



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ένταξη των μαθητών προσφύγων στο ελληνικό σχολείο και η άποψη των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τις διδακτικές μεθόδους στις Τάξεις Υποδοχής.

POST GRADUATE THESIS

The integration of refugee students in the Greek school and the primary school teachers' view on the matter.



ΟΝΟΜΑΤΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΩΝ/NAME OF STUDENTS

Πηγή Ηλιού/Μαρία Κατσούλη

Pigi Iliou/Maria Katsouli

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑΣ/NAME OF THE SUPERVISOR

Αθανασία Μεϊντάση

Athanasia Meintasi

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2021



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

The integration of refugee students in the Greek school and the primary school teachers' view on the matter.

Pigi Iliou

Registration number:19029

pigiliou21@gmail.gr

Maria Katsouli

Registration number:19039

mariakatsouli@hotmail.com

FIRST SUPERVISOR

Athanasia Meintasi

SECOND SUPERVISOR

Vasileios Panagopoulos

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Α΄ ΜΕΛΟΣ: Μειντάση Αθανασία

Β΄ ΜΕΛΟΣ: Πανόπουλος Βασίλειος

Δήλωση εργασίας μεταπτυχιακής εργασίας

Οι κάτωθι υπογεγραμμένες Πηγή Ηλιού του Ιωάννη με αριθμό μητρώου 19029 και Μαρία Κατσούλη του Γεωργίου με αριθμό μητρώου 19039 φοιτήτριες του Διιδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Οι Δηλούσες

Πηγή Ηλιού

Μαρία Κατσούλη



Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς την πολύτιμη συμβολή και την στήριξη των καθηγητών αυτού του μεταπτυχιακού προγράμματος. Γι αυτό το λόγο θα θέλαμε αρχικά να ευχαριστήσουμε την επιβλέπουσα καθηγήτρια μας, κ. Αθανασία Μεϊντάση, για τις κατατοπιστικές συμβουλές και την εύστοχη καθοδήγηση καθώς και τον επιβλέποντα καθηγητή, κ. Βασίλειο Πανόπουλο.

Στην ολοκλήρωση της διπλωματικής αυτής εργασία συνέβαλλαν επίσης οι πρόθυμοι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που με σοβαρότητα και ειλικρίνεια συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν με σκοπό την εξαγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων σχετικά με την έρευνα μας και οφείλουμε να τους εκφράσουμε τις θερμές μας ευχαριστίες.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στις οικογένειες μας που επέδειξαν παραδειγματική υπομονή και στήριξαν την προσπάθειά μας να ολοκληρώσουμε την έρευνα και τη σύνταξη της εργασίας μας.

«Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δύναμη
είτε να κάνουν μερικά παιδιά
να αισθανθούν αόρατα και ασήμαντα μέσα στην τάξη,
είτε να κάνουν τις διαφορές τους
να φαίνονται ασήμαντες»
(James,1994)

Περίληψη

Το ενδιαφέρον των συντακτριών της παρούσας διπλωματικής εργασίας σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους που αξιοποιούνται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις Τάξεις Υποδοχής Προσφύγων οδήγησε στη δημιουργία της συγκεκριμένης έρευνας. Στο πρώτο μέρος αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο σχετικά με τη Διαπολιτισμική Αγωγή, το νομοθετικό πλαίσιο που ισχύει στην Ελλάδα, τα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας και το ρόλο του εκπαιδευτικού στις τάξεις υποδοχής ενώ στο δεύτερο μέρος αναλύονται με τη διεξαγωγή μίας ποσοτικής έρευνας σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών που διδάσκουν ή δίδασκαν τα προηγούμενα έτη σε Τάξεις Υποδοχής στα δημοτικά σχολεία και τα νηπιαγωγεία της χώρας.

Σκοπός: « Η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη χρησιμότητα συγκεκριμένων μεθόδων διδασκαλίας στις Τάξεις Υποδοχής Προσφύγων».

Μέθοδος: Για την διεξαγωγή της έρευνας δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο απαντήθηκε από 60 εκπαιδευτικούς που εργάστηκαν ή εργάζονται σε δημοτικά και νηπιαγωγεία με Τάξεις Υποδοχής Προσφύγων. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου Statistical Package for Social Sciences 23 για Windows 7.

Αποτελέσματα: Με βάση τα ευρήματα από την ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου διαφαίνεται το γνωστικό και το εμπειρικό υπόβαθρο του δείγματος, οι αντιλήψεις τους για τις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν και την αποτελεσματικότητά τους όπως επίσης και οι αδυναμίες και οι βελτιώσεις που επιδέχονται οι πρακτικές αυτές.

Συμπεράσματα: Μετά την διεξοδική ανάλυση της έρευνας δίνονται αφορμές για περαιτέρω διερευνήσεις και προτάσεις για προοδευτικές αλλαγές στη διδασκαλία των Τάξεων Υποδοχής.

Λέξεις – κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, πρωτοβάθμια, Τάξεις Υποδοχής, πρόσφυγες, διδακτικές πρακτικές

Abstract

The first part of this postgraduate assignment presents the theoretical background of Intercultural Education, the legislative framework which is in effect in Greece, the management models of the heterogeneity (otherness) and the teachers' role in recep-

tion classes while in the second part of the assignment these topics are fully analysed after conducting a quantitative study on a sample of teachers teaching or having taught the previous years in reception classes in primary schools and kindergartens in our country.

Purpose: The purpose of the specific assignment is to study the teaching practices which are applied to the reception classes of primary education by teachers

Method: A questionnaire posed to 60 teachers and analysis based on Statistical Package for Social Sciences 23 for Windows 7.

Results: The results based on the reasearch findings which were gathered via conclusions are drawn about the cognitive and empirical background of the teachers, who answered the questionnaire, in relation to the educational practices they apply; the teachers' perception of the effectiveness of the educational practices they deploy, the weaknesses and the possible improvement of those practices are studied as well.

Discuss: In conclusion, a lot of reasons for further study and suggestions for progressive changes to the teaching methods in reception classes are given.

Key words : Intercultural Education, Primary Education, immigrants, teaching practices.

Πρόλογος

Η αυξημένη ετερότητα και η πολιτισμική ποικιλία σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο στη χώρα μας οδήγησε στον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης, στην αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών και στο άνοιγμα του ελληνικού σχολείου στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενσωματώνει την ιδέα ότι όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως φύλου, εθνότητας, φυλής ή κοινωνικής τάξης πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης στο σχολείο. Φυσικά η διδασκαλία μιας γλώσσας σε ανομοιογενείς τάξεις μαθητών είναι δύσκολη, γιατί οι απαιτήσεις είναι πολλές και ποικίλες.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει μεριμνήσει τόσο σε νομοθετικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο για την υποστήριξη της σχολικής και γλωσσικής ένταξης των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών. Σε πρακτικό επίπεδο έχουν δημιουργηθεί υποστηρικτικές δομές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και Τάξεις Υποδοχής τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από τη δεκαετία

του 1980 στη χώρα μας, οι οποίες ανάλογα με τις ανάγκες και τις συνθήκες αναδιαμορφώνονται και εξελίσσονται.

Η άφιξη του εκτεταμένου προσφυγικού κύματος τα τελευταία χρόνια καλεί το ελληνικό σχολείο να υποδεχτεί πρόσφυγες - μαθητές κυρίως από αραβόφωνες χώρες και οι Τάξεις Υποδοχής καλούνται να εξυπηρετήσουν τις νέες κοινωνικές ανάγκες και να παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι κομβικός στη νέα πραγματικότητα, πράγμα που καθιστά δεδομένη την επαγρύπνηση και την ετοιμότητά τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί καλούνται να γνωρίζουν κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και διδακτικές πρακτικές ώστε να είναι αποτελεσματικότερη η διδασκαλία τους για όλους τους μαθητές.

Εισαγωγή

Η μετανάστευση αποτελεί ένα διαχρονικό ζήτημα που απασχολεί σε εθνικό και διεθνές επίπεδο αρκετούς ερευνητές, μελετητές σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους αφού έχει ιδιαίτερα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά τα οποία μεταλλάσσονται με γοργούς ρυθμούς λόγω των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών (International Organization for Migration, 2017). Για την έννοια της μετανάστευσης δεν έχει δοθεί ένα ενιαίος παγκόσμιος ορισμός αφού οι παράγοντες ποικίλουν στο χώρο και το χρόνο. Αρκετές φορές όμως με τον όρο μετανάστευση εννοούμε την μετακίνηση ατόμων ή ομάδων από τόπο σε τόπο και από χώρα σε χώρα όπου θα διαμείνουν προσωρινά ή μόνιμα, εκούσια ή με τη θέληση τους ή όχι (Παναγίδης & Χατζησωτηρίου, 2014, Πανταζής, 2015, Τσακηρίδη, 2012).

Σε αυτό το σημείο είναι σκόπιμο να διαχωριστούν οι έννοιες «μετανάστης» και «πρόσφυγας» οι οποίες διαφοροποιούνται με το κριτήριο που ορίζει η Σύμβαση της Γενεύης (1951), «βάσιμο φόβου δίωξης» και στη συνέχεια υπόκεινται στα εθνικά ή τα διεθνή νομικά πλαίσια (Πετρονώτη και Τζωρτζοπούλου, 2005). Σύμφωνα με τον Κόντη (2005) πρόσφυγας ορίζεται το άτομο που διώκεται για πολιτικούς, εθνοτικούς, θρησκευτικούς ή φυλετικούς λόγους ενώ μετανάστης καλείται το άτομο που για προσωπικούς, οικογενειακούς, οικονομικούς λόγους εγκαταλείπει αυτοβούλως τη χώρα του (UNHCR, 2016).

Η Ελληνική ιστορία και οι μεταναστευτικές ροές είναι άρρηκτα δεμένες είτε γιατί οι Έλληνες αποτέλεσαν τη μεταναστευτική ροή προς Ευρώπη και Αμερική τη

δεκαετία του 1970, είτε γιατί η Ελλάδα αποτελεί τη χώρα υποδοχής ή τον ενδιάμεσο προορισμό άλλων μεταναστευτικών ροών και κυρίως από το 2015 προσφύγων χωρίς νόμιμα έγγραφα (Χατζηνικολάου 2015).

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας τα παιδιά που βρίσκονται στη διαδικασία ένταξης σε σχολεία το 2017 είναι 5300, από αυτά τα 2593 διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας και αφορά την ηλικία 6-16, τα 2700 μένουν σε διαμερίσματα και ξενώνες και από αυτά τα 300 είναι στα νησιά (Συνήγορος του Πολίτη και UNICEF, 2017). Εδώ να τονιστεί ότι ο μεγαλύτερος αριθμός παιδιών προσφύγων ήταν παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας (ΕΛΙΑΜΕΠ , 2017)

Περιεχόμενα

Δήλωση περί λογοκλοπής	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
Ευχαριστίες.....	v
Περίληψη.....	vii
Abstract.....	vii
Πρόλογος	viii
Εισαγωγή	ix
1. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση –Θεωρητικές Προσεγγίσεις	1
1.1 Έννοια, ορισμός και περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	1
1.2 Μοντέλα ετερότητας.....	4
1.2.1 Το μοντέλο αφομοίωσης.....	4
1.2.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης.....	6
1.2.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο	6
1.2.4. Αντιρατσιστικό μοντέλο	7
1.2.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο.....	8
1.3 Το νομοθετικό πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	9
1.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	11
2. Μοντέλα και μέθοδοι διδασκαλίας.....	12
2.1 Η δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας	13
2.2. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλία.....	13
2.3. Η προγραμματισμένη διδασκαλία.....	14

2.4 Η μέθοδος Montessori (1870- 1952)	15
2.5. Η μέθοδος Froebel (1789 – 1852).....	16
2.6 Μέθοδος Pestalozzi (1746 -1827).....	17
2.7 Μέθοδος Decroly (1871-1932)	18
2.8 Μέθοδος Dewey (1859-1952).....	18
3.Μεθοδολογία της έρευνας	20
3.1. Πρωτοτυπία και σημαντικότητα της έρευνας	20
3.2. Ερευνητικός σκοπός και στόχοι.....	20
3.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	21
3.4. Περιορισμοί - οριοθετήσεις της έρευνας	21
3.5. Συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικοί	21
3.6. Το ερωτηματολόγιο και η χορήγησή του.....	22
3.7 Στατιστική ανάλυση των δεδομένων	23
4.Αποτελέσματα	24
4.1. Προφίλ του δείγματος	24
4.2. Γνώση Διδακτικών Τεχνικών στις Τάξεις Υποδοχής.....	27
4.3. Αποτελεσματικότητα εφαρμογής χρήσης διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών	32
4.4. Δυσκολίες στην εφαρμογή χρήσης διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών.....	38
4.5. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χρήση διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών.....	44
5.Συμπεράσματα-συζήτηση	48
6.Αναφορές	55
7.Παράρτημα	60
<i>Ερωτηματολόγιο για Εκπαιδευτικούς</i>	60

1. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Θεωρητικές Προσεγγίσεις

1.1 Έννοια, ορισμός και περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η εισαγωγή του όρου διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη εισήχθη στα τέλη του 1970 όταν η αρμόδια επιτροπή για την πολιτισμική συνεργασία του Συμβουλίου της Ευρώπης προχώρησε στη σύνταξη ομάδας εργασίας που είχε ως αντικείμενο ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς σε καίρια θέματα για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών (Μάγος, 2002). Από τότε, λοιπόν, κυριάρχησε μια γενίκευση χρήσης του όρου και αναπτύχθηκε η άποψη ότι υπήρχε μια ενιαία και κατ'όλους αποδεκτή διαπολιτισμική θεωρία παρόλο που τελικά δεν υπήρξε σαφής θεωρία (Gundara, 2000).

Αναλυτικότερα, ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν διαμορφώνει ένα κοινά αποδεκτό και συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης αλλά θεωρητικές αναλύσεις που στηρίζονται σε σύγχρονες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και σε αξιακές αρχές που είναι βασικές για τη διδασκαλία και τη μάθηση σε ένα σχολείο που χαρακτηρίζεται από φυλετικές, πολιτισμικές, γλωσσικές ιδιαιτερότητες (Γκόβαρης, 2001).

Σύμφωνα με την Μηλιγκού (2004) η χρήση του όρου διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει σαφές πλεονέκτημα εξαιτίας του ότι αφορά στο ζήτημα της « ενδοεκπαιδευτικής πολιτισμικής πολλαπλότητας » η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας πια, αν και η τελευταία θέτει συνεχώς νέα ερωτήματα για τον τρόπο που θα οργανωθεί και θα διεξαχθεί η μαθησιακή διαδικασία χωρίς να προσδιορίζει με σαφήνεια το περιεχόμενο και τη σημασία του. Αρκετές φορές, ο όρος συναντάται με διπλό σημασιολογικό περιεχόμενο, από τη μία με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και από την άλλη της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Γκότοβος, 2002).

Στην Ελλάδα ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίστηκε στις αρχές του 1980 όπου η βιβλιογραφία συνδέει την χρήση του όρου αλλά και την αντίστοιχη εκπαιδευτική πολιτική με την ένταξη των παλλινοστούντων μαθητών αρχικά από τη Γερμανία και την πρώην Σοβιετική Ένωση (Τσιούμης, 2011).

Η ερμηνεία των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων όπως και των διακρίσεων σύμφωνα με το Μάρκου (2001) η οποία καλείται πολιτισμική ετερότητα συμπεριλαμβάνεται στον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συμπερασματικά, λοιπόν, η τελευταία μπορεί να αποτελέσει την αρχή, τη διαδικασία ακόμα και το κίνημα που δύναται να αλλάξει την εκπαίδευση και την κοινωνία συνολικά. Πιο συγκεκριμένα:

- *«Ως αρχή η διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σε όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες, ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση».*
- *«Ως διαδικασία δηλώνει μια συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων με σκοπό τη δημιουργία ανοικτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη».*
- *«Ως κίνημα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν μέσα από μια διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης» (Μάρκου, 2001:245).*

Ο Essinger (1990) προσδιορίζει τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα που δημιουργούνται σε πολυπολιτισμικές και πολυεθνικές κοινωνίες από την άλλη οι Batelaan & Van Hoof (1996) την ορίζουν σαν εκπαίδευση μελλοντικών ανεξάρτητων πολιτών που θα διαβιούν σε δημοκρατικές κοινωνίες με χαρακτηριστικά την διαφορετική γλώσσα, θρησκεία, πολιτισμό, κουλτούρα. Με την ίδια οπτική και οι Μπαλατατζής και Νταβέλος (2009, σ. 253) θεωρούν στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης την *«προετοιμασία των μαθητών για τον αμοιβαίο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας».*

Ο Δαμανάκης (1997) αναφερόμενος στον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν επιμένει μόνο στη διαδικασία αλλά στο αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησης ενός συνόλου σε συγκεκριμένες διαμορφωμένες ιστορικές συνθήκες. Διαφορετικά αντιμετωπίζει και ορίζει την διαπολιτισμική εκπαίδευση η Σπινθουράκη (2005) όπου αναφέρεται στις σχέσεις ανάμεσα σε δύο ή και περισσότερους πολιτισμούς σε διπλό επίπεδο, ατομικό και κοινωνικό αλλά και στις κοινωνικές παρεμβάσεις προκειμένου το έργο του εκπαιδευτικού να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικό. Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν λογίζεται ως ένα εκπαιδευτικό θεωρητικό μοντέλο αλλά σαν μια επιτακτική ανάγκη όταν η εκπαιδευτική μονάδα καλωσορίζει μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών (Δαμανάκης, 1998). Ως εκ τούτου αποτελεί κάποιου είδους λύση στον αυξημένο αριθμό μαθητών προσφύγων στο ελληνικό σχολείο (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Στην έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe, 1986) που αφορούσε στην εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών καταγράφηκαν οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως περιγράφονται παρακάτω:

- Αποτελεί βασική αρχή και στόχο που οφείλει να διέπει τις δραστηριότητες στο σχολείο.
- Υπογραμμίζει την πρωτόγνωρη εμπειρία που βιώνουν τα παιδιά των μεταναστών ή προσφύγων στις χώρες που τα υποδέχονται.
- Ενισχύει τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών στόχων που υπάρχουν στο σχολείο.
- Καλλιεργεί το έδαφος για την αλληλεπίδραση των πολιτισμών και της κουλτούρας των χωρών υποδοχής αλλά και των χωρών προέλευσης.
- Αποτελεί μέσο αξιολόγησης κάθε ευκαιρίας στη ζωή και της πραγματοποίησης όσο δυνατόν αποτελεσματικότερης κοινωνικοοικονομικής ένταξης (Μάρκου, 1997).

Κατά τον Helmut Essinger οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τέσσερις:

- 1) Εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση (empathy): Ο μαθητής μαθαίνει να κατανοεί τα προβλήματα και τις καταστάσεις που βιώνουν οι γύρω του και τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση τους.
- 2) Εκπαίδευση για την αλληλεγγύη: στόχος είναι η κατάργηση των διακρίσεων και των αποκλεισμών και η παροχή ίσων ευκαιριών, ο μαθητής ασκείται στην καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης (Μαλιγκούδη, 2008).
- 3) Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό: Ο μαθητής να αποκτήσει σεβασμό απέναντι στην πολιτιστική ετερότητα.
- 4) Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης: Στόχος είναι ο μαθητής να εγκαταλείψει στερεότυπα και προκαταλήψεις που στέκονται ως εμπόδια της ανάπτυξης διαλόγου και επικοινωνίας μεταξύ των λαών (Νικολάου, 2000).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να είναι το εφαλτήριο για την γεφύρωση του χάσματος διαφορετικών πολιτισμών και τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού των ανθρώπων σε μία τόσο βίαια και άδικη πραγματικότητα (Valchen, 1996). Ενώ ο Taylor (1997) θεωρεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ένα μέσο προετοιμασίας του κοινωνικού συνόλου στο σύγχρονο, πλουραλιστικό, πολυπολιτισμικό κόσμο που ζούμε μέσα από την ενημέρωση και την αλληλοκατανόηση των διαφορετικών πολιτισμών που βρίσκονται εκατέρωθεν σε μια συνεχή αλλαγή.

