

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»
ΣΤΙΣ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΤΗΣ ΗΠΕΙΡΟΥ, ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΤΟΥΣ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ.

ΠΛΕΥΡΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ

Επιβλέπων Καθηγητής: Γκαραβέλας Κωνσταντίνος.

Ιωάννινα, 2021

Στον Σπύρο

Στην Μαρία

Στον Παναγιώτη!

Ευχαριστίες.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέπων καθηγητή κύριο Γκαραβέλα Κωνσταντίνο για την πολύτιμη βοήθεια, την καθοδήγηση και τις χρήσιμες συμβουλές του κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιτροπή των καθηγητών που έχει αναλάβει και θα παραβρεθεί στην αξιολόγηση αυτής της πολύτιμης προσπάθειας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα και δέχθηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια που τους διένειμα.

Περίληψη.

Η παρούσα έρευνα διερευνήσε τις απόψεις 100 δασκάλων που διδάσκουν στα δημόσια Δημοτικά σχολεία της Ηπείρου για τα ποσοστά της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και του εργασιακού τους άγχους όταν διδάσκουν σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αρχικά, αφενός διερευνήθηκαν οι παράγοντες που αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς όταν διδάσκουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη αφετέρου ελέγχθηκε η επαγγελματική τους ικανοποίηση αναφορικά με την ανταπόκριση του σύγχρονου σχολείου στην εκπαίδευση των μαθητών μεταναστών. Η έρευνα αξιοποίησε την ποσοτική μεθοδολογία ενώ ως εργαλείο συλλογής των απόψεων των εκπαιδευτικών επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις δομημένης μορφής, στην πλειοψηφία του. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν επαρκή επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ιδιαίτερα στη γνώση και την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών και τη διαχείριση των διαφορετικών μητρικών γλωσσών στην τάξη. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ικανοποίηση αφενός από τη διαπολιτισμική φύση των σχολικών εγχειριδίων, την ευρυχωρία της αίθουσας διδασκαλίας και την υλικοτεχνική δομή του σχολείου για την πραγματοποίηση ενός σύγχρονου μαθήματος αφετέρου από τις σχέσεις τους με συναδέλφους και διευθυντές πράγμα που θεωρούν αρωγή στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Υπόψη λήφθηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών από τα οποία το επίπεδο σπουδών τους και συγκεκριμένα η κατοχή διδακτορικού διπλώματος συμβάλλει στη μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη μισθοδοσία για την απόκτηση πιστοποιημένης γνώσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά και στην αύξηση της διαπολιτισμικής διδακτικής τους ετοιμότητας. Τέλος τα ευρήματα, θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω εικασίες και έρευνα πάνω στο θέμα.

Λέξεις-κλειδιά: εργασιακό άγχος, επαγγελματική ικανοποίηση, ετερογένεια, διαπολιτισμική εκπαίδευση.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	13
Πλαισίωση του θέματος.....	13

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ.....	15
1.1. Ταυτότητα-Ετερότητα.....	15
1.2. Διαπολιτισμικότητα-Πολυπολιτισμικότητα.....	15
1.3. Στερεότυπα-Προκαταλήψεις.....	16
2. ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΧΩΡΑ. ...	18
2.1. Η θεσμική πλαισίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη δεκαετία του '80.	18
2.2. Η θεσμοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τη δεκαετία του '90.	19
2.2.1. Η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής.....	20
2.2.2. Η λειτουργία των Φροντιστηριακών Τμημάτων.....	21
2.2.3. Η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π (Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης προσφύγων).....	22
3. ΤΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	23
3.1. Τα Μονοπολιτισμικά Μοντέλα.....	23
3.1.1. Το Αφομοιωτικό Μοντέλο.....	23
3.1.2. Το μοντέλο της Ενσωμάτωσης.....	23
3.2. Πλουραλιστικά Μοντέλα.....	24
3.2.1. Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο.....	24
3.2.2. Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο.....	24
3.2.3. Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο.....	25
4. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΕΤΕΡΟΓΕΝΟΥΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	26
4.1. Τα σχολικά εγχειρίδια στα πλαίσια ενός πολυπολιτισμικού σχολείου.....	26
4.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ετερογενή τάξη.....	28
5. ΤΟ ΕΡΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ.....	29

5.1. Ο ορισμός του εργασιακού άγχους.	29
5.2. Ο ορισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης.	30
5.2.1. Θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής ικανοποίησης.	31
5.2.1.1. Η θεωρία της αυτοπραγμάτωσης του Abraham Maslow (1943).	31
5.2.1.2. Η Motivator-Hygiene theory του Frederick Herzberg (1959).	31
6.ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΤΟΥΣ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ.	33
6.1. Οι απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για το εργασιακό τους άγχος στη διαχείριση της ετερογένειας στην τάξη.	33
6.2. Η επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών.	35
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
7. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.	38
7.1. Ερευνητικός σκοπός/ερευνητικά ερωτήματα/ερευνητικές υποθέσεις.	38
7.2. Ο ερευνητικός σχεδιασμός.	40
7.3. Το δείγμα της έρευνας.	40
7.4. Η μέθοδος της δειγματοληψίας.	41
7.5. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων.	42
7.6. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων.	43
7.7. Η επεξεργασία και η ανάλυση δεδομένων.	44
8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.	46
8.1. Περιγραφή του δείγματος.	46
8.2. Σχολιασμός των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας.	53
8.3. Έλεγχος ερευνητικών υποθέσεων.	83
9. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.	102
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.	110
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΛΙΣΤΑ	112
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.	119

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΕΙΚΟΝΩΝ.

Πίνακας 1 Αξιοπιστία ερωτηματολογίου.....	45
Πίνακας 2 Το φύλο των εκπαιδευτικών.....	46
Πίνακας 3 Η ηλικία των εκπαιδευτικών.....	47
Πίνακας 4 Η εργασιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών.....	47
Πίνακας 5 Η προϋπηρεσία σε έτη.....	48
Πίνακας 6 Το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών.....	49
Πίνακας 7 Το τρέχον σχολικό έτος διδάξατε σε μαθητές με ετερογένεια;.....	50
Πίνακας 8 Εάν δε διδάξατε φέτος σε μαθητές με ετερογένεια, έχετε διδάξει τα προηγούμενα έτη;.....	51
Πίνακας 9 Δείχνετε κατανόηση στις σκέψεις και τα συναισθήματα των μαθητών σας με ετερογένεια.....	53
Πίνακας 10 Επιβάλλεται η φοίτηση των γηγενών και μη γηγενών μαθητών στο ίδιο σχολείο.....	54
Πίνακας 11 Είναι υποχρεωτική η χρήση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές με ετερογένεια, στο σχολείο.....	55
Πίνακας 12 Είναι προβληματική η χρήση ξένων λέξεων ή φράσεων στο σχολείο από τους μαθητές με ετερογένεια.....	56
Πίνακας 13 Διαχειρίζεστε ισότιμα όλους τους μαθητές στην τάξη ανεξαιρέτως καταγωγής.....	57
Πίνακας 14 Πόσο αναγκαία θεωρείτε την επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση;.....	59
Πίνακας 15 Έχετε αποκτήσει γνώσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση πέραν των βασικών σας σπουδών;.....	60
Πίνακας 16 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι διαθέτετε επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση;.....	61
Πίνακας 17 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι διαθέτετε διαπολιτισμική διδακτική ετοιμότητα; ...	62
Πίνακας 18 Η πολιτισμική ανομοιογένεια στην τάξη κάνει τη δουλειά σας πιο ενδιαφέρουσα.....	63
Πίνακας 19 Σε ποιο βαθμό το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με ετερογένεια;.....	64
Πίνακας 20 Τα σχολικά εγχειρίδια καλλιεργούν τη διαπολιτισμική συνείδηση στο σχολείο μέσα από τις εικόνες και τα περιεχόμενά τους;.....	65
Πίνακας 21 Η υλικοτεχνική δομή του σχολείου επιτρέπει την πραγματοποίηση σύγχρονου μαθήματος.....	66

Πίνακας 22 Η τάξη είναι ευρύχωρη για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας;.....	67
Πίνακας 23 Πόσο συχνά αντιμετωπίζετε προβλήματα όταν διδάσκετε σε ετερογενείς μαθητές;	69
Πίνακας 24 Σας αγχώνει το γλωσσικό χάσμα με τους μη γηγενείς μαθητές κατά τη διδασκαλία;	70
Πίνακας 25 Σε ποιο βαθμό οι διαφορετικές μητρικές γλώσσες των μαθητών δυσχεραίνουν τη διδασκαλία;	71
Πίνακας 26 Πώς θα αξιολογούσατε τη σχέση των γηγενών και μη γηγενών μαθητών;	72
Πίνακας 27 Σας αγχώνει η αποδοχή ή μη των μη γηγενών μαθητών από τους γηγενείς μαθητές;	73
Πίνακας 28 Σας αγχώνουν τα ενδεχόμενα προβλήματα συμπεριφοράς που μπορεί να παρουσιάσουν οι μαθητές με ετερογένεια στην τάξη;	74
Πίνακας 29 Σας αγχώνουν όλοι ή κανένας από τους παραπάνω παράγοντες όταν διαχειρίζεστε την ετερότητα στην τάξη σας;	75
Πίνακας 30 Άλλος παράγοντας που σας αγχώνει όταν διαχειρίζεστε την ετερογένεια στην τάξη;	75
Πίνακας 31 Πώς περιγράφετε τη σχέση σας με τους γονείς των μαθητών με ετερογένεια; ...	76
Πίνακας 32 Η αδιαφορία της οικογένειας για τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους κάνει τη σχέση σας με τους μη γηγενείς γονείς λιγότερο καλή;	77
Πίνακας 33 Το γλωσσικό χάσμα με την οικογένεια των μεταναστών μαθητών κάνει τη σχέση σας με αυτή λιγότερο ικανοποιητική;	78
Πίνακας 34 Θεωρείτε ότι η πιθανή αδιαφορία σας να προσεγγίσετε τους γονείς μετανάστες δυσχεραίνει τη μεταξύ σας σχέση;.....	79
Πίνακας 35 Πιστεύετε ότι η μη ικανοποιητική σχέση σας με τους μη γηγενείς γονείς οφείλεται στη γενικότερη απόρριψη που αντιμετωπίζουν οι τελευταίοι;.....	80
Πίνακας 36 Θεωρείτε ότι όλοι ή κανένας από τους παραπάνω παράγοντες μπορούν να δυσχεράνουν τη σχέση σας με τους μη γηγενείςγονείς;	82
Πίνακας 37 Υπάρχει άλλος παράγοντας που δυσχεραίνει τη σχέση σας με τους μη γηγενείς γονείς των μαθητών σας;	82
Πίνακας 38 Εξάρτηση της επαγγελματικής ικανοποίησης από τη μισθοδοσία με την ηλικία των συμμετεχόντων.	83
Πίνακας 39 Βαθμός εξάρτησης της μισθοδοσίας για την απόκτηση πιστοποίησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την προϋπηρεσία σε έτη.	84

Πίνακας 40 Η εξάρτηση της ικανοποίησης από τη μισθοδοσία από το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων.	84
Πίνακας 41 Η συχνότητα αντιμετώπισης προβλημάτων στη διδασκαλία των μη γηγενών μαθητών εξαρτάται από το φύλο των συμμετεχόντων.	86
Πίνακας 42 Η συχνότητα αντιμετώπισης προβλημάτων στη διδασκαλία των ετερογενών μαθητών εξαρτάται από το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων.....	86
Πίνακας 43 Η συχνότητα αντιμετώπισης προβλημάτων στη διδασκαλία των ετερογενών μαθητών εξαρτάται από την εργασιακή κατάσταση των συμμετεχόντων.....	87
Πίνακας 44 Το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων καθορίζει τη διαπολιτισμική διδακτική ετοιμότητα.....	88
Πίνακας 45 Αναμένεται ότι ο διευθυντής/ρια επιδεικνύει συνεργατική διάθεση προς τους εκπαιδευτικούς.....	89
Πίνακας 46 Οι συνάδελφοί σας είναι φιλικοί και συνεργάσιμοι;.....	90
Πίνακας 47 Η άρτια συνεργασία με τους διευθυντές συναδέλφους ως αρωγή στη διαχείριση της ετερογένειας στην τάξη.	91
Πίνακας 48 Σας αγγώνει η ύπαρξη διγλωσσίας/πολυγλωσσίας στην τάξη;.....	92
Πίνακας 49 Διαθέτετε γνώσεις για το θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών με ετερογένεια.....	93
Πίνακας 50 Χρειάζεστε επιμόρφωση στην εκμάθηση πληροφοριών για τις θρησκείες των μαθητών μη γηγενών;	94
Πίνακας 51 Θεωρείτε αναγκαία την επιμόρφωση για την εκμάθηση της ιστορίας και του πολιτισμού των μη γηγενών μαθητών σας;	95
Πίνακας 52 Χρειάζεστε επιμόρφωση στην εκμάθηση εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών;.....	96
Πίνακας 53 Θεωρείτε απαραίτητη την επιμόρφωσή σας στους τρόπους επίτευξης συνεργατικών σχέσεων γηγενών και μη γηγενών μαθητών;	97
Πίνακας 54 Θεωρείτε αναγκαία την επιμόρφωσή σας στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μη γηγενών μαθητών;.....	98
Πίνακας 55 Χρειάζεστε επιμόρφωση σε όλους ή σε κανέναν από τους παραπάνω παράγοντες;.....	99
Πίνακας 56 Χρειάζεστε επιμόρφωση σε κάποιο άλλο πεδίο κατά τη διδασκαλία σας σε ετερογενή τάξη;.....	100
Πίνακας 57 Βαθμός συσχέτισης της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με τη διαπολιτισμική διδακτική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού.....	100

Εικόνα 1 Εικονική αναπαράσταση του φύλου των εκπαιδευτικών.	46
Εικόνα 2 Η ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευτικών.	47
Εικόνα 3 Η εργασιακή κατάσταση των συμμετεχόντων.	48
Εικόνα 4 Γραφική αναπαράσταση της προϋπηρεσίας σε έτη.....	49
Εικόνα 5 Το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων.....	50
Εικόνα 6 Διδασκαλία σε μαθητές με ετερογένεια το τρέχον διδακτικό έτος.	51
Εικόνα 7 Διδασκαλία σε μαθητές με ετερογένεια τα προηγούμενα διδακτικά έτη.....	52
Εικόνα 8 Κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των μαθητών με ετερογένεια..	54
Εικόνα 9 Είναι υποχρεωτική η φοίτηση των γηγενών και μη γηγενών μαθητών στο ίδιο σχολείο.....	55
Εικόνα 10 Υποχρεωτική χρήση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές με ετερογένεια στο σχολείο.....	56
Εικόνα 11 Προβληματική η χρήση ξένων λέξεων/φράσεων στο σχολείο από τους ετερογενείς μαθητές.	57
Εικόνα 12 Ισότιμη διαχείριση όλων των μαθητών στην τάξη ανεξαιρέτως καταγωγής.	58
Εικόνα 13 Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.	59
Εικόνα 14 Συμπληρωματικές γνώσεις των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση..	60
Εικόνα 15 Ο βαθμός της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.	61
Εικόνα 16 Ο βαθμός της διαπολιτισμικής διδακτικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών.....	62
Εικόνα 17 Η πολιτισμική ανομοιογένεια στην τάξη κάνει τη δουλειά του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντα.....	64
Εικόνα 18 Ανταπόκριση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με ετερογένεια.	65
Εικόνα 19 Η διαπολιτισμική συνείδηση προβάλλεται στα σχολικά εγχειρίδια.....	66
Εικόνα 20 Ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός του σχολείου είναι ο κατάλληλος για τη διεξαγωγή ενός σύγχρονου μαθήματος.	67
Εικόνα 21 Η τάξη είναι ευρύχωρη για την πραγματοποίηση της ομαδοσυνεργασίας.	68
Εικόνα 22 Συχνότητα αντιμετώπισης προβλημάτων κατά τη διδασκαλία σε ετερογενείς μαθητές.	70
Εικόνα 23 Το άγχος των εκπαιδευτικών εξαιτίας του γλωσσικού χάσματος με τους μη γηγενείς μαθητές.	71

Εικόνα 24 Οι διαφορετικές μητρικές γλώσσες των μαθητών ως αιτία δυσκολίας της πραγματοποίησης της διδασκαλίας.....	72
Εικόνα 25 Γραφική αναπαράσταση του είδους της σχέσης μεταξύ γηγενών και μη γηγενών μαθητών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.	73
Εικόνα 26 Δυσκολία στη διαχείριση των σχέσεων των γηγενών με τους μη γηγενείς μαθητές.	74
Εικόνα 27 Άγχος εξαιτίας των πιθανών προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών μεταναστών στην τάξη.....	74
Εικόνα 28 Εικονική αναπαράσταση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μη γηγενείς γονείς.....	76
Εικόνα 29 Η αδιαφορία των μη γηγενών γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους καθιστά μη ικανοποιητική τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς.	78
Εικόνα 30 Το γλωσσικό χάσμα των μη γηγενών γονέων με τους εκπαιδευτικούς δυσχεραίνει τη μεταξύ τους σχέση.	79
Εικόνα 31 Η πιθανή αδιαφορία των εκπαιδευτικών να επικοινωνήσουν και να προσεγγίσουν τους μη γηγενείς γονείς δυσχεραίνει τη μεταξύ τους σχέση.	80
Εικόνα 32 Η γενικότερη απόρριψη που αντιμετωπίζουν οι μη γηγενείς γονείς δυσχεραίνει τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς.....	81
Εικόνα 33 Γραφική απεικόνιση της σχέσης του επιπέδου σπουδών με την επαγγελματική ικανοποίηση από τη μισθοδοσία.....	85
Εικόνα 34 Το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη διαπολιτισμική διδακτική τους ετοιμότητα.	88
Εικόνα 35 Γραφική αναπαράσταση της συνεργατικής διάθεσης που επιδεικνύει ο διευθυντής/ρια προς τους εκπαιδευτικούς.	90
Εικόνα 36 Γραφική αναπαράσταση της συνεργατικής σχέσης των συμμετεχόντων με τους συναδέλφους.	91
Εικόνα 37 Η άρτια συνεργασία με τους διευθυντές και συναδέλφους βοηθά στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στην τάξη.	92
Εικόνα 38 Εικονική αναπαράσταση της εκδήλωσης άγχους για τη διαχείριση διγλωσσίας/πολυγλωσσίας στην τάξη.	93
Εικόνα 39 Γνώσεις των εκπαιδευτικών για τους πολιτισμούς και τις θρησκείες των ετερογενών μαθητών.....	94
Εικόνα 40 Γραφική αναπαράσταση της απαιτούμενης επιμόρφωσης στην εκμάθηση θρησκειών των μη γηγενών μαθητών.	95

Εικόνα 41 Εικονική αναπαράσταση της αναγκαίας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην εκμάθηση της ιστορίας και του πολιτισμού των μη γηγενών μαθητών.....	96
Εικόνα 42 Αναπαράσταση της αναγκαίας εκμάθησης εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς.....	97
Εικόνα 43 Αναπαράσταση του βαθμού της αναγκαίας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση συνεργατικών σχέσεων όλων των μαθητών.	98
Εικόνα 44 Αναπαράσταση της αναγκαίας επιμόρφωσης των συμμετεχόντων στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μη γηγενών μαθητών.	99
Εικόνα 45 Η συνάφεια της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με τη διαπολιτισμική διδακτική ετοιμότητα.....	101

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.

Πλαισίωση του θέματος.

Από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα παρουσιάζονται μαζικές μετακινήσεις πληθυσμιακών ομάδων σε παγκόσμιο επίπεδο με τις δυτικές χώρες της Ευρώπης και μεταξύ αυτών και την Ελλάδα να έχουν μετατραπεί σε χώρες υποδοχής μεταναστών (Καραγιάννη, 2019). Ειδικότερα, στα τέλη του 1980 η Ελλάδα, όπως και άλλες χώρες της Νότιας Ευρώπης, άρχισαν να δέχονται μεταναστευτικά ρεύματα λόγω της καλής οικονομικής τους κατάστασης αλλά και του ανοίγματος των συνόρων των χωρών που αντιμετώπιζαν πολιτικές αναταραχές λόγω κατάρρευσης των σοσιαλιστικών τους καθεστώτων όπως η γειτονική Αλβανία, η Πρώην Σοβιετική Ένωση ενώ αργότερα ακολούθησαν οικονομικοί μετανάστες από χώρες της Ασίας και της Αφρικής (Palaiologou & Faas, 2012). Έτσι στις αρχές της δεκαετίας του '90 η Ελλάδα αρχίζει να μετατρέπεται σταδιακά σε μια χώρα πολυπολιτισμική με το 12% του συνολικού της πληθυσμού να αποτελείται από μη γηγενείς πληθυσμιακές ομάδες (Ιωαννίδου, 2015). Σύμφωνα με τα παραπάνω, η σημερινή ελληνική κοινωνία δεν είναι πλέον μονοπολιτισμική μιας και έχει δεχθεί μετανάστες από 140 περίπου χώρες σύμφωνα με στοιχεία του 2003 (Γκότοβος, 2015). Ο συνεχής πολλαπλασιασμός των μεταναστευτικών ρευμάτων έχει επιδράσει σημαντικά και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Μπερελής, 2001). Για την ένταξη των μαθητών στην ελληνική κοινωνία και την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων αφενός ο θεσμός του σχολείου και της εκπαίδευσης κρίνεται σημαντικός (Ο.π., Καραγιάννη) αφετέρου εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός πολυπολιτισμικού σχολείου στο οποίο όλοι οι μαθητές θα μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία (Καραγιάννη, 2019). Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός στο νέο ρόλο που έχει κληθεί εδώ και δεκαετίες να αναλάβει, οφείλει να διαθέτει διαπολιτισμική διδακτική ετοιμότητα όπως γνώσεις, επιμόρφωση, επιστημονική κατάρτιση ώστε να μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο και να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους (Καραγιάννη, 2019).

Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας εστιάζεται στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που τους αγχώνουν όταν διδάσκουν σε μαθητές με ετερογένεια. Η σημασία της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας προκύπτει από το γεγονός ότι δεν εντοπίστηκαν παρόμοιες προηγούμενες έρευνες σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το βαθμό αντιστοιχίας της κουλτούρας του σύγχρονου σχολείου με την εκπαίδευση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Επίσης, λίγες έρευνες διεθνώς έχουν

μελετήσει τους παράγοντες που συνδράμουν στην αύξηση ή τη μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Γραμματικού, 2016).

Η παρούσα έρευνα διακρίνεται στο θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει τα πρώτα έξι κεφάλαια. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται εννοιολογικά οι όροι ταυτότητα, ετερότητα, διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμικότητα, και στερεότυπα, προκαταλήψεις. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά οι θεσμοθετημένες ενέργειες του ελληνικού κράτους τις δεκαετίες του '80 και του '90 για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται αναλυτικά οι απαρχές, η φύση και οι στόχοι των πέντε μοντέλων, που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία, αναφορικά με την αντιμετώπιση του πολιτισμικού πλουραλισμού. Πρόκειται για το αφομοιωτικό μοντέλο, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και τέλος το διαπολιτισμικό μοντέλο. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού που φαίνεται ότι οφείλει να αποκτήσει κατά τη διδασκαλία του σε μαθητές με ετερογένεια αλλά και ο βαθμός που τα σχολικά εγχειρίδια μπορούν να καλλιεργήσουν μηνύματα διαπολιτισμικότητας στους μαθητές. Πέρα από αυτά θα γίνει αναφορά στο εργασιακό άγχος ως απόρροια του νέου ρόλου και έργου που εκτελεί ο εκπαιδευτικός όταν διδάσκει σε μια τάξη πολυπολιτισμική αλλά και την επαγγελματική του ικανοποίηση αναφορικά με την ανταπόκριση του ελληνικού σχολείου σε μια εκπαίδευση διαπολιτισμική. Έτσι, στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στους όρους εργασιακό άγχος και επαγγελματική ικανοποίηση καθώς και ορισμένα μοντέλα της επαγγελματικής ικανοποίησης που αφορούν την έρευνα ενώ στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η αναφορά σε έρευνες που προηγήθηκαν σε Έλληνες εκπαιδευτικούς για τους παράγοντες που τους αγχώνουν όταν διδάσκουν σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αλλά και για τη γενικότερη επαγγελματική τους ικανοποίηση. Από την άλλη, το δεύτερο μέρος είναι το ερευνητικό και περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Έτσι στο έβδομο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία για τη συλλογή των δεδομένων, την επεξεργασία τους και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Επιπλέον, στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα και ελέγχονται οι ερευνητικές υποθέσεις μέσα από πίνακες και εικόνες, όπως προέκυψαν από τη βιβλιογραφία ενώ τέλος στο κεφάλαιο εννιά ακολουθεί η συζήτηση με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ.

1.1. Ταυτότητα-Ετερότητα.

Το άτομο από τη στιγμή της γέννησης μέχρι την ενηλικίωσή του, οικοδομεί την ταυτότητά του (Δραγώνα, 2007). Η προσωπική ταυτότητα, αναφέρεται στη μοναδικότητα του κάθε ατόμου (Πορτελάνος, 2015). Μέσα από την ταυτότητά μας, αυτό προσδιορίζομαστε και παγιώνουμε στοιχεία και πληροφορίες για τον εαυτό μας (Παπαχριστοδούλου & Κωνσταντινίδου, 2013). Ωστόσο, το άτομο στη διάρκεια της ζωής του, καλλιεργεί και τη συλλογική του ταυτότητα, αφού εντάσσεται σε διάφορες κοινωνικές κατηγορίες άλλοτε μεγαλύτερες όπως το φύλο, η θρησκεία, η εθνικότητα, η κοινωνική τάξη και άλλοτε μικρότερες όπως η συμμετοχή του σε μια αθλητική ομάδα (Δραγώνα, 2007).

Από την άλλη η ετερότητα αναφέρεται στον «ΑΛΛΟ». Η γλώσσα, ο πολιτισμός, η θρησκεία και γενικότερα στοιχεία όπως το χρώμα του δέρματος, η καταγωγή, το φύλο μπορούν να καθορίσουν την ετερότητα (Καρανικόλα, 2015). Η ετερότητα ή η διαφορετικότητα στην ελληνική γλώσσα ταυτίζεται εννοιολογικά και παραπέμπει στην αντίληψη ότι κάποιος είναι διαφορετικός με την προϋπόθεση ότι κάποια συνήθως εξωτερικά χαρακτηριστικά του παρεκκλίνουν από τα χαρακτηριστικά κάποιων άλλων ανθρώπων, με την ετερότητα να είναι «πολιτισμική, γλωσσική, φυλετική ή θρησκευτική και εθνική» (Κουνάβη, Σακαλίδου, Τσουμάνη & Χύτα, 2017, σ. 13-14).

1.2. Διαπολιτισμικότητα-Πολυπολιτισμικότητα.

Οι όροι διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα είναι όροι ευρέως διαδεδομένοι και στην εκπαίδευση ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '80 και έπειτα. Ο Μπαμπινιώτης (όπως αναφέρεται στους Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009, σ. 253) εννοιολογεί τους όρους ως εξής, «διαπολιτισμικός,-ή-ό: είναι αυτός που σχετίζεται με διάφορους πολιτισμούς ή που συνδυάζει διάφορους πολιτισμούς ενώ πολυπολιτισμικός,-ή-ό: είναι αυτός που χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη διάφορων και διακεκριμένων μεταξύ τους πολιτισμών». Ο όρος διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στο συνδυασμό διαφορετικών πολιτισμών, την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών και όχι στην απλή τους συνύπαρξη (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009). Από την άλλη, ο όρος πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στην υφιστάμενη πραγματικότητα δηλαδή στη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών μεταξύ τους και την παράλληλη ανάπτυξή τους χωρίς να είναι απαραίτητη η αλληλεπίδρασή τους (Μπεζάτη

& Θεοδοσοπούλου, 2006). Κάλλιστα θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στον πολιτισμικό πλουραλισμό που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνία και είναι το δεδομένο ενώ η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στο ζητούμενο, στο πως δηλαδή θα έπρεπε να είναι η πολυπολιτισμική κοινωνία στην οποία ζούμε.

1.3. Στερεότυπα-Προκαταλήψεις.

Τα στερεότυπα είναι κοινές πεποιθήσεις για τη συμπεριφορά και το χαρακτήρα κάποιων ανθρώπων μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε μια συγκεκριμένη ομάδα (φυλετική, εθνική κ.α.) (Kite & Whitley, 2016). Τα στερεότυπα είναι ιδεολογικές κατασκευές οι οποίες νομιμοποιούν τις κοινωνικές διακρίσεις και την ιεράρχηση στην κοινωνική πυραμίδα (Δραγώνα, 2007). Κάποια χαρακτηριστικά των στερεοτύπων είναι ότι μπορεί να είναι έγκυρα αλλά και μη έγκυρα όπως για παράδειγμα ότι οι άνδρες είναι ψηλότεροι από τις γυναίκες, μπορεί να είναι θετικά όπως για παράδειγμα ότι οι μαύροι είναι αθλητικοί και αγαπάνε τη μουσική ή ότι είναι πιο γρήγοροι αθλητές από τους άσπρους ή και αρνητικά όπως ότι όλοι οι μαύροι είναι βίαιοι (Δραγώνα, 2007). Εδώ θα μπορούσε να συσχετιστεί η θεωρία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με τα στερεότυπα αφού όταν στερεοτυπούμε νομίζουμε ότι γνωρίζουμε από την αρχή πως θα αντιδράσει ο έτερος μας (Δραγώνα, 2007). Για παράδειγμα, εάν κάποιος θεωρεί ότι οι μαύροι είναι οι πιο γρήγοροι αθλητές τότε περιμένει ότι ένας μαύρος αθλητής έχει πολύ περισσότερες πιθανότητες να κερδίσει έναν αγώνα δρόμου σε σύγκριση με το λευκό αντίπαλό του. Τέλος θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι τα στερεότυπα αφενός είναι κοινωνικές κατασκευές που δημιουργούνται συνειδητά μέσα από την καθημερινή κοινωνική αλληλεπίδραση αφετέρου μπορούν να αναπαραχθούν και να νομιμοποιηθούν μέσα από τις δομές και τους θεσμούς της κοινωνίας όπως η εκπαίδευση, η οικογένεια κ.α.

Οι πεποιθήσεις (στερεότυπα) που έχει ένα άτομο για μια ομάδα ανθρώπων, καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα αντιδράσει απέναντι σε αυτή την ομάδα και αυτό ονομάζεται προκατάληψη (Kite & Whitley, 2016). Όταν για παράδειγμα, κάποιος συνεργάζεται με άτομα για τα οποία κάνει αρνητικές στερεοτυπικές σκέψεις τότε μπορεί να εκφράσει εχθρικότητα, μίσος και γενικότερα μη ευνοϊκή αντιμετώπιση απέναντί τους (Brauer & Er-Rafiy, 2011). Είναι όμως σημαντικό να τονιστεί ότι το προκατειλημμένο άτομο μπορεί να εκφράσει ακόμη και συμπάθεια για κάποιον εάν έχει στερεοτυπήσει θετικά γι' αυτόν (Kite & Whitley, 2016). Ειδικότερα, η προκατάληψη αφορά τους τρόπους που αντιμετωπίζει κάποιος μια άλλη ομάδα ανθρώπων και όχι μόνο τις αρνητικές εντυπώσεις του γι' αυτή όπως συμβαίνει με τα

στερεότυπα (Kite & Whitley, 2016). Επομένως, θα μπορούσε κάποιος να εικάσει ότι οι θετικές ή οι αρνητικές πεποιθήσεις κάποιων έναντι μιας ομάδας ανθρώπων (στερεότυπα) οδηγούν αντίστοιχα σε θετικές ή αρνητικές αντιδράσεις σε βάρος της τελευταίας (προκαταλήψεις).

2. ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΧΩΡΑ.

Τις δεκαετίες '60 και '70 καταφθάνουν στην Ελλάδα μεγάλα ρεύματα Ελλήνων μεταναστών κυρίως από χώρες της Δυτικής Ευρώπης που αποφασίζουν να επιτρέψουν πίσω στη χώρα προέλευσής τους (Γεωργογιάννης & Βασιλοπούλου, 1996). Μάλιστα, τη δεκαετία του '70 τα ποσοστά της παλλиноστούντων αυξήθηκαν σημαντικά λόγω της θετικής αντιμετώπισής τους από τις εκάστοτε ελληνικές κυβερνήσεις (Γεωργογιάννης & Βασιλοπούλου, 1996). Η μέριμνα του κράτους, σε εκπαιδευτικό επίπεδο τουλάχιστον ήταν εμφανής καθώς από τη δεκαετία του '70 λειτούργησε εξατάξιο Γυμνάσιο για τα παιδιά των Ελλήνων αποδήμων που επέστρεφαν στην πατρίδα ενώ αργότερα ιδρύθηκαν σχολεία αποδήμων ελληνοπαίδων στην Αττική και τη Θεσσαλονίκη (Φ.Ε.Κ. 61 τ.Α'/11-3-74, «Περί ιδρύσεως και λειτουργίας Γυμνασίου Αποδήμων Ελληνοπαίδων μετά Μαθητικής Εστίας»). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι το 1989 τα σχολεία των Ελλήνων αποδήμων μετονομάστηκαν σε σχολεία παλλиноστούντων με βάση το Νόμο 1865/89. Ωστόσο, τις δεκαετίες του '80 και '90, όπως αναφέρθηκε και στο εισαγωγικό μέρος, η χώρα εξαιτίας της μαζικής άφιξης των μεταναστευτικών ρευμάτων αρχίζει να υιοθετεί θεσμικές πρωτοβουλίες οι οποίες αφορούν την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής, Φροντιστηριακών Τμημάτων, Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης προσφύγων (ΔΥΕΠ), προκειμένου οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο να αποκτήσουν ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/1999-ΦΕΚ1789/Β/28-9-1999. Έτσι, τα σχολεία των παλλиноστούντων, με τις νέες θεσμικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, μετατρέπονται σε διαπολιτισμικά (Φ10/221/Γ1/1236, Φ.Ε.Κ. 874 τ.Β'/ 17-9-96) και δίνουν έμφαση στην εκπαίδευση των Ρομά, των αλλοδαπών και των παλλиноστούντων μαθητών (Τομάζος, 2019).

2.1. Η θεσμική πλαισίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη δεκαετία του '80.

«Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση πρωτοεμφανίζεται στην ελληνική βιβλιογραφία τη δεκαετία του '80 και συνδέεται αρχικά με το φαινόμενο της παλιννόστησης και ειδικότερα με τη σχολική (επαν)ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών» (Ο.π. Ιωαννίδου, σ. 93). Ενδεικτικά, οι πρώτες τάξεις υποδοχής εγκαθιδρύονται το 1980 σύμφωνα με το ΦΕΚ 8182/Ζ/4139/20-10-80 που θα υποδεχόταν παλλиноστούντες της Γερμανίας αλλά και μαθητές από ελληνικά ή ξένα σχολεία του εξωτερικού. Οι τάξεις σύμφωνα με το ΦΕΚ του 1980,

στεγάστηκαν μέσα στα δημόσια ελληνικά σχολεία και περιέλαβαν από δέκα έως εικοσιπέντε το μέγιστο, μαθητές. Επίσης στις τάξεις αυτές οι μαθητές παλλινოსτούντες διδάσκονταν τα μαθήματα του κανονικού ωρολογίου προγράμματος με επιπρόσθετες διδακτικές ώρες στην ελληνική γλώσσα, τη γερμανική, την αγγλική και τα μαθηματικά. Ακόμη ιδρύθηκαν Φροντιστηριακά Τμήματα στα οποία οι μαθητές χωρίζονταν σε τμήματα ανάλογα με το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας στη γερμανική και την ελληνική γλώσσα. Για παράδειγμα, εάν το τμήμα απαρτιζόταν στην πλειοψηφία του από μαθητές που γνώριζαν γερμανικά, τότε η κάλυψη των κενών και η διδασχή της ελληνικής γλώσσας γινόταν στα γερμανικά από έναν εκπαιδευτικό που γνώριζε τη γερμανική γλώσσα. Επίσης, εάν οι μαθητές προέρχονταν από δίγλωσσα περιβάλλοντα και κατείχαν κάποιες γνώσεις στην ελληνική γλώσσα τότε οι διδακτικές ώρες για την εκμάθηση της ελληνικής θα μειώνονταν (Εφημερίς της κυβερνήσεως της ελληνικής δημοκρατίας, 1980). Όπως φαίνεται ήδη από τη δεκαετία του '80 το ελληνικό κράτος ήδη αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για την ομαλή ένταξη των μεταναστών μαθητών και παλλινოსτούντων στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και σε όλους τους τομείς της ζωής στη χώρα υποδοχής

2.2. Η θεσμοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τη δεκαετία του '90.

