



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



Δ.Π.Μ.Σ. Κοινωνική Νευροεπιστήμη,
Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση
[Social Neuroscience, Social Pedagogy
and Education]

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιατρική Σχολή, Τμήμα Βιολογίας

Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ)
«Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση»
(Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education)

**Κοινωνική Παιδαγωγική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση:
Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μαθητών
δημοτικού σχολείου μέσω εκπαιδευτικής παρέμβασης**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ευαγγελίας Οικονομίδου

ΑΜ: 7981200220034

Εξεταστική Επιτροπή:

Ιωάννης Σπαντιδάκης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης (Επιβλέπων)

Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Καθηγήτρια Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου
Αθηνών

Μάριος Κουνουνάρας-Λιάγκης, Αναπληρωτής Καθηγητής Εθνικού και
Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Η Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο ΔΠΜΣ για τη χορήγηση Διπλώματος
Μεταπτυχιακών Σπουδών (Δ.Μ.Σ.) στην Κοινωνική Νευροεπιστήμη,
Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση του Ε.Κ.Π.Α.

Αθήνα, Ιούνιος 2024



HELLENIC REPUBLIC

**National and Kapodistrian
University of Athens**

— EST. 1837 —



**Social Neuroscience
Social Pedagogy
and Education**

**Department of Pedagogy and Primary Education,
School of Medicine, Department of Biology**

**Interdepartmental Master Degree Programme in
“Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education”**

**Social Pedagogy and Intercultural Education:
The development of intercultural competence in primary
school children through teaching intervention**

A MASTER’S THESIS

Evangelia Oikonomidou

A.N. 7981200220034

Examination Committee:

John Spantidakis, Professor, University of Crete Οvoμα(Supervisor)

Iro Mylonakou-Keke, Professor, National and Kapodistrian University of Athens.

Marios Koukounaras-Liagkis, Associate Professor, National and Kapodistrian University of Athens

A Master’s thesis submitted to the Interdepartmental Master Degree Programme in “Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education” at the N.K.U.A. for the award of the Master of Science in Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education

Athens, June 2024

**Κοινωνική Παιδαγωγική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση:
Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μαθητών
δημοτικού σχολείου μέσω εκπαιδευτικής παρέμβασης**

Ευαγγελία Οικονομίδου

ΑΜ: 7981200220034

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής Αξιολόγησης:

- 1) Ιωάννης Σπαντιδάκης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης (Επιβλέπων)
- 2) Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Καθηγήτρια Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
- 3) Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης, Αναπληρωτής Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Αυτή η διπλωματική εργασία υποβάλλεται από τον/ην συγγραφέα της ως μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Υπεύθυνα δηλώνεται ότι η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία έχει συγγραφεί από τον/ην υπογράφοντα/ουσα και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει αξιολογηθεί σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο (π. χ. άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών κ.ά.), στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΔΟΥ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ:

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright ©Ευαγγελία Οικονομίδου, 2024. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.
Allrightsreserved.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δεν δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων του/της συγγραφέως.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	ΣΕ Λ.
ΠΕΡΙΛΗΨΗ – ABSTRACT	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	17
1.1 Πολιτισμός	17
1.2 Πολιτισμική ταυτότητα	18
1.3 Πολιτισμική ετερότητα	20
1.4 Πολυπολιτισμικότητα	21
1.4.1 Εννοιολόγηση της πολυπολιτισμικότητας	21
1.4.2 Η Ελλάδα ως πολυπολιτισμική κοινωνία	22
1.4.3 Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα	23
1.5 Διαπολιτισμική εκπαίδευση	24
1.5.1 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα αξιώματά της	24
1.5.2 Διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	26
1.5.3 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ	30
2.1 Ορισμός και αντικείμενο έρευνας	30
2.2 Αρχές και Προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής	31
2.3 Θεμελιώδεις κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις	35
2.4 Κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα	37
2.5 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Κοινωνική Παιδαγωγική	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	45
3.1 Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας	45
3.2 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαπολιτισμικής ικανότητας	46
3.3 Σύντομη γενική θεώρηση της διαπολιτισμικής ικανότητας	54
3.4 Μοντέλα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας	56
<i>3.4.1 Το Αναπτυξιακό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (The Developmental Model of Intercultural Sensitivity-DMIS) του Bennett</i>	56

<u>3.4.2</u> <u>Το μοντέλο της Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας (Model of Intercultural Communicative Competence-ICC) του Byram</u>	62
<u>3.4.3 Το Πυραμιδικό Μοντέλο (Pyramid Model of Intercultural Competence) και το Διαδικαστικό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας (Process Model of Intercultural Competence) της Deardorff</u>	64
<u>3.4.4. Το Μεθοδολογικό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας (Methodological Model of Intercultural Competence-MetMIC) της Borghetti (2011)</u>	67
<u>3.4.5 Σύντομη γενική θεώρηση των μοντέλων ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας</u>	69
3.5 Εργαλεία και μέθοδοι αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας	70
<u>3.5.1 Το ερωτηματολόγιο Assessment of Intercultural Competence-ACI (Αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας, του Fantini</u>	70
<u>3.5.2 Η Κλίμακα Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (Intercultural Sensitivity Scale-ISS) των Chen και Starosta</u>	71
<u>3.5.3 Το Ερωτηματολόγιο Διαπολιτισμικής Ανάπτυξης (Intercultural Development Inventory-IDI) του Hammer</u>	72
<u>3.5.4 Το Ερωτηματολόγιο των Πεποιθήσεων, των Γεγονότων και των Αξιών (Beliefs, Events, and Values Inventory – BEVI) του Shealy.</u>	73
<u>3.5.5. Η Αξιολόγηση Διαπολιτισμικής Ικανότητας (Intercultural Competence Assessment- INCA)</u>	73
<u>3.5.6 Σύντομη γενική θεώρηση των εργαλείων αξιολόγησης διαπολιτισμικής ικανότητας</u>	75
3.6 Διδακτικές προσεγγίσεις, μέθοδοι και πρακτικές που προάγουν τη διαπολιτισμική ικανότητα	76
<u>3.6.1 Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης</u>	76
<u>3.6.2 Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική</u>	77
<u>3.6.3 Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της γνώσης</u>	77
<u>3.6.4 Η πολυπρισματική προσέγγιση των θεμάτων διδασκαλίας</u>	78
<u>3.6.5 Η βιωματική μάθηση</u>	78
<u>3.6.6 Η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας</u>	79
<u>3.6.7 Η διερευνητική μορφή διδασκαλίας</u>	79

<u>3.6.8 Η χρήση τεχνικών θεάτρου</u>	80
<u>3.6.9 Η χρήση λογοτεχνικών έργων</u>	81
<u>3.6.10 Η χρήση κινηματογραφικών έργων</u>	82
<u>3.6.11 Η χρήση ποικίλων καλλιτεχνικών έργων</u>	82
<u>3.6.12 Η διαμόρφωση σχολικών δικτύων</u>	83
<u>3.6.13 Σύντομη γενική θεώρηση των διδακτικών προσεγγίσεων για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας</u>	83
3.7 Έρευνες για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας	84
<u>3.7.1 Σύντομη γενική θεώρηση των ερευνών σε παιδιά για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας</u>	88
3.8 Αναγκαιότητα της έρευνας	90
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	92
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	93
4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	93
4.2 Δείγμα-Συμμετέχοντες	94
4.3 Ερευνητικά εργαλεία	94
4.4 Διδακτική παρέμβαση	99
4.4.1 Σκοπός της παρέμβασης	99
4.4.2 Διδακτικά μέσα	99
4.4.3 Διδακτικές τεχνικές	100
4.4.4 Διδακτικές δράσεις	101
4.5 Διεξαγωγή της έρευνας	105
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	107
5.1 Αποτελέσματα από την ποσοτική έρευνα	107
<u>5.1.1 Η διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών πριν από τη διδακτική παρέμβαση</u>	107
<u>5.1.2 Η διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών μετά από τη διδακτική παρέμβαση</u>	111
<u>5.1.3 Σύγκριση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών πειραματικής και ομάδας ελέγχου μετά από τη διδακτική παρέμβαση</u>	112
<u>5.1.4 Σύγκριση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά από τη διδακτική παρέμβαση</u>	116
<u>5.1.5 Σύγκριση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών της ομάδας</u>	120

<i>ελέγχου πριν και μετά από τη διδακτική παρέμβαση</i>	
5.1.6 <u>Σύνοψη των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας</u>	123
5.2 Αποτελέσματα από την ποιοτική έρευνα	124
<i>5.2.1 Αποτελέσματα από την επεξεργασία των συνεντεύξεων</i>	125
<i>5.2.2. Σύνοψη των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας</i>	129
5.3 Σύνοψη των αποτελέσματα από την ποσοτική και ποιοτική έρευνα	130
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	133
6.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων	133
6.2 Εφαρμογές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στην έρευνά μας	138
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	142
7.1 Συμπεράσματα της έρευνας	142
7.2 Περιορισμοί της έρευνας	144
7.3 Προτάσεις της έρευνας	145
<i>7.3.1 Ερευνητικές προτάσεις</i>	146
<i>7.3.2 Προτάσεις παιδαγωγικών εφαρμογών</i>	147
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	150
<i>Ελληνόγλωσση</i>	150
<i>Ξενόγλωσση</i>	153
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄: Το ερωτηματολόγιο της έρευνας	157
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄: Κατάλογος των ερωτήσεων της συνέντευξης	162
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄: Κατάλογος βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας που χρησιμοποιήθηκαν στη διδακτική παρέμβαση	164

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διπλωματική αυτή εργασία αφορά την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας σε παιδιά του δημοτικού σχολείου μέσω διδακτικής παρέμβασης. Η διαπολιτισμική ικανότητα αφορά στις στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που οδηγούν ένα πρόσωπο να μπορεί να έρχεται σε επαφή και να αλληλεπιδρά με πρόσωπα που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και να αναπτύσσει θετικές σχέσεις μαζί τους. Η αναγκαιότητα για την ανάπτυξη και ενίσχυση αυτής της ικανότητας διαφαίνεται από τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της σύγχρονης κοινωνίας. Το σχολείο προσπαθεί να αναδείξει την ετερότητα, τον σεβασμό προς το διαφορετικό άλλο, καθώς και στοχεύει στην επίλυση προβληματικών εκπαιδευτικών και κοινωνικών καταστάσεων. Σκοπός της έρευνας είναι να ελέγξει αν είναι εφικτό μέσω μιας κατάλληλης διδακτικής παρέμβασης το σχολείο να επιδράσει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών. Η έρευνα διεξήχθη σε παιδιά της Γ΄ τάξης δημοτικού σχολείου, μέσω διδακτικής παρέμβασης στην πειραματική ομάδα, και αξιολογήθηκε η διαπολιτισμική ικανότητά τους μέσω ερωτηματολογίου με κλειστού τύπου ερωτήσεις, και μέσω ημιδομημένης συνέντευξης τόσο στην πειραματική όσο και στην ομάδα ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι αναπτύχθηκαν ορισμένες πτυχές της διαπολιτισμικής ικανότητας και κυρίως η διαπολιτισμική κατανόηση. Τα αποτελέσματα συγκρίνονται με εκείνα ανάλογων ερευνών και δείχνουν ότι η εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων οδηγεί στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών. Στην εργασία επισημαίνονται οι περιορισμοί των συμπερασμάτων της, και διατυπώνονται προτάσεις παιδαγωγικών εφαρμογών όσον αφορά στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ανάλογων διδακτικών παρεμβάσεων για μαθητές δημοτικού σχολείου, αλλά και διεξαγωγής ανάλογων ερευνών μελλοντικά.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική ικανότητα, διδακτική παρέμβαση, παιδιά δημοτικού σχολείου, Κοινωνική Παιδαγωγική

ABSTRACT

This thesis concerns the development of intercultural competence in primary school children through teaching intervention. Intercultural competence refers to the attitudes, knowledge and skills that lead a person to be able to come into contact and interact with persons from different cultures and develop positive relationships with them. The necessity for the development and strengthening of this ability is evident from the multicultural nature of modern society. The school tries to highlight otherness, respect for the different other, as well as aims to solve problematic educational and social situations. The purpose of the research is to check whether it is possible through an appropriate teaching intervention for the school to influence the development of the students' intercultural competence. The research was conducted on 3rd grade elementary school children, through a didactic intervention in the experimental group, and their intercultural competence was assessed through a questionnaire with closed-type questions, and through a semi-structured interview in both the experimental and control groups before and after the intervention. The results of the research showed that some aspects of intercultural competence were developed and mainly intercultural understanding. The results are compared with those of similar studies and show that the implementation of teaching interventions leads to the development of students' intercultural competence. In the paper, the limitations of its conclusions are pointed out, and proposals for pedagogical applications are formulated in terms of planning, implementing and evaluating similar teaching interventions for primary school students, as well as conducting similar research in the future.

Key words: intercultural competence, teaching intervention, primary school students, Social Pedagogy

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαμόρφωση πολυπολιτισμικών κοινωνιών στον σύγχρονο κόσμο αποτελεί αφενός μια πραγματικότητα αφετέρου μια πρόκληση για τις ίδιες τις κοινωνίες, οι οποίες καλούνται μέσα από τα συστήματα και τους φορείς που διαθέτουν και ελέγχουν να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο αγωγής συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στους κόλπους τους. Αν και οι διαφορές στις κοινωνίες πάντοτε και παντού υπήρχαν, στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες είναι περισσότερο έντονες και εμφανείς, και είναι δυνατόν να δημιουργήσουν εντονότερα ζητήματα και προβλήματα στο εσωτερικό τους. Κατά το παρελθόν, ιδιαίτερα στις δυτικές κοινωνίες, οι διαφορές που εμφανίζονταν ήταν περισσότερο κοινωνικού και οικονομικού χαρακτήρα και οδηγούσαν στις διαφοροποιήσεις των κοινωνικοοικονομικών τάξεων (π.χ. μεγαλοαστοί – μικροαστοί – εργάτες), οι οποίες πολύ συχνά έρχονταν σε συγκρούσεις μεταξύ τους για τη διεκδίκηση δικαιωμάτων, βελτιώσεων της καθημερινής ζωής ή και της διαχείρισης της εξουσίας στην κοινότητα και στην κοινωνία. Όμως σε βασικά στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας, όπως η γλώσσα, η εθνικότητα, η θρησκεία, οι πολιτισμικές αξίες και πρακτικές οι διαφορετικές κοινωνικοοικονομικές ομάδες δεν παρουσίαζαν εντονότερες διαφορές μεταξύ τους και για τον λόγο αυτό τα παραπάνω στοιχεία θεωρούνταν ότι εξασφάλιζαν κλίμα επικοινωνίας, καταλλαγής και ενότητας μέσα στις κοινωνίες.

Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες όμως, η διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων είναι περισσότερο και εντονότερα πολιτισμική. Δηλαδή, με την αθρόα μετανάστευση που παρατηρήθηκε τα τελευταία τριάντα χρόνια από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και κυρίως της Μέσης Ανατολής, της Νότιας Ασίας και της Αφρικής προς την Ευρώπη, σχηματίστηκαν στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης διακριτές πολιτισμικές ομάδες που διαφέρουν τόσο μεταξύ τους όσο, κυρίως, και με τις χώρες και κοινωνίες υποδοχής σε βασικά πολιτισμικά στοιχεία, όπως είναι η γλώσσα, η εθνικότητα, η θρησκεία, τα αξιακά συστήματα, οι πολιτισμικές πρακτικές. Μάλιστα, σε αρκετές περιπτώσεις (όπως η θρησκεία, τα αξιακά συστήματα και οι πολιτισμικές πρακτικές)

οι διαφορές αυτές είναι εντονότερες και συγκρουσιακές μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Π.χ. η απεικόνιση των θεών, η θέση της γυναίκας κ.ά.)

Δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο ένα διακύβευμα για τις κοινωνίες, το οποίο συνίσταται στη διαμόρφωση των συνθηκών εκείνων που θα οδηγούν στη διαμόρφωση ειρηνικής συνύπαρξης των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, επικοινωνίας, αλληλοαποδοχής, συνεργασίας μεταξύ τους και διαμόρφωσης, κατά το δυνατό, κοινών χαρακτηριστικών, αξιών, πεποιθήσεων και οραμάτων, με σεβασμό τόσο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όσο και των συνθηκών του κράτους δικαίου που (στον Δυτικό Κόσμο) στηρίζεται στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Οι παραπάνω συνθήκες και ανάγκες οδηγούν τις κοινωνίες στην επιδίωξη καινούργιων πρακτικών που θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στα ζητήματα που τίθενται και στη χρησιμοποίηση κρατικών και κοινωνικών φορέων και θεσμών στην προσπάθεια διαμόρφωσης συνθηκών ειρηνικής συμβίωσης και συμπερίληψης των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων μέσα στις κοινωνίες. Ένας από τους θεσμικούς φορείς που μπορεί να ασκήσει ισχυρή επίδραση στην προσπάθεια αυτή είναι το εκπαιδευτικό σύστημα με τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τις γνώσεις, τα ερεθίσματα, τις αξίες και τις εμπειρίες που μπορεί να προσφέρει στα παιδιά, δηλαδή στους νέους πολίτες της κοινωνίας.

Η ισχυρή θέση του εκπαιδευτικού συστήματος σε αυτή την προσπάθεια έχει εντοπιστεί από πολύ νωρίτερα και για τον λόγο αυτό η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί έναν από τα πλέον δυναμικά και εξελισσόμενα πεδία της σχολικής και όχι μόνο εκπαίδευσης. Η διαμόρφωση προσώπων που θα αναγνωρίζουν τις διαφορές τους από τους άλλους, θα τις κατανοούν, θα τις αποδέχονται και θα μπορούν να τις διαχειριστούν αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αφορά και συμπεριλαμβάνει όλα τα παιδιά μιας κοινωνίας, δηλαδή και τα παιδιά των γηγενών και τα παιδιά των μεταναστών-προσφύγων που ζουν μέσα σε αυτήν. Δηλαδή, οι δράσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απευθύνονται και στους μαθητές που προέρχονται από την κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα και στους μαθητές που προέρχονται από τις μη κυρίαρχες πολιτισμικά ομάδες της κοινωνίας.

Ένας από τους τομείς μελέτης και εφαρμογών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η διαπολιτισμική ικανότητα των ατόμων. Πρόκειται για την ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να συναισθάνεται και να αντιμετωπίζει τις διαφορές που αφορούν στοιχεία του πολιτισμού του δικού του και των άλλων με πνεύμα κατανόησης, κριτικής προσέγγισης, ανοχής και σύνθεσης. Η

έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας δεν έχει μέχρι στιγμής λάβει έναν γενικά αποδεκτό ορισμό (όπως θα αναφερθεί και στο οικείο κεφάλαιο της εργασίας αυτής), αλλά φαίνεται να αποτελεί ένα από τα κυρίαρχα σημεία ενεργοποίησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται ότι μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυνατή η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των παιδιών με τη διαμόρφωση κατάλληλου πλαισίου και παιδαγωγικής ατμόσφαιρας, αλλά και με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή στοχευμένων εκπαιδευτικών δράσεων. Στη χώρα μας οι περισσότερες σχετικές έρευνες και μελέτες που επισημάναμε αφορούν τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών, ενώ η ανάπτυξη της ικανότητας αυτής από τους μαθητές* αποτελεί αντικείμενο λίγων ερευνητικών προσεγγίσεων, δείχνοντας ότι πρόκειται για ένα πεδίο μελέτης που βρίσκεται στα πρώτα βήματα της εξέλιξής του.

Για τον λόγο αυτό επιχειρήσαμε τη δυνατότητα επίδρασης στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μαθητών Γ΄ τάξης δημοτικού σχολείου μέσα από τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης, κύριοι στόχοι της οποίας ήταν η ανάπτυξη συγκεκριμένων πτυχών της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάσαμε την παρέμβαση χρησιμοποιώντας ποικίλες διδακτικές τεχνικές και πρακτικές (π.χ. επεξεργασία κειμένων, αναπαραστάσεις κ.ά.), την εφαρμόσαμε σε μία πειραματική ομάδα, ελέγξαμε με ερωτηματολόγιο και συνέντευξη πριν και μετά την παρέμβαση τα επίπεδα διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου και διαπιστώσαμε την ανάπτυξη ορισμένων πτυχών της διαπολιτισμικής ικανότητας των παιδιών της πειραματικής ομάδας. Όλη αυτή η διαδικασία μελέτης και έρευνας περιλαμβάνεται στην ανά χείρας διπλωματική εργασία.

Πιο συγκεκριμένα, μετά την Εισαγωγή στο γενικό πλαίσιο της εργασίας μας ακολουθεί το 1^ο Κεφάλαιο, στο οποίο παρουσιάζουμε πολύ περιληπτικά συγκεκριμένους όρους και πτυχές της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας, που αποτελούν το ευρύτερο πλαίσιο της εργασίας μας.

Στο 2^ο Κεφάλαιο επικεντρωνόμαστε στη διαπολιτισμική ικανότητα, παρουσιάζουμε τις διαφορετικές εννοιολογήσεις και τα χαρακτηριστικά της που έχουν επισημανθεί, αναφέρουμε σχετικά θεωρητικά μοντέλα για την ανάπτυξή της, τεχνικές και εργαλεία αξιολόγησής της, καθώς και τη συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξή της. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με σύντομη αναφορά της αναγκαιότητας της έρευνάς μας.

Στο 3^ο Κεφάλαιο αναφέρουμε διεξοδικά, ερευνητικούς στόχους και ερωτήματα, το δείγμα και τα εργαλεία της έρευνας, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης με τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν και τη διεξαγωγή της έρευνας.

Στο 4^ο Κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ποσοτική και ποιοτική έρευνα.

Στο 5^ο Κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε συνδυασμό με τα θεωρητικά μοντέλα και τα αποτελέσματα άλλων ερευνών σχετικών με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας παιδιών σχολικής ηλικίας.

Η εργασία ολοκληρώνεται με το 6^ο Κεφάλαιο, στο οποίο καταγράφουμε τα βασικά συμπεράσματα της μελέτης μας, τους περιορισμούς που τα χαρακτηρίζουν και καταθέτουμε προτάσεις για την περαιτέρω ενδελεχή έρευνα της διαπολιτισμικής ικανότητας αλλά και για εκπαιδευτικές εφαρμογές που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Ολοκληρώνοντας την εργασία αυτή, θα ήθελα να ευχαριστήσω το Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Νευροεπιστήμες και Κοινωνική Παιδαγωγική» που ενέκρινε την πρότασή μου για το συγκεκριμένο θέμα μελέτης. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω και στον Καθηγητή μου Ιωάννη Σπαντιδάκη που δέχθηκε να εποπτεύσει τη διπλωματική αυτή εργασία. Έτσι μου δόθηκε η ευκαιρία να γνωρίσω καλύτερα ένα βασικό ζήτημα που με έχει απασχολήσει έντονα κατά την εργασία μου ως εκπαιδευτικού στα δημόσια σχολεία της χώρας μας. Η αντιμετώπιση σχετικών ζητημάτων στην καθημερινή σχολική τάξη και πράξη με ευαισθητοποίησε ακόμα περισσότερο για την αντιμετώπισή τους και θεωρώ ότι μέσα από την εργασία αυτή απέκτησα νέα εφόδια για να προσφέρω στα παιδιά και στην εκπαίδευση.

* Στην εργασία αυτή, για λόγους γλωσσικής οικονομίας, με τους όρους «μαθητής, μαθητές» εννοούνται και οι όροι «μαθήτρια, μαθήτριες».

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσουμε μία σύντομη αναφορά στους βασικούς όρους που χρησιμοποιούμε στην εργασία μας, οι οποίοι συνθέτουν το επιστημονικό πλαίσιο, στο οποίο εντάσσεται και η εργασία.

1.1. Πολιτισμός

Προκειμένου να γίνει περισσότερο αντιληπτή η σημασία της συνύπαρξης των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων σε μια κοινωνία και η ακόλουθη διαπολιτισμική επικοινωνία, απαραίτητη κρίνεται η αποσαφήνιση του όρου του «πολιτισμού». Αρχικά, ο όρος «πολιτισμός προήλθε από τη μετάφραση των αγγλικών όρων «civilization» και «culture». Η σημασία της λέξης «culture» αποδίδεται τόσο με τον όρο του «πολιτισμού» όσο και της «κουλτούρας», έννοιες που συχνά αντιπαρατίθενται μεταξύ τους, που μεταβάλλονται και ταυτόχρονα τροφοδοτούνται από τα κοινωνικά φαινόμενα. Οι έννοιες «πολιτισμός» ή «κουλτούρα» *«αναφέρονται στον τρόπο ζωής τον οποίο μια κοινωνία καθιερώνει, εμπεδώνει, μαθαίνει, μοιράζεται και μεταδίδει διαγενεακά»* (Δασκαλάκης, Μπαμπάλης & Καλάκου, 2014).

Βέβαια, συχνά αυτές οι δύο έννοιες διαχωρίζονται, με τον όρο της κουλτούρας να αποδίδει την πνευματική διάσταση και τον όρο του πολιτισμού, την υλική διάσταση. Τοιούτοτρόπως, κατά τον 19^ο αιώνα στη Γερμανία, η κουλτούρα διαμορφώθηκε ως ένα σύνολο των καλλιτεχνικών, διανοητικών και ηθικών καταστάσεων που αποτελούν κληρονομιά του έθνους, ενώ ο πολιτισμός συσχετίστηκε με την υλική πρόοδο, η οποία απορρέει από την οικονομική και τεχνική ανάπτυξη (Cuche, 2001). Παράλληλα, η δυσκολία του διαχωρισμού και ορισμού των παραπάνω εννοιών διαφαίνεται και από τις διαστάσεις που φέρει η κουλτούρα: την υλική, την κοινωνική και την υποκειμενική. Η υλική σχετίζεται με τα κοινά στοιχεία της ομάδας των ατόμων σε υλικό επίπεδο, όπως τα ρούχα, την τροφή, τα εργαλεία, η κοινωνική με τους κοινούς θεσμούς, όπως οι νόμοι και η γλώσσα, και η υποκειμενική με τις κοινές πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες και πρακτικές. Τα άτομα της ίδιας κουλτούρας δε χρησιμοποιούν όλες τις διαστάσεις της, αλλά μερικές, με συνέπεια κάθε μέλος να έχει κάποια χαρακτηριστικά, κατάσταση που οδηγεί στη

διαμόρφωση πολιτισμικών υποομάδων (Barrett, Byram, Lázár, Mompoint – Gaillard, Philippou, 2017).

Από την άλλη, υπάρχουν και ερευνητές που συγγέουν τις έννοιες του πολιτισμού και της κουλτούρας, καθώς αναφέρουν πως εκείνες σχετίζονται άμεσα με τις έννοιες της τέχνης, της ψυχαγωγίας, της κοινωνικής συμμετοχής και τεχνολογικής ανάπτυξης. Βάσει αυτών εξάγεται ο ορισμός σύμφωνα με τον οποίο, ο πολιτισμός και η κουλτούρα είναι ένα «σύνθετο σύνολο που περιλαμβάνει τη γνώση, την πίστη, την τέχνη, τον νόμο, τα ήθη, τα έθιμα και άλλες δεξιότητες που απέκτησε ο άνθρωπος ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας» (Deffner, Konstadakopoulos, Psycharis, 2003).

Ταυτοχρόνως, επειδή στο εσωτερικό των διάφορων πολιτισμικών ομάδων υπάρχει ανομοιογένεια και κυριαρχούν πρακτικές οι οποίες συχνά αμφισβητούνται και μεταβάλλονται (Barret, Byram, Lázár, Mompoint – Gaillard, Philippou, 2017), αναδεικνύεται το δυναμικό στοιχείο του πολιτισμού, εφόσον αλλάζει διαρκώς. Αυτή η δυναμική απορρέει από τις πολιτικές, ιστορικές και οικονομικές εξελίξεις, καθώς και από την αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003). Με αυτόν τον τρόπο, εξάγεται το συμπέρασμα πως ο πολιτισμός είναι ένα πολυδύναμο σύνολο το οποίο περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις, τα έθιμα, τις τέχνες, τις γλώσσες και τη μη λεκτική επικοινωνία (Νικολάου, 2007). Όμως, οι άνθρωποι δε συμμετέχουν μονάχα σε έναν πολιτισμό, αλλά σε πολλούς, εφόσον αυτοί επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, με αποτέλεσμα οι πολιτισμοί να χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια και εσωτερική ποικιλομορφία (Barretetal., 2017).

1.2. Πολιτισμική ταυτότητα

Οι άνθρωποι συμμετέχουν σε πολλούς πολιτισμούς λόγω τόσο των μετακινήσεων των ατόμων και των πληθυσμιακών ομάδων όσο και των δυνατοτήτων που παρέχουν τα σύγχρονα μέσα επικοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο, πραγματοποιείται η ανταλλαγή του πολιτισμικού φορτίου. Ο τρόπος με τον οποίο κάθε άτομο αλληλεπιδρά, μεταβάλλει ή διατηρεί τα αρχικά του χαρακτηριστικά έχει να κάνει με την πολιτισμική ταυτότητα. Η τελευταία προσδιορίζεται ως η συλλογική ταυτότητα, δηλαδή η κοινή συνείδηση που έχουν τα άτομα του κοινωνικού συνόλου ότι συνιστούν ένα σύνολο ξεχωριστό και διακριτό. Η πολιτισμική ταυτότητα ενός λαού

περικλείει τις αξίες, τις ιδεολογίες, τη γλώσσα, την πολιτική κληρονομιά και τα πρότυπα συμπεριφοράς (Μπιτσάνη, 2004). Ταυτόχρονα, η Chen προσθέτει έναν ακόμη ορισμό της πολιτισμικής ταυτότητας, βάσει του οποίου η τελευταία αποτελεί την αίσθηση του ανήκειν σε μια συγκεκριμένη ομάδα που στηρίζεται σε ποικιλία πολιτισμικών πτυχών, όπως στην εθνικότητα, τη φυλή και τη θρησκεία. Ένας άνθρωπος μπορεί να αποκτά πολλές διαφορετικές ταυτότητες όπως είναι η φυλετική, η εθνική, η θρησκευτική, η γλωσσική, η κοινωνική ταυτότητα που έχουν αναφορά στα αντίστοιχα πολιτισμικά στοιχεία (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2009). Μέσα από τη διαδικασία συμμετοχής στη συλλογική γνώση, όπως είναι οι παραδόσεις, τα έθιμα, η αισθητική και η γλώσσα κατασκευάζεται και διατηρείται η πολιτισμική ταυτότητα (Chen, 2014). Μέσα από την πολιτισμική ταυτότητα παρέχεται η αίσθηση κοινής προέλευσης, οι κοινές αξίες και αντιλήψεις. Κατ' επέκταση, η πολιτισμική ταυτότητα, βάσει και των ορισμών που της έχουν δοθεί, έχει προσεγγιστεί τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τους Nash και McCurdy (1989), ο πολιτισμός, η κουλτούρα και η εθνικότητα αποτελούν τη χρονική συνέχεια που συνδέει τα άτομα της ίδιας ομάδας με ένα κοινό μέλλον, το οποίο είναι απόρροια των κοινών κοινωνικών θεσμών. Από την άλλη πλευρά, η πολιτισμική ταυτότητα έχει οριστεί και ως ο υποκειμενικός προσανατολισμός ενός ατόμου ως προς την καταγωγή του, καθώς και ως η πλευρά της αυτοαντίληψης του ατόμου που συνδέεται με τη γνώση ότι συνιστά μέλος μιας κοινωνικής ομάδας και με τη συναισθηματική σημασία που αυτό αντιλαμβάνεται με την ιδιότητά του (Nash&McCurdy, 1989). Συγχρόνως, όσον αφορά το κοινωνικό στοιχείο της πολιτισμικής ταυτότητας, η τελευταία, συνιστά την ταυτοποιητική συνείδηση μιας ομάδας που σχετίζεται με τη συνείδηση περί των διαφορών και ιδιαιτεροτήτων της συγκεκριμένης ομάδας. Παράλληλα, ο Δαμανάκης (2001), θεωρεί ότι η πολιτισμική ταυτότητα είναι απότοκος της κοινωνικοποίησης του ατόμου σε συγκεκριμένες και πραγματικές συνθήκες. Τέλος, άξια αναφοράς είναι η άποψη του Erickson, ο οποίος υποστηρίζει ότι, κατά την ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας, οι δύο ταυτότητες, αυτή του ατόμου και αυτή της ομάδας, συγχωνεύονται σε μία. Με αυτόν τον τρόπο, η πολιτισμική ταυτότητα τοποθετήθηκε από τον Erickson τόσο στο κέντρο του ατόμου όσο και στο κέντρο της κοινής κουλτούρας που τον διακατέχει (Nash&McCurdy, 1989).

1.3 Πολιτισμική ετερότητα

Με την εμφάνιση του πολιτισμικού πλουραλισμού, η ανθρωπότητα αναπτύσσεται με ποικίλα πολιτισμικά γνωρίσματα, οι πολιτισμοί διαλάσσονται, αλληλεπιδρούν και εξελίσσονται διαρκώς. Με αυτόν τον τρόπο, εμφανής είναι η ανάδειξη της ετερότητας του πληθυσμού. Αρχικά, σύμφωνα με τις Γκέφου και Μαδιανού, (1998), η ετερότητα ορίζεται ως ένα σύνολο στοιχείων που τονίζουν ανθρώπινες διαφορές, ενώ ο Habermas(1994), αναφέρεται στην ετερότητα ως τις διαφορετικές μορφές ζωής ως προς τις συνήθειες, τα φυλετικά, εθνικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά. Για την Κοινωνική Παιδαγωγική η ετερότητα προέρχεται από τη μοναδικότητα κάθε ανθρώπου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Επομένως, η ετερότητα μπορεί να εμφανιστεί με τη μορφή της εθνικής, θρησκευτικής, γλωσσικής και ευρύτερα της πολιτισμικής ετερότητας (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2009). Η τελευταία αφορά στις ιδιαίτερες πολιτισμικές πρακτικές, όπως στις αξίες, τις στάσεις και τις δεξιότητες. Μάλιστα, αξίζει να σημειωθεί πως, εφόσον κυριαρχεί η πολιτισμική ποικιλία, απαραίτητη κρίνεται η αλλαγή της αντίληψης πως η πολιτισμική ετερότητα κάποιων ομάδων αποτελεί απειλή που πρέπει να εξαφανιστεί (Ανδρούσου&Ασκούνη, 2011 · Τάκης, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, ενώ ο πολιτισμικός συγκερασμός λάμβανε χώρα και παλαιότερα, πλέον με την τεχνολογική εξέλιξη και το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, έχει ενισχυθεί ταχύτητα και η συχνότητα με την οποία αυτός πραγματοποιείται. Οι ισορροπίες της πολιτισμικής ετερότητας έχουν μεταβληθεί, καθώς η γνωριμία και επικοινωνία με πολιτισμικά διαφορετικά άτομα είναι πιο εύκολη και η ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων γίνεται με περισσότερες και ποικίλες ομάδες. Στο πλαίσιο αυτό πιο εύκολα επισημαίνεται η πολιτισμική (εθνική, γλωσσική, θρησκευτική) ετερότητα, η οποία συνήθως αντιμετωπίζεται αρνητικά με κυρίαρχο συναίσθημα τον φόβο και την απόρριψη για το άγνωστο «άλλο» και τον άνθρωπο-φορέα του (Καουκουνάρας-Λιάγκης, 2009).Τοιουτοτρόπως, σύμφωνα και με τον Δαμανάκη (2005), αδήριτη καθίσταται η ανάγκη τα μέλη των κυρίαρχων ομάδων να αναπτύξουν τα αισθήματα του σεβασμού και της αποδοχής προς τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, τόσο για τις τελευταίες όσο και για τον εμπλουτισμό του πολιτισμού των πρώτων. Ακολούθως, για την εδραίωση της αντίληψης του μη επιζήμιου πολιτισμικού συγκερασμού και της γόνιμης πολιτισμικής

συνδιαλλαγής, τη σκυτάλη παίρνει δυναμικά ο κλάδος της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001), τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα απαιτείται να αναδεικνύουν την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας ως αναγκαιότητα σε κάθε μαθησιακή διαδικασία, εφόσον η εκμάθηση της συνύπαρξης με τους διαφορετικούς «άλλους» είναι βαρύνουσας σημασίας στη σύγχρονη εποχή (Aluffi-Pentini, 2005). Η ετερότητα και η πολυπολιτισμικότητα πρέπει να θεωρούνται αξίες που πηγάζουν από τις αρχές της ισότητας και της ελευθερίας, που αντανακλούν μια πιο βαθιά αντίληψη της δημοκρατίας, αξίες που προστατεύουν το εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο της εκάστοτε κοινότητας, αντί να το υπονομεύουν.

1.4 Πολυπολιτισμικότητα

1.4.1 Εννοιολόγηση της πολυπολιτισμικότητας

Η πολυπολιτισμικότητα ως έννοια αντιστοιχεί στη συνύπαρξη ετερόκλητων πολιτισμικά ανθρώπινων κοινωνιών ή ομάδων (Παπαρρηγόπουλος, 2015) και διέπεται από δύο κύρια χαρακτηριστικά, τον πολιτισμικό σεβασμό και την αξιοποίηση της πολιτισμικής πολυφωνίας. Ακόμα, το Εθνικό Συμβούλιο Διαπίστευσης της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (National Council of Accreditation of Teacher Education – NCATE) των Η.Π.Α. αναφέρει πως ο όρος της πολυπολιτισμικότητας αντιστοιχίζεται με την ύπαρξη των διαφορών μεταξύ ανθρώπινων ομάδων και ατόμων βάσει της εθνικότητας, της φυλής, της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, του φύλου, της θρησκείας, της γλώσσας και της γεωγραφικής περιοχής στην οποία κατοικούν (Krummel, 2013). Ταυτόχρονα, λόγω της διεθνούς χρήσης του όρου, έχουν δοθεί και πολλοί άλλοι ορισμοί, όπως ότι αποτελεί την κατάσταση στην οποία επικρατεί πληθώρα διαφορετικών κουλτούρων (Σωτηριάδου, 2000) ή, και βάσει του Hohmann (1989), ότι η πολυπολιτισμικότητα συνιστά την κοινωνική κατάσταση που αναδύεται λόγω της μετανάστευσης και οι δυναμικές επηρεάζονται από την ύπαρξη των μειονοτικών ομάδων. Ταυτόχρονα, οι Meer και Modood (2012), αναφέρουν πως ο όρος της πολυπολιτισμικότητας αδυνατεί να ανταποκριθεί στη διαρκώς εξελισσόμενη πραγματικότητα των σύγχρονων κοινωνιών, ενώ, αντιθέτως, αποδίδει μια στατική εικόνα της κουλτούρας.

Επιπρόσθετα, ο Γκόβαρης (2011), δεν τοποθετεί τη συνθήκη της πολυπολιτισμικότητας σε μια νεοαναδυόμενη ιστορική περίοδο, καθώς θεωρεί πως οι

κοινωνίες είχαν το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας ήδη από την αρχαιότητα. Βέβαια, οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες του παρελθόντος με τις σημερινές έχουν διαφορές, εφόσον οι κοινωνικοιστορικοί παράγοντες που τις διαμορφώνουν είναι τελείως διαφορετικοί.

Συνεχίζοντας, η πολυπολιτισμικότητα ανάγεται σε μια προβληματική συνθήκη όταν αναφέρεται στα πρακτικά προβλήματα που αναδύονται από τη συνύπαρξη ετερόκλητων κοινωνικών ομάδων στο πλαίσιο ενός κράτους, όπου η κυρίαρχη ομάδα προβάλλει και εκφράζει μία πολιτισμική πλευρά, αυτή της πλειοψηφίας (Παπαρηγόπουλος, 2015). Τοιουτοτρόπως, στόχος των σύγχρονων θεωριών της πολυπολιτισμικότητας είναι η αναγνώριση και ενσωμάτωση των μειονοτικών ομάδων, που συνήθως αφορούν σε εθνικές και θρησκευτικές ομάδες (π.χ. αυτόχθονες λαοί στην Αυστραλία και στις ΗΠΑ, οι μουσουλμάνοι στη Δυτική Ευρώπη). Στόχος είναι η ένταξη των μειονοτήτων στην κοινωνία, με την παράλληλη διατήρηση των δικών τους συλλογικών πρακτικών, και όχι την αφομοίωσή τους από την κυρίαρχη κουλτούρα. Επιδιώκεται η ίση μεταχείριση των ανθρώπων, εφόσον ως βασικές αρχές προωθούνται οι αξίες της διαφορετικότητας και του σεβασμού ως προς τα διαφορετικά άτομα, δίνοντας έτσι ισχυρότερη ώθηση στην ενίσχυση της αξιοπρέπειας, της αξίας των περιθωριοποιημένων ατόμων και των ανθρώπινων δικαιωμάτων (Fowers&Richardson, 2016).

1.4.2 Η Ελλάδα ως πολυπολιτισμική κοινωνία

Η σύγχρονη Ελλάδα αντιμετωπίζει το μεταναστευτικό ζήτημα από τη δεκαετία του 1990 με τις εισροές ατόμων κυρίως από τη Βαλκανική χερσόνησο και από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, με τρόπο που η χώρα ενισχύει τον πολυπολιτισμικό της χαρακτήρα. Βέβαια, πρωτοφανής εισροή προσφύγων και μεταναστών έλαβε χώρα από το 2015 και ύστερα με κύρια αίτια τις ένοπλες συρράξεις στη Συρία και τις γεωπολιτικές εξελίξεις σε Ιράκ και Αφγανιστάν. Βέβαια, ο ελλαδικός χώρος αποτελούσε και από παλαιότερα χωρίο πολιτισμικού συγκερασμού, προτού εμφανιστούν το μεταναστευτικό και προσφυγικό ρεύμα, εφόσον σε αυτόν κατοικούσαν ομάδες με διαφορετικό πολιτισμικό προσανατολισμό, όπως οι Ρομά και οι Έλληνες μουσουλμάνοι.

Με αυτόν τον τρόπο, η Ελλάδα καλείται σε περίοδο που οι συνέπειες της κρίσης ταλαιπωρούν ακόμα την κοινωνία να διαχειριστεί ορθά τον μεγάλο αριθμό μεταναστών και προσφύγων που διαμένουν στην επικράτεια της παρέχοντάς τους τις

απαραίτητες και αξιοπρεπείς βιοτικές συνθήκες. Μάλιστα, η πρόκληση που έχει να αντιμετωπίσει είναι ο συντονισμός και η οργάνωση των σχέσεων μεταξύ των ντόπιων και των αλλοδαπών, με τρόπο που όχι μόνο δεν επιφέρει διαπληκτισμούς, αλλά οδηγεί στη γόνιμη αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους (Γκόβαρης, 2011).

1.4.3 Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα

Η προαναφερθείσα γόνιμη αλληλεπίδραση των πολιτισμών είναι και ο παράγοντας, ο οποίος θα βοηθήσει στη διάκριση της έννοιας της «πολυπολιτισμικότητας» από αυτήν της «διαπολιτισμικότητας». Γενικά, τα όρια μεταξύ των δύο αυτών εννοιών είναι αρκετές φορές ασαφή, καθώς οι λέξεις περιλαμβάνουν το ίδιο δεύτερο συνθετικό, τη λέξη «πολιτισμός». Όπως έχει προηγηθεί, η «πολυπολιτισμικότητα» έγκειται στη συνύπαρξη διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων σε μια κοινωνία. Κάποιοι βέβαια υποστηρίζουν πως στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας αναδύεται και η ενεργή αλληλεπίδραση των ατόμων, και δεν υπάρχει απλώς η συνύπαρξή τους.

Ως προς την έννοια της πολυπολιτισμικότητας υπάρχουν υποστηρικτές που διατείνονται πως προτιμητέα είναι η χωριστή συνύπαρξη των πολιτισμών, προκειμένου να μην αλλοιωθούν τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε ομάδας, ενώ υπάρχει και η αντίληψη πως πιο επιθυμητή είναι η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, προκειμένου να χτιστούν γέφυρες μεταξύ τους (Μπελέση, 2009). Με αυτόν τον τρόπο, τα κενά που προκύπτουν από το πολυπολιτισμικό μοντέλο σκέψης έρχεται να καλύψει η έννοια της διαπολιτισμικότητας.

Η διαπολιτισμικότητα αποτελεί ουσιαστικά το επιθυμητό αποτέλεσμα της πολυπολιτισμικότητας. Συνιστά τη διαδικασία κατά την οποία πολιτισμικά διαφορετικοί άνθρωποι αλληλεπιδρούν, ζουν αρμονικά και έχουν αισθήματα κατανόησης και σεβασμού. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001), το πρώτο συνθετικό, το «διά», σχετίζεται με διαδικασίες όπως είναι η ανταλλαγή και η υπέρβαση των ορίων. Μάλιστα, ο ίδιος ορίζει τη διαπολιτισμικότητα ως μια διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώρισης της διαφορετικότητας και συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών.

Μάλιστα, ιδιαίτερα στις σύγχρονες κοινωνίες, η αρμονική συνύπαρξη των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων είναι πιο εύκολο να επιτευχθεί μέσω της

διαδικασίας της πολιτισμικής ζύμωσης και αλληλεπίδρασης. Απαιτείται θέληση και ουσιαστική προσπάθεια. Ακόμα, σύμφωνα με την Kraidy (2005), μέσω της επικοινωνίας των διαφορετικών πολιτισμών και τη συνδρομή της τεχνολογικής εξέλιξης, δημιουργούνται πολιτισμικά υβρίδια, τα οποία ενισχύουν τον πλουραλισμό και τη διαφορετικότητα, προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο την υπενθύμιση πως δεν υπάρχουν απόλυτα διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στους ανθρώπους και στους πολιτισμούς.

1.5 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

1.5.1 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα αξιώματά της

Τοιουτοτρόπως, καθίσταται σαφές πως οι νέες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες επιβάλλουν και την αναθεώρηση του ρόλου του σχολείου και της εκπαίδευσης, ως εκ φύσεως δυναμικά στοιχεία διαμόρφωσης της κοινωνίας και των ρόλων της (Μανιάτης, 2007). Αρχικά, η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρεται στο σύνολο των παιδαγωγικών αρχών, βάσει των οποίων ρυθμίζονται διαδικασίες που απευθύνονται σε όλα τα άτομα ενός κοινωνικού συνόλου (Bleszynka, 2008).

Μέσω του διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα παιδιά ανακαλύπτουν το διαφορετικό, εναλλακτικούς τρόπους συνύπαρξης και επικοινωνίας και δύνανται να υπερβούν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις (Γκόβαρης, 2011). Με αυτόν τον τρόπο, φανερώνεται πως η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν αφορά μόνο ομάδες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, αλλά όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως αν είναι αλλοδαποί ή μη ή αν ανήκουν σε κυρίαρχη ή μειονοτική ομάδα (Δαμανάκης & Κοντογιάννη, 2011). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Νικολάου (2007), προκειμένου να καρποφορήσει η διαπολιτισμική προσέγγιση απαιτείται η συνύπαρξη και συνεκπαίδευση όλων των παιδιών ανεξαρτήτως προέλευσης, ο σεβασμός στην ετερότητα, στα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς και η μέγιστη αξιοποίηση των δυνατοτήτων όλων των παιδιών, βοηθώντας ταυτόχρονα στην επίτευξη των δικών τους προσωπικών στόχων. Βεβαίως, εάν υπάρχει αρνητική αντιμετώπιση των ατόμων που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες, τα αίτια αυτής της συμπεριφοράς,

απαιτείται να αναζητηθούν τόσο στο οικογενειακό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Ζάχος, 2014).

Στη συνέχεια, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2005), η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από ορισμένα αξιώματα, τα οποία είναι:

- Η ισοτιμία των πολιτισμών
- Η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης
- Η αρχή των ίσων ευκαιριών

Σχετικά με την ισοτιμία των πολιτισμών, οι τελευταίοι είναι εξίσου σημαντικοί για τους φορείς τους και κρίνονται ως προς τη λειτουργικότητά τους με εσωτερικά και όχι εξωτερικά κριτήρια. Καθ' αυτόν τον τρόπο, δεν είναι μεθοδολογικά σωστή η σύγκριση και αξιολόγηση των διαφορετικών πολιτισμών, λόγω των υποκειμενικών κριτηρίων (Γκότοβος, 2002). Αν δύο πολιτισμοί δεν δεχτούν ισότιμη αντιμετώπιση, το άτομο θα εισέλθει σε διλημματική κατάσταση σχετικά με το τι θα ακολουθήσει και τι θα απορρίψει. Η εστίαση θα πρέπει να πραγματοποιηθεί στο πώς λειτουργεί ένας πολιτισμός σε συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και όχι στην ανωτερότητα ή κατωτερότητα του αναφορικά με άλλους πολιτισμούς. Όπως αναφέρει και ο Δαμανάκης (2005), επειδή δεν υπάρχει η δυνατότητα αξιολόγησης των πολιτισμών και χαρακτηρισμού τους ως «ίσους» ή «άνισους», για μεθοδολογικούς λόγους, λαμβάνονται υπ' όψιν ως ισότιμοι. Παράλληλα, μαζί με την ισοτιμία των πολιτισμών πορεύεται η αρχή της «ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου». Τα παιδιά έρχονται στο σχολικό περιβάλλον φέροντας μαζί τους ένα πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο, το οποίο πρέπει να γίνει αποδεκτό, δίχως να λαμβάνεται υπ' όψιν η εθνική, φυλετική ή κοινωνική καταγωγή τους. Τα «διαφορετικά» στοιχεία δύναται να διατηρηθούν και ακόμα να καλλιεργηθούν στο πλαίσιο ενός πλουραλιστικού σχολικού συστήματος, δίχως να εξομοιωθούν μεταξύ τους και να οδηγηθούν έτσι οι μαθητές στην άρνηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Δαμανάκης, 2005). Συγχρόνως, παρέχοντας το αίσθημα της αποδοχής στους μαθητές, θα ενισχυθούντα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Τέλος, σχετικά με το τρίτο αξίωμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, απαιτείται να παρέχονται ίσες ευκαιρίες που αφορούν τη δίκαιη κατανομή των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών διαδικασιών, με στόχο τη μείωση των ανισοτήτων που αφορούν τις συμπεριφορές των παιδιών, τη σχολική επιτυχία και τη

σχολική διαρροή. Υπό αυτό το πρίσμα, πρέπει να δοθούν σε όλους τους μαθητές οι ευκαιρίες που θα αναπτύξουν πολύπλευρα και δυναμικά την προσωπικότητά τους. Απαιτείται όλοι οι μαθητές να λάβουν τα απαραίτητα εφόδια, προκειμένου να αξιοποιηθούν και αναδειχθούν οι δυνατότητές τους.

Συνεχίζοντας, οι βασικές αρχές που απαιτείται να διέπουν την εκπαίδευση προκειμένου να δρα διαπολιτισμικά είναι:

- «Η εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση», να δύναται δηλαδή ο μαθητής να μπει στη θέση του «άλλου» και να κατανοήσει τα συναισθήματά του.
- «Η εκπαίδευση για την αλληλεγγύη», να παρέχεται δηλαδή η δυνατότητα για ανάπτυξη συλλογικής σκέψης
- «Η εκπαίδευση για τον διαπολιτισμικό σεβασμό», να δίνεται δηλαδή η ευκαιρία στον μαθητή να γνωρίσει και να κατανοήσει έναν διαφορετικό πολιτισμό με παράλληλο το αίσθημα του σεβασμού προς αυτόν.
- «Η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης», δηλαδή να προωθείται η εξάλειψη των στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

(Κεσίδου, 2008).

Τοιουτοτρόπως, σύμφωνα με τον Στεργίου και Σιμόπουλο (2019), στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, έτσι ώστε να αποσοβηθούν οι ανισότητες και οι κοινωνικοί αποκλεισμοί.

1.5.2 Διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Εν συνεχεία, ο Banks (2010), μέσα από τα αξιώματα και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρουσιάζει ένα μοντέλο με τις πέντε βασικές διαστάσεις της. Αυτές αφορούν τόσο τις διδακτικές πρακτικές ως προς πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές σε μία τάξη, όσο και τις διδακτικές πρακτικές σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.

Πρώτη διάσταση του μοντέλου αποτελεί ο «Εμπλουτισμός Περιεχομένου», ο οποίος σχετίζεται με την αξιοποίηση παραδειγμάτων από άλλους πολιτισμούς στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Μάλιστα, ο Banks (2010) υποστηρίζει πως στοιχεία από διαφορετικούς πολιτισμούς μπορούν εύκολα να ενσωματωθούν σε μαθήματα όπως η

Γλώσσα, η Ιστορία και η Μουσική, αφενός για να ενημερωθούν τα παιδιά για την πολιτισμική ετερογένεια, και αφετέρου για να αναδειχθούν αξίες και πεποιθήσεις ανθρώπων που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες και συχνά παραμερίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Ύστερα, ως δεύτερη διάσταση του μοντέλου παρουσιάζεται η «Διαδικασία Οικοδόμησης της Γνώσης». Σε αυτή τη συνθήκη ο εκπαιδευτικός βοηθάει τους μαθητές να αντιληφθούν με ποιον τρόπο οι αντιλήψεις, οι προκαταλήψεις και τα πλαίσια αναφοράς του κάθε ατόμου εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου, επηρεάζουν την κατασκευή της ατομικής γνώσης. Έτσι, σύμφωνα με τον Banks (2010), οι μαθητές θα εισέλθουν στη διαδικασία αναγνώρισης του τρόπου καταγραφής της ιστορίας, ότι δηλαδή οι απόψεις, οι θέσεις και οι προκαταλήψεις κατείχαν σημαντικό ρόλο σε αυτήν. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά δύνανται να αναγνωρίζουν πότε ορισμένες προοπτικές παρουσιάζονται ή περιθωριοποιούνται.

Τη δεύτερη διάσταση ακολουθεί η «Μείωση της Προκατάληψης», κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να παρουσιάζουν μαθήματα και δραστηριότητες, προκειμένου να αναδεικνύεται η πολιτισμική ετερότητα και έτσι να είναι και οι μαθητές θετικά προσκείμενοι ως προς αυτή. Σε αυτή τη συνθήκη χρειάζεται η αξιοποίηση μαθημάτων και διδακτικού υλικού που περιλαμβάνει διάφορες πολιτισμικές ομάδες. Εν συνεχεία, η τέταρτη διάσταση του μοντέλου του Banks είναι η «Παιδαγωγική της Ισότητας», η οποία περιλαμβάνει τροποποιήσεις στη διδασκαλία, ενισχύοντάς την με τρόπους που θα διευκολύνουν την ακαδημαϊκή επιτυχία μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές και κοινωνικές ομάδες. Σε αυτή τη διάσταση συνδράμουν και μορφές διδασκαλίας, όπως αυτή της εξατομικευμένης και της συνεργατικής (Banks, 2010).

Τέλος, το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του Banks ολοκληρώνεται με τη διάσταση «Ενδυνάμωση της Σχολικής Κουλτούρας και των κοινωνικών δομών». Αυτό προωθεί τη συμμετοχή όλων των μαθητών και γονέων ανεξαρτήτως πολιτισμικών καταβολών στη λήψη αποφάσεων περί οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου (Banks, 2010). Εν κατακλείδι, μέσω της παρουσίασης αυτού του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο Banks στοχεύει στην ενεργή αλληλεπίδραση, στην κοινωνική συνύπαρξη του κοινωνικού συνόλου και στην εξάλειψη των ανισοτήτων αναφορικά με τη σχολική επίδοση μεταξύ πολιτισμικά διαφορετών μαθητών.

1.5.3 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρέμενε στην αφάνεια μέχρι τη δεκαετία του 1990, και το εκπαιδευτικό σύστημα έχοντας έναν αφομοιωτικό χαρακτήρα, θεωρούσε πως ο πολιτισμικά διαφορετικός μαθητής εμφάνιζε μεγάλα ελλείμματα λόγω της διαφορετικότητάς του, έναντι των ατόμων της κυρίαρχης ομάδας (Κασίδης · Δουφεξή· Αποστολίδου, 2016).

Σύμφωνα με τον Μανιάτη (2007), σημαντικός σταθμός για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα υπήρξε το έτος 1996, που η μεγάλη μεταναστευτική ροή άλλαξε τη μαθητική σύσταση. Τότε, ψηφίστηκε ο νόμος 2413/96, σύμφωνα με τον οποίο προωθείται η εκπαιδευτική προσέγγιση που στόχο έχει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο, ιδρύονται διαπολιτισμικά σχολεία, και παρουσιάζεται μια εκπαιδευτική πολιτική που αφορά τόσο τους παλινοστούντες μαθητές όσο και αυτούς με ιδιαίτερες πολιτισμικές, κοινωνικές και μορφωτικές ανάγκες. Παράλληλα, την ίδια χρονιά, εκσυγχρονίζονται οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) με εγχειρίδια για αλλόγλωσσους μαθητές. Στη συνέχεια, από τον καθοριστικής σημασίας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση νόμο του 1996 έως σήμερα, έχουν δημιουργηθεί πολυάριθμοι νόμοι και εγκύκλιοι που προσπαθούν να θέσουν υπό διαχείριση τη μαθητική πολυπολιτισμικότητα. Παραδειγματικά, σύμφωνα με Φ.Ε.Κ. του 2003 τίθενται σε λειτουργία προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο για αλλόγλωσσους μαθητές με αδυναμίες. Συνδρομητικά, το 2010 ιδρύονται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) σε μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την ενίσχυση περιοχών με μεγάλη σχολική διαρροή (Μανιάτης, 2007). Ακόμη, με το Ν. 4415/16 γίνεται αναφορά στην πιο ουσιαστική δημιουργία σχέσεων μεταξύ των διαφορετικά πολιτισμικά ομάδων και των μαθητών που ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα. Τοιουτοτρόπως, λειτουργούν Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) και ταυτόχρονα Ζ.Ε.Π. που στόχο έχουν την εντατικότερη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, προκειμένου να επιτευχθεί η ένταξη των εθνοτικά διαφορετικών μαθητών στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, το 2009) στην Ελλάδα λειτουργούσαν 26 διαπολιτισμικά σχολεία που στοχεύουν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού στους αλλόγλωσσους μαθητές.

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί πως παρά την ψήφιση σχετικών νόμων για την εδραίωση της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής προσέγγισης στην Ελλάδα, δεν έχει μεταβληθεί ο μονοπολιτισμικός της χαρακτήρας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι στόχοι που έχουν τεθεί αφορούν επί τω πλείστον την άμεση εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, με αποτέλεσμα η πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα να θεωρείται πρόσκομμα στην εκπαιδευτική διαδικασία και όχι μέρος της στοχοθεσίας. Παραμερίζεται ο γλωσσικός και πολιτισμικός πλουραλισμός, με αποτέλεσμα να είναι απαραίτητες ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι ώστε να μην λειτουργεί η εκπαίδευση με βάση τον διαχωρισμό (Μανιάτης, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΉ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

2.1 Ορισμός και αντικείμενο έρευνας

Η Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί κλάδο της Παιδαγωγικής και ασχολείται με παιδαγωγικά προβλήματα που δεν περιορίζονται μόνο στον χώρο του σχολείου. Βασική της αφετηρία αποτελεί η άποψη ότι μέσα από την εκπαίδευση είναι δυνατόν να επηρεαστούν θετικά οι κοινωνικές συνθήκες που καθορίζουν τη ζωή των ανθρώπων. Για αυτόν τον λόγο προσπαθεί να αντιμετωπίσει με παιδαγωγικούς τρόπους παιδαγωγικούς τρόπους διάφορα κοινωνικά προβλήματα, διαμορφώνοντας συνθήκες και προγράμματα πρόληψης προβληματικών καταστάσεων, αλλά και παρέμβασης, όταν αυτές έχουν ήδη διαμορφωθεί..

Η Κοινωνική Παιδαγωγική ορίζεται ως *«η επιστήμη, η οποία «ενεργεί» ως «λειτουργικό ενδιάμεσο» μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, είναι η οργανωμένη «διαμεσολάβηση» ανάμεσα στο βιοψυχοκοινωνικό σύστημα άνθρωπος και στο κοινωνικό (πολιτισμικό, οικονομικό, πολιτικό, τεχνολογικό) υπερσύστημα που τον περιβάλλει»* (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 362). Ως επιστήμη έχει διαμορφώσει διακριτή επιστημολογική ταυτότητα διαθέτοντας θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητική μεθοδολογία κατάλληλες για την προσέγγιση ποικίλων ζητημάτων.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική λαμβάνει υπόψη της τις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες, τις εξελίξεις στις κοινωνικές επιστήμες, την κατάσταση στην εκπαίδευση, ώστε να γνωρίζει τους παράγοντες που προσδιορίζουν κάθε χρονική περίοδο και να μπορεί να ανταποκριθεί με πληρότητα στις ανάγκες και στα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα που προκύπτουν, εστιάζοντας σε αυτά και προσεγγίζοντάς τα με διεπιστημονικές συνεργασίες, ενεργό συμμετοχή των εμπλεκομένων σε αυτά και με ισχυρή σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, και με επιθυμητό αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ενός κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους και την εδραίωση μίας κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική διακρίνεται για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων υιοθετώντας μία προβληματο-κεντρική θεώρηση και εφαρμόζοντας μία μαχητική τακτική, επιδιώκοντας την αλλαγή προς το καλύτερο και, επομένως, τη βελτίωση των κοινωνικοπαιδαγωγικών καταστάσεων (Κουκουνάρας-Λιάγκης & Μυλωνάκου-Κεκέ, 2020).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει ποικίλες εφαρμογές, επικεντρώνεται σε διαφορετικούς τομείς που αφορούν τη ζωή του κάθε ανθρώπου κινείται προς τη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος, χωρίς να περιορίζεται στα όρια της σχολικής ζωής, αλλά επεκτείνει το ενδιαφέρον και τις δράσεις της στην προσωπική ανάπτυξη, στην πρόοδο και ευημερία όλης της κοινωνίας και ιδιαίτερα των ευάλωτων ομάδων.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων η Κοινωνική Παιδαγωγική σχεδιάζει και εφαρμόζει ποικίλες κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις και προγράμματα που απευθύνονται σε όλους τους ανθρώπους και κάθε ηλικίας, δείχνοντας ιδιαίτερη ευαισθησία στα άτομα ή τις ομάδες που βιώνουν οποιασδήποτε φύσεως μειονεξία (π.χ. άτομα με αναπηρία, πρόσφυγες, μετανάστες κτλ) και ευρύτερες δράσεις, όπως για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας, την καταπολέμηση της βίας κ.ά., Ωστόσο, τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα και οι δράσεις που περιλαμβάνουν απευθύνονται σε όλη την κοινωνία, σε όλους τους ανθρώπους επιδιώκοντας τη συνολική ανάπτυξη κάθε ανθρώπου, την αντιμετώπιση προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων, την ενδυνάμωση της κοινωνίας και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών της στα κοινωνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Ενδεικτικά ζητήματα που απασχολούν την Κοινωνική Παιδαγωγική είναι η περιθωριοποίηση και ο κοινωνικός αποκλεισμός παιδιών εντός και εκτός σχολείου, η αντικοινωνική συμπεριφορά, η σχολική διαρροή, τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα στην οικογένεια, η παραμέληση και η κακοποίηση του παιδιού, οι διάφορες μορφές βίας, ο εκφοβισμός, η κοινωνική μειονεξία, οι προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις, οι διακρίσεις, η αντιμετώπιση της ετερότητας (που αποτελεί αντικείμενο της εργασίας αυτής κ.ά. (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Παρά την ποικιλία των θεμάτων που αποτελούν αντικείμενο έρευνας και μελέτης της, η Κοινωνική Παιδαγωγική δεν κινδυνεύει από διάσπαση του γνωστικού της αντικειμένου καθώς υιοθετεί και στηρίζεται σε συγκεκριμένες θεμελιώδεις διαστάσεις, οι οποίες είναι κοινές σε κάθε κοινωνικοπαιδαγωγική δράση.

2.2 Αρχές και Προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Οι βασικές αξίες, αρχές και προτεραιότητες στις οποίες θεμελιώνεται, αλλά και τις οποίες ενισχύει (μέσα από την εφαρμογή τους) η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι οι ακόλουθες (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021):

A) Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος: Η Κοινωνική Παιδαγωγική περιλαμβάνει αλληλένδετες και αλληλοενισχυόμενες αξίες, αρετές, στάσεις και πεποιθήσεις, οι οποίες συγκροτούν και οικοδομούν το λεγόμενο «κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021), το οποίο αποτελεί έναν ισχυρό κώδικα αξιών που πρέπει να διαθέτει ο κοινωνικός παιδαγωγός και να τον αναπτύσσει στις δράσεις του, να τον

μεταδίδει σε κάθε πρόσωπο ξεχωριστά και στην κοινωνία ολόκληρη. Πρόκειται για ένα ισχυρό σύστημα αξιών από το οποίο επηρεάζεται ο χαρακτήρας και η ζωή κάθε ανθρώπου και οδηγεί στη διαμόρφωση μιας «κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας» στην κοινωνία. Θεμελιώδεις αξίες και αρχές που συγκροτούν το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος είναι: η αγάπη, η εντιμότητα, η αυτοπειθαρχία, ο σεβασμός της αξιοπρέπειας, η ανάδειξη της μοναδικότητας, η αποδοχή της ετερότητας, η ομαδικότητα, η ευσυνειδησία, οι δημοκρατικές αρχές κ.ά. Η διαμόρφωση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους αποτελεί την ουσία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και τον απώτερο στόχο κάθε κοινωνικού παιδαγωγού.

Μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα και εφαρμοσμένα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα είναι δυνατόν το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος να καλλιεργηθεί στις ομάδες-στόχους, όπως σε μια σχολική ομάδα, να γίνει βίωμα, τρόπος ζωής και δράσης της. Η ανάπτυξη του μέσα από ανάλογα προγράμματα φαίνεται ότι έχει βοηθήσει τα μέλη των ομάδων να συνεργάζονται, να αλληλοϋποστηρίζονται και να αντιμετωπίζουν από κοινού και συντονισμένα τα κοινωνικά προβλήματα που εμφανίζονται στη ζωή τους καθημερινά (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

B) Η προσωπική και κοινωνική ευημερία και πρόοδος: Βασικός στόχος της κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η επίτευξη της ολοκλήρωσης κάθε ανθρώπου, της κοινωνικής χειραφέτησης και της ψυχοκοινωνικής ευημερίας όλων των μελών της κοινωνίας. Η εμπιστοσύνη του καθενός προς τον εαυτό του, η θετική διάθεση, η ενεργητική αντιμετώπιση ζητημάτων της καθημερινότητας θα μπορούσαν να θεωρηθούν δείκτες προσωπικής ευημερίας, ενώ η δυνατότητα να κάνουν επιλογές, να βιώνουν προσωπική ενδυνάμωση, να αναπτύσσονται ως πρόσωπα αποτελούν δείκτες κοινωνικής ευημερίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Για την επίτευξη της προσωπικής και κοινωνικής ευημερίας και προόδου η Κοινωνική Παιδαγωγική, αν και εστιάζει στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, απευθύνεται σε όλα τα μέλη της κοινωνίας, καθώς μέσα από την εφαρμογή κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων προωθεί την ευημερία όλων των ανθρώπων.

Γ) Η κοινωνική δικαιοσύνη: Η Κοινωνική Παιδαγωγική μπορεί να προσφέρει στην επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης, βοηθώντας τους ανθρώπους να συνειδητοποιούν την αδικία, να απαιτούν και να αγωνίζονται για τη σωστή λειτουργία των κοινωνικών και εκπαιδευτικών θεσμών, να εκφράζουν την

αλληλεγγύη μεταξύ τους. Έτσι, η επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελεί βασική φροντίδα κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικής πρακτικής και στόχο αντίστοιχων κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Δ) Ο κριτικός αναστοχασμός: Αν και κριτικός αναστοχασμός αποτελεί αναγκαίο βήμα για κάθε εκπαιδευτική πρακτική, στην Κοινωνική Παιδαγωγική αποκτά ιδιαίτερη σημασία ειδικά όσον αφορά τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων και για τον λόγο αυτό υπάρχει ως διακριτό βήμα στην αξιολόγηση των προγραμμάτων αυτών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Ε) Η ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου: Στόχος της κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη (γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική) ανάπτυξη των ανθρώπων όλων των ηλικιών και φυσικά των αναπτυσσόμενων ανθρώπων (παιδιών και εφήβων). Έτσι, προσεγγίζει τον άνθρωπο ως όλον σε ολη τη διάρκεια της ζωής του. άνθρωπο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Στ) Η ενίσχυση και η ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων: Συναφής με την ολόπλευρη (γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική) ανάπτυξη του ανθρώπου είναι και η ανάπτυξη αντίστοιχων δεξιοτήτων του, ώστε να ενδυναμώνεται συναισθηματικά και κοινωνικά, να εξοπλίζεται γνωστικά για να μπορεί να ανταποκρίνεται με επάρκεια μαζί με τους άλλους στις προκλήσεις της ζωής. Μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα και εφαρμοσμένα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα φαίνεται ότι επιτυγχάνεται η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της αυτεπάρκειας του μαθητή, η διεύρυνση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Ζ) Η ενίσχυση και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας: Άλλο ένα ζητούμενο της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, η οποία για την Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί βασικό στόχο των δράσεών της και σημαντικό πυλώνα στη σχεδίαση και εφαρμογή κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Από τις καταγραφές και τα αποτελέσματα τέτοιων προγραμμάτων φαίνεται η σημαντικότητα της ενίσχυσης της δημιουργικότητας των συμμετεχόντων τόσο για την επίτευξη των

στόχων του κάθε προγράμματος όσο και για την προσωπική τους ανάπτυξη (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Η) Ο σεβασμός της μοναδικότητας και της ετερότητας του ανθρώπου: Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ο σεβασμός της μοναδικότητας και της ετερότητας κάθε ανθρώπου για την Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί βασικό στόχο και στοίχημα. Η συνειδητοποίηση, η επανεξέταση και ο αναστοχασμός των αντιλήψεων, στάσεων, προκαταλήψεων και στερεοτύπων που έχουν οι άνθρωποι για την ετερότητα και ο σεβασμός της όποιας μοναδικότητας (σωματικής, πολιτισμικής, γλωσσικής, εθνικής, θρησκευτικής κ.ά.) αποτελούν δράσεις κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που εστιάζουν στην αξία της μοναδικότητας και της ετερότητας κάθε ανθρώπου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Θ) Η υποστήριξη και αξιοποίηση του οικογενειακού πλαισίου: Για την Κοινωνική Παιδαγωγική η συνδεση σχολείου και οικογένειας και της αγωγής που παρέχεται από τους δύο αυτούς φορείς πρέπει να είναι αυτονόητη και αξιοποιήσιμη. Κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις στοχεύουν στην ενίσχυση των δυνατοτήτων κάθε οικογένειας να παρέχει αγάπη, ασφάλεια, υποστήριξη στο παιδιά σε κάθε πτυχή της ανάπτυξής του. Σε πολλά κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα οι δράσεις δεν απευθύνονται μόνο στους μαθητές αλλά και στα υπόλοιπα μέλη των οικογενειών τους, έτσι ώστε μέσα από το δίκτυο αμοιβαιότητας, συνεργασίας και αλληλοεκτίμησης που δημιουργείται να αλληλοϋποστηρίζονται η οικογένεια και το σχολείο στο πλαίσιο μιας κοινά αποδεκτής κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας, προς όφελος όλων (παιδιού, οικογένειας, κοινωνίας) (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Ι) Ο ισχυρός προσανατολισμός στην πράξη με την ανάληψη προληπτικών και παρεμβατικών δράσεων: Η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει έντονα πρακτικό χαρακτήρα, είναι δηλαδή Παιδαγωγική που εφαρμόζεται στην πράξη. Ξεκινά από τις θεωρητικές της αφετηρίες, εντοπίζει τα προβλήματα, σχεδιάζει, εφαρμόζει και αξιολογεί κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις, με σκοπό την αντιμετώπισή τους ή και την πρόληψή τους. Με αυτή την έννοια λειτουργεί προληπτικά και παρεμβατικά απέναντι σε αναδυόμενα ή υπάρχοντα προβλήματα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

ΙΑ) Η υποστήριξη της αλληλεπίδρασης, της ομαδικότητας, της συλλογικότητας, της συνεργασίας: Πρόκειται για τέσσερις έννοιες που επιδιώκουμε να αναπτύσσονται μέσα από την εκπαίδευση και να συνοδεύουν τους ανθρώπους σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής τους ζωής. Για την Κοινωνική Παιδαγωγική η ανάπτυξη των τεσσάρων αυτών εννοιών και πρακτικών αποτελεί θεμελιακή θέση σε κάθε κοινωνικοπαιδαγωγική δράση. Είναι, λοιπόν, φυσικό να συμπεριλαμβάνονται και στον σχεδιασμό και εφαρμογή των κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, καθώς φαίνεται ότι η πραγμάτωσή τους οδηγεί στη συνειδητοποίηση της αξίας της αρμονικής συμβίωσης με τους άλλους και, φυσικά, στην επίτευξη των ιδιαίτερων στόχων κάθε προγράμματος (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

2.3 Θεμελιώδεις κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις

Πέρα από τις αξίες, τις αρχές και τις προτεραιότητες της, η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει και θεμελιώδεις κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις, που είναι κυρίως μεθοδολογικές και αποτελούν και τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της. Ουσιαστικά πρόκειται για τα χαρακτηριστικά εκείνα που συνδέουν τη θεωρία και τη μεθοδολογία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά των κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Οι διαστάσεις αυτές είναι οι ακόλουθες (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021):

Α) Η προβληματο-κεντρική θεώρηση: Η Κοινωνική Παιδαγωγική εστιάζει τις ενέργειές της σε συγκεκριμένα κάθε φορά κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα, τα οποία καλείται να αντιμετωπίσει.

Β) Η ενότητα Θεωρίας και Πράξης: Η θεωρία με την πράξη συνυπάρχουν, αλληλεπιδραστικά στις δράσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής τόσο για την αντιμετώπιση του εκάστοτε υπό εξέταση προβλήματος γενικότερα όσο και στον σχεδιασμό των κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων ειδικότερα. Στη δική μας εργασία χρησιμοποιούμε το θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής ικανότητας και διαμορφώνουμε κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης στη σχολική τάξη.

Γ) Οι ολιστικές - συστημικές προσεγγίσεις: Η Κοινωνική Παιδαγωγική για την καλύτερη αντιμετώπιση των σύνθετων προβλημάτων που προσεγγίζει χρησιμοποιεί τη Συστημική Επιστήμη.

Δ) Οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις: Η Κοινωνική Παιδαγωγική χαρακτηρίζεται από την εφαρμογή διεπιστημονικών προσεγγίσεων αξιοποιώντας τα θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία που αυτές μπορούν να παρέχουν, με σκοπό την καλύτερη και πληρέστερη αντιμετώπιση των προβλημάτων που μελετά. Στην εργασία μας οι κύριες διεπιστημονικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούμε είναι με τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.

Ε) Η ύπαρξη ενός κοινού οράματος: Πρόκειται για το όραμα, τον τελικό σκοπό και τους στόχους που είναι κοινοί μεταξύ των άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενων σε κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα και προγράμματα.

Στ) Η συστηματική επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή: Για την Κοινωνική Παιδαγωγική, τα άτομα και οι ομάδες επιδιώκουν να επιφέρουν βελτιώσεις και αλλαγές στα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, και μέσα από αυτή την προσπάθεια βελτιώνονται οι ίδιοι.

Ζ) Η ενεργός συμμετοχή και η οργανωμένη συλλογική και συνεργατική δράση στο πεδίο: Η προσπάθεια για βελτίωση και αλλαγή δε μένει μόνο σε θεωρητικό επίπεδο ή σε επίπεδο διαπιστώσεων και προτάσεων, αλλά περιλαμβάνει την προσωπική εμπλοκή των συμμετεχόντων, την ανάληψη προσωπικής και ομαδικής ευθύνης, την ανάπτυξη οργανωμένης συνεργατικής δράσης κατά την εφαρμογή της κοινωνικοπαιδαγωγικής παρέμβασης.

Η) Ο ισχυρά προληπτικός και μαχητικά παρεμβατικός ρόλος: Τα Για να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα χρειάζονται δυναμικές παρεμβάσεις και προληπτικές ενέργειες για την αποφυγή τόσο της υποτροπής τους όσο και της εμφάνισης άλλων.

Θ) Η διαρκής κριτική και αναστοχαστική διαδικασία: Η αναστοχαστική διαδικασία πρέπει να ενεργείται με κριτική διάθεση και καθ' όλη τη διάρκεια μελέτης και αντιμετώπισης ενός κοινωνικοπαιδαγωγικού προβλήματος, ώστε να προκύπτουν

ιδέες σχετικά με την πορεία αντιμετώπισής του, να γίνονται αλλαγές και να βελτιώσεις που θα απολήγουν στην καλύτερη διαχείρισή του.

I) Η συστηματική συνεργατική και μετασχηματιστική μάθηση: Όλες οι δράσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, ειδικά στην περίπτωση εφαρμογής κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων διαμορφώνουν ένα συνεργατικό και αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μάθησης, στο οποίο δίδεται η δυνατότητα σε όλους να μετασχηματίζουν τις αρχικές ιδέες και στάσεις τους, να τις ανανοηματοδοτούν και να τις επικαιροποιούν μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης.

IA) Η ενθάρρυνση και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συν-δημιουργίας νέας γνώσης: Η συμμετοχή των εμπλεκόμενων στην αντιμετώπιση ενός κοινωνικοπαιδαγωγικού προβλήματος και πολύ περισσότερο στην εφαρμογή ενός κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος είναι αναγκαία για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους αφενός και για την συνδημιουργία μιας νέας γνώσης.

IB) Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και η κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα:

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η ανάπτυξη του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους αποτελεί βασικό στόχο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, η εξάσκησή του και η εφαρμογή του οδηγούν στη διαμόρφωση μιας κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας.

2.4 Κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα

Η Κοινωνική Παιδαγωγική, για να αντιμετωπίσει τα ποικίλα ζητήματα τα οποία μελετά διαμορφώνει ολοκληρωμένες δράσεις που χαρακτηρίζονται ως κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα. Τα προγράμματα αυτά έχουν τις διακριτές φάσεις του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησής τους, ενώ πριν από την εκπόνησή τους έχει προηγηθεί συστηματική μελέτη του προβλήματος που θα αντιμετωπίσουν, των παραγόντων που το διαμορφώνουν και του πλαισίου (προσωπικού, οικογενειακού, σχολικού, κοινωνικού κ.ά.) μέσα στο οποίο εμφανίζεται το πρόβλημα και θα εφαρμοστεί το κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα. Κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, διατηρεί την αυτοτέλειά του και την ιδιαιτερότητά του ανάλογα με το αντικείμενό του, αλλά συμπεριλαμβάνει και όλες ή κατά το δυνατόν τις περισσότερες διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής που

αναφέρθηκαν παραπάνω. Έτσι, Η κοινωνική Παιδαγωγική με τα προγράμματα που εκπονεί παρεμβαίνει ουσιαστικά στα κοινωνικοπαιδαγωγικά δρώμενα, συνδέει τη θεωρία με την πράξη, και επιχειρεί την αντιμετώπιση των κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων. (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Με ελληνικούς πληθυσμούς και με στόχους παραπλήσιους με αυτούς της δικής μας διδακτικής παρέμβασης έχουν εφαρμοστεί με μεγάλη επιτυχία δύο κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα, στα οποία θα αναφερθούμε παρακάτω.

Το πρόγραμμα «*Ο καθένας μοναδικός γι' αυτό και διαφορετικός*» αναπτύχθηκε σε διάφορα δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα με τη συμμετοχή μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και είχε ως σκοπό την κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση των διαφορετικών μορφών της ετερότητας και της μοναδικότητας (σωματικής, συναισθηματικής, κοινωνικής, πολιτισμικής κ.ά.) και τη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντί της. Χρησιμοποιήθηκαν σενάρια που παρουσίαζαν περιπτώσεις μοναδικότητας-ετερότητας και την αντιμετώπισή τους από το κοινωνικό πλαίσιο και από μεμονωμένους ανθρώπους και ακολουθούσε η διασκευή των σεναρίων αυτών από τους συμμετέχοντες με στόχο τη δημιουργία νέων που πρόβαλλαν θετικές στάσεις και συμπεριφορές. Χρησιμοποιήθηκε και ποικίλο άλλο κοινωνικοπαιδαγωγικό υλικό, το οποίο βοήθησε τους συμμετέχοντες στην ανάλυση των υποθέσεων, στην κριτική προσέγγιση, στη δική τους αυτοπαρατήρηση και αυτοκριτική και στη μετατροπή των σεναρίων σε βιωματικές δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ενισχύθηκαν οι συναισθηματικές δεξιότητες των συμμετεχόντων, γνώρισαν βαθύτερα τον εαυτό τους, συνειδητοποίησαν περισσότερο τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητές τους, ενισχύθηκαν στη διαδικασία ανάληψης προσωπικής ευθύνης, ενώ αναπτύχθηκαν και οι κοινωνικές δεξιότητές τους όσον αφορά την προσέγγιση του διαφορετικού, την υποστήριξη προς τους άλλων, την ανάπτυξη της συνεργατικότητας, τη διαμόρφωση θετικών στάσεων προς τους άλλους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Το πρόγραμμα «*Social Pedagogical Intervention Model for Refugee families by Students-SPIM4RestModel*» εφαρμόστηκε σε χώρο φιλοξενίας προσφύγων με συμμετέχοντες παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, γονείς, φοιτητές-μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Υπήρξε αρχικός σχεδιασμός του προγράμματος, στον οποίον προβλεπόταν η ειδική εκπαίδευση των φοιτητών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, ενώ μετά την εφαρμογή του προγράμματος ακολούθησαν ο αναστοχασμός και η αξιολόγησή του που οδήγησαν στον επανασχεδιασμό του

προγράμματος, στην επανεκπαίδευση των φοιτητών και στη νέα εφαρμογή και αξιολόγησή της. Από τα αποτελέσματα του προγράμματος επισημαίνονται: α) η άρση στερεοτυπικών αντιλήψεων και στερεοτύπων, η καλύτερη επικοινωνία μεταξύ προσφύγων από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες, β) η ενίσχυση συναισθηματικών, κοινωνικών, επικοινωνιακών δεξιοτήτων προσφύγων και φοιτητών, γ) η ανάπτυξη του αισθήματος της αυτεπάρκειας που ένιωσαν αφενός οι πρόσφυγες δηλώνοντας ότι το πρόγραμμα τους βοηθάει ψυχολογικά και τους κάνει να αισθάνονται σημαντικοί αφετέρου οι φοιτητές που μέσα από τις δράσεις του προγράμματος ένιωθαν να βελτιώνονται ως άνθρωποι και ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, δ) στην ενίσχυση της επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα, περισσότερο των παιδιών και λιγότερο των ενηλίκων προσφύγων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Γενικά, από τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα με ανάλογη της δικής μας εργασίας στόχευση διαπιστώνεται βελτίωση της αυτογνωσίας των συμμετεχόντων, ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, ανάπτυξη και ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους, διεύρυνση της αντίληψής τους για τη διαφορετικότητα, καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι σε κάτι διαφορετικό και σεβασμός της αξίας της αρμονικής συνύπαρξης με τους άλλους (Μυλωνάκου – Κεκε, 2009). Τα προγράμματα διαμορφώνουν και συντελούνται μέσα σε θετικό παιδαγωγικό κλίμα, αναπτύσσουν το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και διαμορφώνουν μία κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα προσφέροντας άμεσα σε όλους τους συμμετέχοντες και έμμεσα στην ευρύτερη κοινωνία, βελτιώνοντας αρνητικές καταστάσεις και προλαμβάνοντας την εμφάνιση άλλων.

2.5 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Κοινωνική Παιδαγωγική

Πολλά ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απασχολούν την Κοινωνική Παιδαγωγική, καθώς στους στόχους της τελευταίας εμπεριέχονται η ευημερία, η κοινωνική δικαιοσύνη, η ολόπλευρη ανάπτυξη και η κοινωνική ενδυνάμωση, ο σεβασμός της μοναδικότητας αλλά και της ετερότητας κάθε προσώπου. Ειδικότερα, στα βασικά κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα περιλαμβάνονται *«οι προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις, η παράβλεψη και ο μη σεβασμός της μοναδικότητας του ατόμου, η έλλειψη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας»*(Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021: 351). Θεμελιώδεις κοινωνικοπαιδαγωγικές θέσεις αποτελούν *«η θετική στάση απέναντι σε*

όλους τους ανθρώπους, ο σεβασμός της αξιοπρέπειάς τους, η ανάδειξη της μοναδικότητάς τους, η αποδοχή της ετερότητας»(Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021: 351). Το ζήτημα της ετερότητας προσεγγίζεται και από άλλες επιστήμες,, όπως η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, με την καθεμιά να αξιοποιεί τις δικές της παραμέτρους και μεθοδολογικές εφαρμογές, αλλά ταυτόχρονα υπάρχουν δυνατότητες διεπιστημονικών συνεργειών με την Κοινωνική Παιδαγωγική, αν και η τελευταία προσεγγίζει την ετερότητα με πολύ πιο διευρυμένη αντίληψη από ό,τι η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, δεν την περιορίζει δηλαδή μόνο στην πολιτισμική διαφορετικότητα, αλλά την εκλαμβάνει ως οποιαδήποτε διαφορετικότητα (προσωπική, κοινωνική, ικανοτήτων κ.ά.) Η Κοινωνική Παιδαγωγική με αφετηρία τη θέση ότι «ως ετερότητα εκλαμβάνεται η διαφορετικότητα κάθε ανθρώπου, που προέρχεται από τη μοναδικότητά του» (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021: 511) επιδιώκει, πέρα από την ευαισθητοποίηση των ανθρώπων στο θέμα της ετερότητας, και την εκπαίδευσή τους ώστε να διαμορφώσουν στάση αποδοχής έναντι του διαφορετικού αλλά και τη διαμόρφωση εκείνων των συνθηκών μέσα στις οποίες όλοι οι άνθρωποι θα μπορούν να αξιοποιούν την ετερότητά τους ενεργοποιώντας όλες τις δυνατότητές τους χωρίς να απεμπολούν ή να αποκρύπτουν χαρακτηριστικά της ταυτότητάς τους (πολιτισμικής, εθνικής, θρησκευτικής, γλωσσικής) για να γίνονται αρεστοί ή για να μην προκαλούν τους άλλους (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021),ιδίως όσους ανήκουν στις αντίστοιχες κυρίαρχες ομάδες.

Άλλωστε, η διαμόρφωση μιας οικοδόμησης μίας δίκαιης κοινωνίας αποτελεί θεμελιώδη αρχή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Οι κοινωνικοπαιδαγωγικές πρακτικές έχουν ως κύριο στόχο την αντιμετώπιση κάθε κοινωνικής ανισότητας και αδικίας. Η παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους, η ισότιμη συμμετοχή όλων των κοινωνικών ομάδων στα μορφωτικά και πολιτισμικά αγαθά, ο σεβασμός της αυτονομίας και της ετερότητας κάθε ανθρώπου, ο μη αποκλεισμός και η κοινωνική συμμετοχή και δράση αποτελούν κάποιος από τους βασικούς παράγοντες που οδήγησαν στη διαμόρφωση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής ως επιστημονικού χώρου (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική συνδέει τη θεωρία με την πράξη και προσεγγίζει τα ζητήματα αυτά με μία ολική προσέγγιση. Η μάθηση και η αλλαγή επιτυγχάνονται μέσα από την έρευνα και τη δράση στο πεδίο, με την ενεργό συμμετοχή των εμπλεκόμενων ατόμων, στην περίπτωση μας των μαθητών. Για τον λόγο αυτό η Κοινωνική Παιδαγωγική δίνει βαρύτητα στον σχεδιασμό, στην οργάνωση και στην ανάπτυξη της πρόληψης, ώστε να δημιουργηθούν μηχανισμοί που θα προλαμβάνουν την εμφάνιση προβλημάτων σχετικών και με την ετερότητα των μαθητών και όχι μόνο, λειτουργώντας με αυτόν τον τρόπο παρεμβατικά και προληπτικά (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021). Ειδικότερα, η αρνητική αντιμετώπιση της διαφορετικότητας, η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός παιδιών από τους

συμμαθητές τους εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος ένεκα της διαφορετικής πολιτισμικής τους ταυτότητας συνιστά αντικοινωνική συμπεριφορά.

Εδώ αξίζει να επισημανθεί ότι το σχολείο χρειάζεται να επαναπροσδιορίσει τον κοινωνικοπαιδαγωγικό του ρόλο προλαμβάνοντας και διορθώνοντας αντικοινωνικές συμπεριφορές που έχουν σχέση με κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα, όπως είναι η αντιμετώπιση της ετερότητας. Το σχολείο πρέπει να εκπαιδεύσει τους μαθητές του ώστε να επαναπροσδιορίζουν τις προσωπικές τους στάσεις και απόψεις σχετικά με την αντιμετώπιση του διαφορετικού τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού πλαισίου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Σε αυτή την προσπάθεια ωφέλιμη είναι η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και με την κοινότητα, αλλά οπωσδήποτε η πρωτοβουλία θα πρέπει να αναλαμβάνεται από το σχολείο, ακόμα και αν οι υπόλοιποι φορείς δε λειτουργούν ενισχυτικά.

Ο εκπαιδευτικός, ως κοινωνικός παιδαγωγός οφείλει πρώτα ο ίδιος να σέβεται την μοναδικότητα και ετερότητα των μαθητών του, να υποστηρίζει τους μειονεκτούντες και να φροντίζει για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους, να αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, ιδιαίτερα των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων τους, και στο πλαίσιο αυτό να αναπτύσσει τους μαθητές του όχι μόνο γνωστικά, αλλά και κοινωνικά. Στο πλαίσιο αυτό επισημαίνει κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα, όπως είναι η αντιμετώπιση της ετερότητας, και σχεδιάζει και υλοποιεί παρεμβάσεις με σκοπό την υποστήριξη κάθε μαθητή ατομικά, αλλά και της σχολικής κοινότητας και της κοινωνίας γενικότερα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Έτσι, διαμορφώνει συνεργατικές δράσεις με στόχο τη βελτίωση μιας κατάστασης.

Για την επίτευξη αυτών των στόχων, στο πλαίσιο και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, μπορούν οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν, οργανώνουν, εφαρμόζουν και αξιολογούν διδακτικές παρεμβάσεις με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των μαθητών όσον αφορά τις κοινωνικές τους σχέσεις και δράσεις και τη διαμόρφωση μιας συνεκτικής και συμπεριληπτικής κοινωνίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Με βάση τα παραπάνω, είναι προφανές ότι ζητήματα που αφορούν τη διαμόρφωση αντιλήψεων σχετικών με τον «άλλον» αφορούν την Κοινωνική Παιδαγωγική και ότι η γνώση των αρχών και των ευρημάτων της μπορούν να βοηθήσουν στον σχεδιασμό σχετικών διδακτικών παρεμβάσεων και γενικότερων εκπαιδευτικών δράσεων. Βασικός στόχος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι ο σεβασμός της ετερότητας κάθε μαθητή στο σχολείο από τους συμμαθητές του και τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Ο στόχος αυτός γίνεται πολύ πιο σημαντικός από τη στιγμή που στα σχολεία μας φοιτούν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η αντιμετώπιση του «άλλου», του «διαφορετικού» αποτελεί σημαντικό

κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα τόσο για το σχολείο όσο και για την κοινωνία και η αντιμετώπισή του στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να διαμορφώσει λύσεις ή να μειώσει την ένταση με την οποία το πρόβλημα αυτό εμφανίζεται στην κοινωνία, μέσα από την ανάλογη καλλιέργεια των μαθητών και αυριανών ενήλικων μελών της κοινωνίας.

Πρακτικές που υιοθετεί η Κοινωνική Παιδαγωγική, όπως η μάθηση μέσα από την αλληλεπίδραση, την ομαδική συνεργασία και την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών μπορούν να αξιοποιηθούν σε διδακτικές παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην αντιμετώπιση αντικοινωνικών συμπεριφορών, όπως στην περίπτωση μας είναι η αρνητική αντιμετώπιση του «άλλου», οι διακρίσεις, οι προκαταλήψεις, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις, η αντιμετώπιση της ετερότητας. Μέσα από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε ένα πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης και την ανάπτυξη συνεργατικών δράσεων μπορούμε να επιχειρήσουμε τη θετική αλλαγή των αντικοινωνικών συμπεριφορών που αναφέραμε παραπάνω έτσι ώστε να επιτύχουμε τη συμβίωση στο σχολείο και στην κοινωνία ανθρώπων προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά σε πλαίσιο διασφάλισης της ετερότητας. Με την εφαρμογή ανάλογων κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων οι συμμετέχοντες συνειδητοποιούν την αξία της αρμονικής συμβίωσης με τους διαφορετικούς άλλους μέσα από την επισήμανση, ανάδειξη και αξιοποίηση των θετικών χαρακτηριστικών όλων των συμμετεχόντων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Μέσα από προγράμματα διδακτικών παρεμβάσεων που έχουν ως στόχο τη διαμόρφωση θετικής αντιμετώπισης της ετερότητας και λαμβάνουν υπόψη τα πορίσματα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής επιχειρείται η διαμόρφωση αξιών, αρχών, συναισθημάτων, απόψεων και στάσεων που οδηγούν στην αποδοχή του «άλλου», συνειδητοποίηση της αξίας της αρμονικής συμβίωσης με τον «άλλον» και στη συνοχή μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021), η οποία υιοθετεί βασικές αρχές και αξίες που πηγάζουν από τα ανθρώπινα δικαιώματα και το κράτος δικαίου. Από την εφαρμογή σχετικών κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που αποσκοπούσαν στην ανάδειξη και στην αποδοχή της ετερότητας φάνηκε ότι μέσα από την επισήμανση και την προκαταλήψεων και των στερεοτύπων των συμμετεχόντων μπορεί να ενισχυθεί ο σεβασμός προς την ετερότητα, να τροποποιηθούν σκέψεις και συμπεριφορές, καθώς μέσα από τέτοιου τύπου προγράμματα οι συμμετέχοντες αφενός αντιλαμβάνονται καλύτερα των εαυτό τους, αφετέρου εκτιμούν περισσότερο

τον διαφορετικό άλλον και βελτιώνουν τη συμπεριφορά τους απέναντί του (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Ειδικότερα, φάνηκε ότι μέσα από την εφαρμογή κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων σε σχολεία ενισχύθηκε η συναισθηματική και κοινωνική εκπαίδευση των μαθητών και των μαθητριών, βελτιώθηκαν οι στάσεις και αντιλήψεις τους, οι κοινωνικοπαιδαγωγικές δεξιότητές τους, η κατανόηση, ο σεβασμός και η ενίσχυση του «άλλου». Με τη βιωματική εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών σε ανάλογα έργα των προγραμμάτων αυτών και μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες υποχώρησαν οι αρνητικές προκαταλήψεις που είχαν διαμορφωθεί μέσα τους για την ετερότητα. Είναι επίσης χαρακτηριστικό ότι πέρα από την επίτευξη των βασικών κοινωνικοπαιδαγωγικών στόχων των προγραμμάτων αυτών φάνηκε ότι αναπτύχθηκε και η δημιουργική σκέψη των παιδιών. Ο αλληλεπιδραστικός, ομαδικός και συνεργατικός χαρακτήρας των προσεγγίσεων που υιοθέτησαν τα κοινωνικοπαιδαγωγικά αυτά προγράμματα ενίσχυσε τη δυναμική της σχολικής κοινότητας, συνέβαλαν στη διαμόρφωση θετικού ψυχολογικού κλίματος στη σχολική μονάδα και είχαν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη αυθεντικών, ειλικρινών και ουσιαστικών κοινωνικοπαιδαγωγικών σχέσεων μεταξύ όλων των συμμετεχόντων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021· Mylonakou-Keke, 2009).

Με αυτές τις δράσεις μαθητές και εκπαιδευτικοί οδηγούνται στη διαμόρφωση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους, το οποίο αποτελεί ένα ισχυρό αξιακό σύστημα που οδηγεί σε αρχές, αντιλήψεις, σκέψεις και συναισθήματα, που με τη σειρά τους διαμορφώνουν πεποιθήσεις, ερμηνείες, νοοτροπίες, στάσεις, αποφάσεις, προτεραιότητες, συμπεριφορές και δράσεις. Θεμελιώδεις αξίες και αρχές του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους είναι η αγάπη, η εντιμότητα, η δικαιοσύνη, η καλή προαίρεση, ο αυτοσεβασμός, η ενσυναισθητική κατανόηση, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός της αξιοπρέπειας και η ανάδειξη της μοναδικότητας κάθε ανθρώπου, η αποδοχή της ετερότητας, κ.ά. Όλα αυτά επηρεάζουν τον χαρακτήρα και τη ζωή του ατόμου, συμβάλλοντας στην προσωπική και κοινωνική ευημερία του, καθώς επίσης και στην ενίσχυση - ανάπτυξη των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος αποτελεί την ουσία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, είναι αυτό που πρέπει να χαρακτηρίζει κάθε κοινωνικό παιδαγωγό και ιδιαίτερα κάθε εκπαιδευτικό και είναι το τελικό και μόνιμο αποτέλεσμα στην επίτευξη του οποίου στοχεύουν τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021).

Αντιμετωπίζοντας ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η Κοινωνική Παιδαγωγική συμβάλλει στην αντιμετώπιση της κοινωνικής ανισότητας και στον

σεβασμό κάθε ανθρώπου και αυτό το επιχειρεί μέσα από την ανάπτυξη των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, στοιχείο που αποτελεί στόχο τόσο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσο και της δικής μας διδακτικής παρέμβασης.

Βεβαίως, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι απόψεις κάθε ανθρώπου για την ετερότητα, η στάση του και η συμπεριφορά του απέναντι στο διαφορετικό δεν αλλάζουν πάντα εύκολα, καθώς συνδέονται στενά με πλαίσια αναφοράς και ερμηνευτικά σχήματα που ο κάθε άνθρωπος έχει εγκολπωθεί (ενδεχομένως και ασυνείδητα) από την ανατροφή του μέσα σε συγκεκριμένα οικογενειακά και ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια και σχηματισμούς που έχουν αναπτύξει και μεταδίδουν στα νέα μέλη τους συγκεκριμένες απόψεις και στάσεις έναντι του διαφορετικού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια ποικιλία απόψεων και στάσεων έναντι του διαφορετικού, οι οποίες μπορεί να εκτείνονται από πολύ θετικές έως πολύ αρνητικές, ανάλογα με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο έχει μεγαλώσει και εντάσσεται κάθε άνθρωπος και από τον βαθμό που αποδέχεται τις εννοιολογικές προσεγγίσεις και τα ερμηνευτικά σχήματα του συγκεκριμένου πλαισίου. Η αρμονική συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία επιβάλλει την ένθεν και ένθεν αναγνώριση του διαφορετικού, την κατανόηση των διαφορών, την αποδοχή αυτών που δεν προσβάλλουν τους υπόλοιπους, που δεν είναι αντίθετα με τα ανθρώπινα δικαιώματα και το κράτος δικαίου μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Για τον λόγο αυτό είναι αναγκαία η συστηματική προσπάθεια μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, ως κύριο μοχλό και μέσο αλλαγών σε θέματα απόψεων στάσεων και συμπεριφορών ώστε να διαμορφωθούν πολίτες για κοινωνίες αποδοχής, συνοχής και σεβασμού. Ο σχεδιασμός, η εφαρμογή κατάλληλα σχεδιασμένων κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων φαίνεται ότι συμβάλλει προς την επίτευξη αυτών των στόχων, οδηγώντας στην απόρριψη αρνητικών απόψεων και στάσεων και στην υιοθέτηση αντίστοιχων θετικών συμπεριφορών.

Μέσα από τη συνειδητοποίηση, την επανεξέταση και τον κριτικό αναστοχασμό των αντιλήψεων, προκαταλήψεων, στερεοτύπων, βιωμάτων, στάσεων για την ετερότητα μπορεί να αναδειχθεί και να ενισχυθεί η αξία και ο σεβασμός των πολλών μορφών της ετερότητας και της μοναδικότητας. Με τον σεβασμό στην ετερότητα από μικρή ηλικία, από την ηλικία των μαθητών του δημοτικού σχολείου, προσπαθούμε να προλάβουμε ή να περιορίσουμε φαινόμενα και συμπεριφορές απόρριψης, μίσους, επιθετικότητας, βίας, περιθωριοποίησης, αποκλεισμού τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνία (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε τους ορισμούς και τα χαρακτηριστικά που έχουν αποδοθεί στη διαπολιτισμική ικανότητα, τα θεωρητικά μοντέλα που έχουν προταθεί για την ανάπτυξή της, τα ερευνητικά εργαλεία που έχουν κατασκευαστεί για την αξιολόγησή της, τις εκπαιδευτικές τεχνικές που προτείνονται για την ενίσχυσή της και τα ευρήματα σχετικών ερευνών που εξέτασαν την επίδραση διδακτικών παρεμβάσεων στη διαπολιτισμική ικανότητα παιδιών σχολικής ηλικίας.

3.1 Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας

Ο όρος διαπολιτισμική ικανότητα (intercultural competence) μπορεί να εμπεριέχει ως απαραίτητα στοιχεία τη γνώση, την αποδοχή, τον σεβασμός διαφορετικών πολιτισμικών πρακτικών, αντιλήψεων και συστημάτων αξιών (Dai&Chen, 2014· Πιατά, 2014· Zhu et al., 2011). Ίσως ένεκα της πολυδιάστατης σημασίας της διαπολιτισμικής ικανότητας χρησιμοποιούνται παράλληλα ή εναλλακτικά και άλλοι όροι, όπως: «πολυπολιτισμική ικανότητα» (multicultural competence), «διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα» (intercultural effectiveness), «παγκόσμια πολιτισμική ικανότητα» (global cultural competence), «πολιτισμική/διαπολιτισμική ευαισθησία» (cultural/intercultural sensitivity), «διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα» (intercultural communicative competence) (Borghetti, 2011a· Chen, 2014· Fantini, 2006· Μανιάτης, 2007· Zhu et al., 2011).

Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας περαιτέρω ακριβώς συναποτελείται και περιλαμβάνει ποικίλα χαρακτηριστικά, προσδιορίζεται διαφορετικά από αρκετούς επιστήμονες, σύμφωνα με τη θεωρητική, κοινωνικοπολιτική και παιδαγωγική θέαση καθενός από αυτούς, με την έμφαση που αποδίδει ή δεν αποδίδει σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της έννοιας, με τη στόχευση για την ανάπτυξη της. (Borghetti, 2012· Μανιάτης, 2007· Dai&Chen, 2014· Deardorff, 2009b, · Fantini, 2012· Μανιάτης 2007). Επίσης, το στοιχείο ότι αποτελεί μία έννοια για την οποία βρίσκεται σε εξέλιξη ο σύγχρονος επιστημονικός διάλογος περιορίζει τη δυνατότητα απόδοσης ενός γενικά αποδεκτού ορισμού (Chen, 2014· Fantini, 2012). Οι ορισμοί που έχουν κατά καιρούς προταθεί σε κάποιες περιπτώσεις αλληλοεπικαλύπτονται, σε άλλες περιορίζονται στην προσέγγιση κάποιων μόνο χαρακτηριστικών, ενώ σε κάποιες

άλλες επεκτείνονται με τη συμπερίληψη και άλλων χαρακτηριστικών που εντάσσονται στην εννοιολόγηση άλλων (λιγότερο ή περισσότερο) συναφών όρων (π.χ. διαπολιτισμική επάρκεια/δεξιότητα, ετοιμότητα κ.ά.) (Παλαιολόγου, 2005·Borghetti, 2012· Chen, 2014· Fantini, 2012· Μανιάτης 2007).Βέβαια, ο κατά το δυνατόν ακριβής ορισμός της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι σημαντικός για την αξιολόγηση και την ανάπτυξή της (Deardorff, 2006) όπως επιχειρούμε εδώ. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να αποδώσουμε κάποιους από τους κυριότερους ορισμούς της διαπολιτισμικής ικανότητας, όπως καταγράφονται στην παιδαγωγική βιβλιογραφία και βρίσκονται πιο κοντά στη σκοποθεσία και στο είδος της εργασίας μας.

3.2 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαπολιτισμικής ικανότητας

Η διαπολιτισμική ικανότητα ως όρος χρησιμοποιείται στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική περιλαμβάνοντας ποικίλα γνωρίσματα και πτυχές,καθιστώντας δύσκολη τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας της έννοιας αυτής (Χατζοπούλου, 2015· Μανιάτης 2007). Παρακάτω θα προσεγγίσουμε τους ορισμούς εκείνους που συνάδουν περισσότερο με το πλαίσιο της μελέτης μας.

Ο Bennett (2004· 2009) συνδέει την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας με την έννοια της «διαπολιτισμικής ευαισθησίας» (interculturalsensitivity), την οποία θεωρεί ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Ως διαπολιτισμική ευαισθησία θεωρεί την ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται την πολιτισμική ετερότητα, να αντιμετωπίζει τους πολιτισμικά διαφορετικούς ως ισότιμους,να αλληλεπιδρά μαζί τους ενσωματώνοντας την ετερότητα στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Με βάση τα παραπάνω, κατά τον Bennet, «διαπολιτισμική ικανότητα» είναι η ικανότητα του ανθρώπου να επικοινωνεί αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικές καταστάσεις και να αναπτύσσει κατάλληλη συμπεριφορά σε πολυπολιτισμικά πλαίσια (Bennett, 2004· 2009· Χατζοπούλου, 2015).

Ο Byram και οι συνεργάτες δίνουν έμφαση στην επικοινωνία μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών προσώπων και υποστηρίζουν ότι η μεταξύ αυτών επιτυχημένη επικοινωνία υπερβαίνει την ανταλλαγήπληροφοριών και έγκειται σε μια ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικά προσώπων, η οποία οδηγεί στη διαμόρφωση θετικών σχέσεων μεταξύ τους και θεωρείται από τους ίδιους ως μία θετική εμπειρία (Byram, Gribkova&Starkey, 2002· Byram&Tost Planet,

2000). Για την επίτευξη αυτής της συνθήκης ο καθένας θα πρέπει να κατανοεί τις αξίες και τις πεποιθήσεις του άλλου, αλλά και να αναστοχάζεται πάνω στις δικές του πολιτισμικές αξίες και πεποιθήσεις, έχοντας επίγνωση της σχετικότητας των πολιτισμών. Έτσι, αυτή που ξεκινά ως (Byrametal., 2002) «διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα» του ατόμου (interculturalcommunicativecompetence) με αφετηρία την ικανότητα για διαπολιτισμική γλωσσική επικοινωνία μπορεί να εξελιχθεί ως διαπολιτισμική ικανότητα κατανόησης ανθρώπων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, επικοινωνίας μεταξύ τους, ανακάλυψης σχέσεων ομοιότητας και διαφοράς μεταξύ των πολιτισμών, κριτικής προσέγγισης τόσο του δικού του πολιτισμού όσο και του πολιτισμού των άλλων, που θα τον οδηγεί στην κατανόηση πολιτισμικών στοιχείων που είναι ασύμβατα με τα δικά του (Byrametal., 2002· Χατζοπούλου, 2015).

Ο Fantini θεωρώντας ότι η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα στηρίζεται πάνω στην ευρύτερη επικοινωνιακή ικανότητα, υποστηρίζει ότι ο επικοινωνιακά ικανός άνθρωπος κατά την επαφή του με διαφορετικούς πολιτισμικά συνανθρώπους του μπορεί να αναπτύξει τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή του ικανότητα, τροποποιώντας την οπτική του για τον κόσμο, συγκρίνοντας και αντιπαραβάλλοντας τις δικές του ιδέες με τις αντίστοιχες των συνομιλητών του, αναπτύσσοντας τελικά ικανότητες απαραίτητες για την αλληλεπίδρασή του με πρόσωπα πολιτισμικώς διαφορετικά από τον ίδιο (Fantini, 2009· Fantini&Tirmizi, 2006· Χατζοπούλου, 2015). Για τον Fantini (2009) η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα είναι ένα «σύνολο σύνθετων ικανοτήτων που απαιτούνται για να δράσουν αποτελεσματικά και κατάλληλα όταν το άτομο αλληλεπιδρά με ανθρώπους που είναι γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικοί από το ίδιο» (Χατζοπούλου, 2015). Κατά τον Fantini κύρια χαρακτηριστικά ενός διαπολιτισμικά ικανού ατόμου είναι ο σεβασμός, η υπομονή, η περιέργεια, το ενδιαφέρον, η ανοιχτότητα έναντι των «άλλων», η προθυμία να αποβάλλει τη λανθασμένη κρίση του γι' αυτούς, η ανεκτικότητα απέναντί τους και απέναντι στην ασάφεια που η επαφή μαζί τους προκαλεί, η ευελιξία, η ύπαρξη κινήτρων, το χιούμορ, η οξυδέρκεια, η καθαρή αίσθηση του εαυτού, ο αυτοσεβασμός, η αυτονομία, η εκτίμηση της ετερότητας, η προσαρμοστικότητα και η ενσυναίσθηση. Ένα άλλο κύριο χαρακτηριστικό της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι η «διττή» φύση της, δηλαδή το ότι ο διαπολιτισμικά ικανός στοχάζεται αφενός για τους άλλους πολιτισμούς αλλά ταυτόχρονα αναστοχάζεται και για τον δικό του (Fantini&Tirmizi, 2006· Fantini,

2000·Χατζοπούλου, 2015). Κατά τον Fantini η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις: την επίγνωση (Awareness), τις στάσεις (Attitudes), τις δεξιότητες (Skills) και τη γνώση (Knowledge). Από αυτές, η επίγνωση κατέχει κεντρική θέση σε σχέση με τις άλλες τρεις διαστάσεις, καθώς θεωρείται η πιο δυναμική διάσταση της διαπολιτισμικής ικανότητας, αποτελώντας τον ακρογωνιαίο λίθο της διεξαγωγής κατάλληλων και αποτελεσματικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων. Η επίγνωση προκύπτει ως το αποτέλεσμα της κατάκτησης που επετεύχθη στις άλλες τρεις διαστάσεις, αλλά ταυτόχρονα επηρεάζει ισχυρά την κατάκτησή τους. Η επίγνωση εμπεριέχει την εξερεύνηση, τον πειραματισμό και την εμπειρία και ενισχύεται μέσα από τον στοχασμό και την ενδοσκόπηση (Fantini, 2000· Fantini, 2009). Παρά τη μεγάλη δυσκολία απόκτησής της, δύσκολα ανατρέπεται, στοιχείο που σημαίνει ότι, εάν κάποιος την κατακτήσει, σπάνια μπορεί να επιστρέψει ξανά σε μια κατάσταση μη ανεπτυγμένης συνειδητοποίησης (Fantini, 2000· Χατζοπούλου, 2015). Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα αποτελεί μια αέναη αναπτυξιακή διαδικασία που συνεχίζεται διαβίου, καθώς, όσο και να ολοκληρώνεται, θα προκύπτουν νέες ανάγκες ανάπτυξης της μέσα σε καινούργιες συνθήκες διαπολιτισμικών επαφών και αλληλεπιδράσεων (Fantini, 2009).

Οι Chen & Starosta (1998) υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας επιτρέπει στον άνθρωπο να επικοινωνεί αποτελεσματικά και κατάλληλα με τους πολιτισμικά διαφορετικούς συνανθρώπους του, εκπληρώνοντας τους στόχους της επικοινωνίας τους με σεβασμό προς τις πολιτισμικές ταυτότητες των άλλων. Οι Chen και Starosta (1998) ως βασικά στοιχεία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας θεωρούν την ανακάλυψη του εαυτού, την αυτογνωσία, την κοινωνική προσαρμογή, την επικοινωνιακή ικανότητα, και την εμπλοκή στην αλληλεπίδραση. Υποστηρίζουν ότι η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα αποτελείται από τρεις διαστάσεις: τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη συμπεριφορική ικανότητα των ατόμων που αλληλεπιδρούν σε διαπολιτισμικές συνθήκες. Η γνωστική διάσταση (cognitive aspect) έγκειται στη διαπολιτισμική επίγνωση (intercultural awareness), δηλαδή στην ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει τα κύρια διακριτά χαρακτηριστικά και τις βασικές αξίες του δικού του και άλλων πολιτισμών (Chen & Starosta, 1998· Chen, 2014). Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά, πρόκειται για βασικές αντικειμενικές πληροφορίες για έναν πολιτισμό, σχετικές με την ιστορία, τη γεωγραφία, την κοινωνική του οργάνωση, την τέχνη, τη θρησκεία, τις διατροφικές

συνήθειες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, το ντύσιμο, την εξωτερική εμφάνιση, τα έθιμα, τις γιορτές, την εκπαίδευση, τον πληθυσμό και αποκτώνται μέσα από το διάβασμα, τη διδασκαλία ή από τα μέσα ενημέρωσης. Αντίθετα, οι πολιτισμικές αξίες, που είναι ενσωματωμένες στη βαθιά δομή ενός πολιτισμού και αφορούν την αιτία και όχι τον τρόπο με τον οποίον συμβαίνουν τα πράγματα, κατακτώνται δυσκολότερα και μόνο μέσα από την αλληλεπίδραση με τον πολιτισμό-στόχο (Chen, 2014· Χατζοπούλου, 2015). Το άτομο που γνωρίζει όλες αυτές τις πληροφορίες και τις αξίες μπορεί να διακρίνει ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των πολιτισμών και να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως πολιτισμικό ον που κατανοεί τις συμβάσεις του πολιτισμού του, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και συμπεριφέρεται (Chen&Starosta, 1998). Αυτή η κατανόηση τού επιτρέπει τελικά να ερμηνεύσει αποτελεσματικά τη συμπεριφορά των άλλων στις διαπολιτισμικές του αλληλεπιδράσεις. Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επίγνωσης, που αποτελεί έναν από τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα οδηγήσει με τη σειρά της αφενός στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών μειώνοντας τις πιθανότητες παρανοήσεων, παρεξηγήσεων και ασαφειών που μπορεί να προκύψουν σε συνθήκες διαπολιτισμικών αλληλεπιδράσεων αφετέρου στην εκτίμηση και κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας. Η επίτευξη μιας αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ μαθητών-φορέων διαφορετικών πολιτισμών προϋποθέτει ότι οι μαθητές αυτοί θα πρέπει να μεταβάλλουν τη συμπεριφορά τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι ανάλογη με αυτή των ομολόγων τους, να μετακινούνται δηλαδή με ευελιξία από το ένα πλαίσιο αναφοράς στο άλλο (Chen&Starosta, 1998· Χατζοπούλου, 2015).

Η συναισθηματική διάσταση (affective aspect) της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας έγκειται στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας (intercultural sensitivity), η οποία ακολουθεί και βασίζεται στη διαπολιτισμική επίγνωση (Chen, 2014· Chen&Starosta, 1998). Η διαπολιτισμική ευαισθησία αφορά την ανάπτυξη της ετοιμότητας και της προθυμίας του ατόμου να κατανοήσει, να εκτιμήσει και να αποδεχθεί την πολιτισμική ετερότητα, στοιχείο που θα συμβάλει στην κατάλληλη και αποτελεσματική συμπεριφορά του σε συνθήκες διαπολιτισμικών αλληλεπιδράσεων (Chen, 2014· Chen&Starosta, 1997). Η διαπολιτισμική ευαισθησία απαρτίζεται από: α) την αυτοεκτίμηση (το συναίσθημα του ατόμου ότι το ίδιο έχει αξία, στοιχείο που ενισχύει την ανάπτυξη των θετικών συναισθημάτων του απέναντι στην αναγνώριση και τον σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας), β) την αυτο-παρακολούθηση (την ικανότητά του ατόμου να αυτορυθμίζει την κοινωνική συμπεριφορά του και να δείχνει ευαισθησία σε αυτή των άλλων), γ) το

ανοικτόπνεύμα(την επιθυμία του ατόμου να ερμηνεύει ανοιχτά τον εαυτό του, να αποδέχεται τις κρίσεις των άλλων, να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να εκτιμά διαφορετικές οπτικές), δ)τηνευσυναίσθηση, που του επιτρέπει να δείχνει αμοιβαιότητα συναισθημάτων και κατανόηση απέναντι στον «άλλο», ε)τη συμμετοχή στην αλληλεπίδραση, που αποτελείται από την ανταπόκριση, τη διορατικότητα και την προσοχή του ατόμου σε μια διαπολιτισμική κατάσταση, στ) την αναστολή των εσφαλμένων κρίσεων απέναντι στους άλλους, που επιτρέπει στο άτομο να ακούει τους άλλους με καλή πίστη και να μην τους κρίνει βεβιασμένα (Chen&Starosta, 1997· Χατζοπούλου, 2015).

Η συμπεριφορική διάσταση (behavioral aspect) της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας έγκειται στην ανάπτυξη της της διαπολιτισμικής αποτελεσματικότητας (interculturaladroitness) (Chen, 2014), η οποία αφορά στην απόκτηση από το άτομο πέντε δεξιοτήτων: των δεξιοτήτων μηνύματος, της κατάλληλης διαχείρισης της αλληλεπίδρασης, της συμπεριφορικής ευελιξίας, της σωστής διαχείρισης της ταυτότητας και της καλλιέργειας σχέσεων. Πρόκειται για δεξιότητες που πρέπει να έχει το άτομο προκειμένου να ανταποκρίνεται κατάλληλα και αποτελεσματικά σε καταστάσεις διαπολιτισμικών αλληλεπιδράσεων και να επικοινωνεί με επιτυχία (Chen, 2014)

Η κατάκτηση της διαπολιτισμικής επίγνωσης, της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και της διαπολιτισμικής αποτελεσματικότητας καθιστάτο άτομο διαπολιτισμικά ικανό στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Οι τρεις αυτές διαστάσεις είναι ισότιμες αλλά και στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους, καθώς η μία αποτελεί το θεμέλιο της άλλης (Chen&Starosta, 1998).

Η Borghetti (2013) διαχωρίζει τη διαπολιτισμική ικανότητα από τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, υποστηρίζοντας ότι η πρώτη υπερβαίνει κατά πολύ τη γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία και αποτελεί ένα σύνολο γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών παραγόντων που επηρεάζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ πολιτισμικά διαφορετικών προσώπων. Θεωρεί, μαάλιστα, ότι η διαπολιτισμική ικανότητα μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από την εκπαίδευση, όχι όμως ως περιεχόμενο κάποιας διδακτέας ύλης αλλά ως μία αρχή που θα διαρρέει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία (Borghetti, 2013· Χατζοπούλου, 2015).

Η Deardorff (2010), προσεγγίζοντας κριτικά ορισμούς που έχουν δοθεί για τη διαπολιτισμική ικανότητα, την εκλαμβάνει ως την ικανότητα να επικοινωνεί κανείς αποτελεσματικά και κατάλληλα σε διαπολιτισμικές καταστάσεις βασισμένος στις

γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις του. Ο διαπολιτισμικά ικανός άνθρωπος μπορεί να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του σε άλλα πολιτισμικά πλαίσια, να προσεγγίζει θέματα και καταστάσεις μέσα από πολλαπλές οπτικές και να είναι ευέλικτος, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να συνειδητοποιεί, να εκτιμά και να κατανοεί τις πολιτισμικές διαφορές, να έρχεται σε επαφή και να βιώνει τους άλλους πολιτισμούς έχοντας ταυτόχρονα πολύ βαθιά επίγνωση του δικού του πολιτισμού (Deardorff, 2006· 2010· Χατζοπούλου, 2015).

Οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003) υποστηρίζουν ότι η διαπολιτισμική ικανότητα έγκειται στην αποτελεσματική διαχείριση της διαφορετικότητας και συνδέεται με την ανάπτυξη συγκεκριμένων στάσεων και δεξιοτήτων του κάθε ανθρώπου.

Οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (2003) επισημαίνουν ότι η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελείται από ένα σύνολο δεξιοτήτων επικοινωνίας και σύναψης σχέσεων μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών, αλλά σηματοδοτεί και την ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται τα όρια της ατομικότητας και να κατανοεί τις διαφορετικές πολιτισμικές προσεγγίσεις σε ιστορικά και γεωγραφικά πλαίσια, υπερβαίνοντας τα ερμηνευτικά όρια της δικής του πολιτισμικής ομάδας.

Για τον Μάγο (2005), διαπολιτισμική ικανότητα είναι αφενός ικανότητα επικοινωνίας με άτομα διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας και αφετέρου η ικανότητα διαχείρισης των διαφορών που χαρακτηρίζουν μια ανθρώπινη ομάδα, ακόμη κι αν τα μέλη της έχουν κοινή εθνοπολιτισμική προέλευση. Έτσι, διαπολιτισμικά ικανό είναι το πρόσωπο που μπορεί να μεταβάλει την οπτική του ώστε να κατανοεί, να αποδέχεται και να αξιοποιεί γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που μέχρι πριν αγνοούσε και απέρριπτε.

Κατά τον Μανιάτη (2007) η διαπολιτισμική ικανότητα είναι η ευελιξία των ατόμων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνύπαρξής τόσο σε μονοπολιτισμικά όσο, κυρίως, σε πολυπολιτισμικά πλαίσια. Η διαπολιτισμική ικανότητα είναι μία σύνθετη διαδικασία, γνωστική, συναισθηματική αλλά και οργανική σύνθεση κινήτρων, δεξιοτήτων και γνώσεων που πρέπει να έχει κάποιος ώστε να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με άτομα άλλων πολιτισμών. Η διαπολιτισμική ικανότητα, κατά τον Μανιάτη (2007), *«δεν είναι το αποτέλεσμα μια διαδικασίας, αλλά η ίδια η διαδικασία, η οποία είναι συνεχής, εξελικτική, προσωπική και εσωτερική, η οποία διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Διαπολιτισμικά ικανό άτομο είναι αυτό που το χαρακτηρίζει η ευελιξία και η άνεση να*

προσαρμόζεται σε νέες συνθήκες και πολιτισμικά περιβάλλοντα και το οποίο είναι σε θέση να αναγνωρίζει και άλλες οπτικές θέασης των πραγμάτων εκτός από τη δική του» (Μανιάτης, 2007). Κατά τον Γκόβαρη, στόχος της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι η «γεφύρωση» των πολιτισμικών διαφορών, η αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικά ανθρώπων και, γενικότερα, η κοινωνική ευημερία (Γκόβαρης, 2005).

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω και ακολουθώντας τον ορισμό των Barrett κ.ά. (2017), στο πλαίσιο της εργασίας αυτής, μπορούμε να ορίσουμε τη διαπολιτισμική ικανότητα ως την ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί και να σέβεται ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά μαζί τους διαμορφώνοντας εποικοδομητικές σχέσεις και να κατανοεί τον εαυτό του και τις δικές του πολιτισμικές αξίες μέσα από την επικοινωνία και αλληλεπίδραση αυτή.

Από τα προηγούμενα συνάγεται ότι η διαπολιτισμική ικανότητα εμπεριέχει ένα σύνολο γνώσεων, στάσεων, συναισθημάτων σχετικών με τον πολιτισμικά διαφορετικό και το πολιτισμικό του πλαίσιο, έχει ως αφετηρία τη δυνατότητα επικοινωνίας με τον άλλον, στηρίζεται στην αναγνώριση, κατανόηση και σεβασμό των διαφορετικών απόψεων (χωρίς αυτό να σημαίνει και την άκριτη αποδοχή τους) και προωθεί τον αναστοχασμό του ανθρώπου πάνω και στις δικές του πολιτισμικές αξίες και παραδοχές (Barrett κ.ά., 2017).

Κατά τους Barrett κ.ά. (2017) η διαπολιτισμική ικανότητα περιλαμβάνει τις ακόλουθες συνιστώσες: νοοτροπίες, γνώση και κατανόηση, δεξιότητες και δράσεις. Οι νοοτροπίες αναφέρονται στη διάθεση του ανθρώπου: α) να αξιοποιήσει διαφορετικές απόψεις και να δέχεται τον πλουραλισμό, β) να σέβεται τους πολιτισμικά «άλλους» και να συμπάσχει μαζί τους, γ) να ενδιαφέρεται για το πολιτισμικά διαφορετικό, δ) να δέχεται την αμφισημία και την αβεβαιότητα πολιτισμικών στοιχείων, ε) να μπορεί να σκεφθεί κριτικά και να αμφισβητήσει και τις δικές του πολιτισμικές παραδοχές.

Η γνώση και η κατανόηση περιλαμβάνουν: α) την επίγνωση από το άτομο της ετερογένειας των πολιτισμικών ομάδων και την κατανόηση των προσωπικών παραδοχών, στερεοτύπων και πεποιθήσεων, β) την επίγνωση των διαφορετικών γλωσσικών και μη τρόπων επικοινωνίας, γ) τη γνώση πεποιθήσεων, αξιών, πρακτικών, που χρησιμοποιούνται από ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, δ) την κατανόηση των πολλών και ποικίλων διαδικασιών που λαμβάνουν

χώρα στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ (κυρίως διαφορετικών πολιτισμικά) ατόμων και ομάδων.

Οι δεξιότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα του ατόμου α) να λαμβάνει υπόψη και τις απόψεις των άλλων ανθρώπων, β) να συγκεντρώνει πληροφορίες που οδηγούν σε διαπολιτισμικές συνεργασίες, γ) να ερμηνεύει άλλες πολιτισμικές πρακτικές, πεποιθήσεις και αξίες και να τις συσχετίζει με τις δικές του, δ) να αναπτύσσει ενσυναίσθηση για τον πολιτισμικά διαφορετικό, τις πεποιθήσεις και τις αξίες του, ε) να αλλάζει τον τρόπο σκέψης του και να τον προσαρμόζει ανάλογα με την κατάσταση ή το πλαίσιο, στ) να εκτιμά και να εξετάζει αξιολογικά τις πολιτισμικές πεποιθήσεις, αξίες, πρακτικές, και να επιχειρηματολογεί υποστηρίζοντας τις απόψεις του, ζ) να προσαρμόζει την συμπεριφορά του σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια έτσι ώστε να μη θεωρηθεί αγενής ή προσβλητική από ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, η) να μπορεί να επικοινωνήσει γλωσσικά ή μη με ανθρώπους που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν στη δική του γλώσσα, ακόμα και να λειτουργήσει ως ενδιάμεσος σε μια τέτοια επικοινωνιακή συνθήκη.

Στις δράσεις εντάσσονται: α) η επικοινωνία, συνεργασία και αλληλεπίδραση με ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, β) η κριτική προσέγγιση των διαφορών με προοπτική τη διαμόρφωση κοινών απόψεων και προοπτικών, γ) η αλλαγή των στάσεων και των συμπεριφορών που αντιβαίνουν στα ανθρώπινα δικαιώματα και η ανάληψη δράσης για την υπεράσπιση και την προστασία της αξιοπρέπειας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των ατόμων ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο μέσα από παρέμβαση σε εκδηλώσεις αρνητικών διακρίσεων, αμφισβήτηση πολιτισμικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, ενθάρρυνση των θετικών στάσεων απέναντι στην κοινωνική προσφορά ατόμων ανεξαρτήτως του πολιτισμικού τους υποβάθρου, διαμεσολάβηση σε καταστάσεις πολιτισμικών συγκρούσεων (Barrett κ.ά., 2017).

Ο Barrett κ.ά. (2017) διευκρινίζουν ότι ο σεβασμός και η αναγνώριση των διαφορετικών «άλλων», των δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειάς τους δε συνεπάγεται σεβασμό και αποδοχή πράξεων και ενεργειών που παραβιάζουν τις βασικές αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας και του κράτους δικαίου. Πράξεις οιοποιείες παραβιάζουν αυτές τις αρχές δεν πρέπει να γίνονται αποδεκτές ένεκα της αποδοχής των πολιτισμικών διαφορών. Περαιτέρω, ο Barrett και οι συνεργάτες του θεωρούν ότι η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί το θεμέλιο για τη διαμόρφωση του

πολίτη του κόσμου και ως εκ τούτου, θα πρέπει να αποτελεί ένα από τους κύριους στόχους της Αγωγής του Πολίτη και της εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα δικαιώματα, αναδεικνύοντας τον ρόλο του σχολείου στο ζήτημα αυτό (Barrett κ.ά., 2017).

Επομένως, η διαπολιτισμική ικανότητα είναι μια συνεχής διαδικασία μη στατική, αλλά δυναμική, συνεχώς αναπτυσσόμενη και εξελίξιμη (Μανιάτης, 2007·Barrettκ.ά., 2017), η ανάπτυξη της οποίας μπορεί να επιχειρηθεί μέσα από την εκπαίδευση, αλλά και μέσα από εμπειρίες επαφής και συνάντησης με τον άλλον. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο των σημερινών κοινωνιών (όπως της ελληνικής) που περιλαμβάνει μαθητές και ερεθίσματα από πλέον του ενός πολιτισμικά περιβάλλοντα θεωρούμε ότι αποτελεί την αφορμή, παρέχει την ευκαιρία, αλλά αναδεικνύει και την ανάγκη ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας των νέων ανθρώπων που ήδη ζουν και θα ζήσουν σε παγκοσμιοποιημένες και πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

3.3 Σύντομη γενική θεώρηση της διαπολιτισμικής ικανότητας

Οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχουν ανάγκη από πολίτες που θα μπορούν να συμβιώσουν αρμονικά μεταξύ τους, αποδεχόμενοι αφενός βασικούς κοινούς κανόνες συμπεριφοράς που στηρίζονται στα ανθρώπινα δικαιώματα και στο κράτος δικαίου αφετέρου τη δυνατότητα των συνανθρώπων και συμπολιτών να επιλέγουν, υιοθετούν και εφαρμόζουν απόψεις στάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες, χωρίς να αντιστρατεύονται τους κοινούς κανόνες, θα μπορούν να διαφοροποιούνται κατά την πολιτισμική ετερότητα των μελών της κοινωνίας (Barrettetal., 2017).

Στο πλαίσιο αυτό είναι αναγκαία η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, και ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος στην προσπάθεια αυτή είναι πολύ σημαντικός, καθώς μπορεί να επιχειρήσει από πολύ νωρίς και με σαφείς στόχους.

Η διαπολιτισμική ικανότητα δε συνεπάγεται την αλλαγή ή την απόρριψη της πολιτισμικής ταυτότητας του προσώπου που την αναπτύσσει, δεν απαιτεί την υιοθέτηση άλλων πολιτισμών, δεν αποσκοπεί στη διαμόρφωση πολιτισμικά ομοιόμορφων υποκειμένων, αλλά στην κατανόηση του πολιτισμικά διαφορετικού και στην αλληλεπίδραση μαζί του(Barrettetal., 2017).

Η διαπολιτισμική ικανότητα περιλαμβάνει γνώσεις, συναισθήματα, απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές, κριτική προσέγγιση, κατανόηση, πνεύμα καταλλαγής και συνεννόησης και οδηγεί στην ενίσχυση της προσωπικής αυτογνωσίας και αυτοσυνειδησίας. Σε σαφή οριοθέτηση της διαπολιτισμικής ικανότητας και των

στοιχείων που περιέχει δε φαίνεται να συμφωνεί η βιβλιογραφία (Χατζοπούλου, 2015) και οι διαφοροποιήσεις των μελετητών αναδεικνύουν την πολύπλευρη αυτή ικανότητα.

Η ανάπτυξη της επικοινωνίας με πολιτισμικώς διαφορετικά πρόσωπα αποτελεί κομβικό στοιχείο ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας. Καθώς η άγνοια της τυπικής προφορικής και γραπτής γλώσσας μπορεί να αποτελεί το πλέον συχνό εμπόδιο επικοινωνίας, η ανάπτυξη πολυγλωσσικών τρόπων επικοινωνίας συνιστάται ως τρόπος επίτευξης της επικοινωνίας μεταξύ πολιτισμικώς διαφορετικών προσώπων.

Αν και συνήθως τονίζεται η ανάγκη ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας κυρίως από τους φορείς του κυρίαρχου πολιτισμού ή της πλειοψηφούσας πολιτισμικής ομάδας μιας κοινωνίας –εκκινώντας από την άποψη ότι αυτοί, ένεκα της κυρίαρχης και υπέρτερης θέσης τους, μπορεί να φέρονται υποτιμητικά και απορριπτικά στους φορείς άλλων μη κυρίαρχων πολιτισμών ή πολιτισμικών ομάδων που υπάρχουν στην ίδια κοινωνία-, η ανάπτυξη της αφορά όλα τα μέλη μιας κοινωνίας, ανεξάρτητα από τον κυρίαρχο ή μη πολιτισμό ή την κυρίαρχη ή μη πολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκουν, καθώς στερεότυπα, απορρίψεις και δυσκολίες στην ανοχή και στην αποδοχή του διαφορετικού εμφανίζονται σε όλες τις πολιτισμικές ομάδες.

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες (οικογενειακούς, κοινωνικούς, ιδεολογικούς, αξιακούς κ.ά.), από τις εμπειρίες των ανθρώπων, τις προσδοκίες και τις διαθέσεις τους, το πλαίσιο της διαπολιτισμικής συνάντησης κ.ά., των οποίων τη σημαντικότητα δεν πρέπει να αγνοούμε. Η διαπολιτισμική ικανότητα αναπτύσσεται μέσα από περιπτώσεις επαφής με τον πολιτισμικά «άλλον», αλλά η στοχευμένη ανάπτυξη της μέσα από εκπαιδευτικές δράσεις αποτελεί ένα ενδιαφέρον ερευνητικό πεδίο.

Επίσης, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι από μόνη της η ανεπτυγμένη διαπολιτισμική ικανότητα δε λύνει τα ζητήματα που προκύπτουν σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες αν δε συνοδεύεται και από θεσμικά μέτρα υποστήριξης της ισότητας και της ενσωμάτωσης όλων των μελών τους.

3.4 Μοντέλα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας

Εφόσον η διαπολιτισμική ικανότητα υπόκειται σε ανάπτυξη και εκπαίδευση επιστήμονες που ασχολούνται με το συγκεκριμένο ζήτημα έχουν αναπτύξει συγκεκριμένες θεωρητικές συλλήψεις, υποστηριζόμενες (σε κάποιες περιπτώσεις) και από εμπειρικά δεδομένα σχετικά με το πώς μπορεί να επιτευχθεί η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσα από διαδικασίες εκπαίδευσης. Πρόκειται για τα λεγόμενα μοντέλα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας, τα οποία ποικίλουν μεταξύ τους, καθώς καθένα από αυτά δίδει έμφαση σε διαφορετικά στοιχεία και παράγοντες της διαπολιτισμικής ικανότητας και, ως εκ τούτου, καταλήγει και σε διαφορετικές προτάσεις τόσο εφαρμογών όσο και εκπαιδευτικών πρακτικών και τρόπων αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας (Borghetti, 2012· Chen, 2014,). Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε περιληπτικά στα κυριότερα από τα μοντέλα αυτά, τα οποία χρησιμοποιούμε ως θεωρητικό υπόβαθρο της δικής μας εργασίας.

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

Ο M. Bennett, προσπάθησε να αποτυπώσει τον βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθησίας των ανθρώπων που εμπλέκονται σε διαπολιτισμικές καταστάσεις, δηλαδή που έρχονται σε οποιοδήποτε είδους επαφή με ανθρώπους, ιδέες, αξίες και πρακτικές διαφορετικών πολιτισμών. Παρατηρώντας επί μεγάλο χρονικό διάστημα τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν διαπολιτισμικές καταστάσεις, προσπάθησε να εντοπίσει και να ερμηνεύσει τους λόγους ένεκα των οποίων κάποιοι άνθρωποι αλληλεπιδρούν επιτυχώς με πολιτισμικά διαφορετικούς συναθρώπους τους, ενώ κάποιοι άλλοι δεν το επιτυγχάνουν (Bennett, 2004). Θεώρησε, μάλιστα, ότι η απάντηση στο βασικό αυτό ερώτημα θα έδινε ιδέες για το πώς το σχολείο μπορεί να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές του για να μπορούν να αντιμετωπίζουν επιτυχημένα την εμπλοκή τους σε διαπολιτισμικές καταστάσεις (Borghetti, 2012). Έτσι, δημιούργησε το «Αναπτυξιακό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας» (The Developmental Model of Intercultural Sensitivity-DMIS), το οποίο περιγράφει τα στάδια μιας συνεχώς αυξανόμενης πολιτισμικής συνειδητοποίησης, κατανόησης και προσαρμογής του ατόμου, κατά τη διάρκεια της οποίας, και εφόσον μεταβαίνει από το ένα στάδιο στο άλλο, μπορεί να αναπτύξει τη διαπολιτισμική του ευαισθησία και,

κατ' επέκταση, τη διαπολιτισμική του ικανότητα (Χατζοπούλου, 2015· Bennett, 2004·Κοντοπόδη, 2022).

Το DMIS χωρίζεται σε έξι στάδια, τα οποία ανά τριάδα αποτελούν δύο ευρύτερες φάσεις ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας, την εθνοκεντρική (ethnocentric) φάση και την εθνοσχετική (ethnorelative) φάση. Τα στάδια αυτά διαδέχονται το ένα το άλλο και συγκροτούν ένα συνεχές από την εθνοκεντρική ως την εθνοσχετική φάση.

Κάθε στάδιο είναι ενδεικτικό μιας συγκεκριμένης οπτικής που υιοθετεί ο άνθρωπος για τον κόσμο, η οποία συνδέεται με συγκεκριμένα είδη γνώσεων, στάσεων και συμπεριφοράς απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, και τα στάδια εκτείνονται από την απόρριψη του διαφορετικού πολιτισμού έως βαθύτερες πολιτισμικές προσαρμογές του ίδιου του ανθρώπου (Χατζοπούλου, 2015· Bennett, 2004·).

Στα τρία πρώτα στάδια του μοντέλου, που είναι εθνοκεντρικά, το άτομο θεωρεί πως ο δικός του πολιτισμός είναι ανώτερος και σημαντικότερος των άλλων (Bennett, 2004), κρίνει τους «άλλους» με βάση τις δικές του πολιτισμικές νόρμες και αποφεύγει την πολιτισμική ετερότητα είτε αρνούμενο την ύπαρξή της, είτε αμυνόμενο απέναντί της, είτε αρνείται την ύπαρξή της, είτε υποτιμώντας τη σημασία της (Bennett&Bennett, 2004· Hammeretal., 2003· Χατζοπούλου, 2015). Η στάση αυτή δυσκολεύει όσους την υιοθετούν να διαμορφώνουν κοινωνικές σχέσεις με ανθρώπους άλλων πολιτισμικών προελεύσεων (Bennett, 2004).

Στα τρία επόμενα στάδια, που είναι εθνοσχετικά, το άτομο αρχίζει να αντιλαμβάνεται τον δικό του πολιτισμό ως έναν τρόπο οργάνωσης της πραγματικότητας ανάμεσα σε πολλούς και διαφορετικούς, αναζητά την επαφή με την πολιτισμική ετερότητα αποδεχόμενο τη σημασία της, και μπορεί να προσαρμόζει τη συμπεριφορά και τις απόψεις τους σε μια ποικιλία διαπροσωπικών ρυθμίσεων, αλλά και να αντιλαμβάνεται τον πολιτισμό του μέσα από την οπτική άλλων πολιτισμών (Bennett, 2004· Hammeretal., 2003· Χατζοπούλου, 2015).

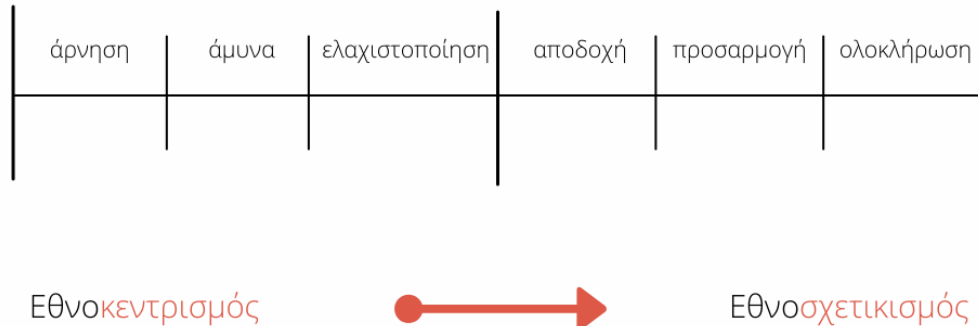
Αναλυτικότερα, τα έξι στάδια του μοντέλου του Bennet και τα κύρια χαρακτηριστικά τους είναι τα ακόλουθα:

A) Το πρώτο εθνοκεντρικό στάδιο του DMIS είναι το *στάδιο της άρνησης (denial)*. Το άτομο σε αυτό το στάδιο αρνείται τη διαφορετικότητα, αναφέρεται υποτιμητικά και αδιαφοροποίητα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες χρησιμοποιώντας όρους όπως «*αυτοί*», «*μετανάστες*», «*αλλοδαποί*», και δεν ενδιαφέρεται καθόλου να γνωρίσει

άλλους πολιτισμούς. Κύριο χαρακτηριστικό του σταδίου αυτού είναι ότι το άτομο σχεδόν αρνείται την ύπαρξη άλλων πολιτισμών, τους οποίους αποφεύγει να αναγνωρίσει θεωρώντας πως ο δικός του πολιτισμός είναι ο μόνος πραγματικός και αδιαμφισβήτητος (Bennett, 2004· Bennett&Bennett, 2004· Hammeretal., 2003) Με αυτό τον τρόπο, οι άνθρωποι που βρίσκονται στο συγκεκριμένο στάδιο ενδέχεται να δράσουν ακόμα και επιθετικά προς εκπροσώπους άλλων πολιτισμών. Βασική υποστηρικτική δράση προς τα άτομα που βρίσκονται στο στάδιο αυτό, με σκοπό την υπέρβασή του, είναι η παροχή πληροφοριών σχετικά με άλλους πολιτισμούς, ώστε να γίνει κατανοητή η ύπαρξη και άλλων πολιτισμικών πλαισίων εκτός του δικού τους (Bennett, 2004· Χατζοπούλου, 2015).

B) Δεύτερο στάδιο, του μοντέλου του Bennett, είναι το *στάδιο της άμυνας (defense)*, απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα. Τα πρόσωπα που βρίσκονται σε αυτό το στάδιο θεωρούν τον δικό τους πολιτισμό ως τον μόνο ανώτερο έναντι των άλλων πολιτισμών. Στο στάδιο αυτό υπάρχει μία σαφής πρόοδος, καθώς τα άτομα αναγνωρίζουν την ύπαρξη άλλων πολιτισμών, αλλά τους υποτιμούν θεωρώντας τους κατώτερους και υποτιμούν τόσο αυτούς όσο και τους φορείς τους. Μάλιστα, θεωρούν ότι οι άλλοι πολιτισμοί απειλούν τον δικόν τους και, καθώς πολώνονται μεταξύ των δύο πόλων «εμείς» και οι «άλλοι», ενδέχεται να εκτραπούν σε βίαιες συμπεριφορές κατά των «άλλων» (Bennett, 2004· Bennett&Bennett, 2004· Hammeretal., 2003). Οι άνθρωποι που βρίσκονται στο στάδιο της άμυνας αισθάνονται ότι βρίσκονται συνεχώς υπό πολιορκία. Αυτό έχει ως συνέπεια αφενός τα μέλη της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας να αρνούνται την παροχή ευκαιριών στους «άλλους» αφετέρου και τα μέλη των μη κυρίαρχων πολιτισμικών ομάδων να νιώθουν ομοίως ότι κινδυνεύουν να χάσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα και προσπαθούν να μην αφομοιωθούν από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Υποστηρικτική δράση για την υπέρβαση του σταδίου αυτού είναι η αναγνώριση της κοινής ανθρώπινης ιδιότητας όλων των ατόμων ανεξαρτήτως του πολιτισμού στον οποίον ανήκουν. (Bennett, 2004· Χατζοπούλου, 2015).

ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ



Σχήμα 1. Τα στάδια του μοντέλου διαπολιτισμικής ευαισθησίας DMIS του M. Bennett. Πηγή: Γεωργούλη, 2021.

Γ) Ως τρίτο ακολουθεί το στάδιο της *ελαχιστοποίησης (minimization)* της πολιτισμικής διαφοράς και θεωρείται ότι αποτελεί την πιο περίπλοκη στρατηγική αποφυγής της πολιτισμικής ετερότητας (Bennett&Bennett, 2004· Χατζοπούλου, 2015· Κοντοπόδη, 2022). Στο στάδιο αυτό τα άτομα υπεργενικεύουν τις ομοιότητες μεταξύ των πολιτισμών, θεωρούν αρκετά στοιχεία των διαφορετικών πολιτισμών ως παγκόσμια, και αναγνωρίζουν τις επιφανειακές διαφορές των ανθρώπων, υποβαθμίζοντας τις βασικές πολιτισμικές τους διαφορές, είτε μέσα από το πρίσμα του φυσικού οικουμενισμού στη βάση της βιολογικής ομοιότητας (π.χ. όλοι είμαστε άνθρωποι) είτε μέσα από το πρίσμα του υπερβατικού οικουμενισμού στη βάση κάποιας πνευματικής, θρησκευτικής, οικονομικής, πολιτικής, φιλοσοφικής ή άλλης ομοιότητας (π.χ. όλοι οι άνθρωποι πιστεύουν σε κάποιον θεό) · Hammeretal., 2003· Bennett&Bennett, 2004· Κοντοπόδη, 2022). Στο στάδιο αυτό, καθώς δεν εντοπίζονται οι βασικές διαφορές των πολιτισμών υπάρχει ο κίνδυνος κάποιοι πολιτισμοί να υποτιμηθούν και άλλοι να εξιδανικευτούν (Bennett, 2004). Έτσι, τα μέλη της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας τείνουν να εκλαμβάνουν τον δικό τους πολιτισμό ως μοντέλο επιτυχίας και, ενώ είναι σχετικά ανεκτικά απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, δεν μπορούν να εκτιμήσουν άλλους πολιτισμούς, ενδέχεται να επιμένουν να διορθώσουν χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των «άλλων», ώστε να ταιριάζουν στις δικές τους προσδοκίες και ίσως επιθυμούν να δουν στοιχεία του δικού τους πολιτισμού να υιοθετούνται από άλλους πολιτισμούς. Από την άλλη, τα μέλη της μη κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας αποδέχονται την ιδέα του «πολιτισμικού

χωνευτηρίου» και τελικά αφομοιώνονται (Bennett, 2004· Bennett&Bennett, 2004). Για αυτούς τους λόγους το συγκεκριμένο στάδιο εντάσσεται στην εθνοκεντρική φάση του μοντέλου του Bennett. Για την υπέρβαση του σταδίου της ελαχιστοποίησης θεωρείται σημαντικό το άτομο να αποκτήσει πολιτισμική αυτεπίγνωση και συνειδητοποίηση, να αντιλαμβάνεται, δηλαδή, ότι οι πεποιθήσεις, οι συμπεριφορές και οι αξίες του είναι επηρεασμένες από το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κοινωνικοποιήθηκε (Bennett, 2004· Χατζοπούλου, 2015).

Δ) Με το τέταρτο, *το στάδιο της αποδοχής της πολιτισμικής διαφοράς (acceptance)* περνάμε στην εθνοσχετική φάση του μοντέλου του Bennett. Βασικό χαρακτηριστικό της εθνοσχετικής φάσης είναι ότι ο πολιτισμός κάθε ατόμου γίνεται αντιληπτός από το ίδιο το άτομο-φορέα του στα πλαίσια άλλων πολιτισμών (Spitzberg&Changnon, 2009· Χατζοπούλου, 2015). Στο στάδιο αυτό το άτομο αντιλαμβάνεται τον πολιτισμό του ως έναν από τους πολιτισμούς που υπάρχουν στον κόσμο, μπορεί να αποδέχεται την πολιτισμική ετερότητα έως και την ασάφεια που προκύπτει από αυτήν. Με τις γνώσεις που συλλέγει για τους άλλους πολιτισμούς είναι σε θέση να εντοπίζει τις πολιτισμικές διαφορές και να αναγνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο αυτές λειτουργούν και επηρεάζουν τις ανθρώπινες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις. Η γνώση και η αναγνώριση αυτή δε συνεπάγεται, πάντως, και την ικανότητα από το άτομο να βιώνει τις οπτικές των άλλων πολιτισμών. Επίσης, η αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας από το άτομο δε συνεπάγεται αναγκαστική συμφωνία και αρέσκεια απέναντί της (Hammeretal., 2003). Δηλαδή ο καθένας διατηρεί την κρίση του για τους πολιτισμούς και η κρίση αυτή μπορεί να είναι αρνητική, αρκεί να μην καταλήγει στην άρνηση της ανθρώπινης ιδιότητας του «άλλου» (Bennett, 2004). Μια κατάλληλη πρακτική είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του ανθρώπου να λαμβάνει υπόψη του την οπτική των φορέων ενός άλλου πολιτισμού ως ισότιμα έγκυρη με τη δική του, χωρίς να χάνει την οπτική του δικού του πολιτισμού (Bennett, 2004· Χατζοπούλου, 2015).

Ε) Ακολουθεί *το στάδιο της προσαρμογής (adaptation) στην πολιτισμική διαφορά*, κατά το οποίο το άτομο σκέφτεται ή δρα έξω από το δικό του πολιτισμικό πλαίσιο, υιοθετώντας χαρακτηριστικά, συμπεριφορές και πρακτικές άλλων πολιτισμών (π.χ. γλωσσική έκφραση, διατροφή, έθιμα) διότι έτσι εξυπηρετείται καλύτερα στις καθημερινές του ανάγκες και αλληλεπιδράσεις (επικοινωνιακές, εκπαιδευτικές, εργασιακές κ.ά.), (Bennett&Bennett, 2004). Έτσι το άτομο υιοθετεί συμπεριφορές που το βοηθούν να προσαρμόζεται σε άλλα πολιτισμικά πλαίσια. Αν αυτή η διαδικασία γίνεται με συνειδητό τρόπο, μπορεί να αποτελέσει τη βάση της

διαπολιτισμικής ή της πολυπολιτισμικής επικοινωνίας και να αυξήσει τη διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα του ατόμου (Bennett&Bennett, 2004· Hammeretal., 2003). Επισημαίνεται ότι η προσαρμογή διαφέρει από την αφομοίωση, καθώς στην προσαρμογή ο φορέας ενός πολιτισμού δεν εγκαταλείπει τον δικό του πολιτισμό, αλλά υιοθετεί πρακτικές άλλων πολιτισμικών πλαισίων επειδή αυτό τον εξυπηρετεί κατά την προσαρμογή του σε άλλα πολιτισμικά πλαίσια. Στην περίπτωση της αφομοίωσης, όμως, εγκαταλείπει την αρχικήπολιτισμική του ταυτότητα υιοθετώντας μια άλλη, ιδιαίτερα αυτή της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας (π.χ. αλλάζει γλώσσα, έθιμα, αξίες, πεποιθήσεις κ.ά.). Έτσι, στην περίπτωση της προσαρμογής το άτομο αποκτά, προσθέτει νέες πολιτισμικές πρακτικές στις ήδη υπάρχουσες δικές του, ενώ στην περίπτωση της αφομοίωσης εγκαταλείπει τις δικές του πολιτισμικές πρακτικές αντικαθιστώντας τις με εκείνες των άλλων (Bennett&Bennett, 2004). Το λεπτό σημείο σε αυτό το στάδιο είναι να καταφέρει το άτομο αφενός να συμπεριφέρεται με πολιτισμικά διαφορετικούς τρόπους αφετέρου να παραμένει ο πολιτισμικός εαυτός του (Bennett, 2004).

Στ) Έκτο και τελευταίο είναι το *στάδιο της ενσωμάτωσης (integration)*, κατά το οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται την πολιτισμική του ταυτότητα ως μία συλλογική κατασκευή και είναι ικανό να ερμηνεύει και να αξιολογεί συμπεριφορές μέσα από μια ποικιλία πολιτισμικών πλαισίων αναφοράς, και να ορίζει τον εαυτό του με μεγαλύτερη ευρύτητα επεκτείνοντας περισσότερο το ρεπερτόριο των αντιλήψεων και των συμπεριφορών του αλλά και τις εμπειρίες του, προκειμένου να κινείται με ευελιξία μέσα και έξω από διάφορα πολιτισμικά πλαίσια (Bennett, 2004· Bennett&Bennett, 2004· Hammeretal., 2003· Χατζοπούλου, 2015). Στο στάδιο αυτό, μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση με διαφορετικούς πολιτισμούς, οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν σύνθετες ταυτότητες, εσωτερικεύοντας και υιοθετώντας ποικίλες πολιτισμικές θεωρήσεις (Bennett, 2004). Στη φάση αυτή το άτομο μπορεί να προσεγγίζει και να ερμηνεύει την ταυτότητά του στα πλαίσια δύο ή περισσότερων πολιτισμών και να την επαναπροσδιορίζει με βάση και τα νέα πολιτισμικά ερεθίσματα που λαμβάνει, τα νέα πολιτισμικά πλαίσια, στα οποία εντάσσεται (Bennett&Bennett, 2004· Κοντοπόδη, 2022).

Επιχειρώντας μια συνοπτική συνολική θεώρηση του Αναπτυξιακού Μοντέλου της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας» (TheDevelopmentalModelofInterculturalSensitivity-DMIS) του Bennettδιαπιστώνουμε ότι επιχειρεί μία εξελικτική μετάβαση από την απόρριψη των

άλλων πολιτισμών από το άτομο ως την υιοθέτηση τρόπων και πρακτικών των αρχικώς απορριπτόμενων πολιτισμών. Για κάθε στάδιο θα μπορούσαν να σχεδιαστούν στοχευμένες παρεμβάσεις που θα βοηθούν στην επιτυχή υπέρβασή του.

3.4.2 Το μοντέλο της Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας (Model of Intercultural Communicative Competence-ICC) του Byram

Όπως είδαμε και παραπάνω, ο Byram (1997) θεωρεί ως υπόβαθρο και αφετηρία της διαπολιτισμικής ικανότητας τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, η οποία υπερβαίνει την απλή γλωσσική επικοινωνία και δίνει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να προσεγγίζει τους διαφορετικούς πολιτισμούς έχοντας σαφή αντίληψη τόσο του δικού του όσο και του πολιτισμού των άλλων ως διαφορετικών πολιτισμικών μορφών και εκδηλώσεων. Υποστηρίζει ότι στη διαπολιτισμική επικοινωνία σημασία δεν έχει μόνο η εκμάθηση και χρήση της ξένης γλώσσας αλλά και η αναγνώριση των κοινωνικών ταυτοτήτων των ανθρώπων, οι οποίες επηρεάζουν την επικοινωνία (Byrametal, 2002). Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας πρέπει να συνδέεται με την κατανόηση του πολιτισμού με τον οποίον αυτή συνδέεται.

Με βάση τις παραδοχές αυτές ο Byram προτείνει ένα μοντέλο ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας, εστιάζοντας στο τι ακριβώς χρειάζεται να αναπτυχθεί σε καθεμιά από τις τέσσερις διαστάσεις του μοντέλου αυτού: στάσεις, γνώση, δεξιότητες, κριτική πολιτισμική συνειδητοποίηση/πολιτική εκπαίδευση (Byram, 1997· Byram, 2003· Byrametal., 2002).

A) Όσον αφορά στις *στάσεις (savoir-être)*, ο άνθρωπος πρέπει να είναι πρόθυμος και περίεργος να νέες ιδέες και οπτικές και να μην είναι εκ των προτέρων δύσπιστος και απορριπτικός έναντι των άλλων πολιτισμών. Χρειάζεται, δηλαδή, να αντιλαμβάνεται τις αξίες, αρχές, πρακτικές των άλλων πολιτισμών και να τις συσχετίζει με τις αντίστοιχες του δικού του πολιτισμού. Ουσιαστικά, σχετικοποιεί την απόλυτη ορθότητα των δικών του πολιτισμικών στοιχείων και προσπαθεί να κατανοήσει τα αντίστοιχα των φορέων άλλων πολιτισμών αποβάλλοντας τη δυσπιστία απέναντί τους (Byram, 1997· Byram, 2003· Byrametal., 2002). Έτσι, ο άνθρωπος εμπλέκεται σε νέες διαπολιτισμικές εμπειρίες και αναπτύσσει σταδιακά τη διαπολιτισμική του ικανότητα.

B) Η *γνώση (savoirs)*, ως συστατικό του μοντέλου αυτού, αφορά αφενός τις γνώσεις που πρέπει να κατέχει ένα πρόσωπο τόσο για τον δικό του όσο και για τους άλλους πολιτισμούς αφετέρου τις γνώσεις που πρέπει να αποκτήσει για τις διαδικασίες

κοινωνικής και διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, τους θεσμούς κοινωνικοποίησης και τους τρόπους με τους οποίους οι φορείς άλλων πολιτισμών αντιμετωπίζουν τον δικό του (Byram, 1997). Σημαντικό είναι ο άνθρωπος να γνωρίζει και να κατανοεί τα μέσα, τους θεσμούς που επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά την επαφή μεταξύ των πολιτισμών, όπως και να εντοπίζει τις αιτίες παρεξηγήσεων και αντιπαραθέσεων μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών (Byram, 1997· Byram, 2003· Byrametal., 2002· Χατζοπούλου, 2015).

Γ) Οι *δεξιότητες* περιλαμβάνουν δύο κύριες κατηγορίες: τις *δεξιότητες ερμηνείας και συσχέτισης* και τις *δεξιότητες ανακάλυψης και/ή αλληλεπίδρασης* (Byram, 1997, · Borghetti, 2011b). Οι *δεξιότητες ερμηνείας και συσχέτισης* (*savoircomprendre*) αφορούν την ικανότητα του ανθρώπου να ερμηνεύει ένα στοιχείο που συνδέεται με έναν άλλον πολιτισμό και να μπορεί να το συσχετίσει (επισημαίνοντας διαφορές, ομοιότητες κ.ά.), με αντίστοιχο στοιχείο του δικού του πολιτισμού (Byram, 1997· Byram, 2003· Byram, Morgan et al. 1994· Borghetti, 2011). Στη διαδικασία αυτή ο άνθρωπος μπορεί να αναγνωρίζει τις εθνοκεντρικές αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν το συγκεκριμένο στοιχείο, να μπορεί να το ερμηνεύει και να εντοπίζει τους λόγους που δημιουργούν προβλήματα στη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και να προσπαθεί να τους διευθετήσει με βάση τις γνώσεις του, δρώντας ως διαπολιτισμικός μεσολαβητής (Byram, 1997).

Οι *δεξιότητες ανακάλυψης και/ή αλληλεπίδρασης* (*savoirapprendre/faire*) αφορούν στην ικανότητα του ανθρώπου να ενσωματώνει και να διαχειρίζεται τις γνώσεις που απέκτησε για τους άλλους πολιτισμούς, τις στάσεις που ανέπτυξε και να τις εφαρμόζει σε πραγματικές καταστάσεις διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, εξαλείφοντας ή μειώνοντας τους παράγοντες που εμποδίζουν την αλληλεπίδραση αυτή (Byram, 1997· Byram, 2003 · Borghetti, 2011b). Δηλαδή, αναπτύσσει την ικανότητά του να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να ερμηνεύει τις διαφορετικές προσεγγίσεις που υιοθετούν οι πολιτισμοί για ποικίλα σημεία και στοιχεία της καθημερινής ζωής και να μπορεί να «μεσολαβεί» ανάμεσά τους. (Byram, 1997).

Δ) *Ηκριτική πολιτισμική συνειδητοποίηση/πολιτική εκπαίδευση* (*savoirs'engager*), αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να προσεγγίζει κριτικά και να αξιολογεί με συγκεκριμένα κριτήρια τις αρχές, αξίες, πρακτικές του δικού του και των άλλων πολιτισμών. Όπου οι πτυχές αυτές διαφέρουν έντονα μεταξύ των πολιτισμών, ο άνθρωπος θα πρέπει να μπορεί να ερμηνεύει τις διαφορές αυτές και να μπορεί να τις

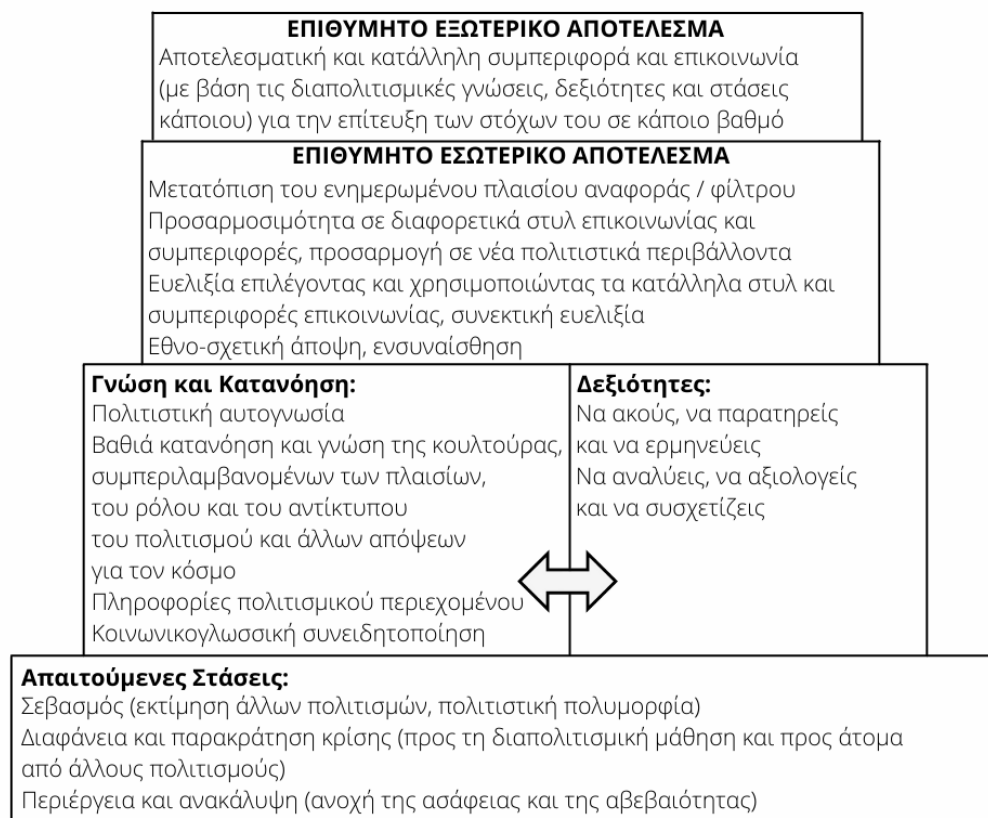
χειρίζεται, να διαπραγματεύεται τα αντίθετα και συγκρουόμενα μεταξύ τους σημεία αξιοποιώντας τις στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που θα έχει ήδη αποκτήσει (Byram, 1997·Byram, 2003 ·Byram 2002).

Με βάση τις τέσσερις διαστάσεις του μοντέλου της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας του Byram, θα μπορούσε η εκπαίδευση να προσφέρει τα κατάλληλα ερεθίσματα για την ανάπτυξη καθεμιάς διάστασης (π.χ. διαμόρφωση στάσεων, παροχή γνώσεων, ανάπτυξη δεξιοτήτων δημοκρατική αγωγή) (Byrametal., 2002). Επίσης, η υιοθέτηση συγκεκριμένων στόχων ανάπτυξης κάθε διάστασης θα μπορούσε να οδηγήσει στη διαμόρφωση συγκεκριμένων τρόπων και μέσων αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας (Byram, 1997· Χατζοπούλου, 2015).

3.4.3 Το Πυραμιδικό Μοντέλο (PyramidModelofInterculturalCompetence) και το Διαδικαστικό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας (ProcessModelofInterculturalCompetence) της Deardorff

Η Deardorff δίδει έμφαση στην ανάγκη διατύπωσης σαφούς και γενικώς αποδεκτού ορισμού της διαπολιτισμικής ικανότητας και των κυριότερων στοιχείων που την αποτελούν. Η μελέτη αυτών των χαρακτηριστικών στοιχείων και η αναζήτηση του ορισμού της διαπολιτισμικής ικανότητας την οδήγησαν στη διαμόρφωση του πυραμιδικού μοντέλου διαπολιτισμικής ικανότητας (pyramidmodelofinterculturalcompetence) που αποτελείται από στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες οδηγούν με τη σειρά τους στα κατάλληλα εσωτερικά και εξωτερικά αποτελέσματα (Deardorff, 2006 · Deardorff, 2009· Deardorff, 2010).

Οι πέντε αυτές κατηγορίες στις οποίες εντάσσονται τα χαρακτηριστικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ικανότητας καταλαμβάνουν κλιμακωτά διαζώματα διαμορφώνοντας έτσι την πυραμίδα της διαπολιτισμικής ικανότητας.



Σχήμα 2. Η πυραμίδα της διαπολιτισμικής ικανότητας της D. K. Deardorff. Πηγή: Γεωργούλη, 2021.

A) Στη βάση της πυραμίδας τοποθετούνται οι *στάσεις (attitudes)* του συνθρώπου, όπως είναι ο σεβασμός προς τους άλλους πολιτισμούς, η ανοιχτότητα, η περιέργεια και η διάθεση για γνωριμία με νέα πολιτισμικά στοιχεία, ακόμα και μια σχετική ανοχή απέναντι στην ασάφεια που αυτή η ποικιλία μπορεί να προκαλεί. (Deardorff, 2006· Deardorff, 2010). Η απόκτηση των στάσεων αυτών είναι απαραίτητη για τη μετέπειτα κατάκτηση σχετικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

B) Στο δεύτερο διάζωμα της πυραμίδας εντάσσονται οι *οι γνώσεις και η κατανόηση (knowledge&comprehension)*, καθώς και οι *οι δεξιότητες (skills)*. Οι γνώσεις περιλαμβάνουν την πολιτισμική αυτογνωσία (culturalself-awareness) του ατόμου, την κατανόηση του τρόπου με τον οποίον ο πολιτισμός του επηρεάζει την κοσμοθεωρία, τη βαθιά πολιτισμική γνώση που συνεπάγεται την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τις οπτικές των «άλλων», και την γλωσσική επίγνωσή του (sociolinguisticawareness), (Deardorff, 2006· Deardorff, 2010). Στο ίδιο διάζωμα τοποθετούνται και οι δεξιότητες (skills), οι οποίες περιλαμβάνουν την ικανότητα του ατόμου να ακούει, να παρατηρεί, να ερμηνεύει, να αναλύει, να αξιολογεί και να

συσχετίζει αναπτύσσοντας δεξιότητες κριτικής σκέψης, ώστε να αξιολογεί τη γνώση που αποκτήθηκε (Deardorff, 2006).

Γ) Στο επόμενο διάζωμα ακλουθούν *τα επιθυμητά εσωτερικά αποτελέσματα (desired internal outcomes)* του ατόμου που χαρακτηρίζονται από την προσαρμοστικότητα σε διαφορετικά στυλ, συμπεριφορές επικοινωνίας και διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, την ευελιξία με την επιλογή των κατάλληλων κάθε φορά στυλ επικοινωνίας, την ανάπτυξη ενσυναίσθησης για τον «άλλο» και την ανάπτυξη εθνοσχετικής οπτικής (Deardorff, 2010·Deardorff, 2006). Στο διάζωμα αυτό, το άτομο είναι ικανό να αμφισβητεί τις δικές του αξίες και να μετακινεί το πλαίσιο αναφοράς του εσωτερικά βελτιώνοντας, ως εκ τούτου, το επιθυμητό εξωτερικά παρατηρήσιμο αποτέλεσμα (Deardorff, 2006).

Δ) Στο τέταρτο και τελευταίο διάζωμα της πυραμίδας τοποθετούνται τα *επιθυμητά εξωτερικά αποτελέσματα (desired external outcomes)* που αποτελούν το άθροισμα όλων των προηγούμενων διαζωμάτων (στάσεων, γνώσεων, δεξιοτήτων επιθυμητών εσωτερικών αποτελεσμάτων) που έχουν ήδη αποκτηθεί και εκδηλώνεται μέσα από την κατάλληλη και αποτελεσματική επικοινωνία και συμπεριφορά του ατόμου προς φορείς άλλων πολιτισμών. (Deardorff, 2010· Deardorff, 2006).

Το Πυραμιδικό Μοντέλο έχει αφετηρία το ατομικό επίπεδο των στάσεων και των προσωπικών χαρακτηριστικών και τέλος ένα διαπροσωπικό πολιτισμικό επίπεδο των εσωτερικών και, κυρίως, των εξωτερικών αποτελεσμάτων, στο οποίο δίνεται και μεγαλύτερη έμφαση από την Deardorff (2006). Ενώ κάθε άτομο μπορεί να εισέλθει σε οποιοδήποτε επίπεδο της πυραμίδας, ωστόσο το επίπεδο των στάσεων είναι πολύ σημαντικό, καθώς αποτελεί την αφετηρία όσων θα ακολουθήσουν. Επομένως, όπως και στο οικοδόμημα της πυραμίδας, η κατάκτηση των πρώτων επιπέδων ενισχύει τις πιθανότητες κατάκτησης των επόμενων επιπέδων. Δηλαδή η κατάκτηση στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων είναι απαραίτητη για την επίτευξη των επιθυμητών εσωτερικών και εξωτερικών αποτελεσμάτων. Στην πορεία ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας, το άτομο θα πρέπει να αναπτύξει πρωτίστως τις απαιτούμενες στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες, συστατικά έμφυτα της διαπολιτισμικής ικανότητας (Deardorff, 2010). Επομένως, το μοντέλο αυτό μπορεί να προσφέρει ένα πλαίσιο ανάπτυξης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που θα απευθύνονται στοχευμένα στους μαθητές κάθε ξεχωριστού επιπέδου/διαζώματος της πυραμίδας και θα στοχεύουν στην ουσιαστική κατάκτηση όσων περιλαμβάνει το εκάστοτε επίπεδο (Deardorff, 2010· Deardorff, 2006· Χατζοπούλου, 2015).

Ένας άλλος τρόπος με τον οποίον η Deardorff παρουσιάζει οπτικά την πορεία ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι το *διαδικαστικό μοντέλο της διαπολιτισμικής ικανότητας (process model of intercultural competence)* το οποίο περιλαμβάνει ακριβώς τα ίδια στοιχεία με το Πυραμιδικό Μοντέλο και για το οποίο ισχύουν όσα ισχύουν και για το πυραμιδικό μοντέλο. Η διαφορά μεταξύ των δύο μοντέλων έγκειται στο ότι στο διαδικαστικό η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας αναπαρίσταται ως μια αέναη κυκλική διαδικασία αναδεικνύοντας έτσι τη συνθετότητά της αλλά και τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στα στοιχεία που την απαρτίζουν. Πάλι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας εκκινεί από τις στάσεις, προχωρά στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, οδηγείται στα εσωτερικά αποτελέσματα και καταλήγει στα εξωτερικά αποτελέσματα. Όμως, καθώς, το άτομο μπορεί να βρίσκεται σε νέες διαπολιτισμικές καταστάσεις, η διαδικασία αυτή μπορεί να εκκινεί και πάλι, δείχνοντας ότι ενδεχομένως δεν είναι εφικτό το κάθε άτομο να καταστεί ολοκληρωτικά διαπολιτισμικά ικανό. Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι θα πρέπει να επικεντρωνόμαστε στη συνεχή απόκτηση των κατάλληλων για κάθε περίπτωση στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων (Deardorff, 2010· Deardorff, 2006· Χατζοπούλου, 2015).

3.4.4. Το Μεθοδολογικό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας (Methodological Model of Intercultural Competence-MetMIC) της Borghetti (2011)

Η Borghetti (2011), με αφετηρία τις θεωρητικές απόψεις του Fantini και του Byram, υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική ικανότητα επηρεάζεται από τις γνώσεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές που εκδηλώνονται προς τον πολιτισμικά διαφορετικό. Μέσα από την εμπειρία των επαφών με «άλλους» αλλά και μέσα από την εκπαίδευση είναι δυνατόν να διαμορφώσουμε ουσιαστικότερες επαφές με τους πολιτισμικά άλλους και να κατανοήσουμε τις δικές τους πολιτισμικές αξίες και πρακτικές. Έτσι, η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί ένα πλέγμα γνώσεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών που επηρεάζουν την αλληλεπίδραση με τον «άλλον», αλλά και μπορούν να αναπτυχθούν και να επηρεαστούν από την εκπαίδευση. Στο μοντέλο της Borghetti δίδεται έμφαση στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας ως στοιχείου ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών. Προτείνεται στους εκπαιδευτικούς ένα πρόγραμμα σπουδών με διδακτικές μεθόδους που θα βοηθήσουν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών, δίνοντας οδηγίες για επιλογή διδακτικών προσεγγίσεων, μέσων, δραστηριοτήτων κ.ά.

Η συνεχής αξιολόγηση και επικαιροποίηση των διαδικασιών αυτών είναι αναγκαία για την επίτευξη της απόδοσής τους. Το μοντέλο της Borghetti μπορούμε να πούμε ότι είναι περισσότερο προσανατολισμένο στην εκπαίδευση από ό,τι τα άλλα μοντέλα και στη μεθόδευση των εκπαιδευτικών διαδικασιών που αποσκοπούν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας (Χατζοπούλου, 2015).

Στο μοντέλο αυτό διακρίνονται τρεις πτυχές στις οποίες θα πρέπει να κατευθύνεται η διδασκαλία που έχει στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας: στις γνώσεις, τις στάσεις και τη συνειδητοποίηση. Η αφετηρία γίνεται από την απόκτηση γνώσεων για τους διαφορετικούς πολιτισμούς και τους φορείς τους, έτσι ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τις διαφορετικές οπτικές των πολιτισμών και να συγκρίνουν τους άλλους πολιτισμούς με τον δικό τους, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές, συμφωνίες και διαφωνίες.

Μετά από την κατάκτηση των γνώσεων και την επεξεργασία των γνωστικών διαδικασιών ακολουθούν δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής προσέγγισης του «άλλου» με αυτογνωσία και ενσυναίσθηση και με προοπτική την αποδοχή και αναγνώριση της διαφορετικότητας.

Ακολουθούν οι διαδικασίες εκείνες που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη της πολιτισμικής συνειδητοποίησης (cultural awareness), της διαπολιτισμικής συνειδητοποίησης (intercultural awareness) και της αυτεπίγνωσης (self-awareness). Η πολιτισμική συνειδητοποίηση αφορά την ικανότητα του ανθρώπου να γνωρίζει ότι η κουλτούρα υπάρχει και επηρεάζει τις αξίες, τις στάσεις και τη συμπεριφορά του, η διαπολιτισμική συνειδητοποίηση αφορά την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται ότι οι πολιτισμοί επηρεάζουν την ανθρώπινη ζωή σε όλες τις πτυχές με ισοδύναμους αλλά διαφορετικούς τρόπους, και η αυτεπίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται ότι οι ατομικές πολιτισμικές ταυτότητες είναι ρευστές, με αποτέλεσμα να μπορεί να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο αποδοχής τους. Από το σημείο αυτό και πέρα μπορεί να αναπτυχθεί η κριτική πολιτισμική συνειδητοποίηση που αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπων να αντιμετωπίζουν κριτικά τους πολιτισμούς, να αντιλαμβάνονται ότι είναι περισσότερα εκείνα που τους ενώνουν από εκείνα που τους χωρίζουν και να συνεργάζονται για το κοινό καλό ως πολίτες της ίδιας (τοπικής, ευρύτερης ή και διεθνούς) κοινότητας, ως πολίτες του κόσμου (Borghetti, 2011·Χατζοπούλου, 2015).

3.4.5 Σύντομη γενική θεώρηση των μοντέλων ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας

Μετά την παρουσίαση των κυριότερων μοντέλων ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας που προηγήθηκε, μπορούμε να εντοπίσουμε μερικά βασικά σημεία, στα οποία μας οδηγεί η μελέτη τους:

A) Υπάρχουν διαφορετικές εκτιμήσεις για την πορεία ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας, οι οποίες καταλήγουν σε διαφορετικές θεωρητικές συλλήψεις/κατασκευές, σε διαφορετικά μοντέλα, που παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορές και ομοιότητες.

B) Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας δε θεωρείται ως μία απλή διαδικασία που συντελείται σε μία μόνο περίοδο της ζωής του κάθε προσώπου, αλλά προσεγγίζεται ως μία διαδικασία εκτεταμένης διάρκειας που διακρίνεται σε διαφορετικές φάσεις και στάδια και περιλαμβάνει αρκετά στοιχεία και χαρακτηριστικά. Η επιτυχής βίωση και κατάκτηση κάθε προηγούμενης φάσης ή σταδίου ή η κατάκτηση μιας ομάδας χαρακτηριστικών αποτελεί ισχυρό έρεισμα για την κατάκτηση των επόμενων φάσεων, σταδίων και των υπόλοιπων χαρακτηριστικών.

Γ) Η διαπολιτισμική ικανότητα δε φαίνεται να θεωρείται απολύτως αναπτυγμένη σε μια συγκεκριμένη περίοδο της ζωής, αλλά μάλλον πρόκειται για μια αέναη διαδικασία, καθώς το άτομο εμπλέκεται σε διαφορετικές και καινούργιες διαπολιτισμικές επαφές και αλληλεπιδράσεις. Επομένως, πρόκειται για μια ικανότητα που βρίσκεται συνεχώς σε εξέλιξη, αλλά και που μπορεί σε συγκεκριμένες καταστάσεις να βοηθά αποτελεσματικά τη συνύπαρξη, επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους πολιτισμικά «άλλους».

Δ) Κοινά στοιχεία που εμφανίζονται στα μοντέλα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι οι στάσεις, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που πρέπει να αναπτύσσει ο διαπολιτισμικά ικανός άνθρωπος. Θεωρούμε ότι αυτό αποτελεί ένα θετικό σημείο συμφωνίας μεταξύ των μοντέλων, το οποίο επισημαίνει τον σημαντικό ρόλο των τριών αυτών στοιχείων στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας.

E) Τα μοντέλα που παραθέσαμε μπορούν να βοηθήσουν όλους και κυρίως τους εκπαιδευτικούς αφενός να κατανοήσουν καλύτερα την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας αφετέρου να σχεδιάσουν εκπαιδευτικές δράσεις ώστε να υποστηρίξουν την ανάπτυξή της επιδρώντας στις στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευομένων.

Στ) Και από την πλευρά της εκτίμησης και αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας τα μοντέλα παρέχουν στους ερευνητές βασικές πτυχές της ικανότητας αυτής που θα μπορούσαν να αξιολογήσουν, διαμορφώνοντας κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία. Κάποια από αυτά θα παρουσιάσουμε στο επόμενο υποκεφάλαιο.

3.5 Εργαλεία και μέθοδοι αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας

Η ανάγκη αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας οδήγησε τους ερευνητές στη διαμόρφωση ανάλογων ερευνητικών εργαλείων, καθένα από τα οποία βασίζεται περισσότερο ή λιγότερο σε συγκεκριμένα μοντέλα και θεωρίες ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας (Spitzberg&Changnon, 2009). Ο Fantini ήδη από το 2007 παραθέτει έναν εκτεταμένο κατάλογο εργαλείων αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας (Fantini, 2007), στα οποία έως σήμερα έχουν προστεθεί και άλλα. Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε με συντομία ερευνητικά εργαλεία που θεωρήσαμε ότι ταιριάζουν περισσότερο με τα χαρακτηριστικά της δικής μας εργασίας και τα συμβουλευτήκαμε προκειμένου να διαμορφώσουμε αυτό που χρησιμοποιήσαμε στη δική μας έρευνα.

3.5.1 Το ερωτηματολόγιο *Assessment of Intercultural Competence-ACI* (Αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας του Fantini)

Ο Fantini (2007) προτείνει ως εργαλείο αξιολόγησης της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο ζητά από τον ερωτώμενο να τοποθετηθεί σε μια σειρά ερωτήσεων-δηλώσεων με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert που παίρνει διαβαθμίσεις από την απάντηση «διαφωνώ απολύτως» ως την απάντηση «συμφωνώ απολύτως». Το εργαλείο αυτό αποτελείται από 42 ερωτήσεις-δηλώσεις που κατανέμονται έτσι ώστε να αξιολογούν τις τέσσερις διαστάσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας: την επίγνωση (awareness), τις στάσεις (attitudes), τις δεξιότητες (skills) και τη γνώση (knowledge). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχουν χρησιμοποιήσει και άλλοι ερευνητές, όπως οι Samphnathankarn, Kewara, & Prapjandee, (2019) στην Ταϊλάνδη, προσαρμόζοντας τις ερωτήσεις-δηλώσεις στους σκοπούς και στον πληθυσμό της έρευνάς τους. Στην Ελλάδα, χρήση του ερωτηματολογίου αυτού έκανε ο Μητρούσης (2021): αφού προχώρησε σε μετάφραση από τα Αγγλικά στα Ελληνικά και σε αντίστροφη

μετάφραση (από τα Ελληνικά στα Αγγλικά), προσαρμοσε το ερωτηματολόγιο στον χαρακτήρα της δικής του έρευνας (αξιολόγηση της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας μαθητών δημοτικού σχολείου μέσω εκπαιδευτικής παρέμβασης με χρήση βιντεοπροβολών) και διαμόρφωσε σε εξάβαθμη την κλίμακα Likert, με βάση την οποία τοποθετούνταν οι αξιολογούμενοι μαθητές στις ερωτήσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου.

Γενικά, πρόκειται για ένα εύχρηστο ερευνητικό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί εύκολα από εκπαιδευτικούς και μαθητές εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου αλλά και εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου. Η ξεχωριστή αποτίμηση των διαστάσεων της επίγνωσης, των στάσεων, των δεξιοτήτων και της γνώσης υποδεικνύει σε ποια κατεύθυνση χρειάζεται να κινηθούν οι ανάλογες παρεμβάσεις για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, έτσι ώστε αυτές να είναι περισσότερο στοχευμένες και επιτυχημένες.

3.5.2 Η Κλίμακα Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (Intercultural Sensitivity Scale-ISS) των Chen και Starosta

Όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, για τους Chen και Starosta η κατάκτηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας είναι μία από τις πτυχές ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας (Chen & Starosta, 1998). Με αφετηρία αυτή τη θέση και με σκοπό την αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και κατασκεύασαν την Κλίμακα Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (Intercultural Sensitivity Scale-ISS), που περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις-δηλώσεις στις οποίες ο ερωτώμενος δηλώνει τον βαθμό συμφωνίας ή τη διαφωνίας του στη βάση μιας πεντάβαθμης κλίμακας Likert. Οι 24 αυτές ερωτήσεις-δηλώσεις εντάσσονται σε πέντε παράγοντες της διαπολιτισμικής ευαισθησίας: α) στην αφοσίωση στην αλληλεπίδραση (Interaction Engagement), που αφορά τα συναισθήματα των ερωτώμενων για τη συμμετοχή τους σε μια διαπολιτισμική επικοινωνία (π.χ. «Μου αρέσει να αλληλεπιδρώ με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς»), β) στον σεβασμό για τις πολιτισμικές διαφορές (Respect for Cultural Differences), που αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι ερωτώμενοι δέχονται ή ανέχονται τον πολιτισμό των «άλλων» (π.χ. «Σέβομαι τις αξίες των ανθρώπων από άλλους πολιτισμούς»), γ) στην αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδραση (Interaction Confidence), που αφορά την αυτοπεποίθηση που οι ερωτώμενοι νιώθουν όταν βρίσκονται σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο (π.χ. «Το βρίσκω πολύ δύσκολο να

μιλάω μπροστά σε ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς»), δ) στην απόλαυση της αλληλεπίδρασης (InteractionEnjoyment), που αφορά τη θετική ή αρνητική αντίδραση των ερωτώμενων απέναντι στην επικοινωνία τους με φορείς άλλων πολιτισμών (π.χ. «Αναστατώνομαι εύκολα όταν αλληλεπιδρώ με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς»), ε) στην προσοχή της αλληλεπίδρασης (InteractionAttentiveness), που αφορά την προσπάθεια των ερωτώμενων να κατανοήσουν τι συμβαίνει στη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση (π.χ. «Προσπαθώ να αποκτήσω όσες περισσότερες πληροφορίες μπορώ όταν αλληλεπιδρώ με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς») (Chen&Starosta, 2000· Χατζοπούλου, 2015).

3.5.3 Το Ερωτηματολόγιο Διαπολιτισμικής Ανάπτυξης (Intercultural Development Inventory-IDI) του Hammer

Ο Hammer (1998), επηρεασμένος από το μοντέλο του Bennett (2004, 2009) για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, παρουσίασε παραπάνω, κατασκεύασε ένα εργαλείο για την αξιολόγηση της ανάπτυξής της. Βέβαια, ο Hammer (2012) διαφοροποιήθηκε μερικώς από το μοντέλο του Bennett με ανεπαίσθητες διαφοροποιήσεις μόνο σε μερικές πτυχές του μοντέλου αυτού.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 50 ερωτήσεις-δηλώσεις έναντι των οποίων πρέπει να τοποθετηθεί ο ερωτώμενος, οι οποίες κατατάσσονται σε επτά κλίμακες: της άρνησης (π.χ. «Οι άνθρωποι πρέπει να αποφεύγουν άτομα από άλλους πολιτισμούς που συμπεριφέρονται διαφορετικά»), της άμυνας (π.χ. «Ο τρόπος ζωής στον δικό μου πολιτισμό πρέπει να αποτελεί μοντέλο για τον υπόλοιπο κόσμο»), της αντιστροφής (π.χ. «Οι άνθρωποι του δικού μου πολιτισμού είναι λιγότερο ανεκτικοί συγκριτικά με τον υπόλοιπο κόσμο»), της ελαχιστοποίησης (π.χ. «Η κοινή μας ανθρώπινη ιδιότητα αξίζει περισσότερη προσοχή από την πολιτισμική ετερότητα»), της αποδοχής (π.χ. «Αξιολογώ καταστάσεις του δικού μου πολιτισμού βασισμένος στις εμπειρίες και τη γνώση μου για τους άλλους πολιτισμούς»), της προσαρμογής (π.χ. «Όταν έρχομαι σε επαφή με ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς, αλλάζω τη συμπεριφορά μου για να προσαρμοστεί στη δική τους»), της έγκλειστης περιθωριοποίησης (π.χ. «Δε νιώθω να είμαι μέλος κανενός πολιτισμού ή συνδυασμού πολιτισμών») (Hammer, 2009, 2012· Χατζοπούλου, 2015).

3.5.4 Το Ερωτηματολόγιο των Πεποιθήσεων, των Γεγονότων και των Αξιών (Beliefs, Events, and Values Inventory – BEVI) του Shealy.

Το ερωτηματολόγιο αυτό σχεδιάστηκε για να αναγνωρίζει και να προβλέπει μια ποικιλία αναπτυξιακών, συναισθηματικών και αποδοτικών διαδικασιών και αποτελεσμάτων που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της θεωρίας εξισορρόπησης (equilintegration theory), η οποία επιδιώκει να εξηγήσει τις διαδικασίες με τις οποίες οι πεποιθήσεις, οι αξίες και οι «κοσμοθεωρίες» αποκτώνται και διατηρούνται, το γιατί συνήθως η αλλαγή τους γνωρίζει ισχυρές αντιστάσεις και υπό ποιες συνθήκες επιτυγχάνεται η τροποποίησή τους. Στο πλαίσιο της θεωρίας αυτής το ερωτηματολόγιο BEVI προσπαθεί να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό οι άνθρωποι είναι «ανοιχτοί» σε διάφορες εμπειρίες αλλαγής και μετασχηματισμού των πεποιθήσεων και απόψεών τους (Shealy, 2010·Fanjini, 2007). Επίσης, βοηθά τους συμμετέχοντες αφενός να κατανοήσουν καλύτερα τι πιστεύουν και εκτιμούν σχετικά με τον ίδιο τον εαυτό τους, τους «άλλους» και τον κόσμο γενικότερα αφετέρου να στοχαστούν σχετικά με τον τρόπο που οι πεποιθήσεις και οι αξίες τους μπορεί ή όχι να υποβοηθήσουν τη μάθηση, την προσωπική ανάπτυξη, τις σχέσεις και την επίτευξη των στόχων της ζωής τους (Shealy, 2010). Το BEVI αξιοποιώντας ερωτήσεις ποσοτικού και ποιοτικού τύπου εξετάζει πληροφορίες που αφορούν το πολιτισμικό υπόβαθρο και παρελθόν των συμμετεχόντων, αξιολογεί διεξοδικά τις πεποιθήσεις και τις αξίες τους –και τον αναστοχασμό τους πάνω στα βιώματά τους (Shealy, 2010) και επιτρέπει την πραγματοποίηση εξελιγμένων αναλύσεων των σχέσεων μεταξύ μεταβλητών και διαδικασιών που αλληλεπιδρούν (Shealy, 2010).

Το BEVI χρησιμοποιείται για να εξερευνηθεί η επιρροή προγενέστερων εμπειριών του ατόμου στην πολιτισμική του μάθηση, ώστε τα ευρήματα να χρησιμοποιηθούν για τη διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που στοχεύουν στην ανάπτυξη της πολιτισμικής του ιανότητας (Χατζοπούλου, 2015).

3.5.5.

Η Αξιολόγηση Διαπολιτισμικής Ικανότητας (Intercultural Competence Assessment – INCA)

Πρόκειται για ένα διαγνωστικό εργαλείο που συνδέεται με συνιστώσες όπως η γλωσσική επάρκεια και η ικανότητα θεματικής γνώσης. Πρόκειται για μέρος του προγράμματος LeonardodaVinci II, πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2004), και στηρίζεται στο μοντέλο του Byram για την ανάπτυξη

της διαπολιτισμικής ικανότητας. Το συγκεκριμένο εργαλείο ελέγχει το επίπεδο διαπολιτισμικής ικανότητας του ατόμου μέσα από έξι συνιστώσες: ανοχή της ασάφειας/ αμφισημίας, συμπεριφορική ευελιξία, επικοινωνιακή συνειδητοποίηση, γνωστική ανακάλυψη, σεβασμό της ετερότητας, ενσυναίσθηση. Περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με το διαπολιτισμικό προφίλ των συμμετεχόντων, αλλά και σενάρια σε μορφή κειμένου και βίντεο, τα οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να μελετήσουν και στη συνέχεια να απαντήσουν σε μια σειρά κλειστών και ανοικτών ερωτήσεων. Τα σενάρια αφορούν διαπολιτισμικές καταστάσεις και οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την αντίδρασή τους σε καθεμιά από αυτές, αναδεικνύουν το επίπεδο της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας. Με βάση τις απαντήσεις διακρίνεται η διαπολιτισμική επάρκεια των συμμετεχόντων στα ακόλουθα τρία επίπεδα:

- *Βασική επάρκεια*: Στο επίπεδο αυτό το άτομο είναι πρόθυμο να αλληλεπιδράσει επιτυχώς με φορείς άλλων πολιτισμών, είναι ανεκτικό απέναντι στις αξίες, τα έθιμα και τις πρακτικές των άλλων, αν και μπορεί να τις θεωρεί περίεργες και είτε να τις εγκρίνει είτε να τις απορρίπτει.

- *Ενδιάμεση επάρκεια*: Στο επίπεδο αυτό το άτομο αρχίζει να βλέπει πιο κριτικά πτυχές των δικών του παλαιότερων διαπολιτισμικών εμπειριών, να διαθέτει μια μεγαλύτερη ετοιμότητα ανταπόκρισης και προσαρμογής σε νέες διαπολιτισμικές συνθήκες και αλληλεπιδράσεις, να αντιμετωπίζει με πιο ουδέτερο τρόπο τη διαφορετικότητα

- *Πλήρης επάρκεια*: Στο επίπεδο αυτό πολλές από τις ικανότητες που ανέπτυξε συνειδητά το άτομο στο προηγούμενο επίπεδο, έχουν γίνει πλέον διαισθητικές. Είναι έτοιμο για συμμετοχή σε διαπολιτισμικές καταστάσεις και αλληλεπιδράσεις, στις οποίες θα ασκήσει τις γνώσεις, την κρίση και τις δεξιότητές του και θα έχει ένα μεγάλο ρεπερτόριο στρατηγικών για την αντιμετώπιση τυχόν διαφορών στις αξίες, τα έθιμα και τις πρακτικές μεταξύ των μελών της εκάστοτε διαπολιτισμικής ομάδας. Δεν αποδέχεται μόνο ότι οι άνθρωποι μπορεί - και έχουν το δικαίωμα - να βλέπουν τα πράγματα από πολύ διαφορετικές οπτικές γωνίες, αλλά μπορεί επίσης να τοποθετήσει τον εαυτό του στη θέση τους και να αποφύγει έτσι επιβλαβείς ή προσβλητικές συμπεριφορές. Το άτομο που βρίσκεται στο επίπεδο της πλήρους επάρκειας μπορεί να παρέμβει όταν προκύπτουν δυσκολίες σε διαπολιτισμικές επικοινωνιακές καταστάσεις και να υποστηρίξει με προσοχή τα άλλα μέλη της ομάδας, έτσι ώστε να κατανοήσουν το ένα το άλλο. Είναι πλέον αρκετά σίγουρο για τις διαπολιτισμικές του

ικανότητες και μπορεί να λάβει μια κριτική στάση επί των διαφόρων ζητημάτων, διατηρώντας τον σεβασμό του για την άποψη των άλλων (INCA Project Team, 2004· Γεωργούλη, 2021).

3.5.6 Σύντομη γενική θεώρηση των εργαλείων αξιολόγησης διαπολιτισμικής ικανότητας

Η αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας φαίνεται να είναι μια απαιτητική διαδικασία που μπορεί να δώσει πληροφορίες για το σημείο που βρίσκεται το άτομο που αξιολογείται. Από όσα εκτέθηκαν παραπάνω, μπορούμε να συνοψίσουμε τα ακόλουθα:

A) Έχουν κατασκευαστεί ποικίλα εργαλεία αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας, καθένα από τα οποία στηρίζεται σε διαφορετικό ή διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα ανάπτυξης της ικανότητας αυτής (Borghetti, 2017). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα διαφορετικά εργαλεία να δίνουν έμφαση στην αξιολόγηση διαφορετικών χαρακτηριστικών και στοιχείων της διαπολιτισμικής ικανότητας. Ωστόσο, φαίνεται ότι οι γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες και δράσεις είναι από τα στοιχεία που αξιολογούν αρκετά ερευνητικά εργαλεία.

B) Είναι σημαντικό στα εργαλεία αξιολόγησης να διαχωρίζονται οι ξεχωριστές πτυχές της διαπολιτισμικής ικανότητας καθώς η υψηλή ή χαμηλή επίδοση σε κάποια από αυτές δεν συνεπάγεται πάντοτε ούτε την ανάλογη επίδοση στη συνολική διαπολιτισμική ικανότητα ούτε ανάλογες επιδόσεις στις άλλες πτυχές (π.χ. η χαμηλή επίδοση στο ενδιαφέρον για γνωριμία άλλων πολιτισμικών στοιχείων δε συνεπάγεται και αρνητική αντιμετώπιση του «άλλου» ανθρώπου) (Borghetti, 2017). Επομένως, η διάκριση μεταξύ των επιδόσεων των συμμετεχόντων σε μία έρευνα στις διάφορες πτυχές της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι σημαντική και προσφέρει αξιοποιήσιμες πληροφορίες τόσο για εκπαιδευτικές δράσεις όσο και για τον έλεγχο των διάφορων θεωρητικών μοντέλων.

Γ) Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων δεν πρέπει να θεωρούνται μόνιμα και τελικά, καθώς η διαπολιτισμική ικανότητα αναπτύσσεται και μεταβάλλεται διαρκώς, καθώς οι άνθρωποι εμπλέκονται σε ποικίλες και νέες διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις. Επομένως, η αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας μεμονωμένων ατόμων ή ολόκληρων ομάδων (π.χ. σχολικών τμημάτων) δεν μπορεί να γίνεται άπαξ.

Δ) Οι αξιολογήσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας καλό είναι να περιλαμβάνουν ποικίλα μέσα αξιολόγησης ποιοτικής και ποσοτικής μεθοδολογίας, τα οποία καλό είναι να συνδυάζονται ανάλογα με τις ανάγκες της αξιολόγησης.

Ε) Τα εργαλεία αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας πρέπει να προσαρμόζονται στο πολιτισμικό πλαίσιο και στο ηλικιακό επίπεδο των υποκειμένων της εκάστοτε έρευνας.

Στ) Τα περισσότερα από τα εργαλεία αυτά είναι κατάλληλα για χρήση από τους εκπαιδευτικούς. Καλό είναι να χρησιμοποιούνται για τη διαπίστωση της αρχικής διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών (αρχική αξιολόγηση), ώστε να διαμορφώνονται κατάλληλα στοχευμένες εκπαιδευτικές δράσεις, και να επαναχορηγούνται μετά την ολοκλήρωσή τους ώστε να αξιολογούνται τα αποτελέσματα των δράσεων αυτών (Deardorff, 2009b·Fantini, 2009).

3.6 Διδακτικές προσεγγίσεις, μέθοδοι και πρακτικές που προάγουν τη διαπολιτισμική ικανότητα

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε περιληπτικά ορισμένες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές που η εφαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο (αλλά και σε πλαίσια μη τυπικής εκπαίδευσης) μπορεί να υποστηρίξει την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών, όπως προτείνονται από τη σχετική βιβλιογραφία.

3.6.1 Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης

Σε κάθε σχολική τάξη και ειδικότερα σε αυτή που περιλαμβάνει μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι ανάγκη να διαμορφώνεται ένα θετικό παιδαγωγικό κλίμα. Είναι ανάγκη, δηλαδή, στη σχολική τάξη να επικρατεί μία τέτοια ατμόσφαιρα, η οποία να αποτελεί ελκυστικό στοιχείο για την προσέλευση των μαθητών στο σχολείο, για την παραμονή τους στη σχολική αίθουσα και για την κατά το δυνατόν ενεργότερη συμμετοχή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης. Η παιδαγωγική αυτή ατμόσφαιρα ονομάζεται «παιδαγωγικό κλίμα» της σχολικής τάξης και περιγράφει «τη σύνθεση της ψυχοκοινωνικής ατμόσφαιρας και του φυσικού περιβάλλοντος μιας σχολικής αίθουσας μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους» (Τριλιανός,

2013). Το θετικό παιδαγωγικό κλίμα έχει θετικές συνέπειες στην ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, στην επιτυχημένη μάθηση και στην ευχάριστη σχέση τους με το σχολείο, ενώ το αρνητικό παιδαγωγικό κλίμα έχει τις ανάλογες αρνητικές συνέπειες σε όλα τα παραπάνω. Βασικό χαρακτηριστικό του θετικού παιδαγωγικού κλίματος είναι τα συναισθήματα της ασφάλειας, της αγάπης και της αποδοχής που πρέπει να νιώθουν όλοι οι μαθητές και βασικός συντελεστής στη διαμόρφωσή του είναι ο εκπαιδευτικός (Οικονομίδης, 2017). Είναι προφανές πως ειδικά στη σχολική τάξη με μαθητές από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα πρέπει να διαμορφώνεται θετικό παιδαγωγικό κλίμα, ώστε όλοι να μπορούν να υπάρχουν, να συμμετέχουν, να εκφράζονται βιώνοντας για τους εαυτούς τους και προσφέροντας στους άλλους ασφάλεια, αποδοχή και αγάπη, συναισθήματα που αποτελούν ερείσματα για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας.

3.6.2 Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική εστιάζει στην αξιοποίηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, των αδυναμιών, των δυνατοτήτων, των κινήτρων και του μαθησιακού στυλ κάθε μαθητή, δίνοντας με τον τρόπο αυτό νόημα στη μάθηση τόσο εξατομικευμένα όσο και συλλογικά. Με τη διδακτική αυτή προσέγγιση, προκαλείται το ενδιαφέρον κάθε μαθητή της σχολικής τάξης, ανεξαρτήτως γλώσσας, προέλευσης και πολιτισμικού υποβάθρου, ειδικά αν στην τάξη φοιτούν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, και παράλληλα παρακινείται κάθε μαθητής για να συμμετάσχει ενεργητικά στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Μάγος, 2013).

3.6.3 Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της γνώσης

Η διαθεματικότητα ως τρόπος προσέγγισης της γνώσης προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα διαμόρφωσης μιας ολιστικής εικόνας του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου (Ματσαγγούρας, 2023). Ειδικά σε θέματα που αφορούν πολιτισμικές προσεγγίσεις είναι φανερό ότι η ολική προσέγγιση του πολιτισμικού φαινομένου βοηθά τα παιδιά τόσο στην καλύτερη κατανόησή του όσο και στην καλύτερη διαχείριση των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των πολιτισμών. Με την ενιαιοποίηση της γνώσης και τη διεπιστημονική – διακλαδική προσέγγισή της αποφεύγουμε την αποσπασματικότητα και τη μονομέρεια της γνώσης και επιχειρούμε την κατανόησή της σε μεγαλύτερη ευρύτητα και συνοχή. (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008).

3.6.4 Η πολυπρισματική προσέγγιση των θεμάτων διδασκαλίας

Αποτελεί βασική προϋπόθεση η προσέγγιση των διαφόρων θεμάτων διδασκαλίας, ειδικά αυτών που επιδέχονται πολλών και ποικίλων αναγνώσεων και ερμηνειών, μέσα από ποικίλες οπτικές. Τούτο δε σημαίνει ότι η κυρίαρχη πολιτισμική οπτική δε γίνεται σεβαστή, αλλά ότι δίνεται η δυνατότητα να ακουστούν και να επιχειρηθούν και άλλες προσεγγίσεις, ώστε να γίνει κατανοητή η πολιτισμική διαφοροποίηση πάνω σε κάποιο θέμα (Barrett κ.ά., 2017). Είναι προφανές ότι η πολυπρισματική προσέγγιση δε συνεπάγεται άκριτη παρουσίαση ή αποδοχή των διαφορετικών προσεγγίσεων ούτε καταργεί τις βασικές ανθρωπιστικές και κοινωνικές αξίες, αλλά βοηθάει όλους στην κατανόηση της διαμόρφωσης των προσεγγίσεων αυτών και στη βελτίωσή τους. Έτσι, μπορούμε να εξετάσουμε π.χ. τη θέση της γυναίκας στους διάφορους πολιτισμούς για να κατανοήσουμε και να κρίνουμε το πώς η θέση αυτή διαμορφώθηκε, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι θα αποδεχθούμε την άνιση και υποτιμητική αντιμετώπισή της. Είναι προφανές ότι σε μια πολυπολιτισμική σχολική τάξη η πολυπρισματική προσέγγιση των θεμάτων δίνει φωνή στα παιδιά από άλλους πολιτισμούς και βοηθάει όλους να κατανοήσουν όλους, ενώ η διαμόρφωση θετικού παιδαγωγικού κλίματος αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχία των πολυπρισματικών προσεγγίσεων.

3.6.5 Η βιωματική μάθηση

Η βιωματική μάθηση στηρίζεται στη βασική αρχή «μαθαίνω πράττοντας» και χρησιμοποιεί το προσωπικό βίωμα ως τη βάση της μάθησης και ως κυρίαρχο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσω του βιώματος ο μαθητής πλησιάζει περισσότερο αισθαντικά το αντικείμενο της διδασκαλίας, ενεργοποιεί τα αισθητήριά του, βιώνει συναισθήματα, αναπτύσσει προβληματισμούς, βρίσκεται σε έντονες καταστάσεις, μπαίνει στη θέση του άλλου, ευαισθητοποιείται για τα ζητήματα και τα θέματα που απασχολούν τους άλλους, καλείται να δώσει λύσεις και να πάρει θέσεις έναντι συγκεκριμένων καταστάσεων, αντιλαμβάνεται τις ευθύνες του και καλείται να τις αναλάβει (Aluffi-Pentini, 2005· Barrett κ.ά., 2017). Στις ποικίλες περιπτώσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η βιωματική προσέγγιση μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές, από την προσομοίωση καταστάσεων έως την επαφή με στοιχεία άλλων πολιτισμών και τη συνύπαρξη με συμμαθητές από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα,

που αποτελεί και την ισχυρότερη έκφανση της βιωματική μάθηση στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας.

3.6.6 Η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας

Η ομαδοσυνεργατική ανήκει στις κοινωνικές μορφές διδασκαλίας, στις οποίες ιδιαίτερη έμφαση λαμβάνουν οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους ίδιους τους μαθητές, αλλά και με τον εκπαιδευτικό. Έχει φανεί από τη σχετική βιβλιογραφία (Τριλιανός, 2013) ότι με τη διδασκαλία σε ομάδες οι μαθητές αναπτύσσονται κοινωνικά, αντιλαμβάνονται τις ικανότητες και τις αδυναμίες του άλλου και μπορούν να τις αναγνωρίζουν και να τις υποστηρίζουν, αποδέχονται ότι και οι άλλοι έχουν ιδέες, απόψεις, αξίες, συναισθήματα, στάσεις κ.ά. που μπορεί να διαφέρουν από τις δικές τους, αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση, διαχειρίζονται τις διαφορές, διαμορφώνουν συμφωνημένους και κοινά αποδεκτούς τρόπους αλληλεπίδρασης, συνεννόησης και συνεργασίας μεταξύ τους και αναλαμβάνουν τη διεκπεραίωση ενός κοινού έργου, του οποίου ξεχωριστά μέρη επιβαρύνουν το κάθε μέλος της ομάδας, αλλά το τελικό κοινό και ενιαίο ομαδικό αποτέλεσμα προκύπτει από την κριτική, την υποβοήθηση εντός της ομάδας και τη συμμετοχή της στην ολοκλήρωσή του. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αλληλοϋποστηρίζονται οι μαθητές μεταξύ τους, ενώ ο εκπαιδευτικός αποτελεί κύριο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού θέτει τα βασικά διλήμματα, υποστηρίζει τις ομάδες, παρακολουθεί τον τρόπο εργασίας τους, διατυπώνει προτάσεις όπου διαπιστώνει ότι οι ομάδες δυσκολεύονται και συντονίζει τη συνεργασία εντός της ομάδας (όπου χρειάζεται) και μεταξύ των μαθητικών ομάδων (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008). Είναι προφανές ότι, αν όλα τα παραπάνω θετικά χαρακτηριστικά της ομαδοσυνεργατικής μορφής διδασκαλίας ισχύουν για σχολικές τάξεις αμιγείς πολιτισμικά, πόσο σημαντικότερο ρόλο επιτελούν σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις, όπου η διαμόρφωση μεικτών πολιτισμικά ομάδων υποβοηθά, μέσω της επίτευξης όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών (Aluffi-Pentini, 2005· Barrett κ.ά., 2017· Ευσταθίου, 2008· Sharan, 2010, 2017).

3.6.7 Η διερευνητική μορφή διδασκαλίας

Η διερεύνηση ως μορφή διδασκαλίας έχει άμεση σύνδεση με την αρχή της αυτενέργειας και με την ενεργοποίηση του ίδιου του μαθητή. Μπορεί να εφαρμόζεται ατομικά από κάθε μαθητή ή από ζεύγη ή ομάδες μαθητών, οπότε συνδέεται με την

ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας. Η διερεύνηση ελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών για τα θέματα που διερευνώνται, διατηρεί ισχυρό το ενδιαφέρον τους, μυεί στον επιστημονικό τρόπο σκέψης και έρευνας και συνδέεται άμεσα (ουσιαστικά υλοποιεί) τη βιωματική μάθηση (Τριλιανός, 2013). Είναι προφανές ότι σε θέματα που σχετίζονται με την πολιτισμική διαφορετικότητα η εφαρμογή της διερευνητικής μορφής διδασκαλίας ενδυναμώνει την εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση των πολιτισμικών στοιχείων, υποβοηθώντας την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας (Barrett κ.ά., 2017). Ο Barrett κ.ά. (2017), μάλιστα υποστηρίζει ότι πολύ σημαντικές για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι ερευνητικές εργασίες που έχουν άμεση σχέση με τις οικογένειες και τους πολιτισμούς που υπάρχουν στην ίδια τη σχολική τάξη. Προτείνουν εθνογραφικές ερευνητικές εργασίες από μεικτές ομάδες μαθητών, οι οποίες θα ασχοληθούν με συνεντεύξεις, παρατήρηση, μελέτη των πολιτισμικών (θρησκευτικών, κοινωνικών, λαογραφικών, γευσιγνωστικών κ.ά.) στοιχείων κοινωνικών, εθνοτικών, θρησκευτικών και, γενικά, διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων που υπάρχουν στη σχολική τάξη, στο σχολείο ή στην περιοχή του. Η σύνθεση και η ανάλυση των αποτελεσμάτων αυτών των ερευνών θα οδηγήσει στην καλύτερη κατανόηση και διαχείριση της διαφορετικότητας και στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας (Barrett κ.ά., 2017).

