

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διερεύνηση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν τους σπουδαστές του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) στην Πάτρα.

Κατσάμπαλου Φ. Όλγα Α.Μ.: 1070746

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Νικολάου Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών (Επιβλέπων)

Λαμπρόπουλος Χαρίλαος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Φτερνιάτη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Πάτρα, 2020

Πανεπιστήμιο Πατρών,
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας

Κατσάμπαλου Όλγα
© 2020 – Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας, νιώθω την ανάγκη να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες σε κάποιους ανθρώπους, που συντέλεσαν στην ολοκλήρωση της.

Αρχικά, θέλω να ευχαριστήσω ξεχωριστά τα μέλη της τριμελούς επιτροπής και ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Νικολάου Γ., που στάθηκε αρωγός στην προσπάθεια απόκτησης του μεταπτυχιακού μου. Στη συνέχεια, θέλω να ευχαριστήσω θερμά τον κ. Λαμπρόπουλο Χ. για τις πολύτιμες γνώσεις που μας μετέδωσε και την εξαιρετική σύνδεση της Εκπαίδευσης με τον κλάδο της Οικονομίας, καθώς και την κα. Φτερνιάτη Α., για την εμψύχωση και την υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

Θέλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην Επιστημονική Υπεύθυνη του ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ κα. Κασιμάτη Α. που με την βοήθεια της κατάφερα να υλοποιήσω το πρακτικό μέρος της εργασίας μου και φυσικά στους σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ που συμμετείχαν στην έρευνα μέσω των ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν, καθώς αποτελούσε μείζονος σημασίας η συμπλήρωση του από μεριάς τους.

Ένα τεράστιο ευχαριστώ στο φίλο και συνάδελφο Παπαδόπουλο Σ., καθώς χωρίς την πολύτιμη και ασίγαστη βοήθειά του, δεν θα κατάφερνα να ολοκληρώσω τη διπλωματική μου εργασία.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Καρατράντου Α. για τη στήριξη και την υπομονή, καθώς και για την, ανεξαρτήτου ώρας, πρόθεση να βοηθήσει σε οτιδήποτε χρειάστηκα.

Περιεχόμενα

Περίληψη 6

Abstract 8

Κεφάλαιο I 9

1. Εισαγωγή 9

1.1 Διατύπωση προβλήματος 11

1.1.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας 11

Κεφάλαιο II 12

2. Θεωρητικό πλαίσιο 12

2.1 Αποσαφήνιση εννοιών 12

2.2 Ανασκόπηση βιβλιογραφίας 14

2.2.1 Ανασκόπηση βιβλιογραφίας ερευνών συναφών με τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση 14

2.2.2 Ανασκόπηση βιβλιογραφίας ερευνών συναφών με τη διαπολιτισμική δεξιότητα 20

2.3 Διαπολιτισμική εκπαίδευση 22

2.3.1 Σκοπός Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης 22

2.3.2 Στόχοι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης 23

2.3.3 Αξίες της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης 25

2.4 Η σημασία της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο 26

2.5 Διαπολιτισμική Ευαισθητοποίηση 28

2.5.1 Το Αναπτυξιακό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας 30

2.5.2 Η Κλίμακα Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας 32

2.6 Διαπολιτισμική Δεξιότητα 35

2.7 Ο ρόλος και οι διαπολιτισμικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού 38

2.8 Εκπαιδευτικές πρακτικές για τη διαχείριση της σχολικής τάξη 41

Κεφάλαιο III 46

3. Μεθοδολογία Έρευνας 46

3.1 Εισαγωγή 46

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα 46

3.3 Σχεδιασμός έρευνας 47

3.4 Ερευνητικό εργαλείο 48

3.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας 53

3.6 Δείγμα έρευνας 55

3.7 Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων 56

Κεφάλαιο IV 57

4. Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας 57

4.1 Περιγραφή του δείγματος..... 58

4.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμικός προσανατολισμός του προγράμματος σπουδών του ΕΠΠΑΙΚ..... 64

4.3 Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και διαπολιτισμική δεξιότητα..... 67

4.4 Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών..... 84

Κεφάλαιο V..... 112

5. Συζήτηση 112

Κεφάλαιο VI..... 119

6. Συμπεράσματα 119

Κεφάλαιο VII..... 127

7. Οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση..... 127

7.1 Περιορισμοί της έρευνας 127

7.2 Προτάσεις..... 128

Βιβλιογραφία..... 129

Παράρτημα Ι..... 139

Παράρτημα ΙΙ 145

Περίληψη

Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό κόσμο αντιλαμβανόμαστε τη σπουδαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το ζήτημα της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και δεξιοτήτων όλων των εκπαιδευτικών, καθώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ο μόνος τρόπος άμβλυνσης των ανισοτήτων, αφού αποτελεί ζωογόνο κύτταρο της αναπροσαρμογής των προγραμμάτων διδασκαλίας και συνεργασίας των εμπλεκόμενων φορέων της σχολικής κοινότητας. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και η ανάδειξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων που αποκομίζουν οι σπουδαστές του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) στην Πάτρα. Οι απόφοιτοι του προγράμματος λαμβάνουν πλέον τη δυνατότητα να διδάξουν στα σχολεία της Ελληνικής επικράτειας βάσει του βασικού τίτλου σπουδών τους έχοντας πλέον στην κατοχή τους το Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας που τους παρέχεται από το ετήσιο πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ.

Η εργασία ξεκινάει με το θεωρητικό πλαίσιο και ακολουθεί η μεθοδολογία έρευνας. Στο κεφάλαιο Ι περιέχεται η εισαγωγή και στη συνέχεια παρουσιάζεται το θέμα της εργασίας, ο σκοπός και οι στόχοι της. Στο κεφάλαιο ΙΙ αποσαφηνίζονται βασικές έννοιες, όπως η αποσαφήνιση του ρόλου ΑΣΠΑΙΤΕ και του ΕΠΠΑΙΚ και τονίζεται η καινοτομία της παρούσας έρευνας. Στη συνέχεια εντρυφήσαμε στην ανασκόπηση βιβλιογραφικών ερευνών σχετικών με τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και τη διαπολιτισμική δεξιότητα. Ακολουθεί περαιτέρω επεξήγηση του όρου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, του σκοπού, των στόχων και των αξιών της καθώς και η καθοριστική σημασία της στο σύγχρονο σχολείο. Επισημαίνεται, η ανάγκη διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και δεξιότητας των εκπαιδευτικών, που απαιτεί την απόκτηση εκ μέρους τους πολλαπλών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με την εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών.

Όσον αφορά την ερευνητική μέθοδο που ακολουθήθηκε και ειδικότερα δε, το περιεχόμενο των ερευνητικών ερωτημάτων που θέσαμε, σκοπός ήταν να ελέγξουμε κατά πόσο οι σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ είναι διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι και κατά πόσο έχουν αναπτύξει τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες. Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε με την επιλογή της ποσοτικής μεθόδου με τη χρήση ερωτηματολογίου. Το δείγμα μας αποτελείται από εκατόν ογδόντα τρεις (183) σπουδαστές του

ΕΠΠΑΙΚ. Για να μετρήσουμε τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των σπουδαστών χρησιμοποιήσαμε την Κλίμακα Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας των Chen και Starosta (Intercultural Sensitivity Scale - Chen & Starosta, 2000) και για τη μέτρηση της διαπολιτισμικής δεξιότητας προσαρμόσαμε την Κλίμακα Ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σε Πολιτιστικό επίπεδο της Hsiao (Culturally Responsive Teacher Preparedness Scale (CRTPS) – Hsiao, 2015). Τέλος, αναφέρεται ο τρόπος επεξεργασίας των δεδομένων, καθώς και ο έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας. Στα κεφάλαια που ακολουθούν παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα και γίνεται αναφορά γύρω από τα συμπεράσματα που εξήχθησαν. Η εργασία ολοκληρώνεται με αναφορά στους περιορισμούς αλλά και προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση.

Λέξεις – Κλειδιά: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Ευαισθητοποίηση, Διαπολιτισμικές Δεξιότητες

Abstract

In the modern multicultural world we understand the importance of intercultural education and the issue of intercultural awareness and competence of all educators, as intercultural education is the only way to alleviate inequalities, as it is a vital cell of the adaptation of the curricula and cooperation of the stakeholders of the school community. The aim of the present study is to investigate intercultural awareness and to highlight the intercultural competence acquired by students of the Annual Pedagogical Training Program (EPPAIK) of the School of PEdagogical and Technological Education (ASPAITE). Graduates of the program now have the opportunity to teach in the schools of the Greek territory on the basis of their basic qualifications, having now held the Certificate of Pedagogical and Teaching Competence provided to them by the annual program EPPAIK.

The study begins with the theoretical framework followed by the research methodology. Chapter I contains the introduction and then presents the topic of the study, its purpose and objectives. Chapter II clarifies basic meanings such as the clarification of the role of the ASPAITE and the EPPAIK and highlights the innovation of the present research. Then we woke up to review bibliographic research on intercultural awareness and intercultural competence. This is followed by a further explanation of the term of intercultural education, its purpose, aims and values and its crucial importance in the modern school. It emphasizes the need for intercultural awareness and skills of educators, which requires them to acquire multiple skills in combination with the application of appropriate practices.

In terms of the research method followed, and in particular the content of the research questions we posed, we aimed to check whether the students of the EPPAIK are intercultural aware and whether they have developed their intercultural competence. The research was carried out by selecting the quantitative method using a questionnaire. Our sample consists of 183 students. To measure students' intercultural awareness we used the Intercultural Sensitivity Scale (Chen & Starosta, 2000) and to measure intercultural competence we used the Culturally Responsive Teacher Preparedness Scale (Hsiao, 2015). Finally, the way the data is processed is mentioned, as well as the validity and reliability of the research. The following chapters present and analyze the results and refer to the conclusions reached. The study concludes with references to limitations and suggestions for future research.

Keywords: Intercultural Education, Intercultural Awareness, Intercultural Competence

Κεφάλαιο Ι

1. Εισαγωγή

Τα στατιστικά στοιχεία για τη μετανάστευση, αναπόφευκτα, χρησιμοποιούνται για να αντλήσουμε πληροφορίες σχετικά με τους μετανάστες, χωρίς ωστόσο να είμαστε σε θέση να αποτυπώσουμε ποιος είναι ο ακριβής αριθμός των μεταναστών εξαιτίας της συνεχομένης μετακίνησης τους (Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018· Zetter, 2015· Urry, 2000). Τα πιο βασικά ερωτήματα σχετίζονται με τον όγκο των μεταναστών και τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Οι πρόσφυγες φτάνουν περίπου τα 26 εκ., εκ των οποίων τα 7,1 εκ. είναι ανήλικοι. Βάσει της έκθεσης της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες (2018) τα μισά εξ αυτών, δηλαδή 3,7 εκ., δεν μετέχουν στη σχολική εκπαίδευση.

Η Ελλάδα είναι μία χώρα που οι κάτοικοι της μετανάστευαν κυρίως σε Αμερική και Γερμανία, όμως από τη δεκαετία του ’70 και μετά έγινε η ίδια χώρα υποδοχής μεταναστών κυρίως από τις χώρες του Ανατολικού μπλοκ. Τα τελευταία χρόνια με τις αναταραχές στη Μέση Ανατολή η Ελλάδα μετατράπηκε σε χώρα διέλευσης μεταναστών που επεδίωκαν να φτάσουν μέσω αυτής στις ανεπτυγμένες Ευρωπαϊκές χώρες. Τελικά, παρατηρήθηκε ότι οι μετανάστες παραμένουν στα σύνορα της Ελλάδας, καθώς δεν τους δίνεται η δυνατότητα να φτάσουν στη χώρα προορισμού τους και πλέον έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής του προσφυγικού και μεταναστευτικού ρεύματος.

Όπως είναι φυσικό τα παιδιά των προσφύγων είναι λογικό να περάσουν όλη την παιδική τους ηλικία εδώ και να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα (World Migration Report, 2018· Μητροπούλου, Σγούρα & Μάνεσης, 2017· Κοτζαμάνης & Καρκούλη, 2016· Θεοδοσιάδου, 2015· Χιονάτου, 2012· Dustmann & Glitz, 2011). Στις σχολικές τάξεις παρατηρούμε ανομοιογένεια λόγω της ύπαρξης αλλόγλωσσων μαθητών που διαφέρουν πολιτισμικά. Η προαναφερόμενη κατάσταση που κυριαρχεί στη χώρα μας, όπως επίσης και στις υπόλοιπες χώρες υποδοχής, οδήγησε στην ανάγκη της δημιουργίας της διαπολιτισμικής ιδέας, με απώτερο σκοπό τη συνύπαρξη ατόμων που διαφέρουν φυλετικά, γλωσσικά και πολιτισμικά.

Συγκεκριμένα, οι ανήλικοι πρόσφυγες έχουν δικαίωμα να παρακολουθήσουν όλες τις βαθμίδες της δημόσιας εκπαίδευσης, εφόσον παραμένουν στη χώρα μας και είναι ιδιαίτερα σημαντικό να ενταχθούν όσο πιο νωρίς γίνεται στο κανονικό πρόγραμμα των σχολείων για να καταφέρει το σχολικό σύστημα να τους εντάξει έτσι,

ώστε να προλάβουν τους συμμαθητές τους στα μαθήματα, και ταυτόχρονα να έχουν την δυνατότητα να αναπτύξουν τις ικανότητές τους. Σύμφωνα με την έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2017) «Η Ελλάδα καταβάλλει σημαντικές προσπάθειες, για να παράσχει εκπαίδευση στα παιδιά των προσφύγων, αλλά εξακολουθούν να υπάρχουν πολλές προκλήσεις όσον αφορά την ένταξή τους στη γενική εκπαίδευση».

Επειδή πλέον υπάρχουν μετανάστες δεύτερης και τρίτης γενιάς που διαμένουν στη χώρα μας και παρακολουθούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αυτομάτως αποτελεί επιτακτική ανάγκη η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και η ανάδειξη των διαπολιτισμικών τους δεξιοτήτων, που συνιστούν προϋπόθεση της ομαλής ένταξης των παιδιών των μεταναστών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι, όσον αφορά την εκπαιδευτική ηγεσία παρατηρήθηκε έλλειψη οργάνωσης και συντονισμού στη διαδικασία εφοδιασμού των εκπαιδευτικών με τις κατάλληλες διαπολιτισμικές γνώσεις, πράγμα που ώθησε μέρος αυτών στην ατομική επιμόρφωση ώστε να ανταπεξέλθουν στις νέες απαιτήσεις και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους (Μητροπούλου, Σγούρα & Μάνεσης, 2017· Θεοδοσιάδου, 2015).

1.1Διατύπωση προβλήματος

1.1.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας πραγματεύεται τη διερεύνηση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και την ανάδειξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν τους σπουδαστές του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) στην Πάτρα.

Στόχος της είναι να συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση διερευνώντας τις γνώσεις των σπουδαστών πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να διαπιστωθεί αν είναι διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι και κατέχουν διαπολιτισμικές δεξιότητες ώστε να μπορέσουν να διδάξουν στα διαπολιτισμικά σχολεία της χώρας. Ουσιαστικά επιδιώκει να αξιολογήσει το επίπεδο της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και των δεξιοτήτων των υποψηφίων εκπαιδευτικών που κατέχουν την διδακτική επάρκεια μετά τη φοίτηση τους στο ΕΠΠΑΙΚ. Οι απόφοιτοι του ΕΠΠΑΙΚ δυνητικά μπορούν να διδάξουν, ανάλογα με την ειδικότητά τους, σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αρκετοί από τους παραπάνω καλούνται να διδάξουν σε Επαγγελματικά Λύκεια μεγάλο ποσοστό της σύνθεσης των οποίων αποτελούν μαθητές ξένων χωρών, γεγονός που καθιστά απαραίτητη τη χρήση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και γνώσεων.

Κεφάλαιο ΙΙ

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1Αποσαφήνιση εννοιών

- **Η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)**

Η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ) αποτελεί καθολικό διάδοχο της ΣΕΛΕΤΕ (Ν. 3027/2002, Άρθρο 4 «Ίδρυση Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης – Κατάργηση της ΣΕΛΕΤΕ») και ιδρύθηκε εξαιτίας των εξελίξεων στον εργασιακό τομέα στον Ελλαδικό και Ευρωπαϊκό χώρο, οι οποίες είχαν αντίκτυπο και στον κλάδο της Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Με την μακρόχρονη παρουσία της στον ακαδημαϊκό χώρο, η ΑΣΠΑΙΤΕ, είναι το μόνο εκπαιδευτικό ίδρυμα στην Ελλάδα που έχει θεσμοθετηθεί και αναλαμβάνει την εκπαίδευση και επιμόρφωση σε παιδαγωγικά ζητήματα αποφοίτων Πανεπιστημιακής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, που επιθυμούν να απασχοληθούν ως εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και οι σχολές τους δεν τους δίνουν την διδακτική επάρκεια.

Αποτελεί Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου (ΝΠΔΔ) πλήρως αυτοδιοικούμενο, σύμφωνα με το άρθρο 16, παρ. 5 του Συντάγματος, τις διατάξεις του άρθρου 4 του Ν. 3027/2002, όπως αυτό τροποποιήθηκε με το Π.Δ. 101/2013 και το άρθρο 29 του Ν. 4186/2013. Συμμετέχει ισότιμα με αντίστοιχες Σχολές και Ιδρύματα του τεχνολογικού τομέα στην: «εκπαίδευση στελεχών εφαρμογών υψηλής ποιοτικής στάθμης, τα οποία, με τη θεωρητική και εφαρμοσμένη επιστημονική τους κατάρτιση,

α. αποτελούν συνδετικό κρίκο μεταξύ γνώσης και εφαρμογής, αναπτύσσοντας την εφαρμοσμένη διάσταση των επιστημών και των τεχνών στα αντίστοιχα επαγγελματικά πεδία,

β. μεταφέρουν, χρησιμοποιούν και προάγουν σύγχρονη τεχνολογία, καθώς επίσης και μεθόδους, πρακτικές και τεχνικές στο χώρο των εφαρμογών (άρθρο 1, Ν. 2916/01).

Στις αρμοδιότητες της, επίσης, συγκαταλέγονται η προαγωγή της εφαρμοσμένης έρευνας στην εκπαιδευτική τεχνολογία και την παιδαγωγική και η διοργάνωση προγραμμάτων κατάρτισης, επιμόρφωσης ή εξειδίκευσης για

εκπαιδευτικούς ή μέλλοντες εκπαιδευτικούς (άρθρο 4 του Ν. 3027/2002, όπως αυτό τροποποιήθηκε με το Π.Δ. 101/2013 και το άρθρο 29 του Ν. 4186/2013).

- **Το Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ)**

Η ΑΣΠΑΙΤΕ, συμπληρωματικά προς τις ειδικότητες των Προπτυχιακών της Τμημάτων, οργανώνει και υλοποιεί αυτοχρηματοδοτούμενο πρόγραμμα, διάρκειας δύο ακαδημαϊκών εξαμήνων, το Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ), το οποίο αποτελεί διάδοχο πρόγραμμα της ΠΑΤΕΣ (Παιδαγωγικής Τεχνικής Σχολής) της ΣΕΛΕΤΕ, υπό την επιστημονική επίβλεψη του Παιδαγωγικού Τμήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ. Ο τρόπος εισαγωγής σπουδαστών στο ΕΠΠΑΙΚ γίνεται με δημόσια, ανοικτή προς το κοινό ηλεκτρονική κλήρωση και οι εισακτέοι στην Πάτρα είναι διακόσιοι (200).

Το ΕΠΠΑΙΚ είναι ένα ετήσιο επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρέχει Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, σε εκπαιδευτικούς & υποψήφιους εκπαιδευτικούς, κατόχους τίτλου σπουδών Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων ανεξαρτήτως ειδικότητας, μετά από την επιτυχή παρακολούθηση έντεκα (11) Θεωρητικών μαθημάτων, Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας (ΠΑΔ) και Πτυχιακής εργασίας.

Το Πρόγραμμα σχεδιάστηκε και υλοποιείται, σε δώδεκα πόλεις της Ελλάδας, ως ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα πρακτικής παιδαγωγικής και διδακτικής εξάσκησης ενσωματώνοντας τη θεωρία στην πράξη και αποδεικνύοντας ότι η διδασκαλία δεν αποτελεί μία τυποποιημένη διαδικασία. Έχει ως σκοπό να επιμορφώσει τους/τις σπουδαστές/τριες, μέσω και βιωματικών εμπειριών, όπως η παρακολούθηση και πραγματοποίηση μικροδιδασκαλιών και προκαταρκτικών διδασκαλιών εντός ενός ασφαλούς και ελεγχόμενου περιβάλλοντος.

Στοχεύει στη δημιουργία ενός εξελιγμένου μαθησιακού περιβάλλοντος με επίκεντρο το μαθητή, χρησιμοποιώντας τις τεχνικές της εκπαίδευσης των ενηλίκων στη διδασκαλία των θεωρητικών και των εργαστηριακών μαθημάτων. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές και οι μέθοδοι διδασκαλίας κάθε μαθήματος βασίζονται στην ενεργητική συμμετοχή των σπουδαστών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, με σκοπό να προάγουν την αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα/ουσας και διδασκομένων και να φτάσουν στον τελικό σκοπό, την ουσιαστική μάθηση.

2.2Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Πραγματοποιήσαμε εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση στην ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Αναζητήσαμε έρευνες που έχουν γίνει και αφορούν την διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και τις διαπολιτισμικές δεξιότητες στο google scholar και παρατηρήσαμε ότι υπάρχουν έρευνες που αφορούν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και έρευνες που ασχολούνται με την διαπολιτισμική δεξιότητα χωρίς παρόλ' αυτά να εντοπιστεί κάποια εργασία που να πραγματεύεται και τις δύο έννοιες. Επισημαίνεται, η ανάγκη της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και δεξιότητας των εκπαιδευτικών, που απαιτεί την απόκτηση εκ μέρους τους πολλαπλών ικανοτήτων, δίνοντας έμφαση στον καταλυτικό ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στη διαμόρφωση διαπολιτισμικού πλαισίου, εφαρμόζοντας τις κατάλληλες πρακτικές οι οποίες αποτελεσματικά θα ενισχύσουν της συνοχή της τάξης. Η καινοτομία της έρευνάς μας βασίζεται στο γεγονός ότι διερευνάμε τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και την ικανότητα των εν δυνάμει εκπαιδευτικών που έχουν αποκτήσει την επάρκεια μέσω του ΕΠΠΑΙΚ.

2.2.1 Ανασκόπηση βιβλιογραφίας ερευνών συναφών με τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση

Το σπουδαίο ρόλο της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών τον εντοπίζουμε μέσα από ποικίλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και έχουν ως σκοπό να αναδείξουν αν είναι διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι για να ανταπεξέλθουν στο σπουδαίο ρόλο τους και να καταφέρουν να ξεπεράσουν τον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης τους και να μεταφέρουν στους μαθητές τους το διαπολιτισμικό τρόπο σκέψης.

Σε τελευταίες μελέτες παρατηρούμε ένα μεγάλο ενδιαφέρον από τους διεθνείς ερευνητές ως προς το επίπεδο της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Mostafaei Alaei & Nosrati, 2018· Drandić, 2018· Mendoza et all, 2017· Strekalova-Hughes, 2017· Jantawej, 2011). Σε αρκετές από αυτές οι ερευνητές προσπαθούν να εξετάσουν το επίπεδο διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης τους. Επίσης, εξετάζουν αν η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από μεταβλητές όπως, το φύλο τους, την ηλικία τους, την κατάρτιση τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την προϋπηρεσία τους και το επίπεδο εκπαίδευσης τους. Τα ευρήματα τους να αποδεικνύουν ότι άλλοτε επηρεάζεται η

διαπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση από αυτούς τους παράγοντες περισσότερο και άλλοτε όχι (Drandić, 2018· Mendoza et all, 2017· Strekalova-Hughes, 2017).

Η μελέτη των Mostafaei Alaei & Nosrati (2018) αποσκοπούσε στη διερεύνηση των επιπέδων της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης εκατόν εξήντα επτά (167) Ιρανών εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δείχνουν ότι πέτυχαν υψηλά επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθησίας αλλά σημείωσαν χαμηλότερες τιμές στο σεβασμό των άλλων πολιτισμών και στις διαστάσεις απόλαυσης της αλληλεπίδρασης με άλλους.

Αν και θα περίμενε κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν στην τάξη τους άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς να είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι η Strekalova-Hughes (2017) απέδειξε, σε έρευνα που υλοποίησε ότι αυτό δεν ισχύει. Η έρευνα της αποτελούταν από διακόσιους ογδόντα ένα (281) εκπαιδευτικούς και απέδειξε ότι όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται με πρόσφυγες δεν κατάφεραν να συγκεντρώσουν υψηλότερα επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης από εκπαιδευτικούς που δεν είχαν καμία εμπειρία στην εκπαίδευση προσφύγων.

Αξίζει να επισημάνουμε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την αγγλική ως δεύτερη γλώσσα αποδεικνύεται ότι έχουν υψηλότερη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν άλλα μαθήματα (Strekalova-Hughes, 2017). Από την άλλη, η έρευνα του Drandić (2018) απέδειξε, ότι τα υψηλά επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης που συγκεντρώνουν οι εκπαιδευτικοί δε σχετίζονται με το αντικείμενο διδασκαλίας (Drandić, 2018). Η έρευνα των Mendoza et all (2017) σε πενήντα (50) εκπαιδευτικούς από πέντε διαφορετικά δημοτικά σχολεία της Χιλής, έδειξε πως το επίπεδο εκπαίδευσης τους, η κατάρτιση τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η διδακτική τους εμπειρία με μαθητές είτε μετανάστες είτε πρόσφυγες, δεν σχετίζονται με τα επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης τους.

Η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας των Tabatadze & Gorgadze (2014) έδειξε ότι το δείγμα βρίσκεται στην εθνοκεντρική φάση του αναπτυξιακού μοντέλου του Bennett (1986). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη Γεωργία σε τριακόσιους ενενήντα πέντε (395) εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και έχουν να διανύσουν αρκετό δρόμο ακόμα για να περάσουν στο επόμενο στάδιο και να μπορέσουν να επικοινωνήσουν καλύτερα με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες.

Υπάρχουν, όμως, έρευνες που έχουν διεξαχθεί μόνο σε εκπαιδευτικούς της Αγγλικής γλώσσας και οι συμμετέχοντες σε αυτές έχουν συγκεντρώσει υψηλά ποσοστά και στους πέντε παράγοντες που προσδιορίζουν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση με βάση την κλίμακα ISS των Chen & Starosta (Mostafaei Alaei & Nosrati, 2018). Στην έρευνα του Jantawej (2011) συμμετείχαν είκοσι (20) καθηγητές, προερχόμενοι από διαφορετικές χώρες, που διδάσκουν Αγγλικά σε δημόσια σχολεία στην Μπανγκόγκ της Ταϊλάνδης, οι οποίοι φαίνεται να συγκέντρωσαν υψηλά ποσοστά στην ετοιμότητα τους κατά την αλληλεπίδραση, στην παρατηρητικότητα τους και στην αυτοπεποίθηση που νιώθουν όταν αλληλεπιδρούν με άτομα που διαφέρουν πολιτισμικά. Ωστόσο, φαίνεται να μην απολαμβάνουν την αλληλεπίδραση με άλλους και να μην σέβονται τους διαφορετικούς πολιτισμούς.

Από την ελληνική βιβλιογραφική επισκόπηση προέκυψαν μόνο δύο έρευνες που ασχολούνται με την διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Chranioti & Arvanitis, 2018· Karanikola & Balias, 2015). Και στις δύο έρευνες παρατηρούμε τη θετική στάση από την πλευρά των εκπαιδευτικών απέναντι άτομα που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς αλλά και τη δυσκολία τους να ανταπεξέλθουν επί της ουσίας.

Στην έρευνα των Chranioti & Arvanitis (2018) εξετάστηκε η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση εκατόν σαράντα οκτώ (148) εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Ελληνικά δημόσια σχολεία σε περιοχές των νομών της Θεσσαλονίκης, της Χαλκιδικής, της Λάρισας και Δωδεκανήσων και αναδύθηκε η δυσκολία τους να ανταπεξέλθουν στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον. Ενώ παρατηρήθηκαν υψηλά ποσοστά διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, ιδιαίτερα στο σεβασμό του άλλου πολιτισμού, διαπιστώθηκε ότι όταν χρειάζεται να αλληλεπιδράσουν επί της ουσίας με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα δεν αισθάνονται ικανοί και παρατηρήθηκαν χαμηλά ποσοστά διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης σύμφωνα με την Κλίμακα Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας των Chen & Starosta (2000).

Οι Karanikola & Balias (2015) διεξήγαγαν μία έρευνα σε τριακόσιους δεκαοκτώ (318) εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό Αιτωλοακαρνανίας κάνοντας χρήση του αναπτυξιακού μοντέλου του Bennett (1986) διαπίστωσαν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών βρίσκονται στο πρώτο στάδιο από τα τρία, αυτό της αποδοχής. Σύμφωνα με τα λεγόμενα τους αυτό είναι απόρροια των

πολιτικών καταστάσεων που έφεραν αλλαγές στα σχολεία κυρίως τα τελευταία χρόνια, έτσι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την αποδοχή ατόμων από άλλους πολιτισμούς, το σεβασμό προς αυτούς αλλά και την περιέργεια να τους γνωρίσουν.

Παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και αποδέχονται τη διαφορετική γλώσσα και τον πολιτισμό που έχουν οι μαθητές από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα και νιώθουν πρόθυμοι να δημιουργήσουν μία σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (Karanikola & Balias, 2015· Μήλιου, 2013).

Εντοπίσαμε ακόμα, έρευνες που ασχολούνται με τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση φοιτητών διαφόρων σχολών (Arvanitis, Bertozzis & Armaos, 2018· Altan, 2018· Çetin Köroğlu, 2016· Tennekoon, 2015· Yurtseven & Altun, 2015· Arvanitis & Sakellariou, 2014· Petrović & Zlatković, 2009· Spinthourakis, Karatzia & Roussakis, 2009). Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας της Çetin Köroğlu (2016) που διερεύνησε το επίπεδο διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης εξήντα ένα (61) φοιτητών Αγγλικής γλώσσας σε Πανεπιστήμιο της Τουρκίας με τη χρήση της κλίμακας διαπολιτισμικής ευαισθησίας των Chen & Starosta (2000) παρατηρούμε ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν ικανοποιητικά ποσοστά στην κλίμακα ISS. Φαίνεται ότι είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι στο σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών και ότι απολαμβάνουν την αλληλεπίδραση με άτομα από άλλους πολιτισμούς. Στο ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον διεξήχθη μία ακόμη έρευνα (Altan, 2018) σε 70 φοιτητές τετάρτου έτους Αγγλικής γλώσσας. Παρατηρήθηκε ότι και σε αυτή την έρευνα οι φοιτητές σημείωσαν υψηλές τιμές στην κλίμακα ISS στον παράγοντα που σχετίζεται με το σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών, όμως σημείωσαν χαμηλές τιμές στην παρατηρητικότητα κατά την αλληλεπίδραση με άλλους. Να σημειωθεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες είχαν παρακολουθήσει ένα μάθημα διαπολιτισμικής επικοινωνίας κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Ο Tennekoon (2015) μελέτησε με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων το επίπεδο διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης τριάντα ένα (31) φοιτητών 22 έως 23 ετών που φοιτούν στο δεύτερο έτος Αγγλικής γλώσσας σε πανεπιστήμιο της Σρι Λάνκα. Το δείγμα της έρευνας του αποτελούνταν από άτομα με διαφορετικά θρησκευτικά πιστεύω και διαφορετικές πολιτισμικές αντιλήψεις. Οι φοιτητές έδειξαν έντονο ενδιαφέρον να γνωρίσουν τους διαφορετικούς πολιτισμούς καθώς και να μάθουν τη γλώσσα των υπολοίπων. Από την ανάλυση των δεδομένων ο ερευνητής κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι φοιτητές βρίσκονται στην εθνοκεντρική προσέγγιση της

διαπολιτισμικής συνειδητοποίησης του ατόμου σύμφωνα με τον Bennett (1986), ίσως όπως αιτιολογεί ο ίδιος λόγω των επιρροών από τα θρησκευτικά τους πιστεύω.

Στη μελέτη των Yurtseven & Altun (2015) οι διακόσιοι είκοσι (220) φοιτητές το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013 σε Παιδαγωγικό τμήμα κρατικού Πανεπιστημίου της Κωνσταντινούπολης στην Τουρκία φαίνεται να μην είναι σε ικανοποιητικό βαθμό διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι με βάση την κλίμακα ISS. Σημαντικό εύρημα της μελέτης τους ήταν ότι οι φοιτητές που έχουν διδαχθεί μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συγκέντρωσαν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, από αυτούς που είτε δεν έχουν κάνει καθόλου είτε έχουν κάνει λιγότερα μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η έρευνα των Petrović & Zlatković (2009) έλαβε χώρα στη Σερβία με δείγμα 192 άτομα, εκ των οποίων 153 ήταν γυναίκες και 39 άνδρες, φοιτητές πρώτου, τρίτου και τελευταίου έτους Παιδαγωγικού τμήματος με μέση ηλικία 21,39 ετών. Η διαπολιτισμική ευαισθησία του δείγματος με βάση την κλίμακα ISS ήταν υψηλή, με τις γυναίκες του δείγματος να είναι περισσότερο διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένες από τους άνδρες. Υψηλότερα ποσοστά στην κλίμακα ISS σημείωσαν και οι φοιτητές που βρίσκονται στο τελευταίο έτος των σπουδών τους από τους σπουδαστές που βρίσκονται στις άλλες δύο κατηγορίες, γεγονός που κατά τους ερευνητές δείχνει την ποιότητα της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο Πανεπιστήμιο της Σερβίας.

Στην ελληνική βιβλιογραφία εντοπίσαμε έρευνες που επιθυμούν να καταγράψουν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση φοιτητών. Στην πιο πρόσφατη έρευνα των Arvanitis, Bertozzis & Armaos (2018) συμμετείχαν 166 φοιτητές του πανεπιστημίου Πατρών και 184 φοιτητές του Πανεπιστημίου Modena & Reggio Emilia της Ιταλίας. Σκοπός των ερευνητών ήταν να ελέγξουν την εγκυρότητα της κλίμακα ISS τόσο στο ελληνικό όσο και στο ιταλικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους ήταν πολύ ικανοποιητικά και η συνολική διαπολιτισμική ευαισθησία των συμμετεχόντων κινήθηκε σε πολύ υψηλές τιμές σε σχέση με άλλες έρευνες στον ελληνικό χώρο αλλά και σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και για τις δύο ομάδες του δείγματος. Οι δύο ομάδες δεν έχουν πετύχει στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις τους και η εξήγηση των ερευνητών για τα υψηλά ποσοστά που συγκέντρωσαν είναι ότι έχουν διδαχθεί μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διάρκεια των σπουδών τους. Στην έρευνα εξέτασαν αν κάποιες δημογραφικές μεταβλητές όπως η επάρκεια αγγλικής γλώσσας, οι επαφές

με συγγενείς στο εξωτερικό και οι εμπειρίες από σπουδές στο εξωτερικό επηρεάζουν τη διαπολιτισμική δεξιότητα, χωρίς ωστόσο να επιβεβαιωθούν.

Με την έρευνά τους οι Fritz, Möllenberg, & Chen (2000), εξέτασαν την εγκυρότητα της κλίμακας ISS σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Επιβεβαιώθηκε η συνολική εγκυρότητα της κλίμακας με τη συμμετοχή τετρακοσίων (400) φοιτητών Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστήμιου Mannheim της Γερμανίας αλλά παρατηρήθηκε αλληλεπίδραση μεταξύ των δηλώσεων των πέντε παραγόντων που αποτελείται η κλίμακα.

Οι διακόσιοι ογδόντα οκτώ (288) φοιτητές στο παιδαγωγικό τμήμα του Πανεπιστημίου Πατρών που συμμετείχαν στην έρευνα των Spinthourakis, Karatzia & Roussakis (2009), παρόλο που έχουν σημειώσει υψηλά ποσοστά διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης στην κλίμακα ISS, νιώθουν ότι δεν είναι αρκετά προετοιμασμένοι από την εκπαίδευση τους για να ανταπεξέλθουν μελλοντικά στο διαπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Αυτό ενισχύεται από την πλειοψηφία (57,1%) των φοιτητών που απάντησαν ότι αισθάνονται λίγο ενημερωμένοι σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και από το γεγονός ότι οι περισσότεροι (46,9%) φοιτητές αισθάνονται ότι δεν είχαν επαρκή εκπαίδευση για να διδάξουν στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Η έρευνα των Arvanitis & Sakellariou (2014) συγκρίνει τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση εξήντα οκτώ (68) φοιτητών στο τέταρτο έτος του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Πατρών με εκατόν τριάντα έξι (136) φοιτητές στο τέταρτο έτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών (ΠΤΝ) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014 με τη χρήση της Κλίμακας Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας των Chen & Starosta (2000). Όπως απεδείχθη οι φοιτητές του ΠΤΝ ήταν πολύ περισσότερο ευαισθητοποιημένοι από τους φοιτητές του ΤΕΕΑΠΗ, γεγονός που αιτιολογείται από τις ερευνήτριες από τη διδασκαλία μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για περισσότερα χρόνια στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Φαίνεται ότι και οι δύο ομάδες του δείγματος δεν αισθάνονται άνεση/ αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση με άτομα από άλλους πολιτισμούς, καθώς σημείωσαν χαμηλά ποσοστά στην κλίμακα ISS, όμως φαίνεται ότι παρατηρούν το συνομιλητή τους κατά την αλληλεπίδραση και ότι επιθυμούν να γνωρίσουν το διαφορετικό συνομιλητή τους.

2.2.2 Ανασκόπηση βιβλιογραφίας ερευνών συναφών με τη διαπολιτισμική δεξιότητα

Εν συνεχεία θα καταγράψουμε όσες έρευνες βρήκαμε σχετικές με τη διαπολιτισμική δεξιότητα. Στην αναζήτηση βιβλιογραφίας συναφών ερευνών εντοπίσαμε περισσότερες να ασχολούνται με φοιτητές παρά με εν ενεργεία καθηγητές. Θα ξεκινήσουμε με την περιγραφή ερευνών που αφορούν τη διαπολιτισμική δεξιότητα καθηγητών και εν συνεχεία φοιτητών.

Η έρευνα των Layne & Dervin (2016) παρουσιάζει μια μελέτη περίπτωσης δέκα (10) νηπιαγωγών στη Φινλανδία. Απ' ότι αποδεικνύεται η διαπολιτισμική δεξιότητα των Φιλανδών εκπαιδευτικών αναδεικνύεται σε ένα ζήτημα καίριας σημασίας όσον αφορά την εκπαίδευση τους και δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα από το ίδιο το κράτος, σε αντίθεση με την ευρέως διαδεδομένη αντίληψη, που παρατηρούμε και στη χώρα μας, ότι είναι στην ευθύνη του καθενός να αποκτήσει τις απαιτούμενες δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και αξίες. Τέτοια επιχειρήματα δεν επιτρέπουν την κατανόηση της διαπολιτισμικής δεξιότητας και της διαπολυπολιτισμικότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρουν για τον Φιλανδό εκπαιδευτικό, εκπαίδευση χωρίς διαπολυπολιτισμικότητα δεν είναι εκπαίδευση.

Ο Cheng (2012) μελέτησε τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική δεξιότητα και πως επηρεάζουν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις δύο ανδρών και τριών γυναικών εκπαιδευτικών σε τέσσερα διαφορετικά Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Ταϊβάν. 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. Ο ερευνητής υποστηρίζει ότι για να αλλάξει αυτή η κατάσταση είναι αναγκαίο να προχωρήσουν σε αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και να προσαρμόσουν κατάλληλα τα σχολικά βιβλία.

Στην έρευνα του Siwatu (2007) βλέπουμε τη βαρύτητα που δίνει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο που ασχολούταν με τους εξής τέσσερις παράγοντες: το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία, τη διαχείριση της τάξης, την αξιολόγηση των μαθητών και τον πολιτισμικό εμπλουτισμό τους. Ένα βασικό συμπέρασμα της έρευνας αυτής ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί

αισθάνονται πιο ικανοί να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αισθάνονται σημαντικά μέλη της τάξης παρά να επικοινωνήσουν με μαθητές που δεν μιλάνε την ίδια γλώσσα. Επίσης, φάνηκε να τους ξενίζει το γεγονός της χρήσης της μητρικής γλώσσας από την πλευρά των μαθητών τους. Το ίδιο εύρημα στηρίχθηκε το 2011 σε άλλη έρευνα του πάνω σε εκατόν ενενήντα δύο (192) φοιτητές καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι νιώθουν σίγουροι για την ικανότητά τους να αλληλεπιδράσουν με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα χωρίς όμως να ενσωματώσουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους στη διδασκαλία τους.

Οι Holmes & O'neill (2012) έκαναν μία προσπάθεια να αξιολογήσουν τη διαπολιτισμική δεξιότητα τριάντα πέντε (35) φοιτητών προερχόμενους από διαφορετικά έθνη. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι παρόλο που φοβούνται να προσεγγίσουν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, έχουν αναπτύξει τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες όπως την ενσυναίσθηση, το σεβασμό και το άνοιγμα στους άλλους πολιτισμούς.

Η Hsiao (2015) για να στηρίξει την έρευνά της δημιούργησε ένα ερωτηματολόγιο, που το αποκάλεσε κλίμακα ετοιμότητας, με το οποίο θα μπορούσε να εφοδιάσει τα πανεπιστήμια για να αντλήσουν πληροφορίες για το αν το πρόγραμμα σπουδών τους έχει διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Στην έρευνα της συμμετείχαν εκατόν ογδόντα επτά (187) φοιτητές από τις Η.Π.Α. και κατέληξε να διερευνήσει τις διαπολιτισμικές ικανότητες τους με τη χρήση τριών συντελεστών. Ο πρώτος συντελεστής αφορούσε το πρόγραμμα σπουδών και η διδασκαλία, επηρεασμένη από τον πρώτο παράγοντα του Siwatu (2007), ο δεύτερος παράγοντας εξέταζε τις σχέσεις αλλά και τις προσδοκίες που δημιουργούνται από τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Ο τρίτος παράγοντας έδινε βαρύτητα στο συναίσθημα της αποδοχής των μαθητών με διαφορετική κουλτούρα ως μέλη μίας ομάδας.