Τη δεκαετία αυτή, εγκαθιδρύεται ο πρώτος νόμος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με στόχο τη σύσταση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή ισότιμης εκπαίδευσης σε όλους τους μη γηγενείς και γηγενείς μαθητές (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουξεφί, 2016). Συγκεκριμένα,

η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα ρυθμίζεται από το νόμο 2413/96 (ΦΕΚ124/17-6-96). Με τον νόμο αυτόν καθορίστηκε ο σκοπός της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» για τους παλλινოსτούντες και αλλοδαπούς μαθητές και θεσμοθετήθηκε η ίδρυση «Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» με Προγράμματα Σπουδών προσαρμοσμένα στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους (Ο.π. Ιωαννίδου, σ. 101).

Ειδικότερα, σύμφωνα με το νόμο: «Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Ο.π. Μπαλτατζής & Νταβέλος, σ. 253). Θα περιμέναμε ασφαλώς ότι ο νόμος αυτός ήρθε για να αναδιαρθρώσει τους στόχους και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης αφήνοντας πίσω αφομοιωτικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Μια σημαντική πληροφορία είναι ότι ένα σχολείο σύμφωνα με στοιχεία του ΠΠΟΔΕ (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και

Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης), μπορεί να χαρακτηριστεί ως διαπολιτισμικό εάν τουλάχιστον το 45% του μαθητικού πληθυσμού του αποτελείται από μη γηγενείς μαθητές (Τομάζος, 2019). Παρακάτω περιγράφεται ο τρόπος λειτουργίας των Τάξεων υποδοχής, των φροντιστηριακών τμημάτων αλλά και των ΔΥΕΠ (Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων) από τη δεκαετία του '90 έως σήμερα.

2.2.1. Η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής.

Αρχικά, ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) οι οποίες περιλαμβάνουν μαθητές κοινωνικά ευάλωτων ομάδων (παλλινοστούντες, ρομά, μουσουλμανόπαιδες κ.α.) που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική. Οι τάξεις Υποδοχής αποτελούνται από εννέα έως δεκαεπτά μαθητές όπου διδάσκονται τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος σε παράλληλες τάξεις με επιπρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό, βοηθητικά εγχειρίδια ώστε οι μη γηγενείς μαθητές να ενταχθούν ομαλά στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με κύριο μέλημα την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας (Τσακιροπούλου, 2008).

Οι τάξεις υποδοχής διακρίνονται σε δύο τάξεις, ανάλογα με το επίπεδο των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική γλώσσα. Σύμφωνα με την Υπουργική απόφαση Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999, το γλωσσικό επίπεδο των μη γηγενών μαθητών στην ελληνική γλώσσα, διαπιστώνεται από το σύλλογο των διδασκόντων μέσα από διαπιστωτικά τεστ έτσι ώστε ο μαθητής να ενταχθεί σε μια από τις δύο τάξεις υποδοχής. Ειδικότερα, με βάση την Υπουργική απόφαση Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999 υπάρχουν οι Τάξεις Υποδοχής Ι όπου φοιτούν οι αλλοδαποί μαθητές που διαθέτουν μη επαρκή γλωσσική επάρκεια της Ελληνικής, όπου πέρα από τα ελληνικά μπορούν να παρακολουθήσουν στην κανονική τάξη γνωστικά αντικείμενα του φυσικού ωρολογίου προγράμματος και συγκεκριμένα Φυσική Αγωγή, Μουσική, Εικαστικά, Ξένη γλώσσα. Επίσης με βάση αυτήν την υπουργική απόφαση οι μη γηγενείς μαθητές διδάσκονται εβδομαδιαίως 14 ώρες την Ελληνική γλώσσα, 4 ώρες τα Μαθηματικά και 4 ώρες τα υπόλοιπα μαθήματα στην τάξη υποδοχής (Τομάζος, 2019). Ακόμη, η διδασκαλία των μαθητών αυτού του επιπέδου γλωσσομάθειας προβλέπεται να είναι ένα έτος με δυνατότητα επέκτασης. Από την άλλη στην Τάξη υποδοχής ΙΙ, φοιτούν μαθητές με μέτριο επίπεδο στην ελληνική γλώσσα που όμως μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες όταν ενταχθούν στην κανονική τάξη με αποτέλεσμα να δέχονται είτε εσωτερική είτε εξωτερική γλωσσική υποστήριξη στην ελληνική γλώσσα είτε δηλαδή μέσα στην κανονική τάξη είτε εκτός σχολικού ωραρίου με εντατικά μαθήματα στην ελληνική γλώσσα, όπως προβλέπει η απόφαση Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999.

2.2.2. Η λειτουργία των Φροντιστηριακών Τμημάτων.

Ακόμη, όπως ορίζει η Υπουργική απόφαση Φ10/20/Γ1/708/1999, τα φροντιστηριακά μαθήματα λειτουργούν εκτός σχολικού ωραρίου για τους αλλοδαπούς και παλλινოსτούντες μαθητές είτε που δε φοίτησαν στις Τάξεις Υποδοχής Ι και ΙΙ είτε ακόμη και αν φοίτησαν δεν κατάφεραν να αναπληρώσουν τα γλωσσικά τους κενά στην ελληνική γλώσσα οπότε χρειάζονται γλωσσική υποστήριξη για την αντιστάθμιση των κενών τους και την ομαλή τους ένταξη στην κανονική τάξη. Επίσης, σύμφωνα με την Υπουργική απόφαση που προαναφέρθηκε οι μαθητές στα φροντιστηριακά τμήματα διδάσκονται τα μαθήματα εκείνα στα οποία αντιμετωπίζουν γλωσσικά ή μαθησιακά κενά όπως κρίνεται από το σύλλογο των διδασκόντων. Τέλος, τα φροντιστηριακά τμήματα αποτελούνται από τρεις έως και οκτώ το μέγιστο μαθητές και οι μαθητές μπορούν να προετοιμαστούν και για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας (Τσακιροπούλου, 2008).

2.2.3. Η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π (Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης προσφύγων).

Επίσης, από το νόμο προβλέπεται η ίδρυση Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ), οι οποίες είτε στεγάζονται μέσα στις Δομές υποδοχής και φιλοξενίας των προσφύγων και το ωρολόγιο πρόγραμμα ορίζεται από τις 8:30 έως τις 12:30 ή στεγάζονται εντός των σχολικών μονάδων όπου τα μαθήματα πραγματοποιούνται κατά τις απογευματινές ώρες από τις 14:00 έως τις 18:00 το απόγευμα σύμφωνα με την Κοινή Υπουργική Απόφαση Αριθ. 180647/ΓΔ4/2016 (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2016). Όσον αφορά το ωρολόγιο πρόγραμμα, οι μαθητές που φοιτούν στις Δ.Υ.Ε.Π., διδάσκονται την εβδομάδα 6 ώρες την Ελληνική γλώσσα, 4 ώρες την Αγγλική, 3 ώρες Μαθηματικά, 3 ώρες Φυσική Αγωγή, 2 ώρες ΤΠΕ και 2 ώρες Αισθητική Αγωγή (Μουσική, Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή) (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2016).

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι, το κράτος έχει μεριμνήσει μέσω θεσμικών πρακτικών να παρέχει ίσο μορφωτικό κεφάλαιο τόσο σε γηγενείς όσο και αλλοδαπούς μαθητές. Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει ότι τη δεκαετία του '80 δίνεται μεγαλύτερη βάση στην εκπαίδευση των παλλиноστούντων μαθητών ενώ τη δεκαετία του '90 μπορεί κανείς να αναφερθεί στην εκπαίδευση όλων των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και όχι μόνο των παλλиноστούντων. Ωστόσο, με βάση τα παραπάνω φαίνεται να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ταχεία εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ενώ η παρουσία της μητρικής γλώσσας των μαθητών μη γηγενών να είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί φυσικό μιας και η Ελλάδα ως χώρα υιοθετεί την αρχή «της ατομικής και όχι της κοινωνικής διγλωσσίας», που σημαίνει ότι ο μαθητής ακόμη και αν είναι δίγλωσσος η ελληνική κοινωνική πραγματικότητα επιβάλλει την ιεράρχηση των γλωσσών και τη χρήση μόνο μιας γλώσσας, της κυρίαρχης (Γκαραβέλας, 2010, σ. 47).

3. ΤΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται πέντε βασικά μοντέλα διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού τα οποία περιγράφονται στο παρών κεφάλαιο και διακρίνονται σε δύο κατηγορίες. Από τη μια βρίσκεται η κατηγορία Μονοπολιτισμικά Μοντέλα στην οποία κατατάσσονται το αφομοιωτικό και το ενταξιακό μοντέλο και από την άλλη η κατηγορία Πλουραλιστικά Μοντέλα η οποία περιλαμβάνει το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο (Νικολάου, 2011).

3.1. Τα Μονοπολιτισμικά Μοντέλα.

3.1.1. Το Αφομοιωτικό Μοντέλο.

Εμφανίζεται στα μέσα της δεκαετίας του '60, με στόχο την ομογενοποίηση του πληθυσμού και τη διατήρηση της ομαλής λειτουργίας των κοινωνικών θεσμών της χώρας υποδοχής. Η βασική αρχή του αφομοιωτικού μοντέλου είναι η μονοπολιτισμικότητα και ο εθνοκεντρισμός (Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2003). Αυτό συνεπάγεται ότι οι πληθυσμιακές ομάδες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αφομοιώνονται από τον εθνικό κορμό, δηλαδή εξαναγκάζονται να παραμερίσουν την πολιτισμική και εθνική τους ταυτότητα και να υιοθετήσουν τα στοιχεία πολιτισμού και κουλτούρας της κυρίαρχης ομάδας (Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2003). Όσον αφορά τη μητρική γλώσσα των μη γηγενών μαθητών, αυτή αντιμετωπίζεται ως «παιδαγωγικό πρόβλημα» και η εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας είναι η μόνη λύση για τη ραγδαία αφομοίωσή τους (Ο.π. Νικολάου, σ. 121-122). Έτσι δε δίνεται βαρύτητα στη μητρική γλώσσα των μαθητών μεταναστών παρόλο που αυτή αποτελεί τη βάση για την οικοδόμηση μιας ξένης γλώσσας με αποτέλεσμα να καταρρέει η σχολική τους επίδοση (Νικολάου, 2011). Τέλος, το αφομοιωτικό μοντέλο θα μπορούσαμε να πούμε ότι στοχεύει στην εξομοίωση όλων των πληθυσμιακών ομάδων με βάση έναν πολιτισμό, μια κουλτούρα.

3.1.2. Το μοντέλο της Ενσωμάτωσης.

Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '60 ως μετεξέλιξη ή συνέχεια του αφομοιωτικού μοντέλου (Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2003). Υπάρχει η ανεκτικότητα στην ιδιωτική ζωή των μεταναστών αλλά στη δημόσια σφαίρα δεν ενδείκνυται το διαφορετικό στοιχείο που ενδέχεται να αλλοιώσει τον πολιτισμό και την κουλτούρα της χώρας υποδοχής (Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2003). Γενικότερα, το μοντέλο αυτό αποδέχεται την πολιτισμική διαφορά και ετερότητα στον ιδιωτικό τομέα αλλά περιορίζει τη δράση αυτών των ανθρώπων στο δημόσιο τομέα μιας και φοβάται ότι έτσι θα αποτραπεί η εύρυθμη

λειτουργία των δομών του κράτους. Ουσιαστικά, υπάρχει ο σεβασμός στη διαφορετική κουλτούρα, τον πολιτισμό παρά μόνο στην προσωπική ζωή των μεταναστών χωρίς να παύει να επιδιώκεται μια πολιτισμικά ομοιογενής κοινωνία.

3.2. Πλουραλιστικά Μοντέλα.

3.2.1. Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο.

Εμφανίζεται στη δεκαετία του '70 ως αντίδραση των μειονοτικών ομάδων απέναντι στη διάκριση και την περιορισμένη δράση τους στις χώρες υποδοχής. Το μοντέλο αυτό αναφορικά με την εκπαίδευση κάνει σεβαστές τη μητρική γλώσσα των μαθητών, τις διαφορετικές θρησκευτικές τους πεποιθήσεις και τα πολιτισμικά τους στοιχεία και παρέχει ελευθερίες και ίσα δικαιώματα για εκπαίδευση (Νικολάου, 2011). Σε αντίθεση με το αφομοιωτικό μοντέλο, το πολυπολιτισμικό υποστηρίζει ότι υπάρχουν διαφορετικοί πολιτισμοί και παραδόσεις σε μια χώρα που όμως πρέπει να γίνονται σεβαστοί από όλους (Καναβάκης, 2011). Αυτή η πρακτική της πολυπολιτισμικότητας, δείχνει την προσπάθεια των πολιτισμών να ξεπεράσουν τα στεγανά τους και να ξεφύγουν πέρα από τη στενή έννοια του έθνους-κράτους χωρίς όμως να αποκλείεται η παράλληλη ανάπτυξη διαφορετικών κοινωνιών χωρίς να υπάρχει το στοιχείο της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (Κεσίδου, 2008). Στα πλαίσια της εκπαίδευσης, το σχολείο εφαρμόζοντας τις αρχές του πολυπολιτισμικού μοντέλου, θα μπορούσε να καλλιεργήσει αναμφίβολα στους μαθητές του τις αξίες της αλληλεπίδρασης, του αλληλοσεβασμού και της ανοχής απέναντι στη διαφορετικότητα.

3.2.2. Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε τη δεκαετία του '80 στην Αγγλία και την Αμερική ενώ επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στο ρατσισμό που αναπτύσσεται στα πλαίσια των θεσμών, όπως στο θεσμό του σχολείου, ως θεσμικός ρατσισμός (Καρανικόλα, 2015). Ο πυρήνας του είναι ότι πρέπει να αλλάξει η ίδια η κοινωνία με τις δομές της που ενδεχομένως νομιμοποιούν αναπαράγουν τις διακρίσεις και όχι το άτομο και οι πεποιθήσεις του (Καναβάκης, 2011). Στα πλαίσια του σχολείου η αναφορά στο θεσμικό ρατσισμό, συνεπάγεται την εκδήλωση ρατσιστικών και αδιάκριτων συμπεριφορών σε βάρος των μεταναστών μαθητών με θύτες το ίδιο το σχολείο και τη σχολική κοινότητα (Ασημακοπούλου, 2019). Στόχος του μοντέλου αυτού είναι η άρση των προκαταλήψεων που δημιουργούνται στα πλαίσια της κοινωνίας και των θεσμών της όπως αυτός της εκπαίδευσης (Κεσίδου, 2008). Το σχολείο στα πλαίσια του αντιρατσιστικού μοντέλου θα μπορούσε να λειτουργήσει ως φορέας αντιρατσιστικών ιδεολογιών σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και

έτσι να γίνει ένα σχολείο για όλους, αποστασιοποιημένο από τέτοιου είδους αντιλήψεις. Μάλιστα εάν το σχολείο διαπαιδαγωγεί τα παιδιά και αργότερα τους ενήλικες, ενάντια σε ρατσιστικές αντιλήψεις τότε ίσως η κοινωνία μας να ήταν περισσότερο δεκτική απέναντι στη διαφορετικότητα.

3.2.3. Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο.

Το μοντέλο αυτό το συναντάμε τη δεκαετία του '80 κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο και είναι η εξέλιξη του πολυπολιτισμικού. Απευθύνεται σε όλο το μαθητικό πληθυσμό και προωθεί τη συνεργασία και την επικοινωνία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής προέλευσης (Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2003). Ακόμη, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, ο όρος διαπολιτισμικότητα προωθεί την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών και όχι την απλή τους συνύπαρξη με παράλληλη άρση των στερεοτύπων και των διακρίσεων έναντι του «ΑΛΛΟΥ». Άλλωστε, όπως τόνισε και ο Γερμανός μελετητής Helmut Essinger (Ζαχαριά, 2018) η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει σε μια εκπαίδευση για «Ενσυναίσθηση», «Αλληλεγγύη», «Αντί εθνικιστικό τρόπο σκέψης» και «Διαπολιτισμικό σεβασμό» (σ. 52). Το διαπολιτισμικό μοντέλο, συνεπάγεται την επικοινωνία, την αποδοχή και την αλληλεπίδραση όλων των μαθητών μεταξύ τους ανεξαιρέτως καταγωγής. Μέσα από την εφαρμογή αυτού του μοντέλου, το σχολείο φέρνει κοντά τους διαφορετικούς πολιτισμούς και τις κουλτούρες όλων των χωρών προέλευσης των μαθητών. Εδώ προωθείται η αυθεντική επικοινωνία και συνεργασία όλων των μαθητών ανεξαιρέτως καταγωγής και όχι η απλή συνύπαρξη όπως συμβαίνει με το πολυπολιτισμικό μοντέλο.

4. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΕΤΕΡΟΓΕΝΟΥΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.

Οι κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών έχουν επιφορτίσει το ρόλο του εκπαιδευτικού με νέες προκλήσεις και απαιτήσεις. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι αφενός ο εκπαιδευτικός με τις απόψεις του αλλά και τις δασκαλοκεντρικές διδακτικές του τεχνικές αφετέρου ο τρόπος που το Αναλυτικό πρόγραμμα με τα σχολικά εγχειρίδια είναι δομημένο, μπορούν να μεταδώσουν στους μαθητές ιδεολογικά μηνύματα που ενισχύουν την αξία και τη σημαντικότητα της ομοιογένειας στα πλαίσια του σχολείου (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007). Γι' αυτό στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται αυτός ο νέος ρόλος που οφείλει ο εκπαιδευτικός να υιοθετήσει στα πλαίσια της διδασκαλίας μαθητών με ετερογένεια αλλά και ο βαθμός που τα σχολικά εγχειρίδια μπορούν να καλλιεργήσουν ιδεολογίες και μηνύματα πολυπολιτισμικής συνύπαρξης και να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό ως εργαλεία για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία των μαθητών μεταναστών.

4.1. Τα σχολικά εγχειρίδια στα πλαίσια ενός πολυπολιτισμικού σχολείου.

Τα σχολικά εγχειρίδια ως πρότυπα συμπεριφοράς, στάσεων και αξιών συνήθως προβάλλουν την υπαρκτή κοινωνική πραγματικότητα αλλά και τον προσανατολισμό της συμπεριφοράς των αναγνωστών απέναντι στις νέες αυτές κοινωνικές συνθήκες (Νικολάου, 2009). Οι εικόνες των σχολικών εγχειριδίων και των τετραδίων εργασιών εξασφαλίζουν τη διαθεματική προσέγγιση και αποτυπώνουν θεματολογία σχετική με τα ανθρώπινα ιδεώδη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα δικαιώματα των παιδιών, τη ζωή σε άλλους τόπους, άλλες θρησκείες και προβάλλουν έννοιες όπως ρατσισμός, ειρήνη, πόλεμος κ.α. (Κοντοχρήστου, 2012). Επομένως, κάποιος θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι τα σχολικά εγχειρίδια μέσα από τις εικόνες και τη θεματολογία που προβάλλουν νομιμοποιούν την κοινωνική πραγματικότητα. Ο νόμος περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα έκανε επιτακτική την ανάγκη για μια αναδιάρθρωση και ανανέωση των περιεχομένων των σχολικών εγχειριδίων και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, με βάση την κοινή λογική. Πράγματι, το σχολικό έτος 2006-2007 καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας νέοι άξονες των Αναλυτικών προγραμμάτων ενώ εισάγονται νέα 30 σχολικά εγχειρίδια για το δημοτικό σχολείο τα οποία

αφενός προσανατολίζονται στις ανθρώπινες αξίες και στην ενίσχυση του σεβασμού του «ΑΛΛΟΥ» αφετέρου στοχεύουν στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών για εκπαίδευση και αγωγή ανεξαρτήτως καταγωγής (Καρανικόλα, 2015).

Ορισμένα παραδείγματα που επιβεβαιώνουν αυτή τη στροφή των σχολικών εγχειριδίων σε μια διαπολιτισμική προσέγγιση της ελληνικής εκπαίδευσης, αναφέρονται αμέσως παρακάτω. Ένα σχετικό παράδειγμα θα μπορούσε να είναι η έκτη ενότητα των Θρησκευτικών της ΣΤ' τάξης με τίτλο «Θρησκείες στη χώρα μας» όπου προβάλλονται οι διαφορετικές θρησκείες στην ελληνική επικράτεια και όχι μόνο ο Χριστιανισμός (Βουκάνου, Καρέλα & Μυλωνά, 2017). Επίσης, από το σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού η ενότητα 6^η με τίτλο «Η ζωή σε άλλους τόπους» ή η ενότητα 17^η «Πόλεμος και Ειρήνη» από το ίδιο σχολικό εγχειρίδιο, εμπεριέχουν και αναπαράγουν πολυπολιτισμικές ιδεολογίες (Ιορδανίδου κ.α., 2013). Επίσης, το ίδιο έτος 2006-2007, προβλέπεται η καθιέρωση της Ευέλικτης Ζώνης στα Δημοτικά σχολεία τουλάχιστον για δύο ώρες την εβδομάδα με στόχο την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, την πολύπλευρη ανάπτυξη και ενημέρωση τους για τα σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα μέσα από τη διαθεματικότητα (ΦΕΚ 303/13-03-2003). Η Ευέλικτη Ζώνη περιλαμβάνει θεματικές Ενότητες όπως ενδεικτικά αναφέρονται οι Πολιτισμός – Διαπολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, Ανθρώπινα δικαιώματα, Δικαιώματα Παιδιού, Πολυπολιτισμικές διαφοροποιήσεις κ.α. (Ματσαγγούρας, 2002). Αυτές οι μεταβολές στα περιεχόμενα του ΑΠ και των σχολικών εγχειριδίων που συμπεριλαμβάνονται σε αυτό, δείχνουν για ακόμη μια φορά τη μέριμνα του κράτους για την παροχή ίσων ευκαιριών για μάθηση και εκπαίδευση ανεξαρτήτως καταγωγής. Τέλος, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι τα νέα σχολικά εγχειρίδια λειτουργούν βοηθητικά στον εκπαιδευτικό και θα μπορούσαν να συνδράμουν σε μια πιο ευέλικτη μάθηση στην πολυπολιτισμική τάξη.

4.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ετερογενή τάξη.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, έχει επιφορτιστεί ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες μετά την είσοδο των μαθητών μεταναστών στα ελληνικά σχολεία. Πλέον οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μπορούν να προσφέρουν ευέλικτη μάθηση στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία πολυπολιτισμικά είτε οφείλουν να γνωρίζουν τις γλώσσες των μη γηγενών μαθητών, είτε να είναι οι ίδιοι άλλης καταγωγής είτε πρέπει να διαθέτουν κάποια επιμόρφωση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μάρκου, 2011). Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ένας «διαπολιτισμικός διαμεσολαβητής» (Ο.π., Τομάζος, σ. 67) όπου γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς και μπορεί να προωθήσει την αρμονική συνύπαρξή τους, μέσα από υγιή ιδεολογικά μηνύματα περί πολυπολιτισμικότητας που περνά στους μαθητές του.

Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός είναι εκείνος που προβληματίζεται γύρω από τη φύση και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, το ρόλο και το βαθμό που ανταποκρίνεται το σχολείο στα κοινωνικά δεδομένα όπως και τα πρότυπα που προβάλλει. Ακόμη ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός είναι πρόθυμος να προβληματιστεί και αν χρειαστεί να αναθεωρήσει τις ιδέες και τις νοοτροπίες του προκειμένου να ανταποκριθεί στην πολιτισμική πολυμορφία που διέπει τα ελληνικά σχολεία (Μανιάτης, 2007).

Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να διαθέτει διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα για να ανταποκριθεί στο έργο που καλείται να αναλάβει. Η διαπολιτισμική επάρκεια και η διαπολιτισμική ετοιμότητα είναι δύο έννοιες διαφορετικές εννοιολογικά. Η διαπολιτισμική επάρκεια αναφέρεται στη θεωρητική κατάρτιση που έχει αποκτήσει ο εκπαιδευτικός κατά τις σπουδές του ή μέσω της μετεκπαίδευσης και πιστοποιείται με κάποιο επίσημο έγγραφο όπως το πτυχίο ή μια βεβαίωση παρακολούθησης διαπολιτισμικών σεμιναρίων (Σαμαρά, 2019). Αντίθετα, η διαπολιτισμική ετοιμότητα αναφέρεται στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να κάνει πράξη τη θεωρία και να γνωρίζει πως να διαχειριστεί την πολιτισμική ετερότητα στην τάξη (Σαμαρά, 2019). Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός γνωρίζει πως να εφαρμόσει διδακτικές στρατηγικές για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, γνωρίζει τα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα και τις νομοθεσίες για τη διδασκαλία των αλλοδαπών μαθητών (Καραγιάννη, 2018). Επίσης, ένας έτοιμος διαπολιτισμικά εκπαιδευτικός διέπεται από ενσυναίσθηση, δείχνει κατανόηση και αντιμετωπίζει ισότιμα τους μαθητές του (Σαμαρά, 2019).

5. ΤΟ ΕΡΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ.

Ο νέος ρόλος που έχει αναλάβει ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο είναι αρκετά πιθανόν να συνδράμει στην αύξηση του εργασιακού του άγχους αφού ένας από τους παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν άγχος στο επάγγελμά τους είναι η διαχείριση της ετερογένειας στην τάξη (Glock, Kleen & Morgenroth, 2019). Αυτό είναι φυσικό αφού ο εκπαιδευτικός βρίσκεται μπροστά σε νέες προκλήσεις και έναν νέο ρόλο, ο οποίος περιεγράφηκε παραπάνω, που μέχρι δεκαετίες πριν ήταν άγνωστος για εκείνον.

5.1. Ο ορισμός του εργασιακού άγχους.

Το εργασιακό άγχος είναι ένα εξειδικευμένο είδος άγχους το οποίο ορίζεται ως ένα σύνολο αρνητικών, δυσάρεστων συναισθημάτων των εργαζομένων εξαιτίας διάφορων πτυχών του επαγγέλματός τους. Ο όρος εισήχθη από τον ψυχολόγο Aronson το 1983, και θεωρείται ως μια συναισθηματική κατάσταση αρνητική την οποία βιώνουν πρωτίστως οι εργαζόμενοι που παρέχουν τις υπηρεσίες τους σε ανθρώπους και αναλαμβάνουν το ρόλο του φροντιστή (Kowalczyk, 2015). Συγκεκριμένα, το εργασιακό άγχος αναπτύσσεται στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης του φροντιστή με τον παραλήπτη των υπηρεσιών φροντίδας και εκδηλώνεται στα επαγγέλματα των εκπαιδευτικών, των ιατρών αλλά και γενικότερα σε επαγγέλματα παροχής βοήθειών (Kantas & Vassilaki, 1997).

Διάφοροι ορισμοί έχουν αποδοθεί για το εργασιακό άγχος. Το εργασιακό άγχος είναι ένα από τα ζητήματα που ταλανίζει την Ευρώπη και απειλεί την ψυχοσωματική ευημερία του ανθρώπου και μπορεί να οριστεί σύμφωνα με την Kourmoussi (2015) ως: *«φυσική και συναισθηματική απόκριση που συμβαίνει λόγω της αντίληψης αναντιστοιχίας μεταξύ των συνθηκών και των απαιτήσεων της εργασίας και των ικανοτήτων, των πόρων ή των αναγκών του ατόμου»* (σ. 81) ή όπως αναφέρεται από την Austin (2004), *«είναι οι επιβλαβείς σωματικές και συναισθηματικές αντιδράσεις που συμβαίνουν όταν οι απαιτήσεις της εργασίας δεν ταιριάζουν με τις δυνατότητες, τους πόρους ή τις ανάγκες του εργαζομένου»* (σ. 5). Εν κατακλείδι, το εργασιακό άγχος είναι μια αρνητική συναισθηματική κατάσταση που βιώνουν οι εργαζόμενοι κυρίως σε επαγγέλματα που αναλαμβάνουν το ρόλο του φροντιστή και

προκαλείται από την αδυναμία αντιστοιχίας μεταξύ των απαιτήσεων και των δεξιοτήτων των εργαζομένων.

Ωστόσο, το εργασιακό στρες φαίνεται να παρουσιάζει συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων. Ειδικότερα, το χαμηλό εργασιακό στρες έχει ως αποτέλεσμα την αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση (Τσανάκα, 2016). Επομένως, όταν μειώνεται ο ένας παράγοντας αυξάνεται ο άλλος και αντίστροφα. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι «το σχολικό κλίμα παίζει σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας» και επομένως και της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού (Καρατάσιος & Καραμήτρου 2008, σσ. 50-51). Επομένως, εάν ο εκπαιδευτικός είναι ευχαριστημένος με τις σχολικό κλίμα και τις συνθήκες που γενικότερα εργάζεται, θα εκδηλώσει μειωμένο άγχος στην εργασία του και αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση. Ακριβώς γι' αυτό, στην παρούσα έρευνα θα εξεταστεί ο βαθμός που το σχολείο αλλά και το κράτος, ικανοποιούν τις ανάγκες του εκπαιδευτικού για να μπορέσει να εργαστεί αποτελεσματικά και επομένως να μην εκδηλώσει εργασιακό άγχος κατά τη διδασκαλία του σε μαθητές με ετερογένεια (Παπαδοπούλου, 2020).

5.2. Ο ορισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Ο επικρατέστερος ορισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης η οποία συναντάται στην οργανωτική ψυχολογία σύμφωνα με τους Τσουνής & Σαράφης (2016) είναι «η θετική συναισθηματική ανταπόκριση του ατόμου απέναντι στο συγκεκριμένο έργο που εκτελεί» (σ. 181). Ερευνητές υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση οφείλεται στο βαθμό ύπαρξης αντιστοιχίας μεταξύ των αναγκών του ατόμου με τις απαιτήσεις του επαγγέλματός του (Τσουνής & Σαράφης, 2016). Το σχολικό κλίμα συνδράμει στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού και αποτελείται από τις εξής πτυχές:

α) την οικολογική, που αναφέρεται στη φυσική όψη της σχολικής μονάδας, δηλαδή στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, β) την κοινωνική, η οποία εμπεριέχει όλους τους τυπικούς και άτυπους κανόνες που διέπουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών του σχολείου και γ) τη μαθησιακή, που αναφέρεται στο σύνολο των ενεργειών εκπαιδευτικών και μαθητών κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης (προγραμματισμός μαθήματος, συνεργασία μεταξύ των μαθητών, εργασίες-δραστηριότητες, αξιολόγηση, ανατροφοδότηση) (Ο.π. Καρατάσιος & Καραμήτρου, σσ. 50-51).

Παρακάτω περιγράφονται δύο θεωρίες στα πλαίσια της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων που αφενός δίνουν έμφαση στον ίδιο τον άνθρωπο και τις ανάγκες του αφετέρου βρίσκουν ανταπόκριση στην εκπαίδευση, γεγονός που αφορά και την παρούσα έρευνα (Παπαθωμόπουλος, 2013).

5.2.1. Θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής ικανοποίησης.

5.2.1.1. Η θεωρία της αυτοπραγμάτωσης του Abraham Maslow (1943).

Η πιο βασική θεωρία σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση είναι η θεωρία της αυτοπραγμάτωσης του Αμερικάνου Ψυχολόγου Abraham Maslow η λεγόμενη Maslow's hierarchy of needs. Αρχικά, ο Αμερικάνος Ψυχολόγος υποστηρίζει ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι το αποτέλεσμα της αρμονικής σχέσης μεταξύ του εργασιακού περιβάλλοντος και των αναγκών του εργαζομένου (Larkin, Brantley-Dias & Lokey-Vega, 2016). Η θεωρία της αυτοπραγμάτωσης εδράζεται στην άποψη το εργασιακό περιβάλλον θα πρέπει να ικανοποιεί πέντε ανάγκες του ατόμου οι οποίες είναι ιεραρχημένες στην πυραμίδα του Maslow, ξεκινώντας από τις πιο βασικές (ψυχολογικές ανάγκες) στις πιο σύνθετες (Αυτοπραγμάτωση) και περιγράφονται παρακάτω ιεραρχικά (Gkolia, Belias & Koustelios, 2014).

1. Οι βιολογικές ανάγκες των εκπαιδευτικών όπως η ανάγκη για επιβίωση, τροφή, στέγη, υγεία.
2. Η ακεραιότητα και ασφάλειά του εκπαιδευτικού σε ψυχοσωματικό επίπεδο.
3. Η πλήρωση του συναισθήματος του ανήκειν το οποίο στην εργασία κατοχυρώνεται μέσα μέσα από τις άρτιες σχέσεις με τους συναδέλφους.
4. Η ανάγκη για αυτοεκτίμηση και αυξημένη προσωπική επίτευξη είναι σημαντική για να αισθάνεται ο εργαζόμενος ότι είναι παραγωγικός, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την επιβράβευση που δέχεται το άτομο για τις προσφορές του στον εργασιακό χώρο, την αφοσίωση και τις δεξιότητες που επιδεικνύει.
5. Τέλος, η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση η οποία ικανοποιεί τις πνευματικές, ψυχικές και σωματικές προδιαθέσεις του ατόμου και επέρχεται η εσωτερική πληρότητα.

5.2.1.2. Η Motivator-Hygiene theory του Frederick Herzberg (1959).

Η two-factor (Motivator-Hygiene theory) θεωρία του ψυχολόγου Herzberg, έχει διαδραματίσει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου αναφέροντας τους παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση του ατόμου απέναντι στο επάγγελμά του (Gawel, 1996). Συγκεκριμένα, η επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου

εξαρτάται από δύο ειδών παράγοντες. Από τη μία οι παράγοντες κίνητρα και από την άλλη οι παράγοντες υγιεινής. Στους παράγοντες κίνητρα, οι οποίοι ονομάζονται και ως παράγοντες παρακινητές, συμπεριλαμβάνονται οι ευκαιρίες για προαγωγή, προσωπική ανάπτυξη, αναγνώριση, κύρος και σχετίζονται πολύ στενά με την επαγγελματική ικανοποίηση (Ο.π. Larkin, Brantley-Dias & Lokey-Vega, 2016). Από την άλλη βρίσκονται οι παράγοντες που είναι εξωγενείς στο άτομο ή αλλιώς οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, οι λεγόμενοι παράγοντες υγιεινής στους οποίους περιλαμβάνονται οι συνθήκες εργασίας, ο μισθός, η πολιτική του οργανισμού, η εποπτεία, διαπροσωπικές σχέσεις (Παπαθωμόπουλος, 2013). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών στους εξωγενείς παράγοντες θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν οι σχέσεις με γονείς, διευθυντές, μαθητές, η διαχείριση ανάρμοστης συμπεριφοράς των τελευταίων, η μισθοδοσία, το εργασιακό περιβάλλον κ.α. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε λοιπόν ότι ένας εκπαιδευτικός που αισθάνεται ότι μέσα από την εργασία του αναπτύσσεται πνευματικά και γνωρίζει ανέλιξη εργάζεται με μεγαλύτερη ευχαρίστηση και επομένως λιγότερο άγχος.

6. ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΤΟΥΣ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ.

Παρακάτω παρατίθενται έρευνες οι οποίες αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών αφενός για τους παράγοντες που τους αγχώνουν όταν διδάσκουν σε μαθητές με ετερογένεια αφετέρου για τα ποσοστά της επαγγελματικής τους ικανοποίησης ως προς διάφορες πτυχές του επαγγέλματός τους (π.χ. μισθοδοσία).

6.1. Οι απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών για το εργασιακό τους άγχος στη διαχείριση της ετερογένειας στην τάξη.

Αρχικά, σε έρευνα για τη διαπολιτισμική τους επιμόρφωση, συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αιτωλοακαρνανίας αναφορικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας στην τάξη (Καρβέλη, 2015). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 5 γυναίκες και 2 άνδρες εκπαιδευτικοί. Στόχος της έρευνας ήταν η καταγραφή του βαθμού της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης και ετοιμότητας, αλλά και των παραγόντων που αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς όταν διαχειρίζονται την ετερογένεια. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ότι αντιμετωπίζουν ιδιαίτερο εμπόδιο στην επικοινωνία τους με τους αλλοδαπούς μαθητές εξαιτίας των γλωσσικών κενών των τελευταίων στην ελληνική γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί θα επιθυμούσαν την επαρκή γνώση μιας ξένης γλώσσας ώστε να αμβλύνουν αυτό το γλωσσικό χάσμα ενώ δηλώνουν ελλιπώς καταρτισμένοι στην αγγλική γλώσσα. Ακόμη οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι η διαπολιτισμική επιμόρφωση αλλά και η κατοχή της ενσυναίσθησης είναι απαραίτητες προϋποθέσεις στη διαχείριση της ετερογένειας για την εξόντωση πιθανές ιδεολογιών όπως ο ρατσισμός και η ξενοφοβία εκφράζοντας μια θετικότητα για τη γνωριμία του πολιτισμού και της κουλτούρας των μη γηγενών μαθητών τους. Τέλος, οι συμμετέχοντες έκριναν σημαντική την αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών όπως projects, το παιχνίδι ή και ομαδικές εργασίες, για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

Μια άλλη ποιοτική έρευνα διερεύνησε τις στάσεις και αντιλήψεις είκοσι δασκάλων στη Νέα Αρτάκη Ευβοίας αναφορικά με ζητήματα στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας στην τάξη (Ζάχος, Βελλή & Βιλιάρδου, 2017). Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν δυσανεξία ως προς τη μη υποστήριξή τους από το κράτος και τους κρατικούς θεσμούς μιας και τους περιορίζει μόνο στις δομές αντισταθμιστικής αγωγής (Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά τμήματα) που όμως μπορεί να γκετοποιήσουν τους αλλόφωνους μαθητές από το φυσικό τους σχολικό περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι οι μη

γηγενείς μαθητές ενδεχομένως αποκóπτονται από τη φυσική τάξη. Και σε αυτή την έρευνα οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ελλιπώς επιμορφωμένοι σε θέματα διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης και η διαχείριση του γλωσσικού χάσματος είναι ο παράγοντας που τους αγχώνει περισσότερο και γι' αυτό θεωρούν ότι πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν οι μετανάστες μαθητές ομαλότερα σε όλους τους τομείς της ζωής στη χώρα υποδοχής. Επιπλέον, σημαντική κρίθηκε η ανάγκη για αναδιάρθρωση του Αναλυτικού Προγράμματος της Ιστορίας, της Γλώσσας, των Θρησκευτικών, ώστε να δοθεί βαρύτητα στη γλώσσα, τη θρησκεία και τον πολιτισμό και των μαθητών μεταναστών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ότι πρέπει όλοι οι μαθητές να μαθαίνουν για όλες τις θρησκείες, τα ιστορικά γεγονότα όλων των πολιτισμών. Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση των μη γηγενών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι είναι πιο σωστό οι μαθητές μετανάστες να αξιολογούνται με διαφορετικά κριτήρια (θετική διάκριση και χωρίς εξετάσεις ή προφορική αξιολόγηση) ενώ εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Τέλος, αξιόλογο κρίνεται στην έρευνα αυτή όπως και στην προηγούμενη ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διακατέχονται από ενσυναίσθηση απέναντι στο διαφορετικό ενώ αγωνίζονται για την εξάλειψη του θεσμικού ρατσισμού αφιερώνοντας διδακτικές ώρες στην επιμόρφωση των γηγενών μαθητών τους γύρω από ανθρώπινες αξίες όπως ο σεβασμός, η αλληλεγγύη κ.α. απέναντι στο συνάνθρωπο.

Πρόσθετα, έρευνα πραγματοποιήθηκε από τη Sakka (2010), η οποία διερεύνησε τις αντιλήψεις 100 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το βαθμό της διαπολιτισμικής τους συνείδησης και τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν άγχος και δυσαρέσκεια στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης ειδικά όταν δεν γνωρίζουν πληροφορίες για τα πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία των μαθητών μεταναστών. Αγχώνονται επίσης εξαιτίας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος μιας και θεωρούν ότι έχουν ευθύνη για την πλήρωση των προβλεπόμενων στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος και δε μπορούν να παρεκκλίνουν από αυτό ώστε να μην οπισθοδρομήσει η τάξη. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν δυσαρέσκεια ως προς την ελλιπή και την επιτακτική ανάγκη για την επιμόρφωσή τους σε θέματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερογένειας στην τάξη ώστε να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος τους μέσα από την εύρεση νέων και ευέλικτων διδακτικών στρατηγικών και διδακτικού υλικού. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι μη γηγενείς μαθητές στα πλαίσια του σχολείου θα πρέπει να χρησιμοποιούν αποκλειστικά την Ελληνική γλώσσα ώστε να μη δημιουργούνται προβλήματα στην επικοινωνία και την κατανόηση.

Συγχρόνως, διερευνήθηκαν οι απόψεις 151 δασκάλων, με την πλειοψηφία αυτών να είναι γυναίκες, στην Περιφερειακή Ενότητα της Αχαΐας οι οποίοι εξέφρασαν την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στην ανάγκες των μαθητών μεταναστών εξαιτίας κυρίως της μηδαμινής διαπολιτισμικής επιμόρφωσής τους (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν συγκεκριμένα ότι παράγοντες που τους δυσχεραίνουν πέραν της ελλιπούς επιμόρφωσης, είναι το ίδιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα με τους παραδοσιακούς στόχους και το περιεχόμενό του, η αδυναμία συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων μιας και προφανώς εκτελούν τις εντολές της ηγεσίας του σχολείου και της κυβέρνησης (συγκεντρωτικό) με αποτέλεσμα να μη μπορούν να είναι αυτόβουλοι και αυτόνομοι στο θέμα της διαχείρισης των γλωσσικών/πολιτισμικών διαφορών στην τάξη. Τέλος, τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές, τα έτη προϋπηρεσίας, ο βαθμός της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης παίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση της ετερογένειας στην τάξη με τις γυναίκες ηλικίας γύρω στα σαράντα έτη και την κατοχή μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού διπλώματος, να αντιμετωπίζουν την ετερογένεια στην τάξη πιο αποτελεσματικά.

Τέλος, παρόμοια ήταν τα ευρήματα και μιας ακόμη έρευνας, η οποία είχε στόχο τη διερεύνηση αντιλήψεων 120 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε 9 σχολεία της Αχαΐας στα οποία φοιτούσαν ετερογενείς μαθητές, αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη των τελευταίων (Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018). Ο τρόπος διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας εξαρτάται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα από το φύλο, την ηλικία, και το επίπεδο σπουδών, όπως έδειξε η έρευνα. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί κάτω των 45 ετών με Μεταπτυχιακό δίπλωμα φαίνεται να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα την ετερογένεια στην τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι είναι επιτακτικής ανάγκης η διδασκαλία των γηγενών μαθητών για την πολιτισμική πολυμορφία ώστε να μάθουν να συνυπάρχουν αρμονικά με τους ετερογενείς μαθητές. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί στην ποσοτική αυτή έρευνα δήλωσαν ότι η ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο χωλαίνει διότι οι εμπλεκόμενοι στο εκπαιδευτικό σύστημα όπως οι εκπαιδευτικοί, οι ημεδαποί μαθητές/τριες και γονείς, δεν εκφράζουν, στην πλειοψηφία τους, θετική στάση στην παρουσία των μεταναστών μαθητών στα σχολεία.

6.2. Η επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Αρχικά, έρευνα διεξήχθη για να διερευνήσει διερεύνησε τις απόψεις 437 καθηγητών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα ποσοστά της

επαγγελματικής τους ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας στα πλαίσια του εργασιακού τους περιβάλλοντος (Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κουστέλιος & Πιντζοπούλου, 2006). Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν ικανοποίηση από το επάγγελμά τους γενικότερα και από την ηγεσία αλλά εξέφρασαν δυσαρέσκεια από την κουλτούρα του οργανισμού που εργάζονταν, από τη μισθοδοσία τους και από τις εργασιακές συνθήκες. Τέλος, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι σε γενικές γραμμές από το επάγγελμα που επέλεξαν.

Συμπληρωματικά, παρόμοια αποτελέσματα δείχνει και έρευνα που διενεργήθηκε σε 125 Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας όπου το 62.4% του δείγματος αποτέλεσαν οι γυναίκες, με τα δημογραφικά στοιχεία να συσχετίζονται ξανά με την επαγγελματική ικανοποίηση (Anastasiou & Belios, 2020). Σύμφωνα με την έρευνα, παράγοντες περιβαλλοντικοί όπως η μισθοδοσία, οι εργασιακές συνθήκες είναι αυτοί που δυσαρεστούν επαγγελματικά τους Έλληνες εκπαιδευτικούς και επηρεάζουν αρνητικά την εργασία τους. Η εργασιακή εμπειρία παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός με χρόνια προϋπηρεσία λαμβάνει μεγαλύτερη οικονομική αμοιβή, γνωρίζει πως να διαχειριστεί αποτελεσματικά ανάρμοστες συμπεριφορές μαθητών κ.α. Ενώ σε αντιπαράθεση με τις προαναφερθείσες έρευνες για το φύλο και το εργασιακό άγχος, η συγκεκριμένη έρευνα αποκαλύπτει ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που εκδηλώνουν μεγαλύτερα ποσοστά εργασιακού άγχους.

Εν κατακλείδι, άλλη έρευνα έλαβε χώρα σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Δ' διεύθυνση Αθήνας με τη συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος να είναι γυναίκες σε ποσοστό 73,1% ηλικίας 42 έτη περίπου (Γραμματικού, 2016). Η έρευνα αυτή εξέτασε τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως προς τις εργασιακές συνθήκες. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ικανοποιημένοι από την εργασία τους γενικά αλλά και δυσαρεστημένοι από άλλους παράγοντες στο εργασιακό περιβάλλον. Οι παράγοντες που δυσαρεστούν τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να είναι η μη ικανοποιητική υλικοτεχνική δομή του σχολείου με τα ελάχιστη εκπαιδευτικά μέσα που τους παρέχονται για την πραγματοποίηση σύγχρονου μαθήματος, οι περιορισμένες ευκαιρίες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς για πνευματική ανέλιξη και επιμόρφωση. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν πλήρη ικανοποίηση από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους συναδέλφους τους.

Μετά από την παράθεση των παραπάνω ευρημάτων φαίνεται ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εκφράζουν δυσαρέσκεια για την ελλιπή διαπολιτισμική τους επιμόρφωση ενώ τη θεωρούν άκρως απαραίτητη. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η φύση, οι στόχοι και τα περιεχόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και των σχολικών εγχειριδίων είναι εθνοκεντρικά. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γλωσσική επικοινωνία με τους μη γηγενείς μαθητές ενώ επιθυμούν να γνωρίσουν τον πολιτισμό και την ιστορία των τελευταίων. Σημαντική κρίθηκε να τονιστεί η σημασία των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της ετερογένειας αλλά και το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης που βιώνουν. Από την άλλη, οι έρευνες για την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού, έδειξαν την ικανοποίησή του από τις διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους διευθυντές αλλά και δυσαρέσκεια από τις υλικές αμοιβές. Τέλος, οι απόψεις για την επαγγελματική ικανοποίηση ως προς το φυσικό περιβάλλον εργασίας δίστανται.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

7. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.

7.1. Ερευνητικός σκοπός/ερευνητικά ερωτήματα/ερευνητικές υποθέσεις.

Ο σκοπός αυτής της δημοσκοπικής μελέτης είναι η εξέταση των απόψεων των εν ενεργεία δασκάλων των δημοσίων Δημοτικών σχολείων της περιφέρειας Ηπείρου για το εργασιακό τους άγχος και την επαγγελματική τους ικανοποίηση στα πλαίσια της διαχείρισης των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην τάξη. Όπως αναφέρει η Ντέλη (2018), έρευνες που έχουν γίνει στον ελλαδικό χώρο, βρίσκουν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς απροετοίμαστους να αναλάβουν διαπολιτισμικό έργο καθώς οι τελευταίοι θεωρούν εμπόδια στη διεξαγωγή διδασκαλίας, τη διαφορετική γλώσσα των μαθητών μεταναστών, τη φοίτησή τους στα ίδια σχολεία με τους γηγενείς μαθητές αλλά και την ελλιπή διαπολιτισμική επιμόρφωσή τους (Ντέλη, 2018). Έτσι, στην παρούσα έρευνα θα διερευνηθούν οι παράγοντες εκείνοι που αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς όταν αντιμετωπίζουν την πολιτισμική ετερογένεια στην τάξη όπως και τα ποσοστά της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης και συνείδησης που διαθέτουν όταν διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερογένεια. Ένας δεύτερος στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό που το σύγχρονο σχολείο μπορεί να ανταποκριθεί στην εκπαίδευση των μαθητών με ετερογένεια. Συγκεκριμένα θα διερευνηθεί το ποσοστό της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς ορισμένες πτυχές του επαγγέλματός τους στα πλαίσια της εκπαίδευσης των μαθητών με ετερογένεια. Άλλωστε, παράγοντες όπως το φυσικό περιβάλλον εργασίας, η μισθοδοσία, οι διαπροσωπικές σχέσεις ακόμη και τα δημογραφικά στοιχεία είναι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων (Στυλιανού, 2014). Έτσι, θα ερευνηθούν τα ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη μισθοδοσία για την απόκτηση πιστοποιημένης διαπολιτισμικής επιμόρφωσης, από την υλικοτεχνική δομή του σχολείου αλλά και την ευρυχωρία της αίθουσας διδασκαλίας για την πραγματοποίηση ενός σύγχρονου μαθήματος καθώς και από τις σχέσεις με συναδέλφους και διευθυντές για την αποτελεσματικότερη διαχείριση της ετερογένειας. Ακόμη στα πλαίσια της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, θα διερευνηθούν οι απόψεις τους για το βαθμό που το Αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με ετερογένεια. Με βάση τα παραπάνω, διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν ενσυναίσθηση απέναντι στους μη γηγενείς μαθητές;
2. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν αποκτήσει επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση;
3. Σε ποιο βαθμό το σύγχρονο σχολείο, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, (Αναλυτικό πρόγραμμα, σχολικά εγχειρίδια, εργασιακές συνθήκες) ανταποκρίνεται στην εκπαίδευση των μαθητών που παρουσιάζουν ετερογένεια;
4. Σε ποιους τομείς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί εργασιακό άγχος όταν καλούνται να διαχειριστούν μη γηγενείς μαθητές;
5. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι από τη σχέση τους με τους γονείς των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;

Ταυτόχρονα, διατυπώθηκαν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

1. Αναμένεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση από τη μισθοδοσία για την απόκτηση πιστοποιημένης γνώσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εξαρτάται από το επίπεδο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας και την ηλικία των εκπαιδευτικών.
2. Αναμένεται ότι το φύλο, το επίπεδο σπουδών και η εργασιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τη συχνότητα αντιμετώπισης προβλημάτων, στη διαχείριση των μαθητών με ετερογένεια.
3. Αναμένεται ότι το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη διαπολιτισμική διδακτική τους ετοιμότητα.
4. Αναμένεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα δηλώσουν επαγγελματική ικανοποίηση από τις σχέσεις τους με τους διευθυντές και τους συναδέλφους.
5. Αναμένεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα δηλώσουν ότι χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση στη διαχείριση της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας στην τάξη.
6. Αναμένεται ότι η διαπολιτισμική διδακτική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών εξαρτάται από το βαθμό της επιμόρφωσής τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν περιγραφικό χαρακτήρα καθώς οι συμμετέχοντες καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους, τις στάσεις και τα συναισθήματά τους μέσα από τις απαντήσεις τους στις αυστηρά δομημένες ερωτήσεις. Επίσης, διατυπώθηκαν έξι υποθέσεις οι οποίες επιχειρούν την εξέταση της σχέσης ανάμεσα σε ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές αλλά και τον έλεγχο ορισμένων προβλέψεων με σκοπό την επιβεβαίωση ή απόρριψή τους. Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε η ερευνητική ποσοτική προσέγγιση, όπως αναφέρεται αμέσως παρακάτω.

7.2. Ο ερευνητικός σχεδιασμός.

Υπάρχουν δύο μορφές ερευνητικού σχεδιασμού, ο ποσοτικός και ο ποιοτικός ερευνητικός σχεδιασμός. Ο ποσοτικός ερευνητικός σχεδιασμός βασίζεται στην αρχή της εξήγησης ανεξάρτητων από το άτομο αιτιών ενός συμβάντος χρησιμοποιώντας το παράδειγμα αίτιο-αποτέλεσμα, ενώ έχει ως βάση την ανακάλυψη της γνώσης μέσα από τις ανθρώπινες αισθήσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Από την άλλη ο ποιοτικός ερευνητικός σχεδιασμός προσανατολίζεται στην κατανόηση, την περιγραφή και την ερμηνεία των ανθρωπίνων εμπειριών χωρίς να ενδιαφέρεται το πώς προέκυψε αυτή η εμπειρία όπως συμβαίνει με τον ποσοτικό ερευνητικό σχεδιασμό (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Για τη διεξαγωγή της έρευνας, η ποσοτική προσέγγιση κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη διότι επιχειρεί την ανάλυση της αιτιώδους σχέσης ανάμεσα σε μεταβλητές χρησιμοποιώντας αριθμητικά δεδομένα και στατιστικές μεθόδους για την εξαγωγή συμπερασμάτων σε αντίθεση με την ποιοτική έρευνα την οποία ενδιαφέρει η μελέτη και η περιγραφή της συμπεριφοράς των υποκειμένων μέσα από τη βαθιά διερεύνηση των απόψεων των συμμετεχόντων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η παρούσα μελέτη είναι μια δημοσκοπική μελέτη, η οποία υπάγεται στα πλαίσια της ποσοτικής έρευνας και «προσφέρει μια ποσοτική προσέγγιση των απόψεων ενός πληθυσμού ή εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών σε έναν πληθυσμό, μελετώντας ένα δείγμα αυτού του πληθυσμού» (Creswell, J. & Crewell, D., 2019, σ. 193). Αυτό είναι που ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα, αφού θα διερευνήσει τα ποσοστά της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών στα πλαίσια διαχείρισης των μαθητών μεταναστών, μέσα από τη συμπλήρωση αυστηρά δομημένων και κλειστών ερωτήσεων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

7.3. Το δείγμα της έρευνας.

Το μέγεθος του δείγματος δεν πρέπει να είναι ούτε πολύ μικρό διότι έτσι θα μειωθεί ο βαθμός της ακρίβειας των συμπερασμάτων που θα εξαχθούν από την έρευνα αλλά ούτε και μεγάλο διότι αυτό θα κάνει την έρευνα χρονοβόρα και δαπανηρή (Creswell, J. & Crewell, D., 2019). Ωστόσο, δεν υπάρχει κάποια σαφώς διατυπωμένη απάντηση για το πόσο μεγάλο

πρέπει να είναι το δείγμα όμως όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα τόσο αυξάνεται και η αξιοπιστία των ευρημάτων (Καραγεώργος, 2002). Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 100 εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα δημόσια Δημοτικά σχολεία στην περιφέρεια της Ηπείρου, με την πλειοψηφία αυτών να είναι γυναίκες. Αντίστοιχος αριθμός δείγματος εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε και στην έρευνα της Sakka (2010) που αναφέρεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας εργασίας.

7.4. Η μέθοδος της δειγματοληψίας.

Ο πληθυσμός είναι μια έννοια ευρεία και είναι σχεδόν ανέφικτο να μελετηθεί ολόκληρος γι' αυτό το λόγο από τον πληθυσμό επιλέγεται ένα δείγμα με συνέπεια να μιλούμε για δειγματοληπτική έρευνα (Παπαγεωργίου, 2015). Η δειγματοληπτική έρευνα προτιμήθηκε διότι προσφέρει ευελιξία στη διαχείριση των πληροφοριών για την εξαγωγή των συμπερασμάτων σε σύγκριση με τη διαχείριση ολόκληρου του πληθυσμού, έχει μικρότερο κόστος ενώ απαιτείται λιγότερος χρόνος για τον ερευνητή ώστε να εξάγει τα συμπεράσματά του (Παπαγεωργίου, 2015). Έτσι, στην παρούσα έρευνα το δείγμα μας δε μπορούν να αποτελέσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα δημόσια Δημοτικά σχολεία της χώρας γι' αυτό επιλέγεται ένα δείγμα από αυτούς. Ο σχεδιασμός της δειγματοληψίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τη διεξαγωγή της έρευνας. Υπάρχει η δειγματοληψία που βασίζεται σε «δείγματα πιθανοτήτων» όπου η πιθανότητα του κάθε μέλους για να επιλεγεί για το δείγμα είναι γνωστή, καθώς και σε «δείγματα που δεν είναι πιθανοτήτων» όπου η πιθανότητα επιλογής είναι άγνωστη (Robson, 2010, σ. 309). Από την άλλη, η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα χρησιμοποιείται όταν η πρόσβαση στο δείγμα είναι δύσκολη και στηρίζεται σε παραμέτρους όπως «η ευκολία, η εύκολη πρόσβαση, η διαθεσιμότητα, ο σύντομος χρόνος συλλογής των δεδομένων» (Ο.π., Παπαγεωργίου, σ. 5).

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόζεται η δειγματοληψία της μη πιθανότητας η οποία είναι συχνά χρησιμοποιούμενη μέθοδος (Creswell, J. & Crewell, D., 2019). Έτσι ως μέθοδο επιλογής του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία της χιονοστιβάδας. Με βάση αυτή τη μέθοδο ο ερευνητής αρχικά επιλέγει ορισμένα άτομα-κλειδιά από τον πληθυσμό που τον ενδιαφέρουν, τα οποία διαθέτουν τα επιθυμητά για την έρευνα χαρακτηριστικά, τη γνώση και την κοινωνική δικτύωση ώστε να τον οδηγήσουν στον εντοπισμό και άλλων μελών έως ότου συμπληρωθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός συμμετεχόντων (Ο.π., Ίσαρη & Πουρκός, σ. 77). Συγκεκριμένα, μέσα από τη μέθοδο αυτή, «η κάθε μια δειγματοληπτική μονάδα προσφέρει πρόσβαση σε ένα σύνολο από άλλα μέλη του πληθυσμού, τα οποία συμπεριλαμβάνονται στο δείγμα, και τα οποία με τη σειρά τους προσφέρουν πρόσβαση σε ένα άλλο σύνολο» (Ο.π.,

Παπαγεωργίου, σ. 6). Ακόμη, με τη χρήση αυτής της μεθόδου δειγματοληψίας δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζει ο ερευνητής/τρια πληροφορίες και στοιχεία για την καθεμιά δειγματοληπτική μονάδα (Παπαγεωργίου, 2015). Αυτή η διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα την έναρξη από ένα σχετικά μικρό δείγμα σε ένα όλο και πιο ευρύ δείγμα μέχρι να φτάσουμε στο επιθυμητό. Άλλο ένα πλεονέκτημα της χρήσης αυτής της μεθόδου είναι ότι δεν είναι απαραίτητη καταγραφή πληροφοριών και στοιχείων για το κάθε μέλος του δείγματος μέσα από την κατασκευή πινάκων, λιστών καθώς μειώνεται το κόστος και η σπατάλη χρόνου για τη διεξαγωγή της έρευνας (Παπαγεωργίου, 2015).

7.5. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων.

Η χρήση του ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής των δεδομένων της έρευνας επιλέχθηκε διότι «προσφέρει έγκυρες μετρήσεις και απαντά με ακρίβεια στα ερευνητικά ερωτήματα-υποθέσεις αποσπώντας ακριβείς πληροφορίες» (Ο.π., Robson, σ. 285). Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αποτελείται από πέντε θεματικούς άξονες και βρίσκεται στο παράρτημα της παρούσας μελέτης ενώ ο χρόνος συμπλήρωσής του από τους συμμετέχοντες απαιτούσε το μέγιστο δέκα λεπτά. Οι 33 ερωτήσεις που περιλαμβάνει το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ερωτήσεις κλειστού τύπου που σημαίνει ότι μπορεί να πάρουν ως απάντηση ένα Ναι ή Όχι, να είναι διατάξιμες με τη μορφή της Likert Scale ή και πολλαπλής επιλογής δηλαδή πολλαπλές απαντήσεις συμπεριλαμβανομένης και της απάντησης «Άλλο» όπου ο ερωτώμενος μπορεί να αναπτύξει σε λίγες λέξεις την απάντησή του (Γαλάνης, 2012). Η πλειονότητα των ερωτήσεων είναι προϊόν αυτοσχεδίασης, με ορισμένες ερωτήσεις της πρώτης ενότητας (φύλο, ηλικία, εργασιακή κατάσταση, προϋπηρεσία σε έτη) αλλά και μερικές της δεύτερης ενότητας να είναι βασισμένες σε ερωτηματολόγιο που αξιοποιήθηκε στη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία της Ζαφειροπούλου (2015). Συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα αποτελείται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στα οποία αναφέρονται επτά ερωτήσεις (φύλο, εργασιακή κατάσταση, κ.α.). Αυτές οι μεταβλητές είναι οι λεγόμενες ονομαστικές ή κατηγορικές και μερικές από αυτές θα χρησιμοποιηθούν ως ανεξάρτητες μεταβλητές στην ανάλυση της έρευνας (Γαλάνης, 2012). Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από πέντε ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται στο βαθμό της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όπου οι τρεις από αυτές είναι σε 5-βαθμη κλίμακα Likert Scale και μετριοούνται με την εξής διάταξη: πάρα πολύ, πολύ, ούτε πολύ ούτε λίγο, λίγο, καθόλου. Οι άλλες δύο ερωτήσεις της ενότητας είναι και αυτές ερωτήσεις κλειστού τύπου όπου ο ερωτώμενος στη μια από αυτές θα απαντήσει με ένα ναι ή ένα όχι ενώ στην άλλη ερώτηση έχει το δικαίωμα να επιλέξει

ανάμεσα σε μια ή και περισσότερες επιλογές. Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά τις εντυπώσεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό της διαπολιτισμικής συνείδησης που διαθέτουν. Συγκεκριμένα, αποτελείται από έξι ερωτήσεις οι οποίες είναι και αυτές σε μορφή 5-βαθμη Likert Scale και μετριοούνται με βάση το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας (συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ, ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, διαφωνώ, διαφωνώ απόλυτα). Η επόμενη ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελείται από έξι ερωτήσεις και αναφέρεται στους παράγοντες που αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς όταν καλούνται να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερογένεια στην τάξη. Από τις έξι ερωτήσεις οι τέσσερις είναι σε μορφή 5-βαθμη Likert Scale με απαντήσεις πάρα πολύ, πολύ, ούτε πολύ ούτε λίγο, λίγο, καθόλου ενώ οι άλλες δύο ερωτήσεις δίνουν τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να επιλέξει μεταξύ περισσότερων από μια απαντήσεων. Τέλος, η τελευταία ενότητα καλεί τους συμμετέχοντες να διατυπώσουν μερικές απόψεις για την επαγγελματική τους ικανοποίηση αναφορικά με τη μισθοδοσία, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και γενικότερα τις εργασιακές συνθήκες στα πλαίσια της διαχείρισης της διαπολιτισμικότητας. Η τελευταία αυτή ενότητα αποτελείται από εννιά ερωτήσεις 5-βαθμη Likert Scale και μετριοούνται με βάση το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας (συμφωνώ απόλυτα, συμφωνώ, ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, διαφωνώ, διαφωνώ απόλυτα).

7.6. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο Μαρτίου - Απριλίου του 2021. Λόγω της πανδημίας COVID-19, δεν ήταν εφικτή η διανομή των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς ιδιοχείρως, λόγω μη λειτουργίας των σχολικών μονάδων δια ζώσης. Έτσι, η διανομή των ερωτηματολογίων στους συμμετέχοντες έγινε μέσα από το διαδίκτυο με τη χρήση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου όπου κάποιοι από τους συμμετέχοντες που διέθεταν τα χαρακτηριστικά του απαιτούμενου δείγματος, αφού το συμπλήρωσαν, βοήθησαν στην προώθησή του σε άλλους συναδέλφους με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά. Η διαδικτυακή δημοσκόπηση επιλέχθηκε λόγω μείωσης του χρόνου και των εξόδων αποστολής και εκτύπωσης αλλά και της δυνατότητας διανομής των ερωτηματολογίων σε πλήθος συμμετεχόντων (Στυλιανού, 2013). Άλλωστε, η ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου προσελκύει συμμετέχοντες από πολλές περιοχές διασφαλίζοντας την ανωνυμία και το απόρρητο του συμμετέχοντα (Τουλούπης, 2018). Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με βάση όσα έχουν αναπτυχθεί στο θεωρητικό πλαίσιο μέσα από τη χρήση της πλατφόρμας Google Docs.

Οι δημοσκοπήσεις που γίνονται αυτοπροσώπως μπορούν να πείσουν τον ερωτώμενο να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο και να τον καθοδηγήσουν σε τυχόν σφάλματα και ασάφειες που πιθανώς εμπεριέχει το ερωτηματολόγιο (Στυλιανού, 2013). Ακριβώς γι' αυτό το λόγο, το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας εμπεριέχει συνοδευτική επιστολή αλλά και την κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων μέσα από θεματικές ενότητες με όλες τις απαραίτητες πληροφορίες κατευθύνοντας τους συμμετέχοντες και αποκλείοντας με αυτόν τον τρόπο πιθανές ασάφειες. Ακόμη, η συνοδευτική επιστολή περιλαμβάνει αφενός το στόχο της έρευνας αφετέρου στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας για επίλυση κάθε ενδεχόμενης απορίας. Ακόμη, η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και ανώνυμη κάτι που αναφέρεται στη συνοδευτική επιστολή.

7.7. Η επεξεργασία και η ανάλυση δεδομένων.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό στατιστικών αναλύσεων IBMSPSS Statistics 26 (Statistical Package for the Social Sciences-Πακέτο Στατιστικής για τις Κοινωνικές Επιστήμες). Το SPSS είναι το πιο δημοφιλές και ευρέως χρησιμοποιούμενο λογισμικό πακέτο για την ανάλυση δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες (Robson, 2010). Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να οριστούν οι μεταβλητές τις οποίες το SPSS επεξεργάζεται. Οι μεταβλητές στην ποσοτική έρευνα έχουν μια σχέση αιτιότητας καθώς αναμένουμε ότι η μια μεταβλητή προκαλεί μια άλλη μεταβλητή (Creswell, J. & Crewell, D., 2019). Έτσι, διακρίνονται σε ανεξάρτητες μεταβλητές οι οποίες δε δέχονται καμία επίδραση από άλλες μεταβλητές αντίθετα επιδρούν σε άλλες μεταβλητές και οι εξαρτημένες μεταβλητές που εξαρτώνται από τις ανεξάρτητες και είναι το αποτέλεσμα αυτών (Creswell, J. & Crewell, D., 2019) Γι' αυτό ακριβώς θεωρήθηκε σκόπιμο στην παρούσα εργασία να γίνει η κατηγοριοποίηση των μεταβλητών στις κατηγορίες που μόλις αναφέρθηκαν. Επομένως, ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίζονται αφενός ο βαθμός της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αφετέρου οι ποιοτικές ονομαστικές μεταβλητές και ειδικότερα τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (Φύλο, προϋπηρεσία σε έτη, επίπεδο σπουδών, εργασιακή κατάσταση, ηλικία) όπου το SPSS στα πλαίσια της περιγραφικής στατιστικής θα παρουσιάσει τους πίνακες με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών με τη χρήση πινάκων και γραφημάτων (πίτας ή ραβδογράμματος). Στον αντίποδα βρίσκονται οι εξαρτημένες μεταβλητές οι οποίες είναι, η ικανοποίηση από τη μισθοδοσία για την απόκτηση πιστοποίησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η συχνότητα αντιμετώπισης προβλημάτων στη διαχείριση των μαθητών με ετερογένεια και η διαπολιτισμική διδακτική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε η «αξιοπιστία εσωτερικής

συνοχής ή συνάφειας» η οποία ελέγχει την αξιοπιστία της κάθε μιας πρότασης της κλίμακας ή και ολόκληρη την κλίμακα για να διαπιστωθεί ένα η κάθε πρόταση της κλίμακας μετράει αυτό που προτίθεται ότι μετράει, δηλαδή την ίδια έννοια (Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Σύμφωνα με γενικά αποδεκτό κανόνα εάν ο δείκτης Cronbach's, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας, κυμαίνεται από 0.6 έως 0.7, υποδεικνύει ένα ικανοποιητικό επίπεδο αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου (Ursachi, Horodnic & Zait, 2015). Στην παρούσα έρευνα και μέσα από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι ο δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου είναι ικανοποιητικός με τιμή 0,686 όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1 Αξιοπιστία ερωτηματολογίου.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,686	,703	22

8. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.

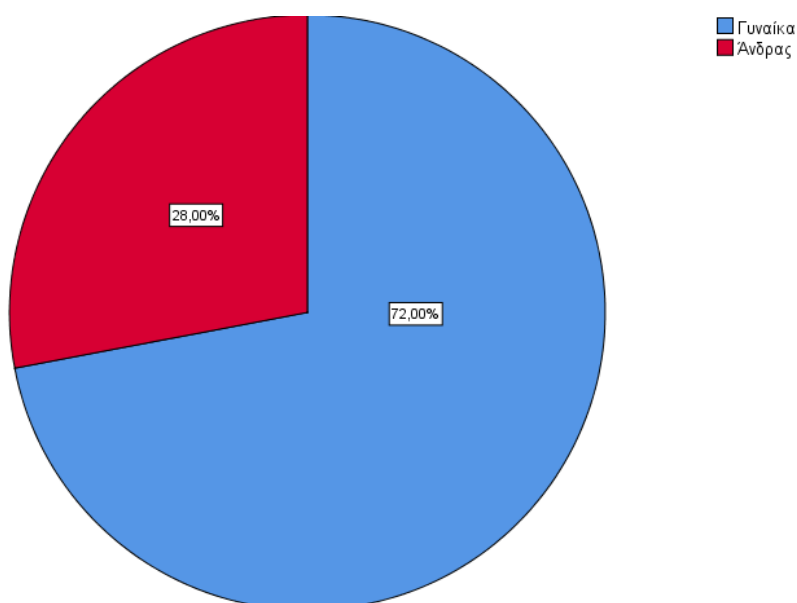
Στους πίνακες 2-8 και στις εικόνες 1-7 παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών τα οποία είναι το φύλο, η ηλικία, η εργασιακή κατάσταση, η προϋπηρεσία σε έτη και το επίπεδο σπουδών τους. Επίσης, κρίθηκε απαραίτητη η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για το εάν έχουν διδάξει σε μαθητές με ετερογένεια είτε τη σχολική χρονιά 2020-2021 είτε προηγούμενα διδακτικά έτη.

8.1. Περιγραφή του δείγματος.

Αρχικά, στον πίνακα 2 και την εικόνα 1 παρουσιάζεται το φύλο των εκπαιδευτικών ενώ θα σχολιαστεί και ποιο από τα δύο φύλα υπερισχύει έναντι του άλλου.

Πίνακας 2 Το φύλο των εκπαιδευτικών.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Γυναίκα	72	72,0	72,0	72,0
Ανδρας	28	28,0	28,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



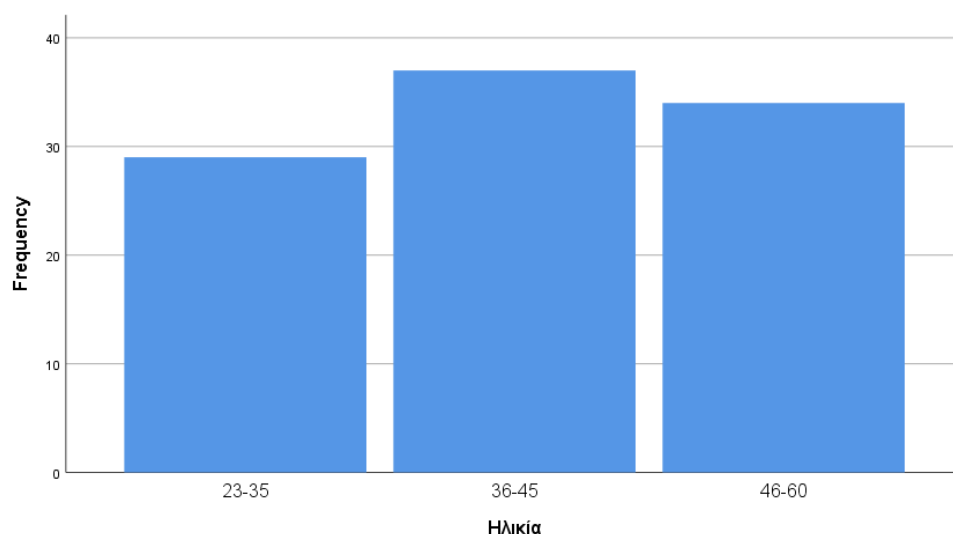
Εικόνα 1 Εικονική αναπαράσταση του φύλου των εκπαιδευτικών.

Με βάση τον παραπάνω πίνακα και το γράφημα, παρατηρείται ότι υπάρχει μεγάλη απόκλιση μεταξύ ανδρών και γυναικών. Ειδικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί καταλαμβάνουν το 72% του δείγματος ξεπερνώντας κατά πολύ τους άνδρες συναδέλφους τους.

Παρακάτω περιγράφεται η ηλικία του δείγματος ενώ θα συγκριθούν αριθμητικά οι ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3 Η ηλικία των εκπαιδευτικών.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
23-35	29	29,0	29,0	29,0
36-45	37	37,0	37,0	66,0
46-60	34	34,0	34,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



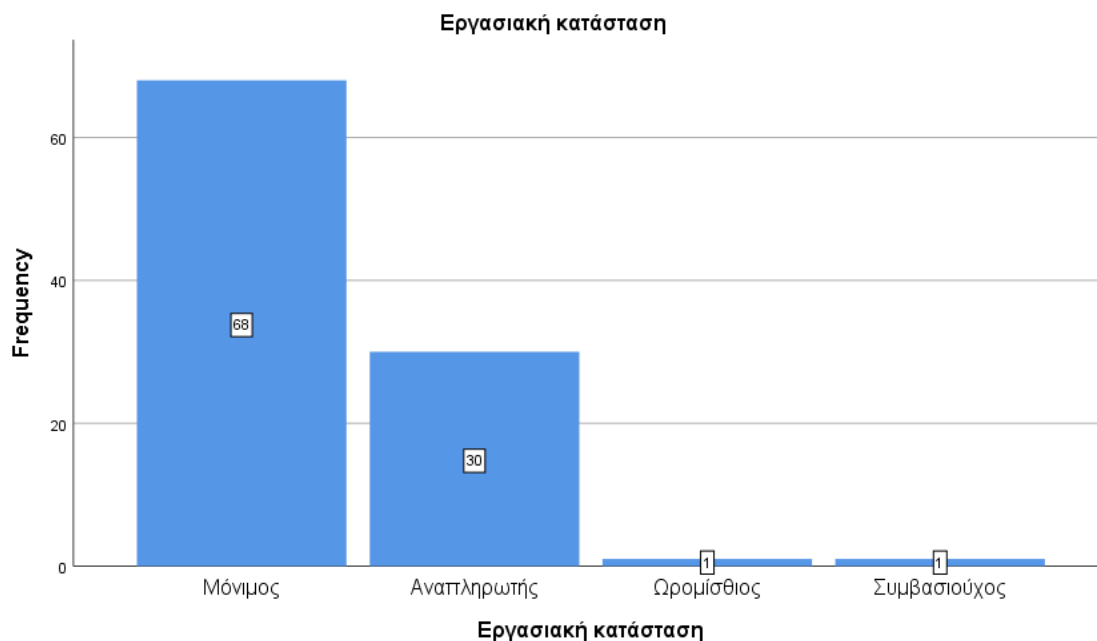
Εικόνα 2 Η ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευτικών.

Όπως φαίνεται από την ηλικιακή κατανομή του δείγματος οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν ηλικία 36-60 χρόνων ενώ τη μειοψηφία αποτελούν οι μικρότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί (23-35 ετών) σε ποσοστό 29%. Αυτό θα μπορούσε ίσως να οφείλεται και στην οικονομική κρίση που μαστίζει τη χώρα μας εδώ και μια δεκαετία περίπου έχοντας αντίκτυπο και στις προσλήψεις των μόλις τελειόφοιτων εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, θα παρουσιαστούν τα δεδομένα που προέκυψαν για το εργασιακό προφίλ των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4 Η εργασιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Μόνιμος	68	68,0	68,0	68,0
Αναπληρωτής	30	30,0	30,0	98,0
Ωρομίσθιος	1	1,0	1,0	99,0
Συμβασιούχος	1	1,0	1,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



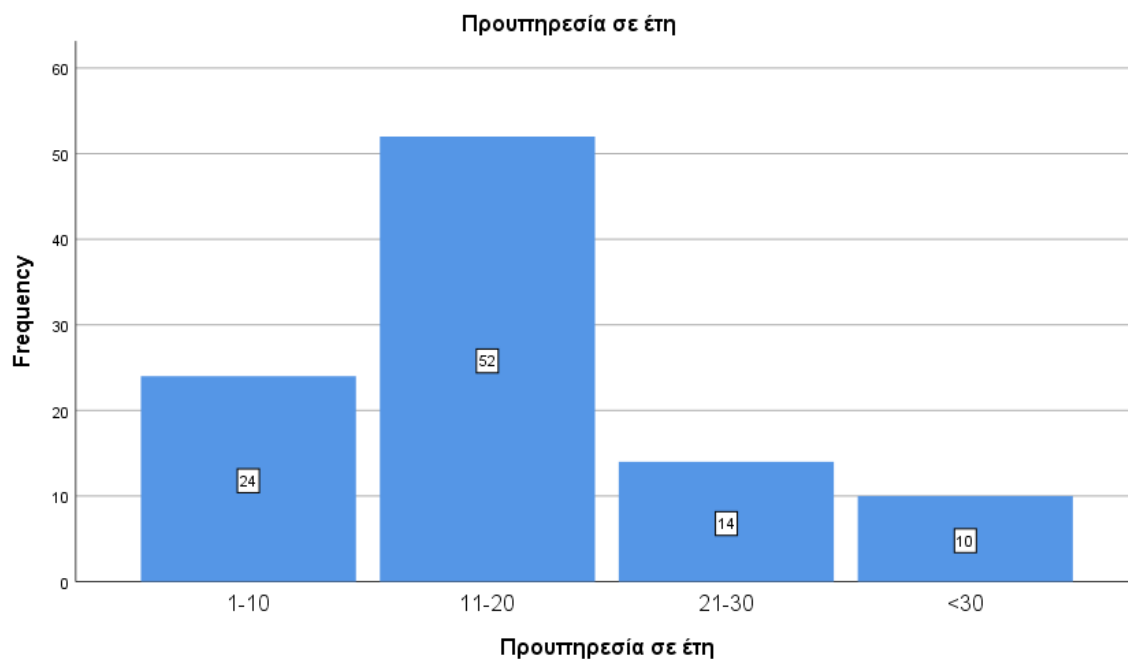
Εικόνα 3 Η εργασιακή κατάσταση των συμμετεχόντων.

Όσον αφορά την εργασιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει δηλώσει ότι είναι μόνιμη σε ποσοστό 68%. Από την άλλη η κατηγορία των αναπληρωτών, των συμβασιούχων και των ωρομισθίων καταλαμβάνουν τα μικρότερα ποσοστά του δείγματος. Πάντως, με βάση την κοινωνική πραγματικότητα οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι και οι μεγαλύτεροι ηλικιακά. Γι' αυτό με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα 3 όπου οι συμμετέχοντες δήλωσαν στην πλειοψηφία τους ότι είναι από 36 ετών και άνω θα αναμέναμε ότι η εργασιακή τους κατάσταση θα είναι μόνιμη.

Ο παρακάτω πίνακας περιγράφει την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών από 1-30 και από 30 και άνω έτη.

Πίνακας 5 Η προϋπηρεσία σε έτη.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
1-10	24	24,0	24,0	24,0
11-20	52	52,0	52,0	76,0
21-30	14	14,0	14,0	90,0
<30	10	10,0	10,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



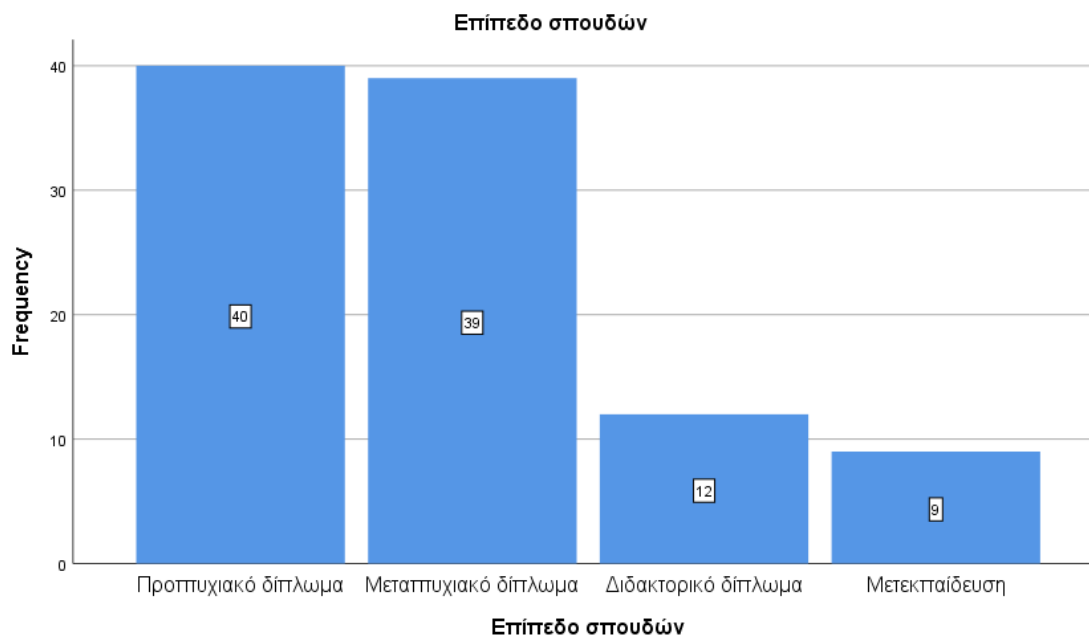
Εικόνα 4 Γραφική αναπαράσταση της προϋπηρεσίας σε έτη.

Έτσι, καταγράφηκε η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σε έτη με το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών και συγκεκριμένα το 76%, να έχει συμπληρώσει διδακτική εμπειρία έως 20 έτη κάτι που καταδεικνύει χρόνια διδακτική εμπειρία.

Παρακάτω, παρουσιάζεται το επίπεδο σπουδών του δείγματος (Προπτυχιακό, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό, Μετεκπαίδευση).

Πίνακας 6 Το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Προπτυχιακό δίπλωμα	40	40,0	40,0	40,0
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	39	39,0	39,0	79,0
Διδακτορικό δίπλωμα	12	12,0	12,0	91,0
Μετεκπαίδευση	9	9,0	9,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



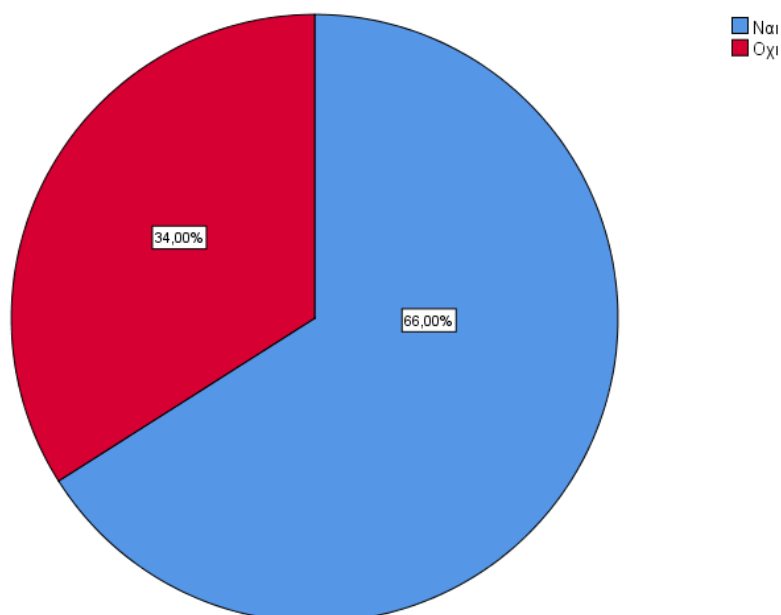
Εικόνα 5 Το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων.

Συγκεκριμένα, καταγράφηκε και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών με την πλειοψηφία αυτών να έχει κάνει προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές ενώ ελάχιστοι εκπαιδευτικοί απέκτησαν διδακτορικό δίπλωμα ή και μετεκπαιδεύτηκαν. Συγκεκριμένα, τα μεγαλύτερα ποσοστά των εκπαιδευτικών έχουν κάνει προπτυχιακές σπουδές σε ποσοστό 40% και μεταπτυχιακές σπουδές σε ποσοστό 39%.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία τους σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές κατά το τρέχον σχολικό έτος αλλά και προηγούμενα διδακτικά έτη. Ειδικότερα, οι παρακάτω πίνακες και εικόνες απαντούν στην 6^η ερώτηση «Κατά το σχολικό έτος είχατε στην τάξη σας αλλοδαπό/ους μαθητή/ες;» και την 7^η ερώτηση «Εάν όχι, έχετε διδάξει στο παρελθόν σε τάξη που περιελάμβανε έναν ή περισσότερους αλλοδαπούς μαθητές;» του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 7 Το τρέχον σχολικό έτος διδάξατε σε μαθητές με ετερογένεια;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Εγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	66	66,0	66,0	66,0
Όχι	34	34,0	34,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



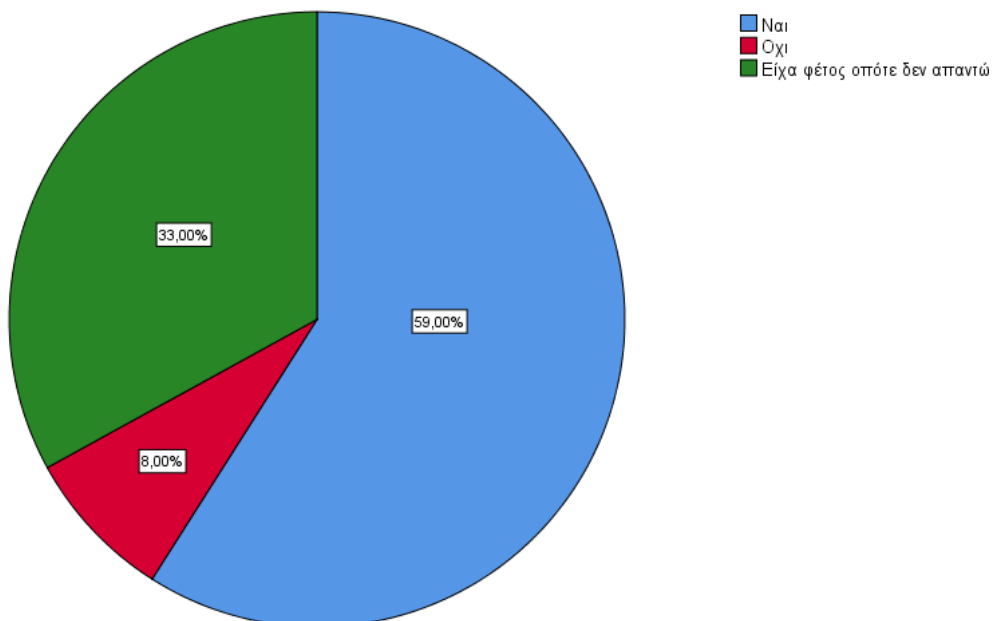
Εικόνα 6 Διδασκαλία σε μαθητές με ετερογένεια το τρέχον διδακτικό έτος.

Με βάση τα δεδομένα του πίνακα 7 και της 6^{ης} εικόνας, είναι εμφανές ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και μάλιστα ένα μεγάλο ποσοστό αυτών είχε στην τάξη του, την τρέχουσα σχολική χρονιά, μαθητές διαφορετικής καταγωγής μεταξύ τους. Αυτό θα μπορούσε να δείξει μια αυξητική τάση των ελληνικών σχολείων προς την πολιτισμική ανομοιογένεια.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών που δίδαξαν τα προηγούμενα σχολικά έτη σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Πίνακας 8 Εάν δε διδάξατε φέτος σε μαθητές με ετερογένεια, έχετε διδάξει τα προηγούμενα έτη;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	59	59,0	59,0	59,0
Όχι	8	8,0	8,0	67,0
Δίδαξα φέτος οπότε δεν απαντώ	33	33,0	33,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Εικόνα 7 Διδασκαλία σε μαθητές με ετερογένεια τα προηγούμενα διδακτικά έτη.

Οι συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι έχουν διδάξει σε μαθητές με ετερογένεια το τρέχον σχολικό έτος, δεν ήταν υποχρεωμένοι να απαντήσουν στην 7^η ερώτηση για το εάν δίδαξαν τα προηγούμενα έτη σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Ωστόσο, παρατηρώντας τον πίνακα 8 και την εικόνα 7, το 59% των εκπαιδευτικών δίδαξε τα προηγούμενα έτη σε μαθητές με ετερογένεια ενώ το 33% δεν απάντησε την ερώτηση αυτή αφού είχε διδάξει το τρέχον διδακτικό έτος σε ετερογενή τάξη. Ο υψηλός βαθμός ετερογένειας στις τάξεις, θα μπορούσε ίσως να εξηγηθεί από τη θεσμική κατοχύρωση των δικαιωμάτων των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις δύο τελευταίες ερωτήσεις, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους έχουν διδάξει σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο είτε το τρέχον είτε τα προηγούμενα σχολικά έτη γεγονός που καταδεικνύει διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμική τάξη.

8.2. Σχολιασμός των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας.

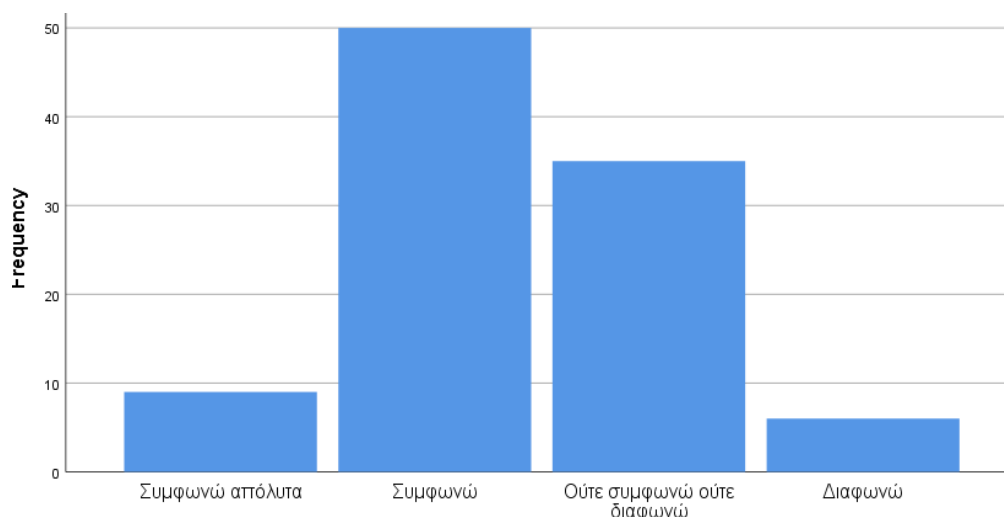
Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν το βαθμό της ενσυναίσθησης που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί στους μη γηγενείς μαθητές τους αλλά και της επιμόρφωσής τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επίσης, διερευνήθηκαν αφενός οι παράγοντες που αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς όταν διδάσκουν σε μαθητές με ετερογένεια αφετέρου η ικανοποίησή τους από το βαθμό ανταπόκρισης του Αναλυτικού προγράμματος σπουδών, των σχολικών εγχειριδίων, του υλικοτεχνικού εξοπλισμού του σχολείου και του μεγέθους της τάξης στη διδασκαλία των μη γηγενών μαθητών. Τέλος, καταγράφηκαν τα ποσοστά της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις σχέσεις τους με τους γονείς των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Α' ερευνητικό ερώτημα.

Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα για το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν ενσυναίσθηση στα πλαίσια της διδασκαλίας των μαθητών με ετερογένεια, απαντούν τα δεδομένα των πινάκων 9-13 καθώς και των εικόνων 8-12, που ακολουθούν. Ο πίνακας 9 και το γράφημα 8, παραθέτουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίγνωση που επιδεικνύουν ως προς τις ανάγκες και τις ανησυχίες των μαθητών τους με ετερογένεια.

Πίνακας 9 Δείχνετε κατανόηση στις σκέψεις και τα συναισθήματα των μαθητών σας με ετερογένεια.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	9	9,0	9,0	9,0
Συμφωνώ	50	50,0	50,0	59,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	35	35,0	35,0	94,0
Διαφωνώ	6	6,0	6,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



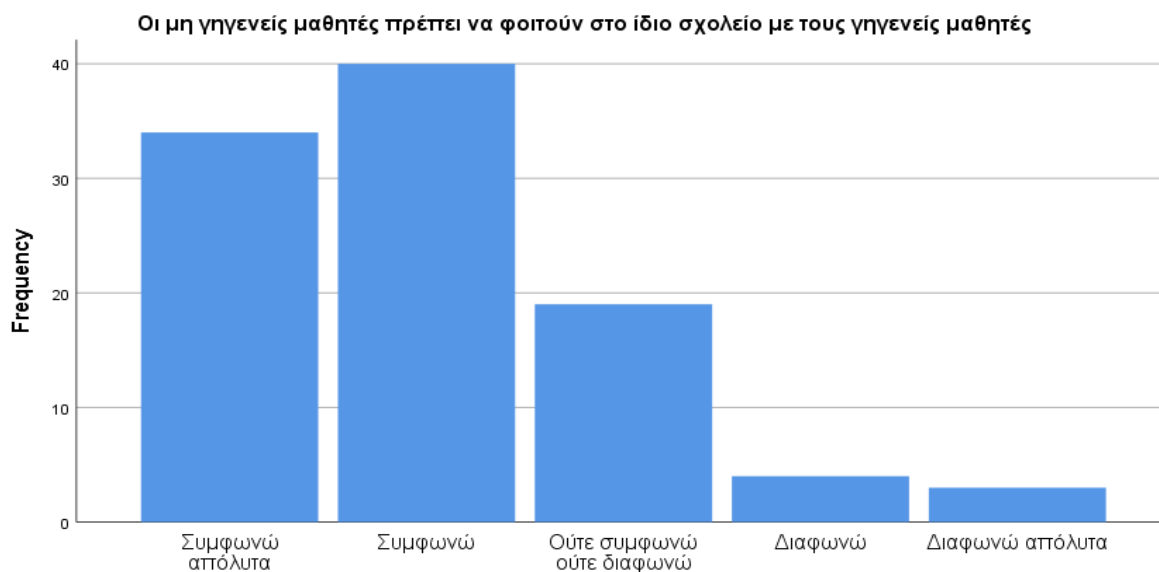
Εικόνα 8 Κατανόηση των σκέψεων και των συναισθημάτων των μαθητών με ετερογένεια.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (59%), εξέφρασε ότι είναι σε θέση να κατανοήσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα των μεταναστών μαθητών του. Από την άλλη, λιγότεροι συμμετέχοντες εξέφρασαν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατανόηση των σκέψεων και τα συναισθημάτων των μαθητών με ετερογένεια. Από αυτό το σχολιασμό είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους μπορούν να αντιληφθούν και να καταλάβουν τις σκέψεις των μαθητών τους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Επιπλέον καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν οι μη γηγενείς μαθητές πρέπει ή όχι να φοιτούν στα ίδια σχολεία με τους γηγενείς μαθητές.

Πίνακας 10 Επιβάλλεται η φοίτηση των γηγενών και μη γηγενών μαθητών στο ίδιο σχολείο.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	34	34,0	34,0	34,0
Συμφωνώ	40	40,0	40,0	74,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	19	19,0	19,0	93,0
Διαφωνώ	4	4,0	4,0	97,0
Διαφωνώ απόλυτα	3	3,0	3,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Οι μη γηγενείς μαθητές πρέπει να φοιτούν στο ίδιο σχολείο με τους γηγενείς μαθητές

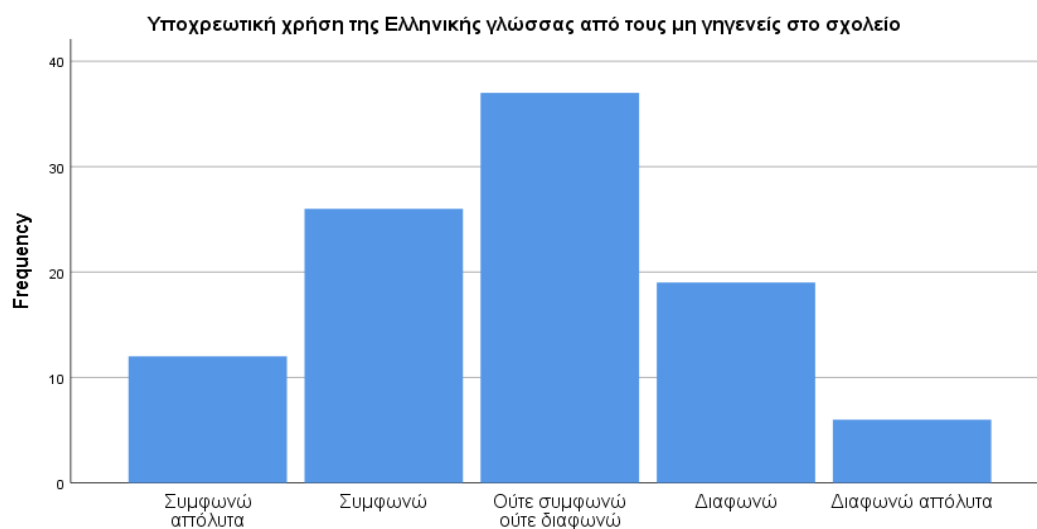
Εικόνα 9 Είναι υποχρεωτική η φοίτηση των γηγενών και μη γηγενών μαθητών στο ίδιο σχολείο.

Συγκεκριμένα, το 74% των εκπαιδευτικών εξέφρασε είτε συμφωνία είτε απόλυτη συμφωνία με τη φοίτηση όλων των μαθητών στο ίδιο σχολείο. Από τα δεδομένα που προέκυψαν παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί σε ένα ικανοποιητικό ποσοστό είναι σύμφωνοι με τη φοίτηση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως καταγωγής στο ίδιο σχολείο.

Ο πίνακας που ακολουθεί απαντά μέσα από τα δεδομένα του στην ερώτηση 16^η του ερωτηματολογίου για την υποχρεωτική χρήση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο από τους μαθητές με ετερογένεια.

Πίνακας 11 Είναι υποχρεωτική η χρήση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές με ετερογένεια, στο σχολείο.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	12	12,0	12,0	12,0
Συμφωνώ	26	26,0	26,0	38,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	37	37,0	37,0	75,0
Διαφωνώ	19	19,0	19,0	94,0
Διαφωνώ απόλυτα	6	6,0	6,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Υποχρεωτική χρήση της Ελληνικής γλώσσας από τους μη γηγενείς στο σχολείο

Εικόνα 10 Υποχρεωτική χρήση της ελληνικής γλώσσας από τους μαθητές με ετερογένεια στο σχολείο.

Όσον αφορά την αξιοποίηση της ελληνικής γλώσσας από τους μη γηγενείς μαθητές οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφώνησαν στην πλειοψηφία τους στην υποχρεωτική της χρήση. Συγκεκριμένα, το 38% είτε συμφώνησε είτε συμφώνησε απόλυτα στην αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο από τους μη γηγενείς μαθητές ενώ μόνο 25 συμμετέχοντες εξέφρασαν διαφωνία ή πλήρη διαφωνία σε αυτό. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων για την εφαρμογή λέξεων ή φράσεων της μητρικής γλώσσας των μαθητών με ετερογένεια.

Πίνακας 12 Είναι προβληματική η χρήση ξένων λέξεων ή φράσεων στο σχολείο από τους μαθητές με ετερογένεια.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	2	2,0	2,0	2,0
Συμφωνώ	12	12,0	12,0	14,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	25	25,0	25,0	39,0
Διαφωνώ	39	39,0	39,0	78,0
Διαφωνώ απόλυτα	22	22,0	22,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Προβληματική η χρήση ξένων λέξεων και φράσεων στο σχολείο από τους μη γηγενείς μαθητές

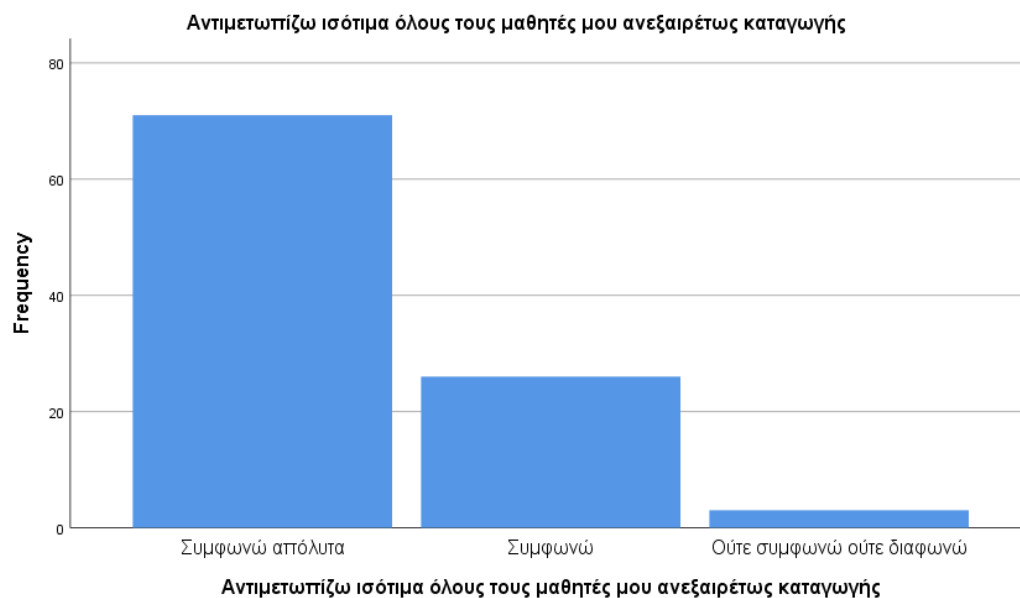
Εικόνα 11 Προβληματική η χρήση ξένων λέξεων/φράσεων στο σχολείο από τους ετερογενείς μαθητές.

Σύμφωνα με τον πίνακα 12 και το γράφημα 11, το 61% των εκπαιδευτικών είναι δεκτικό στη χρήση ξένων λέξεων ή φράσεων από τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, στο σχολείο. Αυτό έρχεται και σε αντίφαση με τα δεδομένα του προηγούμενου πίνακα (πίνακας 11), όπου οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους εξέφρασαν θετικότητα στο να χρησιμοποιούν οι μη γηγενείς μαθητές αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα στα πλαίσια του σχολείου. Ίσως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση ξένων λέξεων ή φράσεων δε θα επηρέαζε τόσο αρνητικά την κοινωνική ένταξη αυτών των μαθητών στη χώρα υποδοχής όσο η μη αξιοποίηση της ελληνικής γλώσσας. Άλλωστε, η γλώσσα φαίνεται να θεωρείται και το κλειδί στη γρήγορη και πιο ομαλή ενσωμάτωση στη χώρα υποδοχής.

Ο πίνακας 13 και η εικόνα 12, παρουσιάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν αντιμετωπίζουν ευνοϊκά τους μαθητές με ετερογένεια ή τους διακρίνουν από τους γηγενείς συμμαθητές τους.

Πίνακας 13 Διαχειρίζεστε ισότιμα όλους τους μαθητές στην τάξη ανεξαιρέτως καταγωγής.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	71	71,0	71,0	71,0
Συμφωνώ	26	26,0	26,0	97,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	3,0	3,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Εικόνα 12 Ισότιμη διαχείριση όλων των μαθητών στην τάξη ανεξαιρέτως καταγωγής.

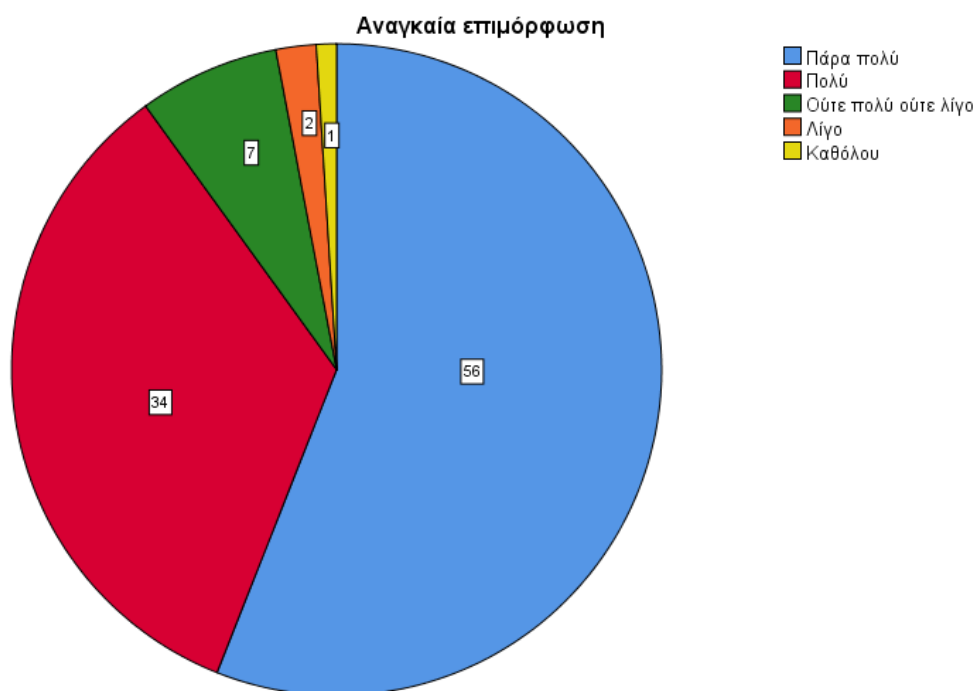
Στον παραπάνω πίνακα και γράφημα, αναφορικά με την ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών ανεξαιρέτως καταγωγής, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους σε ποσοστό 71% απάντησαν ότι αντιμετωπίζουν ισότιμα όλους τους μαθητές τους χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την καταγωγή του κάθε μαθητή. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να κάνουν διακρίσεις σε βάρος των μη γηγενών μαθητών τους δείχνοντας σεβασμό απέναντί τους.

Β' ερευνητικό ερώτημα.

Σύμφωνα με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για το βαθμό της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, ενδιαφέρον παρουσίασαν οι απόψεις τους όπως αναφέρονται στους παρακάτω πίνακες και γραφήματα. Στον πίνακα 14 και την εικόνα που τον ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το πόσο αναγκαία είναι η κατοχή διαπολιτισμικής επιμόρφωσης για τη διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

Πίνακας 14 Πόσο αναγκαία θεωρείτε την επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα πολύ	56	56,0	56,0	56,0
Πολύ	34	34,0	34,0	90,0
Ούτε πολύ ούτε λίγο	7	7,0	7,0	97,0
Λίγο	2	2,0	2,0	99,0
Καθόλου	1	1,0	1,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Εικόνα 13 Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

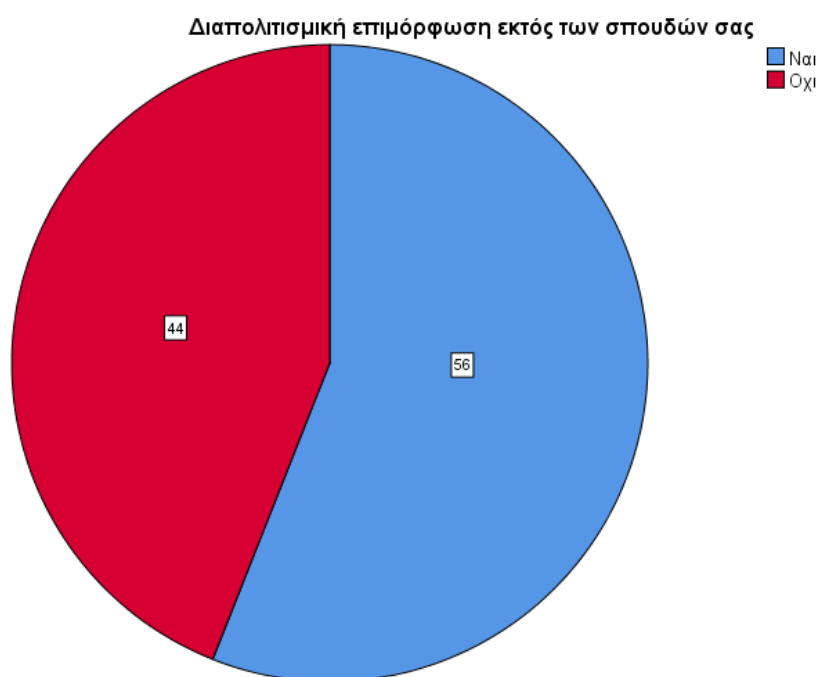
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί τη διαπολιτισμική επιμόρφωση πολύ σημαντική και απαραίτητη προϋπόθεση για τη διδασκαλία σε μαθητές με ετερογένεια. Συγκεκριμένα, το

90% των συμμετεχόντων θεωρεί την επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση κομβικής σημασίας για τη διδασκαλία στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο.

Πέραν από την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, παρακάτω παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων για το εάν έχουν προσεγγίσει το φάσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εκτός από τις βασικές τους σπουδές.

Πίνακας 15 Έχετε αποκτήσει γνώσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση πέραν των βασικών σας σπουδών;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	56	56,0	56,0	56,0
Όχι	44	44,0	44,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Εικόνα 14 Συμπληρωματικές γνώσεις των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

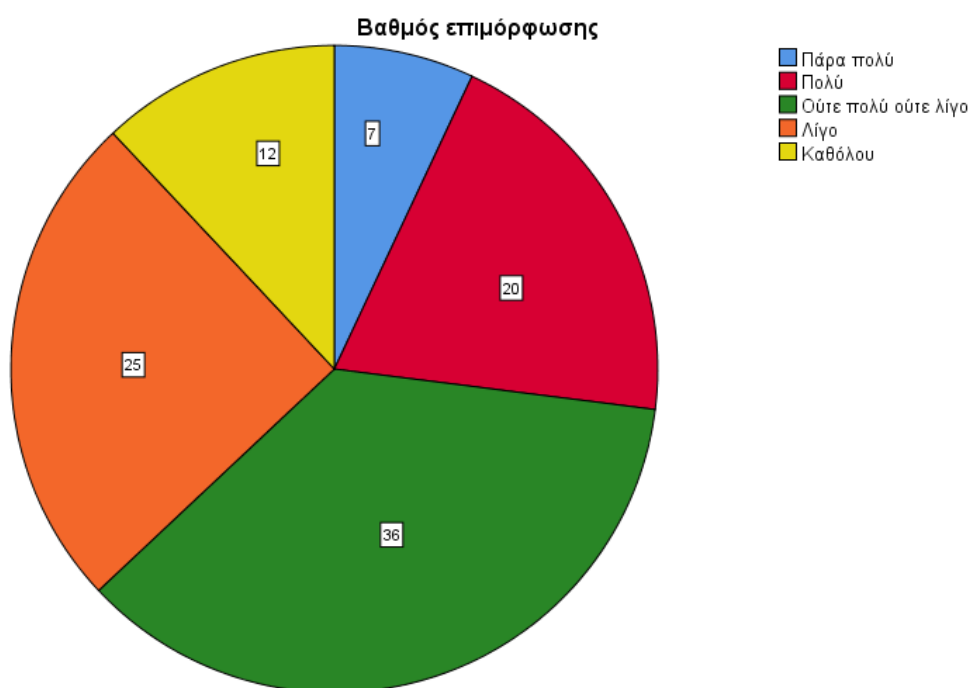
Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 56%, έχουν αποκτήσει επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση πέραν των βασικών τους σπουδών. Αυτό καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους έχουν γνωρίσει το περιεχόμενο και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πέραν του προπτυχιακού τους επιπέδου. Αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στην πιθανή παρακολούθηση σεμιναρίων, διαλέξεων ή ακόμη και

στην απόκτηση πληροφοριών από άλλες πηγές όπως η ανάγνωση βιβλίων που προσανατολίζονται στην εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών.

Ο πίνακας που ακολουθεί δείχνει τα ποσοστά που οι εκπαιδευτικοί εν τέλει διαθέτουν επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πίνακας 16 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι διαθέτετε επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα πολύ	7	7,0	7,0	7,0
Πολύ	20	20,0	20,0	27,0
Ούτε πολύ ούτε λίγο	36	36,0	36,0	63,0
Λίγο	25	25,0	25,0	88,0
Καθόλου	12	12,0	12,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Εικόνα 15 Ο βαθμός της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί.

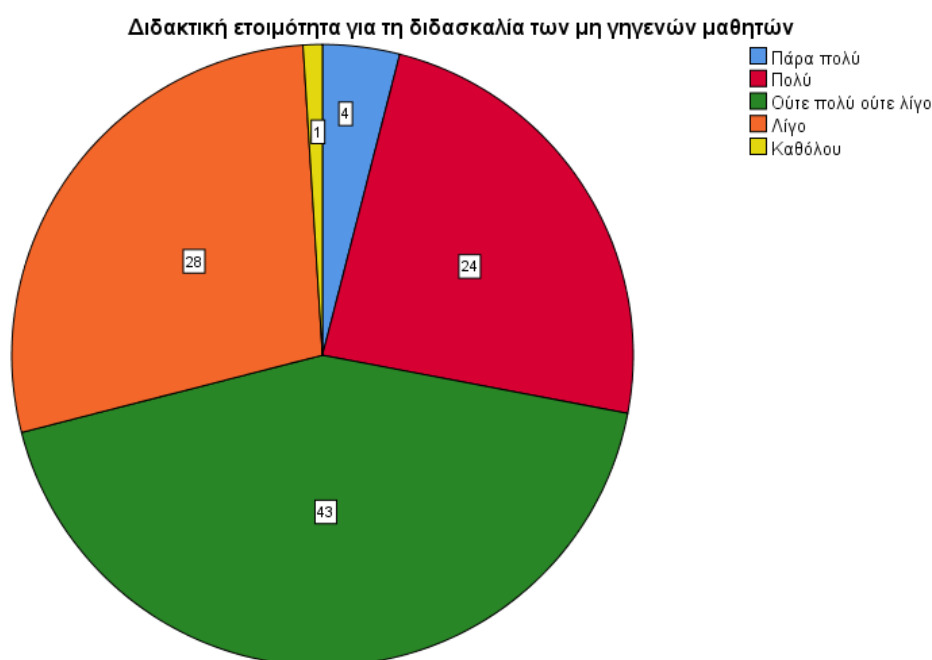
Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την κατοχή της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση πολύ απαραίτητη, σύμφωνα με τον πίνακα 14. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δεν είναι επαρκώς επιμορφωμένοι πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 16. Ειδικότερα, 73 εκπαιδευτικοί εξέφρασαν αμφιβολίες αλλά και άρνηση για τα ποσοστά της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης που διαθέτουν. Ίσως αυτό να οφείλεται στη μειωμένη βαρύτητα που δίνεται στη δωρεάν επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

στη διαπολιτισμική εκπαίδευση όπως για παράδειγμα συμβαίνει κατά τις πανεπιστημιακές σπουδές στα παιδαγωγικά τμήματα όπου μάλλον δεν υπάρχει πληθώρα μαθημάτων στραμμένων σε τέτοιου είδους εκπαίδευση.

Αφού ο προηγούμενος πίνακας εξέτασε τα ποσοστά της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, ακολουθούν οι δηλώσεις των συμμετεχόντων για τη διαπολιτισμική διδακτική τους ετοιμότητα.

Πίνακας 17 Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι διαθέτετε διαπολιτισμική διδακτική ετοιμότητα;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα πολύ	4	4,0	4,0	4,0
Πολύ	24	24,0	24,0	28,0
Ούτε πολύ ούτε λίγο	43	43,0	43,0	71,0
Λίγο	28	28,0	28,0	99,0
Καθόλου	1	1,0	1,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Εικόνα 16 Ο βαθμός της διαπολιτισμικής διδακτικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα του πίνακα και του γραφήματος δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απροετοίμαστοι στην πλειονότητά τους να διδάξουν σε μαθητές με ετερογένεια. Συγκεκριμένα το 72% εξέφρασε είτε έλλειψη σιγουριάς είτε άρνηση για τη διδακτική του ετοιμότητα σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Αυτό βέβαια εξηγείται, αν λάβουμε υπόψη τα

δεδομένα του πίνακα 16 όπου οι εκπαιδευτικοί όπως φάνηκε δε διαθέτουν επαρκή επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Γ' ερευνητικό ερώτημα.

Οι πίνακες 18-22 και οι εικόνες 17-21 απαντούν στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα όπου και περιγράφουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανταπόκριση του σύγχρονου ελληνικού σχολείου στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με ετερογένεια. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια ως προς τις εξής πτυχές: το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, την υλικοτεχνική δομή του σχολείου, την ευρυχωρία της αίθουσας διδασκαλίας καθώς και το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αρχικά, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν η πολιτισμική ανομοιογένεια στην τάξη, τους προσφέρει επαγγελματική ικανοποίηση και κάνει τη δουλειά τους πιο ευχάριστη.

Πίνακας 18 Η πολιτισμική ανομοιογένεια στην τάξη κάνει τη δουλειά σας πιο ενδιαφέρουσα.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	23	23,0	23,0	23,0
Συμφωνώ	33	33,0	33,0	56,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	31	31,0	31,0	87,0
Διαφωνώ	11	11,0	11,0	98,0
Διαφωνώ απόλυτα	2	2,0	2,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



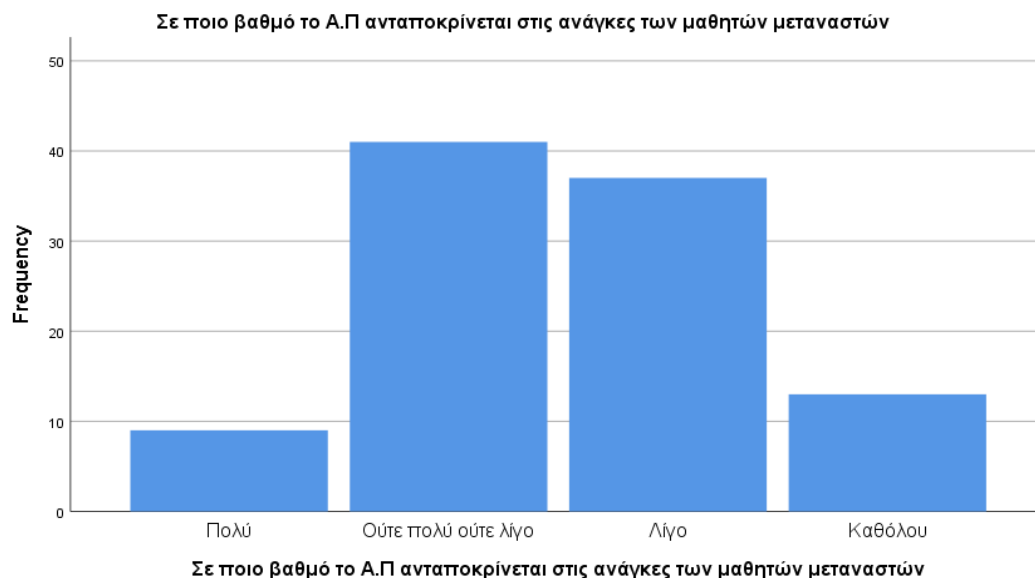
Εικόνα 17 Η πολιτισμική ανομοιογένεια στην τάξη κάνει τη δουλειά του εκπαιδευτικού ενδιαφέρουσα.

Ο παραπάνω πίνακας και γράφημα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους δηλώνουν ικανοποιημένοι όταν καλούνται να διαχειριστούν μαθητές διαφόρων πολιτισμικών γκρουπ ενώ ελάχιστοι εξέφρασαν επαγγελματική δυσαρέσκεια λόγω της διδασκαλίας σε μαθητές με ετερογένεια.

Εν συνεχεία εξετάστηκε η επαγγελματική ικανοποίηση από τον παράγοντα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και ειδικότερα εάν το τελευταίο μπορεί να καλύψει τις μαθησιακές ανάγκες των μη γηγενών μαθητών μέσα από το περιεχόμενο και τους στόχους του.

Πίνακας 19 Σε ποιο βαθμό το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με ετερογένεια;

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Πολύ	9	9,0	9,0	9,0
	Ούτε πολύ ούτε λίγο	41	41,0	41,0	50,0
	Λίγο	37	37,0	37,0	87,0
	Καθόλου	13	13,0	13,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	



Εικόνα 18 Ανταπόκριση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με ετερογένεια.

Ο πίνακας 19 και το γράφημα 18 έδειξαν ότι σύμφωνα με τους ερωτηθέντες το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δε μπορεί να καλύψει τις ακαδημαϊκές ανάγκες και τα όποια μαθησιακά κενά των μαθητών με ετερογένεια. Από αυτό θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι το ΑΠ δε μπορεί να φανεί χρήσιμο και λειτουργικό στα πλαίσια της διδασκαλίας των μαθητών με ετερογένεια.

Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι θέσεις των εκπαιδευτικών για το πόσο ικανοποιημένοι νιώθουν από τα σχολικά εγχειρίδια και εάν αυτά θεωρούν πως ανταποκρίνονται στη διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

Πίνακας 20 Τα σχολικά εγχειρίδια καλλιεργούν τη διαπολιτισμική συνείδηση στο σχολείο μέσα από τις εικόνες και τα περιεχόμενά τους;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	13	13,0	13,0	13,0
Συμφωνώ	40	40,0	40,0	53,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	38	38,0	38,0	91,0
Διαφωνώ	6	6,0	6,0	97,0
Διαφωνώ απόλυτα	3	3,0	3,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Εικόνα 19 Η διαπολιτισμική συνείδηση προβάλλεται στα σχολικά εγχειρίδια.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, τα σχολικά εγχειρίδια φαίνεται να διαθέτουν διαπολιτισμικό χαρακτήρα μέσα από το περιεχόμενο και τις εικόνες τους και να μπορούν να καλλιεργήσουν στους μαθητές τη διαπολιτισμική συνείδηση. Επομένως τα σχολικά εγχειρίδια μπορούν αφενός να υποστηρίξουν μια τάξη με ετερογένεια αφετέρου να νομιμοποιήσουν την πολιτισμική πολυμορφία που διέπει το σύγχρονο σχολείο αλλά και την κοινωνία μας.

Το παρακάτω ερώτημα αφορά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την υλικοτεχνική δομή του σχολείου για την υλοποίηση ενός σύγχρονου μαθήματος που θα βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των μη γηγενών μαθητών.

Πίνακας 21 Η υλικοτεχνική δομή του σχολείου επιτρέπει την πραγματοποίηση σύγχρονου μαθήματος.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	26	26,0	26,0	26,0
Συμφωνώ	24	24,0	24,0	50,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	33	33,0	33,0	83,0
Διαφωνώ	12	12,0	12,0	95,0
Διαφωνώ απόλυτα	5	5,0	5,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Εικόνα 20 Ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός του σχολείου είναι ο κατάλληλος για τη διεξαγωγή ενός σύγχρονου μαθήματος.

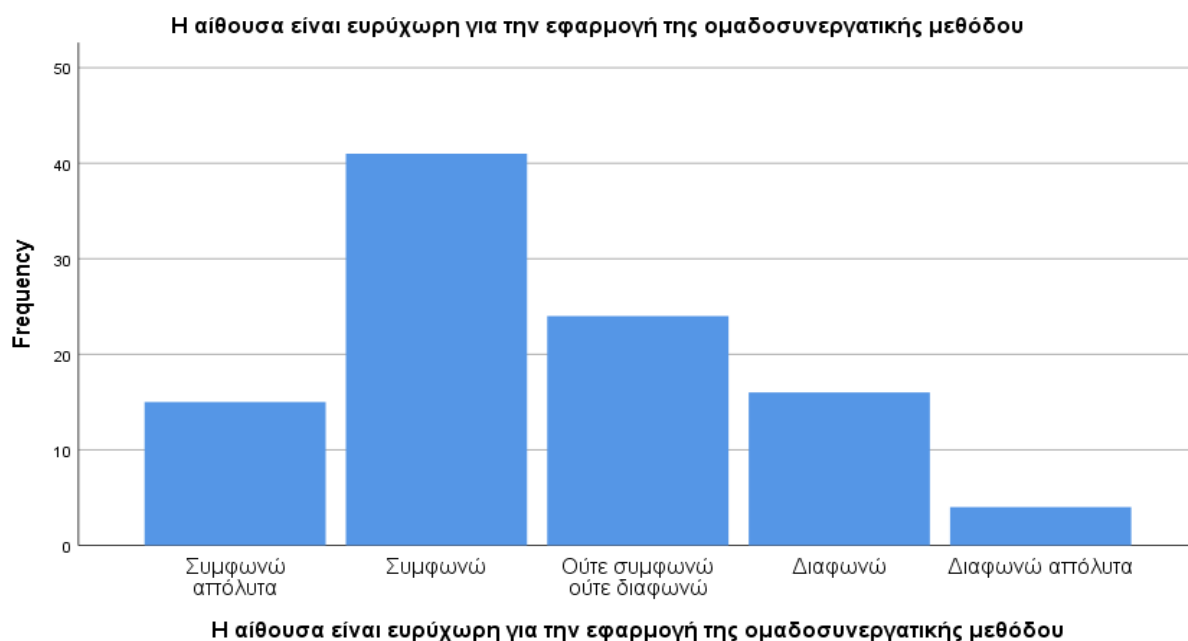
Ο πίνακας 21 και η εικόνα 20, παραθέτουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν το σχολείο διαθέτει διαδραστικούς πίνακες, βιβλιοθήκες, Η/Υ, δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο και ειδικές αίθουσες ώστε να πραγματοποιείται ένα μάθημα που θα ανταποκρίνεται σε μια αποτελεσματική διδασκαλία στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη. Από τα αποτελέσματα, ήταν εμφανής η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την υλικοτεχνική δομή του σχολείου αφού μόνο 17 εκπαιδευτικοί είτε διαφώνησαν είτε διαφώνησαν απόλυτα για το εάν το σύγχρονο σχολείο μπορεί να ανταποκριθεί στη διδασκαλία μαθητών με ετερογένεια με τα μέσα που διαθέτει. Επομένως, θα μπορούσε κάποιος να εικάσει ότι τα σχολεία στην πλειοψηφία τους διαθέτουν τα κατάλληλα μέσα και υλικά για την πραγματοποίηση μιας σύγχρονης διδασκαλίας που θα ικανοποιεί τις ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαιρέτως καταγωγής.

Επίσης, εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ευρυχωρία της αίθουσας διδασκαλίας ώστε να εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας σε όποιες διδακτικές δραστηριότητες είναι απαραίτητο.

Πίνακας 22 Η τάξη είναι ευρύχωρη για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	15	15,0	15,0	15,0
Συμφωνώ	41	41,0	41,0	56,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	24	24,0	24,0	80,0

Διαφωνώ	16	16,0	16,0	96,0
Διαφωνώ απόλυτα	4	4,0	4,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Εικόνα 21 Η τάξη είναι ευρύχωρη για την πραγματοποίηση της ομαδοσυνεργασίας.

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 56% , συμφώνησαν και εξέφρασαν ικανοποίηση από την ευρυχωρία της αίθουσας διδασκαλίας μιας και αυτό τους επιτρέπει να χρησιμοποιήσουν σύγχρονες διδακτικές μεθόδους διδασκαλίας, και συγκεκριμένα την ομαδοσυνεργατική τεχνική διδασκαλίας δημιουργώντας έτσι ανάμεικτες ομάδες μαθητών διαφορετικής καταγωγής για την πραγματοποίηση διαφόρων εργασιών (π.χ. projects). Επομένως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι αισθάνονται ικανοποιημένοι από την χωρητικότητα της σχολικής τάξης για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργασίας η οποία μέθοδος μάλλον λειτουργεί υποστηρικτικά σε μια πολυπολιτισμική τάξη μιας και προάγει την αλληλεπίδραση μαθητών διαφορετικής καταγωγής.

Δ' ερευνητικό ερώτημα.

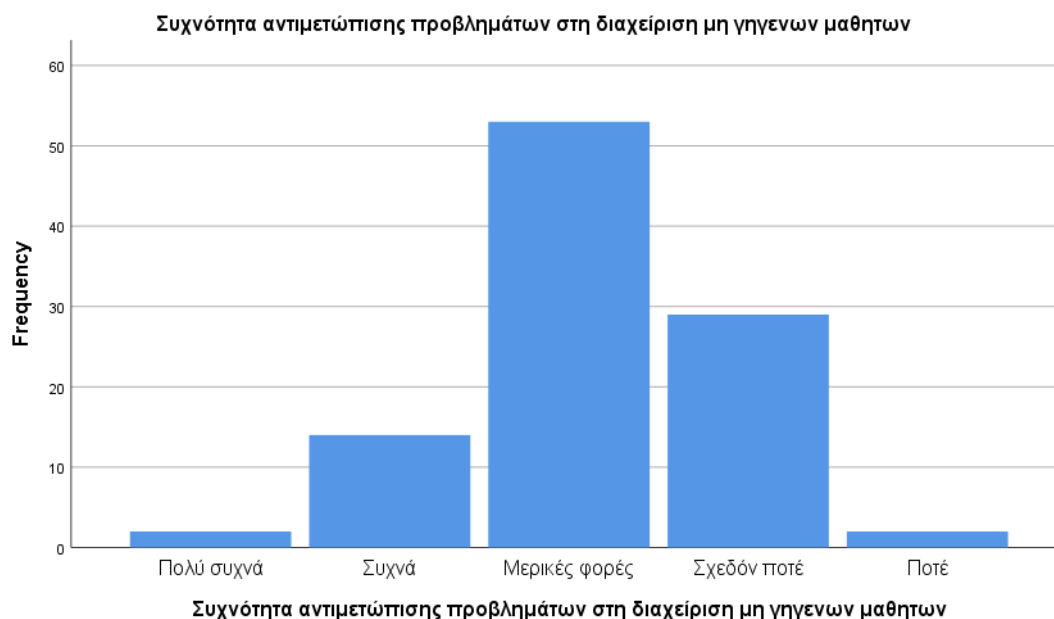
Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα απάντησε στην ενότητα του ερωτηματολογίου με τίτλο «Το εργασιακό άγχος στη διαχείριση της πολιτισμικής ανομοιογένειας στην τάξη». Συγκεκριμένα οι παρακάτω πίνακες και τα γραφήματα παρουσιάζουν τους τομείς που οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν εργασιακό άγχος όταν διδάσκουν σε μαθητές με ετερογένεια. Επίσης,

ενδιαφέρον παρουσίασαν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους παράγοντες που τους αγχώνουν περισσότερο στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Ο πίνακας 23 και η εικόνα 22, παρουσιάζουν τη συχνότητα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί δυσκολίες όταν διδάσκουν σε μη γηγενείς μαθητές.

Πίνακας 23 Πόσο συχνά αντιμετωπίζετε προβλήματα όταν διδάσκετε σε ετερογενείς μαθητές;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πολύ συχνά	2	2,0	2,0	2,0
Συχνά	14	14,0	14,0	16,0
Μερικές φορές	53	53,0	53,0	69,0
Σχεδόν ποτέ	29	29,0	29,0	98,0
Ποτέ	2	2,0	2,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



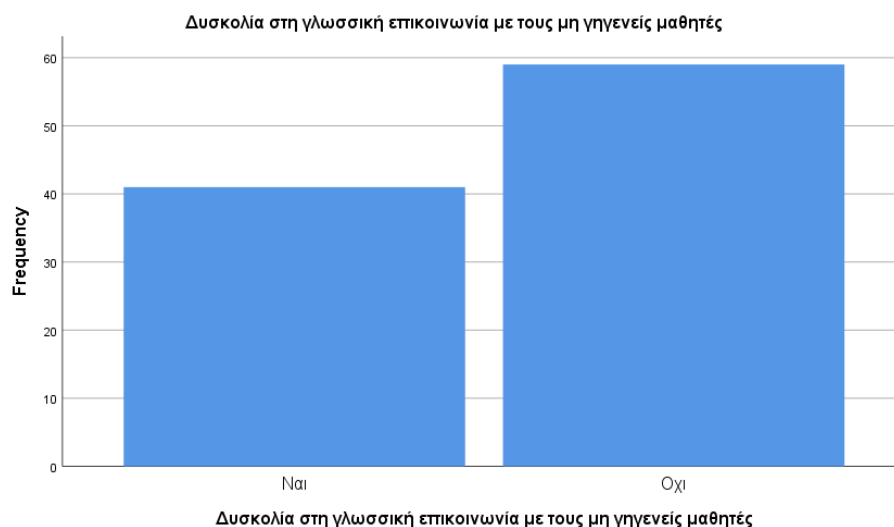
Εικόνα 22 Συχνότητα αντιμετώπισης προβλημάτων κατά τη διδασκαλία σε ετερογενείς μαθητές.

Από τα αποτελέσματα, προέκυψε ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει συχνά ή πολύ συχνά προβλήματα όταν διδάσκει σε μαθητές με ετερογένεια. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δε συναντούν συχνά προβλήματα όταν διαχειρίζονται διαφορετικά πολιτισμικά γκρουπ μαθητών στην τάξη.

Στους πίνακες και τις εικόνες που ακολουθούν, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απόψεις τους για τους παράγοντες που τους αγχώνουν περισσότερο όταν διαχειρίζονται μαθητές με ετερογένεια στην τάξη. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν: Δυσκολία στη γλωσσική επικοινωνία, αποδοχή των μη γηγενών από τους γηγενείς μαθητές, προβλήματα συμπεριφοράς που ενδεχομένως παρουσιάζουν οι μη γηγενείς μαθητές, όλα τα παραπάνω, τίποτα από τα παραπάνω ή και τη συμπλήρωση μιας άλλης απάντησης.

Πίνακας 24 Σας αγχώνει το γλωσσικό χάσμα με τους μη γηγενείς μαθητές κατά τη διδασκαλία;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	41	41,0	41,0	41,0
Όχι	59	59,0	59,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Εικόνα 23 Το άγχος των εκπαιδευτικών εξαιτίας του γλωσσικού χάσματος με τους μη γηγενείς μαθητές.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνεται ότι ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών επέλεξε ότι το γλωσσικό χάσμα μπορεί να σταθεί εμπόδιο στη διεξαγωγή της διδασκαλίας των μαθητών με διαφορετικό μεταναστευτικό υπόβαθρο και ως εκ τούτου να δημιουργήσει άγχος στον εκπαιδευτικό. Αυτό έρχεται σε συνάφεια με τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 25 Σε ποιο βαθμό οι διαφορετικές μητρικές γλώσσες των μαθητών δυσχεραίνουν τη διδασκαλία;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πάρα πολύ	9	9,0	9,0	9,0
Πολύ	45	45,0	45,0	54,0
Ούτε πολύ ούτε λίγο	32	32,0	32,0	86,0
Λίγο	12	12,0	12,0	98,0
Καθόλου	2	2,0	2,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Σε ποιο βαθμό οι διαφορετικές μητρικές γλώσσες δυσχαιρένουν τη διδασκαλία

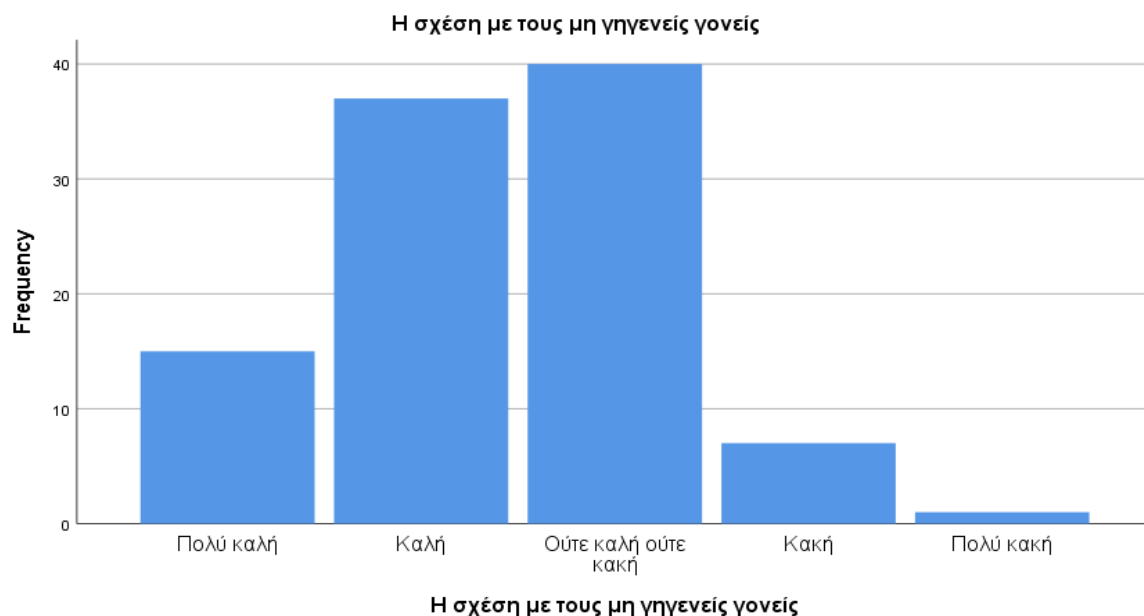
Εικόνα 24 Οι διαφορετικές μητρικές γλώσσες των μαθητών ως αιτία δυσκολίας της πραγματοποίησης της διδασκαλίας

Ειδικότερα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι διαφορετικές μητρικές γλώσσες των μη γηγενών μαθητών εμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας. Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σε αυτόν τον πίνακα αλλά και στον αμέσως προηγούμενο, φαίνεται ότι η διαχείριση των διαφορετικών μητρικών γλωσσών είναι μια σημαντική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς όταν διδάσκουν σε μαθητές με ετερογένεια.

Ο πίνακας 26 και η εικόνα 25, παρουσιάζουν τις σχέσεις των μη γηγενών με τους γηγενείς μαθητές στα πλαίσια του σχολείου.

Πίνακας 26 Πώς θα αξιολογούσατε τη σχέση των γηγενών και μη γηγενών μαθητών;

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Πολύ καλή	14	14,0	14,0	14,0
	Καλή	46	46,0	46,0	60,0
	Ούτε καλή ούτε κακή	38	38,0	38,0	98,0
	Κακή	2	2,0	2,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	



Εικόνα 25 Γραφική αναπαράσταση του είδους της σχέσης μεταξύ γηγενών και μη γηγενών μαθητών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

Το 60% των εκπαιδευτικών εξέφρασε ότι η σχέση των γηγενών με τους μη γηγενείς μαθητές είναι καλή ακόμη και πολύ καλή. Φαίνεται ότι οι σχέσεις των μαθητών στην τάξη ανεξαιρέτως καταγωγής είναι καλές σε γενικές γραμμές καθώς μόνο το 2% του δείγματος απάντησε πως οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους είναι κακές. Έτσι στον παρακάτω πίνακα οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απόψεις τους για το εάν τους αγχώνει ή όχι η επίτευξη αρμονικών σχέσεων μεταξύ των γηγενών και μη γηγενών μαθητών.

Πίνακας 27 Σας αγχώνει η αποδοχή ή μη των μη γηγενών μαθητών από τους γηγενείς μαθητές;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Nαι	32	32,0	32,0	32,0
Όχι	68	68,0	68,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Εικόνα 26 Δυσκολία στη διαχείριση των σχέσεων των γηγενών με τους μη γηγενείς μαθητές.

Το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών φαίνεται να μην επέλεξε τον παράγοντα σχέσεις των γηγενών με τους μη γηγενείς μαθητές μεταξύ των άλλων παραγόντων ως αιτία για την πρόκληση εργασιακού άγχους όταν διαχειρίζονται μια πολυπολιτισμική τάξη. Αυτό ήταν αναμενόμενο αφού όπως εκφράστηκαν οι εκπαιδευτικοί στον πίνακα 33, οι σχέσεις όλων των μαθητών μεταξύ τους ανεξαιρέτως καταγωγής είναι καλές.

Στον πίνακα 28 και την εικόνα 27, παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν τους αγχώνει ή όχι, η διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς που ενδεχομένως παρουσιάζουν οι μη γηγενείς μαθητές.

Πίνακας 28 Σας αγχώνουν τα ενδεχόμενα προβλήματα συμπεριφοράς που μπορεί να παρουσιάσουν οι μαθητές με ετερογένεια στην τάξη;

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Ναι	22	22,0	22,0	22,0
	Όχι	78	78,0	78,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	



Εικόνα 27 Άγχος εξαιτίας των πιθανών προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών μεταναστών στην τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους και μάλιστα με μεγάλη απόκλιση απάντησαν πως δεν τους ενοχλούν τα ενδεχόμενα προβλήματα συμπεριφοράς των μη γηγενών μαθητών τους. Από αυτό θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι οι μαθητές με ετερογένεια δεν εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και ίσως γι αυτό οι σχέσεις τους με τους γηγενείς μαθητές να είναι καλές όπως φάνηκε στον πίνακα 26.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν και οι τρεις παράγοντες που προαναφέρθηκαν (γλωσσικό χάσμα, σχέσεις γηγενών και μη γηγενών μαθητών, προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών μεταναστών), τους αγχώνουν κατά τη διδασκαλία σε μη γηγενείς μαθητές.

Πίνακας 29 Σας αγχώνουν όλοι ή κανένας από τους παραπάνω παράγοντες όταν διαχειρίζεστε την ετερότητα στην τάξη σας;

Όταν διαχειρίζεστε την ετερογένεια στην τάξη, σας αγχώνουν		Όλοι οι παράγοντες	Κανένας παράγοντας
	Ναι	28	9
	Όχι	72	91
	Total	100	100

Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι μόνο 28 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τους αγχώνουν εξίσου και οι τρεις παράγοντες ενώ οι υπόλοιποι 72 συμμετέχοντες δεν αγχώνονται για όλους τους λόγους που προαναφέρθηκαν. Επίσης, μόνο 9 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δε τους αγχώνει κανένας από τους παράγοντες αυτούς. Αυτό δείχνει ότι η πλειοψηφία και μάλιστα 91 εκπαιδευτικοί, εξέφρασαν ότι αγχώνονται όταν διδάσκουν σε μαθητές με ετερογένεια είτε εξαιτίας του γλωσσικού χάσματος είτε της διασφάλισης αρμονικών σχέσεων γηγενών και μη γηγενών μαθητών είτε της διαχείρισης των ενδεχόμενων προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Τέλος, διερευνήθηκαν οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με αν τους αγχώνει κάποιος άλλος παράγοντας όταν διαχειρίζονται την ετερογένεια στην τάξη.

Πίνακας 30 Άλλος παράγοντας που σας αγχώνει όταν διαχειρίζεστε την ετερογένεια στην τάξη;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
0	100	100,0	100,0	100,0

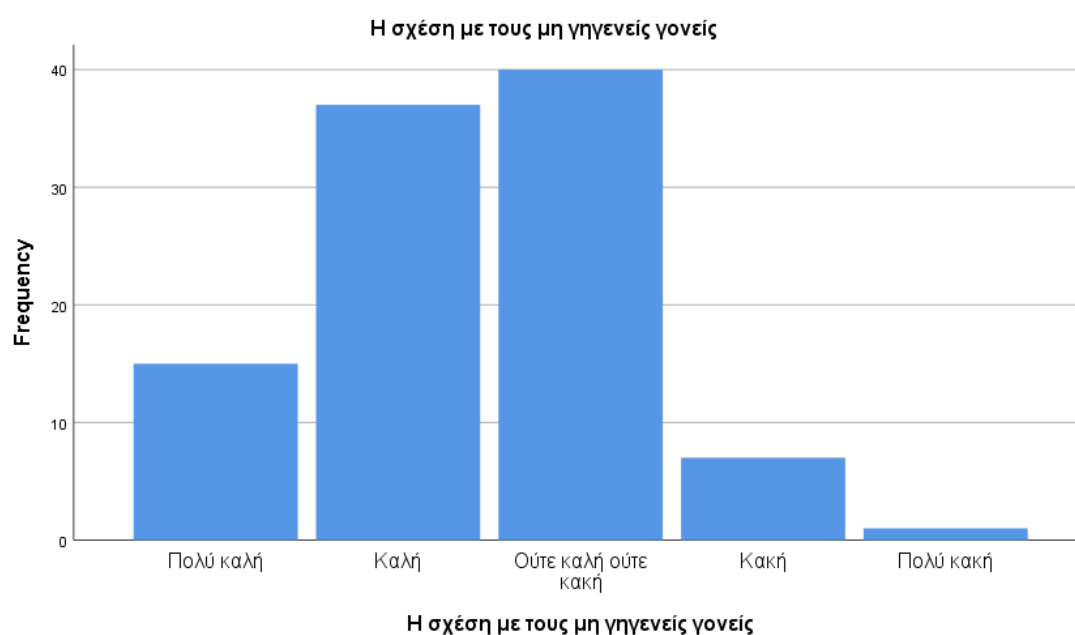
Κανένας εκπαιδευτικός αναφορικά με τον πίνακα 30, δε συμπλήρωσε κάποιον άλλο παράγοντα που να τον αγχώνει όταν διδάσκει σε μη γηγενείς μαθητές.

Ε' ερευνητικό ερώτημα.

Ένας ακόμη παράγοντας που διερευνήθηκε στα πλαίσια της εκδήλωσης εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών όταν διδάσκουν σε μαθητές με ετερογένεια, είναι η σχέση τους με τους γονείς των μαθητών αυτών. Συγκεκριμένα, παρακάτω παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό που αισθάνονται ικανοποιημένοι από τη σχέση τους με τους μη γηγενείς γονείς. Ο παρακάτω πίνακας και το γράφημα περιγράφουν το είδος της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μη γηγενών μαθητών.

Πίνακας 31 Πώς περιγράφετε τη σχέση σας με τους γονείς των μαθητών με ετερογένεια;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Πολύ καλή	15	15,0	15,0	15,0
Καλή	37	37,0	37,0	52,0
Ούτε καλή ούτε κακή	40	40,0	40,0	92,0
Κακή	7	7,0	7,0	99,0
Πολύ κακή	1	1,0	1,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



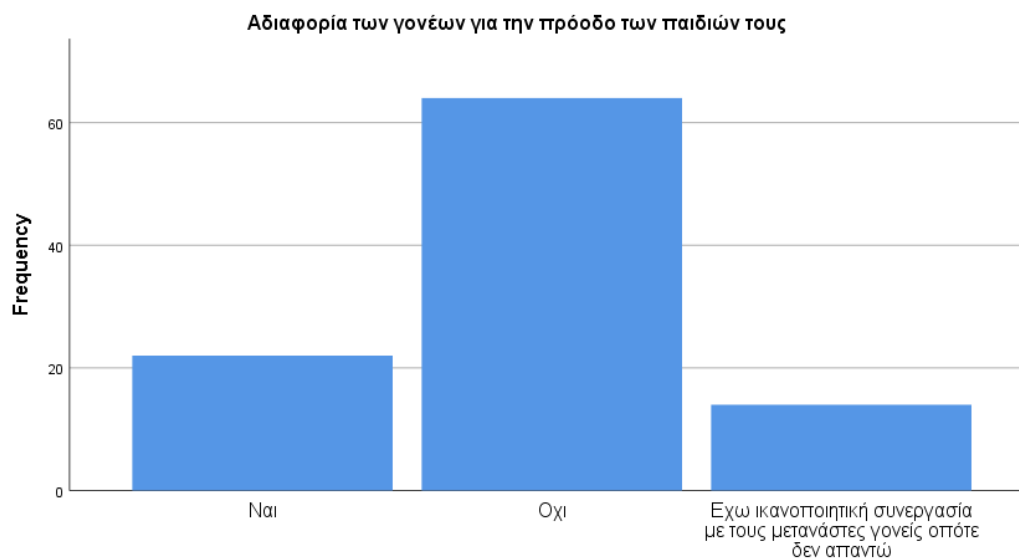
Εικόνα 28 Εικονική αναπαράσταση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μη γηγενείς γονείς.

Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους εξέφρασαν ότι η σχέση τους με τους γονείς των μαθητών με ετερογένεια, είναι ικανοποιητική. Σύμφωνα με το γράφημα μόνο οκτώ εκπαιδευτικοί φάνηκε να είναι δυσαρεστημένοι από την επικοινωνία τους με τους μη γηγενείς γονείς αφού χαρακτήρισαν τη σχέση τους είτε κακή είτε πολύ κακή. Επομένως, στα πλαίσια της διαχείρισης και της διδασκαλίας των μεταναστών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ικανοποίηση από τη σχέση με τους γονείς των μαθητών αυτών.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον πίνακα 31 και την εικόνα 28, ένα ικανοποιητικό ποσοστό συμμετεχόντων, για την ακρίβεια 40 εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν μέτρια τη σχέση τους με τους γονείς των μαθητών μεταναστών. Ωστόσο, δεν περνάνε απαρατήρητες και οι απόψεις 8 εκπαιδευτικών που χαρακτήρισαν τη σχέση τους με τους γονείς των μαθητών με ετερογένεια είτε κακή είτε πολύ κακή. Έτσι θεωρήθηκε σημαντικό να διερευνηθούν οι παράγοντες που καθιστούν τη σχέση εκπαιδευτικών και γονέων των μαθητών με ετερογένεια, λιγότερο καλή. Οι παράγοντες αυτοί περιγράφονται στους πίνακες 32-37 και στα γραφήματα 29-32 και είναι οι εξής: η πιθανή αδιαφορία των μη γηγενών γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους, η δυσκολία στη γλωσσική επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών, η πιθανή αδιαφορία των εκπαιδευτικών να προσεγγίσουν τους μη γηγενείς γονείς, η γενικότερη απόρριψη που αντιμετωπίζουν οι γονείς των παιδιών μεταναστών. Παρακάτω, παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν οι μη γηγενείς γονείς ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο.

Πίνακας 32 Η αδιαφορία της οικογένειας για τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους κάνει τη σχέση σας με τους μη γηγενείς γονείς λιγότερο καλή;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	22	22,0	22,0	22,0
Όχι	64	64,0	64,0	86,0
Έχω ικανοποιητική σχέση με τους γονείς μετανάστες οπότε δεν απαντώ στην ερώτηση αυτή.	14	14,0	14,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Αδιαφορία των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους

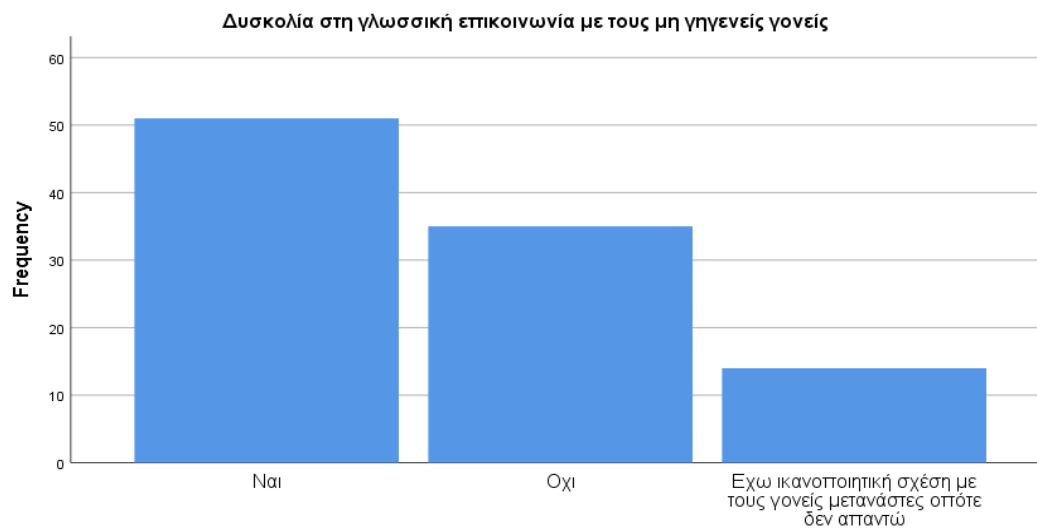
Εικόνα 29 Η αδιαφορία των μη γηγενών γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους καθιστά μη ικανοποιητική τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς.

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει ότι η αδιαφορία των γονέων μεταναστών για την πρόοδο των παιδιών τους δεν επηρεάζει τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες. Συγκεκριμένα, 64 εκπαιδευτικοί δεν επέλεξαν τον παράγοντα αυτό ως αφορμή για τη μη ικανοποιητική σχέση τους με τους μη γηγενείς γονείς.

Ο πίνακας 33 και η εικόνα 30 παρουσιάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το γλωσσικό χάσμα με τους μη γηγενείς γονείς, ως αίτια της μη ικανοποιητικής τους σχέσης.

Πίνακας 33 Το γλωσσικό χάσμα με την οικογένεια των μεταναστών μαθητών κάνει τη σχέση σας με αυτή λιγότερο ικανοποιητική;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	51	51,0	51,0	51,0
Όχι	35	35,0	35,0	86,0
Έχω ικανοποιητική σχέση με τους γονείς μετανάστες οπότε δεν απαντώ στην ερώτηση αυτή.	14	14,0	14,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Δυσκολία στη γλωσσική επικοινωνία με τους μη γηγενείς γονείς

Εικόνα 30 Το γλωσσικό χάσμα των μη γηγενών γονέων με τους εκπαιδευτικούς δυσχεραίνει τη μεταξύ τους σχέση.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το γλωσσικό χάσμα με την οικογένεια των μη γηγενών μαθητών, ως το μεγαλύτερο εμπόδιο στη διασφάλιση μιας ικανοποιητικής σχέσης μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, το γλωσσικό χάσμα φαίνεται να επηρεάζει τη σχέση των εκπαιδευτικών με την οικογένεια των μαθητών μεταναστών, σύμφωνα με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων.

Ο πίνακας 34 και η εικόνα 31 παρουσιάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν δείχνουν απάθεια και αδιαφορία να επικοινωνήσουν με τους μη γηγενείς γονείς, γεγονός που θα μπορούσε να δυσχεράνει τη μεταξύ τους σχέση.

Πίνακας 34 Θεωρείτε ότι η πιθανή αδιαφορία σας να προσεγγίσετε τους γονείς μετανάστες δυσχεραίνει τη μεταξύ σας σχέση;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	3	3,0	3,0	3,0
Όχι	83	83,0	83,0	86,0
Έχω ικανοποιητική σχέση με τους γονείς μετανάστες οπότε δεν απαντώ στην ερώτηση αυτή.	14	14,0	14,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



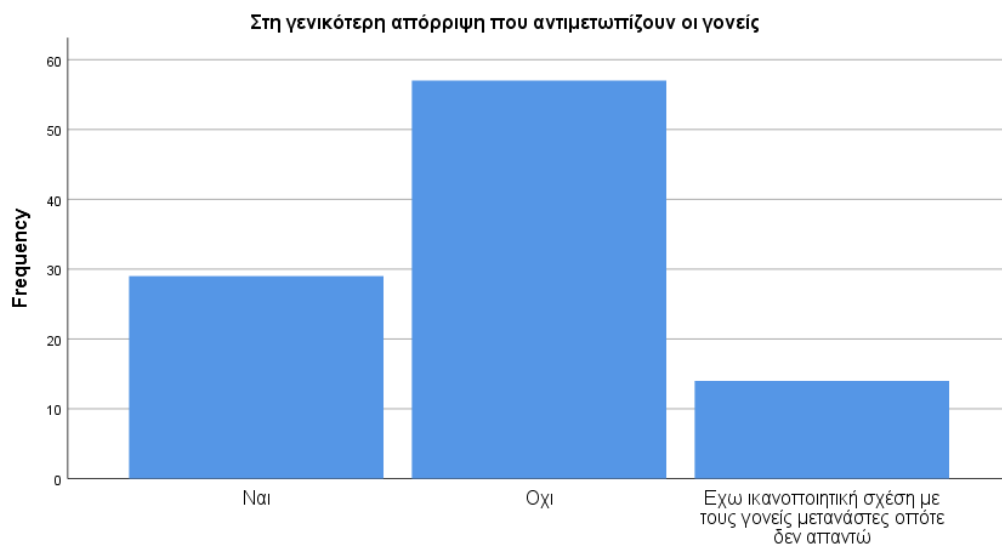
Εικόνα 31 Η πιθανή αδιαφορία των εκπαιδευτικών να επικοινωνήσουν και να προσεγγίσουν τους μη γηγενείς γονείς δυσχεραίνει τη μεταξύ τους σχέση.

Οι εκπαιδευτικοί με βάση τις απαντήσεις τους, φαίνεται ότι δε δείχνουν αδιαφορία στο να προσεγγίσουν και να επικοινωνήσουν με την οικογένεια των μαθητών με ετερογένεια. Μάλιστα, 83 εκπαιδευτικοί απέρριψαν τον παράγοντα αυτό ως υπαίτιο για τη λιγότερο καλή σχέση τους με την οικογένεια των μαθητών αυτών αφού δε φαίνεται να αδιαφορούν να πλησιάσουν τους μη γηγενείς γονείς και να αναπτύξουν μια υγιή σχέση επικοινωνίας μαζί τους.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον εάν ο αποκλεισμός και η απόρριψη που αντιμετωπίζουν οι μη γηγενείς γονείς από την κοινωνία μας, μπορεί να δυσχεράνει τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 35 Πιστεύετε ότι η μη ικανοποιητική σχέση σας με τους μη γηγενείς γονείς οφείλεται στη γενικότερη απόρριψη που αντιμετωπίζουν οι τελευταίοι;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	29	29,0	29,0	29,0
Όχι	57	57,0	57,0	86,0
Έχω ικανοποιητική σχέση με τους γονείς μετανάστες οπότε δεν απαντώ στην ερώτηση αυτή.	14	14,0	14,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Στη γενικότερη απόρριψη που αντιμετωπίζουν οι γονείς

Εικόνα 32 Η γενικότερη απόρριψη που αντιμετωπίζουν οι μη γηγενείς γονείς δυσχεραίνει τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς.

Με βάση την πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, η μη ικανοποιητική σχέση τους με την οικογένεια των μη γηγενών μαθητών, δεν οφείλεται στη γενικότερη απόρριψη ή απομόνωση που ενδεχομένως βιώνουν οι μη γηγενείς γονείς. Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, εάν οι μη γηγενείς γονείς δεν έχουν ενταχθεί στην ευρύτερη κοινωνία ή είναι μη αποδεκτοί στη χώρα υποδοχής, αυτό δεν επηρεάζει τη σχέση οικογένειας σχολείου με βάση τα όσα δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί.

Ο πίνακας 36, παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν όλοι ή και κανένας από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν δεν επηρεάζουν τη σχέση τους με τους μη γηγενείς γονείς. Ακόμη, οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν και κάποιον άλλο ή άλλους παράγοντες που θεωρούν ότι μπορούν να δυσχεράνουν τις μεταξύ τους σχέσεις και την επικοινωνία.

Πίνακας 36 Θεωρείτε ότι όλοι ή κανένας από τους παραπάνω παράγοντες μπορούν να δυσχεράνουν τη σχέση σας με τους μη γηγενείςγονείς;

Οι παράγοντες που μπορούν να δυσχεράνουν τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μη γηγενείςγονείς	Όλοι	Κανένας
Ναι	12	3
Όχι	74	83
Έχω ικανοποιητική σχέση με τους γονείς μετανάστες οπότε δεν απαντώ στην ερώτηση αυτή.	14	14
Total	100	100

Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων απάντησε πως δεν ευθύνονται όλοι οι παραπάνω παράγοντες για την όχι τόσο ικανοποιητική σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς μετανάστες. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν μεμονωμένους παράγοντες ως υπαίτιους για τη δυσλειτουργική σχέση τους με την οικογένεια των μαθητών μεταναστών.

Από τον παραπάνω πίνακα και το γράφημα, μόνο 3 εκπαιδευτικοί από το δείγμα συνολικά, δήλωσαν ότι κανένας από τους παράγοντες που προαναφέρθηκαν δεν επηρεάζει και δε δυσχεραίνει τη σχέση τους με την οικογένεια των μη γηγενών μαθητών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι όλοι οι παραπάνω παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τη σχέση τους με την οικογένεια των μη γηγενών μαθητών και συγκεκριμένα, η πιθανή αδιαφορία των μη γηγενών γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους, η δυσκολία στη γλωσσική επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών, η πιθανή αδιαφορία των εκπαιδευτικών να προσεγγίσουν τους μη γηγενείς γονείς ή και η γενικότερη απόρριψη που αντιμετωπίζουν οι γονείς των παιδιών μεταναστών.

Πίνακας 37 Υπάρχει άλλος παράγοντας που δυσχεραίνει τη σχέση σας με τους μη γηγενείς γονείς των μαθητών σας;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
0	100	100,0	100,0	100,0

Τέλος, κανένας εκπαιδευτικός δε συμπλήρωσε κάποιον άλλον παράγοντα που θα μπορούσε να δυσχεράνει τις σχέσεις και την επικοινωνία του με τους γονείς μετανάστες.

8.3. Έλεγχος ερευνητικών υποθέσεων.

Α' υπόθεση.

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση έχει στόχο να εξετάσει το επίπεδο συνάφειας ανάμεσα στην ηλικία, την προϋπηρεσία σε έτη και το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών με τη μισθοδοσία που λαμβάνουν για την απόκτηση πιστοποίησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στους πίνακες 38-40 παρουσιάζεται εάν ο βαθμός ικανοποίησης από τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών παρουσιάζει αποκλίσεις ανάλογα με την ηλικία τους, την προϋπηρεσία τους ή το επίπεδο σπουδών τους.

Αρχικά, στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η εξέταση συνάφειας ανάμεσα στην ηλικία των εκπαιδευτικών με τη μισθοδοσία τους για την απόκτηση πιστοποιημένης γνώσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 38 Εξάρτηση της επαγγελματικής ικανοποίησης από τη μισθοδοσία με την ηλικία των συμμετεχόντων.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,248 ^a	8	,248
Likelihood Ratio	11,892	8	,156
Linear-by-Linear Association	,000	1	,988
N of Valid Cases	100		
a. 4 cells (26,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,32.			

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα και με βάση το δείκτη συνάφειας των μεταβλητών μεταξύ τους, Pearson καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει σχέση εξάρτησης μεταξύ ηλικίας και ικανοποίησης από τη μισθοδοσία για την απόκτηση πιστοποίησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επομένως, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες ανεξαρτήτως ηλικίας έχουν τις ίδιες πιθανότητες να επιμορφωθούν πιστοποιημένα πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στον αμέσως επόμενο πίνακα παρουσιάζεται το δεύτερο σκέλος της ερευνητικής υπόθεσης. Συγκεκριμένα, μέσα από τον πίνακα θα διαπιστωθεί εάν η προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού σε έτη παρουσιάζει συνάφεια με τη μισθοδοσία του.

Πίνακας 39 Βαθμός εξάρτησης της μισθοδοσίας για την απόκτηση πιστοποίησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την προϋπηρεσία σε έτη.

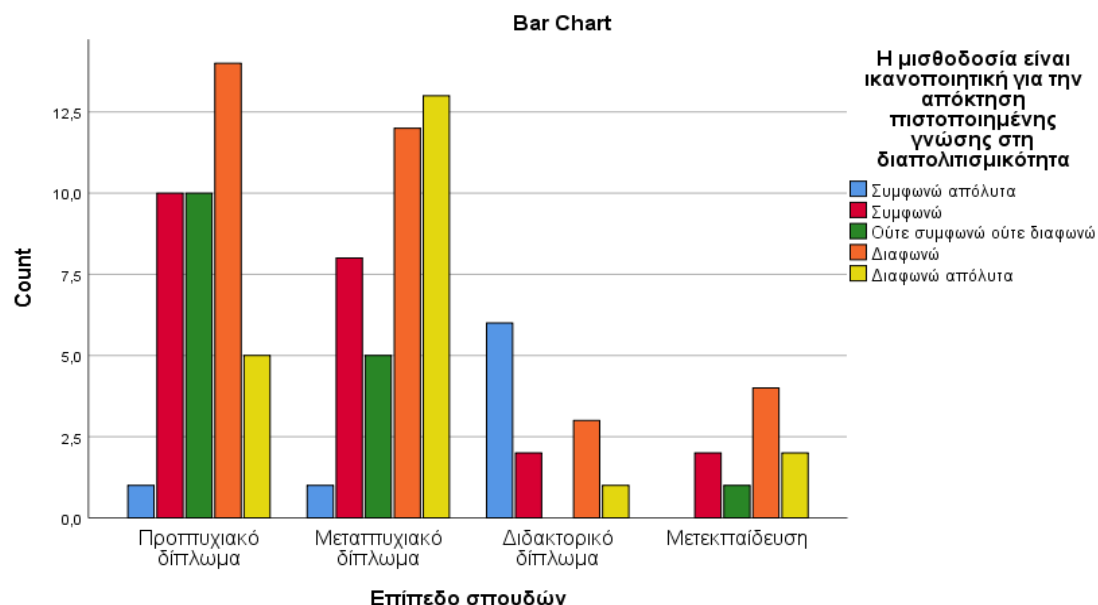
	Value	df	AsymptoticSignificance (2-sided)
PearsonChi -Square	10,097 ^a	12	,607
LikelihoodRatio	11,662	12	,473
Linear-by-Linear Association	,151	1	,697
N of ValidCases	100		
a. 13 cells (65,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,80.			

Με βάση τα δεδομένα του πίνακα και συγκεκριμένα σύμφωνα με το δείκτη συνάφειας Pearsonr, μιλάμε για ανεξαρτησία των μεταβλητών μεταξύ τους. Ειδικότερα, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η προϋπηρεσία τους σε έτη δε φαίνεται να επιδρά σημαντικά στα ποσοστά μισθοδοσίας τους για την πιστοποιημένη επιμόρφωσή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως εργασιακής κατάστασηςέχουν τις ίδιες πιθανότητες να αποκτήσουν πιστοποιημένη επιμόρφωση στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στην τάξη.

Τέλος, διερευνήθηκε το τρίτο σκέλος της Α' ερευνητικής υπόθεσης και συγκεκριμένα ο βαθμός συνάφειας ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών και την ικανοποίηση από τη μισθοδοσία με σκοπό την επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πίνακας 40 Η εξάρτηση της ικανοποίησης από τη μισθοδοσία από το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων.

	Value	df	AsymptoticSignificance (2-sided)
PearsonChi-Square	40,639 ^a	12	,000
LikelihoodRatio	29,623	12	,003
Linear-by-Linear Association	,203	1	,652
N of ValidCases	100		
a. 12 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,72.			



Εικόνα 33 Γραφική απεικόνιση της σχέσης του επιπέδου σπουδών με την επαγγελματική ικανοποίηση από τη μισθοδοσία.

Από τον πίνακα 40 και την εικόνα 33, γίνεται αντιληπτή η σχέση εξάρτησης της ικανοποίησης από τη μισθοδοσία με το επίπεδο σπουδών του εκπαιδευτικού. Αυτή η σχέση φαίνεται στον πίνακα από το δείκτη συνάφειας Pearson r αλλά και από την εικόνα διαπιστώνονται μεγάλες αποκλίσεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανάλογα με το επίπεδο σπουδών τους. Συγκεκριμένα, τα μεγαλύτερα ποσοστά των ερωτηθέντων που δήλωσαν απόλυτη συμφωνία για την αντιστοιχία της μισθοδοσίας τους με την απόκτηση πιστοποίησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαθέτουν διδακτορικό δίπλωμα. Αντίθετα, τα μεγαλύτερα ποσοστά της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας για την ικανοποίηση από τις οικονομικές τους απολαβές, καταλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί που έχουν στην κατοχή τους προπτυχιακό, μεταπτυχιακό δίπλωμα ή μετεκπαίδευση. Αυτό δείχνει ότι τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με τις οικονομικές τους απολαβές για την πιστοποιημένη κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Β' υπόθεση.

Στόχος της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης είναι να ελεγχθεί εάν ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει πιο συχνά ή λιγότερο συχνά προβλήματα με τους μη γηγενείς μαθητές ανάλογα με το φύλο, το επίπεδο σπουδών και την εργασιακή του κατάσταση.

Ο πίνακας 41, εξετάζει εάν το φύλο του εκπαιδευτικού επιδρά στη συχνότητα που αντιμετωπίζει προβλήματα στη διδασκαλία των μαθητών με ετερογένεια.

Πίνακας 41 Η συχνότητα αντιμετώπισης προβλημάτων στη διδασκαλία των μη γηγενών μαθητών εξαρτάται από το φύλο των συμμετεχόντων.

	Value	df	AsymptoticSignificance (2-sided)
PearsonChi-Square	6,920 ^a	4	,140
LikelihoodRatio	8,077	4	,089
Linear-by-Linear Association	1,994	1	,158
N of ValidCases	100		
a. 5 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,56.			

Το φύλο του εκπαιδευτικού δεν φαίνεται να παίζει ρόλο στη συχνότητα που αντιμετωπίζει προβλήματα κατά τη διδασκαλία των μαθητών με ετερογένεια. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί με τις γυναίκες συναδέλφους τους δεν παρουσιάζουν, σύμφωνα με τον πίνακα, διαφοροποίηση στο πόσο συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στη διαχείριση των μαθητών με ετερογένεια στην τάξη.

Ο πίνακας 42, διερευνά το δεύτερο μέρος της ερευνητικής υπόθεσης σύμφωνα με το οποίο ελέγχθηκε εάν το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών παίζει ρόλο στη συχνότητα αντιμετώπισης προβλημάτων με τους μη γηγενείς μαθητές.

Πίνακας 42 Η συχνότητα αντιμετώπισης προβλημάτων στη διδασκαλία των ετερογενών μαθητών εξαρτάται από το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων.

	Value	df	AsymptoticSignificance (2-sided)
PearsonChi-Square	8,745 ^a	12	,725
LikelihoodRatio	6,867	12	,866
Linear-by-Linear Association	2,216	1	,137
N of ValidCases	100		
a. 15 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.			

Με βάση το δείκτη συνάφειας, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών με το πόσο συχνά συναντούν προβλήματα στη διαχείριση των μαθητών με ετερογένεια. Απλούστερα, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν διδακτορικό, μεταπτυχιακό, προπτυχιακό δίπλωμα ή μετεκπαίδευση δεν παρουσιάζουν αποκλίσεις μεταξύ τους στο πόσο συχνά αντιμετωπίζουν εμπόδια στη διαχείριση των μη γηγενών μαθητών.

Ο πίνακας 43 εξετάζει εάν η εργασιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών επηρεάζει το πόσο συχνά συναντούν προβλήματα στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Πίνακας 43 Η συχνότητα αντιμετώπισης προβλημάτων στη διδασκαλία των ετερογενών μαθητών εξαρτάται από την εργασιακή κατάσταση των συμμετεχόντων.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,531 ^a	12	,887
Likelihood Ratio	6,806	12	,870
Linear-by-Linear Association	,847	1	,357
N of Valid Cases	100		
a. 13 cells (65,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,18.			

Με βάση τον πίνακα, δε φαίνεται να υπάρχει σχέση εξάρτησης ανάμεσα στο εργασιακό προφίλ των εκπαιδευτικών με το πόσο συχνά βιώνουν δυσκολίες στη διδασκαλία των μη γηγενών μαθητών. Επομένως, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί για παράδειγμα δεν παρουσιάζουν αποκλίσεις από τους ωρομίσθιους για το πόσο συχνά συναντούν εμπόδια στη διαχείριση και τη διδασκαλία των μαθητών με ετερογένεια.

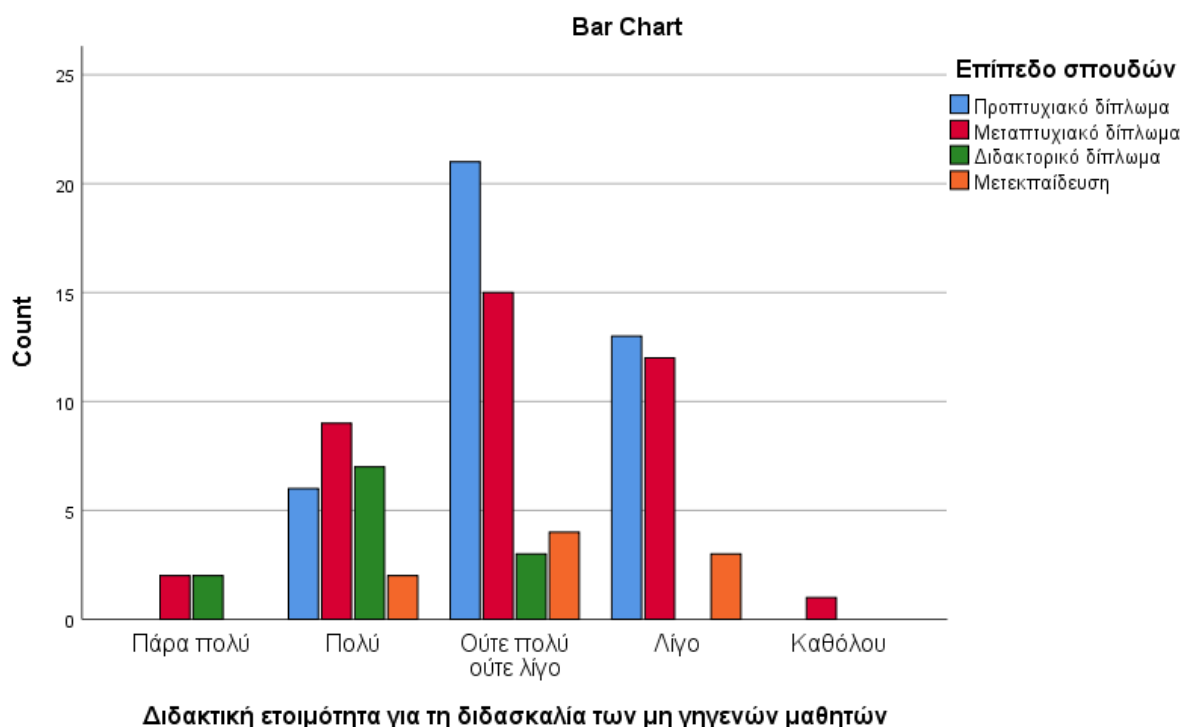
Γ' υπόθεση.

Η 3^η ερευνητική υπόθεση έχει στόχο να εξετάσει τη συνάφεια ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών του εκπαιδευτικού με τη διαπολιτισμική διδακτική του ετοιμότητα. Συγκεκριμένα, με βάση τον παρακάτω πίνακα και το γράφημα εξετάζεται εάν ο εκπαιδευτικός ανάλογα με το επίπεδο σπουδών του (προπτυχιακό, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, μετεκπαίδευση), αισθάνεται περισσότερο ή λιγότερο έτοιμος να διδάξει σε μαθητές με ετερογένεια.

Πίνακας 44 Το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων καθορίζει τη διαπολιτισμική διδακτική ετοιμότητα.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,514 ^a	12	,043
Likelihood Ratio	23,598	12	,023
Linear-by-Linear Association	4,150	1	,042
N of Valid Cases	100		

a. 13 cells (65,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,09.



Εικόνα 34 Το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη διαπολιτισμική διδακτική τους ετοιμότητα.

Βρέθηκε ότι η διαπολιτισμική διδακτική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού εξαρτάται από το επίπεδο σπουδών του. Επομένως, το επίπεδο πτυχίου του εκπαιδευτικού φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο διαχείρισης της ετερογένειας στην τάξη και επομένως και στη διαπολιτισμική διδακτική του ετοιμότητα. Μάλιστα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι αισθάνονται πάρα πολύ και πολύ έτοιμοι να διδάξουν σε μαθητές με ετερογένεια, διαθέτουν είτε διδακτορικό είτε μεταπτυχιακό δίπλωμα.

Δ' υπόθεση.

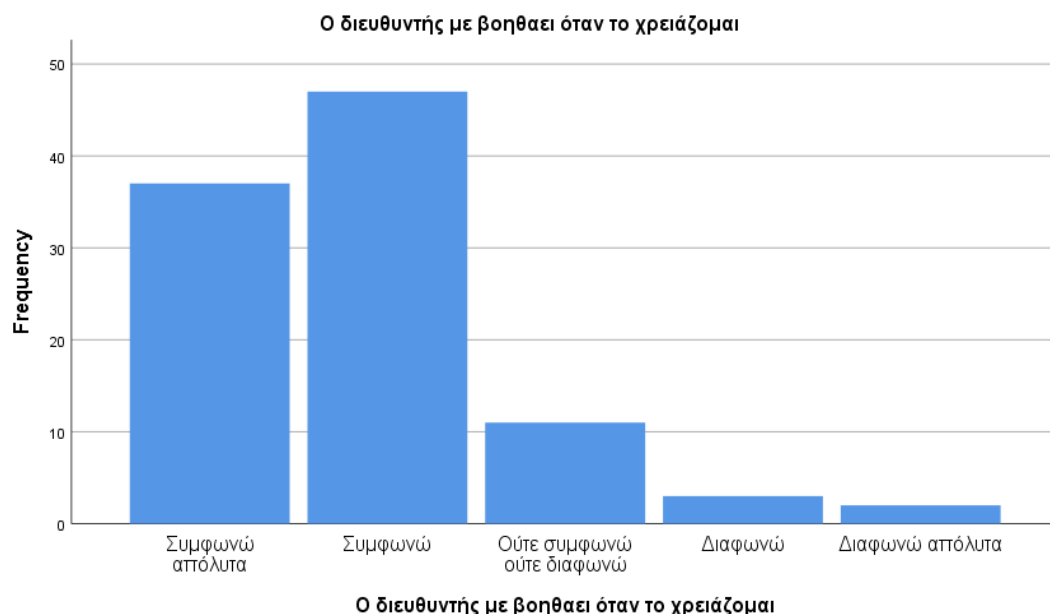
Η τέταρτη στη σειρά ερευνητική υπόθεση αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί θα εκφράσουν επαγγελματική ικανοποίηση από τις σχέσεις τους με συναδέλφους και διευθυντές γεγονός που ίσως τους βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη διαχείριση της ετερογένειας στην τάξη.

Οι πίνακες 45-47 και οι εικόνες 35-37, δίνουν πληροφορίες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πόσο ικανοποιημένοι αισθάνονται από τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους και διευθυντές τους.

Στον παρακάτω πίνακα και το γράφημα παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις τους με την ηγεσία του σχολείου.

