

Training Needs Assessment of Primary Education Teachers in Intercultural Education Issues: A Quantitative Study

Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: Μια Εμπειρική Μελέτη

Aliki Vlachou¹ & Eugenia A. Panitsides²

DOI: 10.6007/MAJESS/v5-i1/3020

URL: <http://dx.doi.org/10.6007/MAJESS/v5-i1/3020>

Abstract

In the present paper, we investigated the views of Primary Education teachers in Viotia Prefecture during the school year 2015-16, as regards their training needs in intercultural education, as well as the parameters they deem important in organizing effective training interventions. The statistical analysis of the research data revealed teachers' positive disposition to attending interventions in intercultural education, a demand for direct interconnection of their training to the classroom practice and the necessity of organizing more training interventions to meet their needs. With regard to the training context, the respondents were recorded to prefer to be exempted from their duties throughout the training period, which was mostly preferred to be of limited or medium duration, within the school unit, by applying modern teaching methods, under the supervision of Pedagogical Departments, but also with direct Involvement of Teachers' Associations in suggesting training topics. What was indicated as a priority in teacher education and training is the need to develop attitudes, skills and values, whilst what was reported as the targeted outcome of a training intervention in intercultural education is the "development of empathy and group consciousness" in classroom practice.

Key words: Inclusive education, Intercultural education, Teacher training, Training needs assessment

Εισαγωγή

Τα νέα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας που δημιουργήθηκαν με τη δραματική αύξηση των μεταναστευτικών ροών είναι απαραίτητο να ληφθούν σοβαρά υπόψη από την πολιτεία στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, εντείνονται οι ενέργειες ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016).

Η εκπαίδευση ως κοινωνική διαδικασία καλείται να παίξει ενεργό αντισταθμιστικό ρόλο

Bionotes

¹ Postgraduate student, Hellenic Open University, School of Humanities

² Faculty, Open University of Cyprus, School of Humanities and Social Sciences

εξομάλυνσης κοινωνικών προβλημάτων, όπως αυτά της προκατάληψης, της φτώχειας και της ανισότητας, με έναν μαθητικό πληθυσμό ανομοιογενή που προέρχεται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ενισχύοντας ταυτόχρονα την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης και συνοχής. Καθώς ο εκπαιδευτικός αποτελεί βασικό συντελεστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πανισίδου & Παπασταμάτης, 2008), ο προβληματισμός που προκύπτει, είναι σε σχέση με το επίπεδο της διαπολιτισμικής του ετοιμότητας προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού του ρόλου, όπως αυτές διαμορφώνονται από τα συνεχώς μεταβαλλόμενα κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα. Συνεπώς, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση σχετικών επιμορφωτικών δράσεων στηριζόμενες στη διερεύνηση των αναγκών του εκπαιδευτικού κλάδου, καθώς η ενεργός εμπλοκή του επιμορφούμενου στον προσδιορισμό των βασικών παραμέτρων αυτής, αποτελούν βασικές αρχές της εκπαίδευσης και προϋπόθεση επιτυχούς έκβασής τους (Κόκκος, 2005· Papastamatis et al., 2009).

1. Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα

Σύμφωνα με τη Unicef (2001), η γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία είναι ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού. Ιδιαίτερα σήμερα ωστόσο με την αύξηση των μεταναστευτικών ροών προς τη χώρα, οι παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις δεν επαρκούν, ώστε να ανταποκριθεί το σχολείο στην πρόκληση μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης που ξεπερνά την απλή υπέρβαση της ανοχής στο διαφορετικό και στοχεύει στην εκτίμηση της διαφορετικότητας και στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Μόνο κατά αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να επιτευχθεί η δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών, η οποία θα επιφέρει την αρμονική και δημιουργική συνύπαρξη ατόμων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Ως εκ τούτου, τα τελευταία χρόνια, τόσο σε επίπεδο γενικότερης διευρυμένης εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο σχολικής πρακτικής, τείνουν να επικρατούν οι έννοιες της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως πρακτικές που μπορούν να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των πλουραλιστικών κοινωνιών.

1.1. Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Ο όρος συμπερίληψη αποτελεί έκφραση ενός καθολικού εκπαιδευτικού συστήματος που στηρίζεται στη συνύπαρξη όλων των παιδιών σε ένα πλαίσιο αποδοχής της διαφορετικότητας, στη βάση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, προάγοντας την κοινωνική ισότητα (Unesco, 1994).

