



**ΚΟΙΝΟ ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ**

«ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ»

“SCHOOL COUNSELLING AND GUIDANCE”

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Καναργελίδου Άννα

A.M.: 220013

**ΘΕΜΑ: «Διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών: Απόψεις,
αντιλήψεις και διδακτική πράξη»**

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥ ΜΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΤΜΗΜΑ/ΙΑΝ ΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ/ΜΕΛ ΟΣ
ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ Θ.	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ
ΤΣΩΛΗ Κ.	ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ
ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΣ Ν.	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ	ΜΕΛΟΣ

ΑΘΗΝΑ, 2022

«Στον Άρη»

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ερευνά τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας, τη χρήση πρακτικών στην καθημερινή πράξη σχετικών με αυτήν, αλλά και το βαθμό όπου το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές, τα έτη υπηρεσίας και η ειδικότητα των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν τη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής τους ικανότητας. Η έρευνα διεξάχθηκε σε 146 εκπαιδευτικούς και συγκέντρωσε ποσοτικά αποτελέσματα. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics, V21 και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλό βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας. Παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας και αντιλαμβάνονται τα συστατικά χαρακτηριστικά της. Επίσης, διαθέτουν έναν ικανοποιητικό βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας, γεγονός που αναδεικνύει ότι συνθέτουν το προφίλ ενός διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού ακολουθώντας πρακτικές που δε θεωρούνται παραδοσιακές και δεν οδηγούν σε πολιτισμική αφομοίωση. Ακολούθως, αναδείχθηκε ότι οι παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές, τα έτη προϋπηρεσίας επηρεάζουν το βαθμό της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, στην έρευνα παρατηρήθηκαν περιορισμοί, λόγω την πανδημίας COVID-19 σχετικά με τη δυσκολία χορήγησης των ερωτηματολογίων.

Λέξεις - Κλειδιά

Διαπολιτισμική ικανότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός

Abstract

This paper investigates the views and perceptions of Primary Education teachers regarding the concept of intercultural competence, the use of practices in daily practice related to it, but also the extent to which gender, age, studies, years of service and the specialty of the teachers, influence the formation of their intercultural competence. The survey was conducted on 146 teachers and collected quantitative results. The data analysis was done with the statistical program IBM SPSS Statistics, V21 and the results showed that the teachers have a high degree of intercultural competence. It was observed that teachers understand the concept of intercultural competence and perceive its constituent characteristics. They also possess a satisfactory degree of intercultural competence, which highlights that they compose the profile of an interculturally competent teacher following practices that are not considered traditional and do not lead to cultural assimilation. Subsequently, it was shown that factors such as gender, age, studies, years of service affect the degree of intercultural competence of teachers. However, limitations were observed in the research, due to the COVID-19 pandemic regarding the difficulty of administering the questionnaires.

Keywords

Intercultural competence, Intercultural Education, Intercultural awareness, multiculturalism, interculturally competent teacher

Εισαγωγή

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως υφίσταται σαν έννοια στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στα κράτη μέλη της, δεν αποτελεί ένα είδος ιδιαίτερης εκπαίδευσης για ένα συγκεκριμένο πλήθος μαθητών. Αντιθέτως, οφείλει να παρέχεται σε όλους τους μαθητές στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. Στην σύγχρονη ελληνική κοινωνία, λοιπόν, λαμβάνοντας υπόψη την ύπαρξη της πολυπολιτισμικότητας που επικρατεί έγινε προσπάθεια ένταξης, στα Προγράμματα Σπουδών, στόχων που προάγουν την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των αλλοδαπών, συμβάλλοντας σε μεγάλο βαθμό στην διαμόρφωση μιας πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητας, αλλά και στην εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων (Γκόβαρης, 2001; Δανιηλίδου & Βορβή, 2014).

Ωστόσο, οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα στο σχολείο. Ένα από αυτά είναι ότι οι γηγενείς μαθητές χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινωνία, ενώ οι αλλοδαποί μαθητές χρησιμοποιούν άλλη γλώσσα στο σχολείο και στην κοινωνία και άλλη στην οικογένεια. Ακόμη, η αρνητική αντιμετώπιση μερικών γηγενών συμμαθητών τους, η ενδεχόμενη χαμηλή οικονομική κατάσταση και κατά συνέπεια ο αξιακός προσανατολισμός θεωρούνται λόγοι πιθανής σχολικής αποτυχίας των αλλοδαπών μαθητών. Επομένως, το σύγχρονο σχολείο οφείλει να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα συγκεκριμένα προβλήματα των παιδιών αυτών δείχνοντας σεβασμό πάντα στη διαφορετικότητα και στην κουλτούρα τους και επιδιώκοντας την καλλιέργεια αμοιβαίων συναισθημάτων αποδοχής σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές του (Μπερελής, 2001, όπως αναφέρεται στο Παπάζογλου, 2008).

Συγχρόνως, αν το σχολείο και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό σύστημα βλέπει τη διαχείριση της ετερότητας ως μια προσαρμογή του στα νέα δεδομένα της παγκοσμιοποίησης, με την έννοια της διαμόρφωσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των αξιών και των πρακτικών, οι οποίες θα επιτρέψουν στη νέα γενιά να επιδιώξει μια ισορροπία σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο με το πολυπολιτισμικό περιβάλλον που βιώνει, τότε δύναται να βελτιωθεί το ζήτημα της χαμηλής σχολικής επίδοσης των μαθητών. Παράλληλα, ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός, ως μέλος της σχολικής κοινότητας, κατέχοντας τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να διδάξει σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά και με τις αντιλήψεις του

απέναντι στην διαφορετικότητα μπορεί να συμβάλλει κι αυτός στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών του, διεγείροντας την κριτική τους σκέψη κι οδηγώντας στην αλλαγή. Έτσι, προετοιμάζει πολίτες μιας παγκόσμιας κοινότητας, οι οποίοι θα θεωρούν τη διαφορετικότητα ως κάτι θετικό, ζώντας μ' αυτή στην καθημερινότητά τους. Εν συνεχεία, μέσα στην ετερογένεια της σχολικής τάξης, έχει χρέος να δημιουργήσει στην τάξη του μια παιδαγωγική ατμόσφαιρα χωρίς προκαταλήψεις, αλλά αναδεικνύοντας τους διαφορετικούς πολιτισμούς και χρησιμοποιώντας εκπαιδευτικές πρακτικές προσαρμοσμένες στην πολιτισμική ταυτότητα και στον ατομικό τρόπο μάθησης του κάθε μαθητή. Η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, λοιπόν, έχει ως στόχο τη δημιουργία μιας κοινωνίας, η οποία θα διατηρεί την εθνική της ταυτότητα διατηρώντας και την ετερότητα. Θα μπορούν, όμως, κι όλες οι πολιτισμικές ομάδες να συνυπάρχουν και να επικοινωνούν ισότιμα (Κοιλιάρη, 2005; Νικολάου, 2005; Ντούσκας, 2007; Παπάζογλου, 2008).

Αυτό που διακρίνεται απ' όλα τα προαναφερόμενα είναι, ότι ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών είναι σημαντικός, έχοντας όμως κι αυτός αναπτύξει τη δική του διαπολιτισμική ικανότητα, έχοντας τις δικές του αντιλήψεις για τη διαπολιτισμικότητα και ενσωματώνοντας τες στη διδακτική πράξη. Αυτός θεωρείται κι ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, η εργασία χωρίζεται στο θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στην προβληματική της έρευνας όπου παρουσιάζονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, η διατύπωση του προβλήματος, τα ερευνητικά ερωτήματα και η επισκόπηση διαφόρων ερευνών σχετικών με το θέμα της εργασίας. Εν συνεχεία, στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται η εννοιολογική οριοθέτηση κάποιων εννοιών. Πιο διεξοδικά, του πολιτισμού και της κουλτούρας, της ετερότητας και της πολιτισμικής ετερότητας, του όρου διαπολιτισμικός σε αντίθεση με τον όρο πολυπολιτισμικός, και τέλος αναφέρεται η διαπολιτισμική παιδεία ως απάντηση στην πολυπολιτισμικότητα.

Ακολούθως, στο τρίτο κεφάλαιο σημειώνονται οι αρχές, τα αξιώματα και οι στόχοι της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, η διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων με την ένταξη της διαπολιτισμικότητας στη διδακτική πράξη, η διαπολιτισμική συμβουλευτική και ευαισθητοποίηση, η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας, τα χαρακτηριστικά ενός διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού, αλλά και

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

πρακτικές και ιδέες για τη διαπολιτισμική προσέγγιση στη σχολική τάξη και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών μέσω της εκπαίδευσης. Τέλος, στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται και τρία μοντέλα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας, το Αναπτυξιακό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας του Bennett, το Πυραμιδικό Μοντέλο και το Διαδικαστικό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής ικανότητας της Deardorff και το Μεθοδολογικό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας της Borghetti.

Επιπρόσθετα, στο ερευνητικό μέρος περιλαμβάνονται το τέταρτο, το πέμπτο και το έκτο κεφάλαιο. Στο τέταρτο κεφάλαιο, παρατίθενται η ερευνητική διαδικασία και το δείγμα της έρευνας, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, η μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων και οι περιορισμοί της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και τέλος στο έκτο κεφάλαιο επισημαίνονται η συζήτηση, τα συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Τέλος, αναφέρεται η βιβλιογραφία και το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Abstract	3
Εισαγωγή.....	4
Α΄ ΜΕΡΟΣ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	11
1.1 Η διατύπωση του προβλήματος	11
1.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	14
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα	14
1.4 Επισκόπηση ερευνών.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ.....	21
2.1 Πολιτισμός και κουλτούρα	21
2.2 Ετερότητα – Πολιτισμική ετερότητα	23
2.3 Διαπολιτισμικότητα vs Πολυπολιτισμικότητα	24
2.4 Η διαπολιτισμική παιδεία ως απάντηση στην πολυπολιτισμικότητα.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ.....	27
3.1 Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση.....	27
3.1.1 Αρχές, αξιώματα και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	30
3.2 Διαμόρφωση αναστοχαστικών Αναλυτικών Προγραμμάτων.....	33
3.2.1 Το διαπολιτισμικό μάθημα.....	36
3.3 Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση.....	38
3.4 Διαπολιτισμική ικανότητα και η σπουδαιότητά της.....	39
3.5 Διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός.....	42
3.6 Πρακτικές των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσω της εκπαίδευσης.....	45
3.6.1 Ιδέες για ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας στη σχολική τάξη.....	49
3.7 Μοντέλα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας.....	51
3.7.1 Το Αναπτυξιακό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (The Developmental Model of Intercultural Sensitivity-DMIS) του Bennett.....	51
3.7.2 Το Πυραμιδικό Μοντέλο και το Διαδικαστικό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής ικανότητας (Pyramid Model of Intercultural Competence & Process Model of Intercultural Competence) της Deardorff.....	54
3.7.3 Το Μεθοδολογικό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας (Methodological Model of Intercultural Competence – MetMIC) της Borghetti (2008, 2011).....	56
Β΄ ΜΕΡΟΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	58
4.1 Ερευνητικά ερωτήματα	58

4.2 Ερευνητική διαδικασία – Δείγμα της έρευνας	58
4.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων	64
4.4 Αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερωτηματολογίου	65
4.5 Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων	66
4.6 Περιορισμοί της έρευνας.....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	70
5.1 Χαρακτηριστικά διαπολιτισμικής ικανότητας (1 ^ο ερευνητικό ερώτημα).....	70
5.2 Αυτοαξιολόγηση διαπολιτισμικής ικανότητας (2 ^ο ερευνητικό ερώτημα).....	76
5.3. Πρακτικές (3 ^ο ερευνητικό ερώτημα)	79
5.4 Επιρροή του βαθμού διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από τα δημογραφικά τους στοιχεία (4 ^ο ερευνητικό ερώτημα)	88
5.4.1 Φύλο	88
5.4.2 Ηλικία.....	91
5.4.3 Εκπαιδευτικό επίπεδο.....	94
5.4.4 Έτη προϋπηρεσίας.....	97
5.4.5 Ειδικότητες.....	100
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	105
6.1 Συζήτηση.....	105
6.2 Συμπεράσματα.....	111
6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	115
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	117
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	129

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Το Αναπτυξιακό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας του Bennett ...	51
Εικόνα 2: Το Πυραμιδικό Μοντέλο και το Διαδικαστικό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής ικανότητας της Deardorff.....	55
Εικόνα 3: Το Μεθοδολογικό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας της Borghetti	57

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Προφίλ δείγματος.....	60
Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά διαπολιτισμικής ικανότητας.....	70
Πίνακας 3. Αξιολόγηση προτάσεων για αυτοαξιολόγηση διαπολιτισμικής ικανότητας. 77	
Πίνακας 4. Σύγκριση αυτοαξιολόγησης διαπολιτισμικών ικανοτήτων μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών	89
Πίνακας 5. Σύγκριση αυτοαξιολόγησης διαπολιτισμικών ικανοτήτων μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών	92

Πίνακας 6. Σύγκριση αυτοαξιολόγησης διαπολιτισμικών ικανοτήτων μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών	94
Πίνακας 7. Σύγκριση αυτοαξιολόγησης διαπολιτισμικών ικανοτήτων μεταξύ των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών	97
Πίνακας 8. Σύγκριση αυτοαξιολόγησης διαπολιτισμικών ικανοτήτων μεταξύ των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών	100

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1. Φύλο	61
Διάγραμμα 2. Ηλικία	61
Διάγραμμα 3. Σπουδές	62
Διάγραμμα 4. Έτη υπηρεσίας	62
Διάγραμμα 5. Ειδικότητα	63
Διάγραμμα 6. Διδασκαλία σε τμήμα με μαθητές που δεν είναι ελληνικής καταγωγής ...	63
Διάγραμμα 7. Ενδιαφέρον/ περιέργεια για άλλους πολιτισμούς	71
Διάγραμμα 8. Γνώση των ιδιαιτεροτήτων του πολιτισμού στον οποίο ανήκει ο καθένας	72
Διάγραμμα 9. Ικανότητα θέασης του κόσμου από τα μάτια του άλλου	72
Διάγραμμα 10. Προσαρμογή της συμπεριφοράς κάποιου ανάλογα με το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται	73
Διάγραμμα 11. Σεβασμός προς τους ανθρώπους από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον	74
Διάγραμμα 12. Αποδοχή των ανθρώπων με άλλη κουλτούρα	74
Διάγραμμα 13 Ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας με ανθρώπους από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον	75
Διάγραμμα 14. Γνώση ξένων γλωσσών	76
Διάγραμμα 15. Ταξινόμηση προτάσεων για αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους ικανότητες	79
Διάγραμμα 16. Τροποποίηση του προγράμματος της τάξης, για βοήθεια των αλλοδαπών μαθητών ώστε να προσαρμοστούν καλύτερα, χρησιμοποιώντας στο μάθημά στοιχεία, τα οποία τους είναι γνώριμα	80
Διάγραμμα 17. Ένταξη του πολιτισμού, των εμπειριών και των συνηθειών των αλλοδαπών μαθητών στο μάθημα	81
Διάγραμμα 18. Διδασκαλία ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα στους αλλοδαπούς μαθητές στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος	811
Διάγραμμα 19. Ενθάρρυνση των αλλοδαπών μαθητών να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, για να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα	82
Διάγραμμα 20. Χρήση κατά το μάθημα λέξεων ή και φράσεων από τη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών	83
Διάγραμμα 21. Προσπάθεια εμπλοκής στις συλλογικές δραστηριότητες του σχολείου των μαθητών που έχουν διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο	83

Διάγραμμα 22. Χρήση στο τμήμα μεθόδων, οι οποίες ευνοούν τη συνεργασία και την επικοινωνία όλων των μαθητών (π.χ. ομαδοσυνεργατική μέθοδο, παιχνίδια ρόλων.....	84
Διάγραμμα 23. Χρήση παραδειγμάτων από τη συμβολή των πολιτισμών, από τους οποίους προέρχονται οι μαθητές της τάξης στην ανθρωπότητα.....	85
Διάγραμμα 24. Προτροπή μαθητών να μάθουν για τους διαφορετικούς πολιτισμούς της τάξης μέσα από δραστηριότητες	85
Διάγραμμα 25. Χρήση διαφορετικών μεθόδων αξιολόγησης (π.χ. ερωτήσεις ανοιχτού τύπου) για τους μαθητές, οι οποίοι δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα	86
Διάγραμμα 26. Προτεραιότητα ολοκλήρωσης ύλης.....	87
Διάγραμμα 27. Απασχόληση με υλικό που σχετίζεται με τις πολιτισμικές διαφορές και συνήθειες, όταν στην τάξη δεν υπάρχουν μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης	87
Διάγραμμα 28. Αναζήτηση συμβουλών από ειδικούς ή παρακολούθηση σεμιναρίων	88

Α΄ ΜΕΡΟΣ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

1.1 Η διατύπωση του προβλήματος

Σύμφωνα με διάφορες έρευνες οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από έντονο πλουραλισμό, ο οποίος παρομοιάζεται με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας, μιας και δίνεται έμφαση στην μετακίνηση πληθυσμών, στην αλληλεπίδραση και στην επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Αντιθέτως, οι παρανοήσεις και η έλλειψη σεβασμού μεταξύ ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, οδηγεί σε εντάσεις και απαξίωση των διαφορετικών αξιών και της διαφορετικής οπτικής τους (Coelho, 2007; Μήλιου, 2013).

Συγχρόνως, η πολιτισμική πολυπλοκότητα δημιουργεί προκλήσεις στην εκπαίδευση, η οποία οφείλει να την εντάξει στα πλαίσιά της, ώστε να μη χαρακτηριστεί δυσλειτουργική. Κατ' αυτόν τον τρόπο, κρίνεται σημαντικό στις δομές της εκπαίδευσης, οι οποίες δέχονται κάθε χρόνο έναν αριθμό μεταναστών, να ευαισθητοποιούν τους μαθητές απέναντι στο πολιτισμικά διαφορετικό. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με τις ισότιμες πολιτισμικές επαφές μεταξύ μαθητών από τα διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα, ώστε να συνειδητοποιήσουν το δικαίωμα της διαφορετικότητας (Μήλιου, 2013).

Στην Ελλάδα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εκφράστηκε επίσημα με το νόμο 2413/1996. Ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζεται *«η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες»*. Στις μέρες μας, η υλοποίηση αυτού του προαναφερόμενου σκοπού είναι στενά συνδεδεμένη με τις Τάξεις Υποδοχής, τα Φροντιστηριακά Τμήματα και τα Διαπολιτισμικά σχολεία (ΦΕΚ 124/17.6.1996).

Ακόμη, αξίζει να αναφερθεί ότι σύμφωνα με έρευνες, το Δημοτικό Σχολείο αποτελεί τη βάση της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών. Η δημιουργία αρμονικών σχέσεων, στο συγκεκριμένο πλαίσιο, με τους εκπαιδευτικούς και τους γηγενείς μαθητές θα ακολουθεί τους αλλοδαπούς μαθητές καθ' όλη την πορεία τους στο ελληνικό σχολείο και στην ελληνική κοινωνία. Επομένως, δόθηκε από το ελληνικό κράτος στο Δημοτικό Σχολείο, το κυρίαρχο βάρος για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης, με την προσπάθεια σχηματισμού Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων στη χώρα μας (Νικολάου, 2011).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όμως, λειτουργεί κατά κύριο λόγο μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά, παρά το μεγάλο ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Με λίγα λόγια, το ελληνικό σχολείο παρά τις νομοθετικές προσπάθειες δεν επιδιώκει εξ' ολοκλήρου την ένταξη και την εκπαίδευση των μαθητών αυτών. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν την κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση στα διαπολιτισμικά ζητήματα, δυσχεραίνοντας το έργο της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των μαθητών και μην έχοντας τα αναμενόμενα αποτελέσματα στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών (Δαμανάκης, 2005; Γκότοβος, 1997, όπως αναφέρεται στο Μήλιου, 2013; Μήλιου, 2013).

Ωστόσο, ιδιαίτερα στις χώρες υποδοχής, οι οποίες θέλουν να αναπτύξουν την διαπολιτισμική ιδέα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να υιοθετούν το μοντέλο της διαπολιτισμικής προσέγγισης, το οποίο επιδιώκει την αρμονική συμβίωση μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών. Ακόμη, επιδιώκονται όροι ισοτιμίας, αλληλοκατανόησης και αλληλοαποδοχής, γεγονός που δηλώνει ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση βρίσκεται ενάντια στη διαχωριστική και αφομοιωτική αντίληψη και πρακτική (Δαμανάκης, 2005; Aikman, 1997, όπως αναφέρεται στο Μήλιου, 2013).

Βέβαια, ένα σχολείο, το οποίο βασίζεται στο διαπολιτισμικό μοντέλο, οφείλει να ενστερνίζεται τις τέσσερις βασικές αρχές του Essinger: α) εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, β) εκπαίδευση για αλληλεγγύη, γ) εκπαίδευση για σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα και δ) εκπαίδευση για την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός θεωρείται απαραίτητο να οργανώσει διαπολιτισμικά τη μαθησιακή διαδικασία με τέτοιο τρόπο, κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, δύνανται να αυτοπραγματώνονται και να αναπτύσσουν την ατομικότητά τους αλληλεπιδρώντας, ακόμη κι αν έχουν καλλιεργήσει διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Γι' αυτό στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν υπάρχει μικτός μαθητικός πληθυσμός, είναι απαραίτητη μια σωστή διαχείριση της επικοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς, η οποία προωθεί την επιτυχή μετάδοση της γνώσης. Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί καλούνται πέρα από την ανάπτυξη της δικής τους διαπολιτισμικής ικανότητας, να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές στην αποδοχή της διαφορετικότητας και να τους ετοιμάσουν ως ενεργούς πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Συνεπώς, όταν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τα θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά της δικής τους ταυτότητας και εθνοπολιτισμικής ομάδας, κρίνονται ικανοί να αποδεχτούν την πληθώρα ταυτοτήτων που καλλιεργούνται μέσα στην σχολική τάξη, μεταλαμπαδεύοντας τη δεξιότητα αυτή και στους μαθητές τους. Επεξηγηματικά, δίχως την ύπαρξη προκαταλήψεων και διακρίσεων, οι εκπαιδευτικοί ευνοούν την επικοινωνία και την επαφή των αλλοδαπών μαθητών με τους γηγενείς και πραγματώνουν ένα κλίμα δικαιοσύνης, δημοκρατίας, συνεννόησης και κατανόησης μέσα στη σχολική τάξη (Μήλιου, 2013; Νικολάου, 2011).

Εντούτοις, ο αλλοδαποί μαθητές λόγω της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν για πολιτισμική και κοινωνική προσαρμογή, παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής με μορφές εσωστρεφούς ή εξωστρεφούς συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, οι αλλοδαποί μαθητές εμφανίζουν ασταθείς συναισθηματικές συμπεριφορές, γεγονός που οφείλεται στη διαφορά που αντικρίζουν ανάμεσα στις αξίες και στις συμπεριφορές του δικού τους πολιτισμού, συγκριτικά με τον πολιτισμό υποδοχής. Επομένως, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προετοιμαστούν κατάλληλα για μια σχολικής ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, η οποία να χαρακτηρίζεται από κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ ομογενών και αλλοδαπών μαθητών και δημιουργία προγραμμάτων αποδοχής της διαφορετικότητας, συμβάλλοντας στην πολιτισμική ευαισθητοποίηση και κατ' επέκταση ανάπτυξη της πολιτισμικής ικανότητας των μαθητών (Brislin, 1993, όπως αναφέρεται στο Μήλιου, 2013; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003a).

Συνοψίζοντας, κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται σε ικανοποιητικό βαθμό τους αλλοδαπούς μαθητές και τον πολιτισμό τους χρησιμοποιώντας πληροφορίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος από τα ήθη, τα έθιμα και τις συνήθειές τους. Παρουσιάζουν, όμως, και κάποιες συμπεριφορές που παρακωλύουν την ομαλή ένταξη και αποδοχή αυτών των μαθητών αυτών, από τους ομογενείς μαθητές. Πιο αναλυτικά, η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών δε χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σύμφωνα με έρευνες οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τη χρήση της ελληνικής γλώσσας στην τάξη και της μητρικής στα διαλείμματα. Άρα, παρατηρείται μια δυσανασχέτηση των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της διγλωσσίας αυτών των μαθητών και μια φολκλορικού τύπου αποδοχή του διαφορετικού πολιτισμού, η οποία δυσχεραίνει την ισότιμη επικοινωνία (Μήλιου, 2013).

1.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του Δημοτικού σχολείου σχετικά με την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας, καθώς και οι πρακτικές που την προωθούν.

Συγχρόνως, ως επιμέρους στόχοι της έρευνας επισημαίνονται οι εξής:

1. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του όρου διαπολιτισμική ικανότητα.
2. Η μελέτη του βαθμού αντίληψης της διαπολιτισμικής ικανότητας από τους εκπαιδευτικούς.
3. Η διερεύνηση της χρήσης από τους εκπαιδευτικούς πρακτικών, οι οποίες σχετίζονται με την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας.
4. Η εξέταση του κατά πόσο το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές, τα έτη υπηρεσίας και η ειδικότητα των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν τη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής τους ικανότητας.

1.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βασικό σκοπό την μελέτη του βασικού στόχου της έρευνας για την διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας, και το βαθμό εφαρμογής της στη διδακτική πράξη δομήθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα για τη μελέτη, η οποία διεξήχθη:

1. Ποιες είναι οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής ικανότητας;
2. Ποιος είναι ο βαθμός της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με βάση τις γνώσεις και τις στάσεις που ήδη διαθέτουν;
3. Ποιες πρακτικές, βασισμένες στη διαπολιτισμική ικανότητα, εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην διδακτική τους πράξη;
4. Το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές, τα έτη υπηρεσίας και η ειδικότητα των εκπαιδευτικών δύνανται να επηρεάσουν το βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;

1.4 Επισκόπηση ερευνών

Πρόσφατα, η προσπάθεια αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα έχει ενταθεί, καθώς οι σχετικές έρευνες αυξάνονται προοδευτικά. Ωστόσο, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα παλαιότερων και πρόσφατων ερευνών, διαπιστώνεται η ανεπάρκεια γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς σε λίγες μόνο από τις σύγχρονες έρευνες η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο, κάτι που αναδεικνύει την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ξεκινώντας από μια παλαιότερη έρευνα που διεξήχθη για τη διατριβή του Παπαχρήστου (2010), διαπιστώνεται η χαμηλή διαπολιτισμική ετοιμότητα των 726 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν και η περιορισμένη χρήση των στρατηγικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, αναδείχθηκε η ισχυρή θέληση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν να αναβαθμίζουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους, κυρίως μέσω της αυτομόρφωσης, αλλά και μέσω της εμπειρίας τους, κατά την προσπάθειά τους να τροποποιούν τις μεθόδους τους, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών.

Παρομοίως, στην έρευνα των Δανηλίδου και Βορβή (2014), που διεξήχθη σε 255 φιλόλογους στο Νομό Θεσσαλονίκης, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ελλειπείς γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, κάτι που καθιστά επιτακτική την ανάγκη για επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Επίσης, αναδείχθηκε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια ήταν περιορισμένη, ενώ όσοι συμμετείχαν σε επιμορφώσεις δήλωσαν ότι δεν βοηθήθηκαν αρκετά από αυτά στη διδακτική τους πρακτική.

Οι Αγγελοπούλου και Μάνεσης (2017) διεξήγαγαν παρόμοια έρευνα με 106 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Αχαΐας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώθηκε η σύνδεση μεταξύ διαπολιτισμικής ικανότητας και επιμόρφωσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί με χαμηλό επίπεδο συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα παρουσίασαν στερεοτυπικές αντιλήψεις και, αντίστοιχα, πρακτικές που δεν χαρακτηρίζονται απαραίτητα ως διαπολιτισμικές, όπως η ανάθεση λιγότερων ασκήσεων ή η διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Σε ανάλογο πνεύμα, οι Παρασκευοπούλου και Μάνεσης (2019) διαπίστωσαν την ανεπαρκή διαπολιτισμική ετοιμότητα των 9 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

που εργάζονταν σε σχολεία στη Δυτική Ελλάδα, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Αν και διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις βασικές πληροφορίες για τους αλλοδαπούς μαθητές, ως αποτέλεσμα της μεταξύ τους συναναστροφής, οι πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο ζωής τους, τις συνήθειες ή/και τις εμπειρίες τους ήταν ελλιπείς. Στην προσπάθειά τους να ορίσουν την έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας, δήλωσαν ότι αφορά στην ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να διδάξει σε αλλόγλωσσους μαθητές, στη δυνατότητά του να ανταπεξέλθει σε απρόσμενες καταστάσεις στη σχολική τάξη και στην υποδοχή του σχολείου προς τους αλλοδαπούς μαθητές, παραβλέποντας το συμβουλευτικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα του ρόλου τους.

Η Σαμαρά (2019), διερευνώντας τον βαθμό διαπολιτισμικής ετοιμότητας 100 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Πτολεμαΐδα, διαπίστωσε την έλλειψη ετοιμότητάς τους, δεδομένου ότι οι γνώσεις τους ήταν ανεπαρκείς και η ανταπόκρισή τους στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα ελλιπής. Αναφορικά με τις πρακτικές που πρότειναν, οι συμμετέχοντες εστίασαν στην ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν σε σχολικές δράσεις και στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη μέριμνα των εκπαιδευτικών για κοινωνικοποίηση των μαθητών, το παιχνίδι, τα πολυτροπικά κείμενα, τα projects, τη συνεργασία με τους γονείς και την αξιοποίηση του πολιτισμού των μαθητών. Ωστόσο, οι απόψεις τους διέφεραν ως προς την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και της προσαρμογής της διδασκαλίας.

Η Παπαθεμιστοκλέους (2021) διερεύνησε τις απόψεις 31 εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Γιαννιτών, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Η έρευνα ανέδειξε την αξία της επιμόρφωσης, όχι μόνο σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και ψυχολογίας, υπογραμμίζοντας την ανάγκη πρακτικής εκπαίδευσης σε πραγματικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Παράλληλα, μεταξύ άλλων, οι συμμετέχοντες περιέγραψαν τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες, όπως η ικανότητα σχεδιασμού μαθημάτων με κατάλληλη θεματολογία, αξιοποίησης των σύγχρονων τεχνολογιών και παρακολούθησης των εξελίξεων στον χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, η ικανότητα κάλυψης των αναγκών των μαθητών, η καλλιέργεια του σεβασμού, η ικανότητα διαχείρισης της τάξης και η προσαρμοστικότητα αναδείχθηκαν ως σημαντικά εφόδια για τους εκπαιδευτικούς διαπολιτισμικών τάξεων, όπως και το ενδιαφέρον τους να γνωρίζουν για τις κουλτούρες και τα βιώματα των μαθητών.

Την ανάγκη για επιμόρφωση ανέδειξαν και οι συμμετέχοντες στην έρευνα της Γαλανοπούλου (2020), υπογραμμίζοντας την αξία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, που σχετίζεται άμεσα με τις ανάγκες των εκάστοτε εκπαιδευτικών. Σε αυτή την έρευνα, διαπιστώθηκε πως, αν και οι 180 εκπαιδευτικοί γυμνασίων της χώρας που συμμετείχαν ανέφεραν τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, τα projects, την εξατομικευμένη μάθηση και τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων ως πολύτιμες πρακτικές, λίγοι φαίνεται να τις εφαρμόζουν. Ακόμη, βρέθηκε ότι οι γυναίκες αναπροσαρμόζουν τις συμπεριφορές και βελτιώνουν τις πρακτικές τους, περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους, κυρίως επειδή δυσκολεύονται στη διαχείριση των διαπολιτισμικών τάξεων. Διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών υπήρξε και στις απόψεις τους σχετικά με το περιεχόμενο των επιμορφώσεων, ενώ οι γυναίκες με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα εμφανίστηκαν περισσότερο ενεργητικές στη διαδικασία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που ολοκλήρωσαν μόνο τις βασικές σπουδές υστερούσαν σε γνώσεις και δεξιότητες, αντίθετα με τους κατόχους δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος, οι οποίοι δήλωσαν ότι εφαρμόζουν τις γνώσεις τους και υποστηρίζουν συναισθηματικά τους μαθητές τους.

Και στην έρευνα του Γκότση (2020), στην οποία συμμετείχαν 109 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας της κεντρικής Μακεδονίας, αναδείχθηκε η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς και η συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην απόκτηση επιπρόσθετων εφοδίων και την ενίσχυση της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας.

Η Ftara (2022) διερεύνησε τη διαπολιτισμική ικανότητα των νηπιαγωγών στην περιφέρεια της Λάρισας, μέσω ανοικτού τύπου ερωτηματολογίων, ημιδομημένων συνεντεύξεων και παρατήρησης της διδασκαλίας των 3 από τις 6 συμμετέχουσες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι συμμετέχουσες δεν αξιολογούν θετικά τη διαπολιτισμική τους ικανότητα, καθώς εξέφρασαν την ανασφάλειά τους, εξαιτίας της ανεπαρκούς και αποσπασματικής επιμόρφωσης και της ελλιπούς στήριξης. Ανάμεσα στις τεχνικές που αναφέρθηκαν ήταν τα τραγούδια, το θεατρικό παιχνίδι και οι βιωματικές δραστηριότητες, με τις οποίες οι συμμετέχουσες δήλωσαν ότι προσπαθούν να μεταγγίσουν στα νήπια αξίες και κανόνες.

Στη διατριβή της Katsioulí (2021), οι 13 εκπαιδευτικοί τμημάτων Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην Αττική, που συμμετείχαν σε ημιδομημένες συνεντεύξεις, αναγνώρισαν την αξία της διαπολιτισμικής ικανότητας, παρόλο που οι γνώσεις τους ήταν ελλιπείς. Η συζήτηση, το παιχνίδι και τα projects αναφέρθηκαν ως χρήσιμες στρατηγικές, ενώ δήλωσαν ότι η θεματολογία που επιλέγουν ευαισθητοποιεί τους μαθητές. Παράλληλα, αναδείχθηκε η ανάγκη για επιμόρφωση, καθώς οι συμμετέχοντες επεσήμαναν την έλλειψη επάρκειας και ετοιμότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικότερα.

Σε παρόμοια έρευνα για τη διερεύνηση της ετοιμότητας 13 εκπαιδευτικών του νομού Ημαθίας, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, ο Σαράντης (2020) διαπίστωσε χαμηλό επίπεδο ετοιμότητας για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων, εξαιτίας της ανεπαρκούς επιμόρφωσης. Αν και οι συμμετέχοντες φάνηκε ότι βασίζονται σε δημοκρατικές και ανθρωπιστικές αξίες και ότι χρησιμοποιούν ποικίλες μεθόδους για την υποστήριξη των μαθητών, όπως η νοηματική γλώσσα, η δημιουργία κλίματος αποδοχής, τα παιχνίδια, η συζήτηση και οι τέχνες, μέσω των οποίων αναγνωρίζεται η αξία των πολιτισμών, εξέφρασαν αμφιβολίες για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών τους. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η αξιοποίηση νέων τεχνολογιών αναδείχθηκαν ως πολύτιμες πρακτικές, αν και ο ερευνητής παρατήρησε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν τα βιώματα των μαθητών τους και ότι η προσπάθειές τους είναι αποσπασματικές.

Η Κακολύρη (2021) διερεύνησε, μέσω της ποιοτικής μεθόδου, τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαπολιτισμική τους ικανότητα, διαπιστώνοντας πως βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο. Οι συμμετέχοντες απέδωσαν την ανεπαρκή τους ικανότητα στη διατήρηση προκαταλήψεων και στερεοτυπικών αντιλήψεων, καθώς και στην ελλιπή εκπαίδευση, καθοδήγηση και υποστήριξή τους.

Σε μόνο δύο έρευνες, διαπιστώθηκε μέτριος βαθμός διαπολιτισμικής ικανότητας και επάρκειας των εκπαιδευτικών. Στην πρώτη, ο Παπαδημητρίου (2020) διερεύνησε τη διαπολιτισμική ικανότητα, ετοιμότητα και επάρκεια 86 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Κυκλάδων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η διαπολιτισμική ικανότητα των συμμετεχόντων βρισκόταν σε μέτριο επίπεδο, ενώ αναδείχθηκε η ανάγκη συστηματικής και ουσιαστικής επιμόρφωσης. Στη δεύτερη έρευνα, η Ντόκου (2022) διαπίστωσε μέτριο βαθμό διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των 107 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό

Αργολίδας που συμμετείχαν στην έρευνά της. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους σε μέτριο βαθμό, ενώ η πλειοψηφία του δείγματος εξέφρασε την ανάγκη επιμόρφωσής τους.

Ωστόσο, στις ακόλουθες έρευνες, ο βαθμός διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε πως ήταν άνω του μετρίου. Στην έρευνα της Σιέκρη (2021), στην οποία συμμετείχαν 40 τελειόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος στη Φλώρινα, διαπιστώθηκε ικανοποιητικός βαθμός διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Μεταξύ άλλων, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ικανοί να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών τους, αξιοποιώντας ποικίλες πρακτικές, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η μέθοδος projects, η βιωματική μάθηση, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η δραματοποίηση και η χρήση πολυτροπικών κειμένων και νέων τεχνολογιών. Παράλληλα, αναφέρθηκαν ως βοηθητικές στρατηγικές η ένταξη στοιχείων από τις κουλτούρες των μαθητών στην τάξη, ο σχεδιασμός διδακτικού υλικού και η αξιοποίηση διάφορων τεχνικών αξιολόγησης.

Στην έρευνα του Ιακωβάκη (2019), η διαπολιτισμική ικανότητα των 72 εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που εργάζονταν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της περιφέρειας Θεσσαλονίκης ήταν λίγο υψηλότερη από το μέτριο επίπεδο. Όπως διαπιστώθηκε, οι διδακτικές γνώσεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ήταν σε καλύτερο επίπεδο, συγκριτικά με τις διδακτικές τους δεξιότητες, κάτι που υποδηλώνει την ανάγκη επιμόρφωσής τους. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί είχαν γνώσεις για τις βασικές θεωρίες και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά δυσκολεύονταν κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων, ενώ οι γνώσεις τους για τις στρατηγικές διδασκαλίας βρίσκονταν σε μέτριο επίπεδο.

Η Μάρκα (2019), έχοντας χρησιμοποιήσει το έργο της Deardorff, διερεύνησε τη διαπολιτισμική ικανότητα 66 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Όπως διαπιστώθηκε, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν σε όλα τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής ικανότητας, πλην της άποψης ότι η γνώση του πολιτισμού του καθενός αποτελεί προϋπόθεση. Αν και το επίπεδο διαπολιτισμικής ικανότητας βρέθηκε πως ήταν ικανοποιητικό, διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην πράξη δεν ενδιαφέρονται για τους πολιτισμούς των μαθητών τους, κάτι που οδηγεί σε επιφανειακές, παρά ουσιαστικές ενέργειες υποστήριξής τους.

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

Τέλος, στην έρευνα της Strikou (2020), χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, που συμπλήρωσαν 35 εκπαιδευτικοί, και ημιδομημένες συνεντεύξεις με 5 εκπαιδευτικούς, που εργάζονταν σε Τάξεις Υποδοχής. Τα αποτελέσματα έδειξαν επιφανειακή γνώση των συμμετεχόντων σε διαπολιτισμικά ζητήματα, αν και το επίπεδο διαπολιτισμικής ικανότητάς τους ήταν ικανοποιητικό. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες μιας διαπολιτισμικής τάξης, διαμορφώνοντας ένα ευέλικτο και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, ενώ δήλωσαν ότι οι διδακτικές τους πρακτικές βασίζονται στα μαθησιακά προφίλ και βιώματα των μαθητών, κάτι που εκφράζει τη διαπολιτισμική τους ευαισθησία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

2.1 Πολιτισμός και κουλτούρα

Ο όρος κουλτούρα συγγέεται σε μεγάλο βαθμό με τον όρο πολιτισμός. Κατά τον Μπαμπινιώτη θεωρείται συνώνυμος και σημαίνει την πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, τη μόρφωση, την παιδεία ή την ανάπτυξή του. Σύμφωνα με την ανθρωπολογία, η κουλτούρα δηλώνει τον τρόπο διαβίωσης των κοινωνικών ομάδων, ενώ ο πολιτισμός αποτελεί μέρος αυτής. Η διαφορά είναι ότι η κουλτούρα συμπεριλαμβάνει όλους τους δυνατούς τρόπους ζωής που χαρακτηρίζουν ή διαφοροποιούν τον άνθρωπο από τα ζώα. Εντούτοις, ο πολιτισμός σχετίζεται με τη γραφή, τη δημιουργία των πόλεων και την ανάπτυξη επαγγελματικής εξειδίκευσης, θεωρώντας την έννοια αυτή ως επεξηγηματική της κουλτούρα. Παράλληλα, η κουλτούρα περιγράφει την ψυχική και οργανική κατάσταση μιας αναπτυσσόμενης κοινωνίας, ενώ ο πολιτισμός σχετίζεται με πιο μαζικές και σύνθετες κοινωνίες, στηριζόμενος σε μια πιο επιτηδευμένη πράξη πραγμάτων (Καραφύλλης, 1997; Μπαμπινιώτης, 1998: 947).

Αναφερόμενοι διεξοδικά χωριστά στους δύο όρους, η *κουλτούρα* (culture) αποτελεί «το σύνολο των υλικών και πνευματικών προϊόντων μιας κοινωνίας». Κατά τον 18^ο αιώνα, η έννοια αυτή χρησιμοποιήθηκε για την περιγραφή επιτευγμάτων του πολιτισμού, καθώς σύμφωνα με τον ιστορικό Gottfried von Herder οι άνθρωποι δημιούργησαν ένα πλήθος κοινωνιών στις οποίες υπήρχε μια μοναδική και ξεχωριστή εκδοχή της ανθρώπινης αρετής. Αργότερα, στις αρχές του 19^{ου} αιώνα στην αγγλική γλώσσα η λέξη κουλτούρα συγγέεται με την εκπαίδευση και την ανάπτυξη του νου. Ωστόσο, μετά τις μαζικές μεταναστεύσεις η κουλτούρα έπαψε κατηγορηματικά να δηλώνει κάτι αποδεκτό από όλα τα άτομα της κοινωνίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στη διαφορετικότητα των ανθρώπων στο εσωτερικό των λαών. (Αγγελόπουλος, 2003; Ζωγράφου, 2003:42).

Ακόμη η κουλτούρα εναποθέτει τρία νοήματα. Πρώτον, ό,τι βρίσκεται ενάντια στη φύση, δηλαδή ό,τι έμαθε η ανθρωπότητα στην πορεία και δεν αποτελεί στοιχείο, το οποίο εντάσσεται στη γενετική μνήμη. Δεύτερον, την εθνογραφική έννοια, η οποία δε σχετίζεται με τον πολιτισμό και αφορά τους μύθους, τις πεποιθήσεις, τις αξίες ή/και την ταυτότητα ενός λαού. Και τρίτον, την έννοια του ότι κάποιος έχει σχολική παιδεία. Βέβαια, στη σημερινή εποχή, υπάρχει μια προσπάθεια ομογενοποίησης μεγάλων

εκτάσεων αφανίζοντας τις παλιές πολιτιστικές παραδόσεις και εξαλείφοντας σταδιακά και την έννοια της κουλτούρας (Ζωγράφου, 2003).

Ακολούθως, ο πολιτισμός (civilization) χαρακτηρίζεται ως «το σύνολο των υλικών και πνευματικών προϊόντων της δράσης ενός συνόλου ανθρώπων σε ορισμένη ή μη εποχή». Θεωρείται η κατάληξη της αντιπαράθεσης μεταξύ των παραδόσεων και του τρόπου ζωής. Όταν αλλάζουν οι παραδόσεις και ο τρόπος ζωής, αλλάζει και ο πολιτισμός. Εν συνεχεία, καθώς αλληλεπιδρά το παλιό με το νέο δημιουργείται ένα καινούριος πολιτισμός, καταλήγοντας, ότι βρίσκεται σε μία διαρκή εξέλιξη, αποτελώντας ένα ζωντανό οργανισμό. Επίσης, χαρακτηρίζεται κι ως ένα πολύπλοκο σύνολο συστημάτων που εμπεριέχει γνώσεις, πεποιθήσεις, ήθη, έθιμα, μη λεκτική επικοινωνία κλπ. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι το πολιτισμικό πλαίσιο δεν κληρονομείται, αλλά μεταφέρεται μέσω της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης από γενιά σε γενιά, διασφαλίζοντας τη συνέχεια του πολιτισμού ενός κράτους (Ζωγράφου, 2003:45; Χουρδάκης & Καραγιώργος, 1999).

Επιπροσθέτως, κατά τον Gross, ο πολιτισμός είναι συστήματα εξιδανικευμένων μοντέλων συμπεριφοράς, τα οποία συμβάλλουν στην αξιολόγηση των ανθρώπων, ώστε να αποκτήσουν τη δική τους ταυτότητα μέσα σ' ένα μεγάλο κόσμο, αλλά και στην εξάλειψη των αποκλίσεων χάριν στη σταθερότητα και στην ομαλότητα που θα υπάρξει. Βεβαίως, άλλοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι δίνουν νόημα στην πραγματικότητα, στην οποία βιώνουν άμεσα, αλλά την κατανοούν μέσω του πολιτισμού και των συστημάτων του. Επομένως, γίνεται αντιληπτό και αποδεκτό, ότι ο πολιτισμός αποκτά νόημα μέσα από την εμπειρία και τα βιώματα των ανθρώπων και σχετίζεται με την ατέρμονη ανάγκη του ανθρώπου, να βρίσκει τη θέση του και να προσανατολίζεται στην πραγματικότητα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Εν κατακλείδι, ο πολιτισμός μιας και θεωρείται μια δυναμική διαδικασία διαθέτει τα ακόλουθα γνωρίσματα:

- Αποτελεί ένα ανοιχτό σύστημα με οικουμενικό χαρακτήρα.
- Αποτελεί κοινωνική - ιστορική εμπειρία και διαδικασία, μιας και εξελίσσεται συνεχώς χωρίς να χαρακτηρίζεται ως κάτι τετελεσμένο.
- Αποτελεί εμπειρία σκέψης, αφού ο Borelli θέλησε να προσδιορίσει τον πολιτισμό ως σκέψη, για να προκληθεί μια συνεχής αναζήτηση, η οποία θα καταλήξει στην ιστορικότητα της σκέψης και κατά συνέπεια στην κριτική του

πολιτισμού. Επεξηγηματικά, η ταύτιση, η οποία προκύπτει ανάμεσα στον πολιτισμό και στη συνείδηση επιτρέπει στην εκπαίδευση να φέρει τον μαθητή αντιμέτωπο με τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τις αντιλήψεις του (Γκόβαρης, 2001).

2.2 Ετερότητα – Πολιτισμική ετερότητα

Η ετερότητα μπορεί να χωριστεί σε δύο επίπεδα, στο πιο επιφανειακό που αφορά προσωπικά και φυσικά χαρακτηριστικά του ατόμου ή χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την καταγωγή του, αλλά και στο πιο βαθύ επίπεδο, το οποίο σχετίζεται με τις στάσεις, τις πεποιθήσεις και τις αξίες του ατόμου. Ακόμη η ετερότητα ως έννοια χαρακτηρίζεται από ένα πλήθος ορισμών κάποιιοι από τους οποίους είναι οι ακόλουθοι: σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002) η *ετερότητα* (otherness) χαρακτηρίζεται ως «*το πλήθος των διαφορετικών μορφών με τις οποίες εμφανίζεται κάτι*», ενώ η Κωνσταντοπούλου (1999), συνταιριάζει την ετερότητα με την ταυτότητα επισημαίνοντας, ότι «*η ετερότητα αποτελεί την αναγκαία, συστατική, αλλά ταυτόχρονα και την πιο προβληματική συνιστώσα της*» (Γκότοβος, 2002: 31; Ely & Thomas, 2001; Harrison, Price, & Bell, 1998, όπως αναφέρεται στο Καρανικόλα, 2015; Κωνσταντοπούλου, 1999: 12).

Ως διαφορετικά είδη της ετερότητας παρουσιάζονται τα εξής:

- Η θρησκευτική ετερότητα, η οποία σχετίζεται με άτομα τα οποία πιστεύουν σε μία διαφορετική θρησκεία, σχετικά με την επικρατέστερη στη χώρα που διαμένουν.
- Η εθνική ετερότητα, η οποία αφορά τα άτομα, τα οποία εντάσσονται και ανήκουν σε μία διαφορετική από την κυρίαρχη ομάδα.
- Η γλωσσική ετερότητα, κατά την οποία μια ομάδα ατόμων χρησιμοποιεί μια γλώσσα διαφορετική, απ' αυτή που επικρατεί στο κράτος.
- Η ευρύτερη πολιτισμική ετερότητα, η οποία σχετίζεται με ιδιαίτερες πολιτισμικές πρακτικές.

Εν συνεχεία, η *πολιτισμική ετερότητα* (cultural otherness) ορίζεται από την Unesco ως «*οι πολλαπλοί τρόποι με τους οποίους οι κουλτούρες και οι ομάδες των ομάδων και των κοινωνιών βρίσκουν τρόπο έκφρασης*», αλλά και ως «*η βασική κατάσταση που επικρατεί στο φυσικό κόσμο*». Επιπροσθέτως, ως *εθνοπολιτισμική ετερότητα* (ethno-cultural otherness) ορίζεται «*η διαφορετικότητα του πολιτισμικού κεφαλαίου και οι διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ταυτότητες των ανθρώπων*». Πιο

συγκεκριμένα, η εθνοπολιτισμική ταυτότητα νοείται ως μέρος της πολιτισμικής ταυτότητας, η οποία διακρίνεται από το βιωματικό της χαρακτήρα και την αλληλεπίδραση της με το άμεσο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον του ατόμου (Γκότοβος, 2008; Οικονομίδης & Κοντογιάννη, 2011; Unesco, 2015: 13; Unesco, 2020: 15).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι η πολιτισμική ετερότητα συνδέθηκε με την έλευση μεταναστών τις τρεις τελευταίες δεκαετίες και κυρίως μετά τη δεκαετία του 80', όπου η Ελλάδα δέχτηκε ένα υπέρογκο μεταναστευτικό κύμα από χώρες του πρώην ανατολικού μπλοκ (Ασία, Αφρική). Οι αντιδράσεις και η αποξένωση της Ελλάδας απέναντι σε αυτούς τους μετανάστες, είχε δυσάρεστη εξέλιξη ακόμη και στην προσπάθεια, ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία. Με λίγα λόγια, γίνεται διάκριση μεταξύ των μαθητών σε γηγενείς και αλλοδαπούς, χάνοντας τις έννοιες της ισότητας και του σεβασμού στη διαφορετικότητα. Αντιθέτως, το σχολείο οφείλει να αποτελεί το χώρο που τα παιδιά θα ζουν και θα μορφώνονται μαζί, ανεξαιρέτως της καταγωγής τους, που θα αναγνωρίζει και θα αποδέχεται τη διαφορετικότητα και την ιδιαιτερότητα του κάθε ατόμου, συμβάλλοντας στην υιοθέτηση κοινών αξιών, διαπολιτισμικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την δημιουργία ενός πλαισίου σεβασμού, αλληλεγγύης και συνεργατικότητας μεταξύ των μαθητών (Νικολάου, 2005; Νικολάου, 2020).

Ακολούθως, η σύγχρονη σκέψη προσεγγίζει την πολιτισμική ετερότητα λαμβάνοντας υπόψη κάποιες παραδοχές. Πιο συγκεκριμένα, ότι κανένας πολιτισμός δεν αναπτύσσεται και δεν εξελίσσεται μόνος του, καθώς οι πολιτισμοί αλληλεπιδρούν, διαπλέκονται και εξελίσσονται. Επιπλέον, ότι η ανθρωπότητα περιλαμβάνει μια ποικιλία κοινωνικών και πολιτιστικών μορφών, συνεπάγοντας ότι δεν εξελίσσεται μονότονα. Επίσης, ότι είναι αδήριτη ανάγκη να διατηρηθεί η ποικιλομορφία των πολιτισμών σε ένα κόσμο που οδεύει στην ομοιομορφία. Τέλος, ότι η αρμονική συμβίωση των ατόμων, απαιτεί ένα πλαίσιο αμοιβαίας κατανόησης, σεβασμού και ανοχής (Levi-Strauss, 1987, όπως αναφέρεται στο Νικολάου, 2005; Νικολάου, 2020).

2.3 Διαπολιτισμικότητα vs Πολυπολιτισμικότητα

Μεγάλη πλειοψηφία των επιστημόνων θεωρεί ότι ο όρος *διαπολιτισμικός* (intercultural) διακρίνεται από τον όρο *πολυπολιτισμικός* (multicultural). Συγκεκριμένα, με τον όρο πολυπολιτισμικός γίνεται, συνήθως, αναφορά στην απλή

συνύπαρξη μιας πληθώρας διαφορετικών πολιτισμών. Αντιθέτως, ο όρος διαπολιτισμικός, σχετίζεται με τη σχέση και το συσχετισμό των διαφόρων πολιτισμών. Λαμβάνοντας υπόψη και γραμματικά την έννοια διαπολιτισμικός, η πρόθεση «διά» υποδεικνύει την αλληλεγγύη, την αλληλεπίδραση και την αμοιβαιότητα του όρου αυτού. Εν συνεχεία, σύμφωνα με την UNESCO, ο όρος διαπολιτισμικός, περιγράφει μία δυναμική διαδικασία, η οποία θεωρεί απαραίτητη προϋπόθεση την πολυπολιτισμικότητα και σχετίζεται με την εξέλιξη των σχέσεων μεταξύ των ομάδων μέσα από το διάλογο σε διεθνές, εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, ενώ ο όρος πολυπολιτισμικός αποτυπώνει την πολιτισμική πολυμορφία της ανθρώπινης κοινωνίας, συμπεριλαμβάνοντας όχι μόνο στοιχεία εθνικού πολιτισμού, αλλά και τη θρησκευτική, τη γλωσσική και την κοινωνικοοικονομική πολυμορφία (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998; Unesco, 2006).

Ακολούθως, η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης δηλώνει την εθνική, γλωσσική και θρησκευτική διαφορά μεταξύ των μαθητών, έχοντας ως στόχο την παροχή ίσων ευκαιριών και μιας μετέπειτα ακαδημαϊκής επιτυχίας. Το γεγονός, όμως, αυτό αν και παρουσιάζεται ικανοποιητικό δεν συνταιριάζει με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, μιας και δεν υπάρχει αλληλεπίδραση και συσχέτιση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών, αλλά αναδεικνύεται ο ελλειμματικός κι όχι απλώς ο διαφορετικός χαρακτήρας των πολιτισμών (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001; Bešter & Medvešek, 2016; Γκόβαρης, 2000).

Εν τέλει, σύμφωνα με τη θεωρία της πολυπολιτισμικότητας η κοινωνία αποτελείται από μικρές ομάδες, οι οποίες συνυπάρχουν και η καθεμία φέρει τον δικό της πολιτισμό. Για να μπορέσει, όμως, να υπάρχει ενότητα και μία αρμονική συμβίωση, η κάθε ομάδα οφείλει να αποδεχτεί τους άλλους πολιτισμούς ως ισότιμους και να προσπαθήσουν να ανακτήσουν κοινές αξίες. Σε αντίθεση, με την διαπολιτισμικότητα, η οποία ως μια δυναμική διαδικασία συνύπαρξης, αλληλεπίδρασης, αλληλεγγύης και συσχετισμού των διαφορετικών πολιτισμών, οι οποίοι αναπτύσσονται σε μία κοινωνία, έχει ως απώτερο στόχο τον μετασχηματισμό της κοινωνίας και κατ' επέκταση του σχολείου. Έτσι, ο καθένας θα μπορέσει να διατηρήσει την προσωπική του πολιτισμική ταυτότητα, εμπλουτίζοντας την, αν το επιθυμεί, με στοιχεία κι άλλων πολιτισμών (Γεωργογιάννης, 2008; Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014).

2.4 Η διαπολιτισμική παιδεία ως απάντηση στην πολυπολιτισμικότητα

Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί ότι, η διαπολιτισμική παιδεία αφορά την εκπαίδευση και την αγωγή ντόπιων κι αλλοδαπών μαθητών σε μία κοινωνία. Πιο διεξοδικά, ως *διαπολιτισμική παιδεία* (intercultural education) ορίζεται «η διαδικασία και το αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησης του συνόλου των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, κάτω από συγκεκριμένες και ιστορικά διαμορφωμένες ή διαμορφούμενες συνθήκες» (Δαμανάκης, 2005: 98).

Η διαπολιτισμική αγωγή, με τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή σήμερα, ξεκίνησε στην Ευρώπη την χρονική περίοδο 1965 και 1980. Εκείνη την περίοδο, τα παιδιά των μεταναστών βρίσκονταν αντιμέτωπα με την υπόθεση του ελλείματος. Με λίγα λόγια, όταν πήγαιναν στο σχολείο είχαν ένα ελλειμματικό μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο εμπλουτιζόταν με διάφορα εκπαιδευτικά μέτρα, ώστε να εξομοιωθεί με το μορφωτικό επίπεδο των ντόπιων μαθητών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, διακρίνεται μια παιδαγωγική θεωρία, η οποία αφορούσε, ως επί το πλείστον, τους αλλοδαπούς μαθητές, ακολουθώντας μια αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική (Δαμανάκης, 2005).

Αργότερα, το 1980, η προαναφερόμενη υπόθεση του ελλείματος, μετατράπηκε σε υπόθεση της διαφοράς. Στην συγκεκριμένη υπόθεση, οι αλλοδαποί μαθητές δε χαρακτηρίζονταν από ελλειμματικό μορφωτικό κεφάλαιο, αλλά από διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο. Με τη σειρά της, η πλειοψηφία της κοινωνίας όφειλε να σεβαστεί και αποδεχτεί τη διαφορετικότητα και την ετερότητα των αλλοδαπών μαθητών (Δαμανάκης, 2005).

Αυτή η νέα οπτική, στη βάση της οποίας υπάρχει η αρχή της αποδοχής της ετερότητας του άλλου, συνέβαλε στη δημιουργία της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική αγωγή, αφορά όλα τα άτομα μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας μαζί με τα διαφορετικά πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Επιπροσθέτως, ζητά από όλα τα μέλη της να αποδεσμευτούν από υπάρχουσες μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις και να αποκτήσουν μια μορφή επικοινωνίας βασισμένη στην ισοτιμία, την αμοιβαία κατανόηση και την αλληλοαποδοχή (Δαμανάκης, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

3.1 Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση

Ξεκινώντας το συγκεκριμένο υποκεφάλαιο, θα γίνει μια σκόπιμη αναφορά στους ορισμούς της διαπολιτισμικής αγωγής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2005) ως *διαπολιτισμική αγωγή* (intercultural education), ορίζεται «η αγωγή, η οποία απευθύνεται σε όλους τους ντόπιους και ξένους και επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει, ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή». Ακολουθώντας, κατά τον Μάρκου (2001) ως *διαπολιτισμική εκπαίδευση* (intercultural education), ορίζεται «η διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως άτομα και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης». Επιπρόσθετα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ενσωματωμένη την έννοια της διαφορετικότητας, η οποία αναφέρεται σε ένα πλήθος πτυχών, όπως οι κοινωνικοοικονομικές, κοινωνικοπολιτισμικές, περιφερειακές και ιδεολογικές, οι οποίες βασίζονται σε σκέψεις και πεποιθήσεις (Δαμανάκης, 2005: 40; Μάρκου, 2001: 73-74; Neuner, 2012).

Ακόμη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται μια προσπάθεια απόκτησης ίσων ευκαιριών σε παιδιά που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο, αλλά και μια δυνατότητα ειρηνικής και χωρίς καμία σύγκρουση συνύπαρξης. Σ' αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιεί την εκμάθηση άλλων πολιτισμών έχοντας ως σκοπό την αποδοχή ή τουλάχιστον την ανοχή τους. Αντιθέτως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν υποστηρίζει την παθητική συνύπαρξη των διαφόρων πολιτισμών, αλλά μία επιτυχή συμβίωση που θα στηρίζεται στο σεβασμό, την κατανόηση και το διάλογο μεταξύ των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων (Neuner, 2012).

Εν συνεχεία, ως μία απάντηση στην πολυπολιτισμική κοινωνία και στην Παιδαγωγική Επιστήμη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια

εντελώς διαφορετική πρακτική στα σχολεία. Δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουν, ότι η μονοπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται κάτι ξεπερασμένο και δε μπορεί να δώσει λύσεις στα προβλήματα που εμφανίζονται λόγω της συνύπαρξης πολλών και διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Σύμφωνα με την UNESCO, οι μαθητές μαθαίνουν να συνυπάρχουν με το διαφορετικό στο μικροεπίπεδο του σχολείου, γεγονός που συμβάλλει στην αλληλεπίδραση, αλλά και στο μακροεπίπεδο της κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιχειρεί να ενημερώσει τους μαθητές και μεταγενέστερους ενήλικες για τις αιτίες, οι οποίες υποβόσκουν όταν διατηρούνται εθνοκεντρικές στάσεις και τις επιπτώσεις αυτών. Με λίγα λόγια, τη διαμόρφωση αξιολογικών κρίσεων, την ανάπτυξη στερεοτύπων και προκαταλήψεων, αλλά και την πρόβλεψη μεταχείριση του «ξένου» - του διαφορετικού. Συνεπώς, η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης έχει ως προορισμό τη διατήρηση μιας εθνικής ταυτότητας, αλλά και τη διατήρηση της ετερότητας, όπου οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες θα διαμένουν σε συνθήκες πλήρους ισότητας (Neuner, 2012; Κεσίδου, 2008; Παπάζογλου, 2008).

Μεταξύ άλλων αξίζει να αναφερθεί, η σύνδεση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τόσο με τη διπολιτισμική, όσο και με τη δίγλωσση εκπαίδευση. Από τη μία πλευρά, η διπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως «αρχή» τον ενδιάμεσο πολιτισμό, ο οποίος με τη σειρά του δηλώνεται ως ο πολιτισμός που δημιουργούν οι μαθητές όταν δέχονται επιρροές από δύο διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, τα οποία δεν είναι άλλα από εκείνα της χώρας καταγωγής και της χώρας υποδοχής. Από την άλλη πλευρά, η δίγλωσση εκπαίδευση διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο, ώστε να αναπτυχθούν ομαλά οι ταυτότητες και των μαθητών, που ανήκουν στην μειονότητα. Πιο αναλυτικά, στα σχολεία θα πρέπει να αναγνωρίζεται και να καλλιεργείται πέρα από τη δεύτερη γλώσσα, δηλαδή τη γλώσσα υποδοχής, και η μητρική γλώσσα των μαθητών αυτών, λαμβάνοντάς την υπόψη όχι μόνο ως αντικείμενο, αλλά και ως μέσο διδασκαλίας, γεγονός που θα αποβεί θετικό στην καλύτερη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Εντούτοις, σε πολλά σχολικά περιβάλλοντα αναδύεται και το φαινόμενο της ημιγλωσσίας των μαθητών, δηλαδή οι αλλοδαποί μαθητές να μη γνωρίζουν σε επαρκή βαθμό ούτε τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, αλλά ούτε και την επίσημη γλώσσα. Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να οδηγούνται στη σχολική αποτυχία και στην περιθωριοποίηση, γεγονός που αντιτίθεται στο όραμα και στους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης. Επομένως, το σχολείο του σήμερα, οφείλει

να αντιμετωπίσει με ουσιαστικό τρόπο τα προβλήματα των μαθητών αυτών, τα οποία ανακύπτουν, διατηρώντας σεβασμό απέναντι στην κουλτούρα και στη διαφορετικότητάς τους, κάνοντάς τους να αισθανθούν συναισθηματική αποδοχή και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους (Κεσίδου, 2008; Παπάζογλου, 2008).

Ας σημειωθεί ακόμη, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή δεν αφορά μόνο τις μειονότητες και τα σχολεία στα οποία βρίσκονται, αλλά αφορά στον ίδιο βαθμό τους γηγενείς μαθητές κι όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση βρίσκεται στο πλαίσιο «Παιδαγωγική για Όλους». Συνδέεται, με την κατασκευή ενός σχολείου, το οποίο θα εντάσσει όλους τους μαθητές και θα στηρίζεται στο σεβασμό και στην αποδοχή όλων των πολιτισμών βασιζόμενο στις ακόλουθες παραδοχές: α) την αναγνώριση της ετερότητας των μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, β) την κοινωνική συνοχή σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας και γ) την ισότητα και τη δικαιοσύνη με την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους τομείς και σε όλους τους μαθητές (Κεσίδου, 2008; Παπάζογλου, 2008).

Μολονότι, για να γίνουν πράξη τα όσα επισημάνθηκαν προηγουμένως το σχολείο οφείλει να ακολουθεί μια «διαπολιτισμική πορεία», η οποία περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

- Γνωριμία με το διαφορετικό, η οποία συμβάλλει στην άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, που τις περισσότερες φορές βασίζονται στην έλλειψη γνώσεων για τα άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες.
- Απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αν και μερικές φορές υπάρχει περίπτωση η συνάντηση με το «ξένο» να οδηγήσει σε μία αντίθετη πορεία, δηλαδή να μην υπάρχει πρόθεση για συνεργασία, αλλά η απόρριψη του ατόμου, ενώ ουσιαστικά υπήρχε η διάθεση για να προχωρήσουν τα άτομα σε συνεργασία. Βέβαια, αυτό συμβαίνει σε σπάνιες περιπτώσεις, διότι συνήθως επικρατούν τα αρνητικά στερεότυπα έναντι του άλλου.
- Καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των μαθητών διαφορετικά πολιτισμικών ομάδων, μιας και η άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, αλλά και η εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται κι από τις δύο πλευρές, επιτρέπουν την καλύτερη διαπολιτισμική επικοινωνία και την ανταλλαγή των μηνυμάτων χωρίς δυσκολίες.

- Και στο τελευταίο στάδιο βρίσκεται η διάθεση για δημιουργική και επιτυχή συνεργασία ανάμεσα στους διαφορετικούς μαθητές του μικροεπιπέδου της τάξης, γεγονός που αποτελεί και το ζητούμενο της διαπολιτισμικής πορείας. Αργότερα, η συνεργασία αυτή μετατίθεται στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου, αλλά και στο μακροεπίπεδο της κοινωνίας (Παπάζογλου, 2008).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει συγκεκριμένο όραμα και πορεία στον τομέα της Παιδαγωγικής και είναι πολύ σημαντική για το σύγχρονο σχολείο, το οποίο κατακλύζεται από ταίριασμα διαφορετικών πολιτισμών. Οφείλει να διατρέχει όλο το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος και να μην αποτελεί απλώς μάθημα μιας τάξης στην οποία υπάρχουν διαφορετικά πολιτισμικοί μαθητές.

3.1.1 Αρχές, αξιώματα και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει μια πληθώρα αρχών, χωρίς περιθώριο για παρανοήσεις, που πρέπει να ακολουθεί το σχολείο για τη σωστή συμβίωση των γηγενών, αλλά και των αλλοδαπών μαθητών. Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με βάση τον Helmut Essinger είναι:

- Η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, σύμφωνα με την οποία το άτομο κατανοεί και αισθάνεται τους συνανθρώπους του, μπαίνει στη θέση τους και ελέγχει τα προβλήματα κάτω κι από το δικό τους πρίσμα.
- Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη, σύμφωνα με την οποία το άτομο αποκτά συλλογική συνείδηση, τοποθετεί στην άκρη οποιαδήποτε κοινωνική ανισότητα και αδικία κάνοντας υπέρβαση των ορίων που αφορούν την ομάδα, τη φυλή και το κράτος.
- Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, με βάση την οποία το άνοιγμα του πολιτισμού ενός ατόμου, συνεπάγεται και το άνοιγμα του πολιτισμού ενός διαφορετικού ατόμου. Έτσι, με το άνοιγμα των πολιτισμών καλλιεργείται ο αμοιβαίος σεβασμός και
- Η εκπαίδευση ενάντια στον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης, δίνοντας έμφαση στην έννοια της προσπάθειας να καταρριφθούν οποιαδήποτε εθνικά στερεότυπα και οποιεσδήποτε εθνικές προκαταλήψεις, που στέκονται εμπόδιο στην επικοινωνία μεταξύ των λαών (Νικολάου, 2020).

Ας σημειωθεί ακόμη ότι, σύμφωνα με το Δαμανάκη (2004), υπάρχουν και τα ακόλουθα αξιώματα: Πρώτον, το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, κατά το οποίο οι πολιτισμοί μπορούν να εξυπηρετούν τις ανάγκες των ομάδων που τους έχουν αναπτύξει. Με βάση αυτό θεωρούνται ισότιμοι μεταξύ τους, δηλαδή ότι είναι ο ελληνικός πολιτισμός για την ομάδα των Ελλήνων, είναι και ο τουρκικός πολιτισμός για τους Τούρκους. Επίσης, οι πολιτισμοί αξιολογούνται μόνο εσωτερικά κι όχι με εξωτερικά χαρακτηριστικά. Έτσι, με βάση αυτό το αξίωμα, αντιμετωπίζονται ισότιμα και οι ενδιάμεσοι πολιτισμοί. Δεύτερον, η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης ή αλλιώς η υπόθεση του ελλείματος ή η υπόθεση της διαφοράς. Το αξίωμα αυτό σχετίζεται με την ανάγκη για αναφορά των μειονοτικών μαθητών ως διαφορετικών κι όχι ως ελλειμματικών. Κι αυτό διότι οι μαθητές δεν έρχονται ως «άγραφοι πίνακες», αλλά φέρουν μαζί τους το μορφωτικό κεφάλαιο και τη μητρική γλώσσα του πολιτισμού από τον οποίο προέρχονται. Το σχολείο με τη σειρά του, οφείλει να διατηρεί τα διαφορετικά χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών για την ολόπλευρη συναισθηματική, ψυχοκοινωνική και μαθησιακή τους ανάπτυξη. Τρίτον, η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, η οποία θα επιφέρει και την ισότητα σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο κι έχει ως στόχο τον περιορισμό της περιθωριοποίησης των μαθητών και κατά συνέπεια την αποφυγή μιας εκπαιδευτικής ανισότητας που μπορεί να οδηγήσει σε μια κοινωνική ανισότητα (Δαμανάκης, 2005; Κεσίδου, 2008).

Εντούτοις, η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση έχει και στόχους, οι οποίοι δρουν δραστικά και θετικά επηρεάζοντας την Παιδαγωγική προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση, όπου επικρατεί η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση και η αυτοπραγμάτωση των μελών των διαφορετικών πολιτισμών στη σχολική τάξη. Οι διαπολιτισμικές αρχές που προαναφέρθηκαν, εφαρμόζονται λειτουργικά στην τάξη με την επιδίωξη των κάτωθι στόχων, οι οποίοι χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και κατά τις μεθόδους διδασκαλίας. Διευκρινιστικά οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο:

- Να δίνουν έμφαση στο περιβάλλον ζωής και μάθησης, στο οποίο μεγαλώνει ο κάθε μαθητής.
- Να αποτελούν εφαλτήριο στη διερεύνηση του γνωστικού και συναισθηματικού ορίζοντα των μαθητών, αλλά και να συμβάλλουν στην μεταξύ τους ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων.

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

- Να διευκολύνουν την επικοινωνία, τόσο μεταξύ των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, όσο και με την κοινωνία.
- Να αναδεικνύουν τους διαφορετικούς πολιτισμούς και την ποικιλία των γλωσσών, αντιμετωπίζοντας οποιοδήποτε σημείο ρατσισμού, στερεοτύπων και προκαταλήψεων, τα οποία μπορεί να εμφανιστούν.
- Να καλλιεργούν την ευαισθησία, την αλληλεγγύη, την ανθρωπιά και τη συνεργασία.
- Να αντισταθμίζουν την πολιτισμική στέρηση, την οποία μπορεί να έχουν κάποιοι μαθητές, αποφεύγοντας οποιαδήποτε διάκριση (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Εμβαθύνοντας, όμως, στους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης γίνεται εξίσου αντιληπτό ότι σχετίζονται:

1. Με την κοινωνική μάθηση, η οποία στοχεύει στην ενσυναίσθηση, την ανοχή, την αλληλεγγύη και την ικανότητα της συνεργασίας, αν και μόνο αν υπάρχει ένα ευχάριστο και ευνοϊκό κλίμα μέσα στην τάξη.
2. Με την αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφοράς, μιας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναδεικνύει την ύπαρξη πολλών και διαφορετικών πολιτισμών και την ελεύθερη ανάπτυξη των μειονοτήτων χωρίς να πιέζονται να προσαρμοστούν στην πλειοψηφία.
3. Με την πολυδιάστατη γενική μόρφωση, η οποία περιλαμβάνει την κατάργηση της μονοπολιτισμικότητας και την αναθεώρηση των προγραμμάτων των σχολείων.
4. Με την πολιτική και αντιρατσιστική αγωγή, διότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως πολιτική αγωγή, καθώς είναι μια αγωγή που στρέφεται ενάντια στην εθνική αντίληψη, επιδιώκοντας με αυτόν τον τρόπο πολιτικούς στόχους μάθησης. Αλλά και ως αντιρατσιστική αγωγή, κυρίως στους παιδικούς σταθμούς και κατά τη δημοτική εκπαίδευση, λαμβάνεται υπόψη η ένταξη των γλωσσών των μειονοτήτων στην εκπαίδευση, ώστε να αναδειχθεί κι ο δικός τους πολιτισμός. Επίσης, μπορούν να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας του ρατσισμού, των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων στην καθημερινή ζωή, ακόμη και με τη δυνατότητα εξάσκησης στον διαπολιτισμικό διάλογο και
5. Με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφού οι μαθητές που ανήκουν στις μειονότητες αμφιταλαντεύονται ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς, αυτόν της χώρας

καταγωγής και αυτόν της χώρας υποδοχής. Έτσι, θεωρείται βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η διγλωσσία των μαθητών, ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση που η μητρική γλώσσα διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο (Ζωγράφου, 2003).

Ακολούθως ιδιαίτερη σημασία έχει ο εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη. Λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους μιας εκπαίδευσης βασισμένη στην διαπολιτισμικότητα, οφείλει να συμπληρώνει τον κόσμο των παιδιών και να τα προετοιμάζει για τον κόσμο των ενηλίκων, εξασφαλίζοντας το σωστό τρόπο επικοινωνίας με το περιβάλλον, ώστε τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να αναπτύσσουν υγιείς σχέσεις στο μέλλον. Ακόμη, κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να αποτελεί το μέσο για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών, αλλά και για τη δημιουργία ταυτότητας απαλείφοντας οποιαδήποτε προσπάθεια κατηγοριοποίησης και παθητικής αφομοίωσης των παιδιών (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Κατά συνέπεια, οι αρχές, τα αξιώματα και οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προάγουν την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ποικιλομορφία και την ισότητα των πολιτισμών. Αυτό δηλώνει, την επιθυμία της εκπαίδευσης να περιορίσει κάθε προσπάθεια ενίσχυσης της μονοπολιτισμικότητας και του στιγματισμού των μειονοτήτων, έχοντας ως μέσα υλοποίησης των στόχων τους, τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την ανάδειξη των διαφορετικών πολιτισμών που αναδεικνύονται σε κάθε σχολική τάξη. Αναμφίβολα, αν τα παιδιά προσαρμοστούν στις αρχές, τα αξιώματα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα καταφέρουν να εντάξουν την έννοια της διαπολιτισμικότητας και στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους.

3.2 Διαμόρφωση αναστοχαστικών Αναλυτικών Προγραμμάτων

Στην εποχή της νεωτερικότητας, εξελίχθηκε τόσο η παιδαγωγική, όσο και τα αναλυτικά προγράμματα με αποτέλεσμα να αναφερόμαστε σε μία αναστοχαστική παιδαγωγική, όπου εμπλέκονται οι μαθητές με διαλεκτικό και ενεργητικό τρόπο, συνθέτοντας τη γνώση μέσω της εμπειρίας τους και του διαλόγου. Επιπλέον, η αναστοχαστική παιδαγωγική σχετίζεται με την πολιτισμική διαφορετικότητα και την αλληλοσυμπλήρωση της διαφορετικότητας με ένα ομαδοσυνεργατικό τρόπο (Αρβανίτη, 2011).

Τα νέα αυτά ΑΠ προσφέρουν μια πληθώρα ικανοτήτων στους μαθητές, όπως οι ακόλουθες:

- ο αναστοχασμός πάνω σε θέματα κοινωνικοοικονομικού, πολιτισμικού και πολιτικού πλουραλισμού, για κριτική και ανάδειξη των απόψεών τους.
- η αναστοχαστική δράση και ενίσχυση της ιδιότητας του πολίτη
- ο μετασχηματισμός, αλλά και η κοινωνική αλλαγή
- η κατανόηση και η αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας, όχι μόνο στα πλαίσια του σχολείου
- η διαχείριση της διαφορετικότητας μέσω της συνεργατικότητας και της δημιουργίας αντιπαραθέσεων
- η δημιουργία μιας παγκόσμιας συνείδησης μέσα από την αξιοποίηση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας της σχολικής μονάδας, σε συνδυασμό με τη διεθνή και διαπολιτισμική ανταλλαγή απόψεων μέσω προγραμμάτων (Αρβανίτη, 2011).

Ακολούθως, σ' ένα αναστοχαστικό ΑΠ, η μάθηση επιτυγχάνεται με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, δίνοντας τη δυνατότητα για μια διαπολιτισμική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επομένως, ένα τέτοιο ΑΠ, καταφέρνει να προωθήσει τη διαπολιτισμική δράση και τη μάθηση, ενισχύοντας τόσο τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών, όσο και κατ' επέκταση τη διαπολιτισμική τους ικανότητα, δηλαδή τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους, μέσα από τον αναστοχασμό και τις βιωματικές εμπειρίες των ατόμων (Stier, 2006).

Ωστόσο, ένα αναστοχαστικό και ενταξιακό ΑΠ, δεν εξοστρακίζει το παραδοσιακό περιεχόμενο του ΑΠ, αλλά το τοποθετεί δίπλα στο περιεχόμενο και τις οπτικές των άλλων πολιτισμικών περιβαλλόντων. Αυτό, δε σημαίνει ότι το παραδοσιακό περιεχόμενο θα παραμείνει αυτούσιο χωρίς την απόρριψη ενός μέρους του, μιας και χρειάζεται χώρος στο νέο περιεχόμενο, για να εισέλθει. Με λίγα λόγια, το ουσιαστικό υλικό, το οποίο χρειάζεται για τη δημιουργία των γνωστικών αντικειμένων στους μαθητές θα παραμείνει και το νέο περιεχόμενο θα εκμαιεύσει τη γνώση και την προηγούμενη εμπειρία των μαθητών για την δημιουργία μιας ενταξιακής οπτικής. Έτσι, μερικές φορές η γνώση θα προέρχεται από τους μαθητές κι όχι απευθείας από τον εκπαιδευτικό, προτρέποντας την ανταλλαγή ρόλων (Coelho, 2007).

