

**Βασίλειος Χαρίτος, Αδαμάντιος Παπασταμάτης**

*(Ο Βασίλειος Χαρίτος είναι εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Διδάκτορας του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ο Αδαμάντιος Παπασταμάτης είναι Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας).*

***Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στα Π.Τ.Δ.Ε.*****Abstract**

Education is seen as a necessary and given safety net for people of different ethnic-cultural groups with distinct origins, gender or religious beliefs, which typically experience social marginalization in a robust society. At the same time, the way in which the modern school is built, often prevents the participation of specific individuals or groups within the education, leading them to social deprivation and conclusion.

In our country, radical changes have occurred to the national and cultural structure of the student community, during the last two decades. The graduates of Primary Education Sector do not seem to have always consolidated knowledge and concrete aspects related to the multi-cultural environment, they are going to deal with when they are appointed. We all want the school as a lever for change and humanization our society, be able to give a balanced view of the world that the current socioeconomic and cultural conditions form. To become a bridge between cultures in the contemporary social formations, without losing its humanitarian and idealistic background and repelling the nationalist fervors and exclusions.

The development of new instructional practices during pre-graduate studies, the constant improvement of their abilities and the implementation of specific stances and ideas seem to be the decisive factors for a successful route in a multi-cultural school, such as the modern type of school. Both in Greece and in other European countries, which are multicultural, much emphasis has been placed on the intercultural ability of the newly posted teacher. The ongoing interaction between cultures implies 'diversity' inside a classroom environment, creating the great need for well-prepared and educated teachers to teach in a multicultural environment. That's the reason for us attempting to: a) identify and record the needs of pregraduate students of fourth year attending the department of primary education - University of Athens on issues related to intercultural education, b) record their suggestions about the improvement of educational planning.

The ways in which each department of primary education will respond to necessary changes vary depending on the circumstances, financial resources and organization. The priorities of a modern education policy include the necessity of the reorientation of teacher education, based on intercultural approach. The implementation of any strategy will not come from one day to another, but will preserve and revive the dialogue between the institutions. The aim is to create an autonomous operational framework for pedagogy and teaching practice based on a peculiar and demanding multicultural educational reality.

Content analysis was the basic method used to analyze the students' answers to the open ended questions. We indexed all the answers -reports for extracting the thematic categories and sub-categories, and then, we used the methods of separation and grouping.

Every statement was classified in these categories and sub-categories, whereas irrelevant reports were not included. Both quantitative and qualitative analysis was used, so as to achieve a better and deeper understanding of the data. Concerning the first thematic category, related to the identification of the students' needs, the issue pointed out was the systematic 'contact' with the field of the intercultural education, through courses, practice and participation in scientific meetings and the acquisition of knowledge through internet and libraries. Concerning the second thematic category, the suggestions about the improvement of the educational planning were related to visits and practice in specific multicultural environments.

**Key words:** Intercultural education, national and cultural differences, educational practices, tutorial programs, scientific meetings.

### Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι οι δύο τελευταίες δεκαετίες έχουν αλλάξει εξ ολοκλήρου την εθνοπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της χώρας μας και οι αλλοδαποί μαθητές κάνουν αισθητή την παρουσία τους στα σχολεία εκδηλώνοντας παράλληλα την πρόθεσή τους για οριστική παραμονή. Ο τελειόφοιτος των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης δε φαίνεται πάντα να έχει παγιωμένη γνώση και αποκρυσταλλωμένες απόψεις για το πολυπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο θα κληθεί να εργαστεί μετά το πέρας των σπουδών του. Ωστόσο καθοριστικοί παράγοντες για μία επιτυχημένη πορεία σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο, όπως είναι το σύγχρονο σχολείο, φαίνεται να είναι η αξιοποίηση των νέων διδακτικών πρακτικών που έχουν υιοθετήσει οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και η εφαρμογή συγκεκριμένων στάσεων και αντιλήψεων. Η αυξανόμενη αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών συνεπάγεται την αυξανόμενη διαφορετικότητα στις σχολικές τάξεις και δημιουργεί την εξαιρετικά μεγάλη ανάγκη εκπαιδευμένων και καταρτισμένων εκπαιδευτικών για πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτός είναι και ο λόγος που μας ώθησε στην παρούσα εργασία με στόχο να προσδιοριστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των τελειόφοιτων του ΠΤΔΕ Αθήνας σε ζητήματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, να διερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες τους και να καταγραφούν οι προτάσεις τους για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

**Λέξεις κλειδιά:** Διαπολιτισμική εκπαίδευση, εθνοπολιτισμικές διαφορές, διδακτικές πρακτικές, εκπαιδευτικά προγράμματα, επιστημονικές συναντήσεις.

#### 1. Επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας

Τα ΠΤΔΕ, μεταξύ πολλών άλλων πανεπιστημιακών σχολών, είναι τα ιδρύματα εκείνα που προετοιμάζουν τους φοιτητές τους και σε ζητήματα διαπολιτισμικού περιεχομένου. Δεν θα είχε δηλαδή νόημα η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτές και οι φορείς δεν έχουν προηγουμένως εκπαιδευθεί στα τριτοβάθμια ιδρύματα σε διαπολιτισμική βάση. Προφανώς ισχύει και η αντίστροφη πορεία όπου δεν αρκεί η επαρκής θεωρητική κατάρτιση στο Πανεπιστήμιο αν δεν ακολουθεί διαπολιτισμική προσέγγιση στην Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Είναι δεδομένο ότι στα συμπεράσματα αξιολογών ερευνητικών προσπαθειών καταγράφεται με σαφήνεια ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών-αποφοίτων των ΠΤ των Πανεπιστημίων, δηλώνοντας πως ο βαθμός ενημέρωσης, κατάρτισης και επάρκειας από τις βασικές σπουδές τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μικρός, αν όχι ανύπαρκτος (Καρατζιά & Σπινθουράκη, 2005: 59). Αλλά και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σήμερα στα σχολεία δε θεωρούν τους εαυτούς τους αποτελεσματικούς, για να ανταποκριθούν στα διδακτικά τους καθήκοντα σε πολυπολιτισμικές τάξεις με μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές (Unicef, 2001). Εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες με αυξημένα ποσοστά παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, βιώνουν αισθήματα ανεπάρκειας, αισθάνονται ανασφάλεια και άγχος, δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες των πολυπολιτισμικών τάξεων με βάση την εμπειρία (Παπαναούμ, 2004). Σε έρευνα του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, των Κοταρίδη και Βαλάση-Αδάμ (2006), το 40% των εκπαιδευτικών των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης δήλωσαν ότι δεν έχουν τις γνώσεις για να βοηθήσουν τα παιδιά, ελληνόπουλα και αλλοδαπά, στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικής κουλτούρας. Ο Γεωργογιάννης (2004, 2006: 261) αναφέρει ότι το Πανεπιστήμιο δεν προετοιμάζει τους φοιτητές κατάλληλα για να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμικότητα του σημερινού σχολείου και να εφαρμόσουν στην πράξη τις γνώσεις που έχουν. Αναφέρεται και στους εκπαιδευτικούς των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης, θεωρώντας τους ανέτοιμους και ανεπαρκείς. Με το ίδιο πνεύμα, ο Χαρίτος (2011: 222) υποστηρίζει ότι η αρχική κατάρτιση και η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών παρουσιάζει έλλειμμα σε διαπολιτισμικά θέματα και απέχει αρκετά από την εφαρμογή ενός συστήματος ολοκληρωμένης αμιγούς προσέγγισης. Άλλωστε μέχρι πρόσφατα σε πολλά ΠΤ δεν υπήρχε η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μάθημα. Παρόμοιες είναι και οι απόψεις του Χιωτάκη (2002) ο οποίος τονίζει ότι η ανωτατοποίηση της εκπαίδευσης των δασκάλων, δεν φαίνεται να αξιοποιήθηκε για την επιστημονική, επαγγελματική και κοινωνική αναβάθμιση του ρόλου του δασκάλου. Προτείνει εξειδίκευση σπουδών και διδασκαλία ενδεικτικών ενοτήτων, σε προπτυχιακό επίπεδο, μεταξύ των οποίων βασική θέση να έχουν τα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Επομένως, η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών θέτει επιτακτικά αφενός το ζήτημα της προσαρμογής τους στην ελληνική πραγματικότητα και αφετέρου της εκπαίδευσής τους με διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Όμως ακόμη και αν οι εκπαιδευτικοί διέθεταν ικανοποιητική διαπολιτισμική επάρκεια και ικανότητα, δεν θα ήταν σε θέση να ανταποκριθούν στο έργο τους, αν δεν είχαν διαμορφωθεί στα σχολεία οι απαραίτητες συνθήκες με τα κατάλληλα εργαλεία.

Αν και τα μαθήματα που συγκροτούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι στο επίκεντρο των περιεχομένων των προγραμμάτων σπουδών, διαπιστώνουμε ότι τα τελευταία χρόνια έχει γίνει εμπλουτισμός των περιεχομένων με ποικίλα και σημαντικά αντικείμενα από έμπειρους πανεπιστημιακούς ερευνητές σε όλες τις παιδαγωγικές σχολές. Τα ανάλογα μαθήματα ως επί το πλείστον κατατάσσονται στα επιλογής αλλά τόσο το πλήθος των επιστημονικών ερευνών όσο και η πληθώρα βιβλίων στην αγορά με σχετικό αντικείμενο δεν αφήνουν περιθώρια για άγνοια ή ακόμη και αδιαφορία. Οι κατάλογοι των εκπαιδευτικών βιβλίων που παρέχονται στο σύγχρονο δάσκαλο σε όλους σχεδόν τους εκδοτικούς φορείς, τα σεμινάρια, οι επιμορφώσεις και τα επιστημονικά άρθρα καλύπτουν επαρκώς τα εθνοπολιτισμικά και κοινωνικογλωσσικά ζητήματα που σήμερα μας απασχολούν.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εκφράζει «την ίση ανάγκη όλων των μαθητών να εκπαιδευτούν για τη ζωή σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία» (Παπασταμάτης, 2010: 99). Έχει την πρόθεση να καταργήσει τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των πολιτισμών και αποβλέπει, με ισότητα και δικαιοσύνη, στην αμοιβαία αποδοχή και αλληλεπίδρασή τους. Εντάσσεται σε ένα ευρύτερο ειρηνιστικό κίνημα και υπηρετεί την ειρήνη μεταξύ των πολιτισμών. Περιλαμβάνει τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων, καλύπτει τα ζητήματα ίσων ευκαιριών, μεριμνά κατά του ρατσισμού και των προκαταλήψεων, αμβλύνει τις υπάρχουσες ανισότητες και λαμβάνει αντισταθμιστικά μέτρα υπέρ των μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων (Δαμανάκης, 2004: 182. Γκόβαρης, 2009).

Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως έχουν διαμορφωθεί με βάση την έρευνα και την εμπειρία σε πολλές χώρες του εξωτερικού, αλλά και στην Ελλάδα, είναι ένας χρήσιμος οδηγός για κάποιες αλλαγές που θα ξεκινήσουν από τα προγράμματα των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και θα εφαρμοστούν στην καθημερινή σχολική πρακτική. Πρόκειται για το σύνολο των μεθόδων που αποβλέπουν στην αμοιβαία κατανόηση και στο σεβασμό μεταξύ όλων των μαθητών με διαφορετική γλωσσική, εθνική ή θρησκευτική αφετηρία και προϋποθέτουν την αναγνώριση της ανομοιογένειας ως πραγματικότητας σε κάθε άτομο ή ομάδα. Αρχές όπως εξάλειψη του ρατσισμού, κατανόηση, αποδοχή και σεβασμός της πολιτισμικής ποικιλίας, αλληλεγγύη και συμπάθεια στο ξένο και στο διαφορετικό, παροχή ίσων ευκαιριών και απάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης μπορούν να ενταχθούν και να διδαχθούν με έκταση και αποτελεσματικά στα πλαίσια των προγραμμάτων σπουδών όλων των ΠΤ. Σύμφωνα με τον Halkiotis (2000) οι βασικοί πυλώνες της ελληνικής διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής διαδικασίας θα μπορούσαν να είναι οι εξής:

- Η μη εθνοκεντρική θεώρηση των διαφόρων πολιτισμών και εθνοτήτων
- Η αναγνώριση της σπουδαιότητας των άλλων πολιτισμών θεωρώντας τους ίσους
- Η απαλοιφή των στερεοτύπων κάθε είδους και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα
- Η προαγωγή της ανεκτικότητας η οποία συνιστά ένα θεμελιώδη ρόλο κοινωνικής συμβίωσης και συγχρόνως μία σπουδαία αρετή και τέλος
- Η ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Candau, *δεχόμαστε ότι είναι διαφορετικό απλά σαν διαφορετικό, ούτε ανώτερο ούτε κατώτερο, επιτρέπουμε σε οποιονδήποτε να επηρεάζεται από το διαφορετικό, αναγνωρίζουμε και αμφισβητούμε τα κοινωνικά, φυλετικά και πολιτισμικά στερεότυπα της κοινωνίας μας και αναπτύσσουμε ενδιαφέρον και επιθυμία να διαπερνούμε με πνευματικότητα τις διαφορετικές πολιτισμικές νοοτροπίες και σύμπαντα. Η εκπαίδευση είναι προκαθορισμένη να παίζει ένα θεμελιώδη ρόλο σε αυτήν την προοπτική* (Garcia & Lopez, 2005: 436). Αυτό σημαίνει ότι η ουσία της εκπαίδευσης είναι διαπολιτισμική και δεν περιορίζεται μόνο σε ορισμένους μελλοντικούς δασκάλους που επιλέγουν το αντικείμενο αλλά σε όλους υποχρεωτικά. Σημαίνει ακόμη αλλαγές στις δομές, διαρκή εμπλουτισμό με νέα αντικείμενα και έρευνα, καθώς και νέα περιεχόμενα στα αναλυτικά προγράμματα. Σημαίνει τέλος και κάποιες προϋποθέσεις κατανόησης του εαυτού μας, για να κατορθώσουμε να επικοινωνήσουμε επιτυχώς με τους άλλους.



## 2. Σκοπός της έρευνας

Η αναγκαιότητα μιας διαφορετικής εκπαιδευτικής και μεθοδολογικής προσέγγισης, διαπολιτισμικών θεμάτων, των υποψηφίων δασκάλων που τελειώνουν το ΠΤΔΕ Αθήνας, αποτέλεσε τη βασική αφορμή για τη διενέργεια της παρούσας εργασίας. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στην απόκλιση ανάμεσα στις προσδοκίες και τις στοχεύσεις που θέτει το τμήμα με την εφαρμογή και τη διδασκαλία μαθημάτων διαπολιτισμικής προσέγγισης από τη μία και στις αντιλήψεις και τις ανάγκες των διδασκομένων από την άλλη.

Βασικός σκοπός της μελέτης είναι η παρουσίαση της υπάρχουσας εκπαιδευτικής κατάστασης στα ανωτέρω ζητήματα, η διερεύνηση των αναγκών και των απαιτήσεων των μελλοντικών δασκάλων για επαρκή παρουσία στο ομολογουμένως δύσκολο σημερινό σχολείο και οι προτάσεις των φοιτητών για βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος του τμήματος

## 3. Μεθοδολογία

Για τη συλλογή των δεδομένων οι συμμετέχοντες φοιτητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε προσωπικά σε κάθε έναν ξεχωριστά. Σύμφωνα με τους Verma & Mallick (2004: 235) ένα καλά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο μπορεί να εξυπηρετήσει άριστα τους σκοπούς μιας μελέτης. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο (2) μέρη. Στο πρώτο μέρος περιέχονται ερωτήσεις που αφορούν σε προσωπικά στοιχεία των φοιτητών που απάντησαν, σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τις σπουδές τους και την προηγούμενη ή σημερινή εμπειρία από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Στο δεύτερο μέρος οι ερωτώμενοι είχαν να απαντήσουν με ελεύθερο λόγο σε δύο (2) ανοικτά ερωτήματα. Οι ανοιχτές ερωτήσεις επιτρέπουν στον ερωτώμενο να απαντήσει ελεύθερα και με λεπτομέρεια και στον ερευνητή να κωδικοποιήσει θεματολογικά τις απαντήσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 463). Στο πρώτο ερώτημα κατέγραφαν τις προτάσεις τους σχετικά με τη βελτίωση του προγράμματος σπουδών και των μαθημάτων διαπολιτισμικού περιεχομένου που τους προσφέρονται και στο δεύτερο ανέφεραν τις ανάγκες ή τις απαιτήσεις τους, σε πρακτικό ή θεωρητικό επίπεδο, που ενδεχομένως προέκυψαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Συγχρόνως είχαν τη δυνατότητα να καταθέσουν οποιοδήποτε άλλο σχόλιο επιθυμούσαν.

Για την επεξεργασία των απαντήσεων των φοιτητών στα ανοικτού τύπου ερωτήματα, η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ανάλυση περιεχομένου η οποία κρίνεται αποτελεσματικό και κατάλληλο εργαλείο έρευνας και εφαρμόζεται για να προσδιορίσει την ύπαρξη συγκεκριμένων λέξεων ή νοημάτων σε ένα κείμενο και να οργανώσει το λόγο ποιοτικά και ποσοτικά. Η ποιοτική έρευνα αναγνωρίζει την ανεξαρτησία και τη δεινότητα του ερευνητή στη μορφοποίηση των δεδομένων που συλλέγει, στην ανάλυση και στην ερμηνεία (Denzin & Lincoln, 2000).

Ο Holsti (1969) ορίζει την ανάλυση περιεχομένου ως την τεχνική εξαγωγής συμπερασμάτων, διακρίνοντας αντικειμενικά και συστηματικά προσδιορισμένα χαρακτηριστικά, μέσα από μηνύματα. Στην παρούσα εργασία ως μονάδα ανάλυσης εκλάβαμε το θέμα (Holsti, 1969: 27). Ως θέμα (item) ορίζουμε την ομαδοποίηση και την κωδικοποίηση των ομοειδών απόψεων των υποκειμένων μετά τη λεπτομερή καταγραφή τους, όπως διατυπώθηκαν σε ελεύθερο γραπτό λόγο.

Σύμφωνα με την Πηγιάκη (1994: 151) η ανάλυση των κειμενικών μονάδων νοήματος που επιχειρείται, κατηγοριοποιεί τις μορφές συμπεριφοράς, τις απόψεις, τις γνώμες και τους προβληματισμούς ενός ατόμου ή μιας ομάδας, με σκοπό την κατανόηση, την ανίχνευση της ομορρυθμίας και τη λειτουργική συσχέτιση και συγκρότηση. Η μελέτη εστιάζεται στην ανάλυση της επιφανειακής δομής του κάθε κειμένου, και συγκεκριμένα στους γλωσσικούς κώδικες, δηλαδή στις λέξεις ή στα τμήματα προτάσεων που αποδίδουν το νόημα του κειμένου και το αποσαφηνίζουν.

Στην παρούσα εργασία κάθε βασικός θεματικός άξονας αποτελείται από κατηγορίες. Για τη συγκρότησή τους αρχικά αποδελτιώσαμε το σύνολο των αναφορών των δύο ανοικτού τύπου ερωτημάτων και στη συνέχεια προχωρήσαμε στο διαχωρισμό και στην ομαδοποίηση. Κάθε ολοκληρωμένη διατύπωση ταξινομήθηκε στις ανωτέρω κατηγορίες, ενώ οι άσχετες αναφορές δεν συμπεριλήφθηκαν. Για την ποσοτικοποίηση των δεδομένων ως μονάδα μέτρησης εκλάβαμε τη συχνότητα της εμφάνισης των θεμάτων-αναφορών. Τέλος, παράλληλα με την ποσοτική-περιληπτική περιγραφή των δεδομένων επιχειρήσαμε και την ποιοτική ανάλυση για να προσεγγίσουμε πληρέστερα την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

#### 4. Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών. Άρχισε το Μάρτιο και τελείωσε το Μάιο του 2010. Το δείγμα ήταν τυχαίο και συγκροτήθηκε από 119 τελειόφοιτους του τμήματος σε σύνολο 385 και ποσοστό 31%. Αναζητήσαμε τους συμμετέχοντες στα σχολεία που πραγματοποίησαν τις υποχρεωτικές, πρακτικές τους ασκήσεις κατά τη διάρκεια του τελευταίου εξαμήνου των προπτυχιακών σπουδών τους. Η κατανομή των υποκειμένων κατά φύλο και ηλικία αποτυπώνεται στους πίνακες 1 και 2. Η εμπειρία τους από προηγούμενες σπουδές ή συμμετοχή σε άλλα επιμορφωτικά προγράμματα καταγράφεται στους πίνακες 3 και 4.

Πίν. 1 Κατανομή υποκειμένων κατά φύλο

Φύλο	(N)	(%)
Άνδρες	11	9,2
Γυναίκες	108	90,8
Σύνολο	119	100

Η αναλογία μεταξύ ανδρών και γυναικών αντιπροσωπεύει την πανελλήνια κατάσταση κατανομής φύλου στα ΠΤΔΕ

Πίν. 2 Κατανομή υποκειμένων ως προς την ηλικία

	(N)	(%)
Από 21-22	102	85,7
23-30	14	11,8
Από 31 και άνω	3	2,5
Σύνολο	119	100

Όπως φαίνεται, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων ανήκει στην ομάδα των 21-22 ετών, ηλικία κατά την οποία πραγματοποιούνται οι βασικές σπουδές και οι ερωτώμενοι πλησιάζουν στο τέλος των προπτυχιακών σπουδών τους.

Πίν. 3 Κατανομή του δείγματος σε σχέση με την απόκτηση άλλου πτυχίου ΑΕΙ

	Τίτλος άλλου πτυχίου ΑΕΙ (N)	(%)
Κατέχουν	9	7,6
Δεν κατέχουν	110	92,4
Σύνολο	119	100

Από τους δεκαεπτά (17) ερωτώμενους άνω των 23 ετών, δεύτερο τίτλο άλλης σχολής κατέχουν εννέα (9) και το ποσοστό τους, στο σύνολο, είναι 7,6%.

Πίν. 4 Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ή επιμορφώσεις που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

	(N)	(%)
Ναι	8	5,9
Όχι	111	94,1
Σύνολο	119	100

Το μικρό ποσοστό συμμετοχής (5,9%) σε σχέση με τον πληθυσμό του δείγματος, δείχνει ότι οι υποψήφιοι δάσκαλοι πέραν των μαθημάτων που παρακολούθησαν στη σχολή τους δεν είχαν καμία μορφή επιμορφωτικής ενασχόλησης που να αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

## 5. Αποτελέσματα

### 5.1 Θεματικός άξονας διερεύνησης αναγκών

Σύμφωνα με τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα, που προέκυψαν από την ανάλυση και την καταγραφή των προτάσεων των φοιτητών, προέκυψαν 284 στοχοθετικές αναφορές που σχετίζονται με τη διερεύνηση κάλυψης των αναγκών τους στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι οποίες ομαδοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν σε οκτώ (8) βασικές θεματικές κατηγορίες. Στον πίνακα 5, που ακολουθεί, φαίνονται τα ποσοτικά δεδομένα της ανάλυσης περιεχομένου, καταγράφεται η απόλυτη συχνότητα των αναφορών κατά θεματική κατηγορία και η ποσοστιαία αντιπροσώπευση του συνόλου των θεματικών μονάδων.

Πίν. 5 Ποσοστιαία κατανομή και κατηγοριοποίηση των αναγκών των τελειόφοιτων

Θεματικές κατηγορίες	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό %
Συστηματική επαφή με το χώρο της διαπ/κής εκπ/σης μέσω μαθημάτων, πρακτικών και συμμετοχής σε επιστημονικές συναντήσεις	94	33,1
Απόκτηση νέας γνώσης	11	3,9

Εμπλοκή στην έρευνα	6	2,1
Πρόσβαση στο διαδίκτυο και σε ενημερωμένες βιβλιοθήκες	45	15,9
Γνωριμία με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά στοιχεία	19	6,7
Δεν υπάρχει καμία ανάγκη	28	9,9
Υπάρχουν ανάγκες αλλά δεν δόθηκαν ευκαιρίες.	47	16,5
Άγνοια-Ανυπαρξία ενδιαφέροντος	34	11,9
Σύνολο	284	100

Στο σύνολο των κατηγοριών η θεματική κατηγορία *Συστηματική επαφή με το χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω επιλογής μαθημάτων, πρακτικών και συμμετοχής σε επιστημονικές συναντήσεις* συγκέντρωσε το μεγαλύτερο αριθμό αναφορών 94 (33,1%). «Προσπάθησα και προσπαθώ να παρακολουθώ σεμινάρια και ημερίδες για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και επέλεξα το σχετικό μάθημα. Είμαι όμως μερικώς ικανοποιημένη περισσότερο από τις ημερίδες παρά από τα μαθήματα». «Αρχικά δεν γνώριζα τι είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στη συνέχεια διαπίστωσα ότι είναι αντικειμενική πραγματικότητα, είναι αναγκαιότητα». «Παρακολούθησα το μάθημα με αυτό το περιεχόμενο και δεν έχανα εκδηλώσεις του πανεπιστημίου που είχαν τέτοιο χαρακτήρα». «Σε πρακτικό επίπεδο χρειάστηκα κάποιες επιπλέον διευκρινήσεις από τους δασκάλους σχετικά με το χειρισμό μιας πολυπολιτισμικής τάξης». «Κρίνω αναγκαία την πρακτική εφαρμογή των γνώσεών μας σε πολυπολιτισμικές τάξεις».

Με 47 αναφορές (16,5%) οι ερωτώμενοι υποστήριξαν ότι ενώ είχαν τη διάθεση και το ενδιαφέρον να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους δεν καλύφθηκαν, δεν τους δόθηκαν ευκαιρίες. «Πήρα κάποια μαθήματα σχετικά με τη διαπολιτισμική και τη δίγλωσση εκπαίδευση αλλά δεν με κάλυψαν, δεν πήρα την ενημέρωση που περίμενα». «Παρά τις ανάγκες μου για την κάλυψη κενών, το τμήμα στο οποίο φοιτώ δεν παρέχει πολλές ευκαιρίες για να βελτιώσω τις γνώσεις μου».

Οι 45 αναφορές (15,9%) ταυτίζονται με την πρόσβαση στο διαδίκτυο, σε βιβλιογραφία και σε ενημερωμένες βιβλιοθήκες. «Ο χώρος κέντρισε το ενδιαφέρον μου από το πρώτο έτος και για το λόγο αυτό αναζήτησα περισσότερες πληροφορίες στο διαδίκτυο και σε βιβλία της βιβλιοθήκης του τμήματός μου». «Δημιουργήθηκε προβληματισμός και ενδιαφέρον και η αναζήτηση στράφηκε στο internet, σε ημερίδες, βιβλία, αλλά όχι συστηματικά».

Με 28 αναφορές (9,9%) οι τελειόφοιτοι θεώρησαν ότι δεν τους δημιουργήθηκε καμία ανάγκη σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. «Δεν μου έχει δοθεί κάποιο ερέθισμα και δεν με ενδιαφέρει η διαπολιτισμική εκπαίδευση». «Δεν είναι μέσα στις προτεραιότητές μου». «Δεν γνωρίζω και πολλά γύρω από το θέμα αλλά δεν θα ήθελα να ασχοληθώ αυτή τη στιγμή».

Οι υπόλοιπες κατηγορίες συγκεντρώνουν πολύ μικρά ποσοστά: Απόκτηση νέας γνώσης, 11 αναφορές (3,9%). «Παρακολούθησα το προσφερόμενο μάθημα (επιλογής) και πήρα ορισμένα βασικά στοιχεία και κυρίως ερεθίσματα για προβληματισμό. Θα προσαρθώ να εμβαθύνω και θα αναζητήσω περισσότερα στοιχεία».

Άγνοια-Ανυπαρξία ενδιαφέροντος, 34 αναφορές (11,9%). «Δεν προσπάθησα όσο θα έπρεπε». «Δεν το έχω ψάξει περισσότερο». «Υπήρξε προβληματισμός, παρόλα αυτά δεν έκανα κάποια ιδιαίτερη προσπάθεια να καλύψω τα κενά μου».



Γνωριμία με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά στοιχεία, 19 αναφορές (6,7%). «Έψαξα υλικό που να αφορά άλλους πολιτισμούς». «Μόνη μου διαβάζω άρθρα για την ιστορία, τον πολιτισμό και την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες που να αντανακλούν τις ανάγκες διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη».

Τέλος η Εμπλοκή στην έρευνα είχε 6 αναφορές (2,1%). «Με την ανακοίνωση αποτελεσμάτων ερευνητικών εργασιών αποκτούμε γνώσεις για το πώς πρέπει να κινηθούμε». «Η έρευνα δίνει λύσεις και καλύπτει τα κενά μας».

Ως προς την κατανομή των αναφορών ανάλογα με το φύλο, το 12,7% των αναφορών προέρχονται από άνδρες και το 87,3% από γυναίκες.

Πίν.6 Κατανομή των αναφορών σύμφωνα με το φύλο των συμμετεχόντων της έρευνας

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό(%)
Άνδρας	36	12,7
Γυναίκα	248	87,3
Σύνολο	284	100

## 5.2 Θεματικός άξονας βελτίωσης εκπαιδευτικού σχεδιασμού

Στην ερώτηση που σχετίζεται με τις προτάσεις των τελειοφίτων για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού συγκεντρώθηκαν συνολικά 329 αναφορές από τις οποίες προέκυψαν επτά θεματικές κατηγορίες, όπως φαίνεται στον πίνακα 7. Μέσα από την περιγραφική ανάλυση καταγράφηκε η απόλυτη συχνότητα των αναφορών κατά κατηγορία και η ποσοστιαία αντιπροσώπευση στο σύνολο των κειμενικών μονάδων.

Πίν. 7 Ποσοστιαία κατανομή και κατηγοριοποίηση των προτάσεων για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού

Θεματικές κατηγορίες	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό (%)
Έγκαιρη ευαισθητοποίηση-Παρότρυνση	11	3,3
Δεν αρκεί τα μαθήματα να είναι επιλογής	35	10,6
Περισσότερα μαθήματα και υλικό	71	21,7
Διοργάνωση επιμ/κών συναντήσεων, εμπλουτισμός προγράμματος (εργαστήρια, σεμινάρια κ.ά.)	31	9,4
Επισκέψεις και πρακτικές ασκήσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις	138	41,9
Θεωρητική υποστήριξη, ελκυστικό πρόγραμμα, ουσιαστική διδασκαλία	29	8,8
Δεν υπάρχει κανένα κενό στο πρόγραμμα και στα μαθήματα	14	4,3
Σύνολο	329	100

Η καταμέτρηση των αναφορών έδειξε σαφή επικράτηση της κατηγορίας που αφορά στις επισκέψεις και στις πρακτικές ασκήσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις με 138 αναφορές (41,9%). «Δε συμμετείχαμε όσο επιθυμούσαμε σε πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας». «Δεν αρκούν κάποιες παρακολούθησεις αν δε συνοδεύονται από δικές μας διδακτικές πρωτοβουλίες». «Περισσότερες υποδειγματικές διδασκαλίες σε τάξεις με αλλοδαπούς

μαθητές ώστε οι φοιτητές να βλέπουν πως εφαρμόζονται στην πράξη όσα μαθαίνουν στη θεωρία». «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση πρακτικών ασκήσεων».

Η επόμενη θεματική κατηγορία που ακολουθεί με 71 αναφορές (21,7%) σχετίζεται με προτάσεις για περισσότερα μαθήματα διαπολιτισμικού περιεχομένου και συμπληρωματικό υλικό. «Να υπάρχουν και άλλα μαθήματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση». «Δεν υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός μαθημάτων διαπολιτισμικού περιεχομένου». «Θα ήταν ωφέλιμο να εμπλουτιστεί το πρόγραμμα σπουδών του τμήματός μας με περισσότερα μαθήματα με διαπολιτισμικό προσανατολισμό και περιεχόμενο».

Ακολουθούν με μικρή διαφορά μεταξύ τους η κατηγορία διοργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων, εμπλουτισμός προγράμματος (εργαστήρια, σεμινάρια κ.ά.) με 31 αναφορές (9,4%) και η κατηγορία που υποστηρίζει ότι τα μαθήματα δεν αρκεί να είναι μόνον επιλογής με 35 αναφορές (10,6%). «Θεωρώ πως σημαντικό μειονέκτημα είναι ότι δεν υπάρχει υποχρεωτικό μάθημα, έτσι ώστε να έχουν όλοι οι φοιτητές την ευκαιρία να το παρακολουθήσουν». «Είναι απαραίτητο κατά τη γνώμη μου η συγκεκριμένη θεματική να αποτελέσει ένα σύνολο υποχρεωτικών μαθημάτων». «Θα ήθελα η σχολή μου να συνεχίσει να οργανώνει σχετικές εκδηλώσεις». «Προτείνω τη δημιουργία εργαστηρίου για περισσότερη εμπλοκή των φοιτητών». «Είναι αναγκαίο να υπάρξει εντονότερο ενδιαφέρον για ειδικά σεμινάρια και συναντήσεις με στόχο την επιμόρφωση των φοιτητών».

Με 29 αναφορές (8,8%) ακολουθεί η κατηγορία θεωρητική υποστήριξη, ελκυστικό πρόγραμμα, ουσιαστική διδασκαλία. «Για μας είναι χρήσιμο να υπάρχουν μαθήματα που να τραβούν την προσοχή μας και να ασχολούνται καθαρά και μόνο με αυτό το θέμα». «Να αναλύονται παραδείγματα περιπτώσεων σχολείων με αλλοδαπούς μαθητές, προβλήματα με τους γονείς τους και θέματα σχολικής καθημερινότητας. Πληρέστερη ενημέρωση για τα φροντιστηριακά τμήματα, τι ακριβώς γίνεται εκεί και με ποιον τρόπο». «Λείπουν τα μαθήματα που εφοδιάζουν ένα μελλοντικό δάσκαλο με διδακτικές πρακτικές, πλάνα διδασκαλίας, προσέγγιση μειονοτήτων, σχέδια project κ.λπ.».

Η κατηγορία που θέλει τα προγράμματα και τα μαθήματα να μη χρειάζονται καμιά βελτίωση συγκέντρωσε 14 αναφορές (4,3%). «Θεωρώ ότι το πρόγραμμα σπουδών και τα μαθήματα διαπολιτισμικού περιεχομένου μας προετοιμάζουν κατάλληλα ως μελλοντικούς δασκάλους. Οι γνώσεις μου στα συγκεκριμένα θέματα είναι επαρκείς». «Το πρόγραμμα νομίζω ότι είναι αρκετά ικανοποιητικό». «Δεν έχω να προτείνω κάτι συγκεκριμένο».

Τέλος, 11 (3,3%) αναφορές σχετίζονται με την κατηγορία έγκαιρη ευαισθητοποίηση-παρότρυνση. «Να μας ευαισθητοποιήσουν πιο νωρίς, να μας παροτρύνουν να ασχοληθούμε με αυτό. Δεν έχω παρακολουθήσει τέτοιο μάθημα». «Έχουμε εμπειρίες από πολυπολιτισμικές τάξεις ήδη από τα σχολικά μας χρόνια. Χρειάζεται μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση». «Το μόνο που χρειάζεται είναι έγκαιρη και διαρκής ενημέρωση».

Ως προς την κατανομή των αναφορών ανάλογα με το φύλο, το 14,1% προέρχονται από άνδρες και το 85,9% από γυναίκες.

Πίν.8 Κατανομή των αναφορών σύμφωνα με το φύλο των συμμετεχόντων της έρευνας

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό(%)
Ανδρας	47	14,3
Γυναίκα	282	85,7
Σύνολο	329	100

## 6. Συμπεράσματα και τελικές παρατηρήσεις

Οι νέοι δάσκαλοι που εκπαιδεύονται στα παιδαγωγικά τμήματα, για να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις που διαγράφονται, είναι εκείνοι που θα αναλάβουν την ευθύνη να εφαρμόσουν μία ανθρωπιστική παιδεία υπό το πνεύμα των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Είναι όμως και οι πιο αξιόπιστοι για να ακούσουμε τις απόψεις τους, σχετικά με τις προτάσεις και τις ανάγκες τους, για να επέμβουμε δημιουργικά και αποτελεσματικά στα περιεχόμενα των σπουδών τους. Η απαίτηση για εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, που περιγράφουμε, σε έναν αυξανόμενο πολυπολιτισμικό κόσμο έχει οδηγήσει αρκετούς ερευνητές να εξετάσουν σε ποιο βαθμό θέματα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα πρέπει να διαμορφώσουν τα προγράμματα σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Cochran-Smith, Davis & Fries, 2004). Τα συμπεράσματα από την ανάλυση των απαντήσεων των φοιτητών του ΠΤΔΕ Αθήνας, για την ικανοποίηση των αναγκών τους, αποκάλυψαν αφενός την αγωνία τους για ένα χώρο για τον οποίο συνειδητοποιούν ότι θα μπορούσαν να γνωρίζουν περισσότερα και αφετέρου ότι όσοι διατύπωσαν κάποια μορφή προβληματισμού δεν βρήκαν την επιθυμητή ανταπόκριση. Σε ένα πλήθος αναφορών καταγράφηκε έντονο ενδιαφέρον, ευαισθησία και διάθεση για εμπλοκή στο πεδίο της αναζήτησης, που ορισμένες φορές καταλήγει σε άγχος και απειρία για τα επόμενα βήματα. Η γνωριμία με το συγκεκριμένο χώρο περνάει κυρίως μέσα από μία ποικιλία μαθημάτων, όχι προαιρετικών-επιλογής, καθώς και μέσα από επιστημονικές συναντήσεις σε ένα αναπροσαρμοσμένο και εμπλουτισμένο με τα σχετικά αντικείμενα πρόγραμμα σπουδών. Με τον ίδιο τρόπο επισημαίνεται η ελλιπής σύνδεση της θεωρίας με την πράξη στο πεδίο των οργανωμένων πρακτικών ασκήσεων και της διδακτικής μεθοδολογίας. Πώς δηλαδή η διδακτική πρακτική και οι παιδαγωγικές τεχνικές θα απαντήσουν στο αίτημα διαχείρισης της ετερότητας μέσα στη σχολική τάξη με παραδείγματα εναλλακτικών παιδαγωγικών τεχνικών και τη χρήση πρότυπου εκπαιδευτικού υλικού. Η διδακτική μεθοδολογία μιας πολυπολιτισμικής τάξης στηρίζεται στη διδασκαλία μαθημάτων που κατά την άποψη των σπουδαστών απουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό από το πρόγραμμά τους. Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί πρέπει να ζήσουν τη διαφορετικότητα κάνοντας πρακτική εξάσκηση σε σχολεία με ετερογενή πληθυσμιακή σύνθεση ή ακόμα και κατοικώντας, εάν είναι δυνατόν, σε περιοχές όπου το εθνοπολιτισμικό περιβάλλον είναι διαφορετικό από το δικό τους (Causey, Thomas & Armento, 2000).

Ένα όμως ευέλικτο, ελκυστικό και προσανατολισμένο στις ανάγκες των φοιτητών πρόγραμμα σπουδών αφενός θα κεντρίσει το ενδιαφέρον τους να το παρακολουθήσουν αφετέρου θα τους εφοδιάσει με τις απαιτούμενες δεξιότητες για να προσαρμοστούν ευκολότερα στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Θα ενισχύσει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξειδίκευσή τους, να επικεντρώνουν σε στόχους και παραμέτρους, που να έχουν σχέση με το υπάρχον μαθητικό δυναμικό των σχολείων και τα κοινωνικά, ψυχολογικά και εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Γκόβαρης, 2005. Νικολάου, 2005: 348). Σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να τονίσουμε τόσο την αναγκαιότητα των οργανωμένων βιβλιοθηκών και την αμεσότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο όσο και την εφαρμογή προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών.

Οι τρόποι με τους οποίους κάθε παιδαγωγική σχολή θα ανταποκριθεί στις αναγκαίες αλλαγές διαφέρουν ανάλογα με τις συνθήκες, τους οικονομικούς πόρους και την οργάνωση. Στις προτεραιότητες μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής εντάσσεται και η αναγκαιότητα του αναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, με γνώμονα τη διαπολιτισμική προσέγγιση. Η εφαρμογή οποιασδήποτε στρατηγικής δεν

θα έρθει από τη μία μέρα στην άλλη και κυρίως δε θα κατασταλάξει, αλλά θα διατηρήσει και θα αναζωπυρώσει το διάλογο μεταξύ των θεσμικών οργάνων. Στόχος είναι η δημιουργία ενός αυτόνομου λειτουργικού πλαισίου διαπολιτισμικής παιδαγωγικής υποστήριξης και διδακτικής πρακτικής στη βάση μιας ιδιότυπης, διαρκούς και απαιτητικής πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Η φύση αυτής της έρευνας δεν προσφέρει επαρκή δεδομένα για τη διερεύνηση σε βάθος. Ωστόσο, προσφέρει αρκετά δεδομένα, τα οποία επισημαίνουν την ανάγκη βελτίωσης της προσφερόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε αυτό θα βοηθούσε και η διεξαγωγή εκτενέστερων ερευνών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Συνεδριακό Κέντρο Άρτας «Διώνη» 10-11 Δεκεμβρίου 2004, Πάτρα, 49-70.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Βηματισμοί για μία αλλαγή στην Εκπαίδευση-Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α΄θμιας και Β΄θμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αντικείμενο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο: Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Διδακτική εμπειρία και Παιδαγωγική θεωρία*. Αθήνα: Νήσος.
- Γκόβαρης, Χ. (2009). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των «πολιτισμικών διαφορών». *Φιλολογική*, 109, 78-82.
- Δαμανάκης, Μ., (2004). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα-Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Έβδομη Ανατύπωση. Αθήνα: Gutenberg.
- Καρατζιά, Ε. & Σπινθουράκη, Η. (2005). «Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Πρακτικά του 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα (58-60)*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης-Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005, том. 3. Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.-Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Κοτταρίδη, Γ., Βαλάση-Αδάμ, Ε. (2006, 4 Νοεμβρίου). Στης μιζέριας τα θρανία μπορούν και ονειρεύονται. *Ελευθεροτυπία*, σσ. 56-57.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαναούμ, Ζ. (2004). Η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί. Στο Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α. (επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλινοστούντων και αλλοδαπών μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών*. Πρακτικά ημερίδας, Αλεξανδρούπολη, 24 Απριλίου 2004, 1-7.
- Παπασταμάτης, Α. (2010). *Εκπαίδευση ενηλίκων για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Πηγιάκη, Π. (1994). Εθνογραφία, η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα, Αθήνα: Γρηγόρης.

- Χαρίτος, Β. (2011). *Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Χιωτάκης, Σ. (2002). Ανωτατοποίηση των σπουδών ως επαγγελματική στρατηγική: Το παράδειγμα των Παιδαγωγικών Τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 61-88.
- Causey, V. E., Thomas, C. D., & Armento B. J. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: the challenges of diversity for preservice teacher education *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 33-45.
- Cochran-Smith, M., Davis, D., & Fries, K. (2004). Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. (pp. 931- 975). In J. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education (3rd edition)*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φίλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y.S. (2000). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (Eds), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, London, 1-28
- Garcia, O. M. & Lopez, R. G., (2005). Teacher's initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies. *Intercultural Education*, 16(5), 433-442.
- Halkiotis, D. (2000). The importance of interculturalism in communication in the contemporary European Environment, In: M. Malikiosi-Loizos (Ed) *Education, communication and counseling*, Athens, Greek Letters, 48-59.
- Holsti, R.O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*, Reading: Addison- Wesley.
- Unicef (2001). *Διακρίσεις - Ρατσισμός - Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Retrieved in 20-12-2005, <http://www.unicef.gr/reports/racism.php>
- Verma, G. K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Τυποθήτω.