Τη διαπολιτισμική δεξιότητα σαράντα τεσσάρων (44) φοιτητών σε Πανεπιστήμιο της Τουρκίας θέλησε να εξετάσει μία έρευνα (Bektaş-Çetinkaya, 2014) πριν και μετά τη συμμετοχή τους σε μάθημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν συνολικά τη διαπολιτισμική τους δεξιότητα αλλά δεν σημείωσαν μεγάλη αλλαγή στις απαντήσεις τους που αφορούσαν τις σχέσεις με άτομα από άλλους πολιτισμούς.

Μία άλλη έρευνα (Barry & Lechner, 1995) ήθελε να μελετήσει τη διαπολιτισμική προετοιμασία εβδομήντα τριών (73) φοιτητών παιδαγωγικών σχολών στις Η.Π.Α. και κατά πόσο συμβάλουν οι πανεπιστημιακές σπουδές προς αυτή την

κατεύθυνση. Στην ερώτηση αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σημαντική γι' αυτούς, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο ρόλο τους πρέπει να την αποδεχθούν και να μάθουν γι' αυτή.

2.3Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ως διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται το μοντέλο διαχείρισης της πολυπλοκότητας που επικρατεί στη σχολική τάξη και εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας τους 1980 από την Παιδαγωγική Επιστήμη. Δεν σχετίζεται μόνο με την εκπαίδευση των διαπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, αλλά αφορά την εκπαίδευση όλων των μαθητών με απώτερο λόγο δημιουργίας, την προετοιμασία τους ώστε να γίνουν σωστά μέλη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Auernheimer (ό.π. στο Κεσίδου, 2007) η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί κοινωνική μάθηση, που καθιστά το άτομο ικανό για διάλογο μεταξύ των πολιτισμών. Το άτομο που διακατέχεται από αυτή έχει κοινωνικές δεξιότητες, όπως είναι η ενσυναίσθηση, δείχνει ανεκτικότητα και έχει την ικανότητα να επιλύει αντιπαραθέσεις. Ακόμα, θεωρεί ότι θα πρέπει να παρέχεται στους μαθητές μία γενική εκπαίδευση με πολλές προοπτικές. Πιστεύει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πολιτική αγωγή που θα ωθήσει τους μαθητές στον διαπολιτισμικό σεβασμό και θα τους βοηθήσει να αποκοπούν από τον εθνικιστικό τρόπο σκέψης. Κλείνοντας, υποστηρίζει ότι στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να προωθείται η διγλωσσία – πολυγλωσσία για να μαθαίνουν οι μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες σωστά και τη μητρική τους γλώσσα αλλά και της χώρας που διαμένουν.

2.3.1 Σκοπός Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στις δημοκρατικές αξίες και στον πολιτισμικό πλουραλισμό (Bennett, 2007, ό.π. στο Μάμας, 2014). Σύμφωνα με τους Banks & Banks (ό.π. στο Μάμας, 2014), σκοπεύει στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε μαθητές από άλλες χώρες, που ζουν, συμμετέχουν και διαμορφώνουν την κοινωνία μιας χώρας αν και, ενώ προέρχονται από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες. Σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις και να καλλιεργήσουν δεξιότητες και στάσεις που θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν σε μια διαπολιτισμική και

δημοκρατική κοινωνία, να αλληλεπιδράσουν, να διαπραγματεύονται και να επικοινωνούν με άτομα από διαφορετικές ομάδες (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015).

Αντιλαμβανόμαστε ότι δεν είναι προαπαιτούμενη η κοινή εθνική καταγωγή προκειμένου να δημιουργήσουμε μία ενιαία εθνική ταυτότητα άλλα αποτελεί βασική προϋπόθεση η συλλογικότητα, η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και η παραδοχή κοινών αξιών για όλους τους ανθρώπους (Γκότοβος, 2002). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναγνωρίζει την ύπαρξη ετερότητας στο πλαίσιο της κοινωνικής συνοχής και βασίζεται στις κατευθυντήριες γραμμές του ΟΗΕ και προωθεί αρχές όπως αυτές της ισότητας, της δικαιοσύνης, της αγάπης, της ανοχής, της αποδοχής της διαφορετικότητας και του σεβασμού πολιτισμών και φυλών (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015· Πορτελάνος, 2015· Νικολάου, 2011· Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009· Banks, 1993).

Να σημειωθεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν καθορίζει κάποιο συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης το οποίο είναι κοινά αποδεκτό αλλά ορίζει συγκεκριμένες αρχές που οφείλουν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους εντός της σχολικής τάξης. Αν τις ακολουθήσουν τότε θα καταφέρουν να εξισορροπήσουν τις ανισότητες μεταξύ μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και οι μαθητές θα είναι σε θέση να συνεργαστούν (Νικολάου, 2011).

Ουσιαστικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επιτυγχάνεται η διαπολιτισμική ετοιμότητα, αλλά και αυξάνονται οι διαπολιτισμικές δεξιότητες όλων των συμμετεχόντων (Κεσίδου, 2008). Παρατηρούμε, ακόμα, ότι όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αντιλαμβάνονται τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προσπαθούν να μεταφέρουν στους φοιτητές τους τις δημοκρατικές αξίες και πεποιθήσεις, ούτως ώστε να είναι ικανοί να αλληλεπιδράσουν με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και παράλληλα να καταφέρουν να διατηρήσουν την πολιτιστική τους ταυτότητα (Banks, 1993).

2.3.2 Στόχοι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα άτομα που εμπλέκονται σε μία διαπολιτισμική διαδικασία να συνεργαστούν αρμονικά και να συμβιώσουν ισότιμα. Το πρώτο βήμα προς την εκπλήρωση του άνωθεν στόχου είναι οι συμμετέχοντες να είναι διατεθειμένοι να άρουν τα κυρίαρχα στερεότυπα και τις

προκαταλήψεις εις βάρος ατόμων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και περιθωριοποιούνται. Από τη στιγμή που θα γίνει αυτό το βήμα, το άτομο είναι σε θέση να διαμορφώσει τη δική του άποψη για τον «άλλο» και να αλληλεπιδράσει με αυτόν που βρίσκεται απέναντί του.

Το επόμενο στάδιο της διαδικασίας είναι να επιτευχθεί αμοιβαία εμπιστοσύνη, που θα διευκολύνει την μεταξύ τους επικοινωνία και θα τους δώσει τη δυνατότητα να συνεργαστούν, που αποτελεί και τον ουσιαστικό σκοπό της διαπολιτισμικής πορείας. Βεβαία, υπάρχει περίπτωση να μην καταφέρουν να φτάσουν σ' αυτό το στάδιο, μιας και το άτομο μπορεί να απορρίψει το «άλλο» καθώς δεν ανταπεξήλθε τελικά στις προσδοκίες του. Η διαδικασία αυτή αναμένεται να εφαρμοστεί από όλα τα μέλη μιας κοινωνίας (Νικολάου, 2011).

Είναι σημαντικό να μην αισθανόμαστε ότι τα άτομα που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς είναι απειλή προς το δικό μας, αλλά ως ευκαιρία για να τους γνωρίσουμε (Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2015). Γι' αυτό κυρίαρχο μέλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι μαθητές να καταφέρουν να αποδυναμώσουν την έννοια της αληθινής ταυτότητας και να ξεπεράσουν την αίσθηση ότι κάποιος που έχει διαφορετική κουλτούρα είναι επικίνδυνος. Επιπλέον, επιδιώκεται ο παραμερισμός του εθνοκεντρισμού, των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση μέσα σε κλίμα αλληλεγγύης και διαπολιτισμικού σεβασμού (Κεσίδου, 2014· Μάγος, 2005· Γκότοβος, 2002· Byram, Gribkova & Starkey, 2002).

Από παιδαγωγικής άποψης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να αναδείξει την ετερότητα μέσω της διαδικασίας της μάθησης (Νικολάου, 2011). Σύμφωνα με τον Honmann (ό.π. στο Δαμανάκη, 2000) τρεις είναι οι θεμελιώδεις στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρώτος είναι η *συνάντηση και αλληλεπίδραση* μεταξύ των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια διαπολιτισμική κοινωνία. Ο δεύτερος στόχος αφορά στην *άρση των εμποδίων* που παρεμβάλλονται στην συνάντηση και αλληλεπίδραση των πολιτισμών, ενώ ο τρίτος έχει να κάνει με τις «*πολιτισμικές ανταλλαγές*» και τον «*πολιτισμικό εμπλουτισμό*».

Βάσει αυτών, για να εφαρμοστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αναγκαίο να υπάρξουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις ούτως ώστε ο μαθητής να δημιουργήσει μία προσωπικότητα που θα διακατέχεται από υπευθυνότητα, αυτοαντίληψη και διάθεση για συνεργασία. Ακόμα, στο μυαλό του θα κυριαρχούν δημοκρατικές

αντιλήψεις χωρίς θρησκευτικές προκαταλήψεις ή πολιτισμικές. Ο τελικός σκοπός είναι να καλλιεργηθεί η συνείδηση του ευρωπαίου πολίτη αλλά να διατηρηθεί η πολιτισμική αυτογνωσία (Νικολάου, 2011).

Για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων, είναι απαραίτητη η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου και η συμμετοχή τους σε πολιτιστικές δραστηριότητες όπως αθλήματα, πολιτιστικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες που να ταιριάζουν με τις ηλικίες τους μιας και θα βοηθούσαν στην ομαλή ένταξη τους (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017).

2.3.3 Αξίες της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο Helmut Essinger (ό.π. στο Νικολάου, 2005· ό.π. στο Κεσίδου, 2008) ανέφερε ότι οι τέσσερις αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι:

- η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, δηλαδή της κατανόησης των προβλημάτων, με τα οποία έρχεται κάποιος αντιμέτωπος λόγω των διαφορετικών χαρακτηριστικών του. Με αυτό τον τρόπο προσπαθεί να εξαλείψει τις προκαταλήψεις που σχετίζονται με την ετερότητα, προβάλλοντας και τοποθετώντας τον εαυτό μας στη θέση του άλλου.
- η αλληλεγγύη για τη διαμόρφωση κοινού αισθήματος συλλογικότητας, με στόχο να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές ανισότητες που προκύπτουν και να καλλιεργήσει συλλογική συνείδηση που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και έχει σαν σημείο αναφοράς ένα πλουραλιστικό σύνολο κοινά αποδεκτών αξιών.
- ο σεβασμός στους διαφορετικούς πολιτισμούς με την πραγματοποίηση ενός ανοίγματος προς τους ξένους πολιτισμούς οι οποίοι ταυτόχρονα καλούνται να αλληλεπιδράσουν με το δικό μας πολιτισμό (Πορτελάνος, 2015).
- η άρση εθνικιστικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων μέσω της εκπαίδευσης η οποία κινείται ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης και η απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, με στόχο την ενίσχυση του διαλόγου και της επικοινωνίας μεταξύ των λαών.

2.4Η σημασία της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο

Σε ένα περιβάλλον που εμπλέκονται διαφορετικοί πολιτισμοί, το σχολείο έχει την υποχρέωση να παρέχει εκείνο το μαθησιακό περιβάλλον και τη μαθησιακή διαδικασία που θα μπορεί να διεκπεραιώνει, εκτός από τις βασικές λειτουργίες της μάθησης και άλλες πρόσθετες για την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων και διακρίσεων. Φυσικά μια τέτοια μαθησιακή διαδικασία πρέπει να είναι αποστασιοποιημένη από ρατσιστικές στάσεις και συμπεριφορές (Γκότοβος, 2002).

Απαραίτητη προϋπόθεση, συνεπώς, είναι η συνεκπαίδευση όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως χώρας προέλευσης, πολιτισμικών ή γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων καθώς και η διεύρυνση των προγραμμάτων διδασκαλίας. Αυτό πρακτικά σημαίνει τη φοίτηση των παιδιών στα ίδια σχολεία και τη μετάδοση των διαφορετικών πολιτιστικών αξιών, κάτι που βοηθά στην άρση των φαινομένων περιθωριοποίησης και στην προώθηση της αλληλεπίδρασης (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016· Κεσίδου, 2008· Μάγος, 2005).

Όπως γίνεται κατανοητό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης και της αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα στα άτομα, ώστε να εξασφαλιστεί η αρμονική τους συνύπαρξη (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017· Καρανικόλα & Πίτσου, 2015· Γεραρής, 2011· Γεωργογιάννης, 2006). Αντιλαμβανόμαστε το σπουδαίο ρόλο της ανάπτυξης της συνεργατικής κουλτούρας εντός του σχολικού περιβάλλοντος από όλους τους εμπλεκόμενους. Για να εφαρμοστεί η διδακτική διδασκαλία σωστά, είναι πολύ σημαντικό να αναπτυχθούν σχέσεις πρώτα απ' όλα μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού. Οι διαπροσωπικές σχέσεις δεν μπορούν να προκύψουν από τη μία στιγμή στην άλλη, αλλά χρειάζεται καθημερινά να χτίζεις πάνω σ' αυτές. Έτσι και η εν λόγω σχέση πρέπει μέρα με τη μέρα να κάνει βήματα και είναι κυρίως ευθύνη του εκπαιδευτικού να καταφέρει να εξελιχθεί.

Από την αρχή ο εκπαιδευτικός οφείλει να δείξει το ενδιαφέρον του για τους μαθητές του και να προσπαθήσει να χτίσει μία σχέση εμπιστοσύνης. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφεύγει να τιμωρεί σκληρά τους μαθητές και να συμπεριφέρεται διαφορετικά στον καθένα, λόγω προκαταλήψεων που ο ίδιος έχει. Κάτι ακόμα που θα πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός είναι ότι οι

προσδοκίες που έχει για τους μαθητές του να είναι εφικτές. Να μην πιέζει υπερβολικά τους μαθητές του αλλά ανάλογα με τις δυνατότητές τους, να γνωρίζει ο κάθε μαθητής που μπορεί να φτάσει και να αναπτύξει ο καθένας τις ικανότητες του αφού θα τους αναθέτει διαφορετικές ασκήσεις στον καθένα (Τριλιανός, 2007).

Εάν οι μαθητές στο σχολείο τους περιβάλλονται από ένα ευχάριστο κλίμα που στηρίζεται στη συνεργασία θα καταφέρουν να επικοινωνούν μεταξύ τους και να σέβονται το διαφορετικό πολιτισμό. Κρίνεται αναγκαίο να δοθεί έμφαση στις σχέσεις μεταξύ των γηγενών μαθητών αλλά και των μαθητών που προέρχονται από άλλες κουλτούρες, και να δημιουργηθεί ανάμεσα σ' αυτούς αλληλεπίδραση και συνεργασία. (Δαμανάκης, 2000). Είναι σημαντικό να γνωρίσουν οι μαθητές τους άλλους πολιτισμούς και να εισαχθούν σε αυτή τη νέα κουλτούρα είτε βραχυπρόθεσμα είτε μακροπρόθεσμα (Bennett, 2009).

Αυτή η συνεργασία, φυσικά, επιβάλλεται να επεκταθεί και σε επίπεδο εκπαιδευτικών με τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας εκπαιδευτικών (Ανδρούσου, 2009). Με βάση τους Αγγελίδη & Στυλιανού, αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιήσουν ορθά την τεχνολογία και δημιουργήσουν δίκτυα συνεργασίας θα είναι σε θέση να διαδώσουν τις επιτυχημένες πρακτικές και σε άλλους συναδέλφους τους. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να επηρεάσει και τους υπόλοιπους συναδέλφους του διαμορφώνοντας θετικές στάσεις και συμπεριφορές αναφορικά με τις διαπολιτισμικές αξίες, διαχέοντας καλές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο ίδιος μέσα στην τάξη. (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016).

Από αυτή τη συνεργασία δεν πρέπει να λείπουν και οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι φορείς εντός της σχολικής μονάδας, όπως είναι ο διευθυντής αλλά και άλλοι ειδικοί, όπως είναι οι σχολικοί σύμβουλοι. Η συνεργασία αυτή δεν είναι ανάγκη να περιοριστεί εντός μίας σχολικής μονάδας, αλλά μπορεί να πάει ένα βήμα παραπέρα και να συμμετέχουν περισσότερες σχολικές μονάδες από μία πόλη ή ακόμη και από όλη τη χώρα (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017). Με τη συνεργασία πολλών εκπαιδευτικών από διάφορες σχολικές μονάδες διαδίδονται πιο εύκολα οι καλές πρακτικές και επιλύονται τυχόν προβλήματα ή συγκρούσεις (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016).

Στα πλαίσια ανάπτυξης της συνεργατικής κουλτούρας, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε την ανάγκη για συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Με τη συνεργασία αυτή ο εκπαιδευτικός στοχεύει στη συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών που θα συμβάλλουν στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των

μαθητών του (Χατζησωτηρίου, 2014). Φυσικά θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στη συνδιαλλαγή με γονείς μαθητών από διαφορετική πολιτισμική προέλευση, οι οποίοι επί το πλείστον μη γνωρίζοντας τη γλώσσα αντιμετωπίζουν δυσκολία στην επικοινωνία.

Αντιλαμβανόμαστε ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ξεπεράσουν αυτό το εμπόδιο και να δείξουν το πραγματικό τους ενδιαφέρον ώστε να τους γνωρίσουν και να αποκτήσουν πληροφορίες για την καταγωγή και τον τρόπο ζωής τους (Τσοκαλίδου, 2012). Η ενεργή συμμετοχή των γονέων έχει ως αποτέλεσμα τη διάχυση πληροφοριών στη σχολική τάξη για το δικό τους πολιτισμό, την προώθηση της αλληλεπίδρασης και τη μείωση φαινομένων, όπως ο ρατσισμός και η περιθωριοποίηση (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016· Γεραρής, 2011).

2.5Διαπολιτισμική Ευαισθητοποίηση

Η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση είναι ιδιαίτερα σημαντική, όπως φαίνεται από έρευνες που έχουν υλοποιήσει μελετητές σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Η ετοιμολογία της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης (intercultural awareness) χρησιμοποιείται αρκετά στη βιβλιογραφία, μιας και στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο (Chranioti & Arvanitis, 2018). Από την βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήσαμε δεν εντοπίσαμε κάποιον συγκεκριμένο ορισμό γι' αυτή, αλλά μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι έχει καθοριστική σημασία στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων.

Με τον όρο διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, εννοούμε την επιθυμία του ατόμου να κατανοήσει και να αποδεχθεί τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών και να αλληλεπιδράσει αποτελεσματικά με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Βέβαια, όπως προαναφέραμε ο κάθε ερευνητής προσεγγίζει την έννοια της διαφορετικά, αλλά εμείς θα σταθούμε σε δύο, που έχουν δώσει μία υποκειμενική διάσταση Bennett (1986) και μία συναισθηματική (Chen & Starosta, 1997, 2000).

Βάσει της πρώτης προσέγγισης, η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση ορίζεται ως μια εμπειρία που εξαρτάται από τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται την πολιτισμική διαφορά και τη συνδυάζει με συγκεκριμένα είδη γνώσεων, στάσεων και συμπεριφοράς. Ο Bennett (ό.π. στο Perry & Southwell, 2011) πολύ εύστοχα έχει επισημάνει στην ανάλυσή του σχετικά με το αναπτυξιακό μοντέλο της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, ότι τα άτομα αντιλαμβάνονται και βλέπουν τις

εκάστοτε πολιτισμικές διαφορές. Όσο τα άτομα γίνονται πιο ικανά στις αλληλεπιδράσεις τους, παρατηρούμε ότι αντιλαμβάνονται διαφορετικά τις πολιτισμικές διαφορές (Bennett, 1986). Σύμφωνα με τον Bennett η διαδικασία αυτή αναφέρεται στην κινητικότητα από τον εθνοκεντρισμό στον εθνοσχετικισμό. Αρχικά το άτομο βρίσκεται στη φάση του εθνοκεντρισμού αλλά σταδιακά αυξάνει την διαπολιτισμική του ευαισθητοποίηση, γεγονός που οδηγεί στην αποτελεσματική επικοινωνία με άτομα που διαφέρουν πολιτισμικά και φτάνει στο στάδιο του εθνοσχετικισμού. Για να επιτευχθεί αυτό, πρέπει να υπάρχει απαραίτητα ένας συνδυασμός γνωστικών, συναισθηματικών, συμπεριφορικών διαδικασιών ως προς την επαφή με τις διαφορετικές πολιτισμικές συνιστώσες (Arvanitis & Sakellariou, 2014).

Με βάση τη δεύτερη προσέγγιση, αυτή των Chen & Starosta, ο ορισμός της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης είναι η ικανότητα του ατόμου για ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων γύρω από την κατανόηση των διαφορών που έχουν οι πολιτισμοί μεταξύ τους με αποτέλεσμα το άτομο να επιτύχει την κατάλληλη συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Σ' αυτή την προσέγγιση δίνεται περισσότερη βαρύτητα στα συναισθήματα των ατόμων κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας, παρά στις γνώσεις και στις δεξιότητες που κατέχουν. Στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι η προαναφερόμενη συναισθηματική διάσταση οδηγεί στην διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (Chen & Starosta, 1997, 2000). Η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση πραγματεύεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο την μετουσίωση του ατόμου που την κατέχει μιας και το άτομο αυτό θεωρείται πρεσβευτής των πανανθρώπινων αξιών και διαφυλάσσει τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Αρκετές μελέτες απέδειξαν ότι άνθρωποι με υψηλή διαπολιτισμική ευαισθησία μπορούν να είναι πιο αποτελεσματικοί στη διαπολιτισμική επικοινωνία και στις σχέσεις τους με άτομα από άλλους πολιτισμούς. Στη δική μας έρευνα θέλουμε να αναδείξουμε τη σημασία της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών. Ένα πλήθος ερευνητών αποδέχονται ότι για να ενισχυθεί η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να σέβονται τον άλλο και να είναι ανοικτοί απέναντι στους άλλους πολιτισμούς, όπως επίσης, και να έχουν αναπτύξει την ενσυναίσθηση τους (Mendoza et all, 2017· Strekalova-Hughes, 2017· Αρβανίτη & Σακελλαρίου, 2014).

Κατά τη γνώμη άλλων (Rissanen, Kuusisto & Kuusisto, 2016· Αρβανίτη, 2011) πρέπει να υφίσταται απαραιτήτως η θετική στάση και προδιάθεση των ίδιων των εκπαιδευτικών ώστε να αναπτυχθεί αποτελεσματική επικοινωνία κατά την αλληλεπίδραση, γεγονός που αποτελεί προπομπό για την ενεργή συμμετοχή στην κατάκτηση συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων. Στις μέρες μας, καθίσταται καίριας σημασίας η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων και να ξεπεράσουν όλοι οι μαθητές τα πολιτισμικά τους σύνορα (Μητροπούλου, Σγούρα & Μάνεσης, 2017).

2.5.1 Το Αναπτυξιακό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας

Το πρώτο θεωρητικό μοντέλο που θα αναλύσουμε είναι το Αναπτυξιακό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (the Developmental Model of Intercultural Sensitivity - DMIS) του Bennett (1986). Ο Bennett αφού είχε παρατηρήσει τους διαφορετικούς τρόπους που οι άνθρωποι αντιλαμβανόντουσαν διαπολιτισμικές καταστάσεις. Προσπάθησε να δώσει μία εξήγηση γιατί κάποιοι κατάφερναν να αλληλεπιδρούν καλύτερα από κάποιους άλλους. Έτσι δημιούργησε το άνωθεν μοντέλο βασισμένο στον τομέα της γνωστικής ψυχολογίας και του εποικοδομητισμού για να εξηγήσει τον τρόπο που αντιδρούν οι άνθρωποι στην πολιτισμική ετερότητα. Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελούμενο από έξι (6) στάδια διαπολιτισμικής συνειδητοποίησης του ατόμου, ξεκινάει από την εθνοκεντρική προσέγγιση που εμπεριέχει τρία στάδια και οδηγείται σε μία συνεχώς αυξανόμενη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση που ονομάζεται εθνοσχετικιστική κατάσταση.

Όταν ένα άτομο βρίσκεται στα τρία πρώτα στάδια αποδέχεται μόνο το δικό του πολιτισμό και κρίνει τα υπόλοιπα άτομα που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμό. Αντιλαμβανόμαστε ότι το άτομο σε αυτά τα στάδια όχι μόνο δεν δέχεται την ύπαρξη πολιτισμικής ετερότητας αλλά την πολεμάει. Συνεπώς θεωρείται απαραίτητο να ξεφύγουν από αυτή την εθνοκεντρική οπτική και να μεταβούν στο επόμενο στάδιο για να μπορέσουν να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις με άτομα διαφορετικής κουλτούρας.

Η άρνηση (denial) είναι το πρώτο εθνοκεντρικό στάδιο του DMIS. Σ’ αυτό το στάδιο το άτομο αισθάνεται ότι τα πιστεύω, η συμπεριφορά και οι αξίες που διέπουν

τον πολιτισμό του είναι τα μοναδικά πραγματικά και δεν δέχεται ότι υπάρχει και άλλος πολιτισμός διαφορετικός από το δικό του. Σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρούμε άτομα που ανήκουν στα υψηλά κοινωνικά στρώματα να εκμεταλλεύονται άτομα που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, όχι απαραίτητα συνειδητά, γι' αυτό αν προσπαθήσεις να εξαλείψεις αυτές τις καταστάσεις νιώθεις περισσότερο αμήχανα. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις τα άτομα μπορούν να κινηθούν εναντίον ανθρώπων με διαφορετικές κουλτούρες και αγνοούν εντελώς την πολιτισμική ετερότητα.

Το επόμενο στάδιο είναι αυτό της άμυνας (defense) ενάντια στην πολιτισμική ετερότητα. Σ' αυτό αναγνωρίζεται από το άτομο η ύπαρξη των άλλων πολιτισμών αλλά εξακολουθεί να αναγνωρίζει σαν ανώτερο το δικό του πολιτισμό και πιο εξελιγμένο από τον πολιτισμό του άλλου και στα πλαίσια αυτά προσπαθεί να προστατεύσει την πολιτισμική του ταυτότητα. Ακόμη νιώθει ότι απειλείται από τον ξένο πολιτισμό, γι' αυτό το λόγο δεν δίνουν στα άτομα με διαφορετική κουλτούρα καμία ευκαιρία για να συμμετέχουν στους δικούς τους θεσμούς.

Στο τρίτο στάδιο, αυτό της ελαχιστοποίησης της πολιτισμικής διαφοράς (minimization) το άτομο δέχεται το διαφορετικό πολιτισμό αλλά δεν μπορεί να συμβαδίσει με αυτό. Επιφανειακά αποδέχεται ότι οι πολιτισμοί τους διαφέρουν αλλά δεν δίνει βαρύτητα στις πολιτισμικές διαφορές, καθώς θεωρεί ότι ο δικός του πολιτισμός ισχύει καθολικά. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι άνθρωποι με διαφορετική κουλτούρα να αφομοιώνονται.

Τα επόμενα τρία στάδια του μοντέλου ορίζονται ως εθνοσχετικιστικά, μιας και το άτομο που βρίσκεται σε αυτά αποδέχεται τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Στο στάδιο της αποδοχής της διαπολιτισμικής διαφοράς (acceptance) το άτομο αντιλαμβάνεται ότι ο πολιτισμός του είναι ίσος με τους υπόλοιπους και παράλληλα αναγνωρίζει και εξερευνά την πολιτισμική ετερότητα δείχνοντας περιέργεια γι' αυτή. Φυσικά, αυτό δε σημαίνει ότι συμφωνεί μ' αυτή, αρκεί που αντιλαμβάνεται τα μέλη των άλλων πολιτισμών ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας.

Το δεύτερο εθνοσχετικιστικό στάδιο είναι αυτό της προσαρμογής στην πολιτισμική διαφορά (adaption). Σ' αυτό το στάδιο το άτομο διαμορφώνει ιδέες και συμπεριφορές εκτός του δικού του πολιτισμικού πλαισίου. Άρα μπορεί να αντιληφθεί τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, καθώς γνωρίζει καλά τα στοιχεία που εμπεριέχει ο δικός του πολιτισμός αλλά και των υπολοίπων.

Τέλος, στο στάδιο της ενσωμάτωσης (integration) έμφαση δίνεται στο ότι το άτομο αντιλαμβάνεται πως η πολιτισμική του ταυτότητα είναι μία κατασκευή εντελώς συλλογική, μέσα στην οποία ενσωματώνονται στοιχεία από διαφορετικούς πολιτισμούς. Σ' αυτό το τελευταίο στάδιο το άτομο εμπλουτίζει τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες του και είναι ευέλικτο να επικοινωνήσει με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Ο Bennett, με βάση το μοντέλο του, προσεγγίζει τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση σαν μία διαδικασία εξελισσόμενη καθώς το άτομο σταδιακά αλλάζει τη γνώμη του και τη συμπεριφορά του απέναντι στους άλλους πολιτισμούς. Ο τελικός σκοπός είναι το άτομο να καταφέρει να αναπτύξει τη διαπολιτισμική του επικοινωνιακή ταυτότητα.

2.5.2 Η Κλίμακα Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας

Οι Chen & Starosta (2000) θεωρούν ότι η έννοια της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης του Bennett είναι ταυτόσημη με την έννοια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας. Υποστηρίζουν ότι η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση αλληλεπικαλύπτει διάφορες έννοιες όπως τη διαπολιτισμική ικανότητα, τη διαπολιτισμική επίγνωση και τη διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα. Για να στηρίξουν τα λεγόμενα τους επανεξέτασαν τη σχετική βιβλιογραφία για να αποδώσουν σαφέστερο ορισμό και να αναπτύξουν ένα ακριβέστερο θεωρητικό μοντέλο. Έτσι κατέληξαν στο Τριγωνικό μοντέλο της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας που βοηθάει να κατανοήσουμε λεπτομερώς την έννοια της.

Σύμφωνα με τους Chen & Starosta (2000) η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα αποτελεί από έναν όρο – ομπρέλα που εμπεριέχει τρεις διαστάσεις: τη *γνωστική* (cognitive) διάσταση, τη *συναισθηματική* (affective) διάσταση και τη *συμπεριφορική* (behavioral) ικανότητα των ατόμων κατά την αλληλεπίδραση στη διαπολιτισμική επικοινωνία.

Η γνωστική διάσταση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας αντιπροσωπεύεται από την έννοια της *διαπολιτισμικής επίγνωσης* (intercultural awareness) που αφορά την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα κύρια χαρακτηριστικά που τους κάνουν να ξεχωρίζουν και τις πολιτισμικές αξίες από τις οποίες αποτελούνται όλοι οι πολιτισμοί (Chen & Starosta, 1998). Αυτά τα κύρια

χαρακτηριστικά αφορούν τις βασικές αντικειμενικές πληροφορίες για ένα πολιτισμό που σχετίζονται με την ιστορία, τη θρησκεία, το ντύσιμο, τα έθιμα και άλλα που τα αποκτά κανείς μέσω του διαβάσματος, της διδασκαλίας ή από άλλες πηγές. Από την άλλη πλευρά, είναι πιο δύσκολο να αντιληφθείς τις πολιτισμικές αξίες γιατί είναι συνήθως βαθιά ενσωματωμένες στη δομή ενός πολιτισμού. Για να αποκτήσουν διαπολιτισμική επίγνωση τα άτομα πρέπει να έχουν αυτογνωσία (self-awareness) και γνώση των πολιτισμών (cultural awareness) αλλά και να νιώθουν ότι θέλουν να μάθουν, να κατανοήσουν και να αναγνωρίσουν τις πολιτισμικές διαφορές.

Σύμφωνα με τους Chen & Starosta (1997), η έννοια της συναισθηματικής διάστασης περιέχει την ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ευαισθησίας* (intercultural sensitivity). Η διαπολιτισμική ευαισθησία αποτελεί μία έννοια που σχετίζεται με την κινητοποίηση των ατόμων ως προς την εκτίμηση και την αποδοχή των διαφορών του κάθε πολιτισμού και να υπάρξει αποτελεσματική αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι υπάρχουν έξι (6) στοιχεία – κλειδιά για τη συγκρότηση και τη μέτρηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας ενός ατόμου, τα οποία είναι η αυτοεκτίμηση (self-esteem), που αφορά την αξία που δίνει κάποιος στον εαυτό του, η αυτοπαρακολούθηση (self-monitoring) που σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόσει κατάλληλα τη συμπεριφορά του για να καταστεί δυνατή η επικοινωνία με άτομα από άλλους πολιτισμούς, η ανοικτότητα πνεύματος (open-mindedness) είναι η διάθεσή του να ερμηνεύει τον εαυτό του και να σέβεται τις απόψεις των άλλων, η ενσυναίσθηση (empathy) είναι η ικανότητά του να τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση του άλλου, η συμμετοχή στην αλληλεπίδραση (interaction involvement) σχετίζεται με τη γρήγορη ανταπόκριση, τη διορατικότητα και την προσοχή του ατόμου σε μία διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Τελευταίο στοιχείο είναι η μη άσκηση κριτικής (non-judgment), σ’ αυτό το άτομο δεν κρίνει βιαστικά τους πολιτισμικά διαφορετικούς συνομιλητές του αλλά και ακούει προσεκτικά για να βγάλει συμπέρασμα.

Η τρίτη και τελευταία διάσταση είναι αυτή της συμπεριφορικής πλευράς της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας που αναφέρεται στην έννοια της *διαπολιτισμικής αποτελεσματικότητας* (intercultural adroitness). Κατά τη φάση της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης το άτομο έχει τις απαραίτητες δεξιότητες για να δράσει αποτελεσματικά και να επιτύχει τους επικοινωνιακούς του στόχους. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τα δύο προηγούμενα στάδια, δηλαδή ένα άτομο πρέπει να διακατέχει πρώτα τη

διαπολιτισμική επίγνωση και ευαισθητοποίηση για να μπορέσει να φτάσει στη διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα.

Αφού ολοκλήρωσαν το θεωρητικό μοντέλο τους, προχώρησαν ένα βήμα παραπέρα δημιουργώντας την Κλίμακα Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (Intercultural Sensitivity Scale – ISS) για να αξιολογήσουν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, καθώς κατά τη γνώμη τους αποτελεί τον πυρήνα της διαπολιτισμικής ικανότητας. Αυτή την άποψη τους τη στήριξαν από θεωρητικό τους μοντέλο, αφού αν κάποιος αποδειχτεί διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένος σημαίνει ότι έχει ήδη περάσει από το στάδιο της διαπολιτισμικής επίγνωσης και οδηγείται στη διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα. Η κλίμακα που σχεδίασαν αρχικά εμπεριείχε σαράντα τέσσερες (44) δηλώσεις όπου οι συμμετέχοντες επέλεγαν την απάντηση που ήταν περισσότερο αντιπροσωπευτική γι' αυτούς σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert κλειστού τύπου (όπου 5= Συμφωνώ απόλυτα, 4= Συμφωνώ, 3= Ούτε συμφωνώ /Ούτε Διαφωνώ, 2= Διαφωνώ, 1= Διαφωνώ απόλυτα) και προσπαθούσαν να εξετάσουν πως αισθάνονται οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια μίας διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Τελικά, κατέληξαν σε είκοσι τέσσερις (24) δηλώσεις, οι οποίες εντάσσονται σε πέντε (5) διαφορετικούς παράγοντες και αποτελούν την την Κλίμακα Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (Intercultural Sensitivity Scale – ISS).

Ο πρώτος παράγοντας ονομάζεται «*αφοσίωση στην αλληλεπίδραση*» (interaction engagement) και μελετά το συναίσθημα των ερωτηθέντων όταν συμμετέχουν σε μία διαπολιτισμική συζήτηση. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποιες δηλώσεις «Μου είναι ευχάριστο να αλληλεπιδρώ με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς», «Έχω την τάση να περιμένω πριν σχηματίσω άποψη για ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς».

Ο δεύτερος παράγοντας έχει τίτλο «*σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές*» (respect of cultural differences) και σχετίζεται με τον τρόπο που οι συμμετέχοντες αποδέχονται ή όχι το διαφορετικό πολιτισμό και τη γνώμη ατόμων με διαφορετική κουλτούρα, όπως είναι οι δηλώσεις «Δεν μου αρέσει να είμαι στον ίδιο χώρο με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς», «Μπορώ να καταλάβω αν έχω αναστατώσει ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς κατά τη διάρκεια της συζήτησης».

Ο τρίτος παράγοντας η «*αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση*» (interaction confidence) αφορά το συναίσθημα που προκαλείται στους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια μιας διαπολιτισμικής κατάστασης. Σ' αυτόν τον παράγοντα αναφέρονται

δηλώσεις όπως «Είμαι αρκετά σίγουρος/η για τον εαυτό μου όταν αλληλεπιδρώ με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς», «Μου είναι πολύ δύσκολο να μιλώ μπροστά σε ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς».

Ο τέταρτος παράγοντας είναι η «*απόλαυση κατά την αλληλεπίδραση*» (interaction enjoyment) και καταγράφει την θετική ή αρνητική αντίδραση των συμμετεχόντων όταν επικοινωνούν με άτομα από διαφορετικά διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως φαίνεται στις δηλώσεις «Ταράζομαι εύκολα όταν αλληλεπιδρώ με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς», «Συχνά αποκαρδιώνομαι όταν τύχει να βρεθώ με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς».

Ο πέμπτος παράγοντας ασχολείται με την «*προσοχή της αλληλεπίδρασης*» (interaction attentiveness) και πιο συγκεκριμένα με την καταβολή της προσπάθειας που απαιτείται από τους συμμετέχοντες για να καταλάβουν τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης. Στον τελευταίο αυτό παράγοντα ανήκουν δηλώσεις του τύπου: «Είμαι πολύ παρατηρητικός/η όταν αλληλεπιδρώ με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς», «Προσπαθώ να μάθω όσες περισσότερες πληροφορίες γίνεται όταν αλληλεπιδρώ με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς».

2.6Διαπολιτισμική Δεξιότητα

Γνωρίζοντας ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται σε ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο αλλά αφορά όλα τα πεπραγμένα της ελληνικής εκπαίδευσης αντιλαμβανόμαστε ότι στις δεξιότητες του εκπαιδευτικού θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται και η διαπολιτισμική δεξιότητα, που σχετίζεται με όλες τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες για την καλύτερη αντιμετώπιση παιδαγωγικών, όσο και διδακτικών καταστάσεων. Ως Διαπολιτισμική δεξιότητα ορίζεται «η ικανότητα ελεύθερης αποτελεσματικής επικοινωνίας και συμπεριφοράς σε καταστάσεις διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης με σκοπό την αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς» (Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2015).

Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές διαπολιτισμική δεξιότητα εννοείται η ικανότητα κάποιου για αποτελεσματική επικοινωνία κάτω από συνθήκες αλληλεπίδρασης διαφόρων κουλτούρων με σκοπό την σύνδεση αυτών των ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς μεταξύ τους (Παπαδοπούλου, 2008· Chen & Starosta, 1999). Η Ιωαννίδου (2015) ορίζει τη διαπολιτισμική δεξιότητα ως

την ικανότητα ενός ατόμου να διακρίνει και να περιορίσει τις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα χρησιμοποιώντας πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά των άλλων πολιτισμών.

Από την αναζήτηση στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίσαμε τον όρο «intercultural competence» και απευθύνεται σε άτομο που κατέχει τη διαπολιτισμική δεξιότητα όταν επικοινωνεί με κοινό από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και μπορεί να συντονίσει ομαλά μία συζήτηση γύρω από θέματα διαφορετικών αξιών, πιστεύω και συμπεριφορών (Leeds-Hurwitz, 2013). Παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι ερευνητές που έχουν ορίσει τη διαπολιτισμική δεξιότητα εμπεριέχουν την έννοια της επικοινωνίας, καθώς συνιστά σημαντικό κομμάτι η επικοινωνία μεταξύ ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Φυσικά, η προαναφερόμενη δεξιότητα δεν είναι έμφυτη, αλλά ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να την ενισχύσει και να τη διατηρήσει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η διαπολιτισμική επάρκεια ή δεξιότητα περιλαμβάνει την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και αποκτάται κατά τη διάρκεια των σπουδών του στο Πανεπιστήμιο ή της συμμετοχής του σε επιμορφωτικά σεμινάρια και πιστοποιείται με τη λήψη πτυχίου ή πιστοποιητικού επιμόρφωσης (Γεωργογιάννης, 2006). Ο ίδιος συνεχίζει διακρίνοντας τον όρο της διαπολιτισμικής επάρκειας από την διαπολιτισμική ικανότητα. Ενώ ο πρώτος όρος περιλαμβάνει την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, η διαπολιτισμική ικανότητα περιγράφει τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιεί αυτή τη γνώση για τη διαχείριση της ετερότητας σε μια διαπολιτισμική τάξη.

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι για να έχει ένας εκπαιδευτικός αναπτυγμένες τις διαπολιτισμικές δεξιότητες του θα πρέπει να κάνει τα εξής:

- να βλέπει τα πράγματα κάτω από το πρίσμα μίας πολλαπλής οπτικής,
- να ανακαλύψει πληροφορίες και τρόπους για πολιτισμικές συνεργασίες,
- να ερμηνεύσει άλλες πολιτισμικές πρακτικές αι αξίες και να τις συσχετίσει με τις δικές του,
- να αναπτύξει το συναίσθημα της ενσυναίσθησης,
- να προσαρμόζει τον τρόπο σκέψης του ανάλογα με τις συνθήκες καθώς και τη συμπεριφορά του.

- να διαχειρίζεται επικοινωνιακά προβλήματα, αλλά και να παίρνει το ρόλο του διαμεσολαβητή αν χρειαστεί.
- να επικοινωνεί σε περισσότερες από μία γλώσσες
- να είναι σε θέση να εξηγήσει τις πολιτισμικές του πεποιθήσεις, τις αξίες και τις πρακτικές του (Σειρά Pestalozzi 3, 2013).

Σύμφωνα με τη Χατζησωτηρίου (2014) η ολοκληρωμένη κατάρτιση ενός εκπαιδευτικού επέχει σημαντική θέση στο αν καθίσταται ικανός να διδάξει σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των πανεπιστημίων προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με το να αναπτύσσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να ανταπεξέλθει σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον (Siwatu, 2011).