Επομένως, τα αναστοχαστικά ΑΠ δίνουν τη δυνατότητα δημιουργίας της νέας γνώσης και μετασχηματισμού της ήδη υπάρχουσας. Αυτό υλοποιείται σ' ένα διαδραστικό περιβάλλον διαπραγμάτευσης, αλληλοσυσχέτισης και διαλόγου. Ακολούθως, τα σύγχρονα ΑΠ προωθούν τη διαπολιτισμική διασύνδεση και αναπτύσσουν μια σύνθετη διαπολιτισμική ικανότητα (Αρβανίτη, 2011).

Ένα παράδειγμα ενταξιακού Αναλυτικού Προγράμματος της Γλώσσας στην Αγγλική εκπαιδευτική πραγματικότητα παρουσιάζεται κάτωθι. Πιο αναλυτικά, στο παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα της Γλώσσας, τα αγγλικά θεωρούνται ως η μόνη αποδεκτή γλώσσα, υποτιμώντας όλες τις υπόλοιπες γλώσσες. Ακόμη, όταν οι μαθητές μαθαίνουν στο σχολείο μία δεύτερη γλώσσα, αυτή θα είναι μία ευρωπαϊκή, όπως τα γαλλικά και τα γερμανικά. Δεν υπάρχουν προγράμματα στο σχολείο, τα οποία να προωθούν τις γλώσσες των προγόνων των μαθητών, μ' αποτέλεσμα οι μαθητές να δράττουν την ευκαιρία εκμάθησης της γλώσσας των προγόνων τους, εκτός σχολείου ή τα Σαββατοκύριακα (Coelho, 2007).

Επιπρόσθετα, σ' ένα παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα γλώσσας οι μαθητές που μιλούν διαλέκτους διαφορετικές από αυτή της αγγλικής, νιώθουν κάποιο αίσθημα κατωτερότητας, κατηγορώντας τους ότι μιλούν την επίσημη γλώσσα με ένα μη αποδεκτό και τεμπέλικό τρόπο. Ως επί το πλείστον, η εκπαίδευση πάνω στη γλώσσα είναι ελάχιστη, ασχολούμενοι συνήθως με όρους οργάνωσης, ορθογραφίας, γραμματικής, στίξης και άλλων τύπων γραπτού λόγου. Συγχρόνως, το ΑΠ δεν περιλαμβάνει διάφορες δραστηριότητες γλωσσικής ενημερότητας, όπου οι μαθητές θα κατανοήσουν τη γλώσσα από πολλές και διαφορετικές οπτικές, παρατηρώντας την πληθώρα των χρήσεων της γλώσσας μέσα κι έξω από το σχολείο. Έτσι, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να επικροτούν τη γλωσσική ποικιλία, δίνοντας και την απαραίτητη, αλλά όχι μοναδική, βαρύτητα στην επίσημη γλώσσα (Hawkins, 1987, όπως αναφέρεται στο Coelho, 2007; Coelho, 2007).

Αντιθέτως, σ' ένα ενταξιακό αναλυτικό πρόγραμμα όλες οι γλώσσες έχουν τις ίδιες αξίες και οι μαθητές αισθάνονται ισάξιοι. Επιπλέον, ο προσανατολισμός της γλώσσας είναι πολύγλωσσος. Οι μαθητές δύνανται να καλλιεργήσουν τη βασική και επίσημη γλώσσα, την πρώτη τους γλώσσα, αλλά και γλώσσες άλλων κοινοτήτων πέρα από ευρωπαϊκές. Παράλληλα, διενεργούνται προγράμματα δίγλωσσα και οι μαθητές ολοκληρώνουν εργασίες (Coelho, 2007).

Συγχρόνως, η γλωσσική ποικιλία είναι αποδεκτή και σεβαστή. Γι' αυτό το λόγο στο ΑΠ εντάσσονται δραστηριότητες γλωσσικής ενημερότητας, κατά τις οποίες οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν τη αγγλική γλώσσα, τη γλώσσα ο ένας του άλλου, αλλά και τη γλώσσα γενικά. Ειδικότερα, οι μαθητές μαθαίνουν το σύστημα του γραπτού λόγου διαφόρων γλωσσών, ώστε να κατανοήσουν τις κανονικότητες και τις ανωμαλίες της αγγλικής ορθογραφίας. Επομένως, οι ισορροπίες αλλάζουν και οι δάσκαλοι δεν έχουν πια τον πρώτο ρόλο στη γνώση, όπως και οι αγγλόφωνοι μαθητές δεν είναι πλέον οι μόνοι προνομιούχοι (Coelho, 2007).

3.2.1 Το διαπολιτισμικό μάθημα

Το διαπολιτισμικό μάθημα, δεν κινείται μόνο γύρω από μια πολιτισμική ομάδα, αλλά αποτελεί ένα σύνολο διδακτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες σχετίζονται με τις σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Ωστόσο, δεν πρέπει να θεωρηθεί ως ένα μεμονωμένο και ξεχωριστό αντικείμενο, το οποίο αναφέρεται σε πολλούς και διαφορετικούς πολιτισμούς, γιατί παρερμηνεύεται και από διαπολιτισμικό μάθημα, είναι δυνατό να χαρακτηριστεί ως Λαογραφία (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Σύμφωνα με έρευνες, το εύρος της διαπολιτισμικής αγωγής επεκτείνεται σε πολλούς κλάδους πέρα από αυτό των κοινωνικών επιστημών, όπως είναι αυτός της ψυχολογίας, της φιλοσοφίας, της ηθικής, της ιστορίας, αλλά και της οικονομικής επιστήμης, της βιολογίας και των μαθηματικών. Έτσι και τα σχολικά μαθήματα, τα οποία διακρίνονται στα θεωρητικά και στα θετικά, επηρεάζονται εκ νέου από το διαπολιτισμικό όραμα και μπορούν να σχεδιαστούν ως διαπολιτισμικά μαθήματα. Βέβαια, τα θεωρητικά μαθήματα, ως γνωστικά αντικείμενα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν με πιο ευνοϊκό τρόπο κατά τη διάρκεια ενός διαπολιτισμικού μαθήματος, σε αντίθεση με τα μαθήματα της θετικής κατεύθυνσης (Νικολάου, Ταβουλάρη, & Καναβούρας, 2008; Ντούρας, Θεοδωροπούλου, & Σπαή, 2009).

Πιο διεξοδικά, τα μαθήματα θετικής κατεύθυνσης, όπως η Φυσική, η Χημεία, η Βιολογία και τα Μαθηματικά έχουν κάποια πολιτισμικά χαρακτηριστικά, που τα εντάσσουν στην προσπάθεια σχεδιασμού των διαπολιτισμικών μαθημάτων. Οι νόμοι της φύσης, τα αξιώματα και οι επιστημονικές εικασίες έχουν μία πολιτισμική διάσταση, η οποία βασίζεται στην ιστορική τους εξέλιξη και στην προσπάθεια ερμηνείας τους σε διαφορετικές συνθήκες. Παραδείγματα όπου οι θετικές επιστήμες φανερώνουν τις

πολιτισμικές διαφορές, αποτελούν τα αριθμητικά συστήματα, οι χημικές αντιδράσεις και τα χημικά προϊόντα, στα οποία ο δυτικός κόσμος διαφέρει από τους υπόλοιπους (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Συμπληρωματικά, τα θεωρητικά μαθήματα, όπως η Ιστορία, η Γεωγραφία, η Αγωγή του πολίτη, τα Θρησκευτικά και η Κοινωνιολογία, σύμφωνα με τους Borelli & Essinger, καλό θα ήταν να διδάσκονται προσδίδοντας αισθήματα αλληλεγγύης, συμπάθειας, αντιεθνιστικής και αντιρατσιστικής σκέψης, μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Αξίζει να επισημανθεί, ότι οι πληροφορίες που προσφέρονται στους μαθητές οφείλουν να περνούν από ένα κριτικό πρίσμα και μια αντίληψη διαφοροποιημένη από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στο μάθημα της Ιστορίας, η ύλη είναι χρήσιμο να συνδέεται με την πραγματικότητα και όχι να παρατίθενται, απλώς, αποσπασματικά επιστημονικά κείμενα. Επιπλέον, θα πρέπει να είναι ουδέτερη και να αποφεύγεται η εθνοκεντρική διδαχή της. Επιπρόσθετα, σχετικά με το μάθημα της Γεωγραφίας μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα κατεξοχήν διαπολιτισμικό μάθημα, αφού δείχνει στα παιδιά πολλές χώρες, δίνοντας, όμως, έμφαση στην γνωριμία του μαθητή με τη φύση και τον κόσμο. Η γνωριμία αυτή, διακατέχεται από μια προσπάθεια εξερεύνησης του φυσικού πλούτου και ανακάλυψης ομοιοτήτων και διαφορών τόσο μεταξύ των χωρών, όσο και μεταξύ των ανθρώπων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Ακόμη, ένα μάθημα που μπορεί να μετατραπεί σε διαπολιτισμικό είναι τα Θρησκευτικά, μιας και η θρησκεία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ατόμων. Σύμφωνα, όμως, με τη διαπολιτισμική αγωγή τα Θρησκευτικά για να αποκτήσουν ένα χαρακτήρα διαπολιτισμικό, μπορούν να μεταδώσουν πληροφορίες και γνώσεις στους μαθητές γύρω από διάφορες θρησκείες αναδεικνύοντας πάντοτε τις ομοιότητες, τις διαφορές και τις επιρροές τους στην καθημερινή ζωή. Δηλαδή, να απαλλάσσεται από την ανάδειξη μιας θρησκείας και μιας πίστης ως μοναδικής, αλλά επισημαίνοντας την οικουμενικότητα του θρησκευτικού αισθήματος και της ανάγκης που έχουν τα άτομα για να πιστέψουν κάπου (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Καταληκτικά και οι τέχνες είναι δυνατό να αξιοποιηθούν διαπολιτισμικά μαθαίνοντας ιστορικά στοιχεία και τοποθετώντας τα κάτω από ένα κριτικό πρίσμα, γεγονός που θα απαλλάξει τους μαθητές από την αίσθηση του περίεργου, το οποίο με τη σειρά του θα δημιουργήσει στερεοτυπικές αντιλήψεις. Δύο μαθήματα που μπορούν

να αξιοποιηθούν είναι η Μουσική και η Θεατρική Αγωγή. Όσον αφορά στο μάθημα της Μουσικής, η παρουσίαση μουσικών ειδών από διαφορετικές χώρες δε μπορεί να είναι απλά ακουστική, αλλά είναι απαραίτητο να γίνει μια αναφορά στα μουσικά όργανα που προκαλούν αυτό το άκουσμα, στην ιστορία τους και στις κοινωνικές εκδηλώσεις στις οποίες ακούν αυτά τα είδη της μουσικής. Συγχρόνως, σχετικά με το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής και το Θέατρο, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι μπορούν να εφαρμοστούν όλες οι αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, μιας και γνωρίζουν πράγματα γι' άλλους πολιτισμούς με βιωματικό κι επομένως πιο ουσιαστικό τρόπο (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

3.3 Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση

Προαπαιτούμενο της ύπαρξης της διαπολιτισμικής ικανότητας, είναι η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση. Από τη μία, η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να διακρίνει και να έχει τη δυνατότητα να έρχεται σε επαφή με τις πολιτισμικές διαφορές. Από την άλλη, η διαπολιτισμική ικανότητα, επισημαίνει την ικανότητα του ατόμου, να μπορεί να σκέφτεται και να πράττει με ένα διαπολιτισμικό τρόπο (Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003).

Ακολούθως, η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση αναφέρεται στη διαμόρφωση μιας θετικής προδιάθεσης. Διευκρινιστικά, συμβάλλει στη σωστή αντίληψη των πολιτισμικών διαφορών, στην ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας, στη συμμετοχή με ενεργό τρόπο στις διαπολιτισμικές συναντήσεις, αλλά και στην αυτοπεποίθηση του ατόμου και στη δέσμευσή του σε πανανθρώπινες αξίες και δικαιώματα. Για να μπορέσει, όμως, να αναπτυχθεί αυτή η θετική προδιάθεση για εκτίμηση και κατανόηση του πολιτισμικά διαφορετικού, το άτομο, το οποίο είναι διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένο, οφείλει να διακατέχεται από αυτό-παρακολούθηση, αυτοεκτίμηση, ενσυναίσθηση, ανοιχτό πνεύμα, διάθεση αλληλεπίδρασης, χωρίς κριτική απέναντι στο διαφορετικό (Chen, 1997).

Επιπροσθέτως, η επιτυχία της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης προκύπτει από το συνδυασμό γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαδικασιών σχετικά με την επαφή με πολιτισμικές διαφορές. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση εμπεριέχει κάποιες σημαντικές εκφάνσεις, όπως η συνειδητότητα, ο αναστοχασμός, η υιοθέτηση αξιών, ο αυτοέλεγχος της συμπεριφοράς, η ευρύτητα του πνεύματος, η συμμετοχικότητα, η κατανόηση διαφορετικών εθνοπολιτισμικών

πλαισίων, η εμπλοκή κατά την αλληλεπίδραση και η ενσυναίσθηση ως προς τις πολιτισμικές διαφορές. Επομένως, τα άτομα που είναι διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένα δέχονται τη διαφορετικότητα και την πολυπλοκότητα του καθενός, προσδοκώντας μία συνειδητή, αλλά και αμοιβαία, αλληλεπίδραση (Αρβανίτη & Σακελλαρίου, 2014; Parker, Valley & Geary, 1986, όπως αναφέρεται στο Αρβανίτη & Σακελλαρίου, 2014; Σιμόπουλος, 2014a).

Ωστόσο, η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των ατόμων είναι σημαντικό να ξεκινά από μικρή ηλικία. Οι εκπαιδευτικοί, έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τους μαθητές να γίνουν διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένοι, με το να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή και έμφαση σε κάποιες παραμέτρους της διδασκαλίας τους. Μερικές από αυτές είναι οι εξής: η υψηλή αυτοεκτίμηση και η θετική αυτοαντίληψη του ατόμου, η αξία του καθενός, η εκμάθηση του δικού του πολιτισμού, αλλά και των υπολοίπων, η απόκτηση θετικών εμπειριών μέσω της διερεύνησης ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των πολιτισμών, ο σεβασμός των άλλων πολιτισμών, καθώς και η ενίσχυση της ιδέας για ειρηνική συμβίωση διαφορετικών ομάδων και πολιτισμών (Morris & Mims, 1999, όπως αναφέρεται στο Νάτσκου, 2017).

3.4 Διαπολιτισμική ικανότητα και η σπουδαιότητά της

Ο όρος ικανότητα χρησιμοποιείται με διαφορετικούς τρόπους, έχοντας ως συνώνυμη την έννοια της δυνατότητας. Πιο συγκεκριμένα, ο όρος ικανότητα δε λειτουργεί ως ένα σύνολο δεξιοτήτων, που λαμβάνει χώρα σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, αλλά ως ένα σύνολο δεξιοτήτων, νοοτροπιών, αντιλήψεων και γνώσεων, οι οποίες είναι απαραίτητες σε κάθε κατάσταση, που λαμβάνει χώρα είτε σε ατομικό, είτε σε ομαδικό επίπεδο. Μια τέτοια περίπτωση, αποτελούν οι διαπολιτισμικές συναντήσεις (Huber, 2014).

Ο όρος *διαπολιτισμική ικανότητα* (intercultural competence) είναι ένα σύνολο γνώσεων, αντιλήψεων και δεξιοτήτων απαραίτητων για να αποβάλλουν τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές παγιωμένα στερεότυπα και προκαταλήψεις, αναπτύσσοντας θετικές στάσεις έναντι στην πολυγλωσσία και την πολιτισμική ετερότητα. Χαρακτηρίζεται ως μια πολύπλοκη διαδικασία πολιτισμικής αλληλεπίδρασης, ανταλλαγής και συμβολισμών, η οποία συμβάλλει στη διεύρυνση του τρόπου που τα άτομα συμπεριφέρονται και σκέφτονται, δημιουργώντας συνθήκες διαπολιτισμικής συνεργασίας και επικοινωνίας. Ακόμη, η διαπολιτισμική ικανότητα ως

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

σύνολο νοοτροπιών, γνώσεων, αντιλήψεων και δεξιοτήτων και σε συνδυασμό με τη δράση, δίνει τη δυνατότητα στο άτομο, ατομικά ή ομαδικά, να σέβεται, να κατανοεί και να αλληλεπιδρά με διαφορετικούς πολιτισμικά ανθρώπους, δημιουργώντας επικοινωνιακές σχέσεις. Έτσι, το άτομο κατανοεί τον εαυτό του και τους πολλαπλούς πολιτισμικούς δεσμούς του μέσα από τις διαπολιτισμικές συναντήσεις (Huber, 2014; Stier, 2006; Πιατά, 2014).

Ας προστεθεί, ότι η διαπολιτισμική ικανότητα διακρίνεται σε τρία επίπεδα, στις διαπολιτισμικές γνώσεις, στις διαπολιτισμικές δεξιότητες και στις στάσεις ή στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των ατόμων. Αρχικά, οι διαπολιτισμικές γνώσεις σχετίζονται με τη θεωρητική κατανόηση και ανάλυση εννοιών σχετικών με τις πολιτισμικές συνθήκες, οι οποίες επικρατούν στους πολιτισμούς των ατόμων που έρχονται σε αλληλεπίδραση, όπως τα γεγονότα που επικρατούν, τα ήθη, τα έθιμα, η ιστορία, οι αξίες, οι συμβολισμοί και οι παραδόσεις. Επίσης, οι γνώσεις του πρώτου επιπέδου, σχετίζονται με τις γνώσεις των ατόμων πάνω στα συγκεκριμένα θέματα που προαναφέρθηκαν και η ικανότητα τους να τις εφαρμόζουν όταν κρίνεται απαραίτητο (Αρβανίτη, 2011).

Επιπροσθέτως, ως επόμενο επίπεδο αναφέρονται οι διαπολιτισμικές δεξιότητες: α) διαχείρισης και εφαρμογής της γνώσης μέσα από τη χρήση διεπιστημονικών μεθόδων, β) αξιοποίησης της πολυτροπικότητας και της πληροφορίας στην παρουσίαση των δεδομένων και γ) ανάδειξης δημιουργικών και κριτικών δεξιοτήτων. Κάποιες άλλες δεξιότητες είναι: οι επικοινωνιακές (λεκτικές και μη), οι οποίες θεωρούνται πολύ σημαντικές για να ολοκληρωθεί ένας διαπολιτισμικός διάλογος και οι ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην καλύτερη και επιτυχή αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ακόμη, αξίζει να αναφερθούν οι ενδοπροσωπικές δεξιότητες, οι οποίες αφορούν την εναλλαγή και την ανάληψη ρόλων, τον αναστοχασμό, την κατάλληλη διαχείριση και επίλυση προβλημάτων, τα οποία μπορούν να προκύψουν κατά τις διαπολιτισμικές συναντήσεις, την ευαισθητοποίηση απέναντι σε πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και την κριτική αξιολόγησή τους. Συγχρόνως, οι ενδοπροσωπικές δεξιότητες συνδέονται και με συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η κριτική αντίληψη και κατανόηση των στερεοτυπικών συναισθημάτων, αλλά και οι επιπτώσεις που προκύπτουν, όπως και η διαχείριση συναισθημάτων που προέρχονται από την επαφή με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, για παράδειγμα η ξενοφοβία, η ανασφάλεια, η αμφισημία,

ο θυμός και ο εθνοκεντρισμός. Ακολούθως, ως διαπολιτισμικές δεξιότητες αναφέρονται και οι διαπροσωπικές δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με την επικοινωνία με άτομα διαφορετικού πολιτισμού και κουλτούρας, η κατανόηση των κατάλληλων επικοινωνιακών συνθηκών και η χρήση των κατάλληλων επικοινωνιακών μέσων για μία εποικοδομητική διαπολιτισμική συζήτηση. Εν συνεχεία οι μεταγνωστικές δεξιότητες, αλλά και οι δεξιότητες κριτικής σκέψης, συμβάλλουν στην αναγνώριση του πολιτισμικού σχετικισμού, αλλά και στην κριτική ανάλυση των διαπολιτισμικών συναντήσεων και αλληλεπιδράσεων (Αρβανίτη, 2011; Stier, 2006).

Τέλος, οι στάσεις ή η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση αποτελούν το τρίτο επίπεδο της διαπολιτισμικής ικανότητας. Αναλυτικότερα, αναφέρεται στη δημιουργία θετικής στάσης και προδιάθεσης για μια εποικοδομητική και επιτυχημένη επικοινωνία, στην ενεργητική συμμετοχή για κατάκτηση μαθησιακών στόχων, στην προσαρμογή σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, καθώς και στη δέσμευση του ατόμου με πανανθρώπινα δικαιώματα και αξίες (Αρβανίτη, 2011; Stier, 2006).

Κατά την προσπάθεια προσέγγισης του θέματος, θα ήταν παράλειψη να μη σημειωθεί η σπουδαιότητα της διαπολιτισμικής ικανότητας, η οποία φανερώνεται στο γεγονός ότι, δε συνεπάγεται την εγκατάλειψη της πολιτιστικής ταυτότητας κάποιου και την υιοθέτηση πεποιθήσεων, συμπεριφορών, αξιών και πρακτικών διαφορετικών από τη χώρα προέλευσής του. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο που κατέχει τη διαπολιτισμική ικανότητα είναι ανοιχτό και λειτουργεί ως διαμεσολαβητής απέναντι σε άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και αντιλαμβάνεται τις πρακτικές, τις πεποιθήσεις και τις αξίες του δικού του πολιτισμού. Με λίγα λόγια, τα άτομα επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται χωρίς να σκέφτονται την πολιτισμική ετερότητα και διαφορετικότητα που υπάρχει μεταξύ τους (Huber, 2014).

Συγχρόνως, τα άτομα που έχουν το αίσθημα της διαπολιτισμικής ικανότητας έχουν και πιο οξυμένη την κριτική σκέψη. Αυτό διότι, συγκρίνουν και συσχετίζουν τις διαφορές και τις ομοιότητες, οι οποίες υπάρχουν μεταξύ των δικών τους πολιτισμικών πεποιθήσεων, πρακτικών, αντιλήψεων, αξιών, αλλά και των ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο με τους οποίους συνδιαλέγονται. Τέλος, σύμφωνα με τα παραπάνω συνεπάγεται η ενισχυμένη αυτογνωσία και αυτοσυνειδησία αυτών των ατόμων (Huber, 2014).

Στο μεταξύ, τα άτομα μαζί με τη διαπολιτισμική ικανότητα αναπτύσσουν την πολυγλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα, μιας και η γλώσσα είναι το βασικό μέσο που χρησιμοποιείται μεταξύ των συνδιαλεγόμενων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Με τη λεκτική, αλλά και μη λεκτική χρήση της γλώσσας τα άτομα συζητούν για τις πολιτισμικές αξίες, πεποιθήσεις και πρακτικές του κάθε πολιτισμού, αλλά και της κουλτούρας, την οποία υποστηρίζουν. Ωστόσο, αν και τα δύο άτομα γνωρίζουν μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας και βρίσκονται στις κατάλληλες συνθήκες, τότε τα αποτελέσματα της συζήτησης θα είναι πιο επιτυχημένα (Huber, 2014).

Συμπερασματικά, είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι, η διαπολιτισμική ικανότητα χρειάζεται τη συμμετοχή σε μια πληθώρα διαπολιτισμικών συναντήσεων, χωρίς να αναδύονται μειονεξίες, στερεότυπα και προκαταλήψεις μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν στο διαπολιτισμικό διάλογο. Η εξάλειψη αυτών των αντιλήψεων συνεπάγεται τη συμμετοχή σε πολλά διαπολιτισμικά γεγονότα, στα οποία δεν είναι αποδεκτές οι διακρίσεις, αλλά και την ένταξη της έννοιας της διαπολιτισμικής ικανότητας των ατόμων στην εκπαίδευση. Βέβαια, η διαπολιτισμική ικανότητα χρειάζεται να αναπτύσσεται διαρκώς και κανείς δε δύναται να φτάσει στην πλήρη απόκτησή της (Huber, 2014).

3.5 Διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα στην εκπαίδευση, μιας και επιφέρει εκπαιδευτικές συνέπειες. Ο εκπαιδευτικός αποτελώντας το πρότυπο της τάξης, προσπαθεί να μεταδώσει τις δικές του παραδοχές και αξίες. Όντας ένας εκπαιδευτικός μονοπολιτισμικός υπάρχει πιθανότητα να είναι λιγότερο αποτελεσματικός με μαθητές, οι οποίοι ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμό, υιοθετώντας παραδοσιακές πρακτικές, όπως η απλή μεταβίβαση γνώσεων και κατ' επέκταση η πολιτισμική αφομοίωση (Σιμόπουλος, 2014b).

Ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός διακατέχεται από κριτική αυτογνωσία σχετικά με την ταυτότητά του, καταλαβαίνοντας, όμως και την αξία, την οποία έχουν και οι άλλες ταυτότητες. Συγχρόνως, αναγνωρίζει την ύπαρξη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων προσπαθώντας να παρενέβη και να τις αποτρέψει, προσεγγίζει τους μαθητές με βάση τις εμπειρίες του, διαμορφώνοντας έναν τρόπο εκμάθησης βασισμένο σ' αυτές. Επιπλέον, προσπαθεί για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού

κλίματος, αποδέχεται και συναισθάνεται τους άλλους σχηματίζοντας θετικές προσδοκίες γι' αυτούς. Ταυτόχρονα, προβληματίζεται πάνω στους σκοπούς και στο περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων και στο ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο, στοχάζεται πάνω στις διδακτικές μεθόδους και πρακτικές που χρησιμοποιεί, αλλά και συνειδητοποιεί τη σημαντικότητα των δικών του επιλογών στη δημιουργία σχέσεων στη σχολική τάξη (Μανιάτης, 2007; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003b)

Αξίζει να σημειωθεί, ότι ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός διαθέτει χαρακτηριστικά όπως:

1. Η διαμόρφωση μιας κοινωνικοπολιτισμικής συνείδησης, η οποία σχετίζεται με την αποδοχή από τον εκπαιδευτικό, πως υπάρχει διαφορετική οπτική θέασης των πραγμάτων, ανάλογα με τις πολιτισμικές, προσωπικές και κοινωνικές εμπειρίες του.
2. Η ανάπτυξη μιας θετικής στάσης έναντι στην πολιτισμική ποικιλία, αναγνωρίζοντας την ύπαρξη διάφορων τρόπων σκέψης, δράσης, μάθησης και συμπεριφοράς. Έτσι, ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι οι μαθητές έχουν ήδη ένα μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο είναι αρκετά σημαντικό τόσο για την ανάπτυξη της θετικής τους αυτοεικόνας, όσο και για τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης.
3. Η ανάπτυξη της ικανότητας του εκπαιδευτικού να στοχάζεται και να δρα ως φορέας αλλαγής, λαμβάνοντας υπόψη ότι η διδασκαλία δεν είναι πολιτικά ουδέτερη, όπως και το σχολείο δεν είναι αποκομμένο από την κοινωνία.
4. Η ανάπτυξη μιας κονστρουκτιβιστικής θεώρησης της γνώσης, της μάθησης και της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αντιλαμβάνεται ότι η γνώση αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή, η οποία συχνά συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών, αλλά και πολιτισμικών ανισοτήτων. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να μην επηρεάζεται από τις εμπειρίες του και τις προγενέστερες αντιλήψεις και πεποιθήσεις του, αλλά να ενθαρρύνει και τους μαθητές του να κατασκευάζουν τη γνώση τους στη βάση των προγενέστερων εμπειριών τους.
5. Η γνώση της ζωής και της πολιτισμικής εμπειρίας των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός να γνωρίσει τη ζωή των μαθητών του και να την αξιοποίηση κατά τη διαδικασία της μάθησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, θα

μπορεί ευκολότερα να κατανοεί και να ερμηνεύει τις συμπεριφορές των μαθητών του και να αντιμετωπίσει την πολιτισμική ετερότητα.

6. Η ικανότητα ανάπτυξης, αλλά και εφαρμογής πολιτισμικά ευαίσθητων τεχνικών και στρατηγικών διδασκαλίας. Με λίγα λόγια, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαμορφώσει ένα περιβάλλον μάθησης, στο οποίο θα συμμετέχουν όλοι οι μαθητές, παρέχοντας πολλαπλούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης (Villegas & Lucas, 2002a, b, όπως αναφέρεται στο Μανιάτης 2007).

Κατά τον Banks οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να χρησιμοποιούν κάποια χαρακτηριστικά από τις χώρες προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών στο περιεχόμενο του μαθήματος. Ακόμη, οφείλουν να αποφεύγουν κατά τη διδακτική πράξη να ακολουθούν πρακτικές, οι οποίες να ενισχύουν προκαταλήψεις, πολιτισμικές πεποιθήσεις και κοινωνικές διακρίσεις, αλλά να εφαρμόζουν μια διαφοροποιημένη διδασκαλία προσφέροντας στους αλλοδαπούς μαθητές κίνητρα μάθησης. Τέλος, ένας διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός διαμορφώνει τη διδασκαλία του κατά τρόπο που προάγει την επικοινωνία και το σεβασμό στους άλλους περιορίζοντας την ύπαρξη προκαταλήψεων και ενθαρρύνοντας τους αλλοδαπούς μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στα σχολικά δρώμενα (Banks, 2004).

Παράλληλα, ένας διαπολιτισμικά ικανός κι έτοιμος εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να γνωρίζει πληροφορίες για τις χώρες προέλευσης των μαθητών του, τη γλώσσα και τις εμπειρίες τους. Ακόμη, θεωρούνται απαραίτητες οι γνώσεις για την ιστορική επίδραση και τους υποπολιτισμούς των αλλοδαπών μαθητών. Με λίγα λόγια, τη διαστρωμάτωση και διαφοροποίηση των ομάδων τους. Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα καταφέρει να αντιμετωπίσει προβλήματα ταυτότητας της χώρας υποδοχής και να εξαλείψει τυχόν προβλήματα ένταξης, αλλά και περιθωριοποίησης. Ακολούθως, κρίνεται σημαντική η γνώση της νομικής, πολιτικής και κοινωνικής κατάστασης των αλλοδαπών μαθητών. Τέλος, οφείλει να γνωρίζει τα αίτια και τις μορφές εμφάνισης του και κατά συνέπεια τις μεθόδους διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης (Ζωγράφου, 2003).

Επομένως, ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται, αναμφισβήτητα απαραίτητος σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία. Δημιουργεί τον κατάλληλο χώρο αναπτύσσοντας τις έννοιες του αλληλοσεβασμού, της αλληλοβοήθειας, της επικοινωνίας, της κατανόησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας.

3.6 Πρακτικές των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσω της εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση από μία παιδαγωγική σκοπιά με σκοπό, περιεχόμενο, διδακτικές μεθόδους, αναλυτικά προγράμματα σπουδών, μαθησιακό υλικό και αξιολόγηση, έχει ως απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών, σε τέτοιο βαθμό που να μπορούν να προβούν σ' ένα ικανοποιητικό διαπολιτισμικό διάλογο και σε μία ειρηνική συνύπαρξη. Η διαπολιτισμική ικανότητα μπορεί να αναπτυχθεί σε διάφορες μορφές εκπαίδευσης και μία από αυτές είναι η τυπική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, ως *τυπική εκπαίδευση* (formal education) ορίζεται «*το δομημένο σύστημα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης που ξεκινάει από την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φτάνει μέχρι το Πανεπιστήμιο*» (Huber, 2014: 31).

Στην τυπική εκπαίδευση η διαπολιτισμική ικανότητα περιλαμβάνει το σχεδιασμό μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα οποία να ανταποκρίνονται στις συνιστώσες της διαπολιτισμικής ικανότητας. Την ευθύνη για τον σχεδιασμό αυτό και τη σωστή ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών, την επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εκπαιδεύονται στον προγραμματισμό και σχεδιασμό μαθημάτων κατανοητών στους μαθητές (Huber, 2014).

Ο προγραμματισμός αυτός περιλαμβάνει αρχές, όπως η εμπειρία, η σύγκριση, η ανάλυση, η περισυλλογή και οι δράσεις. Αρχικά, όσον αφορά στην εμπειρία, δηλαδή τη βιωματική μάθηση σε πραγματικό ή φανταστικό επίπεδο. Αυτό μπορεί να διενεργηθεί μέσω παιχνιδιών, αλληλογραφίας, δια ζώσης αλληλεπίδραση, αλλά και μέσω δραματικών αναπαραστάσεων. Έπειτα, η σύγκριση έχει ως σκοπό οι μαθητές να αποκτήσουν επαρκή κατανόηση και σεβασμό εκτεθειμένοι στη διαφορετικότητα των πολιτισμών. Με μία σύγκριση οι μαθητές βρίσκουν, με μη κριτικό τρόπο, ομοιότητες και διαφορές μεταξύ του δικού τους πολιτισμού και των άλλων. Έτσι, συνειδητοποιούν ότι είμαστε ίδιοι, αλλά και διαφορετικοί σε κάποια θέματα. Εν συνεχεία, οι μαθητές προχωρούν σε ανάλυση των ομοιοτήτων και των διαφορών που προέκυψαν από τη σύγκριση, όπου με τη χρήση της μαιευτικής μεθόδου γραπτών και οπτικοακουστικών μέσων, προβληματίζονται για τις δικές τους αξίες, πρακτικές και πεποιθήσεις. Ακολούθως, η περισυλλογή επέρχεται της εμπειρίας, της σύγκρισης και της ανάλυσης για να δοθεί χρόνος στους μαθητές να σκεφτούν, να κρίνουν και να κατανοήσουν, μέσα από κάποιο ημερολόγιο, συζήτηση ή και ζωγραφιά σχετικά με αυτά που έχουν βιώσει.

Τέλος, οι δράσεις αφορούν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε διαπολιτισμικούς διαλόγους και σε συλλογικές δραστηριότητες με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος (Huber, 2014).

Οι μαθητές μέσα από πληθώρα παιδαγωγικών προσεγγίσεων και δραστηριοτήτων έχουν τη δυνατότητα μέσω του σχολείου να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική τους ικανότητα. Από τη μία, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις περιλαμβάνουν τη βιωματική μάθηση, η οποία όπως προαναφέρθηκε φέρνει σε επαφή τους μαθητές με πραγματικές ή φανταστικές αλληλεπιδράσεις, η ερευνητική εργασία, η οποία αφορά συγκεκριμένα θέματα της διαπολιτισμικότητας, στα οποία εντρυφούν οι μαθητές και η συνεργατική μάθηση, η οποία υποδηλώνει τη συνεργασία των μαθητών σε ομάδες κατανοώντας τις αρχές της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης για την υλοποίηση ενός κοινού στόχου. Από την άλλη, οι δραστηριότητες σχετικά με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας εμπεριέχουν δραστηριότητες, οι οποίες ενεργοποιούν την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε διαφορετικές απόψεις, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες παρατήρησης, ερμηνείας, αποστασιοποίησης, ανοιχτό μυαλό και μη επικριτική σκέψη, έσω περιγραφών, εικόνων και φαινομένων ή συμπεριφορών που παρέχονται από άτομα με διαφορετικές θεάσεις του κόσμου (Huber, 2014).

Ακόμη, το θέατρο, η ποίηση και η δημιουργική γραφή, αποτελούν δραστηριότητες που ενισχύουν τη διαπολιτισμική ικανότητα, καθώς μέσω αυτών οι μαθητές βλέπουν διαφορετικές οπτικές γωνίες, αμφισβητούν πολλά γεγονότα που θεωρούνται δεδομένα στο κοντινό τους περιβάλλον, αλλά και τα στερεότυπα, τα οποία μπορεί να έχουν σχηματίσει για κάποιες ομάδες ανθρώπων. Επιπροσθέτως, οι εθνογραφικές εργασίες προσωπικών ιστοριών ή/και περιγραφών από άτομα, που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά και η παρακολούθηση ταινιών, που να αναδεικνύουν διαφορετικούς πολιτισμούς, κουλτούρες, αξίες, πεποιθήσεις και πρακτικές, ενισχύουν την κριτική σκέψη των μαθητών. Τέλος, άλλη μια δραστηριότητα είναι τα κοινωνικά δίκτυα και τα διαδικτυακά εργαλεία, με τη βοήθεια των οποίων μπορούν να δημιουργηθούν διαδικτυακά προγράμματα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με άτομα τα οποία δε θα μπορούσαν να έρθουν σε επαφή και να πάρουν συνεντεύξεις ο ένας από τον άλλο ή να συζητήσουν προβλήματα και να ολοκληρώσουν εργασίες σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Η ηλεκτρονική επικοινωνία, λοιπόν, αναπτύσσει την επικοινωνιακή ευαισθητοποίηση και τη συνειδητοποίηση της φωνής, μιας και οι μαθητές κατανοούν τον τρόπο μεταφοράς ενός

μηνύματος με έμμεσο και άμεσο τρόπο, αλλά και τη λειτουργία των παραγλωσσολογικών στοιχείων, τα οποία διαπερνούν τη διαδικτυακή και διαπροσωπική επικοινωνία (Huber, 2014).

Ακολούθως, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούν οι πρακτικές εφαρμογές που επισημαίνει η Camilleri για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας στην τάξη, λαμβάνοντας υπόψη τους άξονες κατά τους οποίους διαρθρώνεται η διαπολιτισμική ικανότητα. Ως πρώτος άξονας θεωρείται η ανάπτυξη της γνωσιακής πολυπλοκότητας, με βάση την οποία το άτομο έχοντας πολιτισμική αυτοεπίγνωση μπορεί να είναι γνωσιακά ευέλικτο. Με λίγα λόγια, εντάσσει νέες πληροφορίες στα γνωσιακά σχήματα, τα οποία εκ των προτέρων διαθέτει, προσαρμόζοντας τον τρόπο που σκέφτεται και πράττει. Μέσα σ' αυτόν τον άξονα, η Camilleri εισάγει την έννοια της ατομικής και εθνικής ταυτότητας. Από τη μία, η ατομική ταυτότητα, η οποία αφορά προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως το όνομα, το φύλο, η ηλικία, η εξωτερική εμφάνιση, οι πεποιθήσεις, τα κίνητρα και τα βιώματα περιλαμβάνει τις εξής δραστηριότητες σχετικά το πώς αντιλαμβάνομαι εγώ την ταυτότητά μου, αλλά και πώς οι άλλοι:

- α. Οι μαθητές φέρνουν φωτογραφίες από σημαντικές στιγμές της ζωής τους, όπου προβάλλονται και χαρακτηριστικά του πολιτισμού τους, για παράδειγμα γενέθλια, έθιμα Χριστουγέννων, τοπικές παραδόσεις κλπ. κι έπειτα απαντούν στην ερώτηση «Πώς έγινα αυτό που είμαι σήμερα;».
- β. Οι μαθητές απαντούν ατομικά σε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο χορηγείται από τον εκπαιδευτικό και περιλαμβάνει ερωτήσεις για το χόμπι, τον αγαπημένο ηθοποιό, τραγουδιστή, αγαπημένη ταινία, ποδοσφαιρική ομάδα κλπ. και στη συνέχεια συζητούν για τις μεταξύ τους διαφορές και τις ομοιότητες.
- γ. Ο εκπαιδευτικός μοιράζει καρτέλες, σε καθεμία από τις οποίες αναγράφεται το όνομα ενός μαθητή. Πίσω από κάθε κάρτα οι μαθητές πρέπει να γράψουν κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία πιστεύουν γι' αυτό το άτομο. Εν συνεχεία, ακολουθεί συζήτηση, αφού πάρει ο κάθε μαθητής την κάρτα με το όνομά του, για το πώς βλέπουν οι άλλοι εμάς, σε σχέση με την αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του (Camilleri, 2002; Πιατά, 2014).

Από την άλλη, η εθνική ταυτότητα, η οποία αφορά τη γεωγραφική περιοχή, την κοινή γλώσσα, την ιστορία και τη θρησκεία, χαρακτηριστικά δηλαδή που διαφέρουν από λαό σε λαό, περιλαμβάνει τις παρακάτω δραστηριότητες:

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

- α. Οι μαθητές φέρνουν φωτογραφίες από μνημεία, τοπικά προϊόντα, φυσικά τοπία κλπ. του τόπου τους. Έπειτα, απαντούν στην ερώτηση «Πώς αναπαρίσταται το έθνος μας;».
- β. Οι μαθητές επιλέγουν ποιήματα, λογοτεχνικά τραγούδια και αναπαραστάσεις σχετικές με την εθνική τους ταυτότητα ή/και να γράφουν δικές του ιστορίες.
- γ. Οι μαθητές επισημαίνουν σύμβολα διαφόρων ειδικοτήτων, παρατηρώντας πώς βλέπουν οι άλλοι την δική τους εθνική ταυτότητα. Έτσι, έρχονται αντιμέτωποι με τα στερεότυπα που έχουν για αλλοεθνείς και αντιλαμβάνονται την ανάγκη για εξάλειψη των στερεοτυπικών τους αντιλήψεων και προκαταλήψεων (Camilleri, 2002; Πιατά, 2014).

Ως δεύτερος άξονας αναφέρεται ο συναισθηματικός συμπροσανατολισμός, ο οποίος σχετίζεται με τη συναισθηματική διαθεσιμότητα και τη συμμετοχή του ατόμου στις πολιτισμικές αξίες, απόψεις και αντιλήψεις μιας διαφορετικής πολιτισμικής ομάδας. Η Camilleri βασισμένη στη βιωματική προσέγγιση του Gaston, τονίζει ότι ο συναισθηματικός συμπροσανατολισμός επέρχεται από τα ακόλουθα στάδια:

- α. την αναγνώριση, όπου ο εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές ιστορία με πολιτισμικά σενάρια, τα οποία οι μαθητές παρακολουθούν χωρίς να κρίνουν με στόχο την κατανόηση ότι μία δραστηριότητα μπορεί να διαφέρει από το ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο άλλο
- β. την αντίδραση, με βάση την οποία ο εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές ένα ζωγραφικό πίνακα ή ένα μουσικό κομμάτι και οι μαθητές γράφουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τους συνειρμούς που τους προκαλούνται. Έπειτα, προχωρούν σε συζήτηση για την πληθώρα των αντιδράσεων που δημιουργούνται από ένα ερέθισμα
- γ. την ενσυναίσθηση, η ανάπτυξη της οποίας είναι ιδανική σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Συγκεκριμένα, για την ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας, οι μαθητές σε ομάδες φέρνουν ρούχα, φαγητά, πίνακες, τραγούδια κτλ. Στη συνέχεια, τα αντικείμενα αυτά διατίθενται στην τάξη και ο κάθε μαθητής προσπαθεί να μαντέψει ποιος/ποια έφερε τι
- δ. τον σεβασμό στην πολιτισμική ταυτότητα του άλλου. Στην περίπτωση αυτή, οι μαθητές παρατηρούν και καταγράφουν τις διαφορές τους, συμφωνώντας σ' ένα κοινό τρόπο συμπεριφοράς και σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα. Επισημαίνουν κάποιες στρατηγικές, όπως η συζήτηση για την επίλυση

προβλημάτων, η προσφορά βοήθειας, η αλληλεγγύη και η αποφυγή συγκρούσεων. Αξίζει να σημειωθεί, ότι για την ολοκλήρωση των σταδίων κρίνεται απαραίτητη η παροχή κινήτρων από τον εκπαιδευτικό (Camilleri, 2002; Πιατά, 2014).

Ο τρίτος άξονας σχετίζεται με την αλληλεπιδραστική συμπεριφορά, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να επιλέγει τις κατάλληλες συμπεριφορές σε κάθε κοινωνική περίπτωση. Στις συμπεριφορές αυτές, εντάσσεται η λεκτική επικοινωνία, αλλά και η μη λεκτική, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, ο τόνος της φωνής, η βλεμματική επαφή, η στάση του σώματος κλπ. Έτσι, είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν οι τεχνικές του δράματος και με τη χρήση παντομίμας, κουκλοθέατρου ή και αυτοσχεδιασμού δύνανται να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, αλλά και να κατανοήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των υπολοίπων συμμαθητών τους. Μέσω αυτών των τεχνικών, οι μαθητές ενισχύουν την αυτοέκφραση, την επικοινωνία και την συνεργασία (Camilleri, 2002; Πιατά, 2014).

3.6.1 Ιδέες για ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας στη σχολική τάξη

Για να διευκολυνθεί η ευαισθητοποίηση των μαθητών στην διαπολιτισμικότητα και να καταφέρουν να αναπτύξουν επαρκώς την διαπολιτισμική τους ικανότητα, το σχολείο και κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ακολουθήσουν κάποιες παιδαγωγικές μεθόδους. Οι μέθοδοι αυτοί θα συμβάλλουν στην επικοινωνία και στην αρμονική σχέση των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών.

Ως πρώτος και πιο απλός τρόπος της εξοικείωσης των μαθητών με τη διαφορετικότητα, είναι η διακόσμηση της σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, να τοποθετηθούν στην τάξη αντικείμενα που να σχετίζονται με τη διαφορετική κουλτούρα, τον πολιτισμό και την πατρίδα των αλλοδαπών μαθητών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι αλλοδαποί μαθητές εξυψώνονται στα μάτια των γηγενών, μιας και ο πολιτισμός τους, ο οποίος καταλαμβάνει χώρο στην τάξη, θεωρείται ως κάτι άξιο και αποδεκτό. Ωστόσο, η ανάδειξη των αλλοδαπών μαθητών δεν είναι αναγκαίο να γίνεται με υπερβάλλοντα ζήλο, καθώς αυτό οδηγεί στο φορκλορ και υπάρχει πιθανότητα να οδηγήσει στο στιγματισμό τους. Χρειάζεται μέτρο και δημιουργική αξιοποίηση των στοιχείων από τους πολιτισμούς και την κουλτούρα των αλλοδαπών μαθητών (Νικολάου, 2011).

Ως δεύτερος τρόπος, παρουσιάζεται η συμμετοχή των μαθητών σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Τότε, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί είναι πιο χαλαροί, απέχοντας

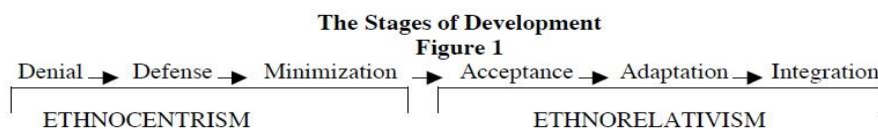
από το άγχος, το οποίο δημιουργείται στα στενά πλαίσια του σχολείου. Ακόμη, οι αλλοδαποί μαθητές έρχονται σε άμεση επαφή με την πολιτική, πολιτιστική και κοινωνική ζωή της χώρας υποδοχής. Συγχρόνως, αποκτούν με δημιουργικό και ελκυστικό τρόπο πληθώρα γνώσεων. Επιπρόσθετα, οι γηγενείς και οι αλλοδαποί μαθητές επικοινωνούν με εναλλακτικούς τρόπους, εκτός από την γραπτή και προφορική έκφραση, ενισχύοντας τις κοινωνικές τους δεξιότητες και αποκτώντας αυτοπεποίθηση και κίνητρο για βελτίωση στην εκμάθηση της γλώσσας. Είναι αναγκαίο να επισημανθεί, ότι ένα παράδειγμα εξωσχολικής δραστηριότητας αποτελεί το μουσείο, όπου οι μαθητές παρατηρώντας τα εκθέματα συνδέουν την ισοτιμία μεταξύ των πολιτισμών, αναπτύσσοντας αισθήματα ανοχής, κατανόησης, και επιείκειας μεταξύ των πολιτισμών, των θρησκειών και των εθνών. Τέλος, οι μαθητές δύνανται να επικοινωνήσουν δίχως προκαταλήψεις ανακαλύπτοντας το καινούριο ομαδικά (Νικολάου, 2011).

Ως τρίτος και τελευταίος τρόπος αξίζει να αναφερθεί η αξιοποίηση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας στη σχολική τάξη. Για τη σωστή χρήση των εφαρμογών που προσφέρουν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, απαιτείται ο σωστός σχεδιασμός από τον εκπαιδευτικό, ώστε οι μαθητές, αλλοδαποί και γηγενείς, να μη λειτουργούν απρόσκοπτα και εκλαμβάνοντάς τους ως παιχνίδι, αλλά να έχουν ένα συγκεκριμένο στόχο. Αρχικά, οι μαθητές οφείλουν να εξοικειωθούν με τη χρήση του μηχανήματος, το άνοιγμα και το κλείσιμό του, την αντιγραφή και την επικόλληση αρχείων, καθώς και την καλή χρήση και με βάση τους κανόνες ασφαλείας. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ελέγχει αν οι μαθητές έχουν κατανοήσει τις οδηγίες των προγραμμάτων και να συνεργάζονται ανά δύο, γηγενείς και αλλοδαποί, ώστε να βελτιωθούν οι σχέσεις τους και να έχουν καλύτερα αποτελέσματα. Ωστόσο, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής δεν πρέπει να ξεπερνάει τα τρία τέταρτα της ώρας χρήσης στη σχολική τάξη, μιας και είναι ένα παιδαγωγικό εργαλείο κι όχι αυτοσκοπός, τόσο για την ανάγνωση, όσο και για τη γραφή. Εν συνεχεία, η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή προσφέρει μια αίσθηση αυτοπεποίθησης στους μαθητές, αφού γνωρίζουν να χρησιμοποιούν μια τέτοια συσκευή, γεγονός που τους ωθεί και στη χρήση άλλων παρόμοιων. Εν κατακλείδι, μιας και η τεχνολογία εξελίσσεται, η εκμάθηση από τους μαθητές της χρήσης τέτοιων μηχανημάτων συμβάλλει στην ένταξη στην κοινωνική και οικονομική ζωή της κοινωνίας τους (Νικολάου, 2011).

3.7 Μοντέλα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας

3.7.1 Το Αναπτυξιακό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (The Developmental Model of Intercultural Sensitivity-DMIS) του Bennett

Το αναπτυξιακό μοντέλο της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης του Bennett, ξεκινάει μ' ένα εθνοκεντρικό επίπεδο, το οποίο περιλαμβάνει τρία στάδια και καταλήγει σ' ένα εθνοσχετικό επίπεδο, το οποίο εμπεριέχει άλλα τρία στάδια. Για καθένα απ' αυτά τα στάδια, ο Bennett, προτείνει διάφορες στρατηγικές ανάπτυξης, έχοντας θέσει γνωσιακούς, συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς στόχους απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα. Ωστόσο, το γεγονός, το οποίο ξεχωρίζει αυτό το μοντέλο από τα υπόλοιπα μοντέλα διαπολιτισμικής ικανότητας, είναι η θεωρία ότι για να αποκτήσει κάποιος πολυπολιτισμική επίγνωση, οφείλει πρώτα να αποκτήσει πολιτισμική αυτοεπίγνωση (Πιατά, 2014).



Εικόνα 1: Το Αναπτυξιακό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας του Bennett

(Πηγή: Bennett, 2004)

Τα τρία πρώτα στάδια χαρακτηρίζονται ως εθνοκεντρικά, γεγονός που δηλώνει ότι τι άτομο αναγνωρίζει το δικό του πολιτισμό ως μοναδικό και πραγματικό και χρησιμοποιεί τις δικές τους γνώσεις αξίες και συμπεριφορές για να ασκήσει κριτική στους υπόλοιπους. Εκτενέστερα, αρνείται, δεν αποδέχεται, υποτιμά και αμύνεται την πολιτισμική ετερότητα. Έτσι, το άτομο αυτό δε δύναται να αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις με άτομα που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς. Αντιθέτως, στα τρία επόμενα στάδια, τα οποία είναι εθνοσχετικά, το άτομο αποδέχεται την πολιτισμική ετερότητα, θεωρεί ισότιμα τα άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αναπτύσσει μαζί τους διαπροσωπικές σχέσεις, βιώνει τον πολιτισμό τους μέσα από την οπτική διαφορετικών πολιτισμών, αναπτύσσοντας σταδιακά τη διαπολιτισμική του ικανότητα (Bennett, 2004; Bennett & Bennett, 2004; Hammer, et al., 2003; Grant, 2006).

Στο πρώτο στάδιο του DMIS, το οποίο ονομάζεται στάδιο της άρνησης, το άτομο θεωρεί το δικό του πολιτισμό και τη δική του κουλτούρα ως το μόνο/η αποδεκτό/ή στον κόσμο. Με λίγα λόγια, το άτομο αποφεύγει, εξαλείφει, δεν παρατηρεί, πολλές φορές δρα επιθετικά ή και ερμηνεύει με απλοποιημένους τρόπους τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Θεωρείται, λοιπόν, πως κατ' αυτόν τον τρόπο το άτομο διατηρεί τη σωματική και ψυχολογική του απομόνωση αγνοώντας την πολιτισμική ετερότητα (Bennett, 2004; Bennett & Bennett, 2004; Hammer, et al., 2003; Καβαλλάρη, 2020; Spitzberg & Changnon, 2009).

Στο δεύτερο στάδιο, το οποίο χαρακτηρίζεται ως το στάδιο της άμυνας, το άτομο κατανοεί την ύπαρξη της πολιτισμικής ετερότητας, αλλά την υποβαθμίζει και την υποτιμά. Επεξηγηματικά, θεωρεί τη δική του κουλτούρα ως την πιο εξελιγμένη και καλή, ενώ οι άλλοι πολιτισμοί απλοποιούνται ως μειονεκτικές μορφές. Επίσης, ο κόσμος διαχωρίζεται στους «εμείς κι αυτοί», όπου ως «εμείς» θεωρούνται οι ανώτεροι κι ως «αυτοί» οι κατώτεροι. Από την μία, οι ανώτεροι πιστεύουν ότι η πολιτισμική ετερότητα είναι ένα εμπόδιο που χρειάζεται να υποχωρήσει για να διατηρήσουν τα προνόμιά τους, ενώ από την άλλη οι κατώτεροι προσπαθούν να προστατέψουν από τους γηγενείς τις πολιτισμικές τους ταυτότητες, αλλά και να αντισταθούν στην αφομοίωση. Ακόμη, μια παραλλαγή της άμυνας είναι η αντιστροφή, η οποία αν και εξακολουθεί να χωρίζει τον κόσμο σε «εμείς κι αυτοί», σταματούν να βλέπουν τον διαφορετικό πολιτισμό ως απειλή. Επομένως, μια λύση για τα προβλήματα που προκύπτουν σε αυτό το στάδιο είναι η αναγνώριση μιας κοινής ανθρώπινης ιδιότητας για όλους τους ανθρώπους (Bennett, 2004; Bennett & Bennett, 2004; Καβαλλάρη, 2020; Spitzberg & Changnon, 2009).

Στο τρίτο στάδιο, το οποίο είναι γνωστό ως το στάδιο της ελαχιστοποίησης της πολιτισμικής διαφοράς, η πολιτισμική ετερότητα ουδετεροποιείται, αντιμετωπίζοντας τα πολιτισμικά διαφορετικά άτομα ως ισότιμα. Επιπρόσθετα, οι διαφορές μεταξύ των ατόμων είναι επιφανειακές, με αποτέλεσμα η απόκρυψη των βαθιών πολιτισμικών διαφορών να οδηγήσει στο γεγονός ότι κάποιοι πολιτισμοί θα υποτιμηθούν, ενώ κάποιοι άλλοι θα εξιδανικευτούν. Γι' αυτό το λόγο το στάδιο αυτό παραμένει εθνοκεντρικό, μιας και το άτομο αν και ανέχεται την πολιτισμική ετερότητα, θεωρείται ανίκανο να αποδεχτεί πλήρως τους άλλους πολιτισμούς, αναμένοντας να διορθώσουν τη συμπεριφορά των υπολοίπων, ώστε να ανταποκριθούν στις προσδοκίες τους. Συγχρόνως, τα μέλη της μη κυρίαρχης ομάδας αποδέχονται την αφομοίωση (Bennett,

Στο τέταρτο στάδιο, το οποίο αναφέρεται ως το στάδιο της αποδοχής της πολιτισμικής διαφοράς, η κουλτούρα του ατόμου βιώνεται ως η μία από τις πολλές κοσμοθεωρίες. Ωστόσο, το άτομο αποδέχεται εν μέρει τους διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά δεν τους κρίνει αρνητικά με εθνοκεντρικό τρόπο και στερώντας την ανθρώπινη ιδιότητα του άλλου. Ακόμη, το άτομο στο στάδιο αυτό εξερευνά την πολιτισμική διαφορά δίνοντας της ιδιαίτερη αξία και κατανοώντας την ασάφεια, την οποία συνήθως προκαλείται. Το άτομο, όμως, αν και οφείλει να αποδέχεται την οπτική ενός διαφορετικού πολιτισμού, δεν πρέπει να χάνει τη δική του οπτική (Bennett, 2004; Bennett & Bennett, 2004; Hammer, et al., 2003; Καβαλλάρη, 2020).

Στο πέμπτο στάδιο, το λεγόμενο στάδιο της προσαρμογής στην πολιτισμική διαφορά, το άτομο αντιλαμβάνεται συμπεριφορές που αντιστοιχούν με άλλες κουλτούρες. Με λίγα λόγια, η κοσμοθεωρία του διευρύνεται εντάσσοντας με τη θέλησή του κι άλλες κουλτούρες, ώστε να επικοινωνεί πιο αποτελεσματικά. Ωστόσο, η προσαρμογή διαφέρει από την αφομοίωση, μιας και η αφομοίωση συνάδει με την εγκατάλειψη την αρχικής ταυτότητας και την αντικατάσταση της από την επικρατέστερη και κυρίαρχη κουλτούρα. Ενώ, η προσαρμογή δηλώνει ότι το άτομο επεκτείνει την οπτική και τη συμπεριφορά του για να προσαρμόζεται με τον καλύτερο τρόπο σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Bennett, 2004; Καβαλλάρη, 2020).

Στο έκτο και τελευταίο στάδιο, το οποίο αναφέρεται ως στάδιο της ενσωμάτωσης, το άτομο αντιλαμβάνεται την πολιτισμική του ταυτότητα ως μία συλλογική κατασκευή. Έτσι, το άτομο καταφέρνει να κινείται με μεγαλύτερη ευελιξία στα διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα, οφείλοντας να προσέχει επειδή έχει ενσωματώσει πολλές και διαφορετικές κοσμοθεωρίες, μήπως χάσει την πολιτισμική του ταυτότητα, ώστε να την επαναπροσδιορίσει. Το άτομο, λοιπόν, στο στάδιο αυτό ασκεί μεγάλη προσπάθεια για να συμφιλιώσει κάποιες φορές τις συγκρουόμενες πολιτισμικές οπτικές που έχει αφογκραστεί, με σκοπό να λειτουργήσει ως διαπολιτισμικός διαμεσολαβητής. Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι η θετική ενσωμάτωση ονομάζεται εποικοδομητική περιθωριοποίηση, ενώ όταν είναι αρνητική ονομάζεται σφραγισμένη περιθωριοποίηση, μιας και το άτομο ενώ έχει αποδεχτεί και ενσωματώσει πολλές κουλτούρες δε νιώθει άνετα με καμία (Bennett, 2017; Bennett, 2004; Bennett & Bennett, 2004; Hammer, et al., 2003; Καβαλλάρη, 2020).

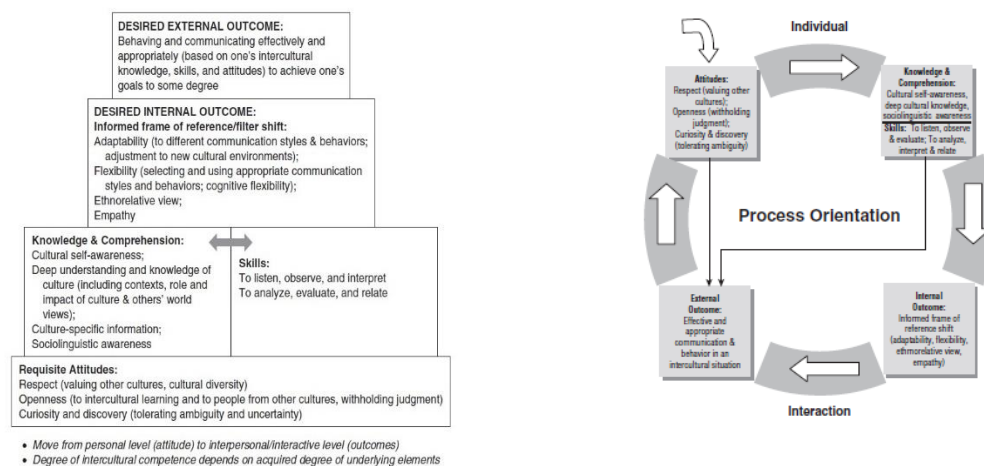
Με βάση τα παραπάνω, το μοντέλο του Bennett απαιτεί μια μεταβολή του συναισθήματος και της γνώσης για την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας και κατ' επέκταση την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής του ικανότητας. Γι' αυτό το λόγο, χρησιμοποιείται τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια για τη δημιουργία σχολικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Chen & Starosta, 1997; Καβαλλάρη, 2020).

3.7.2 Το Πυραμιδικό Μοντέλο και το Διαδικαστικό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής ικανότητας (Pyramid Model of Intercultural Competence & Process Model of Intercultural Competence) της Deardorff

Η Deardorff στη διπλωματική της εργασία το 2004 παρουσίασε τα αποτελέσματα μιας έρευνας που διεξήγαγε στις Ηνωμένες Πολιτείες για να ορίσει την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας. Στην έρευνα, αυτή, συμμετείχε μια ομάδα θεσμικών διαχειριστών στρατηγικών παγκοσμιοποίησης από την Αμερική, αλλά και μια ομάδα διαπολιτισμικών μελετητών, οι οποίοι ήταν γνωστοί διεθνώς. Από τη μία, η πρώτη ομάδα υποστήριζε τον ορισμό του Byram σχετικά με τη διαπολιτισμική ικανότητα, δηλαδή ότι το άτομο κατανοεί τον δικό του πολιτισμό, αλλά και τον πολιτισμό των άλλων αποκτώντας πολιτισμική ευαισθητοποίηση. Από την άλλη, η δεύτερη ομάδα υποστηρίζει τον ορισμό της Deardorff, δηλαδή ότι η διαπολιτισμική ικανότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικές καταστάσεις βασισμένο σε διαπολιτισμικές στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες (Deardorff, 2006).

Ακολούθως, τα ευρήματα συνέβαλαν στη δημιουργία ενός Πυραμιδικού Μοντέλου της Διαπολιτισμικής Ικανότητας, με βάση το οποίο η διαπολιτισμική ικανότητα κατηγοριοποιείται σε πέντε κατηγορίες. Στη βάση της πυραμίδας λαμβάνουν χώρα οι στάσεις «*attitudes*», στο επόμενο επίπεδο βρίσκονται οι γνώσεις «*knowledge*», ακολουθούν οι δεξιότητες «*skills*», στο τρίτο επίπεδο συνεχίζει το επιθυμητό εσωτερικό αποτέλεσμα «*desired internal outcome*» και τελειώνει με το επιθυμητό εξωτερικό αποτέλεσμα «*desired external outcome*» (Borghetti, 2011; Deardorff, 2006; 2009; Rompolá, 2016).

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»



Εικόνα 2: Το Πυραμικό Μοντέλο και το Διαδικαστικό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής ικανότητας της Deardorff (Πηγή: Deardorff, 2006)

Αρχικά, στο πρώτο επίπεδο της πυραμίδας το οποίο καταλαμβάνουν οι στάσεις, το άτομο αποδέχεται το πολιτισμικά διαφορετικό, ανέχεται την αβεβαιότητα και την ασάφεια και είναι δεκτικός απέναντι στη διαπολιτισμική γνώση και στα άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, χωρίς να τα διακρίνει. Ακόμη, το άτομο για να προχωρήσει στο επόμενο επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων πρέπει πρώτα να αναπτύξει τις στάσεις αυτές που θα τον ωθήσουν στην κατάκτηση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Έπειτα, στο δεύτερο επίπεδο αναφέρονται οι γνώσεις, οι οποίες σχετίζονται με την πολιτισμική επίγνωση, την πλήρη κατανόηση των άλλων πολιτισμών, των κοσμοθεωριών τους και της επίδρασης που έχουν στα άτομα. Συγχρόνως, οι δεξιότητες αφορούν την δυνατότητα του ατόμου να ακούει, να παρατηρεί, να ερμηνεύει, να αναλύει και να αξιολογεί τις γνώσεις που απέκτησε στο συγκεκριμένο επίπεδο. Ειδικότερα, στην αξιολόγηση συμβάλλει και η ανάπτυξη της δεξιότητας της κριτικής σκέψης. Έτσι, το άτομο δύναται να προχωρήσει στο επόμενο και τρίτο επίπεδο (Borghetti, 2011; Deardorff, 2006; 2009).

Το τρίτο επίπεδο είναι το επιθυμητό εσωτερικό αποτέλεσμα, στο οποίο περιλαμβάνεται η προσαρμοστικότητα στα πολλά και διαφορετικά είδη επικοινωνίας, το χαρακτηριστικό της ευελιξίας, της εθνοσχετικής κι όχι εθνοκεντρικής οπτικής των πραγμάτων, καθώς και της ενσυναίσθησης. Εν συνεχεία, στο τέταρτο επίπεδο λαμβάνει χώρα το επιθυμητό εξωτερικό αποτέλεσμα, το οποίο σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί και να συμπεριφέρεται, στηριζόμενο στις διαπολιτισμικές στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες έχουν αναπτυχθεί στα προηγούμενα επίπεδα.

Με λίγα λόγια, αναδεικνύεται η σύνδεση που υπάρχει μεταξύ των διαφόρων επιπέδων της πυραμίδας. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναγνωρίζει καλά τα διάφορα επίπεδα του Πυραμιδικού Μοντέλου της Διαπολιτισμικής Ικανότητας, ώστε να ξέρει ποιες στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας (Borghetti, 2011; Deardorff, 2006; 2009; Rompolá, 2016).

Επιπροσθέτως, η Deardorff επέλεξε κι ένα άλλο τρόπο για να παραθέσει τα στοιχεία της διαπολιτισμική ικανότητας. Ο τρόπος αυτός, είναι το Διαδικαστικό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας (Process Model of Intercultural Competence). Το μοντέλο αυτό, εμπεριέχει κάποιες έννοιες παρόμοιες με το Πυραμιδικό, αλλά παρατηρούνται διαφορές στη διαδικασία που ακολουθείται μεταξύ των διαφόρων στοιχείων, τα οποία συνθέτουν τη διαπολιτισμική ικανότητα και επισημαίνει την κίνηση από το προσωπικό στο διαπροσωπικό επίπεδο. Επιπλέον, η διαδικασία κατά την οποία αποκτείται η διαπολιτισμική ικανότητα είναι κυκλική, συνεχής και αέναη. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι τα συγκεκριμένα μοντέλα διαθέτουν κάποιους περιορισμούς, οπότε είναι αναγκαίο να διεξαχθούν κι άλλες έρευνες, οι οποίες να αποδεικνύουν τη χρησιμότητα αυτών των δύο μοντέλων στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας (Borghetti, 2011; Deardorff, 2006; 2009; Rompolá, 2016).

3.7.3 Το Μεθοδολογικό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας (Methodological Model of Intercultural Competence – MetMIC) της Borghetti (2008, 2011)

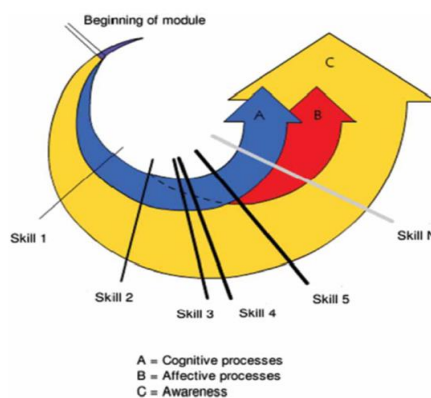
Το Μεθοδολογικό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας της Borghetti, είναι διαφορετικό από τα υπόλοιπα μοντέλα μιας και προτείνει ένα αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο είναι δομημένο κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αναφέρει τις φάσεις της διδασκαλίας, αλλά και τις διδακτικές μεθόδους, με βάση τις οποίες ενισχύεται η απόκτηση της διαπολιτισμικής ικανότητας. Επεξηγηματικά, δεν παραμένει μόνο ούτε στην απαρίθμηση των στοιχείων, τα οποία απαρτίζουν την διαπολιτισμική ικανότητα, αλλά ούτε στην απλή καταγραφή των σταδίων απόκτησης της διαπολιτισμικής ικανότητας, όπως προαναφέρθηκε στο μοντέλο του Bennett (Borghetti, 2013).

Ακολούθως, το συγκεκριμένο μοντέλο στηρίζεται στα βασικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ικανότητας, όπως οι δεξιότητες, οι γνώσεις, οι στάσεις και η επίγνωση. Τα στοιχεία, όμως, αυτά καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

αναδιατυπώνονται, λόγω της αναπτυξιακής και δυναμικής φύσης του μοντέλου αυτού, αλλά και της στοχοθεσίας του σχετικά με τη διαμόρφωση ενός αναλυτικού προγράμματος (Borghetti, 2011; 2013).

Ακολούθως, το μοντέλο, στην παρακάτω εικόνα, γίνεται κατανοητό κατά την ανάγνωσή του από τα αριστερά προς τα δεξιά. Τα δύο πιο μικρά βέλη αναδεικνύουν τις διδακτικές πρακτικές, οι οποίες στοχεύουν να ενεργοποιήσουν τις γνωστικές (Α) και συναισθηματικές (Β) διαδικασίες. Αντιθέτως, το πιο μεγάλο βέλος (C) παρουσιάζει το αποτέλεσμα της διδακτικής προσπάθειας, η οποία είναι η δόμηση της διαπολιτισμικής επίγνωσης. Συγχρόνως, οι γραμμές που διασχίζουν τα τρία αυτά βέλη αντιπροσωπεύουν τις δεξιότητες, τις οποίες θα αναπτύξουν τα άτομα μελλοντικά, βασιζόμενα στα συναισθηματικά και γνωστικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής ικανότητας και στις διδακτικές πράξεις. Ακόμη, το σχήμα βέλους, φανερώνει τη διαβίου ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, ακόμη και μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής διαδικασίας. Τέλος, το αυξανόμενο πλάτος, το οποίο παρατηρείται στα βέλη αναδεικνύει τη δυνατότητα απόκτησης της διαπολιτισμικής ικανότητας σε ικανοποιητικό επίπεδο, αλλά και την προτροπή στους εκπαιδευτικούς να έχουν ως βασική προτεραιότητα τη χρήση διδακτικών δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των γνωστικών διαδικασιών (Borghetti, 2013).



Εικόνα 3: Το Μεθοδολογικό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας της Borghetti

(Πηγή: Rompola, 2016)

Β΄ ΜΕΡΟΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βασικό σκοπό την μελέτη του βασικού στόχου της έρευνας για την διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας, και το βαθμό εφαρμογής της στη διδακτική πράξη δομήθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα για τη μελέτη, η οποία διεξήχθη:

1. Ποιες είναι οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής ικανότητας;
2. Ποιος είναι ο βαθμός της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με βάση τις γνώσεις και τις στάσεις που ήδη διαθέτουν;
3. Ποιες πρακτικές, βασισμένες στη διαπολιτισμική ικανότητα, εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην διδακτική τους πράξη;
4. Το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές, τα έτη υπηρεσίας και η ειδικότητα των εκπαιδευτικών δύνανται να επηρεάσουν το βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;

4.2 Ερευνητική διαδικασία – Δείγμα της έρευνας

Η δειγματοληπτική έρευνα αναφέρεται στη διαδικασία συλλογής του υπό μελέτη δείγματος από ένα πληθυσμό που απαντά στις παρατηρήσεις, έχει τα χαρακτηριστικά και διατηρεί τις στάσεις που μελετά μια έρευνα. Ο πληθυσμός της έρευνας αναφέρεται στο σύνολο όλων των πιθανών υποκειμένων που μπορεί να επιλεγεί το δείγμα. Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα μιας έρευνας αναφέρεται σε συγκεκριμένο αριθμό του συνολικού πληθυσμού, κατά προτίμηση σε αντιπροσωπευτικό αριθμό, το οποίο έχει κοινά χαρακτηριστικά. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας από το νομό Αττικής. Η διαδικασία της δειγματοληψίας που επιλέχθηκε ήταν η δειγματοληψία ευκολίας διότι τα άτομα επιλέχθηκαν λόγω ευκολίας πρόσβασης της ερευνήτριας στα στοιχεία επικοινωνίας τους.

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε και χορηγήθηκε στις φόρμες της Google (https://workspace.google.com/intl/en_ie/products/forms), για να μπορέσει να μοιραστεί ηλεκτρονικά σε μεγαλύτερη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, μιας και στάλθηκε ο σύνδεσμος σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής. Η συλλογή των ερωτηματολογίων ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2021 και τελείωσε τον Ιούλιο του 2022. Συλλέχθηκε δείγμα συνολικού αριθμού 146 εκπαιδευτικών.

Το 89,73% ήταν γυναίκες και το 10,27% ήταν άνδρες. Η ηλικία των εργαζομένων κυμάνθηκε από 25 ετών και άνω. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 41,1% δήλωσαν πως ανήκουν στο ηλικιακό εύρος 46–55 ετών και ακολούθως, το 23,97% δήλωσαν πως ανήκουν στο ηλικιακό εύρος 36–45 ετών, το 18,49% κάτω των 35 ετών και το 16,44% που αποτελεί το μικρότερο ποσοστό δήλωσε ηλικίας άνω των 55 ετών.

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, περίπου ένας στους δύο εκπαιδευτικούς (54,79%) δήλωσε κάτοχος πτυχίου πανεπιστημίου ή τεχνικής σχολής, το 40,41% δήλωσε κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος και το 4,79% κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών.

Το εκπαιδευτικό προσωπικό της έρευνας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αρκετά έμπειρο. Το 43,84% δήλωσε άνω των 21 ετών εκπαιδευτικής υπηρεσίας, το 33,56% δήλωσε πως έχει 11 έως 20 έτη υπηρεσίας και το υπόλοιπο 22,6% δήλωσε πως έχει λιγότερα από 10 έτη υπηρεσίας. Στην έρευνα υπήρξαν συμμετοχές από πληθώρα ειδικοτήτων.

Το μεγαλύτερο ποσοστό (77,40%) καταλάμβαναν οι δάσκαλοι και με μικρότερα ποσοστά εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Το 8,9% ήταν δάσκαλοι ξένων γλωσσών, το 2,05% ήταν δάσκαλοι μουσικής, το 3,42% ήταν δάσκαλοι πληροφορικής, το 4,11% ήταν γυμναστές, το 2,74% ήταν δάσκαλοι εικαστικών και το 1,37% δήλωσε πως ανήκει σε μια άλλη από τις προαναφερθείσες κατηγορίες.

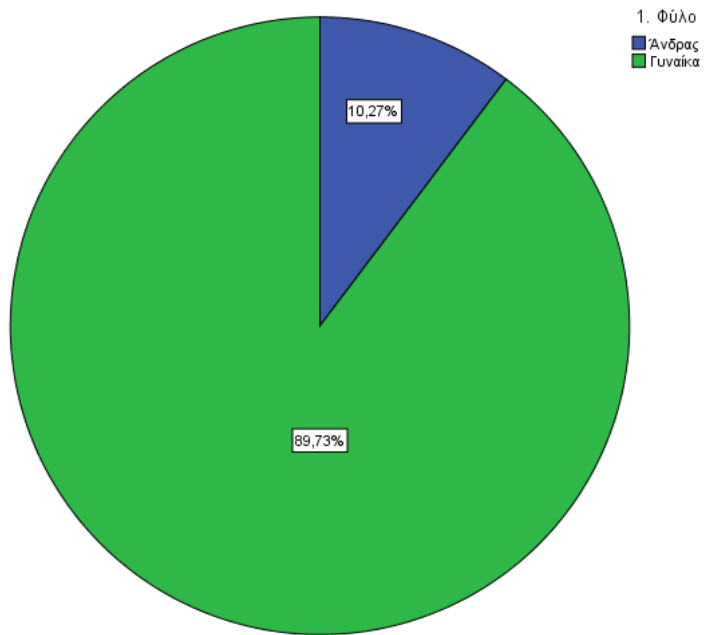
Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων με ποσοστό 85,62% δήλωσε πως διδάσκει σε τμήμα που υπάρχουν μαθητές που δεν είναι ελληνικής καταγωγής. Ωστόσο ένα ποσοστό της τάξης του 14,38% δεν διδάσκει σε μαθητές που δεν είναι ελληνικής καταγωγής.

Ο συγκεντρωτικός πίνακας των ανωτέρω και τα σχετικά διαγράμματα δίνονται ακολούθως:

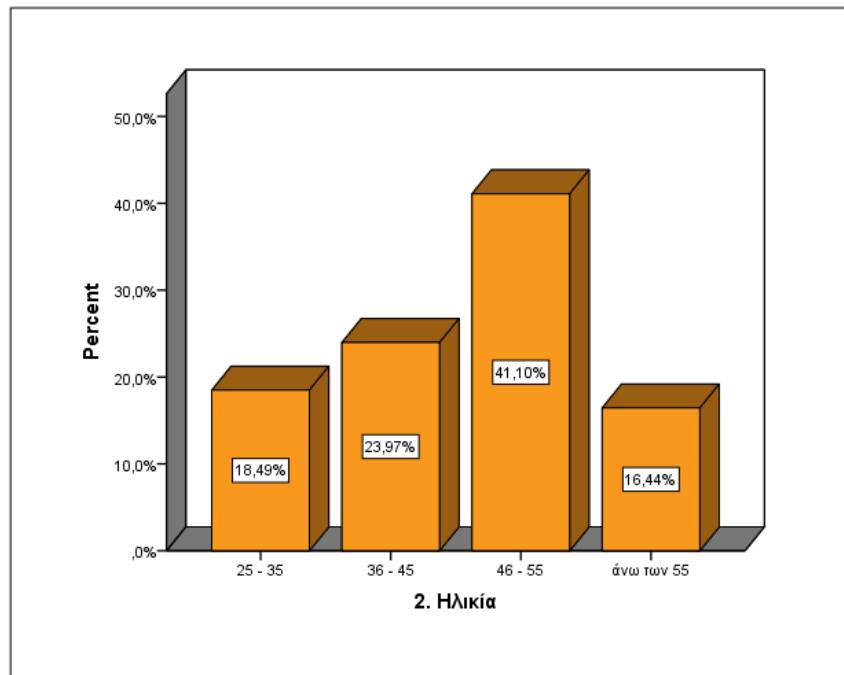
Πίνακας 1. Προφίλ δείγματος

		n	%	
1. Φύλο	Άνδρας	15	10,27%	
	Γυναίκα	131	89,73%	
2. Ηλικία	25 – 35	27	18,49%	
	36 – 45	35	23,97%	
	46 – 55	60	41,10%	
	άνω των 55	24	16,44%	
3. Σπουδές	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	80	54,79%	
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	59	40,41%	
	Διδακτορικό δίπλωμα	7	4,79%	
4. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	1-10	33	22,60%	
	11-20	49	33,56%	
	21 και άνω	64	43,84%	
5. Ειδικότητα	Εκπαιδευτικός	113	77,40%	
	Δάσκαλος ξένων γλωσσών	13	8,90%	
	Μουσικός	3	2,05%	
	Δάσκαλος Πληροφορικής	5	3,42%	
	Γυμναστής	6	4,11%	
	Δάσκαλος Εικαστικών	4	2,74%	
	Άλλο	2	1,37%	
6. Διδάσκετε σε τμήμα όπου υπάρχουν μαθητές/μαθήτριες που δεν είναι ελληνικής καταγωγής;	Ναι	125	85,62%	
	Όχι	21	14,38%	

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

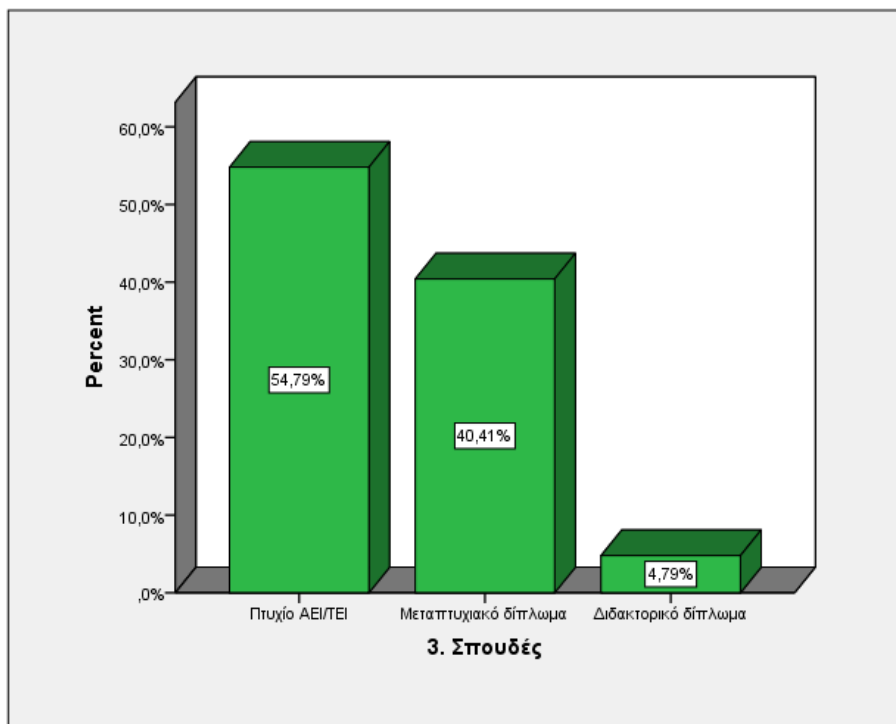


Διάγραμμα 1. Φύλο

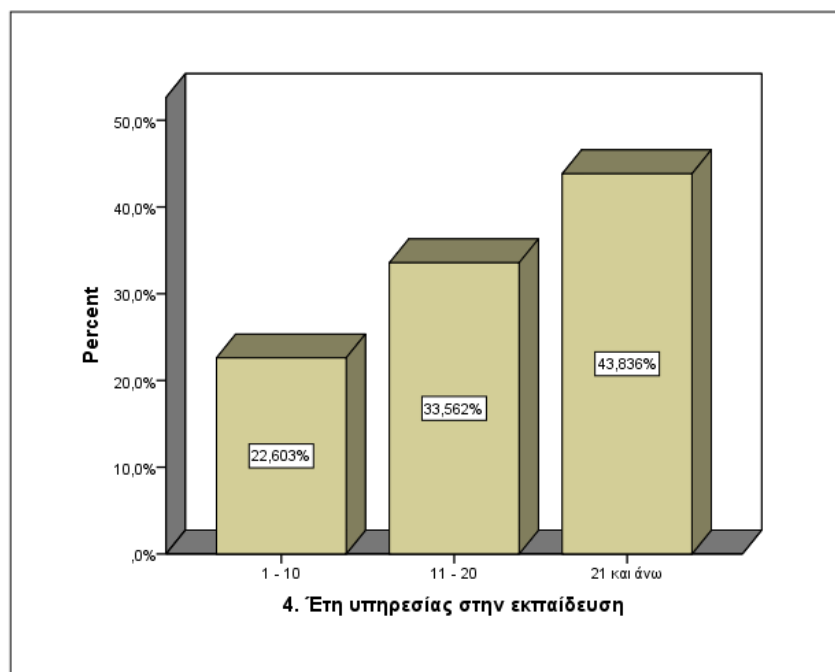


Διάγραμμα 2. Ηλικία

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

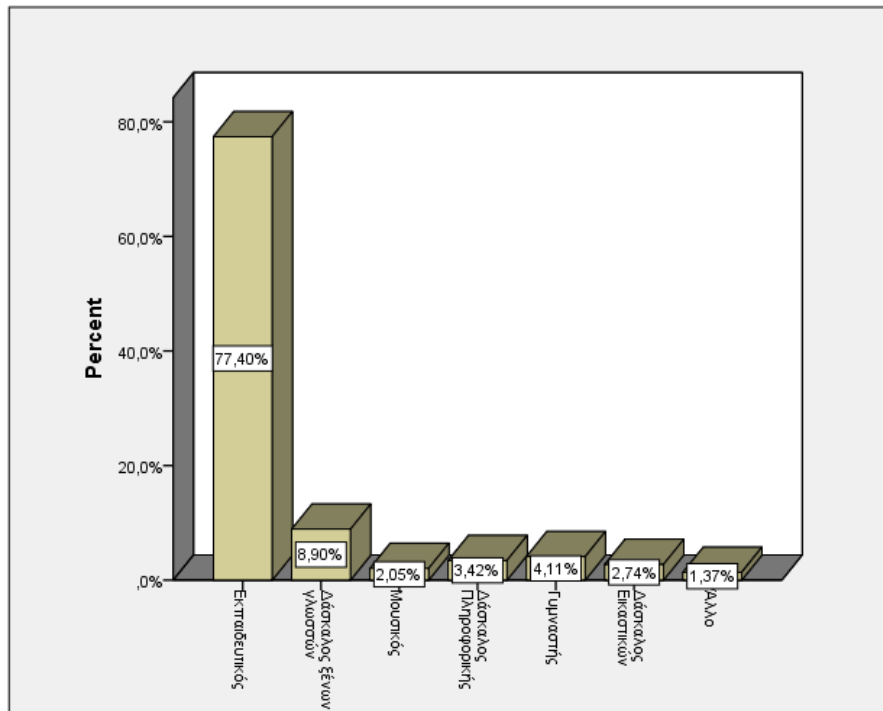


Διάγραμμα 3. Σπουδές

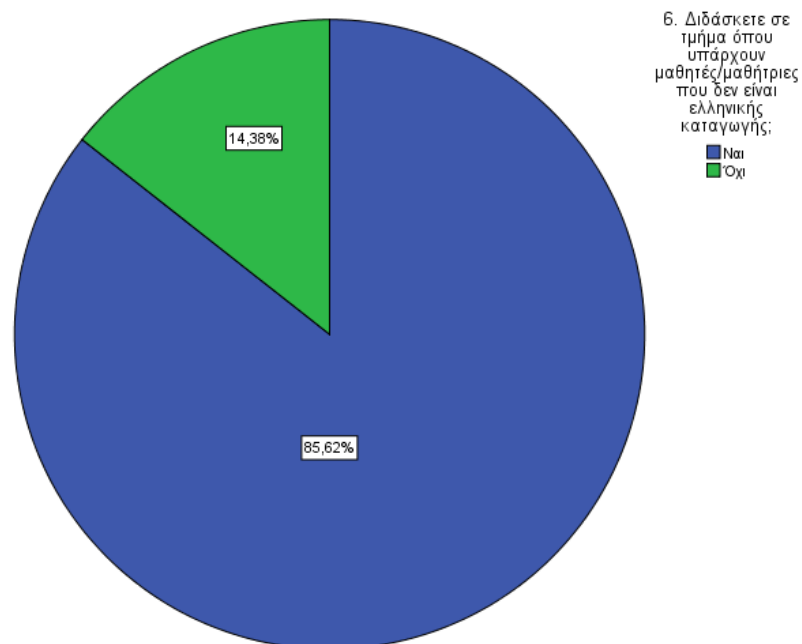


Διάγραμμα 4. Έτη υπηρεσίας

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»



Διάγραμμα 5. Ειδικότητα



Διάγραμμα 6. Διδασκαλία σε τμήμα με μαθητές που δεν είναι ελληνικής καταγωγής

4.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Μέσα από μια πληθώρα ερευνητικών εργαλείων για συλλογή δεδομένων, τα οποία υπάρχουν στη βιβλιογραφία επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο ως καταλληλότερο, μιας και αποτελεί ένα μέσο το οποίο έχει μια σειρά πλεονεκτημάτων, όπως τα παρακάτω:

- μπορούν να αποσταλούν σε μεγάλο αριθμό ατόμων
- είναι εύχρηστα και δημιουργούνται εύκολα
- δεν υπάρχει επιρροή στις απαντήσεις από τον ερευνητή
- είναι λιγότερο χρονοβόρα μέθοδος συλλογής δεδομένων
- οι ερωτώμενοι έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα και ανώνυμα
- οι τρόποι ανάλυσης των αποτελεσμάτων είναι τυποποιημένοι (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015).

Το ερωτηματολόγιο, που διεξάχθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, κατασκευάστηκε σε τέσσερις ενότητες μετά από μελέτη της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στα έργα της Darla Deardoff (2006, 2009, 2011, 2012, 2015a, b, 2018), η οποία αναφέρεται εκτεταμένα τόσο στη διαπολιτισμική ικανότητα, όσο και στις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την κατάκτηση και την ανάπτυξή της. Επίσης, αρκετά σημαντική για την κατασκευή του ερωτηματολογίου ήταν η αξιοποίηση στοιχείων από ερωτηματολόγια διδακτορικών ερευνών, τα οποία σχετίζονται με την διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, στο ερωτηματολόγιο υπήρχε ένα εισαγωγικό κείμενο, το οποίο αναφερόταν στον τίτλο της μελέτης, αλλά και στον σκοπό διεξαγωγής της. Στα πλαίσια συμμόρφωσης στο πρωτόκολλο και στους κανόνες Ηθικής και Δεοντολογίας που διέπουν όλες τις ερευνητικές εργασίες, διατηρήθηκε η πλήρης ανωνυμία των συμμετεχόντων. Μέσα στο ενημερωτικό σημείωμα, επισημαίνονταν η παραπάνω πληροφορία προς αποφυγή παρερμηνεύσεων.

Εν συνεχεία, στην πρώτη ενότητα (ερωτήσεις 1-6) οι ερωτώμενοι συμπληρώνουν ερωτήσεις σχετικά με τα προσωπικά και δημογραφικά στοιχεία τους. Τέτοια στοιχεία είναι το φύλο, η ηλικία, οι σπουδές, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, η ειδικότητα, καθώς και αν το τμήμα που διδάσκουν απαρτίζεται από μαθητές/ μαθήτριες που δεν

είναι ελληνικής καταγωγής. Σκοπός του τμήματος αυτού αποτελεί η συλλογή όλων των βασικών στοιχείων που αποτελούν το προφίλ του δείγματος.

Ακολούθως, στη δεύτερη ενότητα (ερωτήσεις 7-14) οι ερωτώμενοι διερωτώνται για τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής ικανότητας για να γίνει αντιληπτό πώς την αντιλαμβάνονται. Κάποια παραδείγματα είναι ο σεβασμός των ατόμων με διαφορετική κουλτούρα, η αποδοχή τους και η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας μαζί τους. Σε αυτό το σημείο, οι εκπαιδευτικοί απαντούσαν με «Ναι» και «Όχι».

Επιπρόσθετα, στην τρίτη ενότητα (ερωτήσεις 15-26) περιλαμβάνονται ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονται με την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών απέναντι στην διαπολιτισμική ικανότητα, για να παρατηρηθεί αν κατανοούν και ενστερνίζονται την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας. Στην ενότητα, αυτή, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert και οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να επιλέξουν ανάμεσα στις απαντήσεις «Καθόλου», «Λίγο», «Αρκετά», «Πολύ», «Πάρα πολύ».

Τέλος, στην τέταρτη ενότητα (ερωτήσεις 27-39) αναφέρονται κάποιες πρακτικές, οι οποίες, αν χρησιμοποιούνται στην τάξη, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και στην μαθήτριά να ευαισθητοποιηθούν. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να αυξήσουν τη δική τους διαπολιτισμική ικανότητα. Οι ερωτήσεις στην ενότητα αυτή ήταν ποιοτικές. Στις συγκεκριμένες πρακτικές, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να απαντήσουν με «Ναι» ή «Όχι».

4.4 Αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερωτηματολογίου

Για την εξασφάλιση των έγκυρων αποτελεσμάτων σε μία έρευνα, είναι πολύ σημαντικό να χρησιμοποιούνται ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων, τα οποία πρωτίστως έχουν περάσει έλεγχο για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Η αξιοπιστία αναφέρεται στην συνέπεια η οποία προκύπτει από την συχνή επανάληψη και αναπαραγωγή των μετρήσεων που δίνουν συστηματικά τα ίδια ή παρόμοια αποτελέσματα, μειώνοντας το τυχαίο σφάλμα. Η εγκυρότητα, αναφέρεται στον βαθμό που το ερευνητικό εργαλείο μελετά όντως τις έννοιες για τις οποίες προορίζεται.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, όπως αναφέρθηκε πρωτίστως, αποτελεί εγχειρίδιο έρευνας σε άλλα επιστημονικά άρθρα. Η επιλογή ερωτηματολογίου που έχει χρησιμοποιηθεί σε άλλες προγενέστερες έρευνες παρόμοιου

ερευνητικού ενδιαφέροντος το καθιστά έγκυρο για χρήση σε όλες τις έρευνες παρόμοιου περιεχομένου.

Για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου εφαρμόστηκε ο έλεγχος του Cronbach's alpha για τις ερωτήσεις της ενότητας «Γ. Αυτοαξιολόγηση διαπολιτισμικής ικανότητας» καθώς αποτελεί την μόνη ενότητας της οποίας οι ερωτήσεις είναι βαθμονομημένη κλίμακα. Η τιμή του ελέγχου προέκυψε 0,816 (81,6%) κρίνοντας το αξιόπιστο και κατάλληλο για χρήση στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα που περιέχει τις συγκρίσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών βάσει των δημογραφικών τους στοιχείων.

4.5 Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν και καταχωρήθηκαν σε ειδικό στατιστικό πρόγραμμα (IBM SPSS Statistics, V21) για την επεξεργασία και την ανάλυσή τους. Η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων που επιλέχθηκε ήταν η ποσοτική ανάλυση η πλέον κατάλληλη μέθοδος για διερεύνηση κοινωνικών φαινομένων με αντικειμενικές μετρήσεις και αριθμητικές αναλύσεις. Στις ποσοτικές έρευνες ο ερευνητής προσεγγίζει ένα θέμα που υπάρχει ήδη γνώση γύρω από αυτό και σκοπό έχει την προώθηση και την εξέλιξη της γνώσης. Τα βασικά χαρακτηριστικά που ανέδειξαν την ποσοτική έρευνα ως την καταλληλότερη για την παρούσα εργασία ήταν τα εξής:

- Σταθερή μορφή
- Δίνει τη δυνατότητα σύγκρισης διάφορων χαρακτηριστικών για μεγάλο αριθμό δείγματος
- Φανερώνει γενικές τάσεις
- Μπορεί να εφαρμοστεί σε μεγάλο δείγμα (με πολλά υποκείμενα)
- Οι ερευνητικές υποθέσεις με θεωρητικό υπόβαθρο μπορούν να ελεγχτούν με αυστηρούς και έγκυρους ελέγχους
- Η δομή της εφαρμόζεται σε χαρακτηριστικά που διαφοροποιούνται στις περιπτώσεις που περιλαμβάνονται στο δείγμα
- Επιτρέπει συσχετισμό μεταξύ των μεταβλητών για την ανάδειξη των γενικών τάσεων
- Επιτρέπει την επιβεβαίωση ή την απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων
- Εστιάζει στην μέτρηση θεωρητικών εννοιών με χρήση εργαλείων (πχ. ερωτηματολόγιο)

- Πολύ θεωρητικές έννοιες μπορούν να μετρηθούν και να οριοθετηθούν
- Επικεντρώνεται σε πολύ συγκεκριμένα ερωτήματα που μεταφράζονται στη σύνδεση συγκεκριμένων μεταβλητών.

Σημαντικό μειονέκτημα της ποσοτικής έρευνας αποτελεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε διαχρονικό φάσμα ενώ στην ουσία οι παρατηρήσεις αφορούν ένα πείραμα που εφαρμόστηκε μόνο μία φορά. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να γίνεται προσεκτική χρήση των ελέγχων και τα αποτελέσματα θα πρέπει να διατυπώνονται συνετά.

Αρχικά, για το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, που περιέχει ερωτήσεις για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, δημιουργήθηκαν διαγράμματα πίτας και ραβδογράμματα. Για το δεύτερο μέρος το ερωτηματολογίου, το οποίο αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δημιουργήθηκαν διαγράμματα πίτας. Για το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, το οποίο αποτελεί και απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δημιουργήθηκε πίνακας μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων και έπειτα από ταξινόμηση με βάση τη συμφωνία των εκπαιδευτικών σε κάθε ισχυρισμό δημιουργήθηκε και το αντίστοιχο διάγραμμα για την βέλτιστη κατανόηση των αποτελεσμάτων. Για τέταρτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου και το οποίο απαντά στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, δημιουργήθηκαν διαγράμματα πίτας.

Για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά τις συγκρίσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση τους, εφαρμόστηκαν μη παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι. Για την σύγκριση του φύλου, που αποτελεί δίτιμη κατηγορική μεταβλητή, με τις προτάσεις αυτοαξιολόγησης, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος των Mann-Whitney σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$ ελέγχοντας ως προς την εφαρμογή τους τις εξής υποθέσεις:

H0: Οι απόψεις των ανδρών δεν διαφέρουν από τις απόψεις των γυναικών

H1: Οι απόψεις των ανδρών διαφέρουν από τις απόψεις των γυναικών

Για τις υπόλοιπες συγκρίσεις των κατηγορικών μεταβλητών με παραπάνω από δύο κατηγορίες, εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος των Kruskal- Wallis σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ελέγχοντας ως προς την εφαρμογή τους τις εξής υποθέσεις:

Ηλικία:

H0: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν διαφέρουν μεταξύ των ηλικιακών ομάδων

H1: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν μεταξύ των ηλικιακών ομάδων

Σπουδές:

H0: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν διαφέρουν μεταξύ των επιπέδων εκπαίδευσης

H1: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν μεταξύ των επιπέδων εκπαίδευσης

Έτη υπηρεσίας:

H0: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν διαφέρουν μεταξύ των ετών υπηρεσίας

H1: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν μεταξύ των ετών υπηρεσίας

Ειδικότητα:

H0: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν διαφέρουν μεταξύ των ειδικοτήτων

H1: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν μεταξύ των ειδικοτήτων

4.6 Περιορισμοί της έρευνας

Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται η δυσκολία χορήγησης ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να συλλεχθεί ένας μικρός αριθμός ερωτηματολογίων. Σε αυτό το γεγονός, συνέβαλε η επικράτηση, κατά το διάστημα διεξαγωγής της έρευνας, της πανδημίας COVID-19. Επεξηγηματικά, η γρήγορη μετάδοση του ιού προέβλεπε το συνεχές κλείσιμο των σχολείων, την άρνηση των Διευθυντών/Διευθυντριών για συγκατάθεση χορήγησης και την ελαχιστοποίηση-απαγόρευση στην πλειονότητα των σχολείων του μοιράσματος φωτοτυπιών, σύμφωνα και με τις Εγκυκλίους που στάλθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας. Επομένως, η έρευνα πραγματοποιήθηκε μόνο σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σημαντικός περιορισμός που προέκυψε κατά την επεξεργασία των δεδομένων και τις συγκρίσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών συντέλεσε και η ανομοιομορφία

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

των εκπαιδευτικών στα επιμέρους δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Οι γυναίκες του δείγματος υπερετερούσαν σε πλήθος σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Επίσης οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ήταν πολλοί λίγοι σε αριθμό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης. Αυτό το γεγονός δημιουργεί το περιορισμό αδυναμίας γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον γενικότερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς/δασκάλους του δημοτικού σχολείου του Νομού Αττικής. Οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της πρωτεύουσας θα μπορούσαν να διαφέρουν άρδην από τις απόψεις και τις διαπολιτισμικές ικανότητες των εκπαιδευτικών στην περιφέρεια ή και σε νησιά με έντονη μεταναστευτική κίνηση. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της έρευνας θα ήταν καλό να μελετηθούν με προσοχή και με δεδομένο ότι αφορούν περιπτώσεις και απόψεις από μια μεγάλη άκρως αστική περιοχή και όχι από όλη την Ελλάδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Χαρακτηριστικά διαπολιτισμικής ικανότητας (1^ο ερευνητικό ερώτημα)

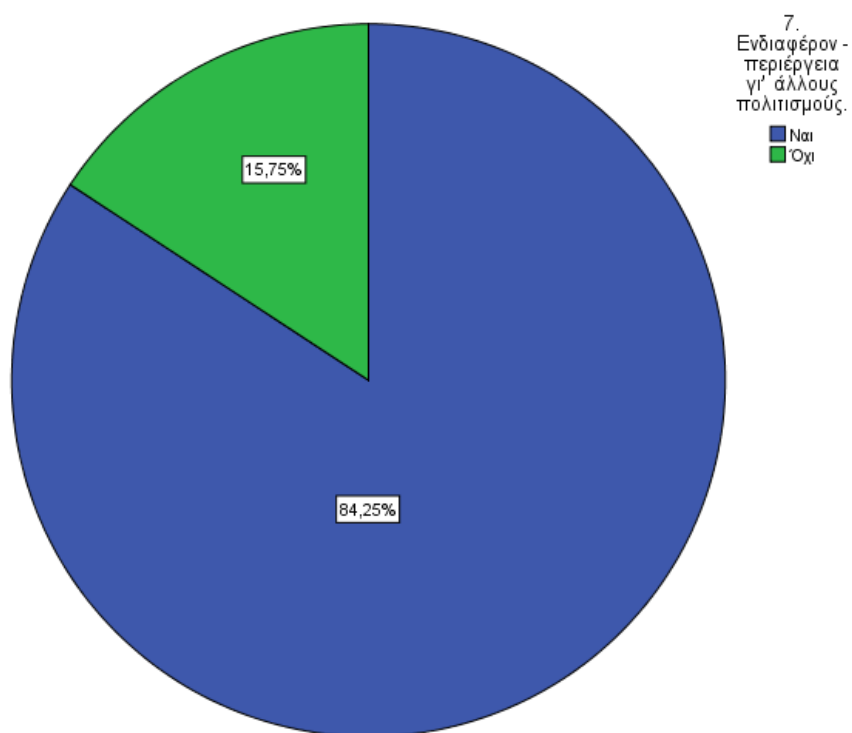
Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν μια σειρά από χαρακτηριστικά ως προς τη σύνδεσή τους με τον όρο διαπολιτισμική ικανότητα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας (84,25%) δήλωσαν πως το ενδιαφέρον και η περιέργεια για άλλους πολιτισμούς αποτελεί χαρακτηριστικό σύνδεσης με τον όρο διαπολιτισμική ικανότητα (διάγραμμα 7). Το 84,93% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως η γνώση για τις ιδιαιτερότητες του πολιτισμού που ανήκει ο καθένας είναι επίσης ένα από τα χαρακτηριστικά σύνδεσης (διάγραμμα 8). Την ικανότητα θέασης του κόσμου από τα μάτια του άλλου έκριναν ως ένα χαρακτηριστικό σύνδεσης το 84,25% των εκπαιδευτικών, ενώ το 15,75% δήλωσε πως δεν αποτελεί χαρακτηριστικό σύνδεσης με τον όρο διαπολιτισμική ικανότητα (διάγραμμα 9).

Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά διαπολιτισμικής ικανότητας

		n	%
6. Διδάσκετε σε τμήμα όπου υπάρχουν μαθητές/μαθήτριες που δεν είναι ελληνικής καταγωγής;	Ναι	125	85.6%
	Όχι	21	14.4%
7. Ενδιαφέρον - περιέργεια γι' άλλους πολιτισμούς.	Ναι	123	84.2%
	Όχι	23	15.8%
8. Γνώση των ιδιαιτεροτήτων του πολιτισμού στον οποίο ανήκει ο καθένας.	Ναι	124	84.9%
	Όχι	22	15.1%
9. Ικανότητα θέασης του κόσμου μέσα από τα μάτια του άλλου.	Ναι	123	84.2%
	Όχι	23	15.8%
10. Προσαρμογή της συμπεριφοράς κάποιου ανάλογα με το πολιτισμικό περιβ7ν στο οποίο βρίσκεται.	Ναι	119	81.5%
	Όχι	27	18.5%
11. Σεβασμός προς τους ανθρώπους από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον.	Ναι	141	96.6%

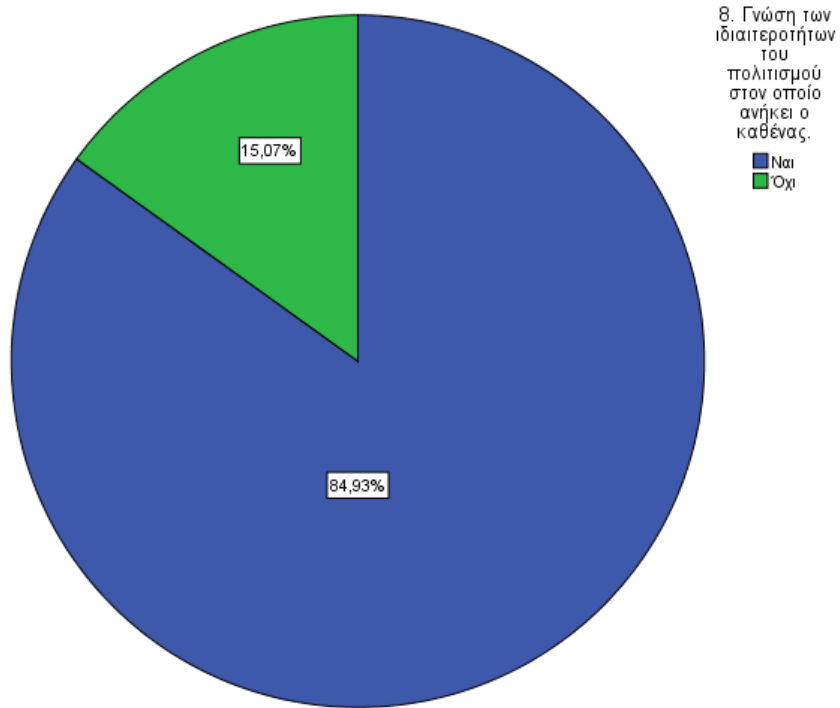
«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

	Όχι	5	3.4%
12. Αποδοχή των ανθρώπων με άλλη κουλτούρα.	Ναι	136	93.2%
	Όχι	10	6.8%
13. Ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας με ανθρώπους από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον.	Ναι	134	91.8%
	Όχι	12	8.2%
14. Γνώση ξένων γλωσσών	Ναι	83	56.8%
	Όχι	63	43.2%

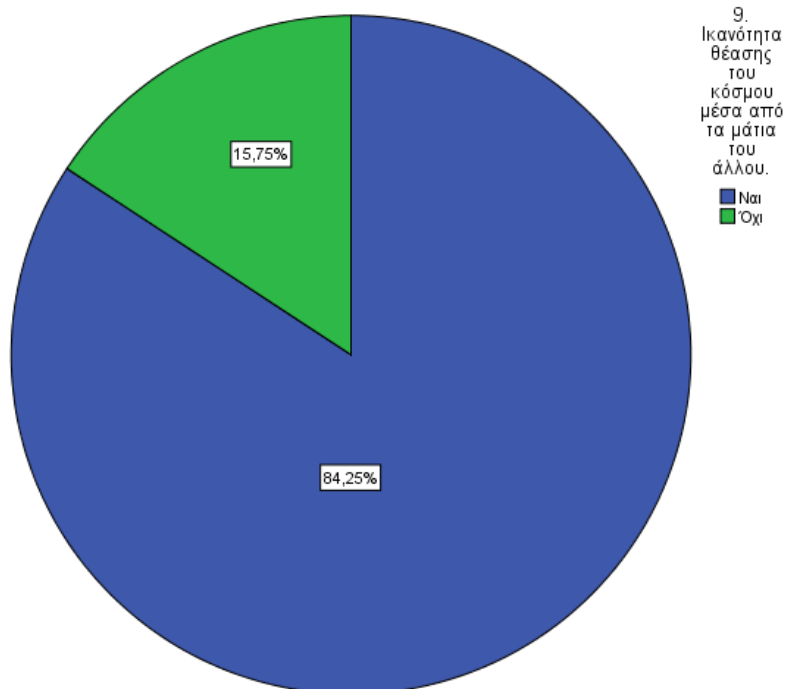


Διάγραμμα 7. Ενδιαφέρον/ περιέργεια για άλλους πολιτισμούς

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»



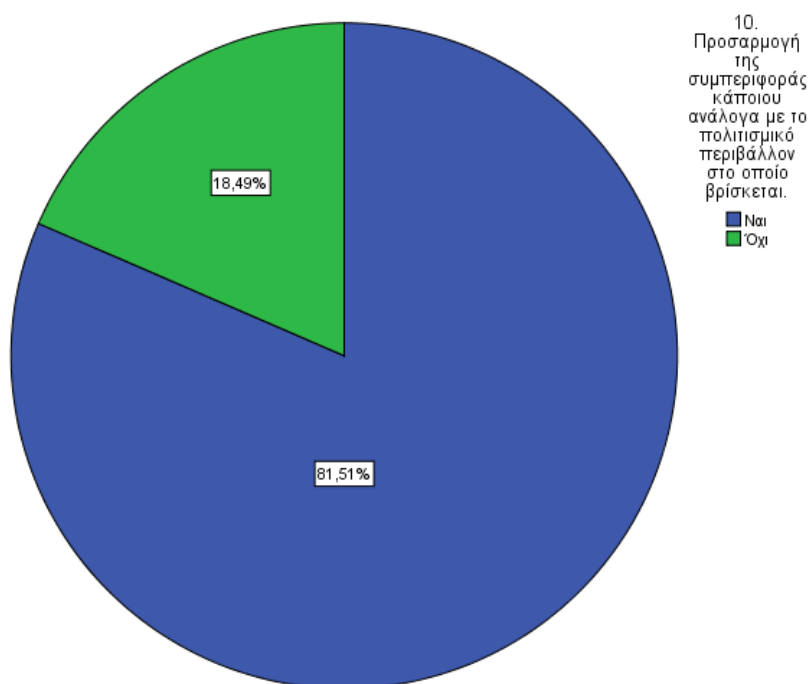
Διάγραμμα 8. Γνώση των ιδιαιτεροτήτων του πολιτισμού στον οποίο ανήκει ο καθένας



Διάγραμμα 9. Ικανότητα θέασης του κόσμου από τα μάτια του άλλου

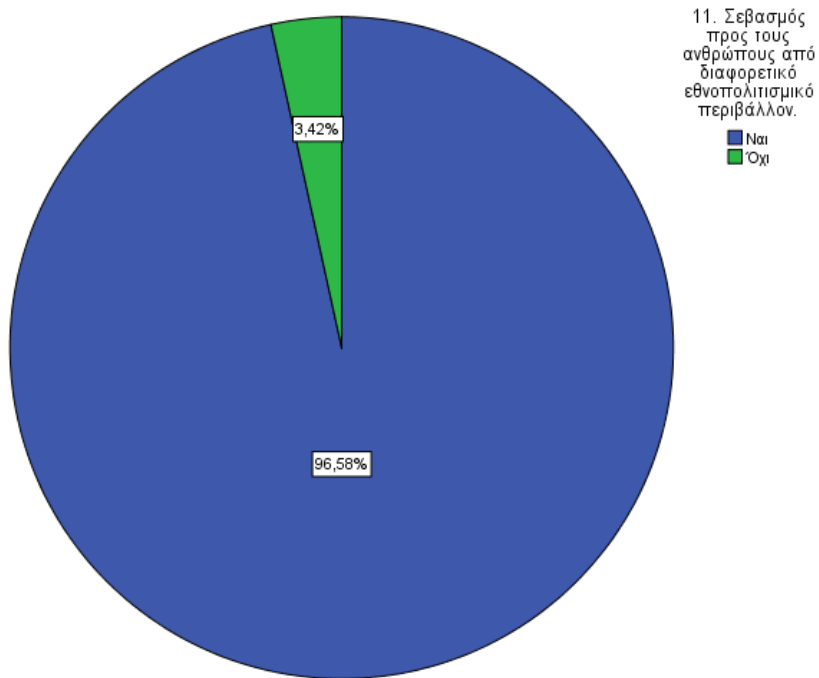
«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

Στη συνέχεια, το χαρακτηριστικό της προσαρμογής της συμπεριφοράς κάποιου ανάλογα με το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται αποτέλεσε για το 81,51% χαρακτηριστικό σύνδεσης (διάγραμμα 10). Για την συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 96,58% ο σεβασμός προς τους ανθρώπους από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον, αποτελεί χαρακτηριστικό σύνδεσης με τον όρο διαπολιτισμική ικανότητα. Το 3,42% δήλωσε την άρνησή του (διάγραμμα 11). Παρόμοια τα συμπεράσματα και για το χαρακτηριστικό της αποδοχής των ανθρώπων με άλλη κουλτούρα. Το 93,15% συμφώνησε πως αποτελεί όρο σύνδεσης (διάγραμμα 12).

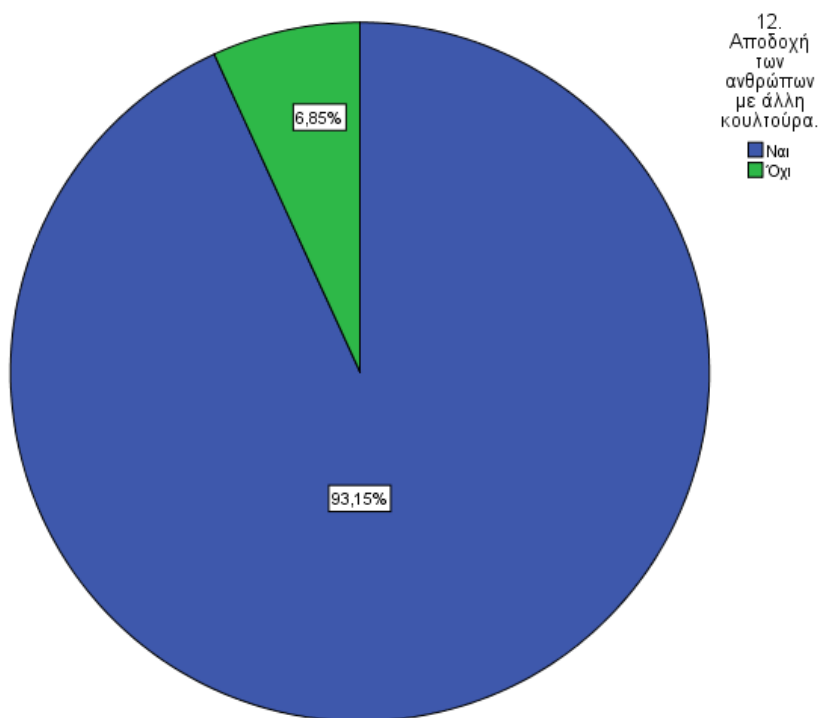


Διάγραμμα 10. Προσαρμογή της συμπεριφοράς κάποιου ανάλογα με το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»



Διάγραμμα 11. Σεβασμός προς τους ανθρώπους από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον

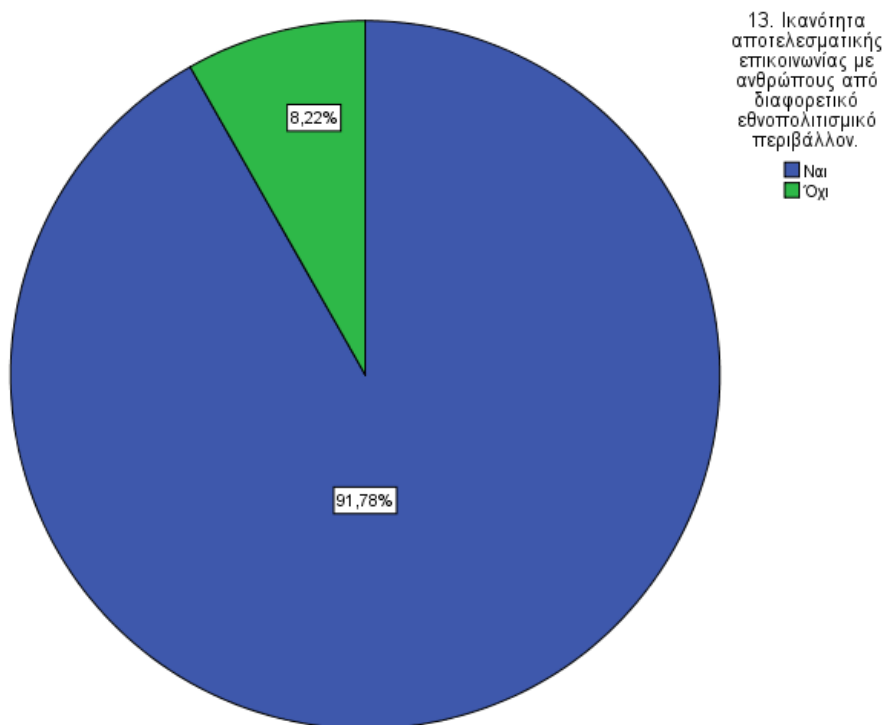


Διάγραμμα 12. Αποδοχή των ανθρώπων με άλλη κουλτούρα

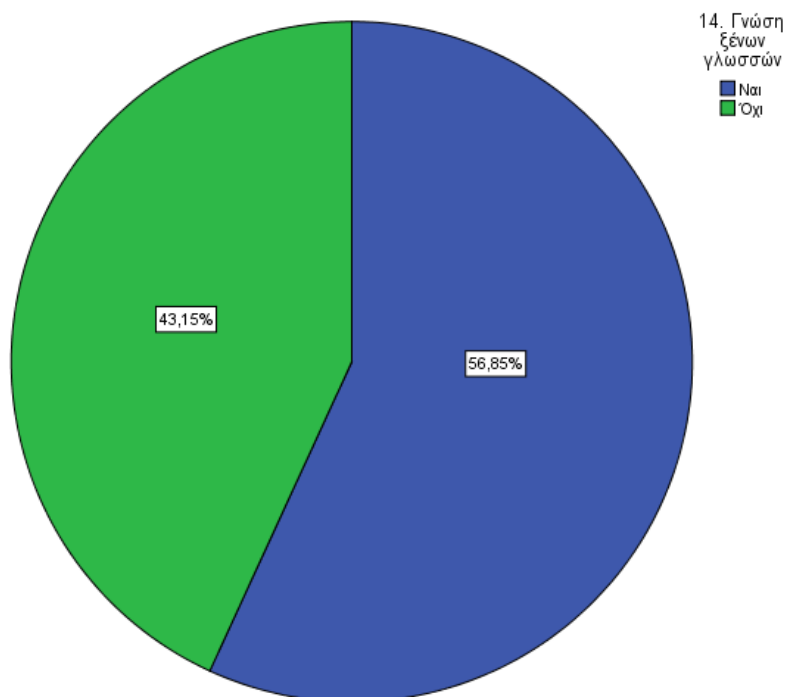
Ακολούθως, διαπιστώθηκε πως και η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας με ανθρώπους από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον αποτελεί χαρακτηριστικό

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

σύνδεσης για το 91,78% των εκπαιδευτικών (διάγραμμα 13). Από την άλλη, η γνώση ξένων γλωσσών φάνηκε να διχάζει τους εκπαιδευτικούς. Το 56,85% δήλωσε πως αποτελεί χαρακτηριστικό σύνδεσης ενώ το 43,15% πως δεν αποτελεί (διάγραμμα 14).



Διάγραμμα 13. Ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας με ανθρώπους από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον



Διάγραμμα 14. Γνώση ξένων γλωσσών

5.2 Αυτοαξιολόγηση διαπολιτισμικής ικανότητας (2^ο ερευνητικό ερώτημα)

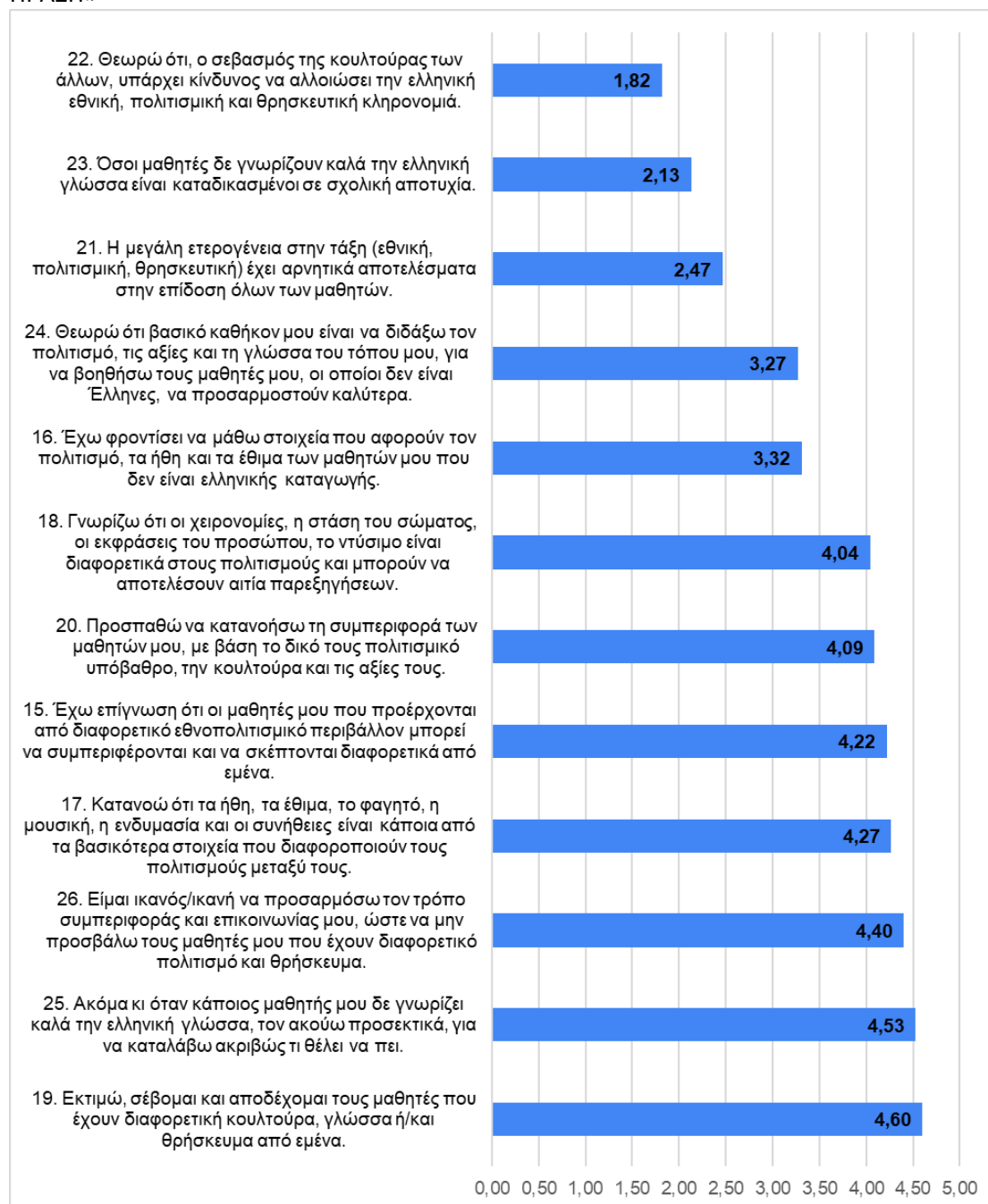
Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν μια σειρά από προτάσεις που σκοπό είχαν να αξιολογήσουν την διαπολιτισμική τους ικανότητα, λαμβάνοντας υπόψη τα τμήματα του σχολείου τους, τα οποία περιέχουν μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο από το δικό τους. Σημαντική συμφωνία με μέσο όρο 4,22, δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την επίγνωσή τους ότι οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να συμπεριφέρονται και να σκέπτονται διαφορετικά από εκείνους. Μέτρια συμφωνία με μέσο όρο 3,32, σημειώθηκε ως προς τη πρόταση ότι έχουν φροντίσει να μάθουν στοιχεία που αφορούν τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα των μαθητών που δεν είναι ελληνικής καταγωγής. Σημαντική συμφωνία με μέσο όρο 4,27, σημειώθηκε ως προς τον ισχυρισμό της κατανόησης που υποδεικνύεται για τα ήθη, τα έθιμα, το φαγητό, τη μουσική, την ενδυμασία και τις συνήθειες ως κάποια από τα βασικότερα στοιχεία που διαφοροποιούν τους πολιτισμούς μεταξύ των μαθητών. Η πρόταση που σημείωσε τη μεγαλύτερη συμφωνία ήταν η εξής: «Εκτιμώ, σέβομαι και αποδέχομαι τους μαθητές που έχουν διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα ή/και θρήσκευμα από εμένα», με μέσο όρο 4,6 και η οποία υποδεικνύει τα μεγάλα επίπεδα σεβασμού των εκπαιδευτικών απέναντι στο διαφορετικό. Η πρόταση που σημείωσε τη μικρότερη συμφωνία ήταν η εξής:

«Θεωρώ ότι, ο σεβασμός της κουλτούρας των άλλων, υπάρχει κίνδυνος να αλλοιώσει την ελληνική εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική κληρονομιά» με μέσο όρο 1,82 και η οποία κάνει έκδηλη την εναντίωση των εκπαιδευτικών απέναντι στον πιθανό κίνδυνο αλλοίωσης της ελληνικής πραγματικότητας. Η αξιολόγηση των προτάσεων για την αυτοαξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας δίνεται στον παρακάτω πίνακα. Στο διάγραμμα 15 δίνεται η ταξινόμηση των προτάσεων για την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς τις διαπολιτισμικές τους ικανότητες.

Πίνακας 3. Αξιολόγηση προτάσεων για αυτοαξιολόγηση διαπολιτισμικής ικανότητας

	M.T.	T.A.
15. Έχω επίγνωση ότι οι μαθητές μου που προέρχονται από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να συμπεριφέρονται και να σκέπτονται διαφορετικά από εμένα.	4,22	0,93
16. Έχω φροντίσει να μάθω στοιχεία που αφορούν τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα των μαθητών μου που δεν είναι ελληνικής καταγωγής.	3,32	1,22
17. Κατανοώ ότι τα ήθη, τα έθιμα, το φαγητό, η μουσική, η ενδυμασία και οι συνήθειες είναι κάποια από τα βασικότερα στοιχεία που διαφοροποιούν τους πολιτισμούς μεταξύ τους.	4,27	0,85
18. Γνωρίζω ότι οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, το ντύσιμο είναι διαφορετικά στους πολιτισμούς και μπορούν να αποτελέσουν αιτία παρεξηγήσεων.	4,04	1,06
19. Εκτιμώ, σέβομαι και αποδέχομαι τους μαθητές που έχουν διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα ή/και θρήσκευμα από εμένα.	4,60	0,74
20. Προσπαθώ να κατανοήσω τη συμπεριφορά των μαθητών μου, με βάση το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο, την κουλτούρα και τις αξίες τους.	4,09	1,06
21. Η μεγάλη ετερογένεια στην τάξη (εθνική, πολιτισμική, θρησκευτική) έχει αρνητικά αποτελέσματα στην επίδοση όλων των μαθητών.	2,47	1,16

22. Θεωρώ ότι, ο σεβασμός της κουλτούρας των άλλων, υπάρχει κίνδυνος να αλλοιώσει την ελληνική εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική κληρονομιά.	1,82	1,11
23. Όσοι μαθητές δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα είναι καταδικασμένοι σε σχολική αποτυχία.	2,13	1,08
24. Θεωρώ ότι βασικό καθήκον μου είναι να διδάξω τον πολιτισμό, τις αξίες και τη γλώσσα του τόπου μου, για να βοηθήσω τους μαθητές μου, οι οποίοι δεν είναι Έλληνες, να προσαρμοστούν καλύτερα.	3,27	1,22
25. Ακόμα κι όταν κάποιος μαθητής μου δε γνωρίζει καλά την ελληνική γλώσσα, τον ακούω προσεκτικά, για να καταλάβω ακριβώς τι θέλει να πει.	4,53	0,78
26. Είμαι ικανός/ικανή να προσαρμόσω τον τρόπο συμπεριφοράς και επικοινωνίας μου, ώστε να μην προσβάλω τους μαθητές μου που έχουν διαφορετικό πολιτισμό και θρήσκευμα.	4,40	0,84



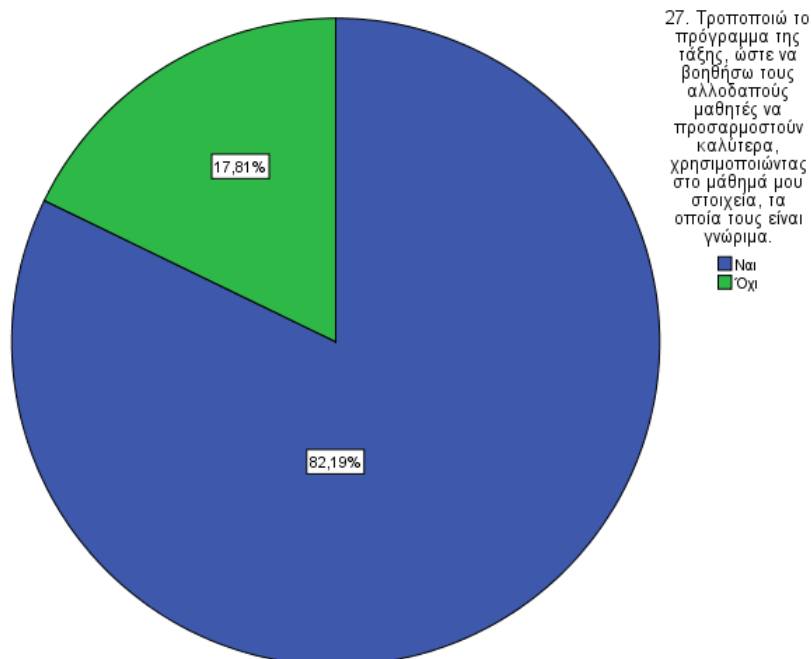
Διάγραμμα 15. Ταξινόμηση προτάσεων για αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους ικανότητες

5.3. Πρακτικές (3^ο ερευνητικό ερώτημα)

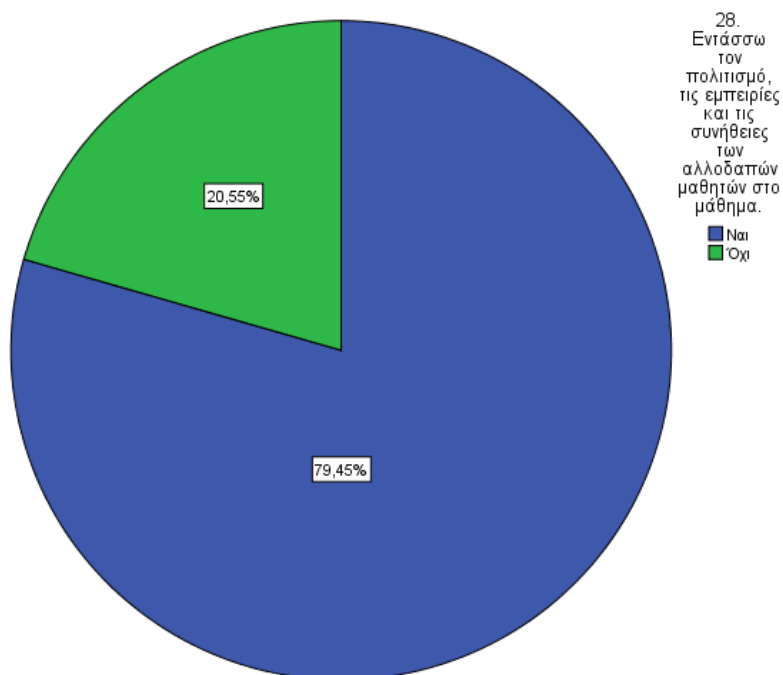
Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν ορισμένες πρακτικές που χρησιμοποιούνται στα τμήματα του σχολείου, στα οποία υπάρχουν μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Το 82,19% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως προβαίνουν σε τροποποίηση του προγράμματος της τάξης, για βοήθεια των αλλοδαπών μαθητών ώστε να προσαρμοστούν καλύτερα, χρησιμοποιώντας στο

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

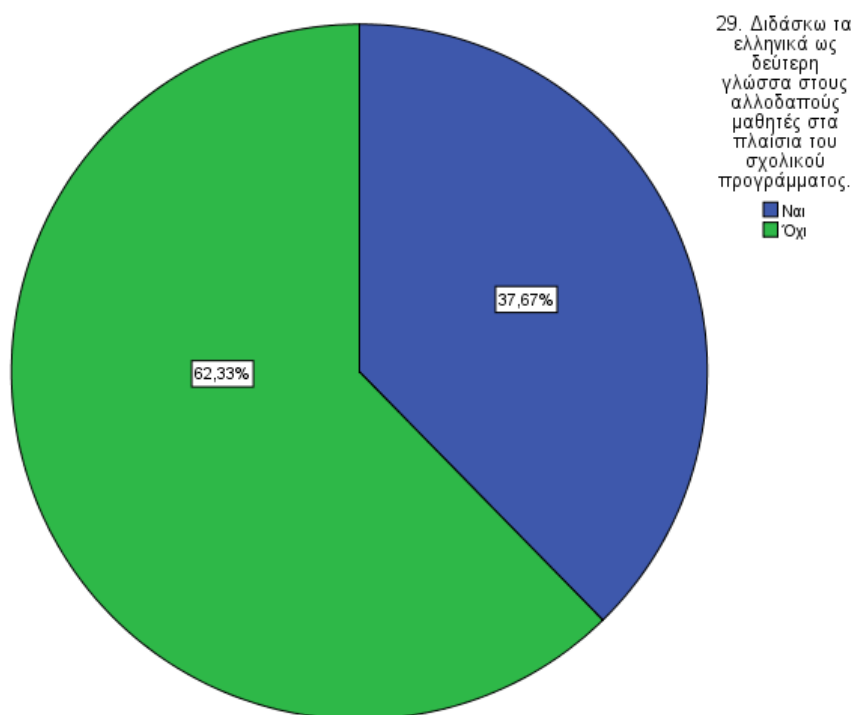
μάθημα στοιχεία, τα οποία τους είναι γνώριμα, ενώ το 17,81% δεν κάνει καμία αλλαγή στο πρόγραμμά του (διάγραμμα 16). Το 79,45% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως εντάσσουν τον πολιτισμό, τις εμπειρίες και τις συνήθειες των αλλοδαπών μαθητών στο μάθημά τους (διάγραμμα 17). Στη συνέχεια, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (62,33%) δήλωσε πως δεν διδάσκει τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα στους αλλοδαπούς μαθητές στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος (διάγραμμα 18).



Διάγραμμα 16. Τροποποίηση του προγράμματος της τάξης, για βοήθεια των αλλοδαπών μαθητών ώστε να προσαρμοστούν καλύτερα, χρησιμοποιώντας στο μάθημά στοιχεία, τα οποία τους είναι γνώριμα.



Διάγραμμα 17. Ένταξη του πολιτισμού, των εμπειριών και των συνηθειών των αλλοδαπών μαθητών στο μάθημα

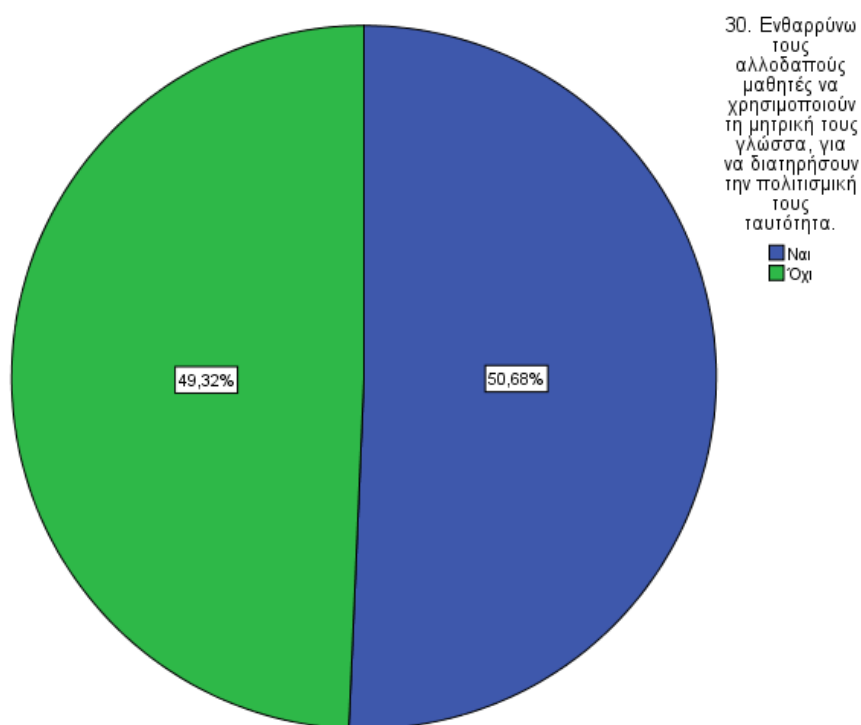


Διάγραμμα 18. Διδασκαλία ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα στους αλλοδαπούς μαθητές στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος.

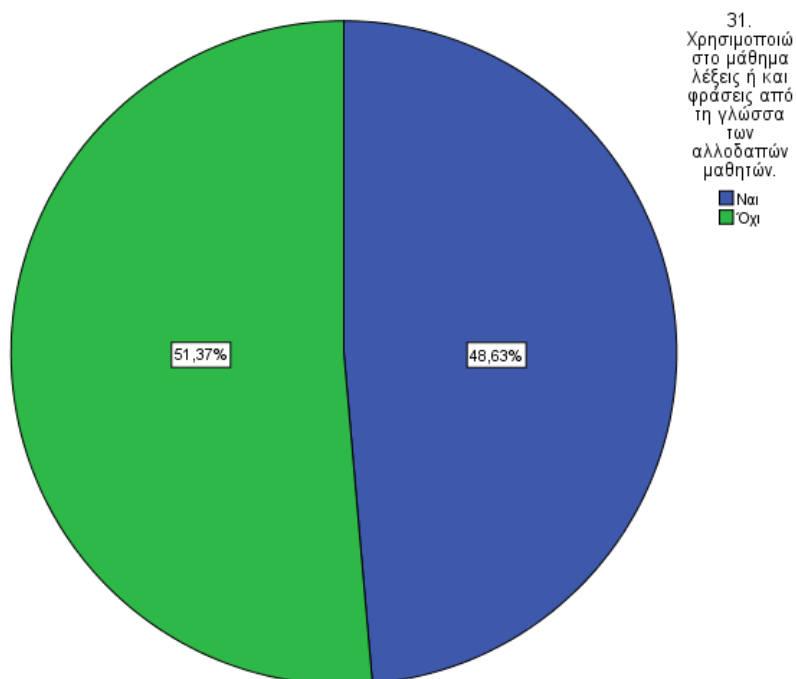
Διχασμό προκάλεσε η πρόταση σχετικά με την ενθάρρυνση των αλλοδαπών μαθητών να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, για να διατηρήσουν την

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

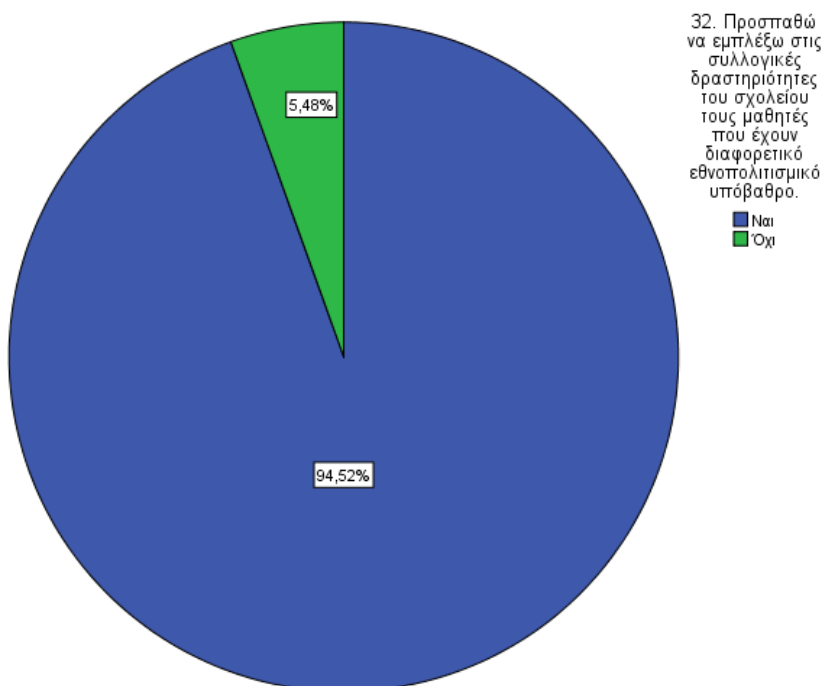
πολιτισμική τους ταυτότητα, για τους εκπαιδευτικούς που το 50,68% δήλωσαν πως ενθαρρύνουν τους μαθητές και το 49,32% πως δεν τους ενθαρρύνουν (διάγραμμα 19). Παρόμοια τα αποτελέσματα και για την πρόταση «Χρησιμοποιώ στο μάθημα λέξεις ή και φράσεις από τη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών.» Το 48,63% κάνει χρήση λέξεων και φράσεων άλλης γλώσσας πέραν της ελληνικής, ενώ το 51,37% δεν κάνει (διάγραμμα 20). Σε προσπάθεια εμπλοκής στις συλλογικές δραστηριότητες του σχολείου των μαθητών που έχουν διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο προβαίνει το 94,52% των εκπαιδευτικών (διάγραμμα 21).



Διάγραμμα 19. Ενθάρρυνση των αλλοδαπών μαθητών να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, για να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα



Διάγραμμα 20. Χρήση κατά το μάθημα λέξεων ή και φράσεων από τη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών

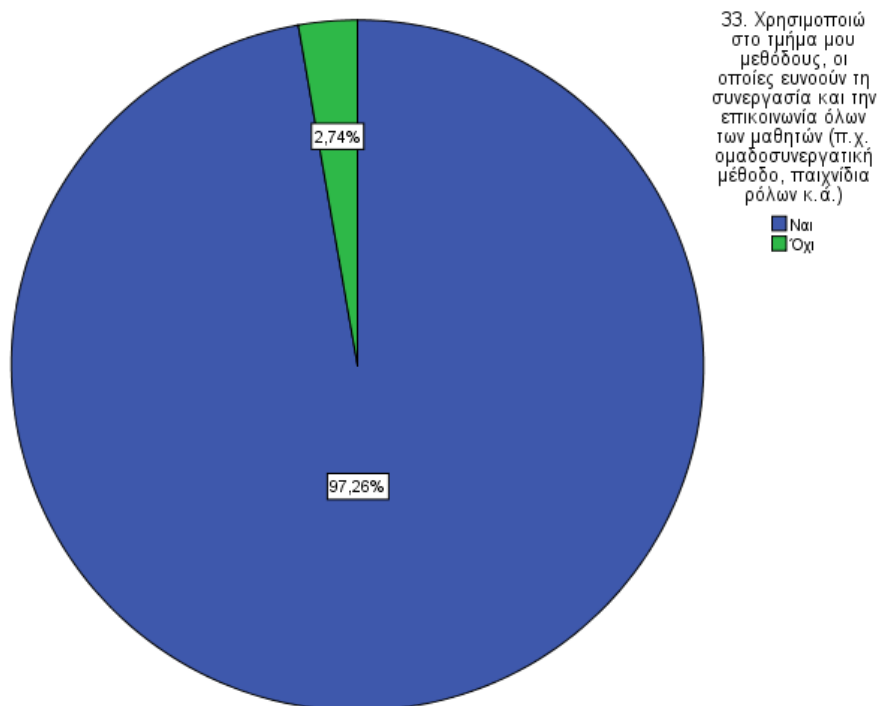


Διάγραμμα 21. Προσπάθεια εμπλοκής στις συλλογικές δραστηριότητες του σχολείου των μαθητών που έχουν διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο

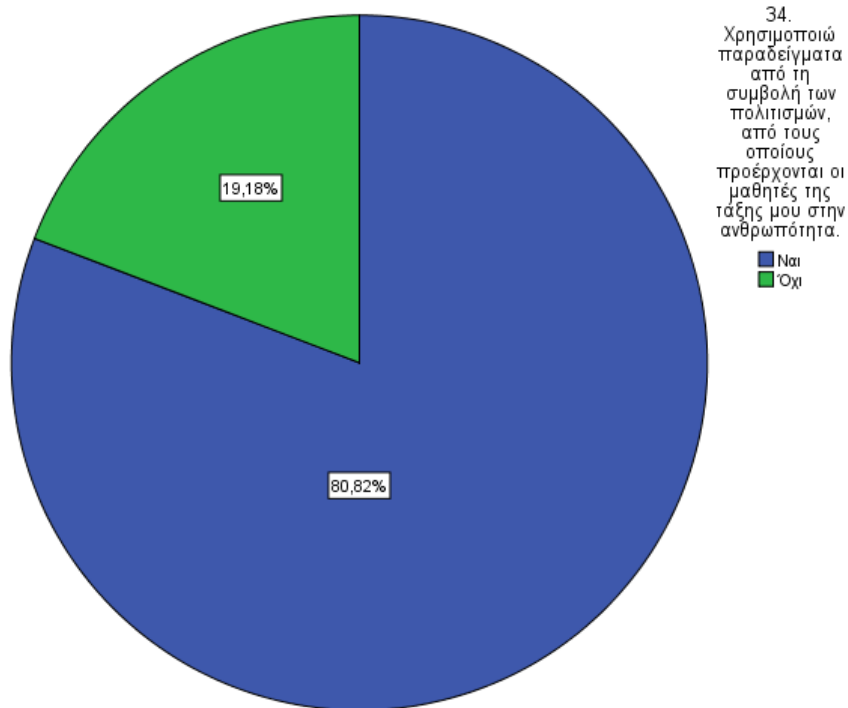
Χρήση μεθόδων, οι οποίες ευνοούν τη συνεργασία και την επικοινωνία όλων των μαθητών (π.χ. ομαδοσυνεργατική μέθοδο, παιχνίδια ρόλων κ.ά.) κάνει το 97,26% των

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

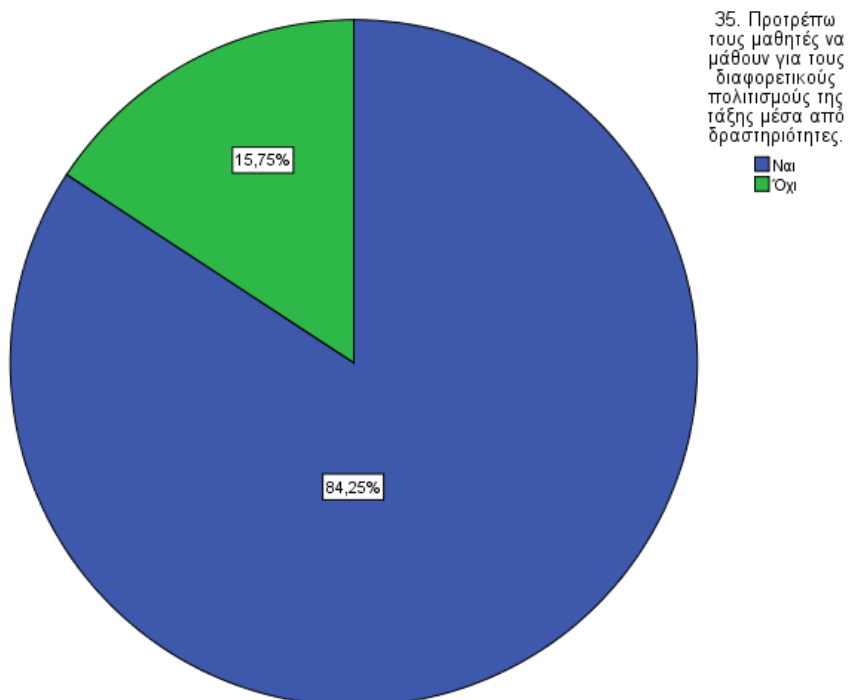
εκπαιδευτικών στο τμήμα (διάγραμμα 22). Χρήση παραδειγμάτων από τη συμβολή των πολιτισμών, από τους οποίους προέρχονται οι μαθητές της τάξης στην ανθρωπότητα κάνει το 80,82% των εκπαιδευτικών έναντι του 19,18% που δεν επιλέγει τέτοιες μεθόδους προσέγγισης (διάγραμμα 23). Το 84,25% προτρέπει τους μαθητές να μάθουν για τους διαφορετικούς πολιτισμούς της τάξης μέσα από δραστηριότητες (διάγραμμα 24).



Διάγραμμα 22. Χρήση στο τμήμα μεθόδων, οι οποίες ευνοούν τη συνεργασία και την επικοινωνία όλων των μαθητών (π.χ. ομαδοσυνεργατική μέθοδο, παιχνίδια ρόλων κ.ά.)



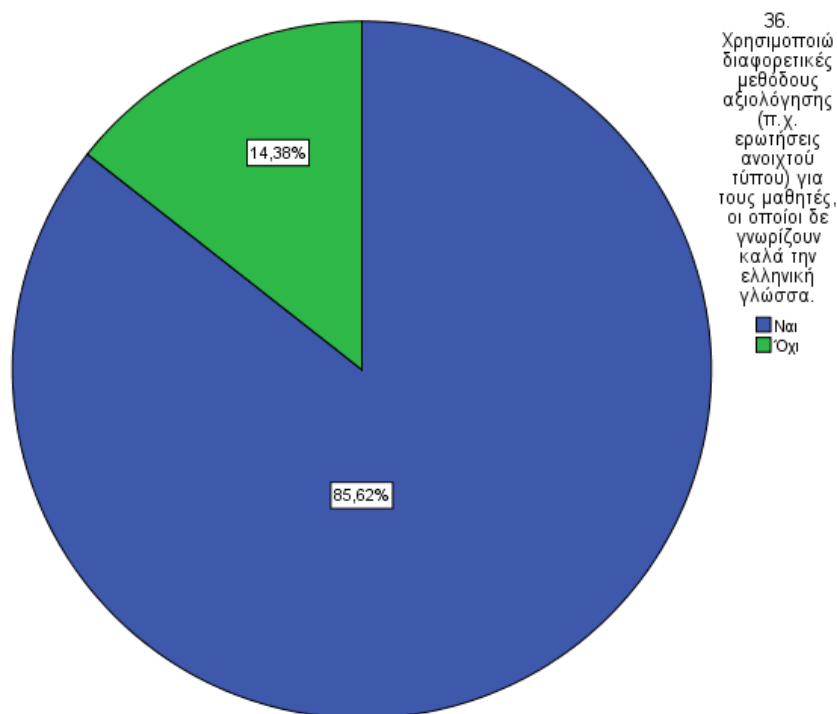
Διάγραμμα 23. Χρήση παραδειγμάτων από τη συμβολή των πολιτισμών, από τους οποίους προέρχονται οι μαθητές της τάξης στην ανθρωπότητα



Διάγραμμα 24. Προτροπή μαθητών να μάθουν για τους διαφορετικούς πολιτισμούς της τάξης μέσα από δραστηριότητες

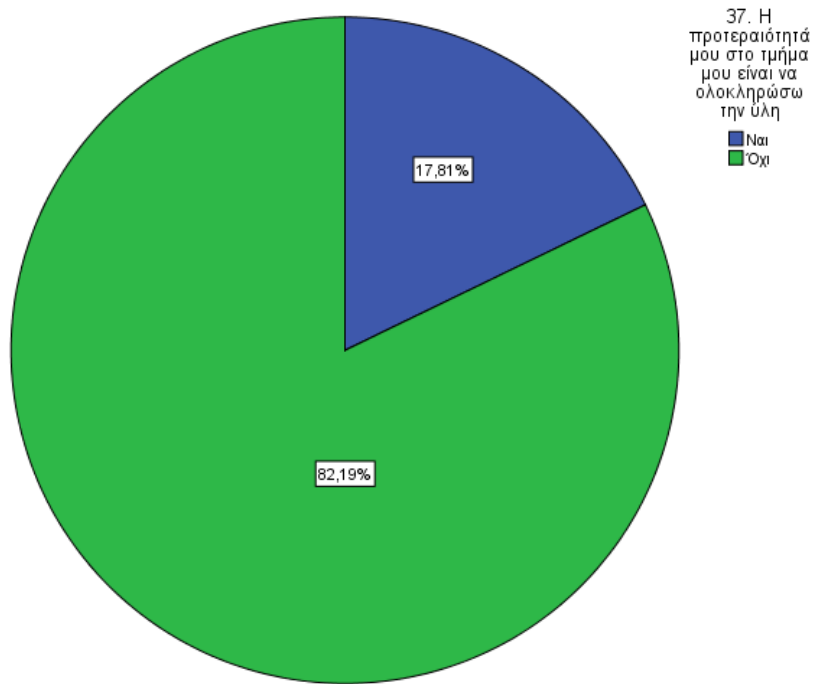
«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

Στη συνέχεια, φάνηκε πως χρήση διαφορετικών μεθόδων αξιολόγησης (π.χ. ερωτήσεις ανοιχτού τύπου) για τους μαθητές, οι οποίοι δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα κάνει το 85,62% των εκπαιδευτικών έναντι του 14,38% που φαίνεται να χρησιμοποιεί ενιαίο σύστημα αξιολόγησης (διάγραμμα 25). Ως προτεραιότητα στο τμήμα τους, το 17,81% των εκπαιδευτικών, θέτουν την ολοκλήρωση της ύλης έναντι του 82,19% που δεν δίνει έμφαση σε αυτό (διάγραμμα 26). Το 68,49% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως απασχολεί με υλικό που σχετίζεται με τις πολιτισμικές διαφορές και συνήθειες τους μαθητές του τμήματος, όταν στην τάξη δεν υπάρχουν μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (διάγραμμα 27).

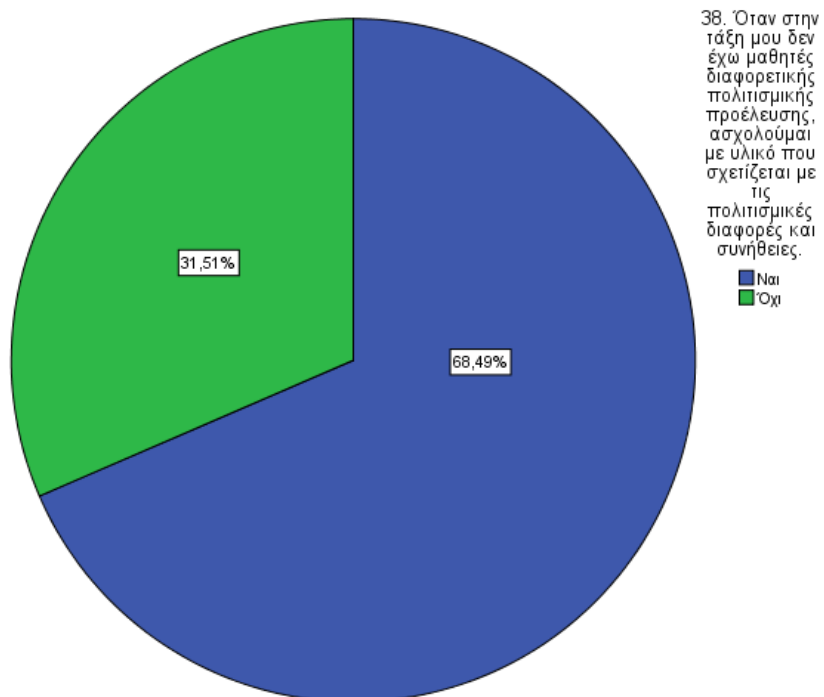


Διάγραμμα 25. Χρήση διαφορετικών μεθόδων αξιολόγησης (π.χ. ερωτήσεις ανοιχτού τύπου) για τους μαθητές, οι οποίοι δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»



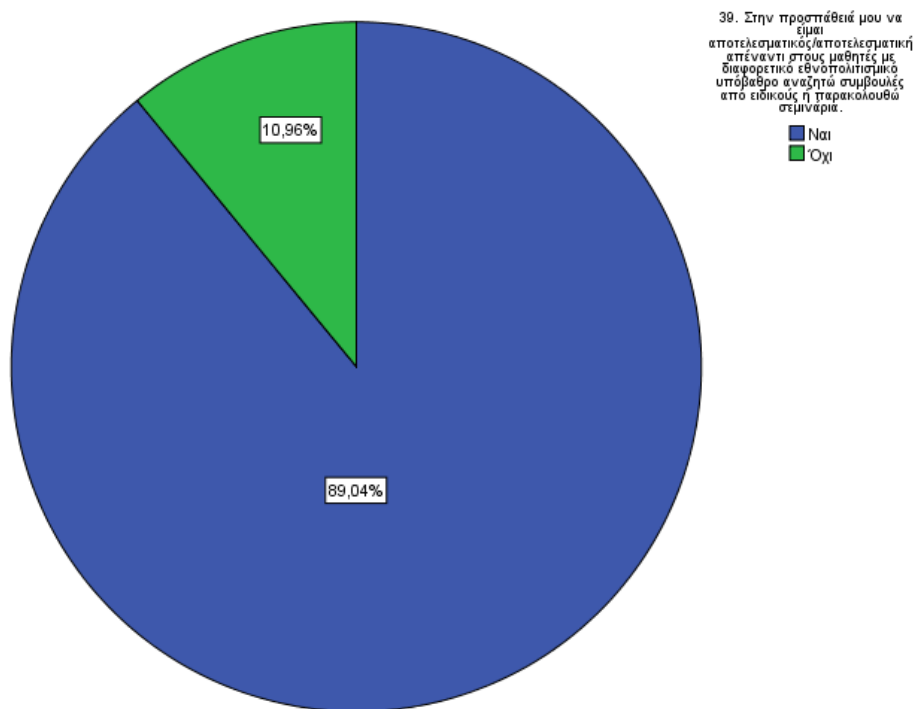
Διάγραμμα 26. Προτεραιότητα ολοκλήρωσης ύλης



Διάγραμμα 27. Απασχόληση με υλικό που σχετίζεται με τις πολιτισμικές διαφορές και συνήθειες, όταν στην τάξη δεν υπάρχουν μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

Τέλος, στην προσπάθειά τους να είναι αποτελεσματικοί απέναντι στους μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, το 89,04% των εκπαιδευτικών αναζητούν συμβουλές από ειδικούς ή παρακολουθούν σεμινάρια (διάγραμμα 28).



