

Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών των τάξεων υποδοχής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας

Αρχοντία-Μυρτώ Παναγιωτακοπούλου

MSc, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 στο Ν. Αχαΐας

Περίληψη

Η σημερινή κοινωνία αλλάζει με γρήγορους ρυθμούς αποκτώντας πολυπολιτισμική ταυτότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την προσπάθεια της σχολικής πραγματικότητας να ακολουθήσει τις κοινωνικο-πολιτιστικές εξελίξεις. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται η σύσταση και η λειτουργία Τάξεων Υποδοχής-ZEP στις σχολικές μονάδες που φοιτούν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα υπηρετήσουν στις συγκεκριμένες τάξεις. Το θέμα της μελέτης είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις Τάξεις Υποδοχής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Αναλυτικότερα, θα επικεντρωθούμε στη διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών σχετικά με τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και της διδακτικής της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας.

Στη μελέτη ακολουθήθηκε η ποσοτική μέθοδος και τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με απόλυτα συγκεκριμένη δειγματοληψία ύστερα από τη συμπλήρωση ενός αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου σε φόρμα της GoogleForms από 100 εκπαιδευτικούς της Π.Ε. της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε στο SPSS. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το δείγμα της έρευνας ενδιαφέρεται να επιμορφωθεί σε μεγάλο βαθμό στα θεματικά πεδία των αρχών διδακτικής της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και της αξιοποίησης του διδακτικού υλικού της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμικότητα, τάξεις υποδοχής, επιμόρφωση, επιμορφωτική ανάγκη, διδακτικές προσεγγίσεις

Summary

Today's society is changing rapidly, acquiring multicultural identity. This has the effect that school reality is trying to follow socio-cultural developments. In order to do this, it is necessary to establish and operate Reception Classes in the school units where students from different multi-disciplinary environments are studying and to train the educators who will serve in these classes. The subject of the study is to investigate the training needs of teachers who teach in the Reception Classes of the Primary Schools of the Region of Western Greece. In particular, we will focus on investigating their training needs on the principles of intercultural pedagogy and the teaching of Greek as a second/ foreign language.

In this study, the quantitative method was followed and the data was gathered with a totally specific sampling. 100 PE teachers of the Region of Western Greece after completed a Google Forms self-made questionnaire. The statistical analysis of the data was done in SPSS. The results showed that the sample of the research in its vast majority is interested in being edified on the thematic areas of the pedagogical

principles of teaching Greek as a second/foreign language as well as on the exploitation of the teaching material of Greek as a second/foreign language.

Keywords: *Interculturalism, multiculturalism, reception classes, training, training needs, teaching approaches*

1. Εισαγωγή

Διερευνώντας για τη διαπολιτισμικότητα συναντάμε συχνά τη φράση: «Η ελληνική κοινωνία γίνεται μία κοινωνία πολυπολιτισμική». Η πολυπολιτισμική κατάσταση που χαρακτηρίζει, στην εποχή μας είναι αποτέλεσμα, κυρίως, της πολιτισμικής ετερότητας. Η ανάγκη για σταδιακή αποδοχή αυτής της ετερότητας ως κατάστασης και η διαχείρισή της σε επίπεδο κοινωνίας κρίνονται απαραίτητα μέτρα για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των μειονοτικών ομάδων.

Το ζήτημα της διαπολιτισμικότητας που έχει προκύψει στις σύγχρονες κοινωνίες σχετίζεται με την κωδικοποίηση και τη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών (Κάτσικας & Πολίτου, 2005) και φαντάζει όλο και περισσότερο ως η πιο επιθυμητή κατεύθυνση. Στην εποχή μας, ο όρος διαπολιτισμικότητα δηλώνει τη διαλεκτική σχέση ή αλλιώς τη δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών ομάδων (Πετράκης, 2016). Προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα μόνο στο επίπεδο των σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων. Στην ουσία, πρόκειται για μία γέφυρα που συνδέει την αμοιβαία προσέγγιση και επικοινωνία δύο ή περισσότερων πολιτισμών στη βάση της ισονομίας (ΥΠΕΠΘ, 1997). Σύμφωνα με την UNESCO (2005) ορίζεται ως η ύπαρξη και η δίκαιη αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμών διαμέσου του διαλόγου και του αμοιβαίου σεβασμού.

Μαζί με την κοινωνία αλλάζει με γρήγορους ρυθμούς και η σχολική πραγματικότητα, προσπαθώντας να ακολουθήσει τις κοινωνικο-πολιτιστικές εξελίξεις. Μέσα σ' αυτό πλαίσιο εκπαιδευτικών αλλαγών, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα και έχουν ανάγκη οργανωμένων επιμορφωτικών συναντήσεων. Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2001), στην Ελλάδα οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών της Π.Ε. αποτελούνται από οργανωμένες και θεσμοθετημένες διαδικασίες που ακολουθούν τις εξελίξεις της παιδαγωγικής επιστήμης, της νέας τεχνολογίας και της κοινωνίας. Έχει συμπληρωματικό ρόλο στην αρχική εκπαίδευση και στοχεύει στη βελτίωση τόσο του εκπαιδευτικού έργου του εκπαιδευτικού, όσο και της προσωπικότητάς του. Στην εποχή μας, ο όρος «επιμόρφωση» σημαίνει την επιπρόσθετη και συμπληρωματική μόρφωση. Πρόκειται για τη νέα γνώση που αφορά το επάγγελμα του δέκτη της επιμόρφωσης.

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών των τάξεων Υποδοχής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας. Αναλυτικότερα, θα επικεντρωθούμε στη διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών σχετικά με τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και της διδακτικής της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

- Ποια είναι τα θεματικά πεδία σχετικά με τις αρχές διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στα οποία επιθυμούν να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων Υποδοχής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας;

- Ποια είναι τα θεματικά πεδία σχετικά με τις αρχές διδακτικής της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας στα οποία επιθυμούν να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων Υποδοχής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας;
- Ποια είναι τα θεματικά πεδία σχετικά με την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας στα οποία επιθυμούν να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων Υποδοχής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας;

2. Θεωρία

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο και στα υποκεφάλαιά του γίνεται ανασκόπηση των βασικών θεωριών και της ευρύτερης υπάρχουσας βιβλιογραφίας για το συγκεκριμένο θέμα, καθώς και κριτική και αξιολογικός σχολιασμός τους.

2.1. Διαπολιτισμικότητα

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002), αναφερόμαστε στη διαπολιτισμική αγωγή όταν η αγωγή συνδέεται με συλλογικές ταυτότητες όπως για παράδειγμα η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική και η γλωσσική. Η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί ένα σύνολο παιδαγωγικών αρχών με σκοπό να ρυθμιστούν διαδικασίες που απευθύνονται σε μία κοινωνική ομάδα, τα μέλη της οποίας χαρακτηρίζονται από διαφορετικές νοοτροπίες, αντιλήψεις και τρόπο ζωής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Αποσκοπεί στην ισότητα ίσων ευκαιριών για όλους έχοντας την πεποίθηση ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφοροποιήσεις εμπλουτίζουν τη γνώση και επομένως θα πρέπει να περιλαμβάνονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική προκύπτει από την έννοια της διαπολιτισμικότητας (Πετράκης, 2016α) υπάρχει χάρη στην ύπαρξη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και αναφερόμαστε σ' αυτή όταν οι κοινωνικές δράσεις αποτελούν αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Πρόκειται για έναν δόκιμο όρο που αναφέρεται στην αγωγή και στην εκπαίδευση των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Όταν αναφερόμαστε στα μοντέλα εκπαιδευτικής διαχείρισης της διαπολιτισμικότητας εννοούμε το μοντέλο της αφομοίωσης, το μοντέλο της ενσωμάτωσης/ένταξης, την πολυπολιτισμική προσέγγιση, την αντιρατσιστική προσέγγιση και την διαπολιτισμική προσέγγιση. Το μοντέλο της αφομοίωσης αποτέλεσε το θεμέλιο της εκπαιδευτικής πολιτικής στις κλασικές χώρες υποδοχής μεταναστών μέχρι τη δεκαετία του 1960 και βασικός του στόχος είναι η προσπάθεια αντιστάθμισης του πολιτισμικού ελλείμματος του αλλοδαπού μαθητή, ώστε να αποκτήσει τις κατάλληλες δεξιότητες και ικανότητες για ισότιμη και λειτουργική συμμετοχή στη κοινωνία της χώρας υποδοχής (Μάρκου, 1997). Στην εργασία μας, η αφομοίωση ορίζεται ως η ανάγκη απορρόφησης των πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών από τη χώρα υποδοχής.

Στη συνέχεια, το μοντέλο της ενσωμάτωσης ή ένταξης βασίζεται στην άποψη ότι: «κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, ταυτόχρονα όμως ασκεί επίδραση σ' αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωσή της» (Γεωργογιάννης, 1997). Στην εργασία μας, η εννοιολογική οριοθέτηση του μοντέλου της ενσωμάτωσης έχει διττό στόχο. Από την μία πλευρά, ορίζεται ως η διατήρηση των ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων, από την άλλη, όμως, ορίζεται ως η επιδίωξη της ενταξιακής τους πορεία μέσα από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενταγμένο το κανονικό σχολείο.

Όταν, όμως, έγινε ευρέως κατανοητό πως τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης όχι μόνο δεν έλυναν τα προβλήματα των μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά συνέβαλλαν στην αναπαραγωγή των κοινωνικοπολιτισμικών ανισοτήτων και του εθνικού διαχωρισμού (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003) έκανε την εμφάνισή της το 1979 η πολυπολιτισμική προσέγγιση. Στην παρούσα εργασία, ως πολιτισμικό μοντέλο ορίζεται το εκπαιδευτικό μοντέλο που: α) στέκεται μόνο στην εθνολογική διάσταση του όρου «πολιτισμός», β) αγνοεί την πολυπλοκότητα, τη διαφορετικότητα και τη δυναμική των διαφορετικών πολιτισμών, γ) επιχειρεί να παρουσιάσει τους διαφορετικούς πολιτισμούς ως «μονολιθικά μπλοκ» υπερβάλλοντας στη συνάφεια και την ενότητά τους, δ) περιορίζει τις διαδικασίες πολιτισμικής αλλαγής στο δίδυμο «υποταγή-προδοσία», ε) δίνει υπερβολική μεγαλύτερη σημασία στα πολιτισμικά στοιχεία από ό,τι στους οικονομικούς, κοινωνικούς, ψυχολογικούς και θεσμικούς παράγοντες, και στ) εστιάζει κυρίως στις πολιτισμικές διαφορές (Νικολάου, 2000).

Έπειτα, εμφανίστηκε η αντιρατσιστική προσέγγιση ως μία αντίδραση στην «απλοϊκότητα» της πολυπολιτισμικής προσέγγισης με στόχο τον περιορισμό του ρατσισμού και των διακρίσεων με θεσμικό και συστηματικό χαρακτήρα. Το αντιρατσιστικό μοντέλο, θεωρεί πως η καταπολέμηση του ρατσισμού είναι πολιτική υπόθεση με κοινωνικές εκφάνσεις. Στην παρούσα εργασία ως αντιρατσιστικό μοντέλο ορίζεται το εκπαιδευτικό μοντέλο που δεν υπάρχει ποτέ η απαραίτητη κοινωνική συνοχή με αποτέλεσμα την ύπαρξη του κινδύνου πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης και εν συνεχεία την μετατροπή του σχολείου σε πεδίο ανταγωνισμού για πολιτικές και κοινωνικές ομάδες (Γεωργογιάννης, 1997).

Τέλος, η διαπολιτισμική προσέγγιση απευθύνεται στο σύνολο των ατόμων που ανήκουν σε μία κοινωνία και επιδιώκει ριζικές αλλαγές με στόχο η εκπαίδευση να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική τους καταγωγή, το θρήσκευμα ή την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Στην παρούσα εργασία υιοθετείται ο ορισμός του Συμβουλίου της Ευρώπης (Μάρκου, 1995), όπου η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως «αμοιβαιότητα», ως αρχή, προσέγγιση και μέσω με στόχο την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία γενικότερα. Η διαπολιτισμική προοπτική έχει τόσο εκπαιδευτική όσο και πολιτική διάσταση, αφού οι αλληλεπιδράσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συνεργασίας και της αλληλεγγύης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

2.2. Η Ελληνική Διαπολιτισμική Εκπαιδευτική πολιτική

Η Ελλάδα στη δεκαετία του 1990 δέχτηκε ένα μεγάλο κύμα παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών δημιουργώντας νέες θέσεις εργασίας για τους εκπαιδευτικούς. Στα επόμενα χρόνια μειώνεται σταδιακά η παρουσία των παλινοστούτων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και αυξάνεται το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών με καταγωγή από ασιατικές και αφρικανικές χώρες. Η ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 δεν προέβλεπε την επίσημη εγγραφή των αλλόγλωσσων μαθητών στα ελληνικά σχολεία. Όμως βλέποντας να αλλάζει η σύνθεση του εκπαιδευτικού δυναμικού της χώρας, κατανοεί την ανάγκη μεταρρύθμισης της εκπαιδευτικής πολιτικής και εναρμόνισής της με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι πιο κομβικοί Νόμοι στη Ελλάδα πάνω στο ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν οι Νόμοι 2413/1996 και 4415/2016, όπου αναλύονται στις επόμενες υποενότητες.

Με το Ν. 2413/1996 περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η ελληνική πολιτεία προσπάθησε να αντιμετωπίσει την πολυπολιτισμικότητα στη σχολική ζωή, ιδρύοντας

διαπολιτισμικά σχολεία και εξαγγέλλοντας μέτρα για την παιδαγωγική αντιμετώπιση του μεταναστευτικού και προσφυγικού κύματος. Με αυτό τον νόμο εγκαινιάστηκε μία νέα περίοδος στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας. Σύμφωνα με το άρθρο 34 «σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές, ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Σύμφωνα με την δεύτερη παράγραφο του άρθρου, «τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους». Στη συνέχεια, με το άρθρο 35 ιδρύονται και λειτουργούν τα «Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».

Στο Νόμο 4415/2016 η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ορίζεται ως «η δόμηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με σκοπό την άρση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού. Από το 2016 τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μετατρέπονται και λειτουργούν εφεξής ως Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και επιδιώκουν τη συνεργασία με τα Α.Ε.Ι. της χώρας εφαρμόζοντας, σε πειραματική βάση, ερευνητικά και καινοτόμα προγράμματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού εξαιτίας της φυλετικής καταγωγής και πολιτισμικής προέλευσης. Πρωταρχικός τους στόχος είναι η γενίκευση της εφαρμογής τους στα υπόλοιπα σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Εκτός από τα παραπάνω, στο Νόμο προτείνονται και μέτρα στήριξης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

2.2.1. Τάξεις Υποδοχής

Οι πρώτες τάξεις Υποδοχής ιδρύθηκαν το 1980 σε δημόσια Δημοτικά σχολεία και Γυμνάσια της Θεσσαλονίκης με στόχο να βοηθήσουν τους Έλληνες μαθητές που προέρχονταν από τη Γερμανία «να ενταχθούν στο ελληνικό σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον και τον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς» (Φ.Ε.Κ. 8182/Ζ/4139/20-10-80). Στη συνέχεια, ο θεσμός των Τ.Υ. επεκτάθηκε στην Αθήνα για τους παλιννοστούντες από αγγλόφωνες χώρες. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των Τ.Υ. περιείχε επιπλέον διδακτικές ώρες για τα μαθηματικά, καθώς και τη διδασκαλία της ελληνικής αλλά και ξένων γλωσσών (κυρίως της γερμανικής ή της αγγλικής). Ο Νόμος 1404/83 με το άρθρο 45 προσπάθησε να διορθώσει τα παραπάνω θέματα δημιουργώντας τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Και στη συνέχεια, η νομοθεσία συμπληρώθηκε το 1990 όπου εμφανίστηκε στην Ελλάδα μεγάλο κύμα εγγραφής μαθητών από την Πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία. Με τον Νόμο 1894/90 γίνεται εκ νέου ίδρυση των Τ.Υ. Οι Τ.Υ. έγιναν πιο ευέλικτες, αυτόνομες. Όμως παρά τη βελτίωση του νομοθετικού πλαισίου, οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ. επεδίωκαν γρήγορα να προσαρμόσουν και να αφομοιώσουν τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν από τη χώρα καταγωγής τους (Νικολάου, 2000).

Έτσι, το 1999 θεσμοθετούνται νέες βελτιωτικές ρυθμίσεις. Θα μπορούσαμε να πούμε πως η Φ.10/20/Γ1/708/7-9-1999 Υπουργική Απόφαση «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων» είναι το βασικό θεσμικό πλαίσιο που ορίζει το πεδίο της οργανωμένης παρέμβασης της ελληνικής πολιτείας στο ζήτημα της άρθρωσης και ανάπτυξης εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαχείριση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Χάρη σ' αυτή την Υπουργική Απόφαση ιδρύονται για πρώτη φορά Τάξεις Υποδοχής (I και II) που εντάσσονται στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων και

Φροντιστηριακά Τμήματα που λειτουργούν αμέσως μετά την ολοκλήρωση του ωρολογίου προγράμματος. Τα παραπάνω μέτρα για τη λειτουργία των Τ.Υ. αποτελούν μία προσπάθεια του Υπουργείου ΥΠΔΒΜΘ να διορθώσει τα προβλήματα που προέκυψαν από την κακή λειτουργία του μέτρου. Όμως δεν πρόκειται παρά μόνο για μία αντισταθμιστική κίνηση ενταγμένη στα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης (Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου Ο., 2003).

Στη συνέχεια, με την Υπουργική Απόφαση αρ. 170829/Δ1/26-10-2015 (ΦΕΚ 2388 τ Β'/6-11-15) ορίζονται «ως Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στις οποίες εντάσσονται σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου δύνανται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ». Για τη στελέχωση των Τ.Υ. ΖΕΠ προσλαμβάνονται αναπληρωτές εκπαιδευτικοί για ένα σχολικό έτος κάθε φορά με πλήρες διδακτικό ωράριο στις τάξεις αυτές. Τα Τ.Υ. ΖΕΠ προσφέρουν ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης «το οποίο επιτρέπει στη σχολική μονάδα, αφού σταθμίσει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών και τις δυνατότητές της, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να τους παρέχει επιπλέον διδακτική υποστήριξη, με σκοπό να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία» (ΦΕΚ 2388 τ Β'/6-11-15, άρθρο 3).

2.2.2. Διδακτική της Ελληνικής ως 2ης ξένης γλώσσας

Η εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας συνιστά ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα, γιατί, πρέπει να συνυπολογίζει ένα πλήθος άλλων παραμέτρων που σχετίζονται με την υφή και τη μοναδική φυσιογνωμία της γλώσσας. Η επιλογή της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου για τους αλλοδαπούς μαθητές δύναται να συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους και εξαρτάται από τη γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, την ατομική πρόοδο του μαθητή, την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με τους γηγενείς μαθητές και το αίσθημα ισοτιμίας και ισότητας στο σχολικό περιβάλλον (Κολτσιδάς & Τσάμης, 2005). Κατά διαστήματα οι επιστήμονες έχουν προτείνει πολλές μεθόδους και προσεγγίσεις για τη διδασκαλία των γλωσσών. Η πρώτη προσέγγιση που εμφανίστηκε είναι γνωστή ως «παραδοσιακή μέθοδος» ή ως «μέθοδος της γραμματικής και της μετάφρασης». Χάρη στην αλματώδη ανάπτυξη της γλωσσολογίας, η δομική προσέγγιση κέρδισε έδαφος και η γλωσσική διδασκαλία απέκτησε επιστημονικό χαρακτήρα με στόχο τη συστηματική προσπάθεια ένταξης των μαθητών σε σκόπιμη γλωσσική δραστηριότητα (Μήτσης Ν., 1998). Έπειτα, μεταπηδήσαμε στην άμεση προσέγγιση όπου ο μαθητής μαθαίνει να σκέφτεται και να επικοινωνεί στη δεύτερη γλώσσα. Αυτό το πετυχαίνει μαθαίνοντας τους γραμματικούς κανόνες μέσα από τη διδασκαλία των κειμένων και την ανάγνωση (Γεωργογιάννης Π., 2008). Στη συνέχεια, στις Η.Π.Α. στο Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο αναπτύχθηκε η ακουστικοπροφορική προσέγγιση. Στο πλαίσιο αυτό ο μαθητής μαθαίνει τη γλώσσα μέσω της μιμητικής πράξης. Ακολούθως, αναπτύχθηκε η καταστασιακή προσέγγιση που έχει τις βάσεις της στο βρετανικό δομισμό. Κεντρική ιδέα της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι η στρωματοποίηση και η εξέταση της γλώσσας σε τέσσερα επίπεδα: τα συμφραζόμενα, τη σημασιολογία, τη λεξικο-γραμματική και τη φωνολογία.

Μετά από την αρνητική κριτική που ασκήθηκε σε όλες τις παραπάνω προσεγγίσεις, διαμορφώθηκε ένα νέο μοντέλο γλωσσικής διδασκαλίας από τους Αμερικανούς γλωσσολόγους Dell Hymes, John Gumperz και William Labov το οποίο έγινε γνωστό ως επικοινωνιακή προσέγγιση ή επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία.

Το συγκεκριμένο μοντέλο στηρίζεται στην αντίληψη ότι η γνώση της δομής της γλώσσας θα πρέπει να συνδέεται με την επιτέλεση μίας επικοινωνιακής πράξης (Αντωνοπούλου Ν. & Μανάβη Δ., 2010), δηλαδή με την ικανότητα διατύπωσης προτάσεων με επικοινωνιακό αποτέλεσμα και προσαρμογής της ανάλογα με την επικοινωνιακή ικανότητα (Μήτσης Ν. & Μήτση Α., 2012). Ο δάσκαλος στην επικοινωνιακή προσέγγιση έχει ρόλο καθοδηγητή, διευκολυντή και μεσολαβητή στην επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους και με το διδακτικό υλικό. Κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού είναι οι μαθητές να μάθουν τη 2η ξένη γλώσσα όσο το δυνατό πιο εύκολα και αβίαστα. Ένας από τους βασικούς του στόχους είναι να καλλιεργήσει την αυτονομία των μαθητών του. Από την άλλη, ο μαθητής παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και γίνεται προσπάθεια σύνδεσης των εμπειριών του μαθητή με τη γλώσσα μέσα από αληθινά γεγονότα.

2.3. Επιμορφωτικές ανάγκες Εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής

Η διαμόρφωση ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί κυρίαρχο ζήτημα για κάθε αναπτυσσόμενη χώρα. Η στήριξη της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί έργο των εκπαιδευτικών. Για την επιτυχία, όμως, άσκηση αυτού του έργου, απαιτείται έλεγχος του γνωστικού επιπέδου των εκπαιδευτικών κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα, αλλά και διασφάλιση επιμορφωτικής υποστήριξης κατά τη διάρκεια της θητείας τους (Παπαναούμ, 2011). Ειδικότερα, το διαπολιτισμικό περιβάλλον του σημερινού σχολείου υπαγορεύει αλλαγές στον τρόπο προετοιμασίας και επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού που αναλαμβάνει την Τάξη Υποδοχής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Άλλωστε η σχολική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον βασίζεται στη σωστή διαπολιτισμική κατάρτιση του εκπαιδευτικού (Cummins, 2003).

Η Coelho (2007) υπογραμμίζει ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης των ενεργειακών εκπαιδευτικών είναι απαραίτητα ώστε να ενημερωθούν για τις θεωρητικές και πρακτικές εξελίξεις σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα. Τα οφέλη των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι μεγάλα. Κατά πρώτο λόγο, συμβάλλουν στον προβληματισμό και στη συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις ανάγκες των μαθητών σχετικά με την αντιμετώπιση των προκλήσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατά δεύτερο, οδηγούν στην επίγνωση και την ευαισθησία των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πολιτισμικές καταβολές των μαθητών τους (Coelho, 2007). Επιδιώκοντας μια δεισδυτική ματιά στην ελληνική πραγματικότητα, παρατηρούμε, από τη μία πλευρά, τη σημαντική αύξηση του μέσου όρου ηλικίας των εκπαιδευτικών και του χρόνου αναμονής τους για διορισμό και από την άλλη, την είσοδο μεγάλου αριθμού οικονομικών μεταναστών και τις ταχύτατα μεταβαλλόμενες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες των τελευταίων δεκαετιών (Βεργίδης, 1993). Έρευνες έχουν δείξει ότι η στάση απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές είναι θετική. Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών είναι μία υπόθεση που τους απασχολεί. Πιστεύουν ότι η ένταξή τους στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο είναι ένα πρόβλημα και θεωρούν ότι οι ίδιοι είναι άμεσα εμπλεκόμενοι και υπεύθυνοι για την επίλυσή του (Νικολάου, 2000). Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν αυτό το πρόβλημα.

Σε πιο πρόσφατη έρευνα του Πανταζή (2006) που πραγματοποιήθηκε στο Ν. Ιωαννίνων, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, αν και είχαν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας, απάντησαν πως δεν έχουν επιμορφωθεί ποτέ πάνω στη διαπολιτισμικότητα με αποτέλεσμα να έχουν ελλείψεις γνώσεις πάνω σ' αυτή τη γνωστική περιοχή. Έτσι εκδήλωσαν την επιθυμία να επιμορφωθούν πάνω: α) στις θεωρίες διαπολιτισμικής αγωγής, β) στην αντιρατσιστική παιδαγωγική, γ) στις

διδασκαλίες και παιδαγωγικές στρατηγικές, δ) στην αλληλεπίδραση των πολιτισμών, ε) στην ευρωπαϊκή πραγματικότητα, στ) στις ομάδες που συνθέτουν την κοινωνία των αλλοδαπών στη χώρα μας και ζ) στη δίγλωσση παιδαγωγική.

Όλα τα παραπάνω δείχνουν ότι είναι απαραίτητη η συστηματική υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να καταφέρουν να ξεπεράσουν τα προβλήματα που πιθανόν αντιμετωπίζουν σε μία πολυπολιτισμική τάξη και έτσι, να βοηθήσουν τους μαθητές τους. Η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με ενεργοποίηση της υποστήριξης των σχολικών συμβούλων αποτελούν τη μαγιά για την αποτελεσματική λειτουργία των Τ.Υ. καθώς το φαινόμενο της διαπολιτισμικότητας θα μας απασχολεί και τα επόμενα χρόνια (Νικολάου, 2000).

3. Μεθοδολογία

Παρακάτω παρουσιάζονται το δείγμα, το ερευνητικό εργαλείο, η μέθοδος συλλογής και ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων και τέλος, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της ερευνητικής διαδικασίας και του ερευνητικού εργαλείου.

3.1. Το δείγμα

Η συλλογή δεδομένων διεξήχθη τον Μάρτιο του 2019 και ο πληθυσμός-στόχος ήταν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί των Τ.Υ.-ΖΕΠ τις σχολικές χρονιές 2017-2018 και 2018-2019. Σύμφωνα με την Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (Τεύχος Β' 2639/28.07.2017 και Τεύχος Β' 3813/30.10.2017), τη σχολική χρονιά 2017-2018 στη Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας λειτούργησαν 65 Τ.Υ.-ΖΕΠ (17 στην Αχαΐα, 25 στην Ηλεία και 23 στην Αιτωλοακαρνανία) και όπως φαίνεται από τις προσλήψεις αναπληρωτών της ίδιας χρονιάς καλύφθηκαν από εκπαιδευτικό δυναμικό όλες οι τάξεις. Την επόμενη σχολική χρονιά, δηλαδή το 2018-2019, σύμφωνα με την Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (Τεύχος Β' 3236/08.08.2018 και Τεύχος Β' 4528/17.10.2018), στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας λειτούργησαν 69 Τ.Υ.-ΖΕΠ (19 στην Αχαΐα, 27 στην Ηλεία και 23 στην Αιτωλοακαρνανία) και όπως φαίνεται από τις προσλήψεις αναπληρωτών της ίδιας χρονιάς καλύφθηκαν από εκπαιδευτικό δυναμικό, και αυτή τη φορά, όλες οι τάξεις.

Στην έρευνάς μας στάλθηκε το ερωτηματολόγιο σε όλο τον πληθυσμό-στόχο που απαρτίζεται από 134 εκπαιδευτικούς και ανταποκρίθηκαν: α) οι 69 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί των Τ.Υ.-ΖΕΠ που υπηρετούν στα συγκεκριμένα τμήματα τη σχολική χρονιά 2018-2019 (το 100% του πληθυσμού) και β) 31 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί των Τ.Υ.-ΖΕΠ από τους 65 που υπηρέτησαν στα συγκεκριμένα τμήματα τη σχολική χρονιά 2017-2018 (δηλαδή το 48% του πληθυσμού). Τα παραπάνω στοιχεία υποδηλώνουν πως, από τους 134 αναπληρωτές εκπαιδευτικούς των Τ.Υ.-ΖΕΠ, στην έρευνα συμμετείχαν οι 100, δηλαδή το 75% του πληθυσμού-στόχου. Λόγω του συγκεκριμένου ποσοστού, θεωρούμε πως το δείγμα επαρκεί για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και είναι αντιπροσωπευτικό και γενικεύσιμο για όλους τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς Τ.Υ.-ΖΕΠ της Δυτικής Ελλάδας τα σχολικά έτη 2017-2018 και 2018-2019.

Σύμφωνα με τα ευρήματα, στην έρευνα συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους 31-36 ετών (70%). Από αυτούς οι 90 είναι γυναίκες και οι μόλις 10, άντρες. Το 70% των ερωτηθέντων είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων, το 7% έχει δεύτερο πτυχίο και το 23% έχει παραμείνει στο πτυχίου κάποιου Παιδαγωγικού Τμήματος, ενώ κανένας δεν είναι κάτοχος διδακτορικού. Επιπλέον, οι συγκεκριμένοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αν και έχουν αναλάβει Τ.Υ., δεν διαθέτουν – στην

πλειοψηφία τους (το 69%) - κάποια επιμόρφωση πάνω στη διαπολιτισμικότητα, ούτε έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακό σ' αυτό τον Τομέα (το 93%). Τέλος, το 68% των ερωτηθέντων έχουν 6-10 χρόνια προϋπηρεσία δε Δημοτικά σχολεία και οι υπόλοιποι έως 5 χρόνια. Όμως, οι 97 από αυτούς έχουν υπηρετήσει μόλις μία χρονιά σε Τ.Υ και μόνο οι 3, δεύτερη χρονιά.

3.2. Ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε ένα έμμεσο μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και στους ερευνόμενους. Μας πρόσφερε εξοικονόμηση χρόνου και μηδαμινό κόστος. Από την άλλη, λόγω της εύχρηστης και απλής δομής, της σαφήνιάς του, των οδηγιών του, η συμπλήρωσή του ήταν απλή διαδικασία που δεν κούρασε τους ερωτηθέντες (ο χρόνος συμπλήρωσής του δεν υπερέβαινε τα 15 λεπτά).

Τα ερωτήματα τέθηκαν έτσι ώστε να γίνεται εύκολα κατανοητό το υπό εξέταση ζήτημα. Δημιουργήθηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο χωρισμένο σε δύο μέρη που το περιεχόμενό του βασίστηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που παρουσιάστηκαν στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας. Το Α' Μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει προσωπικά και δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (ερωτήσεις: 1-10) και το Β' Μέρος καταγράφει τις απόψεις των ερωτηθέντων και αναζητά τις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων (ερωτήσεις: 11-34). Οι απαντήσεις που επιζητούνται είναι κλειστού τύπου. Συγκεκριμένα, στο Α' Μέρος είναι πολλαπλών επιλογών και στο Β' Μέρος, χρησιμοποιείται η πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1: καθόλου, 2: ελάχιστα, 3: αρκετά, 4: πολύ, 5: πάρα πολύ).

3.3. Μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια θα προχωρήσουμε σε εφαρμογή της ποσοτικής έρευνας γιατί θεωρήσαμε αποτελεσματικότερη τη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων και κατά επέκταση την ανάλυσή τους με στατιστικά εργαλεία και μεθόδους. Τα ποσοτικά δεδομένα έχουν αριθμητική ή αναλογική μορφή και μπορούμε να τα παρουσιάσουμε σε διαγράμματα και σχήματα, γεγονός που μας διευκολύνει στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας μέσα από τη στατιστική ανάλυση και τον έλεγχο των συσχετίσεων των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών των Τ.Υ. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τις εξαρτημένες μεταβλητές που διερευνούμε (Δημητρόπουλος, 2001). Επιπλέον, η στατιστική ανάλυση αυτών των δεδομένων θα περιγράψει γενικές τάσεις των ατόμων, αποτυπώνει σκέψεις, απόψεις, συμπεριφορές και κίνητρα πάνω σε συγκεκριμένα θέματα και οδηγεί σε γενικεύσεις (Cassel & Symon, 1994, Creswell, 2005). Παράλληλα, χάρη στην ποσοτική έρευνα έχουμε τη δυνατότητα να προχωρήσουμε σε: α) έλεγχο μίας ή περισσότερων υποθέσεων, β) ερμηνεία αιτίου – αιτιατού, και γ) προβλέψεις/εκτιμήσεις.

3.4. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Μετά τη συλλογή των δεδομένων, προβήκαμε σε κωδικοποίηση και στατιστική τους ανάλυση με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Μετρήθηκαν όλες οι απαντήσεις (συχρότητες) των συμμετεχόντων και επικεντρωθήκαμε στη συνηθισμένη απάντηση που εμφανίζεται σε κάθε λίστα απαντήσεων (δεσπόζουσα τιμή). Τέλος, παρουσιάστηκαν όλες οι συχνότητες σε πίνακες συχνοτήτων και ποσοστών και προχωρήσαμε σε ξεχωριστή ανάλυση για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου. Για τον έλεγχο των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών και τη διαπίστωση στατιστικής

σημαντικότητας χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συνάφειας και πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0,5$ (Creswell, 2015).

3.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερευνητικής διαδικασίας και μετρήσεων

Στόχος της έρευνάς μας είναι να διασφαλίζεται σ' αυτή η αξιοπιστία και η εγκυρότητα τόσο της ερευνητικής διαδικασίας όσο και του ερωτηματολογίου. Αυτό που διασφαλίζει την εγκυρότητα μίας έρευνας είναι η απλότητα του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας είναι κατανοητό, κατασκευασμένο με απλή γλώσσα και σαφείς όρους ώστε το δείγμα να μπορεί να απαντήσει με ευκολία. Στόχος ήταν η εξαγωγή άμεσων και κατανοητών συμπερασμάτων (Creswell, 2015), κάτι που επετεύχθη. Η εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας διασφαλίζεται από το μεγάλο ποσοστό του δείγματος (75% του πληθυσμού-στόχου) και η εξωτερική εγκυρότητα εξασφαλίζεται από τους επαρκείς λειτουργικούς ορισμούς που δόθηκαν, ώστε να υπάρχει επανάληψη της έρευνας στο μέλλον. Παράλληλα, για τον έλεγχο της εγκυρότητας και της ομαλότητας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν δύο συμμετέχοντες.

Η κάθε ερώτησή του αξιολογήθηκε για την καταλληλότητά της ως προς: 1) το περιεχόμενο, 2) τη λεκτική διατύπωση, 3) τη σειρά της στο ερωτηματολόγιο, και 4) τον τύπο της (Παρασκευόπουλος, 1993). Παράλληλα, έγινε προσαρμογή του στον πληθυσμό και διορθώθηκαν ασάφειες και παραλήψεις. Επιπλέον, για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία και να τηρηθούν τα στοιχεία δεοντολογίας: 1) μαζί με το ερωτηματολόγιο διαβιβάστηκε και μία επιστολή προς τους συμμετέχοντες σχετικά τον σκοπό της έρευνας, το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου και για να αισθανθούν προστατευμένοι από την ανωνυμία τους ώστε να απαντήσουν με ειλικρίνεια, 2) η συμπλήρωσή του ήταν εθελοντική, και 3) στάλθηκε στα email τους link της φόρμας google forms.

Όπως αναφέρει ο Creswell (2015) για να υπάρχει αξιοπιστία σε μία έρευνα, απαιτείται σταθερότητα και συνέπεια στα αποτελέσματα επαναλαμβανόμενων μετρήσεων κάτω από τις ίδιες ερευνητικές συνθήκες. Η χρήση ομαδοποιημένων ερωτήσεων και η διάρθρωσή τους σε επιμέρους κλίμακες Likert βοηθούν στην εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία γιατί υπήρξε δυνατότητα συγκέντρωσης του επιθυμητού δείγματος.

Για τον έλεγχο της εσωτερικής συνοχής και αξιοπιστίας των δεδομένων μας, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής alpha του Cronbach ή συντελεστής εσωτερικής συνέπειας (internal consistency coefficient). Με άλλα λόγια, ο Cronbach' a φανερώνει σε ποιο βαθμό όλα τα στοιχεία που απαρτίζουν τις κλίμακες μετρούν την ίδια μεταβλητή. Ως κατώτερο αποδεκτό όριο αξιοπιστίας θεωρείται το 0,7 και όπως φαίνεται και παρακάτω, στην έρευνά μας ο συγκεκριμένος δείκτης εμφανίζεται αρκετά υψηλός για όλες τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου μας. Αναλυτικότερα, ο Cronbach' a είναι 0,806 και επομένως το ερωτηματολόγιο έχει ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια και αξιοπιστία.

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	100	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	100	100,0

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,806	23

Πίνακας 1: Εκτίμηση επιπέδου αξιοπιστίας δείγματος

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας ανά ερευνητικό ερώτημα και συνδέονται με τη βιβλιογραφία.

4.1. Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών των τάξεων Υποδοχής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας σε θεματικά πεδία σχετικά με τις αρχές διαπολιτισμικής παιδαγωγικής

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί δικλείδα ασφαλείας της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης, γιατί είναι υπεύθυνη για την πιθανή εξαφάνιση της πολιτισμικής ταυτότητας που φέρει κάθε λαός. Κατά τον Πανταζή (2003) η ευρωπαϊκή διάσταση, ως ένα θεμελιώδες υπερβατικό στοιχείο της εθνικής εκπαίδευσης, αποτελεί μέρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την έρευνά μας, τα θεματικά πεδία σχετικά με τις αρχές διαπολιτισμικής παιδαγωγικής παρουσίασαν μειωμένο ενδιαφέρον επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος καθώς μόνο δύο από τις οκτώ θεματικές που αναφέρθηκαν στο ερωτηματολόγιο συγκέντρωσαν υψηλά ποσοστά επιμορφωτικής ανάγκης. Συγκεκριμένα, ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν πάνω: α) στη Διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας και β) στην Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής. Ενώ παρουσίασαν ισχυρό ενδιαφέρον για τα θεματικά πεδία: α) Αντιρατσιστική παιδαγωγική προσέγγιση, β) Διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση, γ) Διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση, δ) Απόκτηση γνώσεων πάνω στα πολιτισμικά στοιχεία των αλλοδαπών μαθητών, ε) Ανάπτυξη ηθικής που θα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προάγουν τις διαπολιτισμικές ιδέες, αξίες και στάσεις, στ) Διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας, και ζ) Διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική της Ε.Ε. Τα παραπάνω δεδομένα έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα του Πανταζή (2006) που πραγματοποιήθηκε στο Ν. Ιωαννίνων και δηλώθηκε η επιθυμία επιμόρφωσης πάνω: α) στις θεωρίες διαπολιτισμικής αγωγής, β) στην αντιρατσιστική παιδαγωγική, γ) στην αλληλεπίδραση των πολιτισμών, δ) στην ευρωπαϊκή πραγματικότητα, ε) στις ομάδες που συνθέτουν την κοινωνία των αλλοδαπών στη χώρα μας, στ) απόκτηση γνώσεων σχετικά με τα πολιτισμικά στοιχεία των αλλοδαπών μαθητών και τις επιπτώσεις σε περίπτωση μη ένταξής τους στο σχολικό περιβάλλον, και ζ) Ανάπτυξη μιας ηθικής που θα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προάγουν διαπολιτισμικές ιδέες, αξίες και στάσεις. Ενώ δεν επιβεβαιώνονται ούτε οι έρευνες των Γκοβάρη (2001), Δαμανάκη (1997) & Cummins

(2003) όπου είχαν διακρίνει επιμορφωτικό ενδιαφέρον για τη διασαφήνιση των εννοιών: διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα. Παράλληλα, φαίνεται πως διαφωνούν με τους Rego & Nieto (2000) οι οποίοι έκριναν αναγκαίο εκπαιδευτικός να κατέχει γνώσεις ιστορικές και πολιτισμικές καθώς και να εμβαθύνει στην αυτογνωσία μέσα από γνωστικά μαθήματα και άλλες ασχολίες.

4.2. Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών των τάξεων Υποδοχής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας σε θεματικά πεδία σχετικά με τις αρχές διδακτικής της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας

Η εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας συνιστά ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα, γιατί, πρέπει να συνυπολογίζει ένα πλήθος άλλων παραμέτρων που σχετίζονται με την υφή και τη μοναδική φυσιογνωμία της γλώσσας. Τα θεματικά πεδία των αρχών διδακτικής της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας παρουσίασαν αρκετά μεγάλο ενδιαφέρον. Αναλυτικότερα, οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι έχουν επιμορφωτικές ανάγκες πάνω στις ακόλουθες ενότητες: α) Διδακτικές προσεγγίσεις διδασκαλίας της ελληνικής ως 2η ξένη γλώσσα, β) Τεχνικές για την πρόκληση του ενδιαφέροντος του δίγλωσσου μαθητή, γ) Τεχνικές για ενίσχυση της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας, δ) Αξιοποίηση διδακτικών δραστηριοτήτων όπου στοχεύουν στην σκόπιμη χρήση του γλωσσικού κώδικα, ε) Ρόλος του εκπαιδευτικού στην επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας της ελληνικής ως 2η ξένη γλώσσα, στ) ρόλο του μαθητή στην επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας της ελληνικής ως 2η ξένη γλώσσα. Αντίθετα, δεν έδειξαν ενδιαφέρον για τα θεματικά πεδία: α) Διασαφήνιση του όρου «διγλωσσία» και β) Διασαφήνιση του όρου «διδασκαλία της ελληνικής ως 2η ξένη γλώσσα».

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι το δείγμα έχει κατανοήσει πως για να κατακτήσει ο μαθητής την επικοινωνιακή ικανότητα, απαιτείται μία δημιουργική διαδικασία μάθησης και κατάλληλο διδακτικό υλικό. Η επικοινωνιακή προσέγγιση απαιτεί ένα διαφορετικό ρόλο για τον εκπαιδευτικό. Έναν ρόλο συμβούλου και εμπνευστή που θα οδηγεί τον μαθητή στην ευθύνη της μαθησιακής του πορείας τόσο εντός, όσο και εκτός σχολείου. Αυτό όμως απαιτεί επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς πάνω στη γλωσσική αυτή διδασκαλία. Τα παραπάνω δεδομένα επιβεβαιώνονται τόσο στην έρευνα του Πανταζή (2006) όπου καταγράφεται η επιθυμία επιμόρφωσης πάνω στις διδακτικές και παιδαγωγικές στρατηγικές και στη δίγλωσση παιδαγωγική, όσο και στις έρευνες των Γκοβάρη (2001), Δαμανάκη (1997) & Cummins (2003) όπου διακρίνεται επιμορφωτικό ενδιαφέρον για τη δίγλωσση και τις στρατηγικές κατάκτησης δεύτερης ξένης γλώσσας.

4.3. Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών των τάξεων Υποδοχής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας σε θεματικά πεδία σχετικά με την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας

Ο εκπαιδευτικός της Τ. Υ. έχει τριπλό ρόλο: να μάθει στους μαθητές του την ελληνική γλώσσα, να ενισχύσει την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον και να τους βοηθήσει να αξιοποιήσουν σ' όλη αυτή την προσπάθειά τους τα κοινωνικοπολιτισμικά τους στοιχεία με θετικό τρόπο. Για να πετύχει τους στόχους του, θα πρέπει να αξιολογήσει και να καταλείψει τους μαθητές της Τ.Υ. ανά ομάδες ανάλογα με το επίπεδο ελληνομάθειας και να αξιοποιήσει ένα διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στο γνωστικό τους επίπεδο και στις ανάγκες τους. Αν και σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1995 σε δασκάλους Τ.Υ. και Φ.Τ. το σχολικό έτος 1995-6

(Δαμανάκη, 1998), οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στη διδασκαλία των μαθημάτων εξαιτίας της έλλειψης διδακτικού υλικού και της ελλιπούς επιμόρφωσής τους, από τότε το Υπουργείο Παιδείας με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει προχωρήσει στη συγγραφή και παραγωγή διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως 2η ξένη γλώσσα. Αναζητώντας τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών των τάξεων Υποδοχής της Π.Ε. σε θεματικά πεδία σχετικά με την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας καταλήξαμε πως επεκτείνονται σε όλες θεματικές ενότητες. Συγκεκριμένα, επιθυμούν να επιμορφωθούν σχετικά με: α) την παρουσίαση των διδακτικών υλικών των Τ.Υ., β) την παρουσίαση του σκοπού που εξυπηρετούν τα διδακτικά υλικά των Τ.Υ. και της φιλοσοφίας τους, γ) την ανάλυση διδακτικών στόχων του διδακτικού υλικού των Τ.Υ., δ) τρόποι αξιοποίησης της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας και της λειτουργική της χρήση μέσα από το διδακτικό υλικό των Τ.Υ., ε) τρόποι αξιοποίησης της διαθεματικής διδασκαλίας διαπολιτισμικού προσανατολισμού μέσα από τα διδακτικά υλικά των Τ.Υ., στ) την ενδεικτική πορεία διδασκαλίας των διδακτικών υλικών των Τ.Υ., και ζ) τη διαδικασία κατάταξης μαθητών των Τ.Υ. ανά διδακτικό επίπεδο και διδακτικό υλικό.

4.4. Αποτελέσματα συσχετίσεων μεταβλητών

Στη συνέχεια αναλύθηκαν οι σχέσεις: α) ανάμεσα στην κατοχή επιμορφωτικού προγράμματος σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα και τις δηλώσεις των ερωτηθέντων για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, και β) ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας του δείγματος στην Π.Ε. τις δηλώσεις των ερωτηθέντων για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Για την ανάλυση των δύο παραπάνω σχέσεων πραγματοποιήσαμε ανάλυση διασταυρωμένης πινακοποίησης (x2 test) για αν ελέγξουμε τη σχέση που έχουν οι μεταβλητές. Στον συγκεκριμένο έλεγχο θα κοιτάμε τους δείκτες Pearson chi-square. Αν το $p < 0,05$ θα μας δείχνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών.

Διαπιστώθηκε ότι υπάρχει σχέση στις απαντήσεις του δείγματος σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας στην Π.Ε. σε εννέα θεματικές ενότητες. Οι συγκεκριμένες ενότητες είναι οι ακόλουθες: α) Αντιρατσιστική παιδαγωγική προσέγγιση, β) Διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση, γ) Απόκτηση γνώσεων σχετικά με τα πολιτισμικά στοιχεία των αλλοδαπών μαθητών, δ) Ανάπτυξη ηθικής που θα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να προάγουν τις διαπολιτισμικές ιδέες, αξίες και στάσεις, ε) Διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας, στ) Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής, ζ) Διασαφήνιση του όρου «διγλωσσία», η) Διασαφήνιση του όρου «διδασκαλία της ελληνικής ως 2η ξένη γλώσσα, και θ) Ο ρόλος του μαθητή στην επικοινωνιακή προσέγγισης της διδασκαλίας της ελληνικής ως 2η ξένη γλώσσα.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τον Νικολάου (2000) ο οποίος υποστήριξε ότι υπάρχει έλλειψη εξειδικευμένης κατάρτισης των δασκάλων πάνω στη διαπολιτισμικότητα και υπερτονίζει την αδυναμία των εκπαιδευτικών των Τ.Υ. να συγκεντρώσουν τις απαραίτητες πληροφορίες για το μαθησιακό, κοινωνικό και οικογενειακό προφίλ των μαθητών εξαιτίας της μη γνώσης της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών. Ένα άλλο ζήτημα που θίγεται στην παρούσα εργασία και το έχει θέσει στο παρελθόν και ο Νικολάου (2000) είναι η στελέχωση των Τ.Υ. από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, μειωμένης εμπειρίας και με χρονικά προσδιορισμένη

παραμονή στη σχολική μονάδα, οι οποίοι δεν είναι επιμορφωμένοι για τον σκοπό αυτό. Η λύση που προτείνει στο συγκεκριμένο θέμα είναι η ανάθεση της λειτουργίας τους σε μόνιμο, έμπειρο προσωπικό, που θα έχει σχετική επιμόρφωση και οικονομικά κίνητρα.

Η έρευνά μας απέδειξε πως είναι αναγκαία η συστηματική υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στη διαπολιτισμικότητα, ώστε να μπορέσουν να ξεπεράσουν τα προβλήματα που πιθανόν αντιμετωπίζουν στις Τ.Υ. ΖΕΠ. Μέσα από τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών άλλοτε επιβεβαιώθηκαν και άλλοτε αμφισβητήθηκαν πρότερες έρευνες. Όμως πρόκειται για μία έρευνα περιορισμένη σε μία μόνο περιφέρεια της Ελλάδας και επικεντρωμένη στη συγκέντρωση δεδομένων μία δεδομένη χρονική στιγμή. Επομένως, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι αποσκοπεί στην περιγραφή των υπάρχουσών συνθηκών και τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των συγκεκριμένων στοιχείων (Cohen & Manion, 1994). Παράλληλα, η επιλογή των επιμέρους ερωτήσεων του ερευνητικού μας εργαλείου είναι μεν υποκειμενική, πηγάζει, δε, από τη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου χωρίς όμως να θεωρούνται εξαντλητικές. Για τους παραπάνω λόγους, προτείνεται μελλοντική έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα από όλες τις περιφέρειες της Ελλάδας. Επιπλέον, δεδομένου: α) της μεγάλης ανάγκης επιμόρφωσης πάνω στη διαπολιτισμικότητα που διακατέχει τους ερωτηθέντες της έρευνας και β) της στελέχωσης των Τ.Υ. από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, μειωμένης εμπειρίας και με χρονικά προσδιορισμένη παραμονή στη σχολική μονάδα τη, κρίνεται αναγκαία η σύσταση οργανικών θέσεων στις σχολικές μονάδες και η ετήσια επιμόρφωση πάνω στη διαπολιτισμικότητα των μόνιμων –πλέον- εκπαιδευτικών που θα τις στελεχώσουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

1. Αντωνοπούλου Ν. - Μανάβη Δ., *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας*. (09 Οκτωβρίου 2019). Ανακτήθηκε από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e9/e_8_thema.htm.
2. Βεργίδης Δ., (1993). *Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1ο μέρος.
3. Γεωργογιάννης Π., (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Gutenberg, Αθήνα.
4. Γεωργογιάννης Π., (2008). *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, Κατάλογος διδακτικού υλικού*. Πάτρα: Typocenter.
5. Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
6. Γκότοβος Α., (1982). *Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης*. Σύγχρονη εκπαίδευση (τ. 9, σ.26-33).
7. Coelho E., (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. 1η έκδ. - Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
8. Cohen L., Manion L. & Morrison K., (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
9. Creswell J., (2015). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμέλεια Χ. Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.
10. Cummins J., (2003). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

11. Δαμανάκης Μ., (1997). "Αναζήτηση μιας Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τα παιδιά των μεταναστών στην Ευρώπη", στο: ΥΠΕΠΘ - Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών, Αθήνα.
12. Δαμανάκης Μ., (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
13. Δημητρόπουλος Ε. Γ., (2001). *Εισαγωγή στην Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας. Προς ένα Συστημικό Δυναμικό Μοντέλο Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας* (3η εκδ.), εκδ. Ελλην, Αθήνα.
14. Κάτσικας Χ. & Πολίτου Ε. (2005). *Εκτός "Τάξης" το "Διαφορετικό"; Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστώντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
15. Κολτσιδάς Π. & Τσάμης Δ. (2005). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θέσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 17 Δεκεμβρίου 2018 από <http://www.inpatras.com/praktika/synedrio2005/eisigiseis/koltsidatsamhs.php>
16. Μάρκου Γ., (1997). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: ΚΕΔΑ.
17. Μήτσης Ν. & Μήτση Α. *Η διδασκαλία της γλώσσας*. (12 Δεκεμβρίου 2018). Ανακτήθηκε στο http://isocrates.minedu.gov.gr/content_files/tsigganopaides/EpimorfOdigosTsigganopaides-kefalaio6.pdf
18. Νικολάου Γ., (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο*. Ελληνικά Γράμματα, Στ' έκδοση, Αθήνα.
19. Μάρκου Γ. (1995). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Τόμος Ι. Αυτοέκδοση, Αθήνα.
20. Μήτσης Ν., (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
21. Νικολάου Γ., (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο*. Ελληνικά Γράμματα, Στ' έκδοση, Αθήνα.
22. Νόμος υπ' αριθ.2413 (ΦΕΚ Α' 124/17.6.1996). «*Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*».
23. Νόμος υπ' αριθ.4415 (ΦΕΚ Α' 159/06.09.2016). «*Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*».
24. Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου Ο., (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
25. Πανατζής Β., (2003). *Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Στο: ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ, τευχ. 8, σελ. 97-112.
26. Πανατζής Σ., (2006). *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ατραπός.
27. Παπαναούμ Ζ., (2011). *Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
28. Rego, M., & Nieto, S. (2000). *Multicultural/ intercultural teacher education in two contexts: lessons from the United States and Spain, Teaching and Teacher Education*. Vol.16 (4). (14 Ιανουαρίου 2019) Ανακτήθηκε στο: <https://www.researchgate.net/>

