



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος

Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με μαθητές δίγλωσσους (μειονοτικούς) με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον ν. Ξάνθης και στον ν. Ροδόπης. Μια πιλοτική έρευνα.

KENTZ ΧΙΛΑΪ Α.Μ: ΜΕΑ 20017

Θεσσαλονίκη 2022



**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών
Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με μαθητές δίγλωσσους (μειονοτικούς) με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον ν. Ξάνθης και στον ν. Ροδόπης. Μια πιλοτική έρευνα.

TITLE

A research of the training needs of special educators in serving bilingual (minority) students with disabilities and/or with learning disabilities in the Prefectures of Xanthi and Rodopi in Greece

Εξεταστική επιτροπή:

Δρ. Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, (Επόπτρια)

Δρ. Ειρήνη Γουλετά,

Δρ. Αγαλιώτης Ιωάννης

Θεσσαλονίκη 2022

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Kenta Xilai', is centered on a light gray rectangular background.

Κέντζ Χιλαϊ

Ευχαριστίες

Οφείλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην επόπτρια της παρούσας εργασίας την κα Καρτασίδου Λευκοθέα για την πολύτιμη συμβουλευτική καθοδήγηση, την κα Γουλετά Ειρήνη και τον Αγαλιώτη Ιωάννη για το ενδιαφέρον και τον πολύτιμο χρόνο τους προκειμένου να ολοκληρωθεί η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες σε όλους τους καθηγητές/ριες του μεταπτυχιακού προγράμματος Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση για τις γνώσεις και τις πολύτιμες εμπειρίες που απέκτησα.

Επίσης, οφείλω ευχαριστίες σε όλους τους συμφοιτητές/ριες για την άψογη συνεργασία κατά την διάρκεια της φοίτησης μου και τους συμμετέχοντες στην έρευνα της παρούσας εργασίας.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου τους γονείς μου για την πολύτιμη και διαχρονική στήριξη.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
ABSTRACT	2
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1 ^ο Κεφάλαιο: Θεωρητική Θεμελίωση της Έρευνας – Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας	3
1.1 Ιστορική αναδρομή του θεσμού Ειδικής Αγωγής	3
1.1.2 Δομές Ειδικής Αγωγής	5
1.1.3 Καθήκοντα του/της εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής	6
1.2 Η έννοια της επιμόρφωσης	8
1.2.1 Η σημασία και η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	9
1.3 Ορισμός και δημογραφικά χαρακτηριστικά της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης	11
1.3.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας	11
1.3.2 Η πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση	12
1.3.3 Χαρακτηριστικά των μειονοτικών σχολείων της Θράκης	14
1.4 Η έννοια της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας	16
1.4.1 Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής επάρκειας	17
Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας. Ερευνητικά Ερωτήματα	19
2 ^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας	20
2.1 Ερευνητική στρατηγική	20
2.2 Συμμετέχοντες	21
2.3 Το εργαλείο της ποιοτικής έρευνας	24
2.4 Διαδικασία της έρευνας	26
2.5 Τεχνική ανάλυση της έρευνας	27
2.6 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία	28
3 Κεφάλαιο: Αποτελέσματα της έρευνας	30
3.1 Αποτελέσματα 1 ^{ου} Άξονα. Αρχική Εκπαίδευση – Προπτυχιακές Σπουδές	30
3.2 Αποτελέσματα 2 ^{ου} Άξονα. Προηγούμενη επιμόρφωση	32
3.3 Αποτελέσματα 3 ^{ου} Άξονα. Επιμορφωτικές ανάγκες	34
3.4 Αποτελέσματα 4 ^{ου} Άξονα. Εκπαιδευτική διαδικασία	36
3.5 Αποτελέσματα 5 ^{ου} Άξονα. Συνεργασία – Επικοινωνία	39
Κεφάλαιο 4: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις	41
4.1 Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας	41
4.2 Συμπεράσματα της έρευνας	47
4.3 Περιορισμοί της έρευνας	48

4.4 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και Αποκατάσταση	49
4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	49
Βιβλιογραφικές Παραπομπές	51
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	58
Παράρτημα Ι Οδηγός συνέντευξης	58
Παράρτημα ΙΙ Έντυπο ενημέρωσης - συγκατάθεσης.....	59
ΠΙΝΑΚΕΣ	61
Πίνακας 1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά	61
Πίνακας 2. Φύλο συμμετεχόντων και ηλικία	62
Πίνακας 3. Επίπεδο σπουδών	62
Πίνακας 4. Προϋπηρεσία συμμετεχόντων	62
Πίνακας 5. Χαρακτηρισμός προπτυχιακών σπουδών	62
Πίνακας 6. Πεδία αναφορών για την επιλογή μαθήματος ή θεματικής στο προπτυχιακό	63
Πίνακας 7. Συμμετοχή σε προηγούμενες επιμορφώσεις.....	63
Πίνακας 8. Πρακτική εφαρμογή προηγούμενων προγραμμάτων	64
Πίνακας 9. Πεδία αναφορών για την αποτίμηση προηγμένων προγραμμάτων	64
Πίνακας 10. Πεδία αναφορών για τις επιμορφωτικές ανάγκες.....	65
Πίνακας 11. Πεδία αναφορών για τα χαρακτηριστικά επιμόρφωσης	65
Πίνακας 12. Πεδία αναφορών ως προς τις δυσκολίες δίγλωσσων μαθητών	65
Πίνακας 13. Μέθοδοι διδασκαλίας	66
Πίνακας 14. Αξιολόγηση δίγλωσσων μαθητών/τριών αμεα	66
Πίνακας 15. Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.....	66
Πίνακας 16. Συνεργασία εκπαιδευτικών με γονείς	67

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αυτή η εργασία έχει ως στόχο να καταγράψει επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, που διδάσκουν δίγλωσσους (μειονοτικούς) μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση του πρώτου κεφαλαίου εξετάζεται ο θεσμός της Ειδικής Αγωγής, η έννοια της μειονότητας των μουσουλμάνων της Θράκης και η εκπαίδευσή τους, η έννοια της επιμόρφωσής, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με δίγλωσσους μαθητές, καθώς επίσης και η έννοια της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών.

Πεδίο αναφοράς της παρούσας έρευνας αποτελεί η εκπαιδευτική κοινότητα των νομών Ξάνθης και Ροδόπης, όπου διεξήχθη η σχετική έρευνα. Ως μεθοδολογία έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης. Οι εκπαιδευτικοί - συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν δεκαεπτά και η έρευνα υλοποιήθηκε τους μήνες Ιούνιο έως Νοέμβριο του 2021.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν τις ανάγκες σε επιμόρφωση της ομάδας στόχου. καθώς επίσης και τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ως προς την επιμόρφωση και τη διαδικασία υλοποίησής της. Συγκεκριμένα, αναδείχθηκε η ανάγκη για επιμόρφωση ως προς τις τεχνικές επικοινωνίας και διαχείρισης της τάξης, η ανάγκη για επιμόρφωση στις ψηφιακές δεξιότητες, η ανάγκη για επιμόρφωση στη διδασκαλία και χρήση της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και τέλος, για ζητήματα σχετικά με τη διγλωσσία και τη διαπολιτισμικότητα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Ειδική Αγωγή, Εκπαιδευτικοί ΕΑΕ, Επιμόρφωση, Επιμορφωτικές ανάγκες, Μειονοτική εκπαίδευση, Διγλωσσία, Διαπολιτισμική επάρκεια*

ABSTRACT

The aim of this research is to study the educational needs of Special Education teachers who teach bilingual students with special educational needs in the schools of the Muslim minority. The institution of Special Education, the Muslim minority and Minority's schools, the meaning of Post-University Training, the Special Education teachers for bilingual students and the intercultural proficiency and readiness of the teachers are the subjects that have been examined in the bibliographical review, in the first part of this survey.

Reference field of this survey is the teachers' community in the areas of Xanthi and Rodopi. As a methodology pattern the qualitative research has been chosen. In particular, the tool of semi-structured interview has been used. The participants in this survey were 17 persons and the survey has been held between June and November 2021.

The results of this survey have shown the need of the target-group for Teacher Training and the characteristics the teachers would like this training to have. In specific, the need for extra learning as concerning communications and classroom-managing techniques, digital skills, the teaching and use of the Greek language as a **second foreign** language and finally, the training in subjects such as bilingualism and intercultural proficiency has been found.

KEY WORDS: *Special Education, Special Education teachers, Teacher training, Minority's Education, Bilingualism, Intercultural proficiency*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παιδεία είναι δικαίωμα και κάθε σύγχρονο κράτος στοχεύει να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση, έτσι ώστε κάθε άτομο να καλλιεργεί τις ικανότητες - δεξιότητές του και να αποκτή εφόδια και ευκαιρίες για την ένταξή του στην κοινωνία. Σε όλα τα σχολεία γίνεται καθημερινή προσπάθεια, για να απολαμβάνουν όλα τα παιδιά αυτό το αγαθό. Η φιλοσοφία της «*συμπερίληψης*» βρίσκεται στο κέντρο όλων των εκπαιδευτικών πολιτικών. Όλες οι ευρωπαϊκές χώρες συμφωνούν για τη στήριξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες και αναγνωρίζουν ότι το «*Σχολείο για Όλους*», όπως ονομάζεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996), δίνει στην πράξη τις προϋποθέσεις για να έχουν όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες με ειδικές ανάγκες και ικανότητες ίσες δυνατότητες στην εκπαίδευση, την εργασία και την κοινωνία και να μην αποκλείεται κανείς και καμία (ΙΕΠ).

Έτσι, η Ειδική Αγωγή είναι μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος και περιλαμβάνει πρόσθετη και εξειδικευμένη βοήθεια, με βάση τις ανάγκες του παιδιού. Άλλοτε αντικαθιστά το πρόγραμμα διδασκαλίας του συνηθισμένου σχολείου και άλλοτε το συμπληρώνει και το υποστηρίζει και μπορεί να παρέχεται είτε για κάποιο διάστημα είτε για όλη τη σχολική φοίτηση. Η ειδική εκπαίδευση επιδιώκει να αναπτύξει ολόπλευρα την προσωπικότητα, να καλλιεργήσει δεξιότητες με στόχο την ομαλή ένταξη στο σχολείο και την κοινωνία και να προάγει την αποδοχή, τον αλληλοσεβασμό και την αρμονική συμβίωση (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011).

Είναι, ωστόσο, απαραίτητο τα ζητήματα της ειδικής εκπαίδευσης να έχουν ξεχωριστή φροντίδα από την Πολιτεία και οι εκπαιδευτικοί, που είναι βασικοί παράγοντες, να έχουν υποστήριξη υλικοτεχνική και επιμορφωτική στο έργο τους, ιδιαίτερα σήμερα που το σχολείο είναι ένα πλέον πολυεθνικό και πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λειτουργούν και να προσαρμόζονται σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον και να ανταπεξέρχονται στα θέματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Παράλληλα, θα πρέπει να έχουν την κατάλληλη κατάρτιση και να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι, προκειμένου να εντάξουν ομαλά στην τάξη δίγλωσσους μαθητές και μαθήτριες χωρίς ή με -στη συγκεκριμένη περίπτωση της δικής μας έρευνας- ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ντούρας, 2009).

Η θεμελιώδης αρχή που διέπει την ειδική αγωγή είναι ότι όλα τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα και τη θέληση να μάθουν. Για αυτό, υπάρχει μέριμνα για την εκπαίδευση και τη διδασκαλία παιδιών, όταν υπάρχουν εμπόδια για τη σωματική και ψυχική τους ανάπτυξη. Ο στόχος της Ειδικής Αγωγής είναι να μπορούν να εξυπηρετηθούν όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους σε προβλήματα σχετικά με την κίνηση, τη μάθηση ή την επικοινωνία. Για να γίνει κάτι τέτοιο, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ότι οι ανάγκες τους «ακούγονται» και ικανοποιούνται (Παπαναούμ, 2005).

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη: Στο θεωρητικό μέρος, όπου γίνεται η θεμελίωση της έρευνας με ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με τον θεσμό της Ειδικής Αγωγής, τις υπάρχουσες Δομές και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στην έννοια, την αναγκαιότητα και τη σημασία της επιμόρφωσης και παρουσιάζονται ενδεικτικά δημογραφικά στοιχεία για τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και τη μειονοτική εκπαίδευση. Στη συνέχεια, επισημαίνονται τα δύο βασικά χαρακτηριστικά της μειονοτικής εκπαίδευσης, η διγλωσσία και η διαπολιτισμικότητα και τονίζεται η ανάγκη για διαπολιτισμική επάρκεια και επιμόρφωση σε αυτόν τον τομέα.

Το εμπειρικό μέρος περιλαμβάνει τα στοιχεία της έρευνας: Παρουσιάζονται οι σκοποί και οι στόχοι με τα ερευνητικά ερωτήματα και αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, με την ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, το ερευνητικό εργαλείο της ποιοτικής έρευνας και τη διαδικασία που εφαρμόστηκε. Γίνεται, επίσης, αναφορά σε ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας και την τεχνική ανάλυση της έρευνας και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ανά θεματικούς άξονες (Αρχική εκπαίδευση-Προηγούμενη επιμόρφωση-Επιμορφωτικές ανάγκες-Εκπαιδευτική διαδικασία-Συνεργασία και επικοινωνία). Στο τέλος, γίνεται συζήτηση για τα πορίσματα της έρευνας, με τη διατύπωση των συμπερασμάτων, των περιορισμών της έρευνας, των επιπτώσεων της στην Ειδική Αγωγή και των προτάσεων και μελλοντική διερεύνηση.

1^ο Κεφάλαιο: Θεωρητική Θεμελίωση της Έρευνας – Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας

1.1 Ιστορική αναδρομή του θεσμού Ειδικής Αγωγής

Το θεωρητικό μέρος ξεκινά με μια σύντομη παρουσίαση του θεσμού της Ειδικής Αγωγής. Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα εμφανίστηκε πριν από έναν αιώνα περίπου και ήταν ανάλογη με τις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Τα άτομα με αναπηρία αρχικά αντιμετωπίστηκαν με απόρριψη και απομόνωση και κατά συνέπεια περιθωριοποίηση ή εγκλεισμό σε ίδρυμα. Στη συνέχεια, υπήρξε το στάδιο της φιλανθρωπίας και της διαφορετικής- σε σχέση με το υπόλοιπο μαθητικό δυναμικό - εκπαίδευσης για αυτά τα άτομα. Χρειάστηκαν πολλά χρόνια, ώστε να αναγνωριστούν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και κοινωνικής συμμετοχής σε κάθε δράση, χωρίς κανέναν αποκλεισμό και η Ειδική Αγωγή να γίνει πλέον προτεραιότητα και να έχει θέση στα εκπαιδευτικά πράγματα (Στασινός, 1999).

Η αφετηρία της Ειδικής Αγωγής ξεκινά το 1902 με την ίδρυση του «*Οίκου Τυφλών*» και το 1932 ιδρύεται ο «*Εθνικός Οίκος Κωφάλλων*». Με πρωτοβουλία της Ρόζας Ιμβριώτη, που είναι πρωτοπόρος στον χώρο αυτό, δημιουργήθηκε το «*Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών*» και το 1951 ψηφίστηκε η διάταξη - νόμος Ν.905/1951, που ρύθμιζε θέματα για την εκπαίδευση ατόμων με τύφλωση και την πολιτική ενισχύσεων και επιδομάτων. Το 1972 με το νομοθετικό διάταγμα (Ν.Δ. 112/1972: «Περί μετεκπαιδύσεως του εκπαιδευτικού προσωπικού...») αναγνωρίστηκε η σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και έτσι θεσπίστηκε η μετεκπαίδευσή τους (Ζώνιου - Σιδέρη, 1998). Όμως, η Ειδική Αγωγή ήταν αποσπασματική και χωρίς ειδικούς νόμους (Σαμαρά & Ανδριώτη, 2011).

Στη Μεταπολίτευση έγιναν αλλαγές στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000). Έτσι, με τον Νόμο 227/1975 δημιουργήθηκε η Επιτροπή Μελέτης και Προγραμματισμού Ειδικής Αγωγής και ο θεσμός του Ειδικού Επιθεωρητή, η μετεκπαίδευση των δασκάλων αυξήθηκε σε δύο έτη (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998) και άρχισε η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή στο Μαράσλειο Διδασκαλείο.

Ένας από τους ολοκληρωμένους νόμους που αφορούσε την Ειδική Αγωγή ψηφίστηκε το 1981, συγκεκριμένα ο Ν.1143/1981 «*Περί Ειδικής Αγωγής, ειδικής*

επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων». Προέβλεπε την παροχή ειδικής εκπαίδευσης και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια με τη δημιουργία ειδικών εκπαιδευτικών δομών, όπου η φοίτηση θα ήταν υποχρεωτική και παράλληλα όριζε τα τυπικά προσόντα του/της εκπαιδευτικού και του υπόλοιπου προσωπικού (Στασινός, 1999). Επιπλέον, στην ίδια δεκαετία η Ειδική Αγωγή άρχισε να διδάσκεται στις Παιδαγωγικές σχολές, αλλά με λίγα μαθήματα (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

Στη συνέχεια, ψηφίστηκαν νόμοι που αφορούσαν την Ειδική Αγωγή, ώστε να ακολουθηθούν τα διεθνή πρότυπα (Σκουλίδης και συν., 2015). Έτσι, με τον Ν. 2817/2000 οργανώθηκαν και στελεχώθηκαν τα Κέντρα Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) και ορίστηκε ότι τα άτομα με ειδικές ανάγκες μπορούσαν να φοιτούν στη γενική εκπαίδευση είτε σε τμήματα Ένταξης είτε λαμβάνοντας Παράλληλη Στήριξη. Καθορίστηκαν, ακόμα, τα προαπαιτούμενα προσόντα για το εκπαιδευτικό προσωπικό και θεσμοθετήθηκε η δυνατότητα για επιμόρφωση, κατάρτιση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών μέσω των αρμόδιων φορέων, δηλαδή των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ), του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Τμήμα Ειδικής Αγωγής) και του Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Με τον Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ Α 199/2.10.2008) ο όρος «*Ειδική Αγωγή*» έγινε «*Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση*», τα ΚΔΑΥ αντικαταστάθηκαν από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) και καθορίστηκε το πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων και της φοίτησης των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες– Αναπηρίες. Με τον Ν.4547/2018 στη θέση των ΚΕΔΔΥ ιδρύθηκαν τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) και επιβεβαιώθηκε το δικαίωμα των ατόμων με ειδικές ανάγκες ή αναπηρίες να λαμβάνουν Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση και να έχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στις εκπαιδευτικές δράσεις. Ο νόμος αυτός, επιπλέον, καθόριζε τις ειδικότητες και τα προσόντα για το εκπαιδευτικό και λοιπό προσωπικό και έθετε ως βασικό τυπικό προσόν την παρακολούθηση ετήσιων προγραμμάτων κατάρτισης διάρκειας τουλάχιστον τετρακοσίων ωρών (Νικολακοπούλου, 2020).

Από τη σύντομη ιστορική αναδρομή φαίνεται ότι οι κύριες μεταρρυθμίσεις έγιναν τα τελευταία χρόνια. Φαίνεται, επίσης, ότι έχει μεγάλη σημασία οι εκπαιδευτικοί

να έχουν γνώσεις και κατάρτιση και για αυτόν τον λόγο είναι καθορισμένα τα τυπικά προσόντα και δίνεται συχνά η δυνατότητα για μετεκπαίδευση και επιμόρφωση. Στον τομέα της Ειδικής Αγωγής οι εξελίξεις είναι ραγδαίες και οι γνώσεις πρέπει να επικαιροποιούνται. Άλλωστε, όπως προκύπτει και από σχετικές έρευνες, αναδεικνύεται ότι τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες πιστεύουν πως η μόρφωση - εκπαίδευση που παίρνουν είναι υποβαθμισμένη και αυτό οφείλεται και στην έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων των εκπαιδευτικών (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

1.1.2 Δομές Ειδικής Αγωγής

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο Νόμος 3699/2008 καθορίζει το πλαίσιο παροχής της Ειδικής Αγωγής, δίνοντας μεγάλη σημασία στη συνεκπαίδευση, δηλαδή στην Ειδική Αγωγή μέσα στις τάξεις της γενικής δημόσιας εκπαίδευσης. Ανάλογα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη δυσχέρεια που αντιμετωπίζει κάθε παιδί υπάρχουν ειδικά προγράμματα είτε στα γενικά σχολεία μέσω της Συνεκπαίδευσης είτε στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ). Στην Ελλάδα σήμερα υπάρχουν οι παρακάτω δομές:

A) Επαγγελματικά και Γενικά σχολεία όλων των βαθμίδων. Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και με αναπηρία έχουν την δυνατότητα να παρακολουθούν μαθήματα είτε σε τάξεις γενικού σχολείου χωρίς εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής παρά μόνο με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης είτε σε τάξη γενικού σχολείου με παράλληλη υποστήριξη –συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είτε σε τμήματα Ένταξης, τα οποία υπάρχουν και για τη γενική και για την επαγγελματική εκπαίδευση.

B) Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), που είναι αυτόνομες και επιλέγονται, όταν η υποστήριξη των μαθητών και των μαθητριών στο γενικό σχολείο είναι δύσκολη. Τέτοια σχολεία υπάρχουν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Υπάρχουν, ακόμα, παραρτήματα ΣΜΕΑ για μαθητές και μαθήτριες με ειδικές ανάγκες που διαβούν σε ιδρύματα αγωγής ανηλίκων, νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης και άλλες υποστηρικτικές δομές και εκεί εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Δίνεται, εξάλλου, και η δυνατότητα κατ' οίκον διδασκαλίας για τον μαθητικό πληθυσμό που δεν μπορεί να μετακινηθεί λόγω σοβαρών προβλημάτων υγείας και διδάσκεται στο σπίτι.

Όμως, η αποτελεσματικότητα αυτών των δομών δεν εξαρτάται μόνο από τον αριθμό τους. Μπορεί ο αριθμός των δομών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης να είναι ικανοποιητικός, αλλά η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται εξαρτάται και από πολλούς άλλους παράγοντες. Για να υπάρχει ουσιαστική βοήθεια, πρέπει τα προγράμματα να είναι εξειδικευμένα, ευέλικτα και σχεδιασμένα πάνω στις ανάγκες των παιδιών (Λαμπροπούλου, 2004). Συνεπώς, βασική προϋπόθεση, ώστε να υπάρχει ουσιαστικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, είναι και η στελέχωση των δομών με εκπαιδευτικούς και άλλους επιστήμονες, που έχουν κατάλληλη εκπαίδευση και εξειδικευμένες γνώσεις. Όλα αυτά τα στελέχη οφείλουν να διαθέτουν όλες τις αναγκαίες δεξιότητες και ικανότητες, ώστε να παρέχουν αποτελεσματικό έργο (Σκουλίδης και συν., 2015). Η παρούσα έρευνα στοχεύει να αναδείξει, λοιπόν, τις ανάγκες επιμόρφωσης και ανάπτυξης δεξιοτήτων, όπως τις νοιώθουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

1.1.3 Καθήκοντα του/της εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής

Ο/Η εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής έχει ίσως τον πιο βασικό ρόλο στην καθημερινότητα του σχολείου, γιατί συνδυάζει πολλά καθήκοντα (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998). Παράλληλα, πρέπει να αποκτά συνεχώς γνώσεις και να βελτιώνει δεξιότητες, όπως άλλωστε κάθε εκπαιδευτικός, καθώς η εκπαίδευση εξελίσσεται διαρκώς (Armour & Balboa, 2000). Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες καθορίζονται με το ΦΕΚ 449/τ. Β' /3-4-2007 και είναι η αξιολόγηση των μαθητών και των μαθητριών, η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, ο σχεδιασμός εξατομικευμένης εκπαιδευτικής πράξης και η ενημέρωσή των γονέων. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός οργανώνει τον ατομικό φάκελο, αξιολογεί και παρέχει συμβουλευτική στους γονείς και μπορεί να εισηγηθεί την παράλληλη στήριξη ή τα προγράμματα ένταξης. Βασικό, ωστόσο, καθήκον είναι η επικοινωνία και η συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό της γενικής τάξης (Νικολακοπούλου, 2020).

Συνεπώς, τα καθήκοντα και ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής είναι αρκετά σύνθετα, καθώς πρέπει να διδάξει μαθητές και μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, να παρέχει κατάλληλη Συμβουλευτική σε γονείς και συναδέλφους, να κάνει αξιολογήσεις για τα παιδιά και τα προγράμματα διδασκαλίας τους και να συνεργάζεται και να επικοινωνήσει με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό και τους Συντονιστές (Περσίδου, 2010). Καθημερινά, εξάλλου, συνεργάζεται με άλλους ειδικούς, ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές και κοινωνικούς λειτουργούς (Ζώνιου–

Σιδέρη, 1998). Για αυτόν τον λόγο το διδακτικό υλικό, οι μέθοδοι διδασκαλίας και τα μέσα που χρησιμοποιούνται πρέπει να προσαρμόζονται και οι γνώσεις να επικαιροποιούνται.

Όμως, στην Ελλάδα πολλοί και πολλές εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής δεν έχουν πτυχίο αντίστοιχου τμήματος Ειδικής Αγωγής στα Α.Ε.Ι, ούτε εξειδίκευση και επιπλέον κατάρτιση, εκτός από τα πολύωρα σεμινάρια, που δίνουν τη δυνατότητα διδασκαλίας σε τμήμα ένταξης. Δυσκολία προκαλεί και το γεγονός ότι, ενώ οι σπουδές τους τους προετοιμάζουν, για να διδάξουν μόνοι και μόνες τους, στην πράξη πρέπει να συνεργαστούν με ένα πλήθος ειδικών, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη κάποιων επιμορφωτικών αναγκών, όπως τις διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής από την καθημερινότητα που αντιμετωπίζουν στα σχολεία.

Παρ' όλα αυτά, γίνονται διαρκώς προσπάθειες βελτίωσης και από τα άτομα (εκπαιδευτικοί) και από την Πολιτεία, ώστε να παρέχεται εκπαίδευση σύγχρονη, που καλύπτει τις ανάγκες των παιδιών.

Μια συνοπτική εικόνα του θεσμού της Ειδικής Αγωγής δίνει το παρακάτω άρθρο, που περιλαμβάνει τον ορισμό-χαρακτηρισμό των μαθητών-μαθητριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ν.3699/2008, Άρθρο 03: 12).

Μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .Συγκεκριμένα,

«1. Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές διαταραχές όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές διαταραχές ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες.

2. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία και

δυσορθογραφία.

3. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

4. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

5. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα. Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του ΙΕΠ, ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι. που, κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, εκδηλώνουν ενδιαφέρον. Στους μαθητές αυτούς δεν έχουν εφαρμογή οι λοιπές διατάξεις του παρόντος νόμου.»

1.2 Η έννοια της επιμόρφωσης

Οι απόψεις για την έννοια της επιμόρφωσης παρουσιάζουν αποκλίσεις. Γενικά, επιμόρφωση θεωρείται κάθε διαδικασία μάθησης που σχεδιάζεται με σαφήνεια και στοχεύει σε συγκεκριμένα αποτελέσματα (Rogers, 1999). Είναι μια διαδικασία που ακολουθεί τη βασική εκπαίδευση, συμπληρώνει τις γνώσεις, βελτιώνει τις δεξιότητες και οδηγεί σε καλύτερο διδακτικό αποτέλεσμα στην τάξη (Μπουζάκης, 2000). Εξάλλου, συνδέεται με τη διά-βίου εκπαίδευση, γιατί προκύπτει από την επιθυμία για αυτοβελτίωση και εξέλιξη (Κόκκος, 2005).

Η επιμόρφωση αποσκοπεί στην αναβάθμιση των γνώσεων και των μεθόδων και είναι μια συνεχής διαδικασία που συμβαίνει κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1996).

Ακολουθώντας αυτόν τον ορισμό, μπορούμε να διακρίνουμε κάποια βασικά χαρακτηριστικά της έννοιας της επιμόρφωσης: α) Η επιμόρφωση στηρίζεται σε γνώση που υπάρχει ήδη, είτε πρόκειται για πανεπιστημιακές σπουδές είτε για επαγγελματική κατάρτιση β) Η επιμόρφωση συνδέεται με τη βασική εκπαίδευση και την επεκτείνει, γ) Από την επιμόρφωση δεν αποκλείεται κανείς και καμία, αφού υπάρχει δυνατότητα επιλογής αντικειμένων και τρόπου υλοποίησής της και δ) Η επιμόρφωση είναι μια

διαδικασία αυτομόρφωσης, που έχει ως βασικό στόχο την κάλυψη των αναγκών και την προσωπική και συνολική εξέλιξη (Βεργίδης, 2003).

Για την υλοποίηση της επιμόρφωσης η Πολιτεία συχνά κάνει θεσμικές παρεμβάσεις μέσα και έξω από το σχολείο και είναι ο βασικός φορέας που οργανώνει επιμορφωτικές δράσεις μέσω του ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής). Στην ιστοσελίδα του αναφέρεται ότι όλες οι επιμορφώσεις που υλοποιεί το Υπουργείο Παιδείας γίνονται υπό την αιγίδα της Μονάδας Επιστημονικής Εργασίας «*Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*», που έχει την ευθύνη για την έρευνα, τη μελέτη, τον σχεδιασμό και την υποστήριξη –επιστημονικά και τεχνικά- των επιμορφωτικών δράσεων. Έργο της Μονάδας είναι η μελέτη και η υποβολή προγραμμάτων επιμόρφωσης, η συνεργασία με άλλους φορείς ή ιδρύματα, ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση δράσεων, η αξιοποίηση εθνικών και κοινοτικών πόρων, η διεύθυνση προβλημάτων στην οργάνωση των επιμορφώσεων, η γνωμοδότηση για επιμορφωτικές παρεμβάσεις και προγράμματα, η συνεχής επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς και η ενημέρωσή τους για νέες καινοτόμες δράσεις (www.iiep.gr).

Άλλωστε, η επιμόρφωση, καθώς είναι μέρος της διά βίου εκπαίδευσης όπως προαναφέρθηκε, συμπεριλαμβάνεται πάντα στις αναπτυξιακές εκπαιδευτικές πολιτικές. Επιπλέον, η επιθυμία των εκπαιδευτικών μαζί με τη συνεχή εξέλιξη και την πρόοδο σε κάθε επιστημονικό πεδίο συνέβαλαν στη δημιουργία του θεσμού της μετεκπαίδευσης–επιμόρφωσης (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009).

Συνεπώς, προκύπτει ως αυτονόητο συμπέρασμα ότι πρέπει να δίνεται κάθε ευκαιρία στους /στις εκπαιδευτικούς, ώστε να αποκτούν δεξιότητες, γνώσεις και εφόδια, για να μπορούν να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του έργου τους (Κόκκος, 2005).

1.2.1 Η σημασία και η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Η διαδικασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχει τεράστια σημασία, όχι μόνο για την επαγγελματική ανάπτυξη τους αλλά και για τη γενικότερη βελτίωση και πρόοδο του εκπαιδευτικού συστήματος, γιατί είναι απαραίτητη, ώστε να υλοποιηθεί κάθε νέα πολιτική ή μεταρρύθμιση και να δοθούν λύσεις σε δυσλειτουργίες της τάξης (Βεργίδης, 1995). Το πρότυπο του παντογνώστη εκπαιδευτικού που είχε «έμφυτο» το παιδαγωγικό χάρισμα να μεταδίδει γνώσεις έχει πλέον ξεπεραστεί. Οι απαιτήσεις είναι

περισσότερες και σύνθετες και οι συνθήκες έχουν αλλάξει. Ο/Η εκπαιδευτικός σήμερα είναι επιστήμονας και επαγγελματίας, διαθέτει άριστη κατάρτιση, έχει λάβει εξειδικευμένη ψυχοπαιδαγωγική εκπαίδευση (Λιγνός, 2006) και οφείλει να μπορεί να παρέχει ουσιαστική παιδεία, σε έναν κόσμο που μεταβάλλεται συνεχώς. Εξάλλου, η αξία της παιδείας είναι αναμφισβήτητη, όπως και η σύνδεση του Σχολείου με τις κοινωνικές συνθήκες, αφού βρίσκονται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση. Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να αναπτύξει πρώτα από όλα ο ίδιος/η ίδια νέες δεξιότητες και προσόντα και μετά να βοηθήσει και τα παιδιά να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους, να αποκτήσουν ικανότητες, γνώσεις και δεξιότητες, για να ανακαλύψουν νέους τρόπους μάθησης. Έτσι, συμβάλλει και στο συλλογικό καλό, αφού παράγει έργο όχι μόνο για παιδιά αλλά και για το κοινωνικό σύνολο και τις ανάγκες του (Μπαγάκης, 2005).

Συνεπώς, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει τις εξελίξεις της εποχής, να προσαρμοστεί στον ψηφιακό μετασχηματισμό και την πολυπολιτισμικότητα και να μπορεί να παράγει έργο σε ένα σχολείο ευέλικτο, δημιουργικό και αποτελεσματικό απέναντι στις αλλαγές. Για να το καταφέρει αυτό, πρέπει να επιμορφώνεται διαρκώς και σύμφωνα με τις ανάγκες που διαπιστώνει (Σαΐτης, 1997). Οι γνώσεις που πήρε στο Πανεπιστήμιο και η εμπειρία είναι πολύ σημαντικές, αλλά χρειάζονται εμπλουτισμό και ενίσχυση (Γεωργιάδης και συν., 2005). Επιπλέον, τα διαφοροποιημένα προγράμματα σπουδών, οι διάφορες εκπαιδευτικοί μέθοδοι, οι εναλλακτικές –καινοτόμες πρακτικές συμβάλλουν-βέβαια- στην πρόοδο της παιδείας και της κοινωνίας γενικότερα, αλλά για να έχουν αποτέλεσμα, πρέπει οι εκπαιδευτικοί που θα τις εφαρμόσουν, να είναι καλά επιμορφωμένοι (Ξωχέλλης, 2005). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια πολύ βασική προϋπόθεση, ώστε να επιτευχθούν οι καινοτομίες και οι αλλαγές στην εκπαίδευση και δίνει τη δυνατότητα στο εκπαιδευτικό προσωπικό να εξελιχθεί και να ασκεί τα καθήκοντά του πιο αποτελεσματικά (Ματσαγγούρας, 1995). Βοηθάει, επιπλέον, τον/την εκπαιδευτικό να αναστοχαστεί και να δει κριτικά την απόδοσή του/της. Έτσι, γίνεται σαφές πώς προκύπτει η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στην πράξη, καθώς οι γνώσεις επικαιροποιούνται, συμπληρώνονται, ενισχύονται, εμπλουτίζονται και γίνονται πιο χρήσιμες (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής αυτό είναι ακόμα πιο σημαντικό, γιατί τα καθήκοντά τους είναι ιδιαίτερα σύνθετα, όπως προαναφέρθηκε, και οι εξελίξεις στον τομέα της διδακτικής μεθοδολογίας και των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων συνεχείς. Έτσι, χρειάζεται να συμπληρώνουν τη βασική τους εκπαίδευση και να εμβαθύνουν στα

γνωστικά πεδία, ανάλογα με τις ανάγκες που αντιμετωπίζουν στην τάξη (Κασσωτάκης, 2002).

1.3 Ορισμός και δημογραφικά χαρακτηριστικά της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης

Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης είναι η μοναδική μειονότητα που είναι αναγνωρισμένη από τον Νόμο και προέκυψε με τη Συνθήκη της Λωζάννης το 1923, η οποία προέβλεπε ανταλλαγή πληθυσμών, αλλά εξαιρούσε τους μουσουλμάνους κατοίκους της Θράκης. Η πλειοψηφία του πληθυσμού της ζει στους νομούς της Ξάνθης και της Ροδόπης και ιδιαίτερα στις ορεινές περιοχές. Στη μουσουλμανική μειονότητα διακρίνονται με βάση την καταγωγή τους τρεις μεγάλες ομάδες, οι Πομάκοι, οι Τουρκογενείς και οι Αθίγγανοι. Οι ομάδες αυτές έχουν σημαντικές διαφορές, στην κουλτούρα, τη νοοτροπία, τα ήθη, τα έθιμα, τις θρησκευτικές αντιλήψεις και τη γλώσσα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997). Διαφορές υπάρχουν, όπως είναι φυσικό, και με τα μέλη της πλειονότητας. Όμως, όλοι στη Θράκη συνυπάρχουν αρμονικά σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες που συνδυάζουν διαφορετικές κουλτούρες. Πρόκειται για ένα «χαρμάνι» πολιτισμών.

Τα μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας έχουν ελληνική υπηκοότητα με θρήσκευμα το Ισλάμ. Έτσι, οι άντρες υπηρετούν κανονικά στον ελληνικό στρατό και ορκίζονται στο Κοράνι (Λεβέντ, 2015). Τα παιδιά παρακολουθούν μαθήματα στα δημόσια σχολεία και διδάσκονται τα ίδια μαθήματα. Ακόμη, μπορούν να φοιτήσουν στα μειονοτικά σχολεία, προκειμένου να διδαχθούν και να μάθουν και την τουρκική γλώσσα. Στη γεωγραφική περιοχή της Θράκης λειτουργούν μειονοτικά δημοτικά σχολεία και γυμνάσια, όπως επίσης και δημόσια μεικτά σχολεία, όπου φοιτούν μουσουλμάνοι και χριστιανοί. Οι μαθητές και οι μαθήτριες εισάγονται στα Πανεπιστήμια της χώρας με Πανελλαδικές Εξετάσεις με μια ειδική ποσόστωση, επειδή αναγνωρίζεται ότι ίσως αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη γλώσσα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

1.3.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας

Με τη Συνθήκη της Λωζάνης προβλεπόταν η δυνατότητα ίδρυσης ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από τη μειονότητα, όπως καθορίζεται στο άρθρο 40: «Οι τούρκοι υπήκοοι... θα έχωσιν ιδίως ίσον δικαίωμα να συνιστώσι, διευθύνωσι και εποπτεύωσιν, ιδίαις δαπάναις, παντός είδους, φιλανθρωπικά, θρησκευτικά ή κοινωφελή

ιδρύματα, σχολεία και λοιπά εκπαιδευτήρια μετά του δικαιώματος να ποιούνται ελευθέρως εν αυτοίς χρήσιν της γλώσσης των και να τελώσιν ελευθέρως τα της θρησκείας των». Επιπρόσθετα, με το άρθρο 41 σύμφωνα με το οποίο οι δύο χώρες δεσμεύονται να παρέχουν «ως προς την δημοσίαν εκπαίδευσιν, τας προσηκούσας ευκολίας προς εξασφάλισιν της εν τοις δημοτικοίς σχολείοις παροχής εν τη ίδια αυτών γλώσση, της διδασκαλίας εις τα τέκνα των εν λόγω υπηκόων». Ωστόσο, το Κράτος διατηρούσε από τότε τη δυνατότητα να καταστήσει τη διδασκαλία της επίσημης γλώσσας του υποχρεωτική.

Στην αρχή της εφαρμογής της Συνθήκης, αν και προβλεπόταν, στα περισσότερα μειονοτικά σχολεία η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ήταν από ανύπαρκτη έως ελάχιστη και όταν γινόταν, τα Ελληνικά θεωρούνταν απλά ως ένα ακόμα γλωσσικό μάθημα (Τσιούμης, 2000). Έτσι, το Κράτος αναγκάστηκε το 1936 να επιβάλλει το άρθρο 2 παρ. 7 του αναγκαστικού νόμου 132 της 7/25.9.1936 για την «υποχρεωτική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας» στα μουσουλμανικά σχολεία. Το 1957 οργανώθηκε το ωρολόγιο πρόγραμμα και το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας στα μειονοτικά σχολεία και ήταν ανάλογο με ό,τι ίσχυε και στα υπόλοιπα σχολεία της χώρας (Μάκρας & Κανάριος, 2010). Το 1968 Ελλάδα και Τουρκία υπέγραψαν Πρωτόκολλο μορφωτικής συνεργασίας για τα σχολικά εγχειρίδια και συμφώνησαν για τα γνωστικά αντικείμενα που θα διδάσκονταν στα ελληνικά και τα τουρκικά: Ιστορία, Γεωγραφία, Πατριδογνωσία στα Ελληνικά κι όλα τα άλλα μαθήματα στα Τουρκικά (Τσιτσελίκης, 2007).

Από το 1923, που υπογράφηκε η Συνθήκη της Λωζάννης μέχρι τώρα δεν έχουν γίνει πολύ μεγάλες αλλαγές στη μειονοτική εκπαίδευση.

1.3.2 Η πρωτοβάθμια μειονοτική εκπαίδευση

Η Συνθήκη της Λωζάννης δεν προβλέπει την ίδρυση δίγλωσσων - μειονοτικών νηπιαγωγείων και έτσι τα μουσουλμανόπαιδα φοιτούν σήμερα σε ελληνόγλωσσα νηπιαγωγεία. Μέχρι τη δεκαετία του '90 αυτό μπορούσαν να το κάνουν μόνο τα παιδιά που ζούσαν στα αστικά κέντρα και σε περιοχές με μικτό πληθυσμό (χριστιανοί-μουσουλμάνοι), ενώ για μειονοτικές περιοχές της ορεινής Ξάνθης και της Ροδόπης δεν ήταν δυνατό. Μεγάλη αλλαγή έφερε η θέσπιση της υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης, που όριζε ο Νόμος 3518/2006 (άρθρο 73). Το αποτέλεσμα της ήταν η πολύ

μεγάλη αύξηση στα ποσοστά φοίτησης των παιδιών της μειονότητας, κάτι που παρατηρήθηκε ιδιαίτερα στον νομό Ξάνθης (Καλλιγιά, 2016).

Η διάρθρωση των μειονοτικών σχολείων έχει ως εξής (Τσιτσελίκης, 2007 στο Ασκούνη 2006):

α) Αριθμός σχολικών μονάδων

Σύμφωνα με την ιστοσελίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το 2020 λειτουργούν στην περιοχή της Θράκης 158 μειονοτικά δημοτικά σχολεία. Στον νομό Ξάνθης υπάρχουν 67 μειονοτικά και 47 πλειονοτικά σχολεία. Τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία είναι περισσότερα σε σύγκριση με τα πλειονοτικά, αλλά όλο και περισσότερα παιδιά από τη μειονότητα επιλέγουν να φοιτήσουν στα πλειονοτικά δημοτικά και φαίνεται πως η φοίτηση στα μειονοτικά θα έχει νέα μείωση.

β) Αναλυτικά Προγράμματα

Την απόφαση για την κατανομή των ωρών διδασκαλίας στις δύο γλώσσες (Ελληνικά-Τουρκικά) στα γνωστικά αντικείμενα, εκτός φυσικά από τα ίδια τα μαθήματα της Γλώσσας, την παίρνει ο/η Υπουργός Παιδείας, όπως ορίζεται στο άρθρο 7, παρ. 1.ε' του Ν. 694/1977. Οι ώρες διδασκαλίας στα ελληνικά και τα τουρκικά είναι ίσες. Στην ελληνική γλώσσα διδάσκονται: η Ιστορία, η Γεωγραφία και η Μελέτη Περιβάλλοντος, ενώ στην τουρκική η Φυσική, η Χημεία, τα Θρησκευτικά, η Γυμναστική, τα Εικαστικά και η Μουσική. Για τη διδασκαλία της Γλώσσας, και της ελληνικής και της τουρκικής, προβλέπεται ίσος αριθμός ωρών.

γ) Εκπαιδευτικό προσωπικό

Με την Υπουργική Απόφαση 55367/1978 ορίζεται ότι στα μειονοτικά σχολεία διορίζεται ως Διευθυντής μόνο μουσουλμάνος εκπαιδευτικός και ως Υποδιευθυντής μόνο χριστιανός στο θρήσκευμα. Το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελείται από χριστιανούς και μουσουλμάνους για τη διδασκαλία των μαθημάτων στα Ελληνικά και τα Τουρκικά. Το 1995 ξεκίνησε ο διορισμός για τη διδασκαλία των ειδικοτήτων Αγγλικής γλώσσας και Φυσικής Αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί του ελληνόγλωσσου προγράμματος είχαν αρχικά άλλο νομικό πλαίσιο από τους εκπαιδευτικούς του τουρκόγλωσσου. Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα μειονοτικά σχολεία είναι δημόσιοι υπάλληλοι του Ελληνικού Κράτους τόσο αυτοί που διδάσκουν στο ελληνόφωνο, όσο και αυτοί του

τουρκόφωνου προγράμματος σπουδών, οι οποίοι είναι απόφοιτοι της σχολής ΕΠΑΘ, δηλαδή της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας; Θεσσαλονίκης.

1.3.3 Χαρακτηριστικά των μειονοτικών σχολείων της Θράκης

α. Η διγλωσσία

Τα μειονοτικά δημοτικά σχολεία, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ακολουθούν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας και στην ελληνική και στην τουρκική γλώσσα. Συνεπώς, το βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η διγλωσσία. Δίγλωσσα θεωρούνται τα άτομα που μπορούν με αποτελεσματικότητα να μιλούν και να χρησιμοποιούν δύο γλώσσες και να έχουν κοινωνικές σχέσεις σε δύο ή και περισσότερα περιβάλλοντα, τα οποία διαφέρουν σε κουλτούρα, έκφραση και νοοτροπία (Τσαρεκτσή, 2013).

Ως δίγλωσση εκπαίδευση γενικά θεωρείται η διδασκαλία που γίνεται με τη χρήση δύο διαφορετικών γλωσσικών μορφών για κάποια συγκεκριμένα μαθήματα (Cummins, 2005). Αυτή η διδασκαλία σε δύο γλώσσες έχει, φυσικά, διαβαθμίσεις και κατατάσσεται, όπως προτείνει ο Reich, στις παρακάτω κατηγορίες: α) Εκπαίδευση σε ιδιωτικά σχολεία, η οποία παρέχεται σε παιδιά υψηλόβαθμων εργαζομένων, σε περιπτώσεις όπου η γλώσσα της χώρας θεωρείται πως δεν έχει υψηλό κύρος β) Εκπαίδευση που παρέχεται σε αναγνωρισμένες μειονότητες, οι οποίες δε θεωρείται ότι ανήκουν στις «ανώτερες» κοινωνικά και οικονομικά τάξεις, αλλά μπορούν να ασκήσουν πολιτική πίεση και γ) Εκπαίδευση που δίνεται σε πρόσφυγες, μετανάστες και ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, οι οποίες δεν έχουν την δυνατότητα να ασκήσουν πίεση προς τους πολιτικούς (Νικολάου, 2005).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα μειονοτικά σχολεία των νομών Ξάνθης και Ροδόπης θα μπορούσαν να ενταχθούν στη δεύτερη κατηγορία, από αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω. Τα σχολεία αυτά έχουν κατοχυρωμένο το δικαίωμα της δίγλωσσης εκπαίδευσης από την Συνθήκη της Λωζάννης, δηλαδή στα παιδιά της μειονότητας αυτή η διεθνής συμφωνία δίνει το δικαίωμα και τη δυνατότητα να διδαχθούν στη μητρική τους γλώσσα, τα τουρκικά.

Η κατάσταση σε αυτά τα σχολεία είναι ιδιαίτερη, αφού οι μαθητές αρχίζουν να φοιτούν υποχρεωτικά σε νηπιαγωγείο στα Ελληνικά και μετά συνεχίζουν τη φοίτηση είτε στα μειονοτικά είτε στα δημοτικά δημόσια σχολεία. Το αναλυτικό ωρολόγιο

πρόγραμμα στη μειονοτική εκπαίδευση είναι δίγλωσσο, έτσι ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες διδασκαλίας της τουρκικής, που θεωρείται ως η μητρική τους γλώσσα, ενώ στα δημόσια δημοτικά σχολεία δεν υπάρχει ανάλογη ειδική μέριμνα και έτσι ακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα με τα υπόλοιπα παιδιά. Αρκετά παιδιά συνεχίζουν και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα ιδιωτικά μειονοτικά, ενώ τα περισσότερα φοιτούν στο δημόσιο Γυμνάσιο και το Λύκειο (Ασκούνη, 2006).

β. Η διαπολιτισμικότητα

Με την ευρεία ερμηνεία του όρου «*διαπολιτισμικός*» τα μειονοτικά σχολεία στη Θράκη, εκτός από δίγλωσσα μπορούν να θεωρηθούν και διαπολιτισμικά, αφού καθημερινά αλληλεπιδρούν σε αυτά άτομα από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Κατά συνέπεια, μια σύντομη αναφορά στην έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης κρίνεται σκόπιμη .

Με την έννοια αυτή ασχολήθηκε εκτενώς ο Essinger, ο οποίος ανέλυσε το διαπολιτισμικό μοντέλο για την εκπαίδευση και διέκρινε τέσσερις βασικές αρχές και αξιώματα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι, λοιπόν, α) η εκπαίδευση που καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, β) η εκπαίδευση που ενισχύει την αλληλεγγύη, γ) η εκπαίδευση που «*διαλύει*» την εθνοκεντρική νοοτροπία και δ) η εκπαίδευση που οδηγεί σε διαπολιτισμικό σεβασμό (Νικολάου, 2005). Αυτές οι αρχές υποστηρίζονται, εξάλλου, και από τους στόχους και τις πολιτικές που θέτει η Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία από το 1986 ορίζει τη διαπολιτισμικότητα, δηλαδή τον συσχετισμό μεταξύ των ομάδων με διαφορετική κουλτούρα και τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες (Γεωργογιάννης, 2006).

Έτσι, ο γενικός όρος της διαπολιτισμικότητας μεταφέρεται στην αγωγή και την εκπαίδευση και, για να γίνει πράξη, στηρίζεται σε ουσιαστικές παιδαγωγικές αξίες που πρέπει να υπάρχουν στην τάξη. Οι αρχές αυτές είναι οι εξής : α) Όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, β) Όλοι πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες και γ) Η διαφορετικότητα όλων είναι απολύτως σεβαστή. Ρατσιστικές αντιλήψεις και νοοτροπίες διαχωρισμού και διακρίσεων δεν έχουν θέση στο σχολείο και ό,τι «*χωρίζει*» τους ανθρώπους και οι διαφορές που φαίνεται να έχουν, πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν ευκαιρία εμπλουτισμού και ενίσχυσης της διδασκαλίας, κυρίως στη γλώσσα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

Συνεπώς, είναι σαφές ότι η διατήρηση της διαπολιτισμικότητας πρέπει να είναι βασική επιδίωξη για σχολεία, όπου φοιτούν μαθητές και μαθήτριες που μιλούν μία διαφορετική γλώσσα από την κυρίαρχη και ανήκουν σε διαφορετικές κουλτούρες.

Αυτή η έρευνα, που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης, επιχειρεί να εκφράσει ανάγκες και προτάσεις και προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής αγωγής.

1.4 Η έννοια της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας

Καθώς η διαπολιτισμικότητα είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, χρειάζεται να προσδιοριστεί επιπλέον η έννοια της διαπολιτισμικής επάρκειας, που πρέπει να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε αυτά.

Η διαπολιτισμική επάρκεια θεωρήθηκε στην αρχή μέρος της συνολικής παιδαγωγικής επάρκειας, η οποία ήταν μέριμνα του Κράτους και προϋπόθεση για τον διορισμό εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία. Στην πραγματικότητα, η ανάγκη για αυτήν την επάρκεια προέκυψε από τις ιστορικές εξελίξεις, καθώς οι κοινωνίες έγιναν πολυπολιτισμικές. Έτσι, η Ευρωπαϊκή Ένωση ήδη από το 1993 θεώρησε απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να έχουν ικανότητες να διδάσκουν σε πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά περιβάλλοντα και ενίσχυσε την εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους. Αυτή η ικανότητα αναφέρεται πάντα, όταν γίνεται λόγος για την *«ολοκληρωμένη επαγγελματική ταυτότητα του σύγχρονου ευρωπαϊού εκπαιδευτικού»* (Ρουσσάκης, 2011) και ξεπερνά κατά πολύ τα θεωρητικά μοντέλα ή τη μεθοδολογία και τεχνική διδασκαλίας, αφού πιο πολύ βασίζεται στην αλληλεπίδραση που έχει ο/η εκπαιδευτικός με το περιβάλλον του/της στην τάξη (Day et al., 2006). Ουσιαστικά, περιλαμβάνει: την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναπτύσσει και να διατηρεί σχέσεις, να επικοινωνεί με τρόπο αποτελεσματικό και να δείχνει ευελιξία και προσαρμοστικότητα και να κάνει συνεργασίες με άλλους (Μανιάτης, 2011). Συχνά, αυτή η ικανότητα εξελίσσεται μέσα στη διαπολιτισμική τάξη και με τα χαρακτηριστικά που επιδιώκεται να έχει η καθημερινή σχολική πράξη οδηγεί σε ευαισθητοποίηση απέναντι στη διαφορετικότητα (Παπαδημητρίου, 2020).

Πολύ σχετική με τη διαπολιτισμική επάρκεια είναι και η έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας, δηλαδή της ικανότητας του/της εκπαιδευτικού, που

αποκτάται με την εμπειρία, και τον/τη βοηθά να ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις του πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος. Αυτή σχετίζεται στενά με την κατάρτιση και την πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων στη διδασκαλία νέων προγραμμάτων. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει συνέχεια να βρίσκεται σε εγρήγορση και ετοιμότητα, ώστε να πετύχει μια αποτελεσματική διδασκαλία, που θα βοηθήσει τα άτομα αλλά και το σύνολο γενικά. Επιπλέον, η ετοιμότητα αφορά και την ικανότητα άμεσης αντίληψης και αντίδρασης σε διαπολιτισμικά ερεθίσματα, η οποία είναι αποτέλεσμα προετοιμασίας και άσκησης (Νικολάου, 2011). Είναι, λοιπόν, απαραίτητο ο/η εκπαιδευτικός να διαθέτει εμπειρίες και γνώσεις, ώστε να λειτουργεί αποτελεσματικά στις πολυπολιτισμικές τάξεις.

1.4.1 Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής επάρκειας

Όταν διαπιστώθηκε ότι ήταν απαραίτητη η κατάρτιση και η επιμόρφωση στις αρχές, τη φιλοσοφία και τις μεθόδους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν επιμορφωτικές δράσεις, οι οποίες όμως περιορίστηκαν σε μεγάλο βαθμό σε παιδαγωγικά θέματα και ζητήματα μεθοδολογίας σχετικά με την αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων και του εκπαιδευτικού υλικού (Παπαδημητρίου, 2020). Δόθηκε έμφαση, επίσης, στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και στην προσέγγιση της Γλώσσας ως επικοινωνίας, ενώ οι επιμορφώσεις έγιναν με τη χρήση τεχνικών βιωματικής μάθησης (διάλογος και αξιοποίηση εμπειρίας). Επιπλέον, διδάχθηκε στη διδακτική μεθοδολογία η μέθοδος διερευνητικής εργασίας (project), που κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη για εκπαίδευση σε δίγλωσσα παιδιά (ΥΠΕΠΘ, 2004). Ωστόσο, έρευνες που ακολούθησαν σχετικά με την αξιολόγηση αυτών των δράσεων έδειξαν ότι οι επιμορφώσεις ήταν ανεπαρκείς, δεν κάλυπταν όλες τις ανάγκες της διαπολιτισμικής ικανότητας και περιορίζονταν σε θεωρητικά δεδομένα (Γεωργογιάννης, 2004).

Ωστόσο, για να αποκτηθεί η διαπολιτισμική ικανότητα, χρειάζεται η ενεργητική μάθηση με δραστηριότητες που οδηγούν στην προσωπική κατασκευή της γνώσης μέσα από τη διερεύνηση και κατανόηση προσωπικών απόψεων (Villegas & Lucas, 2002). Τέτοια μοντέλα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών εφαρμόστηκαν πάνω στη φιλοσοφία «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής», για να βοηθήσουν και να καθοδηγήσουν εκπαιδευτικούς, κυρίως της πρωτοβάθμιας, να κάνουν παρεμβάσεις που στόχευαν στην ενδυνάμωση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τα παιδιά και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα (Σακκά & Ψάλλη, 2004). Έτσι, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν προγράμματα

επιμόρφωσης που είχαν ποικιλία και περιελάμβαναν πέρα από τη διδακτική μεθοδολογία και πλήθος από ιστορικές πληροφορίες και στοιχεία εκπαιδευτικής πολιτικής, αναφορές στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, τις μεθόδους διδασκαλίας της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και θέματα σχετικά με ζητήματα εθνικής ταυτότητας (Γεωργογιάννης, 2004).

Ο στόχος είναι να αναπτυχθούν καλύτερες σχέσεις, να προωθηθούν οι αρχές της διαπολιτισμικότητας, να υπάρξει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση στην τάξη και βαθιά και ουσιαστική γνώση για τη ζωή των μαθητών και των μαθητριών και των οικογενειών τους, καλύτερη επικοινωνία και κατανόηση της συμπεριφοράς των παιδιών (Darling-Hammond, Garcia-Lopez & French, 2002).

Για τους/τις εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής αυτό είναι ακόμα πιο απαραίτητο, γιατί ουσιαστικά αξιοποιεί την ενσυναίσθησή τους και τους δίνει περισσότερα μέσα, για να έχουν ουσιαστική επαφή και επικοινωνία, ώστε να διδάσκουν αποτελεσματικά άτομα που προέρχονται από άλλο γλωσσικό, εθνικό ή πολιτισμικό περιβάλλον (Lynch, 1997).

Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας. Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος ο κύριος σκοπός της πιλοτικής ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, που διδάσκουν δίγλωσσους μαθητές/μαθήτριες με αναπηρία ή εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

- Η διερεύνηση απόψεων ως προς την επάρκεια των σπουδών τους, προκειμένου να εργαστούν σε δίγλωσσα περιβάλλοντα εκπαίδευσης
- Να αναδείξει τις εμπειρίες και τις απόψεις των διδασκόντων – διδασκουσών από τις επιμορφώσεις που έχουν παρακολουθήσει.
- Να αποτυπώσει τις επιμορφωτικές – εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά ως προς τον τρόπο υλοποίησης τους.
- Να ανιχνεύσει την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Να αποτιμήσει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και την επικοινωνία τους με μαθητές και γονείς.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα παρακάτω:

Ερευνητικά ερωτήματα 1: Πώς χαρακτηρίζουν οι εκπαιδευτικοί την αρχική τους εκπαίδευση (προπτυχιακό επίπεδο σπουδών) ως προς την ετοιμότητα – επάρκεια ;

Ερευνητικά ερωτήματα 2: Πώς χαρακτηρίζουν οι εκπαιδευτικοί την επιμόρφωση που έχουν λάβει (χρόνος/διάρκεια/περιεχόμενο/φορέας υλοποίησης/αποτίμηση/εφαρμογή), ώστε να εργαστούν με δίγλωσσους μαθητές /μαθήτριες με αναπηρία ή εκπαιδευτικές ανάγκες;

Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποιες είναι οι επιμορφωτικές τους ανάγκες και ποια τα επιθυμητά χαρακτηριστικά για την υλοποίηση της επιμορφωτικής δράσης; (π .χ .διαζώσης ή εξ αποστάσεως, διάρκεια, συχνότητα, υπό την αιγίδα ποιου φορέα κ.α.);

Ερευνητικό ερώτημα 4: Ποια διδακτική διαδικασία - αξιολόγηση χρησιμοποιείται στους δίγλωσσους μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Ερευνητικό ερώτημα 5: Ποια είναι η σχέση – επικοινωνία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους για τα παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές, αλλά και με τους γονείς μαθητών και μαθητριών;

2^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Ερευνητική στρατηγική

Κατά τη σχεδίαση της μεθοδολογίας μιας έρευνας ο/η ερευνητής/τρια θα πρέπει να αποφασίσει ποια μεθοδολογία θα χρησιμοποιήσει, προκειμένου να αναδείξει τα προαγόμενα δεδομένα της έρευνάς του/της. Οι μέθοδοι για τα επιθυμητά παραγόμενα δεδομένα - αποτελέσματα μιας έρευνας ταξινομούνται σε ποιοτικές, όταν το υπό διερεύνηση θέμα αναφέρεται στον χαρακτήρα και στο είδος και σε ποσοτικές μέθοδος, όταν αναλύουν τη στατιστική εμφάνιση και περιγραφή ενός φαινομένου (Kvale όπως αναφέρεται στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια:2008).

Η μεθοδολογία της παρούσας πιλοτικής έρευνας είναι η ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα η ποιοτική συνέντευξη. Ο Ιωσηφίδης (2008:22) αναφέρει χαρακτηριστικά πως η συγκεκριμένη έρευνα *“στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και χαρακτηριστικών κοινωνικών ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα πώς και γιατί”*. Παράλληλα, και η Merriem (2002) αναδεικνύει τη δυνατότητα που δίνεται στους συνεντευξιαζόμενους να νοηματοδοτούν με βάση τη δικιά τους οπτική και εμπειρία στο υπό διερεύνηση θέμα.

Οι λόγοι επιλογής μιας ποιοτικής έρευνας κατά την Ospina (2004) είναι :

- Να εξερευνήσει φαινόμενα τα οποία δεν έχουν μελετηθεί.
- Να εμπλουτίσει μια υπάρχουσα ποσοτική έρευνα με ποιοτικά δεδομένα.
- Για την καλύτερη ανάλυση ενός φαινομένου, να προτιμήσει τη χρήση ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου, δηλαδή την τριγωνοποίηση.
- Να επιλέξει την ερμηνεία και κατανόηση πολύπλοκων θεμάτων από την οπτική των συνεντευξιαζόμενων, έναντι της αριθμητικής ερμηνείας με τις ποσοτικές μεθόδους.
- Να πετύχει την ευκολότερη κατανόηση πολύπλοκων θεμάτων, τα οποία ήταν δύσκολο να εξεταστούν με ποσοτικές μεθόδους.

Ενώ, κατά τους Ίσαρη και Πουρκό (2015) κατά τη σχεδίαση και υλοποίηση μιας ποιοτικής έρευνας ο/η ερευνητής/τρια ενδείκνυται να ακολουθήσει και να λάβει υπ' όψιν μια σειρά βημάτων:

1. Το ερευνητικό πρόβλημα ή το πεδίο έρευνας. Στο πρώτο βήμα διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα και το πεδίο της έρευνας.
2. Διατύπωση σκοπού και στόχων της έρευνας. Στο δεύτερο βήμα διατυπώνεται ο κύριος σκοπός της έρευνας καθώς επίσης και οι επιμέρους στόχοι.
3. Το επιστημολογικό και θεωρητικό υπόβαθρο. Η θεωρητική και επιστημολογική τεκμηρίωση του υπό διερεύνηση θέματος.
4. Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων
5. Η επιλογή μεθόδου παραγωγής ερευνητικού υλικού.
6. Η επιλογή τεχνικής δειγματοληψίας ως προς τους συμμετέχοντες στην έρευνα.
7. Η ανάλυση του παραγόμενου υλικού. Ο/η ερευνητής/τρια ερμηνεύει τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα.
8. Η αναστοχαστικότητα του ερευνητή/τριας
9. Ζητήματα και αρχές δεοντολογίας ως προς την υλοποίηση της έρευνας

Τέλος, κατά Ίσαρη και Πουρκό (2015) η ποιοτική συνέντευξη έχει τα εξής πλεονεκτήματα:

- Δίνει την ικανότητα στον ερευνητή να αναζητήσει τις εμπειρίες, απόψεις και αντιλήψεις των υποκειμένων σε βάθος.
- Δίνει τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση με τα υποκείμενα της έρευνας.
- Δίνει τη δυνατότητα για επεξεργασία και τροποποίηση κατά τον σχεδιασμό της έρευνας.
- Δίνει τη δυνατότητα για ανάλυση και εξερεύνηση θεμάτων που δεν ορίστηκαν από την αρχή.
- Επιτρέπει την κατανόηση της εμπειρίας, των αντιλήψεων και των συμπεριφορών των υποκειμένων.

2.2 Συμμετέχοντες

Η παρούσα πιλοτική έρευνα αφορά εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με δίγλωσσους μαθητές ή μαθητές, που είναι μέλη της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη. Αφορά εκπαιδευτικούς αποκλειστικά του ελληνόγλωσσου προγράμματος, διότι εκπαιδευτικοί του μειονοτικού προγράμματος για υποστήριξη μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν υφίστανται, δηλαδή τα παιδιά στη μητρική τους γλώσσα δεν έχουν υποστήριξη από εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής.

Ο απόλυτος ορισμός ενός μεγέθους για το δείγμα μιας έρευνας δεν υφίσταται, δηλαδή δεν υφίστανται σταθεροί αριθμοί και κανόνες, οι οποίοι θα αναφέρουν τον επιθυμητό αριθμό ενός δείγματος σε μια έρευνα και κάθε φορά ο αριθμός αυτός σχετίζεται με τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων (Merckens, όπως αναφέρεται στο Ιωσηφίδης, 2008). Ο Patton (όπως αναφέρεται στο Ίσαρη & Πουρκός:2015:81) σχετικά με την επιλογή του δείγματος αναφέρει με έμφαση : “τι θέλουμε να μάθουμε, γιατί θέλουμε να το μάθουμε, πώς θα χρησιμοποιηθούν τα ευρήματα καθώς και από ποιους πόρους που διαθέτουμε στη μελέτη”. Κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων, όταν παρατηρείται επαναληψιμότητα στα παραγόμενα ποιοτικά αποτελέσματα και δεν υπάρχουν νέα δεδομένα, τότε τα δεδομένα και ο αριθμός των συνεντευξιζόμενων μπορούν να θεωρηθούν επαρκή.

Στην παρούσα πιλοτική έρευνα έγινε χρήση της σκόπιμης δειγματοληψίας, προκειμένου “οι συμμετέχοντες να πληρούν κάποιο ή κάποια κεντρικά χαρακτηριστικά που συνάδουν με τον σκοπό και τον χαρακτήρα της ποιοτικής έρευνας” (Ιωσηφίδης, 2008:64).

Το μέγεθος του δείγματος αποτελείται από δεκαεπτά συνεντεύξεις και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων αναφέρονται αναλυτικά στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Συνεντευξιζόμενοι	Ηλικία	Φύλο	Επίπεδο σπουδών	Προϋπηρεσία με δίγλωσσους μαθητές
E1	29	Γ	Μεταπτυχιακό	Ναι
E2	30	Γ	Μεταπτυχιακό	Ναι
E3	36	Γ	Μεταπτυχιακό	Ναι
E4	30	Α	Μεταπτυχιακό	Ναι
E5	35	Γ	Πανεπιστήμιο	Ναι
E6	28	Γ	Πανεπιστήμιο	Ναι
E7	26	Γ	Μεταπτυχιακό	Ναι 1
E8	28	Γ	Μεταπτυχιακό	Όχι
E9	30	Α	Μεταπτυχιακό	Ναι 7
E10	29	Α	Μεταπτυχιακό	Ναι 2
E11	53	Α	Μεταπτυχιακό	Ναι 19

E12	27	Γ	Πανεπιστήμιο	Ναι 2
E13	30	Γ	Μεταπτυχιακό	Ναι 2
E14	24	Γ	Πανεπιστήμιο	Ναι 2
E15	35	Α	Πανεπιστήμιο	Ναι 1
E16	27	Γ	Πανεπιστήμιο	Όχι
E17	30	Γ	Πανεπιστήμιο	Ναι 3

Στην έρευνα συμμετείχαν δεκαεπτά (17) συμμετέχοντες με μέσο όρο ηλικίας τα τριάντα ένα έτη (31). Αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων η πλειονότητα αποτελείται από γυναίκες με 71% (12/17) με μέσο όρο τα είκοσι οκτώ έτη και το 29% (5/17) να αποτελείται άνδρες με μέσο όρο ηλικίας τα τριάντα πέντε έτη(πίνακας 2).

Πίνακας 2. Φύλο συμμετεχόντων και ηλικία

Φύλο	Γυναίκες	Ποσοστό%	Ηλικία	Άνδρες	Ποσοστό%	Ηλικία
	12	70	28,3	5	30	35,4

Σχετικά με το επίπεδο σπουδών η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και με ποσοστό 59% (10/17) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακής εξειδίκευσης και το 41% έχουν σπουδές πανεπιστημιακού επιπέδου (πίνακας 3).

Πίνακας 3. Επίπεδο σπουδών

Σπουδές	Προπτυχιακό	Ποσοστό % Προπ.	Μεταπτυχιακό	Ποσοστό Μεταπ. %
	10	59	7	41

Ως προς την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων με δίγλωσσους μαθητές, οι 15/17 (88%) είχαν προϋπηρεσία και μόλις δύο συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν πως δεν είχαν προϋπηρεσία με δίγλωσσους μαθητές (πίνακας 4).

Πίνακας 4. Προϋπηρεσία συμμετεχόντων

Προϋπηρεσία	ΝΑΙ	ΟΧΙ
με δίγλωσσους μαθητές	15	2

2.3 Το εργαλείο της ποιοτικής έρευνας

Το εργαλείο της πιλοτικής έρευνας επιλέχθηκε και σχεδιάστηκε με βάση τους άξονες διερεύνησης, τους στόχους και τον σκοπό της έρευνας. Το εργαλείο χρησιμοποιείται για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων, προκειμένου να συλλεχθούν απαντήσεις με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στα ερευνητικά ερωτήματα των πέντε θεματικών αξόνων. Υπάρχουν αρκετά εργαλεία συλλογής ποιοτικών δεδομένων, όπως η παρατήρηση, το ερωτηματολόγιο, οι ομάδες εστίασης, η συνέντευξη σε βάθος και η μέθοδος της βιογραφίας.

Η ερευνήτρια επέλεξε τη χρήση του εργαλείου της ημιδομημένης συνέντευξης, προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα με βάση τις εμπειρίες και τις απόψεις των συνεντευξιζόμενων σε βάθος. Το εργαλείο της έρευνας αποτελείται από δημογραφικές ερωτήσεις και ερωτήσεις προκαθορισμένες, που χαρακτηρίζονται από τη δυνατότητα εμβάθυνσης σε κάποιον άξονα και χαρακτηρίζονται ως προς την ευελιξία, τον τρόπο και τη σειρά διατύπωσής.

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν είναι ανοιχτού τύπου, δηλαδή ο/η συνεντευξιζόμενος/νη δίνει την απάντησή χωρίς προκαθορισμένες απαντήσεις και έτσι τους δίνεται η δυνατότητα να αναδείξουν τις απόψεις τους ελεύθερα χωρίς περιορισμούς.

Οι άξονες της παρούσας πιλοτικής έρευνας είναι πέντε. Ο πρώτος άξονας έχει να κάνει με τη διερεύνηση των αντιλήψεων σχετικά με την επάρκεια των προπτυχιακών σπουδών σε δίγλωσσα εκπαιδευτικά σχολεία και καλύπτεται με δυο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και συγκεκριμένα από τις ερωτήσεις:

1. Θεωρείτε πως η εκπαίδευση σας στις προπτυχιακές σας σπουδές είναι επαρκής για έναν/μία υποψήφιο/-α εκπαιδευτικό ,ώστε να διδάξει δίγλωσσους μαθητές/μαθήτριες με αναπηρία ή εκπαιδευτικές ανάγκες ;
2. Ποια επιπλέον μαθήματα ή θεματικές ενότητες θα επιθυμούσατε να έχετε διδαχθεί κατά την αρχική σας εκπαίδευση;

Ο δεύτερος άξονας διερευνά την εμπειρία και τις αντιλήψεις των συνεντευξιαζόμενων από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, τον χαρακτηρισμό τους και τη χρησιμότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον δεύτερο άξονα καλύπτονται από τρεις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και συγκεκριμένα από τις ερωτήσεις:

1. Σε ποια επιμορφωτικά προγράμματα έχετε συμμετάσχει, με ποιον τρόπο διενεργήθηκαν και ποιος ήταν ο φορέας υλοποίησής τους.
- 2 Η συμμετοχή σας στα επιμορφωτικά προγράμματα σας έχει βοηθήσει να βελτιώσετε την εκπαιδευτική πράξη; Θα μπορούσατε να(μας) αναφέρετε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ;
- 3 Πώς θα κρίνατε προηγούμενα επιμορφωτικά προγράμματα στα οποία συμμετείχατε;

Ο τρίτος άξονας της έρευνας διερευνά τις ανάγκες των εκπαιδευτικών με δίγλωσσους μαθητές/ριες ως προς την επιμόρφωση τους και τα επιθυμητά χαρακτηριστικά υλοποίησής της και καλύπτεται από δυο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και συγκεκριμένα από τις ερωτήσεις:

- 1 Ποιες επιμορφωτικές ανάγκες θεωρείτε πως υπάρχουν για το εκπαιδευτικό – διδακτικό σας έργο;
- 2 Με βάση την εμπειρία σας ,ποια επιμορφωτικά προγράμματα θεωρείτε καταλληλότερα ως προς την υλοποίηση τους και ποια είναι τα επιθυμητά χαρακτηριστικά αυτών;

Ο τέταρτος άξονας διερευνά τις εμπειρίες και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Καλύπτεται με τρεις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, όπου διερευνώνται τα προβλήματα της εκπαίδευσης δίγλωσσων μαθητών/ριων με ειδικές ανάγκες, η ακολουθούμενη διδακτική μεθοδολογία και η αξιολόγηση δίγλωσσων μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκεκριμένα από τις ερωτήσεις:

- 1 Κατά την άποψη σας ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- 2 Με βάση την εμπειρία σας διαφοροποιείται η διδακτική μεθοδολογία στους δίγλωσσους με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ; Αν ναι, ποια διδακτική μεθοδολογία θα προτείνατε ;
- 3 Τι είδους αξιολόγηση χρησιμοποιείτε στους δίγλωσσους μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Τέλος, ο πέμπτος άξονας της έρευνας διερευνά το κλίμα της συνεργασίας - επικοινωνίας των συμμετεχόντων μεταξύ τους αλλά και με τους μαθητές και τους γονείς και αποτελείται από τις παρακάτω ανοιχτές ερωτήσεις:

- 1 Πως θα χαρακτηρίζατε την συνεργασία σας μετάταξή των συνάδελφων σας στο σχολικό περιβάλλον για τους μαθητές σας.
- 2 Πως θα χαρακτηρίζατε την συνεργασία σας με τους γονείς των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .

2.4 Διαδικασία της έρευνας

Εργαλείο της παρούσας πιλοτικής έρευνας, όπως αναφέρθηκε, είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης, προκειμένου να αναδειχθούν ποιοτικά δεδομένα με βάση τις απόψεις για τα ερευνητικά ερωτήματα. Το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης διαμορφώθηκε με ερωτήσεις περιγραφικές, ερωτήσεις δημογραφικές αλλά και ερωτήσεις διατύπωσης γνώμης. Κύριος στόχος των παραπάνω τύπων ερωτήσεων είναι να απαντηθούν με πειστικό τρόπο τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008).

Πριν την τελική διεξαγωγή της έρευνας, το εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε πιλοτικά σε τρία υποκείμενα, προκειμένου να εντοπισθούν σφάλματα, παραλείψεις και γενικότερα παρατηρήσεις σχετικά με τη διαδικασία. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην πιλοτική φάση δε συμμετείχαν στην τελική συνέντευξη και οι παρατηρήσεις τους βοήθησαν στη βελτιστοποίηση του ερευνητικού εργαλείου. Συγκεκριμένα, δοκιμαστικά χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο συνέντευξης(ημιδομημένη) ως προς την κατανόηση των ερωτήσεων και την εκτίμηση του χρόνου υλοποίησης της συνέντευξης και δόθηκε έμφαση και στην αλληλεπίδραση μεταξύ συμμετεχόντων και της ερευνήτριας ως προς τη διαδικασία υλοποίησης της έρευνας.

Η διαδικασία των συνεντεύξεων υλοποιήθηκε το διάστημα από τις αρχές Ιουνίου έως τα μέσα Νοεμβρίου 2021 στην πόλη της Κομοτηνής και της Ξάνθης. Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν εκτός σχολικής μονάδας, προκειμένου να αποφευχθεί η χρονοβόρα διαδικασία λήψης άδειας από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.).

Η διαδικασία της έρευνας υλοποιήθηκε κατόπιν συνεννόησης μεταξύ της ερευνήτριας και των συνεντευξιζόμενων για τον χρόνο και τον τόπο. Όλοι οι συνεντευξιζόμενοι συμπλήρωσαν και υπέγραψαν το έγγραφο συγκατάθεσης που τους δόθηκε πριν την έναρξη. Επίσης, πριν την έναρξη η ερευνήτρια συστήθηκε και εξήγησε τον τρόπο και τη διαδικασία καθώς επίσης και τον σκοπό της παρούσας εργασίας. Η ερευνήτρια έδωσε αναλυτικές οδηγίες ως προς την ανωνυμία και τα προσωπικά δεδομένα, τόσο στο έγγραφο συγκατάθεσης όσο και στη συνέντευξη. Ακόμη, η ερευνήτρια εκ μέρους της προσπάθησε να δημιουργήσει θετικό και φιλικό κλίμα, να αποφύγει καταστάσεις που θα τους έφερναν σε δύσκολη θέση και γενικότερα προσπάθησε έτσι ώστε η όλη διαδικασία να μην υλοποιηθεί κάτω από καταστάσεις πίεσης και άγχους. Για αυτό και επιλέχθηκαν κατάλληλες τοποθεσίες συνάντησης. Τέλος, ως προς τη διαδικασία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των σημειώσεων.

2.5 Τεχνική ανάλυση της έρευνας

Για την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου, η οποία ορίζεται κατά την Κυριαζή (2002:299) ως *“μια διαδικασία κατηγοριοποίησης που επιτρέπει τη μετατροπή λεκτικού ή άλλου συμβολικού περιεχομένου σε ποσοτικά δεδομένα”* και συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση, όπου τα δεδομένα πέραν της κατηγοριοποίησης σε κατηγορίες και υποκατηγορίες απαιτούν από τον ερευνητή δημιουργικό και ενεργητικό ρόλο για την παραγωγή θεμάτων (Τσιώλης, 2016:487). Τέλος, χαρακτηριστικό της θεματικής ανάλυσης είναι ότι χαρακτηρίζεται από ευελιξία και ότι δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να τη χρησιμοποιεί με πολλούς τρόπους, ανεξάρτητα θεωρητικής αφετηρίας.

Μέσω της επαγωγικής μεθόδου των συνεντεύξεων αναδείχθηκαν οι θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες και παρουσιάζονται στο παρακάτω σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών.

1. Αρχική Εκπαίδευση – προπτυχιακές σπουδές

1. Χαρακτηρισμός προπτυχιακών σπουδών

2. Δυνατότητα επιλογής μαθημάτων στις προπτυχιακές σπουδές

2. Προηγούμενη επιμόρφωση
 1. Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης
 2. Πρακτική εφαρμογή επιμορφώσεων
 3. Αποτίμηση προηγούμενων επιμορφώσεων
3. Επιμορφωτικές ανάγκες
 1. Αναφορές επιμορφωτικών αναγκών
 2. Επιθυμητά χαρακτηριστικά επιμορφωτικών προγραμμάτων
4. Εκπαιδευτική διαδικασία
 1. Δυσκολίες δίγλωσσων μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
 2. Μέθοδοι διδασκαλίας μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
 3. Αξιολόγηση μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
5. Συνεργασία – Επικοινωνία
 1. Χαρακτηρισμός συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών
 2. Χαρακτηρισμός συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων

2.6 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Οι τεχνικές εγκυρότητας και αξιοπιστίας διαφέρουν στις μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Άλλες τεχνικές χρησιμοποιούνται στην ποσοτική έρευνα και άλλες στην ποιοτική. Η εγκυρότητα κατά τους Berg και Manselt (στο Ιωσηφίδη, 2008:269) αναφέρεται στο *“κατά πόσο τα δεδομένα που έχουν συλλεγεί από το πεδίο καθώς και η ανάλυσή τους και η ερμηνεία τους ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της έρευνας και αντιστοιχούν στην κοινωνική πραγματικότητα ή απαντούν με επαρκή τρόπο στα ερευνητικά ερωτήματα”*, ενώ η αξιοπιστία κατά του Perakyla (ο.π.2008:272) αναφέρεται στον *“βαθμό συνέπειας της ερευνητικής διαδικασίας καθώς και τον βαθμό κατά τον οποίο τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν ευρύτερη αξία και σημασία”*.

Ως προς την εγκυρότητα, η ερευνήτρια έδωσε έμφαση στην προσεκτική και σταθερή υλοποίηση της διαδικασίας για την παραγωγή και ερμηνεία των ποιοτικών δεδομένων. Τέλος, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας η ερευνήτρια επέστρεψε κάποια ποιοτικά δεδομένα στα υποκείμενα, προκειμένου να επαληθεύσουν την ορθότητα των παραγόμενων αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης τα παραγόμενα αποτελέσματα κοινοποιήθηκαν σε δυο συνεντευξιαζόμενους, οι οποίοι επαλήθευσαν τα

δικά τους παραγόμενα αποτελέσματα από την διαδικασία της συνέντευξης. Επίσης, διενήργησε τη συνέντευξη και σε άτομα με παρόμοια δημογραφικά χαρακτηριστικά και προσόντα, προκειμένου να συγκρίνει τις μεταξύ τους διαφορές.

3 Κεφάλαιο: Αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Αποτελέσματα 1^{ου} Άξονα. Αρχική Εκπαίδευση – Προπτυχιακές Σπουδές

Τα αποτελέσματα του πρώτου άξονα στην έρευνα έχουν να κάνουν με τις απόψεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων αναφορικά με την αρχική τους εκπαίδευση (προπτυχιακές σπουδές). Το αντίστοιχο ερευνητικό ερώτημα καλύπτεται από δυο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Στην πρώτη ερώτηση για το εάν η αρχική εκπαίδευση τους ήταν επαρκής, προκειμένου να εργαστούν με δίγλωσσους μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα δεδομένα αναφέρονται στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα 5.

Πίνακας 5. Χαρακτηρισμός προπτυχιακών σπουδών

Χαρακτηρισμός προπτυχιακών σπουδών. Κατηγορίες και υποκατηγορίες.	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Επαρκές επίπεδο σπουδών	3	18
Μη επαρκές επίπεδο σπουδών	14	82

Μόλις, 3/17 ανέφεραν πως οι προπτυχιακές τους σπουδές ήταν επαρκείς. Οι αναφορές για την επάρκεια του επιπέδου σπουδών είναι οι αναφορές του E4, της E17, και της E14 :«*ναι.. ήταν επαρκές*», «*θεωρώ πως ναι, είχαμε μαθήματα για την διαπολιτισμική εκπαίδευση*», «*Σε ένα μεγάλο ποσοστό ναι ...αλλά χρειαζόμαστε επιπρόσθετη επιμόρφωση πάνω σε συγκεκριμένα θέματα*». Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (14/17 ,δηλαδή το 83%) ανέφεραν πως δεν ήταν επαρκές και υπάρχει η ανάγκη για δια βίου μάθηση. Ενδεικτικά ,η E5 αναφέρει: «*όχι.. νομίζω ότι πρέπει να λάβουμε υπ 'όψιν τα νέα δεδομένα στη σχολική πραγματικότητα. Τα προγράμματα σπουδών να εμπλουτιστούν*» , ο E10 :«*Σαφώς και όχι. Η παρακολούθηση επιπλέον προγραμμάτων, πέραν των προπτυχιακών σπουδών, λ.χ. μεταπτυχιακό, επιμορφώσεις κ.λπ. καθίσταται αναγκαία, προκειμένου να επιτευχθεί μία έγκυρη εκπαιδευτική παρέμβαση στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών*», η E8 :«*Θεωρώ πως οι προπτυχιακές σπουδές προσφέρουν την αρχική γνώση στον υποψήφιο εκπαιδευτικό για την μελλοντική επαγγελματική του αποκατάσταση. Όπως,*

επίσης, πολλές γνώσεις που θα προσπαθήσει να τις υλοποιήσει στα πλαίσια όλου αυτού. Από την άλλη όμως, όταν αναφέρουμε το πρακτικό μέρος όλης αυτής της διαδικασίας δεν θεωρώ πως αρκούν μόνο οι θεωρίες που έχουν μαθευτεί στις σπουδές. Τα χρόνια της προϋπηρεσίας θα βοηθήσουν όλο και περισσότερα, εφόσον θα έχει να αντιμετωπίσει διάφορες καταστάσεις και θα μαθαίνει ακόμα περισσότερα.». Επίσης, η E15 αναφέρει: «δεν θα έλεγα πως είναι...έχω εργαστεί σε διάφορες δομές και κάθε φορά με διαφορετικές ανάγκες...η δια βίου εκπαίδευση και η εξειδικευμένη επιμόρφωση είναι αναγκαία για όσους την αντιλαμβάνονται.....:))»

Ως προς τη δεύτερη ερώτηση του πρώτου άξονα σχετικά με τα επιθυμητά μαθήματα ή θεματικές ενότητες, ο συγκεντρωτικός πίνακας 6 παρουσιάζει τα πεδία αναφορών.

Πίνακας 6. Πεδία αναφορών για τα επιθυμητά μαθήματα ή θεματικές στο προπτυχιακό επίπεδο σπουδών

Μαθήματα ή θεματικές στο προπτυχιακό επίπεδο σπουδών	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα	6	35
Τεχνικές παρεμβάσεις – Θεραπευτικές προσεγγίσεις	6	35
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	5	30
Διγλωσσία	3	18

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (6/17 ή 35%) ανέφεραν πως θα επιθυμούσαν τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας σε μαθητές και τις διάφορες τεχνικές–θεραπευτικές προσεγγίσεις. Πέντε στους δεκαεπτά ανέφεραν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τρεις από τους συμμετέχοντες ανέφεραν τη διγλωσσία. Επίσης, ορισμένοι συμμετέχοντες ανέφεραν παραπάνω από μία επιθυμία. Ενδεικτικές αναφορές για το δεύτερο ερώτημα έχουμε του E11: «Θα επιθυμούσα να διδαχθώ: Η ελληνική ως δεύτερη και ξένη γλώσσα, Η εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων στην Θράκη, Τεχνικές θεατροπαιδαγωγικής με έμφαση στη ελληνική ως δεύτερη», της E12: «Γενικά περισσότερα

μαθήματα για την δίγλωσση εκπαίδευση θα ήταν περισσότερο βοηθητικό ώστε να μάθουμε περισσότερες πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας ίσως σε συνδυασμό με μια πρακτική άσκηση », της Ε7: «Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση, τόσο για μια ισότιμη αντιμετώπιση παιδιών διαφόρων περιπτώσεων, όσο και για «Ένα Σχολείο για όλους», του Ε15: «θα επιθυμούσα την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα όπως επίσης και για την διαπολιτισμική εκπαίδευση». Επιπλέον, η Ε3 και η Ε2 αναφέρουν: «σχετικά με την διαχείριση της διγλωσσίας.» και «της «διαχείρισης της διαπολιτισμικότητας».

3.2 Αποτελέσματα 2^{ου} Άξονα. Προηγούμενη επιμόρφωση

Ο δεύτερος άξονας εξετάζει τον χαρακτηρισμό αλλά και γενικότερα τον σχολιασμό προηγούμενων επιμορφώσεων των συμμετεχόντων. Η πρώτη ανοιχτή ερώτηση ως προς τις προηγούμενες επιμορφώσεις έχει να κάνει με τη διερεύνηση συμμετοχής των συνεντευξιαζόμενων σε προηγούμενα προγράμματα, από ποιον φορέα έγιναν αυτά και πώς ήταν ο τρόπος υλοποίησής τους. Παρακάτω παρουσιάζεται ο συγκεντρωτικός πίνακας επτά ως προς το πρώτο ερώτημα του άξονα «προηγούμενες επιμορφώσεις».

Πίνακας 7. Συμμετοχή σε προηγούμενες επιμορφώσεις

Συμμετοχή σε προηγούμενες επιμορφώσεις	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Αντικείμενο επιμόρφωσης		
Ειδική Αγωγή	7	41
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	2	11
Ψυχοπαιδαγωγική	3	18
Φορέας επιμόρφωσης		
Μεταπτυχιακό Ειδίκευσης	4	26
Πανεπιστημιακά ΚΕΚ	7	41
ΕΕΠΕΚ	1	5
Σεμινάρια από Σχολικούς		
Συμβούλους	8	47
Τρόπος Υλοποίησης		
Δια ζώσης	10	59
Εξ αποστάσεως	3	18

Ενδεικτικές είναι οι αναφορές των συνεντευξιαζομένων E14,E8,E12,E10 :«Έχω συμμετάσχει σε 9μηνα επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα την σχολική ψυχολογία του πανεπιστημίου Αιγαίου το οποίο πραγματοποιήθηκε εξ αποστάσεως», «Έχω συμμετάσχει σε πολλά επιμορφωτικά προγράμματα που είχαν θέμα την ειδική εκπαίδευση», «Εντατικό Πρόγραμμα στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Αιγαίου με θέμα ΔΕΠΥ & Μαθησιακές Δυσκολίες, Παρακολούθησα ημερίδα με θέμα Μαθησιακές Δυσκολίες & Προβλήματα Συμπεριφοράς..», «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στο ΕΚΠΑ».

Ως προς τη δεύτερη ερώτηση του δεύτερου άξονα αναφορικά με την καταλληλότητα των προγραμμάτων και την εφαρμογή τους, το σύνολο των εκπαιδευτικών απάντησαν θετικά. Ο συγκεντρωτικός πίνακας 8 με τα πεδία αναφορών είναι:

Πίνακας 8. Πρακτική εφαρμογή προηγούμενων προγραμμάτων

Πρακτική εφαρμογή προηγούμενων προγραμμάτων	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Θετική	17	100
Παιχνίδια για αυτισμό	1	5
Μουσικοθεραπεία και τέχνη	2	11
Διδασκαλία και στοχοθεσία	3	18
Εμπλουτισμός γνώσεων ,δεξιοτήτων και καθημερινών πρακτικών	8	47
Αξιολόγηση		
Διάφορες τεχνικές	2	12
	1	5

Ενδεικτικές οι αναφορές των συμμετεχόντων E12,E11,E7,E10 :«Ναι καθώς στα επιμορφωτικά προγράμματα παρουσιάζονται και οι πιθανοί λόγοι που παρουσιάζουν οι μαθητές τα προβλήματα και προτείνονται ενδεικτικά προγράμματα ή δραστηριότητες παρέμβασης για την αντιμετώπιση τους. Π.Χ. η διαφοροποιημένη διδασκαλία ελκύει περισσότερο τους μαθητές με δυσκολίες», «Σε κάποια προγράμματα είχε ενδιαφέρον και βοήθησαν αρκετά. Π.χ. επιμόρφωση πάνω στις τεχνικές (παντομίμα, υιοθέτηση ρόλων, διάλογοι κ.ά.) δραματοποίησης κειμένων», «Ναι αρκετά. Οι κατευθυντήριες προσεγγίσεις

και τα παραδείγματα που παρουσιάστηκαν στις επιμορφώσεις με βοήθησαν να κάνω το μάθημα πιο μεταδιδόμενο. Για παράδειγμα, άρχισα να μεταφέρω τη γνώση μέσα από διάφορα παιχνίδια και βιωματικά σενάρια», «Ναι, Π.χ. εκπαιδευτική παρέμβαση σε δίγλωσσους – αλλοδαπούς μαθητές αξιοποιώντας την τέχνη»

Η τελευταία ερώτηση του άξονα δυο στην αποτίμηση των προηγούμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων .Δώδεκα στους δεκαεπτά από τους συμμετέχοντες απάντησαν θετικά, μόλις τέσσερις είχαν αρνητική εμπειρία και ένας εκπαιδευόμενος δεν ήθελε να αναφερθεί.

Πίνακας 9. Πεδία αναφορών για την αποτίμηση προηγούμενων προγραμμάτων

Αποτίμηση προηγούμενων προγραμμάτων επιμόρφωσης	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Θετική	12	70
• Ικανοποιητικά	6	35
• Πολύ καλά	3	18
• καλά	3	18
Αρνητική	4	26
Μη αποτίμηση	1	5

Ενδεικτικές είναι οι αναφορές των E5,E14,E8,E2,E13: «Πολύ θεωρητικά...(χωρίς σύνδεση με την πραγματικότητα.. γενικά και αόριστα) «καλά ήταν θετική εμπειρία...» , «πολύ καλά.. θα ήθελα και αλλά βοηθάνε.. », «ικανοποιητικό.. αλλά χρειάζεται και πρακτική εφαρμογή..», «Βοηθητικά καλά ήταν αλλά χρονικά φτωχά και φυσικά με προοπτικές βελτίωσης»

3.3 Αποτελέσματα 3^{ου} Άξονα. Επιμορφωτικές ανάγκες

Ο τρίτος άξονας του ερευνητικού εργαλείου είχε ως στόχο τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των συμμετεχόντων στην παρούσα πιλοτική έρευνα. Οκτώ στους δεκαεπτά ανέφεραν την ανάγκη για επιμόρφωση στις καλές πρακτικές και γενικότερα σε διάφορες τεχνικές βελτίωσης που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέσσερις ανέφεραν την ανάγκη επιμόρφωσης στις ψηφιακές δεξιότητες και από τρεις την

ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ξένη γλώσσα, τη διαπολιτισμικότητα και τη διγλωσσία. Ο πίνακας δέκα αναφέρει τα πεδία αναφορών για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 10. Πεδία αναφορών για τις επιμορφωτικές ανάγκες

Επιμορφωτικές ανάγκες	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Ψηφιακές δεξιότητες	4	24
Τεχνικές βελτίωσης- καλές πρακτικές(επικοινωνίας, διαχείρισης τάξης)	8	47
Ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα	3	18
Διγλωσσία και διαπολιτισμικότητα	3	18

Ενδεικτικές είναι οι αναφορές των εκπαιδευτικών E11,E5,E1,E16,E15,E7: *«Υπάρχουν επιμορφωτικές ανάγκες κυρίως για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης. Χρειάζεται οι δάσκαλοι που διδάσκουν στα μειονοτικά να πληρούν κάποια κριτήρια όπως: Διαφορετική μεθοδολογία, διαφορετική προσέγγιση της ελληνικής ως δεύτερης, θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές», «αξιοποίηση λογισμικών σε μαθητές αμεα», «Διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσους », «σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, την διαχείριση ... είναι απαραίτητο», «την διγλωσσία και γενικότερα περί μειονοτικής εκπαίδευσης αλλά και την διαχείριση της τάξης» και «Η διαμεσολάβηση μαθητών και εκπαιδευτικών.»*

Επιμέρους στόχοι στο επόμενο ερώτημα είναι τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ως προς την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων αλλά και η μορφή τους. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφεραν τη δια ζώσης επιμόρφωση, πέντε στους δεκαεπτά την εξ αποστάσεως και ένας τον συνδυασμό δια ζώσης και εξ αποστάσεως. Ο πίνακας 11 αναφέρει τα πεδία τιμών για τα επιθυμητά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης.

Πίνακας 11. Πεδία αναφορών για τα χαρακτηριστικά επιμόρφωσης

Επιθυμητά χαρακτηριστικά επιμόρφωσης	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Δια ζώσης	12	70
Εξ αποστάσεως	5	30
Εξ αποστάσεως και δια ζώσης	1	5

Ενδεικτικές είναι οι αναφορές των E3,E5,E11,E7,E10 :«ευέλικτα στο ωράριο και δια ζώσης», «δια ζώσης και με υποδειγματικές διδασκαλίες – καλές πρακτικές στην πράξη », «Επιμορφωτικά προγράμματα για τη διγλωσσία με θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις και ειδικά προγράμματα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που ανταποκρίνονται στις ανάγκες δίγλωσσων μαθητών. », «Τα προγράμματα όπου έχουν και πρακτική συμμετοχή ταυτόχρονα. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά αυτών είναι, η ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία, η υλοποίησή τους στην εκπαιδευτική πράξη κ.λπ.», «Αναμφισβήτητα τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα λόγω της δυνατότητας της ασύγχρονης παρακολούθησης αυτών και από το προσωπικό περιβάλλον του ενδιαφερομένου. Επιθυμητά χαρακτηριστικά αυτών είναι η έμφαση σε πρακτικά ζητήματα, δηλαδή να δίδεται έμφαση στους τρόπους εφαρμογής μέσα στην σχολική τάξη των όσων στηρίζονται θεωρητικά.»

3.4 Αποτελέσματα 4^{ου} Άξονα. Εκπαιδευτική διαδικασία

Ο τέταρτος άξονας σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία εξετάζεται από τρία υποερωτήματα ανοιχτού τύπου. Η πρώτη ερώτηση στους συμμετέχοντες είχε ως στόχο τη διερεύνηση των δυσκολιών εκ μέρους των μαθητών/τριών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο συγκεντρωτικός πίνακας 12 του πρώτου ερωτήματος είναι ο παρακάτω.

Πίνακας 12. Πεδία αναφορών ως προς τις δυσκολίες δίγλωσσων μαθητών

Δυσκολίες δίγλωσσων μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Δυσκολίες επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης	7	41
Γλωσσικές δυσκολίες (προφορικά - γραπτά)	6	35
Ψυχοσωματικά προβλήματα	3	18
Έλλειψη ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό	1	5
Ασάφεια νομοθετικού πλαισίου	1	5

Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές των E13,E11,E10,E9,E4 : *«Γλωσσικές δυσκολίες (προφορικά γραπτά), Οι Τρόποι έκφρασης τους είναι ανεπαρκείς και Υπάρχουν προβλήματα μορφολογικής επίγνωσης», «Οι δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό αντιμετωπίζουν κυρίως δυσκολίες στην προφορική και γραπτή επικοινωνία της γλώσσας. Επίσης θα έλεγα ότι νιώθουν ‘μειονεκτικά’ επειδή κάνουν αρκετά λάθη κατά την προσπάθειά τους να εκφραστούν. Συνεπώς μπορεί να προκύπτουν και ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα...», «Γενικότερη ανταπόκριση στα μαθήματα (κυρίως θεωρητικά) θα έλεγα , Γλωσσικές δυσκολίες επίσης και Δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση» , «Δεν υπάρχει το κατάλληλο νομοθετικό πλαίσιο έτσι ώστε να αντιμετωπίζονται τέτοιες καταστάσεις» , και « Δεν γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί όλες τις γλώσσες των δίγλωσσων »*

Η δεύτερη ερώτηση του τέταρτου άξονα είχε να κάνει με τη διερεύνηση των μεθόδων διδασκαλίας στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών. Ο πίνακας 13 με τα πεδία τιμών για τις μεθόδους διδασκαλίας είναι ο παρακάτω.

Πίνακας 13. Μέθοδοι διδασκαλίας

Μέθοδοι διδασκαλίας	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Διαφοροποιημένη	6	35
Εξατομικευμένη με βάση τις ανάγκες	4	26
Δια δραστική – Βιωματική – Τεχνικές προσομοίωσης	3	18
Χρήση ΤΠΕ, Εξειδικευμένα λογισμικά	4	26

Ενδεικτικές είναι οι αναφορές των συνεντευξιζόμενων Ε8,Ε17,Ε1,Ε2,Ε10,Ε4 :*«κατά τη γνώμη μου όμως, σημαντικό είναι να υπάρξει μια διαφοροποιημένη διδασκαλία που θα στοχεύει στην ανάγκη του μαθητή με βάση το μαθησιακό του προφίλ. Επίσης, ανάπτυξη του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος για την ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον και άλλα πολλά παρεμβατικά προγράμματα..»*, *«ανάλογα με τις ανάγκες διαφοροποιείται στο βαθμό του εφικτού κ μαθησιακή διαδικασία»*, *«πολύ οπτικοποιημένο υλικό θα έλεγα»*, *«διαδραστικά και βιωματικά...»*, *«Προσωπικά ο ίδιος τη διαφοροποιώ, εφαρμόζοντας κυρίως τη διαβαθμισμένη διδασκαλία και ορισμένες φορές την εξατομικευμένη. Ο διαθέσιμος χρόνος του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με τον μεγάλο αριθμό μαθητών που έχει (λ.χ. 6-10 μαθητές ανά τμήμα ένταξης) δεν επιτρέπει την αποκλειστική εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας»*, *«ναι..., πολύ οπτικοποιημένο υλικό και χρήση υπολογιστή»*

Η τρίτη ερώτηση του τέταρτου άξονα είχε ως στόχο να αναδείξει τις επιλογές των συνεντευξιζόμενων ως προς τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών/τριών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μερικοί συμμετέχοντες ανέφεραν παραπάνω από μια διαδικασία αξιολόγησης. Ο συγκεντρωτικός πίνακας 14 με την αξιολόγηση είναι ο παρακάτω.

Πίνακας 14. Αξιολόγηση δίγλωσσων μαθητών

Αξιολόγηση δίγλωσσων μαθητών/τριών αμεα	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Περιγραφική – ποιοτική (αξιολόγηση στόχων)	6	35
Διαγνωστική- διαμορφωτική	5	30
Εξατομικευμένη	4	26
Αξιολόγηση στην μητρική γλώσσα	2	18
Άτυπη -τυπική (Σταθμισμένα τεστ – φύλλα εργασίας)	2	18

Ενδεικτικές αναφορές των συμμετεχόντων E14, E7,E5,E17,E8: *«Πιστεύω πως η αξιολόγηση όπως και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στον μαθητή, ... ίσως να γίνει σε μια άλλη γλώσσα την μητρική σε περίπτωση που δυσκολεύεται στην ελληνική», «Αρχική και στη συνέχεια διαρκής και ανατροφοδοτική/διαμορφωτική χρήση της αξιολόγησης», «συνήθως περιγραφική και μένει στο φάκελο του μαθητή για το επόμενο έτος που συνήθως είναι και άλλος ο εκπαιδευτικός», «Εξατομικευμένη και συνήθως δεν είναι μόνο μια πχ-διαμορφωτική », «Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει άτυπη ή τυπική με σταθμισμένα τεστ.»*

3.5 Αποτελέσματα 5^{ου} Άξονα. Συνεργασία – Επικοινωνία

Ο πέμπτος άξονας διερεύνησε με δυο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου τη συνεργασία και την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τα παιδιά αλλά και τους γονείς.

Στην πρώτη ερώτηση, όπου διερευνήθηκε η συναδελφική συνεργασία, τα αποτελέσματα των αναφορών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 15.

Πίνακας 15. Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Πολύ καλή	5	30
Ικανοποιητική	5	30
Καλή	2	12
Μέτρια -τυπική	3	18
Μη ικανοποιητική	2	12

Ενδεικτικές είναι οι αναφορές του E11: *«Μη ικανοποιητική θα έλεγα. Στους δασκάλους των σχολείων ανατίθενται αρκετά καθήκοντα και διάφορες δραστηριότητες που δυσχεραίνουν, κουράζουν με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ενέργεια για πραγματική επικοινωνία σε ζητήματα που αφορούν κυρίως στη σχολική κοινότητα. Η απουσία των υπευθύνων (ανιόντων) είναι χαρακτηριστικά απογοητευτική....»*, της E14: *«Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι συνήθως καλή, ανταλλάσσουμε απόψεις, ιδέες, λύνουμε μαζί τα θέματα που προκύπτουν, γενικά επικρατεί ένα κλίμα αλληλοβοήθειας και σεβασμός»*, του E5: *«πολύ καλεί θα έλεγα..»* και της E1: *«Ικανοποιητική... »*

Ως προς το δεύτερο ερώτημα του άξονα αναφορικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς, ο παρακάτω πίνακας 16 παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 16. Συνεργασία εκπαιδευτικών με γονείς

Συνεργασία εκπαιδευτικών με γονείς	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Πολύ καλή	2	12
Ικανοποιητική	3	18
Αρκετά Καλή	4	24
Καλή	4	24
Μέτρια	2	12
Δύσκολη	2	12

Ενδεικτικές αναφορές των συμμετεχόντων σχετικά με την συνεργασία με τους γονείς είναι των E9, E8,E1,E15: *«Είναι δύσκολες οι συνεργασίες αυτές, χρειάζονται ειδική διαχείριση, έτσι ώστε να μην υπάρχουν εντάσεις καθώς οι γονείς αυτοί βρίσκονται ήδη σε μία ψυχολογική φόρτιση»*, *«άριστη»*, *«μέτρια θα έλεγα»*, *«καλή θα την χαρακτήριζα»* *«μέτρια ..ναι..»*

Κεφάλαιο 4: Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

4.1 Συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας

Η πιλοτική εργασία έχει ως θέμα τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής που διδάσκουν σε μειονοτικά δίγλωσσα σχολεία των νομών Ξάνθης και Ροδόπης. Για την υλοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη με βάση ερωτηματολόγιο που οργανώθηκε σε άξονες. Επιλέχθηκε αυτή η μέθοδος, έτσι ώστε να παρέχει την δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να εκφραστούν διεξοδικά σε ζητήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά και να αξιοποιηθεί η εμπειρία τους από άλλες δράσεις επιμόρφωσης στις οποίες συμμετείχαν, η προσωπική τους εκτίμηση για τα προβλήματα, τις ελλείψεις και τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν στην τάξη διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά, τα κίνητρα για την επιμόρφωση και η προτίμησή τους αναφορικά με τις θεματικές, το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησης της επιμόρφωσης.

Η ομάδα εστίασης στην οποία απευθύνθηκε συνδυάζει τη διδασκαλία Ειδικής Αγωγής με τη μειονοτική εκπαίδευση, που έχει ένα πλαίσιο λειτουργίας μοναδικό στην Ελλάδα και χαρακτηρίζεται από διγλωσσία και διαπολιτισμικότητα. Από τις απαντήσεις, οι περισσότερες από τις οποίες ήταν εκτενείς και διεξοδικές, προέκυψαν οι ανάγκες επιμόρφωσης αυτών των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, οι επιμορφωτικές ανάγκες μπορεί άλλοτε να είναι συνειδητές και να εκφράζονται με ευκολία και άλλοτε μη συνειδητές ή ακόμα και λανθάνουσες και να μην αναγνωρίζονται ή να μη διατυπώνονται άμεσα (Βεργίδης, 2003). Η επιλογή, λοιπόν, της ποιοτικής έρευνας με ημιδομημένη συνέντευξη που βασίστηκε σε ερωτήσεις πάνω στους βασικούς άξονες διερεύνησης έδωσε την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευτικούς να εκφράσουν όχι μόνο τις ανάγκες που συνειδητά αναγνωρίζουν, αλλά και αυτές που προκύπτουν μέσα από αφόρμηση σκέψης. Το όφελος, έτσι, προκύπτει και για το άτομο και για το σύνολο.

Από την πιλοτική έρευνα προέκυψαν στοιχεία που επιβεβαιώνουν συνολικά τη βιβλιογραφία, όπως παρουσιάστηκε συνοπτικά στο θεωρητικό μέρος.

Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος άξονας διερεύνησης αφορούσε την εκτίμηση των εκπαιδευτικών για την επάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους σε σχέση με ό,τι αντιμετωπίζουν καθημερινά στη διδακτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι

προπτυχιακές –πανεπιστημιακές σπουδές τους είναι επαρκείς. Αναγνωρίζουν ωστόσο, ότι το επάγγελμα τους βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη και επηρεάζεται από τις γενικότερες κοινωνικές και επιστημονικές εξελίξεις. Για τον λόγο αυτόν, οι γνώσεις και οι μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει διαρκώς να επικαιροποιούνται. Οι απαντήσεις επιβεβαιώνονται από τη βιβλιογραφία, καθώς συμφωνούν με την άποψη ότι ο/η εκπαιδευτικός βρίσκεται σε ένα περιβάλλον συνεχών αλλαγών (Ξωχέλλης, 2005) και όσο ασκεί το επάγγελμά του/της πρέπει να εξελίσσεται και να βελτιώνεται, προκειμένου να νοιώθει επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη (Μαυρογεώργος, 1998). Στο δεύτερο ερώτημα αυτού του άξονα οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τα νέα αντικείμενα, τα οποία θα ήθελαν να είχαν συμπεριληφθεί στην αρχική τους εκπαίδευση. Σε αυτά ξεχωρίζει η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, ώστε να καλυφθεί το θέμα της διαπολιτισμικότητας και να υπάρχει καλύτερη γλωσσική επικοινωνία με τα παιδιά και τους γονείς τους, αφού είναι δίγλωσσοι και η καθημερινή επικοινωνία παρουσιάζει δυσχέρειες. Παράλληλα, απάντησαν πως θα ήθελαν να έχουν διδαχθεί συγκεκριμένες θεραπευτικές προσεγγίσεις και φάνηκε η επιθυμία τους να βελτιώνουν τις γνώσεις και τις τεχνικές παρέμβασης που εφαρμόζονται εξατομικευμένα, για να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριά τους που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο συμπέρασμα που προκύπτει και από αυτό το ερώτημα διαπιστώνεται, επίσης, συμφωνία με τη βιβλιογραφία, καθώς αναφέρεται από τους περισσότερους η ανάγκη να επιμορφωθούν και να αναβαθμίσουν τις γνώσεις τους σε μια διαδικασία που ουσιαστικά αποτελεί μέρος της διά-βίου μάθησης και της ανάγκης για κατάρτιση σε εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα (Κόκκος, 2005). Η ανάγκη αυτή γίνεται μεγαλύτερη, όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας και υπάρχει μεγάλη χρονική απόσταση από τις πανεπιστημιακές σπουδές, καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις εξελίξεις και πρέπει να προσαρμόζεται συνεχώς στα νέα δεδομένα που προκύπτουν (Μπαγάκης, 2005).

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε η εμπειρία των εκπαιδευτικών από προηγούμενες επιμορφώσεις. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν εξοικειωμένοι με τον θεσμό της επιμόρφωσης και είχαν στο σύνολό τους εμπειρία από προηγούμενες δράσεις, καθώς όλοι και όλες έδωσαν σχετικές απαντήσεις. Στο πρώτο ερώτημα ζητήθηκε να αναφερθούν σε επιμορφώσεις που συμμετείχαν και στον τρόπο υλοποίησής τους. Η μεγάλη πλειοψηφία ανέφερε συμμετοχή σε προγράμματα σχετικά με την Ειδική Αγωγή. Τα περισσότερα από αυτά διενεργήθηκαν με την ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων και πραγματοποιήθηκαν

κυρίως διά ζώσης. Υπήρξαν, επίσης, απαντήσεις για συμμετοχή σε σεμινάρια μεγάλης διάρκειας από πανεπιστημιακά Κέντρα Κατάρτισης με επιμόρφωση με εξ αποστάσεως διδασκαλία και για εκπόνηση μεταπτυχιακών σπουδών. Όλες αυτές οι αναφορές δείχνουν την ανάγκη αλλά και την επιθυμία των εκπαιδευτικών για συνεχή βελτίωση και για διά βίου μάθηση και επιβεβαιώνονται από τη βιβλιογραφία, καθώς η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Ματσαγγούρας, 1995) και έχει ως αποτέλεσμα τον εμπλουτισμό των γνώσεων που είχαν αποκτηθεί στο Πανεπιστήμιο (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Στο δεύτερο ερώτημα αυτού του άξονα ζητήθηκε αναλυτικά η γνώμη των εκπαιδευτικών για την εμπειρία τους από προηγούμενες επιμορφώσεις, η εφαρμογή των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν στην πράξη και τα αντίστοιχα θεματικά πεδία. Υπήρξε ομόφωνη θετική απάντηση. Οι εκπαιδευτικοί εκφράστηκαν θετικά για τις νέες γνώσεις και δεξιότητες που αποκόμισαν και για τον λόγο αυτόν τις εφαρμόσαν ή σκέφτονται να τις εφαρμόσουν στην πράξη, πράγμα που σημαίνει ότι τις θεωρούν πολύ χρήσιμες. Έτσι, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η αρχική εκπαίδευση σε συνδυασμό με την εμπειρία και τον εμπλουτισμό των γνώσεων οδηγεί στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Γεωργιάδης και συν., 2005). Εξάλλου, οι περισσότεροι- όπως δήλωσαν- χρησιμοποιούν ήδη στη διδασκαλία τους γνώσεις, δεξιότητες και βελτιωμένες καθημερινές πρακτικές. Έτσι, επιβεβαιώνεται ότι με την επιμόρφωση συμπληρώνουν τη βασική τους εκπαίδευση και εμβαθύνουν στα γνωστικά αντικείμενα (Κασσωτάκης, 2002).

Στο τρίτο ερώτημα επιχειρήθηκε να εκφραστεί η συνολική αποτίμηση των εκπαιδευτικών για τις επιμορφώσεις που παρακολούθησαν. Η μεγάλη πλειοψηφία εξέφρασε πολύ θετική άποψη, κάτι που δείχνει την αξία της βιωματικής μάθησης, όπως διαπιστώνεται και από βιβλιογραφικές αναφορές. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τη σημασία της εμπειρίας ως βασικού παράγοντα στη μάθηση και ιδιαίτερα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, στα πλαίσια της οποίας εντάσσεται κάθε επιμόρφωση (Rogers, 1999). Άλλωστε, η καταγραφή των εμπειριών των εκπαιδευτικών από προηγούμενες επιμορφωτικές δράσεις είναι βασική παράμετρος, που πρέπει πάντα να λαμβάνεται υπ' όψιν στον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων, γιατί αφορά τη συσσωρευμένη γνώση και τη διατύπωση τεκμηριωμένης άποψης και επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα την αντίληψη των εκπαιδευτικών απέναντι στον θεσμό της επιμόρφωσης γενικά (ΟΕΠΕΚ,

2007). Στην παρούσα εργασία αναδεικνύεται ότι οι εμπειρίες από τις επιμορφωτικές δράσεις σε συνδυασμό με τις ανάγκες που διαπιστώνονται διαμορφώνουν τις θεματικές περιοχές και τα επιθυμητά χαρακτηριστικά των επόμενων επιμορφώσεων, όπως προκύπτουν από τις απαντήσεις που δόθηκαν στον τρίτο άξονα του ερωτηματολογίου. Έτσι, τα γνωστικά αντικείμενα που αναφέρθηκαν ως επιθυμητά για μελλοντική επιμόρφωση συμπληρώνουν και επεκτείνουν προηγούμενες-ήδη κατακτημένες γνώσεις- και καλύπτουν νέες ανάγκες και ελλείψεις (Βεργίδης, 2003).

Ο άξονας αυτός αποτελεί τον «πυρήνα» της έρευνας, καθώς αφορά τις ανάγκες επιμόρφωσης που διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί και τα χαρακτηριστικά της επιθυμητής επιμόρφωσης. Αποτελείται από δύο ερωτήματα. Οι απαντήσεις δόθηκαν με ευκολία και οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν και περιέγραψαν διεξοδικά τις επιμορφωτικές τους ανάγκες με βάση την καθημερινή τους εμπειρία από τη σχολική τάξη. Στο πρώτο από αυτά τα ερωτήματα οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τα γνωστικά αντικείμενα για τα οποία θέλουν να λάβουν επιμόρφωση. Σε αυτά κυριαρχούν τα εξειδικευμένα για τον κλάδο θέματα, όπως οι θεραπευτικές παρεμβάσεις, οι τεχνικές διαχείρισης της τάξης, ο αυτισμός και η βελτίωση της διδακτικής μεθοδολογίας, που αναφέρθηκαν από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Τα συγκεκριμένα αυτά αντικείμενα εμφανίζονται ως επιμορφωτικές ανάγκες στις έρευνες που διενεργούνται (Νικολακοπούλου, 2020) και οι σχετικές απαντήσεις επιβεβαιώνονται και από τη βιβλιογραφία, καθώς δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί σήμερα είναι επαγγελματίες με επιστημονική κατάρτιση και ψυχοπαιδαγωγική εξειδίκευση και νοιώθουν συνεχώς την ανάγκη να επικαιροποιούν τις γνώσεις και τις μεθόδους τους (Λιγνός, 2006). Εξάλλου, η επιλογή των αντικειμένων επιμόρφωσης που σχετίζονται με τεχνικές παρέμβασης, θεραπευτικές προσεγγίσεις και βελτίωση της διδακτικής μεθοδολογίας δείχνει τη μεγάλη σημασία των εκπαιδευτικών τεχνικών στη μετάδοση των γνώσεων, αφού ενισχύει τη διάθεση συμμετοχής και τη μάθηση (Κόκκος, 2005). Επιπλέον, δόθηκαν απαντήσεις για την ανάγκη απόκτησης ή βελτίωσης των ψηφιακών δεξιοτήτων και για την εκμάθηση κατάλληλου ειδικού εκπαιδευτικού λογισμικού, ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά, ανάλογα με τις ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το καθένα. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με τη διαπίστωση ότι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να επιμορφώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες που διαπιστώνει (Σαΐτης, 1997) και να εμβαθύνει σε εξειδικευμένα θέματα, όπως λόγω χάρη η διδακτική μεθοδολογία και η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη (Κασσωτάκης, 2002). Ένα ακόμα αντικείμενο επιμόρφωσης, που αναφέρθηκε σχετίζεται με τη

διαπολιτισμική επάρκεια και αφορά τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και τη διγλωσσία-διαπολιτισμικότητα. Ο/Η εκπαιδευτικός στοχεύοντας στην ενεργητική μάθηση ενισχύει την επικοινωνία του/της με τα παιδιά και βοηθά στη σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα (Σακκά & Ψάλτη, 2004). Για τον/την εκπαιδευτικό Ειδικής Αγωγής αυτό είναι πολύ σημαντικό, γιατί βοηθά στην ενσυναίσθηση και δίνει περισσότερα μέσα, ώστε να παρέχεται αποτελεσματική διδασκαλία σε παιδιά που έχουν διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα (Lynch, 1997).

Το δεύτερο ερώτημα αυτού του άξονα προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά της επιθυμητής επιμόρφωσης. Η μορφή της επιμόρφωσης που επιλέγουν κυρίως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι η διά ζώσης, έτσι ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση και βιωματικότητα, να εφαρμόζονται στην πράξη όλα όσα διδάσκονται και να γίνονται άμεσα αντιληπτά. Έτσι, ενισχύεται η συμμετοχή, η συνεργατικότητα και η μάθηση (Κόκκος, 2005). Παράλληλα, η επιμόρφωση γίνεται πιο αποτελεσματική, όταν στον σχεδιασμό της λαμβάνονται υπ' όψιν οι προτιμήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών (Υφαντή & Βοζαϊτης, 2009). Οι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρθηκαν σε άλλες λεπτομέρειες για τη μορφή των επιθυμητών μελλοντικών επιμορφώσεων, όμως από τις απαντήσεις τους-που έχουν κοινά στοιχεία με τις απαντήσεις που δόθηκαν στον δεύτερο άξονα σχετικά με τις προηγούμενες επιμορφώσεις - φαίνεται ότι θα ήθελαν να οργανωθούν από επίσημους φορείς. Άλλωστε, η υλοποίηση και η επιτυχία κάθε καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος προϋποθέτει την άμεση συνεργασία μεταξύ της Πολιτείας και των εκπαιδευτικών, ώστε να μεταδοθεί η νέα γνώση και να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τα ζητήματα που εμφανίζονται στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα (Βεργίδης, 1995).

Παράλληλα, για να προσδιοριστούν καλύτερα οι επιμορφωτικές τους ανάγκες, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δώσουν μια γενική εικόνα της διδασκαλίας σε δίγλωσσους μαθητές και μαθήτριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν στη μειονοτική εκπαίδευση, δηλαδή να αναφερθούν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, στις ανάγκες που διαπιστώνονται καθημερινά στην τάξη και στον τρόπο αξιολόγησής τους. Αυτό είναι το περιεχόμενο του τέταρτου θεματικού άξονα ,που αποτελείται από τρεις ερωτήσεις. Στο πρώτο ερώτημα οι εκπαιδευτικοί προσδιόρισαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Προέκυψε από τις απαντήσεις ότι η μεγαλύτερη δυσκολία εμφανίζεται στην επικοινωνία, την κοινωνικοποίηση και τον λόγο, τόσο τον γραπτό όσο και τον προφορικό. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από

τη βιβλιογραφία, όπου αναφέρεται πως οι δίγλωσσοι μαθητές και μαθήτριες αντιμετωπίζουν πολύ συχνά δυσκολίες στον λόγο (Μπότσας & Σανδραβέλης, 2014), στην επικοινωνία και τη μάθηση (Baker, 2001).

Στο δεύτερο ερώτημα αυτού του άξονα ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τη μέθοδο διδασκαλίας που χρησιμοποιούν. Οι απαντήσεις όλων έδειξαν ότι εφαρμόζεται διαφοροποιημένη διδασκαλία, εξατομικευμένη με βάση τις ανάγκες κάθε παιδιού, με βιωματική-διαδραστική μέθοδο, τεχνικές προσομοίωσης και χρήση εξειδικευμένου εκπαιδευτικού λογισμικού. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται, εξάλλου, αναφέρονται στο πλαίσιο που καθορίζεται στο «Πρόγραμμα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», την ευθύνη του οποίου έχει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και συμφωνούν απόλυτα τόσο με την ευρωπαϊκή πολιτική για την Ειδική Αγωγή, όσο και με το σχετικό θεσμικό πλαίσιο (Νόμος 3699/2008).

Ανάλογες απαντήσεις προέκυψαν και αναφορικά με τις επιλογές των συνεντευξιζόμενων ως προς τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών/τριών με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι τρόποι αξιολόγησης είναι σύνθετοι και προσαρμόζονται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του μαθήματος. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την περιγραφική – ποιοτική εκτίμηση με αξιολόγηση των στόχων διδασκαλίας, τη διαγνωστική- διαμορφωτική, την εξατομικευμένη, την αξιολόγηση στη μητρική γλώσσα, καθώς πρόκειται για δίγλωσσους μαθητές και μαθήτριες, και την άτυπη -τυπική με σταθμισμένα τεστ και φύλλα εργασίας. Οι τρόποι αξιολόγησης που αναφέρθηκαν συμφωνούν και με το πλαίσιο που ορίζει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής αναφορικά με την Ειδική Αγωγή και με τις εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη Συμπερίληψη (www.european-agency.org). Επιπλέον, επιβεβαιώνονται και από τη βιβλιογραφία, όπου αναφέρεται ότι ένας συνδυασμός άτυπων και τυπικών μεθόδων αξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να έχει επίγνωση για την επιτυχία της διδασκαλίας (Πόρποδας, 2003).

Η έρευνα ολοκληρώθηκε με τη διερεύνηση της επικοινωνίας και της συνεργασίας ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς μεταξύ τους αλλά και με τους γονείς και στηρίχθηκε σε δύο ερωτήματα ανοικτού τύπου. Το πρώτο αφορούσε την επικοινωνία των εκπαιδευτικών στον χώρο του σχολείου και έδειξε ότι η συνεργασία και η σχέση των εκπαιδευτικών κρίνεται από τους περισσότερους καλή έως πολύ καλή. Το συμπέρασμα

αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει κουλτούρα συνεργατικότητας, η οποία αποτελεί έναν πολύ σημαντικό και απαραίτητο παράγοντα για την πορεία της εκπαιδευτικής πράξης, αφού η ομαλή συνεργασία και η αλληλοκάλυψη θεωρούνται βασικές παράμετροι για τη διδασκαλία, την προαγωγή της Ειδικής Αγωγής και την επιτυχία των προγραμμάτων Συμπερίληψης (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998), ενώ η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών διαμορφώνει ένα ευχάριστο σχολικό κλίμα και έχει θετικό αποτέλεσμα τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές και τις μαθήτριες (Σαΐτης, 1997). Για αυτόν τον σκοπό, άλλωστε, σχεδιάζονται και ακολουθούνται στρατηγικές συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως η Εφαρμοσμένη Διδασκαλία και η Συνδιδασκαλία (Μπαγιάτη, 2019).

Ωστόσο, αναφορικά με την επικοινωνία με τους γονείς οι απαντήσεις που δόθηκαν εμφανίζουν ποικιλία και μεγάλη απόκλιση, αφού στην εκτίμηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων οι χαρακτηρισμοί κυμαίνονται από «δύσκολη» έως «πολύ καλή». Στην πλειοψηφία τους, πάντως, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι καλή έως ικανοποιητική. Οι δυσκολίες που εμφανίζονται δείχνουν την ανάγκη για μεγαλύτερη κατανόηση και ενίσχυση της διαπολιτισμικής επάρκειας και οφείλονται –ενδεχομένως– σε προβλήματα γλωσσικής επικοινωνίας, αφού και οι γονείς των παιδιών είναι δίγλωσσοι. Ανάλογες αναφορές για την ανάγκη καλλιέργειας της διαπολιτισμικής αγωγής συναντώνται και στη βιβλιογραφία (Γεωργογιάννης, 2004). Οι δυσχέρειες αυτές στην επικοινωνία διαμορφώνουν και την ανάγκη επιμόρφωσης στη διαπολιτισμικότητα και τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, που αναφέρθηκε και στον τρίτο θεματικό άξονα. Πάντως, η συνεργασία γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και εκπαιδευτικών (γενικής και ειδικής αγωγής) είναι πολύ βασική παράμετρος για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, όπως φαίνεται από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί (www.european-agency.org).

4.2 Συμπεράσματα της έρευνας

Συνοψίζοντας τα πορίσματα από τους θεματικούς άξονες, διαπιστώνεται ότι η έρευνα ανέδειξε την εκτίμηση ενίσχυσης των πανεπιστημιακών γνώσεων, αφού πλέον υπάρχει μεγάλη εξέλιξη στις επιστήμες της Αγωγής και οι ανάγκες, όπως και τα δεδομένα, μεταβάλλονται διαρκώς. Σε συνδυασμό με τη θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τον θεσμό της επιμόρφωσης και τις εμπειρίες τους από προηγούμενες επιμορφωτικές δράσεις φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται

επικαιροποίηση των γνώσεων τους κυρίως σε θέματα διδακτικών παρεμβάσεων και διαπολιτισμικής αγωγής. Μέσα από την αναλυτική περιγραφή των καταστάσεων και των δυσχερειών που αντιμετωπίζουν καθημερινά στην τάξη προσδιόρισαν τα χαρακτηριστικά της επιθυμητής επιμόρφωσης, όπου κυριαρχεί η διά-ζώσης επιμόρφωση λόγω της αλληλεπίδρασης και του βιωματικού της χαρακτήρα. Παράλληλα, αυτές οι περιγραφές και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις έδωσαν μια γενική εικόνα από τη σχολική πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, που διδάσκουν δίγλωσσους (μειονοτικούς) μαθητές και μαθήτριες με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης.

Στο σημείο αυτό βρίσκεται η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης πιλοτικής έρευνας: Η επιλογή της μεθόδου της ποιοτικής διερεύνησης έδωσε τη δυνατότητα στις/τους εκπαιδευτικούς να εκθέσουν αναλυτικά τις δυσκολίες που συναντούν και να αναφερθούν σε συγκεκριμένες επιμορφωτικές ανάγκες, ώστε να καλυφθεί και η περίπτωση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής στα μειονοτικά σχολεία. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν έρευνες για τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, τα πορίσματα των οποίων συμφωνούν με τα αποτελέσματα και της παρούσας εργασίας. Ωστόσο, για την περίπτωση των μειονοτικών σχολείων της Θράκης, που λειτουργούν με ένα ξεχωριστό και μοναδικό στην Ελλάδα δίγλωσσο ωρολόγιο πρόγραμμα και μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από διαπολιτισμικότητα, υπάρχει ένα «κενό γνώσης», καθώς έχουν διεξαχθεί ελάχιστες-ποιοτικές και ποσοτικές-έρευνες. Η παρούσα εργασία αποτέλεσε, λοιπόν, μια διερεύνηση των συγκεκριμένων επιμορφωτικών αναγκών που διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής στα σχολεία αυτά.

4.3 Περιορισμοί της έρευνας

Κάθε έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς. Οι συμμετέχοντες (το δείγμα) της έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί του αστικού ιστού της Ξάνθης και της Κομοτηνής, χωρίς έτσι να καλύπτεται όλη η γεωγραφική κατανομή των νομών. Συγκεκριμένα, απουσιάζουν συμμετέχοντες (δείγμα) από την ορεινή και πεδινή περιοχή των νομών Ξάνθης και Ροδόπης. Επίσης, η έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας και από άλλους νομούς δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Έτσι, τα αποτελέσματα αναφέρονται αποκλειστικά και μόνο στο συγκεκριμένο δείγμα.

4.4 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και Αποκατάσταση

Δεδομένου ότι η εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών με αναπηρία ή εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ένα ευαίσθητο πεδίο, η έρευνα ανέδειξε την ανάγκη υλοποίησης στοχευμένων επιμορφωτικών δράσεων, που θα καλύπτουν τόσο τα θέματα της Ειδικής Αγωγής, όσο και της Διαπολιτισμικής επάρκειας-Διγλωσσίας. Για να είναι αποτελεσματική μια τέτοια επιμόρφωση, χρειάζεται να δοθεί έμφαση στις συγκεκριμένες ανάγκες και στις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή στις τεχνικές βελτίωσης της επικοινωνίας και διαχείρισης της τάξης, στην αντιμετώπιση δυσκολιών κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου και στην ενίσχυση της κοινωνικοποίησης των παιδιών. Επιμορφωτικές δράσεις με βάση τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και την εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση, που θα διεξάγονται με ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων και θα εφαρμόζονται στην τάξη κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς θα μπορούσαν να έχουν θετικές συνέπειες. Χρειάζεται, επίσης, κατά τον σχεδιασμό των δράσεων αυτών να ληφθούν υπ' όψιν οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών και οι αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων, να υπάρχουν, δηλαδή, αλληλεπίδραση, ευελιξία και κίνητρα.

Επίσης, η ερευνήτρια θεωρεί σημαντικό να δοθεί προτεραιότητα τοποθέτησης ή κάποιου είδους μοριοδότησης στον αξιολογικό πίνακα στους/στις εκπαιδευτικούς που είναι σε θέση να επικοινωνούν και στην γλώσσα των μαθητών ΑΜΕΑ, στη συγκεκριμένη περίπτωση των μειονοτικών σχολείων την τουρκική. Ενδεχομένως, ο Νόμος 4310/2014 αρθ.64, που αφορά τη στελέχωση των μειονοτικών σχολείων και τα προσόντα του εκπαιδευτικού προσωπικού θα πρέπει να τροποποιηθεί ή ίσως και να καταργηθεί εντελώς. Είναι κρίμα και άδικο αυτά τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και είναι δίγλωσσα να μην μπορούν να βοηθηθούν στο μέγιστο. Η εκπαιδευτική πολιτική, άλλωστε, πρέπει πάντα να έχει βασικό στόχο το συμφέρον του μαθητή και της μαθήτριας, πέρα από κάθε άλλο ζήτημα.

4.5 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα πιλοτική έρευνα θα μπορούσε να υλοποιηθεί και στις υπόλοιπες δομές εκπαίδευσης, έτσι ώστε να υπάρχει μια σφαιρικότερη εικόνα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το ίδιο θέμα θα μπορούσε να προσεγγιστεί και με ποσοτικά

εργαλεία και να γίνουν διάφοροι συσχετισμοί. Επίσης, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να υλοποιηθεί και σε άλλους νομούς με διαπολιτισμικά σχολεία ή εκπαιδευτικές δομές, όπου το μαθητικό δυναμικό δεν είναι αμιγές και υπάρχουν γνωρίσματα διγλωσσίας. Τέλος, θα μπορούσε να γίνει και μια μελέτη – συσχέτιση των αποτελεσμάτων της παρούσας πιλοτικής έρευνας με αντίστοιχες μελέτες του εξωτερικού.

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Βεργίδης, Δ. (1995). Από τις Σχολές Επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα. Κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο: Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.) *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, σσ 477-494. Εκδόσεις Σείριος.
- Βεργίδης, Δ. (2003). *Εκπαίδευση ενηλίκων- Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Γεωργιάδης, Γ., κ. συν. (2005). Με τον «Δία» στις εσχατιές της Ελλάδας: κατάρτιση από απόσταση εκπαιδευτικών ολιγοθέσιων σχολείων μέσω δορυφορικών τηλεπικοινωνιακών συστημάτων. Στο: Α. Λιοναράκης (επιμ.), 3ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τόμ. Β (σ. 359- 369). Εκδόσεις Προπομπός
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου*.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Εκδόσεις Tyrocenter
- Ζώνιου-Σιδέρη Α. (1998). *Οι Ανάπηροι και η Εκπαίδευσή τους: Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε στις 10/10/2021 από: <http://iep.edu.gr/el/>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανακτήθηκε στις 20/1/2022 από : <http://iep.edu.gr/docs/pdf/%CE%95%CE%9E%CE%95%CE%99%CE%94%CE%99%CE%9A%CE%95%CE%A5%CE%9C%CE%95%CE%9D%CE%97%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A>

- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. ΣΕΑΒ, Εκδόσεις Ζωγράφου
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Εκδόσεις Κριτική
- Καλλιγά, Δ. (2016). «Η μειονοτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Οι φωνές των Πλειονοτικών Εκπαιδευτικών που εργάζονται στα Μειονοτικά Σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ξάνθης», πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον Πολίτη του Έθνους στον Πολίτη του Κόσμου* (επιμ. Κ. Χρυσοφίδης). Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Κασσωτάκης, Μ. (2002). Η Μετεκπαίδευση και Επιμόρφωση του Διδακτικού Προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον. Στο: 100 χρόνια από την ίδρυση του Διδασκαλείου στην Κρήτη – Από τα διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα διδασκαλία μετεκαπίδευσης - Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού (πρακτικά ημερίδας). Κρήτη, σ. 185-200.
- Κόκκος, Α. (2005). *«Εκπαίδευση Ενηλίκων Ανιχνεύοντας το πεδίο* , Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Λαμπροπούλου, Β. (2004). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Λαμπροπούλου Β. και Παντελιάδου Σ. (2000). Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα – Κριτική Θεώρηση. Στο Α. Κυπριωτάκης (επιμ.) Πρακτικά Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής (σελ. 156-170). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Λεβέντ, Α. (2015). Η μουσουλμανική μειονότητα στο νομό Ροδόπης: Κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και θρησκευτικές ετερότητες στην πόλη της

Κομοτηνής, πτυχιακή εργασία, Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας, Α.Π.Θ.,
Θεσσαλονίκη

Λιγνός, Δ. (2006). Σκέψεις και διαπιστώσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 3, τεύχος 3, ανακτήθηκε από <http://www.auth.gr/virtualschool/3.3/Praxis/LignosTrainingEducators.html>.

Μακρά, Ρ. & Κανάρια, Χ. (2010). Πώς μαθαίνω στη μειονοτική εκπαίδευση: προβλήματα διγλωσσίας και διδακτικές εφαρμογές, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Αθήνα.

Μανιάτης, Π. (2011). Η Διαπολιτισμική Ικανότητα ως Στοιχείο της Παιδαγωγικής Επάρκειας των Εκπαιδευτικών. Προτάσεις για την αρχική τους κατάρτιση και επιμόρφωση. Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών – ΕΕΜΑΠΕ.

Ματσαγγούρας, Η. (1995). Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: Αίτημα του καιρού μας. Στο: Α. Καζαμίας, Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Εκδόσεις Σείριος

Μαυρογεώργος, Γ. (1996). Μορφές επιμόρφωσης - Εννοιολογικές διευκρινήσεις ,Σύγχρονη εκπαίδευση,τ.10

Μπαγάκης, Γ.(2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Εκδόσεις Μεταίχμιο

Μπαγιάτη,Ε. (2019). *Συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Ανακτήθηκε από <https://pekes.pdekritis.gr/wp-content/uploads/> στις 04/02/2022

Μπότσας, Γ. & Σανδραβέλης, Α. (2014). Αλλοδαποί μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Η περίπτωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.) Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο, Πρόγραμμα ΕΣΠΑ *Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστώντων Μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Μπουζάκης, Σ. (2000). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων - διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*, Εκδόσεις Gutenberg

- Νικολακοπούλου, Α. (2020). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που υπηρετούν σε τμήματα ένταξης δημοτικών σχολείων και σε ειδικά δημοτικά σχολεία του Ν. Αχαΐας. Διπλωματική Εργασία. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων», Πάτρα
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική-Το νέο περιβάλλον: Βασικές αρχές* Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Εκδόσεις Πεδίο
- Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ Α' 199 / 2-10-2008), Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-EA/N.%203699%20-%202008%20-%20FEK.%20199%20-A-%202-10-2008.pdf
- Ντούρας, Κ. (2009). Η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προϋπόθεση διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, στο 12ο Διεθνές Συνέδριο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, Πάτρα
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Εκδόσεις Τυπωθήτω – Δαρδανός
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2007). Παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών για την εκπόνηση μελετών στο πλαίσιο της Πράξης «Οργάνωση και Λειτουργία Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.)» του ΕΠΕΑΕΚ II
- Παντελιάδου, Σ. & Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Ειδική αγωγή : από την έρευνα στη διδακτική πράξη*, Εκδόσεις Πεδίο
- Παπαδημητρίου, Δ. (2020). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις Κυκλάδες Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 69/2020 και στο Στο Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου «Το σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας», Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (σσ. 639-647).Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκη (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Εκδόσεις Μεταίχμιο, 82-91.
- Περσίδου, Α. (2010). Ο ειδικός παιδαγωγός στο πλαίσιο της εφαρμογής της ένταξης: διερεύνηση της συμβουλευτικής διάστασης του ρόλου του. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Παρασκευπούλου – Κόλλια, Ε.Α.(2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις, *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Volume 4, Number 1. Ανακτήθηκε στις 25/11/2021 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726/987>
- 2
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση)*. Εκδόσεις ιδιωτική
- Ρουσσάκης, Γ. (2011). Δίνοντας υπόσταση στον «Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό»: Αρχική Εκπαίδευση, Επιστημονική/Παιδαγωγική Ταυτότητα και Επαγγελματικά Προσόντα των Εκπαιδευτικών στο λόγο και τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Η Βασική Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Κριτική και συγκριτική θεώρηση (σσ. 92-132). Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (1997). *Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση*, Δημόσιος τομέας, τεύχος 127
- Σαμαρά, Ε., Ανδριώτη, Α. (2011). Κριτική προσέγγιση του θεσμικού πλαισίου στην Ελλάδα για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Απόψεις και προοπτικές στο: Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (επιμ.) Τόμος Πρακτικών Διεθνούς Συνεδρίου Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη στην Ειδική Αγωγή, (σ.σ. 730-747). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Σκουλίδης, Παντισίδου, Παπασταμάτης, & Βαλκάνος, (2015). Υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής

Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 3, 20-40. doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.884>

Στασινός, Δ. (1999). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Εκδόσεις Gutenberg

Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη(2003). Ανακτήθηκε στις 25/01/2022 από : https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-el.pdf

Τσαρεκτσή, Τ. (2013). Η Δευτεροβάθμια Μειονοτική Εκπαίδευση από την οπτική της διαπολιτισμικότητας και οι επιμορφωτικές ανάγκες των μειονοτικών εκπαιδευτικών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

Τσιούμης, Κ. Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη(2003). Ανακτήθηκε στις 25/01/2022 από : https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-el.pdf

Τσιτσελίκης, Κ. (2007). Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης, Νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές, ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών, Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ II, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων,.

Τσιώλης, Γ. (2016). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων 125 διαδικασίες*, στο: Γ. Πυργιωτάκης, Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.), Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη, Αθήνα: Πεδίο, 473-498

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2004). Έκθεση αξιολόγησης υλοποιούμενων έργων, ανίχνευσης αναγκών και σχεδιασμού μελλοντικών παρεμβάσεων της ενέργειας 1.1.1 του ΕΠΕΑΕΚ για την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Υφαντή Α., Βοζαΐτης, Ν.Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο, Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη, τεύχος 3.

- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης και σχεδιασμού και αξιολόγησης των αναλυτικών προγραμμάτων*. Εκδόσεις Τυπωθήτω
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Armour, K. & Balboa J.F. (2000). Connections, pedagogy, and professional learning: Professional lives CEDAR conference, University of Warwick, UK
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matter
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση-Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση*. Εκδόσεις Gutenberg
- Cohen, L, Manioin, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Darling-Hammond, L., Garcia-Lopez, Sp., & French, J. (2002). *Learning to Teach for Social Justice*. New York: Teachers' College.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Lynch, J. (1997). *Education and Development: Tradition and innovation, A human right analysis*. Cassell
- Merriam, S. (2002). *Intruduction to Qualitative Research*. Προσπλάστηκε στις 20/11/2021 από: [https://stu.westga.edu/~bthibau1/MEDT%208484-%20Baylen/introduction to qualitative research/introduction to qualitative re search.pdf](https://stu.westga.edu/~bthibau1/MEDT%208484-%20Baylen/introduction%20to%20qualitative%20research/introduction%20to%20qualitative%20research.pdf)
- Ospina, S. (2004). *Qualitative Research. Encyclopedia of Leadership*. SAGE Publications. London. Ανακτήθηκε στις 25/11/2021 από: https://ualr.edu/interdisciplinary/files/2010/03/Qualitative_Research.pdf
- Rogers, A. (1990). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Εκδόσεις Μεταίχμιο

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα I Οδηγός συνέντευξης

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ :

Ηλικία:

Φύλο:

Σπουδές:

Προϋπηρεσία με δίγλωσσους μαθητές/μαθήτριες :

1^ο ΑΞΟΝΑΣ: ΑΡΧΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

Ε.Ε. 1. Θεωρείτε πως η εκπαίδευσή σας στις προπτυχιακές σας σπουδές είναι επαρκής για έναν/μία υποψήφιο/-α εκπαιδευτικό, ώστε να διδάξει δίγλωσσους μαθητές/μαθήτριες με αναπηρία ή εκπαιδευτικές ανάγκες ;

1.2 Ποια επιπλέον μαθήματα ή θεματικές ενότητες θα επιθυμούσατε να έχετε διδαχθεί κατά την αρχική σας εκπαίδευση;

2^ο ΑΞΟΝΑΣ: ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ

Ε.Ε.2.1. Σε ποια επιμορφωτικά προγράμματα έχετε συμμετάσχει, με ποιον τρόπο διενεργήθηκαν και ποιος ήταν ο φορέας υλοποίησής τους.

2.2 Η συμμετοχή σας στα επιμορφωτικά προγράμματα σας έχει βοηθήσει να βελτιώσετε την εκπαιδευτική πράξη; Θα μπορούσατε να(μας) αναφέρετε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ;

2.3 Πώς θα κρίνατε προηγούμενα επιμορφωτικά προγράμματα στα οποία συμμετείχατε;

3^ο ΑΞΟΝΑΣ: ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Ε.Ε.3. 1. Ποιες επιμορφωτικές ανάγκες θεωρείτε πως υπάρχουν για το εκπαιδευτικό – διδακτικό σας έργο;

3.2 Με βάση την εμπειρία σας ,ποια επιμορφωτικά προγράμματα θεωρείτε καταλληλότερα ως προς την υλοποίησή τους και ποια είναι τα επιθυμητά χαρακτηριστικά αυτών;

4^ο ΑΞΟΝΑΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Ε.Ε. 4. 1. Κατά την άποψή σας ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

4.2 Με βάση την εμπειρία σας διαφοροποιείται η διδακτική μεθοδολογία στους δίγλωσσους με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ; Αν ναι, ποια διδακτική μεθοδολογία θα προτείνατε ;

4.3. Τι είδους αξιολόγηση χρησιμοποιείτε στους δίγλωσσους μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

5^ο ΑΞΟΝΑΣ: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ – ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Ε.Ε 5.1 Πως θα χαρακτηρίζατε την συνεργασία σας μετάταξη των συνάδελφων σας στο σχολικό περιβάλλον για τους μαθητές σας.

5.2 Πως θα χαρακτηρίζατε την συνεργασία σας με τους γονείς των παιδιών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .

Παράρτημα II Έντυπο ενημέρωσης - συγκατάθεσης

ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

Αγαπητές/ οί κ.κ.,

Ονομάζομαι Κεντζ Χιλαΐ και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής με τίτλος «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση». Με την παρούσα επιστολή θα ήθελα να σας ζητήσω την άδεια ,για να διενεργήσω εκτός σχολείου μια ποιοτική έρευνα (Συνέντευξη) στο πλαίσιο της πτυχιακής μου εργασίας.

Ο τίτλος της μεταπτυχιακής μου εργασίας είναι «Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με μαθητές δίγλωσσους (μειονοτικούς με αναπηρία ή

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον ν. Ξάνθης και στον ν. Ροδόπης. Μια πιλοτική έρευνα».

Η έρευνα «Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με μαθητές δίγλωσσους (μειονοτικούς) με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον Ν. Ξάνθης και στον Ν. Ροδόπης, απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και έχει σχεδιαστεί για τη διερεύνηση των απόψεων σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, που διδάσκουν δίγλωσσους μαθητές/μαθήτριες με αναπηρία ή εκπαιδευτικές ανάγκες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Παρακαλείσθε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Όλες οι απαντήσεις είναι αποδεκτές. Η συμμετοχή σας είναι οικειοθελής και ανώνυμη και τα στοιχεία που θα συλλεχθούν είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

ΈΝΤΥΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Με την παρούσα βεβαίωση επιτρέπω και είμαι σύμφωνος/η να λάβω μέρος στην έρευνα σας, η οποία θα πραγματοποιηθεί από την Κεντζ Χιλαϊ μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με επίπτρια την Λευκοθέα Καρτασίδου αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής.

Όνοματεπώνυμο Εκπαιδευτικού(προαιρετικό)

Υπογραφή

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας και τον πολύτιμο χρόνο που αφιερώσατε.

Με τιμή,

Κεντζ Χιλαϊ

Στοιχεία επικοινωνίας :

Email: Mea20017@uom.edu.gr

Τηλέφωνο 6975107724

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Συνεντευξιαζόμενοι	Ηλικία	Φύλο	Επίπεδο σπουδών	Προϋπηρεσία με δίγλωσσους μαθητές
E1	29	Γ	Μεταπτυχιακό	Ναι
E2	30	Γ	Μεταπτυχιακό	Ναι
E3	36	Γ	Μεταπτυχιακό	Ναι
E4	30	Α	Μεταπτυχιακό	Ναι
E5	35	Γ	Πανεπιστήμιο	Ναι
E6	28	Γ	Πανεπιστήμιο	Ναι
E7	26	Γ	Μεταπτυχιακό	Ναι 1
E8	28	Γ	Μεταπτυχιακό	Όχι
E9	30	Α	Μεταπτυχιακό	Ναι 7
E10	29	Α	Μεταπτυχιακό	Ναι 2
E11	53	Α	Μεταπτυχιακό	Ναι 19
E12	27	Γ	Πανεπιστήμιο	Ναι 2
E13	30	Γ	Μεταπτυχιακό	Ναι 2
E14	24	Γ	Πανεπιστήμιο	Ναι 2
E15	35	Α	Πανεπιστήμιο	Ναι 1
E16	27	Γ	Πανεπιστήμιο	Όχι
E17	30	Γ	Πανεπιστήμιο	Ναι 3

Πίνακας 2. Φύλο συμμετεχόντων και ηλικία

Φύλο	Γυναίκες	Ποσοστό%	Ηλικία	Άνδρες	Ποσοστό%	Ηλικία
	12	70	28,3	5	30	35,4

Πίνακας 3. Επίπεδο σπουδών

Σπουδές	Προπτυχιακό	Ποσοστό % Προπ.	Μεταπτυχιακό	Ποσοστό Μεταπ. %
	10	59	7	41

Πίνακας 4. Προϋπηρεσία συμμετεχόντων

Προϋπηρεσία με δίγλωσσους μαθητές	ΝΑΙ	ΟΧΙ
	15	2

Πίνακας 5. Χαρακτηρισμός προπτυχιακών σπουδών

Χαρακτηρισμός προπτυχιακών σπουδών. Κατηγορίες και υποκατηγορίες.	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Επαρκές επίπεδο σπουδών	3	18
Μη επαρκές επίπεδο σπουδών	14	82

Πίνακας 6. Πεδία αναφορών για την επιλογή μαθήματος ή θεματικής στο προπτυχιακό

Μαθήματα ή θεματικές στο προπτυχιακό επίπεδο σπουδών	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα	6	35
Τεχνικές παρεμβάσεις – Θεραπευτικές προσεγγίσεις	6	35
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	5	30
Διγλωσσία	3	18

Πίνακας 7. Συμμετοχή σε προηγούμενες επιμορφώσεις

Συμμετοχή σε προηγούμενες επιμορφώσεις	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Αντικείμενο επιμόρφωσης		
Ειδική Αγωγή	7	41
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	2	11
Ψυχοπαιδαγωγική	3	18
Φορέας επιμόρφωσης		
Μεταπτυχιακό Ειδίκευσης	4	26
Πανεπιστημιακά ΚΕΚ	7	41
ΕΕΠΕΚ	1	5
Σεμινάρια από Σχολικούς Συμβούλους	8	47
Τρόπος Υλοποίησης		
Δια ζώσης	10	59
Εξ αποστάσεως	3	18

Πίνακας 8. Πρακτική εφαρμογή προηγούμενων προγραμμάτων

Πρακτική εφαρμογή προηγούμενων προγραμμάτων	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Θετική	17	100
Παιχνίδια για αυτισμό	1	5
Μουσικοθεραπεία και τέχνη	2	11
Διδασκαλία και στοχοθεσία	3	18
Εμπλουτισμός γνώσεων ,δεξιοτήτων και καθημερινών πρακτικών	8	47
Αξιολόγηση		
Διάφορες τεχνικές	2	12
	1	5

Πίνακας 9. Πεδία αναφορών για την αποτίμηση προηγμένων προγραμμάτων

Αποτίμηση προηγούμενων προγραμμάτων επιμόρφωσης	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Θετική	12	70
Ικανοποιητικά	6	35
Πολύ καλά	3	18
καλά	3	18
Αρνητική	4	26
Μη αποτίμηση	1	5

Πίνακας 10. Πεδία αναφορών για τις επιμορφωτικές ανάγκες

Επιμορφωτικές ανάγκες	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Ψηφιακές δεξιότητες	4	24
Τεχνικές βελτίωσης- καλές πρακτικές(επικοινωνίας, διαχείρισης τάξης)	8	47
Ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα	3	18
Διγλωσσία και διαπολιτισμικότητα	3	18

Πίνακας 11. Πεδία αναφορών για τα χαρακτηριστικά επιμόρφωσης

Επιθυμητά χαρακτηριστικά επιμόρφωσης	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Δια ζώσης	12	70
Εξ αποστάσεως	5	30
Εξ αποστάσεως και δια ζώσης	1	5

Πίνακας 12. Πεδία αναφορών ως προς τις δυσκολίες δίγλωσσων μαθητών

Δυσκολίες δίγλωσσων μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Δυσκολίες επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης	7	41
Γλωσσικές δυσκολίες (προφορικά - γραπτά)	6	35
Ψυχοσωματικά προβλήματα	3	18
Έλλειψη ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό	1	5
Ασάφεια νομοθετικού πλαισίου	1	5

Πίνακας 13. Μέθοδοι διδασκαλίας

Μέθοδοι διδασκαλίας	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Διαφοροποιημένη	6	35
Εξατομικευμένη με βάση τις ανάγκες	4	26
Δια δραστική – Βιωματική –		
Τεχνικές προσομοίωσης	3	18
Χρήση ΤΠΕ, Εξειδικευμένα λογισμικά	4	26

Πίνακας 14. Αξιολόγηση δίγλωσσων μαθητών/τριών αμεα

Αξιολόγηση δίγλωσσων μαθητών/τριών αμεα	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Περιγραφική – ποιοτική (αξιολόγηση στόχων)	6	35
Διαγνωστική- διαμορφωτική	5	30
Εξατομικευμένη	4	26
Αξιολόγηση στην μητρική γλώσσα	2	18
Άτυπη -τυπική (Σταθμισμένα τεστ – φύλλα εργασίας)	2	18

Πίνακας 15. Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Πολύ καλή	5	30
Ικανοποιητική	5	30
Καλή	2	12
Μέτρια -τυπική	3	18
Μη ικανοποιητική	2	12

Πίνακας 16. Συνεργασία εκπαιδευτικών με γονείς

Συνεργασία εκπαιδευτικών με γονείς	Συχνότητα Εμφάνισης	Ποσοστό Εμφάνισης %
Πολύ καλή	2	12
Ικανοποιητική	3	18
Αρκετά Καλή	4	24
Καλή	4	24
Μέτρια	2	12
Δύσκολη	2	12