Διάγραμμα 28. Αναζήτηση συμβουλών από ειδικούς ή παρακολούθηση σεμιναρίων

5.4 Επιρροή του βαθμού διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση από τα δημογραφικά τους στοιχεία (4^ο ερευνητικό ερώτημα)

5.4.1 Φύλο

Στατιστικά σημαντικές διαφορές σημειώθηκαν στις απόψεις των ανδρών και γυναικών ως προς τις απόψεις τους για την αυτοαξιολόγηση της διαπολιτισμικής τους ικανότητας ως προς τις προτάσεις «Έχω επίγνωση ότι οι μαθητές μου που προέρχονται από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να συμπεριφέρονται και να σκέπτονται διαφορετικά από εμένα.» ($Z=-2,017$, $p=0.044$), «Έχω φροντίσει να μάθω στοιχεία που αφορούν τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα των μαθητών μου που δεν είναι ελληνικής καταγωγής.» ($Z=-2,437$, $p=0.015$), «Προσπαθώ να κατανοήσω τη συμπεριφορά των μαθητών μου, με βάση το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο, την

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

κουλτούρα και τις αξίες τους.» ($Z=-2,711$. $p=0.007$) και «Είμαι ικανός/ικανή να προσαρμόσω τον τρόπο συμπεριφοράς και επικοινωνίας μου, ώστε να μην προσβάλω τους μαθητές μου που έχουν διαφορετικό πολιτισμό και θρήσκευμα.» ($Z=-2,658$. $p=0.008$). Παρατηρώντας τη διάταξη των μέσων, προκύπτει ότι οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερη επίγνωση ότι οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να συμπεριφέρονται και να σκέπτονται διαφορετικά, φροντίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό να μάθουν στοιχεία που αφορούν τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα των μαθητών που δεν είναι ελληνικής καταγωγής, προσπαθούν να κατανοήσουν τη συμπεριφορά των μαθητών, με βάση το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο, την κουλτούρα και τις αξίες τους και δηλώνουν πιο ικανές να προσαρμόσουν τον τρόπο συμπεριφοράς και επικοινωνίας τους, ώστε να μην προσβάλλουν τους μαθητές που έχουν διαφορετικό πολιτισμό και θρήσκευμα. Γενικότερα οι γυναίκες φάνηκε να έχουν πιο ανεπτυγμένες διαπολιτισμικές ικανότητες από τους άνδρες. Θα ήταν σημαντική παράλειψη ωστόσο να μην αναφερθεί πως οι γυναίκες υπερτερούν αριθμητικά των ανδρών σε σημαντικό βαθμό.

Πίνακας 4. Σύγκριση αυτοαξιολόγησης διαπολιτισμικών ικανοτήτων μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών

	1. Φύλο	Mean	Z	p
		Rank		
15. Έχω επίγνωση ότι οι μαθητές μου που προέρχονται από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να συμπεριφέρονται και να σκέπτονται διαφορετικά από εμένα.	Άνδρας	54,23	-2,017	0,044*
	Γυναίκα	75,71		
16. Έχω φροντίσει να μάθω στοιχεία που αφορούν τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα των μαθητών μου που δεν είναι ελληνικής καταγωγής.	Άνδρας	48,97	-2,437	0,015*
	Γυναίκα	76,31		
17. Κατανοώ ότι τα ήθη, τα έθιμα, το φαγητό, η μουσική, η ενδυμασία και οι συνήθειες είναι κάποια από τα	Άνδρας	68,87	-0,488	0,626
	Γυναίκα	74,03		

βασικότερα στοιχεία που διαφοροποιούν τους πολιτισμούς μεταξύ τους.				
18. Γνωρίζω ότι οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, το ντύσιμο είναι διαφορετικά στους πολιτισμούς και μπορούν να αποτελέσουν αιτία παρεξηγήσεων.	Άνδρας	58,7	-1,526	0,127
	Γυναίκα	75,19		
19. Εκτιμώ, σέβομαι και αποδέχομαι τους μαθητές που έχουν διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα ή/και θρησκευμα από εμένα.	Άνδρας	58,63	-1,801	0,072
	Γυναίκα	75,2		
20. Προσπαθώ να κατανοήσω τη συμπεριφορά των μαθητών μου, με βάση το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο, την κουλτούρα και τις αξίες τους.	Άνδρας	47,3	-2,711	0,007*
	Γυναίκα	76,5		
21. Η μεγάλη ετερογένεια στην τάξη (εθνική, πολιτισμική, θρησκευτική) έχει αρνητικά αποτελέσματα στην επίδοση όλων των μαθητών.	Άνδρας	74,2	-0,07	0,944
	Γυναίκα	73,42		
22. Θεωρώ ότι, ο σεβασμός της κουλτούρας των άλλων, υπάρχει κίνδυνος να αλλοιώσει την ελληνική εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική κληρονομιά.	Άνδρας	81,5	-0,853	0,394
	Γυναίκα	72,58		
23. Όσοι μαθητές δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα είναι καταδικασμένοι σε σχολική αποτυχία.	Άνδρας	74,87	-0,138	0,89
	Γυναίκα	73,34		
24. Θεωρώ ότι βασικό καθήκον μου είναι να διδάξω τον πολιτισμό, τις	Άνδρας	76,87	-0,338	0,738
	Γυναίκα	73,11		

αξίες και τη γλώσσα του τόπου μου, για να βοηθήσω τους μαθητές μου, οι οποίοι δεν είναι Έλληνες, να προσαρμοστούν καλύτερα.

25. Ακόμα κι όταν κάποιος μαθητής μου δε γνωρίζει καλά την ελληνική γλώσσα, τον ακούω προσεκτικά, για να καταλάβω ακριβώς τι θέλει να πει.	Άνδρας	68,6	-0,564	0,573
	Γυναίκα	74,06		

26. Είμαι ικανός/ικανή να προσαρμόσω τον τρόπο συμπεριφοράς και επικοινωνίας μου, ώστε να μην προσβάλω τους μαθητές μου που έχουν διαφορετικό πολιτισμό και θρήσκευμα.	Άνδρας	49,2	-2,658	0,008*
	Γυναίκα	76,28		

5.4.2 Ηλικία

Στατιστικά σημαντικές διαφορές σημειώθηκαν στις απόψεις των εκπαιδευτικών μεταξύ των ηλικιακών τους ομάδων για την αυτοαξιολόγηση της διαπολιτισμικής τους ικανότητας ως προς τις προτάσεις «Έχω φροντίσει να μάθω στοιχεία που αφορούν τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα των μαθητών μου που δεν είναι ελληνικής καταγωγής.» ($X^2=10,851$, $p=0,013$), «Προσπαθώ να κατανοήσω τη συμπεριφορά των μαθητών μου, με βάση το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο, την κουλτούρα και τις αξίες τους.» ($X^2=14,028$, $p=0,003$) και «Είμαι ικανός/ικανή να προσαρμόσω τον τρόπο συμπεριφοράς και επικοινωνίας μου, ώστε να μην προσβάλω τους μαθητές μου που έχουν διαφορετικό πολιτισμό και θρήσκευμα.» ($X^2=7,96$, $p=0,047$). Από τη διάταξη των μέσων μεταξύ των ηλικιακών ομάδων παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας έχουν πιο ανεπτυγμένες διαπολιτισμικές ικανότητες από τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας.

Πίνακας 5. Σύγκριση αυτοαξιολόγησης διαπολιτισμικών ικανοτήτων μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών

	2. Ηλικία	Mean Rank	X ²	p
15. Έχω επίγνωση ότι οι μαθητές μου που προέρχονται από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να συμπεριφέρονται και να σκέπτονται διαφορετικά από εμένα.	25 - 35	57,11	6,83	0,078
	36 - 45	74,04		
	46 - 55	76,34		
	άνω των 55	84,04		
16. Έχω φροντίσει να μάθω στοιχεία που αφορούν τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα των μαθητών μου που δεν είναι ελληνικής καταγωγής.	25 - 35	60,22	10,851	0,013*
	36 - 45	63,99		
	46 - 55	76,97		
	άνω των 55	93,65		
17. Κατανοώ ότι τα ήθη, τα έθιμα, το φαγητό, η μουσική, η ενδυμασία και οι συνήθειες είναι κάποια από τα βασικότερα στοιχεία που διαφοροποιούν τους πολιτισμούς μεταξύ τους.	25 - 35	56,91	6,476	0,091
	36 - 45	80,64		
	46 - 55	75,2		
	άνω των 55	77,5		
18. Γνωρίζω ότι οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, το ντύσιμο είναι διαφορετικά στους πολιτισμούς και μπορούν να αποτελέσουν αιτία παρεξηγήσεων.	25 - 35	61,96	2,979	0,395
	36 - 45	76,79		
	46 - 55	76,93		
	άνω των 55	73,1		
19. Εκτιμώ, σέβομαι και αποδέχομαι τους μαθητές που έχουν διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα ή/και θρήσκευμα από εμένα.	25 - 35	60,87	6,297	0,099
	36 - 45	72,37		
	46 - 55	75,78		
	άνω των 55	83,67		

20. Προσπαθώ να κατανοήσω τη συμπεριφορά των μαθητών μου, με βάση το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο, την κουλτούρα και τις αξίες τους.	25 - 35	54,35	14,028	0,003*
	36 - 45	71,03		
	46 - 55	74,73		
	άνω των 55	95,58		
21. Η μεγάλη ετερογένεια στην τάξη (εθνική, πολιτισμική, θρησκευτική) έχει αρνητικά αποτελέσματα στην επίδοση όλων των μαθητών.	25 - 35	75,19	6,517	0,089
	36 - 45	65,47		
	46 - 55	82,45		
	άνω των 55	60,94		
22. Θεωρώ ότι, ο σεβασμός της κουλτούρας των άλλων, υπάρχει κίνδυνος να αλλοιώσει την ελληνική εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική κληρονομιά.	25 - 35	84,04	4,961	0,175
	36 - 45	73,76		
	46 - 55	73,95		
	άνω των 55	60,15		
23. Όσοι μαθητές δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα είναι καταδικασμένοι σε σχολική αποτυχία.	25 - 35	69,78	2,743	0,433
	36 - 45	75,5		
	46 - 55	78,21		
	άνω των 55	63		
24. Θεωρώ ότι βασικό καθήκον μου είναι να διδάξω τον πολιτισμό, τις αξίες και τη γλώσσα του τόπου μου, για να βοηθήσω τους μαθητές μου, οι οποίοι δεν είναι Έλληνες, να προσαρμοστούν καλύτερα.	25 - 35	62,04	2,961	0,398
	36 - 45	74,17		
	46 - 55	75,43		
	άνω των 55	80,6		
25. Ακόμα κι όταν κάποιος μαθητής μου δε γνωρίζει καλά την ελληνική γλώσσα, τον ακούω προσεκτικά, για να καταλάβω ακριβώς τι θέλει να πει.	25 - 35	67,59	1,345	0,719
	36 - 45	76,6		
	46 - 55	72,75		
	άνω των 55	77,5		
	25 - 35	56,43	7,96	0,047*

26. Είμαι ικανός/ικανή να προσαρμόσω τον τρόπο συμπεριφοράς και επικοινωνίας μου, ώστε να μην προσβάλω τους μαθητές μου που έχουν διαφορετικό πολιτισμό και θρήσκευμα.	36 - 45	71,96
	46 - 55	79,89
	άνω των 55	78,98

5.4.3 Εκπαιδευτικό επίπεδο

Η αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τις διαπολιτισμικές τους ικανότητες μεταξύ του εκπαιδευτικού τους επιπέδου παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη πρόταση «Έχω φροντίσει να μάθω στοιχεία που αφορούν τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα των μαθητών μου που δεν είναι ελληνικής καταγωγής.» ($X^2=9,29$, $p=0,010$). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο φάνηκε να φροντίζουν να μάθουν στοιχεία που αφορούν τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα των μαθητών που δεν είναι ελληνικής καταγωγής σε μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς με βασική ακαδημαϊκή εκπαίδευση.

Πίνακας 6. Σύγκριση αυτοαξιολόγησης διαπολιτισμικών ικανοτήτων μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών

	3. Σπουδές	Mean Rank	X	p
15. Έχω επίγνωση ότι οι μαθητές μου που προέρχονται από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να συμπεριφέρονται και να σκέπτονται διαφορετικά από εμένα.	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	70,65	1,112	0,574
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	77,64		
	Διδακτορικό δίπλωμα	71,21		
16. Έχω φροντίσει να μάθω στοιχεία που αφορούν τον πολιτισμό, τα ήθη και τα	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	64,16	9,29	0,010*
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	85,55		
	δίπλωμα			

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

έθιμα των μαθητών μου που δεν είναι ελληνικής καταγωγής.	Διδακτορικό δίπλωμα	78,71		
17. Κατανοώ ότι τα ήθη, τα έθιμα, το φαγητό, η μουσική, η ενδυμασία και οι συνήθειες είναι κάποια από τα βασικότερα στοιχεία που διαφοροποιούν τους πολιτισμούς μεταξύ τους.	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	73,62	0,024	0,98
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	73,11		
	Διδακτορικό δίπλωμα	75,43		
18. Γνωρίζω ότι οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, το ντύσιμο είναι διαφορετικά στους πολιτισμούς και μπορούν να αποτελέσουν αιτία παρεξηγήσεων.	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	70,89	0,842	0,656
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	76,21		
	Διδακτορικό δίπλωμα	80,5		
19. Εκτιμώ, σέβομαι και αποδέχομαι τους μαθητές που έχουν διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα ή/και θρήσκευμα από εμένα.	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	71,4	1,99	0,376
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	77,66		
	Διδακτορικό δίπλωμα	62,43		
20. Προσπαθώ να κατανοήσω τη συμπεριφορά των μαθητών μου, με βάση το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο, την κουλτούρα και τις αξίες τους.	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	69,19	3,013	0,222
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	80,32		
	Διδακτορικό δίπλωμα	65,29		
21. Η μεγάλη ετερογένεια στην τάξη (εθνική, πολιτισμική, θρησκευτική) έχει αρνητικά αποτελέσματα στην επίδοση όλων των μαθητών.	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	79,8	5,811	0,055
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	63,65		
	Διδακτορικό δίπλωμα	84,5		

22. Θεωρώ ότι, ο σεβασμός της κουλτούρας των άλλων, υπάρχει κίνδυνος να αλλοιώσει την ελληνική εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική κληρονομιά.	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	76,96	1,458	0,482
	Μεταπτυχιακό	69,08		
	δίπλωμα			
	Διδακτορικό	71,21		
23. Όσοι μαθητές δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα είναι καταδικασμένοι σε σχολική αποτυχία.	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	79,16	3,673	0,159
	Μεταπτυχιακό	65,86		
	δίπλωμα			
	Διδακτορικό	73,21		
24. Θεωρώ ότι βασικό καθήκον μου είναι να διδάξω τον πολιτισμό, τις αξίες και τη γλώσσα του τόπου μου, για να βοηθήσω τους μαθητές μου, οι οποίοι δεν είναι Έλληνες, να προσαρμοστούν καλύτερα.	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	71,28	2,555	0,279
	Μεταπτυχιακό	73,71		
	δίπλωμα			
	Διδακτορικό	97,14		
25. Ακόμα κι όταν κάποιος μαθητής μου δε γνωρίζει καλά την ελληνική γλώσσα, τον ακούω προσεκτικά, για να καταλάβω ακριβώς τι θέλει να πει.	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	68,64	4,282	0,118
	Μεταπτυχιακό	80,87		
	δίπλωμα			
	Διδακτορικό	66,93		
26. Είμαι ικανός/ικανή να προσαρμόσω τον τρόπο συμπεριφοράς και επικοινωνίας μου, ώστε να μην προσβάλω τους μαθητές μου που έχουν διαφορετικό πολιτισμό και θρήσκευμα.	Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	71,94	0,485	0,785
	Μεταπτυχιακό	74,73		
	δίπλωμα			
	Διδακτορικό	81		

5.4.4 Έτη προϋπηρεσίας

Στατιστικά σημαντική διαφορά σημειώθηκε ως προς τις προτάσεις «Έχω φροντίσει να μάθω στοιχεία που αφορούν τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα των μαθητών μου που δεν είναι ελληνικής καταγωγής.» ($X^2=9,505$, $p=0,009$), «Κατανοώ ότι τα ήθη, τα έθιμα, το φαγητό, η μουσική, η ενδυμασία και οι συνήθειες είναι κάποια από τα βασικότερα στοιχεία που διαφοροποιούν τους πολιτισμούς μεταξύ τους.» ($X^2=6,452$, $p=0,040$) και «Προσπαθώ να κατανοήσω τη συμπεριφορά των μαθητών μου, με βάση το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο, την κουλτούρα και τις αξίες τους.» ($X^2=7,707$, $p=0,021$). Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση φάνηκε να έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον να μάθουν για στοιχεία που αφορούν τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα των μαθητών που δεν είναι ελληνικής καταγωγής, υπέδειξαν μεγαλύτερη κατανόηση σχετικά με το ότι τα ήθη, τα έθιμα, το φαγητό, η μουσική, η ενδυμασία και οι συνήθειες είναι κάποια από τα βασικότερα στοιχεία που διαφοροποιούν τους πολιτισμούς μεταξύ τους και φάνηκε να προσπαθούν σε μεγαλύτερο βαθμό να κατανοήσουν τη συμπεριφορά των μαθητών, με βάση το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο, την κουλτούρα και τις αξίες τους.

Πίνακας 7. Σύγκριση αυτοαξιολόγησης διαπολιτισμικών ικανοτήτων μεταξύ των ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών

	4. Έτη υπηρεσίας	Mean Rank	X	p
15. Έχω επίγνωση ότι οι μαθητές μου που προέρχονται από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να συμπεριφέρονται και να σκέπτονται διαφορετικά από εμένα.	1-10	62,39	3,867	0,145
	11-20	74,03		
	21 και άνω	78,82		
16. Έχω φροντίσει να μάθω στοιχεία που αφορούν τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα των μαθητών μου που	1-11	59,62	9,505	0,009*
	11-21	68		
	22 και άνω	84,87		

δεν είναι ελληνικής καταγωγής.				
17. Κατανοώ ότι τα ήθη, τα έθιμα, το φαγητό, η μουσική, η ενδυμασία και οι συνήθειες είναι κάποια από τα βασικότερα στοιχεία που διαφοροποιούν τους πολιτισμούς μεταξύ τους.	1-12	61,38	6,452	0,04*
	11-22	83,38		
	23 και άνω	72,19		
18. Γνωρίζω ότι οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, το ντύσιμο είναι διαφορετικά στους πολιτισμούς και μπορούν να αποτελέσουν αιτία παρεξηγήσεων.	1-13	70,24	3,57	0,168
	11-23	82,17		
	24 και άνω	68,54		
19. Εκτιμώ, σέβομαι και αποδέχομαι τους μαθητές που έχουν διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα ή/και θρήσκευμα από εμένα.	1-14	67,08	1,987	0,37
	11-24	72,96		
	25 και άνω	77,23		
20. Προσπαθώ να κατανοήσω τη συμπεριφορά των μαθητών μου, με βάση το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο, την κουλτούρα και τις αξίες τους.	1-15	57,39	7,707	0,021*
	11-25	74,85		
	26 και άνω	80,77		
21. Η μεγάλη ετερογένεια στην τάξη (εθνική, πολιτισμική, θρησκευτική) έχει αρνητικά αποτελέσματα	1-16	73,24	0,002	0,999
	11-26	73,52		
	27 και άνω	73,62		

στην επίδοση όλων των μαθητών.				
22. Θεωρώ ότι, ο σεβασμός της κουλτούρας των άλλων, υπάρχει κίνδυνος να αλλοιώσει την ελληνική εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική κληρονομιά.	1-17	79,52	1,322	0,516
	11-27	69,59		
	28 και άνω	73,39		
23. Όσοι μαθητές δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα είναι καταδικασμένοι σε σχολική αποτυχία.	1-18	70,11	0,729	0,695
	11-28	71,64		
	29 και άνω	76,67		
24. Θεωρώ ότι βασικό καθήκον μου είναι να διδάξω τον πολιτισμό, τις αξίες και τη γλώσσα του τόπου μου, για να βοηθήσω τους μαθητές μου, οι οποίοι δεν είναι Έλληνες, να προσαρμοστούν καλύτερα.	1-19	65,35	2,345	0,31
	11-29	72,28		
	30 και άνω	78,64		
25. Ακόμα κι όταν κάποιος μαθητής μου δε γνωρίζει καλά την ελληνική γλώσσα, τον ακούω προσεκτικά, για να καταλάβω ακριβώς τι θέλει να πει.	1-20	70,56	0,537	0,765
	11-30	72,47		
	31 και άνω	75,8		
26. Είμαι ικανός/ικανή να προσαρμόσω τον τρόπο συμπεριφοράς και επικοινωνίας μου, ώστε να μην προσβάλω τους μαθητές μου που έχουν διαφορετικό πολιτισμό και θρήσκευμα.	1-21	61,29	5,078	0,079
	11-31	74,14		
	32 και άνω	79,3		

5.4.5 Ειδικότητες

Μεταξύ των διάφορων ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών σημειώθηκε μόνο μία στατιστικά σημαντική διαφορά για την αυτοαξιολόγηση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων τους ως προς τη πρόταση «Είμαι ικανός/ικανή να προσαρμόσω τον τρόπο συμπεριφοράς και επικοινωνίας μου, ώστε να μην προσβάλω τους μαθητές μου που έχουν διαφορετικό πολιτισμό και θρήσκευμα.» ($X^2=13,084$, $p=0.042$). Οι δάσκαλοι εικαστικών κι οι γυμναστές σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα διαπολιτισμικών ικανοτήτων όπως αυτή διακρίνεται στο τρόπο συμπεριφοράς και επικοινωνίας με μαθητές που έχουν διαφορετικό πολιτισμό και θρήσκευμα, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με τις άλλες ειδικότητες.

Πίνακας 8. Σύγκριση αυτοαξιολόγησης διαπολιτισμικών ικανοτήτων μεταξύ των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών

	5. Ειδικότητα	Mean Rank	X	p
15. Έχω επίγνωση ότι οι μαθητές μου που προέρχονται από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να συμπεριφέρονται και να σκέπτονται διαφορετικά από εμένα.	Εκπαιδευτικός	72,52	5,349	0,5
	Δάσκαλος ξένων γλωσσών	88,12		
	Μουσικός	55,5		
	Δάσκαλος Πληροφορικής	47,5		
	Γυμναστής	82,25		
	Δάσκαλος Εικαστικών	82,25		
	Άλλο	82,25		
16. Έχω φροντίσει να μάθω στοιχεία που αφορούν τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα των μαθητών μου που δεν είναι ελληνικής καταγωγής.	Εκπαιδευτικός	75,04	3,403	0,757
	Δάσκαλος ξένων γλωσσών	62		
	Μουσικός	54,83		
	Δάσκαλος Πληροφορικής	67,1		
	Γυμναστής	84,5		
	Δάσκαλος Εικαστικών	60,75		

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

	Άλλο	97,5		
17. Κατανοώ ότι τα ήθη, τα έθιμα, το φαγητό, η μουσική, η ενδυμασία και οι συνήθειες είναι κάποια από τα βασικότερα στοιχεία που διαφοροποιούν τους πολιτισμούς μεταξύ τους.	Εκπαιδευτικός	72,42	3,341	0,765
	Δάσκαλος ξένων γλωσσών	88,54		
	Μουσικός	75,17		
	Δάσκαλος Πληροφορικής	58,2		
	Γυμναστής	65,25		
	Δάσκαλος Εικαστικών	81,5		
	Άλλο	81,5		
18. Γνωρίζω ότι οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, το ντύσιμο είναι διαφορετικά στους πολιτισμούς και μπορούν να αποτελέσουν αιτία παρεξηγήσεων.	Εκπαιδευτικός	72,38	10,70	0,098
	Δάσκαλος ξένων γλωσσών	95,08	9	
	Μουσικός	60		
	Δάσκαλος Πληροφορικής	31,7		
	Γυμναστής	74,42		
	Δάσκαλος Εικαστικών	88,5		
	Άλλο	88,5		
19. Εκτιμώ, σέβομαι και αποδέχομαι τους μαθητές που έχουν διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα ή/και θρήσκευμα από εμένα.	Εκπαιδευτικός	75,25	7,781	0,255
	Δάσκαλος ξένων γλωσσών	67,31		
	Μουσικός	63,83		
	Δάσκαλος Πληροφορικής	45,1		
	Γυμναστής	95		
	Δάσκαλος Εικαστικών	61		
	Άλλο	61		
	Εκπαιδευτικός	73,36	4,336	0,631

20. Προσπαθώ να κατανοήσω τη συμπεριφορά των μαθητών μου, με βάση το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο, την κουλτούρα και τις αξίες τους.	Δάσκαλος ξένων γλωσσών	87,92		
	Μουσικός	47		
	Δάσκαλος Πληροφορικής	55,9		
	Γυμναστής	77,25		
	Δάσκαλος Εικαστικών	73,13		
	Άλλο	60,75		
	21. Η μεγάλη ετερογένεια στην τάξη (εθνική, πολιτισμική, θρησκευτική) έχει αρνητικά αποτελέσματα στην επίδοση όλων των μαθητών.	Εκπαιδευτικός	76,12	9,997
Δάσκαλος ξένων γλωσσών	73			
Μουσικός	19,5			
Δάσκαλος Πληροφορικής	58			
Γυμναστής	69,83			
Δάσκαλος Εικαστικών	46,88			
Άλλο	113			
22. Θεωρώ ότι, ο σεβασμός της κουλτούρας των άλλων, υπάρχει κίνδυνος να αλλοιώσει την ελληνική εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική κληρονομιά.	Εκπαιδευτικός	72,12	3,042	0,804
	Δάσκαλος ξένων γλωσσών	80,38		
	Μουσικός	68		
	Δάσκαλος Πληροφορικής	82,2		
	Γυμναστής	86,67		
	Δάσκαλος Εικαστικών	54,5		
	Άλλο	92		
23. Όσοι μαθητές δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα είναι καταδικασμένοι σε σχολική αποτυχία.	Εκπαιδευτικός	78,57	9,255	0,16
	Δάσκαλος ξένων γλωσσών	57,5		
	Μουσικός	58,5		

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

	Δάσκαλος	62,8		
	Πληροφορικής			
	Γυμναστής	61,17		
	Δάσκαλος	48,38		
	Εικαστικών			
	Άλλο	27,5		
24. Θεωρώ ότι βασικό καθήκον μου είναι να διδάξω τον πολιτισμό, τις αξίες και τη γλώσσα του τόπου μου, για να βοηθήσω τους μαθητές μου, οι οποίοι δεν είναι Έλληνες, να προσαρμοστούν καλύτερα.	Εκπαιδευτικός	75,95	4,376	0,626
	Δάσκαλος ξένων γλωσσών	56,19		
	Μουσικός	45,17		
	Δάσκαλος	72,1		
	Πληροφορικής			
	Γυμναστής	80,25		
	Δάσκαλος	70,25		
	Εικαστικών			
	Άλλο	79,75		
25. Ακόμα κι όταν κάποιος μαθητής μου δε γνωρίζει καλά την ελληνική γλώσσα, τον ακούω προσεκτικά, για να καταλάβω ακριβώς τι θέλει να πει.	Εκπαιδευτικός	72,35	6,668	0,353
	Δάσκαλος ξένων γλωσσών	78,38		
	Μουσικός	66,5		
	Δάσκαλος	48		
	Πληροφορικής			
	Γυμναστής	83,92		
	Δάσκαλος	99		
	Εικαστικών			
	Άλλο	99		
26. Είμαι ικανός/ικανή να προσαρμόσω τον τρόπο συμπεριφοράς και επικοινωνίας μου, ώστε να μην προσβάλω τους μαθητές μου που έχουν διαφορετικό πολιτισμό και θρήσκευμα.	Εκπαιδευτικός	74,15	13,08	0,042
	Δάσκαλος ξένων γλωσσών	72,77	4	*
	Μουσικός	39,33		
	Δάσκαλος	32,5		
	Πληροφορικής			
	Γυμναστής	93,83		

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

Δάσκαλος	104,5
Εικαστικών	
Άλλο	72,5

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαπολιτισμική τους ικανότητα, καθώς και οι πρακτικές με τις οποίες την προωθούν κατά τη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής ικανότητας και αξιολόγησαν τον βαθμό στον οποίο την κατέχουν, ενώ ανέδειξαν και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν στη διαπολιτισμική τάξη. Παράλληλα, διερευνήθηκε εάν ο βαθμός διαπολιτισμικής ικανότητας επηρεάζεται από τους δημογραφικούς παράγοντες του φύλου, της ηλικίας, των σπουδών, της προϋπηρεσίας και της ειδικότητάς τους.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη διαπολιτισμική ικανότητα, διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας, καθώς οι συμμετέχοντες συμφωνούν με τα συστατικά χαρακτηριστικά της, όπως αυτά αναφέρονται στο έργο της Deardorff (2006, 2011, 2015a, 2018). Ο σεβασμός προς ανθρώπους με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, η αποδοχή ανθρώπων με διαφορετική κουλτούρα και η ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας με ανθρώπους από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον ήταν τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής ικανότητας που συγκέντρωσαν τα μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας. Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η γνώση των ιδιαίτερων στοιχείων του πολιτισμού στον οποίο ανήκει ο καθένας, η ικανότητα θέασης του κόσμου με τα μάτια του άλλου, το ενδιαφέρον ή η περιέργεια για άλλους πολιτισμούς και η προσαρμογή της συμπεριφοράς ανάλογα με το πολιτισμικό συγκείμενο αποτελούν συστατικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ικανότητας. Αντίθετα, η γνώση ξένων γλωσσών δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για ένα μεγάλο ποσοστό συμμετεχόντων.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως ενστερνίζονται τις αρχές της αλληλεγγύης, της ενσυναίσθησης, του σεβασμού στην ετερότητα και της εξάλειψης του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, που διατυπώθηκαν από τον Essinger (Μήλιου, 2013; Νικολάου, 2020). Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με εκείνο στην έρευνα της Μπάρκα (2019), στην οποία οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με όλα τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής ικανότητας, πλην της άποψης ότι η γνώση του πολιτισμού του

καθενός αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση. Παρομοίως, στην έρευνα της Παπαθεμιστοκλέους (2021), η ικανότητα ανταπόκρισης στις ανάγκες των μαθητών, της ανάπτυξης σεβασμού, της διαχείρισης της τάξης και της προσαρμοστικότητας αναφέρθηκαν ως σημαντικά εργαλεία για τους εκπαιδευτικούς διαπολιτισμικών τάξεων, όπως και το ενδιαφέρον τους για τις κουλτούρες και τις εμπειρίες των μαθητών.

Αντίθετα, στην έρευνα των Παρασκευοπούλου και Μάνεση (2019), οι συμμετέχοντες δεν είχαν ακριβή αντίληψη του όρου της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, παρόλο που αναφέρθηκαν σε βασικές διαπολιτισμικές αρχές, ενώ, προσπαθώντας να εξηγήσουν τον όρο της διαπολιτισμικής ετοιμότητας, απάντησαν διαισθητικά. Αναφορικά με τον ρόλο τους, οι συμμετέχοντες έδωσαν στερεοτυπικές απαντήσεις, που σχετίζονταν με την κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας και την εκμάθηση κανόνων συμπεριφοράς, εύρημα που υποδηλώνει την ανάγκη επιμόρφωσης.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τον βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητές τους, βρέθηκε ότι ο βαθμός διαπολιτισμικής ικανότητας των συμμετεχόντων είναι ικανοποιητικός. Οι εκπαιδευτικοί, αξιολογώντας τη διαπολιτισμική τους ικανότητα, συμφώνησαν με μια σειρά δηλώσεων, που υποδηλώνουν την ικανότητά τους και παρουσιάζονται ακολούθως σε φθίνουσα σειρά. Ο σεβασμός και η αποδοχή των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό, θρησκευτικό και γλωσσικό υπόβαθρο, η προσεκτική ακρόαση μαθητών που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, με στόχο την κατανόηση του μηνύματος, και η ικανότητα προσαρμογής της συμπεριφοράς και της επικοινωνίας τους, ώστε να αποφεύγονται πιθανές προσβολές προς το θρήσκευμα και τον πολιτισμό των μαθητών αποτέλεσαν τις δηλώσεις με τον μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας. Ακολούθησαν η γνώση ότι κάποια στοιχεία, όπως τα ήθη και τα έθιμα, το φαγητό, η μουσική και η ενδυμασία, είναι στοιχεία που διαφοροποιούν τους πολιτισμούς, η επίγνωση ότι οι μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο μπορούν να έχουν διαφορετικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς, η ικανότητα κατανόησης της συμπεριφοράς των μαθητών με βάση τη δική τους κουλτούρα και τις αξίες τους και η επίγνωση ότι στοιχεία, όπως το ντύσιμο, οι χειρονομίες, η στάση του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου, μπορούν να αποτελέσουν αίτιες παρεξηγήσεων μεταξύ ατόμων με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο.

Με χαμηλότερο βαθμό συμφωνίας ακολούθησαν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να μάθουν στοιχεία για τον πολιτισμό των μαθητών τους και το καθήκον τους να διδάξουν τον ελληνικό πολιτισμό και την ελληνική γλώσσα στους μαθητές που κατάγονται από άλλες χώρες, με σκοπό την ομαλότερη προσαρμογή τους. Σύμφωνα με τις δηλώσεις που έλαβαν τα χαμηλότερα ποσοστά συμφωνίας, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι η μεγάλη εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική ετερογένεια επιδρά αρνητικά στις επιδόσεις όλων των μαθητών της τάξης ή ότι οι μαθητές που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα οδηγούνται σε σχολική αποτυχία, ενώ δήλωσαν ότι η ελληνική εθνική, θρησκευτική και πολιτισμική κληρονομιά δεν κινδυνεύει από τον σεβασμό προς τις διαφορετικές κουλτούρες.

Το εύρημα αυτό, σχετικά με τον βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών (Ιακωβάκης, 2019; Μπάρκα, 2019; Σιέκρη, 2021; Strikou, 2020). Αντίθετα, κάποιες έρευνες ανέδειξαν τον μέτριο βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας (Ντόκου, 2022; Παπαδημητρίου, 2020), ενώ αρκετές άλλες κατέγραψαν χαμηλή διαπολιτισμική ικανότητα (Ftara, 2022; Κακολύρη, 2021; Παπαχρήστου, 2010) και ανεπαρκή διαπολιτισμική ετοιμότητα (Παρασκευοπούλου και Μάνεσης, 2019; Σαμαρά, 2019; Σαράντης, 2020), αλλά και έλλειψη σχετικών γνώσεων (Δανιηλίδου & Βορβή, 2014; Katsiouli, 2021; Σαμαρά, 2019).

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τις πρακτικές που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική ικανότητα και χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες αξιοποιούν ποικίλες πρακτικές. Σε φθίνουσα σειρά, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μεθόδους που προωθούν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, όπως η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και τα παιχνίδια ρόλων, ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν σε σχολικές εκδηλώσεις και δράσεις και προσπαθούν να αναβαθμίσουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους, παρακολουθώντας σεμινάρια ή αναζητώντας συμβουλές από ειδικούς. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν ποικίλες μορφές αξιολόγησης, οργανώνουν δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη γνώσεων για άλλους πολιτισμούς και τροποποιούν το πρόγραμμα της τάξης, ενσωματώνοντας στοιχεία που είναι γνώριμα για τους μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Οι εκπαιδευτικοί δεν θέτουν ως προτεραιότητα την ολοκλήρωση της ύλης, ενθαρρύνουν την αναγνώριση της συμβολής άλλων πολιτισμών στην εξέλιξη της

ανθρωπότητας και εντάσσουν πολιτισμικά και βιωματικά στοιχεία των αλλοδαπών μαθητών στο μάθημά τους, ενώ, ακόμη και όταν δεν υπάρχουν μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, χρησιμοποιούν υλικό που σχετίζεται με πολιτισμικές συνθήκες και διαφορές. Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, με στόχο τη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας και χρησιμοποιούν λέξεις και φράσεις από τη μητρική τους γλώσσα στο μάθημα, ενώ ακόμη λιγότεροι διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Οι πρακτικές αυτές έχουν αναφερθεί και σε άλλες έρευνες. Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες (Γαλανοπούλου, 2020; Παπαθεμιστοκλέους, 2021; Σαράντης, 2020; Σιέκρη, 2021; Strikou, 2020), η βιωματική μέθοδος (Ftara, 2022; Σιέκρη, 2021), η εξατομίκευση (Γαλανοπούλου, 2020; Παπαθεμιστοκλέους, 2021; Παπαχρήστος, 2010) και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Σιέκρη, 2021; Παπαθεμιστοκλέους, 2021; Παπαχρήστος, 2010), η μέθοδος project (Γαλανοπούλου, 2020; Katsioulis, 2021; Παπαθεμιστοκλέους, 2021; Σαμαρά, 2019; Σιέκρη, 2021), η αξιοποίηση διάφορων τεχνικών αξιολόγησης (Σιέκρη, 2021), η δραματοποίηση ή το θεατρικό παιχνίδι (Ftara, 2022; Παπαθεμιστοκλέους, 2021; Παπαχρήστος, 2010; Σιέκρη, 2021), η συζήτηση (Katsioulis, 2021; Σαράντης, 2020), η ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν σε σχολικές δράσεις και εκδηλώσεις (Παπαθεμιστοκλέους, 2021; Σαμαρά, 2019) και η αξιοποίηση στοιχείων των πολιτισμών των αλλοδαπών μαθητών (Παπαθεμιστοκλέους, 2021; Σαμαρά, 2019; Σιέκρη, 2021) αποτελούν τις δημοφιλέστερες πρακτικές που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη διαπολιτισμική τάξη, σύμφωνα με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών.

Ακόμη, η βιβλιογραφία αναδεικνύει και άλλες πρακτικές, όπως η προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες των μαθητών (Παπαχρήστος, 2010; Σιέκρη, 2021), ο σχεδιασμός διδακτικού υλικού (Σιέκρη, 2021; Strikou, 2020), το παιχνίδι (Katsioulis, 2021; Σαμαρά, 2019; Σαράντης, 2020) και η χρήση πολυτροπικών κειμένων (Σαμαρά, 2019; Σιέκρη, 2021) και νέων τεχνολογιών (Γαλανοπούλου, 2020; Παπαθεμιστοκλέους, 2021; Παπαχρήστος, 2010; Σαράντης, 2020; Σιέκρη, 2021), καθώς και η συνεργασία με τους γονείς (Παπαθεμιστοκλέους, 2021; Σαμαρά, 2019). Παράλληλα, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και η συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών, η ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών σε αθλητικές ή καλλιτεχνικές ομάδες (Παπαθεμιστοκλέους, 2021), η δημιουργία κλίματος αποδοχής (Σαράντης,

2020) και η επιλογή θεμάτων που ευαισθητοποιούν τους μαθητές (Katsioulis, 2021) αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως πολύτιμες πρακτικές.

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επικεντρώνονται στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας αναδεικνύεται και στην έρευνα της Παπαθεμιστοκλέους (2021), στην οποία οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προσπαθούν να επικοινωνήσουν μέσω εκφράσεων και της γλώσσας του σώματος ή χρησιμοποιώντας την αγγλική γλώσσα, όπως και στην έρευνα του Σαράντη (2020), στην οποία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα. Επίσης, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας δεν αξιοποιούν αρκετά τη μητρική γλώσσα των μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι κάτι που δεν προκαλεί έκπληξη, καθώς αυτό έχει παρατηρηθεί και σε παλαιότερες έρευνες, σύμφωνα με τη Μήλιου (2013). Ωστόσο, η χρήση άλλων πρακτικών, όπως η αξιοποίηση στοιχείων από τους πολιτισμούς των αλλοδαπών μαθητών στην τάξη (Μήλιου, 2013), εξισορροπεί αυτή τη διάσταση, κάτι που είναι πολύ σημαντικό, καθώς η βιβλιογραφία αναδεικνύει ποικίλα προβλήματα που τελικά οδηγούν τους αλλοδαπούς μαθητές σε περιθωριοποίηση και ακαδημαϊκή αποτυχία, εφόσον τα γλωσσικά εμπόδια διατηρούνται (Κεσίδου, 2008; Παπάζογλου, 2008).

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε κάποιες έρευνες, οι εκπαιδευτικοί κάνουν περιορισμένη χρήση αυτών των πρακτικών (Παπαχρήστου, 2010), ενώ κάποιοι άλλοι φαίνεται πως δεν τις εφαρμόζουν στην πράξη, παρόλο που αναγνωρίζουν τη σημασία τους (Γαλανοπούλου, 2020). Επιπλέον, στην έρευνα της Σαμαρά (2019), οι απόψεις των συμμετεχόντων δίσταναν ως προς την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και της προσαρμογής της διδασκαλίας, ενώ στην έρευνα του Σαράντη (2020), οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν επιφυλάξεις ως προς την αποτελεσματικότητα των πρακτικών που χρησιμοποιούν. Σε κάποιες άλλες έρευνες, οι απόπειρες των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν αυτές τις μεθόδους στη διδασκαλία τους διαπιστώνεται πως είναι αποσπασματική, χωρίς οργανωμένο σχέδιο δράσης και συνεργασία με συναδέλφους (Σαράντης, 2020), ή παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων, παρά τις γνώσεις τους για τις βασικές θεωρίες και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή για τις στρατηγικές διδασκαλίες (Ιακωβάκης, 2019).

Τέλος, αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων του φύλου, της ηλικίας, των σπουδών, των ετών

προϋπηρεσίας και της ειδικότητας στον βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε ότι όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες επηρεάζουν τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών, αντίθετα με την έρευνα της Μάρκα (2019), στην οποία δεν παρατηρήθηκε καμία επίδραση των ίδιων παραγόντων στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, στην έρευνα των Αγγελοπούλου και Μάνεση (2017), οι παράγοντες του φύλου, της ηλικίας, των σπουδών και της προϋπηρεσίας διαπιστώθηκε πως επιδρούν στις επιλογές των στρατηγικών που χρησιμοποιούν στην τάξη. Παρομοίως, στην έρευνα της Γαλανοπούλου (2020) βρέθηκε πως το φύλο, οι σπουδές, η προϋπηρεσία και η ειδικότητα των εκπαιδευτικών επιδρούν στις αντιλήψεις και στάσεις τους.

Αναλυτικότερα, αναφορικά με το φύλο, φαίνεται πως οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας, συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους. Ωστόσο, το εύρημα αυτό θα πρέπει να ερμηνευθεί με επιφύλαξη, δεδομένης της αριθμητικής υπεροχής των γυναικών στο δείγμα. Τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με την επίδραση του φύλου είναι μεικτά, λαμβάνοντας υπόψη ότι στην έρευνα του Παπαχρήστου (2010), οι άνδρες αντιλαμβάνονταν καλύτερα την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ στην έρευνα της Ντόκου (2022), το φύλο δεν είχε καμία επίδραση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν και σε σχέση με την ηλικία, όπως και στην έρευνα των Αγγελοπούλου και Μάνεση (2017). Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας έχουν περισσότερο αναπτυγμένη διαπολιτισμική ικανότητα, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους με μικρότερη ηλικία. Παρομοίως, το επίπεδο σπουδών επιδρά στον βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017; Γαλανοπούλου, 2020), καθώς εκείνοι με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα μεριμνούν για την αναβάθμιση των γνώσεών τους για τον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών τους σε μεγαλύτερο βαθμό, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που έχουν ολοκληρώσει μόνο τις βασικές σπουδές.

Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία ενδιαφέρονται περισσότερο για τους πολιτισμούς των μαθητών της τάξης τους και έχουν επίγνωση της διαφοροποίησης μεταξύ των πολιτισμών λόγω βασικών στοιχείων, όπως τα ήθη, τα έθιμα, η ενδυμασία, το φαγητό ή η μουσική, ενώ

προσπαθούν να κατανοήσουν τις συμπεριφορές των αλλοδαπών μαθητών τους με βάση την κουλτούρα και τις αξίες τους. Αντίθετα, σε παρόμοιες έρευνες, ο Παπαδημητρίου (2020) διαπίστωσε ότι όσο περισσότερο αυξάνονταν τα έτη προϋπηρεσίας, τόσο μειωνόταν η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, κάτι που εν μέρει είχε διαπιστώσει και ο Παπαχρήστου (2010), καθώς οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά του και είχαν μικρότερη προϋπηρεσία αντιλαμβάνονταν καλύτερα την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Τέλος, βρέθηκαν διαφοροποιήσεις σε σχέση με την ειδικότητα, σε συμφωνία με την έρευνα της Γαλανοπούλου (2020). Πιο αναλυτικά, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Εικαστικά και οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής εμφάνισαν υψηλότερο βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας, καθώς έχουν αναπτυγμένη την ικανότητά τους να προσαρμόζουν την επικοινωνία και τη συμπεριφορά τους με στόχο την αποφυγή παρεξηγήσεων και προσβολών.

6.2 Συμπεράσματα

Η περιπλοκότητα της έννοιας της διαπολιτισμικής ικανότητας υποδηλώνεται από το γεγονός ότι δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τον ορισμό και το θεωρητικό πλαίσιο της (Deardoff, 2011). Στην παρούσα έρευνα, επιχειρήθηκε να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά της, μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως αναδείχθηκε, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με τις θεμελιώδεις διαστάσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας (Deardoff, 2006, 2011, 2015a, 2018), με τις δηλώσεις τους να φανερώνουν την απομάκρυνσή τους από εθνοκεντρικές αντιλήψεις και μονοπολιτισμικές νοοτροπίες και την προώθηση της ισοτιμίας, της αλληλοαποδοχής και της αμοιβαίας κατανόησης (Δαμανάκης, 2005). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι μεριμνούν για τη διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης, την αποδυνάμωση στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων, την ουσιαστική επικοινωνία και τη δημιουργική συνεργασία μεταξύ των μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Παπάζογλου, 2008), και ότι προωθούν ποικιλοτρόπως την κοινωνικοποίηση των μαθητών και τη συνεργασία μεταξύ των μελών των ομάδων ή κοινοτήτων, κάτι που αποτελεί χαρακτηριστικό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Neuner, 2012).

Επιπλέον, κατά την αυτοαξιολόγηση της διαπολιτισμικής τους ικανότητας, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών υποδηλώνουν ότι η διαπολιτισμική

τους ικανότητα βρίσκεται σε ικανοποιητικό βαθμό, καθώς διαθέτουν τις ιδιότητες του διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού που αναδεικνύονται στη βιβλιογραφία (Aragona-Young & Sawyer, 2018; Banks, 2004; Ζωγράφου, 2003; Huber, 2014; Μανιάτης 2007; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003b; Σιμόπουλος, 2014b). Η κοινωνικοπολιτισμική συνείδηση, που επιτρέπει την κατανόηση και αποδοχή διαφορετικών οπτικών, η θετική στάση προς την πολιτισμική ποικιλία, που αναγνωρίζει το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών, η αξιοποίηση της εποικοδομιστικής προσέγγισης της μάθησης, που αξιοποιεί τις πρότερες εμπειρίες των μαθητών, η κατανόηση της συμπεριφοράς των μαθητών, μέσα από το ενδιαφέρον να μάθουν για τη ζωή των μαθητών τους, και η χρήση κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης αποτελούν χαρακτηριστικά των διαπολιτισμικά ικανών εκπαιδευτικών (Μανιάτης, 2007). Παρομοίως, ο βαθμός διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών διαφαίνεται από τη χρήση στοιχείων από τους πολιτισμούς των μαθητών στο μάθημα, την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν σε σχολικές δράσεις και εκδηλώσεις (Banks, 2004), όπως και από τις γνώσεις τους για την επίδραση των πολιτισμών των μαθητών τους στην εξέλιξη της ανθρωπότητας, τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος χωρίς διακρίσεις και τη γνώση των αρχών και μεθόδων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ζωγράφου, 2003).

Συμπερασματικά, οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας συνθέτουν το προφίλ του διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού, καθώς δεν αρκούνται σε παραδοσιακές πρακτικές που οδηγούν σε πολιτισμική αφομοίωση (Σιμόπουλος, 2014b), διαμορφώνουν ένα θετικό σχολικό κλίμα, που επιτρέπει την ανάπτυξη δεσμών και επιλέγουν τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές (Μανιάτης, 2007; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003b). Η διαμόρφωση κατάλληλων μαθησιακών περιβαλλόντων, στα οποία αναπτύσσονται αυθεντικοί δεσμοί μεταξύ μαθητών και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, οι εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας, όταν υπάρχουν γλωσσικά εμπόδια, η αποδόμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων και η προσεκτική επικοινωνία μηνυμάτων, μέσω του λόγου ή εξωγλωσσικών στοιχείων (χειρονομίες, εκφράσεις, στάση σώματος, κινήσεις), η αξιοποίηση πολιτισμικών στοιχείων διαφορετικών από αυτά της κυρίαρχης κουλτούρας και οι σχετικές συζητήσεις αποτελούν πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σε διαπολιτισμικές τάξεις (Aragona-Young & Sawyer, 2018).

Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι η διαδικασία ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι μια σταδιακή (Deardorff, 2006), συνεχιζόμενη και μακροχρόνια διαδικασία (Deardorff, 2011) και, ως εκ τούτου, η συνεχής και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι επιτακτική ανάγκη. Είναι, επίσης, δεδομένο ότι η διαπολιτισμική ικανότητα δεν είναι έμφυτη, αλλά διδάσκεται (Valdivia & Montoto, 2018). Ωστόσο, η ανεπαρκής ή αποσπασματική επιμόρφωση, που στερεί τους εκπαιδευτικούς από την ανάπτυξη ή την ενίσχυση της διαπολιτισμικής τους ικανότητας παρατηρείται σε διάφορες έρευνες παγκοσμίως, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Aragona-Young & Sawyer, 2018; Dusi, Rodorigo & Aristo, 2017; Valdivia & Montoto, 2018).

Γενικώς, τα οργανωμένα επιμορφωτικά προγράμματα συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών (DeJaeghere & Cao, 2009). Οι επιμορφώσεις δίνουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και να αναστοχαστούν επί του έργου τους, ώστε να απομακρύνουν κάθε είδους προκατάληψη ή στερεότυπο. Ωστόσο, όταν δεν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα, οι εκπαιδευτικοί παραμένουν προσκολλημένοι σε ξεπερασμένες νοοτροπίες και αισθάνονται ανίκανοι να διαχειριστούν τις τάξεις που χαρακτηρίζονται από μεγάλη ετερογένεια (Dusi, Rodorigo & Aristo, 2017).

Είναι χαρακτηριστικό πως, ανεξάρτητα από τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά ή τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος, παρατηρούνται σημαντικές θετικές αλλαγές στις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, όταν συμμετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία της επιμόρφωσης (DeJaeghere & Cao, 2009). Ειδικότερα, οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις φαίνεται πως είναι αποτελεσματικότερες, δεδομένου ότι σχεδιάζονται και εφαρμόζονται με βάση τις ανάγκες των εκάστοτε εκπαιδευτικών ή του εκάστοτε σχολείου (DeJaeghere & Zhang, 2008).

Ακόμη, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν υφίσταται μόνον όταν υπάρχουν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά αφορά το σύνολο των μαθητών (Valdivia & Montoto, 2018), δεδομένου ότι η διαπολιτισμικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία συνύπαρξης, αλληλεπίδρασης και αλληλεγγύης, που στοχεύει στον μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 2008; Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014). Η διαπολιτισμική

εκπαίδευση αφορά όλα τα μέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, γηγενών και αλλοδαπών, προωθώντας τον σεβασμό, τον διάλογο και την κατανόηση μεταξύ τους, παρά μια παθητική συνύπαρξη πολιτισμών (Δαμανάκης, 2005; Neuner, 2012). Πρόκειται για μια παιδαγωγική για όλους, με στόχο την αναγνώριση της αξίας της ετερότητας, την κοινωνική συνοχή, την ισότητα και τη δικαιοσύνη (Κεσίδου, 2008; Παπάζογλου, 2008).

Για τον λόγο αυτό, προτείνεται μακροχρόνια, συστηματική και βαθιά εκπαίδευση, με εστίαση, όχι μόνο στις τεχνικές ή το περιεχόμενο της διδασκαλίας, αλλά και στη διαδικασία ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει γνώσεις σχετικά με την ανάπτυξη των ανθρώπων σε συνάρτηση με την πολιτισμική τους ταυτότητα και δεξιότητες που καλλιεργούνται μέσω της επαφής με την ετερότητα (Σιμόπουλος, 2014). Ακόμη, δεδομένου ότι το σχολείο δεν είναι πλέον απλώς ένα ίδρυμα που εστιάζει στη μόρφωση, αλλά αποτελεί τον χώρο στον οποίο οι μαθητές κοινωνικοποιούνται και αναπτύσσουν δεξιότητες χρήσιμες για τον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αναπτύσσουν τη διαπολιτισμική τους ικανότητα, πρωτίστως για να είναι ικανοί να ικανοποιούν τις ανάγκες του συνόλου των μαθητών τους και, δευτερευόντως, για να μπορούν να τη διδάξουν στους μαθητές τους, ως μελλοντικούς πολίτες του κόσμου (Valdivia & Montoto, 2018).

Με αυτό τον στόχο, η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, ενισχύοντας την κατανόηση για το συγκεκριμένο θέμα και εμπλουτίζοντας τις σχετικές γνώσεις, ενώ αποτελεί το έναυσμα για τη διεξαγωγή παρόμοιων μελετών, ώστε να σκιαγραφηθεί η εικόνα που υπάρχει στα σύγχρονα ελληνικά σχολεία. Ειδικότερα, εστιάζοντας στη διαδικασία ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας, η διάχυση των πρακτικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στις διαπολιτισμικές τάξεις μπορεί να βοηθήσει στην κατάρτιση κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών και χρήσιμου διδακτικού υλικού (DeJaeghere & Cao, 2009). Παρομοίως, το εύρημα σχετικά με την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική τους ικανότητα μπορεί να ληφθεί υπόψη κατά τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων. Με επίκεντρο τους εκπαιδευτικούς, των οποίων η διαπολιτισμική ικανότητα φθίνει ή αποδυναμώνεται, μπορούν να σχεδιαστούν τα κατάλληλα προγράμματα, σύμφωνα με

τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

6.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Δεδομένου ότι οι συνθήκες που επικρατούσαν κατά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων ήταν ιδιαίτερες, λόγω της πανδημίας και των περιοριστικών μέτρων, το δείγμα της έρευνας είναι μικρό και, επομένως, τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευθούν. Για τον λόγο αυτό, η επανάληψη της έρευνας με διαφορετικά και ευρύτερα δείγματα θα μπορούσε να επιβεβαιώσει ή και να επεκτείνει τα παρόντα ευρήματα. Επίσης, δεδομένου ότι η διαπολιτισμική ικανότητα αναπτύσσεται μέσω ποικίλων εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων, θα βοηθούσε η διεξαγωγή παρεμβάσεων και αντίστοιχων εμπειρικών ερευνών, προκειμένου να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα διάφορων στρατηγικών.

Ακόμη, η διεξαγωγή ποιοτικών ερευνών θα μπορούσε να συμβάλλει στην εις βάθος διερεύνηση του θέματος και την ανάδειξη επιπρόσθετων πτυχών, που δεν θα μπορούσαν να διερευνηθούν μέσω προκαθορισμένων ερωτήσεων, όπως στην περίπτωση των ποσοτικών ερευνών. Για παράδειγμα, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως επιφανειακά στοιχεία των πολιτισμών, όπως τα ήθη και τα έθιμα, το φαγητό, η μουσική και η ενδυμασία, είναι στοιχεία που διαφοροποιούν τους πολιτισμούς, πιθανά υποδηλώνει μια φολκlorικού τύπου αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμών, παρά μια εις βάθος αποδοχή, κάτι που πιθανά δυσχεραίνει την ισότιμη επικοινωνία (Μήλιου, 2013) και, ως εκ τούτου, θα πρέπει να εξεταστεί σε βάθος.

Άλλωστε, η προσέγγιση του θέματος μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα να εισέλθει στην κοινωνική πραγματικότητα των συμμετεχόντων και να ερμηνεύσει τις απαντήσεις τους, με βάση τις διαστάσεις που εκείνοι θεωρούν σημαντικές. Παράλληλα, αναλύοντας και ερμηνεύοντας τον λόγο των συμμετεχόντων, μπορεί να ανιχνευθούν όροι και φράσεις που επιβεβαιώνουν ή αναιρούν τις απόψεις τους. Παρόμοια αποτελέσματα θα είχαν και οι μελέτες παρατήρησης, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων εφαρμόζονται κατά τη διδακτική πρακτική σε πραγματικές συνθήκες.

Τέλος, θα ήταν χρήσιμη μια διαχρονική έρευνα, προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανές μεταβολές στις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα, εφόσον τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

των εκπαιδευτικών επιδρούν στη διαπολιτισμική ικανότητά τους. Επιπλέον, μια διαχρονική έρευνα θα μπορούσε να ανιχνεύσει την εξέλιξη της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σε βάθος χρόνου, ώστε να καταγραφούν νέες πρακτικές που χρησιμοποιούν στην τάξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελόπουλος, Α. (2003). *Η σημασία της κουλτούρας στην ψυχοθεραπεία*. Πρακτικά συνεδρίου από το 15^ο International Congress of the International Association of Group Psychotherapy με θέμα Conceptualizations of culture and therapeutic practices: from modernity to multiculturalism, Κωνσταντινούπολη.
- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228-236. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.14100>.
- Ανδρουλιδάκη, Α. (2019). Διαπολιτισμική επικοινωνία στα πλαίσια του σχολείου. Στο Γ. Παπαδάτος, Α. Μπαστέα, & Γ. Κουμέντος, 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης «Η εκπαίδευση δασκάλων και καθηγητών χαρισματικών μαθητών στην Ελλάδα» (σσ. 89-100). Αθήνα, Ελλάδα.
- Aragona-Young, E., & Sawyer, B. E. (2018). Elementary teachers' beliefs about multicultural education practices. *Teachers and teaching*, 24(5), 465-486. doi: 10.1080/13540602.2018.1435527.
- Αρβανίτη, Ε. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου, & Θ. Μπάκας (Επιμ.) *Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία*. (Τόμος Β', σσ. 539-551). Αθήνα: Διάδραση.
- Αρβανίτη, Ε., & Σακελλαρίου, Μ. (2014). Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των φοιτητών προσχολικής εκπαίδευσης: Μια συγκριτική διερεύνηση. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), 7^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης (σσ. 60-76). Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ασκούνη, Ν., & Ανδρούσου, Α. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: Από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, & Σ. Χρηστίδου – Λιονοράκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές ανισότητες* (Τόμος Β, σσ. 13-45). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Banks, C. (2004). *Improving multicultural education: Lessons from the intergroup education movement*. New York: Teachers College.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J. S. Wurzel (Ed.) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, M. & Bennett, J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. Bennett, M. Bennett (Eds) *The handbook of intercultural training* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bešter, R., & Medvešek, M. (2016). Intercultural competence in teachers: The case of teaching Roma students. *Journal of contemporary educational studies*, 67(2), 26-47.
- Borghetti, C. (2011). *A critical stance on the assessment of intercultural competence: Some ethical issues*. PowerPoint. Ανακτήθηκε στις 03/04/2022 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://docplayer.net/47446016-A-critical-stance-on-the-assessment-of-intercultural-competence.html>.
- Borghetti, C. (2013). Integrating Intercultural and Communicative Objectives in the Foreign Language Class: A Proposal for the Integration of Two Models. *The Language Learning Journal*, 41(3), 254-267. doi: <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.836344>
- Γαλανοπούλου, Χ. (2020). *Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών γυμνασίων σχετικά με την αναγκαιότητα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης στο πεδίο διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Camilleri, A. G. (2002). *HOW STRANGE!: The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική ψυχολογία: Στάσεις-Αντίληψη του προσώπου-Στερεότυπα-Επιθετικότητα-Δυναμικές σχέσεις και επικοινωνία* (Τόμος Β). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. (Τόμος 7^{ος}). Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Chen, G. M. (1997). *A review of the concept of intercultural sensitivity*. Paper presented at the Biennial Convention of the Pacific and Asian Communication Association, Honolulu.

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication, 1*, 1-16.

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication, 3*, 1-15.

Γκόβαρης, Χ. (2000). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης. *Τετράδια Νάξου*, Τεύχος Διγλωσσία, 17-34.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α. (2008). Η ετερότητα ως πεδίο αντιπαράθεσης: Λόγος περί διαφοράς και δόμηση ταυτότητας. Στο Ι. Σ. Ιωσήφ, & Γ. Ν. Σωκράτους (Επιμ.), *Ετερότητα στην εκπαίδευση: Ο φιλόλογος και οι παιδαγωγικές προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας* (σσ. 36-69). Αθήνα: Παπαζήση.

Γκότσης, Α. (2020). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Constantine, M. G., Hage, S. M., Kindaichi, M. M., & Bryant, R. M. (2007). Social Justice and Multicultural Issues: Implications for the Practice and Training of Counselors and Counseling Psychologists. *Journal of Counseling & Development, 85*(1), 24-29. doi: <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00440.x>.

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: GUTENBERG.

Δανηλίδου, Ε., & Βορβή, Ι. (2014). Ερευνητικά δεδομένα για την κατάρτιση και τις αντιλήψεις φιλολόγων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Έρκυνα - Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 2014(2), 175-190.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. doi: 10.1177/1028315306287002.

Deardorff, D. K. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (σσ. 477-491). U.S.: SAGE Publications, Inc.

Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 2011(149), 65-79. doi: <https://doi.org/10.1002/ir.381>.

Deardorff, D. K., & Jones, E. (2012). Intercultural Competence: An Emerging Focus in International Higher Education. In D. K. Deardorff, Hans de Wit, J. D. Heyl, & T. Adams (Eds.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (σσ. 283-304). U.S.: SAGE Publications, Inc. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781452218397.n16>.

Deardorff, D. K. (2015a). Intercultural competence: Mapping the future research agenda. *International Journal of Intercultural Relations*, 48(2015), 3-5. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.002>.

Deardorff, D. K. (2015b). A 21st Century Imperative: Integrating Intercultural Competence in Tuning. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(1), 137-147. doi: [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(1\)-2015pp137-147](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(1)-2015pp137-147).

Deardorff, D. K. (2018). *Process Model of Intercultural Competence*. Ανακτήθηκε στις 20/10/2021 από το διαδικτυακό τόπο: <https://www.guninetwork.org/articles/process-model-intercultural-competence>.

DeJaeghere, J. G., & Zhang, Y. (2008). Development of intercultural competence among US American teachers: Professional development factors that enhance competence. *Intercultural education*, 19(3), 255-268. doi: 10.1080/14675980802078624.

DeJaeghere, J. G., & Cao, Y. (2009). Developing US teachers' intercultural competence: Does professional development matter?. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 437-447. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.06.004>.

Δραγώνα, Θ. (2007). *Στερεότυπα και προκαταλήψεις: Κλειδιά και αντικλείδια*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Dusi, P., Rodorigo, M., & Aristo, P. A. (2017). Teaching in our society: Primary teachers and intercultural competencies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 96-102. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.045.

Ely, R. J., & Thomas, D. A. (2001). Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Respectives on Work Group Processes and Outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46(2) 229-273.

Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Grant, A. C. (2006). *The development of global awareness in elementary students through participation in an online cross-cultural project*. Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College (Doctoral Dissertations). Ανακτήθηκε στις 28/02/2022 από τον διαδικτυακό τόπο: https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/4058/.

Ιακωβάκης, Β. (2019). *Η διαπολιτισμική ικανότητα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής και μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443. doi: 10.1016/S0147-1767(03)00032-4.

Huber, J. (2014). *Developing intercultural competence through education* (3rd ed). Strasbourg: Council of Europe.

Καβαλλάρη, Ι. (2020). *Διαπολιτισμική ευαισθησία: Μια ανασκόπηση των εργαλείων μέτρησης για τις ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Carpe Librum.

Ανακτήθηκε στις 03/02/2022 από τον διαδικτυακό τόπο:
https://issuu.com/carpe_librum/docs/diapolitismiki_evesthisia_ebook/1.

Κακολύρη, Κ. (2021). *Διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την διαπολιτισμική τους ικανότητα*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραγιάννη, Ε. (2019). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Αττικής. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 7(3), 43-63.

Καρανικόλα, Ζ. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο: Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας*. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Πατρών (Διδακτορική Διατριβή).

Καραφύλλης, Γ. (1997). Πολιτισμός και παιδεία: Διευκρίνιση της χρήσης των όρων και διασύνδεση της λειτουργίας τους. *Επιστημονικές Επετηρίδες Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Επετηρίδα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας*, 26, 57-76.
Ανακτήθηκε στις 23/11/2021 από τον διαδικτυακό τόπο:
<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/24974>.

Katsioulis, G. (2021). *Global and intercultural competences: Teachers' perceptions, practices and needs*. Postgraduate Dissertation, Hellenic Open University.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια εισαγωγή. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.) *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Κοντάκος, Α., & Πολεμικός, Ν. (2008). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο*. (4^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοιλιάρη, Α. (2005). Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κωνσταντοπούλου, Χ. (1999). Εισαγωγή: Αναφορά στην έννοια και στις όψεις των σύγχρονων αποκλεισμών. Στο Χ. Κωνσταντοπούλου, & Α. Μαράτου-Αλιπράντη

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΑΠΟΨΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

(Επιμ.), *«Εμείς» και οι «άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα* (σσ. 11-30).

Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων. Στο Γ. Λαγουμιντζής, Γ. Βλαχόπουλος, & Κ. Κουτσογιάννης *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανακτήθηκε στις 23/4/2022 από το διαδικτυακό τόπο: <http://hdl.handle.net/11419/5360>.

Μανιάτης, Π. (2007). Εκπαιδύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές. *Ηώς*, 2007(2), 139-173.

Μάνου, Α. (2014). Ο ρόλος της Διαπολιτισμικής Συμβουλευτικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Πολυπολιτισμικότητας του Ελληνικού Σχολείου. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 277-284. doi: <https://doi.org/10.12681/icw.17960>.

Μάρκου, Π. Γ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

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

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπάρκα, Α. (2019). *Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: οι απόψεις και οι στάσεις τους*. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μπονίδης, Κ., & Παπαδοπούλου Β. (2014). *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Μπρούζος, Α. (1999). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης* (2^η έκδοση). Αθήνα: Λύχνος.

Νάτσκου, Δ. (2017). *Καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής επίγνωσης σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης: Σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού για πλαίσια διαφοροποιημένης διδασκαλίας*. Διπλωματική εργασία. ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής Μεταπτυχιακό τμήμα προσχολικής αγωγής Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. In J. Huber (Ed.) *Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 11-49). Strasbourg: Council of Europe Publishing. Ανακτημένο στις 23/11/2020 από το διαδικτυακό τόπο: https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi2_EN.pdf.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πεδίο.

Νικολάου, Γ. (2020). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: Το Σχολείο της Ένταξης. *Συγκριτική και διεθνής εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 2020(9), 79-106.

Νικολάου, Γ., Ταβουλάρη, Ζ., & Καναβούρας, Δ. (2008). Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο. Στο Ε. Τζελέπη-Γιαννάτου (Επιμ.) *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης* (Τόμος Β', σσ. 292-303). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ντόκου, Χ. (2022). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αργολίδας σχετικά με τη διαπολιτισμική τους επάρκεια και ετοιμότητα και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες για την εργασία σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

- Ντούρας, Κ., Θεοδοροπούλου, Χ., & Σπαή, Μ. (2009). Αξιολόγηση της σχέσης των μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών που τα διδάσκουν. Μια ερευνητική προσέγγιση. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *12^ο Διεθνές συνέδριο-Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, 19-21 Ιουνίου, (Τόμος Β', σσ. 312-325), Πάτρα, Ελλάδα.
- Ντούσκας, Ν. Θ. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 2007(6), 28-41.
- Οικονομίδης, Β., & Κοντογιάννη, Δ. (2011). Υποβοηθώντας τη Μετάβαση από την Οικογένεια στο Νηπιαγωγείο: Η Διαχείριση της Εθνοπολιτισμικής Ετερότητας μέσα στην Τάξη. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος, 105-124.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003a). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003b). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός
- Παπαδημητρίου, Δ. (2020). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις Κυκλάδες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 69, 97-119.
- Papadopoulou, V., Theodosiadou, K., & Palaiologou, N. (2020). Teachers' personal theories of teaching: Managing cultural diversity in mainstream public primary schools in Greece. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 195-211. <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/375>
- Παπάζογλου, Ι. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 2008(9), 81-158. Ανακτημένο στις 22/11/2020 από το διαδικτυακό τόπο: https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/ep_bima.html.
- Παπαθεμιστοκλέους, Α. Ε. (2021). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο: αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πάνω στο θέμα της διαπολιτισμικής ικανότητάς τους. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

- Παρασκευοπούλου, Ε., & Μάνεσης, Ν. (2019). Εκπαιδύοντας παιδιά πρόσφυγες: Γνώσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών: Η διαπολιτισμική ετοιμότητα και ο ρόλος τους. Στο Γ. Παπαδημητρίου, & Χ. Κωσταρής (Επιμ.) *Πρακτικά 4^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός*, 10-12 Μαΐου, (Τόμος Δ', σσ. 34-43), Αθήνα, Ελλάδα.
- Pederson, P. (1997). *Intercultural sensitivity and the early adolescent*. Paper presented at the 77th Annual Conference of the National Council for the Social Studies, Cincinnati. Ανακτήθηκε στις 04/04/2022 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://eric.ed.gov/?id=ED422225>.
- Πιατά, Α. (2014). Η πολυπολιτισμική επίγνωση και επικοινωνιακή ικανότητα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 176-197). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Robin, J. E., & David A. T. (2001). Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46(2), 229-273. USA: Sage Publications, Inc. doi: <https://doi.org/10.2307/2667087>.
- Rompolo, C. (2016). *Διαπολιτισμική Ικανότητα*. Πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Επιμόρφωσης, Project Overview, 3. Εκδόσεις: POSTinterculturality
- Σαμαρά, Γ. (2019). *Διερεύνηση του βαθμού ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και καταγραφή των απόψεών τους για την ένταξη προσφύγων μαθητών, στην σχολική τάξη*. Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Σαράντης Β. (2020). *Ζητήματα εκπαιδευτικής διαχείρισης των προσφύγων μαθητών στην τοπική εκπαίδευση. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ετοιμότητά τους*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Σιμόπουλος, Γ. (2014a). *Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων: Μια έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών (Διδακτορική Διατριβή).

Σιμόπουλος, Γ. (2014b). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μια βιωματική προσέγγιση. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. (σσ. 309-328). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Σιέκρη, Α. (2021). *Η διαπολιτισμική δεξιότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του ΠΤΔΕ Φλώρινας*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Spitzberg, B. H., & Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural communication competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks, CA: Sage.

Stier, J. (2006). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, 2006(11), 1-12.

Strikou, M. (2020). Assessing the intercultural competence and sensitivity of primary school teachers in Greece: a mixed-method research. Postgraduate Dissertation, Hellenic Open University.

Sue, D. W., & Sue, D. (1990). *Counseling the culturally different: Theory and practice* (2nd ed.). USA: John Wiley & Sons, Inc.

Sue, D. W., & Sue, D. (2008). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* (5th ed.). USA: John Wiley & Sons, Inc.

Τσιούμης, Κ., & Κατσινάκη, Α. (2018). Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για το νηπιαγωγείο με επίκεντρο τον πολιτισμό. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 4, 79-70. doi: <https://doi.org/10.12681/icw.18140>.

Tucker, C. M., Herman, K. C. (2007). Resolving the Paradoxes of and Barriers to Patient – Centered Culturally Sensitive Health Care: Lessons from th History of Counseling and Community Psychology. *The Counseling Psychologist*, 35(5), 735-743. doi: 10.1177/0011000007304297.

Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Η γλώσσα και το έθνος 1880-1980: Εκατό χρόνια αγώνες για την αυθεντική ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ftara, T. (2022). *Kindergarten teachers' intercultural competence: Views of in-service preschool teachers in Larissa*. Postgraduate Dissertation, Hellenic Open University.

Unesco Guidelines on Intercultural Education (2006). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Unesco Basic Texts of the 2005 Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions (2015). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Unesco Basic Texts of the 2003 Convention for the Safeguarding of the Diversity of Intangible Cultural Heritage (2020). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Valdivia, I. M. A., & Montoto, I. G. (2018). Teachers' intercultural competence: A requirement or an option in a culturally diverse classroom?. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 510-526. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377298>.

Χατζησωτηρίου, Χ., & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Χουρδάκης, Α. & Καραγιώργος, Δ. (1999). Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σπουδή και τη διδασκαλία του Πολιτισμού και της Ιστορίας, σε αναφορά με την αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού και την διατύπωση βασικών προτάσεων. Στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), *Παιδεία Ομογενών-Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις: Συνολική έκθεση-μελέτη της επιστημονική επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης*. (σσ. 159-190). Κρήτη, Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 20/12/2021 από τον διαδικτυακό τόπο: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?id=22,61,0,0,1,0>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο πρόκειται να χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά και μόνο στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σχολική Συμβουλευτική και Καθοδήγηση» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για τη διεξαγωγή επιστημονικής έρευνας με τίτλο «Εναισθητοποίηση των μαθητών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους ικανότητας».

Ο σκοπός της μελέτης αυτής είναι η διερεύνηση του βαθμού της διαπολιτισμικής εναισθητοποίησης και κατ' επέκταση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου μέσα στην τυπική εκπαίδευση.

Θα χρειαστείτε περίπου 15 λεπτά. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι αυστηρώς απόρρητη και ανώνυμη. Παρακαλείσθε να απαντήσετε με προσοχή, ειλικρίνεια και ακρίβεια.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,

Καναργελίδου Άννα

(e-mail: kanargelidou.anna@outlook.com)

A. Προσωπικά – δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Ανδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

25-35

36-45

46-55

άνω των 55

3. Σπουδές

Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

Μεταπτυχιακό δίπλωμα

Διδακτορικό δίπλωμα

4. Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

1-10

11-20

21 και άνω

5. Ειδικότητα

Εκπαιδευτικός

Δάσκαλος ξένων γλωσσών

Μουσικός

Δάσκαλος Εικαστικών

Δάσκαλος Πληροφορικής

Γυμναστής

Άλλο

6. Διδάσκετε σε τμήμα όπου υπάρχουν μαθητές/μαθήτριες που δεν είναι ελληνικής καταγωγής;

Ναι

Όχι

B. Χαρακτηριστικά διαπολιτισμικής ικανότητας

Παρακαλώ δηλώστε εάν θεωρείτε ότι τα παρακάτω χαρακτηριστικά συνδέονται με τον όρο «διαπολιτισμική ικανότητα».

7. Ενδιαφέρον - περιέργεια γι' άλλους πολιτισμούς.

Ναι

Όχι

8. Γνώση των ιδιαιτεροτήτων του πολιτισμού στον οποίο ανήκει ο καθένας.

Ναι

Όχι

9. Ικανότητα θέασης του κόσμου μέσα από τα μάτια του άλλου.

Ναι

Όχι

10. Προσαρμογή της συμπεριφοράς κάποιου ανάλογα με το πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται.

Ναι

Όχι

11. Σεβασμός προς τους ανθρώπους από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον.

Ναι

Όχι

12. Αποδοχή των ανθρώπων με άλλη κουλτούρα.

Ναι

Όχι

13. Ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας με ανθρώπους από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον.

Ναι

Όχι

14. Γνώση ξένων γλωσσών.

Ναι

Όχι

Γ. Αυτοαξιολόγηση διαπολιτισμικής ικανότητας

Λαμβάνοντας υπόψη τα τμήματα του σχολείου σας, τα οποία περιέχουν μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο από το δικό σας, παρακαλώ δηλώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις.

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
15. Έχω επίγνωση ότι οι μαθητές μου που προέρχονται από διαφορετικό εθνοπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να συμπεριφέρονται και να σκέπτονται διαφορετικά από εμένα.					
16. Έχω φροντίσει να μάθω στοιχεία που αφορούν τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα των μαθητών μου που δεν είναι ελληνικής καταγωγής.					
17. Κατανοώ ότι τα ήθη, τα έθιμα, το φαγητό, η μουσική, η ενδυμασία και οι συνήθειες είναι κάποια από τα βασικότερα στοιχεία που διαφοροποιούν τους πολιτισμούς μεταξύ τους.					
18. Γνωρίζω ότι οι χειρονομίες, η στάση του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, το ντύσιμο είναι διαφορετικά στους πολιτισμούς και μπορούν να αποτελέσουν αιτία παρεξηγήσεων.					
19. Εκτιμώ, σέβομαι και αποδέχομαι τους μαθητές που έχουν διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα ή/και θρήσκευμα από εμένα.					
20. Προσπαθώ να κατανοήσω τη συμπεριφορά των μαθητών μου, με βάση το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο, την κουλτούρα και τις αξίες τους.					
21. Η μεγάλη ετερογένεια στην τάξη (εθνική, πολιτισμική, θρησκευτική) έχει αρνητικά αποτελέσματα στην επίδοση όλων των μαθητών.					
22. Θεωρώ ότι, ο σεβασμός της κουλτούρας των άλλων, υπάρχει κίνδυνος να αλλοιώσει την ελληνική εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική κληρονομιά.					
23. Όσοι μαθητές δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα είναι καταδικασμένοι σε σχολική αποτυχία.					
24. Θεωρώ ότι βασικό καθήκον μου είναι να διδάξω τον πολιτισμό, τις αξίες και τη γλώσσα του τόπου μου, για να βοηθήσω τους μαθητές μου, οι οποίοι δεν είναι Έλληνες, να προσαρμοστούν καλύτερα.					
25. Ακόμα κι όταν κάποιος μαθητής μου δε γνωρίζει καλά την ελληνική γλώσσα, τον ακούω προσεκτικά, για να καταλάβω ακριβώς τι θέλει να πει.					

26. Είμαι ικανός/ικανή να προσαρμόσω τον τρόπο συμπεριφοράς και επικοινωνίας μου, ώστε να μην προσβάλω τους μαθητές μου που έχουν διαφορετικό πολιτισμό και θρήσκευμα.					
--	--	--	--	--	--

Δ. Πρακτικές

Παρακαλώ συμπληρώστε ποιες από αυτές τις πρακτικές χρησιμοποιείτε στα τμήματα του σχολείου σας, στα οποία υπάρχουν μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο.

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
27. Τροποποιώ το πρόγραμμα της τάξης, ώστε να βοηθήσω τους αλλοδαπούς μαθητές να προσαρμοστούν καλύτερα, χρησιμοποιώντας στο μάθημά μου στοιχεία, τα οποία τους είναι γνώριμα.		
28. Εντάσσω τον πολιτισμό, τις εμπειρίες και τις συνήθειες των αλλοδαπών μαθητών στο μάθημα.		
29. Διδάσκω τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα στους αλλοδαπούς μαθητές στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος.		
30. Ενθαρρύνω τους αλλοδαπούς μαθητές να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, για να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα.		
31. Χρησιμοποιώ στο μάθημα λέξεις ή και φράσεις από τη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών.		
32. Προσπαθώ να εμπλέξω στις συλλογικές δραστηριότητες του σχολείου τους μαθητές που έχουν διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο.		
33. Χρησιμοποιώ στο τμήμα μου μεθόδους, οι οποίες ευνοούν τη συνεργασία και την επικοινωνία όλων των μαθητών (π.χ. ομαδοσυνεργατική μέθοδο, παιχνίδια ρόλων κ.ά.).		
34. Χρησιμοποιώ παραδείγματα από τη συμβολή των πολιτισμών, από τους οποίους προέρχονται οι μαθητές της τάξης μου στην ανθρωπότητα.		
35. Προτρέπω τους μαθητές να μάθουν για τους διαφορετικούς πολιτισμούς της τάξης μέσα από δραστηριότητες.		
36. Χρησιμοποιώ διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης (π.χ. ερωτήσεις ανοιχτού τύπου) για τους μαθητές, οι οποίοι δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα.		
37. Η προτεραιότητά μου στο τμήμα μου είναι να ολοκληρώσω την ύλη.		
38. Όταν στην τάξη μου δεν έχω μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, ασχολούμαι με υλικό που σχετίζεται με τις πολιτισμικές διαφορές και συνήθειες.		
39. Στην προσπάθειά μου να είμαι αποτελεσματικός/αποτελεσματική απέναντι στους μαθητές με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο αναζητώ συμβουλές από ειδικούς ή παρακολουθώ σεμινάρια.		

Σας ευχαριστώ!