



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ:

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Διπλωματική εργασία

Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων
της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Καλαϊτζάκη Δήμητρα

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Διονυσία Κοντογιάννη

Ρέθυμνο, 2023

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τη διερεύνηση της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Πιο συγκεκριμένα ερευνάται εάν οι εκπαιδευτικοί Μουσικής (ΠΕ79), Εικαστικών (ΠΕ08) και Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11), που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διαθέτουν διαπολιτισμική ικανότητα. Το δείγμα αποτέλεσαν 9 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε η ποιοτική προσέγγιση καθώς μέσω αυτής κατανοήθηκαν και ερμηνεύτηκαν με ευκρίνεια οι αντιλήψεις των υποκειμένων για την σύγχρονη ετερότητα στις σχολικές τάξεις με σκοπό να αποτυπωθούν οι τεχνικές διαχείρισης αυτής. Ακόμη ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Από την κωδικοποίηση των δεδομένων αναδείχθηκαν τέσσερις θεματικοί άξονες. Από την ερμηνευτική ανάλυση τους, διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών δεν είναι ικανοποιητικός, δεδομένου ότι δε διαθέτουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που συνθέτουν την έννοια. Η ανεπαρκής κατάρτιση τους και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις τους τους οδηγούν στην λανθασμένη πρόσληψη των τεχνικών και πρακτικών που συνθέτουν την έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής. Αν και διαθέτουν αυξημένα επίπεδα αυτοπεποίθησης σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τη διαπολιτισμική τους ικανότητα παράλληλα επιζητούν συστηματική επαγγελματική ανάπτυξη, μέσα, υποδομές και γόνιμες συνεργασίες ώστε να ανταποκρίνονται στη διαπολιτισμική διάσταση του ρόλου τους με αποτελεσματικότητα.

Λέξεις- κλειδιά: διαπολιτισμική ικανότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί Μουσικής, Εικαστικών, Φυσικής Αγωγής

Abstract

This paper deals with the investigation of the intercultural competence of teachers' specialties. More specifically, the study investigates whether teachers of Music (PE79), Visual Arts (PE08) and Physical Education (PE11), who work in primary education, have intercultural competence. The sample consisted of 9 specialised teachers. The qualitative approach was used for data collection as it was used to understand and interpret the subjects' perceptions of contemporary diversity in classrooms in order to capture the techniques of managing it. The semi-structured interview was also used as a research tool. Four thematic axes emerged from the coding of the data. From their interpretive analysis, it was found that the degree of intercultural competence of teachers is not satisfactory, since they do not have the knowledge, skills and attitudes that make up the concept. Their inadequate training and stereotypical perceptions lead them to the wrong perception of the techniques and

practices that constitute the concept of intercultural education. Although they have increased levels of self-confidence in their perceptions of their intercultural competence, they also seek systematic professional development, resources, infrastructure and fruitful partnerships in order to respond to the intercultural dimension of their role effectively.

Key-words: intercultural competence, intercultural education, Music, Art, Physical Education teachers

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	2
Abstract	2
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΜΕΡΟΣ Α΄	10
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	10
Κεφάλαιο 1 ^ο : Το μαθητικό δυναμικό του σύγχρονου ελληνικού πολυπολιτισμικού σχολείου και οι ανάγκες του.....	11
1.1 Οι ανάγκες των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στο σύγχρονο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο.....	12
1.2 Το ζήτημα του γλωσσικού κεφαλαίου	12
1.3 Κοινωνικοί παράγοντες που διαμορφώνουν τις ανάγκες των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών	17
1.4 Ψυχολογικοί και συναισθηματικοί παράγοντες που διαμορφώνουν τις ανάγκες των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών	22
1.5 Συμπεράσματα	24
Κεφάλαιο 2: Μοντέλα εκπαιδευτικής προσέγγισης της πολιτισμικής ετερότητας.....	27
2.1 Αφομοιωτικό μοντέλο	27
2.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης	29
2.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο	31
2.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο	33
2.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο	35
2.6 Κριτική των μοντέλων	39
Κεφάλαιο 3: Διαπολιτισμική ικανότητα και διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός.....	44
3.1 Η έννοια της Διαπολιτισμικής Ικανότητας.....	44
3.2 Ευρύτεροι Ορισμοί.....	44
3.3 Τα κύρια γνωρίσματα της διαπολιτισμικής ικανότητας	45
3.4 Μοντέλα Διαπολιτισμικής Ικανότητας.....	46
3.4.1 Το μοντέλο Ανάπτυξης της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας τουBennett.....	46
3.4.2 Πυραμιδικό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ικανότητας της Darla K. Deardorff.....	49
3.4.3 Το Μοντέλο Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας του Byram.....	51
3.4.4 Μεθοδολογικό μοντέλο Διαπολιτισμικής ικανότητας της Borghetti.....	52
3.5 Η αξία της διαπολιτισμικής ικανότητας.....	55

3.6 Ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός.....	58
Κεφάλαιο 4: Διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές συμβατές με τη καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας	62
4.1 Μέθοδοι και διδακτικές πρακτικές στη σχολική τάξη συμβατές με τη διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού.....	62
4.1.1 Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ως παιδαγωγικό εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	64
4.1.2 Η Διαθεματική προσέγγιση ως παιδαγωγικό εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	66
4.1.3 Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική ως παιδαγωγικό εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	67
4.1.4 Πολλαπλή ανάγνωση και χρήση της εικόνας ως εργαλείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	67
4.1.5 Το παιχνίδι ρόλων και η δραματοποίηση ως παιδαγωγικό εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	68
4.1.6 Βιωματική μάθηση και εικόνα ως παιδαγωγικό εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	68
4.2 Συμπεράσματα	69
Κεφάλαιο 5: Ευρήματα ερευνών σχετικά με τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών	70
5.1 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών διεθνώς	71
5.2 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	74
5.3 Συμπεράσματα	81
ΜΕΡΟΣ Β'	83
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	83
Κεφάλαιο 6: Μεθοδολογία της έρευνας.....	84
6.1 Αναγκαιότητα της έρευνας	84
6.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	86
6.3 Ερευνητικά ερωτήματα	86
6.4 Μέσο συλλογής δεδομένων.....	87
6.5 Σχεδιασμός ερευνητικής μελέτης	89
6.6 Δειγματοληψία- Συμμετέχοντες	90
6.7 Ερευνητική Διαδικασία	93
6.8 Ζητήματα ηθικής δεοντολογίας.....	94
Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα της έρευνας	96

7.1Θεματικός άξονας: Επιμόρφωση και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητα τους στη διαχείριση πολυπολιτισμικής τάξης	96
7.2Θεματικός άξονας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την σύγχρονη πολυπολιτισμικότητα	100
7.3Θεματικός άξονας: Τεχνικές και διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί εφόσον εφαρμόζουν διαπολιτισμική εκπαίδευση	104
7.4Θεματικός άξονας:ενέργειες που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να γίνουνγια τη βελτίωση του μαθήματος τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	108
7.5Συγκριτική ανάλυση συνεντεύξεων με τη Βιβλιογραφία και Συναφείς έρευνες	110
7.5.1 Επιμόρφωση και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητα τους στη διαχείριση πολυπολιτισμικής τάξης	111
7.5.2 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την σύγχρονη πολυπολιτισμικότητα.....	112
7.5.3 Τεχνικές και διδακτικές πρακτικές	114
7.5.4 Ενέργειες που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να γίνουν για τη βελτίωση του μαθήματος τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	117
7.6 Συμπεράσματα	118
7.7 Προτάσεις.....	121
7.8 Περιορισμοί της έρευνας	122
Επίλογος	122
Βιβλιογραφία	124
Παράρτημα.....	143

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εποχή μας έρχεται αντιμέτωπη με συνεχείς αλλαγές οι οποίες καταγράφονται σε διεθνές επίπεδο. Η Ελλάδα γνωστή ως χώρα αποστολής μεταναστών άρχισε από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 να δέχεται ένα συνεχώς αυξανόμενο αριθμό αλλοδαπών οι οποίοι αλληλοσυγκρούονται και αλληλεπιδρούν με τους γηγενείς. Ωστόσο, παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει κατά καιρούς δεν έχει επέλθει ο επιθυμητός εκσυγχρονισμός.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσπαθεί να δώσει λύσεις μεταδίδοντας αξίες, καλλιεργώντας το σεβασμό και προάγοντας την ομαλή ένταξη των εθνοπολιτισμικά άλλων στη κοινωνία. Στόχος της είναι να διαμεσολαβήσει μεταξύ των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και των Ελλήνων μαθητών, μέσω των εκπαιδευτικών, για να εμποδίσει το σχηματισμό στερεοτύπων και να προάγει τις ανθρωπιστικές αξίες. Προς επίτευξη του παραπάνω στόχου μελετώνται και παρουσιάζονται οι αντιλήψεις και οι μεθοδολογικές αρχές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι μεταλαμπαδευτές όχι μόνο γνώσεων αλλά αξιών και στάσεων θα πρέπει να μπορούν να λειτουργήσουν σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον μάθησης. Αυτό προϋποθέτει μια σφαιρική προσωπικότητα που διακρίνεται από παιδαγωγικές ικανότητες και θα ενδιαφέρεται να εφοδιάσει κατάλληλα τους αυριανούς πολίτες με ανεκτικότητα, σεβασμό και αποδοχή στη σε κάθε πολιτισμική διαφοροποίηση. Ως εκφραστές της εκπαιδευτικής πολιτικής καλούνται να αναδείξουν τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση αξιοποιώντας την ετερογένεια τονίζοντας και διδάσκοντας την αξία της μητρικής γλώσσας, του πολιτισμού του κάθε λαού, το σεβασμό στο συνάνθρωπο και προωθώντας ένα πρότυπο κοινωνίας μέσα στο οποίο όλοι εκφράζονται, αποδέχονται και εκτιμούν την πολιτισμική διαφοροποίηση.

Για να ανταποκριθούν λοιπόν επάξια οι εκπαιδευτικοί στο ρόλο τους πρέπει να διαθέτουν διαπολιτισμική ικανότητα. Με άλλα λόγια να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν αποτελεσματικά τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει να αντιμετωπίζουν με σεβασμό την ετερότητα εφαρμόζοντας προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα σε μια προσπάθεια διατήρησης της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας να έχει ως θεμέλιο τη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών. Ακόμα να χρησιμοποιούνται δίγλωσσα προγράμματα και υλικά σύμφωνα με τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Επιπρόσθετα θα ήταν καλό ο εκπαιδευτικός να δημιουργεί ένα αλληλεπιδραστικό, επικοινωνιακό και συνεργατικό περιβάλλον μάθησης προσεγγίζοντας με ενδιαφέρον τα ιδιαίτερα πολιτισμικά πλαίσια από τα οποία προέρχονται οι μαθητές τους. Να αξιοποιεί δηλαδή στη διδασκαλία του τις γλώσσες και τους πολιτισμούς των χωρών καταγωγής των μαθητών τους προς όφελος όλων των

μαθητών. Έτσι κάμπτονται οι παραδοσιακές αντιλήψεις και προάγεται η κοινωνική συνοχή των ανομοιογενών ομάδων.

Στη παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία με τίτλο «Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» μέσα από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές επιδιώκεται να απαντηθεί αν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που εργάζονται σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και πιο συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών Μουσικής (ΠΕ79), Εικαστικών (ΠΕ08) και Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11), έχουν αναπτύξει δεξιότητες διαπολιτισμικής ικανότητας. Ειδικότερα η έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει τις απόψεις τους για τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν και διαχειρίζονται τη διαφορετικότητα στις τάξεις τους.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι πόσο ενημερωμένοι και καταρτισμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και να είναι αποτελεσματικοί στην προσαρμογή και υποστήριξή τους. Για να μπορέσουν όμως να εντάξουν ομαλά τους εθνοπολιτισμικά διαφέροντες μαθητές στη σχολική κοινότητα πρέπει να διερευνηθεί με ποιον τρόπο αντιλαμβάνονται την παρουσία των πολιτισμικών διαφορών στο ελληνικό σχολείο και ποιες διδακτικές πρακτικές χρησιμοποιούν για να υποστηρίξουν τις ανάγκες όλων των μαθητών.

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας έρευνας στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μια σκιαγράφηση του μαθητικού πληθυσμού που στελεχώνει τα σχολεία και μια διερεύνηση των αναγκών των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο. Στο δεύτερο κεφάλαιο καταγράφονται οι πέντε προσεγγίσεις για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Αναλύονται τα πέντε εκπαιδευτικά μοντέλα το μοντέλο της αφομοίωσης, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο. Στο τέλος γίνεται μια συνολική κριτική των μοντέλων με το διαπολιτισμικό να συνιστά παράδειγμα παιδαγωγικού λόγου καθώς καλείται να καλύψει το χάσμα ανάμεσα στο «εμείς» και τους «άλλους». Στη συνέχεια στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται μια αποσαφήνιση του όρου «Διαπολιτισμική ικανότητα», δίνονται οι ευρύτεροι ορισμοί ενώ παράλληλα καταγράφονται σε μια λίστα τα γνωρίσματα του διαπολιτισμικά ικανού ατόμου. Ακολούθως αναλύονται τα μοντέλα Διαπολιτισμικής ικανότητας. Το μοντέλο Ανάπτυξης της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας του Bennett, το Πυραμιδικό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ικανότητας της Darla. K. Deardorff, το μοντέλο Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας του Byram και το Μεθοδολογικό μοντέλο Διαπολιτισμικής ικανότητας της Borghetti ενώ σε ξεχωριστή υποενότητα τονίζεται η αξία της διαπολιτισμικής ικανότητας και του διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού.

Ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο όπου και αναλύονται οι διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές οι οποίες είναι συμβατές με τη καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας. Αναδεικνύονται οι πρακτικές και οι μέθοδοι που μπορεί να εφαρμόσει στην τάξη ένας εκπαιδευτικός που διέπεται από διαπολιτισμική ικανότητα, στο

πλαίσιο του πολυπολιτισμικού σχολείου. Τέλος, το θεωρητικό μέρος κλείνει με τη συγγραφή του πέμπτου κεφαλαίου στο οποίο παρουσιάζονται επιστημονικές έρευνες από το διεθνή και ελληνικό χώρο και σχετίζονται με τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια ακολουθεί το έκτο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους στο οποίο παρουσιάζονται η μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήθηκε για να απαντήσουμε στους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Συγκεκριμένα αναφέρεται η αναγκαιότητα της έρευνας, ο σκοπός και οι στόχοι της, τα ερευνητικά ερωτήματα, , το μέσο συλλογής των δεδομένων, πως σχεδιάστηκε η ερευνητική μελέτη, το δείγμα της έρευνας η διαδικασία που ακολουθήθηκε, η τεχνική που αναλύθηκαν τα δεδομένα, τα ζητήματα ηθικής δεοντολογίας που λάβαμε υπόψη και οι περιορισμοί της έρευνας.

Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας και παρατίθεται μια συγκριτική ανάλυση των όσων ειπώθηκαν στις συνεντεύξεις με τη βιβλιογραφική επισκόπηση που έγινε από την ερευνήτρια.

Τέλος καταγράφονται οι προτάσεις που απευθύνονται στους αποδέκτες της έρευνας καθώς και οι περιορισμοί που καθιστούν την παρούσα έρευνα πεδίο επανεξέτασης των αποτελεσμάτων.

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Κεφάλαιο 1^ο : Το μαθητικό δυναμικό του σύγχρονου ελληνικού πολυπολιτισμικού σχολείου και οι ανάγκες του

Από τη δεκαετία του 1990 η Ελλάδα είναι ταυτόχρονα χώρα αποστολής και υποδοχής μεταναστών. Σύμφωνα με στοιχεία του Κατσορίδη (Δαμανάκης, 1997:46-47) οι πολυπληθέστερες εθνικές ομάδες που υπήρχαν στην Ελλάδα από το 1990 ήταν Αλβανοί, Πολωνοί, Αιγύπτιοι και Φιλιππινέζοι. Σήμερα η εκπαίδευση από το δημοτικό έως το λύκειο παρέχεται σε Αλβανούς κατά πλειοψηφία, Αφγανούς, Γεωργιανούς, Ιρακινούς, Σύριους καθώς και σε μαθητές από βαλκανικές χώρες και χώρες της Μέσης Ανατολής. Συνολικά η Ελλάδα μορφώνει 26.015 μαθητές από 94 διαφορετικές χώρες (Αλλοδαποί μαθητές: 26.015 παιδιά από 94 χώρες στα Ελληνικά σχολεία, 2022).

Η Ελλάδα, μία κατεξοχήν χώρα που δέχεται μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα, αντιμετώπισε πρόσφατα και την προσφυγική κρίση, με κορύφωση το 2015. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας από το 2015 έως το 2019 ο συνολικός αριθμός προσφύγων και μεταναστών έφτασε το 79.500 (Μάνεσης, 2020:9). Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται εδώ και δεκαετίες να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις προκλήσεις που απορρέουν από τη διαδικασία της ένταξης και της ενσωμάτωσης των παλλινοστούντων, καθώς και των μεταναστών ή των προσφύγων μαθητών στο σχολείο και κατ' επέκταση στην ελληνική κοινωνία. Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως θα μελετηθεί, είναι η δημιουργία ενός σχολικού πλαισίου που θα προσαρμόζεται στις εκπαιδευτικές, μαθησιακές, ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο (Γεραρής, 2011:21).

Οι μαθητές βρίσκονται αντιμέτωποι με τις πολιτισμικές προκλήσεις και δύσκολες περιόδους προσαρμογής μετά την είσοδο στη νέα χώρα (υποδοχής) και βιώνουν πιέσεις για πολιτιστική αφομοίωση, ενώ έρχονται αντιμέτωποι με φυλετικά και κοινωνικά στερεότυπα, ακόμη και με εχθρότητα. Οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές αντιμετωπίζουν επίσης δομικές προκλήσεις στα σχολεία, που περιλαμβάνουν τη συμμετοχή σε διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες που δεν έχουν σχεδιαστεί για πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, τις υπερπλήρεις αίθουσες διδασκαλίας και τους μη επιμορφωμένους σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και συμπερίληψης εκπαιδευτικούς. (Hilburn, 2014:656-659).

Η ανίχνευση των αναγκών των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο είναι αναγκαία για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη νέων διδακτικών προσεγγίσεων σε μικτές (πολυπολιτισμικές) τάξεις. Το παρόν κεφάλαιο συνιστά μία προσπάθεια σκιαγράφησης της υπάρχουσας κατάστασης στο σύγχρονο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο και διερεύνησης των αναγκών των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Η διερεύνηση αυτή θα αναδείξει έμμεσα και τις προϋποθέσεις (γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, επιμόρφωση) που θα πρέπει να πληρούν οι

εκπαιδευτικοί ενός πολυπολιτισμικού σχολείου προκειμένου να επιτύχουν την κάλυψη των αναγκών των μαθητών αυτών.

Η εξέταση και η αξιοποίηση του γλωσσικού, πολιτισμικού και μαθησιακού υποβάθρου των μαθητών και των ιδιαίτερων αναγκών τους συνεπώς, είναι κρίσιμη, δεδομένου ότι υπάρχει ανάγκη για το σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που θα στοχεύουν στη διεύρυνση και στην ολοκλήρωση της μαθητείας στο σχολείο. Παράλληλα, μέσα από την εστίαση στις ανάγκες τους και στην ικανοποίησή τους, αποδεικνύεται έμπρακτα ο σεβασμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην κουλτούρα των μαθητών αυτών και στο πολιτισμικό τους κεφάλαιο: στις αξίες, τις συνήθειες, στη γλώσσα και στις παραδόσεις τους (Πολύζος, 2020: 45).

1.1 Οι ανάγκες των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στο σύγχρονο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο

Το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο καλείται να συμπεριλάβει πολλά ετερόκλητα μεταξύ τους πολιτισμικά κεφάλαια. Στη μελέτη των Manoli, Mouti&Kantzou (2021:11) οι μαθητές του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου διαφέρουν όχι μόνο ως προς την ηλικία, το φύλο, το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, αλλά και ως προς την πρώτη (μητρική) γλώσσα, τη γλωσσική επάρκεια και τις δεξιότητες. Οι μαθητές επίσης διαφέρουν ως προς τις ανάγκες στην εκπαίδευση, χρειάζονται ψυχολογική και συναισθηματική στήριξη, γεγονός που καθιστά τις σχολικές τάξεις ως πραγματικά ετερογενείς χώρους και το έργο των εκπαιδευτικών ως ιδιαίτερα απαιτητικό. Σε όρους του αλφαριθμητισμού, ιδιαίτερα, η ίδια έρευνα υποστηρίζει ότι οι μαθητές με διακεκομμένη ή περιορισμένη τυπική εκπαίδευση και με χαμηλές δεξιότητες γραμματισμού στη μητρική τους γλώσσα έχουν τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες και αντιμετωπίζουν μεγάλες προκλήσεις. Ταυτόχρονα, η παρουσία κοινωνικών λειτουργών ή/και ψυχολόγων ειδικευμένων στις ανάγκες αυτού του πληθυσμού είναι απαραίτητη στις τάξεις που φιλοξενούν μαθητές πρόσφυγες/μετανάστες/παλιννοστούντες προκειμένου να καλύψουν τις ψυχοκοινωνικές τους ανάγκες.

1.2 Το ζήτημα του γλωσσικού κεφαλαίου

Οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές διέπονται από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τους μαθητές της χώρας υποδοχής και της κρατούσας κουλτούρας, τόσο τον καθένα ατομικά όσο και εν συνόλω. Τα χαρακτηριστικά αυτά συντείνουν στην ανάδειξη ιδιαίτερων και πιο εξειδικευμένων αναγκών, συγκριτικά με τους γηγενείς συμμαθητές τους. Κατά συνέπεια, το σύγχρονο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο οφείλει να διαχειριστεί την αναγκαιότητα για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και να επιδείξει ευελιξία στην εκάστοτε πραγματικότητα της σχολικής τάξης (Irvine&Armento, 2001:20-23). Η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών αυτών στηρίζεται αφενός στην αναγνώριση και στον σεβασμό του οικογενειακού πολιτισμού του κάθε μαθητή

και αφετέρου στο να καταστήσει το άτομο ικανό να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό γίνεσθαι της χώρας διαμονής..

Ο πολιτισμικά διαφέρων μαθητής, εκτός από το ότι πρέπει να μάθει τα κοινωνικά ήθη της χώρας υποδοχής, εκτίθεται επίσης σε μια νέα γλώσσα και πρέπει να μάθει προκειμένου να επικοινωνήσει, να ενταχθεί και να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της ζωής, εκμεταλλευόμενος πλήρως τις ευκαιρίες της κουλτούρας υποδοχής του. Η γλώσσα και ο πολιτισμός είναι άρρηκτα συνυφασμένες και η κατάκτηση της γλώσσας θεωρείται συχνά ως ο πιο κρίσιμος δείκτης του επιπέδου πολιτισμικής προσαρμογής και καλλιέργειας και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Η γλωσσική επάρκεια μετριάξει τις επικοινωνιακές δυσκολίες και επιτρέπει την πληρέστερη πρόσβαση στην κυρίαρχη κουλτούρα, ενισχύει τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και ενισχύει την αυτοεκτίμηση (McIntyre, Barowsky&Tong, 2011:7).

Το να γνωρίζει ένα παιδί την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας στην οποία διαμένει, είναι πολύ σημαντικό από την άποψη της δυνατότητας πλήρους προσαρμογής στο εκπαιδευτικό σύστημα, της επιτυχίας σε ακαδημαϊκό επίπεδο, της επιτυχίας στις εξετάσεις σε ισότιμη βάση με τους συνομηλίκους του, καθώς και της εκμετάλλευσης των ευκαιριών που παρουσιάζονται. Η ελλιπής γνώση της κυρίαρχης γλώσσας εμποδίζει την αποτελεσματική χρήση των ευκαιριών που προσφέρονται όσον αφορά την ακαδημαϊκή επιτυχία. Ως εκ τούτου, οι ανάγκες των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών είναι πολυεπίπεδες. Το διαφορετικό γλωσσικό κεφάλαιο εν πρώτοις δημιουργεί μία αντικειμενική δυσχέρεια στον μαθητή, τόσο στη διαδικασία της ένταξης όσο και της ακαδημαϊκής του επίδοσης, Ακόμα, υπεισέρχεται στη διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας υποδοχής, εξαιτίας της διαφορετικότητας του γλωσσικού συστήματος και του συστήματος γραφής εν συγκρίσει με τη μητρική γλώσσα, με τα οποία ο γλωσσοπολιτισμικά διαφορετικός μαθητής τείνει να συγκρίνει. Έπειτα, η διαφορετικότητα του γλωσσικού κεφαλαίου παρεμβαίνει στην επικοινωνιακή ικανότητα του πολιτισμικά διαφέροντος μαθητή, δυσκολεύοντας την επικοινωνία μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου. Η δυσκολία στην επικοινωνιακή ικανότητα με τη σειρά της εγείρει αντικειμενικές προσκλήσεις ως προς τη χρήση ή την ανάπτυξη και των κοινωνικών δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές να αντιμετωπίζουν αρχικά δυσχέρεια στις απαιτήσεις του ελληνικού σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έχει παρατηρηθεί ότι στο ελληνικό σχολείο, οι γλωσσοπολιτισμικά διαφέροντες μαθητές κατακτούν άμεσα και με ταχύτητα τις επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτούνται για τις βασικές επικοινωνιακές περιστάσεις της σχολικής καθημερινότητας. Ωστόσο, η διαδικασία αυτή εκμάθησης λεξιλογίου της χώρας υποδοχής διακόπτεται σύντομα. Και αυτό γιατί οι μαθητές κατακτούν μια υποτυπώδη ευχέρεια που τους εξασφαλίζει τους βασικούς κώδικες για την καθημερινή συνδιαλλαγή στη σχολική τάξη και επαναλαμβάνονται κάνοντας χρήση ενός συγκεκριμένου περιορισμένου λεξιλογίου (Βερβίτης&Καπουρκατσίδου, 2008: 191-192).

Επιπλέον, η διαφορετικότητα του γλωσσικού κεφαλαίου φαίνεται ότι επιδρά αλυσιδωτά, δημιουργώντας δυσκολίες στην προσαρμογή, στην ένταξη και στην

απόδοση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών. Οι επικοινωνιακές δυσκολίες και η παρεμπόδιση στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων συσχετίζονται με τη δυσχέρεια ανάπτυξης των επικοινωνιακών ικανοτήτων σε διαφορετικά ύφη και περιστάσεις, ιδίως εξαιτίας της δυσκολίας της κατάκτησης του ακαδημαϊκού λόγου. Συνεπώς, παρότι οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές μπορούν ως ένα βαθμό να επιτύχουν με σχετική ευκολία την επικοινωνία στις καθημερινές περιστάσεις της σχολικής τάξης, σε περιστάσεις επικοινωνίας που απαιτείται η ακαδημαϊκή μορφή της γλώσσας, δυσκολεύονται (Βερβίτης&Καπουρκατσίδου, 2008: 191-192). Η διαφορετικότητα στο γλωσσικό κεφάλαιο, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, φαίνεται να δημιουργεί προβλήματα στην ένταξη των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Οι μαθητές που έχουν γεννηθεί εκτός Ελλάδας και ήρθαν πρώτα σε επαφή με τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους, βλέπουν τη μητρική τους γλώσσα να «χάνει» την αξία της στη χώρα υποδοχής, αφού οι συμμαθητές τους δεν τη γνωρίζουν. Η δυσκολία του παιδιού να επικοινωνήσει στη γλώσσα υποδοχής, την οποία γνωρίζει ελάχιστα ή/και καθόλου, οδηγεί συχνά σε κοροϊδία εις βάρος του, σε περιθωριοποίηση ή και σε στιγματισμό. Η άγνοια της γλώσσας υποδοχής επιδρά δυσμενώς και στις κοινωνικές του δεξιότητες, οι οποίες είναι άμεσα συνδεδεμένες με τη μητρική γλώσσα. Ως εκ τούτου, ο μαθητής με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο βρίσκεται σε μία πάλι να σταματήσει το διαχωρισμό αυτό και να ενταχθεί στη σχολική ομάδα.

Περαιτέρω, υπάρχει ο κίνδυνος της συγκεκριμένης ταυτότητας, όπου το παιδί εμπλέκει τις δύο κουλτούρες, της χώρας καταγωγής και της χώρας υποδοχής, οδηγώντας το σε εκδήλωση ψυχολογικού στρες και δυσφορίας (Γιανδικίδου, 2010:21-22). Η ταυτότητα κατασκευάζεται μέσω ποικίλων παραγόντων και οι γλωσσοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές παράγουν νέες φωνές και νέες ταυτότητες που κατασκευάζονται συχνά μέσω ανταγωνιστικών λόγων που δομούν συγκρούσεις ή αμφίθυμες ταυτότητες.. Η εθνική, επί παραδείγματι, ταυτότητα δεν είναι απλώς μια κατηγορία πολιτισμικών διαστάσεων, αλλά περιλαμβάνει μια ταύτιση με ένα έθνος ή μία εθνοτική ομάδα. Οι μαθητές στο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο σχηματίζουν μια πολυσημική ταυτότητα, καθώς συνδυάζουν πολλαπλούς και συχνά αντιφατικούς λόγους που προέρχονται από την καθημερινότητά τους (Κίρουροπούλου, 2019:7-8).

Αναλυτικότερα ως προς την έλλειψη ευχέρειας της μητρικής γλώσσας, αυτή αποτελεί πηγή άγχους όσον αφορά τις επιδόσεις και τις εμπειρίες του γλωσσοπολιτισμικά διαφορετικού μαθητή. Οι δυσκολίες στην επικοινωνία των αναγκών και των επιθυμιών, των προθέσεων, των ανησυχιών και των συναισθημάτων του μαθητή συμβάλλουν στην ανάπτυξη προβληματικής συμπεριφοράς και διαταραχών στην κοινωνική, συναισθηματική ή συμπεριφορική ανάπτυξη. Η επάρκεια της κατάκτησης της γλώσσας υποδοχής μπορεί να λειτουργήσει εις βάρος της μητρικής γλώσσας, εκφραζόμενη με την απώλεια της πολιτισμικής ταυτότητας. Επομένως, η κοινωνική προσαρμογή των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο απαιτεί προσοχή όχι μόνο στις κοινωνικές και ψυχολογικές προσαρμογές που βιώνουν τα παιδιά, αλλά

και πώς χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους για να σηματοδοτήσουν το βαθμό πολιτισμού τους στην κουλτούρα υποδοχής (McIntyre, Barowsky&Tong, 2011:7).

Από την άλλη πλευρά η καλύτερη σύνδεση της διγλωσσίας με το σχολείο, μια γενικότερη αναθεώρηση στην πολιτικο-ιδεολογική επαφή των γλωσσών εντός και εκτός σχολείου και γενικότερα μια πολιτισμικά συνειδητοποιημένη διδασκαλία θα συνέβαλε στην ενδυνάμωση της κοινωνικής, συναισθηματικής και πνευματικής ανάπτυξης. Ο Nieto (1996 στο Τσοκαλίδου,2005) υποστηρίζει ότι πρέπει οι εκπαιδευτικοί να ακούνε τις «φωνές» των μαθητών τους και να ανταποκρίνονται στα αιτήματά τους. Οι φωνές, οι αφηγήσεις και οι εμπειρίες όλων των μαθητών πρέπει να ενεργοποιηθούν ώστε να εμπλουτίσουν τη μάθηση. Το αντίδοτο δεν είναι η αντικατάσταση των διαφορετικών γλωσσών από την γλώσσα της χώρας υποδοχής αλλά η αξιοποίηση της «άλλης» γλώσσας για να μάθουμε τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και να επικοινωνήσουμε με τους γύρω μας (Σκούρτου, 2002:20). Έτσι υπάρχει μια εναρμόνιση ανάμεσα στις δυο ταυτότητες, μια συνδιαλλαγή ανάμεσα στα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία και δημιουργείται μια νέα ταυτότητα η οποία διαμορφώθηκε με στοιχεία δυο πολιτισμών.

Το ζήτημα της γλωσσικής επικοινωνίας στους γλωσσοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές είναι ένα από τα βασικότερα και αναδεικνύει την ανάγκη εξοικείωσης και εισαγωγής τους στη γλώσσα υποδοχής, πρόκληση όχι πάντα εύκολα αντιμετωπίσιμη. Θα πρέπει να τονισθεί στο σημείο αυτό ότι σημαντικά επιβαρυντικός παράγοντας είναι το σύννηθες φαινόμενο της άγνοιας της γλώσσας υποδοχής από την πλευρά των γονέων των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο. Στις περισσότερες περιπτώσεις, όχι μόνο ο μαθητής αλλά και οι γονείς του δεν γνωρίζουν τη γλώσσα υποδοχής, γεγονός που παρεμβαίνει στην εγκαθίδρυση μίας ανοιχτής επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ του σχολείου και των γονέων. Μελέτες έχουν αναδείξει ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας συμβάλλει στην κατάκτηση της γλώσσας υποδοχής ενώ οι μαθητές που έχουν ολοκληρωμένες γνώσεις της μητρικής τους γλώσσας παρουσιάζουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και μαθαίνουν ευκολότερα μια νέα γλώσσα. Ο γλωσσικός εμπλουτισμός φαίνεται ότι επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση, στην ενίσχυση του αλληλοσεβασμού και της αλληλεγγύης εντός της τάξης και προωθεί τη βέλτιστη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς (Παπαδοπούλου, 2016:160-162). Περαιτέρω, η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο αποδεικνύει την ισότιμη συνύπαρξη με τους γηγενείς μαθητές και το σεβασμό της χώρας υποδοχής προς το πολιτισμικό κεφάλαιο τους. Η συνθήκη αυτή συνάδει με την αναγκαιότητα της γνώσης του παιδιού με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο του οικογενειακού του πολιτισμού, της γλώσσας και προκειμένου να βελτιωθεί η ακαδημαϊκή του επίδοση και να απολαύσει έμπρακτα ισότιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τα ελληνόπουλα. Μάλιστα τα παιδιά αφιερώνονται στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής και μεροληπτούν για την πρώτη γλώσσα. Η επικρατούσα γλώσσα, η γλώσσα της χώρας υποδοχής, παραγκωνίζει το ενδιαφέρον για τη μητρική γλώσσα γεγονός που συνεπάγεται και απώλεια της πολιτισμικής

ταυτότητας. Είναι αξιοσημείωτο το παράδειγμα των παιδιών αλβανικής προέλευσης που στην προσπάθεια ένταξης στην κοινωνία και συμμόρφωσης με τα ελληνικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά δεν γίνονται αναφορές σε επίπεδο σχολείου στη γλώσσα και το πολιτισμό τους με αποτέλεσμα να βιώνουν μια πολιτισμική τελεμάτωση (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:282).

Η εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας στη χώρα υποδοχής είναι εξαιρετικής σημαντικότητας για τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφέροντες μαθητές. Παράλληλα με τη διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας, για όσους τουλάχιστον εξ αυτών νιώθουν να αντιπροσωπεύονται ακόμα από την πρότερη γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα, ο μαθητής μπορεί να εξελιχθεί μαθησιακά μέσα σε ένα υποστηρικτικό, ενδυναμωτικό και συμπεριληπτικό σχολικό πλαίσιο. Ειδικά η επαφή των γλωσσοπολιτισμικά μαθητών με την ακαδημαϊκή μορφή της γλώσσας υποδοχής, που διδάσκεται και απαιτείται στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος και εξασφαλίζει την “ορθόδοξη” μήση στον νέο αυτό γλωσσικό κώδικα, μπορεί να δρέψει σημαντικά ακαδημαϊκά και μαθησιακά εν γένει αποτελέσματα. Αφενός επιδρά στην ομαλότερη, γρηγορότερη και αποτελεσματικότερη σχολική και κοινωνική ένταξή τους στο σχολείο και κατ' επέκταση στην ευρύτερη ελληνική κοινωνία και αφετέρου προωθεί τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης, διασφαλίζοντας την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη. Περαιτέρω συσχετίζεται άμεσα με την αύξηση της αυτοπεποίθησης και τη δημιουργία μίας θετικής αυτο-εικόνας και με την ανάπτυξη των θετικών ενδοοικογενειακών και ενδοκοινοτικών σχέσεων (Μάγος, 2022:372). Στον αντίποδα, η ελλιπής ή ανεπαρκής γνώση της μητρικής γλώσσας της χώρας υποδοχής μπορεί να αποδυναμώσει τους οικογενειακούς και τους κοινοτικούς δεσμούς και να μειώσει τη δυνατότητα κατανόησης του κόσμου μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις. Σε μαθητές που δεν μαθαίνουν παράλληλα τη μητρική τους γλώσσα με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής παρουσιάζονται μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής διαρροής ή εγκατάλειψης του σχολείου, όπως και χαμηλές σχολικές επιδόσεις εν συγκρίσει με τους γλωσσοπολιτισμικά διαφέροντες μαθητές που γνωρίζουν και τις δύο γλώσσες (Μάγος, 2022:372).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι στη χώρα μας η επίσημη μονοπολιτισμική και μονογλωσσική πολιτική δεν ενισχύει την εκμάθηση των μητρικών γλωσσών των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών. Η διδασκαλία εστιάζει αποκλειστικά στην εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, την ελληνική, με εξαίρεση τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης όπου οι μαθητές φοιτούν σε μειονοτικά σχολεία. Μελετητές έχουν σχολιάσει την πολιτική αυτή ως μια συμβολική μορφή κυριαρχίας της επίσημης γλώσσας απέναντι στις άλλες γλώσσες, μια συμβολική ανωτερότητα που αναγκαστικά αποδέχονται τα μέλη των διαφερόντων εθνοπολιτισμικών ομάδων θεωρώντας τις δικές τους γλώσσες κατώτερες. Το ζήτημα αυτό, του γλωσσικού κεφαλαίου, έχει και ψυχο-συναισθηματικές προεκτάσεις, οδηγώντας συχνά τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές να νιώθουν ντροπή για τη μητρική τους γλώσσα, τον πολιτισμό και την καταγωγή τους (Μάγος, 2022:372-3).

Η πολιτισμική ετερότητα διέπεται άλλωστε και από διαφορές στους κώδικες επικοινωνίας, γεγονός που δυσχεραίνει περισσότερο την επικοινωνία του μαθητή με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο με τους συνομηλίκους και τον εκπαιδευτικό (Μάγος, 2022:103). Οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές παρουσιάζουν γλωσσικές ανάγκες, οι οποίες θα πρέπει να καλυφθούν προκειμένου να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν σε μία πολυπολιτισμική τάξη. Οι μαθητές αυτοί έχουν ανάγκη να μάθουν τη γλώσσα υποδοχής ώστε να καταφέρουν να ενταχθούν ομαλά και αποτελεσματικά στη σχολική τάξη. Ταυτόχρονα, έχουν ανάγκη να εξασκηθούν και να εκπαιδευτούν στη χρήση της γλώσσας υποδοχής εντός και εκτός της σχολικής τάξης με στόχο την επικοινωνία. Τέλος, έχουν ανάγκη να εκπαιδευτούν σχετικά με την κοινωνική και πολιτισμική διάσταση της γλώσσας της χώρας υποδοχής προκειμένου να κατανοήσουν την κουλτούρα της χώρας και να γεφυρώσουν ομαλά τις δύο κουλτούρες (της χώρας καταγωγής και της χώρας υποδοχής) (Παπαδοπούλου, 2016:160).

Ένα λαμπρό παράδειγμα μίας ευρωπαϊκής χώρας που έχει εφαρμόσει εκπαιδευτικές πολιτικές που προάγουν το σεβασμό στις εκπαιδευτικές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο είναι η Σουηδία. Ήδη από την προσχολική ηλικία των μαθητών έχει εφαρμόσει εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρονται στη μητρική γλώσσα των μαθητών, ενώ στο δημοτικό σχολείο το πρόγραμμα σπουδών διδάσκεται σε περισσότερες από 16 μητρικές γλώσσες μαζί με τη διδασκαλία στα σουηδικά. Παράλληλα, το σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει τη δυνατότητα παρακολούθησης των πρώτων 6 ετών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αποκλειστικά στη μητρική γλώσσα των αλλόγλωσσων μαθητών.

Πέραν από το προφίλ και τις ανάγκες των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών στην ελληνική κοινωνία, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των Gkaintartzi, Kiliari&Tsokalidou (2016:10) σε γονείς μεταναστών από την Αλβανία. Η έρευνα εστίασε στις απόψεις, στις ανάγκες και στις επιθυμίες των μεταναστών γονέων σχετικά με τη διατήρηση της γλώσσας κληρονομιάς και τη διδασκαλία στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα μίλησαν ανοιχτά για το δικαίωμα των παιδιών τους για δίγλωσσες προφορικές και γραπτές γλωσσικές δεξιότητες. Συνολικά, η ποσοτική μελέτη έδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μεταναστών γονέων έχουν συνειδητοποιήσει τα οφέλη από τη διγλωσσία των παιδιών τους, μέσα από την ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας στο σχολείο. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν δεδομένα κοινωνιογλωσσικής έρευνας μεταξύ αλβανικών οικογενειών στην Ελλάδα, τα οποία τεκμηριώνουν τη θετική στάση των γονέων για τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας και για την εκμάθησή της στο ελληνικό σχολείο (Gogonas&Michail, 2014; Chatzidaki&Maligkoudi, 2013).

1.3 Κοινωνικοί παράγοντες που διαμορφώνουν τις ανάγκες των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών

Στις ανάγκες των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών επιδρούν και κοινωνικοί παράγοντες. Οι γλωσσοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις, όπως οικονομικά εμπόδια, αντιμεταναστευτικά αισθήματα, υποχρεωτική εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας της χώρας υποδοχής, πολιτισμικές προκλήσεις, χωρισμούς οικογενειών, γειτονίες με περιορισμένους κοινωνικοοικονομικούς πόρους και υπερπληθή σχολεία. Οι γλωσσοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές έχουν τουλάχιστον ένα κοινό χαρακτηριστικό: όλοι αντιμετωπίζουν τις αντιξοότητες ως συνάρτηση του μεταναστευτικού/προσφυγικού καθεστώτος. Το επίπεδο και το βάθος της αντιξοότητας ποικίλλει και επηρεάζεται σημαντικά από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών καθώς και από τα χαρακτηριστικά της μεταναστευτικής τροχιάς και των εμπειριών τους. Οι μαθητές με οικογένεια με χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση τείνουν να έχουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις ενώ παράλληλα αγωνίζονται να ενσωματωθούν σε μία νέα κοινότητα και κοινωνία υποδοχής. Τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την τροχιά μετανάστευσης περιλαμβάνουν την (πολιτισμική) απόσταση, το χρόνο και τη γενιά μεταναστών, το κίνητρο της μετανάστευσης και την ένταση του ταξιδιού μετανάστευσης. Για παράδειγμα, οι πρόσφυγες μαθητές που αντιπροσωπεύουν ένα υποσύνολο μεταναστών πρώτης γενιάς αντιμετωπίζουν πρόσθετες προκλήσεις λόγω των κενών στην εκπαίδευσή τους εξαιτίας της έλλειψης της εκπαίδευσης ή/και του πιθανού τραύματος που προκύπτει από την έκθεση στον πόλεμο. Αυτοί οι πρόσφυγες μαθητές μπορούν να θεωρηθούν ότι βρίσκονται σε μειονεκτικότερη θέση και ότι είναι παράλληλα σε μία επισφαλής οικονομική κατάσταση και μπορεί να αντιμετωπίζουν κενά στη μάθηση και να αντιμετωπίζουν ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις (Volante, Klinger&Siegel, 2021:36-37).

Συχνά οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των προσφύγων, έχουν ζήσει φτώχεια ή ζούσαν υπό απειλή και φόβο, πόλεμο, έκθεση σε βία, βασανιστήρια, κακές συνθήκες διαβίωσης και μπορεί να έχουν γίνει μάρτυρες του θανάτου συγγενών ή φίλων, συνθήκες που οδηγούν σε αυξημένη ευαλωτότητα. Τα βιώματα τους είναι συχνά οδυνηρά, τραυματικά και αρνητικά χρωματισμένα, διότι έχουν αποσπαστεί βίαια από την μητρική τους γη και καλούνται να ενσωματωθούν σε μια διαφορετική κοινωνία, με συχνά μηδενικές βάσεις και εκκινώντας από μία δεινή θέση μη ισχύος. Συνεπώς, ζητούμενο για το ελληνικό σχολείο αποτελεί η δημιουργία ενός ασφαλούς και φιλόξενου σχολικού περιβάλλοντος, που θα αξιοποιεί τα βιώματα του παιδιού, το γλωσσικό και πολιτισμικό του κεφάλαιο, με στόχο να αντλήσουν από εκεί τις υπάρχουσες γνώσεις που θα οδηγήσουν στην απόκτηση νέων γνώσεων. Οι μαθητές είναι πιθανό να έχουν καλύτερες επιδόσεις στις ακαδημαϊκές επιδόσεις όταν το σχολείο ανταποκρίνεται και επιδεικνύει σεβασμό στην πολιτισμική διαφορετικότητά τους (Wearmouth, 2017:1-2).

Βασικός σκοπός της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η κοινωνικοποίηση των μαθητών. Η ομαλή κοινωνικοποίηση των μαθητών και η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων συσχετίζονται άμεσα με την ύπαρξη ενός ασφαλούς, φιλόξενου μέρους που θα προσφέρει νέες εμπειρίες και ερεθίσματα και θα

επιτρέψει στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να επανέλθουν σε έναν βαθμό κανονικότητας. Κοινωνικοί παράγοντες, όπως η ύπαρξη αναλφαβητισμού ή το επίπεδο του αλφαριθμητισμού στη μητρική γλώσσα, η υποστήριξη των γονέων, ο τρόπος που το άτομο και οι οικείοι του έφτασαν στη χώρα, επηρεάζουν την ακαδημαϊκή πορεία και την προσαρμογή του παιδιού (Κρεμμύδα, 2018:31-32).

Το κοινωνιογλωσσικό προφίλ των γλωσσοπολιτισμικά διαφερόντων μαθητών περιλαμβάνει την ύπαρξη κοινωνικών παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση των ιδιαίτερων προσωπικών κοινωνικών, ψυχολογικών και εκπαιδευτικών αναγκών. Το κοινωνιογλωσσικό προφίλ είναι εξαρτώμενο από το παρελθόν των παιδιών (πολιτικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, φυλετικό υπόβαθρο, εθνικό υπόβαθρο, θρησκευτικό υπόβαθρο, γλωσσικό υπόβαθρο, προσφυγικές τροχιές, εμπειρίες πριν/μετά τον εκτοπισμό), το παρόν τους (κοινωνικοοικονομική κατάσταση, προσωπικά χαρακτηριστικά, οικογενειακή ζωή και κοινωνικά δίκτυα) και το επιθυμητό μέλλον (όπως η ενσωμάτωση στην κοινωνική και εκπαιδευτική ζωή της χώρας υποδοχής). Το προφίλ εμπεριέχει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες πριν και μετά τη μετανάστευση, όπως η σχέση και η ευχέρεια με την μητρική γλώσσα, η ικανοποιητική ή η περιορισμένη χρήση της, η εξοικείωση με συγκεκριμένες πρακτικές γραμματισμού, η έλλειψη ή διακοπή της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης, το επίπεδο των γλωσσικών ικανοτήτων, το προσωπικό μαθησιακό στυλ, η έλλειψη εξειδικευμένης κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της παιδαγωγικής τους, η σύνθεση της σχολικής τάξης κλπ (Angeli, 2019:66-67; Bloch&Hirsch, 2017:14-15). Όλα τα παραπάνω συνθέτουν μία πολυδιάστατη εικόνα που οφείλει να ληφθεί υπόψη από το σχολικό πλαίσιο, για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των γλωσσοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Στο πλαίσιο αυτό, των κοινωνικών και γλωσσικών δηλαδή παραγόντων που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των γλωσσοπολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, επιρροή ασκούν και οι γονείς/κηδεμόνες. Πιο συγκεκριμένα, στοιχεία όπως ο βαθμός γνώσης της γλώσσας υποδοχής, οι θρησκευτικές/πολιτιστικές αξίες και οι πεποιθήσεις τους, το μορφωτικό επίπεδο τους και οι φιλοδοξίες τους για το μέλλον των παιδιών τους (επαγγελματικά στερεότυπα/θέση της γυναίκας στην εκπαίδευση και στην κοινωνία), φαίνεται ότι όχι απλά επιδρούν στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών αλλά λειτουργούν είτε ενισχυτικά είτε παρεμποδιστικά στην υποστήριξη των μαθητών και στην επικοινωνία με το σχολικό πλαίσιο. Περαιτέρω, τα σχέδια και ο προγραμματισμός των γονέων, όπως η πρόθεση για τελική μετεγκατάσταση σε άλλη χώρα και η υποχρεωτική ή/και συχνή μετακίνηση της οικογένειας, επιδρούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες και στην ακαδημαϊκή επίδοση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών. Ως εκ τούτου, για την παροχή κατάλληλης και αποτελεσματικής διδασκαλίας, είναι απαραίτητη μια ενδεδειγμένη αρχική αξιολόγηση όλων των προαναφερθεισών πληροφοριών και η δημιουργία μιας γέφυρας επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού πλαισίου και του παιδιού και των γονέων (Angeli, 2019:66).

Οι πολιτισμικές διαφορές στις πρακτικές ανατροφής των γονέων διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου μπορούν να οδηγήσουν σε παρεξηγήσεις και να είναι αγχωτικές για τις οικογένειες. Οι διαφορές στις πρακτικές ανατροφής μπορεί να σχετίζονται στους τρόπους με τους οποίους εκδηλώνουν το ενδιαφέρον και τη στοργή στα παιδιά, τις στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση και τη γονεϊκή ευθύνη. Ορισμένες πολιτιστικές πρακτικές μπορεί να έχουν πολύ αυστηρούς κώδικες συμπεριφοράς ανάλογα με την ηλικία και/ή το φύλο. Όταν τα παιδιά με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό κεφάλαιο εκτίθενται σε διαφορετικές πολιτιστικές αξίες, οι γονείς ή οι φροντιστές μπορεί να ανακαλύψουν ότι οι πρακτικές που κάποτε λειτουργούσαν στην οικιακή κουλτούρα δεν είναι πλέον αποτελεσματικές. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση και κακή επικοινωνία και μπορεί επίσης να γίνει πηγή οικογενειακών συγκρούσεων και εντάσεων. Οι οικογένειες μπορεί επίσης να ανησυχούν για τα παιδιά που θα χάσουν την πολιτιστική τους ταυτότητα μέσω της επαφής με παιδιά με διαφορετική κουλτούρα, για παράδειγμα μέσω των πολιτισμικών επιρροών που προωθούνται στα μέσα ενημέρωσης, στο σχολείο ή μέσω επαφής με παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Συνεπώς, είναι σύνηθες να προκύπτουν θέματα που προκύπτουν εντός των οικογενειών με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς τα μέλη της οικογένειας μπορεί να προσπαθήσουν να διατηρήσουν τις δικές τους πολιτιστικές αξίες, δυσχεραίνοντας την προσπάθεια προσαρμογής των μαθητών στο φάσμα των πολιτιστικών επιρροών που εντοπίζονται στο σχολείο (AustralianPrimarySchoolsMentalHealthInitiative, 2022).

Οι γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές και η μη γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής μπορεί να οδηγήσουν τους γονείς στο να αισθάνονται αποδυναμωμένοι να συνηγορήσουν υπέρ του παιδιού τους. Από την πλευρά του σχολείου, τα γλωσσικά εμπόδια των οικογενειών με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό κεφάλαιο παρεμποδίζουν την ικανότητά των εκπαιδευτικών να συλλέγουν λεπτομερείς πληροφορίες για το ιστορικό των μαθητών, συνεπώς και για τη σκιαγράφηση των αναγκών τους, και παρουσιάζονται δυσκολίες κατά την παροχή της προφορικής και της γραπτής ανατροφοδότησης. Αρκετές μελέτες σημείωσαν με συνέπεια ότι οι διαφορές στις πολιτισμικές απόψεις, στις πρακτικές ανατροφής και στις προσδοκίες των οικογενειών σχετικά με τους ρόλους των φύλων, την πειθαρχία, τη συμπεριφορά οδηγούν σε μαθησιακές προκλήσεις (VelascoLeon&Campbell, 2020).

Βάσει αυτών, σημαντικός κοινωνικός παράγοντας που επιδρά στη διαμόρφωση των ψυχοκοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών των γλωσσοπολιτισμικά διαφερόντων μαθητών είναι οι γονείς και η οικογένεια τους και ιδιαίτερα οι πολιτισμικές διαφορές που επικρατούν μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου. Οι μαθητές βρίσκονται ανάμεσα σε δύο διαφορετικές κουλτούρες, ιδίως για τις οικογένειες που βιώνουν την ένταξη στην κυρίαρχη κοινωνία ως απειλή για την πολιτισμική ταυτότητα της οικογένειας τους και συχνά η κυρίαρχη κουλτούρα της χώρας υποδοχής έρχεται σε αντίθεση με τις αξίες τους. Όσον αφορά τη χώρα μας, δεδομένου ότι ανήκουμε στη Δύση, παρουσιάζεται μία ασυνείδητη προσπάθεια του κυριάρχου δυτικού πολιτισμού

να επιβάλει στους άλλους πολιτισμούς τις δικές του αξίες ως ανώτερες, γεγονός που αφενός επιτείνει περισσότερο το διχασμό της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και αφετέρου ενισχύει την ανάγκη των οικογενειών τους να παραμείνουν πιστοί στις υποταγές, αξίες και πεποιθήσεις της δικής τους κουλτούρας (Μάγος, 2022:106, 113).

Περαιτέρω, σημαντικός παράγοντας που διαμορφώνει τις ανάγκες των μαθητών είναι ο βαθμός συμμετοχής των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και διαδικασίες και η ποιότητα της σχέσης μεταξύ αυτών και του εκπαιδευτικού. Ο βαθμός συμμετοχικότητας των γονέων συσχετίζεται με θετικά αποτελέσματα των μαθητών με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό πλαίσιο και αποτελεί μία αναγνώριση τόσο της οικογένειας όσο και της εθνοπολιτισμικής κοινότητας στην οποία ανήκουν. Οι γονείς που συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες δίνουν το μήνυμα ότι τα χαρακτηριστικά διαφοροποίησης των παιδιών από τους συνομηλίκους τους (καταγωγή, χρώμα δέρματος, θρησκεία, γλώσσα, κουλτούρα) είναι αποδεκτά από τη σχολική μονάδα και άρα από την ευρύτερη κοινωνία (Μάγος, 2022:364). Συνεπώς, ο ρόλος των γονέων και της οικογένειας είναι καταλυτικός όχι μόνο για τη συγκρότηση των αναγκών των πολιτισμικά διαφορετών μαθητών αλλά και για τον καθορισμό του βαθμού επίτευξης και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρακτικών και παρεμβάσεων για την υποστήριξη του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών, δεδομένου ότι η συμμετοχή των οικογενειών τους είναι απαραίτητη για την αύξηση της γλωσσικής ευαισθητοποίησης και την εφαρμογή της μεταγλωσσικής παιδαγωγικής στις συμπεριληπτικές τάξεις.

Επιπρόσθετα, οι γλωσσοπολιτισμικά διαφέροντες μαθητές αντιμετωπίζουν πολλές και καθημερινές προκλήσεις, όπως οι ατομικές διαφορές στη γλωσσική επάρκεια, με τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν και στην ύπαρξη μίας πιθανής εσφαλμένης ευθυγράμμισης μεταξύ της κουλτούρας του σπιτιού και του σχολείου και των προσδοκιών μάθησης στο πολιτιστικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής. Για παράδειγμα, ορισμένες κουλτούρες μπορεί να δίνουν έμφαση στις πρακτικές του σπιτιού και στις δομές της τάξης που προωθούν συλλογικές, αλληλοεξαρτώμενες και συνεργατικές προσεγγίσεις μάθησης αντί για πιο ανεξάρτητες μορφές μάθησης που αντικατοπτρίζονται στις χώρες υποδοχής. Αυτές οι διαφορές δημιουργούν μια πολιτισμική αναντιστοιχία όπου οι πολιτισμικές αξίες, οι γνώσεις και οι προσδοκίες (π.χ. πεποιθήσεις, μέθοδοι υποστήριξης και ελέγχου) του σπιτιού και του σχολείου διαφέρουν. Οι διαφορές αυτές μπορεί να επηρεάσουν τη σχολική προσαρμογή και την επιτυχία των μαθητών. Οι μαθητές των οποίων η κουλτούρα και οι προσδοκίες του σπιτιού ταιριάζουν με αυτές του σχολείου προσαρμόζονται πιο επιτυχημένα (Anyichie et al., 2016:5-6).