Οι Sebba & Ainscow (1996) ορίζουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως διαδικασία που περιλαμβάνει την αναθεώρηση του προγράμματος του σχολείου και του αναλυτικού προγράμματος, με στόχο να εκφράσει το όραμα της ισότιμης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Η ετερότητα εκλαμβάνεται ως πλεονέκτημα άντλησης γνώσεων για την οικοδόμηση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αρμονικής συνύπαρξης και σεβασμού, που δεν στοχεύει στην αφομοίωση των μαθητών στο υπάρχον σχολικό πλαίσιο αλλά την προσαρμογή αυτού, στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Έμφαση δίνεται λοιπόν στη δημιουργία "ενός σχολείου για όλους" (Ainscow et al., 2006), υπαγορεύοντας τον οικουμενικό χαρακτήρα της συμπερίληψης.

Τη σημαντικότητα του έργου του εκπαιδευτικού στη διαχείριση ενός "σχολείου για όλους" επισημαίνουν οι Karagiannis et al. (1996), τονίζοντας την ανάγκη συνεχούς εξέλιξης της επαγγελματικής του ταυτότητας σε σχέση με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, προκειμένου να επιτευχθεί η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και η οικοδόμηση σχέσεων αποδοχής και κατανόησης της διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση παρέχει ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες, την αυτοαντίληψη και την κοινωνική προσαρμογή (Χριστοφοράκη, 2005).

1.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ως διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται κάθε μορφή εκπαίδευσης που έχει ως στόχο να διαχειριστεί τις πολιτισμικές διαφορές που προκύπτουν στον μαθητικό πληθυσμό (Eldering & Rothenberg, 1996). Αποτελεί μια διδακτική και μαθησιακή προσέγγιση στη βάση των δημοκρατικών αξιών και του πολιτισμικού πλουραλισμού που στοχεύει στη συνύπαρξη και συνεκπαίδευση των παιδιών σε ένα σχολείο ισοπολιτείας, ισότιμης αντιμετώπισης και ισονομίας (Bennett, 2007· Νικολάου, 2005). Σύμφωνα με τους Χατζησωτηρίου και Ξενοφώντος (2014), η ανάλυση της έννοιας της διαπολιτισμικότητας περιλαμβάνει τα εξής επίπεδα: α) του κράτους και των θεσμών β) του σχολείου και της σχολικής τάξης γ) της κατάρτισης – επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως αυτές ορίζονται από τον Helmut Essinger (όπως αναφ. στο Γεωργογιάννης, 1997, σσ. 50-51) εστιάζουν στην εκπαίδευση για: α) *ενσυναίσθηση* β) *αλληλεγγύη* γ) *διαπολιτισμικό σεβασμό* και δ) *καλλιέργεια συνείδησης κατά του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης*. Κατά συνέπεια, μια εκπαιδευτική διαδικασία με διαπολιτισμικό προσανατολισμό στοχεύει στη διαμόρφωση “πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων” (Κεσίδου, 2008), υπό την έννοια της εκπαίδευσης πολιτών οι οποίοι, διαθέτοντας τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα, είναι έτοιμοι και ικανοί να την εμπλουτίσουν με στοιχεία από διαφορετικά πολιτισμικά δεδομένα.

Στη διαδικασία αυτή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κομβικός. Σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση (Molnar & Lindquist, 1989), ο εκπαιδευτικός απαιτείται :

- να κινείται ευέλικτα σε θέματα οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
- να στοχεύει στην καλλιέργεια γνώσεων, στάσεων, αντιλήψεων και δεξιοτήτων κοινωνικών και συναισθηματικών με διαπολιτισμική διάσταση,
- να επικεντρώνει στη συνεργασία και στην ενεργό συμμετοχή,
- να αντιλαμβάνεται το σχολείο ως ανοιχτό σύστημα.

Το επίπεδο της “διαπολιτισμικής ετοιμότητας” του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικό για την επίτευξη διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης και κατανόησης. Τα στοιχεία που εμπεριέχει η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας σύμφωνα με τον Byram (1997, 2008) είναι τα παρακάτω:

- ανοιχτό πνεύμα στη βάση της υιοθέτησης στάσης περιέργειας και αναθεώρησης αντιλήψεων, σε σχέση με τον εαυτό μας και τους άλλους,
- επίγνωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων σε σχέση με τον πολιτισμό τους, τις πρακτικές τους και τους μηχανισμούς αλληλεπίδρασής τους,
- ικανότητα συσχετισμού και αποκωδικοποίησης στοιχείων διαφορετικών νοοτροπιών,
- δεξιότητες για δημιουργική αλληλεπίδραση και επινόηση σε πραγματικά δεδομένα,
- ικανότητα προσδιορισμού εθνοκεντρικών προσανατολισμών, πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και ανάπτυξη διαμεσολαβητικής ικανότητας στις περιπτώσεις αντιπαραθέσεων,
- κριτική αντιμετώπιση των στοιχείων των πολιτισμών, που καλούνται να συνυπάρξουν.