Συμπερασματικά θα διαπίστωνε κανείς πως δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευση στη ελληνική και ξένη βιβλιογραφία αλλά θεωρητικές προσεγγίσεις που την αντιμετωπίζουν σαν ένα είδος εκπαίδευσης που επιδιώκει να ενημερώσει, να προετοιμάσει τους μαθητές σε αυριανούς ενεργούς, δημοκρατικούς, ευαισθητοποιημένους πολίτες οι οποίοι ζουν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες, σεβόμενοι ο ένας στον άλλο σε μια δημοκρατική παραδοχή. Όμως οι δυσκολίες για τη αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης αυτής έγκειται στο γεγονός ότι δεν υπάρχουν έτοιμα δοκιμασμένα μοντέλα με επιτυχή αποτελέσματα.

1.2 Μοντέλα ετερότητας

Σύμφωνα με Χατζησωτηρίου (2014)στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται αρκετά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας όπως το αφομοιωτικό, το αντιρατσιστικό, το διαπολιτισμικό, της ενσωμάτωσης. Τα Μονοπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης είναι το μοντέλο αφομοίωσης και το μοντέλο ενσωμάτωσης ενώ τα πλουραλιστικά μοντέλα εκπαίδευσης είναι το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό (Κεσίδου 2008).

1.2.1 Το μοντέλο αφομοίωσης

Το αφομοιωτικό μοντέλο, ένα μονοπολιτισμικό μοντέλο, κυριαρχεί μέχρι τη δεκαετία του 1960 γιατί τότε παρατηρούνται μαζικές ροές μεταναστών στις χώρες οι οποίες καλούνται να διαχειριστούν με τον βέλτιστο τρόπο τα παιδιά στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και γενικότερα την ένταξη τους στην κοινωνία. Ο Μάρκου (2001) υποστηρίζει ότι μια πλήρης αφομοίωση οδηγεί στην εξαφάνιση των χαρακτηριστικών του ατόμου, εθνικά ή φυλετικά, με τα οποία οικοδομείται η πολυεθνική ή πολυφυλετική κοινωνία. Ενώ για να οδηγηθεί το υποκείμενο στην αφομοίωση προηγούνται τα στάδια αρχικά της επαφής, έπειτα της σύγκρουσης τέλος της προσαρμογής (Μάρκου, 1998). Ο λεγόμενος επιπολιτισμός (acculturation) αναφέρεται στην προηγούμενη διαδικασία.

Οι υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου θεωρούν υποχρέωση των οικογενειών των παιδιών των μεταναστών να τους διδάσκουν την μητρική τους γλώσσα και εξαιρούν τελείως το δημόσιο σχολείο από την υποχρέωση αυτή (Μάρκου, 1997).

Ο Μάγος (2002) αναφέρει ότι η άσκηση πίεσης στους μαθητές αυτούς να αποκοπούν από τις ρίζες τους εννοώντας τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τους εθνικούς δεσμούς, τους ωθεί να εγκαταλείψουν τις γλωσσικές τους ιδιαιτερότητες πολύ δε τις πολιτισμικές και έμμεσα να υιοθετήσουν τα γλωσσικά χαρακτηριστικά της χώρας υ-

ποδοχής. Αποτέλεσμα αυτού είναι να αποκτήσουν οι μαθητές χαμηλή αυτοεικόνα αφού απαξιώνεται η πολιτισμική τους ταυτότητα και να οδηγηθούν σε σχολική αποτυχία ή ακόμα και την εγκατάλειψη του σχολείου τη λεγόμενη σχολική διαρροή (Γκόβαρης, 2001).

Οι παραδόσεις, τα εθνικά χαρακτηριστικά, τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία των διαφόρων εθνικών ομάδων δεν λαμβάνονται υπόψη στο σύγχρονο εθνικό κράτος που θεωρείται σαν ενιαίο σύνολο από τους θιασώτες του αφομοιωτικού μοντέλου (Νικολάου, 2000, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Σκοπός, λοιπόν, του αφομοιωτικού μοντέλου είναι η απορρόφηση των διαφορετικών εθνικά ομάδων και των χαρακτηριστικών τους από τον ομοιογενή γηγενή πληθυσμό άρα να έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν τόσο στη διαμόρφωση όσο και την διατήρηση της κοινωνίας(Νικολάου, 2000). Απαραίτητη προϋπόθεση αυτού είναι η εκμάθηση της χώρας υποδοχής και φυσικά η εγκατάλειψη της δική τους μητρικής γλώσσας αφού δεν υπάρχει ανάγκη να την χρησιμοποιήσουν (Γεωργιάννης, 1991, Γκότοβος, 2002). Εφόσον αυτό επιτευχθεί οι αλλοδαποί μαθητές χάνουν τα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία και αναμειγνύονται με την κοινωνική ομάδα που επικρατεί(melting pot) σε τόσο μεγάλο βαθμό που σχεδόν η μεταναστευτική ομάδα να μην διακρίνεται σαν ξεχωριστή (Todd, 1991).

Τέλος, η Κεσίδου (2008) υπογραμμίζει ,ότι σύμφωνα με το αφομοιωτικό μοντέλο, τα παιδιά των μεταναστών αποτελούσαν *πρόβλημα* για το δημόσιο σχολείο και οι ιδιαιτερότητες τους ένα σαφές *έλλειμμα* που παρακώλυε την πρόοδο των άλλων μαθητών αλλά και για την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της άγνοιας της επίσημης γλώσσας.

Συμπερασματικά, το αφομοιωτικό μοντέλο υποστηρίζει αυστηρές εθνοκεντρικές θέσεις και δεν ενίσχυσε την μαθησιακή ανάπτυξη των αλλοδαπών μαθητών ούτε την ένταξη τους στην χώρα υποδοχής διατηρώντας τα εθνικά τους χαρακτηριστικά με αποτέλεσμα να οδηγηθούν στην σχολική διαρροή και σε πολλές περιπτώσεις σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Γκόβαρης 2001, Μάρκου, 2004). Οι μαθητές έχουν το ρόλο του κομπάρσου και αγνοούνται οι δικές τους δυνατότητες για εξέλιξη των ταλέντων τους, των ιδεών και των αντιλήψεών τους ενώ οι οικογένειες τους καλούνται να λύσουν όλα τα ζητήματα κοινωνικά, οικονομικά, μορφωτικά μόνοι τους αφού το κράτος έχει το ρόλο του παρατηρητή.

1.2.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Εύστοχα ο Μάρκου (2001) όρισε την «ενσωμάτωση» ως αναγνώριση του πολιτισμού που φέρει κάθε μεταναστευτική ομάδα στην κυρίαρχη χώρα και αλληλεπιδρά με το δικό της πολιτισμό προκειμένου να δημιουργηθεί μια καινούργια πολιτισμική έκφραση. Στην Ευρώπη το μοντέλο της ενσωμάτωσης ακολούθησε χρονικά το αφομοιωτικό μοντέλο προσδοκώντας να φέρει καλύτερα αποτελέσματα στην ένταξη των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αποδοχή τους στο κοινωνικό ιστό παρόλο που τα δύο μοντέλα δεν ήταν τόσο ευδιάκριτα (Νικολάου, 2000).

Στην ανάδειξη αυτού του μοντέλου και την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας συνετέλεσαν και οι αντιδράσεις από οργανωμένες ομάδες μεταναστών που επιδίωκαν την αναγνώρισή τους από τη χώρα υποδοχής μιας και ζούσαν αρκετά πια χρόνια σε αυτές. (Κάτσικας και Πολίτου, 1999). Βέβαια πρέπει να γίνει σαφές ότι η μητρική τους γλώσσα και εν γένει το πολιτισμικό τους κεφάλαιο αναπτύσσεται μόνο στην ιδιωτική τους ζωή και βέβαια στο βαθμό που δεν θέτει σε κίνδυνο τις κυρίαρχουσες πολιτισμικές αρχές (Κεσίδου, 2008). Από τη μεριά της εκπαιδευτικής πολιτικής δίνεται έμφαση σε σχολικά προγράμματα ενίσχυσης με σκοπό οι μαθητές να γνωρίσουν την κουλτούρα, την ιστορία, τη θρησκεία της κυρίαρχης χώρας προκειμένου να αποφύγουν λάθη από άγνοια και να διευκολυνθεί η ενσωμάτωση τους στην τάξη και την κοινωνία (Γεωργογιάννης, 1999, Νικολάου, 2001).

Καταληκτικά ούτε αυτό το μονοπολιτισμικό μοντέλο της ετερότητας ανταποκρίθηκε στην πρόκληση των ίσων ευκαιριών παρόλο που αυτός θεωρήθηκε ο βασικός του στόχος γιατί σύμφωνα με το Μάρκου (2001) η ισότητα πολλές φορές μεταφράζεται σε κοινωνικό έλεγχο της συμμόρφωσης και της αποδοχής αντιλήψεων και πεποιθήσεων που κυριαρχούν στη χώρα υποδοχής.

1.2.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Τη δεκαετία του 1970 εισάγεται ο όρος πολυπολιτισμικό μοντέλο που υιοθετείται από αρκετές χώρες όπως Αυστραλία, Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, Καναδάς αλλά και ευρωπαϊκές χώρες με στόχο την επίλυση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών προβλημάτων των κρατών αυτών που πλέον ήταν πολυπολιτισμικά (Banks, 2004).

Σύμφωνα με τον Gay (1985) η πολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση που ενισχύει τη σημασία, την αντιπροσώπευση αλλά και τη ζωτικότητα των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στο υπάρχον κοινωνικό σύνολο ενώ για άλλους όπως ο Banks (1997) χαρακτηρίζεται εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και διαδικασία που

στοχεύει στην αλλαγή πρωτίστως των κοινωνικών θεσμών, ώστε το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού να ευνοείται από την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για πρώτη φορά δημιουργούνται προγράμματα, πρακτικές, υλικά ειδικά σχεδιασμένα βοηθήσουν τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές ομάδες (Banks, 1997). Η σχολική εκπαίδευση εισέρχεται και δίνει προτεραιότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις όπως προάγει τις δημοκρατικές αρχές και την κοινωνική δικαιοσύνη καθώς ασχολείται με τις διακρίσεις (Nieto, 2004).

Σημαντική παρατήρηση και διατύπωση προέρχεται από τον (Parekh, 1997) όπου θεωρεί ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν θα πρέπει να εξαρτάται από την ύπαρξη «ξένων» μαθητών στη σχολική μονάδα αλλά να αναφέρεται στο σύνολο των ιδιαιτεροτήτων των πλουραλιστικών κοινωνιών. Παρόλα αυτά η ύπαρξη του «ξένου» σε μια ομάδα αποτελεί και τον άμεσο τρόπο, σύμφωνα με το πολυπολιτισμικό μοντέλο, να προσεγγίσουν διαφορετικές θέσεις και να εμπεδώσουν την έννοια του «οικείου» σε αντιπαραβολή με τον οικείο» (Αράπογλου, 2013).

Η διαφοροποίηση από τα δύο προηγούμενα μοντέλα έγκειται αφ ενός στο γεγονός ότι ενισχύει την άποψη πως η άγνοια οδηγεί στην καχυποψία και στην έλλειψη ανεκτικότητας και αφ ετέρου ότι ο μόνος τρόπος να εξαλειφθεί είναι οι άλλο να αποκτήσουν κατανόηση για τους άλλους πολιτισμούς (Sartup, 1991).

Προκειμένου να υπάρξει συζήτηση για ίσες ευκαιρίες στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει πρωτίστως να διδαχθεί ο εθνικός πολιτισμός και η μητρική γλώσσα του παιδιού που θα βελτιώσουν την αυτοεικόνα του και τη σχολική τους επίδοση (Gill et all, 1992).

Καταληκτικά, το συγκεκριμένο μοντέλο δέχτηκε έντονη κριτική όμως αξίζει να σημειωθεί ότι συνέβαλλε καθοριστικά για να τεθούν οι βάσεις ώστε η εκπαίδευση των μειονοτικών ομάδων να προχωρήσει μπροστά. Σύμφωνα με το Νικολάου (2011) προβάλλει σε τέτοιο βαθμό την διαφορετικότητα των μειονοτικών ομάδων σε μεγάλο βαθμό με αποτέλεσμα αντί να καλλιεργεί την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, τους αποξενώνει και τους περιορίζει στο δικό τους μετερίζι και δύναται να οδηγήσει σε παράλληλες κοινωνίες στους κόλπους της κυρίαρχης κοινωνίας (Κεσίδου, 2008).

1.2.4. Αντιρατσιστικό μοντέλο

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 αναπτύσσεται το αντιρατσιστικό μοντέλο σε ΗΠΑ και Μεγάλη Βρετανία. Σκοπός του είναι η επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης η

οποία θα είχε αφετηρία την εκπαίδευση και θα επεκτεινόταν στο κοινωνικό σύνολο (Vigliante, 2007).

Για να λειτουργήσει το αντιρατσιστικό υπόδειγμα προϋποθέτει σωστή ανάλυση της ανισότητας και της αδικίας σε επίπεδο δομών σε ότι αφορά τους μετανάστες και τις ίσες ευκαιρίες των παιδιών τους στο σχολείο. (Mullard, 1991). Οι αναγκαίες επομένως αλλαγές που πρέπει να πραγματοποιηθούν για να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις απέναντι στα παιδιά των μεταναστών αφορούν πρώτα απ' όλα στα μονοπολιτισμικά προγράμματα σπουδών, στα σχολικά εγχειρίδια που συχνά συναντώνται στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσιστικά στοιχεία, στα στενά και συχνά μεροληπτικά πρότυπα αξιολόγησης, στη ρατσιστική αντιμετώπιση των δασκάλων, τον τρόπο διδασκαλίας και τέλος την μονοπώληση των θέσεων εξουσίας στη σχολική ζωή μόνο από μέλη της κυρίαρχης ομάδας (.Κάτσικας και Πολίτου, 1999, Κεσίδου, 2008).

Ο Γεωργογιάννης (1999) διαβλέπει τον κίνδυνο, μέσα από το αντιρατσιστικό μοντέλο, της πολιτικής εκμετάλλευσης της ίδιας της εκπαίδευσης αφού το σχολείο θα αποτελεί πλέον πεδίο ανταγωνισμού σε κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις. Ενώ ο Νικολάου (2011) θεωρεί την καταπολέμηση των ρατσιστικών αντιλήψεων πολιτική υπόθεση που συμπεριλαμβάνει όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής. Αυτή είναι σωστή αφού χωρίς την πολιτική βούληση δεν αντιμετωπίζονται αρκετά προβλήματα που ανάγονται στο ρατσισμό (Μάρκου, 1997, Τσιάκαλος, 2000).

Οι επικριτές του αντιρατσιστικού μοντέλου ετερότητας υποστηρίζουν ότι δεν επέφερε σημαντικά αποτελέσματα διότι τα αίτια του ρατσισμού είναι βαθιά ριζωμένα σε ατομικό, κοινωνικό και θεσμικό επίπεδο μολονότι έγιναν σημαντικές προσπάθειες για ξεριζώμα και του «θεσμικού ρατσισμού». Επίσης σύμφωνα με Γεωργογιάννη (1999) το μοντέλο δίνει έμφαση στις κοινωνικές δυνάμεις που ενισχύουν το ρατσισμό και όχι στις ατομικές και στον πολυπολιτισμικό παράγοντα όπως το πολυπολιτισμικό μοντέλο.

1.2.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο άρχισε να προκρίνεται την δεκαετία 1980 στην Ευρώπη προκειμένου να καλύψει τις ατέλειες των προηγούμενων μοντέλων και να ανταποκριθεί στις ανάγκες για αποτελεσματική ένταξη σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο των πολυπολιτισμικών και πλουραλιστικών κοινωνιών. Σύμφωνα με την Δαμανάκη (1997) οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» δεν είναι ταυτόση-

μοι. Ο μεν πρώτος περιγράφει μια δεδομένη κατάσταση ,το τι είναι ,ο δε επόμενος περιγράφει το ζητούμενο, τι θα πρέπει να είναι.

Ο Γεωργογιάννης (1999:50)ανφέρει χαρακτηριστικά ότι ο όρος «διαπολιτισμικός» σημαίνει *«μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών ομάδων».*

Το διαπολιτισμικό μοντέλο δεν παρουσιάζεται τόσο σαν μοντέλο ετερότητας αλλά σαν μια προσέγγιση, μια εκπαιδευτική πρακτική προσέγγισης της υπάρχουσας εκπαιδευτικής κατάστασης. Αποτελεί την αλλαγή της κωδικοποίησης, ανίχνευσης, ερμηνείας των παραδοσιακών εκπαιδευτικών πρότυπων και ίσως και ελεύθερο πεδίο σύνθεσης των λόγων των ποικίλων κοινωνικών δυνάμεων (Γκόβαρης 2004, Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1994, Κάτσικας και Πολίτου, 1999).

Ο βασικός στόχος του διαπολιτισμικού μοντέλου είναι οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση που για να πραγματοποιηθούν χρειάζονται βαθύτερες αλλαγές και το άνοιγμα του σχολείου σε όλη την κοινωνία. Δεσπόζουσα αρχή είναι την αφετηρία της διδακτικής πράξης να αποτελεί το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή που θα διαπνέει όλη την παιδεία ώστε να απαντάει στο γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό (Reich σε Γκόβαρη, 2004)

Και σε αυτό το μοντέλο υπήρχαν επικριτές που επιχειρηματολογούσαν αναφέροντας πως ήταν ένα απλοϊκό και ιδεαλιστικό μοντέλο αφού τα κοινωνικοπολιτικά προβλήματα των μεταναστών δεν αντιμετωπίζονται με παιδαγωγικά μέτρα (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1994). Βεβαίως θα πρέπει να τονιστεί ότι αυτό το μοντέλο συγκέντρωσε τη σαφή προτίμηση των εκπαιδευτικών πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

1.3 Το νομοθετικό πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Οι αυξημένες μεταναστευτικές ροές στη χώρα από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 δεν άφησαν ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Η πολιτισμική ετερότητα που ήταν έκδηλη και σήμερα θα τολμούσαμε να πούμε αποτελεί κανόνα σε μεγάλο αριθμό σχολείων οδήγησε τις κυβερνήσεις να αντιμετωπίσουν την αναμφισβήτητη κατάσταση. Άρχισε, λοιπόν, η ελληνική πολιτεία να θεσμοθετεί και να νομοθετεί με βασικό σταθμό την ψήφιση του νόμου 2413/96 (Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 124/17-6-96).

Παρακάτω παρατίθενται κάποιοι βασικοί νόμοι και υπουργικές αποφάσεις με σύντομο τρόπο (Παπαδόπουλος, 2017):

- *N.1404/8, άρθρο 45. (ΦΕΚ 173/24-11-83)*: νομοθετείται η ίδρυση των πρώτων Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και η λειτουργία των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) με σαφή σκοπό την ομαλή προσαρμογή των μαθητών από τους παλιννοστούντες Έλληνες στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.
- *N.1894/90, άρθρο 2, παρ. 3. (ΦΕΚ110 τ. Α727-8-1990)*: ο νόμος που αντικατέστησε το άρθρον 45 του Νόμου 1404/83 για την ίδρυση Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.).
- *N.2910/01, άρθρο 40, παρ. 1.2. (ΦΕΚ 91 Α702-5-2001)*: νομοθετείται η υποχρεωτική πρόσβαση των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση και σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου όπως συμβαίνει ακριβώς με τους ημεδαπούς μαθητές.
- *N.3376/2005. (ΦΕΚ 191 τ. Α72-8-2005)*: νομοθετείται η ίδρυση του πρώτου Σχολείου Ευρωπαϊκής Παιδείας.
- *Υπουργική Απόφαση αρ. Φ.1 Τ.Υ./809/101455/Γ1/7-9-2011. (ΦΕΚ 2197 τ Β730-9-11)*: καθορίζονται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), οι Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα Ζ.Ε.Π.

