



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ – ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΕΡΓΟΥ**

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Χρήστος Νικολάου

ΑΜ : 219036

**«Διαπολιτισμική εκπαίδευση και γλωσσική διδασκαλία στη
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτικές Προσεγγίσεις.»**

Τριμελής Επιτροπή: Αντώνιος Μπούρας (Επιβλέπων)

Χρήστος Παρθένης

Αθανάσιος Μιγάλης

Αθήνα

Ιανουάριος 2022

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» – Πλήρους Φοίτησης του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.


Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Ο ΔΗΛΩΝ

Όνοματεπώνυμο: Χρήστος Νικολάου

Αριθμός Μητρώου: ΑΜ: 219036

Υπογραφή: 

Στην οικογένειά μου

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών μου για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην κατεύθυνση «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» του Π.Μ.Σ. «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», το οποίο απονέμεται από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Πριν την παρουσίαση της εργασίας και της ερευνητικής προσπάθειας που πραγματοποιήθηκε, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλαν στη διεκπεραίωση της παρούσας εργασίας και υπήρξαν πολύτιμοι αρωγοί σε αυτή την προσπάθειά μου. Αρχικά, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα καθηγητή μου, τον κ. Μπούρα Αντώνιο, για την ουσιαστική υποστήριξη και την αποτελεσματική καθοδήγηση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας, αλλά και για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διδάσκοντες του Π.Μ.Σ. για τις πολύτιμες γνώσεις που μου παρείχαν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου, καθώς και για τις εποικοδομητικές συζητήσεις και αναζητήσεις που μοιραστήκαμε.

Οφείλω, επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μου για τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσαν και για την προθυμία τους να με βοηθήσουν στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα οπωσδήποτε να εκφράσω τη βαθιά μου ευγνωμοσύνη στους δικούς μου ανθρώπους που είναι δίπλα μου σε όλες τις αποφάσεις και φάσεις της ζωής μου και που με στηρίζουν ακόμη και στα δύσκολα. Χωρίς τη βοήθειά τους η εργασία αυτή θα ήταν αδύνατον να εκπονηθεί.

Χρήστος Νικολάου
Αθήνα, Ιανουάριος 2022

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
Α΄ ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ.....	11
1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΣΕΙΣ.....	11
1.1 Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα.....	15
2. ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	24
2.1 Αφομοιωτικό Μοντέλο.....	24
2.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης.....	25
2.3 Το πολυπολιτισμικό Μοντέλο.....	26
2.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο.....	27
2.5 Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο.....	28
3. Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	30
3.1. Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διαπολιτισμικότητα.....	30
3.2. Ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού.....	32
4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	39
4.1. Ο σκοπός της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων.....	39
4.2. Η σύγχρονη διδακτική της λογοτεχνίας.....	40
4.2.1 Ηθική ανάπτυξη.....	40
4.2.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	41
4.2.3 Κριτική Σκέψη.....	41
4.2.4 Πολυπολιτισμικότητα.....	42
4.2.5 Πολιτική Αγωγή.....	43
4.2.6 Φύλο.....	43
4.2.7 Στοχασμός – Ωριμότητα.....	43
4.3. Μέθοδοι διδασκαλίας της λογοτεχνίας.....	44
4.4. Αναλυτικά Προγράμματα νεοελληνικών κειμένων.....	46
4.5. Διαπολιτισμικότητα και διδασκαλία νεοελληνικών κειμένων.....	47
5. ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	51
5.1. Έρευνες στο εξωτερικό.....	51
5.2. Έρευνες στο εσωτερικό.....	54
6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	57
6.1 Ερευνητικά ερωτήματα.....	57

6.2 Εργαλείο μέτρησης	57
6.3 Δείγμα	58
6.4 Στατιστική Ανάλυση	58
7 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	59
8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	74
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	75

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διαπολιτισμικότητα του αναλυτικού προγράμματος και γενικά της εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε 42 ερωτήσεις. Δείγμα ευκολίας 80 εκπαιδευτικών που εργάζονται στην διαπολιτισμική εκπαίδευση συλλέχθηκε για τους σκοπούς της έρευνας. Η στατιστική ανάλυση της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα SPSS22.0. Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε βρέθηκε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να αξιολογεί την διαπολιτισμικότητα και το αναλυτικό πρόγραμμα σε μέτριο βαθμό. Ακόμα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αξιολόγησε την συμβολή των νεοελληνικών κειμένων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε μέτριο βαθμό και τις προϋποθέσεις κατάλληλης εφαρμογής της διαπολιτισμικότητας σε καλό βαθμό. Οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο έναντι των εκπαιδευτικών χωρίς δεύτερο αξιολογούν σε μεγαλύτερο βαθμό την διαπολιτισμικότητα και την εκπαίδευση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό έναντι των εκπαιδευτικών χωρίς διδακτορικό αξιολόγησαν σε μεγαλύτερο βαθμό την διαπολιτισμικότητα και την εκπαίδευση και την διαπολιτισμικότητα και το Αναλυτικό πρόγραμμα.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμικότητα, αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαίδευση

ABSTRACT

The purpose of this work is to explore the views of teachers regarding the interculturalism of the curriculum and education in general. In this research a structured questionnaire was used which included 42 questions. A convenience sample of 80 teachers working in intercultural education was collected for the purposes of the research. The statistical analysis of the present work was performed using the statistical program SPSS22.0. The analysis found that the majority of teachers evaluate interculturalism and the curriculum to a moderate degree. Also, the majority of teachers evaluated the contribution of modern Greek texts in secondary education to a moderate degree and the conditions for proper implementation of interculturalism to a good degree. Teachers with a second degree compared to teachers without a second have a greater appreciation of interculturalism and education. Finally, teachers with a doctorate compared to teachers without a doctorate rated interculturalism and education and interculturalism and the Curriculum to a greater extent.

Keywords: interculturalism, curriculum, education

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ελλάδα κατά την τελευταία δεκαετία του εικοστού αιώνα και τις αρχές του εικοστού-πρώτου δέχεται την εισροή μεγάλου αριθμών μεταναστών τόσο από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και των Βαλκανίων όσο και από Ασιατικές και Αφρικανικές. Παρατηρείται επίσης η επιστροφή Ελλήνων ομογενών που διαβιούσαν σε χώρες του εξωτερικού, στις οποίες είχαν καταφύγει τις δύο πρώτες δεκαετίες μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Τα άτομα αυτά προέρχονται από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, είναι διαφορετικού οικονομικο- κοινωνικού επιπέδου και πιστεύουν σε διαφορετικές θρησκείες. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά, που συνιστούν τη διαφορετικότητά τους, εκφράζονται και μορφοποιούνται μέσα από τους όρους μειονότητας», «παλιννοστούντες», «λαθρομετανάστες», «πρόσφυγες», «αλλοδαποί», «μουσουλμάνοι».

Μέσα σε αυτό το νέο «πολύχρωμο» φυλετικά και πολιτισμικά πλαίσιο, το άτομο, είτε είναι πολίτης της χώρας υποδοχής, είτε μετανάστης, ενήλικας ή έφηβος, καλείται να επαναπροσδιορίσει τον εαυτό του στη «νέα» κοινωνία έτσι όπως αυτή έχει διαμορφωθεί, να αξιολογήσει τη σχέση του με τους άλλους, να αμφισβητήσει και να επανεξετάσει τα πολιτικά και θρησκευτικά του πιστεύω, εν όψει της νέας πραγματικότητας, στην οποία βρίσκεται και των αναγκών που αυτή έχει δημιουργήσει και να αναρωτηθεί για το ρόλο του και τους στόχους του στο μέλλον, ως άτομο-μέλος της κοινωνίας αυτής. Εκείνο που προέχει βεβαίως είναι το άτομο να μάθει όχι απλά να ζει, να συνυπάρχει με τους άλλους, αλλά να ζει αρμονικά. Όπως ο Γ. Νικολάου (2005:43) θέτει το ζήτημα «η μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών σηματοδοτεί και υπαγορεύει μια νέα συνθήκη, όπου πολιτισμοί και ομάδες διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο μιας νέας κατάστασης. Αυτή η δυναμική των αμοιβαίων ανταλλαγών πρωτοστατεί στη δημιουργία διομαδικών συγκρούσεων πολιτικού, οικονομικού και πολιτισμικού περιεχομένου, και έχει ως αποτέλεσμα την αναδιαπραγμάτευση των αντιλήψεων για την διαφορετικότητα υπό το πρίσμα της ομαλής συμβίωσης και της καλλιέργειας της αποδοχής, με τελικό ζητούμενο την αρμονική συνύπαρξη». (Νικολάου, 2005:43)

Το κλίμα του σχολείου οφείλει να καλλιεργεί θετική στάση απέναντι στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα και να προωθεί την ανάπτυξη θετικών στάσεων και συναισθημάτων από την πλευρά των δασκάλων και των μαθητών που εκπροσωπούν την πλειοψηφική ομάδα. Η διδασκαλία θα πρέπει να

προσαρμοστεί και να συμπεριλάβει διδακτικές μεθόδους που θα ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των πολύμορφων τάξεων ικανοποιώντας την ανάγκη για συνεργασία, επικοινωνία μεταξύ όλων και αποτελεσματική μάθηση σε έναν κόσμο όπου η γνώση έχει γίνει ο σημαντικότερος παράγοντας- κλειδί ανάπτυξης και ευημερίας. Το σχολείο παράλληλα δεν θα πρέπει να παραμερίσει το σπουδαιότερο ρόλο του, που είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και η επακόλουθη ένταξή του στη κοινωνία με θετικές προοπτικές τόσο για εκείνο όσο και για το σύνολο.

Το σχολείο που συνενώνει πολλούς πολιτισμούς για να επιτύχει στην αποστολή του, θα πρέπει να μη στέκεται σε στερεότυπα και προκαταλήψεις και να τα αναπαράγει, να μη διαχωρίζει τους μαθητές σε εθνικά και φυλετικά προνομιούχους έναντι μαθητών μειονοτήτων προκαλώντας με αυτόν τον τρόπο συγκρούσεις και θα πρέπει να ευνοεί την κατανόηση και αμοιβαία αποδοχή μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων σε όλες τις βαθμίδες. Τέλος οφείλει να στραφεί σε θεμελιώδεις αξίες που θα δίνουν νόημα στην ανθρώπινη ύπαρξη και θα προετοιμάζουν τα άτομα ώστε να έχουν ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές, μυαλό και χέρια, συναισθηματική ισορροπία και πολλά λειτουργικά ταλέντα (Νικολάου, 2005:90).

Ομοίως και ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να αναθεωρηθεί. Θα πρέπει ο ίδιος να συνειδητοποιήσει και να αποδεχθεί τη νέα πολύχρωμη και πολυφυλετική πραγματικότητα του σχολείου του, να αποκτήσει επίγνωση και να υπερβεί τις τυχόν προκαταλήψεις του και τέλος να εκπαιδευτεί ή να μετεκπαιδευτεί ώστε να είναι αποτελεσματικό το έργο του μέσα στο νέο σχολικό περιβάλλον. Όπως η σύγχρονη έρευνα έχει δείξει, η στάση και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές του γενικότερα και απέναντι στους μαθητές εκείνους που προέρχονται από διαφορετικές εθνικές, φυλετικές ή θρησκευτικές μειονότητες ειδικότερα, θα χαράξουν αποφασιστικά τη μαθησιακή και προσωπική εξέλιξη των τελευταίων συμβάλλοντας έτσι στην πρόοδο και την κοινή πορεία όλων. Ο Cummins (2003:43) δίνει μεγάλη σημασία στο ρόλο του δασκάλου και τον ονομάζει 'καταλύτη' που μπορεί να «ανατρέψει τις σχέσεις εξουσίας στη κοινωνία, ξεκινώντας από την τάξη του, το μικρόκοσμο της κοινωνίας, το χώρο όπου η δύναμη δημιουργείται σε συνεργασία με άλλους για να χρησιμοποιείται από όλους και κατά συνέπεια και η γνώση δημιουργείται από όλους, χρησιμοποιείται από όλους οδηγώντας σε ένα ανώτερο επίπεδο μάθησης και αλφαριθμητισμού». Εκείνο που έχει βέβαια εξίσου μεγάλη σημασία, πέρα από την αδιαμφισβήτητη ανάγκη για εξειδικευμένη

εκπαίδευση, είναι η προσωπική ικανότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού να αντιληφθεί τις αλλαγές των καιρών, και η θέληση-δέσμευση του για αλλαγή, πρόοδο και προσαρμογή.

Α΄ ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΣΕΙΣ

Προκατάληψη : Πρόκειται για τη δυσμενή στάση απέναντι σε άτομα ή εθνικές ομάδες ως αποτέλεσμα της ύπαρξης στερεοτυπικής σκέψης. Η προκατάληψη εκδηλώνεται αμφίδρομα, δεδομένου ότι και η μειοψηφία μπορεί να στραφεί εναντίον της πλειοψηφίας (για παράδειγμα οι μαύροι προς τους λευκούς) (Παππάς, 2018).

Στερεότυπο: Σύμφωνα με τον Αμερικανό κοινωνιολόγο Λίπμαν (W. Lipmann), ο όρος «στερεότυπο» χρησιμοποιήθηκε «για να περιγράψει αυτές τις ιδέες, τις εικόνες, που υπάρχουν έτοιμες μέσα στον άνθρωπο και παρεμποδίζουν τη λειτουργία της κρίσης, διότι υπάρχει μια εκ των προτέρων διαμορφωμένη κρίση». Η πλειοψηφία των ανθρώπων υποστηρίζει ότι «δεν κρίνουν με βάση τα γεγονότα ή τα πράγματα, αλλά βάσει δικών τους παραστάσεων για τα γεγονότα, που έχουν δημιουργήσει από πριν». Έτσι, μεταξύ του ατόμου και της εξωτερικής πραγματικότητας παρεμβάλλονται ακατάπαυστα «έκτυπα» (κλισέ) ή στερεότυπα που παραμορφώνουν και διαστρεβλώνουν την πραγματικότητα. Τα στερεότυπα κατευθύνουν τη σκέψη των ατόμων και των ομάδων και αντιπροσωπεύουν «τις γνώσεις που οι άνθρωποι νομίζουν ότι κατέχουν» για ορισμένα αντικείμενα ή καταστάσεις του εξωτερικού κόσμου και που τους έχουν βεβαίως επιβληθεί από την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν» (Παππάς, 2018).

Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, σύμφωνα με τον Schermerhorn είναι προϊόντα ιστορικών, οικονομικών και πολιτικών καταστάσεων και εκδηλώνονται με επιθετικές πρακτικές, όπως είναι ο ρατσισμός, η ξενοφοβία και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Νικολάου, 2005:43). Γενικά το στερεότυπο και η προκατάληψη ρυθμίζουν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική συμπεριφορά των ανθρώπων.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση Η Διαπολιτισμική Αγωγή δε νοείται ως εξέλιξη μεθόδων αφομοίωσης, με στόχο την ενσωμάτωση πολιτών ή ομάδων μιας χώρας, ούτε όμως ως μέθοδος χάραξης πολιτισμικών ορίων και συντήρησης των ιδιαιτεροτήτων με την έννοια μιας γκετοποιητικής διαφοροποίησης και κατηγοριοποίησης των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η Διαπολιτισμική Αγωγή προτείνεται ως ένα σύνολο διαδικασιών εξισορρόπησης μεταξύ διακρίσεων

και εντάσεων, οι οποίες προκύπτουν από τη διαφοροποιημένη συμμετοχή των πολιτών στα ευρύτερα κοινωνικά αγαθά και τη διαφοροποιημένη πολιτισμική ταυτότητα, χωρίς όμως να αποτελούν και τις πραγματικές και ουσιαστικές αιτίες αυτών των εντάσεων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998:14).

Διαπολιτισμική επικοινωνία: Η διαπολιτισμική επικοινωνία αφορά στη διαδικασία επικοινωνίας ανάμεσα σε άτομα αλλά και σε κοινωνικούς, πολιτικούς και οικονομικούς θεσμούς διαφορετικών πολιτισμών, όπως οι κυβερνητικές υπηρεσίες, οι επιχειρήσεις, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Περιλαμβάνει δε τόσο τη λεκτική όσο και τη μη λεκτική επικοινωνία μέσω διαφόρων κωδίκων (Νικολάου, 2005). Υπό από την πίεση των εξελίξεων η διαπολιτισμική επικοινωνία αποκτά μια ξεχωριστή σημασία, αφού μπορεί να συμβάλει στη μείωση της έντασης που δημιουργείται από τη συνάντηση ανθρώπων από διαφορετικά μέρη του πλανήτη. Σύμφωνα με τον Hohmann η διαπολιτισμική επικοινωνία έχει στόχο: α)τη συνάντηση των πολιτισμών, στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, β)τον παραμερισμό των εμποδίων που παρεμβάλλονται κατά τη συνάντηση και γ) τη δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού».

Ο Bennett (1998) υποστηρίζει ότι όπως η διαπροσωπική επικοινωνία, έτσι και η διαπολιτισμική επικοινωνία εστιάζει σε πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση ανάμεσα στους ανθρώπους. Οι αναλύσεις της αλληλεπίδρασης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων μπορεί να γίνει σε δύο επίπεδα. Στο επίπεδο ‘συγκεκριμένης κουλτούρας’ (culture- specific) και στο επίπεδο ‘γενικής κουλτούρας’ (culture – general). Στο επίπεδο ‘συγκεκριμένης κουλτούρας’, οι διαφορές μεταξύ των συγκεκριμένων πολιτισμών αξιολογούνται βάσει της πιθανής τους επίδρασης πάνω στην επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων εκείνων των πολιτισμών.

Η ουσία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας βρίσκεται στο πως οι άνθρωποι προσαρμόζονται σε άλλες κουλτούρες. Στο σημείο αυτό πρέπει να διαχωριστεί η έννοια της προσαρμογής (adaptation) από την έννοια της αφομοίωσης (assimilation). Αφομοίωση είναι η διαδικασία της επανα-κοινωνικοποίησης η οποία επιδιώκει να αντικαταστήσει την αρχική κοσμοθεωρία του ατόμου με εκείνη της κουλτούρας της χώρας υποδοχής. Η αφομοίωση ως όρος εμπεριέχει την έννοια της «υποκατάστασης». Η προσαρμογή, από την άλλη, είναι η διαδικασία μέσω της οποίας η κοσμοθεωρία κάποιου επεκτείνεται για να συμπεριλάβει τη συμπεριφορά και τις αξίες εκείνες που συνάδουν με την κουλτούρα της χώρας υποδοχής. Είναι

«προσθετική» και όχι «υποκαταστατική». Ο υπαινισσόμενος απώτερος στόχος της αφομοίωσης είναι να γίνει το άτομο ένα *καινούριο άτομο*, όπως έγραψε ο Israel Zangwill στο έργο του 'The Melting Pot'. Ο απώτερος στόχος της προσαρμογής είναι να γίνει το άτομο δι-πολιτισμικό ή πολύ-πολιτισμικό. (bicultural or multicultural).

Διαπολιτισμική ενσυναίσθηση: Η διαπολιτισμική ενσυναίσθηση (awareness) είναι η γνωστική διάσταση της ικανότητας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τις ομοιότητες και τις διαφορές των άλλων πολιτισμών. Η διάσταση αυτή απαρτίζεται από δύο συνιστώσες: την αυτό-επίγνωση (awareness) και την πολιτιστική ενσυναίσθηση (Chan & Starosta, 2000). Χαρακτηρίζεται από «την ικανότητα να βιώνει το άτομο κάποια έκφραση της πραγματικότητας διαφορετικά από 'τα δεδομένα' της δικής του κουλτούρας».

Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης περιλαμβάνει την δημιουργία μιας επίγνωσης αναφορικά με τις προοπτικές άλλων ανθρώπων, την προσφορά βοήθειας και φροντίδας σε αυτούς με υπεύθυνο τρόπο. Τα ηθικά συναισθήματα είναι ουσιώδη για την ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης ή της ικανότητας να αντιλαμβάνεται κανείς και να αναγνωρίζει τις διαμάχες και τα προβλήματα των άλλων. Το να τοποθετούμε τους εαυτούς μας στη θέση των άλλων, να νιώθουμε αυτό που οι άλλοι νιώθουν, δεν είναι απλώς μια νοητική άσκηση, είναι κίνηση επιθυμίας που δηλώνει αγάπη. Ο Ortega (1997) ισχυρίζεται ότι αυτό το συναίσθημα δεν είναι ουδέτερο αλλά επιφορτισμένο με κριτικές απόψεις. Η ενσυναίσθηση υπονοεί να αντιλαμβάνεσαι τα πάθη των άλλων ως κάτι άδικο, σημαίνει ανάληψη της δικής μας ευθύνης πριν οι άλλοι αναλάβουν τη δική τους και δέσμευση του εαυτού μας στην ανάκτηση της αξιοπρέπειας των άλλων.

Διαπολιτισμική ευαισθησία: Η διαπολιτισμική ευαισθησία, ως απόγονος της διαπολιτισμικής έρευνας, είναι ένας ευρύς τομέας και πολλές επιστήμες έχουν συμβάλει στην ανάπτυξή της. Οι Carr-Rufino (2005) περιέγραψαν συμπεριφορές που επιδεικνύουν διαπολιτισμική ευαισθησία:

A) το να έχει κανείς επίγνωση των δικών του πολιτισμικών απόψεων και στερεότυπων

B) το να αναγνωρίζει κανείς τις σταθερές αξίες, συνήθειες, πρότυπα και σημεία ενδιαφέροντος της κάθε πλειοψηφικής πολιτισμικής ομάδας

Γ) το να αναγνωρίζει κανείς τους μύθους και τα στερεότυπα που η κάθε ομάδα έχει και το πως αυτοί οι μύθοι έλαβαν σάρκα και οστά, να αναγνωρίζει τον σημερινό δημογραφικό χαρακτήρα της κάθε ομάδας και τα πολιτισμικά σχήματα και θέματα , τα πλέον σημαντικά για τα μέλη της ομάδας

Δ) το να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις και ευκαιρίες της ηγεσίας, αυτές που παρουσιάζονται λόγω της ευρύτητας του πεδίου ύπαρξης διαφορετικών εργαζομένων στον εργασιακό χώρο

Ε) την εύρεση κοινού εδάφους πάνω στο οποίο οι πολύ-πολιτισμικοί εργαζόμενοι να μπορούν να δημιουργήσουν παραγωγικές σχέσεις, σχέσεις εμπιστοσύνης

Ζ) την ανάπτυξη στρατηγικών με τις οποίες θα υπερβούν τους φραγμούς και θα ενισχύσουν τις ευκαιρίες για τα μέλη της κάθε ομάδας ώστε αυτά να μπορούν να συνεισφέρουν στην ομάδα και την άριστη λειτουργία του οργανισμού τους

Η) την ανοικοδόμηση παραγωγικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, τους συναδέλφους, τους προμηθευτές και άλλες επιχειρηματικές και προσωπικές διασυνδέσεις

Θ) την δημιουργία ενός εργασιακού περιβάλλοντος όπου όλοι οι τύποι των ανθρώπων θα μπορούν να αναπτυχθούν και να αποδώσουν τα μέγιστα

Ι) τη σύγκλιση ετερόμορφων ταλέντων, απόψεων και εμπειριών με στόχο την επίτευξη μιας συντονισμένης προσπάθειας, την ενδυνάμωση της δημιουργικότητας και την ανάπτυξη καινοτόμων προσεγγίσεων και εφαρμογών και

Κ) την αποτελεσματική λειτουργικότητα σε πολύ-πολιτισμικές αγορές μέσα στις ΗΠΑ και παγκοσμίως.

Σύμφωνα με τους Yehuda et al. (2008), η διαπολιτισμική ευαισθησία είναι η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς πολλαπλές οπτικές σε ένα γεγονός ή συμπεριφορά, να αναγνωρίζει τις δικές του πολιτισμικές αξίες και εκείνες των άλλων, και να κατανοεί όπως και να ανταποκρίνεται (pick up on) σε προφορικά και μη προφορικά σήματα. Επομένως, η διαπολιτισμική ευαισθησία είναι απαραίτητη για να γίνει κατανοητό ότι ο προτιμότερος τρόπος λειτουργίας ενός ατόμου δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένας από τις πολλές πιθανές προσεγγίσεις που υπάρχουν και ότι οι άλλες κουλτούρες μπορεί να έχουν διαφορετικές προοπτικές και προτιμήσεις.

Ο Bennett επίσης (1984, 1986) αντιμετώπισε την διαπολιτισμική ευαισθησία ως την ικανότητα των αλληλεπιδρώντων να μεταμορφώνουν τους εαυτούς τους όχι μόνο συναισθηματικά αλλά και γνωστικά και συμπεριφοριστικά από το στάδιο της άρνησης στο στάδιο της ενσωμάτωσης κατά την διάρκεια της αναπτυξιακής πορείας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Οι Bhawuk & Brislin (1992, p. 414), θεώρησαν ως διαπολιτισμική ευαισθησία την ικανότητα να δείχνει κανείς «ευαισθησία στην σημασία των πολιτισμικών διαφορών και στις απόψεις των ανθρώπων σε άλλες κουλτούρες» (κατά την διαπολιτισμική επικοινωνία).

Ως διαπολιτισμική ευαισθησία, σε αυτήν τη μελέτη ορίζεται η συναισθηματική διάσταση της διαπολιτισμικής ικανότητας και επικοινωνίας, η οποία αναφέρεται στην συναισθηματική επιθυμία του ατόμου να αναγνωρίζει, να εκτιμά και να αποδέχεται τις πολιτιστικές διαφορές. Η διάσταση αυτή εμπεριέχει έξι συστατικά στοιχεία: τον αυτό-σεβασμό, την αυτό-παρακολούθηση, τη συναισθηματική ταύτιση, την ευρύτητα πνεύματος, τη μη επικριτική διάθεση και την κοινωνική χαλάρωση. (Chen and Starosta, 2000).

Διαπολιτισμική ικανότητα: Η διαπολιτισμική ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να σκέπτεται και να ενεργεί με κατάλληλους τρόπους ανάλογους με διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. (Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003, Chen & Starosta 2000, Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998:36).

1.1 Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα

Υπήρχε μια εποχή που η πολυπολιτισμικότητα θεωρήθηκε ως ο θετικός τρόπος αποδοχής και θεσμοποίησης της εθνοτικής ποικιλομορφίας. Δεν υποστηρίχθηκε απαραίτητα παγκοσμίως, αλλά θεωρήθηκε ως το μέλλον. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, και ειδικά μετά τις τρομοκρατικές επιθέσεις της 11ης Σεπτεμβρίου, άρχισε να ασκείται έντονη κριτική στην πολυπολιτισμικότητα (Vertovec και Wessendorf 2010). Μερικές από τις κριτικές ήταν πνευματικές, αλλά η πιο εξέχουσα ήταν πολιτική. Μερικοί από τους τελευταίους θέλουν να σταματήσουν να μιλάνε για «διαφορά», αλλά μια αξιοσημείωτη κριτική προσανατολισμένη στην πολιτική προσφέρει έναν εναλλακτικό τρόπο σκέψης και διέλευσης της πολυμορφίας.

Αναφερόμαστε εδώ στην διαπολιτισμικότητα η οποία, στην πραγματικότητα, έχει τρεις διαφορετικές πολιτικο-γεωγραφικά συγκεκριμένες έννοιες. Σε κάθε περίπτωση, η έννοια της διαπολιτισμικότητας διαμορφώνεται από τον χαρακτήρα της ως κριτική και πιθανώς ως εναλλακτική λύση για την τοπική κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας. Η παλαιότερη από τις τρεις προέρχεται από το Κεμπέκ, ενός εξαιρετισμού και φραγκόφωνου εθνικισμού, που εμφανίστηκε ως αντίδραση στην ομοσπονδιακή καναδική πολυπολιτισμικότητα (Taylor 2012). Υπάρχει επίσης η διαπολιτισμικότητα της Λατινικής Αμερικής, η οποία απορρίπτει το πολυπολιτισμικό κράτος ως χαρακτηριστικό της αποικιοκρατίας (Solano-Campos 2016; Avena Koenigsberger 2018).

Ωστόσο, ενώ η διαπολιτισμικότητα του Κεμπέκ κατά πολλούς τρόπους προήλθε από πολιτικούς διανοούμενους και ακαδημαϊκούς, η Ευρωπαϊκή διαπολιτισμικότητα προήλθε από ΜΚΟ, επαγγελματίες πολιτικής και υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και ήταν πολύ πιο πρακτικό από την αρχή (Wilson 2018). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια αρκετοί μελετητές προσπάθησαν να δώσουν στην Ευρωπαϊκή διαπολιτισμικότητα, τόσο ως προς την κριτική της για την πολυπολιτισμικότητα όσο και για το επίπεδο των αρχών τους, μια πνευματική μορφή. Αυτό οδήγησε σε τουλάχιστον τρία σύνολα άμεσων δεσμεύσεων διαπολιτισμικότητας – πολυπολιτισμικότητας και συγκριτικών αξιολογήσεων (Meer, Modood και Zapata-Barrero 2016; Antonsich 2016; Modood and Meer 2012).

Η σχέση μεταξύ της πολυπολιτισμικότητας και των κριτικών της, ειδικά στη Δυτική Ευρώπη, έχει περάσει από τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση ξεκίνησε με μια γενική δυσαρέσκεια με την πολυπολιτισμικότητα από πολλές πολιτικές και πνευματικές πηγές. Μερικά από αυτά προήλθαν από τα δεξιά, μερικά από τα αριστερά, μερικά από τους μελετητές κριτικής θεωρίας και μερικά από τους μελετητές πολιτικής θεωρίας (Waldron 1991; Žižek 1997; Barry 2002; Beck 2011). Ξεκινώντας τη δεκαετία του 1990, επιταχύνθηκε μετά την 9/11, όταν τόσο μεγάλο μέρος της συζήτησης για την ποικιλομορφία, ιδίως στη Δυτική Ευρώπη, επικεντρώθηκε στους μουσουλμάνους. Στην πρώτη φάση, η διαπολιτισμικότητα εμφανίστηκε τόσο ως κριτική του πολυπολιτισμού όσο και ως προοπτική πολιτικής υπέρ της πολυμορφίας.

Η δεύτερη φάση ξεκίνησε περίπου στα μέσα της δεκαετίας του 2000, όταν διαπολιτισμικοί μελετητές, κυρίως κοινωνιολόγοι, αν και επίσης μελετητές από

πολιτιστικές μελέτες, μελέτες πολιτικής, μελέτες μετανάστευσης και γεωγραφία, εμφανίστηκαν σε σημαντικό αριθμό. Δεν γίνεται αναφορά μόνο σε όσους αυτοπροσδιορίζονται ως διαπολιτισμικοί υλιστές, αλλά και σε εκείνους που επικαλούνται συναφείς έννοιες και λεξιλόγια γύρω από την κοσμοπολίτικη κοινωνία (Beck 2002), βολικότητα (Gilroy 2004), υπερ-ποικιλομορφία (Vertovec 2007) και καθημερινή πολυπολιτισμικότητα (Wise and Velayutham 2009). Αυτοί οι νέοι λόγοι για την ποικιλομορφία έπαιξαν παρόμοιο, αν και όχι πανομοιότυπο, ρόλο με αυτούς των αυτοπροσδιοριζόμενων υποστηρικτών της διαπολιτισμικότητας (Sealy 2018).

Ένα χαρακτηριστικό αυτών των πνευματικών θέσεων, είναι η επιμονή ότι η φύση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας στα αστικά κέντρα έχει αλλάξει στη νέα χιλιετία και, κατά συνέπεια, τα ελαττώματα του πολυπολιτισμού είναι πιο εμφανή από ποτέ. Σε αυτές τις μελέτες σχετικά με θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμικότητα υπάρχει συνήθως μια πολύ σύντομη προκαταρκτική κριτική του κανονιστικού-θεωρητικού πολυπολιτισμού (Wise and Velayutham 2009; Hudson, Phillips και Ray 2009). Η συνολική εμπλοκή με τον πολυπολιτισμό ήταν ελαφριά και εξυπηρετούσε κυρίως τον σκοπό της εκκαθάρισης του εδάφους προκειμένου να ανακοινωθεί μια νέα ερευνητική προσέγγιση ή ένας διαφορετικός πολιτικός προσανατολισμός. Το σημείο εδώ είναι ότι σε αυτήν τη δεύτερη φάση κρίθηκε απαραίτητο να επικριθεί ο πολυπολιτισμός μόνο για να εμπλακεί και να δικαιολογήσει εναλλακτικές εμπειρικές ερευνητικές ατζέντες.

Καθώς οι κριτικές άρχισαν να αναπτύσσονται περισσότερο, εισήλθε η τρίτη φάση, η οποία είναι λιγότερο από μια δεκαετία. Αυτή η φάση έχει κάνει πιο ισχυρές προσπάθειες να εμπλακεί με την πολιτική θεωρία ως βάση για την αιτιολόγηση της διαπολιτισμικότητας. Η τρίτη φάση έχει σηματοδοτήσει την πιθανότητα μιας πιο διακριτικής διανοητικής ανταλλαγής και διαλόγου καθώς διατυπώθηκε πιο λεπτομερής ανάλυση των υποθέσεων πίσω από τις δύο έννοιες. Είναι η τρίτη φάση που ανοίγει τη δυνατότητα διερεύνησης πιθανών συμπληρωματικών σχέσεων μεταξύ των δύο εννοιών.

Τρεις συγκεκριμένοι μελετητές, σε δύο ηπείρους έχουν μια πολιτική θεωρητική δικαιολογία για αυτό που έλειπε στη δεύτερη φάση. Πρόκειται για τον Gerard Bouchard, από το Κεμπέκ, όπου η διαπολιτισμικότητα αναπτύχθηκε ως θέση υπέρ της ποικιλομορφίας, στηριζόταν στην εκτίμηση της αναγκαιότητας του πλειοψηφικού πολιτισμού για κοινωνική σταθερότητα, ως ένταλμα για μια μορφή

«πλειοψηφίας» (για μια πιο διακριτική και λιγότερο πλειοψηφική δήλωση. Οι Ted Cantle (2012) και Ricard Zapata-Barero (2015, 2016), με έδρα την Ευρώπη, συνεργάζονται για την διαπολιτισμικότητα από μια εντελώς διαφορετική πνευματική βάση. Η Ευρωπαϊκή διαπολιτισμικότητα δεν συνεργάζεται με τις έννοιες των πλειοψηφιών και των μειονοτήτων, αλλά επικεντρώνεται σε άτομα και όχι σε ομαδικά μέλη και βλέπει την εθνική διαφύλαξη και την οικοδόμηση εθνών όχι ως στόχο αλλά ως εμπόδια στην «επαφή», την κοινωνική ανάμειξη, την ταυτότητα και τον κοσμοπολιτισμό. Αυτή είναι στην πραγματικότητα μια θέση που ο Bouchard συνδέει με την ίδια την πολυπολιτισμικότητα που απορρίπτει.

Ωστόσο υποστηρίζεται ότι υπάρχει και μια τέταρτη φάση, όπου από τη φάση της αντίθετης δέσμευσης περνά σε μια πιθανή συμπληρωματικότητα. Υποθέτει ότι στα προαναφερθέντα πολυπολιτισμικά άρθρα, έχει γίνει μια υπόθεση ότι η διαπολιτισμικότητα δεν είναι εντελώς νέο εναλλακτικό παράδειγμα, αλλά έχει να συμβάλει, κάτι που θα επεκτείνει το πεδίο και την αξία της πολυπολιτισμικότητας.

Πέντε βασικές έννοιες της πολυπολιτισμικότητας

Η συζήτηση των πέντε βασικών εννοιών που υποστηρίζουν την ατζέντα της πολυπολιτισμικότητας - διαφορά, ισότητα, εθνο-θρησκευτικές ομάδες, εθνική ταυτότητα και διάλογος - στοχεύει στην αποσαφήνιση των θεωρητικών θεμελίων που στηρίζουν την πολυπολιτισμικότητα, καθώς και την αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο εμπλέκονται αυτές οι ίδιες έννοιες (ή όχι) εντός της διαπολιτισμικότητας.

Διαφορά

Η πρώτη έννοια της πολυπολιτισμικότητας είναι η ιδέα της διαφορετικότητας, η οποία έχει δύο πτυχές. Υπάρχει διαφορά από το εξωτερικό, η διαφορά που επιβάλλεται στους ανθρώπους, μια απολογημένη, αρνητική διαφορά, όπως ο ρατσισμός που λέει «είμαστε λευκοί, είσαι μαύροι και είσαι κατώτερος». Μια σύγχρονη εικόνα είναι η ισλαμοφοβία ως μια μορφή πολιτισμικού ρατσισμού (Modood 2019a). Η δεύτερη πτυχή της διαφοράς στην πολυπολιτισμικότητα είναι αυτό που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε τη διαφορά ως έμπειρη από το εσωτερικό, την υποεκτίμηση ή τη διαθετική διαφορά που αισθάνονται οι άνθρωποι για τον εαυτό τους και την αίσθηση της ταυτότητάς τους. Επειδή δεν μιλάμε για προσωπικές και

ατομικές ταυτότητες, αυτό σημαίνει κάποια μορφή ομαδικής ταυτότητας. Με βάση την ιδέα της αναγνώρισης του Charles Taylor (1994), οι πολυπολιτισμικοί τόνισαν ότι, ενώ η αίσθηση της ταυτότητας που εκφράζουν οι άνθρωποι θα αλλάξει - οι ταυτότητες είναι ρευστές και φυσικά δεν είναι ομοιογενείς - η ιδέα της αναγνώρισης ταυτότητας είναι σημαντική στην πολυπολιτισμικότητα της ιθαγένειας και έτσι η πολυπολιτισμική συμμετοχή των χωρών ενδιαφέροντος.

Ισότητα

Η δεύτερη έννοια, που σχετίζεται με την πρώτη, είναι η έννοια της ισότητας που έχει επίσης δύο πτυχές. Η πρώτη πτυχή είναι η μη διάκριση, η οποία είναι κεντρική για τη φιλελεύθερη έννοια. Ο πολυπολιτισμός δεν αντικαθιστά αυτήν την ιδέα αλλά προσθέτει σε αυτήν τη διακριτική έννοια της ισότητας ως σεβασμό. Αυτή είναι η ιδέα ότι η ισότητα δεν απαιτεί τη μεταχείριση όλων με ένα ενιαίο πρότυπο ή ότι όλες οι πολιτικές πρέπει να εφαρμόζονται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις ομάδες. Αντίθετα, αναγνωρίζει ότι οι ομάδες μπορούν να έχουν διαφορετικές ανάγκες που είναι σημαντικές για αυτές, πιθανώς υπαρκτά σημαντική για την επιβίωσή τους ως ομάδα και ότι η ισότητα απαιτεί τη διευθέτηση αυτών των αναγκών. Η ισότητα εδώ σημαίνει τη σεβαστή συμπερίληψη της «διαφοράς», αντί να προσφέρουμε την ισότητα των μειονοτήτων με μια τιμή αφομοίωσης. Αυτό μπορεί να έχει τη μορφή της δίγλωσσης ή μπορεί να λάβει τη μορφή παροχής θρησκευτικής κοινότητας, για παράδειγμα, παροχή χαλάλ και κοσέρ τροφίμων σε σχολεία και άλλα δημόσια ιδρύματα. Κατά την άποψή μας, η διαπολιτισμικότητα των Bouchard, Cantle και Zapata-Barrero, είναι μια πιθανή υποχώρηση από το σεβασμό και την διαφορετική ανάγκη προς κάτι περισσότερο σαν τη μη διάκριση, και έτσι αντιπροσωπεύει μια σημαντική υποβάθμιση από την πολυπολιτισμικότητα σε αυτό το θέμα.

Εθνο-θρησκευτικές ομάδες

Η τρίτη ιδέα, που αναπτύχθηκε ιδιαίτερα στη Δυτική Ευρώπη, ιδίως στη Βρετανία, είναι η ιδέα ότι οι εθνο-θρησκευτικές ομάδες, πρέπει να συμπεριληφθούν στον πολυπολιτισμό. Στο πρώτο κύμα του πολυπολιτισμού, προερχόμενοι ειδικά από τον Καναδά, οι θρησκευτικές ταυτότητες και οι ομάδες δεν ήταν πρωταρχικοί. Δεν ήταν ότι οι πρώτοι πολυπολιτισμικοί ήταν απαραίτητως εναντίον αυτών των

ταυτοτήτων, αν και ορισμένοι ήταν, αυτές οι ομάδες απλώς συζητήθηκαν. Οι πρώτοι πολυπολιτισμικοί πολιτικοί θεωρητικοί υπέθεσαν ότι οι ομάδες πολυπολιτισμικού ενδιαφέροντος καθορίζονταν από τη γλώσσα, την εθνικότητα, τη γηγενή ή τη μετανάστευση. Στη Δυτική Ευρώπη αυτό έχει αλλάξει, έτσι ώστε τώρα όταν οι άνθρωποι στη Δυτική Ευρώπη μιλούν για πολυπολιτισμό, μιλούν σχεδόν πάντα για τη θρησκεία και κυρίως για τους Μουσουλμάνους. Μερικοί υποστήριξαν ότι πρόκειται για πρόοδο, γιατί αυτές είναι οι ομάδες στις οποίες πρέπει να επεκταθεί η ισότητα στις σύγχρονες συνθήκες. Αλλά η διαπολιτισμική απάντηση ήταν η υποβάθμιση της θρησκείας και της θρησκευτικής ταυτότητας στη δημόσια ζωή, αντιμετωπίζοντας την ως ιδιωτικό ζήτημα που μπορεί να γίνει ανεκτό μέσα σε κάποιο είδος περιοριστικού κοσμοσμού (Cantle 2011). Οι Bouchard και Taylor (2008) υποστηρίζουν την ανοιχτή κοσμικότητα, αλλά η διαφάνεια αφορά μόνο την κλειστή λαϊκή, και δεν προσφέρει στις θρησκευτικές ομάδες το είδος της αναγνώρισης που υπάρχει, για παράδειγμα, στις εθνογλωσσικές ομάδες (Modood 2018b). Η διαπολιτισμικότητα, από αυτή την άποψη, απομακρύνεται από την πιο σημαντική πολυπολιτισμική πρόκληση στη Δυτική Ευρώπη και αλλού, συμπεριλαμβανομένης της Αυστραλίας, δηλαδή τον τρόπο προσέγγισης και διαχείρισης ισχυρισμών γύρω από τη θρησκεία και τις θρησκευτικές ταυτότητες.

Εθνική ταυτότητα

Η τέταρτη έννοια είναι η εθνική ταυτότητα. Πολυπολιτισμικοί όπως ο Charles Taylor (1994) ανέκαθεν μιλούσαν για τον πολυπολιτισμό ως κάτι που μεταμορφώνει την εθνική ιθαγένεια και την εθνική ταυτότητα. Η εθνική ιθαγένεια έχει σχεδιαστεί ως το όχημα της πολυπολιτισμικότητας, αλλά πού βρίσκεται η διαπολιτισμικότητα σε αυτό; Εδώ, οι τρεις διαπολιτισμικοί που αναφέρονται παραπάνω διαφέρουν σημαντικά. Για τον Bouchard, τα πάντα ενημερώνονται από την ιδέα του εθνικισμού και της αυτοδιάθεσης του Κεμπέκ, ακόμη και αν ληφθεί υπόψη η ιδέα της «πλειοψηφικής προτεραιότητας», αν και δεν κατοχυρώνεται στο νόμο παρά μόνο όσον αφορά τη γαλλική γλώσσα. Η κριτική του για τον Καναδικό πολυπολιτισμό είναι ότι μεταφέρει την πλειοψηφία στο επίπεδο της μειονότητας. Αν και ερμηνεύει την έννοια της εθνικής ταυτότητας με έναν μη ή πολυπολιτισμικό τρόπο, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η διαφορετικότητα πρέπει να εξεταστεί εντός ενός εθνικού πλαισίου ταυτότητας (Modood 2014).

Ο Cantle, από την άλλη πλευρά, πηγαίνει στην αντίθετη κατεύθυνση και λέει πολύ λίγα για τον εθνικό, εκτός από το ότι είναι το πρόβλημα, όχι η λύση. Αντ' αυτού, ο Cantle, ο οποίος συμμετείχε στη συζήτηση για τον διαπολιτισμικό από μια ρητή προοπτική πολιτικής, επικεντρώνεται στον τοπικό και τον παγκόσμιο σε βάρος του εθνικού. Αυτό είναι ίσως μια αντανάκλαση της σκέψης της κοινωνικής επιστήμης που έχει πάει προς αυτή την κατεύθυνση από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, αν όχι νωρίτερα. Φαίνεται να ασχολείται με ένα κίνημα ψαλιδίσματος για τον εθνικισμό: μια υποτίμηση του υπηκόου με έμφαση στο τοπικό και το παγκόσμιο (μερικές φορές εκφράζεται ως «glocal»).

Η διαπολιτισμική εστίαση είναι μικρή. Οι διαπολιτισμικοί μιλούν για γειτονιές, σχολεία, κλαμπ νεολαίας, εμπορικά κέντρα, ποδοσφαιρικούς συλλόγους και τονίζουν τη σημασία της επαφής και της ανταλλαγής. Συνολικά, θέλουν ο διάλογος να μην είναι πολιτικός και να περιλαμβάνει όλους, συμπεριλαμβανομένων των πλειοψηφικών ομάδων. Αυτή είναι μια αξιολογη προσθήκη αλλά όχι υποκατάστατη. Εδώ, η πολύπολιτισμικότητα έχει κάτι να κερδίσει. Εάν βγει η λογική διχοτομής της διαπολιτισμικότητας, η οποία πάντα παρουσιάζει τον πολυπολιτισμό και τον διαπολιτισμό ως "είτε - είτε" και όχι "και τα δύο ...", τότε μπορούμε να εκτιμήσουμε αυτό που προσθέτει η διαπολιτισμικότητα στην πολυπολιτισμικότητα, παρόλο που η κριτική του στην πολυπολιτισμικότητα μπορεί να είναι μερικές φορές άρρωστη -συνειδητοποιημένη και μεθοδολογικά ελαττωματική (Modood 2017a, 2018a). Και ενώ ο πολυπολιτισμός προβλέπει μια αλλαγή στην κατανόηση και την επιδίωξη της ισότητας και της δικαιοσύνης σε εθνικό επίπεδο, και απαιτεί πολιτική κινητοποίηση, αλληλεγγύη και αγώνα, συχνά «ενάντια» στην κυρίαρχη κοινωνία, η διαπολιτισμικότητα θέτει ένα πλεονέκτημα σε μια στάση μετασχηματισμού των ατόμων μέσω σχεσιακής δέσμευσης που περιλαμβάνει μέλη της πλειοψηφικής κοινωνίας. Θεωρεί ότι τα μεμονωμένα άτομα μπορούν να σχηματίσουν ανακλαστικές αναλύσεις, μπορούν να γνωρίζουν κριτικά τις πολιτισμικές τους προκαταλήψεις, και συνεπώς να συμμετέχουν σε σεβαστό διάλογο που βασίζεται σε περισσότερα από απλά στατικά δυαδικά αρχεία.

Έχοντας παρουσιάσει εν συντομία μερικές από τις βασικές έννοιες του πολυπολιτισμού και τη δυνατότητα ορισμένων πτυχών του ευρωπαϊκού διαπολιτισμού να συμπληρώσει θετικά ο πολυπολιτισμός παρά ως ελαττωματικές

κριτικές ή υποχώρηση από αυτές τις έννοιες, θα αναφερθεί πώς στην πράξη, η πολυπολιτισμικότητα και η διαπολιτισμικότητα αλληλεπιδρούν.

Ο Zapata-Barrero (2016) είναι ίσως πιο κοντά στο Cantle και έχει λιγότερα λόγια για τον κόσμο καθώς δίνει έμφαση στο τοπικό, ειδικότερα στο επίπεδο της πόλης. Πιστεύουμε ότι αυτό είναι θετικό, αρκεί να μην το ξεχνάμε, ότι ο ντόπιος βρίσκεται πάντα εντός του εθνικού. Δεν φαίνεται να εκτιμά τη σημασία των εθνικών νόμων, πολιτικών, εκστρατειών και αποφάσεων κατανομής πόρων που λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο που επηρεάζουν τις πόλεις. Για παράδειγμα, οι νόμοι για τη φυλετική ισότητα σε εθνικό επίπεδο παρέχουν στους ανθρώπους προστασία και ενημερώνουν τις σχέσεις στους χώρους εργασίας και τις γειτονιές τους, τις υπηρεσίες τοπικής αυτοδιοίκησης και ούτω καθεξής. Η εστίαση του πρίσματος της πολιτικής μόνο στους τοπικούς αδειάζει από μερικές από τις πιο σημαντικές σκέψεις. Ο ντόπιος πρέπει να θεωρηθεί ως πρόσθετο στον εθνικό και όχι ως υποκατάστατο. Δεν πρέπει να υποτιμήσουμε τον εθνικό είτε από την τοπική είτε από την παγκόσμια. Μπορεί να θεωρηθεί ότι αυτή είναι απλώς η θέση της «πολιτικής στροφής», με έμφαση στην εθνική ολοκλήρωση. Ωστόσο, η ενσυναίσθηση του τελευταίου σχετικά με τη συνδρομή σε τιμές και τεστ υπηκοότητας δεν είναι ούτε πολυπολιτισμός ούτε διαπολιτισμός. Δεν είναι ούτε πολυπολιτισμική εθνικότητα ούτε διαπολιτισμική ανάμειξη, και έτσι αντιπροσωπεύει μια άλλη, και λιγότερο φιλική προς τις διαφορές θέση. Το θέμα αξίζει να σημειωθεί εδώ, καθώς οι περισσότερες ευρωπαϊκές κυβερνήσεις έχουν κινηθεί προς αυτή την τρίτη κατεύθυνση. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι η ρητορική τους κατά του πολυπολιτισμού δεν αντικαταστάθηκε από τον διαπολιτισμό χωρίς να υπογράφεται ότι έχουν υπογράψει την προώθηση της διαπολιτισμικότητας του Συμβουλίου της Ευρώπης (Συμβούλιο της Ευρώπης 2008).

Διάλογος

Η τελευταία βασική ιδέα είναι ο διάλογος που ήταν επίσης κεντρικός για τον πολυπολιτισμό, επομένως είναι δύσκολο να υποστηρίξουμε τον ισχυρισμό των διαπολιτισμικών ότι ο πολυπολιτισμός ήταν πάντα για συνύπαρξη και αμοιβαία αδιαφορία, και ότι οποιαδήποτε πρόταση για το αντίθετο είναι μέρος των «βιαστικών ρεβιζιονισμών» »(Cantle 2016, 140; Modood 2017b). Πηγαίνοντας ακόμη πιο πίσω,

οι παρεμβάσεις του στο The Satanic Verses affair, στις οποίες υποστήριξε θέσεις ενάντια στον απολυταρχισμό της ελευθερίας του λόγου και υποστήριξε ότι οι θυμωμένοι μουσουλμάνοι πρέπει να έχουν μια συμπαθητική ακρόαση, είναι μια υποδειγματική πολυπολιτισμική έκκληση για διάλογο. Ομοίως, ο James Tully (1995) τονίζει συνεχώς ότι η συνεργασία υπό συνθήκες βαθιάς ποικιλομορφίας ή «πολλαπλότητας» απαιτεί «πολυσύνδετο». Ωστόσο, μια πτυχή του επιχειρήματος των διαπολιτισμικών είναι εύλογο και αξίζει αναφοράς. Δηλαδή, οι πολυπολιτισμικοί όπως ο Modood έχουν επικεντρωθεί πολύ στη μακροεντολή, ιδίως στην εθνική ως μακροεντολή, και επομένως στην πολιτική.

2. ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

2.1 Αφομοιωτικό Μοντέλο

Με τον όρο αφομοίωση εννοείται η διαδικασία κατά την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας, χωρίς να παίζει ρόλο η εθνική τους προέλευση. Μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν τη δομή μιας πολυεθνικής – πολυφυλετικής κοινωνίας (Νικολάου, 2000).

Βασική θέση της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι ότι το έθνος αποτελεί από πολιτισμική και πολιτική άποψη ένα ενιαίο σύνολο. Οι όποιες πολιτισμικά και εθνικά διαφορετικές ομάδες θα πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο ομοιογενή πληθυσμό για να μπορέσουν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας.

Το σχολείο στο αφομοιωτικό μοντέλο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και στόχος του είναι να βοηθά όλα τα παιδιά να αποκτήσουν επάρκεια στην εθνική γλώσσα και πολιτισμό. Το πρόγραμμά του αντανακλά αυτή τη θέση δίνοντας έμφαση στη διατήρηση της παράδοσης και της εθνικής κληρονομιάς, καλλιεργώντας την πίστη στη διαχρονική αξία του εθνικού κράτους. Μέσα στο πλαίσιο αυτό η ένταξη των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, όπως είναι οι αλλοδαποί, αντιμετωπίζεται ως «παιδαγωγικό πρόβλημα», με την έννοια ότι οι μαθητές αυτοί θα πρέπει να ξεπεράσουν πολύ σύντομα την αδυναμία τους στη χρήση της γλώσσας υποδοχής. Η γρήγορη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας πιστεύεται ότι είναι το κλειδί για τη γρήγορη αφομοίωσή τους. (Νικολάου, 2000)

Προκειμένου μάλιστα, η παρουσία των αλλοδαπών μέσα στην τάξη να μην αποτελεί παράγοντα κωλύματος της προόδου των γηγενών μαθητών επιβραδύνοντας την εργασία μέσα στην τάξη και δημιουργώντας αντιδράσεις από της γονείς, μπαίνει περιορισμός στο ποσοστό παρουσίας της στα σχολεία, το οποίο δεν πρέπει να υπερβαίνει το 30%.

Σχετικά με τη μητρική γλώσσα των παιδιών, οι υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου, θεωρούν ότι αυτό δεν αποτελεί υπόθεση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά των ίδιων των ομάδων. Αν δηλαδή τα μέλη των ομάδων θέλουν τα παιδιά της να μάθουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό της, είναι

ιδιωτική της υπόθεση και όχι ευθύνη δημόσιων θεσμών της το σχολείο (Rodriguez ,1982). Το κράτος έχει την υποχρέωση όλα τα άτομα να γίνουν ανταγωνιστικά στην επίσημη γλώσσα και πολιτισμό.

2.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Ο όρος ενσωμάτωση υποδηλώνει την αναγνώριση ότι *«κάθε μεταναστευτική ομάδα είναι φορέας της πολιτισμού που δέχεται βέβαια της επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής, ταυτόχρονα της ασκεί επίδραση σε αυτήν και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωσή της»* (Νικολάου, 2000) . Ενώ λοιπόν με την αφομοίωση σημειώνεται αποκοπή από τις ρίζες του παρελθόντος, αντίθετα με την ενσωμάτωση η υπάρχουσα παράδοση της εθνικής ομάδας αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας.

Η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή στο βαθμό όπου δε θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας. Ο σεβασμός ωστόσο και η ανοχή της πολιτισμικής αυτής ετερότητας αφορά θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη και έθιμα, μουσική, γιορτές κλπ., που δεν αποτελούν το βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας. Στο χώρο της εκπαίδευσης, πέρα από την εκμάθηση της εθνικής τους γλώσσας, δημιουργούνται πιο λεπτομερή και σχεδιασμένα προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των αλλοδαπών για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωσή τους στο σχολείο και την κοινωνία. Πιστεύεται ότι η γνώση ιστορικών και πολιτισμικών πλευρών των διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων θα επιτρέψει την αποδοχή διαφοροποιήσεων σε τρόπους ζωής, πολιτισμικές παραδοχές, θρησκευτικές πεποιθήσεις κτλ., που θα μπορούσε να διευκολύνει τη διαδικασία ενσωμάτωσης και να αποτρέψει λάθη από άγνοια.

Η έμφαση εξακολουθεί να δίνεται στην ενσωμάτωση παιδιών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής με τρόπο που να διασφαλίζεται η γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια των κοινωνιών αυτών. Αυτό σημαίνει ότι από τα παιδιά εξαρτάται η αλλαγή και η προσαρμογή στις υπάρχουσες εκπαιδευτικές και κοινωνικές δομές, στις οποίες δεν ασκούνται παρά ελάχιστα ή και καμιά παρέμβαση για αλλαγή των υφιστάμενων στάσεων και πρακτικών. Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης η ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών ταυτίζεται με την ικανότητα των παιδιών των εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων να ανταποκριθούν στους στόχους και τις απαιτήσεις ενός σχολείου το οποίο έχει

διαμορφωθεί για να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις της κυρίαρχης ομάδας, αλλά αγνοεί και αδυνατεί να καλυτερέψει τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες. Ακόμα και όταν στα προγράμματα του σχολείου (τυπικά και άτυπα) εισάγονται πολιτισμικές πλευρές των εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων, δεν αξιολογούνται σύμφωνα με τις δικές τους αξίες και τα δικά τους πολιτισμικά πρότυπα αλλά με αυτά του κυρίαρχου πολιτισμού (Νικολάου, 2000).

2.3 Το πολυπολιτισμικό Μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970, όταν σε πολλές χώρες έγινε αντιληπτό ότι ο εθνικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά και ότι η αφομοίωση και η ενσωμάτωση δεν έδιναν ουσιαστική λύση στα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στο σχολείο. Για αυτό έγινε μια μετατόπιση από εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό, η οποία στις επιστήμες της αγωγής είναι γνωστή ως «πολυπολιτισμική εκπαίδευση».

Οι υποστηρικτές του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού μοντέλου θεωρούν ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται όλοι οι πολιτισμοί, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή του. Στον τομέα της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της γνώσης από το παιδί του εθνικού πολιτισμού και της εθνικής του παράδοσης, προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική του επίδοση και να υπάρξουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά. Έτσι δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των παιδιών των μεταναστών και τα οποία έχουν στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση. Κριτήριο για τα κοινωνικά φαινόμενα δεν αποτελεί μόνο ο κυρίαρχος πολιτισμός, αλλά και κάθε πολιτισμός χωριστά και όλοι μαζί ως σύνολο (Νικολάου, 2000).

2.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα μέσα και στο τέλος της δεκαετίας του 1980, κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική. Οι υποστηρικτές του ασκούν κριτική στο πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης για την τάση του να τονίζει περισσότερο ατομικές στάσεις παρά κοινωνικές δυνάμεις, και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας, καθώς μέσα από τους νόμους και τις διατάξεις του κράτους εμφανίζεται ο θεσμικός ρατσισμός, ο οποίος επεκτείνεται και σε άλλους ισχυρούς κοινωνικούς κανόνες περιορίζοντας τις ευκαιρίες και τις επιλογές συγκεκριμένων μεταναστευτικών ομάδων. Πέρα από τις στάσεις των ατόμων, επομένως, πρέπει να αλλάξουν και οι δομές της εκπαίδευσης της κοινωνίας, ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των μεταναστών (Νικολάου, 2000).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο έχει ως βασικούς στόχους:

- ✚ Την ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως της εθνικής/φυλετικής τους προέλευσης, κάτι που προϋποθέτει το μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που ευνοούν την ανισότητα.
- ✚ Τη δικαιοσύνη που το κράτος οφείλει να δείχνει σε όλους, δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει.
- ✚ Τη χειραφέτηση και απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο θέτει για πρώτη φορά σοβαρά, την αναγκαιότητα αναθεώρησης δομών και θεσμών του κράτους, προκειμένου να εξασφαλιστούν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους νέους, ανεξάρτητα από την εθνική ή φυλετική τους προέλευση, και θεωρεί την καταπολέμηση του ρατσισμού κατά κύριο λόγο πολιτική υπόθεση, που περιλαμβάνει, τις περιοχές της κοινωνικής ζωής. Όμως στα ζητήματα αυτά δεν υπάρχει σχεδόν ποτέ η απαραίτητη κοινωνική και πολιτική συναίνεση. Διατρέχουμε έτσι τον κίνδυνο της πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης, κάτι που θα έχει αρνητική επίπτωση στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού το σχολείο θα είναι πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις (Νικολάου, 2000).

2.5 Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο

Η διαπολιτισμικότητα προβλήθηκε ως μια αναγκαιότητα επιβεβλημένη τόσο από τις σημαντικές στις μέρες μας μετακινήσεις πληθυσμών όσο και από την αμφισβήτηση της ηθικής και δημοκρατικής νομιμοποίησης των αφομοιωτικών προσεγγίσεων.

Ο Helmut Essinger (1988) ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία. Σύμφωνα με τον Essinger οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι:

● Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση: Μαθαίνουμε δηλαδή πώς να καταλαβαίνουμε τους άλλους, να βάζουμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να βλέπουμε τα προβλήματά τους μέσα από τα μάτια τα δικά μας και να καλλιεργούμε τη συμπάθειά μας για αυτούς. Πρώτιστο έργο της εκπαίδευσης είναι ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματά τους και τη διαφορετικότητά τους.

● Εκπαίδευση για αλληλεγγύη: βασικός στόχος της εκπαίδευσης σε μια ανθρώπινη κοινωνία. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια ομάδων, φυλών και κρατών καθώς και η έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.

● Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Αυτό σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, ούτως ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να ανοίξουν διάλογο μεταξύ και να επικοινωνήσουν. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πάνω από όλα μια έκκληση για συνάντηση και διάλογο, που θα «σπάσει» τον επαρχιωτισμό της εθνικής καταγωγής και θα ανοίξει ένα δρόμο στην αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση.

Ο Δαμανάκης (1998), στην ανάλυση της διαπολιτισμικής προσέγγισης, αναφέρεται στα τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας: α) το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, β) το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και γ) το αξίωμα της παρόχης ίσων ευκαιριών.

Ο Παπάς (1998 όπ.αν. Νικολάου, 2000) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση «στοχεύει στην καθιέρωση μιας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και

αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αλληλαποδοχή των εκατέρωθεν αξιών και ακόμα την άποψη των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα, σύμφωνα με το Χάρτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων», είναι απαλλαγμένη από κάθε ακρότητα και το σημαντικότερο προσανατολισμένη σε πανανθρώπινες, «οικουμενικές» αξίες, που πρέπει να βρουν εφαρμογή στις σύγχρονες κοινωνίες.

3. Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

3.1. Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διαπολιτισμικότητα

Το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα αποκαλύπτει έμφαση σε εθνικά θέματα, ιδιαίτερα στην ιστορία όπου σχεδόν τα δύο τρίτα της ύλης ασχολούνται με την Ελλάδα (π.χ. αρχαία Ιστορία, Βυζαντινή Αυτοκρατορία, Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία). Η ευρωπαϊκή διάσταση αναπτύσσεται καλύτερα στη γεωγραφία, αν και πρέπει να σημειωθεί ότι η Ευρώπη ορίστηκε κυρίως από πολιτική άποψη και ως εκ τούτου χρησιμοποιήθηκε ως συνώνυμο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) παρά σε γεωγραφικούς όρους (π.χ. Ελλάδα και ΕΕ, ο πολιτικός διαχωρισμός της Ευρώπης). Χώρες και πολιτισμοί πέρα από την Ευρώπη ή την ΕΕ παραμένουν σε μεγάλο βαθμό ανεξερεύνητοι. Υπάρχει επίσης μεγάλη αναφορά στην Ελλάδα και την Ευρώπη όπου η Ευρώπη φαίνεται να κατασκευάζεται ως «πρόσθετη» διάσταση και συμβατή με τις ελληνικές εθνικές ταυτότητες (π.χ. ο πληθυσμός της Ευρώπης και της Ελλάδας, η επιφάνεια της Ευρώπης και της Ελλάδας). Αντιθέτως, η διαπολιτισμική διάσταση είναι ανεπτυγμένη, ιδιαίτερα στη γεωγραφία. Αν και υπάρχουν περιστασιακές αναφορές σε υποομάδες σε θέματα πολιτισμικής πολυμορφίας (π.χ. συνειδητοποίηση την ανάγκη διατήρησης της πολυμορφίας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής Ευρώπης), αυτές οι υποομάδες ασχολούνται συχνά με παγκόσμιες ή διεθνείς πτυχές και όχι με θέματα που σχετίζονται με τη μετανάστευση (π.χ. το άτομο και η διεθνής κοινότητα · παγκόσμια δίκτυα μεταφορών).

Ενώ τα προγράμματα σπουδών για την ιθαγένεια και τη γεωγραφία πέτυχαν καλύτερη ισορροπία μεταξύ εθνικών και ευρωπαϊκών θεμάτων, το πρόγραμμα σπουδών της ιστορίας παραμένει ακόμα εθνοκεντρικό.

Σε επίπεδο παιδαγωγικού λόγου τα βιβλία της Γλώσσας του Δημοτικού έχουν αναφορές, μία διδακτική ενότητα σε κάθε τάξη σχεδόν, που παραπέμπουν στο διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης σύμφωνα με τους Κανακίδου & Παπαγιάννη (1998) καθώς μέσα από τις συγκεκριμένες ενότητες¹ οι μαθητές/τριες έχουν μια πρώτη και έστω υποτυπώδη ευκαιρία να γνωριστούν με το διαφορετικό, να το αποδεχτούν και να το σεβαστούν (Bennett, 2009). Παράλληλα δίνεται η

¹ Ξεκινώντας από την Γ τάξη η 16^η ενότητα τιτλοφορείται «Όλοι μια αγκαλιά». Στην Δ τάξη η 13^η ενότητα τιτλοφορείται «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι». Στην Ε τάξη η 6^η ενότητα τιτλοφορείται «Φίλοι από άλλες χώρες» και στην 7^η ενότητα στην ενότητα 7 παρατίθεται ποίημα αντιρατσιστικό «Αν όλα τα παιδιά της γης». Τέλος στην Στ τάξη η 6^η ενότητα τιτλοφορείται «Ζωή σε άλλους τόπους»

δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση απέναντι στο διαφορετικό (Γεωργογιάννης, 1997).

Το αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.) της Ελληνικής γλώσσας έχει δύο αναφορές, οι οποίες παραπέμπουν στο διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης βάσει των Bennett (2009) και Byram (2012). Συγκεκριμένα το Α.Π. αναφέρει πως στόχος του μαθήματος της Γλώσσας είναι οι μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν τη γλώσσα «*ως κώδικα επικοινωνίας, αλλά και ως σύστημα σκέψης, για να ανακαλύπτουν και να κατανοούν νέες γνώσεις και εμπειρίες και να ικανοποιούν έτσι τις πρακτικές, συναισθηματικές, πνευματικές και κοινωνικές τους ανάγκες*» (Υπουργείο Παιδείας διά βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2003:17). Επίσης αναφέρει πως στόχος του μαθήματος της Γλώσσας είναι οι μαθητές/τριες να «*κατανοούν ως σημασία και ως πρόθεση το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου με το οποίο έρχονται σε επαφή και να χρησιμοποιούν τα γλωσσικά μέσα με τρόπο, ώστε να παράγουν λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας*» (Υπουργείο Παιδείας διά βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2003:17).

Και ενώ έμμεσα προβάλλεται ένας τόνος διαπολιτισμικότητας ο κάτωθι στόχος παραπέμπει σε καθαρή αφομοίωση (Νικολάου, 2000): «*οι μαθητές/τριες να βιώσουν μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντί του*» (Υπουργείο Παιδείας διά βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2003:17).

Αναφορικά με τις σχολικές πρακτικές αρχικά θα αξιολογηθούν όσες αναφέρονται στο Α.Π.. Συγκεκριμένα ομαδικές δραστηριότητες που αφορούν στη δημιουργία τουριστικού οδηγού, λεξικού ονομάτων και λέξεων και φράσεων σε διαφορετικές γλώσσες (Υπουργείο Παιδείας διά βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2003: 40-41) μπορούν να θεωρηθούν πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τους Bennett (2009) και Byram (2012) καθώς δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να ανταλλάξουν πληροφορίες για τις εμπειρίες και τα βιώματά τους². Μέσα από τις παραπάνω δραστηριότητες οι μαθητές/τριες αποκτούν ενσυναίσθηση καθώς μαθαίνουν και κατανοούν τους άλλους, ενώ παράλληλα με τη γνωριμία του «άλλου» εξαλείφονται εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις και

² Στην περίπτωση του τουριστικού οδηγού, οι μαθητές/τριες ανταλλάσσουν πληροφορίες για την χώρα καταγωγής τους, τα ήθη και τα έθιμά τους, τα τοπικά προϊόντα τους, την τοπική κουζίνα τους, τα αξιοθέατά τους κ.α. Στην περίπτωση του λεξικού ονομάτων οι μαθητές/τριες ανταλλάσσουν πληροφορίες για τη σημασία του ονόματός τους, για την ιστορία του ονόματός τους μαθαίνοντας παράλληλα για τη ζωή και τα βιώματα των συμμαθητών τους. Τέλος στην περίπτωση των λέξεων και φράσεων σε διαφορετικές γλώσσες οι μαθητές/τριες μαθαίνουν ο ένας για τη γλώσσα του άλλου, όπως παροιμίες, ντοπιολαλιές κ.α.

καλλιεργούνται συμπάθειες (Γεωργογιάννης, 1997). Επίσης η ομαδική εργασία καλλιεργεί στους/στις μαθητές/τριες την αλληλεγγύη, τη συλλογική συνείδηση και ανοίγει διάλογο και επικοινωνία με το «διαφορετικό» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Πέραν των σχολικών πρακτικών που αναφέρονται στο Α.Π., αξίζει να αναφερθεί πως οι σχολικές πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εξαρτώνται από τις στάσεις του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Δημητριάδου & Μυρογιάννη-Αρβανιτίδη, 2009; Moeller & Nugent, 2014). Εκπαιδευτικοί με διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα, που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικότητας χρησιμοποιούν περισσότερες διαπολιτισμικές πρακτικές συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς που έχουν αρνητική ή και ουδέτερη στάση απέναντι στην διαπολιτισμικότητα, είτε γιατί δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης που παρέχεται από τους αρμόδιους, είτε γιατί για προσωπικούς λόγους δε συμφωνούν με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γκόβαρης, 2011; Kumar et al., 2015; Gkaintartzi et al., 2015).

3.2. Ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Κάθε εκπαιδευτικός όπως και κάθε άνθρωπος είναι φορέας ενός πολιτισμικού-ιδεολογικού, κοινωνικού-ιστορικού, θρησκευτικού και οικονομικού συστήματος. Είναι δηλαδή φορέας μιας «κουλτούρας». Κουλτούρες υπάρχουν άπειρες, αλλά για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης η επικέντρωση θα γίνει στο δίπτυχο Δύση-Ανατολή και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους που είναι οι διαφορετικές θρησκείες και φυλές καθώς επίσης και το χρώμα και οι συγκρούσεις που προκύπτουν ως αποτέλεσμα των αντιπαράθεσεων μεταξύ των τελευταίων.

Οι κουλτούρες διαφέρουν μεταξύ τους κατά πολλούς τρόπους. Ενδεικτικά αναφέρονται οι πιο σημαντικοί όσον αφορά στα σημεία τριβής και στην ένταση που μπορούν να δημιουργήσουν :

- **Ατομισμός και Συλλογικότητα.** Οι κουλτούρες που εστιάζουν στο άτομο αξιολογούν την ανεξαρτησία και το αυτοδύναμο του ατόμου. Αντίθετα οι κουλτούρες που εστιάζουν στην συλλογικότητα αξιολογούν την

ομαδική προσπάθεια και την επίγνωση του ατόμου για την κοινωνική του θέση.

➤ Μονοχρονική ή Πολυχρονική διάσταση του χρόνου. Η πρώτη είναι απτή, εξοικονομείται, ξοδεύεται, δημιουργείται, τελειώνει και αξιολογεί τον προγραμματισμό και την αποτελεσματικότητα. Η δεύτερη τονίζει την προσωπική αλληλεπίδραση, την περαίωση του έργου περισσότερο παρά τα προκαθορισμένα χρονοδιαγράμματα.

➤ Οικονομική και κοινωνική ισότητα εναντίον ιεράρχησης. Οι ατομικές κουλτούρες αξιολογούν τις ίσες ευκαιρίες για όλους, ενώ η ιεράρχηση έχει αξία σε εκείνες τις κοινωνίες που εστιάζουν στην ομάδα ή την τάξη ως μέσον αναγνώρισης της ενδογενούς διαφοράς, ανισότητας ή καταξίωσης.

➤ Δράση εναντίον ύπαρξης. Οι δυτικές κουλτούρες αξιολογούν τη δράση, την εξάντληση των δυνατοτήτων του ατόμου για χάρη της επίτευξης του στόχου, τοποθετώντας σε δεύτερη μοίρα το ρόλο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η συνεύρεση με άλλους, η συζήτηση και η αναμονή είναι χαρακτηριστικά των συλλογικών πολιτισμών.

➤ Αλλαγή και παράδοση. Η αλλαγή για τις δυτικές κοινωνίες έχει γίνει συνώνυμη με τη πρόοδο για το μέλλον, εν αντιθέσει με τις κουλτούρες που βλέπουν στο παρελθόν τον οδηγό του μέλλοντος.

Κάθε εκπαιδευτικός έχει μεγαλώσει στα πλαίσια των προδιαγραφών της κουλτούρας του, από αυτήν αντλεί τις αξίες του, διαμορφώνει την κρίση για τον εαυτό του και για τους άλλους και οριοθετεί τους προσωπικούς και επαγγελματικούς στόχους του.

Κατ' επέκταση και μέσα στην τάξη κρίνει τους μαθητές του και καθορίζει τις προσδοκίες που θα έχει από αυτούς σύμφωνα με το δικό του σύστημα αξιών, θέτοντας μοιραία σε δυσμενή θέση κάποιους. Όταν οι δάσκαλοι δεν κατανοούν τα πολιτισμικά πρότυπα συμπεριφοράς των μαθητών τους μπορεί να υποτιμήσουν τις πνευματικές τους δυνατότητες και χωρίς να το γνωρίζουν να αξιολογήσουν λανθασμένα τη συμπεριφορά τους, ακόμη και να τροποποιήσουν, απλουστεύοντας, τη διδακτική τους πρακτική και το επίπεδο του μαθήματος. Σύμφωνα με τον Hilliard, όταν οι δάσκαλοι έχουν χαμηλές προσδοκίες μάθησης από τους μαθητές τους, θα

απλοποιήσουν, συγκεκριμενοποιήσουν, τμηματοποιήσουν και θα επιβραδύνουν το ρυθμό της διδασκαλίας ή δε θα προσφέρουν αφηρημένη, εννοιολογικά προσανατολισμένη διδασκαλία στο παιδί (Bennett, 1998).

Στο σημείο αυτό αξίζει να παραθέσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μετουσιώνονται σε έκδηλη συμπεριφορά, σε επίπεδο τάξης και οδηγούν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα (Le Roux, 2001):

- Οι δάσκαλοι έχουν την τάση να δίνουν υψηλότερους βαθμούς για την ίδια εργασία όταν αυτή παραδίδεται από ένα μαθητή με κάποιο συγκεκριμένο όνομα.