Προϋποθέτει επίσης τη “διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση” των εκπαιδευτικών, δηλαδή την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αποδοχής και διαχείρισης της διαφορετικότητας, καθώς και της ικανότητας να αναθεωρούν και να αναπροσαρμόζουν στάσεις και αντιλήψεις στο πλαίσιο πολιτισμικών διαφορών, προάγοντας την ενεργητική επικοινωνία στη διδακτική πράξη (Σιμόπουλος & Μπαμπανέλος, χ.χ.)

2. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, η οποία ορίζεται ως η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσω της εμπειρίας που ακολουθεί αυξητική πορεία και ο συστηματικός και διαρκής έλεγχος στη διδακτική πράξη (Glatthorn, 1995), είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επιμόρφωση. Ειδικότερα, συνδέεται με την αρχική εκπαίδευση του εκπαιδευτικού, με την είσοδο του στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον ως νεοδιόριστου και τη μετέπειτα επαγγελματική του πορεία στη διάρκεια άσκησης του έργου του (Μαυρογιώργος, 1999). Πρόκειται δηλαδή για μια συνεχή διαδικασία η

αναγκαιότητα της οποίας στο σύγχρονο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον συνεχώς ενισχύεται, καθώς συνδέεται άμεσα με την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Αθανασούλα – Ρέππα κ. συν, 1999· Παπαναούμ, 2008)

Συνεπώς η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να είναι “αποτελεσματικοί” ανταποκρινόμενοι στις διαρκώς εξελισσόμενες απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, είναι αναγκαία λόγω της νέας κοινωνικής πραγματικότητας (Ξωχέλλης, 2002), καθώς:

- α) οι σύγχρονες κοινωνίες είναι άμεσα συνδεδεμένες με την πρόοδο της τεχνολογίας και της επιστήμης,
- β) στην πραγματικότητα των πολυπολιτισμικών και πλουραλιστικών κοινωνιών, η εκπαίδευση καλείται να εμπλουτίσει τη στοχοθεσία της, με την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη δημιουργία πολυπολιτισμικής ταυτότητας,
- γ) η συνύπαρξη πολλών γενεών στη σύγχρονη πραγματικότητα με διαφορετική θεώρηση, δημιουργεί την ανάγκη εκπαίδευσης της νέας γενιάς στο πλαίσιο της ανοχής και της κατανόησης,
- δ) η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της κοινωνικής ισότητας μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί επιτακτική ανάγκη.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, παρά την κοινή πεποίθηση της αναγκαιότητας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως σημαντικού παράγοντα μιας επιτυχούς εκπαιδευτικής διαδικασίας, υπάρχει ένας γενικότερος προβληματισμός αναφορικά με τις προϋποθέσεις που πρέπει να υφίστανται προκειμένου αυτή να καταστεί επιτυχής. Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2002) ως προϋποθέσεις επιτυχούς επιμόρφωσης ορίζονται:

1. Η ύπαρξη ολοκληρωμένης βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών.
2. Η σύνδεση της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης με τη βασική, στο πλαίσιο μιας συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, ως διαδικασία ενιαία και συνεχής.
3. Ο εντοπισμός των αναγκών επιμόρφωσης ως βάση για τη διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων κρίνεται απαραίτητος.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι προϋποθέσεις επιτυχούς επιμόρφωσης σύμφωνα με την Παπαναούμ (2008) αφορούν:

- στην ευρύτητα της άποψης που αυτή υιοθετεί για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τη διαδικασία της μάθησης,
- στο κατά πόσο ο σχεδιασμός της στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα,
- στο αν είναι εναρμονισμένη με το εκπαιδευτικό επάγγελμα.

Υπό το φως των παραπάνω, κατά την οργάνωση μιας επιμόρφωσης είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι ακόλουθοι παράμετροι: α) το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών να λαμβάνεται υπόψη, β) οι επιμορφούμενοι να έχουν ενεργό ρόλο στη διδακτική διαδικασία, γ) προώθηση της μάθησης μέσω συνεργασίας, δ) αμφίδρομη σύνδεση θεωρίας και πράξης (Lieberman, 1996).

3. Σχεδιασμός και μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση - αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Βοιωτίας σε σχέση με τα επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αναλυτικά, επιχειρούνται τα εξής:

1. Να καταγραφούν δεδομένα σχετικά με την προηγούμενη επιμόρφωση των συμμετεχόντων στην έρευνα.
2. Να αναδειχτούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανάγκη ή μη επιμόρφωσής τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
3. Να ανιχνευτούν τα γενικά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που θα ανταποκρίνονταν στις ρητές ανάγκες τους.

4. Να διερευνηθούν οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις επιμέρους διαστάσεις της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως αντικείμενο επιμόρφωσης.

3.2 Μέθοδος και δείγμα της έρευνας

Πρόκειται για μια ποσοτική εμπειρική έρευνα που διεξήχθη μέσω της περιγραφικής δειγματοληπτικής μεθόδου με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο κατασκευάστηκε από τις ερευνήτριες βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν υποβλήθηκαν σε περιγραφική και επαγωγική ανάλυση.

Το δείγμα της έρευνας ορίστηκε βάσει συγκεντρωτικής κατάστασης των σχολείων της ΠΕ Βοιωτίας, όπως αυτή έχει καταρτιστεί από την οικεία Δ/νση Π.Ε. Το μέγεθος του δείγματος εκτιμήθηκε σύμφωνα με την προσέγγιση του Cohen και το λογισμικό G*Power. Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε σε 17 σχολικές μονάδες (9 σχολεία της περιοχής Θήβας και 8 σχολεία της περιοχής Λειβαδιάς, σε σύνολο 150 σχολείων στον Νομό), ενώ συμμετείχαν 110 εκπαιδευτικοί.

3.3 Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική επεξεργασία αρχικά εστιάστηκε στην περιγραφή των δεδομένων με την κατασκευή πινάκων κατανομής συχνότητας. Στη συνέχεια, οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκρίθηκαν μεταξύ ομάδων εκπαιδευτικών, με βάση τα δημογραφικά στοιχεία και την παρακολούθηση ή όχι επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Για τη σύγκριση μεταξύ δύο ομάδων εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε ο έλεγχος Mann-Whitney, ενώ για τη σύγκριση περισσότερων από δύο ομάδων εφαρμόστηκε ο έλεγχος Kruskal-Wallis με Mann-Whitney post-hoc ελέγχους. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε σε $\alpha=0,05$.

Η ομαδοποίηση των εκπαιδευτικών με βάση τις απόψεις τους για την επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε με άξονες το ωράριο, τη διάρκεια, τον χώρο και τους φορείς υλοποίησης της επιμόρφωσης. Για την ομαδοποίηση αυτή εφαρμόστηκε ο αλγόριθμος συσταδοποίησης two step cluster. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του IBM SPSS Statistics version 19.

4. Αποτελέσματα της έρευνας

4.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση

4.1.1 Προηγούμενη επιμόρφωση

- Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι 95 (86,4%) εκπαιδευτικοί είχαν πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ και οι 15 (13,6%) κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν είχε διδακτορικό δίπλωμα. Οι 58 από τους 110 (52,7%) εκπαιδευτικούς είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια.
- Οι παράγοντες που καταγράφηκαν να επηρεάζουν περισσότερο (Πάρα πολύ / Αρκετά) τους εκπαιδευτικούς ώστε να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά σεμινάρια ήταν "η ανάγκη να ανταπεξέλθουν στις νέες προσεγγίσεις μάθησης και διδασκαλίας" (97,1%), "το προσωπικό ενδιαφέρον για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη" (94,3%), και "το ειδικότερο περιεχόμενο των σεμιναρίων" (93,5%).
- Η θεματική ενότητα που συγκέντρωσε την μεγαλύτερη προτίμηση (Πάρα πολύ - 72,5%) ως αντικείμενο ενός επιμορφωτικού προγράμματος ήταν "η διαχείριση σχολικής τάξης".

4.1.2 Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

- Οι 50 (45,5%) από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Από τα επιμέρους στοιχεία

των σεμιναρίων αυτών αξιολόγησαν θετικά (Πάρα πολύ/ Αρκετά) την "απόκτηση γνώσεων" (80%), το "επίπεδο των επιμορφωτών"(72%), το "περιεχόμενο των σεμιναρίων" (68%) και "τη γενικότερη οργάνωση (π.χ. χώρος, υποστήριξη)" (62%).

- Αντίθετα, οι 60 (55,5%) εκπαιδευτικοί δεν είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι λόγοι για τους οποίους δεν έλαβαν ανάλογη επιμόρφωση αφορούν κυρίως (57,4%) στην "Απουσία ανάλογου προγράμματος επιμόρφωσης στην περιφέρειά τους".