Σημαντικός επίσης για την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι και ο Νόμος 2910/2001, σύμφωνα με τον οποίο προβλέπεται η υποχρεωτική - και για τα παιδιά των αλλοδαπών- παρακολούθηση της εννιάχρονης εκπαίδευσης και η δυνατότητα εγγραφής τους στα δημόσια σχολεία, έστω και αν έχουν ελλιπή δικαιολογητικά.

Αν ανακεφαλαιώσουμε την ενότητα αυτή θα διαπιστώσουμε πως η ελληνική νομοθεσία εξασφαλίζει την υποχρεωτική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές αλλοδαπούς (πρόσφυγες και μετανάστες) και ημεδαπούς ηλικίας από 6-15 ετών. Η εκπαίδευση μέσα από τις δομές (Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Τάξεις Υποδοχής, ΖΕΠ, ΔΥΕΠ) προσπαθεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις την νέα πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, σε θεωρητικό επίπεδο. Σε πρακτικό, όμως, υπάρχουν αρκετές ασάφειες σχετικά με το σκοπό, τη μεθοδολογία και πρακτικές στην εκπαιδευτική πράξη (Δαμανάκης, 1998).

1.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Είναι αναμφισβήτητο γεγονός πως ρόλος του σημερινού εκπαιδευτικού είναι πολύ δύσκολος και ιδιαίτερος απαιτητικός εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας της σύγχρονης κοινωνίας (Παπαναούμ,2005). Ο ρόλος του είναι καθοριστικός στην προάσπιση του δικαιώματος, όλων των μαθητών και ιδιαίτερος των αλλοδαπών, της παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση παραμερίζοντας τις δικές τους πεποιθήσεις, αντιλήψεις, πολλές φορές εθνοκεντρικές καθώς και τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τις παρανοήσεις (Γκόβαρης,2001). Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με τον ίδιο την ταυτότητα των ίδιων αλλά και των άλλων αναγνωρίζοντας την αξία όλων των ταυτοτήτων των μαθητών που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Woods & Jeffrey, 2002). Σύμφωνα με το Μάρκου (1996) τα στερεότυπα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και συχνά παρεμβάλλονται και τροποποιούν τα μηνύματα που προσλαμβάνουν οι μαθητές. Συχνά μάλιστα επηρεάζονται και καλούνται να διαχειριστούν και τις αντιλήψεις της ίδιας της κοινωνίας για τις μαθησιακές ικανότητες των αλλοδαπών μαθητών που θεωρούνται δίγλωσσα (Mc Donald, 1998).

Στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενισχύσουν τους μαθητές να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση τους και την αυτοεικόνα τους αφού μόνο έτσι δημιουργούνται οι πιθανότητες για ενεργή συμμετοχή στη μάθηση, καλές μαθησιακές αποδόσεις (Brophy, 1983, Κατσίρης, 2005, Λυκίδη, 2012) αλλά και συναισθήματα συμπάθειας για τους άλλους μαθητές (Tiedt ,2006) Προκειμένου, λοιπόν, να ανταποκριθούν στο έργο τους με επιτυχία και να υποστηρίξουν την επαγγελματική τους ταυτότητα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά Le Roux, (2002):

- να σέβεται τους μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό ή πολιτισμικό κεφάλαιο,
- να έχει ενσυναίσθηση,
- να διακρίνει την διαφορετικότητα και να αποτελεί για αυτόν κίνητρο μάθησης,
- να μην συμμαρξίζει την άποψη για ανώτερους και κατώτερους πολιτισμούς (θεωρία πολιτισμικού ελλείματος),
- να είναι ευέλικτος και ανοικτός στη νέα μάθηση,
- να μπορεί να αναγνωρίζει τις δικές προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες περιλαμβάνουν την ανοιχτότητα και την αποφασιστικότητα αναστολής της καχυποψίας για τους άλλους πολιτισμούς και της πίστης μόνο στο δικό μας (Bennett, 1998)

Σύμφωνα με το Σταμέλο (1999), ο ρόλος του διαμεσολαβητή – εκπαιδευτικού ανάμεσα στους αλλοδαπούς μαθητές και τη χώρα υποδοχής είναι κομβικής σημασίας για την περαιτέρω κοινωνική ένταξή τους και σχολικής τους επιτυχία αφού καλείται να γνωρίσει στους συμμαθητές του την διαφορετική κουλτούρα αλλά και να κάνει γνωστό τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.

2. Μοντέλα και μέθοδοι διδασκαλίας

Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα έχει βασικό στόχο την προώθηση της μάθησης η οποία μάλιστα επιτυγχάνεται με τη διδασκαλία. Το πιο σημαντικό μέσο, επομένως, για την εκπλήρωση των σκοπών, των στόχων αλλά και την παροχή γνώσης είναι η διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με το Ματσαγγούρα (2005) *«Διδακτική καλείται ένας κλάδος των επιστημών της Αγωγής που ασχολείται συστηματικά σε επίπεδο θεωρίας και πράξης με τη διδασκαλία. Η διδακτική μελετά τους όρους, το περιεχόμενο, τον προσανατολισμό, τις διαδικασίες, τα μέσα και τις τεχνικές οργάνωσης και διεξαγωγής της διδασκαλίας»*

Ο Νικολάου (2005) ορίζει τη διαπολιτισμική διδακτική ως τη διδακτική που προσπαθεί να ανταποκριθεί στις αλλαγές της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας, να οριοθετήσει, να θέσει στόχους, να επιλέξει τις κατάλληλες μεθόδους και να αξιολογήσει το έργο της.

Στη διδακτική πράξη χρησιμοποιούνται μέθοδοι και μοντέλα και από την παλιά παιδαγωγική, από τη νέα και από τη σύγχρονη. Ο κάθε εκπαιδευτικός σύμφωνα με το δικό του παιδαγωγικό προφίλ επιλέγει, συνθέτει στοιχεία από τις μεθόδους αυτές προκειμένου να πραγματώσει τις μαθησιακές τους επιδιώξεις στο μέγιστο δυνατό βαθμό λαμβάνοντας υπόψη του τις επιθυμίες, τις ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών του σε κάθε ηλικιακή βαθμίδα.

Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες από τις πιο σημαντικές μεθοδολογικές κατευθύνσεις και τα πιο σημαντικά μοντέλα.

2.1 Η δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας

Η δασκαλοκεντρική μέθοδος θεωρείται μια παλιά, παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας. Εισηγητής ήταν ο Comenius(1592 -1670) ενώ κυρίαρχη θέση έχει ο εκπαιδευτικός (Meyer, 1987). Το μοντέλο αυτό διδασκαλίας παρουσιάζεται με συγκεκριμένα άκαμπα χαρακτηριστικά όπως:

- ο εκπαιδευτικός τοποθετεί μετωπικά τους μαθητές και η αλληλεπίδραση γίνεται μόνο με αυτόν,
- ο εκπαιδευτικός μεταδίδει στείρες γνώσεις και οι μαθητές αποτελούν παθητικούς δέκτες που δέχονται χωρίς αντίρρηση και αμφισβήτηση τα λεγόμενα του,
- ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται ως ειδικός ή αυθεντία όπου τυχόν διαφωνίες από τους μαθητές υποχωρούν μπροστά στην εγκυρότητα της στάσης, της γνώσης και των ικανοτήτων του,
- ο εκπαιδευτικός χειραγωγεί βήμα βήμα και αποφασίζει τον τρόπο μάθησης,
- ο εκπαιδευτικός αξιολογεί πόσες γνώσεις και τι απέκτησαν οι μαθητές,
- ο εκπαιδευτικός προτρέπει να αποστηθίζουν και να συσσωρεύουν γνώσεις που δεν τους αφορούν αφού δεν άπτονται καθόλου των επιθυμιών, των ενδιαφερόντων ακόμα και των αναγκών τους,
- ο εκπαιδευτικός προτρέπει να ακούν και να προσέχουν ώστε να μάθουν ότι τους προσφέρεται (Χρυσ αφίδης, 1994).

Συμπερασματικά με το μοντέλο της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας υποτιμούνται οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι επιθυμίες των μαθητών, αποκλείεται η κοινωνική μάθηση, ο αναστοχασμός και η ανατροφοδότηση, η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού ενώ η διδασκαλία απευθύνεται και αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο (Χρυσ αφίδης, 1994).

2.2. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλία

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας ήρθε να αντικαταστήσει την δασκαλοκεντρική μέθοδο που κυριαρχούσε για πάρα πολλά χρόνια. Θεωρείται μια νέα μέθοδος οργάνωσης των μαθητών που στηρίζεται στην συνεργασία μεταξύ τους προκειμένου τα επιτευχθεί ο σκοπός (Δερβίσης, 1998). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004) η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία διέπεται από τις εξής βασικές αρχές:

- σχηματισμός των μαθητικών ομάδων από τον εκπαιδευτικό με συγκεκριμένα κάθε φορά κριτήρια (φύλο, ηλικία, κοινά ενδιαφέροντα, συμπάθειες, φιλίες, μαθησιακές επιδόσεις, κοινωνικές δεξιότητες, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μαθητών)
- χρήση εποπτικού υλικού
- τα μέλη της ομάδας αναλαμβάνουν το ρόλο του συντονιστή, του φροντιστή, του εμπυχωτή (Ματσαγγούρας, 2000)

Σύμφωνα με την Αναγνωστοπούλου (2001) η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενισχύει το δημοκρατικό τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων, καλλιεργεί ένα φιλικό και οικείο κλίμα στην τάξη, υποστηρίζει τους αδύναμους μαθητές ενισχύοντας τις μαθησιακές αποδόσεις ενώ έρευνες έχουν δείξει ότι καλλιεργεί την αποδοχή, την εκτίμηση και την ευαισθησία στη διαφορετικότητα των μαθητών μεταξύ τους. Η εργασία σε ομάδες δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν ποικιλία διδακτικών εργαλείων με σκοπό την τόνωση του ενδιαφέρον από τη πλευρά των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Κογκούλη (2004) η νέα αυτή μέθοδος διδασκαλίας ενισχύει την αυτοαξιολόγηση, την αυτοκριτική αλλά και την πρωτοβουλία που αναλαμβάνουν οι μαθητές, ακόμα καλλιεργεί την υπευθυνότητα, τη συλλογική και την ατομική ευθύνη προάγοντας το «εμείς» και τέλος προσδίδει νέα δυναμική στην ηθική του σχολείου.

Με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο αναδεικνύονται οι ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές για την συμβολή τους στην επιτυχία της δραστηριότητας που αναλαμβάνουν και διαφαίνεται η αποκέντρωση της εξουσίας από το δάσκαλο στο μαθητή και οι συνεχής ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων.

2.3. Η προγραμματισμένη διδασκαλία

Η προγραμματισμένη διδασκαλία θεωρείται απόρροια της θεωρίας ενός κορυφαίου συμπεριφοριστή του B.F.Skinner και αποτελεί μια διδακτική επανάσταση που λαμβάνει χώρα τη δεκαετία 1960-1970 (Πηγιάκη, 1998). Σύμφωνα με τον Γεωργούση (1982) είναι μια εξατομικευμένη μορφή διδασκαλίας που αφορά σε αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ένα εκπαιδευτικό και ένα μαθητή. Η διδακτές ύλη συμπεριλαμβάνεται στα βιβλία προγραμματισμού ή αλλιώς ειδικά βιβλία τα οποία αναλαμβάνουν να υποκαταστήσουν το ρόλο του εκπαιδευτικού, άρα με αυτή τη μέθοδο ο μαθητής «αυτοδιδάσκεται» (Μάνος, 1977). Οι διδακτικές μηχανές στην προγραμματισμένη διδασκαλία

είναι οι ηλεκτρονικές συσκευές που κάνουν ερωτήσεις στο μαθητή σε κάθε τμήμα της ύλης και ο μαθητής παίρνει ανατροφοδότηση. Και βέβαια στην σύγχρονη πραγματικότητα οι μηχανές αυτές είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (Γεωργούσης,1982) όπου διαπερνούν πια όλα τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα σπουδών .

Σύμφωνα με τον Skinner τον εμπνευστή της προγραμματισμένης διδασκαλίας η επιβράβευση δημιουργεί ευχάριστα συναισθήματα , ενισχύει την αυτοπεποίθηση του μαθητή με αποτέλεσμα ο τελευταίος να προσπαθεί να εντρυφήσει περισσότερο στη διδακτέα ύλη. Πολλοί είναι αυτοί που πιστεύουν στην αποτελεσματικότητα της μεθόδου σε συγκεκριμένα μαθήματα που πραγματεύονται γεγονότα και κανόνες ενώ οι επικριτές της μεθόδου θεωρούν ότι αρχικά οι διδακτικές μηχανές προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών όμως κάποια στιγμή επέρχεται ο κορεσμός (Χαραλαμπίδης ,2001). Συμπερασματικά η μέθοδος αυτή προσφέρεται για εξατομικευμένη μάθηση αφού μετατρέπει την διδακτική πράξη σε καθαρά μηχανική.

2.4 Η μέθοδος Montessori (1870- 1952)

Ο θεμέλιος λίθος που στηρίζεται η μέθοδος Montessori είναι ότι το παιδί μέχρι τη ηλικία των 6 ετών χαρακτηρίζεται από τη φυσική του ορμή να αλληλεπιδράσει με τη φύση και τον κόσμο που το περιβάλλει και μέσα από αυτή την επαφή να καλλιεργηθεί η ψυχική του ανάπτυξη να σχηματιστεί ο χαρακτήρας του (Montessori, 1912). Σύμφωνα με την Cossentino (2006) η μοντεσσοριανή παιδαγωγική έχει επιτυχία και αποτελεί πρωτοπόρα μέθοδο εδώ και πολλές δεκαετίες αφού οι παιδαγωγοί εκπαιδεύονται με συγκεκριμένο τρόπο για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της μεθόδου, επίσης η γλώσσα , τα υλικά και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται αποβλέπουν στην ελεύθερη ενασχόληση του παιδιού με το φυσικό και τεχνητό περιβάλλον.

Τα σχολεία του μοντεσσοριανού συστήματος λειτουργούν με κανόνες που απορρέουν από την παραπάνω αρχή και μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω:

- Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να εξερευνηθούν , να πειραματιστούν στο φυσικό περιβάλλον.
- Ο εκπαιδευτικός προωθεί τις ομαδικές εργασίες και τα παιχνίδια κοινωνικοποίησης.
- Ο εκπαιδευτικός δείχνει σεβασμό στο παιδί όταν ξεκουράζεται, σκέφτεται, επεξεργάζεται και γενικότερα εξασφαλίζει ένα κλίμα ηρεμίας και γαλήνης.

- Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα προκειμένου να αξιοποιηθούν στο μέγιστο βαθμό οι ικανότητες του παιδιού και του επιτρέπει να επιλέγει μόνο του τι του κινεί το ενδιαφέρον.
- Ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει ιδιαίτερη προθυμία να βοηθήσει το παιδί όταν έχει ανάγκη ενώ σέβεται και αποδέχεται τη διαφορετικότητα του (Montessori Nursery School, 2020).

Το παιδαγωγικό αυτό μοντέλο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις αισθήσεις του παιδιού που έρχεται σε επαφή με τη φύση και τον περιβάλλοντα χώρο, αποβλέπει στη δημιουργία μιας ήρεμης και ισορροπημένης προσωπικότητας και βέβαια στο σεβασμό του συνανθρώπου. Συνεπώς τα παιδιά που θα πάνε στις πρώτες τάξεις του δημοτικού έχουν εκτός από τα γνωστικά εφόδια και καλλιεργημένη αυτογνωσία και αυτοπειθαρχία, απολύτως απαραίτητες δεξιότητες για την πρωτοσχολική και ενήλικη ζωή.

Αξιοσημείωτο είναι ότι η Montessori συνέβαλε αποφασιστικά στην οργάνωση και ανάπτυξη της προγραμματισμένης διδασκαλίας με διδακτικές δράσεις ή μορφωτικό υλικό κατάλληλα σχεδιασμένο για το κάθε επίπεδο γνώσης των μαθητών (Montessori, 1912). Τα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών έχουν επιρροές που διαπιστώνονται στην υποχρεωτική διαδοχή των ενοτήτων, τη χρήση εγχειριδίου για τον εκπαιδευτικό κ.α.

Η παιδαγωγική της Montessori δεν είναι μια ξεπερασμένη μέθοδος ή αλλιώς μια εναλλακτική προσέγγιση που εξασφαλίζει την εκπλήρωση των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων αλλά μια εξελικτική μέθοδος που έχει επιρροές σε διάφορες άλλες πρακτικές και τομείς όχι μόνο στα νήπια αλλά και τους ενήλικες.

2.5. Η μέθοδος Froebel (1789 – 1852)

Το παιδαγωγικό σύστημα του Froebel εμφυσείται από την κυρίαρχη άποψη ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι. Η μέθοδος αυτή αφορά αρχικά στην γνώση και τα απαραίτητα προσόντα των εκπαιδευτικών σε αυτή την πρώιμη ηλικία, στην εκπαίδευση των παιδιών σε όλους τους τομείς: γνωστικούς, αισθητικούς, ψυχοκοινωνικούς, στην αρμονική συνύπαρξη γονέων και εκπαιδευτικών, στην ολιστική προσέγγιση στη γνώση και τη μάθηση όπου το παιδί ενεργεί βιωματικά, στην προτροπή και την ενθάρρυνση και όχι στη τιμωρία (Πανταζής- Σακελλαρίου, 2005).

Το παιδαγωγικό σύστημα του Froebel αξιολογείται θετικά ως προς την πιστή εφαρμογή για την αυτενέργεια των παιδιών και τη χειρωνακτική ενασχόληση και ως

προς τη μέθοδο αγωγής που είναι το παιχνίδι (Kumar ,2008). Σύμφωνα με το Δήμα (2010) ο Froebel είναι πρωτοπόρος για τους εξής λόγους:

- Το παιδί αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας και γι αυτό πρέπει να μορφωθεί.
- Πρωταρχικός σκοπός στο παιδαγωγικό του πρόγραμμα είναι η γυμναστική που αναπτύσσει τα μέλη του και ικανοποιεί την ανάγκη του.
- Τα παιχνίδια και τα τραγούδια συντελούν στην ανάπτυξη των συναισθημάτων του.
- Ενισχύει το παιδί στην παρατήρηση, έρευνα και σύγκριση ικανοποιώντας αυτή την έμφυτη περιέργεια του για τον κόσμο που το περιβάλλει .
- Καλλιεργεί τις αισθητικές, καλλιτεχνικές διαθέσεις του παιδιού μέσα από τις κατασκευές έργων.

2.6 Μέθοδος Pestalozzi (1746 -1827)

Ο Pestalozzi θεωρείται ο πατέρας της εποπτικής διδασκαλίας, δηλαδή την προβολή και θέαση των αντικειμένων του φυσικού κόσμου ή των καταστάσεων γιατί οι λέξεις από μόνες του παρουσιάζουν τα αντικείμενα και τα γεγονότα με την συμβολική τους μορφή (Hensen, 2003). Ο ίδιος ο παιδαγωγός λέει : *«Τι έκαμα το οποίο να είναι ατομικόν μου έργον; έθεσα την υπερτάτην αρχήν, την κυριαρχούσαν της παιδαγωγικής επιστήμης, την ημέραν κατάτην οποίαν ανεγνώρισα ότι η εποπτεία είναι η βάση πάσης γνώσεως».*

Η παραπάνω διδακτική μέθοδος έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Η γνώση για το καθετί προέρχεται όταν το παιδί αναγνωρίσει το πραγματικό αντικείμενο δηλαδή το σχήμα του, την αριθμητική του σχέση που παρουσιάζεται και τέλος να μάθει πως λέγεται.
- Η διδασκαλία οφείλει να γίνεται στο φυσικό περιβάλλον ,δίπλα σε ποτάμια, λίμνες, θάλασσες, βουνά προκειμένου ο μαθητής να έχει την άμεση εποπτεία των πραγμάτων.
- Η διδακτική μέθοδος αυτή αποβλέπει στο να αποκτήσει το παιδί καθαρή αντίληψη δηλαδή καθαρές *εποπτείες της φύσης*, μέσα από μια σειρά οργανωμένων δραστηριοτήτων.