Πίνακας 45 Αναμένεται ότι ο διευθυντής/ρια επιδεικνύει συνεργατική διάθεση προς τους εκπαιδευτικούς.

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Συμφωνώ απόλυτα	37	37,0	37,0	37,0
	Συμφωνώ	47	47,0	47,0	84,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	11	11,0	11,0	95,0
	Διαφωνώ	3	3,0	3,0	98,0
	Διαφωνώ απόλυτα	2	2,0	2,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	



Εικόνα 35 Γραφική αναπαράσταση της συνεργατικής διάθεσης που επιδεικνύει ο διευθυντής/ρια προς τους εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία εξέφρασαν ικανοποίηση από τη σχέση τους με τους διευθυντές. Ειδικότερα, το 84% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ο διευθυντής/ρια προθυμοποιείται να δημιουργήσει ένα ευχάριστο κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας μαζί τους. Είναι λοιπόν εμφανής η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν από την ηγεσία του σχολείου τους.

Ο πίνακας 46 και η εικόνα 36, περιγράφουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους.

Πίνακας 46 Οι συνάδελφοί σας είναι φιλικοί και συνεργάσιμοι;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	32	32,0	32,0	32,0
Συμφωνώ	54	54,0	54,0	86,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	14	14,0	14,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Εικόνα 36 Γραφική αναπαράσταση της συνεργατικής σχέσης των συμμετεχόντων με τους συναδέλφους.

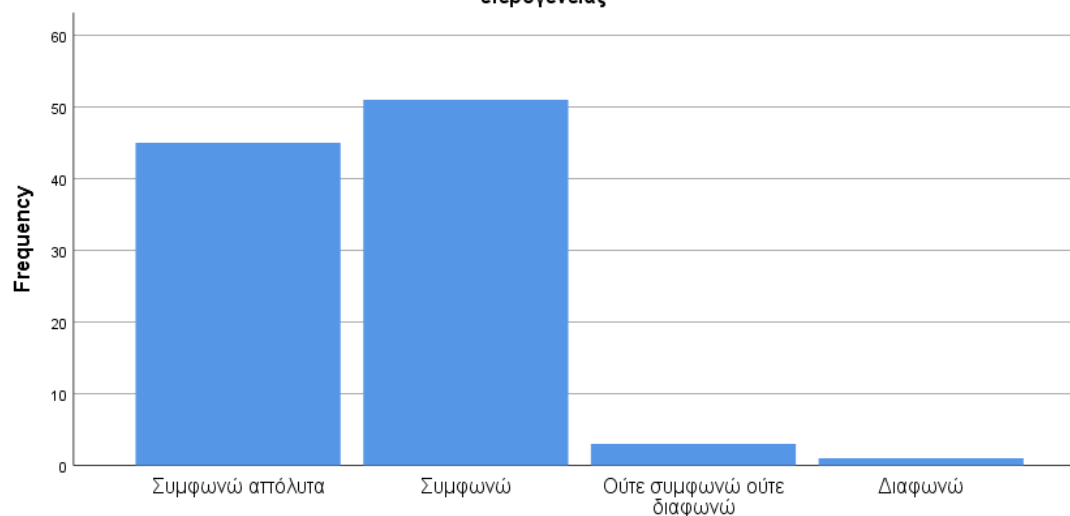
Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους είναι πολύ ικανοποιητικές. Οι συνάδελφοι φαίνεται να είναι συνεργάσιμοι και να δείχνουν διάθεση επικοινωνίας σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, το 86% των εκπαιδευτικών εξέφρασε ότι είναι ευχαριστημένο από τις σχέσεις του με τους συναδέλφους. Αυτό δείχνει ότι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους είναι φιλικές και αρμονικές.

Αφού διερευνήθηκαν οι σχέσεις των συμμετεχόντων με τους συναδέλφους και διευθυντές τους, ο παρακάτω πίνακας και εικόνα παρουσιάζουν τα αποτελέσματα στο ερώτημα κατά πόσο αυτή η καλή συνεργασία μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στη αποτελεσματικότερη διαχείριση της ετερογένειας στην τάξη.

Πίνακας 47 Η άρτια συνεργασία με τους διευθυντές συναδέλφους ως αρωγή στη διαχείριση της ετερογένειας στην τάξη.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	45	45,0	45,0	45,0
Συμφωνώ	51	51,0	51,0	96,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	3	3,0	3,0	99,0
Διαφωνώ	1	1,0	1,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Η άρτια συνεργασία με τους διευθυντές και συναδέλφους βοηθάει στην εύρεση τρόπων για τη διαχείριση της ετερογενείας



Η άρτια συνεργασία με τους διευθυντές και συναδέλφους βοηθάει στην εύρεση τρόπων για τη διαχείριση της ετερογενείας

Εικόνα 37 Η άρτια συνεργασία με τους διευθυντές και συναδέλφους βοηθά στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στην τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία (96%), βλέπουν τη συνεργασία και επικοινωνία με τους συναδέλφους και διευθυντές τους ως αρωγή στη διαχείριση και τη διδασκαλία των μαθητών με ετερογένεια. Θα ήταν λοιπόν αξιόλογο να τονιστεί ότι μια ποιοτική σχέση με τους συναδέλφους και διευθυντές μπορεί να αποβεί χρήσιμη για την αποτελεσματικότερη διαχείριση της ετερογένειας στην τάξη.

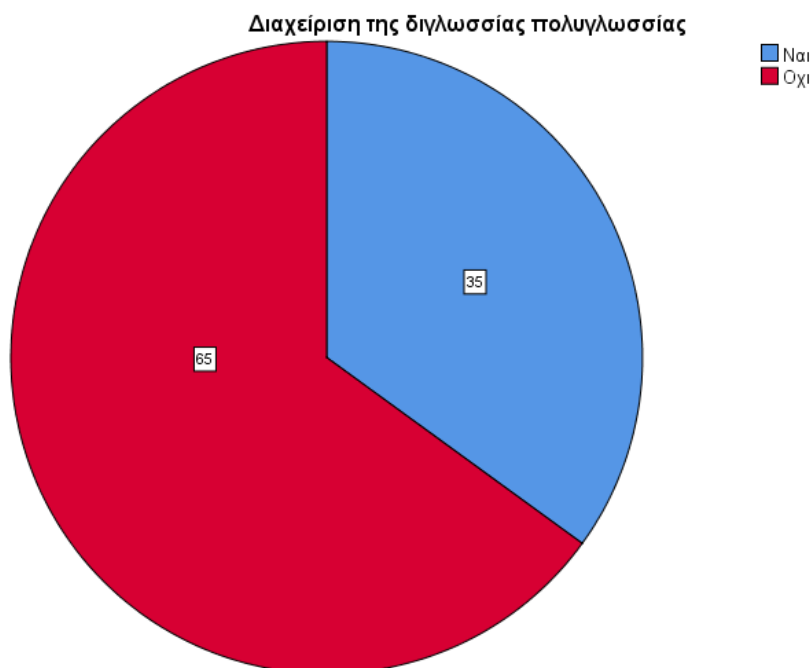
Ε' υπόθεση.

Η 5^η ερευνητική υπόθεση απαντάει στο 11^ο ερώτημα του ερωτηματολογίου «Σε ποιους από τους παρακάτω τομείς θεωρείτε ότι χρειάζεστε περισσότερη επιμόρφωση; (Μπορείτε να αναφέρετε περισσότερες από μια επιλογές)». Σύμφωνα με αυτή την ερευνητική υπόθεση, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση στη διαχείριση της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας στην τάξη.

Ο παρακάτω πίνακας δείχνει το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσε ότι τους αγχώνει η ύπαρξη διγλωσσίας/πολυγλωσσίας στην τάξη.

Πίνακας 48 Σας αγχώνει η ύπαρξη διγλωσσίας/πολυγλωσσίας στην τάξη;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	35	35,0	35,0	35,0
Όχι	65	65,0	65,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Εικόνα 38 Εικονική αναπαράσταση της εκδήλωσης άγχους για τη διαχείριση διγλωσσίας/πολυγλωσσίας στην τάξη.

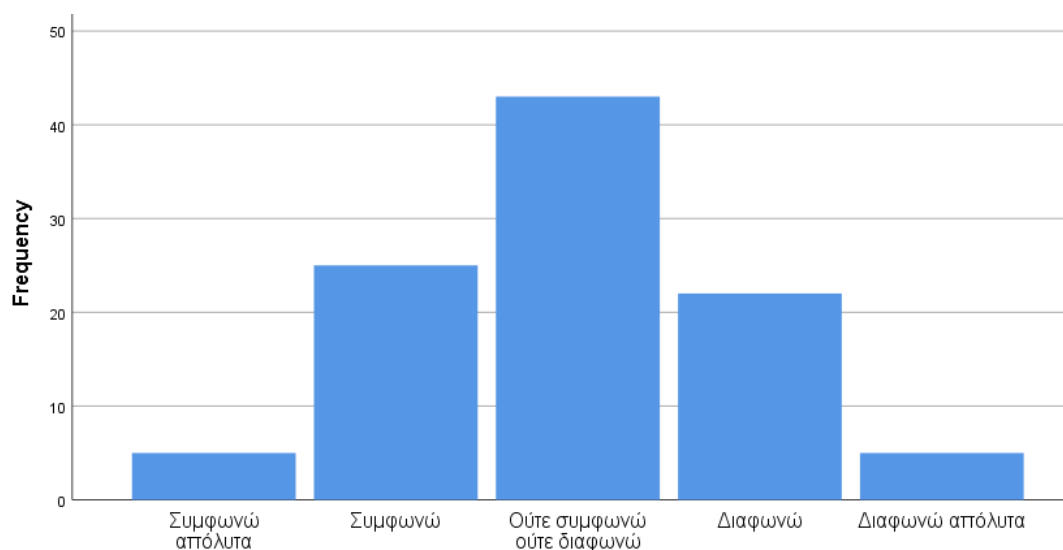
Από τα αποτελέσματα, μόνο 35 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρειάζονται επιμόρφωση στη διαχείριση της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας στην τάξη. Αυτό έρχεται σε αντίφαση με βάση τα δεδομένα του Πίνακα 24 «Σας αγχώνει το γλωσσικό χάσμα με τους μη γηγενείς μαθητές κατά τη διδασκαλία;» και με τα δεδομένα του πίνακα 33 «Το γλωσσικό χάσμα με την οικογένεια των μαθητών μεταναστών κάνει τη σχέση σας με αυτή λιγότερο ικανοποιητική;» όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ναι. Επομένως, αν και το γλωσσικό χάσμα φαίνεται να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς στην πλειονότητά τους θα περιμέναμε περισσότεροι εκπαιδευτικοί να δηλώσουν ότι χρειάζονται επιμόρφωση στη διαχείριση της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας στην τάξη.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το πόσο ενημερωμένοι είναι για το ιστορικό, θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών μη γηγενών.

Πίνακας 49 Διαθέτετε γνώσεις για το θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών με ετερογένεια.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Συμφωνώ απόλυτα	5	5,0	5,0	5,0
Συμφωνώ	25	25,0	25,0	30,0
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	43	43,0	43,0	73,0
Διαφωνώ	22	22,0	22,0	95,0

Διαφωνώ απόλυτα	5	5,0	5,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



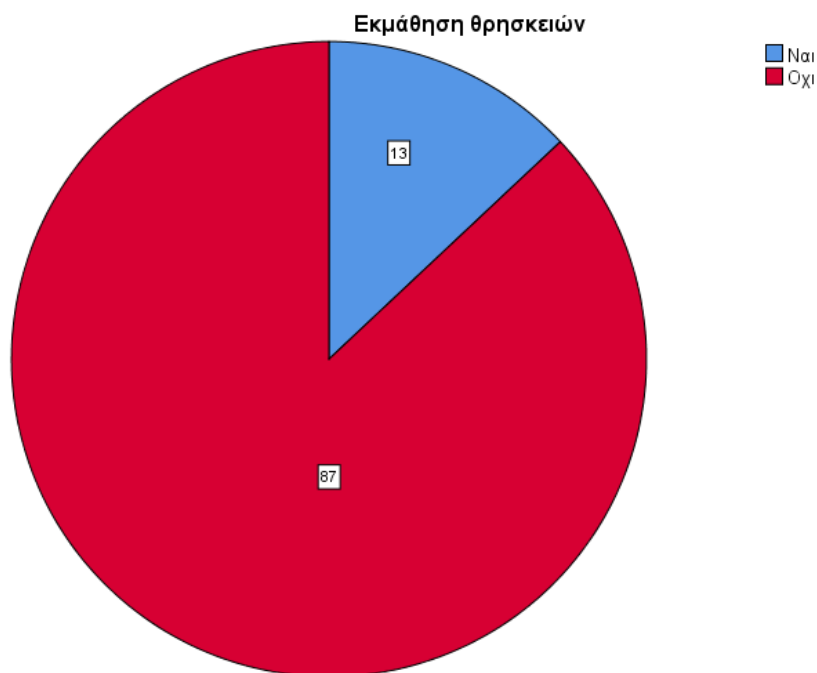
Εικόνα 39 Γνώσεις των εκπαιδευτικών για τους πολιτισμούς και τις θρησκείες των ετερογενών μαθητών

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι μόνο 30 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν πληροφορηθεί για τη θρησκεία και τον πολιτισμό των μαθητών με ετερογένεια. Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους είτε δεν είναι βέβαιοι είτε αρνούνται ότι είναι ενήμεροι για τη θρησκεία και τον πολιτισμό των μαθητών τους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Στον παρακάτω πίνακα οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απόψεις τους για το βαθμό που χρειάζονται επιμόρφωση στην ενημέρωση πάνω στις θρησκείες των μαθητών αλλοδαπών.

Πίνακας 50 Χρειάζεστε επιμόρφωση στην εκμάθηση πληροφοριών για τις θρησκείες των μαθητών μη γηγενών;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	13	13,0	13,0	13,0
Όχι	87	87,0	87,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Εικόνα 40 Γραφική αναπαράσταση της απαιτούμενης επιμόρφωσης στην εκμάθηση θρησκειών των μη γηγενών μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία δήλωσαν ότι δε χρειάζονται επιμόρφωση αναφορικά με τις θρησκείες των μη γηγενών μαθητών. Συγκεκριμένα, 87 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δε θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωσή τους και την απόκτηση γνώσεων γύρω από τις θρησκείες των μαθητών με ετερογένεια. Αυτό έρχεται σε αντιδιαστολή με τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα στον οποίο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε γνωρίζει πληροφορίες για το θρησκευτικό, πολιτισμικό υπόβαθρο των μη γηγενών μαθητών. Οπότε και εδώ θα περιμέναμε ότι οι εκπαιδευτικοί θα επιθυμούσαν να επιμορφωθούν στο παράγοντα αυτό.

Ο παρακάτω πίνακας εξετάζει την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την ιστορία και τον πολιτισμό των μαθητών μη γηγενών.

Πίνακας 51 Θεωρείτε αναγκαία την επιμόρφωση για την εκμάθηση της ιστορίας και του πολιτισμού των μη γηγενών μαθητών σας;

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Ναι	29	29,0	29,0	29,0
	Όχι	71	71,0	71,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	



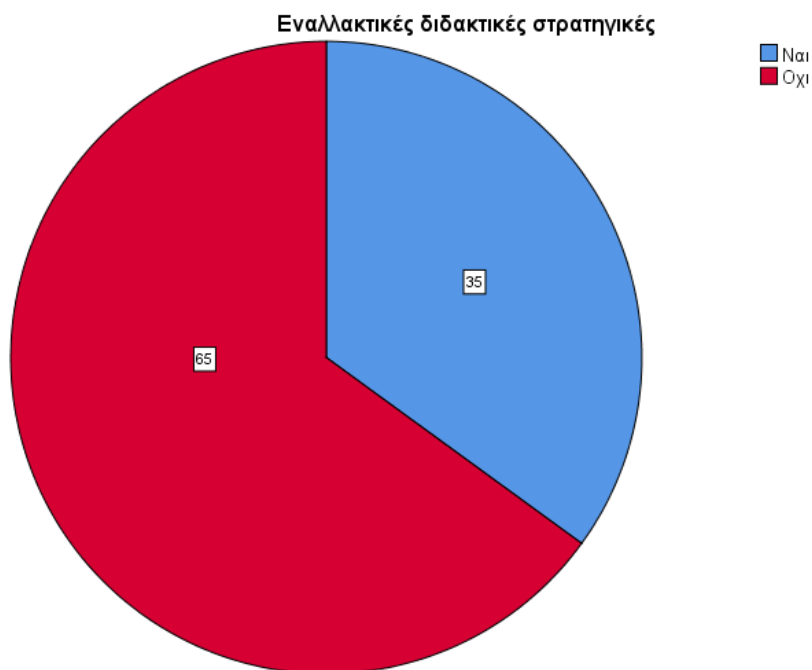
Εικόνα 41 Εικονική αναπαράσταση της αναγκαιότητας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην εκμάθηση της ιστορίας και του πολιτισμού των μη γηγενών μαθητών.

Με βάση τα δεδομένα του πίνακα και της εικόνας, 29 εκπαιδευτικοί επέλεξαν ότι επιθυμούν να αποκτήσουν γνώσεις για την ιστορία και των πολιτισμό των χωρών καταγωγής των μη γηγενών μαθητών. Συγκριτικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στον πίνακα 50, (Χρειάζεστε επιμόρφωση στην εκμάθηση πληροφοριών για τις θρησκείες των μη γηγενών μαθητών;) και τον πίνακα 51 (Θεωρείτε αναγκαία την επιμόρφωση για την εκμάθηση της ιστορίας και του πολιτισμού των μη γηγενών μαθητών σας;) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν να γνωρίσουν περισσότερο τον πολιτισμό και την ιστορία που φέρνουν οι μη γηγενείς μαθητές στο σχολείο παρά τη θρησκεία των τελευταίων. Φαίνεται πως η εκμάθηση των παραδόσεων, των ηθών και των εθίμων, που φέρνουν οι μαθητές μαζί τους, ενδιαφέρει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς.

Ο παρακάτω πίνακας εξετάζει την αναγκαιότητα που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί για την εκμάθηση εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών για την εφαρμογή τους σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

Πίνακας 52 Χρειάζεστε επιμόρφωση στην εκμάθηση εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Ναι	35	35,0	35,0	35,0
Όχι	65	65,0	65,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



Εικόνα 42 Αναπαράσταση της αναγκαιότητας εκμάθησης εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς.

Έως τώρα, με βάση τα παραπάνω γραφήματα και τους πίνακες οι εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει περισσότερο τη διαχείριση διγλωσσίας/πολυγλωσσίας στην τάξη ως παράγοντα που χρήζει περισσότερης επιμόρφωσης. Ωστόσο, το ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών εξέφρασε ότι χρειάζεται εξίσου επιμόρφωση και στην εκμάθηση εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών ώστε να τις εφαρμόζει σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η απόκτηση γνώσεων είναι πιο σημαντική σε αυτούς τους τομείς συγκριτικά με την εκμάθηση περί θρησκείας, πολιτισμού και ιστορίας των μαθητών με ετερογένεια.

Ο επόμενος πίνακας αναπαριστά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα της απόκτησης γνώσεων στην επίτευξη αρμονικών και συνεργατικών σχέσεων των γηγενών με τους μη γηγενείς μαθητές στο σχολείο.

Πίνακας 53 Θεωρείτε απαραίτητη την επιμόρφωσή σας στους τρόπους επίτευξης συνεργατικών σχέσεων γηγενών και μη γηγενών μαθητών;

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Ναι	31	31,0	31,0	31,0
	Όχι	69	69,0	69,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	



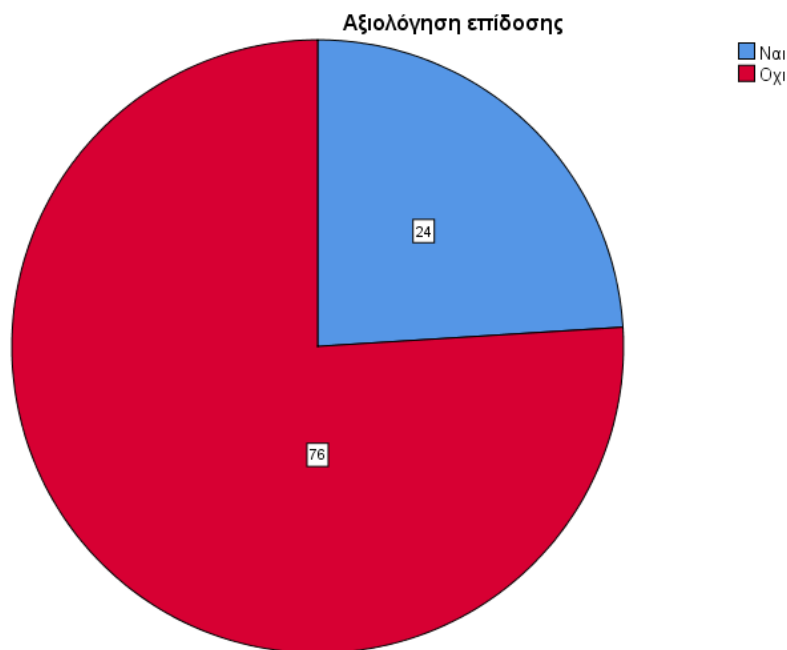
Εικόνα 43 Αναπαράσταση του βαθμού της αναγκαίας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση συνεργατικών σχέσεων όλων των μαθητών.

Ένας ακόμη παράγοντας όπου οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ότι χρειάζονται επιμόρφωση μετά τον παράγοντα της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας και τον παράγοντα εκμάθηση εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών, είναι και ο τρόπος διασφάλισης αρμονικών σχέσεων μεταξύ όλων των μαθητών ανεξαιρέτως καταγωγής. Ειδικότερα, η επιμόρφωση στη διασφάλιση αρμονικών σχέσεων μεταξύ όλων των μαθητών δε φαίνεται να απασχολεί και ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς. Αυτό έρχεται και σε συνάφεια με τα αποτελέσματα των πινάκων 26 «Πώς θα αξιολογούσατε τη σχέση των γηγενών και μη γηγενών μαθητών;» και 27 «Σας αγχώνει η αποδοχή ή μη των μη γηγενών μαθητών από τους γηγενείς μαθητές;» όπου οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους δεν έδειξαν να αγχώνονται για την αρμονική συνύπαρξη των μαθητών μεταξύ τους, αφού οι σχέσεις των τελευταίων είναι ήδη φιλικές.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το πόσο αναγκαία θεωρούν την επιμόρφωσή τους στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μη γηγενών μαθητών.

Πίνακας 54 Θεωρείτε αναγκαία την επιμόρφωσή σας στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μη γηγενών μαθητών;

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	Ναι	24	24,0	24,0	24,0
	Όχι	76	76,0	76,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	



Εικόνα 44 Αναπαράσταση της αναγκαίας επιμόρφωσης των συμμετεχόντων στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μη γηγενών μαθητών.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε θεώρησε αναγκαία επιμόρφωσή τους στην αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών μη γηγενών. Αυτό υποστηρίζουν τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα και η εικόνα σύμφωνα με τα οποία μόνο 24 εκπαιδευτικοί, επέλεξαν μεταξύ άλλων απαντήσεων την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών με ετερογένεια ως παράγοντα που χρήζει επιμόρφωση. Εν κατακλείδι και αναφορικά με τους τομείς που οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση όταν διδάσκουν ή επρόκειτο να διδάξουν σε μη γηγενείς μαθητές, η διαχείριση της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας στην τάξη και η γνώση και εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών, επιλέχθηκαν περισσότερο και εξίσου το ίδιο από τους εκπαιδευτικούς,

Οι πίνακες που ακολουθούν, παρουσιάζουν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δήλωσαν εάν χρειάζονται επιμόρφωση σε όλους τους παραπάνω τομείς, σε κανέναν ή σε κάποιον άλλο τομέα.

Πίνακας 55 Χρειάζεστε επιμόρφωση σε όλους ή σε κανέναν από τους παραπάνω παράγοντες;

Οι τομείς όπου χρειάζεστε επιμόρφωση	Σε όλους τους παραπάνω	Σε κανέναν από τους παραπάνω
Ναι	33	2
Όχι	67	98
Total	100	100

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να χρειάζεται επιμόρφωση σε όλους τους παράγοντες που αναφέρθηκαν, ώστε να δουλέψει πιο αποτελεσματικά σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Ωστόσο, μόνο δύο συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν είναι αναγκαία η απόκτηση γνώσεων σε κάποιον από τους παράγοντες που αναφέρθηκαν. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση κάτι που οι ίδιοι επιβεβαιώνουν με τις απόψεις τους στον πίνακα 14 (Πόσο αναγκαία θεωρείτε την επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση).

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν θεωρούν ότι χρειάζονται επιμόρφωση σε κάποιον άλλο παράγοντα που αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πίνακας 56 Χρειάζεστε επιμόρφωση σε κάποιο άλλο πεδίο κατά τη διδασκαλία σας σε ετερογενή τάξη;

		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
	0	99	99,0	99,0	99,0
	Φ.Ε.	1	1,0	1,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Συγκεκριμένα, ένας/μία εκπαιδευτικός δήλωσε ότι χρειάζεται γνώσεις και επιμόρφωση σε κάποιον άλλον παράγοντα πέραν αυτών που αναφέρθηκαν. Ο παράγοντας αυτός αφορά την απόκτηση γνώσεων για την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας στην ελληνική γλώσσα από τους μη γηγενείς μαθητές.

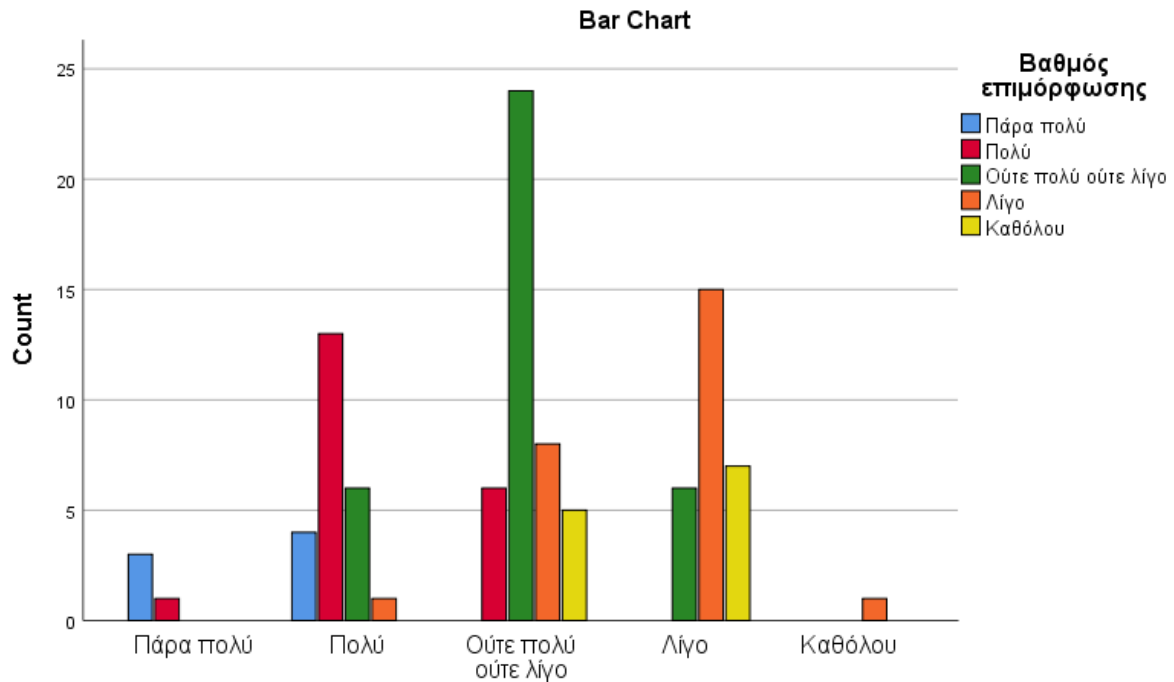
ΣΤ' υπόθεση.

Στη συνέχεια ελέγχθηκε εάν η διαπολιτισμική διδακτική ετοιμότητα εξαρτάται από το βαθμό της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πίνακας 57 Βαθμός συσχέτισης της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με τη διαπολιτισμική διδακτική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού.

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	88,950 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	80,934	16	,000
Linear-by-Linear Association	49,401	1	,000
N of Valid Cases	100		

a. 16 cells (64,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.



Διδακτική ετοιμότητα για τη διδασκαλία των μη γηγενών μαθητών

Εικόνα 45 Η συνάφεια της επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με τη διαπολιτισμική διδακτική ετοιμότητα.

Ο παραπάνω πίνακας επιβεβαιώνει την ερευνητική υπόθεση ότι δηλαδή υπάρχει σχέση εξάρτησης ανάμεσα στις δύο μεταβλητές και ότι βαθμός επιμόρφωσης καθορίζει το βαθμό που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός διδακτικά έτοιμος ώστε να διαχειριστεί αποτελεσματικά μια πολυπολιτισμική τάξη. Επομένως, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη διαπολιτισμική διδακτική του ετοιμότητα.

9. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.

Τα αποτελέσματα που θα συζητηθούν έχουν προκύψει από συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας γύρω από θέματα που αποτέλεσαν έναυσμα για τη διεξαγωγή της παρούσης μελέτης. Η έρευνα απάντησε στα ερωτήματα και τις υποθέσεις που χρειάστηκαν διερεύνηση μέσα από το δείγμα των εκπαιδευτικών που αξιοποιήθηκε. Το παρών κεφάλαιο αποσκοπεί στην καταγραφή και τη συζήτηση των ευρημάτων όπως προέκυψαν μέσα από την έρευνα. Συγκεκριμένα, θα συζητηθούν οι διαπιστώσεις για το καθένα από τα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και ο βαθμός που οι ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης επιβεβαιώθηκαν ή διαψεύστηκαν. Τέλος, τα ευρήματα της έρευνας θα συγκριθούν με εκείνα προηγούμενων ερευνών που αναφέρονται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας εργασίας.

Παρακάτω σχολιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως προέκυψαν μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά, την πλειοψηφία του δείγματος αποτελούν οι γυναίκες, εύρημα που συνάδει με τις έρευνες των Anastasiou & Belios, (2020) καθώς και της Γραμματικού (2016). Η ηλικία, η προϋπηρεσία σε έτη, το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών της παρούσης έρευνας συνάδουν με αντίστοιχα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος όλων των ερευνών της βιβλιογραφίας (Καρβέλη, 2015) (Ζάχος, Βελλή & Βιλιάρδου, 2017) (Sakka, 2010) (Αγγελοπούλου & Μάνεση, 2017) (Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018) (Γραμματικού, 2016) (Anastasiou & Belios, 2020). Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους βρίσκονται στη μέση ηλικία, έχουν χρόνια εργασιακή εμπειρία και συγκεκριμένα πάνω από δέκα έτη ενώ τέλος κατέχουν προπτυχιακό δίπλωμα με τα μικρότερα ποσοστά αυτών να έχουν διδακτορικό. Σχετικά με το εργασιακό προφίλ των εκπαιδευτικών δηλώνουν μόνιμοι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους. Τέλος, όσον αφορά τη διδασκαλία σε τάξεις πολυπολιτισμικές, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν διδάξει σε μη γηγενείς μαθητές είτε το τρέχον σχολικό έτος 2020-2021 είτε προηγούμενα διδακτικά έτη, γεγονός που θα μπορούσε να δείξει τη διδακτική τους εμπειρία σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ωστόσο, το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίφαση με την έρευνα των Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου (2018) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από ελάχιστη έως καθόλου διδακτική εμπειρία σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα επιχείρησε να διερευνήσει το βαθμό της διαπολιτισμικής συνείδησης και ενσυναίσθησης που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της διδασκαλίας σε ετερογενείς μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι διακατέχονται από διαπολιτισμική συνείδηση και ότι δείχνουν ανοχή απέναντι στη διαφορετικότητα. Αυτό επιβεβαιώνεται από

τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών για τη δεκτικότητα τους απέναντι στην εκπαίδευση των μη γηγενών μαθητών αλλά και για την κατανόηση των συναισθημάτων και των απόψεων των τελευταίων. Αυτό συμπορεύεται με εύρημα άλλης έρευνας στην οποία οι εκπαιδευτικοί αφενός πασχίζουν να εξαλείψουν το ρατσισμό διδάσκοντας ακόμη στους γηγενείς μαθητές τους τις αξίες της διαπολιτισμικότητας (Ζάχος, Βελλή & Βιλιάρδου, 2017) αφετέρου ενημερώνουν τους μαθητές τους για τη μετατροπή της μονοπολιτισμικής κοινωνίας μας σε πολυπολιτισμική (Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους υποστηρίζουν ότι οι μη γηγενείς μαθητές πρέπει αποκλειστικά να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα στο σχολείο χωρίς ωστόσο να προβληματίζονται για τη χρήση λέξεων ή φράσεων της μητρικής τους γλώσσας. Η αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας από τους μη γηγενείς μαθητές υποστηρίχθηκε θερμά και από εκπαιδευτικούς σε άλλες έρευνες της βιβλιογραφίας (Sakka, 2010) (Ζάχος, Βελλή & Βιλιάρδου, 2017). Ίσως αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι η εξοικείωση των αλλόφωνων μαθητών με την ελληνική γλώσσα θα οδηγήσει στη γρηγορότερη και ομαλότερη τους ένταξη στη χώρα υποδοχής. Συμπερασματικά, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα είναι εμφανής η ευαισθητοποίησή τους και οι ανθρώπινες αξίες που διαθέτουν και εφαρμόζουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη για την επίτευξη μιας μάθησης για όλους. Ωστόσο, η αξιοποίηση από τους μη γηγενείς μαθητές άλλης γλώσσας εκτός των ελληνικών φαίνεται να προβληματίζει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς στο σύνολό τους.

Επίσης, αξιοσημείωτη κρίθηκε η καταγραφή του βαθμού της επιμόρφωσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπου τα αποτελέσματα απαντούν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιμόρφωσή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σημαντική για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία σε πολυπολιτισμική τάξη, κάτι που υποστηρίζει και η έρευνα της Καρβέλη (2015) για τη σημαντικότητα της απόκτησης γνώσεων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν επαρκή επιμόρφωση και κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση κάτι που επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Αγγελοπούλου & Μάνεση (2017) για την αδυναμία των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μεταναστών μαθητών με φυσικό αποτέλεσμα την έλλειψη σιγουριάς για τη διδακτική τους ετοιμότητα σε μαθητές με ετερογένεια (Ζάχος, Βελλή & Βιλιάρδου, 2017). Το έλλειμμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα μπορούσε να οφείλεται μεταξύ άλλων στο γεγονός ότι το πρόγραμμα σπουδών στις Παιδαγωγικές σχολές στερείται

τέτοιων μαθημάτων χωρίς ωστόσο να δικαιολογείται αφού η κοινωνία μας έχει μετατραπεί σε πόλος έλξης μεταναστευτικών ρευμάτων εδώ και αρκετές δεκαετίες (Νικολάου, 2011).

Όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της διδασκαλίας σε τάξεις με ετερογένεια η πλειοψηφία φαίνεται ότι λαμβάνει ικανοποίηση από τη διδασκαλία σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Επίσης, εξετάστηκε ο παράγοντας επαγγελματική ικανοποίηση ως προς το βαθμό που ορισμένες πτυχές του σύγχρονου σχολείου και συγκεκριμένα το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ), τα σχολικά εγχειρίδια, η υλικοτεχνική δομή του σχολείου και η ευρυχωρία της σχολικής τάξης, ικανοποιούν τις προϋποθέσεις για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ειδικότερα, το Α.Π.Σ. σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, με τους στόχους και το περιεχόμενό του δεν προσεγγίζει το φάσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που σημαίνει ότι είναι παραδοσιακό και φαίνεται να επικεντρώνεται στη μονοπολιτισμική εκπαίδευση αποκλείοντας τους μαθητές με ετερογένεια κάτι που επιβεβαιώνουν και άλλες έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν την επιτακτική ανάγκη για αναδιάρθρωση και στροφή του Α.Π.Σ. σε μια πολυπολιτισμική κατεύθυνση (Ζάχος, Βελλή & Βιλιάρδου, 2017) (Sakka, 2010) (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Ωστόσο, με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, καταγράφηκε επαγγελματική ικανοποίηση από τη διαπολιτισμική φύση των διδακτικών εγχειριδίων που συμπεριλαμβάνονται στο Α.Π.Σ. Ειδικότερα, όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα, τα σχολικά εγχειρίδια μέσα από τις εικόνες και το περιεχόμενό τους περνούν μηνύματα πολυπολιτισμικής συνύπαρξης στους μαθητές και τους ενημερώνουν ότι η κοινωνία μας δεν είναι πλέον μονοπολιτισμική. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ως βοήθημα τα σχολικά εγχειρίδια σε μια πολυπολιτισμική τάξη προς όφελος δικό του και της σχολικής τάξης. Ωστόσο, σε άλλες έρευνες οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν δυσaréσκεια από την αδυναμία ανταπόκρισης των σχολικών εγχειριδίων στην εκπαίδευση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Sakka, 2010) (Ζάχος, Βελλή & Βιλιάρδου, 2017)(Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017). Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν το ΑΠ μη λειτουργικό στα πλαίσια διδασκαλίας των μαθητών με ετερογένεια αλλά να είναι ικανοποιημένοι από τα πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σχολικών εγχειριδίων. Αυτό ίσως φαίνεται αντιφατικό αφού τα σχολικά εγχειρίδια συντάσσονται με βάση το ΑΠ. Αυτό ίσως θα μπορούσε να εξηγηθεί από τη γενικότερη δομή του ΑΠ και όχι από τα σχολικά εγχειρίδια καθαυτά. Στα πλαίσια της διδασκαλίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη ίσως οι εκπαιδευτικοί να είναι δυσαρεστημένοι από άλλα στοιχεία του ΑΠ, όπως για παράδειγμα να θεωρούν ότι ο τρόπος

αξιολόγησης, η διδακτική μεθοδολογία ακόμη ή η προβλεπόμενη διδακτέα ύλη δεν ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με ετερογένεια.

Ακόμη, ικανοποίηση εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί ως προς την ευρυχωρία της αίθουσας διδασκαλίας ώστε να εφαρμόζονται σύγχρονες διδακτές μέθοδοι διδασκαλίας και κυρίως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος με τη δημιουργία διαφόρων πολιτισμικά γκρουπ μαθητών. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί σε άλλες έρευνες της βιβλιογραφίας και συγκεκριμένα των Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κουστέλιος, & Πιντζοπούλου, (2006), Anastasiou & Belios (2020) και της Γραμματικού (2016), εξέφρασαν δυσaréσκεια ως προς αυτόν τον παράγοντα. Άλλωστε, για να εφαρμοστεί η ομαδοσυνεργασία ως διδακτική τεχνική απαιτείται αφενός διαφορετική διαρρύθμιση της σχολικής τάξης αφετέρου και ο κατάλληλος εξοπλισμός (Νικολάου, 2011). Τα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα συνεπάγονται τη συνεργατική μάθηση και θεωρούνται ωφέλιμα στη διδασκαλία των μαθητών με ετερογένεια αφού δημιουργούνται σχέσεις μεταξύ των μαθητών διαφορετικής καταγωγής ενώ αναπαράγεται ο αμοιβαίος σεβασμός και η εξάλειψη ξενοφοβικών αντιλήψεων (Νικολάου, 2011).

Συμπληρωματικά, ικανοποίηση εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί ως προς τις παροχές του σχολείου (υλικοτεχνική δομή) για την περάτωση ενός σύγχρονου μαθήματος και μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας που θα αξιοποιεί τα κίνητρα και τις δυνατότητες όλων των μαθητών ανεξαιρέτως καταγωγής. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, διαθέτει σύγχρονο εξοπλισμό και μέσα όπως Η/Υ, βιβλιοθήκες, διαδραστικούς πίνακες, ειδικές αίθουσες, σύνδεση στο διαδίκτυο κ.α. Η αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών τεχνικών σε μια πολυπολιτισμική τάξη υποστηρίχθηκε θερμά και από τους εκπαιδευτικούς στην έρευνα της Καρβέλη (2015). Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί σε άλλες έρευνες της βιβλιογραφίας και συγκεκριμένα των Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κουστέλιος, & Πιντζοπούλου, (2006), Anastasiou & Belios (2020) και της Γραμματικού (2016), δεν είναι ευχαριστημένοι από αυτόν τον παράγοντα.

Συμπερασματικά, όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι ευχαριστημένοι από τους παράγοντες: σχολικά εγχειρίδια, υλικοτεχνική δομή του σχολείου και ευρυχωρία της αίθουσας διδασκαλίας για μια πιο ευέλικτη διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

Σύμφωνα με όσα καταγράφηκαν στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα για τους παράγοντες που αγχώνουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς όταν διδάσκουν σε μη γηγενείς μαθητές, εξήχθησαν αποτελέσματα κομβικής σημασίας για την έρευνα. Ο παράγοντας που αγχώνει

τους εκπαιδευτικούς περισσότερο όταν διδάσκουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη είναι οι διαφορετικές μητρικές γλώσσες των μαθητών με τον εκπαιδευτικό και η κάλυψη αυτού του γλωσσικού χάσματος για μια αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Από την άλλη παράγοντες όπως η αποδοχή των μη γηγενών μαθητών από τους γηγενείς μαθητές ή τα ενδεχόμενα προβλήματα συμπεριφοράς των μη γηγενών μαθητών φαίνεται να μην απασχόλησαν τους εκπαιδευτικούς όσο ο παράγοντας γλωσσικές διαφορές.

Το γλωσσικό χάσμα φαίνεται να ταλανίζει και τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μη γηγενείς γονείς των μαθητών. Έτσι, όπως φάνηκε στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, αν και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μη γηγενείς γονείς των μαθητών είναι ικανοποιητικές σε γενικές γραμμές, το γλωσσικό χάσμα φαίνεται να έχει αντίκτυπο στην ομαλότερη επικοινωνία τους. Ενώ άλλοι παράγοντες όπως η πιθανή αδιαφορία των μη γηγενών γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους, η πιθανή αδιαφορία των εκπαιδευτικών να προσεγγίσουν τους μη γηγενείς γονείς, ή η γενικότερη απόρριψη που αντιμετωπίζουν οι γονείς των παιδιών μεταναστών, δεν φαίνεται να επηρέασαν τη μεταξύ τους σχέση όσο το γλωσσικό χάσμα. Επομένως, αναμένεται ότι η επιμόρφωση στον τομέα της διαχείρισης του γλωσσικού χάσματος θα ενδιέφερε πραγματικά τους εκπαιδευτικούς και σίγουρα χρήζει προσοχής και μέριμνας. Μάλιστα, εκπαιδευτικοί σε άλλη έρευνα δήλωσαν προθυμία να μάθουν ακόμη και μια ξένη γλώσσα ώστε με κάποιο τρόπο να αμβλύνουν το γλωσσικό αυτό χάσμα με τους μη γηγενείς μαθητές (Καρβέλη, 2015) και γιατί όχι και με τους γονείς τους.

Πέρα από την καταγραφή και τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων των ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία έδωσαν τις απαντήσεις στα ζητούμενα που ενδιέφεραν την ερευνητική διαδικασία, θα σχολιαστούν οι ερευνητικές υποθέσεις οι οποίες με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας θα διαψευστούν ή θα επιβεβαιωθούν.

Αρχικά, για την απόκτηση πιστοποιημένης γνώσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εξετάστηκαν ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που ενδεχομένως σχετίζονται με τις αποδοχές τους οι οποίες θα του επιτρέψουν τέτοιου είδους επιμόρφωση. Συγκεκριμένα, η ερευνητική υπόθεση υποστήριξε ότι η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών του εκπαιδευτικού σχετίζονται με τη μισθοδοσία που λαμβάνουν. Η ερευνητική αυτή υπόθεση εν μέρει δεν επιβεβαιώθηκε αφού η ηλικία αλλά και τα έτη προϋπηρεσίας δεν επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από τη μισθοδοσία για την απόκτηση πιστοποίησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι κάποιος/α δεν είναι ικανοποιημένος από τη μισθοδοσία του γενικότερα για τα

χρόνια προϋπηρεσίας του ή και για την ηλικία του αφού και σύμφωνα με άλλη έρευνα η χρόνια εργασιακή εμπειρία φέρνει και μεγαλύτερες οικονομικές απολαβές (Anastasiou&Belios, 2020). Δε συμβαίνει το ίδιο όμως με το επίπεδο σπουδών το οποίο έδειξε να συσχετίζεται με την ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τη μισθοδοσία για την απόκτηση πιστοποιημένης γνώσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ειδικότερα, τα μεγαλύτερα ποσοστά απόλυτης συμφωνίας για την ικανοποίηση από τη μισθοδοσία εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα, ώστε να καταρτιστούν πιστοποιημένα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό, προπτυχιακό δίπλωμα ή και μετεκπαίδευση διαφώνησαν ή και διαφώνησαν απόλυτα, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους έχοντες διδακτορικό, με την ικανοποίηση που λαμβάνουν από τη μισθοδοσία τους. Επομένως, η ικανοποίηση από τη μισθοδοσία σχετίζεται σημαντικά με τον τίτλο σπουδών των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της 2^{ης} ερευνητικής υπόθεσης ήταν να διαπιστωθεί εάν το φύλο, το επίπεδο σπουδών και το εργασιακό προφίλ του εκπαιδευτικού επιδρούν στη συχνότητα που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αίθουσα με τους μη γηγενείς μαθητές. Ωστόσο βρέθηκε ότι δεν υπάρχουν αποκλίσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών για τη συχνότητα που αντιμετωπίζουν εμπόδια σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Το ίδιο βρέθηκε και για το εργασιακό προφίλ και το επίπεδο σπουδών του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, δε μπορούμε να πούμε ότι όσοι έχουν ή όχι μεταπτυχιακό, διδακτορικό τίτλο ή κάποιο άλλο δίπλωμα αντιμετωπίζουν λιγότερο ή περισσότερο συχνά προβλήματα στη διδασκαλία των μαθητών μεταναστών. Τέλος, δε μπορούμε επίσης να συμπεράνουμε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους αναπληρωτές, συμβασιούχους, ωρομίσθιους αντιμετωπίζουν λιγότερο ή περισσότερο συχνά προβλήματα όταν διδάσκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά γκρουπ μαθητών. Αντίθετα άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με μέση ηλικία και Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό δίπλωμα μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα την ετερογένεια στην τάξη(Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018) (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017).Επομένως η ερευνητική αυτή υπόθεση διαψεύστηκε με βάση τα ερευνητικά δεδομένα.

Ενδιαφέρον παρουσίασαν και τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν στην τρίτη ερευνητική υπόθεση η οποία είχε σκοπό την εξέταση του επιπέδου σπουδών του εκπαιδευτικών με τη διαπολιτισμική διδακτική του ετοιμότητα κάτι που επιβεβαιώθηκε σύμφωνα με την έρευνα. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τα ακαδημαϊκά προσόντα που διαθέτουν εκφράζουν λιγότερη η περισσότερη διαπολιτισμική διδακτική ετοιμότητα όταν

εισάγονται σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Χαρακτηριστικό εύρημα ήταν ότι μόνο οι έχοντες διδακτορικό ή μεταπτυχιακό δίπλωμα δήλωσαν ότι αισθάνονται έτοιμοι να διδάξουν σε πολυπολιτισμική τάξη ενώ σε γενικές γραμμές οι έχοντες διδακτορικό φαίνεται ότι εξέφρασαν μεγαλύτερη σιγουριά και ετοιμότητα για να εισέλθουν σε μια μη ομοιογενή πολιτισμικά τάξη. Αυτό επιβεβαιώνουν και έρευνες στις οποίες εκπαιδευτικοί που είχαν στην κατοχή τους μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα όχι μόνο διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά μια πολυπολιτισμική τάξη αλλά δείχνουν και περισσότερη κατανόηση στις ανάγκες των μη γηγενών μαθητών (Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018) (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017).

Επιπλέον υπόθεση αποτέλεσε ότι οι εκπαιδευτικοί θα είναι ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους διευθυντές και συναδέλφους τους και αυτό θα τους βοηθήσει να διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά την ετερογένεια στην τάξη. Πράγματι η εικασία αυτή επιβεβαιώθηκε αφού οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία εξέφρασαν ικανοποίηση και χαρά από τη σχέση τους με τους συναδέλφους και διευθυντές τους. Η επαγγελματική ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους συναδέλφους και διευθυντές είναι χαρακτηριστική και σε άλλη έρευνα (Γραμματικού, 2016). Μάλιστα, η άρτια συνεργασία και επικοινωνία με τους συναδέλφους τους και διευθυντές θα συνδράμει, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, στην πιο αποτελεσματική διδασκαλία και διαχείριση των μη γηγενών μαθητών στην τάξη. Έτσι, θα μπορούσαμε να σκεφτούμε ότι οι εκπαιδευτικοί αλληλοβοηθούνται και ενδεχομένως εισάγουν καινοτόμες πρακτικές από κοινού για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία των μη γηγενών μαθητών.

Μια ακόμη ερευνητική υπόθεση αφορούσε τους τομείς που οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι χρειάζονται περισσότερη ή λιγότερη επιμόρφωση ώστε να ανταπεξέλθουν σε μια ανομοιογενή πολιτισμικά τάξη. Η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε αφού οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι χρειάζονται περισσότερη επιμόρφωση στη διαχείριση του γλωσσικού χάσματος με τους μαθητές τους και τους τρόπους που αυτό θα γεφυρωθεί εν τέλει. Ωστόσο, το ίδιο ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει ανάγκη από επιμόρφωση στην εκμάθηση και τη χρήση εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών ώστε να αξιοποιηθούν πιο αποτελεσματικά τα κίνητρα και οι δυνατότητες των μη γηγενών μαθητών. Τη σημαντικότητα για την εκμάθηση και την αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών όπως παιχνίδια ή ομαδικές εργασίες εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί και στην έρευνα της Καρβέλη (2015) και της Sakka (2010).

Η τελευταία ερευνητική υπόθεση αφορούσε το βαθμό συνάφειας ανάμεσα στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με τη διαπολιτισμική διδακτική του ετοιμότητα. Συγκεκριμένα, η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε καθώς βρέθηκε ότι όσο περισσότερη επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση διαθέτει ο εκπαιδευτικός τόσο περισσότερο αισθάνεται έτοιμος να διδάξει σε μαθητές με ετερογένεια. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσοι έχουν αποκτήσει πάρα πολύ διαπολιτισμική επιμόρφωση τότε αντίστοιχα αισθάνονται πολύ ή και πάρα πολύ έτοιμοι ώστε να διδάξουν σε μη γηγενείς μαθητές. Από την άλλη, όσοι απέκτησαν είτε μέτρια, είτε λίγο είτε καθόλου επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση δήλωσαν ότι αισθάνονται μέτρια έως και καθόλου έτοιμοι να διδάξουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Επομένως, χρήζει ιδιαίτερη προσοχή η ενθάρρυνση της κατάρτισης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση από την ίδια την Πολιτεία, αφού φαίνεται ότι αυτό είναι το κλειδί για την ενίσχυση της διδακτικής ετοιμότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στην πολυπολιτισμική τάξη.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.

Τις τελευταίες δεκαετίες ο πολλαπλασιασμός των μεταναστευτικών ρευμάτων που έχουν φτάσει στη χώρα μας, έχει ρίξει το βάρος του και στο εκπαιδευτικό σύστημα κάνοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού πολυσύνθετο. Συγκεκριμένα, παρά το πέρασμα τόσων χρόνων από την θεσμοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα με το νόμο 2413/1996 και παρά τις θεσμικές προσπάθειες του κράτους να εξασφαλίσει ισότιμη εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως καταγωγής, ακόμη και σήμερα διαπιστώνονται αδυναμίες στην ομαλή τους ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η ενίσχυση της επιμόρφωσης και της διδακτικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι κομβικής σημασίας για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στον πολυσύνθετο ρόλο του. Επίσης, είναι απαραίτητο να τονιστεί η σημαντικότητα της ενίσχυσης της αντιστοιχίας της κουλτούρας του σχολείου και του σχολικού περιβάλλοντος με την εκπαίδευση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και με την αξιοποίηση του μορφωτικού τους κεφαλαίου ώστε να επιτευχθεί μια συμπεριληπτική εκπαίδευση. Τέλος, το κράτος θα πρέπει να μεριμνήσει και να εξετάσει διεξοδικά το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση όπως και τον εμπλουτισμό του σχολείου με όλα τα απαραίτητα μέσα ώστε οι διδάσκοντες να μην αισθάνονται αγχωμένοι και επαγγελματικά δυσαρεστημένοι όταν επρόκειτο να διδάξουν σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Προτείνεται, η βαθύτερη διερεύνηση του θέματος αυτού μέσα από μελλοντικές έρευνες και με την αξιοποίηση μεγαλύτερου και πιο αντιπροσωπευτικού δείγματος εκπαιδευτικών όπου τα αποτελέσματα να μπορούν να γενικευτούν για όλο τον εκπαιδευτικό πληθυσμό της χώρας. Σε μια μελλοντική έρευνα, θα είχε ενδιαφέρον να συμπεριληφθούν στο δείγμα και εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν αποκτήσει μια διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις και έπειτα να συγκριθούν τα ποσοστά εργασιακού άγχους και επαγγελματικής ικανοποίησής τους με εκείνα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας. Τέλος, σε μια ακόμη μετέπειτα έρευνα θα μπορούσαν να συγκριθούν τα ποσοστά εργασιακού άγχους και επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε

πολυπολιτισμικές τάξεις με συναδέλφων τους που διδάσκουν σε πολιτισμικά ομοιογενείς τάξεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΛΙΣΤΑ

Ξενογλώσση

Anastasiou, S. & Belios, E. (2020). Effect of Age on Job Satisfaction and Emotional Exhaustion of Primary School Teachers in Greece. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(2), 644-655.

Austin, M. (2004). Occupational stress and coping mechanisms as perceived by the directors of adult literacy educational programs in Texas. Dissertation. (Dissertation). Texas, A&M University.

Brauer, M., & Er-Rafiy, A. (2011). Increasing perceived variability reduces prejudice and discrimination. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(5), 871-881.

Creswell, J. & Creswell, D. (2019). *Σχεδιασμός Έρευνάς. Προπομπός*. 1-328.

Gawel, J. (1996). Herzberg's Theory of Motivation and Maslow's Hierarchy of Needs. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 5(1).

Glock, S., Kleen, H. & Morgenroth, S. (2019). Stress Among Teachers: Exploring the Role of Cultural Diversity in Schools. *The Journal of Experimental Education*, 87(4), 696-713.

Gkolia, A., Belias, D. & Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and self efficacy: a review. *European Scientific Journal*, 10(22).

Kantas, A. & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress*, 11(1).

Kite, M. E., & Whitley Jr, B. E. (2016). *Psychology of prejudice and discrimination*. Routledge.

Kourmoussi, N. (2015). Teacher Stress Inventory: validation of the Greek version and perceived stress levels among 3,447 educators». *Psychology Research and Behavior Management*, 8.

Kowalczyk, A. (2015). Teachers' occupational burnout syndrome in secondary school. *Jagiellonian Journal of Management*, 1(4).

Larkin, I., Brantley-Dias, L. & Lokey-Vega, A. (2016). Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Turnover Intention of Online Teachers in the K-12 Setting. *Online Learning*, 20(3).

Palaiologou, N. & Faas, D. (2012). «How Intercultural is education in Greece? Insights of policymakers and educators». *Compare: A Journal of comparative and international education*, 42(4), 563-584.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Sakka, D. (2010). Greek teachers' cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, 7(9), 98-123.

Ursachi, G., Horodnic, I.A., & Zait, A. (2015). How reliable are measurement scales? External factors with indirect influence on reliability estimators. *Procedia Economics and Finance*, 20, 679-686.

Ελληνόγλωσση

Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228-236.

Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2007). Ετερογένεια και σχολείο. Στο *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ασημακοπούλου, Ε. (2019). Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στη δημιουργία ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος σε μεικτές πολιτισμικά τάξεις. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Φιλοσοφία-Παιδαγωγική-Ψυχολογία, Εκπα Αθηνών.

Βουκάνου, Μ., Καρέλα, Γ. & Μυλωνά, Π. (2017). *Θρησκευτικά ΣΤ' Δημοτικού Ο κόσμος της θρησκείας Ανακαλύπτουμε κείμενα, μνημεία, τόπους και γεγονότα*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος: Αθήνα.

Γαλάνης, Π. (2012). Χρησιμοποιώντας το κατάλληλο ερωτηματολόγιο στις επιδημιολογικές μελέτες. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 29(6), 744-755.

Γεωργογιάννης, Π., & Βασιλοπούλου, Π. (1996). Παλιννόστηση και αλλοδαποί στην Ελλάδα, από το 1960 ως σήμερα. Αίτια και εξέλιξή τους.

Γκαρραβέλας, Κ. (2010). Η γλωσσική διδασκαλία στην υποχρεωτική εκπαίδευση: η επικοινωνιακή ικανότητα και ο γραπτός λόγος. (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Ιωάννινα.

Γκότοβος, Α. (2015). Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές: ιδεολογίες, πραγματικότητες και ζητούμενα. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής θεωρίας*, 17(39).

Γραμματικού, Κ. (2016). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152-162.

Δραγώνα, Θ. (2007). *Κλειδιά και αντικλείδια: Στερεότυπα και προκαταλήψεις*. Αθήνα: ΕΚΠΑ. σελ.32.

Δραγώνα, Θ. (2007). *Κλειδιά και αντικλείδια: Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Ζαφειροπούλου, Χ. (2019). Ο παράγοντας της διαπολιτισμικότητας στην επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην προσχολική αγωγή. (Μεταπτυχιακή διατριβή). Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας & Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Αιγάλεω.

Ζαχαριά, Ν. (2018). Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). ΠΤΔΕ, Ιωάννινα.

Ζάχος, Δ., Βελλή, Σ. & Βιλιάρδου, Σ. (2017). Εκπαιδευτικοί & Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η περίπτωση της Αρτάκης (Ευβοίας). *Το άρθρο δημοσιεύτηκε στο Πρακτικά του 8ου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*.

Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α. & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική Ικανοποίηση Καθηγητών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 3(2), 18-28.

Ιορδανίδου, Α. κ.α. (2013). *Γλώσσα Στ' Δημοτικού Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα α' τεύχος*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος: Αθήνα.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας-Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: ΣΕΑΒ. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>

Ιωαννίδου, Ε. (2015). Διαπολιτισμική συνείδηση: βασική διάσταση της διδασκαλίας/εκμάθησης της ξένης γλώσσας-πολιτισμού. *Syn-Thèses*, (7), 91-106.

Καναβάκης, Μ. (2011). Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετώπισης κοινωνικών-εκπαιδευτικών προβλημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες.

Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας.

Καραγιάννη, Ε. (2019). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Αττικής. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 7(3).

Καραγιάννη, Ε. Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, (2018) τευχ. 8, 362-372.

Καρανικόλα, Ζ. (2015). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας. (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα επιστημών της εκπαίδευσης και της αγωγής στην προσχολική ηλικία, Πάτρα.

Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου, Α. (2008). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Πρακτικά διημερίδων, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008, 48-53.

Κασίδης, Δ., & Αποστολίδου, Ε. & Δουφεξή, Θ. (2016). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *Πανελλήνιο*, 2015(1). 595-605.

Καρβέλη, Π. (2015). Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον Νομό Αιτωλοακαρνανίας - Intercultural Competence and Preparedness of Primary Education Teachers in the Prefecture of Aitolokarnania. (Διπλωματική Εργασία). Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας, Πάτρα.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Οδηγός επιμόρφωσης: ένταξη παιδιών*

παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο) (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ

Κοντοχρήστου, Π. (2012). Η Διαπολιτισμικότητα στα νέα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας για το δημοτικό σχολείο. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης, Θεσσαλία.

Κουνάβη, Α., Σακαλίδου, Α., Τσουμάνη, Γ. & Χύτα, Α. (2017). Η διαχείριση της ετερότητας στους παιδικούς σταθμούς. (Πτυχιακή Εργασία). ΤΕΙ, Ιωάννινα.

Μανιάτης, Π. Εκπαιδεύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές. *Ηώς*, 2(2007), 139-173.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (6), 15-30.

Μάρκου, Ε. (2011). Σύντομος Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Πολύδρομος*, (4), 33-47.

Μίλεση, Χ. & Πασχαλιώρη, Β. (2003). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 8, 82-96.

Μπαλτατζής, Δ. & Νταβέλος, Π. «Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της», στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση, Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας - Τόμος Ι*, επιμ. Γεωργογιάννης, Π. (Πάτρα: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών, 19-21 Ιουνίου, 2009).

Μπεζάτη, Θ. & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006). Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Μπερελής, Π. (2001). *Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*. Αθήνα: apiroshora.

Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη & εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.

Νικολάου, Σ. (2009). *Κοινωνικοποίηση στο Σχολείο Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος της ΣΤ' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg. 1-240.

Ντέλη, Ν. (2018). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα.

Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: ΣΕΑΒ. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://hdl.handle.net/11419/1296>

Παπαθωμόπουλος, Ν. (2013, Δεκέμβριος). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική μελέτη*. Εισήγηση στην ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας με θέμα: «Συνεργατική Έρευνα Δράσης για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών», Αθήνα.

Παπαδοπούλου, Σ. (2020). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. *c.v.p. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*.

Παπαχριστοδούλου, Ε. & Κωνσταντινίδου, Α. «Η ατομική και συλλογική ταυτότητα του ανθρώπου από το παρελθόν στο μέλλον διαμέσου της βιωματικής γνώσης της επιστήμης και της τέχνης, ως εργαλείο για την κατανόηση και αποδοχή της πραγματικότητας», στο *Κουλτούρα Ποιότητας στα Ελληνικά ΑΕΙ*, (Θεσσαλονίκη: Αλεξάνδρειο ΤΕΙ, 7-8 Νοεμβρίου, 2013).

Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση φυσικός και μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Εννοια. 422.

Σαμαρά, Γ. (2019). Διερεύνηση του βαθμού ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και καταγραφή των απόψεων τους για την ένταξη προσφύγων μαθητών, στην σχολική τάξη. (Πτυχιακή Διατριβή). ΠΤΔΕ, Φλώρινα.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν. & Μητροπούλου, Φ. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, (2018), τευχ. 4.

Στυλιανού, Μ. (2014). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση των εργαζομένων σε μονάδες απεξάρτησης αλκοολικών και τοξικομανών. (Μεταπτυχιακή

διατριβή). Φυσική αγωγή και αθλητισμού, Παν/μιο Θεσσαλίας και Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης.

Τομάζος, Ε. (2019). Διερεύνηση των στάσεων, αντιλήψεων και των παραγόντων Υποδοχής. Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε Τάξεις. (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Χίος.

Τουλούπης, Θ. (2018). Η οπτική των εκπαιδευτικών ως προς τη ριψοκίνδυνη διαδικτυακή συμπεριφορά στη σχολική ηλικία: Ο ρόλος των εργασιακών παραγόντων. (Διδακτορική διατριβή). ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Τσακιροπούλου, Ι. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η επίσημη προσέγγιση του ΠΠΟΔΕ και οι επιμέρους προσανατολισμοί των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Τσανάκα, Α. Σ. (2016). Η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των νηπιαγωγών του Βόλου και των προαστίων: μια πρώτη διερευνητική προσέγγιση (Μεταπτυχιακή εργασία), Π.Τ.Δ.Ε, Βόλος.

Τσουνής, Α. & Σαράφης, Π. (2016). Η Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εργαζομένων σε Οργανισμούς Αντιμετώπισης της Τοξικοεξάρτησης. *Archives of Hellenic Medicine*, 33(2). 180-188.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2016). Οργάνωση και λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.

ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Α'ΒΑΘΜΙΑΣ, ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΓΕΝΕΙΑΣ.

Αγαπητοί συμμετέχοντες, η συμμετοχή σας στο ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμη. Η παρούσα έρευνα γίνεται στα πλαίσια της εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου διπλωματικής εργασίας με θέμα την εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα δημόσια Δημοτικά Σχολεία της Ηπείρου αναφορικά με το εργασιακό τους άγχος και την επαγγελματική τους ικανοποίηση στα πλαίσια της διαχείρισης της πολιτισμικής ετερογένειας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αφορά τη διατύπωση των απόψεων για το βαθμό της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης και ετοιμότητας του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη. Η συμβολή σας στην έρευνά μου είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας!

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΠΛΕΥΡΗ

anastasiapl97@gmail.com

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ.

1.Φύλο.

Άνδρας.

Γυναίκα.

2.Ηλικία.

23-35.

36-45.

46-60.

3.Εργασιακή κατάσταση.

Μόνιμος

Αναπληρωτής

Ωρομίσθιος

Συμβασιούχος

4.Προϋπηρεσία σε έτη.

1-10

11-20

21-30

<30

5.Επίπεδο σπουδών.

Προπτυχιακό δίπλωμα

Μεταπτυχιακό δίπλωμα

Διδακτορικό δίπλωμα

Μετεκπαίδευση

6.Κατά το σχολικό έτος είχατε στην τάξη αλλοδαπό/ους μαθητή/ες;

Ναι

Όχι

7.Εάν όχι, έχετε διδάξει στο παρελθόν σε τάξη που περιελάμβανε έναν ή περισσότερους αλλοδαπούς μαθητές;

Ναι

Όχι

Β. ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΣΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ.

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το βαθμό της επιμόρφωσής σας στη διαχείριση της πολιτισμικής ανομοιογένειας στην τάξη.

8.Πόσο αναγκαία θεωρείτε την επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Πάρα πολύ

Πολύ

Ούτε πολύ ούτε λίγο

Λίγο

Καθόλου

9.Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι έχετε αποκτήσει επιμόρφωση πάνω στο ζήτημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

Πάρα πολύ

Πολύ

Ούτε πολύ ούτε λίγο

Λίγο

Καθόλου

10.Έχετε, πέραν των σπουδών σας, παρακολουθήσει προγράμματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Ναι

Όχι

11. Σε ποιους από τους παρακάτω τομείς θεωρείτε ότι χρειάζεστε περισσότερη επιμόρφωση;
(Μπορείτε να αναφέρετε περισσότερες από μια επιλογές.)

Στη διαχείριση της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας στην τάξη

Στην εκμάθηση των θρησκειών των «διαφορετικών» μαθητών

Στην εκμάθηση της ιστορίας και του πολιτισμού των «διαφορετικών» μαθητών

Στην εκμάθηση εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών

Στη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων μεταξύ γηγενών και μη γηγενών μαθητών

Στον τρόπο αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των μεταναστών μαθητών

Όλα τα παραπάνω

Τίποτα από τα παραπάνω

Άλλο

12. Πόσο έτοιμο θεωρείτε τον εαυτό σας ώστε να διδάξετε σε μετανάστες μαθητές;

Πάρα πολύ

Πολύ

Ούτε πολύ ούτε λίγο

Λίγο

Καθόλου

Γ. Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.

Μερικές εντυπώσεις σας, για το βαθμό της διαπολιτισμικής συνείδησης που διαθέτετε.

13.Μπορώ να κατανοήσω τις σκέψεις και τα συναισθήματα των μεταναστών μαθητών μου.

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

14.Είμαι ενήμερος/η για τον πολιτισμό, την ιστορία, τη θρησκεία των μεταναστών μαθητών μου.

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

15.Οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να φοιτούν στα ίδια σχολεία με τους Έλληνες μαθητές.

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

16.Οι μαθητές είναι απαραίτητο να χρησιμοποιούν αποκλειστικά την Ελληνική γλώσσα στο σχολείο.

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

17.Είναι πρόβλημα εάν οι μαθητές μετανάστες χρησιμοποιούν λέξεις/εκφράσεις της μητρικής τους γλώσσας στο σχολείο.

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

18.Αντιμετωπίζω ισότιμα όλους τους μαθητές μου στην τάξη ανεξαιρέτως καταγωγής.

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

Δ. ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ
ΑΝΟΜΟΙΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ.

Παρακαλώ, διατυπώστε τις απόψεις σας για τους παράγοντες που θα μπορούσαν να σταθούν εμπόδιο στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος.

19.Πόσο συχνά αντιμετωπίζετε προβλήματα στη διαχείριση των μαθητών μεταναστών στην τάξη;

Πολύ συχνά

Συχνά

Μερικές φορές

Σχεδόν ποτέ

Ποτέ

20.Πού πιστεύετε ότι οφείλονται τέτοια προβλήματα; (Μπορείτε να αναφέρετε περισσότερες από μια επιλογές.)

Σε δυσκολία σας στη γλωσσική επικοινωνία

Σε αποδοχή των μη γηγενών από τους γηγενείς μαθητές

Σε προβλήματα συμπεριφοράς που μπορεί να παρουσιάζουν οι μαθητές μετανάστες

Όλα τα παραπάνω

Τίποτα από τα παραπάνω

Άλλο

21. Σε ποιο βαθμό οι διαφορετικές μητρικές γλώσσες των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο δυσχεραίνουν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας σας;

Πάρα πολύ

Πολύ

Ούτε πολύ ούτε λίγο

Λίγο

Καθόλου

22. Πώς θα κρίνατε τη σχέση των γηγενών με των μη γηγενών μαθητών στην τάξη;

Πολύ καλή

Καλή

Ούτε καλή ούτε κακή

Κακή

Πολύ κακή

23. Η συνεργασία σας με τους γονείς των μη γηγενών μαθητών είναι:

Πολύ καλή

Καλή

Ούτε καλή ούτε κακή

Κακή

Πολύ κακή

24. Εάν η συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών μεταναστών είναι μη ικανοποιητική, πιστεύετε ότι οφείλεται σε (Μπορείτε να αναφέρετε περισσότερες από μια επιλογές):

Αδιαφορία των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους

Δυσκολία στη γλωσσική επικοινωνία σας με τους γονείς

Πιθανή αδιαφορία σας να προσεγγίσετε τους γονείς μετανάστες

Στην γενικότερη απομόνωση και απόρριψη που αντιμετωπίζουν οι γονείς των παιδιών μεταναστών

Όλα τα παραπάνω

Τίποτα από τα παραπάνω

Άλλο

Ε.Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ.

Μερικές απόψεις για την επαγγελματική σας ικανοποίηση αναφορικά με τη μισθοδοσία, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το φυσικό περιβάλλον εργασίας κ.α. στα πλαίσια της διαχείρισης της διαπολιτισμικότητας.

25.Η πολιτισμική ανομοιογένεια στην τάξη κάνει τη δουλειά μου πιο ενδιαφέρουσα.

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

26.Η άρτια συνεργασία με τους συναδέλφους και το διευθυντή/τρια θα ήταν βοηθητική στην εύρεση τρόπων για τη διαχείριση των αλλοδαπών μαθητών στην τάξη.

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

27.Ο/η διευθυντής/τρια μου με βοηθάει όταν το χρειάζομαι.

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

28.Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί και συνεργάσιμοι μαζί μου όταν χρειάζομαι τη βοήθειά τους.

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

29.Το σχολείο διαθέτει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή για την υλοποίηση ενός σύγχρονου μαθήματος (π.χ. δια δραστικοί πίνακες, βιβλιοθήκη, Η/Υ, σύνδεση στο διαδίκτυο, ειδικές αίθουσες).

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

30. Η αίθουσα διδασκαλίας είναι αρκετά ευρύχωρη για την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου.

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

31. Τα σχολικά εγχειρίδια μέσα από το περιεχόμενο και τις εικόνες τους, θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν στους μαθητές τη διαπολιτισμική συνείδηση.

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

32. Σε ποιο βαθμό το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών μεταναστών;

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

33.Η μισθοδοσία μου θα μου επέτρεπε την απόκτηση πιστοποιημένης γνώσης πάνω στη διαπολιτισμικότητα (π.χ. παρακολούθηση σεμιναρίων).

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα