ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ :

«Διαπολιτισμική εκπαίδευση:
Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η συμβολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των μελλοντικών δασκάλων- Μελέτη περίπτωσης του ΠΤΔΕ Πάτρας.»

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΙΟΥΛΙΑ-ΑΘΗΝΑ ΣΠΙΝΘΟΥΡΑΚΗ

ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΚΡΙΒΑΣ ΣΠΥΡΟΣ
ΣΤΑΜΕΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΕΚΠΟΝΗΣΗ: ΚΟΥΤΙΒΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ Α. Μ 223

ΠΑΤΡΑ 2009

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ……4

ABSTRACT……4

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ…….. …....6

1.1 Προβληματική……....6

1.2 Διατύπωση του προβλήματος.…….…8

1.3 Σκοπός μελέτης……..…..….9

1.4 Σπουδαιότητα μελέτης……..……9

1.5 Υποθέσεις έρευνας ……10

1.6. Περιορισμοί της έρευνας……11

2.ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Η πολυπολιτισμικότητα στη σημερινή ελληνική κοινωνία ……12

2.2. Εμφάνιση και εξέλιξη της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα ως αποκύημα των των εκπαιδευτικών πρακτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης…….15

2.3.Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και ο Έλληνας εκπαιδευτικός……19

2.4.Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Προγράμματα Σπουδών……..21

2.5.Διαπολιτισμική επάρκεια και διαπολιτισμική ετοιμότητα……..……...28

3.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3.1 Ταυτότητα μελέτης……34

4.ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ……...35

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ……..52

6. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ……54

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ……55

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ……60

Παράρτημα 1: Προγράμματα Σπουδών……...61
Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο……..66
Παράρτημα 3: Στατιστικά αποτελέσματα……....72

Περίληψη:Η πολυπολιτισμικότητα, τόσο στην κοινωνία όσο και στην εκπαίδευση, είναι μία πραγματικότητα στον 21ο αιώνα και σημαντικές αλλαγές έχουν γίνει στη διάρθρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος ώστε να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της πολυπολιτισμικής ,πια, ελληνικής τάξης. Σημαντικές αλλαγές έχουν γίνει και στην εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων Καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν κινητήριο δύναμη του εκπαιδευτικού συστήματος ο εμπλουτισμός των Προγραμμάτων Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. με γνωστικά αντικείμενα συναφή με τη διαπολιτισμικότητα θεωρήθηκε ότι θα δώσει στους μελλοντικούς δασκάλους τις δεξιότητες, τη γνώση και τις πρακτικές που χρειάζονται για να κατανοήσουν τη δική τους ταυτότητα καθώς και την ταυτότητα των διαφοροποιημένων μαθητών τους με σκοπό μια αποτελεσματική διδασκαλία για όλους τους μαθητές. Η παρούσα εργασία μελετάει τη συμβολή του Προγράμματος Σπουδών στη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των μελλοντικών δασκάλων , αποφοίτων του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών. Εξετάζει την πορεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών, τις απόψεις των μελλοντικών δασκάλων πάνω σε διάφορα θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα καθώς και τις απόψεις τους σε θέματα που σχετίζονται με την ύπαρξη αλλά και τον τρόπο εργασίας με αλλόγλωσσους μαθητές. Η συλλογή δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου που δόθηκε σε τεταρτοετής φοιτητές κατά τη διάρκεια των τελευταίων πρακτικών ασκήσεων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι ο περαιτέρω εμπλουτισμός του Προγράμματος Σπουδών των δασκάλων τόσο για την απόκτηση θεωρητικών γνώσεων όσο και για την απόκτηση διδακτικών δεξιοτήτων πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αναγκαίος.

Abstract : Multiculturalism, not only in society but also in education, is a reality in the 21st century and important changes have become in the structure of our educational system in order to corresponds to the challenges of the multicultural Greek classroom. Important changes have also taken place in the education of pre-service teachers While teachers have an important role in the educational system, the enrichment of the undergraduate educational programmes of studies in Greek University Departments of Elementary Education with subjects related to multicultural/intercultural education is seen as affording pre-service teachers with skills, knowledge and practices needed to understand their own identity as well as the identity of their diverse students with the aim of an effective teaching and learning for all students. This thesis seeks to set out how the undergraduate programme affects the intercultural competence and readiness of pre-service teachers, who will graduate from the Department of Elementary Education in University of Patras. It looks at the development of intercultural education in the undergraduate educational programme and examines the opinions of pre-service teachers about issues related to intercultural competence and readiness. It also focuses on how they feel about working in a multicultural class. The questionnaire was given to students who were in the last year of their studies during their supervised teaching practice at schools. The analysis of the results showed that further enrichment of the educational programme of pre-service teachers in theoretical knowledge and practical experience in intercultural education is necessary.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 **Προβληματική**

Οι σημερινές κοινωνίες γίνονται ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμικές εξαιτίας της απελευθέρωσης των παγκόσμιων αγορών, της αύξησης της ανταγωνιστικότητας, της ανάπτυξης σε επιστημονικό και τεχνολογικό επίπεδο, της προόδου στον τομέα της επικοινωνίας, της ελεύθερης διακίνησης των ανθρώπων καθώς και της αύξησης του μεταναστευτικού πληθυσμού. Όλοι οι παραπάνω παράγοντες καθιστούν την πολυπολιτισμικότητα μία πραγματικότητα που επηρεάζει όχι μόνο τα άτομα αλλά και την κοινωνία στην οποία ζουν. Οι δημογραφικές αλλαγές που προκύπτουν από την κινητικότητα των ατόμων αλλάζουν τόσο την εκπαίδευση των παιδιών όσο και των δασκάλων.

Οι πολυπολιτισμικές τάξεις αποτελούν μια πραγματικότητα όχι μόνο για τις χώρες που παραδοσιακά θεωρούνταν χώρες υποδοχής μεταναστών όπως η Γερμανία, οι ΗΠΑ, η Αυστραλία και η Αγγλία αλλά και για χώρες όπως η Ελλάδα που αποτελούσε από την αρχή του 20^{ου} αιώνα χώρα αποστολής μεταναστών.

Καθώς το σχολείο αποτελεί μια μινιατούρα της κοινωνίας είναι από τους πρώτους θεσμούς που δέχτηκαν επιδράσεις από τις νέα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα. Οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να προετοιμάσουν πολίτες μιας παγκόσμιας κοινότητας, πολίτες που θα λαμβάνουν τη διαφορετικότητα σαν κάτι θετικό και θα μπορούν να ζουν και να δουλεύουν με αυτή. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για να το καταφέρουν αυτό θα πρέπει να μπορούν να διδάξουν (έχοντας τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες) και σε μαθητές από πολιτισμικά περιβάλλοντα διαφορετικά από το δικό τους, να γίνουν δηλαδή και αυτοί πολίτες μιας παγκόσμιας κοινότητας (Νικολάου,2005; Spinthourakis, 2006) .

Έρευνες και συζητήσεις γύρω από την πολυπολιτισμικότητα και την εκπαίδευση των δασκάλων έχουν γίνει στην Αμερική, στον Καναδά και στην Αυστραλία (Banks,2001; Cochran-Smith et al,2004;Margison,2002; Lane,2007).Όσον αφορά την Ευρώπη το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας έχει απασχολήσει πολύ την Ευρωπαϊκή Κοινότητα (Council of Europe,1986;Council of Europe,2003; Damanakis, 2005). Η ανάγκη για δασκάλους με αυξημένα προσόντα όσον αφορά μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο σε ολοένα και περισσότερες κοινωνίες που βρίσκονται σε μεταβατική περίοδο από μονοπολιτισμικές σε πολυπολιτισμικές οδήγησε πολλούς ερευνητές (Cochran et al,2004;Abbate-Vaughn,2006) να μελετήσουν σε τι βαθμό τα θέματα που σχετίζονται με την πολυπολιτισμικότητα συνδέονται

με τα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.)[1] των Ανώτατων Ιδρυμάτων που προετοιμάζουν δασκάλους.

Ο Banks (2001) αναφέρει ότι οι μελλοντικοί δάσκαλοι χρειάζονται συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές με σεβασμό στην πολιτισμική καταβολή των μαθητών τους ώστε να λειτουργήσουν ως θετικοί καταλύτες στην διαδικασία της μάθησης όλων των μαθητών. Ο Larke (1990) αναφέρει ότι οι μελλοντικοί δάσκαλοι πολλές φορές μπαίνουν στην τάξη φέροντας προκαταλήψεις απέναντι σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα για αυτό το λόγο το Π.Σ. τους θα πρέπει να συμβάλλει στη μεγαλύτερη ευαισθητοποίησή τους και προετοιμασίας τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .

Ο βαθμός στον οποίο το Π.Σ. των μελλοντικών δασκάλων συμβάλει ώστε να κατανοήσουν, να σχεδιάσουν και να εκτελέσουν τις υποχρεώσεις τους μέσα στην τάξη θα οδηγήσει στη μέγιστη επιτυχία όλους τους μαθητές. Είναι επιτακτικό οι μελλοντικοί δάσκαλοι να εξετάζουν και να αναθεωρούν τις απόψεις τους πάνω σε θέματα διαφορετικότητας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη θεωρητική και πρακτική τους κατάρτιση.

Για αυτό το λόγο η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των μελλοντικών δασκάλων αποτελεί πρόκληση για τα ιδρύματα που έχουν την ευθύνη για την εκπαίδευση τους.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν γίνει σημαντικές αλλαγές την τελευταία εικοσαετία με την εισαγωγή της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του Διαθεματικού Προγράμματος Σπουδών στα σχολεία, τη θεσμοθέτηση των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) καθώς και την επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα αυτό. Επίσης έχει ξεκινήσει η προσπάθεια επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών.

Καθώς το σχολείο αποτελεί το σημείο αναφοράς για την εκπαίδευση των πολιτών προετοιμάζοντας τους για τον 21ο αιώνα όπου θα ζουν και θα εργάζονται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και οι εκπαιδευτικοί έχουν το σημαντικότερο ρόλο σε αυτό, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δε θα πρέπει να αγνοεί την καινούρια κοινωνική πραγματικότητα. Η ενσωμάτωση των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα θα πρέπει με τα σημερινά δεδομένα να εκλαμβάνεται ως αφετηρία ή βάση για την εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων.

[1] Από εδώ και στο εξής όπου Π.Σ θα σημαίνει Πρόγραμμα Σπουδών.

1.2Διατύπωση προβλήματος

Σε όλες σχεδόν τις Ευρωπαϊκές χώρες τα ποσοστά των αλλοδαπών αυξάνονται ραγδαία. Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί βασικό στοιχείο για τη νέα δημογραφική πραγματικότητα. Οι αλλαγές στον πληθυσμό στην Ελλάδα αντικατοπτρίζεται στα ελληνικά σχολεία με την είσοδο αλλοδαπών μαθητών. Είναι σημαντικό εδώ να αναφέρουμε ότι οι αλλαγές αυτές ωστόσο δεν αντικατοπτρίζονται στους εκπαιδευτικούς. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ελληνικά σχολεία έχουν την ελληνική ιθαγένεια και έχουν μεγαλώσει με τον ελληνικό πολιτισμό και ως μητρική γλώσσα έχουν τα ελληνικά.

Οι Davis and Turner (1993) μας αναφέρουν ότι καθώς η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού τείνει να γίνει περισσότερο πολυπολιτισμική ο πληθυσμός των εκπαιδευτικών τείνει να γίνει μονοπολιτισμικός. Επίσης αναφέρουν ότι τα Πανεπιστήμια προετοιμάζουν τους μελλοντικούς δασκάλους να διδάσκουν αποτελεσματικά σε μαθητές που προέρχονται στην πλειοψηφία τους από την κυρίαρχη κουλτούρα της μεσαίας τάξης. Είναι επιτακτική λοιπόν η ανάγκη να γεφυρωθεί αυτό το χάσμα ώστε η σύσταση του σώματος των εκπαιδευτικών να συγκλίνει με αυτό της κοινωνίας στην οποία απευθύνεται.

Βασιζόμενοι λοιπόν στις δικές τους εμπειρίες οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν ασχοληθεί σφαιρικά με θέματα αλλόγλωσσων μαθητών, συχνά αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν τις ανάγκες των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα με το επιχείρημα ότι οι μαθητές αυτοί τα καταφέρνουν μια χαρά και με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό μαζί με τις ελλείψεις που παρουσιάζονται στα Π.Σ. όσον αφορά θέματα διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των μελλοντικών δασκάλων εγείρει το ερώτημα πώς θα αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί τις προκλήσεις για την εκπαίδευση διαφοροποιημένων πληθυσμών .

Πολλά Πανεπιστήμια έχουν εντάξει στα Π.Σ. μαθήματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των μελλοντικών δασκάλων Συγκεκριμένα όπως αναφέρει η βιβλιογραφία αυτά σχετίζονται με την 1) διδασκαλία γνώσεων άλλων πολιτισμών πέρα από του κυρίαρχου, 2) εξέταση των απόψεων και των αντιλήψεων των μελλοντικών δασκάλων και 3) την εκμάθηση παιδαγωγικών αξιών που σχετίζονται με την κουλτούρα του άλλου, του διαφορετικού (Gipson, 2004).

Στην Ελλάδα έχουν γίνει σημαντικά βήματα με τον εμπλουτισμό των Π.Σ. με συναφή γνωστικά αντικείμενα και με την έντονη συνεδριακή δραστηριότητα που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στα ελληνικά Πανεπιστήμια.

Έρευνες ωστόσο τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό (Μπομπαρίδου, Κουνέλη &Γεωργογιάννης ,2004; Zeichner,1994; Spinthourakis &Katsillis,2003) έχουν δείξει ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν κατάλληλα προετοιμασμένοι για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών και ότι χρειάζονται περισσότερη επαγγελματική κατάρτιση στο πώς θα προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες της όλο και εξελισσόμενης κοινωνικής πραγματικότητας καθώς στη χώρα μας στα Π.Σ. των Παιδαγωγικών Τμημάτων ακόμα δεν προσφέρεται το σύνολο της απαιτούμενης για την επάρκεια τους εκπαιδευτικής κατάρτισης παρά μόνο σε ένα μεμονωμένο μέρος της που σε καμιά περίπτωση δεν καλύπτει όλο το φάσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Όπως αναφέρει και ο Gundara (2002) για να είναι αποτελεσματική η εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων σε θέματα διαπολιτισμικότητας θα πρέπει εκτός από τον εμπλουτισμό των Π.Σ. με σχετικά μαθήματα και πρακτικές το ίδιο το Πανεπιστήμιο σαν ίδρυμα (εκπαιδευτικό προσωπικό κατάλληλα εξειδικευμένο, πραγματοποίηση ερευνών, μεταπτυχιακά προγράμματα) να έχει σαφές προσανατολισμό προς αυτήν την κατεύθυνση.

Στην πολυπολιτισμική πια ελληνική κοινωνία η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε άτομα που δεν έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική, αναδεικνύεται σε άμεση αναγκαιότητα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Για να έχει όμως οποιοδήποτε καινούριο μέτρο προοπτική επιτυχίας, θα πρέπει πρώτα απ' όλα να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένο πρόβλημα και οριοθετημένο με τέτοιο τρόπο ώστε να απαντά σε συγκεκριμένες ανάγκες του εκπαιδευτικού της πράξης. Σε αυτήν την μελέτη έχουμε τη δυνατότητα να εξετάσουμε πόσο καλά νιώθουν προετοιμασμένοι οι μελλοντικοί δάσκαλοι ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ολοένα και περισσότερο μεταβαλλόμενης ελληνικής κοινωνικής πραγματικότητας

1.3.Σκοπός μελέτης

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης με την προσέγγιση της υπάρχουσας κατάστασης μετά την εφαρμογή του Ν. 2413/2006 είναι να μελετήσει κατά πόσο οι μελλοντικοί δάσκαλοι τελειόφοιτοι του Π.Τ.Δ.Ε[2] Πατρών νιώθουν διαπολιτισμικά επαρκείς και έτοιμοι ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της σημερινής πολυπολιτισμικής τάξης και κατά πόσο πιστεύουν ότι το Π.Τ.Δ.Ε με το ισχύον Π.Σ. έχει προσαρμοστεί σε αυτές τους τις ανάγκες και έχει επιτύχει την κατάλληλη προετοιμασία τους..

[2] Από εδώ και στο εξής όπου Π.Τ.Δ.Ε θα εννοείται Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

1.4. Σπουδαιότητα μελέτης

Τα τελευταία χρόνια οι περισσότερες μελέτες που έχουν γίνει για τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αφορούν κυρίως τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς των οποίων τα Π.Σ. που έχουν παρακολουθήσει δεν είχαν ακόμα προλάβει να διαμορφώσουν μία ξεκάθαρη αντίληψη σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή. Όπως ήδη έχουμε μελετήσει και από τη διερεύνηση των Π.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών από το 2000 και μετά αρχίζει ουσιαστικά να αποσαφηνίζεται η διαπολιτισμική διάσταση των νέων γνωστικών μαθημάτων και εμπλουτίζεται με διαπολιτισμικές αναφορές το περιεχόμενο των υπαρχόντων μαθημάτων. Άρα αναμένουμε στο τέλος αυτής της πρώτης δεκαετίας να έχει στεριώσει η διαπολιτισμική διάσταση στο Π.Σ. βοηθώντας αποτελεσματικά του μελλοντικούς δασκάλους.

Για αυτό επιλέξαμε να μελετήσουμε τις απόψεις των φοιτητών που βρίσκονται στο τελευταίο έτος των σπουδών τους ,στο τέλος του Η΄ εξαμήνου της πρακτικής κατά το οποίο πιστεύουμε ότι έχουν ήδη διαπιστώσει κάποιες από τις δυσκολίες που πρόκειται να αντιμετωπίσουν και στη μετέπειτα σταδιοδρομία τους.

Πιστεύουμε ότι η μελέτη θα συμβάλει εποικοδομητικά στη διαμόρφωση μιας αποτελεσματικότερης διαμόρφωσης και εμπλουτισμού του Π.Σ. στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

1.5.Υποθέσεις της έρευνας

Βασική μας υπόθεση είναι ότι οι μελλοντικοί δάσκαλοι νιώθουν διαπολιτισμικά ανέτοιμοι και ανεπαρκείς. Υποθέσαμε ότι :α) για τους περισσότερους μελλοντικούς δασκάλους η βασική τους εκπαίδευση δεν ανταποκρίνεται επαρκώς σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης β) υπάρχει έντονος προβληματισμός σχετικά με την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους ασκήσεων και γ) οι μελλοντικοί δάσκαλοι αντιμετωπίζουν θετικά την παρουσία στο ελληνικό δημόσιο σχολείο μαθητών με διαφορετικές διαπολιτισμικές αφετηρίες .

1.6. Περιορισμοί της έρευνας

Πρέπει εδώ να τονίσουμε ότι το θέμα της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των μελλοντικών δασκάλων δεν εξαντλείται με την παρούσα εργασία καθώς το δείγμα της έρευνας περιορίζεται μόνο στους αποφοίτους του Π.Τ.Δ.Ε. Πάτρας και μελετήθηκε μόνο ένα ποσοστό αυτών και άρα τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψαν και άλλα ζητήματα τα οποία δεν ήταν δυνατόν (ούτε ήταν και σκοπός) να συμπεριληφθούν στην παρούσα έρευνα. Τέτοια ζητήματα αφορούν τα συγγράμματα που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα καθώς και οι απόψεις των διδασκόντων αυτών των γνωστικών αντικειμένων. Επίσης περεταίρω ανάλυση των απόψεων των φοιτητών σχετικά με τα διδακτικά πακέτα για τους αλλόγλωσσους καθώς επίσης τη δομή και τον τρόπο εφαρμογής των πρακτικών ασκήσεων με τη χρήση συνεντεύξεων θα ήταν πολύ χρήσιμο.

Τα προαναφερόμενα μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για περεταίρω έρευνες τα αποτελέσματα των οποίων θα βοηθήσουν στην διαμόρφωση και εμπλουτισμό των Π.Σ. των ΠΤΔΕ καθώς βασίζονται στις απόψεις των ίδιων των μελλοντικών δασκάλων.

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με τις επιπτώσεις των δημογραφικών αλλαγών στην εκπαίδευση γενικότερα καθώς και στην εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων. Αρχικά θα μελετήσουμε τις συνέπειες της πολυπολιτισμικότητας στην ελληνική πραγματικότητα. Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε με την εμφάνιση και εξέλιξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και πώς αυτή επηρεάζει τον Έλληνα εκπαιδευτικό και την εκπαίδευσή του . Για αυτό το λόγο ακολουθεί και μια συγκριτική παρουσίαση των Π.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών από το 1990 μέχρι σήμερα όσον αφορά γνωστικά αντικείμενα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ώστε να διαπιστώσουμε τις διαχρονικές αλλαγές που έχουν γίνει στην εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων πάνω στο αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης αναφέρουμε τι απαντάται στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τα συγγράμματα και τους διδάσκοντες στα ιδρύματα που προετοιμάζουν δασκάλους και πως αυτό επηρεάζει τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των μελλοντικών δασκάλων. Τέλος παρουσιάζουμε μία ανάλυση των ορισμών «διαπολιτισμική επάρκεια» και διαπολιτισμική ετοιμότητα» όπως απαντώνται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία.

2.1.Η πολυπολιτισμικότητα στη σημερινή ελληνική κοινωνία

Το τέλος του 20^{ου} αιώνα και το ξεκίνημα του 21^{ου} μας επιφύλασσαν αλλαγές στη γεωπολιτική κατάσταση που διαμορφώνεται σε παγκόσμια κλίμακα καθώς και στο συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι.

Η παρουσία μεγάλου αριθμού μεταναστών τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια στη χώρα μας έχει διαμορφώσει ένα νέο σκηνικό το οποίο αντανακλάται τόσο στην κοινωνική πραγματικότητα όσο και στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Το φαινόμενο της μετανάστευσης σε διεθνές επίπεδο επηρεάζει σε έναν πολύ σημαντικό βαθμό κοινωνίες που ενώ μέχρι πρότινος θεωρούνταν ομοιογενείς (όπως η ελληνική) με την εμφάνιση διαφορετικών πολιτισμικών πληθυσμών τώρα πια εμφανίζουν ολοένα και περισσότερο εθνοτικές, θρησκευτικές και πολιτισμικές διαφορές στο εσωτερικό τους.

Η Ελλάδα από χώρα αποστολής μεταναστών έγινε χώρα υποδοχής μεταναστών και παλλινοστούντων. Η χώρα μας, λόγω της ιδιάζουσας γεωγραφικής της θέσης, αποτελεί σταυροδρόμι Ανατολής-Δύσης και δεν θα μπορούσε να μην επηρεαστεί. Εξάλλου η ιστορία

του ελληνισμού αποτελεί ιστορία μετοίκισης, μετανάστευσης και παλλινόστησης (Παλαιολόγου-Ευαγγέλου, 2003).

Οι λόγοι πολλοί: η παρατεταμένη οικονομική ύφεση, η ρήξη δεσμών κοινωνικής αλληλεγγύης, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, η μετατροπή της οικονομίας σε ευρωπαϊκή και παγκόσμια, η μακροχρόνια ανεργία, είναι φαινόμενα που παρατηρούνται τις τελευταίες δεκαετίες και συμβάλουν στην έξαρση της μετακίνησης πληθυσμών, στην κρίση του κράτους πρόνοιας και στην εμφάνιση κοινωνιών πολλαπλών ταχυτήτων. Επίσης ο Κρίβας (2001) αναφέρει εκτός των άλλων και την αύξηση των οπλικών συστημάτων και την οικολογική κρίση .

Όλες αυτές οι οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συγκρούσεις καθώς και οι ρήξεις με την παραδοσιακή οργάνωση της κοινωνίας χαρακτηρίζουν την πορεία προς την παγκοσμιοποίηση (Νικολάου,2005). Παρά τις διαφορές των ποικίλων απόψεων, η παγκοσμιοποίηση είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο και σχετίζεται με την αντίληψη για την οργάνωση του κόσμου ως ενός ενιαίου συνόλου καθώς και με τη μεταβολή του πολιτισμού, τάσεις οι οποίες φαίνεται ότι τείνουν να μεταβάλουν τον κόσμο στη χιλιετία που ήδη αρχίσαμε να διατρέχουμε (Αλμπάνης, 1998). Στο οικονομικό επίπεδο, εντοπίζονται αλλαγές στην οργάνωση της εργασίας, άνοδος της διεθνοποιημένης διαφήμισης και των προτύπων κατανάλωσης, περιορισμός των εμποδίων για την ελεύθερη διακίνηση των αγαθών, των εργαζομένων και των επενδύσεων. Αυτά όλα βέβαια συνεπάγονται και νέες απαιτήσεις για το ρόλο των εργαζομένων στην κοινωνία.

«Στο πολιτικό επίπεδο, παρατηρείται περιορισμός της κυριαρχίας και της ανεξαρτησίας του εθνικού κράτους, εξασθένιση της εθνικής αυτονομίας και, επομένως, και της έννοιας του "πολίτη" που μέχρι τώρα χαρακτηριζόταν από ακριβείς ρόλους, δικαιώματα και υποχρεώσεις .

Στο πολιτισμικό επίπεδο, υπάρχει μια διχοτομία ανάμεσα στις τάσεις της παγκοσμιοποίησης να προωθήσει την τυποποίηση και την πολιτισμική ομοιογένεια, από το ένα μέρος, και, από το άλλο, να δημιουργήσει μεγαλύτερη κατάτμηση μέσω κινημάτων με τοπικιστικό προσανατολισμό. Μια άλλη επίσης εναλλακτική εκδοχή είναι η συνύπαρξη της πολιτισμικής ομοιογένειας με την πολιτισμική ανομοιογένεια» (Chang, 2003).

Σε ό, τι αφορά στην εκπαίδευση, συχνά υποστηρίζεται η νεοφιλελεύθερη εκδοχή της παγκοσμιοποίησης, η οποία επιβάλλει συγκεκριμένες πολιτικές για την αξιολόγηση, τη χρηματοδότηση, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία κ.ά. Οι σχέσεις μεταξύ κράτους και εκπαίδευσης ποικίλουν ανάλογα με τις ιστορικές εποχές, τις γεωγραφικές περιοχές, τους τρόπους διακυβέρνησης και τους τύπους

πολιτικής εκπροσώπησης, καθώς και με τις διαφορετικές ανάγκες των διαφόρων εκπαιδευτικών επιπέδων. Υπάρχει δηλαδή μια πολύπλοκη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και του κράτους.

Πώς πρέπει η εκπαίδευση να προετοιμάσει το μαθητή με τις απαιτούμενες δεξιότητες, ώστε να μπορέσει να αντιμετωπίσει την τοπική, περιφερειακή, εθνική και διεθνική σύγκρουση; Το παγκόσμιο πλαίσιο εμφανίζει την εκπαίδευση να διευρύνει τα όρια της κοινότητας πέρα από την οικογένεια, την περιφέρεια, το έθνος. Οι σημερινές κοινότητες είναι πολυσχιδείς, δεν έχουν μία έδρα, είναι προσωρινές και μεταβαλλόμενες. Η οικογένεια, η εργασία και η ιθαγένεια, που ήταν οι κύριες πηγές της διαμόρφωσης της ταυτότητας του πολίτη στην εκπαίδευση του διαφωτισμού, παραμένουν βέβαια σπουδαίες, αλλά γίνονται πιο εφήμερες, πιο κινητικές και πιο ανταγωνιστικές με άλλες αρχές και θεσμούς. Ενώ τα σχολεία λειτουργούσαν προετοιμάζοντας τους μαθητές για μια σειρά από προβλεπόμενες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και επιλογές στο μέλλον, τώρα έχουν να αντιμετωπίσουν μια σειρά από συγκρουόμενες και μεταβαλλόμενες προσδοκίες, οι οποίες καθορίζονται από εναλλακτικούς και διαφοροποιημένους τρόπους ανάπτυξης και σημεία αναφοράς.

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί στόχοι θα πρέπει να είναι πιο εύκαμπτοι και προσαρμόσιμοι στα νέα δεδομένα (π.χ. στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την εργασία), να αναφερθούν στην εξάσκηση των ατόμων στο να συνυπάρξουν με τους άλλους και να συμβάλουν στη διαμόρφωση και στην υποστήριξη μιας ιδέας για την πολιτισμική ταυτότητα των ατόμων, που θα μπορεί να διατηρηθεί στο πλαίσιο της πολλαπλότητας των νέων σχέσεων που προκύπτουν και των θεσμών (Υφαντή, 2001).

Ιδιαίτερα στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Βεργίδη (1998), οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική, την εκπαιδευτική πράξη και την παιδαγωγική θεωρία είναι :α) Οι τεχνολογικές εξελίξεις και ιδιαίτερα οι νέες τεχνολογίες οξύνουν την ανάγκη εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, διεύρυνσης των εκπαιδευτικών θεσμών και εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών β)Η παγιωμένη κοινωνικά θέση ότι όλα τα παιδιά σχολικής ηλικίας θα πρέπει να ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους στις υποχρεωτικές βαθμίδες της εκπαίδευσης γ) Οι διεθνείς εξελίξεις τόσο στην Ευρώπη, όσο και στον υπόλοιπο κόσμο, εντείνουν την κινητικότητα των εργαζομένων. Διαδοχικά κύματα οικονομικών προσφύγων φθάνουν στη χώρα μας και δημιουργούν νέα εκπαιδευτικά ζητήματα και νέες ανάγκες, που καθιστούν εντονότερα τα χρόνια προβλήματα της σχολικής ένταξης γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων (π.χ. τσιγγάνων). Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας είναι σήμερα δεδομένη και μάλιστα μόνιμου χαρακτήρα.

Ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία συνεχώς αυξάνεται φτάνοντας το 2002/2003 να αποτελεί το 6,7% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της χώρας (Νικολάου, 2005) προκαλώντας με τη σειρά του μια νέα για τα ελληνικά δεδομένα παιδαγωγική πραγματικότητα γεγονός που αποτελεί αντικείμενο επιστημονικών συζητήσεων και διαλέξεων. Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε την αυξητική πορεία των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Πίνακας 1 :**Διαχρονική εξέλιξη των αλλοδαπών –παλιννοστούντων μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα**

Έτος	1995/96	2001/02	2003/04
Αλλοδαποί / Παλιννοστούντες Μαθητές	41.176	93.650	130.114
Πηγή: ΥΠΕΠΘ – Διεύθυνση Σπουδών και Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Αθήνα 2004.			

Η μεταμόρφωση της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική επηρέασε όπως ήταν αναμενόμενο και το ελληνικό σχολείο που απέκτησε και αυτό πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στο ρόλο των σχολείων στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών καθώς και στη γενικότερη κατανόηση αυτής της πολυπολιτισμικότητας που διέπει τις σημερινές κοινωνίες σε ολόκληρο τον κόσμο (Dooly & Villanueva ,2006).

Η Ελλάδα επομένως δεν αποτελεί ένα απομονωμένο εθνικό κράτος αλλά γίνεται ενεργό μέλος μιας υπερεθνικής κοινωνίας. Η νέα γενιά θα πρέπει να προετοιμάζεται για μια ισότιμη ένταξη σε ένα υπερεθνικό οικονομικό και κοινωνικό χώρο με παράλληλη διατήρηση της εθνικής ιδιαιτερότητας (Σταμέλος.,1999). Το παραδοσιακό σχολείο σε όλες τις βαθμίδες του (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, Τριτοβάθμια εκπαίδευση) οφείλει να ανταποκρίνεται σε αιτήματα και στόχους που να συμβαδίζουν με τα βασικά χαρακτηριστικά των κοινωνιών στις οποίες ανήκει.

2.2.Εμφάνιση και εξέλιξη της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα ως αποκύημα των εκπαιδευτικών πρακτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια γενικότερη προσπάθεια της παιδαγωγικής επιστήμης να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο να συμβάλλει δηλαδή στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Και ενώ ο όρος «πολυπολιτισμικός» χρησιμοποιείται για να εκφράσει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της, ο όρος «διαπολιτισμικός» δηλώνει μία διαλεκτική σχέση, μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1996; Gundara,2000). Ο Δαμανάκης (1989) αναφέρει ότι η «πολυπολιτισμικότητα» χαρακτηρίζει μία υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή «τι είναι» ενώ «διαπολιτισμικότητα» το «τι θα έπρεπε να είναι». Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή.

Το συμβούλιο της Ευρώπης , η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση εννοούν τον όρο «διαπολιτισμική» εκπαίδευση ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα , αλλά και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία.

«Σύμφωνα με την τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Project 7) βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα εξής: α) έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής β) προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής γ) προξενεί επανεξέταση των κριτηρίων του σχολείου δ) αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης. Σύμφωνα με τον Helmut Essigner, το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές:

1) Την ενσυναίσθηση, την κατανόηση δηλαδή των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητάς τους.
2) Την αλληλεγγύη, η οποία ξεπερνά τα όρια των ομάδων , των κρατών και των φυλών παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία .
3) Το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα που πραγματοποιείται με το άνοιγμα μας στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στο δικό μας πολιτισμό.
4) Εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.» (Γεωργογιάννης 1999, σελ. 50-51)

Η εμφάνιση και η εξέλιξη της Διαπολιτισμικής Αγωγής στην Ελλάδα μπορεί να χωριστεί σε τρεις περιόδους ανάλογα με την εξέλιξη του νομοθετικού πλαισίου που την πλαισιώνει:

Α) Δεκαετία του 1970 όπου τα πρώτα νομοθετικά θεσπίσματα αναφέρονται στις εισαγωγικές , κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις των ομογενών και αλλοδαπών μαθητών με πνεύμα «φιλανθρωπικό –προνοιακό». Επίσης έχουμε τα πρώτα διατάγματα που αφορούσαν την ίδρυση των πρώτων σχολείων παλιννοστούντων μαθητών και την μόρφωση των ελληνοπαίδων του εξωτερικού.

Β) Η δεκαετία 1980-1995 χαρακτηρίζεται από αφομοιωτική- αντισταθμιστική πολιτική. Έχουμε την ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ)[3] και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.)[4] κυρίως για παλιννοστούντες μαθητές. Στόχος τους ήταν « *η ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών τέκνων Ελλήνων μεταναστών*» (Ν. 1404/83 αρθ . 45) *ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων*» (Ν. 1984/90 αρθ. 2).

Γ) Με το νόμο 2413/96 γίνονται σημαντικά βήματα προς την εξέλιξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ο παραπάνω νόμος ορίζει και το σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που είναι «η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Επίσης προβλέπει και την ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και την ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), (Μάρκου, 1996).

Όπως είναι φυσικό δεν είναι δυνατό να κατανοηθούν οι βασικές κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής που σχεδιάζεται και υλοποιείται σε εθνικό επίπεδο, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και στα άλλα κράτη μέλη της Ε.Ε.[5], χωρίς να συμπεριλαμβάνεται στη σχετική ανάλυση η διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε. καθώς οι επιπτώσεις των δημογραφικών αλλαγών δεν αφορούν μόνο τις ελληνικές κοινωνίες αλλά είναι πρόβλημα που αφορά ολόκληρη την ευρωπαϊκή κοινότητα. Αλλά και οι παράγοντες που προσδιορίζουν την πολιτική της Ε.Ε. δεν είναι ανεξάρτητοι από ευρύτερες εξελίξεις, που χαρακτηρίζουν τον παγκόσμιο χώρο.

Τα αρμόδια όργανα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων δίνουν μεγάλη σημασία στη διαδικασία σύγκλισης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων καθώς και η χρησιμοποίηση της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης , τη διευκόλυνση της προσαρμογής των εθνικών οικονομιών αλλά και την προστασία και διάδοση της

[3] Από εδώ και στο εξής όπου Τ.Υ. εννοείται Τάξη Υποδοχής
[4] Από εδώ και στο εξής όπου Φ.Τ. εννοείται Φροντιστηριακό Τμήμα
[5] Όπου Ε.Ε. εννοείται Ευρωπαϊκή Ένωση.

πολιτισμικής κληρονομιάς των ευρωπαϊκών λαών που εκφράζονται σε ένα πλέγμα δραστηριοτήτων που καλύπτουν όλο το φάσμα της εκπαίδευσης (Μακράκης ,2006).

Η Ενιαία Ευρωπαϊκή Πράξη (1986) η οποία έθεσε τα θεμέλια για την ελεύθερη διακίνηση των προσώπων , των υπηρεσιών και των κεφαλαίων μεταξύ των κρατών –μελών άνοιξε το δρόμο για τη λήψη άλλων μέτρων και τη δρομολόγηση προγραμμάτων ανταλλαγών (π.χ. Erasmus, Commet, Lingua κ.ά.).

Με το ψήφισμα για την Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης το Μάιο του 1988, οι Υπουργοί Παιδείας των κρατών –μελών ενισχύουν με κατάλληλες δράσεις κάθε πρωτοβουλία συνεργασίας σε θέματα εκπαίδευσης, τόσο σε επίπεδο κρατών- μελών όσο και σε Κοινοτικό επίπεδο. Κύριοι στόχοι είναι η ενίσχυση των γνώσεων για το ενιαίο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι.

Η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ. αρχίζει να αποσαφηνίζεται μετά τη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) όπου εισάγονται τα άρθρα 126 για την εκπαίδευση και 128 για τον πολιτισμό. Στη συνέχεια η «Πράσινη Βίβλος» για την ευρωπαϊκή διάσταση στην Εκπαίδευση (Σεπτ.1993) παρουσιάζει τις μελλοντικές κατευθύνσεις και δραστηριότητες της ευρωπαϊκής κοινότητας και των κρατών-μελών της. Παράλληλα, η «Λευκή Βίβλος» για την ανταγωνιστικότητα, ανάπτυξη και απασχόληση (Δεκέμβριος του 1993) περιέχει συγκεκριμένο κεφάλαιο για την προσαρμογή των συστημάτων εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης (Γλαρέτζου & Χαραμής 2007; Damanakis, 2005).

Σημαντικός σταθμός στο πεδίο διερεύνησης της παρούσας εργασίας αποτελεί η διακήρυξη της Λισσαβόνας το 2000 όπου τα κράτη της ΕΕ να θέσουν ως κεντρικό άξονα των πολιτικών τους το όραμα για μια Ευρώπη ως την πλέον δυναμική κοινωνία μάθησης στον κόσμο. Στη Διακήρυξη σημειώνεται ότι είναι απαραίτητο στην εκπαίδευση όλων που ασχολούνται με τη διδασκαλία να περιλαμβάνονται διαπολιτισμικές δεξιότητες, δίνοντας σημασία σε αυτό που ονομάζεται «Διαπολιτισμική Μάθηση» (Καρατζιά-Σταυλιώτη &Λαμπρόπουλος ,2006).

Για αυτό το λόγω αρχίζουν να διατίθενται στη χώρα μας κονδύλια που προέρχονται από την Ε.Ε. για την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Έτσι, στην περίοδο 1997-2000 & 2000-2004 λειτούργησαν στην Ελλάδα, με την οικονομική στήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προγράμματα μεγάλης κλίμακας, τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ). Εκτός από παρεμβάσεις στο επίπεδο του σχολείου συμπεριλαμβάνουν και δράσεις αναμόρφωσής των Προπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων ώστε να

εκσυγχρονιστεί το περιεχόμενό τους (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, 2001) (Νικολάου, 2005; Σκούρτου-Βρατσάλης-Γκόβαρης, 2004).

2.3. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και ο Έλληνας εκπαιδευτικός

Είναι κοινά αποδεκτό ότι το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης για την πλήρη και ισότιμη ένταξη της νέας γενιάς στο κοινωνικό γίγνεσθαι την έχει ο εκπαιδευτικός. Η επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών έχει ήδη αλλάξει και συνεχίζει να αλλάζει με ταχύτατος ρυθμούς. Στις τάξεις των ελληνικών σχολείων καθώς αυξάνεται η γλωσσική, εθνική ,οικονομική και κοινωνικοπολιτική ανομοιογένεια ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να εισάγει τους μαθητές του στο να μάθουν τόσο τη δική τους κουλτούρα όσο και τις κουλτούρες των συμμαθητών τους με διαφορετική χώρα προέλευσης. Καλείται δηλαδή να παίξει το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στη χώρα υποδοχής και στους αλλοδαπούς μαθητές (Σταμέλος,1999) .

Ο εκπαιδευτικός με το νέο ρόλο του διαμεσολαβητή, καλείται να αντιμετωπίσει τα όποια προβλήματα προκύπτουν και ταυτόχρονα οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες, να κατανοεί τα προβλήματά τους και να διαμορφώνει τη μαθησιακή διαδικασία με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνει τους αλλοδαπούς να μάθουν την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα, να γνωρίσουν τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας υποδοχής και ταυτόχρονα να αποκτήσουν την ικανότητα της επικοινωνίας με τους ντόπιους μαθητές .

Κατά πόσο όμως είναι ο Έλληνας εκπαιδευτικός προετοιμασμένος να αντιμετωπίσει μία τέτοια κατάσταση; Καθώς οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν αντιμέτωποι με την έννοια της διαπολιτισμικότητας την τελευταία δεκαετία, οι περισσότεροι απ' αυτούς αρχικά ήταν εντελώς απροετοίμαστοι, είτε λόγω της έλλειψης κατάρτισης, είτε λόγω μιας γενικότερης ξενοφοβικής διάθεσης που αντικατοπτρίζει το "ξάφνιασμα" της κοινωνίας απέναντι στο διαφορετικό. Έρευνες (Liliou,2009;Hollins,1993) δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με την κατάλληλη καθοδήγηση μπορούν να καλλιεργήσουν το αίσθημα της πολυπολιτισμικότητας και την αποδοχή και κατανόηση της διαφορετικότητας ώστε να το μεταδώσουν και στους μαθητές τους Είναι εμφανής η ανάγκη για εκπαιδευτικούς που θα κατέχουν τα απαραίτητα εφόδια τα οποία θα τους καταστούν επαρκείς αλλά και έτοιμους για να λειτουργήσουν ικανοποιητικά τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας αλλά και γενικότερα διαπαιδαγώγησης μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μαζί με τους γηγενείς μαθητές.

Τα τελευταία χρόνια παρόλο που αρκετά μέτρα έχουν παρθεί ώστε η εκπαίδευση τόσο των εν ενεργεία όσο και των μελλοντικών δασκάλων (επιμορφώσεις, δια βίου μάθηση, αναμόρφωση προγραμμάτων σπουδών) να ανταποκρίνεται στις ραγδαίες και ριζικές αλλαγές που συντελούνται, η επίγνωση των εκπαιδευτικών πάνω στην διαπολιτισμική ή πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει μελετηθεί σε βάθος .

Η αναμόρφωση των Π.Σ. των Παιδαγωγικών Τμημάτων με την εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων επιβάλλεται τόσο από επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο όσο και από τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές,

Η πιο σημαντική αλλαγή είναι η πορεία προς την Ευρωπαϊκή ενοποίηση η βούληση των χωρών –μελών της Ε.Ε. να δημιουργήσουν μία ενότητα. Επομένως η εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων δεν πρέπει να αγνοεί την καινούρια πραγματικότητα. Η μόρφωσή τους θα πρέπει να αποβλέπει στο να τους προετοιμάζει να ζουν και να εργάζονται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, να περιλαμβάνει πρακτικές για αλλαγή συμπεριφοράς και σκέψης και η υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στο διαφορετικό, να εκριζωθούν οι προκαταλήψεις και να διαλυθούν τα στερεότυπα.

Καθώς λοιπόν το σημερινό σχολείο συνιστά σημείο τριβής των διαφόρων πολιτισμικών ετεροτήτων θα πρέπει μέσω μιας νέας εκπαιδευτική δομής να εξομαλυνθούν τα όποια φαινόμενα εξουσιαστικής κοινωνικής συμπεριφοράς απέναντι σε αλλοδαπούς μαθητές. Το σχολείο αποτελεί το δεύτερο κατά σειρά περιβάλλον κοινωνικοποίησης του παιδιού μετά την οικογένεια και κατά τον Cummins (2003) ο ιδανικός χώρος για ενίσχυση της εθνοτικής ταυτότητας και του αυτοσεβασμού των μαθητών καθώς και της αποδοχής μιας κοινωνίας ετεροτήτων τόσο εκ μέρους των μαθητών της πλειοψηφίας όσο και εκ μέρους της μειοψηφίας. Η ενίσχυση αυτή απορρέει κυρίως από τις σχέσεις δασκάλου μαθητή και συγκεκριμένα από το κατά πόσο θα προωθήσει ο εκπαιδευτικός «συνεργατικές» και όχι «εξουσιαστικές» σχέσεις μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένου (Cummins, 2003).

Το άτομο-δάσκαλος πρέπει να αποκτήσει γνώσεις και να αναπτύξει ευαισθησίες και διαμεσολαβητικές στρατηγικές οι οποίες θα αφορούν τη συμβίωση μεταξύ διαφόρων πολιτισμικών ομάδων μέσα στην τάξη του. Μπορεί όμως ο δάσκαλος να είναι ουδέτερος; Είναι ουτοπικό να ζητάμε κάτι τέτοιο εξ αρχής. Καθώς οι εκπαιδευτικοί ως άτομα έχουν γεννηθεί και ζήσει σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα, έχουν διαμορφώσει αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα μέσα από τις δικές τους βιωματικές καταστάσεις και του ευρύτερου περιβάλλοντός τους (Παλαιολόγου-Ευαγγέλου,2003).

Οι Milner *et al* (2003) επισημάνουν ότι πολλοί μελλοντικοί δάσκαλοι δεν είχαν ποτέ φοιτήσει σε σχολεία με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ή δεν ζούσαν σε

περιοχές όπου ζουν επίσης αλλοδαποί. Αυτή ή έλλειψη έκθεσης σε διαφοροποιημένους πληθυσμούς ακόμα και κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Πανεπιστήμιο έχει σαν συνέπεια τη διατήρηση των στερεοτύπων στη μελλοντική τους εργασία σαν δάσκαλοι. Οι μονοπολιτισμικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών δυσκολεύουν στην κατανόηση των μαθητών των οποίων οι συμπεριφορά και οι αξίες έρχονται σε σύγκρουση με εκείνες του πολιτισμού της πλειονότητας του σχολείου.

Για αυτό το λόγο κατά την Dooly και Villanueva (2006) το πρόγραμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της διαφορετικότητας θα πρέπει εκτός του θεωρητικού επιπέδου να έχει και βιωματικό χαρακτήρα ώστε ο εκπαιδευτικός να αποβάλει τυχόν στερεότυπα και προκαταλήψεις και να οδηγηθεί στη δόμηση της δικής τους προσωπικής θεωρίας και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Οι γνώσεις ξένων γλωσσών γενικότερα ή και η δυνατότητα εκμάθησης της γλώσσας των κυρίαρχων μειονοτικών ομάδων της κοινωνίας στην οποία απευθύνεται μέσα από το Π.Σ., τα ταξίδια, η επαφή με στοιχεία πολιτισμού διαφορετικά από τα δικά τους μέσα από βιωματικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και όχι μόνο μια στείρα πρακτική άσκηση θα έφερνε πιο κοντά τους μελλοντικούς δασκάλους με την πραγματικότητα των παιδιών αυτών. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορεί να αποδέχονται όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την φυλετική/εθνική τους καταγωγή, την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν ή και την ιδιαιτερότητα την όποια εμφανίζουν.

Ο ρόλος του διδάσκοντος είναι ως εκ τούτου σημαντικότατος καθότι από αυτόν εξαρτάται στην ουσία η σχολική επιτυχία ή αποτυχία του μειονοτικού μαθητή. Η ευθύνη που του αποδίδεται είναι μέγιστη, η εκπαίδευσή και η κατάρτισή του ελλιπής γεγονός που σημειώνεται σε πολλές μελέτες σχετικά με την ανετοιμότητα και ανεπάρκεια των εν ενεργεία εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα εκπαίδευσης αλλοδαπών μαθητών (Πόρποδας, 2001).

2.4.Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Προγράμματα Σπουδών

Στο πρόγραμμα σπουδών ενός Πανεπιστημίου περιλαμβάνονται όλες οι εκπαιδευτικές, ερευνητικές και κοινωνικές δραστηριότητες οι οποίες αποσκοπούν στο να προετοιμάσουν κατάλληλα τους φοιτητές και τις φοιτήτριες να ανταποκριθούν στις μελλοντικές επαγγελματικές και κοινωνικές απαιτήσεις της ειδικότητας που έχουν επιλέξει. Με αυτήν την έννοια το Πρόγραμμα Σπουδών αντανακλά την επιστημονική και επαγγελματική πραγματικότητα όπως αυτή καθορίζεται από τις σύγχρονες εξελίξεις και όπως διαμορφώνεται από τους ανάγκες της εκάστοτε κοινωνίας.

Με βάση τα παραπάνω το Πρόγραμμα Σπουδών των ΠΤΔΕ θα πρέπει να αποσκοπούν στην εκπαίδευση των δασκάλων ικανών να ανταποκριθούν στις σύγχρονες όσο και στις μελλοντικές ανάγκες- απαιτήσεις της εκπαίδευσης μέσα σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία. Αυτό το γεγονός δείχνει το πόσο σημαντικό και πολυδιάστατο έργο καλούνται να επιτελέσουν τα ΠΤΔΕ Ο τρόπος εκπαίδευσης των δασκάλων για να εναρμονίζεται με τις υπάρχουσες και μελλοντικές ανάγκες προϋποθέτει να καθορίσουμε ποιος είναι ακριβώς σήμερα ο ρόλος τους δασκάλου και ποιο είναι το έργο του. Για να μπορέσουμε να απαντήσουμε θα πρέπει να διερευνήσουμε τις αρχές της εκπαίδευσης έτσι όπως καθορίζονται από τις σημερινές ανάγκες τις κοινωνίας. Συγκεκριμένα:

Α) Το σχολείο πρέπει να στοχεύει στην αξιοποίηση των ικανοτήτων του κάθε μαθητή καθώς και στη μεγιστοποίηση της συμμετοχής τους και συνεργασίας του μέσα στα πλαίσια της ομάδας.

Β) Η σχολική εργασία αξιολογείται όχι μόνο ως προς το αποτέλεσμά της αλλά και ως προς τη διαδικασία της και την προσπάθεια που καταβάλλει ο κάθε μαθητής .

Γ) Ο δάσκαλος δεν είναι πλέον η μόνη πηγή πληροφόρησης και μάθησης αφού ο σύγχρονος τρόπος ζωής και η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει διευρύνει τους τρόπους πρόσβασης στη γνώση.

Δ)Το παιδί δεν πηγαίνει πια στο σχολείο για «του μάθουν γράμματα» αλλά για να « μάθει γράμματα» λαμβάνοντας ενεργητικό ρόλο στην εκπαίδευσή του. Ο ρόλος του δασκάλου συνίσταται στο να βοηθήσει κάθε παιδί να μάθει, αξιοποιώντας στο μέγιστο βαθμό τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά του.

Ε) Οι μαθητές διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις ικανότητες , τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα αλλά και την προσωπικότητα. Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα προσθέτει έναν ακόμα παράγοντα που έχει να κάνει με τη διαφορετικότητα στη γλώσσα, στον πολιτισμό και στη θρησκεία. Συνεπώς το σχολείο και ο δάσκαλος οφείλουν να δεχτούν και να προσαρμοστούν σε αυτήν την ετερογένεια της σχολικής τάξης.

Καθώς η εικόνα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την τελευταία εικοσαετία έχει αλλάξει και συνεχίζει να αλλάζει το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στην πραγματοποίηση αυτών των αλλαγών. Η εκπαίδευση των πολιτών θα πρέπει να προετοιμάζει μαθητές και σπουδαστές που θα είναι ικανοί να δράσουν τον 21^{ο} αιώνα μέσα σε ένα περιβάλλον που το χαρακτηρίζει η γλωσσική, η φυλετική και η θρησκευτική ποικιλότητα. Οι σημερινοί πολίτες χρειάζονται τις δεξιότητες και τις γνώσεις ώστε να μπορούν να δραστηριοποιούνται και πέρα των πολιτισμικών τους συνόρων. Οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις

δεξιότητες που είναι απαραίτητες ώστε να γίνουν πολίτες της «παγκόσμιας κοινότητας»-πολυπολιτισμικοί πολίτες (Banks, 2004).

Όταν αναφερόμαστε στο θεσμό του σχολείου εννοούμε και τους εκπαιδευτικούς, την κινητήριο δύναμη. Για να μπορέσουν να εκπληρωθούν οι στόχοι τις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν τις βαθιές αλλαγές που γίνονται στο περιβάλλοντα χώρο και να συμμετέχουν ενεργά στην ανάπτυξη της «παγκόσμιας κοινότητας».

Επί του προκειμένου η Επιτροπή του Συμβουλίου της Ευρώπης τον Σεπτέμβριο του 1984 αποφάσισε ότι η εκπαίδευση των δασκάλων που θα είναι ικανοί να διδάξουν διαπολιτισμικά πρέπει, μεταξύ άλλων, να τους παρέχει και τα εξής:

Α) «να τους καθιστά γνώστες των διαφόρων μορφών πολιτισμικής έκφρασης, που υπάρχουν στον οικείο εθνικό πολιτισμό και σε κοινότητες μεταναστών ,

Β) «να τους δίνει τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν ότι οι εθνοκεντρικές πράξεις και η διαμόρφωση στερεοτύπων μπορούν να βλάψουν τα άτομα ,

Γ) «να τους δίνει την ευκαιρία να αντιληφθούν ότι αυτοί μπορούν να αποτελέσουν τους καταλύτες μιας διαδικασίας διαπολιτισμικής ανταλλαγής και εξέλιξης» (Κανανίδου & Παπαγιάννη,1994).

Όσον αφορά την εισαγωγή της διαπολιτισμικότητας στα νέα Π.Σ., διεθνείς έρευνες (Robson,2007) αναφέρεται ότι τα νέα Π.Σ. των μελλοντικών δασκάλων θα πρέπει να περιλαμβάνουν αλλαγές ή εμπλουτισμό των γνωστικών αντικειμένων, ευελιξία και μεγαλύτερη σχέση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Σε αυτό συμφωνεί και ο Hoolley (2007) όπου αναφέρει ότι ενώ η εκπαίδευση των δασκάλων στα Πανεπιστήμια συνήθως συνδέεται περισσότερο με τη θεωρία οι μελλοντικοί δάσκαλοι μπορεί να έχουν τις θεωρητικές γνώσεις που χρειάζονται αλλά δεν είναι πάντα έτοιμοι όσον αφορά την πρακτική εμπειρία που χρειάζεται. Βελτίωση μπορεί να υπάρχει μόνο με τη πρακτική άσκηση των μελλοντικών δασκάλων σε περιβάλλοντα με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα κατά τη διάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης. Ο Margison (2002) αναφέρει ότι ενώ η έννοια της παγκοσμιοποίησης της εκπαίδευσης υπάρχει εδώ και δεκαετίες τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα ακόμα ταλαντεύονται για τη διεθνοποίηση των Π.Σ. ενώ τα περισσότερα μαθήματα παραμένουν μονοπολιτισμικά. Τέλος οι Quartz et al (2005) αναφέρουν ότι όπου οι εκπαιδευτικοί έλαβαν εξειδικευμένη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τα Π.Σ. παρέμειναν και εργάστηκαν με επιτυχία σε σχολεία όπου φοιτούσαν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Καθώς η παρούσα εργασία ασχολείται με τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των μελλοντικών δασκάλων θεωρήσαμε αναγκαία μια καταγραφή της πορείας της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Πάτρας ώστε να διαπιστώσουμε το βαθμό στον οποίο τα εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία έχουν αναλάβει την εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων προσαρμόστηκαν στις απαιτήσεις του σημερινού κοινωνικού γίγνεσθαι. Βέβαια η καταγραφή αφορούσε μόνο το Π.Τ.Δ.Ε Πάτρας, θα ήταν χρήσιμο όμως μια παρόμοια συγκριτική παρουσίαση και για το σύνολο των Π.Τ.Δ.Ε. ώστε να έχουμε μια γενικότερη εικόνα.

Για το σκοπό αυτό μελετήθηκαν τα Π.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε Πάτρας ανά πενταετία από 1990 έως και το 2009. Το σκεπτικό μελέτης των Π.Σ. ανά πενταετία βασίζεται στο γεγονός ότι σε κάθε μια από τις περιόδους αυτές παρατηρείται μία αλλαγή στο περιεχόμενο και στους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης για οποιαδήποτε αλλαγή χρειάζεται χρόνος για να αποτιμηθούν οι τάσεις στο ελληνικό και διεθνή χώρο καθώς και χρόνος για τη συμπλήρωση συγκεκριμένων εσωτερικών αλλαγών στο Πανεπιστήμιο (Καρατζιά-Σπινθουράκη&Ζωγράφου,2005).

Το κάθε μάθημα που εντοπίστηκε να είναι σχετικό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα Π.Σ. αναλύθηκε και καταχωρήθηκε σε πίνακα με βάση τα παρακάτω στοιχεία :

- Τίτλος μαθήματος
- Αν είναι υποχρεωτικό ή επιλογής
- Η βαθμίδα στην οποία ανήκει ο διδάσκοντας
- Αν αναφέρεται περιγραφή του περιεχομένου στο Π.Σ. (Πόρποδας,2001).

Οι Καρατζιά, Σπινθουράκη& Ζωγράφου (2005) έχουν κάνει μια διερεύνηση των Π.Σ. μέχρι και το 2005 την οποία και ακολουθήσαμε. Εμείς προσθέσαμε και μία καταγραφή του Π.Σ και για το ακαδημαϊκό έτος 2009-2010.Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε μορφή πινάκων στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.

Όπως παρατηρούμε από την παρουσίαση των ευρημάτων στους πίνακες, είναι εμφανές ότι στο Π.Σ. του 1990 δεν υπάρχει μάθημα που να έχει ξεκάθαρο διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Έχουμε 2 γνωστικά αντικείμενα που αφορούν την εκπαίδευση των μεταναστών και των παλιννοστούντων. Τα μαθήματα αυτά είναι επιλογής ενώ δεν αναφέρεται και η βαθμίδα του διδάσκοντα. Επίσης έχουμε δύο γνωστικά αντικείμενα συγκριτικής παιδαγωγικής τα οποία διδάσκει αναπληρωτής καθηγητής και το ένα είναι υποχρεωτικό. Τέλος έχουμε και δύο γνωστικά αντικείμενα με αναφορές στην Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης.

Στο Π.Σ. του 1995 εμφανίζεται και πρώτη φορά ο όρος «διαπολιτισμική» στο τίτλο νέων μαθημάτων . Παραμένουν γνωστικά αντικείμενα που έχουν σχέση με την εκπαίδευση μεταναστών παλιννοστούντων, τσιγγάνων και Ελλήνων του εξωτερικού όμως τα μαθήματα αυτά είναι επιλογής και δεν προσφέρονται. Τα γνωστικά αντικείμενα της Συγκριτικής Παιδαγωγικής (από τα οποία το ένα είναι υποχρεωτικό) παραμένουν και τα διδάσκει καθηγητής. Επίσης αυξάνεται ο αριθμός των γνωστικών αντικειμένων με αναφορές στην Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και από δύο γίνονται επτά από τα οποία μόνο τρία διδάσκονται (οι διδάσκοντες είναι Λέκτορας και Επίκουρη Καθηγήτρια).

Το 2000 είναι ξεκάθαρη πια η χρήση του όρου «διαπολιτισμική» σε γνωστικά μαθήματα του Π.Σ. Διδάσκονται υποχρεωτικά μαθήματα από Αναπληρωτή Καθηγητή και αυξάνονται τα γνωστικά μαθήματα που έχουν σχέση με τη διαπολιτισμικότητα. Από τα επτά μαθήματα τα τέσσερα είναι επιλογής και διδάσκονται δύο από Αναπληρωτή Καθηγητή και δύο από Επίκουρο Καθηγητή. Η θεματολογία των μαθημάτων στρέφεται γύρω από τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση , την εκπαίδευση μεταναστών , τσιγγάνων , παλιννοστούντων και τη διαπολιτισμικότητα στην αξιολόγηση και λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών στην Ε.Ε. Το μάθημα «Συγκριτική Παιδαγωγική» παραμένει υποχρεωτικό και το διδάσκει Καθηγητής. Τα γνωστικά αντικείμενα με Ευρωπαϊκή διάσταση παραμένουν τα ίδια σε αριθμό ενώ τα τρία μόνο από αυτά διδάσκονται από Καθηγητή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια και Λέκτορα.

Το 2005 παρατηρούμε μια μείωση των προσφερόμενων μαθημάτων που έχουν σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση :από 15 γίνονται 13. Παρατηρούμε επίσης και την εισαγωγή της έννοιας «πολυπολιτισμικότητα» σε δύο γνωστικά αντικείμενα τα οποία είναι επιλογής και διδάσκονται από Επίκουρη Καθηγήτρια. Τα μαθήματα που αφορούν τη διαπολιτισμικότητα, τη διγλωσσία, την εκπαίδευση μεταναστών και τσιγγάνων τα έχει αναλάβει Καθηγητής.

Το 2009 αυξάνονται πάλι τα προσφερόμενα μαθήματα από 13 σε 19. Παραμένει υποχρεωτικό το μάθημα που αφορά τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ενώ τα μαθήματα της πολυπολιτισμικότητας παραμένουν επιλογής. Γνωστικά αντικείμενα που έχουν σχέση με τη διγλωσσία και την εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων είναι επιλογής και τα έχει αναλάβει Καθηγητής. Τέλος αυξάνονται τα γνωστικά αντικείμενα που έχουν σχέση με την Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση (γίνονται 10) και εκτός από τη «Συγκριτική Παιδαγωγική» και «Ειδικά θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής» μόνο το «Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική-Ειδική θέματα, Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική» διδάσκεται από Αναπληρώτρια Καθηγήτρια.

Στην παραπάνω ανάλυση διαπιστώθηκαν οι αλλαγές στο επίκεντρο εστίασης και στο ρυθμό εισαγωγής γνωστικών αντικειμένων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμικότητα. Το 1990 όπου σιγά- σιγά αρχίζουν οι πρώτες ουσιαστικές αλλαγές στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα εισάγονται γνωστικά αντικείμενα που εξυπηρετούν αυτές τις πρώτες αλλαγές: εκπαίδευση μεταναστών, παλιννοστούντων και τσιγγάνων. Με την ολοκλήρωση της ένταξης της χώρας στην Ε.Ε. αρχίζει και η χρηματοδότηση προγραμμάτων εκπαίδευσης μειονοτικών πληθυσμών καθώς και η ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης. Ήδη από την αρχή το μάθημα της Συγκριτικής Παιδαγωγικής γίνεται υποχρεωτικό και το ιεραρχικό status του διδάσκοντα είναι υψηλό. (Αναπληρωτής Καθηγητής και μετέπειτα Καθηγητής).

Στη δεύτερη πενταετία έχουμε για πρώτη φορά της εισαγωγή του όρου «διαπολιτισμικότητα» και αυτό μπορεί να συνδεθεί με τη ψήφιση του Νόμου 2413/96 με τον οποίο εισάγεται και θεσμικά ο όρος της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» γεγονός που φαίνεται να επηρεάζει την ορολογία των μετέπειτα γνωστικών αντικειμένων. Επίσης σε σύγκριση με την προηγούμενη καταγραφή διδάσκονται δύο γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με την Ευρωπαϊκή διάσταση από Λέκτορα και Επίκουρη Καθηγήτρια.

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα η έννοια της διαπολιτισμικότητας αρχίζει να εισάγεται στο περιεχόμενο πολλών μαθημάτων . Πολλά από τα μαθήματα που παρέχονται διδάσκονται από τις δύο υψηλές βαθμίδες διδασκόντων (Αναπληρωτές Καθηγητές και Καθηγητές) γεγονός που δε γινόταν παλιότερα.

Στο δεύτερο μισό και στο τέλος της πρώτης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα έχουμε την εισαγωγή της «πολυπολιτισμικότητας» στα γνωστικά αντικείμενα καθώς και μια αύξηση των μαθημάτων που σχετίζονται με την Ευρωπαϊκή διάσταση. Η εισαγωγή της χώρας μας στην Ο.Ν.Ε και το κοινό ευρωπαϊκό νόμισμα, η μεγάλη ζήτηση για τα προγράμματα ανταλλαγής εκπαιδευτικών και φοιτητών (Comenious, Erasmus) αντανακλάται και στα Π.Σ.

Συνοψίζοντας, στη διαμόρφωση των Π.Σ. συμμετέχουν οι τάσεις που εμφανίζονται τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό χώρο. Εκτός αυτού όμως, όπως αναφέρεται και στο άρθρο «Αξιολόγηση του βαθμού εμπλουτισμού των Π.Σ. των ΠΤΔΕ των Καρατζιά-Σπινθουράκη &Ζωγράφου (2005) «η εισαγωγή ενός γνωστικού αντικειμένου στο Π.Σ. εξαρτάται από τη βούληση και τη βαθμίδα των μελών ΔΕΠ που αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία εισαγωγής νέων γνωστικών αντικειμένων ή αποφασίζουν να αναθεωρήσουν το περιεχόμενο σπουδών σε ήδη υπάρχοντα αντικείμενα. Για αυτό δεν είναι τυχαίο ότι ορισμένα γνωστικά αντικείμενα εμφανίζονται για ένα μόνο χρονικό

διάστημα και ταυτίζονται με την παρουσία ενός διδάσκοντα και δεν διδάσκονται όταν ο διδάσκων αποχωρήσει».

Σχετικά με την παραπάνω ανάλυση μπορούμε να κάνουμε δύο επιπλέον παρατηρήσεις που αφορούν τα Π.Σ.. Σχεδόν τα περισσότερα συγγράμματα για την εκπαίδευση των δασκάλων γράφονται μόνο από ακαδημαϊκούς ενώ διεθνείς έρευνες δείχνουν την τάση να συμμετέχουν στη συγγραφή και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σε συνεργασία και με ακαδημαϊκούς (Rego & Nieto,2000). Η συνεργασία αυτή βασίζεται στην εμπειρία των εκπαιδευτικών που εργάζονται μαζί με διαφοροποιημένους πληθυσμούς. Όταν οι δάσκαλοι και οι ερευνητές εργάζονται μαζί οι απαντήσεις πάνω σε ερωτήματα για την εκπαίδευση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι πιο εύκολες από το απλώς να κατηγορούν τους δασκάλους για το τι δε ξέρουν ή το τι δε μπορούν να κάνουν. Αυτή η πρακτική τοποθετεί τους δασκάλους στο κέντρο της ίδιας τους της εκπαίδευσης και τους καθιστά περισσότερο υπεύθυνους ώστε να αποτελέσουν μελλοντικά το κλειδί για μια επιτυχημένη εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων .

Επίσης όπως αναφέραμε στην παραπάνω ανάλυσή μας τα μέλη ΔΕΠ του εκάστοτε ΑΕΙ παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του Π.Σ. Τα προγράμματα εκπαίδευσης των δασκάλων δεν θα έχουν καμιά επιτυχία στο να πετύχουν το στόχο τους για τη μέγιστη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητά τους, την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα εκπαίδευσης μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αλλά και την εξάλειψη των στερεοτύπων και προκαταλήψεων των μελλοντικών δασκάλων χωρίς την αφοσίωση των διδασκόντων στα ΑΕΙ στις αρχές τις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο Gundara (2002) αναφέρει το πόσο καθοριστικός είναι ο ρόλος των διδασκόντων στα ιδρύματα που προετοιμάζουν δασκάλους για μια πετυχημένη ή όχι εκπαίδευση των δασκάλων σε θέματα πολυπολιτισμικότητας. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι όσο απαραίτητη είναι η παρουσία και αλλοδαπών δασκάλων στα σχολεία τόσο απαραίτητη είναι και η παρουσία αλλοδαπών διδασκόντων στα ΑΕΙ. Παρόλο που πολλά ιδρύματα προσφέρουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και προάγουν τη διαπολιτισμικότητα, η παρουσία αλλοδαπών διδασκόντων από τις μειονότητες που υπάρχουν σε μια κοινωνία, απέχει από το να γίνει πραγματικότητα. [6]

[6] Π.χ. παρουσία αλαβανόφωνου ή αθίγγανου μέλους ΔΕΠ στα Π.Τ.Δ.Ε της χώρας για την περίπτωση της Ελλάδας.

2.5.Διαπολιτισμική επάρκεια και διαπολιτισμική ετοιμότητα

Από την παραπάνω ανασκόπηση της βιβλιογραφίας όσον αφορά την πολυπολιτισμικότητα στη χώρα μας, την επίδρασή της στους εκπαιδευτικούς αλλά και την παρουσίαση και ανάλυση της διαμόρφωσης των Π.Σ. του ΠΤΔΕ Πάτρας την τελευταία εικοσαετία συμπεραίνουμε ότι σε γενικές γραμμές το ζητούμενο από την εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων είναι να μπορούν μέσα από θεωρητικές και βιωματικές καταστάσεις κατά τη διάρκεια των σπουδών τους να μπορούν να ανταπεξέλθουν επιτυχώς τις προκλήσεις της σημερινής πολυπολιτισμικής τάξης.

Οι έννοιες τόσο της θεωρητικής και πρακτικής προετοιμασίας των δασκάλων όσο και της ψυχολογικής, συναισθηματικής διαμόρφωσης συμπεριφορών και απόψεων απέναντι σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα απαντώνται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία σαν *διαπολιτισμική επάρκεια* και *διαπολιτισμική ετοιμότητα* (Γεωργογιάννη, 2004), *διαπολιτισμική θεωρητική κατάρτιση* και *διαπολιτισμική ικανότητα δράσης* (Ζωγράφου,2003), *intercultural awareness* (Hall&Toll, 1999), *intercultural competence* (Goncalves et al, 2006), *multicultural competence* (Spinthourakis, 2006), *intercultural caspability* (Hall& Toll,1999).

Σύμφωνα με το Γεωργογιάννη (2004) η διαπολιτισμική επάρκεια αναφέρεται στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τις βασικές τους σπουδές, στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή με λίγα λόγια στη διδασκαλία της ελληνικής σε μαθητές που δεν την έχουν πρώτη ή μητρική τους αλλά και στις εκπαιδευτικές προσπάθειες για μια ικανοποιητική συνύπαρξη Ελλήνων, αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών με στόχο την ομαλή κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών με τις όποιες ιδιαίτερες προσπάθειες που απαιτούνται για τις ειδικές αυτές ομάδες μαθητών.

Είναι κάθε θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση που έχει ο εκπαιδευτικός και αφορά τους πολιτισμούς, τις γλώσσες, τις συνθήκες διαβίωσης κ.λπ. των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες και συμμετέχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι της χώρας (Μπομπαρίδου-Κουνέλη&Γεωργογιάννης,2004).«Η διαπολιτισμική επάρκεια περιλαμβάνει την κατάρτιση που πρέπει να αποκτά ο εκπαιδευτικός της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών του ή στα πλαίσια επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της άσκησης του εκπαιδευτικού του έργου και που πιστοποιείται είτε με το παρεχόμενο πτυχίο είτε με πιστοποιητικά επιμόρφωσης στα πλαίσια

προγραμμάτων, έτσι ώστε να θεωρείται διαπολιτισμικά επαρκής» (Γεωργογιάννης, 2006). Τι θα πρέπει να γνωρίζει ένας διαπολιτισμικά επαρκής δάσκαλος; Σύμφωνα με το Γεωργογιάννη (2004) θα πρέπει να ξέρει :

1. Διεθνή Μεταναστευτικά ρεύματα

2. Ελληνικά Μεταναστευτικά ρεύματα: Αφρική – Λατινική Αμερική – Αυστραλία
3. Ελληνικά Μεταναστευτικά ρεύματα :Πόντος –Ε.Σ.Σ.Δ.
4. Ελληνικά Μεταναστευτικά ρεύματα: Αμερική – Δυτική Ευρώπη- Κάτω Ιταλία
5. Διγλωσσία και Δίγλωσση εκπαίδευση
6. Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: μοντέλα και αναλυτικά προγράμματα
7. Διδακτικές μέθοδοι για τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα και βασικές παράμετροι για τη συγγραφή διδακτικού υλικού
8. Διδακτική της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και μέθοδοι διδασκαλίας – κριτική των μεθόδων και πρακτικές εφαρμογές
9. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
10. Θέματα ταυτότητας σε πληθυσμούς μεταναστών και μειονοτικές ομάδες
11. Νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα

Ο Ζωγράφου (2003) στη Διαπολιτισμική θεωρητική κατάρτιση αναφέρει τις εξής βασικές γνώσεις που πρέπει οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν:

-γνώσεις σχετικά με τις χώρες προέλευσης

-γνώσεις σχετικά με τις γλώσσες προέλευσης και εμπειρίες στο εξωτερικό

-γνώσεις ιστορική επίδρασης, πολιτικές, κοινωνικο-οικονομικές δομές, πολιτισμικά στάνταρ και ειδικά συλλογικά προβλήματα ταυτότητας της χώρας υποδοχής

-γνώσεις σχετικά με τους υποπολιτισμούς των μεταναστών και τα διάφορα ψυχοκοινωνικά πρότυπα αντίδρασης και στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων ένταξης και περιθωριοποίησης

-γνώσεις σχετικά με το ειδικό δίχτυ εφοδιασμού των μεταναστών και τα ειδικά εμπόδια πρόσβασης στις κανονικές προσφορές των κοινωνικών και ψυχοκοινωνικών υπηρεσιών

-γνώσεις σχετικά με την εσωτερική διαφοροποίηση των ομάδων μεταναστών και τη διαστρωμάτωτή τους

-γνώσεις σχετικά με τη νομική, πολιτική και κοινωνική κατάσταση των μεταναστών

-γνώσεις σχετικά με τις μορφές εμφάνισης και τα αίτια του ρατσισμού

-γνώσεις σχετικά με θεωρητικές αρχές, στρατηγικές και μεθόδους διαπολιτισμικής μάθησης και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης (Ζωγράφου,2003 σελ.119-120)

Οι Rego& Nieto (2000) αναφέρουν ότι για να έχει ο μελλοντικός δάσκαλος ένα επαρκές θεωρητικό υπόβαθρο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση χρειάζεται συγκεκριμένες πολιτισμικές και ιστορικές γνώσεις , εμβάθυνση στην αυτογνωσία των δασκάλων μέσα από τα γνωστικά μαθήματα και άλλες δραστηριότητες. Επίσης είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να κάνουν εθνογραφικές έρευνες στις μειονότητες με τις οποίες θα εργαστούν στο μέλλον. Τέλος είναι χρήσιμες οι δειγματικές διδασκαλίες σε μαθητικούς πληθυσμούς –στόχους και μάθηση μέσα από κοινωνική εργασία με αυτούς τους πληθυσμούς.

Οι Hall & Toll (1999) αναφέρουν την διαπολιτισμική επάρκεια ως *intercultural awareness* (διαπολιτισμική συνειδητοποίηση) όπου επηρεάζεται τόσο από τη γνώση του ξένου πολιτισμού όσο και από τη γνώση του μητρικού. Η διαπολιτισμική επάρκεια σχετίζεται από το κατά πόσο το άτομο έχει αναπτύξει αισθήματα, συμπεριφορές και απόψεις απέναντι στο διαφορετικό από αυτόν μέσα από την εκπαίδευσή του .

Με τον όρο «*διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού*» (intercultural competence) περιγράφεται η ικανότητά του να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που επιβάλλει η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού μιας τάξης μέσα στην οποία φοιτούν μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά και κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά από εκείνα των Ελλήνων μαθητών Αυτές οι ιδιαίτερες απαιτήσεις προκύπτουν από την περιγραφή των διαστάσεων μιας πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διεθνή βιβλιογραφία (Banks, 2004) σύμφωνα με την οποία επιβάλλεται πέραν της πολιτείας, και ο εκπαιδευτικός, να συμβάλλει:

1.στη διαπολιτισμοποίηση των περιεχομένων διδασκαλίας με τη χρήση αντίστοιχων παραδειγμάτων από την κουλτούρα των χωρών καταγωγής των μαθητών

2.στην κατανόηση από τους μαθητές των τρόπων οικοδόμησης της γνώσης και των διδακτικών ενεργειών που επιβάλλουν άρρητες πολιτιστικές προϋποθέσεις, προκαταλήψεις καθώς και εκπαιδευτικές και κοινωνικές διακρίσεις,

3.στη μείωση των προκαταλήψεων μέσα από αντίστοιχα περιεχόμενα και εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας που επιτρέπουν την επικοινωνία, κατανόηση και σεβασμό του άλλου,

4.στην ύπαρξη ευέλικτης σχολικής κουλτούρας που θα νομιμοποιεί την ουσιαστική συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, και τέλος

5.στη δίκαιη παιδαγωγική παρέμβαση με διαφοροποίηση της διδασκαλίας, έτσι ώστε να διευκολύνει την επίδοση των μαθητών που διαφέρουν ως προς το φύλο, τη φυλή, το πολιτιστικό υπόβαθρο κ.τ.λ.

Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός πρέπει καταρχήν να γνωρίζει την εφαρμογή των διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα και τις σχετικές νομοθεσίες τόσο για τους αλλοδαπούς της Ελλάδας όσο και τη νομοθεσία καταρχήν της Ελλάδας για τους ομογενείς του εξωτερικού, καθώς και να έχει όλες εκείνες τις ειδικές γνώσεις που αφορούν στη μετουσίωση από τον εκπαιδευτικό της θεωρίας σε πρακτική εφαρμογή και στην ικανότητα αντίδρασής του σε δεδομένες εκπαιδευτικές διαδικασίες που σχετίζονται με αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές (Λάγιος, Β; Μπομπαρίδου,& Χ;Δασκαλάκη, Ε; 2005).

Πιο αναλυτικά, ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός θα μπορεί να αποδέχεται τον άλλον πολιτισμό ως απλά διαφορετικό και όχι ως κατώτερο ή ανώτερο. Συνεπώς θα μπορεί να εντοπίζει φαινόμενα ρατσισμού και να παρεμβαίνει κατάλληλα ώστε, όσο αυτό είναι δυνατό, να τα αποτρέπει. Επίσης θα κατέχει γνώσεις θεωρητικές και επιστημονικές αναφορικά με το θέμα της διγλωσσίας και ακόμα περισσότερο με τη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στην πράξη. Να γνωρίζει και, αν μπορεί, να επιλέγει τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές έτσι ώστε να διδάξει σε τάξη με παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς μαθητές. Να αναπτύσσει δίκτυα συνεργασίας με άτομα ή φορείς για τη στήριξη μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και των οικογενειών τους (Παλαιολόγου- Ευαγγέλου, 2003).

Συμπερασματικά σύμφωνα με τα παραπάνω η διαπολιτισμική ετοιμότητα «αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης αλλά και μετουσίωσης των γνώσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γενικά, η ετοιμότητα ορίζεται ως η ικανότητα άμεσης αντίληψης διαπολιτισμικών ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά, αντίδραση που είναι αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας και άσκησης» (Γεωργογιάννης, 2006).

Ο Ζωγράφου (2003) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί για να αποκτήσουν διαπολιτισμική ικανότητα δράσης θα πρέπει να αποκτήσουν τις παρακάτω ικανότητες:

-Ικανότητα αυτοαντίληψης, θεωρητικής εμβάθυνσης των ατομικών και συλλογικών δομών ταυτότητας και των ατομικών πολιτισμικών αναστολών

-ικανότητα κριτικής εμβάθυνσης στερεότυπων εικόνων του άλλου, εμβάθυνσης των υποσυνείδητων ψυχικών και κοινωνικά μεταδιδόμενων στοιχείων που κατευθύνονται από το συμφέρον

-ικανότητα αναλυτικής προοπτικής

-διαπολιτισμική ικανότητα σύγκρουσης

-διάθεση και ικανότητα διαλογικού ελέγχου των απαιτήσεων ισχύος των αξιών , ικανότητα διαλογικής, ηθικής κ.τ.λ.

-ικανότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων για την υλοποίηση της «πολυπολιτισμικής» γνώσης σε προγράμματα, πρακτικές, συνήθειες και συμπεριφορές της διδασκαλίας στην τάξη

-Ικανότητα διαμόρφωσης εκπαιδευτικών στόχων, περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος και μαθησιακών δραστηριοτήτων, σημαντικών για τη βιωμένη παράδοση και τα πλαίσια αναφοράς όλων των φοιτητών

-κριτική στάση τόσο στο ατομικό σύστημα αξιών όσο και στα πολιτισμικά πρότυπα που κυριαρχούν στην κοινωνία (Ζωγράφου 2003).

Οι Goncalves et al (2006) χρησιμοποιούν επίσης τον ορισμό *intercultural competence* (διαπολιτισμική ικανότητα) και αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να μπορεί να επικοινωνεί πέρα από τη δική του κουλτούρα. «Η διαπολιτισμική ικανότητα δεν αναπτύσσεται υποχρεωτικά μέσα από ειδικά μαθήματα ή από μόνο μία εμπειρία. Μπορεί να είναι αποτέλεσμα πλήθους ευκαιριών της ζωής, όπου όλες μαζί, συμβάλλουν σε μια νέα άποψη της διαφορετικότητας , της θέλησης για μάθησης και της ευχαρίστησης μέσα από τη συναναστροφή μα άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το Π.Σ. μπορεί να συμβάλλει σε αυτό μέσα από την πειθαρχημένη μάθηση με βάση τις αρχές της πολυπολιτισμικότητας αλλά και την επεξεργασία πληροφοριών μέσα από διαφορετικές απόψεις. Επίσης μια επιτυχημένη διαπολιτισμική ικανότητα προκύπτει όταν οι άνθρωποι έχουν θετικά συναισθήματα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επαφή τους με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα». (Goncalves et al, 2006, σελ.6-8).

Συμπερασματικά από όσα αναφέρονται παραπάνω είναι κατανοητό ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πια αναπόσπαστο κομμάτι στο εργασιακό βίο των περισσότερων εκπαιδευτικών . Ο δάσκαλος έχει την ευθύνη για την καλύτερη ενσωμάτωση στην ελληνική κοινωνία αλλά και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών με μητρική γλώσσα και πολιτισμικό υπόβαθρο διαφορετικό από το ελληνικό για αυτό θα πρέπει να έχει αναπτύξει εκτός από γνώσεις, ευαισθησίες αλλά και στρατηγικές για την καλύτερη επίτευξη αυτού του στόχου .

Οι Rego& Nieto (2000) αναφέρουν ότι για να επιτευχθεί η όσον το δυνατόν καλύτερη κατάρτιση των μελλοντικών δασκάλων σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο (διαπολιτισμική επάρκεια) και να νιώθουν ικανοί να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμική τάξης θα πρέπει το Π.Σ. να κτιστεί πάνω στα κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα που

φέρνουν οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στο σχολείο. Θα πρέπει οι μελλοντικοί δάσκαλοι να μπορούν να συνεργάζονται τόσο με τις οικογένειες των μαθητών τους όσο και με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας.

Το κύριο βάρος για την καλύτερη προετοιμασία του το έχει το Παιδαγωγικό Τμήμα από το οποίο αποφοιτά και εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι όσον αφορά το ΠΤΔΕ Πάτρας (στο οποίο αναφέρεται η μελέτη μας) η συγκριτική παρουσίαση των Π.Σ. μας έδειξε ότι σημαντικά βήματα έχουν γίνει προς αυτήν την κατεύθυνση Επίσης σημαντικές αλλαγές έχουν γίνει και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (βιβλία, εκπαιδευτικά προγράμματα κ.τ.λ.)και ο δάσκαλος δεν νιώθει πια αβοήθητος όταν καλείται να διδάξει σε αλλόγλωσσους μαθητές. Το ερώτημα όμως που εγείρεται και που προσπαθεί να μελετήσει η παρούσα εργασία είναι σε τι βαθμό νιώθει προετοιμασμένος και ικανός να αντιμετωπίσει την παρουσία των αλλόγλωσσων μαθητών μέσα στην τάξη του μέσα από τα εφόδια που του παρέχουν οι βασικές του σπουδές στο Παιδαγωγικό Τμήμα της Πάτρας;

3.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3.1 Ταυτότητα μελέτης

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009 σε φοιτητές του 4ου έτους και συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων που γίνονται στο τελευταίο εξάμηνο (Η΄) των σπουδών τους. Προτιμήθηκε να δοθούν τα ερωτηματολόγια τους μήνες Μάιο- Ιούνιο με την εκτίμηση ότι οι φοιτητές θα είχαν προσαρμοστεί και θα είχαν όσο το δυνατόν ολοκληρωμένη άποψη για την πορεία των πρακτικών τους και μια γενικότερη αποτίμηση των σπουδών τους. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων οι φοιτητές καλούνται να εφαρμόσουν τα όσα έχουν διδαχθεί.

Το δείγμα αποτέλεσαν 78 προπτυχιακοί φοιτητές, οι οποίοι απάντησαν σε ανώνυμο ερωτηματολόγιο που παρατίθεται στο Παράρτημα 1. Τα δεδομένα που θα επεξεργαστούμε προέρχονται από 69 έγκυρα ερωτηματολόγια. Το ερωτηματολόγιο ήταν χωρισμένο σε τρία μέρη και περιλάμβανε συνολικά 26 ερωτήσεις. Στο πρώτο μέρος ζητούσαν προσωπικά στοιχεία (δημογραφικά) από κάθε εκπαιδευτικό, στο δεύτερο στοιχεία για τη διαπολιτισμική τους επάρκεια και ετοιμότητα και στο τρίτο στοιχεία για τη στάση τους απέναντι σε αλλοδαπούς μαθητές.

Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου συνεπικουρούμενες και από τέσσερις ανοιχτού για καλύτερη επεξήγηση των απαντήσεων. Στις κλειστές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη και επτάβαθμη κλίμακα Likert. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους φοιτητές με τη βοήθεια των εμψυχωτών τους. Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν σ' ένα αρχείο δεδομένων και η ανάλυσή τους έγινε με τη χρήση του SPSS 17.Αντίγραφο του ερωτηματολογίου [7]όπως ακριβώς χρησιμοποιήθηκε παρατίθεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.

[7] Το ερωτηματολόγιο πριν δοθεί στους φοιτητές δόθηκε σε συνάδελφους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την εκπαίδευση αλλόγλωσσων μαθητών ώστε να εξεταστεί η σαφήνεια των ερωτήσεων και η γενικότερη δομή του. Η βοήθειά τους και οι παρατηρήσεις τους ήταν πολύτιμες.

4. Παρουσίαση και ανάλυση ερευνητικών ευρημάτων

Από την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

Στο **ερώτημα 1** σχετικά με το φύλο από τους 69 ερωτηθέντες οι 20 και ποσοστό 29% ήταν άντρες ενώ οι 49 και 71% ήταν γυναίκες. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το επάγγελμα του δασκάλου παραμένει γυναικοκρατούμενο.

Στο **ερώτημα 2** σχετικά με την ηλικία των ερωτηθέντων θέλαμε να εξακριβώσουμε αν υπάρχουν και μεγαλύτερης ηλικίας από την αναμενόμενη φοιτητές. Οι 37 και ποσοστό 53,6% απάντησαν ότι ήταν 21 χρόνων, οι 31 και ποσοστό 44,9% απάντησαν ότι ήταν 22 ενώ υπάρχει και ένας που απάντησε ότι ήταν πάνω από 23.

Στο **ερώτημα 3** θέλαμε να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν και φοιτητές από κατατακτήριες πράγμα που θα δικαιολογούσε και το πιο πάνω αποτέλεσμα σχετικά με την ηλικία. Πράγματι βρέθηκε ένας φοιτητής που απάντησε ότι έχει πτυχίο από άλλη σχολή και μάλιστα Οικονομικού Πανεπιστημίου.

Στο **ερώτημα 4** θέλαμε να διαπιστώσουμε κατά πόσο η φοίτηση τους στο ΠΤΔΕ ήταν πρώτη τους επιλογή Το 72,5% ,δηλαδή 50 άτομα απάντησαν ότι ήταν η πρώτη τους επιλογή γεγονός που δείχνει ότι στην πλειοψηφία τους άρεσε το επάγγελμα του δασκάλου και δεν το επέλεξαν τυχαία. Εδώ πρέπει να αναφέρουμε ότι και τα ΠΤΔΕ είναι από τα πιο περιζήτητα τμήματα λόγω της άμεσης επαγγελματικής αποκατάστασης (Κάτσικας, 2009). Το 23,2% (16 άτομα) απάντησε ότι ήταν δεύτερη επιλογή και μόνο 3 άτομα ,το 4,3% απάντησε ότι ήταν τρίτη επιλογή.

Στο **ερώτημα 5** αν γνωρίζουν μία ξένη γλώσσα και πόσο καλά της γνωρίζουν, οι φοιτητές του δείγματος απάντησαν ότι γνωρίζουν πολύ καλά ή άριστα τις παρακάτω γλώσσες: *Αγγλικά* : 48 και ποσοστό 69,5%, *Γαλλικά*: 6 και ποσοστό 8,7%, *Ιταλικά* : 2 και ποσοστό 2,9%, *Γερμανικά*: 3 και ποσοστό 4,3%. Καμιά άλλη γλώσσα δεν δηλώθηκε ότι τη γνωρίζουν πολύ καλά.

Στο **ερώτημα 6** θελήσαμε να μάθουμε αν έχουν εργαστεί με αλλόγλωσσους μαθητές κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους ασκήσεων. Το 65,2% (45 άτομα) απάντησαν ναι

γεγονός που δείχνει ότι οι μελλοντικοί δάσκαλοι ήδη έχουν έρθει αντιμέτωποι με τα προβλήματα μιας πολυπολιτισμικής τάξης. 24 άτομα ή 34,8% απάντησαν ότι δεν έχουν εργαστεί με αλλόγλωσσους. Η ερώτηση αυτή έχει και ένα σκέλος ανοιχτού τύπου στο όποιο ζητάμε να μας πουν τα προβλήματα που αντιμετώπισαν στη διάρκεια της εργασίας τους με αλλόγλωσσους μαθητές. Οι απαντήσεις που πήραμε είναι: προβλήματα κατανόησης κειμένου, δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή, δυσκολία στην επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον και συνδυασμός των παραπάνω απαντήσεων. Ακολουθεί η αναλυτική καταγραφή τους στον Πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1: Καταγραφή % των απαντήσεων για το ποια προβλήματα αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε αλλόγλωσσους μαθητές

	Ποσοστά
Ανάγνωση	**10%**
Γραφή	1,4%
Ορθογραφία	4,3%
Μαθηματικά	2,9%
Προβλήματα συμπεριφοράς	2,9%
Ανάγνωση & γραφή	**17,1 %**
Ανάγνωση &γραφή & μαθηματικά	2,9%
Κανένα πρόβλημα	7,1%
Ανάγνωση& γραφή & προβλήματα συμπεριφοράς	1,4%
Έλλειψη ενδιαφέροντος & προβλήματα κατανόησης	2,9%
Προβλήματα κατανόησης	2,9%
Σύνολο	100%

Παρατηρούμε ότι τα περισσότερα προβλήματα αφορούν τη γραφή και την ανάγνωση ενώ έπονται τα μαθηματικά και τα προβλήματα της συμπεριφοράς και της κατανόησης.

Στην επόμενη **ερώτηση (7)** θελήσαμε να μάθουμε αν έχουν εργαστεί σε Φ.Τ. ή Τ.Υ. κατά τη διάρκεια των πρακτικών τους. Τα αποτελέσματα είναι εντυπωσιακά : δεν υπήρχε καμία θετική απάντηση. Οι πρακτικές ασκήσεις των μελλοντικών δασκάλων συνεχίζονται να γίνονται αποκλειστικά μόνο σε κανονικές τάξεις.

Στο **ερώτημα 8** ζητήσαμε να μας πουν ελεύθερα πηγές από τις οποίες έχουν αντλήσει πληροφορίες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Από την καταγραφή των απαντήσεων

πήραμε τις εξής απαντήσεις: Internet, βιβλία, βιβλιοθήκη, πανεπιστήμιο ή συνδυασμός αυτών. Οι απαντήσεις των φοιτητών αναλυτικότερα φαίνονται στον Πίνακα 2 που ακολουθεί.

Πίνακας 2: Καταγραφή % των απαντήσεων για τις πηγές από όπου αντλούν πληροφορίες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Συχνότητες	**Ποσοστά**
Προσφερόμενα μαθήματα	10	14.3%
Βιβλιοθήκη	6	8,6%
Internet	8	11,4%
Τηλεόραση	3	4,3%
Προσφερόμενα μαθήματα & internet	19	**27.1%**
Βιβλιοθήκη & internet	17	**24,3%**
Τηλεόραση & internet & προσφερόμενα μαθήματα	6	8,6 %
Σύνολο	69	100%

Από τις απαντήσεις των φοιτητών συμπεραίνουμε ότι οι περισσότεροι φοιτητές χρησιμοποιούν παραπάνω από μία πηγή για να αντλήσουν πληροφορίες ενώ η χρήση του internet είναι μια από τις πιο διαδεδομένες.

Με την επόμενη **ερώτηση (9)** θέλαμε να μάθουμε κατά πόσο έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο που να αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το 81,2% απάντησε ότι δεν έχει παρακολουθήσει κανένα σεμινάριο ενώ μόλις το 18,8% απάντησε θετικά.

Στο **ερώτημα 10** αυτό ζητήσαμε να μας πουν αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο συνέδριο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σχεδόν οι μισοί το 49,3% απάντησε θετικά ενώ λίγο παραπάνω το 50,7% απάντησε αρνητικά. Αυτό δείχνει ότι υπάρχει ενδιαφέρον από τους φοιτητές για ενημέρωση σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα Παρόλα αυτά το μεγάλο αρνητικό ποσοστό έγκειται στο γεγονός ότι ενώ έχει αυξηθεί η συνεδριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι μελλοντικοί δάσκαλοι δεν έχουν συνειδητοποιήσει ακόμα πόσο σημαντική θα είναι στην εργασία τους.

Στην **ερώτηση 11** ζητάμε να μας πουν αν έχουν παρακολουθήσει μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και τι είδους μαθήματα ήταν αυτά. Όλοι απάντησαν θετικά καθώς το μάθημα της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι

υποχρεωτικό Αυτό που είναι ενδιαφέρον να τονίσουμε είναι ότι 41 άτομα δηλαδή το 59,4% του έγκυρου δείγματος απάντησε ότι εκτός από το υποχρεωτικό έχουν πάρει και επιλογής μαθήματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση πράγμα που δείχνει ότι οι φοιτητές ενδιαφέρονται να ενημερωθούν περισσότερο για διάφορους τομείς της. Αν συγκρίνουμε τα αποτελέσματα της ερώτησης αυτής με τα αποτελέσματα της καταγραφής του Π.Σ. του 2008-2009 συμπεραίνουμε ότι ενώ υπάρχουν πολλά γνωστικά αντικείμενα επιλογής 16 στο σύνολο μόνο τα 7 προσφέρονται.

Στο **ερώτημα 12** ζητήσαμε από τους φοιτητές να αξιολογήσουν τι χρειάζεται να ένας δάσκαλος για να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο Πίνακα 3 που ακολουθεί.

Πίνακας 3: Κατανομή % των απαντήσεων το τι χρειάζεται ένας δάσκαλος για διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

	Πολύ/Πάρα πολύ	μέτρια	Λίγο /καθόλου
Επιμόρφωση στη Δ.Ε	**88,4%**	**10,1%**	1,4%
Οικονομική στήριξη	**34,8%**	**36,2%**	26%
Προσωπικό στήριξης	**50,7%**	**29%**	18,8%
Ειδίκευση στη Δ.Ε.	**56,5%**	**36,2%**	7,2%
Αλλαγή Α.Π.	**52,1%**	**37,7%**	8,7%
Ειδίκευση δε θέματα διδακτικής προσέγγισης της ελληνικής ως $2^{ης}$ γλώσσας	**76,8%**	20,3%	2,9%

Παρατηρούμε στο πίνακα ότι η πλειοψηφία των φοιτητών θεωρούν όλα τα παραπάνω απαραίτητα για να διδάξει ένας εκπαιδευτικός σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Οι δύο απαντήσεις με τα περισσότερα ποσοστά αφορούν την επιμόρφωση στη Δ.Ε. και την ειδίκευση σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως $2^{ης}$ γλώσσας. Στις απαντήσεις που αφορούν το προσωπικό στήριξης, στην ειδίκευση στη Δ.Ε και στην αλλαγή του Α.Π. οι μισοί περίπου απάντησαν ότι χρειάζονται πολύ ενώ για την οικονομική στήριξη μόνο το 34,8 % απάντησε ότι είναι απαραίτητο.

Καθώς ένας από τους στόχους της μελέτης μας είναι να διερευνήσουμε κατά πόσο η βασική τους εκπαίδευση ανταποκρίθηκε επαρκώς στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ρωτήσαμε για το βαθμό ανταπόκρισης των πρακτικών ασκήσεων σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Οι απαντήσεις που μας έδωσαν οι φοιτητές στην **ερώτηση 13** είναι : το 31,8 % απάντησε τον βοήθησαν , το 47,8% απάντησε μέτρια και το 20,2% απάντησε λίγο/καθόλου. Ενώ το ποσοστό των φοιτητών που έμειναν ικανοποιημένοι δεν είναι αρκετό το ποσοστό που απάντησαν μέτρια και λίγο/ καθόλου δεν είναι αμελητέο. Επειδή το ποσοστό που απάντησε θετικά είναι μικρό από τις διμεταβλητές συσχετίσεις που κάναμε μεταξύ των μεταβλητών

«εργασία με αλλόγλωσους»-«βοήθεια πρακτικής» είναι ορατές κάποιες επιδράσεις. Συγκεκριμένα όσοι δάσκαλοι είχαν στις πρακτικές τους αλλοδαπούς μαθητές πιστεύουν ότι βοηθήθηκαν (33,3%) στο πώς να αντιμετωπίσουν μια πολυπολιτισμική τάξη ενώ υπάρχει και ένα ποσοστό 48,9% που δείχνει ότι βοηθήθηκαν μέτρια (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 , Διμεταβλητή 1).

Στην επόμενη **ερώτηση (14)** ζητήσαμε να μας απαντήσουν αν έχουν έρθει σε επαφή με κάποια σειρά διδακτικών βιβλίων και κατά πόσο αισθάνονται έτοιμοι να το χρησιμοποιήσουν. Το 75,4 % απάντησε ότι έχει έρθει σε επαφή ενώ το 23,2% απάντησε αρνητικά . Για το βαθμό ετοιμότητας το 55,1% που είναι και το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε **μέτρια** ενώ μόνο το 13% απάντησε **πολύ.** Το 30,4 % απάντησε λίγο /καθόλου.

Στο **ερώτημα 15** ζητάμε από τους φοιτητές να αξιολογήσουν σε τι βαθμό γνωρίζουν γνωστικά αντικείμενα που έχουν να κάνουν με τη διαπολιτισμική τους επάρκεια. Τα αποτελέσματα φαίνονται στο Πίνακα 4 που ακολουθεί.

Πίνακας 4: Κατανομή % των απαντήσεων που αφορούν το βαθμό που γνωρίζουν γνωστικά αντικείμενα που έχουν να κάνουν με τη διαπολιτισμική επάρκεια.

	Πολύ/πάρα πολύ	μέτρια	Λίγο/καθόλου
Μεταναστευτικά ρεύματα	**29%**	**34,8%**	36,2%
Δίγλωσση εκπαίδευση	**30,4%**	**46,4%**	21,4%
Μοντέλα εκπαίδευσης	**33,3%**	**37,7%**	29%
Διδακτική της ελληνικής	**50,7%**	**34,8%**	14,4%
Θέματα ταυτότητας	**30,4%**	**27,5%**	48%
Μορφωτικά προγράμματα	**23,1%**	**34,8%**	42%
Νομοθετικό πλαίσιο για τη φοίτηση αλλοδαπών	8,7%	30,4%	60,9%

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι φοιτητές φαίνεται ότι το μόνο που γνωρίζουν σχετικά καλά είναι η διδακτική της ελληνικής με ποσοστό για την κατηγορία **πολύ καλά/ καλά** στο 50,7% ενώ για το νομοθετικό πλαίσιο μόνο το 8,7% γνωρίζει **πολύ καλά /καλά**. Επίσης παρουσιάζονται ελλείψεις στα μεταναστευτικά ρεύματα, στη δίγλωσση εκπαίδευση, στα μοντέλα εκπαίδευσης, στα θέματα ταυτότητας και στα μορφωτικά προγράμματα.

Στην **ερώτηση 16** ζητάμε να απαντήσουν σε τι βαθμό γνωρίζουν γνωστικά αντικείμενα που έχουν να κάνουν με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 5 που ακολουθεί.

Πίνακας 5: Κατανομή % των απαντήσεων που αφορούν το βαθμό που γνωρίζουν γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα.

	Πάρα πολύ/πολύ	μέτρια	Λίγο/καθόλου
Διδακτική της ελληνικής	**50.7%**	**34.8%**	14.4%
Γλωσσικό υπόβαθρο	**43.8%**	**29%**	27.5%
Πολιτισμικό υπόβαθρο	**34.8%**	**37.7%**	27.5%
Μοντέλα εκπαίδευσης	**26.1%**	**44.9%**	29%
Θέματα ταυτότητας	**31.8%**	**30.4%**	37.7%
Εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος	**40.5%**	**34.8%**	24.6%
Οργάνωση εκπαιδευτικών εκδηλώσεων	**31.8%**	**31.9%**	36.2%
Σχέσεις με γονείς	**40.2%**	**42%**	15.9%
Διαχείριση μεικτής τάξης	**27.5%**	**40.6%**	31.8%
Διαχείριση τάξεων υποδοχής	**11.5%**	**29%**	59.4%
Διαχείριση φροντιστηριακών τμημάτων	**11.6%**	**18.8%**	69.5%
Διαχείριση τάξεων ενισχυτικής	11.6%	30.4%	37%

Ό

σον αφορά τα αποτελέσματα το μόνο γνωστικό αντικείμενο που φαίνεται να γνωρίζουν πολύ είναι η διδακτική της ελληνικής με ποσοστό 50,7% και ακολουθεί το γλωσσικό υπόβαθρο, η εφαρμογή του Α.Π., και η σχέση με τους γονείς όπου τα ποσοστά τους κυμαίνονται από 40% έως 43,8%. Στη διαχείριση τάξεων διαφορετική από την κανονική τα αποτελέσματα είναι απογοητευτικά: μόνο το 27,5% γνωρίζει να διαχειριστεί μεικτή τάξη **πολύ/πάρα πολύ** ενώ για τις Τ.Υ., τα Φ.Τ και τις τάξεις ενισχυτικής τα ποσοστά είναι 11,5%, 11,6% και 11,6% αντίστοιχα. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί και από τις απαντήσεις στο ερώτημα 7 που αφορά τις πρακτικές ασκήσεις σε Τ.Υ ή Φ.Τ όπου κανένας δεν είχε δώσει θετική απάντηση.

Ένα από τους σκοπούς της μελέτης είναι να δούμε αν το προσφερόμενο Π.Σ. βοήθησε τους φοιτητές σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε αυτό αποσκοπεί η **ερώτηση 17** στην οποία οι φοιτητές καλούνται να απαντήσουν σε τι βαθμό νιώθουν καταρτισμένοι να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών. Τις περισσότερες απαντήσεις συγκέντρωσε η απάντηση μέτρια με ποσοστό 56,5%. Αυτοί που

νιώθουν πολύ/πάρα πολύ καταρτισμένοι είναι 12% **, λίγο** το 29% ενώ υπάρχει και μία απάντηση για το καθόλου**.** Από τις απαντήσεις των φοιτητών γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχουν ακόμα ελλείψεις στο Π.Σ. που κάνουν τους φοιτητές να έχουν ανασφάλειες σχετικά με την κατάρτισή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι ελλείψεις αυτές σχετίζονται τόσο με τα προσφερόμενα μαθήματα (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1, Π.Σ. 2008-2009) όσο και με τον τρόπο που γίνονται οι πρακτικές ασκήσεις .

Στο **ερώτημα 18** ζητήσαμε από τους φοιτητές του δείγματός μας πουν αν το Α.Π. ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών που δεν έχουν της ελληνική ως μητρική γλώσσα. Οι απαντήσεις φαίνονται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6: Κατανομή % των απαντήσεων για το αν Α.Π. ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών που δεν έχουν της ελληνική ως μητρική γλώσσα

	Ποσοστά	Έγκυρο ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	**2,9%**	2,9%
Διαφωνώ πολύ	**7,2%**	7,4%
Διαφωνώ	**26,1%**	26,5%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	**29%**	29,4%
Συμφωνώ	**29%**	**29,4%**
Συμφωνώ πολύ	**4,3%**	**4,4%**
Σύνολο	**98,6%**	100%
missing	**1**	
Total	100%	

Οι φοιτητές συμφωνούν σε ποσοστό 33,8% ότι το αναλυτικό πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών ενώ κανείς δεν απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα. Το ποσοστό που διαφωνεί είναι μεγαλύτερο: 36,8% ενώ το 26,5% του έγκυρού πάντα δείγματος ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος ή θα διαφωνεί ή θα παραμείνει ουδέτερο στις απαντήσεις του. Εφόσον τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε φοιτητές που κάνουν πρακτική, που είναι μέσα στην τάξη και εργάζονται και μόνο για λίγο διάστημα οι δυσκολίες και οι ελλείψεις του αναλυτικού προγράμματος για τους αλλόγλωσσούς μαθητές έγιναν αμέσως αντιληπτές.

Στην **ερώτηση 19** ζητήσαμε από τους φοιτητές του δείγματος να μας πουν αν τα γνωστικά αντικείμενα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτικά στα Π.Σ. των ΠΤΔΕ Οι απαντήσεις τους έχουν μεγάλη ποικιλία και φαίνονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5: Κατανομή % των απαντήσεων για το αν τα γνωστικά αντικείμενα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτικά στα Π.Σ. των ΠΤΔΕ

	Ποσοστά	Συχνότητες
Διαφωνώ απόλυτα	**0**	0
Διαφωνώ πολύ	**1,4%**	1
Διαφωνώ	**7,2%**	5
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	**10,1%**	7
Συμφωνώ	**42%**	29
Συμφωνώ πολύ	**14,5%**	10
Συμφωνώ απόλυτα	**24,6%**	17
Total	100%	69

Οι φοιτητές συμφωνούν σε ποσοστό 81,1% να γίνουν τα γνωστικά αντικείμενα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση υποχρεωτικά στο Π.Σ. των ΠΤΔΕ Το 10,1% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ μόλις το 8,6% διαφωνεί. Επίσης δεν είχαμε καμία απάντηση διαφωνώ απόλυτα**.** Παρά το μεγάλο ποσοστό συμφωνίας μέσα από τις διμεταβλητές συσχετίσεις που κάναμε είναι ορατές κάποιες επιδράσεις. Συγκεκριμένα όσοι από τους φοιτητές πήραν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους εκτός από τα υποχρεωτικά και επιλογής μαθήματα δείχνουν να συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με αυτούς που πήραν μόνο τα υποχρεωτικά (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3, διμεταβλητή 2) .Το ίδιο ισχύει και για τους φοιτητές που αντιμετώπισαν στις πρακτικές τους αλλόγλωσσους μαθητές (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3, διμεταβλητή 3)

Στην ανοιχτή **ερώτηση 20** ζητήσαμε από τους φοιτητές να μας πουν ελεύθερα τι θεωρούν σημαντικό να περιλαμβάνει ο οδηγός σπουδών για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι απαντήσεις που πήραμε είναι οι εξής: περισσότερα μαθήματα υποχρεωτικά, πρακτικές ασκήσεις σε διαπολιτισμικά σχολεία, Τ.Υ και Φ.Τ., συγκεκριμένα μοντέλα διδασκαλίας, εργαστηριακές ασκήσεις, οργάνωση σεμιναρίων,

δειγματικές διδασκαλίες και συνδυασμός των παραπάνω. Αναλυτικά τα ποσοστά φαίνονται στον Πίνακα 7 που ακολουθεί.

Πίνακας 7 : Καταγραφή % των απαντήσεων για το τι θεωρούν σημαντικό να περιλαμβάνει ο οδηγός σπουδών για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	Συχνότητες	Ποσοστά
Μαθήματα υπ.	**15**	21,4%
Μαθήματα επ.	**3**	4,3%
Πρακτικές ασκήσεις σε Φ.Τ & Τ.Υ	**10**	14,3%
Μοντέλα διδασκαλίας	**7**	10%
εργαστήρια	**4**	5,7%
Μαθήματα & πρακτικές ασκήσεις	**16**	22,9%
Μαθήματα & σεμινάρια	**3**	4,3%
Προβολή ταινιών	**1**	1,4%
Πρακτική με βιβλία	**8**	11,4
Επάρκεια Π.Σ.	**2**	2,9%
Σύνολο	69	100%

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών ζητάει περισσότερα μαθήματα σε συνδυασμό με πρακτικές ασκήσεις (22,9%). Επίσης το 14,3% ζητάει πρακτικές ασκήσεις σε Φ.Τ και Τ.Υ που δεν του προσφέρει το υπάρχων Π.Σ.

Στην **ερώτηση 21 (Α)** αυτή ζητήσαμε από τους φοιτητές να αυτό-αξιολογήσουν την ικανότητά τους σε δηλώσεις σχετικές με τις διδακτικές μεθόδους και τη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων. Η ερώτηση αυτή είναι παρμένη από το ερωτηματολόγιο Ελληνό-Σλοβένικης μελέτης που έγινε το 2009 των Chen & Starosta. Η πρώτη ερώτηση αφορά στην προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων στις ανάγκες των μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Οι απαντήσεις βρίσκονται στον Πίνακα 8 που ακολουθεί.

Πίνακας 8: Κατανομή % των απαντήσεων για την προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων στις ανάγκες των μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες

	ποσοστό	**Έγκυρο ποσοστό**
Δεν πιστεύω ότι θα το έκανα πολύ καλά	**7.2%**	7.4%
Θα το έκανα αν ήταν υποχρεωτικό αλλά θα ήταν δύσκολο για μένα	**10.1%**	10.3%
Πιστεύω ότι θα το έκανα σχετικά καλά αν είχα χρόνο να προετοιμαστώ	**73.9%**	**75%**
Είμαι σίγουρος ότι θα ήταν εύκολο για μένα να το κάνω	**7.2%**	7.4%
Σύνολο	**98.6%**	100%
Missing	**1.4%**	
Total	100%	

Το μεγαλύτερο ποσοστό του έγκυρου δείγματος , το 75%, δείχνει σίγουρο ότι θα τα κατάφερνε αρκεί να είχε το χρόνο να προετοιμαστεί. Δηλαδή οι περισσότεροι φοιτητές δείχνουν να έχουν την ικανότητα να προσαρμόσουν τις μεθόδους τους σε μία πολυπολιτισμική τάξη. Το αποτέλεσμα αυτό μπορούμε να το αντιπαραβάλουμε και με την ερώτηση 7 όπου το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών αντιμετώπισε στις πρακτικές του ασκήσεις αλλόγλωσσους μαθητές οπότε απέκτησε κάποια μικρή εμπειρία πάνω στη διδακτική τους. Ένα μικρό ποσοστό το 7,4% απαντά ότι δεν θα ήταν εύκολο για αυτόν ενώ επίσης ένα μικρό ποσοστό 17,7% απαντά ότι θα του ήταν δύσκολο.

Η δεύτερη δήλωση **21 (β)** αφορούσε την παραγωγή υλικού κατάλληλου για πολυπολιτισμικές τάξεις. Από τις απαντήσεις του έγκυρου δείγματος των φοιτητών φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό , 62,7% θεωρεί ότι είναι ικανό να παράγει υλικό για μια πολυπολιτισμική τάξη αν είχε το χρόνο να προετοιμαστεί. Σε αντιπαραβολή με την ερώτηση 7, οι περισσότεροι φοιτητές αντιμετώπισαν αλλόγλωσσους μαθητές στην τάξη τους και επομένως είναι πιθανό να χρειάστηκαν να παράγουν υλικό για τις συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Μικρό είναι το ποσοστό που θεωρεί ότι θα του ήταν εύκολο, 13,4% ενώ το ποσοστό που θεωρεί ότι θα του ήταν δύσκολο είναι 23,9%.

Στην επόμενη δήλωση **21 (Γ)** ζητάμε από τους φοιτητές να αξιολογήσουν την ικανότητά τους σχετικά με την ανάλυση διδακτικού υλικού που σχετίζεται με προκαταλήψεις και στερεότυπα. Τα αποτελέσματα του έγκυρου δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.

Πίνακας 9: Κατανομή % των απαντήσεων για την ικανότητα σχετικά με την ανάλυση διδακτικού υλικού που σχετίζεται με προκαταλήψεις και στερεότυπα

	ποσοστό	**Έγκυρο ποσοστό**
Δεν πιστεύω ότι θα το έκανα πολύ καλά	8,7%	*8,8%*
Θα το έκανα αν ήταν υποχρεωτικό αλλά θα ήταν δύσκολο για μένα	29%	*29,4%*
Πιστεύω ότι θα το έκανα σχετικά καλά αν είχα χρόνο να προετοιμαστώ	43,5%	**44,1%**
Είμαι σίγουρος ότι θα ήταν εύκολο για μένα να το κάνω	17,4%	17,6%
Σύνολο	98,6%	100%
Missing	1,4%	
Total	100%	

Από τα αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 44,1% θα μπορούσε να το κάνει σχετικά καλά αν είχε το χρόνο να προετοιμαστεί. Το ποσοστό των φοιτητών που δείχνει να αντιμετώπιζε δυσκολίες φτάνει στο 38,2 % δηλαδή περίπου όσο και το ποσοστό αυτών που απάντησαν ότι θα τα κατάφερναν σχετικά καλά. Το ποσοστό των φοιτητών που είναι σίγουρη ότι θα τους ήταν εύκολο φτάνει στο 17,6%. Φαίνεται ότι όσον αφορά τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις οι φοιτητές αντιμετωπίζουν ακόμα προβλήματα.

Η τέταρτη δήλωση **21 (Δ)** αφορά την παρουσίαση διαφοροποιημένων ομάδων στην τάξη ώστε να κερδίσουν το σεβασμό των άλλων. Από τα αποτελέσματα του έγκυρου δείγματος οι φοιτητές θεωρούν ότι θα το έκαναν σχετικά καλά αν είχαν χρόνο να προετοιμαστούν σε ποσοστό 50,7%. Και σε αυτήν την δήλωση οι φοιτητές δεν αυτό-αξιολογούνται σίγουροι σε μεγάλο ποσοστό. Παρόλα αυτά το ποσοστό των φοιτητών που θεωρούν τους εαυτούς τους σίγουρους είναι μεγαλύτερο από τις προηγούμενες δηλώσεις και

φτάνει στο 29%. Οι φοιτητές που θεωρούν ότι θα αντιμετώπιζαν δυσκολίες ανέρχονται στο 19,4%. Το ποσοστό αυτό είναι μικρότερο σε σχέση με τις προηγούμενες δηλώσεις.

Στη δήλωση **21 (Ε)** οι φοιτητές αξιολογούν την ικανότητά τους στη παραγωγή δραστηριοτήτων που τονώνουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο Πίνακας 10 που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα του έγκυρου δείγματος.

Πίνακας 10: Κατανομή % των απαντήσεων για την ικανότητα στη παραγωγή δραστηριοτήτων που τονώνουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

	ποσοστό	**Έγκυρο ποσοστό**
Δεν πιστεύω ότι θα το έκανα πολύ καλά		
Θα το έκανα αν ήταν υποχρεωτικό αλλά θα ήταν δύσκολο για μένα	**11,6%**	11,8%
Πιστεύω ότι θα το έκανα σχετικά καλά αν είχα χρόνο να προετοιμαστώ	**59,4**	**60,3%**
Είμαι σίγουρος ότι θα ήταν εύκολο για μένα να το κάνω	**27,5%**	27,9%
Σύνολο	**98,6%**	100%
Missing	**1,4%**	
Total	100%	

Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν τελείως αρνητικές απαντήσεις. Το μεγαλύτερο ποσοστό 60,3% συνεχίζει να θεωρεί ότι θα το έκανε σχετικά καλά αν είχε χρόνο να προετοιμαστεί. Επίσης του 27,9% είναι σίγουρο ότι θα του ήταν εύκολο ενώ το ποσοστό που θα αντιμετώπιζε δυσκολίες είναι μικρό :11,8%

Η επόμενη δήλωση **21 (ΣΤ)** αφορά τον εντοπισμό σχολικών πρακτικών που μπορεί να βλάψουν τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι απαντήσεις του έγκυρου ποσοστού φαίνονται στον Πίνακα 11.

Πίνακας 11: Κατανομή % των απαντήσεων για τον εντοπισμό σχολικών πρακτικών που μπορεί να βλάψουν τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα

	ποσοστό	**Έγκυρο ποσοστό**
Δεν πιστεύω ότι θα το έκανα πολύ καλά	**5,8%**	5,9%
Θα το έκανα αν ήταν υποχρεωτικό αλλά θα ήταν δύσκολο για μένα	**21,7%**	22,1%
Πιστεύω ότι θα το έκανα σχετικά καλά αν είχα χρόνο να προετοιμαστώ	**42%**	**42,6%**
Είμαι σίγουρος ότι θα ήταν εύκολο για μένα να το κάνω	**29%**	29,4%
Σύνολο	**98,6%**	100%
Missing	**1,4%**	
Total	100%	

Από τις απαντήσεις των φοιτητών συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 42,6% πιστεύει ότι θα το έκανε σχετικά καλά αν είχε χρόνο να προετοιμαστεί . Και σε αυτή τη δήλωση διακρίνεται η σιγουριά των φοιτητών ότι θα τα κατάφερναν. Επίσης το ποσοστό των φοιτητών που δείχνει ότι θα τους ήταν εύκολο διατηρείται σε σχετικά υψηλά επίπεδα σε σύγκριση και με τις προηγούμενες απαντήσεις.: 29%. Το ίδιο περίπου ποσοστό έχουμε και για τους φοιτητές που απάντησαν ότι θα δυσκολεύονταν: 28%.

Στη δήλωση **21 (Z)** ζητήσαμε από τους φοιτητές να αξιολογήσουν την ικανότητά τους στο να βρουν λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν λόγω της ύπαρξης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μέσα στην τάξη τους. Αναλύοντας τα αποτελέσματα του πίνακα 12 παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών , το 54,4% πιστεύει ότι θα τα κατάφερνε σχετικά καλά αν είχε χρόνο να προετοιμαστεί. Παρατηρούμε μείωση του ποσοστού των φοιτητών που θεωρούν ότι θα του ήταν πολύ εύκολο να το κάνουν αφού μόλις το 13,2% ανήκει σε αυτή τη κατηγορία. Επίσης συγκριτικά με τις προηγούμενες δηλώσεις εδώ έχουμε και το μεγαλύτερο ποσοστό στην απάντηση «Δεν πιστεύω ότι θα το έκανα πολύ καλά» που φτάνει στο 13,2%.

Η δήλωση **21 (Η)** αφορά την παραγωγή δραστηριοτήτων που διαλύουν τους μύθους για τους πληθυσμούς από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο Πίνακας 13 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του έγκυρου δείγματος.

Πίνακας 12: Κατανομή % των απαντήσεων για την παραγωγή δραστηριοτήτων που διαλύουν τους μύθους για τους πληθυσμούς από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

	ποσοστό	**Έγκυρο ποσοστό**
Δεν πιστεύω ότι θα το έκανα πολύ καλά	**4,3%**	4,4%
Θα το έκανα αν ήταν υποχρεωτικό αλλά θα ήταν δύσκολο για μένα	**33,3%**	33,8%
Πιστεύω ότι θα το έκανα σχετικά καλά αν είχα χρόνο να προετοιμαστώ	**44,9%**	**45,6%**
Είμαι σίγουρος ότι θα ήταν εύκολο για μένα να το κάνω	**15,9%**	16,2%
Σύνολο	**98,6%**	100%
Missing	**1,4%**	
Total	100%	

Από τη μελέτη του Πίνακα 12 συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 45,6%, περίπου οι μισοί, θεωρεί ότι θα το έκανε σχετικά καλά αν είχε χρόνο να προετοιμαστεί. Επίσης παρατηρούμε ότι στην απάντηση «Θα το έκανα αν ήταν υποχρεωτικό αλλά θα μου ήταν δύσκολο» έχουμε επίσης μεγάλο ποσοστό, το 33,8%. Αυτό δείχνει ότι αρκετοί φοιτητές θα δυσκολευόντουσαν σε αυτή τη δήλωση. Μόνο το 4,4% δήλωσε ότι δε θα τα κατάφερνε ενώ οι φοιτητές που δεν θα αντιμετώπιζαν προβλήματα φτάνουν στο 16,2 %.

Στην δήλωση **21 (Θ)** ζητήσαμε από τους φοιτητές να αξιολογήσουν πόσο μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να εξετάσουν τις δικές τους προκαταλήψεις. Από τον παραπάνω πίνακα συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών απάντησε ότι θα το έκανε σχετικά καλά αν είχε το χρόνο να προετοιμαστεί. Όπως και στη δήλωση 3 που αφορούσε τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και σε αυτήν τη δήλωση που αφορά τις προκαταλήψεις των ίδιων των μαθητών έχουμε αρκετά μεγάλο ποσοστό ,το 30,9% συγκεκριμένα των φοιτητών απάντησαν ότι θα το έκαναν αν ήταν υποχρεωτικό αλλά θα τους ήταν δύσκολο,

ποσοστό που δεν θεωρείται αμελητέο. Μόνο το 5,9% θεώρησαν ότι δεν θα το έκαναν καλά ενώ το 16,2%θεωρεί ότι θα του ήταν εύκολο.

Η δήλωση **21 (I)** αφορά την παραγωγή διδακτικών δραστηριοτήτων ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές στην ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης φυλετικών διακρίσεων. Οι απαντήσεις του έγκυρου δείγματος ακολουθούν στον Πίνακα 13.

Πίνακας 13: Κατανομή % των απαντήσεων για την παραγωγή διδακτικών δραστηριοτήτων ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές στην ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης φυλετικών διακρίσεων

	ποσοστό	**Έγκυρο ποσοστό**
Δεν πιστεύω ότι θα το έκανα πολύ καλά	**8,7%**	8,8%
Θα το έκανα αν ήταν υποχρεωτικό αλλά θα ήταν δύσκολο για μένα	**33,3%**	33,8%
Πιστεύω ότι θα το έκανα σχετικά καλά αν είχα χρόνο να προετοιμαστώ	**42%**	**42,6%**
Είμαι σίγουρος ότι θα ήταν εύκολο για μένα να το κάνω	**14,5%**	14,7%
Σύνολο	**98,6%**	100%
Missing	**1,4%**	
Total	100%	

Οι φοιτητές πιστεύουν ότι σε ποσοστό 42,6% ότι θα το έκαναν σχετικά καλά αν είχαν χρόνο να προετοιμαστούν. Υπάρχει όμως και ένα ποσοστό 33,8% που πιστεύει ότι θα το έκανε αν ήταν υποχρεωμένοι και θα του ήταν δύσκολο. Διαπιστώνουμε ότι οι φοιτητές θα αντιμετώπιζαν δυσκολίες όσον αφορά την αντιμετώπιση φυλετικών διακρίσεων. Το ποσοστό που πιστεύει ότι δε θα το έκανε καλά είναι 8,8% ενώ το ποσοστό που πιστεύει ότι θα του ήταν εύκολο είναι 14,7%

Στην τελευταία **21 (K)** δήλωση ζητήσαμε από τους φοιτητές να αξιολογήσουν τους εαυτούς τους κατά πόσο μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αντιληφθούν τις απόψεις των αλλότριων εθνικών και κοινωνικών ομάδων. Από τις απαντήσεις διαπιστώνουμε ότι το 41,2% μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές σχετικά καλά αν έχουν το χρόνο να προετοιμαστούν. Τα ποσοστά στην δεύτερη και τέταρτη απάντηση είναι σχεδόν τα ίδια :

25% και 26,5 % αντίστοιχά με το να υπερτερεί η απάντηση «Είμαι σίγουρος ότι θα ήταν εύκολο για μένα να το κάνω». Μονό το 4,4 % του έγκυρου πάντα δείγματος απαντά ότι δε θα το έκανε πολύ καλά.

Στην **ερώτηση 22** ζητήσαμε από τους φοιτητές να απαντήσουν σε τι βαθμό η εκπαίδευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Π.Τ.Δ.Ε. Πάτρας ανταποκρίθηκε στις απαιτήσεις διδασκαλίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Το 60% των φοιτητών απάντησαν **μέτρια** ενώ μόνο το 17,4 απάντησε **πολύ.** Λίγο/καθόλου απάντησε το 21,7% των φοιτητών.

Στην **ερώτηση 23** ζητήσαμε από τους φοιτητές να μας πουν πόσο συμφωνούν της εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών να αναλαμβάνουν κυρίως ομοεθνείς εκπαιδευτικοί. Οι φοιτητές ποσοστό 36,2 % διαφωνούν ότι θα πρέπει την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών να αναλαμβάνουν ομοεθνείς εκπαιδευτικοί. Το 33,3 % ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ το 30,3 % συμφωνεί.

Στην **ερώτηση 24** για το αν θα πρέπει οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία οι φοιτητές απάντησαν αρνητικά σε ποσοστό 62,3%. Ένα ποσοστό 21,7% απάντησε ότι ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί ενώ το ποσοστό που συμφωνεί είναι 15,9 %

Ένας από τους στόχους της μελέτης μας ήταν να διερευνήσουμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Για αυτό στην **ερώτηση 25** ζητήσαμε να μας πουν πόσο συμφωνούν ότι ωφελούνται οι μαθητές από τη συνύπαρξή τους με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι απαντήσεις τους φαίνονται στο Πίνακα 16 .

Πίνακας 16: Κατανομή % των απαντήσεων για το αν οι μαθητές ωφελούνται από τη συνύπαρξή τους με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα

	Συχνότητες	Ποσοστά
Διαφωνώ απόλυτα	0	0
Διαφωνώ πολύ	0	0
Διαφωνώ	1	1,4%
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	12	17,4%
Συμφωνώ	**24**	**30,8%**
Συμφωνώ πολύ	**21**	**30,4%**
Συμφωνώ απόλυτα	**11**	**15,9%**
Total	69	100%

Οι φοιτητές συμφωνούν σε ποσοστό 77,1% ότι θα υπάρξει ωφέλεια για τους μαθητές από την συνύπαρξη στο ίδιο σχολικό περιβάλλον , μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά.. Επίσης η ερώτηση αυτή συνδέεται με την προηγούμενη όπου το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών 62,3% διαφώνησε για τη φοίτηση σε διαφορετικά σχολεία των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτοί που διαφωνούν αποτελούν το 1,4% του δείγματος ενώ ένα ποσοστό 17,4% ούτε διαφωνεί ούτε συμφωνεί. Θέλοντας να δούμε αν υπάρχει επίδραση μιας μεταβλητής σε κάποια άλλη με τις διμεταβλητές συσχετίσεις που κάναμε βρήκαμε ότι υπάρχουν κάποιες επιδράσεις. Συγκεκριμένα όσους από τους φοιτητές γνωρίζουν καλά μία ξένη γλώσσα έχουν και θετικότερη στάση απέναντι σε μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (παράρτημα 2, διμεταβλητή 5) . Το ίδιο ισχύει και για όσους έχουν εργαστεί με αλλόγλωσσους μαθητές στην πρακτική τους (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3, διμεταβλητή 6) .Θετικότερη στάση έχουν και οι φοιτητές που δεν έχουν εργαστεί με αλλόγλωσσους μαθητές στην πρακτική τους (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3, διμεταβλητή 6) καθώς και όσοι έχουν κάποιο παρακολουθήσει συνέδριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Εφόσον ένας από τους σκοπούς της έρευνας ήταν να ερευνήσουμε τη στάση των μελλοντικών δασκάλων απέναντι σε μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα τους η **ερώτηση 26** αφορούσε κατά πόσο συμφωνούν στο ότι θα πρέπει η βιβλιοθήκη της τάξης να αντανακλά τις εθνικές, φυλετικές και πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν στην τάξη .

Από την επεξεργασία των απαντήσεων πήραμε τα εξής αποτελέσματα: το 68,1% των φοιτητών συμφωνεί ενώ το 14,5 ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί ενώ μόνο το 17,3% διαφωνεί.

7.Συμπεράσματα

1.Παραπάνω από το μισό των φοιτητών του δείγματός μας έχει εργαστεί στις πρακτικές τους ασκήσεις με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα: αλλοδαπούς, παλιννοστούντες και τσιγγάνους. Αυτό δείχνει ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι μια πραγματικότητα που αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο μερικούς που έτυχε να εργάζονται κάποια στιγμή της επαγγελματικής τους καριέρας με μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

2. Κανένας φοιτητής δεν έχει κάνει πρακτική σε Φ.Τ ή Τ.Υ.

3. Το ποσοστό των φοιτητών που έχει παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πολύ χαμηλό και αυτό πρέπει να προβληματίζει. Αντίθετα το ποσοστό των φοιτητών που έχουν παρακολουθήσει κάποιο συνέδριο είναι μεγαλύτερο 49,3% αλλά παραμένει κάτω από το μισό πληθυσμό του δείγματος.

4. Οι μελλοντικοί δάσκαλοι δείχνουν ενδιαφέρον να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση επιλέγοντας εκτός από τα υποχρεωτικά και πληθώρα μαθημάτων επιλογής από αυτά που προσφέρει το τμήμα. Ενώ οι περισσότεροι έχουν έρθει σε επαφή με κάποια σειρά διδακτικών βιβλίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης μόνο το 13% αισθάνεται πολύ έτοιμο να το χρησιμοποιήσει.

5. Οι μελλοντικοί δάσκαλοι φαίνεται ότι δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις δυσκολίες μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Για να μπορέσουν να τα καταφέρουν χρειάζονται περισσότερη ειδίκευση σε θέματα διδακτικής προσέγγισης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πέρα από αυτό απαραίτητο κρίνεται και η ύπαρξη μέσα στο σχολείο προσωπικού στήριξης (ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός) , γιατί οι μαθητές εξαιτίας της αλλαγής του γενικότερου περιβάλλοντός τους χρειάζονται βοήθεια από εξειδικευμένους επιστήμονες. Παρόλο που το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα με την είσοδο της Διαθεματικότητας έχει κάνει σημαντικά βήματα να βοηθήσει τους μαθητές που διαφέρουν πολιτισμικά οι μελλοντικοί δάσκαλοι πιστεύουν ότι πρέπει να γίνουν ακόμα αρκετές αλλαγές.

6. Οι μελλοντικοί δάσκαλοι πιστεύουν ότι το Π.Σ. δεν ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης για αυτό και ζητάνε περισσότερα μαθήματα υποχρεωτικά, πρακτικές ασκήσεις σε διαπολιτισμικά σχολεία, Τ.Υ και Φ.Τ., συγκεκριμένα μοντέλα διδασκαλίας, εργαστηριακές ασκήσεις, οργάνωση σεμιναρίων, δειγματικές διδασκαλίες κ.τ.λ.

7. Όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική επάρκεια στο χώρο δηλαδή της θεωρητικής, επιστημονικής και ερευνητικής τους προσπάθειας οι μελλοντικοί δάσκαλοι θεωρούν ότι έχουν ελλείψεις.

8. Όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα που έχουν να κάνουν με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα τους, το γεγονός δηλαδή να μετουσιώνουν στην πράξη την επιστημονική τους γνώση και κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, επίσης φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν ελλείψεις.

9. Όσον αφορά την αυτό-αξιολόγηση των φοιτητών σε δηλώσεις που έχουν να κάνουν με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης φαίνεται ότι θα αντιμετώπιζαν τα προβλήματα σχετικά καλά αν είχαν χρόνο να ασχοληθούν . Τα ποσοστά που αντιστοιχούν στην απάντηση «Πιστεύω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά» στο σύνολο των απαντήσεων είναι μικρά. Γίνεται αντιληπτό ότι οι μελλοντικοί δάσκαλοι χρειάζονται περαιτέρω γνώσεις για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

10. Μέσα από την έρευνα που διενεργήσαμε με τους μελλοντικούς δασκάλους φαίνεται ότι σε μεγάλο ποσοστό πιστεύουν ότι από τη συνύπαρξη μαθητών με διαφορετικά γλωσσικά, θρησκευτικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα μπορούν να ωφεληθούν όλοι οι μαθητές για αυτό και απορρίπτουν την ύπαρξη ξεχωριστών σχολείων, εκπαίδευση από ομοεθνείς εκπαιδευτικούς ή το μη εμπλουτισμό της σχολικής βιβλιοθήκης με βιβλία που αντανακλούν τις εθνικές, φυλετικές και πολιτισμικές διαφορές μέσα στην τάξη.

8. Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας καθώς και η βιβλιογραφία που μελετήσαμε μας δίνουν τη δυνατότητα να διατυπώσουμε ορισμένες προτάσεις οι οποίες θα μπορούν να προκαλέσουν συζήτηση πάνω στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής επάρκειας και ετοιμότητας.

1. Η εκπαίδευση των δασκάλων πρέπει να προσφέρει τόσο την απόκτηση θεωρητικών γνώσεων όσο και την απόκτηση διδακτικών δεξιοτήτων. Αυτοί οι στόχοι είναι αλληλένδετοι, πράγμα που σημαίνει μια εναλλαγή θεωρίας και πράξης. Τα παραπάνω προσόντα πρέπει να τα αποκτήσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

2.Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι το σχολείο δεν περιορίζεται πια μόνο στον εκπαιδευτικό του ρόλο προσφέροντας στους μαθητές γνώσεις αλλά συμβάλλει καθοριστικά στην κοινωνική ένταξη και προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο κοινωνικό τους περιβάλλον και ανάλογα με τη στάση που ο ίδιος κρατάει απέναντί τους - θετική ή αρνητική - μπορεί να επηρεάσει και να διαμορφώσει συνειδήσεις απέναντι σε καθετί διαφορετικό. Η αποδοχή της ισοτιμίας των διαφορετικών πολιτισμών πρέπει να ξεκινάει μέσα από την τάξη πρώτα και μετά να συνεχίζεται και στην κοινωνία.

3.Ο σύγχρονος δάσκαλος πρέπει να αποκτήσει τουλάχιστον στοιχειώδεις γνώσεις σχετικά με τον πολιτισμό των μαθητών του και να προσπαθήσει να κατανοήσει τη σημασία των ξένων πολιτιστικών στοιχείων για αυτό θα πρέπει και τα Π.Σ. να προσφέρουν κάποια εισαγωγικά μαθήματα στις πιο διαδεδομένες γλώσσες των μεταναστών μαθητών.

4.Η πρακτική άσκηση κατά τη διάρκεια της φοίτησης δίνει τη δυνατότητα στο φοιτητή να ανταποκριθεί μέχρι ένα βαθμό μόνο στο εκπαιδευτικό του έργο καθώς δεν είναι αρκετή ώστε να αναπτυχθούν οι δεξιότητες εκείνες που θα καταστήσουν έναν εκπαιδευτικό έτοιμο να διαχειριστεί μία πολυπολιτισμική τάξη. Για να γίνει πιο ουσιαστική θα πρέπει να προβλέπει παραμέτρους για εφαρμογή δειγματικών διδασκαλιών, συγκεκριμένα μοντέλα διδασκαλίας, πρακτική σε Φ.Τ και Τ.Υ ή τάξεις ενισχυτικής διδασκαλίας, εφαρμογές των αντίστοιχων νομικών πλαισίων που ολοκληρώνουν την εικόνα ενός εκπαιδευτικού έτοιμου να αναλάβει εκπαιδευτικό έργο σε μια πολυπολιτισμική τάξη.

5. Περισσότερα υποχρεωτικά μαθήματα στο Π.Σ. για μεγαλύτερη εξειδίκευση των μελλοντικών δασκάλων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

6. Τα ευρήματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι πέρα από τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται απαραίτητη θεωρείται και η διάθεση του εκπαιδευτικού να αναπτύξει πρωτοβουλίες, να ενδιαφερθεί να ενημερωθεί για τις νέες μεθόδους έρευνας, διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης και διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων ώστε να μη διαιωνίζεται ο τύπος του παραδοσιακού δασκάλου, ενός δασκάλου μη προσαρμοσμένου στα νέα δεδομένα

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

Αλμπάνης, Ευ. (1998). Παγκοσμιοποίηση, Αθήνα: Τροχαλία, σελ. 23-27.

Banks, J. (2004).Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση, Τρίτη Αμερικάνικη Έκδοση, επιστημονική επιμέλεια –πρόλογος Ευγενία Κατσαβάνου, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.

Βεργίδης,Δ.(1998).Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τεύχος 45/1998.

Γεωργογιάννης, Π. (1999).Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2004).Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Στο Π, Γεωργογιάννης, (επιμ), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου*, Άρτα

Γεωργογιάννης, Π. (2006). Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α'/βάθμιας & Β'/βάθμιας Εκπαίδευσης, Πάτρα, σελ. 51.

Γλαρέτζου, Ε.& Χαραμής, Χ.(2007).Πρόγραμμα σπουδών και ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, στο http://www.alfavita.gr/artra/art8517h.php(13/8/2009).

Coen, L.&Manion,L (1994).Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Αθήνα, Μεταίχμιο

Cummins,J.(2003).Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση-Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της ετερότητας, Σκούρτου. Ε. (επιμ.), Β΄Έκδοση, Αθήνα: Gutenberg .

Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική –Διαπολιτισμική αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές, Στο περιοδικό "*Τα Εκπαιδευτικά*" τεύχος 16/1989 στο http://ediamme.edc.uoc.gr/download.php?id=259442,135,8 (15/5/2009).

Δαμανάκης, Μ. (1997). Η Διαπολτισμική αγωγή και εκπαίδευση στην Ελλάδα, σελ. 79 στα :*Πρακτικά του Ζ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας με θέμα: Παιδαγωγικά επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές*, Παν/μιο Κρήτης, Ελληνικά Γράμματα.

Ζωγράφου, Α. (2003). Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα,119-121,Αθήνα:Δαρδανός .

Ι.Π.Ο.Δ.Ε (2004).Στατιστικά Δεδομένα, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, www.ipode.gr (12/6/2009).

Κανακίδου, Ε& Παπαγιάννη, Β. (1994), Διαπολιτισμική Αγωγή:73-74, Αθήνα.

Κρίβας, Σ. (2001) . Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική,Gutenberg .

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε, Σπινθουράκη, Ι.Α & Β.Ζωγράφου (2005).Αξιολόγηση του βαθμού εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων με την εισαγωγή μαθημάτων με Διαπολιτισμική Διάσταση
www.elemedu.upatras.gr/.../**karatzia**_spinthouraki_zografou.htm (22/2/2009).

Κάτσικας, Χ.(2009). Άλμα σε Παιδαγωγικά, Ιατρικές και Πολυτεχνικές Σχολές, *ΤΑ ΝΕΑ, δημοσιεύτηκε:* Δευτέρα 9 Ιουλίου 2009 .

Κυριαζή, Ν. (2001),Η Κοινωνιολογική έρευνα, Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών, Γ΄ έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, σελ.99-147& 283-299.

Λάγιος, Β,Μπομπαρίδου, Χ& Ε. Δασκαλάκη, (2005). Ο βαθμός κατοχής των Ελλήνων εκπαιδευτικών της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής επάρκειας και ετοιμότητας. Στο Π, Γεωργογιάννης, (επιμ), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου*, Πάτρα, σ.σ. 323-324.

Μακράκης, Β. (2006). Η Διευθνοποίηση της Εκπαίδευσης: Η περίπτωση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ*, Γ΄ Έκδοση Αθήνα σελ. 207-224.

Μάρκου, Γ. (1996).Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα: Γ. Γ. Λαϊκής Επιμόρφωσης..

Μπομπαρίδου, Χ. Κουνέλη, Β& Π. Γεωργογιάννης (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών. Απόψεις των εκπαιδευτικών. Στο Π, Γεωργογιάννης, (επιμ), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου*, Άρτα, σελ.73.

Νικολάου Γ. (2005) Διαπολιτισμική Διδακτική ,Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές. Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πατρών, Οδηγός Σπουδών: 2009-2010.
http://www.elemedu.upatras.gr/?section=565 (16/10/2009).

Παιλαιολόγου, Ν.& Ευαγγέλου Ο. (2003). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, *Εκπαιδευτική διδακτική και Ψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, εκδόσεις Ατραπός.

Πόρποδας, Κ. (2001). Ανάπτυξη Προγράμματος Σπουδών και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων Πατρών και Αιγαίου, *Πάτρα Πανεπιστήμιο Πατρών , ΠΤΔΕ, ΕΠΕΑΕΚ*, Παράρτημα Δ2-Δ3,Επ. Υπεύθυνος έργου. Κων.Πόρποδας

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

Σταμέλος, Γ. (1999). Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα, Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής, Αθήνα ,Εκδόσεις Gutenberg.

Υφαντή, Α. (2001). Η παγκοσμιοποίηση και οι επιρροές της στην εκπαιδευτική πολιτική. Μια κριτική προσέγγιση, Επιμέλεια: Νικόλαος Ζούκης - Θεόδωρος Μητάκος, *Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος Ηλεκτρονική παρουσίαση των Πρακτικών του Ι' ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ: Ελληνική παιδεία και παγκοσμιοποίηση* (Ναύπλιο 8,9.10 Νοεμβρίου 2001) Πολιτιστικό Κέντρο Δήμου Ναυπλίου http://www.pee.gr/enall/sin_napl.htm (15/6/2009).

Ξενόγλωσση:

Abbate-Vaughn, J. (2006).Multicultularism in teacher education: What to assess, for how long, with what expected outcomes? *Electronic Magazine of Multicultural Education,* 8(2).1-12 http://www.eastern.edu/publications/emme/2006fall/ Abbate-Vaughn.pdf (15/6/2009)

Banks, J. (2001). Cultural diversity and education: Foundations, curriculum and teaching. Needam Heights: Allyn &Bacon

Chang, H. (2003). Multicultural education for global citizenship: A textbook analysis. Electronic Magazine ;o *Multicultural Education* (online), 5(2), 19 http:// www.eastern. edu/publications/emme/2003fall/chang.html (15/6/2009).

Conclaves,S., Gifford,C., Woldjko, E. & Jocsal, A. (2006). Raising awareness of citizenship related competence ii higher education, in A. Rond (Ed) Citizenship Education Europe and the World. London:CICE Publications

Council of Europe, The CDCC's Project No 7. The education and cultural development of migrants (Final Report), Strasburg, 1986.

Council of Europe (2003). Leaning and teaching in the communication society, Strasburg: Council of Europe.

Cochram-Smith, M., Davis, D.,& K. Fries (2004). Multicultural teacher education:Research, practice and policy (931-975) Στο J. Banks (επιμ.), *Handbook of research on multicultural education* (3η έκδοση) . San Francisco: Jossey-Bass .

Damanakis, M. (2005). European and Intercultural Dimension in Greek Education, *European Educational Research Journal* 4(1):79-88 .

Davis, L.E., & Turner J.S. (1993). An investigation of the cultural sensitivity level of elementary preservise teachers, *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Conference,* New Orleans, Louisiana, 9-12 November 1993.

Dooly, M. & Villanueva, M.. (2006). Internationalisation as a key dimension to teacher education, *European Journal of Teacher Education,* 29 (2):223-240, May 2006.

Gundara, J. (2002). Intercultural Teacher Education,: Knowledge of the Curriculum, Presentation in the international symposium *Intercultural Teacher Education. The challenges of Diversity: Obstacles and Possibilities,* Botkyrka 9-12 June, 2002.

Hall, S. & Toll, S. (1999). Raising Intercultural Awareness in preparation for periods of residence abroad : A review of current practice in UKHE .

Hollins, E.R. (1993). Assessing teacher competence for diverse populations, Theory into practice, 32(2) pp 93-99.

Hooley, N. (2007). Establishing professional identity: Narrative as curriculum for pre-service teacher education, *Australian Journal of Teacher Education* 32(1):49-60,January 2007.

Lane, J. (2008). The Resources Boom: Cash Cow or Crisis for Preservice Teacher Education in Western Australia?, *Australian Journal of Teacher Education*, Vol 33(1), January 2008.

Larke , P.J. (1990). Cultural diversity awareness inventory: Assessing the sensitivity of preservise teachers, *Action in Teacher Education*, 12(3): 23-30.

Liliou, E (2009). Aspects of multiculturality in the Greek classroom, 1st EMUNI Research Souk 2009 (EMUNI ReS 2009) *The Euro-Mediterranean Student Research Multi-conference: Unity and Diversity of Euro-Mediterranean Identities, June 2009*.

Margison, S. (2002). Education in the Global market: Lessons from Australia. *Academe* 88(3).

Milner, H.R., Flowers, L. A., Moore, E., Moore, J., Flowers, T. (Oct/Nov 2003), Preservise Teacher's Awareness of Multiculturalism and Diversity, *The High School Journal*.

Rego, M.A. S. & Nieto, S. (2000). Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: lessons from the United States and Spain, Teaching and Teacher Education Vol 16(4) Pages 413-427 .

Spinthourakis, J.A. & Katsillis, J.M. (2003), Multiculturalism and teacher preparedness to deal with the new reality: the view from Greece, (93-98), In A. Ross (ed) *A Europe of many cultures. London*, UK: CICE, Institute for Policy Studies in Education (London Metropolitan University)

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

Spinthourakis, J.A (2006). Developing multicultural competence through intercultural sensitivity. *International journal of migration studies. Studi Emigrazione.Migration Studies*, XLIII(163), 641-656.

Spinthourakis, JA(2007). Multiculturalism, diversity and thw need for tolerance and Greek kindergarten teachers. *Problemy Wczesnej Edukacji* [Problems of Early Education] [a Polish Journal], 1 /2 (5-6).

Zeicnhner, K. (1994), Educating Teachers for Cultural Diversity in Current of Reform in Pre-Servise Teacher Education (Ed) Zeichner, K. Melnick, S and Gomez, M. New York: Teacher's college Press.

Παράρτημα

Παράρτημα 1

Πίνακας 1:ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ **1990-1991** ΠΤΔΕ ΠΑΤΡΑΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	**ΥΠ.**	**ΕΠ.**	**ΔΙΔΑΣΚ.**	**Περιγραφή περιεχομένου**
Εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών		√	*[8]	χωρίς
Εκπαίδευση των παλλινοστούντων τσιγγάνων		√	*	χωρίς
Συγκριτική Παιδαγωγική	√		Αναπλ. Καθηγητής	Με περιγραφή
Ειδικά θέματα συγκριτικής παιδαγωγικής		√	Αναπλ. Καθηγητής	Με περιγραφή
Ευρωπαϊκή Διάσταση στα Προγράμματα Σπουδών		√	*	Χωρίς
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών		√		

[8] Όπου * εννοείται απουσία στοιχείων.

Πίνακας 2:

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 1995-1996 ΠΤΔΕ ΠΑΤΡΑΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	**ΥΠ.**	**ΕΠ.**	**ΔΙΔΑΣΚ.**	**ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ**
Διαπολιτισμική επικοινωνία και αγωγή		√	Επίκουρος Καθηγητής	Με περιγραφή
Λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών στην Ε.Ε. και Διαπολιτισμικότητα		√	Λέκτορας	Με περιγραφή
Εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών		√	*	χωρίς
Εκπαίδευση των παλιννοστούντων, τσιγγάνων		√	*	χωρίς
Εκπαίδευση ειδικών κοινωνικών ομάδων, μειονοτήτων και Ελλήνων του Εξωτερικού		√	*	χωρίς
Συγκριτική παιδαγωγική	√		Καθηγητής	Με περιγραφή
Ειδικά θέματα συγκριτικής παιδαγωγικής		√	Καθηγητής	Με περιγραφή
Curricula και διδασκαλία για τηνΕυρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση		√	Επίκουρη Καθηγήτρια	Με περιγραφή
Οικονομική ανάπτυξη, Ευρωπαϊκά προγράμματα και εκπαίδευση		√	Λέκτορας	Με περιγραφή
Εκπαιδευτική πολιτική και Έλληνες του εξωτερικού		√	Λέκτορας	Με περιγραφή
Ευρωπαϊκή διάσταση στα προγράμματα ΔΣ		√	*	χωρίς
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών		√	*	Χωρίς
Ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο και οι επιπτώσεις στο Ελληνικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι		√	*	Χωρίς
Εκπαιδευτική πολιτική και Έλληνες τουΕξωτερικού – Σπουδές στο εξωτερικό		√	*	χωρίς

Πίνακας 3: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ **2000-2001** ΠΤΔΕ ΠΑΤΡΑΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	**ΥΠ.**	**ΕΠ.**	**ΔΙΔΑΣΚ.**	**ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ**
Διαπολιτισμική επικοινωνία και Ελληνικα ως 2η ή ξένη γλώσσα	√		Αναπληρωτής Καθηγητής	με περιγραφή
Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση		√	Αναπληρωτής Καθηγητής	με περιγραφή
Λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών στην Ε.Ε. και Διαπολιτισμικότητα		√	Επίκουρος Καθηγητής	με περιγραφή
Εκπαίδευση και επιμόρφωση Τσιγγάνων		√	Αναπληρωτής Καθηγητής	Χωρίς
Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεσμών στην Ε.Ε. και διαπολιτισμικότητα		√	Επίκουρος Καθηγητής	με περιγραφή
Εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών		√	*	Χωρίς
Εκπαίδευση των παλιννοστούντων, τσιγγάνων		√	*	Χωρίς
Εκπαίδευση ειδικών κοινωνικών ομάδων, μειονοτήτων και Ελλήνων του Εξωτερικού		√	*	χωρίς
Συγκριτική παιδαγωγική – Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	√		Καθηγητής	με περιγραφή
Ειδικά θέματα συγκριτικής παιδαγωγικής		√	Καθηγητής	με περιγραφή
Ευρωπαϊκή διάσταση στη διδασκαλία: Curricula και διδασκαλία		√	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια	με περιγραφή
Οικονομική ανάπτυξη, Ευρωπαϊκά προγράμματα και εκπαίδευση		√	Λέκτορας	με περιγραφή
Ευρωπαϊκή διάσταση στα προγράμματα ΔΣ		√	*	Χωρίς
Ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο και Ελληνική εκπαίδευση		√	*	Χωρίς
Εκπαιδευτική πολιτική και σπουδές στο εξωτερικό		√	*	χωρίς

Πίνακας 4*:*

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ **2005-2006** ΠΤΔΕ ΠΑΤΡΑΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	**ΥΠ.**	**ΕΠ.**	**ΔΙΔΑΣΚ.**	**ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ**
Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Ελληνικά ως 2η ή ξένη γλώσσα	√		Καθηγητής	με περιγραφή
Η σχέση της γλώσσας και του πολιτισμού/ της κουλτούρας στην πολυπολιτισμική κοινωνία		√	Επίκουρη Καθηγήτρια	με περιγραφή
Διαπολιτισμική ψυχολογία		√	*	*
Πολυγλωσσική πολυπολιτισμική εκπαίδευση		√	Επίκουρη Καθηγήτρια	με περιγραφή
Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση		√	Καθηγητής	χωρίς
Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων		√	Καθηγητής	με περιγραφή
Διδακτική της Ελληνικής ως 2ης ή ξένης γλώσσας		√	Καθηγητής	με περιγραφή
Ειδικά θέματα στην εκπαίδευση μεταναστών/ αλλοδαπών		√	Επίκουρη Καθηγήτρια	με περιγραφή
Συγκριτική παιδαγωγική – Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	√		Καθηγητής	με περιγραφή
Ειδικά θέματα συγκριτικής παιδαγωγικής		√	Καθηγητής	με περιγραφή
Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική		√	Αναπληρωτής Καθηγητής	με περιγραφή
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση: Curricula και διδασκαλία		√	*	*

Πίνακας 5:
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ **2008-2009** ΠΤΔΕ ΠΑΤΡΑΣ

ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	**ΥΠ.**	**ΕΠ.**	**ΔΙΔΑΣΚ.**	**ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ**
Διαπολιτισμική εκπαίδευση- Τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα	√		Καθηγητής	Με περιγραφή
Η σχέση της γλώσσας και του πολιτισμού/ της κουλτούρας στην πολυπολιτισμική κοινωνία		√	Επίκουρη καθηγήτρια	Με περιγραφή
Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση		√	Καθηγητής	Με περιγραφή
Πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική εκπαίδευση		√	Επίκουρη Καθηγήτρια	Με περιγραφή
Ειδικά θέματα στην εκπαίδευση μεταναστών αλλοδαπών		√	Επίκουρη Καθηγήτρια	Με περιγραφή
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση-curriculum και διδασκαλία		√	*	χωρίς
Εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών		√	*	χωρίς
Εκπαίδευση των παλλινοστούντων, τσιγγάνων		√	*	χωρίς
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών		√	*	χωρίς
Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων		√	Καθηγητής	Με περιγραφή
Συγκριτική παιδαγωγική – Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	√		Καθηγητής	Με περιγραφή
Ειδικά θέματα συγκριτικής παιδαγωγικής		√	Καθηγητής	Με περιγραφή
Ευρωπαϊκή διάσταση στα προγράμματα ΔΣ		√	*	χωρίς
Ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο και Ελληνική εκπαίδευση		√	*	χωρίς
Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική- Ειδική θέματα, Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική		√	Αναπληρωτής Καθηγητής	Με περιγραφή
Ευρωπαϊκό θεσμικό πλαίσιο και Ελληνική εκπαίδευση		√	*	χωρίς
Εκπαιδευτική πολιτική και σπουδές στο εξωτερικό		√	*	χωρίς
Εκπαίδευση ειδικών κοινωνικών ομάδων, μειονοτήτων και Ελλήνων του εξωτερικού		√	*	χωρίς

Παράρτημα 2

Πανεπιστήμιο Πατρών

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Ερωτηματολόγιο για φοιτητές 4ου έτους

(ΑΝΩΝΥΜΟ)

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί μέρος διπλωματικής εργασίας Μεταπτυχιακού Προγράμματος με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση το οποίο αποβλέπει στην διαπολιτισμική επάρκεια και διαπολιτισμική ετοιμότητα των μελλοντικών δασκάλων.
Σας παρακαλούμε συμπληρώστε τα προσωπικά σας στοιχεία και να απαντήσετε στις ερωτήσεις εκφράζοντας τις απόψεις σας που απορρέουν από την εκπαίδευσή σας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.
Στις ερωτήσεις που υπάρχουν τετραγωνάκια απαντήστε σημειώνοντας το κατάλληλο τετραγωνάκι με (x).

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΕΡΟΣ Α

1)**ΦΥΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ** Άνδρας □ Γυναίκα □

2) **ΗΛΙΚΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ** ……

3) **Έχετε πτυχίο από κάποια άλλη σχολή**; ΝΑΙ □ ΟΧΙ □

Αν ΝΑΙ από ποια άλλη σχολή; …….

…….

4) Οι σπουδές σε Π.Τ.Δ.Ε. ήταν:

1η Επιλογή ☐ 2η Επιλογή ☐

3η Επιλογή ☐ **Άλλη** ☐

5) **Σε ποιο βαθμό γνωρίζεις τις παρακάτω ξένες γλώσσες; (κύκλωσε τον αντίστοιχο αριθμό)**

6)

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Άριστα
Αγγλικά	1	2	3	4	5
Γαλλικά	1	2	3	4	5
Ιταλικά	1	2	3	4	5
Γερμανικά	1	2	3	4	5
Άλλη (γράψε ποια)	1	2	3	4	5

Στις πρακτικές μου ασκήσεις έχω εργαστεί με μαθητές των οποίων τα ελληνικά είναι δεύτερη γλώσσα. ΝΑΙ □ ΟΧΙ □

Αν ΝΑΙ τι προβλήματα αντιμετώπισες;

……

……

…….

7)**Στις πρακτικές μου ασκήσεις έχω εργαστεί σε τάξεις υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα με μαθητές για τους οποίους τα ελληνικά ήταν δεύτερη γλώσσα.** ΝΑΙ ΟΧΙ ☐ ☐

Αν ΝΑΙ τι προβλήματα αντιμετώπισες;……

……..

……

……

8) Οι πηγές από τις οποίες έχω αντλήσει πληροφορίες για την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι.....
.....
.....

9) **Έχεις παρακολουθήσει σεμινάριο με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;** ΝΑΙ □ ΟΧΙ □

Αν ΝΑΙ πόσα;……

Όνομα σεμιναρίου, φορέας διοργάνωσης:……

……

……

10) Έχεις παρακολουθήσει συνέδριο με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; ΝΑΙ □ ΟΧΙ □

Αν ΝΑΙ πόσα;……

Όνομα συνεδρίου, φορέας διοργάνωσης:……

……

11)) **Η εκπαίδευση σου στο Π.Τ.Δ.Ε Πατρών περιλάμβανε αντικείμενο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**; ΝΑΙ □ ΟΧΙ □

Αν **Ναι** γράψε τον τίτλο του μαθήματος και βάλε **χ** στο κουτάκι αν ήταν υποχρεωτικό ή επιλογής

	Τίτλος μαθήματος	Υποχρεωτικό	Επιλογής
1			
2			
3			
4			
5			

ΜΕΡΟΣ Β

12) **Ένας δάσκαλος για να διδάξει σε μια τάξη με αλλοδαπούς ή παλιννοστούντες ή αθίγγανους μαθητές χρειάζεται:**

	καθόλου	**λίγο**	**μέτρια**	**πολύ**	**πάρα πολύ**
Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
Οικονομική στήριξη	1	2	3	4	5
Προσωπικό στήριξης (ψυχολόγος κοιν.λειτουργός)	1	2	3	4	5
Ειδίκευση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	1	2	3	4	5
Αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος	1	2	3	4	5
Ειδίκευση σε θέματα διδακτικής προσέγγισης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	1	2	3	4	5

13) **Σε τι βαθμό πιστεύεις ότι σε βοήθησαν οι πρακτικές σου ασκήσεις για την αντιμετώπιση διαφοροποιημένων ομάδων μαθητών; (αλλοδαπούς , παλιννοστούντες ή αθίγγανους)**

Καθόλου	**Λίγο**	**Μέτρια**	**Πολύ**	**Πάρα Πολύ**

14**) Μέσα από τα μαθήματα του Π.Τ.Δ.Ε Πατρών έχεις έρθει σε επαφή με κάποια σειρά/ κάποιες σειρές διδακτικών βιβλίων για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης;**

ΝΑΙ □□ ΟΧΙ □□

Αν ΝΑΙ σε τι βαθμό αισθάνεσαι έτοιμος /έτοιμη να τη χρησιμοποιήσεις ;

Καθόλου	**Λίγο**	**Μέτρια**	**Πολύ**	**Πάρα Πολύ**

15)**Σε τι βαθμό γνωρίζετε τα παρακάτω γνωστικά αντικείμενα που αφορούν τη διαπολιτισμική επάρκεια;**

	Καθόλου	**Λίγο**	**Μέτρια**	**Πολύ**	**Πάρα πολύ**
Μεταναστευτικά ρεύματα	1	2	3	4	5
Δίγλωσση εκπαίδευση	1	2	3	4	5
Μοντέλα εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
Διδακτική της ελληνικής	1	2	3	4	5
Θέματα ταυτότητας	1	2	3	4	5
Μορφωτικά προγράμματα	1	2	3	4	5
Νομοθετικό πλαίσιο για τη φοίτηση των αλλοδαπών, παλλιν/ων, αθίγγανων	1	2	3	4	5

16)Σε τι βαθμό γνωρίζετε τα παρακάτω αντικείμενα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα ;

	Καθόλου	**Λίγο**	**Μέτρια**	**Πολύ**	**Πάρα πολύ**
Διδακτική της ελληνικής	1	2	3	4	5
Γλωσσικό υπόβαθρο	1	2	3	4	5
Πολιτισμικό υπόβαθρο	1	2	3	4	5
Μοντέλα εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
Θέματα ταυτότητας	1	2	3	4	5
Εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος	1	2	3	4	5
Οργάνωση εκπαιδευτικών εκδηλώσεων	1	2	3	4	5
Σχέσεις με γονείς	1	2	3	4	5
Διαχείριση μεικτής τάξης	1	2	3	4	5
Διαχείριση τάξεων υποδοχής	1	2	3	4	5
Διαχείριση φροντιστηριακών τμημάτων	1	2	3	4	5
Διαχείριση τάξεων ενισχυτικής	1	2	3	4	5

17) Οι μελλοντικοί δάσκαλοι είναι καταρτισμένοι να αντιμετωπίσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών

Καθόλου	**Λίγο**	**Μέτρια**	**Πολύ**	**Πάρα Πολύ**

18) **Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι επαρκές και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών οι οποίοι δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα**

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 1 , ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ 2, ΔΙΑΦΩΝΩ 3, ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ 4, ΣΥΜΦΩΝΩ 5, ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ 6, ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 7

19) **Τα μαθήματα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτικά στο πρόγραμμα σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε**
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 1 , ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ 2, ΔΙΑΦΩΝΩ 3, ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ 4, ΣΥΜΦΩΝΩ 5, ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ 6, ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 7

20) **Τι θεωρείτε σημαντικό να περιλαμβάνει ο οδηγός σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε Πατρών για να εμπλουτίσετε τις γνώσεις σας πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση;**

……
……
……
……
……

21) ΟΔΗΓΙΕΣ

Αυτό-αξιολόγησε την ικανότητά σου να κάνεις τις δηλώσεις που παρατίθενται παρακάτω. Βάλε το νούμερο που αντιστοιχεί στην απάντησή σου στο κενό πριν τη δήλωση

1: δεν πιστεύω ότι μπορώ να το κάνω πολύ καλά
2: Θα το έκανα πιθανόν αν ήμουν υποχρεωμένος/ η αλλά θα ήταν δύσκολο για μένα
3: Πιστεύω ότι θα το έκανα σχετικά καλά αν είχα χρόνο να προετοιμαστώ
4: Είμαι αρκετά σίγουρος / η ότι θα είναι εύκολο για μένα να το κάνω

------ Μπορώ να προσαρμόσω τις διδακτικές μεθόδους για να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες .
------ Μπορώ να παράγω υλικό κατάλληλο για πολυπολιτισμικές τάξεις.
------ Μπορώ να αναλύσω διδακτικό υλικό που πιθανώς θα σχετίζεται με προκαταλήψεις και στερεότυπα
------ Μπορώ να παρουσιάσω διαφοροποιημένες ομάδες στην τάξη μου ώστε να κερδίσουν το σεβασμό των άλλων.
------- Μπορώ να παράγω δραστηριότητες που τονώνουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.
------- Μπορώ να εντοπίσω σχολικές πρακτικές που μπορεί να βλάπτουν παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.
----- Μπορώ να βρω λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν λόγω της ύπαρξης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα
------ Μπορώ να παράγω δραστηριότητες που διαλύουν τους μύθους για τους πληθυσμούς από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα
----- Μπορώ να βοηθήσω τους μαθητές ώστε να εξετάσουν τις δικές τους προκαταλήψεις
------ Μπορώ να παράσχω διδακτικές δραστηριότητες στους μαθητές, ώστε να τους βοηθήσω να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης φυλετικών διακρίσεων
------ Μπορώ να βοηθήσω τους μαθητές να αντιληφθούν την άποψη των αλλότριων εθνικών και κοινωνικών ομάδων

22)Πιστεύετε ότι η εκπαίδευσή σας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Π.Τ.Δ.Ε Πατρών ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της διδασκαλίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη, στην οποία θα κληθείτε να διδάξετε μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο και από διάφορους πολιτισμούς

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ

ΜΕΡΟΣ Γ

23) **Την υποχρέωση για την εκπαίδευση των αλλοδαπών, παλιννοστούντων και αθίγγανων μαθητών θα πρέπει να αναλαμβάνουν κυρίως ομοεθνείς εκπαιδευτικοί**

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 1 , ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ 2, ΔΙΑΦΩΝΩ 3, ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ 4, ΣΥΜΦΩΝΩ 5, ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ 6, ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 7

24)**Οι αλλοδαποί, αθίγγανοι και παλιννοστούντες μαθητές θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία.**

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 1 , ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ 2, ΔΙΑΦΩΝΩ 3, ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ 4, ΣΥΜΦΩΝΩ 5, ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ 6, ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 7

25**) Οι μαθητές ωφελούνται από την συνύπαρξή τους στην ίδια σχολική τάξη με μαθητές που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς**

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 1 , ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ 2, ΔΙΑΦΩΝΩ 3, ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ 4, ΣΥΜΦΩΝΩ 5, ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ 6, ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 7

26) **Η βιβλιοθήκη της τάξης θα έπρεπε να αντανακλά τις εθνικές, φυλετικές και πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν στην τάξη**

ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 1, ΔΙΑΦΩΝΩ ΠΟΛΥ 2, ΔΙΑΦΩΝΩ 3, ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ 4, ΣΥΜΦΩΝΩ 5, ΣΥΜΦΩΝΩ ΠΟΛΥ 6, ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ 7

Παράρτημα 3

ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

Fylo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	antras	20	29,0	29,0	29,0
	gynaika	49	71,0	71,0	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Hlikia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	21	37	53,6	53,6	53,6
	22	31	44,9	44,9	98,6
	>23	1	1,4	1,4	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Deytero_Ptyxio

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nai	1	1,4	1,4	1,4
	oxi	68	98,6	98,6	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

59,

Epilogh_Spoudwn

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1h epilogh	50	72,5	72,5	72,5
	2h epilogh	16	23,2	23,2	95,7
	3h epilogh	3	4,3	4,3	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Agglika

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ligo	4	5,8	5,9	5,9
	metria	16	23,2	23,5	29,4
	polu	23	33,3	33,8	63,2
	arista	25	36,2	36,8	100,0
	Total	68	98,6	100,0	
Missing	System	1	1,4		
Total		69	100,0		

Gallika

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	36	52,2	52,2	52,2
	ligo	17	24,6	24,6	76,8
	metria	10	14,5	14,5	91,3
	polu	6	8,7	8,7	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Italika

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	62	89,9	89,9	89,9
	ligo	5	7,2	7,2	97,1
	polu	2	2,9	2,9	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Germanika

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	57	82,6	82,6	82,6
	ligo	3	4,3	4,3	87,0
	metria	6	8,7	8,7	95,7
	polu	3	4,3	4,3	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Allh

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	1	1,4	1,4	1,4
	katholou	63	91,3	91,3	92,8
	ligo	4	5,8	5,8	98,6
	metria	1	1,4	1,4	100,0

Ergasia_me_Alloglwsous

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nai	45	65,2	65,2	65,2
	oxi	24	34,8	34,8	100,0
	Total	69	100,0	100,0	
Total		69	100,0	100,0	

Ergasia_se_TY_h_FT

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	oxi	69	100,0	100,0	100,0

Seminario_DE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nai	13	18,8	18,8	18,8
	oxi	56	81,2	81,2	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Synedrio_DE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nai	34	49,3	49,3	49,3
	oxi	35	50,7	50,7	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Mathimata_DE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nai	69	100,0	100,0	100,0

An_Nai

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ypoxrewtiko	27	39,1	39,7	39,7
	kai ta dio	41	59,4	60,3	100,0
	Total	68	98,6	100,0	
Missing	System	1	1,4		
Total		69	100,0		

Epimorfwsh

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ligo	1	1,4	1,4	1,4
	metria	7	10,1	10,1	11,6
	polu	35	50,7	50,7	62,3
	para poly	26	37,7	37,7	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Oikonomikh_Sthriksh

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	1	1,4	1,5	1,5
	ligo	17	24,6	25,4	26,9
	metria	25	36,2	37,3	64,2
	polu	18	26,1	26,9	91,0
	para poly	6	8,7	9,0	100,0
	Total	67	97,1	100,0	
Missing	System	2	2,9		
Total		69	100,0		

Proswpiko_Sthrikshs

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	3	4,3	4,4	4,4
	ligo	10	14,5	14,7	19,1
	metria	20	29,0	29,4	48,5
	polu	25	36,2	36,8	85,3
	para poly	10	14,5	14,7	100,0
	Total	68	98,6	100,0	
Missing	System	1	1,4		
Total		69	100,0		

Eidikeysh_sth_DE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ligo	5	7,2	7,2	7,2
	metria	25	36,2	36,2	43,5
	polu	27	39,1	39,1	82,6
	para poly	12	17,4	17,4	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Allagh_Analytikoy_Prog

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	2	2,9	2,9	2,9
	ligo	4	5,8	5,9	8,8
	metria	26	37,7	38,2	47,1
	polu	27	39,1	39,7	86,8
	para poly	9	13,0	13,2	100,0
	Total	68	98,6	100,0	
Missing	System	1	1,4		
Total		69	100,0		

Eidikeush_se_themata

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ligo	2	2,9	2,9	2,9
	metria	14	20,3	20,3	23,2
	polu	24	34,8	34,8	58,0
	para poly	29	42,0	42,0	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Bohtheia_Praktikhs

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	1	1,4	1,4	1,4
	ligo	13	18,8	18,8	20,3
	metria	33	47,8	47,8	68,1
	polu	19	27,5	27,5	95,7
	para poly	3	4,3	4,3	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Ekpaideytiko_Yliko

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nai	52	75,4	76,5	76,5
	oxi	16	23,2	23,5	100,0
	Total	68	98,6	100,0	
Missing	System	1	1,4		
Total		69	100,0		

Bathmos_Etoimothtas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	4	5,8	5,9	5,9
	ligo	17	24,6	25,0	30,9
	metria	38	55,1	55,9	86,8
	polu	9	13,0	13,2	100,0
	Total	68	98,6	100,0	
Missing	System	1	1,4		
Total		69	100,0		

Metanast_Reymata

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	2	2,9	2,9	2,9
	ligo	23	33,3	33,3	36,2
	metria	24	34,8	34,8	71,0
	polu	16	23,2	23,2	94,2
	para poly	4	5,8	5,8	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Diglwsh_Ekpaideush

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ligo	15	21,7	22,1	22,1
	metria	32	46,4	47,1	69,1
	polu	16	23,2	23,5	92,6
	para poly	5	7,2	7,4	100,0
	Total	68	98,6	100,0	
Missing	System	1	1,4		
Total		69	100,0		

Montela

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ligo	20	29,0	29,0	29,0
	metria	26	37,7	37,7	66,7
	polu	14	20,3	20,3	87,0
	para poly	9	13,0	13,0	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Didakt_ths_Ellhnikhs

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	1	1,4	1,4	1,4
	ligo	9	13,0	13,0	14,5
	metria	24	34,8	34,8	49,3
	polu	29	42,0	42,0	91,3
	para poly	6	8,7	8,7	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Themata_Tautothtas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	9	13,0	13,0	13,0
	ligo	20	29,0	29,0	42,0
	metria	19	27,5	27,5	69,6
	polu	20	29,0	29,0	98,6
	para poly	1	1,4	1,4	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Morfwtika_Programmata

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	10	14,5	14,5	14,5
	ligo	19	27,5	27,5	42,0
	metria	24	34,8	34,8	76,8
	polu	15	21,7	21,7	98,6
	para poly	1	1,4	1,4	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Didakt_ths_Ellhnikhs

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	1	1,4	1,4	1,4
	ligo	9	13,0	13,0	14,5
	metria	24	34,8	34,8	49,3
	polu	29	42,0	42,0	91,3
	para poly	6	8,7	8,7	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Nomothetiko_Plaisio

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	12	17,4	17,4	17,4
	ligo	30	43,5	43,5	60,9
	metria	21	30,4	30,4	91,3
	polu	2	2,9	2,9	94,2
	para poly	4	5,8	5,8	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Glwsiko_Ypobathro

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	3	4,3	4,3	4,3
	ligo	16	23,2	23,2	27,5
	metria	20	29,0	29,0	56,5
	polu	22	31,9	31,9	88,4
	para poly	8	11,6	11,6	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Politismiko_Ypobathro

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	4	5,8	5,8	5,8
	ligo	15	21,7	21,7	27,5
	metria	26	37,7	37,7	65,2
	polu	18	26,1	26,1	91,3
	para poly	6	8,7	8,7	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Montela_Ekpaideushs

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	2	2,9	2,9	2,9
	ligo	18	26,1	26,1	29,0
	metria	31	44,9	44,9	73,9
	polu	12	17,4	17,4	91,3
	para poly	6	8,7	8,7	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Them_Tautothtas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	8	11,6	11,6	11,6
	ligo	18	26,1	26,1	37,7
	metria	21	30,4	30,4	68,1
	polu	21	30,4	30,4	98,6
	para poly	1	1,4	1,4	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Efarmogh_AP

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	3	4,3	4,3	4,3
	ligo	14	20,3	20,3	24,6
	metria	24	34,8	34,8	59,4
	polu	23	33,3	33,3	92,8
	para poly	5	7,2	7,2	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Organwsh_Ekpaid_Ekdhl

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	7	10,1	10,1	10,1
	ligo	18	26,1	26,1	36,2
	metria	22	31,9	31,9	68,1
	polu	21	30,4	30,4	98,6
	para poly	1	1,4	1,4	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Sxeseis_me_goneis

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	1	1,4	1,4	1,4
	ligo	10	14,5	14,5	15,9
	metria	29	42,0	42,0	58,0
	polu	24	34,8	34,8	92,8
	para poly	5	7,2	7,2	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Diaxeirish_meikths_takshs

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	1	1,4	1,4	1,4
	ligo	21	30,4	30,4	31,9
	metria	28	40,6	40,6	72,5
	polu	15	21,7	21,7	94,2
	para poly	4	5,8	5,8	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Diaxeirish_taksewn_Ypodoxhs

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	16	23,2	23,2	23,2
	ligo	25	36,2	36,2	59,4
	metria	20	29,0	29,0	88,4
	polu	7	10,1	10,1	98,6
	para poly	1	1,4	1,4	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Diaxeirhsh_Frontistiriakwn

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	21	30,4	30,4	30,4
	ligo	27	39,1	39,1	69,6
	metria	13	18,8	18,8	88,4
	polu	8	11,6	11,6	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Diaxeirish_taksewn_Enisx

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	16	23,2	23,2	23,2
	ligo	24	34,8	34,8	58,0
	metria	21	30,4	30,4	88,4
	polu	8	11,6	11,6	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Katartish

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	1	1,4	1,4	1,4
	ligo	20	29,0	29,0	30,4
	metria	39	56,5	56,5	87,0
	polu	8	11,6	11,6	98,6
	32	1	1,4	1,4	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Eparkeia_AP

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diafwnw apolyta	2	2,9	2,9	2,9
	Diafwnw poly	5	7,2	7,4	10,3
	Diafwnw	18	26,1	26,5	36,8
	Oute diafwnw oute sumfwnw	20	29,0	29,4	66,2
	Sumfwnw	20	29,0	29,4	95,6
	Sumfwnw poly	3	4,3	4,4	100,0
	Total	68	98,6	100,0	
Missing	System	1	1,4		
Total		69	100,0		

Ypoxrewtika_DE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diafwnw poly	1	1,4	1,4	1,4
	Diafwnw	5	7,2	7,2	8,7
	Oute diafwnw oute sumfwnw	7	10,1	10,1	18,8
	Sumfwnw	29	42,0	42,0	60,9
	Sumfwnw poly	10	14,5	14,5	75,4
	Symfwnw apolyta	17	24,6	24,6	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

A

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Den pisteuw oti mporw poly kala	5	7,2	7,4	7,4
	Tha to ekana an hmoun upoxrewmenos alla duskola	7	10,1	10,3	17,6
	Pisteuw tha to ekana sxetika kala an eixa xrono	51	73,9	75,0	92,6
	Eimai arketa sigouros oti einai eukolo gia mena	5	7,2	7,4	100,0
	Total	68	98,6	100,0	
Missing	System	1	1,4		
Total		69	100,0		

B

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Den pisteuw oti mporw poly kala	6	8,7	9,0	9,0
	Tha to ekana an hmoun upoxrewmenos alla duskola	10	14,5	14,9	23,9
	Pisteuw tha to ekana sxetika kala an eixa xrono	42	60,9	62,7	86,6
	Eimai arketa sigouros oti einai eukolo gia mena	9	13,0	13,4	100,0
	Total	67	97,1	100,0	
Missing	System	2	2,9		
Total		69	100,0		

C

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Den pisteuw oti mporw poly kala	6	8,7	8,8	8,8
	Tha to ekana an hmoun upoxrewmenos alla duskola	20	29,0	29,4	38,2
	Pisteuw tha to ekana sxetika kala an eixa xrono	30	43,5	44,1	82,4
	Eimai arketa sigouros oti einai eukolo gia mena	12	17,4	17,6	100,0
	Total	68	98,6	100,0	
Missing	System	1	1,4		
Total		69	100,0		

D

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Den pisteuw oti mporw poly kala	4	5,8	6,0	6,0
	Tha to ekana an hmoun upoxrewmenos alla duskola	9	13,0	13,4	19,4
	Pisteuw tha to ekana sxetika kala an eixa xrono	34	49,3	50,7	70,1
	Eimai arketa sigouros oti einai eukolo gia mena	20	29,0	29,9	100,0
	Total	67	97,1	100,0	
Missing	System	2	2,9		
Total		69	100,0		

E

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Tha to ekana an hmoun upoxrewmenos alla duskola	8	11,6	11,8	11,8
	Pisteuw tha to ekana sxetika kala an eixa xrono	41	59,4	60,3	72,1
	Eimai arketa sigouros oti einai eukolo gia mena	19	27,5	27,9	100,0
	Total	68	98,6	100,0	
Missing	System	1	1,4		
Total		69	100,0		

F

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Den pisteuw oti mporw poly kala	4	5,8	5,9	5,9
	Tha to ekana an hmoun upoxrewmenos alla duskola	15	21,7	22,1	27,9
	Pisteuw tha to ekana sxetika kala an eixa xrono	29	42,0	42,6	70,6
	Eimai arketa sigouros oti einai eukolo gia mena	20	29,0	29,4	100,0
	Total	68	98,6	100,0	
Missing	System	1	1,4		
Total		69	100,0		

G

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Den pisteuw oti mporw poly kala	9	13,0	13,2	13,2
	Tha to ekana an hmoun upoxrewmenos alla duskola	13	18,8	19,1	32,4
	Pisteuw tha to ekana sxetika kala an eixa xrono	37	53,6	54,4	86,8
	Eimai arketa sigouros oti einai eukolo gia mena	9	13,0	13,2	100,0
	Total	68	98,6	100,0	
Missing	System	1	1,4		
Total		69	100,0		

H

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Den pisteuw oti mporw poly kala	3	4,3	4,4	4,4
	Tha to ekana an hmoun upoxrewmenos alla duskola	23	33,3	33,8	38,2
	Pisteuw tha to ekana sxetika kala an eixa xrono	31	44,9	45,6	83,8
	Eimai arketa sigouros oti einai eukolo gia mena	11	15,9	16,2	100,0
	Total	68	98,6	100,0	
Missing	System	1	1,4		
Total		69	100,0		

I

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Den pisteuw oti mporw poly kala	4	5,8	5,9	5,9
	Tha to ekana an hmoun upoxrewmenos alla duskola	21	30,4	30,9	36,8
	Pisteuw tha to ekana sxetika kala an eixa xrono	32	46,4	47,1	83,8
	Eimai arketa sigouros oti einai eukolo gia mena	11	15,9	16,2	100,0
	Total	68	98,6	100,0	
Missing	System	1	1,4		
Total		69	100,0		

J

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Den pisteuw oti mporw poly kala	6	8,7	8,8	8,8
	Tha to ekana an hmoun upoxrewmenos alla duskola	23	33,3	33,8	42,6
	Pisteuw tha to ekana sxetika kala an eixa xrono	29	42,0	42,6	85,3
	Eimai arketa sigouros oti einai eukolo gia mena	10	14,5	14,7	100,0
	Total	68	98,6	100,0	
Missing	System	1	1,4		
Total		69	100,0		

K

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Den pisteuw oti mporw poly kala	3	4,3	4,4	4,4
	Tha to ekana an hmoun upoxrewmenos alla duskola	17	24,6	25,0	29,4
	Pisteuw tha to ekana sxetika kala an eixa xrono	28	40,6	41,2	70,6
	Eimai arketa sigouros oti einai eukolo gia mena	18	26,1	26,5	97,1
	5	2	2,9	2,9	100,0
	Total	68	98,6	100,0	
Missing	System	1	1,4		
Total		69	100,0		

Antapokrish_Spoudwn

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	katholou	1	1,4	1,4	1,4
	ligo	14	20,3	20,3	21,7
	metria	42	60,9	60,9	82,6
	polu	12	17,4	17,4	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Omoethneis

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diafwnw apolyta	3	4,3	4,3	4,3
	Diafwnw poly	10	14,5	14,5	18,8
	Diafwnw	12	17,4	17,4	36,2
	Oute diafwnw oute sumfwnw	23	33,3	33,3	69,6
	Sumfwnw	17	24,6	24,6	94,2
	Sumfwnw poly	3	4,3	4,3	98,6
	Symfwnw apolyta	1	1,4	1,4	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Foithsh_Allou

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diafwnw apolyta	17	24,6	24,6	24,6
	Diafwnw poly	10	14,5	14,5	39,1
	Diafwnw	16	23,2	23,2	62,3
	Oute diafwnw oute sumfwnw	15	21,7	21,7	84,1
	Sumfwnw	6	8,7	8,7	92,8
	Sumfwnw poly	4	5,8	5,8	98,6
	Symfwnw apolyta	1	1,4	1,4	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Wfeleia_Sunhparkshs

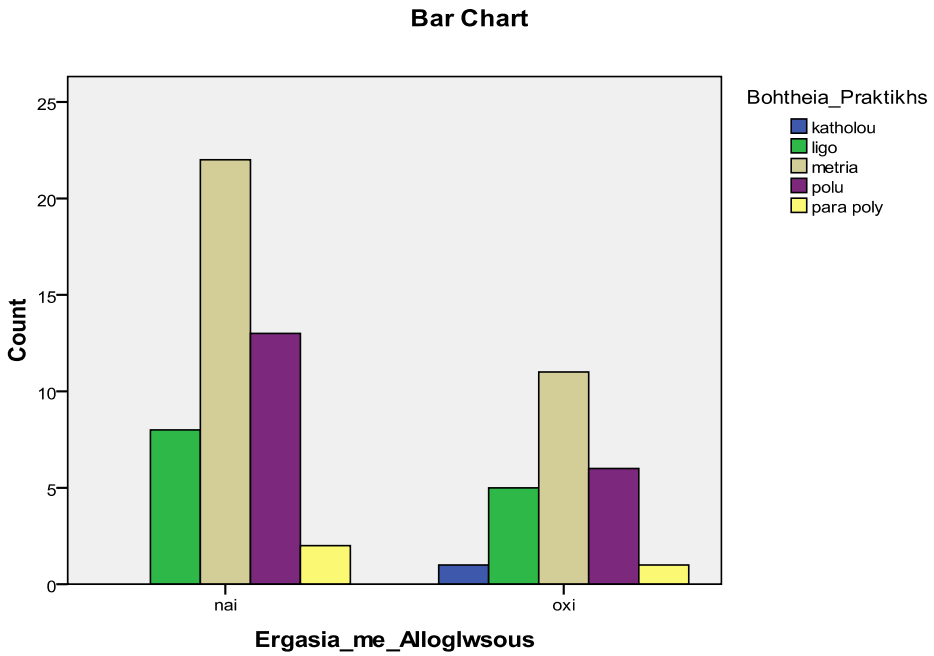
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diafwnw	1	1,4	1,4	1,4
	Oute diafwnw oute sumfwnw	12	17,4	17,4	18,8
	Sumfwnw	24	34,8	34,8	53,6
	Sumfwnw poly	21	30,4	30,4	84,1
	Symfwnw apolyta	11	15,9	15,9	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

Bibliothiki

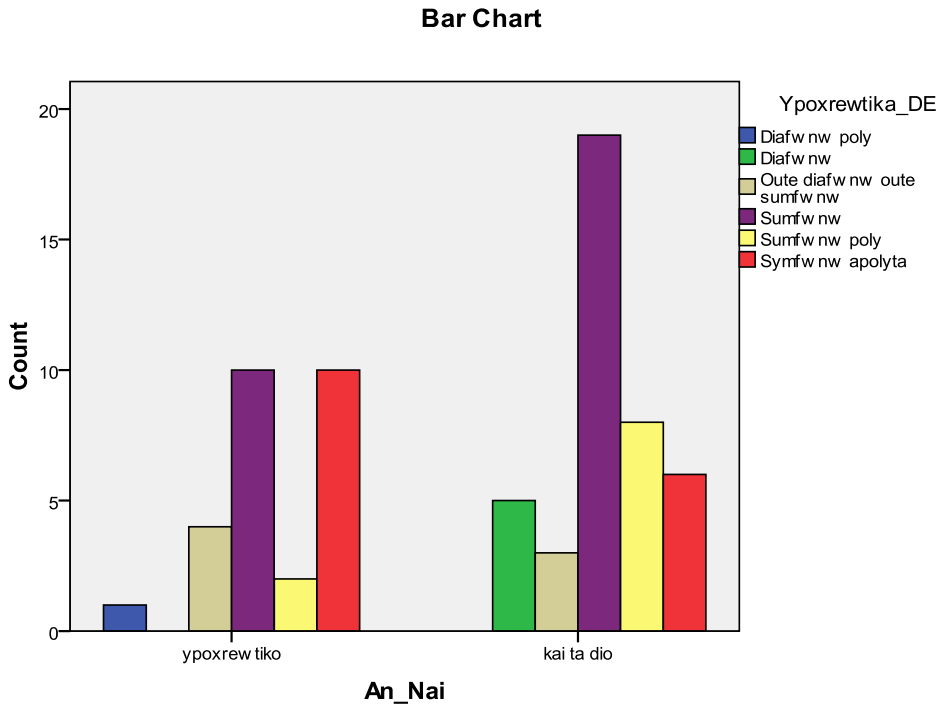
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Diafwnw apolyta	5	7,2	7,2	7,2
	Diafwnw poly	2	2,9	2,9	10,1
	Diafwnw	5	7,2	7,2	17,4
	Oute diafwnw oute sumfwnw	10	14,5	14,5	31,9
	Sumfwnw	18	26,1	26,1	58,0
	Sumfwnw poly	10	14,5	14,5	72,5
	Symfwnw apolyta	19	27,5	27,5	100,0
	Total	69	100,0	100,0	

ΔΙΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ

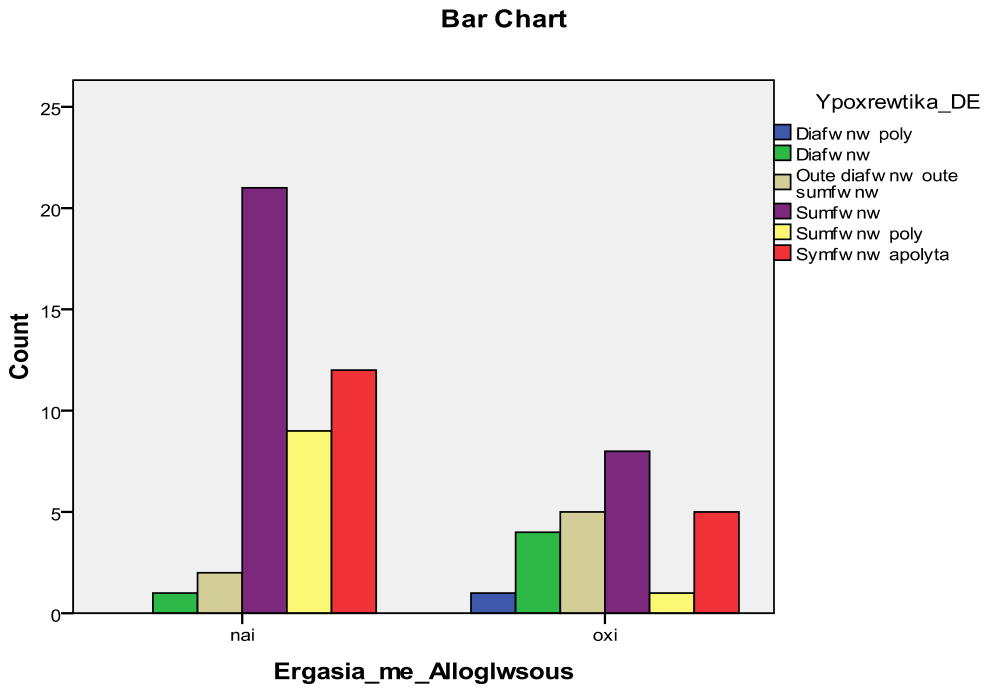
Διμεταβλητή συχνότητα 1



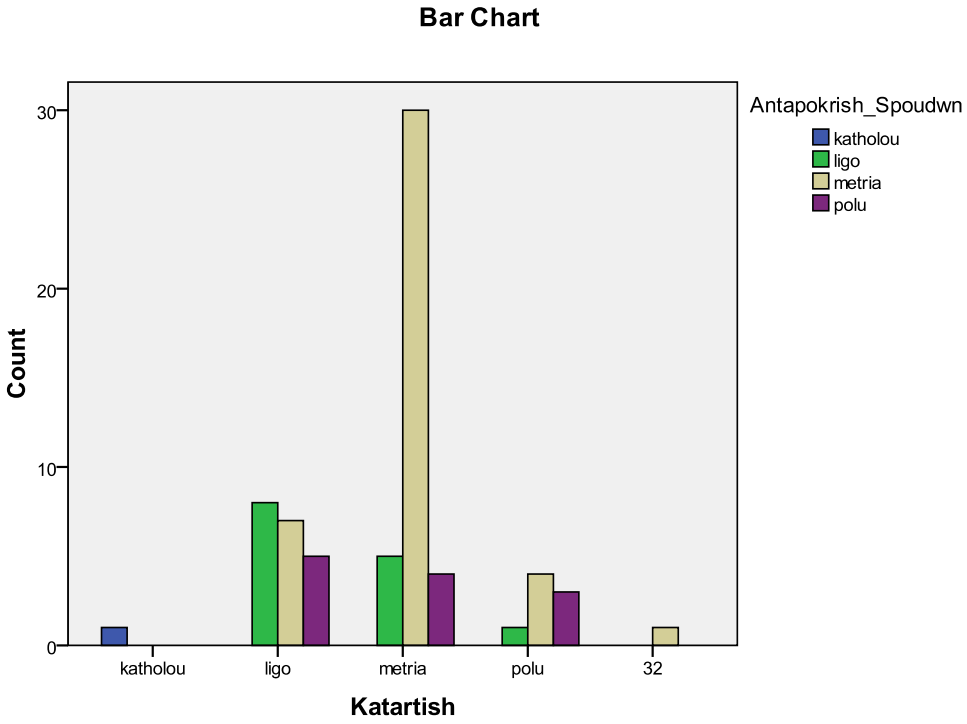
Διμεταβλητή συχνότητα 2



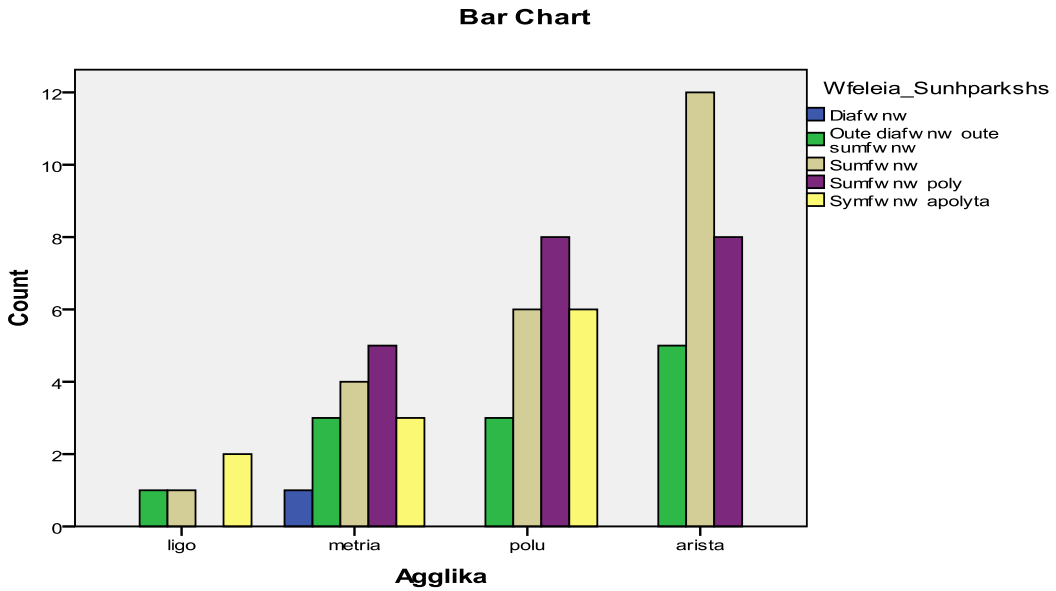
Διμεταβλητή συχνότητα 3



Διμεταβλητή συχνότητα 4



Διμεταβλητή συχνότητα 5



Διμεταβλητή συχνότητα 6