4.1.3 Επιμορφωτικό πλαίσιο

- Το πλαίσιο επιμόρφωσης που ανέδειξαν οι εκπαιδευτικοί ως περισσότερο διευκολυντικό (Πάρα πολύ/ Αρκετά) για την παρακολούθηση επιμορφωτικών δράσεων, ήταν η "παρακολούθηση με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα", σε ποσοστό 84,6%. Εξίσου υψηλά ποσοστά συγκέντρωσε και η επιλογή της "καθιέρωσης συγκεκριμένων ημερών επιμόρφωσης ανά έτος" 81,1%. Ακολούθησε η επιλογή της πραγματοποίησης "ενδοσχολικών επιμορφωτικών δράσεων - παιδαγωγικών συσκέψεων εντός ωραρίου" 74,7%.
- Ως προς την αποτελεσματικότητα μιας επιμορφωτικής δράσης σε συνάρτηση με τη χρονική της διάρκεια, οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν κατά σειρά συγκέντρωσης υψηλότερων ποσοστών (Πάρα πολύ/ Αρκετά) τις επιμορφωτικές δράσεις "Μικρής διάρκειας (π.χ. διημερίδες)" 66,6%, "Μεσαίας διάρκειας (π.χ. τρίμηνης)" 61, 9%, "Ετήσιας διάρκειας" 52,4% και "Μονώρη ή δίωρη επιμόρφωση" 46,6%.
- Σε σχέση με τον χώρο υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες επεσήμαναν ως πιο κατάλληλο να ενισχύσει τη συμμετοχή "τον χώρο της σχολικής μονάδας" (Πάρα πολύ/ Αρκετά) σε ποσοστό 93,4%, και "σε ενδεδειγμένους χώρους των κατά τόπους Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης" 72,7%.
- Σε σχέση με τους κατάλληλους φορείς υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για διασφάλιση της ποιότητας αυτών, οι συμμετέχοντες επέλεξαν (Πάρα πολύ/ Αρκετά): α) τα "Παιδαγωγικά Τμήματα" σε ποσοστό 86,8%, β) την επιμόρφωση από ειδικούς σύμφωνα με την πρόταση του Συλλόγου Διδασκόντων σε ποσοστό 86,15% γ) την επιμόρφωση από Σχολικούς Συμβούλους σε ποσοστό 63,4% και δ) την επιμόρφωση από τα ΠΕΚ με ποσοστό 45,2%.
- Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις οι οποίες θα πρέπει να περιλαμβάνονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που ιεραρχήθηκαν υψηλότερα από τους εκπαιδευτικούς είναι η "συνδυαστική αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων προσαρμοσμένων στις ανάγκες του μαθησιακού αντικειμένου" (2,44±1,67), η "παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών" (2,63±1,46) και ο "συνδυασμός θεωρητικής προσέγγισης και πρακτικής εφαρμογής" (2,69±1,53).
- Οι ενότητες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιθυμούν να επιμορφωθούν που συγκέντρωσαν τα υψηλότερα ποσοστά είναι: "Οι σχέσεις των μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις και η διαχείρισή τους" (2,89±1,98), και "οι Μέθοδοι διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης" (3,07±1,99).
- Οι συμμετέχοντες δήλωσαν επίσης ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα θα έπρεπε να στοχεύουν στο "Να καλλιεργούν στάσεις ζωής" (2,22±1,48), "Να αναπτύσσουν δεξιότητες" (2,49±1,35), και "Να υποστηρίζουν αξίες" (2,59±1,46).
- Σε σχέση με τη στόχευση ενός βιωματικού σεμιναρίου διαπολιτισμικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν κατά σειρά συγκέντρωσης υψηλότερων ποσοστών την "Καλλιέργεια ενσυναίσθησης" (3,36±2,39) και την "Καλλιέργεια ομαδικής συνείδησης στη σχολική πράξη" (3,60±2,30).

4.2. Επαγωγική στατιστική ανάλυση

Μέσω της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε με βάση τις ερωτήσεις στις οποίες διαφοροποιούνται οι απόψεις των συμμετεχόντων, προέκυψαν τρεις (3) ομάδες εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της συσταδοποίησης. Οι απόψεις τους σχετικά με το ωράριο, τη χρονική διάρκεια, τον χώρο, τους φορείς υλοποίησης της επιμόρφωσης, όπως επίσης και σχετικά με τα έτη υπηρεσίας τους στη δημόσια διοίκηση για κάθε μία ομάδα εκπαιδευτικών μπορούν να περιγραφούν συνοπτικά ως εξής:

1^η συστάδα – «Οι Αυτάρκεις»: Εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη υπηρεσίας σε σχέση με τη 2η ομάδα. Προτιμούν πολύ μικρής ή μικρής διάρκειας σεμιναρίων και όχι εκτός ωραρίου. Δεν επιλέγουν τα ΠΕΚ ως χώρο πραγματοποίησης σεμιναρίων, ούτε ως φορέα υλοποίησης.

