



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

Ειδίκευση: Εκπαίδευση Ενηλίκων

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της

Καρδάκου Ροδόπης

«Διαπολιτισμική Ικανότητα και Ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για τη συμπερίληψη των αλλοδαπών μαθητών»

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2023



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Διαπολιτισμική Ικανότητα και Ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για τη συμπερίληψη των αλλοδαπών μαθητών»

“Intercultural Competence and Awareness of primary school teachers about the inclusion of foreign students”

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Καρατσιώρη Μαριάνθη

Μέλος επιτροπής: Παπαδήμα Γενοβέφα

Μέλος επιτροπής: Νεοφώτιστος Βασίλειος

«Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας».

Καρδάκου Ροδόπη

*Στον αγαπημένο μου πατέρα,
που έφυγε πρόσφατα..*

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τον κύκλο των μεταπτυχιακών μου σπουδών, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς όλους εκείνους, με τους οποίους διανύσαμε από κοινού αυτή την ξεχωριστή εμπειρία και ιδίως εκείνους που στάθηκαν δίπλα μου κατά την περίοδο συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Μαριάνθη Καρατσιώρη, για την πολύτιμη καθοδήγησή της, την αμεσότατη ανταπόκρισή της σε κάθε μου κάλεσμα και κυρίως για το ειλικρινές της ενδιαφέρον. Σε μία δύσκολη για μένα περίοδο, εκείνη αποτέλεσε το κίνητρο ώστε να τα καταφέρω. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής και καθηγητές μου, κ. Γενοβέφα Παπαδήμα και κ. Βασίλειο Νεοφώτιστο, για όλα όσα μας πρόσφεραν μέσω του μεταπτυχιακού προγράμματος και για τις γνώσεις τους στο πεδίο της διαπολιτισμικότητας.

Ακόμα, θέλω να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους, οικογένεια και φίλους, για την αμέριστη ενθάρρυνση και πνευματική υποστήριξη που μου παρείχαν, καθώς και για τη συμβολή τους στην προσπάθεια συγκέντρωσης του δείγματος για την έρευνα. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, οι προσωπικές απόψεις και εμπειρίες των οποίων υπήρξαν καταλυτικές για τη διερεύνηση του θέματος και την ολοκλήρωσή της.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στόχευε αφενός στη διερεύνηση της διαπολιτισμικής ικανότητας και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της χώρας, στην κατανόηση αφετέρου της υιοθέτησης ή μη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στις σχολικές τάξεις. Πραγματοποιήθηκε έρευνα για τη διεξαγωγή της οποίας εφαρμόστηκε μεθοδολογική τριγωνοποίηση. Διενεργήθηκε αρχικά ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου σε δείγμα 104 εκπαιδευτικών, ενώ στη συνέχεια ακολούθησε ποιοτική έρευνα μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων σε 7 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας. Τα ευρήματα συνάδουν, καθώς και από τις δύο προσεγγίσεις ο βαθμός ανάπτυξης των διαπολιτισμικών ικανοτήτων στους συμμετέχοντες αποδεικνύεται υψηλός. Παράλληλα, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν διαπολιτισμικές προσεγγίσεις, εφαρμόζοντας σε μεγάλο βαθμό πρακτικές συμπερίληψης των αλλοδαπών μαθητών στην τάξη. Ωστόσο, ένα ζήτημα που ανέκυψε είναι αυτό της «ετοιμότητας», καθώς στις αντίστοιχες ερωτήσεις – τόσο στο ερωτηματολόγιο, όσο και στη συνέντευξη – οι εκπαιδευτικοί απάντησαν διχασμένα. Τέλος, από τις συνεντεύξεις αναδύθηκε η ανάγκη περαιτέρω υποστήριξης στο έργο τους, ενώ και οι ίδιοι δήλωσαν πως θέλουν να μάθουν.

Λέξεις Κλειδιά: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Ικανότητα, Διαπολιτισμική Ευαισθητοποίηση, Συμπερίληψη, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Abstract

The aim of the present study is both to investigate the intercultural competence and awareness of primary teachers who serve in public schools of the country and to understand the adoption or not of inclusive education in school classes. For the purpose of this survey, methodological triangulation was applied. Quantitative survey was initially conducted using a questionnaire on a sample of 104 teachers, followed by qualitative research using semi-structured interviews with 7 primary school teachers. The findings are consistent since the degree of development of intercultural competence in the participants was found high in both approaches. Additionally, it is observed that the teachers employ intercultural approaches, incorporating inclusive practices for foreign students in the class. However, an issue that arose regards 'readiness', since teachers' responses to the respective questions - both in the questionnaire and in the interview - were divided. Finally, the need for further support in their work emerged from the interviews, while they themselves stated they wanted to learn.

Key Words: Intercultural Education, Intercultural Competence, Intercultural Awareness, Inclusion, Inclusive Education

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	iv
Περίληψη	v
Abstract	vi
Περιεχόμενα.....	vii
Κατάλογος Πινάκων/ Γραφημάτων/ Σχημάτων/ Εικόνων	ix
Κατάλογος Ακρωνυμίων	xi
Εισαγωγή.....	xii
Α΄ ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	14
1. Εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών όρων	14
1.1 Η έννοια της ετερότητας	14
1.2 Η έννοια της ταυτότητας.....	2
1.2.1 Ατομική, συλλογική και πολιτισμική ταυτότητα.....	3
1.3 Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα	5
1.4 Συμπερίληψη	6
2. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	8
2.1 Βασικές αρχές και στόχοι.....	8
2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	11
2.3 Διαπολιτισμική Ικανότητα.....	14
2.3.1 Διαπολιτισμική Επικοινωνιακή Ικανότητα.....	14
2.4 Διαπολιτισμική Ευαισθητοποίηση.....	17
2.4.1 Διαπολιτισμική Ευαισθησία.....	18
3. Ευρωπαϊκή παρέμβαση: Θεσμοί και Προγράμματα	21
3.1 Τα Ηνωμένα Έθνη.....	21
3.1.1 Η Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης για το 2020	22
3.1.2 Το Δίκτυο Συνεργαζόμενων Σχολείων – ASP net	24
3.1.3 Η Σύσταση του 1974 της UNESCO για μία διαπολιτισμική εκπαίδευση με παγκόσμια διάσταση	26
3.2 Το Συμβούλιο της Ευρώπης	27
3.2.1 Η Σύμβαση - Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων	28
3.2.2 Το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών – ECML	29
3.2.3 Το πρόγραμμα RFCDC	31
3.2.4 Το πρόγραμμα LIAM	39
4. Το εργαλείο FREPA/CARAP	41

4.1 Περιγραφή.....	41
4.2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικών ερευνών	48
Β' ΜΕΡΟΣ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	53
5. Μεθοδολογία της έρευνας	53
5.1 Αναγκαιότητα της έρευνας	53
5.2 Σκοπός και στόχοι	54
5.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	54
5.4 Είδος της έρευνας	54
5.5 Δείγμα και δειγματοληπτική μέθοδος.....	55
5.6 Εργαλεία της έρευνας	57
5.6 Διαδικασία	60
Διαδικασία ποσοτικής έρευνας	60
6.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία	63
6. Αποτελέσματα.....	65
6.1 Ποσοτική έρευνα.....	65
6.1.1 Περιγραφική ανάλυση δεδομένων.....	65
6.1.2 Επαγωγική ανάλυση δεδομένων	88
6.2 Ποιοτική έρευνα.....	90
6.2.1 Πρώτος άξονας: Δημογραφικά στοιχεία και επαφή με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	90
6.2.2 Δεύτερος άξονας: Γνώσεις εκπαιδευτικών	92
6.2.3 Τρίτος άξονας: Στάσεις εκπαιδευτικών.....	98
6.2.4 Τέταρτος άξονας: Δεξιότητες εκπαιδευτικών	105
7. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	115
7.1 Συζήτηση	115
7.2 Συμπεράσματα.....	127
7.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	133
7.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	134
Βιβλιογραφία	136
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	147
Παράρτημα Ι.....	147
Παράρτημα ΙΙ.....	151
Παράρτημα ΙΙΙ.....	154

Κατάλογος Πινάκων/ Γραφημάτων/ Σχημάτων/ Εικόνων

Εικόνα 1. Οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης της Ατζέντας 2030	24
Εικόνα 2. Ενότητα περιγραφών FREPA	43
Εικόνα 3. Μέρος του πίνακα περιγραφικών παραγόντων	45
Εικόνα 4. Παράδειγμα αναζήτησης εκπαιδευτικού υλικού στο CARAP	47
Σχήμα 1. Το Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ικανότητας του Bygam	16
Σχήμα 2. Τα έξι στάδια του DMIS, του Milton J. Bennett.....	20
Σχήμα 3. Οι 4 κατηγορίες ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό	34
Πίνακας 1. Οι 20 ικανότητες για Δημοκρατικό Πολιτισμό	38
Πίνακας 2. Το σύνολο των ικανοτήτων που αναπτύσσονται μέσω των πλουραλιστικών προσεγγίσεων	46
Πίνακας 3. Προφίλ συμμετεχόντων στη συνέντευξη.....	57
Πίνακας 4. Επίγνωση καταστάσεων πολυγλωσσίας.....	68
Πίνακας 5. Φαινόμενο του δανεισμού	68
Πίνακας 6. Ποικιλομορφία των πολιτισμών	69
Πίνακας 7. Θετική στάση απέναντι στις γλωσσικές διαφορές	69
Πίνακας 8. Πολλαπλή, πληθυντική ή σύνθετη ταυτότητα	70
Πίνακας 9. Προφορική και γραπτή μορφή της γλώσσας.....	70
Πίνακας 10. Κοινωνικές πρακτικές ή έθιμα από γειτονικούς πολιτισμούς.....	71
Πίνακας 11. Άλλες μορφές επικοινωνίας	71
Πίνακας 12. Επιρροή των πολιτισμών	72
Πίνακας 13. Ρόλος διαφόρων γλωσσών στο περιβάλλον κάποιου.....	72
Πίνακας 14. Πολιτιστική ποικιλομορφία και κοινωνική ποικιλομορφία	73
Πίνακας 15. Ομοιότητες και διαφορές μεταξύ λεκτικών ή μη λεκτικών συστημάτων επικοινωνίας	73
Πίνακας 16. Νόημα, αξία ή λειτουργία ίδιας πράξης σύμφωνα με διαφορετικούς πολιτισμούς	74
Πίνακας 17. Ύπαρξη πολιτισμικής προκατάληψης.....	74
Πίνακας 18. Υποχρέωση υιοθέτησης συμπεριφορών ή αξιών άλλης κουλτούρας.....	75
Πίνακας 19. Περιέργεια ή ενδιαφέρον για τη γλωσσική, πολιτιστική, ανθρώπινη ποικιλομορφία	75
Πίνακας 20. Γλώσσα ή πολιτισμός ως «κάτι» προσβάσιμο.....	76
Πίνακας 21. Αποβολή προκαταλήψεων ή αναστολή κάποιων απόψεων για άλλους πολιτισμούς.....	76
Πίνακας 22. Δι/πολυγλωσσική ή δι/πολυπολιτισμική ταυτότητα	77
Πίνακας 23. Αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας του περιβάλλοντος και των ατόμων	77
Πίνακας 24. Ευαισθησία για την ύπαρξη γλωσσικής, πολιτισμικής ή ανθρώπινης ποικιλομορφίας	78
Πίνακας 25. Εμπόδια σχετικά με τις γλώσσες, τους πολιτισμούς και την επικοινωνία.....	78
Πίνακας 26. Προσοχή στη γλωσσική, πολιτιστική, ανθρώπινη ποικιλομορφία.....	79
Πίνακας 27. Αποστασιοποίηση από πληροφορίες των ΜΜΕ ή άλλων ανθρώπων σχετικές με μία κοινότητα.....	79
Πίνακας 28. Γλωσσική ή πολιτιστική ποικιλομορφία	80
Πίνακας 29. Ευελιξία στη συμπεριφορά προς άτομα διαφορετικά γλωσσικά ή πολιτισμικά... ..	80

Πίνακας 30. Αντιμετώπιση δυσκολιών σε πολυγλωσσικές ή πολυπολιτισμικές καταστάσεις ..	81
Πίνακας 31. Εμπιστοσύνη στις ικανότητες κάποιου στο να μάθει μία γλώσσα	81
Πίνακας 32. Θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση γλωσσών και των ομιλητών που τις μιλούν.....	82
Πίνακας 33. Ανοικτότητα προς τους αλλόγλωσσους ομιλητές και τις γλώσσες τους.....	82
Πίνακας 34. Σεβασμός στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και την ισότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για όλους	83
Πίνακας 35. Διάθεση για έναρξη γλωσσικής ή πολιτισμικής αποκέντρωσης ή σχετικοποίησης	83
Πίνακας 36. Συμμετοχή ή δράση σχετικά με τη γλωσσική ή πολιτισμική πολυμορφία στα αντίστοιχα περιβάλλοντα	84
Πίνακας 37. Ενδιαφέρον για τις τεχνικές εκμάθησης και το στυλ μάθησης.....	84
Πίνακας 38. Ανάλυση γλωσσικών στοιχείων ή πολιτισμικών φαινομένων σε γλώσσες ή πολιτισμούς.....	85
Πίνακας 39. Χρήση γνώσεων και δεξιοτήτων σε δραστηριότητες κατανόησης ή παραγωγής σε άλλη γλώσσα.....	85
Πίνακας 40. Αλληλεπίδραση σε καταστάσεις επαφής μεταξύ γλωσσών ή πολιτισμών	86
Πίνακας 41. Γλωσσική ή πολιτισμική εγγύτητα και απόσταση μεταξύ διαφορετικών γλωσσών ή πολιτισμών	86
Πίνακας 42. Ομιλία ή επεξήγηση πτυχών της γλώσσας και του πολιτισμού	87
Πίνακας 43. Αναγνώριση γλωσσικών στοιχείων ή πολιτιστικών φαινομένων σε γλώσσες ή πολιτισμούς.....	87
Πίνακας 44. Ωφέλεια από προηγούμενες εμπειρίες για εμπλουτισμό της διαπολιτισμικής ικανότητας.....	88
Πίνακας 45. Μέσοι όροι πόρων «Γνώσεις», «Στάσεις», «Δεξιότητες»	88
Πίνακας 46. Συσχέτιση δημογραφικών μεταβλητών και βαθμού «Γνώσεων», «Στάσεων» και «Δεξιοτήτων»	89
Πίνακας 47. Ενημέρωση ως προς τους τρόπους συμπερίληψης	95
Πίνακας 48. Αναγνώριση δυσκολιών των αλλοδαπών μαθητών	97
Πίνακας 49. Υπηρεσίες υποστήριξης αλλοδαπών μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου.....	98
Πίνακας 50. Προκλήσεις/ δυσκολίες εκπαιδευτικών	100
Πίνακας 51. Ενίσχυση ενσυναίσθησης στους ημεδαπούς μαθητές.....	103
Πίνακας 52. Συνεργασία με συναδέλφους ή ειδικούς για πρόσθετη υποστήριξη στους αλλοδαπούς μαθητές.....	105
Πίνακας 53. Πρακτικές εκπαιδευτικών για τη γλωσσική υποστήριξη των αλλοδαπών μαθητών	107
Πίνακας 54. Πρακτικές εκπαιδευτικών για κοινωνικοποίηση/ δημιουργία σχέσεων με τους συμμαθητές τους	109
Πίνακας 55. Ανάγκη/ τρόποι υποστήριξης εκπαιδευτικών	112
Πίνακας 56. Προφίλ εκπαιδευτικών	116
Πίνακας 57. Οπτικοποίηση ποιοτικών δεδομένων από τη συζήτηση σχετικά με το 1ο ερ. ερώτημα	121
Πίνακας 58. Οπτικοποίηση ποιοτικών δεδομένων από τη συζήτηση σχετικά με το 2ο ερ. ερώτημα	126
Πίνακας 59. Βασικά σημεία των ερευνών	130

Κατάλογος Ακρωνυμίων

ΕΔΕΑΥ	Επιτροπή Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης
ΖΕΠ	Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΟΗΕ	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών
ΣτΕ	Συμβούλιο της Ευρώπης
ΣΒΑ	Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδος της Κυβερνήσεως
ΑΛΚ	Για τις Γλώσσες και τους Πολιτισμούς Παγκοσμίως
ASPnet	Δίκτυο Συνεργαζόμενων Σχολείων
CARAP/FREPA	Πλαίσιο Αναφοράς για τις Πλουραλιστικές Προσεγγίσεις
CEFR	Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες
DMIS	Αναπτυξιακό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας
ECML	Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών
FCPNM	Σύμβαση- Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων
ICC	Διαπολιτισμική Επικοινωνιακή Ικανότητα
LIAM	Γλωσσική Ένταξη Ενήλικων Μεταναστών
RFCD	Πλαίσιο Αναφοράς των Ικανοτήτων για τη Δημοκρατική Κουλτούρα
UNESCO	Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό

Εισαγωγή

Η μετακίνηση πληθυσμιακών ομάδων, εκούσια ή αναγκαστική – λόγω κοινωνικοπολιτικών, εθνικών, θρησκευτικών και οικονομικών μεταβολών – δεν αποτελεί σύγχρονο φαινόμενο, αλλά χαρακτηρίζει ανέκαθεν τις ανθρώπινες κοινωνίες, καθώς ήδη από τους προϊστορικούς χρόνους σημειώνονται μαζικές μετακινήσεις ανθρώπων στην προσπάθειά τους για επιβίωση. Η εμφάνιση ποικιλόμορφων κοινωνιών είναι φυσική απόρροια των συνθηκών αυτών και οι συνέπειές του αποτυπώνονται σε κάθε επίπεδο της κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής πραγματικότητας. Εστιάζοντας στο πιο πρόσφατο παρελθόν και συγκεκριμένα κατά τα μέσα του 20ού αιώνα και εξής, οι προσφυγικές και μεταναστευτικές ροές που περιπλανώνται στον ευρωπαϊκό χώρο παρουσιάζουν συνεχή αυξητική πορεία. Λίγα χρόνια αργότερα, αντίστοιχη είναι η εξέλιξη που θα γνωρίσει η ελληνική κοινωνία, κυρίως από τη δεκαετία του '70 και έπειτα. Υπό τα νέα δεδομένα, ο εκπαιδευτικός κλάδος όχι μόνο δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος, αλλά οι προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει είναι μεγάλες. Το εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται αντιμέτωπο με τις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προσπαθεί να διαχειριστεί όσο το δυνατόν καταλληλότερα τις ανάγκες μιας ετερόκλητης – εθνικά και πολιτισμικά – μαθητικής ομάδας. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, ήδη ακόμη ως Ευρωπαϊκή Κοινότητα, επικεντρώθηκε από την πρώτη στιγμή στη διατήρηση της ειρήνης και την εδραίωση της δημοκρατίας. Οι επόμενες δεκαετίες συνοδεύονται από μία σειρά διεθνούς ισχύος Νόμων, Συμβάσεων και Προγραμμάτων για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη δέσμευση – μεταξύ άλλων – για μία ισότιμη, καθολική εκπαίδευση. Κι ενώ όλα αυτά προβλέπονται, τεκμηριώνονται και αντανακλώνται στα υφιστάμενα νομοθετικά και νομολογικά πλαίσια, σε ποιο βαθμό βρίσκουν ουσιαστικά πρακτική εφαρμογή στις σχολικές τάξεις; Έχει πράγματι εδραιωθεί η φιλοσοφία της διαπολιτισμικότητας στο ελληνικό γενικό σχολείο; Εστιάζοντας στους εκπαιδευτικούς και τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζουν στη διαμόρφωση ακέραιων, δημοκρατικών και

διαπολιτισμικά έτοιμων πολιτών, μέσω της παρούσας εργασίας, διερευνάται η διαπολιτισμική ικανότητα και η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των πρώτων ως προς τη συμπερίληψη της μαθητικής ετερότητας στην τάξη.

Συνοπτικά, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αποσαφήνιση κάποιων βασικών για το περιεχόμενο της έρευνας όρων, με αναφορά στις έννοιες της ταυτότητας και της ετερότητας και τη μεταξύ τους σχέση, της πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας, καθώς και της συμπερίληψης στην εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο εισάγεται η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρουσιάζονται οι στόχοι της και η θέση των εκπαιδευτικών σε αυτή, ενώ στη συνέχεια αναλύεται το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής ικανότητας και ευαισθητοποίησης. Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη στάση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διαχείριση της πολυμορφικής, διαπολιτισμικής πραγματικότητας μέσα από αναφορές σε ορισμένες δράσεις της Ένωσης. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται το πρότζεκτ FREPA/CARAP, μέρος του τρίτου μεσοπρόθεσμου Προγράμματος (2008-2011) του Ευρωπαϊκού Κέντρου Σύγχρονων Γλωσσών (ECML), που εκπονήθηκε υπό την αιγίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης, μία προσέγγιση του οποίου αποτέλεσε και το ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων της έρευνας. Πριν την ολοκλήρωση του τέταρτου κεφαλαίου, γίνεται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικών μελετών, παρουσιάζοντας εν συντομία τους στόχους και τα αποτελέσματά τους. Έπειτα, γίνεται εισαγωγή στο δεύτερο μέρος της εργασίας, το ερευνητικό. Συγκεκριμένα, στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται περιγραφή της μεθοδολογίας που εφαρμόστηκε, στο έκτο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, ενώ στο έβδομο, τελευταίο κεφάλαιο γίνεται σχετική συζήτηση, εξάγονται συμπεράσματα και σημειώνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Α' ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών όρων

1.1 Η έννοια της ετερότητας

Η ετερότητα προκύπτει ως απόρροια μιας διαλεκτικής διαδικασίας, μέσω της οποίας μία κυρίαρχη έσω-ομάδα («Εμείς», ο Εαυτός) συγκροτεί μία ή περισσότερες εξουσιαζόμενες έξω-ομάδες («Αυτοί», ο Άλλος), αποδίδοντας σε αυτές γνωρίσματα –πραγματικά ή εικονικά-, τα οποία σηματοδοτούν πιθανές διακρίσεις (Guttormsen, 2018· Staszak, 2009). Η εμφάνιση των εθνών-κρατών οδήγησε στην κατασκευή μιας κυρίαρχης πολιτισμικά κοινωνικής ομάδας, με κοινή ιστορία, γλώσσα και θρησκεία, η οποία ήταν η πλέον αρμόδια για την άσκηση της εξουσίας εντός της επικράτειάς της. Τα πολιτισμικά μη υπαγόμενα σε αυτήν άτομα αποκλείονται από το σύνολο και θεωρούνται εξαίρεση αυτού. Λαμβάνοντας υπόψη τη σύνθεση αυτή του έθνους-κράτους ανά τους αιώνες, γίνεται αντιληπτή η εικόνα του «Άλλου» ως ο ξένος, ο διαφορετικός, ο πιο αδύναμος, δημιουργώντας έτσι την ετερότητα (Γιακουμάκη, 2007). Αυτή η ασυμμετρία στις σχέσεις εξουσίας αποτελεί τον πυρήνα κατασκευής της ετερότητας (Staszak, 2009).

Η ετερότητα, σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002), ως καθεστώς περιλαμβάνει την παρουσία πολλών και διαφορετικών ταυτοτήτων σε ένα κοινό περιβάλλον. Ως βίωμα προϋποθέτει μία σύγκριση, συνειδητή ή όχι, καθώς σε κάθε περίπτωση κάποιος είναι διαφορετικός σε σχέση με κάποιον άλλον. Ο ίδιος αναφέρεται στην πολιτισμική ετερότητα ως το σύνολο των ιδιαίτερων γνωρισμάτων, κοινών μεταξύ των ατόμων που ανήκουν στο ίδιο περιβάλλον (εθνικό, εθνοτικό, θρησκευτικό, γλωσσικό) και υποστηρίζει πως έχει βαρύνουσα σημασία στο πλαίσιο του σχολείου, ιδίως για τους μαθητές που αναγκάζονται να αλλάξουν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Κι ενώ, αφενός, επιβάλλεται η ανάδειξη των συνηθειών και των «ιδιαιτεροτήτων» μιας πολιτισμικά μειονοτικής ομάδας, αφετέρου η ίδια η διαδικασία προώθησης αυτών κινδυνεύει να οδηγήσει σε μία εκ νέου διάκριση και στην απομόνωση των

μελών της (Γιακουμάκη, 2007). Τα όρια λοιπόν μεταξύ ενσωμάτωσης και περιθωριοποίησης είναι λεπτά και οι πρακτικές προσέγγισης των πολυπολιτισμικών καταστάσεων χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής. Ακόμα, με το να αντιλαμβάνεται κανείς την ετερότητα ως αδυναμία ή μειονεξία, αποδέχεται αυτόματα την ιδέα πως ο Άλλος είναι ο μη φυσιολογικός, ο κατώτερος, αυτός που υστερεί σε σύγκριση με την πλειονότητα, διαιωνίζοντας έτσι τις ήδη υπάρχουσες προκαταλήψεις (Πρεβεζάνου, 2013).

1.2 Η έννοια της ταυτότητας

Η ταυτότητα περιλαμβάνει το σύνολο των ιδιοτήτων που χαρακτηρίζουν την ιδιοσυγκρασία ενός ατόμου ή τις πεποιθήσεις μιας ομάδας, καθώς και το σύνολο των χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα μέλος από τα υπόλοιπα του συνόλου. Βασίζεται, συνεπώς, στη διαφορά και παραπέμπει στην ετερο-αναγνώριση (Θανασιά, 2014).

Η διαδικασία ταύτισης ενός ατόμου με μία ευρύτερη πολιτισμική (εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική) ομάδα επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τον αυτοπροσδιορισμό του. Παράλληλα, το ίδιο το άτομο στην προσπάθεια αυτοπροσδιορισμού συνηθίζει να επηρεάζεται από απόψεις που έχουν οι άλλοι γι αυτό, καθώς και από τις σχέσεις του ίδιου με τους άλλους (Karst, 1985). Αυτή η «αποδοχή» των χαρακτηριστικών που προκύπτουν από τις πεποιθήσεις των άλλων τις περισσότερες φορές συνοδεύει το άτομο και στην ενήλικη ζωή του. Ήδη ο Erikson (όπως αναφέρεται στο Δραγώνα, 2007) πολλές δεκαετίες πριν είχε υποστηρίξει πως η ταυτοτική διεργασία συμβαίνει παράλληλα στην καρδιά του ατόμου και στην καρδιά της κουλτούρας της κοινωνικής ομάδας όπου ανήκει. Ο εαυτός μας οικοδομείται σε σχέση με τους άλλους και το περιβάλλον γύρω μας.

Σύμφωνα με τον Staszak (2009, σελ.43) «η ετερότητα και η ταυτότητα είναι δύο αδιαχώριστες πτυχές του ίδιου νομίσματος». Πρόκειται για έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες, καθώς για να υπάρχει ο Άλλος, απαραίτητη είναι η ύπαρξη του Εαυτού, και το αντίστροφο. Η έννοια της ταυτότητας αναλύεται και ερμηνεύεται σε σύγκριση αλλά και διάκριση με αυτήν της ετερότητας, καθώς η πρώτη αποτελεί «θέμα ορίων, εσωτερικών και εξωτερικών, ανάμεσα

στον εαυτό και στους άλλους, στο όμοιο και το διαφορετικό, στο οικείο και το ξένο, στο γνωστό και το άγνωστο» Πρεβεζάνου (2013, σελ. 57).

Στην πραγματικότητα, η παρουσία ποικίλων προτύπων και ερεθισμάτων οδηγεί σε άτομα «πολυταυτοτικά», άτομα δηλαδή με ταυτότητα περιεκτική και πολυσύνθετη. Κάθε άτομο έχει την επιλογή να ταυτιστεί με αξίες, πεποιθήσεις και καταστάσεις που αισθάνεται να το αντιπροσωπεύουν, οι οποίες ωστόσο δεν είναι παγιωμένες, μεταβάλλονται στο χώρο και στο χρόνο και επιδέχονται νέες ερμηνείες. Παράλληλα, η διαμόρφωση της ταυτότητας είναι μία διαδικασία δυναμική, που μεταβάλλεται ανάλογα με τις επικρατούσες σε κάθε περίοδο κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες. Είναι επομένως δύσκολο να κάνουμε λόγο για μία, σταθερή ταυτότητα (Dracopoulos, 2012· Δραγώνα, 2007· Μανιάτης, 2007). Οι προσεγγίσεις αυτές σχετίζονται με το μοντέλο των τμηματικών ταυτοτήτων, όπως παρουσιάζεται από τον σύγχρονο ανθρωπολόγο, Thomas Hylland Eriksen. Βάσει αυτού, το άτομο μπορεί να αποκτά ποικίλες και συμπληρωματικές κοινωνικές ταυτότητες, οι οποίες ενεργοποιούνται σύμφωνα με τις εκάστοτε συνθήκες και η ίδια η ταυτότητα είναι προϊόν κατασκευής και όχι εγγενές γνώρισμα. Επίσης, οι διαφορετικές ταυτότητες που χαρακτηρίζουν το άτομο σε μία δεδομένη κατάσταση «τέμνουν το σύστημα των ομόκεντρων κύκλων». Για παράδειγμα, μπορεί κάποιος να είναι τριάντα χρονών, άντρας, σύζυγος, εκπαιδευτικός, σοσιαλιστής, παίκτης ποδοσφαίρου κλπ, να ανήκει επομένως παράλληλα σε διάφορες ομάδες, ως ένα βαθμό αλληλοεπικαλυπτόμενες. Σε κάθε συγκρουσιακή κατάσταση που προκύψει, η επιλογή της ταυτότητας που τον αντιπροσωπεύει και υποστηρίζει τη συγκεκριμένη στιγμή γίνεται βάσει των εμπειριών του ατόμου (Eriksen, 2007, σελ. 427).

1.2.1 Ατομική, συλλογική και πολιτισμική ταυτότητα

Βασισμένος στη θεωρία του Erving Goffman, ο Γκότοβος (2002) κάνει λόγο για τη διάκριση μεταξύ προσωπικής και συλλογικής ταυτότητας. Πιο συγκεκριμένα, με την προσωπική ταυτότητα νοείται η μοναδικότητα του ατόμου, η ιδιαίτερη παρουσία του στο χωροχρόνο, η ύπαρξη κάτι ανεπανάληπτου. Από την άλλη, η συλλογική ταυτότητα

παραπέμπει σε κοινωνικές ομάδες και πιο συγκεκριμένα στην αναγνώριση του ατόμου ως μέρος ενός συνόλου και την αίσθηση του «ανήκειν» σε αυτό. Η ομαδική ταυτότητα του καθενός προσφέρει αυτόματα στο άτομο μία ασφάλεια, καθώς το ίδιο γνωρίζει και εύκολα κατανοεί τις συμπεριφορές των υπόλοιπων μελών της ομάδας του. Αντίστοιχα, κατά τη συναναστροφή του με άτομα διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων διατηρεί κανείς μία δυσπιστία, ως μηχανισμό άμυνας, όχι μόνο λόγω της άγνοιας του διαφορετικού, αλλά και επειδή αισθάνεται πως κάτι ξένο έρχεται να αλλάξει τις ισχύουσες πολιτισμικές συνθήκες σχετικά με τη λειτουργία της κοινωνίας (Karst, 1985). Για τη Jameson (2007, σελ. 199) η πολιτισμική ταυτότητα αποτελεί μέρος της ατομικής ταυτότητας και ορίζεται ως «η αίσθηση του εαυτού ενός ατόμου που προέρχεται από την επίσημη ή άτυπη συμμετοχή σε ομάδες που μεταδίδουν και ενσταλάζουν γνώσεις, πεποιθήσεις, αξίες, στάσεις, παραδόσεις και τρόπους ζωής». Η πολιτισμική ταυτότητα μπορεί να επηρεαστεί από δύο ειδών αλλαγές: α) από ορισμένους μετασχηματισμούς, όπως η μετανάστευση ή ο θρησκευτικός προσηλυτισμός και β) από αλλαγές σχετικά με την αντίληψη, όταν δηλαδή κάποια στοιχεία αποκτούν μικρότερη ή μεγαλύτερη σημασία για κάποιον (Jameson, 2007).

Η Jameson μελέτησε την πολιτισμική ταυτότητα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής επιχειρηματικής επικοινωνίας και αφού εξέτασε προηγούμενες σχετικές έρευνες, ανέπτυξε το αντίστοιχο μοντέλο πολιτισμικής ταυτότητας. Στόχος της ήταν στο μοντέλο αυτό να αναγνωριστούν όλα τα συστατικά στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητας, χωρίς να προκρίνεται η εθνικότητα. Για τον σχεδιασμό του στηρίχτηκε στα εξής σημεία: 1) η πολιτισμική ταυτότητα επηρεάζεται από τους “σημαντικούς άλλους”, 2) η πολιτισμική ταυτότητα έχει τόσο σταθερές, όσο και μεταβλητές συνιστώσες, είναι δηλαδή κάτι που εξελίσσεται, 3) η πολιτισμική ταυτότητα είναι συνυφασμένη με την εξουσία και τα προνόμια, 4) η πολιτισμική ταυτότητα μπορεί να προκαλέσει συναισθήματα και 5) η πολιτισμική ταυτότητα μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διαπραγμάτευσης μέσω της επικοινωνίας. Το μοντέλο αυτό δημιουργήθηκε με τη σκέψη πως δύναται να συνεισφέρει στην εκπαίδευση

(π.χ. προγράμματα για στελέχη) και την έρευνα για τη διαπολιτισμική επιχειρηματική και επαγγελματική επικοινωνία (Jameson, 2007).

1.3 Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα

Η πολυπολιτισμικότητα ως έννοια έχει μία στατική σημασία, καθώς χαρακτηρίζει μία υπάρχουσα κατάσταση και σχετίζεται με την συνύπαρξη ανθρώπων, προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, σε ένα κοινό κοινωνικό πλαίσιο (π.χ. ομάδα, τάξη, κράτος κλπ) (Mantziou & Paraskevoroulou, 2019). Συνεπώς, η πολυπολιτισμικότητα συνδέεται με την πολιτιστική ποικιλομορφία και τις διαφοροποιήσεις που γεννιούνται από την ανάμειξη στοιχείων διαφορετικών πολιτισμών. Σε αυτά τα περιβάλλοντα, όπου άνθρωποι διαφορετικών πολιτισμών με ξεχωριστές ταυτότητες συμβιώνουν, κάθε διαφορά που εντοπίζεται δεν θεωρείται σύγκρουση, αλλά πηγή πλούτου και ενδυνάμωσης της κοινωνικής δομής (Banks & Banks· Parekh, όπως αναφέρεται στο Yilmaz, 2016). Σύμφωνα με τον Blum (1999) η πολυπολιτισμικότητα περιλαμβάνει δύο βασικά στοιχεία, εκ των οποίων το πρώτο είναι ο πολιτιστικός σεβασμός και το δεύτερο η αξιοποίηση της πολιτιστικής πολυφωνίας. Όσον αφορά την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με τις Mantziou και Paraskevoroulou (2019), αυτή πρεσβεύει την ανεκτικότητα – ακόμα και την αποδοχή- απέναντι σε κάθε είδους (γλωσσική, εθνική, κοινωνική, θρησκευτική, οικονομική) διαφοροποίηση του άλλου πολιτισμού.

Ωστόσο, πολλοί κριτικοί έχουν κατηγορήσει την πολυπολιτισμικότητα ως έννοια, υποστηρίζοντας πως δεν είναι ικανή να δημιουργήσει ολοκληρωμένες, συνεκτικές κοινωνικές δομές. Στην προσπάθεια της να προάγει τη σημασία της πολιτισμικής ετερότητας, τείνει να ευνοεί τον διαχωρισμό των εθνικών ομάδων και να οδηγεί στην έλλειψη κοινωνικής συνοχής, έχοντας τα αντίθετα αποτελέσματα (Stokke & Lybæk, 2016). Επιπλέον, οι πιο συντηρητικοί αφενός θεωρούν την πολυπολιτισμικότητα απειλή, καθώς μπορεί να επιφέρει την ισοπέδωση του εκπαιδευτικού συστήματος και του έθνους, η ριζοσπαστική κριτική αφετέρου υποστηρίζει

πως η πολυπολιτισμικότητα δεν μπορεί να αμβλύνει το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού για τις μειονότητες (Γκόβαρης, 2001).

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναπτυχθεί και επικρατήσει μία νέα έννοια, αυτή της διαπολιτισμικότητας. Η διαπολιτισμικότητα σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001, σελ. 14) ορίζεται ως «διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώριση της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών». Πρόκειται, λοιπόν, για μία πιο δυναμική έννοια, που χαρακτηρίζεται από τη διεπίδραση (δια-/inter-), την αμοιβαία δηλαδή επίδραση μεταξύ δύο ή και περισσότερων πολιτισμών, και στοχεύει στη δημιουργία κοινών πολιτισμικών τρόπων έκφρασης (Mantziou & Paraskevoroulou, 2019). Η διαπολιτισμικότητα αποτελεί έναν από τους διάφορους τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. Η αναγνώριση της ετερότητας, η κοινωνική συνοχή και η δίκαιη και ισότιμη αντιμετώπιση αποτελούν τα θεμέλια της διαπολιτισμικής θεωρίας (Νικολάου, 2011).

1.4 Συμπερίληψη

Η έννοια της συμπερίληψης δεν πρέπει να ταυτίζεται με τις αντίστοιχες του αποκλεισμού, του διαχωρισμού ακόμα και της ένταξης, καθώς αυτές προσεγγίζουν την ετερότητα με διαφορετικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, ενώ οι τελευταίες έννοιες ενισχύουν τη διάκριση μεταξύ διαφορετικών ομοιογενών ομάδων, η έννοια της συμπερίληψης αντιμετωπίζει την ποικιλομορφία αυτή συνολικά, χωρίς να εστιάζει σε συγκεκριμένες «ομάδες-στόχους» (Weber κ.α., 2022). Οι Booth και Ainscow (1998) αναφερόμενοι στην συμπερίληψη, κάνουν λόγο για ένα σύνολο διαδικασιών μέσω των οποίων θα ενισχυθεί η συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική και κοινωνική ζωή, συμβάλλοντας αντίστοιχα στο να μειωθούν τα φαινόμενα αποκλεισμού από αυτή. Παράλληλα, σε κοινό εννοιολογικό πλαίσιο συνηθίζεται να χρησιμοποιείται ο όρος «ενταξιακή εκπαίδευση» - προϋπάρχον χρονολογικά αυτού της συμπερίληψης - με τη διαφορά πως αποδίδεται στη διαδικασία ένταξης των παιδιών με αναπηρίες σε γενικά σχολεία και την παροχή εξειδικευμένης

υποστήριξης. Με την πάροδο των χρόνων και συγκεκριμένα κατά τη δεκαετία του '90, παρατηρήθηκε έντονο ενδιαφέρον για τη διασφάλιση αυτής της ισότιμης και καθολικής πρόσβασης στη εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό γεγονός αποτέλεσε η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, το 1994, η οποία συνέβαλε σημαντικά στην υιοθέτηση της ενταξιακής εκπαίδευσης ως κατάλληλης πρακτικής για την οργάνωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικοπολιτικών συστημάτων. Παράλληλα, ήρθε στο προσκήνιο ένας νέος όρος, αυτός της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης», πιο διευρυμένος ως προς το πλαίσιο αναφοράς και που δηλώνει πλέον την αποδοχή κάθε μαθητή στο σχολείο και σε τμήματα γενικής εκπαίδευσης, αγνοώντας παράγοντες όπως φύλο, ηλικία, αναπηρία, κατάσταση υγείας, καθώς και τα κοινωνικά, πολιτισμικά, εθνοτικά, θρησκευτικά και οικονομικά χαρακτηριστικά. (Engelbrecht, Savolainen, Nel, Koskela & Okkolin, 2017· Τσερμίδου, 2019). Ωστόσο, μία δίχως αποκλεισμούς εκπαίδευση δεν σημαίνει απλώς μία προσβάσιμη εκπαίδευση, αλλά υπόσχεται για μία προσπάθεια εδραίωσης μιας ποιοτικής, καθολικής εκπαίδευσης (Engelbrecht κ.α., 2017).

2. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

2.1 Βασικές αρχές και στόχοι

Ο κλάδος της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής ασχολείται σε θεωρητικό, αλλά και πρακτικό επίπεδο, τόσο με την αλληλεπίδραση μεταξύ μη όμοιων γλωσσικά και εθνοτικά ατόμων, όσο και με τα αποτελέσματα αυτής, όταν η αλληλεπίδραση σχετίζεται με παιδαγωγικά πεδία, όπως το σχολείο, την οικογένεια, τον χώρο εργασίας κλπ. Πιο συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσπαθεί να περιγράψει όσο το δυνατόν πιο στοχευμένα την εκπαιδευτική πραγματικότητα που σχετίζεται με την διαχείριση της ετερότητας (Γκότοβος, 2002). Θεμελιώδες γνώρισμά της αποτελεί η αναγνώριση της ισοτιμίας μεταξύ των λαών και η αναθεώρηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων περί ετερότητας που έχουν επιβληθεί από την ιστορία και την κοινωνία (Ιωσήφ & Σωκράτους, 2008). Σύμφωνα με το Neuner (2012), η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους στην κατανόηση των βαθύτερων αιτιών των εθνοκεντρικών στάσεων (έλλειψη ή διαστρέβλωση πληροφοριών) και των επιπτώσεών τους (δημιουργία προκαταλήψεων και αναπαραγωγή στερεοτύπων), και παράλληλα να τους εφοδιάσει με τις απαιτούμενες ικανότητες για την προσέγγιση των εθνοσχετικών σταδίων. Για τον Reich, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί τη λύση στη σύγχρονη κοινωνία του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού και δεν πρέπει να διαχωρίζεται από την γενική εκπαίδευση, αλλά να αποτελεί τμήμα της. Επιπλέον, το ίδιο το σχολείο οφείλει να στοχεύει στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων για τους μαθητές του, προωθώντας δράσεις εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και να μην περιορίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο (Γκόβαρης, 2001). Οι δράσεις αυτές μπορούν να σχετίζονται με την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ σχολείου – κοινότητας, την οργάνωση διαπολιτισμικών επαφών των μαθητών μέσω διαδικτύου και την υποστήριξη του κριτικού προβληματισμού αυτών σχετικά με τις διαπολιτισμικές τους εμπειρίες (Barrett, 2018). Για την ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτών στους μαθητές, προϋπόθεση αποτελεί η ανάπτυξη, κατάκτηση και εξάσκησή τους από τους εκπαιδευτικούς

(Dimitrov & Deardorff, 2023· Marković κ.ά., 2020). Οι Biasutti κ.ά. (2019) αναφερόμενοι στους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επισημαίνουν ως κυριότερο την επίτευξη της «διαδραστικής ολοκλήρωσης», η οποία αφορά στην αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία μεταξύ μελών διαφορετικών κουλτούρων, τον αμοιβαίο σεβασμό και την ανταλλαγή ιδεών για τη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

Από το 1989 και εξής, η Ελλάδα δέχεται τεράστιους αριθμούς παλιννοστώντων ομοεθνών, ομοεθνών μεταναστών και αλλοδαπών – ομάδες που ήδη το 2010 αντιπροσωπεύουν πάνω από το 10% του μόνιμου πληθυσμού της χώρας (Palaiologou & Faas, 2012). Η Ελλάδα, αν και έχει σημειώσει βαθμιαία ανάπτυξη σε ζητήματα που υπάγονται σε οικονομικοπολιτικά και κυρίως πολιτισμικά πλαίσια, ακολουθώντας την πορεία του δυτικού πολιτισμού, δεν έχει καταφέρει τα ίδια αποτελέσματα στο κομμάτι της εκπαιδευτικής πολιτικής, το οποίο εξακολουθεί να διαμορφώνεται και για το οποίο δέχεται πιέσεις τόσο σε διεθνές – μέσω νομικών κειμένων από τον ευρωπαϊκό χώρο-, όσο και σε εθνικό επίπεδο, λόγω της πολιτισμικής διάχυσης που παρατηρείται στη χώρα (Γκότοβος, 2002). Παρά την υψηλής κλίμακας μετανάστευση που ξεκίνησε λίγο πριν την αρχή της δεκαετίας του '90, μόλις το 1996 σημειώθηκε η πρώτη επίσημη πρωτοβουλία για την παρουσία των μεταναστών και των επαναπατριζόμενων μαθητών στα δημόσια σχολεία, μέσω του Νόμου 2413/1996, ΦΕΚ 124, τ.Α'/17-6-96 με τίτλο «Η ελληνική εκπαίδευση στο εξωτερικό, διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», με αναφορά – μεταξύ άλλων- στους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στην ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων, στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στη διοίκηση των σχολείων αυτών (κεφάλαιο Ι', άρθρα 34,35,36,37).

Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η εξάλειψη των εθνοκεντρικών στάσεων και η ενίσχυση συμπεριφορών που σχετίζονται με το έθνος. Έτσι, η αφομοίωση μιας μειονοτικής ομάδας στην αριθμητικά επικρατούσα ομάδα δε δύναται να συγκαταλέγεται στις αρχές μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Neuner, 2012). Αντίθετα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην αποφυγή των διακρίσεων και την εξάλειψη κάθε μορφής

αποκλεισμού, προωθώντας την αλληλεπίδραση με το διαφορετικό, τη συνειδητοποίηση της αξίας της πολιτισμικής ποικιλίας, καθώς και την έμφαση στα κοινά σημεία (Γκότοβος, 2002). Η παρακίνηση των παιδιών της πλειοψηφούσας ομάδας για συναναστροφή με μαθητές που ανήκουν σε εθνοτικά και γλωσσικά διαφορετικές ομάδες, είναι ο πιο ουσιαστικός τρόπος για να ενισχυθεί το αίσθημα αποδοχής της ετερότητας. Η παρακίνηση αυτή αποτελεί τον κοινωνικό στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Elliot, Kratochwill, κ.ά., 2008).

Στις περισσότερες περιπτώσεις, το να είναι κανείς «πολυπολιτισμικός» δεν είναι τόσο απλό, καθώς αυτό προϋποθέτει ικανότητες κατανόησης, σύγκρισης και ταύτισης μεταξύ δύο διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην εξάσκηση και την κατάκτηση αυτών των ικανοτήτων, προσπαθώντας μέσα από καινοτόμες πρακτικές και διαφοροποιημένες μεθόδους να δώσει απαντήσεις και να επιλύσει δυσκολίες που δεν κατάφεραν προηγούμενα πολυπολιτισμικά μοντέλα στον χώρο της εκπαίδευσης (Κεσίδου, 2008). Επομένως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση όχι μόνο μπορεί να βοηθήσει τους νέους στην κατανόηση της πολυμορφίας των κοινωνιών και των πολιτισμικών πρακτικών, αλλά και να καθοδηγήσει την εξέλιξή τους, ώστε σταδιακά να επιτευχθεί η ενσωμάτωση κάθε ετερότητας στο σύνολο (Amery, Blignaut & Winchester, 2022).

Ο Γερμανός μελετητής Helmut Essinger το 1988 έκανε λόγο για τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προσδιορίζοντας ως βασικές τις ακόλουθες τέσσερις (Κεσίδου, 2008):

1. *η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση.* Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μπορεί κανείς να κατανοεί τη θέση του άλλου και να βιώνει ό,τι αυτός αισθάνεται σε μία δεδομένη κατάσταση.
2. *η εκπαίδευση για αλληλεγγύη.* Η αλληλεγγύη αποτελεί θεμελιώδη αρχή της κοινωνικής δικαιοσύνης και προϋποθέτει την ανάπτυξη μιας συλλογικής συνείδησης, μέσω της οποίας το άτομο δύναται να αντιληφθεί τη σπουδαιότητα της αλληλοϋποστήριξης.
3. *η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό,* για την εδραίωση της οποίας απαραίτητη είναι η ανάπτυξη ανεκτικότητας προς τους ξένους πολιτισμούς.

4. η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης, μέσω της οποίας θα εξαλειφθούν κάθε μορφής στερεότυπα και προκαταλήψεις για το «ξένο» και τα άτομα θα είναι σε θέση να αλληλεπιδράσουν μαζί του.

Επιπλέον, πάντα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πως αποδέκτες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν είναι μόνο οι μειονότητες στο τμήμα, αλλά όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως εθνικότητας (Biasutti κ.ά, 2019· Γκόβαρης, 2001· Dimitrov & Deardorff, 2023· Κεσίδου, 2008· Markonί κ.ά., 2020).

2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με την Tualaulelei (2020) η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μία πολυετής πρόκληση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, λόγω του πολύπλευρου χαρακτήρα της. Η επαγγελματική ανάπτυξη «περιλαμβάνει όλες τις δράσεις και τις δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και τις ευκαιρίες ανάπτυξης για τους επαγγελματίες με απώτερο σκοπό τη βελτίωση των αναπτυξιακών ή εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των παιδιών» (Romijn, Slot & Leseman, 2021, σελ. 2). Μέρος αυτού του πολυδιάστατου χαρακτήρα αποτελεί η διαδικασία ενσωμάτωσης αλλά και οικοδόμησης γνώσεων στους μαθητές, η μείωση των προκαταλήψεων, μία ενδυναμωτική σχολική κουλτούρα, καθώς και μία συνεκτική κοινωνική δομή (Banks & Banks, 2019· Kalantzis, Cope, Noble & Poynting, 2012).

Υπέρτατη, λοιπόν, αποδεικνύεται η συμβολή του εκπαιδευτικού, που καλείται να διδάξει σε τμήματα μαθητών δύο ή και περισσότερων διαφορετικών – γλωσσικά και πολιτισμικά- ομάδων, όπου οι προσδοκίες για την εκπαίδευση και την ανάπτυξή τους μπορεί να διαφέρουν ή ακόμα και να αντικρούονται σε σχέση με το κυρίαρχο πολιτισμικό μοντέλο. Βασική προϋπόθεση αποτελεί η κατανόηση του πολιτισμικού υποβάθρου του μαθητή σε τρία επίπεδα: α) σε επιφανειακό επίπεδο, που σχετίζεται με τη γνώση στοιχείων της πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή, β) στο ενδιάμεσο, δηλαδή τις αξίες που τον διέπουν σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο, όπως για παράδειγμα οι αποδεκτές συμπεριφορές στα πλαίσια της

σχολικής τάξης και γ) σε σημαντικό επίπεδο, που έχει ως στόχο ο εκπαιδευτικός να εμβαθύνει ουσιαστικά και να κατανοήσει το σύνολο των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων, καθώς και των κοινωνικών νόρμων που διαμορφώνουν τη στάση και κατ' επέκταση τον τρόπο δράσης του μαθητή μέσα στην κοινωνία (Elliot, Kratochwill, κ.ά, 2008).

Η διαπολιτισμική προσέγγιση μπορεί να ενισχυθεί στο σχολείο όταν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως διευκολυντές τόσο στην ενσωμάτωση των ποικίλλων πολιτισμικών προοπτικών, όσο και στη διαπραγμάτευση των διαφορετικών απόψεων στην τάξη (Biasutti, Concina & Frate, 2019). Ως πρώτο βήμα των εκπαιδευτικών στην ομαλή ένταξη, εξέλιξη και κοινωνικοποίηση των μαθητών μιας μειονοτικής ομάδας οι Elliot κ.α. (2008) θεωρούν την διατήρηση μιας υποστηρικτικής στάσης προς αυτούς και την ειλικρινή επίδειξη κατανόησης για τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Είναι, λοιπόν, απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να διακρίνονται από ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση, καθώς αυτή αποτελεί το θεμέλιο μιας αποτελεσματικής διαπαιδαγώγησης. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει η Cooper (2004), η ενσυναίσθηση στα σχολικά περιβάλλοντα επιφέρει θετική επίδραση τόσο στις διαπροσωπικές σχέσεις, όσο και στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Επιπλέον, για την επιβίωση των πολυπολιτισμικών κοινωνιών απαιτείται από τα μέλη τους ανεπτυγμένη ανεκτικότητα, η οποία με τη σειρά της προϋποθέτει αναγνώριση, κατανόηση, αποδοχή, εκτίμηση και σεβασμό της ετερότητας (Ιωσήφ και Σωκράτους, 2008). Η αποδοχή της ταυτότητας, σύμφωνα με τον Cummins (2003), συνδέεται με τη δόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή, ώστε κάθε πλευρά να τοποθετείται ελεύθερα και κριτικά στις προσωπικές εμπειρίες και πεποιθήσεις του άλλου. Η προσέγγιση αυτή καθιστά τον εκπαιδευτικό υπεύθυνο και αντικειμενικό ακροατή της γνώμης των μαθητών, αλλά και «ανοιχτό» στο να μάθει από αυτούς. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν μαθαίνουν πράγματα μέσω των μαθητών τους, είναι πιθανόν να ισχύει το ίδιο και για την άλλη πλευρά.

Οι Dimitrov & Deardorff (2023) αναφέρουν πως οι σημερινοί εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διαμορφώνουν τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες ώστε να διαχειρίζονται την ποικιλομορφία στις αλληλεπιδράσεις των ίδιων με τους μαθητές τους, να διευκολύνουν την οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ όλων των παιδιών, δημιουργώντας ένα ασφαλές και δίχως αποκλεισμούς μαθησιακό περιβάλλον και να υποστηρίζουν τους μαθητές τους κατά την ανάπτυξη των δικών τους διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Χρειάζεται, ως εκ τούτου, να υιοθετούνται στην τάξη παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προωθούν τη συνεργατική μάθηση, αλλά και μέθοδοι όπως το παιχνίδι ρόλων, οι μελέτες περίπτωσης, η ανάλυση ταινιών και θεατρικών έργων, στοχεύοντας στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών (Barrett, 2018). Κι εδώ, η στάση των εκπαιδευτικών στην επιλογή των πρακτικών είναι πάλι καταλυτική. Όταν οι δραστηριότητες βασίζονται σε απλουστευτικές προσεγγίσεις για τους άλλους πολιτισμούς, μέσω επιφανειακών αναφορών στα ιδιαίτερα γνωρίσματα αυτών, μπορούν να αποβούν επικίνδυνες ως προς το τελικό αποτέλεσμα, καθώς ενδέχεται όχι μόνο να αποτύχουν τον στόχο τους, αλλά μάλιστα να ενισχύσουν τα ήδη υπάρχοντα στερεότυπα και να περιθωριοποιήσουν επιπλέον τη μειονότητα από την κυρίαρχη ομάδα (Μάγος, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν για τους αλλοδαπούς μαθητές τους έναν σπουδαίο «πόρο» (Biasutti κ.ά, 2019). Ωστόσο, προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών, χρειάζεται να κατέχουν «ένα ορισμένο επίπεδο ειδίκευσης στη διαφορετικότητα, συμμαχίας και ικανότητας» (Abacıoğlu, Fischer & Volman, 2022, σελ. 2). Ως εκ τούτου, η επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων είναι επίσης ένα κρίσιμο ζήτημα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν τις παιδαγωγικές τους ικανότητες τόσο μέσα από την εργασία τους στις σχολικές τάξεις, όσο και μέσω διαφόρων επίσημων επιμορφώσεων. Παράλληλα, η επαγγελματική αυτή ανάπτυξη χρειάζεται να είναι μία διά βίου διαδικασία (Biasutti κ.ά, 2019).

Όλα τα παραπάνω απαιτούν ένα σύνολο ικανοτήτων, το οποίο απαρτίζεται από επιμέρους γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, και η κατάκτηση των οποίων επιτρέπει στο άτομο να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις σχέσεις του με άτομα διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού υποβάθρου, διαμορφώνοντας έτσι τη διαπολιτισμική του ικανότητα (Barrett, 2018· Portera, 2014).

2.3 Διαπολιτισμική Ικανότητα

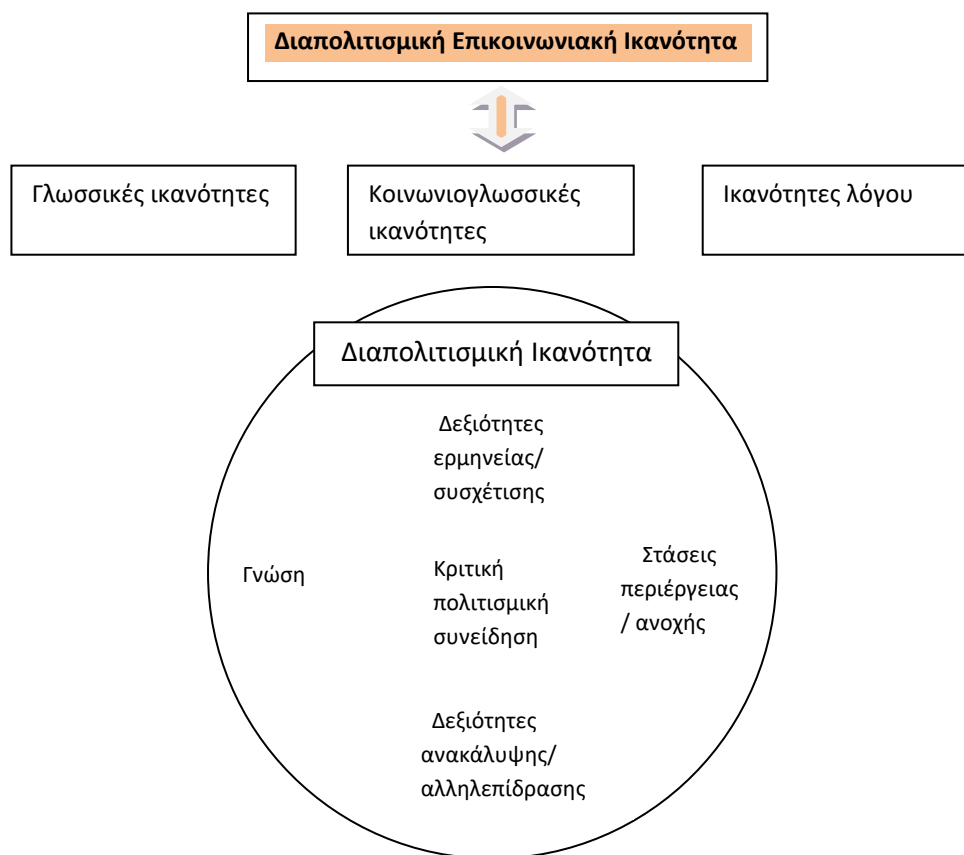
Αν και η διαπολιτισμική ικανότητα έχει απασχολήσει ως έννοια πολλούς ερευνητές τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, δεν υπάρχει μέχρι και σήμερα ένας ευρέως αποδεκτός και ακριβής ορισμός για αυτήν. Επιπλέον, ανάλογα με τον κλάδο στον οποίο συναντάται η έννοια, ποικίλλει κάθε φορά και ο όρος που χρησιμοποιείται για να τη δηλώσει, π.χ. πολιτισμική ικανότητα, πολυπολιτισμική ικανότητα, παγκόσμια ικανότητα, διαπολιτισμική ωρίμανση (Deardorff, 2011). Από τη δεκαετία του '90 και εξής έχει παρουσιαστεί μία πληθώρα μοντέλων διαπολιτισμικής ικανότητας σε όλους τους κλάδους των κοινωνικών επιστημών, όπως της ψυχολογίας, της συμβουλευτικής, της περίθαλψης, της διοίκησης κ.α. Σήμερα, η διαπολιτισμική ικανότητα συγκαταλέγεται στα πιο σημαντικά προσόντα για τα άτομα σε έναν κόσμο παγκοσμιοποιημένο, όπου «οι διελεύσεις των συνόρων και οι πολιτιστικές ανταλλαγές έχουν καταστεί αναπόφευκτες» (Straub κ.α., 2007, σελ.1). Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας επιτρέπει την αναγνώριση των ετερογενών τρόπων ζωής στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, την συνύπαρξη και τον αμοιβαίο εμπλουτισμό τους (Straub κ.α., 2007). Στον εκπαιδευτικό κλάδο, η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί αν όχι τον πρωταρχικό, έναν από τους μακροπρόθεσμους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Barrett, 2012).

2.3.1 Διαπολιτισμική Επικοινωνιακή Ικανότητα

Σύμφωνα με τον Byram (1997) η διαπολιτισμική ικανότητα συνδέεται άμεσα με τις επικοινωνιακές ικανότητες του ατόμου. Ο ίδιος, στηριζόμενος στην ήδη από τα μέσα της

δεκαετίας του '90 αποδεκτή θεωρία της επικοινωνιακής προσέγγισης, χρησιμοποίησε τον όρο «Διαπολιτισμική Επικοινωνιακή Ικανότητα» (Intercultural Communicative Competence – ICC) και ανέπτυξε το αντίστοιχο εννοιολογικό μοντέλο για την κατανόσή του. Αρχικά, αποδέκτες του μοντέλου ήταν κυρίως οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών, χρησιμοποιώντας το ως βάση για τη διαμόρφωση «διαπολιτισμικών ομιλητών». Οι διαπολιτισμικοί ομιλητές δε μιμούνται τους φυσικούς ομιλητές μιας γλώσσας, αλλά αποκτούν ικανότητες αλληλεπίδρασης με μέλη γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών πολιτισμών, πετυχαίνουν συνεπώς μία βαθύτερη κατανόηση αυτών (Wagner & Byram, 2017). Έπειτα, η εφαρμογή του μοντέλου επεκτάθηκε και σε άλλους τομείς.

Το μοντέλο Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας του Byram αποτελείται από δύο τμήματα. Το πρώτο περιλαμβάνει την επικοινωνιακή ικανότητα, η οποία με τη σειρά της περιλαμβάνει τη γλωσσική ικανότητα, την κοινωνιογλωσσική ικανότητα και την ικανότητα λόγου. Το δεύτερο τμήμα αφορά στη διαπολιτισμική ικανότητα, η οποία απαρτίζεται από: α) *γνώση* του τρόπου ζωής άλλων πολιτισμών και γνώσεις ως προς τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης, β) *δεξιότητες ερμηνείας και συσχέτισης*, ικανότητα δηλαδή κατανόησης καταστάσεων ενός διαφορετικού πολιτισμού και σύγκρισης αυτών με αντίστοιχες του οικείου, γ) *δεξιότητες ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης*, που αφορούν στην απόκτηση νέων γνώσεων για την πολιτισμικά διαφορετική ομάδα και τη χρήση αυτών για την αλληλεπίδραση με τα μέλη της, δ) *στάσεις* που επιδεικνύουν ενδιαφέρον προς την ετερότητα, διάθεση για διαπολιτισμική εμπλοκή, αλλά και ετοιμότητα εξάλειψης των στερεοτύπων και τέλος ε) *κριτική πολιτισμική συνείδηση* για μία αντικειμενική, αμερόληπτη αξιολόγηση στις πρακτικές τόσο του άλλου, όσο και του οικείου πολιτισμού.



Σχήμα 1. Το μοντέλο Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας του Byram

Πηγή: Wagner, M. & Byram, M. (2017)

Πλέον, είναι ευρέως αποδεκτό πως η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα αναφέρεται στο σύνολο των ικανοτήτων που χρειάζεται κανείς για να πετύχει σε αποτελεσματικό βαθμό την αλληλεπίδραση με τα μέλη ενός άλλου πολιτισμού. Η δυσκολία, ωστόσο, έγκειται στον εντοπισμό των συστατικών αυτής της έννοιας, καθώς το πεδίο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι κάτι σχετικά νέο, που εξακολουθεί να εξελίσσεται (Fantini, 2020). Στη Λευκή Βίβλο του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με τον Διαπολιτισμικό Διάλογο (2008) αναφέρεται πως οι ικανότητες που προϋποθέτουν έναν διαπολιτισμικό διάλογο δεν αποκτώνται αυτόματα από το άτομο, αλλά αντιθέτως χρειάζεται να μαθαίνονται, να εξασκούνται και να διατηρούνται διά βίου. Ταυτόχρονα, το σχολείο, ως χώρος όπου ο διαπολιτισμικός διάλογος γίνεται πράξη, έχει ανάγκη για ανάπτυξη νέων πρακτικών από τους

εκπαιδευτικούς, μέσω των οποίων θα προάγεται η διαπολιτισμική επικοινωνία και οι επόμενες γενιές θα προετοιμάζονται κατάλληλα για τις διαπολιτισμικές συναντήσεις.

2.4 Διαπολιτισμική Ευαισθητοποίηση

Η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση συγκαταλέγεται στις σπουδαιότερες πτυχές της πραγματικότητας των ατόμων που εργάζονται ή ζουν σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα (Altan, 2018). Για να είναι κανείς σε θέση να γνωρίσει, να εκτιμήσει και να αποδεκτεί ένα διαφορετικό πολιτισμό, τις αξίες του και τα άτομα που τον εκπροσωπούν, προαπαιτείται η κατανόηση των δικών του συναισθημάτων και του τρόπου που ο ίδιος αλληλεπιδρά με τους γύρω του. Βάσει αυτού, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης του ατόμου. Ακόμα, σε πολλές περιπτώσεις, η έλλειψη σωστής κρίσης σχετικά με την συναισθηματική κατάσταση που βρίσκεται κάποιος άλλος ή η αδυναμία να αντιληφθεί ένα άτομο τα συναισθήματα που ο ίδιος βιώνει σε μία δεδομένη στιγμή, μπορεί να προβεί μέχρι και επιζήμια για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας ενός ανθρώπου (Arghode, Lakshmanan & Nafukho, 2022). Σύμφωνα με τους Chen και Starosta (1997, σελ.5) «η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (νόηση) είναι το θεμέλιο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας (συναίσθημα), η οποία, με τη σειρά της, οδηγεί στη διαπολιτισμική ικανότητα (συμπεριφορά)». Πρόκειται, λοιπόν, για τρεις άμεσα συνδεδεμένες, αλλά ξεχωριστές έννοιες.

Η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση μπορεί να αναπτυχθεί σταδιακά στο άτομο, μέσα από τρία επίπεδα: 1) γνώση των επιφανειακών πολιτισμικών χαρακτηριστικών, η οποία στηρίζεται κυρίως σε στερεοτυπικές και πρόχειρες πληροφορίες για έναν πολιτισμό, 2) γνώση των σημαντικών και διακριτικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών που έρχονται σε έντονη αντίθεση με τα δικά μας, είτε μέσω της άμεσης, είτε της έμμεσης εμπειρίας και 3) επίγνωση του πώς αισθάνεται ένας διαφορετικός πολιτισμός από τη δική του πλευρά, κάτι που απαιτεί την ικανότητα για ενσυναίσθηση (Hanvey, όπως αναφέρεται στο Chen & Starosta, 1998).

Η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση αναπτύσσεται αληθινά όταν υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ ατόμων που προέρχονται από πολύμορφα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Κατά την αλληλεπίδραση αυτή, είναι φυσικό συχνά να υπάρχουν αποκλίσεις, καθώς κάθε πολιτισμός πρεσβεύει διαφορετικές αξίες και συμπεριφορές, οι οποίες αντίστοιχα ενσταλάζονται στα μέλη τους. Η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση δε συνδέεται με κάποια συμπάθεια ή ταύτιση με τον άλλον πολιτισμό, αλλά με την αναγνώριση και την κατανόησή του (Zhu, 2011).

2.4.1 Διαπολιτισμική Ευαισθησία

Οι Bhawuk και Brislin (1992, σελ. 416) υποστήριξαν πως για να είναι οι άνθρωποι πραγματικά αποτελεσματικοί κατά τις διαπολιτισμικές τους αλληλεπιδράσεις «πρέπει να ενδιαφέρονται για τους άλλους πολιτισμούς, να είναι αρκετά ευαίσθητοι ώστε να παρατηρούν τις πολιτισμικές διαφορές και στη συνέχεια να είναι επίσης πρόθυμοι να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους ως ένδειξη σεβασμού για τους ανθρώπους άλλων πολιτισμών». Σε καταστάσεις αλληλεπίδρασης, η διαπολιτισμική ευαισθησία συνδέεται με τις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαστάσεις, αλλά κυρίως αφορά στο συναίσθημα (Chen & Starosta, 1997).

Όταν το άτομο μεγαλώνει σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, όπου η συμβίωση διαφορετικών πολιτισμών προωθείται και υφίσταται ειρηνική, τότε το ίδιο άτομο τείνει να συμπεριφέρεται θετικά απέναντι στις άλλες πολιτισμικές κοινότητες και να εκδηλώνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για αλληλεπίδραση. Από την άλλη, σε καταστάσεις που η συνύπαρξη δεν είναι αρμονική και παρατηρούνται αρνητικές συμπεριφορές προς μια άλλη πολιτισμική ομάδα, το άτομο αισθάνεται πως πρέπει να επιλέξει τη μία πλευρά και πως δε δύναται περιθώριο συναναστροφής και αλληλοϋποστήριξης (Zhang & McCornac, 2013). Σε κάθε περίπτωση, δεν αρκεί απλώς η συνειδητοποίηση της ανάγκης για ανάπτυξη της πολιτισμικής ευαισθησίας, καθώς αυτή απέχει αρκετά μέχρι να αποκτηθεί και να καταστεί διαχειρίσιμη στο

άτομο (Zhu, 2011). Μέσα από τα παραπάνω διαφαίνεται πως η διαπολιτισμική ευαισθησία είναι μία αναπτυξιακή διαδικασία (Altan, 2018· Bennett, 1986· Bhawuk & Brislin, 1992).

Ο Milton J. Bennett , στηριζόμενος στην κονστρουκτιβιστική ψυχολογία και τη θεωρία της επικοινωνίας, ανέπτυξε το 1986 το Αναπτυξιακό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS), μέσω του οποίου προσπάθησε να μελετήσει την διαπολιτισμική ικανότητα στο κομμάτι της επικοινωνίας και να εξηγήσει τις παρατηρούμενες εμπειρίες των ανθρώπων κατά την εμπλοκή τους σε διαπολιτισμικές καταστάσεις (Bennett, 1986). Πρόκειται λοιπόν για μία θεωρία θεμελιωμένη, που στηρίζεται σε διαπιστώσεις που προέκυψαν μέσω της παρατήρησης ατόμων σε εκπαιδευτικά, αλλά και εργασιακά περιβάλλοντα σχετικά με το πώς οι άνθρωποι γίνονται ικανότεροι στην διαπολιτισμική τους επικοινωνία. Βασική αρχή του μοντέλου είναι το ότι καθώς η - σχετική με την πολιτισμική διαφορετικότητα – εμπειρία ενός ατόμου εξελίσσεται, γίνεται δηλαδή πιο σύνθετη, η ικανότητα στις διαπολιτισμικές του σχέσεις αυξάνεται. Το DMIS χωρίζεται σε έξι στάδια αυξανόμενης ευαισθησίας προς την πολιτισμική ετερότητα: (1) άρνηση – (2) άμυνα – (3) ελαχιστοποίηση – (4) αποδοχή – (5) προσαρμογή – (6) ενσωμάτωση, εκ των οποίων τα τρία πρώτα ανήκουν στην ιδέα του εθνοκεντρισμού, αντιμετωπίζοντας δηλαδή κανείς την δική του κουλτούρα ως κέντρο και σημείο αναφοράς, ενώ τα ακόλουθα τρία είναι στοιχεία του εθνοσχετικισμού, υποστηρίζοντας δηλαδή την ύπαρξη ενός πολιτισμού σε συνάρτηση με άλλους και περιλαμβάνοντας τις εμπειρίες των άλλων πολιτισμών ως εναλλακτικούς τρόπους οργάνωσης της πραγματικότητας. Στην *άρνηση* ο δικός μας πολιτισμός είναι ο μόνος πραγματικός, ο ουσιαστικός και οι υπόλοιποι αποκλείονται. Στην *άμυνα* η ο δικός μας πολιτισμός θεωρείται ο ανώτερος και οι υπόλοιποι υποτιμούνται. Στην *ελαχιστοποίηση* τα χαρακτηριστικά του δικού μας πολιτισμού είναι καθολικά, συνεπώς – παρά τις παραδεκτές διαφορές- οι υπόλοιποι πολιτισμοί είναι όμοιοι με το δικό μας. Στην *αποδοχή* δεν υφίσταται αναγκαστική συμφωνία με τους άλλους πολιτισμούς, ωστόσο αυτοί αναγνωρίζονται ως μία διαφορετική κατασκευή της πραγματικότητας. Στην *προσαρμογή* το άτομο έχει πλέον

αποκτήσει την ικανότητα «μετατόπισης» των αντιλήψεών του και σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές κοσμοθεωρίες. Στο στάδιο αυτό η ενσυναίσθηση έχει ήδη εδραιωθεί. Τέλος, στην ενσωμάτωση δεν παρατηρείται ιδιαίτερη ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας του ατόμου συγκριτικά με το προηγούμενο στάδιο. Ωστόσο, πλέον το άτομο αντιλαμβάνεται τη διάσταση της πολιτισμικής ταυτότητας και μπορεί με ευελιξία να μετακινείται σε άλλα πολιτισμικά πλαίσια. Μέσα από την εφαρμογή του DMIS συμπεραίνεται πως η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση είναι κάτι που μπορεί να διδαχθεί, να μαθευτεί και να βελτιωθεί στο άτομο σε βάθος χρόνου (Bennett, 1986· Bennett, 2017).



Σχήμα 2. Τα έξι στάδια του DMIS, του Milton J. Bennett.

Πηγή: <https://www.idrinstitute.>

3. Ευρωπαϊκή παρέμβαση: Θεσμοί και Προγράμματα

Η Ευρωπαϊκή Ενοποίηση, ένα από τα σημαντικότερα πολιτικά γεγονότα του 20^{ου} αιώνα, αποσκοπώντας στην ουσιαστική επαφή μεταξύ πολιτισμών και τη συνένωση λαών με διαφορετική εθνική και πολιτιστική ταυτότητα, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη λειτουργία της Παιδείας. Προβλέπει, λοιπόν, τόσο για το εγχώριο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και για αυτό των υπόλοιπων Ευρωπαϊκών χωρών την ανάγκη για αμοιβαία προσέγγιση ανάμεσα στους λαούς, γνωριμία των γλωσσικών και ιστορικών στοιχείων, αναζήτηση κοινών χαρακτηριστικών, άμβλυση των διαφορών και έμφαση στις ομοιότητες, εκτίμηση και σεβασμό των ιδιαιτεροτήτων και γενικότερα την καλλιέργεια διαπολιτισμικών αξιών. Στον εκπαιδευτικό τομέα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μείζον θέμα συζήτησης τις τελευταίες δεκαετίες, γεγονός που οδήγησε σε μία σειρά εκθέσεων από δύο μεγάλους, διεθνείς οργανισμούς, που ασχολούνται – μεταξύ άλλων- με την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών για την διαχείριση των κοινωνικών ζητημάτων. Πρόκειται για τα Ηνωμένα Έθνη (ΟΗΕ) – United Nations (UN) και το Συμβούλιο της Ευρώπης (ΣΤΕ) – Council of Europe (CoE), Οργανισμοί που οραματίζονται την κοινωνική ανάπτυξη, έχοντας ως θεμέλιο τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, τη Δημοκρατία και το Κράτος Δικαίου (Neuner, 2012).

3.1 Τα Ηνωμένα Έθνη

Τα Ηνωμένα Έθνη (ΟΗΕ) είναι ένας οργανισμός διεθνούς εμβέλειας, με έτος ίδρυσης το 1945. Το έργο του περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα θεμελιωδών ζητημάτων, στοχεύοντας στην εδραίωση ενός ασφαλέστερου κόσμου υπέρ των γενεών. Οι συνθήκες που δημιουργήθηκαν μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο γέννησαν την ανάγκη για την θέσπιση ενός παγκόσμιου οργανισμού, σκοπός του οποίου αποτελούσε η υλική, πνευματική και ψυχική ανασυγκρότηση του πληγέντος πληθυσμού. Έτσι, το 1945 ανακοινώθηκε από τον Ο.Η.Ε η ίδρυση της UNESCO, του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών για την Εκπαίδευση, την Επιστήμη και τον Πολιτισμό. Η UNESCO υποστηριζόμενη από την πρώτη στιγμή την εκπαίδευση ως θεμελιώδες και αναφαίρετο δικαίωμα του ανθρώπου, θέλησε μέσω αυτής να

εξασφαλίσει την πρόσβαση όσο το δυνατόν περισσότερων στη γνώση και την εξάλειψη του αναλφαβητισμού. Ο αναλφαβητισμός αποτελεί μία από τις πιο σοβαρές μορφές ανισότητας και καθίσταται εμπόδιο στην «αλληλοδιείσδυση των πολιτισμών και στον αμοιβαίο εμπλουτισμό τους» (Μπαλασσά- Φλέγκα, 2003, σελ. 33). Ως απάντηση στις παραπάνω προκλήσεις και στην παροχή μιας ποιοτικής οικουμενικής εκπαίδευσης προβάλλεται η εδραίωση μίας εκπαίδευσης με παγκόσμιες διαστάσεις. Όπως χαρακτηριστικά τονίζεται στο Άρθρο 26, παράγραφο 2 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου από τον Ο.Η.Ε:

Η εκπαίδευση πρέπει να κατευθύνεται στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών. Θα πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία μεταξύ όλων των εθνών, των φυλετικών και θρησκευτικών ομάδων και να προωθεί τις δραστηριότητες των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως παρουσιάζεται μέσα από το αρχείο της UNESCO (2006) πρέπει να σχετίζεται με όλο το εύρος του μαθησιακού περιβάλλοντος, να αφορά κάθε πτυχή του και να καλύπτει επιπλέον παραμέτρους, όπως τη λειτουργία του σχολείου, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, την αλληλεπίδραση των μαθητών, τα προγράμματα σπουδών, τις γλώσσες, τις μεθόδους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Κύριο άξονα στην επίτευξη αυτού αποτελεί η συμπερίληψη.

3.1.1 Η Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης για το 2020

Ενώ ο όρος «inclusion» συναντάται συνήθως με την έννοια της «ένταξης» και ο όρος «inclusive education» αποδίδεται συχνά ως «ενταξιακή εκπαίδευση», στην Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης (2020) υπό την αιγίδα της UNESCO, με τίτλο «Συμπερίληψη και Εκπαίδευση: Όταν λέμε όλοι, εννοούμε... όλοι», υιοθετείται η απόδοση «συμπερίληψη» για τη λέξη “inclusion” και «ενιαία εκπαίδευση» για τον όρο “inclusive education”, αντίστοιχα. Η «ένταξη» ετυμολογικά (έν + τάσσω) συνδέεται με την τοποθέτηση

ενός ατόμου μέσα σε ένα συγκροτημένο σύνολο. Παράλληλα, είναι σύνηθες να χρησιμοποιείται αποκλειστικά για τον προσδιορισμό της ένταξης μαθητών με κάποια αναπηρία ή/και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον. Η συμπερίληψη, σύμφωνα με την Έκθεση της UNESCO (2020), αποτελεί έννοια που δύναται να εφαρμοστεί σε περισσότερο διευρυμένα πλαίσια και όχι μόνο στο πεδίο της αναπηρίας. Περικλείει κάθε μορφή απόκλισης, που οφείλεται στην ηλικία, το φύλο, την καταγωγή, τη θρησκεία, τη γλώσσα, την κοινωνική και οικονομική τάξη, την έκφραση ταυτότητας φύλου και τις γενικότερες πεποιθήσεις του ατόμου. Μέσω της παρούσας Έκθεσης η συμπερίληψη παρουσιάζεται σαν μία διαδικασία αποδοχής και ανάδειξης του διαφορετικού, χωρίς όμως να το αποκλείει και να το περιθωριοποιεί, αλλά αντίθετα να το εντάσσει ισότιμα σε ένα ποικιλόμορφο σύνολο. Οι ταυτότητες που φέρει το άτομο δεν αξιολογούνται, ούτε κατακρίνονται, αλλά γίνονται σεβαστές και αποδεκτές από τους υπόλοιπους. Η καθολική πρόσβαση στην εκπαίδευση αποτελεί το πρώτο βήμα για την συμπερίληψη στην εκπαίδευση και η φτώχεια και η ανισότητα τους βασικούς παράγοντες που την εμποδίζουν.

Κάποια σημαντικά δεδομένα που παρουσιάζονται στο έγγραφο της Έκθεσης είναι:

- Αν και το 68% των χωρών διαθέτει έναν ορισμό της ενιαίας εκπαίδευσης (inclusive education), μόνο το 57% αυτών αφορά το σύνολο των περιθωριοποιημένων ομάδων.
- Σε όλες τις χώρες (32) του ΟΟΣΑ, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία χαμηλού κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου, είναι πιο πιθανό να είναι λιγότερο καταρτισμένοι.
- Σε έρευνα που διεξήχθη το 2018 σε 43 χώρες με μεσαίο και υψηλό εισόδημα, ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς δήλωσε πως δεν προσαρμόζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας στις διαφορετικές πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών.

Αξίζει να αναφερθεί πως στην Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης έχει ανατεθεί η αρμοδιότητα να αποτελεί «τον μηχανισμό παρακολούθησης και υποβολής αναφορών» όσον αφορά στον 4^ο Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης – ΠΟΙΟΤΙΚΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, καθώς και στους υπόλοιπους Στόχους που σχετίζονται με την εκπαίδευση, όπως παρουσιάζονται στην Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη. Συνολικά η Ατζέντα περιλαμβάνει 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ) και 125 υποστόχους, οι οποίοι εγκρίθηκαν κατά την 70^η Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ, στις 25 Σεπτεμβρίου του 2015. Οι ΣΒΑ έχουν ως χρονικό ορίζοντα υλοποίησης το έτος 2030 και παρόλο που έχουν καθολική ισχύ για παγκόσμια εφαρμογή, λαμβάνουν υπόψη τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές συνθήκες και το επίπεδο ανάπτυξης των χωρών, επομένως προσαρμόζονται σε εθνικό πλαίσιο. Το περιεχόμενο της Ατζέντας 2030 περιλαμβάνει κοινωνικούς, περιβαλλοντικούς και οικονομικούς στόχους, καλύπτοντας όλο το φάσμα για μια βιώσιμη ανάπτυξη.



Εικόνα 1. Οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης της Ατζέντας 2030

Πηγή: <https://unric.org/el/>

3.1.2 Το Δίκτυο Συνεργαζόμενων Σχολείων – ASP net

Το 1953 ιδρύθηκε από την UNESCO ένα διεθνές Δίκτυο Συνεργαζόμενων Σχολείων (Associated Schools Project Network – ASP net), στο οποίο μέχρι σήμερα συμμετέχουν πάνω από 12.000 σχολεία από 182 χώρες και βασική του επιδίωξη είναι η οικοδόμηση της ειρήνης στην ψυχοσύνθεση των παιδιών και γενικότερα των νέων ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την υλοποίηση δράσεων τα συμμετέχοντα σχολεία υποστηρίζουν τα θεμελιώδη ιδανικά

της UNESCO και προωθούν την ισότητα, την δημοκρατία, την δικαιοσύνη, τον σεβασμό της πολυμορφίας, την κοινωνική εξέλιξη, την διεθνή αλληλεγγύη. Πιο συγκεκριμένα, προτεραιότητες του Δικτύου είναι: α) η εκπαίδευση για βιώσιμη ανάπτυξη, β) η παγκόσμια εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη και γ) η διαπολιτισμική μάθηση και η γνώση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Η ομάδα διαχείρισης του Δικτύου απαρτίζεται από:

1) τον *Διεθνή Συντονιστή*, που είναι ο υπεύθυνος του ASP net. Οι αρμοδιότητες του περιλαμβάνουν τόσο την οργάνωση και τον συντονισμό του Δικτύου σε παγκόσμιο επίπεδο, όσο και την συνεργασία του με τους Εθνικούς Συντονιστές για παροχή υποστήριξης αλλά και ενημέρωσης αναφορικά με τις πρακτικές διασφάλισης της ποιότητας. Παράλληλα, μέσω του Διεθνή Συντονιστή πιστοποιούνται τα μέλη του Δικτύου.

2) τους *Εθνικούς Συντονιστές* για την εκάστοτε χώρα, οι οποίοι επιλέγονται από την εθνική της επιτροπή. Οι Εθνικοί Συντονιστές αναλαμβάνουν την εποπτεία του Δικτύου σε εγχώριο επίπεδο και λειτουργούν ως μεσολαβητές πληροφοριών μεταξύ του Διεθνή Συντονιστή και των μελών.

3) τα *μέλη*, δηλαδή τα πιστοποιημένα συμμετέχοντα σχολεία στο Δίκτυο.

Το ASP net επιδιώκει μέσω δράσεων να προσφέρει στα μέλη του δικτύου, δηλαδή στα συνεργαζόμενα σχολεία, την αίσθηση του ανήκειν σε μία παγκόσμια κοινότητα. Ο διευθυντής κάθε σχολείου είναι αρμόδιος για την επικοινωνία και συνεργασία με τον Εθνικό Συντονιστή (National Coordinator) και με τους υπόλοιπους φορείς – συνεργάτες του Συστήματος. Παράλληλα, κάθε σχολείο οφείλει να βρίσκεται σε επικοινωνία με τον Εθνικό Συντονιστή και να μοιράζεται τόσο μαζί του, όσο και με τα υπόλοιπα σχολεία σε εθνικό και διεθνές επίπεδο τις εμπειρίες του, σκοπεύοντας στην αμοιβαία μάθηση. Μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας OTA (Online Tool for Asp net - <https://www.unesco.org/en/aspnet>) παρέχεται στους τρεις φορείς του Δικτύου η δυνατότητα πρόσβασης –μέσω προσωπικών κωδικών- ώστε να αλληλεπιδρούν, να συνομιλούν εικονικά και να προωθούν ιδέες, εμπειρίες, τυχόν δυσκολίες και ό,τι άλλο συνδέεται με το ASP net.

Η Ελλάδα εντάχθηκε στο Δίκτυο των Συνεργαζόμενων Σχολείων το 1974 , με αφορμή την ψήφιση της Σύστασης του 1974 της UNESCO.

3.1.3 Η Σύσταση του 1974 της UNESCO για μία διαπολιτισμική εκπαίδευση με παγκόσμια διάσταση

Κατά τη 18^η Σύνοδο της UNESCO, που πραγματοποιήθηκε στις 19 Νοεμβρίου του 1974 ψηφίστηκε η Σύσταση σχετικά με την Εκπαίδευση για Διεθνή Κατανόηση, Συνεργασία και Ειρήνη και Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τις Θεμελιώδεις Ελευθερίες, πρωταρχικό μέλημα της οποίας αποτέλεσε η προώθηση και εδραίωση των αξιών της αποδοχής, της αλληλεγγύης, της ειρήνης, της ελευθερίας καθώς και η υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η Σύσταση θεωρείται η πιο σημαντική και καθοριστική διακήρυξη στρατηγικής στον τομέα της εκπαίδευσης, διαθέτοντας πλέον ευρεία ισχύ, που απευθύνεται σε ποικίλες ηλικιακές και κοινωνικές ομάδες, χωρίς η εφαρμογή της να περιορίζεται στα σχολικά δίκτυα της UNESCO (Μπαλασσά- Φλέγκα, 2003). Η Σύσταση περιλαμβάνει συνολικά 10 κεφάλαια και 45 άρθρα, τα οποία αναλύουν την σύνθεσή της και βρίσκουν εφαρμογή σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες καθώς και στο πεδίο της διά βίου μάθησης. Ήδη από το πρώτο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στο περιεχόμενο των θεμελιωδών εννοιών «εκπαίδευση», «κατανόηση», «συνεργασία», «διεθνής ειρήνη», «Δικαιώματα του Ανθρώπου» και «θεμελιώδεις ελευθερίες», μέσω των οποίων διατυπώνονται οι στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ως εξής:

- διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο
- ισότητα και σεβασμός για κάθε πολιτισμό
- η πολιτισμική ετερότητα δεν δρα απορρυθμιστικά, αλλά αλληλοσυμπληρώνει και αλληλοεμπλουτίζει
- συνειδητή γνώση της συνεχώς αυξανόμενης αλληλεξάρτησης μεταξύ των λαών, καθώς και γνώση των ανά μεταξύ τους υποχρεώσεων
- κατανόηση της αξίας της διεθνούς επικοινωνίας και αλληλεγγύης και ενίσχυσή της

Επιπλέον, η Σύσταση αναφέρεται στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα προτρέπει τα κράτη μέλη να προβούν σε αναμορφώσεις προγραμμάτων εκπαίδευσης των ίδιων των εκπαιδευτικών, ώστε να εφοδιαστούν και να καταστούν ικανοί να ανταποκριθούν στους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

3.2 Το Συμβούλιο της Ευρώπης

Το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe – CoE) ιδρύθηκε στις 5 Μαΐου του 1949, έχει ως έδρα του το Στρασβούργο και αποτελεί τον ύψιστο ευρωπαϊκό οργανισμό υπεράσπισης των αξιών των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, της Δημοκρατίας και του Κράτους Δικαίου μεταξύ των 47 κρατών- μελών του. Από τους πιο βασικούς άξονες στους οποίους εστιάζει είναι η εκπαίδευση, η δημοκρατία και η διαπολιτισμικότητα. Το 1954 εφαρμόστηκε η Ευρωπαϊκή Πολιτιστική Σύμβαση με στόχο να εξομαλύνει τις τότε αντιθέσεις και να επιφέρει την ενότητα, μέσω της γνώσης της γλώσσας, της ιστορίας και του πολιτισμού των κρατών εθνών. Η κοινή κληρονομιά αποτέλεσε την ενοποιητική πολιτική που εφάρμοσε το ΣΤΕ για να ξεπεράσει τις εντάσεις που έκαναν τότε την εμφάνισή τους. Η εκπαίδευση στο έργο αυτό αποτέλεσε τον ακρογωνιαίο λίθο. Ωστόσο, η δράση του δεν σταμάτησε εκεί, η έννοια της δημοκρατίας αποκτά επίσης θεμελιώδης σημασία και ενισχύεται ενδελεχώς με στόχο την εκδημοκράτιση όλων και περισσότερων κρατών. Η πρόκληση που προκύπτει πλέον είναι πώς θα διατηρήσουμε μία καθολική, ενωτική βάση αξιών, σε τόσο ιδιαίτερα ποικιλόμορφες ατομικότητες. Πώς από τη μία πλευρά θα υπάρχει κοινή ταυτότητα που θα εδραιώνεται από κοινές αξίες, χωρίς όμως να καταπιέζει ή να αποκλείει τις πολλαπλές και διαφορετικές ταυτότητες μιας ατομικότητας στο πλαίσιο μιας τεχνολογικά προηγμένης και παγκοσμιοποιημένης πραγματικότητας; Πόσο λεπτά είναι τα όρια στην ανάδειξη της διαφορετικότητας και στην καπήλευση του περιεχομένου της με κίνδυνο τρομοκρατικές ενέργειες ή ακόμα και πόλεμο; Είναι μείζονος σημασίας η προώθηση μια εκπαίδευσης που θα στοχεύει στη γαλούχηση ευσυνείδητων και δημοκρατικών πολιτών, οι οποίοι θα αναγνωρίζουν και θα σέβονται τη διαφορετικότητα. Μιας και οι ποικιλόμορφες κοινωνίες

κατέχουν πλέον κεντρικό ρόλο στη σύγχρονη εποχή, η διαπαιδαγώγηση των νέων κυρίως ατόμων οφείλει να προσαρμοστεί στις ανάγκες αυτές και να τους προσφέρει όλες εκείνες τις δεξιότητες για μία αρμονική και φιλήσυχη συνύπαρξη.

3.2.1 Η Σύμβαση - Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων

Η Σύμβαση- Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων (Framework Convention for the Protection of National Minorities – FCPNM) αποτελεί ορόσημο στην προσπάθεια προστασίας και διαφύλαξης των εθνικών μειονοτήτων και θεωρείται το πρώτο, νομικά κατοχυρωμένο πολυμερές μέσο για αυτόν τον σκοπό. Δημοσιεύτηκε υπό την αιγίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης και εποπτεύεται από τη Συμβουλευτική Επιτροπή του ΣτΕ. Η Επιτροπή Υπουργών του ΣτΕ ενέκρινε την Σύμβαση- Πλαίσιο στις 10 Νοεμβρίου του 1994 και η ίδια τέθηκε σε ισχύ από τη 1 Φεβρουαρίου του 1998, με την υπογραφή και την κύρωση 12 κρατών- μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης. Η λέξη «Πλαίσιο» που συνοδεύει τη λέξη «Σύμβαση» αναδεικνύει την ευελιξία που παρέχεται στα κράτη-μέλη να κατανοούν τις διατάξεις της Σύμβασης και να τις προσαρμόζουν στις δεδομένες συνθήκες τους κράτους βάσει της εκάστοτε εθνικής νομοθεσίας. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως από τα περιεχόμενα της Σύμβασης – Πλαισίου απουσιάζει ο ορισμός «εθνική μειονότητα» και αυτό γιατί δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των κρατών – μελών του Συμβουλίου για έναν κοινά αποδεκτό ορισμό. Συνεπώς, δημιουργείται αυτόματα μία ευελιξία στα κράτη- μέλη να προσδιορίσουν υποκειμενικά το πλαίσιο της «εθνικής μειονότητας» και να αποφασίσουν ποια κράτη- μέλη συγκαταλέγονται σε αυτό. Παράλληλα, αυτή η δυνατότητα επιλογής και ελεύθερου αυτοπροσδιορισμού αποτελεί βασικό θεμέλιο των δικαιωμάτων των μειονοτήτων. Ακόμα, βασικά δικαιώματα των κρατών – μελών που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες είναι:

- η προστασία και ελευθερία διατήρησης κάθε μορφής (εθνικής, γλωσσικής, θρησκευτικής, πολιτιστικής) ταυτότητας
- η ελευθερία σκέψης, λόγου και χρήσης της μητρικής γλώσσας

- η ελευθερία του συνέρχεσθαι και συνεταιρίζεσθαι
- η συμμετοχή στην κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτιστική ζωή

Ταυτόχρονα, τα κράτη- μέλη δεσμεύονται να διατηρούν μία διαπολιτισμική στάση απέναντι στις μειονότητες και πιο συγκεκριμένα:

- να προωθούν την ισότητα και να προστατεύουν τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μειονοτικών ομάδων
- να εξασφαλίσουν την καθολική συμμετοχή στην εκπαίδευση και να προωθήσουν τη διαπολιτισμική γνώση
- να ενθαρρύνουν τις μειονότητες στο να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, μεσολαβώντας τα ίδια κράτη-μέλη σε αυτό (με την αναγραφή για παράδειγμα δρόμων, οδών, ονομάτων πλατειών και στη γλώσσα μειονότητας, σε περιπτώσεις όπου κατοικεί μεγάλο ποσοστό μειονότητας και σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο)
- να συντελούν στη διδασκαλία των μειονοτικών γλωσσών στα σχολεία (στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος και σε βαθμό που μπορεί να επιτευχθεί, εφόσον υπάρχει ζήτηση)

Αξίζει να σημειωθεί πως μέχρι σήμερα η Σύμβαση- Πλαίσιο ισχύει σε 39 χώρες, ενώ η Ελλάδα την έχει μόνο υπογράψει, χωρίς να την επικυρώσει.

3.2.2 Το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών – ECML

Το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών (European Center of Modern Languages - ECML) είναι οργανισμός του Συμβουλίου της Ευρώπης και εδρεύει στο Graz, στην Αυστρία. Συστάθηκε το 1994, έχοντας ως κύριο μέλημα την προώθηση μιας ποιοτικής γλωσσικής εκπαίδευσης, με βασικούς πυλώνες τον διαπολιτισμικό διάλογο, τις δημοκρατικές αρχές που χαρακτηρίζουν τους πολίτες και την κοινωνική συνοχή στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής πραγματικότητας. Για την επίτευξη αυτού, σχεδιάζονται δραστηριότητες βασισμένες στις συνεχώς μεταβαλλόμενες εθνικές και παγκόσμιες συνθήκες στο πλαίσιο της γλωσσικής

εκπαίδευσης, οι οποίες υλοποιούνται μέσω των τετραετών προγραμμάτων του Κέντρου. Από τα πιο σημαντικά στάδια ενός προγράμματος αποτελεί το κομμάτι της αξιολόγησης, με αναστοχαστική κυρίως διάθεση, το οποίο λειτουργεί και ως δείκτης για την γενικότερη επίδραση του εκάστοτε προγράμματος στην ευρωπαϊκή γλωσσική εκπαίδευση. Επίσημες γλώσσες του ECML έχουν οριστεί οι αντίστοιχες επίσημες του ΣτΕ, δηλαδή η αγγλική και η γαλλική, χωρίς αυτό να σημαίνει πως είναι οι μόνες που χρησιμοποιούνται. Το ECML εκπροσωπείται από μία ομάδα καταρτισμένων εμπειρογνομόνων στα συνεργαζόμενα κράτη-μέλη και για την υλοποίηση κάθε προγράμματος ορίζεται ένας συντονιστής, σε συνεργασία με μία ομάδα τριών ατόμων, τα οποία είναι εξίσου εξειδικευμένα στον τομέα της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στις αρμοδιότητες των ομάδων συγκαταλέγονται η διαπεράτωση – βάσει του συμφωνηθέντος πλάνου- του έργου, η ενημέρωση, μέσω αναφορών, της εξέλιξής του, καθώς και η συνολική του αποτίμηση. Το ECML εξετάζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών συνυπολογίζοντας το ευρύτερο γλωσσικό περιβάλλον αυτών, ενδιαφέρεται για τους εκπαιδευτικούς και συμβάλλει στην επαγγελματική τους κατάρτιση, υποστηρίζει ακράδαντα την πολυγλωσσία και προσπαθεί να μεταδώσει την αξία της με κάθε μέσο, σε κάθε σημείο του κόσμου. Παράλληλα, τονίζει πως για να επιτευχθεί μία καινοτόμα και ουσιαστική γλωσσική εκπαίδευση απαραίτητη είναι η εισαγωγή μεταρρυθμίσεων τόσο στις διδακτικές πρακτικές, όσο και στη διαδικασία εκμάθησης ξένων γλωσσών.

3.2.2.1 Πρόγραμμα 2008-2011 του ECML

Λαμβάνοντας υπόψη τις παγκόσμιες εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης καθώς και τις συνεχώς αυξανόμενες ενέργειες των Ευρωπαϊκών Οργανισμών στο πεδίο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και ενίσχυσης των δεξιοτήτων αυτών, το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών υλοποίησε το Πρόγραμμα 2008-2011, με τίτλο «Ενδυνάμωση των επαγγελματιών του γλωσσικού τομέα: ικανότητες- δίκτυα- επιπτώσεις- ποιότητα». Βασικοί θεματικοί άξονες του προγράμματος είναι: 1) η αξιολόγηση, 2) η συνέχεια στην εκμάθηση γλωσσών, 3) το περιεχόμενο και η γλωσσική εκπαίδευση και 4) η πολυγλωσσική εκπαίδευση, ενώ παράλληλα

έχουν επιλεγθεί 23 διαφορετικά έργα (projects) σχετικά για να συμπεριληφθούν σε αυτό. Ένα από τα αυτά (γίνεται αναφορά στο επόμενο κεφάλαιο) επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου της έρευνας. Μέσω των παραπάνω τεσσάρων ενοτήτων το ECML στοχεύει να διαχειριστεί όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά κάποια από τα θέματα-προκλήσεις της εκπαίδευσης, μεταξύ των οποίων την πολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητών, την αξιολόγηση που εστιάζει στο αποτέλεσμα, την προώθηση της δια βίου εκπαίδευσης.

Για την διασφάλιση της ποιότητας, το ECML απευθύνθηκε σε εκτός του προγράμματος συμβούλους- εμπειρογνώμονες για την αξιολόγηση της συνολικής διαδικασίας και την παροχή ανατροφοδότησης. Οι σύμβουλοι εκτελούν τετραετή θητεία, παράλληλα με την πορεία του εκάστοτε προγράμματος και κριτήρια επιλογής τους αποτελούν α) η επαγγελματική τους κατάρτιση, β) η εμπειρία που διαθέτουν σε ευρωπαϊκό επίπεδο και γ) η δέσμευση και η ειλικρινής τους πρόθεση να συμβάλλουν στην αναδιάρθρωση της γλωσσικής εκπαίδευσης σε πανευρωπαϊκό δίκτυο.

3.2.3 Το πρόγραμμα RFCDC

Στην προσπάθεια εφοδιασμού των μαθητών με κατάλληλα μέσα, ώστε να καταστούν ικανοί και έτοιμοι να συμβιώσουν αρμονικά με άλλους σε ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα και μέσα σε μία κουλτούρα δημοκρατίας, προτάθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης ένα μοντέλο ικανοτήτων –αναλύεται στη συνέχεια-, ως μέρος του προγράμματος RFCDC (Reference Framework of Competences for Democratic Culture) το οποίο έλαβε χώρα κατά τη χρονική περίοδο 2014-2017 σε τέσσερις φάσεις. Σχετικά με το γενικότερο πλαίσιο του προγράμματος, κατά την πρώτη φάση περιγράφεται η διαδικασία σχεδιασμού ενός εννοιολογικού μοντέλου ικανοτήτων, απαραίτητων για τη δημιουργία ικανών δημοκρατικών πολιτών με ανεπτυγμένο το αίσθημα της ειρηνικής συμβίωσης. Η δεύτερη φάση έχει περιγραφικό χαρακτήρα, καθώς γίνεται αναφορά στις ικανότητες και δεξιότητες που έχουν

αποκτηθεί από το άτομο, μέσα από την επαφή του με το μοντέλο. Στην τρίτη φάση επιχειρείται να διαπιστωθεί αν μπορούν οι περιγραφές αυτές να αποδοθούν σε επίπεδα επάρκειας και τέλος, η τέταρτη φάση περιλαμβάνει την ευρύτερη τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων, με αποδέκτες κυρίως εκπαιδευτικούς και πολιτικούς φορείς. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στο πώς το συγκεκριμένο μοντέλο και οι περιγραφικοί δείκτες μπορούν να αξιοποιηθούν στην δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων και νέων μορφών αξιολόγησης, που θα χρησιμοποιούνται τόσο για την αυτοαξιολόγηση, όσο και για την ετεροαξιολόγηση. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η πρώτη φάση του Προγράμματος, εστιάζοντας στο μοντέλο, με αναφορά στο ευρύτερο εννοιολογικό πλαίσιο, τη διαδικασία σχεδιασμού και τις ικανότητες που το συνθέτουν.

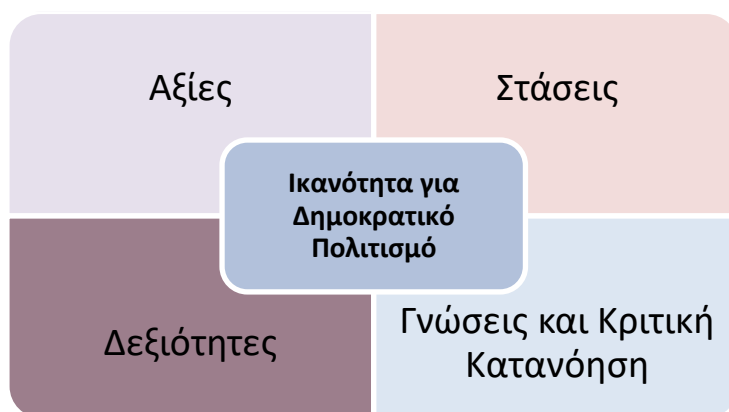
3.2.3.1 Το εννοιολογικό μοντέλο ικανοτήτων

Προτού προχωρήσουμε στην ανάλυση του μοντέλου ικανοτήτων, είναι σκόπιμο να αναφερθεί το εννοιολογικό πλαίσιο του όρου «ικανότητα», για τους σκοπούς του συγκεκριμένου μοντέλου. Ενώ λοιπόν, όπως έχει αναφερθεί, η έννοια μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ποικίλα εννοιολογικά περιβάλλοντα, όπως για παράδειγμα για να δηλωθεί κάποια δεξιότητα ή κατάρτιση, στη δεδομένη περίπτωση ο όρος ικανότητα συνδέεται με την «ικανότητα κινητοποίησης και ανάπτυξης των σχετικών αξιών, στάσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, γνώσεων ή/και κατανόησης προκειμένου να ανταποκριθεί (κανείς) κατάλληλα και αποτελεσματικά στις απαιτήσεις, τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται από ένα δεδομένο τύπο περιεχομένου». Στην ίδια κατεύθυνση, ως διαπολιτισμική θεωρείται η ικανότητα εκείνη ενός ατόμου να αναπτύσσει και να χρησιμοποιεί τα απαιτούμενα μέσα όταν δραστηριοποιείται σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, ανταποκρινόμενο στις ανάγκες και τις προκλήσεις της εκάστοτε περίπτωσης. Τέλος, όσον αφορά τη χρήση του όρου «ικανότητες», δηλαδή σε πληθυντικό αριθμό, αυτός αναφέρεται για να δηλωθούν οι συγκεκριμένες προσωπικές αξίες – στάσεις – δεξιότητες – γνώσεις/ κατανόηση, που δημιουργούνται στο άτομο και αξιοποιούνται στην ανάπτυξη της κατάλληλης συμπεριφοράς.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως στο συγκεκριμένο μοντέλο, πέρα από τις *δεξιότητες* και τις *γνώσεις/κατανόηση*, στις ικανότητες εμπεριέχονται επιπλέον οι *στάσεις* και οι *αξίες* ως καθοριστικής σημασίας στη διαχείριση της διαπολιτισμικότητας. Ωστόσο, το στοιχείο που δεν παρουσιάζεται ξεκάθαρα εδώ (στο φάσμα των ικανοτήτων) είναι αυτό της “διάθεσης” (*disposition*), καθώς αυτή θεωρείται αυτονόητη - ήδη μέσα από τον ορισμό της έννοιας της ικανότητας στο παρόν μοντέλο- για να μπορέσει το άτομο να είναι ικανό.

Σχετικά με τον σχεδιασμό του μοντέλου, χρειάζεται να αναφερθεί πως αυτό δεν έχει δημιουργηθεί εκ του μηδενός, αλλά έχει ως βάση του άλλα υφιστάμενα εννοιολογικά μοντέλα από το πεδίο της δημοκρατικής ικανότητας και της διαπολιτισμικής ικανότητας. Λόγω της πληθώρας των αντίστοιχων εννοιολογικών σχημάτων, τα οποία μάλιστα παρουσιάζουν ποικίλες διαφοροποιήσεις στη δομή και το περιεχόμενό τους, δυσχεραίνεται το έργο των ερευνητών για την επιλογή του καταλληλότερου και πιο αξιόπιστου μοντέλου. Ακολούθησε εν συνεχεία η διαδικασία ελέγχου στα ήδη υπάρχοντα μοντέλα δημοκρατικής και διαπολιτισμικής ικανότητας, η οποία ολοκληρώθηκε με τον εντοπισμό 101 σχημάτων, τα οποία ανταποκρίνονταν στην βασική ιδέα του μοντέλου, την ανάλυση δηλαδή της δημοκρατικής και διαπολιτισμικής συμπεριφοράς σε συνάρτηση με τα αντίστοιχα σύνολα αξιών, στάσεων, δεξιοτήτων και γνώσεων/κατανόησης. Ο διαχωρισμός ανάμεσα στα 101 αυτά μοντέλα παρουσίασε νέες δυσκολίες, εξαιτίας του ότι είχαν διαφορετικό πλαίσιο αναφοράς, άλλες μεθόδους εφαρμογής και κυρίως ότι παρουσίαζαν σημαντική αναντιστοιχία ως προς τον αριθμό των συμπεριλαμβανομένων ικανοτήτων και την ομαδοποίηση αυτών. Έπειτα, μέσα από νέα διαδικασία συγκεντρώθηκαν 55 ικανότητες που ανταποκρίνονταν στο θέμα της έρευνας (την κουλτούρα της δημοκρατίας) σε όλα τα 101 μοντέλα. Για την συμπερίληψη των τελικών και καταλληλότερων ικανοτήτων στο σχηματιζόμενο μοντέλο, χρειαζόταν αυτές να πληρούν τα εξής κριτήρια: 1) να είναι σαφείς, 2) να είναι διατυπωμένες σε γενικό επίπεδο, 3) να μην συνδέονται με κάποιο συγκεκριμένο επαγγελματικό ρόλο, 4) να εκπροσωπούνται από το σύνολο των μοντέλων και όχι από περιπτώσεις μοντέλων, 5) να μην

συνδέονται τόσο με τις συμπεριφορές (δηλαδή με τα εξωτερικά αποτελέσματα κατά την εφαρμογή των ικανοτήτων), αλλά με τους εσωτερικούς ψυχολογικούς πόρους (δηλαδή αξίες, στάσεις, δεξιότητες, γνώσεις/ κατανόηση), 6) να διακρίνονται εννοιολογικά από άλλες ικανότητες, και 7) να μην αποτελούν γενικές ικανότητες, αλλά να εστιάζουν όσο το δυνατόν περισσότερο στον θεματικό πυρήνα του δεδομένου μοντέλου. Συμπληρωματικά, για την τελική επιλογή των ικανοτήτων λήφθηκε υπόψη και ένα σύνολο πραγματιστικών θεωριών, οι οποίες είχαν ήδη εφαρμοστεί κατά τον σχεδιασμό του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (CEFR). Αναφορικά με αυτές, το μοντέλο χρειάζεται να διακρίνεται από ευελιξία, ανοικτότητα, δυναμικότητα, φιλικότητα προς τον χρήστη και κυρίως να μπορεί να βρει εφαρμογή σε όλα τα πεδία που απαιτούνται κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, να είναι δηλαδή πολλαπλού σκοπού. Τέλος, λόγω του ότι το συγκεκριμένο μοντέλο προοριζόταν για εκπαιδευτικούς σκοπούς, όλες οι ικανότητες που θα περιλάμβανε έπρεπε να είναι διδάξιμες, μαθήσιμες και αξιολογήσιμες. Αξιολογώντας τις 55 ικανότητες με βάση το αν πληρούσαν τα προαναφερθέντα κριτήρια, οι ερευνητές κατέληξαν στην επιλογή 20 ικανοτήτων, που τελικά θα συμπεριλάμβαναν στο νέο μοντέλο, όπως παρουσιάζονται πιο κάτω.



Σχήμα 1. Οι 4 κατηγορίες ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό

Πηγή: <https://rm.coe.int/16806ccc07>

Οι αξίες περιλαμβάνουν προσωπικές αποδοχές και πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με τους στόχους που επιθυμεί να κατακτήσει και λειτουργούν ως καθοδηγητικός παράγοντας

σε αυτό για το πώς θα τους πετύχει. Επιπρόσθετα, οι αξίες βοηθούν το άτομο στον τρόπο προσέγγισης, κατανόησης, αξιολόγησης και αντιμετώπισης διαφόρων καταστάσεων που καλείται συχνά να διαχειριστεί. Κατά την περιγραφή του μοντέλου γίνεται λόγος σε τρία ξεχωριστά σύνολα αξιών, που είναι τα εξής:

1. Εκτίμηση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Βασικές αρχές στη συγκεκριμένη κατηγορία είναι α) η αρχή της ισότητας, δηλαδή κάθε άτομο έχει την ίδια αξία και αξίζει τον ίδιο σεβασμό και αντιμετώπιση, και β) η καθολικότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τα οποία είναι αναγκαίο να προωθούνται, να προστατεύονται και να υποστηρίζονται.

2. Εκτίμηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Η δεύτερη κατηγορία αξιών στοχεύει στην αναγνώριση όχι μόνο της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, αλλά και των θετικών αποτελεσμάτων που μπορεί να επιφέρει αυτός ο πλουραλισμός κοσμοθεωριών. Παράλληλα, αναγνωρίζει στο άτομο το δικαίωμα του να διαφέρει και τονίζει την χρησιμότητα του διαλόγου μεταξύ διαφορετικών ανθρώπων.

3. Εκτίμηση της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, της ισονομίας, της ισότητας και του κράτους δικαίου. Το τρίτο σύνολο αξιών υποστηρίζει την ισότιμη και καθολική συμμετοχή των πολιτών στις κοινωνικές και δημοκρατικές διαδικασίες, αμερόληπτη μεταχείριση των μειονοτήτων, την ίδια παροχή ευκαιριών σε αυτούς και την υποστήριξη του κράτους δικαίου.

Οι *στάσεις* αποτελούν ένα σύνολο νοητικών προσανατολισμών το οποίο χρησιμοποιείται από το άτομο όταν έρθει σε επαφή με κάποιο άλλο άτομο ή με μία κατάσταση. Κύρια συστατικά του περιεχομένου των στάσεων αποτελούν α) η άποψη για το άλλο άτομο ή αντικείμενο, β) το συναίσθημα για αυτό, γ) η αξιολόγησή του και δ) η τάση να το αντιμετωπίζει με ένα συγκεκριμένο, σταθερό τρόπο. Απαραίτητες για την ύπαρξη μιας δημοκρατικής κουλτούρας είναι οι ακόλουθες στάσεις:

1. ανοικτότητα στην πολιτισμική ετερότητα, η οποία πρέπει να συνοδεύεται από πρόθεση και προσωπικό ενδιαφέρον για γνωριμία και διάδραση με το διαφορετικό

- και η οποία απαιτεί συναισθηματική ετοιμότητα από το άτομο για να συνεργαστεί με κάποιον μη όμοιο
2. σεβασμός, ο οποίος συνδέεται με την θετική αναγνώριση και αντιμετώπιση όχι μόνο ως προς τον ίδιο τον άνθρωπο που διαφέρει από εμάς, αλλά και των απόψεων και συνηθειών του
 3. κοινωνική ευσυνειδησία, που σχετίζεται με το αίσθημα του ανήκειν σε μία ομάδα, της αλληλεγγύης προς τα μέλη της, του πολιτικού καθήκοντος καθώς και της συμμετοχής σε ενέργειες που στοχεύουν στο κοινό καλό
 4. ευθύνη/ υπευθυνότητα, και πιο συγκεκριμένα η ηθική ευθύνη, δηλαδή η στάση απέναντι στις προσωπικές μας ενέργειες. Σημαντική θέση λαμβάνει εδώ η αξία του αναστοχασμού των πράξεων, η λήψη αποφάσεων και η ανάληψη δράσεων, καθώς και η ετοιμότητα για αυτοαξιολόγηση και ανάληψη ευθυνών
 5. αυτοαποτελεσματικότητα, που αφορά στο συναίσθημα της πίστης προς τον εαυτό μας και των ικανοτήτων μας, καθώς και την αίσθηση αυτοπεποίθησης για συμμετοχή σε δημοκρατικές δραστηριότητες και διαπολιτισμικούς διαλόγους
 6. ανοχή στην ασάφεια, εκλαμβάνοντας εδώ την ασάφεια με την θετική σημασία της «αποδοχής». Πρόκειται λοιπόν για την αποδοχή της άποψης πως για μία κατάσταση μπορούν να υπάρχουν πολλές και ξεχωριστές ερμηνείες, για την αποδοχή των αντιφάσεων, καθώς και για πρόθεση διαχείρισης αυτών

Οι δεξιότητες χαρακτηρίζουν την αποτελεσματικότητα ενός ατόμου στο να εκτελεί μία σειρά περίπλοκων και ορθά διατυπωμένων μοτίβων σκέψεων και δράσεων, επιδιώκοντας να πετύχει τον εκάστοτε στόχο του. Στο συγκεκριμένο μοντέλο διατυπώνονται οκτώ σύνολα απαραίτητων δεξιοτήτων, ως εξής:

1. Δεξιότητες αυτόνομης μάθησης, μέσω των οποίων το άτομο δύναται να κατανοήσει τις δικές του μαθησιακές ανάγκες, να αναζητήσει πληροφορίες σε κατάλληλες πηγές, να επεξεργάζεται τα στοιχεία και να αναστοχάζεται σχετικά

2. Δεξιότητες αναλυτικής και κριτικής σκέψης, που προϋποθέτουν μία σειρά αλληλοεξαρτώμενων δεξιοτήτων. Η αναλυτική σκέψη εστιάζει στην ανάλυση εννοιών και στον εντοπισμό, τη συγκέντρωση και την επεξεργασία των στοιχείων που προκύπτουν. Η κριτική σκέψη περιλαμβάνει
3. Δεξιότητες ακρόασης και παρατήρησης, που λειτουργούν ως μέσο όχι μόνο για την κατανόηση του περιεχομένου του μηνύματος ενός ατόμου, που διαφέρει πολιτισμικά από εμάς, αλλά και της συμπεριφοράς του ίδιου
4. Ενσυναίσθηση, ως σύνολο ικανοτήτων για την συναισθηματική ταύτιση με ένα άλλο άτομο ή κατάσταση. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης τόσο των πεποιθήσεων όσο και των αναγκών ενός ανθρώπου, καθώς και της θετικής προδιάθεσης προς τους άλλους
5. Ευελιξία και προσαρμοστικότητα, ένας ιδιαίτερα σημαντικός συνδυασμός δεξιοτήτων στα πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς η κατάκτησή τους επιτρέπει στο άτομο να προσαρμόζεται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες
6. Γλωσσικές, επικοινωνιακές και πολυγλωσσικές δεξιότητες, μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων, εφαρμόζοντας τις ανάλογες σε κάθε περίπτωση επικοινωνιακές συμβάσεις
7. Δεξιότητες συνεργασίας, οι οποίες προϋποθέτουν πρόθεση για αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη μιας ομάδας και για ανταλλαγή εμπειριών
8. Δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, για την διαχείριση των διαφωνιών, εξέταση των παραμέτρων που οδήγησαν στην δημιουργία τους και την από κοινού εύρεση μιας συμφέρουσας λύσης

Τέλος, οι γνώσεις και η κριτική κατανόηση παρέχουν στο άτομο τη δυνατότητα να κατανοεί και να επεξεργάζεται έννοιες στα πλαίσια των δημοκρατικών διαδικασιών και της διαπολιτισμικότητας. Το μοντέλο προτείνει τον διαχωρισμό αυτών των δεξιοτήτων σε τρεις κατηγορίες:

1. Γνώση και κριτική κατανόηση του εαυτού
2. Γνώση και κριτική κατανόηση της γλώσσας και της επικοινωνίας
3. Γνώση και κριτική κατανόηση του κόσμου. Η τελευταία αυτή υποκατηγορία περιλαμβάνει ένα πολυσύνθετο σύνολο δεξιοτήτων, που αφορούν στη γνώση και κριτική κατανόηση εννοιών πολιτικού, νομικού, θρησκευτικού, οικονομικού και ιστορικού περιεχομένου, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, του πολιτιστικού χώρου καθώς και αυτού της ενημέρωσης, του περιβάλλοντος και της βιωσιμότητας.

Αξίες
1. Εκτίμηση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων
2. Εκτίμηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας
3. Εκτίμηση της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης, της ισονομίας, της ισότητας και του κράτους δικαίου
Στάσεις
4. Ανοικτότητα στην πολιτισμική ετερότητα
5. Σεβασμός
6. Πολιτική νοοτροπία
7. Ευθύνη/ Υπευθυνότητα
8. Αυτοαποτελεσματικότητα
9. Ανοχή στην ασάφεια
Δεξιότητες
10. Δεξιότητες αυτόνομης μάθησης
11. Δεξιότητες αναλυτικής και κριτικής σκέψης
12. Δεξιότητες ακρόασης και παρατήρησης
13. Ενσυναίσθηση
14. Ευελιξία και προσαρμοστικότητα
15. Γλωσσικές, επικοινωνιακές και πολυγλωσσικές δεξιότητες
16. Δεξιότητες συνεργασίας
17. Δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων
Γνώσεις και κριτική κατανόηση
18. Γνώση και κριτική κατανόηση του εαυτού
19. Γνώση και κριτική κατανόηση της γλώσσας και της επικοινωνίας
20. Γνώση και κριτική κατανόηση του κόσμου

Πίνακας 1. Οι 20 ικανότητες για Δημοκρατικό Πολιτισμό

Πηγή: <https://rm.coe.int/16806ccc07>

Το συγκεκριμένο μοντέλο προτάθηκε με την ελπίδα πως μπορεί να προσφέρει σημαντικές και ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις στον χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στις διαδικασίες σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων και να εφοδιάσει τους μαθητές, οι οποίοι είναι οι αποδέκτες του, με τις κατάλληλες δημοκρατικές και διαπολιτισμικές

ικανότητες, ώστε να καταστούν αποτελεσματικοί πολίτες και να μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις των πολυμορφικών κοινωνιών, εκπροσωπώντας τις ύψιστες αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

3.2.4 Το πρόγραμμα LIAM

Αξίζει να αναφερθεί πως μέσα στα νέα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα που διαμορφώθηκαν με τις μαζικές μεταναστευτικές ροές τα τελευταία χρόνια, μεγάλη ήταν η μέριμνα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και για την ηλικιακή ομάδα των ενήλικων προσφύγων σε θέματα γλωσσικής υποστήριξης. Πιο συγκεκριμένα, το Συμβούλιο της Ευρώπης δημιούργησε μία σειρά εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα κράτη μέλη κατά την εφαρμογή εκπαιδευτικών πρακτικών στο πλαίσιο ενίσχυσης των γλωσσικών ικανοτήτων σε ενήλικες πρόσφυγες. Η εν λόγω εργαλειοθήκη σχεδιάστηκε μέσω του προγράμματος *Γλωσσική Ένταξη Ενήλικων Μεταναστών (Linguistic Integration of Adult Migrants – LIAM)*, μέρος του ευρύτερου προγράμματος «Language Policy Portal». Στην εργαλειοθήκη περιλαμβάνονται συνολικά 57 εργαλεία, διαθέσιμα σε επτά γλώσσες (αγγλική, γαλλική, ολλανδική, γερμανική, ελληνική, ιταλική και τουρκική) και τα οποία προσφέρονται μέσω δραστηριοτήτων, θεματικών σεναρίων, καταλόγων αναφοράς και άλλου, επιπρόσθετου υλικού. Τα εργαλεία είναι καταναμημένα σε ενότητες και υποενότητες, μερικές εκ των οποίων παρέχουν πληροφορίες στις 4 γλώσσες που ομιλούνται από τα πιο πρόσφατα κύματα μεταναστών, δηλαδή στα Αραβικά, στα Κουρδικά, στα Περσικά και στα Σομαλικά. Λόγω του ότι η εργαλειοθήκη απευθύνεται κυρίως στους εθελοντές που ασχολούνται με τη γλωσσική υποστήριξη των προσφύγων, υπάρχει η ενότητα με τίτλο «προετοιμασία και σχεδιασμός» και εκεί συγκεντρώνονται 20 εργαλεία για να προωθήσουν ιδέες και να κατευθύνουν τους εθελοντές σχετικά με την πρακτική τους εφαρμογή. Επιπλέον, εξίσου σημαντική είναι η δυνατότητα τροποποίησης και αναπροσαρμογής των προτεινόμενων σεναρίων και δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας με στόχο

τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα. Συνολικά, στην εργαλειοθήκη συγκαταλέγονται πολύ ενδιαφέρουσες προτάσεις με ποικίλες θεματικές, τις οποίες μπορεί κανείς να γνωρίσει μέσω της ειδικής σελίδας: www.coe.int/lang-refugees .

4. Το εργαλείο FREPA/CARAP

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο περιεχόμενο του πρότζεκτ FREPA/CARAP, μία προσέγγιση του οποίου χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων στην ποσοτική έρευνα της εργασίας.

4.1 Περιγραφή

Το FREPA (Framework of References for Pluralistic Approaches to language and cultures) ή αντίστοιχα CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures), αποτελεί τμήμα του τρίτου μεσοπρόθεσμου Προγράμματος 2008-2011 που υλοποιήθηκε από το ECML με τίτλο «Ενδυνάμωση των επαγγελματιών του γλωσσικού τομέα: ικανότητες- δίκτυα- επιπτώσεις- ποιότητα». Πρόκειται στην ουσία για ένα έργο (project), το οποίο σχεδιάστηκε σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ALC (Across Languages and Cultures), ενός project του προηγούμενου (δεύτερου μεσοπρόθεσμου) Προγράμματος 2004-2007 του ECML. Βασισμένο λοιπόν στο ALC, αναπτύχθηκε το κύριο μέρος του project FREPA, στόχος του οποίου είναι η προώθηση υιοθέτησης πλουραλιστικών προσεγγίσεων σε θέματα γλώσσας και πολιτισμού. Οι προσεγγίσεις αυτές συμβάλλουν στην ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό της πολυγλωσσικής, πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής ικανότητας του ατόμου και οι ίδιες αποτελούν εργαλείο για την ανάπτυξη μιας «εκπαίδευσης για την πολυγλωσσία».

Πιο συγκεκριμένα, με τις «πλουραλιστικές προσεγγίσεις στις γλώσσες και τους πολιτισμούς» εννοούνται οι διδακτικές εκείνες προσεγγίσεις που εφαρμόζουν μαθησιακές δραστηριότητες, το περιεχόμενο των οποίων αποτελείται από διάφορες (πάνω από μία) ποικιλίες γλωσσών ή πολιτισμών. Έχουν εντοπιστεί τέσσερις πλουραλιστικές προσεγγίσεις και είναι οι ακόλουθες:

1. *η διαπολιτισμική προσέγγιση. Δεν εστιάζει μόνο στις πρακτικές διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας, αλλά συμβάλλει στη δημιουργία και ενίσχυση του προβληματισμού σχετικά με καταστάσεις αλληλεπίδρασης και συνύπαρξης μεταξύ ατόμων από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.*

2. *η αφύπνιση στις γλώσσες.* Πρόκειται για μία προσέγγιση που προτείνει ορισμένες από τις μαθησιακές δραστηριότητες που εκτελούνται στην τάξη να σχετίζονται με γλώσσες οι οποίες δεν διδάσκονται στο σχολείο. Η εφαρμογή αυτή λειτουργεί ως μέσο γνωριμίας και εισαγωγής των μαθητών στη γλωσσική ποικιλομορφία.
3. *η διακατανόηση ανάμεσα σε συγγενείς γλώσσες.* Μία προσέγγιση που υποστηρίζει την εξάσκηση του μαθητή πάνω σε δύο ή και περισσότερες γλώσσες παράλληλα, οι οποίες όμως ανήκουν στην ίδια γλωσσική οικογένεια (για παράδειγμα στις σλαβικές γλώσσες) και εκ των οποίων η μία θα είναι ήδη γνωστή στο μαθητή. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται στο άτομο η προσληπτική ικανότητα, η ικανότητα δηλαδή να στηρίζεται σε ήδη υπάρχουσες γνώσεις μιας συγγενούς γλώσσας για την εκμάθηση και κατάκτηση της νέας γλώσσας.
4. *η ολοκληρωμένη διδακτική προσέγγιση.* Οι ολοκληρωμένες διδακτικές προσεγγίσεις συνδέονται επίσης με την αρχή της αξιοποίησης μιας γνωστής γλώσσας στην εκμάθηση μιας νέας ή λιγότερο γνωστής. Δίνουν στο μαθητή την ευκαιρία να δημιουργήσει δεσμούς μεταξύ κάποιων γλωσσών, οι οποίες διδάσκονται στο σχολείο σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών. Σε αυτή την προσέγγιση δίνεται επίσης ιδιαίτερη αξία στις μητρικές γλώσσες των μαθητών.

Γίνεται επομένως κατανοητό, πως το FREPA αποτελεί χρήσιμο υλικό για τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, ωστόσο η χρήση του δεν περιορίζεται μόνο σε αυτούς. Μπορεί παράλληλα να λειτουργήσει ως πηγή πολυγλωσσικού και διαπολιτισμικού περιεχομένου για τους επιμορφωτές εκπαιδευτικών, τους υπεύθυνους για τη λήψη αποφάσεων ακόμα και για τους σχεδιαστές προγραμμάτων σπουδών και άλλων εκπαιδευτικών μέσων.

Στο FREPA εμπεριέχονται α) λίστες/ περιγραφείς πόρων (γνώσεις- δεξιότητες- στάσεις) οι οποίοι προωθούνται και ενισχύονται από τις πλουραλιστικές προσεγγίσεις και β) μία παρουσίαση των παγκόσμιων ικανοτήτων, στην ανάπτυξη των οποίων συμβάλλουν οι πόροι

αυτοί. Πιο αναλυτικά: α) οι περιγραφείς πόρων (στο πλαίσιο του προγράμματος εννοούνται οι «εσωτερικοί» πόροι, δηλαδή ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων) επιλέγονται από τον δάσκαλο/εκπαιδευτή ανάλογα με τις διδακτικές του προθέσεις και τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου. Στην ιστοσελίδα του προγράμματος υπάρχει η ενότητα «Περιγραφείς πόρων» (Descriptors of resources), με τρεις υποενότητες 1) Γνώσεις – 2) Δεξιότητες – 3) Στάσεις. Επιλέγοντας μία από αυτές, εμφανίζεται μία λίστα δηλώσεων, κατηγοριοποιημένων ανάλογα με το πλαίσιο αναφοράς και το περιεχόμενο, ενώ για κάθε δήλωση υπάρχουν επιπλέον υποπεριγραφείς, πιο ακριβείς και αναλυτικοί ως προς το στόχο. Επιπλέον, στη δεξιά πλευρά της οθόνης υπάρχει ένα πλαίσιο- δείκτης, μέσω του οποίου διαφαίνεται η σχέση μεταξύ πλουραλιστικών προσεγγίσεων – πόρων και πιο συγκεκριμένα η σημασία των πλουραλιστικών προσεγγίσεων στην ανάπτυξη του εκάστοτε πόρου. Για την κατανόηση του βαθμού αλληλεξάρτησης αυτών των δύο, έχουν προταθεί οι τρεις βαθμίδες *χρήσιμο σημαντικό-ουσιαστικό*:

Descriptors of resources

Knowledge

Attitudes

Skills

Knowledge

K1 - K7 Language (see directly below)	K8 - K15 Culture
---------------------------------------	------------------

Language

K 1 - Language as semiological system

K 1	Knows some of the principles of how languages work
K 1.1	Knows that language(s) are composed of signs which form a (semiological) system
K 1.2	Knows that the relationship between words and their referent (the reality which they designate), or between the signifier (the word, the structure, the intonation, etc.) and the meaning is a priori an arbitrary one
K 1.2.1	Knows that even cases of onomatopoeia, where a link does exist between word and referent, retain a degree of arbitrariness and vary from one language to another
K 1.2.2	Knows that two words which may have the same form or look alike in different languages do not automatically mean the same thing
K 1.2.3	Knows that grammatical categories are not "the" replica of reality but one way of organising this in

Download descriptors as pdf

- Knowledge
- Attitudes
- Skills

> TO THE VERSION WITH GRAPHICAL CONVENTIONS

Pluralistic approaches are ...

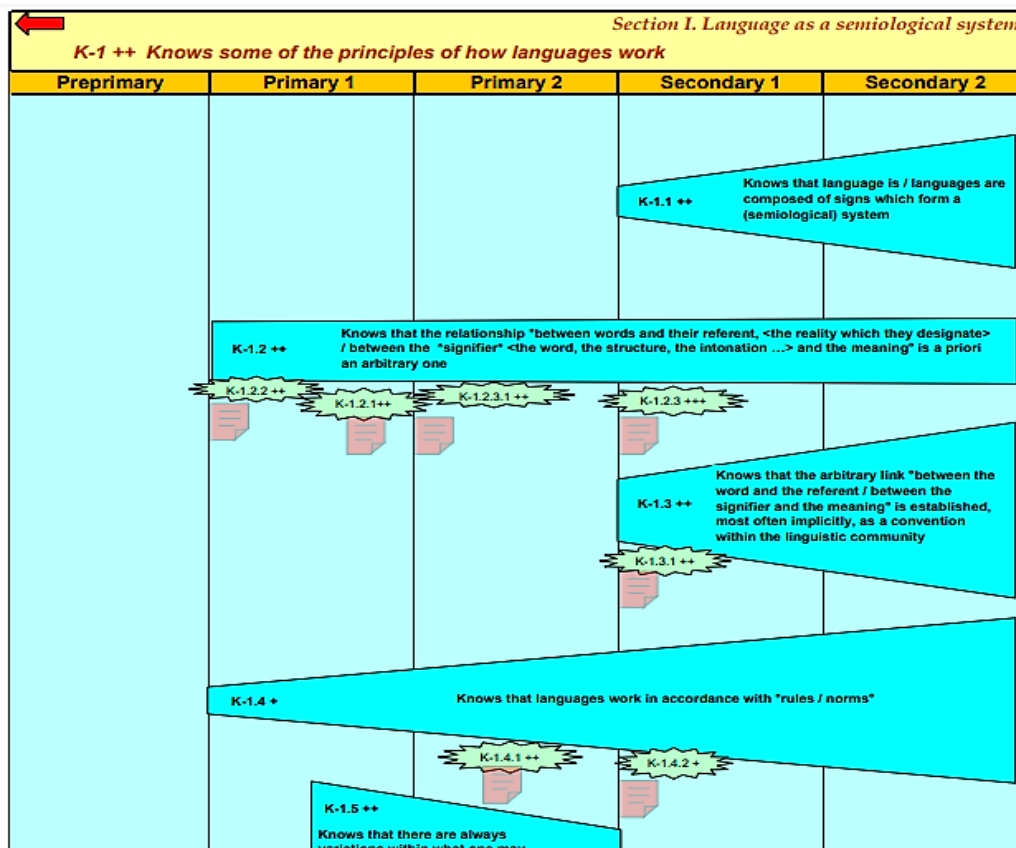
- ... useful
- ... important
- ... essential

... for the development of this resource.

Εικόνα 2. Ενότητα περιγραφών FREPA

Πηγή: <https://carap.ecml.at/>

Παράλληλα, ένα δεύτερο διαδραστικό εργαλείο που προτείνεται στο FREPA είναι οι πίνακες περιγραφικών παραγόντων. Στους πίνακες αυτούς αναπαριστάται κατά προσέγγιση η συνάφεια κάθε περιγραφέα πόρου σε διάφορες φάσεις του προγράμματος σπουδών του μαθητή. Προτείνονται δηλαδή οι καταλληλότερες –σύμφωνα με την ομάδα του FREPA- χρονικές στιγμές κατά την πορεία του μαθητή στις βαθμίδες εκπαίδευσης, για να εφαρμοστούν οι διδακτικές δραστηριότητες που θα τον βοηθήσουν να κατασκευάσει τους πόρους που αναφέρονται στον πίνακα. Για παράδειγμα, δίνεται στη συνέχεια μία εικόνα από τον πίνακα περιγραφικών παραγόντων της ενότητας «Γνώση». Η θέση του κάθε πόρου δηλώνει την αντίστοιχη εκπαιδευτική βαθμίδα για εξάσκηση του πόρου αυτού. Το σχήμα (ορθογώνιο/ τραπέζιο) δείχνει το βαθμό επιμονής που πρέπει να δοθεί για κάθε δραστηριότητα, δηλαδή όταν ένα σχήμα τραπέζιο ανοίγει προς τα δεξιά, σημαίνει ότι στη συνέχεια θα υπάρξει αυξανόμενη επιμονή σε αυτόν τον πόρο και αντίστοιχα όταν το σχήμα στενεύει προς τα δεξιά υποδηλώνεται το αντίθετο. Τα ορθογώνια σχήματα υποδεικνύουν ότι για τον συγκεκριμένο πόρο αξίζει μία σταθερή επιμονή κατά την σχολική πορεία του μαθητή. Να αναφερθεί επίσης πως στο εγχειρίδιο χρήσης τονίζεται ότι οι πληροφορίες αυτές αποτελούν μία πρόταση και λειτουργούν απλώς ως κατευθυντήριες γραμμές, έγκειται συνεπώς στην κρίση του εκάστοτε εκπαιδευτικού το πότε θα ξεκινήσει ή θα σταματήσει τις δραστηριότητες ανάπτυξης του συγκεκριμένου πόρου στους μαθητές του.



Εικόνα 3. Μέρος του πίνακα περιγραφικών παραγόντων

Πηγή : <https://carap.ecml.at/>

β) οι ικανότητες αυτές έχουν επιλεγθεί από την ομάδα του συγκεκριμένου προγράμματος ως σημαντικές, γενικές ικανότητες, οι οποίες αναπτύσσονται στο άτομο μέσα από την εφαρμογή πλουραλιστικών προσεγγίσεων. Οι ικανότητες διακρίνονται σε επτά κατηγορίες, ενεργοποιούν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες στο άτομο μέσω του προβληματισμού και της ανάληψης δράσης, αφορούν και ισχύουν σε όλες τις γλώσσες και τους πολιτισμούς. Παρουσιάζονται ως εξής:

I.1 Ικανότητα στη διαχείριση της γλωσσικής και πολιτιστικής επικοινωνίας σε ένα πλαίσιο ετερότητας	I.2 Ικανότητα στην κατασκευή και διεύρυνση ενός πληθυντικού γλωσσικού και πολιτιστικού ρεπερτορίου
---	---

I.1.1 Ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, υπέρβαση εμποδίων, διευκρίνιση παρεξηγήσεων	I.1.2 Ικανότητα στη διαπραγμάτευση	I.2.1 Ικανότητα να επωφεληθεί από τις δικές του διαπολιτισμικές/ διαγλωσσικές εμπειρίες	I.2.2 Ικανότητα στην εφαρμογή πιο συστηματικών και ελεγχόμενων προσεγγίσεων μάθησης σε ένα πλαίσιο ετερότητας
I.1.3 Ικανότητα στη διαμεσολάβηση	I.1.4 Ικανότητα προσαρμοστικότητας		
I.3 Ικανότητα αποκέντρωσης			
I.4 Ικανότητα στην κατανόηση άγνωστων γλωσσικών ή/και πολιτισμικών χαρακτηριστικών			
I.5 Ικανότητα αποστασιοποίησης			
I.6 Ικανότητα κριτικής ανάλυσης της (επικοινωνιακής ή/και μαθησιακής) κατάστασης και δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκεται κάποιος			
I.7 Ικανότητα στην αναγνώριση του «άλλου» και της ετερότητας			

Πίνακας 2. Το σύνολο των ικανοτήτων που αναπτύσσονται μέσω των πλουραλιστικών προσεγγίσεων

Πηγή: <https://carap.ecml.at/>

Το FREPA project περιλαμβάνει επίσης την ενότητα «Διδακτικό και μαθησιακό υλικό», στην οποία μπορούν να έχουν πρόσβαση εκπαιδευτικοί κάθε ειδικότητας και να χρησιμοποιούν προτεινόμενο υλικό για να εμπλουτίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το ότι προσφέρεται η δυνατότητα επιλογής κριτηρίων (στόχο/ υποστόχους δηλαδή περιγραφείς, τύπο πλουραλιστικής προσέγγισης, γλώσσα διδασκαλίας, θεματική περιοχή, επίπεδο εκπαίδευσης) ώστε να παρουσιάζονται οι κατάλληλες για την περίπτωση

δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη του εκάστοτε πόρου. Επί παραδείγματι, μπορεί κανείς να αναζητήσει υλικό για να αναπτύξει σε μαθητές Δημοτικού δεξιότητες που αφορούν στη διαπολιτισμική προσέγγιση, οποιασδήποτε θεματικής και να είναι στην αγγλική γλώσσα, ως εξής:

Search

CARAP Descriptors:

Step 1: Step 2: Step 3:

Pluralistic approach:

Language of teaching instruction:

Thematic domain:

Level of instruction:

 [Find materials](#)

A healthy diet



The objectives of this activity are to make students familiar with the importance of (healthy) food and to communicate about food in the different languages they know, noticing similarities and differences between them.

Themes:

[bilingual/plurilingual competence](#), [food](#), [iconic documents](#)

Languages: English

Εικόνα 4. Παράδειγμα αναζήτησης εκπαιδευτικού υλικού στο CARAP

Πηγή: <https://carap.ecml.at/>

Επίσης, στοχεύοντας κανείς στην ανάπτυξη πιο συγκεκριμένων γνώσεων/ δεξιοτήτων/ στάσεων μπορεί να συμπληρώσει τα αντίστοιχα πεδία «Step 2» και «Step 3», όπου εμφανίζονται προς επιλογή οι σχετικοί περιγραφείς και υποπεριγραφείς.

Στην ενότητα «Βιβλιοθήκη» της ιστοσελίδας μπορεί κανείς να βρει αρχεία με όλες τις πληροφορίες για το project FREPA, καθώς είναι αναρτημένα φυλλάδια οδηγιών και έγγραφα με αναλυτική περιγραφή του προγράμματος, αναφερόμενα στις πλουραλιστικές προσεγγίσεις, τις δηλώσεις ικανοτήτων, τους περιγραφείς και υποπεριγραφείς πόρων στο σύνολό τους και τη διαδικασία επιλογής αυτών. Επιπλέον, παρουσιάζεται η ιστοσελίδα «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: άλλα εργαλεία και εμπειρίες» και γίνεται παραπομπή σε

αυτήν, όπου διατίθεται υλικό αυτομάθησης για εκπαιδευτικούς και άλλους εκπαιδευτικούς φορείς, καθώς και ένα ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης.

Καταληκτικά, αξίζει να σημειωθεί πως στην προσπάθεια διάδοσης των πλουραλιστικών προσεγγίσεων και του προγράμματος FREPA, έχουν δημιουργηθεί ιστοσελίδες συγκεκριμένων χωρών - με την υποστήριξη των εθνικών εκπαιδευτικών αρχών- στη γλώσσα/ες της εκάστοτε χώρας, όπου παρουσιάζονται οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν και όσες βρίσκονται σε εξέλιξη στον τομέα των πλουραλιστικών προσεγγίσεων στη χώρα αυτή, καθώς και το περιεχόμενο του project εν συντομία.

4.2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικών ερευνών

Προτού προχωρήσουμε στο δεύτερο μέρος της εργασίας, στο ερευνητικό, δηλαδή, κομμάτι, θα ήταν χρήσιμο να γίνει μία συνοπτική αναφορά σε προηγούμενες ερευνητικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο μελέτης της διαπολιτισμικής ικανότητας/ ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και της ικανότητας εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στις σχολικές τάξεις.

Μία ενδιαφέρουσα και καινοτόμα για τα ελληνικά δεδομένα έρευνα είναι αυτή από τους Magos & Simopoulos (2009), μέσω της οποίας εξετάστηκε η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα και πρόκειται στην ουσία για την πρώτη δημοσιευμένη και τεκμηριωμένη στη χώρα. Κατά την ερευνητική διαδικασία έγινε προσπάθεια να εξεταστεί όχι μόνο ο βαθμός διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, αλλά και το αν – και σε ποιο βαθμό - αξιοποιούνταν από τους ίδιους αυτή η πολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητών τους. Η έρευνα διεξήχθη σε τάξεις μεταναστών από διαφορετικά ιδρύματα της Αθήνας, στα οποία διδάσκεται η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα και δείγμα αποτέλεσαν καθηγητές τμημάτων μεταναστών. Έγινε ποιοτική προσέγγιση μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και συμμετοχικής παρατήρησης και τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν χαρακτηρίζονται από υψηλή διαπολιτισμική

ικανότητα. Επιπλέον, μόνο το 20% δήλωσε πως αξιοποιεί ουσιαστικά το ιδιαίτερο πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών του.

Επίσης, οι Παρασκευοπούλου και Μάνεσης (2012) πραγματοποίησαν ποσοτική έρευνα με δείγμα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας για να εξετάσουν το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι την διαπολιτισμική παιδαγωγική και το πώς οι αντιλήψεις τους αυτές επηρεάζουν την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι όσοι εκ των συμμετεχόντων δεν ήταν ιδιαίτερα επιμορφωμένοι στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, αντιμετωπίζουν το πεδίο αυτό πιο στερεοτυπικά και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν για την εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών είναι πολύ συγκεκριμένες. Πιο συγκεκριμένα, μόλις το 25.2% είχε λάβει κάποια επιμόρφωση διαπολιτισμικού περιεχομένου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Ωστόσο, όπως προτείνεται και από τους ερευνητές, θα ήταν χρήσιμο η έρευνα να επεκταθεί μέσω ποιοτικής προσέγγισης, ώστε να εξεταστούν για να κατανοηθούν οι ατομικές δυσκολίες που συναντάνε τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι δίγλωσσοι μαθητές τους.

Αντίστοιχη, πιο διευρυμένη έρευνα διενεργήθηκε από τους Σγουρά, Μάνεση και Μητροπούλου (2018), με δείγμα εκπαιδευτικών του νομού Αχαΐας τόσο της Πρωτοβάθμιας, όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και θέμα την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη των προσφύγων μαθητών στο σχολείο, κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Τα αποτελέσματα οδηγούν στο ότι τα παιδιά-πρόσφυγες δεν έχουν ενταχθεί σε σημαντικό βαθμό στη σχολική τάξη και συγκεκριμένα ένα μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών (61.3%) δήλωσε πως τα παιδιά αυτά είναι «λίγο» και «καθόλου» ενταγμένα. Επιπλέον, όσον αφορά την ετοιμότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών, αξίζει να αναφερθεί ότι η πλειονότητα (75.8%) δήλωσε πως είναι «καθόλου» ή «λίγο» εκπαιδευμένη για να διδάξει την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Οι περιορισμοί στην παρούσα έρευνα εντοπίζονται στο μικρό αριθμό των συμμετεχόντων και στο περιορισμένο γεωγραφικό πλαίσιο. Για να είναι εφικτή η γενίκευση των ευρημάτων, θα μπορούσε η έρευνα να λάβει χώρα σε περισσότερες γεωγραφικές

περιοχές και να επεκταθεί επιπλέον στη σύγκριση πιθανών διαφοροποιήσεων στα αποτελέσματα.

Επιπλέον, η Καραγιάννη (2018) πραγματοποίησε μία ποσοτική έρευνα αποσκοπώντας στο να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερότητα στη σχολική τάξη. Το δείγμα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το νομό της Αττικής, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία όπου οι αλλοδαποί-μετανάστες μαθητές καλύπτουν το 12-18% του μαθητικού δυναμικού αυτών. Μέσω των απαντήσεων των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκε πως το 17.9% αυτών δεν χρησιμοποιούσαν «καθόλου» στην πολυπολιτισμική τάξη τους γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία των αλλοεθνών μαθητών τους. Ακόμα μεγαλύτερο ήταν το ποσοστό (22.7%) που επέλεξε την βαθμίδα «καθόλου», όσον αφορά στη δημιουργία κατάλληλου υλικού για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Επιπλέον, το 18.4% δεν χρησιμοποιεί καθόλου την εξατομικευμένη διδασκαλία ως στρατηγική και το 7.7% δεν προσαρμόζει επίσης καθόλου το περιεχόμενο διδασκαλίας στις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών. Εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα και άλλες παράμετροι, τα αποτελέσματα των οποίων κυμαίνονταν σε αντίστοιχα επίπεδα, συναινώντας στην ανάγκη για ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας, ετοιμότητας και επικοινωνίας των εκπαιδευτικών.

Πρόσφατα, ολοκληρώθηκε μία σημαντική έρευνα μέσω της οποίας εξετάστηκαν οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε δημόσια γενικά, αλλά και διαπολιτισμικά σχολεία. Πιο αναλυτικά, οι Θεοδοσιάδου και Παπαδοπούλου (2023) μελέτησαν μέσω ποιοτικών μεθόδων τις προσωπικές θεωρίες 20 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την Περιφερειακή Ενότητα Πέλλας και Θεσσαλονίκης, εργαζόμενοι είτε σε γενικά, είτε σε διαπολιτισμικά σχολεία, σχετικά με τον τρόπο που διαχειρίζονται την πολιτισμική ποικιλομορφία των μαθητών τους. Από τα ευρήματα γίνεται αντιληπτό πως οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό συνηθίζουν να εφαρμόζουν αφομοιωτικές πρακτικές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, περίπου το 80% των

εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε γενικά σχολεία έχει την τάση να λειτουργεί πιο «μονοπολιτισμικά» ως προς τον τρόπο προσέγγισης και διαχείρισης της ετερότητας των μαθητών του, ενώ στους εκπαιδευτικούς διαπολιτισμικών σχολείων το αντίστοιχο ποσοστό ήταν λίγο χαμηλότερο (60%), καταλήγοντας στο ότι δεν υπάρχει ουσιαστικά αισθητή διαφορά.

Ακόμα, αξιοσημείωτη είναι η διεθνούς εύρους συγκριτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Engelbrecht, Savolainen, Nel, Koskela & Okkolin (2017) στην προσπάθειά τους να διερευνήσουν το ρόλο των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε γενικές τάξεις της Νότιας Αφρικής και της Φιλανδίας, δύο ανόμοιων πολιτισμικά και ιστορικά χωρών. Στο πλαίσιο της έρευνας, ο όρος «συμπεριληπτική εκπαίδευση» περικλείει την υποδοχή όλων των μαθητών - ανεξάρτητα από ικανότητες, ατομικά και κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά - στα γενικά τμήματα των σχολείων. Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε σε δύο φάσεις, εκ των οποίων στην πρώτη οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο και κατά την δεύτερη φάση κάποιοι από αυτούς κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε ατομικές συνεντεύξεις και σε συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης. Συγκεκριμένα, δόθηκαν 11 ατομικές συνεντεύξεις και 4 σε ομάδες εστίασης από τους Φιλανδούς εκπαιδευτικούς, ενώ από τη Νότια Αφρική πήραν μέρος 10 εκπαιδευτικοί σε ατομική συνέντευξη και περίπου 14 συμμετείχαν σε ομάδες εστίασης. Τα ευρήματα παρουσίασαν πως παρά τα ανομοιογενή πολιτιστικά και ιστορικά περιβάλλοντα μεταξύ τους, σημαντικό ρόλο και για τις δύο χώρες έχουν 1) τα ζητήματα πλαισίου και 2) οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη. Συγκεκριμένα, μεταξύ άλλων, σημαντικές αποκλίσεις παρατηρήθηκαν στις απαντήσεις που σχετίζονταν με το δίκτυο υποστήριξης των εκπαιδευτικών (καλά αναπτυγμένο δίκτυο στη Φιλανδία / δεν υπάρχει στη Νότια Αφρική), καθώς και με την οργάνωση των τάξεων και την παροχή εξοπλισμού (μικρές τάξεις- καλά εξοπλισμένο σχολικό περιβάλλον στη Φιλανδία / μεγάλες τάξεις- μη επαρκής εξοπλισμός στη Νότια Αφρική). Ακόμα, όσον αφορά τις εκπαιδευτικές πρακτικές, οι Φιλανδοί εκπαιδευτικοί

επιμένουν σε πιο καινοτόμες στρατηγικές διδασκαλίας, ενώ στη Νότια Αφρική ακολουθούν πιο παραδοσιακές μεθόδους. Ωστόσο, κοινό σημείο ανάμεσα στις δύο χώρες – ιδίως στη Ν. Αφρική- αποτελεί η ανάγκη επαγγελματικής κατάρτισης. Συνοπτικά, η παρούσα έρευνα καθιστά σαφές ότι η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε διαφορετικά γεωγραφικά σημεία θα επιφέρει και διαφορετικά αποτελέσματα. Προτείνεται, συνεπώς το θέμα της συμπερίληψης να μελετάται σε διεθνές συγκριτικό πλαίσιο, ώστε σε κάθε περίπτωση να εξάγονται ακριβή, αντιπροσωπευτικά για την εκάστοτε περιοχή στοιχεία, που μπορούν επιπλέον να αξιοποιηθούν συγκριτικά και σε ευρύτερες έρευνες.

Επίσης, μια ενδιαφέρουσα μελέτη αναφορικά με την ανάπτυξη των διαπολιτισμικών ικανοτήτων στο πλαίσιο των ξένων γλωσσών πραγματοποιήθηκε από την Zammit (2021). Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια επιχείρησε να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο οι καθηγητές που διδάσκουν τη μαλτέζικη ως ξένη γλώσσα μπορούν να αναπτύξουν διαπολιτισμικές ικανότητες και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικά ικανού δασκάλου. Η διδασκαλία της μαλτέζικης ως ξένης γλώσσας ξεκίνησε να διδάσκεται από το 2014 στη Μάλτα, λόγω σημαντικής εισροής μεταναστών στη χώρα. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 17 καθηγητές μαλτέζικης γλώσσας ενήλικων εκπαιδευόμενων, οι απόψεις των οποίων εξετάστηκαν μέσα από συνδυασμό ποιοτικών μεθόδων και συγκεκριμένα με τη χρήση του ερμηνευτικού ερευνητικού παραδείγματος, την παρατήρηση, τη μελέτη περίπτωσης, καθώς και τη διεξαγωγή συνεντεύξεων. Στα αποτελέσματα σημειώνεται πως η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας ενισχύεται μέσω της διδασκαλίας στο σχολείο, με επισκέψεις σε άλλες χώρες, καθώς και με τη συναναστροφή με τους ανθρώπους αυτών των χωρών. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των ικανών διαπολιτισμικά εκπαιδευτών, σε αυτά ανήκει η κατανόηση του οικείου, αλλά και ξένου του πολιτισμού, καθώς και η αποδοχή και κατάλληλη στάση ως προς την ετερότητα.

Β' ΜΕΡΟΣ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

5. Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Αναγκαιότητα της έρευνας

Ήδη από τα μέσα του εικοστού αιώνα πραγματοποιούνται διεθνώς πολυάριθμες έρευνες που πραγματεύονται ζητήματα διαπολιτισμικότητας (διαπολιτισμικής ικανότητας και ετοιμότητας, διαπολιτισμικής επικοινωνίας και διαλόγου, διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης και ευαισθησίας, συμπεριληπτικών πρακτικών και διαπολιτισμικών σχέσεων ευρύτερα) και οι οποίες αφορούν σε ποικίλους – πέραν του εκπαιδευτικού – τομείς. Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας είναι σε κάθε εποχή πανταχού παρόν και η διαπολιτισμικότητα επιζητείται ως μέσο διαχείρισης αυτού. Σήμερα, λίγα χρόνια μετά την τελευταία μαζική εισροή των προσφυγικών και μεταναστευτικών κυμάτων του 2015-2016 κυρίως από τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ στον ελληνικό χώρο, η διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση εξακολουθεί να αποτελεί θέμα μείζονος σημασίας σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Σύμφωνα με την Ελληνική Νομοθεσία και συγκεκριμένα το νέο Νόμο 4415/2016, ΦΕΚ 159, τ.Α'/6-9-2016, κύριο μέσο επίτευξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η εγγραφή των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στα ίδια σχολεία με τα γηγενή (άρθρο 21). Παράλληλα, δημιουργούνται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) για την εκπαιδευτική στήριξη των αλλοδαπών μαθητών, με μαθήματα υποδοχής στο πρωινό επίσημο σχολείο, που παρακολουθούνται συνδυαστικά με τα υπόλοιπα μαθήματα γενικής παιδείας. Η παρούσα έρευνα επρόκειτο να εξετάσει τη διαπολιτισμική ικανότητα και τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να εστιάσει στις αντιλήψεις και τις πρακτικές αυτών, αναφορικά με τη διαχείριση των διαπολιτισμικών καταστάσεων και συγκεκριμένα στη στάση τους ως προς τις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλόγλωσσων και αλλοεθνών μαθητών τους.

5.2 Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της διαπολιτισμικής ικανότητας και της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εξετάζοντας παράλληλα την υιοθέτηση ή μη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία της χώρας. Συγκεκριμένα, με την ολοκλήρωση της έρευνας επιδιώκεται να αποσαφηνιστούν οι γνώσεις, οι στάσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γλωσσική, πολιτιστική και ανθρωπινή πολυμορφία και τη συμπερίληψη της μαθητικής ετερότητας στο σύνολο της τάξης.

5.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Από τον σκοπό της έρευνας προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Έχουν – και σε ποιο βαθμό – αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί διαπολιτισμικές ικανότητες;
- Εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί συμπεριληπτικές πρακτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία;

5.4 Είδος της έρευνας

Για τη διερεύνηση του παρόντος ζητήματος και τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε να εφαρμοστεί η *μεθοδολογική τριγωνοποίηση* και συγκεκριμένα ο συνδυασμός της ποσοτικής με την ποιοτική έρευνα. Η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιείται από τον ερευνητή για να συλλέξει γενικά και αντικειμενικά δεδομένα σχετικά με ένα φαινόμενο, τα οποία, μετά από μετατροπή σε στατιστικά και αριθμητικά στοιχεία, μπορούν να συγκριθούν μέσω διάφορων μεταβλητών και να εξηγήσουν τις αιτίες και τις μεταξύ τους σχέσεις. Από την άλλη πλευρά, η ποιοτική έρευνα δε χρησιμοποιεί καθόλου αριθμητικά δεδομένα, αλλά εστιάζει στη διερεύνηση των υποκειμενικών απόψεων κάποιων ατόμων σχετικά με ένα φαινόμενο, αξιοποιώντας τις προσωπικές ερμηνείες για την κατανόησή του. Εν συντομία, μία ποσοτική έρευνα εξετάζει το «τι» και το «πόσο», ενώ μία ποιοτική ερμηνεύει το «πώς» και το «γιατί» (Μαντζούκας, 2007). Έτσι, θεωρήθηκε κατάλληλο να διεξαχθεί μία ποσοτική έρευνα, ώστε

αρχικά να «μετρηθεί» η διαπολιτισμική ικανότητα (γνώσεις – στάσεις – δεξιότητες) των εκπαιδευτών και στη συνέχεια να ακολουθήσει μία ποιοτική μελέτη, ώστε να εκμαιευθούν προσωπικές πεποιθήσεις και εμπειρίες, μέσα από τα βιώματα και τις πρακτικές των ίδιων στις σχολικές τάξεις. Στην ουσία, η ποσοτική έρευνα στοχεύει στην απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, ενώ η ποιοτική προσέγγιση του δεύτερου. Κατά την εφαρμογή δύο διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων, αυτές αλληλοσυμπληρώνονται, προσδίδοντας λεπτομέρειες που ενδεχομένως δε θα ήταν διαθέσιμες μόνο από τη μία (Creswell, Fetters & Ivankova, 2004· Risjord, Dunbar & Moloney, 2002). Η αντιστάθμιση αυτή αποτελεί ένα από τα κυριότερα πλεονεκτήματα των μεικτών μεθόδων (Heynaert, Maes & Onghena, 2011).

Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση συμβάλλει στην επιβεβαίωση των ερευνητικών ερωτημάτων και διασφαλίζει σε σημαντικό βαθμό την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ευρημάτων. Όταν ένας ερευνητής χρησιμοποιεί συνδυαστικά τις δύο μεθόδους και τα αποτελέσματα και των δύο συγκλίνουν προς μία συγκεκριμένη κατεύθυνση, τότε τόσο τα ευρήματα, όσο και η ακρίβεια της έρευνας επιβεβαιώνονται. Ωστόσο, ακόμα και σε περιπτώσεις αντικρουόμενων ευρημάτων, ο ερευνητής, μέσω της τριγωνοποίησης, αποκτά την αυτοπεποίθηση ώστε να εξηγήσει τους λόγους και τους παράγοντες αυτής της απόκλισης (Bans-Akutey & Tiimub, 2021). Επιπλέον, η μεθοδολογική τριγωνοποίηση δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα για βαθύτερη κατανόηση ενός φαινομένου (Bans-Akutey & Tiimub, 2021) και τα συμπεράσματα που εξάγονται από τις μεικτές ερευνητικές μεθόδους παρέχουν μία σαφέστερη και πιο ολοκληρωμένη εικόνα του εκάστοτε ζητήματος (Heynaert κ.α., 2011).

5.5 Δείγμα και δειγματοληπτική μέθοδος

Στην ποσοτική έρευνα συμμετείχαν συνολικά 104 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η προσέλκυση των συμμετεχόντων για συμμετοχή στην έρευνα έγινε με τη μέθοδο της *δειγματοληψίας ευκολίας*, αφορούσε, λοιπόν, σε τμήμα πληθυσμού που υπήρχε εύκολη πρόσβαση. Παράλληλα χρησιμοποιήθηκε η *δειγματοληψία χιονοστιβάδας*, ζητώντας από τους συμμετέχοντες να καλέσουν κι άλλες επαφές που πληρούν τα κριτήρια στη

συμμετοχή της έρευνας και ούτω καθεξής (Parker κ.α., 2019). Το δείγμα, ως επί το πλείστον, προήλθε από εκπαιδευτικούς σχολείων του Νομού Κοζάνης, ωστόσο για τη συγκέντρωση μεγαλύτερου δείγματος, συμμετείχαν εκπαιδευτικοί και από άλλα σημεία της χώρας.

Στην ποιοτική έρευνα συμμετείχαν συνολικά 7 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι επιλέχθηκαν μέσω της *στόχιας δειγματοληψίας*, στοχεύοντας δηλαδή σε ένα δείγμα πληθυσμού, το οποίο για τους ερευνητές θεωρείται αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού-στόχου και δύναται να προσφέρει κατάλληλα αποτελέσματα. Πρόκειται για μία στρατηγική που μπορεί να αυξήσει την αξιοπιστία του δείγματος, αξιοποιώντας ένα ευρύ φάσμα συμμετεχόντων, όπως για παράδειγμα άτομα με μεγάλη εμπειρία ως προς το θέμα της έρευνας (Shorten & Moorley, 2014). Στη συγκεκριμένη έρευνα, η επιλογή των συμμετεχόντων βασίστηκε σε μεταβλητές όπως: το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και η επιμόρφωση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έτσι, στις συνεντεύξεις συμμετείχαν συνολικά 7 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και συγκεκριμένα μία δασκάλα αγγλικής γλώσσας, τέσσερις δάσκαλοι δημοτικών σχολείων, μία νηπιαγωγός και ένας γυμναστής, διαφορετικών ηλικιών, από διαφορετικά σχολικά ιδρύματα των νομών Κοζάνης (3), Ρόδου (2) και Θεσσαλονίκης (2), με διαφορετική προϋπηρεσία, με ή χωρίς επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όλοι τους είχαν εμπειρίες με αλλοδαπούς μαθητές στην τάξη. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως οι 6 από τους 7 εκπαιδευτικούς είχαν συμμετάσχει στην ποσοτική έρευνα που προηγήθηκε, πριν διενεργηθούν οι συνεντεύξεις.

Πίνακας 3. Προφίλ συμμετεχόντων στη συνέντευξη

Δείγμα	Φύλο	Ηλικία	Ειδικότητα	Έτη Προϋπηρεσίας	Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική
Σ1	Θ	52	Δασκάλα αγγλικής γλώσσας	28	Ναι
Σ2	Θ	30	Νηπιαγωγός	5	Ναι
Σ3	Θ	62	Δασκάλα	32	Όχι
Σ4	A	35	Δάσκαλος	10	Ναι
Σ5	A	42	Γυμναστής	15	Ναι
Σ6	Θ	39	Δασκάλα	18	Όχι
Σ7	Θ	29	Δασκάλα	4	Όχι

5.6 Εργαλεία της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της ποσοτικής έρευνας αφορά μία προσέγγιση κατά μετάφραση του έργου (project) CARAP/ FREPA, το οποίο δημοσιεύθηκε από το ECML και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του τρίτου μεσοπρόθεσμου Προγράμματος (2008-2011) του Οργανισμού, υπό την αιγίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης (περιγράφεται στο 4^ο κεφάλαιο). Το πρότζεκτ έχει τίτλο «Ένα πλαίσιο αναφοράς για τις πλουραλιστικές προσεγγίσεις των γλωσσών και των πολιτισμών» και υπάγεται στην ευρύτερη κατηγορία «Πολυγλωσσική Εκπαίδευση» του αναφερόμενου Προγράμματος του ECML.

Πιο συγκεκριμένα, στην ενότητα “Περιγραφείς” (Descriptors) περιλαμβάνεται η κατηγορία «Γνώσεις- Στάσεις- Δεξιότητες», από τις οποίες συλλέχθηκαν οι δηλώσεις για την οικοδόμηση του ερωτηματολογίου της έρευνας. Χρησιμοποιήθηκαν δηλώσεις από όλους τους περιγραφείς και των τριών κατηγοριών πόρων (γνώσεις-στάσεις-δεξιότητες) μετά από μετάφρασή τους αυτολεξεί. Έγινε τροποποίηση στα ρηματικά πρόσωπα των δηλώσεων από το γ’ ενικό (κάποιος), σε α’ ενικό (εγώ), για τις ανάγκες της έρευνας. Επιπλέον, στις περιπτώσεις που ο κύριος περιγραφέας ήταν πιο γενικός και αόριστος, επιλέχθηκε κάποιος

από τους υποπεριγραφείς του, πιο σαφής και ανταποκρίσιμος στο αντικείμενο της έρευνας. Η κατηγορία *Γνώσεις* αποτελείται από 15 βασικούς περιγραφείς, οι *Στάσεις* από 19 και οι *Δεξιότητες* από 7 κύριους περιγραφείς. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από 41 δηλώσεις – ικανότητες, για τις οποίες οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό στον οποίο αισθάνονται πως τις έχουν αναπτύξει σε πενταβάθμια κλίμακα Likert, όπου 1= Καθόλου και 5= Πάρα πολύ. Οι δηλώσεις παρατίθενται στο ερωτηματολόγιο με την εξής σειρά:

Γνώση: Κ.5.7 – Κ.4.2 – Κ.12.5 – Κ.7.3 – Κ.14.3 – Κ.1 – Κ.8.7.1. – Κ.3.1 – Κ.11.3.1 – Κ.2.5.2 – Κ.9 – Κ.6.10 – Κ.13.11 – Κ.10.4.3 – Κ.15.3

Στάσεις: Α.3 – Α.15.2 – Α.11 – Α.16.2.3 – Α.14.1 – Α.2 – Α.10.4 – Α.1 – Α.9.3.1 – Α.4 – Α.13.1 – Α.7.3 – Α.17.4 – Α.18.1 – Α.5.2 – Α.6.5 – Α.12 – Α.8 – Α.19.2

Δεξιότητες: Σ.1 – Σ.5 – Σ.6 – Σ.3 – Σ.4 – Σ.2 – Σ.7.3.1

Επιπλέον, η πρώτη ενότητα (Α' Μέρος) του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και οι οποίες αφορούν συγκεκριμένα: στο φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας και το αν έχουν επιμορφωθεί στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Όσον αφορά την ποιοτική έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης, λόγω του ότι επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή – ερευνουμένου και δεδομένης της προθυμίας του δεύτερου για συμμετοχή στη έρευνα, εξάγονται αληθινές απόψεις και όχι τυποποιημένες απαντήσεις. Παράλληλα, δίνεται στον ερευνητή μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τον τρόπο διεξαγωγής της διαδικασίας, καθώς καθίστανται εφικτές ορισμένες τροποποιήσεις, που σχετίζονται, για παράδειγμα, με τον τρόπο επεξήγησης ή τη σειρά των ερωτήσεων. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις επιτρέπουν στον ερευνητή να εστιάσει περαιτέρω σε συγκεκριμένες πτυχές ενός ζητήματος και οδηγούν σε εις βάθος πληροφορίες (Balushi, 2018· Ζαφειρόπουλος, 2015). Έτσι, επιλέχθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στην ερευνήτρια να εμβαθύνει στις απόψεις των

εκπαιδευτικών, να κατανοήσει τη στάση που διατηρούν σε δι/πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και να γνωρίσει τις στρατηγικές- μεθόδους που ακολουθούν, μέσα από την αφήγηση των εμπειριών τους.

Οι συνεντεύξεις στην παρούσα εργασία βασίζονται σε τέσσερις θεματικούς άξονες, οι οποίοι δημιουργήθηκαν σύμφωνα με τη δομή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην ποσοτική έρευνα. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις σε κάθε άξονα επιλέχθηκαν με βάση το περιεχόμενο των ερωτήσεων της αντίστοιχης ενότητας του ερωτηματολογίου (προφίλ συμμετεχόντων/ γνώσεις/ στάσεις/ δεξιότητες) και είναι οι εξής:

1^{ος} ΑΞΟΝΑΣ: Δημογραφικά στοιχεία και επαφή με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

1. Θα θέλατε να μας πείτε κάποια πράγματα για εσάς, όπως:
 - Πόσο χρονών είστε;
 - Τι ειδικότητα έχετε; (δάσκαλος-α, νηπιαγωγός, γυμναστής-ρια, ξένη γλώσσα)
 - Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;
2. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;
3. Είχατε ή έχετε εμπειρίες με μαθητές άλλης εθνικότητας στο τμήμα σας;

2^{ος} ΑΞΟΝΑΣ: Γνώσεις εκπαιδευτικών

4. Πόσο εξοικειωμένος/η είστε με το πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών σας;
5. Ενημερώνεστε σχετικά με τους τρόπους συμπερίληψης των αλλοδαπών μαθητών στην τάξη; Αν ναι, πώς;
6. Αναγνωρίζετε τυχόν προκλήσεις ή δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;
7. Ποιες υπηρεσίες υποστήριξης είναι διαθέσιμες στο σχολικό πλαίσιο που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές αυτούς;

3^{ος} ΑΞΟΝΑΣ: Στάσεις εκπαιδευτικών

8. Ποια τα εμπόδια και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζετε σε μία δι/πολυπολιτισμική τάξη;
9. Αισθάνεστε έτοιμος/η να τα αντιμετωπίσετε;
10. Πώς ενθαρρύνετε την ενσυναίσθηση και την κατανόηση των γηγενών προς τους αλλοδαπούς μαθητές;
11. Συνεργάζεστε με άλλους εκπαιδευτικούς ή ειδικούς για να παρέχετε πρόσθετη

υποστήριξη στους αλλοδαπούς μαθητές; Με ποιον τρόπο;

4^{ος} ΑΞΟΝΑΣ: Δεξιότητες εκπαιδευτικών

12. Ποιες πρακτικές και μεθόδους χρησιμοποιείτε για να υποστηρίξετε τους αλλοδαπούς μαθητές στη γλωσσική τους ανάπτυξη;
13. Ποιες πρακτικές και μεθόδους χρησιμοποιείτε για να υποστηρίξετε τους αλλοδαπούς μαθητές στην κοινωνικοποίηση και συνεργασία με τους συμμαθητές τους;
14. Χρησιμοποιείτε δικές σας διαπολιτισμικές εμπειρίες για να ενθαρρύνετε τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία; Αν ναι, ποιες;
15. Χρειάζεστε υποστήριξη για να διαχειριστείτε τη μαθητική ετερότητα στην τάξη σας; Ποιοι θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού σας έργου;

Ανοιχτή Ερώτηση: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και στο οποίο δεν έχει γίνει σχετική αναφορά;

5.6 Διαδικασία

Διαδικασία ποσοτικής έρευνας

Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή πλατφόρμα Google Forms. Πριν την έναρξη της διαδικασίας αποστολής του για τη συλλογή των δεδομένων, το ερωτηματολόγιο εστάλη σε μία μικρή ομάδα 8 ατόμων πιλοτικά, που δε συμμετείχαν στην έρευνα, ώστε να διασφαλιστεί πως το περιεχόμενο είναι κατανοητό και οι διευκρινήσεις σαφείς. Από την πιλοτική έρευνα, προκύπτει πως ο μέσος όρος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κυμαίνεται στα 7 λεπτά.

Έπειτα, ξεκίνησε η διαδικασία αποστολής του ερωτηματολογίου διαδικτυακά, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε οικεία σχολικά ιδρύματα του νομού Κοζάνης και μέσω άλλων μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Viber, Instagram) σε φίλους και γνωστούς, με παραίνεση για την προώθησή του. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο κοινοποιήθηκε σε δύο ομάδες στην πλατφόρμα του Facebook (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΑΘΜΙΑΣ & Ερωτηματολόγια (Συγκέντρωση Απαντήσεων)). Σε κάθε περίπτωση, οι αποδέκτες του ερωτηματολογίου

ενημερώνονταν για το σκοπό της έρευνας, τη διασφάλιση της ανωνυμίας καθ' όλα τα στάδια, την εθελοντική τους συμμετοχή και τον εκτιμώμενο χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Οι απαντήσεις συλλέχθηκαν την περίοδο Μαΐου- Ιουνίου 2023.

Υστερα από τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων ακολούθησε η ποσοτική ανάλυσή τους. Με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 23 και μέσω της περιγραφικής ανάλυσης καταγράφηκαν οι συχνότητες και οι ποσοστιαίες κατανομές κάθε μεταβλητής του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκαν επαγωγικά κριτήρια για να διερευνηθεί η υπόθεση της έρευνας, αν δηλαδή –και κατά πόσο - οι δημογραφικές μεταβλητές επηρεάζουν -η κάθε μία ξεχωριστά- στατιστικά σημαντικά το βαθμό των πόρων «Γνώσεις», «Στάσεις», «Δεξιότητες». Η περιγραφική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων παρουσιάζεται σε σχετικούς πίνακες συχνοτήτων και διαγράμματα στο επόμενο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων. Η επαγωγική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε σε μεταβλητές που σχετίζονται με την ερευνητική υπόθεση. Η επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων στατιστικών κριτηρίων έγινε σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Rea & Parker, 2014).

Διαδικασία ποιοτικής έρευνας

Η επιλογή των συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα, έγινε – όπως αναφέρθηκε – σκόπιμα και μη πιθανολογικά, εστιάζοντας σε δείγμα που αντιπροσωπεύει την διερευνώμενη πληθυσμιακή ομάδα. Σε κάθε περίπτωση, υπήρξε επικοινωνία και εκ των προτέρων ενημέρωση των συνεντευξιζόμενων για το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας. Εφόσον οι συμμετέχοντες ανταποκρίθηκαν θετικά, επιβεβαιώθηκαν για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των στοιχείων τους και συμφώνησαν στη χρήση μόνο του αρχικού γράμματος του ονόματός τους. Πληροφορήθηκαν επίσης για τον εκτιμώμενο χρόνο διάρκειας της συνέντευξης και έπειτα καθορίστηκε η συνάντησή μας. Αξίζει να σημειωθεί πως πραγματοποιήθηκαν αρχικά δύο πιλοτικές συνεντεύξεις, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η κατανόηση των ερωτήσεων από τους συμμετέχοντες και να εντοπιστούν πιθανές δυσκολίες ή παραλείψεις. Κατά την πρώτη πιλοτική συνέντευξη προτάθηκε από τη συμμετέχουσα εκπαιδευτικό μία τροποποίηση που

αφορούσε δύο ερωτήσεις του τελευταίου άξονα. Πιο συγκεκριμένα, πρότεινε να γίνει σύμπτυξη των δύο ερωτήσεων σε μία, καθώς θεωρήθηκε ότι αυτές συνδέονται και θα ήταν αποτελεσματικότερο να ερωτηθούν παράλληλα στις συνεντεύξεις, όπως και έγινε. Όλες οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν, ώστε να υπάρχει πρόσβαση από την ερευνήτρια και να μην παραλειφθεί ή αλλοιωθεί κάποια πληροφορία κατά την ανάλυσή τους. Τρεις (3) συνεντεύξεις διενεργήθηκαν διαδικτυακά, μέσω της εφαρμογής “Messenger”, μία (1) πραγματοποιήθηκε τηλεφωνικά, ενώ οι υπόλοιπες τρεις (3) έγιναν διά ζώσης, τον Ιούνιο του 2023.

Με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, ξεκίνησε η διαδικασία ανάλυσης των απαντήσεων, η οποία βασίστηκε στη Θεωρία Θεματικής Ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων. Η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης αφορά στον «εντοπισμό, την ανάλυση και την αναφορά μοτίβων (θέματα) μέσα στα δεδομένα» (Braun & Clarke, 2008, σελ. 79). Οι ίδιες ερευνήτριες έχουν προτείνει έναν οδηγό ανάλυσης, ο οποίος περιλαμβάνει τα ακόλουθα 6 στάδια:

1. Εξοικείωση με τα δεδομένα
2. Δημιουργία αρχικών κωδικών/ κωδικοποίηση
3. Αναζήτηση των θεμάτων
4. Επανεξέταση των θεμάτων
5. Ορισμός και ονομασία των θεμάτων
6. Συγγραφή των αποτελεσμάτων

Αυτά τα βήματα λειτούργησαν ως βάση για την ανάλυση των απαντήσεων από τις συνεντεύξεις. Συγκεκριμένα, ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία: αρχικά έγινε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και καταγραφή όλων των απαντήσεων σε κοινό αρχείο word, σύμφωνα με τη σειρά των συνεντεύξεων. Στη συνέχεια, οι απαντήσεις ταξινομήθηκαν σε νέο αρχείο ομαδοποιημένες για κάθε ερώτηση και ξεκίνησε η ανάγνωση-επεξεργασία τους, ώστε να υπάρξει αρκετή εξοικείωση με τα δεδομένα. Ακολουθήθηκε η επαγωγική προσέγγιση, καθώς από κάθε απάντηση επιλέχθηκαν τα χωρία που ήταν συναφή

με την ερώτηση και μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, ενώ τα υπόλοιπα παραλείφθηκαν. Σε κάθε τέτοιο χωρίο αποδόθηκε ένας σύντομος τίτλος, π.χ. «μη γνώση ελληνικής» και υπογραμμίστηκαν οι αντίστοιχες φράσεις που επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων. Έπειτα, ξεκίνησε η ομαδοποίηση αυτών των κωδικοποιήσεων με παρόμοιο περιεχόμενο σε μεγαλύτερες, πιο ευρείες κατηγορίες με κοινή θεματική, δηλαδή σε θέματα (μοτίβα), προσδίδοντας στο κάθε ένα μία ονομασία, π.χ. «γλωσσικά εμπόδια». Κατά τη διαδικασία αυτή υπήρξαν αρκετές επαναλήψεις στο περιεχόμενο των απαντήσεων (π.χ. στις πρακτικές - μεθόδους συμπερίληψης), γεγονός που βοήθησε αρκετά στην τελική ομαδοποίηση και σύνδεση των ιδεών. Τέλος, επανεξετάστηκαν τα ευρήματα και προστέθηκαν κάποιες ιδέες που είχαν παραλειφθεί. Ολοκληρώνοντας τη διαδικασία, σχεδιάστηκε αντίστοιχος πίνακας (βλ. Παράρτημα II), όπου παρουσιάζονται συνοπτικά τα τελικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση.

6.7 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha: 0.966. Όταν η τιμή του Cronbach's Alpha είναι πάνω από 0.7 θεωρείται ικανοποιητική, συνεπώς μπορούμε να πούμε πως το εργαλείο της ποσοτικής έρευνας χαρακτηρίζεται από υψηλή αξιοπιστία. Η εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου εξετάστηκε φαινομενικά. Επίσης, οι τιμές των μεταβλητών του ερωτηματολογίου έχουν νόημα και είναι σημαντικές, γιατί με τη στατιστική επεξεργασία τους μπορούν να οδηγήσουν στις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων και στην επιβεβαίωση ή όχι της ερευνητικής υπόθεσης (Creswell, 2011).

Στην ποιοτική έρευνα δε μπορούν να εφαρμοστούν ανάλογες -όπως συμβαίνει στις ποσοτικές - μετρήσεις, ώστε να ελεγχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των μεθόδων τους. Έτσι, οι ερευνητές μιας ποιοτικής μελέτης για να διασφαλίσουν την αξιοπιστία των ευρημάτων τους εστιάζουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή μεθοδολογικών στρατηγικών,

όπως, για παράδειγμα, τη συνεκτίμηση ενδεχομένων προσωπικών προκαταλήψεων, την αναγνώριση μεροληψιών στη δειγματοληψία, τον συνεχή κριτικό αναστοχασμό των διαδικασιών για εις βάθος διερεύνηση του θέματος και τη διασφάλιση συνάφειας μεταξύ συλλογής και ανάλυσης των ευρημάτων, την τήρηση των αρχείων, καθώς και την τριγωνοποίηση των δεδομένων (Noble & Smith, 2015). Για τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας στην παρούσα εργασία λήφθηκαν υπόψη όλα τα παραπάνω κριτήρια και έγινε προσπάθεια να μειωθεί κάθε μεροληψία, ώστε να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2017).

Η εφαρμογή της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης για την προσέγγιση του παρόντος ζητήματος διασφαλίζει σημαντικά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των ευρημάτων (Bans-Akutey & Tiimub, 2021· Creswell κ.ά., 2004· Heyvaert κ.ά., 2011· Risjord κ.ά., 2002).

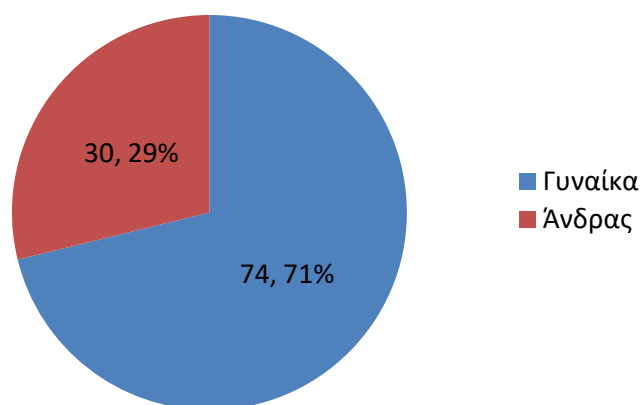
6. Αποτελέσματα

6.1 Ποσοτική έρευνα

6.1.1 Περιγραφική ανάλυση δεδομένων

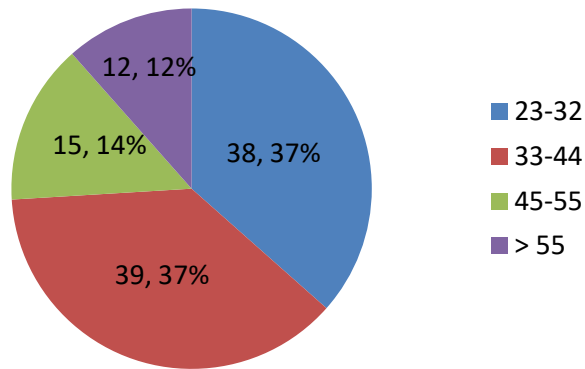
6.1.1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στο Γράφημα 1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το φύλο των 104 εκπαιδευτικών της έρευνας. Η πλειοψηφία τους είναι γυναίκες (N=74, 71%), με τους άντρες να είναι (N=30, 29%).



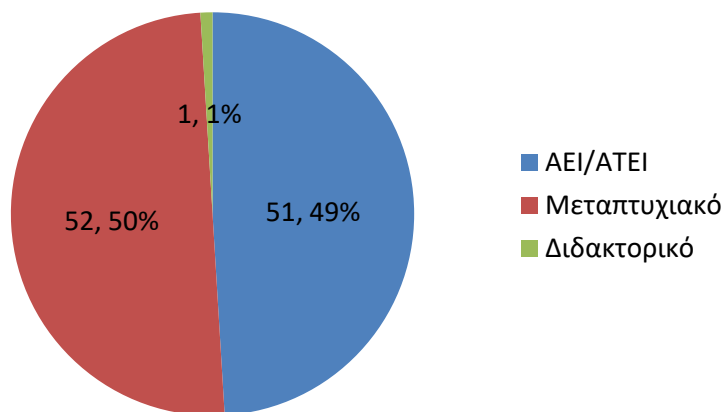
Γράφημα 1. Φύλο

Στο Γράφημα 2, σχετικά με τη ηλικιακή κατηγορία που ανήκουν οι εκπαιδευτικοί, παρατηρείται ότι αυτοί που ανήκουν στο ηλικιακό εύρος μεταξύ 23 έως 32 ετών είναι (N=38, 37%). Επίσης αυτοί που ανήκουν στο ηλικιακό εύρος μεταξύ 33 έως 44 ετών είναι (N=39, 37%). Εκείνοι που ανήκουν στην κατηγορία μεταξύ 45 – 55 ετών είναι το 14%, ενώ αυτοί που είναι μεγαλύτεροι από 55 ετών είναι το 12%.



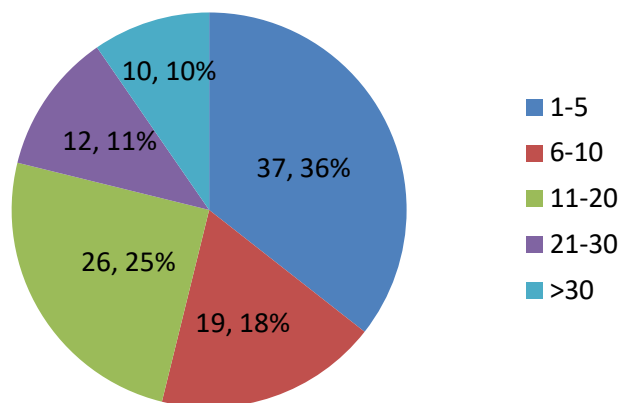
Γράφημα 2. Ηλικιακή κατηγορία

Από το Γράφημα 3 παρατηρείται ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί της έρευνας είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (N=52, 50%), με αυτούς που είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΑΤΕΙ να είναι το 49%. Ένας είναι κάτοχος διδακτορικού.



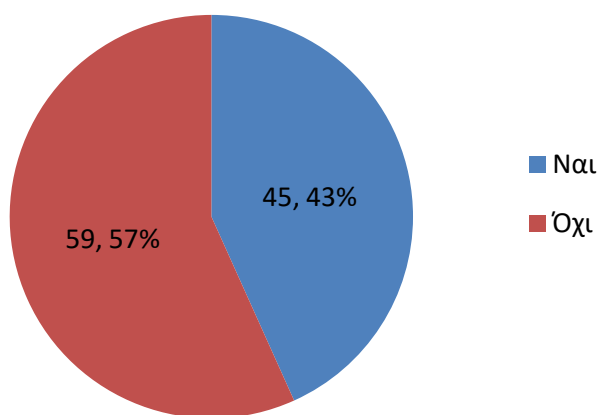
Γράφημα 3. Τίτλος σπουδών

Σχετικά με τα έτη εργασιακής εμπειρίας, από το Γράφημα 4 παρατηρείται ότι το 36% των εκπαιδευτικών εργάζεται μεταξύ 1 – 5 έτη, ενώ το εργασιακό εύρος 11 – 20 έτη συγκεντρώνει περίπου το 25% των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται μεταξύ 6 – 10 έτη αποτελούν το 18%, ενώ εκείνοι που έχουν εργασιακή εμπειρία μεταξύ 21– 30 έτη και μεγαλύτερη από 30 έτη αγγίζουν περίπου το 10%, αντίστοιχα.



Γράφημα 4. Προϋπηρεσία

Από το Γράφημα 5, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας σε ποσοστό 57% δεν έχουν επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αξιοσημείωτο είναι όμως το ποσοστό εκείνων που έχουν επιμόρφωση (43%) στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.



Γράφημα 5. Επιμόρφωση

6.1.1.2 Βαθμός διαπολιτισμικής ικανότητας και ευαισθησίας

Ως προς τις γνώσεις

Από τον Πίνακα 4 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έχουν επίγνωση της ύπαρξης καταστάσεων πολυγλωσσίας στο δικό τους περιβάλλον και σε άλλα μέρη, κοντά ή μακριά, σε βαθμό αρκετά έως πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 66%.

Πίνακας 4. Επίγνωση καταστάσεων πολυγλωσσίας

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	13	12,5	12,5
Πολύ	33	31,7	44,2
Αρκετά	36	34,6	78,8
Λίγο	19	18,3	97,1
Καθόλου	3	2,9	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 5 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας γνωρίζουν το φαινόμενο του «δανεισμού» από τη μία γλώσσα στην άλλη, σε βαθμό αρκετά έως πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 72%.

Πίνακας 5. Φαινόμενο του δανεισμού

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	14	13,5	13,5
Πολύ	35	33,7	47,1
Αρκετά	40	38,5	85,6
Λίγο	10	9,6	95,2
Καθόλου	5	4,8	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 6 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας γνωρίζουν ότι η ποικιλομορφία των πολιτισμών δεν συνεπάγεται ανωτερότητα ή κατώτερότητα κανενός σε σχέση με τους άλλους, σε βαθμό αρκετά έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 90%.

Πίνακας 6. Ποικιλομορφία των πολιτισμών

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	48	46,2	46,2
Πολύ	22	21,2	67,3
Αρκετά	24	23,1	90,4
Λίγο	6	5,8	96,2
Καθόλου	4	3,8	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 7 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας γνωρίζουν ότι κάποιος μπορεί να μάθει καλύτερα εάν έχει θετική στάση απέναντι στις γλωσσικές διαφορές, σε βαθμό αρκετά έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 93%.

Πίνακας 7. Θετική στάση απέναντι στις γλωσσικές διαφορές

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	42	40,4	40,4
Πολύ	29	27,9	68,3
Αρκετά	26	25,0	93,3
Λίγο	5	4,8	98,1
Καθόλου	2	1,9	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 8 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας γνωρίζουν ότι κάποιος μπορεί να έχει πολλαπλή, πληθυντική ή σύνθετη ταυτότητα, σε βαθμό αρκετά έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 85%.

Πίνακας 8. Πολλαπλή, πληθυντική ή σύνθετη ταυτότητα

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	24	23,1	23,1
Πολύ	29	27,9	51,0
Αρκετά	35	33,7	84,6
Λίγο	12	11,5	96,2
Καθόλου	4	3,8	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 9 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας γνωρίζουν ότι μια γλώσσα λειτουργεί διαφορετικά στην προφορική και γραπτή της μορφή, σε βαθμό αρκετά έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 93%.

Πίνακας 9. Προφορική και γραπτή μορφή της γλώσσας

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	39	37,5	37,5
Πολύ	31	29,8	67,3
Αρκετά	27	26,0	93,3
Λίγο	6	5,8	99,0
Καθόλου	1	1,0	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 10 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας είναι εξοικειωμένοι με ορισμένες κοινωνικές πρακτικές ή έθιμα από γειτονικούς πολιτισμούς, σε βαθμό αρκετά (45%), σε βαθμό πολύ και λίγο από 20% αντίστοιχα.

Πίνακας 10. Κοινωνικές πρακτικές ή έθιμα από γειτονικούς πολιτισμούς

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	7	6,7	6,7
Πολύ	21	20,2	26,9
Αρκετά	47	45,2	72,1
Λίγο	21	20,2	92,3
Καθόλου	8	7,7	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 11 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας γνωρίζουν ότι εκτός από τη γλωσσική επικοινωνία, υπάρχουν και άλλες μορφές επικοινωνίας, σε βαθμό αρκετά έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 96%.

Πίνακας 11. Άλλες μορφές επικοινωνίας

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	46	44,2	44,2
Πολύ	29	27,9	72,1
Αρκετά	25	24,0	96,2
Λίγο	3	2,9	99,0
Καθόλου	1	1,0	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 12 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας γνωρίζουν ότι οι πολιτισμοί μπορούν να επηρεάσουν ο ένας τον άλλον, σε βαθμό αρκετά έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 98%.

Πίνακας 12. Επιρροή των πολιτισμών

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	46	44,2	44,2
Πολύ	30	28,8	73,1
Αρκετά	26	25,0	98,1
Λίγο	2	1,9	100,0
Καθόλου	-	-	-
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 13 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έχουν γνώση σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζουν οι διάφορες γλώσσες στο περιβάλλον κάποιου (π.χ. κοινή γλώσσα της χώρας και του σχολείου, γλώσσα της οικογένειας κ.λπ.), σε βαθμό αρκετά έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 96%.

Πίνακας 13. Ρόλος διαφόρων γλωσσών στο περιβάλλον κάποιου

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	34	32,7	32,7
Πολύ	37	35,6	68,3
Αρκετά	29	27,9	96,2
Λίγο	3	2,9	99,0
Καθόλου	1	1,0	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 14 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας γνωρίζουν ότι η πολιτιστική πολυμορφία και η κοινωνική πολυμορφία συνδέονται στενά, σε βαθμό αρκετά έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 88%.

Πίνακας 14. Πολιτιστική πολυμορφία και κοινωνική πολυμορφία

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	23	22,1	22,1
Πολύ	36	34,6	56,7
Αρκετά	33	31,7	88,5
Λίγο	11	10,6	99,0
Καθόλου	1	1,0	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 15 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας γνωρίζουν ότι υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ λεκτικών ή μη λεκτικών συστημάτων επικοινωνίας, σε βαθμό αρκετά έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 92%.

Πίνακας 15. Ομοιότητες και διαφορές μεταξύ λεκτικών ή μη λεκτικών συστημάτων επικοινωνίας

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	32	30,8	30,8
Πολύ	31	29,8	60,6
Αρκετά	33	31,7	92,3
Λίγο	7	6,7	99,0
Καθόλου	1	1,0	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 16 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας γνωρίζουν ότι η ίδια πράξη μπορεί να έχει διαφορετικό νόημα, αξία ή λειτουργία σύμφωνα με διαφορετικούς πολιτισμούς, σε βαθμό αρκετά έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 94%.

Πίνακας 16. Νόημα, αξία ή λειτουργία ίδιας πράξης σύμφωνα με διαφορετικούς πολιτισμούς

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	35	33,7	33,7
Πολύ	35	33,7	67,3
Αρκετά	28	26,9	94,2
Λίγο	6	5,8	33,7
Καθόλου	35	33,7	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 17 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έχουν επίγνωση της ύπαρξης πολιτισμικής προκατάληψης, σε βαθμό αρκετά έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 96%.

Πίνακας 17. Ύπαρξη πολιτισμικής προκατάληψης

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	37	35,6	35,6
Πολύ	35	33,7	69,2
Αρκετά	28	26,9	96,2
Λίγο	4	3,8	100,0
Καθόλου	-	-	-
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 18 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας γνωρίζουν ότι ποτέ κανείς δεν είναι υποχρεωμένος να υιοθετήσει συμπεριφορές ή αξίες άλλης κουλτούρας, σε βαθμό αρκετά έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 91%.

Πίνακας 18. Υποχρέωση υιοθέτησης συμπεριφορών ή αξιών άλλης κουλτούρας

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	36	34,6	34,6
Πολύ	30	28,8	63,5
Αρκετά	29	27,9	91,3
Λίγο	7	6,7	98,1
Καθόλου	2	1,9	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Ως προς τις στάσεις

Από τον Πίνακα 19 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έχουν περιέργεια ή ενδιαφέρον για τη γλωσσική, πολιτιστική, ανθρώπινη ποικιλομορφία γενικά, σε βαθμό αρκετά έως πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 75%.

Πίνακας 19. Περιέργεια ή ενδιαφέρον για τη γλωσσική, πολιτιστική, ανθρώπινη ποικιλομορφία

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	10	9,6	9,6
Πολύ	46	44,2	53,8
Αρκετά	32	30,8	84,6
Λίγο	14	13,5	98,1
Καθόλου	2	1,9	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 20 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν κάθε γλώσσα ή πολιτισμό ως «κάτι» προσβάσιμο, σε βαθμό αρκετά έως πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 72%.

Πίνακας 20. Γλώσσα ή πολιτισμός ως «κάτι» προσβάσιμο

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	16	15,4	15,4
Πολύ	38	36,5	51,9
Αρκετά	37	35,6	87,5
Λίγο	13	12,5	100,0
Καθόλου	-	-	-
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 21 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας είναι διατεθειμένοι να αποβάλουν τις προκαταλήψεις τους ή να αναστείλουν κάποιες απόψεις για άλλους πολιτισμούς, σε βαθμό πολύ έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 73%.

Πίνακας 21. Αποβολή προκαταλήψεων ή αναστολή κάποιων απόψεων για άλλους πολιτισμούς

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	37	35,6	35,6
Πολύ	39	37,5	73,1
Αρκετά	23	22,1	95,2
Λίγο	5	4,8	100,0
Καθόλου	-	-	-
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 22 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας λαμβάνουν υπόψη ότι μία δι/πολυγλωσσική ή δι/πολυπολιτισμική ταυτότητα είναι πλεονέκτημα, σε βαθμό πολύ έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 68%.

Πίνακας 22. Δι/πολυγλωσσική ή δι/πολυπολιτισμική ταυτότητα

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	33	31,7	31,7
Πολύ	38	36,5	68,3
Αρκετά	22	21,2	89,4
Λίγο	10	9,6	99,0
Καθόλου	1	1,0	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 23 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας νιώθουν ικανοί να αντιμετωπίσουν την ποικιλομορφία του περιβάλλοντος και των ατόμων, σε βαθμό αρκετά έως πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 78%.

Πίνακας 23. Αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας του περιβάλλοντος και των ατόμων

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	14	13,5	13,5
Πολύ	41	39,4	52,9
Αρκετά	40	38,5	91,3
Λίγο	8	7,7	99,0
Καθόλου	1	1,0	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 24 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας νιώθουν ευαισθησία για την ύπαρξη γλωσσικής, πολιτισμικής ή ανθρώπινης πολυμορφίας, σε βαθμό πολύ έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 66%.

Πίνακας 24. Ευαισθησία για την ύπαρξη γλωσσικής, πολιτισμικής ή ανθρώπινης πολυμορφίας

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	29	27,9	27,9
Πολύ	40	38,5	66,3
Αρκετά	24	23,1	89,4
Λίγο	10	9,6	99,0
Καθόλου	1	1,0	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 25 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θέλουν να ξεπεράσουν τα εμπόδια σχετικά με τις γλώσσες, τους πολιτισμούς και την επικοινωνία, σε βαθμό πολύ έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 77%.

Πίνακας 25. Εμπόδια σχετικά με τις γλώσσες, τους πολιτισμούς και την επικοινωνία

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	33	31,7	31,7
Πολύ	47	45,2	76,9
Αρκετά	19	18,3	95,2
Λίγο	5	4,8	31,7
Καθόλου	-	-	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 26 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δίνουν προσοχή στη γλωσσική, πολιτιστική, ανθρώπινη ποικιλομορφία γενικά, σε βαθμό αρκετά έως πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 72%.

Πίνακας 26. Προσοχή στη γλωσσική, πολιτιστική, ανθρώπινη ποικιλομορφία

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	23	22,1	22,1
Πολύ	43	41,3	63,5
Αρκετά	32	30,8	94,2
Λίγο	6	5,8	100,0
Καθόλου	-	-	-
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 27 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μπορούν να αποστασιοποιούνται κριτικά από πληροφορίες των ΜΜΕ ή άλλων ανθρώπων σχετικές με μία κοινότητα, σε βαθμό πολύ έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 64%.

Πίνακας 27. Αποστασιοποίηση από πληροφορίες των ΜΜΕ ή άλλων ανθρώπων σχετικές με μία κοινότητα

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	27	26,0	26,0
Πολύ	39	37,5	63,5
Αρκετά	32	30,8	94,2
Λίγο	6	5,8	100,0
Καθόλου	-	-	-
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 28 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δέχονται θετικά τη γλωσσική ή πολιτιστική πολυμορφία, σε βαθμό πολύ έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 75%.

Πίνακας 28. Γλωσσική ή πολιτιστική πολυμορφία

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	38	36,5	36,5
Πολύ	40	38,5	75,0
Αρκετά	23	22,1	97,1
Λίγο	2	1,9	99,0
Καθόλου	1	1,0	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 29 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θέλουν να είναι ευέλικτοι στη συμπεριφορά τους προς άτομα διαφορετικά γλωσσικά ή πολιτισμικά, σε βαθμό πολύ έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 79%.

Πίνακας 29. Ευελιξία στη συμπεριφορά προς άτομα διαφορετικά γλωσσικά ή πολιτισμικά

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	46	44,2	44,2
Πολύ	36	34,6	78,8
Αρκετά	19	18,3	97,1
Λίγο	2	1,9	99,0
Καθόλου	1	1,0	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 30 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν δυσκολίες σε πολυγλωσσικές ή πολυπολιτισμικές καταστάσεις, σε βαθμό αρκετά έως πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 67%.

Πίνακας 30. Αντιμετώπιση δυσκολιών σε πολυγλωσσικές ή πολυπολιτισμικές καταστάσεις

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	20	19,2	19,2
Πολύ	31	29,8	49,0
Αρκετά	39	37,5	86,5
Λίγο	12	11,5	98,1
Καθόλου	2	1,9	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 31 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες κάποιου στο να μάθει μία γλώσσα, σε βαθμό αρκετά έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 93%.

Πίνακας 31. Εμπιστοσύνη στις ικανότητες κάποιου στο να μάθει μία γλώσσα

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	25	24,0	24,0
Πολύ	45	43,3	67,3
Αρκετά	27	26,0	93,3
Λίγο	6	5,8	99,0
Καθόλου	1	1,0	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 32 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έχουν θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση γλωσσών και των ομιλητών που τις μιλούν, σε βαθμό πολύ έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 77%.

Πίνακας 32. Θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση γλωσσών και των ομιλητών που τις μιλούν

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	41	39,4	39,4
Πολύ	39	37,5	76,9
Αρκετά	20	19,2	96,2
Λίγο	3	2,9	99,0
Καθόλου	1	1,0	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 33 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας χαρακτηρίζονται από ανοικτότητα προς τους αλλόγλωσσους ομιλητές και τις γλώσσες τους, σε βαθμό πολύ έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 71%.

Πίνακας 33. Ανοικτότητα προς τους αλλόγλωσσους ομιλητές και τις γλώσσες τους

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	40	38,5	38,5
Πολύ	34	32,7	71,2
Αρκετά	20	19,2	90,4
Λίγο	7	6,7	97,1
Καθόλου	3	2,9	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 34 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας σέβονται την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και την ισότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για όλους, σε βαθμό πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 67%.

Πίνακας 34. Σεβασμός στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και την ισότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για όλους

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	70	67,3	67,3
Πολύ	18	17,3	84,6
Αρκετά	13	12,5	97,1
Λίγο	1	1,0	98,1
Καθόλου	2	1,9	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 35 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έχουν τη διάθεση για έναρξη μιας διαδικασίας γλωσσικής ή πολιτισμικής αποκέντρωσης ή σχετικοποίησης, σε βαθμό αρκετά έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 91%.

Πίνακας 35. Διάθεση για έναρξη γλωσσικής ή πολιτισμικής αποκέντρωσης ή σχετικοποίησης

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	29	27,9	27,9
Πολύ	37	35,6	63,5
Αρκετά	29	27,9	91,3
Λίγο	7	6,7	98,1
Καθόλου	2	1,9	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 36 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας επιθυμούν τη συμμετοχή ή δράση σχετικά με τη γλωσσική ή πολιτισμική πολυμορφία στα αντίστοιχα περιβάλλοντα, σε βαθμό αρκετά έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 90%.

Πίνακας 36. Συμμετοχή ή δράση σχετικά με τη γλωσσική ή πολιτισμική πολυμορφία στα αντίστοιχα περιβάλλοντα

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	21	20,2	20,2
Πολύ	45	43,3	63,5
Αρκετά	27	26,0	89,4
Λίγο	9	8,7	98,1
Καθόλου	2	1,9	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 37 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ενδιαφέρονται για τις τεχνικές εκμάθησης και το στυλ μάθησης κάποιου, σε βαθμό πολύ έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 72%.

Πίνακας 37. Ενδιαφέρον για τις τεχνικές εκμάθησης και το στυλ μάθησης

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	32	30,8	30,8
Πολύ	43	41,3	72,1
Αρκετά	23	22,1	94,2
Λίγο	4	3,8	98,1
Καθόλου	2	1,9	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Ως προς τις δεξιότητες

Από τον Πίνακα 38 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναλύουν γλωσσικά στοιχεία ή πολιτισμικά φαινόμενα σε γλώσσες ή πολιτισμούς που είναι λίγο πολύ οικείοι, σε βαθμό αρκετά, σε ποσοστό περίπου στο 57%.

Πίνακας 38. Ανάλυση γλωσσικών στοιχείων ή πολιτισμικών φαινομένων σε γλώσσες ή πολιτισμούς

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	3	2,9	2,9
Πολύ	18	17,3	20,2
Αρκετά	59	56,7	76,9
Λίγο	18	17,3	94,2
Καθόλου	6	5,8	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 39 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας χρησιμοποιούν γνώσεις και δεξιότητες που έχουν ήδη κατακτηθεί σε μια γλώσσα σε δραστηριότητες κατανόησης ή παραγωγής σε άλλη γλώσσα, σε βαθμό αρκετά έως πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 70%.

Πίνακας 39. Χρήση γνώσεων και δεξιοτήτων σε δραστηριότητες κατανόησης ή παραγωγής σε άλλη γλώσσα

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	9	8,7	8,7
Πολύ	29	27,9	36,5
Αρκετά	44	42,3	78,8
Λίγο	17	16,3	95,2
Καθόλου	5	4,8	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 40 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αλληλεπιδρούν σε καταστάσεις επαφής μεταξύ γλωσσών ή πολιτισμών, σε βαθμό αρκετά έως πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 76%.

Πίνακας 40. Αλληλεπίδραση σε καταστάσεις επαφής μεταξύ γλωσσών ή πολιτισμών

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	10	9,6	9,6
Πολύ	32	30,8	40,4
Αρκετά	47	45,2	85,6
Λίγο	11	10,6	96,2
Καθόλου	4	3,8	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 41 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αντιλαμβάνονται τη γλωσσική ή πολιτισμική εγγύτητα και απόσταση μεταξύ διαφορετικών γλωσσών ή πολιτισμών, σε βαθμό αρκετά έως πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 73%.

Πίνακας 41. Γλωσσική ή πολιτισμική εγγύτητα και απόσταση μεταξύ διαφορετικών γλωσσών ή πολιτισμών

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	19	18,3	18,3
Πολύ	36	34,6	52,9
Αρκετά	40	38,5	91,3
Λίγο	5	4,8	96,2
Καθόλου	4	3,8	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 42 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μιλούν ή εξηγούν ορισμένες πτυχές της δικής τους γλώσσας και πολιτισμού, καθώς και άλλων γλωσσών ή άλλων πολιτισμών, σε βαθμό αρκετά έως πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 65%.

Πίνακας 42. Ομιλία ή επεξήγηση πτυχών της γλώσσας και του πολιτισμού

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	17	16,3	16,3
Πολύ	35	33,7	50,0
Αρκετά	33	31,7	81,7
Λίγο	17	16,3	98,1
Καθόλου	2	1,9	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 43 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναγνωρίζουν γλωσσικά στοιχεία ή πολιτιστικά φαινόμενα σε γλώσσες ή πολιτισμούς που είναι περισσότερο ή λιγότερο οικείοι, σε βαθμό αρκετά έως πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 70%.

Πίνακας 43. Αναγνώριση γλωσσικών στοιχείων ή πολιτιστικών φαινομένων σε γλώσσες ή πολιτισμούς

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	15	14,4	14,4
Πολύ	34	32,7	47,1
Αρκετά	39	37,5	84,6
Λίγο	12	11,5	96,2
Καθόλου	4	3,8	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 44 παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ωφελούνται από προηγούμενες διαπολιτισμικές εμπειρίες για να εμπλουτίσουν τη δική τους διαπολιτισμική ικανότητα, σε βαθμό πολύ έως πάρα πολύ, σε αθροιστικό ποσοστό περίπου στο 64%.

Πίνακας 44. Ωφέλεια από προηγούμενες εμπειρίες για εμπλουτισμό της διαπολιτισμικής ικανότητας

	Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Πάρα πολύ	27	26,0	26,0
Πολύ	39	37,5	63,5
Αρκετά	19	18,3	81,7
Λίγο	17	16,3	98,1
Καθόλου	2	1,9	100,0
Σύνολο	104	100,0	

Από τον Πίνακα 45 διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας διαμορφώνουν υψηλό μέσο όρο σχετικά με τους πόρους «Γνώσεις», «Στάσεις» και «Δεξιότητες». Συγκεκριμένα οι «Γνώσεις» και οι «Στάσεις» αγγίζουν το 4, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανεπτυγμένες διαπολιτισμικές ικανότητες.

Πίνακας 45. Μέσοι όροι πόρων «Γνώσεις», «Στάσεις», «Δεξιότητες»

Πόροι	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Γνώση	3,79	0,781
Στάση	3,88	0,687
Δεξιότητα	3,37	0,893

6.1.2 Επαγωγική ανάλυση δεδομένων

6.1.2.1 Σχέση δημογραφικών στοιχείων με πόρους

Στη συνέχεια, εξετάζεται κατά πόσο και αν υπάρχει συσχέτιση δημογραφικών μεταβλητών με το βαθμό των πόρων «Γνώσεις», «Στάσεις» και «Δεξιότητες». Συγκεκριμένα, διενεργήθηκαν τα παρακάτω μη παραμετρικά τεστ, καθώς οι τιμές των ποσοτικών

μεταβλητών «Γνώσεις», «Στάσεις» και «Δεξιότητες» δεν κατανέμονταν κανονικά στις δημογραφικές μεταβλητές (Rea & Parker, 2014).

- Mann – Whitney Tests (συσχέτιση φύλου και επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με τον βαθμό των πόρων «Γνώσεις», «Στάσεις», «Δεξιότητες»).
- Kruskal - Wallis Tests (συσχέτιση ηλικίας, τίτλου σπουδών, προϋπηρεσίας με τον βαθμό των πόρων «Γνώσεις», «Στάσεις», «Δεξιότητες»).

Τα μη παραμετρικά κριτήρια Mann – Whitney Test και Kruskal – Wallis Test χρησιμοποιήθηκαν και παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 46. Συσχέτιση δημογραφικών μεταβλητών και βαθμού «Γνώσεων», «Στάσεων» και «Δεξιότητων»

Δημογραφικά στοιχεία	Γνώση			Στάση			Δεξιότητα		
	Test	Z	Asymp. Sig.	Test	Z	Asymp. Sig.	Test	Z	Asymp. Sig.
Φύλο	1015.500	-.678	.497	1095.500	-.104	.917	901.500	-1.499	.134
Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	994.000	-2.190	.029	1036.00	-1.914	.056	890.000	-2.877	.004
	Chi-Square	df	Asymp. Sig.	Chi-Square	Df	Asymp. Sig.	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Ηλικία	1.546	3	.672	5.112	3	.164	2.182	3	.535
Τίτλος σπουδών	2.407	2	.300	3.732	2	.155	3.154	2	.207
Προϋπηρεσία	1.036	4	.904	2.199	4	.699	4.918	4	.296

Σημείωση: N=104, p< .05

Τα σχετικά διαπιστευτήρια των στατιστικά σημαντικών διαφορών:

Γνώσεις

- Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: $U(30,74)= 994.000$, $p=,029$

Δεξιότητες

- Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: $U(30,74)= 890.000$, $p=,004$

Από τον Πίνακα 46 παρατηρείται ότι τα δημογραφικά στοιχεία δεν επηρεάζουν στατιστικώς σημαντικά τον βαθμό «Γνώσεων», «Στάσεων» και «Δεξιότητων». Εξάιρεση αποτελεί η

επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση $U(30,74)= 994.000$, $p=,029$ και $U(30,74)= 890.000$, $p=,004$, όπου επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τον βαθμό «Γνώσεων» και «Δεξιοτήτων», αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, οι επιμορφωμένοι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση διαμόρφωσαν βαθμό «Γνώσεων» 3,99, ενώ οι μη επιμορφωμένοι 3,63, αντίστοιχα. Επίσης, οι επιμορφωμένοι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση διαμόρφωσαν βαθμό «Δεξιοτήτων» 3,63, ενώ οι μη επιμορφωμένοι 3,17, αντίστοιχα. Αξιοσημείωτη είναι η οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά $U(30,74)= 1036.500$, $p=,056$ σχετικά με τον βαθμό «Στάσεων», όπου ο βαθμός των επιμορφωμένων και μη ήταν 4,04 και 3,75, αντίστοιχα.

6.2 Ποιοτική έρευνα

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας, διαχωρισμένα στους τέσσερις άξονες στους οποίους στηρίχθηκαν οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων.

6.2.1 Πρώτος άξονας: Δημογραφικά στοιχεία και επαφή με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν συνολικά επτά εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας (πέντε γυναίκες και δύο άνδρες), εκ των οποίων οι τέσσερις είναι δάσκαλοι σε δημοτικά σχολεία, μία είναι νηπιαγωγός, μία δασκάλα αγγλικής γλώσσας και ένας γυμναστής, διαφορετικών ηλικιών, εργαζόμενοι σε διαφορετικά σχολικά ιδρύματα, με διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας, με ή χωρίς επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Όλοι έχουν εμπειρία με μαθητές διαφορετικής εθνικότητας.

Προφίλ εκπαιδευτικών

Δείγμα	Φύλο	Ηλικία	Ειδικότητα	Έτη Προϋπηρεσίας	Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική
Σ1	Θ	52	Δασκάλα αγγλικής γλώσσας	28	Ναι
Σ2	Θ	30	Νηπιαγωγός	5	Ναι
Σ3	Θ	62	Δασκάλα	32	Όχι
Σ4	A	35	Δάσκαλος	10	Ναι
Σ5	A	42	Γυμναστής	15	Ναι
Σ6	Θ	39	Δασκάλα	18	Όχι
Σ7	Θ	29	Δασκάλα	4	Όχι

Αναφορικά με τα προσωπικά τους στοιχεία (ηλικία, ειδικότητα, προϋπηρεσία) δήλωσαν: «Είμαι καθηγήτρια αγγλικών, έχω δουλέψει γύρω στα 28 χρόνια στην εκπαίδευση, είμαι 52 χρονών και έχω δουλέψω με όλες τις βαθμίδες, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και σε ΙΕΚ» (Σ1). «Είμαι 30 χρονών, είμαι νηπιαγωγός και δουλεύω μέχρι στιγμής 5 χρόνια» (Σ2). «Είμαι 62 χρονών, έχω 33 χρόνια στην εκπαίδευση και είμαι δασκάλα σε δημοτικό σχολείο, ΠΕ70» (Σ3). «Είμαι 35 ετών, δάσκαλος και εργάζομαι 12 σχολικές χρονιές/ 10 χρόνια στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Έχω εργαστεί σε όλες τις δυνατές τάξεις..έχω πάρει τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη, έχω κάνει ΖΕΠ για παιδιά με ξένους» (Σ4). «Είμαι 42 χρονών, είμαι γυμναστής ΠΕ11 και δουλεύω στο δημόσιο σχολείο από το 2008» (Σ5). «Είμαι 39 ετών, η ειδικότητά μου είναι ΠΕ70, δασκάλα και έχω 18 χρόνια προϋπηρεσίας»(Σ6). «Είμαι 29 χρονών, είμαι δασκάλα σε δημοτικό και έχω προϋπηρεσία 4 χρόνια»(Σ7).

Επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Οι τέσσερις από τους επτά συμμετέχοντες έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είτε μέσω μεταπτυχιακού προγράμματος, είτε κάποιου σχετικού σεμιναρίου. Συγκεκριμένα, «σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα τελευταία

2 χρόνια που παρακολουθούσα το μεταπτυχιακό στην Εκπαίδευση Ενηλίκων υπήρχε αντίστοιχο μάθημα οπότε είχα την τύχη και την ευκαιρία και να το παρακολουθήσω» (Σ1). «Έχω κάνει σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κάνω και μεταπτυχιακό πάνω στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας» (Σ2). «Έχει τύχει να παρακολουθήσω σεμινάριο του συμβούλου στο παρελθόν και κάποια δράση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα πλαίσια της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας» (Σ4). «Τον τελευταίο χρόνο παρακολούθησα ένα σεμινάριο που αφορούσε στην επιμόρφωση σε πρακτικές υποστήριξης των μαθητών και των μαθητριών στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, το οποίο είχε σχέση με τη διαπολιτισμικότητα.. αναφερόταν και στην εκπαίδευση Ρομά μαθητών και άλλων κοινωνικών ομάδων» (Σ5).

Εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές

Όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές στο τμήμα τους και κυρίως με Αλβανούς, Ρομά, Βούλγαρους, Ρώσους και Ινδούς μαθητές. «Σίγουρα πάρα πολύ από την Αλβανία, αλλά έχω τύχει και από Βουλγαρία, από κεντρική Ευρώπη, από Ελβετία, από Ινδία, από Πακιστάν, από Μπαγκλαντές, από Συρία» (Σ4). «Βεβαίως..μάλιστα στο δικό μας σχολείο τυγχάνει περίπου τα μισά παιδιά κάθε τάξης να είναι άλλης εθνικότητας, κυρίως αλβανικής, αλλά και βουλγαρικής, ρώσικης, αμερικανικής..»(Σ6). «Οι εμπειρίες είναι κυρίως με παιδιά από την Αλβανία, λόγω του ότι υπηρετώ σε αγροτική περιοχή και υπάρχουν πολλές οικογένειες Αλβανών, που είναι εργάτες γης» (Σ3). «Είχα πολλές εμπειρίες και σε όλες τις βαθμίδες, έχω δουλέψει και στην επαρχία αρκετά, όπου οι μαθητές ήταν κυρίως ήταν αλβανικής καταγωγής, ρώσικης.. από Ινδία είχα επίσης μαθητές, αλλά και πάρα πολλούς Ρομά» (Σ1). «Τα τελευταία 8 χρόνια στο σχολείο που είμαι το 30% και ίσως παραπάνω είναι αλλοδαποί μαθητές» (Σ5). «Έχω εμπειρία, κυρίως με μαθητές Ρομά και από την Αλβανία»(Σ7).

6.2.2 Δεύτερος άξονας: Γνώσεις εκπαιδευτικών

Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις που τέθηκαν με στόχο να αποσαφηνιστούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών γύρω από το πολιτισμικό υπόβαθρο των

αλλοδαπών μαθητών, την ενημέρωσή τους για τις μεθόδους συμπερίληψης, τις δυσκολίες των ίδιων των μαθητών, καθώς και το έχουν επίγνωση κάποιων υποστηρικτικών δομών στο σχολικό πλαίσιο, που μπορούν να βοηθήσουν τους αλλόγλωσσους και αλλοεθνείς μαθητές.

Εξοικείωση με το πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε πως υπάρχει αρκετή εξοικείωση ως προς το πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών τους, καθώς έχουν εξοικειωθεί κατά την επαφή με τους μαθητές μέσα στην τάξη. Μάλιστα, εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας δήλωσαν πως είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι, λόγω της εμπειρίας. «Μπορώ να πω πως μετά από τόσα χρόνια εμπειρίας είμαι αρκετά εξοικειωμένη» (Σ3). «Εξοικειώνεσαι μέσα από την τάξη θα έλεγα και μέσα από την τριβή τόσα χρόνια και με τόσους πολλούς μαθητές... προσπαθώ κάθε φορά να γνωρίζω όσο καλύτερα μπορώ το υπόβαθρό τους και μέσα από την τάξη, αλλά και σε άλλες εκδηλώσεις, όπως εκδρομές που πηγαίναμε με το σχολείο διάφορες, πάντα είμαι σε επαφή με τα παιδιά, δεν τα ξεχωρίζω και προσπαθώ να είμαι κοντά τους» (Σ1). «Μετά από 18 χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολεία με έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, θα έλεγα ότι ο βαθμός εξοικείωσης που έχω είναι ικανοποιητικός»(Σ6). Ένας από τους συμμετέχοντες δήλωσε πως νιώθει αρκετά εξοικειωμένος, καθώς εργάζεται χρόνια στο ίδιο σχολείο και έχουν αναπτυχθεί σχέσεις με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών. «Επειδή είμαι χρόνια στο συγκεκριμένο σχολείο και γνωρίζω και την κοινωνία και το περιβάλλον γύρω από τους μαθητές, δηλαδή γνωρίζω τους γονείς, έχουμε επαφή, γνωρίζω το περιβάλλον που μεγαλώνουν, νομίζω πως είμαι αρκετά εξοικειωμένος και γνωρίζω αρκετά για το πολιτισμικό τους υπόβαθρο»(Σ5). Δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως αισθάνονται μερικώς εξοικειωμένες: «μερικώς, θα έλεγα»(Σ7), «εε.. όχι (δεν είμαι) ιδιαίτερα» (Σ2), ενώ η ίδια συμπλήρωσε πως πολλές φορές δε δίνεται η δέουσα προσοχή και αξία στον πολιτισμό των αλλοδαπών μαθητών: «συνήθως το πλαίσιο είναι τους εντάξουμε στο γενικό σύνολο της δικής μας τάξης άρα και του δικού μας

πολιτισμού με αποτέλεσμα πολλές φορές το δικό τους λίγο να “υποβαθμίζεται” ως πούμε»(Σ2).

Ενημέρωση ως προς τους τρόπους συμπερίληψης

Οι απαντήσεις όλων των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι υπάρχει έντονο ενδιαφέρον και προσπάθεια για τη συμπερίληψη των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, παρουσιάζονται και κάποιες δυσκολίες, λόγω έλλειψης κάποιας επίσημης ενημέρωσης και μη παροχής κατευθυντήριων γραμμών. Συγκεκριμένα, έξι από τους επτά εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως ενημερώνονται σχετικά, αποκλειστικά από προσωπική τους επιλογή και προθυμία. «Δεν υπάρχει τρόπος να ενημερωθούμε.. είναι καθαρά στη δική μας ευχέρεια το πόσο θα προσπαθήσουμε να ψάξουμε να βρούμε τρόπους για να συμπεριλάβουμε τους μαθητές σιγά-σιγά στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Σ4). «Κοιτάζτε.. δεν έχω ενημερωθεί από κάποιον επίσημο φορέα, όμως, ούσα εκπαιδευτικός τόσα χρόνια, έχω κατασταλάξει να έχω κάποιες δικές μου αρχές, όσον αφορά τη δική μου διδασκαλία.. αυτή η διδασκαλία συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές ισάξια, ισότιμα και χωρίς καρτελάκια εθνικοτήτων πάνω τους» (Σ1). «Δεν υπάρχει και ένας συγκεκριμένος τρόπος ενημέρωσης, τουλάχιστον από την πολιτεία μέχρι στιγμής δεν έχει υπάρξει κάποια τέτοια ενημέρωση, μπορεί ανά διαστήματα να γίνονται κάποιες επιμορφώσεις που ίσως να περιλαμβάνουν και αυτή την περίπτωση, αλλά γενικά από προσωπική μου επιλογή έχω κάνει, όπως προανέφερα, ένα σεμινάριο πάνω στην διαπολιτισμική εκπαίδευση »(Σ2). «Όπως ανέφερα δεν έχω παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση, ωστόσο έχω αναζητήσει κατά καιρούς πληροφορίες σε διαδικτυακές πηγές και έχω ανταλλάξει απόψεις με άλλους συναδέλφους γι αυτό» (Σ3). «Προσπαθώ να ενημερωθώ, όπως είπαμε, με διάφορα σεμινάρια που έχουν να κάνουν με το αντικείμενο, με προσωπική μελέτη, με συζήτηση με εκπαιδευτικούς με αντίστοιχη και μεγαλύτερη εμπειρία από εμένα και προσπαθώ για το καλύτερο δυνατόν» (Σ5). «Ενημερώνομαι κυρίως από τη διεθνή βιβλιογραφία, ωστόσο θεωρώ ιδιαίτερα αποτελεσματική την ενημέρωση και την ενίσχυση μέσα από την επικοινωνία με άλλους

συναδέλφους»(Σ7). Μία εκπαιδευτικός δήλωσε: «ενημερώνομαι από τον διευθυντή του σχολείου, τη συντονίστρια σχολικού έργου, τις δασκάλες του τμήματος υποδοχής και από διάφορα άρθρα στο διαδίκτυο»(Σ6).

Πίνακας 47. Ενημέρωση ως προς τους τρόπους συμπερίληψης

Θέματα ανά συχνότητα εμφάνισης
- έλλειψη ενημέρωσης από κρατικούς φορείς
- αυτομόρφωση (βιβλία/ διαδίκτυο)
- συζήτηση/ ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους
- παρακολούθηση επιμορφώσεων
- συζήτηση με σχολικούς συμβούλους

Αναγνώριση των δυσκολιών/ εμποδίων των αλλοδαπών μαθητών

Όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που συναντάνε οι αλλοδαποί μαθητές στο σχολικό περιβάλλον. Οι απαντήσεις τους αναφέρονται κυρίως στην αποδοχή και την κατανόηση της διαφορετικότητας των αλλοδαπών μαθητών από τους συμμαθητές τους, τις γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, την κοινωνική αποδοχή και την προσαρμογή στο νέο περιβάλλον. Μία εκπαιδευτικός τόνισε μάλιστα πως ο ρόλος τους συνδέεται άμεσα με την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων, προάγοντας οι ίδιοι την αμοιβαία αποδοχή και συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Συγκεκριμένα δήλωσαν: «Φυσικά.. υπάρχουν δυσκολίες τόσο στο κομμάτι της γλώσσας, όσο και στο κομμάτι της αποδοχής τους από τα υπόλοιπα παιδιά. Σήμερα, βέβαια, οι περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές έχουν γεννηθεί εδώ και δεν έχουν τόσο μεγάλο πρόβλημα, καθώς έχουν φοιτήσει στην προσχολική εκπαίδευση. Παλιότερα το πρόβλημα σχετικά με τη γλώσσα ήταν έντονο.. ο αλλοδαπός μαθητής, σύμφωνα με το νόμο, έπρεπε να εγγραφεί στην τάξη που αντιστοιχούσε στην ηλικία του. Στην πραγματικότητα όμως, επειδή είχε πλήρη άγνοια της ελληνικής γλώσσας, παρακολουθούσε - ας πούμε - τα μαθήματα της α' τάξης και άλλαζε τάξεις ανά τρίμηνο για παράδειγμα ή

εξάμηνο» (Σ3). «Εννοείται ότι είναι τεράστιες οι δυσκολίες, ειδικά για κάποιους μαθητές στα πρώτα- πρώτα βήματα σε νέα χώρα, ό,τι και να χρειαστεί δεν ξέρουν πώς να το ζητήσουν.. αντιμετωπίζουν τεράστιες δυσκολίες, ειδικά οι μαθητές που τους βάζουν, για παράδειγμα, στην πέμπτη ή στην έκτη τάξη και στο παρελθόν δεν έχουνε καμία επαφή με τα ελληνικά» (Σ4). «Είμαι πια σε θέση να αναγνωρίζω τις δυσκολίες..με κύρια πρόκληση, θεωρώ, τη χρήση της ελληνικής γλώσσας στον προφορικό και κατ' επέκταση και τον γραπτό λόγο»(Σ6). «Ναι φυσικά.. θεωρώ πολύ δύσκολο για αυτά τα παιδιά να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, ιδιαίτερα και όταν το κλίμα δεν είναι πολύ φιλικό, τόσο από την χώρα υποδοχής, όσο και από το σχολικό πλαίσιο. Γι' αυτό ιδιαίτερα σημαντικό για εμένα είναι να διαμορφώσουμε ένα ευχάριστο και φιλικό κλίμα και στην συνέχεια, εφόσον το παιδί γνωρίζει ως ένα βαθμό ως πούμε την ελληνική γλώσσα, να εστιάσουμε κυρίως στην ομαλή ενσωμάτωσή του στο πλαίσιο της τάξης, αν όμως όχι, να δώσουμε έμφαση και στην γλωσσική του εξέλιξη»(Σ7). «Προσπαθώ από την αρχή της χρονιάς να «βολιδοσκοπήσω» τι προβλήματα θα μπορούσαν να δημιουργηθούν στη σχολική τάξη για αυτό και προσπαθώ από την αρχή να περάσω το μήνυμα της αξιοκρατίας και της δημοκρατικότητας σε όλους, ώστε κανένας να μην αισθάνεται μειονεκτικά απέναντι στον άλλον. Όπως σας είπα, οι μαθητές αντιμετωπίζονται ισότιμα και προσπαθώ πολλές φορές να προλάβω τυχόν προκλήσεις, όπως αρνητικά σχόλια σε έναν Ρομά, δε θα το επιτρέψω μέσα στην τάξη! Το γνωρίζουν πάρα πολύ καλά οι μαθητές αυτό και επειδή είναι η φύση του αντικειμένου μου τέτοια (αγγλικά), δεν έχει να κάνει μόνο με την εθνικότητα, έχει να κάνει και με την αγγλική γλώσσα, από την αρχή τους λέω ότι ποτέ δεν κοροϊδεύουμε τους άλλους, για οποιαδήποτε προφορά μιας λέξης ως πούμε..»(Σ1). «Σίγουρα συχνό φαινόμενο είναι πολλές φορές τα άλλα παιδιά να μην κατανοούν τη διαφορετικότητα αυτών των παιδιών, με αποτέλεσμα να έρχονται σε ρήξη, να υπάρχουν εντάσεις μεταξύ τους, τσακωμοί.. και εκεί φυσικά είναι σημαντικός ο ρόλος μας, καθώς θα πρέπει να κατευνάσουμε τα πνεύματα και να βάλουμε κάτω να τα συζητήσουμε και να δούμε τι είναι το σωστό και τι όχι» (Σ2). «Ναι, μέσω της εμπειρίας μου μπορώ να αναγνωρίζω τυχόν δυσκολίες και να τις

αντιμετωπίζω, αλλά πάντα προσπαθώ να βελτιωθώ σε αυτό το κομμάτι, να ενημερώνομαι, να συζητάω, όπως είπαμε, με συναδέλφους πιο έμπειρους και συνολικά λύνουμε τα προβλήματα που δημιουργούνται λόγω της ετερότητας των μαθητών»(Σ5).

Πίνακας 48. Αναγνώριση δυσκολιών των αλλοδαπών μαθητών

Θέματα ανά συχνότητα εμφάνισης
- γλωσσικά εμπόδια
- δυσκολία αποδοχής
- συγκρούσεις/ ρατσιστική συμπεριφορά από συμμαθητές τους
- δυσκολίες προσαρμογής στο νέο περιβάλλον

Υπηρεσίες υποστήριξης των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο

Βάσει των απαντήσεων, διαφαίνεται ότι οι υπηρεσίες υποστήριξης στο σχολικό πλαίσιο ποικίλουν ανάλογα με το σχολείο στο οποίο υπηρετεί ο κάθε εκπαιδευτικός. Ορισμένα σχολεία προσφέρουν ειδικές δομές, όπως οι τάξεις υποδοχής, η ενισχυτική διδασκαλία, τα τμήματα ΖΕΠ για την υποστήριξη των μαθητών, ενώ άλλα σχολεία υποστηρίζονται από τους συμβούλους ή τους σχολικούς ψυχολόγους. Χρειάζεται να τονιστεί εδώ πως δύο από τους συμμετέχοντες δεν είχαν καμία σχετική εμπειρία. Οι υπόλοιποι δήλωσαν: «Συνήθως κάθε χρόνο, επειδή είμαι σε 12/θέσιο σχολείο, δημιουργείται τάξη υποδοχής και επίσης τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας, όποτε μέσα από αυτές τις 2 υποστηρικτικές δομές βοηθούνται αρκετά οι μαθητές.. δηλαδή κάνουν κανονικά το μάθημα στην τάξη τους, αλλά διακριτικά κάποιες ώρες πηγαίνουν στην ενισχυτική διδασκαλία. Επίσης, υπάρχουν διαθέσιμοι σχολικοί ψυχολόγοι και κοινωνικός λειτουργός οι οποίοι βοηθάνε σημαντικά» (Σ5). «Στο σχολείο μας υπάρχει τμήμα υποδοχής, το οποίο υποστηρίζει όλους τους αλλοδαπούς μαθητές στις γλωσσικές δυσκολίες..αν οι δυσκολίες είναι άλλης φύσεως, υπάρχει και ομάδα ψυχολόγων»(Σ6). «Δεν υπάρχουν ακριβώς για αυτό το σκοπό στο σχολείο που είμαι. Ωστόσο,

για τυχόν δυσκολίες που υπάρχουν με τη γλώσσα ή άλλα μαθήματα γενικά, βοηθητικό ρόλο παίζει η τάξη ένταξης, η οποία βέβαια είναι για όλα τα παιδιά που έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία. Και πάλι όμως αυτό δε βοηθάει στην ενσωμάτωσή τους στο τμήμα τους, γιατί λείπουν αρκετές ώρες από την τάξη» (Σ3). «Υπηρεσία όχι.. γνωρίζω μόνο τα τμήματα ΖΕΠ για αυτό το σκοπό, μπορούμε να απευθυνθούμε επίσης, ενδεχομένως, στο σύμβουλο, αν έχει κάποια σχετική εμπειρία ή να χρησιμοποιήσουμε τα εγχειρίδια της τάξης ΖΕΠ» (Σ4). «Κυρίως υπάρχει σχολικός ψυχολόγος, βασικά θεωρώ, με βάση την εμπειρία μου, ότι δεν υπάρχουν άλλες σχολικές υπηρεσίες υποστήριξης για τους αλλοδαπούς μαθητές»(Σ7).

Πίνακας 49. Υπηρεσίες υποστήριξης αλλοδαπών μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου

Θέματα ανά συχνότητα εμφάνισης
- σχολικοί ψυχολόγοι
- τμήμα υποδοχής
- δεν υπάρχει κάποια σχετική εμπειρία
- τμήμα ΖΕΠ
- τμήμα ένταξης
- κοινωνικός λειτουργός

6.2.3 Τρίτος άξονας: Στάσεις εκπαιδευτικών

Στον τρίτο άξονα συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις, οι απαντήσεις των οποίων θα μας ενημερώσουν για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, για το αν υπάρχει συνεργασία μεταξύ τους, καθώς και για τους τρόπους με τους οποίους ενισχύουν την ενσυναίσθηση στους γηγενείς μαθητές τους.

Προκλήσεις/ δυσκολίες των εκπαιδευτικών

Οι προκλήσεις και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε μια δι/πολυπολιτισμική τάξη αφορούν κυρίως τα προβλήματα που δημιουργούνται κατά τη

συνύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών με τους συμμαθητές τους, αλλά και τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές που υπάρχουν. Επιπλέον, αξιοσημείωτο είναι το ότι οι δύο από τους επτά εκπαιδευτικούς (και συγκεκριμένα οι ειδικότητες αγγλικής γλώσσας/ γυμναστής) δήλωσαν πως δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη διαχείριση της μαθητικής ετερότητας, αναφέροντας: «δε θα το έβλεπα από πλευράς ότι έχω στην τάξη 6 Ρομά, 2 Ρουμάνους, 13 Έλληνες και 1 Αλβανό. Για μένα όλοι είναι το ίδιο, για μένα έχουν να διδαχθούν ένα αντικείμενο που έχει να κάνει με τη γλώσσα, οπότε όσο ξένη είναι μία γλώσσα για έναν Έλληνα, άλλο τόσο είναι κ για έναν Αλβανό ή για έναν Ινδό. Οπότε, δυσκολίες όσον αφορά το μάθημα μου δεν έχω αντιμετωπίσει, πολλές φορές προκλήσεις υπάρχουν κ θα υπάρχουν μέσα στις σχολικές τάξεις, αλλά δε νομίζω ότι έχουν να κάνουν τόσο με την εθνικότητα» (Σ1). «Η αλήθεια είναι ότι επειδή είναι και η φύση του μαθήματος τέτοια, δηλαδή η Φυσική Αγωγή, που γίνεται κυρίως στην αυλή και έχει να κάνει πολύ με το παιχνίδι..δεν αντιμετωπίζω ιδιαίτερες δυσκολίες» (Σ5). Παράλληλα, κάποιιοι αναφέρθηκαν στις δυσκολίες που προκύπτουν από τις αντιδράσεις των ημεδαπών μαθητών, «το πρώτο πρόβλημα είναι η μεταξύ τους (ημεδαποί-αλλοδαποί) συνύπαρξη» (Σ2) και το «bullying, για παράδειγμα, λόγω χρώματος»(Σ4), ενώ μία εκπαιδευτικός μίλησε και για τις συγκρούσεις που δημιουργούνται από τους γονείς των γηγενών παιδιών: «Το κύριο πρόβλημα κατά τη γνώμη μου είναι ότι δεν αντιμετωπίζονται ισότιμα από τους συμμαθητές τους, τους υποτιμούν και αυτό είναι το πρώτο που πρέπει να διαχειριστούμε.. Αυτό πολλές φορές, θέλω να σας πω, ξεκινάει από την οικογένεια των ημεδαπών μαθητών. Μου έχουν τύχει περιπτώσεις που γονείς δυσανασχητούσαν για παράδειγμα, επειδή τα παιδιά τους κάθονταν στο ίδιο θρανίο με Αλβανούς μαθητές και ζητούσαν να τους αλλάξω θέση» (Σ3), ενώ στη συνέχεια ανέφερε πως «ένα άλλο πρόβλημα είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά λόγω της γλώσσας και της κουλτούρας τους» (Σ3). Μία άλλη εκπαιδευτικός ανέφερε ως σημαντικότερο εμπόδιο την έλλειψη συνεργασίας με την οικογένεια των αλλοδαπών παιδιών: «..το σημαντικότερο εμπόδιο είναι το ότι δεν υπάρχει συνεργασία με τις οικογένειες..οι περισσότεροι είναι

οικονομικοί μετανάστες και δίνουν πρώτηση σημασία στο βιοποριστικό κομμάτι και ελάχιστη στη μόρφωση των παιδιών τους..η μεγαλύτερη πρόκληση θεωρώ είναι να βοηθήσεις τους γονείς να κατανοήσουν ότι πρέπει να δίνουν πρώτηση σημασία στη μόρφωση των παιδιών τους»(Σ6). Τέλος, μία εκπαιδευτικός συμπλήρωσε –μεταξύ άλλων – ως εμπόδιο την έλλειψη σχετικών κατευθυντήριων γραμμών, τις οποίες θα μπορούσε να ακολουθήσει υποστηρικτικά: «Όπως έχω ήδη αναφέρει, αν υπάρχει γλωσσική επάρκεια, η δυσκολία έγκειται στην ενσωμάτωση του παιδιού στα πλαίσια της τάξης και στη δημιουργία φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές του. Αν ένας αλλοδαπός μαθητής δε γνωρίζει την γλώσσα, οι δυσκολίες είναι πολλές και εκτείνονται σε πολλαπλά επίπεδα. Επίσης, πρόκληση αποτελεί το γεγονός ότι δε δίνεται μια ενδεικτική κατευθυντήρια γραμμή με βάση την οποία θα μπορούσα να δράσω..» (Σ7).

Πίνακας 50. Προκλήσεις/ δυσκολίες εκπαιδευτικών

Θέματα ανά συχνότητα εμφάνισης
- συγκρούσεις γηγενών - αλλοδαπών μαθητών
- γλωσσικές δυσκολίες/ δυσκολία επικοινωνίας
- δεν υπάρχουν ιδιαίτερες δυσκολίες
- αντιδράσεις γονέων ημεδαπών παιδιών
- έλλειψη συνεργασίας με γονείς αλλοδαπών παιδιών
- έλλειψη παροχής κατευθυντήριων γραμμών

Ετοιμότητα εκπαιδευτικών

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών υποδεικνύουν ότι αισθάνονται την ετοιμότητα για αντιμετώπιση των δυσκολιών σε μια πολυπολιτισμική τάξη, αλλά αναγνωρίζουν ταυτόχρονα την πολυπλοκότητα της κατάστασης και την ανάγκη για υιοθέτηση διαφοροποιημένων προσεγγίσεων, ανάλογα με τις συγκεκριμένες συνθήκες. Για την ακρίβεια, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (έξι στους επτά) απάντησαν με τρόπο «ναι μεν, αλλά», δηλαδή «μετά από τόσα

χρόνια εμπειρίας, νιώθω σε ένα μεγάλο βαθμό έτοιμη. Παρ όλα αυτά πάντα υπάρχουν διαφορετικές περιπτώσεις που χρειάζονται διαφορετική αντιμετώπιση. Είναι και αυτό μία πρόκληση που καλείσαι να διαχειριστείς ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες» (Σ3). «Ως ένα βαθμό ναι.. η εμπειρία από μόνη της, ειδικά όταν πρόκειται για λίγα έτη, δεν είναι αρκετή»(Σ7). «Αισθάνομαι έτοιμος, αλλά δεν εξαρτάται μόνο από αυτό.. χρειάζεται πάρα πολύς χρόνος..»(Σ4). Πιστεύω πως είμαι έτοιμος να διαχειριστώ τέτοιες καταστάσεις.. γενικά όταν παρουσιάζονται προβλήματα προσπαθούμε να τα αντιμετωπίσουμε στη γένεσή τους, δηλαδή άμεσα» (Σ5). «Ορισμένες φορές ναι, ορισμένες φορές όχι.. αυτό έχει να κάνει σίγουρα με πολλούς παράγοντες.. έχει να κάνει και με το πόσο συνεργασία υπάρχει και με τις οικογένειες από πίσω, γιατί είναι πολύ σημαντικό και μία οικογένεια να προσπαθεί να βοηθήσει το έργο του εκπαιδευτικού»(Σ2). Μία εκπαιδευτικός δήλωσε χαρακτηριστικά: «Αισθάνομαι έτοιμη να αντιμετωπίσω οποιαδήποτε πρόκληση για τους μαθητές μου!»(Σ6).

Ενίσχυση της ενσυναίσθησης στους ημεδαπούς μαθητές

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ποικίλες προσεγγίσεις για την ενθάρρυνση της ενσυναίσθησης και της κατανόησης των γηγενών προς τους αλλοδαπούς μαθητές. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην αξία του παιχνιδιού, ενώ ακολουθούν σε συχνότητα οι δραστηριότητες που περιλαμβάνουν παιχνίδια ρόλων, θεατρικές εκδηλώσεις, χρήση πολυμέσων (όπως βίντεο, βιβλία και ζωγραφική) και άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προάγουν την αλληλεπίδραση και τη φιλία μεταξύ των μαθητών: «μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων, μέσα από ένα θεατρικό, μέσα από μία εκδρομή που θα μπορούσαν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά από όλες τις εθνικότητες και να κάνουμε διάφορες δράσεις, πάντα με το στυλ του παιχνιδιού, πιστεύω δηλαδή ότι το δημοτικό ενδείκνυται και επιβάλλεται θα έλεγα να υπάρχουν ανάλογες δράσεις»(Σ1). «..μέσα από διάφορα παιχνίδια και δράσεις που στοχεύουν στη γνωριμία, την κατανόηση και την αποδοχή του άλλου, τόσο ως προσωπικότητα, όσο και της κουλτούρας του»(Σ6). «Θεωρώ ότι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για να καλλιεργήσεις την ενσυναίσθηση είναι να βάλεις το παιδί στην θέση του άλλου

παιδιού, ώστε να αντιληφθεί την θέση και τα συναισθήματα που βιώνει αυτό. Αυτό θα μπορούσε να γίνει μέσα από κάποιο παιχνίδι ρόλου, όπου το παιδί της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας θα είναι αυτός ο αλλοδαπός μαθητής. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο θεωρώ ότι μπορούν να αντιληφθούν πολύ καλύτερα τα συναισθήματα που προκύπτουν όταν είσαι εσύ ο ξένος και ο διαφορετικός, έστω και αν αυτό αποτελεί απλώς ένα παιχνίδι» (Σ7). «Η ανάπτυξη ενσυναίσθησης γενικά είναι και μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα της φυσικής αγωγής, δηλαδή μέσα από διάφορα παιχνίδια και τα λοιπά προσπαθούμε σε όλα τα παιδιά να αναπτύξουμε την ενσυναίσθηση. Επίσης, μέσω ενός καινούργιου θεσμού των εργαστηρίων δεξιοτήτων υπάρχουν εκεί ειδικά μαθήματα που αναφέρονται στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και προσπαθούμε με κάποια σχέδια εργασίας, με κάποια παιχνίδια ρόλων, με μελέτες περίπτωσης, με διάφορες μεθόδους να αναπτύξουμε την ενσυναίσθηση σε όλα τα παιδιά»(Σ5). «Μπορούμε ας πούμε να προβάλλουμε ένα βίντεο ή να διαβάσουμε ένα βιβλίο σχετικά με πρόσφυγες και μετά να ζητήσουμε από τα παιδιά να ταυτιστούν με κάποιο πρόσωπο και να μας πουν τις σκέψεις, τα συναισθήματά τους.. παράλληλα, μπορούν να ζωγραφίσουν ότι τους έκανε εντύπωση και να βάλουν ένα τίτλο στη ζωγραφιά τους»(Σ3). «Θεωρώ ότι το βασικό πρώτο βήμα προς την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών είναι να αρχίσουν οι συμμαθητές να τους αντιμετωπίζουν σαν φίλους τους..αν κερδίσουν τη φιλία τους, μέσω του παιχνιδιού για παράδειγμα στην αυλή.. θα τους αποδεχτούν και σιγά-σιγά και μέσα από αυτή τους τη συναναστροφή θα μάθουν και ελληνικά»(Σ4). Τονίστηκε, επίσης, η σημασία της αναγνώρισης της ισότητας όλων των μαθητών: «Προσπαθούμε, λόγω και της μικρής ηλικίας των μαθητών, είτε μέσα από διαδραστικά βιντεάκια με πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό ή ίσως κάποιες έτσι σύντομες ταινίες παιδικές, μέσα από τις οποίες να περνιέται το μήνυμα ότι όλοι είμαστε ίσοι, ακόμα και μέσα από παιχνίδια ή από κάποιο παραμύθι»(Σ2).

Πίνακας 51. Ενίσχυση ενσυναίσθησης στους ημεδαπούς μαθητές

Θέματα ανά συχνότητα εμφάνισης
- ελεύθερο παιχνίδι
- παιχνίδι ρόλου
- χρήση πολυμέσων (παραμύθια, βιβλία, ζωγραφιές, ταινίες, διαδραστικά βίντεο)
- μελέτες περίπτωσης/ θέατρο/ εκδρομές/ project

Συνεργασία με συναδέλφους ή άλλους ειδικούς

Όλοι οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για συνεργασία τους με άλλους ειδικούς και εκπαιδευτικούς, ώστε να παράσχουν πρόσθετη υποστήριξη στους αλλοδαπούς μαθητές τους. Αναγνωρίζουν ότι η προσέγγιση αυτή βοηθά στην αξιολόγηση, κατανόηση και αντιμετώπιση των μαθητών, ενώ, επίσης, προάγει την ανταλλαγή πληροφοριών και απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά, δήλωσαν: «Πάντα με ενδιαφέρει η άποψη των συναδέλφων για όλους τους μαθητές, δεν τους ξεχωρίζω... ανταλλάσσουμε απόψεις για το τι ξέρει ο καθένας, κάποιες περαιτέρω λεπτομέρειες..ίσως για το οικογενειακό υπόβαθρο του παιδιού, ώστε να μπορέσουμε να καταλάβουμε και την αντίστοιχη συμπεριφορά του, οπότε ναι, μεταξύ μας οι συνάδελφοι συζητάμε αρκετά»(Σ1). «Υπάρχει συνεργασία, γιατί έχουμε μία γενική εικόνα στην αρχή της σχολικής χρονιάς που γνωρίζουμε τους μαθητές, οπότε ναι, υπάρχει συνεργασία για να έχουμε μία κοινή πορεία ως προς το τι θα ακολουθήσουμε»(Σ2). «Οπωσδήποτε συνεργάζομαι κυρίως βέβαια με τις ειδικότητες.. αρχικά με τον υπεύθυνο του τμήματος ένταξης για την αξιολόγηση της προόδου τους. Επίσης με τον γυμναστή για να δούμε πώς συμπεριφέρονται στο μάθημα της γυμναστικής, γιατί τα παιδιά εκεί είναι πιο ελεύθερα και για να δούμε πως τα αποδέχονται και τα άλλα τα παιδιά.. Ίσως επίσης με τον δάσκαλο της θεατρικής αγωγής που εκεί τα παιδιά εκφράζουνε τα συναισθήματά τους πιο έντονα. Επίσης, συνεργάζομαι με τους εκπαιδευτικούς που είχαν τα παιδιά την προηγούμενη

χρονιά για να πάρω πληροφορίες για τη συμπεριφορά και την επίδοσή τους την προηγούμενη χρονιά, αλλά και για το οικογενειακό τους περιβάλλον» (Σ3). «Βεβαίως.. συνεργαζόμαστε οι εκπαιδευτικοί μεταξύ μας, με τον διευθυντή, τις δασκάλες του τμήματος υποδοχής, τους ψυχολόγους και τη συντονίστρια σχολικού έργου.. συναντιόμαστε τακτικά, αξιολογούμε τους τρόπους δράσεις μας και σχεδιάζουμε νέους, αν χρειάζεται»(Σ6). Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στο θεσμό των σχολικών ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών, δηλώνοντας πως μέσω αυτών παρέχεται σημαντική υποστήριξη. «Συνεργαζόμαστε με το τμήμα ένταξης και υποδοχής, με τους δασκάλους της ενισχυτικής διδασκαλίας, επίσης συνεργαζόμαστε με την ΕΔΕΑΥ, που είναι η κοινωνική λειτουργός με την ψυχολόγο που έρχονται στο σχολείο μας, οπότε και αυτοί είναι ένας έξτρα θεσμός που βοηθάει πάρα πολύ»(Σ5). «Αν υπάρχει τέτοια δυνατότητα συνεργάζομαι με τον σχολικό ψυχολόγο, επίσης η συναναστροφή με τους άλλους συναδέλφους είναι ιδιαίτερα βοηθητική»(Σ7). Τέλος, φάνηκε πως η συνεργασία αυτή δεν περιορίζεται μόνο στους εκπαιδευτικούς εντός του σχολείου, αλλά επεκτείνεται και σε εξωσχολικούς φορείς που μπορούν να παράσχουν υποστήριξη, καθώς ένας εκπαιδευτικός μίλησε για συνεργασία με ειδικούς εκτός σχολείου και συγκεκριμένα ανέφερε «θυμάμαι τη συνεισφορά από ψυχολόγο της δομής στην οποία ζούσαν οι μαθητές, ήταν από τη Συρία οι συγκεκριμένοι..οι οποίοι ψυχολόγοι γνώριζαν τη γλώσσα τους και τους ζητήσαμε πληροφορίες και κάποιες καρτέλες για βασικές σχολικές δραστηριότητες, ώστε να τους τις δείχνουμε.. φέραμε κι όλες μία φορά έναν μεταφραστή, αλλά όλα αυτά ήταν εκτός Υπουργείου Παιδείας, δηλαδή από δικές μας πρωτοβουλίες και τη δική τους βοήθεια»(Σ4).

Πίνακας 52. Συνεργασία με συναδέλφους ή ειδικούς για πρόσθετη υποστήριξη στους αλλοδαπούς μαθητές

Θέματα ανά συχνότητα εμφάνισης
- συνεργασία μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών
- συνεργασία με σχολικούς ψυχολόγους
- συνεργασία με δασκάλους του τμήματος υποδοχής/ ειδικοτήτων, με προηγούμενους δασκάλους των μαθητών
- συνεργασία με τον διευθυντή και τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου
- εξωσχολική συνεργασία με πρωτοβουλία εκπαιδευτικών

6.2.4 Τέταρτος άξονας: Δεξιότητες εκπαιδευτικών

Οι ερωτήσεις του τελευταίου άξονα εστιάζουν στις πρακτικές και τις μεθόδους που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για τη συμπερίληψη των αλλοδαπών μαθητών στο τμήμα, στις διαπολιτισμικές εμπειρίες των ίδιων, καθώς και στην ύπαρξη ή μη ανάγκης για υποστήριξη του έργου τους. Με την ολοκλήρωση των απαντήσεων στις ερωτήσεις του 4^{ου} άξονα, παρατίθενται κάποια προσωπικά βιώματα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, που αναφέρθηκαν στο πλαίσιο της «ανοικτής ερώτησης».

Πρακτικές/μέθοδοι εκπαιδευτικών για γλωσσική υποστήριξη των αλλοδαπών μαθητών

Τόσο στη γλωσσική υποστήριξη, όσο και στην κοινωνική υποστήριξη των παιδιών (γίνεται λόγος αμέσως μετά), όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε ποικίλες μεθόδους, επαναλαμβάνοντας κοινές πρακτικές και δίνοντας παραδείγματα από τις τάξεις τους. Συγκεκριμένα, σχετικά με τη γλωσσική υποστήριξη, έκαναν λόγο για προσεγγίσεις που προάγουν τη γλωσσική ανάπτυξη των αλλοδαπών μαθητών και τους βοηθούν να αποκτήσουν μία αβίαστη επαφή με την ελληνική γλώσσα. Η συνδυασμένη χρήση παιχνιδιών,

οπτικοακουστικών μέσων, αξιολόγησης, εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας και διαπολιτισμικής προσέγγισης προσφέρει ένα πλούσιο και φιλικό περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές. «Σίγουρα τα οπτικοακουστικά μέσα βοηθούν τους μαθητές, συνδυάζοντας εικόνες και αντικείμενα στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, και γενικότερα, δηλαδή, της σκέψης τους»(Σ3). «Προσπαθώ αρχικά όσο μπορώ να αξιολογήσω το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας και με βάση αυτά τα αποτελέσματα να δομήσω ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα διδασκαλίας πάνω στις ανάγκες του μαθητή»(Σ7). «Μπορούμε να διαβάσουμε και κάποιους μύθους και παραμύθια γραμμένα σε ξένη γλώσσα, φυσικά μεταφρασμένα στην ελληνική γλώσσα, αλλά μπορούμε να κλέψουμε και κάποιες βασικές λέξεις, όπως το “καλημέρα”- “καλησπέρα” και να δούμε δηλαδή πώς το λέμε εδώ στην Ελλάδα και μετά να πούμε πώς είναι και το “καλημέρα” στην Αλβανία, στην Τουρκία, στη Συρία»(Σ2). Μία εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στη σημαντική βοήθεια που προσφέρεται από τους δασκάλους του τμήματος υποδοχής: «η γλωσσική ανάπτυξη υποστηρίζεται σημαντικά και από τις δασκάλες του τμήματος υποδοχής, αλλά και στην τάξη προσπαθώ, ας πούμε, να κάνουμε απλές συζητήσεις για πράγματα που τους ενδιαφέρουν»(Σ6). «Εκείνο που επιδιώκω μέσα από το μάθημά μου και αφορά όλους τους μαθητές, είναι η προσπάθεια της ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας, όπου μέσα από εκεί αναπτύσσονται, κοινωνικοποιούνται, μαθαίνουν να επικοινωνούν, να συνεργάζονται πάνω από όλα, με τον όσο το δυνατόν καλύτερο τρόπο. Και πιστεύω επειδή το μάθημά μου είναι και ουδέτερο, δηλαδή τα αγγλικά είναι για όλους, στο τέλος πιστεύω ότι βγαίνει και κάτι καλό και χρήσιμο»(Σ1).

Πίνακας 53. Πρακτικές εκπαιδευτικών για τη γλωσσική υποστήριξη των αλλοδαπών μαθητών

Θέματα ανά συχνότητα εμφάνισης
- συνεργατική μάθηση
- οπτικοακουστικά μέσα
- αξιολόγηση γλωσσικού επιπέδου και δόμηση εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας
- εκμάθηση/ αξιοποίηση λεξιλογίου της γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών
- υποστήριξη από τη δασκάλα του τμήματος υποδοχής
- συζήτηση βάσει προσωπικών ενδιαφερόντων των μαθητών

Πρακτικές/ μέθοδοι κοινωνικής υποστήριξης- κοινωνικοποίησης των αλλοδαπών μαθητών

Οι απαντήσεις όλων των εκπαιδευτικών αντανακλούν την προσπάθειά τους για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και την κοινωνικοποίηση μεταξύ όλων των μαθητών. Η χρήση του παιχνιδιού, η ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων, οι ομαδοσυνεργαστικές δραστηριότητες και η δημιουργία μεικτών και ετερογενών ομάδων αποτελούν σημαντικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται ώστε να υποστηριχθούν οι αλλοδαποί μαθητές στην κοινωνικοποίηση και συνεργασία με τους συμμαθητές τους. Μάλιστα και οι επτά συμμετέχοντες ανέφεραν τη σημασία του παιχνιδιού, θεωρώντας αυτό ως το καταλληλότερο μέσο για τη δημιουργία σχέσεων με τους συμμαθητές τους. «Ενθαρρύνω τη δημιουργία ετερογενών ομάδων, έτσι ώστε να αλληλεπιδράσουν, τόσο σε μαθήματα, όσο και σε άλλες δράσεις, για παράδειγμα σε ομαδικά παιχνίδια και άλλες δραστηριότητες. Γενικά το παιχνίδι βοηθάει πάντα στην αλληλεπίδρασή τους. Πολλές φορές προτείνω κι όλες να μας δείξουν αν θέλουν τα αλλοδαπά παιδιά κάποιο παιχνίδι δικό τους

και στη συνέχεια να το παίξουμε κι εμείς»(Σ3). «Θεωρώ ότι είναι καθαρά μέσα από το παιχνίδι! Όσο πιο γρήγορα αναπτύξουμε φιλικές σχέσεις με συμμαθητές τους και μπορούν να συναναστραφούν μεταξύ τους, είτε στο διάλειμμα, είτε το απόγευμα εκτός σχολείου, τόσο πιο γρήγορα θα μάθει ένα παιδί και τα ελληνικά. Το έχουμε δει να συμβαίνει πάρα πολλές φορές»(Σ4). «Σίγουρα θα μπορούσαμε να φτιάξουμε και αυθόρμητα παιχνίδια, όπου οι ομάδες θα είναι μοιρασμένες ισάξια»(Σ2).«...είναι δηλαδή από τους βασικούς στόχους του μαθήματος η κοινωνικοποίηση.. και επιτυγχάνεται αυτό μέσα από ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, μέσα από διάφορα παιχνίδια, από σχέδια εργασίας, project μέσα στο μάθημα της φυσικής αγωγής»(Σ5). «Φροντίζω τα παιδιά να κάθονται σε ομάδες 3-5 ατόμων, οι οποίες κάθε μήνα αλλάζουν, ώστε να συνεργαστούν όλοι με όλους»(Σ6). «Είναι ιδιαίτερα σημαντικές οι ομαδικές δραστηριότητες και το παιχνίδι, εντός και εκτός σχολείου»(Σ7). Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί μίλησαν για σχολικές εκδηλώσεις στις οποίες οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών συμμετείχαν ενεργά! «Για παράδειγμα, παρουσιάζουμε αθλήματα από άλλες χώρες, κάνουμε κάποιες εκδηλώσεις, καλούμε τους γονείς, παρουσιάζουν φαγητά από τις χώρες τους κλπ, σε κάποιο μάθημα μπορείς να πούμε ένα παιδάκι να παρουσιάσει κάποιο χορό από τη χώρα του.. να μας το δείξει, οπότε έτσι οι μαθητές έρχονται πιο κοντά»(Σ5). «Ζητάμε να πούμε από κάθε παιδάκι να φέρει ένα ποίημα από τη δική του χώρα ή να φέρει ένα παραδοσιακό λαϊκό τραγούδι που έχει να κάνει με τα ήθη και τα έθιμά τους, όπως επίσης έχει συμβεί και να ζήσουμε πιο βιωματικά αυτά τα έθιμα, καλώντας κάποιον γονέα από άλλη χώρα να μας δείξει ένα παραδοσιακό γλυκό που φτιάχνουν στη δική τους περιοχή»(Σ2).

Πίνακας 54. Πρακτικές εκπαιδευτικών για κοινωνικοποίηση/ δημιουργία σχέσεων με τους συμμαθητές τους

Θέματα ανά συχνότητα εμφάνισης
- παιχνίδι
- ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες
- δημιουργία μεικτών/ ετερογενών ομάδων, με τακτικές αλλαγές
- αξιοποίηση παιχνιδιών/ ποιημάτων/ τραγουδιών από τη χώρα των αλλοδαπών μαθητών
- σχολικές εκδηλώσεις με ενεργητική συμμετοχή γονέων των αλλοδαπών μαθητών και παρουσίαση εθίμων

Χρήση διαπολιτισμικών εμπειριών των εκπαιδευτικών για ενθάρρυνση συμμετοχής των μαθητών

Η συγκεκριμένη ερώτηση επιλέχθηκε, ώστε αφενός να αποσαφηνιστεί το αν οποιαδήποτε διαπολιτισμική εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών μπορεί να τους βοηθήσει στη διαχείριση διαπολιτισμικών καταστάσεων και αφετέρου αν αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως κίνητρο για τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων μίλησε για προηγούμενες εμπειρίες με αλλοεθνείς μαθητές, η χρήση των οποίων συμβάλει στην παρακίνηση των μαθητών για συμμετοχή στην τάξη, διευκολύνοντας έτσι και το δικό τους έργο. Συγκεκριμένα, δήλωσαν: «Εκείνο που μου ήρθε στο μυαλό τώρα είναι ένα παράδειγμα Ρομά μαθητών που έχουμε σε μία περιοχή με πολλούς Ρομά, οπότε γενικά προσπαθώ να τους κεντρίσω το ενδιαφέρον με ανάλογο λεξιλόγιο, ας πούμε όταν τους έκανα ένα μάθημα για τα προϊόντα και τα αγροτικά μηχανήματα κλπ, είδα ότι τα παιδιά είχαν ένα ενδιαφέρον να μάθουν το λεξιλόγιο πως λέμε το αγροτικό, το τρακτέρ οπότε προσπαθώ λίγο να έρθω πιο κοντά στο πνεύμα τους και να τους διδάξω πράγματα που θα τα χρησιμοποιήσουν, για εμένα δηλαδή

ήταν μεγάλο κατόρθωμα το να προσπαθεί ένα παιδί Ρομά να μάθει λεξιλόγιο που αφορά τα αγροτικά μηχανήματα»(Σ1). «Εε.. σίγουρα χρησιμοποιώ εμπειρίες που έχω αποκτήσει από προηγούμενα χρόνια από αλλοδαπούς μαθητές, που έχουν να κάνουν ας πούμε είτε σε γιορτές τους, είτε σε παραδόσεις τους, σε φαγητά παραδοσιακά της χώρας τους και γενικά προσπαθώ να χρησιμοποιώ κάποιες λέξεις που γνωρίζω στη δική τους γλώσσα για να τους παρακινήσω να ενεργοποιηθούν και να συμμετάσχουν»(Σ3). «Μπορώ να χρησιμοποιήσω προηγούμενες εμπειρίες μου με άλλους μαθητές»(Σ4). Οι διαπολιτισμικές μου εμπειρίες αφορούν μόνο αυτές που έχω αποκτήσει μέσα από τη σχέση δασκάλου-μαθητή με αλλοδαπούς μαθητές μου(Σ6). Τέλος, σπουδαίο είναι το ότι μία εκπαιδευτικός ανέφερε ως διαπολιτισμική εμπειρία τη φιλία της με άτομα άλλης χώρας, δηλώνοντας χαρακτηριστικά «έχει τύχει, ας πούμε, επειδή μία πολύ καλή μου φίλη είναι από Αλβανία, να γνωρίζω για κάποιες συνήθειές τους, για παράδειγμα ήξερα ότι τον Δεκέμβριο στα χωριά της έχουν το έθιμο να κάνουν παστουρμά και το καλοκαίρι προς τον Αύγουστο έχουν γιορτή μπύρας.. επίσης για όλα τα γλέντια που κάνουν στους γάμους, οπότε ναι, έχω αναφερθεί σε αυτά για να τους παρακινήσω, αλλά και για να τους κάνω να νιώσουν πιο οικεία»(Σ7).

Ανάγκη υποστήριξης εκπαιδευτικών

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως χρειάζονται επιπλέον υποστήριξη για να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικότερα στο έργο τους, η οποία θα μπορούσε να παρασχεθεί από καταρτισμένους επαγγελματίες, μέσω της επέκτασης του θεσμού των σχολικών ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών, την υποστήριξη από τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, καθώς και τη δημιουργία αντίστοιχων δομών από το Υπουργείο Παιδείας ανά περιφέρειες. Παράλληλα, τονίστηκε η ανάγκη και επιθυμία τους για παροχή επιμορφώσεων και εκπαιδευτικών σεμιναρίων, σχετικών με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαχείρισης της μαθητικής ετερότητας, ενώ και πάλι αναφέρθηκε η σημασία συνεργασίας με τους υπόλοιπους συναδέλφους (δασκάλους τμημάτων υποδοχής, δασκάλους

ειδικότητων, συνεργασία με όλους τους εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή και τον σχολικό ψυχολόγο). «Πιστεύω πως όσο καλή θέληση και ευαισθησία να υπάρχει προς αυτά τα ζητήματα και όσο έμπειρος εκπαιδευτικός και να είναι, σίγουρα θα ήταν ευχής έργον να υπάρχει παραπάνω υποστήριξη από ειδικούς.. θα θεωρούσα σημαντικό να επεκταθεί ως πούμε ο θεσμός των σχολικών ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργιών στα σχολεία»(Σ3). «Σίγουρα κάθε βοήθεια, υποστήριξη, ακόμα και συμβουλή είναι καλοδεχούμενη και χρήσιμη για τον κάθε εκπαιδευτικό, γιατί ως εκπαιδευτικοί πρέπει να βελτιωνόμαστε συνεχώς. Σίγουρα δηλαδή οι συχνές επιμορφώσεις από σχολικούς συμβούλους ή κάποιον που ειδικεύεται πάνω σε αυτά τα θέματα είναι καλό, γιατί καμιά φορά και ως εκπαιδευτικοί χρειαζόμαστε και ένα “φρεσκάρισμα”..»(Σ2). «Εννοείται ότι χρειαζόμαστε υποστήριξη.. θα ήταν ωραίο να υπήρχε κάποια δομή στο Υπουργείο Παιδείας ή σε κάθε περιφέρεια ως πούμε που να ασχολείται ή να αναλαμβάνει αυτή να βοηθήσει την κατάσταση όταν είναι πολύ δύσκολη»(Σ4). «Σίγουρα έχω ανάγκη από παραπάνω υποστήριξη.. θα βοηθούσαν πολύ κάποια επιμορφωτικά σεμινάρια και θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει κάποιος οργανωμένος κρατικός θεσμός που θα παρέχει αυτή την υποστήριξη.. »(Σ7). «Ναι, χρειάζομαι υποστήριξη! Σίγουρα βοηθάει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο συντονιστής σχολικού έργου, κάθε εκπαιδευτικός με προσωπικές του εμπειρίες, οι δάσκαλοι του τμήματος υποδοχής, οι ψυχολόγοι του σχολείου..οι γονείς των μαθητών»(Σ6). «Ναι, βέβαια σημαντική βοήθεια στο σχολείο μας, όπως σας είπα, είναι αυτή της ΕΔΕΑΥ, δηλαδή των ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργιών, δηλαδή αν είναι πιο ιδιαίτερη περίπτωση, προσωπικά θα συμβουλευτώ την ψυχολόγο του σχολείου»(Σ5).

Πίνακας 55. Ανάγκη/ τρόποι υποστήριξης εκπαιδευτικών

Θέματα ανά συχνότητα εμφάνισης
- ομόφωνη δήλωση ανάγκης υποστήριξης
- ανάγκη για σχολικούς ψυχολόγους
- ανάγκη και επιθυμία για σχολικές επιμορφώσεις
- ανάγκη υποστήριξης από σχολικούς συμβούλους
- ανάγκη λειτουργίας σχετικών δομών ανά περιφέρεια
- τονίστηκε η βοήθεια που παρέχεται από την ΕΔΕΑΥ
- τονίστηκε η βοήθεια που προσφέρεται από τη συζήτηση/συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους

Ανοιχτή ερώτηση

Πριν την ολοκλήρωση κάθε συνέντευξης, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αν θα ήθελαν να προσθέσουν κάτι επιπλέον, στο οποίο δεν έχει γίνει σχετική αναφορά. **Τέσσερις από τους επτά θέλησαν να μοιραστούν κάποια προσωπική εμπειρία, τα λόγια των οποίων παρατίθενται αυτολεξεί:**

«Εκείνο που θα ήθελα να προσθέσω, είναι μόνο ένα παράδειγμα με έναν αλλοδαπό μαθητή. Κάποια στιγμή τον είδα πάρα πολύ σκεπτικό, τον πλησίασα, τον ρώτησα τι έχει και η απάντησή του ήταν «πηγαίνω, κυρία, στην Αλβανία και με δείχνουν με το δάκτυλο και λένε “ο Έλληνας”, γυρνάω στην Ελλάδα και με δείχνουν με το δάκτυλο και μου λένε “ο Αλβανός”», οπότε καταλαβαίνετε ότι αυτό το χάσιμο της ταυτότητας, το οποίο υπάρχει από πολύ μικρή ηλικία, είναι ένα ουσιαστικό πρόβλημα που θα πρέπει να το δούμε όλοι οι φορείς αυτό, είτε από εκπαιδευτικούς, είτε από οποιονδήποτε άλλο φορέα, διότι όταν τον ρώτησα «εσύ πώς αισθάνεσαι;» μου απάντησε «δεν ξέρω κυρία.. εγώ στην Ελλάδα γεννήθηκα», δε μου έλεγε «είμαι Έλληνας». Το πιο τραγικό ήταν το ότι στην ερώτησή μου «τι θα κάνεις μετά, όταν τελειώσεις το σχολείο;», η απάντησή του ήταν «θα πάω στην Ιταλία», που σημαίνει ότι

προσπαθούσε να βρει μία ταυτότητα.. Και αυτό είναι ένα θέμα το οποίο δημιουργούμε εμείς οι ίδιοι, το δημιουργεί το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί, οπότε το περιβάλλον, είτε είναι οικογενειακό, είτε είναι σχολικό πιστεύω ότι ωθεί το κάθε παιδί να νιώθει ξένο και χωρίς ταυτότητα» (Σ1).

«Ναι, θα ήθελα να προσθέσω κάτι που το έχω συναντήσει αρκετές φορές και με προβλημάτισε.. κάποια άλλα παιδιά, λόγω κάποιων ικανοτήτων τους ή του χαρακτήρα τους και διαφόρων συγκυριών ενσωματώνονται πλήρως στην τάξη. Αυτά τα παιδιά αντί να έχουν θετική στάση προς τους ομοεθνείς τους συμμαθητές, τους αποφεύγουν ή και συγκρούονται με αυτούς για να μην χάσουν την «εύνοια» της τάξης! Νομίζω ότι αυτό είναι ενδεικτικό για το πόσο ανάγκη έχουν τα αλλοδαπά παιδιά να γίνουν αποδεκτά και να νιώσουν ισότιμα με τα άλλα..» (Σ3).

«Ναι, θέλω να αναφέρω ένα περιστατικό από ένα σχολείο όπου ήμουν, που είχαν μαζευτεί αρκετοί μαθητές καινούργιοι από χώρα της Μέσης Ανατολής και δημιουργούσαν συνεχώς προβλήματα, αλλά όχι επειδή ήταν τα παιδιά «προβληματικά» ως πούμε στη συμπεριφορά τους, αλλά δέχονταν τέτοια απόρριψη από τους υπόλοιπους, που κατέληξαν να κάνουν παρέα μόνο μεταξύ τους και αυτό δημιουργούσε συνεχώς αναταραχές και φασαρίες. Όταν καταφέραμε να τους ενσωματώσουμε και να καταλάβουμε όλοι τις δυσκολίες τους και τα προβλήματά τους, αυτά λύθηκαν και συνέχισαν κανονικά, χωρίς καθόλου προβλήματα» (Σ4).

«Απλά να πω ότι το σημαντικό για την ένταξη και αποδοχή των μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο είναι η γενική του αντιμετώπιση, δηλαδή η αντιμετώπιση από τον διευθυντή του σχολείου, η αντιμετώπιση από τον πρόεδρο του συλλόγου των γονέων και γενικά η αντιμετώπισή τους από την τοπική κοινωνία.. παραδείγματος χάρη στο σχολείο που είμαι υπάρχει μία αποδοχή και από την κοινωνία και από την κατεύθυνση που δίνει ο διευθυντής και από το σύλλογο γονέων, τα παιδιά είναι μαζί, είναι ένα και έξω από το σχολείο, στις δραστηριότητες, στο ποδόσφαιρο, στα αγγλικά, στα γενέθλια που κάνουν τα απογεύματα είναι όλοι μαζί μία παρέα, οπότε είναι σημαντικό αυτό και μας διευκολύνει εμάς

στο σχολείο. Αν όμως η κοινωνία γύρω-γύρω που ξεκινάει από τον διευθυντή, τον πρόεδρο του συλλόγου, το χωριό κλπ δεν έχει καταφέρει να αποδεκτεί την ετερότητα, τους μαθητές, τους γείτονες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, τότε δημιουργείται και πρόβλημα στο σχολείο και σίγουρα είναι πιο δύσκολη η αντιμετώπισή τους από τη νοοτροπία γενικότερα της κοινωνίας»(Σ5).

7. Συζήτηση – Συμπεράσματα – Προτάσεις

Στο έβδομο, τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας ακολουθεί μία συζήτηση σχετικά με τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων τόσο του ερωτηματολογίου, όσο και των συνεντεύξεων, κάνοντας μία μεταξύ τους σύγκριση. Παράλληλα, γίνεται συσχέτιση αυτών με την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία, επισημαίνοντας τα κοινά πορίσματα ή τις αποκλίσεις τους με προηγούμενες αντίστοιχες μελέτες. Τέλος, γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, καθώς και σε κάποιες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

7.1 Συζήτηση

Όπως έχει αναφερθεί, η ποσοτική έρευνα στόχευε στην απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, στη μέτρηση δηλαδή του βαθμού της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, μέσω των συνεντεύξεων έγινε προσπάθεια να εμβαθύνουμε στις αντιλήψεις, τις πρακτικές, αλλά και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, ώστε να κατανοήσουμε το αν και με ποιον τρόπο γίνεται εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στις τάξεις του δημόσιου ελληνικού σχολείου, το οποίο είχε τεθεί ως δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Τόσο το ερωτηματολόγιο, όσο και οι άξονες της συνέντευξης έχουν αναπτυχθεί με πλήρη αντιστοιχία, τόσο στη δομή, όσο και στο περιεχόμενό τους, καθώς και τα δύο εργαλεία αποτελούνται από τέσσερις υποενότητες (1. δημογραφικά στοιχεία, 2. γνώσεις, 3. στάσεις, 4. δεξιότητες), οι οποίες θα σχολιαστούν συγκριτικά κατά την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Προφίλ συμμετεχόντων

Προτού ξεκινήσει η συζήτηση των αποτελεσμάτων, αξίζει να επισημανθούν κάποια ενδιαφέροντα στοιχεία που προέκυψαν από την περιγραφική και επαγωγική ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου, καθώς και από τη θεματική ανάλυση των απαντήσεων της συνέντευξης. Οι συμμετέχοντες στην ποσοτική έρευνα καλύπτουν κάθε ηλικιακή ομάδα

εκπαιδευτικών (από 23 έως 55+ ετών), παρομοίως με την ποιοτική (από 29 έως 62 ετών), με διαφορετική, ως εκ τούτου, προϋπηρεσία και στις δύο περιπτώσεις. Η συμμετοχή από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ήταν μεγαλύτερη και στις δύο έρευνες (71% στην ποσοτική και 71,5% στην ποιοτική, ενώ οι άνδρες αποτελούσαν το 29% και 28,5%, αντίστοιχα). Επιπλέον, το 43% των εκπαιδευτικών της ποσοτικής έρευνας έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ αντίστροφα στην ποιοτική, οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει σχετική επιμόρφωση καλύπτουν το 57%. Μέσω της επαγωγικής ανάλυσης, έγινε συσχέτιση των δημογραφικών μεταβλητών με τους βαθμούς των πόρων «Γνώσεις», «Στάσεις» και «Δεξιότητες», από την οποία προκύπτει πως η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση επηρεάζει στατιστικώς σημαντικά τον βαθμό «Γνώσεων» και «Δεξιοτήτων». Επίσης, οριακά στατιστικά σημαντική είναι η διαφορά στο βαθμό των «Στάσεων», αποτέλεσμα που αποδεικνύει πως όσοι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει κάποια σχετική επιμόρφωση, σημείωσαν υψηλότερο βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας. Τέλος, όσον αφορά τα αντίστοιχα σημεία στις συνεντεύξεις, από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων δεν εντοπίστηκε σημαντική απόκλιση στις απαντήσεις (γνώσεις/ στάσεις/ δεξιότητες) των επιμορφωμένων και μη εκπαιδευτικών. Ωστόσο, σε αυτή την περίπτωση, καταλυτικός αποδείχθηκε ο παράγοντας της εμπειρίας.

Πίνακας 56. Προφίλ εκπαιδευτικών

		Ποσοτική (N=104)	Ποιοτική (N=7)
Φύλο	Άνδρας	30	2
	Γυναίκα	74	5
Ηλικία	23-33	38	2
	34-44	39	3
	45-55	15	1
	55+	12	1
Επίπεδο σπουδών	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	51	Ειδικότητα 4 δάσκαλοι 1 αγγλικής γλώσσας 1 νηπιαγωγός 1 γυμναστής
	Μεταπτυχιακό	52	
	Διδακτορικό	1	
Προϋπηρεσία	1-5 έτη	37	2
	6-10 έτη	19	1
	11-20 έτη	26	2
	21-30 έτη	12	1
	30 + έτη	10	1
Επιμόρφωση στη διαπ/ική εκπ/ση	Ναι	45	4
	Όχι	59	3

1. Βαθμός ανάπτυξης των διαπολιτισμικών ικανοτήτων

Η διαπολιτισμική ικανότητα περιλαμβάνει ένα σύνολο ικανοτήτων, αποτελούμενων από επιμέρους γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες (Byram, 1997· Council of Europe, 2016· Deardorff, 2006· Portera, 2014). Οι συμμετέχοντες - τόσο στην ποσοτική, όσο και την ποιοτική έρευνα – εκπαιδευτικοί, βάσει των απαντήσεών τους, χαρακτηρίζονται σημαντικά από ανεπτυγμένες διαπολιτισμικές ικανότητες, αποτέλεσμα που ναι μεν συνάδει με κάποιες αντίστοιχες εγχώριες μελέτες (Chranioti & Arvanitis, 2019· Οικονομάκης, 2021· Μπάρκα, 2019), αλλά έρχεται σε αντίθεση με τις περισσότερες (Δέδε, 2018· Θεοδοσιάδου & Παπαδοπούλου, 2023· Κακολύρη, 2021· Καραγιάννη, 2018· Magos & Simopoulos, 2009· Ντέλη, 2018· Ντόκου, 2022· Τάγκα, 2022). Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα, από τη «μέτρηση» του βαθμού κατάκτησης των πόρων (γνώσεις/στάσεις/δεξιότητες), αποδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν στην κατηγορία «Γνώσεις» και «Στάσεις» υψηλό μέσο όρο, αγγίζοντας το βαθμό 4/5 (πολύ), ενώ λίγο πιο χαμηλός είναι ο βαθμός των Δεξιοτήτων, που κυμαίνεται από «αρκετά» έως «πολύ». Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των συνεντεύξεων στους άξονες γνώσεις- στάσεις- δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα στις συνεντεύξεις, οι απαντήσεις στην πρώτη ερώτηση του 2^{ου} άξονα (γνώσεις εκπαιδευτικών) παρουσιάζουν τους εκπαιδευτικούς εξοικειωμένους με το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους. Μάλιστα, οι 3 από τους 7 αποδίδουν αυτή την εξοικείωση στην εκπαιδευτική εμπειρία τους, ενώ ένας εκπαιδευτικός τη συνέδεσε με την ανάπτυξη σχέσεων με την οικογένεια των αλλοδαπών μαθητών. Οι υπόλοιπες 2 - ηλικιακά νεώτερες και με μικρότερη προϋπηρεσία - εκπαιδευτικοί μίλησαν για μερική εξοικείωση. Παράλληλα, από τις απαντήσεις στην επόμενη ερώτηση του ίδιου άξονα (ενημέρωση ή όχι – και με ποιον τρόπο- ως προς τους τρόπους συμπερίληψης) και οι 7 εκπαιδευτικοί παρουσιάστηκαν αρκετά ευαισθητοποιημένοι, καθώς όλοι τους – αποκλειστικά από δική τους προθυμία και ενδιαφέρον – αναζητούν πληροφορίες σχετικά με τις συμπεριληπτικές πρακτικές, ώστε να ενσωματώσουν τους μαθητές τους στο σύνολο της τάξης. Μάλιστα, όλοι

έκαναν λόγο για απουσία σχετικής ενημέρωσης από κάποιον επίσημο κρατικό φορέα. Πρώτη σε συχνότητα απάντηση στον «τρόπο ενημέρωσης» ήταν η συζήτηση με συναδέλφους, ενώ ακολουθεί η προσωπική αναζήτηση, κυρίως στο διαδίκτυο ή μέσω παρακολούθησης κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος. Επιπλέον, όλοι τους τόνισαν πως αναγνωρίζουν τις δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών («ναι φυσικά..»/ «εννοείται οι δυσκολίες είναι τεράστιες..»/ «φυσικά..»/ «προσπαθώ από την αρχή της χρονιάς να “βολιδοσκοπήσω” τα προβλήματα..»), στοιχείο που αποδεικνύει ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση από πλευράς τους. Σύμφωνα με την Cooper (2004) οι ενσυναισθητικοί εκπαιδευτικοί αποκαλύπτονται ως άτομα ηθικά, που προσκολλώνται συναισθηματικά με τους μαθητές τους. Εν συνεχεία, αναφερόμενοι στις δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών, τόνισαν ως κυριότερες τα γλώσσα εμπόδια και τη δυσκολία σύναψης φιλικών σχέσεων με τα γηγενή παιδιά. Δύο από τους επτά αναφέρθηκαν στο φαινόμενο εγγραφής του αλλοδαπού μαθητή σε τάξη που αντιστοιχεί στην ηλικία του, χωρίς φυσικά ο ίδιος να μπορεί να ανταποκριθεί και να αναγκάζεται εν τέλει να παρακολουθεί μαθήματα σε μικρότερες τάξεις, δυσχεραίνοντας έτσι τη διαδικασία συμπερίληψης στην τάξη του.

Παράλληλα, το υψηλό επίπεδο ευαισθητοποίησης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών φανερώνεται μέσα από τις δηλώσεις τους στις σχετικές ερωτήσεις της τρίτης υποενότητας «Στάσεις», τόσο στο ερωτηματολόγιο (Στάσεις: ερ. 21, 26, 29, 30, 31, των οποίων οι απαντήσεις κυμαίνονται σε βαθμό «πολύ» έως «πάρα πολύ»), όσο και στις αντίστοιχες 2 ερωτήσεις του 3^{ου} άξονα της συνέντευξης (Στάσεις: ανάπτυξη ενσυναίσθησης στους γηγενείς μαθητές / συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς για παροχή πρόσθετης υποστήριξης στους αλλοδαπούς μαθητές). Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε ποικίλες τεχνικές- μεθόδους (παιχνίδια ρόλων, θέατρο, εκδρομές, μελέτες περίπτωσης, παιχνίδι, βίντεο, ζωγραφιές, παραμύθια) τις οποίες εφαρμόζουν στην προσπάθεια ενίσχυσης της ενσυναίσθησης των ημεδαπών παιδιών προς τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Επίσης, οι φράσεις τους «βεβαίως συνεργαζόμαστε..»/ «οπωσδήποτε συνεργάζομαι..»/ «υπάρχει συνεργασία για να

έχουμε μία κοινή πορεία»/ «πάντα με ενδιαφέρει η άποψη των συναδέλφων για όλους τους μαθητές», δηλώνει επίσης την προσπάθειά τους για παροχή της μέγιστης δυνατής υποστήριξης στους μαθητές τους. Συγκεκριμένα, 3 από τους 7 μίλησαν για συνεργασία με τη σχολική ψυχολόγο, ενώ αναφέρθηκε επίσης η συζήτηση με τους δασκάλους των ειδικοτήτων, του τμήματος υποδοχής, με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή του σχολείου. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε σε μία συνεργασία που έλαβε χώρα εκτός σχολικού πλαισίου, μεταξύ εκπαιδευτικών και ειδικού/ ψυχολόγου που εργαζόταν σε δομή, καθώς και σε ένα δεύτερο περιστατικό, που οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν να καλέσουν κάποιο μεταφραστή για να βοηθήσει την επικοινωνία με τους αλλοδαπούς μαθητές: «θυμάμαι τη συνεισφορά από ψυχολόγο της δομής στην οποία ζούσαν οι μαθητές, ήταν από τη Συρία οι συγκεκριμένοι..οι οποίοι ψυχολόγοι γνώριζαν τη γλώσσα τους και τους ζητήσαμε πληροφορίες και κάποιες καρτέλες για βασικές σχολικές δραστηριότητες, ώστε να τους τις δείχνουμε.. φέραμε κι όλες μία φορά έναν μεταφραστή, αλλά όλα αυτά ήταν εκτός Υπουργείου Παιδείας, δηλαδή από δικές μας πρωτοβουλίες και τη δική τους βοήθεια».

Άλλο ένα θέμα που εξετάζεται στην υποενότητα «Στάσεις» (ερ. 27 του ερωτηματολογίου & ερ. 9 της συνέντευξης) είναι αυτό της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση των διαπολιτισμικών καταστάσεων. Μέσα από την περιγραφική ανάλυση, ο βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται πως κυμαίνεται σε μεσαίο προς υψηλό επίπεδο (οι περισσότεροι [39 συμμετέχοντες] απάντησαν «αρκετά», ενώ λίγο πιο χαμηλό ποσοστό [31 συμμετέχοντες] δήλωσαν «πολύ»). Το αποτέλεσμα αυτό συγκλίνει με τα συμπεράσματα των απαντήσεων της αντίστοιχης ερώτησης στη συνέντευξη, καθώς οι 6 από τους 7 εκπαιδευτικούς απάντησαν με τρόπο «ναι μεν, αλλά..». Για παράδειγμα, «ορισμένες φορές ναι, ορισμένες φορές όχι.. αυτό έχει να κάνει σίγουρα με πολλούς παράγοντες»/ «αισθάνομαι έτοιμος, αλλά δεν εξαρτάται μόνο από αυτό..»/ «μετά από τόσα χρόνια εμπειρίας, νιώθω σε ένα μεγάλο βαθμό έτοιμη. Παρ όλα αυτά πάντα υπάρχουν διαφορετικές περιπτώσεις που χρειάζονται διαφορετική αντιμετώπιση..». Ωστόσο, μία εκπαιδευτικός

δήλωσε χαρακτηριστικά: «Αισθάνομαι έτοιμη να αντιμετωπίσω οποιαδήποτε πρόκληση για τους μαθητές μου!». Οι 3 από τους 7 εκπαιδευτικούς συνέδεσαν την ετοιμότητα που αισθάνονται με την εμπειρία τους, σημείο που συνάδει με τα ευρήματα της έρευνας της Τάγκα (2022), όπου παρουσιάζεται πως εκπαιδευτικοί με περισσότερη εμπειρία αισθάνονται και μεγαλύτερη διαπολιτισμική ετοιμότητα. Δύο πρόσφατες εγχώριες έρευνες (Κατσιούλη, 2021· Ντέλη, 2018) παρουσίασαν την απουσία διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών ως απόρροια της ανετοιμότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ και στις δύο μελέτες οι εκπαιδευτικοί επέδειξαν επιθυμία και ανάγκη επιμόρφωσης. Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην 15^η ερώτηση του 4^{ου} άξονα (Δεξιότητες: ανάγκη υποστήριξης εκπαιδευτικών) της συνέντευξης, γίνεται αντιληπτό πως και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα αισθάνονται την έλλειψη κατάλληλης υποστήριξης: «εννοείται χρειαζόμαστε υποστήριξη»/ «θα ήταν ευχής έργον να υπάρχει παραπάνω υποστήριξη»/ «σίγουρα κάθε βοήθεια, υποστήριξη, ακόμα και συμβουλή είναι καλοδεχούμενη και χρήσιμη για τον κάθε εκπαιδευτικό»/ «ναι, χρειάζομαι υποστήριξη!»/ «σίγουρα έχω ανάγκη από παραπάνω υποστήριξη..». Ταυτόχρονα, τόνισαν επίσης την ανάγκη παρέμβασης του Υπουργείου Παιδείας, με την παροχή προγραμμάτων κατάρτισης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο πλαίσιο του σχολείου, την ενίσχυση του θεσμού των σχολικών ψυχολόγων και των κοινωνικών λειτουργών, τη στήριξη των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου, καθώς και τις επιμορφώσεις από τους σχολικούς συμβούλους σε θέματα συμπερίληψης των αλλοδαπών μαθητών. Τέλος, 2 εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη σημαντική υποστήριξη που παρέχεται από την ΕΔΕΑΥ.

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα της ποιοτικής μελέτης που αναφέρθηκαν παραπάνω, κατά τον σχολιασμό του 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος:

Πίνακας 57. Οπτικοποίηση ποιοτικών δεδομένων από τη συζήτηση σχετικά με το 1ο ερ. ερώτημα

Εξοικείωση με πολιτισμικό υπόβαθρο μαθητών	αρκετή εξοικείωση (71%)		λόγω εμπειρίας/ επαφής στην τάξη (57%)
			λόγω επαφής με οικογένειες αλλοδαπών μαθητών (14%)
	μερική εξοικείωση (29%)		
Ενημέρωση για τρόπους συμπερίληψης	ναι (100%)		<ul style="list-style-type: none"> - συζήτηση με συναδέλφους (71%) - αυτομόρφωση (βιβλία/ διαδίκτυο) (86%) - παρακολούθηση επιμορφώσεων (14%)
Αναγνώριση δυσκολιών αλλοδαπών μαθητών	ναι (100%)		<ul style="list-style-type: none"> - δυσκολία αποδοχής / ρατσιστική αντιμετώπιση (71%) - γλωσσικά εμπόδια (71%) - δυσκολία προσαρμογής (14%)
Ανάπτυξη ενσυναίσθησης σε γηγενείς μαθητές	χρήση πρακτικών; ναι (100%)		<ul style="list-style-type: none"> - παιχνίδι (100%) - χρήση πολυμέσων (71%) - παιχνίδι ρόλων (49%) - project/ θέατρο/ εκδρομές (14%)
Συνεργασία εκπ/κών για υποστήριξη αλλοδαπών μαθητών	ναι (100%)		<ul style="list-style-type: none"> - συναδέλφους/ διευθυντή (100%) - σχολικούς ψυχολόγους (43%) - δασκάλους ειδικοτήτων/ τμημάτων υποδοχής (29%) - εξωσχολική συνεργασία (14%)
Ετοιμότητα εκπαιδευτικών	ναι, αλλά υπάρχει πολυπλοκότητα/ ανάγκη διαφορετικής προσέγγισης κάθε περίπτωσης (86%)		
	ναι (14%)		
Ανάγκη υποστήριξης εκπαιδευτικών	ναι (100%)	με ποιον τρόπο;	<ul style="list-style-type: none"> - σχολικοί ψυχολόγοι/ κοινωνικοί λειτουργοί (43%) - παροχή επιμορφώσεων (43%) - υποστήριξη συμβούλων (29%)
			<ul style="list-style-type: none"> - τονίστηκε η βοήθεια της ΕΔΕΑΥ (29%)

2. Εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι δύο πρώτες ερωτήσεις του τελευταίου άξονα (Δεξιότητες: ερ.1^η και ερ. 2^η/πρακτικές και μέθοδοι) στη συνέντευξη αποσκοπούσαν στη διερεύνηση του αν – και με ποιο τρόπο – οι εκπαιδευτικοί κάνουν πράξη τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην τάξη τους. Οι απαντήσεις και των 7 συμμετεχόντων επιτρέπουν τη θετική απάντηση στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα. Όλοι τους μοιράστηκαν ποικίλες μεθόδους και πρακτικές, αναφερόμενοι σε διαπολιτισμικές προσεγγίσεις, στάση που επίσης επιδεικνύει μία ειλικρινή προσπάθεια ενσωμάτωσης των αλλοδαπών μαθητών στο τμήμα. Όσον αφορά τη γλωσσική τους υποστήριξη, οι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για συνεργατική μάθηση, για δραστηριότητες με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, για αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας και δόμηση εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας, προσαρμοσμένο στις ανάγκες του μαθητή, καθώς και για ανάγνωση παραμυθιών και εκμάθηση - αξιοποίηση λέξεων στη γλώσσα του αλλοδαπών παιδιών από όλους τους μαθητές. Παράλληλα, ένας εκπαιδευτικός τόνισε τη συμβολή του παιχνιδιού στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: «Θεωρώ ότι είναι καθαρά μέσα από το παιχνίδι! Όσο πιο γρήγορα αναπτύξουν φιλικές σχέσεις με συμμαθητές τους και μπορούν να συναναστραφούν μεταξύ τους [...]τόσο πιο γρήγορα θα μάθει ένα παιδί και τα ελληνικά. Το έχουμε δει να συμβαίνει πάρα πολλές φορές». Τέλος, μία εκπαιδευτικός δήλωσε πως στη γλωσσική υποστήριξη συμβάλλει σημαντικά η δασκάλα του τμήματος υποδοχής και πως η ίδια προσπαθεί να ξεκινά απλές συζητήσεις με τους αλλοδαπούς μαθητές της, βάσει των ενδιαφερόντων τους. Σύμφωνα με τους Abacıoğlu κ.ά. (2022) οι εκπαιδευτικοί που προσαρμόζουν τις διδακτικές πρακτικές στις γλωσσικές και πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών τους, επιδεικνύουν υψηλές πολιτισμικές ικανότητες. Όσον αφορά τις πρακτικές/ μεθόδους των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη και ενδυνάμωση των σχέσεων αλλοδαπών - ημεδαπών μαθητών, κοινή απάντηση όλων... το παιχνίδι, ενώ δεύτερη σε συχνότητα απάντηση ήταν οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και η δημιουργία μεικτών και ετερογενών ομάδων. Μία εκπαιδευτικός δήλωσε πως παρακινεί τους αλλοδαπούς μαθητές

της να παρουσιάσουν κάποιο δικό τους παιχνίδι και στη συνέχεια να συμμετέχουν όλα τα παιδιά σε αυτό. Επιπλέον, αξιοσημείωτο είναι πως 2 από τους 7 εκπαιδευτικούς μίλησαν για σχολικές εκδηλώσεις στις οποίες οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών συμμετείχαν ενεργά! «Για παράδειγμα, παρουσιάζουμε αθλήματα από άλλες χώρες, κάνουμε κάποιες εκδηλώσεις, καλούμε τους γονείς, παρουσιάζουν φαγητά από τις χώρες τους κλπ, σε κάποιο μάθημα μπορείς να πούμε ένα παιδάκι να παρουσιάσει κάποιο χορό από τη χώρα του.. να μας το δείξει, οπότε έτσι οι μαθητές έρχονται πιο κοντά»/ «ζητάμε να πούμε από κάθε παιδάκι να φέρει ένα ποίημα από τη δική του χώρα ή να φέρει ένα παραδοσιακό λαϊκό τραγούδι που έχει να κάνει με τα ήθη και τα έθιμά τους, όπως επίσης έχει συμβεί και να ζήσουμε πιο βιωματικά αυτά τα έθιμα, καλώντας κάποιον γονέα από άλλη χώρα να μας δείξει ένα παραδοσιακό γλυκό που φτιάχνουν στη δική τους περιοχή». Το αποτέλεσμα αυτό συγκλίνει με τα συμπεράσματα της Γιάνναρη (2019), έρχεται, ωστόσο, σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας της Τάγκα (2022), όπου αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί – αν και εφαρμόζουν ομαδοσυνεργατικές πρακτικές - υιοθετούν κυρίως μονοπολιτισμικές μεθόδους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, αντιτίθεται στο αποτέλεσμα της έρευνας των Θεοδοσιάδου & Παπαδοπούλου (2023), όπου αναφέρεται πως το 80% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ακολουθούν μονοπολιτισμικές προσεγγίσεις. Η προώθηση και αξιοποίηση του πολιτισμικού υποβάθρου των αλλοδαπών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας, δε συνάδει επίσης με το αντίστοιχο αποτέλεσμα στην έρευνα των Magos & Simopoulos (2009), στην οποία μόλις το 20% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως αξιοποιεί το ιδιαίτερο πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να γίνει αναφορά στο ρόλο των γονέων, τόσο των ημεδαπών, όσο και των αλλοδαπών μαθητών, καθώς - όπως διαφαίνεται και από τα ευρήματα των συνεντεύξεων – διαδραματίζουν σημαντικό παράγοντα στη συμπερίληψη όλων των παιδιών στην τάξη, στην εκπαιδευτική/γλωσσική ανάπτυξη των αλλοδαπών μαθητών, καθώς και στο έργο των εκπαιδευτικών. Είναι αποδεδειγμένο πως η συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών

αποτελεί ευνοϊκό παράγοντα στην προώθηση της επιτυχίας των παιδιών (Javier & Jubay, 2019). Ωστόσο, ορισμένες συμπεριφορές τους, όπως οι «παράλογες απαιτήσεις» ή η «παθητικοποίηση» παρεμποδίζουν τις μεταξύ τους σχέσεις (Bang, 2018). Η 1^η ερώτηση του 3^{ου} άξονα (Στάσεις) αφορούσε στις προκλήσεις και τις δυσκολίες των ίδιων των εκπαιδευτικών. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι 2 από τους 7 εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα οι ειδικότητες (δασκάλα αγγλικής γλώσσας και γυμναστής) δήλωσαν πως δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη διαχείριση των πολυπολιτισμικών καταστάσεων και στη συμπερίληψη των αλλοδαπών μαθητών. Από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, μία εκπαιδευτικός αναφέρθηκε – μεταξύ άλλων (γλωσσικών δυσκολιών και εμποδίων στις σχέσεις με τους συμμαθητές) - στις συγκρούσεις που δημιουργούνται από τους γονείς των γηγενών μαθητών: «μου έχουν τύχει περιπτώσεις που γονείς δυσανασχετούσαν για παράδειγμα, επειδή τα παιδιά τους κάθονταν στο ίδιο θρανίο με Αλβανούς μαθητές και ζητούσαν να τους αλλάξω θέση». Η εκπαιδευτικός συμπλήρωσε πως αυτή η προκατάληψη και άρνηση των γονέων είναι συνήθως η αιτία που τα γηγενή παιδιά κυριαρχούνται από ρατσιστικές συμπεριφορές προς τους συμμαθητές τους. Μία άλλη συμμετέχουσα αναφέρθηκε στην έλλειψη συνεργασίας με την οικογένεια των αλλοδαπών μαθητών, δηλώνοντας πως αυτό αποτελεί τη δική της προσωπική πρόκληση «..το σημαντικότερο εμπόδιο είναι το ότι δεν υπάρχει συνεργασία με τις οικογένειες..οι περισσότεροι είναι οικονομικοί μετανάστες και δίνουν πρώτη σημασία στο βιοποριστικό κομμάτι και ελάχιστη στη μόρφωση των παιδιών τους.. η μεγαλύτερη πρόκληση θεωρώ είναι να βοηθήσεις τους γονείς να κατανοήσουν ότι πρέπει να δίνουν πρώτη σημασία στη μόρφωση των παιδιών τους». Αυτή η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς αποτυπώνεται και στα ευρήματα στην έρευνα της Κακολύρη (2021), αναφορικά με τα εμπόδια των εκπαιδευτικών.

Άλλη μία ερώτηση που συνδέεται με το θέμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η 4^η του 2^{ου} άξονα (Γνώσεις), στην οποία οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν έχουν επίγνωση κάποιων υπηρεσιών υποστήριξης για τους αλλοδαπούς μαθητές στο σχολείο τους. Ενώ

κάποιοι μίλησαν για διαθέσιμες στο σχολείο τους υπηρεσίες, όπως τα τμήματα υποδοχής (2 στους 7), τα τμήματα ΖΕΠ (1 στους 7), τα τμήματα ένταξης (1 στους 7), τον θεσμό των σχολικών ψυχολόγων (3 στους 7) και των κοινωνικών λειτουργών (2 στους 7), καθώς και τη βοήθεια των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου (1 στους 7), οι 2 στους 7 εκπαιδευτικούς, δηλαδή το 28%, δεν είχε καμία σχετική εμπειρία. Το στοιχείο αυτό υποδηλώνει επίσης (όπως και στην περίπτωση υποστήριξης των εκπαιδευτικών) την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος να παρέχει καθολική και συνεχή υποστήριξη στους αλλοδαπούς μαθητές του δημόσιου σχολείου, σε οποιαδήποτε περιοχή της χώρας.

Τέλος, στην τελευταία υποενότητα (Δεξιότητες), τόσο για το ερωτηματολόγιο (ερ. 41), όσο και για τη συνέντευξη (ερ. 14) επιλέχθηκε μία κοινή ερώτηση, που αφορούσε τις διαπολιτισμικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, από την στατιστική ανάλυση αποδεικνύεται πως ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί ωφελούνται από προηγούμενες διαπολιτισμικές εμπειρίες για να ενισχύσουν τη διαπολιτισμική τους ικανότητα είναι αρκετά υψηλός, καθώς κυμαίνεται από «πολύ» έως «πάρα πολύ». Υπάρχει άμεση συνάφεια αυτού με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην αντίστοιχη 14^η ερώτηση της συνέντευξης (Δεξιότητες: ερ. 3^η), καθώς 6 στους 7 δήλωσαν πως χρησιμοποιούν προηγούμενες εμπειρίες με παλαιότερους αλλόγλωσσους και αλλοεθνείς μαθητές, ώστε να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μάλιστα, οι εμπειρίες αυτές επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς την καλύτερη γνώση και κατανόηση μιας διαφορετικής κουλτούρας: «σίγουρα χρησιμοποιώ εμπειρίες που έχω αποκτήσει από προηγούμενα χρόνια από αλλοδαπούς μαθητές, που έχουν να κάνουν ας πούμε είτε σε γιορτές τους, είτε σε παραδόσεις τους, σε φαγητά παραδοσιακά της χώρας τους και γενικά προσπαθώ να χρησιμοποιώ κάποιες λέξεις που γνωρίζω στη δική τους γλώσσα για να τους παρακινήσω να ενεργοποιηθούν και να συμμετάσχουν». Ακόμα, είναι σπουδαίο πως μία εκπαιδευτικός δήλωσε ότι η φίλιά της με άτομα άλλης χώρας τη βοήθησε στο να προσεγγίσει μαθητές της από τη χώρα αυτή: «Έχει τύχει, ας πούμε, επειδή μία πολύ καλή μου φίλη είναι

από Αλβανία, να γνωρίζω για κάποιες συνήθειές τους, για παράδειγμα ήξερα ότι τον Δεκέμβριο στα χωριά της έχουν το έθιμο να κάνουν παστουρμά και το καλοκαίρι προς τον Αύγουστο έχουν γιορτή μπύρας.. επίσης για όλα τα γλέντια που κάνουν στους γάμους, οπότε ναι, έχω αναφερθεί σε αυτά για να τους παρακινήσω, αλλά και για να τους κάνω να νιώσουν πιο οικεία». Οι παραπάνω προσωπικές δηλώσεις επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της έρευνας τόσο της Zammit (2021), ότι δηλαδή η διαπολιτισμική ικανότητα ενισχύεται από τη συναναστροφή με άτομα άλλων πολιτισμών, αλλά και των Civitillo κ.ά. (2018), όπου διαπιστώθηκε πως η βιωματική κατάρτιση, ο αναστοχασμός και η συζήτηση σχετικά με την πολιτισμική πολυμορφία είναι αποτελεσματικά για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται συνοπτικά τα αποτελέσματα της ποιοτικής μελέτης που αναφέρθηκαν παραπάνω, κατά τον σχολιασμό του 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος:

Πίνακας 58. Οπτικοποίηση ποιοτικών δεδομένων από τη συζήτηση σχετικά με το 2ο ερ. ερώτημα

Εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών	ναι (100%)	γλωσσική υποστήριξη	<ul style="list-style-type: none"> - συνεργατική μάθηση (43%) - οπτικοακουστικά μέσα (29%) - εξατομικευμένη διδασκαλία (14%) - εκμάθηση/αξιοποίηση λέξεων στη γλώσσα του μαθητή (14%) - βοήθεια από δασκάλα τμήματος υποδοχής (14%)
		κοινωνική υποστήριξη	<ul style="list-style-type: none"> - παιχνίδι (71%) - ομαδοσυνεργατικές δράσεις (71%) - διαπολιτισμικές προσεγγίσεις, παρουσίαση παιχνιδιών, χορών, γλυκών της χώρας τους(43%)
Δυσκολίες εκπαιδευτικών	ναι (71%)		<ul style="list-style-type: none"> - συγκρούσεις γηγενών – αλλοδαπών μαθητών (57%) - γλωσσικές δυσκολίες (43%) - αντιδράσεις γονέων ημεδαπών παιδιών (14%) - έλλειψη συνεργασίας με γονείς αλλοδαπών παιδιών (14%)
	όχι ιδιαίτερα (29%)		
Υπηρεσίες	ναι (71%)		<ul style="list-style-type: none"> - σχολικοί ψυχολόγοι (43%)

υποστήριξης αλλοδαπών μαθητών	δεν έχουν σχετική εμπειρία (29%)	<ul style="list-style-type: none"> - τμήμα υποδοχής (29%) - τμήμα ΖΕΠ (14%) - τμήμα ένταξης (14%) - κοινωνικός λειτουργός (14%)
Χρήση διαπολιτισμικών εμπειριών των εκπ/κών ως κίνητρο συμμετοχής των αλ/πών μαθητών	ναι (100%)	<ul style="list-style-type: none"> - χρήση εμπειριών από προηγούμενους αλλοδαπούς μαθητές (86%) - χρήση εμπειριών λόγω φιλίας με άτομα άλλης χώρας (14%) - οι εμπειρίες αυτές βοηθάνε στην προσέγγιση των αλλοδαπών μαθητών και την κατανόηση του πολιτισμικού τους υποβάθρου

7.2 Συμπεράσματα

Ο 21^{ος} αιώνας συνοδεύεται από ραγδαίες μεταβολές στο πολιτισμικό και εθνικό προφίλ των σχολικών τάξεων. Η έντονη αυτή πολιτισμική ποικιλομορφία στην εκπαίδευση δύναται να προάγει αφενός την ανθρώπινη ανάπτυξη, την πρόοδο και τη δημιουργικότητα, έχει θέσει αφετέρου νέες προκλήσεις (Civitillo κ.ά., 2018). Η παρούσα έρευνα στόχευε στην διερεύνηση του βαθμού κατάκτησης διαπολιτισμικών ικανοτήτων από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας που εργάζονται στα δημόσια ελληνικά σχολεία (1^ο ερ. ερώτημα) και της υιοθέτησης ή μη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στις τάξεις τους (2^ο ερ. ερώτημα). Τα αποτελέσματα της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας συνάδουν, επιβεβαιώνοντας την ύπαρξη ανεπτυγμένης διαπολιτισμικής ικανότητας, αλλά και υψηλής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών προς τη μαθητική ετερότητα. Συγκεκριμένα, «μετρώντας» τον μέσο όρο του βαθμού ανάπτυξης των πόρων από τους 104 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην ποσοτική έρευνα, συγκεντρώθηκαν τα εξής δεδομένα: στην πρώτη κατηγορία πόρων «Γνώσεις», ο μέσος όρος ήταν 3.79/5, στη δεύτερη «Στάσεις» ήταν 3.88/5 και στην τρίτη «Δεξιότητες» ήταν λίγο πιο χαμηλός συγκριτικά με τις προηγούμενες, σημειώνοντας 3.37/5. Παράλληλα, εξετάζοντας τις γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες στους 7 εκπαιδευτικούς, μέσω των

συνεντεύξεων, η τοποθέτησή τους επί των ερωτήσεων και στις τρεις κατηγορίες πόρων αποδεικνύει εκπαιδευτικούς με ανεπτυγμένη διαπολιτισμική ικανότητα και υψηλή διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση.

Κατ'αρχάς, αξιοσημείωτο είναι ότι ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (43% στην ποσοτική και 57% στην ποιοτική έρευνα) έχει ήδη λάβει κάποια επιμόρφωση σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ωστόσο, ακόμα πιο ενθαρρυντικό είναι το γεγονός πως ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο δεν έχουν επιμορφωθεί σχετικά, οι μέσοι όροι που συγκεντρώθηκαν αποδεικνύουν σημαντικό επίπεδο ανάπτυξης διαπολιτισμικών ικανοτήτων. Παράλληλα, από την επαγωγική ανάλυση προέκυψε πως όσοι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σημείωσαν υψηλότερο βαθμό κατάκτησης διαπολιτισμικών ικανοτήτων στις κατηγορίες «Γνώσεις» και «Δεξιότητες». Επιπλέον, το φύλο, το επίπεδο σπουδών και η ηλικία των συμμετεχόντων δε φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τις απόψεις, στάσεις και προσεγγίσεις τους προς την πολιτισμική ετερότητα.

Στην ποσοτική έρευνα η συντριπτική πλειοψηφία (96%) δήλωσε πως αναγνωρίζει σε μεγάλο βαθμό την ύπαρξη πολιτισμικών προκαταλήψεων και παράλληλα το 91% έχει τη διάθεση για έναρξη μιας διαδικασίας γλωσσικής και πολιτισμικής αποκέντρωσης ή σχετικοποίησης. Μάλιστα, το 94% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως μπορεί να αποστασιοποιείται κριτικά από πληροφορίες των ΜΜΕ ή άλλων ανθρώπων σχετικές με κάποια κοινότητα ή πολιτισμό σε βαθμό «αρκετά» έως «πάρα πολύ». Όσον αφορά την κατηγορία των δεξιοτήτων του ερωτηματολογίου, συγκεντρώθηκε χαμηλότερος μέσος όρος από τις άλλες δύο και ταυτόχρονα σε αυτήν παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη απόκλιση στις απαντήσεις μεταξύ των επιμορφωμένων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και μη, εκπαιδευτικών ($p=,004$). Επιπλέον, αναφορικά με την ποσοτική έρευνα αξίζει να αναφερθεί πως το εργαλείο FREPA/CARAP που χρησιμοποιήθηκε έδωσε την ευκαιρία να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία της επικοινωνίας και τη χρήση της

γλώσσας, δύο από τα σπουδαιότερα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πόσο μάλλον σε δι/πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα. Και σε αυτή την περίπτωση, τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά, διότι μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών φαίνεται να αντιλαμβάνεται σε βαθμό «αρκετά» έως «πάρα πολύ» ότι μια γλώσσα λειτουργεί διαφορετικά στην προφορική και διαφορετικά στην γραπτή της μορφή (93%), ότι υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ λεκτικών ή μη λεκτικών συστημάτων επικοινωνίας (92%), ότι εκτός από τη γλωσσική επικοινωνία, υπάρχουν και άλλες μορφές επικοινωνίας (96%) και γνωρίζει τη σημαντικότητα του ρόλου που διαδραματίζουν οι διάφορες γλώσσες στο περιβάλλον κάποιου (96%). Ακόμα, αξίζει να αναφερθεί πως το 96% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση άλλων γλωσσών και των ομιλητών τους και πως το 94% ενδιαφέρεται για τις τεχνικές εκμάθησης και το στυλ μάθησης άλλων ατόμων, σε βαθμό «αρκετά» έως «πάρα πολύ». Τέλος, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 97% δήλωσαν πως επιθυμούν να είναι ευέλικτοι στη συμπεριφορά τους προς άτομα - γλωσσικά ή πολιτισμικά - διαφορετικά.

Στην ποιοτική έρευνα, τα ρήματα «προσπαθώ», «ενδιαφέρομαι», «μπορώ», «συνεργάζομαι», «συμβουλευόμαι» που χρησιμοποιήθηκαν κατά κόρον από τους ίδιους, καθώς και ορισμένες φράσεις - ενέργειές τους, όπως «για μένα είναι όλοι το ίδιο», «δεν τους ξεχωρίζω», «πάντα προσπαθώ να βελτιωθώ», «η διδασκαλία (που ακολουθώ) συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές ισάξια, ισότιμα και χωρίς καρτελάκια εθνικοτήτων πάνω τους», «συνεργαζόμαστε οι εκπαιδευτικοί μεταξύ μας [...] συναντιόμαστε τακτικά, αξιολογούμε τους τρόπους δράσεις μας και σχεδιάζουμε νέους, αν χρειάζεται», «θυμάμαι τη συνεισφορά από ψυχολόγο της δομής στην οποία ζούσαν οι μαθητές [...] φέραμε κι όλας μία φορά έναν μεταφραστή, αλλά όλα αυτά ήταν εκτός Υπουργείου Παιδείας, δηλαδή από δικές μας πρωτοβουλίες και τη δική τους βοήθεια», δηλώνουν περίτρανα την προσωπική τους προσπάθεια και επιθυμία να κάνουν πράξη τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και να πετύχουν μία συνεκτική σχολική δομή. Μάλιστα, σχετικά με το 2^ο ερευνητικό ερώτημα, πέραν των ποικίλων μεθόδων/ πρακτικών συμπερίληψης που δήλωσαν πως εφαρμόζουν, οι 2 από τους

7 αναφέρθηκαν στη συμμετοχή αλλοδαπών γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις πολιτισμικών ανταλλαγών, παρουσιάζοντας βιωματικά έθιμα και παραδόσεις τους, αποδεικνύοντας την υιοθέτηση διαπολιτισμικών προσεγγίσεων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως ενώ στις ερωτήσεις «Δεξιότητων» του ερωτηματολογίου συγκεντρώθηκε χαμηλότερος μέσος όρος βαθμού ανάπτυξης συγκριτικά με τις υπόλοιπες δύο κατηγορίες, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις του αντίστοιχου άξονα των συνεντεύξεων (Δεξιότητες) ανέδειξαν το σημαντικό επίπεδο των διαπολιτισμικών τους ικανοτήτων.

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται τα βασικότερα σημεία των ευρημάτων από τις δύο έρευνες. Η πρώτη στήλη (Ποσοτική Έρευνα) παρουσιάζει συγκεκριμένα χωρία – αποτελέσματα των δηλώσεων του ερωτηματολογίου, τα οποία – σύμφωνα με την ερευνήτρια – είναι πιο συναφή με το πλαίσιο της έρευνας. Στη δεύτερη στήλη (Ποιοτική Έρευνα) παρατίθενται τμήματα από όλες τις ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν στις συνεντεύξεις, επισημαίνοντας τα πιο σημαντικά και συχνά σε εμφάνιση στοιχεία.

1^ο ερευνητικό ερώτημα:

Έχουν – και σε ποιο βαθμό – αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί διαπολιτισμικές ικανότητες;

2^ο ερευνητικό ερώτημα:

Εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί συμπεριληπτικές πρακτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Πίνακας 59. Βασικά σημεία των ερευνών

	Ποσοτική Έρευνα	Ποιοτική Έρευνα
Γ	Εξοικείωση με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, σε βαθμό «αρκετά»	Εξοικείωση με το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών: 5 εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται αρκετά εξοικειωμένοι (4 λόγω εμπειρίας και εργασίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα/ 1 λόγω επαφής με τις οικογένειες των αλλοδαπών παιδιών) – 2 εκπαιδευτικοί αισθάνονται μερική εξοικείωση
	Γνώση του ότι μία γλώσσα λειτουργεί διαφορετικά στη γραπτή και διαφορετικά στην προφορική της μορφή, σε βαθμό «πάρα πολύ»	
		Ενημέρωση όλων για τους τρόπους

Ν Ω Σ Ε Ι Σ	Γνώση ύπαρξης πολιτισμικής προκατάληψης, σε βαθμό «πάρα πολύ»	συμπερίληψης: και οι 7 αποκλειστικά από προσωπική επιλογή και επιθυμία - αυτομόρφωση (κυρίως μέσω συζητήσεων με συναδέλφους, αναζητήσεων σε διαδίκτυο ή παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων – τονίστηκε ομόφωνα η ελλιπής ενημέρωση από κάποια αρμόδια αρχή)
	Γνώση του ρόλου που διαδραματίζουν οι γλώσσες στο περιβάλλον κάποιου, σε βαθμό «πολύ»	
	Γνώση διαφόρων μορφών επικοινωνίας - πέραν της γλωσσικής-, σε βαθμό «πάρα πολύ»	Αναγνώριση δυσκολιών των αλλοδαπών μαθητών από όλους: γλωσσικά εμπόδια, έλλειψη αποδοχής, ρατσισμός, προβλήματα προσαρμογής
	Γνώση του ότι κανείς δεν είναι υποχρεωμένος να υιοθετήσει συμπεριφορές/ αξίες άλλης κουλτούρας, σε βαθμό «πάρα πολύ»	Γνώση υπηρεσιών υποστήριξης αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο: 5 γνωρίζουν (τμήμα υποδοχής, ΖΕΠ, ένταξης, σχολικοί ψυχολόγοι-κοινωνικοί λειτουργοί) – 2 δεν είχαν καμία σχετική εμπειρία. → υπάρχει διαφοροποίηση, ανάλογα με το σχολείο – έλλειψη καθολικής υποστήριξης
Σ Τ Α Σ Ε Ι Σ	Επιθυμία να ξεπεραστούν τα εμπόδια σχετικά με τις γλώσσες, τους πολιτισμούς και την επικοινωνία, σε βαθμό «πολύ»	Εμπόδια εκπαιδευτικών: συγκρούσεις γηγενών-αλλοδαπών μαθητών, δυσκολία επικοινωνίας λόγω γλώσσας/ γλωσσικές διαφορές, συγκρούσεις με γονείς γηγενών, έλλειψη συνεργασίας με την οικογένεια αλλοδαπών μαθητών - 2 εκπαιδευτικοί (αγγλικής γλώσσας - γυμναστής) δήλωσαν πως δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες
	Ικανότητα αντιμετώπισης της ποικιλομορφίας του περιβάλλοντος και των ατόμων, σε βαθμό «πολύ»	
	Ετοιμότητα για αντιμετώπιση δυσκολιών σε πολυγλωσσικές ή πολυπολιτισμικές καταστάσεις, σε βαθμό «αρκετά»	Ετοιμότητα εκπαιδευτικών: Η πλειονότητα απάντησε με τρόπο «ναι μεν, αλλά...». Τρεις απέδωσαν την ετοιμότητα στην εμπειρία τους. Δηλώθηκε, ωστόσο, η πολυπλοκότητα της κατάστασης και η ανάγκη διαφορετικής προσέγγισης βάσει των εκάστοτε συνθηκών. Μία εκπαιδευτικός δήλωσε έτοιμη να αντιμετωπίσει κάθε εμπόδιο.
	Ευελιξία στη συμπεριφορά προς άτομα διαφορετικά, γλωσσικά ή πολιτισμικά, σε βαθμό «πάρα πολύ»	
	Σεβασμός για την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και την ισότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για όλους, σε βαθμό «πάρα πολύ»	Ενθάρρυνση ενσυναίσθησης σε γηγενείς μαθητές: κυρίως μέσω παιχνιδιού, αλλά και από παιχνίδια ρόλων, μελέτες περίπτωσης, προβολή βίντεο, θέατρο, εκδρομές, παραμύθια, project και δραστηριότητες που προωθούν τη φιλία
	Ενδιαφέρον για τις τεχνικές και το στυλ	Συνεργασία όλων με ειδικούς/ συναδέλφους για πρόσθετη υποστήριξη των αλλοδαπών παιδιών:

	εκμάθησης, σε βαθμό «πολύ»	κυρίως με τους σχ. ψυχολόγους/ κοινωνικούς λειτουργούς, με δασκάλους του τμήματος υποδοχής, με δασκάλους ειδικοτήτων, αλλά και με τους υπόλοιπους συναδέλφους – συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς και ειδικούς
	Επιθυμία για συμμετοχή ή δράση σχετικά με τη γλωσσική ή πολιτισμική πολυμορφία στα αντίστοιχα περιβάλλοντα, σε βαθμό «πολύ»	
Δ Ε Ξ Ι Ο Τ Η Τ Ε Σ	Ικανότητα αλληλεπίδρασης σε καταστάσεις επαφής μεταξύ γλωσσών ή πολιτισμών, σε βαθμό «αρκετά»	Πρακτικές για γλωσσική υποστήριξη αλλοδαπών μαθητών: αξιολόγηση γλωσσικής επάρκειας και εξατομικευμένη διδασκαλία, χρήση οπτικοακουστικών μέσων, εκμάθηση – αξιοποίηση λεξιλογίου στη γλώσσα των αλλοδαπών παιδιών, μέσω ελεύθερου παιχνιδιού - σημαντική είναι η υποστήριξη από τη δασκάλα του τμήματος υποδοχής
	Ικανότητα ερμηνείας ορισμένων πτυχών της οικείας γλώσσας και πολιτισμού, καθώς και άλλων γλωσσών ή άλλων πολιτισμών, σε βαθμό «πολύ»	
	Αντίληψη της γλωσσικής ή πολιτισμικής εγγύτητας και απόστασης μεταξύ διαφορετικών γλωσσών ή πολιτισμών, σε βαθμό «αρκετά»	Πρακτικές για ενίσχυση της κοινωνικοποίησης τους: πρώτη και κοινή απάντηση όλων ήταν το παιχνίδι. Ακολουθούν οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, η δημιουργία μεικτών/ ετερογενών ομάδων με συχνές αλλαγές, η προώθηση τοπικών παιχνιδιών και χορών των αλλοδαπών μαθητών, ενώ έγιναν αναφορές και σε εκδηλώσεις πολιτισμικής ανταλλαγής, όπου γονείς αλλοδαπών παρουσιάζουν γλυκά του τόπου τους – χρήση διαπολιτισμικών προσεγγίσεων
	Αναγνώριση γλωσσικών στοιχείων ή πολιτιστικών φαινομένων σε γλώσσες ή πολιτισμούς που είναι περισσότερο ή λιγότερο οικείοι, σε βαθμό «αρκετά»	
	Χρήση γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν ήδη κατακτηθεί σε μια γλώσσα σε δραστηριότητες κατανόησης ή παραγωγής σε άλλη γλώσσα, σε βαθμό «αρκετά»	Χρήση προηγούμενων διαπολιτισμικών εμπειριών των εκπαιδευτικών: 6 στους 7 μίλησαν για εμπειρίες με προηγούμενους αλλοδαπούς μαθητές, ενώ 1 αναφέρθηκε στη φιλία της με άτομα άλλης χώρας. Όλοι τους τις χρησιμοποιούν για να προσεγγίσουν τους μαθητές τους και να τους παρακινήσουν για συμμετοχή σε δράσεις
	Ωφέλεια από προηγούμενες διαπολιτισμικές εμπειρίες για να εμπλουτίσω τη διαπολιτισμική μου ικανότητα, σε βαθμό «πολύ»	Ανάγκη υποστήριξης εκπαιδευτικών: ομόφωνη απάντηση «ναι». Προτείνουν την παρέμβαση του Υπ. Παιδείας με παροχή σχετικών σχολικών επιμορφώσεων και σεμιναρίων, την επέκταση του θεσμού των σχ. ψυχολόγων/ κοιν. λειτουργών, την υποστήριξη από τους σχολικούς συμβούλους

Ωστόσο, σε αρκετές πρόσφατες εγχώριες έρευνες (Δέδε, 2018· Θεοδοσιάδου & Παπαδοπούλου, 2023· Κακολύρη, 2021· Καραγιάννη, 2018· Ντέλη, 2018· Ντόκου, 2022· Τάγκα, 2022) οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται με όχι τόσο υψηλό βαθμό διαπολιτισμικών

ικανοτήτων. Παράλληλα, ακόμα και στην παρούσα έρευνα, όπου ο βαθμός γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων σημειώνεται υψηλός για τους συμμετέχοντες, οι ίδιοι στις ερωτήσεις «ετοιμότητας» απάντησαν διχασμένα. Οι συνεντεύξεις έδωσαν την ευκαιρία για περαιτέρω συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς, διαπιστώνοντας την έλλειψη επαρκούς υποστήριξης τόσο για τους ίδιους, αλλά και για τους αλλοδαπούς μαθητές που φοιτούν στο δημόσιο σχολείο. Επιπλέον, μέσω της επαγωγικής ανάλυσης των δεδομένων του ερωτηματολογίου απεδείχθη η σημασία της γνώσης, της κατάρτισης, της επιμόρφωσης. Ολοκληρώνοντας, αξίζει να αναφερθούν τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα της έρευνας των Biasutti κ.ά. (2019), όπου διαπιστώθηκε πως το πρόγραμμα επαγγελματικής κατάρτισης που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση τους ώθησε να προβληματιστούν περαιτέρω, τους ευαισθητοποίησε σε θέματα διαπολιτισμικής προσέγγισης της διδασκαλίας, ενίσχυσε τα κίνητρά τους ώστε να γίνουν πιο αποδοτικοί στις πολυπολιτισμικές τάξεις, ενώ παράλληλα ενισχύθηκε το αίσθημα αποτελεσματικότητάς τους. Τόσο η διαπολιτισμική ικανότητα (Barrett, 2018· Byram, 1997· Council of Europe, 2014· Deardorff, 2006), όσο και η διαπολιτισμική ευαισθησία (Altan, 2018· Bennett, 1986· Bhawuk & Brislin, 1992· Chen & Starosta, 1998· Zhu, 2011) είναι διαδικασίες αναπτυξιακές, μπορούν να κατακτηθούν μέσω εκπαίδευσης, εξάσκησης, τριβής και εμπειρίας και να διατηρηθούν διά βίου και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, τόσο στην παρούσα, όσο και σε άλλες έρευνες (Κατσιούλη, 2021· Μυλωνά, 2020· Ντέλη, 2018) δήλωσαν πως θέλουν να μάθουν.

7.3 Περιορισμοί της έρευνας

Η αξιοποίηση του συνδυασμού ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης για τη μελέτη του παρόντος ζητήματος συνέβαλε σημαντικά στη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, χρειάζεται να αναφερθούν κάποιοι περιορισμοί που αφορούν στη γενίκευση των ευρημάτων. Τα ερωτηματολόγια έχουν αποσταλεί και συμπληρωθεί κατά ένα μεγάλο ποσοστό από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της

ευρύτερης περιοχής της Κοζάνης. Ωστόσο, για τη συγκέντρωση υψηλότερου δείγματος ακολουθήθηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας, ενώ συμπληρωματικά το ερωτηματολόγιο δημοσιεύτηκε σε δύο διαδικτυακές ομάδες της πλατφόρμας Facebook. Ως εκ τούτου, δεν είναι προσδιορίσιμο το γεωγραφικό εύρος του δείγματος της έρευνας. Παράλληλα, ο αριθμός των συνεντεύξεων δεν είναι μεγάλος, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων.

7.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς, αρχική πρόταση για σχετική μελλοντική έρευνα αποτελεί η διεξαγωγή μιας μελέτης ευρύτερου και στοχευμένου γεωγραφικού πλαισίου, ώστε να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας από διάφορα σημεία της χώρας και το αποτέλεσμα να είναι γενικεύσιμο. Παράλληλα, λόγω του ότι το δείγμα της παρούσας εργασίας προερχόταν κυρίως από ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, όπου – όπως φάνηκε και από τις συνεντεύξεις - υπάρχει μία μεγαλύτερη γνωριμία και αλληλεπίδραση με τους γονείς των μαθητών, ενδιαφέρουσα θα ήταν η συγκριτική μελέτη μεταξύ εκπαιδευτικών που εργάζονται σε επαρχιακές περιοχές και αυτών που εργάζονται σε αστικά κέντρα. Ακόμα, λόγω του ότι στο ερωτηματολόγιο δεν υπήρχε ως μεταβλητή η «ειδικότητα» και συνυπολογίζοντας τις 2 συνεντεύξεις από τη δασκάλα αγγλικής γλώσσας και του γυμναστή αντίστοιχα – οι οποίοι δήλωσαν πως «λόγω της φύσης του μαθήματος» δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες σε δι/πολυπολιτισμικά τμήματα – θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστεί σε μελλοντική μελέτη αυτός ο παράγοντας, συμπεριλαμβάνοντας δείγμα από δασκάλους ξένων γλωσσών, μουσικής, θεατρικής και φυσικής αγωγής, εικαστικών, πληροφορικής και ως εκ τούτου να διερευνηθούν οι αντίστοιχες στο εκάστοτε μάθημα προσεγγίσεις, μέσω ποσοτικών, αλλά κυρίως ποιοτικών μεθόδων.

Ολοκληρώνοντας, βάσει των συμπερασμάτων της παρούσας μελέτης, αλλά και προηγούμενων αντίστοιχων ερευνών σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης

της χώρας, διαπιστώνεται η ανάγκη υποστήριξης αυτών στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Παράλληλα, τα προσωπικά βιώματα των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ανοιχτής ερώτησης στη συνέντευξη αποτελούν τη μεγαλύτερη απόδειξη της ανάγκης για εδραίωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καθολικά. Θα ήταν, λοιπόν, παράλειψη να μην αναφερθούν μερικές προτάσεις. Κατ' αρχάς, συνιστάται η παροχή δωρεάν επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων κατάρτισης σε όλους τους εκπαιδευτικούς, κάθε ειδικότητας και βαθμίδας σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ήδη κατά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, τα τμήματα Παιδαγωγικών Σχολών χρειάζεται να παρέχουν περισσότερα μαθήματα διαπολιτισμικού περιεχομένου και συμπεριληπτικού χαρακτήρα για την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Παράλληλα, υπάρχει ανάγκη αναπροσαρμογής των υφιστάμενων σχολικών εγχειριδίων και παροχής κατευθυντήριων γραμμών προς τους εκπαιδευτικούς για το πως να διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις. Τέλος, κάθε σχολική μονάδα χρειάζεται να υποστηρίζεται από ομάδα καταρτισμένων ειδικών, όπως οι σχολικοί Ψυχολόγοι και Κοινωνικοί Λειτουργοί, αλλά και από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, ενώ απαιτείται – σε κάθε δι/πολυπολιτισμικό γενικό σχολείο – η λειτουργία τμήματος υποδοχής. Τέτοιου είδους ενέργειες συνδυαστικά με την προθυμία, αλλά και προσπάθεια των εκπαιδευτικών να κάνουν πράξη τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και να προετοιμάσουν τους μαθητές για τις μελλοντικές διαπολιτισμικές συναντήσεις, θα επιφέρουν σπουδαία αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

Abacioglu, C. S., Fischer, A. H., & Volman, M. (2022). Professional development in multicultural education: What can we learn from the Australian context?. *Teaching and Teacher Education*, 114(5), 103701. doi: 10.1016/j.tate.2022.103701

Altan, M. Z. (2018). Intercultural Sensitivity: A Study of Pre-service English Language Teachers. *Journal of Intercultural Communication*, 46, 1-17. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/324363306_Intercultural_Sensitivity_A_Study_of_Pre-service_English_Language_Teachers

Amery, E., Blignaut, S., & Winchester, I. (2022). The Role of Intercultural Education in a Bachelor of Education Program at Nelson Mandela University in South Africa. *Interchange*, 53(2), 261-281. doi: 10.1007/s10780-022-09456-6

Arghode, V., Lakshmanan, G., & Nafukho, F. M. (2022). Emotional intelligence, intercultural competence and online instruction: Review and reflection. *European Journal of Training and Development*. Ανακτήθηκε από: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/EJTD-05-2021-0064/full/html>

Balushi, A. K. (2018). The Use of Online Semi-Structured Interviews in Interpretive Research. *International Journal of Science and Research*, 7(4), 726-732. doi: 10.21275/ART20181393

Bang, Y. S. (2018). Parents' perspectives on how their behaviors impede parent–teacher collaboration. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(11), 1787-1799. doi:10.2224/sbp.7270

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Ανακτήθηκε από: <https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=ceGyDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR17&dq=Banks>,

Bans-Akutey, A., & Tiimub, B. M. (2021). Triangulation in Research. *Academia Letters*, 2. doi: 10.20935/AL33922

Barrett, M. D. (2012). Intercultural competence. *EWC Statement Series, 2*, 23-27. Ανακτήθηκε από: <https://openresearch.surrey.ac.uk/esploro/outputs/journalArticle/Intercultural-competence/99515252302346/filesAndLinks?index=0>

Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist, 23*(1), 93-104. doi: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>

Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International journal of intercultural relations, 10*(2), 179-196. doi: [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)

Bennett, M. J. (2017). Developmental model of intercultural sensitivity. *The international encyclopedia of intercultural communication*, 1-10. doi: 10.1002/9781118783665.ieicc0182

Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations, 16*(4), 413-436. doi: 10.1016/0147-1767(92)90031-0

Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2019). Social Sustainability and Professional Development: Assessing a Training Course on Intercultural Education for In-Service Teachers. *Sustainability, 11*(5), 1-12. doi: 10.3390/su11051238

Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.

Braun, V., & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. doi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706QP063OA>

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters. Ανακτήθηκε από: https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/253332/mod_resource/content/1/ICC%20Byram.pdf

Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16. Ανακτήθηκε από: https://digitalcommons.uri.edu/com_facpubs/38/

Chen, G. M. & Starosta, W. J., (1998). A Review of the Concept of Intercultural Awareness. *Human Communication*, 2, 24-54. Ανακτήθηκε από: https://digitalcommons.uri.edu/com_facpubs/37/

Chranioti, N., & Arvanitis, E. (2018). Teachers' intercultural sensitivity in Greek public schools. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 5(2), 15-25. doi: 10.13140/RG.2.2.26926.61761

Γιακουμάκη, Β., Γκόβαρης, Χ., Καλδή, Σ., Μήτση, Α., Μήτσης, Ν., Μπενέκος, Δ., ... & Τριανταφυλλίδης, (2007). *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=156&bitstream=156_01#page/1/mode/1up

Γιάνναρη, Κ. Α. (2019). *Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων. Η περίπτωση των Κυκλάδων*. (Μεταπτυχιακή εργασία).

Civitillo, S., Juang, L. P., & Schachner, M. K. (2018). Challenging beliefs about cultural diversity in education: A synthesis and critical review of trainings with pre-service teachers. *Educational Research Review*, 24, 67-83. doi: 10.1016/j.edurev.2018.01.003

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. Ανακτήθηκε από: <https://ds.amu.edu.et/xmlui/bitstream/handle/123456789/2490/Research-Methods-in-Education-sixth-edition.pdf>

Cook, J. L., Elliot, S., Kratochwill, T. R., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*. Επιστ. Επιμ. Α. Λεονταρή, Ε. Συγκολλίτου, (Μτφρ. Φ. Καλύβα, Μ. Σόλμαν). Αθήνα: Gutenberg.

Cooper, B. (2004). Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12 - 21. doi: 10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x

Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue: "Living Together as Equals in Dignity"*. 118th Ministerial Session: Strasbourg. Ανακτήθηκε από: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf

Cummins, J. (2003). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: *Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μία Κοινωνία της Ετερότητας* (2^η εκδ.) (Σ. Αργύρη, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

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

Creswell, J. W., Fetters, M. D. & Ivankova, N. V. (2004). Designing A Mixed Methods Study in Primary Care. *The Annals of Family Medicine*, 2(1), 7-12. doi: 10.1370/afm.104

Deardorff, K. D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Intercultural Internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10(3), 241-166. doi: 10.1177/1028315306287002

Deardorff, K. D. (2011). *Assessing Intercultural Competence*. Ανακτήθηκε από: <https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=asg1KSmU210C&oi=fnd&pg=PA65&dq=deardorff>

Dimitrov, N., & Deardorff, K. (2023). *Intercultural competence as the core to developing globally engaged teachers*. Ανακτήθηκε από: <https://books.google.gr/books?hl=el&lr>

Δέδε, Γ. (2018). *Απόψεις περί την Εθνική Ταυτότητα και την Διαπολιτισμική Επάρκεια των εκπαιδευτικών: διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αργολίδας* (Μεταπτυχιακή εργασία).

Dracopoulos, A. (2011). Ταυτότητα και Διαφορά: Με Αφορμή τον Ελληνισμό του Σεφέρη και του Καβάφη (Identity and Difference: Hellenism in the Works of G. Seferis and CP Cavafy). *Modern Greek Studies (Australia and New Zealand)*, 15, 114-130. Ανακτήθηκε από: <https://openjournals.library.sydney.edu.au/MGST/article/view/5973>

Δραγώνα, Θ. (2007). Ταυτότητες και Ετερότητες: *Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=942&bitstream=942_01#page/1/mode/1up

Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., Koskela, T., & Okkolin, M. A. (2017). Making meaning of inclusive education: Classroom practices in Finnish and South African classrooms. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(5), 684-702. doi:10.1080/03057925.2016.1266927

Eriksen, T. H. (2007). *Μικροί τόποι, μεγάλα ζητήματα: Μια εισαγωγή στην κοινωνική και πολιτισμική ανθρωπολογία* (Ι. Μάνος, Μετ.). Αθήνα: Κριτική.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μία επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών* (2^η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Fantini, A. E. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative & International Education*, 15(1), 52-61. doi: 10.1177/1745499920901948

Guttormsen, D. S. A. (2018). Advancing Otherness and Othering of the Cultural Other during “Intercultural Encounters” in Cross-Cultural Management Research. *International Studies of Management and Organization*, 48(4), 1-19. doi: 10.1080/00208825.2018.1480874

Heyvaert, M., Maes, B., & Onghena, P. (2011). Applying mixed methods research at the synthesis level: An overview. *Research in the Schools*, 18(1), 12-24. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/260115162_Applying_mixed_methods_research_at_the_synthesis_level_An_overview

Θανασία, Τ. (2014). *Ταυτότητα και ετερότητα στη λογοτεχνία: ανάγνωση της εθνικής ταυτότητας σε πεζογράφους που βίωσαν τη Μικρασιατική καταστροφή και στους*

μεταψυχροπολεμικούς ομοτέχνους τους. (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Θεοδοσιάδου, Κ. & Παπαδοπούλου, Β. (2023). Teachers' Personal Theories Regarding the Management of Ethnocultural Diversity in General and Intercultural Primary Schools. *Education Sciences*, 2023(1), 98-117. doi: <https://doi.org/10.26248/edusci.v2023i1.1644>

Ιωσήφ, Ι. Σ., & Σωκράτους, Γ. Ν., (2008). *Ετερότητα και εκπαίδευση: ο φιλόλογος και οι παιδαγωγικές προκλήσεις της πολυτισμικότητας*. Αθήνα: Παπαζήση

Jameson, D. (2007). Reconceptualizing cultural identity and its role in intercultural business communication. *Journal of Business Communication*. 44(3), 199-235. doi: 10.1177/0021943607301346

Javier, D. R., & Jubay Jr, R. P. (2019). Exploring parent – teacher collaboration to improve students' vocabulary skills: An action research. *Internationale Journal of Linguistics, Literature and Translation (IJLLT)*. doi: 10.32996/ijllt.2019.2.5.22

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

Kalantzis, M., Cope, B., Noble, G., & Poynting, S. (2012). *Cultures of Schooling: Pedagogies for Cultural Difference and Social Access*. Ανακτήθηκε από: [https://books.google.gr/books?id=nr2mRlj782gC&pg=PR2&lpg=PR2&dq=Kalantzis,+M.,+Cope,+B.,+Noble,+G.,+%26+Poynting,+S.+\(2012\).+Cultures+of+schooling:+Pedagogies+for+cultural%0D%0Adifference+and+social+access.](https://books.google.gr/books?id=nr2mRlj782gC&pg=PR2&lpg=PR2&dq=Kalantzis,+M.,+Cope,+B.,+Noble,+G.,+%26+Poynting,+S.+(2012).+Cultures+of+schooling:+Pedagogies+for+cultural%0D%0Adifference+and+social+access.)

Καραγιάννη, Ε. (2018). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 362-372. doi: 10.12681/edusc.2684

Karst, K. L. (1985). Paths to Belonging: The Constitution and Cultural Identity. *North Carolina Law Review*, 64(2), 303-377. Ανακτήθηκε από: <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/nclr64&div=21&id=&page>

Κατσιούλη, Γ. (2021). *Παγκόσμιες και διαπολιτισμικές ικανότητες: Απόψεις, πρακτικές και ανάγκες των εκπαιδευτικών* (Μεταπτυχιακή εργασία).

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, 21-36. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Μάγος, Κ. (2013). «Η συμβίωση σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία». Τα σχέδια εργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο* (σ. 199- 222). Αθήνα: Gutenberg.

Magos, K. & Simopoulos, G. (2009). "Do you know Naomi?": researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural Education*. doi: 10.1080/14675980903138616

Μανιάτης, Π. (2007). Εκπαιδύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές. *Ηώς*, 2, 139-173. Ανακτήθηκε από: <https://www.academia.edu/4201219>

Mantziou, A., & Paraskevoroulou, S. (2019). Η Διαπολιτισμικότητα στην Εκπαίδευση: Η πρόκληση της αναίρεσης των προκαταλήψεων. *Ελληνικό βλεμμα*, (7). Ανακτήθηκε από: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/ellinikovlemma/article/view/48952/32720>

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ: Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98. doi: 10.18780/hjn.v46i1.1063

Marković, M., Mamutović, A., & Stanisavljenić-Petrović, Z. (2020). Development of Intercultural Education Competencies in Teachers. *Facta Universitatis: Teaching, Learning and Teacher Education*, 4(1), 47-56. doi: doi:10.22190/futlte2001047m

Μπαλασσά- Φλέγκα, Ε. (2003). *Η Συμβολή της UNESCO και των άλλων Διεθνών Οργανισμών στη διαμόρφωση της Διαπολιτισμικής Διάστασης της Ελληνικής Παιδείας: Μέθοδοι και Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

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

Μυλωνά, Ο. (2020). *Διαχείριση της ετερότητας στην καθημερινότητα του σχολείου: Εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία).

Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. *Intercultural Education for all. Preparation for living in a heterogeneous world*, 11-50. Ανακτήθηκε από: https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/source/documentation/pestalozzi2_en.pdf#page=12

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: πεδίο.

Noble, H. & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-based nursing*, 18(2), 34-35. doi: 10.1136/eb-2015-102054

Νόμος 2413/1996, Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 124/ Α'/ 17-6-96).

Νόμος 4415/2016, Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 159/Α'/9-9-2016).

Ντέλη, Ν. (2018). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία).

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* (Μεταπτυχιακή εργασία).

Οικονομάκης, Ι. (2021). *Η διαπολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται σε σχολεία όπου λειτουργούν τάξεις υποδοχής μεταναστών και προσφύγων μαθητών (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας), στην περιφέρεια Κρήτης* (Μεταπτυχιακή εργασία).

Palaiologou, N. & Faas, D. (2012). How 'intercultural' is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal of Comparative and Intercultural Education*, 42(4). doi: <https://doi.org/10.1080/03057925.2012.658276>

Παρασκευοπούλου, Ε. & Μάνεσης, Ν. (2012). Εκπαιδεύοντας παιδιά πρόσφυγες: Γνώσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών – Η διαπολιτισμική ετοιμότητα και ο ρόλος τους. Στο Παπαδημητρίου Γ. & Κωσταρής Χ. (Επίμ.), *4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός, Αθήνα 10-12 Μαΐου 2019* (σ.33-43). Αθήνα: Κολλέγιο Αθηνών.

Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). Snowball sampling. *SAGE research methods foundations*. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/>

Portera, A. (2014). Intercultural Competence in education, counselling and psychotherapy. *Intercultural Education*, 25(2), 157-174. doi: 10.1080/14675986.2014.894176

Πρεβεζάνου, Β. (2013). Ετερότητα και λογοτεχνία για μικρά παιδιά. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο* (σ. 56-76). Αθήνα: Gutenberg.

Rea, L. M., & Parker, R. A. (2014). *Designing and conducting survey research: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons.

Risjord, M. W., Dunbar, S. B., & Moloney, M. F. (2002). A New Foundation for Methodological Triangulation. *Journal of Nursing Scholarship*, 34(3), 269-275. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2002.00269.x>

Romijn, B. R., Slot, P. L., & Leseman, P. P. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103236. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>

Yilmaz, F. (2016). Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions. *Cogent Education*, 3(1), 1172394. doi: 10.1080/2331186X.2016.1172394

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129. doi: <https://doi.org/10.12681/dial.16278>

Shorten, A. & Moorley, C. (2014). Selecting the sample. *Evidence-based nursing*, 17(2), 32-33. doi: <http://dx.doi.org/10.1136/eb-2014-101747>

Staszak, J.F. (2009). Other/otherness. *International Encyclopedia of Human Geography*, 43-47. doi: 10.1016/B978-008044910-4.00980-9

Stokke, C., & Lybæk, L. (2018). Combining intercultural dialogue and critical multiculturalism. *Ethnicities*, 18(1), 70-85. doi: 10.1177/1468796816674504

Straub, J., Weidemann, A., & Weidemann, D. (2007). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. doi: 10.1007/978-3-476-05019-9

Τάγκα, Χ. (2022). *Η διαπολιτισμική ικανότητα των παιδαγωγών προσχολικής αγωγής: Η περίπτωση των Βρεφονηπιοκόμων του Δήμου Ιωαννιτών*. (Μεταπτυχιακή εργασία).

Τσερμίδου, Λ. (2019). *Αντιλήψεις και πρακτικές τελειόφοιτων νηπιαγωγών για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση: μία συνδυαστική ερευνητική προσέγγιση*. (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Tualaulelei, E. (2020). Professional development for intercultural education: learning on the run. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 1-14. doi: 10.1080/1359866x.2020.1753168

UNESCO (2006). Guidelines on intercultural education. Ανακτήθηκε από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>

Wagner, M. & Byram, M. (2017). Intercultural citizenship. *The International Encyclopedia of International Communication*, 1-6. doi: <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0043>

Weber, H., Elsner, A., Wolf, D., Rohs, M. & Turner- Cmuchal, M. (Επιμ.). (2022). *Inclusive Digital Education*. Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/publication/360977828_Inclusive_Digital_Education

Zammit, J. (2021). Maltese as a Foreign Language Educator's Acquisition of Intercultural Capabilities. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 6(1), 1-19. doi: 10.21203/rs.3.rs-268642/v1

Zhang, R., & McCornac, D. C. (2013). Intercultural Awareness via Improvements in Intercultural Communication. *Journal of Intercultural Communication*, 2(2), 231-247. Ανακτήθηκε από: <https://immi.se/oldwebsite/nr32/zhang.html>

Zhu, H. (2011). From intercultural awareness to intercultural empathy. *English Language Teaching*, 4(1), 116-119. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1080436>

Ιστοσελίδες

Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών, Πρόγραμμα 2008-2011: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2008-2011/tabid/154/language/en-GB/Default.aspx>

Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών, Πρόγραμμα CARAP/FREPA: <https://carap.ecml.at/>

ΟΗΕ, Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης: <https://unric.org/el/>

Συμβούλιο της Ευρώπης, Αναπτυξιακό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ικανότητας: <https://rm.coe.int/16806ccc07>

Συμβούλιο της Ευρώπης, Πρόγραμμα LIAM: www.coe.int/lang-refugees

UNESCO, Δίκτυο Συνεργαζόμενων Σχολείων – ASP net <https://www.unesco.org/en/aspnet>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα I

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ενότητα 1 από 2

Ερωτηματολόγιο για τη Διαπολιτισμική Ικανότητα και Ευαισθητοποίηση των Εκπαιδευτικών Α/θμιας

Αγαπητές/οί Συνάδελφοι,

Μέσω του παρόντος ερωτηματολογίου γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί η διαπολιτισμική ικανότητα και η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για μία προσέγγιση κατά μετάφραση του προγράμματος CARAP, που έχει εκπονηθεί υπό την αιγίδα του Συμβουλίου της Ευρώπης. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι πολύτιμη και ζητάμε από εσάς να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με τη μέγιστη δυνατή ειλικρίνεια. Η ανωνυμία των απαντήσεων διασφαλίζεται καθ' όλη την έρευνα και τα στοιχεία που συλλέγονται θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς και μόνο σκοπούς. Για οποιαδήποτε απορία ή διευκρίνηση μπορείτε να επικοινωνήσετε στην εξής διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου: kardakour@gmail.com.

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

A' Μέρος - Δημογραφικά Στοιχεία

Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις, επιλέγοντας μία απάντηση σε κάθε πεδίο.

Φύλο*

Άνδρας

Γυναίκα

Ηλικία *

23-32 ετών

33-44 ετών

45-55 ετών

55 ετών και άνω

Επίπεδο σπουδών (επιλέγετε το ανώτερο που κατέχετε)*

Απόφοιτη/ος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος

Κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος

Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση*

1-5 έτη

6-10 έτη

11-20 έτη

20-30 έτη

30 και άνω έτη

Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικό με την διαπολιτισμική εκπαίδευση;*

Ναι

Όχι

Ενότητα 2 από 2

Β' Μέρος - Διερεύνηση του βαθμού διαπολιτισμικής ικανότητας και ευαισθησίας

Επιλέξτε για κάθε μία από τις παρακάτω δηλώσεις ικανοτήτων τον βαθμό στον οποίο θεωρείτε ότι τις έχετε αναπτύξει.

1= Καθόλου, 2= Λίγο, 3= Αρκετά, 4= Πολύ, 5= Πάρα πολύ

Ως προς τις γνώσεις	1.Καθόλου	2.Λίγο	3.Αρκετά	4.Πολύ	5.Πάρα πολύ
1.Έχω επίγνωση της ύπαρξης καταστάσεων πολυγλωσσίας στο δικό μου περιβάλλον και σε άλλα μέρη, κοντά ή μακριά					
2.Γνωρίζω το φαινόμενο του «δανεισμού» από τη μια γλώσσα στην άλλη					
3.Γνωρίζω ότι η ποικιλομορφία των πολιτισμών δεν συνεπάγεται ανωτερότητα ή κατώτεροτητα κανενός σε σχέση με τους άλλους					
4.Γνωρίζω ότι κάποιος μπορεί να μάθει καλύτερα εάν έχει θετική στάση απέναντι στις γλωσσικές διαφορές					
5.Γνωρίζω ότι κάποιος μπορεί να έχει					

πολλαπλή, πληθυντική ή σύνθετη ταυτότητα					
6.Γνωρίζω ότι μια γλώσσα λειτουργεί διαφορετικά στην προφορική και (διαφορετικά) γραπτή της μορφή					
7.Είμαι εξοικειωμένος/η με ορισμένες κοινωνικές πρακτικές ή έθιμα από γειτονικούς πολιτισμούς					
8.Γνωρίζω ότι εκτός από τη γλωσσική επικοινωνία, υπάρχουν και άλλες μορφές επικοινωνίας					
9.Γνωρίζω ότι οι πολιτισμοί μπορούν να επηρεάσουν ο ένας τον άλλον					
10.Έχω γνώση σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζουν οι διάφορες γλώσσες στο περιβάλλον κάποιου (π.χ. κοινή γλώσσα της χώρας και του σχολείου, γλώσσα της οικογένειας κ.λπ.)					
11.Γνωρίζω ότι η πολιτιστική πολυμορφία και η κοινωνική πολυμορφία συνδέονται στενά					
12.Γνωρίζω ότι υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ λεκτικών ή μη λεκτικών συστημάτων επικοινωνίας					
13.Γνωρίζω ότι η ίδια πράξη μπορεί να έχει διαφορετικό νόημα, αξία ή λειτουργία σύμφωνα με διαφορετικούς πολιτισμούς					
14.Έχω επίγνωση της ύπαρξης πολιτισμικής προκατάληψης					
15.Γνωρίζω ότι ποτέ κανείς δεν είναι υποχρεωμένος να υιοθετήσει συμπεριφορές ή αξίες άλλης κουλτούρας					

Ως προς τις στάσεις	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
16.Έχω περιέργεια ή ενδιαφέρον για τη γλωσσική, πολιτιστική, ανθρώπινη ποικιλομορφία γενικά					
17.Θεωρώ κάθε γλώσσα ή πολιτισμό ως «κάτι» προσβάσιμο					
18.Είμαι διατεθειμένος/η να αποβάλω τις προκαταλήψεις μου ή να αναστείλω κάποιες απόψεις για άλλους πολιτισμούς					
19.Λαμβάνω υπόψη ότι μία δι/πολυγλωσσική ή δι/πολυπολιτισμική ταυτότητα είναι πλεονέκτημα					
20.Νιώθω ικανός/ή να αντιμετωπίσω την ποικιλομορφία του περιβάλλοντος και των ατόμων					

21.Νιώθω ευαίσθησία για την ύπαρξη γλωσσικής, πολιτισμικής ή ανθρώπινης πολυμορφίας					
22.Θέλω να ξεπεράσω τα εμπόδια σχετικά με τις γλώσσες, τους πολιτισμούς και την επικοινωνία					
23.Δίνω προσοχή στη γλωσσική, πολιτιστική, ανθρώπινη ποικιλομορφία γενικά					
24.Μπορώ να αποστασιοποιούμαι κριτικά από πληροφορίες των ΜΜΕ ή άλλων ανθρώπων σχετικές με μία κοινότητα					
25.Δέχομαι θετικά τη γλωσσική ή πολιτιστική πολυμορφία					
26.Θέλω να είμαι ευέλικτος στη συμπεριφορά μου προς άτομα διαφορετικά γλωσσικά ή πολιτισμικά					
27.Είμαι έτοιμος/η να αντιμετωπίσω δυσκολίες σε πολυγλωσσικές ή πολυπολιτισμικές καταστάσεις					
28.Έχω εμπιστοσύνη στις ικανότητες κάποιου στο να μάθει μία γλώσσα					
29.Έχω θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση γλωσσών και των ομιλητών που τις μιλούν					
30.Χαρακτηρίζομαι από ανοικτότητα προς τους αλλόγλωσσους ομιλητές και τις γλώσσες τους					
31.Σέβομαι την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και την ισότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για όλους					
32.Έχω τη διάθεση για έναρξη μιας διαδικασίας γλωσσικής ή πολιτισμικής αποκέντρωσης ή σχετικοποίησης					
33.Επιθυμώ τη συμμετοχή ή δράση σχετικά με τη γλωσσική ή πολιτισμική πολυμορφία στα αντίστοιχα περιβάλλοντα					
34.Ενδιαφέρομαι για τις τεχνικές εκμάθησης και το στυλ μάθησης κάποιου					

Ως προς τις δεξιότητες Μπορώ να:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
35.Αναλύω γλωσσικά στοιχεία ή πολιτισμικά φαινόμενα σε γλώσσες ή πολιτισμούς που είναι λίγο πολύ οικείοι					
36.Χρησιμοποιώ γνώσεις και δεξιότητες που έχουν ήδη κατακτηθεί σε μια γλώσσα σε δραστηριότητες κατανόησης ή παραγωγής σε άλλη γλώσσα					
37.Αλληλεπιδρώ σε καταστάσεις επαφής μεταξύ γλωσσών ή πολιτισμών					
38.Αντιλαμβάνομαι τη γλωσσική ή πολιτισμική εγγύτητα και απόσταση μεταξύ διαφορετικών γλωσσών ή πολιτισμών					
39.Μιλώ ή εξηγώ ορισμένες πτυχές της δικής μου γλώσσας και πολιτισμού, καθώς και άλλων γλωσσών ή					

άλλων πολιτισμών					
40.Αναγνωρίζω γλωσσικά στοιχεία ή πολιτιστικά φαινόμενα σε γλώσσες ή πολιτισμούς που είναι περισσότερο ή λιγότερο οικείοι					
41.Ωφελούμαι από προηγούμενες διαπολιτισμικές εμπειρίες για να εμπλουτίσω τη δική μου διαπολιτισμική ικανότητα					

Παράρτημα II

1ος Άξονας: Το προφίλ των συμμετεχόντων και η επαφή τους με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	
Κατηγορία	Στοιχεία
Προφίλ εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, ειδικότητα, προϋπηρεσία, επιμόρφωση, εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές)	<ul style="list-style-type: none"> • 5 γυναίκες και 2 άνδρες • 52, 30, 62, 35, 42, 39, 29 ετών • 1 αγγλικής γλώσσας, 1 νηπιαγωγός, 4 δάσκαλοι, 1 γυμναστής • 28 έτη, 5 έτη, 33 έτη, 10 έτη, 15 έτη, 19 έτη, 4 έτη προϋπηρεσία • με ή χωρίς επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση • εμπειρία απ' όλους με αλλοδαπούς μαθητές (Αλβανοί, Ρουμάνοι, Βούλγαροι, Ρώσοι, Πακιστανοί, Ινδοί, Ελβετοί, Σύριοι, Ρομά, Αμερικανοί μαθητές)
2ος Άξονας: Γνώσεις εκπαιδευτικών	
Κατηγορία	Θέματα
Πολιτισμικό υπόβαθρο αλλοδαπών μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> • εξοικείωση λόγω εμπειρίας/επαφής μέσα στην τάξη • εξοικείωση λόγω συναναστροφής με το περιβάλλον των παιδιών • μερική εξοικείωση
Ενημέρωση για τη συμπερίληψη των αλλοδαπών μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> • μέσω επιμορφώσεων • αυτομόρφωση – μέσω προσωπικής αναζήτησης (διαδίκτυο, βιβλία) • ενημέρωση στο πλαίσιο του σχολείου (συζητήσεις με

	συναδέλφους)
Δυσκολίες/προκλήσεις αλλοδαπών μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> • κατάκτηση γλώσσας/ γλωσσικά εμπόδια • κοινωνικοποίηση/ ανάπτυξη σχέσεων με τους συμμαθητές • απόρριψη/ συγκρούσεις • ρατσισμός
Υποστήριξη αλλοδαπών παιδιών στο σχολικό πλαίσιο	<ul style="list-style-type: none"> • σχολικοί ψυχολόγοι/ κοινωνικοί λειτουργοί • τμήματα υποδοχής • τμήματα ένταξης • τμήματα ΖΕΠ • έλλειψη υποστήριξης
3 ^{ος} Άξονας: Στάσεις εκπαιδευτικών	
Κατηγορία	Θέματα
Δυσκολίες/ προκλήσεις εκπαιδευτικών – ετοιμότητα εκπαιδευτικών	<ul style="list-style-type: none"> • γλωσσικά εμπόδια • συγκρούσεις μεταξύ μαθητών • συγκρούσεις με γονείς ημεδαπών μαθητών • έλλειψη συνεργασίας με την οικογένεια αλλοδαπών μαθητών • δεν υπάρχουν ιδιαίτερες δυσκολίες - ετοιμότητα λόγω εμπειρίας/ υπάρχει μερική ετοιμότητα
Ανάπτυξη ενσυναίσθησης στους ημεδαπούς μαθητές	<ul style="list-style-type: none"> • παιχνίδι ρόλων • θέατρο • οπτικοακουστικά μέσα • παραμύθια • εκδρομές • σχέδια εργασίας • μελέτες περίπτωσης • ζωγραφική
Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ή με ειδικούς για υποστήριξη των αλλοδαπών μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> • υπάρχει συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών με συναδέλφους • συνεργασία κυρίως με ειδικότητες (ξένης γλώσσας, μουσικό, γυμναστή) • συνεργασία με σχολικούς ψυχολόγους/ κοινωνικούς

	<p>λειτουργούς</p> <ul style="list-style-type: none"> • συνεργασία με τους δασκάλους των τμημάτων υποδοχής • συνεργασία με τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου • συνεργασία με προηγούμενους δασκάλους των μαθητών • συνεργασία με ψυχολόγο δομής και μεταφραστή από προσωπική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών – εκτός σχολικού πλαισίου
4 ^{ος} Άξονας: δεξιότητες εκπαιδευτικών	
<p>Πρακτικές και μέθοδοι εκπαιδευτικών για τη γλωσσική και κοινωνική υποστήριξη των μαθητών</p>	<ul style="list-style-type: none"> • παιχνίδι • οπτικοακουστικά μέσα • εξατομικευμένη διδασκαλία • συνεργατική μάθηση • ετερογενείς/ μεικτές ομάδες • χρήση πολυμέσων • σχέδια εργασίας (project) • εκδρομές • εκδηλώσεις διαπολιτισμικού περιεχομένου με ενεργητική συμμετοχή των γονέων
<p>Διαπολιτισμικές εμπειρίες εκπαιδευτικών για ενθάρρυνση συμμετοχής των αλλοδαπών παιδιών</p>	<ul style="list-style-type: none"> • προηγούμενες εμπειρίες από αλλοδαπούς μαθητές • εμπειρίες λόγω φιλίας με ανθρώπους διαφορετικής εθνικότητας • χρήση αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία/ δημιουργία κινήτρων στους αλλοδαπούς μαθητές
<p>Ανάγκη- τρόποι υποστήριξης</p>	<ul style="list-style-type: none"> • υπάρχει ανάγκη υποστήριξης για όλους τους εκπαιδευτικούς • ανάγκη και επιθυμία παροχής επιμορφώσεων • βοήθεια σχολικών συμβούλων • δομές ανά περιφέρειες • θεσμός σχολικών ψυχολόγων/ κοινωνικών λειτουργών • ανάγκη λειτουργίας σχετικών δομών ανά περιφέρεια • σημαντική η συμβολή της ΕΔΕΑΔΥ και των συζητήσεων/ συνεργασιών

Παράρτημα III

1^{ος} ΑΞΟΝΑΣ: Δημογραφικά στοιχεία και επαφή με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

1. Θα θέλατε να μας πείτε κάποια πράγματα για εσάς, όπως:
 - Πόσο χρονών είστε;
 - Τι ειδικότητα έχετε; (δάσκαλος-α, νηπιαγωγός, γυμναστής-ρια, ξένη γλώσσα)
 - Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε;
2. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;
3. Είχατε ή έχετε εμπειρίες με μαθητές άλλης εθνικότητας στο τμήμα σας;

2^{ος} ΑΞΟΝΑΣ: Γνώσεις εκπαιδευτικών

4. Πόσο εξοικειωμένος/η είστε με το πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών σας;
5. Ενημερώνεστε σχετικά με τους τρόπους συμπερίληψης των αλλοδαπών μαθητών στην τάξη; Αν ναι, πώς;
6. Αναγνωρίζετε τυχόν προκλήσεις ή δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία;
7. Ποιες υπηρεσίες υποστήριξης είναι διαθέσιμες στο σχολικό πλαίσιο που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές αυτούς;

3^{ος} ΑΞΟΝΑΣ: Στάσεις εκπαιδευτικών

8. Ποια τα εμπόδια και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζετε σε μία δι/πολυπολιτισμική τάξη;
9. Αισθάνεστε έτοιμος/η να τα αντιμετωπίσετε;
10. Πώς ενθαρρύνετε την ενσυναίσθηση και την κατανόηση των γηγενών προς τους αλλοδαπούς μαθητές;
11. Συνεργάζεστε με άλλους εκπαιδευτικούς ή ειδικούς για να παρέχετε πρόσθετη υποστήριξη στους αλλοδαπούς μαθητές; Με ποιον τρόπο;

4^{ος} ΑΞΟΝΑΣ: Δεξιότητες εκπαιδευτικών

12. Ποιες πρακτικές και μεθόδους χρησιμοποιείτε για να υποστηρίξετε τους αλλοδαπούς μαθητές στη γλωσσική τους ανάπτυξη;
13. Ποιες πρακτικές και μεθόδους χρησιμοποιείτε για να υποστηρίξετε τους αλλοδαπούς μαθητές στην κοινωνικοποίηση και συνεργασία με τους συμμαθητές τους;
14. Χρησιμοποιείτε δικές σας διαπολιτισμικές εμπειρίες για να ενθαρρύνετε τη

συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία; Αν ναι, ποιες;

15. Χρειάζεστε υποστήριξη για να διαχειριστείτε τη μαθητική ετερότητα στην τάξη σας; Ποιοι θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού σας έργου;

Ανοιχτή Ερώτηση: Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να προσθέσετε και στο οποίο δεν έχει γίνει σχετική αναφορά;