



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**«Η διαπολιτισμική δεξιότητα των υποψήφιων
εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του ΠΤΔΕ Φλώρινας»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΗΣ ΑΛΕΞΙΑΣ ΣΙΕΚΡΗ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ

**Στις «Επιστήμες της Αγωγής με Νέες Τεχνολογίες» με ειδίκευση στην
«Παιδαγωγική με Νέες Τεχνολογίες»**

ΦΛΩΡΙΝΑ, 2021

Τριμελής επιτροπή:

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Βασιλική Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.

Μέλη: Αικατερίνη Δημητριάδου, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.

Ιωάννης Θωίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	5
Περίληψη	6
Abstract	7
Εισαγωγή	8
Κεφάλαιο 1: Αποσαφήνιση εννοιών	11
1.1 «Πολυπολιτισμικότητα» και «Διαπολιτισμικότητα»	11
1.2 «Διαπολιτισμική Αγωγή», «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» και «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική»	12
1.3 Μετανάστες, αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές	16
1.4 Διαπολιτισμική προετοιμασία των εκπαιδευτικών - ορισμοί.....	17
1.4.1 «Διαπολιτισμική Ετοιμότητα».....	17
1.4.2 «Διαπολιτισμική Ικανότητα».....	18
1.4.3 «Διαπολιτισμική Επάρκεια ή Δεξιότητα»	19
Κεφάλαιο 2: Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.....	25
2.1 Μοντέλο αφομοίωσης	25
2.2 Μοντέλο ενσωμάτωσης.....	26
2.3 Πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	28
2.4 Αντιρατσιστικό μοντέλο.....	29
2.5 Διαπολιτισμικό μοντέλο.....	30
Κεφάλαιο 3: Ιστορικό και θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	33
3.1 Ιστορική αναδρομή και νομοθετικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	33
3.2 Εκπαιδευτικές πρακτικές των Ευρωπαϊκών χωρών για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	40
Κεφάλαιο 4: Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην πρόκληση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας	45
4.1 Διαχείριση της διαπολιτισμικότητας από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.....	45
4.2 Διαπολιτισμική δεξιότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών	49
Κεφάλαιο 5: Έρευνες που αφορούν τη διαπολιτισμική δεξιότητα των εκπαιδευτικών	54
Κεφάλαιο 6: Μεθοδολογία της έρευνας	62
6.1 Διατύπωση προβλήματος/Σπουδαιότητα μελέτης	62
6.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	62
6.3 Ο πληθυσμός και το Δείγμα της Έρευνας.....	63

6.4 Εργαλείο Έρευνας.....	64
6.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	67
Κεφάλαιο 7: Παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων	69
7.1 Περιγραφή του δείγματος.....	69
7.2 Μαθήματα/Πρόγραμμα σπουδών.....	70
7.3 Γνωστικός τομέας.....	79
7.4 Διδακτική κατάρτιση.....	83
7.5 Δυσκολίες/Συναισθηματικός τομέας.....	90
Κεφάλαιο 8: Συζήτηση – Συμπεράσματα	99
8.1 Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα	99
8.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	107
8.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	108
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	109
<i>ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</i>	109
<i>ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</i>	114
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	118
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	123
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	127
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.....	133

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες της Αγωγής με Νέες Τεχνολογίες», του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, με κατεύθυνση στην «Παιδαγωγική με Νέες Τεχνολογίες».

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Βασιλική Παπαδοπούλου για την καθοδήγηση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου, καθώς και τους συνεπιβλέποντες καθηγητές κ. Αικατερίνη Δημητριάδου και κ. Ιωάννη Θωΐδη.

Επιπλέον, ευχαριστώ θερμά τους/τις φοιτητές/τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας για τη συμμετοχή τους έρευνα, ως προς τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου αλλά και τον Χρήστο για την υποστήριξη που μου παρείχαν, χωρίς την οποία η ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας δε θα ήταν εφικτή.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διευκρινιστεί σε ποιο βαθμό οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται στο πλαίσιο της αρχικής τους εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου. Εν ολίγοις, διερευνάται η διαπολιτισμική τους δεξιότητα. Η εμπειρική προσέγγιση της διαπολιτισμικής δεξιότητας των φοιτητών πραγματοποιείται μέσα από την ανάλυση τεσσάρων αξόνων οι οποίοι διακρίνονται με βάση: τα μαθήματα και το πρόγραμμα σπουδών, τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει οι φοιτητές (γνωστικός τομέας), τις δεξιότητες που έχουν κατακτήσει (διδασκτική κατάρτιση), τις στάσεις τους και τις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν όταν έρθουν σε επαφή με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (συναισθηματικός τομέας). Στην έρευνα έλαβαν μέρος σαράντα τεταρτοετείς φοιτητές του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινας) και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο. Η παρούσα έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα πως οι φοιτητές διαθέτουν σε ικανοποιητικό βαθμό διαπολιτισμικές δεξιότητες και είναι ικανοποιημένοι από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει μέσω των μαθημάτων που προσφέρονται από το Τμήμα. Δε λείπουν, όμως, και οι αναφορές στις ελλείψεις που παρατηρούνται στο πρόγραμμα σπουδών, σχετικά με την ανάγκη ύπαρξης περισσότερων υποχρεωτικών μαθημάτων, πρακτικής άσκησης σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα και διοργάνωσης επιστημονικών συναντήσεων (σεμινάρια, ημερίδες κλπ.).

Λέξεις κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα - διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική δεξιότητα/επάρκεια, υποψήφιοι εκπαιδευτικοί

Abstract

This study aims to clarify to what extent prospective teachers are getting prepared in the context of their initial education, in order to meet the needs of the modern multicultural school. In short, the subject that is investigated is their intercultural competence. The empirical approach to students' intercultural competences is made through the analysis of four axes which are divided according to: the courses and curriculum, the knowledge that students have acquired (cognitive field), the skills they have acquired (teaching training), their attitudes and the difficulties they may run into when they come in contact with students from different cultural backgrounds (emotional field). In this survey participated 40 four-year students of the University of Western Macedonia (Florina) and questionnaires were used as research tool. The present research concludes that students have an adequate degree of intercultural competences and are satisfied with the knowledge and skills they have acquired through the courses offered by the Department. However, there are also references to the shortcomings observed in the curriculum, regarding the need for more compulsory courses, internships in intercultural settings and the organizing of scientific meetings (seminars, workshops, etc.).

Keywords: multiculturalism - interculturalism, intercultural education, intercultural competence, prospective teachers

Εισαγωγή

Η μαζική μετακίνηση ατόμων από τη μία χώρα στην άλλη αποτελεί μια πραγματικότητα σε παγκόσμιο επίπεδο, η οποία επηρεάζει τη δημογραφική σύνθεση των «χωρών υποδοχής» και διαμορφώνει τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των κοινωνιών τους. Μερικοί από τους λόγους αυτής της μετακίνησης είναι η φτώχεια, η βία και οι πολεμικές συγκρούσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά στις χώρες καταγωγής τους. Περισσότεροι από 51 εκατομμύρια άνθρωποι παγκοσμίως εκδιώχθηκαν βίαια ως πρόσφυγες ή ζήτησαν άσυλο στις χώρες υποδοχής. Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες καλούνται να αντιμετωπίσουν την πρόκληση αυτή εξομαλύνοντας τις σχέσεις μεταξύ ατόμων που έρχονται στις χώρες υποδοχής και των ντόπιων που ζουν εκεί, ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγήσει σε συγκρούσεις (Γκόβαρης, 2001· Zetter, 2015). Μεταξύ άλλων χωρών και η Ελλάδα επηρεάστηκε σε μεγάλο βαθμό από τις συνεχείς και μαζικές μετακινήσεις μεταναστευτικών ροών, εξαιτίας της γεωπολιτικής της θέσης, καθώς αποτελεί τη σύνδεση μεταξύ Ανατολής και Δύσης (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Ο χώρος της εκπαίδευσης δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος από την κατάσταση αυτή, καθώς ένας μεγάλος αριθμός παιδιών φτάνει καθημερινά στη χώρα μας. Τα στοιχεία όμως σχετικά με τον ακριβή αριθμό των παιδιών-προσφύγων στην Ελλάδα είναι δύσκολο να αποτυπωθούν εξαιτίας της συνεχούς κινητικότητας του προσφυγικού πληθυσμού (Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018).

Όπως επισήμανε ο Δαμανάκης (1998), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μια αντίφαση, καθώς λειτουργεί μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά, ενώ ο μαθητικός πληθυσμός της χώρας χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια. Για την έξοδο από αυτήν την αντίφαση, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις αποδοχής και αναγνώρισης της ετερότητας των μαθητών, καθώς αποτελεί τον κατεξοχήν θεσμό στήριξης για την ομαλή ένταξή τους. Για να γίνει αυτό, το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα κοινωνικοποίησης που διαμορφώνει η πολυπολιτισμική κοινωνία (Γκόβαρης, 2001).

Η προσαρμογή, όμως, αυτή δεν είναι πάντα εύκολη και για να επιτευχθεί θα πρέπει να υπάρξει σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα του συνόλου των μαθητών. Έτσι, το

εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας χρειάζεται να απαλλαγεί από μονοπολιτισμικές προσεγγίσεις και να υιοθετήσει διαπολιτισμικές πρακτικές, οι οποίες θα αποδέχονται και θα σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Η αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος δημιουργεί νέες συνθήκες στη σχολική πραγματικότητα, αλλά και νέες ανάγκες και προκλήσεις για τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kesidou, 2004). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αναλάβει έναν σύνθετο ρόλο και, για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να έχει προετοιμαστεί κατάλληλα μέσω της αρχικής του εκπαίδευσης (Λιακοπούλου, 2006).

Με βάση τα παραπάνω φαίνεται πόσο επιτακτική είναι η ανάγκη να μπορούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα. Να μπορούν, δηλαδή, να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική τους δεξιότητα. Για τον λόγο αυτό, σκοπός της έρευνας είναι να διευκρινιστεί σε ποιο βαθμό οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας προετοιμάζονται στο πλαίσιο της αρχικής τους εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου. Η συγκεκριμένη εργασία είναι σημαντική, καθώς δεν έχει πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα στο παρελθόν για το συγκεκριμένο πλαίσιο, δηλαδή τους φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο συζητούνται οι όροι που χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία και διασαφηνίζονται οι έννοιες που αφορούν την προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρονται τα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το ιστορικό και θεσμικό πλαίσιο σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρώπη. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τον ρόλο του εν ενεργεία εκπαιδευτικού σε μια πολυπολιτισμική τάξη, καθώς και την ανάγκη κατάλληλης προετοιμασίας των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε εν ενεργεία και σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες σχετίζονται με την ετοιμότητά τους να διαχειριστούν διαπολιτισμικές τάξεις.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά την εμπειρική έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για τον σκοπό και τη σπουδαιότητα της έρευνας και διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Επιπλέον, περιγράφεται η μέθοδος της έρευνας, το δείγμα της και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν και ακολουθεί η συζήτηση. Η εργασία ολοκληρώνεται με μια αναφορά στους περιορισμούς και στις προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1: Αποσαφήνιση εννοιών

1.1 «Πολυπολιτισμικότητα» και «Διαπολιτισμικότητα»

Οι έννοιες «πολυπολιτισμικότητα» (multiculturalism) και «διαπολιτισμικότητα» (interculturalism) χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία. Τις περισσότερες φορές, όμως, τα όρια της χρήσης μεταξύ των δύο όρων είναι αρκετά βλεπτά και για τον λόγο αυτό δημιουργείται σύγχυση. Και οι δύο έννοιες έχουν ως δεύτερο συνθετικό τη λέξη «πολιτισμός», ο οποίος αποτελεί «ένα σύστημα αξιών που προσδιορίζουν μια κοινωνία, δηλαδή τη θρησκεία, τη γλώσσα και τα επιστημονικά επιτεύγματά της». Από την ίδια λέξη προκύπτουν οι παραπάνω έννοιες, καθώς και άλλα παράγωγα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 69).

Η ευρεία χρήση της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας, συχνά δημιουργεί ασάφεια ως προς το περιεχόμενό της. Ο όρος δηλώνει τη συνύπαρξη, στο πλαίσιο μιας κοινωνίας, διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2011). Γενικά, ο όρος αναφέρεται στη «δημόσια αποδοχή των μεταναστευτικών και μειονοτικών ομάδων ως διακριτές κοινότητες που διαφέρουν από τον πλειοψηφικό πληθυσμό ως προς τη γλώσσα, την κουλτούρα και την κοινωνική συμπεριφορά, και που συχνά έχουν τις δικές τους ενώσεις και τη δική τους κοινωνική υποδομή» (όπως αναφέρει ο Castles, 2012: 83). Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1998: 39), στον όρο «πολυπολιτισμικότητα» εμπεριέχεται ο όρος «διαπολιτισμικότητα». Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, όμως δεν ταυτίζεται μαζί της, καθώς η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο, ενώ η διαπολιτισμικότητα αποτελεί το ζητούμενο. Οι Κανακίδου & Παπαγιάννη (1997: 21) και ο Norberg (2000: 512), αναφέρουν πως πολλοί επιστήμονες με τον όρο «πολυπολιτισμικότητα» δηλώνουν γενικά τη συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών μέσα σε μια κοινωνία, ενώ με τον όρο «διαπολιτισμικότητα» αναφέρονται στην αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των πολιτισμών. Ομοίως, οι Παλαιολόγου & Dimitriadou (2013: 53), διευκρινίζουν πως στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο προτιμάται ο όρος «διαπολιτισμικός», ο οποίος υποδηλώνει τη δυναμική αλληλεπίδραση μέσα σε μια τάξη, ενώ ο όρος «πολυπολιτισμικός» χρησιμοποιείται ως

περιγραφικός στην περίπτωση που μια τάξη αποτελείται από μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, εθνική ταυτότητα ή άλλες «αποκλίσεις» από τον «κανονικό» σχολικό πληθυσμό.

Μελετώντας κανείς την ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία συμπεραίνει πως δεν είναι δυνατό να δοθεί ένας σαφής και κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας της διαπολιτισμικότητας, καθώς όσες προσπάθειες έχουν γίνει μέχρι τώρα για τον ορισμό της οδηγούν σε αδυναμία συγκρότησης μιας θεωρίας με καθολική ισχύ (Δημητριάδου, 2016). Ως προς την εννοιολόγηση του όρου «διαπολιτισμικότητα», η Rey von Almen (όπως αναφέρει ο Γκόβαρης, 2001: 78) υποστηρίζει πως η σημασία της πρόθεσης «δια» σχετίζεται με διαδικασίες όπως ανταλλαγή, αλληλεγγύη και υπέρβαση ορίων. Σύμφωνα με τον Sáez, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί μια από τις βασικές έννοιες στη σύγχρονη εκπαιδευτική σκηνή. Ο ίδιος την ορίζει ως «ενεργός συμμετοχή στην επικοινωνία, με γνώμονα την ευαισθητοποίηση της διαφορετικότητας και την κριτική στάση και πρακτική» (Sáez, 2002: 116). Ο Γκόβαρης (2001: 14), ορίζει τη διαπολιτισμικότητα «ως μια διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώρισης της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών». Τέλος, σύμφωνα με τον Μάρκου (όπως αναφέρει η Λιακοπούλου, 2006: 19), ο όρος εκφράζει «...μια διαδικασία συνάντησης, αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας συνεργασίας και παραπέρα ανάπτυξης των πολιτισμών», η οποία έχει ως «...τελικό στόχο τον μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να δίνεται σε όλους η δυνατότητα να εκφράζονται ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες διατηρώντας την πολιτισμική τους ταυτότητα και εμπλουτίζοντάς την παράλληλα με στοιχεία της ταυτότητας του άλλου» (Ζιάκα, 2014: 31).

1.2 «Διαπολιτισμική Αγωγή», «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» και «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική»

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να γίνει διάκριση μεταξύ των εννοιών «Διαπολιτισμική Αγωγή», «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» και «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική». Η δυσκολία νοηματοδότησης των όρων αγωγή, εκπαίδευση και παιδαγωγική παραπέμπει και σε δυσκολία νοηματοδότησης των σύνθετων όρων διαπολιτισμική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική παιδαγωγική. Σύμφωνα με τη διεθνή

βιβλιογραφία «η λέξη *αγωγή* παραπέμπει στο γεγονός της άσκησης διαμορφωτικών (παιδευτικών) επιρροών σε μια σειρά από κοινωνικά περιβάλλοντα, ο όρος *εκπαίδευση* παραπέμπει στον εκπαιδευτικό οργανισμό και τη θεσμικά προσδιορισμένη άσκηση παιδευτικών επιρροών στο περιβάλλον αυτό, ενώ ο όρος *παιδαγωγική* στον επιστημονικό λόγο περί αγωγής και εκπαίδευσης» (Γκότοβος, 2003: 1). Όταν στις έννοιες της αγωγής και της εκπαίδευσης εμπλέκονται εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές ταυτότητες, τότε γίνεται λόγος για διαπολιτισμική αγωγή και διαπολιτισμική εκπαίδευση αντίστοιχα. Και οι δύο περιπτώσεις φανερώνουν την κοινωνική δράση των ατόμων που εμπλέκονται στην αγωγή και την εκπαίδευση. Όταν η κοινωνική δράση αυτή γίνει αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης, τότε γίνεται λόγος για διαπολιτισμική παιδαγωγική (Γκότοβος, 2003). Παρακάτω γίνεται μια συστηματικότερη ανάλυση των εννοιών αυτών.

Γενικά, η διαπολιτισμική αγωγή δε θεωρείται ούτε ως εξέλιξη της διαδικασίας της αφομοίωσης, η οποία στοχεύει στην ενσωμάτωση των ατόμων στη χώρα υποδοχής, ούτε ως μια διαδικασία που κατηγοριοποιεί τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μελών μιας διαπολιτισμικής κοινωνίας, κάτι που οδηγεί σε «γκετοποίηση». Αντίθετα, η διαπολιτισμική αγωγή στοχεύει στην εξισορρόπηση των διακρίσεων και των εντάσεων που προκύπτουν εξαιτίας της διαφοροποιημένης πολιτισμικής ταυτότητας των ατόμων. Επομένως, η διαπολιτισμική αγωγή χαρακτηρίζεται ως το είδος της αγωγής/εκπαίδευσης που:

- πηγάζει από την πεποίθηση της αξίας της ισότητας όλων των ανθρώπων,
- θεωρεί πως οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δε συνιστούν αποδιοργανωτικό παράγοντα και είναι απαραίτητο να περιλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων,
- είναι προσανατολισμένη και έχει ως σκοπό την ισότητα ευκαιριών για όλους,
- εναντιώνεται σε κάθε μορφή διακρίσεων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997: 14, 16-17).

Η διαπολιτισμική αγωγή, θα πρέπει να στοχεύει σε τέσσερα σημεία: στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές ανάμεσα στους πολιτισμούς, στην αλληλεγγύη, στον σεβασμό των άλλων πολιτισμών ως ισότιμους και στην αγωγή στην ειρήνη. Οι στόχοι αυτοί αποτελούν τις βάσεις της επικοινωνίας των ατόμων μεταξύ τους, αλλά και

με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997: 45). Η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται στους «ντόπιους» αλλά και στους «ξένους» και στοχεύει στην ευαισθητοποίηση τους, ώστε να αναπτυχθεί μια αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή. Απευθύνεται, επίσης, στους θεσμούς και τις κοινωνικές ομάδες και όχι μόνο μεμονωμένα στο άτομο (Δαμανάκης, 1998). Συμπερασματικά, η διαπολιτισμική αγωγή «εστιάζει στα σημεία σύγκλισης των πολιτισμών και όχι στις διαφορές τους. Σέβεται τη διαφορετικότητα του «άλλου» και αναγνωρίζει το δικαίωμα των πολιτισμών να αυτοπροσδιορίζονται» (Μπερερής, Σιασιάκος & Λαζακίδου, 2007: 19).

Όσον αφορά τον όρο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», δεν υπάρχει μια ενιαία και γενικά αποδεκτή θεωρία που να τον προσδιορίζει. Αρχικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως «πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών με στόχο την υπέρβαση των ορίων τους και τη συγκρότηση μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας» (Γκόβαρης, 2001: 78). Ο Νικολάου (2011β: 22), επισημαίνει πως βασική προϋπόθεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η συνύπαρξη και συνεκπαίδευση όλων των μαθητών «...ανεξαρτήτως προέλευσης, μέσα σε ένα πνεύμα απροκατάληπτης επικοινωνίας και συνεργασίας, με σεβασμό στην ετερότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Με εκμετάλλευση, στο μέγιστο, των δυνατοτήτων όλων των παιδιών και συμπόρευση με το δικό τους όραμα για τη ζωή, όποιο κι αν είναι αυτό». Στοχεύει στην προσέγγιση τόσο των «ξένων» μαθητών, ώστε να ενταχθούν στη χώρα υποδοχής, όσο και των γηγενών μαθητών, με σκοπό να εκτιμήσουν και να συμβιώσουν ομαλά με τους διαφορετικούς πολιτισμούς που συναντούν (Μπερερής, Σιασιάκος & Λαζακίδου, 2007). Για την ομαλή αυτή συμβίωση, θα πρέπει η διαπολιτισμική εκπαίδευση να λάβει υπόψη πως τα αίτια της αρνητικής αντιμετώπισης των παιδιών που προέρχονται από τις «μειονοτικές» ομάδες, θα πρέπει να αναζητηθούν τόσο στο οικογενειακό, όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον της ελληνικής κοινωνίας (Ζάχος, 2014: 218).

Με βάση την επισκόπηση του δικτύου Eurydice της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (όπως αναφέρουν οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 60), η διαπολιτισμική εκπαίδευση στις ευρωπαϊκές χώρες ορίζεται ως εξής:

- «Ως μάθηση για την πολιτισμική διαφορετικότητα με στόχο την ανάπτυξη της ανοχής και του σεβασμού για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τη

διαφορετικότητά τους, σε μερικές περιπτώσεις με έμφαση στην καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας».

- «Ως διεθνής διάσταση στην εκπαίδευση, η οποία στοχεύει στην κατανόηση της σύγχρονης πολιτισμικής διαφορετικότητας στο εκάστοτε ιστορικό και κοινωνικό της πλαίσιο».
- «Ως ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, η οποία στοχεύει στο να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν την αντίληψη μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας».

Σύμφωνα με τον Helmut (όπως αναφέρουν οι Γεωργογιάννης, 1999: 50, Γεωργογιάννης, 2006: 216-217, Νικολάου, 2011α: 202-203, Νικολάου, 2011β: 130-131 και Μάρκου, 1996: 26-27), η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές/στόχους:

1. Την ενσυναίσθηση, δηλαδή την κατανόηση της θέσης και της διαφορετικότητας των άλλων ατόμων.
2. Την αλληλεγγύη, η οποία παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και την αδικία.
3. Τον σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα, που πραγματοποιείται μέσω της γνωριμίας των διαφορετικών πολιτισμών.
4. Την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, με σκοπό την επικοινωνία μεταξύ των λαών.

Η «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική» με τη σειρά της, αποτελεί ένα εργαλείο για την ομαλή συμβίωση πολιτισμών μέσα στο σχολείο μέσω της αποδοχής της διαφορετικότητας. Έτσι, οι μαθητές δεν αποτελούν απλώς ατομικές υπάρξεις που φέρουν την προσωπική τους ταυτότητα, αλλά και συλλογικές υπάρξεις που φέρουν κοινωνικές ταυτότητες, όπως είναι για παράδειγμα, οι εθνικές, οι εθνοτικές και οι θρησκευτικές ταυτότητες. Το σχολείο θα πρέπει να φροντίζει για την ομαλή συνύπαρξη αυτών των ταυτοτήτων και να δημιουργεί το ιδανικό περιβάλλον μέσα στο οποίο καμία κοινωνική ταυτότητα δε θα περιορίζεται. Οι εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές διαφοροποιήσεις των μαθητών αναφέρονται με τον όρο «ετερότητα», για τον οποίο έχει δείξει μεγάλο ενδιαφέρον η διαπολιτισμική παιδαγωγική (Γκότοβος, 2003: 7, 11). Με άλλα λόγια, βασική αρχή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής αποτελεί

η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και η κοινωνική δικαιοσύνη (Δαμανάκης, 1998). Οι έννοιες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαπολιτισμικής παιδαγωγικής συχνά ταυτίζονται (Γκότοβος, 2003).

1.3 Μετανάστες, αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές

Παρακάτω γίνεται μια διάκριση μεταξύ των όρων «μετανάστες», «αλλοδαποί» και «παλιννοστούντες» μαθητές. Παρόλο που κάθε ένας από τους όρους αυτούς έχει συγκεκριμένο εννοιολογικό περιεχόμενο, το κοινό τους χαρακτηριστικό είναι πως διαχωρίζουν τη διαφορετικότητα από οτιδήποτε θεωρείται κοινά αποδεκτό (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Τα επίσημα κείμενα των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης χρησιμοποιούν τον όρο «μετανάστες μαθητές», ο οποίος χαρακτηρίζει τις ομάδες μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, δηλαδή εκείνους που δε γνωρίζουν καθόλου τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και διαφέρουν ως προς τις πολιτισμικές παραδόσεις. Παλαιότερα, στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούταν περισσότερο ο όρος «αλλοδαποί μαθητές», ο οποίος ήταν φορτισμένος αρνητικά και ταυτιζόταν περισσότερο με τον όρο «ξένος», σε αντίθεση με το «μετανάστης», ο οποίος είχε θετικό ή ουδέτερο φορτίο και δήλωνε τη διαδικασία μετακίνησης των ατόμων ή των ομάδων. Από την άλλη πλευρά, σε σχέση με τους αλλοδαπούς μαθητές, οι παλιννοστούντες (κυρίως Πόντιοι και Βορειοηπειρώτες) διέφεραν ως προς τον βαθμό κατοχής της ελληνικής γλώσσας, την οποία ενδέχεται να γνώριζαν καλύτερα εξαιτίας της ελληνικής τους καταγωγής. Η χρήση του όρου ουσιαστικά αναφέρεται στην ψυχολογική διάσταση του φαινομένου της μετακίνησης/επιστροφής, κυρίως των γονέων, στον τόπο καταγωγής. Τα περισσότερα παιδιά, τα οποία χαρακτηρίζονται ως «παλιννοστούντες μαθητές», ενδέχεται να μην έχουν καμία σχέση με τον τόπο καταγωγής των γονέων τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012: 45, 90) και σύμφωνα με τον Μάρκου (όπως αναφέρουν οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003: 119), οι γονείς τους είναι εκείνοι οι οποίοι έζησαν στο εξωτερικό και επέστρεψαν κάποια στιγμή στην Ελλάδα.

1.4 Διαπολιτισμική προετοιμασία των εκπαιδευτικών - ορισμοί

Οι έννοιες της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα εντοπίζονται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία με διάφορους όρους. Στην παρούσα εργασία θα αναλυθούν οι όροι της διαπολιτισμικής ετοιμότητας (*intercultural readiness*), της διαπολιτισμικής ικανότητας, της διαπολιτισμικής επάρκειας και της διαπολιτισμικής δεξιότητας. Οι τρεις τελευταίοι όροι παρουσιάζονται στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία ως «*intercultural competence*» και τις περισσότερες φορές χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι.

Σύμφωνα με την Παλαιολόγου (2005: 247), «η χρήση των διαφόρων όρων και η κατασκευή συναφών ορισμών είναι κυρίως λειτουργικού/χρηστικού χαρακτήρα. Για αυτόν τον λόγο υπάρχουν τόσοι διαφορετικοί όροι, οι οποίοι τις περισσότερες φορές έχουν και αρκετά κοινά σημεία». Αυτό, ίσως να οφείλεται στην προσπάθεια μεταφοράς των όρων από τη διεθνή βιβλιογραφία και έχει ως αποτέλεσμα, σε ορισμένες περιπτώσεις, τη δημιουργία αντιπαραθέσεων και παρανοήσεων, καθώς η μη αυστηρή οριοθέτηση οδηγεί στην υποκειμενική χρήση του κάθε όρου. Παρακάτω, γίνεται μια διάκριση μεταξύ των όρων αυτών, όπως εμφανίζονται στην ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία.

1.4.1 «Διαπολιτισμική Ετοιμότητα»

Ο όρος «διαπολιτισμική ετοιμότητα» προέρχεται από τον αγγλικό όρο «*readiness*». Σύμφωνα με την Gay (όπως αναφέρουν οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 74), «η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μεταξύ άλλων δημιουργεί μια κατάσταση ψυχολογικής ετοιμότητας στα άτομα, η οποία επιδρά θετικά στις μαθησιακές τους προσπάθειες». Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αισθάνονται έτοιμοι και ικανοί, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις περιστάσεις που προστάζει μια πολυπολιτισμική κοινωνία και να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα στο επίπεδο μιας σχολικής τάξης. Για τον λόγο αυτό, οι μελλοντικοί ή οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από «διαπολιτισμική ετοιμότητα». Ο όρος αυτός αναφέρεται στην «εν δυνάμει δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα, η οποία εντούτοις χρειάζεται κατάλληλα μορφωτικά εφόδια και κατάλληλη εκπαιδευτική εμπειρία και

ανατροφοδότηση, προκειμένου να διαμορφωθεί, να λάβει υπόσταση και να μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 93).

Οι Liang & Zhang (2009: 17, 26), αναφέρουν πως η διαπολιτισμική ετοιμότητα έχει τέσσερις διαστάσεις, οι οποίες είναι οι επαγγελματικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, οι πεποιθήσεις τους ως προσωπικότητες, οι προσδοκίες τους για τους μαθητές τους και τέλος, οι ενέργειες τους για την αποφυγή των στερεοτύπων και των διακρίσεων. Επίσης, επισημαίνουν πως η διαπολιτισμική ετοιμότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών είναι μια διαδικασία που εξελίσσεται σταδιακά ξεκινώντας από τη γνώση (cognition), συνεχίζοντας προς τη στοργή (affection) και καταλήγοντας στη δράση (action).

1.4.2 «Διαπολιτισμική Ικανότητα»

Η έννοια προέρχεται από τον αγγλικό όρο «intercultural competence» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 74). Η «διαπολιτισμική ετοιμότητα» αποτελεί προϋπόθεση της «διαπολιτισμικής ικανότητας», όμως δεν ισχύει το αντίθετο, δηλαδή η «διαπολιτισμική ετοιμότητα» δεν εξελίσσεται απαραίτητα σε «διαπολιτισμική ικανότητα», καθώς η ικανότητα προϋποθέτει την ύπαρξη γνώσεων και εμπειρίας (Παλαιολόγου, 2005: 239-240). Παρόλα αυτά, δεν αρκούν μονάχα οι κατάλληλες γνώσεις και η θετική αντιμετώπιση απέναντι στη διαφορετικότητα, αλλά χρειάζεται η αυτομόρφωση από την πλευρά του εκπαιδευτικού, καθώς και ευκαιρίες επαγγελματικής ενίσχυσης, με σκοπό να αναπτυχθεί η «διαπολιτισμική ικανότητά» του. Η διαπολιτισμική ικανότητα αφορά τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και όχι τους μελλοντικούς, καθώς οι δεύτεροι φαίνεται πως δεν προετοιμάζονται κατάλληλα, κατά την αρχική τους εκπαίδευση και την πρακτική τους άσκησης, ώστε να διαχειριστούν προβληματικές καταστάσεις που ενδέχεται να προκύψουν στην τάξη από την ύπαρξη παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 93-94· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 74-75· Παλαιολόγου, 2005: 238-239).

Σύμφωνα με τον Μανιάτη (2007: 142, 144, 148), δεν υπάρχει ένας ορισμός με καθολική αποδοχή για τον όρο αυτό, καθώς «η γενικότερη έννοια της ικανότητας (competence) ενέχει στοιχεία υποκειμενικότητας και γι' αυτό είναι δύσκολο να προσδιοριστεί επακριβώς». Ο ίδιος την ορίζει ως μια «διαδικασία, η οποία είναι

συνεχής, εξελικτική, προσωπική και εσωτερική, η οποία διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Διαπολιτισμικά ικανό άτομο είναι αυτό που το χαρακτηρίζει η ευελιξία και η άνεση να προσαρμόζεται σε νέες συνθήκες και πολιτισμικά περιβάλλοντα και το οποίο είναι σε θέση να αναγνωρίζει και άλλες οπτικές θέασης των πραγμάτων εκτός από τη δική του». Επιπλέον, διακρίνει σε δύο επίπεδα τα βασικά χαρακτηριστικά που επιτρέπουν σε έναν διαπολιτισμικά ικανό εκπαιδευτικό να λειτουργεί αποτελεσματικά σε μια διαπολιτισμική τάξη. Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στην προσωπική/υποκειμενική συγκρότηση του εκπαιδευτικού, η οποία σχετίζεται με την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού ήθους, της ενσυναίσθησης και της ανεκτικότητας απέναντι στη διαφορά, την κριτική στάση απέναντι στις προσωπικές απόψεις, την πίστη στις αρχές της δημοκρατίας και της ισότητας των ανθρώπων, καθώς και την ικανότητα προσαρμογής σε νέες συνθήκες. Το δεύτερο επίπεδο είναι αυτό της επαγγελματικής ταυτότητας και ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και σχετίζεται με τις απόψεις του για την εκπαίδευση, τη σχέση της με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή, καθώς και τις απόψεις για τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας. Συμπερασματικά, οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2011: 79), επισημαίνουν πως «η διαπολιτισμική ικανότητα σε συνδυασμό με την ετοιμότητα δηλώνουν ότι ο εκπαιδευτικός έχει αποκτήσει την προσωπική του διδακτική θεωρία και ταυτότητα, βάσει της οποίας παρεμβαίνει στη διαχείριση της διαφορετικότητας και βάζει την προσωπική του σφραγίδα».

1.4.3 «Διαπολιτισμική Επάρκεια ή Δεξιότητα»

Οι όροι «Διαπολιτισμική Επάρκεια» και «Διαπολιτισμική Δεξιότητα» συνήθως εμφανίζονται στη βιβλιογραφία ως συνώνυμοι. Σύμφωνα με την Παλαιολόγου (2005: 241-242), η «εκπαιδευτική επάρκεια» αποτελεί έναν όρο ομπρέλα, ο οποίος εμπεριέχει τους όρους «διαπολιτισμική ετοιμότητα» και «διαπολιτισμική ικανότητα». Ο Γεωργογιάννης (όπως αναφέρει η Παλαιολόγου, 2005: 241), τονίζει πως η εκπαιδευτική επάρκεια του εκπαιδευτικού πιστοποιείται με την απόκτηση του πτυχίου από το τμήμα στο οποίο φοίτησε. Όπως επισημαίνει ο ίδιος (2006: 224), η διαπολιτισμική επάρκεια αναφέρεται στη «διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ελληνικής σε μαθητές που δεν την έχουν πρώτη ή μητρική τους

γλώσσα, αλλά και στις εκπαιδευτικές προσπάθειες για μια ικανοποιητική συνύπαρξη Ελλήνων, αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών με στόχο την ομαλή κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών με τις όποιες ιδιαίτερες προσπάθειες που απαιτούνται για τις ειδικές αυτές ομάδες μαθητών».

Η αναγκαιότητα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής δεξιότητας προκύπτει από την ανάγκη προσαρμογής των ατόμων στις νέες κοινωνικές συνθήκες που απορρέουν από την παγκοσμιοποίηση και τη μετανάστευση (Σταυρίδου-Bausewein, 2015: 189). Η διαπολιτισμική δεξιότητα θεωρείται ως «αναπόσπαστο τμήμα της επαγγελματικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών» και «καθιστά τους εκπαιδευτικούς ικανούς να προβληματίζονται για τις πρακτικές τους και να αναζητούν λύσεις» (Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008: 38-39). Σύμφωνα με την Σταυρίδου-Bausewein (όπως αναφέρουν οι Κεσίδου και Παπαδοπούλου, 2008: 43), η διαπολιτισμική δεξιότητα ορίζεται ως «η ικανότητα ελεύθερης, αποτελεσματικής επικοινωνίας και συμπεριφοράς σε καταστάσεις διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης, με σκοπό την αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς». Ομοίως και η Παπαδοπούλου (2008: 61), αναφέρει πως «η διαπολιτισμική δεξιότητα (επάρκεια κατ' άλλους) αναφέρεται στην ικανότητα για κατάλληλη συμπεριφορά και αποτελεσματική επικοινωνία σε συνθήκες διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης με σκοπό όχι μόνο την κατανόηση, αλλά και την αποδοχή ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς».

Όσον αφορά τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η Σταυρίδου-Bausewein (2015: 129) αναφέρει δύο πεδία. Το πρώτο πεδίο αφορά τα γνωστικά στοιχεία της διαπολιτισμικής δεξιότητας και το δεύτερο πεδίο αναφέρεται στα στοιχεία της προσωπικότητας. Στα γνωστικά στοιχεία συμπεριλαμβάνονται μεταξύ άλλων, η εκμάθηση γλωσσών, οι γνώσεις και οι πληροφορίες σχετικά με το κοινωνικό φαινόμενο της μετανάστευσης, οι εθνογραφικές γνώσεις των χωρών καταγωγής των μεταναστών, καθώς και οι γνώσεις σχετικά με το βιοτικό υπόβαθρο των μεταναστών. Οι τελευταίες προϋποθέτουν θεωρητικές γνώσεις σχετικά με τον ρατσισμό, την ξеноφοβία και τις διακρίσεις, καθώς και θεωρητικές γνώσεις που σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση, τη γλωσσική ανάπτυξη/διγλωσσία, την πολυγλωσσία και την επικοινωνία. Τέλος, στα στοιχεία της προσωπικότητας ανήκουν ο αναστοχασμός και η ενσυναίσθηση, που ενισχύονται μέσα από την προσωπική επαφή και συναναστροφή με ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Έτσι

προκύπτει πως «η διαπολιτισμική δεξιότητα μπορεί να πραγματωθεί μόνο στο πλαίσιο μιας συνολικής, αναστοχαστικής, συνειδητής, πολυσύνθετης και διαρκούς διαδικασίας απόκτησης γνώσεων και ανάπτυξης της προσωπικότητας, βασιζόμενη, βέβαια, στην καθημερινή εμπειρία της πολυπολιτισμικής επαφής» (Σταυρίδου-Bausewein, 2015: 131).

Σύμφωνα με τον Bolten (όπως αναφέρει η Σταυρίδου-Bausewein, 2015: 171-172), η διαπολιτισμική δεξιότητα δεν είναι μονοδιάστατη αλλά αναφέρεται στην απόκτηση ενός συνόλου γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων, όπως φαίνεται στα παρακάτω επίπεδα:

- Γνωστικό επίπεδο: κατανόηση του πολιτισμικού υπόβαθρου, της λειτουργικότητας και της σημασίας του για την κοινωνικοποίηση καθώς και της επίδρασής του στον τρόπο σκέψης, αντίληψης, στάσης, συμπεριφοράς και δράσης του ατόμου, κατανόηση του πλαισίου δράσης του πολιτισμικά «άλλου», γνώση του οικείου πολιτισμού και συνειδητοποίηση της επιρροής του, γνώση των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ικανότητα μετα-επικοινωνίας.
- Συναισθηματικό επίπεδο: ικανότητα διαχείρισης του άγχους και μείωσης της πολυπλοκότητας, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, ευελιξία, ενσυναίσθηση, αποβολή προκαταλήψεων, ανοιχτότητα, διαλλακτικότητα, μείωση εθνοκεντρισμού, σεβασμός και αποδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμών και δεκτικότητα στη διαπολιτισμική μάθηση.
- Επίπεδο συμπεριφοράς: ετοιμότητα και ανάληψη πρωτοβουλίας στην πράξη, επικοινωνιακή ικανότητα, ικανότητα ανάπτυξης σχέσης εμπιστοσύνης με πολιτισμικά «άλλους».

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί (όπως αναφέρουν οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003: 95-96) θα πρέπει:

- να γνωρίζουν την εθνοπολιτισμική τους ταυτότητα και να κατανοούν την ταυτότητα των άλλων λαών,
- να μπορούν να παρεμβαίνουν σε φαινόμενα ρατσισμού στο πλαίσιο της τάξης,
- να προλαμβάνουν τις κοινωνικές ανισότητες μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις,

- να γνωρίζουν τα μαθησιακά στυλ, τις προηγούμενες εμπειρίες και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, ώστε να τους παρέχουν τα κατάλληλα κίνητρα μάθησης,
- να εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές υψηλών γνωστικών στόχων,
- να δημιουργούν θετικό κλίμα επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας στην τάξη, με σκοπό την κοινωνική συνοχή των διαφορετικών ομάδων,
- να αναπτύσσουν το αίσθημα αποδοχής και ενσυναίσθησης απέναντι στους μαθητές τους, να κατανοούν τις πολιτισμικές τους αξίες και να υιοθετούν σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις για την προσέγγιση των διαφορετικών μαθητών,
- να κατανοούν τις δυσκολίες επικοινωνίας που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οι αλλόφωνοι μαθητές,
- να αναγνωρίζουν τις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των εννοιών: Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και Αντιρατσιστική Εκπαίδευση,
- να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές μορφές διγλωσσίας, καθώς και τους μηχανισμούς εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας,
- να γνωρίζουν τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους (π.χ. διαφοροποιημένη διδασκαλία),
- να σχεδιάζουν κατάλληλο διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής της δεύτερης ή ξένης γλώσσας για τους μαθητές,
- να αξιοποιούν κατάλληλα τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις,
- να συνεργάζονται με άτομα ή φορείς για τη στήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους,
- να γνωρίζουν τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη μάθηση, τη γλωσσική ανάπτυξη και τον πολιτισμό των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και

- να αναπτύσσουν τη δική τους προσωπική θεωρία με βάση τη βιωματική τους εμπειρία και επικοινωνία με τους μαθητές τους.

Επιπλέον διαπολιτισμικές δεξιότητες που θα πρέπει να διαθέτουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί είναι οι ακόλουθες (Stier, 2006· Αρβανίτη, 2011):

- επικοινωνιακές δεξιότητες και ιδιαίτερα γνώση και λειτουργική επικοινωνία σε τουλάχιστον δύο γλώσσες,
- ομαδοσυνεργαστικές δεξιότητες,
- ενδοπροσωπικές δεξιότητες, οι οποίες αναφέρονται σε γνωστικές δεξιότητες εναλλαγής ρόλων (perspective alternation), αναστοχασμού (self-reflection), ανάληψης ρόλων (role-taking), διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων που προκύπτουν σε διαπολιτισμικές συναντήσεις (problem-solving), ανάδειξης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων (culture-detection) και κριτικής αξιολόγησης της πολιτισμικής διαφορετικότητας (axiological distance),
- ενδοπροσωπικές δεξιότητες, οι οποίες αναφέρονται σε συναισθηματικές δεξιότητες, όπως είναι η κριτική αντίληψη και η κατανόηση των επιπτώσεων των στερεοτυπικών συναισθημάτων, όπως είναι η ξενοφοβία, η αμηχανία, η ανασφάλεια, η αμφισημία, η απογοήτευση, ο θυμός και ο εθνοκεντρισμός, καθώς και η διαχείρισή τους,
- διαπροσωπικές δεξιότητες, οι οποίες αναφέρονται στη δυνατότητα επικοινωνίας με άλλα άτομα, στη συνειδητοποίηση των επικοινωνιακών περιστάσεων στις οποίες εμπλέκονται τα άτομα αλλά και στην ερμηνεία του τρόπου αξιοποίησης των διαφόρων μορφών επικοινωνίας (σώμα, γλώσσα, μη-λεκτικά σχήματα),
- μεταγνωστικές δεξιότητες συγκρισιμότητας και αναγνώρισης του πολιτισμικού σχετικισμού, καθώς και δεξιότητες κριτικής σκέψης. Δηλαδή, δυνατότητα κριτικής ανάλυσης των διαπολιτισμικών αλληλεπιδράσεων και εξέτασης των πολιτισμικών συνθηκών που επηρεάζουν την οπτική των ατόμων.

Συμπερασματικά, ο όρος «διαπολιτισμική ικανότητα» συναντάται σπανιότερα στη βιβλιογραφία και στις περισσότερες περιπτώσεις, είτε χρησιμοποιείται ως ταυτόσημος με τους όρους «διαπολιτισμική δεξιότητα/επάρκεια» είτε εμπερικλείεται σε αυτούς. Η διαπολιτισμική δεξιότητα, από την άλλη πλευρά, δεν αναφέρεται σε ένα είδος ικανότητας, αλλά αποτελεί ένα σύνολο διαπολιτισμικών γνώσεων, αντιλήψεων,

στάσεων και πρακτικών συμπεριφορών που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους (Σταυρίδου-Bausewein, 2015: 170) και για τον λόγο αυτό θα χρησιμοποιηθεί ως βασικός όρος στην παρούσα εργασία, καθώς περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα εννοιών.

Κεφάλαιο 2: Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας

Η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα, η οποία δημιουργήθηκε κυρίως από το μεταναστευτικό ρεύμα, ανάγκασε τις χώρες υποδοχής να αναζητήσουν σε επίπεδο εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, τρόπους διαχείρισης της νέας πραγματικότητας. Οι πολιτικές που υιοθετήθηκαν συνοψίζονται σε πέντε κύρια μοντέλα: το μοντέλο της αφομοίωσης, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο (Γκόβαρης, 2001· Γεωργογιάννης, 2006· Θεοδοσιάδου, 2015). Τα τέσσερα πρώτα μοντέλα δε θεωρήθηκαν αποτελεσματικά και αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία του διαπολιτισμικού μοντέλου, το οποίο δίνει έμφαση στη συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών, μέσα σε ένα πλαίσιο ισοτιμίας και αλληλοαποδοχής (Μπερελής, Σιασιάκος & Λαζακίδου, 2007).

2.1 Μοντέλο αφομοίωσης

Το αφομοιωτικό μοντέλο αναπτύχθηκε κυρίως μέχρι τη δεκαετία του '60 και αποτελεί τον κορμό της εκπαιδευτικής πολιτικής στις χώρες μετανάστευσης. Οι Park και Burgess (όπως αναφέρει ο Γκόβαρης, 2001: 47), ορίζουν την αφομοίωση ως διαδικασία «συγχώνευσης των πολιτισμών» κατά την οποία τα άτομα αποδέχονται στάσεις και συναισθήματα άλλων ατόμων με σκοπό την ενσωμάτωσή τους σε έναν κοινό πολιτισμό, τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας. Βασικός στόχος του αφομοιωτικού μοντέλου ήταν η συγχώνευση των μεταναστών στη χώρα υποδοχής, με σκοπό την ισότιμη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 1999).

Το σχολείο, κατά το αφομοιωτικό μοντέλο, είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και έχει στόχο να αποκτήσουν όλα τα παιδιά επάρκεια στην εθνική γλώσσα και να γνωρίσουν τον κυρίαρχο πολιτισμό, δίνοντας έμφαση στη διατήρηση της παράδοσης και της εθνικής κληρονομιάς (Νικολάου, 2011β: 121· Μάρκου, 1996: 8). Στο πλαίσιο της αφομοιωτικής πολιτικής, η εθνική καταγωγή αποτελεί εμπόδιο για την κοινωνική

ένταξη των ατόμων και για τον λόγο αυτό η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας δεν προβλέπεται από το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, καθώς θεωρείται πως οι ίσες ευκαιρίες μεταξύ των παιδιών εξασφαλίζονται μόνο μέσω της εκμάθησης της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αντίληψη πως για την επιτυχία ή μη της ένταξης των μεταναστών οφείλονται οι ίδιοι οι μετανάστες και πως οι χαμηλές επιδόσεις των ξένων μαθητών οφείλονται στη μη ετοιμότητα της προσαρμογής τους στο κοινωνικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2001· Γεωργογιάννης, 1999). Επιπλέον, τα παιδιά των μεταναστών κατανέμονται σε περισσότερα σχολεία διαφορετικών περιοχών, ώστε τα προβλήματα που ίσως προκύπταν να θεωρούνται μεμονωμένα και να ξεπερνιούνται χωρίς κανένα μέτρο εκπαιδευτικής πολιτικής (Μάρκου, 1996).

Στο μοντέλο αυτό ασκήθηκε κριτική, καθώς ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών μεταναστών οδηγήθηκε στη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό εξαιτίας της απαξίωσης του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου τους, τα οποία αποτελούν βασικά στοιχεία της ταυτότητάς τους (Γκόβαρης, 2001). Το αφομοιωτικό μοντέλο δεν αναγνωρίζει τις επιπτώσεις που προκαλεί στους μετανάστες και τις μειονοτικές ομάδες μέσω της καταπίεσης που ασκεί, καθώς «επιτρέπει την ισότητα όλων των νόμιμων κατοίκων του κράτους ενώπιον του νόμου, αλλά απαγορεύει τη δημόσια προβολή των εθνοτικών, θρησκευτικών ή πολιτισμικών διαφορών, πόσο μάλλον την υποστήριξή τους με δημόσιους πόρους» (Χατζησωτηρίου, 2013: 29). Σύμφωνα με την Κεσίδου (2008: 25), «πρόκειται για ένα καθαρά εθνοκεντρικό μοντέλο, στο πλαίσιο του οποίου τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας μαθαίνουν να αγνοούν άλλους πολιτισμούς και αναπτύσσουν στερεότυπα και καχυποψία για καθετί το διαφορετικό. Στο ίδιο πλαίσιο τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων οδηγούνται σε συμπεριφορές, όπως παθητικότητα και δουλικότητα ή εναλλακτικά σε αμυντική και άκρως επιθετική συμπεριφορά».

2.2 Μοντέλο ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αναπτύχθηκε στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960, όταν προέκυψε η ανάγκη σχεδιασμού κατάλληλων προγραμμάτων σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών, με σκοπό την άμεση ενσωμάτωσή τους τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην ευρύτερη κοινωνία (Μάρκου, 1996). Ο όρος

«ενσωμάτωση» υποδηλώνει πως τα άτομα διαφορετικών μεταναστευτικών ομάδων, φέρουν τον δικό τους πολιτισμό, ο οποίος επηρεάζεται από τη χώρα υποδοχής αλλά και την επηρεάζει συμμετέχοντας στην αναδιαμόρφωσή της (Γεωργογιάννης, 1999· Μάρκου, 1996).

Αιτία ανάπτυξης του μοντέλου της ενσωμάτωσης αποτέλεσε η κριτική στο αφομοιωτικό μοντέλο, το οποίο απέκοπτε τα άτομα από τις ρίζες του παρελθόντος. Αντίθετα, στο μοντέλο της ενσωμάτωσης λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μεταναστών, τα οποία σύμφωνα με την Κανακίδου (1994: 59) είναι η γλώσσα, η θρησκεία, ο τρόπος ζωής, οι συνήθειες, τα ήθη και έθιμα ενός συνόλου ατόμων, καθώς ενισχύθηκε η άποψη πως οι πολιτισμοί της κυρίαρχης ομάδας και της μειονοτικής ομάδας εκτός από διαφορές παρουσιάζουν και αρκετές ομοιότητες. Η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή σε βαθμό που δεν επηρεάζει τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης ομάδας. Αφορά, για παράδειγμα, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και τα ήθη και έθιμα της μειονοτικής ομάδας. Στόχο της προσέγγισης αυτής αποτελεί η θετική αναφορά στα πολιτισμικά στοιχεία των μειονοτικών ομάδων, η οποία επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να συμμετέχουν τόσο στο πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής, όσο και να διατηρούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία της δικής τους ομάδας. Ως εκ τούτου, η εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας αποτέλεσε μέσο για την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2001· Γεωργογιάννης, 1999).

Ο στόχος της ενσωμάτωσης επιτυγχάνεται με τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων των μεταναστευτικών ομάδων, καθώς και τη δημιουργία συνθηκών κοινωνικής ελευθερίας και ασφάλειας. Δεν έχει σημασία η πλήρης πολιτισμική συμμόρφωση των ατόμων αλλά η αφομοίωση εκείνων των αξιών και πεποιθήσεων, όπου στηρίζονται οι θεσμοί της κοινωνίας. Ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα αφορά στοιχεία που δε θεωρούνται σημαντικά στη διαμόρφωση της κοινωνίας, όπως είναι για παράδειγμα η ενδυμασία, η μουσική και οι γιορτές. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, τα παιδιά θα πρέπει να ενσωματωθούν στην κοινωνία της χώρας υποδοχής, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η ομοιογένεια της κοινωνίας αυτής (Μάρκου, 1996). Στο μοντέλο αυτό ασκήθηκε κριτική, καθώς δεν προβλέπεται η ισότητα των ευκαιριών μεταξύ των διαφορετικών ομάδων (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

2.3 Πολυπολιτισμικό μοντέλο

Στα τέλη της δεκαετίας του '60 αναπτύχθηκε η ιδέα του «πολιτισμικού πλουραλισμού», γνωστού και ως πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Κύριος στόχος του πολυπολιτισμικού μοντέλου είναι η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών και η διατήρηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας των μειονοτικών ομάδων. Βασική θεώρηση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η διδασκαλία των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων και της εθνικής παράδοσης των αλλοδαπών μαθητών, τα οποία θα τους βοηθήσουν στη δόμηση της θετικής τους αυτοεικόνας με σκοπό τις καλύτερες σχολικές επιδόσεις και την παροχή ίσων ευκαιριών. Έτσι, δημιουργούνται εκπαιδευτικές δραστηριότητες που λαμβάνουν υπόψη τα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών, με στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού και της αποδοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση (Γκόβαρης, 2001· Γεωργογιάννης, 1999· Γεωργογιάννης, 2006· Νικολάου, 2011β).

Στο πλαίσιο αυτό, τα παιδιά ενθαρρύνονται ώστε να είναι υπερήφανα για την καταγωγή τους και να σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των ομάδων. Όταν οι μαθητές γνωρίζουν τον εθνικό πολιτισμό και την εθνική τους παράδοση, ενισχύεται η αυτοαντίληψή τους, καθώς και η σχολική τους επίδοση. Επιπλέον, όταν γνωρίζουν τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, περιορίζονται οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις απέναντι στα άτομα που προέρχονται από ομάδες που διαφοροποιούνται από τη κυρίαρχη (Μάρκου, 1996). Βασικοί στόχοι της πολυπολιτισμικής προσέγγισης είναι οι εξής:

- α) μεταρρύθμιση του σχολείου, ώστε να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές,
- β) ενίσχυση της αυτοαντίληψης, καθώς και βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών,
- γ) σεβασμός και καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στα άτομα με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση,
- δ) ενίσχυση της ικανότητας εξέτασης κοινωνικών φαινομένων από τη σκοπιά των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων και όχι μόνο μέσω της κυρίαρχης ομάδας (Μάρκου, 1996: 17).

Οι επικριτές του μοντέλου υποστηρίζουν πως το σχολείο πρέπει να ασκεί την ίδια μεταχείριση προς όλα τα παιδιά, χωρίς να δίνεται προσοχή στις γλωσσικές, πολιτισμικές και φυλετικές διαφορές. Το κράτος δεν έχει την υποχρέωση να ενθαρρύνει δραστηριότητες για τη γλώσσα και τον πολιτισμό των διαφορετικών ομάδων, αλλά μόνο δραστηριότητες που αφορούν την επίσημη γλώσσα και τον εθνικό πολιτισμό (Μάρκου, 1996). Επιπλέον, οι επικριτές του μοντέλου υιοθετούν τις θέσεις του μοντέλου αφομοίωσης, σύμφωνα με το οποίο η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θα αποτελέσει εμπόδιο για τα αλλοδαπά παιδιά, να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες, που τους επιτρέπουν να συμμετέχουν στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2001:65). Τέλος, το μοντέλο αυτό, παρόλο που λαμβάνει υπόψη τη μητρική γλώσσα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μειονοτήτων, μπορεί να οδηγήσει στην ανεξάρτητη ανάπτυξη των πολιτισμών, χωρίς την απαιτούμενη αλληλεπίδραση μεταξύ τους και συνεπώς, στη δημιουργία «παράλληλων κοινωνιών» μέσα στην κυρίαρχη κοινωνία (Κεσίδου, 2008: 26), γεγονός που ενδέχεται να καλλιεργήσει προκαταλήψεις και στερεότυπα απέναντι στην ομάδα των μεταναστών (Γεωργογιάννης, 2006).

2.4 Αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του 1980 (Μάρκου, 1996), κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική (Γεωργογιάννης, 2006) και συνέβαλε στην αποδυνάμωση και αμφισβήτηση του πολυπολιτισμικού μοντέλου, κατά το οποίο οι μετανάστες δε διαθέτουν οι ίδιοι την ετοιμότητα για την πολιτισμική και κοινωνική ενσωμάτωσή τους, καθώς περιορίζονται οι ευκαιρίες και οι επιλογές τους από τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας. Οι εκπρόσωποι του αντιρατσιστικού μοντέλου υποστηρίζουν πως η αιτία του προβλήματος πρέπει να αναζητηθεί αρχικά στις στάσεις της κυρίαρχης ομάδας απέναντι στη μειονοτική ομάδα και όχι στην αντίληψη πως το άτομο ευθύνεται για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει (Γκόβαρης, 2001· Νικολάου, 2011β· Μάρκου, 1996). Για τον λόγο αυτό, απαιτούνται ριζικές θεσμικές και δομικές αλλαγές στην εκπαίδευση και την κοινωνία και όχι μόνο αλλαγές στις στάσεις των ατόμων, έτσι ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των μειονοτικών ομάδων (Γκόβαρης, 2001).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης έχει ως βασικούς στόχους την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνική/φυλετική τους προέλευση, τη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να προσφέρει σε όλους, δίνοντας ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στο πλαίσιο της κοινωνίας και τη χειραφέτηση από ρατσιστικές συμπεριφορές (Γεωργογιάννης, 1999· Νικολάου, 2011β).

Η κριτική προς το αντιρατσιστικό μοντέλο προέρχεται από τους υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου, οι οποίοι κατηγορούν τους υποστηρικτές του πρώτου πως επιδιώκουν να πολιτικοποιήσουν την εκπαίδευση και να την εντάξουν στο πλαίσιο της πολιτικής αντιπαράθεσης. Αν συμβεί αυτό, το σχολείο θα χάσει τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα και θα γίνει πεδίο ανταγωνισμού μεταξύ των πολιτικών δυνάμεων (Μάρκου, 1996· Γεωργογιάννης, 2006).

2.5 Διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο αναπτύχθηκε στην Ευρώπη τη δεκαετία του 1980. Στο σημείο αυτό γίνεται διάκριση της έννοιας «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός». Ο πρώτος όρος υποδηλώνει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της, ενώ ο δεύτερος υποδηλώνει μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές μεταναστευτικές ομάδες (Μάρκου, 1996). Στην Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (όπως αναφέρει ο Μάρκου, 1996: 25) για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, η διαπολιτισμική προσέγγιση ορίζεται με βάση τα παρακάτω τέσσερα βασικά στοιχεία:

- οι περισσότερες κοινωνίες πλέον είναι πολυπολιτισμικές,
- κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά,
- η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί εν δυνάμει προνόμιο και
- για να αξιοποιηθεί το προνόμιο της πολυπολιτισμικότητας πρέπει να διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς, λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαίτερη ταυτότητα του καθενός.

Σύμφωνα με την ίδια Έκθεση (όπως αναφέρει ο Μάρκου 1996: 25-26), «η διαπολιτισμικότητα δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία». Η διαπολιτισμική εκπαίδευση διαθέτει τα παρακάτω βασικά χαρακτηριστικά (όπως αναφέρει ο Μάρκου 1996: 26):

- αποτελεί βασική αρχή και στόχο που πρέπει να διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα,
- αναφέρεται στην άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής,
- διευρύνει τους υπάρχοντες εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου,
- προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής,
- δημιουργεί προϋποθέσεις για να γίνει αποδεκτή η νέα πολιτισμική πραγματικότητα και η δυναμική στις χώρες υποδοχής,
- επανεξετάζει, αναθεωρεί και διευρύνει τα κοινωνικοκεντρικά κριτήρια του σχολείου και
- λειτουργεί ως μέσο για την αξιολόγηση των ίσων ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο αποτελεί το πιο ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης, που έχει στόχο την αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές μεταναστευτικές ομάδες, καθώς και τη δημιουργία κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ανοιχτότητα, ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή. Με βάση αυτό το μοντέλο, το σχολείο θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προσδοκίες όλων των ομάδων που συνυπάρχουν στο πλαίσιο μιας κοινωνίας, με σκοπό την καλύτερη προσαρμογή των ατόμων στο περιβάλλον της χώρας υποδοχής (Γεωργογιάννης, 1999· Γεωργογιάννης, 2006).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση «ορίζεται ως αρχή, ως διαδικασία και ως κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας». Ως αρχή, υποδηλώνει πως το σχολείο και η κοινωνία θα πρέπει να παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση. Ως διαδικασία εννοεί μια συνεχή αλληλεπίδραση και συνεργασία

μεταξύ των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Τέλος, ως κίνημα μεταρρύθμισης υποδηλώνει πως οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί θεσμοί χρειάζεται να μετασχηματιστούν, ώστε να έχουν όλοι τη δυνατότητα να προβάλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες (Μάρκου, 1996: 31-32).

Συμπερασματικά, το κάθε μοντέλο στηρίζεται σε μία από τις δύο παρακάτω βασικές θεωρητικές θέσεις. Η πρώτη υποστηρίζει πως οι αλλόφωνοι μαθητές φέρνουν μαζί τους «ελλείψεις» και προτείνει αντισταθμιστικά μέτρα για την εξάλειψη τους και η δεύτερη αντιμετωπίζει τα προβλήματα αυτά μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία βασίζεται στην αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, με σκοπό τη δημιουργία μιας κοινωνίας που θα χαρακτηρίζεται από ισονομία, κατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003: 90).

Κεφάλαιο 3: Ιστορικό και θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

3.1 Ιστορική αναδρομή και νομοθετικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Μέχρι τη δεκαετία του 1960 η Ελλάδα αποτελούσε μια χώρα εξαγωγής μεταναστών που, όμως, από την επόμενη δεκαετία μετατράπηκε παράλληλα και σε χώρα υποδοχής μεταναστών, οι οποίοι προέρχονταν από διάφορες χώρες. Παρά το γεγονός πως στο ελληνικό κράτος ζούσαν από πολύ παλιά άτομα διαφορετικής καταγωγής, μέχρι πρόσφατα δεν είχε ληφθεί ιδιαίτερη μέριμνα για την εκπαίδευση τους (Νικολάου, 2011β· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003· Μπερερής, Σιασιάκος & Λαζακίδου, 2007). Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (όπως αναφέρει ο Νικολάου, 2011β: 59), η μέριμνα του επίσημου αναλυτικού κράτους για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών ξεκίνησε στις αρχές τις δεκαετίας του 1970, όταν έγινε εντονότερο το ρεύμα μετανάστευσης προς την Ελλάδα από χώρες της Δυτικής Ευρώπης, της Αμερικής, της Αφρικής και της Ωκεανίας. Μέχρι τη δεκαετία του 1970, οι μαθητές που προέρχονταν από διαφορετικές χώρες, αντιμετωπίζονταν με «ευσπλαχνία» και «φιλανθρωπία», τόσο στις εισαγωγικές όσο και στις κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις. Ο έντονος «προνοιακό-φιλανθρωπικός» χαρακτήρας αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής καθοριζόταν από μια σειρά βασιλικών και προεδρικών διαταγμάτων (Β.Δ. 585/72, Π.Δ. 417/77, Π.Δ. 578/77, Π.Δ. 117/78, Π.Δ. 257/78, Π.Δ. 155/78) (Δαμανάκης, 1998: 57).

Τα διοικητικά μέτρα που είχαν ληφθεί διακρίνονταν σε τρεις περιόδους. Η πρώτη περίοδος αφορά τη δεκαετία του 1970, όταν έγιναν στην Ελλάδα τα πρώτα βήματα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Η σχετική νομοθεσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βασίζεται στη λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος» και αντιμετωπίζει τους αλλοδαπούς μαθητές ως μια ομάδα με μειωμένο μορφωτικό κεφάλαιο, η οποία χρειάζεται ειδική αντιμετώπιση όσον αφορά τις προαγωγικές, κατατακτήριες και εισαγωγικές εξετάσεις. Η δεύτερη περίοδος αφορά τη δεκαετία του 1980, όπου παρατηρήθηκε στην Ελλάδα ραγδαία δημογραφική μεταβολή με την άφιξη των μεταναστών και ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών. Η εκπαιδευτική πολιτική λαμβάνει αντισταθμιστικά μέτρα με τη θεσμοθέτηση των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Η τρίτη περίοδος αφορά το

1996, όπου με τον Ν. 2413/96 προσφέρονται νέες δυνατότητες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Την περίοδο αυτή υιοθετείται από το Υπουργείο Παιδείας η διαπολιτισμική εκπαίδευση «ως επίσημη εκπαιδευτική πολιτική στα ζητήματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στην ελληνική εκπαίδευση» (Λιακοπούλου, 2006: 24· Νικολάου, 2011β: 59).

Επιπλέον, με τον ίδιο νόμο ορίζονται και οι διατάξεις σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (ΦΕΚ-124 Α'). Σύμφωνα με τον νόμο αυτό, σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν «...η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (κεφ. Ι, άρθρο 34, παρ. 1). Με τις ρυθμίσεις αυτές γίνεται για πρώτη φορά μια συστηματική προσπάθεια από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας, με σκοπό την αντιμετώπιση του μονοπολιτισμικού χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου και την εισαγωγή μιας διαπολιτισμικής διάστασης (Λιακοπούλου, 2006: 25-26· Damanakis, 2005).

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) έλαβε τα παρακάτω διοικητικά μέτρα:

- ψηφίστηκε ο Νόμος 2413/96 για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»,
- ιδρύθηκε η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η οποία στόχευε στην αποτελεσματική υλοποίηση της πολιτικής που αφορούσε τα θέματα αυτά,
- ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), για την επιστημονική υποστήριξη του έργου του ΥΠΕΠΘ,
- αναδιαμορφώθηκαν οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα,
- υλοποιήθηκαν μεγάλα προγράμματα με τη συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Νικολάου, 2011α: 153-154· Νικολάου, 2011β: 111-112).

Το 1999 θεσπίζονται νέες ρυθμίσεις για τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Με την υπουργική απόφαση Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999 προβλέπεται η διαμόρφωση ενός ευέλικτου σχήματος θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης στα

σχολεία για την ομαλή ένταξη των παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Βασική ιδέα παραμένει «η εντακτική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας», όμως πλέον η ελληνική γλώσσα αναφέρεται ως δεύτερη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών. Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εξειδικευμένοι στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Συμπερασματικά, οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα στοχεύουν στην πολιτισμική και γλωσσική αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών, η οποία οδηγεί στην υποβάθμιση του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου τους, γεγονός που επηρεάζει την ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξή τους (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004: 24-26).

Τρία μεγάλα προγράμματα στα οποία εφαρμοζόταν η διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική είχαν αναπτυχθεί από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) και απευθύνονταν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες του πληθυσμού της χώρας. Τα προγράμματα αυτά ήταν: «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων», «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» και «Εκπαίδευση Παλιννοστούτων - Αλλοδαπών μαθητών» και στόχευαν μεταξύ άλλων στην ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής κοινωνίας, δίνοντας έμφαση, ιδιαίτερα κατά την περίοδο 2000-2006 στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιπλέον, δραστηριότητες σχετικές με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών εφαρμόζονταν και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, οι οποίες ήταν α) οργάνωση σεμιναρίων για την επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και β) διανομή φυλλαδίων με πληροφορίες και οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς των πολυπολιτισμικών τάξεων, των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων, σχετικά με το προφίλ των παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών (Λιακοπούλου, 2006: 30· Νικολάου, 2011α: 155-157· Νικολάου, 2011β: 112-113).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι) είχε συμβάλει, επίσης, στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών με την υλοποίηση διαπολιτισμικών προγραμμάτων και την οργάνωση σεμιναρίων επιμόρφωσης στελεχών της εκπαίδευσης για θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Ακόμα, είχε την ευθύνη της παραγωγής και έγκρισης των βιβλίων και του διδακτικού υλικού που διανέμεται στα σχολεία. Άλλοι φορείς οι οποίοι δραστηριοποιούνταν στον χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εκτός από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι), ήταν το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (ΕΙΝ), το οποίο

ασχολούταν κυρίως με θέματα εκπαιδευτικής στήριξης των μουσουλμανοπαίδων της Θράκης, οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης (Ν.Ε.Λ.Ε), οι οποίες προσέφεραν προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τα οποία αποτελούσαν μετεξέλιξη των σχολικών μονάδων στα οποία φοιτούσε μεγάλος αριθμός μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Νικολάου, 2011α: 157-159· Νικολάου, 2011β: 115-116).

Ένα ακόμα πρόγραμμα με τίτλο «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούντων μαθητών» (ΕΣΠΑ 2007-2013, <http://www.diapolis.auth.gr>), υλοποιήθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και στόχευε «στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, προκειμένου να εξασφαλιστεί η κατά το δυνατόν ισότιμη εκπαίδευση των ομάδων με γηγενείς μαθητές, καθώς και η κοινωνική τους ένταξη». Αποτελούνταν από δέκα δράσεις οι οποίες είναι:

- Δράση 1: Υποστήριξη της λειτουργίας Τάξεων Υποδοχής
- Δράση 2: Ενίσχυση της ελληνομάθειας
- Δράση 3: Καλλιέργεια κλίματος διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε επίπεδο σχολείου
- Δράση 4: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας
- Δράση 5: Ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών
- Δράση 6: Προγράμματα ψυχολογικής υποστήριξης
- Δράση 7: Σύνδεση σχολείου και κοινότητας
- Δράση 8: Δικτύωση σχολείων
- Δράση 9: Λοιπές υποστηρικτικές ενέργειες
- Δράση 10: Αξιολόγηση

Οι δράσεις αυτές συνέβαλαν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς πρόσφεραν επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε διαπολιτισμικές τάξεις σε θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, σε ζητήματα διαχείρισης της μικτής γλωσσικά και πολιτισμικά τάξης αλλά και σε θέματα εξοικείωσης με τα μεθοδολογικά εργαλεία και το εκπαιδευτικό υλικό.

Επιπλέον, το 2008 συστάθηκε το Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση (ΕΠΑΔΙΠΕ, <http://paratiritirio.web.auth.gr/>), το οποίο «έχει

ως επίκεντρο τον πολιτισμικό πλουραλισμό της ελληνικής κοινωνίας και φιλοδοξεί να συμβάλει στην ενίσχυση του διαπολιτισμικού διαλόγου, στη διεύρυνση της έρευνας στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στην εισαγωγή και στήριξη καινοτομιών στο σχολείο». Στοχεύει μεταξύ άλλων στην κοινωνική ένταξη των ατόμων από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και στην ανάπτυξη διαλόγου ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, ερευνητές, αρμόδιους φορείς και τοπικές κοινωνίες σχετικά με θέματα μεταναστευτικής πολιτικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μέσα από τη διοργάνωση ειδικών εκδηλώσεων, συνεδρίων, σεμιναρίων και τη συνεργασία με διεθνείς οργανισμούς.

Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2017), μετά το 2000 οι νόμοι που σχετίζονται με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι οι παρακάτω:

- Με τον Ν.2910/01, άρθρο 40, παρ. 1,2. (ΦΕΚ 91 Α΄/02.5.2001), ορίζεται πως οι ανήλικοι αλλοδαποί που διαμένουν στην ελληνική επικράτεια εντάσσονται στον χώρο της εκπαίδευσης, όπως και οι ημεδαποί και έχουν ισότιμη πρόσβαση στις δραστηριότητες της σχολικής και εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Με τον Ν.3386/05 (ΦΕΚ 212 Α΄/23-8-05), ορίζεται η πρόσβαση των ανήλικων υπηκόων τρίτων χωρών στην υποχρεωτική εκπαίδευση, όπως και των ημεδαπών, καθώς και η συμμετοχή τους χωρίς περιορισμούς στις δραστηριότητες της σχολικής και εκπαιδευτικής κοινότητας.
- Με τον Ν.3879/2010 (ΦΕΚ 163 Α/21.9.10), αναπτύσσεται η Δια Βίου Μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, με το άρθρο 26, «ορίζονται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), στις οποίες εντάσσονται σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας Ζ.Ε.Π». Επιπλέον, λειτουργούν τάξεις υποδοχής, τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινά τμήματα και τμήματα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών.
- Με τον Ν.4415/16 (ΦΕΚ 159 Α΄/06.09.16), ορίζονται οι ρυθμίσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, οι οποίες έχουν στόχο μεταξύ άλλων την εγγραφή των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα σε σχολεία μαζί με

παιδιά γηγενών, την αντιμετώπιση των διακρίσεων που οφείλονται στις πολιτισμικές διαφορές, την ξενοφοβία και τον ρατσισμό. Επίσης, με τον νόμο αυτόν ορίζονται ρυθμίσεις σχετικά με την εκπαίδευση των προσφύγων. Πιο συγκεκριμένα, με το άρθρο 38 ιδρύονται δομές υποδοχής για την εκπαίδευση προσφύγων και καθορίζονται η οργάνωση, η λειτουργία, ο συντονισμός και το πρόγραμμα της εκπαίδευσης που θα παρέχεται στις δομές αυτές.

- Με την Υπουργική Απόφαση αρ. 131024/Δ1/2016 (ΦΕΚ 2687/Β/29-08-16), ιδρύονται και λειτουργούν οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π. Ζ.Ε.Π.), οι οποίες έχουν στόχο την εκπαιδευτική στήριξη των παιδιών προσφύγων μέσα από την εκμάθηση των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, την οργάνωση προγραμμάτων, εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και δραστηριοτήτων. Επιπλέον ιδρύονται και λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ και Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ, τα οποία στοχεύουν στην αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι δε μιλούν την ελληνική γλώσσα (Ρομά, Αλλοδαποί, Παλινοστούντες, Πρόσφυγες, Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες κτλ.), με σκοπό την ένταξή τους στο ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.
- Με την Υπουργική Απόφαση αρ. 139654 /ΓΔ4/2017 (ΦΕΚ 2985/Β/30-8-17), «Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών», λειτουργούν δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων, εντός των σχολικών μονάδων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας. Οι περισσότερες ώρες διδασκαλίας αφορούν την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας. Η εκπαίδευση που προβλέπεται από την παρούσα υπουργική απόφαση αφορά στο σύνολο των παιδιών πολιτών τρίτων χωρών που διαμένουν σε κέντρα ή σε δομές φιλοξενίας. Την εποπτεία της οργάνωσης, της λειτουργίας, του συντονισμού και του προγράμματος εκπαίδευσης των ΔΥΕΠ έχει η Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων όπως ορίζεται από τον Γενικό Γραμματέα του ΥΠΠΕΘ, σε συνεργασία με τις αρμόδιες Διευθύνσεις του ΥΠΠΕΘ, τις αρμόδιες Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τις αρμόδιες Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

- Με τις Υπουργικές Αποφάσεις αρ. 120367/Δ1/16-7-2018 (ΦΕΚ 3236 τ Β'/7-8-18) και αρ. 108909/Δ1/4-7-2019 (ΦΕΚ 3236 τ Β'/5-7-19) εντάσσονται στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), συγκεκριμένες σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλης της χώρας, όπου δύνανται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ.
- Με την Υπουργική Απόφαση αρ. 107230/Δ1/2020 (ΦΕΚ 3605 τ Β'/29-8-2020), καθορίζονται οι σχολικές μονάδες για το σχολικό έτος 2020- 2021, εντός των οποίων θα λειτουργούν οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (ΔΥΕΠ).

Στις μέρες μας, σύμφωνα με την Τούρα (όπως αναφέρουν οι Ανδρούσου και Ασκούνη, 2011), περίπου το 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα αποτελείται από παιδιά μεταναστών και το ποσοστό αυτό είναι μεγαλύτερο στα σχολεία των μεγάλων αστικών κέντρων. Οι μαθητές συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα με την εκμάθηση της γλώσσας και έχουν χαμηλές επιδόσεις. Στο ελληνικό σχολείο η μητρική γλώσσα των μαθητών δε διδάσκεται σε θεσμικό επίπεδο και το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν περιλαμβάνει την ιστορία και τον πολιτισμό των χωρών αυτών (Δημητριάδου, 2016). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να διαχειριστούν τις ετερογενείς σχολικές τάξεις, αισθάνονται απροετοίμαστοι και συχνά ματαιωμένοι, κάτι που ενδέχεται να ευνοήσει στερεοτυπικές και απορριπτικές συμπεριφορές (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2011· Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008· Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti & Roussakis, 2009).

Συμπερασματικά, οποιαδήποτε παρέμβαση στον σχολικό χώρο, σε επίπεδο προγραμμάτων, μεθόδων και διαδικασιών για την προσαρμογή των μαθητών στο νέο πολύχρωμο περιβάλλον, θα πρέπει να δίνει βάση σε τρεις σημαντικές παραμέτρους, οι οποίες είναι η κοινωνική συνοχή, η ισότητα ευκαιριών και η πραγματική δικαιοσύνη ή διαφορετικά η συνεκπαίδευση, η συλλογικότητα, η αλληλεγγύη και η συνεργασία. Όλα αυτά οδηγούν στη δημιουργία ενός σχολείου για όλους (Νικολάου, 2011α: 264).

3.2 Εκπαιδευτικές πρακτικές των Ευρωπαϊκών χωρών για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, αρκετές χώρες της Δυτικής Ευρώπης, όπως η Γερμανία, η Γαλλία, η Ελβετία, το Βέλγιο, το Λουξεμβούργο, η Σουηδία και το Ηνωμένο Βασίλειο, μετατράπηκαν σε χώρες υποδοχής μεταναστών και αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη θέσπιση εκπαιδευτικών μέτρων για την ένταξη των μεταναστών μαθητών. Από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα, διάφοροι τομείς της επιστήμης, όπως η κοινωνική ανθρωπολογία, η κοινωνιογλωσσολογία και η κοινωνική ψυχολογία αρχίζουν να τονίζουν τη σημασία της «πολιτισμικής διάστασης» με τους θεωρητικούς να υποστηρίζουν πως «όλοι οι πολιτισμοί είναι ίσοι». Έτσι, ξεκινούν οι έρευνες για τη σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, της συνεργασίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία εμφανίστηκε στη Δυτική Ευρώπη στα τέλη της δεκαετίας του 1970 (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 58).

Το 1974, οι υπουργοί Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έθεσαν ορισμένους άξονες για την εκπαίδευση, που αφορούσαν το δικαίωμα μόρφωσης των παιδιών των μεταναστών. Συγκεκριμένα, πρότειναν τη συμπερίληψη στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα της μητρικής γλώσσας και της κουλτούρας των παιδιών αυτών, τη βελτίωση των παιδαγωγικών μεθόδων και του διδακτικού υλικού, την αύξηση του αριθμού των τάξεων υποδοχής, καθώς και την πρόσληψη κατάλληλα καταρτισμένων εκπαιδευτικών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 83). Το 1977, με πρωτοβουλία του Συμβουλίου Πολιτισμικής Συνεργασίας (CDCC) συγκροτήθηκε μια ομάδα εργασίας με σκοπό την εξέταση των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και τον εμπλουτισμό τους με νέες μεθόδους και στρατηγικές. Αργότερα, το 1983, σε μια διάσκεψη στο Δουβλίνο, οι ευρωπαίοι υπουργοί ψήφισαν ομόφωνα πως τα κράτη-μέλη θα πρέπει να μεριμνήσουν για τη σχολική φοίτηση των παιδιών των μεταναστών και τονίστηκε η σημασία της «διαπολιτισμικής διάστασης» της εκπαίδευσης (Portera, 2008: 483). Έτσι, από τη δεκαετία του 1980, όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν τη νομική υποχρέωση να αναπτύξουν διαπολιτισμική εκπαίδευση για να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για τη ζωή σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Leeman, 2008: 52).

Από την άλλη πλευρά σύμφωνα με τον Genov (όπως αναφέρουν οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2011: 56), στην Ανατολική Ευρώπη ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» δεν εμφανίζεται συχνά στη σχετική βιβλιογραφία, παρά το γεγονός πως διεξήχθησαν διάφορες έρευνες για την ένταξη των «εθνοτικών μειονοτήτων». Σήμερα, τα περισσότερα κράτη της Ευρώπης, έχουν εντάξει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, στα εκπαιδευτικά τους συστήματα.

Στον δυτικό κόσμο, η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού δημιουργεί αρκετά προβλήματα. Η εκπαίδευση των διαφορετικών ομάδων αποτελεί αντικείμενο πολιτικής των εθνών, διεθνών οργανισμών και κοινωνικών διεκδικήσεων. Στη συνέχεια, αναφέρονται διαφορετικές πτυχές της εκπαίδευσης, όπως είναι οι θεσμοί, οι στόχοι και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, όπως ισχύουν σε κάθε χώρα ανάλογα με τα χαρακτηριστικά συγκρότησης του εθνικού κράτους και τις πολιτειακές ιδιαιτερότητές του (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2011).

Σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει προκύψει από την ανάγκη παροχής εκπαίδευσης σε εκτενείς πληθυσμούς ατόμων που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες. Αρχικά, εφαρμόστηκε το αφομοιωτικό μοντέλο, το οποίο αντικαταστάθηκε σταδιακά από το μοντέλο ένταξης, το οποίο σέβεται τις πολιτισμικές διαφορές και έχει στόχο την ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων, τα οποία ανταποκρίνονται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 2012).

Για παράδειγμα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο βασιζόταν για πολλά χρόνια στο αφομοιωτικό μοντέλο, καθώς γίνονταν προσπάθειες αφομοίωσης των μαθητών με τη διδασκαλία μονάχα της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Η λανθάνουσα αυτή πρακτική εξελίχθηκε σταδιακά με τη συμπερίληψη και τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας, της ταυτότητας και των αξιών των μειονοτικών ομάδων (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 2012). Παρόλα αυτά η μητρική γλώσσα των μαθητών χρησιμοποιείται κυρίως στη διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων, τα οποία είναι η λογοτεχνία, η ιστορία και ο πολιτισμός (Μπερερής, Σιασιάκος & Λαζακίδου, 2007). Στην Αγγλία δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αντιρατσιστική παιδεία, καθώς ο ρατσισμός αποτελεί μεγάλο πρόβλημα για τη χώρα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

Στη Γαλλία υιοθετήθηκε μια αντισταθμιστική εκπαιδευτική πολιτική, κατά την οποία οι εισαγωγικές τάξεις διαμορφώθηκαν ως προπαρασκευαστικές τάξεις, με σκοπό να αντιμετωπιστούν οι γλωσσικές ελλείψεις (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997). Όμως, οι

εκπαιδευτικοί στη Γαλλία θεωρούν πως η γλωσσική παιδεία της κοινότητας στην οποία ανήκει ο «ξένος» μαθητής, εμποδίζει της εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου (Μπερελής, Σιασιάκος & Λαζακίδου, 2007). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση της χώρας βασίστηκε στην ένταξη των μαθητών μέσα από την αναγνώριση των πολιτισμικών τους διαφορών. Έτσι, το σχολικό πρόγραμμα συμπεριέλαβε πληροφορίες σχετικά με τους πολιτισμούς, την ιστορία, τη λογοτεχνία, τα έθιμα και τις συνήθειες τους (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 2012). Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός πως στη Γαλλία δεν υφίσταται αναγνωρισμένος ορισμός της έννοιας «διαπολιτισμός», καθώς παρά το γεγονός πως υπάρχει συμφωνία για τη σημασία της πρόθεσης «δια», που σημαίνει πως υπάρχει μια αλληλεπίδραση μεταξύ πολλών στοιχείων, η έννοια «πολιτισμός» προσφέρει ένα ευρύ πεδίο ορισμού (Μπερελής, Σιασιάκος & Λαζακίδου, 2007: 97).

Στην Ολλανδία η επίλυση των προβλημάτων, που προκύπταν από την είσοδο των αλλοδαπών παιδιών, ήταν υποχρέωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι προσπαθούσαν να τα διευθετήσουν στο πλαίσιο της τάξης. Η παραμονή των μεταναστών στη χώρα θεωρούταν προσωρινή και υπήρχε η αντίληψη πως σύντομα θα επέστρεφαν πίσω στην πατρίδα τους. Αργότερα, οι μετανάστες θεωρήθηκαν ως αναπόσπαστο κομμάτι του κοινωνικού συνόλου και διαμορφώθηκε το νέο σχολικό πρόγραμμα, το οποίο είχε ως επίκεντρο τον μαθητή και εισήγαγε την πολιτισμική ποικιλία των χωρών (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

Όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Κύπρο, δεδομένου του νέου μοντέλου μετανάστευσης από το εξωτερικό προς την Κύπρο (ενδημικό μοντέλο), το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) δίνει μεγαλύτερη έμφαση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκριθεί στη νέα πραγματικότητα (Χατζησωτηρίου, 2013). Το κύριο μέτρο ένταξης των αλλόγλωσσων μαθητών, σύμφωνα με το ΥΠΠ, είναι η δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου που παρέχει ίσες ευκαιρίες πρόσβασης, συμμετοχής και επιτυχίας σε όλους τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα και τις ατομικές τους ανάγκες (Θεοδώρου & Φιλίππου, 2013).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στη Γερμανία εστιάζει στην ενσωμάτωση και απορρίπτει την αφομοίωση. Για τον λόγο αυτό υποστηρίζει την από κοινού διδασκαλία Γερμανών και μη μαθητών και απορρίπτει τον διαχωρισμό των τάξεων. Τα σχολεία στη Γερμανία είναι κατά βάση μονογλωσσικά (Μπερελής, Σιασιάκος & Λαζακίδου,

2007). Συνεπώς, η δίγλωσση εκπαίδευση δεν έχει αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό και η ευθύνη του συντονισμού των δύο γλωσσών αφορά τους ίδιους τους δίγλωσσους μαθητές, οι οποίοι παρακολουθούν μαθήματα γερμανικών και λαμβάνουν πρόσθετη υποστήριξη για την εκμάθηση των γερμανικών ως δεύτερη γλώσσα. Σε ορισμένα πανεπιστήμια και θεσμούς κατάρτισης διδασκόντων προσφέρονται μεταπτυχιακά προγράμματα για καθηγητές και φοιτητές, που αφορούν την πιστοποίηση διδασκαλίας στην πολυπολιτισμική αγωγή, με έμφαση στα γερμανικά ως δεύτερη γλώσσα. Συμπερασματικά, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στη Γερμανία χρειάζεται να απαλλαγεί από στερεότυπα και παγιωμένες απόψεις, κυρίως σε σχέση με τη χρήση της γλώσσας. Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αποδέχονται τη χρήση της μητρικής γλώσσας μεταξύ των μαθητών μεταναστευτικών ομάδων και σε ορισμένα σχολεία οι γλώσσες αυτές δεν αναγνωρίζονται (Luchtenberg, 2012).

Η σχολική εκπαίδευση του Βελγίου θεωρείται υποδειγματική, τόσο όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα, όσο και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εντάχθηκε στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και αποτέλεσε την αρχή προς την κατεύθυνση μιας μόνιμης και συνεχούς προετοιμασίας για τα σχολεία του μέλλοντος που προστάζει μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

Τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη έχουν ενσωματώσει θεματικές σχετικές με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Στη Γερμανόφωνη Κοινότητα του Βελγίου, τη Λιθουανία, τη Μάλτα και τη Σουηδία συμπεριλαμβάνεται κυρίως στην εισαγωγική εκπαίδευση. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα έχουν την αυτονομία να επιλέξουν την εισαγωγή ή μη των σχετικών ενοτήτων. Σε ορισμένες, όμως, η εισαγωγή αυτή είναι υποχρεωτική. Τα κράτη αυτά είναι: η Γαλλική Κοινότητα του Βελγίου, η Δανία, η Γερμανία, η Γαλλία, η Ιταλία, το Λουξεμβούργο, η Μάλτα, η Ολλανδία, η Φινλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Νορβηγία, η Ρουμανία, η Αυστρία και η Σλοβακία (Νικολάου, 2008).

Σύμφωνα με το Εθνικό Ινστιτούτο Παιδαγωγικής Έρευνας (INRP), ορισμένα κράτη, όπως η Γαλλική και η Φλαμανδική Κοινότητα του Βελγίου, η Ολλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Νορβηγία «...έχουν προδιαγράψει τις διαπολιτισμικές δεξιότητες που οφείλουν να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί με το πέρας των σπουδών τους. Πρόκειται

βασικά για γνώσεις σχετικές με την κατάσταση των μαθητών που προέρχονται από κουλτούρες διαφορετικές από την κυρίαρχη, τις αντιλήψεις τους σχετικά με τους μαθητές αυτούς, καθώς και την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τις κρίσεις που προκύπτουν από τις σχέσεις μεταξύ μαθητών προερχόμενων από διαφορετικές κουλτούρες» (όπως αναφέρει ο Νικολάου, 2008: 48).

Κεφάλαιο 4: Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην πρόκληση της πολυπολιτισμικής κοινωνίας

4.1 Διαχείριση της διαπολιτισμικότητας από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς

Η είσοδος χιλιάδων αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, βρήκε τους εκπαιδευτικούς εντελώς απροετοίμαστους για να ανταποκριθούν στα προβλήματα που δημιουργήθηκαν από την ύπαρξη μαθητών διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης. Αυτές οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και η δυσκολία στην επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές απαιτούν νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Μάρκου, 1996).

Η άποψη σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εφαρμόζει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις αποφάσεις της πολιτείας και να διδάσκει αποτελεσματικά την ύλη που προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν ανταποκρίνεται πλέον στις σύγχρονες απαιτήσεις του ρόλου του. Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές, θα πρέπει να υιοθετήσει το μοντέλο του στοχαζόμενου επαγγελματία (Λιακοπούλου, 2006: 31-32). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, όπως το ορίζει ο Schön, ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να σκέφτεται όταν ενεργεί και έτσι μπορεί να ανταποκριθεί στην αβεβαιότητα, στη μοναδικότητα των μαθητών του και στις συγκρούσεις που παρατηρούνται στις καθημερινές καταστάσεις της πρακτικής του (Adler, 1991: 140).

Ο Cummins (όπως αναφέρει ο Γκόβαρης, 2001: 197) δίνει ιδιαίτερη σημασία στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Υποστηρίζει πως ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην προσπάθεια ενδυνάμωσης του μαθητή και θα πρέπει να λαμβάνει μέτρα, έτσι ώστε να αποφευχθεί η σχολική αποτυχία, καθώς ακόμα και στη σημερινή εποχή οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στηρίζονται στην υποταγή και την αφομοίωση της ετερότητας. Ο ίδιος προτείνει, ως λύση στην κυριαρχία του αφομοιωτικού μοντέλου, το διαπολιτισμικό μοντέλο, κύρια γνωρίσματα του οποίου είναι α) η ενσωμάτωση της γλώσσας και του πολιτισμού των δίγλωσσων μαθητών, β) η συμμετοχή της κοινότητας, γ) ο παιδαγωγικός προσανατολισμός και δ) οι πρακτικές αξιολόγησης. Τα γνωρίσματα αυτά αναλύονται ως εξής:

α) Πολιτισμική και γλωσσική ενσωμάτωση: Το αφομοιωτικό μοντέλο χαρακτηρίζεται από τη μη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών με σκοπό την αφομοίωση τους στον κυρίαρχο πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Από την άλλη πλευρά, στο διαπολιτισμικό μοντέλο ο εκπαιδευτικός βοηθά τα παιδιά να κατακτήσουν μια δεύτερη γλώσσα χωρίς, όμως, να απαρνηθούν τη μητρική τους.

β) Συμμετοχή της κοινότητας: Ο αποκλεισμός από τους εκπαιδευτικούς των ξένων γονιών από την καθημερινότητα του σχολείου αποτελεί το βασικό γνώρισμα του αφομοιωτικού μοντέλου. Όμως, η συνεργασία με τους γονείς θεωρείται σημαντική για την ενδυνάμωση της προόδου των παιδιών.

γ) Παιδαγωγικός προσανατολισμός: Ο οποίος διακρίνεται σε τρεις κατευθύνσεις. Πρώτη είναι η Παραδοσιακή Παιδαγωγική, βασική αρχή της οποίας είναι η επικέντρωση, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, στη διάχυση της γνώσης και η απομνημόνευση της γνώσης από την πλευρά των μαθητών. Δεύτερη είναι η Προοδευτική Παιδαγωγική, βασική αρχή της οποίας αποτελεί η άποψη πως η γνώση αποκτάται μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Η τρίτη κατεύθυνση είναι αυτή της Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής, σύμφωνα με την οποία η συνεργατική μάθηση έχει στόχο την κριτική προσέγγιση της σχέσης μεταξύ της σχολικής γνώσης και των ατομικών/συλλογικών εμπειριών των μαθητών.

δ) Πρακτικές αξιολόγησης: Ο παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης συνδέεται με την άποψη πως οι βαθμοί καθορίζουν τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών. Στον αντίποδα της παραδοσιακής αξιολόγησης αναφέρεται μια διαδικασία αξιολόγησης βασισμένη στην προσωπική πρόοδο του μαθητή.

Σύμφωνα με τον Banks (2012), ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα την πολιτισμική τους γνώση, καθώς και τη σύνδεσή της με την καθιερωμένη ακαδημαϊκή γνώση και τη γνώση που χρειάζονται για την επιβίωση και την αποτελεσματική συμμετοχή στις πολιτισμικές κοινότητες που συνυπάρχουν στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Θα πρέπει να βοηθά τα παιδιά να εκφράζουν τα πιστεύω και τις αξίες τους, τα οποία είναι αναπόσπαστο κομμάτι του οικογενειακού και πολιτισμικού τους υπόβαθρου. Επιπλέον, θα πρέπει να συνηγορήσει υπέρ της εισαγωγής στο σχολικό πρόγραμμα των πολιτισμικών χαρακτηριστικών και των εμπειριών των μαθητών, ώστε όλοι οι μαθητές να αναγνωρίσουν την πολιτισμική

ποικιλομορφία αλλά και τις ομοιότητες μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών (Coelho, 2007).

Όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν τη γλώσσα, τα πολιτισμικά στοιχεία και τις προηγούμενες εμπειρίες που φέρνουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον, τότε η αντίληψη της ευρύτερης κοινωνίας, πως τα χαρακτηριστικά αυτά είναι κατώτερα, αμφισβητείται. Επιπλέον, όταν λαμβάνεται υπόψη η προηγούμενη γνώση των μαθητών, δημιουργείται ένα γνωστικό υπόβαθρο, το οποίο τους βοηθά να λειτουργούν πνευματικά και γλωσσικά σε ανώτερο επίπεδο. Έτσι από τη μια πλευρά, οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα τόσο τη γλώσσα, όσο και το περιεχόμενο του μαθήματος και συνειδητοποιούν πως η πολιτισμική και γλωσσική τους γνώση είναι σημαντική και από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα τους μαθητές τους, μέσα από τις προσωπικές τους ιστορίες, κάτι που τους επιτρέπει να διαμορφώνουν τη διδασκαλία με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Cummins, 2005· Villegas & Lucas, 2002). Σύμφωνα με τον Cummins, κανένα αναλυτικό πρόγραμμα ή σχολικό ωράριο δεν είναι τόσο περιοριστικό ώστε να εμποδίζει τον εκπαιδευτικό να συνάψει μια συνεργατική σχέση με τους μαθητές του. Κατά τον ίδιο: «Αν οι δάσκαλοι δεν μαθαίνουν και πολλά πράγματα από τους μαθητές, τότε είναι πολύ πιθανόν πως ούτε οι μαθητές μαθαίνουν και πολλά απ' αυτούς» (Cummins, 2005: 29, 50).

Οι εκπαιδευτικοί φέρνουν και οι ίδιοι στην τάξη τις προσωπικές τους αντιλήψεις, αξίες και προσδοκίες, καθώς και τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα απέναντι στα άτομα με πολιτισμικές διαφορές. Σε ατομικό επίπεδο πρέπει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν κατανοήσει τις δικές τους πολιτισμικές αξίες και ταυτότητες, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές από διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση να αναπτύξουν ξεκάθαρες πολιτισμικές ταυτότητες και να καλλιεργήσουν θετικές σχέσεις μεταξύ της δικής τους ομάδας. Σύμφωνα με τον Μάρκου (1996: 55), «το άτομο που κατανοεί και αποδέχεται τα θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά της δικής του εθνοπολιτισμικής ομάδας δε στηρίζει την υπερηφάνεια για την ομάδα του στον φόβο ή το μίσος για τις άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες αλλά σε βαθειά γνώση του δικού του πολιτισμού». Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διερευνούν, να στοχάζονται και να κατανοούν τις δικές τους ατομικές και πολιτισμικές εμπειρίες, προκειμένου να αναπτύξουν ξεκάθαρες πολιτισμικές ταυτότητες και θετικές στάσεις απέναντι στις διαφορετικές ομάδες (Μάρκου, 1996). Εκτός από την κατανόηση της δικής τους πολιτισμικής αξίας,

οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαχειριστούν μια πολυπολιτισμική τάξη, θα πρέπει να κατανοήσουν και την αξία των πολιτισμών των χωρών καταγωγής των μαθητών (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Για την αποτελεσματική λειτουργία του Έλληνα εκπαιδευτικού μέσα στις πολυπολιτισμικές τάξεις χρειάζεται (Μάρκου, 1996: 48):

- α) γνώση των πολυπολιτισμικών ομάδων που συνθέτουν το ελληνικό σχολείο,
- β) γνώση της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας πραγματικότητας, οι οποίες επηρεάζουν την εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας και
- γ) παιδαγωγική γνώση για τη διαμόρφωση και εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων.

Επιπλέον, για τη μείωση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών, βασική προϋπόθεση αποτελεί οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012: 125-126):

- α) Επιστημονική κατάρτιση, καθώς θα πρέπει να γνωρίζουν τους σκοπούς και τους στόχους του προγράμματος σπουδών, αλλά και να είναι σε θέση να συνδυάζουν τη βιωματική και τη σύγχρονη γνώση.
- β) Επαρκή επιστημονική δραστηριότητα, δηλαδή μετεκπαίδευση, επιμόρφωση και συμμετοχή σε συνέδρια, σεμινάρια και ημερίδες.
- γ) Ικανότητα σχεδιασμού της διδασκαλίας, καθώς θα πρέπει να μπορούν να επισημάνουν τα βασικά σημεία κάθε μαθήματος και να χρησιμοποιούν παραδείγματα από την καθημερινή εμπειρία των μαθητών.
- δ) Ευελιξία στη διδακτική πρακτική, χρησιμοποιώντας ποικίλες διδακτικές και επικοινωνιακές μεθόδους.

Από τη άλλη πλευρά, η έλλειψη εμπειρίας σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον μιας σχολικής τάξης, ενδέχεται να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε σφάλματα, που αναιρούν την καλή διάθεση προσφοράς σε αυτόν τον μαθητικό πληθυσμό. Οι εκπαιδευτικοί δε νιώθουν έτοιμοι να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους και προσπαθούν να αναπληρώσουν αυτό το κενό με μετεκπαίδευση, επιμόρφωση ή ακόμα και αυτομόρφωση (Νικολάου, 2011β). Συνεπώς, όταν οι φοιτητές δεν εκπαιδεύονται κατάλληλα πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συχνά τελειώνουν τη βασική τους εκπαίδευση με πολλές παρανοήσεις για τους μαθητές που προέρχονται

από διαφορετικές ομάδες και ελλειπείς αντιλήψεις για την εθνική ιστορία και τον πολιτισμό τους (Μάρκου, 1996). Για την επιτυχημένη ανταπόκριση και προσαρμογή των μελλοντικών εκπαιδευτικών στον ρόλο που προστάζει μια πολυπολιτισμική κοινωνία, προϋπόθεση αποτελεί η κατάλληλη αρχική τους εκπαίδευση και επιμόρφωση (Λιακοπούλου, 2006), η οποία θα τους επιτρέψει να κατανοήσουν τη νέα κοινωνική πραγματικότητα και να αναπτύξουν σωστές αντιλήψεις για τις διάφορες κοινωνικές ομάδες (Μάρκου, 1996). Σύμφωνα με τον Μανιάτη (2007: 140), «στην ουσία υποδηλώνεται μια εκπαίδευση, η οποία διαμορφώνει τις προϋποθέσεις ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να διαχειριστούν, σε πολλαπλά επίπεδα, την ετερότητα που συναντάται στον μαθητικό πληθυσμό, καθώς και τα προβλήματα που προκύπτουν από την ύπαρξή αυτής της ετερότητας. Πρόκειται δηλαδή για εκείνη την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών η οποία τονίζει τη διεύρυνση των παραδοσιακών ορίων της Παιδαγωγικής, τόσο στο επίπεδο της θεωρίας, όσο και στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πρακτικής, ώστε να συμπεριλάβει στον προβληματισμό της την εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικό εθνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο».

4.2 Διαπολιτισμική δεξιότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών

Οι νέες απαιτήσεις που προστάζει το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο φέρνουν στην επιφάνεια την αναγκαιότητα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Σήμερα γίνονται διάφορες επιμορφωτικές προσπάθειες που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παρατηρούνται, όμως, αρκετές ελλείψεις στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της αποτελεσματικότητας αυτών των προσπαθειών (Λιακοπούλου, 2006). Οι περισσότεροι θεσμοί εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αγνοούν τις νέες απαιτήσεις που δημιουργεί η πολυπολιτισμική πραγματικότητα πολλών σχολείων, είτε γιατί δεν ενδιαφέρονται για τη συνάφεια των προγραμμάτων σπουδών με τα σχολικά προγράμματα, είτε γιατί θεωρούν πως η εκπαίδευση αυτή αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς που έχουν στις τάξεις τους τέτοιους μαθητές, όμως δεν είναι δυνατόν να προβλεφθεί αν κάποιος εκπαιδευτικός θα διδάξει σε μικτή τάξη ή όχι στο μέλλον (Μάρκου, 1996).

Η Λιακοπούλου (2006: 61), διατυπώνει τον προβληματισμό της σχετικά με το πρόβλημα: «...πως μπορεί να ενταχθεί η διαπολιτισμική διάσταση στα προγράμματα

εκπαίδευσης εκπαιδευτικών; Πως μπορούν να τροποποιηθούν τα ήδη υπάρχοντα προγράμματα, προκειμένου να προετοιμάσουν τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα; Αρκεί η εισαγωγή και μόνο ενός μαθήματος Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής για να αποκτήσουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί «διαπολιτισμική συνείδηση»;».

Στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών θα πρέπει να υπάρχουν υποχρεωτικά μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία θα δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να γνωρίσουν στη θεωρία και την πράξη την πολλαπλότητα του σημερινού πολυπολιτισμικού σχολείου. Όλοι οι φοιτητές θα πρέπει να γνωρίζουν τους τρόπους διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης αλλά και τις εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται, ώστε να διαθέτουν τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες πάνω στις οποίες θα στηριχθούν τα διαπολιτισμικά προγράμματα. Πολλά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών είναι προαιρετικά και επιλέγονται μόνο από τους φοιτητές που ενδιαφέρονται για το συγκεκριμένο αντικείμενο. Όμως, τα θέματα αυτά αφορούν όλους τους φοιτητές, καθώς πλέον στα περισσότερα σχολεία φοιτούν μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Μάρκου, 1996· Villegas & Lucas, 2002).

Επιπλέον, «η διαπολιτισμική εκπαίδευση δε μπορεί να σχεδιαστεί στο γραφείο χωρίς καμία επαφή με την πράξη ούτε να εφαρμοστεί στη σχολική πράξη χωρίς θεωρητική ανατροφοδότηση» (Μάρκου, 1996: 38). Για την ελλιπή πρακτική εμπειρία κάνει λόγο και ο Hoolley (2007), ο οποίος αναφέρει πως ενώ η εκπαίδευση των δασκάλων συνήθως συνδέεται περισσότερο με τη θεωρία, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δεν είναι πάντα έτοιμοι να εφαρμόσουν τις θεωρητικές τους γνώσεις στην πράξη. Βελτίωση μπορεί να σημειωθεί μόνο με την πρακτική άσκηση των μελλοντικών δασκάλων, κατά τη διάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης, σε περιβάλλοντα με μαθητές οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Συνεπώς, ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών θα πρέπει να συνδυάζει τη θεωρία με την πρακτική εφαρμογή (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Τα προγράμματα εκπαίδευσης υποψήφιων εκπαιδευτικών δε θα πρέπει να βασίζονται απλώς στη θεωρητική ενημέρωσή τους, αλλά και στην προετοιμασία τους, ώστε να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Hidalgo (όπως αναφέρει η Λιακοπούλου, 2006: 66-67), οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, μετά το τέλος της

αρχικής τους εκπαίδευσης, θα πρέπει να είναι σε θέση να σχεδιάζουν μια διδασκαλία που προορίζεται για μια πολυπολιτισμική τάξη και να γνωρίζουν κατάλληλες στρατηγικές και διδακτικές μεθόδους/πρακτικές, με σκοπό την επίτευξη υψηλών επιδόσεων από το σύνολο των μαθητών. Οι διδακτικές μέθοδοι/πρακτικές γεφυρώνουν το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης και δίνουν προτεραιότητα στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της διδασκαλίας εστιάζοντας στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Ορισμένες από αυτές τις μεθόδους είναι οι ακόλουθες (Δημητριάδου, 2016: 218-281):

- Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
- Ερευνητική και ανακαλυπτική μέθοδος
- Σχέδια συνεργατικής έρευνας (μέθοδος project)
- Διαθεματικές προσεγγίσεις
- Βιωματική μάθηση
- Δραματοποίηση – παιχνίδι ρόλων
- Αξιοποίηση της πολυτροπικότητας
- Κριτική αντιμετώπιση διλημματικών καταστάσεων
- Διαλογική αντιπαράθεση (debate)
- Διδασκαλία με χρήση Τ.Π.Ε.
- Αφήγηση ιστοριών

Σύμφωνα με την Κεσίδου & Παπαδοπούλου (2008) είναι επιτακτική η ανάγκη για ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας ή επάρκειας των εκπαιδευτικών κατά την αρχική τους εκπαίδευση. Ζητούμενο αποτελεί ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός, ο οποίος θα προβληματίζεται για τις πρακτικές του και θα αναζητά λύσεις. Η κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στηρίζεται πάνω σε τρεις βασικούς άξονες, τον γνωστικό τομέα, τη διδακτική κατάρτιση και τον συναισθηματικό τομέα. Ο γνωστικός τομέας αφορά την ενημέρωση και τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μετανάστευση, την πολυπολιτισμικότητα, τη διαπολιτισμικότητα, τον ρατσισμό, τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και την εξοικείωσή τους με άλλους πολιτισμούς αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Η διδακτική κατάρτιση έχει να κάνει με την παροχή της κατάλληλης διδακτικής τεχνογνωσίας στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν τις ιδιαίτερες πολιτισμικές, γλωσσικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους. Επίσης, θα πρέπει να έχουν την ικανότητα να αξιολογούν τα υπάρχοντα προγράμματα διδασκαλίας αλλά και να

σχεδιάζουν διδακτικές εφαρμογές στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Ο τρίτος άξονας αφορά τον συναισθηματικό τομέα, ο οποίος αναφέρεται στην καλλιέργεια ή στην αλλαγή στάσεων των εκπαιδευτικών προς μια κατεύθυνση ευαισθητοποίησης σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα η οποία θα τους βοηθήσει να απαλλαγούν από προκαταλήψεις και ρατσιστικές αντιλήψεις. Ουσιαστικά, ο συναισθηματικός τομέας αποτελεί προαπαιτούμενο για την αποτελεσματική κατάκτηση και εφαρμογή των δύο προηγούμενων τομέων.

Ο εκπαιδευτικός που δεν έχει μεγαλώσει μέσα στην πραγματικότητα ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος, έχει διαμορφώσει ήδη αρνητικές στάσεις απέναντι στο «διαφορετικό» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997: 72). Για τον λόγο αυτό, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα εκπαιδευτικά προγράμματα θα πρέπει να επιφέρουν συναισθηματική σύγκρουση με τις στερεότυπες αντιλήψεις και τις προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφορετικότητα, η οποία θα τους οδηγήσει σε εσωτερική αναζήτηση των αιτιών που καθορίζουν τη στάση τους απέναντι στους διαφορετικούς μαθητές, «διότι εάν ο εκπαιδευτικός «κουβαλά» στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στο διαφορετικό, τότε πολύ εύκολα μπορεί να παγιδευτεί στην εκδήλωση συμπεριφορών που υποβαθμίζουν την προσωπικότητα του μαθητή, τον περιθωριοποιούν και είναι αρνητικές προς οτιδήποτε διαφορετικό» (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 73).

Συμπερασματικά, η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού σε μια πολυπολιτισμική τάξη μπορεί σε μεγάλο βαθμό να εξαρτηθεί από τις παιδαγωγικές του γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες είναι οι ακόλουθες:

α) γνώσεις για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους τρόπους μάθησης των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, αλλά και δεξιότητες που αφορούν την αποτελεσματική διδασκαλία,

β) γνώσεις για τη φύση των προκαταλήψεων και του ρατσισμού, αλλά και στρατηγικές για την αντιμετώπισή τους,

γ) γνώσεις και δεξιότητες για διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες προσαρμόζονται ώστε να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (Μάρκου, 1996: 60-61) και

δ) γνώσεις των θεωρητικών αρχών όπως είναι: η μαθητοκεντική διδασκαλία, ο σεβασμός στην ετερότητα, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα κλπ. (Δημητριάδου, 2016: 184-218).

Ομοίως, σύμφωνα με τον Μανιάτη (2007: 166-167), τα κοινά σημεία των περισσότερων προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορούν να συνοψισθούν σε τρεις βασικούς άξονες:

- Θεωρητικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το οποίο θα περιλαμβάνει βασικές γνώσεις και αρχές για το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αναγκαία, επίσης, είναι η μελέτη των διαφόρων κοινωνικών φαινομένων, όπως είναι η μετανάστευση και οι πληθυσμιακές μετακινήσεις, μέσω των οποίων θα διερευνάται η μετεξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική, καθώς και η δυναμική αυτής της μετεξέλιξης.
- Ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής συνείδησης η οποία σχετίζεται με την αλλαγή των στάσεων και αντιλήψεων του εκπαιδευτικού. Ένα τέτοιο πρόγραμμα θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να αναστοχάζονται πάνω σε βασικές διαστάσεις της ταυτότητάς τους καθώς και στο πως αυτή η ταυτότητα καθορίζει τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους επιλογές, οι οποίες σχετίζονται με τους αλλοδαπούς μαθητές.
- Προσφορά παιδαγωγικής γνώσης, δηλαδή ανάπτυξη στρατηγικών διδασκαλίας οι οποίες θα συμβάλουν στην υλοποίηση των βασικών διαπολιτισμικών αρχών και επιδιώξεων. Αυτό σημαίνει πως οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να διαχειριστούν τη σχολική τάξη μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον σεβασμού, αποδοχής και ανεκτικότητας, στο οποίο θα αναπτύσσονται ίσες ευκαιρίες μάθησης.

Γίνεται, επομένως, κατανοητό ότι ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, το οποίο στοχεύει να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς ικανούς, μέσω της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, θα πρέπει να περιλαμβάνει μελέτη των θεωριών και ερευνών σχετικών με το θέμα, αλλά και πρακτική άσκηση στο σχολικό περιβάλλον (Μάρκου, 1996), η οποία θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να απαλλαγούν από τυχόν στερεότυπα και προκαταλήψεις, να συνθέσουν τη δική τους προσωπική θεωρία και να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση (Dooly & Villanueva, 2006).

Κεφάλαιο 5: Έρευνες που αφορούν τη διαπολιτισμική δεξιότητα των εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια έχει πραγματοποιηθεί ένα πλήθος ερευνών σχετικά με την ανάγκη εισαγωγής της διαπολιτισμικής διάστασης στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Οι έρευνες αυτές υποδεικνύουν τις ελλείψεις που υπάρχουν στην εκπαίδευση, επιμόρφωση και κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, όσον αφορά την αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας στα ελληνικά σχολεία (Λιακοπούλου, 2006).

Παρακάτω γίνεται μια αναφορά σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε εν' ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίες σχετίζονται με την ετοιμότητά τους να διαχειριστούν τάξεις στις οποίες φοιτούν μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η Λιακοπούλου (2006) διεξήγαγε έρευνα σχετικά με τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αντικείμενο της έρευνας αποτέλεσαν 109 προγράμματα σπουδών σε Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών και σε Τμήματα Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Αρχικά, ο συνολικός αριθμός των μαθημάτων που προσφέρονταν στα τμήματα αυτά και σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ήταν 226. Από αυτά, τα περισσότερα μαθήματα ήταν υποχρεωτικά κατ'επιλογήν (140 από τα 226), τα 62 ήταν υποχρεωτικά και τα 24 ελεύθερης επιλογής. Το γεγονός της προαιρετικής επιλογής αυτών των μαθημάτων υποδηλώνει την αβεβαιότητα, από την πλευρά των τμημάτων, της αναγκαιότητας εισαγωγής μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως συμβολή στην κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Επιπλέον, τα μαθήματα αυτά στοχεύουν κυρίως στην πληροφόρηση των φοιτητών και λιγότερο στην καλλιέργεια στάσεων και αντιλήψεων σχετικά με το θέμα, καθώς στην περίπτωση αυτή θα ήταν αναγκαία μια συστηματική και χρονοβόρα προσέγγιση. Διαπιστώθηκε, ακόμη, πως η πρακτική άσκηση των φοιτητών είναι περιορισμένη και δεν υπάρχει μέριμνα για την προσέγγιση θεμάτων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων. Τέλος, από τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύεται πως η διδασκαλία μεμονωμένων μαθημάτων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεν επαρκεί ώστε να αλλάξουν οι παγιωμένες αντιλήψεις και προκαταλήψεις των φοιτητών για τους μαθητές που

προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (Causey et. al., 2000· Ngai, 2004).

Ο Μάρκου (όπως αναφέρει η Λιακοπούλου, 2006: 57-59) επισημαίνει πως, στο πλαίσιο προγράμματος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης, η Παλαιολόγου (όπως αναφέρει η Λιακοπούλου, 2006: 57-59) αναφέρει πως, σε έρευνα του εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, διερευνήθηκαν οι ελλείψεις στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών και διαπιστώθηκε η αδυναμία τους να ανταποκριθούν σε ερωτήματα που αφορούσαν τη διαπολιτισμικότητα. Επιπλέον, η Φραγκουδάκη (όπως αναφέρει η Λιακοπούλου, 2006: 57-59) επισημαίνει πως, σε έρευνα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αθηνών, διαπιστώθηκαν εθνοκεντρικές και ξеноφοβικές αντιλήψεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι οποίες υποδεικνύουν ανάλογες εκπαιδευτικές πρακτικές. Τέλος, η έρευνα με θέμα «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγική και Διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή ένταξη των μαθητών με πολυπολιτισμικές ιδιαιτερότητες» κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πρόβλημα την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, αλλά δε θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος. Επίσης, ισχυρίζονται πως υπάρχει αδυναμία πρακτικής εκπαίδευσης, από την πλευρά των ιδρυμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, για τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Οι Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti & Roussakis (2009), διεξήγαγαν έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις των φοιτητών, ως προς το επίπεδο και την επάρκεια της κατάρτισης τους, όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ειδικότερα, οι φοιτητές κλήθηκαν να απαντήσουν στις ακόλουθες ερωτήσεις:

Πόσο καλά ενημερωμένοι πιστεύετε ότι είστε στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Πιστεύετε ότι έχετε λάβει επαρκή εκπαίδευση για να διδάξετε τους μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο και/ή από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες;

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι περισσότεροι φοιτητές (~70%) πιστεύουν ότι δεν είναι καλά ενημερωμένοι για να αντιμετωπίσουν τα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, ένα σημαντικό ποσοστό των φοιτητών (47%) πιστεύει ότι αυτή η προετοιμασία ήταν ανύπαρκτη και μόνο το 6% απάντησε ότι ήταν πολύ καλά εκπαιδευμένοι.

Οι Χατζησωτηρίου και Ξενοφώντος (όπως αναφέρουν οι Γρίβα και Στάμου, 2014: 124), σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο, διερεύνησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επάρκεια της εκπαίδευσής τους, καθώς και την κατάρτισή τους πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν πως δεν έχουν καμία κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η έρευνα των Shin και Krashen (1996), αποκάλυψε πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει κάποια συμπληρωματική κατάρτιση ήταν περισσότερο υποστηρικτικοί απέναντι στους δίγλωσσους μαθητές και στη δίγλωσση εκπαίδευση. Αυτά τα αποτελέσματα στηρίζουν την υπόθεση, πως όσοι διαθέτουν περισσότερες γνώσεις για τη δίγλωσση εκπαίδευση υποστηρίζουν περισσότερο τους μαθητές. Όμως, δεν μπορεί να προσδιοριστεί με μεγάλη βεβαιότητα από τα στοιχεία αυτά εάν η κατάρτιση των εκπαιδευτικών προκάλεσε την υποστήριξή τους ή αν όσοι ήδη υποστήριζαν τη δίγλωσση εκπαίδευση ήταν πιο πιθανό να υποβληθούν σε συμπληρωματική εκπαίδευση.

Από την άλλη πλευρά, οι Magos & Simopoulos (2009) κατέληξαν στο συμπέρασμα, πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα δε θεωρούνται διαπολιτισμικά ικανοί. Αντιθέτως, φαίνεται να αντιμετωπίζουν με δυσπιστία τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, ενώ παράλληλα παρουσιάζουν την «κουλτούρα» τους ως ανώτερη. Κατατάσσουν τους πολιτισμούς χρησιμοποιώντας κριτήρια που σχετίζονται με μια ιδανική εθνοτική ταυτότητα και αντιμετωπίζουν τους άλλους με έναν στερεοτυπικό τρόπο. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας, εξέφρασε την άποψη ότι ορισμένες ομάδες μαθητών που προέρχονται από εντελώς διαφορετικά γλωσσικά πλαίσια ή από «κατώτερα» κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, αναμένεται να έχουν κακή απόδοση. Οι συνεντεύξεις και οι παρατηρήσεις αποκάλυψαν ότι, σε αυτές τις περιπτώσεις, λαμβάνει χώρα η «αυτο-εκπληρούμενη προφητεία», σύμφωνα με την

οποία ο δάσκαλος αναμένει ότι κάποιοι μαθητές θα αποτύχουν λόγω του ιστορικού τους και αγνοεί τις ανάγκες τους. Το μάθημα εξυπηρετεί τις ανάγκες των γηγενών μαθητών και αυτό έχει ως αποτέλεσμα, την περιθωριοποίηση των «ξένων» μαθητών, η οποία οδηγεί στην αποτυχία ή την εγκατάλειψη, αναπτύσσοντας έτσι, συνθήκες εκπαιδευτικής ανισότητας.

Η έρευνα των Γρίβα, Στάμου και Ιορδανίδου (όπως αναφέρουν οι Γρίβα και Στάμου, 2014: 160, 180), επιχείρησε να διερευνήσει τις απόψεις 15 σχολικών συμβούλων που προέρχονταν από την Περιφέρεια της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας, σχετικά με την ετοιμότητα των δασκάλων να διαχειριστούν πολύγλωσσες τάξεις. Στο σημείο αυτό αναφέρονται ορισμένες απαντήσεις των σχολικών συμβούλων: «όχι δεν είναι ούτε σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά ούτε οι πρακτικές που χρησιμοποιούν είναι πάντοτε αποτελεσματικές. Γι' αυτό επιδιώκεται η μόρφωσή τους», «η κατάρτισή τους περιορίζεται σε κάποια σεμινάρια που έχουμε κάνει εμείς οι σχολικοί σύμβουλοι στα προγράμματα ΕΣΠΑ, αλλά δεν είναι επαρκής η κατάρτιση ούτε σε θέματα αντιμετώπισης των δυσκολιών, ούτε σε θέματα διγλωσσίας», «δυστυχώς, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι καταρτισμένοι, και το θλιβερό είναι ότι, όταν έχουν να αντιμετωπίσουν τέτοιες περιπτώσεις στις τάξεις τους, νιώθουν αβοήθητοι, είναι σε πανικό, είναι πεισμένοι από τα διδακτικά αντικείμενα, έχουν πολύ λίγο χρόνο για να ασχοληθούν και πάρα πολλές φορές αρνούνται να το κάνουν κιόλας λέγοντας ότι "δεν είμαι ειδικός, δεν γνωρίζω"».

Μια ακόμα έρευνα των Γρίβα, Στάμου και Γελαδάρη (όπως αναφέρουν οι Γρίβα και Στάμου, 2014: 250), επιχείρησε να διερευνήσει τις απόψεις των υποψήφιων δασκάλων σχετικά με θέματα διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης, καθώς και την ετοιμότητά τους να διαχειριστούν πολύγλωσσες τάξεις. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 64 τεταρτοετείς φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Μια επιπλέον έρευνα των Στάμου, Γρίβα και Γούλιου (όπως αναφέρουν οι Γρίβα και Στάμου, 2014: 295-296), αναφέρει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σε θέματα διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης: «καταρτισμένη, καθόλου, από πού; Είμαστε στο έλεος... ό,τι κάνουμε από μόνοι μας», «δεν θα έβαζα τον εαυτό μου στους καταρτισμένους, πάνω σ' αυτόν τον τομέα. Απλώς έχω διαβάσει και παρακολουθήσει κάποια σεμινάρια. Υπάρχουν οι συγκεκριμένα ειδικευμένοι στον τομέα αυτό, οι οποίοι δυστυχώς στη χώρα μας είναι ελάχιστοι». Στο

σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί έκριναν επιτακτική την ανάγκη επιμόρφωσης «η επιμόρφωση είναι μια διαδικασία που πρέπει να είναι συνεχόμενη σε κάθε περίπτωση και όχι μόνο όσο αφορά την διγλωσσία. Ο κάθε εμπλεκόμενος στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να μεριμνά για την επιμόρφωση του».

Η Gayle-Evans (2004) σε έρευνά της σχετικά με την εφαρμογή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Φλόριντα των Η.Π.Α., με δείγμα εκπαιδευτικούς νηπιαγωγείων, διαπιστώνει πως αυτοί δε νιώθουν άνετα με τη συνεργασία με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα. Μια, ακόμα, έρευνα των Στάμου, Γρίβα και Μπέσση (όπως αναφέρουν οι Γρίβα και Στάμου, 2014: 308, 326-327), η οποία αφορά τις απόψεις νηπιαγωγών για την κατάρτισή τους σε ζητήματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, έδειξε πως οι νηπιαγωγοί τονίζουν την ανάγκη σύνδεσης μεταξύ θεωρίας και πράξης. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε: «θα πρότεινα να γινόταν κάποια επιπλέον επιμορφωτικά σεμινάρια σε πρακτικά θέματα. Η θεωρία είναι γραμμένη. Την παίρνουμε όλοι και εύκολα τη διαβάζουμε. Το θέμα είναι η εφαρμογή αυτών των θεωριών... το θέμα είναι στην πράξη τι μπορείς να κάνεις».

Ο Garmon (2004), διεξήγαγε μια μελέτη περίπτωσης επιχειρώντας να εξηγήσει γιατί φοιτητές με το ίδιο υπόβαθρο και τις ίδιες αντιλήψεις και πεποιθήσεις απέναντι σε ζητήματα διαφορετικότητας ανταποκρίνονται διαφορετικά σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης. Η μελέτη επικεντρώθηκε στο να καθοριστεί εάν υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες που μπορεί να σχετίζονται με την ανάπτυξη μεγαλύτερης πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και ευαισθησίας στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτή την ανταπόκριση σχετίζονται με στοιχεία της προσωπικότητάς του (dispositional) (ευρύτητα πνεύματος, ικανότητα αποδοχής του άλλου, ικανότητα αυτογνωσίας και αναστοχασμού), καθώς και με την εμπειρία του ατόμου (experiential).

Οι Milner et al. (2003), διεξήγαγαν έρευνα σε 99 φοιτητές, στην οποία εξέταζαν τον βαθμό στον οποίο τα εκπαιδευτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών βοηθούσαν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν μεγαλύτερη πολυπολιτισμική ικανότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δεν ένιωθαν σίγουροι για τις ικανότητές τους και τα συναισθήματά τους, διότι δεν είχαν την ευκαιρία να επιχειρήσουν στρατηγικές διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Ο Χαρίτος (2011), διεξήγαγε έρευνα για τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με το διαπολιτισμικό περιεχόμενο των σπουδών τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι φοιτητές δεν είναι ικανοποιημένοι τόσο με τη διοργάνωση επιστημονικών συναντήσεων από το Τμήμα, όσο και από την οργάνωση πρακτικών ασκήσεων σε σχολεία που φοιτούν διαπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές. Ωστόσο, παρά την ελλιπή πρακτική άσκηση οι φοιτητές νιώθουν ικανοποιημένοι από τις θεωρητικές γνώσεις που έχουν λάβει σχετικά με τις έννοιες και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τα θέματα ρατσισμού και αποκλεισμού των αλλοδαπών μαθητών. Ακόμα, οι φοιτητές θεωρούν πως δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό πληροφορίες σχετικά με τη μετανάστευση, τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών, τις προσαρμογές των προγραμμάτων διδασκαλίας, τη χρήση κατάλληλου διαπολιτισμικού υλικού, καθώς και τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.

Ο Cheng (2012), διεξήγαγε έρευνα με δείγμα πέντε εκπαιδευτικούς σε τέσσερα διαφορετικά Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Ταϊβάν διερευνώντας τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη διαπολιτισμική τους δεξιότητα και κατά πόσο αυτή επηρεάζει τις πρακτικές που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε επιφανειακό επίπεδο διαπολιτισμικής δεξιότητας και ότι παρόλο που αναγνωρίζουν τη σημασία της δεν τη λαμβάνουν υπόψη τους στις διδακτικές πρακτικές τους. Ως λύση στο πρόβλημα προτείνεται η αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και η αλλαγή των σχολικών βιβλίων.

Η Hsiao (2015), πραγματοποίησε έρευνα σχετικά με τη διαπολιτισμική προετοιμασία των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων με τη χρήση τριών παραγόντων. Ο πρώτος παράγοντας αφορούσε το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία, ο δεύτερος παράγοντας εξέταζε τις σχέσεις και τις προσδοκίες που δημιουργούνται μέσω της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή και ο τρίτος παράγοντας αφορούσε το αίσθημα των μαθητών με διαφορετική κουλτούρα πως αποτελούν μέλη μίας ομάδας. Θεωρεί πως το ερωτηματολόγιο που προτείνει μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως φύλλο αυτοαξιολόγησης των φοιτητών, με σκοπό να ελέγξουν την ετοιμότητά τους να διδάξουν σε μια διαπολιτισμική τάξη. Σύμφωνα με την ίδια, πριν τη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν την ετοιμότητα των μαθητών, τις αδυναμίες και τις αναπτυξιακές ανάγκες τους. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, θα πρέπει να αξιολογήσουν τις παιδαγωγικές στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν και μετά τη διδασκαλία, θα πρέπει

να χρησιμοποιούν μια ποικιλία τεχνικών αξιολόγησης (π.χ. αυτοαξιολόγηση, portfolio) για την αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών. Όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επανεξετάσουν και να αξιολογήσουν τα αναλυτικά προγράμματα και το εκπαιδευτικό υλικό και να εντάξουν την κουλτούρα των μαθητών που εκπροσωπούνται στην τάξη. Όσον αφορά τη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία εκπαιδευτικών μεθόδων και διδακτικών παραδειγμάτων και να βρουν τρόπους για να υποστηρίξουν την απόκτηση νέας γλώσσας. Ο δεύτερος παράγοντας επικεντρώνεται κυρίως στην επικοινωνία με τους γονείς και ο τρίτος παράγοντας είναι σημαντικός επειδή δίνει έμφαση στη διατήρηση θετικών σχέσεων με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές εστιάζοντας στη συλλογική εργασία, την ευθύνη και τη συνεργασία. Μερικά από τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως μπορούν να εντάξουν στοιχεία στη διδασκαλία τους από την καθημερινότητα και τη διαφορετική κουλτούρα των παιδιών που εκπροσωπούνται στην τάξη και επιπλέον μπορούν να χρησιμοποιήσουν ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών (αυτοαξιολόγηση, portfolio κλπ.).

Στη συνέχεια, αναφέρονται ενδεικτικά ορισμένες έρευνες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια των μεταπτυχιακών προγραμμάτων παιδαγωγικών τμημάτων τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα με θέμα «Η συμβολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των μελλοντικών δασκάλων - Μελέτη περίπτωσης του ΠΤΔΕ Πάτρας», μελετά τη συμβολή του Προγράμματος Σπουδών στη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των μελλοντικών δασκάλων, τις απόψεις τους πάνω σε θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα καθώς και τις απόψεις τους σε θέματα που σχετίζονται με την ύπαρξη αλλόγλωσσων μαθητών στην τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές είχαν εργαστεί στις πρακτικές τους ασκήσεις με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και δείχνουν ενδιαφέρον να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιλέγοντας τα μαθήματα επιλογής που προσφέρει το τμήμα. Ακόμα, πιστεύουν ότι το πρόγραμμα σπουδών δεν ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης και για τον λόγο αυτό θεωρούν πως χρειάζονται περισσότερα υποχρεωτικά μαθήματα και πρακτικές ασκήσεις σε διαπολιτισμικά σχολεία. Τέλος, φαίνεται να αντιμετωπίζουν ελλείψεις τόσο, όσον αφορά τις θεωρητικές γνώσεις που λαμβάνουν κατά τη διάρκεια των

σπουδών τους, όσο και την εφαρμογή αυτών των γνώσεων στην πράξη (Κουτίβα, 2010).

Επιπλέον, η έρευνα με θέμα «Διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών στο Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων σχετικά με τις έννοιες της διαπολιτισμικότητας και της αειφορίας», έδειξε πως όλοι έχουν παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα μάθημα σχετικό με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ορισμένοι από αυτούς νιώθουν ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους και τα προσφερόμενα μαθήματα και κατέχουν γνώσεις σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη (μέθοδος project, ομαδοσυνεργατική μέθοδος κλπ.), όμως υπάρχουν και κάποιοι που θεωρούν πως θα έπρεπε να προσφέρονται περισσότερα μαθήματα που να αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα οποία θα ήταν υποχρεωτικά, βιωματικά και εργαστηριακού τύπου. Όσον αφορά τη διαπολιτισμική τους επάρκεια, οι φοιτητές δεν αισθάνονται διαπολιτισμικά επαρκείς και νιώθουν ανασφαλείς να διδάξουν σε τάξη με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, λόγω της έλλειψης πρακτικής άσκησης σε διαπολιτισμικές τάξεις, καθώς και της έλλειψης οργάνωσης συνεδρίων και σεμιναρίων από την πλευρά του τμήματος. Υπάρχει η άποψη ότι το τμήμα οφείλει να επικεντρώνεται σε γνώσεις σχετικά με τους διαφορετικούς πολιτισμούς, τα ήθη και έθιμα, τη μετανάστευση και τη διγλωσσία (Μάκη, 2017).

Παρά τις παραπάνω ενδιαφέρουσες μελέτες και προσπάθειες, ο τομέας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε διαπολιτισμικά θέματα βρίσκεται ακόμη υπό εξέλιξη. Συγκεκριμένα, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες σχετικά με τα προγράμματα σπουδών και τα μαθήματα που προσφέρονται στα Παιδαγωγικά Τμήματα των ελληνικών πανεπιστημίων, οι οποίες θα μπορούσαν να τονίσουν τόσο τις ανάγκες των φοιτητών στις προπτυχιακές τους σπουδές, όσο και τη σύνδεση μεταξύ των προπτυχιακών σπουδών και της περαιτέρω εκπαίδευσής τους (Palaiologou & Dimitriadou, 2013).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 6: Μεθοδολογία της έρευνας

6.1 Διατύπωση προβλήματος/Σπουδαιότητα μελέτης

Στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες τα ποσοστά των μεταναστών μαθητών που φοιτούν στις σχολικές τάξεις αυξάνονται ραγδαία. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αποτυγχάνουν να διαχειριστούν τις ανάγκες των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και διατηρούν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό ίσως να οφείλεται στις ελλείψεις που παρουσιάζονται στα προγράμματα σπουδών σχετικά με τα θέματα διαπολιτισμικής δεξιότητας των μελλοντικών δασκάλων.

Όσον αφορά τη χώρα μας, η ολοένα και αυξανόμενη είσοδος μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στις σχολικές τάξεις, καθιστά απαραίτητη την καταγραφή των αντιλήψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ετοιμότητά τους να διαχειριστούν τη νέα αυτή πραγματικότητα. Τα τελευταία χρόνια οι περισσότερες μελέτες που έχουν γίνει για τη διαπολιτισμική δεξιότητα των εκπαιδευτικών αφορούν κυρίως τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Συνεπώς η παρούσα έρευνα μπορεί να αξιοποιηθεί σε μια πιθανή βελτίωση των Προγραμμάτων Σπουδών ή στον σχεδιασμό των μελλοντικών Προγραμμάτων Σπουδών από τα Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

6.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να διευκρινιστεί σε ποιο βαθμό οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται στο πλαίσιο της αρχικής τους εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου. Με λίγα λόγια διερευνάται η διαπολιτισμική δεξιότητά τους.

Η εμπειρική προσέγγιση της διαπολιτισμικής δεξιότητας πραγματοποιείται μέσα από την ανάλυση τεσσάρων επιμέρους τομέων οι οποίοι είναι:

- τα μαθήματα και το πρόγραμμα σπουδών,
- οι γνώσεις που έχουν αποκτήσει οι φοιτητές (γνωστικός τομέας),
- οι δεξιότητες που έχουν κατακτήσει (διδασκτική κατάρτιση¹) και
- οι στάσεις τους και οι δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές (συναισθηματικός τομέας).

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Θεωρούν οι φοιτητές πως ο Οδηγός Σπουδών του Τμήματος τους έχει διαπολιτισμικό προσανατολισμό (υποχρεωτικά μαθήματα, επιστημονικές συναντήσεις, πρόβλεψη για επαφή των φοιτητών με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές);
2. Έχουν αποκτήσει τις απαιτούμενες γνώσεις, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες μιας διαπολιτισμικής τάξης;
3. Έχουν αναπτύξει τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να διαχειριστούν πολιτισμικά ανομοιογενείς τάξεις;
4. Ποιες διδακτικές πρακτικές/μεθόδους είναι έτοιμοι να χρησιμοποιήσουν για την ένταξη των μεταναστών μαθητών στη σχολική τάξη;
5. Σε ποιους τομείς πιστεύουν ότι θα συναντήσουν δυσκολίες όταν κληθούν να διδάξουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη;
6. Τι προτείνουν ως βελτίωση του Οδηγού Σπουδών αναφορικά με την προετοιμασία τους σε διαπολιτισμικό επίπεδο;

6.3 Ο πληθυσμός και το Δείγμα της Έρευνας

Επιλέξαμε να εξετάσουμε τις απόψεις των φοιτητών που βρίσκονται στο τελευταίο έτος των σπουδών τους, καθώς έχουν παρακολουθήσει τα μαθήματα που σχετίζονται με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και θεωρούμε πως έχουν ήδη διαπιστώσει μερικές από τις

¹ Εναλλακτικά, ο όρος «διδασκτική κατάρτιση» θα μπορούσε να αντικατασταθεί με τον όρο «διδασκτικές εφαρμογές» ή «παιδαγωγικοί χειρισμοί», όμως, επιλέγουμε να χρησιμοποιήσουμε τον πρώτο, καθώς παραπέμπει στο πρότυπο κείμενο των Κεσίδου και Παπαδοπούλου (2008), με βάση το οποίο δομήθηκε το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας.

δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν κατά την είσοδο τους σε μια πολυπολιτισμική τάξη στο μέλλον. Στην έρευνα έλαβαν μέρος σαράντα (n= 40) τεταρτοετείς φοιτητές του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινας), από τους οποίους τριάντα πέντε (35) ήταν γυναίκες και πέντε (5) άνδρες. Ο αριθμός του δείγματος ήταν σχετικά χαμηλός εξαιτίας των συνθηκών που επικρατούν στη χώρα. Λόγω της πανδημίας του Covid-19 δεν ήταν εφικτή η προσωπική επαφή με τους φοιτητές στον χώρο του πανεπιστημίου και έτσι το εργαλείο της έρευνας αποστάλθηκε σε αυτούς ηλεκτρονικά μέσω ταχυδρομείου (e-mail) και κοινοποιήθηκε σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης, δυστυχώς, όμως, δεν υπήρξε η ανταπόκριση που περιμέναμε.

6.4 Εργαλείο Έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν το ερωτηματολόγιο και τα δεδομένα βασίστηκαν σε αυτοαναφορές των φοιτητών. Η χρήση του ερωτηματολογίου παρουσιάζει ορισμένα μειονεκτήματα αλλά και πλεονεκτήματα. Βασικό μειονέκτημα αποτελεί το γεγονός πως ενδέχεται ορισμένες ερωτήσεις να μείνουν αναπάντητες. Επίσης, πολλές φορές οι συμμετέχοντες ίσως προσπαθήσουν να απαντήσουν σύμφωνα με τις προσδοκίες που θεωρούν πως θα έχει ο ερευνητής για αυτούς, γεγονός που θέτει το ζήτημα της αξιοπιστίας. Ως προς τα πλεονεκτήματα, επιλέχθηκαν κλειστού τύπου ερωτήσεις, καθώς δίνουν τη δυνατότητα γρήγορης συμπλήρωσης διευκολύνοντας τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, αλλά και για το γεγονός πως αυτού του είδους οι ερωτήσεις απαντώνται με μεγαλύτερη προθυμία από τους ερωτώμενους. Συμπεριλήφθηκαν, όμως, και ορισμένες ανοικτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και δεν περιορίζουν τον αυθορμητισμό των ερωτώμενων (Γρίβα & Στάμου, 2014).

Στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, οι ερωτήσεις που ερευνούν τα ατομικά στοιχεία είναι διχοτομικές, δηλαδή ο ερωτώμενος επιλέγει μεταξύ των απαντήσεων που δίνονται. Στο υπόλοιπο ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιούνται τόσο διχοτομικές (κατά την ανάλυση των ερωτηματολογίων σε ορισμένες διχοτομικές ερωτήσεις προέκυψε και η επιλογή «Ίσως» μεταξύ των απαντήσεων «Ναι» και «Όχι»), όσο και ερωτήσεις κλειστού τύπου κλίμακας Likert, καθώς και μία ερώτηση κλίμακας πολλαπλής επιλογής. Η κλίμακα Likert είναι πεντάβαθμη και οι πιθανές απαντήσεις είναι «Καθόλου», «Λίγο»,

«Αρκετά», «Πολύ», «Πάρα πολύ». Επιπλέον, χρησιμοποιούνται και μερικές ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, όπου ο ερωτώμενος μπορεί να απαντήσει ελεύθερα, χωρίς να δεσμεύεται να επιλέξει μεταξύ των παραπάνω τιμών.

Για τις ανοιχτές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου, η οποία χρησιμοποιείται κυρίως στις ποιοτικές έρευνες, αλλά και στις ποσοτικές για την ανάλυση των ανοιχτών ερωτήσεων ερωτηματολογίων. Κατά την ανάλυση περιεχομένου, οι απαντήσεις των φοιτητών ομαδοποιούνται σε κατηγορίες σύμφωνα με τη συχνότητα εμφάνισής τους. Με τον τρόπο αυτό τα ποιοτικά δεδομένα μετατρέπονται σε ποσοτικά κάνοντας ευκολότερη την παρουσίαση τους (Ζαφειρόπουλος, 2005). Η κατηγοριοποίηση μπορεί να βασίζεται στη συχνότητα εμφάνισης μιας λέξης ή ενός νοήματος. Πρόκειται, επομένως, για μια κατά βάση ποσοτικού τύπου έρευνα, η οποία παρουσιάζει και αρκετά ποιοτικά δεδομένα, λόγω των ανοιχτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου.

Στους φοιτητές χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή, το οποίο δημιουργήθηκε μέσω της ηλεκτρονικής φόρμας (Google forms) και στη συνέχεια αποστάλθηκε ηλεκτρονικά μέσω ταχυδρομείου (e-mail) και κοινοποιήθηκε σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο είναι ένα εργαλείο δειγματοληπτικής έρευνας για τη συγκέντρωση δεδομένων και είναι διαθέσιμο μέσω υπολογιστή. Η διαδικασία αποστολής και συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων έγινε από τις 25 Νοεμβρίου 2020 έως τις 20 Δεκεμβρίου 2020.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από είκοσι δύο (22) ερωτήσεις και χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αναφέρονται τα ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων, δηλαδή το φύλο και η ηλικία τους και στο δεύτερο μέρος καταγράφονται οι ερωτήσεις, οι οποίες εντάσσονται σε τέσσερις άξονες. Στο σημείο αυτό, χρειάζεται να αναφερθεί πως οι τρεις άξονες (γνωστικός τομέας, διδακτική κατάρτιση και συναισθηματικός τομέας) με βάση τους οποίους δομήθηκε το ερωτηματολόγιο, βασίζονται στην κατηγοριοποίηση των Κεσίδου και Παπαδοπούλου (2008). Επιπλέον, μέρος του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε ερωτήσεις που έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχες έρευνες (Χαρίτος, 2011 (Ερ. 5,9,10,11,12,17)· Hsiao, 2015 (Ερ.12,14,16)), καθώς και στις προτάσεις της επιβλέπουσας καθηγήτριας. Συγκεκριμένα, για τη μέτρηση της διαπολιτισμικής δεξιότητας των φοιτητών μεταφράσαμε και προσαρμόσαμε ορισμένες ερωτήσεις από την Κλίμακα Ετοιμότητας των

Εκπαιδευτικών σε Πολιτισμικό επίπεδο της Hsiao (Culturally Responsive Teacher Preparedness Scale (CRTPS) – Hsiao, 2015). Οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν κατάλληλα έτσι ώστε να ταιριάζουν στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης έρευνας για να διαπιστωθεί η διαπολιτισμική δεξιότητα των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες δηλώνουν την περισσότερο αντιπροσωπευτική επιλογή τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert κλειστού τύπου (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ) σχετικά με το κατά πόσο μπορούν να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες της σχολικής πραγματικότητας όπου φοιτούν και μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας παρουσιάζεται στο Παράρτημα 3.

Οι άξονες είναι οι εξής:

- Ο πρώτος άξονας αφορά τα μαθήματα και το πρόγραμμα σπουδών και περιλαμβάνει τις δηλώσεις 1, 2, 3, 4, 5, 6. Πιο συγκεκριμένα, ερευνάται αν οι φοιτητές έχουν παρακολουθήσει μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις σπουδές τους και ποια είναι αυτά, αν θεωρούν πως τα μαθήματα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο Πρόγραμμα Σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε, αν οργανώνονται από το Τμήμα επιστημονικές συναντήσεις (συνέδρια, ημερίδες κλπ.) με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αν έχουν έρθει σε επαφή με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

- Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 7, 8, 9, 10, 11 οι οποίες αναφέρονται στις διαπολιτισμικές γνώσεις που αποκτούν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (γνωστικός τομέας). Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι γνώσεις σχετικά με τις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας, τα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής, θέματα ρατσισμού και προκατάληψης, τη μετανάστευση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

- Ο τρίτος άξονας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 12, 13, 14, 15, 16 οι οποίες αναφέρονται στις δεξιότητες που αποκτούν οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (διδασκτική κατάρτιση). Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι ενταξιακές πρακτικές και οι διδακτικές μέθοδοι που ενδέχεται να χρησιμοποιήσουν οι φοιτητές μέσα στις τάξεις, προκειμένου να διαχειριστούν την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Μερικές από αυτές είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η μέθοδος project, η

διαφοροποιημένη διδασκαλία, τα πολυτροπικά κείμενα και η διδασκαλία με χρήση Τ.Π.Ε. Επιπλέον, εξετάζεται η δυνατότητα των φοιτητών να προσαρμόζουν το πρόγραμμα διδασκαλίας ώστε να ταιριάζει στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής τάξης, να εντάσσουν στη διδασκαλία τους στοιχεία από την καθημερινότητα και τη διαφορετική κουλτούρα των παιδιών, να σχεδιάζουν κατάλληλο διδακτικό υλικό για τους αλλόφωνους μαθητές και να χρησιμοποιούν ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών π.χ. αυτοαξιολόγηση, portfolio.

- Ο τέταρτος άξονας περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 17, 18, 19, 20, 21, 22 οι οποίες αναφέρονται στις δυσκολίες που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν οι φοιτητές όταν έρθουν σε επαφή με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (συναισθηματικός τομέας). Μερικοί από τους τομείς που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού, η επικοινωνία με μαθητές που δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα, οι συγκρούσεις που ενδέχεται να προκύψουν στην τάξη καθώς και οι επιδόσεις των ξένων μαθητών στα σχολικά μαθήματα. Επιπλέον εξετάζεται, αν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, οι φοιτητές άλλαξαν τις απόψεις και τις στάσεις τους ως προς την εκπαιδευτική διαχείριση της διαφορετικότητας και αν έχουν να προτείνουν αλλαγές ως προς την προετοιμασία τους, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου.

6.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Όσον αφορά την εγκυρότητα της έρευνας, ελέγχουμε αν το εργαλείο μέτρησης μετρά αυτό που σκόπευε να μετρήσει. Σχετικά με την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, ορισμένες ερωτήσεις του βασίζονται σε ερωτήσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχες έρευνες στο παρελθόν (Ζαφειρόπουλος, 2005). Επιπλέον, οι ερωτήσεις ήταν απλές, κατανοητές και σύντομες και με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η εσωτερική εγκυρότητα. Όσον αφορά την αξιοπιστία της έρευνας, ελέγχουμε αν κάτω από τις ίδιες συνθήκες διεξαγωγής μιας αντίστοιχης έρευνας, τα αποτελέσματα θα είναι τα ίδια (Ζαφειρόπουλος, 2005). Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου, σε ένα μεγάλο μέρος του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η

διαβαθμισμένη κλίμακα Likert, η οποία αποτελεί ένα αξιόπιστο και χρήσιμο εργαλείο για τη διεξαγωγή ερευνών.

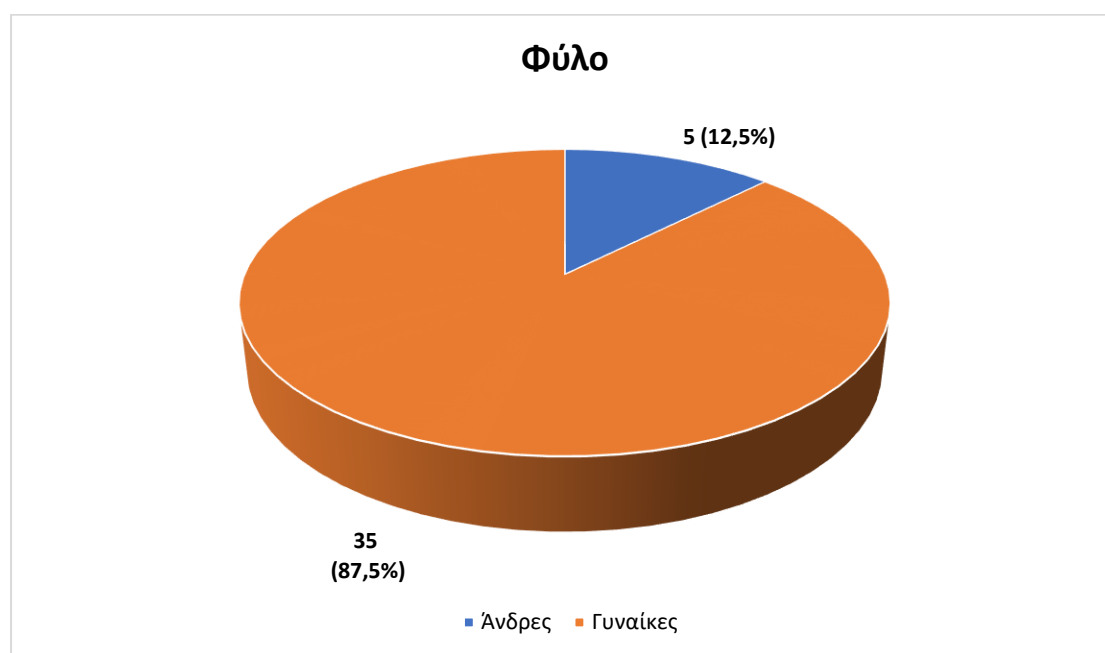
Κεφάλαιο 7: Παρουσίαση των ερευνητικών ευρημάτων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Διακρίνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στην περιγραφή του δείγματος, δηλαδή στο φύλο και την ηλικία των συμμετεχόντων και το δεύτερο μέρος διακρίνεται σε τέσσερις άξονες που είναι τα μαθήματα/πρόγραμμα σπουδών, ο γνωστικός τομέας, η διδακτική κατάρτιση και ο συναισθηματικός τομέας. Πιο συγκεκριμένα:

Α' Μέρος

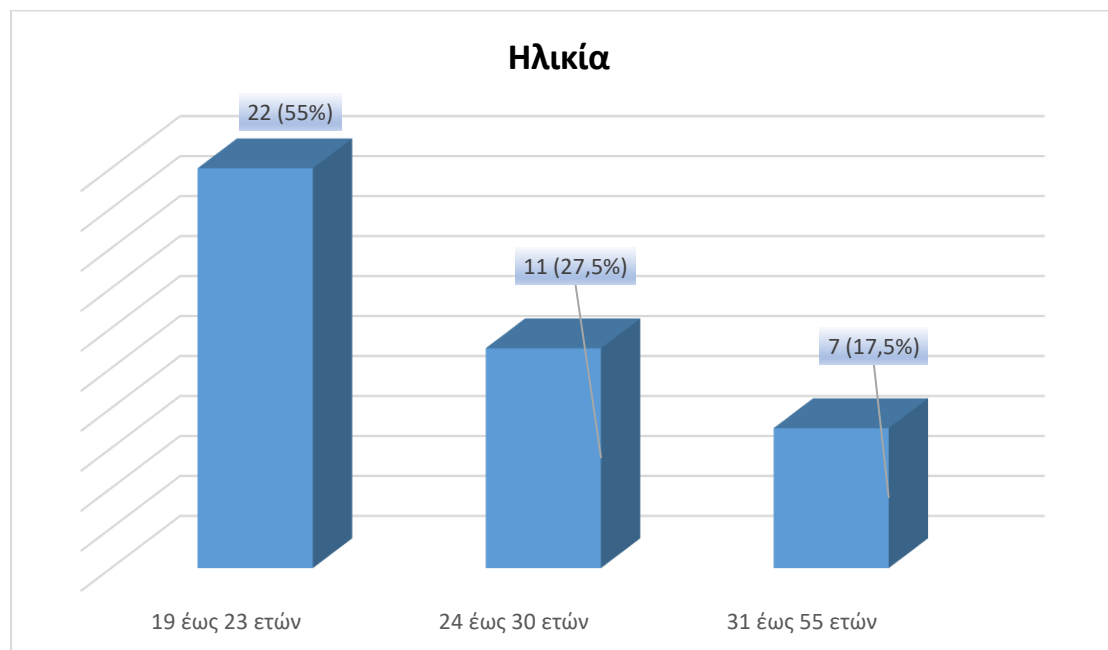
7.1 Περιγραφή του δείγματος

Από το σύνολο των 40 φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα οι 5 (ποσοστό 12,5%) ήταν άνδρες και οι 35 (ποσοστό 87,5%) ήταν γυναίκες.



Η ηλικία παρουσιάζεται σε τρεις ηλικιακές ομάδες. Στην πρώτη ηλικιακή ομάδα (από 19 έως 23 ετών) ανήκουν 22 φοιτητές (ποσοστό 55%), στη δεύτερη ηλικιακή ομάδα

(από 24 έως 30 ετών) ανήκουν 11 φοιτητές (ποσοστό 27,5%) και στην τρίτη ηλικιακή ομάδα (από 31 έως 55 ετών) ανήκουν 7 φοιτητές (ποσοστό 17,5%).

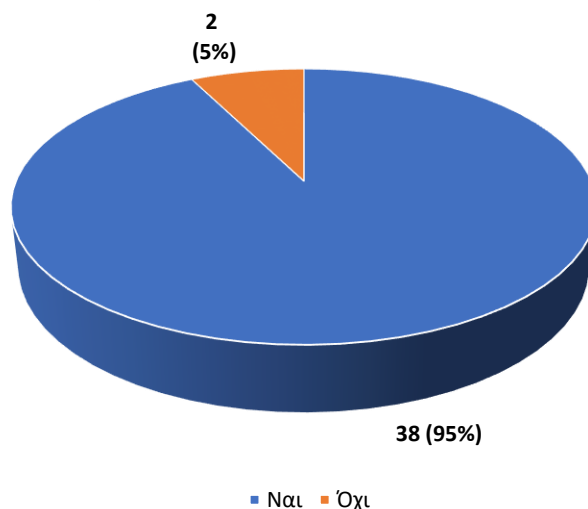


Β' Μέρος

7.2 Μαθήματα/Πρόγραμμα σπουδών

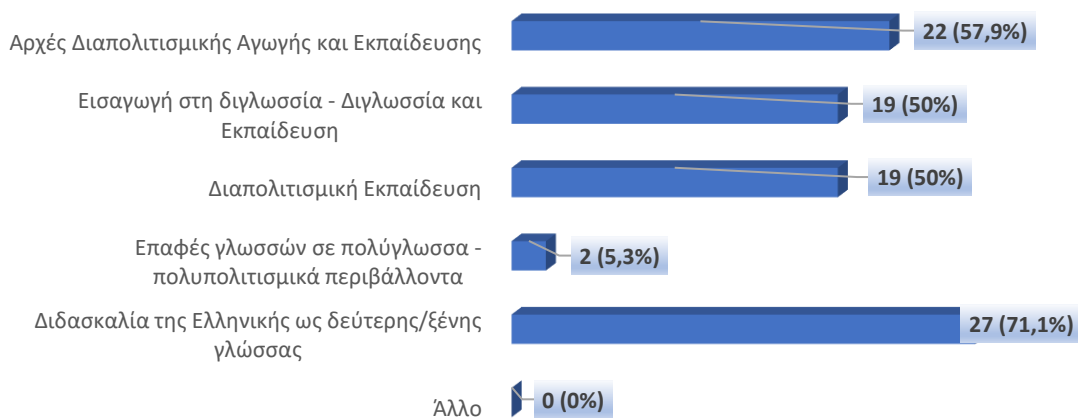
Σχετικά με την πρώτη ερώτηση «Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις σπουδές σας;» οι 38 (95%) απάντησαν πως έχουν παρακολουθήσει μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ οι 2 (5%) απάντησαν αρνητικά.

Ερώτηση 1: Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις σπουδές σας;



Στη δεύτερη ερώτηση «Αν ναι, επιλέξτε ποια από τα παρακάτω έχετε παρακολουθήσει.», απάντησαν 38 από τους 40 φοιτητές. Κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, από ένα μάθημα παρακολούθησαν 10 φοιτητές, δύο μαθήματα παρακολούθησαν 9 φοιτητές, τρία μαθήματα παρακολούθησαν 15 φοιτητές και τέσσερα μαθήματα παρακολούθησαν 4 φοιτητές. Πιο συγκεκριμένα, 22 φοιτητές (57,9%) έχουν παρακολουθήσει το μάθημα «Αρχές Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης», 19 φοιτητές (50%) έχουν παρακολουθήσει το μάθημα «Εισαγωγή στη διγλωσσία – Διγλωσσία και Εκπαίδευση», 19 φοιτητές (50%) έχουν παρακολουθήσει το μάθημα «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», 2 φοιτητές (5,3%) έχουν παρακολουθήσει το μάθημα «Επαφές γλωσσών σε πολύγλωσσα – πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα» και 27 φοιτητές (71,1%) έχουν παρακολουθήσει το μάθημα «Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας». Κανένας από τους φοιτητές δεν πρόσθεσε κάποιο επιπλέον μάθημα στην επιλογή «Άλλο».

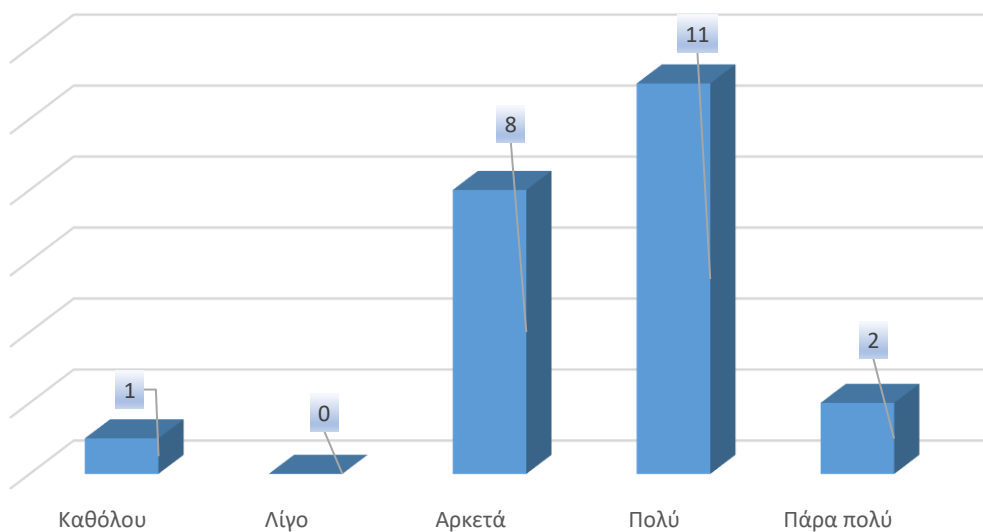
Ερώτηση 2: Αν ναι, επιλέξτε ποια από τα παρακάτω έχετε παρακολουθήσει.



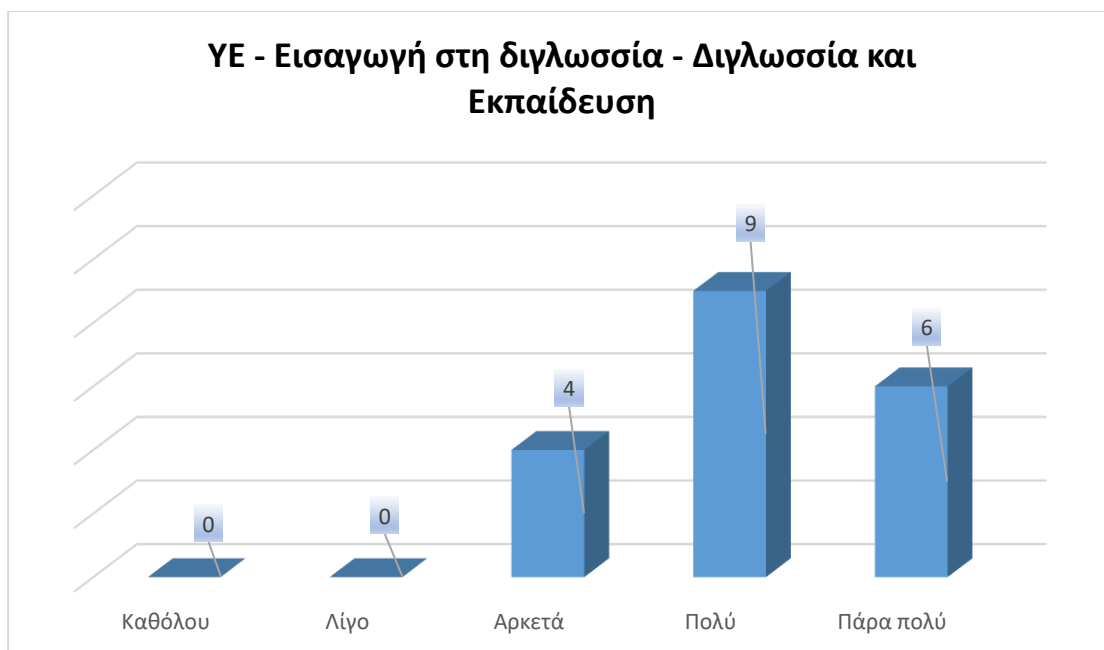
Σχετικά με την τρίτη ερώτηση «Από τα μαθήματα που έχετε παρακολουθήσει, σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως έχετε αντλήσει γνώσεις σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»:

Για το μάθημα «Αρχές Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης», από το σύνολο των 22 φοιτητών 1 φοιτητής απάντησε *καθόλου*, κανένας φοιτητής δεν απάντησε *λίγο*, 8 φοιτητές απάντησαν *αρκετά*, 11 φοιτητές απάντησαν *πολύ* και 2 φοιτητές απάντησαν *πάρα πολύ*.

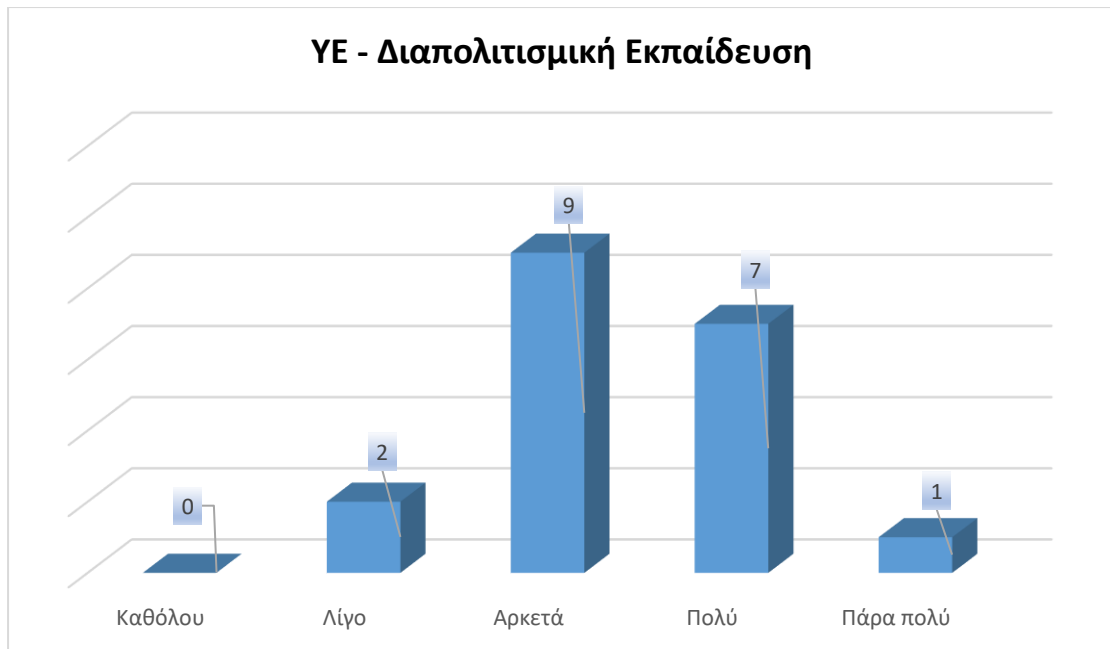
ΥΕ - Αρχές Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης



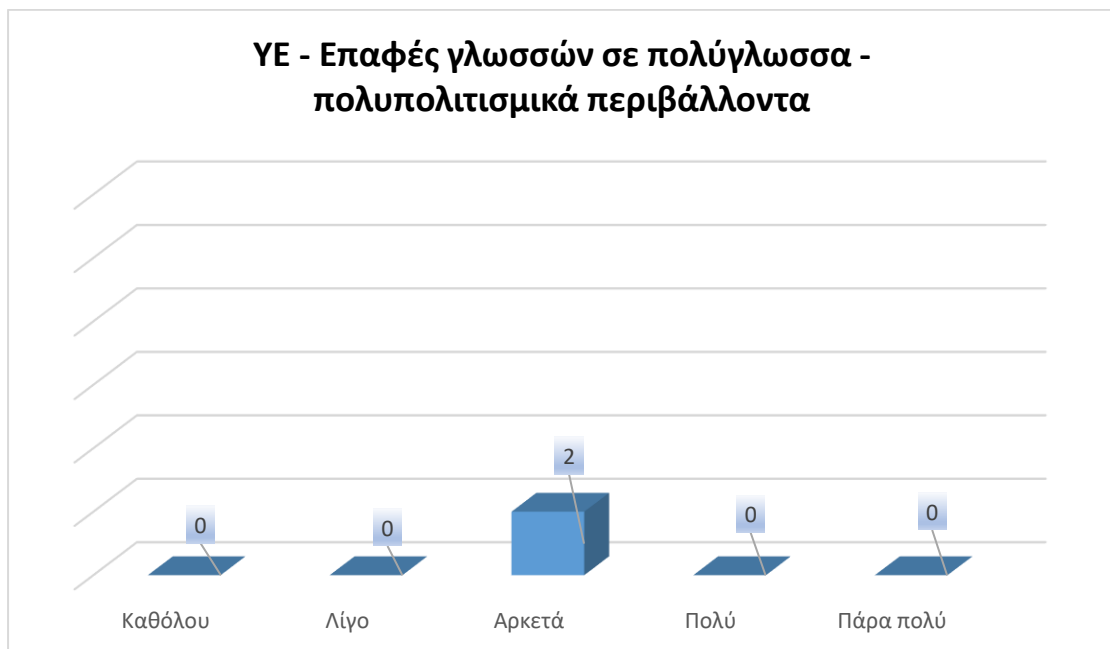
Για το μάθημα «Εισαγωγή στη διγλωσσία – Διγλωσσία και Εκπαίδευση», από το σύνολο των 19 φοιτητών κανένας φοιτητής δεν έδωσε την απάντηση *καθόλου* και *λίγο*, 4 φοιτητές απάντησαν *αρκετά*, 9 φοιτητές απάντησαν *πολύ* και 6 φοιτητές απάντησαν *πάρα πολύ*.



Για το μάθημα «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», από το σύνολο των 19 φοιτητών κανένας φοιτητής δεν απάντησε *καθόλου*, 2 φοιτητές απάντησαν *λίγο*, 9 φοιτητές απάντησαν *αρκετά*, 7 φοιτητές απάντησαν *πολύ* και 1 φοιτητής απάντησε *πάρα πολύ*.

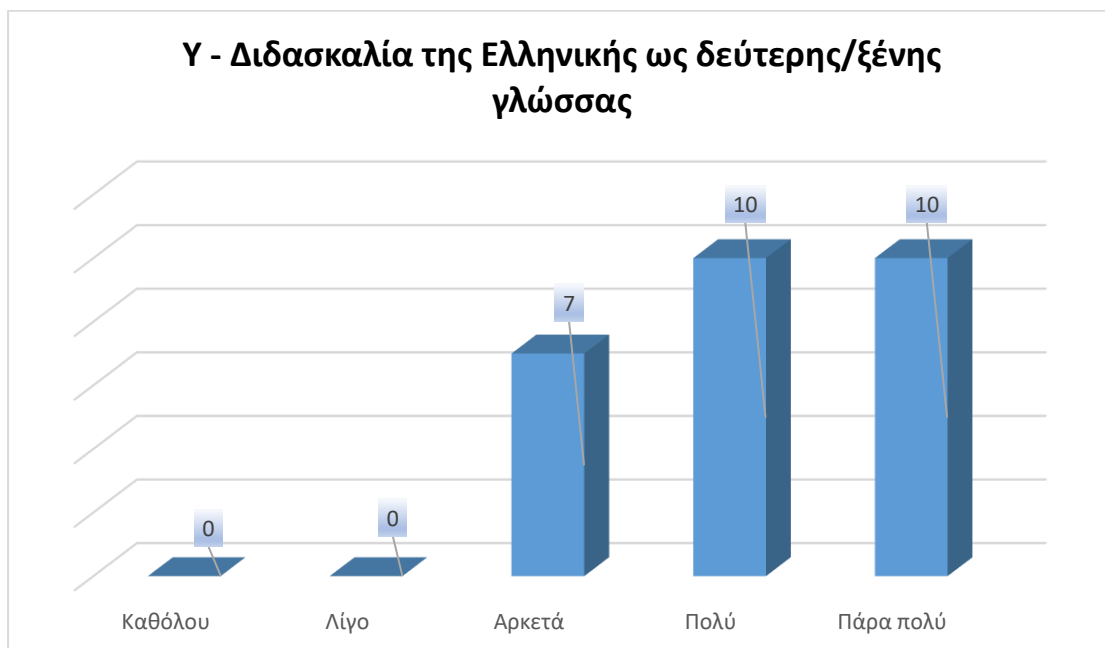


Για το μάθημα «Επαφές γλωσσών σε πολύγλωσσα – πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα», από το σύνολο των 2 φοιτητών και οι 2 φοιτητές έδωσαν την απάντηση *αρκετά*, ενώ κανένας φοιτητής δεν έδωσε την απάντηση *καθόλου*, *λίγο*, *πολύ* και *πάρα πολύ*.



Για το μάθημα «Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας», από το σύνολο των 27 φοιτητών κανένας φοιτητής δεν έδωσε την απάντηση *καθόλου* και *λίγο*, 7

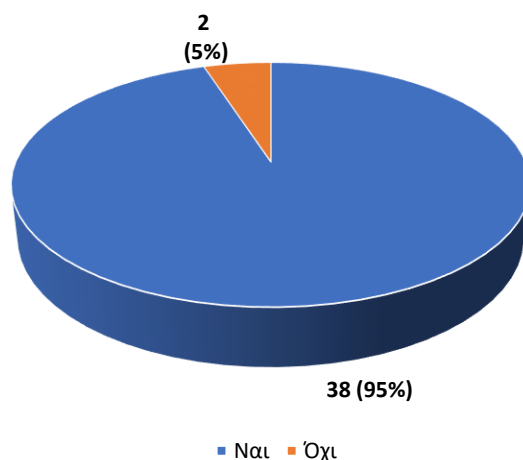
φοιτητές απάντησαν *αρκετά*, 10 φοιτητές απάντησαν *πολύ* και 10 φοιτητές απάντησε *πάρα πολύ*.



Κανένας από τους φοιτητές δεν πρόσθεσε κάποιο επιπλέον μάθημα στην επιλογή «Άλλο».

Σχετικά με την τέταρτη ερώτηση «*Θεωρείτε πως τα μαθήματα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο Πρόγραμμα Σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε; Δικαιολογήστε την απάντηση σας.*» οι 38 (95%) απάντησαν πως τα μαθήματα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο Πρόγραμμα Σπουδών, ενώ οι 2 (5%) απάντησαν αρνητικά. Όλες οι απαντήσεις των ερωτώμενων αναφέρονται στο Παράρτημα 4.

Ερώτηση 4: Θεωρείτε πως τα μαθήματα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο Πρόγραμμα Σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε;



Χρησιμοποιώντας την ανάλυση περιεχομένου οι αιτιολογήσεις των φοιτητών, οι οποίοι απάντησαν «Ναι» στην παραπάνω ερώτηση, μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία, εντάσσονται οι απαντήσεις των φοιτητών, οι οποίοι θεωρούν πως θα έρθουν κάποια στιγμή σε επαφή με διαπολιτισμικές τάξεις και για αυτό θα πρέπει να υπάρχουν υποχρεωτικά μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι απαντήσεις των φοιτητών, οι οποίοι θεωρούν πως μέσω των υποχρεωτικών μαθημάτων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα αποκτήσουν γνώσεις, εφόδια, κατάρτιση και μια πιο σφαιρική οπτική για την εκπαίδευση. Στην τρίτη κατηγορία εντάσσονται οι απαντήσεις των φοιτητών, οι οποίοι θεωρούν πως οι κοινωνίες είναι πλέον διαπολιτισμικές και για τον λόγο αυτό θα πρέπει να υπάρχουν υποχρεωτικά μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά την αρχική τους εκπαίδευση. Τέλος, οι μεμονωμένες αναφορές συμπεριλήφθηκαν στην κατηγορία «Άλλο». Οι λέξεις ή το νόημα των φράσεων που επιλέχθηκαν για την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων αναφέρονται στον παρακάτω πίνακα.

Κατηγορίες	Αριθμός (n) φοιτητών	Ποσοστό %	Αριθμός απάντησης
Θα έρθουν σε επαφή με	17	42%	1, 5, 6, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 24, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 37

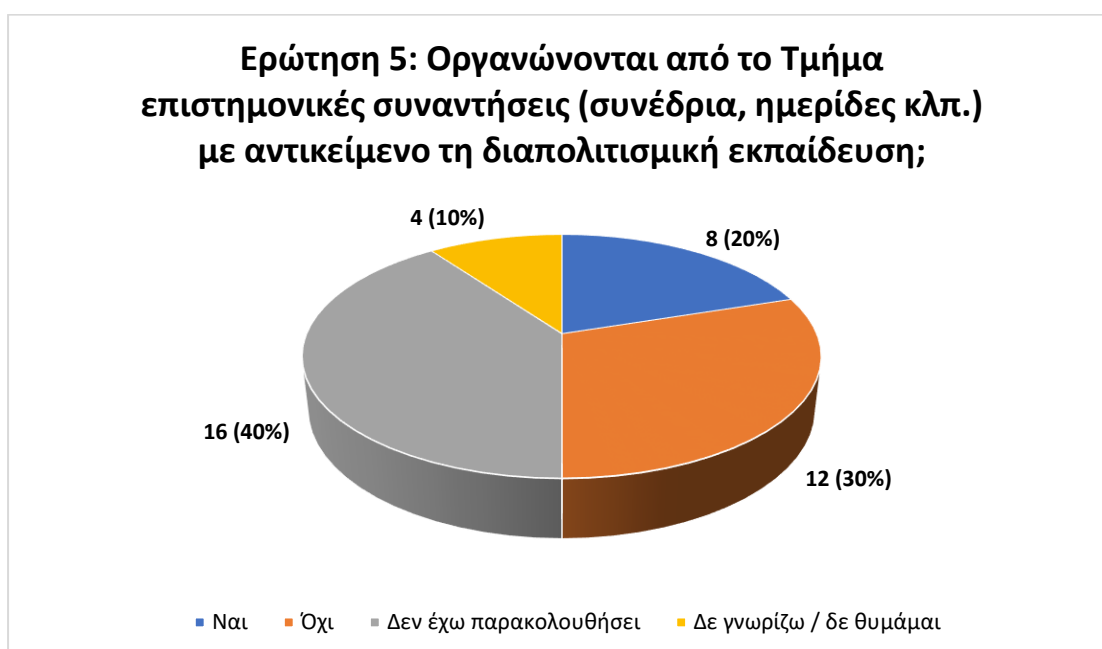
διαπολιτισμικές τάξεις			
Θα αποκτήσουν γνώσεις, εφόδια, κατάρτιση, πιο σφαιρική οπτική κλπ.	9	23%	3, 4, 7, 8, 10, 22, 23, 25, 32
Οι κοινωνίες πλέον είναι πολυπολιτισμικές	6	15%	2, 9, 12, 16, 19, 21
Άλλο	6	15%	11, 30, 35, 36, 39,40
Σύνολο	38	95%	

Οι αιτιολογήσεις των φοιτητών, οι οποίοι απάντησαν «Όχι» στην παραπάνω ερώτηση, μπορούν να ταξινομηθούν σε 2 κατηγορίες όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα.

Κατηγορίες	Αριθμός (n) φοιτητών	Ποσοστό %	Αριθμός απάντησης
Είναι επιλογή του καθενός αν θα ασχοληθεί με αυτό το κομμάτι	1	2,5%	26
Πρέπει πρώτα να μάθουμε να διατηρούμε τον δικό μας πολιτισμό	1	2,5%	38
Σύνολο	2	5%	

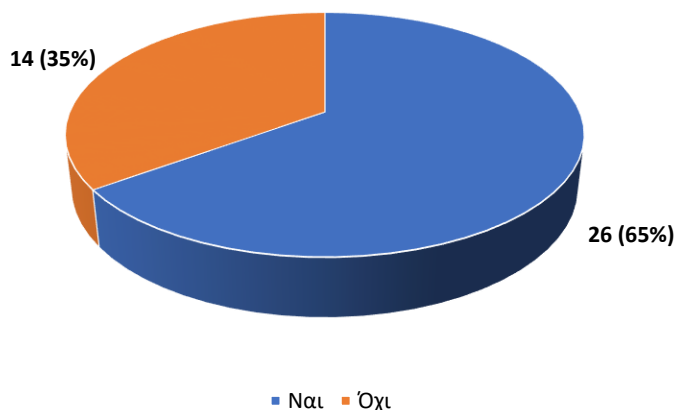
Σχετικά με την πέμπτη ερώτηση «*Οργανώνονται από το Τμήμα επιστημονικές συναντήσεις (συνέδρια, ημερίδες κλπ.) με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; Αν ναι, πόσα και ποια έχετε παρακολουθήσει; Κατονομάστε ή περιγράψτε τα.*» οι 8 (20%) απάντησαν πως οργανώνονται επιστημονικές συναντήσεις με αντικείμενο τη

διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι 12 (30%) απάντησαν αρνητικά, οι 16 (40%) απάντησαν πως δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο και οι 4 (10%) απάντησαν πως δε γνωρίζουν ή δε θυμούνται. Από αυτούς που απάντησαν θετικά 3 φοιτητές δεν ανέφεραν κάποια πληροφορία, 2 φοιτητές δήλωσαν πως έχουν παρακολουθήσει ένα σεμινάριο χωρίς να αναφέρουν περισσότερες πληροφορίες, 1 φοιτητής δήλωσε πως έχει παρακολουθήσει μια ημερίδα με θέμα «Brain-Drain», 1 φοιτητής απάντησε πως έχει παρευρεθεί σε δύο επιστημονικές συναντήσεις από τις οποίες η μία ήταν το «Brain-Drain» και η άλλη ήταν γενική για τη Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση και 1 φοιτητής δήλωσε πως έχει παρακολουθήσει ένα εξ' αποστάσεως σεμινάριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Όλες οι απαντήσεις των ερωτώμενων αναφέρονται στο Παράρτημα 4.



Σχετικά με την έκτη ερώτηση «Κατά τη διάρκεια των σπουδών σας ήρθατε σε επαφή με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα;» οι 26 (65%) απάντησαν πως έχουν έρθει σε επαφή με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα, ενώ οι 14 (35%) απάντησαν αρνητικά.

Ερώτηση 6: Κατά τη διάρκεια των σπουδών σας ήρθατε σε επαφή με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα;

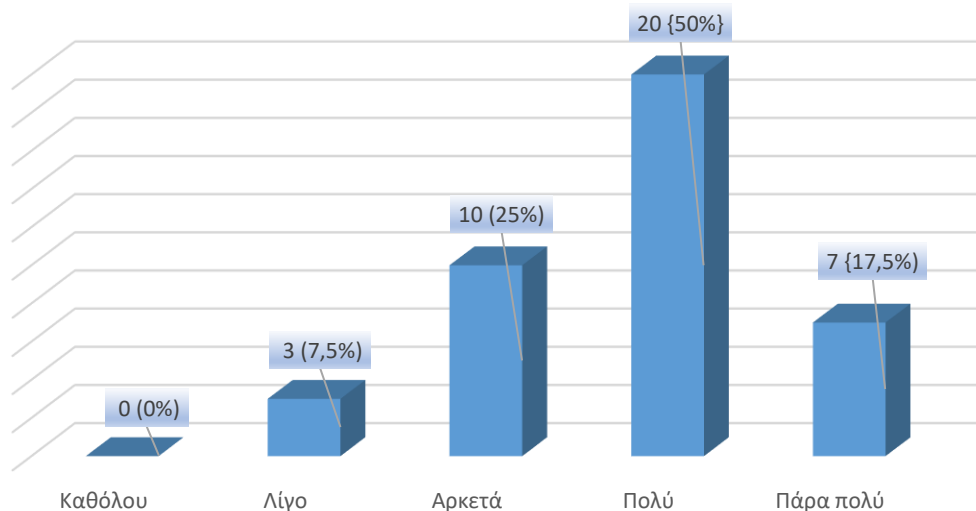


7.3 Γνωστικός τομέας

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τον βαθμό των απαιτούμενων γνώσεων που θεωρούν πως απέκτησαν οι φοιτητές με βάση τα μαθήματα που έχουν παρακολουθήσει. Έτσι:

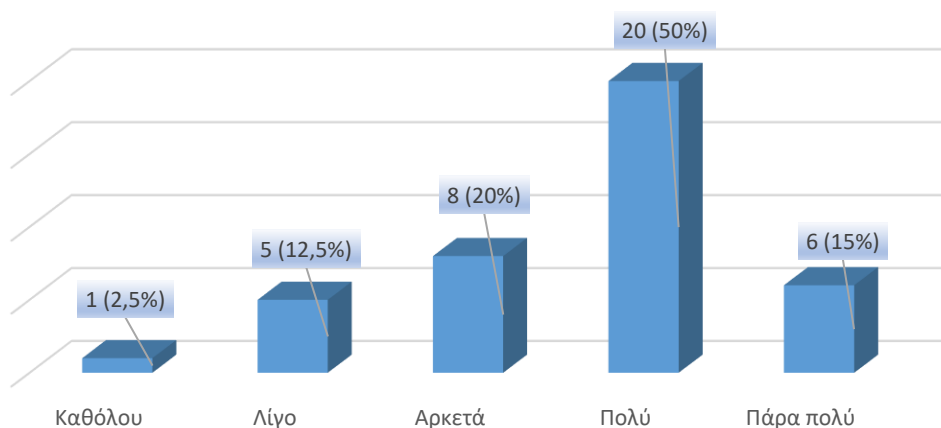
Σχετικά με την έβδομη ερώτηση «*Θεωρείτε πως αποκτήσατε τις απαιτούμενες γνώσεις σχετικά με τις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας;*» κανένας φοιτητής δεν απάντησε *καθόλου* (ποσοστό 0%), 3 φοιτητές απάντησαν *λίγο* (ποσοστό 7,5%), 10 φοιτητές απάντησαν *αρκετά* (ποσοστό 25%), 20 φοιτητές απάντησαν *πολύ* (ποσοστό 50%) και 7 φοιτητές απάντησαν *πάρα πολύ* (ποσοστό 17,5%).

Ερώτηση 7: Γνώσεις σχετικά με τις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας

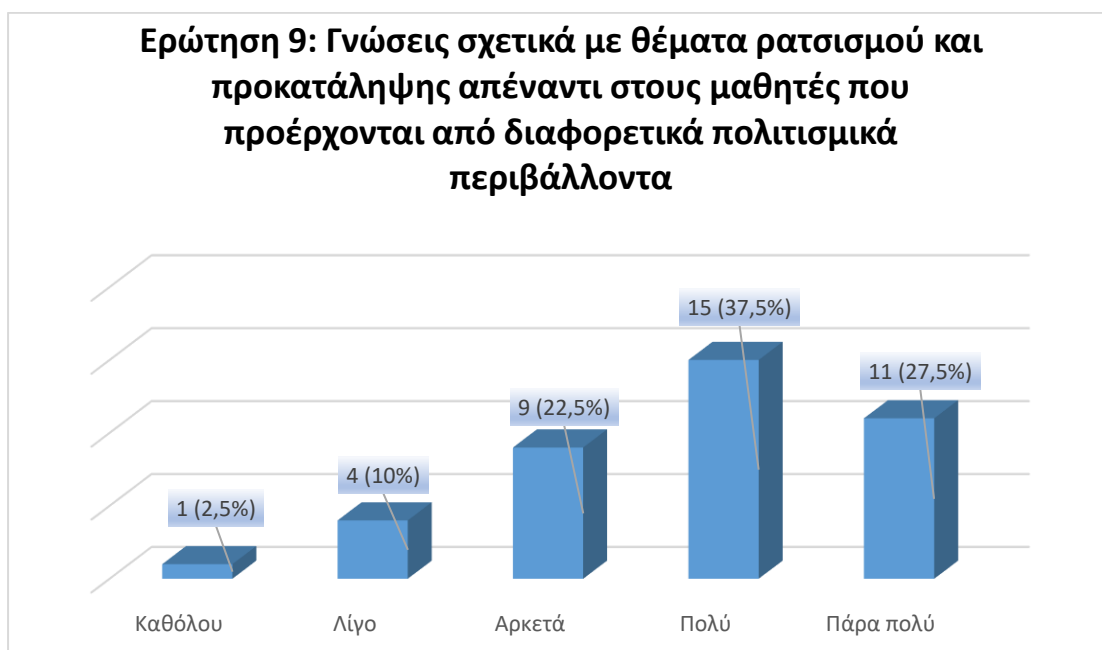


Σχετικά με την όγδοη ερώτηση «Θεωρείτε πως αποκτήσατε τις απαιτούμενες γνώσεις σχετικά με τα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας (αφομοιωτικό, ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό, διαπολιτισμικό);» 1 φοιτητής απάντησε καθόλου (ποσοστό 2,5%), 5 φοιτητές απάντησαν λίγο (ποσοστό 12,5%), 8 φοιτητές απάντησαν αρκετά (ποσοστό 20%), 20 φοιτητές απάντησαν πολύ (ποσοστό 50%) και 6 φοιτητές απάντησαν πάρα πολύ (ποσοστό 15%).

Ερώτηση 8: Γνώσεις σχετικά με τα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας (αφομοιωτικό, ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό, διαπολιτισμικό)

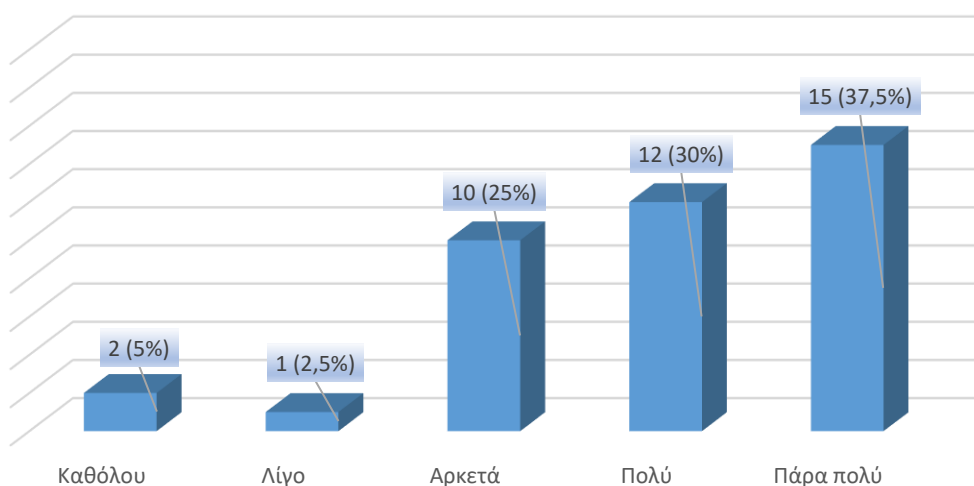


Σχετικά με την ένατη ερώτηση «*Θεωρείτε πως αποκτήσατε τις απαιτούμενες γνώσεις σχετικά με θέματα ρατσισμού και προκατάληψης απέναντι στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;*» 1 φοιτητής απάντησε *καθόλου* (ποσοστό 2,5%), 4 φοιτητές απάντησαν *λίγο* (ποσοστό 10%), 9 φοιτητές απάντησαν *αρκετά* (ποσοστό 22,5%), 15 φοιτητές απάντησαν *πολύ* (ποσοστό 37,5%) και 11 φοιτητές απάντησαν *πάρα πολύ* (ποσοστό 27,5%).



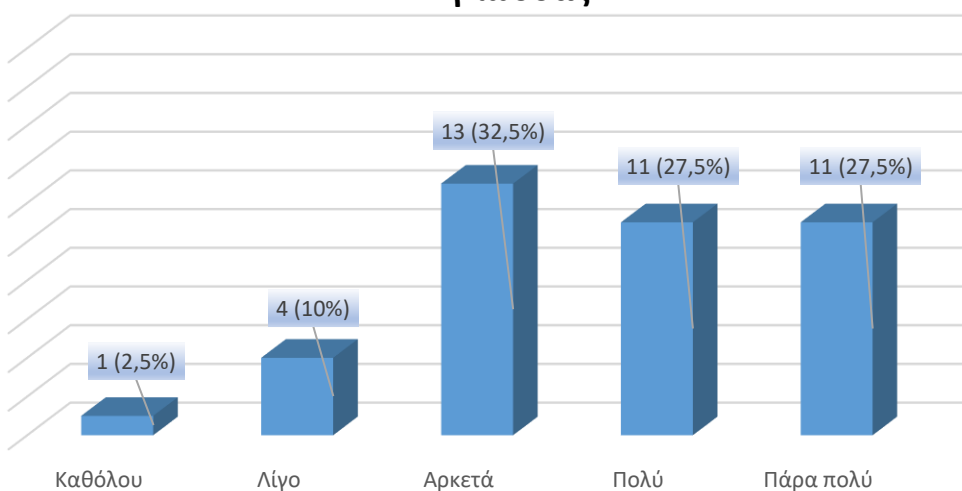
Σχετικά με τη δέκατη ερώτηση «*Θεωρείτε πως αποκτήσατε τις απαιτούμενες γνώσεις σχετικά με την έννοια της μετανάστευσης;*» 2 φοιτητές απάντησαν *καθόλου* (ποσοστό 5%), 1 φοιτητής απάντησε *λίγο* (ποσοστό 2,5%), 10 φοιτητές απάντησαν *αρκετά* (ποσοστό 25%), 12 φοιτητές απάντησαν *πολύ* (ποσοστό 30%) και 15 φοιτητές απάντησαν *πάρα πολύ* (ποσοστό 37,5%).

Ερώτηση 10: Γνώσεις σχετικά με την έννοια της μετανάστευσης



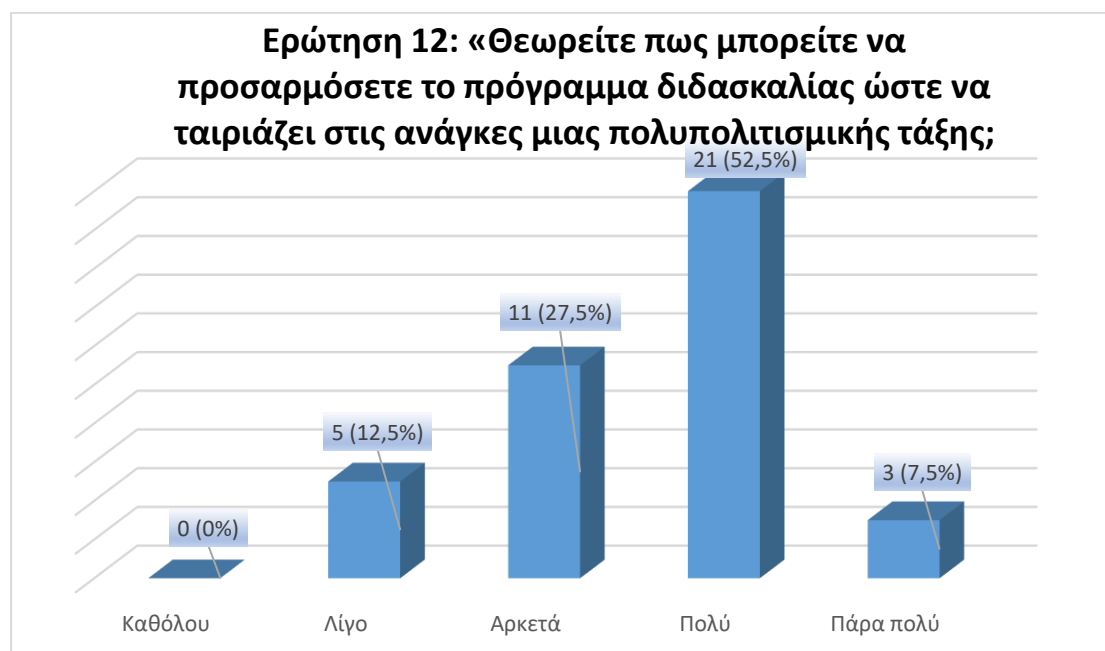
Σχετικά με την ενδέκατη ερώτηση «*Θεωρείτε πως αποκτήσατε τις απαιτούμενες γνώσεις σχετικά με την έννοια της διδασκαλίας των ελληνικών ως δεύτερη/ξένη γλώσσα;*» 1 φοιτητής απάντησε *καθόλου* (ποσοστό 2,5%), 4 φοιτητές απάντησαν *λίγο* (ποσοστό 10%), 13 φοιτητές απάντησαν *αρκετά* (ποσοστό 32,5%), 11 φοιτητές απάντησαν *πολύ* (ποσοστό 27,5%) και 11 φοιτητές απάντησαν *πάρα πολύ* (ποσοστό 27,5%).

Ερώτηση 11: Γνώσεις σχετικά με την έννοια της διδασκαλίας των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας



7.4 Διδακτική κατάρτιση

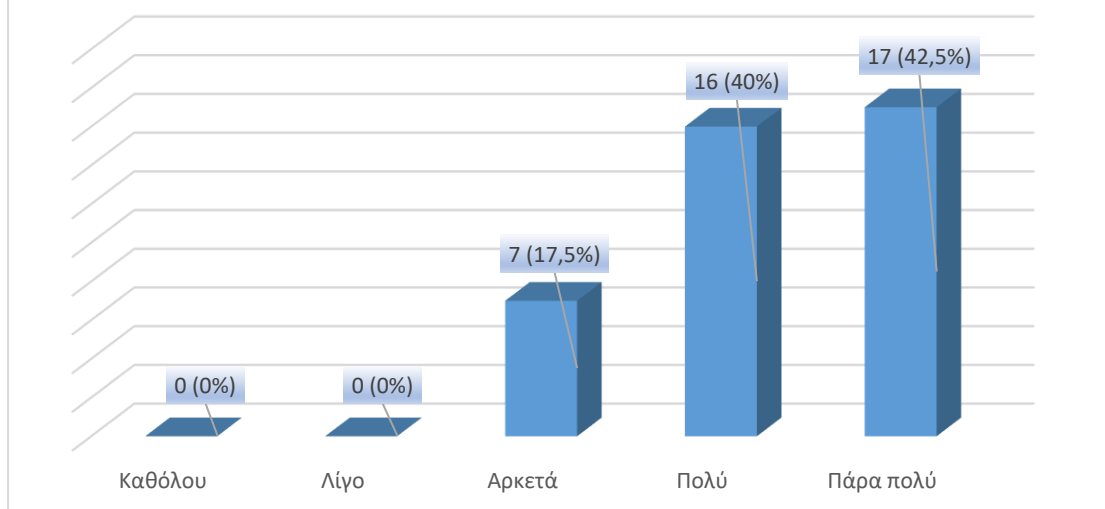
Σχετικά με τη δωδέκατη ερώτηση «*Θεωρείτε πως μπορείτε να προσαρμόσετε το πρόγραμμα διδασκαλίας ώστε να ταιριάζει στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής τάξης;*» κανένας φοιτητής δεν απάντησε *καθόλου* (ποσοστό 0%), 5 φοιτητές απάντησαν *λίγο* (ποσοστό 12,5%), 11 φοιτητές απάντησαν *αρκετά* (ποσοστό 27,5%), 21 φοιτητές απάντησαν *πολύ* (ποσοστό 52,5%) και 3 φοιτητές απάντησαν *πάρα πολύ* (ποσοστό 7,5%).



Σχετικά με τη δέκατη τρίτη ερώτηση «*Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τις παρακάτω διδακτικές πρακτικές/μεθόδους για την ένταξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στη σχολική τάξη;*»

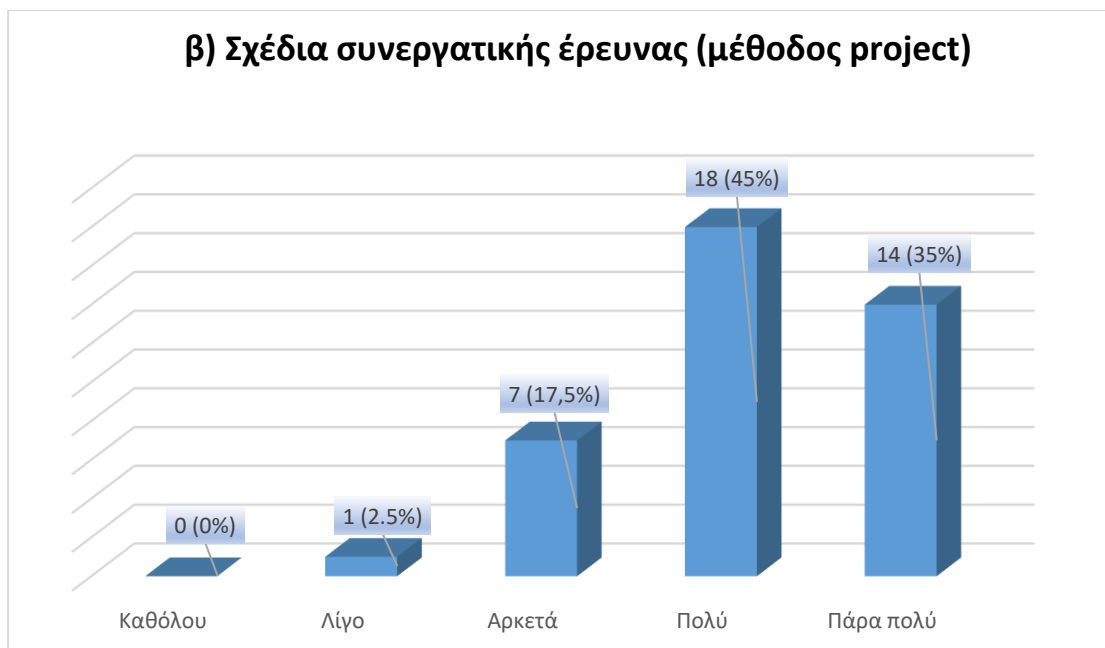
α) Ως προς την «*Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*» κανένας φοιτητής δεν έδωσε την απάντηση *καθόλου* και *λίγο* (ποσοστό 0%), 7 φοιτητές απάντησαν *αρκετά* (ποσοστό 17,5%), 16 φοιτητές απάντησαν *πολύ* (ποσοστό 40%) και 17 φοιτητές απάντησαν *πάρα πολύ* (ποσοστό 42,5%).

α) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

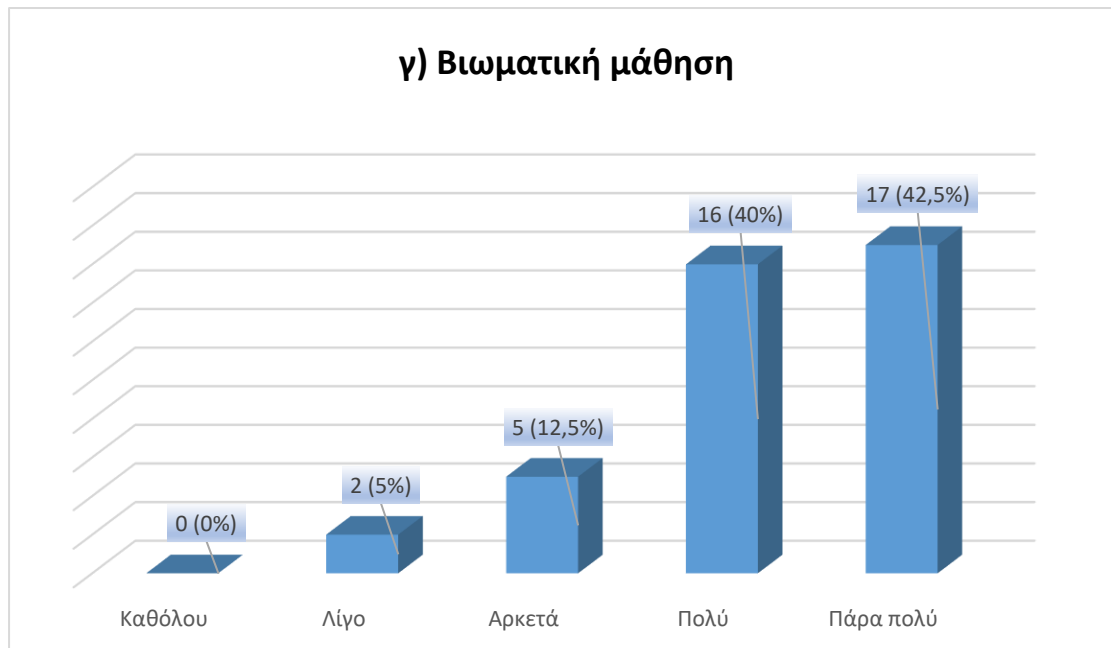


β) Ως προς τα «Σχέδια συνεργατικής έρευνας (μέθοδος project)» κανένας φοιτητής δεν έδωσε την απάντηση καθόλου (ποσοστό 0%), 1 φοιτητής απάντησε λίγο (ποσοστό 2,5%), 7 φοιτητές απάντησαν αρκετά (ποσοστό 17,5%), 18 φοιτητές απάντησαν πολύ (ποσοστό 45%) και 14 φοιτητές απάντησαν πάρα πολύ (ποσοστό 35%).

β) Σχέδια συνεργατικής έρευνας (μέθοδος project)

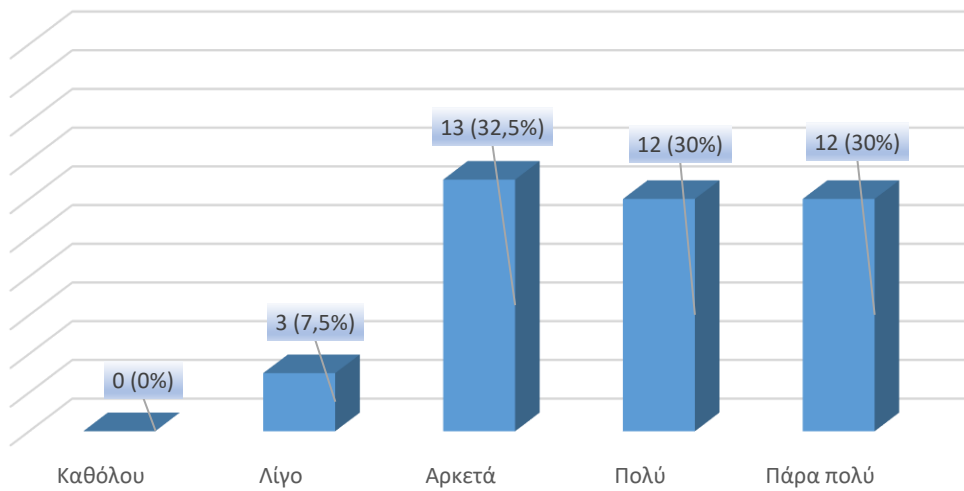


γ) Ως προς την «Βιωματική μάθηση» κανένας φοιτητής δεν έδωσε την απάντηση *καθόλου* (ποσοστό 0%), 2 φοιτητές απάντησαν *λίγο* (ποσοστό 5%), 5 φοιτητές απάντησαν *αρκετά* (ποσοστό 12,5%), 16 φοιτητές απάντησαν *πολύ* (ποσοστό 40%) και 17 φοιτητές απάντησαν *πάρα πολύ* (ποσοστό 42,5%).



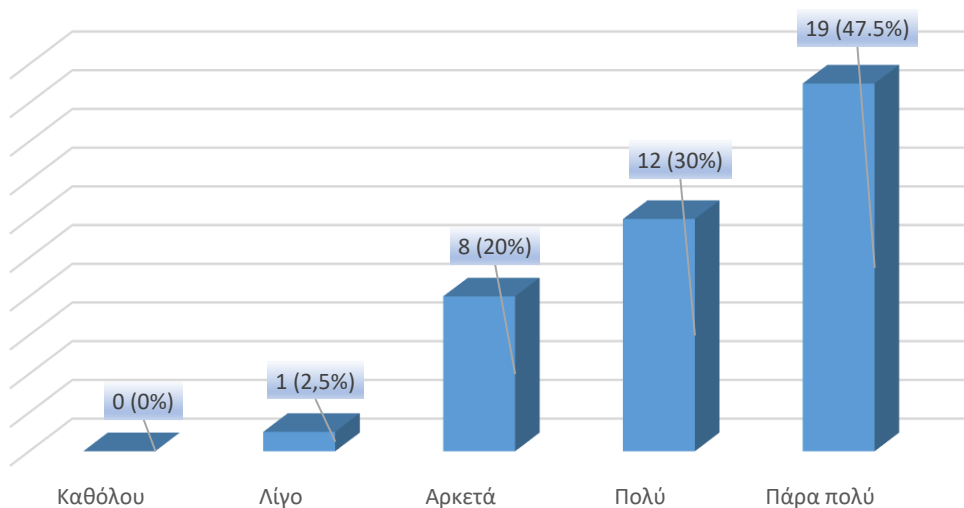
δ) Ως προς τη «Διαφοροποιημένη διδασκαλία» κανένας φοιτητής δεν έδωσε την απάντηση *καθόλου* (ποσοστό 0%), 3 φοιτητές απάντησαν *λίγο* (ποσοστό 7,5%), 13 φοιτητές απάντησαν *αρκετά* (ποσοστό 32,5%), 12 φοιτητές απάντησαν *πολύ* (ποσοστό 30%) και 12 φοιτητές απάντησαν *πάρα πολύ* (ποσοστό 30%).

δ) Διαφοροποιημένη διδασκαλία

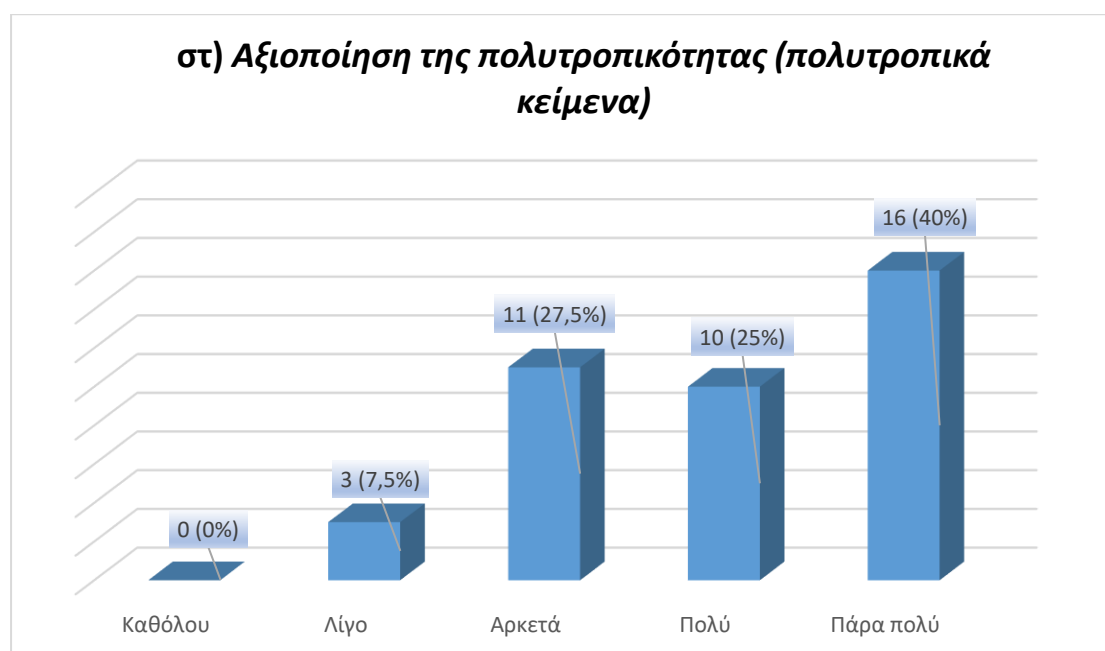


ε) Ως προς τη «Δραματοποίηση – παιχνίδι ρόλων» κανένας φοιτητής δεν έδωσε την απάντηση καθόλου (ποσοστό 0%), 1 φοιτητής απάντησε λίγο (ποσοστό 2,5%), 8 φοιτητές απάντησαν αρκετά (ποσοστό 20%), 12 φοιτητές απάντησαν πολύ (ποσοστό 30%) και 19 φοιτητές απάντησαν πάρα πολύ (ποσοστό 47,5%).

ε) Δραματοποίηση - παιχνίδι ρόλων

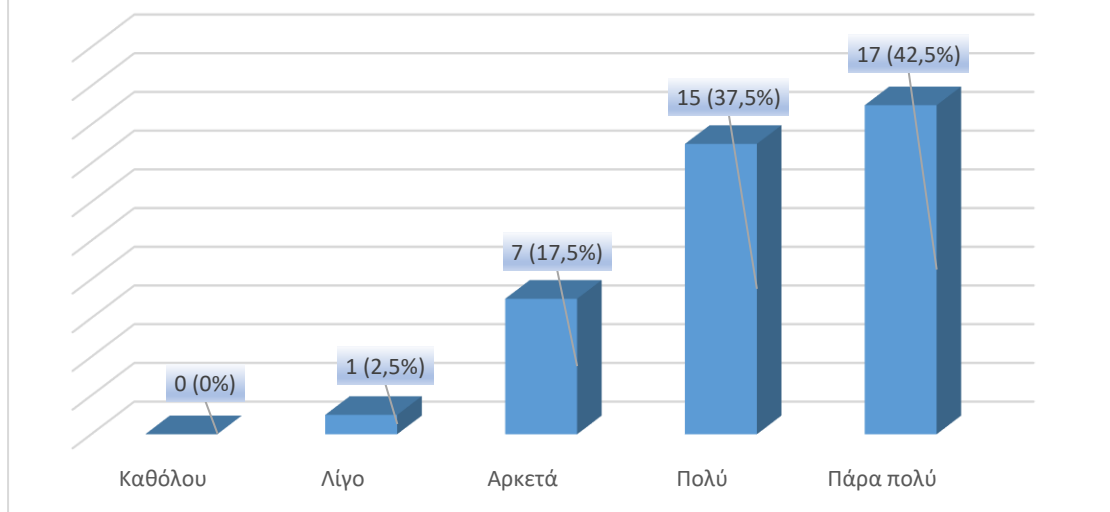


στ) Ως προς την «Αξιοποίηση της πολυτροπικότητας (πολυτροπικά κείμενα)» κανένας φοιτητής δεν έδωσε την απάντηση *καθόλου* (ποσοστό 0%), 3 φοιτητές απάντησαν *λίγο* (ποσοστό 7,5%), 11 φοιτητές απάντησαν *αρκετά* (ποσοστό 27,5%), 10 φοιτητές απάντησαν *πολύ* (ποσοστό 25%) και 16 φοιτητές απάντησαν *πάρα πολύ* (ποσοστό 40%).



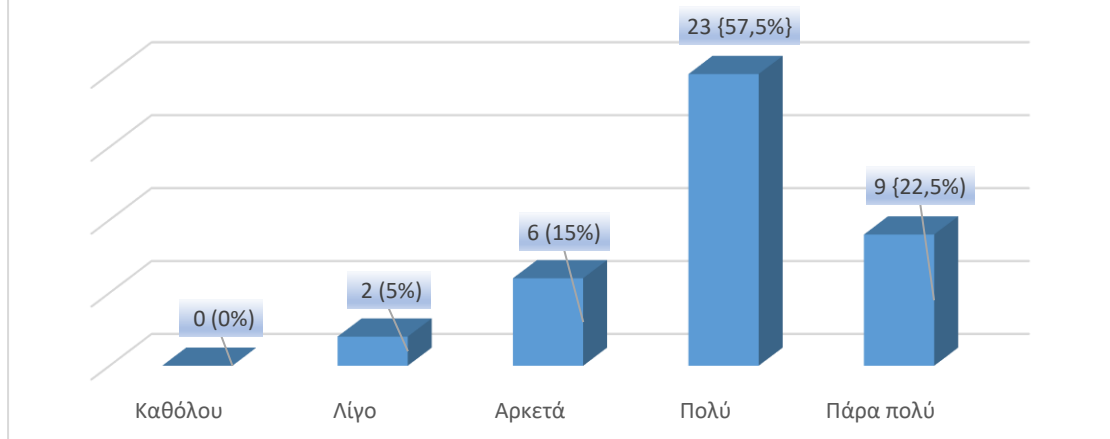
ζ) Ως προς την «Διδασκαλία με χρήση Τ.Π.Ε» κανένας φοιτητής δεν έδωσε την απάντηση *καθόλου* (ποσοστό 0%), 1 φοιτητής απάντησε *λίγο* (ποσοστό 2,5%), 7 φοιτητές απάντησαν *αρκετά* (ποσοστό 17,5%), 15 φοιτητές απάντησαν *πολύ* (ποσοστό 37,5%) και 17 φοιτητές απάντησαν *πάρα πολύ* (ποσοστό 42,5%).

ζ) Διδασκαλία με χρήση Τ.Π.Ε



Σχετικά με τη δέκατη τέταρτη ερώτηση «*Θεωρείτε πως μπορείτε να εντάξετε στοιχεία στη διδασκαλία σας από την καθημερινότητα και τη διαφορετική κουλτούρα των παιδιών που εκπροσωπούνται στην τάξη;*» κανένας φοιτητής δεν απάντησε καθόλου (ποσοστό 0%), 2 φοιτητές απάντησαν λίγο (ποσοστό 5%), 6 φοιτητές απάντησαν αρκετά (ποσοστό 15%), 23 φοιτητές απάντησαν πολύ (ποσοστό 57,5%) και 9 φοιτητές απάντησαν πάρα πολύ (ποσοστό 22,5%).

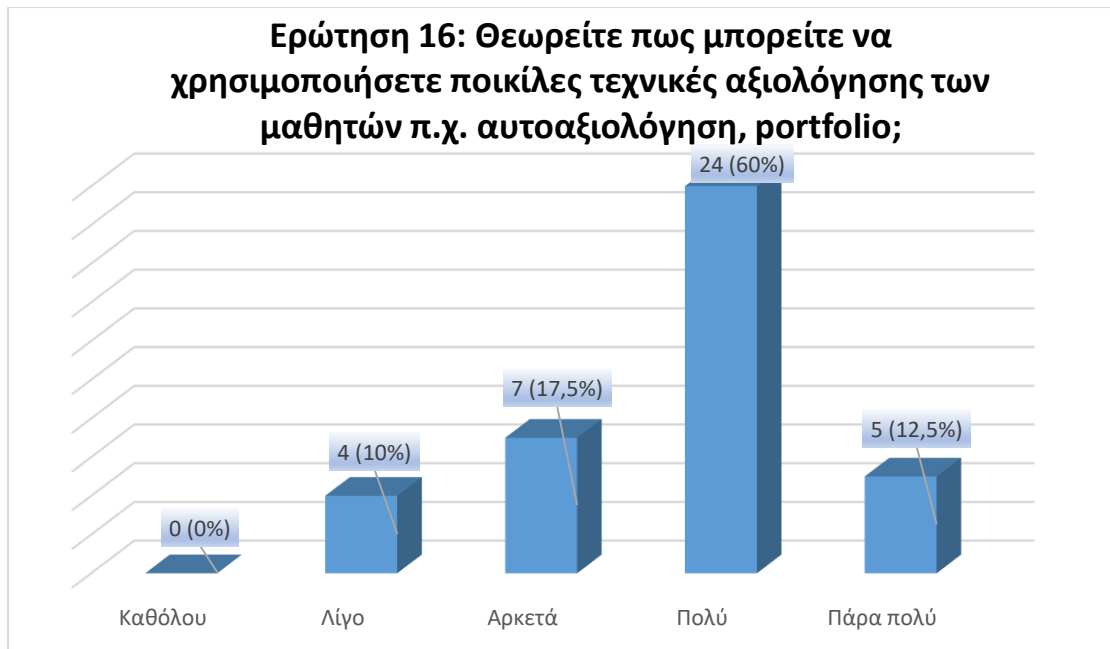
Ερώτηση 14: Θεωρείτε πως μπορείτε να εντάξετε στοιχεία στη διδασκαλία σας από την καθημερινότητα και τη διαφορετική κουλτούρα των παιδιών που εκπροσωπούνται στην τάξη;



Σχετικά με τη δέκατη πέμπτη ερώτηση «*Θεωρείτε πως μπορείτε να σχεδιάσετε κατάλληλο διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής της δεύτερης ή ξένης γλώσσας για τους αλλόφωνους μαθητές;*» 1 φοιτητής απάντησε *καθόλου* (ποσοστό 2,5%), 5 φοιτητές απάντησαν *λίγο* (ποσοστό 12,5%), 13 φοιτητές απάντησαν *αρκετά* (ποσοστό 32,5%), 16 φοιτητές απάντησαν *πολύ* (ποσοστό 40%) και 5 φοιτητές απάντησαν *πάρα πολύ* (ποσοστό 12,5%).



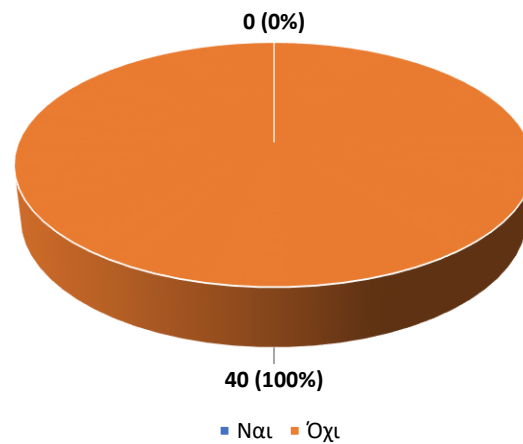
Σχετικά με τη δέκατη έκτη ερώτηση «*Θεωρείτε πως μπορείτε να χρησιμοποιήσετε ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών π.χ. αυτοαξιολόγηση, portfolio;*» κανένας φοιτητής δεν απάντησε *καθόλου* (ποσοστό 0%), 4 φοιτητές απάντησαν *λίγο* (ποσοστό 10%), 7 φοιτητές απάντησαν *αρκετά* (ποσοστό 17,5%), 24 φοιτητές απάντησαν *πολύ* (ποσοστό 60%) και 5 φοιτητές απάντησαν *πάρα πολύ* (ποσοστό 12,5%).



7.5 Δυσκολίες/Συναισθηματικός τομέας

Σχετικά με τη δέκατη έβδομη ερώτηση «*Θεωρείτε πως η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί εμπόδιο στο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*» και οι 40 φοιτητές του δείγματος (100%) απάντησαν αρνητικά, καθώς θεωρούν πως η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού δεν αποτελεί εμπόδιο στο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού. Όλες οι απαντήσεις των ερωτώμενων αναφέρονται στο Παράρτημα 4.

Ερώτηση 17: Θεωρείτε πως η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί εμπόδιο στο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού;



Χρησιμοποιώντας την ανάλυση περιεχομένου οι αιτιολογήσεις των φοιτητών μπορούν να ομαδοποιηθούν σε πέντε κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι φοιτητές, οι οποίοι απάντησαν «Όχι» χωρίς να αιτιολογούν την απάντησή τους. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι φοιτητές, οι οποίοι απάντησαν πως η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού δεν αποτελεί εμπόδιο αν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν γνώσεις και κατάρτιση. Στην τρίτη κατηγορία εντάσσονται οι φοιτητές, οι οποίοι θεωρούν πως η διαφορετικότητα αποτελεί δυσκολία αλλά όχι εμπόδιο. Στην τέταρτη κατηγορία εντάσσονται οι απαντήσεις των φοιτητών, οι οποίοι θεωρούν πως η διαφορετικότητα αποτελεί πρόκληση, κίνητρο και ενίσχυση τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Τέλος, οι μεμονωμένες αναφορές συμπεριλήφθηκαν στην κατηγορία «Άλλο». Οι λέξεις ή το νόημα των φράσεων που επιλέχθηκαν για την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων αναφέρονται στον παρακάτω πίνακα.

Κατηγορίες	Αριθμός (n) φοιτητών	Ποσοστό %	Αριθμός απάντησης
Όχι (χωρίς περαιτέρω διευκρίνιση)	3	7%	1, 12, 24

Όχι αν ο εκπαιδευτικός διαθέτει γνώσεις και κατάρτιση	19	48%	2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 18, 22, 25, 26, 27, 29, 31, 33, 34, 36
Αποτελεί δυσκολία (π.χ γλώσσα)	2	5%	28, 37
Αποτελεί πρόκληση, κίνητρο, ενίσχυση τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές	14	35%	6, 7, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 30, 32, 35, 38, 39, 40
Άλλο	2	5%	5, 21
Σύνολο	40	100%	

Παρακάτω παρατίθενται ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις των ερωτώμενων:

«Όχι, δεν αποτελεί πρόβλημα από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί είναι πλήρως καταρτισμένοι και έχουν προετοιμαστεί στις εν λόγω πρακτικές διδασκαλίες τους».

«Καθόλου. Αντιθέτως είναι κάτι πολύ ενδιαφέρον και δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει όλες τις μεθόδους που διδάχτηκε προκειμένου να πραγματοποιήσει το δύσκολο έργο του».

«Όχι. Ίσα ίσα θα έπρεπε να αποτελεί κίνητρο για περισσότερη προσπάθεια ώστε η διδασκαλία να "αγγίζει" όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Ο κάθε ένας διαθέτει διαφορετική προσωπικότητα, πιστεύω, θρησκεία, κουλτούρα, ήθη κ.λπ.».

«Πιστεύω πως όχι, βασική προϋπόθεση όμως αποτελεί ο εκπαιδευτικός να έχει τις κατάλληλες γνώσεις ώστε να μπορεί να προσαρμόζει αποτελεσματικά τη διδασκαλία του».

Σχετικά με τη δέκατη όγδοη ερώτηση «Πιστεύετε ότι θα αντιμετωπίσετε δυσκολίες ως προς την επικοινωνία με τους μαθητές, οι οποίοι δε μιλούν την ελληνική γλώσσα; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.» 26 φοιτητές (65%) απάντησαν πως θεωρούν ότι θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες ως προς την επικοινωνία με τους μαθητές που δε μιλούν

την ελληνική γλώσσα, 10 φοιτητές (25%) απάντησαν πως ίσως αντιμετωπίσουν δυσκολίες και μόλις 4 (10%) απάντησαν αρνητικά. Όλες οι απαντήσεις των ερωτώμενων αναφέρονται στο Παράρτημα 4.



Σχετικά με τη δέκατη ένατη ερώτηση «*Πώς σκοπεύετε να επιλύσετε τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, λόγω της ύπαρξης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα; Αναφέρετε ενδεικτικά ορισμένους παιδαγωγικούς χειρισμούς.*» λάβαμε 39 απαντήσεις από το σύνολο των 40 φοιτητών. Οι απαντήσεις των φοιτητών δεν μπορούν να ομαδοποιηθούν σε συγκεκριμένες κατηγορίες, καθώς οι περισσότεροι φοιτητές αναφέρουν περισσότερους από έναν παιδαγωγικούς χειρισμούς. Ορισμένοι από αυτούς είναι η «ομαδοσυνεγατική διδασκαλία», το «project», τα «παιχνίδια ρόλων», οι «συζητήσεις», τα «παραδείγματα» και δραστηριότητες που ενισχύουν την «ενσυναίσθηση». Όλες οι απαντήσεις των ερωτώμενων αναφέρονται στο Παράρτημα 4.

Παρακάτω αναφέρονται ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις των ερωτώμενων:

«Θα προσπαθήσω να προσεγγίσω το ζήτημα μέσα από συζητήσεις με τους μαθητές ώστε να ακούσω και να κατανοήσω τη θέση τους, με project εστιάζοντας στην έννοια της διαφορετικότητας, μέσα από παιχνίδια ρόλων, με εργαστήρια σχετικά

με τη διαχείριση του θυμού και των συγκρούσεων, με δραστηριότητες που καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, μέσω της τέχνης, δουλεύοντας τα δικαιώματα του παιδιού κ.ά. Όπου κρίνω πως χρήζει άμεσης παρέμβασης, επεμβαίνω και αν χρειαστώ βοήθεια από εξωτερικούς φορείς πχ. ψυχολόγο την ζητάω».

«Η συνεργασία των μαθητών και ο χωρισμός τους σε ομάδες (project) είναι ένας από τους καλύτερους τρόπους προκειμένου οι μαθητές να γνωριστούν μεταξύ τους, να ανταλλάξουν απόψεις και να συνεργαστούν για το καλό της ομάδας τους».

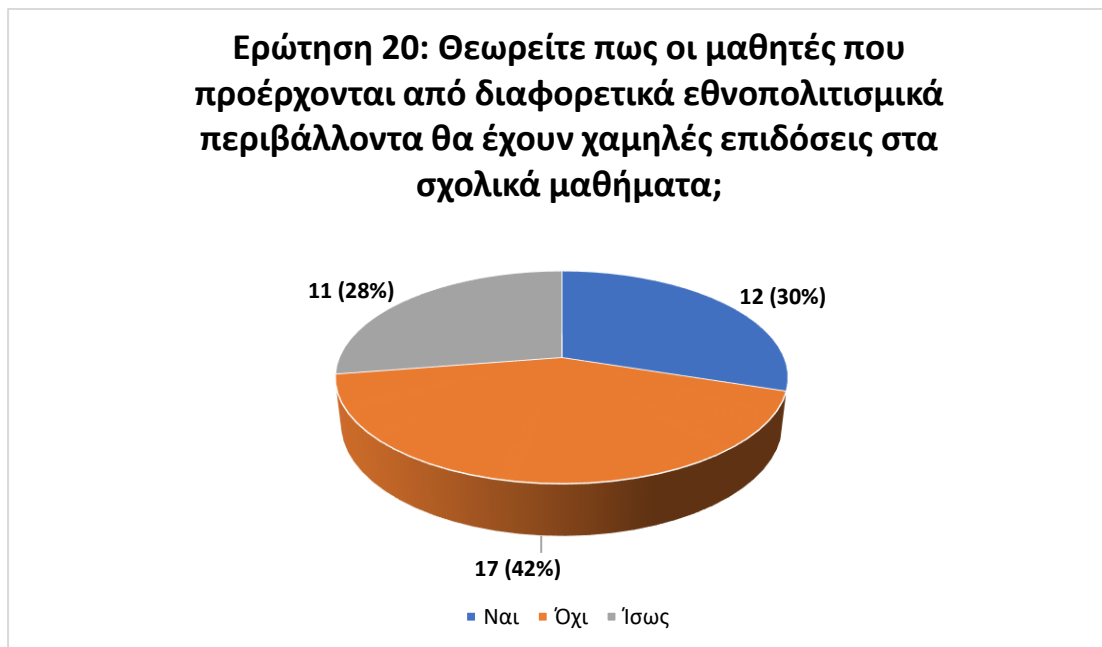
«Σημαντικό ρόλο αποτελεί η καθημερινή αλληλεπίδραση των μαθητών, ώστε να μην μείνει κανένας μαθητής απομονωμένος από τους υπόλοιπους μαθητές για αυτό τον λόγο οι μαθητές θα εργάζονται σε ομάδες που θα είναι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Έπειτα στόχος θα είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα στην τάξη ώστε να κατανοήσουν όλοι οι μαθητές τις δυσκολίες που βιώνει ο κάθε συμμαθητής του. Τέλος τα παιχνίδια ρόλων θα ήταν χρήσιμα και η γνωριμία με τις χώρες προέλευσης των μαθητών με την βοήθεια των ΤΠΕ».

«Ο πιο απλός και άμεσος τρόπος, θεωρώ πως είναι η εργασία των μαθητών σε ομάδες. Εκεί οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα μέλη των ομάδων που ανήκουν. Έτσι θα αρχίσουν να έχουν μία πρώτη επαφή και συνεργασία με τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και θα κατανοήσουν πως στην πραγματικότητα δεν υπάρχει κάτι που να τους χωρίζει».

«Ίσως με κανένα παιχνίδι ρόλων όπου θα αναθέσω στους μαθητές να "ανταλλάξουν" πολιτισμικά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, ένα παιδί από την Ελλάδα θα μου κάνει τον μετανάστη που ήρθε από την Συρία κλπ. Ακόμη, θα μπορούσε να τους δείξω και καμία ταινία που να σχετίζεται με την διαπολιτισμικότητα τις δυσκολίες των ανθρώπων αυτών αλλά και την καθημερινότητά τους».

Σχετικά με την εικοστή ερώτηση «*Θεωρείτε πως οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα θα έχουν χαμηλές επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*» 12 φοιτητές (30%) απάντησαν πως θεωρούν πως οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά

περιβάλλοντα θα έχουν χαμηλές επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα, 11 φοιτητές (28%) απάντησαν πως ίσως θα έχουν χαμηλές επιδόσεις και 17 (42%) απάντησαν αρνητικά. Όλες οι απαντήσεις των ερωτώμενων αναφέρονται στο Παράρτημα 4.



Παρακάτω αναφέρονται ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις:

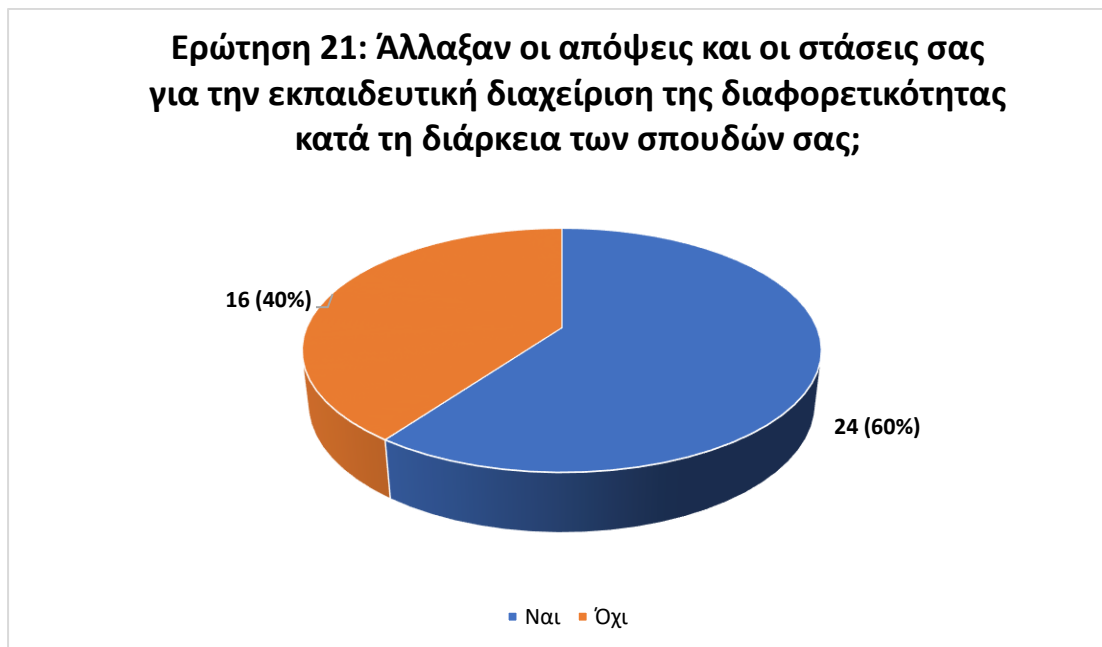
«Στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα, μιλούν και διαφορετική γλώσσα οπότε αυτό αποτελεί το μοναδικό πρόβλημα που προκαλεί και τις χαμηλές επιδόσεις».

«Όχι αν ο εκπαιδευτικός διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή».

«Ίσως στην αρχή λόγω δυσκολίας στην κατανόηση. Αν το εφόδιο της γλώσσας ήδη υπάρχει, τότε δεν υπάρχει καμία διαφορά από τους υπόλοιπους μαθητές. Ίσως ότι δεν θα υπάρχει η βοήθεια στο σπίτι, τουλάχιστον στα γλωσσικά μαθήματα. Όλα αφορούν στον χαρακτήρα, τη δύναμη και τη θέληση του μαθητή».

Σχετικά με την εικοστή πρώτη ερώτηση «*Άλλαξαν οι απόψεις και οι στάσεις σας για την εκπαιδευτική διαχείριση της διαφορετικότητας κατά τη διάρκεια των σπουδών σας; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*» 24 φοιτητές (60%) απάντησαν θετικά και 16 (40%)

απάντησαν αρνητικά. Όλες οι απαντήσεις των ερωτώμενων αναφέρονται στο Παράρτημα 4.



Παρακάτω αναφέρονται ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις:

«Σίγουρα ναι, με βοήθησε πολύ ως αντικείμενο να υιοθετήσω νέες απόψεις και στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική διαχείριση της διαδικασίας της διαφορετικότητας».

«Ναι, σε μεγάλο βαθμό, γιατί έμαθα πράγματα που δεν γνώριζα πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο».

«Σε μια χώρα όπου μέχρι πρότινος δεν διακρινόταν για την πολιτισμική της πολυμορφία ήταν φυσικό να κυριαρχούν απόψεις οι οποίες αντιμετώπιζαν με φόβο και δυσπιστία το διαφορετικό. Μέσα από τις σπουδές πάνω στην διαπολιτισμικότητα αυτές οι απόψεις εξαλείφθηκαν, έγιναν περισσότερο κατανοητοί οι λόγοι που οδήγησαν αυτούς τους ανθρώπους να φτάσουν στην εκάστοτε χώρα υποδοχής και τις πραγματικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν και αντιμετωπίζουν καθ' όλη την πορεία της εγκατάστασης τους. Το κλειδί που οδήγησε στην αλλαγή της στάσης ήταν η ενσυναίσθηση».

«Εμπλουτίστηκαν σίγουρα. Δεν άλλαξαν, με την έννοια ότι οι προσωπικές μου πεποιθήσεις ήταν, είναι και θα είναι ανοιχτές και "φιλόξενες" ως προς τη διαφορετικότητα και τη διαχείριση της».

«Όχι. Η στάση μου ως άνθρωπος παρέμεινε η ίδια. Οφείλουμε να αποδεχόμαστε την έννοια της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας. Καθώς η αξία κάθε ανθρώπινης ζωής είναι πάνω από όλα».

«Όχι δεν άλλαξαν απλώς εμπλουτίστηκαν με περισσότερες γνώσεις».

Σχετικά με τη εικοστή δεύτερη ερώτηση «*Τι αλλαγές θα προτείνατε στο πρόγραμμα σπουδών ως προς την προετοιμασία σας προκειμένου να ανταποκριθείτε αποτελεσματικά στις ανάγκες του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου;*» λάβαμε 39 απαντήσεις από το σύνολο των 40 φοιτητών. Όλες οι απαντήσεις των ερωτώμενων αναφέρονται στο Παράρτημα 4.

Χρησιμοποιώντας την ανάλυση περιεχομένου οι αιτιολογήσεις των φοιτητών μπορούν να ομαδοποιηθούν σε έξι κατηγορίες, όπως φαίνεται και από τον παρακάτω πίνακα. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι απαντήσεις των φοιτητών, οι οποίοι ζητούν περισσότερα μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πρόγραμμα σπουδών. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι απαντήσεις των φοιτητών, οι οποίοι ζητούν πρακτική άσκηση σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα. Στην τρίτη κατηγορία εντάσσονται οι απαντήσεις των φοιτητών, οι οποίοι ζητούν αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια, τα σχολικά μαθήματα και το εκπαιδευτικό υλικό. Στην τέταρτη κατηγορία εντάσσονται οι φοιτητές, οι οποίοι δήλωσαν πως είναι ευχαριστημένοι με το πρόγραμμα σπουδών. Στην πέμπτη κατηγορία εντάσσεται ένας φοιτητής, ο οποίος δεν προτείνει καμία αλλαγή. Τέλος, οι μεμονωμένες αναφορές συμπεριλήφθηκαν στην κατηγορία «Άλλο». Οι λέξεις ή το νόημα των φράσεων που επιλέχθηκαν για την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων αναφέρονται στον παρακάτω πίνακα.

Κατηγορίες	Αριθμός (n) φοιτητών	Ποσοστό %	Αριθμός απάντησης
-------------------	---------------------------------	----------------------	------------------------------

Περισσότερα υποχρεωτικά μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	13	32,5%	1, 4, 8, 17, 18, 20, 26, 27, 28, 31, 34, 35, 37
Πρακτική άσκηση	9	22,5%	2, 14, 16, 19, 22, 24, 25, 32, 33
Αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια, σχολικά μαθήματα και εκπαιδευτικό υλικό	7	17,5%	3, 9, 11, 12, 13, 29, 39
Είμαι ευχαριστημένος/η	2	5%	5, 36
Καμία αλλαγή	1	2,5%	38
Άλλο	7	17,5%	6, 7, 10, 15, 21, 23, 30
Σύνολο	39	97,5%	

Παρακάτω αναφέρονται ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις:

«Περισσότερα μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».

«Οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν είναι πολλές. Ακόμα το πρόγραμμα σπουδών δεν έχει καθαρά διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Θα πρέπει να ενσωματωθούν σε αυτό επιλογές που θα βοηθούν τους μαθητές αφενός να γνωρίσουν την κουλτούρα και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, αφετέρου θα πρέπει να τους δίνεται η δυνατότητα να διατηρήσουν και τα στοιχεία της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας τους. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από τις προσθήκες και την διαμόρφωση των ενοτήτων σε όλα τα μαθήματα όπως στα θρησκευτικά, την γλώσσα την ιστορία κλπ.».

«Περισσότερη πρακτική άσκηση».

«Τα μαθήματα για τη διαπολιτισμικότητα να μην ήταν κυρίως επιλογής και να μπορούσαμε να πηγαίναμε και στο σχολείο για αυτά τα μαθήματα».

«Τα μαθήματα θα πρέπει να γίνουν υποχρεωτικά και να υπάρξει πρακτική άσκηση σε σχολεία όπου φοιτούν "διαφορετικοί" μαθητές».

Κεφάλαιο 8: Συζήτηση – Συμπεράσματα

8.1 Απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διευκρινιστεί η διαπολιτισμική δεξιότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Στο κεφάλαιο αυτό συνοψίζονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, με σκοπό να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά και να διερευνηθεί αν συμφωνούν ή όχι με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του πρώτου μέρους της παρούσας εργασίας.

Αρχικά, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό, καθώς το δείγμα ήταν αρκετά μικρό. Παρόλα αυτά η εργασία μπορεί να συμβάλλει σε μελλοντικές έρευνες που θα σχετίζονται με τη διαπολιτισμική δεξιότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

Ως προς τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού της έρευνας παρατηρείται άνιση κατανομή του φύλου. Η πλειοψηφία των υποψήφιων εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης, οι οποίοι αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, είναι γυναίκες (35 φοιτητές, 87,5%) με τη συμμετοχή των ανδρών να χαρακτηρίζεται μικρή. Οι περισσότεροι από αυτούς (22 φοιτητές, ποσοστό 55%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 19 έως 23 ετών.

- Ως προς τον άξονα των μαθημάτων/οδηγού σπουδών, ο οποίος αντιστοιχεί στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο εξετάζει αν θεωρούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί πως ο Οδηγός Σπουδών του Τμήματος τους έχει διαπολιτισμικό προσανατολισμό (υποχρεωτικά μαθήματα, επιστημονικές συναντήσεις, πρόβλεψη για επαφή των φοιτητών με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές):

Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (38 φοιτητές, 95%) έχει παρακολουθήσει κάποιο μάθημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών του, παρά το γεγονός πως τα μαθήματα αυτά είναι υποχρεωτικά κατ' επιλογήν. Οι περισσότεροι έχουν παρακολουθήσει από ένα έως τρία μαθήματα με τα πιο «δημοφιλή» να είναι η «Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας» (27 φοιτητές, 71,1%) και οι «Αρχές Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης» (22 φοιτητές, 57,9%). Ομοίως και στην έρευνα της Μάκη (2017), οι φοιτητές είχαν παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα

μάθημα σχετικό με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ωστόσο, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύεται πως η διδασκαλία μεμονωμένων μαθημάτων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεν επαρκεί ώστε να αλλάξουν οι παγιωμένες αντιλήψεις και προκαταλήψεις των φοιτητών για τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (Causey et. al., 2000; Ngai, 2004).

Από τα μαθήματα που έχουν παρακολουθήσει, ο βαθμός που θεωρούν πως έχουν αντλήσει γνώσεις σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι:

Για το μάθημα «*Αρχές Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης*», οι περισσότεροι φοιτητές επέλεξαν τις δηλώσεις *πολύ* (11 φοιτητές) και *αρκετά* (8 φοιτητές). Το ίδιο ισχύει και για το μάθημα «*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*» οι περισσότεροι επέλεξαν τις δηλώσεις *αρκετά* (9 φοιτητές) και *πολύ* (7 φοιτητές). Για το μάθημα «*Εισαγωγή στη διγλωσσία – Διγλωσσία και Εκπαίδευση*», οι περισσότεροι απάντησαν *πολύ* (9 φοιτητές) και *πάρα πολύ* (6 φοιτητές). Ομοίως και για το μάθημα «*Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*» *πολύ* (10 φοιτητές) και *πάρα πολύ* (10 φοιτητές). Για το μάθημα «*Επαφές γλωσσών σε πολύγλωσσα – πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*» και οι 2 φοιτητές έδωσαν την απάντηση *αρκετά*. Παρατηρείται πως στο σύνολο των απαντήσεων οι περισσότεροι φοιτητές επέλεξαν μεταξύ των δηλώσεων *αρκετά*, *πολύ* και *πάρα πολύ* ενώ μόνο ένας φοιτητής επέλεξε τη δήλωση *καθόλου* και ακόμα ένας τη δήλωση *λίγο*. Από τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται πως οι φοιτητές είναι ικανοποιημένοι από τις γνώσεις που έχουν αντλήσει από τα μαθήματα που προσφέρονται από το Τμήμα.

Οι περισσότεροι φοιτητές (38 φοιτητές, ποσοστό 95%) θεωρούν πως τα μαθήματα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο Πρόγραμμα Σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε., καθώς τονίζουν πως οι κοινωνίες πλέον είναι πολυπολιτισμικές και ενδέχεται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους να έρθουν σε επαφή με διαπολιτισμικές τάξεις. Επιπλέον, αν τα μαθήματα είναι υποχρεωτικά θα αποκτήσουν τις απαιτούμενες γνώσεις, εφόδια, κατάρτιση και μια πιο σφαιρική οπτική, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών με διαφορετικό πολυπολιτισμικό υπόβαθρο. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τις έρευνες των Κουτίβα (2010), Χαρίτος (2011) και Μάκη (2017), οι οποίες έδειξαν πως οι φοιτητές

χρειάζονται περισσότερα μαθήματα υποχρεωτικά, βιωματικά και εργαστηριακού τύπου σε διαπολιτισμικά σχολεία.

Σχετικά με το αν οργανώνονται από το Τμήμα επιστημονικές συναντήσεις (συνέδρια, ημερίδες κλπ.) με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το ποσοστό των φοιτητών που έχει παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πολύ χαμηλό. Οι περισσότεροι φοιτητές (16 φοιτητές, ποσοστό 40%) απάντησαν πως δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο, είτε γνώριζαν πως έχει πραγματοποιηθεί είτε όχι. Το 30% (12 φοιτητές) των φοιτητών απάντησαν πως δεν οργανώνονται από το τμήμα επιστημονικές συναντήσεις και μόλις το 20% (8 φοιτητές) απάντησαν θετικά. Από αυτούς που απάντησαν θετικά οι περισσότεροι δεν έδωσαν κάποια επιπλέον πληροφορία εκτός από τρεις οι οποίοι δήλωσαν πως έχουν παρακολουθήσει μια ημερίδα με τίτλο «Brain-Drain», μια ημερίδα γενική για τη Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση και ένα εξ' αποστάσεως σεμινάριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ωστόσο, από αυτούς που απάντησαν αρνητικά τρεις φοιτητές δήλωσαν πως θα τους ενδιέφερε να συμμετάσχουν σε κάποια ημερίδα ή σεμινάριο στο μέλλον. Τέλος, υπήρξε και ένα ποσοστό φοιτητών οι οποίοι απάντησαν πως δε γνωρίζουν ή δε θυμούνται αν οργανώνονται επιστημονικές συναντήσεις με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ομοίως και στις έρευνες των Μάκη (2017) και Χαρίτου (2011), οι φοιτητές δηλώνουν πως δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι με τη διοργάνωση επιστημονικών συναντήσεων (συνέδρια, σεμινάρια, ημερίδες κλπ.) από την πλευρά του τμήματος.

Ως προς το αν οι φοιτητές έχουν έρθει σε επαφή με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα οι περισσότεροι (ποσοστό 65%) απάντησαν θετικά. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με την έρευνα της Κουτίβα (2010), η οποία έδειξε πως περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές είχαν εργαστεί στις πρακτικές τους ασκήσεις με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

- Ως προς τον άξονα των διαπολιτισμικών γνώσεων/γνωστικού τομέα, ο οποίος αντιστοιχεί στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και αφορά τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί:

Οι περισσότεροι φοιτητές (50%) επέλεξαν τη δήλωση *πολύ* στο αν θεωρούν πως απέκτησαν τις απαιτούμενες γνώσεις σχετικά με τις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας

και της διαπολιτισμικότητας. Επιπλέον, σχετικά μεγάλο ποσοστό απάντησε *αρκετά* (25%) και *πάρα πολύ* (17,5%). Το ίδιο ισχύει και για τις γνώσεις σχετικά με τα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας (αφομοιωτικό, ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό, διαπολιτισμικό). Και εδώ οι περισσότεροι φοιτητές (50%) επέλεξαν τη δήλωση *πολύ*. Ως προς το αν έχουν αποκτήσει τις απαιτούμενες γνώσεις σχετικά με θέματα ρατσισμού και προκατάληψης απέναντι στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών απάντησε *πολύ* (37,5%) και *πάρα πολύ* (ποσοστό 27,5%). Ομοίως και για το αν έχουν αποκτήσει τις απαιτούμενες γνώσεις σχετικά με την έννοια της μετανάστευσης, οι περισσότεροι φοιτητές απάντησαν *πολύ* (ποσοστό 30%) και *πάρα πολύ* (ποσοστό 37,5%). Τέλος, σχετικά με το αν θεωρούν πως έχουν αποκτήσει τις απαιτούμενες γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών απάντησε *αρκετά* (ποσοστό 32,5%). Όμως, σχετικά μεγάλο ποσοστό φοιτητών έδωσε την απάντηση *πολύ* (27,5%) και *πάρα πολύ* (27,5%). Παρατηρείται και εδώ πως οι φοιτητές θεωρούν πως κατέχουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό γνώσεις που σχετίζονται με τις έννοιες και τα μοντέλα που συναντώνται στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα συμφωνούν εν μέρει με την έρευνα του Χαρίτου (2011), κατά την οποία οι φοιτητές δηλώνουν πως παρά την ελλιπή πρακτική άσκηση νιώθουν ικανοποιημένοι από τις θεωρητικές γνώσεις που έχουν λάβει σχετικά με τις έννοιες, το περιεχόμενο και τα θέματα ρατσισμού, όμως από την άλλη πλευρά, θεωρούν πως δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό πληροφορίες σχετικά με τη μετανάστευση και τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.

- Ως προς τον άξονα των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων/διδασκτικής κατάρτισης, ο οποίος αντιστοιχεί στο τρίτο και τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και αφορά τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί και τις διδακτικές πρακτικές/μεθόδους που είναι έτοιμοι να χρησιμοποιήσουν για την ένταξη των μεταναστών μαθητών στη σχολική τάξη:

Οι περισσότεροι φοιτητές επέλεξαν τη δήλωση *πολύ* στο αν θεωρούν πως μπορούν να προσαρμόσουν το πρόγραμμα διδασκαλίας τους ώστε να ταιριάζει στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής τάξης (ποσοστό 52,5%) και ένα επίσης σημαντικό ποσοστό απάντησε *αρκετά* (27,5%). Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα

του Χαρίτου (2011), σύμφωνα με την οποία οι φοιτητές θεωρούν πως δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό πληροφορίες σχετικά με τις προσαρμογές των προγραμμάτων διδασκαλίας.

Ο βαθμός που οι φοιτητές θεωρούν πως μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις παρακάτω διδακτικές πρακτικές/μεθόδους για την ένταξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στη σχολική τάξη είναι:

Ως προς την «Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία» οι περισσότεροι φοιτητές επέλεξαν μεταξύ των δηλώσεων *πολύ* (ποσοστό 40%) και *πάρα πολύ* (ποσοστό 42,5%). Ομοίως, ως προς τα «Σχέδια συνεργατικής έρευνας (μέθοδος *project*)» οι περισσότεροι φοιτητές επέλεξαν μεταξύ των δηλώσεων *πολύ* (ποσοστό 45%) και *πάρα πολύ* (ποσοστό 35%). Το ίδιο και για τη «Βιωματική μάθηση» οι περισσότεροι φοιτητές επέλεξαν μεταξύ των δηλώσεων *πολύ* (ποσοστό 40%) και *πάρα πολύ* (ποσοστό 42,5%). Ως προς τη «Διαφοροποιημένη διδασκαλία» οι περισσότεροι φοιτητές απάντησαν *αρκετά* (ποσοστό 32,5%) και σημαντικό ποσοστό απάντησε *πολύ* (30%) και *πάρα πολύ* (30%). Ως προς τη «Δραματοποίηση – παιχνίδι ρόλων» οι περισσότεροι φοιτητές επέλεξαν μεταξύ των δηλώσεων *πολύ* (ποσοστό 30%) και *πάρα πολύ* (ποσοστό 47,5%). Ως προς την «Αξιοποίηση της πολυτροπικότητας (πολυτροπικά κείμενα)» οι περισσότεροι φοιτητές απάντησαν *πάρα πολύ* (ποσοστό 40%) και ένα σημαντικό ποσοστό φοιτητών απάντησαν *αρκετά* (27,5%) και *πολύ* (25%). Τέλος, ως προς την «Διδασκαλία με χρήση *T.P.E*» οι περισσότεροι φοιτητές επέλεξαν μεταξύ των δηλώσεων *πολύ* (ποσοστό 37,5%) και *πάρα πολύ* (ποσοστό 42,5%). Παρατηρείται πως οι απαντήσεις των φοιτητών λαμβάνουν περισσότερες θετικές τιμές και τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα της Μάκη (2017), σύμφωνα με την οποία ορισμένοι φοιτητές νιώθουν ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους και τα προσφερόμενα μαθήματα και κατέχουν γνώσεις σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη (μέθοδος *project*, ομαδοσυνεργατική μέθοδος κλπ.).

Οι περισσότεροι φοιτητές απάντησαν *πολύ* (ποσοστό 57,5%) στο αν θεωρούν πως μπορούν να εντάξουν στοιχεία στη διδασκαλία τους από την καθημερινότητα και τη διαφορετική κουλτούρα των παιδιών που εκπροσωπούνται στην τάξη. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με την έρευνα της Hsiao (2015).

Οι περισσότεροι φοιτητές επέλεξαν τη δήλωση *πολύ* (ποσοστό 40%) σχετικά με το αν θεωρούν πως μπορούν να σχεδιάσουν κατάλληλο διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής της δεύτερης ή ξένης γλώσσας για τους αλλόφωνους μαθητές. Όμως, σχετικά μεγάλο ποσοστό έδωσε και την απάντηση *αρκετά* (32,5%). Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα του Χαρίτου (2011), σύμφωνα με την οποία οι φοιτητές θεωρούν πως δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό πληροφορίες σχετικά με τη χρήση κατάλληλου διαπολιτισμικού υλικού.

Οι περισσότεροι φοιτητές επέλεξαν τη δήλωση *πολύ* (ποσοστό 60%) σχετικά με το αν θεωρούν πως μπορούν να χρησιμοποιήσουν ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών, όπως για παράδειγμα, την αυτοαξιολόγηση και το portfolio. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με την έρευνα της Hsiao (2015). Επίσης, με βάση τη βιβλιογραφία, ο Cummins (όπως αναφέρει ο Γκόβαρης, 2001: 197) επισημαίνει πως η αξιολόγηση των μαθητών θα πρέπει να βασίζεται στην προσωπική πρόοδο του μαθητή και όχι αποκλειστικά στη βαθμολογία, έτσι ώστε να μην καθορίζουν οι βαθμοί τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών.

- Ως προς τον άξονα των δυσκολιών/συναισθηματικού τομέα, ο οποίος αντιστοιχεί στο πέμπτο και έκτο ερευνητικό ερώτημα και αφορά τους τομείς που πιστεύουν οι φοιτητές ότι θα συναντήσουν δυσκολίες και ποιες αλλαγές προτείνουν ως βελτίωση του Οδηγού Σπουδών αναφορικά με την προετοιμασία τους σε διαπολιτισμικό επίπεδο:

Όλοι οι φοιτητές του δείγματος θεωρούν πως η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού δεν αποτελεί εμπόδιο στο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού. Οι περισσότεροι από αυτούς αναφέρουν πως προϋπόθεση αποτελεί η κατάρτιση και οι γνώσεις του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, ένα μεγάλο ποσοστό δηλώνει πως η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί πρόκληση, κίνητρο και ενίσχυση τόσο για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποκτούν την ευκαιρία για προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη, όσο και για τους μαθητές οι οποίοι έρχονται σε επαφή με το «διαφορετικό».

Οι περισσότεροι φοιτητές (ποσοστό 65%) απάντησαν πως θεωρούν ότι θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες ως προς την επικοινωνία με τους μαθητές που δε μιλούν

την ελληνική γλώσσα. Οι δυσκολίες αυτές, τις περισσότερες φορές, οφείλονται στο γεγονός πως οι μαθητές ίσως δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα. Πρότειναν, όμως, σαν λύσεις τη σωστή προετοιμασία των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία με ειδικούς, τη χρήση μη λεκτικής μορφής επικοινωνίας (γλώσσα του σώματος, εκφράσεις, χειρονομίες κλπ.), τα παιχνίδια ρόλων, την αξιοποίηση της τεχνολογίας και των πολυτροπικών μέσων (εικόνες, βίντεο, ήχους κλπ.), αλλά και τη χρήση στοιχείων της μητρικής γλώσσας και της κουλτούρας των μαθητών. Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοούν τις δυσκολίες επικοινωνίας που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οι αλλόφωνοι μαθητές (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003).

Ως προς τους παιδαγωγικούς χειρισμούς που προτείνουν για την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών, λόγω της ύπαρξης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, οι περισσότεροι φοιτητές αναφέρουν την «ομαδοσυνεργατική διδασκαλία», τα «project» που αφορούν τη διαφορετικότητα, τα «παιχνίδια ρόλων», τις «συζητήσεις», τα «παραδείγματα» και τις δραστηριότητες που ενισχύουν την «ενσυναίσθηση». Με βάση τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με το μοντέλο του «αναστοχαζόμενου επαγγελματία», όπως το ορίζει ο Schön, ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να σκέφτεται όταν ενεργεί και έτσι μπορεί να ανταποκριθεί στην αβεβαιότητα, στη μοναδικότητα των μαθητών του και στις συγκρούσεις που παρατηρούνται στις καθημερινές καταστάσεις της πρακτικής του (Adler, 1991: 140). Επιπλέον, θα πρέπει να διαθέτει ενδοπροσωπικές δεξιότητες μεταξύ των οποίων είναι η διαχείριση και επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν σε διαπολιτισμικές συναντήσεις (problem-solving) (Stier, 2006· Αρβανίτη, 2011).

Οι περισσότεροι φοιτητές (ποσοστό 42%) θεωρούν πως οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα δε θα έχουν χαμηλές επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα. Αυτό όμως εξαρτάται από το σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού, τον χαρακτήρα και την ψυχοσύνθεση του, καθώς και από τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Όμως, και το ποσοστό που θεωρεί πως οι μαθητές θα έχουν ή ίσως έχουν χαμηλές επιδόσεις δεν είναι αμελητέο (30% και 28% αντίστοιχα). Οι χαμηλές επιδόσεις προκύπτουν από την έλλειψη της γλώσσας ή την αδιαφορία του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, με τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας (διαφοροποιημένη διδασκαλία, συνεργατική μάθηση) και την απαραίτητη προσοχή από τον εκπαιδευτικό,

το παιδί θα αποκτήσει τον τρόπο σκέψης και τις γνώσεις ώστε να ενισχύσει την επίδοση του. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίφαση με την έρευνα των Magos & Simopoulos (2009), κατά την οποία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας, εξέφρασαν την άποψη ότι ορισμένες ομάδες μαθητών που προέρχονται από εντελώς διαφορετικά γλωσσικά πλαίσια ή από «κατώτερα» κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, αναμένεται να έχουν κακή απόδοση εξαιτίας της «αυτο-εκπληρούμενης προφητείας», σύμφωνα με την οποία ο δάσκαλος αναμένει ότι κάποιοι μαθητές θα αποτύχουν λόγω του ιστορικού τους και αγνοεί τις ανάγκες τους.

Οι περισσότεροι φοιτητές (ποσοστό 60%) θεωρούν πως άλλαξαν οι απόψεις και οι στάσεις τους για την εκπαιδευτική διαχείριση της διαφορετικότητας κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Μέσα από τις σπουδές τους απέκτησαν γνώσεις, υιοθέτησαν νέες απόψεις και στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα και απέβαλαν ρατσιστικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις. Υπάρχουν, όμως, και φοιτητές οι οποίοι δήλωσαν πως δεν άλλαξαν οι απόψεις τους για τη διαφορετικότητα, απλώς ενισχύθηκαν με καινούργιες γνώσεις.

Σχετικά με τις αλλαγές που θα πρότειναν οι φοιτητές στο πρόγραμμα σπουδών ως προς την προετοιμασία τους προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου. Οι περισσότεροι φοιτητές δήλωσαν πως πρέπει να υπάρχουν περισσότερα υποχρεωτικά μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, πρακτική άσκηση σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα και αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια, τα σχολικά μαθήματα και το εκπαιδευτικό υλικό. Η αξία της Πρακτικής Άσκησης και των υποχρεωτικών μαθημάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αναγνωρίζεται από τους φοιτητές και σε άλλες έρευνες (Λιακοπούλου, 2006· Κουτίβα, 2010· Μάκη, 2017).

Συμπερασματικά, σε σύγκριση με τις έρευνες που προηγήθηκαν, από τις οποίες οι περισσότερες αναφέρουν έλλειψη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μελλοντικών εκπαιδευτικών, η παρούσα έρευνα καταλήγει στο γεγονός πως οι φοιτητές διαθέτουν διαπολιτισμικές δεξιότητες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών έχει παρακολουθήσει κάποιο μάθημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών του, παρά το γεγονός πως τα μαθήματα αυτά είναι υποχρεωτικά κατ' επιλογήν και έχει έρθει σε επαφή με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά

περιβάλλοντα. Επίσης, οι φοιτητές θεωρούν πως είναι ικανοποιημένοι από τις γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αποκτήσει από τα μαθήματα που προσφέρονται από το Τμήμα, σχετικά με τις έννοιες και τα μοντέλα που συναντώνται στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και με τις μεθόδους διδασκαλίας που είναι ικανοί να χρησιμοποιήσουν σε μια πολυπολιτισμική τάξη (μέθοδος project, ομαδοσυνεργατική μέθοδος κλπ.). Επιπλέον, όλοι οι φοιτητές του δείγματος θεωρούν πως η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού δεν αποτελεί εμπόδιο στο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού και ένα μεγάλο ποσοστό θεωρεί πως οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα δε θα έχουν χαμηλές επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα. Ακόμα, θεωρούν πως μέσα από τις σπουδές τους υιοθέτησαν νέες απόψεις και στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα και απέβαλαν ρατσιστικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις.

Δε λείπουν, όμως, και οι αναφορές στις ελλείψεις που παρατηρούνται στο Πρόγραμμα Σπουδών, οι οποίες έδειξαν πως οι φοιτητές χρειάζονται περισσότερα υποχρεωτικά μαθήματα, πρακτική άσκηση σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα και διοργάνωση περισσότερων επιστημονικών συναντήσεων (σεμινάρια, ημερίδες κλπ.). Επιπλέον, οι περισσότεροι φοιτητές θεωρούν ότι θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες ως προς την επικοινωνία με τους μαθητές που δε μιλούν την ελληνική γλώσσα. Πρότειναν, όμως, σαν λύσεις τη σωστή προετοιμασία των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία με ειδικούς, τη χρήση μη λεκτικής μορφής επικοινωνίας (γλώσσα του σώματος, εκφράσεις, χειρονομίες κλπ.), τα παιχνίδια ρόλων, την αξιοποίηση της τεχνολογίας και των πολυτροπικών μέσων (εικόνες, βίντεο, ήχους κλπ.), αλλά και τη χρήση στοιχείων της μητρικής γλώσσας και της κουλτούρας των μαθητών που εκπροσωπούνται στην τάξη.

8.2 Περιορισμοί της έρευνας

Το θέμα της διαπολιτισμικής δεξιότητας των υποψήφιων εκπαιδευτικών δεν εξαντλείται με την παρούσα εργασία, καθώς το δείγμα της έρευνας αποτελείται μόνο από τους φοιτητές του Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας και άρα τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν για όλο τον πληθυσμό. Επιπλέον, λόγω της πανδημίας του Covid-19 δεν ήταν δυνατή η προσωπική επαφή με τους φοιτητές και η ηλεκτρονική αποστολή τους δεν είχε την ανταπόκριση που θα περιμέναμε.

8.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να μελετηθεί το ίδιο θέμα αλλά με γεωγραφική διαφοροποίηση του δείγματος. Ακόμα, θα μπορούσε να γίνει χρήση και άλλου ερευνητικού εργαλείου πέρα από το ερωτηματολόγιο, όπως είναι η συνέντευξη ή η παρατήρηση κάτι που ίσως θα έφερνε περισσότερα δεδομένα και διαφορετικά αποτελέσματα, τα οποία θα βοηθήσουν στον εμπλουτισμό των προγραμμάτων σπουδών των ΠΤΔΕ. Επιπλέον, θα μπορούσαν να μελετηθούν οι απόψεις των διδασκόντων αυτών των γνωστικών αντικειμένων, σχετικά με τη διαπολιτισμική δεξιότητα/επάρκεια των φοιτητών τους. Τέλος, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η αντίστοιχη έρευνα σύμφωνα με τον νέο Οδηγό Σπουδών του Ακαδημαϊκού Έτους 2020-2021, κατά τον οποίο τα υποχρεωτικά μαθήματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έγιναν περισσότερα και να συγκριθούν τα αποτελέσματα με την παρούσα έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε με βάση τον παλαιότερο Οδηγό Σπουδών. Οι διαφορές στα μαθήματα παρουσιάζονται στα Παραρτήματα 1 και 2.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π., & Χατζησωτηρίου, Χ. (επιμ.). (2013). *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (επιμ.). (2011). *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρβανίτη, Ε. (2011). Αναλυτικά Προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (επιμ.) *Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία* (σσ. 539-551). Αθήνα: Διάδραση.
- Banks, J. A. (2012). *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη. Παγκόσμια προοπτική*. (Ν. Παλαιολόγου, επιμ.), Αθήνα: Πεδίο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2004).
- Castles, S. (2012). Μετανάστευση, ιδιότητα του πολίτη, και εκπαίδευση. Στο J. Banks (Ν. Παλαιολόγου, επιμ.), *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη. Παγκόσμια προοπτική* (σσ. 73-115). Αθήνα: Πεδίο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2004).
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. (Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου, επιμ.). Αθήνα: Επίκεντρο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1998).
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (Ε. Σκούρτου, επιμ., Σ. Αργύρη, μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1999).
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Πάτρα: Tyrocenter.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

- Γκότοβος, Α. Ε. (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. (2^η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών. Ανακτήθηκε στις 30 Μαρτίου 2021 από <http://www.diapolis.auth.gr/>
- Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση (ΕΠΑΔΠΕ). Ανακτήθηκε στις 30 Μαρτίου 2021 από <http://paratiritirio.web.auth.gr/>
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Ζάχος, Δ. Θ. (2014). *Επίκαιρα Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ Κ. & Μ. ΑΝΤ. ΣΤΑΜΟΥΛΗ.
- Ζιάκα, Μ. Α. (2014). Ο Κήπος με τις 11 γάτες. Η γάτα Χαλιμά. Στο Κ. Μπονίδης, & Β. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών* (σσ. 31-35). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). *Διδασκαλία και ετερότητα. Οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Αθήνα: Μπατσιούλας.
- Θεοδώρου, Ε., & Φιλίππου, Σ. (2013). Όταν η ευρωπαϊκή και διαπολιτισμική εκπαίδευση συναντώνται: Ανάλυση λόγου κειμένων εκπαιδευτικής πολιτικής και αναλυτικών προγραμμάτων στην Κύπρο. Στο Π. Αγγελίδης, & Χ. Χατζησωτηρίου (επιμ.), *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση*:

- Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 133-175). Αθήνα: Διάδραση.
- Κανακίδου, Ε. (1994). *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ.
- Κεσίδου, Α., & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 45, 37-55.
- Κουτίβα, Α. (2010). *Η συμβολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των μελλοντικών δασκάλων: μελέτη περίπτωσης του ΠΤΔΕ Πάτρας* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 11 Αυγούστου 2020 από https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/3777/3/Nimertis_Koutiva%28ptde%29.pdf.
- Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Luchtenberg, S. (2012). Εθνοτική διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη στην Γερμανία. Στο J. Banks (Ν. Παλαιολόγου, επιμ.), *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη. Παγκόσμια προοπτική* (σσ. 391-426). Αθήνα: Πεδίο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2004).
- Μάκη, Α. (2017). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών στο ΠΤΔΕ Ιωαννίνων σχετικά με τις έννοιες της διαπολιτισμικότητας και της αειφορίας* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 11 Αυγούστου 2020 από

<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/28424/1/%ce%9c.%ce%95.%20%ce%9c.%ce%91%ce%9a%ce%97%20%ce%91%ce%99%ce%9a%ce%91%ce%a4%ce%95%ce%a1%ce%99%ce%9d%ce%97%202017.pdf>.

- Μανιάτης, Π. (2007). Εκπαιδύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές. *Ηώς*, 2, 139-173.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΓΓΛΕ.
- Μπερερής, Π., Σιασιάκος, Κ., & Λαζακίδου, Γ. (2007). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και Αξιοποίησή της μέσω των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΟΕΚΔΟΤΙΚΗ.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)* (σσ. 37-51). Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ.
- Νικολάου, Γ. (2011α). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (2011β). *Ένταξη & εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νόμος 2413/96, *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 124, τ. Α'/17-6-1996.
- Παλαιολόγου, Ν. (2005). Διαπολιτισμική ετοιμότητα και διαπολιτισμική ικανότητα: Νέες διαστάσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Α. Κυρίδης & Α. Ανδρέου (επιμ.), *Όψεις της ετερότητας* (σσ. 233-248). Αθήνα: Gutenberg.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2012). *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ένταξη και Σχολικές Επιδόσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαδόπουλος, Σ. (2017). Το Νομοθετικό πλαίσιο της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 27 Ιουνίου 2020 από http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/nomothetiko_plaisio_diap_ekpshs.pdf.

Παπαδοπούλου, Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)* (σσ. 53-65). Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης–Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης. *ΙΜΕΠΟ, Αθήνα, Σεπτέμβριος*.

Σταυρίδου-Bausewein, Γ. (2015). *Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ένα εκπαιδευτικό πακέτο για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των δασκάλων*. (Διδακτ. Διατρ). Κωδικός 36394. Ανακτήθηκε στις 15 Ιουνίου 2019 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36394#page/1/mode/2up>.

Υπουργική Απόφαση 139654/ΓΔ4/2017 (ΦΕΚ 2985 τ Β΄/30-8-17), «Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών».

Υπουργική Απόφαση 120367/Δ1/2018 (ΦΕΚ 3236 τ Β΄/7-8-18), «Ένταξη Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), όπου δύναται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ».

Υπουργική Απόφαση 108909/Δ1/2019 (ΦΕΚ 3236 τ Β΄/5-7-19), «Ένταξη Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), όπου δύναται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ».

Υπουργική Απόφαση 107230/Δ1/2020 (ΦΕΚ 3605 τ Β΄/29-8-2020), «Ίδρυση Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (ΔΥΕΠ). Καθορισμός των σχολικών μονάδων για το σχολικό έτος 2020- 2021, εντός των οποίων θα λειτουργούν οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (ΔΥΕΠ)».

Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (2012). Διαπολιτισμική εκπαίδευση από τη σκοπιά του «Νότου» της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο J. Gundara, S. Jacobs (N. Παλαιολόγου, μεταφρ.), *Διαπολιτισμική Ευρώπη. Διαφορετικότητα και κοινωνική πολιτική* (σσ. 255-282). Αθήνα: Πεδίο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2000).

Χαρίτος, Β. Κ. (2011). *Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ*. (Διδακτ. Διατρ). Ανακτήθηκε στις 16 Αυγούστου 2020 από https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14431/7/CharitosVasileios_PhD2011.pdf.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο Π. Αγγελίδης, & Χ. Χατζησωτηρίου (επιμ.), *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 25-62). Αθήνα: Διάδραση.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Η ευρωπαϊκή διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: «εξευρωπαϊάζοντας» την εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο. Στο Π. Αγγελίδης, & Χ. Χατζησωτηρίου (επιμ.), *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 105-131). Αθήνα: Διάδραση.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Education for teaching*, 17(2), 139-150.

- Causey, V. E., Thomas, C. D., & Armento, B. J. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: The challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and teacher education, 16*(1), 33-45.
- Cheng, C. M. (2012). The Influence of College EFL Teachers' Understandings of Intercultural Competence on Their Self-Reported Pedagogical Practices in Taiwan. *English Teaching: Practice and Critique, 11*(1), 164-182.
- Damanakis, M. (2005). European and intercultural dimension in Greek education. *European Educational Research Journal, 4*(1), 79-88.
- Dooly, M., & Villanueva, M. (2006). Internationalisation as a key dimension to teacher education. *European journal of teacher education, 29*(2), 223-240.
- Garmon, M. A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity: What are the critical factors?. *Journal of teacher education, 55*(3), 201-213.
- Gayle-Evans, G. (2004). It Is Never Too Soon: A Study of Kindergarten Teachers' Implementation of Multicultural Education in Florida's Classrooms. *Professional Educator, 26*(2), 1-15.
- Hsiao, Y. J. (2015). The culturally responsive teacher preparedness scale: An exploratory study. *Contemporary Issues in Education Research, 8*(4), 241-250.
- Hooley, N. (2007). Establishing professional identity: Narrative as curriculum for pre-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education, 32*(1), n1.
- Kesidou, A. (2004). Intercultural Education: Main Aims and Practices. In N. Terzis (Ed.), *Intercultural Education in the Balkan Countries, Education and Pedagogy in Balkan Countries* (4th ed., pp. 97-105). Thessaloniki: Kyriakidis Brothers s.a.
- Leeman, Y. (2008). Education and Diversity in the Netherlands. *European Educational Research Journal, 7*(1), 50-59.
- Liang, X., & Zhang, G. (2009). Indicators to evaluate pre-service teachers' cultural competence. *Evaluation & Research in Education, 22*(1), 17-31.

- Magos, K., & Simopoulos, G. (2009). 'Do you know Naomi?': researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural education*, 20(3), 255-265.
- Milner, H. R., Flowers, L. A., Moore, E., Moore, J. L., & Flowers, T. A. (2003). Preservice teachers' awareness of multiculturalism and diversity. *The High School Journal*, 87(1), 63-70.
- Ngai, P. B. Y. (2004). A Reinforcing curriculum and program reform proposal for 21st century teacher education: Vital first steps for advancing K-12 multicultural education. *Equity & Excellence in Education*, 37(4), 321-331.
- Norberg, K. (2000). Intercultural education and teacher education in Sweden. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 511-519.
- Palaiologou, N., & Dimitriadou, C. (2013). Multicultural/Intercultural Education Issues in Pre-service Teacher Education Courses: The Case of Greece. *Multicultural Education Review*, 5(2), 49-84.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural education*, 19(6), 481-491.
- Sáez, F. T. (2002). Towards interculturality through language teaching: Argumentative discourse. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 103-119.
- Shin, F. H., & Krashen, S. (1996). Teacher attitudes toward the principles of bilingual education and toward students' participation in bilingual programs: Same or different?. *Bilingual Research Journal*, 20(1), 45-53.
- Spinthourakis, J. A., Karatzia-Stavlioti, E., & Roussakis, Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20(3), 267-276.
- Stier, J. (2006). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of intercultural communication*, (11).
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of teacher education*, 53(1), 20-32.

Zetter, R. (2015). *Protection in crisis: Forced migration and protection in a global era*.
Migration Policy Institute.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Στο παρόν Παράρτημα είναι καταγεγραμμένα τα μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που διδάσκονται οι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, όπως αναφέρονται στον Οδηγό Σπουδών του Ακαδημαϊκού Έτους 2018-2019 και 2019-2020.

Πηγές: https://eled.uowm.gr/wp-content/uploads/2018/07/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3-%CE%A3%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%A9%CE%9D-%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%9F%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3_2018-20198.7.18.pdf

<https://eled.uowm.gr/wp-content/uploads/2020/06/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3-%CE%A3%CE%A0%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%A9%CE%9D-%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%9F%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3-2019-2020-1.pdf>

Τίτλος μαθήματος: **Αρχές Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**

Κωδικός Μαθήματος: ΥΕ 169

Είδος μαθήματος: Κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικό

Έτος σπουδών: 2^ο

Εξάμηνο: 3^ο

Μαθησιακοί στόχοι: (Δεν αναφέρονται)

Προαπαιτούμενα - Περιεχόμενο του μαθήματος: (Δεν αναφέρονται)

Τίτλος μαθήματος: **Εισαγωγή στη διγλωσσία – Διγλωσσία και εκπαίδευση**

Κωδικός μαθήματος: ΥΕ 257

Είδος μαθήματος: Κατ' επιλογήν Υποχρεωτικό

Έτος σπουδών 2^ο

Εξάμηνο: 3^ο

Μαθησιακοί στόχοι: Να ενημερωθούν οι φοιτητές για τα χαρακτηριστικά και το προφίλ του δίγλωσσου μαθητή ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν τις κατάλληλες διδακτικές τεχνικές σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά πλαίσια.

Προαπαιτούμενα – Περιεχόμενο του μαθήματος: Εννοιολογικός προσδιορισμός της διγλωσσίας. Κοινωνική και ατομική διγλωσσία. Τύποι παιδικής διγλωσσίας (ταυτόχρονη – διαδοχική διγλωσσία). Ο δίγλωσσος μαθητής. Χαρακτηριστικά του λόγου του δίγλωσσου μαθητή: Παρεμβολή, εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων, μείξη κωδίκων και γλωσσικά δάνεια. Το γλωσσικό προφίλ του δίγλωσσου μαθητή. Ο μαθητής με μεταναστευτικό προφίλ και σχολική επίδοση.

Διδακτικές αρχές και πρακτικές για την ενδυνάμωση των γλωσσικών δεξιοτήτων του δίγλωσσου μαθητή.

Τίτλος μαθήματος: **Διδασκαλία Ελληνικής ως δεύτερη/ξένης γλώσσας**

Κωδικός μαθήματος: Y202

Είδος μαθήματος: Υποχρεωτικό

Έτος σπουδών: 3^ο

Εξάμηνο: 6^ο

Μαθησιακοί στόχοι: Να εξοικειωθούν οι φοιτητές με βασικές αρχές εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Γ2/ΞΓ, ώστε να είσαι σε θέση μελλοντικά να τις εφαρμόζουν σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά πλαίσια.

Προαπαιτούμενα – Περιεχόμενο του μαθήματος: Βασικές αρχές εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας από μαθητές μικρής ηλικίας. Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ολική Αισθητηριακή Κινητική Απόκριση, Δραστηριοκεντρική μέθοδος, Ολοκληρωμένη Εκμάθηση

Περιεχομένου και Γλώσσας. Γενικό πλαίσιο διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Προσεγγίσεις και τεχνικές για την: α) ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου, β) ανάπτυξη στρατηγικών ανάγνωσης διάφορων κειμενικών ειδών, γ) ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου, δ) πρόσκτηση και ανάπτυξη λεξιλογίου. Αρχές σχεδιασμού υλικού για τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Διδασκαλία της γλώσσας μέσα από τη χρήση δραστηριοτήτων. Χρήση παιχνιδιού και άλλων δραστηριοτήτων επικοινωνιακού τύπου για την ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας: Διδακτικές εφαρμογές. Σχεδιασμός δραστηριοτήτων για την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.

Τίτλος μαθήματος: **Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

Κωδικός μαθήματος: ΥΕ 140

Είδος μαθήματος: Κατ' Επιλογήν Υποχρεωτικό

Έτος σπουδών: 3^ο

Εξάμηνο: 6^ο

Μαθησιακοί στόχοι: Οι φοιτητές, αφού έχουν παρακολουθήσει το μάθημα, θα πρέπει να είναι σε θέση:

- να εννοιολογούν τους όρους: Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική αγωγή, μειονοτική εκπαίδευση, διαπολιτισμικότητα /πολυπολιτισμικότητα·
- να διακρίνουν και να αναφέρουν τα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας (αφομοιωτικό, ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό, διαπολιτισμικό)·
- να γνωρίζουν τις κατηγορίες της πολιτισμικής ετερότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (μειονοτική εκπαίδευση, εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων, εκπαίδευση αλλοδαπών και παλλινοστούντων)·
- να αναγνωρίζουν τον εθνοκεντρισμό στις διάφορες σχολικές εκφάνσεις του (σχολικά εγχειρίδια).

Προαπαιτούμενα - Περιεχόμενο του μαθήματος: Εννοιολόγηση των τεχνικών όρων (Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική αγωγή, μειονοτική εκπαίδευση, διαπολιτισμικότητα/πολυπολιτισμικότητα). Μετανάστευση, μεταναστευτική πολιτική και μειονότητες στην Ελλάδα. Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας (αφομοιωτικό, ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό, διαπολιτισμικό). Κατηγορίες και διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (μειονοτική εκπαίδευση, εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων, εκπαίδευση αλλοδαπών και παλλινოსτούντων). Εθνοκεντρισμός, ξενοφοβία, ρατσισμός και εκπαίδευση. Η εικόνα του εθνικού εαυτού και του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια.

Η εκπαίδευση του παροικιακού ελληνισμού: ιστορία, προβλήματα και προοπτικές. Από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη διαπολιτισμική μάθηση: βιωματικό εργαστήριο για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας.

Τίτλος μαθήματος: **Επαφές γλωσσών σε πολύγλωσσα - πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα**

Κωδικός μαθήματος: ΥΕ 270

Είδος μαθήματος: Κατ' επιλογήν Υποχρεωτικό

Έτος σπουδών: 4^ο το έτος 2018-2019 και 3^ο το έτος 2019-2020

Εξάμηνο: 7^ο το έτος 2018-2019 και 5^ο το έτος 2019-2020

Μαθησιακοί στόχοι: Να ενημερωθούν οι φοιτητές για ζητήματα που σχετίζονται με την επαφή γλωσσών και πολιτισμών ώστε να μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

Προαπαιτούμενα - Περιεχόμενο του μαθήματος: Επαφή γλωσσών και πολιτισμών

Επαφή γλωσσών : εννοιολογικός προσδιορισμός , ατομικά χαρακτηριστικά , συνέπειες. Λειτουργίες της εναλλαγής κωδίκων και επιλογή Γλωσσών.

Translanguaging (διάδραση γλωσσών- διαγλωσσικότητα) ως μια δημιουργική διαδικασία χρήσης πολύπλοκων αλληλένδετων κωδίκων που συνθέτουν ένα συνεχές ρεπερτόριο γλωσσών του μαθητή.

Διδακτικές τεχνικές με στόχο οι γλώσσες να χρησιμοποιούνται ευέλικτα και δημιουργικά στο σχολικό πλαίσιο, και οι μαθητές να μπορούν να δοκιμάσουν και να επωφεληθούν από την αλληλόδραση των γλωσσών. Στρατηγικές ευαισθητοποίησης και αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλότητας στη σχολική τάξη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Στο παρόν Παράρτημα είναι καταγεγραμμένα τα μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που διδάσκονται οι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, όπως αναφέρονται στον Οδηγό Σπουδών του Ακαδημαϊκού Έτους 2020-2021. Οι αλλαγές που παρατηρούνται σε σχέση με τον παλαιότερο Οδηγό Σπουδών είναι πως το μάθημα «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» έγινε υποχρεωτικό, το μάθημα «Αρχές Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης» δεν υπάρχει πλέον και το μάθημα «Επαφές γλωσσών σε πολύγλωσσα – πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα» δεν αναφέρεται στο συγκεντρωτικό πίνακα των μαθημάτων, παρά μόνο στην αναλυτική περιγραφή τους.

Πηγή: <https://eled.uowm.gr/wp-content/uploads/2020/12/odigos-spoudon-2020-21.pdf>

Τίτλος μαθήματος: **Εισαγωγή στη διγλωσσία – Διγλωσσία και εκπαίδευση**

Κωδικός μαθήματος: ΥΕ 257

Είδος μαθήματος: Κατ' επιλογήν Υποχρεωτικό

Έτος σπουδών 2^ο

Εξάμηνο: 3^ο

Μαθησιακοί στόχοι: Να ενημερωθούν οι φοιτητές για τα χαρακτηριστικά και το προφίλ του δίγλωσσου μαθητή ώστε να μπορούν να εφαρμόσουν τις κατάλληλες διδακτικές τεχνικές σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά και γλωσσικά πλαίσια.

Προαπαιτούμενα – Περιεχόμενο του μαθήματος: Εννοιολογικός προσδιορισμός της διγλωσσίας. Κοινωνική και ατομική διγλωσσία. Τύποι παιδικής διγλωσσίας (ταυτόχρονη – διαδοχική διγλωσσία). Ο δίγλωσσος μαθητής. Χαρακτηριστικά του λόγου του δίγλωσσου μαθητή: Παρεμβολή, εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων, μείξη κωδίκων και γλωσσικά δάνεια. Το γλωσσικό προφίλ του δίγλωσσου μαθητή. Ο μαθητής με μεταναστευτικό προφίλ και σχολική επίδοση.

Διδακτικές αρχές και πρακτικές για την ενδυνάμωση των γλωσσικών δεξιοτήτων του δίγλωσσου μαθητή.

Τίτλος μαθήματος: **Διδασκαλία Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας**

Κωδικός μαθήματος: Y202

Είδος μαθήματος: Υποχρεωτικό

Έτος σπουδών: 3^ο

Εξάμηνο: 6^ο

Μαθησιακοί στόχοι: Να εξοικειωθούν οι φοιτητές με βασικές αρχές εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Γ2/ΞΓ, ώστε να είσαι σε θέση μελλοντικά να τις εφαρμόζουν σε αντίστοιχα εκπαιδευτικά πλαίσια.

Προαπαιτούμενα – Περιεχόμενο του μαθήματος: Βασικές αρχές εκμάθησης της δεύτερης/ξένης γλώσσας από μαθητές μικρής ηλικίας. Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ολική Αισθητηριακή Κινητική Απόκριση, Δραστηριοκεντρική μέθοδος, Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας. Γενικό πλαίσιο διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Προσεγγίσεις και τεχνικές για την: α) ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου, β) ανάπτυξη στρατηγικών ανάγνωσης διάφορων κειμενικών ειδών, γ) ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου, δ) πρόσκτηση και ανάπτυξη λεξιλογίου. Αρχές σχεδιασμού υλικού για τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Διδασκαλία της γλώσσας μέσα από τη χρήση δραστηριοτήτων. Χρήση παιχνιδιού και άλλων δραστηριοτήτων επικοινωνιακού τύπου για την ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας: Διδακτικές εφαρμογές. Σχεδιασμός δραστηριοτήτων για την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα.

Τίτλος μαθήματος: **Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

Κωδικός μαθήματος: Y 119

Είδος μαθήματος: Υποχρεωτικό

Έτος σπουδών: 3^ο

Εξάμηνο: 6^ο

Μαθησιακοί στόχοι: Οι φοιτητές, αφού έχουν παρακολουθήσει το μάθημα, θα πρέπει να είναι σε θέση:

- να εννοιολογούν τους όρους: Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική αγωγή, μειονοτική εκπαίδευση, διαπολιτισμικότητα /πολυπολιτισμικότητα·
- να διακρίνουν και να αναφέρουν τα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας (αφομοιωτικό, ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό, διαπολιτισμικό)·
- να γνωρίζουν τις κατηγορίες της πολιτισμικής ετερότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (μειονοτική εκπαίδευση, εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων, εκπαίδευση αλλοδαπών και παλλινοστούντων)·
- να αναγνωρίζουν τον εθνοκεντρισμό στις διάφορες σχολικές εκφάνσεις του (σχολικά εγχειρίδια).

Προαπαιτούμενα - Περιεχόμενο του μαθήματος: Εννοιολόγηση των τεχνικών όρων (Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική αγωγή, μειονοτική εκπαίδευση, διαπολιτισμικότητα/πολυπολιτισμικότητα). Μετανάστευση, μεταναστευτική πολιτική και μειονότητες στην Ελλάδα. Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας (αφομοιωτικό, ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό, διαπολιτισμικό). Κατηγορίες και διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (μειονοτική εκπαίδευση, εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων, εκπαίδευση αλλοδαπών και παλλινοστούντων). Εθνοκεντρισμός, ξενοφοβία, ρατσισμός και εκπαίδευση. Η εικόνα του εθνικού εαυτού και του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια.

Η εκπαίδευση του παροικιακού ελληνισμού: ιστορία, προβλήματα και προοπτικές. Από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη διαπολιτισμική μάθηση: βιωματικό εργαστήριο για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας.

Τίτλος μαθήματος: **Επαφές γλωσσών σε πολύγλωσσα - πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα** (δεν αναφέρεται στο συγκεντρωτικό πίνακα των μαθημάτων στον Οδηγό Σπουδών)

Κωδικός μαθήματος: ΥΕ 270

Είδος μαθήματος: Κατ' επιλογήν Υποχρεωτικό

Έτος σπουδών: 4^ο το έτος 2018-2019 και 3^ο το έτος 2019-2020

Εξάμηνο: 7^ο το έτος 2018-2019 και 5^ο το έτος 2019-2020

Μαθησιακοί στόχοι: Να ενημερωθούν οι φοιτητές για ζητήματα που σχετίζονται με την επαφή γλωσσών και πολιτισμών ώστε να μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

Προαπαιτούμενα - Περιεχόμενο του μαθήματος: Επαφή γλωσσών και πολιτισμών

Επαφή γλωσσών : εννοιολογικός προσδιορισμός , ατομικά χαρακτηριστικά , συνέπειες. Λειτουργίες της εναλλαγής κωδίκων και επιλογή Γλωσσών.

Translanguaging (διάδραση γλωσσών- διαγλωσσικότητα) ως μια δημιουργική διαδικασία χρήσης πολύπλοκων αλληλένδετων κωδίκων που συνθέτουν ένα συνεχές ρεπερτόριο γλωσσών του μαθητή.

Διδακτικές τεχνικές με στόχο οι γλώσσες να χρησιμοποιούνται ευέλικτα και δημιουργικά στο σχολικό πλαίσιο, και οι μαθητές να μπορούν να δοκιμάσουν και να επωφεληθούν από την αλληλόδραση των γλωσσών. Στρατηγικές ευαισθητοποίησης και αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλότητας στη σχολική τάξη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Διαπολιτισμική δεξιότητα υποψήφιων εκπαιδευτικών

Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας έχει συνταχθεί στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας, σκοπός της οποίας είναι να διευκρινιστεί κατά πόσο οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται κατάλληλα, στο πλαίσιο της αρχικής τους εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου. Σας παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις παρακάτω ερωτήσεις δεδομένου ότι θα τηρηθεί απόλυτη εχεμύθεια και ανωνυμία.

Σας ευχαριστώ για τον χρόνο σας.

Α΄ Μέρος: Ατομικά στοιχεία

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία:

Β΄ Μέρος

Διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω ερωτήσεις και σημειώστε με (x) την απάντησή σας, ανάλογα με το πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την πρόταση.

1. Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις σπουδές σας;
 Ναι Όχι
2. Αν ναι, επιλέξτε ποια από τα παρακάτω έχετε παρακολουθήσει.
 - ΥΕ - Αρχές Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
 - ΥΕ - Εισαγωγή στη διγλωσσία – Διγλωσσία και Εκπαίδευση
 - ΥΕ - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
 - ΥΕ - Επαφές γλωσσών σε πολύγλωσσα – πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα

- Υ - Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας
- Άλλο...

3. Από τα μαθήματα που έχετε παρακολουθήσει, σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως έχετε αντλήσει γνώσεις σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
ΥΕ - Αρχές Διαπολιτισμικής Αγωγής και Εκπαίδευσης					
ΥΕ - Εισαγωγή στη διγλωσσία – Διγλωσσία και Εκπαίδευση					
ΥΕ - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση					
ΥΕ - Επαφές γλωσσών σε πολύγλωσσα – πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα					
Υ - Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας					
Άλλο...					

4. Θεωρείτε πως τα μαθήματα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο Πρόγραμμα Σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε.;

- Ναι
- Όχι

Δικαιολογήστε την απάντησή σας.

.....

.....

.....

.....

5. Οργανώνονται από το Τμήμα επιστημονικές συναντήσεις (συνέδρια, ημερίδες κλπ.) με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Ναι Όχι

Αν ναι, πόσα και ποια έχετε παρακολουθήσει; Κατονομάστε ή περιγράψτε τα.

.....
.....
.....

6. Κατά τη διάρκεια των σπουδών σας ήρθατε σε επαφή με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα;

Ναι Όχι

Με βάση τα μαθήματα που παρακολουθήσατε θεωρείτε πως αποκτήσατε τις απαιτούμενες γνώσεις σχετικά με:

7. τις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

8. τα μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας (αφομοιωτικό, ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό, διαπολιτισμικό);

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

9. θέματα ρατσισμού και προκατάληψης απέναντι στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

10. την έννοια της μετανάστευσης;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

11. τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερη ξένη γλώσσα;

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

12. Θεωρείτε πως μπορείτε να προσαρμόσετε το πρόγραμμα διδασκαλίας ώστε να ταιριάζει στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής τάξης;

- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τις παρακάτω διδακτικές πρακτικές/μεθόδους για την ένταξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στη σχολική τάξη;

α) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

β) Σχέδια συνεργατικής έρευνας (μέθοδος project)

- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

γ) Βιωματική μάθηση

- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

δ) Διαφοροποιημένη διδασκαλία

- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

ε) Δραματοποίηση – παιχνίδι ρόλων

- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

στ) Αξιοποίηση της πολυτροπικότητας (πολυτροπικά κείμενα)

- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

ζ) Διδασκαλία με χρήση Τ.Π.Ε

- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

14. Θεωρείτε πως μπορείτε να εντάξετε στοιχεία στη διδασκαλία σας από την καθημερινότητα και τη διαφορετική κουλτούρα των παιδιών που εκπροσωπούνται στην τάξη;

- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

15. Θεωρείτε πως μπορείτε να σχεδιάσετε κατάλληλο διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής της δεύτερης ή ξένης γλώσσας για τους αλλόφωνους μαθητές;

- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

16. Θεωρείτε πως μπορείτε να χρησιμοποιήσετε ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών π.χ. αυτοαξιολόγηση, portfolio;

- Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ

17. Θεωρείτε πως η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί εμπόδιο στο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

- Ναι Όχι

.....
.....
.....
.....

18. Πιστεύετε ότι θα αντιμετωπίσετε δυσκολίες ως προς την επικοινωνία με τους μαθητές, οι οποίοι δε μιλούν την ελληνική γλώσσα; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

- Ναι Όχι

.....
.....
.....
.....

19. Πώς σκοπεύετε να επιλύσετε τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, λόγω της ύπαρξης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα; Αναφέρετε ενδεικτικά ορισμένους παιδαγωγικούς χειρισμούς.

.....
.....
.....
.....

20. Θεωρείτε πως οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα θα έχουν χαμηλές επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Ναι Όχι

.....
.....
.....
.....

21. Άλλαξαν οι απόψεις και οι στάσεις σας για την εκπαιδευτική διαχείριση της διαφορετικότητας κατά τη διάρκεια των σπουδών σας; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Ναι Όχι

.....
.....
.....
.....

22. Τι αλλαγές θα προτείνατε στο πρόγραμμα σπουδών ως προς την προετοιμασία σας προκειμένου να ανταποκριθείτε αποτελεσματικά στις ανάγκες του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου;

.....
.....
.....
.....

Σας ευχαριστώ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Σχετικά με την τέταρτη ερώτηση «*Θεωρείτε πως τα μαθήματα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο Πρόγραμμα Σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.*», οι απαντήσεις των ερωτώμενων είναι οι ακόλουθες:

1. «Ναι. Ο εκπαιδευτικός θα έρθει σε επαφή με παιδιά από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα, οπότε πρέπει να είναι καταρτισμένος πάνω σε τέτοια ζητήματα».
2. «Ναι, λόγω των σύγχρονων μεταναστευτικών ρευμάτων».
3. «Ναι, διότι το διαπολιτισμικό φαινόμενο χαρακτηρίζει την κοινωνία που ζούμε στο εδώ και το τώρα. Είναι καλό και απαραίτητο να καλλιεργηθούν διαπολιτισμικές αρχές και πρακτικές που θα αποτελέσουν εφόδια και εργαλεία του εκπαιδευτικού στο άμεσο μέλλον».
4. «Ναι, γιατί η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα απαιτεί εκπαιδευτικούς καταρτισμένους στην διαπολιτισμική εκπαίδευση ώστε να είναι έτοιμοι να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (πρόσφυγες-μετανάστες)».
5. «Θεωρώ πως θα πρέπει να υπάρχουν υποχρεωτικά μαθήματα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, γιατί οι σημερινές κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές και αυτό αντανακλάται και στις σχολικές τάξεις».
6. «Ναι, γιατί υπάρχουν πολλά παιδιά από άλλες χώρες».
7. «Θεωρώ πως ναι διότι σαν εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουμε μια πιο σφαιρική οπτική περί της εκπαίδευσης».
8. «Ναι, γιατί πρέπει να έχουμε πολύπλευρες γνώσεις για το συγκεκριμένο μάθημα».
9. «Ναι καθώς η κοινωνία που ζούμε είναι πολυπολιτισμική. Η έννοια της διαπολιτισμικότητας είναι αναγκαίο να υπάρχει γενικά στη ζωή ενός σύγχρονου ανθρώπου, πόσο μάλλον στις σπουδές του, κατά τις οποίες τίθενται σημαντικές βάσεις για τη πορεία του ατόμου».
10. «Ναι προκειμένου να έρθουν οι φοιτητές σε επαφή με το διαπολιτισμικό μοντέλο που στο μέλλον αλλά και ήδη είναι απαραίτητο».
11. «Ναι επειδή σε βοηθάνε να καταλάβεις τον τρόπο που σκέφτονται τα δίγλωσσα παιδιά».

12. «Ναι, διότι πλέον ζούμε σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και ο εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της».
13. «Ναι σίγουρα στο μέλλον όλοι θα έχουμε στην τάξη μας μαθητές από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον».
14. «Ναι, αφού οι περισσότερες τάξεις είναι πλέον πολυπολιτισμικές»
15. «Ναι, γιατί υπάρχουν ανάλογες περιπτώσεις στα δημοτικά».
16. «Ναι οι κοινωνίες μας έχουν γίνει πολυπολιτισμικές και είναι άμεση ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών».
17. «Ναι καθώς είναι μια πραγματικότητα που ενδέχεται να αντιμετωπίσουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, λόγω της συνεχούς εισόδου μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές χώρες στα σχολεία της χώρας».
18. «Ναι είναι απαραίτητο γιατί σίγουρα θα συναντήσουμε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα».
19. «Ναι γιατί πλέον η κοινωνία μας αποτελείται από διαπολιτισμικά άτομα».
20. «Ναι γιατί ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί σίγουρα κάποια στιγμή της επαγγελματικής μας ζωής θα χρειαστεί να αναλάβουμε την εκπαίδευση και τη κατάρτιση μαθητών με διαφορετικό πολιτισμό υπόβαθρο».
21. «Ναι. Οι κοινωνίες αλλάζουν και πρέπει να συμβαδίζει η εκπαίδευση πρώτη».
22. «Ναι για να εφοδιάσουν τους μέλλοντες εκπαιδευτικούς με όλη την απαραίτητη γνώση που χρειάζεται μια διαπολιτισμική τάξη».
23. «Σε μια κοινωνία πολυπολιτισμική είναι απαραίτητη η συγκεκριμένη γνώση για τους νέους εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες όλων των μαθητών τους».
24. «Πρέπει τα μαθήματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης να είναι υποχρεωτικά, διότι στα σχολεία της εποχής μας φοιτούν όλο και περισσότερα παιδιά από διαφορετικές χώρες. Ένας σύγχρονος εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει τις γνώσεις προκειμένου να αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις».
25. «Ναι καθώς πλέον είναι απαραίτητες γνώσεις για να διδάξεις σε ένα σχολείο».
26. «Όχι καθώς είναι επιλογή του καθενός αν θα ασχοληθεί με αυτό το κομμάτι».
27. «Ναι, διότι υπάρχουν πολλές πιθανότητες οι εκπαιδευτικοί να έρθουν αντιμέτωποι στις τάξεις τους με μαθητές που κατάγονται από άλλες χώρες και πολιτισμικά περιβάλλοντα».

28. «Ναι, καθώς πια παρατηρούμε σε όλες τις βαθμίδες μαθητές και μαθήτριες διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης, κουλτούρας, θρησκείας κ.λπ.».
29. «Ναι διότι συνυπολογίζοντας τις συνθήκες που επικρατούν πλέον με την διαμόρφωση όλο και περισσότερων πολυπολιτισμικών τάξεων είναι απαραίτητο».
30. «Ναι επειδή είναι χρήσιμο και ενδιαφέρον σαν μάθημα».
31. «Ναι διότι οι κοινωνίες που ζούμε είναι πολυπολιτισμικές και αυτή η εικόνα αποτυπώνεται και στη σχολική τάξη. Η επιμόρφωση σε διαπολιτισμικά θέματα, στη διαχείριση της ετερότητας και συνύπαρξης με αυτή είναι απαραίτητη στο πλαίσιο εκδημοκρατισμού της κοινωνίας και ειρηνικής συνύπαρξης με σεβασμό στα δικαιώματα των άλλων».
32. «Ναι, γιατί η διαπολιτισμικότητα είναι ένα φλέγον ζήτημα στην σημερινή εποχή και ιδιαίτερα στην χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Επίσης, γιατί το κράτος οφείλει να μεριμνήσει για το θέμα της διαπολιτισμικότητας με κάθε τρόπο, ξεκινώντας από την κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών».
33. «Ναι διότι στις μέρες μας είναι συχνό το φαινόμενο της προσφυγιάς-μετανάστευσης και πιστεύω πως σίγουρα θα έρθουμε σε επαφή με παιδάκια που δεν γνωρίζουν ούτε μία λέξη στα ελληνικά. Οπότε θεωρώ σημαντικό το γεγονός να έχουμε κάποιες γνώσεις πάνω στο θέμα. Ακόμη, θεωρώ πως και το παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο στην μάθηση των ελληνικών από του μαθητές, αφού το βρίσκουν πιο ενδιαφέρον».
34. «Φυσικά, για να μπορέσουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν αλλά και να εκπαιδευτούν κατάλληλα, έτσι ώστε να είναι προετοιμασμένοι σε περίπτωση που έρθουν αντιμέτωποι με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα».
35. «Ναι, θα πρέπει να είναι υποχρεωτικά, όπως υποχρεωτικά είναι και τα μαθήματα ειδικής αγωγής, η οποία αποτελεί ξεχωριστή κατηγορία μαθητών. Αντίστοιχα και η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ξεχωριστή κατηγορία μαθητών. Όλοι οι μαθητές θα πρέπει να αντιμετωπίζονται το ίδιο αλλά εξατομικευμένα γιατί ο καθένας έχει τις δικές του ανάγκες και έχει αναπτύξει τη δική του προσωπικότητα».

36. «Ναι, θα πρέπει να αποτελέσει υποχρεωτικό μάθημα και μάλιστα μέρος της πρακτικής άσκησης. Η χώρα έχει ανάγκη τώρα αλλά και στο μέλλον από ορθά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς».
37. «Φυσικά! Τουλάχιστον ένα αν όχι όλα. Πολλοί από εμάς έχουν, λόγω του περιβάλλοντος που μεγάλωσαν, αρκετές διαπολιτισμικές δεξιότητες. Είναι χρήσιμο εργαλείο για την σχολική τάξη, καθώς πλέον δεν απευθυνόμαστε μόνο σε άτομα με ίδιο πολιτισμικό προφίλ. Συμπερασματικά, όσοι από τους μελλοντικούς δεν έχουν καταρτιστεί σε αυτό το επίπεδο μέχρι τώρα, θα ήταν δόκιμο να το κάνουν».
38. «Όχι, γιατί πρέπει πρώτα να μάθουμε να διατηρούμε τον δικό μας πολιτισμό και αργότερα μπορούμε να μελετήσουμε και άλλους».
39. «Ναι και μάλιστα να γίνονται με διαφορετικό τρόπο».
40. «Ναι».

Σχετικά με την πέμπτη ερώτηση *«Οργανώνονται από το Τμήμα επιστημονικές συναντήσεις (συνέδρια, ημερίδες κλπ.) με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; Αν ναι, πόσα και ποια έχετε παρακολουθήσει; Κατονομάστε ή περιγράψτε τα.»*, οι απαντήσεις των ερωτώμενων είναι οι ακόλουθες:

1. «Όχι»
2. «Ναι»
3. «Δεν έχω παρακολουθήσει»
4. «Όχι, από όσο μπορώ να θυμηθώ δεν έχει πραγματοποιηθεί κάποια ημερίδα ή συνέδριο κτλ. Αν είχε συμβεί ή θα συμβεί θα ήταν σημαντικό για μένα να συμμετέχω».
5. «Όχι δεν έχω ενημερωθεί για κάτι τέτοιο εδώ κ 4 χρόνια».
6. «Δεν θυμάμαι ακριβώς».
7. «Όχι»
8. «Ναι. Έχω παρακολουθήσει μια ημερίδα στα πλαίσια του μαθήματος διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας με θέμα brain-drain».
9. «Ναι. Οργανώνονται επιστημονικές συναντήσεις με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά όχι πολύ συχνά όσο αλλά αντικείμενα εκπαίδευσης. Έχω παρακολουθήσει 2 από αυτά. Το ένα ήταν γενικότερα για

στην διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση και το άλλο είχε θέμα του το Brain Drain».

10. «Ναι. Σεμινάριο εξ' αποστάσεως Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».
11. «Δεν γνωρίζω αν οργανώθηκαν συνέδρια με τέτοιο περιεχόμενο και δεν έχω παρακολουθήσει κάποιο».
12. «Δυστυχώς δεν έτυχε να παρακολουθήσω κάποια».
13. «Όχι»
14. «Όχι δεν έχω παρακολουθήσει κάποια ημερίδα. Τουλάχιστον δεν είχε πραγματοποιηθεί ως τότε. Ενδιαφέρομαι ωστόσο να παρακολουθήσω».
15. «Δεν έχω παρακολουθήσει».
16. «Ναι»
17. «Δε γνωρίζω. Δεν έχω παρακολουθήσει».
18. «Ένα μόνο».
19. «Ημερίδες δεν έχω παρακολουθήσει μόνο μαθήματα σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο».
20. «Δεν έχω παρακολουθήσει κάποια επιστημονική συνάντηση με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που να έχει οργανώσει το Τμήμα».
21. «Κανένα»
22. «Υπάρχουν κάποιες, σε μικρότερο βαθμό βέβαια από τις υπόλοιπες θεματικές ενότητες, όμως δεν παρακολούθησα κάποια από αυτές».
23. «Καμία»
24. «Όχι»
25. «Δυστυχώς δεν έχω μπορέσει να παρακολουθήσω ακόμα κάποια ελπίζω στο μέλλον».
26. «Σπάνια»
27. «Όχι συχνά. Δεν έχω παρακολουθήσει κάποιο».
28. «Δεν έχω παρακολουθήσει κάποιο».
29. «0»
30. «Δεν έχω παρακολουθήσει».
31. «Δεν γνωρίζω».
32. «1»
33. «Δεν έχω παρακολουθήσει κάποιο καθώς δε μένω Φλώρινα».
34. «Όχι»

35. «Για να είμαι ειλικρινής δεν θυμάμαι, αλλά προσωπικά δεν νομίζω να έχω παρακολουθήσει κάποιο συνέδριο ή ημερίδα με αυτήν την θεματολογία. Έχω παρακολουθήσει όμως ένα σεμινάριο 7 μηνών με τίτλο "Κατάρτιση εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση για μαθητές με προσφυγικό και μεταναστευτικό υπόβαθρο"».
36. «Δεν γνωρίζω για συνέδρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν έχω παρακολουθήσει κάποιο».
37. «Γίνονται. Δεν τα παρακολουθούσα ωστόσο. Ο λόγος είναι ότι είχα επαφή με πρόσφυγες (Συρία) και μετανάστες (Αλβανία) σε πολύ στενό κύκλο, ενώ είμαι Ελληνίδα. Έχω αναπτύξει από πολύ μικρή τέτοιου τύπου δεξιότητες και είμαι σίγουρη ότι μπορώ να ανταπεξέλθω στην τάξη».
38. «Σίγουρα υπάρχουν συνέδρια και ημερίδες όμως δεν έτυχε να παρακολουθήσω κάποιο».
39. «Φαντάζομαι ναι εγώ δεν έχω παρακολουθήσει».
40. «Δεν έχω παρακολουθήσει».

Σχετικά με τη δέκατη έβδομη ερώτηση *«Θεωρείτε πως η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί εμπόδιο στο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.»*, οι απαντήσεις των ερωτώμενων είναι οι ακόλουθες:

1. «Όχι»
2. «Εξαρτάται από το πως προσεγγίζεται η εκάστοτε συνθήκη. Γενικά θεωρώ πως η διαφορετικότητα μπορεί να παρέχει πρόσφορο έδαφος και να δώσει ευκαιρίες για ανάπτυξη ποικίλων ερεθισμάτων των μαθητών. Σημαντικό ρόλο ωστόσο έχει η συγκρότηση του εκπαιδευτικού (προσωπικά ιδεώδη, εκπαίδευση, βιώματα κτλ.) , το γονεϊκό περιβάλλον του μαθητή αλλά και των συμμαθητών του, το σχολικό κλίμα, τα άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας κ.ά.».
3. «Όχι, δεν αποτελεί πρόβλημα από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί είναι πλήρως καταρτισμένοι και έχουν προετοιμαστεί στις εν λόγω πρακτικές διδασκαλίες τους».
4. «Όχι, αλλά οπωσδήποτε κάνει το έργο του εκπαιδευτικού να χρειάζεται καλύτερο και πιο προσεχτικό σχεδιασμό».

5. «Όχι, όλοι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση και στη διεύρυνση των οριζόντων τους».
6. «Όχι, αντιθέτως το ενισχύει!».
7. «Η διαφορετικότητα δεν θα πρέπει να αποτελεί εμπόδιο αλλά το έναυσμα για μια καλύτερη κοινωνία με αξίες».
8. «Όχι, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόζει την διδασκαλία του ανάλογα με τις απαιτήσεις της τάξης του, οποίες και αν είναι αυτές».
9. «Όχι. Δε θεωρώ πως αποτελεί εμπόδιο, αλλά θεωρώ πως τα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι κατάλληλα για να απευθυνθούν στην διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Ωστόσο, θεωρώ πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να φέρνει παραδείγματα μέσα στην τάξη σχετικά με την διαφορετικότητα, την νοοτροπία, τα ήθη και τα έθιμα των συγκεκριμένων μαθητών».
10. «Καθόλου. Αντιθέτως είναι κάτι πολύ ενδιαφέρον και δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει όλες τις μεθόδους που διδάχτηκε προκειμένου να πραγματοποιήσει το δύσκολο έργο του».
11. «Σίγουρα απαιτεί μεγαλύτερη προσοχή και οργάνωση αλλά όχι εμπόδιο».
12. «Όχι»
13. «Δε θεωρώ πως αποτελεί εμπόδιο καθώς ο στόχος των προγραμμάτων σπουδών είναι να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών του. Προϋπόθεση ωστόσο αποτελεί η πλήρης και διαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις ανάγκες της εκπαιδευτικής καθημερινότητας».
14. «Όχι! Αν ο εκπαιδευτικός έχει λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση, επιμορφώνεται και έχει θέληση μπορεί να το καταφέρει».
15. «Όχι. Ίσα ίσα θα έπρεπε να αποτελεί κίνητρο για περισσότερη προσπάθεια ώστε η διδασκαλία να "αγγίζει" όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Ο κάθε ένας διαθέτει διαφορετική προσωπικότητα, πιστεύω, θρησκεία, κουλτούρα, ήθη κ.λπ.».
16. «Όχι, ίσα ίσα είναι μια νέα ενδιαφέρουσα εμπειρία».
17. «Η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού δεν αποτελεί εμπόδιο στο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού. Αντιθέτως, αποτελεί κίνητρο για τον εκπαιδευτικό. Ωστε να εμπλουτίσει το εκπαιδευτικό του έργο, με την ενίσχυση της ομαδικότητας και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ του ίδιου με τους μαθητές του. Η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού παρέχει τη δυνατότητα να έρθουν όλοι σε επαφή μέσα

στην τάξη με ποικίλους πολιτισμούς και ποικίλες νοοτροπίες και στάσεις ζωής».

18. «Όχι αρκεί να μπορείς να τη διαχειριστείς με σωστό τρόπο».
19. «Όχι αντιθέτως η διαφοροποίηση είναι δύναμη και τα οφέλη είναι εκατέρωθεν».
20. «Η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί προνόμιο για το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού, καθώς έτσι θα ξεφύγει από το παραδοσιακό μάθημα και θα γίνει πιο ενδιαφέρον και για τους μαθητές αλλά και για τον ίδιο».
21. «Όχι, καθώς το κάθε παιδί είναι ξεχωριστό είτε προέρχεται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον είτε όχι».
22. «Πιστεύω πως όχι, βασική προϋπόθεση όμως αποτελεί ο εκπαιδευτικός να έχει τις κατάλληλες γνώσεις ώστε να μπορεί να προσαρμόζει αποτελεσματικά τη διδασκαλία του».
23. «Όχι, το αντίθετο μάλιστα καθώς του δίνεται ευκαιρία για περαιτέρω μελέτη, έρευνα και εξέλιξη προσωπική και επαγγελματική».
24. «Όχι»
25. «Όχι θεωρώ ότι κάποιος σωστά και κατάλληλα καταρτισμένος εκπαιδευτικός μπορεί να το πράξει».
26. «Η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί αναπόφευκτη πραγματικότητα. Ωστόσο είναι ένα εμπόδιο που μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης ξεπερνιέται εύκολα».
27. «Όχι αν ο εκπαιδευτικός έχει λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους».
28. «Δυσκολία ίσως. Εμπόδιο όχι».
29. «Όχι ιδιαίτερα. Είναι καθήκον του εκπαιδευτικού να μεταδώσει τα στοιχεία του πολιτισμού της χώρας μας, ώστε να υπάρχει συνοχή στους πολίτες του αύριο».
30. «Αποτελεί ευκαιρία και όχι εμπόδιο καθώς βοηθάει τους μαθητές να γνωρίσουν το διαφορετικό και να το αποδεχτούν ως ισότιμο μέλος του συνόλου».
31. «Όχι αν είναι σωστά καταρτισμένος».
32. «Δεν αποτελεί εμπόδιο αλλά πρόκληση για περισσότερες και καινοτόμες δράσεις μέσα στην τάξη».
33. «Όχι οφείλουμε να είμαστε ευέλικτοι και να δρούμε προς όφελος των μαθητών μας».

34. «Όχι, αν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει πως να αντιμετωπίζει αυτούς τους μαθητές δε θα υπάρξει κανένα απολύτως πρόβλημα».
35. «Σίγουρα είναι δύσκολο και θέλει πολλή προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό αλλά δεν αποτελεί εμπόδιο. Όχι. Ίσα-ίσα θεωρώ πως είναι ένα κίνητρο και με αυτόν τον τρόπο, όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν στοιχεία και πληροφορίες που θα τους ενδιαφέρουν από τους μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα».
36. «Όχι, αφού με τις κατάλληλες γνώσεις πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία του».
37. «Σίγουρα όχι από την άποψη της διαφορετικής κουλτούρας. Θα γίνει πρόβλημα μόνο αν στοχοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό και εν συνεχεία τα παιδιά δυσανασχετήσουν (καθώς ο δάσκαλος ειδικά στις πρώτες τάξεις αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές του). Ίσως δυσκολίες να υπάρχουν από την άποψη της μη κοινής γλώσσας. Αναδεικνύοντας όμως την επικοινωνιακή ανάγκη και όχι το γλωσσικό χάσμα, γρήγορα αντιμετωπίζονται».
38. «Δεν θεωρώ πως αποτελεί κάποιο αρνητικό εμπόδιο. Αντιθέτως είναι και ένα κίνητρο για τον εκπαιδευτικό να βρίσκει ενδιαφέρουσες και ευχάριστες διδασκαλίες για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου πληθυσμού».
39. «Σαφώς και όχι μόνο πλεονέκτημα έχει».
40. «Όχι. Το αντίθετο. Είναι κίνητρο».

Σχετικά με τη δέκατη όγδοη ερώτηση *«Πιστεύετε ότι θα αντιμετωπίσετε δυσκολίες ως προς την επικοινωνία με τους μαθητές, οι οποίοι δε μιλούν την ελληνική γλώσσα; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.»*, οι απαντήσεις των ερωτώμενων είναι οι ακόλουθες:

Ναι:

1. «Ναι»
2. «Ναι, πιθανόν να υπάρχουν δυσκολίες, οι οποίες πιστεύω πως μπορούν να επιλυθούν με σωστή προετοιμασία και με συνεργασία με σχετικούς ειδικούς.
*Η επικοινωνία μπορεί να υπάρξει και με τη μη λεκτική της μορφή, χρησιμοποιώντας το βλέμμα, το συναίσθημα, τις εκφράσεις κτλ.».

3. «Ναι, θα υπάρχει πρόβλημα στην επικοινωνία αλλά υπάρχουν πολλοί τρόποι επικοινωνίας που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε, όπως ζωγραφιές, παιχνίδια ρόλων κλπ.».
4. «Ναι αλλά υπάρχουν πολλοί τρόποι επικοινωνίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και μέσω της εκπαίδευσης σταδιακά ο μαθητής θα καταφέρει να επικοινωνεί όλο και καλύτερα».
5. «Θεωρώ πως θα υπάρξει μια αρχική δυσκολία, αλλά με επιμονή και υπομονή θα υπάρξει επικοινωνία».
6. «Και βέβαια θα υπάρξουν δυσκολίες, ειδικά στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός δε γνωρίζει τη γλώσσα του παιδιού για το λόγο ότι η μητρική του γλώσσα διδάσκεται και μιλιέται από λίγους».
7. «Σίγουρα στην αρχή μέχρι να δημιουργηθεί ένα πιο φιλικό κλίμα ανάμεσα μας (το ίδιο ισχύει και για τα ελληνόφωνα παιδιά)».
8. «Στην αρχή θα είναι σίγουρα δύσκολο, στην πορεία όμως αξιοποιώντας την τεχνολογία, τα πολυτροπικά μέσα (εικόνες, βίντεο, ήχους κλπ.), αλλά και τα στοιχεία της μητρικής γλώσσας και της κουλτούρας των μαθητών θα εξαλείψουμε σταδιακά τις όποιες δυσκολίες».
9. «Σαφώς στην αρχή είναι φυσικό ωστόσο η γλώσσα του σώματος, οι χειρονομίες δεν παύουν να αποτελούν ένα είδος γλώσσας που ποτέ δεν θα θέσει την επικοινωνία αδύνατη, ειδικά όταν υπάρχει θέληση».
10. «Ναι, αλλά θα τα καταφέρουμε».
11. «Σίγουρα η επικοινωνία με αλλόγλωσσους μαθητές μπορεί να παρουσιάσει κάποια προβλήματα. Ωστόσο, αν υπάρχει θέληση και καλή διάθεση και από τις δύο πλευρές, όλα μπορούν να ξεπεραστούν».
12. «Θα υπάρξουν δυσκολίες στην επικοινωνία αλλά θα βρεθούν άλλοι τρόποι ώστε να βοηθήσουμε το παιδί και να κατανοήσει τη γλώσσα και να ενταχθεί».
13. «Στην αρχή θεωρώ πως ναι, αλλά με την καθημερινή επαφή μαζί τους σιγά σιγά πιστεύω πως και αυτό το εμπόδιο θα ξεπεραστεί».
14. «Ναι»
15. «Ναι πιστεύω ότι θα υπάρξουν προβλήματα θα προσπαθήσω να βρω τρόπο να τα επιλύσω».
16. «Ναι πιστεύω πως στην αρχή θα υπάρξουν δυσκολίες δεδομένου ότι δεν θα διδάσκεται η μητρική γλώσσα των μαθητών, όμως με τον καιρό οι δυσκολίες θα ξεπεραστούν».

17. «Ναι διότι δε γνωρίζω την γλώσσα τους και θα χρειαστεί η παρουσία διερμηνέα».
18. «Ως ένα βαθμό ναι, αλλά αξιοποιώντας τα κατάλληλα εργαλεία, θα προσπαθήσω να τους μεταδώσω τη γνώση. Ταυτόχρονα πρέπει με κατάλληλο υλικό να τα βοηθήσω να αρχίσουν να καταλαβαίνουν τα ελληνικά».
19. «Ναι θα υπάρχει βαθμός δυσκολίας».
20. «Ναι, οι δυσκολίες θα υπάρχουν εφόσον υπάρχει ανομοιογένεια στον μαθητικό πληθυσμό. Αυτό ωστόσο δεν θα έπρεπε να αποτελεί τροχοπέδη καθώς υπάρχουν ποικίλοι τρόποι επικοινωνίας με όλους».
21. «Ναι, αλλά θα βρούμε μια άλλη γλώσσα επικοινωνίας».
22. «Στην αρχή ναι, μέχρι να μάθουν τη γλώσσα, γιατί δεν θα μπορούμε να συνεννοηθούμε τόσο καλά με τη λεκτική επικοινωνία αλλά φαντάζομαι πως δεν αποτελεί και τόσο μεγάλο πρόβλημα όταν μπορείς να επικοινωνήσεις και με την γλώσσα του σώματος».
23. «Στην αρχή ναι. Έπειτα όχι. Εξαρτάται βέβαια από τις δεξιότητες και την θέληση του εκπαιδευτικού και την ιδιοσυγκρασία και τα εσωτερικά κίνητρα του μαθητή».
24. «Σίγουρα θα υπάρξουν δυσκολίες κυρίως τις πρώτες εβδομάδες όμως με αμοιβαία προσπάθεια όλα είναι δυνατά».
25. «Στην αρχή θα δυσκολευόμουν αλλά θα έβρισκα τρόπο να επικοινωνήσω».
26. «Ναι»

Όχι:

27. «Όχι καθόλου, ο εκπαιδευτικός οφείλει να βρει τρόπους επικοινωνίας».
28. «Όχι δεν υπάρχουν δυσκολίες καθώς πάντα υπάρχει και η γλώσσα του σώματος ή βοήθεια από τρίτα άτομα».
29. «Όχι, άλλωστε υπάρχει και η γλώσσα του σώματος, οι κινήσεις».
30. «Όχι, υπάρχουν ποικίλοι τρόποι επικοινωνίας».

Ίσως:

31. «Ίσως στην αρχή».
32. «Ίσως ναι αλλά δε θα το προσπεράσω. Θα κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ».

33. «Ανάλογα με το άμα δεν ξέρω την γλώσσα που μιλάνε και τον τρόπο που αντιδράνε. Και στις δύο περιπτώσεις με τον καιρό θα ξεπεραστούν οι δυσκολίες και θα προσαρμοστούμε στα νέα δεδομένα».
34. «Ενδεχομένως αλλά συνήθως αξιοποιούμε εικόνες ή και κάποιες αγγλικές λέξεις».
35. «Αναλόγως με το επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας που θα έχει ο κάθε μαθητής, ενδεχομένως να υπάρξουν δυσκολίες επικοινωνίας. Ωστόσο, με το πέρασμα του χρόνου αυτές θα ξεπεραστούν σταδιακά».
36. «Ίσως στην αρχή ναι, μέχρι να προσαρμοστεί και το παιδί και ο εκπαιδευτικός, αλλά στη συνέχεια με θέληση και υπομονή γίνονται σημαντικά βήματα προόδου/εξέλιξης».
37. «Αναλόγως την γλώσσα που μιλούν».
38. «Πιθανότατα. Ειδικά σε σχολεία που φοιτούν μαθητές από διαφορετικές χώρες. Με την κατάλληλη προσέγγιση όμως υπάρχει τρόπος να ξεπεραστούν τα εμπόδια».
39. «Όποια δυσκολία προκύψει θα πρέπει να μας κινητοποιήσει».
40. «Ίσως αλλά όλα λύνονται».

Σχετικά με τη δέκατη ένατη ερώτηση *«Πώς σκοπεύετε να επιλύσετε τις συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών, λόγω της ύπαρξης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα; Αναφέρετε ενδεικτικά ορισμένους παιδαγωγικούς χειρισμούς.»*, οι απαντήσεις των ερωτώμενων είναι οι ακόλουθες:

1. «Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία».
2. «Θα προσπαθήσω να προσεγγίσω το ζήτημα μέσα από συζητήσεις με τους μαθητές ώστε να ακούσω και να κατανοήσω τη θέση τους, με project εστιάζοντας στην έννοια της διαφορετικότητας, μέσα από παιχνίδια ρόλων, με εργαστήρια σχετικά με τη διαχείριση του θυμού και των συγκρούσεων, με δραστηριότητες που καλλιεργούν την ενσυναίσθηση, μέσω της τέχνης, δουλεύοντας τα δικαιώματα του παιδιού κ.ά. Όπου κρίνω πως χρήζει άμεσης παρέμβασης, επεμβαίνω και αν χρειαστώ βοήθεια από εξωτερικούς φορείς πχ. ψυχολόγο την ζητάω».

3. «Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, πρότζεκτ που αφορούν τη διαφορετικότητα, μάθημα βασισμένο στη ενδυνάμωση των δεσμών μεταξύ όλης της τάξης και μετέπειτα του σχολείου».
4. «Μέσω συζήτησης και ανάθεσης ομαδικών εργασιών (σε ακραίες περιπτώσεις απεύθυνση στον διευθυντή και τους γονείς)».
5. «Με παρατηρήσεις και παραδείγματα με σκοπό να κατανοήσουν ότι δεν είναι κομψό και όμορφο ως αντιμετώπιση προς άλλους ανθρώπους».
6. «Συζήτηση, αντίστροφη ψυχολογία».
7. «Μέσα από το παιχνίδι ρόλων, μέσα από ομαδικά παιχνίδια και γενικότερα ό,τι έχει να κάνει με την ενσυναίσθηση».
8. «Μέσω παιχνιδιών και πρότζεκτ τα οποία προωθούν την συνεργασία, την επικοινωνία, την γνωριμία και την προσπάθεια για επίτευξη κοινών στόχων».
9. «Με διάφορα παραδείγματα. Θεωρώ πως είναι σημαντικό να δείχνεις στους υπόλοιπους μαθητές την όμορφη και καλή πλευρά της διαφορετικότητας ώστε έτσι να το εκλάβουν και οι ίδιοι και να μην φτάσουμε στο σημείο των συγκρούσεων».
10. «Η συνεργασία των μαθητών και ο χωρισμός τους σε ομάδες (project) είναι ένας από τους καλύτερους τρόπους προκειμένου οι μαθητές να γνωριστούν μεταξύ τους, να ανταλλάξουν απόψεις και να συνεργαστούν για το καλό της ομάδας τους».
11. «Θα έχω μιλήσει ήδη για την διαφορετικότητα αλλά θεωρώ πως θα έβαζα το κάθε παιδάκι να παρουσιαστεί στην τάξη και να κάναμε ίσως κάποια δραστηριότητα ομαδική».
12. «Διάλογος»
13. «Σημαντικό ρόλο αποτελεί η καθημερινή αλληλεπίδραση των μαθητών, ώστε να μην μείνει κανένας μαθητής απομονωμένος από τους υπόλοιπους μαθητές για αυτό το λόγο οι μαθητές θα εργάζονται σε ομάδες που θα είναι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Έπειτα στόχος θα είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα στην τάξη ώστε να κατανοήσουν όλοι οι μαθητές τις δυσκολίες που βιώνει ο κάθε συμμαθητής του. Τέλος τα παιχνίδια ρόλων θα ήταν χρήσιμα και η γνωριμία με τις χώρες προέλευσης των μαθητών με την βοήθεια των ΤΠΕ».
14. «Αρχικά θα έκανα μια δραστηριότητα για να δείξω πόσο μπορεί να υποφέρει ένας άνθρωπος όταν μιλάμε άσχημα, τον προσβάλλουμε κτλ. Στην συνέχεια θα

έκανα μια βιωματική άσκηση και θα παρουσίαζα ένα μικρό βίντεο το οποίο θα ήταν κατάλληλο για την περίπτωση».

15. «Το σημαντικό είναι να κατανοήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες πως όλοι είναι ίσοι. Ένα μάθημα για παράδειγμα θα ήταν χρήσιμο να στηριχθεί στην ισότητα, ισοτιμία. Ακόμη, με ένα παιχνίδι ρόλων θα μπορούσαμε να δημιουργήσουμε μια κατάσταση στην οποία όλοι θα περάσουν από όλες τις θέσεις, προκειμένου να γίνει αντιληπτό το συναίσθημα κάθε ρόλου που αναλαμβάνουν και να βρεθούν σε θέσεις που δεν τους αρέσουν».
16. «Ανάδειξη των πολιτισμών τους από τα ίδια τα παιδιά».
17. «Η ύπαρξη παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μπορεί να δημιουργήσει κάποιες συγκρούσεις. Στόχος μου είναι να γνωρίσουμε μέσα από τη σχολική διαδικασία, διάφορα στοιχεία άλλων πολιτισμών. Να αναδειχθεί η αξία της ανθρώπινης ζωής. Να πραγματοποιηθούν ομαδικές δραστηριότητες, παιχνίδια μεταξύ των μαθητών και όσο είναι δυνατόν να υπάρχει διάλογος, ώστε όλοι να έρθουν κοντά μεταξύ τους».
18. «Να κάνω μια συζήτηση με τους μαθητές και να τους εξηγήσω ότι η συμπεριφορά τους δεν είναι σωστή. Να μιλήσω με τους γονείς τους έτσι ώστε να κάνουν και αυτοί μια συζήτηση με τα παιδιά τους στο σπίτι. Με ομαδικές δραστηριότητες στο σχολείο».
19. «Οι ομάδες φίλων ως παιχνίδι, η ανάπτυξη αλληλεγγύης, ενσυναίσθησης και συνεργασίας».
20. «1. Δραστηριότητες που ενισχύουν την ενσυναίσθηση 2. Δραματοποίηση και παιχνίδια ρόλων 3. Δημιουργία ομάδων με μέλη από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, οι οποίες θα εργαστούν για κάποιο σκοπό».
21. «Βιωματική μάθηση, παιχνίδια ρόλων, συζήτηση».
22. «Ο πιο απλός και άμεσος τρόπος, θεωρώ πως είναι η εργασία των μαθητών σε ομάδες. Εκεί οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να αλληλεπιδράσουν και να συνεργαστούν με τα υπόλοιπα μέλη των ομάδων που ανήκουν. Έτσι θα αρχίσουν να έχουν μία πρώτη επαφή και συνεργασία με τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και θα κατανοήσουν πως στην πραγματικότητα δεν υπάρχει κάτι που να τους χωρίζει».
23. «Ουσιαστική συζήτηση, που θα στοχεύει στην κατανόηση και έπειτα αποδοχή. Διαπολιτισμικές δραστηριότητες, μαθαίνουνε για άλλους λαούς, πολιτισμούς, δικαιώματα παιδιών και καταπάτηση τους. Ακούω γνώμες παιδιών γι' αυτά».

24. «Συζήτηση, γνώση των άλλων πολιτισμών»
25. «Ομαδοσυνεργατική μέθοδος θα την εντάξω στη διδασκαλία».
26. «Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, διαφοροποιημένη διδασκαλία, εργασίες με μορφή project».
27. «Οι δυσκολίες θα ξεπεραστούν μέσα από συζητήσεις και δραστηριότητες για την διαφορετικότητα, μέσα από ομαδικές εργασίες με σκοπό την επαφή των μαθητών με άλλους πολιτισμούς».
28. «Με την ομαλή ένταξη τους στην μαθητική διαδικασία».
29. «Με βιωματικά παραδείγματα. Ένα παιδί που προέρχεται από άλλη χώρα είναι και αυτό ένα παιδί όπως όλα τα άλλα. Δεν υστερεί σε κάτι, ούτε διαφέρει πέρα από μερικά επιφανειακά χαρακτηριστικά».
30. «Τονίζοντας τους την σημασία της διαφορετικότητας και της ισότητας. Δημιουργώντας ομάδες με τα παιδιά από διάφορες χώρες και αναθέτοντας τους κάποιο project».
31. «Χρησιμοποιώντας κυρίως την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με σκοπό να έρθουν σε επαφή μεταξύ τους και να συνεργαστούν».
32. «Ομάδες μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, ημερίδες, ενημέρωση, δράσεις».
33. «Με τον διάλογο, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες...».
34. «Ίσως με κανένα παιχνίδι ρόλων όπου θα αναθέσω στους μαθητές να "ανταλλάξουν" πολιτισμικά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, ένα παιδί από την Ελλάδα θα μου κάνει τον μετανάστη που ήρθε από την Συρία κλπ. Ακόμη, θα μπορούσε να τους δείξω και καμία ταινία που να σχετίζεται με την διαπολιτισμικότητα τις δυσκολίες των ανθρώπων αυτών αλλά και την καθημερινότητά τους».
35. «Με διάλογο, παρουσιάσεις φαινομένων ρατσισμού και αρμονικής συμβίωσης μελών σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες».
36. «Παρεμβάσεις μέσω δραστηριοτήτων και ασκήσεων ενσυναίσθησης».
37. «Κυρίως με συζήτηση».
38. «Project».
39. «Δημιουργία θεατρικής ομάδας με έργο συγκεκριμένου περιεχομένου».

Σχετικά με την εικοστή ερώτηση «*Θεωρείτε πως οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα θα έχουν χαμηλές επιδόσεις στα σχολικά μαθήματα; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*», οι απαντήσεις των ερωτώμενων είναι οι ακόλουθες:

Ναι:

1. «Ναι, εάν και εφόσον ο/η εκπαιδευτικός δε διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του και δώσει την απαραίτητη προσοχή σε αυτούς τους/τις μαθητές/τριες».
2. «Κατά πάσα πιθανότητα, λόγω της (πιθανής) μη καλής γνώσης της γλώσσας».
3. «Ναι, θα έχουν χαμηλή επίδοση. Ωστόσο, με κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας το παιδί θα αποκτήσει τον τρόπο σκέψης και γνώσεις ώστε να ανεβάσει την επίδοσή του».
4. «Στην αρχή ναι, μέχρι να προσαρμοστούν και να καταφέρνουν να κατανοούν καλύτερα τα θέματα που διδάσκονται. Στην πορεία όμως μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη συνεργατική μάθηση γηγενών και αλλοδαπών μαθητών αυτό θα αλλάξει».
5. «Στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα, μιλούν και διαφορετική γλώσσα οπότε αυτό αποτελεί το μοναδικό πρόβλημα που προκαλεί και τις χαμηλές επιδόσεις».
6. «Οι μαθητές από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα, σίγουρα θα αντιμετωπίσουν κάποια θέματα στην προσαρμογή τους. Ωστόσο αν υπάρχει η απαραίτητη προσοχή και διάθεση από τον εκπαιδευτικό και τους ίδιους τους μαθητές, μπορούν να οδηγηθούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα που είναι η καλύτερη επίδοσή τους. Ωστόσο, ο πιο σημαντικός στόχος είναι η καλή συμπεριφορά τους και η καλή σχέση με τα υπόλοιπα άτομα. Και έπειτα η βελτίωση της επίδοσής τους».
7. «Ναι»
8. «Στην αρχή ναι, για αυτό χρειάζονται μεγαλύτερη επίβλεψη και προσπάθεια, αλλά αυτό να γίνεται με τρόπο που δεν τα ξεχωρίζει στην τάξη από τα υπόλοιπα».
9. «Στην αρχή πιθανώς ναι καθώς δεν γνωρίζουν την γλώσσα».
10. «Είναι σύνθηρες φαινόμενο, το οποίο όμως πολλές φορές συμβαίνει εξαιτίας της αδιαφορίας του εκπαιδευτικού».

11. «Το κάθε παιδί κάνει την προσπάθεια του γενικά. Πιστεύω πως σίγουρα στην αρχή θα έχει δυσκολίες, όμως με προσοχή και επιμονή όλα γίνονται καλύτερα».
12. «Στην αρχή πιστεύω ναι»

Όχι:

13. «Όχι»
14. «Όχι απαραίτητα. Έχει σημασία το περιβάλλον είτε το σχολικό είτε το οικογενειακό είτε το κοινωνικό, όπως και ο χαρακτήρας και η ψυχοσύνθεση του παιδιού. Αν λειτουργούν σε υποστηρικτικό πλαίσιο τότε μπορεί να έχει πολύ καλή επίδοση».
15. «Όχι, γιατί θα είναι άλλοι οι μαθησιακοί στόχοι για τα παιδιά αυτά».
16. «Όχι φυσικά».
17. «Όχι. Το ζήτημα είναι να υπάρχει θέληση, κίνητρο, ανταμοιβή και προσπάθεια, κατανόηση και αλληλεγγύη».
18. «Οι μαθητές από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα δεν έχουν απαραίτητα χαμηλές ή υψηλές επιδόσεις στο σχολείο. Η επίδοσή του εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως το πώς θα τον προσεγγίσει ο εκπαιδευτικός και οι συμμαθητές του, τι επιρροή θα έχει από το οικογενειακό του περιβάλλον κλπ.».
19. «Όχι, αν το σχολείο τους βοηθήσει να ενταχθούν δεν θα έχουν».
20. «Οι επιδόσεις των μαθητών μπορούν να επηρεαστούν από μία πληθώρα παραγόντων. Τα διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα δε θεωρώ πως είναι μέσα σε αυτούς τους παράγοντες, σε αντίθεση με την ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίησή τους, που είναι απαραίτητες».
21. «Όχι, με την σωστή βοήθεια, καθοδήγηση και στήριξη του/της εκπαιδευτικού και αφού έχει αναπροσαρμοστεί κατάλληλα και η εκπαιδευτική διαδικασία, διαδικασία ενσωμάτωσης-ένταξης».
22. «Αν έχουν την κατάλληλη αντιμετώπιση από τον εκπαιδευτικό και πρόγραμμα προσαρμοσμένο πάνω τους όχι».
23. «Όχι απαραίτητα, τα παιδιά από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα ενδέχεται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες μέχρι να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. Ωστόσο με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού είναι δυνατόν να προσαρμοστούν γρήγορα και αποτελεσματικά χωρίς να επηρεαστεί απαραίτητα αρνητικά η επίδοσή τους».

24. «Όχι αν ο εκπαιδευτικός διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή».
25. «Όχι εάν τους χειριστώ σωστά».
26. «Αν ο εκπαιδευτικός χειριστεί σωστά την κατάσταση, όχι».
27. «Όχι απαραίτητα. Ένας μαθητής μπορεί στην αρχή να δυσκολεύεται στα γλωσσικά μαθήματα ενώ αντίθετα να είναι πολύ καλός στα μαθήματα των θετικών επιστημών. Σίγουρα η διαφορετική γλώσσα δυσκολεύει την αντίληψη και την κατανόηση, αυτό όμως ισχύει για ένα μικρό διάστημα, ώσπου ο μαθητής να εξοικειωθεί με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής».
28. «Όχι απαραίτητα, αν υπάρχει άριστη συνεργασία και οι τρόποι αντιμετώπισης από τον εκπαιδευτικό είναι οι κατάλληλοι τότε και οι μαθητές μπορούν να τα καταφέρουν».
29. «Το γεγονός πως ανήκουν και προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα δε θεωρώ πως θα αποτελέσει πρόβλημα για τις επιδόσεις τους. Αναλόγως πάντα και από ποιο περιβάλλον έρχονται αλλά και το οικογενειακό του περιβάλλον. Για παράδειγμα, εάν σε έναν γονιό ενδιαφέρει να μάθει το παιδί του 5 πράγματα, τότε θα έχει και την στήριξη από το σπίτι για να μάθει».

Ίσως:

30. «Πιθανότατα όλα εξαρτώνται και από την δουλειά που θα κάνει ο εκπαιδευτικός».
31. «Στα θεωρητικά μαθήματα θεωρώ πως ναι. Στα μαθήματα των θετικών επιστημών θεωρώ πως όχι».
32. «Ανάλογα τη εκπαιδευτική εμπειρία που τους προσφέρει ο εκπαιδευτικός».
33. «Η επίδοση κατά την γνώμη μου, εξαρτάται από το πως αντιμετωπίζουν οι μαθητές την χώρα υποδοχής. Αν έχει καλλιεργηθεί από το σπίτι η άποψη της μόνιμης παραμονής στην χώρα, τότε οι μαθητές θα καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια να τα καταφέρουν από την περίπτωση που η παραμονή θεωρείται προσωρινή. Το σίγουρο είναι ότι και στις δυο περιπτώσεις απαιτείται χρόνος και αποτελεσματικοί χειρισμοί ώστε να διακρίνουμε την βελτίωση στους μαθητές μας».
34. «Ίσως στην αρχή μέχρι να προσαρμοστούν αλλά πιστεύω πως μπορούν να τα καταφέρουν».
35. «Ίσως στην αρχή».

36. «Είναι ανάλογα στον μαθητή. Κάποιοι μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες κάποιοι μπορούν να τα καταλάβουν σχετικά γρήγορα».
37. «Αν προσπελάσουν τον σκόπελο της γλώσσας και υπάρχει ένα κλίμα αποδοχής και ενίσχυσης μπορούν να τα πάνε μια χαρά».
38. «Ίσως στην αρχή να προκύψουν δυσκολίες. Με δουλειά και ενημέρωση όλα μπορούν να βελτιωθούν».
39. «Ίσως στην αρχή λόγω δυσκολίας στην κατανόηση. Αν το εφόδιο της γλώσσας ήδη υπάρχει, τότε δεν υπάρχει καμία διαφορά από τους υπόλοιπους μαθητές. Ίσως ότι δεν θα υπάρχει η βοήθεια στο σπίτι, τουλάχιστον στα γλωσσικά μαθήματα. Όλα αφορούν στον χαρακτήρα, τη δύναμη και τη θέληση του μαθητή»
40. «Ίσως. Είναι πιο δύσκολα γι' αυτούς».

Σχετικά με την εικοστή πρώτη ερώτηση «Άλλαξαν οι απόψεις και οι στάσεις σας για την εκπαιδευτική διαχείριση της διαφορετικότητας κατά τη διάρκεια των σπουδών σας; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.», οι απαντήσεις των ερωτώμενων είναι οι ακόλουθες:

Ναι:

1. «Ναι γιατί διαβάζεις βιβλία που προσφέρουν γνώσεις που δεν ξέρεις».
2. «Σίγουρα ναι, με βοήθησε πολύ ως αντικείμενο να υιοθετήσω νέες απόψεις και στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική διαχείριση της διαδικασίας της διαφορετικότητας».
3. «Ναι. Αν και το μάθημα της Διαπολιτισμικής δεν διδάσκεται σωστά στο πανεπιστήμιο. Δίνουμε βάση στη θεωρία και στην πράξη δεν συζητάμε τρόπους αντιμετώπισης τους».
4. «Ναι, σε μεγάλο βαθμό, γιατί έμαθα πράγματα που δεν γνώριζα πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο».
5. «Κατά την διάρκεια των σπουδών μου άλλαξαν κάποιες απόψεις σχετικά με την διαφορετικότητα, διότι μπόρεσα να δω τον κάθε άνθρωπο με άλλα μάτια».
6. «Ναι»
7. «Σε μια χώρα όπου μέχρι πρότινος δεν διακρινόταν για την πολιτισμική της πολυμορφία ήταν φυσικό να κυριαρχούν απόψεις οι οποίες αντιμετώπιζαν με φόβο και δυσπιστία το διαφορετικό. Μέσα από τις σπουδές πάνω στην

διαπολιτισμικότητα αυτές οι απόψεις εξαλείφθηκαν, έγιναν περισσότερο κατανοητοί οι λόγοι που οδήγησαν αυτούς τους ανθρώπους να φτάσουν στην εκάστοτε χώρα υποδοχής και τις πραγματικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν και αντιμετωπίζουν καθ' όλη την πορεία της εγκατάστασης τους. Το κλειδί που οδήγησε στην αλλαγή της στάσης ήταν η ενσυναίσθηση.

8. «Ναι. Μαθαίνεις πράγματα που καμία φορά δεν εμβαθύνεις τόσο και σε βοηθάνε να γίνεις καλύτερος».
9. «Έγινε πιο ξεκάθαρος ο τρόπος για την αντιμετώπιση και διαχείριση της διαφορετικότητας. Σαφώς, δίνονται διάφορες μέθοδοι, πρακτικές ώστε κανείς να μην έρθει σε δύσκολη θέση και να νιώθει ένα με την υπόλοιπη μαθητική κοινότητα».
10. «Νομίζω ναι».
11. «Κάποια πράγματα ήταν άγνωστα».
12. «Ναι»
13. «Ναι με βοήθησαν τα μαθήματα που παρακολούθησα».
14. «Ναι διότι αν και προηγουμένως το θεωρούσα κάτι πολύ δύσκολο, μέσα από τα μαθήματα στα πλαίσια των σπουδών μου κατανόησα πως η διαχείριση της διαφορετικότητας είναι κάτι το πραγματοποιήσιμο».
15. «Ναι λόγω των διαφορετικών μαθημάτων για το συγκεκριμένο θέμα».
16. «Ελάχιστα. Συνειδητοποίησα όμως πως χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια για να ενταχθούν ομαλά αυτά τα παιδιά στο σύνολο».
17. «Ναι καθώς διδάχθηκα τεχνικές που θα ενισχύουν και κάνουν πιο εύκολη την όλη διαδικασία».
18. «Ναι».
19. «Ναι. Έγινε περισσότερο δεκτική στο διαφορετικό, προσπάθησα να αποβάλλω ρατσιστικές αντιλήψεις και απέκτησα ευαισθησία γι' αυτήν την μερίδα ανθρώπων».
20. «Ναι πολύ. Το κυριότερο είναι όσα έμαθα για μένα και τις παγιωμένες αντιλήψεις και προκαταλήψεις».
21. «Ναι διότι έμαθα περισσότερα και πιο ενδιαφέροντα πράγματα για το συγκεκριμένο θέμα. Προσωπικά βέβαια, στο κομμάτι αυτό με βοήθησε πολύ και το σεμινάριο που παρακολούθησα».
22. «Ναι κυρίως στην πρακτική άσκηση».

23. «Ναι. Καταρρίφθηκαν κάποιες στερεοτυπικές απόψεις που είχα παρά τις συναναστροφές μου με άτομα από άλλα περιβάλλοντα».
24. «Σαφώς ναι».

Όχι:

25. «Εμπλουτίστηκαν σίγουρα. Δεν άλλαξαν, με την έννοια ότι οι προσωπικές μου πεποιθήσεις ήταν, είναι και θα είναι ανοιχτές και "φιλόξενες" ως προς τη διαφορετικότητα και τη διαχείριση της».
26. «Όχι, το διαφορετικό δε με τρόμαζε ποτέ. Μάλιστα σαν μαθήτρια ήμουν σε τάξη με παιδιά από οικογένειες μεταναστών».
27. «Όχι»
28. «Όχι, δεν άλλαξαν. Αντιθέτως, ενισχυθήκαν και μου έδωσαν το σκεπτικό ότι είμαστε άνθρωποι και ανεξάρτητα από εθνικότητα, θρησκεία, αξίες, κουλτούρες πρέπει να βοηθάμε τους συνανθρώπους γιατί είναι στη φύση μας».
29. «Όχι οι απόψεις μου έχουν παραμείνει ίδιες».
30. «Θεωρώ πως απλώς μου επιλύθηκαν απορίες».
31. «Όχι. Η στάση μου ως άνθρωπος παρέμεινε η ίδια. Οφείλουμε να αποδεχόμαστε την έννοια της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας. Καθώς η αξία κάθε ανθρώπινης ζωής είναι πάνω από όλα».
32. «Όχι ιδιαίτερα».
33. «Όχι, δεν άλλαξαν, απλά βελτιώθηκαν».
34. «Όχι».
35. «Όχι καθώς δεν ήταν επαρκής η εκπαίδευση η οποία λάβαμε».
36. «Όχι, σε καμία περίπτωση. Αντιθέτως ενισχύθηκαν με γνώσεις και ιδέες για πιο επιτυχή αποτελέσματα».
37. «Όχι δεν άλλαξαν απλώς εμπλουτίστηκαν με περισσότερες γνώσεις».
38. «Όχι, πίστευα από την αρχή σ' αυτούς τους μαθητές απλά τώρα έμαθα τους τρόπους αντιμετώπισης τους».
39. «Νομίζω πάνω κάτω είχα τις ίδιες απόψεις, οι σπουδές μου έδωσαν μία ώθηση παραπάνω να γνωρίζω καλύτερα από παιδαγωγική άποψη πως μπορεί να γίνει στα πλαίσια της τάξης».
40. «Δεν άλλαξαν».

Σχετικά με τη εικοστή δεύτερη ερώτηση «Τι αλλαγές θα προτεινάτε στο πρόγραμμα σπουδών ως προς την προετοιμασία σας προκειμένου να ανταποκριθείτε αποτελεσματικά στις ανάγκες του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου;»

Οι απαντήσεις των ερωτώμενων είναι οι ακόλουθες:

1. «Περισσότερα μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».
2. «Περισσότερη επαφή στην πράξη, δηλαδή δραστηριοποίηση σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα και εμπλουτισμός με ημερίδες, συνέδρια κτλ. Επίσης πιστεύω είναι σημαντική η εισαγωγή μαθήματος αυτογνωσίας των φοιτητών. Αν γνωρίσουμε καλύτερα τον εαυτό μας, αποδομήσουμε τυχόν στερεότυπα κτλ. θα γίνουμε καλύτεροι και για εμάς και για τους άλλους, τους "διαφορετικούς" 😊».
3. «Αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια».
4. «Περισσότερη ενασχόληση με την διαπολιτισμική εκπαίδευση (παρακολούθηση μαθημάτων σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο)».
5. «Θεωρώ είμαι ευχαριστημένη με το ήδη υπάρχον πρόγραμμα σπουδών».
6. «Βιωματική μάθηση θα πρόσθετα άρα περισσότερες ώρες ευέλικτης ζώνης».
7. «Ελευθερία κινήσεων και δημιουργικότητα».
8. «Περισσότερα υποχρεωτικά μαθήματα για την διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση».
9. «Για εμένα θα ήταν ικανοποιητικό να υπάρχει ένα μαθήματα όπου κάθε φορά θα ασχολούνται με ένα έθνος/φυλή. Να μαθαίνουν για τις διατροφικές τους συνήθειες, για την ενδυμασία τους χορούς. Να μη χρειάζεται να τα μαθαίνουν παπαγαλία αλλά να έχουν μια γενική εικόνα. Να μην εμβαθύνουν σε περισσότερες λεπτομέρειες του έθνους γιατί μετά χάνεται το ενδιαφέρον. Όλα αυτά σε συνδυασμό με την ζωγραφική, τα τραγούδια, τις ταινίες, το παιχνίδι ρόλων και γενικά το παιχνίδι, θεωρώ πως θα κρατάει το ενδιαφέρον των μαθητών και θα αντλούν κάποιες σημαντικές πληροφορίες».
10. «Αλλαγή της αντιμετώπισης κάποιων εκπαιδευτικών παιδιών "διαφορετικών"»
11. «Να υπήρχαν πιθανώς περισσότερα εκπαιδευτικά υλικά μη ελληνόφωνα;».
12. «Περισσότερο υλικό και καθοδήγηση».
13. «Οι αλλαγές που πρέπει να γίνουν είναι πολλές. Ακόμα το πρόγραμμα σπουδών δεν έχει καθαρά διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Θα πρέπει να ενσωματωθούν σε αυτό επιλογές που θα βοηθούν τους μαθητές αφενός να γνωρίσουν την

κουλτούρα και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, αφετέρου θα πρέπει να τους δίνεται η δυνατότητα να διατηρήσουν και τα στοιχεία της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας τους. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από τις προσθήκες και την διαμόρφωση των ενοτήτων σε όλα τα μαθήματα όπως στα θρησκευτικά, την γλώσσα την ιστορία κλπ.».

14. «Περισσότερη πρακτική άσκηση».
15. «Διαφορετικό χειρισμό της δασκαλοκεντρικής σε μαθητοκεντρική διδασκαλία, όχι προσκόλληση στην ύλη, χώρο και χρόνο να αφεθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες να δημιουργήσουν πρότζεκτ, να αισθανθούν, να σεβαστούν, να μάθουν να μαθαίνουν».
16. «Περισσότερος χρόνος με αυτά τα παιδιά για εξάσκηση».
17. «Θα πρότεινα να υπάρχουν περισσότερα μαθήματα σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα καθώς και ημερίδες σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα».
18. «Τα μαθήματα για τη διαπολιτισμικότητα να μην ήταν κυρίως επιλογής και να μπορούσαμε να πηγαίναμε και στο σχολείο για αυτά τα μαθήματα».
19. «Πρακτική εφαρμογή της θεωρίας σε πραγματικές διαπολιτισμικές τάξεις».
20. «Θα πρότεινα να γίνονται μικροδιδασκαλίες στα πλαίσια των πανεπιστημιακών μαθημάτων ή έστω σχέδια διδασκαλίας που να αφορούν πολυπολιτισμικές τάξεις και τα μαθήματα να είναι υποχρεωτικά στον οδηγό σπουδών».
21. «Επιμορφώσεις».
22. «Ένα μέρος των διδασκαλιών που πραγματοποιούνται να έχουν σχέση με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να έχουν έρθει σε μία πρώτη επαφή με το αντικείμενο».
23. «Δεν το έχω σκεφτεί ιδιαίτερα. Ίσως περισσότερη βιωματική διάδραση».
24. «Πρακτική σε χώρους μεταναστών».
25. «Ίσως και κάποια πρακτική άσκηση σε ένα τέτοιο περιβάλλον».
26. «Θα πρότεινα να υπάρχουν ακόμα περισσότερα μαθήματα όσο αφορά το συγκεκριμένο θέμα και να πραγματοποιούνται περισσότερες ανάλογες ημερίδες».
27. «Τα μαθήματα θα πρέπει να γίνουν υποχρεωτικά και να υπάρξει πρακτική άσκηση σε σχολεία όπου φοιτούν "διαφορετικοί" μαθητές».
28. «Πιο εξειδικευμένα μαθήματα στο ζήτημα».

29. «Να συμπεριλάβει όλα τα παιδιά, αλλά το εκπαιδευτικό υλικό να μην κάνει αρνητικά αισθητή την προσπάθεια του να συμπεριλάβει πολυπολιτισμικά στοιχεία».
30. «Να υπάρχει σαφής κατεύθυνση προς την πολυπολιτισμικότητα και την αποδοχή της διαφορετικότητας».
31. «Περισσότερα μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα τρόπους διδασκαλίας ανομοιογενών πληθυσμών».
32. «Επαφή με διαπολιτισμικά σχολεία από το πρώτο έτος φοίτησης».
33. «Πολλά συνέδρια και περισσότερη πρακτική πάνω στο θέμα».
34. «Δεν ξέρω είναι η αλήθεια. Δύσκολη ερώτηση δεν την έχω σκεφτεί ποτέ. Ίσως να υπήρξε ένα ειδικό μάθημα σχετικά με τα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Δεν ξέρω!».
35. «Περισσότερα μαθήματα σχετικά με το πως να διδάσκεται η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ξένη σε αλλόγλωσσους μαθητές».
36. «Το πρόγραμμα σπουδών είναι επαρκές. Ίσως κάποιες φορές οι καθηγητές να γίνονταν περισσότερο στοχευμένοι στις πρακτικές που μπορούμε να χρησιμοποιούμε στην τάξη. Ωστόσο, είμαι πολύ ευχαριστημένη από την παρακολούθηση αυτών των μαθημάτων!!».
37. «Ίσως σε κάθε μάθημα να γίνονται παραπάνω αναφορές και να υπάρχουν πιο πολλά υποχρεωτικά μαθήματα τέτοιου είδους και όχι πιο πολλά επιλογής».
38. «Καμία»
39. «Βοήθεια του υπουργείου με ψηφιακό υλικό».