2^η συστάδα «Οι Έμπειροι»: Εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη υπηρεσίας σε σχέση με την 1η και 3η ομάδα. Προτιμούν μικρής ή μεσαίας διάρκειας σεμιναρίων και όχι εκτός ωραρίου. Δεν επιλέγουν τα ΠΕΚ ως χώρο πραγματοποίησης σεμιναρίων, ούτε ως φορέα υλοποίησης. Επίσης, δεν επιθυμούν την εκπαίδευση από απόσταση.

3^η συστάδα- «Οι Ευέλικτοι»: Εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη υπηρεσίας σε σχέση με τη 2η ομάδα. Προτιμούν μεσαίας ή ετήσιας διάρκειας σεμιναρίων και είναι ευέλικτοι ως προς το ωράριο, τον χώρο και τον φορέα υλοποίησης.

5. Συμπεράσματα

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας ο μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών στην Π.Ε είναι γυναίκες και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών, με λιγότερα από 10 χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση. Διανύουν κατά συνέπεια τη φάση του πειραματισμού στην επαγγελματική τους πορεία (Ματσαγγούρας, 2005), στην οποία αισθάνονται την ανάγκη να πειραματιστούν περαιτέρω και να διευρύνουν και να εμπλουτίσουν το διδακτικό τους έργο, με την επιμόρφωση να αποτελεί κομβικό εργαλείο για την ικανοποίηση των διαπιστωμένων αναγκών τους.

Το επίπεδο σπουδών της πλειονότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα περιορίζεται στο βασικό πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ που απαιτείται για το διορισμό στο δημόσιο, με χαμηλό ποσοστό εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Θετικό ωστόσο είναι το γεγονός ότι οι μισοί περίπου έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια.

Οι παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο ως κίνητρα στην παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων, σχετίζονται κατά βάση με την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική στην τάξη, το προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς και το κατά πόσο τους προσελκύει το περιεχόμενο μιας επιμόρφωσης. Αξίζει να επισημανθεί ότι ο σχολικός σύμβουλος, μολοντί ο ρόλος του είναι σε άμεση συνάφεια με την επιμόρφωση, δεν διαφαίνεται να ασκεί σημαντική επιρροή στη συνολική διαδικασία.

Η αναγκαιότητα της συσχέτισης της θεωρίας με την πράξη είναι εμφανής από τις επιλογές που καταγράφηκαν ως προτεινόμενες θεματικές ενότητες ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου, με τη θεματική "διαχείριση της σχολικής τάξης" να επιλέγεται από την πλειονότητα των συμμετεχόντων, και τις "παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις" και "νέες τεχνολογίες" να ακολουθούν. Αξιοσημείωτο είναι ωστόσο το γεγονός ότι καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με το φύλο, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να προτείνουν την παραπάνω θεματική σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άντρες. Η θεματική της "διαπολιτισμικής εκπαίδευσης" συγκέντρωσε χαμηλότερο ποσοστό, ενώ στην τελευταία θέση προτιμήσεων βρέθηκε η θεματική "Αξιολόγηση μαθητή – εκπαιδευτικού - σχολικής μονάδας".

Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία αξιολόγησαν θετικά με υψηλά ποσοστά σε επίπεδο γνώσεων, επιμορφωτών, περιεχομένου και οργάνωσης, χωρίς ωστόσο να εντοπιστεί στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην παρακολούθηση ή μη αυτών, με κάποιο δημογραφικό στοιχείο (φύλο, ηλικία,

χρόνος υπηρεσίας, περιοχή σχολείου, επίπεδο γνώσεων). Από τη διερεύνηση των λόγων για τους οποίους οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν παρακολούθησαν ανάλογα σεμινάρια, καταγράφηκε η θετική στάση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την παρακολούθηση διαπολιτισμικών επιμορφωτικών δράσεων, καθώς στην πλειονότητα τους ανέφεραν ως βασικό λόγο της μη παρακολούθησης "την απουσία ανάλογου προγράμματος στην περιφέρειά τους".

Αναφορικά με το πλαίσιο ενός προγράμματος επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως αυτό καταγράφηκε μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να φέρει τα ακόλουθα γνωρίσματα. Σε σχέση με:

α) το *ωράριο*, προτιμάται να διεξαχθεί με απαλλαγή των εκπαιδευτικών από τα διδακτικά καθήκοντα και να οριστούν συγκεκριμένες ημέρες επιμόρφωσης.

β) τη *χρονική διάρκεια*, επιλέγεται ως πιο αποδοτική η διοργάνωση δράσεων "μικρής διάρκειας (π.χ. διημερίδων)" και "μεσαίας διάρκειας (π.χ. τρίμηνης)", ενώ είναι εμφανές ότι οι συμμετέχοντες δεν θεωρούν αποδοτικές τις "ετήσιες" ή "μονώρες και δίωρες επιμορφώσεις".