- Τα σωματικά ελκυστικά άτομα θεωρούνται ότι έχουν πιο επιθυμητές προσωπικότητες, υψηλότερο επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο, η ζωή τους είναι περισσότερο ικανοποιητική και είναι καλύτεροι γονείς και μαθητές. Στις ΗΠΑ, η έρευνα σχετικά με την προκατάληψη δείχνει ότι το χρώμα του δέρματος είναι το πιο αξιοπαρατήρητο χαρακτηριστικό που επηρεάζει την αντίληψη των ατόμων και την κρίση τους για τους άλλους. Βάσει λοιπόν των στερεοτύπων για τα σωματικά χαρακτηριστικά που οι δάσκαλοι έχουν για τους μαθητές στη τάξη τους, καθορίζουν και τις προσδοκίες που θα έχουν από αυτούς. Μελέτες έχουν δείξει ότι οι δάσκαλοι έχουν υψηλότερες προσδοκίες και επικοινωνούν συχνότερα με τους λευκούς μαθητές ή με εκείνους που έχουν ανοικτότερη απόχρωση δέρματος από ότι με τους έγχρωμους, Ισπανόφωνους ή άλλους βαθύτερου χρώματος, έχοντας αποδεχθεί την άποψη ότι τα σωματικά χαρακτηριστικά ενός μαθητή καθορίζουν και την κοινωνική συμπεριφορά του, τις πνευματικές του δυνατότητες, τα ακαδημαϊκά του επιτεύγματα και τη προσωπικότητα του. Αυτή η μορφή προκατειλημμένης κοινωνικής κρίσης με τη σειρά της επηρεάζει την δημιουργία κοινωνικών σχέσεων μέσα στη τάξη και έχει αρνητική επίδραση στην αντίληψη του μαθητή για τον εαυτό του καθώς και στην σχολική του επίδοση. Οι εκπεφρασμένες προσδοκίες δηλαδή των δασκάλων για τους μαθητές είτε είναι ρεαλιστικές είτε όχι έχουν τη τάση να γίνονται πραγματικότητα.

➤ Η έρευνα (Corson, 1998 in Le Roux, 2001) έχει δείξει ότι οι αντιλήψεις των δασκάλων για το λόγο / ομιλία των μαθητών οδηγεί σε αρνητικές προσδοκίες όσον αφορά τις προσωπικότητες τους, τα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα τους καθώς και τις ακαδημαϊκές τους δυνατότητες.

Με βάση τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η πορεία της διαπολιτισμικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού θα πρέπει να αρχίσει από τον εαυτό του. Πρώτα ο ίδιος οφείλει να «αποστασιοποιηθεί» από τη δική του υποκειμενικότητα, να διευκρινίσει τη δική του φυλετική/εθνική ταυτότητα και να διευρύνει τους ορίζοντές του με τη γνώση τόσο του οικείου όσο και του ξένου. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να αποκτήσει μέτρα και σταθμά με τα οποία θα κατανοεί και θα κρίνει αντικειμενικά τον κόσμο της διαφορετικότητας και θα μπορεί να κάνει το έργο του αποτελεσματικό και να δίνει τη δυνατότητα μάθησης και ανάπτυξης σε όλους.

Η κοσμοθεωρία του Λευκού που ανατράφηκε στη Δύση, είναι τελείως διαφορετική από τη θεωρία του ανθρώπου της Ανατολής. Η κοσμοθεωρία του Λευκού έχει ως υπέρτατες αξίες τον ανταγωνισμό και την ανεξαρτησία και στόχο το προσωπικό επίτευγμα. Αντίθετα ο άνθρωπος της Ανατολής καθοδηγείται στη ζωή κυρίως από θρησκευτικές επιταγές και λειτουργεί στα πλαίσια μιας ομάδας είτε αυτή λέγεται κοινωνία, τάξη, κάστα ή οικογένεια.

Σύμφωνα με την Spreiser (2000), αν δεν υπάρχει μια ξεκάθαρη και θετικά αξιολογημένη προσωπική θέση οι άνθρωποι δεν μπορούν να καταπιαστούν με το διαφορετικό. Αυτό συμβαίνει διότι μόνο ο αντανακλαστικός τρόπος του υποκειμένου, ως προς το να χειρίζεται την πολιτιστική του γνώση και να κατανοεί τους περιορισμούς της, καθιστούν δυνατή τη διαμόρφωση συνθηκών που μπορούν να οδηγήσουν σε μια διαπολιτισμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, διότι αυτές προωθούν την αποδοχή άλλων πολιτιστικά διαγεγραμμένων και περιορισμένων μορφών συμπεριφοράς.

Ο Vavrus (2002) υποστηρίζει πως η ευκρίνεια της φυλετικής ταυτότητας του ίδιου του εκπαιδευτικού θα βοηθήσει στο να επιβεβαιώσει την ταυτότητα όλων των μαθητών. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως «για να εξυπηρετήσουν καλύτερα τους μαθητές τους, οι λευκοί εκπαιδευτικοί δεν θα έπρεπε να μένουν ακινητοποιημένοι μέσα στην λευκή ντροπή, την ενοχή, αλλά καθώς αναπτύσσονται να αναγνωρίζουν

και να απορρίπτουν τα αξιώματα του «παραμένω τυφλός» στην ύπαρξη έγχρωμων ανθρώπων και αποδέχομαι την προνομιακή θέση των λευκών».

Μια άλλη διάσταση στο θέμα της διαμόρφωσης των στάσεων των δασκάλων δίνουν οι Gabriel Horenczyk and Moshe Tatar (2001), προβάλλοντας τον παράγοντα «οργανωτική κουλτούρα / δομή σχολείου», η οποία αντιπροσωπεύει γενικά το περιβάλλον μέσα στο οποίο παρέχονται οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Ειδικότερα με τον όρο «κουλτούρα σχολείου ή οργανισμού» νοείται το κύριο πνεύμα του οργανισμού, το οποίο γίνεται ορατό μέσα από τα μέτρα και τα σταθμά, τις αξίες που διέπουν, τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι συμπεριφέρονται ο ένας προς τον άλλον και τη φύση των σχέσεων εργασίας τους. Αξίες είναι οι κοινωνικά αποδεκτοί κανόνες (άγραφοι νόμοι) που ισχύουν για ένα δεδομένο περιβάλλον και που λειτουργούν ως βάσεις αξιολόγησης με τις οποίες τα μέλη του οργανισμού /σχολείου κρίνουν καταστάσεις και άτομα μέσα στον οργανισμό, ακόμη και την ίδια τη φύση του οργανισμού. Η οργανωτική κουλτούρα του σχολείου θα είναι σημαντική για τη διαμόρφωση των στάσεων και των συμπεριφορών των δασκάλων ως προς τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητικούς πληθυσμούς καθότι αυτή παρέχει μια ταυτότητα για τα μέλη της και δημιουργεί δέσμευση στην αποστολή του οργανισμού ενώ παράλληλα συνεισφέρει στην διευκρίνιση και την ενίσχυση συγκεκριμένων μέτρων και σταθμών συμπεριφοράς (Horenczyk & Tatar, 2001).

Το έργο της αλλαγής των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσον αφορά την ετερότητα δεν είναι εύκολο και εκείνο που το δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο είναι η προσήλωσή τους στη προηγούμενη γνώση και τις πεποιθήσεις τους. Οι περισσότεροι υποψήφιοι δάσκαλοι προέρχονται από μονο-πολιτισμικά περιβάλλοντα, άσχετα με την φυλή ή την εθνικότητά τους, και πολλοί λίγοι έχουν πλήρη γκάμα της γνώσης και των εμπειριών που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να επιβεβαιώσουν ή να αναδιατυπώσουν τις ιδεαλιστικές τους αντιλήψεις.

Έξι παράγοντες-κλειδιά έχουν να κάνουν με την αλλαγή των στάσεων και των πεποιθήσεων των διαπολιτισμικά εκπαιδευόμενων δασκάλων σχετικά με την ετερότητα, οι οποίοι μπορούν να διαχωριστούν σε δύο ευρείες κατηγορίες: διαθέσεις / χαρακτήρας (dispositions) και εμπειρίες (Garmon, 2004). Πιο αναλυτικά το πόσο ανοικτός είναι κανείς- η επιδεκτικότητα του, η αυτό- επίγνωσή του, η ικανότητα να αναθεωρεί τις πεποιθήσεις του, να στοχάζεται και τέλος η σημασία που αποδίδει στην

κοινωνική δικαιοσύνη. Όσον αφορά στους εμπειρικούς παράγοντες είναι οι διαπολιτισμικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες και οι εμπειρίες υποστήριξης κάποιας ομάδας.

Οι διαθέσεις με τις οποίες οι υποψήφιοι δάσκαλοι έρχονται στα μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να επηρεάσουν το βαθμό της μάθησης τους. Διερευνώντας την επίδραση ενός μαθήματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε υποψήφιους δασκάλους ο McGeehan (1982) και ο Garmon (1996) συμπέραναν ότι οι μαθητές που άρχισαν τα μαθήματα με θετική στάση ως προς την ποικιλομορφία είχαν περισσότερες πιθανότητες να αποδεχθούν το περιεχόμενο που τους παρουσιάστηκε, ενώ εκείνοι που ήρθαν στα μαθήματα με λιγότερη θετική στάση ήταν λιγότερο έτοιμοι να τα αποδεχθούν (Garmon, 2004). Στην προκειμένη περίπτωση μπορεί και να απορρίψουν εντελώς τα καινούρια δεδομένα ή να τα ερμηνεύσουν βάσει των ήδη παραδεδεγμένων αντιλήψεων τους. Η επιδεκτικότητα (ευρύτητα πνεύματος) του ατόμου σε νέες ιδέες ή διαφορετικά είδη ποικιλομορφίας είναι επίσης βασικός παράγοντας στη κατανόηση της ποικιλομορφίας. Άτομα ανοικτόμυαλα έχουν την τάση να μαθαίνουν περισσότερο σε σχέση με άτομα που είναι περισσότερο επιφυλακτικά. Ο Garmon (2004), στη μελέτη του για τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές με παρόμοια καταγωγή, οικογενειακό περιβάλλον και παρόμοιες στάσεις ως προς την ετερότητα ανταποκρίθηκαν διαφορετικά σε μαθήματα διαπολιτισμικότητας, ανακάλυψε ότι οι μαθητές που είχαν την ιδιότητα της επιδεκτικότητας μαζί με κάποια καλή αυτό – επίγνωση και ικανότητα αυτό-στοχασμού (η ικανότητα και η προθυμία του ατόμου να ασκεί κριτική στον ίδιο του τον εαυτό) επηρεάστηκαν από τα μαθήματα αλλά εκείνοι που δεν είχαν αυτές τις ιδιότητες δεν άλλαξαν από αυτά.

Τέλος, ο Rohan (1996) βρήκε ότι οι μαθητές με έντονες προκαταλήψεις και αρνητικά στερεότυπα όσον αφορά τη ποικιλομορφία είχαν λιγότερες πιθανότητες να αναπτύξουν πεποιθήσεις και συμπεριφορές υπέρ της πολύ- πολιτισμικής ευαισθησίας και αποδοχής (Garmon, 2004).

Θα πρέπει να επισημανθεί πως η σημασία του αυτο-στοχασμού έγκειται στο ότι οδηγεί στη συνειδητοποίηση των προκαταλήψεων εκ μέρους του ατόμου, ενώ η επίγνωση θεμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης το βοηθάει να είναι πιο δεκτικό σε μηνύματα ρατσισμού, φυλετικού διαχωρισμού και ανισότητας. Για τον Richardson (1990) ο στοχασμός είναι εκείνος που θα προσδώσει σε μια εμπειρία εκπαιδευτικό

χαρακτήρα, διαφορετικά η έλλειψη δομημένης στοχαστικής σκέψης μετά από μια εμπειρία ποικιλόμορφων μαθητικών πληθυσμών σε άγνωστο περιβάλλον μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση μάλλον παρά στην αμφισβήτηση αρνητικών στερεοτύπων εκ μέρους των υποψηφίων δασκάλων.

Οι διαπολιτισμικές εμπειρίες είναι αλληλεπιδράσεις με άτομα από διαφορετικές φυλετικές ή πολιτιστικές ομάδες, εκπαιδευτικές κατά τις οποίες κάποιος δέχεται επιρροές από σχολεία ή δασκάλους, διαμονή σε ξένη χώρα ή προσωπικές εμπειρίες με φυλετικές διακρίσεις. Είναι σημαντικές διότι μέσα από το προσωπικό βίωμα το άτομο μπορεί να διακρίνει, να συνειδητοποιήσει και τελικά να απομακρύνει την προκατάληψη. Εκείνες οι εμπειρίες που έχουν βρεθεί να έχουν ιδιαίτερη επίδραση στα σχήματα πεποιθήσεων των φοιτητών εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν δραστηριότητες όπως αυτοβιογραφικές αφηγήσεις, αυτο-δημιούργητα πλάνα ανάπτυξης και εκτενείς πρακτικές εμπειρίες σε πολιτιστικά διαφέροντα περιβάλλοντα, αλλά και δομημένες ευκαιρίες για στοχασμό, αυτό-ανάλυση και διάλογο σε θέματα ισότητας. Ο Pattiak (1997) βρήκε ότι οι φοιτητές που δεν είχαν προσωπικές διαπολιτισμικές ανταλλαγές έτειναν προς αρνητικές αντιλήψεις και ο Johnson (2002) ότι οι προσωπικές εμπειρίες παίζουν κυρίαρχο ρόλο στην εξέλιξη της φυλετικής επίγνωσης των λευκών φοιτητών, καταλήγοντας πως η βιωμένη εμπειρία θα έπρεπε να είναι μέρος των κριτηρίων επιλογής των υποψηφίων εκπαιδευτικών (Garmon, 2004).

Ωστόσο δεν είναι όλοι οι μαθητές θετικοί στα μαθήματα και τις εμπειρίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είτε λόγω έλλειψης ευρύτητας πνεύματος είτε γιατί αντιστέκονται στον αυτό-στοχασμό όταν πρόκειται να καταπιαστούν με θέματα φυλετικά και πολιτιστικά οπότε αναγκάζονται και οι ίδιοι να κρίνουν τις δικές τους πεποιθήσεις και στερεότυπα. (Garmon, 2004). Αυτοί δεν παρουσιάζουν μεγάλη εξέλιξη στην πορεία της διαπολιτισμικής τους ευαισθητοποίησης.

4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1. Ο σκοπός της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων .

Τα λογοτεχνικά βιβλία αποτελούν ένα αισθητικό και μορφωτικό αγαθό, ένα μέσο, με το οποίο το άτομο έρχεται σε επαφή με την ομορφιά των φιλολογικών έργων (Γιακουμής, 1998). Η λογοτεχνία, αποσκοπεί να μυήσει τον αναγνώστη στην ομορφιά και την αξία της ανάγνωσης (Μερακλής, 1994). Τα οφέλη της παιδαγωγικής λογοτεχνίας είναι ποικίλα. Τα άτομα αφυπνίζονται, ευαισθητοποιούνται, ψυχαγωγούνται, κοινωνικοποιούνται και διευρύνουν τους ορίζοντές τους (Βάμβουκας, 1990α). Οι λέξεις, οι εικόνες, οι ιδέες, τα γεγονότα που υπάρχουν σε ένα βιβλίο έχουν τόση δύναμη, όση αρκεί για να ενεργοποιηθεί η ψυχοκινητική δραστηριότητα του και να οδηγηθεί στον κόσμο των γνώσεων και των αξιών που προβάλλει το βιβλίο (Βάμβουκας, 1991).

Μέσα από την ανάγνωση του λογοτεχνικού βιβλίου, ο μαθητής ενδέχεται να ταυτιστεί με τον ήρωα, να βιώσει στη συνείδησή του όσα ζει ο ήρωας και να αντιληφθεί με αυτόν τον τρόπο μια διαφορετική πραγματικότητα. Αυτός εξάλλου είναι και ο απώτερος σκοπός της λογοτεχνίας: να έρθει το παιδί σε επαφή με όλες τις καταστάσεις που μπορεί να βιώσει ένας άνθρωπος στην καθημερινότητά του: ευτυχία, δυστυχία, άγχος, ηρεμία, χαρά, λύπη, ψυχική ανάταση, αδιέξοδο μέσα σε ποικίλες βιολογικές κοινωνικές και οικονομικές καταστάσεις (Iser, 2000). Ο/η μαθητής/τρια καθώς βιώνει τις εμπειρίες που διαβάζει, προβληματίζεται, αναπτύσσεται και οδηγείται στην αυτογνωσία, ενώ παράλληλα ψυχαγωγείται και εξελίσσεται σε έναν ενεργό αναγνώστη. Το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο έχει στόχο να μεταδώσει στους/στις μαθητές/τριες μηνύματα, αξίες και στάσεις που θα τους/τις βοηθήσουν να διαμορφωθούν εθνικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και ηθικά και να γίνουν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες. Γενικά η λογοτεχνία έχει αναδειχθεί ως μέσο που βοηθά το άτομο να ολοκληρωθεί προσωπικά, ηθικά και κοινωνικά για να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία (Brynildssen, 2002).

4.2. Η σύγχρονη διδακτική της λογοτεχνίας.

Η Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας αποτελεί έναν σχετικά νέο κλάδο της παιδαγωγικής επιστήμης. Ο Kienecker, Γερμανός καθηγητής υποστηρίζει ότι η παιδαγωγική της λογοτεχνίας βρίσκεται στην περιοχή όπου η επιστήμη της λογοτεχνίας συναγωνίζεται την επιστήμη της αγωγής, η περιοχή δηλαδή όπου η λογοτεχνία συναντά και συνεργάζεται με την αγωγή. Αποτελεί γεγονός ότι η επιστήμη της αγωγής αρκετές φορές βασίζεται σε λογοτεχνικά κείμενα για να επιτύχει τους σκοπούς της. Η Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας, όπως φανερώνει και ο τίτλος της δίνει πρωτίστως σημασία στην παιδαγωγική και δευτερευόντως στην λογοτεχνία. Χρησιμοποιεί δηλαδή τα λογοτεχνικά κείμενα για να επιτύχει τη μόρφωση, την αγωγή του παιδιού (Μαλαφάντης, 2018).

4.2.1 Ηθική ανάπτυξη

Αναφορικά με την πρώτη διάσταση της παιδαγωγικής λογοτεχνίας, την ηθική ανάπτυξη, σύμφωνα με τον Μαλαφάντη (2020) η ανάγνωση της λογοτεχνίας βοηθά στην ανάπτυξη της ηθικής φαντασίας και της ηθικής κρίσης και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη της μεταφοράς, της αφήγησης, των προτύπων. Μέσα από δραστηριότητες όπως η συζήτηση, η διαλεκτική αντιπαράθεση, η δραματοποίηση, η έκφραση επιχειρημάτων, η συγγραφή, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν την ηθική τους κρίση. Παράλληλα, μέσα από την ανταλλαγή απόψεων, την αντιπαράθεση, κινούνται προς την ανώτερη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης με απώτερο στόχο να κατανοήσουν τις βασικές ηθικές αξίες και να τις εκφράσουν μέσα στις ζωές τους. Η παιδαγωγική λογοτεχνία, έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει, να διαπλάσει χαρακτήρες. Τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τον δικό τους διανοητικό και ψυχικό κόσμο. Στις παιδικές λογοτεχνικές ιστορίες, συνήθως, υπάρχει ένα ηθικό μήνυμα και η βάση για πρακτικές λύσεις σε διάφορα προβλήματα (Μαλαφάντης, 2018).

4.2.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων από τα παιδιά, προσφέρει τη δυνατότητα να μάθουν λέξεις ώστε να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Με τον τρόπο αυτό αποκτούν αυτογνωσία. Παράλληλα, μέσω της ανάγνωσης ενός λογοτεχνικού βιβλίου τα παιδιά αποφορτίζονται συναισθηματικά. Πέραν τούτου μέσα από τη συζήτηση που ακολουθεί η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού βιβλίου, τα παιδιά μπορούν να διαπιστώσουν τις θετικές από τις αρνητικές συμπεριφορές ή τις συμπεριφορές που προκαλούν ντροπή ή και ενοχή. Εξίσου πολύ σημαντικό για την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού βιβλίου είναι η ανάγκη των παιδιών να γελάσουν και γενικότερα να εκφράσουν έντονα συναισθήματα. Το γέλιο αποφορτίζει συναισθηματικά τα παιδιά, κεντρίζει το ενδιαφέρον και την προσοχή τους, αναπτύσσει τη δημιουργικότητα και γενικά καθιστά την μάθηση περισσότερο ευχάριστη.

Εκτός των παραπάνω, τα παιδιά διαβάζοντας την ιστορία του ήρωα, ταυτίζονται μαζί του, βιώνουν όλα όσα περνά ο ήρωας, μπαίνουν στη θέση του και ως έναν βαθμό μπορούν να τον κατανοήσουν ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό την ενσυναίσθησή τους. Παράλληλα μαθαίνουν ότι η ζωή έχει και δυσκολίες, προβλήματα, τα οποία μπορούν να υπερκεραστούν όταν το άτομο υιοθετεί θετική συμπεριφορά και όταν αναπτύσσει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά αναπτύσσουν και την ανθεκτικότητά τους ώστε να μπορούν να προσαρμοστούν σε δύσκολες καταστάσεις (Μαλαφάντης, 2018).

4.2.3 Κριτική Σκέψη

Οι δεξιότητες του κριτικού γραμματισμού αφορούν στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τους επικοινωνιακούς στόχους ενός κειμένου. Ένα κριτικά εγγράμματο άτομο είναι ένας ενεργός αναγνώστης και ενεργός κριτής της κοινωνικής πραγματικότητας. Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να διδάξει την κριτική σκέψη στους/στις μαθητές/τριές του, οφείλει να τους/τις φέρει σε επαφή με ποικιλία κειμένων, να αξιοποιεί τις εμπειρίες και τα βιώματά τους, να ακούει και να αποδέχεται τις απόψεις τους και να αναλύει τον τρόπο σκέψης τους (Μαλαφάντης, 2020). Τα λογοτεχνικά κείμενα αποτελούν ένα αποτελεσματικό μέσο διδασκαλίας της κριτικής σκέψης. Η κατανόηση της λογοτεχνίας απαιτεί έξυπνες κρίσεις και αποφάσεις βασισμένες σε λογικές και στοχαστικές σκέψεις. Για να κάνουν τέτοιες κρίσεις οι μαθητές/τριες πρέπει να εξοικειωθούν με τον τρόπο λειτουργίας της

λογοτεχνίας. Όσο περισσότερο οι μαθητές/τριες μαθαίνουν για διάφορες τεχνικές γραφής και φόρμες, τόσο καλύτεροι/ες γίνονται στην κατανόηση, την ερμηνεία και την κρίση της ποιότητας της γραφής (Μαλαφάντης, 2018).

Η κριτική παιδαγωγική προάγει την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές/τριες πρέπει να διδαχθούν τις δεξιότητες και τις στρατηγικές που απαιτούνται για να αποκτήσουν μια κριτική / αμφισβητούμενη στάση απέναντι στα κείμενα και τον κόσμο. Αντιμετωπίζοντας ζητήματα κοινωνικής δύναμης και καταπίεσης ή ζητήματα τάξης, φυλής και φύλου, η κριτική παιδαγωγική προωθεί πρακτικές που βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να γίνουν ενεργοί αναγνώστες, να αναζητούν το πραγματικό νόημα των κειμένων και να αμφισβητούν τις ιδεολογίες που είναι εγγενείς στα κείμενα που διαβάζουν (Malafantis & Kalogirou, 2012).

4.2.4 Πολυπολιτισμικότητα

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εισαγάγουν τα παιδιά στον κόσμο του μέλλοντός τους, έναν κόσμο που θα είναι και θα γίνεται όλο και περισσότερο πολυπολιτισμικός και πολυφυλετικός. Η αφήγηση ιστοριών είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την προώθηση της κατανόησης του εαυτού και των άλλων. Συγκεκριμένα, τα λογοτεχνικά βιβλία αποτελούν σημαντικά εργαλεία για να διδάξουν στα παιδιά το σεβασμό του άλλου, του διαφορετικού και να τα καταστήσουν έτοιμα να ζήσουν στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Κρίσιμα θέματα, τα οποία μπορεί να διαπραγματευτεί ένα λογοτεχνικό βιβλίο είναι ο περιορισμός των προκαταλήψεων και ο χειρισμός της εξουσίας (Lenox, 2000).

Τα λογοτεχνικά βιβλία με περιεχόμενο που αφορά στην πολυπολιτισμικότητα προάγουν στα παιδιά την ανεκτικότητα, τον σεβασμό, την κατανόηση, γκρεμίζοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις και χτίζοντας γέφυρες κατανόησης. Μέσα από τα λογοτεχνικά βιβλία τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να εξοικειωθούν με διαφορετικούς τρόπους ζωής, διαφορετικές αντιλήψεις διευρύνοντας με τον τρόπο αυτό τους ορίζοντές του και κατανοώντας την μοναδικότητα του κάθε πολιτισμού (Μαλαφάντης, 2018).

4.2.5 Πολιτική Αγωγή

Αναφορικά με την πολιτική αγωγή, ένα λογοτεχνικό βιβλίο μπορεί να εμφυσήσει στα παιδιά τις ιδιότητες του καλού πολίτη, τις κοινωνικές και ηθικές αξίες, την ατομική υπεύθυνη συμπεριφορά. Ακόμη τον τρόπο που λειτουργούν οι θεσμοί, αλλά και το πού μπορούν να εμπλακούν οι πολίτες, παρέχοντας παραδείγματα καλών και λιγότερο καλών πολιτών (Μαλαφάντης, 2018).

4.2.6 Φύλο

Μέσα από τα λογοτεχνικά βιβλία οι μαθητές πληροφορούνται για τις σχέσεις των δύο φύλων και διαμορφώνουν γενικότερα αντιλήψεις για τον ρόλο των φύλων. Για τον λόγο αυτό καλό είναι ο/η δάσκαλος/α να επιλέγει λογοτεχνικά κείμενα που δεν παρουσιάζουν τα δύο φύλα με στερεότυπους ρόλους, δηλαδή τα αγόρια αρρενωπά και δυναμικά και τα κορίτσια παθητικά και αδύναμα. Σημαντικό είναι στους ήρωες των βιβλίων, είτε είναι αγόρια είτε κορίτσια, να τονίζεται η προσωπικότητά τους και όχι το φύλο τους. Ως εκ τούτου το επίτευγμα του ήρωα του βιβλίου πρέπει να οφείλεται στην προσπάθειά του και όχι στο φύλο του. Επίσης τα επαγγέλματα και οι ασχολίες δεν πρέπει να παρουσιάζονται βάσει του φύλου. Κάτι επίσης πολύ σημαντικό είναι ότι τα συναισθήματα που βιώνουν και εκφράζουν οι ήρωες πρέπει να είναι ανάλογα των καταστάσεων που βιώνουν και όχι ανάλογα του φύλου τους. Μέσα από ανάλογα λογοτεχνικά βιβλία, τα παιδιά από μικρή ηλικία μαθαίνουν να σέβονται και τα δύο φύλα (Μαλαφάντης, 2018).

4.2.7 Στοχασμός – Ωριμότητα

Ολοκληρώνοντας τις παιδαγωγικές διαστάσεις της λογοτεχνίας δεν μπορεί να μην γίνει λόγος για τον στοχασμό και την ωριμότητα. Η συζήτηση και ο διάλογος που έπονται μετά τη ανάγνωση ενός λογοτεχνικού βιβλίου παρακινούν τα παιδιά για έρευνα και η έρευνα οδηγεί στον στοχασμό, ο οποίος με την σειρά του οδηγεί στη νοητική ανάπτυξη. Είναι πολύ σημαντικό ο/η δάσκαλος/α να ενθαρρύνει τα παιδιά να διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία και να ανακαλύπτουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικές εποχές και διαφορετικούς τόπους (Μαλαφάντης, 2018).

4.3. Μέθοδοι διδασκαλίας της λογοτεχνίας

Ο όρος μέθοδος διδασκαλίας συγγέεται με τους όρους προσέγγιση και τεχνική. Για το λόγο αυτό κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν την μέθοδο της συζήτησης, άλλοι την προσέγγιση ή την τεχνική της συζήτησης. Στη μελέτη του, ο Ubahakwe (1991) θεωρεί τους τρεις αυτούς όρους ως στενά συνδεδεμένους. Στη δική του κατάταξη, τοποθέτησε την προσέγγιση στην κορυφή, ακολουθούμενη από μέθοδο και στη συνέχεια την τεχνική. Σύμφωνα με τον Έντουαρντ «η προσέγγιση δηλώνει μια άποψη, μια φιλοσοφία, μια πίστη - δηλαδή κάτι που κάποιος πιστεύει αλλά δεν μπορεί απαραίτητα να αποδείξει, συχνά αναμφισβήτητο εκτός από την άποψη της αποτελεσματικότητας της μεθόδου που αναπτύσσεται από αυτήν. Με τη μέθοδο νοείται «ένα συνολικό σχέδιο για την ομαλή παρουσίαση του θεματικού υλικού» (Edward 1965). Η μέθοδος είναι συστηματική και διαδικαστική και χρησιμοποιείται από εκπαιδευτικούς που τη γνωρίζουν καλά. Για τον Ubahakwe (1991) «η μέθοδος είναι μια συστηματική, προβλέψιμη διαδικασία διδασκαλίας». Σύμφωνα με τον ίδιο, περιλαμβάνει την επιλογή και τη σειρά των πλαισίων διδασκαλίας, μια περιγραφή των ρόλων του δασκάλου καθώς και των μαθητών στην τάξη, μια περιγραφή των τύπων και των λειτουργιών του διδακτικού υλικού σε μια δεδομένη κατάσταση. Επίσης, συμφωνούν ότι σε μια προσέγγιση, μπορεί να υπάρχουν πολλές μέθοδοι.

Υπάρχουν δύο σημαντικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Οι παραδοσιακές και οι καινοτόμες. Επίσης, καθεμιά από αυτές έχει χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, οι παραδοσιακές προσεγγίσεις δεν πιστεύουν στις διδακτικές λειτουργίες της λογοτεχνίας, απλώς απορροφώνται από τα ίδια τα λογοτεχνικά έργα. Προτιμούν την εντατική ανάγνωση. Με άλλα λόγια η ποιότητα παίρνει τη θέση της ποσότητας χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το υπόβαθρο των μαθητών στην επιλογή κειμένων για αυτούς. Αγνοούν την αρχή της ατομικής διαφοράς και κάνουν τους μαθητές παθητικούς στην επιλογή των κειμένων. Αξιολογούν με βάση τις γνώσεις των μαθητών για το περιεχόμενο του κειμένου. Η λογοτεχνική τους δοκιμασία δεν περιλαμβάνει περισσότερα από την ανάκληση από απλά δηλωμένα γεγονότα που έχουν ήδη παρουσιαστεί στο κείμενο ή στην τάξη. Εδώ η προσέγγιση είναι αποδοχή αντί εκτίμησης. Τα έργα διοργανώνονται από την άποψη του συγγραφέα, του τύπου και της χρονολογίας που έχουν μικρή ή καθόλου εγγενή σχέση με την ικανότητα των μαθητών και προσφέρουν πολύ λίγα στην αύξηση της ικανότητας του γραμματισμού

τους. Από την άλλη πλευρά, οι καινοτόμες προσεγγίσεις τείνουν να χρησιμοποιούν λογοτεχνικά διδακτικά έργα για να βοηθήσουν τα άτομα να προσαρμοστούν στην κοινωνία. Ευνοούν την εκτεταμένη ανάγνωση, δηλαδή την ποιότητα αντικαθιστώντας την ποσότητα. Εκφράζουν την ανησυχία για την ατομική διαφορά και πιστεύουν στη συνεργασία μαθητών εκπαιδευτικών. Βλέπουν την αξιολόγηση ως μέσο επίτευξης άλλων στόχων και περιγράφουν τι θα κάνουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης. Το θέμα δίνει τη δυνατότητα ολοκληρωμένης προσέγγισης. Ωστόσο, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η ουσία των κυριότερων σημείων στις δύο παραδόσεις είναι ότι οι προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στα σχολεία προέρχονται από αυτές.

Μία από τις προσεγγίσεις που θέτει πρόβλημα στην αποτελεσματική διδασκαλία της λογοτεχνίας έχει να κάνει με την επιλογή κειμένων. Οι δάσκαλοι και οι μαθητές έχουν λίγο ή καθόλου δικαίωμα στην επιλογή κειμένων για χρήση στην τάξη. Αυτό συμβαίνει επειδή η επιλογή γίνεται από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών που δεν επιτρέπουν καμία αξιολόγηση του αρμόδιου επιπέδου του εκπαιδευτικού, το ενδιαφέρον του μαθητή και τις ιδιότητες αναγνωσιμότητας του εν λόγω κειμένου. Με αυτήν την προσέγγιση, οι δάσκαλοι και οι μαθητές καταφεύγουν στη χρήση σχολίων ή οδηγού μελέτης αντί για το πραγματικό κείμενο που μπορεί να είναι ογκώδες, δύσκολο και με άγνωστο υπόβαθρο. Αυτό οδήγησε στη διδασκαλία της λογοτεχνίας χρησιμοποιώντας προσέγγιση κατανόησης όπου οι μαθητές απλά πρέπει να καταλάβουν την ιστορία. Επιπλέον, η σημασία που αποδίδεται στην εξέταση έχει οδηγήσει σε μια άλλη προσέγγιση. Αυτή η προσέγγιση οδηγεί στην επιμονή των μαθητών στην αναζήτηση στερεοτύπων και άσχετων απαντήσεων στη λογοτεχνία. Επειδή στη λογοτεχνία, πιστεύεται ότι η καλή απόδοση σημαίνει καλή διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί υποκύπτουν να δώσουν έτοιμες απαντήσεις που προέρχονται από τις «σημειώσεις και τις απαντήσεις του μοντέλου» των μαθητών. Η στάση των μαθητών γίνεται με το να μας λέει τι αναμένεται να πούμε και θα μάθουμε να το λέμε ». Όταν συμβαίνει αυτό, οι μαθητές γίνονται παθητικοί αναγνώστες πραγματικών κειμένων. Η αίσθηση της πραγματικής ανάγνωσης, της δημιουργικής σκέψης και της κρίσης των αποδεικτικών στοιχείων χάνεται. Το παραπάνω οδηγεί σε «τυφλή αφομοίωση αντί για εκτίμηση, αποδοχή και κριτική». Ο Moody (1978) συμβούλεψε ότι «οι μαθητές θα πρέπει να παρακινούνται να δίνουν τις δικές τους απαντήσεις στη λογοτεχνία». Μια άλλη προσέγγιση που έχει μειώσει το ενδιαφέρον των μαθητών είναι η ανεπαρκής ευκαιρία να παίξουν παιχνίδια ρόλων. Με τα

παιχνίδια οι μαθητές πρωτίστως παρακινούνται να δράσουν, αλλά λόγω της έμφασης που δίδονται εξετάσεις, οι εκπαιδευτικοί έχουν καταφύγει στην προσέγγιση της ανάγνωσης θεατρικών κειμένων και αποδίδουν έμφαση στην πρακτική παράσταση. Αυτό έχει καταστήσει ανεπαρκή και μάλιστα περιττή την παροχή εγκαταστάσεων θεατρικών εργαστηρίων στα σχολεία. Ωστόσο οι ρόλοι που ενεργούν βοηθούν τους αναγνώστες να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν καλύτερα το κείμενο. Η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη μελέτη της λογοτεχνίας έχει οδηγήσει στην έλλειψη γλωσσικής, επικοινωνιακής ικανότητας. Στο λίκνο της εκπαίδευσης και των αρχαίων χρόνων, η μελέτη της λογοτεχνίας, ιδιαίτερα της ποίησης και της ρητορικής, ήταν υψίστης σημασίας. Κατά συνέπεια, το αρχαίο σύστημα παρήγαγε ισχυρούς ρήτορες που ήταν ικανοί σε όλους τους τομείς της προσπάθειας: διοίκηση, πολιτική και νομική. Σήμερα ωστόσο, λίγη ή καθόλου προσοχή δίνεται στην ποίηση ως είδος λογοτεχνίας.

4.4. Αναλυτικά Προγράμματα νεοελληνικών κειμένων

Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό». Με τη φράση αυτή νοείται ότι η έμφαση δίνεται στο παρόν, στα προβλήματα και στα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου. Η λογοτεχνία αναδεικνύεται ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητικού κοινού. Η λογοτεχνία κατέχει και οφείλει να κατέχει σημαντική θέση στη ζωή του ανθρώπου, γιατί του δίνει εργαλεία να κατανοήσει τον κόσμο και να συγκροτήσει την υποκειμενικότητά του. Να θέσει ως πρωταρχική αξία του μαθήματος την κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται.

Από τον μαθητή αναμένεται να αναπτύξει αιτιολογημένη και τεκμηριωμένη προσωπική άποψη, αρέσκειας ή απαρέσκειας, για τα κείμενα που διαβάζει. Να αξιολογήσει τη δική τους ερμηνευτική προσέγγιση καθώς και εκείνη των συμμαθητών και συμμαθητριών του. Να αναγνωρίσει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι συγγραφείς μιλούν για τα διάφορα θέματα. Να εξοικειωθεί με όλα τα είδη ανάγνωσης: ιδιωτική, συν-ανάγνωση, δημόσια ανάγνωση σε συγκεκριμένες περιστάσεις, ανάγνωση ύστερα από προτροπή, σύσταση, ανάθεση, δραματοποιημένη ανάγνωση, ανάγνωση μέσω της χρήσης κοινωνικών δικτύων κτλ. Να αναγνωρίσει τα πολιτισμικά στοιχεία που υπάρχουν σε κάθε κείμενο και να προσδιορίσει την ιστορικότητά τους.

4.5. Διαπολιτισμικότητα και διδασκαλία νεοελληνικών κειμένων

Ηθική εκπαίδευση σημαίνει υιοθέτηση της βασικής ιδέας της ηθικής σύμφωνα με την οποία πρέπει πάντα να αγωνιζόμαστε για μια καλύτερη ζωή να μειώνουμε τον εγωισμό. Η ηθική εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην αυξημένη κατανόηση των αξιών και των ηθικών ζητημάτων αντί να παρέχει στα παιδιά αξίες που σχετίζονται με χαλαρές συστάσεις και κανόνες. Ένα από τα προβλήματα με την ηθική εκπαίδευση είναι το γεγονός ότι ακόμη και τα μικρά παιδιά ξέρουν πώς να ενεργούν ενσυναισθητικά και ηθικά, αλλά μπορεί να επιλέξουν να ενεργήσουν διαφορετικά. Η ικανότητα να νιώσει το παιδί ενσυναίσθηση και να καταλαβαίνει τη μυθοπλασία συνδέεται στενά επειδή και οι δύο απαιτούν ενσυναίσθηση με τα συναισθήματα, τις καταστάσεις και τις ενέργειες κάποιου άλλου. Μερικές φορές είναι σχεδόν αδύνατο να πούμε αν ο αναγνώστης χρειάζεται μυθοπλασία για να αισθανθεί ενσυναίσθηση ή προχωρημένες δεξιότητες γραμματισμού. Αυτός είναι ένας από τους λόγους για τους οποίους η λογοτεχνία χρησιμοποιείται συχνά ως εργαλείο για την ηθική εκπαίδευση. Οι ιστορίες χρησιμοποιούνται συνήθως στην ηθική εκπαίδευση για να βοηθήσουν τα παιδιά να προσεγγίσουν το ηθικό θέμα και είναι ευκολότερο να αξιολογηθούν ηθικά ζητήματα χωρίς να χρειάζεται να βασίζονται αποκλειστικά στις εμπειρίες κάποιου. Η ικανότητα της φαντασίας προκαλεί ενσυναίσθηση και θεωρείται σημαντική για την ηθική ανάπτυξη. Είναι ευκολότερο για πολλούς να αντιμετωπίζουν δύσκολα θέματα, όπως ο εκφοβισμός ή η ανοχή, όταν τα βλέπουν από τη θέση ενός φανταστικού χαρακτήρα. Για να χρησιμοποιηθεί επιτυχώς η μυθοπλασία ως εργαλείο για ηθική ανάπτυξη, η επιλεγμένη φαντασία πρέπει να έχει αξιόπιστους χαρακτήρες και καταστάσεις με τις οποίες ο αναγνώστης μπορεί να νιώσει ενσυναίσθηση. Η λογοτεχνία, συμπεριλαμβανομένου του δράματος, μπορεί να είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να μάθει το παιδί την ενσυναίσθηση και να αυξήσει την επιθυμία να βοηθήσει τους άλλους μέσω του ρόλου και της ταυτοποίησης. Η δομή των αφηγήσεων και το χαρούμενο τέλος της φαντασίας σχετίζονται με την προσωπική ανάπτυξη. Μπορούν να καθοδηγήσουν τους αναγνώστες να έχουν πιο θετικές στάσεις και εμπιστοσύνη στα προβλήματα ζωής που αντιμετωπίζουν, καθώς και να βοηθήσουν στην κατανόηση ότι τα προβλήματα και οι δυσκολίες μπορούν να επιλυθούν. Η λογοτεχνία πρέπει να επιλέγεται προσεκτικά, διότι οι νεαροί αναγνώστες προτιμούν την ενσυναίσθηση με χαρακτήρες των οποίων οι απόψεις μοιάζουν με τις δικές τους και που έχουν επιθυμητά χαρακτηριστικά. Είναι επίσης

αξιοσημείωτο ότι στη παιδική βιβλιογραφία, πολλοί χαρακτήρες με αρνητικά χαρακτηριστικά περιγράφονται ως πιο ενήλικες και πιο τολμηροί από άλλους. Αυτό μπορεί να εμπνεύσει τους νεαρούς αναγνώστες να ενστερνιστούν αυτούς τους χαρακτήρες. Σύμφωνα με τον Brozo (2002), πολλοί νέοι έχουν μια αρνητική και βίαιη παγκόσμια άποψη, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει το στάδιο ανάπτυξής τους. Ένας από τους λόγους για αυτό μπορεί να είναι τα σχετικά χαμηλά επίπεδα ανάγνωσής τους και τα υψηλά επίπεδα προβολής ταινιών: στη λογοτεχνία, ο χαρακτήρας του ήρωα είναι το αντίθετο του κακού και βασίζεται σε αυτοπειθαρχία και υψηλά ηθικά, αλλά στις ταινίες ο αντίστοιχος ρόλος κυριαρχείται συχνά από μια βίαιη προοπτική

Η πολυπολιτισμική λογοτεχνία έχει πολλά θετικά αποτελέσματα σε άτομα με διαφορετικό υπόβαθρο, συμπεριλαμβανομένης της αύξησης της πολιτιστικής συνείδησης, της ανάπτυξης της αυτογνωσίας και της προώθησης της διαπολιτισμικής κατανόησης. Η μυθοπλασία που αντικατοπτρίζει τους πολιτισμούς των μειονοτικών ομάδων με θετικό τρόπο μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στην αυτοεκτίμηση των ατόμων από μειονοτικές ομάδες και να τους βοηθήσει να αισθανθούν την αίσθηση της ενότητας με την πλειοψηφία. Οι αναγνώστες από τις ομάδες πλειοψηφίας, με τη σειρά τους, μπορούν να αυξήσουν την κατανόηση της διαφορετικότητας και των διαφορετικών πολιτισμών και να μάθουν ότι παρά τις διαφορές, οι άνθρωποι έχουν επίσης πολλές ομοιότητες. Είναι σημαντικό στο σχολικό περιβάλλον να δοθεί προσοχή στο γεγονός ότι οι μαθητές θα πρέπει να διαβάζουν λογοτεχνία που αντικατοπτρίζει τα διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα και εθνικότητες των μαθητών. Η πολυπολιτισμική λογοτεχνία ορίζεται με πολλούς τρόπους. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η πολυπολιτισμική λογοτεχνία αναφέρεται σε κείμενα συγγραφέων μειονοτήτων που διαβάζονται για να ενισχύσουν τον σεβασμό για την ποικιλομορφία και την αποδοχή. Αυτός ο τύπος λογοτεχνίας επηρεάζει όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τη φυλή, την τάξη ή το φύλο και ουσιαστικά περιγράφει τους αγώνες και τις δυσκολίες που είναι κοινές για όλη την ανθρωπότητα. Σε ορισμένους ορισμούς της πολυπολιτισμικής παιδικής λογοτεχνίας, τονίζεται η αυθεντική σχέση του συγγραφέα με τον πολιτισμό που περιγράφεται. Ο Sims (1982) συνέκρινε βιβλία που γράφτηκαν από Αφροαμερικανούς και μη Αφροαμερικανούς συγγραφείς που περιγράφουν Αφρικανούς. Διαπίστωσε ότι τα βιβλία των μη Αφροαμερικανών είχαν συχνά εσφαλμένη έμφαση και ήταν επίσης συχνά ανακριβή. Ο Short (2009) τονίζει την εθνική προοπτική: η λογοτεχνία πρέπει να έχει κοινά θέματα με τη ζωή του αναγνώστη. Σύμφωνα με το Short (2009), τα πολυπολιτισμικά βιβλία που

αντικατοπτρίζουν τη ζωή των παιδιών είναι απαραίτητα για την οικοδόμηση πολυπολιτισμικής κατανόησης. Όταν τα παιδιά ταυτίζονται με τους χαρακτήρες στα βιβλία, μπορούν να βρουν μια θέση από την οποία να αναπτύξουν βαθύτερες αντιλήψεις τόσο για τον δικό τους πολιτισμό όσο και για άλλους, κοντινούς πολιτισμούς. Μόνο μετά από αυτό είναι δυνατό για τους εκπαιδευτικούς να εισαγάγουν πολυπολιτισμική λογοτεχνία στα παιδιά από μια ευρύτερη και πιο διεθνή προοπτική. Ο Higgins (2000) έχει αναπτύξει ένα μέσο για τους εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση και την επιλογή της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας, και υποστηρίζει ότι η έννοια της παιδείας της πολυπολιτισμικής παιδείας έχει χρησιμοποιηθεί προηγουμένως μόνο για βιβλία στα οποία οι μειονοτικές ομάδες περιγράφονται με θετικό τόνο, ενώ ο τρέχων στόχος είναι να παρέχει μια ρεαλιστική εικόνα διαφορετικών πολιτισμών. Τα κριτήρια του Higgins περιλαμβάνουν στερεότυπα και αρνητικές εικόνες διαφορετικών πολιτισμών, καθώς και τη λογοτεχνική ποιότητα ενός κειμένου. Η πολυπολιτισμική λογοτεχνία θα πρέπει να αντιπροσωπεύει αυθεντικά τις προφορικές παραδόσεις των μειονοτικών ομάδων και οι μειονοτικοί χαρακτήρες πρέπει να είναι ίσοι με τους χαρακτήρες της πλειοψηφίας και να απεικονίζονται ως σκηνοθέτες τη ζωή τους. Επιπλέον, ένα από τα ποιοτικά κριτήρια της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας είναι το έτος έκδοσης. Σύμφωνα με τον Higgins (2000), σχεδόν όλα τα βιβλία που περιγράφουν μειονότητες που εμφανίστηκαν μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1960 στις Ηνωμένες Πολιτείες γράφτηκαν από εκπροσώπους της πλειοψηφίας και αντικατοπτρίζουν τη λευκή μεσοαστική παγκόσμια άποψη. Παρόμοιες οδηγίες για την αξιολόγηση των βιβλίων της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας έχουν αναπτυχθεί από πολλούς ειδικούς. Τα κριτήρια του Shioshita (1997) βασίζονται σε στατιστικά στοιχεία της Newling και περιέχουν μια λίστα ψευδώνυμων που μπορεί να θεωρηθεί προσβλητική. Επιπλέον, τονίζει τη σημασία της επιλογής των βιβλίων με βάση τα ενδιαφέροντα των αναγνωστών. Επιπλέον, η Bista (2012) υπογραμμίζει ότι η ανάγνωση της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας θα πρέπει να είναι μια θετική εμπειρία και τα παιδιά θα πρέπει να απολαμβάνουν την ανάγνωση των βιβλίων ακόμη και χωρίς να σκέφτονται τις πολυπολιτισμικές αξίες. Αναθέτει την ευθύνη για την αξιολόγηση της καταλληλότητας της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας για τον δάσκαλο και όχι για τους μαθητές του. Η αξιολόγηση της καταλληλότητας της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας βάσει διαφορετικών κριτηρίων και κατευθυντήριων γραμμών μπορεί να θεωρηθεί λογοκρισία, αλλά πιο σημαντικό από το ζήτημα της λογοκρισίας είναι η ευθύνη του

δασκάλου να προστατεύει τους μαθητές του από καταχρηστικά κείμενα. Ο Gopalakrishnan (2010) έχει ταξινομήσει τη χρήση πολυπολιτισμικών βιβλίων στην εκπαίδευση με βάση τους ορισμούς του Sims Bishop (1982) για την πολυπολιτισμική λογοτεχνία. Τα βιβλία «Melting pot» περιγράφουν την πολιτιστική ποικιλομορφία και τις εμπειρίες της πολιτιστικής ποικιλομορφίας. Σκοπός τους είναι να αποδείξουν ότι όλοι οι άνθρωποι είναι βασικά οι ίδιοι και ότι οι άνθρωποι δεν πρέπει να διακρίνονται λόγω φυλής ή εθνικότητας. Τα βιβλία που ενισχύουν την κοινωνική ευαισθητοποίηση εισάγουν τον αναγνώστη σε μια κουλτούρα και μια μοναδική εμπειρία που σχετίζεται με αυτήν. Προσπαθούν να αυξήσουν την ευαισθητοποίηση μιας συγκεκριμένης πολιτιστικής μειονότητας και να ξυπνήσουν την προσοχή σε πολυπολιτισμικά ζητήματα, αλλά από εξωτερική άποψη. Δεν προσπαθούν να λύσουν τα προβλήματα που περιγράφονται στην ιστορία. Τα βιβλία που ενισχύουν την πολιτιστική ευαισθητοποίηση απεικονίζουν τις πολιτιστικές παραδόσεις και τις εμπειρίες που σχετίζονται με τη γλώσσα και την εθνικότητα με μια αυθεντική φωνή. Απεικονίζουν πραγματικές πολιτιστικές συγκρούσεις και αναγκάζουν τους αναγνώστες να συζητούν κριτικά, για παράδειγμα, τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας. Συμπερασματικά, η επιλογή λογοτεχνικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων κατά τη χρήση λογοτεχνίας για πολυπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να γίνει με ιδιαίτερη προσοχή προκειμένου να ενισχυθεί η εκπαιδευτική τους αξία (Aerila et al., 2016).

5. ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

5.1. Έρευνες στο εξωτερικό

Η μελέτη των Barry και Lechner (1995) διερεύνησε τη στάση των εκπαιδευτικών και την ευαισθητοποίησή τους για την πολυπολιτισμική διδασκαλία και μάθηση. Όλοι οι συμμετέχοντες ολοκλήρωσαν έναν προσανατολισμό στην εκπαίδευση, όπως οι στοιχειώδεις μέθοδοι κοινωνικών σπουδών (17,8%) ή τα μέσα μαζικής ενημέρωσης για παιδιά (68,5%). Επιπλέον, βίωσαν εργαστηριακή διδασκαλία σε σχολεία με μεγάλο ποσοστό Αφροαμερικανών μαθητών. Η μελέτη διαπίστωσε ότι οι περισσότεροι ερωτηθέντες στο ερωτηματολόγιο κατανοούσαν και γνώριζαν διαφορετικά θέματα στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση και περίμεναν να έχουν μαθητές με διαφορετικό υπόβαθρο στην τάξη. Αν και γνωρίζουν την ανάγκη για δεξιότητες για να εργαστούν με διαφορετικούς μαθητές, οι νέοι δάσκαλοι ήταν αναποφάσιστοι για το πόσο καλά το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα τους είχε προετοιμάσει να διδάξουν μαθητές με διαφορετικό θρησκευτικό και πολιτιστικό υπόβαθρο από το δικό τους, ή να επικοινωνήσουν με τις οικογένειες αυτών των μαθητών.

Ο Rohan (1996) μελέτησε τις προσωπικές και επαγγελματικές πεποιθήσεις 492 υποψήφιων εκπαιδευτικών για τον εντοπισμό μεταβλητών που σχετίζονται με την ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Η μελέτη βρήκε μια σημαντική σχέση μεταξύ των προσωπικών πεποιθήσεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών και των επαγγελματικών τους πεποιθήσεων. Οι μαθητές που φέρνουν ισχυρές προκαταλήψεις και αρνητικά στερεότυπα για διαφορετικές ομάδες είναι λιγότερο πιθανό να αναπτύξουν τους τύπους των επαγγελματικών πεποιθήσεων και συμπεριφορών που συμφωνούν περισσότερο με την πολυπολιτισμική ευαισθησία και ανταπόκριση. Ένα άλλο σχετικό εύρημα από τη μελέτη του Rohan (1996) είναι ότι οι προσωπικές και επαγγελματικές πεποιθήσεις σχετίζονται σημαντικά με τις διαπολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών. Αν και η αιτιώδης συνάφεια δεν μπορεί να συναχθεί, η σαφής συνέπεια είναι ότι οι μελλοντικοί δάσκαλοι που έχουν περισσότερες διαπολιτισμικές εμπειρίες είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν ευνοϊκές προσωπικές και επαγγελματικές πεποιθήσεις για διαφορετικούς μαθητές.

Οι Fueyo και Bechtol (1999) διερεύνησαν πώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις πρακτικές στην τάξη και τη σχέση μεταξύ των

μαθητών τους. Σύμφωνα με τη μελέτη, οι δάσκαλοι που δεν εκτιμούν τη δίγλωσση εκπαίδευση δεν έχουν μόνο χαμηλότερες προσδοκίες από τους γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές όσον αφορά την επίτευξη, αλλά συχνά αποθαρρύνουν αυτούς τους μαθητές να χρησιμοποιούν την μητρική γλώσσα τους για ακαδημαϊκούς σκοπούς. Η έρευνα αναφέρει επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί, που αντιλαμβάνονται αρνητικά τις εθνοτικές μειονότητες, έχουν δείξει επίσης διαφοροποιημένη και μεροληπτική μεταχείριση των μαθητών με βάση στερεότυπα των διαφορών φύλου και τα επώνυμα των μαθητών. Η μελέτη τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν την πολιτιστική ευαισθησία μέσω της συμμετοχής στην κριτική και συνεχή διαδικασία εξέτασης των προσωπικών τους προκαταλήψεων και αντιλήψεων που επηρεάζουν τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών.

Η μελέτη του Martines (2005) αφορά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να συζητούν με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους στο πλαίσιο της διαδικασίας διαβούλευσης, καθώς και την αντίληψή τους για πολιτιστικά ζητήματα και το επίπεδο πολυπολιτισμικής κατανόησης. Σύμφωνα με την μελέτη και όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της πολυπολιτισμικής διδασκαλίας, η ευαισθητοποίηση και η γνώση δεν αρκούν για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ικανότητας επιπέδου τρία στο Πολυπολιτισμικό Σύστημα Κωδικοποίησης Διαβούλευσης.

Οι Aydın και Tonbuloglu (2014) εξετάζουν το πρόγραμμα σπουδών και διδάσκουν τους διδακτορικούς φοιτητές προκειμένου να ανακαλύψουν την αντίληψη και τη στάση τους απέναντι στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Μια ποιοτική μελέτη περιπτώσεων χρησιμοποιείται για τη συλλογή δεδομένων μέσω ανεπίσημων παρατηρήσεων, συνεντεύξεων, σημειώσεων πεδίου και ανάλυσης εγγράφων. Η μελέτη διαπίστωσε ότι οι πιο υπογραμμισμένες αξίες είναι η δημοκρατία και η δικαιοσύνη - καθώς και η ανοχή, η ειρήνη και ο σεβασμός - και ότι ενισχύονται μέσω της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, όλοι οι συμμετέχοντες ορίζουν τον πολιτιστικό πλούτο ως την απαραίτητη ικανότητα να λαμβάνουν υπόψη και να εκτιμούν τις ατομικές διαφορές. Η μελέτη προτείνει να καταστεί η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αναγκαιότητα, ώστε να μοιράζονται ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες μεταξύ όλων των ομάδων και των ατόμων στη δομή της κοινωνίας.

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην κατάλληλη και αποτελεσματική αντιμετώπιση των πολιτισμικά διαφορετικών τάξεων. Η έρευνα σχετικά με τις ικανότητες των εκπαιδευτικών επισημαίνει τις σημαντικές λειτουργίες των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική διδασκαλία. Ωστόσο, οι

πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση διερευνώνται κυρίως σε σχέση με γενικές περιγραφές που αναφέρονται σε επικρατούσες ελλείψεις προσανατολισμούς, σε σχέση με διαφορετικές τυπολογίες ή σε σχέση με τη σχέση τους με τη διαχείριση της τάξης, την εξάντληση που σχετίζεται με την ποικιλομορφία ή τις επικρατούσες συζητήσεις πολιτικής - αλλά όχι όσον αφορά στο κρίσιμο ερώτημα του τι διαμορφώνει πραγματικά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και πώς μπορούν να αναπτυχθούν αυτές οι πεποιθήσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα συμβολή προτείνει μια εννοιολογική προσέγγιση στην κατανόηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο, βασίζεται στη διαπολιτισμική θεωρία που υποδηλώνει ότι οι πεποιθήσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση διαμορφώνονται διαφορετικά ανάλογα με το επίπεδο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών (Leutwyler et al., 2014).

Ο στόχος της μελέτης των Tomé και συν. (2019) ήταν να αξιολογήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση προσωπικών μαθησιακών περιβαλλόντων για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων των μαθητών. Η έρευνα πραγματοποίησε μια θεματική ανάλυση των ημι-δομημένων συνεντεύξεων που εφαρμόστηκαν σε ένα δείγμα 100 εκπαιδευτικών υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ανδαλουσία (Ισπανία) με μέση διδακτική εμπειρία 13 έτη. Η συνέντευξη δείχνει εξαιρετική εγκυρότητα περιεχομένου. Οι αντίστοιχοι κωδικοί και υποκωδικοί καθορίστηκαν στην ανάλυση με τη συμμετοχή δύο ερευνητών και ενός εξωτερικού εμπειρογνώμονα. Στη συνέχεια, τα δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας λογισμικό NVivo. Τα αποτελέσματα έδειξαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών ομαδοποιημένα σε έξι ξεχωριστούς κώδικες: διαπολιτισμικές κοινότητες μάθησης, βελτίωση της μάθησης, διαπολιτισμική ανάπτυξη του μαθητή, παραπληροφόρηση, ανεφάρμοστη και ακατάλληλη χρήση. Σε γενικές γραμμές, συμπεραίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τα οφέλη από τη χρήση διαπολιτισμικών κοινοτήτων μάθησης στην ανάπτυξη των διαπολιτισμικών ικανοτήτων των μαθητών. Παρ' όλα αυτά, ορισμένες απόψεις αποκαλύπτουν έλλειψη κατάρτισης και κινήτρων ή έλλειψη ικανότητας που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο θέμα, καθώς και στις τάξεις τους, με αποτέλεσμα οι διαπολιτισμικές κοινότητες μάθησης να μην ισχύουν για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η μελέτη της Sharma (2005) επικεντρώθηκε στη θεωρία και την πρακτική της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς σχετίζεται με την προετοιμασία των

εκπαιδευτικών. Η βιβλιογραφία εξετάζει την ιστορία και τον ορισμό της πολυπολιτισμικότητας και διερευνά πολλαπλά θεωρητικά πλαίσια γύρω από τη συνεχιζόμενη συζήτηση και τα θέματα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Εξετάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και διάφορες προσεγγίσεις για την πολυπολιτισμική παιδαγωγική και το πρόγραμμα σπουδών. Τα ευρήματα συμπεραίνουν ότι τα ενδεδειγμένα και ισορροπημένα μαθήματα που προετοιμάζουν τους καθηγητές για τη διδασκαλία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών είναι απαραίτητα για την υποστήριξη της ευαισθητοποίησης, των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην παροχή ίσης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές.

5.2. Έρευνες στο εσωτερικό.

Ο σκοπός της μελέτης της Tsaliki (2017) ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε 13 διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι μεγάλη σημασία αποδίδεται στη χρήση της συνεργατικής μάθησης, της ομαδικής εργασίας και της διεπιστημονικής προσέγγισης στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα ευρήματα παρέχουν προτάσεις για τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο θα προωθηθεί η διαπολιτισμική διάσταση, προκειμένου να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των εγγενών, ξένων και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούν τόσο σε διαπολιτισμικά όσο και σε γενικά δημοτικά σχολεία..

Παρά την επίσημη ρητορική για τη «διαπολιτισμική εκπαίδευση», το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει αγκαλιάσει τις αρχές του προς μια πιο προοδευτική παιδαγωγική. Οι εκπαιδευτικές παροχές για τα ξένα παιδιά περιορίζονται στην παρακολούθηση ειδικών τάξεων όπου τα ελληνικά διδάσκονται ως δεύτερη γλώσσα. Αυτά μπορεί να είναι μαθήματα «Υποδοχής» ή τάξεις υποστήριξης με τον ίδιο σκοπό, όπου οι αναδυόμενοι δίγλωσσοι μπορούν να μάθουν Ελληνικά για λίγες ώρες την εβδομάδα (Ζάγκα και συν., 2015). Στο σχολείο, η δίγλωσση εκπαίδευση των μεταναστών και των παιδιών μειονοτήτων παραμένει «αόρατη» (Gkaintartzi & Tsokalidou 2011) καθώς τα μαθήματα «Μητρική γλώσσα» ή «γλώσσα κληρονομιάς» δεν παρέχονται από το ελληνικό κράτος. Οι οικογένειες μεταναστών που επιθυμούν να μεταδώσουν τη γλώσσα τους στα παιδιά τους με δομημένο τρόπο

πρέπει να βασίζονται σε κοινότητες ή «συμπληρωματικά» σχολεία που λειτουργούν μία φορά την εβδομάδα.

Προηγούμενη έρευνα σχετικά με τη στάση των Ελλήνων δασκάλων απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία στην εκπαίδευση αποκάλυψε ότι μοιράζονται αρκετά ομοιογενείς αλλά και βαθιά αντιφατικές απόψεις (Mitakidou & Daniilidou 2007) Οι απαντήσεις τους καταδεικνύουν τόσο την ανοχή όσο και την εθνοκεντρικότητα, ιδίως όσον αφορά τις γλώσσες των μεταναστών. Οι μύθοι για τη διγλωσσία είναι αρκετά διαδεδομένοι, ειδικά εκείνοι που αφορούν τη σχέση μεταξύ των δύο γλωσσών του παιδιού. Τέτοιες απόψεις οδηγούν συχνά τους δασκάλους να θεωρούν τις γλώσσες της κληρονομιάς των μαθητών ως εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και ακόμη και να συμβουλεύουν τους μετανάστες γονείς ότι πρέπει να χρησιμοποιούν ως επί το πλείστον ή αποκλειστικά ελληνικά στο σπίτι. Αυτές οι πεποιθήσεις σχετίζονται προφανώς με την άγνοιά τους για τις σχετικές θεωρίες που υποστηρίζουν την αλληλεξάρτηση μεταξύ των γλωσσών και τη μεταφορά εννοιών μεταξύ τους.

Επιπλέον, η έρευνα δείχνει ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν φαίνεται να συνειδητοποιούν τη σημασία της ανάπτυξης και της χρήσης της γλώσσας κληρονομιάς είτε για ψυχολογικούς είτε γνωστικούς λόγους. Μερικοί απαγορεύουν ακόμη και τη χρήση αυτών των γλωσσών στην τάξη με την αιτιολογία ότι τα ελληνικά είναι η μόνη «νόμιμη» σχολική γλώσσα στο νέο τους περιβάλλον (Gkaintartzi, Chatzidaki & Tsokalidou 2014) Συνολικά, αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν πολύπλοκες απόψεις για τη διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας στις τάξεις τους.

Η μελέτη της Sakka (2010) αποσκοπούσε στη διερεύνηση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών και των απόψεών τους σχετικά με την πολιτιστική πολυμορφία στην τάξη. Αυτά τα ζητήματα καθίστανται σημαντικά, δεδομένου ότι η γενική τάξη υπό τις σημερινές συνθήκες στην Ελλάδα γίνεται πολυπολιτισμική και, όπως υποδηλώνει η υπάρχουσα βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν επαρκώς (έως καθόλου) προετοιμασμένοι να διδάξουν σε μια τέτοια τάξη. Οι συμμετέχοντες στη μελέτη ήταν 100 καθηγητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω του ευρετηρίου πολιτιστικής ευαισθητοποίησης και ενός δομημένου ερωτηματολογίου που διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτιστική ποικιλομορφία και τον ρόλο τους σε μια πολιτισμικά διαφορετική τάξη. Τα

αποτελέσματα έδειξαν τον αντιφατικό και διλημματικό χαρακτήρα της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολιτιστική πολυμορφία και επισημαίνουν την ανάγκη εφαρμογής νέων προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών που θα ενσωματώνουν όχι μόνο στρατηγικές για τη διδασκαλία νέων προγραμμάτων σπουδών αλλά και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως αυτές εμφανίζονται στη σημερινή πολυπολιτισμική τάξη.

Η μελέτη των Mattheoudakis και συν. (2017) διεξήχθη σε τρεις μεγάλες ελληνικές πόλεις το 2013-14 στο πλαίσιο ενός μεγάλου έργου που χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση («Thalis») για τη δίγλωσση εκπαίδευση, που διευθύνεται από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι δάσκαλοι χωρίζονται μεταξύ εκείνων που γνωρίζουν περισσότερο τα οφέλη της δίγλωσσης εκπαίδευσης και υιοθετούν σχετικές πρακτικές και εκείνων που είναι πιο συντηρητικοί στις απόψεις και τις πρακτικές τους. Η ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη με στόχο την ενίσχυση της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε θέματα που σχετίζονται με τη δίγλωσση εκπαίδευση δεν μπορεί να υπερεκτιμηθεί.

6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι τα παρακάτω:

1^ο ερευνητικό ερώτημα: Πως αξιολογείται η διαπολιτισμικότητα και το αναλυτικό πρόγραμμα στην Ελλάδα;

2^ο ερευνητικό ερώτημα: Σε τι βαθμό συμβάλλουν τα νεοελληνικά κείμενα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση;)

(3^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η σημασία των προϋποθέσεων για την κατάλληλη εφαρμογή της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση;)

4^ο ερευνητικό ερώτημα: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (π.χ φύλο, ηλικία κ.λ.π);

6.2 Εργαλείο μέτρησης

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε 42 ερωτήσεις. Οι πρώτες 8 ερωτήσεις αφορούσαν τα χαρακτηριστικά του δείγματος (π.χ φύλο, ηλικία κ.λ.π). Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε την διαπολιτισμικότητα και το αναλυτικό πρόγραμμα (Cronbach's alpha = 0,835, N = 10) (π.χ Το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι λειτουργικό για τον εκπαιδευτικό) και περιλάμβανε 10 ερωτήσεις της μορφής Likert 5 σημείων (1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = Μέτρια, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ). Το τρίτο μέρος αφορούσε τα νεοελληνικά κείμενα στη δευτεροβάθμια (Cronbach's alpha = 0,935, N = 18) (π.χ Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» συμβάλλουν στην απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας από τους μαθητές) και περιλάμβανε 18 ερωτήσεις της μορφής Likert 5 σημείων (1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = Μέτρια, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ). Το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε την διαπολιτισμικότητα και την εκπαίδευση (Cronbach's alpha = 0,686, N = 6) (π.χ Η πολυγλωσσία σε μια σχολική τάξη εμπεριέχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές) και περιλάμβανε 6 ερωτήσεις της μορφής Likert 5 σημείων (1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = Μέτρια, 4 = Πολύ, 5 = Πάρα πολύ).

Το ερωτηματολόγιο εξετάστηκε ως προς την αξιοπιστία του αρχικά μέσω πιλοτικής έρευνας σε 15 εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, ο δείκτης Cronbach's alpha υπολογίστηκε για κάθε ενότητα όπως παρουσιάστηκε προηγουμένως και οι τιμές του βρέθηκαν ικανοποιητικές.

6.3 Δείγμα

Δείγμα ευκολίας 80 εκπαιδευτικών που εργάζονται στην διαπολιτισμική εκπαίδευση συλλέχθηκε για τους σκοπούς της έρευνας μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Google form από τις 8/9/2021 έως τις 21/12/21.

6.4 Στατιστική Ανάλυση

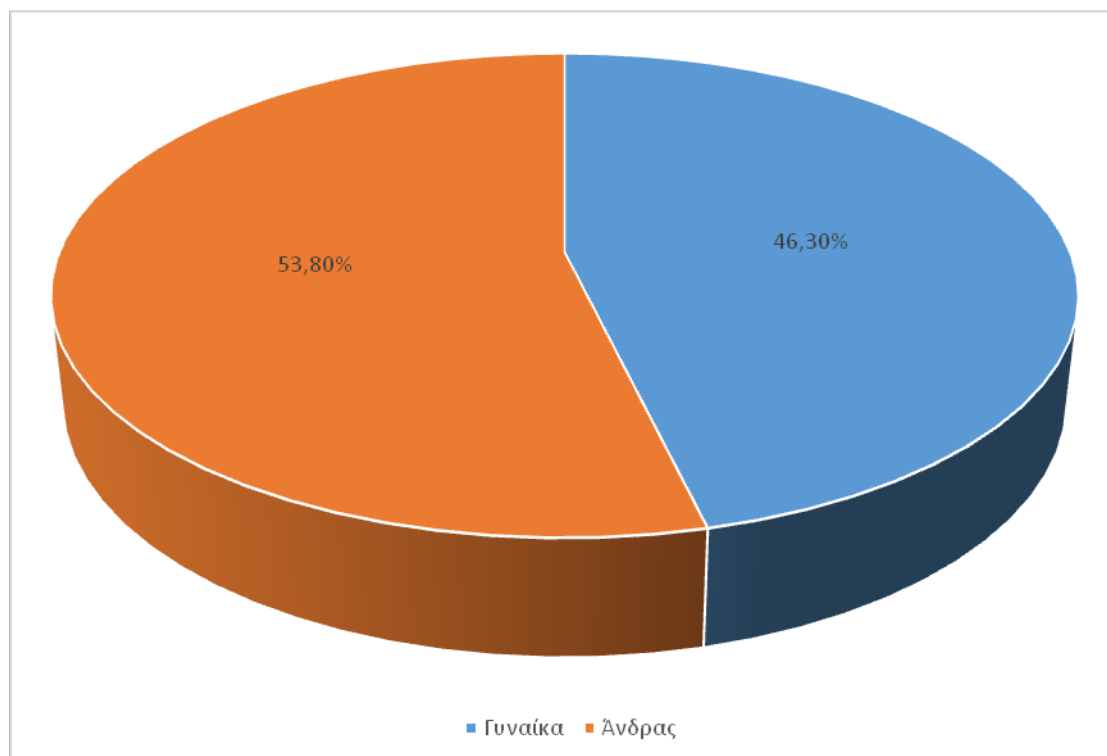
Η στατιστική ανάλυση της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα SPSS22.0. Η ανάλυση περιλάμβανε περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Το περιγραφικό μέρος της ανάλυσης περιλάμβανε συχνότητες, ποσοστά, μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις. Τέλος, το επαγωγικό μέρος της έρευνας περιλάμβανε τους στατιστικούς ελέγχους t- test, Anova & Pearson index.

7 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

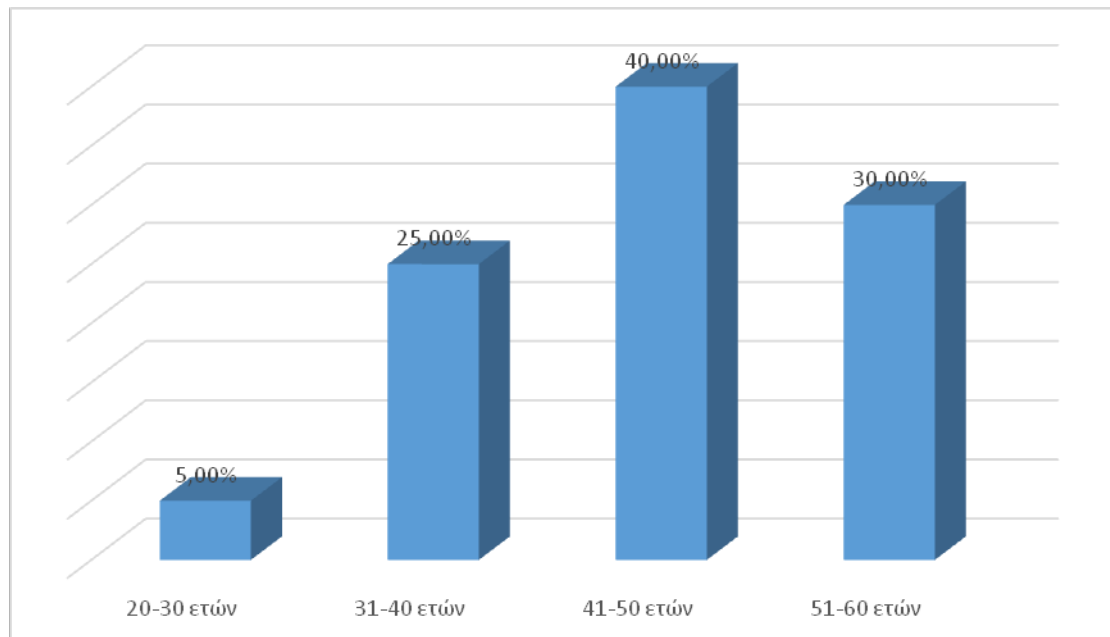
Πίνακας 1. Φύλο & Ηλικία

		N	%
Φύλο	Γυναίκα	37	46,3%
	Ανδρας	43	53,8%
Ηλικία	20-30 ετών	4	5,0%
	31-40 ετών	20	25,0%
	41-50 ετών	32	40,0%
	51-60 ετών	24	30,0%

Σύμφωνα με τον πίνακα 1 η αναλογία ανδρών και γυναικών στο δείγμα είναι 53,8% και 46,3% αντίστοιχα. Ακόμα, το 40,0% του δείγματος είναι ηλικίας 41 – 50 ετών, το 30,0% του δείγματος είναι ηλικίας από 51 – 60 ετών, το 25,0% του δείγματος είναι από 31 – 40 ετών και το υπόλοιπο 5,0% του δείγματος είναι 20 – 30 ετών.



Γράφημα 1. Φύλο



Γράφημα 2. Ηλικία

Πίνακας 2. Συνολική διδακτική εμπειρία & Συνολική διδακτική εμπειρία σε διαπολιτισμικό σχολείο

	Ελάχιστη	Μέγιστη	M	TA
Έτη συνολικής διδακτικής εμπειρίας	1	35	12,56	5,33
Έτη συνολικής διδακτικής εμπειρίας σε διαπολιτισμικό σχολείο	0	8	2,74	1,98

Σημείωση: M = μέση τιμή, TA = τυπική απόκλιση

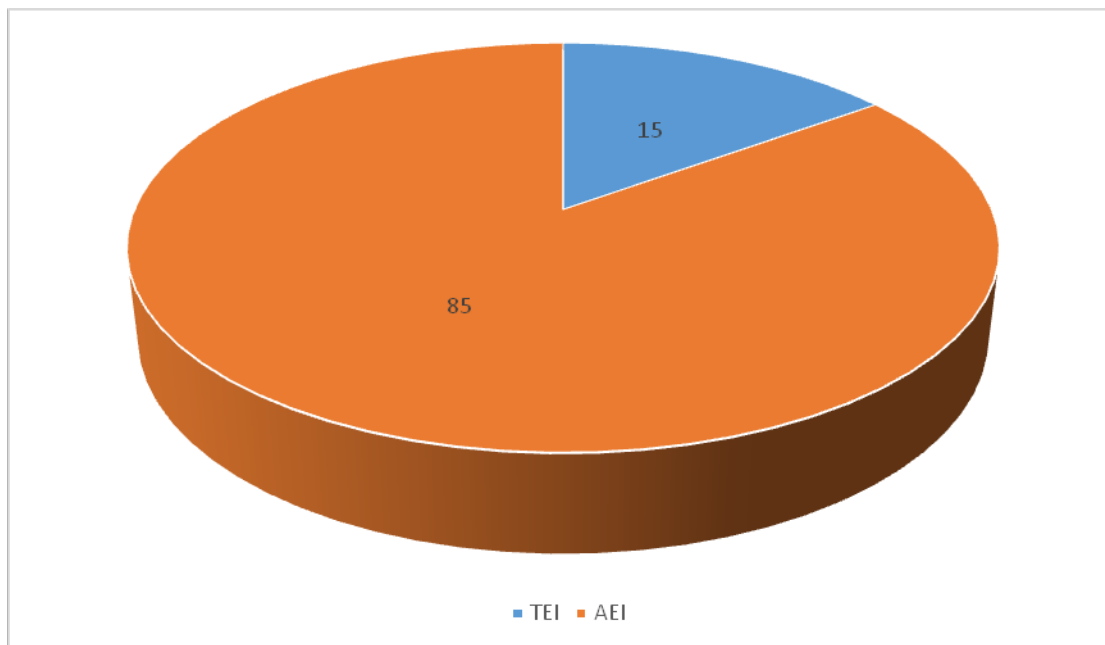
Σύμφωνα με τον πίνακα 2 η μέση συνολική διδακτική εμπειρία του δείγματος των εκπαιδευτικών είναι τα 12,56 έτη με τυπική απόκλιση ίση με 5,33 έτη. Ο μικρότερος χρόνος συνολικής διδακτικής εμπειρίας είναι το 1 έτος και ο μεγαλύτερος είναι τα 35 έτη. Ακόμα, η μέση συνολική διδακτική εμπειρία σε διαπολιτισμικό σχολείο του δείγματος των εκπαιδευτικών είναι τα 2,74 έτη με τυπική απόκλιση ίση με 1,98 έτη. Ο μικρότερος χρόνος συνολικής διδακτικής εμπειρίας σε διαπολιτισμικό είναι 0 έτη και ο μεγαλύτερος είναι τα 8 έτη.

Πίνακας 3. Βασικό πτυχίο

N	%
---	---

ΤΕΙ	12	15,0
ΑΕΙ	68	85,0
Total	80	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 3 το 85% του δείγματος έχει βασικό πτυχίο ΑΕΙ και το υπόλοιπο 15,0% του δείγματος έχει βασικό πτυχίο ΤΕΙ.



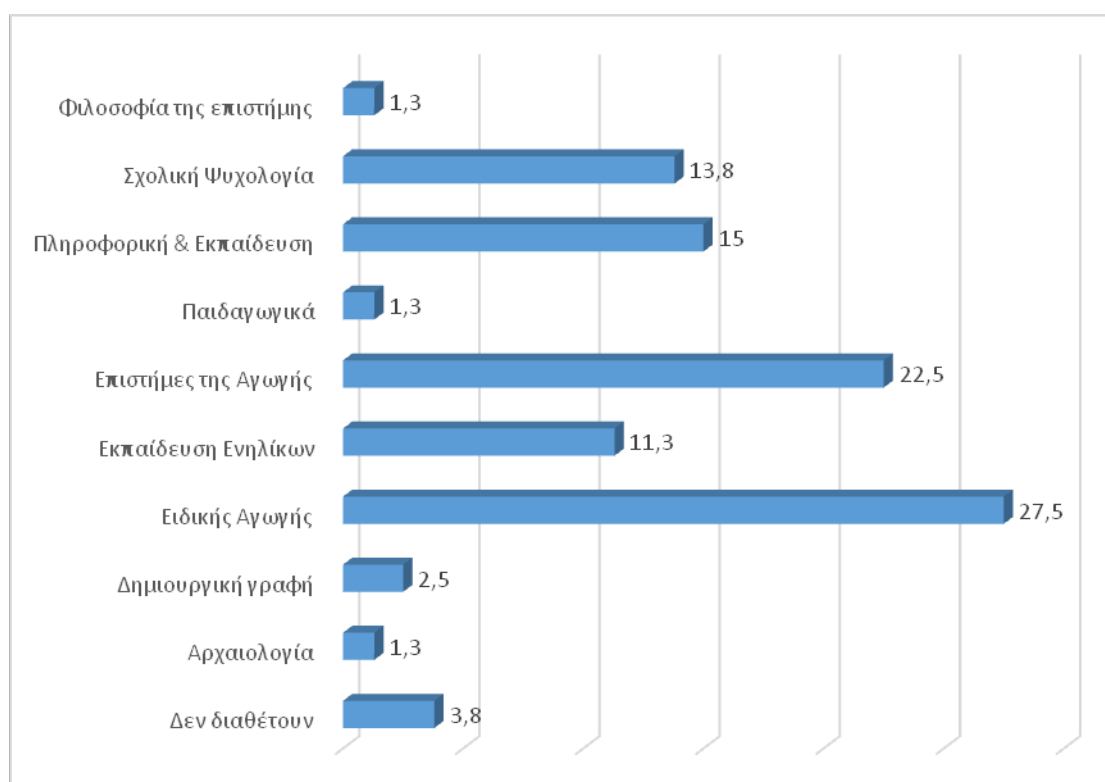
Γράφημα 3. Βασικό πτυχίο

Πίνακας 4. Μεταπτυχιακό δίπλωμα

	N	%
Δεν διαθέτουν	3	3,8
Αρχαιολογία	1	1,3
Δημιουργική γραφή	2	2,5
Ειδικής Αγωγής	22	27,5
Εκπαίδευση Ενηλίκων	9	11,3
Επιστήμες της Αγωγής	18	22,5
Παιδαγωγικά	1	1,3
Πληροφορική & Εκπαίδευση	12	15,0
Σχολική Ψυχολογία	11	13,8
Φιλοσοφία της επιστήμης	1	1,3
Total	80	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 4 το 96,2% (100% -3,8%) του δείγματος διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο. Το 27,5% του δείγματος διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο στην ειδική αγωγή, το 22,5% του δείγματος διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο στις επιστήμες της

αγωγής, το 15,0% του δείγματος διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο στην πληροφορική και στην εκπαίδευση, το 13,8% του δείγματος διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο στη σχολική ψυχολογία, το 11,3% του δείγματος διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 2,5% του δείγματος διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο στην δημιουργική γραφή, το 1,3% του δείγματος διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο στην φιλοσοφία της επιστήμης, το 1,3% του δείγματος διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο στα παιδαγωγικά και το 1,3 του δείγματος διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο στην αρχαιολογία.

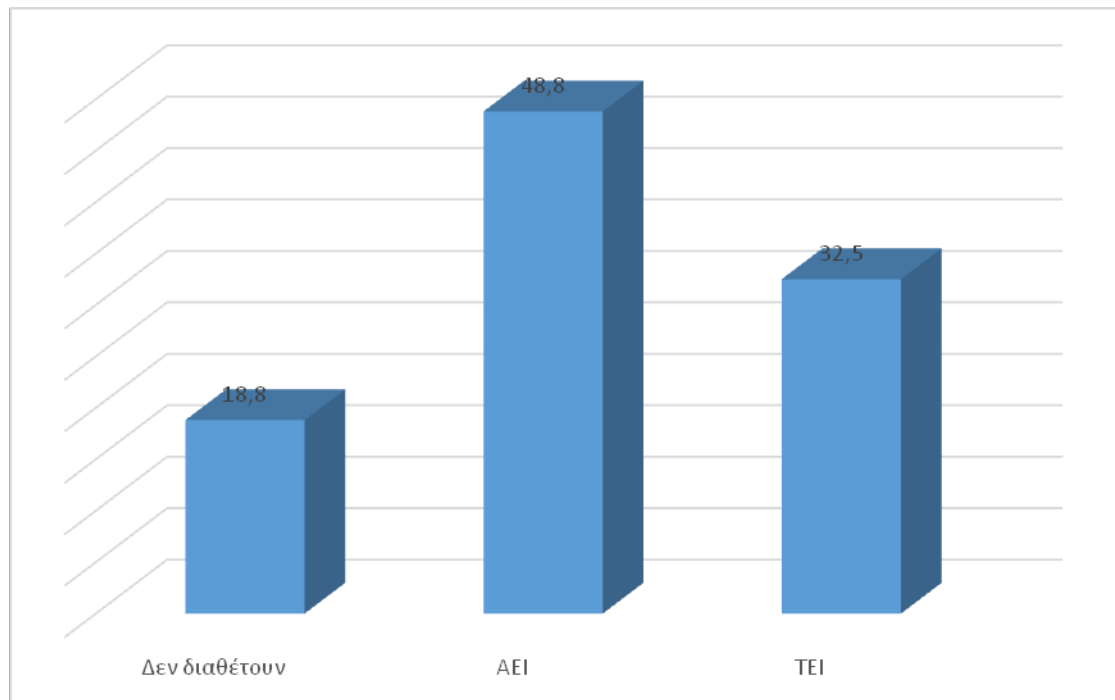


Γράφημα 4. Μεταπτυχιακό δίπλωμα

Πίνακας 5. Άλλο πτυχίο

	N	%
Δεν διαθέτουν	15	18,8
ΑΕΙ	39	48,8
ΤΕΙ	26	32,5
Total	80	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 5 το 48,8% του δείγματος έχει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ, το 32,5% του δείγματος έχει δεύτερο πτυχίο ΤΕΙ και το υπόλοιπο 18,8% του δείγματος δεν έχει δεύτερο πτυχίο.

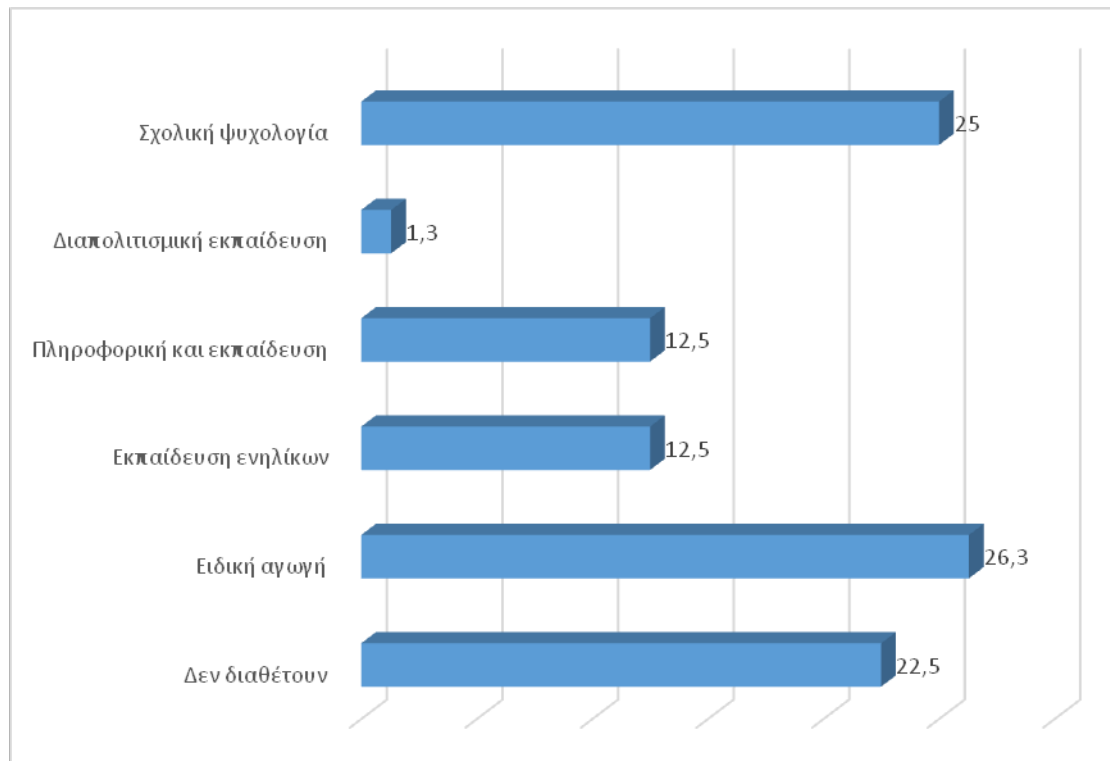


Γράφημα 5. Άλλο πτυχίο

Πίνακας 6. Διδακτορικό

	N	%
Δεν διαθέτουν	18	22,5
Ειδική αγωγή	21	26,3
Εκπαίδευση ενηλίκων	10	12,5
Πληροφορική και εκπαίδευση	10	12,5
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	1	1,3
Σχολική ψυχολογία	20	25,0
Total	80	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 6 το 26,3% του δείγματος έχει διδακτορικό τίτλο στην ειδική αγωγή, το 25,0% του δείγματος έχει διδακτορικό τίτλο στη σχολική ψυχολογία, το 12,5% του δείγματος έχει διδακτορικό τίτλο στην εκπαίδευση ενηλίκων, το 12,5% του δείγματος διδακτορικό τίτλο στην πληροφορική και την εκπαίδευση, το 1,3% του δείγματος έχει διδακτορικό τίτλο στην διαπολιτισμική εκπαίδευση.



Γράφημα 6. Διδακτορικό

Πίνακας 7. Διαπολιτισμικότητα & Αναλυτικό πρόγραμμα

	M	TA
1. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι λειτουργικό για τον εκπαιδευτικό.	2,5	,6
2. Τα βιβλία εκπαιδευτικού είναι λειτουργικά για τον εκπαιδευτικό.	2,7	,7
3. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών.	2,6	,8
4. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα των μαθητών.	2,9	,8
5. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα προσαρμογής του μαθήματος στις ανάγκες των μαθητών.	2,6	,8
6. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα συνάδει με τις αρχές και τις θεωρίες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.	2,7	,8
7. Τα σχολικά εγχειρίδια συμφωνούν με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος.	2,7	,8
8. Τα σχολικά εγχειρίδια συμβάλλουν στην εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών.	2,7	,8

9. Τα σχολικά εγχειρίδια προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.	2,6	,8
10. Τα σχολικά εγχειρίδια υλοποιούν τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.	2,8	,8
Διαπολιτισμικότητα & Αναλυτικό πρόγραμμα	2,7	,5

Σύμφωνα με τον πίνακα 7 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αξιολογεί την διαπολιτισμικότητα και το αναλυτικό πρόγραμμα σε μέτριο βαθμό ($M = 2,7$, $TA = 0,5$) (μέσες τιμές μεταξύ του 2,5 και του 3,49 αντιστοιχούν στην τιμή 3 που είναι η μέση τιμή της κλίμακας Likert πέντε σημείων). Ανάλογη κατάσταση παρατηρείται και για τις επιμέρους ερωτήσεις που απαρτίζουν την ενότητα αυτή.

Πίνακας 8. Νεοελληνικά κείμενα στην δευτεροβάθμια

	M	TA
1. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» συμβάλλουν στην απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας από τους μαθητές.	3,4	,6
2. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» συμβάλλουν στην απόκτηση μεταγλωσσικής ικανότητας από τους μαθητές.	3,4	,7
3. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» παρέχουν τη δυνατότητα χρήσης εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων.	3,3	,7
4. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» δίνουν ερεθίσματα για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών θεμάτων.	3,4	,8
5. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» συμβάλλουν στην εξάσκηση της ακουστικής κατανόησης των αλλοδαπών μαθητών.	3,3	,8
6. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» συμβάλλουν στην εξάσκηση της αναγνωστικής κατανόησης των αλλοδαπών μαθητών.	3,4	,8
7. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» συμβάλλουν στην εξάσκηση παραγωγής προφορικού λόγου των αλλοδαπών μαθητών.	3,4	,8
8. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» συμβάλλουν στην εξάσκηση παραγωγής γραπτού λόγου των αλλοδαπών μαθητών.	3,2	,8
9. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» συμβάλλουν στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης.	3,3	,8
10. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» συμβάλλουν στην ανάπτυξη αυξημένης	3,4	,8

γλωσσικής συνειδητότητας.		
11. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» συμβάλλουν στην ανάπτυξη της πολυπολιτισμικότητας και της ανεκτικότητας στο διαφορετικό.	3,3	,8
12. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.	3,3	,8
13. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» είναι εμπλουτισμένα με στοιχεία από διαφορετικούς πολιτισμούς.	3,2	,8
14. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» προωθούν την κατανόηση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας.	3,2	,8
15. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» προωθούν τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.	3,3	,8
16. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» βοηθούν να γνωρίσουμε διαφορετικά ήθη, έθιμα, παραδόσεις και γενικότερα τον πολιτισμό του κάθε αλλοδαπού μαθητή.	3,2	,8
17. Ο ρόλος των «Νεοελληνικών κειμένων» όπως και των άλλων γλωσσικών μαθημάτων είναι να διδαχθεί η ομιλούμενη γλώσσα.	3,3	,7
18. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» συμβάλλουν στην ανάπτυξη και στην αξιοποίηση θεμάτων όπως είναι ο ρατσισμός και η διαφορετικότητα.	3,4	,7
Η συμβολή των νεοελληνικών κειμένων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση	3,3	,5

Σύμφωνα με τον πίνακα 8 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αξιολογεί την συμβολή των νεοελληνικών κειμένων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε μέτριο βαθμό ($M = 3,3$, $TA = 0,5$) (μέσες τιμές μεταξύ του 2,5 και του 3,49 αντιστοιχούν στην τιμή 3 που είναι η μέση τιμή της κλίμακας Likert πέντε σημείων). Ανάλογη κατάσταση παρατηρείται και για τις επιμέρους ερωτήσεις που απαρτίζουν την ενότητα αυτή.

Πίνακας 9. Διαπολιτισμικότητα & Εκπαίδευση

	M	TA
1. Η πολυγλωσσία σε μια σχολική τάξη εμπεριέχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές.	4,1	,9
2. Σε μια τάξη με δίγλωσσα παιδιά απαιτείται η καλή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων.	4,4	,7

3. Η ομαδοσυνεργατικότητα είναι η καταλληλότερη μέθοδος διδασκαλίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη.	4,1	,7
4. Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη απαιτεί πολύ καλή προετοιμασία του εκπαιδευτικού.	4,3	,7
5. Οι ώρες διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων πρέπει να αυξηθούν για τους αλλόγλωσσους μαθητές.	4,3	,8
6. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι επαρκής σε θέματα πολυπολιτισμικότητας στη διδασκαλία.	3,9	1,1
Διαπολιτισμικότητα & εκπαίδευση	4,2	,5

Σύμφωνα με τον πίνακα 9 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αξιολογεί τις προϋποθέσεις κατάλληλης εφαρμογής της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση σε καλό βαθμό ($M = 4,2$, $TA = 0,5$) (μέσες τιμές μεταξύ του 3,5 και του 4,49 αντιστοιχούν στην τιμή 4 που αντιστοιχεί στην απάντηση «πολύ» της κλίμακας Likert πέντε σημείων). Ανάλογη κατάσταση παρατηρείται και για τις επιμέρους ερωτήσεις που απαρτίζουν την ενότητα αυτή.

Πίνακας 10. Έλεγχος κανονικότητας

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p
Διαπολιτισμικότητα & Αναλυτικό πρόγραμμα	,138	80	,001	,922	80	,000
Νεοελληνικά κείμενα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση	,091	80	,097	,972	80	,072
Διαπολιτισμικότητα & εκπαίδευση	,106	80	,026	,961	80	,015

Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται οι στατιστικοί έλεγχοι κανονικότητας Kolmogorov Smirnov & Shapiro Wilk. Παρατηρείται ότι τα δεδομένα για την μεταβλητή «Νεοελληνικά κείμενα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση» ακολουθούν την κανονική κατανομή, $p > .05$. όμως, για τις άλλες δύο μεταβλητές τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, $p < .05$. Στον επόμενο πίνακα εξετάζεται αν η απόκλιση από την κανονική κατανομή είναι σημαντική ή όχι μέσω των τιμών z – score για την κύρτωση και την λοξότητα.

Πίνακας 11. Λοξότητα & Κύρτωση

	Διαπολιτισμική ητα & Αναλυτικό πρόγραμμα	Διαπολιτισμική ητα & εκπαίδευση
Skewness	-0,993	-0,332
Std. Error of Skewness	0,269	0,269
Zscore(Skewness)	-3,691	-1,234
Kurtosis	1,28	-0,692
Std. Error of Kurtosis	0,532	0,532
Zscore(Kurtosis)	2,408	-1,301

Στον πίνακα 11 παρατηρείται ότι οι τιμές Zscore της λοξότητας(Skewness) και της κύρτωσης (Kurtosis) για την μεταβλητή «Διαπολιτισμικότητα & εκπαίδευση» είναι εντός των τιμών -2 έως 2 που σημαίνει ότι τα δεδομένα δεν αποκλίνουν σε σημαντικό βαθμό από την κανονική κατανομή. Για την μεταβλητή «Διαπολιτισμικότητα & Αναλυτικό πρόγραμμα» παρατηρούνται τιμές εκτός των τιμών -2 έως 2 χωρίς να είναι πολύ μεγάλες για να χρειαστεί να χρησιμοποιήσουμε μη παραμετρικούς ελέγχους και για τις τρεις μεταβλητές. Στην παρακάτω ανάλυση χρησιμοποιούνται οι παραμετρικοί έλεγχοι, Pearson index, t – test & Anova.

Πίνακας 12. Συσχετίσεις

	Έτη συνολικής διδακτικής εμπειρίας	Έτη συνολικής διδακτικής εμπειρίας σε διαπολιτισμικό σχολείο	Διαπολιτισμικότητα & Αναλυτικό πρόγραμμα	Νεοελληνικά κείμενα στην εκπαίδευση	Διαπολιτισμικότητα & εκπαίδευση
Έτη συνολικής διδακτικής εμπειρίας	1	,354**	-,124	,002	,003

Έτη συνολικής διδακτικής εμπειρίας σε διαπολιτισμικό σχολείο	,354**	1	,089	,045	,082
Διαπολιτισμικότητα & Αναλυτικό πρόγραμμα	-,124	,089	1	,382**	,223*
Νεοελληνικά κείμενα στην εκπαίδευση	,002	,045	,382**	1	,390**
Διαπολιτισμικότητα & εκπαίδευση	,003	,082	,223*	,390**	1

** p < .01

Στον πίνακα 12 παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της συνολικής διδακτικής εμπειρίας με την διαπολιτισμικότητα & το αναλυτικό πρόγραμμα, τα νεοελληνικά κείμενα στην εκπαίδευση και την διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση. Ακόμα, παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της συνολικής διδακτικής εμπειρίας σε διαπολιτισμικό σχολείο με την διαπολιτισμικότητα & το αναλυτικό πρόγραμμα, τα νεοελληνικά κείμενα στην εκπαίδευση και την διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση.

Πίνακας 13. Διαφορές στις απόψεις μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς την διαπολιτισμικότητα & το Αναλυτικό πρόγραμμα, τα Νεοελληνικά κείμενα στην εκπαίδευση & την Διαπολιτισμικότητα & την εκπαίδευση

	Φύλο				Levene's test	t- test			
	Γυναίκα		Άνδρας			F	p	t(78)	p
	M	TA	M	TA					
Διαπολιτισμικότητα & Αναλυτικό πρόγραμμα	2,6	,5	2,7	,5	,542	,464	-1,142	,257	
Νεοελληνικά κείμενα στην εκπαίδευση	3,3	,6	3,3	,5	,614	,436	-,746	,458	
Διαπολιτισμικότητα & εκπαίδευση	4,1	,5	4,2	,5	,434	,512	-,890	,376	

Σημείωση: ο έλεγχος Levene's test εξετάζει την υπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων

Στον πίνακα 13 παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς την διαπολιτισμικότητα & το Αναλυτικό πρόγραμμα, τα Νεοελληνικά κείμενα στην εκπαίδευση & την Διαπολιτισμικότητα & την εκπαίδευση.

Πίνακας 14. Διαφορές στις απόψεις μεταξύ εκπαιδευτικών με πτυχίο ΑΕΙ και εκπαιδευτικών με πτυχίο ΤΕΙ ως προς την διαπολιτισμικότητα & το Αναλυτικό πρόγραμμα, τα Νεοελληνικά κείμενα στην εκπαίδευση & την Διαπολιτισμικότητα & την εκπαίδευση

	TEI		AEI		Levene's test		t- test		
	M	TA	M	TA	F	p	t	df	p
Διαπολιτισμικότητα & Αναλυτικό πρόγραμμα	2,8	,3	2,7	,5	4,041	,048	-1,004	30,396	,323
Νεοελληνικά κείμενα στην εκπαίδευση	3,4	,2	3,3	,6	4,368	,040	-1,173	38,509	,248
Διαπολιτισμικότητα & εκπαίδευση	4,2	,5	4,2	,5	,076	,783	-,168	78	,867

Σημείωση: ο έλεγχος Levene's test εξετάζει την υπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων
 Στον πίνακα 14 παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις μεταξύ εκπαιδευτικών με πτυχίο ΑΕΙ και εκπαιδευτικών με πτυχίο ΤΕΙ ως προς την διαπολιτισμικότητα & το Αναλυτικό πρόγραμμα, τα Νεοελληνικά κείμενα στην εκπαίδευση & την Διαπολιτισμικότητα & την εκπαίδευση.

Πίνακας 15. Διαφορές στις απόψεις μεταξύ εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό δίπλωμα και εκπαιδευτικών χωρίς μεταπτυχιακό δίπλωμα ως προς την διαπολιτισμικότητα & το Αναλυτικό πρόγραμμα, τα Νεοελληνικά κείμενα στην εκπαίδευση & την Διαπολιτισμικότητα & την εκπαίδευση

	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα				Levene's test		t- test	
	Δεν διαθέτουν		Διαθέτουν		F	p	t(78)	p
	M	TA	M	TA				
Διαπολιτισμικότητα & Αναλυτικό πρόγραμμα	3,0	,1	2,7	,5	2,465	,120	-1,220	,226
Νεοελληνικά κείμενα στην εκπαίδευση	3,5	,6	3,3	,5	,000	,990	-,714	,478
Διαπολιτισμικότητα & εκπαίδευση	4,1	,2	4,2	,5	2,634	,109	,256	,799

Σημείωση: ο έλεγχος Levene's test εξετάζει την υπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων

Στον πίνακα 15 παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις μεταξύ εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό δίπλωμα και εκπαιδευτικών χωρίς μεταπτυχιακό δίπλωμα ως προς την διαπολιτισμικότητα & το Αναλυτικό πρόγραμμα, τα Νεοελληνικά κείμενα στην εκπαίδευση & την Διαπολιτισμικότητα & την εκπαίδευση.

Πίνακας 16. Διαφορές στις απόψεις μεταξύ εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο και εκπαιδευτικών χωρίς δεύτερο πτυχίο ως προς την διαπολιτισμικότητα & το Αναλυτικό πρόγραμμα, τα Νεοελληνικά κείμενα στην εκπαίδευση & την Διαπολιτισμικότητα & την εκπαίδευση

	Άλλο πτυχίο-				Levene's		t- test		
	Δεν διαθέτουν		Διαθέτουν		test		t	df	p
	M	TA	M	TA	F	p			
Διαπολιτισμικότητα & Αναλυτικό πρόγραμμα	2,4	,7	2,7	,4	8,916	,004	1,851	16,554	,082
Νεοελληνικά κείμενα στην εκπαίδευση	3,3	,5	3,3	,6	,047	,828	-,289	78	,773
Διαπολιτισμικότητα & εκπαίδευση	3,9	,5	4,3	,5	,369	,545	2,586	78	,012

Σημείωση: ο έλεγχος Levene's test εξετάζει την υπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων

Στον πίνακα 16 παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις μεταξύ εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο και εκπαιδευτικών χωρίς δεύτερο πτυχίο ως προς την διαπολιτισμικότητα & το Αναλυτικό πρόγραμμα και τα Νεοελληνικά κείμενα στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο έναντι των εκπαιδευτικών χωρίς δεύτερο αξιολογούν σε μεγαλύτερο βαθμό την διαπολιτισμικότητα & την εκπαίδευση ($p = .012$).

Πίνακας 17. Διαφορές στις απόψεις μεταξύ εκπαιδευτικών με διδακτορικό και εκπαιδευτικών χωρίς διδακτορικό ως προς την διαπολιτισμικότητα & το Αναλυτικό πρόγραμμα, τα Νεοελληνικά κείμενα στην εκπαίδευση & την Διαπολιτισμικότητα & την εκπαίδευση

	Διδακτορικό				Levene's		t- test		
	Δεν διαθέτουν		Διαθέτουν		test		t	df	p
	M	TA	M	TA	F	p			

Διαπολιτισμικότητα & Αναλυτικό πρόγραμμα	2,3	,6	2,8	,4	9,432	,003	2,601	20,694	,017
Νεοελληνικά κείμενα στην εκπαίδευση	3,2	,7	3,3	,5	3,010	,087	,702	78	,485
Διαπολιτισμικότητα & εκπαίδευση	3,9	,5	4,3	,5	,433	,513	2,534	78	,013

Σημείωση: ο έλεγχος Levene's test εξετάζει την υπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων

Στον πίνακα 17 παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν διαφορές στις απόψεις μεταξύ εκπαιδευτικών με διδακτορικό και εκπαιδευτικών χωρίς διδακτορικό ως προς τα Νεοελληνικά κείμενα στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό έναντι των εκπαιδευτικών χωρίς διδακτορικό αξιολογούν σε μεγαλύτερο βαθμό την διαπολιτισμικότητα & την εκπαίδευση ($p = .013$) και την διαπολιτισμικότητα & το Αναλυτικό πρόγραμμα ($p = .017$).

Πίνακας 18. Διαφορές στις απόψεις μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών των εκπαιδευτικών ως προς την διαπολιτισμικότητα & το Αναλυτικό πρόγραμμα, τα Νεοελληνικά κείμενα στην εκπαίδευση & την Διαπολιτισμικότητα & την εκπαίδευση

	Ηλικία								Levene's test	Anova			
	20-30 ετών		31-40 ετών		41-50 ετών		51-60 ετών			F(3, 76)	p	F(3, 76)	p
	M	TA	M	TA	M	TA	M	TA					
Διαπολιτισμικότητα & Αναλυτικό πρόγραμμα	2,7	,3	2,7	,5	2,7	,4	2,6	,5	,835	,479	,429	,733	
Νεοελληνικά κείμενα στην εκπαίδευση	3,2	,2	3,3	,6	3,4	,4	3,3	,7	2,573	,060	,250	,861	
Διαπολιτισμικότητα & εκπαίδευση	4,1	,8	4,2	,4	4,2	,5	4,2	,5	,861	,465	,084	,968	

Σημείωση: ο έλεγχος Levene's test εξετάζει την υπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων

Στον πίνακα 18 παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών κατηγοριών των εκπαιδευτικών ως προς την

διαπολιτισμικότητα & το Αναλυτικό πρόγραμμα, τα Νεοελληνικά κείμενα στην
εκπαίδευση & την Διαπολιτισμικότητα & την εκπαίδευση.

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε βρέθηκε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να αξιολογεί την διαπολιτισμικότητα και το αναλυτικό πρόγραμμα (1^ο ερευνητικό ερώτημα: Πως αξιολογείται η διαπολιτισμικότητα και το αναλυτικό πρόγραμμα στην Ελλάδα;) σε μέτριο βαθμό. Ακόμα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αξιολόγησε την συμβολή των νεοελληνικών κειμένων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (2^ο ερευνητικό ερώτημα: Σε τι βαθμό συμβάλλουν τα νεοελληνικά κείμενα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση;) σε μέτριο βαθμό. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αξιολόγησε τις προϋποθέσεις κατάλληλης εφαρμογής της διαπολιτισμικότητας (3^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια είναι η σημασία των προϋποθέσεων για την κατάλληλη εφαρμογή της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση;) εκπαίδευση σε καλό βαθμό. Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα (4^ο ερευνητικό ερώτημα: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;) βρέθηκε οι εκπαιδευτικοί με δεύτερο πτυχίο έναντι των εκπαιδευτικών χωρίς δεύτερο να αξιολογούν σε μεγαλύτερο βαθμό την διαπολιτισμικότητα & την εκπαίδευση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με διδακτορικό έναντι των εκπαιδευτικών χωρίς διδακτορικό αξιολόγησαν σε μεγαλύτερο βαθμό την διαπολιτισμικότητα & την εκπαίδευση και την διαπολιτισμικότητα & το Αναλυτικό πρόγραμμα.

Από τα παραπάνω συμπεράσματα προκύπτει πως θα πρέπει να αναδιαρθρωθεί το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στα διαπολιτισμικά σχολεία, αλλά και γενικότερα στην γενική εκπαίδευση, στην οποία συνυπάρχουν μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων. Παράλληλα το σύνολο των εκπαιδευτικών και όχι μόνο όσοι εργάζονται σε διαπολιτισμικά σχολεία, οφείλουν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να επιμορφωθούν στο θέμα της διαπολιτισμικότητας.

Τέλος, δεδομένου των περιορισμών της παρούσης έρευνας, όπως ότι το δείγμα που επιλέχθηκε είναι δείγμα ευκολίας, τα παρόντα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού. Ως εκ τούτου προτείνεται στο μέλλον να διεξαχθεί η ίδια έρευνα σε δείγμα που θα συλλεχθεί με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, ώστε τα συμπεράσματα να μπορούν να γενικευθούν το σύνολο του πληθυσμού.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aerila, J. A., Soininen, M., & Merisuo-Storm, T. (2016). Literature as a tool in multicultural education: Perceptions of Finnish student teachers on reading multicultural literature in Finland. *Research and Reviews: Journal of Educational Studies*, 2(1), 53-62.
- Antonsich, M. (2016). Interculturalism versus multiculturalism—the Cattle-Modood debate. *Ethnicities*, 16(3), 470-493.
- Avena Koenigsberger 201
- Aydin, H., & Tonbuloglu, B. (2014). Graduate students perceptions“ on multicultural education: a qualitative case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, (57), 29-50.
- Barry, B. (2002). *Culture and equality: An egalitarian critique of multiculturalism*. Harvard university press.
- Barry, N. H., & Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 149-161.
- Beck, N. (2001). Time-series–cross-section data: What have we learned in the past few years?. *Annual review of political science*, 4(1), 271-293.
- Beck, U. (2002). The cosmopolitan society and its enemies. *Theory, culture & society*, 19(1-2), 17-44.
- Bennett, J. (1984). *A Study of Spinoza's' Ethics'*. CUP Archive.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International journal of intercultural relations*, 10(2), 179-196.
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*, 1, 1-34.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *The Intercultural Education*, 20(4), 1–13.
- Bhawuk, D. P., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International journal of intercultural relations*, 16(4), 413-436.

- Bista, K. (2012, July). Multicultural literature for children and young adults. In *The educational forum* (Vol. 76, No. 3, pp. 317-325). Taylor & Francis Group.
- Brozo, W. G. (2002). *To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in active literacy*. Order Department, International Reading Association, 800 Barksdale Road, PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139.
- Brynildssen, S. (2002). *Character education through children's literature*. ERIC Digest (ED 469 929).
- Byram, M. (2012). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In J. Jackson (Ed.) *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 85-97). London: Routledge
- Cantle, T. (2011). Secular Governance in a Multi-Faith Society. *British Secularism and Religion: Islam, Society and State*, 77-88.
- Cantle, T. (2016). The case for interculturalism, plural identities and cohesion. *Multiculturalism and interculturalism: Debating the dividing lines*, 133-157.
- Carr-Ruffino, N. (2005). Workplace Diversity.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale.
- Fueyo, V., & Bechtol, S. (1999). Those who can, teach: Reflections on teaching diverse populations. *Teacher Education Quarterly*, 25-35.
- Garmon, M. A. (1996). Six key factors for changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity. *Educational Studies*, 38(3), 275-286.
- Garmon, M. A. (2004). Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity: What are the critical factors?. *Journal of teacher education*, 55(3), 201-213.
- Gilroy, P. (2004). *After empire* (Vol. 105). London: Routledge.
- Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, R. (2011). "She is a very good child but she doesn't speak": The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, 43(2), 588-601.
- Gkaintartzi, A., Chatzidaki, A., & Tsokalidou, R. (2014). Albanian parents and the Greek educational context: Who is willing to fight for the home language?. *International Multilingual Research Journal*, 8(4), 291-308.

- Gkaintartzi, A., Kiliari, A. & Tsokalidou, R. (2015). Invisible bilingualism– invisible language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60-72.
- Gopalakrishnan, A. (2010). *Multicultural children's literature: A critical issues approach*. Sage Publications.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443.
- Higgins, J. J. (2000). *Multicultural children's literature: Creating and applying an evaluation tool in response to the needs of urban educators* (Doctoral dissertation, Antioch University, Seattle).
- Horenczyk, G., & Tatar, M. (2001). Teachers' attitudes toward multiculturalism and their perceptions of the school organizational culture. *Teaching and Teacher Education*, 18(4), 435-445.
- Hudson, M., Phillips, J., & Ray, K. (2009). 'Rubbing Along with the Neighbours'— Everyday Interactions in a Diverse Neighbourhood in the North of England. In *Everyday Multiculturalism* (pp. 199-215). Palgrave Macmillan, London.
- Iser, W. (2000). Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη. Στο Μ. Λεοντσίνη (Εισαγωγή-Επιμέλεια), *Όψεις της ανάγνωσης* (σσ. 195-209). Αθήνα: Νήσος.
- Johnson, L. (2002). "My eyes have been opened" White teachers and racial awareness. *Journal of teacher education*, 53(2), 153-167.
- Kumar, R., Karabenick, S. A. & Burgoon, J. N. (2015). Teachers' implicit attitudes, explicit beliefs, and the mediating role of respect and cultural responsibility on mastery and performance-focused instructional practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 533.
- Le Roux, J. (2001). Effective schooling is being culturally responsive. *Intercultural Education*, 12(1), 41-50.
- Leutwyler, B., Mantel, C., Petrović, D. S., Dimitrijević, B., & Zlatković, B. (2014). Teachers' Beliefs about Intercultural Education: Different Levels of Intercultural Sensitivity in Schooling and Teaching. *Educational Research*, 5(8), 280-289.

- Martines, D. (2005). Teacher perceptions of multicultural issues in school settings. *The Qualitative Report*, 10(1), 1.
- Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C. (2017). Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 22, 358-371.
- McGeehan, J. (1982). The Relationship of Selected Antecedent Variables to Outcomes of Training in Multicultural Education for Pre-service Teachers.
- Meer, N., Modood, T., & Zapata-Barrero, R. (2016). A plural century: Situating interculturalism and multiculturalism. *Multiculturalism and interculturalism: Debating the dividing lines*, 1-26.
- Mitakidou, S., & Daniilidou, E. (2007). Didaskalia ke mathisi tis elinikis os defteris glossas: apopsis ekpedeftikon [The teaching and learning of Greek as a second language; teachers' views]. In *Proceedings of the International Conference on the Greek Language as a Second/Foreign Language. Research, Teaching and Learning* (pp. 553-565). Thessaloniki, Greece: University Studio Press.
- Modood, T. (2014). Multiculturalism, interculturalisms and the majority. *Journal of Moral Education*, 43(3), 302-315.
- Modood, T. (2017). Must Interculturalists misrepresent multiculturalism?. *Comparative Migration Studies*, 5(1), 1-17.
- Modood, T. (2017). Must Interculturalists misrepresent multiculturalism?. *Comparative Migration Studies*, 5(1), 1-17.
- Modood, T. (2018). Interculturalism: Not a new policy paradigm. *Comparative migration studies*, 6(1), 1-8.
- Modood, T. (2019). Multiculturalism as a New Form of Nationalism?. *Nations and Nationalism*, 26(2), 308-313.
- Modood, T., & Meer, N. (2012). Interculturalism, multiculturalism or both?. *Political Insight*, 3(1), 30-33.
- Moeller, A. K. & Nugent, K. (2014). Building intercultural competence in the language classroom. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*. 161, 1-19

- Ortega, R. B. (1997). Communication synthesis for embedded systems with global considerations. In *Proceedings of 5th International Workshop on Hardware/Software Co Design. Codes/CASHE'97* (pp. 69-73). IEEE.
- Parekh, B. (1994). Discourses on national identity. *Political Studies*, 42(3), 492-504.
- Patnaik, P. (1997). *Rasa in Aesthetics*. New Delhi: D. K. Printworld, 1997
- Pohan, C. A. (1996). Preservice teachers' beliefs about diversity: Uncovering factors leading to multicultural responsiveness. *Equity and excellence in education*, 29(3), 62-69.
- Pohan, C. A. (1996). Preservice teachers' beliefs about diversity: Uncovering factors leading to multicultural responsiveness. *Equity and excellence in education*, 29(3), 62-69.
- Richardson, L. (1990). *Writing strategies: Reaching diverse audiences* (Vol. 21). Sage.
- Sakka, D. (2010). Greek teachers' cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity. *Hellenic Journal of Psychology*, 7(9), 98-123.
- Sealy, T. (2018). Multiculturalism, interculturalism, 'multiculture' and super-diversity: Of zombies, shadows and other ways of being. *Ethnicities*, 18(5), 692-716.
- Sharma, S. (2005). Multicultural education: Teachers perceptions and preparation. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 2(5).
- Shiohita, J. (1997). Beyond good intentions: Selecting multicultural literature. *Children's Advocate*, 1-2.
- Short, K. G. (2009). Critically reading the word and the world: Building intercultural understanding through literature. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, 47(2), 1-10.
- Sims, R. (1982). *Shadow and Substance: Afro-American Experience in Contemporary Children's Fiction*. National Council of Teachers of English, 1111 Kenyon Rd., Urbana, IL 61801 (Stock No. 43768, \$5.50 member, \$6.00 non-member)..
- Solano-Campos, A. (2016). Models of diversity in the Americas: Avenues for dialogue and cross-pollination. *Multiculturalism and Interculturalism: Debating the Dividing Lines*, 178-200.
- Speiser, S. (2000). Becoming an intercultural primary school teacher: experiences from Bolivia. *Intercultural Education*, 11(3), 225-237.

- Taylor, C. (1994). *Multiculturalism: Expanded paperback edition* (Vol. 15). Princeton University Press.
- Taylor, C. (2012). Interculturalism or multiculturalism?. *Philosophy & social criticism*, 38(4-5), 413-423.
- Tomé, M., Herrera, L., & Lozano, S. (2019). Teachers' opinions on the use of personal learning environments for intercultural competence. *Sustainability*, 11(16), 4475.
- Tsaliki, E. (2017). Teachers' views on implementing intercultural education in Greece: the case of 13 primary schools. *International Journal of Comparative Education and Development*.
- Tully, J. (1995). *Strange multiplicity: Constitutionalism in an age of diversity* (No. 1). Cambridge University Press.
- Vavrus, F., & Cole, K. (2002). "I didn't do nothin'": The discursive construction of school suspension. *The Urban Review*, 34(2), 87-111.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30(6), 1024-1054.
- Vertovec, S., & Wessendorf, S. (Eds.). (2010). *Multiculturalism backlash: European discourses, policies and practices*. Routledge.
- Waldron, V. R. (1991). Achieving communication goals in superior-subordinate relationships: The multi-functionality of upward maintenance tactics. *Communications Monographs*, 58(3), 289-306.
- Wilson, F. M. (2018). *Organizational behaviour and work: a critical introduction*. Oxford university press.
- Wise, A., & Velayutham, S. (Eds.). (2009). *Everyday multiculturalism*. Springer.
- Yehuda, R., Bell, A., Bierer, L. M., & Schmeidler, J. (2008). Maternal, not paternal, PTSD is related to increased risk for PTSD in offspring of Holocaust survivors. *Journal of psychiatric research*, 42(13), 1104-1111
- Zapata-Barrero, R. (2016). Exploring the foundations of the intercultural policy paradigm: a comprehensive approach. *Identities*, 23(2), 155-173.
- Zizek, S. (1997). The Big Other Doesn't Exist'. *Journal of European Psychoanalysis*, Spring-Fall, 5.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1991). Οι λειτουργίες επικοινωνίας της γραπτής γλώσσας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 24, 76-102.

- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1990α). Η ανάγνωση ως ελεύθερη δραστηριότητα των μαθητών ηλικίας 8-12 ετών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 13, 155-181.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Γιακουμής, Γ. Κ. (1998). Πρωτοέφηβοι και έφηβοι ως αναγνωστικό κοινό. Στο Ι. Ν. Βασιλαράκης (Επιμ. Έκδ.), *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους* (σσ. 161-181). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη: Ευκαιρίες και αδιέξοδα*. Βόλος: Π.Τ.Δ.Ε. – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας [Ημερίδα: Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και στη μάθηση: Διαφοροποίηση της διδασκαλίας].
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Δημητριάδου, Κ. & Μυρογιάννη-Αρβανιτίδη, Ε. (2009). Καινοτόμες προσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Διδακτικής: Μια μελέτη περίπτωσης στη Διδασκαλία της Γλώσσας. Στο: Α. Τρίλιανός & Ι. Καραμήνας (επιμ.). *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμ. Β΄, 5-7.12.2009*. Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, 268-277.
- Ζάγκα, Ε., Κεσίδου, Α., & Ματθαιουδάκη, Μ. (2015). Οι δυσκολίες των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθήματα του Προγράμματος Σπουδών από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών: Ερευνητικά δεδομένα για το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 60.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλαφάντης Κ. Δ. (2018). *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1994). Τα κίνητρα της παιδικής φιλαναγνωσίας. Στο: *Φιλαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία: Εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου* (σσ. 17-30). Αθήνα: Δελφίνι
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο – Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Νικολάου, Γ. (2005). Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον–Βασικές αρχές. *Βασικές αρχές*.
- Παππά, Ε. (2018). Η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου μέσω δράσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο πλαίσιο ενός πολιτιστικού γεγονότος: Παγκόσμια Πρωτεύουσα Βιβλίου Αθήνα 2018.
- Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2003). ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ Δημοτικού και Γυμνασίου. Ανακτημένο από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

A. ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία: 20-30 ετών 31-40 ετών 41-50 ετών 51-60 ετών
3. Έτη συνολικής διδακτικής εμπειρίας: έτη
4. Έτη συνολικής διδακτικής εμπειρίας σε διαπολιτισμικό σχολείο: έτη
5. Βασικό Πτυχίο: _____
6. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα (Δηλώνεται τον τομέα στον οποίο ανήκει.)
- Επιστήμες της αγωγής
- Σχολική ψυχολογία
- Πληροφορική & Εκπαίδευση
- Ειδικής αγωγής
- Εκπαίδευση Ενηλίκων
- Άλλο _____
7. Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ (Αν υπάρχει, συμπληρώστε με κεφαλαία και με ελληνικούς χαρακτήρες.) _____
8. Διδακτορικό (Αν υπάρχει, συμπληρώστε σε ποιον τομέα.) _____

Κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Το «1» αντιστοιχεί στο Καθόλου, το «2» στο Λίγο, το «3» στο Μέτρια, το «4» στο Πολύ και το «5» στο Πάρα Πολύ.

B. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ & ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

1. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι λειτουργικό για τον εκπαιδευτικό.	1 2 3 4 5
2. Τα βιβλία εκπαιδευτικού είναι λειτουργικά για τον εκπαιδευτικό.	1 2 3 4 5
3. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών.	1 2 3 4 5

4. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα των μαθητών.	1 2 3 4 5
5. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα προσαρμογής του μαθήματος στις ανάγκες των μαθητών.	1 2 3 4 5
6. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα συνάδει με τις αρχές και τις θεωρίες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.	1 2 3 4 5
7. Τα σχολικά εγχειρίδια συμφωνούν με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος.	1 2 3 4 5
8. Τα σχολικά εγχειρίδια συμβάλλουν στην εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών.	1 2 3 4 5
9. Τα σχολικά εγχειρίδια προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.	1 2 3 4 5
10. Τα σχολικά εγχειρίδια υλοποιούν τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.	1 2 3 4 5
Γ. ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	
1. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» συμβάλλουν στην απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας από τους μαθητές.	1 2 3 4 5
2. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» συμβάλλουν στην απόκτηση μεταγλωσσικής ικανότητας από τους μαθητές.	1 2 3 4 5
3. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» παρέχουν τη δυνατότητα χρήσης εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων.	1 2 3 4 5
4. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» δίνουν ερεθίσματα για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών θεμάτων.	1 2 3 4 5
5. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» συμβάλλουν στην εξάσκηση της ακουστικής κατανόησης των αλλοδαπών μαθητών.	1 2 3 4 5
6. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» συμβάλλουν στην εξάσκηση της αναγνωστικής κατανόησης των αλλοδαπών μαθητών.	1 2 3 4 5
7. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» συμβάλλουν στην εξάσκηση παραγωγής προφορικού λόγου των αλλοδαπών μαθητών.	1 2 3 4 5
8. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» συμβάλλουν στην εξάσκηση παραγωγής γραπτού λόγου των αλλοδαπών μαθητών.	1 2 3 4 5
9. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» συμβάλλουν στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης.	1 2 3 4 5
10. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» συμβάλλουν στην ανάπτυξη αυξημένης	1 2 3 4 5

γλωσσικής συνειδητότητας.	
11. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» συμβάλλουν στην ανάπτυξη της πολυπολιτισμικότητας και της ανεκτικότητας στο διαφορετικό.	1 2 3 4 5
12. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.	1 2 3 4 5
13. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» είναι εμπλουτισμένα με στοιχεία από διαφορετικούς πολιτισμούς.	1 2 3 4 5
14. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» προωθούν την κατανόηση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας.	1 2 3 4 5
15. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» προωθούν τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.	1 2 3 4 5
16. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» βοηθούν να γνωρίσουμε διαφορετικά ήθη, έθιμα, παραδόσεις και γενικότερα τον πολιτισμό του κάθε αλλοδαπού μαθητή.	1 2 3 4 5
17. Ο ρόλος των «Νεοελληνικών κειμένων» όπως και των άλλων γλωσσικών μαθημάτων είναι να διδαχθεί η ομιλούμενη γλώσσα.	1 2 3 4 5
18. Τα «Νεοελληνικά Κείμενα» συμβάλλουν στην ανάπτυξη και στην αξιοποίηση θεμάτων όπως είναι ο ρατσισμός και η διαφορετικότητα.	1 2 3 4 5
Δ. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
1. Η πολυγλωσσία σε μια σχολική τάξη εμπεριέχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές.	1 2 3 4 5
2. Σε μια τάξη με δίγλωσσα παιδιά απαιτείται η καλή συνεργασία όλων των εμπλεκομένων.	1 2 3 4 5
3. Η ομαδοσυνεργατικότητα είναι η καταλληλότερη μέθοδος διδασκαλίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη.	1 2 3 4 5
4. Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη απαιτεί πολύ καλή προετοιμασία του εκπαιδευτικού.	1 2 3 4 5
5. Οι ώρες διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων πρέπει να αυξηθούν για τους αλλόγλωσσους μαθητές.	1 2 3 4 5
6. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι επαρκής σε θέματα πολυπολιτισμικότητας στη διδασκαλία.	1 2 3 4 5