Η βασική αρχή που τη διέπει είναι από τα κοντινότερα στα μακρύτερα και όχι από τα απλά στα σύνθετα. Για το λόγο αυτό η πρώτη εποπτική γνώση που κατακτά ο μαθη-

τής είναι αυτή του σώματός του και έπειτα εξερευνά και εξετάζει το ευρύτερο περιβάλλον που εμπεριέχονται οι προς διδασκαλία έννοιες (Heafford, 2016).

2.7 Μέθοδος Decroly (1871-1932)

Με τη διδακτική μέθοδο του Decroly εισάγονται και καθιερώνονται δύο βασικές αρχές: η επαγωγικότητα και η συνολικότητα ενώ η θεωρία του επανέρχεται η εποπτική διδασκαλία. Όταν αναφερόμαστε στην επαγωγικότητα εννοούμε ότι η διδασκαλία ξεκινάει από το συγκεκριμένο προς το αφηρημένο ενώ αντίθετα με την συνολικότητα ο μαθητής αντιλαμβάνεται πρώτα το ολικό και στη συνέχεια το μερικό που αποτελεί μέρος του συνολικού. Τα συγκεκριμένα κέντρα ενδιαφέροντος του παιδιού δηλαδή η ανάγκη για τροφή, η ανάγκη άμυνας, η ανάγκη ενέργειας και ανάπτυξης, η ανάγκη αντιμετώπισης των κακοκαιριών είναι η βάση που στηρίζεται η επιτυχία των παραπάνω αρχών, της επαγωγικότητας και της συνολικότητας. Τα κέντρα ενδιαφέροντος του Decroly αποτελούν τους συνδετικούς κρίκους της διδασκαλίας όλων των επιμέρους μαθημάτων.

Σύμφωνα με τον Decroly:

- Η διδασκαλία για να θεωρείται επιτυχημένη και να εκπληρώνει τη στοχοθεσία της πρέπει να στηρίζεται στο παιχνίδι και το εποπτικό υλικό.
- Αντίθετα με τον Froebel, η διδασκαλία πρέπει να στηρίζεται στη χρήση φυσικών σχημάτων, τα οποία να θυμίζουν στα παιδιά οικεία αντικείμενα και πράξεις από το περιβάλλον του.
- Η χρήση της εικόνας είναι απαραίτητη στην διδασκαλία σύμφωνα με τη διδακτική μέθοδο του Decroly διότι συγκεκριμενοποιεί τις έννοιες ή τις ιδέες που δημιουργούν τα παιδιά. Μάλιστα, η συγκεκριμενοποίηση αποτελεί το πρώτο στάδιο που κατακτά το παιδί προς τη γνώση και οδηγεί στην ανάπτυξη της αφαιρετικής σύλληψης της γνώσης σύμφωνα με την αρχή της επαγωγικότητας.

2.8 Μέθοδος Dewey (1859-1952)

Η βασική παραδοχή στη μέθοδο του Dewey ήταν η παροχή ευκαιριών σε όλα τα παιδιά για τη δημιουργία προσωπικών παραστάσεων μέσα από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον (Κιτσαράς, 2004, Ratner, 1993). Επομένως η κοινωνική λειτουργία του σχολείου που αναδιοργανώνει και δημιουργεί νέες εμπειρίες στους μαθη-

τές αποτελεί κυρίαρχη αντίληψη της μεθόδου (Dewey, 1897).Οι δύο παράγοντες που επηρεάζουν και συντελούν στην αποτελεσματική ή μη διδασκαλία στο σχολείο είναι ο ψυχολογικός και ο κοινωνικός. Ως ψυχολογικός που προηγείται του κοινωνικού είναι η ικανοποίηση των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων και των δυνατοτήτων των μαθητών και ο κοινωνικός που συνεπικουρεί είναι οι κοινωνικές συνθήκες τη συγκεκριμένη στιγμή, ο βαθμός προόδου του πολιτισμού που διαμορφώνουν τις κοινωνικές σχέσεις και αξιοποιούν όλες τις δυνάμεις του παιδιού (Ντολιοπούλου, 2002 ,Houssaye ,2000).

Στο επίκεντρο της διδακτικής του μεθόδου ήταν η γνωστή έκφραση *learning by doing* (μανθάνειν δια του πράττειν) δηλαδή η ενεργός δράση του μαθητή στην τάξη η οποία θα στηρίζεται στα προσωπικά του βιώματα(active experience) και την επαφή του με το περιβάλλον(authentic materials) (Dewey, 1986). Αξίζει να σημειωθεί ότι όταν αναφερόμαστε στο βίωμα, στη συγκεκριμένη μέθοδο μιλάμε για μια σειρά πράξεων, μια αναβίωση της κοινωνικής ζωής μέσα στο χώρο του σχολείου. Σύμφωνα με το Frey (1986) τα βιώματα που πρέπει να ζήσει ένας μαθητής μέσα στη σχολική κοινότητα είναι διαφόρων ειδών όπως: το βίωμα της φυσικής υγείας, το γλωσσικό βίωμα, το τεχνικό και καλλιτεχνικό βίωμα, το κοινωνικό βίωμα, το ηθικοθρησκευτικό βίωμα.

Οι απόψεις του Dewey για τη διδασκαλία όπως διαμορφώθηκαν τελικά από τον Kilpatrick αποτελούν τη μέθοδο **σχεδίων ή βιωμάτων**, τη γνωστή **μέθοδο project** που αναπτύσσεται από όλη την ομάδα και συμμετέχουν όλοι οι μαθητές στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την ολοκλήρωση του (Frey, 1986). Το σχέδιο εργασίας (project approach) γνωστή σήμερα σαν βιωματική –επικοινωνιακή προσέγγιση (Χρυσ αφίδης 2004) βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών που κίνητρο τους για μάθηση αποτελούν οι παιδικές εμπειρίες και τα βιώματα τους (Κιτσαράς, 2004). Τίθενται ζητήματα σχετικά με ρόλο του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, τον καταλυτικό ρόλο της καθημερινότητας στη σχολική ζωή, τη διεπιστημονική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων και βέβαια την προσπάθεια αυτονόμησης και αυτοδιάθεσης του ατόμου και της ομάδας (Χρυσ αφίδης και Κουτσουβάνου, 2002).

Είναι φανερό ότι ο Dewey αναγνώρισε τη σημασία που έχει η αξιοποίηση και η συνεχής τροφοδότηση του ενδιαφέροντος των μαθητών προκειμένου να εμπλακούν σε διερευνητικές καταστάσεις που ενεργοποιούν τις νοητικές διεργασίες μέσω της επίλυσης προβλήματος, υπόθεση και τέλος αυτοέκφρασης και αυτοοργάνωσης (Ραβάνης, 1999).

3.Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Πρωτοτυπία και σημαντικότητα της έρευνας

Στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας διενεργήθηκε μια ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου για τη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών των Τάξεων Υποδοχής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όσον αφορά τα μοντέλα και τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν. Η πρωτοτυπία και η σημαντικότητα της έρευνας που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας φαίνεται, καταρχάς, από τον περιορισμένο αριθμό ανάλογων ερευνητικών εγχειρημάτων που έχουν δημοσιευθεί στη σχετική βιβλιογραφία και, δη στην ελληνική.

Τέλος, η πρωτοτυπία και η σημαντικότητα σχετίζεται και με τον νεοαφιχθέντα προσφυγικό μαθητικό πληθυσμό (ΕΛΣΤΑΤ, 2019) που καλούνται να υποστηρίξουν οι Τάξεις Υποδοχής από το τρέχον έτος (βλ. ενδεικτικά, Υ.Α. Φ1/120367/Δ1/30-5-2018) εκτός από τα παιδιά των μεταναστών, τους παλιννοστούντες μαθητές/-τριες και τα παιδιά από εθνο- πολιτισμικές μειονότητες. Λόγω του πρόσφατου χαρακτήρα της παραπάνω εξέλιξης, δεν έχουν δημοσιευθεί – προς το παρόν –, έρευνες στις οποίες να μελετώνται πτυχές της λειτουργίας των παραπάνω δομών για την υποστήριξη και των συγκεκριμένων μαθητών/-τριών.

3.2. Ερευνητικός σκοπός και στόχοι

Σκοπός της έρευνας που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας ήταν «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη χρησιμότητα συγκεκριμένων μεθόδων διδασκαλίας στις Τάξεις Υποδοχής Προσφύγων» Ειδικότερα, τέθηκαν οι εξής στόχοι:

- η ανάδειξη του γνωστικού και εμπειρικού υπόβαθρου των συμμετεχόντων/-ουσών σχετικά με την αξιοποίηση – ή μη – των παραπάνω τεχνικών,
- η ανάδειξη των απόψεων τους σχετικά με τις αιτίες της δυσκολίας τους,
- η διερεύνηση των αντιλήψεών τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων τεχνικών,
- η παρουσίαση των απόψεων τους σχετικά με θέματα επιμόρφωσης στις παραπάνω τεχνικές,
- η ανάδειξη των σχέσεων μεταξύ των αντιλήψεων των συμμετεχόντων/-ουσών στους παραπάνω παράγοντες και τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

3.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, διεξήχθησαν κάποια συμπεράσματα που βασίστηκαν στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Γνώση διδακτικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται στις Τάξεις Υποδοχής.
- Αποτελεσματικότητα εφαρμογής διδακτικών τεχνικών.
- Δυσκολίες εφαρμογής διδακτικών τεχνικών.

3.4. Περιορισμοί - οριοθετήσεις της έρευνας

Η παρούσα έρευνα περιορίζεται και οριοθετείται σε συγκεκριμένα στοιχεία με γνώμονα – μεταξύ άλλων – τον ερευνητικό σκοπό, τη διατύπωση και τον έλεγχο των ερευνητικών ερωτημάτων, όπως και το δείγμα των συμμετεχόντων/-ουσών εκπαιδευτικών. Οι συγκεκριμένοι μεθοδολογικοί περιορισμοί και οριοθετήσεις εντοπίζονται στα εξής βασικά σημεία:

Μελετήθηκε το γνωστικό υπόβαθρο και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές.

Διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις τους για συγκεκριμένα θέματα που αφορούν τη διδακτική αξιοποίηση των παραπάνω τεχνικών (δυσκολία εφαρμογής, αποτελεσματικότητα, θέματα επιμόρφωσης).

Στην έρευνα συμμετείχε ένας συγκεκριμένος αριθμός εκπαιδευτικών που ανήλθε στα πενήντα (60) άτομα. Συνεπώς, τα συμπεράσματα δεν είναι γενικεύσιμα.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί διδάσκουν κατά το τρέχον σχολικό έτος 2020 – 2021 ή δίδασκαν κατά τη διάρκεια προηγούμενων σχολικών ετών σε Τάξεις Υποδοχής, σε αλλόγλωσσους μαθητές/-τριες και συγκεκριμένα σε προσφυγόπαιδα.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας και όχι κάποια άλλη ερευνητική μέθοδος (π.χ. συνέντευξη).

3.5. Συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικοί

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν εξήντα (60) εκπαιδευτικοί οι οποίοι δουλεύουν σε Τάξεις Υποδοχής δημόσιων Δημοτικών και Νηπιαγωγείων . Οι περισσότεροι συμμετέχοντες/-ουσες δήλωσαν ότι είναι γυναίκες, ηλικίας μεταξύ 25 – 35 ετών, δουλεύουν σε πολυθέσια σχολεία αστικών περιοχών και έχουν προϋπηρεσία από 10 έτη και πάνω. Επιπλέον, διαθέτουν και κάποιον μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών. Τα συγκεκρι-

μένα στοιχεία, όπως και κάποια άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/-ουσών, παρουσιάζονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

3.6. Το ερωτηματολόγιο και η χορήγησή του

Τα δεδομένα αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Υποδοχής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν σε αλλοδαπούς μαθητές/-τριες συλλέχθηκαν μέσω ενός ερωτηματολογίου, το οποίο κατασκευάστηκε από τους γράφοντες. Η κατασκευή ενός αυτοσχέδιου μέσου για τη συλλογή των δεδομένων έγινε για να εξυπηρετηθούν ο σκοπός και οι στόχοι της παρούσας διπλωματικής εργασίας, καθώς δεν εντοπίστηκε κάποιο ανάλογο σταθμισμένο ερευνητικό εργαλείο στη σχετική βιβλιογραφία.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από τριάντα τέσσερις (34) ερωτήσεις περιελάμβανε ερωτήσεις γεγονότων (Βάμβουκας, 1998) οι έντεκα (11) πρώτες αντιστοιχούν σε δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/-ουσών (φύλο, ηλικία, έτη διδακτικής προϋπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οικογενειακή κατάσταση, φορέας εργασίας, περιοχή έδρας και τύπος δημόσιου σχολείου, μεταπτυχιακές, διδακτορικές ή άλλες σπουδές) και οι υπόλοιπες αναφέρονται σε τέσσερις (4) παράγοντες:

- το γνωστικό και εμπειρικό υπόβαθρο των ερωτηθέντων/-είσων σχετικά με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές (5 ερωτήσεις),
- την αποτελεσματικότητα της διδακτικής αξιοποίησης των συγκεκριμένων τεχνικών (7 ερωτήσεις),
- τις αιτίες των δυσκολιών κατά την εφαρμογή τους (6 ερωτήσεις),
- την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις συγκεκριμένες τεχνικές (5 ερωτήσεις).

Ο πρώτος παράγοντας αποτελείται μόνο από κλειστού τύπου ερωτήσεις, ενώ οι υπόλοιποι αποτελούνται και από ανοιχτού και από κλειστού τύπου ερωτήσεις. Πιο αναλυτικά, οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ανέρχονται συνολικά στις τέσσερις (4): μέσα από μια σύντομη διατύπωση καλούν τους συμμετέχοντες/-ουσες να αναπτύξουν ελεύθερα, τις απόψεις τους για τα υπό μελέτη θέματα. Οι κλειστές ερωτήσεις, συνολικά δεκαοχτώ (18), απαντώνται στην πλειονότητά τους μέσα από μια πεντάβαθμη ποσοτική κλίμακα (Καθόλου – Πάρα πολύ). Μεταξύ αυτών, εντάχθηκαν και τρεις (3) διμερούς απαντήσεις (ΝΑΙ - ΟΧΙ) σχετικά με την επιμόρφωση των παραπάνω εκπαιδευτικών τεχνικών .

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των οργάνων μέτρησης είναι καθοριστική για την εξασφάλιση ορθών αποτελεσμάτων από τη διεξαγωγή μιας έρευνας. Όταν χρησιμοποιείται ένα εργαλείο μέτρησης, ανεξάρτητα από το εάν έχει ήδη σταθμιστεί ή έχει δημιουργηθεί για τις ανάγκες μιας έρευνας, θα πρέπει να ελεγχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του. Με δεδομένο το γεγονός ότι πρόκειται για μια δειγματοληπτική έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε με βάση ένα τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο χαρακτηρίζεται από σταθερότητα και συνοχή, έδωσε την προοπτική να προσεγγιστεί ένα μέρος του πληθυσμού προκειμένου να ελεγχθούν τα θεωρητικά δεδομένα.

Ως εκ τούτου, η διατύπωση είναι σύντομη και σαφής. Βασικό κριτήριο για την ένταξη κλειστού τύπου ερωτήσεων, εκτός από την πρακτική τους χρησιμότητα σε επίπεδο συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, αποτέλεσε και η ευκολία με την οποία οι συμμετέχοντες/-ουσες αναμενόταν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο (15 – 30 λεπτά). Ο σύντομος χρόνος που καλούνταν να αφιερώσουν κατά την επεξεργασία του, ήταν ένα επιπλέον κριτήριο για την ένταξη της συγκεκριμένης κατηγορίας ερωτήσεων. Από την άλλη, σε κάποια σημεία που αφορούσαν, κυρίως, τις προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων/-ουσών σχετικά με τη χρήση των υπό μελέτη εκπαιδευτικών τεχνικών, αλλά και την οπτική τους για το μείζον θέμα της επιμόρφωσης, κρίθηκε ότι θα έπρεπε να τους δοθεί η ευκαιρία να παραθέσουν ελεύθερα τις προσωπικές τους απόψεις. Επομένως, οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις εντάχθηκαν για να εξυπηρετήσουν τους συγκεκριμένους σκοπούς.

Η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2020 για μία (1) φορά σε κάθε συμμετέχοντα/-ουσα εκπαιδευτικό μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας της google (docs.google.com). Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών ήταν άμεση, συνεπώς η συλλογή των δεδομένων ολοκληρώθηκε εντός των δύο παραπάνω μηνών.

3.7 Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Κατά τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, για την εξέταση των ειδικότερων ερευνητικών ερωτήσεων που ορίστηκαν, υπολογίστηκαν οι συχνότητες (f) και οι επί τοις εκατό σχετικές συχνότητες ($f\%$) των απαντήσεων ανά κατηγορία (Field, 2009). Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου Statistical Package for Social Sciences 23 για Windows 7. Για πρα-

κτικούς λόγους, στις κλειστού – τύπου ερωτήσεις, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/-ουσών κωδικοποιήθηκαν με τους αριθμούς «1», «2» και εξής. Ενδεικτικά, στην περίπτωση των απαντήσεων που μπορούσαν να δοθούν στην πεντάβαθμη κλίμακα «Καθόλου – Πάρα πολύ», ο αριθμός «1» αντιπροσώπευε την επιλογή «Καθόλου» και ο αριθμός «5» την επιλογή «Πάρα πολύ». Στις ανοιχτού – τύπου ερωτήσεις, οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν μελετήθηκαν και οργανώθηκαν σε ομάδες (κλάσεις).

4.Αποτελέσματα

4.1. Προφίλ του δείγματος

Το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων/-ουσών εκπαιδευτικών του δείγματος – περίπου τα $\frac{3}{4}$ - επρόκειτο για γυναίκες (N = 50 ή 83,3%) και το υπόλοιπο για άντρες (N = 10 ή 16,7%) (βλ. Πιν. 2). Το γεγονός αυτό, πιθανώς, οφείλεται στον γυναικοκρατούμενο χαρακτήρα του επαγγέλματος.

Πίνακας 2. Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο.

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άνδρες	10	16.7
Γυναίκες	50	83.3
Σύνολο	60	100.0

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, τα 4/5 του συνόλου του δείγματος κυμαίνεται μεταξύ του ηλικιακού διαστήματος 25 – 35 ετών (N = 32 ή 53.3%). Το υπόλοιπο ποσοστό διαμοιράζεται ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες των 36 – 45 (N = 22 ή 36.7%) και 46 – 55 ετών (N = 5 ή 8.3%). Επιπλέον, υπήρχε ένας-μία συμμετέχοντα/-ουσα άνω των 55 ετών.

Πίνακας 3. Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικιακή ομάδα.

Ηλικία	Συχνότητα	Ποσοστό %
25 – 35 ετών	32	53.3
36 – 45 ετών	22	36.7
46 – 55 ετών	5	8.3
>55 ετών	1	0.1
Σύνολο	60	100.0

Ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων/-ουσών εκπαιδευτικών, και συγκεκριμένα το 38.3% (N =23), δήλωσε ότι έχει 10 έτη διδακτικής προϋπηρεσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό το 61.7% (N = 37) των συμμετεχόντων/-ουσών δήλωσε ότι έχει προϋπηρεσία από 11 έτη και πάνω, με την εκπαιδευτικό με την περισσότερη προϋπηρεσία να φτάνει τα 30 έτη.

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, το 36.7% (N = 30) δήλωσε ότι είναι άγαμοι, το 56.7% παντρεμένοι (N = 19) και το 6.7% διαζευγμένοι (N = 1) (βλ. Πιν. 4).

Πίνακας 4. Κατανομή δείγματος ως προς την οικογενειακή κατάσταση.

Οικογενειακή κατάσταση	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άγαμος/-η	22	36.7
Έγγαμος/-η	34	56.7
Διαζευγμένος/-η	4	6.6
Χήρος/-α	0	0
Σύνολο	60	100.0

Επιπλέον, όλοι οι συμμετέχοντες/-ουσες εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση εκτός από έναν/μία, ο οποίος εργάζεται στην ιδιωτική εκπαίδευση. Επιπλέον, το

68.3% των ερωτηθέντων/-είσων (N = 37) δήλωσε ότι εργάζεται σε κάποιο δημόσιο σχολείο αστικής περιοχής, το 20% σε ημιαστικές περιοχές (N = 8) και το 11.7% σε αγροτικές περιοχές (N = 5) (βλ. Πιν. 5).

Πίνακας 5. Κατανομή δείγματος ως προς την έδρα περιοχής των σχολείων που υπηρετούν.

Περιοχή σχολείου	Συχνότητα	Ποσοστό %
Αστική	41	68.3
Ημιαστική	12	20.0
Αγροτική	7	11.7
Σύνολο	60	100.0

Αναφορικά με την οργανικότητα των σχολείων στα οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, το μεγαλύτερο ποσοστό, που ανήλθε στο 75% (N = 45), δήλωσε ότι απασχολείται σε πολυθέσια σχολεία (6/θέσια και άνω). Το 21.7% υπηρετεί σε 4/θέσια– 6/θέσια σχολεία (N = 2) και το 21.7% σε μονοθέσια/ διθέσια (N = 13) (βλ. Πιν. 6).

Πίνακας 6. Κατανομή δείγματος ως προς την οργανικότητα των σχολείων που υπηρετούν.

Οργανικότητα σχολείου	Συχνότητα	Ποσοστό %
Μονοθέσιο/διθέσιο	13	21.7
4/θέσιο και άνω	2	3.3
6/θέσιο και άνω	45	75.0
Σύνολο	60	100.0

Σχετικά με το επίπεδο των σπουδών του δείγματος, το 34% των εκπαιδευτικών

(N = 43) δήλωσε ότι έχει κάνει και άλλες σπουδές. Επιπλέον, οι περισσότεροι/-ες από το σύνολο δήλωσαν ότι διαθέτουν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών (N = 39 ή 65%), ενώ κανένας εκπαιδευτικός δεν διαθέτει και διδακτορικό δίπλωμα (βλ. Πιν. 7).

Πίνακας 7. Κατανομή δείγματος ως προς το επίπεδο σπουδών.

Επίπεδο σπουδών	Μεταπτυχιακό Συχνότητα (Ποσοστό %)	Διδακτορικό Συχνότητα (Ποσοστό%)	Άλλες σπουδές Συχνότητα (Ποσοστό %)
Ναι	39 (65.0)	0(0.0)	43 (28.3)
Όχι	21 (35.0)	60 (100.0)	17 (71.7)
Σύνολο	60 (100.0)	60 (100.0)	60 (100.0)

4.2. Γνώση Διδακτικών Τεχνικών στις Τάξεις Υποδοχής.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/-ουσών στην ερώτηση «Ποιες από τις παρακάτω διδακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές γνωρίζετε;», στην οποία μπορούσαν να επιλέξουν όσες γνώριζαν από μια ομάδα επτά (9) τεχνικών, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί με μικρή διαφορά απάντησαν ότι γνωρίζουν τη μαθητοκεντρική και δασκαλοκεντρική τεχνική και συγκεκριμένα δηλώθηκαν από σαράντα έξι (46) εκπαιδευτικούς (76,7%) και σαράντα πέντε (45) εκπαιδευτικούς (76%) αντίστοιχα. Όπως και η μέθοδος Montessori που δηλώθηκε από τέσσερις εκπαιδευτικούς λιγότερο (N = 41 ή 68,3%). Ακολουθεί η μέθοδος Pestalozzi που δήλωσαν ότι τη γνωρίζουν είκοσι πέντε (25) εκπαιδευτικοί (41,7%) και έπειτα η Προγραμματισμένη (N=21 ή 35%) και η Μέθοδος Dewy (N=18 ή 30%). Οι τεχνικές που φαίνεται να γνωρίζουν οι λιγότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος συγκριτικά με τις υπόλοιπες είναι η Επιστημονική (N = 8 ή 13,3%) και οι Μέθοδοι Decroly και Froebel (N= 5 ή 8,3%) Τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν στη συγκεκριμένη ερώτηση αποδεικνύουν ότι ένα μικρό δείγμα των εκπαιδευτικών γνωρίζει τις διδακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο. Μάλιστα, κατά την αποδελτίωση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων διαπιστώθηκε ότι δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί του δείγματος (ή το 20%) δήλωσαν ότι γνωρίζουν όλες τις παραπάνω τεχνικές. Το συγκεκριμένο ποσοστό συμπεριλήφθηκε ξεχωριστά σε κάθε επιλογή για πρακτικούς λόγους (βλ. Πιν. 8).

Πίνακας 8. Κατανομή δείγματος ως προς κάθε διδακτική εκπαιδευτική τεχνική που γνωρίζουν.

Διδακτικές τεχνικές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Μαθητοκεντρική	46	75.0
Δασκαλοκεντρική	45	75.0
Μέθοδος Montessori	41	68.3
Μέθοδος Pestalozzi	25	41.7
Προγραμματισμένη	21	35.0
Μέθοδος Dewey	18	30.0
Επιστημονική	8	13.3
Μέθοδος Decroly	5	8.3
Μέθοδος Froebel	5	8.3

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στη δεύτερη ερώτηση του παράγοντα, «Ποιες από αυτές [τις τεχνικές] έχετε χρησιμοποιήσει κατά τη διδασκαλία σας σε Τάξεις Υποδοχής;», το μεγαλύτερο ποσοστό, των συμμετεχόντων/ουσών (N = 55, ή 92%) δήλωσε πως χρησιμοποιεί τη μαθητοκεντρική μέθοδο. Επιπλέον, σε ένα (1) ερωτηματολόγιο δηλώθηκαν όλες οι τεχνικές· η μέθοδος Decroly και Froebel σε τρία (3) ερωτηματολόγια και η επιστημονική σε τέσσερα (4). Από τους υπόλοιπους ερωτηθέντες/-είσες, τέσσερις (4) δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τέσσερις από τις προτεινόμενες τεχνικές, πέντε (5) τρεις από αυτές και εννιά (9) δύο από αυτές. Κοινώς, ένα ποσοστό της τάξεως του 50% δήλωσε ότι χρησιμοποιεί τουλάχιστον τρεις από αυτές τις τεχνικές στη διδακτική πράξη στις Τάξεις Υποδοχής (N = 26) (βλ. Πιν. 9)

Πίνακας 9. Κατανομή δείγματος ως προς κάθε διδακτική εκπαιδευτική τεχνική που εφαρμόζει στις Τάξεις Υποδοχής.

Διδακτικές τεχνικές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Δασκαλοκεντρική	32	53,3

Μαθητοκεντρική	57	92.0
Προγραμματισμένη	13	22.0
Επιστημονική	4	7.0
Μέθοδος Decroly	3	5.0
Μέθοδος Montessori	23	38.0
Μέθοδος Froebel	3	5.0
Μέθοδος Pestalozzi	7	12.0
Μέθοδος Dewy	1	2.0
Όλες τις παραπάνω	1	2.0

Στην τρίτη ερώτηση του παράγοντα, «Ποια θεωρείτε την πιο αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας;» η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων – εισών δήλωσε τη μαθητοκεντρική (N=37 ή 67,1%). Ακολούθησε η μέθοδος Montessori την οποία δήλωσαν εννέα (9) εκπαιδευτικοί (15%) και η δασκαλοκεντρική μέθοδος την οποία δήλωσαν οκτώ (8) εκπαιδευτικοί (13,3%). Μόνο δύο (2) εκπαιδευτικοί επέλεξαν τη μέθοδο Pestalozzi ως αποτελεσματικότερη (3,3%), ένας (1) εκπαιδευτικός δήλωσε την Προγραμματισμένη (1,7%) κι επίσης ένας (1) τη μαθητοκεντρική (1,7%). Τέλος να σημειωθεί ότι μόνο δύο (2) εκπαιδευτικοί (3,3%) επέλεξαν όλες τις μεθόδους ως αποτελεσματικές στις Τάξεις Υποδοχής. (βλ. Πιν. 10)

Πίνακας 10. Κατανομή δείγματος ως προς την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας στις Τάξεις Υποδοχής.

Διδακτικές τεχνικές	Συχνότητα	Ποσοστό %
Μαθητοκεντρική	37	61.7
Μέθοδος Montessori	9	15.0
Δασκαλοκεντρική	8	13.3
Μέθοδος Pestalozzi	2	3.3

Προγραμματισμένη	1	1.7
Μέθοδος Dewy	0	0
Επιστημονική	0	0
Μέθοδος Decroly	0	0
Μέθοδος Froebel	0	0
Όλες τις παραπάνω	2	3.3
ΣΥΝΟΛΟ	60	100

Συγκρίνοντας τα παραπάνω αποτελέσματα με τα ευρήματα που συλλέχθηκαν από την πρώτη ερώτηση του συγκεκριμένου παράγοντα, διαπιστώνονται μικρές αποκλίσεις στον αριθμό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι γνωρίζουν συγκεκριμένες μεθόδους διδασκαλίας (βλ. Πιν. 8) και σε εκείνον που τις εφαρμόζει (βλ. Πιν. 10). Πιο αναλυτικά, όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι γνωρίζουν τη μαθητοκεντρική μέθοδο (N = 46 ή 75%), την δασκαλοκεντρική μέθοδο και τη μέθοδο Montessori (N = 45 ή 75% και N=41 ή 68,3% αντίστοιχα), αλλά περίπου δέκα (10) εκπαιδευτικοί λιγότεροι φαίνεται να εφαρμόζουν τη μαθητοκεντρική μέθοδο, και πολύ λιγότεροι τη δασκαλοκεντρική και τη μέθοδο Montessori (μαθητοκεντρική: N = 37 ή 61.7%, δασκαλοκεντρική: N = 8 ή 13.3% και Μέθοδος Montessori: N = 9 ή 15%).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι, αν και η Προγραμματισμένη Μέθοδος και η μέθοδος Pestalozzi δηλώθηκε ως οικεία αρκετούς εκπαιδευτικούς (N = 21 ή 31% και N=25 ή 41,7% αντίστοιχα), τελικά δεν εφαρμόζεται από τον μεγαλύτερο αριθμό των ερωτηθέντων/-είσων (N= 1 ή 1,7% N=2 ή 3,3%). Ολοκληρώνοντας, αξίζει να αναφερθεί ότι μόνο το 1/5 των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι γνωρίζουν όλες τις εκπαιδευτικές τεχνικές του ερωτηματολογίου (N = 12 ή 20%) και αντίστοιχα μόνο το λίγοι εκπαιδευτικοί του συνολικού δείγματος (N = 2 ή 3.3%) δήλωσε ότι τις εφαρμόζει όλες στις Τάξεις Υποδοχής.

Οι αιτίες της μη εφαρμογής των παραπάνω μεθόδων διδασκαλίας από το δείγμα αναδείχθηκαν μέσα από τις απαντήσεις στην τέταρτη ερώτηση του παρόντος παράγοντα *«Όσες από τις προαναφερόμενες διδακτικές τεχνικές δεν έχετε χρησιμοποιήσει κατά τη διδασκαλία σας σε Τάξεις Υποδοχής, για ποιους λόγους δεν τις έχετε χρησιμοποιήσει;»*. Η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών στα σχολεία που φιλοξενούν τάξεις υποδοχής προσφύγων αναδείχθηκε ως η επικρατέστερη αιτία, καθώς δηλώθηκε από έναν αριθμό λίγο μεγαλύτερο από το 1/6 των συμμετεχόντων/-ουσών εκπαιδευτικών (N = 13 ή 20%). Η αμέσως επόμενη επικρατέστερη αιτία, που δηλώθηκε από δέκα (10) εκπαιδευτικούς (16%), είναι οι ελλείψεις γνώσεις των εκπαιδευτικών και η έλλει-

ψη επιμόρφωσής τους όσον αφορά την εφαρμογή των συγκεκριμένων διδακτικών τεχνικών στις Τάξεις Υποδοχής. Το διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών/-μαθητριών που φοιτούν στις Τάξεις Υποδοχής δηλώθηκε από οχτώ (8) εκπαιδευτικούς (15%) και άλλοι οχτώ (8) εκπαιδευτικοί (15%) δήλωσαν πως ακολουθούν μόνο τη μαθητοκεντρική διδακτική τεχνική καθώς θεωρούν πως είναι η πιο αποτελεσματική σε ΤΥ. Ειδικότερα, πέντε (5) συμμετέχοντες/-ουσες δήλωσαν ότι οι συγκεκριμένες τεχνικές είναι ακατάλληλες για το προφίλ των μαθητών/-τριών τους και δεν αποδίδουν και τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί τις χαρακτήρισαν περιττές ή βαρετές κατά την εφαρμογή τους καθώς «δεν υπάρχει λόγος» ή «καλύπτονται από άλλες».

Οι αμέσως επόμενες επικρατέστερες αιτίες που δηλώθηκαν από τον ίδιο αριθμό εκπαιδευτικών (N = 4 ή 7%) είναι οι δυσκολίες κατά την εφαρμογή τους και η έλλειψη διδακτικού χρόνου. Έπεται η απάντηση δύο (2) εκπαιδευτικών που δήλωσαν πως δεν έτυχε να εντάξουν τις συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές στην έως τώρα διδασκαλία τους και η αδυναμία ένταξής τους στο πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής (N = 1 ή 2%). Επίσης, ένας (1) εκπαιδευτικός (2%) δήλωσε επιλέγει να ακολουθεί μόνο τη δασκαλοκεντρική μέθοδο στους μαθητές του καθώς εκείνος διδάσκει τη γλώσσα και οι μαθητές ακολουθούν και μαθαίνουν. (βλ. Πιν. 11).

Πίνακας 11. Κατανομή δείγματος ως προς τις αιτίες μη εφαρμογής των διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

Αιτίες μη αξιοποίησης τεχνικών	Συχνότητα	Ποσοστό %
Έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών	13	20.0
Έλλιπείς γνώσεις εκπαιδευτικού	10	16.0
Γλωσσικό υπόβαθρο μαθητών/-τριών	8	15.0
Ακολουθώ μόνο τη μαθητοκεντρική που θεωρώ πιο αποτελεσματική	8	15.0
Ακατάλληλες/Δεν αποδίδουν	5	12.0
Δυσκολίες εφαρμογής τεχνικών	4	7.0
Έλλειψη διδακτικού χρόνου	4	7.0
Περιττές	4	7.0
Δεν έτυχε	2	2.0
Αδυναμία ένταξης στο πρόγραμμα	1	2.0
Ακολουθώ μόνο τη	1	2.0

Σύνολο	60	100.0
---------------	-----------	--------------

Παρά τις προαναφερθείσες αιτίες, λίγοι περισσότεροι/-ες από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος έκριναν την εφαρμογή των διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών ως αρκετά εύκολη (N = 31 ή 51.7%). Σύμφωνα με τις υπόλοιπες απαντήσεις τους στην τελευταία ερώτηση του συγκεκριμένου παράγοντα -«*Θα χαρακτηρίζατε εύκολη την εφαρμογή των διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου σε Τάξεις Υποδοχής;*» -, περίπου το 1/6 αυτών, αθροιστικά, τους προσδίδει έναν μεγαλύτερο βαθμό ευκολίας, χαρακτηρίζοντάς τες ως πολύ ή πάρα πολύ εύκολες (N = 9 ή 15% αθροιστικά). Τέλος, το ποσοστό που δήλωσε ότι είναι ελάχιστα ή καθόλου εύκολες αντιπροσωπεύει – αθροιστικά – περίπου το 1/3 των ερωτηθέντων/-είσων εκπαιδευτικών (N = 20 ή 33.4% αθροιστικά) (βλ. Πιν. 12).

Πίνακας 12. Κατανομή δείγματος ως προς τον βαθμό ευκολίας της εφαρμογής των διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

Βαθμός ευκολίας τεχνικών	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	2	3.3
Πολύ	7	11.7
Αρκετά	31	51.7
Ελάχιστα	16	26.7
Καθόλου	4	6.7
Σύνολο	60	100.0

4.3. Αποτελεσματικότητα εφαρμογής χρήσης διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φάνηκαν ικανοποιημένοι/-ες αναφορικά με την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας («*Επιτυγχάνονται οι στόχοι της διδασκαλίας σας;*»). Ειδικότερα, λίγο περισσότεροι από τους μισούς/-ές εξ αυτών δήλωσαν ότι οι διδακτικοί στόχοι επιτυγχάνονται αρκετά μέσα από την εφαρμογή των παραπάνω τεχνικών (N = 36 ή 60%) και σχεδόν το 1/3 από τους συμμετέχοντες/-ουσες

– αθροιστικά – δήλωσαν ότι επιτυγχάνονται πολύ ή πάρα πολύ (N = 22 ή 36.7%). Επιπλέον, φάνηκε ότι κανένας εκπαιδευτικός του δείγματος δεν θεωρεί ότι οι συγκεκριμένες τεχνικές δεν συμβάλλουν στην προαγωγή των διδακτικών στόχων.

Πίνακας 13. Κατανομή δείγματος ως προς τον αποδιδόμενο βαθμό αποτελεσματικότητας της χρήσης διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Αποτελεσματικότητα τεχνικών - Επίτευξη διδακτικών στόχων	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	4	6.7
Πολύ	18	30.0
Αρκετά	36	60.0
Ελάχιστα	2	3.3
Καθόλου	0	0.0
Σύνολο	60	100.0

Αποτελεσματικές φαίνεται να θεωρούν τις παραπάνω τεχνικές και στο κομμάτι της ποιότητας της παρέμβασής τους, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στη δεύτερη ερώτηση του παρόντος παράγοντα («Βελτιώνεται η ποιότητα της διδακτικής σας παρέμβασης;»). Ειδικότερα, αθροιστικά σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες/-ουσες δήλωσαν ότι οι τεχνικές συμβάλλουν πολύ ή πάρα πολύ στο κομμάτι αυτό (N = 26 ή 43.3%), ενώ τριάντα ένας (31) εξ αυτών (51.7%) θεωρούν ότι συμβάλλουν αρκετά. Και στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν υπήρχε κάποιος/-α εκπαιδευτικός που να δηλώσει ότι οι υπό μελέτη τεχνικές δεν συμβάλλουν καθόλου στη συγκεκριμένη πτυχή της διδασκαλίας (βλ. Πιν. 14).

Πίνακας 14. Κατανομή δείγματος ως προς τον αποδιδόμενο βαθμό αποτελεσματικότητας της χρήσης διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη βελτίωση της ποιότητας της διδακτικής του παρέμβασης.

Αποτελεσματικότητα τεχνικών - Ποιότητα διδασκαλίας	Συχνότητα	Ποσοστό %
---	------------------	------------------

Πάρα πολύ	6	10.0
Πολύ	20	33.3
Αρκετά	31	51.7
Ελάχιστα	3	5.0
Καθόλου	0	0.0
Σύνολο	60	100.0

Ανάλογα είναι τα ευρήματα, σχετικά με τη μεταβολή του ρόλου του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων/-είσων στην τρίτη ερώτηση του παράγοντα («Μεταβάλλεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών;»). Συγκεκριμένα, είκοσι δύο (26) εκπαιδευτικοί του δείγματος (43.4%) δήλωσαν αθροιστικά ότι μεταβάλλεται ο ρόλος τους πολύ ή πάρα πολύ, ενώ το 1/2 περίπου δήλωσε ότι μεταβάλλεται αρκετά (N = 28 ή 46.7%). Επιπλέον, το 1/6, αθροιστικά, του δείγματος δήλωσε ότι δεν θεωρεί ότι μεταβάλλεται ο ρόλος του σε σημαντικό βαθμό ή καθόλου (N = 6 ή 10%) (βλ. Πιν. 15).

Πίνακας 15. Κατανομή δείγματος ως προς τον αποδιδόμενο βαθμό αποτελεσματικότητας της χρήσης διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών στη μεταβολή του εκπαιδευτικού του ρόλου.

Τεχνικές – μεταβολή ρόλου εκπαιδευτικού	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	7	11.7
Πολύ	19	31.7
Αρκετά	28	46.7
Ελάχιστα	4	6.7
Καθόλου	2	3.3
Σύνολο	60	100.0

Αντίστοιχα, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικούς (N = 41 ή 68.3%) θεωρούν ότι οι συγκεκριμένες τεχνικές συμβάλλουν αρκετά στην προαγωγή των σύγχρονων αρχών μάθησης («Αξιοποιούνται κατάλληλα οι σύγ-

χρονες αρχές μάθησης στο πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής ομάδας;»). Το 15% το δείγματος αθροιστικά (N = 15) θεωρεί ότι αποδίδουν έναν πολύ και πάρα πολύ μεγάλο βαθμό αποτελεσματικότητας στις παραπάνω τεχνικές, ενώ ένας μικρός αριθμός της τάξεως του 6.7% συνολικά δήλωσε ότι συμβάλλουν ελάχιστα (N = 4) (βλ. Πιν. 16).

Πίνακας 16. Κατανομή δείγματος ως προς τον αποδιδόμενο βαθμό αποτελεσματικότητας της χρήσης διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην αξιοποίηση των σύγχρονων αρχών μάθησης.

Τεχνικές – σύγχρονες αρχές μάθησης	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	7	11.7
Πολύ	8	13.3
Αρκετά	41	68.3
Ελάχιστα	4	6.7
Καθόλου	0	0
Σύνολο	60	100.0

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων/-είσων στην ερώτηση «Αξιοποιούνται κατάλληλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών;», οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συγκεκριμένες τεχνικές βοηθούν πολύ ή πάρα πολύ (N = 32 ή 53.3%). Το 41.7% (N = 25) θεωρεί αρκετά, ενώ μόνο τρεις (3) εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι συμβάλλουν ελάχιστα (βλ. Πιν. 17).

Πίνακας 17. Κατανομή δείγματος ως προς τον αποδιδόμενο βαθμό αποτελεσματικότητας της χρήσης διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην αξιοποίηση των χαρακτηριστικών των μαθητών/-τριών.

Τεχνικές – αξιοποίηση χαρακτηριστικών μαθητών/-τριών	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	12	20.0
Πολύ	20	33.3

Αρκετά	25	41.7
Ελάχιστα	3	5.0
Καθόλου	0	0.0
Σύνολο	60	100.0

Σε ανάλογα επίπεδα κυμαίνονται οι απαντήσεις τους στην ερώτηση «*Ικανοποιούνται κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών σας;*». Ειδικότερα, το 53.3% (N = 32) του δείγματος θεωρεί ότι οι συγκεκριμένες τεχνικές συμβάλλουν πολύ ή πάρα πολύ στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/-τριών με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Το 43.3% θεωρεί αρκετά (N = 26), ενώ μόνο δύο (2) εκπαιδευτικοί επέλεξαν ότι συμβάλλουν ελάχιστα (βλ. Πιν. 18).

Πίνακας 18. Κατανομή δείγματος ως προς τον αποδιδόμενο βαθμό αποτελεσματικότητας της χρήσης διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών/-τριών.

Τεχνικές – ικανοποίηση αναγκών μαθητών/-τριών	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	9	15.0
Πολύ	23	38.3
Αρκετά	26	43.3
Ελάχιστα	2	3.3
Καθόλου	0	0.0
Σύνολο	60	100.0

Θετικές φαίνεται να είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τη συμβολή των διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην επίτευξη της αποτελεσματικότητας της διδακτικής τους παρέμβασης. Ειδικότερα, σύμφωνα με τις απαντήσεις στην επόμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου («*Επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότητα της διδακτικής σας παρέμβασης;*»), το 38% των ερωτηθέντων/-είσων (N = 23) θεωρούν τις συγκεκριμένες τεχνικές πολύ ή πάρα πολύ αποτελεσματικές και σε

αυτό το πεδίο κατά την εφαρμογή τους, το 58.3% αρκετά (N = 35), ενώ μόνο δύο (2) εκπαιδευτικοί τους αποδίδουν έναν ελάχιστο βαθμό συμβολής (βλ. Πιν. 19).

Πίνακας 19. Κατανομή δείγματος ως προς τον αποδιδόμενο βαθμό αποτελεσματικότητας της χρήσης διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής του παρέμβασης.

Τεχνικές – αποτελεσματικότητα διδακτικής παρέμβαση	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	6	10.0
Πολύ	17	28.3
Αρκετά	35	58.3
Ελάχιστα	2	3.3
Καθόλου	0	0.0
Σύνολο	60	100.0

Συγκρίνοντας τα ποσοστά των ερωτηθέντων/-είσων εκπαιδευτικών που αποδίδουν υψηλό βαθμό αποτελεσματικότητας («πολύ» ή «πάρα πολύ») στις διδακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές στα παραπάνω πεδία, προκύπτουν κάποιες διαπιστώσεις · οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 43.3% (N = 32) αποδίδουν μεγαλύτερο βαθμό αποτελεσματικότητας στις συγκεκριμένες τεχνικές όσον αφορά την αξιοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών/-τριών και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Μεγάλος βαθμός αποτελεσματικότητας αποδίδεται, επίσης, από ένα ποσοστό λίγο μικρότερο (N = 26 ή 40%) στη βελτίωση της ποιότητας της διδακτικής τους παρέμβασης και στη μεταβολή του εκπαιδευτικού τους ρόλου. Με μικρή διαφορά ακολουθούν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι οι διδακτικές εκπαιδευτικές είναι πολύ ή πάρα πολύ αποτελεσματικές όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της διδακτικής τους παρέμβασης (N = 23 ή 38.3%). Ωστόσο, το ποσοστό που αποδίδει έναν ανάλογο βαθμό αποτελεσματικότητας στις διδακτικές αυτές τεχνικές όσον αφορά την αξιοποίηση – προαγωγή των σύγχρονων αρχών μάθησης είναι μικρότερο και δεν συγκεντρώνει τουλάχιστον τους μισούς/-ές εκπαιδευτικούς, όπως σημειώθηκε στις προηγούμενες ερωτήσεις (N = 15 ή 24%).

4.4. Δυσκολίες στην εφαρμογή χρήσης διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών

Αναλύοντας τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν στην πρώτη ερώτηση του παρόντος άξονα του ερωτηματολογίου- «Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στην εφαρμογή των διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών σχετίζονται με την έλλειψη θεωρητικών γνώσεων σε σχέση με τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής τους;» -, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος φάνηκε να αποδίδει μικρή συσχέτιση στους δύο παράγοντες. Πιο αναλυτικά, λίγοι λιγότεροι από τους μισούς/-ές εκπαιδευτικούς δηλώνουν ελάχιστη ή μηδαμινή συσχέτιση ανάμεσα στα παραπάνω (N = 24 ή 40%), το 1/3 περίπου αρκετή (N = 23 ή 38.3%), δέκα (10) συμμετέχοντες/-ουσες πολύ (16.7%) και τρεις (3) εκπαιδευτικοί πάρα πολύ μεγάλη συσχέτιση (βλ. Πιν. 20).

Πίνακας 20. Κατανομή δείγματος ως προς τον αποδιδόμενο βαθμό συσχέτισης των δυσκολιών εφαρμογής χρήσης διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών με την έλλειψη θεωρητικών γνώσεων για τα πλεονεκτήματά τους.

Δυσκολίες εφαρμογής – έλλειψη γνώσεων για πλεονεκτήματα	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	3	5.0
Πολύ	10	16.7
Αρκετά	23	38.3
Ελάχιστα	21	35.0
Καθόλου	3	5.0
Σύνολο	60	100.0

Αναλύοντας τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν στη δεύτερη ερώτηση του παρόντος άξονα του ερωτηματολογίου- «Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στην εφαρμογή των διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών σχετίζονται με την έλλειψη θεωρητικών γνώσεων σε σχέση με τα μειονεκτήματα της εφαρμογής τους;» -, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος φαίνεται να αποδίδει μικρή συσχέτιση ανάμεσα στους δύο παράγοντες. Πιο αναλυτικά, λίγοι λιγότεροι από τους μισούς/-ές εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι συσχετίζονται τα προαναφερθέντα σε ελάχιστο ή μηδαμινό βαθμό (N = 23 ή 37.6%), το 1/3 περίπου σε αρκετό βαθμό (N = 22 ή 36.7%), δεκατρείς (13) συμμετέ-

χοντες/-ουσες σε πολύ μεγάλο βαθμό (21.7%) και δύο (2) εκπαιδευτικοί σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (βλ. Πιν. 21). Κοινώς, οι απαντήσεις τους είναι παρόμοιες με εκείνες που επιλέχθηκαν στην προηγούμενη ερώτηση.

Πίνακας 21. Κατανομή δείγματος ως προς τον αποδιδόμενο βαθμό συσχέτισης των δυσκολιών εφαρμογής των διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών με την έλλειψη θεωρητικών γνώσεων για τα μειονεκτήματά τους.

Δυσκολίες εφαρμογής – έλλειψη γνώσεων για μειονεκτήματα	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	2	3.3
Πολύ	13	21.7
Αρκετά	22	36.7
Ελάχιστα	19	31.7
Καθόλου	4	6.0
Σύνολο	60	100.0

Σύμφωνα με τα ευρήματα που συλλέχθηκαν στην τρίτη ερώτηση του παρόντος άξονα του ερωτηματολογίου - «Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στην εφαρμογή των διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών σχετίζονται με την έλλειψη θεωρητικών γνώσεων σε σχέση με τις προδιαγραφές σωστής εφαρμογής τους;» -, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος που φτάνει στο 45% (N =27) φάνηκε να αποδίδει αρκετή συσχέτιση στους δύο παράγοντες. Το 30% (N = 18) συσχετίζουν σε ελάχιστο ή μηδαμινό βαθμό τις παραπάνω δυσκολίες με τη συγκεκριμένη μεταβλητή, ενώ το 1/4 σε πολύ μεγάλο ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό (N = 15 ή 25%) (βλ. Πιν. 22).

Πίνακας 22. Κατανομή δείγματος ως προς τον αποδιδόμενο βαθμό συσχέτισης των δυσκολιών εφαρμογής διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών με την έλλειψη θεωρητικών γνώσεων για τις προδιαγραφές εφαρμογής τους.

Δυσκολίες εφαρμογής – έλλειψη θεωρητικών γνώσεων για εφαρμογή τους	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	4	6.7
Πολύ	11	18.3
Αρκετά	27	45.0
Ελάχιστα	15	25.0
Καθόλου	3	5.0
Σύνολο	60	100.0

Σύμφωνα με τα ευρήματα που συλλέχθηκαν στην τέταρτη ερώτηση του παρόντος άξονα του ερωτηματολογίου - «Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στην εφαρμογή των διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών σχετίζονται με την έλλειψη πρακτικών γνώσεων σε σχέση με την αποτελεσματική διαδικασία εφαρμογής τους;» -, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος δεν συσχέτισε θετικά τους δύο παράγοντες. Ειδικότερα, το 51.6% των εκπαιδευτικών (N = 31) δήλωσε ότι οι δύο παράγοντες συσχετίζονται ελάχιστα ή καθόλου, το 26.7% αρκετά (N = 16) και το 21.6% πολύ ή πάρα πολύ (N = 13) (βλ. Πιν. 23).

Πίνακας 23. Κατανομή δείγματος ως προς τον αποδιδόμενο βαθμό συσχέτισης των δυσκολιών εφαρμογής διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών με την έλλειψη πρακτικών γνώσεων για την αποτελεσματική εφαρμογή τους.

Δυσκολίες εφαρμογής – έλλειψη πρακτικών γνώσεων για εφαρμογή τους	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	5	8.3
Πολύ	8	13.3
Αρκετά	16	26.7
Ελάχιστα	29	48.3
Καθόλου	2	3.3
Σύνολο	60	100.0

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην πέμπτη ερώτηση του παρόντος παράγοντα - «Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στην εφαρμογή των διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών σχετίζονται με την έλλειψη κατάλληλων χώρων για την αποτελεσματική εφαρμογή τους;» -, το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος φάνηκε να αποδίδει θετική συσχέτιση στα δύο αυτά στοιχεία. Συγκεκριμένα, το 1/2 των εκπαιδευτικών (N = 30 ή 50%) δήλωσε ότι συσχετίζονται σε πολύ μεγάλο ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, περίπου το 1/3 σε αρκετό βαθμό (N = 23 ή 38.3%), ενώ μόνο επτά (7) εκπαιδευτικοί δήλωσαν συσχέτιση σε ελάχιστο βαθμό. (βλ. Πιν. 24).

Πίνακας 24. Κατανομή δείγματος ως προς τον αποδιδόμενο βαθμό συσχέτισης των δυσκολιών εφαρμογής διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών την έλλειψη κατάλληλων χώρων για την αποτελεσματική εφαρμογή τους.

Δυσκολίες εφαρμογής – έλλειψη χώρων	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	14	23.3
Πολύ	16	26.7
Αρκετά	23	38.3
Ελάχιστα	7	11.7
Καθόλου	0	0
Σύνολο	60	100.0

Ανάλογες είναι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/-ουσών κατά τη συσχέτιση των παραπάνω δυσκολιών με την έλλειψη εκπαιδευτικών και εποπτικών μέσων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στην έκτη ερώτηση του παρόντος άξονα - «Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στην εφαρμογή των διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών σχετίζονται με την έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών και εποπτικών μέσων για την αποτελεσματική εφαρμογή τους;» -, το 61.7% του δείγματος (N = 37) τους απέδωσε μεγάλη ή πολύ μεγάλη συσχέτιση. Το 31.7% (N = 19) δήλωσε αρκετή συσχέτιση, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό της τάξεως του 6.7% (N = 4) δήλωσε ελάχιστη συσχέτιση (βλ. Πιν. 25).

Πίνακας 25. Κατανομή δείγματος ως προς τον αποδιδόμενο βαθμό συσχέτισης των δυσκολιών εφαρμογής διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών με την έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών και εποπτικών μέσων για την αποτελεσματική εφαρμογή τους.

Δυσκολίες εφαρμογής – έλλειψη εκπαιδευτικών & υλικοτεχνικών μέσων	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πάρα πολύ	19	31.7
Πολύ	18	30.0
Αρκετά	19	31.7
Ελάχιστα	4	6.7
Καθόλου	0	0
Σύνολο	60	100.0

Συγκρίνοντας τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δήλωσαν θετικές συσχετίσεις – «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» - ανάμεσα στις δυσκολίες εφαρμογής των διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών και στην εκάστοτε μεταβλητή του παρόντος άξονα του ερωτηματολογίου αναδεικνύονται κάποιες επιπλέον παρατηρήσεις. Οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί του δείγματος απέδωσαν θετική συσχέτιση ανάμεσα στις παραπάνω δυσκολίες και την έλλειψη των κατάλληλων χώρων (N = 30 ή 50%). Αναλόγως, μεγάλη ή πολύ μεγάλη συσχέτιση ανέδειξαν οι περισσότεροι/-ες συμμετέχοντες στις δυσκολίες και στην έλλειψη εκπαιδευτικών και εποπτικών μέσων. Η έλλειψη γνώσεων για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα εφαρμογής των παραπάνω τεχνικών φαίνεται να συσχετίζεται σε πολύ μεγάλο ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό με τις δυσκολίες εφαρμογής τους από το ¼ περίπου του δείγματος (N = 13 ή 21.7% και N = 15 ή 27% αντίστοιχα). Επιπλέον, το 25% (N = 15) απέδωσε ανάλογους βαθμούς συσχέτισης στην έλλειψη θεωρητικών γνώσεων για τις προδιαγραφές εφαρμογής τους και το μικρότερο ποσοστό συμμετεχόντων στην έλλειψη πρακτικών γνώσεων (N = 13 ή 21%).

Αντίστοιχα, αξίζει να επισημανθούν κάποιες περαιτέρω παρατηρήσεις που προέκυψαν από τη σύγκριση των ποσοστών των εκπαιδευτικών που δήλωσαν χαμηλό βαθμό συσχέτισης – «Ελάχιστα» ή «Καθόλου» - ανάμεσα στις δυσκολίες εφαρμογής των διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών και στην εκάστοτε μεταβλητή του παρόντος

άξονα του ερωτηματολογίου. Πιο αναλυτικά, λίγοι λιγότεροι/-ες από τους μισούς εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι οι παραπάνω δυσκολίες συσχετίζονται ελάχιστα ή καθόλου με τη γνώση των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων εφαρμογής των παραπάνω τεχνικών (N = 24 ή 42%). Το 30% (N = 18) απέδωσε ελάχιστη ή μηδαμινή συσχέτιση ανάμεσα στις δυσκολίες εφαρμογής των συγκριμένων τεχνικών και την έλλειψη θεωρητικών γνώσεων και το 51% (N = 31) στην έλλειψη πρακτικών γνώσεων για την εφαρμογή τους. Ένα ποσοστό της τάξεως του 12% (N = 7) απέδωσε ελάχιστη ή μηδαμινή συσχέτιση ανάμεσα στις παραπάνω δυσκολίες και στην έλλειψη κατάλληλων χώρων και το 7% (N = 4) αντίστοιχα στην έλλειψη εκπαιδευτικών και εποπτικών μέσων.

4.5. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χρήση διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών

Η πλειοψηφία του δείγματος (N = 57 ή 95%) που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα, τάχθηκε υπέρ της επιμόρφωσής του στις διδακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Τα ευρήματα αυτά βασίζονται στις απαντήσεις στην πρώτη ερώτηση του παρόντος άξονα («Θεωρείτε απαραίτητη την επιμόρφωσή σας στη χρήση των διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών;») (βλ. Πιν. 26).

Πίνακας 26. Κατανομή δείγματος ως προς τη στάση του απέναντι στην επιμόρφωσή του στη χρήση διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

Στάση απέναντι στην επιμόρφωση	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	57	95.0
Όχι	3	5.0
Σύνολο	60	100.0

Αφού αποδελτιώθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/-ουσών στη δεύτερη ερώτηση του συγκεκριμένου άξονα – «Για κάθε επιλογή [Ναι/ Όχι] αιτιολογήστε την άποψή σας» - ως συνέχεια της πρώτης ερώτησης, διαμορφώθηκαν οι κατηγορίες (κλάσεις) που παρουσιάζονται στον Πίνακα 27. Συγκεκριμένα, ο επικρατέστερος λόγος, για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί που τάσσονται υπέρ της επιμόρφωσης αιτιολο-

γούν την άποψή τους είναι η σημασία που αποδίδουν ευρύτερα στην επιμόρφωση (N = 20 ή 35%). Ακολουθεί με μικρή διαφορά, η προσδοκία τους να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους να εφαρμόζουν σωστά τις διδακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές, λόγο που επικαλέστηκαν έντεκα (11) εκπαιδευτικοί (17%). Επιπλέον, οκτώ (8) εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη γενική σημασία να μαθαίνουν νέες εκπαιδευτικές τεχνικές (13%), εννιά (9) επικαλέστηκαν την εκπαιδευτική αξία των διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Έξι (6) εκπαιδευτικοί επικαλέστηκαν ως λόγο τη σημασία της επιμόρφωσης στη διαχείριση καταστάσεων που προκύπτουν στα σχολεία με Τάξεις Υποδοχής προσφύγων, μία (1) συμμετέχουσα επεσήμανε τη δυσκολία των διδακτικών τεχνικών και ακόμα μία (1) τις ανεπαρκείς της γνώσεις.

Από την άλλη πλευρά, τρεις (3) από τους εκπαιδευτικούς που δεν τάχθηκαν υπέρ της επιμόρφωσης επικαλέστηκαν την ήδη επαρκή κατάρτισή τους στη χρήση των συγκεκριμένων τεχνικών και μία (1) εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στο γεγονός ότι η επιλογή των τεχνικών εξαρτάται από την τάξη και το σχολείο κάθε φορά.

Πίνακας 27. Κατανομή δείγματος ως προς τις κατηγορίες αιτιολόγησης των στάσεων τους για την επιμόρφωσή τους στη χρήση διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών.

«Ναι» στην επιμόρφωση– Αιτιολόγηση	Συχνότητα	Ποσοστό %
Γενική σημασία επιμόρφωσης	20	35.0
Καλύτερη εφαρμογή διδακτικών τεχνικών	11	17.0
Εκπαιδευτική αξία και σημασία διδακτικών τεχνικών	9	15.0
Επιθυμία εκμάθησης νέων τεχνικών	8	13.0
Αδυναμία διαχείρισης καταστάσεων σε Τάξεις Υποδοχής	6	9.0
Ανεπαρκείς γνώσεις	1	2.0
Δυσκολία βιωματικών τεχνικών	1	2.0
«Όχι» στην επιμόρφωση – Αιτιολόγηση		
Επαρκείς γνώσεις	3	5.0

Τεχνικές ανάλογα με τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα	1	2.0
--	---	-----

Σύνολο	60	100.0
---------------	-----------	--------------

Με βάση τις απαντήσεις του δείγματος στην επόμενη ερώτηση («Θα επιθυμούσατε η επιμόρφωσή σας να περιλαμβάνει παροχή θεωρητικών γνώσεων και πρακτικής άσκησης στην αξιοποίηση των διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών;») φάνηκε ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, που άγγιξε το 95% (N = 57) επιθυμεί η επιμόρφωση να τους παρέχει και θεωρητικές γνώσεις και πρακτική άσκηση στις υπό μελέτη τεχνικές (βλ. Πιν. 28).

Πίνακας 28. Κατανομή δείγματος ως προς τις αντιλήψεις του σχετικά με το αν η επιμόρφωση στις διδακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές πρέπει να συνδυάζει θεωρία και πρακτική άσκηση.

Επιμόρφωση στις τεχνικές: θεωρία & πρακτική άσκηση	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ναι	57	95.0
Όχι	3	5.0
Σύνολο	60	100.0

Επιπλέον, το μεγαλύτερο ποσοστό προτιμά τη διεξαγωγή της επιμόρφωσης με παραδοσιακές μεθόδους (N = 55 ή 92 %) και όχι με σύγχρονα μέσα, όπως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (N = 5 ή 8%). Αυτό κατέδειξαν οι απαντήσεις στην επόμενη ερώτηση του παρόντος άξονα («Θα επιθυμούσατε η επιμόρφωσή σας να γίνει με χρήση παραδοσιακών μεθόδων επιμόρφωσης; ή με την αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων όπως της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;») (βλ. Πιν. 29).

Πίνακας 29. Κατανομή δείγματος ως προς τις προτιμώμενες μεθόδους διεξαγωγής της επιμόρφωσης.

Μέθοδοι διεξαγωγής επιμόρφωσης	Συχνότητα	Ποσοστό %
Παραδοσιακές μέθοδοι	55	92.0
Σύγχρονες μέθοδοι	5	8.0
Σύνολο	60	100.0

Ολοκληρώνοντας, οι συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσδιορίσουν την ιδιότητα των επιμορφωτών/-τριών που θεωρούν πιο κατάλληλη, ώστε οι τελευταίοι να αναλάβουν το παραπάνω καθήκον («Ποιον/ους θεωρείτε κατάλληλο/ους για την επιμόρφωσή σας στη αποτελεσματική αξιοποίηση των διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών;»). Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος που ανέρχεται στους τριάντα έξι (36) εκπαιδευτικούς (60%), φαίνεται να προτιμά καταρτισμένα άτομα που έχουν χρησιμοποιήσει εμπειρικά τις συγκεκριμένες διδακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές και έχουν εμπειρία στην εφαρμογή τους στις Τάξεις Υποδοχής προσφύγων. Το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό που ανήλθε στο 15% (N = 9) υπέδειξε ως κατάλληλα κάποια ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης όπως τους Συντονιστές Εκπαίδευσης. Επιπλέον, οχτώ (8) ερωτηθέντες/-είσες (13.3%) δήλωσαν ότι το συγκεκριμένο καθήκον θα έπρεπε να ανατεθεί σε ακαδημαϊκούς στο πλαίσιο ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Ακόμα, έξι (6) εκπαιδευτικοί (10%) επέλεξαν ως κατάλληλο πρόσωπο τους Διευθυντές σχολείων που φιλοξενούν Τάξεις Υποδοχής. Επίσης, ένας (1) εκπαιδευτικός (1,7%) δήλωσε ως κατάλληλους, τους εκπαιδευτικούς ίδιας βαθμίδας (βλ. Πιν. 30).

Πίνακας 30. Κατανομή δείγματος ως προς την προτιμώμενη ιδιότητα των επιμορφωτών/-τριών για τις διδακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές.

Ιδιότητα επιμορφωτών/-τριών	Συχνότητα	Ποσοστό %
Εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας	36	60.0
Συντονιστές εκπαίδευσης	9	15.0
Ακαδημαϊκοί	8	13.3
Διευθυντές σχολείων με Τάξεις Υποδοχής	6	10.0
Εκπαιδευτικούς ίδιας βαθμίδας	1	1.7
Σύνολο	60	100.0

5.Συμπεράσματα-συζήτηση

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα διαφάνηκε ότι σχεδόν όλοι/-ες είχαν διαμορφώσει ένα ικανοποιητικό γνωστικό υπόβαθρο σχετικά με τις διδακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Πριν προβούμε στην παρουσίαση κάποιων συμπερασμάτων, με βάση τα ευρήματα που αναδείχθηκαν μέσα από τις απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο, κρίνεται αναγκαίο να παρουσιάσουμε μια συνολική εικόνα των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος. Ειδικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων/-ουσών, κατά παράδοση του κλάδου της δημοτικής εκπαίδευσης, επρόκειτο για γυναίκες, νεαρής ηλικίας (25 – 35 ετών) με προϋπηρεσία τουλάχιστον 10 έτη. Τα τελευταία χρόνια οι Τάξεις Υποδοχής στελεχώνονται μόνο από αναπληρωτές/-τριες εκπαιδευτικούς - οι περισσότεροι αναπληρωτές/-τριες εργάζονται πάνω από 12 χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση, λόγω του ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί μόνιμοι διορισμοί από το 2009- καθώς χρηματοδοτούνται από προγράμματα ΕΣΠΑ. Το ΕΣΠΑ είναι Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης (2014-2020) και αποτελεί το βασικό στρατηγικό σχέδιο για την ανάπτυξη της χώρας με τη συνδρομή σημαντικών πόρων που προέρχονται από τα Ευρωπαϊκά Διαρθρωτικά και Επενδυτικά Ταμεία (ΕΔΕΤ) της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η εκπαίδευση των αλλοδαπών και των προσφύγων μαθητών εντάσσεται σε αυτά τα προγράμματα. Όλοι/-ες εργάζονταν σε δημόσια δημοτικά σχολεία. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος δήλωσε έγγαμο, υπηρετούσε σε πολυθέσια σχολεία αστικών

κέντρων και είχε διενεργήσει μεταπτυχιακές σπουδές. Τα συγκεκριμένα στοιχεία, πιθανώς, να συσχετίζονται με κάποιες από τις απαντήσεις του δείγματος στους παράγοντες του ερωτηματολογίου, όπως παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Εστιάζοντας στα ευρήματα, περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες/-είσες γνώριζαν την πλειοψηφία των διδακτικές εκπαιδευτικών τεχνικών που συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο (δασκαλοκεντρική, μαθητοκεντρική, προγραμματισμένη, επιστημονική, μέθοδος Decroly, μέθοδος Montessori, μέθοδος Froebel, μέθοδος Pestalozzi, μέθοδος Dewey). Τα συγκεκριμένα ευρήματα, πιθανώς να σχετίζονται με κάποια άλλα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, όπως την ηλικία, τη διδακτική του εμπειρία και το επίπεδο σπουδών του. Πιο αναλυτικά, τα 4/5 των συμμετεχόντων/-ουσών έφταναν ηλικιακά μέχρι και 35 ετών· άρα, έχουν φοιτήσει σε Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης μετά το 2000. Πιθανώς, ήδη από τις προπτυχιακές τους σπουδές να εκπαιδεύτηκαν στο να χρησιμοποιούν σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, όπως και να εφαρμόζουν τις επιταγές των ισχυόντων ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ (βλ. ενδεικτικά, Υ.Α. 21072α/Γ2/28 – 2 - 2003), που προωθούν ανάλογες διδακτικές τεχνικές. Επιπλέον, και η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων/-ουσών, που ανέρχεται για τα 4/5 του δείγματος τουλάχιστον στα 12 έτη, πιθανώς να σχετίζεται με το παραπάνω εύρημα. Μέσα από την πολύχρονη διδακτική τους εμπειρία, οι ερωτηθέντες/-είσες πιθανώς να ήρθαν σε επαφή κάποια στιγμή με κάποιες από τις συγκεκριμένες διδακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Τέλος, περίπου τα 2/3 του δείγματος δήλωσαν ότι κατέχουν και κάποιο μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών, όπως και περίπου το 1/3 έχει κάνει και άλλες σπουδές. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει τη θετική στάση των συμμετεχόντων/-ουσών εκπαιδευτικών απέναντι στη μόρφωση. Επομένως, οι γνώσεις τους για τις υπό μελέτη τεχνικές, πιθανώς, να βασίζεται σε προσωπική τους μελέτη ή/και στις περαιτέρω σπουδές που έχουν παρακολουθήσει.

Εστιάζοντας στις διδακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές, η μαθητοκεντρική μέθοδος φάνηκε ότι ήταν οι επικρατέστερες εξ αυτών. Το συγκεκριμένο εύρημα, πιθανώς, να σχετίζεται με τη συστηματική προώθηση των μαθητοκεντρικών - ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας στο Δημοτικό από τα επίσημα ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων (βλ. ενδεικτικά, Υ.Α. 21072α/Γ2/28 – 2 - 2003). Ανάλογα ποσοστά με μικρές αποκλίσεις συγκεντρώθηκαν για την δασκαλοκεντρική τεχνική, τη μέθοδο Montessori, τη μέθοδο Pestalozzi και την Προγραμματισμένη.

Ωστόσο, παρά τα παραπάνω ευρήματα και το γεγονός ότι λίγοι λιγότεροι/ -ες από τους μισούς εκπαιδευτικούς ανέδειξαν την ευκολία εφαρμογής των διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών σε σχετική ερώτηση, το ποσοστό που δήλωσε ότι τις εφαρμόζει – ακόμα και τις επικρατέστερες από αυτές – μειώνεται συγκριτικά με εκείνο που δήλωσε ότι τις γνωρίζει. Βέβαια, παρατηρήθηκε απόλυτη σύμπτωση στις επικρατέστερες τεχνικές που τελικά προτιμούν να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί (μαθητοκεντρική και μέθοδος Montessori). Χαρακτηριστικό παράδειγμα όμως είναι η δασκαλοκεντρική μέθοδος που ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος δήλωσε πως τη γνωρίζει, μικρότερο ποσοστό δήλωσε πως την εφαρμόζει και ακόμη μικρότερο ποσοστό πως τη θεωρεί αποτελεσματική. Τέλος, αν και μεγαλύτερο ποσοστό από τους συμμετέχοντες/-ουσες δήλωσαν ότι γνωρίζουν όλες τις διδακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές, μόνο το 1/6 εξ αυτών τελικά τις εφαρμόζει όλες στις Τάξεις Υποδοχής.

Η επικρατέστερη αιτία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς στην έρευνα της παρούσας εργασίας, για τη μη εφαρμογή τους στις Τάξεις Υποδοχής είναι το διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών/-τριών τους. Πράγματι, στο νομοθετικό πλαίσιο για τις Τάξεις Υποδοχής, όπως και για άλλες δομές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν υπάρχει η πρόβλεψη για τη διάθεση ενός εκπαιδευτικού – διερμηνέα καθόλη τη διάρκεια της διδασκαλίας που θα μπορούσε να διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και αλλοδαπών μαθητών/-τριών. Επιπλέον, τουλάχιστον προς το παρόν δεν διατίθεται κάποιο λογισμικό μετάφρασης. Τέλος, επίσημα δεν προβλέπεται για τις συγκεκριμένες δομές η πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού που να γνωρίζει υποχρεωτικά και τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών/-τριών. Το συγκεκριμένο εύρημα, πιθανώς, να οφείλεται και σε κάποια χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/-ουσών εκπαιδευτικών, όπως η έδρα των σχολείων που υπηρετούν. Ειδικότερα, η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι εργάζονται σε αστικά κέντρα. Επομένως, το πιθανότερο είναι οι μαθητές/-τριές τους να πρόκειται για προσφυγόπαιδα από τη Συρία και άλλες αραβόφωνες χώρες που προσήλθαν τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα και ξεκίνησαν τη φοίτησή τους στα ελληνικά σχολεία για πρώτη φορά το τρέχον σχολικό έτος (βλ. ενδεικτικά, Υ.Α. Φ1/120367/Δ1/30-5-2018). Συνεπώς, πιθανώς να έχουν κατακτήσει σε ελάχιστο ή μηδενικό βαθμό την ελληνική γλώσσα. Επιπλέον, η αραβική δεν είναι μια γλώσσα που μαθαίνει από την παιδική ηλικία ένα μεγάλο ποσοστό Ελλήνων, όπως συμβαίνει με την αγγλική.

Οι επόμενες αιτίες που αναδείχθηκαν μέσα από το ερωτηματολόγιο ως βασικές, είναι ότι οι συγκεκριμένες διδακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές θεωρούνται ακατάλληλες και δύσκολες. Το συγκεκριμένο εύρημα, πιθανώς να σχετίζεται με το μειωμένο ποσοστό εκπαιδευτικών που τελικά εφαρμόζουν τις διδακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές συγκριτικά με εκείνο που δήλωσε ότι τις γνωρίζει. Σαφώς, εφόσον αρκετοί εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι δεν εφαρμόζουν τις παραπάνω τεχνικές, δεν θα έχουν ελέγξει την καταλληλότητά τους, αλλά και δεν θα έχουν εξοικειωθεί με αυτές. Επιπλέον, το συγκεκριμένο εύρημα σχετίζεται και με το γεγονός ότι μεγάλο μέρος του δείγματος έχει διδακτική εμπειρία λιγότερα από 10 διδακτικά έτη. Συνεπώς, μπορεί να μην τις έχει αξιοποιήσει συστηματικά στην τάξη.

Μεταξύ των υπόλοιπων αιτιών που αναδείχθηκαν από τους ερωτηθέντες/-είσες εκπαιδευτικούς, εντοπίζεται η έλλειψη υλικοτεχνικών μέσων και ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος. Το συγκεκριμένο εύρημα, πιθανώς να σχετίζεται με την έδρα των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί. Όπως προαναφέρθηκε, η πλειοψηφία πρόκειται για πολυθέσια σχολεία αστικών περιοχών, τα οποία αναλογικά με την κατανομή των αλλοδαπών πληθυσμών προβλέπεται να υποδεχθούν, όπως συνέβαινε και τα προηγούμενα χρόνια, μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών/-τριών. Επομένως, δημιουργείται προβληματισμός σχετικά με την κατανομή των χρημάτων στα συγκεκριμένα σχολεία μέσω του Ευρωπαϊκού Ταμείου και την επάρκεια των υλικοτεχνικών υποδομών. Αντίστοιχα, λόγω της έδρας του σχολείου και ο διδακτικός χρόνος μπορεί να μην επαρκεί. Καταρχάς, επειδή στις Τάξεις Υποδοχής των πολυθέσιων αστικών σχολείων εγγράφονται περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές/-τριες. Δεύτερον, σε συνδυασμό με τον λόγο που προαναφέρθηκε – ότι πιθανώς τα περισσότερα παιδιά να είναι νεοαφιχθέντα αραβόφωνα προσφυγόπαιδα που φοιτούν για πρώτη φορά στο ελληνικό σχολείο – να κατέχουν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα ή πιθανότατα καθόλου. Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός έχει να αντιμετωπίσει πρόσθετες δυσκολίες που επηρεάζουν την ομαλή ροή της διδασκαλίας και δυσκολεύουν τη διαχείριση του διδακτικού χρόνου.

Μια τελευταία δυσκολία που επικαλέστηκε ένα μέρος των συμμετεχόντων/-ουσών εκπαιδευτικών ήταν οι ελλειπείς τους γνώσεις αναφορικά με τις διδακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Το εύρημα αυτό, πιθανώς να σχετίζεται με το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος έχει προϋπηρεσία από 10 έτη και πάνω και να μην έχει επιμορφωθεί τα τελευταία χρόνια σε αυτές τις τεχνικές. Κατά τη βιβλιογραφική

επισκόπηση, εντοπίστηκε υλικό μόνο από μια επιμόρφωση που διενεργήθηκε συστηματικά και οργανωμένα από το Υπουργείο Παιδείας το 2011 για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, 2011). Συσχετίζοντας την ηλικιακή ομάδα του μεγαλύτερου μέρους του δείγματος που κυμαίνεται μεταξύ των 25 – 35 ετών αναδεικνύεται ένας προβληματισμός αναφορικά με το αν οι συμμετέχοντες/-ουσες είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν εκείνη την επιμόρφωση ως εν ενεργεία εκπαιδευτικοί ή φοιτούσαν ακόμα στο πανεπιστήμιο.

Πάντως, η τελευταία αυτή αιτία, δηλαδή οι ελλείψεις γνώσεις των εκπαιδευτικών, μπορεί να σχετιστεί με τις θετικές στάσεις τους απέναντι στην επιμόρφωση. Πιο αναλυτικά, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τάχθηκαν υπέρ της επιμόρφωσης. Το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να οφείλεται και σε κάποια δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Ειδικότερα, οι περισσότεροι ερωτηθέντες/-είσες επρόκειτο για άτομα νεαρής ηλικίας, τα οποία αναμένεται να έχουν θετική διάθεση στο να ενημερώνονται και να εξελίσσονται για θέματα που αφορούν τη δουλειά τους λόγω του νεαρού της ηλικίας τους. Ακόμα, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, όπως προαναφέρθηκε, υπηρετούν σε αστικά σχολεία. Συνεπώς, η πρόσβασή τους στους σεμιναριακούς χώρους αναμένεται να είναι πιο εύκολη συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς αγροτικών ή/και ακριτικών περιοχών. Τέλος, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος έχει διενεργήσει μεταπτυχιακές σπουδές, γεγονός που παραπέμπει στη θετική τους στάση στην κατάκτηση νέων γνώσεων και την αξία που αποδίδουν στη μόρφωση.

Στο τελευταίο αυτό δημογραφικό στοιχείο, πιθανώς να οφείλεται η απάντηση του μεγαλύτερου μέρους του δείγματος ότι θέλουν να επιμορφωθούν, επειδή θεωρούν γενικά τη διαδικασία σημαντική. Αναφορικά με το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος ανέδειξε κάποια πρακτικά ζητήματα που θα ήθελε να παρακολουθήσει, τα οποία αφορούν την εφαρμογή των διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών ή/και την αξιοποίησή τους στην υποστήριξη των αλλοδαπών μαθητών/-τριών κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Λαμβάνοντας υπόψη το νεαρό της ηλικίας των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, φαίνεται λογικό να θέλουν να επιμορφωθούν σε πιο πρακτικά θέματα, καθώς – μεταξύ άλλων – αναμένεται να εργάζονται σε τάξεις για αρκετά χρόνια ακόμα. Συνεπώς, θα κληθούν να εφαρμόσουν τις παραπάνω τεχνικές στην πράξη. Ολοκληρώνοντας με το ζήτημα της επιμόρφωσης, γενικά βάσει των ευρημάτων φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικοί τη θεωρούν ως ένα μέσο για να διαχειριστούν τις δυσκολίες που δήλωσαν ότι

αντιμετωπίζουν σε πρακτικό επίπεδο.

Πιθανώς, αυτός είναι και ο λόγος που σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες/-είσες θα ήθελαν να λάβουν και θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις για τις διδακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές κατά τη διάρκεια αυτών. Επιπλέον, η πλειοψηφία τους θα ήθελε οι επιμορφωτικές συναντήσεις να διεξαχθούν εκ του σύνεγγυς. Πιθανώς, σκεπτόμενοι ότι θα έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν τις τεχνικές στη διδακτική πράξη και λόγω του χαρακτηριστικού που προαναφέρθηκε σχετικά με την πιο εύκολη πρόσβαση στους σεμιναριακούς χώρους λόγω της έδρας του σχολείου. Επιπλέον, ένα ποσοστό λίγο μεγαλύτερο από το 50% φαίνεται να εμπιστεύεται για την επιμόρφωσή του άλλους εκπαιδευτικούς, που τις έχουν εφαρμόσει στη διδακτική πράξη και διαθέτουν την εμπειρία της διδακτικής τους αξιοποίησης. Και το εύρημα αυτό αποδεικνύει την επικρατούσα επιθυμία των συμμετεχόντων/-ουσών να λάβουν κατεξοχήν πρακτικές γνώσεις.

Η θετική στάση του δείγματος απέναντι στην επιμόρφωση μπορεί να σχετιστεί και με τις θετικές – κατεξοχήν – αντιλήψεις του για την αποτελεσματικότητα των διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Ειδικότεροι οι μισοί/-ές και πλέον εκπαιδευτικοί έκριναν τις συγκεκριμένες τεχνικές αποτελεσματικές στο μικροεπίπεδο της τάξης σε πολύ ή πάρα πολύ μεγάλο βαθμό. Ειδικότερα, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος ανέδειξε την αποτελεσματικότητά τους στην αξιοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών/-τριών στη διδασκαλία. Ένα μεγάλο ποσοστό θεωρεί ότι μπορούν να τους βοηθήσουν να βελτιώσουν την ποιότητα της διδακτικής του παρέμβασης, να μεταβάλλουν τον ρόλο τους, να προάγουν τις σύγχρονες αρχές μάθησης, να ικανοποιήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/-τριών τους, να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα της διδακτικής τους παρέμβασης και να πετύχουν τους διδακτικούς του στόχους.

Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι μέσα από ανάλογες τεχνικές η διδασκαλία γίνεται πιο διαδραστική, μαθητοκεντρική και ενδιαφέρουσα και συμβάλλει θετικά στη διαμόρφωση θετικών στάσεων από την πλευρά των μαθητών/-τριών για τη διδασκαλία. Μεταξύ άλλων, οι συγκεκριμένες τεχνικές φαίνεται να συμβάλλουν, επίσης, και στην εξάσκηση των γνωστικών, μεταγνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών και στη βελτίωση της ποιότητας των σχέσεων και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης.

Εν κατακλείδι, βάση τα ευρήματα και τα συμπεράσματα που προαναφέρθηκαν, όπως και άλλα στοιχεία που παρατέθηκαν στην παρούσα εργασία,

αξίζει να αναδειχθεί η σημασία της αξιοποίησης των διδακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι συγκεκριμένες τεχνικές φαίνεται να αποτελούν πολύτιμα διδακτικά εργαλεία και για τους εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής για την εποικοδομητική υποστήριξη των αλλοδαπών μαθητών/-τριών στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, και όχι μόνο. Επιπλέον, κρίνεται αναγκαίο να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες σχετικά με την εφαρμογή των παραπάνω τεχνικών σε μαθητές/-τριες του δημοτικού σχολείου και δη σε δομές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς εκλείπουν.

Ακόμα, κρίνεται αναγκαία η μέριμνα στο θέμα της επιμόρφωσης. Όπως συνέβη με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, αρκετοί μπορεί να γνωρίζουν θεωρητικά ή/και να φέρουν θετικές στάσεις στο να εφαρμόσουν τις παραπάνω τεχνικές, αλλά να μην κατέχουν πρακτικές γνώσεις. Επιπλέον, ο εκσυγχρονισμός των γνώσεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας, τεχνικών και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνεται επιτακτική ανάγκη λόγω της εκτεταμένης εισροής μεταναστευτικών και προσφυγικών ρευμάτων στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Τέλος, απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός της διαδικασίας, καθώς στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. ενδεικτικά, Παρθένης & Φραγκούλης, 2016), υπάρχουν αναφορές για μη ικανοποιητικές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε δομές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

6. Αναφορές

Βάμβουκας, Μ. Ι. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Μ. Γρηγόρης.

Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1989), «*Πολυπολιτισμική Διαπολιτισμική Αγωγή: αφετηρία, στόχοι, προοπτικές*», Τα Εκπαιδευτικά

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. τόμ. 4ος . Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. τόμ. 7ος . Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Δαμανάκης, Μ. (1989). *Πολυπολιτισμική – Διαπολιτισμική αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές*, Εισήγηση στο παγκόσμιο συνέδριο για την παιδεία και την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων εξωτερικού στο περιοδικό "Τα Εκπαιδευτικά", τεύχ. 16/1989, Αθήνα, 9-11 Μαΐου. Ανακτήθηκε 28 Σεπτεμβρίου 2020 από: <http://ediamme.edc.uoc.gr/download.php?id=259442,135,8>

Δαμανάκης, Μ., (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα στο : Βάμβουκας, Μ.Ι. και Χουρδάκης, Α.Γ. (επιμ.) Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές* (πρακτικά Ζ' Διεθνούς συνεδρίου. Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995) σελ. 78-91. Αθήνα : Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδας- Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ελληνικά Γράμματα

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg

Δήμας, Κ. (2010). *Προσχολική Παιδαγωγική*. –ΤΕΙ Ηπείρου Τμήμα Προσχολικής Αγωγής. Σημειώσεις

Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο: Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, (σσ. 67-85), Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Δρούγκα, Ε. *Εναλλακτικά Παιδαγωγικά Μοντέλα Μάθησης & Γνωστική Ανάπτυξη Προσχολική Αγωγή και Μέθοδος WALDORF*. Ανακτήθηκε στις 30/9/2020 από <http://www.socped.gr/uploads/editorfiles/files/%CE%94%CF%81%CE%BF%CF%8D%CE%B3%CE%BA%CE%B1.pdf>

- Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), 2004 *Στόχοι και τομείς δράσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα
- Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Κανακίδου / Παπαγιάννη(1994), *Διαπολιτισμική αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β. (1997) *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κεσίδου, Α. (2007). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής*. Στο: Πρακτικά της ημερίδας «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό», (σσ. 11-27), Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου, 2007.
- Κεσίδου, Α. (2008), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή», στο: Ζ. Παπαναούμ/ Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, Έργο: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)», Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής, Με Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα. Κιτσαράς
- Κουτσοβάνου, Ε. (1992). *Η Μέθοδος Montessori και η Προσχολική Εκπαίδευση Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα. Οδυσσέας
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg
- Κουτσοβάνου, Ε. (1992). *Η μέθοδος Montessori και η προσχολική εκπαίδευση, Σύγχρονες προοπτικές*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μάρκου, Γ. (1997), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα: χ.χ.
- Ματσαγγούρας Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. (Γ' έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενισχυτική Εκπαίδευση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η σχολική τάξη, θεωρία και πράξη της διδασκαλίας – Χώρος – Ομάδα – Πειθαρχία – Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μοντεσσόρι, Μ. (1980). *Πρακτικός Οδηγός στη Μέθοδό μου*. Αθήνα: Γλάρος.
- Μοντεσσόρι, Μ. (1981). *Εκπαίδευση για ένα καινούριο κόσμο*. Αθήνα: Γλάρος

- Νικολάου, Γ. (2011), *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Πεδίο
- Νικολάου, Γ. (2011), *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές*, Αθήνα: Πεδίο.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ. (2005). *Προσχολική Παιδαγωγική Προβληματισμοί Προτάσεις*. Αθήνα. Άτροπος
- Παπαδόπουλος, Σ. (2017). *Το Νομοθετικό πλαίσιο της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2020 από http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/nomothetiko_plaisio_diap_ekpshs.pdf
- Ραβάνης Κ. (1999). *Οι Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση. Διδακτική και γνωστική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική Προσέγγιση. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Ράπτης, Α. Σφυρόερα, Μ. (2007). Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Σχισμένος, Κ. (2009).
- Στεργίου Λ.(2006), Προκαταλήψεις και Νηπιαγωγείο: Ένα πεδίο διαπολιτισμικής παιδαγωγικής παρέμβασης, *Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη*, τ. 1, Σεπτ. 2006, 56-68.
- ΥΠΕΠΘ (2005). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (www.pi-schools.gr/programs/depps).
- Φ.Ε.Κ (2010). Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις, 3879/21/9/2010.
- Φ.Ε.Κ (2017). Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών, 2985/30/8/2017.
- Φ.Ε.Κ (2018). Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Τεύχος Α΄102/12/6/2018.
- Χρυσafiδης,Κ.(1998), *Βιωματική –Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Banks, J. (1997), «Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Ηνωμένες πολιτείες», στο: S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, C. Modgil (επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 343-359.

- Banks, J. (2004)3 , *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, μτφρ. Ν.Σταματάκης, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Cossentino, J. M. (2006). *Big Work: Goodness, Vocation, and Engagement in the Montessori Method*, U.S.A.
- Cuffaro, H. K. (1998). *Η έννοια της εμπειρίας κατά τον Dewey και οι αφηγήσεις των παιδιών για τον κόσμο*. Στο Η. Κ. Cuffaro, Ε. Κ. Shapiro, C. Kamii, & Ε. Κουτσουβά-νου, *θεωρία και μεθοδολογία της προσχολικής εκπαίδευσης* (σσ 13-31). Αθήνα: Πα-τάκης.
- Deardorff, D. *How do I approach my role in teaching students with very different cul- tural backgrounds?*
- Στο https://soe.unc.edu/news_events/news/2009/090917_esl_workshop/2_Model_of_intercultural_competence.pdf
- Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed*. *The School Journal*, 24 (3), 77-80.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications Ltd.
- Gill, D., Mayor, B., Blair, M. (1992), *Racism and education: structures and strate- gies*, California: Sage Publications.
- Gundara, J. (2000). Religion, human rights and intercultural education. *Intercultural Edu*John B. Taylor (2009). *The Financial Crisis and the Policy Responses: An Empir- ical Analysis of What Went Wrong*. The National Bureau of Economic Research Working Paper No. 14631- Issued in January 2009
- Heafford, M. (2016). *Pestalozzi: His thought and its relevance today*. Routledge.
- Henson, K. (2003). *Foundations for learner-centered education: A knowledge base*. Education
- Houssaye, J. (επιμ.) (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγω- γία σκέψη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- John B. Taylor (2009). *The Financial Crisis and the Policy Responses: An Empirical Analysis of What Went Wrong*. The National Bureau of Economic Research Working Paper No. 14631- Issued in January 2009
- Kumar ,S.(2008).*Comprehensive Essay on Froebel's Educational Philosophy*. *Educa- tion*, I (10),1-15
- Montessori ,M.(1925). *Two Questions Answered by Maria Montessori*. *The Call of Education*, I(I),1-2

Montessori, M. (1964). *The Montessori Method*. New York: Schocken Books (original work published 1912).

Sarup, M. (1991), *Education and the ideologies of racism*, Trentham books.

UNHCR (2010). *Convention and protocol relating to the status of published by refugees*. UNHCR: Geneva Switzerland.

7. Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο για Εκπαιδευτικούς

Το παρόν ερωτηματολόγιο εντάσσεται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας με θέμα: «**Η ένταξη των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τις μεθόδους διδασκαλίας στις Τάξεις Υποδοχής**».

Απευθύνεται σε Εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε Τάξεις Υποδοχής και η συμπλήρωσή του είναι προαιρετική.

Αφού μελετήσετε τις ερωτήσεις που ακολουθούν, σας παρακαλούμε να απαντήσετε σε αυτές με ακρίβεια και ειλικρίνεια.

Το ερωτηματολόγιο ΑΝΩΝΥΜΟ και δεν αποσκοπεί σε εξέταση γνώσεων. Αφού μελετήσετε τις ερωτήσεις που ακολουθούν απαντήστε σε αυτές με ακρίβεια και ειλικρίνεια. Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

A.	ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (Δημογραφικά στοιχεία, Εκπαίδευση)
-----------	--

A1	Προσωπικά στοιχεία				
1.	Φύλο:	Άνδρας <input type="checkbox"/>		Γυναίκα <input type="checkbox"/>	
2.	Ηλικία:	25-35 ετών <input type="checkbox"/>	36-45 ετών <input type="checkbox"/>	46-55 ετών <input type="checkbox"/>	>55 ετών <input type="checkbox"/>
3.	Έτη διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση:				
4.	Έτη διδασκαλίας σε Τάξη Υποδοχής:				
5.	Οικογενειακή Κατάσταση:	Άγαμος/η <input type="checkbox"/>	Έγγαμος/η <input type="checkbox"/>	Διαζευγμένος/η <input type="checkbox"/>	Χήρος/α <input type="checkbox"/>
6.	Φορέας εργασίας:	Δημόσια Εκ- παίδευση <input type="checkbox"/>	Ιδιωτική Εκ- παίδευση <input type="checkbox"/>		
7.	Αν εργάζεσθε στη δημόσια εκπαίδευση το σχολείο σας βρίσκεται σε:	Αστική περιοχή <input type="checkbox"/>	Ημιαστική περιοχή <input type="checkbox"/>	Αγροτική περιοχή <input type="checkbox"/>	
8.	Τύπος σχολείου που υπηρετείτε:	Μonoθέσιο/ Διθέσιο <input type="checkbox"/>	4θεσιο και άνω <input type="checkbox"/>	6/θεσιο και άνω <input type="checkbox"/>	

A2	Μεταπτυχιακές Σπουδές	
9.	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ <input type="checkbox"/>

10.	Διδακτορικό Δίπλωμα	ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ <input type="checkbox"/>
11.	Άλλες Σπουδές	ΝΑΙ <input type="checkbox"/> ΟΧΙ <input type="checkbox"/>

B.

Γνώση διδακτικών τεχνικών στις Τάξεις Υποδοχής

12. Ποιες από τις παρακάτω διδακτικές τεχνικές γνωρίζετε:

Δασκαλοκεντρική <input type="checkbox"/>	Μέθοδος Montessori <input type="checkbox"/>
Μαθητοκεντρική <input type="checkbox"/>	Μέθοδος Froebel <input type="checkbox"/>
Προγραμματισμένη <input type="checkbox"/>	Μέθοδος Pestalozzi <input type="checkbox"/>
Επιστημονική <input type="checkbox"/>	Μέθοδος Dewey <input type="checkbox"/>
Μέθοδος Decroly <input type="checkbox"/>	Όλες τις παραπάνω <input type="checkbox"/>

13.	Ποιες από αυτές έχετε χρησιμοποιήσει κατά τη διδασκαλία σας σε Τάξεις Υποδοχής;					
	Δασκαλοκεντρική <input type="checkbox"/>	Μέθοδος Montessori <input type="checkbox"/>				
	Μαθητοκεντρική <input type="checkbox"/>	Μέθοδος Froebel <input type="checkbox"/>				
	Προγραμματισμένη <input type="checkbox"/>	Μέθοδος Pestalozzi <input type="checkbox"/>				
	Επιστημονική <input type="checkbox"/>	Μέθοδος Dewey <input type="checkbox"/>				
	Μέθοδος Decroly <input type="checkbox"/>	Όλες τις παραπάνω <input type="checkbox"/>				
14.	Ποια θεωρείται την πιο αποτελεσματική τεχνική διδασκαλίας;					
	Δασκαλοκεντρική <input type="checkbox"/>	Μέθοδος Montessori <input type="checkbox"/>				
	Μαθητοκεντρική <input type="checkbox"/>	Μέθοδος Froebel <input type="checkbox"/>				
	Προγραμματισμένη <input type="checkbox"/>	Μέθοδος Pestalozzi <input type="checkbox"/>				
	Επιστημονική <input type="checkbox"/>	Μέθοδος Dewey <input type="checkbox"/>				
	Μέθοδος Decroly <input type="checkbox"/>	Όλες τις παραπάνω <input type="checkbox"/>				
15.	Όσες από την προαναφερόμενες διδακτικές τεχνικές δεν έχετε χρησιμοποιήσει κατά τη διδασκαλία σας σε Τάξεις Υποδοχής για ποιους λόγους δεν τις έχετε χρησιμοποιήσει;					
16.	Θα χαρακτηρίζατε εύκολη την εφαρμογή των διδακτικών τεχνικών κατά την άσκηση του διδακτικού σας έργου σε Τάξεις Υποδοχής;	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Καθόλου <input type="checkbox"/>

Γ.	Αποτελεσματικότητα Εφαρμογής διδακτικών τεχνικών
-----------	---

Θεωρείτε πως μέσα από την αξιοποίηση των τεχνικών:

17.	επιτυγχάνονται οι στόχοι της διδασκαλίας σας	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Καθόλου <input type="checkbox"/>
18.	βελτιώνεται η ποιότητα της διδακτικής σας παρέμβασης	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Καθόλου <input type="checkbox"/>
19.	Μεταβάλλεται ο ρόλος σας ως εκπαιδευτικών;	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Καθόλου <input type="checkbox"/>
20.	αξιοποιούνται κατάλληλα οι σύγχρονες αρχές μάθησης στο πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής ομάδας;	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Καθόλου <input type="checkbox"/>
21.	αξιοποιούνται κατάλληλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών σας;	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Καθόλου <input type="checkbox"/>
22.	ικανοποιούνται κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών σας;	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Καθόλου <input type="checkbox"/>
23.	επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότητα της διδακτικής σας παρέμβασης;	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Καθόλου <input type="checkbox"/>

Δ.	Δυσκολίες στην Εφαρμογή διδακτικών τεχνικών
-----------	--

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στην εφαρμογή των διδακτικών τεχνικών σχετίζονται με:

24.	την έλλειψη θεωρητικών γνώσεων σε σχέση με τα πλεονεκτήματα εφαρμογής τους	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Καθόλου <input type="checkbox"/>
25.	την έλλειψη θεωρητικών γνώσεων σε σχέση με τα μειονεκτήματα εφαρμογής τους	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Καθόλου <input type="checkbox"/>
26.	την έλλειψη θεωρητικών γνώσεων σε σχέση με τις προδιαγραφές σωστής εφαρμογής τους	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Καθόλου <input type="checkbox"/>
27.	την έλλειψη πρακτικών γνώσεων σε σχέση με τη αποτελεσματική διαδικασία εφαρμογής τους	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Καθόλου <input type="checkbox"/>
28.	την έλλειψη κατάλληλων χώρων για την αποτελεσματική εφαρμογή τους	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Καθόλου <input type="checkbox"/>
29.	Την έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών και εποπτικών μέσων για την αποτελεσματική εφαρμογή τους	Πάρα Πολύ <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Αρκετά <input type="checkbox"/>	Ελάχιστα <input type="checkbox"/>	Καθόλου <input type="checkbox"/>

E.	Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χρήση διδακτικών τεχνικών
-----------	--

30.	Θεωρείτε απαραίτητη την επιμόρφωσή σας στη χρήση των διδακτικών τεχνικών;	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>
31.	Για κάθε επιλογή σας αιτιολογήστε την άποψή σας:		
32.	Θα επιθυμούσατε η επιμόρφωσή σας να περιλαμβάνει παροχή θεωρητικών γνώσεων και πρακτικής άσκησης στην αξιοποίηση συγκεκριμένων διδακτικών τεχνικών;		
33.	Θα επιθυμούσατε η επιμόρφωσή σας να γίνει με χρήση παραδοσιακών μεθόδων επιμόρφωσης ή με την αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων όπως της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;		

34.	Ποιον/ους θεωρείτε κατάλληλο/ους για την επιμόρφωσή σας στη αποτελεσματική αξιοποίηση των διδακτικών τεχνικών;
------------	--