Συνολικά, οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές φέρουν πολιτιστικές γνώσεις και κατανοήσεις που μπορούν να ωφελήσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Ωστόσο, αυτοί οι μαθητές μπορούν να βιώσουν αναντιστοιχία σπιτιού-σχολείου όταν οι οδηγίες και οι πρακτικές της τάξης δεν συνδέονται με αυτούς τους πόρους, όπως οι πολιτιστικές αξίες του σπιτιού τους, η γλώσσα και οι

προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους. Στις πολιτισμικά υποστηρικτικές και μαθητοκεντρικές τάξεις, τα δυνατά σημεία των μαθητών εντοπίζονται, καλλιεργούνται και προωθούνται για τη βελτίωση των θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων και της ακαδημαϊκής δέσμευσης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρουν στρατηγικό τρόπο αναγνώρισης και ενίσχυσης των ατομικών δεξιοτήτων και χαρισμάτων των πολιτισμικά διαφορεόντων μαθητών· και να συνδέσουν τις προηγούμενες γνώσεις και τις κοινωνικές τους εμπειρίες (Anyichieetal., 2016:5-6).

1.4 Ψυχολογικοί και συναισθηματικοί παράγοντες που διαμορφώνουν τις ανάγκες των πολιτισμικά διαφορεόντων μαθητών

Όταν η μετανάστευση υποκινείται από ιδιαίτερα αγχωτικές εμπειρίες, προκύπτουν πρόσθετες προκλήσεις για την ενσωμάτωση και την ευημερία. Οι άκρως αγχωτικές περιστάσεις (πόλεμος, βία, βασανιστήρια, πένθος) μπορούν να επηρεάσουν τους μαθητές με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο και συχνά αντιδράσεις και διαταραχές μπορεί να εμφανιστούν στα παιδιά που έχουν βιώσει τραυματικά γεγονότα, φόβο και άγχος. Τα βιώματα αυτά μπορεί να οδηγήσουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν δυσκολία εμπιστοσύνης, καθιστώντας τους δύσκολο να διαμορφώσουν σχέσεις με ενήλικες ή με συνομηλίκους. Για ορισμένα παιδιά που έχουν τραυματιστεί ψυχικά, τα αισθήματα του πόνου και του θυμού είναι μερικές φορές έκδηλα στη συμπεριφορά τους. Για παράδειγμα, μερικά παιδιά μπορεί να ξεσπάσουν ή να εμφανίσουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής αντιδραστικότητας.

Για τους γλωσσοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές η εκπαίδευση είναι μια μεγάλη ευκαιρία για να αναρρώσουν από τα ψυχικά τους τραύματα. Για μία οικογένεια μεταναστών ή προσφύγων η εκπαίδευση είναι συνώνυμη με την προστασία στους χώρους διδασκαλίας, ώστε οι γονείς να μπορούν καθημερινά να εργάζονται άνετα χωρίς να ανησυχούν για τα παιδιά τους. Για τα παιδιά, η εκπαίδευση είναι γεμάτη από ολοκαίνουργιες δραστηριότητες, ελεύθερο χρόνο και προετοιμασία για το μέλλον. Από την άλλη, η εκπαίδευση είναι επίσης ένα εργαλείο για την απαλλαγή από τους αρνητικούς ψυχολογικούς παράγοντες όπως η δυστυχία, ο φόβος, τα συναισθηματικά τραύματα και το στρες. Το γεγονός ότι οι οικογένειες των μεταναστών ή των προσφύγων αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής στη χώρα υποδοχής, τους προκαλεί κοινωνικά προβλήματα και ανησυχίες για το μέλλον. Η δυσκολία του παιδιού με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο να επικοινωνεί με τους συνομηλίκους και τον εκπαιδευτικό εξαιτίας των πολιτισμικών και γλωσσικών διαφορών οδηγεί συχνά σε απομόνωση, μοναχικότητα και σε ψυχικές διαταραχές (Karadaş, 2022:66-67).

Τα παιδιά αυτά βιώνουν συχνά αρνητικές καταστάσεις με τους συνομηλίκους τους στο σχολικό περιβάλλον και δυσκολεύονται στο να γίνουν αποδεκτοί σε ομάδες

φίλων ή να συνάψουν μία στενή φιλική σχέση. Ως εκ τούτου, πέραν της ήδη δυσμενούς ψυχολογικής κατάστασής τους, ο μαθητής με πολιτισμική διαφορετικότητα εκτίθεται σε διακρίσεις ή ρατσισμό και σε περιθωριοποίηση στο σχολείο, γεγονός που επιδρά αρνητικά στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και ψυχολογικών αναγκών συνεπώς είναι εξαιρετικής σημαντικότητας για τους μαθητές αυτούς. Όταν οι μαθητές δεν αισθάνονται καλά στο σχολείο, δεν γίνονται αποδεκτοί στο κοινωνικό περιβάλλον και βιώνουν αποκλεισμό και περιθωριοποίηση, οδηγούνται συχνά σε εγκατάλειψη του σχολείου ή ακόμη και εμπλέκονται σε αντικοινωνικές ή παραβατικές συμπεριφορές (Karadaş, 2022:66-67).

Το διαφορετικό γλωσσικό κεφάλαιο συσχετίζεται και με ψυχολογικές επιδράσεις στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές. Οι μαθητές μπορεί να βιώνουν ότι εξαναγκάζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα να «απαρνηθούν» τη γλώσσα τους και πιέζονται να μιλήσουν μία άλλη, με την οποία μπορεί να μην νιώθουν οικεία ή να μην την θέλουν, ή ακόμη και να φοβούνται λόγω της άγνοιας αυτής. Οι συνθήκες αυτές τους δημιουργούν ανασφάλεια, φόβο, άρνηση, αντίδραση και ενδέχεται να λάβουν άσχημη τροπή με εκδήλωση συμπεριφορών όπως αδιαφορία για τη μαθησιακή διαδικασία, παραβατικότητα και επιθετικότητα (Μάνεσης, 2020:45).

Δεδομένης της ψυχοκοινωνικής κακουχίας την οποία έχουν υποστεί σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, όπως οι πρόσφυγες, αποτελεί αναγκαιότητα η διασφάλιση της ψυχο-συναισθηματικής ευημερίας του στο σχολικό περιβάλλον. Πολλά παιδιά έχουν ψυχικά τραύματα, νιώθουν ότι καταρρέει η πολιτισμική τους ταυτότητα, βιώνουν πένθος, νιώθουν νοσταλγία για τη χώρα καταγωγής τους και τους ανθρώπους που άφησαν πίσω, είναι τρομαγμένα ή φοβισμένα για όσα καλούνται να αντιμετωπίσουν στη χώρα υποδοχής, φοβούνται να εκφραστούν ελεύθερα ή δεν μπορούν λόγω της γλώσσας και νιώθουν ντροπή. Το σχολείο συνεπώς οφείλει να προβλέψει και να μην αγνοήσει τις ψυχο-συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών, να δώσει χρόνο για την προσαρμογή στη νέα κουλτούρα και στο εκπαιδευτικό σύστημα και να διασφαλίσει ότι τα παιδιά δεν θα βιώσουν ότι απειλείται η πολιτισμική τους ταυτότητα (Κρεμμύδα, 2018:30).

Η παροχή των κατάλληλων ψυχολογικών και εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε όλους μαθητές, ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους (εθνοτικό, φυλετικό, πολιτιστικό ή γλωσσικό) είναι προαπαιτούμενο για τη διασφάλιση της σχολικής επιτυχίας. Έτσι, οι υπηρεσίες αυτές θα πρέπει να έχουν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και μπορούν να αφορούν πολυπολιτισμικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις όπως τα θέματα εθνοτικής διαφορετικότητας στα σχολικά βιβλία ανάγνωσης, αποσπάσματα λογοτεχνίας από τις χώρες καταγωγής των μεταναστών μαθητών, η επαφή με στοιχεία της κουλτούρας των χωρών καταγωγής κλπ. Οι μαθητές θα μπορούσαν να εξερευνήσουν περαιτέρω τον πολιτιστικό πλούτο άλλων πατρίδων και γλωσσών μέσω της μουσικής, της ποίησης, της τέχνης και του αθλητισμού (Dimakos&Tasiopoulou, 2003:314-315). Προκειμένου να καλυφθούν οι ψυχο-συναισθηματικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο, όπως αναπτύχθηκαν, απαιτείται η δημιουργία μίας σχολικής τάξης που θα διέπεται από

δημιουργικότητα, καινοτόμο διάθεση, αυτονομία και αυτενέργεια και που θα εφαρμόζει σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους, όπως οι μελέτες περίπτωσης, τα σχέδια εργασίας, τα παιχνίδια ρόλων, οι βιωματικές ασκήσεις, οι ασκήσεις βασισμένες στο διάλογο, στην τέχνη και η συνεργατική οικοδόμηση γνώσης (Γεραράς, 2011:28).

1.5 Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας το κεφάλαιο αυτό, κατέστη σαφές ότι τα παιδιά με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο παρουσιάζουν ιδιαίτερες ανάγκες ως αποτέλεσμα των κοινωνικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και γλωσσικών παραγόντων που αντιμετωπίζουν. Οι προκλήσεις για τα παιδιά αυτά είναι πολλαπλές και παρεμποδίζουν σημαντικά την απρόσκοπτη συμμετοχή τους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, στην ενσωμάτωση και στην αφομοίωση τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής που διέπεται από ένα νέο σύνολο πολιτισμικών αξιών και κανόνων. Το ζήτημα του γλωσσικού κεφαλαίου αποτελεί τον πιο τεκμηριωμένο παράγοντα που διευκολύνει ή παρεμποδίζει την ενσωμάτωση των γλωσσοπολιτισμικά διαφορετών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην επικοινωνία, στη σχολική επίδοση και στην ακαδημαϊκή εξέλιξη είναι μεγάλες, ως αποτέλεσμα της μη γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής, ενώ η μη εκμάθηση της μητρικής γλώσσας μπορεί να δημιουργήσει εξίσου προβλήματα. Το ζητούμενο ωστόσο δεν είναι πόσο γρήγορα θα αντικατασταθεί η γλώσσα προέλευσης από τη γλώσσα υποδοχής αλλά το σχολείο να γίνει ένα περιβάλλον συμπερίληψης που θα εστιάζει στις κοινωνικές ανάγκες και τα βιώματα των εκπαιδευόμενων. Εκτός από την εκμάθηση της γλώσσας στόχος του σχολείου πρέπει να είναι η ανάπτυξη συνολικότερων δεξιοτήτων. Μια ολιστική εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία εστιάζει και στο μαθησιακό και στο ψυχοσυναισθηματικό και στο κοινωνικό επίπεδο των μαθητών (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:199). Καλό θα είναι να προσφέρονται στους μαθητές ευκαιρίες ώστε να αναγνωρίζονται οι ικανότητές τους. Οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων προκειμένου να ενεργοποιήσουν τους μαθητές με περιορισμένη γνώση της γλώσσας καλό θα ήταν να τους αναθέτουν εργασίες του ευρύτερου γνωστικού τους επιπέδου ώστε να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους και να τους κάνουν συμμετέχοντες στην μαθησιακή διαδικασία. Έτσι δημιουργούνται και συνθήκες συνεργασίας με τους συνομηλίκους και προσφέρονται δυνατότητες σχολικής επιτυχίας. Οι μαθητές δίνουν βάση πλέον τόσο στην γλώσσα υποδοχής όσο και στην εκπαιδευτική τους εξέλιξη (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:210).

Στο πλαίσιο των κοινωνικών παραγόντων, σημαίνονται ρόλο έχει η οικογένεια και ιδίως οι γονείς των μαθητών με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο. Οι στάσεις, οι αξίες, οι πεποιθήσεις τους, η διάθεσή τους να εγκαθιδρύσουν μία ανοιχτή επικοινωνία με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, ο βαθμός της προσκόλλησής

τους στη δική τους κουλτούρα και ο βαθμός στον οποίο νιώθουν ότι απειλούνται από την κουλτούρα της χώρας υποδοχής φαίνεται ότι διαδραματίζουν ρόλο στη διαμόρφωση των αναγκών των παιδιών τους. Η ανοιχτοσύνη τους στη νέα κουλτούρα, η στάση τους στην κυρίαρχη γλώσσα της χώρας υποδοχής και ο βαθμός της γνώσης της και το κατά πόσο οι ίδιοι και το παιδί τους βιώνουν σύγχυση της πολιτισμικής ταυτότητας φαίνεται να καθορίζουν την ομαλότητα της ένταξης του μαθητή. Επιπλέον, τα βιώματα προ της μετανάστευσης επιδρούν διαμορφώνοντας τις ψυχολογικές και συναισθηματικές ανάγκες των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών.

Η οικογένεια και το σχολείο είναι τα πιο σημαντικά κοινωνικά κύτταρα γι' αυτό είναι απαραίτητη η επικοινωνία και η συνεργασία. Η συνεργασία τους μπορεί να επιφέρει την επιτυχή σχολική επίδοση αλλά και την επιτυχία στη ζωή γενικότερα (Erstein, 2019: 11). Είναι ευθύνη του σχολείου να δημιουργήσει ένα ενταξιακό κλίμα ώστε να βοηθήσει τους μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές ομάδες να ενταχθούν ομαλά και να νιώσουν ότι ανήκουν στο σχολείο. Εξάλλου μετράει και η γνώμη των γονέων των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών για την εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά τους στο πλαίσιο μιας εκδημοκρατιζόμενης σχολικής μονάδας. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βέβαια πολλές φορές κατηγορούν τους γονείς για την απροθυμία τους να συνεργαστούν με το σχολείο Έτσι, η συχνά στερεοτυπική και ηγεμονική αντιμετώπισή τους από εκπαιδευτικούς ως «απόντων» ή «αδιάφορων», αφενός περιορίζει τις όποιες δυνατότητες διερεύνησης εναλλακτικών διαύλων επικοινωνίας και μορφών συνεργασίας, αφετέρου αγνοεί τις απόψεις και τις στάσεις των γονέων έναντι του σχολείου και της συνεργασίας με αυτό, οι οποίες μπορεί να διαφοροποιούνται σημαντικά από τις αντίστοιχες αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών, όπως δείχνουν παλαιότερες έρευνες (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:248-250). Από την άλλη πλευρά οι γονείς αποδίδουν τους λόγους αποστασιοποίησης τους από τη σχολική ζωή των παιδιών τους στην έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών συνθηκών, καθώς και στην άγνοια τους να συμμετάσχουν στις σχολικές δραστηριότητες (OECD, 2017: 48-51). Συνολικά αυτό που πρέπει εν τέλει να κατανοήσουμε είναι ότι η οικογένεια λειτουργεί ως πρότυπο για το παιδί, το οποίο ενστερνίζεται τις αξίες και αρχές των γονέων του και ανταποκρίνεται θετικά ή αρνητικά στο σχολικό περιβάλλον. Επομένως το σχολείο πρέπει να συνεργαστεί και να αναπτύξει γέφυρες επικοινωνίας με τους γονείς.

Οι παράγοντες που αναπτύχθηκαν αποκαλύπτουν την ανάγκη για κοινωνικο-ψυχο-παιδαγωγική υποστήριξη και βοήθεια σε παιδιά μεταναστών και προσφύγων σε νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με κοινωνικές και πολιτιστικές πτυχές. Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας είναι εξίσουσημαντική με την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας της γλώσσας υποδοχής και είναι πρωταρχικής σημασίας για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Επιπλέον, τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα δημιουργίας θετικών περιβαλλόντων μάθησης που καλωσορίζουν τους μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές και τους προστατεύουν από τα προβλήματα ψυχικής υγείας και τις συναισθηματικές διαταραχές, προωθώντας την κοινωνικο-συναισθηματική ευεξία τους.

Εν κατακλείδι, τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων αντιμετωπίζουν μια σειρά από προκλήσεις κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της ένταξης και αφομοίωσης τους στη νέα χώρα. Έρχονται αντιμέτωπα με όσα συνεπάγεται η ομιλία μίας διαφορετικής γλώσσας και η ελλιπής γνώση της γλώσσας υποδοχής, με οικογενειακές συγκρούσεις με έρεισμα τις πολιτισμικές διαφορές, με τις εσωτερικευμένες και εξωτερικευμένες ψυχικές διαταραχές, τη νέα κουλτούρα και την απαίτηση για αφομοίωσή της, με παρελθοντικούς και νέους στρεσογόνους παράγοντες, με την αδυναμία επικοινωνίας, με το ρατσισμό και τις διακρίσεις, την ξενοφοβία, την ευαλωτότητα σε μια νέα ζωή και λοιπά. Δεδομένων των πληροφοριών που παρουσιάζονται σε αυτή την επισκόπηση, θεωρείται ότι υφίσταται επιτακτική ανάγκη οι αίθουσες διδασκαλίας να είναι πολυπολιτισμικές και ενταξιακές. Κρίσιμο ζήτημα αποτελεί η επιμόρφωση, η εξειδίκευση και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να αντεπεξέλθουν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των γλωσσοπολιτισμικά διαφερόντων μαθητών.

Κεφάλαιο 2: Μοντέλα εκπαιδευτικής προσέγγισης της πολιτισμικής ετερότητας

Η ελληνική κοινωνία, αν και πολυπολιτισμική μετά τις αθρόες μετακινήσεις μεταναστευτικών ρευμάτων, δεν υιοθέτησε μια εκπαιδευτική πολιτική σύμφυτη με τις κοινωνικές μεταβολές. Το μεταναστευτικό φαινόμενο είναι γνώριμο στην Ελλάδα και η πολιτισμική ετερότητα είναι πασίδηλη στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο καλείται να διαχειριστεί αποτελεσματικά την ετερότητα η οποία συνεχώς μετασχηματίζει τις αρχές της κοινωνίας, καθιστώντας την ολοένα περισσότερο ανοιχτή και συμπεριληπτική, αλλά και να συμβάλλει στην καλλιέργεια “πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων”, προσωπικοτήτων δηλαδή που φέρουν στοιχεία που στερεοτυπικά αποδίδονται σε περισσότερες από μία κουλτούρες. Η επίτευξη αυτού θα γίνει σύμφωνα με τις αρχές του Γερμανού μελετητή Helmut Essinger, δηλαδή με δεξιότητες όπως η αποδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, το άνοιγμα στο «διαφορετικό», η σύγκριση αλλά και η ανταλλαγή «διαφορετικών» πολιτισμικών στοιχείων. Υπάρχει η ανάγκη για μια μετάβαση, ώστε η ελληνική κοινωνία να ανταποκριθεί στα αιτήματα των καιρών και να εντάξει στους κόλπους της ομαλά όλες τις διαφορετικές ομάδες από την κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα, όπως αυτό καθίσταται περισσότερο επιτακτικό από την εισροή προσφυγικών ροών και μεταναστευτικών ρευμάτων, που αναπόδραστα συμβάλλουν σε μια ταχεία και εν πολλοίς μη ελεγχόμενη είσοδο διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων. Στην προκειμένη περίπτωση θα εξεταστούν οι ενέργειες που πρέπει να γίνουν στην εκπαιδευτική πολιτική ώστε να γίνει διαχειρίσιμος ο πολιτισμικός πλουραλισμός. Θα ακολουθήσει η ανάλυση των πέντε μοντέλων εκ των οποίων τα δυο πρώτα είναι μονοπολιτισμικά προσανατολισμένα ενώ τα υπόλοιπα έχουν πολυπολιτισμική κατεύθυνση. Συνοψίζοντας τα μοντέλα επιγραμματικά είναι το μοντέλο της αφομοίωσης, της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό (Κεσίδου, 2008:27).

2.1 Αφομοιωτικό μοντέλο

Το πρώτο μονοπολιτισμικό μοντέλο που εμφανίζεται μέχρι και τη δεκαετία του ‘60 στις μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες με μακρά εκπαιδευτική παράδοση, όπως η Γερμανία και η Γαλλία, είναι το μοντέλο της αφομοίωσης (Γκόβαρης, 2011:46). Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη ως αφομοίωση ορίζεται «η διαδικασία συγχώνευσης ατόμων ή ομάδων με διαφορετικά εθνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά στην κυρίαρχη εθνικά και πολιτισμικά ομάδα όπου εντάσσονται» (Μπαμπινιώτης, 2002:328). Η θέση της αφομοιωτικής προσέγγισης κινείται γύρω από τη λογική της εθνικής ομοιογένειας. Σύμφωνα με τον Μάρκου και τον Νικολάου, οι θιασώτες αυτού του μοντέλου υπερασπίζονται την άποψη πως οι πολιτισμικά μη κυρίαρχες ομάδες πρέπει να «απορροφηθούν» από τον ομοιογενή γηγενή πληθυσμό για να μπορούν να

είναι ισότιμοι συνδιαμορφωτές της κοινωνίας (Μάρκου, 2001:5· Νικολάου, 2011:120).

Παρόλο που καμία προσέγγιση δεν έχει ένα σαφή εννοιολογικό περιεχόμενο, οι εκπρόσωποι της αφομοιωτικής προσέγγισης Park και Burgess (1921 στο Γκόβαρης, 2011: 47) διατυπώνουν την άποψη πως «η αφομοίωση είναι μια διαδικασία συγχώνευσης των πολιτισμών κατά τη διάρκεια της οποίας πρόσωπα και ομάδες αποδέχονται συναισθήματα, την ιστορική μνήμη και τις στάσεις των άλλων προσώπων και ομάδων, επιτυγχάνοντας έτσι την ενσωμάτωσή τους σ' έναν κοινό πολιτισμό». Στόχος λοιπόν είναι η εξομοίωση με τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας τα οποία θεωρούνται κυρίαρχα έναντι του πολιτισμικού φορτίου που φέρουν οι μη κυρίαρχες ομάδες.

Στο πλαίσιο της αφομοιωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής ο μονογλωσσικός χαρακτήρας του σχολείου κρίνει τη διαφορετικότητα του μορφωτικού κεφαλαίου των μεταναστών συγκρινόμενο με εκείνο της κυρίαρχης ομάδας, ως ένα είδος ελλείμματος.

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία η αντιμετώπιση των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών ως φορέων ενός ελλιπούς και δυσλειτουργικού πολιτισμικού κεφαλαίου (υπόθεση ελλείμματος) (Γκόβαρης, 2001:49) με την παράλληλη αποκοπή από την μητρική τους γλώσσα έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται στους δίγλωσσους μαθητές αισθήματα ντροπής για τη γλώσσα και το πολιτισμό τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2007:107). Στο πλαίσιο της αφομοίωσης, η ευθύνη για την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας μετακυλύεται από την επίσημη εκπαίδευση στους γονείς και το παιδί, καθώς η γλώσσα φαίνεται να είναι το μέσο για να ενταχθεί το παιδί στην κοινωνία, και όχι το όχημα για να προσεγγίσει τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας. Κατά αντιστοιχία, σε περίπτωση σχολικής αποτυχίας ή μειωμένης ακαδημαϊκής επίδοσης, υπαίτιοι για την αποτυχία του μαθητή θεωρούνται ο ίδιος και το οικογενειακό του περιβάλλον. Εύλογα υιοθετείται μια στάση από πλευράς τους είτε αμυντική ή επιθετική προς την κυρίαρχη ομάδα είτε μια παθητικότητα που μεταφράζεται ως απόλυτη δεκτικότητα στα πολιτισμικά πρότυπα της χώρας διαμονής (Κεσίδου, 2008:5). Μάλιστα πιστεύεται πως η ταχεία εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής είναι η προϋπόθεση για την άμεση αφομοίωση τους, συνεπώς και την επιτάχυνση της εισροής των “ωφελημάτων” από την κοινωνία υποδοχής. (Νικολάου, 2000:121-122). Δυστυχώς, πρέπει να παραδεχτούμε ότι η εθνική βούληση διεισδύει στο εκπαιδευτικό σύστημα και προάγει το μονοπολιτισμό κάνοντας ένα λεπτό διαχωρισμό ανάμεσα στη πλειονότητα και στη μειονότητα. Η χώρα υποδοχής θεωρεί υποχρέωση της να παρέχει στη μειονότητα το αναλυτικό πρόγραμμα που θα την εκθέσει στην εθνική γλώσσα και το πολιτισμό προκειμένου να απολέσουν τον πολιτισμό τους και τη μητρική τους γλώσσα. Χωρίς αμφιβολία η κοινωνική ένταξη και αποδοχή εξαρτάται από την εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής η εκμάθηση της οποίας εξαρτάται από τις εμπειρίες των μαθητών κατά την ένταξη τους (Κεσίδου, 2014:7). Η προσέγγιση της αφομοίωσης είναι γνωστή αλλιώς και ως η ιδέα του χωνευτηρίου (themeltingpot) σύμφωνα με την οποία οι πολιτιστικές ομάδες

εγκαταλείπουν τις πολιτιστικές καταβολές τους και υποχρεώνονται να συμμορφωθούν με την κυρίαρχη εθνική κουλτούρα (Baker, 2001:535)

Συνολικά, θα λέγαμε λοιπόν ότι στόχοι της αφομοίωσης είναι η συγχώνευση των μεταναστών από τον γηγενή πληθυσμό ώστε να γίνουν ενεργά μέλη της κοινωνίας υποδοχής. Σε αυτό το πλαίσιο θα επιχειρούν την πρόοδο της ακόμα και αν αυτό τους αποκόπτει από την πολιτιστική τους κληρονομιά. Αυτή η πολιτική θεωρείται ως η μόνη λύση στο «πρόβλημα» που δημιουργεί η είσοδος του «ξένου» στο εθνικό κράτος. Πρόκειται για ένα καθαρά εθνοκεντρικό μοντέλο που σε περίπτωση που το μεταναστευτικό ρεύμα δεν μπορέσει να προσαρμοστεί σε αυτό το μοτίβο οδηγείται στον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση (Κάτσικας & Πολίτου, 1999:38-39). Δίνεται μεγάλη έμφαση στην εκπαίδευση γιατί είναι η «κοινωνική συνιστώσα», ο χώρος που νομιμοποιούνται και κατασκευάζονται οι εθνικές νόρμες για κάθε πολιτισμό (Νικολάου, 2008:38).Ειδικότερα η ελληνική εκπαίδευση εκφράζεται μέσα από τα εθνικά και θρησκευτικά ιδεώδη της εθνικής ομάδας. Δηλαδή την ελληνική γλώσσα, την χριστιανική πίστη και την επίσημη προσέγγιση της ιστορίας(Μάγος, 2022:55).Ένα παράδειγμα ως απόδειξη της προηγούμενης άποψης είναι το «βάπτισμα» των μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής με ελληνικά ονόματα. Και αυτό διότι σε μία προσπάθεια οι μετανάστες να ωφεληθούν από τα θετικά της νέας κοινωνίας διαμονής, υιοθετούν κάποιες στρατηγικές αφομοίωσης, όπως αλλαγή του ονόματος ή βάπτισμα. Μια ίδια κίνηση μπορεί να πραγματοποιηθεί και μετά από πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού για τους ίδιους λόγους (Μάγος, 2022:87-89).

2.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Ως συμπληρωματική φιλοσοφία και πρακτική του αφομοιωτικού μοντέλου οδήγησαν στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960 στο μοντέλο της ενσωμάτωσης. Το μοντέλο αυτό δεν αρνείται την ταυτότητα της μεταναστευτικής ομάδας αντίθετα την κάνει μέρος της κοινωνίας της σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης και συνδιαμόρφωσης μιας κοινά αποδεκτής πολιτισμικής έκφρασης (Μάρκου, 2001:223). «Ο όρος «ενσωμάτωση» υποδηλώνει την αναγνώριση ότι κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται, βέβαια, τις επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, ταυτόχρονα, όμως, ασκεί επίδραση σ' αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωσή της» (Γεωργογιάννης, 2008: 209).

Βέβαια, ο σεβασμός και η ανοχή στην πολιτισμική ετερότητα επιτρέπονται στο βαθμό που δε προκαλούν τις πολιτισμικές αναφορές της κυρίαρχης ομάδας. Η ειδοποιός διαφορά δηλαδή της αφομοίωσης από την ενσωμάτωση είναι πως στο τελευταίο μοντέλο γίνεται μερική απόρριψη εκείνων των πολιτισμικών αναφορών (ήθη, έθιμα, παραδόσεις) που θέτουν σε αμφισβήτηση τις κυρίαρχες αξίες. Τα μέλη των μεταναστευτικών ομάδων πρέπει να κατανοήσουν ότι οι αξίες της κυρίαρχης ομάδας οι οποίες αποτελούν το κοινωνικό υπόβαθρο είναι αδιαπραγμάτευτες. Αν θέλουν λοιπόν να επιτύχουν έχοντας δυνατότητες κοινωνικής και επαγγελματικής εξέλιξης πρέπει να τις υιοθετήσουν (Μάρκου, 2001:224-225· Μάγος, 2022:29).Με άλλα λόγια

δεν ξεχνιέται το αφομοιωτικό μοντέλο αφού τα μέλη του μεταναστευτικών ομάδων θα πρέπει να υιοθετήσουν αξίες και πεποιθήσεις που ορίζουν την κοινωνία. Για παράδειγμα η θρησκεία της χώρας υποδοχής είναι μια αδιαπραγμάτευτη αξία. Η διαφορετική πίστη δεν είναι επιθυμητή και δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί ούτε χώρος λατρείας ούτε τελετή. Τους επιτρέπεται ανεπίσημα να πιστεύουν σε όποιο Θεό επιθυμούν αρκεί να περιορίζεται στον ιδιωτικό βίο (Μάγος, 2022:28-29).

Για την γρήγορη αλλά και ομαλή προσάρτηση τους στον κοινωνικό ιστό απαιτείται και κατάλληλη παιδαγωγική παρέμβαση. Σύμφωνα με το μοντέλο της ενσωμάτωσης δίνεται έμφαση στην γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια και ο στόχος της εκπαίδευσης είναι η γνωριμία με το διαφορετικό με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση (Νικολάου,2011:123). Εδώ το μοντέλο της ενσωμάτωσης και οι αρχές του υποπίπτουν σε μια αντίφαση αφού το πρόγραμμα εκπαίδευσης δεν προσαρμόζεται στις ανάγκες της μεταναστευτικής ομάδας αλλά απαιτεί από αυτή να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του συστήματος χωρίς να γίνονται ιδιαίτερες αλλαγές (Νικολάου,2011:124). Παρόλο που δημιουργούνται προγράμματα για την ομαλή ενσωμάτωση στο κοινωνικό και σχολικό σύνολο με επίκεντρο πάντα τις ανάγκες των μεταναστών, στην πραγματικότητα επιλέγονται βάσει των αξιών του κυρίαρχου πολιτισμού. Δηλαδή λαμβάνονται αντισταθμιστικά μέτρα στήριξης για την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας από τους μειονοτικούς μαθητές και δεν προβλέπεται η ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ κυρίαρχης και μειονοτικής κουλτούρας, ενώ δεν παρέχεται υποστήριξη προς του μαθητές για την καλλιέργεια των μητρικών γλωσσών τους και των οικογενειακών τους πολιτισμών (Γκόβαρης, 2011:52, Μάρκου, 2001:225-226).

Καταληκτικά, το μοντέλο της ενσωμάτωσης επιτρέπει στις μεταναστευτικές ομάδες την διαφοροποίηση στον τρόπο ζωής τους όσο αυτή βέβαια δεν εμπίπτει και δεν επηρεάζει το δημόσιο βίο. Προς επίτευξη της γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιομορφίας στο πλαίσιο πάντα της ισότητας των ευκαιριών κινείται και η εκπαίδευση. Όπως επισημαίνει και ο Μάρκου η ισότητα ταυτίζεται με την ικανότητα αυτών των παιδιών να ανταποκριθούν στους στόχους και τις απαιτήσεις ενός εκπαιδευτικού συστήματος δομημένου σύμφωνα με τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας (Μάρκου, 2001:225-226). Αυτή η επίφαση ισότητας αγνοεί τις ανάγκες της πολιτισμικά διαφορετικής ομάδας επομένως η γνώση δεν είναι προσιτή σε όλους αφού οι συνθήκες κατάκτησης της δεν είναι προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες. Ο μονοπολιτισμικός χαρακτήρας καθυστερεί και στο μοντέλο της ενσωμάτωσης. Σχεδιάζονται και εφαρμόζονται προγράμματα χωρίς να υπάρχει κάποια ιδιαίτερη αλλαγή στην ιδεολογία της εκπαιδευτικής πολιτικής.

2.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το επόμενο μοντέλο το οποίο δε θα πρέπει να συγχέεται με το διαπολιτισμικό είναι το πολυπολιτισμικό μοντέλο. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο κάνει την εμφάνιση του στη δεκαετία του 1970 αφού τα μονοπολιτισμικά προσανατολισμένα μοντέλα δε μπόρεσαν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των εθνικών μεταναστευτικών ομάδων. Γίνεται λοιπόν μια στροφή προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό η οποία είναι γνωστή ως «πολυπολιτισμική προσέγγιση». (Γεωργογιάννης, 1997:48)

Τα πλουραλιστικά εκπαιδευτικά μοντέλα βασίζονται στην αρχή ότι επιδιώκουν μία αμοιβαία ανατροφοδότηση μεταξύ της κυρίαρχης και της μειονοτικής ομάδας, με και προς τις δύο κατευθύνσεις ανταλλαγές σε επίπεδο στάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών. Έτσι, στα μέσα της δεκαετίας του '70, το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε ως το πρώτο πλουραλιστικό μοντέλο εκπαίδευσης που υιοθετήθηκε. Σύμφωνα με αυτό, υποστηρίζεται ότι υπάρχει ο κυρίαρχος πολιτισμός και παράλληλα οι πολιτισμοί των διαφόρων εθνοτικών ομάδων που συνυπάρχουν (Μάρκου, 2001:216). Επιπλέον υποστηρίζεται πως η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των κοινωνικών ομάδων. Σε αντίθεση με την αφομοιωτική προσέγγιση η οποία επικαλείται την ομοιογένεια, η πολυπολιτισμική προσέγγιση αναγνωρίζει και προάγει τη διαφορετικότητα, επιτρέποντάς της το αναγκαίο περιθώριο να αναπτυχθεί. Επιτρέπει δηλαδή στα μέλη των ομάδων αυτών να αναπτύξουν το δικό τους πολιτισμό και τις δικές τους αξίες μέσα στην κοινωνία που διαβιούν.

Η προσέγγιση του πολιτισμικού πλουραλισμού θεωρείται η απάντηση στην πολιτισμική ετερότητα της κοινωνίας, καταργεί τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και καλλιεργεί τον σεβασμό και την αναγνώριση. Οι εμπειρίες του ρατσισμού και της περιθωριοποίησης οδήγησαν στη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας των μειονοτήτων, στην αναγνώριση της «πολιτισμικής διαφοράς», στη θεσμοθέτηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης και στην ενσωμάτωση του πολιτισμού τους στο αναλυτικό πρόγραμμα (Γκόβαρης, 2011:53-54). Η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση είναι το κλειδί ώστε να επιτευχθεί η μείωση της άγνοιας του διαφορετικού, από την οποία συχνά εκπορεύεται το αίσθημα του φόβου. Όπως επισημαίνουν οι Κάτσικας και Πολίτου «η άγνοια γεννά την καχυποψία και την έλλειψη ανεκτικότητας και ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι βασική για την επίτευξη μιας κοινωνίας όπου ο ρατσισμός δεν θα αποτελεί πλέον εμπόδιο για την εκπαιδευτική και κοινωνική πρόοδο» (Κάτσικας & Πολίτου, 2005:41).

Δίνει την δυνατότητα στο άτομο να εκφράσει ελεύθερα τα στοιχεία της πολιτισμικής του παράδοσης και να διατηρήσει τα χαρακτηριστικά της εθνοτικής του προέλευσης όπως η γλώσσα, η θρησκεία και οι παραδόσεις. Το σχολείο χρειάζεται να είναι θετικά προσκείμενο στην έκθεση των διαφορετικών στοιχείων και να τα αναδεικνύει βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν και να αποδεχτούν την ετερότητα. Οι εκπαιδευτικοί επίσης χρειάζεται να κατανοήσουν ότι οι μαθητές δεν είναι ελλειμματικοί αλλά διαφορετικοί. Η «θεωρία της διαφοράς» αναδεικνύεται μέσα από

το πολιτισμικό πλουραλισμό, σύμφωνα με την οποία ισότιμοι πολιτισμοί αναγνωρίζουν τις επιμέρους διαφορές. Έτσι, εγκαταλείπεται το πλαίσιο του μονοπολιτισμού και της επιβολής της κυρίαρχης ομάδας επί της μειονοτικής,, αναγνωρίζονται και αναδεικνύονται οι πολιτισμικές διαφορές των ομάδων, και προοδευτικά αναδεικνύεται το μωσαϊκό των πολιτισμών. Οι υποστηρικτές της προσέγγισης εστίασαν στον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος με τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, στην αποδελτίωση διαφορών και ομοιοτήτων των πολιτισμικών στοιχείων και στην απόκτηση πολιτισμικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, οι μαθητές σε αυτό το πλαίσιο σφυρηλάτησαν την αυτοπεποίθησή τους, ενώ περιορίστηκαν σημαντικά τα στερεότυπα τα συνδεδεμένα με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο.

Στον αντίποδα των παραπάνω, οι επικριτές του πλουραλιστικού μοντέλου υποστηρίζουν ότι το μοντέλο αυτό «εξωτικοποιεί» τον πολιτισμό των άλλων, μένοντας σε μια φολκlorική διάσταση. Το παραπάνω εδράζεται στο ότι η σκιαγράφηση του πολιτισμού τους είναι μονομερής και πέφτει στην παγίδα της παρουσίασης παραδόσεων, φαγητών και συνηθειών πιστεύοντας πως έτσι τονώνεται το αυτοσυναίσθημα των παιδιών και διεκδικούν ισότιμες ευκαιρίες. Η επιδερμική προσέγγιση του πολιτισμικού πλουραλισμού έκανε μάλιστα τον Jackson (2004) να την χαρακτηρίσει ως «πρώιμο πολυπολιτισμό» και να τη διακρίνει από τον «κριτικό πολυπολιτισμό» (Jackson, 2004:46). Και αυτό διότι στην πραγματικότητα, τέτοιες πρακτικές αναπαράγουν και ενισχύουν τα στερεότυπα (Μάγος, 2022:298-299·Κάτσικας, Πολίτου, 2005:42). Οι θιασώτες του πολυπολιτισμικού μοντέλου επιχείρησαν, σύμφωνα με τονWeil (1993), μια «τουριστική» προσέγγιση και δέχτηκαν επικρίσεις από αυτούς που επιθυμούσαν μια βαθιά, ριζοσπαστική αλλαγή στους εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς μετασχηματισμούς (Μάγος, 2022:32).

Συνολικά οι θιασώτες του πολυπολιτισμικού μοντέλου θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή θα επιτευχθεί μέσω της αναγνώρισης των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο θα συμβιώνουν αρμονικά όλοι οι πολιτισμοί χωρίς να διαμείβονται προσκρούσεις διατηρώντας την ενότητα και τη συνοχή (Νικολάου, 2000:125).

Κύριες συνιστώσες αυτής της προσέγγισης είναι ο σεβασμός στη διαφορετική πολιτισμική παράδοση, η υπέρβαση των στερεοτύπων, η ανεκτικότητα, η βελτίωση της αυτοεικόνας των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και η τόνωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Ανακεφαλαιώνοντας, παρά τις διαφορετικές σκοπιές των αναλυτών του πολυπολιτισμικού μοντέλου όλοι φαίνεται να συγκλίνουν στους παρακάτω στόχους:

- Το σχολείο να είναι ανοιχτό σε όλους τους μαθητές. Να απευθύνεται σε όλες τις ομάδες ανεξαιρέτως και να παρέχει στήριξη ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σύγχρονου κόσμου.

- Τόνωση της αυτοεικόνας και επιβράβευση της σχολικής επίδοσης των παιδιών των μεταναστευτικών ομάδων
- Καλλιέργεια του σεβασμού, της ανεκτικότητας καθώς και των θετικών στάσεων απέναντι στο διαφορετικό
- Κριτική στάση απέναντι στους πολλούς διαφορετικούς τρόπους ανάγνωσης των εκπαιδευτικών και κοινωνικών φαινομένων (Μάρκου, 2001:230).

2.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα μέσα και στο τέλος του 1980 κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική και οι υποστηρικτές του ασκούν κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο. Και αυτό γιατί η πολυπολιτισμική προσέγγιση τονίζει τις ατομικές στάσεις παρά τις κοινωνικές δυνάμεις. Αντίθετα το αντιρατσιστικό μοντέλο επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στο ρατσισμό που υπάρχει στις δομές και τους θεσμούς της κοινωνίας (Παπαχρήστος, 2011:69). Θεωρούν δηλαδή πως μέσα από τους νόμους και τους θεσμούς του κράτους περιορίζονται οι ευκαιρίες και οι επιλογές συγκεκριμένων μεταναστευτικών ομάδων (Νικολάου, 2011:128). Εδώ λοιπόν είναι που το αντιρατσιστικό μοντέλο διαφοροποιείται και τονίζει τις παρεμβάσεις πέρα του ατομικού επιπέδου. Απαιτεί την αλλαγή των δομών και των εκπαιδευτικών συστημάτων ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις και ο ρατσισμός.

Η εκπαίδευση πρεσβεύει και μεταλαμπαδεύει αξίες που αποδυναμώνουν ή αναπαράγουν στερεοτυπικές στάσεις. Σύμφωνα με τον Μάγο «ο ρατσισμός δεν είναι αποτέλεσμα ατομικών προκαταλήψεων αλλά εξουσιαστικών σχέσεων καθώς οι κυρίαρχες ομάδες επιθυμούν ένα εξουσιαστικό ρόλο ελέγχου των μειονοτικών ομάδων» (Μάγος, 2022:42). Προς συμπλήρωση της προηγούμενης αναφοράς ο Κάτσικας και η Πολίτου αναφέρουν πως ο «θεσμικός ρατσισμός» είναι «μια δομική σχέση που βασίζεται στην κυριαρχία μιας ομάδας επί μιας άλλης μέσα από την ορισμένη συγκρότηση της ίδιας της δομής των ευκαιριών που οι άνθρωποι έχουν» (Κάτσικας & Πολίτου, 2005:44). Όπως παρατήρησε ο Τσιάκαλος (2011), οι αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στους άλλους δεν είναι απαραίτητα ταυτόσημες με την εκδήλωση ρατσιστικής συμπεριφοράς, όπως υποστηρίζει το πολυπολιτισμικό μοντέλο. Η θεσμοθέτηση ισχυρών νόμων παρεμποδίζει την εμφάνιση ρατσιστικής συμπεριφοράς ακόμα και αν υπάρχει προδιάθεση εκδήλωσης. Τουναντίον η ύπαρξη χαλαρών θεσμών και η ανοχή της κρατικής εξουσίας επιτρέπει την εκδήλωση μορφών ρατσισμού επειδή επικροτείται από την ισχυρότερη μορφή εξουσίας, το κράτος (Τσιάκαλος, 2011:81-83).

Αξίζει να διευκρινιστεί βέβαια πως ο ατομικός και ο θεσμικός ρατσισμός βρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση. Δηλαδή τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις ξεκινούν από το άτομο και επεκτείνονται στους κοινωνικούς θεσμούς όπως η οικογένεια, το σχολείο και τα μέσα μαζικής επικοινωνία (Γκότοβος, 1996:100-116). Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της αντιρατσιστικής προσέγγισης οι θεσμοί

(οικογένεια, σχολείο, ΜΜΕ) αναπαράγουν το ρατσισμό επομένως δεν αρκεί η αλλαγή των ατομικών αντιλήψεων αλλά απαιτούνται θεσμικές αλλαγές. Οι κοινωνιολογικές αναλύσεις (Μάρκου, 1996 στο Παπαχρήστος, 2011:69-70) δεν είναι και τόσο αισιόδοξες καθώς υποστηρίζουν πως ο ρατσισμός έχει διαποτίσει τις δομές και τους θεσμούς κατά των μειονοτικών ομάδων συμπεριλαμβανομένου και των γυναικών. Φαίνεται ότι η παροχή ίσων ευκαιριών τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία είναι ένα δύσκολο εγχείρημα, γιατί αυτό επιφυλάσσει τον κίνδυνο το σχολείο να χάσει τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα και να γίνει σημείο πολώσεων ανάμεσα σε κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις (Κεσίδου, 2008:27). Η επιδίωξη της κυρίαρχης ομάδας να διατηρήσει την εξουσία μέσα από τον κοινωνικό έλεγχο έρχεται σε σύγκρουση με τη διεκδίκηση ισότιμων κοινωνικών και εκπαιδευτικών δικαιωμάτων της μεταναστευτικής ομάδας.

Σύμφωνα με τους Κάτσικα και Πολίτου (1999:43) τα μονοπολιτισμικά σχολικά προγράμματα, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις πολλών εκπαιδευτικών, τα μεροληπτικά προγράμματα αξιολόγησης, οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους γλωσσοπολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, τα εθνοκεντρικά σχολικά βιβλία και η αγνόηση της ιστορίας και του πολιτισμού των μεταναστευτικών ομάδων όλα αυτά καταδεικνύουν τόσο τις θεσμικές ανισότητες όσο και τους λόγους της σχολικής διαρροής και χαμηλής απόδοσης αυτών των παιδιών (Γεωργογιάννης, 1997:49). Βασική αξίωση της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι η «εναλλακτική παιδαγωγική πράξη που λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες και των μειονοτήτων, σε αντίθεση με τη λευκή και ευρωκεντρική εκπαίδευση, η οποία νομιμοποιεί συγκεκριμένες μορφές γνώσης και απαξιώνει ή περιθωριοποιεί κάποιες άλλες που δεν προέρχονται από την Ευρώπη» (Γκόβαρης, 2001:66).

Η αντιρατσιστική προσέγγιση συνδέεται ιδεολογικά με το περιεχόμενο της κριτικής πολυπολιτισμικής προσέγγισης καθώς και οι δυο αξιοποιούν τη θεωρία της φυλής. Σύμφωνα με αυτή καταδικάζεται η φυλετική τυφλότητα δηλαδή ότι όλα τα άτομα ανεξάρτητα από το χρώμα δέρματος έχουν ίσες ευκαιρίες. Και αυτό γιατί στην πραγματικότητα οι μη λευκοί μαθητές έχουν λιγότερες ευκαιρίες από τις προνομιούχες ομάδες π.χ. επαγγελματικές ευκαιρίες. Αναζητούν λοιπόν και άλλα αίτια που γεννούν το ρατσισμό και σε άλλες βαθύτερες έννοιες όπως η ταυτότητα και το φύλο (Μάγος, 2022:42-43).

Η κύρια διαφορά της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης με την πολυπολιτισμική είναι η άποψη της για τον ρατσισμό. Για τους υπερασπιστές του αντιρατσιστικού μοντέλου ο ρατσισμός είναι συνυφασμένος με τη «λευκή ηγεμονία» και ως λύση του προβλήματος αναφέρει ριζικές θεσμικές και δομικές αλλαγές που ξεπερνούν τα όρια δράσης μιας καθιερωμένης παιδαγωγικής. Για τον Mullard (στο Γκόβαρης, 2011: 66-67) η αντιρατσιστική εκπαίδευση ορίζεται «σαν μια εκπαίδευση που στοχεύει στην ριζική αναδιάρθρωση των εθνοτικών και φυλετικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων». Από την άλλη τόσο ο Banks όπως και οι Freire και Willis (στο Μάγος, 2022:44) αντιτίθεται σε αυτούς που δεν στηρίζουν τη δύναμη των εκπαιδευτικών και των

μαθητών. Θεωρούν πως αυτοί είναι που θα αντισταθούν στο χειραγωγικό και αλλοτριωτικό σύστημα

Σε μια απόπειρα απάλειψης του ρατσισμού προτείνονται προγράμματα με μεθοδευμένο πρόγραμμα μάθησης και στρατηγικές διδασκαλίας που μεταξύ άλλων υπογραμμίζει ως κυρίαρχους στόχους οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν στοιχεία της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής ζωής
- Να μάθουν να ελέγχουν τις νοητικές διεργασίες που επηρεάζονται από ιδεολογικούς θεσμούς και οδηγούν σε λανθασμένες κατηγοριοποιήσεις των ανθρώπων
- Να αναγνωρίζουν μηχανισμούς προκατάληψης και να αντιστέκονται καταπολεμώντας τις δικές τους προκαταλήψεις
- Να διακρίνουν τη σχέση των συστημάτων αξιών με το ρατσισμό και να αντιτάσσονται απέναντι σ' αυτό
- Να αξιολογούν τις δραστηριότητες ατόμων, οργανώσεων και υπηρεσιών σε σχέση με την εμφάνιση ή την καταπολέμηση του ρατσισμού (Τσιάκαλος, 2011:179)

2.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Χρονικά το μοντέλο αυτό το συναντάμε στη δεκαετία του '80 κυρίως στην Ευρώπη. Πολλοί ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο «διαπολιτισμικότητα» για να αναλύσουν και να περιγράψουν αυτή τη πολυπολιτισμική κατάσταση. Αναλύοντας ετυμολογικά τον όρο παρατηρούμε ότι προέρχεται από τη πρόθεση «δια» που δηλώνει αλληλεπίδραση, ξεπέραςμα εμποδίων, αμοιβαία συνεργασία και από το ουσιαστικό «πολιτισμός», που αναφέρεται στην αναγνώριση αξιών, και στα ερμηνευτικά σχήματα του τρόπου ζωής των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου (Μάρκου, 2001:239). Από την ετυμολογική ανάλυση του όρου αντιλαμβάνεται κανείς την πρόθεση για μια ισότιμη και γόνιμη αλληλεπίδραση πολιτισμών. Ο Hohmann (1983 στο Δαμανάκης, 1997:39) διαχωρίζει τους όρους «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» χαρακτηρίζοντας με τον πρώτο, την υπάρχουσα κατάσταση, δηλαδή «το τι είναι», και εκφράζοντας με το δεύτερο «το τι θα έπρεπε να είναι». Ο Δαμανάκης (Δαμανάκης, 1997:39) έρχεται να τονίσει ότι «η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτήν». Κατά συνέπεια προκύπτει ότι οι δύο επίμαχοι όροι δεν είναι ούτε συνώνυμοι αλλά ούτε ταυτόσημοι.

Στην τελική Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (ProjectNo 7) η διαπολιτισμική προσέγγιση ορίζεται βάσει τεσσάρων στοιχείων:

- Πολυπολιτισμικές κοινωνίες με τάσεις διεύρυνσης της πολυπολιτισμικότητας
- Αναγνώριση και σεβασμός των πολιτισμών στοιχείων
- Η πολυπολιτισμικότητα είναι εν δυνάμει προνόμιο
- Η εξασφάλιση του προνομίου της πολυπολιτισμικότητας πρέπει να διασφαλίζεται από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς (Μάρκου, 2001:239)

Ενώ σύμφωνα με την Unesco (2006) η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από τρεις βασικές αρχές:

1. Σεβασμός στην πολιτισμική ταυτότητα μέσω προώθησης υπεύθυνης και ποιοτικής εκπαίδευσης
2. Εφοδιασμός κάθε μαθητή με πολιτισμικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις απαραίτητες για ενεργή συμμετοχή στην κοινωνία
3. Εφοδιασμός μαθητών με γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα τους καταστήσουν ικανούς να συμβάλλουν στον σεβασμό, στην κατανόηση και την αλληλεγγύη ανάμεσα στα άτομα, στις εθνικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές ομάδες και στα κράτη (Μάγος, 2022:47)

Η διαπολιτισμική προσέγγιση συνδέεται με την αποδοχή και τον σεβασμό στις διαφορετικές ταυτότητες και γλώσσες, στην κοινωνική αλληλεπίδραση και αλληλεγγύη, την ισότητα για όλους και την ενεργό συμμετοχή όλων στην εύρυθμη λειτουργία και ανάπτυξη της δημοκρατικής κοινωνίας και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής (Παπάς, 1998:297). Για την επίτευξη αυτών προτείνεται το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης το οποίο είναι η πιο πρόσφατη εξέλιξη των παιδαγωγικών παρεμβάσεων και μάλλον το πιο κατάλληλο για τη διαχείριση της ετερότητας. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση βασίζεται σύμφωνα με τον Essinger (στο Γεωργογιάννης, 1997:50) σε τέσσερις βασικές αρχές: α) την ενσυναίσθηση στην κατανόηση των προβλημάτων, β) την αλληλεγγύη η οποία υπερβαίνει τα όρια των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και την αδικία, γ) τον σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα ο οποίος φαίνεται μέσα από την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων, δ) την εξάλειψη του εθνικισμού και την απαλλαγή από σοβινιστικά στερεότυπα και προκαταλήψεις ώστε οι διαφορετικοί λαοί να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Οι Hohmannetal (στο Μάγο, 2022:46) αναφέρουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται στο σύνολο της κοινωνίας και στόχος της είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος ανταλλαγής διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων. Η διαπολιτισμική προσέγγιση προωθεί την αναδόμηση της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος με σκοπό την ισότιμη εκπαίδευση και συμμετοχή όλων στο πλαίσιο της συμπερίληψης.

Κατά τον Δαμανάκη η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση με αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία των σύγχρονων κοινωνιών και με γνώμονα την ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών στοχεύει στην ειρηνική

συμβίωση ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται σε όλους, «ντόπιους» και «ξένους» και επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει έτσι, ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους μια αμοιβαία κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή. Ακόμα, απευθύνεται σε θεσμούς και κοινωνικές ομάδες και όχι μόνο μεμονωμένα στο άτομο. Συνολικά, κινείται σ' ένα «μακροεπίπεδο» και αφορά την κοινωνία στο σύνολο της και ιδιαίτερα τους θεσμούς της (Δαμανάκης, 1997:38,40).

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά σε ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και των αρχών που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και μάθηση σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να ενισχύει εκείνες τις διαδικασίες μάθησης που οδηγούν στην κριτική προσέγγιση της συγκρότησης συλλογικών ταυτοτήτων και του ρόλου τους ως κοινωνικών και αξιολογικών συστημάτων στη συνάντηση και επικοινωνία με τον «άλλο» (Γκόβαρης, 2001:14).

Συγχρόνως η κριτική πολυπολιτισμική προσέγγιση σύμφωνα με τους Kincheloe και Steinberg(1997 στο Μάγος, 2022:36-37,41) δεν αναφέρεται σε μια στατική αλλά σε μια δυναμική διαδικασία ζυμώσεων και πολιτισμικής συνδιαλλαγής. Είναι σημαντικό οι μαθητές να έχουν το υπόβαθρο να κρίνουν και να μετασχηματίζουν διαρκώς τις ταυτότητες που έχουν ήδη κατασκευάσει. Έτσι μη γνωρίζοντας τους κώδικες της κυρίαρχης ομάδας τα πολιτισμικά διαφέροντα παιδιά κινδυνεύουν να πέσουν θύματα αποκλεισμού κοινωνικά και εκπαιδευτικά από τα παιδιά της χώρας υποδοχής.

Βασικό χαρακτηριστικό του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ότι αξιοποιεί τις εμπειρίες που κουβαλούν τα παιδιά από τις χώρες προέλευσης τους στις χώρες υποδοχής. Δηλαδή, επιδιώκεται ο χώρος του σχολείου να γίνει πεδίο συνδιαλλαγής πολιτισμικών εμπειριών αναθεωρώντας έτσι το κοινωνικό και εθνικό πλαίσιο του (Θεοδοσιάδου, 2015:35-36). Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την υπέρβαση της στενής έννοιας του έθνους, την εγκατάλειψη των εθνοκεντρικών προτύπων που διαπερνούν τα σχολικά προγράμματα και την αποδοχή της μετάβασης σε ένα πλαίσιο μετασχηματισμού της κοινωνίας σε μια κατεύθυνση που θα χαρακτηριζόταν από πλουραλισμό και αποδοχή των πολιτισμικά διαφορετικών (Νικολάου, 2011:132). Για τον Παπά στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η «καθιέρωση μιας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αλληλοαποδοχή των εκατέρωθεν αξιών και ακόμα την άποψη των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα, σύμφωνα με το Χάρτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» (Νικολάου, 2011: 134). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια διάσταση της γενικής εκπαίδευσης ως απάντηση στη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία της κοινωνίας. Στόχος της είναι πέρα από την αφύπνιση για το υπάρχον συγκείμενο στο οποίο διαβιούν πολλοί πολιτισμοί, η καλλιέργεια δεξιοτήτων για τη διαπολιτισμική επαφή με τον «άλλο» (Γκόβαρης, 2011:79-80). Είναι αντιφατικό να ζεις σε μια δημοκρατική κοινωνία και οι μαθητές ενώ μαθαίνουν για αυτή να μη μπορούν να την εφαρμόσουν στην πράξη. Το χάσμα

μεταξύ των ανθρώπινων πολιτισμών και το ρητό ότι «περισσότερα πράγματα ενώνουν τους ανθρώπους παρά τους χωρίζουν» βρίσκει πρόσφορο έδαφος όταν διαφορετικές φυλές, διαφορετικές θρησκείες και κουλτούρες αλληλεπιδρούν και αποδέχονται τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς (Cushner, 2006: 183).