Όμως σύμφωνα με την έρευνα των Rissanen, Kuusisto & Kuusisto (2016) σε τριάντα ένα (31) Φιλανδούς καθηγητές για να μπορέσει ένας εκπαιδευτικός να εντοπίσει και να ξεπεράσει τις προκαταλήψεις του δεν αρκεί απλά να έχει τις τυπικές γνώσεις. Η διαπολιτισμική δεξιότητα αναπτύσσεται και αποτελεί το αποτέλεσμα μιας σειράς πολιτισμικής μάθησης με επιμέρους στόχους όπως ο έλεγχος της ικανότητας αντίληψης, η χαρτογράφηση των πολιτισμικών συντεταγμένων, η ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης στην αντίληψη διαφορετικών πολιτισμικών φαινομένων, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (empathy) (Παπαδοπούλου, 2008).

Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί που θα τους επιτρέψουν να καταστούν φορείς αλλαγής στη σχολική τάξη, επιτρέποντάς τους παράλληλα τη ανάπτυξη της επικοινωνίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης, αναλύονται επαρκώς στην πρώτη φάση του προγράμματος «Έχω δικαιώματα» (2016-2018) και αναγνωρίζονται στο έργο του Zadra (2004). Βάσει αυτού χωρίζονται σε τρία διαφορετικά επίπεδα, το γνωστικό, το συναισθηματικό και το σχεσιακό επίπεδο.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στο *γνωστικό επίπεδο*, διαπιστώνουμε ότι αυτό συμβάλλει καθοριστικά στην δημιουργία της ανάπτυξης ενός πλαισίου πολιτισμών όπου ο ένας επιδρά στη διαμόρφωση του άλλου, επιτυγχάνεται η ομαλή μετάβαση από την εθνοκεντρική στην εθνοσχετικιστική προοπτική, λειτουργεί καθοριστικά στην άρση των προκαταλήψεων, δημιουργεί την προοπτική αναγνώρισης ομοιοτήτων, αλλά και διαφορών σε διάφορες καταστάσεις, δίνοντας τη δυνατότητα πολλαπλών ερμηνειών για ίδια γεγονότα ή καταστάσεις.

Το *συναισθηματικό επίπεδο*, πραγματεύεται τη δυνατότητα εμπλοκής ή και αδιαφορίας κατανόησης των συναισθημάτων, την αυτογνωσία και την αποδοχή των ορίων, την άρση του φόβου εμπρός στην ανακάλυψη του νέου και του διαφορετικού, την επίγνωση της πολυμορφίας του εαυτού μας αλλά και της δυνατότητας να μην εκλαμβάνουμε τους εαυτούς μας πολύ στα σοβαρά.

Ιδιαίτερη βαρύτητα κατέχει το *σχεσιακό επίπεδο*, σύμφωνα με το οποίο αναπτύσσουμε την ικανότητα να είμαστε ελαστικοί και με κατανόηση απέναντι στους άλλους σεβόμενοι τα δικαιώματά τους, καλλιεργώντας συνεχώς την ενσυναίσθηση (θέτουμε τον εαυτό μας στη θέση του άλλου), λειτουργούμε χωρίς παρωπίδες προς τους άλλους, λειτουργούμε με αίσθημα εμπιστοσύνης και χωρίς επιφυλακτικότητα, προκρίνοντας τον ενεργό διάλογο, αντιμετωπίζουμε τις ενδεχόμενες συγκρούσεις ή παρεξηγήσεις ως έδαφος καλλιέργειας επίλυσης των διαφορών. Επιτυγχάνοντας τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να δημιουργήσουν μια τάξη η οποία θα λειτουργεί ως μια φιλόξενη κοινότητα για όλους τους μαθητές.

2.7Ο ρόλος και οι διαπολιτισμικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού

Το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικά οργανωμένο θεσμό που προσαρμόζει την λειτουργία του ανάλογα με τις εκάστοτε πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές ανάγκες. Χαρακτηριστικό της ελληνικής πραγματικότητας είναι ότι πολλές σχολικές μονάδες έχουν διαπολιτισμικό χαρακτήρα αφού οι μαθητές δεν είναι μόνο γηγενείς αλλά και αλλοδαποί. Το σχολείο ως ο μόνος επίσημος θεσμός για την παροχή γνώσεων, δεξιοτήτων και τρόπων συμπεριφοράς οφείλει να προσαρμόσει τη διδακτική διαδικασία στη βάση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Φυσικά αναμένεται ότι και η πολιτεία θα ακολουθήσει μία εκπαιδευτική πολιτική στο ίδιο πλαίσιο. Το σχολικό περιβάλλον υποστηρίζει τη θετική στάση αποδοχής και σεβασμού στην διαφορετικότητα του άλλου, φροντίζει τη δημιουργία εύφορου εδάφους για επικοινωνία και συνεργασία και τέλος φροντίζει να παρέχει ίσες ευκαιρίες για την πρόσβαση στη γνώση, την κοινωνική και οικονομική τόσο στον γηγενή πληθυσμό όσο και στους πολιτισμικά διαφοροποιημένους (Παναγίδης & Χατζησωτηρίου, 2014).

Στα πλαίσια της σχολικής τάξης οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έχουν συγκεκριμένες αρμοδιότητες που σχετίζονται με τη θέση, τα δικαιώματα και αλλά και

τις υποχρεώσεις τους. Ο εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα παιδαγωγός, διδάσκει, αξιολογεί και εποπτεύει τους μαθητές, καλείται δηλαδή να επιτελέσει διαφορετικούς ρόλους εντός της σχολικής τάξης. Σύμφωνα με τη Σειρά Pestalozzi 2 (2012), μέσα σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι απλά αυτός του «πομπού γνώσεων», αλλά διευρύνεται σε ένα σύνολο νέων ρόλων όπως του συμβούλου, του μέντορα, του καθοδηγητή, του εκπαιδευτή, του υποστηρικτή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, του μέλους μιας κοινότητας ή ομάδας δράσης. Σε αυτό το περιβάλλον ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να έχει πίστη στις δημοκρατικές αξίες και πεποιθήσεις και να προωθεί την ισότητα παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως πολιτισμικών ή γλωσσικών διαφορών. Επίσης, θα πρέπει να αντιμετωπίζει τους μαθητές του ισότιμα και να αποφεύγει οποιαδήποτε εθνοκεντρική προσέγγιση.

Στην προώθηση των διαπολιτισμικών πρακτικών κρίνεται κομβικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθώς επιβάλλεται να λειτουργήσει διαφορετικά από ό,τι στην παραδοσιακή διδασκαλία. Σύμφωνα με τη Σειρά Pestalozzi 3 (2013), ο εκπαιδευτικός σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον πρέπει να κατανοεί την εσωτερική πολυμορφία της τάξης του. Μέσα στη σχολική τάξη πιθανόν υπάρχουν μαθητές που προέρχονται από πολλές χώρες με εντελώς διαφορετικές κουλτούρες. Ας μην ξεχνάμε, ότι ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, και οι μαθητές μεταξύ τους. Αυτό είναι μία ευκαιρία να μοιραστούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχουν για τους πολιτισμούς τους (Banks, 1993). Για να καταφέρουν να το επιτύχουν αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπροσαρμόζουν τον ρόλο τους ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης και να φροντίζουν να μαθαίνουν πληροφορίες για τον πολιτισμό των μαθητών τους.

Ακόμα ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει επίγνωση των διακρίσεων που περιβάλλουν την κοινωνία μας Είναι πολύ σημαντικό να καταφέρει να δημιουργήσει ένα πλαίσιο όπου οι μαθητές θα σέβονται τις ιδιαιτερότητες των υπολοίπων και οι μαθητές θα νιώθουν άνετα να εκφράσουν την άποψη τους χωρίς να φοβούνται τις ρατσιστικές αντιδράσεις συμμαθητών τους. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να καταλάβει ότι η συμπεριφορά του επηρεάζει και τους μαθητές του και να καταπολεμήσει τα στερεότυπα που πιθανόν έχει ο ίδιος (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016). Όπως είναι λογικό, αν ο ίδιος απαξιοί τους μαθητές με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα το ίδιο θα κάνουν και οι συμμαθητές τους, και όχι μόνο θα σταθεί εμπόδιο στη συμπερίληψη τους αλλά θα προωθήσει τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίησή τους.

Σ’ αυτό το διαπολιτισμικό πλαίσιο ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποδέχεται την επιρροή που έχει η μητρική γλώσσα του κάθε ατόμου και να ενθαρρύνει τους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να τη χρησιμοποιούν καθώς και να προωθεί τη χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας στα άτομα που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς μέχρι να μάθουν να μιλάνε τη νέα γλώσσα.

Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν την εμπειρία τους από τον τόπο που προέρχονται και να αναπτύξουν σε μία νέα βάση τον πολιτισμό τους και όχι να τον ξεχάσουν. Πιο συγκεκριμένα με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού οι μαθητές ενθαρρύνονται να ασκήσουν κριτική τόσο στο δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο όσο και στον πολιτισμό που προσπαθούν τώρα να γίνουν αποδεκτοί, για να καταφέρουν να βρουν τις διαφορές μεταξύ τους και να κατανοήσουν πως συμπεριφέρονται τα άτομα μιας κοινωνίας. Αυτό βέβαια, με την προϋπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός γνωρίζει το σύστημα των ηθικών αξιών και της κουλτούρας που περιβάλλονται αυτά τα άτομα και κατανοεί το ρόλο που έχει η αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Οφείλει εκτός των άλλων να είναι συνεργατικός, να ενισχύει και να καθοδηγεί και να αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές του (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016). Αξίζει να σημειωθεί ότι ακόμα και αν σε κάποια σχολική μονάδα δεν υφίστανται μαθητές οι οποίοι έχουν πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, εντούτοις ο εκπαιδευτικός, οφείλει να καλλιεργήσει τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών του, ώστε να είναι έτοιμοι να ενταχθούν σε ένα περιβάλλον διαπολιτισμικό, όπως αυτό που πλέον έχει διαμορφωθεί σήμερα (Νικολάου, 2005).

Ένας εκπαιδευτικός καλό θα ήταν να διακατέχεται από τα παρακάτω προσόντα και τις διαπολιτισμικές δεξιότητες (Σειρά Pestalozzi 2, 2012): να έχει αναπτύξει την ευαισθησία του σε διαπολιτισμικά θέματα και να έχει επίγνωση του ποιος είναι ο ρόλος τους στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (συναίσθημα) ιδιαίτερα σε ότι σχετίζεται με την κατανόηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα άτομα που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς, αλλά και της κατάστασης την οποία βιώνουν, να έχει αναπτυγμένη γνώση και κατανόηση σχετικά με διαπολιτισμικά θέματα (κατανόηση), να είναι αποτελεσματικός, αποδοτικός και δίκαιος επί του πρακτέου σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον (δράση), να είναι ικανός να περάσει από την ατομική πρακτική στη δράση που διαμορφώνει την κοινωνική πρακτική (ανάπτυξη συνεργασιών).

Πρέπει να κατανοεί και να σέβεται τη διαφορετικότητα των άλλων και να συμπάσχει με προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν. Οι δεξιότητες αυτές θα

τον βοηθήσουν να καλλιεργήσει στάσεις και συμπεριφορές στους μαθητές με άξονα τη συνεργασία, το σεβασμό και την κατανόηση.

2.8Εκπαιδευτικές πρακτικές για τη διαχείριση της σχολικής τάξη

Η ποικιλομορφία που επικρατεί στις σχολικές αίθουσες συμβαδίζει με την ποικιλομορφία της κοινωνίας, για το λόγο αυτό, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του και να χρησιμοποιήσει σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές που να αξιοποιούν δημιουργικά τις διαφορές μεταξύ των μαθητών (Σχισμένος, 2009). Οι πρακτικές αυτές στηρίζονται σε μια δημοκρατική παιδεία βασισμένη στον αμοιβαίο σεβασμό χρησιμοποιώντας σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, έτσι ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση.

Παρατηρούμε ότι δίνεται έμφαση στον καταλυτικό ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στη διαμόρφωση διαπολιτισμικού πλαισίου εφαρμόζοντας τις κατάλληλες πρακτικές και παραμερίζοντας τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας για να ενισχύσουν τη συνοχή της ομάδας (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008). Τα σύγχρονα διδακτικά μοντέλα περνάνε από το κλασικό μοντέλο μάθησης στο ενεργό – τεχνολογικό μοντέλο που βασίζεται στην αλληλεπίδραση, ενισχύει την ενεργό μάθηση και ωφελεί τους μαθητές με τη συμμετοχή τους (Karlsson & Janson, 2016). Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός έχει διαμεσολαβητικό ρόλο, ανιχνεύει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, παρακολουθεί την εργασία των ομάδων και διακριτικά επεμβαίνει όποτε χρειάζεται, διατηρεί ένα θετικό και ευχάριστο κλίμα στην τάξη και μια ατμόσφαιρα αποδοχής όλων των μαθητών ανεξαρτήτως των διαφορών τους (Ματσαγγούρας, 2007).

Θα ήταν συνετό να δίνονται πολλές και διαφορετικές επιλογές στους μαθητές όσον αφορά την άντληση πληροφοριών και την κατανόηση του μαθήματος μιας και οι πρακτικές δεν έχουν την ίδια επίδραση σε κάθε μαθητή (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015· Σχισμένος, 2009). Αυτό συνεπάγεται ότι κάθε μαθητής πρέπει να διδαχθεί τις διαφορετικές στρατηγικές μάθησης προκειμένου να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά όχι μόνο σε κάθε μαθησιακή άσκηση αλλά και να τον βοηθήσει να γίνει πιο αποτελεσματικός σε προβλήματα της καθημερινής του ζωής. Ακολουθεί αναφορά σε κάποιες από τις καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Η *ομαδοσυνεργατική* μέθοδος διδασκαλίας δεν είναι μία εντελώς νέα μέθοδος. Παρουσιάζεται σε διάφορες εποχές με διάφορες μορφές και εξελίσσεται με την παρέλευση του χρόνου, φτάνοντας στη σύγχρονη μορφή της. Το κίνημα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας ξεκίνησε από τις συνεργατικές πρακτικές, που υιοθέτησε το κίνημα της Νέας Αγωγής στις αρχές του 20ου αιώνα (Ματσαγγούρας, 2007). Το εν λόγω κίνημα, έδινε ιδιαίτερη βαρύτητα στη μάθηση, μέσω της διερεύνησης και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με δημοκραττικά πρότυπα. Έτσι ήταν φυσικό οι συνεργατικές σχέσεις των μαθητών να αποτελούν άμεση προτεραιότητα.

Απώτερος σκοπός των συνεργαζόμενων μαθητών είναι να προωθήσουν την ατομική τους μάθηση ενώ, ταυτόχρονα, συμβάλλουν και στη μάθηση των υπόλοιπων μελών της ομάδας τους. Μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης και της συμμετοχής του μαθητή που προέρχεται από άλλη χώρα στην ομάδα τονώνεται η αυτοπεποίθηση του και δεν νοιώθει ότι βρίσκεται στο περιθώριο. Ένα εξίσου βασικό στοιχείο που φαίνεται να αποκομίζουν οι μαθητές είναι η διαδικασία της διαπραγμάτευσης. Μέσω των γνώσεων που αποκτούν θα είναι πιο εύκολο γι' αυτούς στο μέλλον να επιλύσουν κοινωνικά προβλήματα (Joyce, Weil, & Calhoun, 2009). Οι μαθητές επιτυγχάνουν υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα όταν εργάζονταν σε μικρές ομάδες από ό,τι όταν δεν εργάζονται σε ομάδες, όπως συμβαίνει στις παραδοσιακές τάξεις.

Η *έρευνα δράσης* αποτελεί κυκλική διαδικασία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ενώσει τη θεωρία με την πράξη αλλά και να εμπλέξει τον εαυτό του μαζί με τους μαθητές στην ερευνητική διαδικασία (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008). Αποτελεί για τον εκπαιδευτικό ένα εργαλείο εντοπισμού μιας προβληματικής κατάστασης καθώς και των απαιτούμενων ενεργειών στις οποίες πρέπει να προβεί για την αντιμετώπισή της. Ιδανικά εφαρμόζεται σε περιβάλλοντα με ζητήματα ετερότητας για να καταφέρει όταν ολοκληρωθεί να δημιουργήσει ένα ανοιχτό κλίμα για αναζήτηση νέων εμπειριών και διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Μία ακόμα σύγχρονη μέθοδο αποτελεί η *μέθοδος Project* που χρησιμοποιείται συχνά από τους εκπαιδευτικούς μιας και όχι μόνο συνδέει το σχολείο με την καθημερινή ζωή αλλά και προωθεί το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία (Γεραρής, 2011). Χρησιμοποιώντας αυτή τη μέθοδο, αποκομίζουν όλοι οι συμμετέχοντες οφέλη, τόσο οι μαθητές με τον ενεργητικό και πρωτεύοντα ρόλο που έχουν όσο και οι εκπαιδευτικοί που είναι υποστηρικτικοί, καθοδηγούν και

συντονίζουν διακριτικά τις ομάδες. Η μέθοδος αυτή ανήκει στο οικοδομιστικό μοντέλο διδασκαλίας, με βάση το οποίο η μάθηση αποτελεί μια διαδικασία διερεύνησης, ανακάλυψης και οικοδόμησης της γνώσης από το ίδιο το άτομο που μαθαίνει. Βασίζεται, επίσης, στην κοινωνιογνωστική θεωρία της μάθησης βάσει της οποίας η γνώση οικοδομείται μέσω της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με τους άλλους, μέσω δουλειάς και αντιπαράθεσης, μέσω της κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης.

Ουσιαστικά, ο μαθητής αποκτά γνώσεις και δεξιότητες που μπορεί να τις χρησιμοποιήσει σε διάφορες προβληματικές καταστάσεις και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Τα θέματα μελετώνται συλλογικά από όλη την τάξη, η οποία χωρίζεται σε ομάδες, ώστε να αξιοποιείται κάθε γνώση και οι μαθητές να αποκτούν μια ολοκληρωμένη άποψη. Η ανάπτυξη ενός θέματος μέσα από μία ομάδα μαθητών διαφορετικών εθνοτήτων οδηγεί στην ομαλή προσαρμογή τους, συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση τους, στην ανταλλαγή εμπειριών και στην προβολή μιας διαφορετικής οπτικής του θέματος (Κεσίδου, 2008). Κάθε μέλος της ομάδας συνεργάζεται με σκοπό να αναζητήσουν πληροφορίες για το θέμα που θέλουν να μελετήσουν, διαχωρίζουν τις χρήσιμες από τις περιττές πληροφορίες, κάνουν υποθέσεις και καταλήγουν σε συμπεράσματα μέσω της κριτικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 2007).

Ακόμα, θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν μικρά projects με θέμα την χώρα προέλευσης τους με σκοπό να δώσουν δημογραφικές πληροφορίες και να μοιραστούν ήθη και έθιμα της χώρας τους με τους υπόλοιπους μαθητές. Σύμφωνα με την έρευνα της Μήλιου (2013) που συμμετείχαν είκοσι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τον Μάιο έως τον Ιούνιο του 2010, οι περισσότεροι δάσκαλοι δήλωσαν ότι αξιοποιούν το πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών τους και προσπαθούν να εντάξουν πληροφορίες σχετικές με τα ήθη και τα έθιμα της χώρα τους στα πλαίσια της διδασκαλίας τους. Όπως παρατηρούμε στη δράση – παρέμβαση που πραγματοποίησε η Τσοκαλίδου (2012) οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και του Νηπιαγωγίου που συμμετείχαν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για να μάθουν για τον πολιτισμό ενός συμμαθητή τους από τα λεγόμενα του πατέρα του.

Μία ακόμη καλή πρακτική είναι η *δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων* (Γεραρής, 2011· Σχισμένος, 2009). Οι εμπλεκόμενοι μαθητές επανεξετάζουν το πώς βλέπουν τον άλλο, αλλάζει ο τρόπος σκέψης και κατανόησης των πραγμάτων και αυτομάτως διαφέρει ο τρόπος συνεννόησης και επικοινωνίας απέναντι στους

συμμαθητές τους αλλά και στα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας. Η συγκεκριμένη πρακτική στοχεύει να καλλιεργήσει συναισθήματα ταύτισης και σεβασμού με απώτερο σκοπό την σταδιακή απαλλαγή από στερεότυπα και τη δημιουργία της αντίληψης ότι ακόμη και αν υπάρχουν μαθητές με διαφορετική καταγωγή, αυτό δεν τους καθιστά λιγότερο σημαντικούς ανθρώπους (Σειρά Pestalozzi 3, 2013). Όταν αλλάζει η οπτική γωνία που βλέπουν τα πράγματα και η οποία είναι ήδη καθορισμένη από πολλούς παράγοντες π.χ. πολιτισμικούς αλλάζει και η αντίληψη σχετικά με το τι είναι διαφορετικό (Κεσίδου, 2007). Το παιχνίδι ρόλων είναι η ιδανική μέθοδος για αυτοσχεδιασμό και πειραματισμό αλλά και για την καλλιέργεια πλούσιου λεξιλογίου και την ανάπτυξη πλήθους δεξιοτήτων, όπως συνεργασία, κριτική σκέψη, αλλαγή οπτικής.

Κατά τη διάρκεια της διδακτικής αξιοποίησης της *χρήσης εποπτικών μέσων* (εικόνας & βίντεο) οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν ποικίλα εποπτικά μέσα, όπως αφίσες, ταινίες και ντοκυμαντέρ, όπου ειδικά στην περίπτωση παιδιών με διαφορετική μητρική γλώσσα μπορεί να βοηθήσουν και στη βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου της διδασκαλίας και στην αποτελεσματικότητα των προσπαθειών για μείωση της προκατάληψης. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει να χρησιμοποιήσει μία εικόνα εντός της σχολικής τάξης με βάση το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του, και ζητάει από τους μαθητές του να εξιστορήσουν μία ιστορία που τους έρχεται στο νου, αυτό αποσκοπεί να ανοιχτούν και να γνωριστούν οι μαθητές μεταξύ τους. Μάλιστα σύμφωνα με το Νικολάου (2000), η χρήση εικόνων μπορεί να αποτελέσει μια «γέφυρα επικοινωνίας» και να μειώσει τις αδυναμίες των παιδιών που παρουσιάζουν διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο, ιδιαίτερα κατά τους πρώτους μήνες της φοίτησης στο ελληνικό σχολείο.

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) χρησιμοποιούνται πλέον στη διδασκαλία εντός της σχολικής τάξης ως μία καλή πρακτική προώθησης των σκοπών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ζάχος & Χατζής, 2018· Μαυρομμάτη & Μακρίδου – Μπούσιου, 2010). Οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού κάνουν αναζήτηση στο διαδίκτυο προκειμένου να αντλήσουν πληροφορίες σχετικά με τη χώρα προέλευσης μαθητών, να έρθουν σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς και με άτομα από άλλες χώρες (Roblyer, 2008). Ακόμα μπορούν να κάνουν χρήση χαρτών για να κατανοήσουν τη γεωγραφική προέλευση συμμαθητών τους και να προβούν στη χρήση των κοινωνικών δικτύων ούτως ώστε να αλληλεπιδράσουν με άλλους μαθητές από άλλες χώρες για να

μοιραστούν εμπειρίες και διάφορα θέματα είτε κοινωνικά είτε θρησκευτικά (Σειρά Pestalozzi 3, 2013).

Κεφάλαιο ΙΙΙ

3. Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα ξεκίνησε με βιβλιογραφική ανασκόπηση σε θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και τη δεξιότητα. Πιο αναλυτικά, αναζητήσαμε σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί από άλλους ερευνητές και αφορούν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και τη διαπολιτισμική δεξιότητα είτε φοιτητών σε παιδαγωγικές σχολές είτε εκπαιδευτικών. Το υλικό που εντοπίσαμε το ταξινομήσαμε ως προς το περιεχόμενο του στα δύο διαφορετικά θέματα που μας απασχολούν, την διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και τη διαπολιτισμική δεξιότητα.

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας. Παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που αξιοποιήθηκε για την συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων. Ειδικότερα, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, το ερευνητικό εργαλείο με την βοήθεια του οποίου έγινε η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, ο τύπος δειγματοληψίας και το δείγμα της έρευνας.

Η παρούσα έρευνα καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα που αφορούν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και διαπολιτισμική δεξιότητα των αποφοίτων ΑΕΙ ή ΤΕΙ διαφόρων τμημάτων που οι σχολές τους δεν τους εφοδιάζουν με την παιδαγωγική επάρκεια και γι’ αυτό το λόγο επιλέγουν να φοιτήσουν στο ΕΠΠΑΙΚ. Θέλουμε λοιπόν να μελετήσουμε αν οι σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ μπορούν να ανταπεξέλθουν στο διαπολιτισμικό περιβάλλον που περιβάλει την εκπαίδευση.

Ως απόρροια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

α) Είναι οι σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι, και αν ναι πόσο;

β) Έχουν οι σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ αναπτύξει τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες, και αν ναι πόσο;

3.3Σχεδιασμός έρευνας

Προτού μοιράσουμε το ερωτηματολόγιο ενημερώσαμε την Επιστημονικά Υπεύθυνη του προγράμματος κ.κ. Κασιμάτη Α. για την έρευνα που πρόκειται να υλοποιήσουμε και απευθύνεται σε σπουδαστές της ΑΣΠΑΙΤΕ. Κοινοποιήθηκε μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, προς ενημέρωσή της, για το θέμα της διπλωματικής μας εργασίας και το σκοπό της. Επίσης, ζητήσαμε την έγκριση της προκειμένου να κάνουμε χρήση των προσωπικών ηλεκτρονικών διευθύνσεων των σπουδαστών.

Αφού μας δόθηκε η άδεια της, αποστείλαμε το ερωτηματολόγιο σε πιλοτική φάση, με σκοπό να ελέγξουμε τη σαφήνεια των ερωτήσεων του «εργαλείου» μας και τον τρόπο που αυτές θα απαντηθούν. Το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε σε έξι (6) σπουδαστές μέσω μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), για να ελέγξουμε αν αντιμετώπισαν δυσκολίες στη συμπλήρωσή του. Από την πιλοτική αποστολή διαπιστώσαμε ότι όλες οι ερωτήσεις του «εργαλείου» μας ήταν κατανοητές στους σπουδαστές και υπολογίσαμε το μέσο όρο χρονικής διάρκειας συμπλήρωσης του. Να σημειωθεί ότι τα άτομα που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή δεν συμμετείχαν στην κύρια φάση της έρευνας.

Αφού διαπιστώσαμε ότι το εργαλείο μας είναι κατανοητό και σαφές, προωθήθηκε στους σπουδαστές-άστριες των ακαδημαϊκών ετών 2017-2018, 2018-2019 & 2019-2020 του ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ στην Πάτρα μέσω μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail). Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίσαμε το αδιάβλητο της έρευνας, καθώς οι συμμετέχοντες δεν επηρεάζονταν από την οπτική επαφή με τον ερευνητή και διαφυλάξαμε την ανωνυμία των συμμετεχόντων μέσω του περιβάλλοντος της εφαρμογής Google forms. Η διαδικασία αποστολής, συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων τοποθετείται από τις 11 Μαρτίου έως τις 23 Μαρτίου 2020.

Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από ένα μικρό κείμενο που απευθύνεται στους συμμετέχοντες. Αρχικά, τους ενημερώνουμε για το λόγο σύνταξης του παρόντος ερωτηματολογίου και τους διαβεβαιώνουμε για την διατήρηση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας. Στη συνέχεια, τους γνωστοποιούμε την ποσότητα των ερωτήσεων και τη χρονική διάρκεια συμπλήρωσης και τους ευχαριστούμε για τη συμμετοχή τους.

Για τη συλλογή των απαραίτητων στοιχείων επιλέχθηκε η μέθοδος της ποσοτικής έρευνας (Quantitative research) ώστε να συλλεχθούν μέσα από ερωτηματολόγια οι απόψεις μίας μεγάλης μάζας ατόμων που θα απαντήσουν στον ίδιο αριθμό ερωτήσεων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Στην ποσοτική μέθοδο τα δεδομένα συλλέγονται γρήγορα και σε μικρό χρονικό διάστημα. Στη συνέχεια, τα δεδομένα μπορούν να τυποποιηθούν, να αναλυθούν και να προκύψουν μετρίσιμες μεταβλητές. Ένα σημαντικό στοιχείο της προαναφερόμενης έρευνας είναι ότι ο ερευνητικός της σχεδιασμός είναι προκαθορισμένος εξ' αρχής από τον ερευνητή (Τσιώλης, 2013). Έτσι διαχωρίζουμε δύο διακριτά στάδια: το πρώτο είναι το στάδιο του σχεδιασμού και το δεύτερο είναι το στάδιο της υλοποίησης της έρευνας. Στο πρώτο στάδιο αναλύουμε το σκοπό και τα ζητούμενα της έρευνάς μας καθώς και τους τρόπους που θα χρησιμοποιήσουμε για να φτάσουμε στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Στο δεύτερο στάδιο γίνεται η συλλογή των στοιχείων και η επεξεργασία τους με στόχο την ανάλυση των δεδομένων για να εξάγουμε τα συμπεράσματά μας.

3.4 Ερευνητικό εργαλείο

Για τη διερεύνηση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και τον εντοπισμό των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των σπουδαστών, υιοθετήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο ένα ειδικά διαμορφωμένο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο έξι σελίδων αποτελούμενο από δεκαπέντε (15) ερωτήσεις. Το πλήρες ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα Ι.

Όσον αφορά τη δομή του ερωτηματολογίου, τηρήθηκαν οι βασικές αρχές οργάνωσης, βάσει των οποίων οι αρχικές ερωτήσεις οφείλουν να είναι απλές για να ενθαρρυνθεί ο συμμετέχων και να νιώσει άνετα για να απαντήσει ειλικρινά και στη συνέχεια προχωράμε σε ερωτήσεις κλειστού τύπου για να μάθουμε τις απόψεις, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους γύρω από το θέμα που μας ενδιαφέρει (Cohen et all, 2008). Διαχωρίσαμε το ερωτηματολόγιο σε τρεις ενότητες. Ο διαχωρισμός αυτός βοηθά να εξασφαλίσουμε ότι θα απαντηθούν όλες τις ερωτήσεις από τους συμμετέχοντες και μας βοηθά μετέπειτα, στην ανάλυση των δεδομένων, αφού μπορούμε να διαχωρίσουμε τα στοιχεία που θα αντλήσουμε σε αυτές τις κατηγορίες.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από μεικτού τύπου ερωτήσεις, ανοικτού και κλειστού τύπου, διχοτομικές και με κλίμακα διαβάθμισης. Πιο αναλυτικά, για τα είδη των ερωτήσεων να αναφέρουμε ότι χρησιμοποιήσαμε δύο ερωτήσεις ανοιχτού

τύπου, για να νοιώσουν οι συμμετέχοντες πιο άνετα κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου είναι περιοριστικές αλλά ταυτόχρονα εύκολες στη συμπλήρωση γι' αυτό και προτιμούνται από τις ανοιχτού τύπου. Διακρίνονται σε διχοτομικές, ερωτήσεις με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής και κλίμακες ιεράρχησης (Cohen et all, 2008).

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά: η πρώτη ενότητα περιελάμβανε ερωτήσεις δημογραφικών χαρακτηριστικών. Πιο αναλυτικά, η ερώτηση 1 είναι διχοτομική και σχετίζεται με την καταγραφή του φύλου των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις 2 και 4 είναι ανοιχτού τύπου για να έχουν την δυνατότητα οι σπουδαστές να συμπληρώσουν αυτό που τους ταιριάζει όσον αφορά την ηλικία και την ειδικότητα σπουδών τους αντίστοιχα. Η ερώτηση 3 είναι πολλαπλής επιλογής και τους παρέχετε η δυνατότητα να επιλέξουν μία από τις απαντήσεις που δίνονται για να διαπιστώσουμε ποιο είναι το επίπεδο σπουδών τους. Το επόμενο δημογραφικό στοιχείο που θέλαμε να μελετήσουμε με τη διχοτομική ερώτηση 5, είναι αν οι σπουδαστές απασχολούνται στον τομέα της εκπαίδευσης ή όχι δηλαδή, αν είναι εκπαιδευτικοί ή όχι. Η ερώτηση 6 αφορούσε την εργασιακή τους σχέση και είναι ερώτηση πολλαπλής επιλογής. Τέλος, η ερώτηση 7 είναι διχοτομική και αναφέρεται σε όσους εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης με σκοπό να εξετάσουμε αν την τρέχουσα σχολική χρονιά υπάρχουν μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στις τάξεις των εκπαιδευτικών.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμικός προσανατολισμός του ΕΠΠΑΙΚ: στη δεύτερη ενότητα επιθυμούμε να ελέγξουμε ποιος είναι ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός του προγράμματος σπουδών του ΕΠΠΑΙΚ κατά τη γνώμη των σπουδαστών αλλά και τις γνώσεις των σπουδαστών γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, η ερώτηση 8 είναι διχοτομική απαντώντας με ένα «ναι» ή ένα «όχι». Η ερώτηση αυτή στοχεύει στη διερεύνηση τυχόν επιμόρφωσης των σπουδαστών σε ζητήματα εκπαίδευσης μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα με την παρακολούθηση σεμιναρίου πάνω στο αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι ερωτήσεις 9 και 10 σχετίζονται τις πηγές πληροφόρησης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και πόσο ενημερωμένοι νιώθουν ότι είναι. Οι απαντήσεις δίνονται με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (όπου 5= Πάρα πολύ, 4= Πολύ, 3= Αρκετά, 2= Λίγο, 1= Καθόλου) που αποτελεί την πιο διαδεδομένη κλίμακα διότι διακρίνεται σε σχέση με τις

υπόλοιπες για την ευκολία στην κατασκευή και την εφαρμογή της (Robson, 2010· Κυριαζή, 1999).

Στην προσπάθεια μας να ελέγξουμε το διαπολιτισμικό προσανατολισμό του προγράμματος σπουδών του ΕΠΠΑΙΚ, προβήκαμε σε ανάλυση του κανονισμού σπουδών και συγκεκριμένα μελετήσαμε τα περιγράμματα των μαθημάτων του ΕΠΠΑΙΚ για τα έτη 2017-2018, 2018-2019 και 2019-2020, το οποίο είναι σε ισχύει με βάση το ΦΕΚ Αρ. Φύλλου 2551 στις 27 Ιουνίου 2019. Κατόπιν αυτού, δεν εντοπίσαμε κάποιο μάθημα που να έχει ξεκάθαρο διαπολιτισμικό χαρακτήρα, όμως τρία (3) από τα έντεκα (11) συνολικά μαθήματα που διδάσκονται οι σπουδαστές περιέχουν στο περίγραμμα τους ύλη σχετική με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έτσι συντάξαμε την ερώτηση 11 με τα μαθήματα που σχετίζονται με διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Αναλυτικά, είναι το μάθημα «Παιδαγωγική & Φιλοσοφία της Παιδείας» του 1ου εξαμήνου όπου το περίγραμμα αναφέρει ότι διδάσκονται Παιδαγωγική των αλλοδαπών/ διαπολιτισμική παιδαγωγική, πολιτισμική παιδαγωγική (σελ. 28.258), το μάθημα «Εκπαιδευτική Ψυχολογία» του 2ου εξαμήνου, όπου ασχολείται με τη Διαφορετικότητα και ποικιλομορφία στην Τάξη (σελ. 28.291) και το μάθημα «Συμβουλευτική Ψυχολογία & Προσανατολισμός» του 2ου εξαμήνου περιέχει τη Διαπολιτισμική Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας (σελ. 28.296). Οι επόμενες δύο ερωτήσεις, η 12 και η 13 σχετίζονται με τη γνώμη των σπουδαστών για το αν το ΕΠΠΑΙΚ ανταποκρίνεται στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον και αν θα έπρεπε να δίνει περισσότερη βαρύτητα σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις και στις δύο ερωτήσεις δίνονται με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (όπου 5= Πάρα πολύ, 4= Πολύ, 3= Αρκετά, 2= Λίγο, 1= Καθόλου).

Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και διαπολιτισμική δεξιότητα: Για την ερώτηση 14 χρησιμοποιήσαμε την Κλίμακα Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (ISS) είκοσι τεσσάρων (24) δηλώσεων των Chen & Starosta (2000). Σύμφωνα με τους Chen & Starosta (2000) η κλίμακα έχει ικανοποιητική εσωτερική εγκυρότητα (cronbach's alpha=0,86). Να αναφέρουμε ότι κάναμε μία προσαρμογή στο αρχικό ερωτηματολόγιο των Chen & Starosta, βάσει της δικής μας έρευνας. Οι ερευνητές στην έρευνα τους στις δηλώσεις τους ανέφεραν «άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς». Η συγκεκριμένη φράση αντικαταστάθηκε σε όλες τις δηλώσεις για τις ανάγκες της δικής μας έρευνας με τη φράση «μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες».

Η συγκεκριμένη κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί σε παρελθοντικές έρευνες σε διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως των Arvanitis, Bertozzis & Armaos (2018), Mostafaei Alaei & Nosrati (2018), Mendoza et all (2017), Çetin Köroğlu (2016), Jantawej (2011), Petrović & Zlatković (2009) και Fritz, Möllenberg, & Chen (2000) και έχει μεταφραστεί στα ελληνικά και χρησιμοποιηθεί στις έρευνες των Chranioti & Arvanitis (2018), Arvanitis & Sakellariou (2014) και Spinthourakis, Karatzia & Roussakis (2009). Οι συμμετέχοντες δηλώνουν την περισσότερο αντιπροσωπευτική επιλογή τους σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert κλειστού τύπου (όπου 5= Πάρα πολύ, 4= Πολύ, 3= Αρκετά, 2= Λίγο, 1= Καθόλου) που σχετίζεται με την αλληλεπίδραση τους με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Να διευκρινιστεί ότι με την έννοια της αλληλεπίδρασης εννοούμε τη συνύπαρξη, την κοινωνική επαφή και τη λεκτική επικοινωνία κατά την επαφή με τον «άλλο».

Οι προαναφερόμενες είκοσι τέσσερις (24) δηλώσεις της συγκεκριμένης ερώτησης διακρίνονται σε πέντε (5) παράγοντες:

- Ο πρώτος παράγοντας είναι η «ετοιμότητα εμπλοκής κατά την αλληλεπίδραση» (interaction engagement) και οι δηλώσεις που σχετίζονται μ' αυτόν είναι οι εξής: 1, 11, 13, 21, 22, 23, 24. Η συνολική τιμή του παράγοντα προκύπτει από το άθροισμα αυτών των δηλώσεων και έχει μέγιστη τιμή το 35.
- Ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει δηλώσεις που αφορούν «πολιτισμικές διαφορές και το σεβασμό αυτών» (respect of cultural differences), όπως είναι οι 2, 7, 8, 16, 18, 20. Η συνολική τιμή του παράγοντα που προκύπτει από το άθροισμα αυτών των δηλώσεων είναι το 30.
- Ο τρίτος παράγοντας ερευνά την «άνεση ή την αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση» (interaction confidence). Οι πέντε δηλώσεις που σχετίζονται μ' αυτόν τον παράγοντα είναι οι 3, 4, 5, 6, 10. Η συνολική τιμή του τρίτου παράγοντα, που προκύπτει από το άθροισμά των παραπάνω πέντε δηλώσεων είναι το 25.
- Ο τέταρτος παράγοντας σχετίζεται με την «ευχαρίστηση ή την απόλαυση κατά την αλληλεπίδραση» (interaction enjoyment) και προκύπτει από τις δηλώσεις 9, 12, 15. Η συνολική τιμή του παράγοντα

που προκύπτει από το άθροισμα αυτών των τριών δηλώσεων είναι το 15.

- Ο πέμπτος και τελευταίος παράγοντας αναφέρεται στην «παρατηρητικότητα κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης» (interaction attentiveness). Σ' αυτόν τον παράγοντα ανήκουν οι τρείς δηλώσεις 14, 17, 19 και η συνολική τιμή του είναι το 15.

Για την ερώτηση 15 χρησιμοποιήσαμε την κλίμακα ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σε πολιτισμικό επίπεδο (Culturally Responsive Teacher Preparedness Scale - CRTPS) της Hsiao (2015). Η Hsiao σχεδίασε ένα ερωτηματολόγιο τριάντα δύο (32) δηλώσεων για τη διάγνωση σχετικών αναγκών με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, από το οποίο τελικά διατηρήθηκαν δεκαοκτώ (18) δηλώσεις για να διαγνώσει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον. Η εσωτερική εγκυρότητα του εργαλείου σύμφωνα με την Hsiao (2015) είναι αρκετά ικανοποιητική για όλη την έρευνα (cronbach's alpha=0,95) αλλά και ξεχωριστά για τους τρεις παράγοντες (cronbach's alpha πρώτου παράγοντα =0,91, cronbach's alpha δεύτερου παράγοντα=0,91 και cronbach's alpha τρίτου παράγοντα=0,88).

Το εργαλείο προσαρμόστηκε κατάλληλα έτσι ώστε να ταιριάζουν οι δηλώσεις στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της. Μεταφράσαμε τις ερωτήσεις και προσαρμόσαμε δεκατέσσερις (14) δηλώσεις για να διαπιστώσουμε τη διαπολιτισμική δεξιότητα των συμμετεχόντων. Σε αυτή την ερώτηση οι συμμετέχοντες δηλώνουν την περισσότερο αντιπροσωπευτική επιλογή τους σε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert κλειστού τύπου (όπου 5= Πάρα πολύ, 4= Πολύ, 3= Αρκετά, 2= Λίγο, 1= Καθόλου) σχετικά με το αν μπορούν να ανταπεξέλθουν στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον που αποτελείται από μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Οι δεκατέσσερις (14) δηλώσεις εντάσσονται σε τρεις παράγοντες ως εξής:

- Ο πρώτος παράγοντας αφορά το «πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία» στη σχολική τάξη (curriculum and instruction) και περιλαμβάνει τις δηλώσεις 1, 2, 3, 4, 5. Η συνολική τιμή του παράγοντα προκύπτει από το άθροισμα αυτών των δηλώσεων και έχει μέγιστη τιμή το 25.
- Ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει τις δηλώσεις 6, 7, 8, 9, 10 που σχετίζονται με τη «δημιουργία σχέσεων» μεταξύ εκπαιδευτικού,

μαθητών και γονέων και με την καθιέρωση των προσδοκιών του εκπαιδευτικού (relationship and expectation establishment). Η συνολική τιμή του παράγοντα προκύπτει από το άθροισμα αυτών των δηλώσεων και έχει μέγιστη τιμή το 25.

- Ο τρίτος παράγοντας «αίσθηση του ανήκειν σε ομάδα» (group belonging formation), αποτελείται από τις δηλώσεις 11, 12, 13, 14. Ο παράγοντας αυτός εξετάζει αν ο εκπαιδευτικός είναι ικανός να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα εμπιστοσύνης εντός της σχολικής τάξης και να καταφέρει να αισθάνονται οι μαθητές του μέλη μιας ομάδας. Η συνολική τιμή του παράγοντα προκύπτει από το άθροισμα αυτών των δηλώσεων και έχει μέγιστη τιμή το 20.

Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μας ομαδοποιούνται για τη διάγνωση αποτελεσμάτων απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε εξ αρχής ως εξής:

- Να διερευνήσουμε κατά πόσο οι σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ είναι διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι (ερώτηση 14).
- Να διερευνήσουμε κατά πόσο οι σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ έχουν αναπτύξει τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες (ερώτηση 15).

3.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Για να επιβεβαιώσουμε ότι τα αποτελέσματα μιας ποσοτικού τύπου έρευνας είναι έγκυρα και να εξασφαλίσουμε την ορθότητα της είναι απαραίτητο να ελέγξουμε την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της. Όσον αφορά την εγκυρότητα, ελέγχουμε αν τα ευρήματα της έρευνας είναι «πραγματικά» και αν το εργαλείο μέτρησης μας όντως μετράει αυτό που σκόπευε να μετρήσει. Η αξιοπιστία είναι συνδεδεμένη με την έννοια της συνέπεια της μέτρησης του ελέγχου και της επανάληψης του αποτελέσματος της μέτρησης, δηλαδή, αν κάτω από τις ίδιες συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας σε μία άλλη ομάδα σπουδαστών σε άλλη πόλη θα πάρουμε τα ίδια ερευνητικά αποτελέσματα.

Σχετικά με την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου μας, βασιστήκαμε σε έρευνες που έχουν γίνει στο παρελθόν και έχουν χρησιμοποιήσει και τα δύο εργαλεία που επιλέξαμε με αποδεκτές κλίμακες μέτρησης. Για να συντάξουμε την ερώτηση 14 χρησιμοποιήσαμε το εργαλείο που ήταν ήδη μεταφρασμένο στα ελληνικά από

προηγούμενες έρευνες. Για να συντάξουμε την ερώτηση 15 χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης. Πιο αναλυτικά προχωρήσαμε σε μετάφραση από Αγγλικά σε Ελληνικά προσαρμογή και μετά ξανά μετάφραση από Ελληνικά σε Αγγλικά για να ελέγξουμε αν το νόημα κάθε ερώτησης έχει παραμείνει το ίδιο.

Στη φάση του σχεδιασμού της έρευνας μας προσπαθήσαμε να εξασφαλίσουμε τις απαραίτητες πηγές για να πραγματοποιηθεί, να επιλέξουμε την κατάλληλη μεθοδολογία για να καλύψουμε τα δύο ερευνητικά μας ερωτήματα, να διαλέξουμε το κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο για την περίπτωση μας, να αποφασίσουμε ποιο είναι το κατάλληλο δείγμα καθώς και να ελέγξουμε τόσο την εσωτερική όσο και την εξωτερική εγκυρότητα του περιεχομένου αλλά και την δομική εγκυρότητα.

Από τη δική μας πλευρά για να ενισχύσουμε την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας μας επιλέξαμε προσεκτικά το δείγμα μας και προχωρήσαμε στη χρήση των προσωπικών ηλεκτρονικών διευθύνσεων των σπουδαστών. Όσον αφορά το «εργαλείο» μας αποτελούνταν από σαφείς και τυποποιημένες ερωτήσεις με σκοπό τη μεγιστοποίηση του ποσοστού των απαντήσεων. Σχεδιάστηκε έτσι ούτως ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να απαντήσουν σε δεκαπέντε (15) εύκολες ερωτήσεις κλειστού τύπου και ο χρόνος που απαιτούνταν για τη συμπλήρωσή του ήταν μόλις επτά (7) λεπτά. Η αύξηση της εγκυρότητας ενός ερωτηματολογίου συνεπάγεται τη μείωση του συστηματικού σφάλματος.

Σημαντικός παράγοντας για την αύξηση της εξωτερικής εγκυρότητας είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Στη δική μας περίπτωση όμως αυτό δεν είναι εφικτό, καθώς απευθυνόμαστε σε μία συγκεκριμένη ομάδα ατόμων τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι τα αποτελέσματα της έρευνας μας δεν είναι έγκυρα μιας και έχουμε εξασφαλίσει εσωτερική εγκυρότητα και ακρίβεια.

Για να ελέγξουμε την εσωτερική συνέπεια της μεταβλητής «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση» καθώς και των πέντε μεταβλητών που αποτελούν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση χρησιμοποιήσαμε το δείκτη αξιοπιστίας του Cronbach’s a. Ακόμα, χρησιμοποιήσαμε το δείκτη αξιοπιστίας του Cronbach’s a για να ελέγξουμε την εσωτερική συνέπεια της μεταβλητής «διαπολιτισμική δεξιότητα» και των τριών μεταβλητών που αποτελούν τη διαπολιτισμική δεξιότητα. Επίσης ομάδα 3 ειδικών σε θέματα εκπαιδευτικής έρευνασκαι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έλεγξαν το ερωτηματολόγιο ως προς την καταλληλότητα και πληρότητα των ερωτήσεων (εγκυρότητα περιεχομένου) καθώς και τη διατύπωση των ερωτήσεων

ώστε να είναι κατανοητές (φαινομενική εγκυρότητα). Τα σχόλια όλων αξιοποιήθηκαν με κατάλληλες διορθώσεις.

Κλείνοντας στα πλαίσια ενός καλού ερευνητικού σχεδιασμού διεξαγάγαμε πιλοτικής εφαρμογή του ερωτηματολογίου. Με την πιλοτική εφαρμογή, συλλέξαμε προκαταρκτικές πληροφορίες για τη δομή του ερωτηματολογίου και μας δόθηκε η δυνατότητα ελέγχου της διατύπωσης των ερωτήσεων και του χρόνου συμπλήρωσής του ερωτηματολογίου (Cohen et all, 2008).

3.6 Δείγμα έρευνας

Από τους δύο τύπους της στρατηγικής δειγματοληψίας, το τυχαίο δείγμα και το δείγμα μη πιθανοτήτων ή δείγμα σκοπιμότητας, για τη σκοπιμότητα της έρευνας μας επιλέξαμε το δεύτερο, το οποίο χρησιμοποιείται σε έρευνες μικρής κλίμακας, όπως και η παρούσα. Από τις δειγματοληψίες μη πιθανοτήτων, επιλέχθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας για να εστιάσουμε στη μελέτη ορισμένων χαρακτηριστικών που επιβάλλεται να έχουν οι υποψήφιοι συμμετέχοντες, καθώς το δείγμα της έρευνας μας αφορά συγκεκριμένα άτομα που αντιπροσωπεύουν χαρακτηριστικά της ομάδας που θέλουμε να μελετήσουμε. Αναλυτικότερα επιλέχθηκαν σπουδαστές και σπουδάστριες που φοιτούσαν στο πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ στην Πάτρα τα ακαδημαϊκά έτη 2017-2018, 2018-2019 & 2019-2020.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό είναι ότι είχαμε ευκολία προσβασιμότητας στο δείγμα καθώς τα άτομα ήταν κοντά στην ερευνήτρια λόγω της φύσης της δουλειάς της και ήταν εύκολο να έχει πρόσβαση στο δείγμα προκειμένου να συγκροτηθεί ο απαιτούμενος αριθμός συμμετεχόντων για τη διεξαγωγή της έρευνας. Να σημειωθεί ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό για όλους τους φοιτητές του ΕΠΠΑΙΚ, παρά μόνο για την πόλη της Πάτρας. Το πρόγραμμα λειτουργεί σε διαφορετικές πόλεις ανά την επικράτεια και ως συνέπεια δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα (Cohen et all, 2008).

Στην έρευνα έλαβαν μέρος εκατόν ογδόντα τρεις (n= 183) σπουδαστές/άστριες του ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ τα ακαδημαϊκά έτη 2017-2018, 2018-2019 & 2019-2020. Ένα αρκετά ικανοποιητικό δείγμα δεδομένων των συνθηκών που επικρατούσαν στη χώρα μας τη συγκεκριμένη περίοδο, με την εξάπλωση του covid-19. Το δείγμα που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από τριάντα έξι (36) άνδρες και εκατόν σαράντα επτά (147) γυναίκες.

3.7 Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων

Αφού συλλέξαμε τον απαιτούμενο αριθμό απαντημένων ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων, προχωρήσαμε σε εξαγωγή των δεδομένων σε υπολογιστικό φύλλο (excel). Για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η χρήση του στατιστικού πακέτου IBMSPSS, και συγκεκριμένα στο λογισμικό στατιστικής ανάλυσης SPSSver.20. Εισήχθησαν σ' αυτό τα δεδομένα και ακολούθησε ποσοτική επεξεργασία και ανάλυση με χρήση περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής.

Πρώτα απ' όλα, στα πλαίσια της περιγραφικής στατιστικής προχωρήσαμε στον υπολογισμό των συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου. Επίσης, υπολογίσαμε τα μέτρα κεντρικής τάσης ή μέτρα θέσης (επικρατούσα τιμή, διάμεσος) και τα μέτρα διασποράς (διακύμανση, τυπική απόκλιση) στις μεταβλητές.

Ο έλεγχος κανονικότητας της κατανομής των δεδομένων Kolmogorov–Smirnov (Kolmogorov–Smirnov test fo rnormality) έδειξε ότι τα δεδομένα μας αντιμετωπίζουν πρόβλημα κανονικότητας γι' αυτό χρησιμοποιήθηκαν οι εξής μη παραμετρικοί έλεγχοι. Ο έλεγχος χ^2 – έλεγχος ανεξαρτησίας (Chi-Square Test of Independence) με επίπεδο εμπιστοσύνης: 95%, χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ διχοτομικών και κατηγορικών μεταβλητών. Ο έλεγχος χ^2 – έλεγχος καλής προσαρμογής (Chi-Square goodness-of-fit Test) χρησιμοποιήθηκε για να ανιχνεύσουμε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στις απαντήσεις του δείγματος για κάθε μία από τις 24 δηλώσεις της μεταβλητής διαπολιτισμικής ευαισθησίας και για κάθε μία από τις 14 δηλώσεις της μεταβλητής διαπολιτισμικής δεξιότητας. Για να ανιχνεύσουμε τις συσχετίσεις μεταξύ των τακτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Spearman Rho. Προβήκαμε σε χρήση του κριτηρίου Kruskal Wallis για να εντοπίσουμε στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις μεταβλητές διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και διαπολιτισμική δεξιότητα μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών κατηγοριών. Τέλος, το τεστ Mann - Whitney U για δύο ανεξάρτητα δείγματα χρησιμοποιήθηκε για την ανίχνευση στατιστικά σημαντικών διαφορών στις απαντήσεις του δείγματος για τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και τη διαπολιτισμική δεξιότητα ανάμεσα στις υποομάδες του δείγματος. Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ως βάση το επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,05$.

Κεφάλαιο IV

4. Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Σ' αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν αναλυτικά όλα τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πριν παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας μας ελέγξαμε την εσωτερική συνέπεια των δύο ερωτήσεων που αφορούν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και τη διαπολιτισμική δεξιότητα. Η εσωτερική συνέπεια της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, κυμάνθηκε σε αποδεκτά επίπεδα, τόσο για τον κύριο παράγοντα, όσο και για τους επιμέρους πέντε παράγοντες «ετοιμότητα εμπλοκής», «σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές», «αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδραση», «ευχαρίστηση στην αλληλεπίδραση» & «παρατηρητικότητα στην αλληλεπίδραση» (πίνακας 1).

Πίνακας 1: Πίνακας με τους δείκτες εσωτερικής συνέπειας της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης

	Cronbach's Alpha	**Δηλώσεις**
1ος παράγοντας - «Ετοιμότητα εμπλοκής»	,72	1, 11, 13, 21, 22, 23, 24 (n= 7)
2ος παράγοντας – «Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές»	,58	2, 7, 8, 16, 18, 20 (n= 6)
3ος παράγοντας – «Αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση»	,75	3, 4, 5, 6, 10 (n= 5)
4ος παράγοντας – «Ευχαρίστηση από την αλληλεπίδραση»	,70	9, 12, 15 (n= 3)
5ος παράγοντας – «Παρατηρητικότητα κατά την αλληλεπίδραση»	,65	14, 17, 19 (n= 3)
«Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση»	**,85**	**1-24 (n= 24)**

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για τη διαπολιτισμική δεξιότητα. Αναλυτικά η εσωτερική συνέπεια, συνολικά για τη μεταβλητή «διαπολιτισμική δεξιότητα», αλλά και για κάθε έναν από τους τρεις παράγοντες ξεχωριστά «πρόγραμμα σπουδών», «σχέσεις» και «ομάδα», κυμάνθηκε σε πολύ υψηλά επίπεδα (πίνακας 2).

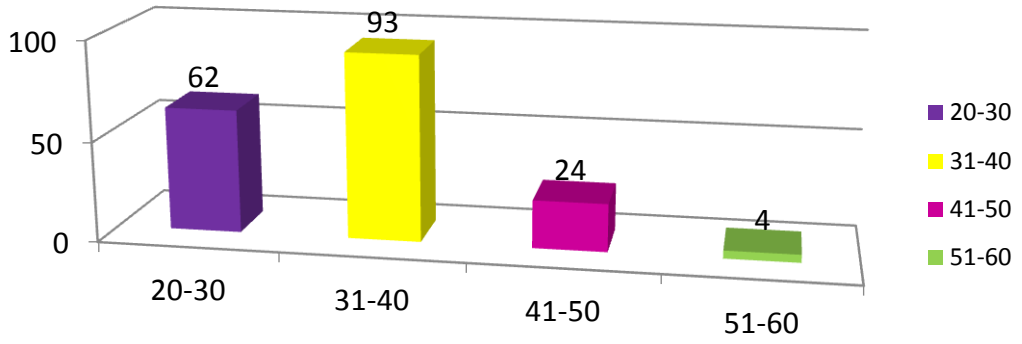
Πίνακας 2: Πίνακας με τους δείκτες εσωτερικής συνέπειας της διαπολιτισμικής δεξιότητας

	Cronbach's Alpha	**Δηλώσεις**
$1^{ος}$ παράγοντας – «Πρόγραμμα σπουδών»	,90	1, 2, 3, 4, 5 (n= 5)
$2^{ος}$ παράγοντας – «Δημιουργία σχέσεων»	,91	6, 7, 8, 9, 10 (n= 5)
$3^{ος}$ παράγοντας – «Αίσθηση του ανήκειν σε ομάδα»	,93	11, 12, 13, 14 (n= 4)
Διαπολιτισμική δεξιότητα	**,96**	**1-14 (n= 14)**

4.1Περιγραφή του δείγματος

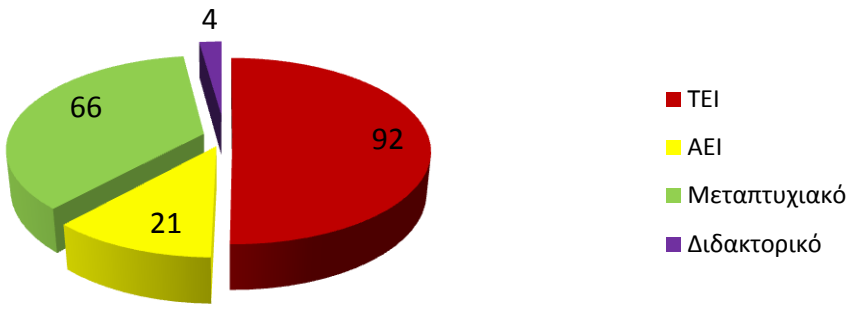
Τα παρακάτω αποτελέσματα σκιαγραφούν το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα και αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία τους.

Από το σύνολο των 183 σπουδαστών που συμμετείχαν στην έρευνα μας οι 36 (19,7%) ήταν άνδρες και οι 147 (80,3%) ήταν γυναίκες. Η μέση ηλικία τους ήταν τα 34,1 $\pm$ 6,81 έτη, με το μικρότερο ηλικιακά συμμετέχοντα να είναι 23 ετών και το μεγαλύτερο 55 ετών. Η ηλικία, για τις ανάγκες της ανάλυσης, παρουσιάζεται σε τέσσερα ηλικιακά διαστήματα (1: 20 έως 30 ετών, 2: 31 έως 40 ετών, 3: 41 έως 50 ετών και 4: 51 έως 60 ετών). Στην πρώτη ηλικιακή ομάδα (20 έως 30 ετών) εντάσσονται 62 (33,9%) σπουδαστές, στη δεύτερη ηλικιακή ομάδα (31 έως 40 ετών) εντάσσονται 93 (50,8%) σπουδαστές, στην τρίτη ηλικιακή ομάδα (41 έως 50 ετών) εντάσσονται 24 (13,1%) σπουδαστές και στην τελευταία ομάδα (51 έως 60 ετών) ανήκουν 4 (2,2%) σπουδαστές (γράφημα 1).



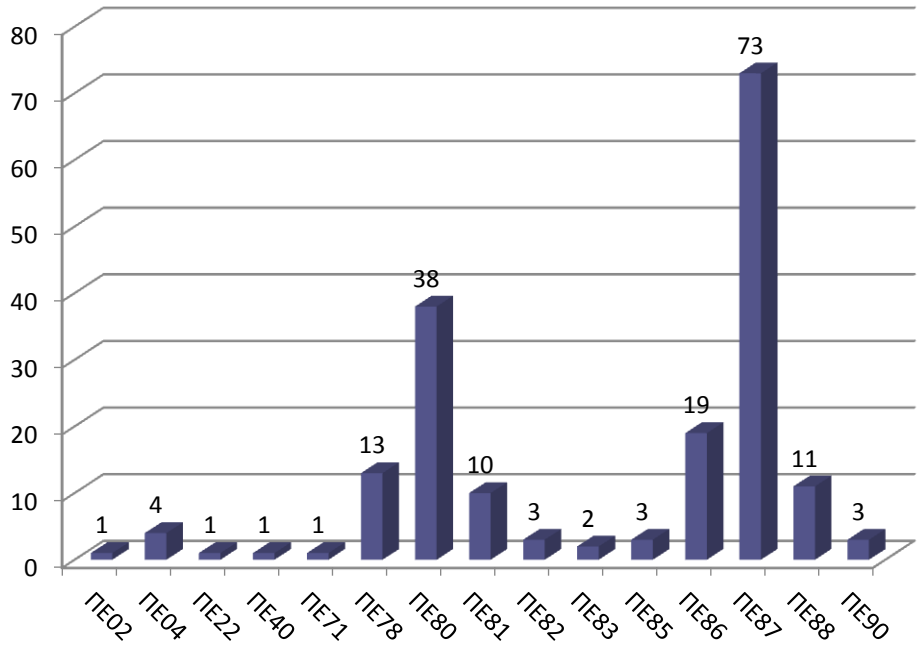
Γράφημα 1: Γράφημα συχνοτήτων της μεταβλητής «ηλικία»

Από τους 183 σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ απόφοιτοι Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΤΕΙ) είναι 92 (50,27%) σπουδαστές. Κάτοχοι μεταπτυχιακού είναι 66 (36,07%) σπουδαστές, απόφοιτοι Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ) είναι 21 (11,48%) σπουδαστές και κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος είναι 4 (2,19%) σπουδαστές (γράφημα 2).



Γράφημα 2: Γράφημα συχνοτήτων της μεταβλητής «επίπεδο σπουδών»

Στον κλάδο της Υγείας - Πρόνοιας – Ευεξίας (ΠΕ87) ανήκουν συνολικά 73 (39,9%) σπουδαστές. Από τους 183, οι 38 (20,8%) σπουδαστές απάντησαν ότι είναι οικονομολόγοι (ΠΕ80). Στην ειδικότητα της πληροφορικής (ΠΕ86) ανήκουν 19 (10,04%) σπουδαστές και 13 (7,1%) σπουδαστές απάντησαν ότι ανήκουν στην ειδικότητα των κοινωνικών επιστημών (ΠΕ78). Στην ειδικότητα Γεωπονίας/ διατροφής & περιβάλλοντος (ΠΕ88) ανήκουν 11 (6%) σπουδαστές. Στην ειδικότητα Πολιτικών μηχανικών/ Αρχιτεκτόνων (ΠΕ81) ανήκουν 10 (5,5%) σπουδαστές (γράφημα 3). Όλες οι ειδικότητες παρατίθενται στο Παράρτημα ΙΙ.

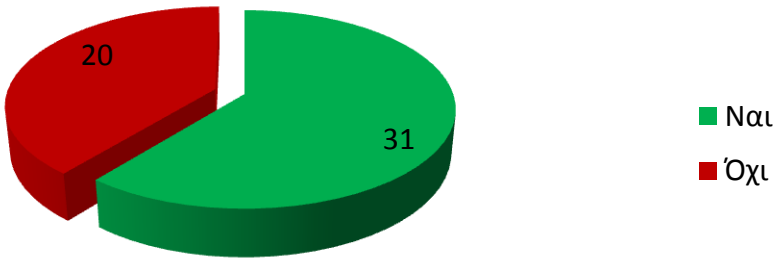


Γράφημα 3: Γράφημα συχνοτήτων της μεταβλητής «ειδικότητα σπουδών»

Φαίνεται πως 51 (27,9%) σπουδαστές απασχολούνται στον τομέα της εκπαίδευσης, ενώ 132 (72,1%) σπουδαστές δεν απασχολούνται σ' αυτόν τον τομέα.

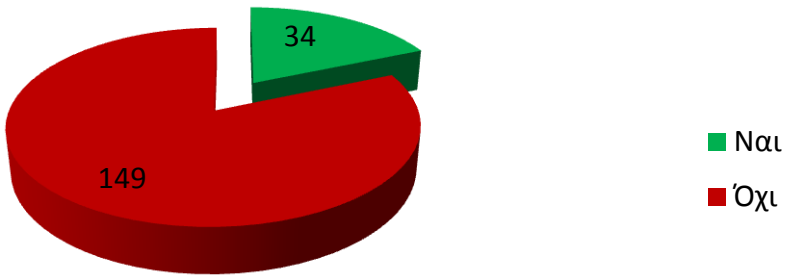
Από τους 51 σπουδαστές που εργάζονται στην εκπαίδευση, οι 31 (60,8%) είναι αναπληρωτές, οι 15 (29,4%) είναι ωρομίσθιοι και μόλις οι 5 (9,8%) απασχολούνται με μόνιμη σχέση εργασίας.

Οι 31 (60,8%) σπουδαστές απάντησαν ότι την τρέχουσα σχολική χρονιά υπάρχουν μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες εντός του σχολικού τους περιβάλλοντος, ενώ 20 (39,2%) σπουδαστές απάντησαν αρνητικά στην ύπαρξη ετερογένειας ανάμεσα στους μαθητές τους (γράφημα 4).



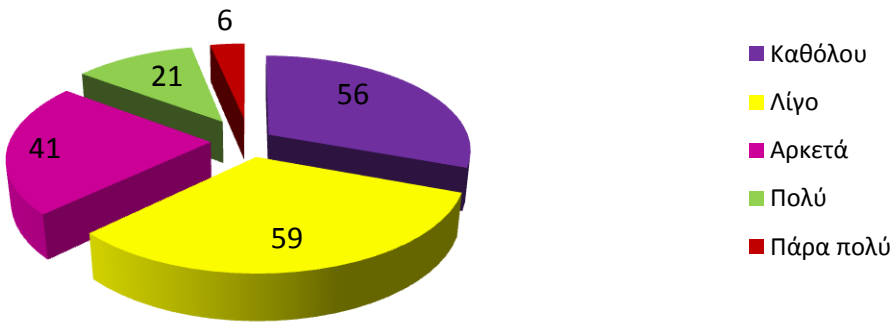
Γράφημα 4: Γράφημα συχνοτήτων ύπαρξης μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στη σχολική τάξη

Από τους συμμετέχοντες, οι 149 (81,4%) σπουδαστές δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ οι 34 (18,6%) σπουδαστές έχουν επιμορφωθεί σε ζητήματα εκπαίδευσης μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα με τη συμμετοχή τους στο προαναφερόμενο σεμινάριο (γράφημα 5).



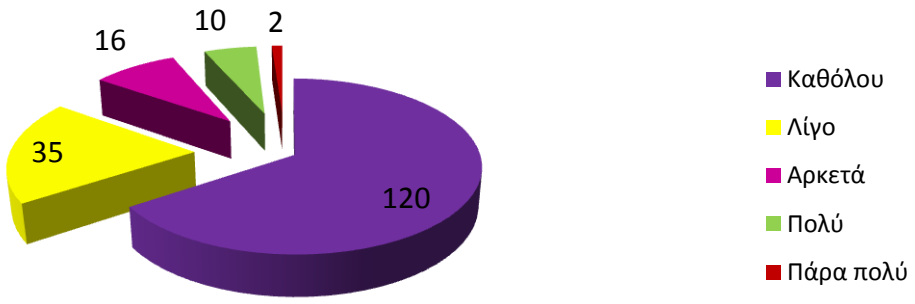
Γράφημα 5: Γράφημα συχνοτήτων για την παρακολούθηση σεμιναρίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Από τους 183 σπουδαστές που συμμετείχαν, φαίνεται πως έχουν ενημερωθεί «λίγο» από άντληση πληροφοριών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω σχετικών βιβλίων 59 (32,2%) σπουδαστές. Δεν έχουν ενημερωθεί «καθόλου» 56 (30,6%) σπουδαστές. Έχουν ενημερωθεί «αρκετά» 41 (22,4%) σπουδαστές. Έχουν ενημερωθεί «πολύ» 21 (11,5%) σπουδαστές. Τέλος, φαίνεται πως έχουν ενημερωθεί «πάρα πολύ» μέσω άντλησης πληροφοριών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από σχετικά βιβλία 6 (3,3%) σπουδαστές (γράφημα 6).



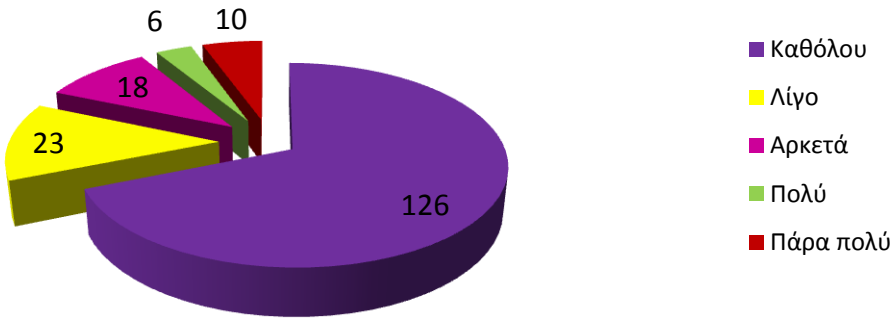
Γράφημα 6: Γράφημα συχνοτήτων άντλησης πληροφοριών από βιβλία

Από άντληση πληροφοριών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με τη συμμετοχή σε συνέδρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται πως δεν έχουν ενημερωθεί «καθόλου» 120 (65,6%) σπουδαστές. Έχουν ενημερωθεί «λίγο» 35 (19,1%) σπουδαστές. Οι 16 (8,7%) σπουδαστές έχουν ενημερωθεί «αρκετά». Οι 10 (5,5%) σπουδαστές έχουν ενημερωθεί «πολύ». Τέλος, έχουν ενημερωθεί «πάρα πολύ» από άντληση πληροφοριών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με τη συμμετοχή σε συνέδρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης 2 (1,1%) σπουδαστές (γράφημα 7).



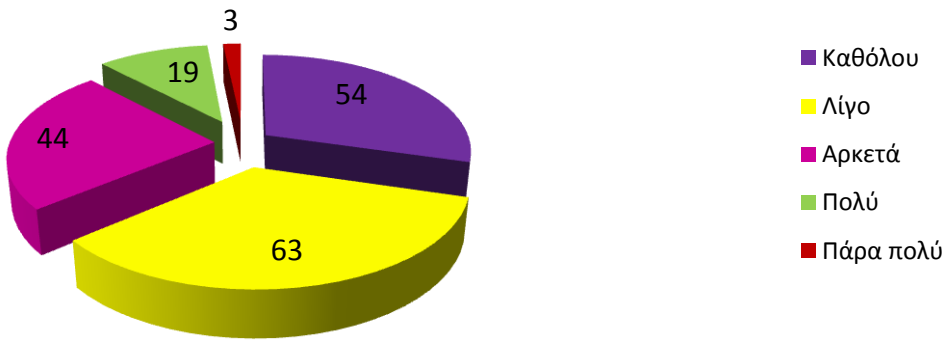
Γράφημα 7: Γράφημα συχνοτήτων άντλησης πληροφοριών από συνέδρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Αντλώντας πληροφορίες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω εθελοντικής εργασίας σε φορείς ή Μη Κερδοσκοπικές οργανώσεις (ΜΚΟ) φαίνεται πως δεν έχουν ενημερωθεί «καθόλου» 126 (68,9%) σπουδαστές. Έχουν ενημερωθεί «λίγο» 23 (12,6%) σπουδαστές. Έχουν ενημερωθεί «αρκετά» 18 (9,8%) σπουδαστές. Έχουν ενημερωθεί «πάρα πολύ» 10 (5,5%) σπουδαστές. Τέλος, έχουν ενημερωθεί «πολύ» αντλώντας πληροφορίες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω εθελοντικής εργασίας σε φορείς ή ΜΚΟ 6 (3,3%) σπουδαστές (γράφημα 8).



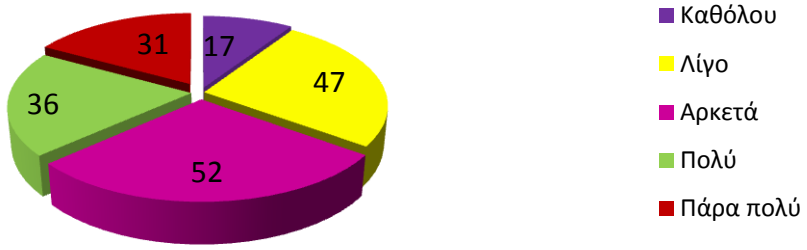
Γράφημα 8: Γράφημα συχνοτήτων άντλησης πληροφοριών από εθελοντική εργασία σε φορείς/ ΜΚΟ

Αναζητώντας πληροφορίες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από την τηλεόραση φαίνεται πως έχουν ενημερωθεί «λίγο» 63 (34,4%) σπουδαστές. Δεν έχουν ενημερωθεί «καθόλου» 54 (29,5%) σπουδαστές. Έχουν ενημερωθεί «αρκετά» 44 (24%) σπουδαστές. Έχουν ενημερωθεί «πολύ» 19 (10,4%) σπουδαστές. Τέλος, έχουν ενημερωθεί «πάρα πολύ» αντλώντας πληροφορίες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από την τηλεόραση 3 (1,6%) σπουδαστές (γράφημα 9).



Γράφημα 9: Γράφημα συχνοτήτων άντλησης πληροφοριών από την τηλεόραση

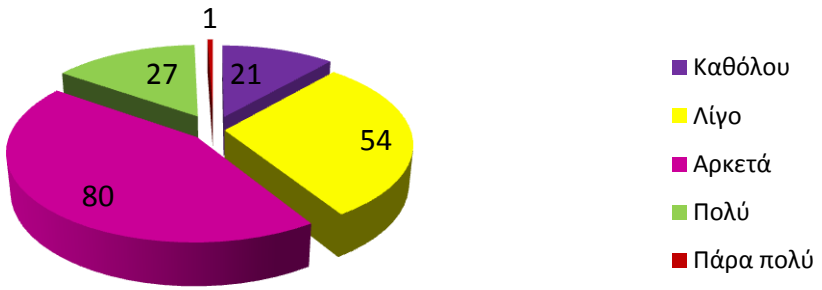
Από άντληση πληροφοριών για την διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω του διαδικτύου φαίνεται να έχουν ενημερωθεί «αρκετά» 52 (28,4%) σπουδαστές. Έχουν ενημερωθεί «λίγο» 47 (25,7%) σπουδαστές. Έχουν ενημερωθεί «πολύ» 36 (19,7%) σπουδαστές. Έχουν ενημερωθεί «πάρα πολύ» 31 (16,9%) σπουδαστές. Τέλος, δεν φαίνεται να έχουν ενημερωθεί «καθόλου» αναζητώντας πληροφορίες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω διαδικτύου 17 (9,3%) σπουδαστές (γράφημα 10).



Γράφημα 10: Γράφημα συχνοτήτων άντλησης πληροφοριών από το διαδίκτυο

4.2Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμικός προσανατολισμός του προγράμματος σπουδών του ΕΠΠΑΙΚ

Στη συνέχεια, εξετάσαμε πόσο ενημερωμένοι αισθάνονται ότι είναι οι σπουδαστές σε θέματα σχετικά με το αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από τους σπουδαστές που συμμετείχαν στην έρευνα μας, νιώθουν «αρκετά» ενημερωμένοι σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση 80 (43,7%) άτομα. Νιώθουν «λίγο» ενημερωμένοι 54 (29,5%) σπουδαστές. Νιώθουν «πολύ» ενημερωμένοι 27 (14,8%) σπουδαστές. Δεν νιώθουν «καθόλου» ενημερωμένοι για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση 21 (11,5%) σπουδαστές. Τέλος, 1 (0,6%) σπουδαστής νιώθει «πάρα πολύ» ενημερωμένος σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (γράφημα 11).



Γράφημα 11: Γράφημα συχνοτήτων για το πόσο ενημερωμένοι αισθάνονται ότι είναι σχετικά με το αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Στα τρία μαθήματα «Παιδαγωγική & Φιλοσοφία της Παιδείας», «Εκπαιδευτική Ψυχολογία» και «Συμβουλευτική Ψυχολογία & Προσανατολισμός» που εμπεριέχουν στην ύλη τους κάποιες ενότητες σχετικές με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, βάση του περιγράμματος σπουδών, οι σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ κλήθηκαν να δηλώσουν αν άντλησαν γνώσεις και σε ποιο βαθμό σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Οι περισσότεροι σπουδαστές, δηλαδή 65 (35,5%) σπουδαστές, πιστεύουν ότι άντλησαν «λίγο» γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το μάθημα «Παιδαγωγική & Φιλοσοφία της Παιδείας». Οι 56 (30,6%) σπουδαστές πιστεύουν ότι άντλησαν «αρκετά». Οι 31 (16,9%) σπουδαστές πιστεύουν ότι δεν άντλησαν «καθόλου». Οι 25 (13,7%) σπουδαστές πιστεύουν ότι άντλησαν «πολύ». Τέλος, οι λιγότεροι, δηλαδή 6 (3,3%) σπουδαστές, πιστεύουν ότι άντλησαν «πάρα πολύ»

γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το μάθημα «Παιδαγωγική & Φιλοσοφία της Παιδείας» (πίνακας 3).

Πίνακας 3: Πίνακας συχνοτήτων για την άντληση γνώσεων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το μάθημα «Παιδαγωγική & Φιλοσοφία της Παιδείας»

	Πλήθος	Ποσοστά
Καθόλου	31	16,9%
Λίγο	65	35,5%
Αρκετά	56	30,6%
Πολύ	25	13,7%
Πάρα πολύ	6	3,3%
Σύνολο	**183**	**100%**

Οι περισσότεροι σπουδαστές, δηλαδή 67 (36,6%) σπουδαστές, πιστεύουν ότι άντλησαν «αρκετά» γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το μάθημα «Εκπαιδευτική Ψυχολογία». Οι 47 (25,7%) σπουδαστές πιστεύουν ότι άντλησαν «λίγο». Οι 35 (19,1%) σπουδαστές πιστεύουν ότι άντλησαν «πολύ». Οι 18 (9,8%) σπουδαστές πιστεύουν ότι άντλησαν «πάρα πολύ». Τέλος, οι λιγότεροι σπουδαστές, δηλαδή 16 (8,7%) σπουδαστές, πιστεύουν ότι δεν άντλησαν «καθόλου» γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το μάθημα «Εκπαιδευτική Ψυχολογία» (πίνακας 4).

Πίνακας 4: Πίνακας συχνοτήτων για την άντληση γνώσεων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το μάθημα «Εκπαιδευτική Ψυχολογία»

	Πλήθος	Ποσοστά
Καθόλου	16	8,7%
Λίγο	47	25,7%
Αρκετά	67	36,6%
Πολύ	35	19,1%
Πάρα πολύ	18	9,8%
Σύνολο	**183**	**100%**

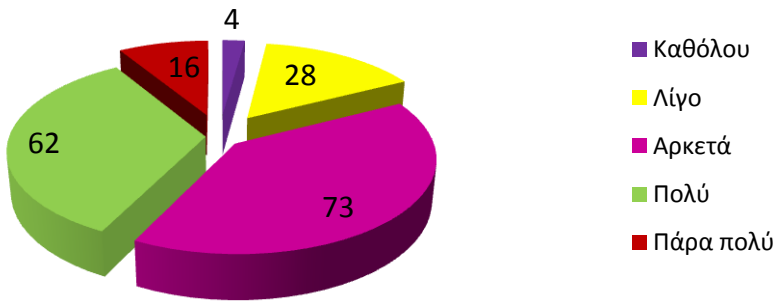
Οι περισσότεροι σπουδαστές, δηλαδή 72 (39,3%) σπουδαστές, πιστεύουν ότι άντλησαν «αρκετά» γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το μάθημα «Συμβουλευτική Ψυχολογία & Προσανατολισμός». Οι 43 (23,5%) σπουδαστές

πιστεύουν ότι άντλησαν «λίγο». Οι 29 (15,8%) σπουδαστές πιστεύουν ότι άντλησαν «πολύ». Οι 26 (14,2%) σπουδαστές πιστεύουν ότι δεν άντλησαν «καθόλου». Τέλος, οι λιγότεροι σπουδαστές, δηλαδή 13 (7,1%) σπουδαστές, πιστεύουν ότι άντλησαν «πάρα πολύ» γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το μάθημα «Συμβουλευτική Ψυχολογία & Προσανατολισμός» (πίνακας 5).

Πίνακας 5: Πίνακας συχνοτήτων για την άντληση γνώσεων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το μάθημα «Συμβουλευτική Ψυχολογία & Προσανατολισμός»

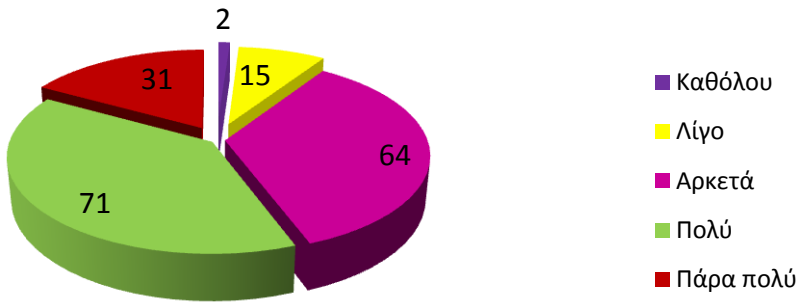
	Πλήθος	Ποσοστά
Καθόλου	26	14,2%
Λίγο	43	23,5%
Αρκετά	72	39,3%
Πολύ	29	15,8%
Πάρα πολύ	13	7,1%
Σύνολο	**183**	**100%**

Η εκπαίδευση τους στο ΕΠΠΑΙΚ ανταποκρίνεται «αρκετά» στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον πιστεύουν 73 (39,9%) σπουδαστές. Οι 62 (33,9%) σπουδαστές θεωρούν ότι ανταποκρίνεται «πολύ». Οι 28 (15,3%) σπουδαστές θεωρούν ότι ανταποκρίνεται «λίγο». Οι 16 (8,7%) σπουδαστές θεωρούν ότι ανταποκρίνεται «πάρα πολύ». Τέλος, 4 (2,2%) σπουδαστές θεωρούν ότι η εκπαίδευση τους στο ΕΠΠΑΙΚ δεν ανταποκρίνεται «καθόλου» στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον (γράφημα 12).



Γράφημα 12: Γράφημα συχνοτήτων για το αν το ΕΠΠΑΙΚ ανταποκρίνεται στο σύγχρονο περιβάλλον

Πιστεύουν ότι θα έπρεπε να δίνεται «πολύ» περισσότερη βαρύτητα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ΕΠΠΑΙΚ 71 (38,8%) σπουδαστές. Οι 64 (35%) σπουδαστές πιστεύουν ότι θα έπρεπε να δίνεται «αρκετά» παραπάνω. Οι 31 (16,9%) σπουδαστές πιστεύουν ότι θα έπρεπε να δίνεται «πάρα πολύ» παραπάνω. Οι 15 (8,2%%) σπουδαστές πιστεύουν ότι θα έπρεπε να δίνεται «λίγο» περισσότερη βαρύτητα. Τέλος, δε θα πρέπει να δώσει «καθόλου» παραπάνω βαρύτητα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση το ΕΠΠΑΙΚ δήλωσαν 2 (1,1%) άτομα (γράφημα 13).



Γράφημα 13: Γράφημα συχνοτήτων για το αν το ΕΠΠΑΙΚ θα έπρεπε να δίνει παραπάνω βαρύτητα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

4.3Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και διαπολιτισμική δεξιότητα

Εν συνεχεία παραθέτουμε την ποσόστωση των απαντήσεων των σπουδαστών για τις 24 δηλώσεις της ερώτησης για τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (ερώτηση 14). Αυτές οι δηλώσεις σχετίζονται με τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ και πιο συγκεκριμένα μελετούν την αντίδραση τους κατά την αλληλεπίδραση με μαθητές από διαφορετικά περιβάλλοντα. Να διευκρινίσουμε ότι με την λέξη αλληλεπίδραση εννοούμε τη συνύπαρξη, την κοινωνική επαφή και τη λεκτική επικοινωνία. Οι δηλώσεις 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20 και 22 έχουν αντίστροφη κωδικοποίηση.

Παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι σπουδαστές (73 άτομα, ποσοστό: 39,9%) φαίνεται να απολαμβάνουν αρκετά την αλληλεπίδραση με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 1). Οι περισσότεροι σπουδαστές (80 άτομα, ποσοστό: 43,7%) φαίνεται να πιστεύουν ότι οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι αρκετά

στενόμυαλοι (δήλωση 2). Οι περισσότεροι σπουδαστές (80 άτομα, ποσοστό: 43,7%) φαίνεται να είναι αρκετά σίγουροι για τον εαυτό τους κατά την αλληλεπίδραση με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 3). Οι περισσότεροι σπουδαστές (73 άτομα, ποσοστό: 39,9%) φαίνεται να μην δυσκολεύονται να μιλήσουν μπροστά σε μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 4). Οι περισσότεροι σπουδαστές (80 άτομα, ποσοστό: 43,7%) φαίνεται να ξέρουν αρκετά τι να πουν όταν αλληλεπιδρούν με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 5).

Οι περισσότεροι σπουδαστές (75 άτομα, ποσοστό: 41%) φαίνεται ότι μπορούν να είναι αρκετά κοινωνικοί κατά την αλληλεπίδραση με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 6). Η πλειοψηφία των σπουδαστών (121 άτομα, ποσοστό: 66,1%) φαίνεται να τους αρέσει πάρα πολύ να βρίσκονται στον ίδιο χώρο με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 7). Η πλειοψηφία των σπουδαστών (120 άτομα, ποσοστό: 65,6%) φαίνεται να σέβεται τις αξίες των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 8). Η πλειοψηφία των σπουδαστών (114 άτομα, ποσοστό: 62,3%) φαίνεται να μην ταράσσονται εύκολα κατά την αλληλεπίδραση με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 9). Οι περισσότεροι σπουδαστές (64 άτομα, ποσοστό: 35%) φαίνεται να νιώθουν αρκετή αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 10).

Οι περισσότεροι σπουδαστές (66 άτομα, ποσοστό: 36,1%) φαίνεται να περιμένουν πολύ πριν σχηματίσουν άποψη για κάποιον μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 11). Η πλειοψηφία των σπουδαστών (105 άτομα, ποσοστό: 57,4%) φαίνεται ότι δεν αποκαρδιώνονται όταν τύχει να βρεθούν με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 12). Οι περισσότεροι σπουδαστές (72 άτομα, ποσοστό: 39,3%) φαίνεται να είναι πάρα πολύ ανοιχτόμυαλοι απέναντι σ' αυτούς τους μαθητές (δήλωση 13). Οι περισσότεροι σπουδαστές (73 άτομα, ποσοστό: 39,9%) φαίνεται να είναι αρκετά παρατηρητικοί κατά την αλληλεπίδραση με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 14). Οι περισσότεροι σπουδαστές (91 άτομα, ποσοστό: 49,7%) φαίνεται να νιώθουν ότι έχουν να προσφέρουν πάρα πολύ κατά την αλληλεπίδραση με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 15).

Οι περισσότεροι σπουδαστές (83 άτομα, ποσοστό: 45,4%) φαίνεται να σέβονται τους τρόπους συμπεριφοράς που έχουν οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 16). Οι περισσότεροι σπουδαστές (72 άτομα, ποσοστό: 39,3%) φαίνεται να προσπαθούν πάρα πολύ να μάθουν όσες πληροφορίες γίνεται για τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 17). Η πλειοψηφία των

σπουδαστών (145 άτομα, ποσοστό: 79,2%) φαίνεται να δέχεται πάρα πολύ τις απόψεις των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 18). Οι περισσότεροι σπουδαστές (66 άτομα, ποσοστό: 36,1%) φαίνεται να είναι αρκετά ευαίσθητοι στο να πιάνουν τα κρυφά νοήματα στην επικοινωνία με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 19). Οι περισσότεροι σπουδαστές (80 άτομα, ποσοστό: 43,7%) φαίνεται να πιστεύουν ότι ο πολιτισμός τους είναι καλύτερος από άλλους πολιτισμούς (δήλωση 20).

Οι περισσότεροι σπουδαστές (66 άτομα, ποσοστό: 36,1%) φαίνεται να δέχονται πολύ συχνά τις απόψεις των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 21). Η πλειοψηφία των σπουδαστών (150 άτομα, ποσοστό: 82%) φαίνεται πως δεν αποφεύγουν την επαφή με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 22). Οι περισσότεροι σπουδαστές (64 άτομα, ποσοστό: 35%) κατά την επικοινωνία τους με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες φαίνεται ότι δείχνουν πολύ κατανόηση στο συνομιλητή τους (δήλωση 23). Οι περισσότεροι σπουδαστές (80 άτομα, ποσοστό: 43,7%) φαίνεται να τους αρέσει αρκετά η ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών ανάμεσα σ' αυτούς και στους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 24) (πίνακας 6).

Πίνακας 6: Πίνακας ποσοστών σχετικά με την αντίδραση των σπουδαστών κατά την αλληλεπίδραση τους με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
1. Μου είναι ευχάριστο να αλληλεπιδρώ με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.	0,5%	11,5%	39,9%	29,0%	19,1%	100%
2. Νομίζω ότι οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι στενόμυαλοι	9,8%	34,4%	43,7%	11,5%	0,5%	100%
3. Όταν αλληλεπιδρώ με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είμαι αρκετά σίγουρος/η για τον εαυτό μου.	2,7%	21,3%	43,7%	27,3%	4,9%	100%
4. Μου είναι πολύ δύσκολο να μιλώ μπροστά σε μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.	39,9%	36,6%	17,5%	6,0%	0,0%	100%
5. Πάντα ξέρω τι να πω όταν αλληλεπιδρώ με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.	5,5%	35,0%	43,7%	13,7%	2,2%	100%
6. Μπορώ να είμαι όσο κοινωνικός/η θέλω όταν αλληλεπιδρώ με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.	1,1%	21,9%	41,0%	26,8%	9,3%	100%
7. Δεν μου αρέσει να είμαι στον ίδιο χώρο με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.	66,1%	19,1%	6,6%	6,6%	1,6%	100%
8. Σέβομαι τις αξίες των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς.	0,0%	1,1%	17,5%	15,8%	65,6%	100%
9. Όταν αλληλεπιδρώ με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ταράζομαι εύκολα.	62,3%	27,9%	7,1%	1,6%	1,1%	100%
10. Νιώθω αυτοπεποίθηση όταν αλληλεπιδρώ με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.	3,8%	20,2%	35,0%	27,9%	13,1%	100%
11. Έχω την τάση να περιμένω πριν σχηματίσω άποψη για κάποιον που είναι μαθητής με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες	6,0%	8,2%	26,2%	36,1%	23,5%	100%
12. Συχνά αποκαρδιώνομαι όταν τύχει να βρεθώ με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.	57,4%	21,9%	16,4%	3,3%	1,1%	100%
13. Είμαι ανοιχτόμυαλος/η απέναντι στους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.	1,1%	2,7%	30,1%	26,8%	39,3%	100%
14. Όταν αλληλεπιδρώ με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είμαι πολύ παρατηρητικός/η.	1,6%	4,4%	39,9%	31,1%	23,0%	100%
15. Συχνά νιώθω ότι δεν έχω να προσφέρω κάτι όταν αλληλεπιδρώ με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.	49,7%	27,9%	16,4%	4,9%	1,1%	100%
16. Σέβομαι τους τρόπους συμπεριφοράς που έχουν οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.	0,0%	3,3%	27,9%	23,5%	45,4%	100%
17. Όταν αλληλεπιδρώ με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες προσπαθώ να μάθω όσες περισσότερες πληροφορίες γίνεται.	0,0%	6,6%	23,5%	30,6%	39,3%	100%
18. Δε θα δεχόμουν τις απόψεις ανθρώπων από διαφορετικές κουλτούρες, όπως είναι οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.	79,2%	12%	5,5%	2,2%	1,1%	100%
19. Είμαι ευαίσθητος/η στο να πιάνω τα κρυφά νοήματα μιας επικοινωνίας με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους, όπως είναι οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.	3,3%	19,1%	36,1%	26,8%	14,8%	100%
20. Πιστεύω ότι ο πολιτισμός μου είναι καλύτερος από άλλους πολιτισμούς.	43,7%	25,1%	18,6%	8,7%	3,8%	100%
21. Κατά την επικοινωνία μου με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες δέχομαι συχνά τις απόψεις τους.	0,5%	8,7%	31,1%	36,1%	23,5%	100%
22. Αποφεύγω να έρχομαι σε επαφή με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.	82,0%	11,5%	3,3%	1,6%	1,6%	100%
23. Συχνά δείχνω είτε λεκτικά, είτε μη λεκτικά, κατά την επικοινωνία μου με ένα μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ότι κατανοώ αυτό που μου λέει.	0,5%	7,7%	26,8%	35,0%	30,1%	100%
24. Το ότι υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα σε εμένα και σε ένα μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι κάτι που μου αρέσει.	2,2%	9,3%	43,7%	26,2%	18,6%	100%

Παραθέτουμε τα ποσοστά των απαντήσεων των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ για τις 14 δηλώσεις της ερώτησης για τη διαπολιτισμική δεξιότητα (ερώτηση 15). Οι δηλώσεις σχετίζονται με τη διαπολιτισμική τους δεξιότητα και την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν στη σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Οι περισσότεροι σπουδαστές (78 άτομα, ποσοστό: 42,6%) νιώθουν αρκετά ικανοί να αξιολογήσουν και αν χρειαστεί να προσαρμόσουν το διδακτικό υλικό ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες (δήλωση 1). Οι περισσότεροι σπουδαστές (77 άτομα, ποσοστό: 42,1%) νιώθουν αρκετά ικανοί να αναπτύξουν συμπληρωματικά εκπαιδευτικά παραδείγματα που να είναι οικία στους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. (δήλωση 2). Οι περισσότεροι σπουδαστές (74 άτομα, ποσοστό: 40,4%) νιώθουν αρκετά ικανοί να χρησιμοποιήσουν ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών (δήλωση 3). Οι περισσότεροι σπουδαστές (75 άτομα, ποσοστό: 41%) νιώθουν αρκετά ικανοί να αξιολογήσουν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες και αδυναμίες καθώς και τις ανάγκες που προκύπτουν από τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 4). Οι περισσότεροι σπουδαστές (73 άτομα, ποσοστό: 39,9%) νιώθουν αρκετά ικανοί να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους μεθόδους για να ανταποκριθούν στις ανάγκες μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 5).

Οι περισσότεροι σπουδαστές (62 άτομα, ποσοστό: 33,9%) νιώθουν αρκετά ικανοί να επικοινωνήσουν με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 6). Οι περισσότεροι σπουδαστές (68 άτομα, ποσοστό: 37,2%) νιώθουν αρκετά ικανοί να επικοινωνήσουν με γονείς των μαθητών αυτών (δήλωση 7). Οι περισσότεροι σπουδαστές (68 άτομα, ποσοστό: 37,2%) νιώθουν αρκετά ικανοί να δημιουργήσουν υποστηρικτικές σχέσεις με τους γονείς των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 8). Οι περισσότεροι σπουδαστές (69 άτομα, ποσοστό: 37,7%) νιώθουν αρκετά ικανοί να χρησιμοποιήσουν λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία στην προσπάθεια τους να επικοινωνήσουν με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 9). Οι περισσότεροι σπουδαστές (64 άτομα, ποσοστό: 35%) νιώθουν αρκετά ικανοί να αυξήσουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 10).

Οι περισσότεροι σπουδαστές (59 άτομα, ποσοστό: 32,2%) νιώθουν πάρα πολύ ικανοί να αναπτύξουν και να μεταδώσουν θετικό κλίμα εμπιστοσύνης σε μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 11). Οι περισσότεροι σπουδαστές (67 άτομα, ποσοστό: 36,6%) νιώθουν αρκετά ικανοί να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον στην τάξη για μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση

12). Οι περισσότεροι σπουδαστές (61 άτομα, ποσοστό: 33,3%) νιώθουν αρκετά ικανοί να δημιουργήσουν μία κοινότητα μαθητών που να ενθαρρύνει τη συλλογική δουλειά και τη συνεργασία (δήλωση 13). Οι περισσότεροι σπουδαστές (60 άτομα, ποσοστό: 32,8%) νιώθουν αρκετά ικανοί να μεταφέρουν στους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες γνώσεις και δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες για να λειτουργήσουν στο νέο περιβάλλον (δήλωση 14) (πίνακας 7).

Πίνακας 7: Πίνακας με τα ποσοστά απαντήσεων των σπουδαστών σχετικά με την ικανότητα τους να αντεπεξέλθουν στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον μιας σχολικής τάξης.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
1. Αξιολογήσω και αν χρειαστεί να προσαρμόσω το διδακτικό υλικό ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες.	1,1%	12,6%	42,6%	25,7%	18,0%	100%
2. Αναπτύξω συμπληρωματικά εκπαιδευτικά παραδείγματα που να είναι οικία στους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.	1,1%	14,8%	42,1%	26,2%	15,8%	100%
3. Χρησιμοποιήσω ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών π.χ. αυτοαξιολόγηση, portfolio.	1,6%	14,8%	40,4%	25,1%	18,0%	100%
4. Αξιολογήσω τις εκπαιδευτικές δυνατότητες και αδυναμίες καθώς και τις ανάγκες που προκύπτουν από τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.	1,6%	14,8%	41,0%	30,6%	12,0%	100%
5. Προσαρμόσω τις διδακτικές μου μεθόδους για να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.	3,3%	10,4%	39,9%	28,4%	18,0%	100%
6. Επικοινωνήσω με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.	0,5%	8,2%	33,9%	32,2%	25,1%	100%
7. Επικοινωνήσω με γονείς μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.	2,7%	15,8%	37,2%	25,1%	19,1%	100%
8. Δημιουργήσω υποστηρικτικές σχέσεις με τους γονείς που εμπλέκονται ενεργά στην εκπαίδευση μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.	2,7%	13,1%	37,2%	27,3%	19,7%	100%
9. Χρησιμοποιήσω λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία στην προσπάθεια μου να επικοινωνήσω με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.	1,1%	4,4%	37,7%	32,2%	24,6%	100%
10. Μεταδώσω προσδοκίες επιτυχίας/ αυξήσω την αυτοπεποίθηση των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.	0,5%	6,0%	35,0%	32,2%	26,2%	100%
11. Αναπτύξω και να μεταδώσω θετικό κλίμα εμπιστοσύνης με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.	0,5%	4,4%	31,7%	31,1%	32,2%	100%
12. Δημιουργήσω ένα υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον στην τάξη για μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.	0,0%	6,0%	36,6%	28,4%	29,0%	100%
13. Δημιουργήσω μία κοινότητα μαθητών που να ενθαρρύνει τη συλλογική δουλειά και τη συνεργασία.	1,1%	6,6%	33,3%	30,1%	29,0%	100%
14. Μεταφέρω στους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες γνώσεις και δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες για να λειτουργήσουν στο νέο περιβάλλον.	1,1%	7,7%	32,8%	31,7%	26,8%	100%

Πριν προχωρήσουμε με την περαιτέρω ανάλυση της ερώτησης 14 έπρεπε να αντιστρέψουμε κάποιες από τις 24 δηλώσεις της γιατί είχαν αντίστροφη κωδικοποίηση. Αυτές οι δηλώσεις είναι οι: 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20 και 22. Η αντιστροφή της κλίμακας μιας διακριτής μεταβλητής σημαίνει ότι η υψηλότερη τιμή της κλίμακας θα αντιστοιχηθεί στην μικρότερη, η αμέσως επόμενη στην αμέσως μικρότερη κ.ο.κ. Στη δική μας περίπτωση που έχουμε μία πεντάβαθμη κλίμακα Likert κλειστού τύπου που αντιστοιχεί το 5= Πάρα πολύ, 4= Πολύ, 3= Αρκετά, 2= Λίγο, 1= Καθόλου. Έτσι, οι απαντήσεις που έδωσαν οι σπουδαστές με τις τιμές 5 έπρεπε να γίνουν 1, οι τιμές 4 έπρεπε να γίνουν 2, το 3 παρέμεινε 3, οι τιμές 2 έπρεπε να γίνουν 4 και τέλος, οι τιμές 1 έπρεπε να γίνουν 5.

Έπειτα, δημιουργήσαμε μία νέα μεταβλητή με το άθροισμα των απαντήσεων των 24 δηλώσεων της ερώτησης 14, την παράγωγη μεταβλητή «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση» (intercultural awareness), η οποία μπορεί να πάρει τιμές από το 24 έως το 120. Δημιουργήσαμε άλλη μία νέα μεταβλητή με το άθροισμα των απαντήσεων των 14 δηλώσεων της ερώτησης 15, που ονομάσαμε «διαπολιτισμική δεξιότητα» (intercultural competence) η οποία μπορεί να πάρει τιμές από το 14 έως το 70. Το πλήθος, οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές, ο αριθμητικός μέσος και η τυπική απόκλιση των μεταβλητών «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση» και «διαπολιτισμική δεξιότητα» παρουσιάζονται στον πίνακα 8.

Πίνακας 8: Πίνακας τα μέτρα κεντρικής τάσης για τις μεταβλητές «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση» & «διαπολιτισμική δεξιότητα».

	Πλήθος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Αρ. Μέσος	Τυπική απόκλιση
«διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση»	183	67	112	92,43	10,616
«διαπολιτισμική δεξιότητα»	183	19	70	50,56	10,894

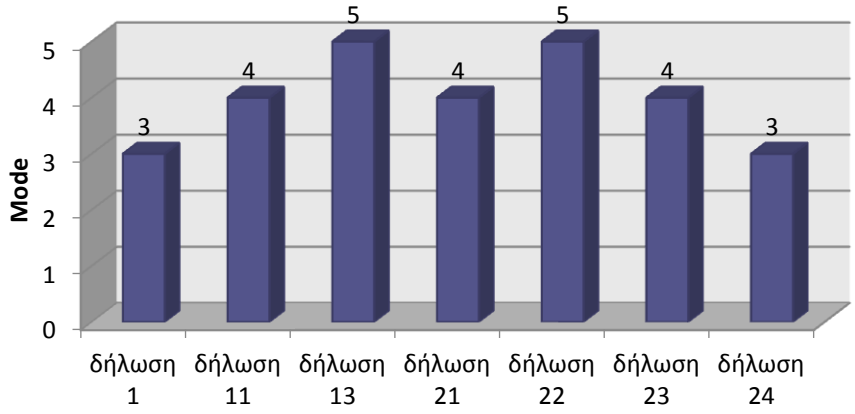
Προχωρήσαμε κάνοντας έλεγχο κανονικότητας και στις δύο παράγωγες μεταβλητές. Ο έλεγχος των αποτελεσμάτων της ανάλυσης πραγματοποιήθηκε βασιζόμενοι στο κριτήριο των Kolmogorov - Smirnov αφού το n>50 (n= 183). Τα δεδομένα μας αντιμετωπίζουν πρόβλημα κανονικότητας για την πρώτη μεταβλητή «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση» (*SW*= ,08; *df*= 183; p< ,05) και για τη δεύτερη μεταβλητή «διαπολιτισμική δεξιότητα» (*SW*= ,09; *df*= 183; p< ,05). Συνεπώς, τα

δεδομένα μας δεν ακολουθούν ομαλή κατανομή άρα θα χρησιμοποιήσουμε μη παραμετρικούς ελέγχους για την ανάλυση των δεδομένων.

Στη συνέχεια δημιουργήσαμε πέντε (5) νέες μεταβλητές για τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίησης (ερώτηση 14), προσθέτοντας τις δηλώσεις που περιλαμβάνονταν στον κάθε ένα από τους πέντε παράγοντες ξεχωριστά:

Η πρώτη μεταβλητή ονομάστηκε «ετοιμότητα εμπλοκής» κατά την αλληλεπίδραση (interaction engagement). Οι δηλώσεις που σχετίζονται μ' αυτή είναι οι επτά ακόλουθες: 1, 11, 13, 21, 22, 23, 24. Η μεταβλητή αυτή προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων των σπουδαστών και μπορεί να πάρει τιμές από το 7 έως το 35. Ο έλεγχος καλής προσαρμογής χ^2 (Chi square goodness-of-fit test) έδωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε κάθε μία από τις επτά ερωτήσεις.

Η πλειοψηφία των σπουδαστών (150 άτομα, ποσοστό: 82%, M_o= 5: πάρα πολύ) φαίνεται πως δεν αποφεύγουν την επαφή με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 22) (χ^2(4)= 445,279; n= 183; p< 0,05). Επίσης, οι περισσότεροι σπουδαστές (72 σπουδαστές, ποσοστό: 39,3%, M_o= 5: πάρα πολύ) φαίνεται να είναι πάρα πολύ ανοιχτόμυαλοι απέναντι σε μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 13) (χ^2(4)= 107,683; n= 183; p< 0,05). Οι περισσότεροι σπουδαστές (64 άτομα, ποσοστό: 35%, M_o= 4: πολύ) φαίνεται να δείχνουν την κατανόηση τους όταν μιλάνε οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 23) (χ^2(4)=; 82,546 n= 183; p< 0,05). Οι περισσότεροι σπουδαστές (66 άτομα, ποσοστό: 36,1%, M_o= 4: πολύ) φαίνεται να δέχονται συχνά τις απόψεις των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 21) (χ^2(4)= 82,328; n= 183; p< 0,05). Ο ίδιος αριθμός σπουδαστών (66 άτομα, ποσοστό: 36,1%, M_o= 4: πολύ) φαίνεται να περιμένουν προτού σχηματίσουν άποψη για κάποιον μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 11) (χ^2(4)= 58,940; n= 183; p< 0,05). Οι περισσότεροι σπουδαστές (73 άτομα, ποσοστό: 39,9%, M_o= 3: αρκετά) απάντησαν πως απολαμβάνουν αρκετά την αλληλεπίδραση με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 1) (χ^2(4)= 84,896; n= 183; p< 0,05). Τέλος, οι περισσότεροι σπουδαστές απολαμβάνουν (80 άτομα, ποσοστό: 43,7%, M_o= 3: αρκετά) αρκετά την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών που έχουν με τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 24) (χ^2(4)= 94,732; n= 183; p< 0,05) (γράφημα 14).

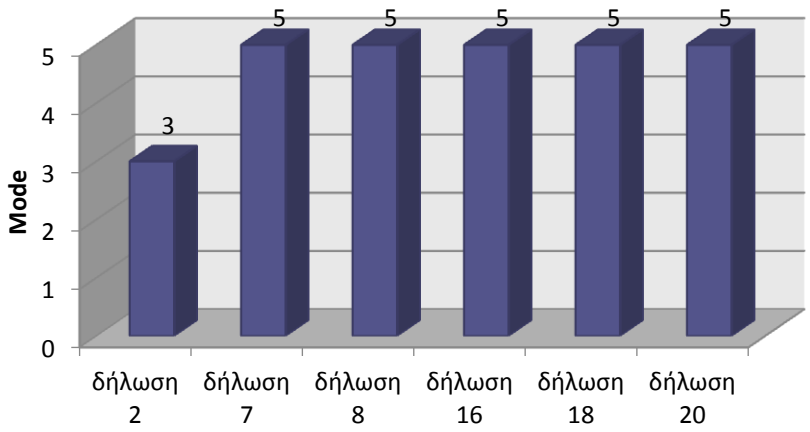


Γράφημα 14: Γράφημα με την επικρατούσα τιμή για τον πρώτο παράγοντα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης «ετοιμότητα εμπλοκής»

Η δεύτερη μεταβλητή είναι ο δεύτερος παράγοντας που ονομάστηκε «σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές» και περιλαμβάνει δηλώσεις που αφορούν τις πολιτισμικές διαφορές και το σεβασμό αυτών (cultural differences). Οι έξι δηλώσεις που σχετίζονται με αυτή τη μεταβλητή είναι οι 2, 7, 8, 16, 18, 20 και η ελάχιστη τιμή που προκύπτει από το άθροισμα τους είναι το 6 ενώ η μέγιστη είναι το 30. Ο έλεγχος καλής προσαρμογής χ^2 (Chi square goodness-of-fit test) έδωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε κάθε μία από τις έξι ερωτήσεις.

Η πλειοψηφία των σπουδαστών (121 άτομα, ποσοστό: 66,1%, M_o= 5: πάρα πολύ) φαίνεται να τους αρέσει πάρα πολύ να βρίσκονται στον ίδιο χώρο με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 7) ($\chi^2(4)$= 258,612; n= 183; p< 0,05). Η πλειοψηφία των σπουδαστών (120 άτομα, ποσοστό: 65,6%, M_o= 5: πάρα πολύ) φαίνεται να σέβεται τις αξίες των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 8) ($\chi^2(3)$= 172,607; n= 183; p< 0,05). Οι περισσότεροι σπουδαστές (83 άτομα, ποσοστό: 45,4%, M_o= 5: πάρα πολύ) φαίνεται να σέβονται τους τρόπους συμπεριφοράς των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 16) ($\chi^2(3)$= 65,634; n= 183; p< 0,05). Η πλειοψηφία των σπουδαστών (145 άτομα, ποσοστό: 79,2%, M_o= 5: πάρα πολύ) φαίνεται να δέχεται πάρα πολύ τις απόψεις των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 18) ($\chi^2(4)$= 407,956; n= 183; p< 0,05). Οι περισσότεροι σπουδαστές (80 άτομα, ποσοστό: 43,7%, M_o= 5: πάρα πολύ) φαίνεται να πιστεύουν ότι ο πολιτισμός τους είναι καλύτερος από άλλους πολιτισμούς (δήλωση 20) ($\chi^2(4)$= 89,596; n= 183; p< 0,05). Οι περισσότεροι σπουδαστές (80

άτομα, ποσοστό: 43,7%, Mo= 3: αρκετά) απάντησαν ότι οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι αρκετά στενόμυαλοι (δήλωση 2) ($\chi^2(4)= 121,235$; n= 183; p< 0,05) (γράφημα 15).

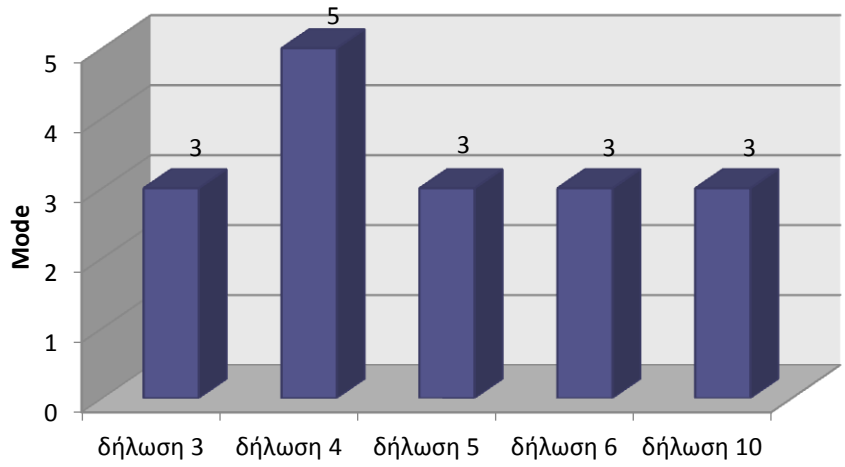


Γράφημα 15: Γράφημα με την επικρατούσα τιμή για το δεύτερο παράγοντα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης «σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές»

Στην επόμενη μεταβλητή δόθηκε η ονομασία «αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδραση» και αποτελείται από τον τρίτο παράγοντα που ερευνά την άνεση/αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση (interaction confidence). Οι δηλώσεις 3, 4, 5, 6, 10 εντάσσονται σ' αυτή τη μεταβλητή και μπορεί να πάρει τιμές από το 5 έως το 25. Ο έλεγχος καλής προσαρμογής χ^2 (Chi square goodness-of-fit test) έδωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε κάθε μία από τις πέντε ερωτήσεις.

Οι περισσότεροι σπουδαστές (73 άτομα, ποσοστό: 39,9%, M_o= 5: πάρα πολύ) φαίνεται να μην δυσκολεύονται να μιλήσουν μπροστά σε μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 4) ($\chi^2(3)= 56,628$; n= 183; p< 0,05). Οι περισσότεροι σπουδαστές (80 άτομα, ποσοστό: 43,7%, M_o= 3: αρκετά) φαίνεται να είναι αρκετά σίγουροι για τον εαυτό τους κατά την αλληλεπίδραση με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 3) ($\chi^2(4)= 104,623$; n= 183; p< 0,05). Οι περισσότεροι σπουδαστές (80 άτομα, ποσοστό: 43,7%, M_o= 3: αρκετά) φαίνεται να ξέρουν αρκετά τι να πουν όταν αλληλεπιδρούν με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 5) ($\chi^2(4)= 124,022$; n= 183; p< 0,05). Οι περισσότεροι σπουδαστές (75 άτομα, ποσοστό: 41%, M_o= 3: αρκετά) φαίνεται ότι μπορούν να είναι αρκετά κοινωνικοί

κατά την αλληλεπίδραση με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 6) ($\chi^2(4)= 88,011$; n= 183; p< 0,05). Οι περισσότεροι σπουδαστές (64 άτομα, ποσοστό: 35%, M_o= 3: αρκετά) φαίνεται να νιώθουν αρκετή αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 10) ($\chi^2(4)= 54,459$; n= 183; p< 0,05) (γράφημα 16).

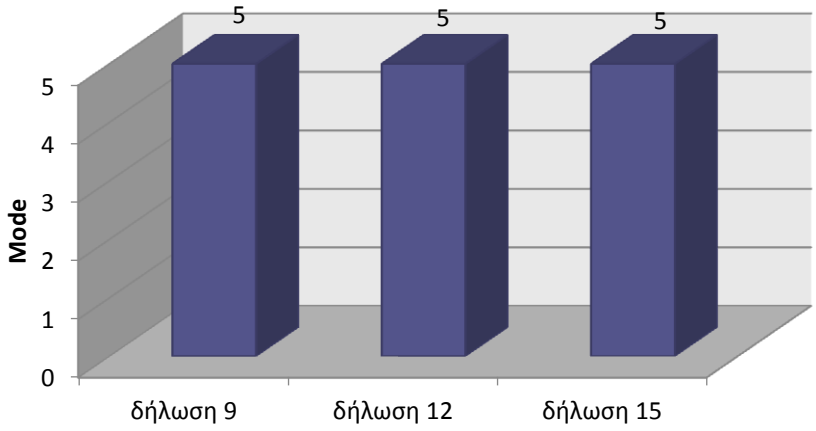


Γράφημα 16: Γράφημα με την επικρατούσα τιμή για τον τρίτο παράγοντα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης «αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδραση»

Η τέταρτη μεταβλητή σχετίζεται με την ευχαρίστηση/απόλαυση κατά την αλληλεπίδραση και την ονομάσαμε «ευχαρίστηση στην αλληλεπίδραση» (interaction enjoyment). Οι δηλώσεις 9, 12, 15 ανήκουν στην μεταβλητή αυτή και μπορεί να πάρει τιμές από το 3 έως το 15. Ο έλεγχος καλής προσαρμογής χ^2 (Chi square goodness-of-fit test) έδωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε κάθε μία από τις τρεις ερωτήσεις.

Η πλειοψηφία των σπουδαστών (114 άτομα, ποσοστό: 62,3%, M_o= 5: πάρα πολύ) φαίνεται να μην ταράσσονται εύκολα κατά την αλληλεπίδραση με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 9) ($\chi^2(4)= 248,120$; n= 183; p< 0,05). Η πλειοψηφία των σπουδαστών (105 άτομα, ποσοστό: 57,4%, M_o= 5: πάρα πολύ) φαίνεται ότι δεν αποκαρδιώνονται όταν τύχει να βρεθούν με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 12) ($\chi^2(4)= 187,628$; n= 183; p< 0,05). Οι περισσότεροι σπουδαστές (91 άτομα, ποσοστό: 49,7%, M_o= 5: πάρα πολύ) φαίνεται να νιώθουν ότι έχουν να προσφέρουν πάρα πολύ κατά την αλληλεπίδραση με μαθητές με

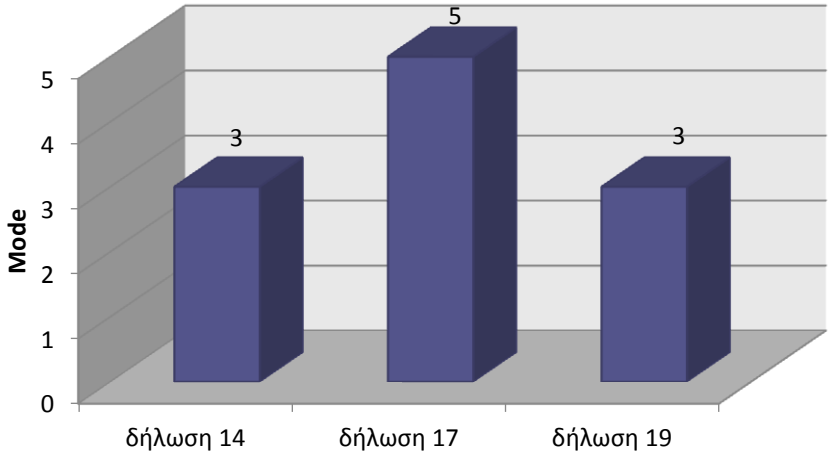
πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 15) ($\chi^2(4)= 141,235$; n= 183; p< 0,05) (γράφημα 17).



Γράφημα 17: Γράφημα με την επικρατούσα τιμή για τον τέταρτο παράγοντα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης «ευχαρίστηση στην αλληλεπίδραση»

Η πέμπτη μεταβλητή που δημιουργήσαμε ονομάστηκε «παρατηρητικότητα στην αλληλεπίδραση» και αποτελεί τον πέμπτο παράγοντα. Η μεταβλητή αυτή αναφέρεται στην παρατηρητικότητα κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης (interaction attentiveness) και περιέχει τις δηλώσεις 14, 17, 19, οι τιμές που μπορεί να πάρει κυμαίνονται από το 3 έως το 15. Ο έλεγχος καλής προσαρμογής χ^2 (Chi square goodness-of-fit test) έδωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε κάθε μία από τις τρεις ερωτήσεις.

Οι περισσότεροι σπουδαστές (72 άτομα, ποσοστό: 39,3%, M_o= 5: πάρα πολύ) φαίνεται να προσπαθούν πάρα πολύ να μάθουν όσες πληροφορίες γίνεται για τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 17) ($\chi^2(3)= 42,421$; n= 183; p< 0,05). Οι περισσότεροι σπουδαστές (73 άτομα, ποσοστό: 39,9%, M_o= 3: αρκετά) φαίνεται να είναι αρκετά παρατηρητικοί κατά την αλληλεπίδραση με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 14) ($\chi^2(4)= 101,563$; n= 183; p< 0,05). Οι περισσότεροι σπουδαστές (66 άτομα, ποσοστό: 36,1%, M_o= 3: αρκετά) φαίνεται να είναι αρκετά ευαίσθητοι στο να πιάνουν τα κρυφά νοήματα στην επικοινωνία με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 19) ($\chi^2(4)= 55,989$; n= 183; p< 0,05) (γράφημα 18).



Γράφημα 18: Γράφημα με την επικρατούσα τιμή για τον πέμπτο παράγοντα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης «παρατηρητικότητα στην αλληλεπίδραση»

Αναλυτικά τα μέτρα κεντρικής τάσης για τις πέντε μεταβλητές της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης «ετοιμότητα εμπλοκής», «σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές», «αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδραση», «ευχαρίστηση στην αλληλεπίδραση» και «παρατηρητικότητα στην αλληλεπίδραση» παρατίθενται στον πίνακα 9.

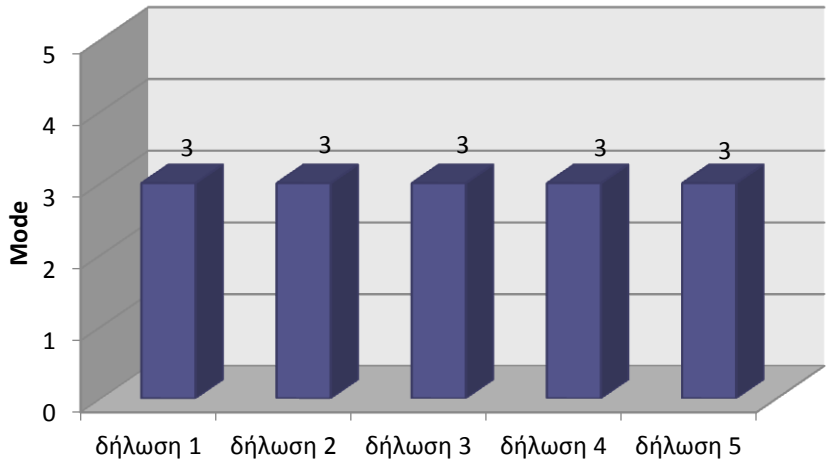
Πίνακας 9: Πίνακας τα μέτρα κεντρικής τάσης για τις μεταβλητές «ετοιμότητα εμπλοκής», «σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές», «αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδραση», «ευχαρίστηση στην αλληλεπίδραση» & «παρατηρητικότητα στην αλληλεπίδραση»

	«ετοιμότητα εμπλοκής»	«σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές»	«αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδραση»	«ευχαρίστηση στην αλληλεπίδραση»	«παρατηρητικότητα στην αλληλεπίδραση»
Αριθμητικός Μέσος	26,98	25,02	16,40	13,00	11,03
Διάμεσος	27,00	26,00	16,00	14,00	11,00
Επικρατούσα τιμή	29	27	17	15	12
Τυπική απόκλιση	4,082	3,148	3,258	2,128	2,254
Ελάχιστη τιμή	17	16	8	5	6
Μέγιστη τιμή	34	30	24	15	15

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για την ερώτηση 15 που αφορά τη διαπολιτισμική δεξιότητα των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ, δημιουργώντας τρεις νέες μεταβλητές για τους τρεις παράγοντες, προσθέτοντας τις δηλώσεις που σχετίζονται με τον κάθε ένα παράγοντα ξεχωριστά:

Η πρώτη μεταβλητή που δημιουργήσαμε ονομάστηκε «πρόγραμμα σπουδών» και αφορά την ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία του στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον που επικρατεί στις σχολικές τάξεις (curriculum and instruction). Σ' αυτή τη μεταβλητή εντάσσονται οι δηλώσεις 1, 2, 3, 4 , 5 η οποία μπορεί να πάρει τιμές από το 5 έως το 25. Ο έλεγχος καλής προσαρμογής χ^2 (Chi square goodness-of-fit test) έδωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε κάθε μία από τις πέντε ερωτήσεις.

Παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι σπουδαστές (78 άτομα, ποσοστό: 42,6%, M_o= 3: αρκετά) φαίνεται να νιώθουν αρκετά ικανοί να αξιολογήσουν και αν χρειαστεί να προσαρμόσουν το διδακτικό υλικό ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες (δήλωση 1) ($\chi^2(4)$= 87,902; n= 183; p< 0,05). Οι περισσότεροι σπουδαστές (77 άτομα, ποσοστό: 42,1%, M_o= 3: αρκετά) φαίνεται να νιώθουν αρκετά ικανοί να αναπτύξουν συμπληρωματικά εκπαιδευτικά παραδείγματα που να είναι οικία στους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. (δήλωση 2) ($\chi^2(4)$= 84,951; n= 183; p< 0,05). Οι περισσότεροι σπουδαστές (74 άτομα, ποσοστό: 40,4%, M_o= 3: αρκετά) φαίνεται να νιώθουν αρκετά ικανοί να χρησιμοποιήσουν ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών (δήλωση 3) ($\chi^2(4)$= 74,350; n= 183; p< 0,05). Οι περισσότεροι σπουδαστές (75 άτομα, ποσοστό: 41%, M_o= 3: αρκετά) φαίνεται να νιώθουν αρκετά ικανοί να αξιολογήσουν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες και αδυναμίες καθώς και τις ανάγκες που προκύπτουν από τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 4) ($\chi^2(4)$= 89,760; n= 183; p< 0,05). Οι περισσότεροι σπουδαστές (73 άτομα, ποσοστό: 39,9%, M_o= 3: αρκετά) φαίνεται να νιώθουν αρκετά ικανοί να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους μεθόδους για να ανταποκριθούν στις ανάγκες μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 5) ($\chi^2(4)$= 77,082; n= 183; p< 0,05) (γράφημα 19).

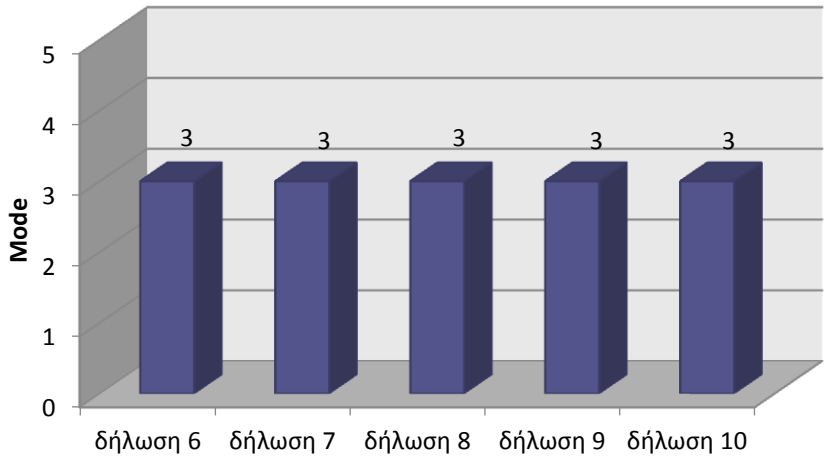


Γράφημα 19: Γράφημα με την επικρατούσα τιμή για τον πρώτο παράγοντα διαπολιτισμικής δεξιότητας «πρόγραμμα σπουδών»

Η δεύτερη μεταβλητή έχει την ονομασία «σχέσεις» και περιλαμβάνει τις δηλώσεις 6, 7, 8, 9, 10. Αυτές οι πέντε δηλώσεις σχετίζονται με τη δημιουργία σχέσεων εντός της σχολικής τάξης και τη δημιουργία προσδοκιών από την πλευρά του εκπαιδευτικού (relationship and establishment). Η δεύτερη μεταβλητή μπορεί να πάρει τιμές από το 5 έως το 25. Ο έλεγχος καλής προσαρμογής χ^2 (Chi square goodness-of-fit test) έδωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε κάθε μία από τις πέντε ερωτήσεις.

Οι περισσότεροι σπουδαστές (62 άτομα, ποσοστό: 33,9%, M_o= 3: αρκετά) φαίνεται να νιώθουν αρκετά ικανοί να επικοινωνήσουν με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 6) ($\chi^2(4)$= 81,126; n= 183; p< 0,05). Οι περισσότεροι σπουδαστές (68 άτομα, ποσοστό: 37,2%, M_o= 3: αρκετά) φαίνεται να νιώθουν αρκετά ικανοί να επικοινωνήσουν με γονείς μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 7) ($\chi^2(4)$= 58,284; n= 183; p< 0,05). Οι περισσότεροι σπουδαστές (68 άτομα, ποσοστό: 37,2%, M_o= 3: αρκετά) φαίνεται να νιώθουν αρκετά ικανοί να δημιουργήσουν υποστηρικτικές σχέσεις με τους γονείς που εμπλέκονται ενεργά στην εκπαίδευση μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 8) ($\chi^2(4)$= 63,475; n= 183; p< 0,05). Οι περισσότεροι σπουδαστές (69 άτομα, ποσοστό: 37,7%, M_o= 3: αρκετά) φαίνεται να νιώθουν αρκετά ικανοί να χρησιμοποιήσουν λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία στην προσπάθεια τους να επικοινωνήσουν με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 9) ($\chi^2(4)$= 99,377; n= 183; p< 0,05). Οι

περισσότεροι σπουδαστές (64 άτομα, ποσοστό: 35%, M_o= 3: αρκετά) φαίνεται να νιώθουν αρκετά ικανοί να αυξήσουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 10) ($\chi^2(4)$= 90,306; n= 183; p< 0,05) (γράφημα 20).

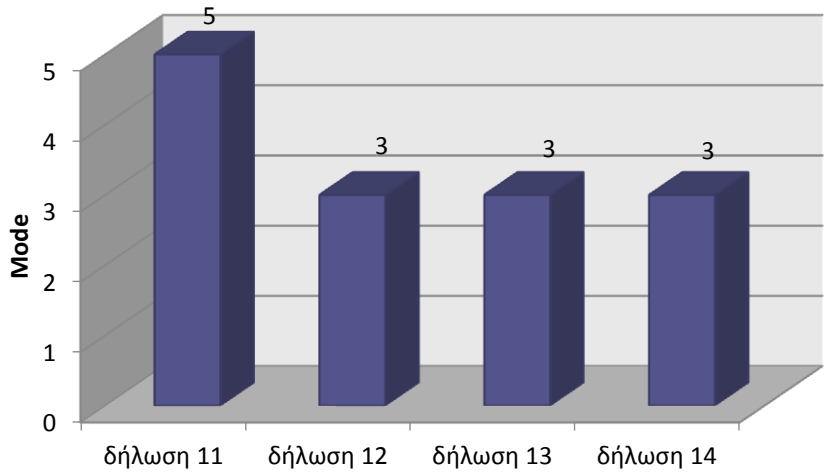


Γράφημα 20: Γράφημα με την επικρατούσα τιμή για το δεύτερο παράγοντα διαπολιτισμικής δεξιότητας «σχέσεις»

Η τρίτη μεταβλητή είναι η «ομάδα» και αποτελείται από τον παράγοντα της αίσθησης του ανήκειν σε ομάδα (group belonging formation) με τις τέσσερις δηλώσεις 11, 12, 13, 14. Η μεταβλητή αυτή μπορεί να πάρει τιμές από το 4 έως το 20. Ο έλεγχος καλής προσαρμογής χ^2 (Chi square goodness-of-fit test) έδωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε κάθε μία από τις τέσσερις ερωτήσεις.

Οι περισσότεροι σπουδαστές (59 άτομα, ποσοστό: 32,2%, M_o= 5: πάρα πολύ) φαίνεται να νιώθουν πάρα πολύ ικανοί να αναπτύξουν και να μεταδώσουν θετικό κλίμα εμπιστοσύνης σε μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 11) ($\chi^2(4)$= 94,568; n= 183; p< 0,05). Οι περισσότεροι σπουδαστές (67 άτομα, ποσοστό: 36,6%, M_o= 3: αρκετά) φαίνεται να νιώθουν αρκετά ικανοί να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον στην τάξη για μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (δήλωση 12) ($\chi^2(3)$= 38,268; n= 183; p< 0,05). Οι περισσότεροι σπουδαστές (61 άτομα, ποσοστό: 33,3%, M_o= 3: αρκετά) φαίνεται να νιώθουν αρκετά ικανοί να δημιουργήσουν μία κοινότητα μαθητών που να ενθαρρύνει τη συλλογική δουλειά και τη συνεργασία (δήλωση 13) ($\chi^2(4)$= 82,109; n= 183; p< 0,05). Οι

περισσότεροι σπουδαστές (60 άτομα, ποσοστό: 32,8%, M_o= 3: αρκετά) φαίνεται να νιώθουν αρκετά ικανοί να μεταφέρουν στους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες γνώσεις και δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες για να λειτουργήσουν στο νέο περιβάλλον (δήλωση 14) ($\chi^2(4)$= 78,339; n= 183; p< 0,05) (γράφημα 21).



Γράφημα 21: Γράφημα με την επικρατούσα τιμή για τον τρίτο παράγοντα διαπολιτισμικής δεξιότητας «ομάδα»

Ο αριθμητικός μέσος, η διάμεσος, η επικρατούσα τιμή, η ελάχιστη και μέγιστη τιμή για τις τρεις μεταβλητές της διαπολιτισμικής δεξιότητας «πρόγραμμα σπουδών», «σχέσεις» & «ομάδα» παρατίθενται στον πίνακα 10.

Πίνακας 10: Πίνακας με τα μέτρα κεντρικής τάσης για τις μεταβλητές «πρόγραμμα σπουδών», «σχέσεις» & «ομάδα».

	«πρόγραμμα σπουδών»	«σχέσεις»	«ομάδα»
Αριθμητικός Μέσος	17,15	18,16	15,25
Διάμεσος	16,00	18,00	16,00
Επικρατούσα τιμή	15	15	12
Τυπική απόκλιση	4,151	4,209	3,450
Ελάχιστη τιμή	7	6	5
Μέγιστη τιμή	25	25	20

4.4Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών

- Οι τέσσερις ηλικιακές κατηγορίες αξιολογήθηκαν ως προς το επίπεδο των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ για τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και τη διαπολιτισμική δεξιότητα τους. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του κριτηρίου Kruskal Wallis.

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το επίπεδο *διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης* των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ μεταξύ των τεσσάρων ηλικιακών κατηγοριών (1: 20 έως 30 ετών, 2: 31 έως 40 ετών, 3: 41 έως 50, 4: 51 έως 60 ετών), $\chi^2(3)= 9,886$; $n= 183$; $p< ,05$. Χρησιμοποιώντας μεθόδους πολλαπλών συγκρίσεων (post hoc tests) με το Mann - Whitney's U test για δύο ανεξάρτητα δείγματα, διαπιστώθηκε ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται στην ηλικιακή κατηγορία 51 έως 60 ετών. Στη σύγκριση των κατηγοριών 1 και 4 ($U(66)= 18$; $Z= -2,852$; $p< ,05$; $r= -0,351$) οι σπουδαστές που ανήκουν στην τέταρτη κατηγορία φαίνεται να πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 60) στη μεταβλητή «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση» σε σχέση με τους σπουδαστές που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία (mean rank= 31,79). Στη σύγκριση των κατηγοριών 2 και 4 ($U(97)= 32$; $Z= -2,796$; $p< ,05$; $r= -0,351$) οι σπουδαστές που ανήκουν στην τέταρτη κατηγορία φαίνεται να πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 87,50) στη μεταβλητή «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση» σε σχέση με τους σπουδαστές που ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία (mean rank= 47,34). Στη σύγκριση των κατηγοριών 3 και 4 ($U(28)= ,50$; $Z= -3,124$; $p< ,05$; $r= -0,59$) οι σπουδαστές που ανήκουν στην τέταρτη κατηγορία φαίνεται να πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 26,38) στη μεταβλητή «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση» σε σχέση με τους σπουδαστές που ανήκουν στην τρίτη κατηγορία (mean rank= 12,52).

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το επίπεδο *διαπολιτισμικής δεξιότητας* των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ μεταξύ των τεσσάρων ηλικιακών κατηγοριών (1: 20 έως 30 ετών, 2: 31 έως 40 ετών, 3: 41 έως 50, 4: 51 έως 60 ετών), $\chi^2(3)= 7,861$; $n= 183$; $p< ,05$. Χρησιμοποιώντας μεθόδους πολλαπλών συγκρίσεων (post hoc tests) με το Mann - Whitney's U test για δύο ανεξάρτητα δείγματα, διαπιστώθηκε ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται στην ηλικιακή κατηγορία 51 έως 60 ετών. Στη σύγκριση των κατηγοριών 1 και 4 ($U(66)= 36,5$; $Z= -2,356$; $p< ,05$; $r= -0,29$) οι

σπουδαστές που ανήκουν στην τέταρτη κατηγορία φαίνεται να πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 55,38) στη μεταβλητή «διαπολιτισμική δεξιότητα» σε σχέση με τους σπουδαστές που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία (mean rank= 32,09). Στη σύγκριση των κατηγοριών 2 και 4 ($U(97)= 26$; $Z= -2,906$; $p< ,05$; $r= -0,29$) οι σπουδαστές που ανήκουν στην τέταρτη κατηγορία φαίνεται να πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 89) στη μεταβλητή «διαπολιτισμική δεξιότητα» σε σχέση με τους σπουδαστές που ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία (mean rank= 47,28). Στη σύγκριση των κατηγοριών 3 και 4 ($U(28)= 4,5$; $Z= -2,86$; $p< ,05$; $r= -0,54$) οι σπουδαστές που ανήκουν στην τέταρτη κατηγορία φαίνεται να πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 25,38) στη μεταβλητή «διαπολιτισμική δεξιότητα» σε σχέση με τους σπουδαστές που ανήκουν στην τρίτη κατηγορία (mean rank= 12,69). Το πλήθος, οι διάμεσες τιμές, οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές, και η τυπική απόκλιση των μεταβλητών «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση» και «διαπολιτισμική δεξιότητα» σε σχέση με τις τέσσερις κατηγορίες της μεταβλητής «ηλικία» παρουσιάζονται στον πίνακα 11.

Πίνακας 11: Πίνακας με τα μέτρα κεντρικής τάσης της μεταβλητής «ηλικία» με τις μεταβλητές «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση» και «διαπολιτισμική δεξιότητα»

Ηλικία	**Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση**		**Διαπολιτισμική δεξιότητα**		
	Διάμεσος Τυπ. απόκλιση	Ελάχιστη τιμή Μέγιστη τιμή	Διάμεσος Τυπ. απόκλιση	Ελάχιστη τιμή Μέγιστη τιμή	*πλήθος*
20-30	$M_{dn}= 94$ SD= ± 10,42	Min= 74 Max= 112	$M_{dn}= 50,50$ SD= ± 11,76	Min= 28 Max= 70	62
31-40	$M_{dn}= 94$ SD= ± 11,28	Min= 67 Max= 112	$M_{dn}= 51$ SD= ± 10,25	Min= 19 Max= 70	93
41-50	$M_{dn}= 90$ SD= ± 7,06	Min= 76 Max= 105	$M_{dn}= 47$ SD= ± 10,2	Min= 26 Max= 67	24
51-60	$M_{dn}= 107$ SD= ± 2,65	Min= 105 Max= 111	$M_{dn}= 67,50$ SD= ± 4,35	Min= 60 Max= 70	4

- Η σχέση εργασίας των σπουδαστών αξιολογήθηκε ως προς το επίπεδο της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και της διαπολιτισμικής δεξιότητας τους. Οι διαφοροποιήσεις ελέγχθηκαν χρησιμοποιώντας τις μέσες τιμές και τις τυπικές

αποκλίσεις στις τιμές της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και διαπολιτισμικής δεξιότητας ανάλογα με τη σχέση εργασίας των σπουδαστών (πίνακας 12).

Πίνακας 12: Πίνακας με τα μέτρα κεντρικής τάσης της μεταβλητής «σχέση εργασίας» με τις μεταβλητές «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση» και «διαπολιτισμική δεξιότητα»

Σχέση εργασίας	**Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση**		**Διαπολιτισμική δεξιότητα**		
	Μέση τιμή Τυπ. απόκλιση	Ελάχιστη τιμή Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή Τυπ. απόκλιση	Ελάχιστη τιμή Μέγιστη τιμή	*πλήθος*
Μόνιμος	M= 90,2 SD= ± 12,21	Min= 76 Max= 108	M= 53,2 SD= ± 12,87	Min= 36 Max= 67	5
Αναπληρωτής	M= 96,84 SD= ± 9,71	Min= 78 Max= 111	M= 51,74 SD= ± 11,79	Min= 19 Max= 69	31
Ωρομίσθιος	M= 90,27 SD= ± 9,56	Min= 70 Max= 105	M= 50,53 SD= ± 8,59	Min= 36 Max= 67	15
Δεν εργάζονται στην εκπαίδευση	M= 91,73 SD= ± 10,72	Min= 67 Max= 112	M= 50,19 SD= ± 10,92	Min= 28 Max= 70	132

Στη συνέχεια ελέγξαμε τη συσχέτιση της μεταβλητής «φύλο» με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές προκειμένου να ελέγξουμε αν σχετίζονται μεταξύ τους.

- Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο *φύλο* των σπουδαστών και την *ηλικία τους*, χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο χ^2 (test of independence).

Στην ηλικιακή ομάδα 20 έως 30 ετών ανήκουν οι 62 (33,9%) σπουδαστές, εκ των οποίων οι 8 (12,9%) είναι άντρες και οι 54 (36,7%) είναι γυναίκες. Στην ηλικιακή ομάδα 31 έως 40 ετών ανήκουν 93 (50,8%) σπουδαστές, εκ των οποίων οι 21 (58,3%) είναι άντρες και οι 72 (49%) είναι γυναίκες. Στην ηλικιακή ομάδα 41 έως 50 ετών ανήκουν 24 (13,1%) σπουδαστές, εκ των οποίων οι 7 (19,4%) είναι άντρες και οι 17 (11,6%) είναι γυναίκες. Στην ηλικιακή ομάδα 51 έως 60 ετών ανήκουν 4 (2,2%) σπουδαστές, και οι 4 (2,7%) είναι γυναίκες. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης υποδεικνύουν στατιστικά μη σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών $\chi^2(3)= 4,64$; $n= 183$; $p> ,05$, άρα δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις μεταβλητές (πίνακας 13).

Πίνακας 13: Πίνακας συσχέτισης της μεταβλητής «φύλο» με τη μεταβλητή «ηλικία»

			«**Φύλο**»		Σύνολο
			Άνδρας	*Γυναίκα*	
«**Ηλικία**»	*20-30 ετών*	Πλήθος	8	54	62
		Ποσοστό με το Φύλο	22,2%	36,7%	33,9%
	31-40 ετών	Πλήθος	21	72	93
		Ποσοστό με το Φύλο	58,3%	49%	50,8%
	41-50 ετών	Πλήθος	7	17	24
		Ποσοστό με το Φύλο	19,4%	11,6%	13,1%
	51-60 ετών	Πλήθος	0	4	4
		Ποσοστό με το Φύλο	0%	2,7%	2,2%
Σύνολο		Πλήθος	36	147	183
		Ποσοστό με το Φύλο	100%	100%	100%

- Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο *φύλο* των σπουδαστών και το *επίπεδο σπουδών τους*, χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο χ^2 (test of independence).

Απόφοιτοι Ανώτατης ή Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΕΙ/ΤΕΙ) είναι 113 (61,7%) σπουδαστές, εκ των οποίων οι 18 (50%) είναι άντρες και οι 95 (64,6%) είναι γυναίκες. Οι υπόλοιποι 70 (38,3%) σπουδαστές είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού Διπλώματος, εκ των οποίων οι 18 (50%) είναι άντρες και οι 52 (35,4%) είναι γυναίκες. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης υποδεικνύουν στατιστικά μη σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών $\chi^2(1)= 2,62$; $n= 183$; $p> ,05$, άρα δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις μεταβλητές (πίνακας 14).

Πίνακας 14: Πίνακας συσχέτισης της μεταβλητής «φύλο» με τη μεταβλητή «επίπεδο σπουδών»

			«**Φύλο**»		Σύνολο
			Άνδρας	*Γυναίκα*	
«**Επίπεδο σπουδών**»	*ΤΕΙ/ ΑΕΙ*	Πλήθος	18	95	113
		Ποσοστό με το Φύλο	50%	64,6%	61,7%
	Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό	Πλήθος	18	52	70
		Ποσοστό με το Φύλο	50%	35,4%	38,3%
Σύνολο		Πλήθος	36	147	183
		Ποσοστό με το Φύλο	100%	100%	100%

- Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο *φύλο* των σπουδαστών και την *ειδικότητα σπουδών τους*, χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο χ^2 (test of independence). Έγινε διάκριση των ειδικοτήτων των σπουδαστών σε δύο μεγάλες κατηγορίες, η πρώτη κατηγορία περιελάμβανε τις ανθρωπιστικές επιστήμες και η δεύτερη τις θετικές επιστήμες.

Στις ανθρωπιστικές επιστήμες ανήκουν 17 (9,3%) σπουδαστές, εκ των οποίων και οι 17 (11,6%) είναι γυναίκες. Οι υπόλοιποι 166 (90,7%) σπουδαστές ανήκουν στις θετικές επιστήμες, εκ των οποίων οι 36 (100%) είναι άντρες και οι 130 (88,4%) είναι γυναίκες. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης υποδεικνύουν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών $\chi^2(1)= 4,6$; $n= 183$; $p< ,05$. Το μέγεθος της επίδρασης (size effect) των ευρημάτων δείχνει μέτρια συνάφεια ανάμεσα στις μεταβλητές «φύλο» και «ειδικότητα» των σπουδαστών (*Cramer's V*= 0,16; $p< ,05$), σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2008) (πίνακας 15).

Πίνακας 15: Πίνακας συσχέτισης της μεταβλητής «φύλο» με τη μεταβλητή «ειδικότητα σπουδών»

			«**Φύλο**»		Σύνολο
			Άνδρας	*Γυναίκα*	
«**Ειδικότητα σπουδών**»	*Ανθρωπιστικές επιστήμες*	Πλήθος	0	17	17
		Ποσοστό με το Φύλο	0%	11,6%	9,3%
	Θετικές επιστήμες	Πλήθος	36	130	166
		Ποσοστό με το Φύλο	100%	88,4%	90,7%
Σύνολο		Πλήθος	36	147	183
		Ποσοστό με το Φύλο	100%	100%	100%

- Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο *φύλο* των σπουδαστών και την *εργασιακή τους απασχόληση*, χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο χ^2 (test of independence).

Στο σύνολο των 183 ερωτηθέντων οι 51 (27,9%) σπουδαστές εργάζονται στην εκπαίδευση, εκ των οποίων οι 12 (33,3%) είναι άντρες και οι 39 (26,5%) είναι γυναίκες. Οι υπόλοιποι 132 (72,1%) σπουδαστές δεν απασχολούνται στην εκπαίδευση. Οι 132 σπουδαστές που δεν εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης διακρίνονται σε 24 (66,7%) άνδρες και 108 (73,5%) γυναίκες. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης υποδεικνύουν στατιστικά μη σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών $\chi^2(1)= 0,67$; $n= 183$; $p> ,05$, άρα δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις μεταβλητές (πίνακας 16).

Πίνακας 16: Πίνακας συσχέτισης της μεταβλητής «φύλο» και «εργασία στον τομέα της εκπαίδευσης»

			«**Φύλο**»		Σύνολο
			Άνδρας	*Γυναίκα*	
«**Εργασία στον τομέα της Εκπαίδευσης**»	*Ναι*	Πλήθος	12	39	51
		Ποσοστό με το Φύλο	33,3%	26,5%	27,9%
	Όχι	Πλήθος	24	108	132
		Ποσοστό με το Φύλο	66,7%	73,5%	72,1%
Σύνολο		Πλήθος	36	147	183
		Ποσοστό με το Φύλο	100%	100%	100%

- Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο *φύλο* των σπουδαστών και την *εργασιακή τους απασχόληση*, χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο χ^2 (test of independence).

Στο σύνολο των 51 ερωτηθέντων που εργάζονται στην εκπαίδευση οι 5 (9,8%) σπουδαστές έχουν μόνιμη σχέση εργασίας, εκ των οποίων οι 2 (16,7%) είναι άντρες και οι 3 (7,7%) είναι γυναίκες. Οι 31 (60,8%) σπουδαστές εργάζονται ως αναπληρωτές, εκ των οποίων οι 7 (58,3%) είναι άντρες και οι 24 (61,5%) είναι γυναίκες. Οι 15 (29,4%) σπουδαστές εργάζονται στην εκπαίδευση ως ωρομίσθιοι, εκ των οποίων οι 3 (25%) είναι άντρες και οι 12 (30,8%) είναι γυναίκες. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης υποδεικνύουν στατιστικά μη σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών $\chi^2(2)= 0,87$; $n= 51$; $p> ,05$, άρα δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις μεταβλητές (πίνακας 17).

Πίνακας 17: Πίνακας συσχέτισης της μεταβλητής «φύλο» με τη σχέση εργασίας όσων εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης

			«**Φύλο**»		Σύνολο
			Άνδρας	*Γυναίκα*	
«**Σχέση εργασίας**»	*Μόνιμος*	Πλήθος	2	3	5
		Ποσοστό με το Φύλο	16,7%	7,7%	9,8%
	Αναπληρωτής	Πλήθος	7	24	31
		Ποσοστό με το Φύλο	58,3%	61,5%	60,8%
	Ωρομίσθιος	Πλήθος	3	12	15
		Ποσοστό με το Φύλο	25%	30,8%	29,4%
Σύνολο		Πλήθος	12	39	51
		Ποσοστό με το Φύλο	100%	100%	100%

- Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο *φύλο* των σπουδαστών που είναι εκπαιδευτικοί και την *ύπαρξη μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες* εντός της σχολικής τους τάξης, χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο χ^2 (test of independence).

Στο σύνολο των 51 ερωτηθέντων οι 31 (60,8%) σπουδαστές έχουν στην τάξη τους μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, εκ των οποίων οι 6 (50%) είναι άντρες και οι 25 (64,1%) είναι γυναίκες. Οι υπόλοιποι 20 (39,2%) σπουδαστές, από τους οποίους 6 (50%) είναι άνδρες και 14 (35,9%) είναι γυναίκες, δεν έχουν στην τάξη τους μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης υποδεικνύουν στατιστικά μη σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών $\chi^2(1)= 0,77$; $n= 51$; $p> ,05$, άρα δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις μεταβλητές (πίνακας 18).

Πίνακας 18: Πίνακας συσχέτισης της μεταβλητής «φύλο» με την ύπαρξη μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στη σχολική τάξη

			«**Φύλο**»		Σύνολο
			Άνδρας	*Γυναίκα*	
«**ύπαρξη μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες**»	*Ναι*	Πλήθος	6	25	31
		Ποσοστό με το Φύλο	50%	64,1%	60,8%
	Όχι	Πλήθος	6	14	20
		Ποσοστό με το Φύλο	50%	35,9%	39,2%
Σύνολο		Πλήθος	12	39	51
		Ποσοστό με το Φύλο	100%	100%	100%

- Για τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο *φύλο* των σπουδαστών και την *παρακολούθηση σεμιναρίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο χ^2 (test of independence).

Στο σύνολο των 183 ερωτηθέντων οι 34 (18,6%) σπουδαστές έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 7 (19,4%) είναι άντρες και οι 27 (18,4%) είναι γυναίκες. Οι υπόλοιποι 149 (81,4%) σπουδαστές δεν το έχουν παρακολουθήσει, εκ των οποίων οι 29 (80,6%) είναι άνδρες και οι 120 (81,6%) είναι γυναίκες. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης υποδεικνύουν στατιστικά μη σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών $\chi^2(1)= 0,22$; $n= 183$; $p> ,05$, άρα δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις μεταβλητές (πίνακας 19).

Πίνακας 19: Πίνακας συσχέτισης της μεταβλητής «φύλο» με την παρακολούθηση σεμιναρίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

			«**Φύλο**»		Σύνολο
			Άνδρας	*Γυναίκα*	
«**Παρακολούθηση σεμιναρίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**»	*Ναι*	Πλήθος	7	27	34
		Ποσοστό με το Φύλο	19,4%	18,4%	18,6%
	Όχι	Πλήθος	29	120	149
		Ποσοστό με το Φύλο	80,6%	81,6%	81,4%
Σύνολο		Πλήθος	36	147	183
		Ποσοστό με το Φύλο	100%	100%	100%

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τις *πηγές* που χρησιμοποιούν οι σπουδαστές για να ενημερωθούν για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σε σχέση με το βαθμό ενημέρωσής τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Για την ανίχνευση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho.

Στατιστικά σημαντική και ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στην ενημέρωση των σπουδαστών από βιβλία και την ενημέρωση που θεωρούν πως έχουν. Όσο περισσότερο ενημερώνονται μελετώντας βιβλία, τόσο περισσότερο φαίνεται να θεωρούν τον εαυτό τους ενημερωμένο σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (r_s= ,577; p< ,05).

Στατιστικά σημαντική και μέτρια ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στην ενημέρωση των σπουδαστών από συνέδρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την ενημέρωση που θεωρούν πως έχουν. Όσο περισσότερο ενημερώνονται πηγαίνοντας σε συνέδρια, τόσο περισσότερο φαίνεται να θεωρούν τον εαυτό τους ενημερωμένο σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (r_s= ,484; p< ,05).

Στατιστικά σημαντική και μέτρια ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στην ενημέρωση των σπουδαστών προσφέροντας εθελοντική εργασία σε φορείς ή ΜΚΟ και την ενημέρωση που θεωρούν πως έχουν. Όσο περισσότερο ενημερώνονται από αυτό τον τρόπο, τόσο περισσότερο φαίνεται να θεωρούν τον εαυτό τους ενημερωμένο στο συγκεκριμένο ζήτημα (r_s= ,398; p< ,05).

Στατιστικά σημαντική και ασθενώς ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στην ενημέρωση των σπουδαστών παρακολουθώντας τηλεόραση και την ενημέρωση που θεωρούν πως έχουν (r_s= ,257; p< ,05).

Τέλος, στατιστικά σημαντική και ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στην ενημέρωση των σπουδαστών από αναζήτηση που κάνουν στο διαδίκτυο και την ενημέρωση που θεωρούν πως έχουν. Όσο περισσότερο ενημερώνονται αναζητώντας πληροφορίες από το διαδίκτυο, τόσο περισσότερο φαίνεται να θεωρούν τον εαυτό τους ενημερωμένο σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (r_s= ,594; p< ,05) (πίνακας 20).

Πίνακας 20: Πίνακας συσχέτισης των πηγών πληροφόρησης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με το βαθμό ενημέρωσης τους

«Έχετε αντλήσει πληροφορίες για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση από:»		**«Πόσο ενημερωμένοι θεωρείτε ότι είστε σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»** (n= 183)
Βιβλία σχετικά με το θέμα	Συντελεστής συσχέτισης	,577
	Sig. (2-tailed)	,000
Συνέδρια Διαπολιτισμικής εκπαίδευση	Συντελεστής συσχέτισης	,484
	Sig. (2-tailed)	,000
Εθελοντική εργασία σε φορείς/ ΜΚΟ	Συντελεστής συσχέτισης	,398
	Sig. (2-tailed)	,000
Τηλεόραση	Συντελεστής συσχέτισης	,257
	Sig. (2-tailed)	,000
Αναζήτηση από το διαδίκτυο	Συντελεστής συσχέτισης	,594
	Sig. (2-tailed)	,000

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*πόσο ενημερωμένοι θεωρείτε ότι είστε σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση*», σε σχέση με τις γνώσεις που άντλησαν από τα μαθήματα με διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Για την ανίχνευση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman’s rho.

Στατιστικά σημαντική και μέτρια ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στο πόσο ενημερωμένοι νιώθουν και τις γνώσεις που άντλησαν σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το μάθημα «Παιδαγωγική & Φιλοσοφία της Παιδείας». Όσες περισσότερες γνώσεις αντλούν για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

από το συγκεκριμένο μάθημα, τόσο περισσότερο ενημερωμένοι φαίνεται να νιώθουν (r_s= ,306; p< ,05).

Στατιστικά σημαντική και μέτρια ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στο πόσο ενημερωμένοι νιώθουν και τις γνώσεις που άντλησαν σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το μάθημα «Εκπαιδευτική Ψυχολογία». Όσες περισσότερες γνώσεις αντλούν για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το συγκεκριμένο μάθημα, τόσο περισσότερο ενημερωμένοι φαίνεται να νιώθουν (r_s= ,309; p< ,05).

Στατιστικά σημαντική και ασθενώς ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στο πόσο ενημερωμένοι νιώθουν και τις γνώσεις που άντλησαν σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το μάθημα «Συμβουλευτική Ψυχολογία & Προσανατολισμός» (r_s= ,268; p< ,05) (πίνακας 21).

Πίνακας 21: Πίνακας συσχέτισης των γνώσεων που άντλησαν από τα μαθήματα με το πόσο ενημερωμένοι νιώθουν

«**Θεωρείτε ότι στα παρακάτω μαθήματα αντλήσατε γνώσεις σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**;»		«**Πόσο ενημερωμένοι θεωρείτε ότι είστε σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση**» (n= 183)
Παιδαγωγική & Φιλοσοφία της Παιδείας	Συντελεστής συσχέτισης	,306
	Sig. (2-tailed)	,000
Εκπαιδευτική Ψυχολογία	Συντελεστής συσχέτισης	,309
	Sig. (2-tailed)	,000
Συμβουλευτική Ψυχολογία & Προσανατολισμός	Συντελεστής συσχέτισης	,268
	Sig. (2-tailed)	,000

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*πόσο ενημερωμένοι θεωρείτε ότι είστε σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση*»», σε σχέση με το αν ανταποκρίνεται το ΕΠΠΑΙΚ στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Για την ανίχνευση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman’s rho.

Στατιστικά σημαντική και μέτρια ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στο πόσο ενημερωμένοι νιώθουν και τη γνώμη τους για την ανταπόκριση του ΕΠΠΑΙΚ στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Όσο περισσότερο

πιστεύουν ότι ανταποκρίνεται το ΕΠΠΑΙΚ, τόσο περισσότερο ενημερωμένοι φαίνεται να νιώθουν (r_s= ,311; p< ,05).

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*αν το ΕΠΠΑΙΚ ανταποκρίνεται στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον*», σε σχέση με τις γνώσεις που άντλησαν για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από τα τρία μαθήματα με διαπολιτισμικό περιεχόμενο «Παιδαγωγική & Φιλοσοφία της Παιδείας» «Εκπαιδευτική Ψυχολογία» και «Συμβουλευτική Ψυχολογία & Προσανατολισμός». Για την ανίχνευση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho.

Στατιστικά σημαντική και ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στο στη γνώμη τους για το αν το ΕΠΠΑΙΚ ανταποκρίνεται στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον και τις γνώσεις που άντλησαν σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το μάθημα «Παιδαγωγική & Φιλοσοφία της Παιδείας». Όσες περισσότερες γνώσεις αντλούν για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το συγκεκριμένο μάθημα, τόσο περισσότερο πιστεύουν ότι η εκπαίδευση στο ΕΠΠΑΙΚ ανταποκρίνεται στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον (r_s= ,506; p< ,05).

Στατιστικά σημαντική και μέτρια ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη γνώμη τους για το αν το ΕΠΠΑΙΚ ανταποκρίνεται στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον και τις γνώσεις που άντλησαν σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το μάθημα «Εκπαιδευτική Ψυχολογία». Όσες περισσότερες γνώσεις αντλούν για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το συγκεκριμένο μάθημα, τόσο περισσότερο πιστεύουν ότι η εκπαίδευση στο ΕΠΠΑΙΚ ανταποκρίνεται στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον (r_s= ,493; p< ,05).

Στατιστικά σημαντική και μέτρια ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη γνώμη τους για το αν το ΕΠΠΑΙΚ ανταποκρίνεται στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον και τις γνώσεις που άντλησαν σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το μάθημα «Συμβουλευτική Ψυχολογία & Προσανατολισμός». Όσες περισσότερες γνώσεις αντλούν για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το συγκεκριμένο μάθημα, τόσο περισσότερο πιστεύουν ότι η εκπαίδευση στο ΕΠΠΑΙΚ ανταποκρίνεται στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον (r_s= ,492; p< ,05) (πίνακας 22).

Πίνακας 22: Πίνακας συσχέτισης των γνώσεων που άντλησαν από τα μαθήματα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την ανταπόκριση του ΕΠΠΑΙΚ στο σύγχρονο περιβάλλον

«Θεωρείτε ότι στα παρακάτω μαθήματα αντλήσατε γνώσεις σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;»		«**Πιστεύετε ότι η εκπαίδευση σας στο ΕΠΠΑΙΚ ανταποκρίνεται στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον**;» (n= 183)
Παιδαγωγική & Φιλοσοφία της Παιδείας	Συντελεστής συσχέτισης	,506
	Sig. (2-tailed)	,000
Εκπαιδευτική Ψυχολογία	Συντελεστής συσχέτισης	,493
	Sig. (2-tailed)	,000
Συμβουλευτική Ψυχολογία & Προσανατολισμός	Συντελεστής συσχέτισης	,492
	Sig. (2-tailed)	,000

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών που εργάζονται στην εκπαίδευση για τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση*», σε σχέση με την ύπαρξη μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες εντός της σχολικής τους τάξης. Για την ανίχνευση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho.

Στατιστικά σημαντική και αρνητικά ασθενώς ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και την ύπαρξη μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες εντός της σχολικής τους τάξης (r_s= -,277; p< ,05).

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση*», σε σχέση με τις *πηγές που έχουν αντλήσει πληροφορίες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Για την ανίχνευση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho.

Στατιστικά σημαντική και ασθενώς ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και την αναζήτηση πληροφοριών από βιβλία σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (r_s= ,170; p< ,05) όπως, επίσης, ανάμεσα στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και την αναζήτηση πληροφοριών μέσω εθελοντικής εργασίας σε φορείς ή ΜΚΟ (r_s= ,216; p< ,05).

Στατιστικά σημαντική και μέτρια ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και την αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όσο περισσότερο ενημερώνονται

αναζητώντας πληροφορίες από το διαδίκτυο, τόσο περισσότερο διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι φαίνεται να είναι (r_s= ,332; p< ,05) (πίνακας 23).

Πίνακας 23: Πίνακας συσχέτισης των πηγών πληροφόρησης με τη μεταβλητή «διαπ/σμική ευαισθητοποίηση»

«**Έχετε αντλήσει πληροφορίες για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση από:**»		«**Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση**» (n= 183)
Βιβλία σχετικά με το θέμα	Συντελεστής συσχέτισης	,170
	Sig. (2-tailed)	,021
Εθελοντική εργασία σε φορείς/ ΜΚΟ	Συντελεστής συσχέτισης	,216
	Sig. (2-tailed)	,003
Αναζήτηση από το διαδίκτυο	Συντελεστής συσχέτισης	,332
	Sig. (2-tailed)	,000

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση*», σε σχέση με το *πόσο ενημερωμένοι θεωρούν ότι είναι για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Για την ανίχνευση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho.

Στατιστικά σημαντική και ασθενώς ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και το βαθμό ενημέρωσης τους σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (r_s= ,273; p< ,05).

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση*», σε σχέση με τις γνώσεις που άντλησαν από τα μαθήματα με διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Για την ανίχνευση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho.

Στατιστικά σημαντική και ασθενώς ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και τις γνώσεις που άντλησαν σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το μάθημα «Παιδαγωγική & Φιλοσοφία της Παιδείας» (r_s= ,148; p< ,05), από το μάθημα «Εκπαιδευτική Ψυχολογία» (r_s= ,240; p< ,05) και από το μάθημα «Συμβουλευτική Ψυχολογία & Προσανατολισμός» (r_s= ,223; p< ,05).

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση*», σε σχέση με το αν εκπαίδευση τους στο *ΕΠΠΑΙΚ ανταποκρίνεται* στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Για την ανίχνευση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho.

Στατιστικά σημαντική και ασθενώς ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και στο αν ανταποκρίνεται στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον η εκπαίδευση που έλαβαν από το ΕΠΠΑΙΚ (r_s= ,162; p< ,05).

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική δεξιότητα*», σε σχέση με τις *πηγές που έχουν αντλήσει πληροφορίες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Για την ανίχνευση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho.

Στατιστικά σημαντική και ασθενώς ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη διαπολιτισμική δεξιότητα και την αναζήτηση πληροφοριών από βιβλία σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (r_s= ,286; p< ,05).

Επίσης, στατιστικά σημαντική και ασθενώς ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη διαπολιτισμική δεξιότητα και την αναζήτηση πληροφοριών από την παρακολούθηση συνεδρίων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (r_s= ,152; p< ,05).

Στατιστικά σημαντική και ασθενώς ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη διαπολιτισμική δεξιότητα και την άντληση πληροφοριών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω εθελοντικής εργασίας σε φορείς ή Μη Κερδοσκοπικές Οργανώσεις (ΜΚΟ) (r_s= ,184; p< ,05).

Στατιστικά σημαντική και μέτρια ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη διαπολιτισμική δεξιότητα και την αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όσο περισσότερο ενημερώνονται αντλώντας πληροφορίες μέσω της αναζήτησης στο διαδίκτυο, τόσο περισσότερο φαίνεται να αυξάνεται η διαπολιτισμική τους δεξιότητα (r_s= ,321; p< ,05) (πίνακας 24).

Πίνακας 24: Πίνακας συσχέτισης των πηγών πληροφόρησης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με τη μεταβλητή «διαπολιτισμική δεξιότητα»

«**Έχετε αντλήσει πληροφορίες για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση από**:»		«**Διαπολιτισμική δεξιότητα**» (n= 183)
Βιβλία σχετικά με το θέμα	Συντελεστής συσχέτισης	,286
	Sig. (2-tailed)	,000
Συνέδρια Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	Συντελεστής συσχέτισης	,152
	Sig. (2-tailed)	,040
Εθελοντική εργασία σε φορείς/ ΜΚΟ	Συντελεστής συσχέτισης	,184
	Sig. (2-tailed)	,013
Αναζήτηση από το διαδίκτυο	Συντελεστής συσχέτισης	,321
	Sig. (2-tailed)	,000

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική δεξιότητα*», σε σχέση με το *πόσο ενημερωμένοι θεωρούν ότι είναι σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Για την ανίχνευση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho.

Στατιστικά σημαντική και μέτρια ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη διαπολιτισμική δεξιότητα και το βαθμό ενημέρωσης τους σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όσο περισσότερο ενημερώνονται για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τόσο περισσότερο φαίνεται να αυξάνεται η διαπολιτισμική τους δεξιότητα (r_s= ,332; p< ,05).

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική δεξιότητα*», σε σχέση με τις *γνώσεις που άντλησαν από τα μαθήματα* με διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Για την ανίχνευση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho.

Στατιστικά σημαντική και ασθενώς ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη διαπολιτισμική δεξιότητα και τις γνώσεις που άντλησαν σχετικά με τη διαπολιτισμική δεξιότητα από το μάθημα «Παιδαγωγική & Φιλοσοφία της Παιδείας» (r_s= ,199; p< ,05), από το μάθημα «Εκπαιδευτική Ψυχολογία» (r_s= ,208; p< ,05), από το μάθημα «Συμβουλευτική Ψυχολογία & Προσανατολισμός» (r_s= ,210; p< ,05).

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική δεξιότητα*», σε σχέση με το αν η εκπαίδευση τους στο *ΕΠΠΑΙΚ ανταποκρίνεται* στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Για την ανίχνευση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho.

Στατιστικά σημαντική και ασθενώς ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη διαπολιτισμική δεξιότητα και στο αν η εκπαίδευση που έλαβαν από το ΕΠΠΑΙΚ ανταποκρίνεται στο σύγχρονο περιβάλλον (r_s= ,249; p< ,05).

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «ηλικία» σε σχέση με τις μεταβλητές *«διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση»* και «*διαπολιτισμική δεξιότητα*». Για την ανίχνευση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho.

Μη στατιστικά σημαντική φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση» και τη μεταβλητή «ηλικία» των σπουδαστών. (r_s= -,005; p> ,05). Μη στατιστικά σημαντική φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «διαπολιτισμική δεξιότητα» και τη μεταβλητή «ηλικία» των σπουδαστών (r_s= ,046; p> ,05).

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*πόσο ενημερωμένοι είστε σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση*», σε σχέση με την παρακολούθηση σεμιναρίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του κριτηρίου Mann - Whitney's U test για δύο ανεξάρτητα δείγματα.

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, U(183)= 1266,5; Z= -4,827; p< ,05; r= -0,357. Οι σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ που έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 129,25) στη μεταβλητή «πόσο ενημερωμένοι θεωρείτε ότι είστε» από τους σπουδαστές που δεν έχουν παρακολουθήσει το σεμινάριο (mean rank= 83,5).

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών σχετικά με τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση*», καθώς και για κάθε μία μεταβλητή που αντιστοιχεί σε έναν από τους πέντε παράγοντες ξεχωριστά, σε σχέση με το *φύλο* τους.

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του κριτηρίου Mann - Whitney's U test για δύο ανεξάρτητα δείγματα.

Για την μεταβλητή «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση»:

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, *U*(183)= 2444; *Z*= -,710; *p*> ,05; *r*= -0,052 Οι σπουδάστριες δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 93,37), στη μεταβλητή «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση» από τους σπουδαστές (mean rank= 86,39).

Συνεχίσαμε αξιολογώντας τις απαντήσεις των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ για την κάθε μία μεταβλητή της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης ξεχωριστά.

Για την μεταβλητή «ετοιμότητα εμπλοκής»:

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, *U*(183)= 2427,5; *Z*= -,769; *p*> ,05; *r*= -0,056. Οι σπουδάστριες δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 93,49) στη μεταβλητή «ετοιμότητα εμπλοκής» κατά την αλληλεπίδραση από τους σπουδαστές (mean rank= 85,93).

Για την μεταβλητή «σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές»:

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, *U*(183)= 2519,5; *Z*= -,447; *p*> ,05; *r*= -0,033. Οι σπουδάστριες του ΕΠΠΑΙΚ που συμμετείχαν στην έρευνα δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 92,86) στη μεταβλητή «σεβασμό στις πολιτισμικές διαφορές» από τους σπουδαστές (mean rank= 88,49).

Για την μεταβλητή «αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδραση»:

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, *U*(183)= 2317; *Z*= -1,161; *p*> ,05; *r*= -0,058. Οι σπουδαστές δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 101,14) στη μεταβλητή «αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση» με μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από τις σπουδάστριες (mean rank= 89,76).

Για την μεταβλητή «ευχαρίστηση στην αλληλεπίδραση»:

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, *U*(183)= 2547,5; *Z*= -,354; *p*> ,05; *r*= -0,026. Οι σπουδάστριες δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 92,67) στη μεταβλητή «ευχαρίστηση στην αλληλεπίδραση» από τους σπουδαστές (mean rank= 89,26).

Για την μεταβλητή «παρατηρητικότητα στην αλληλεπίδραση»:

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, $U(183)= 1846$; $Z= -2,833$; $p< ,05$; $r= -0,209$. Οι σπουδάστριες πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 97,44) στη μεταβλητή «παρατηρητικότητα στην αλληλεπίδραση» από τους σπουδαστές (mean rank= 69,78) (πίνακας 25).

Πίνακας 25: Πίνακας συσχέτισης της μεταβλητής «φύλο» με τις πέντε μεταβλητές

	Άνδρες		**Γυναίκες**		
	Μέση τιμή Τυπ. απόκλιση	Mean rank	Μέση τιμή Τυπ. απόκλιση	Mean rank	*U; z; p; r*
«διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση»	M= 90,83 SD= ± 11,34	86,39	M= 92,82 SD= ± 10,43	93,37	*U*= 2444 *Z*= -,710 *p*= ,478 *r*= -,052
1ος παράγοντας - «ετοιμότητα εμπλοκής»	M= 26,42 SD= ± 4,51	85,93	M= 27,12 SD= ± 3,98	93,49	*U*= 2427,5 *Z*= -,769 *p*= ,442 *r*= -,056
2ος παράγοντας - «σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές»	M= 24,44 SD= ± 3,99	88,49	M= 25,16 SD= ± 2,90	92,86	*U*= 2519,5 *Z*= -,447 *p*= ,655 *r*= -,033
3ος παράγοντας - «αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδραση»	M= 16,97 SD= ± 3,37	101,14	M= 16,27 SD= ± 3,23	89,76	*U*= 2317 *Z*= -1,161 *p*= ,246 *r*= -,058
4ος παράγοντας - «ευχαρίστηση στην αλληλεπίδραση»	M= 12,89 SD= ± 2,21	89,26	M= 13,03 SD= ± 2,11	92,67	*U*= 2547,5 *Z*= -,354 *p*= ,724 *r*= -,026
5ος παράγοντας - «παρατηρητικότητα στην αλληλεπίδραση»	M= 10,11 SD= ± 1,98	69,78	M= 11,25 SD= ± 2,27	97,44	*U*= 1846 *Z*= -2,833 *p*= ,005 *r*= -,209

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση*», σε σχέση με *το επίπεδο σπουδών τους*. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του κριτηρίου Mann - Whitney's U test για δύο ανεξάρτητα δείγματα.

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, *U*(183)= 3448; *Z*= -1,457; *p*> ,05; *r*= -0,108. Οι σπουδαστές που είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού διπλώματος δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 99,24) στη συνολική τους διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση από τους σπουδαστές που είναι απόφοιτοι AEI/TEI (mean rank= 87,51).

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση*», σε σχέση με *την ειδικότητα σπουδών τους*. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του κριτηρίου Mann - Whitney's U test για δύο ανεξάρτητα δείγματα.

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, *U*(183)= 1345,5; *Z*= -,753; *p*> ,05; *r*= -0,056. Οι σπουδαστές που ανήκουν στις ανθρωπιστικές επιστήμες δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 95,85) στη συνολική τους διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση από τους σπουδαστές που ανήκουν στις θετικές επιστήμες (mean rank= 91,61).

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση*», σε σχέση με *εργασιακή τους απασχόληση* στον τομέα της εκπαίδευσης. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του κριτηρίου Mann - Whitney's U test για δύο ανεξάρτητα δείγματα.

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, *U*(183)= 2892; *Z*= -1,476; *p*> ,05; *r*= -0,109. Οι σπουδαστές που απασχολούνται στην εκπαίδευση δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 101,29) στη συνολική τους διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση από τους σπουδαστές που δεν εργάζονται σ' αυτόν τον τομέα (mean rank= 88,41).

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση*», σε σχέση το αν *έχουν στη σχολική τους τάξη μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του κριτηρίου Mann- Whitney's U test για δύο ανεξάρτητα δείγματα.

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, $U(51)= 208,5$; $Z= -1,96$; $p< ,05$; $r= -0,274$. Οι σπουδαστές που έχουν στην τάξη τους μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 29,27) στη συνολική τους διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση από τους σπουδαστές που δεν έχουν (mean rank= 20,93).

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για με τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση*», σε σχέση το αν έχουν παρακολουθήσει *σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του κριτηρίου Mann - Whitney's U test για δύο ανεξάρτητα δείγματα.

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, $U(183)= 2017,5$; $Z= -1,85$; $p> ,05$; $r= -0,136$. Οι σπουδαστές που έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 107,16) στη συνολική τους διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση από τους σπουδαστές που δεν έχουν (mean rank= 88,54).

- Ακολούθως αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών σχετικά με τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική δεξιότητα*», καθώς και για κάθε μία μεταβλητή που αντιστοιχεί σε έναν από τους τρεις παράγοντες ξεχωριστά, σε σχέση με το *φύλο* τους. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του κριτηρίου Mann - Whitney's U test για δύο ανεξάρτητα δείγματα.

Για την μεταβλητή «διαπολιτισμική δεξιότητα»:

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, $U(183)= 2443$; $Z= -,713$; $p> ,05$; $r= -0,052$. Οι σπουδάστριες δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 93,38) στη μεταβλητή «διαπολιτισμική δεξιότητα» από τους σπουδαστές (mean rank= 89,36).

Συνεχίσαμε αξιολογώντας τις απαντήσεις των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ για την κάθε μία μεταβλητή της διαπολιτισμικής δεξιότητας ξεχωριστά.

Για την μεταβλητή «πρόγραμμα σπουδών»:

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, *U*(183)= 2635; *Z*= -,039; *p*> ,05; *r*= -0,003. Οι σπουδαστές δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 92,31) στη μεταβλητή «πρόγραμμα σπουδών» από τις σπουδάστριες (mean rank= 91,93).

Για την μεταβλητή «σχέσεις»:

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, *U*(183)= 2283; *Z*= -1,28; *p*> ,05; *r*= -0,094. Οι σπουδάστριες δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 94.47) στη μεταβλητή «σχέσεις», από τους σπουδαστές (mean rank= 81,92).

Για την μεταβλητή «ομάδα»:

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, *U*(183)= 2476; *Z*= -,603; *p*> ,05; *r*= -0,044. Οι σπουδάστριες δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 93,16) στη μεταβλητή «ομάδα», απ' ότι οι σπουδαστές (mean rank= 87,28) (πίνακας 26).

Πίνακας 26: Πίνακας συσχέτισης της μεταβλητής «φύλο» με τις τρεις μεταβλητές

	Άνδρες		**Γυναίκες**		
	Μέση τιμή Τυπ. απόκλιση	Mean rank	Μέση τιμή Τυπ. απόκλιση	Mean rank	*U; z; p; r*
«διαπολιτισμική δεξιότητα»	M= 49,36 SD= ± 10,59	86,36	M= 50,86 SD= ± 10,98	93,38	*U*= 2443 *Z*= -,713 *p*= ,476 *r*= -,052
1ος παράγοντας - «πρόγραμμα σπουδών»	M= 17,19 SD= ± 4,01	92,31	M= 17,14 SD= ± 4,20	91,93	*U*= 2635 *Z*= -,039 *p*= ,969 *r*= -,003
2ος παράγοντας - «σχέσεις»	M= 17,28 SD= ± 4,02	81,92	M= 18,37 SD= ± 4,24	94,47	*U*= 2283 *Z*= -1,28 *p*= ,201 *r*= -,094

3ος παράγοντας - «ομάδα»	M= 14,89 SD= ± 3,42	87,28	M= 15,34 SD= ± 3,46	93,16	*U*= 2476 *Z*= -,603 *p*= ,546 *r*= -,044

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική δεξιότητα*», σε σχέση με *το επίπεδο σπουδών τους*. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του κριτηρίου Mann - Whitney's U test για δύο ανεξάρτητα δείγματα.

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, *U*(183)= 3942; *Z*= -,037; *p*> ,05; *r*= -0,003. Οι σπουδαστές που είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού διπλώματος δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 92,19) στη συνολική τους διαπολιτισμική δεξιότητα από τους σπουδαστές που είναι απόφοιτοι AEI/TEI (mean rank= 91,88).

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική δεξιότητα*», σε σχέση με *την ειδικότητα τους*. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του κριτηρίου Mann - Whitney's U test για δύο ανεξάρτητα δείγματα.

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, *U*(183)= 1399,5; *Z*= -,055; *p*> ,05; *r*= -0,041. Οι σπουδαστές που ανήκουν στις ανθρωπιστικές επιστήμες δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 92,68) στη συνολική τους διαπολιτισμική δεξιότητα από τους σπουδαστές που ανήκουν στις θετικές επιστήμες (mean rank= 91,93).

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική δεξιότητα*», σε σχέση με *εργασιακή τους απασχόληση* στον τομέα της εκπαίδευσης. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του κριτηρίου Mann - Whitney's U test για δύο ανεξάρτητα δείγματα.

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, *U*(183)= 2992,5; *Z*= -1,164; *p*> ,05; *r*= -0,086. Οι σπουδαστές που απασχολούνται στην εκπαίδευση δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά

υψηλότερες τιμές (mean rank= 99,32) στη συνολική τους διαπολιτισμική δεξιότητα από τους σπουδαστές που δεν απασχολούνται στον τομέα της εκπαίδευσης (mean rank= 89,17).

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική δεξιότητα*», σε σχέση το *αν έχουν στη σχολική τους τάξη μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του κριτηρίου Mann - Whitney's U test για δύο ανεξάρτητα δείγματα.

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, $U(51)= 271$; $Z= -,754$; $p> ,05$; $r= -0,105$. Οι σπουδαστές που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί και έχουν στην σχολική τους τάξη μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 27,26) στη συνολική τους διαπολιτισμική δεξιότητα από τους σπουδαστές που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί αλλά δεν έχουν μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην τάξη τους (mean rank= 24,05).

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική δεξιότητα*», σε σχέση το αν έχουν *παρακολουθήσει σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση του κριτηρίου Mann - Whitney's U test για δύο ανεξάρτητα δείγματα.

Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, $U(183)= 2227,5$; $Z= -1,1$; $p> ,05$; $r= -0,081$. Οι σπουδαστές που έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές (mean rank= 100,99) στη συνολική τους διαπολιτισμική δεξιότητα από τους σπουδαστές που δεν έχουν παρακολουθήσει το σχετικό σεμινάριο (mean rank= 89,95).

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση*», σε σχέση με τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική δεξιότητα*». Για την ανίχνευση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho.

Στατιστικά σημαντική και ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση» και τη μεταβλητή «διαπολιτισμική

δεξιότητα». Όσο περισσότερο διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι είναι οι σπουδαστές, τόσο περισσότερο φαίνεται να αυξάνεται και η διαπολιτισμική τους δεξιότητα (r_s= ,632; p< ,05) (πίνακας 27).

Πίνακας 27: Πίνακας συσχέτισης της μεταβλητής «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση» με τη μεταβλητή «διαπολιτισμική δεξιότητα»

		«**Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση**» (n= 183)
«**Διαπολιτισμική δεξιότητα**»	Συντελεστής συσχέτισης	,632
	Sig. (2-tailed)	,000

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση*», σε σχέση με τις μεταβλητές που προκύπτουν από τους τρεις παράγοντες της διαπολιτισμικής δεξιότητας, «πρόγραμμα σπουδών», «σχέσεις» και «ομάδα». Για την ανίχνευση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho.

Στατιστικά σημαντική και ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση» και τη μεταβλητή «πρόγραμμα σπουδών» που αντιστοιχεί στον πρώτο παράγοντα διαπολιτισμικής δεξιότητας. Όσο περισσότερο διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι είναι οι σπουδαστές, τόσο περισσότερο ικανοί νιώθουν να διδάξουν σε μαθητές με πολιτισμικές διαφορές (r_s= ,535; p< ,05).

Στατιστικά σημαντική και ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση» και τη μεταβλητή «σχέσεις» που αντιστοιχεί στο δεύτερο παράγοντα διαπολιτισμικής δεξιότητας. Όσο περισσότερο διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι είναι οι σπουδαστές, τόσο περισσότερο ικανοί νιώθουν να δημιουργήσουν σχέσεις κατά την αλληλεπίδραση με μαθητές με πολιτισμικές διαφορές, αλλά και με τους γονείς τους (r_s= ,625; p< ,05).

Στατιστικά σημαντική και ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση» και τη μεταβλητή «ομάδα» που αντιστοιχεί στον τρίτο παράγοντα διαπολιτισμικής δεξιότητας. Όσο περισσότερο διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι είναι οι σπουδαστές, τόσο περισσότερο ικανοί

νιώθουν να δημιουργήσουν την αίσθηση του ανήκειν σε ομάδα στους μαθητές με πολιτισμικές διαφορές κατά την αλληλεπίδραση (r_s= ,604; p< ,05) (πίνακας 28).

Πίνακας 28: Πίνακας συσχέτισης της μεταβλητής «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση» με τις μεταβλητές «πρόγραμμα σπουδών», «σχέσεις» και «ομάδα»

Παράγοντες διαπολιτισμικής δεξιότητας		«**Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση**» (n= 183)
«Πρόγραμμα σπουδών»	Συντελεστής συσχέτισης	,535
	Sig. (2-tailed)	,000
«Σχέσεις»	Συντελεστής συσχέτισης	,625
	Sig. (2-tailed)	,000
«Ομάδα»	Συντελεστής συσχέτισης	,604
	Sig. (2-tailed)	,000

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*διαπολιτισμική δεξιότητα*», σε σχέση με τις μεταβλητές που προκύπτουν από τους πέντε παράγοντες της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, «ετοιμότητα εμπλοκής», «σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές», «αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδραση», «ευχαρίστηση στην αλληλεπίδραση» & «παρατηρητικότητα στην αλληλεπίδραση». Για την ανίχνευση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho.

Στατιστικά σημαντική και ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «διαπολιτισμική δεξιότητα» και τη μεταβλητή «ετοιμότητα εμπλοκής» που αντιστοιχεί στον πρώτο παράγοντα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Όσο περισσότερο αναπτύσσουν τη διαπολιτισμική τους δεξιότητα οι σπουδαστές, τόσο περισσότερο ικανοί φαίνεται να νιώθουν για αλληλεπιδράσουν με μαθητές με πολιτισμικές διαφορές (r_s= ,591; p< ,05).

Στατιστικά σημαντική και μέτρια ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «διαπολιτισμική δεξιότητα» και τη μεταβλητή «σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές» που αντιστοιχεί στο δεύτερο παράγοντα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Όσο περισσότερο αναπτύσσουν τη διαπολιτισμική τους δεξιότητα οι σπουδαστές, τόσο περισσότερο φαίνεται να σέβονται τις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών (r_s= ,454; p< ,05).

Στατιστικά σημαντική και μέτρια ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «διαπολιτισμική δεξιότητα» και τη μεταβλητή «αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδραση» που αντιστοιχεί στον τρίτο παράγοντα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Όσο περισσότερο αναπτύσσουν τη διαπολιτισμική τους δεξιότητα οι σπουδαστές, τόσο περισσότερο άνετα φαίνεται να αισθάνονται όταν αλληλεπιδρούν με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. (r_s= ,422; p< ,05).

Στατιστικά σημαντική και ασθενώς ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «διαπολιτισμική δεξιότητα» και τη μεταβλητή «ευχαρίστηση στην αλληλεπίδραση» που αντιστοιχεί στον τέταρτο παράγοντα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης (r_s= ,199; p< ,05).

Στατιστικά σημαντική και ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «διαπολιτισμική δεξιότητα» και τη μεταβλητή «παρατηρητικότητα στην αλληλεπίδραση» που αντιστοιχεί στον πέμπτο παράγοντα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Όσο περισσότερο αναπτύσσουν τη διαπολιτισμική τους δεξιότητα οι σπουδαστές, τόσο περισσότερο φαίνεται να αυξάνεται η παρατηρητικότητα τους κατά την αλληλεπίδραση (r_s= ,509; p< ,05) (πίνακας 29).

Πίνακας 29: Πίνακας συσχέτισης της μεταβλητής «διαπολιτισμική δεξιότητα» με τις μεταβλητές «ετοιμότητα εμπλοκής», «σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές», «αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδραση», «ευχαρίστηση στην αλληλεπίδραση» & «παρατηρητικότητα στην αλληλεπίδραση»

Παράγοντες διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης		«**Διαπολιτισμική δεξιότητα**» (n= 183)
«ετοιμότητα εμπλοκής»	Συντελεστής συσχέτισης	,591
	Sig. (2-tailed)	,000
«σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές»	Συντελεστής συσχέτισης	,454
	Sig. (2-tailed)	,000
«αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδραση»	Συντελεστής συσχέτισης	,422
	Sig. (2-tailed)	,000
«ευχαρίστηση στην αλληλεπίδραση»	Συντελεστής συσχέτισης	,199
	Sig. (2-tailed)	,007
«παρατηρητικότητα στην αλληλεπίδραση»	Συντελεστής συσχέτισης	,509
	Sig. (2-tailed)	,000

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*πρόγραμμα σπουδών*», σε σχέση με τη μεταβλητή «*σχέσεις*». Για την ανίχνευση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho.

Στατιστικά σημαντική και ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «πρόγραμμα σπουδών» που αντιστοιχεί στον πρώτο παράγοντα της διαπολιτισμικής δεξιότητας, και τη μεταβλητή «σχέσεις» που αντιστοιχεί στο δεύτερο παράγοντα της διαπολιτισμικής δεξιότητας. Όσο περισσότερο ικανοί νιώθουν να διδάξουν σε μαθητές με πολιτισμικές διαφορές, τόσο περισσότερο φαίνεται να νιώθουν ικανοί να δημιουργήσουν σχέσεις κατά την αλληλεπίδραση μαζί τους, αλλά και με τους γονείς τους (r_s= ,738; p< ,05) (πίνακας 30).

Πίνακας 30: Πίνακας συσχέτισης της μεταβλητής «πρόγραμμα σπουδών» με τη μεταβλητή «σχέσεις»

		«**Πρόγραμμα σπουδών**» (n= 183)
«**Σχέσεις**»	Συντελεστής συσχέτισης	,738
	Sig. (2-tailed)	,000

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*πρόγραμμα σπουδών*», σε σχέση με τη μεταβλητή «*ομάδα*». Για την ανίχνευση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho.

Στατιστικά σημαντική και ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «πρόγραμμα σπουδών» που αντιστοιχεί στον πρώτο παράγοντα της διαπολιτισμικής δεξιότητας, και τη μεταβλητή «ομάδα» που αντιστοιχεί στον τρίτο παράγοντα της διαπολιτισμικής δεξιότητας. Όσο περισσότερο ικανοί νιώθουν να διδάξουν σε μαθητές με πολιτισμικές διαφορές, τόσο περισσότερο ικανοί φαίνεται να νιώθουν να δημιουργήσουν στους μαθητές με πολιτισμικές διαφορές την αίσθηση του ανήκειν σε ομάδα κατά την αλληλεπίδραση (r_s= ,746; p< ,05) (πίνακας 31).

Πίνακας 31: Πίνακας συσχέτισης της μεταβλητής «πρόγραμμα σπουδών» με τη μεταβλητή «ομάδα»

		«**Πρόγραμμα σπουδών**» (n= 183)
«**Ομάδα**»	Συντελεστής συσχέτισης	,746
	Sig. (2-tailed)	,000

- Αξιολογήθηκαν οι απαντήσεις των σπουδαστών για τη μεταβλητή «*σχέσεις*», σε σχέση με τη μεταβλητή «*ομάδα*». Για την ανίχνευση των συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho.

Στατιστικά σημαντική και ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «σχέσεις» που αντιστοιχεί στο δεύτερο παράγοντα της διαπολιτισμικής δεξιότητας, και τη μεταβλητή «ομάδα» που αντιστοιχεί στον τρίτο παράγοντα της διαπολιτισμικής δεξιότητας. Όσο περισσότερο ικανοί νιώθουν να δημιουργήσουν σχέσεις κατά την αλληλεπίδραση με μαθητές με πολιτισμικές διαφορές, αλλά και με τους γονείς τους, τόσο περισσότερο ικανοί φαίνεται να νιώθουν για να δημιουργήσουν την αίσθηση του ανήκειν σε ομάδα στους μαθητές με πολιτισμικές διαφορές κατά την αλληλεπίδραση (r_s= ,849; p< ,05) (πίνακας 32).

Πίνακας 32: Πίνακας συσχέτισης της μεταβλητής «σχέσεις» με τη μεταβλητή «ομάδα»

		«**Σχέσεις**» (n= 183)
«**Ομάδα**»	Συντελεστής συσχέτισης	,849
	Sig. (2-tailed)	,000

Κεφάλαιο V

5. Συζήτηση

Η πολυπολιτισμικότητα είναι βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνίας μας και των σχολικών τάξεων, μιας και όλο και περισσότερο παιδιά με διαφορετικές πολιτισμικές κουλτούρες φοιτούν σ' αυτά. Αντιλαμβανόμαστε τον καθοριστικό ρόλο του σχολείου και κατ' επέκταση την επιρροή που ασκεί ο εκπαιδευτικός στους μαθητές, στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους, στη δημιουργία σχέσεων μεταξύ τους και στην καλλιέργεια θετικού κλίματος. Ο εκπαιδευτικός για να ανταπεξέλθει σ' αυτό το ρόλο οφείλει να αναπτύξει το θεωρητικό του υπόβαθρο, να διευρύνει τις αντιλήψεις του και να καλλιεργήσει την κουλτούρα του. Με την παρούσα έρευνα, που έλαβε χώρα στα πλαίσια της Διπλωματικής μου εργασίας με θέμα τη διερεύνηση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των σπουδαστών της ΑΣΠΑΙΤΕ επιθυμούμε να αναδείξουμε το σημαντικό ρόλο και των δύο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς και να ελέγξουμε τις απόψεις των μελλοντικών αυτών εκπαιδευτικών γι' αυτές.

Από τις πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μπορούμε να εξάγουμε κάποια βασικά συμπεράσματα για τα χαρακτηριστικά των εν δυνάμει εκπαιδευτικών που θα τους χορηγηθεί η διδακτική επάρκεια.

Συγκεκριμένα, παρατηρούμε άνιση κατανομή του φύλου, με μικρή συμμετοχή των ανδρών. Ο μέσος όρος ηλικίας των σπουδαστών είναι τα 34 έτη. Η πλειονότητα των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ είναι πτυχιούχοι ΤΕΙ σε ποσοστό 50,27%. Το μεγαλύτερο ποσοστό των σπουδαστών ανήκει στον κλάδο υγείας – πρόνοιας – ευεξίας, που τα τελευταία έτη έχει μεγάλη απορρόφηση στους πίνακες των αναπληρωτών. Το επόμενο δημογραφικό στοιχείο που θέλαμε να μελετήσουμε είναι αν οι σπουδαστές απασχολούνται στον τομέα της εκπαίδευσης ή όχι. Οι 51 σπουδαστές απάντησαν ότι εργάζονται σ' αυτόν τον κλάδο με την πλειοψηφία να είναι αναπληρωτές. Οι 31 εξ' αυτών έχουν στην τάξη τους μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Οι επόμενες ερωτήσεις ανήκουν στην επόμενη ενότητα, της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Από τους 183 συμμετέχοντες οι 149 δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (80 άτομα, ποσοστό 43,7%) φαίνεται πως νιώθουν αρκετά ενημερωμένοι σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στην έρευνα των Spinthourakis, Karatzia & Roussakis

(2009) παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία (57,1%) των φοιτητών που συμμετείχαν αισθάνονται λίγο ενημερωμένοι σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ένα ακόμη συμπέρασμα που μπορούμε να βγάλουμε είναι ότι οι περισσότεροι φαίνεται να ενημερώνονται για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο και αισθάνονται αρκετά ενημερωμένοι. Από τα τρία μαθήματα του ΕΠΠΑΙΚ που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση οι περισσότεροι πιστεύουν ότι άντλησαν λίγες πληροφορίες από την Παιδαγωγική και Φιλοσοφία της παιδείας και αρκετές από τα άλλα δύο. Φαίνεται, ακόμα, πως οι περισσότεροι σπουδαστές (73 άτομα, ποσοστό 39,9%) θεωρούν ότι η εκπαίδευση τους στο ΕΠΠΑΙΚ ανταποκρίνεται στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Το προηγούμενο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με το γεγονός ότι η οι περισσότεροι σπουδαστές (71 άτομα, ποσοστό 38,8%) θεωρούν ότι θα έπρεπε να δίνεται περισσότερη βαρύτητα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ΕΠΠΑΙΚ. Οι περισσότεροι (46,9%) φοιτητές του Πανεπιστημίου Πατρών που συμμετείχαν στην έρευνα των Spinthourakis, Karatzia & Roussakis (2009) φαίνεται να αισθάνονται ότι δεν είχαν επαρκή εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της φοίτησης για να διδάξουν στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Στη συνέχεια προχωρήσαμε στη συσχέτιση της μεταβλητής του φύλου με όλες τις υπόλοιπες ονομαστικές μεταβλητές και παρατηρήσαμε ότι καμία από τις απαντήσεις που έδωσαν οι σπουδαστές δεν διαφέρει σημαντικά μεταξύ ανδρών και γυναικών, εκτός από μία μεταβλητή. Η μεταβλητή «ειδικότητα σπουδών» εντοπίστηκε να διαφέρει στατιστικά σημαντικά σε σχέση με τη μεταβλητή «φύλο». Οι 17 (11,6%) γυναίκες του δείγματος ανήκουν στις ανθρωπιστικές επιστήμες και οι υπόλοιπες 130 (88,4%) ανήκουν στις θετικές επιστήμες. Στην κατηγορία των θετικών επιστημών ανήκουν και οι 36 (100%) άντρες του δείγματος.

Η συνολική διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των σπουδαστών φαίνεται να μη σχετίζεται με τη μεταβλητή του φύλου. Το εύρημα αυτό επαληθεύεται από τις έρευνες των Altan (2018), Drandić (2018), Chranioti & Arvanitis (2018), Yurtseven & Altun (2015) και Spinthourakis, Karatzia & Roussakis (2009), όπου αποδεικνύουν ότι το φύλο δε σχετίζεται με τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση. Όμως, έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας των Petrović & Zlatković (2009), όπου οι γυναίκες του δείγματος φαίνεται να είναι πιο ευαισθητοποιημένες από τους άνδρες. Στην ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας μας εντοπίσαμε, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, όταν διαχωρίσαμε το φύλο και το εξετάσαμε για

τον κάθε ένα από τους πέντε παράγοντες της διαπολιτισμικής ευαισθησίας ξεχωριστά. Οι γυναίκες του δείγματος πέτυχαν υψηλότερες τιμές στη διαπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση από τους άνδρες στον πέμπτο παράγοντα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης που αποτελεί τη μεταβλητή «παρατηρητικότητα στην αλληλεπίδραση». Το εύρημα αυτό έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας των Mendoza et all (2017), όπου μετά τον έλεγχο συσχέτισης για κάθε μεταβλητή προέκυψε ότι οι άνδρες του δείγματος συγκέντρωσαν υψηλότερες τιμές στον παράγοντα «παρατηρητικότητα στην αλληλεπίδραση».

Στη συσχέτιση της μεταβλητής του φύλου με τη μεταβλητή διαπολιτισμική δεξιότητα καθώς και όλες τις υπόλοιπες τρεις μεταβλητές της διαπολιτισμικής δεξιότητας, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από την έρευνα της Hsiao (2015).

Η ηλικιακή διαφοροποίηση που είχε το δείγμα μας, κατέδειξε μία μεγάλη διαφορά στις τιμές της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης αλλά και της διαπολιτισμικής δεξιότητας. Από την εξέταση του δείγματος παρατηρήσαμε ότι συγκέντρωσαν υψηλότερες τιμές και στις δύο μεταβλητές οι σπουδαστές που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 51 έως 60 ετών σε σχέση με τους σπουδαστές που ανήκουν στις υπόλοιπες κατηγορίες. Οι σπουδαστές 51 έως 60 ετών φαίνεται να είναι περισσότερο διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι και να έχουν αναπτύξει πιο πολύ τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες. Το εύρημα αυτό έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Mendoza et all (2017), στην οποία αποδείχτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας (50 ετών και άνω) συγκεντρώνουν χαμηλότερα ποσοστά διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης από τους μικρότερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς. Η εξήγηση των ερευνητών για αυτό το εύρημα ήταν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί δεν είχαν την απαραίτητη αρχική κατάρτιση. Στην έρευνα των Spinthourakis, Karatzia & Roussakis (2009) εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των φοιτητών μεταξύ των τριών ηλικιακών κατηγοριών (18-21 ετών, 22-25 ετών, 25 ετών και άνω).

Εξετάσαμε τις απαντήσεις των σπουδαστών ανάλογα με τη σχέση εργασίας τους στις δύο μεταβλητές τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και τη διαπολιτισμική δεξιότητα. Οι σπουδαστές που ανήκουν στην κατηγορία των ωρομισθίων παρατηρήσαμε ότι εμφανίζουν μεγαλύτερη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, ενώ οι σπουδαστές που ανήκουν στην κατηγορία των μονίμων εμφανίζουν μεγαλύτερη

διαπολιτισμική δεξιότητα. Να αναφέρουμε ότι δεν εντοπίσαμε αυτή τη μεταβλητή σε καμία από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί.

Οι σπουδαστές που είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού διπλώματος δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές στη συνολική τους διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση ή δεξιότητα από τους σπουδαστές που είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ, άρα η μεταβλητή επίπεδο σπουδών των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ δε φαίνεται να επηρεάζει ούτε τη διαπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση ούτε τη διαπολιτισμική τους δεξιότητα. Η άποψη αυτή επαληθεύεται από τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών (Mendoza et all, 2017· Strekalova-Hughes, 2017), όπου παρατηρήθηκε ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, δεν σχετίζεται με τα επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης τους.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και δεξιότητας, ανάμεσα στους σπουδαστές που ανήκουν στις ανθρωπιστικές επιστήμες και στους σπουδαστές που ανήκουν στις θετικές επιστήμες. Συνεπώς, το επίπεδο της διαπολιτισμικής τους ευαισθησίας και της διαπολιτισμικής τους δεξιότητας δεν φαίνεται να επηρεάζει τη μεταβλητή της ειδικότητας σπουδών. Στο ίδιο εύρημα έχουν καταλήξει και οι Yurtseven & Altun (2015) και ο Drandić (2016).

Οι 51 σπουδαστές του δείγματος που απασχολούνται στην εκπαίδευση δεν φάνηκε να σημειώσουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές στη συνολική τους διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και δεξιότητα από τους 132 σπουδαστές που δεν εργάζονται σ’ αυτόν τον τομέα. Παρατηρήσαμε, όμως, ότι οι σπουδαστές που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί και έχουν στην σχολική τους τάξη μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές στη συνολική τους διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση από τους σπουδαστές που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί, αλλά δεν έχουν μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην τάξη τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Petrović & Zlatković (2009), δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που έρχονται σε επαφή με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα συγκέντρωσαν υψηλότερα ποσοστά στην κλίμακα ISS από αυτούς που έχουν λιγότερη εμπειρία ή καθόλου και έρχονται σε συμφωνία με τα δικά μας. Το εύρημα μας αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Strekalova-Hughes (2017) όπου φαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με πρόσφυγες δεν κατάφεραν να συγκεντρώσουν υψηλότερα επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης από εκπαιδευτικούς που δεν είχαν καμία εμπειρία στην

εκπαίδευση προσφύγων. Επίσης, στην έρευνα των Mendoza et all (2017) φαίνεται ότι η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα δεν επηρεάζει τη διαπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση. Με αυτά τα ευρήματα συμφωνούμε όσον αφορά τη διαπολιτισμική δεξιότητα των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ. Δε φαίνεται να συγκεντρώνουν υψηλότερα επίπεδα διαπολιτισμικής δεξιότητας οι σπουδαστές του δείγματος μας που έχουν στην τάξη τους μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν.

Οι σπουδαστές που έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές στη συνολική τους διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση από τους σπουδαστές που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο. Το προαναφερόμενο εύρημα της έρευνας μας διαφέρει από τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών (Mendoza et all, 2017· Strekalova-Hughes, 2017), τα οποία έδειξαν πως η κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δε σχετίζεται με τα υψηλά επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα έρευνα οι σπουδαστές που έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δε φαίνεται να πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές στη συνολική τους διαπολιτισμική δεξιότητα από αυτούς που δεν έχουν παρακολουθήσει. Στις έρευνες των Karanikola και Balias (2015) και της Μήλιου (2013) φαίνεται ότι οι μεταβλητές της ηλικίας, της επιμόρφωσης με τη συμμετοχή σε σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η εμπειρία με μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

Η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ φαίνεται να είναι μέτρια (M= 92,43, SD= 10,616). Οι 24 δηλώσεις που αφορούν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση διακρίνονται σε πέντε παράγοντες που σχετίζονται με την ετοιμότητα εμπλοκής τους κατά την αλληλεπίδραση (M= 26,98), το σεβασμό των διαφορετικών πολιτισμών (M= 25,02), την αυτοπεποίθηση κατά τη φάση της αλληλεπίδρασης (M= 16,40), την ευχαρίστηση που τους δημιουργεί η αλληλεπίδραση με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (M= 13) και τέλος, την παρατηρητικότητα τους κατά την αλληλεπίδραση (M= 11,03).

Στην «ετοιμότητα εμπλοκής» οι σπουδαστές φαίνεται να έχουν σημειώσει μέτρια ποσοστά. Οι σπουδαστές φαίνεται έχουν σημειώσει υψηλά ποσοστά στους παράγοντες «σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές» και «ευχαρίστηση κατά την αλληλεπίδραση» με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, όμως έχουν σημειώσει

χαμηλότερα ποσοστά στην «αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση» και την «παρατηρητικότητα κατά την αλληλεπίδραση» με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Το εύρημα αυτό επαληθεύεται από την πρόσφατη έρευνα των Chranioti & Arvanitis (2018), στην οποία οι εκπαιδευτικοί της έρευνας συγκέντρωσαν υψηλό επίπεδο (M= 98,64) διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης στην κλίμακα ISS, και στους παράγοντες «σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές» και «ευχαρίστηση κατά την αλληλεπίδραση», παρόλα αυτά δεν φαίνεται να σημείωσαν υψηλές τιμές στις απαντήσεις τους για την «αυτοπεποίθηση» και «παρατηρητικότητα» στις αλληλεπιδράσεις με τους «διαφορετικούς» ανθρώπους. Στην έρευνα των Arvanitis & Sakellariou (2014) οι φοιτητές του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Πατρών συγκέντρωσαν χαμηλά επίπεδα (75,50) διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης στην κλίμακα ISS, ενώ οι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών (ΠΤΝ) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων συγκέντρωσαν υψηλές τιμές (M= 95,29). Παρατηρούμε ότι οι φοιτητές σέβονται τους διαφορετικούς πολιτισμούς αλλά σημείωσαν χαμηλά ποσοστά στους παράγοντες της αυτοπεποίθησης και της ευχαρίστησης κατά την αλληλεπίδραση. Επίσης, στα αποτελέσματα της έρευνα της Çetin Köroğlu (2016) φαίνεται ότι οι φοιτητές έχουν σημειώσει υψηλά επίπεδα στους παράγοντες «σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές» και «ευχαρίστηση κατά την αλληλεπίδραση», χαμηλότερα ποσοστά συγκέντρωσαν στον παράγοντα «παρατηρητικότητα» στις αλληλεπιδράσεις. Το γεγονός αυτό φανερώνει, ότι δεν αισθάνονται πολύ άνετοι να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε πραγματικές συνθήκες και ικανοί να ανταποκριθούν σε διαπολιτισμικό περιβάλλον.

Η διαπολιτισμική δεξιότητα των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ φαίνεται να είναι μέτρια (M= 50,56, SD= 10,894). Οι 14 δηλώσεις που αφορούν τη διαπολιτισμική δεξιότητα διακρίνονται σε τρεις παράγοντες που σχετίζονται με την ικανότητα των σπουδαστών να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους μεθόδους και το εκπαιδευτικό υλικό ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους (M= 17,15), να δημιουργήσουν σχέσεις μεταξύ μαθητών και τους γονείς τους (M=18,16) και να δημιουργήσουν ένα θετικό κλίμα εμπιστοσύνης εντός της σχολικής τάξης για να αισθάνονται οι μαθητές τους μέλη μιας ομάδας (M=15,25).

Μέτρια φαίνεται να είναι και η δεξιότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα των Karanikola & Balias (2015) όπου βρίσκονται στο πρώτο από τα τρία εθνοσχετικιστικά στάδια του Αναπτυξιακού Μοντέλου Διαπολιτισμικής

Ευαισθητοποίησης του Bennett, στο στάδιο της αποδοχής. Περίπου στα ίδια αποτελέσματα φαίνεται να κατέληξε και ο Cheng (2012) στην έρευνα του, αφού οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν βρίσκονται σε επιφανειακό επίπεδο διαπολιτισμικής δεξιότητας.

Κεφάλαιο VI

6. Συμπεράσματα

Παρατηρούμε άνιση κατανομή της μεταβλητής «φύλο», με μικρή συμμετοχή των ανδρών, μόλις 36 σπουδαστές από το σύνολο των 183 συμμετεχόντων. Η συμμετοχή αυτή είναι φυσιολογική, καθώς περισσότερες γυναίκες επιλέγουν να φοιτήσουν στο πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ και κατ' επέκταση να ασκήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ο μέσος όρος ηλικίας των σπουδαστών είναι τα 34 έτη. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (93 σπουδαστές) κινούνται γύρω από την ηλικία των 31 έως 40 ετών, με τις 72 να είναι γυναίκες και τους 21 να είναι άνδρες. Επίσης στην ηλικιακή κατηγορία 51 έως 60 ετών ανήκουν μόνο 4 γυναίκες.

Δεν θα μπορούσε να μη γίνει διερεύνηση του επιπέδου σπουδών των σπουδαστών, με την πλειονότητα (92 άτομα) των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ να είναι πτυχιούχοι ΤΕΙ. Ακολουθούν οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (66 άτομα). Απόφοιτοι Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ) είναι 21 σπουδαστές, ενώ μόλις, 4 σπουδαστές είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Η πλειοψηφία των σπουδαστών (73 άτομα) ανήκει στον κλάδο υγείας – πρόνοιας – ευεξίας, που τα τελευταία έτη έχει μεγάλη απορρόφηση στους πίνακες των αναπληρωτών. Αξίζει να σημειωθεί ότι από το δείγμα μας 3 άτομα είναι απόφοιτοι Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΑΕΙ) που από τις σχολές αυτές τους δίνεται η επάρκεια. Στην κατάταξη των ειδικοτήτων σε δύο μεγάλες κατηγορίες των ανθρωπιστικών και των θετικών επιστημών προέκυψε ότι όλοι οι άνδρες του δείγματος ανήκουν στις θετικές επιστήμες και μόλις 17 γυναίκες είναι απόφοιτες ανθρωπιστικών επιστημών.

Οι 132 σπουδαστές δεν απασχολούνται στον τομέα της εκπαίδευσης. Στον τομέα της εκπαίδευσης απασχολούνται 51 σπουδαστές, εκ των οποίων 39 είναι γυναίκες και 12 είναι άνδρες, με την πλειοψηφία (31 άτομα) να ανήκει στην κατηγορία των αναπληρωτών. Οι 15 είναι ωρομίσθιοι και μόλις 5 σπουδαστές απασχολούνται με μόνιμη σχέση εργασίας στην εκπαίδευση. Οι 31 εξ' αυτών έχουν στην τάξη τους μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Από τους 183 συμμετέχοντες, οι 34 έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι 7 είναι άντρες και οι 27 είναι γυναίκες. Οι υπόλοιποι 149 σπουδαστές δεν το έχουν παρακολουθήσει, εκ των οποίων οι 29 είναι άνδρες και οι 120 είναι γυναίκες. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (80 άτομα) φαίνεται πως νιώθουν αρκετά ενημερωμένοι σχετικά με

τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι περισσότεροι (67 άτομα έχουν δηλώσει «πολύ» & «πάρα πολύ») φαίνεται να ενημερώνονται για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιώντας πληροφορίες από την αναζήτηση μέσω του διαδικτύου.

Οι περισσότεροι σπουδαστές, δηλαδή 65, πιστεύουν ότι άντλησαν «λίγο» γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το μάθημα «Παιδαγωγική & Φιλοσοφία της Παιδείας». Οι περισσότεροι σπουδαστές (67 άτομα), πιστεύουν ότι άντλησαν «αρκετά» γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το μάθημα «Εκπαιδευτική Ψυχολογία». Επίσης, 72 σπουδαστές, πιστεύουν ότι άντλησαν «αρκετά» γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από το μάθημα «Συμβουλευτική Ψυχολογία & Προσανατολισμός». Η πλειοψηφία των σπουδαστών (73 άτομα) πιστεύουν ότι η εκπαίδευση τους στο ΕΠΠΑΙΚ ανταποκρίνεται στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον «αρκετά». Το προηγούμενο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με το γεγονός ότι η οι περισσότεροι (71 άτομα) πιστεύουν ότι θα έπρεπε να δίνεται «πολύ» βαρύτητα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ΕΠΠΑΙΚ.

Στατιστικά σημαντική και ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στο πόσο ενημερωμένο θεωρούν τον εαυτό τους οι σπουδαστές σχετικά με το αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αντλώντας πληροφορίες γι' αυτή μέσω βιβλίων που έχουν σχετικό περιεχόμενο και την αναζήτηση μέσω διαδικτύου. Στατιστικά σημαντική και ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη γνώμη που έχουν σχηματίσει οι σπουδαστές για την ανταπόκριση του ΕΠΠΑΙΚ στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον και τις γνώσεις που άντλησαν σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από τα τρία μαθήματα του ΕΠΠΑΙΚ «Παιδαγωγική & Φιλοσοφία της Παιδείας» του 1ου εξαμήνου, «Εκπαιδευτική Ψυχολογία» του 2ου εξαμήνου και «Συμβουλευτική Ψυχολογία & Προσανατολισμός» του 2ου εξαμήνου που εμπεριέχουν στην ύλη τους σχετικό περιεχόμενο. Οι 34 σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ που έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές στη μεταβλητή «πόσο ενημερωμένοι θεωρείτε ότι είστε σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση» από τους 149 σπουδαστές που δεν έχουν παρακολουθήσει το σεμινάριο.

Μέσω των ερωτήσεων και των δηλώσεων του ερωτηματολογίου, έγινε προσπάθεια να δοθεί απάντηση στα δύο ερευνητικά ερωτήματα που είχαμε θέσει.

Το πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα ήταν αν οι σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ είναι διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι και σε ποιο βαθμό. Η ανάλυση μας δείχνει ότι οι

σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ φαίνεται να είναι μέτρια διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι.

Στην «ετοιμότητα εμπλοκής» οι σπουδαστές φαίνεται να έχουν σημειώσει μέτρια ποσοστά. Η πλειοψηφία των σπουδαστών φαίνεται πως δεν αποφεύγουν την επαφή με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και φαίνεται να είναι πάρα πολύ ανοιχτόμυαλοι απέναντι σε μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Φαίνεται να δείχνουν πολύ την κατανόηση τους όταν μιλάνε οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και ότι δέχονται πολύ συχνά τις απόψεις των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Οι περισσότεροι σπουδαστές φαίνεται να περιμένουν πολύ προτού σχηματίσουν άποψη για κάποιον μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Αρκετά φαίνεται να απολαμβάνουν την αλληλεπίδραση με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και την ύπαρξη των πολιτισμικών διαφορών που έχουν μεταξύ τους.

Οι σπουδαστές φαίνεται να έχουν σημειώσει υψηλά ποσοστά στις απαντήσεις τους στη μεταβλητή «σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές». Η πλειοψηφία των σπουδαστών φαίνεται να τους αρέσει πάρα πολύ να βρίσκονται στον ίδιο χώρο με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και ότι σέβονται πάρα πολύ τις αξίες τους. Επίσης, οι περισσότεροι σπουδαστές φαίνεται να σέβονται πάρα πολύ τους τρόπους συμπεριφοράς των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Η πλειοψηφία των σπουδαστών φαίνεται να δέχεται πάρα πολύ τις απόψεις των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Παρόλο που οι σπουδαστές στην πλειοψηφία τους φαίνονται να σέβονται τους άλλους πολιτισμούς παρατηρούμε ότι θεωρούν ότι ο πολιτισμός τους είναι πάρα πολύ καλύτερος από άλλους πολιτισμούς. Ακόμα, οι περισσότεροι σπουδαστές φαίνεται να θεωρούν ότι οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι αρκετά στενόμυαλοι.

Οι σπουδαστές φαίνεται να έχουν σημειώσει μέτρια ποσοστά στη μεταβλητή «αυτοπεποίθηση κατά την αλληλεπίδραση». Οι περισσότεροι σπουδαστές φαίνεται να μην δυσκολεύονται να μιλήσουν μπροστά σε μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και να είναι αρκετά σίγουροι για τον εαυτό τους κατά την αλληλεπίδραση. Επίσης, φαίνεται να ξέρουν αρκετά τι να πουν όταν αλληλεπιδρούν με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Οι περισσότεροι σπουδαστές φαίνεται ότι μπορούν να είναι αρκετά κοινωνικοί κατά την αλληλεπίδραση και ότι νιώθουν αρκετή αυτοπεποίθηση όταν αλληλεπιδρούν με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Στη μεταβλητή «ευχαρίστηση κατά την αλληλεπίδραση» με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες οι σπουδαστές φαίνεται να έχουν σημειώσει υψηλά

ποσοστά στις απαντήσεις τους. Οι συμμετέχοντες φαίνεται να νιώθουν πάρα πολύ ευχαρίστηση κατά την αλληλεπίδραση με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και ότι προσπαθούν πάρα πολύ να μάθουν όσες πληροφορίες γίνεται γι' αυτούς. Πιο αναλυτικά, οι περισσότεροι σπουδαστές φαίνεται να μην ταράσσονται εύκολα κατά την αλληλεπίδραση με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και ότι δεν αποκαρδιώνονται όταν τύχει να βρεθούν με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Τέλος, οι περισσότεροι σπουδαστές φαίνεται να νιώθουν ότι έχουν να προσφέρουν πάρα πολύ κατά την αλληλεπίδραση.

Στη μεταβλητή «παρατηρητικότητα κατά την αλληλεπίδραση» με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες φαίνεται να έχουν σημειώσει χαμηλά ποσοστά. Οι περισσότεροι σπουδαστές φαίνεται να προσπαθούν πάρα πολύ να μάθουν όσες πληροφορίες γίνεται για τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Όμως από την άλλη φαίνεται να είναι αρκετά παρατηρητικοί κατά την αλληλεπίδραση με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και αρκετά ευαίσθητοι στο να πιάνουν τα κρυφά νοήματα στην επικοινωνία με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Οι σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ φαίνεται να σημειώνουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης.

Η συνολική διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των σπουδαστών φαίνεται να μη σχετίζεται με τη μεταβλητή του φύλου. Στην ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας μας εντοπίσαμε, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, όταν διαχωρίσαμε το φύλο και το εξετάσαμε για τον κάθε ένα από τους πέντε παράγοντες «ετοιμότητα εμπλοκής», «σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές», «αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδραση», «ευχαρίστηση στην αλληλεπίδραση» & «παρατηρητικότητα στην αλληλεπίδραση» της διαπολιτισμικής ευαισθησίας ξεχωριστά. Οι γυναίκες του δείγματος πέτυχαν υψηλότερες τιμές στη διαπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση από τους άνδρες στη μεταβλητή «παρατηρητικότητα στην αλληλεπίδραση».

Η ηλικιακή διαφοροποίηση που είχε το δείγμα μας, κατέδειξε μία μεγάλη διαφορά στις τιμές της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Από την εξέταση του δείγματος παρατηρήσαμε ότι συγκέντρωσαν υψηλότερες τιμές οι σπουδαστές που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 51 έως 60 ετών σε σχέση με τους σπουδαστές που ανήκουν στις υπόλοιπες τρεις κατηγορίες. Η μεταβλητή «επίπεδο σπουδών» δε φαίνεται να επηρεάζει τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ, αφού οι σπουδαστές που είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού

διπλώματος δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές από τους σπουδαστές που είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ. Η μεταβλητή «ειδικότητα σπουδών» δε φαίνεται να επηρεάζει τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ, αφού οι σπουδαστές που είναι ανήκουν στις ανθρωπιστικές επιστήμες δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές από τους σπουδαστές που ανήκουν στις θετικές επιστήμες.

Οι 51 σπουδαστές του δείγματος που απασχολούνται στην εκπαίδευση δεν φάνηκε να σημειώσουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές στη συνολική τους διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση από τους 132 σπουδαστές που δεν εργάζονται σ' αυτόν τον τομέα. Οι σπουδαστές που ανήκουν στην κατηγορία των ωρομισθίων παρατηρήσαμε ότι εμφανίζουν λίγο μεγαλύτερες τιμές στη διαπολιτισμικής τους ευαισθητοποίηση σε σχέση με τους ωρομίσθιους και τους μόνιμους. Οι 31 σπουδαστές που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί και έχουν στην σχολική τους τάξη μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές στη συνολική τους διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση από τους 20 σπουδαστές που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί, αλλά δεν έχουν μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην τάξη τους. Οι 34 σπουδαστές που έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές στη συνολική τους διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση από τους 149 σπουδαστές που δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο.

Το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα προσπαθούσε να αναδείξει αν οι σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ έχουν διαπολιτισμικές δεξιότητες και σε ποιο βαθμό.

Η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας όσον αφορά τη συνολική διαπολιτισμική δεξιότητα των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ δείχνει ότι έχουν αναπτύξει αρκετά τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες.

Στη μεταβλητή «πρόγραμμα σπουδών» που αφορά την ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στη διδακτέα ύλη και την ικανότητά του να διδάξει σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, φαίνεται πως οι περισσότεροι σπουδαστές νιώθουν αρκετά ικανοί. Παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι φαίνεται να νιώθουν αρκετά ικανοί να αξιολογήσουν και αν χρειαστεί να προσαρμόσουν το διδακτικό υλικό ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, φαίνεται να νιώθουν αρκετά ικανοί να αναπτύξουν συμπληρωματικά εκπαιδευτικά παραδείγματα που να είναι οικία στους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Φαίνεται να νιώθουν αρκετά ικανοί να χρησιμοποιήσουν ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών και να

αξιολογήσουν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες και αδυναμίες καθώς και τις ανάγκες που προκύπτουν από τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Τέλος, φαίνεται να νιώθουν αρκετά ικανοί να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους μεθόδους για να ανταποκριθούν στις ανάγκες μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Στη μεταβλητή «σχέσεις» που αφορά τη δημιουργία σχέσεων εντός της σχολικής τάξης και τη δημιουργία προσδοκιών από την πλευρά του εκπαιδευτικού φαίνεται πως οι περισσότεροι σπουδαστές νιώθουν αρκετά ικανοί. Οι περισσότεροι σπουδαστές φαίνεται να νιώθουν αρκετά ικανοί να επικοινωνήσουν με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αλλά και με τους γονείς τους. Επίσης, φαίνεται να νιώθουν αρκετά ικανοί να δημιουργήσουν υποστηρικτικές σχέσεις με τους γονείς που εμπλέκονται ενεργά στην εκπαίδευση μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Οι περισσότεροι σπουδαστές φαίνεται να νιώθουν αρκετά ικανοί να χρησιμοποιήσουν λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία στην προσπάθεια τους να επικοινωνήσουν με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Τέλος, οι περισσότεροι σπουδαστές φαίνεται να νιώθουν αρκετά ικανοί να αυξήσουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών αυτών.

Η τρίτη μεταβλητή είναι η «ομάδα» και αποτελείται από τον παράγοντα της αίσθησης του ανήκειν σε ομάδα. Οι περισσότεροι σπουδαστές φαίνεται να νιώθουν πάρα πολύ ικανοί να αναπτύξουν και να μεταδώσουν θετικό κλίμα στην τάξη. Όμως δεν σημείωσαν το ίδιο υψηλές τιμές στις απαντήσεις τους στις υπόλοιπες 3 δηλώσεις. Οι περισσότεροι σπουδαστές φαίνεται να νιώθουν αρκετά ικανοί να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον στην τάξη για μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Επίσης, φαίνεται να νιώθουν αρκετά ικανοί να δημιουργήσουν μία κοινότητα μαθητών που να ενθαρρύνει τη συλλογική δουλειά και να μεταφέρουν στους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες γνώσεις και δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες για να λειτουργήσουν στο νέο περιβάλλον. Συμπεραίνουμε, ότι οι σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ έχουν αναπτύξει αρκετά τη διαπολιτισμική τους δεξιότητα.

Αν και αναμέναμε ότι θα διαδραματίζει ρόλο η μεταβλητή του φύλου σε θέματα διαπολιτισμικής δεξιότητας, κάτι τέτοιο δεν φάνηκε. Στη συσχέτιση της μεταβλητής του φύλου με τη μεταβλητή διαπολιτισμική δεξιότητα καθώς και όλες τις υπόλοιπες τρεις μεταβλητές της «πρόγραμμα σπουδών», «σχέσεις» & «ομάδα», δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Η ηλικιακή διαφοροποίηση που είχε το δείγμα μας, κατέδειξε μία μεγάλη διαφορά στις τιμές της διαπολιτισμικής δεξιότητας. Από την εξέταση του δείγματος παρατηρήσαμε ότι συγκέντρωσαν υψηλότερες τιμές οι σπουδαστές που ανήκουν στην

ηλικιακή κατηγορία 51 έως 60 ετών σε σχέση με τους σπουδαστές που ανήκουν στις υπόλοιπες κατηγορίες. Η μεταβλητή «επίπεδο σπουδών» δε φαίνεται να επηρεάζει τη διαπολιτισμική δεξιότητα των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ, αφού οι σπουδαστές που είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού διπλώματος δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές από τους σπουδαστές που είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ. Η μεταβλητή «ειδικότητα σπουδών» δε φαίνεται να επηρεάζει τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ, αφού οι σπουδαστές που είναι ανήκουν στις ανθρωπιστικές επιστήμες δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές από τους σπουδαστές που ανήκουν στις θετικές επιστήμες.

Οι 51 σπουδαστές του δείγματος που απασχολούνται στην εκπαίδευση δεν φάνηκε να σημειώσουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές στη συνολική τους διαπολιτισμική δεξιότητα από τους 132 σπουδαστές που δεν εργάζονται σ' αυτόν τον τομέα. Οι 5 σπουδαστές που ανήκουν στην κατηγορία των μονίμων παρατηρήσαμε ότι εμφανίζουν λίγο μεγαλύτερες τιμές στη διαπολιτισμικής τους δεξιότητα σε σχέση με τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους. Οι 31 σπουδαστές που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί και έχουν στην σχολική τους τάξη μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές στη συνολική τους διαπολιτισμική δεξιότητα από τους 20 σπουδαστές που εργάζονται ως εκπαιδευτικοί, αλλά δεν έχουν μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην τάξη τους. Οι 34 σπουδαστές που έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν πέτυχαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές στη συνολική τους διαπολιτισμική δεξιότητα από τους 149 σπουδαστές που δεν έχουν παρακολουθήσει το σεμινάριο.

Όσον αφορά τη συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση» και τη μεταβλητή «διαπολιτισμική δεξιότητα» φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική και ισχυρή. Συνεπώς, όσο περισσότερο διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι είναι οι σπουδαστές, τόσο περισσότερο φαίνεται να έχουν αναπτύξει τη διαπολιτισμική τους δεξιότητα. Στατιστικά σημαντική και ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση» και τις τρεις μεταβλητές της διαπολιτισμικής δεξιότητας «πρόγραμμα σπουδών», «σχέσεις» & «ομάδα» που αντιστοιχούν στους τρεις παράγοντες της διαπολιτισμικής δεξιότητας. Στατιστικά σημαντική και ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «διαπολιτισμική δεξιότητα» και τις μεταβλητές «ετοιμότητα εμπλοκής» και «παρατηρητικότητα στην

αλληλεπίδραση» που αντιστοιχούν στον πρώτο και πέμπτο παράγοντα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης αντίστοιχα. Στατιστικά σημαντική και ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «πρόγραμμα σπουδών» που αντιστοιχεί στον πρώτο παράγοντα της διαπολιτισμικής δεξιότητας, και τις μεταβλητές «σχέσεις» και «ομάδα» που αντιστοιχούν στο δεύτερο και τρίτο παράγοντα της διαπολιτισμικής δεξιότητας αντίστοιχα. Τέλος, στατιστικά σημαντική και ισχυρή φαίνεται να είναι η συσχέτιση ανάμεσα στη μεταβλητή «σχέσεις» που αντιστοιχεί στο δεύτερο παράγοντα της διαπολιτισμικής δεξιότητας, και τη μεταβλητή «ομάδα» που αντιστοιχεί στον τρίτο παράγοντα της διαπολιτισμικής δεξιότητας.

Στο θεωρητικό μας μέρος επισημάνθηκε ότι η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση αποτελεί τη συναισθηματική διάσταση και τον πυρήνα της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας σύμφωνα με τους Chen & Starosta (2000). Η ύπαρξη διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης στα ευρήματα της έρευνάς μας, τεκμηριώνει την ύπαρξη διαπολιτισμικής επίγνωσης. Και οι δύο αποτελούν προαπαιτούμενα της ικανότητας των ατόμων να συμπεριφέρονται κατάλληλα και αποτελεσματικά στις διαπολιτισμικές τους αλληλεπιδράσεις. Η ύπαρξη της, όμως, δεν υποδηλώνει απαραίτητα ότι οι σπουδαστές είναι έτοιμοι και ικανοί να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Λαμβάνοντας υπόψη την ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και της διαπολιτισμικής δεξιότητας, φαίνεται πως όσο περισσότερο διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι είναι οι σπουδαστές, τόσο περισσότερο αυξάνεται και η διαπολιτισμική τους δεξιότητα. Φυσικά η διαπολιτισμικότητα δεν θα πρέπει να περιορίζεται στο σχολικό περιβάλλον, αλλά να γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας, όπου τα μέλη της θα σέβονται τον άλλο, να έχουν κατανόηση και θα έχουν έντονη την ικανότητα της ενσυναίσθησης.

Κεφάλαιο VII

7. Οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση

Η εργασία μας ολοκληρώνεται με μία αναφορά στους περιορισμούς που προέκυψαν και σε προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

7.1 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με σκοπό να διερευνήσει την αντίληψη των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ στην Πάτρα σχετικά με τη διαπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση και να μελετήσει αν έχουν αναδείξει τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες. Επίσης, έγινε μία προσπάθεια να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και τη διαπολιτισμική δεξιότητα των σπουδαστών και να συγκριθούν με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών. Η παρούσα έρευνα δεν έχει ως σκοπό να εξαντλήσει το θέμα της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και της διαπολιτισμικής δεξιότητας αλλά να αποτελέσει το εφαλτήριο για νέες έρευνες πάνω στο πεδίο.

Αντιλαμβανόμαστε ότι όταν εξετάζονται ευαίσθητα θέματα, όπως είναι και αυτό, οι έρευνες είναι ευάλωτες σε απαντήσεις όπου εκφράζονται τα κοινωνικά επιθυμητά αποτελέσματα. Ακόμα οι απαντήσεις που έχουν δώσει οι συμμετέχοντες αφορούν τις απόψεις τους για το θέμα τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. ειδικά σε έρευνες που αφορούν τον πολιτισμό, τις φυλές και την εθνικότητα. απευθυνόμαστε σε μία συγκεκριμένη ομάδα ατόμων τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Παρόλο που επιλέξαμε ερευνητικά εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί αρκετές φορές και πάλι είναι δύσκολο να αποφύγουμε την αποδοχή κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων.

Το ερωτηματολόγιο απεστάλη στους φοιτητές και η συμπλήρωση του ήταν ηλεκτρονική, χωρίς να χρειαστούν πάνω από επτά λεπτά για να απαντήσουν. Η συμμετοχή των φοιτητών ήταν ικανοποιητική και ξεπέρασε τις προσδοκίες μας, δεδομένων των συνθηκών που επικρατούσαν στη χώρα μας τη συγκεκριμένη περίοδο, με την εξάπλωση του covid-19. Φυσικά αντιλαμβανόμαστε ότι τα αποτελέσματα αφορούν την εμπειρία των σπουδαστών στην Πάτρα, και όχι των σπουδαστών σε όλα τις πόλεις που υλοποιείται το πρόγραμμα, συνεπώς δεν μπορούν να γενικευτούν σε ευρύτερο γεωγραφικό περιβάλλον.

7.2 Προτάσεις

Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας μας προτείνεται για μελλοντική έρευνα να μελετηθεί το ίδιο θέμα αλλά να διαφοροποιηθεί το δείγμα γεωγραφικά. Θα ήταν ενδιαφέρον να επεκταθεί η εν λόγω έρευνα σε όλες τις πόλεις που υλοποιείται το ΕΠΠΑΙΚ για να συγκρίνουμε αν θα προκύψουν διαφορές στις απόψεις των σπουδαστών σε άλλες πόλεις σε σχέση με τη δική μας έρευνα στην περιοχή της Πάτρας. Κάτι τέτοιο όπως αντιλαμβανόμαστε θα μας ωθούσε να προχωρήσουμε σε γενίκευση του αποτελέσματος.

Ακόμα, θα μπορούσε να γίνει χρήση και άλλου ερευνητικού εργαλείου συμπληρωματικά προς το ερωτηματολόγιο. Μια μικτού τύπου έρευνα με την τεχνική της τριγωνοποίησης, με συνεντεύξεις ή παρατήρηση σε συνδυασμό με το ερωτηματολόγιο με τις κλίμακες που χρησιμοποιήσαμε ίσως έδινε περισσότερα δεδομένα.

Επίσης, μία κατεύθυνση μελλοντικής έρευνας, θα μπορούσε να συμπεριλάβει μεταβλητές που δεν έχουν εξεταστεί στην παρούσα έρευνα, όπως, οι χώρες από όπου προέρχονται οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ή το πλήθος των μαθητών αυτών ή οι εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Altan, M. Z. (2018). Intercultural Sensitivity: A study of Pre-service Language Teachers. *Journal of Intercultural Communication, 46*, 1-17.

Αναγνώστου, Ν., & Νικόλοβα, Μ. (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: πολιτική και διαχείριση σε κινούμενη άμμο*. Κείμενο εργασίας No. 87/2017. Αθήνα: ΕΛΙΑΜΕΠ (Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής). Ανακτήθηκε από: https://goo.gl/HR6fQU

Ανδρούσου, Α. (2009). Από την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη δημιουργία μιας κοινότητας πρακτικής και μαθητείας: διεργασίες και δυναμική μιας πορείας. *Action Researcher in Education, 1,* 31-39.

Αρβανίτη, Ε. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στα *Πρακτικά του 13ου Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας*.

Arvanitis, E., Bertozzis, R., & Armaos, R. (2018). Intercultural sensitivity in cross-cultural settings: the case of university students in Italy and Greece. In L. Daher (Ed.), Multi(Inter)cultural school in inclusive societies? An interdisciplinary approach. UK: Cambridge Scholars Publishing

Arvanitis, E., & Sakellariou, M. (2014). Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των φοιτητών Προσχολικής Εκπαίδευσης: Μία συγκριτική διερεύνηση. Στα *Πρακτικά του Διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου «ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία: ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις»*.

Άρθρο 16 - Σύνταγμα της Ελλάδος - Παιδεία, τέχνη, επιστήμη. Ανακτήθηκε από: https://www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/nomothesia/syntagma-tis-ellados/arthro-16-syntagma-tis-ellados-paideia-tehni

Banks, J., A. (1993). Multicultural Education Development, Dimension, and Challenges, *The Phi Delta Kappa International, 75*(1), 22-28.

Barry, N., & Lechner, J. (1995), Preservice Teacher's Attitudes about and Awareness of Multicultural Teaching and Learning, *Teaching and Teacher Education, 11*(2), 149-161.

Bektaş-Çetinkaya, 2014. Extension of teacher knowledge: developing the intercultural competence of pre-service foreign-language teachers in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language), 8*(2), 153-168.

Bennett, M. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education, 20,* 1–13.

Bennett, M. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations, 10*(2), 179–196.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers.* Strasbourg. Council of Europe.

Γεραρής, Η. (2011). Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής. *Τα εκπαιδευτικά,* 99-100, 24-32.

Çetin Köroğlu, Z. (2016). Measuring english language teacher candidates' intercultural sensitivity: A key element to foster intercultural communicative competence. *International Online Journal of Education and Teaching, 3*(1). 43-52.

Γεωργογιάννης, Π. (2006). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. τόμ. 7ος. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Chen, G. M., & Starosta, W.J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication, 3*(1), 1-15.

Chen, G.M. & Starosta, W.J. (1998). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication, 2*, 27-54.

Chen, G.M. & Starosta, W.J. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication, 1*, 1-16.

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 Critigue, 11*(1), 164-182.

Chranioti, N., & Arvanitis, E. (2018). Teachers' intercultural sensitivity in Greek Public schools. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, *5*(2), 15-25.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής* Παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (2000). Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα, *Επιστήμες της Αγωγής*, *1*, 3-23.

Δημητριάδου, Κ., & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή*. Νέα Ρεδεστός Θεσσαλονίκης, ΥΠ.Π.Ε.Θ., 67-85.

Dustmann, C., & Glitz, A. (2011). Chapter 4 "Handbook of the Economics of Education". *Elsevier*, *4*, 327-439.

Drandić, D. (2016). Intercultural sensitivity of teachers. *Croatian Journal of Education*, *18*(3), 837-857.

Έκθεση της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες. (2018). Ανακτήθηκε από: https://www.unhcr.org/media-page-for-stepping-up-education-report

Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για το 2017 της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-el_el.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, (2017), Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων, Α. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση (Μάρτιος 2016-Απρίλιος 2017) Β. Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018, Αθήνα, ΥΠ.Π.Ε.Θ. Ανακτήθηκε από: https://ec.europa.eu › migrant-integration

Ευαγγέλου, Ο., & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, *10*, 155-165.

Fritz, W., Möllenberg, A., & Chen, G. M. (2000). *Measuring intercultural sensitivity in different cultural context*, Arbeitspapier, Technische Universität Braunschweig, Institut für Marketing, Braunschweig.

Ζάχος, Δ., & Χατζής, Τ. (2005). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και νέα περιβάλλοντα μάθησης. Επιστημονικό *Βήμα του Δασκάλου*, *4*, 102-108.

Jantawej, J. (2011). Intercultural sensitivity of foreign teachers in Thai public secondary schools. *The Third Asian Conference on Education Official Conference Proceedings*, 273-285.

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2009). *Διδακτική Μεθοδολογια – Διδακτικά Μοντέλα* (Ν. Κουβαράκου, Μετάφ.). Αθήνα: Ελλήν.

Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). *Διδασκαλία και ετερότητα. Οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Αθήνα: Μπατσιούλας.

Holmes, P., & O'neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters, *International Journal of Intercultural Relations*, *36*, 707-718.

Hsiao, Y., J. (2015). The Culturally Responsive Teacher Preparedness Scale: An exploratory study. *Contemporary Issues In Education Research*, *8*(4), 241-249.

Ιωαννίδου, Ε. (2015). Διαπολιτισμική συνείδηση: βασική διάσταση της διδασκαλίας/εκμάθησης της ξένης γλώσσας – πολιτισμού. *Syn-Thèses*, *7*, 91-106.

World Migration Report 2018: Chapter 1 (2017). International Organization for Migration. Ανακτήθηκε από: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_en_chapter1.pdf

Karanikola, Z., & Balias, S. (2015). Teachers Interculural Sensitivity Towards Pupils Belonging to a Cultural Minority: A Quantitative Research in the Prefecture of Aitoloakarnania, Greece. *International Journal of Elementary Education*, *4*(2), 35-40.

Καρανικόλα, Ζ., & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της α/βάθμιας και β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθνική Επιτροπή για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 4*, 128-151.

Karlsson, G., & Janson, S. (2016). The flipped classroom: a model for the active student learning. *Portland Press Limited,* 127-136.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή*. Νέα Ρεδεστός Θεσσαλονίκης, ΥΠ.Π.Ε.Θ., 21-36.

Κεσίδου, Α. (2007). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 126-129.

Κεσίδου, Α. (2014). Ένα σχολείο «εργάζεται διαπολιτισμικά»: προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Επιμορφωτικό υλικό*. Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/kesidou.pdf

Κεσίδου, Α., & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική επιθεώρηση, 45*, 37-55.

Κοτζαμάνης, Β., & Καρκούλη., Α. (2016). Οι μεταναστευτικές εισροές στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία: ένταση και βασικά χαρακτηριστικά των παρατύπως εισερχομένων ως και των αιτούντων άσυλο, *Δημογραφικά Νέα, 26*, 1-7.

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Layne, H. & Dervin, F. (2016). Problematizing Finland's pursuit of intercultural (kindergarten) teacher education. *Multicultural Education Review, 8* (2), 118-134.

Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλο: εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Στα *Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Εκπαίδευση ενηλίκων και κοινωνικές δεξιότητες*.

Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: δύο όψεις του ιδίου νομίσματος; Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις, συλλογικό έργο*. Σαΐτα: Καβάλα.

Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας – Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρομμάτη, Μ., & Μακρίδου – Μπούσιου, Δ. (2010). Καλλιεργώντας τη διαπολιτισμική συνείδηση μέσα από το μάθημα της ιστορίας. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 3*, 1-13.

Mendoza, M., K., Henríquez, S., S., Carrillo, M., F. & Bravo, P., R. (2017). The intercultural sensitivity of Chilean teachers serving an immigrant population in schools. *Journal of New Approaches in Educational Research, 6*(1), 71–77.

Μήλιου, Ο. (2013). Η ευαισθητοποίηση των δασκάλων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *56*, 83-99.

Μητροπούλου, Φ., Σγούρα, Α., & Μάνεσης, Ν. (2017). Εκπαίδευση Παιδιών – Προσφύγων: Γνώσεις και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Κ. Γλέζου, Β. Κολτσάκης, Α. Λούβρης & Ν. Τζιμόπουλος (επιμ.) Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου eTwinning *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της επικοινωνίας στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Πάτρα, ΥΠ.Π.Ε.Θ., 308-319.

Mostafaei Alaei, M., & Nosrati, F. (2018). Research into EFL teachers' intercultural communicative competence and intercultural sensitivity. *Journal of Intercultural Communication Research, 47*(2), 73-86.

Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) *12ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, 1*, 252-262, Πάτρα.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των Αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την Ομοιογένεια στην Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νόμος 3027/2002. Άρθρο 4. Ίδρυση Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης - Κατάργηση της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. Ανακτήθηκε από: https://www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/nomothesia/n-3027-2002/arthro-4-nomos-3027-2002-idrysi-anotatis-sholis

Νόμος 4186/2013. Άρθρο 29. Αναδιάρθρωση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/2204-fek-193-2013-n4186-anadiarthrwsh-devterobathmias-ekpaidevshs

Παναγίδης, Π., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από την παροικιακή και μειονοτική εκπαίδευση στον λόγο της διαπολιτισμικότητας: πολιτική, προκλήσεις και εισηγήσεις. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις, συλλογικό έργο*. Καβάλα: Σαΐτα.

Παπαδοπούλου, Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη, Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αγωγή*. Νέα Ρεδεστός Θεσσαλονίκης, ΥΠ.Π.Ε.Θ., 53-65.

Perry, L., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education, 22*(6), 453-466.

Petrović, D., & Zlatković, B. (2009). Intercultural sensitivity of future primary school teachers. Στο N. Popov, C. Wolhuter, B. Leutwyler, M. Mihova, J. Ogunleye, & Z.

Bekiroğulları (Eds.), *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, and Social Inclusion*, 121–128, Sofia: Bureau for Educational Services.

Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και* Μεταφυσικός πολιτισμός. Αθήνα: Έννοια.

Πρόγραμμα Erasmus+ «Έχω δικαιώματα: Προς την αναγνώριση της αρχής της μη-διάκρισης στην εκπαίδευση». (2016-2018). Ορισμός των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που απαιτούνται για να γίνουν φορείς αλλαγής σε σχολείο χωρίς αποκλεισμούς. Ανακτήθηκε από: http://law-constitution.web.auth.gr/lina/2018/06/i-have-rights-in-education-greece/

Προεδρικό Διάταγμα 101/2013 - ΦΕΚ 135/Α/5-6-2013 Κατάργηση, συγχώνευση, μετονομασία Τμημάτων και ίδρυση Σχολής στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.).

Rissanen, I., Kuusisto, E., & Kuusisto, A. (2016). Developing teachers' intercultural sensivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and* Teacher Education, 59, 446-456.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Roblyer, M. D. (2008). *Εκπαιδευτική τεχνολογία και διδασκαλία*. μτφρ. Σ. Παπαδάκης, Π. Λάμψας & Μ. Μαναράκης. Αθήνα: Ελλήν

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης, 4*, 108-129.

Σειρά Pestalozzi 2. (2012). *Για τη δημιουργία ενός πλαισίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Counsil of Europe.

Σειρά Pestalozzi 3. (2013). *Αναπτύσσοντας τη Διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εκπαίδευσης*. Counsil of Europe.

Siwatu, K., O. (2011), Preservice Teachers' Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy-Forming Experiences: A Mixed Methods Study, *The Journal of Educational Research, 104*(5), 360-369.

Siwatu, K., O. (2007), Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs, *Teaching and Teacher Education, 23*, 1086-1101.

Spinthourakis, J. A., Karatzia-Stavlioti, E., & Roussakis, Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis of addressing multiculturalism. *Intercultural Education*, *20*(3), 267-276.

Strekalova-Hughes, E. (2017). Comparative analysis of intercultural sensitivity among teachers working with refugees. *Journal of Research in Childhood Education, 31*(4), 561-570.

Σχισμένος, Κ. (2009). Ο ρόλος του θεολόγου εκπαιδευτικού στο διαπολιτισμικό σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *15*, 94-104.

Tabatadze, S. & Gorgadze, N. (2014). Intercultural Sensitivity of Primary School Teachers of Georgia. *International Journal of Education and Research, 6*(2), 281-300.

Tennekoon, S. (2015). Crossing the Cultural Boundaries: Developing Intercultural Competence of Prospective Teachers of English. *International Journal of Scientific and Research Publications, 5*, 1-15.

Τριλιανός, Θ. (2007). Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική τάξη. Στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 126-129.

Τσιώλης, Γ. (2013) Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί «ριζικής ασυμβατότητας» στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.) *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα.* Αθήνα: Ίων, 271-292

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο: Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Leeds-Hurwitz, W. (2013). Intercultural Competences Conceptual and Operational Framework. Unesco. Ανακτήθηκε από: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768

Urry, J. (2000). *Sociology beyond Societies: Mobilities for the twenty-first century*. London : Routledge. Ανακτήθηκε από: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4410560/mod_resource/content/0/John%20Urry-Sociology%20Beyond%20Societies_%20Mobilities%20for%20the%20Twenty%20First%20Century%20%28International%20Library%20of%20Sociology%29%20%282000%29.pdf

Χατζησωτηρίου, Χ., (2014). Από τη μονοπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα»: κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις, συλλογικό έργο*. Σαΐτα: Καβάλα.

Χιονάτου, Ε. (2012). Ελλάδα, Ισπανία, Ιταλία: κοινοτικές μεσογειακές «πύλες» της παράνομης μετανάστευσης, Κείμενα εργασίας 3, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Εργαστήριο Μελέτης της Μετανάστευσης και Διασποράς. Ανακτήθηκε από: http://emmedia.pspa.uoa.gr/fileadmin/emmedia.pspa.uoa.gr/uploads/Resources/Publications/Keimena_Ergasias/EMMEDIA_Chionatou_WP3.pdf

Yurtseven, N., & Altun, S. (2015). Intercultural sensitivity in today's global classes: Pre-service teachers' perceptions. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 2*(1), 49-54.

Zetter, R. (2015). *Protection in Crisis: forced migration and protection in a global era*. Washington, DC: Migration Policy Institute. Ανακτήθηκε από: https://goo.gl/V872mt

Παράρτημα Ι

Ερωτηματολόγιο

1. Φύλο
   - □ Άνδρας
   - □ Γυναίκα

2. Ηλικία

   ……

3. Επίπεδο σπουδών
   - □ Πτυχίο ΤΕΙ
   - □ Πτυχίο ΑΕΙ
   - □ Μεταπτυχιακό
   - □ Διδακτορικό

4. Ειδικότητα σπουδών

   ΠΕ - .....

5. Εργάζεστε στον τομέα της Εκπαίδευσης;
   - □ Ναι
   - □ Όχι

6. Αν ναι, σημειώστε τη σχέση εργασίας
   - □ Μόνιμος, -η
   - □ Αναπληρωτής, -τρια
   - □ Ωρομίσθιος, -α

7. Αν ναι, έχετε στην τάξη σας μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες;
   - □ Ναι
   - □ Όχι

8. Έχετε παρακολουθήσει Σεμινάριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

   □ Ναι

   □ Όχι

9. Έχετε αντλήσει πληροφορίες για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση από:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Βιβλία σχετικά με το θέμα					
2. Συνέδρια Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης					
3. Εθελοντική εργασία σε φορείς/ ΜΚΟ					
4. Τηλεόραση					
5. Αναζήτηση από το διαδίκτυο					

10. Πόσο ενημερωμένοι θεωρείτε ότι είστε σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση:

    □ Καθόλου

    □ Λίγο

    □ Αρκετά

    □ Πολύ

    □ Πάρα πολύ

11. Θεωρείτε ότι στα παρακάτω μαθήματα αντλήσατε γνώσεις σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
«Παιδαγωγική & Φιλοσοφία της Παιδείας»					
«Εκπαιδευτική Ψυχολογία»					
«Συμβουλευτική Ψυχολογία & Προσανατολισμός»					

12. Πιστεύετε ότι η εκπαίδευση σας στο ΕΠΠΑΙΚ ανταποκρίνεται στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον;

□ Καθόλου

□ Λίγο

□ Αρκετά

□ Πολύ

□ Πάρα πολύ

13. Πιστεύετε ότι το ΕΠΠΑΙΚ θα έπρεπε να δίνει περισσότερη βαρύτητα σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

□ Καθόλου

□ Λίγο

□ Αρκετά

□ Πολύ

□ Πάρα πολύ

14. Οι παρακάτω δηλώσεις σχετίζονται με την αλληλεπίδραση σας με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Αλληλεπίδραση είναι η συνύπαρξη, η κοινωνική επαφή, η λεκτική επικοινωνία. Επιλέξτε την περισσότερο αντιπροσωπευτική επιλογή για εσάς.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Μου είναι ευχάριστο να αλληλεπιδρώ με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.					
2. Νομίζω ότι οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι στενόμυαλοι					
3. Όταν αλληλεπιδρώ με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είμαι αρκετά σίγουρος/η για τον εαυτό μου.					
4. Μου είναι πολύ δύσκολο να μιλώ μπροστά σε μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.					
5. Πάντα ξέρω τι να πω όταν αλληλεπιδρώ με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.					
6. Μπορώ να είμαι όσο κοινωνικός/η θέλω όταν αλληλεπιδρώ με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.					
7. Δεν μου αρέσει να είμαι στον ίδιο χώρο με μαθητές με					

	πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.					
8.	Σέβομαι τις αξίες των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς.					
9.	Όταν αλληλεπιδρώ με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ταράζομαι εύκολα.					
10.	Νιώθω αυτοπεποίθηση όταν αλληλεπιδρώ με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.					
11.	Έχω την τάση να περιμένω πριν σχηματίσω άποψη για κάποιον που είναι μαθητής με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες					
12.	Συχνά αποκαρδιώνομαι όταν τύχει να βρεθώ με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.					
13.	Είμαι ανοιχτόμυαλος/η απέναντι στους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.					
14.	Όταν αλληλεπιδρώ με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είμαι πολύ παρατηρητικός/η.					
15.	Συχνά νιώθω ότι δεν έχω να προσφέρω κάτι όταν αλληλεπιδρώ με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.					
16.	Σέβομαι τους τρόπους συμπεριφοράς που έχουν οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.					
17.	Όταν αλληλεπιδρώ με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες προσπαθώ να μάθω όσες περισσότερες πληροφορίες γίνεται.					
18.	Δε θα δεχόμουν τις απόψεις ανθρώπων από διαφορετικές κουλτούρες, όπως είναι οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.					
19.	Είμαι ευαίσθητος/η στο να πιάνω τα κρυφά νοήματα μιας επικοινωνίας με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους, όπως είναι οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.					
20.	Πιστεύω ότι ο πολιτισμός μου είναι καλύτερος από άλλους πολιτισμούς.					
21.	Κατά την επικοινωνία μου με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες δέχομαι συχνά τις απόψεις τους.					
22.	Αποφεύγω να έρχομαι σε επαφή με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.					
23.	Συχνά δείχνω είτε λεκτικά, είτε μη λεκτικά, κατά την επικοινωνία μου με ένα μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ότι κατανοώ αυτό που μου λέει.					
24.	Το ότι υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα σε εμένα και σε ένα μαθητή με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι κάτι που μου αρέσει.					

15. Οι παρακάτω δηλώσεις σχετίζονται με την ικανότητα σας να αντεπεξέλθετε στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον μιας σχολικής τάξης. Επιλέξτε την περισσότερο αντιπροσωπευτική επιλογή για εσάς έχοντας στο μυαλό σας να συνεχίσετε τη φράση "εγώ μπορώ να"

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. αξιολογήσω και αν χρειαστεί να προσαρμόσω το διδακτικό υλικό ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες.					
2. αναπτύξω συμπληρωματικά εκπαιδευτικά παραδείγματα που να είναι οικία στους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.					
3. χρησιμοποιήσω ποικίλες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών π.χ. αυτοαξιολόγηση, portfolio.					
4. αξιολογήσω τις εκπαιδευτικές δυνατότητες και αδυναμίες καθώς και τις ανάγκες που προκύπτουν από τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.					
5. προσαρμόσω τις διδακτικές μου μεθόδους για να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.					
6. επικοινωνήσω με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.					
7. επικοινωνήσω με γονείς μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.					
8. δημιουργήσω υποστηρικτικές σχέσεις με τους γονείς που εμπλέκονται ενεργά στην εκπαίδευση μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.					
9. χρησιμοποιήσω λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία στην προσπάθεια μου να επικοινωνήσω με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.					
10. μεταδώσω προσδοκίες επιτυχίας/ αυξήσω την αυτοπεποίθηση των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.					
11. αναπτύξω και να μεταδώσω θετικό κλίμα εμπιστοσύνης με μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.					
12. δημιουργήσω ένα υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον στην τάξη για μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.					
13. δημιουργήσω μία κοινότητα μαθητών που να ενθαρρύνει τη συλλογική δουλειά και τη συνεργασία.					

14. μεταφέρω στους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες γνώσεις και δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες για να λειτουργήσουν στο νέο περιβάλλον.					

Παράρτημα ΙΙ

Πίνακας με το πλήθος και τα ποσοστά των ειδικοτήτων των σπουδαστών

Ειδικότητες	Πλήθος	Ποσοστά
Φιλόλογοι - ΠΕ02	1	0,5%
Φυσικών επιστημών - ΠΕ04	4	2,2%
Επαγγελματικών συμβούλων - ΠΕ22	1	0,5%
Ισπανικής Φιλολογίας - ΠΕ40	1	0,5%
Δάσκαλοι ειδικής αγωγής - ΠΕ71	1	0,5%
Κοινωνικών επιστημών - ΠΕ78	13	7,1%
Οικονομίας - ΠΕ80	38	20,8%
Πολιτικών μηχανικών/ Αρχιτεκτόνων - ΠΕ81	10	5,5%
Μηχανολόγων - ΠΕ82	3	1,6%
Ηλεκτρολόγων - ΠΕ83	2	1,1%
Χημικοί μηχανικοί - ΠΕ85	3	1,6%
Πληροφορικής - ΠΕ86	19	10,4%
Υγείας – Πρόνοιας – Ευεξίας - ΠΕ87	73	39,9%
Γεωπονίας/ διατροφής & περιβάλλοντος - ΠΕ88	11	6,0%
Ναυτικών μαθημάτων - ΠΕ90	3	1,6%
Σύνολο	**183**	**100%**