3.6.8 Η χρήση τεχνικών θεάτρου

Η χρήση τεχνικών θεάτρου (θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση, μιμήσεις, προσομοιώσεις κ.ά.) υποστηρίζει με ενεργητικό τρόπο την εκπαιδευτική διαδικασία σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, ιδιαίτερα όσον αφορά τις κοινωνικές σπουδές, όπου εντάσσονται κυρίως και οι πολιτισμικές σπουδές, αλλά και τη κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Χολέβα, 2019). Με τις θεατρικές τεχνικές οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα και μέσα από ποικίλες οδούς (συναισθηματική, γνωστική) τα πολιτισμικά στοιχεία των άλλων αλλά και το πώς αντιμετωπίζουν εκείνοι τόσο τη διαφορετικότητα όσο και την αποδοχή ή την απόρριψή τους από όσους διαφέρουν πολιτισμικά από αυτούς (Barrett κ.ά., 2017). Η επεξεργασία και η συζήτηση που προηγείται αλλά και που ακολουθεί όποια από τις θεατρικές τεχνικές χρησιμοποιείται, καθώς και η παραγωγιστική επικοινωνία που επιτελείται δίνουν τη δυνατότητα και στους μαθητές που δεν επικοινωνούν σε ικανοποιητικό γλωσσικό επίπεδο να συζητήσουν, να κρίνουν, να συγκρίνουν στοιχεία

από άλλους πολιτισμούς και μέσα σε ένα περιβάλλον ασφάλειας, φιλίας και συνεργασίας να συναποφασίσουν την αναπαράσταση συμπεριφορών, στάσεων και ενεργειών, αντιλαμβανόμενοι καλύτερα τον άλλον πολιτισμό και τον φορέα του καθώς μπαίνουν στη θέση του πολιτισμικά διαφορετικού, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα την ενσυναίσθησή τους (Χολέβα, 2019). Με βάση τα παραπάνω γίνεται προφανής η συμβολή των θεατρικών τεχνικών στην πολιτισμική γνώση και στη διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών (Barrett κ.ά., 2017· Πιατά, 2014).

3.6.9 Η χρήση λογοτεχνικών έργων

Η ανάγνωση και επεξεργασία λογοτεχνικών έργων που αναφέρονται σε άλλους πολιτισμούς, τη ζωή σε αυτούς και τους φορείς τους, καθώς και στην αντιμετώπιση του πολιτισμικά διαφορετικού αποτελούν σημαντικά εργαλεία καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ικανότητας. Πέρα από τα στοιχεία γνώσεων που μπορεί να αντλεί κανείς μέσα από τέτοια κείμενα, είναι σημαντικό ότι η προσέγγιση δύσκολων καταστάσεων γίνεται με την ασφάλεια της απόστασης (πρωταγωνιστής δεν είναι κάποιο πραγματικό ή κοντινό-οικείο πρόσωπο αλλά ένα φανταστικό που ζει καταστάσεις πραγματικών προσώπων (Aluffi-Pentini, 2005). Έτσι, η συζήτηση για τα στοιχεία των πολιτισμών και για την αντιμετώπιση των πολιτισμικά «άλλων» μπορεί να γίνεται με μεγαλύτερη άνεση αλλά και επικέντρωση, ενώ με αφορμή το λογοτεχνικό έργο το ίδιο θέμα μπορεί να προσεγγιστεί διακλαδικά με εφαρμογή εικαστικών και θεατρικών τεχνικών που αναπαριστούν ή αξιοποιούν στοιχεία και σκηνές του λογοτεχνικού έργου. Είναι προφανές ότι η επεξεργασία του κειμένου που προηγείται πριν από κάθε άλλη προσέγγισή του (π.χ. θεατρική, εικαστική κ.ά.) βοηθάει τα παιδιά στην καλύτερη και πολύπλευρη κατανόηση του. Η ταύτιση των μαθητών με τα πρόσωπα λογοτεχνικών έργων, η διατύπωση διαφορετικών εναλλακτικών για την εξέλιξη του λογοτεχνικού έργου και η κάθαρση που επέρχεται υποστηρίζουν τη διαπολιτισμική ικανότητά τους (Barrett κ.ά., 2017). Ομοίως ωφελεί σε αυτό και η επισήμανση κοινών στοιχείων μεταξύ λογοτεχνικών έργων διαφορετικών πολιτισμών (π.χ. τραγούδι, παραμύθια κ.ά.) με κοινό θέμα ή η συναισθηματική φόρτιση και η αισθητική απόλαυση που προξενούνται από κείμενα άλλων πολιτισμών (Aluffi-Pentini, 2005).

3.6.10 Η χρήση κινηματογραφικών έργων

Η προβολή ταινιών και η επεξεργασία (συζήτηση, αναπαράσταση, αναδόμηση κ.ά.) μηνυμάτων, σεναρίων, μηνυμάτων που σχετίζονται με το προβαλλόμενο έργο αποτελεί μία ιδιαίτερα ελκυστική δραστηριότητα για ανθρώπους όλων των ηλικιών και ειδικά για τους μαθητές, αφού αισθάνονται ότι ασχολούνται με κάτι (κινηματογραφική ταινία) που δεν εντάσσεται στα «κλασσικά» ή στα συνήθη εκπαιδευτικά μέσα. Η καλλιτεχνική ποιότητα, το σενάριο δημιουργούν ένα περιβάλλον ενδιαφέρον για παρακολούθηση και κατόπιν για συζήτηση. Οι μαθητές με τον εκπαιδευτικό μπορούν να αλληλεπιδράσουν πριν από την προβολή (φάση της προετοιμασίας) κατά τη διάρκειά της και μετά από αυτήν (φάση της επεξεργασίας). Ταινίες με θέματα, πρόσωπα, πρακτικές που αφορούν διαφορετικούς πολιτισμούς και άλλες πολιτισμικές παραδόσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών ζητώντας από αυτούς να εντοπίσουν, να ερμηνεύσουν και να κρίνουν στάσεις, αξίες, συμπεριφορές, να τις συγκρίνουν με αυτές που παρατηρούν στο δικό τους πολιτισμικό περιβάλλον, να προχωρήσουν στη δική τους ενδοσκόπηση και σε προτάσεις σχετικά με τη διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών. Μπορούν να δώσουν τη δική τους εικόνα για τα πρόσωπα του έργου, να προτείνουν το δικό τους τέλος της ταινίας ή να δημιουργήσουν μία δική τους κινηματογραφική ταινία εμπνεόμενοι από αυτήν που παρακολούθησαν και επεξεργάστηκαν (Barrett κ.ά., 2017).

3.6.11 Η χρήση ποικίλων καλλιτεχνικών έργων

Η χρήση καλλιτεχνικών έργων από διάφορες μορφές τέχνης (ζωγραφική, γλυπτική, μουσική κ.ά.) που έχουν αναπτυχθεί σε διαφορετικούς πολιτισμούς βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν πώς κοινά στοιχεία, αγωνίες, συναισθήματα χαρακτηρίζουν όλους τους ανθρώπους, αλλά εκφράζονται με διαφορετικούς τρόπους, που όλοι αξίζουν τον σεβασμό μας, εφόσον δεν παραβλέπουν την αξία του ανθρώπου, τα δικαιώματά του και το κράτος δικαίου. Έτσι οι μαθητές θα αντιληφθούν ότι όλοι οι άνθρωποι δημιουργούν μουσική, λόγο, εικόνα για να υμνήσουν τον θεό τους, τραγούδια για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, εικαστικά έργα για να αποδώσουν εικόνες της φύσης, της κοινωνίας, της ιστορίας ή της ψυχής τους. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν στις δικές τους εικαστικές δραστηριότητες (π.χ. στη ζωγραφική) μοτίβα από άλλους πολιτισμούς, να κινηθούν και να χορέψουν με μουσική από άλλους πολιτισμούς κ.ά. (Aluffi-Pentini, 2005).

3.6.12 Η διαμόρφωση σχολικών δικτύων

Ειδικά στη σύγχρονη εποχή η χρήση των Τεχνολογιών της Επικοινωνίας και των Πληροφοριών επιτρέπει τη σύνδεση σχολείων που βρίσκονται σε διαφορετικές γειτονιές, πόλεις ή και κράτη, διαμορφώνοντας δίκτυα σχολείων, τα οποία επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος. Η στήριξη τέτοιων δράσεων σε επίπεδο ανταλλαγών επισκέψεων εκπαιδευτικών και μαθητών υποστηρίζεται σε πολλές περιπτώσεις και από ευρωπαϊκά προγράμματα (π.χ. ERASMUS), μέσα από τα οποία οι μαθητές θα ενδιαφερθούν για κοινά προβλήματα και ενδεχομένως να αναπτύξουν κοινές δράσεις, προχωρώντας από την επικοινωνία στη συνεργασία. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πόσο σημαντική είναι αυτή η συνεργασία σχολείων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών (Barrett κ.ά., 2017).

3.6.13 Σύντομη γενική θεώρηση των διδακτικών προσεγγίσεων για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας

Στο παραπάνω υποκεφάλαιο αναφέρθηκαν πολύ περιληπτικά κάποιες από τις διδακτικές προσεγγίσεις, μεθόδους και μορφές που κατά τη σχετική βιβλιογραφία συμβάλλουν στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας. Είναι προφανές ότι κάθε εκπαιδευτικός έχοντας σαφή γνώση της έννοιας της διαπολιτισμικής ικανότητας, της σύνθεσης της σχολικής του ομάδας και των στόχων που θέλει να πετυχαίνει κάθε φορά, μπορεί να επιλέγει, να συνδυάζει, να συνθέτει και να διαμορφώνει εκείνης τις προσεγγίσεις, μεθόδους και μορφές διδασκαλίας που θεωρεί ως τις πλέον κατάλληλες για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών του. Ομοίως θα πρέπει να επιλέγει, κατασκευάζει και αξιοποιεί εκπαιδευτικά υλικά και μέσα που θεωρεί ότι θα εξυπηρετήσουν καλύτερα τον σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προφανώς χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να έχει πολύ καλή γνώση τόσο της Διδακτικής Μεθοδολογίας όσο και της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, ώστε να προχωρά στις καταλληλότερες, κατά περίπτωση, διδακτικές επιλογές. Χρειάζεται, επίσης, να μην ξεχνά ότι η συστηματική αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της επίτευξης των σκοπών της περιλαμβάνει και την αξιολόγηση των διδακτικών επιλογών του, από την οποία θα διαπιστώσει ποια σημεία

της διδακτικής του μεθοδολογίας θα πρέπει να διατηρήσει, να αλλάξει, να τροποποιήσει, να αντικαταστήσει, ποια μπορεί να χειριστεί με επάρκεια ο ίδιος και η σχολική του ομάδα και σε ποια πρέπει να γίνει ο ίδιος καλύτερος. Επομένως, ξεκινώντας από βασικές αρχές και ιδέες μπορεί να διαμορφώσει μία ποικιλία διδακτικών πρακτικών που θα υποβοηθούν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών του. Έτσι, η διδασκαλία θα παρακινεί τους μαθητές να σκέπτονται με κριτικό πνεύμα και με εργαλεία τον διάλογο και την έρευνα (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008) να αναπτύσσονται σε προσωπικότητες που μπορούν να διαχειριστούν διαφορές να συνθέσουν με ομοιότητες και να υπερασπιστούν ανθρωπιστικές αρχές και αξίες.

3.7 Έρευνες για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας

Από όσα εκτέθηκαν στα παραπάνω κεφάλαια προκύπτουν εύλογα ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα δράσεων και προγραμμάτων ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας. Η βιβλιογραφική αναδίφηση που επιχειρήσαμε έδειξε ότι έρευνες σχετικές με το θέμα αυτό τόσο στο εξωτερικό όσο και στη χώρα μας αναφέρονται κυρίως σε ενήλικα υποκείμενα (κυρίως σε εκπαιδευτικούς και φοιτητές-μελλοντικούς εκπαιδευτικούς (Κοντοπόδη, 2022· Γεωργούλη, 2021· Σιέκρη, 2021) και λιγότερο σε μαθητές, ιδιαίτερα δε της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Χατζοπούλου, 2015· Μητρούσης 2021· Grant, 2006· Dziedziewiczetal. 2014·), στοιχείο που έχει επισημανθεί και από προηγούμενους ερευνητές (Χατζοπούλου, 2015).

Οι Dziedziewicz, Gajda και Karwowski (2014) σχεδίασαν, εφάρμοσαν και αξιολόγησαν μία εκπαιδευτική παρέμβαση σε Πολωνούς μαθητές ηλικίας 8-12 ετών με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους ικανότητας, κυρίως ως προς τη διάσταση της ευαισθησίας και της γνώσης για τον πολιτισμό του άλλου. Η παρέμβαση περιλάμβανε ομάδα πειραματισμού και ομάδα ελέγχου και περιείχε δραστηριότητες σχετικές με τη διαφορετικότητα άλλων χωρών. Πριν και μετά την παρέμβαση αξιολογήθηκε η διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών με εργαλείο που ανέπτυξαν, προσαρμοσμένο στα χαρακτηριστικά και στις ανάγκες της έρευνας, οι μελετητές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, αναπτύχθηκε περισσότερο η διαπολιτισμική ικανότητα των παιδιών της πειραματικής ομάδας που δέχθηκε την παρέμβαση (αφού είχαν καλύτερες επιδόσεις στο μετατέστ) δείχνοντας ότι κατάλληλες παρεμβάσεις μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα.

Οι Zhu, Jiang και Watson (2011) εξέτασαν την επίδραση που είχε στη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα δεκαέξι παιδιών ηλικίας 11 ετών από τη Μ. Βρετανία καλοκαιρινό πρόγραμμα διαμονής διάρκειας τεσσάρων εβδομάδων σε μια άλλη χώρα. Τα παιδιά συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο πριν τη διαμονή, αμέσως μετά τη διαμονή και εννέα μήνες αργότερα και φάνηκε ότι η διαπολιτισμική επικοινωνιακή τους ικανότητα αυξήθηκε μετά την παρέμβαση, αν και η αύξηση αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική και μακροπρόθεσμη σε όλους τους τομείς. Τα περισσότερα παιδιά είχαν πολύ θετική στάση απέναντι σε αυτήν την εμπειρία, ακόμη και πριν τη βιώσουν, ανέπτυξαν μεγαλύτερο σεβασμό απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και ενδιαφέρον να τη γνωρίσουν, έμαθαν να επικοινωνούν με πολιτισμικά διαφέροντες ανθρώπους παρά τα εμπόδια που έθετε η διαφορετική τους γλώσσα, ενώ σημαντικά αυξήθηκε και η αυτοπεποίθησή τους στην επικοινωνία με τους τελευταίους, προσόντα απαραίτητα για να καταστεί ένα άτομο διαπολιτισμικά ικανό.

Η Bae (2012) ερευνήσε, μεταξύ άλλων, την επίδραση που ασκεί η ανάγνωση κειμένων παγκόσμιας λογοτεχνίας στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας 262 Κορεατών μαθητών των τελευταίων τάξεων δημοτικού σχολείου και των πρώτων τάξεων γυμνασίου. Οι ερευνητές διαμόρφωσαν μια κλίμακα διαπολιτισμικής ευαισθησίας βασισμένη σε εκείνη των Chen και Starosta (2000), προσαρμοσμένη στο δείγμα της έρευνας, και κάλεσαν την πειραματική και την ομάδα ελέγχου να την απαντήσουν πριν από την παρέμβαση (pretest). Ακολούθως, στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε παρέμβαση με αντικείμενο την ανάγνωση κειμένων παγκόσμιας λογοτεχνίας σε 13 εβδομάδες. Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης οι δύο ομάδες ξανασυμπλήρωσαν την κλίμακα (posttest) και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ανάγνωση κειμένων παγκόσμιας λογοτεχνίας επιδρά θετικά στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, χωρίς να παρατηρηθούν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα.

Ο Grant (2006) εξέτασε την επίδραση των διαδικτυακών διαπολιτισμικών σχεδίων εργασίας στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας 167 μαθητών ηλικίας 10-11 ετών. Ο Grant κατασκεύασε ένα ερωτηματολόγιο διαπολιτισμικής ευαισθησίας, με βάση το μοντέλο του Bennett (2004), το οποίο επιδόθηκε στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) πριν και μετά την παρέμβαση. Ακολούθως, στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε για οκτώ εβδομάδες μία παρέμβαση με χρήση διαδικτυακών δράσεων και δραστηριοτήτων, με στόχο τα παιδιά να αναπτύξουν σχέσεις φιλίας, ανεκτικότητα και υπομονή απέναντι σε παιδιά από άλλες χώρες και να νιώσουν άνετα στη διαπολιτισμική τους εμπειρία. Ακολούθησε το μετατέστ που έδειξε ότι τέτοιου είδους παρεμβάσεις βοηθούν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών.

Σε ένα άλλο πολιτισμικό πλαίσιο, οι Orly και Maureen (2009), εφάρμοσαν σε 54 παιδιά ηλικίας 11-12 ετών που φοιτούσαν σε ένα σχολείο Βεδουίνων, ένα διαπολιτισμικό σχέδιο εργασίας που περιλάμβανε τη διδασκαλία ενός κεφαλαίου στα Αγγλικά βασισμένου στις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των εβραϊκών και αραβικών πολιτισμών, με σκοπό την προώθηση της διαπολιτισμικής γνώσης, συνειδητοποίησης και αποδοχής. Η ανάλυση των ζωγραφιών των παιδιών που αποτύπωναν Εβραίους και Άραβες πριν και μετά την παρέμβαση έδειξε αλλαγή στις στάσεις και τα στερεότυπα των μαθητών. Συγκεκριμένα, πολλά ατεκμηρίωτα αρνητικά αλλά και θετικά στερεότυπα για τη μία ή την άλλη εθνότητα εξαλείφθηκαν μετά την παρέμβαση, δείχνοντας ότι συζητήσεις για καταστάσεις καθημερινής ζωής αλλά και η ανάγνωση πολυπολιτισμικών βιβλίων και ιστοριών, μπορεί να ενδυναμώσουν τη διαπολιτισμική ευαισθησία των μαθητών.

Η χρήση των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων (ΤΠΕ) φαίνεται ότι μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας εφόσον ακολουθηθεί η κατάλληλη εξεργασία. Οι Marchis, Ciascai και Saial(2008) προέβαλαν σε μαθητές μια ταινία μικρού μήκους με διαπολιτισμικό μήνυμα, καλώντας τους να αντιληφθούν την κουλτούρα και τις αξίες των πολιτισμικά διαφορετικών χαρακτήρων. Ακολούθησε συζήτηση και οι μαθητές ανά ζεύγη αναπαράστησαν σκηνές διαλόγου και αλληλεπίδρασης υποδυόμενοι πολιτισμικά διαφορετικούς χαρακτήρες της ταινίας, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αντιληφθούν τα διαπολιτισμικά ζητήματα και να επιδείξουν τάση γεφύρωσης των διαπολιτισμικών διαφορών.

Η O'Mara(1991) στις Η.Π.Α., χρησιμοποιώντας την προβολή μιας επιτυχημένης χολιγουντιανής κινηματογραφικής ταινίας που είχε ως πλαίσιο αναφοράς την κοινότητα των Amish στην Αμερική, ζήτησε από τους μαθητές, πριν από την προβολή της, να καταγράψουν τις απόψεις τους για τον αμερικανικό πολιτισμό και την κουλτούρα των Amish, όπως και τις απόψεις τους για την προσέγγιση άλλων πολιτισμών. Μετά την παρακολούθηση της ταινίας οι σχετικές στάσεις και απόψεις των μαθητών έδειχναν μεγαλύτερη εξοικείωση με το πολιτισμικά διαφορετικά και μεγαλύτερη διάθεση για κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών, απόψεων, στάσεων και αξιών.

Η κατάλληλη διαμόρφωση και διακόσμηση της σχολικής τάξης με στοιχεία (φωτογραφίες, γράμματα-κειμένα, εικόνες, μοτίβα, σύμβολα κ.ά. διαφορετικών πολιτισμών σε συνδυασμό με την αναφορά σε αυτούς και με την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ερεθισμάτων που προκύπτουν από το σχετικό υλικό μπορούν να βοηθήσουν στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών, όπως έδειξε

η εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος που εφαρμόστηκε σε νηπιαγωγείο των Η.Π.Α. (Fong&Sheets, 2004).

Πέρα, όμως από τις οργανωμένες παρεμβάσεις, στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας παιδιών συντελούν οι διαπολιτισμικές σχέσεις και φιλίες που διαμορφώνουν, με συμμεθητές τους από άλλες πολιτισμικές ομάδες. Η έρευνα της Pederson (1997) έδειξε ότι μαθητές προεφηβικής ηλικίας που είχαν φίλους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είχαν περισσότερο ανεπτυγμένη τη διαπολιτισμική ενσυναίσθηση και τη διαπολιτισμική ευαισθησία.

Κατά την αναδίφηση μας στην ελληνική βιβλιογραφία εντοπίσαμε, όπως και στην ξενόγλωσση, λίγες έρευνες να έχουν διεξαχθεί για τη διαπολιτισμική ικανότητα παιδιών σχολικής ηλικίας και μάλιστα με μικρούς αριθμούς μαθητών.

Σε έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα με μαθητές Δ΄ τάξης δημοτικού σχολείου ποικίλων πολιτισμικών περιβαλλόντων, με διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούσαν ως διδακτικό μέσο παραμύθια φάνηκε ότι ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση των μαθητών, καλλιεργήθηκαν οι κοινωνικές τους δεξιότητες, αναπτύχθηκε η αντίληψή τους για τη διαφορετικότητα και διαμορφώθηκε ισχυρή θετική στάση απέναντι στο διαφορετικό και σεβασμός προς τον «άλλον» εντοπίζοντας τα θετικά χαρακτηριστικά του. (Mylonakou – Keke, 2009).

Στην έρευνα των Μάγου και Τριανταφυλλίδη (2014), που ακολούθησε το μοντέλο μελέτης περίπτωσης ενός νηπίου και της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής του ικανότητας, φάνηκε ότι μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο και την υποστήριξη και συμπλήρωσή τους από την οικογένεια είναι δυνατόν παιδιά προσχολικής ηλικίας να αναπτύξουν την διαπολιτισμική τους ενσυναίσθηση.

Οι Κοντογιάννη και Κώστα (2015) διαμόρφωσαν ένα πρόγραμμα διδασκαλιών σε νηπιαγωγεία του Ρεθύμνου με κύριο στόχο την ευαισθητοποίηση των φοιτητών που δίδασκαν σε αυτά (στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των σπουδών τους) στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν διδασκαλίες που περιλάμβαναν ποικίλες εκπαιδευτικές πρακτικές (επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων, εικόνων και φωτογραφιών, συνέντευξη με μετανάστη γονέα, επισκέψεις νηπίων σε πολιτισμικά μνημεία του Ρεθύμνου κ.ά.). Αν και δεν υπήρξε αξιολόγηση του προγράμματος και παρά το ότι η κύρια στόχευσή του αφορούσε τους φοιτητές, από τις καταγραφές φάνηκε ότι τα νήπια ενισχύθηκαν στους τομείς των διαπολιτισμικών γνώσεων, της διαπολιτισμικής κατανόησης και της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης, στοιχείο που δείχνει ότι ανάλογες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορεί να υποστηρίξουν την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας από την προσχολική ηλικία.

Η Χατζοπούλου (2015) αξιολόγησε τη διαπολιτισμική ικανότητα 71 μαθητών Δ΄ τάξης ενός ιδιωτικού και ενός δημόσιου δημοτικού σχολείου της Θεσσαλονίκης, όσον αφορά τις διαπολιτισμικές γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες-συμπεριφορές των παιδιών και τους παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, όπως το σχολικό περιβάλλον, η εκμάθηση ξένων γλωσσών, οι διαπολιτισμικές επαφές και ανεξάρτητες εμπειρίες τους, το φύλο και οι οργανωμένες διδακτικές εμπειρίες που βιώνουν. Μετά την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης στην πειραματική ομάδα, φάνηκε ότι οι μαθητές έχουν θετικές στάσεις απέναντι σε διαφορετικές γλώσσες και άλλους πολιτισμούς, αρκετά αναπτυγμένες διαπολιτισμικές δεξιότητες, αλλά πολύ χαμηλό επίπεδο διαπολιτισμικών γνώσεων. Επίσης, διαπιστώθηκε πως οι γλωσσικές τους ικανότητες, οι διαπολιτισμικές τους επαφές και εμπειρίες και το φύλο τους επηρεάζουν, αλλά όχι στατιστικά σημαντικά, την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους ικανότητας. Από την έρευνα προκύπτει ότι μια κατάλληλα σχεδιασμένη και εφαρμοσμένη διδακτική παρέμβαση με διαπολιτισμικούς στόχους μπορεί να συντελέσει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας παιδιών αυτής της ηλικίας.

Ο Μητρούσης (2021) διερεύνησε τη δυνατότητα ενίσχυσης της διαπολιτισμικής ικανότητας 110 μαθητών Ε΄ και Στ΄ τάξης δημοτικού σχολείου μέσα από μία εκπαιδευτική παρέμβαση που χρησιμοποιούσε την προβολή βίντεο και την εφαρμογή από τους μαθητές σχετικών οδηγιών. Η διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών αξιολογήθηκε με τη χρήση ενός κατάλληλα κατασκευασμένου ερωτηματολογίου βασισμένου στο ερωτηματολόγιο Assessment of Intercultural Competence-ACI του Fantini (2007), το οποίο επιδόθηκε στους μαθητές πριν και μετά από την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η παρέμβαση είχε σημαντικά θετική επίδραση στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών όσον αφορά τα επίπεδα διαπολιτισμικής γνώσης, συμπεριφοράς, επίγνωσης και δεξιοτήτων.

3.7.1 Σύντομη γενική θεώρηση των ερευνών σε παιδιά για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω και υποστηρίζεται από τη σχετική βιβλιογραφία, η διερεύνηση της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας παιδιών σχολικής ηλικίας δεν είναι ιδιαίτερα εκτεταμένη ούτε στην Ελλάδα ούτε στο εξωτερικό. Ίσως, η δυσκολία μέτρησης/αξιολόγησης σε μικρές ηλικίες με την ανάγκη διαμόρφωσης κατάλληλων εργαλείων αξιολόγησης να αποτελεί έναν λόγο για την έλλειψη τέτοιων ερευνών. Ο

σχεδιασμός προγραμμάτων παρέμβασης που θα λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά τόσο του εκάστοτε ερευνώμενου μαθητικού πληθυσμού, όσο και του εκπαιδευτικού πλαισίου (αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικοί στόχοι, εκπαιδευτικός κ.ά.) μέσα στο οποίο θα λάβει χώρα η παρέμβαση ίσως να αποτελεί άλλη μία αιτία έλλειψης ερευνών στις μικρές ηλικίες. Από τις έρευνες αυτού του είδους με παιδιά που μελετήσαμε προκύπτει ένα γενικό ερευνητικό μοντέλο, το οποίο, όσον αφορά τις ενέργειες των ερευνητών, μπορεί να περιγραφεί ως εξής:

Α) Διαμορφώνονται δύο ισοδύναμες μεταξύ τους (κατά δημογραφικά χαρακτηριστικά: ηλικία, φύλο, καταγωγή, αριθμό μελών κ.ά.) ερευνητικές ομάδες, πειραματισμού και ελέγχου. Οι συμμετέχοντες στις έρευνες συνήθως δεν συγκροτούν πολυπληθή δείγματα και κατά κύριο λόγο είναι μαθητές διαφορετικών σχολικών τάξεων ή τμημάτων του ίδιου ή γειτονικών μεταξύ τους σχολείων.

Β) Οι ερευνητές κατασκευάζουν (προσαρμόζουν) ένα κατάλληλο για το ερευνώμενο θέμα ερευνητικό εργαλείο (συνήθως ερωτηματολόγιο ή συνέντευξη).

Γ) Το ερευνητικό εργαλείο επιδίδεται και στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου στόχο πριν από την έναρξη της παρέμβασης (προέλεγχος-prettest).

Δ) Μια ειδικά σχεδιασμένη με κατάλληλες δραστηριότητες εκπαιδευτική παρέμβαση αναπτύσσεται στην πειραματική ομάδα, ενώ η ομάδα ελέγχου ακολουθεί το συνηθισμένο πρόγραμμα του σχολείου ή των παιδιών.

Ε) Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης ακολουθεί η επίδοση των ίδιων (ή όμοιων) ερευνητικών εργαλείων και στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου (μετέλεγχος-posttest).

Στ) Συγκρίνονται τα αποτελέσματα των επιδόσεων των δύο ομάδων στα ερευνητικά εργαλεία πριν και μετά την παρέμβαση. Η σύγκριση αφορά την επισήμανση διαφορών στις επιδόσεις των παιδιών των δύο ομάδων πριν και μετά την παρέμβαση. Αν τα αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας είναι καλύτερα από αυτά της ομάδας ελέγχου, θεωρείται ότι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών.

Αυτό το γενικόερευνητικό μοντέλο ακολουθήσαμε και στη δική μας έρευνα, όπως περιγράφεται αναλυτικά στο Κεφ. της Μεθοδολογίας της έρευνάς μας.

3.8 Αναγκαιότητα της έρευνας

Από όσα εκτέθηκαν παραπάνω προκύπτει ότι όσον αφορά τη διαπολιτισμική ικανότητα υπάρχουν αρκετές προσπάθειες ορισμού της και επισημαίνονται από τις θεωρητικές προσεγγίσεις για αυτήν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αποτελούν πτυχές της ανάπτυξής της.

Έχουν διατυπωθεί διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας που δίνουν έμφαση σε διαφορετικά στοιχεία της, αλλά γενικά υποστηρίζουν τη δυνατότητα της εκπαίδευσης να υποβοηθήσει την ανάπτυξη αυτή.

Τα ερευνητικά εργαλεία που έχουν κατασκευαστεί στο εξωτερικό βασίζονται στις θεωρίες ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας, αλλά κανένα από αυτά δεν έχει σταθμιστεί στην Ελλάδα για να εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές τους.

Παρά το γεγονός ότι έχουν προταθεί συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορούν να βοηθήσουν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών μέσα στο σχολικό πλαίσιο, ωστόσο λείπουν από την ελληνική βιβλιογραφία έρευνες σχετικές με την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας σε μαθητές δημοτικού σχολείου με εξαίρεση κάποιες ερευνητικές προσπάθειες, όπως της Χατζοπούλου (2015) με μαθητές Δ΄ τάξης και του Μητρούση (2021) με μαθητές Ε΄ και Στ΄ τάξεων δημοτικού σχολείου. Πρόκειται για έναν ερευνητικό χώρο που βρίσκεται στην αρχή της ανάπτυξής του. Η δική μας ερευνητική προσπάθεια έγκειται στη μελέτη των επιδράσεων μιας διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές Γ΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Η επιλογή της Γ΄ τάξης γίνεται τόσο αφενός επειδή ως εκπαιδευτικός στην τάξη αυτή έρχομαι καθημερινά αντιμέτωπη με ζητήματα διαπολιτισμικής ικανότητας των παιδιών αφετέρου διότι έτσι θα διερευνηθεί το θέμα της διαπολιτισμικής ικανότητας και σε μικρότερη σχολική τάξη από αυτές στις οποίες έχουν ήδη διεξαχθεί σχετικές έρευνες στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα θα μας δώσουν στοιχεία σχετικά με το αν ανάλογες διδακτικές παρεμβάσεις μπορούν να διεξαχθούν στην Γ΄ τάξη, όπως έχει φανεί ότι μπορούν να διεξαχθούν στις τρεις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδακτικής μας παρέμβασης αξιοποιήσαμε διαφορετικά διδακτικά μέσα και πρακτικές από τις δύο προηγούμενες ελληνικές έρευνες (Χατζοπούλου, 2015· Μητρούσης 2021), και έτσι από τη δική μας

έρευνα θα φανεί αν τα μέσα και οι πρακτικές αυτές είναι αποτελεσματικές στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Επίσης, από τα αποτελέσματα θα φανεί ποιες πτυχές της διαπολιτισμικής ικανότητας μπορούν να υποστηριχθούν από διδακτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο του σχολείου.

Ελπίζουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορέσουν να χρησιμοποιηθούν τόσο για τη διενέργεια νέων ερευνών όσο και για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ανάλογων διδακτικών παρεμβάσεων από άλλους εκπαιδευτικούς.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφέρουμε τους ερευνητικούς στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης μας, θα περιγράψουμε το δείγμα και τα εργαλεία της έρευνας, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης με τα μέσα και τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, και θα αναφέρουμε πώς διεξήχθη η έρευνα.

4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Κύριος σκοπός της έρευνάς μας είναι να εξεταστεί αν μέσω μίας ειδικά σχεδιασμένης διδακτικής παρέμβασης αναπτύχθηκε η διαπολιτισμική ικανότητα μαθητών/τριών δημοτικού σχολείου.

Ειδικότερα, σκοπός της έρευνας είναι να ελέγξει αν είναι εφικτό μέσω μιας κατάλληλης διδακτικής παρέμβασης το σχολείο να επιδράσει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών. Επιδίωξη της έρευνας είναι, εφόσον αποδειχθεί ότι η εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων οδηγεί στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών, να διατυπώσει προτάσεις παιδαγωγικών εφαρμογών όσον αφορά στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ανάλογων διδακτικών παρεμβάσεων για μαθητές δημοτικού σχολείου. Η επίτευξη του σκοπού και των επιδιώξεων της διδακτικής παρέμβασης θα ελεγχθεί μέσα από τον σχεδιασμό της πειραματικής μελέτης και τη συγκρότηση δύο ομάδων: α) της πειραματικής ομάδας, στην οποία θα διεξαχθεί η διδακτική παρέμβαση και θα συγκριθούν τα αποτελέσματα των μαθητών της στις αξιολογήσεις πριν και μετά από τη διδακτική παρέμβαση, β) της ομάδας ελέγχου, στην οποία δε θα διεξαχθεί διδακτική παρέμβαση, και θα συγκριθούν τα αποτελέσματα των μαθητών της στις αξιολογήσεις που θα γίνουν κατά το ίδιο χρονικό διάστημα με εκείνες που θα διεξαχθούν στην πειραματική ομάδα. Έτσι θα διασφαλιστεί αν οποιεσδήποτε αλλαγές στα αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας θα οφείλονται στην παρέμβαση ή σε άλλους παράγοντες. Επομένως, σε κάθε ομάδα, (πειραματική και ελέγχου), θα γίνουν οι ίδιες μετρήσεις και θα εξεταστούν-συγκριθούν οι πιθανές μεταβολές στη

διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών τόσο εντός της ίδιας ομάδας όσο και μεταξύ των δύο ομάδων.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι αν μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις οι μαθητές:

α) Αποδέχονται ευκολότερα τον πολιτισμικά «άλλο».

β) Αναπτύσσουν το ενδιαφέρον τους για άλλους πολιτισμούς.

γ) Αναπτύσσουν περισσότερες επαφές με τους πολιτισμικά διαφορετικούς συνομηλίκους τους.

δ) Αναπτύσσουν τη διαπολιτισμική ικανότητά τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης μας είναι τα ακόλουθα:

1. Η διδακτική παρέμβαση βοήθησε τους μαθητές να αποδέχονται τον πολιτισμικά διαφορετικό άνθρωπο;

2. Η διδακτική παρέμβαση βοήθησε τους μαθητές να ενδιαφερθούν για πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών;

3. Η διδακτική παρέμβαση βοήθησε τους μαθητές να είναι πιο δεκτικοί στις επαφές τους με συμμαθητές και συνομηλίκους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;

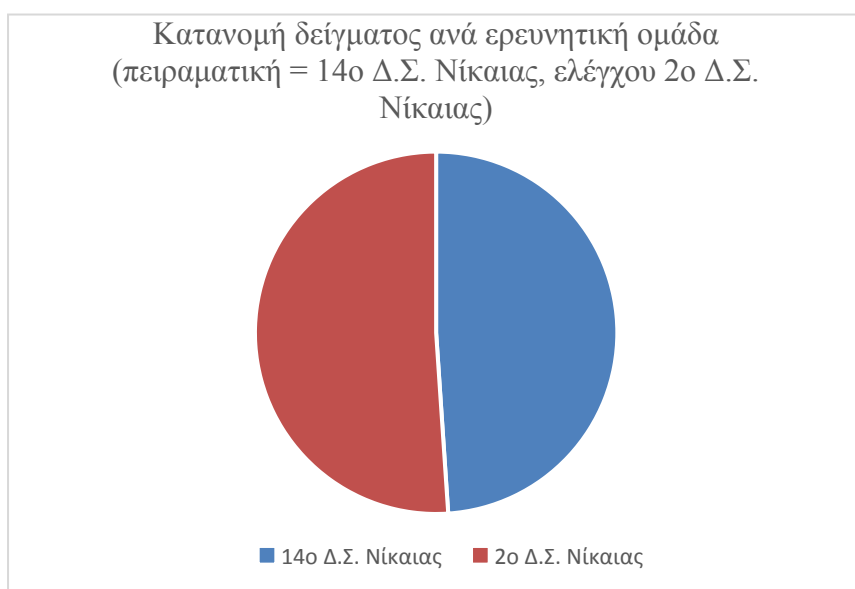
4. Υπήρξαν διαφοροποιήσεις στη διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών μετά τη διδακτική παρέμβαση;

5. Υπήρξαν διαφοροποιήσεις στη διαπολιτισμική ικανότητα μεταξύ των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου όσον αφορά τις πτυχές των συναισθημάτων, των στάσεων, των γνώσεων και της κατανόησης προς το πολιτισμικά διαφορετικό;

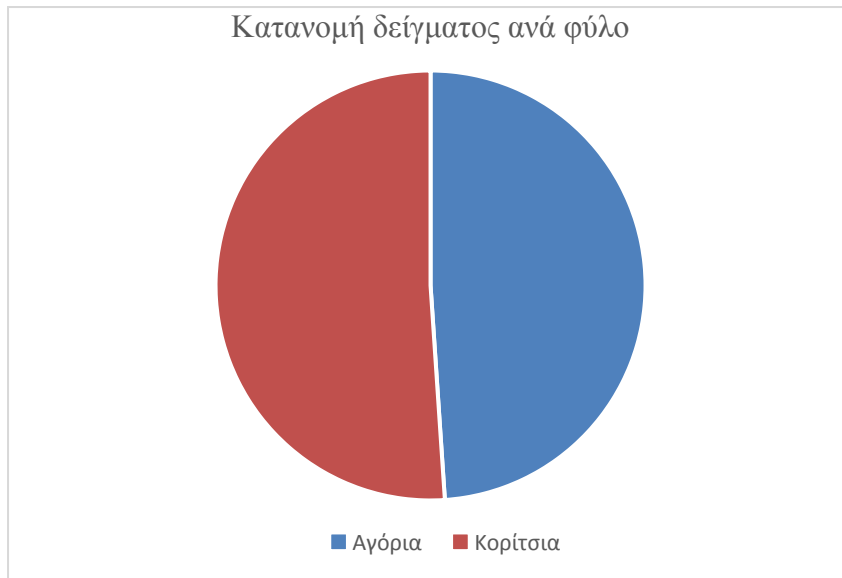
4.2 Δείγμα-Συμμετέχοντες

Για την επιλογή του δείγματος, ακολουθήθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας (purposeful sampling) και ειδικότερα η δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling), κατά την οποία, σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκός (2015), επιλέγονται δείγματα που είναι άμεσα προσβάσιμα στους ερευνητές. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα που επιλέχθηκε για την υλοποίηση της έρευνας αφορά σε 47

παιδιά (n=47), δύο τμημάτων της Γ΄ τάξης δύο διαφορετικών δημόσιων δημοτικών σχολείων της περιοχής, της Νίκαιας Αττικής. Τα δύο σχολεία επιλέχθηκαν με στόχο την ομοιογένεια των δύο ομάδων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο παιδιών, κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, καταγωγή). Το ένα τμήμα Γ΄ τάξης, αυτό του ενός δημοτικού σχολείου με 23 μαθητές (n=23), επιλέχθηκε ως πειραματική ομάδα, ενώ το άλλο τμήμα Γ΄ τάξης άλλου δημοτικού σχολείου του 2^{ου} Δ.Σ. Νίκαιας με 24 μαθητές (n=24) χρησιμοποιήθηκε ως ομάδα ελέγχου (Γράφημα Γ1). Στην πειραματική ομάδα υπήρχαν 12 κορίτσια και 11 αγόρια, ενώ στην ομάδα ελέγχου 12 κορίτσια και 12 αγόρια (Γράφημα Γ2).



Γράφημα Γ1: Κατανομή δείγματος ανά σχολείο



Γράφημα Γ2: Κατανομή δείγματος ανά φύλο

Συνεχίζοντας, στην πειραματική ομάδα, υπήρχαν πέντε πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, δύο με αλβανική καταγωγή, δύο με γεωργιανή καταγωγή και ένας με молδαβική, ενώ το υπόλοιπο τμήμα είχε αμιγώς ελληνικές ρίζες. Στην ομάδα ελέγχου, υπήρχαν τέσσερις πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, με τους δύο να έχουν αλβανική καταγωγή, τον έναν γεωργιανή και τον τελευταίο ρουμάνικη.

Όλοι οι μαθητές και όλες μαθήτριες και των δύο ομάδων μαθαίνουν Αγγλικά ως ξένη γλώσσα, αλλά εκείνοι και εκείνες που έχουν καταγωγή από άλλη χώρα ομιλούν και τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους (Αλβανικά, Γεωργιανά, Μολδαβικά, Ρουμάνικα).

Στην πειραματική ομάδα αλλά και στην ομάδα ελέγχου ίδιο περίπου ποσοστό (26%) μαθητών/τριών είχαν συγγενείς από άλλες χώρες. Από την πειραματική ομάδα το 67% είχε φίλους και το 83% γείτονες που δεν κατάγονται από την Ελλάδα και μιλούν άλλη γλώσσα από την Ελληνική. Τα αντίστοιχα ποσοστά στην ομάδα ελέγχου ήταν 73% και 76%.

Τέλος, μόνο ένα παιδί από όλο το δείγμα είχε ταξιδεύσει έστω και μία φορά στο εξωτερικό.

Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτει ότι οι 2 ερευνητικές ομάδες (πειραματική και ελέγχου) είναι ισοδύναμες και στα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά, τα σχετικά με τις σχέσεις τους με άλλους πολιτισμούς.

4.3 Ερευνητικά εργαλεία

Για την υλοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία, ένα ερωτηματολόγιο και ημιδομημένη συνέντευξη. Προτιμήθηκε ο συνδυασμός των δύο εργαλείων, προκειμένου να συλλεχθούν ποσοτικά αλλά και ποιοτικά δεδομένα. Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο είναι εύχρηστο, δρα βοηθητικά στην εξοικονόμηση χρόνου (Cohen et. al., 2008), ενώ ταυτόχρονα δύναται να αναδείξει πιο άμεσα την επιτυχία μιας παρέμβασης (Deardorff, 2006). Ταυτόχρονα, η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις που καθοδηγούν τον ερευνητή, όμως προσφέρεται συγχρόνως το μεγάλο πλεονέκτημα της ευελιξίας. Σύμφωνα με τους Ίσαρη και Πουρκό (2015), ο ερευνητής που χρησιμοποιεί την ημιδομημένη συνέντευξη είναι πιο ευέλικτος α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον συνεντευξιζόμενο, β) ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα, γ) ως προς τη σειρά που τίθενται οι ερωτήσεις, δ) ως προς την πρόσθεση ή παράλειψη θεμάτων για συζήτηση.

Αρχικά, την ίδια χρονική περίοδο, χορηγήθηκε στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, το ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από τα παιδιά, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών των τάξεων. Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου κλίμακας Likert. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη, με το πρώτο να αφορά σε βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως το φύλο, την εθνικότητα, τις ξένες γλώσσες και τα πιθανά ταξίδια στο εξωτερικό. Εξαίρεση στις κλειστού τύπου ερωτήσεις αποτέλεσαν οι σχετικές με τις γλώσσες που μιλάνε τα παιδιά. Η συγκέντρωση των άνω στοιχείων είχε στόχο την ανάδειξη μεταβλητών για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, όπως την καταγωγή ή την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει δεκαεφτά ερωτήματα-δηλώσεις που εστιάζουν στις πτυχές εκείνες της διαπολιτισμικής ικανότητας, όπως είναι τα συναισθήματα (Ερωτήσεις 1, 2, 3, 7, 8, 9, π.χ. «Θα ήθελα να κάθομαι στο θρανίο με παιδιά από άλλη χώρα.»), τις στάσεις (Ερωτήσεις 4, 5, 6, 10, 17, π.χ. «Όλοι οι άνθρωποι, από όποια χώρα και πολιτισμό και να προέρχονται, πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα»), την κατανόηση (Ερωτήσεις 11, 12, 13, π.χ. «Καταλαβαίνω ότι παιδιά από άλλες χώρες σκέφτονται διαφορετικά από τα Ελληνόπουλα σε πολλά πράγματα») και τις γνώσεις (Ερωτήσεις 14, 15, 16, π.χ. «Μου αρέσει να μαθαίνω για άλλες χώρες»). Οι μαθητές απαντούσαν στις ερωτήσεις-δηλώσεις επιλέγοντας το σημείο συμφωνίας - διαφωνίας τους από

την πενταβάθμια κλίμακα Likert, μέσω των σημείων (4: «Συμφωνώ απολύτως», 3: «Συμφωνώ», 2: «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», 1: «Διαφωνώ», 0: «Διαφωνώ απολύτως»). Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα Α΄ της εργασίας μας. Πριν τη χορήγηση του ερωτηματολογίου προχωρήσαμε σε πιλοτική εφαρμογή του με 5 παιδιά (που δε συμπεριλήφθηκαν στην τελική ομάδα των συνεντευξιαζομένων), για να ελέγξουμε πώς λειτουργεί το εργαλείο που κατασκευάσαμε, αν τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατανόηση των ερωτήσεων και αν οι ερωτήσεις είναι κατανοητές και κατάλληλα διαμορφωμένες ώστε να μπορούν να τις απαντήσουν τα παιδιά (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Με βάση την πιλοτική εφαρμογή προχωρήσαμε σε διορθώσεις, όπου χρειαζόταν, το εργαλείο έλαβε την τελική του μορφή και επιδόθηκε στους μαθητές στο πλαίσιο της κύριας έρευνας. Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS (Ρούσος & Ευσταθίου, 2008).

Στη συνέχεια, μετά τη χορήγηση του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη ως εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων. Η συνέντευξη αφορούσε ζητήματα σχετικά με τρεις ερευνητικές ενότητες: α) τα συναισθήματα απέναντι σε ανθρώπους και ιδιαίτερα σε παιδιά από άλλες χώρες (Ερ. 1, 2 και 3), β) την αντιμετώπιση στο σχολείο μαθητών από άλλες χώρες (Ερ. 4 - 8), και γ) τη συμπεριφορά απέναντι σε ανθρώπους και ιδιαίτερα σε παιδιά από άλλες χώρες (Ερ. 9 - 12) (Βλ. Παράρτημα Β΄). Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου και ήταν συμβατές με αυτές του ερωτηματολογίου. Χαρακτηριστικά, τέθηκαν ερωτήσεις όπως: «Τι αισθάνεσαι για ένα παιδί που έρχεται στην τάξη σου και κατάγεται από άλλη χώρα;», «Πώς μπορείς να βοηθήσεις αυτό το παιδί;», «Πώς πιστεύεις ότι πρέπει να συμπεριφέρεσαι απέναντι στα παιδιά από άλλες χώρες;». Τα βήματα που ακολουθήσαμε για την κατασκευή της ημιδομημένης συνέντευξης ήταν τα εξής: Αρχικά, συντάξαμε κάποιες ερωτήσεις έτσι ώστε να είναι σαφείς, κατανοητές από τα παιδιά και ελκυστικές ώστε να δίνουν ελεύθερα απαντήσεις. Κατόπιν προχωρήσαμε σε πιλοτική εφαρμογή των ημιδομημένων συνεντεύξεων με 3 παιδιά (που δε συμπεριλήφθηκαν στην τελική ομάδα των συνεντευξιαζομένων), για να ελέγξουμε πώς λειτουργεί το εργαλείο που κατασκευάσαμε, αν τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατανόηση των ερωτήσεων και αν οι ερωτήσεις είναι κατάλληλα διαμορφωμένες ώστε να δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά για εκτενέστερες απαντήσεις (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Με βάση την πιλοτική εφαρμογή

προχωρήσαμε σε διορθώσεις, όπου χρειαζόταν, το εργαλείο έλαβε την τελική του μορφή και προχωρήσαμε στις συνεντεύξεις της κύριας έρευνας.

7.4 Διδακτική παρέμβαση

Στη συνέχεια θα περιγράψουμε τη διδακτική παρέμβαση που σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε στην πειραματική ομάδα, αναφέροντας τον σκοπό της, τα διδακτικά μέσα και τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιήσαμε, καθώς και τις δράσεις που αναπτύξαμε με τους μαθητές.

4.4.1 Σκοπός της παρέμβασης

Η παρέμβαση σκοπεύει στην ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των μαθητών με τον πολιτισμικά διαφορετικό. Αρχικά στόχος είναι η απόκτηση της αντίληψης του «εαυτού» και κατόπιν η αντίληψη της ταυτότητας του διαφορετικού «άλλου». Οι δραστηριότητες αυτής της παρέμβασης επιδιώκουν: α) την ανάδειξη των συναισθημάτων των μαθητών στο πλαίσιο της διαφορετικότητας, β) την ανάδειξη των συναισθημάτων τους ως προς το πολιτισμικά διαφορετικό άτομο, και γ) την ανάπτυξη των χαρακτηριστικών ενός διαπολιτισμικά ικανού ατόμου. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρείται η ανάπτυξη των ακόλουθων χαρακτηριστικών:

- Των γνώσεων των μαθητών σχετικά με άλλους πολιτισμούς
- Των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων
- Των στάσεων τους απέναντι στο διαφορετικό
- Των δράσεων που θα μπορούσαν να αναπτύξουν μέσα σε συνθήκες διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης.

4.4.2 Διδακτικά μέσα

Μετά τον καθορισμό των διδακτικών στόχων, έγινε η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μέσων. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκαν τα λογοτεχνικά βιβλία τα οποία αναγνώστηκαν από τον εκπαιδευτικό, και ήταν (βλ. Παράρτημα Γ') : «*Το χαρούμενο λιβάδι*», «*Δώσε την αγάπη*» «*Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές*». Με το πέρας της ανάγνωσης των τριών παραπάνω έργων, αξιοποιήθηκε και το ποίημα «*Αν όλα τα παιδιά της Γης*». Η ιστορία από «*Το χαρούμενο λιβάδι*» αναφέρεται σε ένα ομοιογενές

λιβάδι με μαργαρίτες, στο οποίο ξαφνικά φύτεψε μία παπαρούνα και τα φυτά με αυτόν τον τρόπο κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν τον «διαφορετικό άλλο». Το βιβλίο αυτό της Φυλλιώς Νικολούδη εισάγει τους μαθητές στην έννοια του «εαυτού», του «διαφορετικού», της «αποδοχής» και της «ενσωμάτωσης». Στη συνέχεια, το βιβλίο «*Δώσε την αγάπη*» της Αγγελικής Βαρελά αφορά την έλευση δύο νέων αλλοδαπών μαθητών σε μία σχολική τάξη, τη συμπεριφορά τους μέσα σε αυτή, καθώς και τις αντιδράσεις των νέων συμμαθητών τους. Στο επίκεντρο τίθενται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και οι νέες διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται. Το τρίτο έργο, «*Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές*», του Πάνου Χριστοδούλου, περιγράφει την ιστορία ενός παιδιού-πρόσφυγα, του Ναβίντ, ο οποίος έφτασε στην Ελλάδα με τη μητέρα του μετά από ένα μεγάλο και επικίνδυνο ταξίδι. Αναδεικνύει τις σχέσεις του Ναβίντ με τους συμμαθητές του, τις δυσκολίες στην καθημερινότητά του, καθώς και τα όνειρά του. Στο τέλος, έγινε η ανάγνωση του ποιήματος «*Αν όλα τα παιδιά της Γης*», του Γιάννη Ρίτσου, το οποίο λειτούργησε ως κατακλείδα της διδακτικής παρέμβασης, ανακεφαλαιώνοντας την ομορφιά των αρετών της αγάπης, της αλληλεγγύης και της συναδέλφωσης. Συνδρομητικά στα κύρια αυτά διδακτικά μέσα, χρησιμοποιήθηκαν και οπτικά, ακουστικά και οπτικοακουστικά μέσα. Ως διδακτικά μέσα χρησιμοποιήθηκαν τα έντυπα φυλλάδια που δόθηκαν για συμπλήρωση στους μαθητές κατά την επεξεργασία των βιβλίων, εικόνες από το διαδίκτυο που σχετίζονταν με το εκάστοτε θέμα συζήτησης, τα παραμύθια από διάφορες χώρες που διαμοιράστηκαν στους μαθητές και ένα επιδαπέδιο παιχνίδι με το οποίο ασχολήθηκαν τα παιδιά. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε η ακουστική διαδικτυακή εφαρμογή radiooo.com, μέσω της οποίας οι μαθητές άκουσαν τραγούδια από διάφορες χώρες και εποχές.

4.4.3 Διδακτικές τεχνικές

Συνεχίζοντας, βάσει των διδακτικών στόχων που είχαν τεθεί επιλέχθηκαν οι κατάλληλες τεχνικές διδασκαλίας για την υλοποίηση της παρέμβασης, ενώ πραγματοποιήθηκε και ο συγκερασμός αυτών. Αξιοποιήθηκε η τεχνική της συζήτησης και του διαλόγου, μέσω της οποίας οι μαθητές δέχτηκαν ερεθίσματα, εξέφρασαν τις απόψεις τους, διαφώνησαν και έδωσαν επιχειρήματα. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός χρησιμοποίησε τη μέθοδο των ερωταποκρίσεων, προκειμένου να

τίθενται εύστοχες ερωτήσεις με σαφήνεια και συνέχεια. Επικουρικά, αξιοποιήθηκε η τεχνική του καταγισμού ιδεών, έτσι ώστε να ακουστούν και να καταγραφούν όλες οι διαφορετικές απόψεις και ιδέες των μαθητών. Ταυτοχρόνως, οι μαθητές ενεπλάκησαν φυσικά και νοητικά στη διαδικασία μάθησης μέσω του παιχνιδιού ρόλων που έλαβε χώρα δύο φορές στη διδακτική παρέμβαση, προκειμένου αυτοί να κατανοήσουν καλύτερα μία κατάσταση μέσω του βιώματος σε ένα ασφαλές πλαίσιο. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύθηκε η ενεργή συμμετοχή των παιδιών, μέσω ενός ευχάριστου τρόπου μάθησης, δίνοντας περισσότερη έμφαση στη διαδικασία εκμείευσης της γνώσης παρά στο τελικό αποτέλεσμα.

4.4.4 Διδακτικές δράσεις

Η παρέμβαση ξεκίνησε με την ανάγνωση του βιβλίου «Το χαρούμενο λιβάδι», το οποίο είναι κατάλληλο για την εισαγωγή και συζήτηση των εννοιών της διαφορετικότητας, της αποδοχής και της ενσωμάτωσης. Το ζήτημα που τίθεται μέσω της υπόθεσης του βιβλίου είναι η αλληλεπίδραση των διαφορετικών φυτών μεταξύ τους και η ανάγκη για αποδοχή και ενσωμάτωση. Οι δραστηριότητες που σχετίζονταν με αυτό το βιβλίο διήρκησαν επτά διδακτικές ώρες. Εφόσον το διαβάσαμε, έγιναν ερωτήσεις κατανόησης καθώς και ερωτήσεις που σχετίζονταν με τα συναισθήματα που γεννήθηκαν στα παιδιά. Παραδειγματικά, τέθηκαν ερωτήματα όπως «Τι ένιωθε η παπαρούνα όταν την απέρριπταν οι μαργαρίτες;» ή «Τι συνέβη στο τέλος και γιατί;». Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν επιτυχώς στις ερωτήσεις, εφόσον είχαν αντιληφθεί πλήρως την πλοκή και το νόημα του αφηγήματος. Μετά από την επεξεργασία του βιβλίου, δόθηκε ένα έντυπο συμπλήρωσης που περιείχε ερωτήσεις κατανόησης. Στη συνέχεια, εφόσον ο κάθε μαθητής έχει ολοκληρώσει τις απαντήσεις, συνεχίζει σε μια δραστηριότητα του δοθέντος φυλλαδίου, κατά την οποία συμπληρώνει μέσα σε ένα περίγραμμα παιδιού τι του αρέσει να κάνει, τι δεν του αρέσει, ποια είναι τα χόμπυ του κ.τ.λ. Αυτή η δραστηριότητα στοχεύει στη δημιουργία της εικόνας του «εαυτού», καθώς και στην παρατήρηση των ομοιοτήτων και των διαφορών με τους άλλους. Τέλος, η συγκεκριμένη ιστορία δραματοποιήθηκε από τους μαθητές, ενώ υπήρξε άριστη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της Θεατρικής Αγωγής. Διαμοιράστηκαν ρόλοι στα παιδιά, έγιναν πρόβες τόσο με την ερευνήτρια όσο και με την εκπαιδευτικό της τάξης και με τον θεατρολόγο. Μάλιστα, επειδή οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι με

τις διαδικασίες της θεατρικής παράστασης λόγω πρόσφατης σχολικής γιορτής, οι πρόβες έγιναν εύκολα και σε ευχάριστο κλίμα. Τα παιδιά το διασκεδάζαν πολύ. Τέλος, η παράσταση δεν παρουσιάστηκε σε όλο το σχολείο, αλλά στην τάξη.

Ύστερα, η παρέμβαση συνεχίστηκε με την ανάγνωση και επεξεργασία του βιβλίου : «*Δώσε την αγάπη*». Η υπόθεση του βιβλίου φέρνει στην επιφάνεια τις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές που δύναται να υπάρχουν μεταξύ ατόμων, την αντιμετώπισή τους και τη μετέπειτα συνύπαρξη των ατόμων. Οι δραστηριότητες που σχετίζονταν με το βιβλίο αυτό διήρκησαν συνολικά οχτώ διδακτικές ώρες. Αφού έγινε πρώτα η ανάγνωση του βιβλίου από την ερευνήτρια, ακολούθησε η επεξεργασία του κειμένου, ενώ στη συνέχεια δόθηκε έντυπο για συμπλήρωση ερωτήσεων κατανόησης. Οι μαθητές φάνηκε πως αντιλήφθηκαν εύκολα την πλοκή της ιστορίας και το νόημα του βιβλίου. Αργότερα, σε επόμενη διδακτική ώρα, υπήρξε συνεργασία με την εκπαιδευτικό των Εικαστικών, στο μάθημα της οποίας κατασκευάστηκε από κάθε μαθητή ξεχωριστά «*Το μήλο της αγάπης*». Αυτή η κατασκευή έχει ως αφητηρία τη φράση-κλειδί του βιβλίου που λέγεται από τον Γιάννους, νέο μαθητή της τάξης, «*Δώσε την αγάπη, όπως δίνεις ένα μήλο*». Ο Γιάννους μοίραζε μήλα-δώρα στους συμμαθητές τους δείχνοντας ότι η αγάπη μοιράζεται πολύ απλά και γενναιόδωρα. Με αυτόν τον τρόπο, «*Το μήλο της αγάπης*» αποτέλεσε μία χάρτινη κατασκευή σε σχήμα μήλου, την οποία κάθε μαθητής χρωμάτισε με τον δικό του τρόπο και ύστερα έγραψε πάνω σε αυτήν ένα δικό του σύνθημα που έπρεπε να ξεκινάει με τη φράση : «*Δώσε την αγάπη όπως δίνεις...*». Ενδεικτικά, κάποια παιδιά έγραψαν: «*Δώσε την αγάπη όπως δίνεις ένα αρκουδάκι*» ή «*Δώσε την αγάπη όπως δίνεις ένα χαμόγελο*». Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με αυτή τη δραστηριότητα και ύστερα καρφίτσωσαν στον πίνακα ανακοινώσεων τις κατασκευές τους.

Έπειτα, υπήρξε αφόρμηση από τις χώρες καταγωγής των δύο νέων αλλοεθνών μαθητών της τάξης, Αλβανία και Πολωνία, και έτσι πραγματοποιήθηκε μεταξύ δύο ομάδων της τάξης (τυχαίος διαχωρισμός) κουίζ για πληροφορίες που σχετίζονταν με αυτές τις δύο χώρες. Η νικήτρια ομάδα ήταν αυτή με τις περισσότερες σωστές απαντήσεις. Ενδεικτικές ερωτήσεις του κουίζ είναι : «*Σε ποια χώρα τρώνε πολλές και καυτές σούπες;*», «*Σε ποια χώρα ζουν τα πιο βαριά ζώα της Ευρώπης;*». Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν πάρα πολύ με αυτό το παιχνίδι, απέκτησαν περισσότερες πληροφορίες για τις χώρες καταγωγής των δύο ηρώων του βιβλίου και χάρηκαν σε τέτοιο βαθμό που ήθελαν να επαναληφθεί το παιχνίδι του κουίζ, αλλά με άλλες, νέες αυτή τη φορά, χώρες. Έτσι, η ερευνήτρια ζήτησε από τον κάθε μαθητή να πει τη

χώρα που τον ενδιαφέρει, με αποτέλεσμα οι δύο πλειοψηφούσες χώρες (Ιταλία και Κορέα) να αποτελέσουν αντικείμενο του επόμενου κουίζ που πραγματοποιήθηκε. Τοιουτοτρόπως, οι μαθητές ενημερώθηκαν περισσότερο και για αυτές τις δύο χώρες.

Η επόμενη δραστηριότητα έγκειται στον διαχωρισμό των παιδιών σε ομάδες, όπου η κάθε μία πήρε και από ένα διαφορετικό παραμύθι. Η μία είχε παραμύθι της Μολδαβίας, η άλλη της Ελλάδας, η άλλη της Αλβανίας και η άλλη της Πολωνίας. Έγινε ανάγνωση και των τεσσάρων παραμυθιών και ύστερα τα παιδιά χρωμάτισαν τη σημαία της χώρας της οποίας είχαν το παραμύθι. Σε αυτό το σημείο, παρατηρήθηκε έντονο ενδιαφέρον από τα παιδιά να χρωματίσουν όχι μόνο τη σημαία της χώρας που τους αντιστοιχούσε, αλλά και των υπόλοιπων χωρών. Έτσι, όποιος είχε διαθέσιμο χρόνο σχεδίαζε μόνος του και τις άλλες σημαίες. Αυτή η δραστηριότητα ενθουσίασε και κινητοποίησε τους μαθητές σε σημείο που μία μαθήτρια молδαβικής καταγωγής έφερε στην τάξη μπρελόκ με τη σημαία της χώρας της προκειμένου να το δείξει στον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές, καθώς και μία μικρού μεγέθους молδαβική σημαία. Την επόμενη ημέρα, ένας άλλος μαθητής, ελληνικής και γεωργιανής καταγωγής, έφερε στην τάξη τις σημαίες των δύο χωρών προκειμένου να τις παρουσιάσει και αυτός με τη σειρά του στους συμμαθητές του. Συνεχίζοντας, οι δραστηριότητες συμπεριέλαβαν και τη μουσική, εφόσον οι μαθητές άκουσαν αλβανικά και πολωνικά τραγούδια και ύστερα εξηγήθηκε το νόημα των στίχων από τον εκπαιδευτικό. Αυτά εκθείαζαν την αγάπη και τη φιλία. Μάλιστα, τα παιδιά άκουσαν δύο τραγούδια, ένα ελληνικό και ένα ιταλικό, τα οποία ήταν τα «Τερατάκια τσέπης» και το «vanitadivanita» αντίστοιχα. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν ότι, αν και τα δύο τραγούδια είναι γραμμένα σε διαφορετικές γλώσσες με διαφορετικούς στίχους, έχουν την ίδια μελωδία. Έτσι, αναδύονται οι ομοιότητες και τα κοινά στοιχεία μεταξύ διαφορετικών χωρών. Ταυτοχρόνως, οι μαθητές έδειχναν αδιάλειπτο ενδιαφέρον για τη μουσική ξένων χωρών. Ήθελαν να ακούν διαφορετικά τραγούδια και να χορεύουν στον ρυθμό τους. Στο τέλος, με κάποια από αυτά τα τραγούδια, ακολούθησε το παιχνίδι «μουσικές καρέκλες».

Ύστερα, στη διδακτική παρέμβαση ακολούθησε η ανάγνωση του βιβλίου: «*Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές*». Το βιβλίο αυτό συνέχισε τον διάλογο για τους διαφορετικούς πολιτισμούς, τις διαφορετικές χώρες, την αποδοχή του διαφορετικού «άλλου», ενώ πρόσθεσε στη συζήτηση και τις δυσκολίες των προσφύγων. Οι σχετικές με αυτό το βιβλίο δραστηριότητες διήρκεσαν οχτώ διδακτικές ώρες. Εφόσον έγινε η

επεξεργασία του κειμένου, δόθηκε στα παιδιά το έντυπο συμπλήρωσης που περιείχε ερωτήσεις κατανόησης του βιβλίου, ακριβώς όπως και τα προηγούμενα έντυπα συμπλήρωσης. Σαφέστατα, επειδή το βιβλίο σχετίζεται με την προσφυγιά, συζητήθηκαν με απλούς όρους η προσφυγιά, η μετανάστευση και οι διαφορές τους. Αργότερα, οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού σχεδίασαν τη διαδρομή που έκανε ο ήρωας -πρόσφυγας του έργου, Ναβίντ, από τη χώρα του μέχρι την Ελλάδα. Αυτή τη δραστηριότητα ακολούθησε ένα επιδαπέδιο παιχνίδι κατανόησης του έργου, αλλά και ευαισθητοποίησης των παιδιών σχετικά με τα συναισθήματα των προσφύγων. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Στο παιχνίδι οι μαθητές απαντούσαν σε ερωτήσεις όπως: «Πώς ένιωσε ο Ναβίντ όταν ήρθε στο καινούριο σχολείο;» ή «Πόσο καιρό ταξίδευε;». Επιδίωξη της κάθε ομάδας ήταν να δώσει περισσότερες εύστοχες- αποδεκτές απαντήσεις από την αντίπαλη. Κατόπιν, ακολούθησε θεατρικό παιχνίδι στο οποίο δύο μαθητές τη φορά υποδύονταν τον Αλέξανδρο και τον Άλκη, τους δύο φίλους που είχαν αντίθετες απόψεις σχετικά με την υποδοχή αλλοεθνών ατόμων στη χώρα. Τα παιδιά-ηθοποιοί άλλαζαν κάθε φορά, μέχρι που απέκτησαν όλοι έναν ρόλο. Συνεχίζοντας, οι μαθητές άκουσαν τη μητρική γλώσσα του Ναβίντ, την αραβική και εντυπωσιάστηκαν από τη διαφορετικότητά της. Τέλος, μέσω της αξιοποίησης της εφαρμογής radiooo.com, οι μαθητές άκουσαν αραβική μουσική.

Προς το τέλος της διδακτικής παρέμβασης, στην τάξη διαβάστηκε και αναλύθηκε το ποίημα του Ρίτσου: «Αν όλα τα παιδιά της Γης», το οποίο ενισχύει το μήνυμα της διαφορετικότητας, της ενσωμάτωσης και της αποδοχής. Ταυτόχρονα, ακούστηκε και το ομώνυμο τραγούδι. Εν συνεχεία, οι μαθητές με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού έφτιαξαν το δικό τους ποίημα όλοι μαζί για τη διαφορετικότητα. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν πολύ με αυτή τη δραστηριότητα, αφού δίνοντας το καθένα την ιδέα του, δημιουργήθηκε το ποίημα συλλογικά. Στη λήξη της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε «γιορτή αγάπης», όπως και στο βιβλίο «Δώσε την αγάπη» είχε γίνει η γιορτή φιλίας, στην οποία ο κάθε μαθητής, έφερε ένα δώρο για τους συμμαθητές τους. Τα δωράκια αυτά ήταν αυτοσχέδιες κατασκευές των ίδιων των παιδιών.

4.5 Διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» και διήρκησε τρεις μήνες (Ιανουάριος – Απρίλιος 2023). Στις αρχές του Ιανουαρίου του 2023, εφόσον δόθηκε άδεια από τους διευθυντές των σχολείων, διανεμήθηκε προσωπικά από την ερευνήτρια στους κηδεμόνες των παιδιών των δύο σχολικών τάξεων που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας προς υπογραφή έντυπη άδεια για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα. Στο έντυπο της άδειας συμμετοχής υπήρχε επιστολή, με την οποία η ερευνήτρια εξηγούσε το θέμα, το πλαίσιο και τους υπεύθυνους φορείς για τη διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας. Όλοι οι γονείς και κηδεμόνες των παιδιών είχαν θετική ανταπόκριση και υπέγραψαν τη βεβαίωση συμμετοχής. Την πρώτη εβδομάδα της έρευνας πραγματοποιήθηκε η συλλογή των αρχικών δεδομένων πριν την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, μέσω της χορήγησης του ερωτηματολογίου και την πραγματοποίηση της συνέντευξης. Τα δεδομένα ελήφθησαν αρχικά από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, στην οποία η ερευνήτρια ήταν και εκπαιδευτικός της τάξης και την επόμενη ημέρα ελήφθησαν από την ομάδα ελέγχου. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν ίδια και για τα δύο τμήματα. Οι μαθητές αρχικά ενημερώθηκαν για τους στόχους της διαδικασίας, άκουσαν πως οι απαντήσεις δε διακρίνονται σε σωστές και λανθασμένες, ότι δεν αξιολογούνται για αυτές, αλλά αυτό που ζητείται απλώς είναι η άποψή τους, η οποία καταγράφεται ανώνυμα. Στη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν διαρκώς παρούσα η ερευνήτρια, ενώ ταυτόχρονα βοηθούσε δίνοντας επεξηγήσεις στα παιδιά σε ελάχιστα σημεία τα οποία ήταν δυσνόητα για ελάχιστα παιδιά. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χρειάστηκε η αξιοποίηση μισής διδακτικής ώρας (20 λεπτών). Στη συνέχεια, στους δύο μισι μήνες που ακολούθησαν έλαβε χώρα η διδακτική παρέμβαση στα παιδιά της πειραματικής ομάδας. Κατά το ίδιο χρονικό διάστημα, στην ομάδα ελέγχου δε διεξαγόταν κάποια ιδιαίτερα προγραμματισμένη δράση διαπολιτισμικού χαρακτήρα, αλλά ακολουθείτο η κανονική διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης με βάση του αναλυτικό πρόγραμμα και το σχολικά εγχειρίδια. Με το πέρας της παρέμβασης, επιδόθηκε ξανά στους μαθητές των δύο σχολείων το ερωτηματολόγιο, το οποίο πλέον συμπληρώθηκε με λιγότερη δυσκολία και χρονική διάρκεια από ό,τι την πρώτη φορά.

Όσον αφορά την ημιδομημένη συνέντευξη, την οποία επιλέξαμε ως το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο της μελέτης μας, ελήφθησαν συνολικά είκοσι τέσσερις συνεντεύξεις πριν και μετά τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης με τον ακόλουθο σχεδιασμό:

α) Πριν από τη διδακτική παρέμβαση διεξήχθησαν δώδεκα συνεντεύξεις: έξι με παιδιά της πειραματικής και έξι με παιδιά της ομάδας ελέγχου. Τα παιδιά αυτά επελέγησαν με κλήρωση από κάθε ερευνητική ομάδα με μόνο κριτήριο, το φύλο τους. Έτσι, για να αποτελείται η εξάδα των συνεντευζομένων που προέρχονταν από κάθε ερευνητική ομάδα από 3 αγόρια και από 3 κορίτσια σε κάθε ερευνητική ομάδα (πειραματική και ελέγχου) έγινε ξεχωριστή κλήρωση μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών κάθε ερευνητικής ομάδας.

β) Μετά από τη διδακτική παρέμβαση διεξήχθησαν δώδεκα συνεντεύξεις με τα ίδια παιδιά που είχαν συμμετάσχει στις συνεντεύξεις πριν από την παρέμβαση, ώστε να είναι περισσότερο φανερή η αλλαγή ή μη των στάσεων και απόψεών τους.

Οι συνεντεύξεις και στις δύο φάσεις της έρευνας διεξήχθησαν εντός σχολικού χώρου σε ώρες διαλειμμάτων στη σχολική αίθουσα, χωρίς να παρίστανται άλλα πρόσωπα. Η ερευνήτρια εξηγούσε αρχικά τον σκοπό της συνέντευξης και διαβεβαίωνε κάθε συμμετέχοντα για το απόρρητο της συνέντευξης επισημαίνοντας ότι αυτή δεν υποκρύπτει ούτε αποσκοπεί σε αξιολόγηση γνώσεων, αλλά μόνο σε καταγραφή απόψεων. Κανένα από τα συμμετέχοντα παιδιά δεν κουράστηκε, δεν εξέφρασε άρνηση στη μαγνητοφώνηση και όλα ήταν πρόθυμα να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν από 8' πρώτα έως 13' πρώτα λεπτά της ώρας (με μέσο όρο 10' πρώτα λεπτά περίπου) και διεξήχθησαν σε πολύ ευχάριστο και φιλικό. Ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και η επεξεργασία τους με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου (Neuendorf, 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε πρώτα τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώσαμε μέσω της υποβολής των ερωτηματολογίων και κατόπιν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία της διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Με βάση τον συνδυασμό των δύο αποτελεσμάτων θα απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

5.1 Αποτελέσματα από την ποσοτική έρευνα

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων στις δύο φάσεις επίδοσής τους, πριν και μετά τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις δύο ομάδες πριν από τη διεξαγωγή της παρέμβασης (Α΄ Φάση) και θα τα συγκρίνουμε ανά ομάδα (πειραματική και ελέγχου) και κατόπιν θα κάνουμε το ίδιο με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις δύο ομάδες μετά τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης (Β΄ Φάση) για να εντοπίσουμε πιθανές διαφορές μεταξύ τους. Κατόπιν, θα συγκρίνουμε ξεχωριστά για κάθε ομάδα τα αποτελέσματα των δύο φάσεων, με σκοπό να διαπιστώσουμε αν η διδακτική παρέμβαση είχε επίδραση ή όχι. Η επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 17

5.1.1 Η διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών πριν από τη διδακτική παρέμβαση

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων που επιδόθηκαν στην Α΄ Φάση της έρευνας, πριν τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται και συγκρίνονται μεταξύ τους οι μέσοι όροι των απαντήσεων των παιδιών των δύο ερευνητικών ομάδων στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου που αφορούν τη διαπολιτισμική τους ικανότητα.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είχαν τη μορφή κλίμακας Likert με διαβάθμιση: 4: «Συμφωνώ απολύτως», 3: «Συμφωνώ», 2: «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», 1: «Διαφωνώ», 0: «Διαφωνώ απολύτως». Μόνο τα

Ερωτήματα 4«Τα παιδιά από άλλη χώρα θα πρέπει να παραμείνουν στην Ελλάδα» και 5 «Τα παιδιά από άλλη χώρα θα πρέπει να πηγαίνουν σε άλλο σχολείο» έπαιρναν απαντήσεις: 1: «Να φύγουν» και 2: «Να παραμείνουν» για την ερώτηση 4, και 1: «Να πάνε σε άλλο σχολείο» και 2 «Να φοιτούν σε σχολείο σαν το δικό μας» για την ερώτηση 5.

Στον Πίνακα 3.1, που ακολουθεί, εμφανίζονται τα σχετικά αποτελέσματα.

Πίνακας 3.1 Μέσοι όροι (Μ), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και τιμές independentttest των απαντήσεων της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στο ερωτηματολόγιο πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Ερωτήσεις	Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου		Τιμές t test
	Μ	Τ.Α.	Μ	Τ.Α.	
1. Μου αρέσει (ή θα μου άρεσε) να παίζω με παιδιά από άλλες χώρες	3,00	1,25	3,83	0,56	2,97***
2. Μου αρέσει (ή θα μου άρεσε) στην τάξη μου να έχω συμμαθητές/τριες από άλλες χώρες	3,25	0,95	3,58	0,77	1,37
3. Θα ήθελα να κάθομαι στο θρανίο με παιδιά από άλλη χώρα	3,25	0,96	3,08	1,53	-0,45
4. Τα παιδιά από άλλη χώρα θα πρέπει να παραμείνουν στην Ελλάδα	1,67	0,48	1,83	0,38	1,33
5. Τα παιδιά από άλλη χώρα θα πρέπει να πηγαίνουν σε άλλο σχολείο	1,91	0,28	2,00	0,00	1,35
6. Όλοι οι άνθρωποι, από όποια χώρα και πολιτισμό και να προέρχονται, πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα.	3,58	0,88	3,00	1,61	-1,53
7. Στεναχωριέμαι όταν δεν μπορώ να συνεννοηθώ με ένα παιδί από άλλη χώρα.	3,33	1,05	3,12	1,15	-0,65
8. Θα στενοχωριόμουν αν ένα παιδί από άλλη χώρα είναι καλύτερος μαθητής από εμένα.	1,75	1,33	0,83	1,23	-2,47*
9. Θα ζήλευα αν ένα παιδί από άλλη χώρα έκανε παρέα με τον καλύτερό μου φίλο ή με την καλύτερή μου φίλη.	1,75	1,45	1,00	1,32	-1,83
10. Όταν κρίνω τις πράξεις ενός ανθρώπου σκέφτομαι πάντα αν αυτός είναι από τη δική μου χώρα ή όχι.	1,91	1,64	1,75	1,87	-0,32
11. Καταλαβαίνω ότι άνθρωποι από άλλες χώρες σκέφτονται διαφορετικά από τους Έλληνες σε πολλά πράγματα.	3,16	1,09	2,95	1,52	-0,56
12. Καταλαβαίνω ότι παιδιά από άλλες χώρες σκέφτονται διαφορετικά από τα Ελληνόπουλα σε πολλά πράγματα.	3,15	1,19	2,75	1,73	-1,16
13. Καταλαβαίνω πότε συμπεριφέρομαι καλά ή κακά απέναντι σε ανθρώπους και παιδιά από άλλες χώρες.	3,42	0,77	2,46	1,53	-2,73**
14. Μου αρέσει να μαθαίνω για άλλες χώρες	3,75	0,84	4,00	0,00	1,46
15. Μου αρέσει να μαθαίνω ξένες γλώσσες	3,50	1,14	3,25	0,94	-0,83
16. Μου αρέσει να ακούω μουσική από άλλες χώρες	3,58	0,88	3,83	0,56	1,17
17. Θα ήθελα κάποτε να ζήσω σε άλλη χώρα εκτός από την Ελλάδα.	2,83	1,24	3,25	1,40	1,09

*p<.05

**p<.01 ,

***p<.001

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα του Πίνακα 3.1, οι δύο ομάδες (ελέγχου και πειραματική) δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους όσον αφορά τις στάσεις τους σε θέματα διαπολιτισμικής ικανότητας πριν από τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης. Στατιστικά σημαντικές διαφορές επισημαίνονται στη διάθεση των μαθητών να παίζουν με παιδιά από άλλες χώρες, με την ομάδα ελέγχου να επιδεικνύει ισχυρότερη πρόθεση για κάτι τέτοιο από την πειραματική ομάδα ($t=2,97$ για $df(45)$ 31,93). Λιγότερο σημαντικές είναι η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων όσον αφορά το πώς αντιλαμβάνονται τη δική τους συμπεριφορά απέναντι σε ανθρώπους από άλλες χώρες, με την πειραματική ομάδα να φαίνεται ότι έχει μεγαλύτερη αυτοαντίληψη στο ζήτημα αυτό ($t=2,73$ για $df(45)$ 34,06). Τέλος, οριακά στατιστικώς σημαντική φαίνεται να είναι η διαφορά μεταξύ των δύο ερευνητικών ομάδων όσον αφορά το Ερώτημα 8, σχετικά με το συναίσθημα (στεναχώρια) που θα ένιωθαν αν ένα παιδί από άλλη χώρα θα καλύτερος μαθητής από τους ίδιους, με την πειραματική ομάδα να φαίνεται ότι θα στεναχωριόταν περισσότερο ($t=-2,47$ για $df(45)$ 47,78).

Γενικά, οι διαφορές μεταξύ των δυο ερευνητικών ομάδων σε θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμική ικανότητα των μελών τους φαίνεται ότι είναι στατιστικώς ασήμαντες (με την εξαίρεση των τριών περιπτώσεων που προαναφέρθηκαν), στοιχείο που δείχνει ότι η ομάδα ελέγχου και η πειραματική ήταν ισοδύναμες ως προς το επίπεδο της διαπολιτισμικής τους ικανότητας πριν από την έναρξη της παρέμβασης.

Παρατηρώντας τον Πίνακα 3.1 διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά και των δύο ερευνητικών ομάδων στο επίπεδο των συναισθημάτων σε μεγάλο βαθμό αρέσκονται να παίζουν με παιδιά από άλλες χώρες (Ερ. 1) ή να έχουν συμμαθητές τέτοια παιδιά (Ερ. 2) και να κάθονται στο ίδιο θρανίο μαζί τους (Ερ. 3), στεναχωριούνται όταν δεν μπορούν να συνεννοηθούν μαζί τους (Ερ. 7), αλλά δε στεναχωριούνται αν παιδί από άλλη χώρα είναι καλύτερος μαθητής (Ερ. 8), ούτε ζηλεύουν αν παιδί από άλλη χώρα κάνει παρέα με τον καλύτερό τους φίλο (Ερ. 9).

Στο επίπεδο των στάσεων οι μαθητές και των δύο ομάδων συμφωνούν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι τα παιδιά από άλλες χώρες πρέπει να παραμείνουν στην Ελλάδα (Ερ. 4) και στον υπέρτατο βαθμό ότι θα πρέπει να φοιτούν σε σχολείο όπως το δικό τους και όχι σε άλλου τύπου σχολείο (Ερ. 5). Συμφωνούν ότι όλοι οι άνθρωποι, ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής τους έχουν τα ίδια δικαιώματα (Ερ. 6), αλλά δεν είναι σίγουροι αν, όταν κρίνουν έναν άνθρωπο, λαμβάνουν υπόψη την

εθνικότητά του (Ερ. 10). Επίσης, έχουν θετική στάση για την περίπτωση να ζήσουν σε άλλη χώρα εκτός από την Ελλάδα (Ερ. 17).

Στο επίπεδο της κατανόησης φαίνεται να αντιλαμβάνονται σε αρκετό βαθμό ότι άνθρωποι και παιδιά από άλλες χώρες σκέπτονται διαφορετικά από τους Έλληνες (Ερ. 11) και από τα Ελληνόπουλα (Ερ. 12) αντίστοιχα. Επίσης, δηλώνουν ότι αντιλαμβάνονται και πότε οι ίδιοι συμπεριφέρονται καλά ή κακά σε ανθρώπους και παιδιά από άλλες χώρες (Ερ. 13).

Στο επίπεδο των γνώσεων επιθυμούν έντονα να μαθαίνουν για άλλες χώρες (Ερ. 14), να μαθαίνουν ξένες γλώσσες (Ερ. 15) και να ακούν μουσική από άλλες χώρες (Ερ. 16).

Με βάση όλα τα παραπάνω αποτελέσματα θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε την άποψη ότι οι μαθητές τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου είχαν αρκετά ανεπτυγμένη διαπολιτισμική ικανότητα πριν ακόμα από την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης, όπως προκύπτει από τις θετικές απαντήσεις που έδωσαν στο ερωτηματολόγιο.

5.1.2Η διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών μετά από τη διδακτική παρέμβαση

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων που επιδόθηκαν στη Β' Φάση, μετά τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης. Συγκεκριμένα:

Α) παρουσιάζονται και συγκρίνονται μεταξύ τους οι μέσοι όροι των απαντήσεων της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου που αφορούν τη διαπολιτισμική τους ικανότητα, ώστε να διαπιστωθεί αν η διδακτική παρέμβαση επηρέασε τις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου που δε δέχθηκε διδακτική παρέμβαση.

Β) παρουσιάζονται και συγκρίνονται μεταξύ τους οι μέσοι όροι των απαντήσεων των παιδιών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, ώστε να διαπιστωθεί αν η διδακτική παρέμβαση επηρέασε τις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας

Γ) παρουσιάζονται και συγκρίνονται μεταξύ τους οι μέσοι όροι των απαντήσεων των παιδιών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, την οποία δε δέχθηκαν ώστε να ελέγξουμε αν η διαπολιτισμική ικανότητα αναπτύσσεται και χωρίς διδακτικές παρεμβάσεις.

5.1.3 Σύγκριση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών πειραματικής και ομάδας ελέγχου μετά από τη διδακτική παρέμβαση

Στο σημείο αυτό θα συγκρίνουμε τις επιδόσεις της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου μετά τη διδακτική παρέμβαση για να διαπιστώσουμε αν η διδακτική παρέμβαση επηρέασε την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών που τη δέχθηκαν.

Στον Πίνακα 3.2, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα σχετικά αποτελέσματα

Πίνακας 3.2 Μέσοι όροι (Μ), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και τιμές independentttest των απαντήσεων της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου στο ερωτηματολόγιο μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ερωτήσεις	Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου		Τιμές t test
	Μ	Τ.Α.	Μ	Τ.Α.	
1. Μου αρέσει (ή θα μου άρεσε) να παίζω με παιδιά από άλλες χώρες	3,67	0,48	3,83	0,56	1,10
2. Μου αρέσει (ή θα μου άρεσε) στην τάξη μου να έχω συμμαθητές/τριες από άλλες χώρες	3,67	0,48	3,62	0,64	-0,25
3. Θα ήθελα να κάθομαι στο θρανίο με παιδιά από άλλη χώρα	3,50	0,88	3,61	1,21	-0,59
4. Τα παιδιά από άλλη χώρα θα πρέπει να παραμείνουν στην Ελλάδα	1,91	0,28	1,83	0,38	-0,86
5. Τα παιδιά από άλλη χώρα θα πρέπει να πηγαίνουν σε άλλο σχολείο	2,00	0,00	2,00	0,00	-1,73
6. Όλοι οι άνθρωποι, από όποια χώρα και πολιτισμό και να προέρχονται, πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα.	3,91	0,28	3,50	1,14	-2,97
7. Στεναχωριέμαι όταν δεν μπορώ να συνεννοηθώ με ένα παιδί από άλλη χώρα.	3,83	0,38	3,00	1,31	-2,97**
8. Θα στενοχωριόμουν αν ένα παιδί από άλλη χώρα είναι καλύτερος μαθητής από εμένα.	1,00	1,10	0,95	0,99	-0,13
9. Θα ζήλευα αν ένα παιδί από άλλη χώρα έκανε παρέα με τον καλύτερό μου φίλο ή με την καλύτερή μου φίλη.	0,83	1,09	1,08	1,21	0,75
10. Όταν κρίνω τις πράξεις ενός ανθρώπου σκέφτομαι πάντα αν αυτός είναι από τη δική μου χώρα ή όχι.	1,75	1,51	1,37	1,55	-0,65
11. Καταλαβαίνω ότι άνθρωποι από άλλες χώρες σκέφτονται διαφορετικά από τους Έλληνες σε πολλά πράγματα.	3,75	0,44	2,62	1,61	-3,30**
12. Καταλαβαίνω ότι παιδιά από άλλες χώρες σκέφτονται διαφορετικά από τα Ελληνόπουλα σε πολλά πράγματα.	3,91	0,28	3,04	1,45	-2,88**
13. Καταλαβαίνω πότε συμπεριφέρομαι καλά ή κακά απέναντι σε ανθρώπους και παιδιά από άλλες χώρες.	3,91	0,28	2,87	1,39	-3,59**
14. Μου αρέσει να μαθαίνω για άλλες χώρες	4,00	0,00	3,92	0,28	-1,44
15. Μου αρέσει να μαθαίνω ξένες γλώσσες	3,83	0,38	3,16	0,81	-3,62**
16. Μου αρέσει να ακούω μουσική από άλλες χώρες	3,91	0,28	3,75	0,61	-1,21
17. Θα ήθελα κάποτε να ζήσω σε άλλη χώρα εκτός από την Ελλάδα.	3,33	0,36	3,37	0,97	0,15

*p<.05

**p<.01 ,

***p<.001

Από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 3.2 φαίνεται ότι η διδακτική παρέμβαση είχε μερική επιτυχία όσον αφορά την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών. Αυτό το συμπέρασμα προκύπτει από το γεγονός ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, η οποία δέχθηκε τη διδακτική παρέμβαση, εμφάνισαν καλύτερες επιδόσεις μόνο σε ορισμένες πτυχές της διαπολιτισμικής ικανότητας σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου που δε δέχθηκε διδακτική παρέμβαση.

Παρατηρώντας τον Πίνακα 3.2, διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά και των δύο ερευνητικών ομάδων στο επίπεδο των συναισθημάτων σε πολύ υψηλό βαθμό αρέσκονται να παίζουν με παιδιά από άλλες χώρες (Ερ. 1) ή να έχουν συμμαθητές τέτοια παιδιά (Ερ. 2) και να κάθονται στο ίδιο θρανίο μαζί τους (Ερ. 3). Μάλιστα, η ομάδα ελέγχου ξεπερνά στη διάθεση για παιχνίδι με παιδιά από άλλη χώρα την πειραματική ομάδα, αντίθετα με ό,τι συμβαίνει στις άλλες δύο περιπτώσεις (συμμαθητές, παιδιά από άλλες χώρες στο ίδιο θρανίο) όπου υπερέχει (αλλά όχι στατιστικώς σημαντικά) η πειραματική ομάδα. Στατιστικώς σημαντική υπεροχή της πειραματικής ομάδας εμφανίζεται στο συναίσθημα της στεναχώριας ένεκα της έλλειψης δυνατότητας συνεννόησης/επικοινωνίας με παιδιά από άλλες χώρες έναντι της ομάδας ελέγχου (Ερ. 7), δηλαδή, τα παιδιά της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση στεναχωριούνται περισσότερο από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου για την έλλειψη συνεννόησης/επικοινωνίας με παιδιά από άλλες χώρες. Όσον αφορά τα συναισθήματα των δύο ομάδων σχετικά με την «πρωτιά» μαθητών από άλλη χώρα στις επιδόσεις και στη φιλία, τα αποτελέσματα οι δύο ερευνητικές ομάδες δίνουν αντίθετα αποτελέσματα: η ομάδα ελέγχου ζηλεύει περισσότερο από την πειραματική αν παιδί από άλλη χώρα κάνει παρέα με τον καλύτερό τους φίλο (Ερ. 9), αλλά λιγότερο αν παιδί από άλλη χώρα είναι καλύτερος μαθητής (Ερ. 8). Βέβαια, και στις 2 περιπτώσεις οι διαφορές των δύο ερευνητικών ομάδων είναι πολύ μικρές και το σημαντικότερο στοιχείο είναι ότι δηλώνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό ότι δε νιώθουν αρνητικά συναισθήματα για τις δύο αυτές συνθήκες (Ερ. 8 και Ερ. 9).

Στο επίπεδο των στάσεων, οι μαθητές και των δύο ομάδων συμφωνούν σε σχεδόν απόλυτο βαθμό ότι τα παιδιά από άλλες χώρες πρέπει να παραμείνουν στην Ελλάδα (Ερ. 4) και στον υπέρτατο βαθμό ότι θα πρέπει να φοιτούν σε σχολείο όπως το δικό τους και όχι σε άλλου τύπου σχολείο (Ερ. 5). Η πειραματική ομάδα έχει καλύτερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου στην αποδοχή της θέσης ότι όλοι οι άνθρωποι, ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής τους έχουν τα ίδια δικαιώματα (Ερ.

6), και στο ότι συνυπολογίζει τη διαφορετική καταγωγή ενός ανθρώπου όταν κρίνει τις πράξεις του (Ερ. 10), θεωρώντας θετική τη διαπίστωση αυτή υπό την έννοια ότι συνυπολογίζει τις διαφορετικές πολιτισμικές προσλαμβάνουσες του κρινόμενου προσώπου. Και οι δύο ερευνητικές ομάδες έχουν σχεδόν την ίδια θετική στάση για την περίπτωση να ζήσουν σε άλλη χώρα εκτός από την Ελλάδα (Ερ. 17). Σε κανένα από τα παραπάνω αποτελέσματα που αφορούν διαπολιτισμικές στάσεις δεν εμφανίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου.

Στο επίπεδο της κατανόησης, οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες από εκείνες της ομάδας ελέγχου και στις τρεις πτυχές της διαπολιτισμικής κατανόησης που εξετάζει το ερωτηματολόγιο. Έτσι, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας φαίνεται αφενός να αντιλαμβάνονται στον μέγιστο βαθμό ότι άνθρωποι και παιδιά από άλλες χώρες σκέπτονται διαφορετικά από τους Έλληνες (Ερ. 11) ($t=-3,30$ για $df(45)$ 26,45) και από τα Ελληνόπουλα (Ερ. 12) ($t=-2,88$ για $df(45)$ 24,72) αντίστοιχα και αφετέρου να αντιλαμβάνονται τότε οι ίδιοι συμπεριφέρονται καλά ή κακά σε ανθρώπους και παιδιά από άλλες χώρες (Ερ. 13) ($t=-3,59$ για $df(45)$ 24,88). Φαίνεται, λοιπόν ότι η διδακτική παρέμβαση βοήθησε την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης των παιδιών της πειραματικής ομάδας.

Στο επίπεδο των γνώσεων, πειραματική και ομάδα ελέγχου καταγράφουν παρόμοιες πολύ υψηλές επιδόσεις, με υψηλότερες εκείνες της ομάδας ελέγχου. Όμως μόνο στην περίπτωση της γνώσης ξένων γλωσσών (Ερ. 15) η επίδοση της πειραματικής ομάδας είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη από την επίδοση της ομάδας ελέγχου ($t=-3,62$ για $df(45)$ 32,54). Αντίθετα, η υπεροχή των επιδόσεων της πειραματικής ομάδας να μαθαίνει για άλλες χώρες (Ερ. 14) και να ακούει μουσική από άλλες χώρες (Ερ. 16) δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Με βάση όλα τα παραπάνω αποτελέσματα θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε κάποιες αρχικές απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει:

1. Η διδακτική παρέμβαση φαίνεται να βοήθησε τους μαθητές να αποδέχονται τον διαφορετικό άλλο, αν κρίνει κανείς από τα καλύτερες επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Όμως η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης δεν ήταν πολύ ισχυρή, καθώς οι στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις περιορίστηκαν σε ορισμένες μόνο πτυχές της διαπολιτισμικής ικανότητας.

2. Από τις επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας φαίνεται ότι βοηθήθηκαν από τη διδακτική παρέμβαση να ενδιαφερθούν για πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών (γνώσεις για άλλες χώρες, ακρόαση ξένης μουσικής) και για τη γνώση ξένων γλωσσών (στατιστικά σημαντική διαφορά από την ομάδα ελέγχου).
3. Από τις επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας φαίνεται ότι γενικά βοηθήθηκαν από τη διδακτική παρέμβαση να είναι πιο δεκτικοί στις επαφές με τους με συμμαθητές από άλλες χώρες, αφού σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, αρέσκονται να έχουν συμμαθητές από άλλες χώρες, να μοιράζονται μαζί τους το ίδιο θρανίο, θέλουν να παραμείνουν οι μετανάστες συμμαθητές τους στην Ελλάδα, στενοχωριούνται όταν δεν μπορούν να συνεννοηθούν μαζί τους, δεν λυπούνται όταν εκείνοι είναι καλύτεροι μαθητές.
4. Οι κυριότερες, με βάση τη στατιστική τους σημαντικότητα θετικές διαφοροποιήσεις που υπήρξαν στη διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση εντοπίζονται στον τομέα της διαπολιτισμικής κατανόησης, ενώ θετικές διαφοροποιήσεις εμφανίστηκαν και στους άλλους τομείς της διαπολιτισμικής ικανότητας (συναισθήματα, στάσεις, γνώσεις), αλλά στην πλειονότητά τους δε χαρακτηρίζονται ως στατιστικώς σημαντικές

5.1.4 Σύγκριση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά από τη διδακτική παρέμβαση

Στο σημείο αυτό θα συγκρίνουμε τις επιδόσεις της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση για να διαπιστώσουμε και από αυτόν τον έλεγχο αν η διδακτική παρέμβαση επηρέασε την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών που τη δέχθηκαν.

Στον Πίνακα 3.3, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα σχετικά αποτελέσματα

Πίνακας 3.3 Μέσοι όροι (Μ), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και τιμές independentttest των απαντήσεων της πειραματικής ομάδας στο ερωτηματολόγιο πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ερωτήσεις	Πειραματική ομάδα πριν		Πειραματική ομάδα μετά		Τιμές t test
	Μ	Τ.Α.	Μ	Τ.Α.	
1. Μου αρέσει (ή θα μου άρεσε) να παίζω με παιδιά από άλλες χώρες	3,00	1,25	3,67	0,48	-2,43*
2. Μου αρέσει (ή θα μου άρεσε) στην τάξη μου να έχω συμμαθητές/τριες από άλλες χώρες	3,25	0,95	3,67	0,48	-1,93
3. Θα ήθελα να κάθομαι στο θρανίο με παιδιά από άλλη χώρα	3,25	0,96	3,50	0,88	-1,42
4. Τα παιδιά από άλλη χώρα θα πρέπει να παραμείνουν στην Ελλάδα	1,67	0,48	1,91	0,28	-2,19*
5. Τα παιδιά από άλλη χώρα θα πρέπει να πηγαίνουν σε άλλο σχολείο	1,91	0,28	2,00	0,00	-1,44
6. Όλοι οι άνθρωποι, από όποια χώρα και πολιτισμό και να προέρχονται, πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα.	3,58	0,88	3,91	0,28	-1,76
7. Στεναχωριέμαι όταν δεν μπορώ να συνεννοηθώ με ένα παιδί από άλλη χώρα.	3,33	1,05	3,83	0,38	-2,19*
8. Θα στενοχωριόμουν αν ένα παιδί από άλλη χώρα είναι καλύτερος μαθητής από εμένα.	1,75	1,33	1,00	1,10	2,12*
9. Θα ζήλευα αν ένα παιδί από άλλη χώρα έκανε παρέα με τον καλύτερό μου φίλο ή με την καλύτερή μου φίλη.	1,75	1,45	0,83	1,09	2,47*
10. Όταν κρίνω τις πράξεις ενός ανθρώπου σκέφτομαι πάντα αν αυτός είναι από τη δική μου χώρα ή όχι.	1,91	1,64	1,75	1,51	0,54
11. Καταλαβαίνω ότι άνθρωποι από άλλες χώρες σκέφτονται διαφορετικά από τους Έλληνες σε πολλά πράγματα.	3,16	1,09	3,75	0,44	-2,43*
12. Καταλαβαίνω ότι παιδιά από άλλες χώρες σκέφτονται διαφορετικά από τα Ελληνόπουλα σε πολλά πράγματα.	3,15	1,19	3,91	0,28	-2,67**
13. Καταλαβαίνω πότε συμπεριφέρομαι καλά ή κακά απέναντι σε ανθρώπους και παιδιά από άλλες χώρες.	3,42	0,77	3,91	0,28	-2,97**
14. Μου αρέσει να μαθαίνω για άλλες χώρες	3,75	0,84	4,00	0,00	-1,44
15. Μου αρέσει να μαθαίνω ξένες γλώσσες	3,50	1,14	3,83	0,38	-1,35
16. Μου αρέσει να ακούω μουσική από άλλες χώρες	3,58	0,88	3,91	0,28	-1,76
17. Θα ήθελα κάποτε να ζήσω σε άλλη χώρα εκτός από την Ελλάδα.	2,83	1,24	3,33	0,36	-1,56

*p<.05

**p<.01 ,

***p<.001

Από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.3 φαίνεται ότι η διδακτική παρέμβαση είχε μερική επιτυχία όσον αφορά την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών. Αυτό το συμπέρασμα προκύπτει από το γεγονός ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, η οποία δέχθηκε τη διδακτική παρέμβαση, εμφάνισαν καλύτερες επιδόσεις σε ορισμένες πτυχές της διαπολιτισμικής ικανότητας σε σύγκριση με εκείνες που είχαν πριν από τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης.

Παρατηρώντας τον Πίνακα 3.2 διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας στο επίπεδο των συναισθημάτων σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις μετά τη διδακτική παρέμβαση σε σύγκριση με εκείνες που είχαν πριν από τη διεξαγωγή της όσον αφορά τη διάθεσή τους να παίζουν με παιδιά από άλλες χώρες (Er. 1), να έχουν συμμαθητές τέτοια παιδιά (Er. 2) και να κάθονται στο ίδιο θρανίο μαζί τους (Er. 3). Μάλιστα, η επίδοσή τους στη διάθεση για παιχνίδι (Er. 1) μετά την παρέμβαση είναι στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη επίδοσή τους πριν τη διεξαγωγή της παρέμβασης ($t=-2,43$ για $df(45)$ 29,66). Ομοίως, στατιστικώς σημαντικές είναι οι διαφορές στις επιδόσεις μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με τις αντίστοιχες πριν την παρέμβαση όσον αφορά τα συναισθήματα της πειραματικής ομάδας απέναντι στην αδυναμία συνεννόησης με παιδιά από άλλη χώρα (Er. 7) ($t=-2,19$ για $df(45)$ 28,15), στα συναισθήματα σχετικά με την «πρωτιά» μαθητών από άλλη χώρα στις σχολικές επιδόσεις (Er. 8) ($t=2,12$ για $df(45)$ 24,51), και στη φιλία (Er. 9) ($t=2,47$ για $df(45)$ 42,67). Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας μετά τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης είναι υψηλότερες από εκείνες πριν τη διδακτική παρέμβαση, στοιχείο που δείχνει ότι παρέμβαση βοήθησε στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων προς τους πολιτισμικά «άλλους» συμμαθητές.

Στο επίπεδο των στάσεων, οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση ήταν καλύτερες από τις αντίστοιχες επιδόσεις της πριν την παρέμβαση. Έτσι, μετά την παρέμβαση οι μαθητές της πειραματικής ομάδας υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι πριν την παρέμβαση ότι τα παιδιά από άλλες χώρες πρέπει να παραμείνουν στην Ελλάδα (Er. 4) (στατιστικά σημαντική διαφορά, $t=-2,19$ για $df(45)$ 37,14), ότι θα πρέπει να φοιτούν σε σχολείο όπως το δικό τους και όχι σε άλλο τύπου σχολείο (Er. 5), ότι όλοι οι άνθρωποι, ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής τους έχουν τα ίδια δικαιώματα (Er. 6), και ότι θα ήθελαν να ζήσουν σε άλλη χώρα εκτός από την Ελλάδα (Er. 17). Όσον αφορά το ότι συνυπολογίζουν τη διαφορετική καταγωγή ενός ανθρώπου όταν κρίνουν τις πράξεις

του (Ερ. 10), μετά την παρέμβαση δηλώνουν ότι το πράττουν λιγότερο από ό,τι πριν. Έτσι αυτή να είναι μία οριακά αρνητική εξέλιξη, αν θεωρήσουμε ότι είναι θετικό να συνυπολογίζονται οι διαφορετικές πολιτισμικές προσλαμβάνουσες του κρινόμενου προσώπου. Στα παραπάνω αποτελέσματα (με την εξαίρεση της ερ. 4) που αφορούν διαπολιτισμικές στάσεις δεν εμφανίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου, στοιχείο που δείχνει ότι παρέμβαση δε βοήθησε ισχυρά στην ανάπτυξη θετικών στάσεων προς τους πολιτισμικά «άλλους» συμμαθητές.

Στο επίπεδο της κατανόησης, οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση είναι στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες από τις αντίστοιχες πριν από την παρέμβαση και στις τρεις πτυχές της διαπολιτισμικής κατανόησης που εξετάζει το ερωτηματολόγιο. Έτσι, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας φαίνεται αφενός να αντιλαμβάνονται στον μέγιστο βαθμό ότι άνθρωποι και παιδιά από άλλες χώρες σκέπτονται διαφορετικά από τους Έλληνες (Ερ. 11) ($t=-2,42$ για $df(45)$ 30,37) και από τα Ελληνόπουλα (Ερ. 12) ($t=-2,67$ για $df(45)$ 25,58) αντίστοιχα και αφετέρου να αντιλαμβάνονται τότε οι ίδιοι συμπεριφέρονται καλά ή κακά σε ανθρώπους και παιδιά από άλλες χώρες (Ερ. 13) ($t=-2,96$ για $df(45)$ 28,99). Φαίνεται, λοιπόν ότι η διδακτική παρέμβαση βοήθησε την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης των παιδιών της πειραματικής ομάδας.

Στο επίπεδο των γνώσεων, οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση είναι υψηλότερες από τις αντίστοιχες πριν από την παρέμβαση και στις τρεις πτυχές που εξετάζει το ερωτηματολόγιο: γνώσεις για άλλες χώρες (Ερ. 14), γνώση ξένων γλωσσών (Ερ. 15), ακρόαση ξένης μουσικής (Ερ. 16). Όμως σε καμία από τις περιπτώσεις αυτές δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των επιδόσεων πριν και μετά την παρέμβαση, στοιχείο που δείχνει ότι η διδακτική παρέμβαση βοήθησε μεν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης των παιδιών της πειραματικής ομάδας, αλλά όχι στον μέγιστο δυνατό βαθμό.

Με βάση όλα τα παραπάνω αποτελέσματα θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε κάποιες αρχικές απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει:

1. Η διδακτική παρέμβαση φαίνεται να βοήθησε τους μαθητές να αποδέχονται τον διαφορετικό άλλο, αν κρίνει κανείς από τις καλύτερες επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με τις αντίστοιχες επιδόσεις πριν από αυτήν. Στις περισσότερες από τις σχετικές επιδόσεις σημειώθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά.

2. Από τις επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας φαίνεται ότι βοηθήθηκαν από τη διδακτική παρέμβαση, αν και όχι ισχυρά, να ενδιαφερθούν για πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών (γνώσεις για άλλες χώρες, ακρόαση ξένης μουσικής) και για τη γνώση ξένων γλωσσών (στατιστικά σημαντική διαφορά από την ομάδα ελέγχου).
3. Από τις επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση φαίνεται ότι γενικά βοηθήθηκαν από τη διδακτική παρέμβαση να είναι πιο δεκτικοί στις επαφές με τους με συμμαθητές από άλλες χώρες, αφού σε μεγαλύτερο βαθμό από τις επιδόσεις τους πριν από την παρέμβαση, αρέσκονται να έχουν συμμαθητές από άλλες χώρες, να μοιράζονται μαζί τους το ίδιο θρανία, να παραμείνουν στην Ελλάδα, στενοχωριούνται όταν δεν μπορούν να συνεννοηθούν μαζί τους, δεν λυπούνται όταν εκείνοι είναι καλύτεροι μαθητές.
4. Οι κυριότερες, με βάση τη στατιστική τους σημαντικότητα θετικές διαφοροποιήσεις που υπήρξαν στη διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών της πειραματικής ομάδα μετά τη διδακτική παρέμβαση εντοπίζονται στον τομέα της διαπολιτισμικής κατανόησης και των συναισθημάτων, ενώ θετικές διαφοροποιήσεις εμφανίστηκαν και στους άλλους τομείς της διαπολιτισμικής ικανότητας (στάσεις, γνώσεις), αλλά στην πλειονότητά τους δε χαρακτηρίζονται ως στατιστικώς σημαντικές

5.1.5 Σύγκριση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά από τη διδακτική παρέμβαση

Στο σημείο αυτό θα συγκρίνουμε τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση για να διαπιστώσουμε αν μόνο η διδακτική παρέμβαση μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών ή αν αυτή αναπτύχθηκε και χωρίς τη διδακτική παρέμβαση.

Στον Πίνακα 3.4, που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα σχετικά αποτελέσματα

Πίνακας 3.4 Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και τιμές independentttest των απαντήσεων της ομάδας ελέγχου στο ερωτηματολόγιο πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ερωτήσεις	Ομάδα ελέγχου πριν		Ομάδα ελέγχου μετά		Τιμές t test
	M	T.A.	M	T.A.	
1. Μου αρέσει (ή θα μου άρεσε) να παίζω με παιδιά από άλλες χώρες	3,83	0,56	3,83	0,56	0,00
2. Μου αρέσει (ή θα μου άρεσε) στην τάξη μου να έχω συμμαθητές/τριες από άλλες χώρες	3,58	0,77	3,62	0,64	-0,20
3. Θα ήθελα να κάθομαι στο θρανίο με παιδιά από άλλη χώρα	3,08	1,53	3,61	1,21	-0,83
4. Τα παιδιά από άλλη χώρα θα πρέπει να παραμείνουν στην Ελλάδα	1,83	0,38	1,83	0,38	0,00
5. Τα παιδιά από άλλη χώρα θα πρέπει να πηγαίνουν σε άλλο σχολείο	2,00	0,00	2,00	0,00	0,00
6. Όλοι οι άνθρωποι, από όποια χώρα και πολιτισμό και να προέρχονται, πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα.	3,00	1,61	3,50	1,14	-1,23
7. Στεναχωριέμαι όταν δεν μπορώ να συνεννοηθώ με ένα παιδί από άλλη χώρα.	3,12	1,15	3,00	1,31	0,34
8. Θα στενοχωριόμουν αν ένα παιδί από άλλη χώρα είναι καλύτερος μαθητής από εμένα.	0,83	1,23	0,95	0,99	-0,38
9. Θα ζήλευα αν ένα παιδί από άλλη χώρα έκανε παρέα με τον καλύτερό μου φίλο ή με την καλύτερή μου φίλη.	1,00	1,32	1,08	1,21	-0,22
10. Όταν κρίνω τις πράξεις ενός ανθρώπου σκέφτομαι πάντα αν αυτός είναι από τη δική μου χώρα ή όχι.	1,75	1,87	1,37	1,55	0,75
11. Καταλαβαίνω ότι άνθρωποι από άλλες χώρες σκέφτονται διαφορετικά από τους Έλληνες σε πολλά πράγματα.	2,95	1,52	2,62	1,61	0,73
12. Καταλαβαίνω ότι παιδιά από άλλες χώρες σκέφτονται διαφορετικά από τα Ελληνόπουλα σε πολλά πράγματα.	2,75	1,73	3,04	1,45	-0,63
13. Καταλαβαίνω πότε συμπεριφέρομαι καλά ή κακά απέναντι σε ανθρώπους και παιδιά από άλλες χώρες.	2,46	1,53	2,87	1,39	-0,98
14. Μου αρέσει να μαθαίνω για άλλες χώρες	4,00	0,00	3,92	0,28	1,44
15. Μου αρέσει να μαθαίνω ξένες γλώσσες	3,25	0,94	3,16	0,81	0,32
16. Μου αρέσει να ακούω μουσική από άλλες χώρες	3,83	0,56	3,75	0,61	0,49
17. Θα ήθελα κάποτε να ζήσω σε άλλη χώρα εκτός από την Ελλάδα.	3,25	1,40	3,37	0,97	-0,36

*p<.05

**p<.01 ,

***p<.001

Από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.4 φαίνεται ότι και χωρίς τη διδακτική παρέμβαση αναπτύσσεται η διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών. Αυτό το συμπέρασμα προκύπτει από το γεγονός ότι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, η οποία δε δέχθηκε τη διδακτική παρέμβαση, εμφάνισαν καλύτερες επιδόσεις σε ορισμένες πτυχές της διαπολιτισμικής ικανότητας σε σύγκριση με εκείνες που είχαν πριν από τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης. Όμως, σε όλες τις περιπτώσεις οι διαφορές των επιδόσεων της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης δεν ήταν στατιστικά σημαντικές.

Παρατηρώντας τον Πίνακα 3.4, διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά της ομάδας ελέγχου στο επίπεδο των συναισθημάτων σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις μετά τη διδακτική παρέμβαση σε σύγκριση με εκείνες που είχαν πριν από τη διεξαγωγή της όσον αφορά τη διάθεσή τους να έχουν συμμαθητές τέτοια παιδιά (Er. 2) και να κάθονται στο ίδιο θρανίο μαζί τους (Er. 3) και όσον αφορά τα συναισθήματά τους απέναντι στην αδυναμία συνεννόησης με παιδιά από άλλη χώρα (Er. 7). Οι απόψεις τους για να παίζουν με παιδιά από άλλες χώρες (Er. 1) παραμένουν σταθερές, ενώ στα συναισθήματά τους σχετικά με την «πρωτιά» μαθητών από άλλη χώρα στις σχολικές επιδόσεις (Er. 8) και στη φιλία (Er. 9) εμφάνισαν μία μικρή αρνητική υποχώρηση.

Στο επίπεδο των στάσεων, οι επιδόσεις της ομάδας ελέγχου μετά τη διδακτική παρέμβαση ήταν ίδιες με τις αντίστοιχες επιδόσεις της πριν την παρέμβαση όσον αφορά τη θέση ότι τα παιδιά από άλλες χώρες πρέπει να παραμείνουν στην Ελλάδα (Er. 4) και ότι θα πρέπει να φοιτούν σε σχολείο όπως το δικό τους και όχι σε άλλου τύπου σχολείο (Er. 5). Ήταν καλύτερες όσον αφορά το ότι όλοι οι άνθρωποι, ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής τους έχουν τα ίδια δικαιώματα (Er. 6), και ότι θα ήθελαν να ζήσουν σε άλλη χώρα εκτός από την Ελλάδα (Er. 17). Όσον αφορά το ότι συνυπολογίζουν τη διαφορετική καταγωγή ενός ανθρώπου όταν κρίνουν τις πράξεις του (Er. 10), μετά την παρέμβαση δηλώνουν ότι το πράττουν λιγότερο από ό,τι πριν. Ίσως αυτή να είναι μία οριακά αρνητική εξέλιξη, αν θεωρήσουμε ότι είναι θετικό να συνυπολογίζονται οι διαφορετικές πολιτισμικές προσλαμβάνουσες του κρινόμενου προσώπου.

Στο επίπεδο της κατανόησης, οι επιδόσεις της ομάδας ελέγχου μετά τη διδακτική παρέμβαση είναι υψηλότερες από τις αντίστοιχες πριν από την παρέμβαση και στις δύο από τις τρεις πτυχές της διαπολιτισμικής κατανόησης που εξετάζει το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου φαίνεται να

αντιλαμβάνονται περισσότερο αφενός πότε οι ίδιοι συμπεριφέρονται καλά ή κακά σε ανθρώπους και παιδιά από άλλες χώρες (Ερ. 13) αφετέρου ότι παιδιά από άλλες χώρες σκέπτονται διαφορετικά από τα Ελληνόπουλα (Ερ. 12), αλλά αντιλαμβάνονται λιγότερο από όσο πριν την παρέμβαση ότι άνθρωποι από άλλες χώρες σκέπτονται διαφορετικά από τους Έλληνες (Ερ. 11).

Στο επίπεδο των γνώσεων, οι επιδόσεις της ομάδας ελέγχου μετά τη διδακτική παρέμβαση είναι χαμηλότερες από τις αντίστοιχες πριν από την παρέμβαση και στις τρεις πτυχές που εξετάζει το ερωτηματολόγιο: γνώσεις για άλλες χώρες (Ερ. 14), γνώση ξένων γλωσσών (Ερ.15), ακρόαση ξένης μουσικής (Ερ. 16).

Με βάση όλα τα παραπάνω αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε μια συνολική απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει:

Η έλλειψη διδακτικής παρέμβασης φαίνεται ότι δε βοήθησε τους μαθητές να βελτιώσουν σημαντικά έστω και εν μέρει (δηλαδή όχι σε όλες τις πτυχές της) τη διαπολιτισμική τους ικανότητα. Βελτιώσεις σε πολλά σημεία υπήρχαν, αλλά αυτές δεν ήταν σημαντικές. Επίσης υπήρχαν μη σημαντικές υποχωρήσεις σε κάποια σημεία της διαπολιτισμικής ικανότητας. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν ότι η διαπολιτισμική ικανότητα μπορεί να αναπτύσσεται και χωρίς διδακτικές παρεμβάσεις, αλλά η αναπτυξιακή αυτή πορεία δεν είναι ούτε σταθερή ούτε σίγουρη καθώς οφείλεται σε άλλους μη ελεγχόμενους παράγοντες (τυχαίους, κοινωνικούς, ιδεολογικούς κ.ά.) και όχι σε σχεδιασμένες εκπαιδευτικές δράσεις

5.1.6 Σύνοψη των αποτελεσμάτων της ποσοτικής έρευνας

Επιχειρώντας μία σύνοψη των κυριότερων αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ποσοτική έρευνα μπορούμε να καταγράψουμε τα ακόλουθα:

- Τα παιδιά-μέλη τόσο της ερευνητικής όσο και της ομάδας ελέγχου είχαν αρκετά ανεπτυγμένη τη διαπολιτισμική τους ικανότητα στις πτυχές που ελέγξαμε ήδη πριν από τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης, χωρίς να υπάρχουν πολλές στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων.
- Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση που δέχθηκαν εμφάνισαν καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου,

που δεν παρακολούθησαν τη διδακτική παρέμβαση, όσον αφορά κυρίως τη διαπολιτισμική κατανόηση. Οι καλύτερες επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας στις άλλες πτυχές της διαπολιτισμικής ικανότητας (συναισθήματα, στάσεις, γνώσεις), αν και ήταν υψηλότερες από τις αντίστοιχες της ομάδας ελέγχου, δεν ήταν σημαντικά καλύτερες.

- Ωστόσο, από τη σύγκριση των απαντήσεων που έδωσαν τα παιδιά τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, φάνηκε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στη διαπολιτισμική ικανότητα, ιδιαίτερα στις πτυχές της διαπολιτισμικής κατανόησης και των συναισθημάτων, πιο πολύ από ό,τι τις βελτίωσαν τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

5.2 Αποτελέσματα από την ποιοτική έρευνα

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των συνεντεύξεων στις δύο φάσεις διεξαγωγής τους, πριν και μετά τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των συνεντεύξεων που ελήφθησαν από τις δύο ερευνητικές ομάδες (πειραματική και ελέγχου) πριν (Α΄ Φάση) αλλά και μετά (Β΄ Φάση) από τη διεξαγωγή της παρέμβασης και θα τα συγκρίνουμε για να εντοπίσουμε πιθανές διαφορές μεταξύ τους.

Για την επεξεργασία των συνεντεύξεων προηγήθηκε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και ακολούθησε η επεξεργασία τους με τη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου (Neuendorf, 2002). Μονάδα ανάλυσης αποτέλεσε το θέμα. Οι κατηγορίες είχαν διαμορφωθεί με βάση τη βιβλιογραφία, τα ευρήματα των πιλοτικών συνεντεύξεων και το μαγνητοφωνημένο υλικό των κύριων συνεντεύξεων της έρευνας. Διερευνήσαμε τις εξής ξεχωριστές ενότητες: α) τα συναισθήματα απέναντι σε ανθρώπους και ιδιαίτερα σε παιδιά από άλλες χώρες (Ερ. 1, 2 και 3), β) την αντιμετώπιση στο σχολείο μαθητών από άλλες χώρες (Ερ. 4 - 8), και γ) τη συμπεριφορά απέναντι σε ανθρώπους και ιδιαίτερα σε παιδιά από άλλες χώρες (Ερ. 9 - 12). Για κάθε ενότητα διαμορφώσαμε ξεχωριστές θεματικές κατηγορίες, στις οποίες εντάξαμε τις σχετικές απαντήσεις των παιδιών με μονάδα ανάλυσης το θέμα.

5.2.1 Αποτελέσματα από την επεξεργασία των συνεντεύξεων

Για την καλύτερη εποπτεία και συγκριτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων, όσον αφορά τον αριθμό των αναφορών κάθε θεματικής κατηγορίας συγκεντρώσαμε όλα τα δεδομένα στον Πίνακα 3.5 και ακολούθως προχωρούμε στην παρουσίαση συγκεκριμένων απόψεων των συμμετεχόντων, όπως προκύπτουν από αποσπάσματα του λόγου τους.

Πίνακας 3.5 Αριθμός αναφορών κατά ερευνητικές ενότητες και θεματικές κατηγορίες των συνεντεύξεων από την πειραματική και την ομάδα ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ερευνητικές ενότητες	Θεματικές κατηγορίες	Πριν		Μετά	
		Πειραματική ομάδα	Ομάδα Ελέγχου	Πειραματική ομάδα	Ομάδα Ελέγχου
Συναισθήματα	Θετικά	4	3	7	5
	Αρνητικά	3	2	2	1
	Αδιάφορα	2	3	4	2
Σχολείο	Δυσκολίες γλώσσας	4	6	4	6
	Καμία δυσκολία	2		2	
	Βοήθεια υλική	1			
	Επικοινωνία	4	4	5	4
	Προσφορά φιλίας, συναισθηματικής υποστήριξης	4	6	6	6
	Υποστήριξη από μαθητές, εκπαιδευτικούς	6	6	6	6
Συμπεριφορά	Προς μετανάστες	6	6	6	6
	Από μετανάστες	2	4	1	3

Η επεξεργασία των συνεντεύξεων στις τρεις ερευνητικές ενότητες που εμφανίζονται στον Πίνακα 3.5 οδήγησε στην επισήμανση των αναφορών που συνέστησαν τις θεματικές κατηγορίες του Πίνακα 3.5. Οι αριθμοί των αναφορών δείχνουν το πλήθος τους κατά ερευνητική ομάδα (πειραματική και ελέγχου) στις δύο φάσεις (πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση) της έρευνας. Διευκρινίζουμε ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι συνεντευξιαζόμενοι έδιναν παραπάνω από μία απαντήσεις, οι οποίες εντάσσονταν σε διαφορετικές θεματικές κατηγορίες και έτσι εξηγείται η εμφάνιση περισσότερων αναφορών από τους συνεντευξιαζόμενους σε κάποιες περιπτώσεις. Παρακάτω θα παρουσιάσουμε πιο αναλυτικά τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των συνεντεύξεων.

Στην ερευνητική ενότητα *Συναισθήματα*, από τις συνεντεύξεις προέκυψαν αναφορές που δημιουργούσαν τρεις θεματικές κατηγορίες: Θετικά και αδιάφορα συναισθήματα προς τους ανθρώπους και τα παιδιά από άλλες χώρες αλλά και αρνητικά συναισθήματα που θα ένιωθαν οι συνεντευξιαζόμενοι, αν βρίσκονταν στη θέση παιδιών από άλλες χώρες.

A) Στη θεματική κατηγορία «Θετικά συναισθήματα» εντάξαμε αναφορές όπως: «*Χαίρομαι αν έλθει παιδί από άλλη χώρα στο σχολείο*», «*Θα αποκτήσω καινούργιο φίλο*», «*Θα μάθω για τη χώρα του*», «*Θα μάθω ξένες λέξεις*». Οι αναφορές αυτές δείχνουν ότι υπάρχει θετική διάθεση για την υποδοχή παιδιών από άλλη χώρα, καθώς τα παιδιά θεωρούν ότι έτσι θα αποκτήσουν καινούργιες φιλίες και ότι θα αποκτήσουν γνώσεις και θα μάθουν ξένες λέξεις, στοιχείο που παραπέμπει σε μία μάλλον φιλοπερίεργη στάση, έναντι της συναισθηματικής στάσης που δείχνει η διάθεση για σύναψη φιλικών σχέσεων. Είναι θετικό το στοιχείο ότι οι αναφορές για τα θετικά συναισθήματα αυξάνονται μετά την παρέμβαση και στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου.

B) Αναφορές όπως «*Δε θα νιώσω τίποτα*», «*Δε νομίζω ότι είναι κάτι ξεχωριστό*» όσον αφορά τα συναισθήματα απέναντι σε ανθρώπους και τα παιδιά από άλλες χώρες εντάχθηκαν στη θεματική κατηγορία «Αδιάφορα συναισθήματα» και στη φάση μετά τη διδακτική παρέμβαση εξαλείφθηκαν από την πειραματική ομάδα, αποτέλεσμα που μπορεί να οφείλεται στη διδακτική παρέμβαση.

Γ) Στη θεματική κατηγορία «Αρνητικά συναισθήματα» εντάσσονται οι αναφορές σχετικά με το πώς θα ένιωθαν οι συνεντευξιαζόμενοι αν βρίσκονταν στη θέση παιδιών από άλλες χώρες, όπως: «*Θα ένιωθα στεναχώρια γιατί δε θα μπορούσα να μιλήσω*», «*Θα στεναχωριόμουν γιατί δε θα είχα φίλους*». Οι αναφορές αυτές δείχνουν την εμφάνιση ενσυναίσθησης για τα συναισθήματα των παιδιών από άλλες χώρες και φαίνεται ότι η διδακτική παρέμβαση βοήθησε τα παιδιά της πειραματικής ομάδας να εκφράσουν τέτοιες σκέψεις, αφού μετά από τη διεξαγωγή της έχουμε καταγράφονται περισσότερες σχετικές αναφορές.

Στην ερευνητική ενότητα *Σχολείο* προέκυψαν αναφορές που αφορούσαν τη στάση μαθητών και εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές από άλλες χώρες στο σχολείο και οδήγησαν στη διαμόρφωση των ακόλουθων θεματικών κατηγοριών.

A) Στη θεματική κατηγορία «Δυσκολίες γλώσσας» εντάξαμε αναφορές όπως: «*Δεν θα μπορούσαμε να μιλήσουμε γιατί δεν ξέρει Ελληνικά*», «*Δε θα μίλαγε τη γλώσσα μας και θα έμενε μόνο του*», «*Αν δεν ξέρει Ελληνικά, δε θα βρει εύκολα φίλους*», οι οποίες

αποτελούν κοινές και βιωμένες διαπιστώσεις από τις επαφές τους με παιδιά άλλων χωρών. Η αντικειμενικά διαπιστωμένη αυτή εμπειρία της άγνοιας γλώσσας επικοινωνίας παραμένει ως ισχυρή διαπίστωση και μετά την παρέμβαση, προφανώς διότι αποδίδει μία μη αντιστρέψιμη πραγματικότητα.

Β) Στη θεματική κατηγορία «Καμία δυσκολία» εντάξαμε δύο αναφορές που προήλθαν από δύο μέλη της πειραματικής ομάδας, παιδιά μεταναστών από τη Μολδαβία και την Αλβανία «*Δεν είχα κανένα πρόβλημα*», «*Δεν είχα καμία δυσκολία*», οι οποίες παρέμειναν και μετά τη διδακτική παρέμβαση και μας δυσκολεύουν ως προς την ερμηνεία τους. Ίσως η διάθεσή τους για μη διαφοροποίηση από τους γηγενείς συμμαθητές τους να οδήγησε σε αυτή τη δήλωση.

Γ) Στη θεματική κατηγορία «Βοήθεια υλική» εντάξαμε μία αναφορά «*Θα δώσω φαϊ, νερό, λεφτά*» που σχετίζεται με την υλική βοήθεια σε ανθρώπους που βρίσκονται σε δύσκολη θέση. Θεωρούμε ότι η έλλειψη τέτοιων αναφορών από τα παιδιά δείχνει ότι δεν αντιλαμβάνονται ότι σε πολλές περιπτώσεις μεταναστών υπάρχουν και οι λεγόμενες βιοτικές ανάγκες, τις οποίες θα πρέπει να εξασφαλίσουν. Η έμφαση μόνο στις ανάγκες επικοινωνίας και συναισθηματικής κάλυψης είναι σημαντική, αλλά δεν πρέπει να «αποκρύπτει» και αντικειμενικές ανάγκες της καθημερινής ζωής, οι οποίες στην καθημερινή πράξη ενδέχεται να υπονομεύουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση.

Δ) Στη θεματική κατηγορία «Επικοινωνία» εντάξαμε αναφορές σχετικές με το πώς τα παιδιά θα προσπαθούσαν να επικοινωνήσουν με ανθρώπους και παιδιά από άλλες χώρες: «*Θα προσπαθούσα να μιλήσω στη γλώσσα τους*», «*Θα τους βοηθούσα να μάθουν Ελληνικά*», «*Θα επικοινωνούσα μαζί τους με νοήματα*». Προφανώς πρόκειται και εδώ για μια διαπιστωμένη από την εμπειρία των παιδιών για επικοινωνία με άλλους ανάγκη, η οποία εμφανίζεται και μετά την παρέμβαση, στοιχείο που δείχνει ότι οι ανάγκες επικοινωνίας είναι αδήριτες και από τις πρώτες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές, χωρίς να χρειάζεται κάποια ιδιαίτερη παρέμβαση για να τις αναγνωρίσουν.

Ε) Στη θεματική κατηγορία «Προσφορά φιλίας, συναισθηματικής υποστήριξης» εντάξαμε αναφορές σχετικές με το τι θα μπορούσαν να προσφέρουν συναισθηματικά στους συμμαθητές τους από άλλες χώρες: «*Θα παίζω μαζί του*», «*Θα τον ενθάρρυνα, θα του έκανα παρέα*», «*Θα τον έκανα φίλο μου*», «*Θα τον παρηγορούσα*», «*Θα τον έκανα παρέα*», «*Θα του έλεγα να μη στεναχωριέται*». Οι αναφορές αυτής της θεματικής κατηγορίας δείχνουν ότι οι συνεντευξιαζόμενοι μαθητές προσεγγίζουν με

συναισθηματική ευαισθησία τους συμμαθητές τους από άλλες χώρες και θέλουν να τους βοηθήσουν να αισθανθούν ωραία, προσφέροντάς τους τη φιλία τους. Άλλωστε, είναι σημαντικό ότι πρόκειται για μία από τις θεματικές κατηγορίες με τις περισσότερες αναφορές. Θεωρούμε ότι είναι σημαντικό που έχουμε σταθερά τέτοιες αναφορές από όλους τους συνεντευξιαζόμενους και στις δυο φάσεις διενέργειας των συνεντεύξεων, στοιχείο που δείχνει ότι η ευαισθητοποίηση των παιδιών στον τομέα αυτό ήταν υψηλή από την αρχή και δε χρειαζόταν διδακτική παρέμβαση για να εμφανιστεί.

Στ) Στη θεματική κατηγορία «Υποστήριξη από μαθητές, εκπαιδευτικούς» εντάξαμε αναφορές σχετικές με το πώς οι εκπαιδευτικοί κυρίως και οι μαθητές δευτερευόντως πρέπει να υποστηρίζουν μαθητές από άλλες χώρες: «*Να τους φέρονται όπως και στους Έλληνες*», «*Να συμπεριφερόμαστε καλά*», «*Οι δάσκαλοι να τους φέρονται όπως και στους Έλληνες*», «*Να τους φερόμαστε και παιδιά και δάσκαλοι κανονικά*». Οι αναφορές αυτής της θεματικής κατηγορίας δείχνουν ότι οι συνεντευξιαζόμενοι μαθητές αντιμετωπίζουν με πνεύμα ισότητας τους συμμαθητές τους από άλλες χώρες και στο πλαίσιο αυτό θεωρούν ότι τόσο οι ίδιοι όσο και οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να κάνουν διακρίσεις μεταξύ των μαθητών με κριτήριο τη διαφορετική πολιτισμική τους καταγωγή. Αυτή η στάση τους για ισότιμη αντιμετώπιση όλων από όλους είναι ισχυρή, όπως φαίνεται τόσο από τον αριθμό των αναφορών όσο και από τη σταθερότητα της εμφάνισής τους και στις δύο φάσεις διεξαγωγής των συνεντεύξεων. Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι η συγκεκριμένη στάση ήταν εξαρχής ισχυρή στα παιδιά της έρευνας και ότι, αν και δεν επηρεάστηκε τουλάχιστον εμφανώς από τη διδακτική παρέμβαση, φαίνεται ότι έγινε πιο ουσιαστική και βαθιά για τα παιδιά της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση, όπως προκύπτει από τις δικές τους απαντήσεις, οι οποίες είναι περισσότερο εκτεταμένες λεκτικά και φορτισμένες συναισθηματικά, σε σύγκριση με τις αντίστοιχες απαντήσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου που ήταν πιο σύντομες και τυπικές.

Στην ερευνητική ενότητα *Συμπεριφορά* εντάχθηκαν αναφορές σχετικά με πώς θα πρέπει να συμπεριφέρονται οι Έλληνες στους μετανάστες, αλλά και εκείνοι προς τους Έλληνες, διαμορφώνοντας δύο ξεχωριστές θεματικές κατηγορίες.

Α) Στη θεματική κατηγορία «Συμπεριφορά προς μετανάστες» έχουμε θετικές δηλώσεις «*Καλά και ευγενικά*», «*Να συμπεριφέρονται καλά οι Έλληνες, γιατί δε συμβαίνει αυτό*», «*Να φέρονται ευγενικά, όχι χειρότερα*». Κυριαρχούν οι θετικές δηλώσεις, αλλά υπάρχει και μία αναφορά που επισημαίνουν ότι «*Να τους φερόμαστε*

καλά, αλλά όχι αν είναι Τούρκοι, που είναι εχθροί μας». Γενικά, διαπιστώνονται θετικές στάσεις απέναντι στους μετανάστες και μάλιστα σταθερές και στις δύο φάσεις.

Β) Στη θεματική κατηγορία «Συμπεριφορά από τους μετανάστες» εντάσσονται οι αναφορές σχετικές με τη συμπεριφορά των μεταναστών στην Ελλάδα: *«Να φέρονται καλά, όπως στη χώρα τους», «Να μην καταστρέφουν την Ελλάδα, όπως κάνουμε εμείς*». Οι αναφορές αυτές προφανώς δείχνουν ότι τα παιδιά ακούν στην οικογένεια ή αλλού αρνητικές απόψεις για τη θέση των μεταναστών στην Ελλάδα αφενός αφετέρου δεν τείνουν να εξιδανικεύουν κοινωνικές ομάδες, όπως οι μετανάστες, αλλά αντιλαμβάνονται ότι και αυτές μπορεί να εμφανίζουν αρνητικές συμπεριφορές.

5.2.2. Σύνοψη των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας

Τα κυριότερα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας που διεξαγάγαμε είναι τα ακόλουθα:

- Η παρέμβαση φάνηκε ότι επηρέασε περισσότερο την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων προς τον πολιτισμικά «άλλον» από ό,τι τις άλλες πτυχές της διαπολιτισμικής ικανότητας. Πάντως, θετικά συναισθήματα αναπτύσσονται και στα παιδιά της ομάδας ελέγχου.
- Οι μαθητές και της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου είχαν από την έναρξη της έρευνας θετικές απόψεις όσον αφορά την αποδοχή παιδιών μεταναστών στο σχολείο και τη συμπεριφορά προς ενήλικους και ανήλικους μετανάστες. Από ορισμένες απαντήσεις παιδιών της πειραματικής ομάδας φάνηκε ότι οι απόψεις τους αυτές έγιναν πιο ουσιαστικές μετά την παρέμβαση. Η επισήμανση των δυσκολιών γλωσσικής επικοινωνίας είναι σταθερή, ως αντικειμενικός παράγοντας, και πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση και στις δύο ερευνητικές ομάδες. Η διάθεση για επικοινωνία με ποικίλους και κυρίως μη γλωσσικούς τρόπους χαρακτηρίζει τις απόψεις όλων των συμμετεχόντων. Στην πειραματική ομάδα η διάθεση αυτή συνδέεται περισσότερο τόσο με την πρόθεση σύναψης φιλικών σχέσεων με τους μετανάστες μαθητές όσο και με την αναγνώριση των αρνητικών συναισθημάτων που εκείνοι βιώνουν ένεκα της έλλειψης επικοινωνίας με τους Έλληνες συμμαθητές τους. Σκέψεις για παροχή υλικής βοήθειας προς τους μετανάστες συμμαθητές πολύ λίγα παιδιά εξέφρασαν, ενώ όλα θεωρούν ότι οι

εκπαιδευτικοί πρέπει να μην κάνουν διακρίσεις μεταξύ Ελλήνων και μεταναστών μαθητών και να αντιμετωπίζουν ισότιμα όλους.

- Όσον αφορά τη γενικότερη συμπεριφορά προς ενήλικους μετανάστες και μαθητές, όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι (και της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου) υποστηρίζουν ότι θα πρέπει να είναι καλή, ευγενική και θετική, ενώ κάποιοι μαθητές επισημαίνουν ότι τα ίδια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει και η συμπεριφορά των μεταναστών προς τους Έλληνες και την Ελλάδα.
- Μεγάλες αλλαγές στις απόψεις και στάσεις των μελών της πειραματικής ομάδας, τέτοιες που να δείχνουν μία δραστική επίδραση της διδακτικής παρέμβασης, δεν υπήρξαν.

5.3 Σύνοψη των αποτελέσματα από την ποσοτική και ποιοτική έρευνα

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσουμε μία συνολική και συνοπτική παρουσίαση των κυριότερων αποτελεσμάτων που προέκυψαν τόσο από την ποσοτική όσο και από την ποιοτική έρευνα που διεξαγάγαμε και να απαντήσουμε με βάση αυτά στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνάς μας. Τα κυριότερα αποτελέσματα της συνολικής έρευνας είναι τα ακόλουθα:

- Οι μαθητές και μαθήτριες που αποτέλεσαν τόσο την πειραματική όσο και την ομάδα ελέγχου είχαν ήδη πριν από την έναρξη της έρευνας και τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης αρκετά καλές επιδόσεις στη διαπολιτισμική τους ικανότητα, όπως προέκυψε τόσο από το τεστ όσο και από τη συνέντευξη που διεξήχθησαν πριν από τη διδακτική παρέμβαση.
- Μετά τη διδακτική παρέμβαση η πειραματική ομάδα είχε καλύτερες αποδόσεις στις ακόλουθες πτυχές της διαπολιτισμικής ικανότητας: διαπολιτισμική κατανόηση, θετικά συναισθήματα προς τους μετανάστες ενήλικους και συμμαθητές. Τα αποτελέσματα αυτά προέκυψαν από τον συνδυασμό των αποτελεσμάτων της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας.
- Η πειραματική ομάδα μετά τη διδακτική παρέμβαση φάνηκε να ενδιαφέρεται περισσότερο για πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών (γνώσεις για άλλες χώρες, ακρόαση ξένης μουσικής, γνώση ξένων γλωσσών).
- Επίσης, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης φαίνεται να είναι πιο δεκτικοί στις επαφές τους με συμμαθητές από άλλες χώρες, να μοιράζονται μαζί τους το ίδιο θρανίο, ενώ

φαίνεται ότι και τα θετικά συναισθήματά τους είναι πιο ουσιαστικά και πιο θεμελιωμένα σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου.

- Γενικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση ανέπτυξαν ακόμα περισσότερο και ουσιαστικότερα τη διαπολιτισμική τους ικανότητα (ιδίως σε κάποιες πτυχές της), συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου που δεν παρακολούθησαν τη διδακτική παρέμβαση.
- Αξίζει να τονίσουμε ότι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των παιδιών της ομάδας ελέγχου, που δε δέχθηκε στοχευμένη προς τούτο διδακτική παρέμβαση όπως η πειραματική ομάδα, δείχνει ότι και άλλοι παράγοντες πέραν της εκπαίδευσης επιδρούν στην ανάπτυξη αυτή.

Με βάση τα παραπάνω συνολικά αποτελέσματα μπορούμε να απαντήσουμε τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης μας ως εξής:

1. Η διδακτική παρέμβαση φάνηκε ότι βοήθησε τους μαθητές της πειραματικής ομάδας να αποδέχονται περισσότερο από ό,τι πριν από την παρέμβαση και περισσότερο από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου τον πολιτισμικά διαφορετικό άνθρωπο. Αυτό συνάγεται τόσο από την ουσιαστικότερη ανάπτυξη των συναισθημάτων τους για τον «άλλον», όπως φάνηκε και από τη συνέντευξη, όσο και από τις θετικότερες στάσεις τους έναντι των μεταναστών συμμαθητών τους, όπως φάνηκε από το ερωτηματολόγιο.
2. Η διδακτική παρέμβαση φάνηκε ότι βοήθησε τους μαθητές της πειραματικής ομάδας να ενδιαφερθούν για πολιτισμικά στοιχεία άλλων λαών, αφού μετά από αυτήν αυξήθηκαν οι θετικές απαντήσεις των μαθητών όσον αφορά τη διάθεσή τους να μάθουν ξένες γλώσσες, να γνωρίσουν στοιχεία από άλλες χώρες και να ακούν ξένη μουσική.
3. Η διδακτική παρέμβαση φάνηκε ότι βοήθησε τους μαθητές της πειραματικής ομάδας να είναι πιο δεκτικοί στις επαφές τους με συμμαθητές και συνομηλίκους που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς μπορούσαν να επιχειρηματολογούν καλύτερα για τα θετικά τους συναισθήματα, δέχονταν σε μεγαλύτερο βαθμό να συνυπάρχουν στο σχολείο με τους μετανάστες συμμαθητές (να κάθονται στο ίδιο θρανίο, να παίζουν μαζί τους, να αποδέχονται την προτίμησή τους από τους καλύτερους φίλους τους, να θέλουν να επικοινωνήσουν μαζί τους με διάφορους μη

γλωσσικούςτρόπους, να ζητούν τη δίκαιη και ισότιμη αντιμετώπιση γηγενών και μεταναστών μαθητών από τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους.

4. Υπήρξαν διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα των μαθητών και της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου σε ποικίλες πτυχές της διαπολιτισμικής ικανότητας. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι πιο σημαντικές αλλαγές αφορούσαν τη βελτίωση των παιδιών στη διαπολιτισμική κατανόηση μετά τη διδακτική παρέμβαση, ενώ οι βελτιώσεις όσον αφορά τα συναισθήματα που νιώθουν και τις στάσεις που τηρούν προς τους μετανάστες, αλλά και τις γνώσεις που θέλουν να αποκτήσουν για άλλους πολιτισμούς ακολούθησαν σε μικρότερο βαθμό.

Γενικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η διδακτική παρέμβαση πέτυχε εν μέρει την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των παιδιών της πειραματικής ομάδας(βελτιώνοντας τις επιδόσεις τους σε ορισμένες πτυχές της). Ωστόσο είναι ανάγκη να τονίσουμε ότι, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου, η διαπολιτισμική ικανότητα αναπτύσσεται και χωρίς διδακτική παρέμβαση, αλλά σε αυτή την περίπτωση είναι άγνωστο προς ποια κατεύθυνση αναπτύσσεται και ποιοι παράγοντες την καθορίζουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Στο κεφάλαιο αυτό θα προχωρήσουμε στη συζήτηση των κυριότερων αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, με τη βοήθεια της σχετικής βιβλιογραφία.

Κύριο εύρημα της έρευνάς μας είναι ότι η διδακτική παρέμβαση που σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε βοήθησε στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών και μαθητριών της πειραματικής ομάδας, η οποία την παρακολούθησε. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με ανάλογα της ελληνικής (Χατζοπούλου, 2015· Μητρούσης 2021) όσο και της ξένης βιβλιογραφίας (Dziedzieewiczet.al., 2014·Zhuetal, 2011·Bae, 2012·Grant, 2006) που έδειξαν ότι στοχευμένες διδακτικές παρεμβάσεις μπορούν να βελτιώνουν τη διαπολιτισμική ικανότητα των παιδιών που τις παρακολουθούν. Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν τη δυναμική που μπορεί να έχει το σχολείο ως παράγοντας επίδρασης στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των παιδιών και επισημαίνουν τον σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στην ανάπτυξη αυτή το εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός, ο οποίος πρώτα πρέπει να έχει αναπτύξει τη δική του διαπολιτισμική ικανότητα, ώστε να είναι σε θέση να υποστηρίξει στην πορεία αυτή και τους μαθητές του (Κοντογιάννη & Κώστα, 2015· Μανιάτης, 2007).

Από τη δική μας έρευνα προέκυψε ότι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών μπορεί να επιχειρηθεί και να επιτευχθεί και σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου, σε σχέση με όσες έχουν ερευνηθεί μέχρι τώρα. Πιο συγκεκριμένα, από τις έρευνες της Χατζοπούλου (2015) και του Μητρούση (2021) γνωρίζουμε ότι είχε επιτευχθεί η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μαθητών της Δ' τάξης (Χατζοπούλου, 2015) και των Ε' και Στ' τάξεων (Μητρούσης, 2021) του δημοτικού σχολείου μετά την εφαρμογή στοχευμένων διδακτικών παρεμβάσεων στο σχολείο. Με τη δική μας έρευνα προκύπτουν ευρήματα που δείχνουν ότι ανάλογες προσπάθειες μπορούν να γίνουν με θετικά αποτελέσματα και στην αμέσως μικρότερη σχολική τάξη (Γ' δημοτικού σχολείου). Αυτό μπορεί να αποτελεί ένα μάλλον αναμενόμενο αποτέλεσμα, αφού έχουμε ενδείξεις από τη μελέτη των Κοντογιάννη και Κώστα (2015) ότι και μαθητές του νηπιαγωγείου μπορούν να επηρεαστούν θετικά στη διαπολιτισμική τους ανάπτυξη, ακόμα και όταν συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα

που αποσκοπεί στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας όχι των ίδιων των παιδιών αλλά των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτά. Το εύρημα της έρευνας μας συνάδει με όσα υποστηρίζουν τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα που υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας δεν περιορίζεται σε κάποια συγκεκριμένη ηλικιακή περίοδο του ανθρώπου και ιδιαίτερα του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, αλλά εκτείνεται σε όλο το ηλικιακό εύρος (Deardoff, 2010·Bennet&Bennet, 2004·Fantini, 2009), στοιχείο που υποδεικνύει ότι ανάλογες παρεμβάσεις μπορούν να σχεδιάζονται και να εφαρμόζονται σε όλο το πλαίσιο της προσχολικής και σχολικής ηλικίας των παιδιών.

Και από τη δική μας έρευνα φάνηκε ότι μία εκπαιδευτική παρέμβαση δεν είναι δυνατόν να οδηγήσει στην ανάπτυξη όλων των πτυχών της διαπολιτισμικής ικανότητας, αλλά στην ανάπτυξη ορισμένων από αυτές. Το εύρημα αυτό δικαιώνει και επιβεβαιώνει τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τα μοντέλα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας που επισημαίνουν τις διαφορετικές πτυχές ή χαρακτηριστικά ή στοιχεία της διαπολιτισμικής ικανότητας, όπως είναι τα συναισθήματα, η κατανόηση, οι στάσεις, οι γνώσεις, η συμπεριφορά, η επικοινωνία (Barrettetal., 2017·Byrametal., 2003·Deardoff, 2010·Fantini, 2009·Chen&Starosta, 1998).

Από την άλλη, το εύρημα αυτό έχει προκύψει και από άλλες έρευνες που μελέτησαν τη επίδραση εκπαιδευτικών δράσεων στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών και διαπίστωσαν ότι μέσα από στοχευμένες διδακτικές παρεμβάσεις δε βελτιώνεται η διαπολιτισμική ικανότητα των παιδιών που τις παρακολουθούν σε όλες τις πτυχές, αλλά σε κάποιες από αυτές (Χατζοπούλου, 2015· Μητρούσης 2021·Dziedzieewiczetal., 2014·Zhuetal, 2011·Bae, 2012·Grant, 2006). Εδώ, προφανώς τίθεται ένα ζήτημα κατάλληλου σχεδιασμού και εφαρμογής των παρεμβάσεων, οι οποίες ενδεχομένως να πρέπει να είναι πιο επικεντρωμένες σε ορισμένες πτυχές της διαπολιτισμικής ικανότητας, ίσως σε αυτές που στην εκάστοτε περίπτωση και συγκυρία φαίνεται ότι είναι περισσότερο αναγκαίο να αναπτυχθούν, και να μην έχουν ως γενικότερο στόχο την συνολικότερη ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Ενδεχομένως η επαναληψιμότητα αυτών των αποτελεσμάτων από τις έρευνες να δείχνει ότι η διαπολιτισμική ικανότητα αναπτύσσεται σταδιακά, κατά ξεχωριστή πτυχή της και, τελικά, το σύνολο των ξεχωριστά αναπτυσσόμενων πτυχών της μπορεί να οδηγή στη συνολική ανάπτυξή

της. Άλλωστε, τα θεωρητικά μοντέλα των Bennet και Bennet(2004), της Deardoff(2010), της Borghetti (2011) υποστηρίζουν αυτή την προοπτική.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν επίσης ότι πτυχές της διαπολιτισμικής ικανότητας των παιδιών μπορούν να αναπτυχθούν και με άλλες διδακτικές τεχνικές και πρακτικές, και με άλλα διδακτικά μέσα (όπως τεχνικές θεάτρου, χρήση καλλιτεχνικών έργων, ιδεοθύελλακ.ά.) από εκείνα που έχουν χρησιμοποιηθεί μέχρι στιγμής σε ανάλογες έρευνες (π.χ. λογοτεχνικά κείμενα, βίντεο) σε ανάλογες έρευνες σε ελληνικά δημοτικά σχολεία (Χατζοπούλου, 2015· Μητρούσης 2021). Υπό αυτή την έννοια θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι με τα θετικά αποτελέσματα της δικής μας έρευνας εμπλουτίζεται το ρεπερτόριο των διδακτικών τεχνικών και μέσω που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας παρεμβάσεις ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας. Βέβαια, βασικό στοιχείο επιλογής των εκάστοτε διδακτικών τεχνικών και μέσων αποτελούν τα χαρακτηριστικά (ηλικιακά, γνωσιακά, συμπεριφορικά κ.ά.) της εκάστοτε σχολικής ομάδας, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να εμπλέξει ενεργητικά τα παιδιά στη χρήση και ενασχόληση με αυτά και, ανυπερθέτως, η ικανότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού να τα διαχειριστεί αποτελεσματικά και προς όφελος των μαθητών (Τριλιανός, 2013).

Το εύρημα της δικής μας έρευνας, σύμφωνα με το οποίο και τα παιδιά της ομάδας έλεγχου, που δεν παρακολούθησαν τη διδακτική παρέμβαση, είχαν ανάπτυξη στη διαπολιτισμική τους ικανότητα δείχνει ότι υπάρχουν άλλοι παράγοντες, πέρα από το σχολικό πλαίσιο και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε αυτό, οι οποίοι επηρεάζουν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, όπως έχει ήδη επισημανθεί από τη σχετική βιβλιογραφία (Fantini, 2009·Borghetti, 2011·Γκόβαρης, 2005). Βέβαια, η διαπολιτισμική ικανότητα της ομάδας ελέγχου δεν αναπτύχθηκε στον βαθμό που αναπτύχθηκε η αντίστοιχη της πειραματικής ομάδας, ούτε γενικά ούτε στις επιμέρους πτυχές, στοιχείο που δείχνει ότι χρειάζονται στοχευμένες διδακτικές παρεμβάσεις και ότι δεν μπορούμε να αφήνουμε την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των παιδιών στην επίδραση άγνωστων, τυχαίων και, εν πολλοίς, ανεξέλεγκτων παραγόντων (Νικολάου, 2005).

Όσον αφορά τις επιμέρους πτυχές της διαπολιτισμικής ικανότητας που αναπτύχθηκαν από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας, όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα, οι πτυχές της διαπολιτισμικής κατανόησης, της συμπεριφοράς και των γνώσεων για άλλους πολιτισμούς ήταν εκείνες που είχαν τη μεγαλύτερη ανάπτυξη. Η

ανάπτυξη κάποιων και όχι όλων των πτυχών της διαπολιτισμικής κατανόησης έχει φανεί και σε άλλες ανάλογες έρευνες (Zhuetal., 2011·Bae, 2012·Χατζοπούλου, 2015·Μητρούσης 2021), στοιχείο που μπορεί να ερμηνευτεί ποικιλοτρόπως: α) οι παρεμβάσεις ήταν στοχευμένες ή λειτούργησαν κατά την εφαρμογή τους προ όφελος ορισμένων πτυχών της διαπολιτισμικής ικανότητας, β) οι μαθητές που δέχθηκαν τις παρεμβάσεις ήταν περισσότερο «έτοιμοι» για την ανάπτυξη συγκεκριμένων πτυχών της διαπολιτισμικής τους ικανότητας, γ) το πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόστηκαν οι παρεμβάσεις υποστήριξε περισσότερο την ανάπτυξη των εκάστοτε πτυχών που ωφελήθηκαν.

Από τις πτυχές της διαπολιτισμικής ικανότητας που ελέγχθηκαν στην έρευνά μας με την ποιοτική έρευνα είναι σημαντική η θετική ανάπτυξη των στάσεων των μαθητών σε θέματα συμπεριφοράς έναντι των μεταναστών συμμαθητών τους, στοιχείο που δείχνει ότι το σχολείο μπορεί να αποτελέσει ένα θετικό πλαίσιο ενσωμάτωσης των παιδιών μεταναστών (Νικολάου, 2005).

Οι προβληματισμοί των μαθητών για τα θέματα γλωσσικής επικοινωνίας με τους μετανάστες συμμαθητές τους αποδίδουν μία αντικειμενική πραγματικότητα, η οποία απασχολεί και τους εκπαιδευτικούς και έχει επισημανθεί και από άλλους ερευνητές (Chen&Starosta, 1998·Byram, 1997·Χατζοπούλου, 2015·Fantini, 1997, 2012·Borghetti, 2011· Σπανός &Χαϊδογιάννου, 2013).Ωστόσο, το εύρημα που δείχνει ότι προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν ποικίλους άλλους τρόπους εξωγλωσσικής επικοινωνίας με τους μετανάστες συμμαθητές τους είναι ιδιαίτερα θετικό, διότι αποδίδει έμπρακτα και τη θετική συναισθηματική στάση που έχουν για αυτούς, η οποία αποτυπώνεται επίσης στην έρευνα μας με τις απόψεις συμπερίληψης των μεταναστών συμμαθητών τους που εκφράζουν (*«Να μείνουν στην Ελλάδα», «Να φοιτούν στο ίδιο σχολείο με εμάς»*).

Η βίωση των συναισθηματικών αναγκών των μεταναστών μαθητών αποτελεί ένα στοιχείο της διαπολιτισμικής ικανότητας, διότι αναδεικνύει τη διαπολιτισμική ενσυναίσθηση των μαθητών (Chen&Starosta, 1998·Bennettetal., 2017·Στεργίου, 2014).Σε αυτό το πλαίσιο ερμηνεύεται η διάθεσή τους να προσεγγίσουν και να καλύψουν συναισθηματικά τους μετανάστες συμμαθητές τους προσφέροντάς τους φιλία και υποστήριξη.Το αποτέλεσμα αυτό προφανώς συνάδει και ερμηνεύεται από την αρκετά ανεπτυγμένη διαπολιτισμική ικανότητα των παιδιών της έρευνας, όπως έχουμε ήδη διαπιστώσει από τη χορήγηση του ερωτηματολογίου πριν από τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης.

Βέβαια, πρέπει να επισημανθεί ότι η διαπολιτισμική ενσυναίσθηση των μαθητών περιορίζεται στη συναισθηματική υποστήριξη προς τους μετανάστες μαθητές και όχι σε υλικής φύσεως υποστήριξη (π.χ. προσφορά τροφής, υλικών αγαθών). Όμως, η συναισθηματική υποστήριξη είναι η σημαντικότερη και είναι αυτή που αδιαμεσολάβητα, (χωρίς, δηλαδή, την εμπλοκή άλλου προσώπου) και άμεσα μπορεί να προσφέρει ο καθένας στον συμμαθητή του.

Σημαντική είναι η στάση των μαθητών σχετικά με το πώς θα πρέπει το σχολείο (μαθητές και εκπαιδευτικοί) να αντιμετωπίζει τους μετανάστες μαθητές: με απόλυτη ισοτιμία και δικαιοσύνη. Όπως έχουμε ήδη επισημάνει, η θετική αυτή στάση των παιδιών έναντι των μεταναστών συμμαθητών τους, που ήταν εξαρχής ισχυρή στα παιδιά και των δύο ερευνητικών ομάδων, φαίνεται ότι έγινε πιο ουσιαστική και βαθιά για τα παιδιά της πειραματικής ομάδας μετά την παρέμβαση, όπως προκύπτει από τις δικές τους απαντήσεις, οι οποίες είναι περισσότερο εκτεταμένες λεκτικά και φορτισμένες συναισθηματικά, σε σύγκριση με τις αντίστοιχες απαντήσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου που ήταν πιο σύντομες και τυπικές. Επομένως, η διδακτική παρέμβαση μπορεί να επηρεάζει τη διαπολιτισμική δεξιότητες και στάσεις των μαθητών, σύμφωνα με όσα οι σχετικές θεωρητικές προσεγγίσεις προσβέουν (Deardoff, 2007·Borghetti, 2011).

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η διδακτική παρέμβαση που σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε ήταν απολύτως συναφής με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003) και τα αναλυτικά προγράμματα των επιμέρους μαθημάτων, με αποτέλεσμα και εντός των εκπαιδευτικών στόχων του Δ.Ε.Π.Π.Σ. να βρισκόμαστε και όλα τα μαθήματα με τις προβλεπόμενες ενότητες και ώρες να διεξάγονται κανονικά στην πειραματική ομάδα.

Τα ευρήματα της έρευνας ανταποκρίθηκαν στους βασικούς σκοπούς της και έδωσαν απαντήσεις στα ερωτήματά της. Έτσι, φάνηκε ότι οι μαθητές που συμμετείχαν ανέπτυξαν ειδικά ορισμένες πτυχές της διαπολιτισμικής τους ικανότητας, όπως τη διαπολιτισμική κατανόηση και τα συναισθήματα για τους πολιτισμικά διαφορετικούς συμμαθητές τους δημιουργώντας ισχυρή δεκτικότητα στις επαφές μαζί τους, ακολούθως το ενδιαφέρον τους, για άλλους πολιτισμούς.

Επιχειρώντας μία γενική θεώρηση της συζήτησης των ευρημάτων της έρευνάς μας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι αυτά σε βασικές γραμμές ακολουθούν τις θεωρητικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας που έχουν διατυπωθεί, δείχνουν ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις μπορούν να αναπτύσσουν κατά περίπτωση

ορισμένες πτυχές της διαπολιτισμικής ικανότητας και διαμορφώνουν θετικό προηγούμενο για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή νέων σχετικών παρεμβάσεων στο σχολικό πλαίσιο.

6.2 Εφαρμογές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στην έρευνά μας

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε συγκεντρωτικά τις εφαρμογές των αρχών, των διαστάσεων και των χαρακτηριστικών της Κοινωνικής Παιδαγωγικής που αναφέρονται σε προηγούμενα υποκεφάλαια (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021), όπως προσπαθήσαμε να τις εντάξουμε στην έρευνά μας από το στάδιο του σχεδιασμού έως και το στάδιο της υλοποίησής της.

- 1) Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος θέλουμε να το αναπτύξουμε στους μαθητές που συμμετέχουν στη διδακτική παρέμβαση της εργασίας μας και να εισαγάγουμε την κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα στο σχολικό περιβάλλον όπου θα διεξαχθεί η παρέμβαση.
- 2) Η προσωπική και κοινωνική ευημερία και πρόοδος αποτελεί και μία έμμεση στόχευση της δικής μας εργασίας που αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός πλαισίου κοινωνικής ευημερίας στο σχολείο της παρέμβασης.
- 3) Η κοινωνική δικαιοσύνη επιχειρείται να εφαρμοστεί μέσα από την εργασία μας διαμορφώνοντας ένα περιβάλλον που θα χαρακτηρίζεται από τον σεβασμό της ετερότητας κάθε ανθρώπου, τον μη αποκλεισμό του «άλλου» και την ισότιμη συμμετοχή στο κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης.
- 4) Ο κριτικός αναστοχασμός εφαρμόζεται στο πρόγραμμα παρέμβασης μέσα από τη χρήση των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιούμε και τη συζήτηση και ανανοηματοδότηση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν όσον αφορά τις γνώσεις, τις απόψεις και τα συναισθήματα των μαθητών σχετικά με την ετερότητα και τον σεβασμό της.
- 5) Στην εργασία μας επιχειρούμε να διαπιστώσουμε την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών μέσα από μία κοινωνικοπαιδαγωγική παρέμβαση σχετική με την αποδοχή της ετερότητας επιχειρώντας να βοηθήσουμε τους μαθητές να αναπτύξουν ανάλογες γνώσεις, στάσεις και συναισθήματα.
- 6) Η ενίσχυση και η ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων επιχειρείται στο δικό μας πρόγραμμα παρέμβασης, καθώς ελέγχουμε κατά πόσο μπορεί να αναπτυχθούν οι γνωστικές και κυρίως οι

συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών όσον αφορά τη θετική τους στάση απέναντι στον «άλλον», απέναντι στην ετερότητα στο πλαίσιο πρωτίστως του σχολείου και ακολούθως της κοινωνίας.

- 7) Η ενίσχυση και ανάπτυξη της δημιουργικότητας επιχειρείται στην εργασία μας, καθώς μέσα από τις δράσεις της διδακτικής παρέμβασης ενθαρρύνουμε και παρωθούσαμε τα παιδιά να πειραματιστούν, να εκφραστούν, να δημιουργήσουν μέσα σε ένα παιδαγωγικό κλίμα αγάπης, ασφάλειας και αποδοχής που χαρακτηριζόταν από την ομαδικότητα της συνεργατικότητας και την αντίληψη μιας κοινής αποστολής.
- 8) Ο σεβασμός της μοναδικότητας και της ετερότητας του ανθρώπου αποτελεί βασικό στοιχείο του δικού μας προγράμματος διδακτικής παρέμβασης για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών, καθώς επιχειρούμε την ανάπτυξη του σεβασμού και της κριτικής αποδοχής των μαθητών προς την πολιτισμική ετερότητα, προς τον πολιτισμικά «άλλον».
- 9) Η υποστήριξη και αξιοποίηση του οικογενειακού πλαισίου στο δικό μας πρόγραμμα παρέμβασης δεν εφαρμόστηκε, καθώς δεν υπήρξε εμπλοκή της οικογένειας των μαθητών, στοιχείο που θα μπορούσε να συμπεριληφθεί κατά τον ανασχεδιασμό και την επανάληψη της διδακτικής παρέμβασης.
- 10) Ο ισχυρός προσανατολισμός στην πράξη με την ανάληψη προληπτικών και παρεμβατικών δράσεων αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό χαρακτήρα έχει και της δικής μας εργασίας, καθώς παρεμβαίνει με δράσεις για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μικρών μαθητών έτσι ώστε να προλάβει την εμφάνιση αρνητικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στον πολιτισμικά «άλλον».
- 11) Η υποστήριξη της αλληλεπίδρασης, της ομαδικότητας, της συλλογικότητας, της συνεργασίας αποτελεί με βασικό χαρακτηριστικό της εργασίας μας, καθώς στη δική μας παρέμβαση σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε ποικίλες δράσεις που ευνοούσαν την αλληλεπίδραση, την ομαδική εργασία, τη συλλογικότητα και τη συνεργασία μεταξύ μαθητών.
- 12) Η προβληματο-κεντρική θεώρηση υιοθετείται πλήρως στην εργασία μας, αφού το πρόβλημα που βρίσκεται στο επίκεντρό της και καλείται να το αντιμετωπίσει αποτελεσματικά είναι συγκεκριμένο και οριοθετημένο: η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών και η ανάπτυξή της.

- 13) Η ενότητα Θεωρίας και Πράξης εφαρμόζεται στην εργασία μας, καθώς χρησιμοποιούμε το θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής ικανότητας και διαμορφώνουμε κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης στη σχολική τάξη.
- 14) Οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις αξιοποιούνται στην εργασία μας είναι μεταξύ της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.
- 15) Η ύπαρξη ενός κοινού οράματος στην εργασία αυτή κινητοποιούσε εκπαιδευτικούς και μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα και είναι η διαμόρφωση μιας κοινωνίας αλληλοαποδοχής και αλληλοσεβασμού.
- 16) Η συστηματική επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή ήταν χαρακτηριστικό γνώρισμα της εργασίας, καθώς μέσα από την παράμβαση επιχειρείται βελτίωση του διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών και της αποδοχής του «διαφορετικού» μέσα από τη βελτίωση των ίδιων των μαθητών ατομικά αλλά και ως ομάδα.
- 17) Η ενεργός συμμετοχή και η οργανωμένη συλλογική και συνεργατική δράση στο πεδίο, στην εργασία μας εφαρμόζεται με τη συντονισμένη οργανωμένη, ομαδική και συνεργατική δράση των μαθητών και των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης.
- 18) Ο ισχυρά προληπτικός και μαχητικά παρεμβατικός ρόλος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής εφαρμόζεται στην εργασία μας, καθώς η θέση των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών απέναντι στο ζήτημα της διαπολιτισμικής ικανότητας στο πλαίσιο του σχολείου όπου διεξήχθη η έρευνα έχει τα χαρακτηριστικά και της παρέμβασης και της πρόληψης αρνητικών καταστάσεων όσον αφορά τις σχέσεις με τον «άλλον».
- 19) Η διαρκής κριτική και αναστοχαστική διαδικασία με εκπαιδευτικούς και κυρίως με τους μαθητές στην παρέμβασή μας λάμβανε χώρα μετά από την ολοκλήρωση κάθε διδακτικής δράσης, ανατροφοδοτώντας έτσι ουσιαστικά τη συνέχιση της παρέμβασης.
- 20) Η συστηματική συνεργατική και μετασηματιστική μάθηση στην εργασία μας επιχειρείται μέσα από την έντονη αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης.

21) Η ενθάρρυνση και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συν-δημιουργίας νέας γνώσης επιτεύχθηκε από την παρέμβασή μας μέσα από τις ομαδοσυνεργαστικές δράσεις που αναπτύξαμε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στο κεφάλαιο αυτό και στα υποκεφάλαια που το απαρτίζουν θα καταγράψουμε τα βασικά συμπεράσματα της έρευνάς μας, τους περιορισμούς που ισχύουν για τη γενικότερη εφαρμογή τους και θα καταλήξουμε στη διατύπωση ερευνητικών προτάσεων και προτάσεων παιδαγωγικών εφαρμογών σχετικά με το θέμα της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας των παιδιών.

7.1 Συμπεράσματα της έρευνας

Στο υποκεφάλαιο αυτό θα καταγράψουμε τα βασικά συμπεράσματα της έρευνάς μας, όπως προκύπτουν από τα αποτελέσματα και τη συζήτησή τους:

- Τα συνολικά αποτελέσματα της έρευνας που δείχνουν καλύτερες επιδόσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση τόσο σε σύγκριση με τις αντίστοιχες επιδόσεις των παιδιών της ομάδας ελέγχου όσο και σε σύγκριση με τις επιδόσεις της ίδιας της πειραματικής ομάδας πριν από τη διεξαγωγή της διδακτικής παρέμβασης, όπως προέκυψαν τόσο από την ποσοτική όσο και από την ποιοτική διερεύνηση, δείχνουν ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας βοηθήθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τη διδακτική παρέμβαση να αποδέχονται τον πολιτισμικά άλλον και να αναπτύσσουν τη διαπολιτισμική τους ικανότητα. Έτσι απαντήθηκε το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης μας.
- Κυρίως υποβοηθήθηκε από τη διδακτική παρέμβαση η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Ακολούθησαν οι πτυχές της σχέσης τους με τους μετανάστες μαθητές στο σχολείο, και της επιθυμίας να γνωρίσουν στοιχεία άλλων πολιτισμικών περιβαλλόντων (απόκτηση γνώσεων, ακρόαση ξένης μουσικής, γνώση ξένων γλωσσών). Έτσι απαντήθηκε το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης μας.
- Η στάση των μαθητών έναντι των μεταναστών συμμαθητών τους φάνηκε να γίνεται πιο ουσιαστική και πιο θετική στα μέλη της πειραματικής ομάδας σε

σύγκριση με τα μέλη της ομάδας ελέγχου και οι μαθητές αυτοί να φαίνονται πιο δεκτικοί έναντι των μεταναστών συμμαθητών τους μετά τη διδακτική παρέμβαση. Έτσι απαντήθηκε το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης μας.

- Η διδακτική παρέμβαση που σχεδιάσαμε και εφαρμόσαμε στην πειραματική ομάδα οδήγησε στην ανάπτυξη ορισμένων πτυχών της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών της πειραματικής ομάδας συγκριτικά με την αντίστοιχη ανάπτυξη της ομάδας ελέγχου. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με εκείνα ανάλογων ερευνών που έδειξαν ότι η ανάπτυξη της συνολικής διαπολιτισμικής ικανότητας δεν επιτυγχάνεται εύκολα, αλλά η στοχευμένη ανάπτυξη συγκεκριμένων πτυχών της είναι πιο εύκολα επιτεύξιμη. Έτσι απαντήθηκε το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης μας.
- Αν και δεν αποτελούσε ερευνητικό στόχο και ερώτημα της έρευνάς μας, φάνηκε ότι η διαπολιτισμική ικανότητα δεν αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο, αλλά αποτελείται από διαφορετικές πτυχές (συναισθήματα, γνώσεις, στάσεις, κατανόηση, συμπεριφορά), όπως επισημαίνουν οι διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις της. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ενδέχεται να επιτυγχάνουν κατά περίπτωση την ανάπτυξη ορισμένων και όχι όλων κάθε φορά των πτυχών της.
- Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και των παιδιών της ομάδας ελέγχου που δεν παρακολούθησαν τη διδακτική παρέμβαση, αν και σε μικρότερο βαθμό από την αντίστοιχη ανάπτυξη της πειραματικής ομάδας που παρακολούθησε τη διδακτική παρέμβαση, δείχνει ότι η διαπολιτισμική ικανότητα αναπτύσσεται, αν και όχι στο ίδιο βαθμό, και χωρίς στοχευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Το στοιχείο αυτό επισημαίνει την επίδραση άλλων παραγόντων πέραν της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των παιδιών.
- Η διδακτική παρέμβαση που σχεδιάσαμε, εφαρμόσαμε και αξιολογήσαμε εμπεριέχει στον μέγιστο δυνατό βαθμό τις ποικίλες διαστάσεις της κοινωνικής Παιδαγωγικής. Ειδικότερα, η παρέμβασή μας: α) επικεντρώθηκε σε συγκεκριμένο πρόβλημα, τη διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών (προβληματοκεντρική θεώρηση), β) άσκησε παρεμβατικές δράσεις, γ) συνέδεσε τη θεωρία με την πράξη, δ) στόχευσε στην απόδοση κοινωνικής δικαιοσύνης, ε) ανέπτυξε διεπιστημονική προσέγγιση από κοινού με τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, στ) διαμόρφωσε κοινό όραμα στο σχολικό

πλαίσιο της εφαρμογής της (την αποδοχή του «άλλου»), ζ) ενθάρρυνε και υποστήριξε τη δημιουργικότητα, την ομαδικότητα, τη συλλογικότητα και τη συνεργασία των μαθητών με τις κατάλληλα διαμορφωμένες δράσεις, η) οδήγησε στο μετασχηματισμό γνώσεων, βιωμάτων, στάσεων και απόψεων, θ) καλλιέργησε κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος στους μαθητές και κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα στο σχολικό πλαίσιο, ι) ενίσχυσε την προσωπική και κοινωνική ευημερία και πρόοδο όλων των μαθητών, ια) καλλιέργησε τον κριτικό αναστοχασμό στόχευσε στην ολόπλευρη ανάπτυξη των συμμετεχόντων, ενισχύοντας τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, οδήγησε στον σεβασμό της μοναδικότητας και της ετερότητας κάθε ανθρώπου, που ήταν η βαθύτερη επιδίωξή της

7.2 Περιορισμοί της έρευνας

Στο υποκεφάλαιο αυτό αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνάς μας, οι οποίοι εμποδίζουν τη γενίκευση των συμπερασμάτων της:

- Η έρευνά μας διεξήχθη με έναν μικρό αριθμός μαθητών (23-24 μαθητές σε κάθε ερευνητική ομάδα). Προφανώς πρόκειται για ένα μικρό δείγμα που αδυνατεί να υποστηρίξει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων της έρευνας.
- Η ίδια η σύσταση των δύο ερευνητικών ομάδων (που επελέγησαν με το κριτήριο του βολικού δείγματος), στις οποίες η αναλογία μεταναστών μαθητών είναι μικρότερη από αυτή που συνήθως υπάρχει στις σχολικές τάξεις προφανώς επηρεάζει τις απόψεις των μαθητών και την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης. Ενδεχομένως, σε σχολικές τάξεις με άλλη πολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού τα αποτελέσματα της έρευνας να είναι διαφορετικά από αυτά που προέκυψαν από τη δική μας έρευνα.
- Η έρευνά μας διεξήχθη σε ένα μόνο σχολείο μιας συγκεκριμένης αστικής περιοχής. Επομένως διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα διαφορετικών περιοχών της χώρας θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε άλλα αποτελέσματα από αυτά της δικής μας έρευνας.

- Η χρήση και εργαλείων (ερωτηματολόγιο και συνέντευξη) ποσοτικής και ποιοτικής ερευνητικής μεθοδολογίας βοήθησε στη διερεύνηση των ερωτημάτων που απασχόλησαν την έρευνά μας. Ωστόσο η χρήση και άλλων εργαλείων, όπως η καταγραφή ημερολογίου της σχολικής ζωής, η παρατήρηση της αλληλεπίδρασης των γηγενών μαθητών με τους μετανάστες συμμαθητές τους, θα προσέφεραν και άλλα δεδομένα που ενδεχομένως να διαφοροποιούσαν τα αποτελέσματα.
- Η επανεξέταση των μαθητών μετά την παρέλευση ικανού χρονικού διαστήματος από τη διδακτική παρέμβαση και πάντως όχι τόσο σύντομου, όπως έγινε στη δική μας έρευνα, θα έδειχνε τη σταθερότητα ή όχι των αλλαγών στη διαπολιτισμική ικανότητα των παιδιών και θα υποστήριζε τη γενίκευση των συμπερασμάτων της.
- Η λειτουργία της ερευνήτριας ως δασκάλας της πειραματικής ομάδας, στην οποία η ίδια εφάρμοσε τη διδακτική παρέμβαση ίσως να επηρέασε υπέρ της ομάδας αυτής τα αποτελέσματα της έρευνας. Η λειτουργία ενός άλλου εκπαιδευτικού της τάξης ίσως να έδινε διαφορετικά αποτελέσματα. Η διεξαγωγή των διδακτικών παρεμβάσεων από τους εκπαιδευτικούς της τάξης που δεν θα είναι ταυτόχρονα και ερευνητές ίσως αποτελεί ένα στοιχείο αντικειμενικότητας. Βεβαίως, σε σχεδιασμούς τύπου «έρευνα δράση», ο παραπάνω περιορισμός δεν ισχύει.

7.3 Προτάσεις της έρευνας

Στο υποκεφάλαιο αυτό διατυπώνουμε προτάσεις που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας. Οι προτάσεις μας διακρίνονται σε ερευνητικές, που αποσκοπούν στην καλύτερη μελέτη της διαπολιτισμικής ικανότητας παιδιών σχολικής ηλικίας, και σε προτάσεις παιδαγωγικών εφαρμογών που αποσκοπούν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πλαισίων και δράσεων με σκοπό την ανάπτυξη της ικανότητας αυτής των παιδιών.

7.3.1 Ερευνητικές προτάσεις

Με βάση τα αποτελέσματα και τους περιορισμούς της έρευνάς μας διατυπώνουμε τις ακόλουθες προτάσεις, με σκοπό την πιο ενδελεχή διερεύνηση της διαπολιτισμικής ικανότητας παιδιών σχολικής ηλικίας:

- Η μελλοντική έρευνα χρειάζεται να διεξαχθεί με μεγαλύτερες σε μέγεθος ερευνητικές ομάδες αποτελούμενες από μαθητές.
- Η σύνθεση των ερευνητικών ομάδων σε επόμενες έρευνες θα πρέπει να αντανακλά την πολιτισμική σύνθεση των σχολικών τάξεων στη χώρα.
- Οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να διεξαχθούν σε περισσότερες περιοχές της χώρας, λαμβάνοντας πάντα υπόψη και τα διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά κάθε περιοχής.
- Η συνδυαστική χρήση ποικίλων ερευνητικών εργαλείων (π.χ. κατάλογοι παρατήρησης, ημερολόγιο σχολικής ζωής, φάκελος υλικού-portfolio) θα δώσουν τη δυνατότητα καταγραφής και άλλων στοιχείων που αφορούν μια διδακτική παρέμβαση.
- Η διερεύνηση των απόψεων των γονέων των παιδιών που θα συμμετάσχουν σε μελλοντικές έρευνες σχετικά με τις απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές των ιδίων και κυρίως των παιδιών τους πριν και μετά από τη διεξαγωγή κάποιας εκπαιδευτικής παρέμβασης θα βοηθήσει στον καλύτερο εντοπισμό πιθανών αλλαγών στις παραπάνω πτυχές της διαπολιτισμικής ικανότητας των παιδιών.
- Ενδιαφέρουσα θα είναι επίσης η διερεύνηση πιθανών διαφορών στη διαπολιτισμική ικανότητα παιδιών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (π.χ. γηγενών και μεταναστών μαθητών).
- Η διερεύνηση της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας των παιδιών θα πρέπει να αποκτήσει μια διαχρονική ερευνητική διάσταση, δηλαδή να μελετάται κατά τη διάρκεια της ηλικιακής ανάπτυξης των παιδιών με τη διεξαγωγή σχετικών ερευνών σε κάθε σχολική τάξη. Έτσι θα προκύψουν ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με την προοδευτική κατά ηλικία ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, τα οποία θα είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.
- Η έρευνα για τη διαπολιτισμική ικανότητα των παιδιών θα πρέπει να επεκταθεί και πέραν του σχολικού χώρου προσπαθώντας να εντοπίσει τους παράγοντες εκείνους (οικογενειακούς, κοινωνικούς, ιδεολογικούς, πολιτισμικούς κ.ά.) που πέρα από την εκπαίδευση επηρεάζουν τη διαπολιτισμική ικανότητα των παιδιών.
- Η κατασκευή ερευνητικών εργαλείων (π.χ. ερωτηματολογίου) που θα λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας και η

στάθμισή τους σε ελληνικό πληθυσμό, σχολικής ηλικίας θεωρούμε ότι θα αποτελέσει ισχυρό έναυσμα για περαιτέρω μελέτες στον χώρο αυτό.

7.3.2 Προτάσεις παιδαγωγικών εφαρμογών

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας διατυπώνουμε τις ακόλουθες προτάσεις, με σκοπό την υποστήριξη της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας παιδιών σχολικής ηλικίας με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών δράσεων στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος:

- Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μέσα στη σχολική τάξη με σκοπό την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών θα πρέπει να αποτελεί βασικό στόχο των εκπαιδευτικών, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Προτείνεται να διαμορφωθεί ένας κεντρικός σχεδιασμός από το Υ.ΠΑΙ.Θ.Α., ο οποίος θα περιλαμβάνει γενικούς στόχους και θα προσφέρει γενικά υποστηρικτικά πλαίσια δράσης στους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών-διδακτικών παρεμβάσεων με σκοπό την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών. Ακολούθως, κάθε σχολική μονάδα και κάθε εκπαιδευτικός, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών θα εξειδικεύει και θα εμπλουτίζει τους στόχους και τις επιδιώξεις της παρέμβασης που θα σχεδιάσει και θα εφαρμόσει. Ο κεντρικός αυτός σχεδιασμός μπορεί να προβλέπει βασικούς στόχους και να προτείνει περιεχόμενα και δράσεις για κάθε σχολική τάξη, ώστε δημιουργείται ένα πλαίσιο ενιαίο, το οποίο θα χαρακτηρίζεται από συνέχεια.
- Πριν από κάθε παρέμβαση καλό είναι να γίνεται μια κατά το δυνατόν ολοκληρωμένη αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών, ώστε να σχεδιάζεται παρέμβαση με βάση τις ανάγκες των μαθητών. Προτείνουμε την υιοθέτηση της εφαρμογής της αρχικής, διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης των μαθητών και της κάθε παρέμβασης, έτσι ώστε να δίδεται η δυνατότητα αλλαγών και αναπροσαρμογών κάθε παρέμβασης ανάλογα με τα αποτελέσματα της διαμορφωτικής αξιολόγησης.
- Οι παρεμβάσεις προτείνεται να είναι περισσότερο στοχευμένες προς συγκεκριμένες πτυχές της διαπολιτισμικής ανάπτυξης παρά να απευθύνονται στο σύνολό της, καθώς φάνηκε ότι η διαπολιτισμική ικανότητα δεν αναπτύσσεται συνολικά, αλλά ορισμένες πτυχές της μπορεί να αναπτύσσονται

περισσότερο από άλλες ανάλογα με την παρέμβαση ή ανάλογα και με την επίδραση άλλων απρόβλεπτων παραγόντων.

- Οι παρεμβάσεις καλό είναι να εκτείνονται σε ολόκληρο το σχολικό έτος, χωρίς, όμως να κουράζουν τα παιδιά και για αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό να εντάσσονται στο σχολικό πρόγραμμα και στα μαθήματα του σχολείου διαμορφώνοντας μια ποικιλία δραστηριοτήτων.
- Παρεμβάσεις καλό είναι να γίνονται σε όλες τις σχολικές τάξεις, σε όλες τις ηλικίες των παιδιών, καθώς η διαπολιτισμική ικανότητα αναπτύσσεται σε όλη μας τη ζωή.
- Επίσης, επειδή ακριβώς η διαπολιτισμική ικανότητα αναπτύσσεται διαρκώς, είναι καλό τα προγράμματα αυτά να εκτείνονται σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Ουσιαστικά αυτό σημαίνει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει ως παιδαγωγική αρχή να διαρρέει το αναλυτικό πρόγραμμα των όλων των μαθημάτων, στοιχείο που συνδέεται με την παραπάνω προτεινόμενη διαμόρφωση ενός κεντρικού σχεδιασμού εκπαιδευτικών δράσεων από το Υπουργείο ή από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ο οποίος θα αποκεντρώνεται και θα προσαρμόζεται σύμφωνα με τις ανάγκες κάθε σχολικής περιφέρειας, κάθε σχολείο και κάθε σχολικής τάξης.
- Οι παρεμβάσεις καλό είναι να επεκτείνονται και να εμπλέκουν και την οικογένεια των μαθητών, καθώς, όπως φάνηκε και από τη δική μας έρευνα, παράγοντες έξω από το σχολείο επηρεάζουν τη διαπολιτισμική ικανότητα των παιδιών. Η συνεργασία με την οικογένεια, αν και δύσκολη, προϋποθέτει αμοιβαία κατανόηση των προθέσεων και των στόχων της παρέμβασης αφενός αλλά και των ιδιαιτεροτήτων και απόψεων κάθε οικογένειας αφετέρου και χρειάζεται λεπτούς χειρισμούς.
- Η συνεργασία με ειδικούς (επιστήμονες Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους) και με έμπειρους εκπαιδευτικούς μπορεί να προσφέρει χρήσιμες γνώσεις και προτάσεις για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικής ικανότητας.
- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής ικανότητας και της ανάπτυξής της προφανώς αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ευαισθητοποίηση, την ενδυνάμωση και την επιστημονική υποστήριξη τους σε θέματα ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, πρώτα της δικής τους, και ακολούθως των μαθητών τους.

- Η εμπλοκή και άλλων φορέων της τοπικής κοινωνίας (π.χ. πολιτιστικών συλλόγων, μουσείων, Ο.Τ.Α.) με ιδιαίτερη προσοχή στην επιλογή τους και καλά σχεδιασμένη την εμπλοκή τους, με επικέντρωση την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων κάθε σχετικής σχολικής δράσης ίσως βοηθήσει στην καλύτερη επίτευξη των στόχων της.
- Η διαμόρφωση δικτύων συνεργασίας και κοινοτήτων μάθησης μεταξύ σχολείων και φορέων που εφαρμόζουν προγράμματα διαπολιτισμικής ικανότητας θεωρούμε ότι μπορεί να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για την εφαρμογή τους.

Θεωρούμε ότι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας παιδιών σχολικής ηλικίας είναι δυνατή και χρειάζεται να επιχειρηθεί μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και προγράμματα που θα λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά των παιδιών και τη τοπικής κοινωνίας στο πλαίσιο της οποίας εφαρμόζονται και προς αυτή την κατεύθυνση οδηγούν τόσο τα αποτελέσματα της έρευνάς μας όσο και οι προτάσεις που διατυπώθηκαν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Aluffi-Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2011). Εισαγωγή: Πολυπολιτισμικότητα, ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα* (σσ. 9-28). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Banks, J. (2010). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. (Μτφρ.: Ν. Σταματάκης, Επιμ. Ευγ. Κουτσουβάνου). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoint – Gaillard P., & Philippou, S. (2017). *Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εκπαίδευσης*. (Μτφ.: Α-Μ. Παναγιωτίδου, Β. Κοζιώρη, Θ. Σαββίδης, Κ. Περτσινίδου, Μ. Γιαχουντή, Σ. Κίτσου, & Φ. Βενέτη). Σειρά Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης, Νο.3 Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης. <https://rm.coe.int/pestalozzi-series-n-3-greek-version/16807358f6>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 5η έκδ.
- Cuche, D. (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες*. (Μτφρ. – Επιμ. Μ. Λεοντσίνη & Φ. Σιατίστιας). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γεωργούλη, Ε. –Ι. (2021). *Διερεύνηση διαπολιτισμικής ικανότητας μελλοντικών Εκπαιδευτικών*. (Διπλωματική εργασία). Παν. Ιωαννίνων, Π.Τ.Ν., Π.Μ.Σ.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (2003). *Εαυτός και "Άλλος": Εννοιολογήσεις, ταυτότητες και πρακτικές στην Ελλάδα και την Κύπρο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). Διαπολιτισμική ικανότητα-Κριτικές επισημάνσεις. Στο Βρατσάλης, Κ. (Επιμ.), *Κείμενα για την Επιμόρφωση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (20011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Αθ. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. 8η ανατύπωση. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ., & Κοντογιάννη Δ. (2011). Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Προσέγγιση: Παρουσίαση βασικών θεωρητικών στοιχείων. Στο Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες Αγωγής* (σσ. 219-239). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δασκαλάκης, Δ., Μπαμπάλης, Θ., και Καλάκου, Π. (2014). Διαπραγμάτευση εθνο – πολιτισμικών ταυτοτήτων: Μελέτη περίπτωσης ομάδας μαθητών αμιγούς ελληνικού σχολείου Μονάχου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31(58), 49 – 66.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων. Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δημητριάδου, Κ., & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Ένταξη παιδιών παλινοστούτων και*

- αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, (σσ. 67-85). ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Ευσταθίου, Μ. (2008). Η υποστήριξη διδακτικών παρεμβάσεων σε μικτές τάξεις μέσω της έρευνας δράσης. Στο *Διδασκαλία και Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: Διδακτικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικό Υλικό* (σσ. 29-36). Πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007.
- Ζάχος, Δ. (2014). *Επίκαιρα Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον πολίτη του έθνους στον πολίτη του κόσμου*. Τυπωθήτω: Γιώργος Δαρδάνος.
- Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε. & Δουφεξή, Θ. (2016). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, Τόμ. Α', 595-605.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Οδηγός επιμόρφωσης: ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Κοντογιάννη, Δ. & Κώστα, Α. (2015). Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας: εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο νηπιαγωγείο. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*, 67-91.
<http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=172,0,0,1,0,0>
- Κοντοπόδη, Φ. (2022). *Διαπολιτισμική ικανότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Σχολική ένταξη παιδιών Ρομά*. (Διπλωματική εργασία). Παν. Κρήτης, Π.Τ.Π.Ε., Π.Μ.Σ.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2009). *Ο Θεός, ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουκουνάρας- Λιάγκης, Μ., & Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2020). Η διεπιστημονική συνέργεια της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (εκπαίδευση και έρευνα) και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής για την ανάπτυξη ενός πεδίου έρευνας και θεωρίας. *Νέα Παιδεία*, 175, 23-41.
- Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα. Στο Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Επιμ.), *2ο Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες* (σσ. 199-209). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μάγος, Κ. & Τριανταφυλλίδη, Ελ. (2014). Ο Άγγελος και ο «άλλος»: Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσα από τη συνεργασία νηπιαγωγείου-οικογένειας. *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού*, 13, 268-276.
<https://doi.org/10.12681/iew.17959>
- Μανιάτης, Π. (2007). Εκπαιδεύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές. *Ηώς* 2, 139-173.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μητρούσης, Στ. (2021). *Η χρήση βίντεο-οδηγιών για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών*. (Διπλωματική εργασία). Παν. Αγαίου, Π.Τ.Δ.Ε., Π.Μ.Σ.
- Μπελέση, Δ. (2009). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδ. Διατριβή. Παν. Αγαίου, ΤΕΠΑΕΣ

- Μπιτσάνη, Ευγ. (2004). Πολιτισμική διαχείριση και περιφερειακή ανάπτυξη : σχεδιασμός πολιτιστικής πολιτικής και πολιτιστικού προϊόντος - Αθήνα: Διόνικος.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Ηρ. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Νικολάου, Γ. (2007). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Οικονομίδης, Β. (2017). Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο Κ. Καρράς (Επιμ.), *Θέματα της Σύγχρονης Παιδαγωγικής Διδακτικής Θεωρίας και Πράξης* (σσ. 11-32). Ρέθυμνο: Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Κρήτης.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παλαιολόγου, Ν. (2005). Διαπολιτισμική ετοιμότητα και διαπολιτισμική ικανότητα: Νέες διαστάσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Α. Κυρίδης & Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Όψεις της ετερότητας* (σσ. 233-248). Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαρρηγόπουλος, Ξ. (2015). Η πολυπολιτισμικότητα ως σύγχρονο πρόβλημα. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 2, 1–25. <https://doi.org/10.12681/sas.607>
- 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.
- Ρούσσο, Π. & Ευσταθίου, Γ. (2008). *Σύντομο Εγχειρίδιο SPSS 16.0*. Πρόγραμμα Ψυχολογίας, Τμήμα ΦΠΨ, ΕΚΠΑ. Αθήνα:2008
- Σιέκρη, Α. (2021). *Η διαπολιτισμική δεξιότητα των υποψήφιων εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του ΠΤΔΕ Φλώρινας*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Σπανός, Β. & Χαϊδογιάννου, Χ. (2013). Σχέση πολιτισμικής ετερότητας και γλωσσικής ικανότητας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. *Τα Εκπαιδευτικά*, 107-108, 239-252. http://www.taekpaideutika.gr/ekp_107-108/17.pdf
- Στεργίου, Λ. (2014). Ενσυναίσθηση και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Θεωρητική προσέγγιση και εφαρμογές. Στο Β. Μπάρος, Λ. Στεργίου & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης* (σσ. 213-233). Αθήνα: Διάδραση.
- Σωτηριάδου, Χ. (2000). Η Εκπαίδευση και η πολιτισμική ανάπτυξη των Αποδήμων. Η περίπτωση των γυναικών. Στο Χρ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου-Αλιμπράντη, Δ. Γερμανός & Θ. Οικονόμου (Επιμ.), *«Εμείς» και οι Άλλοι: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Τάκης, Α. (2011). Πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και δικαιώματα του ανθρώπου. Στο: Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα* (σσ. 31-53). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζοπούλου, Δ. (2015). *Αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών του δημοτικού σχολείου και διδακτικές παρεμβάσεις με στόχο την ανάπτυξή της*. Διπλωματική εργασία. Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή, Δ.Π.Μ.Σ.
- Χολέβα, Ν. (Επιμ.) (2019). *«Κι αν ήσουν εσύ;» Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Ξενόγλωσση

- Bae, J. (2012). *Developing General Literacy Ability and Intercultural Sensitivity through English Literacy Instruction: Using Global Literature for Korean EFL Learners*. Ανακτήθηκε από
- Bennett, J.M. (2004). Becoming Interculturally Competent. In J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd ed., pp.62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, J.M. (2009). Defining, measuring and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20 (sup1), S1-S13.
- Bennett, J.M. & Bennett, M.J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In D. Landis, J.M. Bennett & M.J. Bennett (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (3rd ed., pp. 147-165). California: Sage Publications, Inc.
- Bleszynka, K. (2008), 'Conditions and directions of development of intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 537-545.
- Borghetti, Cl. (2011). *A critical stance on the assessment of intercultural competence. Some ethical issues* [Power Point Slides]. http://cefcult.eu/data/Claudia_Borghetti.pdf
- Borghetti, C. (2012). Pursuing Intercultural and Communicative Goals in the Foreign Language Classroom: Clues from Selected Models of Intercultural Competence. In P. Alderete- Díez, L. IncalcaterraMcLoughlin, L. NíDhonnchadha& D. NíUigín (Eds.) *Translation, Technology and Autonomy in Language Teaching and Learning* (pp.333-359). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Borghetti, C. (2013). Integrating Intercultural and Communicative Objectives in the Foreign Language Class: A Proposal for the Integration of Two Models, *Language Learning Journal*, 41 (3), 254-267. doi: 10.1080/09571736.2013.836344
- Borghetti, C. (2017). Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues. *Journal of Intercultural Communication*, 44.: <https://immi.se/intercultural/nr44/borghetti.html>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2003). On Being 'Bicultural' and 'Intercultural'. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Intercultural Experience and Education* (pp. 50-66). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M., Morgan, C. et al. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, M. & Tost Planet, M. (2000). Introduction. In M. Byram & M. Tost Planet (Eds.), *Social Identity and the European Dimension: Intercultural Competence Through Foreign Language Learning* (pp. 11-16). Graz: Council of Europe.
- Chen, G.M. (2014). Intercultural Communication Competence. Summary of 30-year Research and Directions for Future Study. In X. Dai & G.M. Chen (Eds.), *Intercultural communication competence. Conceptualization and its development in cultural contexts and interactions* (pp.14-40). Newcastle/Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Chen, G.M. & Starosta, W.J. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication, 1*, 1-16.
http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1037&context=com_facpu
[bs](#)
- Chen, G.M. & Starosta, W.J. (1998). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication, 2*, 27-54.
http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=com_facpu
[bs](#)
- Chen, G.M. & Starosta, W.J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication, 3*, 2-15.
http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com_facpu
[bs](#)
- Dai, X. & Chen G.M. (2014). Introduction. In X. Dai & G.M. Chen (Eds.), *Intercultural communication competence. Conceptualization and its development in cultural contexts and interactions* (pp.1-12). Newcastle/Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*, 241-266. doi: 10.1177/1028315306287002
- Deardorff, D. K. (2009a). Synthesizing Conceptualizations of Intercultural Competence. A Summary and Emerging Themes. In D.K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 264-269). U.S.: SAGE Publications, Inc.
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment. In D.K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 477-491). U.S.: SAGE Publications, Inc.
- Deardorff, D. K. (2010). Intercultural competence in higher education and intercultural dialogue. In S. Bergan & H. van't Land (Eds.), *Speaking across borders: the role of higher education in furthering intercultural dialogue* (pp.87-99). Strasbourg Cedex: Council of Europe.
- Deardorff, D., Pysarchik, D. T., & Yun, Z-S. (2009). Towards effective international learning assessment: principles, design and implementation. In H. de Wit (Ed.), *Measuring Success in the internationalisation of higher education* (pp.23-38). European Association for International Education Occasional Paper 22.
- Deffner, Al., Konstadakopoulos, D. & Y. Psycharis, Y. (Eds.) (2003). Culture and Regional Economic Development in Europe: Cultural, political and social perspectives. Volos: University of Thessaly Press.
- Dziedziewicz, D., Gajda, A. & Karwowski, M. (2014). Developing children's intercultural competence and creativity. *Thinking Skills and Creativity, 13*, 32-42. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2014.02.006>

- Fantini, A. E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence. In *SIT Occasional Paper Series*. Brattleboro (VT), 25-42.
<http://www.adam-europe.eu/prj/2935/prd/8/1/develop-I-com.pdf>
- Fantini, A. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence*. St Louis: Center of Social Development Washington University.
- Fantini, A. (2007). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. Washington: Center for Social Development.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing Intercultural Competence. Issues and Tools. In D.K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 456-476). U.S.: SAGE Publications, Inc.
- Fantini, A. E. (2012). Language: An essential component of intercultural communicative competence. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp.263-278). London: Routledge.
- Fantini, A. E. & Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications*. Paper 1.
http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1
- Fong, A. & Sheets, R. H. (2004). Multicultural Education: Teacher Conceptualization and Approach to Implementation. *Multicultural Education*, 12 (1), 10- 15.
- Grant, A. (2006). *The Development of Global Awareness in Elementary Students Through Participation in an Online Cross-Cultural Project* (PhD).
<http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-10252006-134555/>
- Habermas, J. (1994). Three normative models of democracy. *Concealations*, 1(1), 1-10. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8675.1994.tb00001.x>
- Hammer, M., Bennett, M. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421–443.
- Hohmann, M. (1989). InterkulturelleErziehung-eine chance fur Europa? In M. Hohmann & H.H. Reich (Hrsg.), *Ein Europa fur mehrheiten und minderheiten. Diskussionen um interkulturelleerziehung* (1-32). Munster: Waxmann.
- Krajewski, S. (2011) Developing intercultural competence in multilingual and multicultural students groups. *Journal of Research in International Education*, 10(2), 137-153. DOI: 10.1177/1475240911408563
- Kraidy, M. M. (2005). *Hybridity, or the Cultural Logic of Globalization*. Temple University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1bw1k8m>
- Krummel, A. (2013).Multicultural teaching models to educate pre-service teachers: reflections, service-learning, and mentoring. *Current Issues in Education*, 16, 1-8.
- Marchis, I., Ciascai, L., & Saial, J. (2008). Developing intercultural competence using activities with different media. *Acta DidacticaNapocensia*, 1(1), 39-47.
- Meer, N. &Modood, T. (2012). How does interculturalism contrast with multiculturalism?*Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175-196. DOI: 10.1080/07256868.2011.618266
- Mylonakou-Keke, I. (2009). Social pedagogical dimensions of diversity through teaching approaches. Proceedings of *7th International Conference of the European Research Network About Parents in Education (ERNAPE): Diversity in Education*. Luleå University of Technology, Umeå University, Malmö University. Sweden.
<http://www.pedag.umu.se/projekt/nornape/proceedings-table-of-contents/>

- Nash J.& McCurdy, D.(1989). Cultural Knowledge and Systems of Knowing. *Sociological Inquiry*, 59(2), 117-126.
- Neuendorf, K. (2002). *The content analysis guidebook*. London: Sage.
- Orly, M. & Maureen, R. (2009). Perceptions of ‘the other’ in children’s drawings: an intercultural project among Bedouin and Jewish children. *Journal of Peace Education*, 6 (1), 69-86. doi: 10.1080/17400200802658407
- Samphnathankarn, K., Kewara, P., &Prapjandee, D. (2019). Enchancing Intercultural Competence by Using Video-Based Instruction. *HRD Journal*, σσ. 22-33.
- Sharan, Y. (2010). Cooperative learning: A diversified pedagogy for diverse classrooms. *Intercultural Education*, 21, 195-203.
- Sharan, Y. (2017). What cooperative learning contributes to the intercultural classroom. In: *Intercultural Education and Competences for the Global World* (pp.173-186). Cambridge Scholars Publishing Editors.
- Shealy, C.N. (2010). *Beliefs, Events, and Values Inventory*. <http://www.thebevi.com/>
- Spitzberg, B. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D.K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52). U.S.: SAGE Publications, Inc.
- Taylor, J. (1997). Technology, Pedagogy and Globalisation. In Asia-Pacific Workshop on Vocational Education and Distance Education. Seoul, 8-10 October 1996.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiw8P2_gZSCAxWJ-KQKHeaODCQQFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Fportfolio.usq.edu.au%2Fartefact%2Ffile%2Fdownload.php%3Ffile%3D438478%26view%3D55516&usg=AOvVaw3uwKA0v5VQCCJP92EIkANG&opi=89978449
- Zhu, H., Jiang, Y. & Watson, J. (2011). Children’s perceptions of the impact of participation in an intercultural educational programme. *Language and Intercultural Communication*, 11 (2), 142-160.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

Ερωτηματολόγιο μαθητών/τριών

A. Προσωπικά και οικογενειακά στοιχεία

Φύλο παιδιού: Αγόρι....., Κορίτσι....

Εθνικότητα:.....

Καταγωγή από άλλη χώρα:.....

Γλώσσα που μιλάνε οι γονείς μου στο σπίτι,εκτός από την ελληνική γλώσσα

Γλώσσες που μιλάω ή μαθαίνω εγώ, εκτός από την ελληνική γλώσσα:.....

Έχεις συγγενείς που δεν είναι από την Ελλάδα και μιλούν άλλη γλώσσα από την Ελληνική; Ναι....., Όχι.....

Έχεις φίλους που δεν είναι από την Ελλάδα και μιλούν άλλη γλώσσα από την Ελληνική; Ναι....., Όχι.....

Έχεις γείτονες που δεν είναι από την Ελλάδα και μιλούν άλλη γλώσσα από την Ελληνική; Ναι....., Όχι.....

Έχεις ταξιδεύσει σε άλλες χώρες, εκτός από την Ελλάδα; Ναι....., Όχι.....

B. Στάσεις και απόψεις:Επίλεξε για κάθε ερώτηση την απάντηση που σου ταιριάζει. οι επόμενες ερωτήσεις θα έχουν μορφή κλίμακας Likert με διαβαθμισμένες

1. Μου αρέσει (ή θα μου άρεσε) να παίζω με παιδιά από άλλες χώρες:

Συμφωνώ απολύτως.....

Συμφωνώ.....

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.....

Διαφωνώ.....

Διαφωνώ απολύτως.....

2.Μου αρέσει (ή θα μου άρεσε) στην τάξη μου να έχω συμμαθητές/τριες από άλλες χώρες

Συμφωνώ απολύτως.....

Συμφωνώ.....

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.....

Διαφωνώ.....

Διαφωνώ απολύτως.....

3.Θα ήθελα να κάθομαι στο θρανίο με παιδιά από άλλη χώρα

Συμφωνώ απολύτως.....

Συμφωνώ.....

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.....

Διαφωνώ.....

Διαφωνώ απολύτως.....

4.Τα παιδιά από άλλη χώρα θα πρέπει:

A) να γυρίσουν στη δική τους χώρα.....

B) να μείνουν στην Ελλάδα.....

5.Τα παιδιά από άλλη χώρα θα πρέπει:

A) να έρχονται σε σχολεία όπως το δικό μας.....

B) να πηγαίνουν σε άλλα σχολεία.....

6.Όλοι οι άνθρωποι, από όποια χώρα και πολιτισμό και να προέρχονται, πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα.

Συμφωνώ απολύτως.....

Συμφωνώ.....

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.....

Διαφωνώ.....

Διαφωνώ απολύτως.....

7. Στεναχωριέμαι όταν δεν μπορώ να συνεννοηθώ με ένα παιδί από άλλη χώρα.

Συμφωνώ απολύτως.....

Συμφωνώ.....

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.....

Διαφωνώ.....

Διαφωνώ απολύτως.....

8. Θα στενοχωριόμουν αν ένα παιδί από άλλη χώρα είναι καλύτερος μαθητής από εμένα.

Συμφωνώ απολύτως.....

Συμφωνώ.....

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.....

Διαφωνώ.....

Διαφωνώ απολύτως.....

9. Θα ζήλευα αν ένα παιδί από άλλη χώρα έκανε παρέα με τον καλύτερό μου φίλο ή με την καλύτερή μου φίλη.

Συμφωνώ απολύτως.....

Συμφωνώ.....

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.....

Διαφωνώ.....

Διαφωνώ απολύτως.....

10. Όταν κρίνω τις πράξεις ενός ανθρώπου σκέφτομαι πάντα αν αυτός είναι από τη δική μου χώρα ή όχι.

Συμφωνώ απολύτως.....

Συμφωνώ.....

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.....

Διαφωνώ.....

Διαφωνώ απολύτως.....

11. Καταλαβαίνω ότι άνθρωποι από άλλες χώρες σκέφτονται διαφορετικά από τους Έλληνες σε πολλά πράγματα.

Συμφωνώ απολύτως.....

Συμφωνώ.....

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.....

Διαφωνώ.....

Διαφωνώ απολύτως.....

12. Καταλαβαίνω ότι παιδιά από άλλες χώρες σκέφτονται διαφορετικά από τα Έλληνόπουλα σε πολλά πράγματα.

Συμφωνώ απολύτως.....

Συμφωνώ.....

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.....

Διαφωνώ.....

Διαφωνώ απολύτως.....

13. Καταλαβαίνω πότε συμπεριφέρομαι καλά ή κακά απέναντι σε ανθρώπους και παιδιά από άλλες χώρες.

Συμφωνώ απολύτως.....

Συμφωνώ.....

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.....

Διαφωνώ.....

Διαφωνώ απολύτως.....

14. Μου αρέσει να μαθαίνω για άλλες χώρες

Συμφωνώ απολύτως.....

Συμφωνώ.....

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.....

Διαφωνώ.....

Διαφωνώ απολύτως.....

15. Μου αρέσει να μαθαίνω ξένες γλώσσες

Συμφωνώ απολύτως.....

Συμφωνώ.....

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.....

Διαφωνώ.....

Διαφωνώ απολύτως.....

16. Μου αρέσει να ακούω μουσική από άλλες χώρες

Συμφωνώ απολύτως.....

Συμφωνώ.....

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.....

Διαφωνώ.....

Διαφωνώ απολύτως.....

17. Θα ήθελα κάποτε να ζήσω σε άλλη χώρα εκτός από την Ελλάδα.

Συμφωνώ απολύτως.....

Συμφωνώ.....

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.....

Διαφωνώ.....

Διαφωνώ απολύτως.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

Κατάλογος ερωτήσεων ημιδομημένης συνέντευξης

A. Προσωπικά και οικογενειακά στοιχεία

Φύλο παιδιού: Αγόρι....., Κορίτσι....

Εθνικότητα:.....

Καταγωγή από άλλη χώρα:.....

Γλώσσα που μιλάνε οι γονείς μου στο σπίτι,εκτός από την ελληνική γλώσσα

Γλώσσες που μιλάω ή μαθαίνω εγώ, εκτός από την ελληνική γλώσσα:.....

Έχεις συγγενείς που δεν είναι από την Ελλάδα και μιλούν άλλη γλώσσα από την Ελληνική; Ναι....., Όχι.....

Έχεις φίλους που δεν είναι από την Ελλάδα και μιλούν άλλη γλώσσα από την Ελληνική; Ναι....., Όχι.....

Έχεις γείτονες που δεν είναι από την Ελλάδα και μιλούν άλλη γλώσσα από την Ελληνική; Ναι....., Όχι.....

Έχεις ταξιδεύσει σε άλλες χώρες, εκτός από την Ελλάδα; Ναι....., Όχι.....

B. Στάσεις και απόψεις

1. Τι σκέφτεσαι και τι αισθάνεσαι όταν βλέπεις ένα άνθρωπο από άλλη χώρα;

Οι σκέψεις και τα συναισθήματά σου εξαρτώνται από τη χώρα καταγωγής του;

2. Τι σκέφτεσαι και τι αισθάνεσαι όταν ένα παιδί από άλλη χώρα έρχεται στην τάξη σου; Οι σκέψεις και τα συναισθήματά σου εξαρτώνται από τη χώρα καταγωγής του;

3. Τι σκέφτεσαι και τι αισθάνεσαι όταν ένα παιδί από άλλη χώρα έρχεται εκεί που παίζεις (π.χ. στην ομάδα σου, στην παιδική χαρά κ.α.); σου; Οι σκέψεις και τα συναισθήματά σου εξαρτώνται από τη χώρα καταγωγής του;

4. Τι σχέσεις έχεις με συμμαθητές και συμμαθήτριες από άλλες χώρες;

5. Πώς θα πρέπει να συμπεριφέρονται μαθητές και δάσκαλοι στους μαθητές από άλλες χώρες;
6. Πώς θα πρέπει να συμπεριφέρονται οι μαθητές από άλλες χώρες στο σχολείο;
7. Τι δυσκολίες αντιμετωπίζουν στο σχολείο παιδιά που οι οικογένειές τους είναι από άλλες χώρες;
8. Μπορείς να βοηθήσεις τα παιδιά αυτά και πώς;
9. Πώς θα πρέπει να συμπεριφέρονται οι Έλληνες στους ανθρώπους από άλλες χώρες; Η συμπεριφορά των Ελλήνων εξαρτάται από τη χώρα καταγωγής των άλλων ανθρώπων;
10. Πώς θα πρέπει να συμπεριφέρονται οι άνθρωποι από άλλες χώρες στην Ελλάδα; Η συμπεριφορά τους εξαρτάται από τη χώρα καταγωγής τους;
11. Πώς έχεις συμπεριφερθεί απέναντι σε ανθρώπους και παιδιά από άλλες χώρες;
12. Πώς έχεις αισθανθεί για τη συμπεριφορά σου αυτή;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄

Κατάλογος βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας που χρησιμοποιήθηκαν στη διδακτική παρέμβαση

Νικολούδη, Φ. (2012). *Το χαρούμενο λιβάδι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βαρελλα, Αγγ. (2020). *Δώσε την αγάπη*. Αθήνα: Πατάκης

Χριστοδούλου, Π. (2020). *Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές*. Αθήνα: Κέδρος. Νέα εμπλουτισμένη έκδοση.