Είναι άξιο αναφοράς ότι ακόμα και σε σχολεία που φοιτούν παιδιά ομογενών με κοινή γλώσσα και εθνοτικές καταβολές, φαινομενικά είναι «ίδια» ουσιαστικά διαφέρουν ως προς τη θρησκεία, την κοινωνική τάξη, την οικογενειακή κατάσταση. Επομένως το άνοιγμα του σχολείου προς όλη τη μαθητική κοινότητα με τη βοήθεια της διαπολιτισμικότητας θα βοηθήσει να αναδείξει ο καθένας την δική του διαφορετικότητα και να προωθηθεί η ουμανιστική θεωρία στο πλαίσιο της κοινής ανθρώπινης ύπαρξης καθώς ο ορισμός του «εαυτού» σύμφωνα με τον Bourquin συνδέεται σταθερά με τον ορισμό του «άλλου» (Μάγος, 2022:4). Το κάθε άτομο θα πρέπει να κατανοήσει ότι η διαφορετικότητα δεν είναι a priori δεδομένη και στατική. Η εικόνα του άλλου δεν πρέπει να κατασκευάζεται μέσα από αντιλήψεις που ήδη έχουμε διαμορφώσει για μια εθνική ομάδα αξιολογήσιμη βάσει της κυρίαρχης. Η συλλογική αντίληψη του «Άλλου» γεννά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Αντίθετα το άτομο πρέπει να κρίνεται από τις εμπειρίες και τις ανάγκες του (Δαμανάκης, Κοντογιάννη, 2011:11). Η επαφή από μόνη της δε μπορεί να προσπελάσει τις παγιωμένες αντιλήψεις, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Η Bender-Szymanski(2000 στο Μάγος, 2022:48) υποστηρίζει πως τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις μπορούν να ξεπεραστούν μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η ριζοσπαστική άποψη των υποστηρικτών της κριτικής διαπολιτισμικής προσέγγισης υπερβαίνει τις εθνοπολιτισμικές διαφορές και συνδέει την εκπαίδευση με την διαχείριση όλων των μορφών ετερότητας όπως το φύλο, η κοινωνική τάξη ή το χρώμα δέρματος. Παράλληλα προτείνουν ένα γενικότερο μετασχηματισμό που θα ξεκινά από την εκπαίδευση και θα έχει προέκταση στη κοινωνία αφού το μοντέλο της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα υποστηρίζει μια εκπαίδευση ισότιμη για όλους και θα προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι υπερασπιστές αυτής της τάσης έχουν ως αφετηρία την κριτική θεωρία, σύμφωνα με την οποία το σχολείο απομακρύνεται όλο και περισσότερο από το δωρεάν χαρακτήρα του και προσαρμόζεται στις ανάγκες της αγοράς (Κάτσικας &Καββαδίας, 1998:22-23). Έτσι εμφανίζεται ένα νέο μοντέλο όπου το κράτος έχει τον ιδεολογικό έλεγχο και το σχολείο την διοικητική αυτονομία (Μπουζάκης, 2012:391). Η κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση τάσσεται υπέρ της ιδέας ότι οι εκπαιδευτικοί μαζί με τις προνομιούχες ομάδες πρέπει να καταπολεμούν τις διακρίσεις σε βάρος των μειονοτικών ομάδων και να αγωνίζονται εναντίον των συντηρητικών αντιλήψεων. Έτσι, χτίζεται μια γέφυρα ανάμεσα στο «εμείς» και τους «άλλους» καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση για την κοινωνική ανισότητα και τις διακρίσεις που βιώνουν (Μάγος, 2022:34-35). Η Delpit (2006 στο Μάγος, 2022:40-41)υπογραμμίζει ότι η κριτική προσέγγιση αντιδρά στην «κουλτούρα της δύναμης» η οποία χαρακτηρίζει το σχολείο. Η «κουλτούρα της δύναμης» αναφέρεται σε όλους τους σιωπηρούς κανόνες του σχολείου, οι οποίοι

σχετίζονται και με αυτούς της κοινωνίας, που αναπαράγουν τη δύναμη των οικονομικά και κοινωνικοπολιτικά ισχυρών ομάδων. Η «κουλτούρα της δύναμης» μεταφέρεται μέσα από τη γλώσσα, τους τρόπους ομιλίας και επικοινωνίας, το είδος ντυσίματος και άλλα που σχετίζονται με τις συνήθειες της άρχουσας τάξης. Η κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση, έχοντας ως στόχο την ισότιμη αντιμετώπιση και υποστήριξη όλων των πολιτών αντιστέκεται στη κουλτούρα του σχολείου και επιδιώκει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Η κατανόηση του προβλήματος καθώς και των συμφερόντων που κρύβονται πίσω από τέτοιες πολιτικές λειτουργεί ανατρεπτικά για την αναπαραγωγή τους. Η κριτική πολυπολιτισμική εκπαίδευση εξασφαλίζει ισότιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για δυνατότητα κοινωνικής και επαγγελματικής εξέλιξης.

Το μοντέλο αυτό συνιστά μια μέση οδό για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας συνδυάζοντας στοιχεία τόσο από το πολυπολιτισμικό, όσο και από το αντιρατσιστικό μοντέλο. Εστιάζει όμως κυρίως στους τρόπους ισότιμης συμμετοχής και «αναγνώρισης» της οποίας πρέπει να τυγχάνουν όλοι οι μαθητές στο περιβάλλον του σχολείου. Όταν ο ιστός συντίθεται από πολλούς διαφορετικούς πολιτισμούς είναι επιβεβλημένη η διαφύλαξη και ο σεβασμός της ιδιαίτερης πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητας.

2.6 Κριτική των μοντέλων

Με την είσοδο των μεταναστευτικών ρευμάτων στην ίδια χώρα δεν υπήρξε μια ενιαία και οικουμενική αντιμετώπιση. Σε πολλές χώρες δοκιμάστηκαν πολλά και διαφορετικά μοντέλα ένταξης των αλλοεθνών και των αλλόγλωσσων. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής υπήρξαν οι παραπάνω πέντε προσεγγίσεις οι οποίες είχαν και υποστηρικτές αλλά και επικριτές.

Στο πρώτο μοντέλο, της αφομοίωσης, ασκήθηκε έντονη κριτική καθώς χαρακτηρίζεται ως καθαρά εθνοκεντρικό. Δεν λαμβάνει καθόλου υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μεταναστών ούτε τους δίνει το δικαίωμα να ξεδιπλώσουν τον δικό τους πολιτισμικό πλούτο. Αντιθέτως, τους υποχρεώνει να αγνοήσουν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την εθνική και πολιτισμική τους ταυτότητα (Θεοδοσιάδου, 2015:33). Η πολιτική της αφομοίωσης κατηγορήθηκε από μεγάλη μερίδα ατόμων για περιθωριοποίηση και άσκηση διακρίσεων σε βάρος μειονοτικών ομάδων (Μάγος, 2022:27). Ο Γεωργογιάννης χαρακτηρίζει το μετανάστη ως παρατηρητή των εκπαιδευτικών και κοινωνικών δεδομένων. Και αυτό γιατί, ο ίδιος δε μπορεί να μεταβάλλει και να συνδιαμορφώσει τα δεδομένα του νέου πολιτισμικού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Γεωργογιάννης, 2008:211).

Στο χώρο της εκπαίδευσης θεωρήθηκε αποτυχημένη λόγω της μεγάλης διαρροής και της σχολικής αποτυχίας. Και αυτό λόγω του μονογλωσσικού και μονοπολιτισμικού χαρακτήρα του σχολείου για να εξασφαλίσει επάρκεια στη εθνική γλώσσα και το

πολιτισμό. Η διδασκαλία της γλώσσας των μεταναστών παρεκκλίνει από το στόχο του σχολείου και επιδρά αρνητικά στις επιδόσεις και την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών του γηγενή πληθυσμού. Οι υποστηρικτές του μοντέλου θεωρούν δεδομένο ότι με την είσοδο και την παραμονή στη χώρα υποδοχής απορρίπτεται κάθε στοιχείο παράδοσης και πολιτισμικών αξιών της χώρας καταγωγής. Όλα αυτά γεννούν την απαξίωση του σχολικού πλαισίου από το μεταναστευτικό πληθυσμό αφού και αυτό σπilώνει την αυτοεικόνα των μαθητών με την απαξίωση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου τους (Μάγος, 2022:27). Η δέσμευση της υπαγωγής στο κυρίαρχο πολιτισμό χωρίς δυνατότητα αντίδρασης τους αναγκάζει να υποκύψουν μέχρι να απεμπολήσουν τελείως τα στοιχεία του δικού τους πολιτισμού (Παπάς, 1998:295). Η ηθελημένη άγνοια για την πραγματική αιτία του προβλήματος δυστυχώς γεννά αμφιβολίες για την βελτίωση του μοντέλου.

Σε ότι αφορά το μοντέλο της ενσωμάτωσης φαίνεται να είναι πιο δεκτικό στη διαφορετικότητα και στην αλληλεπίδραση με τον άλλο πολιτισμό. Παρά ταύτα η ανοχή του μοντέλου σταματά σε θέματα που σχετίζονται με τη θρησκεία, τις εθνικές παραδόσεις και όχι στο βασικό υπόβαθρο της κοινωνίας. Επιπλέον στάθηκε ελλιπές διότι ζητούσε από το μαθητικό πληθυσμό να προσαρμοστεί στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα αφήνοντας τον αβοήθητο και αγνοώντας τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες (Θεοδοσιάδου, 2015:33). Για το Νικολάου η ισότητα στην εκπαίδευση στο παρόν μοντέλο ταυτίζεται με την ικανότητα των μη κυρίαρχων ομάδων να ανταποκριθούν και να προσαρμοστούν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που έχει διαμορφωθεί σύμφωνα με τις ανάγκες της κυρίαρχης ομάδας αλλά αγνοεί να καλύψει τις δικές της ιδιαίτερες ανάγκες (Νικολάου, 2011:123-124). Η αναγνώριση των αναγκών των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών είναι μερική και τις περισσότερες φορές μένει σε μια επιδερμική παρουσίαση του «εξωτικού» πολιτισμού χωρίς να επιδιώκεται η αλληλεπίδραση. Αποτέλεσμα αυτού είναι η επισήμανση των διαφορών που παρατηρούνται ανά πολιτισμό και η αξιολόγηση με βάση τα κυρίαρχα πρότυπα (Γεωργογιάννης, 1997:53). Στην πράξη αυτό που παρατηρούμε σε αυτό το μοντέλο δίνεται μια σχετική ελευθερία στους μετανάστες να διατηρήσουν στοιχεία της πολιτισμικής κληρονομιάς με μέτρο όμως τον βαθμό επιρροής της πολιτισμικής ταυτότητας που εξάγει η εθνική κυρίαρχη ομάδα. Αυτά τα στοιχεία που την επηρεάζουν παραμερίζονται και αλλάζουν σύμφωνα με τα εθνικά πρότυπα.

Φαίνεται ότι και σε αυτό το ιδεολογικό πλαίσιο ότι οι πολιτισμικές ομάδες πρέπει να προσαρμοστούν στον κυρίαρχο πολιτισμό προκειμένου να έχουν δυνατότητες κοινωνικής και επαγγελματικής εξέλιξης. Διαπιστώνεται η μερική αναγνώριση της διαφορετικότητας. Μια περιορισμένη αναγνώριση στοιχείων στο βαθμό που δεν επηρεάζουν και δεν γίνονται εμπόδιο στις κυρίαρχες αξίες. (Μάγος, 2022:28-29· Μάρκου, 2001:225). Στην Ευρώπη ιδιαίτερα στην Γαλλία δεν είναι ευδιάκριτα τα όρια διάκρισης μεταξύ αφομοιωτικού μοντέλου και μοντέλου ενσωμάτωσης και ότι η ενσωμάτωση είναι μετεξέλιξη της αφομοίωσης (Νικολάου, 2011:124).

Οι υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου θεωρούν την αφομοιωτική προσέγγιση διχαστική καθώς θέτει διλήμματα στους πολιτισμικά διαφέροντες

μαθητές την αυταπάρανηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας ως αντάλλαγμα για την κοινωνική τους ένταξη. Στο πολυπολιτισμικό μοντέλο καθαγιάζεται η διαμόρφωση του κοινωνικού πλαισίου το οποίο θα αναγνωρίζει όλες τις πολιτισμικές ταυτότητες χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η κοινωνική συνοχή (Μάρκου, 2001:227-228). Αλλά και στο πολυπολιτισμικό μοντέλο ασκήθηκε κριτική τόσο από τους συντηρητικούς όσο και από τους ριζοσπάστες. Οι μεν υποστηρίζουν ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο οδηγεί στον κατακερματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και του έθνους. Και αυτό γιατί τα παιδιά των μεταναστών θα ξεδιπλώσουν τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα και δε θα μπορέσουν να συμμετάσχουν στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Θα υπάρξει ένας εθνοτικός διαχωρισμός. Επομένως αντιστρατεύεται το ρόλο της εκπαίδευσης που είναι η κοινωνικοποίηση όλων των πολιτών σε ένα κοινό πολιτισμό. Κατηγορήθηκε ότι πολιτικοποιεί την εκπαίδευση για να βοηθήσει τα παιδιά των μεταναστών (Μάρκου, 2001:231). Οι δε ριζοσπάστες εστιάζουν στον ιδεολογικό χαρακτήρα του πολυπολιτισμικού μοντέλου διότι αδυνατεί να επέμβει ουσιαστικά και δυναμικά στα αίτια που οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό των μειονοτήτων και κατηγορούν το συγκεκριμένο μοντέλο ως μια εκλεπτυσμένη μορφή κοινωνικού ελέγχου που οδηγεί στην αναχαίτιση της αντίστασης των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων (Γκόβαρης, 2011:65).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο από την άλλη είναι αυτό που θέτει για πρώτη φορά σοβαρά την αναγκαιότητα αναθεώρησης θεσμών και δομών για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες ανεξάρτητα από την πολιτισμική προέλευση. Δεν αποσκοπεί στην ατομική αλλά στην συλλογική προσπάθεια με στόχο την καταπολέμηση των φυλετικών διακρίσεων. Μάλιστα θεωρεί την καταπολέμηση του ρατσισμού πολιτική υπόθεση που περιλαμβάνει όλες τις περιοχές της κοινωνικής ζωής (Νικολάου, 2011:129). Έτσι διατρέχεται ο κίνδυνος το σχολείο να γίνει αρένα ανταγωνισμού ανάμεσα σε κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις. Το μοντέλο αυτό επικρίθηκε σύμφωνα με τον Γκόβαρη λόγω του μονόπλευρου ορισμού του ρατσιστικού φαινομένου μεταξύ «μαύρων» (θύματα) και «λευκών» (θύτες). Ο απόλυτος χωρισμός μεταξύ «λευκών» και «μαύρων» κινείται στα όρια των απόλυτων διαχωρισμών που ενστερνίζεται και ο ρατσιστικός λόγος (Γκόβαρης, 2011: 68).

Σε αντίθεση με τα προηγούμενα μοντέλα το διαπολιτισμικό συνιστά ένα σημαντικό εργαλείο τόσο ανάλυσης όσο και δράσης μέσα σε μια κοινωνία της οποίας ο ιστός συντίθεται από πολλούς πληθυσμούς. Αναφορικά με τον Παπά η διαπολιτισμική εκπαίδευση «στοχεύει σε μια κοινωνία με αλληλεπίδραση, αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αλληλοαποδοχή των εκατέρωθεν αξιών και των δικαιωμάτων σύμφωνα με το Χάρτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» (Νικολάου, 2011:134). Το συγκεκριμένο μοντέλο προσπαθεί να αλλάξει τις δομές για την ομαλή ένταξη και ειρηνική συμβίωση όλων των διαφορετικών ομάδων. Το διαπολιτισμικό μοντέλο στηρίζεται σε διαδικασίες συνείδησης και αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού με στόχο την υπέρβαση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας στο πλαίσιο της συνάντησης των πολιτισμών (Γκόβαρης, 2011: 81). Η διαπολιτισμική προσέγγιση σε αντίθεση με τη

πολυπολιτισμική ξεφεύγει από τις έννοιες της καταγωγής και του εθνικού χαρακτήρα ως προαπαιτούμενες για την εγγραφή εθνικής/εθνοτικής ταυτότητας στο μαθητή (Γκότοβος, 2002: 129). Έχει ως αφετηρία τον «ενδιάμεσο πολιτισμό», δηλαδή το πολιτισμό εκείνο που αναπτύσσουν οι μετανάστες καθώς δέχονται επιρροές από δυο πολιτισμικά περιβάλλοντα εκείνο της χώρας υποδοχής και εκείνο της χώρας καταγωγής. Έτσι αναπτύσσεται σύμφωνα με τον Cummins και το Δαμανάκη μια υγιή και λειτουργική διπολιτισμική ταυτότητα (Κεσσίδου, 2008:30).

Αν και έχει υιοθετηθεί από μέρους της πολιτείας μια σειρά εγκυκλίων για διαπολιτισμικό διάλογο η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα εκλείπει στην πράξη (Μάγος, 2022:57). Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην πράξη φαίνεται να είναι πολύ δύσκολη λόγω των «παρεμβαλλόμενων εμποδίων». Η πολιτισμική συνάντηση απαιτεί αλλαγές σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο κάτι που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την εκπαίδευση. Σε ατομικό επίπεδο είναι αναγκαίο να ξεπεραστεί η κυρίαρχη ιδεολογία περί ανωτερότητας και ιεράρχησης των πολιτισμών βάσει κοινωνικών και οικονομικών κριτηρίων. Η πρόσληψη του «Άλλου» θα ήταν καλό να γίνεται ενεργοποιώντας την ενσυναίσθηση και την τοποθέτηση του «Εγώ» στη θέση του «Άλλου», θέτοντας έτσι τις βάσεις για μια γόνιμη πολιτισμική συνδιαλλαγή, που εκπορεύεται από τη συνειδητοποίηση του ατόμου ότι η πολιτισμική του ταυτότητα και ό,τι αυτό τη συγκροτεί, εν πολλοίς υπόκεινται στη γεωγραφική τυχαιότητα (Γκόβαρης, 2007 στο Δαμανάκης, Κοντογιάννη, 2011:11). Εδώ είναι που συνδέεται η θεωρία της διαπολιτισμικής προσέγγισης με τη κριτική πολυπολιτισμική όσο και με την αντιρατσιστική προσέγγιση όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Σε κοινωνικό επίπεδο είναι αναγκαία η υπέρβαση της τάσης για ομογενοποίηση. Η MinShim (στο Μάγος, 2022:51) υποστηρίζει πως η διαπολιτισμική ανταλλαγή δεν είναι θέμα προσωπικών απόψεων αλλά βαθύτερων επιδράσεων κοινωνικών και πολιτισμικών αναφορών. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κυριαρχεί η μονοπολιτισμικότητα με βασικούς φορείς διάδοσης αυτής να είναι η καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας, η βαθιά πίστη στις αρχές της χριστιανικής ορθόδοξης θρησκείας και η επίσημη προσέγγιση της ιστορίας (Μάγος, 2022:55). Άρα γενικότερα καθίσταται σαφές ότι η εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης απαιτεί μια αναπροσαρμογή στην εκπαιδευτική, κοινωνική και πολιτική ζωή με απώτερο στόχο τον περιορισμό των προκαταλήψεων και τη διεκδίκηση κοινωνικής δικαιοσύνης μεταξύ όλων που διαβιούν μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Δαμανάκης, Κοντογιάννη, 2011:11).

Όλο αυτό αν και ακούγεται ελκυστικό στην πραγματικότητα μάλλον σύμφωνα και με το Δαμανάκη (2000, 2002 στο Δαμανάκης, Κοντογιάννη, 2011:11) είναι ουτοπικό αφού επαφίεται περισσότερο σε εξωεκπαιδευτικούς παράγοντες και συγκεκριμένα στην λήψη πολιτικών αποφάσεων. Όμως από πλευράς της η Παιδαγωγική θα μπορούσε σύμφωνα με τον Banks (Baker, 2006: 10) να είναι αποτελεσματική μέσω των μεθόδων διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν παραδείγματα από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες κατά τη

διδασκαλία, να βοηθούν τους μαθητές να καταλάβουν πως η γνώση δομείται υπό διαφορετικές όψεις για τον καθένα πολιτισμό, να συμπαραστέκονται στους μαθητές ώστε να αναπτύξουν καλές συμπεριφορές και στάσεις εντός της ομάδας τους, αλλά και να τροποποιούν τις στρατηγικές διδασκαλίας τους, ώστε όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως εθνικότητας, κουλτούρας, γλώσσας και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου να έχουν ισότιμες ευκαιρίες εκπαίδευσης και να αισθάνονται ισότιμοι ως προς τους άλλους στον τρόπο ζωής και κουλτούρας του σχολείου

Συνολικά σε ένα διαπολιτισμικό λοιπόν πλαίσιο υποστηρίζεται και μέσω της εκπαίδευσης ένα υπερεθνικό κράτος δικαίου, που θα προασπίζεται την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα σε ένα κοινό πολιτισμικό πλαίσιο αξιών, που θα είναι ευέλικτο και δυναμικό. Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική προσέγγιση αποσκοπεί στη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών, κινούμενες στο πλαίσιο της «Παιδαγωγικής για όλους». Λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των ατόμων που προέρχονται από κάθε πολιτισμό ξεχωριστά, καλλιεργεί την κριτική σκέψη και παράλληλα ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές προσδοκίες των εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1997:53). Το διαπολιτισμικό μοντέλο αν και δύσκολα προσεγγίσιμο είναι παράδειγμα παιδαγωγικού λόγου και καλείται να διασώσει τις ιδιαίτερες πολιτισμικές και εθνικές ταυτότητες καλύπτοντας το χάσμα ανάμεσα στο «εμείς» και τους «άλλους».

Κεφάλαιο 3: Διαπολιτισμική ικανότητα και διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός

3.1 Η έννοια της Διαπολιτισμικής Ικανότητας

Διαχρονικά έχουν αναπτυχθεί πολλές διαφορετικές τυπολογίες στην προσπάθεια ορισμού της Διαπολιτισμικής Ικανότητας. Υπάρχει ένα εύρος απόψεων σχετικά με τις διαστάσεις της στο πλαίσιο μια παγκόσμιας κοινωνίας. Παρόλα αυτά, διατυπώνεται μια σχετική ομοφωνία στη βιβλιογραφία αναφορικά με τις τρεις κύριες διαστάσεις της, οι οποίες έγκεινται στις διαπολιτισμικές στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να έχει το άτομο για να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά σε πολιτισμικά διαφορετικά περιβάλλοντα (Rompolo,2016). Παράλληλα, στην ελληνική αλλά και στη διεθνή βιβλιογραφία είναι καλό να ειπωθεί πως ο όρος «διαπολιτισμική ικανότητα» χρησιμοποιείται και ως «διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα» ή «διαπολιτισμικό κεφάλαιο», ενώ παράλληλα ευρεία είναι η χρήση συναφών όρων, όπως ο «διαπολιτισμικός γραμματισμός», ο οποίος αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αποκωδικοποιεί τον μηχανισμό της ανάγνωσης, να διαβάσει, να κατανοεί και να ερμηνεύει κείμενα, εντάσσοντάς τα σε ένα ευρύτερο συμφραζόμενο (Μάγος, 2022:173). Είναι σαφές ότι δεν υπάρχει μια κοινή εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου και μάλιστα παρατηρείται ότι χρησιμοποιούνται και διαφορετικοί ορισμοί για να περιγράψουν τον όρο. Άλλοι ερευνητές παραθέτουν συγκεκριμένους ορισμούς και άλλοι προσπαθούν να συγκεντρώσουν στοιχεία που περιλαμβάνουν γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που συγκροτούν τη διαπολιτισμική ικανότητα. Με δεδομένο ότι στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας ερχόμαστε να μελετήσουμε τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων κρίνεται σκόπιμο να αναλύσουμε περισσότερο την έννοια αυτή.

3.2 Ευρύτεροι Ορισμοί

Με τον όρο «διαπολιτισμική ικανότητα» εννοούμε, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, την ικανότητα διαχείρισης πολιτισμικών διαφορών που προέκυψαν λόγω των νέων και άγνωστων πολιτισμικών συνθηκών (Μάγος, 2022:173). Ο ίδιος όρος σύμφωνα με τα κείμενα του Συμβουλίου της Ευρώπης ορίζεται ως «ο συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών που επιτρέπουν σε έναν ομιλητή, σε διαφορετικό βαθμό, να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να ερμηνεύει και να δέχεται άλλους τρόπους, να ζει και να σκέφτεται πέρα από εκείνους του οικογενειακού του πολιτισμού» (Cavallietal., 2009:8).Με άλλα λόγια είναι εκείνες οι δεξιότητες που επιτρέπουν στο άτομο να αναγνωρίζει και να αποδέχεται την ετερότητα, να συγκρίνει και να διασταυρώνει επιτυχώς τους διαφορετικούς πολιτισμικούς κώδικες και να είναι ικανό να μετασχηματίζει διαρκώς αλλά και να αναπροσαρμόζει τις στάσεις και τη συμπεριφορά του ώστε να διαλεχθεί με το κοινωνικό σύνολο (Σιμόπουλος, 2016:3).

Στην ομάδα των ερευνητών που έχουν αποπειραθεί να δώσουν ένα σύντομο και περιεκτικό ορισμό της διαπολιτισμικής ικανότητας ανήκει ο Kodric (2019 στο Μάγος, 2022:173) ο οποίος την συνδέει με το «διαπολιτισμικό κεφάλαιο». Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας προσεγγίζεται ως οι γνώσεις και οι πρακτικές που πρέπει να διαθέτει ένα άτομο ώστε να μπορεί να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τα άλλα πολιτισμικά κεφάλαια. Παραπέμπει σε μια σχετική θεωρία για το πολιτισμικό κεφάλαιο του Bourdieu. Σύμφωνα με τη θέση του Crouch, (2008 στο Μάγος, 2022:173) η «διαπολιτισμική ετοιμότητα» είναι σχεδόν ταυτόσημη με τον «διαπολιτισμικό γραμματισμό», καθώς η πρώτη έγκειται σε δεξιότητες του ατόμου που το βοηθούν να υπερβεί πολιτιστικές αντιλήψεις και στάσεις που λειτουργούν ως ανάχωμα στην επικοινωνία και συνδιαλλαγή με άλλα πολιτισμικά κεφάλαια. Συχνά η έννοια της «διαπολιτισμικής ετοιμότητας» σύμφωνα με την Παλαιολόγου συγχέεται με την διαπολιτισμική ικανότητα. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα όμως είναι η προϋπόθεση για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Ο όρος αναφέρεται στην επάρκεια των γνώσεων που πρέπει να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός και στην εν δυνάμει δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί την ετερότητα. Από τα παραπάνω τεκμαίρεται πως η συνάφεια μεταξύ των δύο εννοιών είναι στενή.

3.3 Τα κύρια γνωρίσματα της διαπολιτισμικής ικανότητας

Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες για πάνω από πέντε δεκαετίες στην προσπάθεια ορισμού της φύσης της διαπολιτισμικής ικανότητας. Ακολουθεί ένας εννοιολογικός αποσαφηνισμός των διαστάσεων της διαπολιτισμικής ικανότητας, οι οποίες τυγχάνουν μιας γενικής αποδοχής, δηλαδή των στάσεων, γνώσεων, δεξιοτήτων και δράσεων που τη διακρίνουν. Εν πρώτοις, οι στάσεις έγκεινται στο πόσο ανοικτό είναι ένα άτομο σε άλλα άτομα, που θεωρείται πως φέρουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Στις στάσεις καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει η δεξιότητα του ατόμου για ενσυναίσθηση, η οποία του επιτρέπει να ανοιχτεί και να συνδιαλλαγεί με τον πολιτισμικά διαφορετικό. Οι γνώσεις αναφέρονται αφενός στην εμπεδωμένη πολιτισμική συνείδηση και επίγνωση του ατόμου, την αποκρυσταλλωμένη δηλαδή γνώση των δικών του πολιτισμικών θέσεων, προϋποθέσεων και στερεοτύπων και αφετέρου στην ειδική ως προς μια κουλτούρα γνώση, ειδικά σε ό,τι αφορά τη γνώση των οπτικών, των πρακτικών και των προϊόντων συγκεκριμένων πολιτισμικών ομάδων. Οι δεξιότητες ενσωματώνουν στοιχεία όπως είναι ο σεβασμός προς τις άλλες κουλτούρες, όπως αυτός μεταφράζεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να ανταποκρίνεται επιτυχώς στις σκέψεις, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τα συναισθήματα των πολιτισμικά διαφορετικών. Ακόμα, στις δεξιότητες συγκαταλέγεται η επικοινωνιακή επίγνωση, ειδικά των διαφορετικών γλωσσικών και επικοινωνιακών συμβάσεων που υφίστανται μέσα σε διαφορετικές κουλτούρες. Δεξιότητα θεωρείται επίσης η περιέργεια για την εξερεύνηση άλλων πολιτισμικών κεφαλαίων και η ικανότητα προσαρμογής σε άλλα πολιτισμικά συμφραζόμενα. Οι δράσεις περιλαμβάνουν την προθυμία για οικοδόμηση γνώσης και εξοικείωση με τις άλλες κουλτούρες, την προθυμία να μην υιοθετεί το άτομο επικριτική στάση

απέναντι στο διαφορετικό, αλλά και το να επιδίδεται επιτυχώς σε ερμηνεία και συσχετισμό των διαφόρων κουλτούρων μεταξύ τους.

Ειδικά σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική ικανότητα, οι περισσότερες έρευνες, διαχρονικά, έδωσαν μια λίστα με γνωρίσματα που πρέπει να διαθέτει το διαπολιτισμικά ικανό άτομο. Ο Fantini αναφέρει ως σημαντικά χαρακτηριστικά την ευελιξία, το χιούμορ, την υπομονή, την ειλικρίνεια, το ενδιαφέρον, την περιέργεια να γνωρίσει άλλους πολιτισμούς, ενσυναίσθηση και ανοχή κατά τη γνωριμία με το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο. Όλα αυτά συντελούν στην αποτελεσματική επικοινωνία με διαφορετικούς γλωσσικούς και πολιτισμικούς ανθρώπους (Fantini, 2000:28). Για τον σεβασμό στους διαφορετικούς πολιτισμούς, την αλληλεπίδραση κατά τις διαπολιτισμικές συναντήσεις αξιοποιώντας το σύνολο των γλωσσικών ποικιλιών και την δυνατότητα κατανόησης του εαυτού μέσα από τις συναντήσεις με τον πολιτισμικά «διαφορετικό», κάνουν λόγο οι Huber και Reynolds (Barrett et al.:2017:20). Ο LeRoux (2002 στο Γκόβαρης, 2001:50· Μάγος, 2022:175) αναφερόμενος στα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού υπογραμμίζει τον σεβασμό, την ενσυναίσθηση, την ευελιξία, το άνοιγμα στη νέα μάθηση, την δυνατότητα αναγνώρισης των δικών του προκαταλήψεων και να βλέπει τη διαφορετικότητα ως ευκαιρία μάθησης.

Επιπλέον έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες που προσδιορίζουν τις διαστάσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας, οι οποίες συγκεντρώνονται στο τρίπτυχο που μιλάει σύμφωνα με τον Γκόβαρη για: (α) την ικανότητα του ατόμου να κρίνει, να συναισθάνεται και να τοποθετεί τον εαυτό του στο σύνολο ισότιμα (β) την ικανότητα της άσκησης κριτικής στους κρατικούς μηχανισμούς παραγωγής στερεοτύπων και (γ) την ικανότητα αναγνώρισης της αξίας του ανθρώπου σεβόμενος τα ανθρώπινα δικαιώματα και ασπασζόμενος τις αρχές της δημοκρατίας (Μανιάτης, 2011: 3).

3.4 Μοντέλα Διαπολιτισμικής Ικανότητας

3.4.1 Το μοντέλο Ανάπτυξης της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας του Bennett

Οι Bhawuk και Brislin (1992 στο Hammer et al., 2003) αναφέρουν ότι σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία για να είναι ομαλή η συνύπαρξη, οι άνθρωποι πρέπει να ενδιαφέρονται για άλλους πολιτισμούς στη πράξη. Να είναι ευαισθητοποιημένοι ανακαλύπτοντας τις πολιτισμικές διαφορές και να είναι σε θέση να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους ως ένδειξη σεβασμού στον άλλο πολιτισμό. Αυτή η διαπολιτισμική ευαισθησία θα οδηγήσει στην απόκτηση της διαπολιτισμικής ικανότητας στην οποία ο Kelaey (1996 στο Hammer et al., 2003) έχει προσδώσει την μεγαλύτερη αξία ώστε να αυξηθεί η κατανόηση και να βελτιωθούν οι σχέσεις μεταξύ των πολιτισμών.

Για να γίνει κατανοητή η διαπολιτισμική ικανότητα γίνεται παρουσίαση ενός άλλου μοντέλου που χρησιμοποιείται διεθνώς. Το μοντέλο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας του Bennett(1993) περιγράφει τους πιθανούς τρόπους εννοιολόγησης της πολιτισμικής ετερότητας, ως διαφοράς από τα άτομα. Το αναπτυξιακό παράδειγμα θέτει ουσιαστικά το ερώτημα, «Πώς βιώνουν τα άτομα την πολιτισμική διαφορά;» (Hammer, 2015). Η διαδρομή αυτή είναι χωρισμένη σε δυο στάδια με πρώτο του εθνοκεντρισμού και τελευταίο του εθνοσχετικισμού. Τα παραπάνω στάδια χωρίζονται σε τρία επιμέρους στάδια και το άτομο μπορεί να βρίσκεται σε οποιοδήποτε από αυτά τα στάδια αλλά μπορεί και να μετακινείται ανάλογα με τις εμπειρίες του. Τα στάδια του εθνοκεντρισμού είναι: η άρνηση, η άμυνα και η ελαχιστοποίηση ενώ τα τρία στάδια του εθνοσχετικισμού είναι: η αποδοχή, η προσαρμογή και η ενσωμάτωση. Αυτό το θεωρητικό πλαίσιο του Bennett βοήθησε στην κατασκευή του IDI (Intercultural Development Inventory) με το οποίο προσδιορίζεται ο βαθμός της διαπολιτισμικής ικανότητας των ατόμων (Hammeretal., 2003· Μάγος, 2022:171).

Ο Bennett(1993) εφάρμοσε έννοιες από τον κυβερνητικό κονστρουκτιβισμό και προσδιόρισε έξι προσανατολισμούς στους οποίους φαίνεται να κινούνται οι άνθρωποι κατά την απόκτηση διαπολιτισμικών ικανοτήτων. Το πρώτο στάδιο είναι η «άρνηση» της πολιτισμικής διαφοράς όπου το άτομο αγνοεί τη διαφορετικότητα. Αναγνωρίζει το δικό του πολιτισμό ως μοναδικό ενώ δείχνει μικρό ενδιαφέρον για τις αξίες και τις πρακτικές των άλλων πολιτισμών. Δεν είναι απίθανο σε μια ακραία συνθήκη της «άρνησης» να ενεργήσουν και επιθετικά για να εξαλείψουν μια διαφορά άμα αυτή προσκρούει στο δικό τους πολιτισμό. Ο Bennett αναφέρει ότι η «άρνηση» είναι απόδειξη της κυρίαρχης ιδεολογίας για μια τυπική μονοπολιτισμική κοινωνικοποίηση (Hammeretal., 2003).

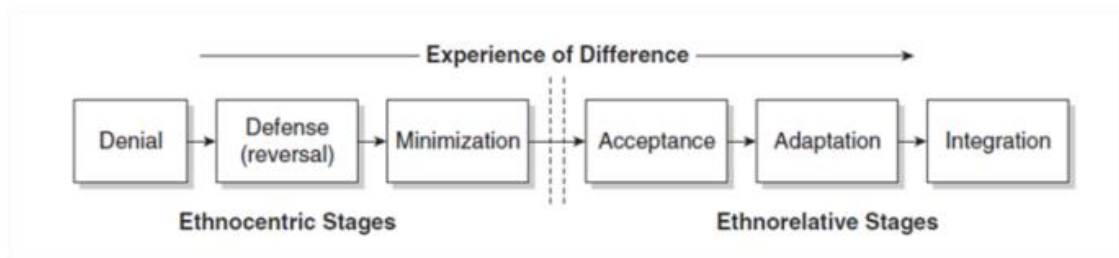
Στο στάδιο της «άμυνας» οι άνθρωποι απειλούνται πιο πολύ σε σχέση με το προηγούμενο στάδιο. Ο πολιτισμός της κυρίαρχης πληθυσμιακά ομάδας θεωρείται κυρίαρχος έναντι των υπόλοιπων ομάδων. Υπάρχει μια σαφέστατη διάκριση οργανωμένη στο «εμείς» και το «αυτοί» και οι άνθρωποι των μειονοτικών ομάδων είναι πιθανό σε αυτό το στάδιο να ανακαλύψουν και να υιοθετήσουν μια νέα πολιτισμική ταυτότητα. Μια παραλλαγή της «άμυνας» είναι η «αντιστροφή». Σύμφωνα με αυτή τα άτομα που ανήκουν στην κουλτούρα της μειονότητας πιστεύουν πως οι άλλοι πολιτισμοί είναι ανώτεροι από το δικό τους. Διαφέρει από την «άμυνα» αφού δε βλέπει τον άλλο πολιτισμό ως απειλή παρόλο που διατηρεί μια πολωμένη θεωρία στο «εμείς» και το «αυτοί»(Bennett, 1993).

Το τελευταίο στάδιο του εθνοκεντρισμού, η «ελαχιστοποίηση», θεωρεί ότι τα στοιχεία το δικού του πολιτισμού είναι καθολικά. Οι πολιτισμικές διαφορές ερμηνεύονται σε ένα πλαίσιο οικουμενισμού δίνοντας έμφαση στις ομοιότητες. Οι ομοιότητες αυτές μπορεί να επιμείνουν στη διόρθωση της συμπεριφοράς ώστε να ταιριάζουν με τις προσδοκίες της κυρίαρχης ομάδας. Γενικότερα τα στάδια του εθνοκεντρισμού θεωρούν την κουλτούρα του ατόμου κεντρική και χαρακτηρίζονται από απουσία πολιτισμικής συνειδητοποίησης (Hammeretal., 2003· Μάγος, 2022:171).

Αντίθετα τα στάδια του εθνοσχετικισμού περιγράφουν τη διαδρομή της κατανόησης της κουλτούρας του ατόμου στο πλαίσιο του άλλου πολιτισμού. Στο τέταρτο στάδιο, της «αποδοχής», αναγνωρίζονται οι πολιτισμικές διαφορές. Υπάρχουν πολλές πολιτισμικές αντιθέσεις αλλά οι «άλλοι» δε παύουν να είναι άνθρωποι. Αποδοχή δεν σημαίνει ότι συμφωνώ με τις πολιτισμικές αξίες του «άλλου» αλλά ότι σέβομαι την επιθυμία του για εκδήλωση των διαφορετικών αξιών. Σε αυτό το στάδιο φαίνεται πως ο κόσμος οργανώνεται υπό διαφορετικές αξίες και υπάρχει ηθική δέσμευση για σεβασμό στις ανάγκες τους όταν αυτές βέβαια περιορίζονται σε συγκεκριμένα πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Τα άτομα που είναι μέρος του συνόλου μιας μονοπολιτισμικής κοινωνίας δεν έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν μια άλλη πολιτισμική κοσμοθεωρία και να βιώσουν τη διαφορά της δικής τους αντίληψης σε σχέση με των πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων. Η ουσία της διαπολιτισμική «προσαρμογής» που είναι και το πέμπτο στάδιο δίνει στα άτομα την ευκαιρία μιας εναλλακτικής πολιτισμικής εμπειρίας και την αλλαγή του πλαισίου αναφοράς σε σχέση με άλλους πολιτισμούς. Αυτή η αλλαγή δεν είναι απλώς γνωστική αλλά και βιωματική, καθότι αφορά αλλαγή και στη συμπεριφορά και την προοπτική του ατόμου, κατά τρόπο τέτοιο ώστε να είναι αποδεκτό από τους «άλλους». Οι πεποιθήσεις, οι συμπεριφορές και οι αξίες του πολιτισμού διευρύνονται συμπεριλαμβάνουν και αυτές που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς, έτσι το άτομο δύναται να συμπεριφέρεται κατάλληλα αντιμετωπίζοντας την ετερότητα. Εδώ τα άτομα γεφυρώνουν τις διαπολιτισμικές διαφορές και βιώνουν ενσυναίσθηση. Εάν η διαδικασία αυτή εμβαθύνει γίνεται στέρεα βάση ανάπτυξης της διαπολιτισμικότητας. Το τελευταίο στάδιο είναι η «ενσωμάτωση» της πολιτισμικής διαφοράς που το άτομο εισάγει στοιχεία στην ταυτότητα του από διαφορετικούς πολιτισμούς. Εδώ ο Bennett ασχολείται με την «πολιτισμική περιθωριοποίηση» η οποία μπορεί να πάρει δυο μορφές. Μια ενθυλακωμένη μορφή που αποστασιοποιεί το άτομο από το πολιτισμό του και οδηγεί σε αλλοτρίωση ή μια επικοδομητική μορφή καθώς η ανταλλαγή στοιχείων θα εμπλουτίσει παρά θα αλλοιώσει την ταυτότητα. Το άτομο δημιουργεί μια πολιτισμική ταυτότητα ικανή να ανταποκριθεί στα ποικίλα πολιτισμικά πρότυπα (Hammeretal., 2003· Bennett, 2004).

Συνολικά το αναπτυξιακό μοντέλο του Bennett (1993 στο Hammer, 2015) βλέπει τα κέρδη της διαπολιτισμικής ικανότητας ως συνάρτηση της έκτασης και της ποιότητας της εμπλοκής του ατόμου με την πολιτισμική διαφορά. Η εθνοκεντρική όμως κοσμοθεωρία είναι ανεπαρκής για τη δημιουργία και τη διατήρηση σχέσεων με ανθρώπους μιας άλλης κουλτούρας.



Εικόνα 1 Αναπτυξιακό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθητοποίησης

3.4.2 Πυραμιδικό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ικανότητας της Darla K. Deardorff

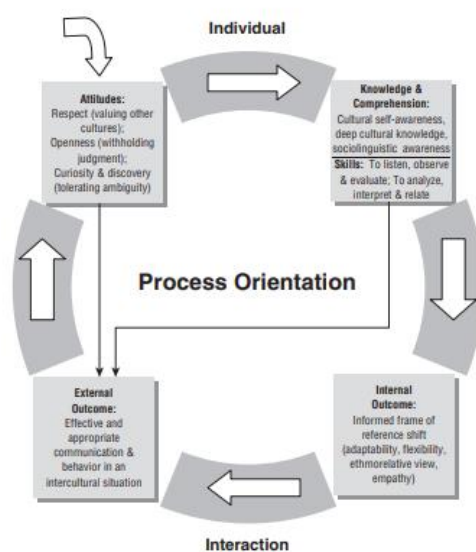
Υπάρχουν αρκετοί μελετητές που έχουν οργανώσει τα στοιχεία που απαρτίζουν την διαπολιτισμική ικανότητα σε συγκεκριμένες κατηγορίες. Στην διεθνή βιβλιογραφία έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα για την κατανόηση της έννοιας της διαπολιτισμικής ικανότητας, εκείνο όμως της Darla Deardorff χαρακτηρίζεται πλήρες και περιεκτικό. Η ίδια σύνθεσε το Πυραμιδικό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ικανότητας (Pyramid Model of Intercultural Competence). Η διαπολιτισμική ικανότητα ταξινομείται σε πέντε κατηγορίες. Στη βάση της πυραμίδας βρίσκονται οι στάσεις (attitudes), στη συνέχεια οι γνώσεις (knowledge) και οι δεξιότητες (skills), στο τρίτο επίπεδο βρίσκεται το επιθυμητό εσωτερικό αποτέλεσμα (desired internal outcome) και στο τέταρτο βρίσκεται το επιθυμητό εξωτερικό αποτέλεσμα (desired external outcome) (Deardorff, 2006:256). Η ίδια υπογραμμίζει πως η διαπολιτισμική ικανότητα περιλαμβάνει στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες. Στάσεις αποδοχής και εκτίμησης των άλλων απόψεων και συμπεριφορών, γνώσεις για τον εαυτό και τους άλλους και δεξιότητες αλληλεπίδρασης με άλλους πολιτισμούς (Μάγος, 2022:173). Το μοντέλο της διατηρεί ένα κυκλικό χαρακτήρα και έχει τέσσερα στάδια. Ξεκινά από τις στάσεις του ατόμου, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατακτάται αφού έχει περάσει από αυτά τα στάδια συλλογισμού μπορεί να εσωτερικεύσει μηχανισμούς επικοινωνίας με το διαφορετικό και να εξωτερικεύσει αβίαστα την έκφραση της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο βρίσκεται η διαμόρφωση στάσεων όπως ο σεβασμός στην αξία των άλλων πολιτισμών και στην πολιτισμική διαφορά. Το άνοιγμα σε άλλους πολιτισμούς, την υπέρβαση των πολιτισμικών ορίων και την κατανόηση ότι η ταυτότητα δεν είναι στατική και αναλλοίωτη (Deardorff, 2006:254· Μάγος, 2022:173-174). Ο Taylor μιλώντας για την υπέρβαση των στενών πολιτισμικών ορίων κάνει λόγο για μια «συγχώνευση» πολιτισμικών στοιχείων στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης (Μάγος, 2022:174). Ευρύτητα και σεβασμός απέναντι στο διαφορετικό είναι εκείνες οι στάσεις που μπορούν να

διαμορφώσουν το υπόστρωμα ώστε να υπερβεί το άτομο την «ασφαλή ζώνη» του πολιτισμού του και να επικοινωνήσει με άλλους (Μανιάτης, 2011:3-4).

Το δεύτερο στάδιο αναφέρεται στη γνώση, τη κατανόηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Το πεδίο της γνώσης αναφέρεται στην πολιτισμική αυτοσυναίσθηση, δηλαδή στη συνειδητοποίηση ότι ο πολιτισμός κάποιου διαμορφώνει την ταυτότητα του και συνεπώς και τις προσλήψεις του για τα κόσμο. Επιδιώκεται η κατανόηση του διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου μέσα από την περιέργεια ανακάλυψης του ιστορικού, πολιτικού και κοινωνικού πλαισίου του δικού του και των άλλων πολιτισμών. Για να υλοποιηθεί αυτό απαιτούνται συγκεκριμένες δεξιότητες όπως είναι η ικανότητα του να ακούει, να παρατηρεί, να ερμηνεύει, να αναλύει, να συσχετίζει και να αξιολογεί.

Οι στάσεις, οι γνώσεις και οι δεξιότητες διαμορφώνουν ένα εσωτερικευμένο αποτέλεσμα, κάποιες προσλήψεις που του επιτρέπουν πλέον να είναι ευέλικτος και προσαρμοστικός απέναντι στον «άλλο». Ο τρόπος συμπεριφοράς του καθορίζεται και επηρεάζεται από την οπτική που βλέπει και ο άλλος τα πράγματα, μπαίνει στη θέση των άλλων (ενσυναίσθηση) και φιλτράρει τις πληροφορίες. Έτσι το τελευταίο στάδιο αφορά μια εξωτερικευμένη διαπολιτισμική ικανότητα που έχει κατακτηθεί από το άτομο και διαφαίνεται μέσα από τη στάση, τη συμπεριφορά και το σεβασμό που επιδεικνύει στον πολιτισμικά διαφορετικό (Deardoff 2006: 254). Για την Deardoff η διαπολιτισμική ικανότητα είναι μια αέναη προσπάθεια κατανόησης τόσο του ίδιου μας του εαυτού όσο και του «άλλου»(Κοντογιάννη& Κώστα, 2015:70).



Εικόνα 2 Πυραμικό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ικανότητας

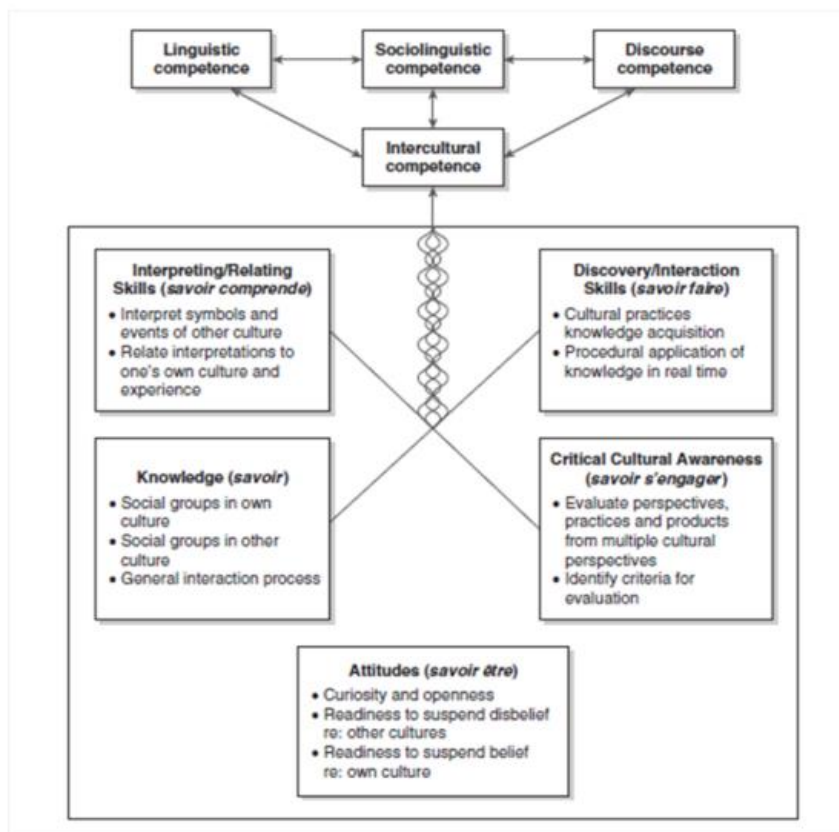
3.4.3 Το Μοντέλο Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας του Byram

Ο Byram(1997) στοχεύοντας στην προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας ανέπτυξε το Μοντέλο Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας (Model of Intercultural Communicative Competence). Από αμιγώς εκπαιδευτική σκοπιά, πρωταρχικός στόχος είναι η δημιουργία ενός διαπολιτισμικά ικανού ομιλητή ο οποίος αλληλεπιδρά ουσιαστικά με τον πολιτισμικά διαφέροντα συνομιλητή του. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο πρέπει να έχουν προσληφθεί τα στοιχεία που συνιστούν τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα. Είναι οι στάσεις, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η κριτική πολιτισμική συνειδητοποίηση. Οι στάσεις περιλαμβάνουν ένα άνοιγμα στη διαφορετικότητα, καταρρίπτοντας δυσπιστίες και καχυποψίες για τους πολιτισμικά διαφέροντες. Και αυτό διότι το άτομο αναζητά νέα στοιχεία στους άλλους πολιτισμούς και αυτή η περιέργεια του για τη πολιτισμική ετερότητα είναι αυτό που τον οδηγεί στο να γίνει δεκτικός στις διαπολιτισμικές εμπειρίες (Ryan, 2003: 131-133). Αναφορικά με τις γνώσεις, αυτές συνίσταται σε ένα πρωτογενές γνωστικό οικοδόμημα που οφείλει να έχει ένα άτομο, προκειμένου να είναι σε θέση να κατανοεί και να ανταποκρίνεται συναισθηματικά, αλλά και με κριτική σκέψη στον τρόπο ζωής, τα πιστεύω, τις αξίες και τη συμπεριφορά του πολιτισμικά διαφορετικού (Byram et al., 2002:10· Byram & Tost Planet, 2000:12). Απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια για να πραγματοποιηθεί αυτό είναι να στοχάζεται πάνω στις δικές του αξίες, πιστεύω και συμπεριφορές, να έχει, με άλλα λόγια, επίγνωση της σχετικότητας του δικού του πολιτισμού μέσα από την αλληλεπίδρασή του με μέλη άλλων πολιτισμών (Byram, 2003:8· Byram & Tost Planet, 2000:12).

Οι δεξιότητες περιλαμβάνουν δυο κατηγορίες. Αυτές που επιτρέπουν στο άτομο να μεταφράζει τα γεγονότα ενός πολιτισμού και να τα συσχετίζει με τα αντίστοιχα συμβάντα του δικού του οι λεγόμενες δεξιότητες ερμηνείας/ συσχέτισης. Η ικανότητα του ανθρώπου να βρίσκει ένα τρόπο επικοινωνίας ο οποίος ικανοποιεί και τους δυο συνομιλητές, να ανιχνεύει ομοιότητες και διαφορές στα αντίστοιχα πολιτισμικά περιβάλλοντα και να δρα ως «διαπολιτισμικός μεσολαβητής» φέρνοντας σε επαφή δύο σύνολα αξιών, πιστεύω και συμπεριφορών (Byram, 1997:38,71· Spitzberg & Changnon, 2009:18).

Και οι δεξιότητες ανακάλυψης/ αλληλεπίδρασης που αφορούν την ικανότητα του ατόμου να αποκτήσει νέες γνώσεις ενός πολιτισμού και των πρακτικών του, καθώς και την ικανότητα να διαχειρίζεται γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες υπό τους περιορισμούς που θέτει η πραγματική αλληλεπίδραση και η επικοινωνία. Δηλαδή υπάρχει η διάθεση να «αναστείλει», έστω και προσωρινά, τις βαθύτερες αξίες και πεποιθήσεις του, ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσει και να συναισθανθεί τις αξίες που εμφανίζονται ασύμβατες με τις δικές του (Byram, 2003:60). Στο τέλος, η κριτική πολιτισμική συνειδητοποίηση περιλαμβάνει την δεξιότητα το άτομο να αξιολογεί κριτικά, θέτοντας σαφή κριτήρια, τις πρακτικές και τα προϊόντα τόσο του δικού του πολιτισμού, όσο και των άλλων (Byram, 1997). Μέσα από αυτές τις διαδικασίες το

άτομο θα είναι πιο ανοικτό στις διαπολιτισμικές εμπειρίες και θα είναι σε θέση να αποκτήσει διαπολιτισμική ικανότητα.



Εικόνα 3 Μοντέλο Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας

3.4.4 Μεθοδολογικό μοντέλο Διαπολιτισμικής ικανότητας της Borggetti

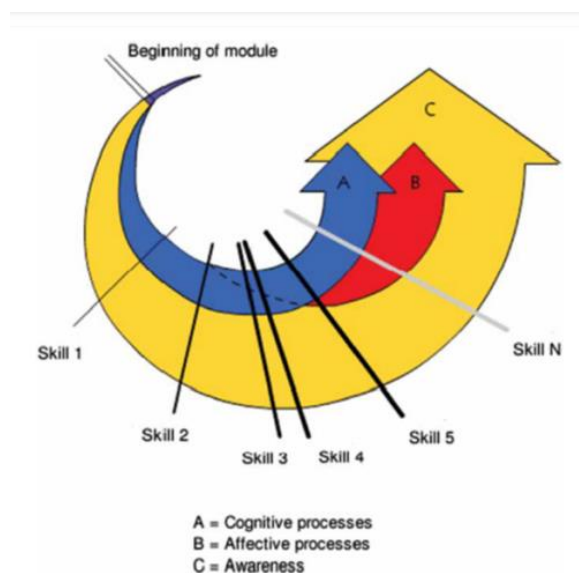
Η Borggetti (2011) ανέπτυξε έναν ορισμό της διαπολιτισμικής ικανότητας βασισμένο σε αυτούς που έδωσαν ο Fantini και ο Byram. Υποστηρίζει πως η διαπολιτισμική ικανότητα επηρεάζεται από τις γνώσεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές που εκδηλώνονται στο πρόσωπο του πολιτισμικά διαφέροντα. Η εμπειρία αλλά και η εκπαίδευση είναι αυτή που μπορεί να καλλιεργήσει πρόσφορο έδαφος για μια ουσιαστική επαφή με τον «άλλο» και να δώσει τη δυνατότητα κατανόησης του διαφορετικού αξιακού περιβάλλοντος. Για την Borggetti (2011:143), η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί ένα «αναπόσπαστο όλο γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών παραγόντων που επηρεάζουν την κατανόηση και την αλληλεπίδραση με την ετερότητα σε μια ευρεία αίσθηση και η οποία μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από την εκπαίδευση και την εμπειρία». Το Μεθοδολογικό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ικανότητας

(Methodological Model of Intercultural Competence) έχει εκπαιδευτικό προσανατολισμό, αφού αναφέρεται στην αναδιατύπωση των αρχών της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας, ώστε να συμπεριλάβει και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών. Το μοντέλο της προτείνει ένα δομημένο πρόγραμμα σπουδών με διδακτικές μεθόδους που θα βοηθήσουν πρακτικά τον εκπαιδευτικό στην καθημερινή προσπάθεια ανάπτυξης διαπολιτισμικής ικανότητας. Το παρόν μοντέλο διαφέρει από άλλα μοντέλα τα οποία είτε απαριθμούν τα συστατικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ικανότητας, όπως το μοντέλο του Byram, είτε παρουσιάζουν τα βήματα κατάκτησης της όπως το μοντέλο του Bennett. Αντίθετα, καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό στην επιλογή διδακτικών προσεγγίσεων, υλικών, δραστηριοτήτων και διαδικασιών που εμπερικλείονται σε αυτή (Borghetti, 2011:141,144,146).

Το μοντέλο της Borghetti δομείται βάσει των συστατικών στοιχείων της διαπολιτισμικής ικανότητας που είναι: οι στάσεις, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η επίγνωση. Αυτά δεν είναι στατικά αλλά αναδιαμορφώνονται και επικαιροποιούνται λόγω της φύσης του μοντέλου και του στόχου του να διαμορφώνει το αναλυτικό πρόγραμμα. Παρατηρώντας προσεχτικά το οπτικό διάγραμμα διαβάζοντάς το από αριστερά προς τα δεξιά απεικονίζεται η διδακτική πορεία που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός προς την απόκτηση της διαπολιτισμικής ικανότητας. Τα δύο βέλη επάνω αριστερά δηλώνουν την αφετηρία της διδακτικής πράξης που στοχεύουν στην ενθάρρυνση των γνωστικών (A) και συναισθηματικών (B) διεργασιών, ενώ το μεγαλύτερο βέλος (C) αντιπροσωπεύει την πιο άμεση επίδραση της και αποτέλεσμα της διδακτικής προσπάθειας την καλλιέργεια πολιτισμικής και διαπολιτισμικής συνειδητοποίησης. Η απόσταση που έχουν τα βέλη μεταξύ τους δηλώνει το χρονικό διάστημα που απαιτείται για την ολοκλήρωση της διδακτικής διαδικασίας ενώ το πλάτος αυτών συμβολίζει τις μεταβαλλόμενες μεθοδολογικές επιλογές για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών (Borghetti, 2011, 147-148).

Η προτροπή του μοντέλου για την ανάπτυξη των γνωστικών διαδικασιών είναι εμφανής από τη θέση του βέλους A. Ο εκπαιδευτικός καλείται να βοηθήσει τους μαθητές να χτίσουν γνώση για τους πολιτισμικά διαφέροντες ανθρώπους και τους πολιτισμούς από τους οποίους αυτοί προέρχονται. Διαδοχικά γίνεται σύγκριση με το δικό τους πολιτισμό και οι μαθητές βλέπουν με άλλη σκοπιά τα χαρακτηριστικά του άλλου πολιτισμού (Borghetti, 2011:149). Έπειτα, μετά την γνωστική τροφοδότηση για τον άλλο πολιτισμό προχωράμε στην επίκληση της συναισθηματικής νοημοσύνης της διαπολιτισμικής ικανότητας κάτι που παρουσιάζεται στο διάγραμμα με το βέλος B. Σε αυτό το επίπεδο υιοθετείται μια αναστοχαστική στάση η οποία απαιτεί αυτογνωσία και ενσυναίσθηση. Γίνεται μια κριτική προσέγγιση των γεγονότων της ιστορικής περιόδου, ένας έλεγχος και επεξεργασία των αναπαραστάσεων για τον «άλλο» για να φτάσουμε στην αποδοχή και αναγνώριση της διαφορετικότητας. Στην ουσία σε αυτό το στάδιο ο μαθητής αφού έχει κατακτήσει τη γνώση γίνεται μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και περνά από τη γνώση των πολιτισμικών γεγονότων στην κατανόησή τους (Borghetti, 2011:150,153). Τέλος, το τελευταίο στάδιο, το βέλος C, συνιστά το αποτέλεσμα των συναισθηματικών και γνωστικών διαδικασιών.

Η Borghetti σε αυτό το στάδιο κάνει λόγο για την ανάπτυξη της πολιτισμικής και διαπολιτισμικής συνειδητοποίησης. Η πρώτη μορφή αφορά τη κουλτούρα κάθε λαού η οποία διαπερνά και επηρεάζει τις αξίες, τις στάσεις και τη συμπεριφορά του ατόμου ενώ η δεύτερη μορφή διατείνεται πως οι κουλτούρες επηρεάζουν κάθε ζήτημα της ανθρώπινης ζωής με έναν ισοδύναμο, αν και διαφορετικό, τρόπο. Υπάρχει όμως και μια τρίτη μορφή συνειδητοποίησης αυτή της αυτεπίγνωσης που συνεπάγεται την κατανόηση ότι οι ταυτότητες δεν είναι στατικές αλλά ρευστές επομένως δημιουργείται ένα πιο ευρύ πλαίσιο δεκτικότητας και αναγνώρισης όλως των ταυτοτήτων. Έτσι δημιουργείται μια στέρεα βάση για την εισαγωγή του απώτερου εκπαιδευτικού στόχου της «κριτικής πολιτισμικής συνειδητοποίησης» βάσει της οποίας οι μαθητές κατανοούν ότι περισσότερα πράγματα τους ενώνουν παρά τους χωρίζουν και μάχονται για το κοινό καλό ως πολίτες του κόσμου (Borghetti, 2011:150-151). Οι γραμμές που διασχίζουν τα τρία βέλη αναδεικνύουν τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν τα άτομα σταδιακά και βασίζονται στις δυναμικές που προκύπτουν ανάμεσα στα γνωστικά, τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής ικανότητας και τις εκπαιδευτικές δράσεις που στοχεύουν στην προαγωγή αυτών των δεξιοτήτων (Borghetti, 2013:260). Όπως φαίνεται το μοντέλο της Borghetti καλύπτει και το θεωρητικό αλλά και το πρακτικό στόχο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Θεωρητικά υποστηρίζει τη δομή και τις αρχές του αναλυτικού προγράμματος και πρακτικά καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό στις εκπαιδευτικές δράσεις κάνοντάς το ένα δυναμικό μοντέλο ανάπτυξης διαπολιτισμικής ικανότητας (Borghetti, 2011:146).



Εικόνα 4 Μεθοδολογικό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ικανότητας

Συνοψίζοντας, θα έλεγε κανείς πως υπάρχει μια πληθώρα μοντέλων που περιγράφουν τα στοιχεία εκείνα που οργανώνουν την διαπολιτισμική ικανότητα. Στη πλειοψηφία τους τα μοντέλα φαίνεται να συνηγορούν πως βασικό συστατικό της διαπολιτισμικής

ικανότητας είναι η ενσυναίσθηση. Η δυνατότητα δηλαδή να εισέρχεται κανείς στη θέση του «άλλου» και να αναπτύσει τις ίδιες σκέψεις και συναισθήματα κατά την αλληλεπίδραση. Η Deardorff (2009) ασκώντας κριτική στα μοντέλα, επισημαίνει τον ατομοκεντρικό χαρακτήρα των μοντέλων και την ελάχιστη σημασία που δίνεται στις σχέσεις των ατόμων και στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Deardorff, 2009a:265-268).

3.5 Η αξία της διαπολιτισμικής ικανότητας

Τα τελευταία χρόνια οι χώρες της Ε.Ε. έχουν γίνει πόλος έλξης για πολλούς μετανάστες και πρόσφυγες διαφοροποιώντας τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που διέκριναν κάθε λαό. Αυτή η κινητικότητα δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη την Ελλάδα, καθώς καταγράφηκαν αλλαγές στο θρησκευτικό, γλωσσικό και πολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου, οι οποίες αποτυπώθηκαν στα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) (Βαρελάς, 2019). Η πολιτισμική όμως απόσταση μεταξύ των λαών την καθιστά δύσκολη στη μεταχείριση της. Σε αυτό το πλαίσιο, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας τόσο από τη πλευρά των εκπαιδευτικών, όσο και από τη πλευρά των μαθητών, καθώς θεωρείται προϋπόθεση για την αρμονική συνύπαρξη (Κοντογιάννη & Κώστα, 2015:68).

Και αυτό γιατί η διαπολιτισμική ικανότητα δεν προβλέπει εγκατάλειψη της πολιτισμικής ταυτότητας ούτε εξαναγκάζει τα άτομα σε μια ομοιομορφία ως προς τις πρακτικές, τις πεποιθήσεις, τις συζητήσεις και τις αξίες του πολιτισμού της χώρας υποδοχής (HuberandReynolds 2017:27). Αντιθέτως η διαπολιτισμική ικανότητα συνεπάγεται υπέρβαση των ορίων της ατομικής πολιτισμικής ταυτότητας και το άνοιγμα προς το διαφορετικό. Όπως αναφέρει και ο Taylor, τα πολιτισμικά πλαίσια αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και τελικώς «συγχωνεύονται», διαμορφώνοντας έτσι νέες πολιτισμικές συνιστώσες. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και ο Havel ο οποίος προβάλλει το αίτημα προς μια νέα παγκόσμια ταυτότητα η οποία θα εξασφαλίσει την αρμονία στη μεταξύ μας συνύπαρξη (Μάγος, 2022:174). Η παγκόσμια ταυτότητα σύμφωνα με το Banks (στο Μάγος, 2022:60) είναι μια τρίτη πτυχή της ταυτότητας του ατόμου. Η πρώτη είναι η πολιτισμική ταυτότητα που σχετίζεται με την κουλτούρα της κοινότητας, η δεύτερη εστιάζει στην εθνική ταυτότητα και η τρίτη είναι η παγκόσμια ταυτότητα που εστιάζει στο ρόλο του ατόμου στο παγκόσμιο γίγνεσθαι. Και οι τρεις αναπτύσσονται κατά τη σειρά που λέχθηκε και έχουν στόχο το άτομο.

Η διαπολιτισμική ικανότητα επιτρέπει στους ανθρώπους να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται αποτελεσματικά σε καταστάσεις όπου η πολιτισμική "ετερότητα"¹ και

¹Η "ετερότητα" αναφέρεται σε μια διαδικασία κατά την οποία οι πολιτισμικές διαφορές εντοπίζονται και εκδηλώνονται, σε έναν πολιτισμικά σύνθετο και ετερογενή κόσμο, συχνά με σκοπό να επιβληθούν τα ενδιαφέροντα και οι στάσεις ορισμένων έναντι των ενδιαφερόντων και των στάσεων άλλων (Hall, 1987). Η ετερότητα είναι η πολιτισμική διαφορετικότητα, από την οπτική του ενός (πολιτισμικά συνδιαλασσόμενου).

η "διαφορετικότητα" είναι εμφανείς. Η αξία της είναι εμφανής σε επίπεδο ευελιξίας και προσαρμοστικότητας σε διεθνή δεδομένα. Ένα διαπολιτισμικά ικανό άτομο είναι ικανό να προσαρμοστεί σε όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα και να αναγνωρίσει ποικίλες οπτικές θέασης των πραγμάτων. Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, όπου ο καθένας μπορεί να εργαστεί και να σπουδάσει οπουδήποτε, τα διαπολιτισμικά ικανά άτομα μπορούν να προσαρμόσουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους, μπορούν να κατανοήσουν τον τρόπο ζωής των άλλων ανθρώπων και να έχουν μια καλύτερη και ευρεία επαγγελματική σταδιοδρομία (Deardorff, 2011· Μανιάτης, 2011). Τα άτομα με διαπολιτισμική ικανότητα είναι σε θέση να συσχετίσουν το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο με άλλους πολιτισμικούς κώδικες και να αξιοποιήσουν τη διαπολιτισμική συνάντηση προκειμένου να αποκτήσουν κριτική σκέψη όσον αφορά στις δικές τους πολιτισμικές πεποιθήσεις (Huber&Reynolds, 2017:27). Πέρα από τη γνώση και την επαφή με ένα άλλο πολιτισμό τα άτομα του κυρίαρχου πολιτισμού έρχονται αντιμέτωπα με τις προσωπικές τους πεποιθήσεις αποκτώντας αυτογνωσία. Σύμφωνα με τον LeRoux «η απομάκρυνση από το οικείο είναι ένα παράθυρο προς τον «άλλο» αλλά και ένας καθρέφτης μέσα από τον οποίο αντιλαμβάνεσαι τους δικούς σου πολιτισμικούς κώδικες» (Μάγος, 2022:176). Μέσα από τις γνώσεις για κάποιον άλλο πολιτισμό αποκτάται πολιτισμική αυτοσυναίσθηση, το άτομο αντιλαμβάνεται ότι η ταυτότητα του βάζεται από καινούριες πληροφορίες τις οποίες επεξεργάζεται και δημιουργεί μια διευρυμένη οπτική θέασης της πραγματικότητας. Παρατηρεί, αξιολογεί, ερμηνεύει και συσχετίζει καθετί που αφορά το ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Μανιάτης, 2011:4). Η απόρριψη στοιχείων ανοίκειων για το δικό τους πολιτισμό συνιστά δείγμα διαπολιτισμικά μη ικανών ατόμων. Ωστόσο, είναι πολύ δύσκολο για κάποιον ο οποίος έχει γαλουχηθεί από τη παιδική του ηλικία με στερεοτυπικές αντιλήψεις να αποστασιοποιηθεί και να τροποποιήσει τις συμπεριφορές του, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές αξίες των διαφορετικών «άλλων». Τα άτομα όμως με διαπολιτισμική συνείδηση επιτυγχάνουν διαπολιτισμικές διασταυρώσεις αξιολογώντας τις κριτικά, με πνεύμα ανοιχτότητας και αναστέλλοντας κάθε δυσπιστία για τους άλλους πολιτισμούς (Bennett, 1998:7). Βέβαια σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι κοινωνικές συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται η διαπολιτισμική συνάντηση γιατί θα διευκολύνουν ή όχι τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε μια κατάσταση, θα αποτρέψουν ή όχι την εδραίωση στερεοτύπων, προκαταλήψεων και διαχωριστικών γραμμών (Γκόβαρης, 2005).

Επιπρόσθετα, η διαπολιτισμική ικανότητα εστιάζει στην επικοινωνία με εθνοπολιτισμικά διαφορετικά άτομα οπότε η γλώσσα είναι ένα σημαντικό συμβολικό μέσο που επιτρέπει στα άτομα να μοιράζονται απόψεις, στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις. Οι άνθρωποι με διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες συναντούν εμπόδια στην εξασφάλιση της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Η πολυγλωσσική όμως ικανότητα είναι σημαντική συνιστώσα της διαπολιτισμικής ικανότητας. Και αυτό γιατί η γλώσσα κάθε λαού σχετίζεται άμεσα με τις πολιτισμικές νόρμες με τις οποίες

συνδέεται. Η γνώση μιας γλώσσας είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση των πολιτισμικών απόψεων, πεποιθήσεων και πρακτικών. Οπότε όταν πραγματοποιηθεί η διαπολιτισμική συνάντηση η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών θα είναι πιο παραγωγική όταν ο ένας εκ των δύο είναι σε θέση να γνωρίζει τη γλώσσα του συνομιλητή του. Στην περίπτωση δε που και οι δύο συνομιλητές είναι πολύγλωσσοι και γνωρίζουν ο ένας την γλώσσα του άλλου η αλληλεπίδραση θα είναι ακόμη πιο πλούσια και επιτυχημένη (Huber&Reynolds, 2017:28).

Ενώ οι στάσεις και οι προδιαθέσεις του υποκειμένου φαίνεται να δημιουργούν το υπόστρωμα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, οι κοινωνικοί παράγοντες είναι εκείνοι που καθορίζουν το πλαίσιο της διαπολιτισμικής συνάντησης, η οποία συναρτάται με τη σειρά της με ένα δεδομένο κοινωνικό συμφραζόμενο. Συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική επικοινωνία εξαρτάται από το οικονομικό και κοινωνικό status, καθώς και το βιοτικό επίπεδο των πολιτισμικά συναλλασσομένων, καθότι τα προαναφερθέντα συνιστούν κριτήρια άνιση κατανομής εξουσίας. Η άνιση κατανομή των πόρων αποτρέπει πολλές ομάδες με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά να αρθρώσουν λόγο και να κατευθύνουν τη συζήτηση. Έρευνα στη Βρετανία κατέγραψε τις χαμηλές επιδόσεις που παρουσιάζουν παιδιά από χαμηλές εισοδηματικές τάξεις και από εθνοτικές μειονότητες σε σχέση με τα παιδιά άλλων κοινωνικά ευυπόληπτων και οικονομικά εύπορων ομάδων. Η εθνοτική καταγωγή και το κοινωνικό status σχετίζονται με τη χαμηλή σχολική επίδοση (Μάγος, 2022:169). Αυτό με τη σειρά του συνεπάγεται την ανάπτυξη μιας προσωπικότητας με χαμηλή αυτοπεποίθηση και περιορισμούς στο δικαίωμα λόγου. Έτσι παρατηρείται μια ασυμμετρία δύναμης στην οποία ο μεν ισχυρός εκδηλώνει μια ηγεμονική στάση χειραγώγησης του «άλλου» και ο δε «αδύναμος» απαντά αμυντικά με επιθετικότητα, δυσπιστία, τάσεις υποχωρητικότητας. Αυτές οι ανισότητες και οι μειονεκτικότητες συχνά επιδεινώνονται περισσότερο λόγω των ανισοτήτων της εξουσίας, των θεσμικών περιορισμών και των προκαταλήψεων, με αποτέλεσμα οι όροι του διαλόγου να υπαγορεύονται από ανθρώπους που έχουν προνομιακές θέσεις. Οι μεν «ισχυροί» τείνουν μάλιστα να παρουσιάζουν ως πρόβλημα στην επικοινωνία την εθνοτική καταγωγή των άλλων για να απαλλάξουν τον εαυτό τους από όποια ευθύνη. Συνεπώς, για να επιτευχθεί η αρμονική συνύπαρξη, πέρα από την απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας, είναι απαραίτητο παράλληλα να ληφθούν μέτρα για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα υποστηριχθούν όλοι οι μαθητές και θα αντιμετωπισθούν κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα, εξαλείφοντας τις διακρίσεις (Huber&Reynolds, 2017:29). Και αυτό γιατί η διαπολιτισμική συνάντηση πραγματοποιείται κάτω από ένα κοινωνικό πλαίσιο με παγιωμένες αντιλήψεις για τον «άλλο» που μόνο αν το κατανοήσουμε δε θα ενδυναμώσουμε τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τις υπάρχουσες διαχωριστικές γραμμές (Γκόβαρης, 2005).

Συνολικά η διαπολιτισμική ικανότητα δεν μπορεί να οριοθετηθεί καθώς υπάρχουν πολλές τυπολογίες για το προσδιορισμό της. Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας προσεγγίζεται ως «η οργανική σύνθεση κινήτρων, δεξιοτήτων και γνώσεων που πρέπει να έχει κάποιος ώστε να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με άτομα

άλλων πολιτισμών, ενώ προέρχεται από την σύνθεση αυτογνωσίας, ευαισθητοποίησης και ικανοτήτων τα οποία πρέπει να αναπτύσσονται συνεχώς» (Μανιάτης, 2011:3). Είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι η διαπολιτισμική ικανότητα δεν είναι έμφυτη αλλά καλλιεργείται μέσω της εκπαίδευσης και της διεργασίας. Καλό είναι να ξεκινά από τη προσχολική ηλικία αλλά να καλλιεργείται ταυτόχρονα και από την οικογένεια ως ένα εφόδιο που έχει στάδια και δεν υπάρχει σημείο στο οποίο επιτυγχάνεται η πλήρης διαπολιτισμική ικανότητα. Είναι μια αέναη προσπάθεια μάθησης και αναστοχασμού με παγίδες υποβάθμισης του «άλλου», εκδήλωσης στερεοτύπων και πολιτισμικής ανωτερότητας (Μάγος, 2022:175).

3.6 Ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός

Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό, επομένως και η επιτυχία των μαθητών βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις ικανότητες του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός είναι ένας κοινωνικός φορέας ο οποίος ερμηνεύει και μεταλαμπαδεύει στους μαθητές του το εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο το οποίο επηρεάζεται από την υποκειμενική κρίση. Η επαγγελματική ιδιότητα μπερδεύεται με την προσωπική κρίση και αναπαράγονται στερεότυπα και παραδοχές οι οποίες λειτουργούν ως αντιληπτικό φίλτρο.

Οι Magos και Simopoulos (2009 στο Μάγος, 2022:175) αναφέρουν πως για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει τη διαπολιτισμική ικανότητα στους μαθητές του πρέπει να τη διαθέτει και ο ίδιος. Οι διαπολιτισμικά ικανοί εκπαιδευτικοί της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης αναγνωρίζονται ως «σημαντικοί άλλοι» για τα παιδιά που θα τα βοηθήσουν να αποδομήσουν τα στερεότυπα που φέρουν από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Ο λόγος τους, το έργο τους και η προσωπικότητα τους παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας τους. Όσο πιο νωρίς τα παιδιά ευαισθητοποιηθούν με τις κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν και καλλιεργήσουν μέσα τους το σεβασμό για τον «άλλο» τόσο μεγαλύτερα θα είναι τα οφέλη για τη κοινότητα και τη κοινωνία (Μάγος, 2022:195-196). Αυτό με τη σειρά του προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν «πολιτισμική τυφλότητα». Δηλαδή δεν αγνοούν τις πολιτισμικές διαφορές ούτε προτάσσουν το δικό τους πολιτισμό ως κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα. Αντίθετα αξιοποιούν το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών τους, διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους βάσει των αναγκών, δίνουν λόγο και ενθαρρύνουν τους μαθητές να μιλήσουν για τα βιώματα και τις εμπειρίες τους με σκοπό να προκαλέσουν το ενδιαφέρον και να κάνουν αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία τους (Μάγος, 2022:167, 176). Πρέπει να γίνει σαφές ότι η διαχείριση της διαφορετικότητας αφορά και τα άτομα της ίδιας εθνοπολιτισμικής ομάδας.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση κινείται στη συμπεριληπτική λογική της «Παιδαγωγικής για Όλους» σε ένα πλαίσιο μετατόπισης της ατομικότητας στο χώρο

και το χρόνο. Αυτό παραπέμπει με τη σειρά του στη θεωρία της «ενδιάμεσης ζώνης» που συσχετίζεται με τον ενδιάμεσο πολιτισμό. Συγκεκριμένα, πρόκειται για το πολιτισμό των ανθρώπων «που ζουν ανάμεσα σε διαφορετικούς κόσμους [...]των υποκειμένων με υβριδικές ταυτότητες» (Elenes, 2003 στο Σιμόπουλος & Στεργίου, 2019:113). Η ύπαρξη αυτού οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε κριτικό αναστοχασμό ως προς τις πολιτισμικές του πεποιθήσεις και τις εκπαιδευτικές του πρακτικές, με απώτερο στόχο να κατορθώσει να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του που κινούνται μεταξύ αυτών των πολιτισμικά διαφορετικών κόσμων και φέρουν υβριδικές ταυτότητες, προϊόντα πολιτισμικών συνθέσεων (Σιμόπουλος & Στεργίου, 2019:113)

Οι Byram, Gribkova και Starkey(2002) παρατηρούν πως τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις προέρχονται κυρίως από τα συναισθήματα και όχι από τη λογική. Είναι σημαντικό λοιπόν σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο να δίνεται η δυνατότητα έκθεσης των συναισθημάτων και των απόψεων και να επιδιώκεται η αναδόμηση αυτών. Η έκθεση στάσεων, απόψεων και πεποιθήσεων απαιτεί μια προσεκτική διαχείριση από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Αυτό δε συνεπάγεται βέβαια ότι θα καταστούν ψυχολόγοι αλλά θα πρέπει να διαθέτουν το γνωστικό υπόβαθρο ώστε να ανασύρουν συναισθήματα και με μια συνετή προσέγγιση να τα μεταβάλλουν ώστε όλοι τα μέλη της κοινωνίας να συνυπάρχουν αρμονικά. Οι εκπαιδευτικοί με διαπολιτισμική ικανότητα δεν βλέπουν την ταυτότητα ως κάτι στατικό αλλά ως μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής με τις ταυτότητες των άλλων (Σιμόπουλος, 2016).

Προς την ίδια κατεύθυνση ο Bennett (2004 στο Σιμόπουλος, 2016) απαριθμεί τα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού. Αρχικά ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτής διαθέτει συναισθηματική ευκαμψία. Δεν εμπίπτει σε πάθη κατωτερότητας καθώς διαθέτει θετική αυτοεικόνα κάτι που τον βοηθά να μη γίνεται επικριτικός με τον «άλλο» και να είναι χαλαρός στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

Η Gay (στο Μάγος, 2022:179) αναφέρει πως ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός έχει ένα τριπλό ρόλο: του πολιτισμικού οργανωτή, του πολιτισμικού διαμεσολαβητή και του «ενορχηστρωτή» των κοινωνικών πλαισίων μάθησης. Ως πολιτισμικοί οργανωτές θα πρέπει να κινητοποιούν τους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τα στοιχεία της πολιτισμικής τους κληρονομιά. Η διαπολιτισμική επικοινωνία επιτυγχάνεται γνωρίζοντας κανείς τη καθημερινότητα και τη κουλτούρα του κάθε λαού. Μιλάμε για μια καθημερινότητα με διαφορετικό κοινωνικό, πολιτικό, συμβολικό και υλικό πλαίσιο εμπειριών και αυτοπροσδιορισμού (Γκόβαρης, 2005). Έτσι οι εκπαιδευτικοί ως πολιτισμικοί διαμεσολαβητές παρουσιάζουν μεν τις διαφορές που υπάρχουν στους πολιτισμούς συγχρόνως όμως βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν διαπολιτισμικές σχέσεις και να σταματήσουν να είναι προδιατεθειμένοι εκ των προτέρων αρνητικά. Τέλος, ως ενορχηστρωτές των κοινωνικών πλαισίων οφείλουν να δείξουν τον απαιτούμενο σεβασμό στις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες και να εισάγουν μια διαφοροποιημένη διδασκαλία συμβατή με τα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια όλων των μαθητών. Η

διαφοροποίηση της διδασκαλίας προσαρμοσμένη στις ανάγκες του πολυπολιτισμικού κοινού καθίσταται απαραίτητη. Είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να ξεφύγουν από το μονοπολιτισμικό πλαίσιο για να επιτευχθεί αυτό όμως απαιτείται επαγγελματική και επιστημονική γνώση για τη παροχή ενός μαθησιακού περιβάλλοντος για όλους. Ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει πώς να διαχειριστεί αλλόγλωσσους γονείς και παιδιά με διαφορετικές πολιτισμικές αξίες, πώς να αλληλεπιδράσει μαζί τους εφόσον δεν υπάρχει κοινή γλώσσα καθώς και τα όρια των αρμοδιοτήτων του (Jokikokko, 2005).

Στην Πράσινη Βίβλο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2008 στο νέο θεματολόγιο δεξιοτήτων για την Ευρώπη, 2018:14) τονίζεται η σημαντικότητα της κατάρτισης και της επαγγελματικής εξέλιξης των διδασκόντων ώστε να μπορέσουν να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα, να αναπτρώσουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών ευαίσθητων ομάδων και να τους παρέχουν κίνητρα. Ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός οφείλει να βοηθήσει τους μαθητές του να γνωρίσουν πρωτίστως τους δικούς τους πολιτισμούς και έπειτα τους πολιτισμούς των άλλων. Έτσι οι μαθητές τους θα αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και θα καλλιεργήσουν τη προσωπικότητα τους. Αυτή η διαπολιτισμική παιδεία σημαίνει τη καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού, τη γνώση των αρνητικών συνεπειών των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων στοιχεία που οδηγούν στην απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας. Σύμφωνα με τον Taylor (1994) η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αναφέρει πως η διαπολιτισμική ικανότητα δεν είναι κάτι που μαθαίνεται αλλά κάτι που κατακτάται και συνδέεται με την αλλαγή στην οπτική θέασης των πραγμάτων. Οι εμπειρίες, οι προσωπικοί στόχοι και η ετοιμότητα για αλλαγή δημιουργούν το υπόστρωμα για αυτό τον μετασχηματισμό οπτικής (Taylor, 1994:173). Με δεδομένο ότι ένας γενικότερος μετασχηματισμός του σχολείου δεν είναι ούτε εύκολη ούτε άμεση διαδικασία ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός οφείλει να γίνει φορέας αλλαγής κατανοώντας την αξία των προηγούμενων εμπειριών των μαθητών, σεβόμενος την πολιτιστική τους κληρονομιά και αξιοποιώντας κατάλληλες πολιτισμικά διδακτικές πρακτικές (Villegas και Lucas, 2002 στο Μάγος, 2022:180).

Συνολικά οργανώνοντας το προφίλ του διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού θα λέγαμε πως συγκεντρώνει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Διαθέτει αυτογνωσία σχετικά με τη δική του εθνοπολιτισμική ταυτότητα καθώς και κατανόηση της αξίας των άλλων.
- Εφαρμόζει διδακτικές πρακτικές οι οποίες δεν αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες αντιθέτως λειτουργούν αντισταθμιστικά. Αντιλαμβανόμενος το πολιτισμικό προφίλ της τάξης δημιουργεί ένα θετικό κλίμα ελεύθερης έκφρασης των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων
- Αναπτύσσει υψηλές προσδοκίες για το σύνολο της τάξης και εφαρμόζει πρακτικές υψηλών γνωστικών στόχων
- Παρακολουθεί προγράμματα για σύγχρονες διδακτικές παιδαγωγικές μεθόδους για να μπορεί να επιλέγει και να

εφαρμόζει τεχνικές σχετικά με τη διδασκαλία αλλόφωνου πληθυσμού

- Αναπτύσσει τις δικές του εκπαιδευτικές μεθόδους με βάση τις εμπειρίες του και την επικοινωνία με τους μαθητές
- Δημιουργεί ένα θετικό κλίμα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, σπάει τις παγιωμένες αντιλήψεις που υποκρύπτουν προκατάληψη και ρατσισμό και μεταβάλλει τη σχολική τάξη σε ένα συνεργατικό πλαίσιο μάθησης το οποίο θα αναπαράγει τη κοινωνική συνοχή των ομάδων.
- Στοχεύει στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών του κατανοώντας ότι θα βοηθήσει στην κοινωνική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (Ζώνιου - Σιδέρη, 2004 :28).

Οι διαπολιτισμικά ικανοί εκπαιδευτικοί με τον έναν ή τον άλλον τρόπο υποστηρίζουν ότι τελικός σταθμός της διαδρομής που αφορά τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής αλλά και κάθε άλλης ετερότητας στην εκπαίδευση είναι το όραμα ενός δημοκρατικού σχολείου, δηλαδή ενός σχολείου που «παρέχει εκπαίδευση με την ευρεία έννοια του όρου, αποσκοπεί στην αυτοπραγμάτωση των ατόμων και στην ανάπτυξη μιας κοινότητας και μιας κοινωνίας της ένταξης, η οποία θεμελιώνεται στις αρχές της αναγνώρισης και της αποδοχής της διαφοράς, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004:28).

Κεφάλαιο 4: Διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές συμβατές με τη καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας

Στο παρόν κεφάλαιο θα αναπτυχθούν οι διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές που προτείνονται στη διεθνή βιβλιογραφία και συσχετίζονται με τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών. Στόχος του κεφαλαίου είναι η ανάδειξη των πρακτικών και μεθόδων που μπορεί να εφαρμόσει στην τάξη ένας εκπαιδευτικός που διέπεται από διαπολιτισμική ικανότητα, στο πλαίσιο του πολυπολιτισμικού σχολείου. Μέσω της διερεύνησης αυτών των διδακτικών πρακτικών, αναδεικνύονται εμμέσως οι ικανότητες που θα πρέπει να έχει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός που διδάσκει σε μία πολυπολιτισμική τάξη και επιδιώκει την ένταξη και τη συμπερίληψη των γλωσσοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων μουσικής, εικαστικών και γυμναστών, και μέσω της διερεύνησης του ζητήματος του κεφαλαίου αυτού, θα ενισχυθεί η μεταγενέστερη ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Οι διδακτικές μέθοδοι που θα αναπτυχθούν στο παρόν κεφάλαιο έχουν ως γνώμονα την κοινωνικοπολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητών στο ελληνικό σχολείο και επιδιώκουν την καλλιέργεια και την εγκαθίδρυση ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος στη σχολική τάξη

4.1 Μέθοδοι και διδακτικές πρακτικές στη σχολική τάξη συμβατές με τη διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με το Γκόβαρη (2019:7), ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση προκειμένου να καταφέρει να λειτουργήσει η σχολική του τάξη με συμβατότητα με τη καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας. Η ικανότητα της ενσυναίσθησης σε μία πολυπολιτισμική σχολική τάξη συνιστά την ικανότητα της «κριτικής αντιπαράθεσης με τις κοινωνικές διαδικασίες που οδηγούν στο στιγματισμό των μεταναστών και ως ικανότητα αναγνώρισης των «διαφορετικών», των «ξένων» ως συγκεκριμένων προσώπων». Το άτομο, ο μαθητής, που χαρακτηρίζεται ως «ξένος» θα πρέπει να εκληφθεί από τον εκπαιδευτικό της τάξης ως το άτομο που δρα σε ένα συγκριμένο πλαίσιο περιορισμών και δυνατοτήτων που εκπορεύονται από τις κοινωνικές συνθήκες της διαβίωσής τους, γεγονός που οδηγεί στην υπέρβαση της επικοινωνίας πέραν των περιορισμένων στενών πλαισίων της προσωπικής επαφής. Μέσω των διαδικασιών αυτών, ο εκπαιδευτικός που επιτυγχάνει να αναγνωρίσει τις κοινωνικές προϋποθέσεις των ενεργειών του «ξένου», υπεισέρχεται σε μία διαδικασία αναστοχασμού των κοινωνικών συνθηκών που επιδρούν στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση.

Περαιτέρω, σύμφωνα με το Γκόβαρη (2019:13-14) η διδασκαλία θα πρέπει να εφαρμόζεται βάσει των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή στην αρχή των «πολλαπλών οπτικών» ή πολυπρισματική θεώρηση, στην αρχή της

έμμεσης αναφοράς στις πολιτισμικές διαφορές και στην αρχή της αναγνώρισης των βιωμένων πολιτισμικών διαφορών. Η πολυπρισματική θεώρηση δίνει έμφαση στη σημαντικότητα της οπτικής που διέπεται από το προσωπικό νόημα στην οικοδόμηση γνώσεων. Η διαφορετική οπτική αποτελεί ένα μέσο έκφρασης της πολιτισμικής διαφορετικότητας, η οποία μπορεί να χρησιμεύει για την οικοδόμηση μιας μαθησιακής εμπειρίας. Βασική παραδοχή αποτελεί ότι η μάθηση δεν αφορά μόνο στην αύξηση του επιπέδου των γνώσεων των μαθητών, αλλά αποτελεί μία νέα οπτική στη ζωή, στην αντίληψη και στην κατανόηση του κόσμου γύρω μας και ο μαθητή ενθαρρύνεται να ερμηνεύσει κριτικά και διερευνητικά τον κόσμο εκ νέου. Αυτά τα στοιχεία είναι πολύτιμα στην εφαρμογή της διαδικασίας σε μία πολυπολιτισμική τάξη.

Η αρχή της έμμεσης αναφοράς στις πολιτισμικές διαφορές και στον πολιτισμό των μαθητών με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο βρίσκει εξίσου ιδανική εφαρμογή στη διδασκαλία του ελληνικού πολυπολιτισμικού σχολείου. Προκειμένου όμως να πραγματοποιηθούν τέτοιες έμμεσες αναφορές κατά τη διδακτική ώρα, θεωρείται αναγκαία η εγκαθίδρυση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που θα περιλαμβάνει ζητήματα που αφορούν τις εμπειρίες των μαθητών. Συνεπώς, αναφερόμαστε σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον, όπου κάθε μαθητής είναι ελεύθερος να επικοινωνήσει και να εκφραστεί ελεύθερα σχετικά με τις απόψεις του, τις εμπειρίες του, τις ερμηνείες, τις γνώσεις, τις οπτικές και τις σκέψεις του. Έτσι, η θέσπιση κοινών προβληματισμών ή κοινών θεμάτων από τον εκπαιδευτικό μπορεί να προάγει ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον που θα στηρίζεται στη δημιουργική αλληλεπίδραση. Τέλος, η αρχή της αναγνώρισης των βιωμένων πολιτισμικών διαφορών στηρίζεται εξίσου στην ενίσχυση της ελευθερίας των μαθητών να μιλήσουν οι ίδιοι για τις πολιτισμικές τους διαφορές όπως τις έχουν βιώσει προσωπικά. Δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να συζητήσει για τα στοιχεία της ταυτότητάς του, τις ιδιαίτερες γνώσεις του και τα βιώματά του (Γκόβαρης, 2019:13-14).

Η διδασκαλία σε μία πολυπολιτισμική τάξη μπορεί να είναι προσανατολισμένες στην κριτική εκπαιδευτική θεωρία, κατά την οποία η γνώση έχει χειραφετικό χαρακτήρα και η μάθηση συνιστά το αποτέλεσμα της προσωπικής και της συλλογικής αλληλεπίδρασης του μαθητή με το περιβάλλον. Βάσει αυτών των παραδοχών, η διδασκαλία εστιάζει στην αποκάλυψη των σημαντικών κοινωνικών προβλημάτων, όπως η κοινωνική ανισότητα και οι διακρίσεις, και στους τρόπους με τους οποίους η γνώση των μαθητών μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο χειραφέτησης. Επομένως, η διδασκαλία προωθεί τις παιδαγωγικές πρακτικές που παρακινούν τα άτομα να σκέφτονται κριτικά και στη συνέχεια να αντιστέκονται στις κοινωνικές και δομικές ανισότητες, με στόχο να μεταμορφώσουν τη ζωή και τις κοινότητές τους. Τα μέσα με τα οποία η χειραφετική εκπαίδευση επιτυγχάνει αυτόν το σκοπό είναι μέσω της κριτικής συνειδητοποίησης, του διαλόγου και της έρευνας, με επίκεντρο τους μαθητές. Στόχος είναι η ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών και η προαγωγή της διαμόρφωσης των ατομικών και συλλογικών δεσμεύσεων με το περιβάλλον τους (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008:68).

4.1.1 Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ως παιδαγωγικό εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι μια γενική προσέγγιση στη διδασκαλία που έχει δημιουργήσει μια ποικιλία μεθόδων για τη διευκόλυνση των μαθητών να μαθαίνουν μαζί μέσα σε μικρές ομάδες. Είναι ένας τρόπος να δημιουργηθεί μια «συγκεκριμένη» σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, η οποία δημιουργεί το «συγκεκριμένο» κλίμα που ενθαρρύνει τους μαθητές να ασχοληθούν με τις σκέψεις, τις γνώσεις και τα συναισθήματά τους στη μαθησιακή διαδικασία. Ως διδακτική μέθοδος, ελαχιστοποιεί το ρόλο του εκπαιδευτικού ως μοναδική πηγή γνώσης, ώστε να δημιουργηθεί χώρος για να μάθουν οι ίδιοι οι μαθητές μόνοι τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν μια μαθησιακή εργασία που απαιτεί ζευγάρια ή μικρές ομάδες μαθητών για να ανταλλάξουν ιδέες και πληροφορίες για ένα θέμα ή να σχεδιάσουν πώς να μελετήσουν κάτι μαζί, προσκαλούν τους μαθητές να κάνουν τις εμπειρίες και τη γνώση τους ως ζωτικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Ως γενική και διαφοροποιημένη παιδαγωγική μέθοδος, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής τάξης με στόχο τη δημιουργία μίας αμοιβαίας σχέσης. Προσφέρει στους εκπαιδευτικούς της πολυπολιτισμικής τάξης ένα ευρύ φάσμα ευέλικτων στρατηγικών διδασκαλίας στις οποίες μπορούν να βασιστούν για να διαχειριστούν την ποικιλία του γλωσσικού και πολιτισμικού υποβάθρου και των διαφορετικών μαθησιακών στυλ και να δημιουργήσουν ένα διαδραστικό μαθησιακό περιβάλλον (Sharan, 2010:196).

Από τη δεκαετία του 1960, η ομαδοσυνεργατική διδακτική προσέγγιση εμφανίστηκε ως συστηματική παιδαγωγική, καθώς προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να αξιοποιήσουν τους διάφορους πόρους της πολυπολιτισμικής τάξης για την επιδίωξη των μαθησιακών στόχων σε ένα περιβάλλον που σέβεται όλες τις συνεισφορές στη μάθηση. Η σχολική τάξη που εφαρμόζει τις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους είναι μία πολιτιστικά ευαίσθητη τάξη που δημιουργεί ευκαιρίες για την ανταλλαγή ιδεών, για τη συγκέντρωση διαφορετικών απόψεων και για την εκτίμηση στους εναλλακτικούς τρόπους σκέψης. Οι αυθεντικές, καλά σχεδιασμένες και καλά εκτελεσμένες μέθοδοι της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας δημιουργούν ισχυρά κίνητρα για να συμπεριληφθούν οι μαθητές από διαφορετικές πολιτιστικές και γλωσσικές ομάδες. Από απλές δραστηριότητες που απαιτούν ελάχιστη αλληλεπίδραση έως τα πολύπλοκα μοντέλα όπως το Group Investigation, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης που απαιτούν διαφορετικές δεξιότητες και γνώσεις. Μέσω της εφαρμογής της, τόσο οι μαθητές της τάξης όσο και ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιούν ότι τα διαφορετικά ενδιαφέροντα, το υπόβαθρο, οι αξίες και οι ικανότητες των μελών της ομάδας είναι στην πραγματικότητα το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της και εμπλουτίζουν τη δεξαμενή των πόρων της τάξης για την επέκταση της γνώσης.

Για την επιτυχή λειτουργία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η επαρκής γνώση του εκπαιδευτικού επί της μεθόδου αλλά και η θέσπιση στον εαυτό του βασικών ερωτημάτων αναφορικά με το στόχο, τη διαδικασία, το πλαίσιο χρόνου, τη δημιουργία των ομάδων και τη σύνθεσή τους, τη διαμόρφωση της σχολικής τάξης, τους ρόλους των ομάδων και του δικού του, τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Αρχικά, πραγματοποιείται η ενημέρωση των μαθητών για το θέμα της δραστηριότητας, των στόχων της και των διαδικασιών τους, έπειτα οι ομάδες προσδιορίζουν το ρόλο κάθε μέλους τους και εργάζονται πάνω σε έναν συγκεκριμένο υλικό και πόρους, κρατώντας σημειώσεις, επιδιώκοντας να λύσουν τις απορίες τους κλπ. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται στην παρατήρηση των ομάδων, στην επίλυση αποριών και στην απάντηση ερωτήσεων, στη διαχείριση του χρόνου, στην παροχή οδηγιών και στην ενθάρρυνση των μαθητών. Μόλις ολοκληρωθεί το προκαθορισμένο χρονικό πλαίσιο, κάθε ομάδα ανακοινώνει στην τάξη τα συμπεράσματά της και τα ερμηνεύουν, αναζητώντας προεκτάσεις, συνδέσεις κλπ (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008:72).

Στον πυρήνα της πολιτιστικά ευαίσθητης τάξης βρίσκεται η αίσθηση της κοινότητας, που καλλιεργείται από δραστηριότητες που αναπτύσσουν τη διαπροσωπική επικοινωνία και τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη μάθηση από κοινού. Αυτό είναι ένα σημαντικό βήμα στην προσπάθεια αποκατάστασης της απώλειας της αίσθησης της κοινότητας που νιώθουν πολλοί μετανάστες μαθητές στη χώρα υποδοχής. Στη βάση όλων των μεθόδων της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας βρίσκονται οι δραστηριότητες της ομαδικής δημιουργίας που οικοδομούν σταδιακά τη διαπροσωπική επικοινωνία και αναπτύσσουν την αίσθηση του ανήκειν. Ένα ακόμη όφελος της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας αναφέρεται στην οικοδόμηση ενός συνεργατικού κλίματος, όπου η αποδοχή της διαφορετικότητας είναι ο κανόνας. Μέσω της χρήσης των ομαδοσυνεργατικών μεθόδων στη πολυπολιτισμική τάξη, οι μαθητές σταδιακά βρίσκουν ουσιαστικές συνδέσεις μεταξύ του προγράμματος σπουδών και των προσωπικών τους κόσμων. Επιπλέον, η μάθηση αποκτά νόημα όταν ο εκπαιδευτικός εισάγει σταδιακά διαδικασίες συνεργατικής μάθησης με ενσωματωμένες προσκλήσεις προκειμένου να συνεισφέρει διαφορετικές ιδέες και απόψεις στην ομάδα. Μία αποτελεσματική τεχνική της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι η Ομαδική Έρευνα, η οποία ενσωματώνει την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών με τη διαδικασία της ακαδημαϊκής έρευνας. Τα μέλη της ομάδας ξεκινούν σχεδιάζοντας τι θέλουν να διερευνήσουν για ένα δεδομένο θέμα και πώς να προχωρήσουν στην έρευνά τους. Συζητούν και καθορίζουν τους ατομικούς και ομαδικούς μαθησιακούς στόχους τους, οι οποίοι είναι σημαντικά συστατικά της επιτυχημένης ομαδοσυνεργατικής μάθησης και αναθέτουν διαφορετικά μέρη της έρευνας στα μέλη της ομάδας. Ο επιμερισμός των ευθυνών για τη διερεύνηση δημιουργεί συνθήκες που βοηθούν τους μαθητές διαφορετικού υπόβαθρου και ικανοτήτων να γίνουν αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους και επηρεάζει θετικά την ένταξή τους στην τάξη. Οι διαφορετικές δεξιότητες και γνώσεις που απαιτούνται σε ένα ερευνητικό έργο αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για

μάθηση και τους επιτρέπουν να αποκτήσουν κάποια εικόνα για την εργασιακή ηθική των συμμαθητών τους, χαρακτηριστικά που βρέθηκαν να είναι σημαντικά για την παρακίνηση των μαθητών να εργαστούν σε πολυπολιτισμικές ομάδες (Sharan, 2017:173-186).

Αφορμές για τη χρήση ομαδοσυνεργατικών διδακτικών μεθόδων ως παιδαγωγικό εργαλείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπάρχουν πολλές σε μία πολυπολιτισμική τάξη και προϋπόθεση αποτελεί η επαρκής γνώση του εκπαιδευτικού και η ικανότητά του να τις εφαρμόσει. Ένα απλό παράδειγμα που μπορεί να εφαρμοστεί στην καθημερινότητα της τάξης είναι η έναρξη ενός σχεδίου συνεργατικής έρευνας που θα στηρίζεται στα επώνυμα των μαθητών, ένα συγκεκριμένο και ποικιλόμορφο φαινόμενο. Η έρευνα θα μπορούσε να πάει πέρα από την τάξη για να διερευνήσουν οι ομάδες των μαθητών την προέλευση διαφορετικών ονομάτων δρόμων και τελικά να επεκτείνουν τη μελέτη σε μια διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο πρόσφατοι έποικοι στην περιοχή επηρέασαν τις αλλαγές σε καταστήματα, διάφορα ιδρύματα, εστιατόρια κ.λπ. Το παράδειγμα της δραστηριότητας έχει κοινωνικό, γεωγραφικό και ιστορικό περιεχόμενο και αναπτύσσεται από την πολιτιστική ποικιλομορφία στην τάξη και πηγάζει φυσικά από την πραγματικότητα των μαθητών (Sharan, 2017:173-186). Η διδακτική μέθοδος της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης συνιστά μία μικρογραφία της κοινωνίας και διέπεται από τις αρχές της κοινωνικής συσχέτισης/αλληλεπίδρασης και της διεπιστημονικότητας (Γκόβαρης & Χοντολίδου, 2019:23). Βασικό πλεονέκτημα αποτελεί ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία βρίσκει εφαρμογή σε όλα τα μαθήματα, με βασική προϋπόθεση την ικανότητα του εκπαιδευτικού να σχεδιάσει και να οργανώσει τη διδακτικό υλικό και τις φάσεις του (Νικολάου, 2005: 314-336).

4.1.2 Η Διαθεματική προσέγγιση ως παιδαγωγικό εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Με τον όρο διαθεματική προσέγγιση νοείται η ενθάρρυνση των μαθητών, στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της μάθησης, να χειριστούν οι ίδιοι τη μάθησή τους. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ενιαιοποίησης του περιεχομένου της διδασκαλίας με τη δράση των μαθητών, υπό το καθεστώς μίας φυσικής εποπτείας και βιωματικότητας. Μέσω της ενιαιοποίησης επιτυγχάνονται η εξάλειψη της αποσπασματικότητας και της μονομέρειας της γνώσης και η απόδοση έμφασης στην ευρύτητα, τη συνέχεια και τη συνοχή της. Οι διδακτικές μέθοδοι της διαθεματικής προσέγγισης παρουσιάζουν ευελιξία, διεπιστημονικότητα, ολιστική προσέγγιση του κόσμου και της γνώσης και περιλαμβάνουν συνήθως την εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects) στο πλαίσιο της συνεργασίας σε ομάδες (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008:73).

4.1.3 Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική ως παιδαγωγικό εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

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 μέθοδο, προκαλείται το ενδιαφέρον κάθε μαθητή της σχολικής τάξης, ανεξάρτητος γλώσσας, προέλευσης και πολιτισμικού υποβάθρου και παράλληλα παρακινείται κάθε μαθητής για να συμμετάσχει ενεργητικά στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Μάγος, 2013:205).

4.1.4 Πολλαπλή ανάγνωση και χρήση της εικόνας ως εργαλείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Το μάθημα των εικαστικών συμβάλλει στη βελτίωση του επίπεδου της γλωσσομάθειας σε μια πολυπολιτισμική τάξη, μέσω της ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Τους δίνεται η δυνατότητα να επικοινωνήσουν και να εκφραστούν αβίαστα και ελεύθερα, χωρίς να φοβούνται μια πιθανή επίκριση του διδάσκοντα. Οι συμμαθητές εγκρίνουν άμεσα τη δημιουργία των μαθητών και έμμεσα το διαφορετικό τρόπο με τον οποίο κάθε μαθητής εκφράζεται. Περαιτέρω, τους δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσει ο ένας τον πολιτισμό του άλλου και να αντλήσουν πληροφορίες γι' αυτόν μέσα από τα έργα των συμμαθητών τους. Επομένως, μέσα από τις εικαστικές δημιουργίες των μαθητών μπορεί να αναδειχθεί και να αποκαλυφθεί η πολιτισμική ταυτότητα.

Η αισθητική αγωγή συνεισφέρει ένα εργαλείο για τους μαθητές προκειμένου να κατανοήσουν την κουλτούρα τους, να αποκτήσουν νέες εμπειρίες και να ενεργοποιήσουν την οπτική τους αντίληψη. Το ενεργό βλέμμα ενέχει πολυεπίπεδες προσεγγίσεις και οι μαθητές εκπαιδεύονται στο να περιγράφουν τα οπτικά φαινόμενα με διαφορετικό από τον συνηθισμένο τρόπο, ανακαλύπτοντας τις πολιτισμικές ταυτότητες. Βάσει αυτών, η πολλαπλή χρήση της εικόνας αποκαλύπτεται ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και λαμβάνει πολύμορφες εφαρμογές τόσο για τη διαμόρφωση της φόρμας όσο και του περιεχομένου της, λειτουργώντας ως ένα όχημα μεταφοράς και επικοινωνίας διαφορετικών πολιτισμικών αναφορών. Οι μαθητές εκπαιδευόμενοι από το δάσκαλό τους σε μία συνθέτη μορφική ανάγνωση, μαθαίνουν να δημιουργούν νέες πολύπλοκες δομές προβάλλοντας στην αρχική εικόνα τα στοιχεία της πολιτισμικής διαφορετικότητάς τους. Συνεπώς, η γραμμική χρήση και η ανάγνωση της εικόνας ή του συμβόλου υποκαθίσταται από το δημιουργικό στοχασμό και την ενεργοποίηση της φαντασίας των μαθητών (Χρηστάκος, 2013:260-263).

4.1.5 Το παιχνίδι ρόλων και η δραματοποίηση ως παιδαγωγικό εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές θεατρικές δραστηριότητες τους παρακινεί να επικοινωνήσουν μέσω της τέχνης, να ανταλλάξουν πληροφορίες και να εξερευνήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους σε κάθε επίπεδο. Στην προσπάθειά τους να επιτύχουν τον στόχο τους, οι μαθητές μαθαίνουν να χειρίζονται τις διαφωνίες τους και τελικά να ανταποκρίνονται σε θετικές συμπεριφορές με τη δική τους κατάλληλη θετική συνεισφορά. Κατά συνέπεια, οικοδομείται ένα θετικό κλίμα εμπιστοσύνης, προάγοντας σχέσεις φιλίας και συνεργασίας, αφού οι πτυχές της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που οδηγούν στη δημιουργία φιλικών σχέσεων συνδέονται με τη συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες, την προσπάθεια για σαφή επικοινωνία, την ανταλλαγή πληροφοριών, τις συγκρούσεις, τις διαδικασίες της επίλυσης και της αμοιβαιότητας. Επιπλέον, η ανάληψη ενός ρόλου δημιουργεί ένα ασφαλές συναισθηματικά περιβάλλον και παρέχει ευκαιρίες για τον πειραματισμό, την κατανόηση του άλλου, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, την ευαισθητοποίηση και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών (Παπαναούμ, 2008:43-44). Κατά την εφαρμογή της δραματοποίησης ως διδακτική μέθοδος, υπάρχει η επιλογή της επανάληψης γεγονότων και σκηνών, ειδικά με τους μαθητές να κάνουν διαφορετικές επιλογές κάθε φορά και έτσι να έρχονται αντιμέτωποι με διαφορετικές συνέπειες. Αυτή η επανάληψη επιτρέπει στα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τη σύνδεση μεταξύ της αιτίας και του αποτελέσματος, να αποκτήσουν αίσθηση κοινής ευθύνης, ευελιξία στην επίλυση προβλημάτων και να επαναλάβουν μια δεξιότητα μέχρι να την αποκτήσουν. Κατά συνέπεια, το δράμα στην εκπαίδευση επιτρέπει σε όσους συμμετέχουν στις δράσεις του να εμβαθύνουν το επίπεδο της σκέψης τους, να κάνουν ερωτήσεις για το πώς και γιατί, να συμμετάσχουν στη διαπραγμάτευση του κόσμου που τις περιβάλλει, να βιώσουν την ικανοποίηση του ανήκειν σε μια ομάδα, να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, να ακούν και να παρατηρούν τους άλλους και τελικά να επικοινωνούν με τους συνομηλίκους τους πιο εύκολα (Mavroudis & Bournelli, 2019:42-44).

4.1.6 Βιωματική μάθηση και εικόνα ως παιδαγωγικό εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η βιωματική μάθηση αποτελεί μία κριτική προσέγγιση της σχέσης με τον εαυτό, τον Άλλο και τη γνώση. Μέσω αυτής ενεργοποιούνται η έρευνα και η αναζήτηση και αποδίδεται προσωπικό νόημα στις αναπαραστάσεις μέσα από την ατομική εμπειρία. Η Στεργίου (2013:226-229) παρουσιάζει την προβολή μιας ταινίας κινουμένων σχεδίων ως βιωματική μέθοδο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που στηρίζεται στον κινηματογράφο. Η εκπαιδευτική χρήση της εικόνας παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα, όπως τη μείωση της απόστασης μεταξύ του σχολείου και του εξωσχολικού περιβάλλοντος, την ενθάρρυνση της αντίληψης των διάφορων όψεων του κόσμου με συνοχή και τη δημιουργία κοινωνικών πλαισίων αναφοράς.

Παράλληλα λειτουργεί ως μια γέφυρα σύνδεσης του καθημερινού κόσμου με τον κόσμο της γνώσης για το μαθητή. Προσφέρεται για όλα τα μαθητικά κοινά, ενώ σημαντικό είναι ότι για τους μαθητές με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικά υπόβαθρο παρουσιάζει το πλεονέκτημα της ανάγνωσης της οθόνη, έναντι της ανάγνωσης των γραπτών κειμένων. Επιπλέον, η βιοματική μάθηση μέσω της εικόνας προάγει την ανάδυση όλων των διαστάσεων της ενσυναίσθησης και συνιστά έναν εξαιρετικό τρόπο εξάσκησης στην κατανόηση των κοινωνικών και πολιτισμικών φαινομένων και δομών.

4.2 Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο επιλέχθηκαν κάποιες από τις προτεινόμενες από τη σχετική βιβλιογραφία διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές που είναι συμβατές σε μία πολυπολιτισμική σχολική τάξη που προάγει τη διαπολιτισμικότητα. Καταφαίνεται ότι υπάρχουν πολλές επιλογές για έναν εκπαιδευτικό για να εφαρμόσει διδακτικές μεθόδους που θα ενισχύσουν τη δημιουργία κοινωνικών πλαισίων αναφοράς στους μαθητές, την ενθάρρυνση της αντίληψης των διαφορετικών όψεων του κόσμου μας, την παρατήρηση και την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Μέσω της εφαρμογής τέτοιων διδακτικών πρακτικών, ο εκπαιδευτικός της τάξης μπορεί να πετύχει την καλλιέργεια ενός θετικά διακειμένου σχολικού περιβάλλοντος προς τη διαφορετικότητα.