γ) τον *χώρο υλοποίησης*, θεωρείται ως πιο κατάλληλη η σχολική μονάδα. Στην παρούσα έρευνα αξίζει να επισημανθεί ότι η επιμόρφωση από απόσταση με χρήση Η/Υ δεν συγκεντρώνει υψηλό ποσοστό προτίμησης. Επίσης, η επιλογή των ΠΕΚ, τα οποία είναι τα κατεχοχρήν επιμορφωτικά κέντρα στην Ελλάδα, βρίσκεται στην τελευταία θέση.

δ) *τους φορείς υλοποίησης*, επιλέγονται τα Παιδαγωγικά Τμήματα, ως πλέον κατάλληλα για τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης επιμόρφωσης. Υψηλό ποσοστό συγκεντρώνει και η υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων από ειδικούς με την άμεση εμπλοκή του Συλλόγου Διδασκόντων στον ρόλο του εισηγητή της επιμορφωτικής πρότασης. Σε χαμηλότερη θέση εντάσσονται οι επιμορφωτικές δράσεις που διοργανώνονται από Σχολικούς Συμβούλους και τα ΠΕΚ.

ε) τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επιλέγονται διδακτικές μέθοδοι προσαρμοσμένες στις ανάγκες του μαθησιακού αντικειμένου, σε συνδυασμό με πρακτική εφαρμογή η οποία μπορεί να εκφραστεί με την υλοποίηση δειγματικών διδασκαλιών. Το παραδοσιακό μοντέλο επιμόρφωσης βασιζόμενο στην εισήγηση βρίσκεται στην τελευταία θέση προτίμησης.

στ) τα θεματικά πεδία. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι επιθυμούν να επιμορφωθούν σε θέματα που αφορούν στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών πολυπολιτισμικών τάξεων και στη διαχείρισή τους. Επίσης, θεωρούν αναγκαίο να επιμορφωθούν σε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της καθημερινής πρακτικής.

Είναι συνεπώς έκδηλη η ανάγκη η παρεχόμενη επιμόρφωση να μπορεί να συμβάλει σε θέματα που προκύπτουν στην καθημερινότητα διαχείρισης του δυναμικού συνόλου των σχολικών πολυπολιτισμικών-πολυγλωσσικών τάξεων, συνιστώντας παράλληλα σημαντικό παράγοντα επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός της τάξης στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο θέτει ως προτεραιότητα το να είναι σε θέση να καλλιεργεί στάσεις ζωής, να αναπτύσσει δεξιότητες και να υποστηρίζει αξίες. Πρόκειται για επιλογές που συνάδουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως ορίζονται από τον Helmut Essinger (Γεωργογιάννης ό.π., σσ. 50-51) και αποτελούν εφόδια μιας ολοκληρωμένης επαγγελματικής ανάπτυξης και προσωπικής εξέλιξης. Ταυτόχρονα αποτελούν σημαντικό παράγοντα ποιοτικής αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές. Αντίθετα, η μετάδοση γνώσεων δεν αποτελεί μείζονα στόχευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, καθώς ζώντας πλέον στην κοινωνία της πληροφορίας αυτή μπορεί να αντληθεί με μεγάλη ευκολία από διάφορες πηγές.

Σε σχέση με τους στόχους ενός βιωματικού σεμιναρίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι ερωτηθέντες επέλεξαν στην πλειονότητά τους την "Καλλιέργεια ενσυναίσθησης και την "Καλλιέργεια ομαδικής συνείδησης στη σχολική πράξη". Οι επιλογές αυτές μπορούν να συσχετιστούν άμεσα με τις επιλογές που προέκυψαν σε προηγούμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου και αφορούν στην προτίμηση των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις που εστιάζουν στην καλλιέργεια στάσεων ζωής, στην

ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην υποστήριξη αξιών. Ως εκ τούτου, οι επιλογές των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα καταδεικνύουν τη σημαντικότητα που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη λειτουργία της τάξης ως δυναμικό σύνολο, προς όφελος του οποίου απαιτείται να διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και ομαδική συνείδηση.

6. Προτάσεις

Από τα παραπάνω διαφαίνεται η θετική στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων γενικά, αλλά και ειδικότερα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκύπτει κατά συνέπεια η ανάγκη αύξησης των επιμορφωτικών δράσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς, έτσι ώστε να ικανοποιηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Απαραίτητη ωστόσο είναι η πρωθύστερη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των επιμορφούμενων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Έτσι επιτυγχάνεται σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων η εμπλοκή των επιμορφούμενων στην επιλογή τόσο του περιεχομένου, όσο και των παραγόντων που καθορίζουν την επιτυχή διοργάνωση μιας επιμορφωτικής δράσης, διασφαλίζοντας τη μεγιστοποίηση των οφελών για τους ίδιους και για τους μαθητές. Επιπρόσθετα, η θεματολογία των επιμορφώσεων είναι απαραίτητο να καλύπτει τις ρητές ανάγκες των εκπαιδευτικών, παρακολουθώντας τις γενικότερες εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης, και διασφαλίζοντας κατά αυτόν τον τρόπο τη θετική στάση των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, κάθε επιμορφωτική δράση είναι απαραίτητο να έχει πολυδιάστατη και ολιστική προσέγγιση τόσο σε σχέση με τον χώρο, τον χρόνο, τους φορείς υλοποίησης και τη διάρκεια, αλλά και σε σχέση με τη μεθοδολογική προσέγγιση και τη στόχευσή της.

Η αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη βελτίωση της ποιότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Όπως κατέδειξαν τα ευρήματά μας, αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της διασύνδεσής τους με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών όπως αυτές προκύπτουν μετά από συστηματική διερεύνηση αναγκών, με στόχο τον σαφή προσδιορισμό των στόχων των επιμορφωτικών δράσεων και την άρτια διοικητική και οργανωσιακή υποστήριξή τους. Απώτερος στόχος όλων των παρεμβάσεων παραμένει η επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προς όφελος του ίδιου και της μαθητικής κοινότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Τόμος Β'. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις βαλκανικές χώρες. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (σσ. 45-56). Αθήνα: Gutenberg.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Ζωή Παπαναούμ (Επιμ.) *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Α. Π.Θ.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού* (σ. 63-82). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος Π. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ. & Μαυρογιώργος Γ. (Επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Π. (2002). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα - ελληνικές*

- εξελίξεις και εμπειρίες*. Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου: Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα, Θέματα συγκριτικής Παιδαγωγικής. Πάτρα.
- Πανιτοΐδου, Ε. & Παπασταμάτης, Α. (2008). Οργανισμοί Μάθησης στην Εκπαίδευση. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Τάσεις, κρίσεις, προτάσεις. Στο Ν. Γεωργιάδης, Κ. Σαραφίδου & Π. Δεμίρογλου (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του, Παρελθόν – Παρόν – Μέλλον* (σελ. 279-291). Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Πρακτικά της διημερίδας Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σιμόπουλος, Γ., Μπαμπανέλου, Δ. (χ.χ.). *Να μην πηγαίνει σαν τυφλός. Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.iky.gr/IKY/content/gr/socrates/hmerides/leon_hmer/present/Simopoulos_Babanelou.ppt (1/3/2016))
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016, 16 Μαρτίου). *Ο Υπουργός Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων Νίκος Φίλης στην Ιδρυτική Διακήρυξη για τους Πρόσφυγες*. Ηλεκτρονική διευθυνση <https://www.minedu.gov.gr>
- Unicef (2001). *Διακρίσεις – Ρατσισμός – Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Διαθέσιμο: <http://www.unicef.gr/reports/racism.php>
- Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Χριστοφοράκη, Κ. (2005). *Πρόσβαση. Η ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες στη σχολική διαδικασία*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.eyliko.gr/htmls/amea/Dokimia/schol_diadikasia.pdf

Ξενόγλωσση

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Oxon: Routledge.
- Bennett, C. (2007). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. London: Allyn & Bacon Publishers.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. U.K.: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Eldering, L. and Rothenberg, J. J. (1996). Multicultural education: Approaches and practice. In: K. Watson, C. Modgil and S. Modgil (Eds) *Educational Dilemmas: Debate and Diversity*. London: Cassell.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In Anderson, L. (Ed.) *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed). London: Pergamon Press.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1996). Historical overview of inclusion. In Stainback, W. & Stainback, S. (Eds.) *Inclusion: a guide for educators* (pp. 17-28). Baltimore: P.H. Brookers pub.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development transforming conceptions of professional learning. In: M. McLaughlin & I. Oberman (Eds) *Teacher learning: new policies, new practices* (pp. 185- 201). London: Teacher College Press.
- Molnar, A., & Lindquist, B. (1989). *Changing problem behavior in schools*. Jossey Bass: San Francisco.
- Papastamatis, A., Panitsides, E., Giavrimis, P. & Papanis, E. (2009). Facilitating Teachers' and Educators' Effective Professional Development. *Review of European Studies*, 1, 2: 83-90.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26, 5-18.
- Unesco (1994). *The Salamanca Statement: network for action on special-needs education*. Available at <http://www.inclusion-com/page11.html>