Κεφάλαιο 5: Ευρήματα ερευνών σχετικά με τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών

Το νέο κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό συγκείμενο του 21^{ου} αιώνα διαμορφωμένο σύμφωνα με τις απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης επέφερε αλλαγές και στην εκπαιδευτική πολιτική. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι απαραίτητες μιας και η εποχή της παγκοσμιοποίησης αναδεικνύει το αίτημα για ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και σεβασμό στη διαφορετικότητα. Είναι πασιδηλό πως «οι σχέσεις εκπαίδευσης και κοινωνίας κατανοούνται πλέον στο πλαίσιο της λεγόμενης «κοινωνίας της γνώσης» και της «δια βίου μάθησης» (Καρράς, 2014:297). Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα γεφυρώσει την σχέση κοινωνίας και σχολείου και ως κοινωνικός διαμορφωτής θα συμβάλλει για την ένταξη των μαθητών του στο συνεχές μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Η εκπαιδευτική κοινότητα όμως υλοποιεί το έργο της βάσει των πολιτικών μεταρρυθμίσεων και καλείται να αναστοχαστεί και να αναπροσαρμόσει τις στρατηγικές μάθησης ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία στο έργο της. Ο πολύπλευρος και πολυποίκιλος ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος βάλλεται από τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις των εποχών δημιουργούν ένα ασφυκτικό κλοιό για τον ίδιο και κατεπέκταση για τους μαθητές του.

Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών είναι ένα ζήτημα που αναδεικνύει το ερώτημα της εκπαίδευσης και της ετοιμότητας τους τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο. Δυστυχώς, πρέπει να παραδεχτούμε ότι η εθνική βούληση διεισδύει στο εκπαιδευτικό σύστημα και προάγει το μονοπολιτισμό κάνοντας ένα λεπτό διαχωρισμό ανάμεσα στη πλειονότητα και στη μειονότητα. Και εδώ τίθεται το θέμα του πόσο καλά καταρτισμένος και ενδεχομένως επιμορφωμένος είναι ο εκπαιδευτικός, ώστε ο εξουσιαστικός ρόλος που κατέχει μέσα στη τάξη να δικαιολογείται από τον επιτυχή χειρισμό τέτοιων καταστάσεων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσχιδής και συχνά τρωτός καθώς καλείται να διεκπεραιώσει μία ουσιαστική πορεία επικοινωνίας με το σύνολο των μαθητών. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι όλα τα παιδιά δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες και το ίδιο υπόβαθρο γνώσεων με αυτό που υποθέτουν οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο αυτό δε σημαίνει ότι τα παιδιά αυτά στερούνται πολιτισμικής γνώσης και εμπειριών. Απλά τα παιδιά αυτά μεγαλώνουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον με διαφορετικά ερεθίσματα με αποτέλεσμα να διαφοροποιούνται ως προς αυτό με τους συμμαθητές τους (Coelho, 2007:550).

Το παρόν κεφάλαιο συνιστά μια προσπάθεια ανασκόπησης μελετών της υπάρχουσας βιβλιογραφίας από διάφορες χώρες αλλά και από τη χώρα μας οι οποίες παρά τις διαφορές που φέρουν ως προς τις εκπαιδευτικές πολιτικές ωστόσο εντοπίζονται ομοιότητες που φανερώνουν τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες προκλήσεις δεδομένης της κατάρτισής και της εμπειρίας τους.

5.1 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών διεθνώς

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά μια παιδαγωγική πρόκληση και αποτελεί αντικείμενο διαπραγματεύσεων μεταξύ της πολιτείας, της πανεπιστημιακής κοινότητας και των εκπαιδευτικών. Για να αντιμετωπιστεί το ζήτημα της παγκόσμιας ποικιλομορφίας πρέπει να εξεταστούν οι παράμετροι που την επηρεάζουν και μια από αυτές είναι η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Η εξέταση των στάσεων και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών φαίνεται πως είναι φλέγον ζήτημα στη διεθνή εκπαιδευτική ερευνητική ατζέντα.

Στο άρθρο της Fatih Yilmaz αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ευάλωτοι διδάσκοντας μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές και αυτό γιατί δεν υποστηρίζονται επαρκώς ως προς την διαχείριση τους κατά την εκπαίδευσή τους (Yilmaz, 2016). Αντίστοιχα στο άρθρο «Professional development for cultural diversity: the challenges of teacher learning in context» γίνεται μελέτη για την επαγγελματική ανάπτυξη σε θέματα πολιτισμικής πολυμορφίας στην Πορτογαλία αφού έχει σημειωθεί ότι είναι σπάνιο πεδίο σπουδών στη χώρα. Αποτέλεσμα αυτής της έλλειψης σε αυτό το πεδίο είναι το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την τροποποίηση των πρακτικών για αντιμετώπιση παιδαγωγικών δυσκολιών (Szelei, Tinoca, Pinho, 2020). Όμως και σε ένα διεθνές σχολείο των Η.Π.Α που διεξήχθη έρευνα σχετικά τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τόσο την ανασφάλεια την οποία ένιωθαν κατά την εφαρμογή διαπολιτισμικών στρατηγικών όσο και τη σημασία που παίζει η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πριν την ανάληψη υπηρεσίας (Roïha, Sommer, 2021).

Τα δεδομένα από τις έρευνες που διεξήχθησαν σε τρία σχολεία με το τελευταίο να φέρει τον τίτλο του διαπολιτισμικού καταδεικνύουν ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αιτούνται πολυπολιτισμική εκπαίδευση και κατάρτιση. Η αναγνώριση από μέρους των εκπαιδευτικών ότι η εκπαίδευση είναι το μέσο γνωριμίας με διαφορετικούς πολιτισμούς και υπάρχει η ανάγκη για παροχή επιπλέον εκπαίδευσης δίνει την ελπίδα ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το κέρδος της κοινωνικής ένταξης και αυτών των μαθητών. Παρόλο αυτά η εκπαίδευσή τους είναι ελλιπής και τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών φανερώνουν την αναποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών λόγω άγχους και απογοήτευσης για τη διδακτική τους.

Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ήδη από την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση πρέπει να υποστηρίζονται επαρκώς καθώς αυτή θα είναι ο μοχλός για την αύξηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στις ερευνητικές μελέτες τονίζεται η ανακατασκευή των προγραμμάτων σπουδών με μεθόδους διδασκαλίας και επίπεδα εξάσκησης διαφορετικών πολιτισμών. Η συμπερίληψη μαθημάτων με στόχο την γνωριμία τόσο του δικού τους πολιτισμού όσο και των άλλων θα δώσει τη δυνατότητα να ξεπεραστούν όποιες προκαταλήψεις. Οι συμμετέχοντες στις έρευνες που διεξήχθησαν αποκαλύπτουν την αναποτελεσματική υποστήριξη και κατάρτιση που είχαν κατά την πανεπιστημιακή εκπαίδευσή, η οποία δεν ανταποκρίνεται στην μεταβαλλόμενη φύση

της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Οι επιθυμίες για άμεσες παιδαγωγικές λύσεις δε σχετίζονται με τα προγράμματα σπουδών της αρχικής τους εκπαίδευσης. Όλα αυτά ενίσχυσαν την απογοήτευση και την απόγνωση τους για την διαχείριση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Yilmaz, 2016· Karousiou, Hajisoteriou&Angelides, 2019· Hajisoteriou, Maniatis&Angelides, 2019). Ακόμα και σε σχολεία που έφεραν τον τίτλο των διαπολιτισμικών τα προσόντα των εκπαιδευτικών δεν έδειξαν να ανταποκρίνονται στην παιδαγωγική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό δηλώνει την ανεπάρκεια και στα ήδη διαμορφωμένα προγράμματα που προσφέρονται για κατάρτιση και εγείρει ερωτήματα σχετικά με την κατάσταση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία που δε φέρουν το τίτλο του διαπολιτισμικού (Roïha, Sommer, 2021). Επομένως, τόσο οι περιορισμένες γνώσεις των υποψήφιων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών όσο και η ελλιπής κατάρτιση των καθηγητών πανεπιστημίου ώστε να διδάξουν τους φοιτητές την αξία της ποικιλομορφίας στις τάξεις, την εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς εντείνει το αίσθημα της ανετοιμότητας για το έργο τους (Dimitrov, Haque, 2016).

Στην έρευνα της Rog (2015) εκπαιδευτικοί οι οποίοι σπούδαζαν σε πανεπιστήμια της Πολωνίας και τους παρέχονταν προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εκδήλωσαν περισσότερα οφέλη ως προς την κατάρτιση τους καθώς ήταν σε θέση να εκδηλώσουν διαπολιτισμικές προσεγγίσεις με τους μελλοντικούς μαθητές τους. (Rog ,2015:197).

Η αναγνώριση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως σημαντική για το μέλλον των μαθητών αλλά και η ανασφάλεια κατά την εφαρμογή της δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς συναισθήματα τα οποία συνεχώς διαπραγματεύονται και αμφισβητούνται. Ο τρόπος ένταξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής ήταν ταχεία, χωρίς καμία ενημέρωση και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα η εφαρμογή της να τους τρομάζει (Karousiou, Hajisoteriou&Angelides, 2021). Τα συναισθήματα όμως των εκπαιδευτικών επηρεάζουν και τις καθημερινές πρακτικές τους. Σε έρευνα που έγινε στην Κύπρο για τη διερεύνηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έδειξε ότι υπήρξε μια ασυμφωνία μεταξύ της εκπαιδευτικής ατζέντας και των χρονοδιαγραμμάτων με αποτέλεσμα την απογοήτευση και το άγχος των εκπαιδευτικών. Οι απαιτήσεις για τη προσαρμογή των εκπαιδευτικών στα νέα δεδομένα ήταν πολλές και απαιτούσε εκτέλεση πολλών καθηκόντων. Πολλές απαιτήσεις και προσδοκίες, η έλλειψη κατάρτισης και πόρων από πλευράς πολιτικής δημιουργούν στρες και εξάντληση. Ακόμη, η αίσθηση αδυναμίας στήριξης αυτών των παιδιών δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα. Συνολικά εξετάζοντας τα δεδομένα της παρούσας μελέτης συμπεραίνουμε ακόμη κάτι βασικό. Δηλαδή, ότι αγνοήθηκαν οι προηγούμενες εμπειρίες και οι ιδεολογικές απόψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Karousiou, Hajisoteriou&Angelides, 2021).

Η απαιτητική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δημιούργησε πολλαπλά και αρνητικά συναισθήματα μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι συναισθηματικές αντιδράσεις

ποικίλλουν και σχετίζονται κυρίως με τις πεποιθήσεις και τις αξίες που πρεσβεύουν οι ίδιοι και κατά πόσο αυτές αντικρούονται με το επιβαλλόμενο θεματολόγιο πολιτικής. Σύμφωνα με το άρθρο των Karousiou, Hajisoteriou&Angelides οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι «οι πεποιθήσεις τους και οι αξίες τους, οι επαγγελματικοί προσανατολισμοί, το υπόβαθρο και οι εμπειρίες τους απειλούνται σοβαρά από τη ρητορική της εκπαιδευτικής πολιτικής» (Karousiou, Hajisoteriou&Angelides, 2019). Η εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν τους έφερε μόνο αντιμέτωπους με την γνωστική άγνοια τους σε μεθόδους και στρατηγικές διαχείρισης αλλά και με την αναντιστοιχία της εκπαιδευτικής πολιτικής με τις ιδεολογίες τους. Αυτό οδηγεί στην εξαγωγή του εξής συμπεράσματος: ότι η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να κατανοεί και να σέβεται την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών η οποία επηρεάζει τόσο την ετοιμότητα όσο και την προθυμία για να εφαρμόσουν τα εξωτερικά προγράμματα πολιτικής. Με άλλα λόγια για την επιτυχή θέσπιση διαπολιτισμικών ατζέντων είναι αναγκαία η κατάρτιση, ο σεβασμός των προγενέστερων εμπειριών, ιδεολογιών και αξιών και ότι τα χρονικά περιθώρια απόκρισης σε μια νέα εκπαιδευτική πολιτική να είναι συμβατά με την αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Karousiou, Hajisoteriou&Angelides, 2019).

Παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει για την υποστήριξη και το άνοιγμα της εκπαίδευσης για όλους η διαπολιτισμική εκπαίδευση παραμένει μια μεγάλη πρόκληση παγκοσμίως. Και αυτό γιατί δεν αφουγκραζόμαστε τις φωνές των σχολικών φορέων που επηρεάζουν και επηρεάζονται από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αναμφισβήτητα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναθεωρήσουν τον Ευρωκεντρικό και αποικιοκρατικό συλλογισμό που έχει δημιουργήσει την αίσθηση των Δυτικών πως η ιστορία της σύγχρονης Ευρώπης πρέπει να μαθευτεί και από ανθρώπους από άλλα μέρη του κόσμου οι οποίοι δεν είναι «παγκοσμιοποιημένοι» (Aman, 2015). Έρευνα που έγινε στο Ισραήλ (Tatar&Horenczyk, 2002·Tatar&Horenczyk, 2003) κατέδειξε τα υψηλά ποσοστά στρες και άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία που λαμβάνουν υπόψη τη διαπολιτισμικότητα ως τρόπο μετάδοσης μιας συγκεκριμένης γνώσης και λειτουργούν εν ολίγοις ως αφομοιωτές. Τα ίδια αποτελέσματα σημειώνονται και στην έρευνα στην Γαλλιά όπου η πλειοψηφία καλεί τη μειονότητα να συμμορφωθεί με τη γλωσσική και πολιτιστική ομοιομορφία (Stunell, 2020). Μάλιστα πολλές φορές θεωρούν πως ο ρόλος του σχολείου είναι να εντάξουν τους μαθητές στο κοινωνικό πλαίσιο κάνοντας τους μέρος της «κοινής λογικής». Η ιδεολογία της αφομοίωσης υποστηρίζει μια ιμπεριαλιστική στάση επικράτησης του πολιτισμού της πλειονότητας περιθωριοποιώντας τις μειονότητες. Αντίθετα εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν αγκαλιάσει και αντιληφθεί το εννοιολογικό περιεχόμενο της πολυπολιτισμικότητας ένιωθαν λιγότερο στρες. Οι διαφορετικές ερμηνείες της πολυπολιτισμικότητας, οι εμπειρίες, οι απόψεις και οι ελλείψεις γνώσεις εξουθενώνουν τον εκπαιδευτικό. Αυτός ο τύπος εξουθένωσης οφείλεται στην πολιτισμική ετερογένεια και στις απόψεις των δασκάλων για τη πολυπολιτισμικότητα (Dubbeld, Hoog, Brok, Laat, 2019).

Για να επιλυθεί το πρόβλημα χρειάζεται σύμφωνα με τον Hargreaves συνεργατική μορφή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και μη. Γονείς, δάσκαλοι, διευθυντές και μαθητές πρέπει να διαχειριστούν την αλλαγή μέσα στα δικά τους πολιτιστικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαταράξουν τις παραδοχές που διαιωνίζουν την ανισότητα αμφισβητώντας την πολιτική των επιβεβλημένων εξωτερικών παραγόντων. Η φωνή όλων των σχολικών φορέων θα σπάσει τη σιωπή σχετικά με τις υποθέσεις περι «ελλείμματος» και «διαφοράς» και θα αναδειχθούν οι πραγματικές αξίες της διαπολιτισμικής συνεργασίας οι οποίες θα καλλιεργούνται από την ακαδημαϊκή καριέρα των εκπαιδευτικών (Karousiou, Hajisoteriou&Angelides, 2018).

Η παγκοσμιοποίηση και η μεταναστευτική ροή έχει παρακινήσει πολλούς εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν την διαπολιτισμική τους ικανότητα για να επιτύχουν στο έργο τους. Ωστόσο η εκτίμηση των ήδη επιμορφωτικών προγραμμάτων δείχνει ότι υπάρχει μια σύγχυση στη κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και μια δυσκολία τροποποίησης των πρακτικών που να εστιάζουν στο πώς τα σχολεία βοηθούν τη μάθηση των εκπαιδευτικών. Έρευνες που διεξήχθησαν στη Πορτογαλία, Σουηδία και στις Η.Π.Α έδειξαν ότι ακόμα και εκπαιδευτικοί που έλαβαν στήριξη επαγγελματικής ανάπτυξης σε θέματα διαπολιτισμικότητας αναφέρουν ομόφωνα στις συνεντεύξεις τους ανεπάρκεια και έλλειψη ετοιμότητας (Aman, 2015· Roiha, Sommier, 2021· Szelei, Tinoca, Pinho, 2020).

Συνολικά, οι παραπάνω έρευνες επιβεβαιώνουν την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την ανεπάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων να ανταποκριθούν στις ανάγκες των επιμορφούμενων και μια έλλειψη σεβασμού από μέρους της πολιτείας στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών η οποία κατά συνέπεια επηρεάζει και τις πρακτικές αυτών. Το σχολείο μπορεί να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις των διαφορετικών πολιτισμών όμως ο σκοπός του βασίζεται στο ανθρώπινο δυναμικό του το οποίο πρέπει να εξοπλίσει με γνώσεις αλλά και να καλλιεργήσει στους εκπαιδευτικούς τις αξίες της διαπολιτισμικής συνεργασίας. Εάν το πετύχει αυτό με τη συνδρομή της πολιτείας τότε θα μιλάμε για μια εκπαίδευση κοινωνικά δίκαιη (Karousiou, Hajisoteriou&Angelides, 2018).

5.2 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη σχολική ρουτίνα δεν επικεντρώνονται σε επιμέρους ομάδες εκπαιδευτικών. Αν και ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται οι ανάγκες και τα επιμέρους χαρακτηριστικά δεν έχουν βρεθεί έρευνες που να εστιάζουν σε αυτά. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως ομοιογενής ομάδα και το εύρος των ερευνών για τις ανάγκες τους μιλά για το σύνολο

των εκπαιδευτικών κάθε ειδικότητας στη Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Σακκούλης & Βεργίδης, 2017:74).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι έχει διενεργηθεί ένας σημαντικός αριθμός μελετών που διερευνά το ζήτημα της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Τα ερευνητικά δεδομένα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εκπαιδευτεί σωστά ώστε να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις, με αποτέλεσμα να έρχονται αντιμέτωποι με τεράστια προβλήματα.

Σε μεγάλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) το 2008 σε εκπαιδευτικούς από όλη την Ελλάδα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αμφιλεγόμενες απόψεις για την αντιμετώπιση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Ένα σημαντικό ποσοστό αντιμετωπίζει την ύπαρξη τους με ανοχή βλέποντας πως η μετακίνηση πληθυσμών τους «αναγκάζει» να αναζητήσουν τρόπους διαχείρισης της εθνοτικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας. Ενώ ένα άλλο εξίσου σημαντικό ποσοστό εκφράζει την καχυποψία του αποδελτιώνοντας τα προβλήματα που δημιουργούνται στο σύνολο της τάξης.

Οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών λειτουργούν ως «οθόνη αξιολόγησης» που φιλτράρει τη καθημερινή εκπαιδευτική πράξη ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις ικανότητες που αποδίδονται στους διαφορετικούς μαθητές. Η εκπαίδευση τους πάνω σε θέματα ρατσισμού και διαφορετικότητας είναι ανεπαρκής. Η αμυδρή παρουσία μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα προγράμματα σπουδών τους καθιστά «ανεπαρκείς» και «ανέτοιμους». Στην έρευνα της Σάββα (2018), επισημάνθηκε η διάσταση μεταξύ της επίσημης πολιτικής και των πρακτικών των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις μεταξύ των αντιλήψεών τους για τους μαθητές, με βάση την εθνότητα. Οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν την έλλειψη γνώσεων σχετικών με τη διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων, που συνεπάγεται την αδυναμία τους να υλοποιήσουν διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη και να διαχειριστούν τις ρατσιστικές συμπεριφορές των μαθητών. Η ερευνήτρια υπογράμμισε την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και την αναδιάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων.

Και ο Σχοινάς (2019) ανέδειξε τη χαμηλή διαπολιτισμική ικανότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κυρίως εξαιτίας της έλλειψης κατάρτισής τους. Όπως διαπιστώθηκε, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν την ετερότητα μέσω της διαφορετικότητας της γλώσσας και του πολιτισμού των μαθητών και περιορίζονταν στον σεβασμό των αξιών τους, ενώ αρκετές από τις απόψεις τους αντανάκλυναν διαστρεβλωμένες πληροφορίες ή επιφανειακές γνώσεις, κάτι που ανέδειξε την επιμόρφωση ως επιτακτική ανάγκη.

Παρομοίως, στην έρευνα του Βασιλορεΐζη (2019), αν και οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δίδασκαν σε πολυπολιτισμικές τάξεις δήλωσαν πως διαχειρίζονται ισότιμα τους μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό

υπόβαθρο, παρατηρήθηκε η περιθωριοποίησή τους κατά τη διδακτική πρακτική. Ακόμη, αν και αρκετοί συμμετέχοντες υποβάθμισαν τη σημασία της επιμόρφωσης, εξαιτίας της θεωρητικής φύσης των σεμιναρίων, η πλειοψηφία τους εμφάνισε προθυμία για περαιτέρω επιμόρφωση με στόχο τη βελτίωση των διαπολιτισμικών γνώσεων και δεξιοτήτων τους.

Η έρευνα της Δέδε (2018) ανέδειξε την ελλιπή διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τον χαμηλό βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητάς τους, καθώς διαπιστώθηκε η εφαρμογή μονοπολιτισμικών και εθνοκεντρικών πρακτικών στις τάξεις τους και η απροθυμία τους να συμμετέχουν σε σχετικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Σημαντικό εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η επίδραση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εθνοτική τους ταυτότητα στην εφαρμογή πολυπολιτισμικών πρακτικών, καθώς παρατηρήθηκε ότι όσοι νοηματοδοτούν την ταυτότητα τους με άκαμπτους όρους, εμφανίζουν χαμηλότερο βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας.

Σε ανάλογο πνεύμα, στην έρευνα της Ζαχαροπούλου (2022), παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πιστεύουν στην ανωτερότητα του πολιτισμού τους και δήλωσαν ότι δεν αποδέχονται τις απόψεις των μαθητών τους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ακόμη, η ερευνήτρια διαπίστωσε την επίδραση της επιμόρφωσης στην διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών, υπογραμμίζοντας, έτσι, την ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξής τους σχετικά με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης και την αποδόμηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων.

Παρομοίως η έρευνα της Κακολύρη (2021), έδειξε πως, παρά το υψηλό μορφωτικό τους επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας που συμμετείχαν εμφάνισαν ανεπαρκή διαπολιτισμική ικανότητα, το οποίο απέδωσαν στην έλλειψη κατάρτισης και την παρουσία προκαταλήψεων και στερεοτυπικών αντιλήψεων. Κάτι ανάλογο διαπίστωσε και η Γεωργοπούλου (2020), καθώς, παρά την εμπειρία των συμμετεχόντων δασκάλων και νηπιαγωγών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, η διγλωσσία γινόταν αντιληπτή ως εμπόδιο, ενώ τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις τους διατηρούνταν. Αυτό επεσήμανε και η Νικολάου (2021), που παρατήρησε πως, αν και οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίστηκαν σχετικά έτοιμοι να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα, οι αντιλήψεις τους ήταν στερεοτυπικές και σχετιζόνταν με το αφομοιωτικό μοντέλο προσέγγισης της ετερότητας. Μάλιστα, οι ίδιοι οι συμμετέχοντες ανέδειξαν την ανάγκη διαπολιτισμικής επιμόρφωσης.

Στην έρευνα της Σακκά (2021), οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δήλωσαν ότι εξακολουθούν να αντιλαμβάνονται την παρουσία της ετερότητας σε ζητήματα ρατσιστικών συμπεριφορών από τους μαθητές που μιλούν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, ενώ παράλληλα και οι ίδιοι εμφάνισαν στερεοτυπικές αντιλήψεις, παρά το γεγονός ότι οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην Ελλάδα. Επιπλέον, η ερευνήτρια εξέφρασε την απαισιοδοξία της, λόγω της απροθυμίας των συμμετεχόντων να αναβαθμίσουν τις γνώσεις και

δεξιότητες τους, δεδομένου ότι μόνο ορισμένοι έχουν προετοιμαστεί για τη διαχείριση της ετερότητας και μάλιστα μέσω της συμμετοχής τους σε μικρής διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα.

Ο Γεωργογιάννης επισημαίνει πως τα Πανεπιστήμια δεν εξοπλίζουν τους εκκολαπτόμενους εκπαιδευτικούς με γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να ανταποκριθούν επαρκώς στα διδακτικά τους καθήκοντα (Γεωργογιάννης, 2004:50). Η έρευνα των Καρατζιά και Σπινθουράκη (2005) ανέδειξε την ανεπάρκεια που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την απουσία ενημέρωσης και εκπαίδευσης από την έναρξη των βασικών σπουδών τους έως την ημέρα διεξαγωγής της έρευνας. Η Καρανικόλα (2015 στο Καραγιάννη, 2018:370) σε έρευνα για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας υποστηρίζει ότι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από επιμόρφωση πάνω σε θέματα πολιτισμικής διαχείρισης.

Παρομοίως, στην έρευνα του Πολύζου (2020), διαπιστώθηκε η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να ανταποκρίνονται στις διαστάσεις της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, αν και ισχυρίστηκαν ότι είναι έτοιμοι σε μέτριο βαθμό για τη διδασκαλία μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Επίσης, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων θεωρούν ότι είναι αποτελεσματικότεροι στη διαχείριση της ετερότητας, λόγω της φύσης των μαθημάτων τους.

Εκτός από τη συγκεκριμένη έρευνα, δεν γίνεται συχνή αναφορά στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Στην έρευνα της Γαλανοπούλου (2020), διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί Μουσικής αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα σχετικά με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης και εφαρμόζουν εναλλακτικές τεχνικές. Ακόμη, επισημάνθηκε η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Γυμνάσια σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας στην πολυπολιτισμική τάξη, καθώς οι οποιεσδήποτε τεχνικές που χρησιμοποιούν αντλούνται από την εμπειρία τους, ενώ μόνο λίγοι αποκλίνουν από τις παραδοσιακές πρακτικές.

Μόνο οι δύο ακόλουθες έρευνες αφορούν εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής. Στην έρευνα του Ιακωβάκη (2019), στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε πως η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών ήταν σε μέτριο επίπεδο. Παράλληλα, παρατηρήθηκε ότι οι γνώσεις τους βρίσκονταν σε καλύτερο επίπεδο, συγκριτικά με τις δεξιότητές τους, κάτι που αναδεικνύει τη δυσκολία τους στη διαχείριση της ετερότητας. Ο ερευνητής επεσήμανε την ανάγκη επιμόρφωσης, όπως και η Αμπατζίδου (2019), στην έρευνα της οποίας συμμετείχαν εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς ένα μικρό μόνο ποσοστό (8,2%) δήλωσε ότι διαθέτει κατάλληλες γνώσεις. Παράλληλα ένα σημαντικό ποσοστό (28,6%), εμφάνισε στερεοτυπικές αντιλήψεις, όπως, για παράδειγμα, ότι οι θρησκευτικές πεποιθήσεις επηρεάζουν τα κίνητρα και τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα.

Το κύριο ζήτημα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την διαχείριση των γλωσσοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών είναι η διγλωσσία τους. Η έρευνα που διεξήχθη σε τέσσερις νομούς της Ελλάδας (Καβάλας, Δωδεκανήσου, Κυκλάδων, Σάμου) σε δασκάλους ειδικής αγωγής αναφέρει πως η μεγαλύτερη δυσκολία όταν κάνουν μάθημα σε αλλοδαπούς είναι η γλώσσα. Η διδασκαλία τους, τούς προκαλεί άγχος και τους φέρνει σε δύσκολη θέση καθώς η περιορισμένη γνώση της ελληνικής τους αποκλείει από οποιαδήποτε εμπλοκή μέσα στη τάξη. Έτσι ως απότοκο αυτού οι πολιτισμικά διαφέροντες περιθωριοποιούνται και αποκλείονται από τη σχολική κοινότητα. Η έρευνα αποκαλύπτει πως η έλλειψη γνώσης των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών αυτών τους δυσκολεύει στο έργο τους δημιουργώντας αισθήματα ανεπάρκειας και αναποτελεσματικότητας (Γκάκου & Γκάκου, 2018:179-180). Συμπληρωματικά η Παναγιωτακοπούλου επιβεβαιώνει ότι η μη γνώση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών συντέλεσε ώστε εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής να μην μπορούν να συλλέξουν στοιχεία για το προφίλ των μαθητών τους (Παναγιωτακοπούλου, 2019:89).

Στη μελέτη που διεξήχθη σε τρεις σημαντικές πόλεις της Ελλάδας το 2013-14 από τρεις πανεπιστημιακές καθηγήτριες (Χατζηδάκη Ασπασία, Μαλιγκούδη Χριστίνα, Ματθαιουδάκη Μαρίνα) για το χρηματοδοτούμενο από την Ε.Ε. project ('Θαλής') για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης μετά τη κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της μελέτης σχετικά με τη στάση των Ελλήνων δασκάλων απέναντι στη πολυπολιτισμικότητα και τη πολυγλωσσία στην εκπαίδευση φάνηκε ότι: Πολλοί εκπαιδευτικοί στη ερώτηση «εφαρμόζετε εναλλακτικές τεχνικές στη τάξη για τους μαθητές που δε μιλάνε και τόσο καλά την Ελληνική γλώσσα;» απαντούν ότι από τη στιγμή που τα παιδιά μπορούν να συζητούν και να επικοινωνούν στα ελληνικά δε χρειάζεται να εφαρμοστούν ειδικές τεχνικές. (Mattheoudakis, M., Chatzidakī, A., & Maligkoudi. C., 2017:10). Στη παραπάνω μελέτη φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν σαφή προσανατολισμό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Οι απόψεις τους είναι αντιφατικές καθώς επιδεικνύουν ένα αίσθημα ανοχής και εθνοκεντρισμού ταυτόχρονα για τις γλώσσες των μεταναστών (Sakka 2010). Φαίνεται ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της ανάπτυξης και της χρήσης της γλώσσας καταγωγής είτε για ψυχολογικούς είτε για γνωστικούς λόγους (Σκούρτου, 2005). Οι περισσότεροι θεωρούν τη γλώσσα καταγωγής ως ένα εμπόδιο που θα αναστείλει την κατάκτηση της ελληνικής γι' αυτό και συμβουλεύουν τους γονείς των αλλόφωνων μαθητών να χρησιμοποιούν περισσότερο ή αποκλειστικά την ελληνική γλώσσα στο σπίτι.

Επιπλέον έρευνες έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μια στερεοτυπική στάση απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Και αυτό γιατί δεν αναγνωρίζουν την προσωπική τους ευθύνη για την κάλυψη των αναγκών των δίγλωσσων μαθητών. Επιπλέον αδυνατούν να κατανοήσουν τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου τους και εμμένουν σε πρακτικές και στάσεις που θα βοηθήσει στην ένταξη των δίγλωσσων (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017:232-233). Οι Αγγελοπούλου και Μάνεσης (2017)

διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με περιορισμένη συμμετοχή σε επιμορφώσεις αντιλαμβάνονται στερεοτυπικά τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, καθώς θεωρούν την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα ως εμπόδιο και περιορίζονται στην εφαρμογή παραδοσιακών διδακτικών πρακτικών και εξωδιδασκικών πρακτικών για τη στήριξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, όπως την παροχή οδηγιών και στήριξης στους γονείς. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί με χαμηλό επίπεδο συμμετοχής σε σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα φαίνεται πως διατηρούν στερεοτυπικές αντιλήψεις και, ως εκ τούτου, στερούνται εφοδίων και αδυνατούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πρακτικές στην τάξη.

Παρομοίως, οι Παρασκευοπούλου και Μάνεσης (2019) ανέδειξαν την ανεπαρκή διαπολιτισμική ικανότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στερεοτυπικά, δεδομένου ότι δήλωσαν πως η διαπολιτισμική ικανότητα είναι έμφυτη ιδιότητα, παρά αποτέλεσμα εκπαίδευσης. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι έχουν περιορισμένες γνώσεις, με κύριο χαρακτηριστικό ότι κανείς από τους συμμετέχοντες δεν είχε έρθει νωρίτερα σε επαφή με την έννοια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι πρέπει η πολιτεία να οργανώσει επιμόρφωση για την πρόσθετη κατάρτισή τους. Άλλος ένας λόγος διαπολιτισμικής ανεπάρκειας είναι η έλλειψη κατάρτισης κατά την διάρκεια της υπηρεσίας τους. Σε έρευνα που διεξήχθη στην Δυτική Πελοπόννησο το 96.6% των εκπαιδευτικών συνηγορούσε πως η δια βίου επιμόρφωση στη διαπολιτισμικότητα θα τους βοηθούσε να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις (Μπαρής & Σπινθουράκη, 2001). Στα αποτελέσματα άλλης έρευνας παρουσιάζονται τόσο οι ελλείψεις σε επίπεδο ετοιμότητας και διαπολιτισμικής μάθησης επικοινωνίας όσο και η ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας σε προπτυχιακό και ενδο-υπηρεσιακό επίπεδο ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Και αυτό γιατί η γόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των επιμορφωτών και των εκπαιδευτικών θα καλλιεργήσει πρόσφορο έδαφος για συνεχή διάλογο (Καραγιάννη, 2018:370-371).

Η επιμορφωτική εκπαίδευση όμως θα πρέπει να έχει πρακτικό και όχι θεωρητικό υπόβαθρο. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005:481 στο 2ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων 2015) οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να παρακολουθήσουν επιμορφώσεις που θα τους δώσουν πρακτικές λύσεις ώστε να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό σημαίνει με άλλα λόγια ότι επιζητούν προγράμματα επίλυσης συγκεκριμένων προβλημάτων και όχι την απόκτηση γενικών θεωρητικών γνώσεων.

Οι επιμορφωτικές τους ανάγκες συμβαδίζουν με τις αλλαγές στο κοινωνικό συγκείμενο. Τα μηνύματα της κοινωνικής ζωής αργά η γρήγορα μεταδίδονται στο χώρο του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί ζητούν εναγωνίως τη βοήθεια της πολιτείας

για να ανταπεξέλθουν. Προτεραιότητα στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες είναι οι επιμορφωτικές δράσεις για διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές προκειμένου να βελτιώσουν την επικοινωνία με τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές σε καθημερινή βάση (Κούλης, Μπαγάκης, 2018:383-384). Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Κούλη και Μπαγάκη (2018), στην οποία διερευνήθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων αναδείχθηκε ως η τρίτη προτεραιότητα των συμμετεχόντων, με την στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων να προηγούνται. Οι ερευνητές σχολίασαν ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών συνδέονται άμεσα με το ευρύτερο κοινωνικό συγκείμενο, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν την ανάγκη επιμόρφωσης για τη διαχείριση της ετερότητας στη συγκεκριμένη περίοδο, κατά την οποία το μεταναστατευτικό πρόβλημα ήταν έντονο, στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν τις απαιτήσεις της κοινωνίας.

Όμως τα επιμορφωτικά προγράμματα για να έχουν επιτύχει το σκοπό τους θα πρέπει να απαντάνε στις σύγχρονες προκλήσεις και να είναι ιδιαίτερα εμπλουτισμένα όχι μόνο ως προς το περιεχόμενο αλλά και στη δομή και τη φιλοσοφία. Δηλαδή η παρεχόμενη εκπαίδευση να μη γίνεται με παραδοσιακούς τρόπους θεωρητικής ανάλυσης μοντέλων και τεχνικών αλλά να ενσκήψει στις πραγματικές ανάγκες με πρακτικές λύσεις και ευκαιρίες για βιωματική μάθηση (Κούλης, Μπαγάκης, 2018:385). Άλλωστε, η κατάρτιση μέσω επιμορφώσεων ταυτόχρονα με την διαπολιτισμική αφύπνιση και ευαισθητοποίηση μπορούν να οδηγήσουν σε επιτυχημένη μεταβολή των αντιλήψεων και των συμπεριφορών των διδασκόντων κατά τη διδακτική διαδικασία (Γκάκου & Γκάκου, 2018:180).

Παράλληλα στην έρευνα της Sakka (2010) απεικονίζονται οι αμφιλεγόμενες στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία ενώ ταυτόχρονα υπογραμμίστηκε η ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών που θα ενσωματώνουν όχι μόνο νέες στρατηγικές για τη διδασκαλία νέων προγραμμάτων σπουδών αλλά και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Και αυτό γιατί έρευνες στο ελληνικό πλαίσιο έδειξαν πως ενώ οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είχαν ένα βασικό θεωρητικό υπόβαθρο στη διαπολιτισμική αγωγή και αναγνώριζαν τη σημαντικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ωστόσο δεν ένιωθαν έτοιμοι να προχωρήσουν από τη θεωρία στη πράξη. Όπως αναφέρεται δεν ένιωθαν αρκετά εκπαιδευμένοι για να διαχειριστούν την πολιτισμική πολυμορφία (Kaldi, Govaris & Filippatou, 2017:5). Οι Kaldi, Govaris και Filippatou (2017) έδειξαν ότι η ετερότητα για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί πρόκληση, παρά εμπόδιο, στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης. Η έρευνά τους, ωστόσο, ανέδειξε τη διάσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης, καθώς, αν και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία ως σημαντικό εργαλείο για τη διαχείριση της ετερότητας, χρησιμοποιούν παραδοσιακές πρακτικές στην καθημερινή τους διδασκαλία.

Παρομοίως, η Καραγιάννη (2018) παρατήρησε χαμηλή διαπολιτισμική ικανότητα στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς διατηρούν τις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές στις πολυπολιτισμικές τάξεις και αδυνατούν να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα αποτελεσματικά, επισημαίνοντας την ανάγκη επιμόρφωσης. Όπως διαπίστωσε και η Strikou (2020), οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στερούνται διαπολιτισμικής ικανότητας, καθώς διαθέτουν επιφανειακές γνώσεις, οι οποίες δεν μπορούν να εφαρμοστούν στη διδακτική πρακτική τους. Αν και αναδείχθηκε πως η ευαισθησία τους προς την πολιτισμική ετερότητα βρίσκεται σε ικανοποιητικό βαθμό, η ερευνήτρια υπογράμμισε την ανάγκη επιμόρφωσής τους. Και στην έρευνα του Σαράντη (2020) διαπιστώθηκε η χαμηλή διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εξαιτίας της ανεπαρκούς επιμόρφωσης τους σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας.

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα σύμφωνα με την Κοσσυβάκη είναι η μετουσίωση της θεωρίας σε πράξη. Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να κάνει πράξη τις αρχές της διαπολιτισμικότητας δηλαδή τροποποίηση του μαθήματος ώστε να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές εισάγοντας στοιχεία από τις κουλτούρες των χωρών καταγωγής των μαθητών με σκοπό την εξάλειψη των προκαταλήψεων (Κοσσυβάκη, 2002:44).

5.3 Συμπεράσματα

Όλες οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τόσο στο διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο καταλήγουν ομόφωνα πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι διαπολιτισμικά έτοιμοι να εκπαιδεύσουν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με θέματα διαπολιτισμικής ετοιμότητας φαίνεται να είναι πολύ περιορισμένη και να μην λαμβάνουν σχεδόν καθόλου υπόψη τους τη διγλωσσία των παιδιών στις καθημερινές πρακτικές τους. Αυτό βέβαια για να κατανοηθεί και να γίνει πράξη απαιτεί και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν λάβει μια εκπαίδευση συστηματική και πρασανατολισμένη στις ανάγκες της τάξης. Στις παραπάνω έρευνες φαίνεται πως τα επιμορφωτικά προγράμματα που είχαν παρακολουθήσει ήταν θεωρητικά και δηλώνουν ανεπαρκείς να διαχειριστούν την ετερότητα μαθητών με πολυπολιτισμική προέλευση. Ακόμη δεν τους έχει δοθεί η ευκαιρία σε προπτυχιακό και ενδο- υπηρεσιακό επίπεδο να εκπαιδευτούν στην διδακτική της πολυπολιτισμικής τάξης. Η συνεχής επιμόρφωση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι η μαγιά για την αποτελεσματική εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως δεν έχουν τα κατάλληλα εφόδια για να προχωρήσουν στη διδασκαλία των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και ταυτόχρονα το αναλυτικό πρόγραμμα τους περιορίζει και δεν τους αφήνει περιθώρια να παρεκκλίνουν. Ο μονοπολιτισμικός και εθνοκεντρικός χαρακτήρας του αναλυτικού προγράμματος όσο και οι δικές τους στερεοτυπικές αντιλήψεις τους καθιστά ανέτοιμους να διαχειριστούν την σχολική ετερότητα. Συνεπώς προκύπτει η ανάγκη ενημέρωσης, εκπαίδευσης και καθοδήγησης τόσο σε επίπεδο σπουδών όσο και κατά τη διάρκεια

της υπηρεσίας τους ώστε να διαχειριστούν την ετερότητα και να ανταποκριθούν στα εκπαιδευτικές ανάγκες.

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 6:Μεθοδολογία της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται και αναλύεται το ερευνητικό μέρος της εργασίας που στοχεύει στη διερεύνηση αν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που εργάζονται σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και πιο συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών Μουσικής (ΠΕ79), Εικαστικών (ΠΕ08) και Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11), έχουν αναπτύξει δεξιότητες διαπολιτισμικής ικανότητας. Ειδικότερα η έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει τις απόψεις τους για τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν και διαχειρίζονται τη διαφορετικότητα στις τάξεις τους

Στις παρακάτω υποενότητες θα παρουσιαστεί η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή του υλικού, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και το δείγμα που αξιοποιήθηκε. Η παρούσα ποιοτική έρευνα προσπαθεί να απαντήσει στους στόχους και τα επιμέρους ερωτήματα που τέθηκαν τα οποία καθορίστηκαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

Παρατηρώντας την ολοένα αυξανόμενη πολιτισμική ετερογένεια στα σχολεία, διαπιστώνει κανείς την ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτή η διαπίστωση λειτούργησε ως εφαλτήριο για την εκτενή διερεύνηση του θέματος τόσο μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας όσο και με τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

6.1 Αναγκαιότητα της έρευνας

Δεδομένου ότι η σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από την πολιτισμική ετερογένεια των μαθητών, η διερεύνηση των αντιλήψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών, καθώς και των πρακτικών που χρησιμοποιούν για την διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας είναι απαραίτητη για τη σκιαγράφηση της εικόνας στα ελληνικά σχολεία. Αν και παρατηρείται μια σταδιακή αύξηση των ερευνών που μελετούν τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ερευνητική βιβλιογραφία βρίσκεται ακόμη σε αρχικό στάδιο.

Από την ανασκόπηση σχετικών ερευνών, διαπιστώνεται ο χαμηλός βαθμός διαπολιτισμικής ικανότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών (Βασιλορεϊζης, 2019· Δέδε, 2018·Κακολύρη, 2021· Καραγιάννη, 2018· Παρασκευοπούλου & Μάνεσης, 2019· Πολύζος, 2020· Σαράντης, 2020·Strikou, 2020· Σχοινάς, 2019), καθώς και οι ελλείψεις τους γνώσεις (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017· Αμπατζίδου, 2019· Παρασκευοπούλου & Μάνεσης, 2019· Σάββα, 2018) και η διατήρηση στερεοτυπικών αντιλήψεων (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017· Γεωργοπούλου, 2020· Δέδε, 2018· Ζαχαροπούλου, 2022· Κακολύρη, 2021· Νικολάου, 2021· Παρασκευοπούλου & Μάνεσης, 2019· Σακκά, 2021). Η ανάγκη για αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων των Ελλήνων εκπαιδευτικών, μέσω προγραμμάτων κατάρτισης ή μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων, έχει διαπιστωθεί στην ελληνική βιβλιογραφία

(Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017· Αμπατζίδου, 2019· Βασιλορείζης, 2019· Γαλανοπούλου, 2020· Ζαχαροπούλου, 2022· Ιακωβάκης, 2019· Καραγιάννη, 2018· Κούλης & Μπαγάκης, 2018· Νικολάου, 2021· Σάββα, 2018· Σαράντης, 2020· Strikou, 2020· Σχοινάς, 2019).

Ακόμη, η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε την έλλειψη ερευνών με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Μουσική (ΠΕ79), Εικαστικά (ΠΕ08) και Φυσική Αγωγή (ΠΕ11). Είναι σαφές, πως οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται σε σχέση με τους συναδέλφους τους, λόγω των εξειδικευμένων γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτούν κατά τις σπουδές τους, αλλά και χάρη στις ιδιαίτερες συνθήκες των μαθημάτων τους. Ακόμη, είναι σημαντικός παράγοντας το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων γνωρίζουν ολόκληρο το μαθητικό δυναμικό της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται ή τουλάχιστον το μεγαλύτερο μέρος του, αντίθετα με τους δασκάλους, οι οποίοι γνωρίζουν καλύτερα τους μαθητές των τάξεων που αναλαμβάνουν το εκάστοτε σχολικό έτος.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναδειχθούν οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων ειδικοτήτων, δεδομένου ότι οι το μάθημα τους διαφοροποιείται από αυτό των δασκάλων. Παρόλο που κάποιες από τις πρακτικές που θα αναδειχθούν με την παρούσα έρευνα είναι πιθανό να αξιοποιούνται από τους δασκάλους, θα είναι διαφωτιστικές οι πληροφορίες που θα αναδείξουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων σχετικά με το κλίμα στις τάξεις τους και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν για την προσαρμογή και στήριξη των μαθητών τους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Είναι, επίσης, ανησυχητικό το γεγονός ότι i) οι εκπαιδευτικοί κάνουν αποσπασματική ή περιορισμένη χρήση των κατάλληλων πρακτικών, κυρίως επειδή αμφισβητούν την αποτελεσματικότητά τους, αλλά και το ότι ii) οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν ή αμελούν να χρησιμοποιήσουν τεχνικές που έχουν αποδειχθεί πως είναι αποτελεσματικές, ακόμη και όταν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία τους (Γαλανοπούλου, 2020· Σαράντης, 2020).

Δεδομένου ότι η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων τους, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλό επίπεδο συμμετοχής σε σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα φαίνεται πως διατηρούν στερεοτυπικές αντιλήψεις και, ως εκ τούτου, στερούνται εφοδίων και αδυνατούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πρακτικές στην τάξη (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017).

Η παρούσα έρευνα θα συμβάλει στον εμπλουτισμό της σχετικής βιβλιογραφίας και μπορεί να αποτελέσει το εφαλτήριο για τη διεξαγωγή παρόμοιων μελλοντικών ερευνών. Παράλληλα, τα αποτελέσματα και συμπεράσματα της έρευνας θα παρέχουν στους ιθύνοντες απαραίτητα στοιχεία για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πολιτικής με την ενσωμάτωση διδακτικών πρακτικών που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας στις σχολικές τάξεις

και την κατάρτιση προγραμμάτων σπουδών, που θα έχουν ενσωματώσει διδακτικές πρακτικές που προωθούν τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μαθητών.

Παράλληλα, επιδιώκεται να επισημανθεί η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, κάτι που ίσως αναδεικνύει και την ανάγκη ενσωμάτωσης σχετικών προγραμμάτων στις βασικές σπουδές. Επιπλέον, η διάχυση αποτελεσματικών πρακτικών μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία χρήσιμου διδακτικού υλικού, καθώς και στην αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Τέλος, το θεωρητικό υπόβαθρο και τα συμπεράσματα της έρευνας θα παρέχουν διαφωτιστικές και πολύτιμες πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων που μελετώνται στην έρευνα (Μουσικής/ ΠΕ79, Εικαστικών/ ΠΕ08 και Φυσικής Αγωγής/ ΠΕ11), καθώς θα μπορούν να αξιοποιήσουν τη νέα γνώση στη διδακτική πρακτική τους.

6.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει αν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που εργάζονται σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και πιο συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών Μουσικής (ΠΕ79), Εικαστικών (ΠΕ08) και Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11), έχουν αναπτύξει δεξιότητες διαπολιτισμικής ικανότητας. Ειδικότερα η έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει τις απόψεις τους για τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν και διαχειρίζονται τη διαφορετικότητα στις τάξεις τους

Οι στόχοι της έρευνας είναι να εντοπιστούν τα παρακάτω:

- πόσο ενημερωμένοι και καταρτισμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και να είναι αποτελεσματικοί στην προσαρμογή και υποστήριξή τους.
- με ποιον τρόπο αντιλαμβάνονται την παρουσία των πολιτισμικών διαφορών στο ελληνικό σχολείο.
- ποιες είναι οι διδακτικές πρακτικές διαχείρισης των πολιτισμικών διαφορών από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων προς όφελος του συνόλου της τάξης τους.

6.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της παρούσας έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα που κατηύθυναν την ερευνητική διαδικασία διαμορφώθηκαν ως εξής:

- Είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (Μουσικής/ ΠΕ79, Εικαστικών/ ΠΕ08 και Φυσικής Αγωγής/ ΠΕ11) πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπολιτισμικά ικανά άτομα;
- Είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων κατάλληλα καταρτισμένοι να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;
- Έχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων την ικανότητα να βοηθήσουν στην προσαρμογή και υποστήριξη των μαθητών τους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;
- Ποιες τεχνικές και μεθόδους χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ικανοτήτων στην καθημερινή διδακτική πρακτική, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στην προσαρμογή και υποστήριξη των μαθητών τους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;
- Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων τροποποιούν το μάθημα τους ώστε να συμβάλλουν στην επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;

6.4 Μέσο συλλογής δεδομένων

Η μέθοδος που χρησιμοποιείται για την διεξαγωγή μιας έρευνας εξαρτάται από το πόσο είναι εναρμονισμένη με το αντικείμενο που πρόκειται να μελετηθεί. Για τη διερεύνηση του θέματος θεωρείται καταλληλότερη η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης, καθώς σύμφωνα και με τον Creswell το θέμα δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, αφού οι μεταβλητές δεν μπορούν να προσδιοριστούν και πρέπει να τις εξερευνήσω. Δεύτερον η βιβλιογραφία δεν μας παρέχει έτοιμες θεωρίες που να εξηγούν τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων οι οποίοι κάθε φορά διαφέρουν οπότε και οι απόψεις διαφοροποιούνται και τέλος ο σκοπός στη ποιοτική προσέγγιση είναι πιο ανοιχτός για να μάθουμε όσο το δυνατό περισσότερα από τους συμμετέχοντες. Ως κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο για τη συγκεκριμένη εργασία, επιλέχθηκε η συνέντευξη. (Creswell, 1998:17-18).

Το είδος της συνέντευξης που επιλέχθηκε είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς το συγκεκριμένο είδος είναι αρκετά ευέλικτο, αφού επιτρέπει στον ερευνητή να μην ακολουθεί ένα αυστηρά καθορισμένο πλαίσιο. Δηλαδή, μπορεί οι ερωτήσεις να έχουν καθοριστεί έτσι ώστε όλα τα ερωτήματα που επιθυμεί ο ερευνητής να καλυφθούν, αλλά ο συνεντευξιαζόμενος διατυπώνει τις απαντήσεις του με το δικό του τρόπο. Έτσι, διεξάγεται μια συζήτηση που καλλιεργεί πρόσφορο έδαφος ανάπτυξης περαιτέρω ερωτήσεων που θα οδηγήσουν στην διερεύνηση του ερευνητικών

ερωτημάτων. Προτιμήθηκε η προσωπική συνέντευξη με τη χρήση μαγνητοφώνου εφόσον επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί. Η προσωπική συνέντευξη, μπορεί να είναι πιο χρονοβόρα, αλλά είναι ιδανική καθώς παρέχει πλούσιο υλικό για μελέτη εφόσον οι ομιλητές εκφράζονται με σαφήνεια, δε διστάζουν να μιλήσουν και μοιράζονται τις ιδέες τους με άνεση (Creswell, 2011:257). Επιπλέον, το είδος των ερωτήσεων που επιλέχθηκαν στην σχεδίαση της συνέντευξης περιελάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Το είδος αυτών των ερωτήσεων παρέχουν στον συνεντευξιαζόμενο τη δυνατότητα να απαντήσει όχι μονολεκτικά (με ναι ή όχι), αλλά περιφραστικά και με τους δικούς τους όρους (Patton, 1990:295).

Η πραγματοποίηση της ποιοτικής έρευνας έγινε για τη διερεύνηση της επάρκειας ως προς την εκπαίδευση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί, ώστε να διαχειριστούν μια σχολική τάξη. Οι άξονες οι οποίες δομούσαν τον οδηγό της ημιδομημένης συνέντευξης και θα εξασφάλιζαν την αυθεντικότητα της επικοινωνίας του ερευνητή και του υποκειμένου ήταν: ενημέρωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, τρόποι με τους οποίους προσλαμβάνουν την παρουσία των πολιτισμικών διαφορών στο ελληνικό σχολείο, διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την προσαρμογή και υποστήριξη των μαθητών τους και τέλος δημιουργήθηκαν ερωτήσεις προσαρμοσμένες στην ειδικότητα του καθενός. Βάσει των παραπάνω αξόνων δημιουργήθηκαν ερωτήσεις πάνω στις οποίες οι ερωτώμενοι κλίθηκαν να απαντήσουν. Αφού έγινε καταγραφή προσωπικών στοιχείων, ερωτήθηκαν για την κατάρτιση και την ενημέρωση τους σε θέματα διαπολιτισμικότητας, πώς αντιλαμβάνονται την σύγχρονη πολυπολιτισμικότητα στη σχολική τάξη καθώς και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν ως εκπαιδευτικοί για να προσεγγίσουν το σύνολο των μαθητών. Τέλος υπήρχαν και ερωτήσεις που αφορούσαν κάθε ειδικότητα καθώς αυτό που αναζητούνταν ήταν οι τρόποι που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στα μαθήματα τους για να αναδείξουν την πολιτισμική ποικιλομορφία καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Οι απαντήσεις εφόσον οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν σύμφωνοι καταγράφονταν με μαγνητόφωνο. Στη παρούσα έρευνα η πρόθεση δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά η διερεύνηση ενός κεντρικού φαινομένου σε βάθος. Μελετούνται οι θέσεις των ατόμων σε μια προσπάθεια εξήγησης της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι υποστηρικτές της συγκεκριμένης προσέγγισης θεωρούν πως προκειμένου ο ερευνητής να κατανοήσει τις αξίες και την κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων, πρέπει να επιλέξει τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία που είναι αρκετά ευαίσθητα και θα μπορέσουν να συλλάβουν καλύτερα το αντικείμενο έρευνας (Creswell, 1998:124). Για το σκοπό αυτό εκδηλώθηκε η επιθυμία διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών χρησιμοποιώντας τη ποιοτική μέθοδο προσέγγισης, ενώ ως ερευνητικό εργαλείο επιλέγεται η συνέντευξη.

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της παρούσας έρευνας ικανοποιείται από την ακεραιότητα του ερευνητή. Θα παρουσιαστούν δεδομένα τα οποία αντιπροσωπεύουν την κατάσταση την οποία εξετάζουμε και θα τεκμηριώνονται με αμεροληψία και ειλικρίνεια. Επίσης ικανοποιούνται όλα τα βασικά κριτήρια της για την εγκυρότητα

της έρευνας όπως είναι η αντικειμενικότητα, η μεθοδικότητα, η επαναληπτικότητα, η εμπειρική και η δημοσιότητα (Newby, 2019:151).

6. 5 Σχεδιασμός ερευνητικής μελέτης

Υπάρχει μικρή ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών, καθώς και των πρακτικών που χρησιμοποιούν για την διαπολιτισμική αγωγή. Σε μια απόπειρα καταγραφής της υπάρχουσας κατάστασης η οποία αντλεί δεδομένα από τη καθημερινή εμπειρία και πρακτική διεξήχθη μια ποιοτική έρευνα η οποία αποσκοπεί στη συλλογή δεδομένων σχετικά με την διερεύνηση και κατανόηση των απόψεων των συμμετεχόντων με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης. Και αυτό γιατί έτσι μπορούν να αποδοθούν καλύτερα οι αιτίες και τα αποτελέσματα ενός φαινομένου ενώ ο ερευνητής έχει περιορισμένο έλεγχο γεγονότων.

Η ποιοτική έρευνα έχει ως αντιληπτικό φίλτρο αυτά που πηγάζουν από τις στάσεις μας, τις ιδέες μας, τους δεσμούς που μας συνδέουν. Τα τεκμήρια της είναι οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται λόγω προσωπικών αντιλήψεων, κοινωνικών δυνάμεων ή πολιτισμικών στοιχείων. Η φερεγγυότητα και η αξιοπιστία της αποδεικνύεται καθώς προσπαθεί να απαντήσει στα «πως» και τα «γιατί» λαμβάνοντας πληροφορίες από οποιαδήποτε πηγή. Οι συνεντευκτές σπάνε τις συμβάσεις ρωτάνε, παρατηρούν μορφασμούς και κινήσεις, επιλέγουν πολλαπλούς τρόπους για να αποσπάσουν πληροφορίες και η εγκυρότητα της οφείλεται στη δυνατότητα επαλήθευσης (Newby, 2019:150-151).

Επιπλέον και η χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης ως μέσου συμβάλλει στην περαιτέρω διερεύνηση και αποσαφήνιση των πληροφοριών. Οι συνεντευκτές έχουν την ελευθερία να συζητήσουν και να διευκρινίσουν τις πληροφορίες που αντλούν, να κάνουν συμπληρωματικές ερωτήσεις αλλά και να συλλέξουν περαιτέρω πληροφορίες οι οποίες δεν ήταν στις προβλεπόμενες ερευνητικές ερωτήσεις. Έτσι αποκτούν μια πληρέστερη εικόνα για το ερευνητικό τους αντικείμενο ενώ η συζήτηση τους παράγει πλούσια δεδομένα για να εκτιμήσουν καλύτερα το ζήτημα (Newby,2019:426-427).

Επιπρόσθετα, επιλέγεται η συλλογική μελέτη περίπτωσης που περιλαμβάνει τη μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων ταυτόχρονα στην προσπάθεια να δημιουργήσει μια ακόμη ευρύτερη εκτίμηση του συγκεκριμένου θέματος. Μέσω αυτού του ερευνητικού σχεδίου θα επιχειρήσουμε την υπογράμμιση συγκεκριμένων γεγονότων τα οποία θα υποβοηθήσουν για την κατανόηση, την ερμηνεία και την εξαγωγή συμπερασμάτων σύμφωνα και με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Cohen, Manion, Morrison, 2008· Newby,2019).

6.6 Δειγματοληψία- Συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε τέσσερα σχολεία στο νομό Ηρακλείου. Και τα τέσσερα σχολεία βρίσκονται σε επαρχία σε μέρη που συρρέουν πολλοί μετανάστες λόγω του ότι οι άνθρωποι στην περιοχή δραστηριοποιούνται σε γεωργικές εργασίες και χρειάζονται εργατικά χέρια. Δύο εκ των σχολείων είναι 7/θέσια με ποσοστό αλλόφωνου πληθυσμού 30%, το τρίτο σχολείο είναι 12/θέσιο με το ποσοστό των μεταναστών να αγγίζει το 40% του συνολικού πληθυσμού και τέλος το τελευταίο σχολείο είναι 6/θέσιο με το πληθυσμό των γλωσσοπολιτισμικά διαφερόντων μαθητών να βρίσκεται στο 35%. Όλα βρίσκονται σε επαρχίες ενώ δύο από αυτά διαθέτουν Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας). Η επιλογή των σχολείων και η επιλογή των εκπαιδευτικών είναι σκόπιμη βάσει του μαθητικού πληθυσμού.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 9 (εννέα) εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Τρεις από αυτούς είναι δάσκαλοι Μουσικής (ΠΕ79), τρεις δάσκαλοι Εικαστικών (ΠΕ08) και τρεις δάσκαλοι Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11). Όσο αφορά την επιλογή του δείγματος, όπως στις περισσότερες ποιοτικές έρευνες οι ερευνητές επιλέγουν ένα σκόπιμο δείγμα, προσέχοντας να είναι περισσότερο ενημερωμένο και άμεσα συνδεδεμένο με το θέμα που ασχολείται ο ερευνητής έτσι γίνεται και εδώ. Επιπλέον, δόθηκε περισσότερη έμφαση στην καταλληλότητα των συμμετεχόντων, παρά στον αριθμό τους, καθώς όπως αναφέρουν και οι Cohen&Manion (1994:244), «το σωστό μέγεθος του δείγματος εξαρτάται από τον στόχο της μελέτης και τη φύση του υπό διερεύνηση πληθυσμού». Καλό θα ήταν να ειπωθεί, ότι οι συνεντεύξεις έγιναν αφού οι διευθυντές/-ύντριες ρώτησαν τους εκπαιδευτικούς αν είναι πρόθυμοι να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις. Ενώ, τέλος, θα πρέπει να τονισθεί ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα προέρχονται από διαφορετικά σχολεία, με διαφορετικά χρόνια εμπειρίας, με διαφορετικές γνώσεις επί του θέματος και το φύλο καθώς και η ηλικία δεν είχε προκαθοριστεί. Η διαδικασία της έρευνας σταμάτησε, αφού δόθηκαν και οι εννέα συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συνεντευξιαζόμενων:

Πίνακας 1:Δημογραφικά στοιχεία συνεντευξιαζόμενων(Φύλο-Ηλικία)

Εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων	Φύλο	Ηλικία
Γ1	Άνδρας	48
Γ2	Γυναίκα	49
Γ3	Γυναίκα	48
Γ4	Γυναίκα	39
Γ5	Γυναίκα	39

Γ6	Γυναίκα	50
Γ7	Γυναίκα	31
Γ8	Άνδρας	33
Γ9	Γυναίκα	50

Όπως μπορεί να γίνει αντιληπτό από το πίνακα 1, από τους εννέα συμμετέχοντες στην έρευνα οι δύο είναι άνδρες και οι επτά γυναίκες. Επιπλέον τέσσερις από τους εννέα συμμετέχοντες ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 30 έως 40 ετών (1 άνδρας -3 γυναίκες), πέντε στην ομάδα από 40 έως 50 (1 άνδρας -4 γυναίκες)

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία συνεντευξιαζόμενων (Ειδικότητα- Σχέση εργασίας)

Εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων	Κλάδος	Σχέση εργασίας
Γ1	Πε11	Μόνιμος
Γ2	ΠΕ11	Μόνιμη
Γ3	ΠΕ11	Μόνιμη
Γ4	ΠΕ79	Μόνιμη
Γ5	Πε79	Μόνιμη
Γ6	ΠΕ79	Αναπληρώτρια
Γ7	ΠΕ08	Αναπληρώτρια
Γ8	ΠΕ08	Αναπληρωτής
Γ9	ΠΕ08	Αναπληρώτρια

Επιπρόσθετα όσο αφορά τις ειδικότητες και τη σχέση εργασίας παρατηρείται από το πίνακα 2 ότι το δείγμα μας αποτελούν τρεις εκπαιδευτικοί Φυσικής αγωγής (Γ1, Γ2, Γ3), τρεις Μουσικοί (Γ4,Γ,Γ6) και τρεις Εικαστικοί (Γ7,Γ8,Γ9). Επίσης, η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών Φυσικής αγωγής είναι μόνιμη, ενώ οι Εικαστικοί είναι αναπληρωτές/-τριες. Στους Μουσικούς δύο έχουν μόνιμη σχέση εργασίας ενώ μία είναι αναπληρώτρια

Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία συνεντευξιαζόμενων(Σπουδές- Έτη προϋπηρεσίας)

Εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων	Βασικές σπουδές	Έτη προϋπηρεσίας
Γ1	Πτυχίο ΤΕΦΑΑ	21 χρόνια

Γ2	Πτυχίο ΤΕΦΑΑ	25 χρόνια
Γ3	Πτυχίο ΤΕΦΑΑ	20 χρόνια
Γ4	Πτυχίο Μουσικών σπουδών	12 χρόνια
Γ5	Πτυχίο Μουσικών σπουδών	18 χρόνια
Γ6	Πτυχίο Μουσικών σπουδών και Φυσικών Επιστημών	3 χρόνια
Γ7	Πτυχίο Καλών τεχνών	6 χρόνια
Γ8	Πτυχίο Καλών τεχνών	2 χρόνια
Γ9	Πτυχίο Καλών τεχνών	5 χρόνια

Όσο αφορά τις βασικές σπουδές και τα χρόνια υπηρεσίας διαπιστώνεται από το πίνακα 3 ότι όλοι οι συμμετέχοντες είναι απόφοιτοι των τμημάτων που τους παρέχει την παρούσα ειδικότητα και μία μόνο συμμετέχουσα κατέχει δύο πτυχία. Πέρα από το πτυχίο μουσικών σπουδών είναι απόφοιτος και των Φυσικών επιστημών. Τέλος, τέσσερις συμμετέχοντες διαθέτουν από 1-10 χρόνια προϋπηρεσίας, τέσσερις συμμετέχοντες από 10-20 χρόνια προϋπηρεσίας ενώ μόνο μια συμμετέχουσα έχει 25 χρόνια προϋπηρεσίας.

Πίνακας 4: Δημογραφικά στοιχεία συνεντευξιαζόμενων (Ξένες γλώσσες, Πρόσθετα προσόντα)

Εκπαιδευτικοί ειδικότητες	Ξένες γλώσσες	Πρόσθετα προσόντα/δεξιότητες/κατάρτιση
Γ1	Αγγλικά (από εμπειρία)	Σεμινάρια σχετικά με τη γυμναστική από το ΠΕΚΕΣ
Γ2	Αγγλικά	Σεμινάριο ειδικής αγωγής, ecdl, επιμορφώσεις στην ειδικότητα μέσω ΠΕΚΕΣ
Γ3	Αγγλικά	Σεμινάριο στη συμβουλευτική εκπαίδευση, ειδικότητα στην ειδική αγωγή, πρώτες βοήθειες
Γ4	Αγγλικά, Βουλγαρικά	Παίζει μουσικά όργανα
Γ5	Αγγλικά, Γαλλικά	Σεμινάρια στη μουσική από το ΠΕΚΕΣ, Παίζει μουσικά όργανα
Γ6	Αγγλικά, Γαλλικά	Σεμινάριο Διαπολιτισμικής αγωγής, Παίζει μουσικά όργανα, ecdl,
Γ7	Αγγλικά	Πεζοπορία,

		ορειβασία, κόσμημα,
Γ8	Αγγλικά	Μεταπτυχιακό στις καλές τέχνες, ecdl, photoshop
Γ9	Αγγλικά	Μεταπτυχιακό στη τέχνη και εκπαίδευση σπουδάζει και Ψυχολογία στο πανεπιστήμιο Μαρκόνι της Ιταλίας, ΑΣΠΑΙΤΕ

Τέλος, στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι γνώσεις των συμμετεχόντων στις ξένες γλώσσες. Οι οχτώ στους εννέα εκπαιδευτικούς είναι πιστοποιημένοι γνώστες της αγγλικής γλώσσας ενώ ένας μόνο γνωρίζει Αγγλικά από εμπειρία. Μια συμμετέχουσα μιλάει επίσης βουλγαρικά ενώ δύο στους εννέα συμμετέχοντες γνωρίζουν γαλλικά.

Ακόμα στα πρόσθετα προσόντα των εκπαιδευτικών τρεις εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν κάνει σεμινάρια πάνω στην ειδικότητα τους μέσω του ΠΕΚΕΣ, ένας στην ειδική αγωγή, ένας στη συμβουλευτική εκπαίδευση, μια στις πρώτες βοήθειες και μία στη διαπολιτισμική αγωγή. Δύο συμμετέχοντες έχουν κάνει μεταπτυχιακό στο τομέα της ειδικότητας τους. Τρεις εκπαιδευτικοί καταθέτουν πρόσθετο προσόν την κατοχή διπλώματος των υπολογιστών (ecdI) ενώ αναφέρουν και πρόσθετα προσόντα που αφορούν την ειδικότητα τους ή τα χόμπι τους π.χ παίξιμο μουσικών οργάνων, δημιουργία κοσμημάτων, photoshop.

6.7 Ερευνητική Διαδικασία

Μετά τη διαμόρφωση ενός πρωτόκολλου συνέντευξης ακολούθησε συνάντηση με τους συνεντευξιαζόμενους για το καθορισμό της ώρας και του χώρου στον οποίο θα διεξαχθεί η συνέντευξη. Προτιμήθηκε να επιλέξουν οι ίδιοι τα κριτήρια διεξαγωγής της έρευνας ώστε να μην έχουν πίεση χρόνου, να αισθάνονται άνετοι με την όλη διαδικασία και να είναι και περισσότερο πρόθυμοι με τη χρήση του μαγνητοφώνου.

Στη συνέχεια, στις προσωπικές συναντήσεις για να ελαττωθεί η αμηχανία τέθηκε τα ζητήματα της πολυμορφίας της σημερινής σχολικής τάξης. Αναπτύχθηκε γενική συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων επι του θέματος και η συζήτηση κατευθυνόταν από την ερευνήτρια με σκοπό να απαντηθούν, όσο το δυνατό γινόταν, τα ερωτήματα

έτσι όπως είχαν διαμορφωθεί στο πρωτόκολλο συνέντευξης. Πρωταρχικό μέλημα της ερευνήτριας ήταν να μην νιώσουν άβολα οι συνεντευξιαζόμενοι και να καταστήσει σαφές πως δεν υπήρχε σωστή και λανθασμένη απάντηση αλλά επρόκειτο για μια κατάθεση απόψεων οι οποίες θα αναλυθούν και θα διερευνηθούν για τις ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Γι' αυτό μάλιστα κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της συνέντευξης ενθαρρύνονταν να αναπτύξουν περαιτέρω τις απόψεις τους, να εκφράσουν με σαφήνεια τις ιδέες τους χωρίς κανένα περιορισμό.

Η έρευνα διήρκησε περίπου δύο εβδομάδες, αρχίζοντας από τη συλλογή και τη δημιουργία των ερωτήσεων και στη συνέχεια με την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων κατά το διάστημα 30 Νοεμβρίου με 14 Δεκεμβρίου του 2022. Οι συνεντεύξεις είχαν κατά μέσο όρο διάρκεια 50 λεπτά. Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων η ερευνήτρια ευχαρίστησε τους εκπαιδευτικούς και τους ενημέρωσε για τον τρόπο με τον οποίο θα αναλυθούν οι απαντήσεις τους. Έπειτα, έκανε σημειώσεις που αφορούσαν σχόλια βάσει αυτού που εξέλαβε από τους συμμετέχοντες. Οι μορφασμοί, η αμηχανία και ο εκνευρισμός είναι στοιχεία που δυναμιτίζουν τις απαντήσεις των συνομιλητών και μας εξασφαλίζουν μια πληρέστερη κατανόηση των απόψεων τους.

Η συγκέντρωση των δεδομένων έγινε κάτω από συνθήκες απόλυτης εχεμύθειας και η επιλογή των ερωτηθέντων έγινε αυτοβούλως μετά από την εξασφάλιση άδειας πριν ξεκινήσει η συνέντευξη. Η προστασία της ταυτότητας των ερωτώμενων ήταν ένας σαφής όρος και επιδείξαμε σεβασμό στην ιδιωτικότητα τους διασφαλίζοντας ταυτόχρονα τη μέχρι τέλους συμμετοχή τους στην έρευνα. Για την διευκόλυνση και του ερευνητή αλλά και των ερωτώμενων προτιμήθηκε η συνέντευξη να γίνει σε χώρο και χρόνο βάσει των επιθυμιών τους. Εκφράζοντας το σκοπό της μελέτης και θέτοντας σαφή όρια στη συγκέντρωση αλλά και την επεξεργασία των δεδομένων μειώσαμε τις επιφυλάξεις των ερωτηθέντων και αναπτύξαμε μια υγιή συζήτηση (Creswell, 2011:207,208).

Η ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις βασίστηκε στην «Ερμηνευτική ανάλυση δεδομένων». Οι συνεντεύξεις ήταν όλες ηχογραφημένες. Έτσι με την συνεχή επανάληψη των όσων ειπώθηκαν ο ερευνητής κατάφερε να κατηγοριοποιήσει και να κωδικοποιήσει τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Δημιουργήθηκαν κατηγορίες και υποκατηγορίες, χρησιμοποιήσαμε περιγραφικές έννοιες σύνθεσης και ανάλυσης και άρχισε η ερμηνεία των δεδομένων βρίσκοντας ομοιότητες και διαφορές στις απόψεις των ερωτηθέντων.

6.8 Ζητήματα ηθικής δεοντολογίας

Εκτός από την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των πληροφοριών σημαντικό ρόλο παίζει και η εξασφάλιση της ηθικής δεοντολογίας. Ο όρος αυτός στις κοινωνικές επιστήμες σχετίζεται με τη σχέση των ερευνητών και των άμεσα εμπλεκόμενων στην έρευνα (Hopf, 2004:334) και μάλιστα στο πώς θα πρέπει οι ερευνητές να αντιμετωπίζουν

τους ερωτώμενους. Πιο συγκεκριμένα η ερευνήτρια βασίστηκε στην αυτοδιάθεση των συμμετεχόντων, στην έγκυρη ενημέρωσή τους για το θέμα της έρευνας και στην εξασφάλιση της εχεμύθειας από μέρους της για την ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Αρχικά δόθηκε επίσημη άδεια από τους διευθυντές των σχολείων για να αναληφθεί η έρευνα στη συγκεκριμένη σχολική κοινότητα. Έπειτα εξασφαλίστηκε η συνειδητή συναίνεση των συμμετεχόντων. Η αρχή της συνειδητής συναίνεσης σύμφωνα με τους Frankfort-Nachmias and Nachmias, (1992) (στο Cohen, Manion, 1997:475) βασίζεται στην ελευθερία του ατόμου και στην αυτοδιάθεση του. Με το δικαίωμα λοιπόν της αυτοδιάθεσης ο συμμετέχων έχει τη δυνατότητα να αποσυρθεί ή να αρνηθεί όποτε επιθυμεί.

Ακόμη, πριν ξεκινήσει η έρευνα η ερευνήτρια φρόντισε ώστε οι συνεντευκτές να ξεκαθαρίσουν στο μυαλό τους την ακριβή φύση και το σκοπό της έρευνας. Οι συμμετέχοντες αντιμετωπίστηκαν ως «πρόσωπα» και όχι ως «αντικείμενα» απόσπασης πληροφοριών (Howitt, 2010). Έτσι καταφέραμε να δημιουργήσουμε κλίμα εμπιστοσύνης και ανοιχτότητας. Η εμπιστοσύνη διασφαλίστηκε περαιτέρω όταν η ερευνήτρια διαβεβαίωσε τους ερωτώμενους για την εχεμύθεια, την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα της όχι μόνο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας αλλά και μετέπειτα στην ανάλυση των ευρημάτων (Cohen, Manion, 1997:484).

Έτσι καταφέραμε να συλλέξουμε πλούσιο υλικό με ειλικρινή στοιχεία που αποδελτιώνουν αν είναι διαπολιτισμικά ικανοί ή όχι.

Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα της έρευνας

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, αναδύθηκαν τέσσερις θεματικοί άξονες οι οποίοι ουσιαστικά είναι συνέχεια των στόχων της παρούσας έρευνας. **Ο πρώτος άξονας** έχει να κάνει με την επιμόρφωση-κατάρτιση των ερωτώμενων από δημόσιο ή άλλο φορέα και πόσο ικανούς θεωρούν οι ίδιοι τους εαυτούς τους σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. **Ο δεύτερος άξονας** σχετίζεται με τις προσωπικές αντιλήψεις και απόψεις για τη πολυπολιτισμικότητα και τα οφέλη αυτής μες στην τάξη. **Ο τρίτος άξονας** τι τεχνικές και διδακτικές πρακτικές χρησιμοποιούν εφόσον εφαρμόζουν διαπολιτισμική εκπαίδευση και πόσο η γονική παρέμβαση επηρεάζει ή όχι τη διδασκαλία τους. **Ο τέταρτος άξονας** τι ενέργειες επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να γίνουν για τη βελτίωση του μαθήματος τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

7.1 Θεματικός άξονας: Επιμόρφωση και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητα τους στη διαχείριση πολυπολιτισμικής τάξης

Ξεκινώντας από τον 1^ο θεματικό άξονα ο οποίος χωρίστηκε σε δύο υποθεματικές που σχετίζονταν με την επιμόρφωση-κατάρτιση των ερωτώμενων από δημόσιο ή άλλο φορέα και πόσο ικανούς θεωρούν οι ίδιοι τους εαυτούς τους σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στη πρώτη υποθεματική που αφορούσε την επιμόρφωση-κατάρτιση που έχουν λάβει οι ερωτώμενοι αντλήθηκαν δεδομένα για τις σπουδές ή επιμορφώσεις που έχουν πραγματοποιήσει πάνω στη διαπολιτισμικότητα. Παρατηρείται ότι ένας μόνο ερωτώμενος έχει ολοκληρώσει ένα σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι υπόλοιποι έχουν μετεκπαιδευτεί είτε πάνω στην ειδικότητα τους είτε σε άλλα επιμορφωτικά σεμινάρια. Και οι οχτώ ερωτώμενοι παραδέχονται ότι δεν έχουν έρθει σε επαφή με το αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτό γιατί σε προπτυχιακό επίπεδο το τμήμα τους δεν είχε μαθήματα σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα. Πιο συγκεκριμένα αναφέρουν: «Όταν πήγαινα στο πανεπιστήμιο εγώ δεν υπήρχαν μαθήματα σχετικά με την διαπολιτισμικότητα αλλά και αργότερα δεν έχω παρακολουθήσει κάτι συναφές»(Γ1), «Στο πανεπιστήμιο δεν είχα κάποιο μάθημα διαπολιτισμικής αγωγής»(Γ2), «Στο πανεπιστήμιο δεν είχα παρακολουθήσει μαθήματα διαπολιτισμικότητα καθώς εκείνη την εποχή δεν υπήρχαν τέτοια θέματα»(Γ3), «Στο πανεπιστήμιο δεν θυμάμαι να είχα μαθήματα σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα

αλλά και αργότερα δεν έχω παρακολουθήσει κάτι αντίστοιχο» (Γ4), «Στο πανεπιστήμιο δεν είχα παρακολουθήσει μαθήματα Δ.Ε. καθώς δεν υπήρχαν τέτοια μαθήματα στη σχολή μου ούτε έχω παρακολουθήσει κάποιο αντίστοιχο σεμινάριο»(Γ5), «Στο πανεπιστήμιο δεν είχαμε μαθήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής οπότε δεν έχω παρακολουθήσει σε προπτυχιακό επίπεδο τέτοια μαθήματα»(Γ7),«Στο πανεπιστήμιο της Αγγλίας όπου και σπούδασα δεν είχα μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης..»(Γ8), «Στο πανεπιστήμιο δεν είχαμε μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»(Γ9).

Ακόμα όμως και μετά το πέρας των σπουδών τους αν και διδάσκουν σε ανομοιογενείς τάξεις παρατηρείται ότι μόνο μία εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Μόνο η συμμετέχουσα Γ6 αν και δεν είχε παρακολουθήσει ούτε και αυτή μαθήματα διαπολιτισμικότητας ωστόσο ανέδειξε την αξία της ατομικής διερεύνησης. Συγκεκριμένα λέει «...και ο εκπαιδευτικός από μόνος του πρέπει να ψάχνεται», «Στο πανεπιστήμιο δεν είχα παρακολουθήσει μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς τότε δεν υπήρχαν τέτοια θέματα όμως έχω παρακολουθήσει σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από το πανεπιστήμιο Αιγαίου 400 ωρών».

Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί έχουν εθελοντικά εμπλακεί σε επιμορφωτικά σεμινάρια, όπως οι συμμετέχοντες Γ2 και Γ9 που ανέφεραν τα ακόλουθα: «Έχω παρακολουθήσει αποσπασματικές επιμορφώσεις (...) έχω συμμετάσχει εθελοντικά σε πρόγραμμα ένταξης προσφύγων (...) στο οποίο βραβεύτηκα κιόλα»(Γ2), «Σε σεμινάριο (...) συμβουλευτικής ψυχικής υγείας έχω δει κάποια πράγματα για την διαπολιτισμικότητα»(Γ9).

. Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες έχουν μετεκπαιδύσεις που σχετίζονται κυρίως με τις ειδικότητες τους. Στον πίνακα 4 φαίνονται αναλυτικά τα προσόντα και οι επιμορφωτικές δράσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες επαφίονται σε προσωπικές επιλογές.

Πίνακας 4: Δημογραφικά στοιχεία συνεντευξιαζόμενων (Πρόσθετα προσόντα)

Εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων	Πρόσθετα προσόντα/δεξιότητες/κατάρτιση
Γ1	Σεμινάρια σχετικά με τη γυμναστική από το ΠΕΚΕΣ
Γ2	Σεμινάριο ειδικής αγωγής, ecdl, επιμορφώσεις στην ειδικότητα μέσω ΠΕΚΕΣ
Γ3	Σεμινάριο στη συμβουλευτική εκπαίδευση, ειδικότητα στην

	ειδική αγωγή, πρώτες βοήθειες
Γ4	Παίζει μουσικά όργανα
Γ5	Σεμινάρια στη μουσική από το ΠΕΚΕΣ, Παίζει μουσικά όργανα
Γ6	Σεμινάριο Διαπολιτισμικής αγωγής, Παίζει μουσικά όργανα, ecdl,
Γ7	Πεζοπορία, ορειβασία, κόσμημα,
Γ8	Μεταπτυχιακό στις καλές τέχνες, ecdl, photoshop
Γ9	Μεταπτυχιακό στη τέχνη και εκπαίδευση σπουδάζει και Ψυχολογία στο πανεπιστήμιο Μαρκόνη της Ιταλίας, ΑΣΠΑΙΤΕ

Η γενική εικόνα από το προφίλ του δείγματος είναι ότι πρόκειται για εκπαιδευτικούς με πολυετή εμπειρία στο σύνολο τους, με αυξημένα τυπικά προσόντα σεμινάρια, μεταπτυχιακές σπουδές και δεύτερα πτυχία. Ωστόσο αν και διδάσκουν τάξεις με ανομοιογενή πληθυσμό η επιμόρφωση τους πάνω στην διαπολιτισμικότητα είναι χαμηλή.

Στη δεύτερη υποθεματική εξετάζεται ο βαθμός αντίληψης της ικανότητα που θεωρούν ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν την πολυπολιτισμικότητα. Επτά στους εννιά συμμετέχοντες θεωρούν πως μπορούν να διαχειριστούν την σύγχρονη πολυπολιτισμικότητα στις σχολικές τάξεις. Την ικανότητα τους αυτή την αποδίδουν στην εμπειρία τους, στην πλήρη ενσωμάτωση των πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών στα ελληνική πραγματικότητα και στις προσωπικές σχέσεις που έχουν αναπτύξει με ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς. Πιο συγκεκριμένα ο συμμετέχων Γ1 δηλώνει «*Αν κάποιος ασχοληθεί και τον ενδιαφέρει πραγματικά μπορεί να τα καταφέρει άνετα με τη διαχείριση αυτών των μαθητών. Έτσι και αλλιώς δεν έχουν διαφορά από τα δικά μας*». Αντίστοιχα η συμμετέχουσα Γ4 συμπληρώνει «*Τα*

περισσότερα παιδιά έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα οπότε δεν αντιμετωπίζω πρόβλημα. Δεν τα ξεχωρίζω από τα γηγενή...».

Ακόμη, τρεις συμμετέχουσες ενστερνίζονται ότι είναι ικανοποιητικά καταρτισμένες και ότι την ετερότητα μπορείς να τη διαχειριστείς λόγω εμπειρίας και λόγω φιλικών σχέσεων με άτομα από άλλες χώρες. Χαρακτηριστικά οι συμμετέχουσες Γ3, Γ6 και Γ7 αναφέρουν τα εξής: «*Δηλώνω ικανοποιητικά καταρτισμένη για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης και το αποδίδω τόσο στην εμπειρία αφού πλέον συμπλήρωσα 20 χρόνια στην εκπαίδευση όσο και στις φιλικές σχέσεις με άτομα από άλλες χώρες. Κάνω παρέα με άτομα από χώρες της Ευρώπης ή και εκτός και μπορώ να πω ότι έχω γνωρίσει πράγματα για το πολιτισμό και την κουλτούρα τους» (Γ3), «*Την σύγχρονη ετερότητα μπορείς να τη διαχειριστείς μέσα από την εμπειρία. Το σεμινάριο σου προσφέρει θεωρητικές λύσεις μέσα στην τάξη όμως αναζητάς πρακτικές λύσεις για να ανταπεξέλθεις» (Γ6), «*Θεωρώ πως έχω μικρή αλλά γερή εμπειρία ως προς τον τρόπο διαχείρισης της ετερότητας. Νομίζω ότι η αλληλεπίδραση και η εμπειρία είναι αυτά που σε κάνουν να βρίσκεις τρόπους να το διαχειριστείς» (Γ7). Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και η άποψη της συμμετέχουσας Γ9 η οποία δηλώνει ότι δεν έχει καταρτιστεί επαρκώς αλλά θεωρεί τον εαυτό της αρκετά ικανό να διαχειριστεί την ετερότητα διότι της το επιτρέπουν οι γνώσεις της αλλά και η ειδικότητα της. Οι γνώσεις προέρχονται από τις συναναστροφές της με άτομα από άλλες χώρες αλλά και από την ίδια της την παιδεία και ανατροφή. Τα λεγόμενα της ήταν «*Με την στενή έννοια της κατάρτισης δεν έχω κάνει πολλά πάνω στην διαπολιτισμικότητα. Αλλά θεωρώ ότι σαν παιδεία και σαν εκπαίδευση στην ζωή μου και με τις όποιες γνώσεις έχω πάρει και έχουν κουμπώσει πάνω σε αυτό θεωρώ ότι είμαι αρκετά ικανή να διδάξω ένα παιδί από άλλη χώρα πάνω στην τέχνη, γιατί η τέχνη δεν έχει γλώσσα, είναι παγκόσμια. Από την εμπειρία μου αλλά και η ίδια μου η ανατροφή μου δίνει δεδομένα για να το επεξεργαστώ. Έχω φιλικές σχέσεις και με άτομα από άλλες χώρες οπότε πέρα από τη δική μου κουλτούρα αντιλαμβάνομαι ότι πρέπει να δίνω χώρο στον άλλο να σεβαστώ το πολιτισμό του, τη γλώσσα του, τα ήθη και τα έθιμα του. Είμαι διακριτική σε θέματα που δεν πρέπει να θεωρώ δεδομένα».****

Ο συμμετέχων Γ8 δήλωσε ότι μπορεί να διαχειριστεί την πολυπολιτισμικότητα του σύγχρονου σχολείου αλλά νοιώθει περισσότερο άνετα, εάν οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές αποτελούν τη μειοψηφία του δυναμικού του σχολείου. Και αυτό γιατί δυσκολεύεται να διαχειριστεί τις διαφορετικές γλώσσες. Χαρακτηριστικά είπε πως «*Θεωρώ ότι μπορώ να διαχειριστώ την πολυπολιτισμικότητα του σύγχρονου σχολείου με βασική δυσκολία τη γλώσσα. Δε θα δήλωνα ας πούμε σχολεία που έχουν μεγάλο πληθυσμό σε αλλοδαπούς. Αν και εφόσον στα σχολεία οι μετανάστες είναι η μειοψηφία μπορώ να το διαχειριστώ γιατί θα μπορώ να συνεννοούμαι».*

Από την άλλη πλευρά οι συμμετέχουσες Γ2 και Γ5 δεν νιώθουν επαρκώς καταρτισμένες ούτε έτοιμες να διαχειριστούν την ετερότητα και από άποψη εμπειρίας αν και οι δύο έχουν πολυετή δεν την θεωρούν προσόν. Ενδεικτικά η συμμετέχουσα Γ2 παραδέχεται ότι «*Θεωρώ πως είμαι μέτρια καταρτισμένη. Έχω επαφές με άτομα από άλλες χώρες αλλά αυτό με έχει βοηθήσει μερικώς να καταλάβω κάποια πράγματα*

για την κουλτούρα τους και το πολιτισμό τους. Δεν θεωρώ πως μπορώ να το υποστηρίξω 100%» και η συμμετέχουσα Γ5 ισχυρίζεται ότι «Δεν νιώθω καθόλου έτοιμη να διαχειριστώ την ετερότητα της τάξης και από άποψη εμπειρίας μέτρια. Έχω φιλικές σχέσεις με ανθρώπους από άλλες χώρες αλλά αυτό δεν το θεωρώ προσόν που θα με βοηθήσει στη δουλειά μου».

Μόνο ένας από τους εννιά ερωτώμενους έχει ολοκληρώσει ένα σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από επίσημο φορέα. Κανένας από τους υπόλοιπους οχτώ δεν έχει καταρτιστεί για το αντικείμενο από οποιοδήποτε φορέα δημόσιο ή μη. Άρα πρακτικά κανείς δεν είναι πλήρως καταρτισμένος. Επιπλέον, παρόλο που οι ερωτώμενοι δεν έχουν λάβει επαρκή εκπαίδευση πάνω στη διαπολιτισμικότητα οι εφτά στους εννιά θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να ανταποκριθούν δυνητικά στην διαπολιτισμική εκπαίδευση κυρίως λόγω εμπειρίας και λόγω των προσωπικών εμπειριών και ερεθισμάτων με άλλους πολιτισμούς. Επιπρόσθετα πιστεύουν ότι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές που έχουν μεγαλώσει στην Ελλάδα δεν έχουν ιδιαίτερη σχέση με τους πολιτισμούς των γονέων τους και επομένως δεν τους ξεχωρίζουν από το γηγενή πληθυσμό. Ενώ δύο θεωρούν τους εαυτούς τους μέτρια έως καθόλου ικανούς να ανταπεξέλθουν λόγω της ελλιπούς κατάρτισης τους. Επομένως κανείς δεν έχει ένα θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο θα στηριχθεί ώστε να κάνει πράξη τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Ακόμη και η συμμετέχουσα Γ6 που έχει παρακολουθήσει το σεμινάριο προβάλλει την εμπειρία ως σωτήρια λέμβο για την αντιμετώπιση της ετερότητας.

7.2 Θεματικός άξονας: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την σύγχρονη πολυπολιτισμικότητα

Συνεχίζοντας ο θεματικό άξονας 2 ο οποίος αφορά τις προσωπικές αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα ανέδειξε δυο υποθεματικές. Ανέδειξε τόσο τα οφέλη από την συνύπαρξη με το διαφορετικό εθνοπολιτισμικό πληθυσμό όσο και τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί λόγω των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων μέσα στην τάξη.

Οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται την ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών στο σχολείο, εστιάζοντας στην ομιλία, τη νοοτροπία, την εξωτερική εμφάνιση, τις συνήθειες και την ενδυμασία. Αναλυτικότερα, ο συμμετέχοντας Γ1 θεωρεί ότι «οι πολιτισμικές διαφορές είναι εμφανείς σε επίπεδο γλώσσας. Σε κάποια που είναι από γονείς αλλοδαπούς όχι σε όλα, αλλά σε ένα ποσοστό η προφορά είναι περίεργη ξέρετε ο επιτονισμός του ρ, παράλειψη γραμμάτων. Αλλά και πάλι λόγω της πολυετούς διαμονής τους στην Ελλάδα δεν είναι εύκολα ορατές πλέον οι πολιτισμικές διαφορές. Δε διαφέρουμε πολύ.». Όσο αφορά τα οφέλη από την αλληλεπίδραση με το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο υπογραμμίζει «Τα παιδιά μιλούν για τα ήθη και τα έθιμα, μοιράζονται στοιχεία στο σύνολο της τάξης, δεν έχω πρόβλημα με τις αναφορές γιατί

και τα άλλα παιδιά μαθαίνουν κουλτούρες, ήθη, έθιμα και ίσα ίσα εμπλουτίζουν τα στοιχεία της τάξης. Όλα τα παιδιά κάτι μαθαίνουν, το τι θα υιοθετήσουν αυτό δεν είναι θέμα του σχολείου αλλά της οικογένειας. Αυτή δίνει τις κατευθύνσεις».

Από την άλλη πλευρά ο ίδιος συμμετέχων αναφέρει ότι η εισροή μεταναστών και προσφύγων διαβρώνει τα ήθη και τα έθιμα μας και πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί αν δεν θέλουμε να τα χάσουμε. Συγκεκριμένα είπε: «πιστεύω ότι η εισροή μεταναστών και προσφύγων μας επηρεάζει και ειδικά στην Κρήτη που ζω παρατηρώ μεγάλη διάβρωση λόγω των διαφορετικών ηθών και εθίμων. Πιστεύω ότι έχουμε μεγάλη ευθύνη και πρέπει να διαφυλάξουμε, να συντηρήσουμε το πολιτισμό μας εμείς σαν λαός»(Γ1).

Η συμμετέχουσα Γ2, εκτός από την εμφάνιση, αναφέρθηκε και στην ενδυμασία: «Οι πολιτισμικές διαφορές είναι εμφανείς στο χρώμα που είναι μια ευκρινή διαφορά, είναι πιο σκουρόχρωμα και μετά οι Ινδοί συνήθως διαφέρουν ενδυματολογικά». Ωστόσο δε θεωρεί ότι διαφέρουμε στο τρόπο σκέψης αφού η νοοτροπία σχετίζεται με την οικογένεια και όχι με την εθνικότητα. Οι οικογένειες όμως όπως λέει είναι χρόνια στην Ελλάδα επομένως έχουν εγκλιματιστεί στα ελληνικά δεδομένα «δε θεωρώ ότι διαφέρουμε στο τρόπο σκέψης. Η οικογένεια καθορίζει τον τρόπο σκέψης. Οι περισσότερες οικογένειες όμως είναι πιο πολλά χρόνια στην Ελλάδα παρά στις πατρίδες τους». Επίσης θεωρεί ότι η επιρροή τους σε μια κοινωνία είναι ανάλογη του μεγέθους της κοινωνίας «Συνήθως οι μεγάλες κοινωνίες σε επίπεδο πόλης είναι λίγο δύσκολο να επηρεαστούν οι μικρές πιο εύκολα» ενώ θεωρεί πως η συνύπαρξη δεν είναι κακή όταν δεν αλλοιώνεται η σύσταση του πληθυσμού και δεν δημιουργούνται θέματα αλλοίωσης τα εθνικής μας ταυτότητας «Όταν δεν αλλοιώνεται η σύσταση του πληθυσμού και δεν δημιουργούνται θέματα αλλοίωσης της ταυτότητας να εισβάλλουν θέματα κουλτούρας, αλλοίωσης πληθυσμιακού τοπίου δεν είναι κακή η συνύπαρξη».

Η συμμετέχουσα Γ3 εστίασε διαφορές στη νοοτροπία «Επειδή έχουμε και πολλά παιδιά ρομά νιώθουν κάπως περιορισμένα να κάτσουν στο θρανίο, να υπακούσουν σε κανόνες» όμως αναφέρθηκε και στη θετική διάσταση της αλληλεπίδρασης μεταξύ πολιτισμών, λέγοντας ότι «προφανώς και μας επηρεάζει γιατί μιλάμε για μια πρόσμιξη δεν θεωρώ όμως ότι είναι κακό αλλά ότι η επιρροή τους είναι θετική αρκεί να το θέλουμε. Πιστεύω η πρόσμιξη πολιτισμικών στοιχείων κάνει μόνο καλό σε μια χώρα». Αλλά και η συμμετέχουσα Γ9 συγκλίνει λέγοντας «Η παρουσία μαθητών από άλλες χώρες στην Ελλάδα επηρεάζει όπως και η παρουσία κάθε ανθρώπου. Πιστεύω ότι η παρουσία τους είναι θετική αν αντιμετωπιστεί θετικά. Αν υπάρχει βία ή δε γίνει αποδεκτό το πολιτισμικό πλαίσιο πρέπει και εμείς οι εκπαιδευτικοί με κάποιο τρόπο να το ενσωματώσουμε». Η ίδια ακόμα αναφέρει πως «οι πολιτισμικές διαφορές δεν γίνονται εύκολα φανερές εκτός και αν πρόκειται για άλλη φυλή. Τα παιδιά αν δεν υποστηρίζονται είναι μαζεμένα».

Η συμμετέχουσα Γ7 εστίασε «στη συμπεριφορά και την εμφάνιση ακόμα και στο φαΐ που θα έχουν για πρωινό στο σχολείο». Όμως θεωρεί ότι είναι δύσκολο να διακρίνεις τα παιδιά από άλλες χώρες κυρίως γιατί είναι παιδιά δεύτερης ή τρίτης γενιάς

μεταναστών οπότε «έχουν μεγαλώσει εδώ, είναι από μικρή ηλικία με τα ελληνάκια οπότε δε τα ξεχωρίζεις». Όσο αφορά την παρουσία τους στην Ελλάδα λέει χαρακτηριστικά «η παρουσία τους δεν μας επηρεάζει και αν ναι μας κάνει καλύτερους όχι χειρότερους». Όμοια η Γ4 συμμετέχουσα θεωρεί ότι μας επηρεάζουν όπως γίνεται σε κάθε συνύπαρξη αλλά «μας επηρεάζουν θετικά γιατί μαθαίνουμε και εμείς από αυτούς. Εντάξει δε μπορούμε να αλλάξουμε την θρησκεία μας ή τον τρόπο ζωής μας αλλά μας επηρεάζουν στο τρόπο που βλέπουμε τα πράγματα». Επιπλέον, θεωρεί θετική την αναφορά στους άλλου πολιτισμούς στο πλαίσιο της τάξης «για να ανοίγουν οι ορίζοντες των παιδιών που είναι από εδώ. Μαθαίνοντας πως λειτουργούν οι άλλοι γινόμαστε καλύτεροι». Και αυτή συμφωνεί και συμπληρώνει πως τα παιδιά που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα «πολλές φορές οι πολιτισμικές διαφορές είναι μηδενικές. Αν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα έχουν αποκτήσει τη νοοτροπία την δική μας και είναι δύσκολο να τα ξεχωρίσεις. Αυτά που γεννιούνται έξω και έρχονται μεταγενέστερα εγκληματίζονται γρήγορα».

Η συμμετέχουσα Γ6 διαπιστώνει ότι οι γλωσσοπολιτισμικά διαφέροντες μαθητές «δεν έχουν τόσο μεγάλη δύναμη ώστε να επηρεάσουν το πολιτισμό μας. Οι ίδιοι όμως πρέπει να κάνουν κάποια βήματα ώστε να ενσωματωθούν στη κοινωνία για να μην τους θεωρούμε ξένους. Και να μην ξεχωρίζουν από εμάς». Όπως είπε πολλές οικογένειες μεταναστών είναι στην Ελλάδα χρόνια και μιλάνε καλύτερα ελληνικά απ' ότι οι ντόπιοι. Ενώ ταυτόχρονα υπογραμμίζει ότι «η παρουσία μαθητών από άλλες χώρες δεν δημιουργεί πρόβλημα γιατί όλα είναι παιδιά. Είναι ωραίο να γίνονται αναφορές στα διαφορετικά μουσικά στοιχεία».

Τέλος, οι συμμετέχοντες Γ5 και Γ8 θεωρούν την επαφή με τους μετανάστες και τους πρόσφυγες ως ευκαιρία για ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων. Από την άλλη παρατηρούν πως οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές έχουν αποκτήσει τα χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής και δεν μπορείς εύκολα να ξεχωρίσεις από πού κατάγεται κάποιος. Συγκεκριμένα είπαν: «έχω γνωρίσει κοσμοθεωρίες, έχω αντιληφθεί κουλτούρες και πιστεύω ότι με τους μετανάστες και τους πρόσφυγες που έρχονται γίνεται ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων και αυτό είναι καλό. Στην περιοχή που δουλεύω το ανακάτεμα είναι τέτοιο που δεν ασχολείται κανείς με την καταγωγή του άλλου. Υπάρχουν οικογένειες Αλβανών και Βουλγάρων που έχουν ενσωματωθεί πλήρως στα ελληνικά δεδομένα» (Γ5), «Οι πολιτισμικές διαφορές δεν είναι ορατές. Θα καταλάβεις ότι ένα παιδί είναι από την Αλβανία όταν ακούσεις το όνομα του όχι από κάτι άλλο», «Η παρουσία μαθητών από άλλες χώρες δεν δημιουργεί προβλήματα, όχι στην πρωτοβάθμια. Στη δευτεροβάθμια πολλές φορές ο ρατσισμός και η περιθωριοποίηση οδηγούν σε μπουλινγκ»(Γ8).

Στο κομμάτι της γλωσσικής διαφοροποίησης όλοι οι εκπαιδευτικοί διατείνονται ότι η χρήση διαφορετικής γλώσσας είναι σημαντικό εμπόδιο καθώς θα πρέπει να υπάρχει ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας. Συγκεκριμένα ο Γ1 αναφέρει «άμα δε μιλάς την ίδια γλώσσα δεν είναι εύκολο να συνεννοηθείς. Αργά ή γρήγορα πρέπει να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Στο μάθημα μου μιλάμε όλοι ελληνικά. Δεν είχα θέμα ποτέ ούτε χρησιμοποιώ άλλες γλώσσες.».

Όμοια η Γ4 υποστηρίζει πως «*Εντάξει η γλώσσα σίγουρα είναι ένα εμπόδιο. Όσο πιο γρήγορα μάθουν τα ελληνικά τόσο ευκολότερη θα είναι η επικοινωνία [...] Θεωρώ καλύτερα να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα για να τη μάθουν και πιο εύκολα*». Η χρήση της μητρικής γλώσσας θεωρείται εμπόδιο για να κατακτηθεί η ελληνική επομένως από τη μεριά των εκπαιδευτικών οι μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο δεν ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τη γλώσσα της χώρας προέλευσης τους. Ενδεικτικά η Γ5 λέει «*...δεν μιλούν καθόλου ελληνικά πολλά παιδιά ακόμα και Ρομά. Αναγκαστικά μιλάμε αγγλικά ή στη νοηματική. Δεν τα ενθαρρύνω να χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα γιατί έτσι και αλλιώς την μιλούν. Σκοπός είναι να μάθουν τα ελληνικά ώστε να συνεννοούμαστε*». Η Γ9 υποστηρίζει «*η γνώση της διαφορετικής γλώσσας είναι σημαντικό. Δεν θεωρώ ότι πρέπει να ξεχάσει τη γλώσσα του αλλά δεν μπορεί να υπάρξει επικοινωνία αν δεν μιλάει ελληνικά*» ενώ η Γ6 δεν αφήνει κανένα περιθώριο «*Σίγουρα η γλώσσα είναι βασική. Πρέπει να μάθουν ελληνικά. Έχω ένα κοριτσάκι που δεν μιλάει καθόλου ελληνικά και αυτό δημιουργεί μεγάλο πρόβλημα στην επικοινωνία και με εμένα και με τους υπόλοιπους μαθητές*».

Ακόμα υπάρχει διάχυτη η άποψη ότι αφού πολλά παιδιά έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα δεν χρειάζεται να μιλούν κάποια άλλη γλώσσα. Συγκεκριμένα ο Γ1 και η Γ3 αναφέρουν «*δε χρειάζεται να μιλούν κάποια άλλη γλώσσα. Έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα οπότε από μικρή ηλικία έχουν έρθει σε επαφή με την ελληνική*» (Γ1), «*.. δε χρησιμοποιούν τη μητρική αφού έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα οπότε γνωρίζουν την ελληνική αν και μερικές φορές μιλούν σπαστά*» (Γ3).

Ενώ σε περίπτωση που το επίπεδο ελληνομάθειας τους δεν είναι καλό ρίχνουν τις ευθύνες στους γονείς, στις συνεχείς μετακινήσεις και στα χαμηλά εισοδήματα της οικογένειας. Ο Γ8 συμμετέχων λέει ότι «*έχω παρατηρήσει ότι τα παιδιά κάνουν τα ίδια λάθη που κάνουν και οι γονείς τους. Για παράδειγμα οι Αλβανοί ξέρουν μόνο το θηλυκό άρθρο. Δεν ξέρω πως γίνεται αλλά τα παιδιά τα κάνουν όλα θηλυκά*».

Η Γ2 υποστηρίζει ότι «*Φταίει και η συνεχής μετακίνηση των γονέων. Τα παιδιά δεν έχουν σταθερή εκπαίδευση και αυτό τα πάει πίσω στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας*». Αντίστοιχα η Γ4 αναφέρει ότι οι γονείς των παιδιών που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα επηρεάζουν τις σχολικές τους επιδόσεις. Συγκεκριμένα λέει «*οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές δεν έχουν ίσες μαθησιακές ευκαιρίες γιατί και οι γονείς των παιδιών δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα καλά οπότε είναι δύσκολο. Αν το παιδί θέλει να μάθει το σχολείο το βοηθά και είναι υποστηρικτικό*». Ενώ η Γ3 αναφέρει και τα εισοδηματικά κριτήρια ως λόγο χαμηλού μορφωτικού επιπέδου «*Τα αλλοδαπά παιδιά έχουν ίσες μαθησιακές ευκαιρίες γιατί το σχολείο δεν διακρίνει παρέχει την ίδια γνώση σε όλους αλλά δεν έχουν τα ίδια εφόδια καθώς προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα ή ανύπαρκτο. Αν μιλάμε για Ρομά, περίεργες ιστορίες δουλεύει ο ένας ή κανένας*».

Συνολικά όλοι ανεξαιρέτως θεωρούν ότι τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία εμπλουτίζουν και διευρύνουν τους πνευματικούς ορίζοντες των παιδιών. Και οι εννέα συμμετέχοντες διάκεινται θετικά στο άκουσμα διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων μέσα στη τάξη. Οι απαντήσεις τους όπως είναι αντιφατικές. Και αυτό γιατί από τη μία φαίνεται να είναι ανοιχτοί προς το διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία από την άλλη

όμως τους περνάνε το μήνυμα ότι για να αφομοιωθούν στην ελληνική κοινωνία πρέπει να αφομοιώσουν και τη γλώσσα υποδοχής. Υποστηρίζουν ότι λόγω της πολυετής παραμονής των γλωσσοπολιτισμικά διαφερόντων στη χώρα μας έχουν γίνει ένα με το σύνολο και δεν προβάλλουν τα πολιτισμικά στοιχεία των χωρών καταγωγής τους. Ακόμη παρότι θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να ασκήσουν διαπολιτισμική εκπαίδευση και είναι θετικοί στο να εξελίσσουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν δείχνουν να το ψάχνουν και να κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση. Αντίθετα ρίχνουν τις ευθύνες στη γονική αδιαφορία και το ελλιπές γνωστικό υπόβαθρο τους στην ελληνική γλώσσα. Η γνώση της ελληνικής γλώσσας γίνεται ευθύνη των γονέων και η μειωμένη σχολική επίδοση των παιδιών αποδίδεται στην γλωσσική ανεπάρκεια του οικογενειακού περιβάλλοντος και στην οικονομική δυσχέρεια.

7.3 Θεματικός άξονας: Τεχνικές και διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί εφόσον εφαρμόζουν διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο τρίτος άξονας της παρούσας μελέτης αναφέρεται στις διδακτικές πρακτικές και τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ως μέσα για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις σχολικές τάξεις. Μέσα από την ανάλυση του παρόντος άξονα αναδύθηκαν τα συναισθήματα και οι σκέψεις που έχουν οι διαπολιτισμικά διαφέροντες μαθητές για την χώρα προέλευσης τους.

Οι εκπαιδευτικοί αναφερόμενοι στις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στις διδασκαλίες τους η βασικότερη μέθοδος που αναδείχτηκε ήταν η ομαδοσυνεργατική. Όπως εξήγησε ο συμμετέχοντας Γ1 *«μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες που κάνουμε τα ενεργοποιώ να συνεργαστούν, σε ομάδουλες να δω πως λειτουργούν (...) δεν υπάρχουν συγκρούσεις που σχετίζονται σε εθνοπολιτισμικά στοιχεία. Ο ίδιος είπε ότι δεν τροποποιεί το μάθημα του «ότι είναι για τα ελληνόπουλα είναι και για τα αλβανάκια. Δεν τα διαχωρίζω βάσει καταγωγής αλλά αν μου ζητηθεί από παιδιά άλλης χώρας να παίξουμε παιχνίδια της χώρας καταγωγής τους το εφαρμόζω εφόσον εγκριθεί πρώτα από εμένα και μετά από τα υπόλοιπα παιδιά».*

Παρόμοια η Γ2 αναφέρει ότι δεν τροποποιεί το μάθημα της *«το μάθημα μου δεν τροποποιείται είναι πιο χαλαρό και τα εντάσσει από τη φύση του όλα τα παιδιά. Προσπαθώ να υπάρχει συνεργασία (...) για να τα ενώσω τα εμπλέκω σε κοινές δραστηριότητες».* Συγκεκριμένα *«μια χρονιά οι Ινδοί μαθητές μου, μου πρότειναν να παίξουμε κρίκετ και μπαντμιντον. Ήθελαν να δείξουν το παιχνίδι της πατρίδας τους. Αυτά μας έμαθαν τα παιχνίδια και εγώ τους έμαθα κρητικούς χορούς. Οι δικοί τους παραδοσιακοί χοροί δεν χορεύτηκαν αλλά στο τέλος της χρονιάς μας έφεραν παραδοσιακά εδέσματα».* Ενώ στις χριστουγεννιάτικες γιορτές κάνει μικρά ενδεικτικά κάποια πράγματα.

Η εκπαιδευτικός της Μουσικής αναφέρει για το δικό της μάθημα *«Τροποποιώ το μάθημα μου. Γράφω τα τραγούδια με πιο απλά λόγια. Όλα τα παιδιά είναι μαζί όλα είναι μια ομάδα δε μπαίνω στη διαδικασία της διάσπασης σε μικρότερες υποομάδες. Όλοι μαζί δρούμε σαν μια ομάδα. Η μουσική από τη φύση της είναι ένα μέσο επικοινωνίας που πρέπει όλοι να συνεργαστούμε για να βγει ένα αποτέλεσμα»* (Γ4). Η ίδια συμμετέχουσα αναφέρει επίσης πως δεν μένει σε παραδοσιακά τραγούδια καθώς ξεσηκώνουν πάθη και δεν το θέλει αλλά ούτε για τα παιδιά είναι καλό *«η παραδοσιακή μουσική καθορίζει την ταυτότητα. Τα παιδιά δεν νομίζω ότι θένε να τονιστεί η διαφορά, αυτό τα κάνει και μαζεύονται. Δε μένω πολύ σε αυτά δεν θέλω να ξεσηκώνω πάθη»*. Ενώ στα Εικαστικά η Γ7 αναφέρει πως *«άλλοτε τροποποιώ το μάθημα μου άλλοτε όχι. Προσπαθώ να το τροποποιήσω κάνοντας τα ομαδούλες και πολλές φορές επι τούτου έχω για βοηθό ένα παιδί που δεν καταλαβαίνει τη γλώσσα και του δείχνω τι πρέπει να κάνει για να νιώσει ότι υπάρχει και αυτός, του δίνω ένα ρόλο»*.

Επίσης, η συμμετέχουσα Γ2 εμπλέκει τους μαθητές σε παιχνίδια ρόλων. Όπως εξηγεί, *«δουλεύω και το παιχνίδι ρόλων. Τα παιδιά το ευχαριστιούνται με τη ψυχή τους και νομίζω ότι καλλιεργείται και η ενσυναίσθηση»* (Γ2), ενώ ο συμμετέχοντας Γ1 ανέδειξε την αξία της διαμεσολάβησης: *«Εμείς σαν εκπαιδευτικοί μιλάμε και εξηγούμε ότι δεν πρέπει να το απορρίπτουν ούτε σαν χαρακτήρα ούτε σαν κάτι άλλο»*. Ο διάλογος αναδείχθηκε ως σημαντικό μέσο αποδυνάμωσης των εντάσεων και προώθησης των διαπολιτισμικών αξιών. Ο συμμετέχοντας Γ1 εξηγεί πως *«όταν και εφόσον γίνει ένα περιστατικό ως μέσο επίλυσης επιλέγω το διάλογο (...) συζητώντας θα του δώσω να καταλάβει ότι αυτό που έκανε δεν είναι σωστό (...) Με το διάλογο προσπαθώ να δείξω ότι όλοι είμαστε ένα»*, όπως και η συμμετέχουσες Γ3 και Γ4: *«Όταν υπάρξουν περιστατικά ρατσισμού καταρχάς συζητάω με το παιδί. Εξηγώ ότι όλοι είμαστε ίσοι (...) Προσπαθώ να τα προβληματίσω»* (Γ3), *«ο διάλογος είναι το σωστότερο μέσο διαχείρισης ρατσιστικών συμπεριφορών»* (Γ4).

Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής υπογράμμισαν την αξία της πειθαρχίας, που συνδέεται άμεσα με τη φύση του μαθήματός τους: *«δεν πρέπει να αφήνεις το παιδί να κάνει πάντα αυτό που θέλει, γιατί μετά θα στο κάνει συνέχεια και θα επηρεάσει και τα άλλα παιδιά (...) χρειάζεται και η αυστηρότητα (...) αλλιώς χάνεις τον έλεγχο (...) Η παιδαγωγική τιμωρία δεν είναι κακή. Του στερείς κάτι για να καταλάβει κάτι άλλο»* (Γ1), *«υπάρχει η αυστηρότητα ότι δεν θέλω να ξανασυμβεί αυτό και όποιος το κάνει θα υποστεί και τις συνέπειες πχ. πέντε λεπτά χωρίς να παίζει. Η τιμωρία αλλάζει ανάλογα το παράπτωμα»* (Γ3).

Ωστόσο, η ενθάρρυνση και ενίσχυση της παρακίνησης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών υπογραμμίστηκε από το σύνολο των συμμετεχόντων. Ενδεικτικά αναφέρθηκαν τα εξής: *«Συνήθως τα ενισχύω πολύ θετικά βάζοντας τους ως αρχηγούς σε παιχνίδια, τους δίνω ρόλους, μια ταυτότητα (...) τα παροτρύνω να μιλήσουν, τα βάζω σε ηγετικές θέσεις, τονώνω την αυτοπεποίθησή τους»* (Γ2), *«τα ενθαρρύνω μέχρι το σημείο που βλέπω ότι είναι δεκτικά να μιλήσουν»*(Γ4), *«Ως μουσικός αναδεικνύω τις μουσικές τους δεξιότητες βάζοντάς τα να συμμετάσχουν στις γιορτές είτε τραγουδώντας στη χορωδία, αν παίζουν κάποιο μουσικό όργανο κάνουμε πρόβες»* (Γ6).

Κατά τις εορταστικές εκδηλώσεις των σχολείων όλοι πλην μιας συμμετέχουσας ανέδειξαν τον παραδοσιακό τρόπο προσέγγισης και ανέφεραν ότι δεν συμπεριλαμβάνουν διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία καθώς αυτές έχουν να κάνουν με ελληνικά θέματα ή χριστιανικά. Συγκεκριμένα η Γ3 είπε *«κατά τη διοργάνωση γιορτών δεν συμπεριλαμβάνω πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών από άλλες χώρες καθώς αυτές έχουν να κάνουν καθαρά με χριστιανικά ή ελληνικά θέματα. Δεν θέλουν ούτε οι ίδιοι»*. Ενώ ο Γ8 αναφέρει χαρακτηριστικά *«δεν έχω τολμήσει να το κάνω ούτε καν να σκεφτώ να εντάξω στοιχεία άλλων πολιτισμών»*. Στον αντίποδα η Γ7 τονίζει ότι *«οι γιορτές πρέπει να σταματήσουν να έχουν αυτό το παραδοσιακό μοτίβο. Εγώ προσεγγίζω τις γιορτές πιο γενικά. Τους δείχνω ένα ζωγράφο που έχει δημιουργήσει κάτι σχετικό με το πόλεμο και την ειρήνη και μιλάμε για αυτά τα θέματα. Δεν το πάω ιστορικά αλλά καθαρά καλλιτεχνικά. Ας πούμε έχω προσπαθήσει να δούμε ζωγραφίες παιδιών από άλλη χώρα και να παρατηρήσουμε τα χρώματα σε σχέση με μια ζωγραφιά παιδιού που είναι από Ελλάδα. Ήθελα να αναδείξω τα βιώματα πόσο πολύ επηρεάζουν. Είχα δυσκολευτεί και να το εξηγήσω. Είναι δύσκολο να το βάλεις στο μυαλό των παιδιών»*.

Ενώ όσο αφορά τη γλωσσική επικοινωνία με τους μαθητές που δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τα αγγλικά, τα νοήματα, τους διερμηνείς ή τη γλώσσα του σώματος. Συγκεκριμένα η συμμετέχουσα Γ2 ανέφερε ότι *«όταν υπάρχει η διάθεση βρίσκεται ο τρόπος (...) Στην αρχή θα μπουν τα νοήματα, μετά λίγα αγγλικά μέχρι να κατακτηθεί η ελληνική»*, κάτι το οποίο κάνει και η συμμετέχουσα Γ6, που ανέφερε πως *«επικοινωνώ μαζί τους μέσω αγγλικών αν μιλάνε ή με νοήματα (Γ6)*.

Παρομοίως, η συμμετέχουσα Γ5, επίσης, χρησιμοποιεί τη νοηματική και την αγγλική γλώσσα, αναφέροντας το ακόλουθο παράδειγμα: *«Έχω ένα Ολλανδό μαθητή, που πηγαίνει πρώτη δημοτικού, δεν ξέρει καθόλου ελληνικά, τώρα προσπαθεί να μάθει και μιλάμε στη νοηματική και λίγο αγγλικά δείχνοντας αντικείμενα τα οποία τα μεταφράζω στα ελληνικά, ενώ συμμετέχουσα Γ7, εκτός από την αγγλική, αξιοποιεί και «τη γλώσσα του σώματος»*.

Οι πρακτικές και οι τεχνικές αφορούν τις γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη κουλτούρα και το πολιτισμό των αλλοδαπών όσο και τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζουν με τα παιδιά. Έτσι λοιπόν όσο αφορά τις γνώσεις των εκπαιδευτικών κύρια πηγή πληροφόρησης είναι τα ίδια τα παιδιά. Δηλαδή οι πληροφορίες για τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία προέρχονται από τους ίδιους τους μαθητές. Χαρακτηριστικά οι συμμετέχοντες αναφέρουν *«Γίνονται κάποιες αναφορές στα πολιτισμικά στοιχεία, ήθη και έθιμα από τα ίδια τα παιδιά καθώς τους αρέσει να μοιράζονται στοιχεία στο σύνολο της τάξης..»* (Γ1), *«τα πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών μου δεν τα γνωρίζω από τους γονείς καθώς δεν είναι πολύ δεκτικοί να μιλήσουν, επομένως οι πληροφορίες μου έρχονται από τα ίδια τα παιδιά. Μιλάμε για τους Ινδούς και μόνο. Οι άλλες εθνότητες δεν μιλάνε»*(Γ2), *«δεν είμαι και πολύ ενημερωμένη για τα πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών μου αλλά φροντίζω να μαθαίνω πράγματαΜαθαίνω από τα ίδια τα παιδιά ή το διαδίκτυο.»*, *«Γνωρίζω τα*

πολιτισμικά στοιχεία στο βαθμό που ανοίγονται τα παιδιά μέσα στη τάξη και μιλάνε για τον τρόπο ζωής τους και τις μουσικές τους» (Γ6). Οι συμμετέχουσες Γ7 και Γ9 συμπληρώνουν πως αξιολογούν το παιδί σαν προσωπικότητα και δεν αναζητούν παιρετέρω πληροφορίες για τις καταβολές του «Μου αρέσει να γνωρίσω το παιδί σαν παιδί και όχι τα ήθη και τα έθιμα, οκ ήξερα πως είναι μουσουλμάνος και δεν θα φάει χοιρινό, δεν μου λέει κάτι»(Γ7), «οι πηγες πληροφόρησης μου για άλλα πολιτισμικά στοιχεία ξεκινούν και τελειώνουν στους μαθητές. Δεν έχω επιθυμία να ψάξω, ούτε ανησυχίες ούτε για θρησκείες ούτε για εθνικότητες. Προτιμώ όταν έρχεται κάτι μπροστά μου να το ζήσω και αυτό θα μου δείξει πώς θα λειτουργήσω» (Γ9).

Οι γλωσσοπολιτισμικά διαφέροντες μαθητές δεν παίρνουν εύκολα πρωτοβουλίες να μιλήσουν για το τόπο καταγωγής τους. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την σιωπή τους στη ντροπή και το φόβο μη γίνουν σημείο χλευασμού. Ενδεικτικά ο Γ5 λέει «Συνήθως οι μαθητές από άλλες χώρες ειδικά οι αλλόθρησκοι αποφεύγουν πολύ έντονα να μιλήσουν για τη θρησκεία τους νομίζω από φόβο ότι θα γίνουν σημείο χλευασμού ή δεν γίνουν αποδεκτοί τέλος πάντων». Σε ανάλογο πνεύμα ο Γ2 συμπληρώνει «τα παιδιά από άλλες χώρες δεν μιλούν εύκολα για την πατρίδα τους. Είναι δύσκολο να ακουστούν. Όταν γίνονται αναφορές αντιδρούν θετικά αλλά στη πλειοψηφία δεν θέλει να ακούγεται η χώρα προέλευσης τους». Υπάρχει όμως και η άποψη ότι πολλά πολιτισμικά διαφορετικά παιδιά θεωρούν για πατρίδα τους την Ελλάδα. Συγκεκριμένα η ερωτώμενη Γ4 διατείνεται «συναισθηματικά έχουν πλέον συνειδητοποιήσει ότι η πατρίδα τους είναι η Ελλάδα και δεν νιώθουν ξένοι. Τα περισσότερα παιδιά ντρέπονται για τη λανθασμένη εικόνα που έχουμε για αυτές τις χώρες και τους το περνάμε. Επομένως όταν τα ρωτάς για τις μουσικές αυτών των χωρών σου απαντούν «Η μαμά μου είναι από αυτή τη χώρα» εγώ γεννήθηκα εδώ δεν ξέρουν ή δεν προβάλλουν στοιχεία αυτών των χωρών».

Για να μιλήσουμε για τεχνικές και πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βασική προϋπόθεση είναι η ύπαρξη της. Από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτώμενων φαίνεται ότι υπάρχει η καλή πρόθεση στο να την ασκήσουν αλλά ουσιαστικά δεν επιτυγχάνεται αφού αυτές εντοπίζονται κατά περιόδους και όχι σε καθημερινή βάση. Πολλοί συμμετέχοντες αναφέρουν «αν συμβεί κάποιο περιστατικό εφαρμόζω...». Οπότε για ποιες τεχνικές και διδακτικές μπορούμε να μιλήσουμε. Πλέον δεν υπάρχει αντικείμενο για να ασκήσουμε τεχνική και πρακτική. Στο σύνολο των απαντήσεων οι ερωτώμενοι δεν φαίνεται να εφαρμόζουν συγκεκριμένη τεχνική και πρακτική πλην σε μεμονωμένες περιπτώσεις που καλούν τους μαθητές μετά από πρωτοβουλία των μαθητών να κάνουν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας τις εμπειρίες τους. Ακόμα κάποιος ερωτώμενος απάντησε ότι δεν επιλέγει παραδοσιακά τραγούδια για να μη ξεσηκώσει πάθη. Βασικός πυρήνας της ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι η ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων και η αποκατάσταση της αίσθησης της κοινότητας που νιώθουν ότι έχουν χάσει οι μετανάστες στη χώρα υποδοχής. Πώς καλλιεργείται αυτό όταν αποκόπτονται από τη γλώσσα τους αφού κανείς δεν την καταλαβαίνει, αποκόβονται από τα ήθη, τα έθιμα και τις μουσικές τους για να μην ξεσηκώνονται πάθη.

Ακόμα και στις σχολικές εορτές οι εκπαιδευτικοί δεν αφήνουν περιθώρια να αναδειχτεί το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο. Μια μόνο εκπαιδευτικός προσεγγίζει το μάθημα της με πιο ανοιχτό πνεύμα και υπολογίζει την αξία των διαφορετικών πολιτισμικών εμπειριών και ιστορικών γραμμών.

Αυτό δεν αρκεί γιατί είναι μεμονωμένες και αποσπασματικές περιπτώσεις «τεχνικής». Οι ερωτώμενοι από τις απαντήσεις τους δε φαίνεται να αξιοποιούν στο μάθημα τους τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας όλης της τάξης. Η όποια πρωτοβουλία υφίσταται για τη συζήτηση και ανάλυση του διαφορετικού πολιτισμικού στοιχείου προέρχεται από τους ίδιους τους μαθητές αν και εφόσον οι ίδιοι νιώσουν οικεία και χωρίς συστολές να αναφερθούν στην διαφορετικότητα τους. Σε γενικό πλαίσιο είναι ελάχιστες οι περιπτώσεις άρα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν υπάρχει.

7.4 Θεματικός άξονας: ενέργειες που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να γίνουν για τη βελτίωση του μαθήματος τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Προτού αναλυθούν οι ενέργειες που αιτούνται οι εκπαιδευτικοί ώστε να βελτιωθεί το μάθημα τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση οι ίδιοι απαντούν αν είναι αναγκαία η διαπολιτισμική διάσταση στο μάθημα τους.

Θετική ήταν η στάση των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική διάσταση στα μαθήματά τους, όπως ισχυρίστηκαν οι συμμετέχοντες. Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής δήλωσαν τα ακόλουθα: *«Πιστεύω ότι η Φυσική Αγωγή βοηθάει παντού, ακόμα και στην καλύτερη ενσωμάτωση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Στην γυμναστική γινόμαστε όλοι ένα. Είμαστε ομάδα δεν τίθεται θέμα γνώσεων ή καλής επίδοσης»* (Γ1), *«η Φυσική Αγωγή βοηθά στην ενσωμάτωση των πολιτισμικά διαφερόντων (...) καθώς μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά απελευθερώνονται και δέχονται πολύ πιο εύκολα από ό,τι σε άλλες συνθήκες»* (Γ3).

Παρόμοια σχόλια έκαναν και οι εκπαιδευτικοί Μουσικής: *«Είναι ανάγκη να μάθουμε για τους πολιτισμούς των άλλων χωρών πόσο μάλλον το κομμάτι της μουσικής που είναι ένα μέσο επικοινωνίας από μόνη της»* (Γ4), *«η μουσική είναι ο πιο κατάλληλος τρόπος για να υπάρξει ένταξη και των μαθητών»* (Γ5).

Τη συμβολή του μαθήματός τους στη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης ανέδειξαν και οι εκπαιδευτικοί Εικαστικών: *«Είναι σημαντικό να μπει η διαπολιτισμική εικαστική εκπαίδευση για να πατήσουμε λίγο στη πραγματικότητα, να διδαχτούν τα παιδιά πράγματα που συμβαίνουν και όχι πράγματα που είχαν συμβεί κάποτε. Μέσα από το δικό μου μάθημα αυτό θα μπορούσε να γίνει μέσα από καλλιτέχνες από αντίστοιχες χώρες, τα ρεύματα στη ζωγραφική, ακόμα και να*

δοκιμάσουμε φαγητά ή να ακούσουμε μουσική» (Γ7), «Μέσα από το μάθημα μου τονίζεται και η αξία του συνυπάρχω. Παίρνουμε πολύ πληροφορία από το πολιτισμικό συγκείμενο» (Γ8).

Σημαντικά εφόδια και βασικές προϋποθέσεις για να αναπτυχθεί σωστά η διαπολιτισμική αγωγή είναι οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών, η απόκτηση μέσω και υποδομών για να μπορέσουν να συμπορευτούν με την εξέλιξη της κοινωνίας. Όλοι ζητούν μια πιο ουσιαστική βοήθεια από το κράτος με εστίαση όχι σε θεωρίες αλλά σε πρακτικές εφαρμογές για τη τάξη.

Πιο αναλυτικά οι Γυμναστές λένε *«είναι ανάγκη να υπάρξει εξέλιξη και σε εμάς και το μάθημα μας. Η πολυπολιτισμικότητα αναγκαστικά απαιτεί εξέλιξη. Θέλουμε επιμορφώσεις και σεμινάρια για να δούμε και εμείς πώς θα το διαχειριστούμε. Τα ήδη υπάρχον σεμινάρια δεν είναι ικανοποιητικά» (Γ1).* Η Γ2 εστιάζει περισσότερο σε μέσα και υποδομές. Επιθυμεί η θεωρία να γίνει πράξη για να αναδειχθούν πολιτισμικά στοιχεία *«η φυσική αγωγή θα μπορούσε να βοηθήσει στην ενσωμάτωση αυτών των μαθητών αν είχαμε τα μέσα και τις υποδομές. Ήθελα γήπεδο μπαντμιντον όσο καιρό είχα Ινδούσμαθητές για τους δώσω αέρα, να αναδείξουν και αυτοί το πολιτισμικό στοιχείο τους. Θα με βοηθούσαν πολύ οι υποδομές».* Ενώ η συμμετέχουσα Γ3 εστίασε στο χρόνο που δεν της παρέχεται *«η φυσική αγωγή είναι το Α και το Ω στην ενσωμάτωση των πολιτισμικά διαφερόντων. Δυστυχώς ο χρόνος είναι λίγος για να καλύψεις την ύλη και να οργανώσεις και πολιτισμικά δρώμενα. Επιπλέον θα ήθελα περισσότερη συνεργασία με τους συναδέλφους και οργανωμένα σεμινάρια. Το Υπουργείο παλαιότερα μας παρείχε τώρα που είναι μεγαλύτερη η ανάγκη μας έχει ξεχάσει».*

Όμοια και οι Μουσικοί καταθέτουν πως θα ήθελαν περισσότερο χρόνο για project που να αφορούν μουσικές ανά τον κόσμο και να μπορεί να υπάρχει μια ποικιλία μουσικών ειδών όπως προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Ακόμα είναι απαραίτητο και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να αυτομορφωθεί για τις ανάγκες που έχει και να γίνουν κάποια σεμινάρια τα οποία θα συμπληρωθούν από την εμπειρία για να ανταπεξέλθουν στην σχολική τάξη. Πιο συγκεκριμένα αναφέρονται τα εξής *«Το Υπουργείο θα έπρεπε να μας δώσει λίγο παραπάνω διδακτικό χρόνο, ώστε να κάνουμε project με θέμα τις μουσικές ανά τον κόσμο. Υπάρχουν άνθρωποι που ζουν ανάμεσα μας και παίζουν μουσικά όργανα της πατρίδας τους. Θα έπρεπε να τους καλούμε και να μας ενημερώνουν» (Γ4), «Το αναλυτικό πρόγραμμα μας προτείνει τραγούδια από πολλές χώρες. Δεν έχεις όμως πάντα τον απαιτούμενο χρόνο. Το μάθημα είναι μονόωρο» (Γ5), «Τα δεδομένα έχουν αλλάξει πολύ επομένως απαιτούνται σεμινάρια αλλά και ο εκπαιδευτικός από μόνος του να ψάχνεται. Δε μπορώ άλλη θεωρία. Εμείς ξέρουμε τις ανάγκες της τάξης και όσο μπορούμε και με την εμπειρία μας τα καταφέρνουμε» (Γ6).*

Η συμμετέχουσα Γ7 και ο συμμετέχων Γ8 ανέφεραν πρακτικές δυσκολίες, που σχετίζονται με το ωράριο και την τοποθέτησή τους σε διαφορετικά σχολεία κάθε σχολικό έτος: *«Δεν έχω δική μου αίθουσα, θέλω να προβάλλω καλλιτέχνες και*

δημιουργίες και πρέπει να κουβαλάω ανά τάξη το λάπτοπ. Είναι πολλά τα τμήματα, πολλά διαφορετικά σχολεία και το μάθημα είναι μονόωρο» (Γ7), «Δεν έχω και τη δυνατότητα, μετακινούμαι κάθε μέρα σε άλλο σχολείο και κάθε χρόνο και σε άλλο νησί» (Γ8). Ενώ η Γ9 μίλησε και για τις αδυναμίες του αναλυτικού προγράμματος «το αναλυτικό πρόγραμμα δεν νιώθω ότι με βοηθάει και πολύ λόγω του ότι δεν έχω χρόνο να αναπτύξω όπως θα ήθελα το ογκώδες πρόγραμμα σπουδών. Θα ήθελα περισσότερες ώρες, υποδομές και υλικά που θα βοηθούσαν στην ανάπτυξη της καλλιτεχνικής φύσης των μαθητών. Ακόμα περισσότερες επιμορφώσεις για τη διαχείριση των παιδιών από άλλες χώρες».

Τέλος αναφέρθηκε και η συνεργατική μορφή των μελών της σχολικής κοινότητας. Η Γ2 καταθέτει «Θα ήθελα μια καλύτερη συνεργατική σχέση με τους γονείς». Αντίστοιχα η Γ3 «.. θα ήθελα συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Προσωπικά θα με βοηθούσε πολύ να είχε προηγηθεί μια συζήτηση, μια προβολή ταινίας ώστε τα παιδιά να μιλήσουν για τον πολιτισμό τους και να έρθει το μάθημα μου να συμπληρώσει παραδοσιακούς χορούς και παιχνίδια».

Όλοι ανεξαιρέτως οι ερωτώμενοι μίλησαν για τη σημαντικότητα της διαπολιτισμικής διάστασης στα μαθήματα τους αλλά και τις δυσκολίες που έχουν στο να ασκήσουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα στην τάξη. Όλοι συγκλίνουν στο ότι χρειάζονται επιμόρφωση, εξειδικευμένα σεμινάρια σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης των μαθητών, μέσα και υποδομές. Επίσης μίλησαν για έλλειψη χρόνου καθώς τα μαθήματα των Εικαστικών και της Μουσικής είναι μονόωρα και έτσι δε μπορούν να δουλέψουν ενδελεχώς πάνω στη διαπολιτισμικότητα. Ταυτόχρονα εκτός από τα απλά σεμινάρια πολλοί θεωρούν ότι πρέπει να περάσουν από τη θεωρία στη πράξη. Η γυμνάστρια για παράδειγμα θα ήθελα ένα χώρο μπαντμιντον για να παίζουν οι Ινδοί μαθητές της, η εικαστικός θα ήθελε ένα χώρο δικό της με υλικά λόγω της οικονομικής δυσχέρειας των μαθητών της, η μουσικός να έχει περισσότερες διδακτικές ώρες ώστε να μπορεί να αναφερθεί στις μουσικές του κόσμου και δη των χωρών προέλευσης των παιδιών που είναι στη τάξη. Οι εκπαιδευτικοί με μονόωρα μαθήματα που καλούνται να μετακινούνται καθημερινά και σε άλλο σχολείο πως θα ασκήσουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση όταν δεν προλαβαίνουν την διδακτέα ύλη. Συν τοις άλλοις θα ήθελα μια καλύτερη συνεργατική σχέση με τους γονείς και τους συναδέλφους τους. Άρα στόχος είναι αλλαγή στο πρόγραμμα σπουδών, να αποκτηθεί ουσιαστική επιμόρφωση, υποδομές και συνεργατικές σχέσεις.

7.5 Συγκριτική ανάλυση συνεντεύξεων με τη Βιβλιογραφία και Συναφείς έρευνες

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας μας με τη βιβλιογραφία και τις συναφείς έρευνες.

7.5.1 Επιμόρφωση και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητα τους στη διαχείριση πολυπολιτισμικής τάξης

Ξεκινώντας από το πρώτο θεματικό άξονα που αφορά την διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε συνάφεια με τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Οι ερωτώμενοι υποστηρίζουν ότι σε προπτυχιακό επίπεδο δεν είχαν λάβει εκπαίδευση πάνω στην διαπολιτισμική αγωγή. Αντίστοιχα η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στα ελληνικά δεδομένα η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας είναι ανεπαρκής σε προπτυχιακό και ενδοϋπηρεσιακό επίπεδο. Τα θέματα πολιτισμικής πολυμορφίας σπάνια είναι πεδίο σπουδών με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να δηλώνουν την αναποτελεσματικότητα της υποστήριξης και κατάρτιση τους κατά την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση (Yilmaz, 2016·Roiha, Sommer, 2021·Karousiou, Hajisoteriou&Angelides, 2019·Καραγιάννη, 2018).

Η έρευνα μας έδειξε ότι η ανεπάρκεια αυτή από πλευράς προπτυχιακών σπουδών οδηγεί κάποιος εκπαιδευτικούς στην αυτομόρφωση παρακολουθώντας αποσπασματικά κάποια σεμινάρια. Κατά τη βιβλιογραφία οι εκπαιδευτικοί αν και αντιλαμβάνονται την ετερότητα που υπάρχει γύρω τους εμφανίζουν στερεοτυπικές αντιλήψεις. Στην έρευνα της Σακκά εκφράζεται η απροθυμία των συμμετεχόντων να αναβαθμίσουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους, δεδομένου ότι μόνο ορισμένοι έχουν προετοιμαστεί για τη διαχείριση της ετερότητας και μάλιστα μέσω της συμμετοχής τους σε μικρής διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα (Σακκά, 2021).

Από την άλλη πλευρά υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δηλώνουν παρά την ελλιπή επιμόρφωση τους σε θέματα διαπολιτισμικότητας ότι είναι ικανοί να διαχειριστούν την πολιτισμική πολυμορφία των σύγχρονων σχολικών τάξεων. Αυτό φαίνεται οξύμωρο. Και αυτό διότι δεν έχουν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο για να το υποστηρίξουν. Η εμπιστοσύνη και η αυτοπεποίθηση αυτή πηγάζει από την πολυετή εμπειρία τους σε πολυπολιτισμικά σχολεία, από τις προσωπικές φιλικές σχέσεις που έχουν με εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους και από το γεγονός ότι πιστεύουν ότι οι μαθητές που μεγάλωσαν στην Ελλάδα δεν έχουν σχέση με τους πολιτισμούς των γονέων τους.

Οι παραπάνω προτάσεις μας φέρνουν στο σημείο εξαγωγής διπλών συμπερασμάτων τα οποία έρχεται να καλύψει η βιβλιογραφία Αρχικά ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών και ότι δεν έχουν κατανοήσει το ακριβές εννοιολογικό περιεχόμενο της διαπολιτισμικής ικανότητας. Όπως επιβεβαιώνει και η βιβλιογραφία οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ένα Ευρωκεντρικό, αποικιοκρατικό χαρακτήρα ο οποίος επιτάσσει την μειονότητα να συμμορφωθεί με την γλωσσική και πολιτιστική ομοιομορφία (Stunell, 2020·Aman, 2015.Έτσι για πολλούς εκπαιδευτικούς επικρατεί η άποψη ότι ο ρόλος του διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους διαπολιτισμικά διαφέροντες να μεταπηδήσουν από την μητρική γλώσσα στην ελληνική και από τον

πολιτισμό της χώρας προέλευσης στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019:294).

Έτσι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική ικανότητα βρίσκονται σε ασυμφωνία με τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει κανείς για να φτάσει στη διαπολιτισμική ικανότητα. Το μοντέλο του Bennett, έρχεται να επιβεβαιώσει ότι η εθνοκεντρική κοσμοθεωρία παρεμβαίνει και εμποδίζει την πολυπολιτισμική συνύπαρξη. Το μοντέλο ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας του Bennett προσδιόρισε έξι προσανατολισμούς για την απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας. Τα τρία στάδια του εθνοκεντρισμού: άρνηση, άμυνα και ελαχιστοποίηση και τρία στάδια εθνοσχετικισμού: αποδοχή, προσαρμογή και ενσωμάτωση. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας βρίσκονται στα στάδια του εθνοκεντρισμού και απαιτείται πολιτισμική συνειδητοποίηση ώστε να περάσουν στα στάδια του εθνοσχετικισμού. Οι διαπολιτισμικά ικανοί εκπαιδευτικοί δεν βλέπουν την ταυτότητα ως κάτι στατικό αλλά ως μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής με τις ταυτότητες των άλλων (Σιμόπουλος, 2016).

Ακόμη θεωρούν ότι είναι αποτελεσματικοί λόγω της φύσης των μαθημάτων τους που τους επιτρέπει να αναπτύξουν με μεγαλύτερη ευκολία θέματα διαπολιτισμικότητας. Στην έρευνα της Πολύζου διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αν και γνωστικά ανεπαρκείς να ανταποκριθούν στις διαστάσεις της πολιτισμικής ποικιλομορφίας δήλωσαν ότι είναι έτοιμοι να διαχειριστούν τη διδασκαλία με ανομοιογενή πληθυσμού λόγω της φύσης των μαθημάτων τους (Πολύζος, 2020).

Τέλος, η έρευνα μας απαντά και σε ένα ερώτημα που είχε τεθεί στην βιβλιογραφία. Όπως είχε δείξει η βιβλιογραφική επισκόπηση εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε Διαπολιτισμικά σχολεία δεν είχαν επαρκή προσόντα για να ανταποκριθούν στην παιδαγωγική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ομοίως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας που δίδασκαν σε σχολεία που δεν ήταν διαπολιτισμικά, αλλά αποτελούσαν πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπου το μαθητικό δυναμικό ήταν κράμα διαφορετικών λαών και πολιτισμών δεν είχαν τα απαραίτητα γνωστικά εφόδια.

7.5.2 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την σύγχρονη πολυπολιτισμικότητα

Στον δεύτερο θεματικό άξονα που αναφέρεται στις προσωπικές αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμικότητα συνολικά όλοι οι ερωτώμενοι διάκεινται θετικά στο άκουσμα διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων μέσα στη τάξη και στην θετική επίδραση που έχει η αλληλεπίδραση πολιτισμικών στοιχείων. Ταυτόχρονα και η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η ενσυναίσθηση, η κατανόηση, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η απαλοιφή του ρατσισμού αποτελούν βασικές αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης (Γεωργογιάννης, 1997·Μάγος, 2022·Γκόβαρης,2001).

Παρά το αίσθημα ανοιχτότητας που εκφράζουν αρχικά, στην πορεία υποπίπτουν σε μια αντίφαση. Από τη μία αναγνωρίζουν και εντοπίζουν τις διαφορές πολιτισμικών στοιχείων και επικροτούν την ανάδειξη τους από την άλλη όμως διατυπώνουν την άποψη ότι στόχος είναι να «απορροφηθούν» από τον ομοιογενή πληθυσμό αν δεν έχει γίνει ήδη. Ασπάζονται δηλαδή τις αρχές του αφομοιωτικού μοντέλου σύμφωνα με το οποίο όλες οι ομάδες που συμβιώνουν πρέπει να έχουν τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας ώστε να θεωρούνται ισότιμοι συνδιαμορφωτές της κοινωνίας (Μάρκου, 2001:5·Νικολάου, 2011:120). Η ιδεολογική γραμμή στην οποία κινούνται οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας ασπάζεται την άποψη της διατήρησης των εθνικών πολιτισμικών μας χαρακτηριστικών εκφράζοντας παράλληλα μια καχυποψία για την πιθανότητα αλλοίωσης του πολιτισμικού τοπίου εάν εισβάλλουν «ξένα» στοιχεία. Η βιβλιογραφική έρευνα έρχεται να αναδείξει το διαπολιτισμικό μοντέλο έναντι του μονοπολιτισμικού αφομοιωτικού μοντέλου το οποίο αποσκοπεί στη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών κινούμενο στο πλαίσιο της «Παιδαγωγικής για όλους» (Γεωργογιάννης, 1997:3). Είναι εμφανές ότι υπάρχει χάσμα ανάμεσα σε αυτό που θέλουν να υποστηρίξουν οι εκπαιδευτικοί, το διαπολιτισμικό μοντέλο, και ανάμεσα σε αυτό που προωθούν βάσει των αντιλήψεων τους (αφομοιωτικό μοντέλο).

Η πολιτισμική ετερότητα διέπεται από διαφορές στους κώδικες επικοινωνίας. Μελέτες έχουν αναδείξει ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας συμβάλλει στην κατάκτηση της γλώσσας υποδοχής ενώ οι μαθητές που έχουν ολοκληρωμένες γνώσεις της μητρικής τους γλώσσας παρουσιάζουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και μαθαίνουν ευκολότερα μια νέα γλώσσα. Ο γλωσσικός εμπλουτισμός φαίνεται ότι επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση, στην ενίσχυση του αλληλοσεβασμού και της αλληλεγγύης εντός της τάξης και προωθεί τη βέλτιστη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς (Παπαδοπούλου, 2016:160-162).

Το κύριο ζήτημα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς στην διαχείριση των γλωσσοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών είναι η διγλωσσία τους. Στην έρευνα μας το διαφορετικό γλωσσικό κεφάλαιο αναδείχτηκε περισσότερο ως πρόβλημα παρά ως προσόν. Και αυτό γιατί οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως οι μαθητές που δεν μιλούν ελληνικά αντιμετωπίζουν δυσκολίες πρωτίστως στις κοινωνικές δεξιότητες και έπειτα στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Αποτέλεσμα της μη γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι η περιθωριοποίηση αυτών των παιδιών, η απόρριψη τους από τη σχολική κοινότητα και η χαμηλή σχολική επίδοση. Σε συμφωνία έρχονται πολλές συναφείς μελέτες που τονίζουν ως επιβαρυντικό παράγοντα την άγνοια της γλώσσας υποδοχής από την άποψη ότι δεν έχουν ισότιμη βάση με τους συνομηλικούς, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στο εκπαιδευτικό σύστημα και δεν αξιοποιούν τις ευκαιρίες που προσφέρονται όσο αφορά την ακαδημαϊκή επιτυχία. (Βερβίτης & Καπουρκατσίδου, 2008:191-192·Γιανδικίδου, 2010:21-22).

Στην έρευνα της Παπαδοπούλου εκφράστηκε ως πρόβλημα η άγνοια της γλώσσας υποδοχής από τους γονείς η οποία παρεμποδίζει την ανοιχτή επικοινωνία με το σχολείο και μειώνει τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών (Παπαδοπούλου, 2016:160-1161). Όμοια στην έρευνα μας οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν ότι η άγνοια της

ελληνικής γλώσσας από τους αλλοεθνείς γονείς καθώς και οι συνεχείς μετακινήσεις τους εμποδίζουν την εξοικείωση των παιδιών με τη γλώσσα υποδοχής με αποτέλεσμα τα παιδιά τους να έχουν χαμηλές επιδόσεις. Επιπλέον, η Παναγιωτακοπούλου στην έρευνα της δείχνει ότι η μη γνώση της μητρικής γλώσσα των αλλοδαπών συντέλεσε ώστε εκπαιδευτικοί Τάξεων Υποδοχής να μην μπορούν να συλλέξουν στοιχεία για το προφίλ των μαθητών τους (Παναγιωτακοπούλου, 2019:89).

Η εθνική καταγωγή όσο και το οικονομικοκοινωνικό status φαίνεται να σχετίζονται με τη χαμηλή σχολική επίδοση. Έρευνα στη Βρετανία κατέγραψε τις χαμηλές επιδόσεις που παρουσιάζουν μαθητές από χαμηλές εισοδηματικές τάξεις και από εθνοτικές μειονότητες έναντι των κοινωνικά ευυπόληπτων και οικονομικά εύπορων ομάδων (Μάγος, 2022:169). Σε παρεμφερή συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα που διεξήχθη. Οι εκπαιδευτικοί θεωρού ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίσες μαθησιακές ευκαιρίες στο σχολείο αλλά δεν έχουν τα ίδια εφόδια καθώς προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό ή ανύπαρκτο εισόδημα.

Από τα δεδομένα της έρευνας όσο και από βιβλιογραφικές πηγές παρατηρείται μια τάση οι εκπαιδευτικοί να μην αναγνωρίζουν τη προσωπική ευθύνη στην κάλυψη των αναγκών των δίγλωσσων μαθητών και να δημιουργείται μια ρήξη ανάμεσα σε αυτούς και τους γονείς. Επιπλέον φαίνεται να αδυνατούν να κατανοήσουν τη συμβουλευτική διάσταση τους ρόλου τους και να εμμένουν σε πρακτικές και στάσεις ώστε να εντάξουν τους μαθητές στο κοινωνικό πλαίσιο κάνοντας τους μέρος της «κοινής» λογικής (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017:232-233·Dubbeld, Hoog, Brok, Laa, 2019).

7.5.3 Τεχνικές και διδακτικές πρακτικές

Ο τρίτος θεματικός άξονας αναφέρεται στις τεχνικές και πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σημαντική αναδεικνύεται η δράση των εκπαιδευτικών οι οποίοι μέσω των διαφοροποιημένων τεχνικών και πρακτικών επιδιώκουν να καλύψουν τις ανάγκες της πολυπολιτισμικής τάξης. Ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός διακρίνεται για τις στάσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες του. Αρχικά με γνώμονα την ενσυναίσθηση το άτομο συνδιαλέγεται με τον πολιτισμικά διαφορετικό και έχοντας επίγνωση πρωτίστως του δικού του πολιτισμού και αφετέρου των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων προσπαθεί με πρακτικές να ερμηνεύσει και να συσχετίσει τις διάφορες κουλτούρες μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν γνώσεις σχετικά με τη κουλτούρα και το πολιτισμό των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και επικοινωνιακή επίγνωση (Barrett, et.al., 207:20). Ο Fantini αναφέρει μεταξύ άλλων ως σημαντικά χαρακτηριστικά το ενδιαφέρον, την περιέργεια για να γνωρίσει άλλους πολιτισμούς, την ευελιξία και το χιούμορ (Fantini, 2000:28).

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μια διαφοροποιημένη οπτική επι του θέματος. Κατά βάση δεν τροποποιούν τις

διδασκαλίες τους παρόλο τον ανομοιογενή πληθυσμό που διακρίνει τις σχολικές αίθουσες. Δεν δείχνουν ενδιαφέρον αναζήτησης των διαφορετικών εθνοτικών χαρακτηριστικών είτε γιατί τους εξομοιώνουν με τους γηγενείς μαθητές είτε γιατί προτιμούν να βλέπουν πέρα από τα φύλα και τις εθνικότητες. Προτιμούν να αξιολογούν τα παιδιά ως προσωπικότητες και αν και εφόσον οι μαθητές εκφράσουν την επιθυμία να παρουσιάσουν μια διαφοροποιημένη πολιτισμική συνήθεια τους δίνουν το λόγο ώστε να ακουστεί η φωνή τους. Η τροποποίηση του μαθήματος εξαρτάται από τους μαθητές και την επιθυμία τους να ακουστούν τα διαφορετικά εθνοτικά στοιχεία. οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν άλλωστε ότι δεν βάζουν τον αυτό του σε διαδικασία αναζήτησης πολιτισμικών στοιχείων αλλά εφόσον υπάρξει ενδιαφέρον μέσα στη τάξη το εξελίσσουν.

Όταν επιλέξουν να τροποποιήσουν το μάθημα τους εφαρμόζουν τεχνικές ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, το διάλογο και το παιχνίδι ρόλων. Τα χωρίζουν σε ομάδες ανεξάρτητα από το τόπο καταγωγής ή λειτουργούν σαν ομάδα στο σύνολο της τάξης και τα εμπλέκουν σε κοινές δραστηριότητες ώστε να δουν πως λειτουργούν οι σχέσεις μεταξύ τους. Ενώ ο διάλογος είναι το μέσο που επιλέγουν σε περιπτώσεις αποδυνάμωσης των εντάσεων και προώθησης των διαπολιτισμικών αξιών. Οι εκπαιδευτικοί μέσω του διαλόγου εξηγούν πως όλοι είμαστε ίσοι και προσπαθούν να αναχαιτίσουν τις ρατσιστικές συμπεριφορές. Και το παιχνίδι ρόλων βοηθά ώστε να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση.

Η βιβλιογραφία έρχεται σε αντιπαράθεση με τις διδακτικές πρακτικές όχι ως τεχνικές αυτές καθαυτές αλλά ως προς την εννοιολογική αποτύπωση αυτών στις σχολικές πρακτικές. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι σημαντική για την παρακίνηση των μαθητών να εργαστούν σε πολυπολιτισμικές ομάδες (Sharan, 207:173-1186). Οι καλά σχεδιασμένες και καλά εκτελεσμένες μέθοδοι ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας δημιουργούν ισχυρά κίνητρα για την συμπερίληψη όλων των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει για το θέμα τη δραστηριότητας, χωρίζονται σε ανομοιογενείς ομάδες, μοιράζονται ρόλοι και εργάζονται πάνω στο θέμα. Οι μαθητές ανταλλάσσουν ιδέες, συγκεντρώνονται διαφορετικές οπτικές θέασης των πραγμάτων και συνδέουν το πρόγραμμα σπουδών με τις προσωπικές τους εμπειρίες (Sharan, 207:173-1186· Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008:72).Όσο αφορά την τεχνική «παιχνίδι ρόλων» που εφαρμόζουν πράγματι η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι καλλιεργεί την κριτική σκέψη και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Ππαναούμ, 2008:43-44).Τέλος, ο διάλογος συγκαταλέγεται στα μέσα της χειραφετικής γνώσης. Η μάθηση συνιστά το αποτέλεσμα της προσωπικής και συλλογικής αλληλεπίδρασης των μαθητών με το περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός δεν ασκεί κριτική ούτε κάνει δηλώσεις περί ισότητας των πολιτισμών αλλά προσπαθεί να οδηγήσει τους μαθητές του στην κριτική σκέψη και στην αναδιαμόρφωση των σχολικών ανισοτήτων.

Σημαντική διδακτική πρακτική κρίνεται και η ενθάρρυνση και η ενίσχυση της παρακίνησης και της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικού του δείγματος μας δηλώνουν ότι προσπαθούν να αναδείξουν τα talέντα των μαθητών τους καθώς και την αυτοπεποίθηση τους δίνοντας τους ρόλους. Αυτή η διαφοροποιημένη

διδασκαλία αναφέρεται και στη βιβλιογραφία ως μέσο για την ανάπτυξη των κινήτρων, των αδυναμιών και του μαθησιακού στυλ κάθε μαθητή. Ανεξάρτητα από τη γλώσσα και την προέλευση παρακινείται κάθε μαθητής για να συμμετάσχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Μάγος, 2013:205).

Ο Taylorστο πυραμιδικό μοντέλο της DarlaDeardorff κάνει λόγο για διαμόρφωση στάσεων όπως ο σεβασμός στην αξία των άλλων πολιτισμών και στην πολιτισμική διαφορά. Μιλά για την υπέρβαση πολιτισμικών ορίων και για μια «συγχώνευση» πολιτισμικών στοιχείων στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης (Μάγος, 2022:174). Η παραπάνω πρόταση δεν φαίνεται να συγκλίνει με τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Και αυτό γιατί στις εορταστικές εκδηλώσεις των σχολείων επιλέγεται το παραδοσιακό μοτίβο ανάδειξης των εθνικών ιστορικών γραμμών. Οι ίδιοι υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει χώρος για τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία αφού είναι εθνικές χριστιανικές γιορτές ενώ ταυτόχρονα εκπαιδευτικός επισημαίνει το φόβο της ένταξης τέτοιων στοιχείων λόγω κοινωνικών αντιδράσεων. Πράγματι οι κοινωνιολογικές αναλύσεις επιβεβαιώνουν ότι η παροχή ίσων ευκαιριών στο σχολείο όσο και στην κοινωνία είναι δύσκολο εγχείρημα. Το σχολείο κινδυνεύει να χάσει τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα και να γίνει σημείο πτώσεων ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες (Κεσίδου, 2008:27).

Ως προς τις πρακτικές διαχείρισης της γλώσσας οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιβεβαιώνουν τις έρευνες που μιλούν για την αντιμετώπιση των μεταναστευτικών ομάδων ως φορέων ενός δυσλειτουργικού ελλειμματικού πολιτισμικού κεφαλαίου. Γι' αυτό το λόγο προσπαθούν να τους αποκόψουν από τη μητρική γλώσσα και να τους εκθέσουν στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να νιώθουν ντροπή για τις πολιτισμικές τους καταβολές και να υποχρεωθούν να συμμορφωθούν όπως αναφέρει και ο Bakerμε την κυρίαρχη εθνική κουλτούρα.(Baker,2001:535). Σε μελέτη που διενεργήθηκε στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Έλληνας εκπαιδευτικοί απαντούν πως δεν εφαρμόζουν εναλλακτικές τεχνικές για τους μαθητές που δεν μιλούν καλά την ελληνική γλώσσα. Απαντούν πως τα παιδιά μπορούν να συζητούν και να επικοινωνούν στα ελληνικά απλά δεν έχουν κατακτήσει την ακαδημαϊκή όψη της γλώσσας. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιφατικές απόψεις καθώς επιδεικνύουν ένα αίσθημα ανοχής και εθνοκεντρισμού ταυτόχρονα για τις γλώσσες των μεταναστών (Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A., &Maligkoudi. C., 2017:10· Sakka, 2010).

Μελέτες επίσης έχουν σχολιάσει ότι η κυριαρχία της επίσημης γλώσσας έναντι των άλλων γλωσσών δείχνει μια συμβολική ανωτερότητα που αναγκαστικά αποδέχονται τα μέλη των διαφερόντων εθνοπολιτισμικών ομάδων θεωρώντας τις δικές τους γλώσσες κατώτερες. Αυτό όμως έχει προεκτάσεις οδηγώντας συχνά τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές να νιώθουν ντροπή για τη μητρική τους γλώσσα, το πολιτισμό και τη καταγωγή τους (Μάγος, 2022:372).

Πράγματι όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί τα παιδιά δεν μιλούν εύκολα για τις πατρίδες τους γιατί θεωρούν πως θα γίνουν πεδίοχλευασμού. Επιπλέον

συμπληρώνουν ότι δεν θέλουν να διαφέρουν από τους υπόλοιπους εφόσον γεννήθηκαν στην Ελλάδα αυτή λένε για πατρίδα τους. Μάλιστα η βιβλιογραφία συμπληρώνει ότι στην προσπάθεια οι μετανάστες να ωφεληθούν από τα θετικά της νέας κοινωνίας διαμονής υιοθετούν στρατηγικές αφομοίωσης όπως αλλαγή του ονόματος τους. Αυτή η κίνηση μπορεί να πραγματοποιηθεί και μετά από προτροπή του εκπαιδευτικού (Μάγος, 2022:87-89).

Όταν τα παιδιά με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό κεφάλαιο εκτίθενται σε διαφορετικές πολιτισμικές αξίες οι πρακτικές που κάποτε εφαρμόζονταν στην οικιακή κουλτούρα δεν είναι πλέον αποτελεσματικές στο σχολείο (AustralianPrimarySchoolsMentalHealthInitiative, 2022).

7.5.4 Ενέργειες που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να γίνουν για τη βελτίωση του μαθήματος τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο τέταρτος θεματικός άξονας αναφέρεται στις ενέργειες που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να πραγματοποιηθούν ώστε να βελτιωθεί το μάθημα τους στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αρχικά επιβεβαιώνουν την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής διάστασης των μαθημάτων τους. Και αυτό γιατί θεωρούν ότι είναι ο πιο κατάλληλος τρόπος για να υπάρξει ένταξη όλων των μαθητών και να τονιστεί η αξία του συνυπάρχω. Σύμφωνα με τον Cushner το άνοιγμα του σχολείου προς όλες τις μαθητικές κοινότητες που φαινομενικά είναι ίδιες αλλά ουσιαστικά διαφέρουν θα καλύψει το χάσμα μεταξύ των ανθρώπινων πολιτισμών και το ρητό ότι «περισσότερα πράγματα ενώνουν παρά χωρίζουν τους ανθρώπους» θα βρει πρόσφορο έδαφος για να αναπτυχθεί (Cushner, 2006:183).

Ωστόσο, οι συμμετέχοντες επεσήμαναν την ανάγκη επιμόρφωσης, ο κάθε συμμετέχοντας για τη διαπολιτισμική διάσταση του μαθήματος που διδάσκει, προκειμένου να μην αξιοποιούν διαισθητικά τις στρατηγικές τους, αλλά με βάση τις σύγκρινες επιστημονικές έρευνες. Η ανάγκη επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, με στόχο την καλλιέργεια ή ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, έχει αναδειχθεί στην βιβλιογραφία (Αγγελούπου & Μάνεσης, 2017· Γαλανοπούλου, 2020). Αιτούνται επιμορφώσεις που θα έχουν πρακτική και όχι θεωρητική βάση. Όπως αναφέρεται σε έρευνες προτεραιότητα στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες είναι οι επιμορφωτικές δράσεις για διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις, ώστε να βελτιώσουν την επικοινωνία με τους πολιτισμικά διαφέροντες (Κουλής, Μπαγάκης, 2018:385).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι η πολιτεία πρέπει να μεριμνήσει για την επιμόρφωση τους. Άλλος ένας λόγος διαπολιτισμικής ανεπάρκειας είναι η έλλειψη κατάρτισης κατά την διάρκεια της υπηρεσίας τους. Στα αποτελέσματα έρευνας παρουσιάζονται τόσο οι ελλείψεις σε επίπεδο ετοιμότητας και διαπολιτισμικής μάθησης επικοινωνίας όσο και η ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας σε προπτυχιακό και ενδο-υπηρεσιακό επίπεδο ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Και αυτό γιατί

η γόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των επιμορφωτών και των εκπαιδευτικών θα καλλιεργήσει πρόσφορο έδαφος για συνεχή διάλογο (Καραγιάννη, 2018:370-371).

Ακόμη οι εκπαιδευτικοί αιτούνται μέσα και υποδομές ώστε να μπορούν να δημιουργήσουν ένα ανοιχτό και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. όμως φαίνεται ότι το κράτος δεν τους βοηθά να ικανοποιήσουν τις ατομικές τους ανάγκες. Πράγματι οι έρευνες που έχουν δημοσιευτεί αναδεικνύουν ότι για να έχει μια ποιότητα το εκπαιδευτικό έργο χρειάζονται μέσα, επάρκεια εξοπλισμού αλλά και διαθέσιμοι οικονομικοί πόροι. Όσο βελτιώνεται και αναβαθμίζεται η επάρκεια και η καταλληλότητα των σχολικών χώρων, τόσο βελτιώνεται η απόδοση του εκπαιδευτικού έργου (Higgins, Hall, Wall, Woolner, & McCaughey, 2005·η Ιωαννίδου, 2006).

Ενώ η απαιτητική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δημιούργησε πολλαπλά αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς. Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήταν ταχεία και βρισκόταν σε ασυμφωνία με τις εκπαιδευτικές ατζέντες με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν ούτε τη γνώση αλλά ούτε το χρόνο ώστε να αναδιαμορφώσουν τις καθημερινές πρακτικές. Έτσι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ελλείπει χρόνου δεν μπορεί να τεθεί σε εφαρμογή η διαπολιτισμική διάσταση των μαθημάτων τους. Αυτό απαιτεί με τη σειρά του ανακατασκευή τόσο των προγραμμάτων σπουδών όσο και του αναλυτικού προγράμματος

Άλλη μια επιθυμία των εκπαιδευτικών είναι η συνεργατική σχέση μεταξύ των μελών που απαρτίζουν την σχολική κοινότητα. Όμοια η έρευνα καταγράφει ότι για να επιλυθεί το θέμα του τρόπου διαχείρισης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών χρειάζεται γονείς, δάσκαλοι, διευθυντές και μαθητές να διαχειριστούν την αλλαγή μέσα στα δικά τους πολιτισμικά σχολεία. Η φωνή όλων θα σπάσει τη σιωπή περί «ελλείμματος» και «διαφοράς» και οι πραγματικές αξίες της διαπολιτισμικής συνεργασίας θα καλλιεργούνται από την ακαδημαϊκή καριέρα των εκπαιδευτικών (Karousiou, Hajisoteriou & Angelides, 2018).

7.6 Συμπεράσματα

Με την παρούσα εργασία διερευνήθηκαν οι απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με την έννοια και διαχείριση της διαφορετικότητας στις τάξεις τους και εξετάστηκε εάν έχουν αναπτύξει γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις διαπολιτισμικής ικανότητας.

Από την έλλειψη ενημέρωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, που οι ίδιοι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν, αναδύθηκε η ανάγκη για επιμόρφωση σε προπτυχιακό και ενδοϋπηρεσιακό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί αιτούνται το κράτος να στηρίξει τις έννοιες της διαπολιτισμικότητας εισάγοντας μαθήματα στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων. Λαμβάνοντας την σωστή εκπαίδευση από τα πρώτα χρόνια της

μύησης τους στις παιδαγωγικές επιστήμες θα επαναδιαπραγματευθούν οι ιδεολογικές απόψεις και οι πεποιθήσεις που δείχνουν να έχουν. Επιπλέον στην πορεία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πρακτική και όχι θεωρητική επιμόρφωση. Η διαχείριση της ανομοιογένειας απαιτεί την εκμάθηση πρακτικών τεχνικών ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να κάνουν συμμετόχους στην εκπαιδευτική διαδικασία όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως εθνικότητας. Η άγνοια της διαχείρισης της ανομοιογένειας της σχολικής τάξης τους κάνει να καταβάλλονται από αισθήματα στρες και άγχους και να νιώθουν ανεπαρκείς να ανταποκριθούν στο ρόλο τους. Η κατάρτιση μέσω επιμορφώσεων ταυτόχρονα με τη διαπολιτισμική αφύπνιση και ευαισθητοποίηση θα οδηγήσουν στην μεταβολή των αντιλήψεων και των διδακτικών πρακτικών.

Η αμυδρή παρουσία μαθημάτων σε προπτυχιακό επίπεδο αλλά και μετέπειτα η έλλειψη επιμορφωτικών προγραμμάτων τους κάνει να έχουν μια στερεοτυπική στάση απέναντι στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Και αυτό γιατί δεν αναγνωρίζουν τις προσωπικές τους ευθύνες στην διδασκαλία του συνόλου των μαθητών. Η ανομοιομορφία της σχολικής τάξης επιζητεί τροποποίηση των διδακτικών πρακτικών και όχι εμμονή σε παραδοσιακές πρακτικές. Δηλαδή η παρεχόμενη εκπαίδευση να μην γίνεται με παραδοσιακό τρόπο αλλά να ενσκήψει στις πραγματικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών.

Η αναγνώριση των αναγκών των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών είναι μερική και στέκεται σε μια επιδερμική παρουσίαση των εξωτικών χαρακτηριστικών του πολιτισμού τους χωρίς να επιδιώκεται η αλληλεπίδραση. Η παραμονή στη χώρα υποδοχής φαίνεται να απορρίπτει κάθε στοιχείο της πολιτισμικής παράδοσης και αξιών της χώρας καταγωγής. Χαρακτηριστική είναι η εμμονή των εκπαιδευτικών να εξασφαλιστεί η επάρκεια στην εθνική γλώσσα καθώς θεωρούν πως έτσι έχουν καλύτερες προοπτικές γνωστικά και κοινωνικά. Αυτό επιδρά και στο σχολείο. Μπορεί οι μαθητές να γνωρίζουν τη δομή μιας γλώσσας αυτό όμως δεν εξασφαλίζει και την επικοινωνιακή πληρότητα. Οι εκπαιδευτικοί λανθάνουν καθώς θεωρούν ότι επειδή οι γλωσσοπολιτισμικά διαφέροντες έχουν κατακτήσει τη λειτουργική γνώση της γλώσσας υποδοχής έχουν κατακτήσει και την ακαδημαϊκή όψη της γλώσσας.

Ταυτόχρονα αγνοούν ότι παράλληλα με τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας μπορούν να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα στην κατάκτηση της γλώσσας υποδοχής μέσα σε ένα υποστηρικτικό, ενδυναμωτικό και συμπερηλιπτικό πλαίσιο. Αντίθετα μαθητές που δεν μαθαίνουν παράλληλα τη μητρική τους γλώσσα με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής παρουσιάζονται μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής διαρροής και χαμηλές σχολικές επιδόσεις.

Παράλληλα χαρακτηριστική είναι και η απόρριψη των πολιτισμικών τους στοιχείων με αποτέλεσμα, όπως δηλώνεται τόσο από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας μας όσο επαληθεύεται και από τις έρευνες, οι μαθητές τους να νιώθουν ντροπή και φόβο να εκφράσουν τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία. Το ζητούμενο όμως είναι το σχολείο να είναι ένα ασφαλές περιβάλλον που το παιδί θα μπορεί να εκφράσει

ελεύθερα το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο ώστε να αξιοποιηθούν τα βιώματα του για την δημιουργία μιας πολυσημικής ταυτότητας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρουν τρόπους ενίσχυσης των ατομικών δεξιοτήτων και χαρισμάτων καθώς και να συνδέσουν τις προηγούμενες γνώσεις με τις κοινωνικές τους εμπειρίες.

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι μαθητές που μεγάλωσαν στην Ελλάδα δεν έχουν ιδιαίτερη σχέση με τους πολιτισμούς των γονέων τους και, επομένως, δεν συζητούν για αυτούς, ενώ οι μαθητές που εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα σε μεγαλύτερη ηλικία σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αποφεύγουν να μιλούν για τη χώρα τους, είτε λόγω συστολής είτε επειδή θέλουν να τονίσουν τις ομοιότητες με τους γηγενείς μαθητές τους, παρά τις διαφορές. Έτσι από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών φαίνεται πως διεξάγεται μια πάλη επικράτησης πολιτισμικών στοιχείων με τους γονείς να εκφράζουν την αδιαφορία τους για το σχολείο ενώ οι εκπαιδευτικοί κατηγορούν τους γονείς για έλλειψη ενδιαφέροντος και τους καθιστούν υπαίτιους που τα παιδιά τους δεν μιλούν καλά την ελληνική γλώσσα. Απαιτείται μια γόνιμη συνεργασία μεταξύ γονέων, δασκάλων και παιδιών ώστε να ξεφύγουν από το μονοπολιτισμικό πλαίσιο και να εισαχθούν σε ένα μαθησιακό περιβάλλον σεβόμενο όλους τους πολιτισμούς.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων δεν φαίνεται τελικά να διαθέτουν εκείνες τις γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που συνθέτουν τη διαπολιτισμική ικανότητα. Οι εκπαιδευτικοί δεν δείχνουν ουσιαστικό ενδιαφέρον για άλλους πολιτισμούς και άλλες γλώσσες και δεν έχουν αποδομήσει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις. Επιπλέον, η αδυναμία των συμμετεχόντων να αναγνωρίσουν τη σημαντικότητα των μητρικών γλωσσών των μαθητών θα πρέπει να αντικατασταθεί από τον σεβασμό και την ενθάρρυνση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ώστε να διατηρούν τα γλωσσικά και πολιτισμικά τους στοιχεία. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοί να προσαρμόζουν τον τρόπο επικοινωνίας και τις συμπεριφορές τους, ανάλογα με τις πολιτισμικές και επικοινωνιακές συνθήκες, και να αλληλεπιδρούν με άτομα με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, ενώ ανέδειξαν την αξία της ενσυναίσθησης και της θετικής στάσης προς άλλους πολιτισμούς.

Από την έλλειψη ενημέρωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, που οι ίδιοι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν, αναδύθηκε η ανάγκη για επιμόρφωση. Αν και αντλούν γνώσεις και πληροφορίες από το διαδίκτυο και τις συζητήσεις με τους συναδέλφους τους, καθώς και από τους ίδιους τους μαθητές και την εμπειρία τους, οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν την αξία των διαπολιτισμικών εμπειριών και την επίδρασή τους στην ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους, αλλά και στην αποτελεσματικότητά τους στην προσαρμογή και υποστήριξη αυτών των μαθητών, μέσω ποικίλων μεθόδων και τεχνικών διαχείρισης των πολιτισμικών διαφορών, κάτι που αντανάκλα το ικανοποιητικό επίπεδο των γνώσεων και δεξιοτήτων τους. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη συμβολή των μαθημάτων τους στη διαχείριση της ετερότητας ενώ αναδείχθηκε η αναγκαιότητα για τροποποίηση της διδασκαλίας τους, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους, της ενσωμάτωσης στοιχείων των πολιτισμών των μαθητών, των ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, του διαλόγου, της ενθάρρυνσης των μαθητών να συμμετέχουν σε δράσεις και στην καθημερινότητα του σχολείου και της συνεργασίας με τους γονείς.

7.7 Προτάσεις

Αξίζει να σημειωθεί ότι για την επίτευξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χρειάζεται να δημιουργηθούν ανοιχτές κοινωνίες κινούμενες στο πλαίσιο της «Παιδαγωγικής για όλους» λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των ατόμων που προέρχονται από κάθε πολιτισμό ξεχωριστά, καλλιεργώντας την κριτική σκέψη η οποία θα ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές προσδοκίες των μεταναστευτικών ομάδων. Τα στοιχεία αυτά δομούν το μοντέλο της διαπολιτισμικής προσέγγισης και φαίνεται ότι δεν διαπιστώθηκαν ως στοιχεία που λαμβάνουν υπόψη τους οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων κατά την εκπαιδευτική τους δράση. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων διαθέτουν ελλιπή επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και όποια γνώση έχουν λάβει βασίζεται σε θεωρητικές γνώσεις οι οποίες είναι δύσκολο να μετουσιωθούν σε αποτελεσματικές εκπαιδευτικές δράσεις. Η δυσκολία τους αυτή εντείνεται και από τις στερεοτυπικές στάσεις τους και τις μειωμένες επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις με τους γονείς των πολιτισμικά διαφερόντων.

Παρόλο που ο Νόμος 4415 (Νόμος 4415/2016, ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016) επιτρέπει την διοργάνωση ημερίδων με θέμα τη διαπολιτισμικότητα ώστε να καταθέτονται και να επιλύονται οι όποιες δυσκολίες αλλά και να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους με τεχνικές και πρακτικές δεν διευκρινίζεται ο υπεύθυνος φορέας που θα το οργανώσει. Έτσι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν υπαίτιο το κρατικό μηχανισμό που από την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση δεν τους εξοπλίζει κατάλληλα ενώ παράλληλα κατηγορούν το κράτος για ασέβεια στην επαγγελματική τους ταυτότητα. Από την άλλη το κράτος απαντά με αντισταθμιστικά μέτρα (Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά τμήματα, Διαπολιτισμικά σχολεία) και αποποιείται την ευθύνη της ελλιπούς αναγνώρισης των αναγκών των εκπαιδευτικών. Έτσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος που μέσα σε αυτόν μπαίνει και η σχέση των γονέων με τους εκπαιδευτικούς ακολουθώντας το ίδιο μοτίβο επίρριψης ευθυνών.

Συνεπώς μετά τη διερεύνηση σχετικών ερευνών αλλά και από τη παρούσα έρευνα καθώς και την εξαγωγή των παραπάνω συμπερασμάτων διατυπώνονται οι παρακάτω προτάσεις για την αποτελεσματική διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- Ένταξη μαθημάτων διαπολιτισμικής αγωγής στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων
- Υλοποίηση υποχρεωτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με περισσότερο πρακτικό και όχι θεωρητικό υπόβαθρο

- Εμπλουτισμός των αναλυτικών προγραμμάτων με προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης και στοιχεία ανάδειξης της πολιτισμικής πολυμορφίας
- Αλληλεπίδραση και συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές- εκπαιδευτικοί- γονείς)

7.8 Περιορισμοί της έρευνας

Ολοκληρώνοντας τη παρούσα έρευνα που διεξήχθη είναι αναγκαίο να διευκρινισθεί ότι το μέγεθος του δείγματος δεν μας επιτρέπει να γίνουν γενικεύσεις στον ευρύτερο πληθυσμό, εφόσον οι συμμετέχοντες ήταν μόνο εννέα εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Τρεις από αυτούς είναι δάσκαλοι Μουσικής (ΠΕ79), τρεις δάσκαλοι Εικαστικών (ΠΕ08) και τρεις δάσκαλοι Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11). Επιπλέον με δεδομένο ότι η έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια καταγραφής του θέματος των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποιούν στη διδασκαλία των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών υπάρχουν αναπόφευκτα κάποιες αδυναμίες. Ακόμη, το σύντομο χρονικό διάστημα στο οποίο διενεργήθηκε η έρευνα συνιστά ένα ακόμη προβληματισμό. Τέλος, τα ευρήματα της έρευνας μπορεί μελλοντικά να αποτελέσουν αφορμή για τη διενέργεια συστηματικότερων ερευνών, με τη συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επίλογος

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία, που φαίνεται να εμπλουτίζεται διαρκώς, λόγω της κινητικότητας, της παγκοσμιοποίησης και της μετανάστευσης. Όμως, παρατηρείται ότι, παρά την αύξηση των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, οι μονόγλωσσες και μονοπολιτισμικές πρακτικές εξακολουθούν να κυριαρχούν στη σχολική πραγματικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί παρόλο που φαίνεται να είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν δεν αναγνωρίζουν τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών αυτού του πληθυσμού και απορρίπτουν πολιτισμικά στοιχεία ανοικεία για το δικό τους πολιτισμό. Παράλληλα, μέρος του ρόλου τους είναι να διδάξουν σε όλους τους μαθητές τους την αποδοχή και τον σεβασμό στην ετερότητα, αναδεικνύοντας τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης. Είναι σαφές ότι, για να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους, θα πρέπει οι ίδιοι να διαθέτουν τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις

που απαρτίζουν την διαπολιτισμική ικανότητα, κάτι που διερευνήθηκε στην παρούσα μελέτη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν είναι θετικά, δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί Μουσικής, Φυσικής Αγωγής και Εικαστικών δεν εμφάνισαν ικανοποιητικό βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας. Αντίθετα αναδύθηκε η ανάγκη συστηματικής και οργανωμένης επιμόρφωσης, ώστε να αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για την αποτελεσματικότητα των μεθόδων και στρατηγικών που αξιοποιούν στα μαθήματά τους, γιατί προς το παρόν λειτουργούν διαισθητικά και εμπειρικά. Δεδομένων των συνεχώς μεταβαλλόμενων συνθηκών στην κοινωνία και την εκπαίδευση, η πολιτεία θα πρέπει να φροντίσει για την αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, ώστε το σχολείο να μπορεί να εφοδιάζει κατάλληλα τους μελλοντικούς πολίτες.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Aman, R. (2015). In the name of interculturality: on colonial legacies in intercultural education. *British Educational Research Journal*, 41(3), 520-534. doi: <https://doi.org/10.1002/berj.3153>

Angeli, A. (2019). *Greek as Second Language: Designing tailor made teaching material for teenagers with refugee/migrant background*. 10th International Conference in Open & Distance Learning - November 2019, Athens, Greece - PROCEEDINGS.

Anyichie, A.C., Yee, N., Perry, N., & Hutchinson, L. (2016). *Supporting Culturally Diverse Students with Self-Regulated Learning*. Paper presented at the annual meeting of Canadian Society for the Study of Education (CSSE) 2016, Calgary, AB.

Australian Primary Schools Mental Health Initiative. (2002). *Cultural diversity and children's wellbeing*. Ανακτήθηκε από: https://mtncreekss.eq.edu.au/Supportandresources/Formsanddocuments/Documents/KidsMatter/kmp_c1_cdcw_culturaldiversityandchildrenswellbeing.pdf. Accession 25/1022.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Banks, J. (2012). *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη: παγκόσμια προοπτική*. Αθήνα: Πεδίο

Bloch, A., & Hirsch, S. (2017). The educational experiences of the second generation from refugee backgrounds. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43(13), 2131-2148.

Borghetti, C. (2011). A critical stance on the assessment of intercultural competence. Some ethical issues [Power Point Slides]. Ανακτήθηκε στις 2/08/2022 από: http://cefcult.eu/data/Claudia_Borghetti.pdf

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: <http://dx.doi.org/10.1080/09571736.2013.836344>

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.

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

Carter, D. (2007). Why the Black kids sit together at the stairs: The role of identity-affirming counter-spaces in a predominantly White high school. *Journal of Negro Education*, 76 (4), 542–554. doi: <https://www.jstor.org/stable/40037227?seq=1#:~:text=Stable%20URL-.https%3A/www.jstor.org/stable/40037227,-Remote%20Access%20URL>

Carter-Andrews, D. (2009). The construction of Black high-achiever identities in a predominantly White high school. *Anthropology & Education Quarterly*, 40 (3), 297–317.
doi: <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2009.01046.x>

Carter-Andrews, D. (2012). Black achievers' experiences with racial spotlighting and ignoring in a predominantly White high school. *Teachers College Record*, 114(10), 1–46.
doi: <https://doi.org/10.1177%2F016146811211401002>

Cavalli, M., D. Coste, A. Cri an & P.H. van de Ven (2009) *Plurilingual and intercultural education as a project*. LanguagePolicyDivision. Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου 2022 από: <https://rm.coe.int/plurilingual-and-intercultural-education-as-a-project-this-text-has-be/16805a219f>.

Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C. (2013). Family language policies among Albanian immigrants in Greece. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, 675-689.

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

Cohen, L., Manion, L (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Creswell J. (1998). *Qualitative inquiry and research design, choosing among five traditions*, UK: Sage Publications

Creswell J. (2011), *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων

Creswell, J.W. (2002). *Research design: qualitative, quantitative and mixed method approaches*. London: Sage Publications. [[Google Scholar](#)]

Cushner, K. (2006). *Human diversity in education: an integrative approach*. New York: McGraw – Hill Companies.

Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers-stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. doi: <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>

Deardoff, D.K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3): 241-266 doi: <https://doi.org/10.1177%2F1028315306287002>

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. (2011). Assessing Intercultural Competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/ir.381>

Dimakos, I.C., & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes Towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14(3), 307-316.

Dimitrov, N., Haque, A. (2016). Intercultural teaching competence: a multi-disciplinary model for instructor reflection. *Intercultural Education*, 27(5), 437-456. doi: <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1240502>

Dr. Chieh Li Ed. D., Dr. Vazquez-Nuttall Ed.D, (2009). School Consultants as Agents of Social Justice for Multicultural Children and Families. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19(1), 26-44. Doi: <https://doi.org/10.1080/10474410802462769>

Dubbeld, A., Hoog, de N., Brok, den P. & Laat, de M. (2019). Teachers' Attitudes Toward Multiculturalism in Relation to General and Diversity-Related Burnout. *European Education*, 51 (1), 16-31. doi: <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1401435>

Dubbeld, A., Hoog, N., Brok, P. & Laat, M. (2019). Teachers' multicultural attitudes and perceptions of school policy and school climate in relation to burnout. *Intercultural Education*, 30(6), 599-617. doi: <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1538042>

- Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. Ανακτήθηκε στις 2/8/2022 από: <https://agustinazubair.files.wordpress.com/2013/04/6-developing-intercultural-competence1.pdf>
- Ferguson, R. (2002). Addressing racial disparities in high-achieving suburban schools. NCREL Policy Issues, 13, 1–11. [Google Scholar](#)
- Ftara, T. (2022). *Kindergarten teachers' intercultural competence: Views of in-service preschool teachers in Larissa*. PostgraduateDissertation, HellenicOpenUniversity.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching. Theory, research and practice*. NY: Teachers College Press
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A., & Tsokalidou, R. (2016). Heritage language maintenance and education in the Greek sociolinguistic context: Albanian immigrant parents' view. *Cogent Education*, 3, 1155259.
- Gkounopoulou, E. (2020). *Educators' challenges and strategies used in multilingual classrooms*. Postgraduate dissertation, Hellenic Open University.
- Gogonas, N., & Michail, D. (2014). Ethnolinguistic vitality, language use and social integration amongst Albanian immigrants in Greece. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36, 198-211.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C. & Angelides P. (2018). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 91-112. doi:<https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1385490>
- Hajisoteriou, C., Maniatis, P. & Angelides, P. (2019). Teacher professional development for improving the intercultural school: an example of a participatory course on stereotypes. *Education Inquiry*, 10(2), 166-188. doi: <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1514908>
- Hammer, M. R. (2015). The Developmental paradigm for intercultural competence research. *International journal of intercultural relations*, 48, 12-13. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.03.004>
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. doi: [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. & McCaughey, C. (2005). *The Impact of School Environments: A Literature Review*. The Centre for Learning and Teaching-School Education, Communication and Language Science. University of Newcastle.

Hilburn, J. (2014). Challenges Facing Immigrant Students Beyond the Linguistic Domain in a New Gateway State. *The Urban Review*, 46, 654-680.

Hopf, C. (2004). Research ethics and qualitative research. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (eds). *A companion to qualitative research*(pp. 335-339). London: Sage Publications.

Howard, T. (2008). Who really cares? The disenfranchisement of African American males in preK–12 schools: A critical race theory perspective. *Teachers College Record*, 110(5), 954–985.

[Google Scholar](#) | [Abstract](#) | [ISI](#)

Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Harlow: Pearson Education Limited.

Irvine, J., & Armento, B. (2001). *Culturally Responsive Teaching. Lesson planning for Elementary and Middle Grades*. Boston: Mc Graw Hill.

Jackson, A.(2004). Intercultural education and religious diversity: interpretive and dialogical approaches from England. In the proceedings of the Conference. *The religious dimension of intercultural education* (6-8 Ιουνίου 2004)(σελ.39-50). Strasburg:Council of Europe

Jokikokko*, K. (2005). Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 16(1), 69-83. Doi: <https://doi.org/10.1080/14636310500061898>

Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. (2017). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative & International Education*, 48(1), 2-20.

Kaldi, S., Govaris,Ch. & Filippatou, D. (2017). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comprative and International Education* 48(1), 2-20, doi:<https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1281101>

Kaldi, S., Govaris,Ch.&Filippatou, D. (2017). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comprative and International Education* 48(1), 2-20, doi:<https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1281101>

Karadaş, H. (2022). Educational Problems of Immigrant Students. *Shanlax International Journal of Education*, 10(S1), 64-78.

Karousiou, C., Hajisoteriou C. & Angelides P. (2021).Teachers' emotions in super-diverse school settings. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(1), 61-77. doi:<https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1685568>

Karousiou, C., Hajisoteriou C. & Angelides, P. (2019). Teachers' professional identity in super-diverse school settings: teachers as agents of intercultural education. *Teachers and teaching*, 25(2), 240-258, doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1544121>

Katsioui, G. (2021). *Global and intercultural competences: Teachers' perceptions, practices and needs*. PostgraduateDissertation, HellenicOpenUniversity.

Kipouropoulou, E. (2019). A case study of immigrant students' construction of national identity through the analysis of their discourse in a Greek Intercultural school. *National Identities*, 1-17.

Lara, C.C., & Volante, L. (2019). The Education and Integration of Immigrant Children inOntario: A Content Analysis of Policy Documents Guiding Schools' Response to the Needs of Immigrant Students. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 191, 2-21

Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13(1), 37-48. doi: <https://doi.org/10.1080/14675980120112922>

Leath, S., Mathews,Ch., Harrison, A. & Chavous, T. (2019).Racial Identity. Racial Discrimination, and Classroom Engagement Outcomes Among Black Girls and Boys in Predominantly Black and Predominantly. White School Districts. *American Educational Research journal*, 56(4),1318-1352. Doi: <https://doi.org/10.3102/0002831218816955>

Manoli, P., Mouti, A., & Kantzou, V. (2021). Children with a Refugee and Migrant Background in the Greek Formal Education: A Study of Language Support Classes. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 9(1), 1-15.

Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A., & Maligkoudi. C. (2017) Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity In E. Agathopoulou, T. Danavassi & L. Efsthadiadi (eds), *Selected papers on Theoretical and Applied Linguistics from ISTAL 2015 (International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, 24-26 April 2015)*. Thessaloniki: School of English, Aristotle University of Thessaloniki, 358-371. Available at :<http://ejournals.lib.auth.gr/thal>.

Mavroudis, N., & Bournelli, P. (2019). The Contribution of Drama in Education to the Development of Skills Improving the Interpersonal Relations of Multicultural Classroom Students. *Journal of Educational Issues*, 5, 42-57.

McIntyre, T., Barowsky, E.I., & Tong, V. (2011). The Psychological, Behavioral, and Educational Impact of Immigration: Helping Recent Immigrant Students to Succeed in North American Schools. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 4-21.

multiculturalism: A reader in multicultural education. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουλίου 2022 από: https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/becoming_ic_competent.pdf

Newby, P. (2019). *Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση*. (Επιμ. Γ. Μανωλίτσης, Μετ. Ι. Φυρρηπή). Αθήνα: Πεδίο

Omidire, M. F., & Ayob, S. (2022). The utilisation of translanguaging for learning and teaching in multilingual primary classrooms. *Multilingua*, 41(1), 105-129.

Patton Q. M. (1990), *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications

Roiha, A., Sommier, M. (2021). Exploring teachers' perceptions and practices of intercultural education in an international school. *Intercultural Education*. doi:<https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1893986>

Ryan, P. (2003). Searching for the Intercultural Person. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming (Eds.). *Intercultural Experience and Education* (pp. 131-154). Clevedon: Multilingual Matters

Róg, T. (2015). *Intercultural education at a pre- school level in the context of Polish kindergarten curriculum changes*. Διαθέσιμο από το researchgate. Ανακτήθηκε από τον διαδικτυακό τόπο: https://www.researchgate.net/publication/313138584_2015_INTERCULTURAL_EDUCATION_AT_A_PRE-SCHOOL_LEVEL_IN_THE_CONTEXT_OF_POLISH_KINDERGARTEN_CURRICULUM_CHANGES (10/12/2022).

Sakka, D. 2010. "Greek Teachers' Cross-Cultural Awareness and their Views on Classroom Cultural Diversity." *Hellenic Journal of Psychology* 7: 98–123.

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.

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.

Strikou, M. (2020). *Assessing the intercultural competence and sensitivity of primary school teachers in Greece: a mixed-method research*. PostgraduateDissertation, HellenicOpenUniversity.

- Strikou, M. (2020). *Assessing the intercultural competence and sensitivity of primary school teachers in Greece: a mixed-method research*. PostgraduateDissertation. Patras: HellenicOpenUniversity.
- Stunell, K.(2020).Supporting student-teachers in the multicultural classroom. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 217-233. doi:<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1758660>
- Sturm, T. 2010. “Differenzkonstruktionen im Kontext unterrichtlicher Praktiken.” [Construction of Diversity in Learning Contexts.] In *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung* [Inclusion as a Challenge to School Development], edited by J. Schwohl, und T. Sturm, 141–158. Bielefeld: Transcript.
- Szelei, N., Tinoca, T., Pinho, A.S. (2020). Professional development for cultural diversity: the challenges of teacher learning in context. *Professional Development in Education*. 46(5),780-796. doi:<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1642233>
- Tatar, M. & Horenczyk, G. (2002). Teachers’ attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organizational culture. *Teaching and teacher education*,18(4) ,435-445. doi: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00008-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00008-2)
- Tatar, M. & Horenczyk, G. (2003). Diversity- related burnout among teachers. *Teaching and teacher education*, 19(4), 397-408. doi: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00024-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00024-6)
- Taylor, E.W.(1994). Intercultural competency: a transformative learning process. *Adult Education Quarterly*, 44(3), 154-174. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F074171369404400303>
- Velasco Leon, A., & Campbell, M. (2020). Assessment of academic difficulties in culturally and linguistically diverse school students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 30(1), 25-42.
- Volante, L., Klinger, A., & Siegel, M. (2021). Confronting the challenge of immigrant student underachievement: A comparative analysis of education policies and programs in Canada, New Zealand and England. *Comparative and International Education/Éducation comparée et internationale*, 49(2), 35-50.
- Wearmouth, J. (2017). Employing culturally responsive pedagogy to foster literacy learning in schools. *Cogent education*, 1-16.
- Yılmaz, F. (2016). Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates’ perceptions. *CogentEducation*, 3(1), 1172394. doi: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1172394>
- Hollins, E. (2006). *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αγγελοπούλου Π., & Μάνεσης Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228–236. <https://doi.org/10.12681/hjre.14100>

Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228-236. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.14100>

Αλλοδαποί μαθητές: 26.015 παιδιά από 94 χώρες στα Ελληνικά σχολεία(2022, Φεβρουάριος 9). Η Καθημερινή. Ανακτήθηκε από:https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/370346_allodapoi-mathites-26015-paidia-apo-94-hores-sta-ellinika-sholeia

Αμπατζίδου, Αν. (2019). *Καθηγητές Φυσικής Αγωγής και διαχείριση πολιτισμικής ετερότητας*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βασιλορεϊζής Γ. (2019). *Η διαχείριση της διαπολιτισμικής ετερότητας από τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινότητα του σχολείου: Η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης*. Διπλωματική εργασία. Αλεξανδρούπολη: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βερβίτης, Ν., & Καπουρκατσίδου, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική προσέγγιση και το διδακτικό υλικό στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο: *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά Ημερίδας. Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007.

Γαλανοπούλου, Χ. (2020). *Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών γυμνασίων σχετικά με την αναγκαιότητα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης στο πεδίο διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στη σχολική τάξη*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

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

Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Πάτρας (σ. 99). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών

Γεωργογιάννης, Π. (2008), Διαπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτική Πράξη. *Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση – Τόμος 8.*

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, τόμος. 7. Πάτρα: ΤΥΡΟCΕΝΤΕΡ

Γεωργογιάννης, Π. (2014). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα Τόμος 1. Στο 16^ο Διεθνές Συνέδριο 28-30 Ιουνίου 2013. Πάτρα. Διαθέσιμο στη ιστοσελίδα: <https://paperzz.com/doc/5180120/%CF%84%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CE%B9---%CE%BA%CE%AD%CE%BD%CF%84%CF%81%CE%BF-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82>

Γεωργογιάννης, Π.(1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg

Γεωργοπούλου, Ελ. (2020). *Πολιτισμική ετερότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Απόψεις των εκπαιδευτικών των νομών Αχαΐας και Αιτωλοακαρνανίας για την εκπαίδευση των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γιανδικίδου, Ε. (2010). *Ο αλλοδαπός μαθητής στη σύγχρονη τάξη του Δημοτικού σχολείου. Πτυχιακή εργασία*. Θεσσαλία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Γκάκου, Αι., Γκάκου, Β. (2018). Ανάγκες εκπαιδευτικών του Τμήματος Ένταξης (ΤΕ) σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης . Πρακτικά του 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης με θέμα: Εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα. 14-17 Ιουνίου 2018, Τόμ. 8 (2018). doi: 10.12681/edusc.2665

Γκόβαρης, Χ. (2005). «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπ/σης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπ/σης - πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους». Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα ΚΕ.Δ.ΕΚ.-Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, τομ. 2, σσ. 65-74.

Γκόβαρης, Χ. (2005). Συνέδριο στο Διεθνές Ηλεκτρονικό Παιδαγωγικό Forum. Παρατηρήσεις για μια κριτική χρήση του όρου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Βρατσάλης,Κ. (επιμ.)Κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Ατραπός σελ. 207-218

Γκόβαρης, Χ.(2011). *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση

Γκόβαρης, Χ. (2019). *Πράξη: «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος», Κωδ. ΟΠΣ 5004204. Δράση 4 «Επιμορφωτικές Δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης προσφύγων»*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υ.ΠΑΙ.Θ.

Γκότοβος, Α. (1996). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ

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

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg

Δαμανάκης, Μ., & Κοντογιάννη Δ. (2011). Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Προσέγγιση: Παρουσίαση βασικών θεωρητικών στοιχείων. Στο Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες Αγωγής* (σ. 219-239). Αθήνα: Γρηγόρης.

Δέδε, Γ. (2018). *Απόψεις περί την εθνική ταυτότητα και την διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ν. Αργολίδας*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

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

Δραγώνα, Θ., Ανδρούσου, Α., Ασκούνη Νε., Αυγητίδου, Σ., Βρατσάλης, Κ., Δενδρινού, Β., Ζαγούρας, Χ., Καραβά, Κι. , Κουζέλης, Γε., Κουτσογιάννης Δ., Λιάκος, Α., Μπίστα, Π., Ρουσσάκης, Γ., Τσαγλιώτης, Ν., Ψύλλος, Δ. (2016), *Αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε από: http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/arxiki_ekpaideysi_kai_epimorfo_si_ekpkwn.pdf

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2008). Πράσινη Βίβλος. Μετανάστευση και κινητικότητα: προσκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕ. Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου 2022, από: <https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/24d32e86-1347-440e-bf5c-4e6a49a3f1d1/language-el/format-PDF/source-254571830>

Ευρωπαϊκή Ένωση –Επιτροπή των Περιφερειών (1997). Γνωμοδότηση για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Cdf194/96, 12-13 Μαρτίου, Βρυξέλλες, σσ.1-4

Ζαχαροπούλου, Αθ. (2022). *Η διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: μελέτη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004) «Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μια πορεία είκοσι ετών». Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Τύφλωση. Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

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

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

Ιωαννίδου, Σ. (2006). *Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. [Μεταπτυχιακή Διατριβή]. Πανεπιστήμιο Πειραιά, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στη Διοίκηση Επιχειρήσεων για Στελέχη.

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

Καραγιάννη, Ε. (2015). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά του 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης με θέμα: Εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα. 14-17 Ιουνίου 2018

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

Καραγιάννη, Ευαγγ. (2018). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης «Εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα», Τόμος 8 (σελ. 362-372). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. DOI: <https://doi.org/10.12681/edusc.2684>

Καρατζιά, Ε., & Σπινθουράκη, Η. (2005). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Π. τ. Συνεδρίου, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα (σσ. 58-60). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕΔΕΚ).

- Καρράς, Κ. (2014). *Η παιδαγωγική επιστήμη άλλοτε και τώρα*. Αθήνα: Gutenberg
- Καρράς, Κ., C.C. Wolhuter (2015). *Συστήματα εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Gutenberg
- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (2005). *Εκτός “τάξης” το “διαφορετικό”;*: Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. (1998). *Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Gutenberg
- Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»;* Αθήνα: Gutenberg
- Κεσίδου, Α. (2008). «*Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή*», στο: Ζ. Παπαναούμ/ Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, Έργο: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)», Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 21-36.
- Κεσίδου, Α. (2014). Ένα σχολείο «εργάζεται διαπολιτισμικά»: προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Επιμορφωτικό υλικό. Ανακτήθηκε από <https://eclass.edc.uoc.gr/modules/document/file.php/PTPEP-THP122/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CC%81%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%20.pdf>
- Κοντογιάννη, Δ., & Κώστα, Α. (2015). Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας: Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο Νηπιαγωγείο. Στο: Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο* (σελ. 67-91). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης – Σχολή Επιστημών Αγωγής – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε
- Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Gutenberg, Αθήνα
- Κούλης, Α., Μπαγάκης, Γ. (2018). *Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης*. Πρακτικά του 11ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Πάτρα Νοέμβριος, 2018
- Κούλης, Α., Μπαγάκης, Γ. (2018). *Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης*. Στο Γ. Νικολάου, Ν. Τσεσμελή, Κ. Δ. Μαλαφάντης & Ι. Δημάκος (Επιμ.). *Πρακτικά του 11ου*

Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον» τομος Β' (σελ. 377-386). Πάτρα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.

Κρεμμύδα, Κ. (2018). *Οι Εκπαιδευτικές Ανάγκες των Παιδιών - Προσφύγων στην Ηπειρο. Μεταπτυχιακή εργασία*. Ιωάννα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Λιακοπούλου, Μ., Παπαδοπούλου, Β. (2019). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια καταγραφή αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 67, 77-96

Μάγος, Κ. (2013). *Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία". Τα σχέδια εργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Στο Γκόβαρης Χ., *Διδασκαλία και μάθηση στο Διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Έρολ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg

Μάγος, Κ. (χ.χ.) Επιμορφωτικό/υποστηρικτικό υλικό της Θεματικής Ενότητας: «Ζητήματα Ενταξιακής Εκπαίδευσης». «Επιμόρφωση Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου των ΠΕΚΕΣ» [Κωδικός ΟΠΣ 5032528] Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020». Ανακτήθηκε στις 14 Αυγούστου 2022 από: <file:///C:/Users/dimitra/Desktop/%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%BF/%CE%B4%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE/%CE%BA%CE%B5%CF%86%CE%AC%CE%BB%CE%B1%CE%B9%CE%BF%203/%CE%BC%CE%B1%CE%B3%CE%BF%CF%82,%20%CE%94.%CE%99%20%CF%83%CE%B5%CE%BB%209.pdf>

Μάνεσης, Ν. (2020). *Εκπαιδευτικές ανάγκες ανήλικων προσφύγων*. Αθήνα: ΑΔΕΔΥ.

Μανιάτης, Π. (2011). *Η Διαπολιτισμική Ικανότητα ως Στοιχείο της Παιδαγωγικής Επάρκειας των Εκπαιδευτικών. Προτάσεις για την αρχική τους κατάρτιση και επιμόρφωση*. Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών – ΕΕΜΑΠΕ

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάρκου, Γ.Π. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνική και Διεθνής εμπειρία*. Αθήνα

Μάρκου, Γ.Π. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνική και Διεθνής εμπειρία*. Αθήνα

Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2015). *Παιδιά και έφηβοι σε ένα κόσμο που αλλάζει. Προκλήσεις, προσαρμογή και ανάπτυξη*. Αθήνα: Εστίας

Μπαγάκης, Γ., Κούλης, Α. (2018). *Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης. Στο 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον»*. Πάτρα: Νοέμβριος 2018.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Β' Έκδοση*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

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

Μπάρος, Β., Στεργίου Λ., Χατζηδήμου Κ. (2014). *Ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση

Μπουζάκης, Σ. (2012). *Συγκρητική Παιδαγωγική. Μεθοδολογικές, θεωρητικές προσεγγίσεις, Διεθνής εκπαίδευση, Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

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

Νικολάου, Γ. (2008). *Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*. Στο Ζ. Παπανούμ (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, σσ. 37-51.

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

Νικολάου, Π. (2021). *Οι πρόσφυγες μαθητές "υπό το βλέμμα" των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία του Δήμου Κερατσινίου. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για την διαπολιτισμική τους επάρκεια και την διαπολιτισμική τους επιμόρφωση*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στη πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Νόμος υπ' αριθμόν 4415: Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016). Ανακτήθηκε από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4415-2016.html>

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

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ). (2008). *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέδρος Α.Ε.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός

Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο (2007), *Σχολικές Επιδόσεις Αλλόφωνων Μαθητών. Ερευνητικά δεδομένα. Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Ατραπός.

Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Παναγιωτακοπούλου, Α. Μ., (2019). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών των τάξεων υποδοχής της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. *E- Περιοδικό Επιστήμης και Τεχνολογίας* 14(4), 77-92. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://ejst.uniwa.gr/> (10/12/2022).

Παπαδημητρίου, Δ. (2020). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις Κυκλάδες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 69, 97-119.

Παπαδημητρίου, Δ. (2020). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις Κυκλάδες. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 69, 97-119. Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου 2022 από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9675/9709>

Παπαδοπούλου, Ε. (2016). *Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση τους*. 12^ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πάτρα, 19-21 Ιουνίου 2009.

Παπαναούμ, Ζ. Π. (2008). *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικό υλικό: πρακτικά ημερίδας*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Παπάς, Α.Ε. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Τομ. 1^{ος}. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Παπαχρήστος, Κ. & Παλαιολόγου, Ν. (2002). «Νέες διαστάσεις στην παιδαγωγική: Η αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας». Στο Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Αθήνα: Ατραπός, σσ.199-214.

Παπαχρήστος, Κ. (2005). «Η Διαπολιτισμικότητα αφορά το Ολοήμερο Σχολείο; Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών Π.Ε.». Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα. ΚΕ.Δ.ΕΚ., Πάτρα, 2005, σσ. 340-352.

Παπαχρήστος, Κ. (2009). *Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Διαθέσιμο στο: https://fourtounis.gr/arhra/pap_diapol.html (11/12/2022).

Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής

Παπαχρήστος, Κ.(2007). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Ανακτήθηκε από http://users.sch.gr/skrassas/download/Pap_Diap1.pdf

Παρασκευοπούλου, Ε., & Μάνεσης, Ν. (2019). Εκπαιδύοντας παιδιά πρόσφυγες: Γνώσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών: Η διαπολιτισμική ετοιμότητα και ο ρόλος τους. Στο Γ. Παπαδημητρίου, & Χ. Κωσταρής (Επιμ.), *Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός*, Τόμος Δ' (σσ. 34-43). Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.

Παρασκευοπούλου, Ε., & Μάνεσης, Ν. (2019). Εκπαιδύοντας παιδιά πρόσφυγες: Γνώσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών: Η διαπολιτισμική ετοιμότητα και ο ρόλος τους. Στο Γ. Παπαδημητρίου, & Χ. Κωσταρής (Επιμ.), *Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός*, Τόμος Δ' (σσ. 34-43). Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.

Παχή, Ο. (2020). *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21^ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες*. Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο, Κέρκυρα, 4-6 Οκτωβρίου 2019.

Πολύζος, Γ. (2020). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Ο. Παχή (Επιμ.), *Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21^ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες*:

Πρακτικά εργασιών (σελ. 234-252). Κέρκυρα: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων.

Πολύζος, Γ. (2020). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Ολυγ. Παχή (επιμ.). *Πρακτικά εργασιών του Πανελλήνιου Διεπιστημονικού Συνεδρίου με θέμα «Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21^ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες* (σελ. 234-251). Κέρκυρα: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων.

Σάββα, Σ. (2018). *Η διερεύνηση του παραπρογράμματος στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου με μαθητές και μαθήτριες με μεταναστευτική βιογραφία*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Σακκά, Π. (2021). *Διαχείριση εθνοπολιτισμικής ετερότητας μαθητριών/μαθητών αλβανικής καταγωγής τρίτης γενιάς στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Δημοτικά Σχολεία Αττικής. Διπλωματικήεργασία. Πάτρα: ΕλληνικόΑνοικτόΠανεπιστήμιο.

Σακκούλης, Δ., Βεργίδης, Δ. (2017). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ειδικότητας που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Αχαΐας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 39, 71 – 83.

Σαμαρά, Γ. (2019). *Διερεύνηση του βαθμού ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και καταγραφή των απόψεών τους για την ένταξη προσφύγων μαθητών, στην σχολική τάξη*. Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Σαράντης Β. (2020). *Ζητήματα εκπαιδευτικής διαχείρισης των προσφύγων μαθητών στην τυπική εκπαίδευση. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ετοιμότητά τους*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Σαράντης Β. (2020). *Ζητήματα εκπαιδευτικής διαχείρισης των προσφύγων μαθητών στην τυπική εκπαίδευση. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την ετοιμότητά τους*. Διπλωματική εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Σειρά Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης, Νο 3(2017). Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εκπαίδευσης. Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης. Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου 2022 από: <https://rm.coe.int/pestalozzi-series-n-3-greek-version/16807358f6>

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

Σιμόπουλος, Γ. (2016). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μια βιωματική προσέγγιση. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου 2022 από: <http://www.kekdafni.gr/wp-content/uploads/2016/03/διαπολιτισμικό.pd>.

Σκούρτου, Ε. (2005). Οι Εκπαιδευτικοί και οι Δίγλωσσοι Μαθητές τους. Στο: Βρατσάλης, Κ. (επιμ.) *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία*. Αθήνα: Νήσος.

Σκούρτου, Ε., (2002β): Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο, στο: *Επιστήμες Αγωγής, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης- Σχολή Επιστημών Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε. 225 Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ), θεματικό τεύχος 2002, (σελ. 11-22)*

Στεργίου, Λ. (2013). Η κινηματογραφική δημιουργία ως εργαλείο διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Στο Γκόβαρης Χ., *Διδασκαλία και μάθηση στο Διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Στεργίου, Λ., Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το Κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση των προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg

Σχοινάς, Δ. (2019). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του Νομού Ηλείας για τη διαπολιτισμική τους συνειδητοποίηση και επάρκεια στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχογλωσσολογική προσέγγιση. Αθήνα :Gutenberg.

Τσιάκαλος, Γ. (2011). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: επίκεντρο

Τσοκαλίδου, Ρ. (2008α). «Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο: Δεδομένα επιτόπιας έρευνας». Στο Τσοκαλίδου Ρ. - Χατζησαββίδης Σ., *Κοινωνιογλωσσικές Αναζητήσεις: ερευνητικά δεδομένα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ. 79-109.

Τσοκαλίδου, Ρ. 2005. "Η αφανής διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο". *Επιστήμες αγωγής* 3/2005, 37-50

Χατζηδάκη, Α. (χ.χ.) *Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων*. Διαθέσιμο στο

Ντίνας, Κ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (επιμ.) Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου «Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της» (Φλώρινα, 12-14 Μαΐου 2006, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας). Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σς.732-745.

Χρηστάκος, Γ. (2013). Η πολλαπλή ανάγνωση και χρήση της εικόνας ως παιδαγωγικό εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Γκόβαρης Χ., *Διδασκαλία και μάθηση στο Διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Παράρτημα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Προσωπικά στοιχεία

Φύλο:

Ηλικία:

Κλάδος/ Ειδικότητα:

Σχέση εργασίας:

Έτη προϋπηρεσίας:

Βασικές σπουδές:

Ξένες γλώσσες:

Πρόσθετα προσόντα, δεξιότητες, κατάρτιση :

Άξονας 1: Ενημέρωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων

1. Στο πανεπιστήμιο έχετε παρακολουθήσει μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;
2. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Αν ναι, πόσων ωρών;
3. Πόσο καταρτισμένος θεωρείτε ότι είστε για να διαχειριστείτε τη σύγχρονη πολυπολιτισμικότητα που υπάρχει στις τάξεις του ελληνικού σχολείου; Πως λάβατε την απαιτούμενη κατάρτιση;
4. Τυχαίνει να έχετε φιλικές σχέσεις με αλλοδαπούς από χώρες της Ευρώπης ή από άλλες χώρες π.χ. των Βαλκανίων, της Ασίας;
5. Πόσο θεωρείτε ότι η παρουσία των μεταναστών και των προσφύγων στην Ελλάδα μπορεί να επηρεάσει τον ελληνικό πολιτισμό και τη ζωή των σύγχρονων Ελλήνων;
6. Πόσο συνηθισμένο είναι να κάνουν στην Ελλάδα παρέα οι γηγενείς με αλλοδαπούς; Αν θεωρείτε πως δεν είναι συνηθισμένο, πού πιστεύετε ότι οφείλεται αυτό;
7. Πόσο ενημερωμένοι είστε σχετικά με τα πολιτισμικά στοιχεία, τον τρόπο ζωής, τις θρησκείες, τις συνήθειες, τις γιορτές, τις αξίες των οικογενειών των μεταναστών μαθητών σας; Ποιες είναι οι πηγές πληροφόρησής σας;

8. Ταξιδεύετε; Αν ναι, πόσο συχνά;

9. Θεωρείτε την γνώση της διαφορετικής γλώσσας σημαντικό για την επικοινωνία με άτομα που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;

Άξονας 2: Τρόποι με τους οποίους προσλαμβάνουν την παρουσία των πολιτισμικών διαφορών στο ελληνικό σχολείο

1. Από ποιες χώρες προέρχονται οι μαθητές σας;
2. Τα παιδιά κατά τη διάρκεια της σχολικής καθημερινότητας πόσο συχνά χρησιμοποιούν τη γλώσσα της χώρα προέλευσης;
3. Τα παιδιά αν δεν κάνουν αναφορές στην μητρική τους γλώσσα που νομίζετε ότι οφείλεται; Δεν ξέρουν, δεν θέλουν να μιλήσουν, ντρέπονται ;
4. Εσείς ενθαρρύνετε τα παιδιά να χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα στο μάθημά σας;
5. Πώς θα χαρακτηρίζατε το επίπεδο ελληνομάθειάς τους;
6. Ποιες θεωρείτε ότι είναι οι μαθησιακές τους (γνωστικό επίπεδο), ψυχοσυναισθηματικές τους (πώς νιώθουν στο σχολείο) και κοινωνικές (αλληλεπίδραση με τους άλλους μαθητές) τους ανάγκες;
7. Τα παιδιά αφηγούνται εμπειρίες από την καθημερινότητα του σπιτιού τους ή από μία γιορτή ή γενικότερα καταθέτουν στοιχεία της πολιτισμικής τους ταυτότητας;
8. Ενθαρρύνετε τα παιδιά να κάνουν αναφορές σε στοιχεία του οικογενειακού τους πολιτισμού;
9. Εσείς στο μάθημά σας κάνετε αναφορές σε πολιτισμικά στοιχεία από τις χώρες καταγωγής των μαθητών σας; Όταν γίνονται αναφορές σε κάποια στοιχεία του πολιτισμού τους (π.χ. γλώσσα, θρησκεία, συνήθειες κ.λπ.) πώς αντιδρούν οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές;

10. Πώς αντιδρούν τα υπόλοιπα παιδιά όταν τους φέρνετε στην τάξη κάτι διαφορετικό π.χ. εικόνες με μαύρα παιδιά ή μουσικές από άλλες χώρες αφρικανικές ή σημαντικούς ζωγράφους και τεχνοτροπίες μη δυτικές;
11. Πόσο ανοιχτοί στην ετερότητα πιστεύετε ότι είναι οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας; Πώς αντιδρούν στην αλληλεπίδραση των πολιτισμικών στοιχείων και στις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ του ελληνικού πολιτισμού και άλλων πολιτισμών π.χ. του αλβανικού
12. Τελικά, χρειάζεται πιστεύετε να γίνονται κάποιες αναφορές στον πολιτισμό των μεταναστών στο σχολείο ή θεωρείτε ότι αυτό είναι θέμα της οικογένειας;
13. Πιστεύετε ότι η παρουσία μαθητών μη ελληνικής καταγωγής μέσα στην τάξη δημιουργεί προβλήματα; Εάν ναι, τι είδους προβλήματα;
14. Πόσο ορατές είναι οι πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των μαθητών σας; (ως προς την εμφάνιση, την συμπεριφορά, τη νοοτροπία, τον τρόπο χρήσης ή την προφορά της γλώσσας;....
15. Πώς επικοινωνείτε με αυτούς τους μαθητές, που μάλλον δεν μιλούν καλά την ελληνική γλώσσα; Χρησιμοποιείτε ξένες λέξεις για το χαιρετισμό (goodmorning) ή λέξεις από τις μητρικές τους γλώσσες;
16. Προσέχετε ώστε να μην προσβάλλετε ασυνείδητα κάποιον μαθητή σας με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο; Σας έχει συμβεί ποτέ; Αναφέρετε ένα παράδειγμα
17. Θεωρείτε ότι οι σκέψεις και οι συμπεριφορές των μαθητών σας με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο είναι διαφορετικές από τις δικές σας; Γιατί; Αναφέρετε ένα παράδειγμα.
18. Όλα τα παιδιά κάνουν παρέα μεταξύ τους ή υπάρχουν ομάδες γλωσσικές, εθνοτικές, θρησκευτικές;
19. Παρατηρείτε στους μαθητές εθνοκεντρικές συμπεριφορές;

20. Στο μάθημά σας που τα παιδιά εκφράζονται περισσότερο ελεύθερα έχετε παρατηρήσει κάποιο περιστατικό που ένας γηγενής μαθητής να έχει υποτιμήσει έναν αλλοδαπό; Ή το αντίθετο; (π.χ. δε θέλω να παίξω/ζωγραφίσω με αυτόν/-η γιατί είναι Αλβανός)
21. Έχετε να διηγηθείτε κάποιο περιστατικό σεβασμού και αναγνώρισης της διαφορετικότητας από τους μαθητές;
22. Όταν αντιληφθείτε συμπεριφορές διάκρισης μεταξύ των μαθητών τι ενέργειες κάνετε για να τις διαχειριστείτε; Αναφέρετε ένα παράδειγμα
23. Κατά τη διοργάνωση κάποιων γιορτών ή κάποιων δράσεων σε επίπεδο σχολείου πόσο θεωρείτε ότι λαμβάνονται υπόψη και προβάλλεται η πολυπολιτισμικότητα του σχολείου; Στο μερίδιο που σας αναλογεί στην προετοιμασία μιας γιορτής έχετε προτείνει να συμπεριλάβετε στοιχεία και από τους οικογενειακούς πολιτισμούς των μαθητών σας; Πώς αντιδρούν οι συνάδελφοί σας;
24. Αν δεν γίνεται αυτό και ακολουθούνται οι παραδοσιακές προσεγγίσεις που το αποδίδεται;

Άξονας 3: Διδακτικές πρακτικές και μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων για την προσαρμογή και υποστήριξη των μαθητών τους

1. Θεωρείτε ότι οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο έχουν ίσες μαθησιακές ευκαιρίες και δυνατότητες για ακαδημαϊκή επίτευξη;
2. Θεωρείτε ότι οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο έχουν ίδιες ή διαφορετικές ανάγκες σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές σας;
3. Αν οι ανάγκες τους διαφέρουν, ποιες πιστεύετε ότι είναι αυτές; (πχ γλωσσικές, θρησκευτικές, μαθησιακές, θρησκευτικές)
4. Τροποποιείτε το μάθημα σας ώστε να βοηθήσετε τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να προσαρμοστούν; Εάν ναι, με ποιους τρόπους; / Εάν όχι, για ποιους λόγους;
5. Στις ομαδικές εργασίες, εντάσσετε συνήθως τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο σε μία ομάδα ή σε διαφορετικές ομάδες; Για ποιον λόγο;

6. Ποιες μεθόδους χρησιμοποιείτε για να προωθήσετε την επικοινωνία και την συνεργασία μεταξύ των μαθητών σας;
7. Η παρουσία μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην τάξη σας, σας ωθεί να επανεξετάσετε τον τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας σας, τους στόχους διδασκαλίας, τα θέματα διδασκαλίας σας;
8. Η πολυπολιτισμική σύνθεση των μαθητών σας θεωρείτε ότι σας υποχρεώνει να επεξεργαστείτε περισσότερα θέματα ανάδειξης και αποδοχής των πολιτισμικών διαφορών με στόχο την ομαλή συμβίωση;

Μουσικοί

1. Ποιοι είναι οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματός σας σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας του Υπουργείου Παιδείας;
2. Στο αναλυτικό πρόγραμμα σημειώνεται η αξία του να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά διαφόρων μουσικών ειδών. Έχετε προβληματιστεί με τα παιδιά πάνω σε διαφορετικά μουσικά δεδομένα (ρυθμό, μελωδία, ενορχήστρωση) αλλά και διαφορετικά ποιητικά στοιχεία (στίχοι, γλώσσα, νοηματικό περιεχόμενο);
3. Οι διδακτικοί σας στόχοι εστιάζουν μόνο στον ελληνικό μουσικό πολιτισμό ή προάγουν και άλλους μουσικούς πολιτισμούς, δηλαδή τις μουσικές του κόσμου; Αν ναι, με ποιόν τρόπο;
4. Έχετε σκεφτεί να εντάξετε στο μάθημά σας μουσικές των οικογενειακών πολιτισμών των μαθητών σας;
5. Έχετε εντοπίσει ανάγκες για την προβολή των διαφορετικών μουσικών παραδόσεων, πολιτισμών από τους μαθητές σας; Για παράδειγμα μουσικές του τόπου καταγωγής τους, που ακούνε στο σπίτι τους;

6. Αν ναι, με ποιον τρόπο αντιληφθήκατε αυτές τις ανάγκες; Έχετε να περιγράψετε κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας;
7. Όταν αναφέρετε μουσικές από τις χώρες καταγωγής των μαθητών σας πώς αντιδρούν οι μαθητές της κυρίαρχης γλώσσας; Π.χ. αλβανική μουσική
8. Θεωρείτε ότι υπάρχει ανάγκη για την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Μουσικής Εκπαίδευσης; Αν ναι, για ποιους λόγους; (ΣΣ Στο μάθημα για την αναγνώριση των ήχων έχετε γνωρίσει τους ήχους των διαφόρων οργάνων που έχουν στις Βαλκανικές χώρες; Πολλές μελωδίες έχουν κοινή ρίζα γιατί χρησιμοποιούμε κοινά μουσικά όργανα -όπως το τουμπερλέκι, η γκάντα, το νταούλι- και έχουμε και κοινές επιρροές λόγω της Οθωμανικής κυριαρχίας και της Γερμανικής κατοχής)
9. Τι θεωρείτε ότι θα σας βοηθούσε για να εντάξετε στη διδασκαλία σας στοιχεία και άλλων, διαφορετικών πολιτισμών;(σσ Ιδιαίτερα στα ελληνοαλβανικά σύνορα τα τραγούδια και η μουσική μοιάζουν.Αναζητείτε τις ομοιότητες και τις διαφορές που υπάρχουν στη μουσική; με την ακρόαση αλβανικών παραδοσιακών τραγουδιών οι μαθητέςμπορούν να διακρίνουν κοινά στοιχεία μμεταξύ της ελληνικής παραδοσιακής μμουσικής και της αντίστοιχης αλβανικής.)
10. Στις μουσικές γιορτές που οργανώνετε στο σχολείο σας για τις ελληνικές εθνικές επετείους, πόσο παραδοσιακός ή εναλλακτικός είναι ο τρόπος προσέγγισής τους; Με ποιο τρόπο δηλαδή οργανώνετετις μουσικές γιορτές στο πολυπολιτισμικό σας σχολείο; Το αναλυτικό διδακτικό μουσικό πρόγραμμα, σας αφήνει θεωρείτε περιθώρια προσέγγισης του διαφορετικού;
11. Πώς σκέφτεστε να αναδείξετε τις ενδεχομένως μουσικές δεξιότητες των μαθητών σας που έχουν πολιτισμική και μουσική ίσως ιδιαιτερότητα;

Εικαστικοί

- 1 Ποιοι είναι οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματός σας σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας του Υπουργείου Παιδείας;
- 2 Στο αναλυτικό πρόγραμμα σημειώνονται οι αξίες της τέχνης του ελληνικού αλλά και των άλλων πολιτισμών. Έχετε προβληματιστεί με τα παιδιά πάνω σε διαφορετικά παγκόσμια εικαστικά δεδομένα;
- 3 Οι διδακτικοί σας στόχοι εστιάζουν ενδεχομένως μόνο στις τέχνες ή τεχνοτροπίες του ελληνικού πολιτισμού ή προάγουν και άλλους πολιτισμούς, δηλαδή τις τεχνοτροπίες ή τις εικαστικές τέχνες του κόσμου; Αν ναι, με ποιόν τρόπο;
- 4 Έχετε σκεφτεί να εντάξετε στο μάθημά σας εικαστικές δημιουργίες των οικογενειακών πολιτισμών των μαθητών σας;
- 5 Έχετε εντοπίσει ανάγκες για την προβολή των διαφορετικών εικαστικών παραδόσεων, των διαφορετικών πολιτισμών από τους μαθητές σας; Για παράδειγμα διαφορετικές εικαστικές μορφές ή τεχνικές ή τεχνοτροπίες του τόπου καταγωγής τους, που ενδεχομένως έχουν δει ή ζήσει στο σπίτι τους;
- 6 Αν ναι, με ποιον τρόπο αντιληφθήκατε εσείς αυτές τις ανάγκες; Έχετε να περιγράψετε κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας;
- 7 Στις εικαστικές δημιουργίες των μαθητών σας βλέπετε στοιχεία που παραπέμπουν σε πολιτισμικές διαφορές; Δηλαδή, διαφορετικότητα στο τρόπο εικαστικής έκφρασης;
- 8 Όταν αναφέρεστε στις διαφορετικές εικαστικές μορφές και τεχνικές από τις χώρες καταγωγής των μαθητών σας πώς αντιδρούν οι μαθητές της κυρίαρχης γλώσσας;
- 9 Θεωρείτε ότι υπάρχει ανάγκη για την εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εικαστικής Εκπαίδευσης; Αν ναι, για ποιους λόγους;

10. Τι θεωρείτε ότι θα σας βοηθούσε για να εντάξετε στη διδασκαλία σας στοιχεία και άλλων, διαφορετικών πολιτισμών όσον αφορά στις τέχνες; (σε διάφοραρεύματα στην ζωγραφική και τεχνοτροπίες και τεχνικές)
11. Στις γιορτές που ενδεχομένως οργανώνετε στο σχολείο σας με προβολή των εικαστικών δημιουργιών των μαθητών σας, προβάλλονται τα πολυπολιτισμικά στοιχεία και οι ιδιαιτερότητες αυτών; Αν ναι, με ποιόν τρόπο;
12. Το αναλυτικό διδακτικό εικαστικό πρόγραμμα, σας αφήνει θεωρείτε περιθώρια προσέγγισης του διαφορετικού στην τέχνη; Για παράδειγμα προβολή παγκόσμιων καλλιτεχνών, ή ακόμα προβολή σπουδαιών καλλιτεχνών από τις χώρες καταγωγής των μαθητών σας (ΣΣ Για παράδειγμα την προσωπογραφία. Ο Κουσί θεωρείται ένας διακεκριμένος Αλβανός ζωγράφος που διακρίθηκε στις προσωπογραφίες και υπάρχουν έργα του στην Εθνική Πινακοθήκη Τυράνων. Ακόμη και από άλλους καλλιτέχνες, σε μια προσπάθεια κατανόησης της αντίληψης που σχετίζεται με τη κουλτούρα του λαού.)
13. Αν ναι, πώς αντιδρούν οι γηγενείς; Και πώς οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο;
14. Πώς σκέφτεστε να αναδείξετε τις ενδεχόμενες εικαστικές, καλλιτεχνικές δεξιότητες των μαθητών σας που έχουν πολιτισμική ιδιαιτερότητα;

Γυμναστές

1. Ποιοι είναι οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματός σας σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας του Υπουργείου Παιδείας;
2. Οι διδακτικοί σας στόχοι προσαρμόζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα στο οποίο σημειώνεται η αξία της αθλητικής αγωγής, της καλής φυσικής κατάστασης αλλά και γενικότερα του αθλητικού ιδεώδους ;
3. Έχετε εντοπίσει πολιτισμικές διαφορές καθόλη την διάρκεια του μαθήματός σας; Ενδεχομένως κάποια αντίδραση από ομάδα μαθητών να αθληθούν ή να ενταχθούν σε μία ομάδα εξαιτίας θρησκευτικών πεποιθήσεων ή πολιτισμικών

- δεδομένων του τόπου καταγωγής τους; Αν ναι, μπορείτε να περιγράψετε ένα περιστατικό;
4. Κατά την διάρκεια ομαδικών παιχνιδιών βλέπετε να δημιουργούνται ομάδες ανάλογα με την εθνότητα ή προτιμήσεις ανάλογα με την καταγωγή; Πώς διαχειρίζεστε τέτοιες καταστάσεις;
 5. Έχετε εντοπίσει ανάγκες για έναν διαφορετικό τρόπο άθλησης από τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές σας; Αν ναι, με ποιον τρόπο αντιληφθήκατε αυτές τις ανάγκες; Έχετε να περιγράψετε κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό που συνέβη στο σχολείο σας;
 6. Σας έχουν προταθεί από τους ίδιους τους μαθητές να εισάγετε στην διδασκαλία σας διαφορετικά αθλητικά παιχνίδια ή αθλητικές δραστηριότητες άλλων χωρών; (πχ το πατητό)
 7. Κατά την διάρκεια της διδασκαλίας των παραδοσιακών ελληνικών χορών έχετε συζητήσει με τους μαθητές σας για τους παραδοσιακούς χορούς των χωρών καταγωγής τους; Αν ναι, έχετε ασχοληθεί με ιδιαίτερες τεχνικές στην διδασκαλία των διαφορετικών χορών; (ΣΣ για τη λαβή των χεριών)
 8. Έχετε σκεφτεί να ακούσετε μουσικές και χορούς από τις χώρες προέλευσης και να βρείτε τις ομοιότητες και τις διαφορές και να συζητήσετε τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις;
 9. Πώς θεωρείτε ότι θα αντιδρούσαν οι μαθητές σας αν τους μαθαίνατε χορούς από την Αλβανία, τη Βουλγαρία κ.λπ.
 10. Θεωρείτε ότι η Φυσική Αγωγή βοηθάει στην καλύτερη ενσωμάτωση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών; Αν ναι, με ποιον τρόπο; Θα ήθελα να μου διατυπώσετε τις προτάσεις σας.
 11. Τι θεωρείτε ότι θα σας βοηθούσε για να εντάξετε στη διδασκαλία σας στοιχεία και άλλων, διαφορετικών πολιτισμών; Έχετε σκεφτεί να κάνετε κάποιες γεφυρώσεις στο μάθημα με τα πολιτισμικά στοιχεία και αυτών των παιδιών; Αναφέρετε παραδείγματα
 12. Πόσο σιγουριά και ασφάλεια νιώθετε ως εκπαιδευτικός να ξεφύγετε από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής και να μιλήσετε στους

μαθητές για τη σύγχρονη ετερότητα που υπάρχει γύρω μας π.χ. αλλοδαπή μαθήτρια σήκωσε τη σημαία στην παρέλαση για την εθνική επέτειο

15. Γενικότερα είναι στη διδακτέα σας ύλη να κάνετε δραστηριότητες για να ενωθούν καλύτερα οι ομάδες των μαθητών; Τι ακριβώς κάνετε και κατά πόσο αποδίδει;

16. Σχετικά με αυτό έχει τύχει ο δάσκαλος μιας τάξης να σας ζητήσει να δουλέψετε πάνω σε αυτό για να διαχειριστείτε θέματα διακρίσεων μεταξύ των μαθητών;

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας