



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ

ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η περίπτωση των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Έλλη Ιωάννα Γεωργούλη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αμαρυλλίς Στεργίου

Ιωάννινα, Ιούνιος 2021

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr).



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ
ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Η περίπτωση των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Έλλη Ιωάννα Γεωργούλη

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Αμαρυλλίς Στεργίου, Αναπληρώτρια
Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα
Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

1. Αμαρυλλίς Στεργίου, Αναπληρώτρια
Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα
Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων
2. Μαριάννα Σπανάκη, Επίκουρη
Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα
Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων
3. Θεοχάρης Ράπτης, Αναπληρωτής
Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα
Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

Ιωάννινα, Ιούνιος 2021

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσά μου, Αμαρυλλίς Στεργίου, καθώς και το σύνολο των ατόμων που ήταν δίπλα μου σε αυτή τη προσπάθεια. Ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία, συνοδευόμενη από τις δυσκολίες της εποχής της πανδημίας, που μου έδωσε πολλά μαθήματα και σημαντικά εφόδια για το μέλλον.

Περίληψη

Η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί κύριο εφόδιο κατά τη διαπροσωπική επαφή και επικοινωνία στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στο χώρο της εκπαίδευσης, η καλλιέργεια διαπολιτισμικής ικανότητας αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι μιας αποτελεσματικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Γι' αυτό και το ενδιαφέρον της συγκεκριμένης έρευνας επικεντρώνεται στο βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας των μελλοντικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια έρευνα με τη μέθοδο της δειγματοληψίας, με δείγμα από τα παιδαγωγικά τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και με εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Μέσα από ερωτήσεις τόσο ανοικτού, όσο και κλειστού τύπου, αναφορικά με διαπολιτισμικές καταστάσεις και συναντήσεις, επιχειρήσαμε να εξάγουμε χρήσιμα στοιχεία σχετικά με τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες και τις στάσεις τους απέναντι σε διαπολιτισμικές καταστάσεις της καθημερινότητας.

Η ερευνητική μας προσπάθεια ανέδειξε έναν ενδιάμεσο βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας των φοιτητριών/-των στα παιδαγωγικά τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Οι συμμετέχοντες επέδειξαν ενδιαφέρον για επαφή με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου, χωρίς όμως ιδιαίτερες δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η μειωμένη πολυγλωσσική ικανότητα και πρότερη διαπολιτισμική εμπειρία, συντέλεσαν εξίσου στο ενδιάμεσο αυτό αποτέλεσμα. Το έτος φοίτησης των συμμετεχόντων δεν αποτέλεσε παράγοντα σημαντικών αποκλίσεων στο βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας, πράγμα που εγείρει ερωτήματα για το τρόπο που τα πανεπιστημιακά ιδρύματα υπηρετούν τις αρχές και τις πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Γενικότερα, η έρευνά μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει ανάγκη για επανεξέταση του τρόπου κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, καθώς και τροποποιήσεις στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, έτσι ώστε οι μαθητές να προετοιμάζονται και να εφοδιάζονται κατάλληλα για τη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

Λέξεις – Κλειδιά

διαπολιτισμική ικανότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί

INVESTIGATION OF FUTURE TEACHERS' INTERCULTURAL COMPETENCE

The case of the Pedagogical Departments of the University of Ioannina

Ellie Ioanna Georgouli

Abstract

Intercultural competence is a major asset in interpersonal contact and communication in modern multicultural societies. In the field of education, the cultivation of intercultural competence is an integral part of an effective intercultural education. That is why the interest of this research is focused on the degree of intercultural competence of future primary education teachers. This is a survey with the method of sampling, with a sample from the pedagogical departments of the University of Ioannina and with the questionnaire as a data collection tool. Through both open-ended and closed-ended questions regarding intercultural situations and encounters, we attempted to extract useful information about the participants' perceptions, their intercultural skills and their attitudes towards intercultural situations of everyday life.

Our research effort highlighted an intermediate degree of intercultural competence of students in the pedagogical departments of the University of Ioannina. Participants showed interest in contact with people from different cultural backgrounds, but without particular intercultural communication skills. Reduced multilingual capacity and prior intercultural experience also contributed to this intermediate result. The participants' year of study was not a factor of significant differences in the degree of their intercultural competence, which raises questions about the way university institutions serve the principles and practices of intercultural education in our country. In general, our research leads to the conclusion that there is a need for review of future teachers' training in Greece, as well as modifications to the entire educational system of the country, so that students are properly prepared and equipped for the modern multicultural reality.

Keywords

intercultural competence, intercultural education, future teachers

Περιεχόμενα

| | |
|---|-----|
| Περίληψη..... | v |
| Abstract | vi |
| Περιεχόμενα | vii |
| Κατάλογος Εικόνων /Γραφημάτων/ Σχημάτων | ix |
| Κατάλογος Πινάκων | x |
| Εισαγωγή..... | 1 |
| 1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ | 3 |
| 1.1 Ετερότητα και ταυτότητες | 3 |
| 1.1.1 Η έννοια της ετερότητας | 3 |
| 1.1.2 Πολιτισμική ετερότητα | 4 |
| 1.1.3 Προσωπική και κοινωνική ταυτότητα..... | 6 |
| 1.1.4. Πολιτισμική ταυτότητα | 8 |
| 1.2 Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα | 11 |
| 2. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ..... | 13 |
| 2.1 Βασικές αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης | 13 |
| 2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση..... | 15 |
| 2.3 Μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση | 17 |
| 2.4 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα..... | 19 |
| 2.4.1 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο | 21 |
| 2.4.2 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό πανεπιστήμιο..... | 25 |
| 3. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ..... | 28 |
| 3.1 Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας | 28 |
| 3.2 Μέτρηση της διαπολιτισμικής ικανότητας..... | 32 |
| 3.2.1 Εργαλεία μέτρησης διαπολιτισμικής ικανότητας..... | 32 |
| 3.2.2 Το εργαλείο INCA | 34 |
| 3.2.3 Κριτική στη μέτρηση της διαπολιτισμικής ικανότητας | 38 |
| 3.3 Διαπολιτισμική ικανότητα, εκπαίδευση και εκπαιδευτικό προσωπικό..... | 40 |
| 3.4.1 Η έρευνα στο εξωτερικό | 43 |
| 3.4.2 Η έρευνα στην Ελλάδα..... | 45 |
| 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ | 48 |
| 4.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα | 48 |
| 4.2 Ερευνητικές μέθοδοι και ερευνητικά εργαλεία..... | 49 |
| 4.3 Δείγμα | 50 |
| 4.4 Διαδικασία..... | 51 |
| 4.5 Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων | 51 |
| 5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ | 54 |
| 5.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων..... | 54 |
| 5.2. Συζήτηση αποτελεσμάτων | 65 |
| 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ | 71 |
| 6.1. Δεκτικότητα – γνώση - προσαρμοστικότητα | 71 |
| 6.2. Γενικό προφίλ δείγματος..... | 74 |
| 6.3. Ανάγκη για τροποποιήσεις..... | 77 |
| Βιβλιογραφία..... | 80 |
| Παράρτημα Α: Τα έξι χαρακτηριστικά που συγκροτούν τη διαπολιτισμική ικανότητα και οι σχετικοί βαθμοί επάρκειας | 92 |

| | |
|--|-----|
| Παράρτημα Β: Τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν τη διαπολιτισμική ικανότητα συνεπτυγμένα σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες και οι σχετικοί βαθμοί επάρκειας. | 95 |
| Παράρτημα Γ: Το ερωτηματολόγιο της έρευνας. | 98 |
| Παράρτημα Δ: Οι κωδικοί όπως προκύπτουν από τη κωδικοποίηση κατά τη διαδικασία θεματικής ανάλυσης των δεδομένων, μαζί με ενδεικτικά αποσπάσματα. | 102 |

Κατάλογος Εικόνων /Γραφημάτων/ Σχημάτων

| | |
|--|-------|
| Σχήμα 1. Η θεωρία περί «συμφωνίας» των εαυτών του Carl Rogers | 7 |
| Σχήμα 2. Η πυραμίδα της διαπολιτισμικής ικανότητας της D. K. Deardorff..... | 29 |
| Σχήμα 3. Τα στάδια του μοντέλου διαπολιτισμικής ευαισθησίας DMIS του M. Bennett.. | 30 |
| Σχήματα 4,5,6. Θεματικές και υπο-θεματικές αποτελεσμάτων της έρευνας όπως προκύπτουν από τη θεματική ανάλυση..... | 64,65 |
| | |
| Γράφημα 1. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων στην έρευνα σε ποσοστά..... | 54 |
| Γράφημα 2. Αποτελέσματα απαντήσεων στην ένατη ερώτηση του ερωτηματολογίου σε ποσοστά..... | 56 |
| Γράφημα 3. Αποτελέσματα απαντήσεων στην ενδέκατη ερώτηση του ερωτηματολογίου σε ποσοστά..... | 57 |
| Γράφημα 4. Αποτελέσματα απαντήσεων στη τέταρτη ερώτηση του ερωτηματολογίου σε ποσοστά..... | 69 |

Κατάλογος Πινάκων

| | |
|---|----|
| Πίνακας 1. Θεματικές αποτελεσμάτων της έρευνας όπως προκύπτουν από τη θεματική ανάλυση..... | 58 |
| Πίνακας 2. Υπο-θεματικές αποτελεσμάτων της έρευνας όπως προκύπτουν από τη θεματική ανάλυση..... | 58 |

Εισαγωγή

Με την πολυπολιτισμική πραγματικότητα της σύγχρονης Ελλάδας να αποτελεί αφετηρία πολλών συζητήσεων και ακόμα περισσότερων ερωτημάτων, είναι πολύ σημαντικό να στελεχώσουμε το εκπαιδευτικό μας σύστημα, το σύστημα που προάγει τη γνώση, την πληροφόρηση, την κοινωνικοποίηση και την επικοινωνία, με εκπαιδευτικούς έτοιμους να ανταποκριθούν στα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα. Για να το κατορθώσουμε αυτό, το μεγάλο στοίχημα που έχουμε να κερδίσουμε είναι η κατάλληλη εκπαίδευση, τόσο των εν ενεργεία, όσο και των εν δυνάμει εκπαιδευτικών μας. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων, είναι ακόμα πιο σημαντική η κατάλληλη κατάρτισή τους από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας, καθώς πρόκειται για νέα άτομα που, πέρα από την πρόκληση της πολυπολιτισμικής σχολικής πραγματικότητας, έχουν να αντιμετωπίσουν την εκπαιδευτική τους απειρία και την έλλειψη επαρκούς γνώσης πολιτισμικού περιεχομένου, λόγω και του νεαρού της ηλικίας τους.

Ένα πρώτο βήμα για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών κατάρτισης για αυτούς τους ανθρώπους, είναι η γνωριμία μας με το πολιτισμικό τους προφίλ και, παράλληλα, με τα «κενά» που πιθανόν υπάρχουν αναφορικά με την αντίληψη πολιτισμικών ζητημάτων και την αντιμετώπιση διαπολιτισμικών καταστάσεων. Για το λόγο αυτό, με την παρούσα έρευνα, επιχειρούμε να μελετήσουμε πόσο διαπολιτισμικά ικανοί είναι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Πώς αντιλαμβάνονται το διαφορετικό; Πώς αντιμετωπίζουν στερεοτυπικές συμπεριφορές και καταστάσεις αποκλεισμού; Πώς αντιδρούν σε διαπολιτισμικές συναντήσεις και καταστάσεις της καθημερινότητας; Μέσα από την έρευνα, ερχόμαστε ένα βήμα πιο κοντά στη δημιουργία του πολιτισμικού προφίλ των μελλοντικών εκπαιδευτικών, επανεξετάζουμε την εκπαίδευσή τους και, μακροπρόθεσμα, δημιουργούμε ένα καλύτερα προετοιμασμένο ανθρώπινο δυναμικό για το διαπολιτισμικό ελληνικό σχολείο.

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, κάνουμε αποσαφήνιση κάποιων βασικών όρων κοινωνικού και πολιτισμικού περιεχομένου και εισάγουμε τον αναγνώστη σε ζητήματα σχετικά με την ετερότητα, τις ταυτότητες και τη κουλτούρα. Στο δεύτερο κεφάλαιο, ασχολούμαστε με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και, συγκεκριμένα, με τις βασικές αρχές της, τη σημασία της μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και το σχετικό ρόλο του εκπαιδευτικού προσωπικού. Κάνουμε μια κριτική επισκόπηση της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρας μας, τόσο σε επίπεδο ένταξης των παιδιών μεταναστών και προσφύγων, όσο και σε επίπεδο γνωριμίας των Ελλήνων μαθητών με κοινωνικά ζητήματα και στοιχεία άλλων πολιτισμών. Στο τρίτο κεφάλαιο, διαπραγματευόμαστε την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας. Αναλύουμε τα χαρακτηριστικά της και αναφερόμαστε στα εργαλεία μέτρησής της, ένα εκ των οποίων – το εργαλείο INCA της Ευρωπαϊκής Επιτροπής – αποτέλεσε βάση για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου της έρευνάς μας. Ακόμη, σημειώνουμε την κριτική που έχει κατά καιρούς γίνει απέναντι στα εργαλεία μέτρησης της διαπολιτισμικής ικανότητας, καθώς είναι σημαντικό να ακούγονται όλες οι απόψεις από το επιστημονικό πεδίο. Αναφερόμαστε, επίσης, στη διαπολιτισμική ικανότητα στο χώρο της εκπαίδευσης και κλείνουμε αυτό το κεφάλαιο με την προηγούμενη έρευνα αναφορικά με τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών, τόσο στο εξωτερικό, όσο και στη χώρα μας.

Προχωράμε στο ερευνητικό μέρος της εργασίας και, συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, αναλύοντας τους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα και την αξία της έρευνας, ενώ επεξηγούμε τις επιλογές μας αναφορικά με το δείγμα, τη μέθοδο και το εργαλείο που επιλέξαμε. Παραθέτουμε τη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων και προχωρούμε στο κεφάλαιο που εμπεριέχει τα αποτελέσματα της έρευνας. Μετά τη παράθεση των αποτελεσμάτων, ακολουθεί συζήτηση γύρω από τις ποικίλες απόψεις που αντλήσαμε, με τη συνακόλουθη παρουσίαση ενδεικτικών αποσπασμάτων από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, ακολουθεί το τελευταίο κεφάλαιο, στο οποίο ασχολούμαστε με την εξαγωγή συμπερασμάτων από τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς και τη συσχέτισή τους με τη πρότερη βιβλιογραφία.

1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ

1.1 Ετερότητα και ταυτότητες

1.1.1 Η έννοια της ετερότητας

Η έννοια της ετερότητας, υποδηλώνει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε ότι κάτι ή κάποιος είναι με κάποιο τρόπο διαφορετικός, σε σχέση με εμάς. Ο «έτερος» είναι ο άλλος, και ο «άλλος» είναι αυτός που δεν είναι εμείς και οι όμοιοί μας.

Το συμπέρασμα αυτό, ότι δηλαδή κάποιος είναι έτερος, απορρέει από μια πολύπλοκη νοητική διεργασία, η οποία επηρεάζεται από πάρα πολλούς κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτισμικούς και άλλους παράγοντες. Η ετερότητα μπορεί να αφορά ποικίλα ζητήματα, όπως το φύλο, την ηλικία, την εθνικότητα, τη θρησκεία, το σεξουαλικό προσανατολισμό, την κοινωνική θέση, την οικονομική κατάσταση, την εξωτερική εμφάνιση (Huber, 2014).

Το ενδιαφέρον είναι ότι η συγκεκριμένη έννοια χρησιμοποιείται σχετικά αυθαίρετα, σαν να απορρίπτεται η πραγματικότητα της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης ύπαρξης, καθώς και το γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν πολλές διαφορές, αλλά και πολλές ομοιότητες. Πώς μετρίεται η ετερότητα; Η απάντηση, τελικά, μάλλον αφορά τις προσωπικές απόψεις του κάθε ατόμου, τον τρόπο με τον οποίο βλέπει τον εαυτό του σε σχέση με τους γύρω του και σε ποια στοιχεία επιλέγει να δώσει τη μεγαλύτερη σημασία (De Castro, 2004).

Μια λιγότερο φιλοσοφική και πολιτική έννοια με πιο διαλλακτική ρητορική, είναι η διαφορετικότητα. Η έννοια αυτή χαίρει συχνά μεγαλύτερης αποδοχής, καθώς φαίνεται να ενέχει το στοιχείο της κατανόησης και εκτίμησης των διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα στους ανθρώπους και όχι απλά την πρακτική αναγνώρισή τους. Ακόμη, η διαφορετικότητα δεν διέπεται τόσο έντονα, όσο η ετερότητα, από τη διχαστική λογική του «εμείς και οι άλλοι», αλλά φαίνεται να αποτυπώνει περισσότερο τη μοναδικότητα του κάθε ατόμου και πράγματος, που το ξεχωρίζει από το οτιδήποτε και τον οποιονδήποτε άλλο (Balibar, 2005).

Γεγονός είναι ότι η έννοια της ετερότητας συχνά χρησιμοποιείται ως γνώμονας για συμπεριφορές διάκρισης και διαχωρισμού. Δεν αρκείται, δηλαδή, το άτομο μόνο στη κυριολεκτική χρήση της λέξης – ότι δηλαδή περιγράφει δύο σημεία αναφοράς που έχουν κάποιες διαφορές, αλλά προχωρά στη διαχωριστική της ικανότητα και, ακόμα χειρότερα, στη συγκριτική. Αυτό σημαίνει πως για κάποια άτομα, ο έτερος (α) βρίσκεται μακριά τους

ή/και (β) βρίσκεται απέναντί τους (Kearney, 2003). Οι άνθρωποι συχνά αισθάνονται πως, με το να έχει κάποιος διαφορετικά στοιχεία από αυτούς ή να ανήκει σε μια άλλη ομάδα, αυτό αυτόματα σημαίνει πως δεν μπορεί να έχει και πολλές ομοιότητες μαζί τους ή να ανήκει σε παραπάνω από μία ομάδες. Επίσης συχνό, είναι το φαινόμενο σύγκρισης των «διαφορετικών» ανθρώπων, με έντονη ανάγκη για ανάδειξη του ανώτερου και του κατώτερου, του καλού και του κακού, του σωστού και του λάθους (Barnett, 2005).

Φαινόμενα σαν αυτά, φαίνονται να μην υπολογίζουν το γεγονός ότι η καθημερινή συνύπαρξη και αλληλεπίδραση των ανθρώπων, δημιουργεί ακόμη περισσότερη διαφοροποίηση και ανεξάντλητες, λεπτές διαφορές που διαμορφώνουν την υπόσταση του καθενός με πολλούς και μοναδικούς τρόπους. Τέτοιου είδους καταστάσεις και συμπεριφορές είναι που δημιουργούν προβλήματα και σύγχυση αναφορικά με την ετερότητα και την αναδεικνύουν σε μια πολύπλευρη και πολύ-συζητήσιμη έννοια.

1.1.2 Πολιτισμική ετερότητα

Η πολιτισμική ετερότητα, αναφέρεται στις διαφορές των ανθρώπων με βάση το πολιτισμό τους. Ο πολιτισμός, από τη σκοπιά της κοινωνιολογίας, ερμηνεύεται ως στοιχείο κοινωνικής συνοχής και σημείο αναφοράς της συλλογικής ταυτότητας ενός κοινωνικού συνόλου. Μια κοινωνική κληρονομιά, που μεταδίδεται από τη μια γενιά στην άλλη. Στο πέρασμα των αιώνων, καθώς διάφορες ομάδες ανθρώπων ζούσαν σε συγκεκριμένα γεωγραφικά και κοινωνικά πλαίσια, ανέπτυξαν διακριτούς πολιτισμούς (Πούλιος κ. συν., 2015). Η κατασκευή, βέβαια, της πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου, δεν είναι κάτι που απλά λαμβάνει το άτομο από το παρελθόν, κάτι στατικό και απαράλλαχτο. Πρόκειται για μια διαδικασία αυτοπροσδιορισμού και εξέλιξης, που αντλεί από το ιστορικό βίωμα και το πολιτιστικό ρεπερτόριο μιας κοινότητας. Όλοι μαζί, οι πολιτισμοί του κόσμου δημιουργούν μια «ταπετσαρία» γλωσσών, παραδόσεων, αντιλήψεων, τρόπων κοινωνικής οργάνωσης και θρησκευτικών πίστεων.

Η διαπίστωση ότι οι διάφορες ανθρώπινες ομάδες διαφέρουν ως προς τις πρακτικές, τις συμπεριφορές και τις αντιλήψεις τους, οδηγεί στην έννοια της πολιτισμικής ετερότητας. Σε ό,τι αφορά το τρόπο που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τη πολιτισμική ετερότητα, υπάρχουν δύο βασικές κατευθύνσεις: ο πολιτισμικός οικουμενισμός και ο πολιτισμικός σχετικισμός. Ο πολιτισμικός οικουμενισμός επιχειρεί να αναδείξει τις

ομοιότητες που παρουσιάζουν οι πολιτισμικές αξίες των διαφορετικών ομάδων στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και, μέσω αυτής της ανάδειξης, να κατορθώσει την υπέρβαση των εμποδίων που δημιουργούν στην επικοινωνία οι πολιτισμικές διαφορές. Επιχειρεί, ουσιαστικά, ένα κοινό, παγκόσμιο κώδικα ηθικής για όλους τους πολιτισμούς.

Ο πολιτισμικός σχετικισμός, από την άλλη, θέτει ως βασικό του στόχο την ανάδειξη και διατήρηση των πολιτισμικών διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των ομάδων μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Εάν ο πολιτισμικός σχετικισμός χρησιμοποιηθεί κατάλληλα, μπορεί να παρακινήσει τη διασύνδεση και αλληλεπίδραση των πολιτισμών μέσω της ανάδειξης και αποδοχής των διαφορών, αντί να θεωρεί τις τελευταίες κοινωνικό πρόβλημα και επικοινωνιακό εμπόδιο (Μπελέση, 2009). Υπάρχει, όμως, και μια μορφή πολιτισμικού σχετικισμού που αγνοεί τη πιθανότητα ότι οι διαφορετικοί πολιτισμοί έχουν κάτι να διδάξουν ο ένας στον άλλο. Στη περίπτωση αυτή, οι πολιτισμικές διαφορές λειτουργούν ως παράγοντας ακόμα μεγαλύτερης εσωτερικής συνοχής των ομάδων, με έντονο εθνοκεντρικό χαρακτήρα, και μπορεί να προαχθεί, έτσι, μόνο ένα γενικό και αφηρημένο είδος ανοχής για άλλους πολιτισμούς, εφόσον αυτοί δε παρεισφρέουν στο εσωτερικό της εκάστοτε συμπαγούς ομάδας. Ο Mohanty (1995), προτείνει ως εναλλακτική λύση μια μετασχηματιστική αντίληψη των πολιτισμών, που περιλαμβάνει τη δυνατότητα σφάλματος, αυτο-διόρθωσης και βελτίωσης. Η αντίληψή μας, δηλαδή, αναφορικά με τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές, πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια συνεχής διαδικασία εμπειριών, λαθών και αναθεωρήσεων.

Είναι γεγονός ότι, με την εξέλιξη της τεχνολογίας και το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης¹, οι ισορροπίες της πολιτισμικής ετερότητας έχουν τροποποιηθεί, καθώς πλέον (α) υπάρχει ευκολότερη γνωριμία και επικοινωνία με πολιτισμικά έτερους ανθρώπους και (β) υπάρχει πολιτισμικός συγκερασμός και περιπτώσεις υιοθέτησης πολιτισμικών στοιχείων από ποικίλες ομάδες. Αυτό είναι, φυσικά, κάτι που συνέβαινε και παλαιότερα, αλλά όχι με τη ταχύτητα και συχνότητα που λαμβάνει χώρα στις μέρες μας.

¹ Παγκοσμιοποίηση ονομάζεται η διαδικασία με την οποία οι ανθρώπινες κοινωνίες αλληλοσυνδέονται όλο και περισσότερο, ως αποτέλεσμα της μαζικής αύξησης του εμπορίου και των πολιτιστικών ανταλλαγών. Πρόκειται για μια διαδικασία που συντελείται εδώ και πάρα πολλά χρόνια, αλλά είχε πιο έντονα αποτελέσματα και συζητήθηκε περισσότερο κατά το τελευταίο μισό αιώνα. Η παγκοσμιοποίηση αύξησε την παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών, και έδωσε ευκαιρίες για ευαισθητοποίηση και ενεργό συμμετοχή σε καταστάσεις και κοινωνικά ζητήματα ανά τον κόσμο. Έχει κατακριθεί, ωστόσο, ότι ενισχύει ακόμα περισσότερο τις ήδη πλούσιες χώρες στις εμπορικές συμφωνίες, ενώ πολλοί φοβούνται ότι μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο μαζικοποίησης, ως καταλύτης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και του πλουραλισμού (Robertson & White, 2007).

Τέλος, να σημειώσουμε ότι η έννοια της πολιτισμικής ετερότητας μπορεί να αφορά ακόμα και ομάδες ίδιας εθνικότητας, με έντονες, όμως, εσωτερικές πολιτισμικές διαφορές, αλλά η συγκεκριμένη έννοια χρησιμοποιείται κυρίως για την ανάδειξη των διαφορών ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει τη τάση να ταυτίζεται ο πολιτισμός με την εθνικότητα. Η συγκεκριμένη τάση λησμονεί την ύπαρξη πολιτισμικής ετερότητας εντός των εθνοτικών ομάδων. Είναι, λοιπόν, σημαντικό να κατανοήσουμε πως η πολιτισμική ετερότητα, όπως και κάθε άλλη μορφή ετερότητας, δεν αφορά πάντα το εξωτερικό, αλλά μπορεί να σχετίζεται και με το εσωτερικό μιας ομάδας ανθρώπων (Huber, 2014).

1.1.3 Προσωπική και κοινωνική ταυτότητα

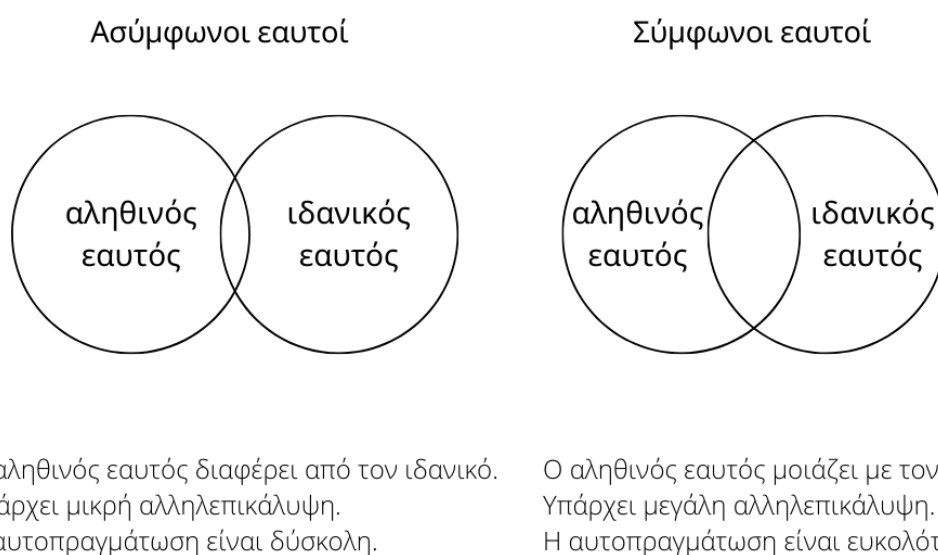
Ως ταυτότητα αναγνωρίζεται το σύνολο των ιδιοτήτων που προσδιορίζουν την ιδιαίτερη φύση ενός ατόμου ή συνόλου, καθώς και το σύνολο των χαρακτηριστικών που ξεχωρίζουν κάθε μέλος ενός συνόλου από τα υπόλοιπα μέλη. Όμως, σε βαθύτερο επίπεδο, η έννοια της ταυτότητας χαρακτηρίζει την ικανότητα του ανθρώπου να επεξεργάζεται την πληροφορία και να καταλήγει να αναγνωρίζει την κάθε ξεχωριστή οντότητα. Αυτό περιλαμβάνει το να γνωρίζουμε ποιοι είμαστε, να γνωρίζουμε ποιοι είναι άλλοι, να γνωρίζουμε ποιοι νομίζουν ότι είμαστε και ούτω καθεξής. Πρόκειται, δηλαδή, για μια πολυδιάστατη χαρτογράφηση του ανθρώπινου κόσμου και των θέσεών μας σε αυτόν, ως μονάδες, αλλά και ως μέλη ενός συνόλου. Η ταυτότητα, επομένως, δεν είναι στην πραγματικότητα κάτι που μπορεί κανείς να έχει ή να μην έχει, αλλά είναι κάτι που κάνει κάποιος, μια διαδικασία που διαμορφώνει την άποψή του για τον ίδιο και για τον κόσμο (Jenkins, 2008).

Το γεγονός ότι η ταυτότητα αποτελεί μια πολυδιάστατη διαδικασία, δεν επιτρέπει εύκολους και απόλυτους χαρακτηρισμούς και διαχωρισμούς. Ακόμη, φαίνεται η έννοια της ταυτότητας να είναι έντονα συναισθηματικά φορτισμένη, γεγονός που την καθιστά ακόμα πιο πολύπλευρη και δυσδιάκριτη.

Η προσωπική ταυτότητα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης και αναφέρεται στα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν και αποτελούν το άτομο ως μονάδα. Διαμορφώνεται από τα ερεθίσματα που λαμβάνει το άτομο, από τις ιδέες και απόψεις που σιγά σιγά αποκτά, από τους ανθρώπους με τους οποίους συναναστρέφεται (Κωνσταντίνου, 2015). Η προσωπική ταυτότητα είναι αρκετά ρευστή και υποκειμενική. Δεν πρόκειται τόσο για μια σταθερή κατάσταση, αλλά περισσότερο για μια συνεχόμενη διεργασία, που ξεκινά

στα πρώτα βήματα της ζωής και συντροφεύει το άτομο, εξελισσόμενη και μεταβαλλόμενη μαζί του, με γνώμονα την εμπειρία και τη μνήμη (Klein & Nichols, 2012).

Η υποκειμενικότητα και η ρευστότητα της προσωπικής ταυτότητας φαίνεται καθαρά στη θεωρία του Carl Rogers (βλ. Σχήμα 1), ο οποίος υποστήριξε πως το άτομο έχει έναν ιδανικό και έναν αληθινό εαυτό. Ο ιδανικός εαυτός, είναι αυτό που θα θέλαμε να είμαστε, τα στοιχεία που θα θέλαμε να έχουμε, όλα αυτά που επιδιώκουμε να κατακτήσουμε. Ο αληθινός εαυτός, είναι αυτό που πραγματικά είμαστε. Θετικό για το άτομο, είναι να υπάρχει όσο το δυνατό μεγαλύτερη συμφωνία (*congruence*) μεταξύ των δύο αυτών εαυτών. Το ενδιάμεσο «κενό» που δημιουργείται όταν οι δύο αυτοί εαυτοί δεν συμπίπτουν, ο Rogers το ονομάζει ασυμφωνία (*incongruence*). Μεγάλη ασυμφωνία αναδεικνύει πως το άτομο δεν έχει κατορθώσει να προσδιορίσει τον πραγματικό του εαυτό και έχει εγκλωβιστεί σε μια ιδανική εικόνα (Morgan, 2011). Η μεγάλη ασυμφωνία μπορεί να δημιουργήσει άγχος και σύγχυση στο άτομο. Αντίθετα, μικρή ασυμφωνία των δύο εαυτών, αναδεικνύει αυτογνωσία, κριτική ικανότητα και αποδοχή του εαυτού. Η απόλυτη συμφωνία των εαυτών είναι κάτι εξαιρετικά σπάνιο.



Σχήμα 1. Η θεωρία περί «συμφωνίας» των εαυτών του C. Rogers
Πηγή: <https://www.simplypsychology.org/carl-rogers.html>. Δική μας μετάφραση

Κατανοούμε, επομένως, ότι ο τρόπος που το άτομο αντιλαμβάνεται τη προσωπική του ταυτότητα επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και επιδέχεται μεγάλη συζήτηση. Το ίδιο

συμβαίνει και με την κοινωνική του ταυτότητα. Αυτό το είδος ταυτότητας, αφορά την ένταξη, συνύπαρξη και συμμετοχή του ατόμου σε ευρύτερες ομάδες. Οι ομάδες αυτές έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, άλλοτε ουσιώδη και άλλοτε αρκετά επιφανειακά. Συχνά το «κοινό» που έχουν κάποιοι άνθρωποι, είναι η διαφορά τους με κάποιους άλλους. Επομένως, αντιμέτωπη με αυτή τη διαφορά, η ομοιότητά τους έρχεται στο προσκήνιο και αναδεικνύεται (Jenkins, 2008). Εδώ έγκειται και ο προβληματισμός γύρω από την κοινωνική ταυτότητα. Εμπερικλείει απλά το άτομο σε κάποιες ομάδες ή παράλληλα το αποκλείει από άλλες; Επιτρέπει στο άτομο να διατηρήσει την ατομική του ταυτότητα μέσα στην ομάδα ή λειτουργεί αφομοιωτικά και δεν ευνοεί την ανάδειξη της εκάστοτε πολύπλευρης προσωπικότητας;

Σε όποιες ομάδες και αν ανήκει το άτομο, αυτές αποτελούν μέρος της κοινωνικής του ταυτότητας. Υπάρχουν πολλά οφέλη από τη συμμετοχή στην ομάδα. Βοηθά στο προσωπικό προσδιορισμό, παρέχει πρότυπα δράσης και τρόπου σκέψης, καλλιεργεί την αίσθηση του ανήκειν και εμπνέει ασφάλεια. Παρά τα πολλά οφέλη, μπορεί να υπάρξει και μια αρνητική πλευρά στη κατάσταση αυτή. Η συνήθεια στη συνύπαρξη με άτομα της ίδιας ομάδας, ή η ένταξη σε μια ομάδα με ακραίες πεποιθήσεις ή εξαιρετικά συμπαγή δομή, μπορεί να κάνει το άτομο να αισθάνεται ανασφαλές και καχύποπτο με άτομα εκτός της ομάδας. Οι εξαιρετικά συμπαγείς ομάδες μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα έντονες αρχηγικές και αυταρχικές τάσεις, λανθασμένη ταύτιση της προσωπικής και της κοινωνικής ταυτότητας, καθώς και καλλιέργεια ενός καθεστώτος ανωνυμίας (Hornsey, 2008).

Κατανοούμε, επομένως, ότι η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας, όταν χρησιμοποιείται λανθασμένα ή χειριστικά, μπορεί να οδηγήσει το άτομο σε σύγχυση και αβεβαιότητα για τις υπόλοιπες ομάδες, να του εμφυσήσει προκαταλήψεις και στερεοτυπικές σκέψεις και να κάνει να αποστασιοποιηθεί από άλλα άτομα.

1.1.4. Πολιτισμική ταυτότητα

Μια ιδιαίτερη μορφή κοινωνικής ταυτότητας, είναι η πολιτισμική ταυτότητα. Πρόκειται για ένα είδος ταυτότητας άμεσα συνυφασμένο με την κουλτούρα και το πολιτισμό. Ο πολιτισμός αντιπροσωπεύει το σύνολο των διαφοροποιητικών στοιχείων, πνευματικών και υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών που χαρακτηρίζουν μία κοινωνία ή μία κοινωνική ομάδα. Δεν είναι κάτι σταθερό και αμετάκλητο, αλλά, αντιθέτως, πρόκειται για

ένα δυναμικό πεδίο, με συνεχείς μετατοπίσεις (Χαρίτος, 2011). Η κουλτούρα και ο πολιτισμός βρίσκονται εδώ και αιώνες σε «αντιπαράθεση». Ο λέξη *civilization* (πολιτισμός), συχνά αντιμετωπίζεται ως ένα σύστημα ομογενοποίησης αποτελεσματικών, ορθολογικών κανόνων, σχεδιασμένων να ενθαρρύνουν την πειθαρχία και την «πρόοδο». Η λέξη *culture* (κουλτούρα) χαρακτηρίζει το αντίθετο: μια απρόβλεπτη έκφραση της ανθρώπινης δυναμικής. Η σύγκρουση ανάμεσα στις έννοιες παραμένει και τροφοδοτείται συνεχώς από τα κοινωνικά φαινόμενα (Rothman, 2014).

Η κουλτούρα από μόνη της αποτελεί μια έννοια δύσκολη να προσδιοριστεί (Terry & Irving, 2010). Θα μπορούσαμε να ξεχωρίσουμε τρεις διαστάσεις της κουλτούρας: την υλική, την κοινωνική και την υποκειμενική. Η υλική κουλτούρα αφορά τα κοινά στοιχεία μιας ομάδας ανθρώπων σε υλικό επίπεδο, όπως ο ρουχισμός, η τροφή, τα εργαλεία. Η κοινωνική κουλτούρα έχει να κάνει με κοινούς θεσμούς, όπως η γλώσσα, η θρησκεία, οι νόμοι. Η υποκειμενική κουλτούρα αναφέρεται στις κοινές πεποιθήσεις, στις συλλογικές αναμνήσεις, στις στάσεις, στις αξίες και στις πρακτικές που χρησιμοποιεί από κοινού η ομάδα κατά τον τρόπο σκέψης και δράσης. Βλέπουμε, λοιπόν, πως μια κουλτούρα έχει πολλές διαστάσεις. Το ενδιαφέρον είναι ότι το κάθε μέλος της ομάδας μπορεί μεμονωμένα να διαθέτει και να χρησιμοποιεί μόνο κάποια από τα χαρακτηριστικά κάθε διάστασης ή μόνο κάποιες από τις διαστάσεις γενικότερα. Γι' αυτό και είναι δύσκολο να ορισθεί η κουλτούρα. Κάθε μέλος μιας ομάδας μπορεί να έχει μόνο κάποια από τα χαρακτηριστικά της και, ταυτόχρονα, να δημιουργούνται υποομάδες – άρα και υποκουλτούρες – μέσα σε μια κουλτούρα (Barrett, 2013). Ακόμη, πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι οι κουλτούρες δεν είναι κάτι στάσιμο, αλλά συνεχώς εξελίσσονται, μαζί με την εξέλιξη των ανθρώπων και των κοινωνιών (Ogay & Edelmann, 2016). Επομένως, οφείλουμε να μελετούμε και να αναπροσδιορίζουμε συνεχώς την εν λόγω έννοια και να μη τη θεωρούμε δεδομένη και απαράλλακτη μέσα στο χρόνο.

Μελετώντας, λοιπόν, τη πολύπλευρη και πολύπλοκη βάση της πολιτισμικής ταυτότητας, δηλαδή την κουλτούρα και το πολιτισμό, αντιλαμβανόμαστε ότι και η πολιτισμική ταυτότητα αποτελεί μια εξίσου πολύπλευρη και συνεχώς μεταβαλλόμενη έννοια. Ιδιαίτερα στις σύγχρονες κοινωνίες, η πολιτισμική ταυτότητα είναι εξαιρετικά ρευστή, καθώς έχουμε πολλά παραδείγματα ανθρώπων που προέρχονται από δύο ή περισσότερες κουλτούρες, καθώς και άτομα που μετακινούνται σε χώρες με διαφορετικές κουλτούρες. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι ταυτότητες δεν αποτελούν κάποιο είδος έμφυτης «κληρονομιάς», αλλά είναι

αποτέλεσμα μιας προσωπικής διανοητικής διεργασίας, κατανοούμε πως η πολιτισμική ταυτότητα δημιουργείται μέσα από κάποιες συμβάσεις των ατόμων και την προσαρμογή τους, τελικά, στο μοντέλο μιας συγκεκριμένης ομάδας. Οι Phinney και Devich-Navarro (1997, όπ. αναφ. στη Karjalainen, 2020) προσδιορίζουν τέσσερις μορφές προσαρμογής των ατόμων που βρίσκονται σε νέα πολιτισμικά περιβάλλοντα:

- 1) ενωτικές ταυτότητες
- 2) πολιτισμική κυριαρχία
- 3) διαμερισμός και
- 4) ολοκληρωμένη πολυπολιτισμικότητα.

Στη μορφή των ενωτικών ταυτοτήτων, τα άτομα μοιράζονται την εθνική τους κληρονομιά και κατοικία εντός της χώρας υποδοχής (π.χ. Αφροαμερικανοί). Στη δεύτερη μορφή, την πολιτιστική κυριαρχία, έχουμε δύο περιπτώσεις. Από τη μία, κάποια άτομα αφομοιώνουν τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, εις βάρος της εθνικής πολιτιστικής τους ταυτότητας. Από την άλλη, κάποια άτομα επιλέγουν να διατηρήσουν «καθαρή» τη δική τους εθνική κουλτούρα, αρνούμενα να ενσωματωθούν στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Στο μοντέλο του διαμερισμού, τα άτομα έχουν την ικανότητα να ενεργοποιήσουν διαφορετικές πολιτιστικές ταυτότητες σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι τα παιδιά από οικογένειες μεταναστών, που χρησιμοποιούν διαφορετικούς πολιτιστικούς κώδικες στο σχολείο και στο σπίτι. Τέλος, η τέταρτη μορφή, αυτή της ολοκληρωμένης πολυπολιτισμικότητας, αφορά τα άτομα που είναι σε θέση να συνδυάζουν και να ενσωματώνουν αποτελεσματικά πολλές πολιτιστικές ταυτότητες. Πρόσφατες μελέτες έχουν εντοπίσει και κάποια άτομα με «παγκόσμια ταυτότητα», με άλλα λόγια άτομα που έχουν εκτεθεί σε πολλούς πολιτισμούς από νεαρή ηλικία. Αυτά τα άτομα μπορεί να μην ταυτίζονται με κάποια συγκεκριμένη πολιτιστική ομάδα.

Να σημειώσουμε ότι, συχνά, επικρατεί η εντύπωση ότι η πολιτισμική ταυτότητα είναι ταυτόσημη με την εθνική ταυτότητα. Η πολιτισμική ταυτότητα, όμως, διαμορφώνεται από τη συμμετοχή σε πολλές πολιτισμικές ομάδες, όχι μόνο στην εθνική (Lantz-Deaton & Golubeva, 2020). Το γεγονός αυτό είναι σημαντικό, καθώς υποδηλώνει ότι πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη μας τις πολλαπλές ομάδες στις οποίες ανήκουμε για να κατανοήσουμε πώς έχουν επηρεάσει τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τους τρόπους ζωής μας.

1.2 Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα

Η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται στη συνύπαρξη ανθρώπων από διαφορετικές πολιτισμικές προελεύσεις, σε ένα κοινό κοινωνικό πλαίσιο. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ιδεολογία γύρω από την έννοια της πολυπολιτισμικότητας, αποτελείται από δύο κύρια χαρακτηριστικά. Το πρώτο είναι ο πολιτιστικός σεβασμός, δηλαδή ο σεβασμός των πολιτισμών και των πολιτιστικών ταυτοτήτων των ανθρώπων. Το δεύτερο είναι η αξιοποίηση της πολιτιστικής πολυφωνίας (Blum, 1999).

Καθώς μιλάμε για μια πολύσημη έννοια μεγάλου εύρους, είναι αναμενόμενες οι πολλές και διαφορετικές ερμηνείες της. Η πολυπολιτισμικότητα έχει κριθεί αρκετά ως έννοια, καθώς πολλοί θεωρούν ότι αναφέρεται μόνο στη συνύπαρξη πολλών πολιτισμών, αλλά όχι στην ενεργή αλληλεπίδρασή τους (Stokke & Lybæk, 2016). Ακόμη θεωρείται πως παρουσιάζει μια περισσότερο στατική εικόνα της κουλτούρας και δεν ανταποκρίνεται στη συνεχώς εξελισσόμενη και μεταβαλλόμενη πραγματικότητα των σύγχρονων πολιτισμών και των κοινωνιών (Meer & Modood, 2012).

Συγκεκριμένα, το κατά καιρούς έντονο πολυπολιτισμικό ενδιαφέρον για τον εορτασμό της διαφορετικότητας μέσω της πολιτισμικής ανταλλαγής αντικειμένων, φεστιβάλ, τελετών, φορεμάτων, τροφίμων και εθίμων έχει επικριθεί ευρέως ως απόκρυψη ενός βαθύτερου ρατσισμού. Υποστηρίζεται ότι η επιφανειακή γνωριμία με το διαφορετικό, έχει ως αποτέλεσμα εμπορευματοποιημένα «πακέτα» πολιτισμών, που απέχουν πολύ από την πολυπλοκότητα της πολιτιστικής εμπειρίας. Αντί να χτίζει γέφυρες, μια αφελής πολυπολιτισμικότητα μπορεί να αντιμετωπίζει τους πολιτισμούς ως θέαμα ή τουριστική ευκαιρία, με την εθνοτική εικόνα να αναδημιουργείται, να γενικεύεται, να μυθολογείται και να προσαρμόζεται σε μια επιφανειακή και κερδοσκοπική πραγματικότητα (Holliday, 2012 · Favero, 2007).

Καθώς η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί ευρεία και δυσκόλως προσδιοριζόμενη έννοια, διακρίνονται τόσο υποστηρικτές μιας διαχωριστικής και αμυντικής εκδοχής της πολυπολιτισμικότητας, όσο και υποστηρικτές μιας ανοικτής και δυναμικής εκδοχής της. Οι πρώτοι προτιμούν το οξύμωρο μιας «χωριστής συνύπαρξης» των πολιτισμών, ως μια ασφαλή στρατηγική μη αλλοίωσης των επιμέρους χαρακτηριστικών τους, ενώ οι τελευταίοι είναι εκείνοι που ενδιαφέρονται περισσότερο για την αλληλεπίδραση και τη συνεργατικότητα μεταξύ των υποομάδων σε μια κοινωνία (Forquin, 1999 όπ. αναφ. στο

Μπελέση, 2009). Φαίνεται πως τις παρανοήσεις και τις ελλείψεις του πολυπολιτισμικού μοντέλου σκέψης και δράσης, ήρθε να καλύψει μια νέα έννοια, η οποία κερδίζει συνεχώς έδαφος τις τελευταίες δεκαετίες, αυτή της διαπολιτισμικότητας.

Η διαπολιτισμικότητα είναι, στην ουσία, το επιθυμητό αποτέλεσμα της πολυπολιτισμικότητας. Είναι, δηλαδή, η διαδικασία κατά την οποία πολιτισμικά έτεροι άνθρωποι έρχονται σε γνωριμία και αλληλεπίδραση, μαθαίνουν να ζουν αρμονικά και διέπονται από αισθήματα αλληλοβοήθειας, κατανόησης και σεβασμού. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει σύμπραξη και καλή επικοινωνία. Χαρακτηρίζεται από ισότιμες σχέσεις και εποικοδομητικές πολιτισμικές συναντήσεις (Μάνου, 2013).

Ιδιαίτερα στις σύγχρονες κοινωνίες, η συνύπαρξη διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων στον ίδιο γεωπολιτικό χώρο, σε συνδυασμό με την ποικιλομορφία της ίδιας της ανθρώπινης ύπαρξης, θέτουν τις βάσεις για αλλαγή στους τρόπους σκέψης και δράσης. Φαίνεται πως η ομοιογένεια ολοένα και παραχωρεί έδαφος στον πλουραλισμό και την πολυφωνία (Schachner, 2017). Η διαπολιτισμικότητα έρχεται να αποδείξει πως η αρμονική συνύπαρξη διαφορετικών επιλογών, πεποιθήσεων και τρόπων ζωής, είναι κάτι εφικτό και πραγματικό, εάν υπάρχει θέληση και ουσιαστική προσπάθεια. Η πρόθεση «δια-» αναδεικνύει, όχι μόνο τη συνύπαρξη, αλλά και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες (Γιαννίκας, 2011).

Πρέπει, εξάλλου, να έχουμε υπόψη μας ότι, κατά τη συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών, συχνά δημιουργούνται νέοι πολιτισμοί, επηρεασμένοι από δύο ή και περισσότερους προϋπάρχοντες. Μέσα από την ανθρώπινη επικοινωνία, τις τέχνες, το διαδίκτυο και τη γενικότερη τεχνολογική εξέλιξη, είτε σε περιπτώσεις γάμου μεταξύ ατόμων από διαφορετικές κουλτούρες, δημιουργούνται πολιτισμικά υβρίδια, τα οποία ενισχύουν τη διαφορετικότητα και τον πλουραλισμό στο σύγχρονο κόσμο και μας υπενθυμίζουν πως δεν υπάρχουν στεγανά και απόλυτες διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στους ανθρώπους και τους πολιτισμούς (Kraidy, 2005).

2. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Βασικές αρχές και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Οι πρώτες ανησυχίες αναφορικά με την ιδιαιτερότητα της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και την αναγκαιότητα για καινοτόμες στρατηγικές και πρακτικές, διατυπώθηκαν κατά τη δεκαετία του 1970 και χαρακτηρίστηκαν με τον όρο «πολυπολιτισμική εκπαίδευση». Έγιναν κάποιες βασικές μεταρρυθμίσεις, σχετικά με την ένταξη των παιδιών μεταναστών στα σχολεία της χώρας υποδοχής και τη διατήρηση των πολιτιστικών και γλωσσικών δεσμών με τη χώρα προέλευσής τους. Κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος του Συμβουλίου Πολιτιστικής Συνεργασίας (1977 -1983), με στόχο την εξέταση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, αναγνωρίστηκε η αναγκαιότητα εφαρμογής της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, το Συμβούλιο της Ευρώπης άρχισε να προωθεί πολλά προγράμματα για την εκπαίδευση, τα οποία δεν θεωρούνταν πλέον πολυπολιτισμικά, αλλά διαπολιτισμικά (Portera, 2008).

Παρ' όλες τις προσπάθειες και ερμηνείες του επιστημονικού κόσμου, δεν υπάρχει ένας και σαφής ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς αυτή εμπεριέχει πλήθος ζητημάτων, θεωριών, αρχών και πρακτικών. Πρόκειται για μια σύνθετη έννοια με δυσδιάκριτα όρια και ποικίλες προεκτάσεις.

Γενικότερα, όταν αναφερόμαστε στον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση, εννοούμε το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών, με τις οποίες ρυθμίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σε όλα τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου, όπου αναπόφευκτα υπάρχουν πολλές και συχνά έντονες διαφοροποιήσεις (Bleszynska, 2008). Για να αναφερόμαστε σε μια επιτυχή διαπολιτισμική εκπαίδευση, χρειάζεται, με άλλα λόγια, η συμμετοχή, η συνεργασία και η συμμόρφωση με τις σχετικές αρχές, όλων των μελών μιας κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς, οι φορείς, η πολιτεία αποτελούν όλοι συνιστώσες της εξίσωσης και η ενεργός συμμετοχή και σύμπραξή τους είναι αυτή που θα κατορθώσει την πραγματική στροφή προς μια σύγχρονη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Council of Europe, 2019).

Η λογική αυτού του παιδαγωγικού μοντέλου, διαφέρει ριζικά από τη λογική του

παραδοσιακού τύπου διδασκαλίας. Για πολύ καιρό, μάλιστα, η έννοια της ένταξης ήταν αντιληπτή ως συνώνυμο της αφομοίωσης. Επομένως, η εκπαίδευση αγωνιούσε να συμμορφώσει τους πολιτισμικά έτερους μαθητές με τις πρακτικές της πλειοψηφικής ομάδας (Haenni et al., 2019). Θεωρούσε, μάλιστα, ότι αυτή η ενσωμάτωση θα αποτελέσει θετικό παράγοντα προσωπικής και κοινωνικής εξέλιξης του μαθητή στη νέα πραγματικότητα όπου καλείται να λειτουργήσει, καθώς θα έχει πλέον απορρίψει τις παλαιές του συνήθειες και γνώσεις και θα έχει αποκτήσει αυτές της ομάδας στην οποία πλέον ανήκει (Banks, 2001 · Καλοφορίδης, 2014).

Η ανάπτυξη του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης έφερε μια καθαρά νέα προοπτική σε αυτό το ζήτημα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρεί ότι οι πολιτισμικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Gay, 2013). Πρόκειται για έναν πολιτισμικό πλούτο, ένα κοινωνικό κεφάλαιο που φέρνουν μαζί τους οι μαθητές και, μέσω της αλληλογνωριμίας και της αλληλεπίδρασης, όλοι έχουν κάτι να αποκομίσουν και όλοι μπορούν να εμπλουτίσουν το δικό τους κεφάλαιο.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση λαμβάνει σοβαρά υπόψη την πολύπλοκη κατάσταση κατά την οποία οι μαθητές βρίσκονται ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους πολιτισμούς, δύο γλώσσες, δύο εκπαιδευτικά συστήματα, δύο κοινωνικά σύνολα. Δεν είναι εύκολο για κανέναν, πόσο μάλλον για ένα παιδί, να μεταβεί από μια πραγματικότητα σε μια άλλη. Η αποτελεσματική διαπολιτισμική εκπαίδευση ομαλοποιεί αυτή τη μετάβαση, προσφέροντας στο παιδί νέες γνώσεις, ανθρώπινες σχέσεις και πολιτισμικά στοιχεία, χωρίς όμως να «σβήνει» την προϋπάρχουσα εμπειρία και το υπόβαθρο που κουβαλάει μαζί του το παιδί (Κεσίδου, 2008).

Βασικός σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ενθάρρυνση μιας ασφαλούς επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του σύγχρονου διαπολιτισμικού σχολικού κόσμου. Αυτή η μορφή εκπαίδευσης συντελεί στην ενδυνάμωση των παιδιών, ώστε να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις τυχόν στερεοτυπικές συμπεριφορές και καταστάσεις αποκλεισμού που μπορεί να συναντήσουν στη διάρκεια της ζωής τους, αλλά και στην κατάλληλη εκπαίδευσή τους, έτσι ώστε να μην προβούν τα ίδια σε ακατάλληλες συμπεριφορές (Nestian Sandu, 2015). Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, την καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας, την ενθάρρυνση θετικών σχέσεων και συμπεριφορών και την αντιμετώπιση των αρνητικών συνεπειών που

προκύπτουν από κάθε μορφή αποκλεισμού ή διάκρισης (Derman-Sparks, 2010 · Parageorgiou, 2010). Ενδιαφέρεται για την προώθηση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τόσο της μητρικής γλώσσας, όσο και της γλώσσας της χώρας υποδοχής.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι – και θα πρέπει να εφαρμόζεται έτσι και σε πρακτικό επίπεδο – μια καθολική παιδαγωγική αρχή. Δεν αφορά, δηλαδή, μεμονωμένες πρακτικές ή/και στιγμιαίες αναφορές, αλλά πρόκειται για μια λογική που πρέπει να διέπει κάθε πλευρά της σχολικής πραγματικότητας (Lee, 2010). Το τρόπο διδασκαλίας, τις δράσεις και τις εκδηλώσεις του σχολείου, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης, τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, καθώς και τη στάση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

2.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο εκπαιδευτικός παίζει ίσως το μεγαλύτερο ρόλο στη διαδικασία διαπολιτισμικής μάθησης, καθώς είναι αυτός που, μέσα από τις σωστές ή λάθος πρακτικές, θα κατορθώσει ή θα αποτύχει να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για ομαλή, συνεργατική και συνεκτική μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί ενός διαπολιτισμικού μοντέλου διδασκαλίας, πρέπει να χαρακτηρίζονται από ανεπτυγμένη διαπολιτισμική ικανότητα, επικοινωνιακές δεξιότητες και ενσυναίσθηση (Μανιάτης, 2007). Να έχουν κάνει ήδη την προσωπική τους, εσωτερική αναζήτηση και αυτοκριτική σε ζητήματα ετερότητας, να έχουν έντονα τα στοιχεία της αμφισβήτησης και της κριτικής σκέψης και να έχουν καταρτιστεί κατάλληλα στο διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης. (Karras, Spinthourakis, & Kourtis-Kazoullis, 2019).

Μέσα στην τάξη, ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός καλλιεργεί στους μαθητές δεξιότητες αναφορικά με την προσωπική, κοινωνική και επικοινωνιακή τους ανάπτυξη, ενθαρρύνει την ομαδικότητα και τη συνεργασία, ελέγχει και αποτρέπει ρατσιστικά και στερεοτυπικά σχόλια και πράξεις. Μερικώς για τη διαπολιτισμοποίηση και διαθεματικοποίηση του μαθήματος και αποφεύγει να επιδεικνύει εθνικό εγωκεντρισμό στο εκπαιδευτικό του έργο (Gay, 2013).

Συνολικά, προσπαθεί να διατηρεί ισορροπίες και να δημιουργεί ένα κλίμα στο οποίο όλοι οι μαθητές να νιώθουν ευπρόσδεκτοι και ασφαλείς, χωρίς να νιώθουν την ανάγκη να

αλλάζουν ή να αποκρύψουν τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους. Αντιθέτως, τους μαθαίνει να λειτουργούν ως μέλη της ομάδας, διατηρώντας πάντα τη μοναδικότητα και τη διαφορετικότητά τους. Παράλληλα, δε λησμονεί να αξιολογεί με κριτική διάθεση το έργο του και μεριμνά ώστε να βρίσκεται σε συνεχή επαφή και συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006).

Σημαντικός σύμμαχος των εκπαιδευτικών είναι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, καθώς και όλα τα πρόσωπα σε σχετικές ηγετικές θέσεις (υποδιευθυντές, σύμβουλοι, σύλλογοι διδασκόντων, κ.ά.). Τα άτομα αυτά, έχουν τη κύρια ευθύνη για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις σχολικές μονάδες. Με τη κατάλληλη οργάνωση και επίβλεψη, μπορεί να εξασφαλιστεί η επιθυμητή διδασκαλία και εκμάθηση. Η ηγεσία του σχολείου οφείλει να προάγει καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές και να διασφαλίζει την παροχή ίσως ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Να συνεργάζεται σε βάθος με τον κάθε εκπαιδευτικό, να αφογκράζεται τις ανάγκες του και να του παρέχει τις καλύτερες δυνατές συνθήκες για να επιτελέσει το διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό του έργο. Ακόμη, είναι σημαντικό να βρίσκεται σε συνεχή επαφή με τις οικογένειες των μαθητών, αλλά και με τη πολιτεία, η οποία παίζει πρώτιστο ρόλο στο τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Μάνου, 2013).

Πέρα από την επικοινωνία και συνεργασία με τη σχολική ηγεσία, απαραίτητο εφόδιο του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματική προώθηση της διαπολιτισμικής διάστασης στις διαδικασίες μάθησης, αποτελεί η κατάλληλη κατάρτιση και εκπαίδευσή του. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε σύγχρονα διαπολιτισμικά ζητήματα και γενικότερα ζητήματα ετερότητας, θα τους καταστήσει έτοιμους και εφοδιασμένους με την απαραίτητη γνώση και τις τεχνικές, ώστε να εμπνεύσουν τις αντίστοιχες αξίες στους μαθητές τους.

Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, είναι σημαντικό να υπάρχουν οι κατάλληλοι εκπαιδευτές, που να μπορούν να δώσουν τις σωστές κατευθύνσεις στους εκπαιδευτικούς και να τους εμπνεύσουν με καινοτόμες πρακτικές (Korish, 2016). Ακόμη, είναι απαραίτητη η οργανωμένη και μεθοδευμένη στήριξη από το κράτος, με καινοτόμες πρακτικές, επαρκή εκπαιδευτικά προγράμματα και ενδιαφέροντα σεμινάρια αναφορικά με τις τελευταίες εξελίξεις στο χώρο της παιδαγωγικής. Μην ξεχνάμε πως οι κοινωνίες είναι ζωντανοί οργανισμοί που συνεχώς εξελίσσονται και μαζί τους εξελίσσονται και οι ανάγκες τους. Γι' αυτό και πρέπει να υπάρχει διαρκής ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού για τις νέες μεθόδους, πρακτικές, απόψεις και τάσεις που καθημερινά ξεπροβάλλουν στο προσκήνιο

της εκπαίδευσης (Council of Europe, 2008).

2.3 Μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η μετασχηματιστική εκπαίδευση βασίζεται στον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Έχει ως στόχο την επαναξιολόγηση και τροποποίηση των απόψεων και δράσεών μας, ώστε να μη προσκολλώνται σε προγενέστερες εποχές με άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά να αντικατοπτρίζουν το σήμερα και τις επιταγές του σύγχρονου εκπαιδευτικού πεδίου.

Σύμφωνα με το θεμελιωτή της θεωρίας περί μετασχηματιστικής μάθησης, Jack Mezirow (2007), συνήθως συναντάμε τα εξής βήματα κατά τη διαδικασία μετασχηματισμού μιας προοπτικής: (1) ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα (2) αυτοεξέταση με συναισθήματα φόβου, θυμού, ενοχής ή ντροπής (3) μια κριτική αξιολόγηση των υποθέσεων (4) αναγνώριση ότι η δυσαρέσκεια και η διαδικασία του μετασχηματισμού πάνε μαζί (5) διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις (6) προγραμματισμός πορείας δράσης (7) απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την εφαρμογή νέων ρόλων (8) προσωρινή δοκιμή νέων ρόλων (9) οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης σε νέους ρόλους και σχέσεις (10) επανένταξη της ζωής βάσει συνθηκών που υπαγορεύονται από τη νέα προοπτική.

Η μετασχηματιστική μάθηση, ξεκινά με την αμφισβήτηση των συμβατικών μοντέλων και την εξερεύνηση νέων προοπτικών, την κριτική στάση απέναντι στις υποθέσεις που κάναμε έως τώρα για την εκπαίδευση και τις ανάγκες της, ενώ αξιοποιεί την επικοινωνιακή, συμμετοχική και διαθεματική εκπαίδευση. Ουσιαστικά, αναδεικνύει την αποκόλληση από μια πραγματικότητα μέσα στην οποία ζούμε μέχρι να συναντήσουμε νέα στοιχεία, επιχειρήματα και προοπτικές, που καθιστούν τον προσανατολισμό μας προβληματικό και άξιο επανεκτίμησης. Βέβαια, να τονίσουμε ότι η πραγματική μετασχηματιστική μάθηση δεν είναι κάτι που προστίθεται σε ένα σύστημα. Ο μετασχηματισμός σημαίνει, στην ουσία, την αναδιοργάνωση ολόκληρου του συστήματος. Η αλλαγή συμβαίνει μέσα σε ένα γνωστικό σύστημα όταν οι παλιοί συνήθεις τρόποι ερμηνείας καθίστανται δυσλειτουργικοί. Η κρίση αυτή, παρακινεί το σύστημα να αυτο-οργανωθεί και να αναδιοργανωθεί (O'Sullivan, 2002). Για το λόγο αυτό, πρέπει να έχουμε υπόψη μας πως η ανατροφοδότηση

και ο αναστοχασμός πρέπει να αφορούν το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι κάποια μεμονωμένη πρακτική ή ευκαιριακή προσπάθεια.

Η μετασχηματιστική μάθηση μπορεί να χωριστεί στην οργανική και την επικοινωνιακή. Η οργανική μάθηση αφορά τον έλεγχο και το χειρισμό του περιβάλλοντος. Είναι μάθηση προσανατολισμένη στην εργασία με σκοπό τη βελτίωση της απόδοσης. Στην οργανική μάθηση, μια παραδοχή μπορεί να δοκιμαστεί εμπειρικά, για να προσδιοριστεί αν είναι αλήθεια. Στην επικοινωνιακή μάθηση, περιλαμβάνονται προθέσεις, αξίες, συναισθήματα και ηθικές αποφάσεις. Στην επικοινωνιακή μάθηση, ωστόσο, αυτό που επικοινωνείται ως παραδοχή, συχνά δεν προσφέρεται για εμπειρικές δοκιμές της αλήθειας. Μας ενδιαφέρει η αιτιολόγηση μιας ερμηνείας ή μιας πεποίθησης. Θέλουμε να γνωρίζουμε όχι μόνο εάν κάτι είναι αλήθεια, αλλά και εάν είναι συνεκτικό, εάν τα συναισθήματα που εκφράζονται είναι αυθεντικά, κατά πόσο είναι κατάλληλο για ένα δεδομένο σύνολο κανόνων. Ως εκπαιδευτικοί, στόχος μας στην επικοινωνιακή μάθηση είναι να βοηθήσουμε τους μαθητές να διαπραγματευτούν τις δικές τους έννοιες και αξίες αντί να δέχονται παθητικά την κοινωνική πραγματικότητα όπως ορίζεται από άλλους (Mezirow, 2007).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, είναι σημαντικός μέτοχος στο μετασχηματιστικό μοντέλο εκπαίδευσης. Η κριτική σκέψη, η αμφισβήτηση της συμβατικότητας και η απόρριψη των αυθεντιών, αποτελούν κύριες δεξιότητες, τόσο κατά τη διαπολιτισμική, όσο και κατά τη μετασχηματιστική μάθηση. Αναπτύσσοντας, λοιπόν, μια μετασχηματιστική διαπολιτισμική μάθηση, δίνουμε την ευκαιρία στο άτομο να γίνει ενεργός πολίτης στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνική πραγματικότητα. Κάνουμε προσπάθεια για δημιουργική συμπερίληψη και αξιοποίηση της διαφορετικότητας και επιδιώκουμε τη διάπλαση προσωπικοτήτων με κοινωνικές και επικοινωνιακές γνώσεις και δεξιότητες.

Η συμπερίληψη των ιδιαίτερων γνωρισμάτων όλων των μαθητών και η αξιοποίησή τους στις διαδικασίες μάθησης, δημιουργεί συνεργατικά και αλληλεπιδραστικά περιβάλλοντα που δίνουν ώθηση για γνωριμία, κατανόηση, αποδοχή του διαφορετικού και της πολλαπλότητας της ταυτότητας. «Οι μαθητές αποδέχονται τις ταυτότητές τους και τον πλουραλισμό πολιτισμικών προτύπων και οπτικών και μαθαίνουν να διαχειρίζονται τη διαφορετικότητα με παραγωγικό και αποδοτικό τρόπο» (Αρβανίτη, 2013).

Μέσω της δημιουργίας προβληματισμών αναφορικά με ζητήματα κοινωνικού και πολιτισμικού περιεχομένου, το άτομο αποκτά σφαιρική εικόνα της πραγματικότητας, χωρίς

να παραμένει σε παραδοσιακές παραδοχές και συμβάσεις, αλλά επαναξιολογώντας τον τρόπο που βλέπει τον κόσμο και ζει μέσα σε αυτόν. Αυτή η διαδικασία μπορεί να έχει σημαντική επίδραση ενάντια σε τυχόν προκαταλήψεις και στερεότυπα που το άτομο «κουβαλάει» από τη μέχρι τώρα εμπειρία του στη πραγματικότητα που γνώριζε. Μέσω του αναστοχασμού και του επαναπροσδιορισμού των ρόλων του μέσα στο κοινωνικό σύνολο, μπορεί να συνειδητοποιήσει ότι οι προηγούμενες του παραδοχές δεν έχουν νόημα και θέση στη νέα πραγματικότητα που ανακάλυψε και μέσα στην οποία θέλει να δράσει και να συμμετέχει ενεργά.

Κατανοούμε, λοιπόν, πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει έντονη μετασχηματιστική ιδιότητα. Ανανεώνει τις απόψεις και στάσεις των ατόμων, θέτει κρίσιμα ερωτήματα, επιδιώκει την αμφισβήτηση και την κριτική προοπτική. Γι' αυτό και μπορεί να συνδυαστεί πολύ αποτελεσματικά με τη μετασχηματιστική παιδαγωγική και να αποτελέσει, έτσι, ακόμα μεγαλύτερο σύμμαχο στη προσπάθεια καλυτέρευσης, εμπλουτισμού και εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.4 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Τις δεκαετίες του 1970 και του 1980, η Ελλάδα γίνεται χώρα υποδοχής μεγάλου αριθμού μεταναστών και Παλιννοστούντων. Από το 1990 εισέρχεται, επίσης, πλήθος ομογενών από τη Σοβιετική Ένωση, πρόσφυγες από την Αλβανία και άλλες χώρες. Όπως ήταν φυσικό, στο χώρο της εκπαίδευσης οι νέες ανάγκες επέφεραν τροποποιήσεις. Αρχικά, πάρθηκαν κάποιες αποφάσεις για τη διευκόλυνση των νέων μαθητών, όπως μειωμένες βαθμολογικές απαιτήσεις στις εισαγωγικές, κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις. Αργότερα, δημιουργήθηκαν οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα για να καλύψουν τις τυχόν αδυναμίες και μαθησιακά «κενά» και να ομαλοποιήσουν την ένταξη των παιδιών στο ελληνικό σχολείο. Συγχρόνως διενεργήθηκαν πρωτοβουλίες έξω από το σχολικό σύστημα, όπως ταχύρρυθμα τμήματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, παραγωγή διαπολιτισμικού υλικού για εκπαιδευτικούς και διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων εκπαίδευσης για μαθητές, φοιτητές και εκπαιδευτικούς (Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2003· Νικολάου, 2011).

Δημιουργούνται, ακόμη, μια σειρά από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ), για την ευκολότερη ένταξη και τη στήριξη των μεταναστών και προσφύγων στη χώρα μας. Οι

οργανώσεις αυτές «παρέχουν ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, νομική υποστήριξη, ψυχοκοινωνική υποστήριξη, σίτιση, φιλοξενία, εκπαίδευση, επαναπατρισμό, υπεράσπιση δικαιωμάτων και αναζήτηση οικογενειακού περιβάλλοντος» (Πούλιος κ. συν., 2015). Το 2004 δημιουργήθηκε, επίσης, το Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού και το Εργαστήρι Πολιτισμού, με την υποστήριξη του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος, το οποίο στόχευε στην ομαλότερη ένταξη των μαθητών στο ελληνικό σχολείο, στη καταπολέμηση των διακρίσεων και στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σε ό,τι αφορά νομοθετικές ρυθμίσεις αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, το 1996 ψηφίστηκε ο Νόμος 2413/96, με τον οποίο προσδιορίζονται ο σκοπός, το περιεχόμενο, η οργάνωση και η λειτουργία των σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ως σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ορίζεται «η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (άρθρο 34, παρ. 1). Επίσης, ιδρύεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΠΠΟΔΕ), το οποίο λειτουργούσε ως συμβουλευτικός θεσμός για το Υπουργείο Παιδείας έως το 2011, όταν δημιουργήθηκε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.).

Με τα μεταναστευτικά και προσφυγικά ρεύματα τα τελευταία χρόνια να πληθαίνουν και, ακολούθως, τη πολιτισμική ποικιλία στη χώρα ολοένα να μεταλλάσσεται, έγιναν αρκετές ακόμα προσπάθειες για την ένταξη των νέων μελών της κοινότητας στη διαδικασία μάθησης. Το 2016, με την Υπουργική Απόφαση 152360/ΓΔ4/2016-ΦΕΚ 3049/23-9-2016, τεύχος Β', ιδρύθηκαν δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), οι οποίες θα ανήκαν στην τυπική εκπαίδευση και θα λειτουργούσαν εντός των σχολικών μονάδων των σχετικών Περιφερειακών Διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας.

Την ίδια χρονιά, δημιουργήθηκαν πειραματικά διαπολιτισμικά σχολεία, τα οποία μπορούσαν να συνεργάζονται με τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας, εφαρμόζοντας πειραματικά διάφορα ερευνητικά προγράμματα αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο Νόμο αναφέρονται ρυθμίσεις αναφορικά με την ειδικευση και κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η

σύνταξη ειδικού υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού στις γλώσσες των κυριότερων μεταναστευτικών μονάδων, καθώς και κοινωνικά μέτρα στήριξης των οικογενειών παιδιών προσφύγων και μεταναστών (Νόμος 4415/2016).

Το 2019 αποφασίστηκε ο ορισμός 138 σχολικών μονάδων μέσα στις οποίες θα λειτουργούν Δομές Υποδοχής. Διενεργούνται σταδιακά στη χώρα ποικίλα προγράμματα διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος, με τη συμβολή και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ενώ συγγράφονται εγχειρίδια με εκπαιδευτικό υλικό για τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, από φορείς όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Μίλεση & Πασχαλιώρη, 2003). Το 2020, στην Ελλάδα λειτουργούν συνολικά 26 διαπολιτισμικά σχολεία - 13 στη Πρωτοβάθμια και 13 στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Γεγονός είναι ότι, παρά τις προσπάθειες για ένα περισσότερο διαπολιτισμικό σύστημα εκπαίδευσης και ένταξης των μεταναστών και προσφύγων, σίγουρα η χώρα μας δεν φάνηκε να είναι θεσμικά έτοιμη για να αντιμετωπίσει τις νέες προκλήσεις. Η έλλειψη μακροπρόθεσμου σχεδιασμού και, επέφερε προβλήματα στη λειτουργία των νεοσύστατων θεσμών, όπως ασάφειες και αντιφάσεις στις σχετικές εγκυκλίους και έλλειψη διοικητικής και παιδαγωγικής συνεργασίας μεταξύ ΔΥΕΠ και σχολείων. Πέρα από τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας, μεγάλο ήταν το ζήτημα του εκπαιδευτικού προσωπικού που κλήθηκε να στελεχώσει τις νέες αυτές δομές. Οι παιδαγωγοί που προσελήφθησαν, δεν κατείχαν σχετική κατάρτιση ή/και ειδικά προσόντα, γεγονός που δεν επέτρεπε τη κατάλληλη και ολοκληρωμένη εκπαίδευση των μαθητών (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

2.4.1 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο

Μελετώντας τις Υπουργικές Αποφάσεις 21072α/Γ2 και 21072β/Γ2 (ΦΕΚ303Β/13-03-2003 και 304Β/13-03-2003), αναφορικά με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. του Δημοτικού και του Γυμνασίου στη χώρα μας, αντιλαμβανόμαστε την έλλειψη καθαρά διαπολιτισμικών μαθημάτων, μπορούμε όμως να εντοπίσουμε τα μαθήματα που δίνουν ευκαιρίες για γνωριμία με ζητήματα ετερότητας και διαπολιτισμικότητας. Φαίνεται ότι μεγάλο μέρος της γνωριμίας των μαθητών με άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα και γενικότερα ζητήματα ετερότητας, γίνεται μέσα από το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου και στη Γ' Γυμνασίου. Σε αυτό το μάθημα περιλαμβάνονται ζητήματα πνευματικής, κοινωνικής, πολιτισμικής, πολιτικής και ηθικής

ανάπτυξης. Γίνεται προσπάθεια για αναγνώριση των πολιτισμικών στοιχείων, των ομοιοτήτων και των διαφορών μέσα στην ίδια τη χώρα, στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και, σε τρίτο επίπεδο, σε ολόκληρο τον πλανήτη. Νύξεις περί πολιτισμικών ζητημάτων γίνονται, ακόμα, στη Φυσική Αγωγή, την Οικιακή Οικονομία, τη Πολιτική Παιδεία, το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, τα Θρησκευτικά, την Αγωγή Υγείας και την Αισθητική Αγωγή.

Το μάθημα της Γεωγραφίας έρχεται να δώσει την ευκαιρία για μια βασική γνωριμία με άλλα γεωγραφικά περιβάλλοντα, χωρίς όμως να προκύπτει κάποια έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών. Ενημερώνονται, δηλαδή, οι μαθητές για τους τρόπους ζωής των ανθρώπων ανά τον κόσμο, το ρουχισμό, τη τροφή, τα ήθη και τα έθιμά τους, αλλά αυτό συνήθως συμβαίνει με τη μορφή της απλής πληροφόρησης.

Οι ξένες γλώσσες προσφέρουν επίσης, τόσο στην Πρωτοβάθμια, όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ευκαιρίες για γνωριμία με την ανθρώπινη ποικιλομορφία. Αναπτύσσουν σημαντικούς κώδικες διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ενισχύουν την πολυγλωσσία και ευνοούν τη διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών. Ίσως είναι, εν τέλει, το μόνο μάθημα που ενισχύει τη διαπολιτισμική γνώση και ικανότητα σε πρακτικό επίπεδο, καθώς η πολυγλωσσικές ικανότητες αποτελούν σημαντικό παράγοντα κατά τη διαπολιτισμική επαφή.

Γεγονός είναι πως τα μαθήματα του σύγχρονου ελληνικού σχολείου συνοδεύονται, σχεδόν στο σύνολό τους, από απαρχαιωμένα βιβλία τα οποία χρήζουν άμεσης επικαιροποίησης. Τόσο οι περιπτώσεις που τα σχολικά εγχειρίδια δεν περιλαμβάνουν επαρκείς πληροφορίες για σύγχρονα ζητήματα, όσο, ακόμα χειρότερα, οι περιπτώσεις που περιλαμβάνουν απόψεις άλλων εποχών επίφοβες για το σήμερα, αποτελούν κριτήριο για άμεσες τροποποιήσεις. Ειδικά σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ένα φαινόμενο που πολύ πρόσφατα άρχισε να συζητιέται στο ελληνικό σχολείο, είναι λογικό ένα παλιό βιβλίο να μη μπορεί να δώσει στο μαθητή τις απαραίτητες πληροφορίες, ούτε και στον εκπαιδευτικό την απαραίτητη βοήθεια κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι, επομένως, σημαντική η συγγραφή και έκδοση νέων εγχειριδίων, που να εμπεριέχουν σύγχρονες απόψεις, νέες πρακτικές, καθώς και διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις (Λακασάς, 2020).

Προσπάθειες για μια τέτοιου είδους διαθεματική διδασκαλία, άρχισαν να γίνονται μέσα από την Ευέλικτη Ζώνη στο Δημοτικό. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα το οποίο στοχεύει να

αποδώσει στην εκπαιδευτική διαδικασία μια περισσότερο διαθεματική και ερευνητική πλευρά. Στόχος του είναι η επαφή των μαθητών με ζητήματα της καθημερινότητας, η ευαισθητοποίηση και η έρευνα γύρω από αυτά. Μέσα από την Ευέλικτη Ζώνη γίνεται προσπάθεια για το πέρασμα από τη παθητική, δασκαλοκεντρική και γνωσιοκεντρική διδασκαλία, σε μια συμμετοχική, συνεργατική, διερευνητική και πολύπλευρη μάθηση. Συνήθως η Ευέλικτη Ζώνη χρησιμεύει συμπληρωματικά ως προς κάποιο/-α από τα βασικά μαθήματα του σχολείου και διερευνώνται θέματα αναφορικά με αυτό. Επομένως, το κατά πόσο μπορεί να αποτελέσει γνώμονα για διαπολιτισμικές ανησυχίες, εξαρτάται από το προσανατολισμό και τις αποφάσεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Στο σχετικό οδηγό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης (2001), δίνονται σαφείς οδηγίες αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αναφέρεται η ανάγκη για εκπαιδευτικούς με διαπολιτισμικές γνώσεις και στάσεις, η σημασία που πρέπει να δίνεται στο πολιτισμικό προφίλ και τις ιδιαιτερότητες κάθε τάξης, η καλλιέργεια θετικών στάσεων αποδοχής στους γηγενείς μαθητές, καθώς και η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των αλλοδαπών μαθητών. Προτείνονται δραστηριότητες με συμμετοχικό χαρακτήρα και αμφιπολιτισμικό περιεχόμενο και προσφέρονται κάποια ενδεικτικά παραδείγματα.

Παρόμοιας λογικής με την Ευέλικτη Ζώνη, είναι και οι Ερευνητικές Δημιουργικές Δραστηριότητες (*Projects*), οι οποίες αφορούν τις δύο πρώτες τάξεις του Λυκείου και θεσμοθετήθηκαν στη χώρα το 2011, ως «*Ερευνητικές Εργασίες*». Και εδώ γίνεται προσπάθεια για διαθεματικές και ερευνητικές εργασίες, για ανάπτυξη της κριτικής γνώσης των μαθητών και δημιουργικό εμπλουτισμό του προγράμματος σπουδών. Η εμπλοκή των μαθητών είναι πρώτιστη και ενεργή σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, με τον εκπαιδευτικό να καθοδηγεί και να στηρίζει, όταν και όπου χρειαστεί. Και σε αυτή την περίπτωση, όπως και στην Ευέλικτη Ζώνη, το κατά πόσο η πρακτική αυτή θα συνδυαστεί με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και θα εμπνεύσει τη γνωριμία με πολιτισμικά στοιχεία, κοινωνικά φαινόμενα και σχετικές έννοιες, αυτό αφορά σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία επιλογής θεματικών προς διερεύνηση.

Ιδιαίτερα ευνοϊκό χώρο για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί το Νηπιαγωγείο, καθώς εκεί οι τρόποι και τα μέσα διδασκαλίας φαίνεται να δίνουν περισσότερα εναύσματα για διαπολιτισμικές δραστηριότητες. Η προσχολική εκπαίδευση είναι θεμελιώδους σημασίας για τη συμβίωση σε ετερογενείς κοινωνίες και έχει αποδειχθεί

αποτελεσματική για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού, ενώ δίνει στα παιδιά ευκαιρίες να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους με πολλούς και δημιουργικούς τρόπους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016).

Όπως αναφέρει το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2014), το ελληνικό νηπιαγωγείο στοχεύει στη διαμόρφωση προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας, στη καλλιέργεια κριτικού πνεύματος και ηθικών αξιών. Ασχολείται με τις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού, τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, καθώς και τις ικανότητες επίλυσης συγκρούσεων. Προάγει το σεβασμό της ετερότητας, την ενσυναίσθηση και την κοινωνική δικαιοσύνη. Επίσης, φαίνεται το νηπιαγωγείο να έχει την περισσότερο διαθεματική, συμμετοχική και διερευνητική μορφή διδασκαλίας συγκριτικά με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να ενσωματωθεί σε κάθε πλευρά της διαδικασίας μάθησης και να αποτελέσει ένα ολοκληρωμένο εγχείρημα, το οποίο είναι και το ζητούμενο, και όχι μια περισσότερο μεμονωμένη πρακτική.

Κάτι στο οποίο φαίνεται να υστερεί το ελληνικό σχολείο στο σύνολό του, είναι η δίγλωσση εκπαίδευση. Η λογική του εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται να είναι περισσότερο αφομοιωτική. Προωθείται, δηλαδή, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας (της γλώσσας της χώρας υποδοχής), χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι μητρικές/ πρώτες γλώσσες των μαθητών διαφορετικής προέλευσης στη διαδικασία μάθησης. Έτσι, το άτομο δεν μπορεί να φτάσει σε ένα επίπεδο πολιτισμικού πλουραλισμού, σε μια αίσθηση του «ανήκειν» στη νέα κοινωνία στην οποία θέλει μεν να ενταχθεί, αλλά χωρίς αυτό να σημαίνει πως πρέπει να αφήσει το πολιτισμικό του υπόβαθρο πίσω.

Ενώ φαίνεται να προωθούνται θεωρητικά τα προτερήματα της διγλωσσίας ως ιδέας, στην πραγματικότητα η διγλωσσία αφορά την κατάκτηση ξένων γλωσσών κύρους, όπως τα αγγλικά. Δε προωθείται η ενεργητική συμμετοχή της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ούτε και γνωριμία των Ελλήνων μαθητών μαζί της. Επιπλέον, έτσι όπως είναι διαμορφωμένο το ελληνικό σχολικό πλαίσιο, η μητρική γλώσσα των μειονοτήτων αποτελεί αντικείμενο μάθησης, ενώ θα μπορούσε να χρησιμοποιείται ως μέσο διδασκαλίας μέσα σε ένα πλαίσιο οργανωμένης σύγχρονης δίγλωσσης εκπαίδευσης, γεγονός το οποίο θα της προσέδιδε το απαραίτητο κύρος, νόημα και πρακτική χρήση μέσα στη τάξη (Νικολάου, 2011).

Ένα επιπλέον ζήτημα που πρέπει να μελετηθεί αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο χώρο του ελληνικού σχολείου, και το οποίο και εμείς θίγουμε με την έρευνά μας, είναι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Αναφέραμε ήδη σε προηγούμενο κεφάλαιο, τα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει ένας διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός. Στη χώρα μας, ουκ ολίγες φορές έχει αναδειχθεί η αδυναμία του εκπαιδευτικού προσωπικού να αντεπεξέλθει στις νέες παιδαγωγικές απαιτήσεις. Η έλλειψη ουσιαστικού ενδιαφέροντος, η δυσκολία κατανόησης των ιδιαίτερων συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι αλλοεθνείς μαθητές, η έλλειψη κατάρτισης και σπουδών αναφορικά με τις αρχές και τις πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι μερικά μόνο από τα ζητήματα που αναδύονται από τη σύγχρονη έρευνα (Magos & Simopoulos, 2009 · Μόγλη, Καλμπένη & Στεργίου, 2020). Φυσικά, αντίστοιχα και εξίσου θα πρέπει να αναρωτηθούμε για την ετοιμότητα όλων των προσώπων που βρίσκονται σε σχετικές ηγετικές θέσεις στο χώρο του σχολείου (υποδιευθυντές, σύμβουλοι, σύλλογοι διδασκόντων, κ.ά.) να υπηρετήσουν το σύγχρονο διαπολιτισμικό μοντέλο διδασκαλίας.

2.4.2 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό πανεπιστήμιο

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στη τριτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας, φαίνεται να είναι περισσότερο ανεπτυγμένη στις περιπτώσεις παιδαγωγικών τμημάτων. Ανατρέχοντας στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων των ελληνικών πανεπιστημίων, μπορούμε να διαπιστώσουμε πληθώρα μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τόσο σε προπτυχιακό, όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, καθώς και μεγάλο αριθμό επιμορφωτικών προγραμμάτων (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004). Υπάρχουν, βέβαια, και ολόκληρα τμήματα αναφορικά με τη διαπολιτισμικότητα, όπως το Τμήμα Γλωσσικών και Διαπολιτισμικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, όπως και πολλαπλά – πανελλήνια και τοπικά – συνέδρια, ημερίδες και σεμινάρια για περαιτέρω κατάρτιση των ενδιαφερομένων.

Κάτι που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι, σε αυτή την εκπαιδευτική βαθμίδα, έχουμε να κάνουμε με μαθήματα τα οποία τιτλοφορούνται ως διαπολιτισμικά. Σε αντίθεση με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες, όπου δεν υπάρχουν συγκεκριμένες ώρες αφιερωμένες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι νύξεις ή όχι σε αυτή υπόκεινται στις αποφάσεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού, στη τριτοβάθμια έχουμε συγκεκριμένα μαθήματα μέσα στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα, τα οποία ενημερώνουν τους φοιτητές για διαπολιτισμικά

ζητήματα. Από τη μία πλευρά αυτό δείχνει ένα ενδιαφέρον για μια εις βάθος κατάρτιση και εξειδίκευση του φοιτητικού δυναμικού πάνω στις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Από την άλλη, χρειάζεται επιμέλεια για να μην επαναπαυθούμε και να καταλήξει η διαπολιτισμική εκπαίδευση να συγκεντρώνεται και να σταματάει σε ένα συγκεκριμένο μάθημα. Αντιθέτως, πρέπει να έχουμε πάντα στο μυαλό μας ότι η διαπολιτισμικότητα πρέπει να διέπει τις πανεπιστημιακές σπουδές στο σύνολό τους (Paige & Goode, 2009).

Μεγάλο εφόδιο για τη διαπολιτισμική αφύπνιση των φοιτητών, είναι τα προγράμματα μαθησιακής κινητικότητας, όπως είναι το Erasmus, που επιτρέπουν ανταλλαγές μαθητών από διάφορες χώρες, προσφέρουν ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης στο εξωτερικό και, παράλληλα, προωθούν και ενισχύουν τη γνωριμία με το πολιτισμικό υπόβαθρο κάθε χώρας (Erasmus, χ.η.). Μέσω αυτής της ιδιαίτερης εμπειρίας, το άτομο έρχεται σε άμεση και εποικοδομητική επαφή με την ετερότητα. Έχει την ευκαιρία να γνωρίσει το πολιτισμικό υπόβαθρο μιας διαφορετικής χώρας, τόσο στο χώρο της εκπαίδευσης ή της δουλειάς του, όσο και στην καθημερινότητά του μέσα στο νέο αυτό κοινωνικό πλαίσιο. Παράλληλα, μέσω της επικοινωνίας και των νέων διαπροσωπικών του σχέσεων, είναι σε θέση να κατανοήσει ευκολότερα ζητήματα που αφορούν το ρατσισμό, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, που μπορεί να εκδηλώνονται με αφορμή τη διαφορετικότητα σε πολλαπλά επίπεδα. Διαπιστώνει από κοντά πόσο ίδιοι και συνάμα πόσο διαφορετικοί είναι οι άνθρωποι από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, τόσο με το δικό του πολιτισμικό περιβάλλον, όσο και εντός του δικού τους (Asoodar, Atai & Baten, 2017). Βέβαια, για να υπάρξουν πιθανότητες να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, χρειάζεται οι σπουδές στο εξωτερικό να ξεκινούν με τη κατάλληλη προετοιμασία του φοιτητή από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι σημαντικό να παρέχεται στο φοιτητή μια τουλάχιστον βασική εκμάθηση των απαραίτητων γλωσσών και η κατάλληλη ενημέρωση για τη χώρα την οποία πρόκειται να επισκεφθεί, ώστε να αντιμετωπίσει αυτή την εμπειρία με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση αποκομίσει τα οφέλη από την απόκτηση νέων διαπολιτισμικών εμπειριών (Paige, Cohen & Shively, 2004).

Η διαπολιτισμική επαφή και επικοινωνία αναπτύσσεται και ενδυναμώνεται, επίσης, μέσα από τις φοιτητικές ομάδες και τους φοιτητικούς συλλόγους. Ομάδες εθελοντισμού, αθλητισμού, σχετικές με την τέχνη, ομάδες πολιτισμικού ενδιαφέροντος, χρησιμεύουν ως έδαφος για διαπολιτισμικές συναντήσεις και εμπειρίες μεταξύ των φοιτητών.

Το βασικότερο που πρέπει να έχουμε υπόψη αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό πανεπιστήμιο, είναι πως, ειδικά στην περίπτωση των παιδαγωγικών

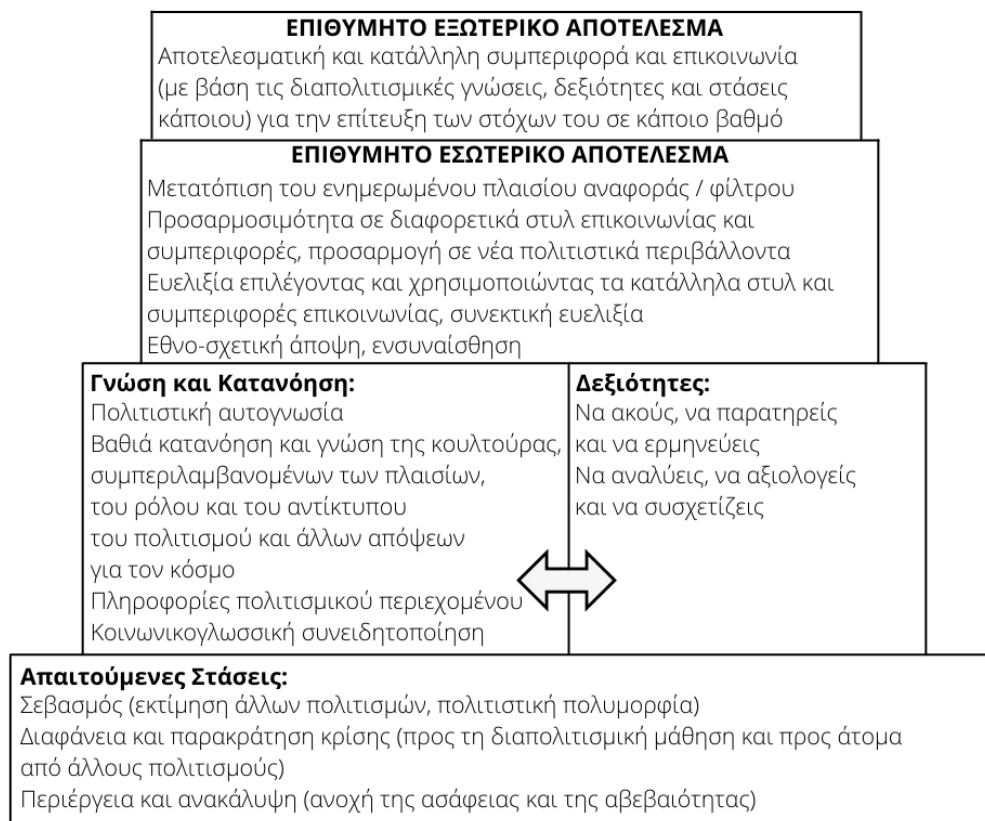
τμημάτων, η διαπολιτισμική κατάρτιση συνιστά κομμάτι της γενικότερης κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Είναι, λοιπόν, πρωτίστης σημασίας η ενίσχυση των συγκεκριμένων κλάδων και ο εμπλουτισμός των μαθημάτων, καθώς, όπως έχουμε ήδη αναφέρει παραπάνω, οι διαπολιτισμικά ικανοί εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητοι στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Ένα από τα μεγαλύτερα εφόδια του εκπαιδευτικού στη προσπάθειά του να αντεπεξέλθει αποτελεσματικά σε μια πολυπολιτισμική τάξη, είναι η διαπολιτισμική ικανότητα, με την οποία θα ασχοληθούμε στη συνέχεια.

3. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

3.1 Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας

Η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί το σύνολο των δεξιοτήτων, τις οποίες εάν καλλιεργήσει ένα άτομο, τότε είναι σε θέση να αναρωτηθεί για το διαφορετικό, να ενδιαφερθεί να το γνωρίσει, να αλληλεπιδράσει μαζί του και να το αποδεχθεί. Περιλαμβάνει τη γνώση γύρω από ζητήματα όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ισότητα, η καταπολέμηση των διακρίσεων, το πλεονέκτημα της ποικιλομορφίας, κ.ά. Πρόκειται, αρχικά, για μια εσωτερική προσπάθεια για αμφισβήτηση της συμβατικότητας, διερεύνηση του κόσμου και ανακάλυψη νέων προοπτικών, τρόπων σκέψης και δράσης. Στη συνέχεια, η διαπολιτισμική ικανότητα εξωτερικεύεται μέσω της εκμετάλλευσης ευκαιριών γνωριμίας με το διαφορετικό και την καλλιέργεια επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Ruiz & Spinola, 2019 · Fantini, 2020).

Σύμφωνα με τον Byram (1997), η διαπολιτισμική ικανότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις επικοινωνιακές ικανότητες του ατόμου, αποτελείται από τρία βασικά συστατικά - γνώση, δεξιότητες και στάσεις - και συμπληρώνεται από πέντε αξίες: (1) διαπολιτισμικές στάσεις, (2) γνώση, (3) δεξιότητες ερμηνείας και συσχέτισης, (4) δεξιότητες ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης και (5) κριτική πολιτιστική ευαισθητοποίηση. Κατά την Deardorff (2006), θεμελιώδη στοιχεία της διαπολιτισμικής ικανότητας, είναι η «ανοιχτότητα» (*openness*), ο σεβασμός, η περιέργεια και η ανακάλυψη (βλ. Σχήμα 2). Το συγκεκριμένο μοντέλο τονίζει, επίσης, τη σημασία των στάσεων και της κατανόησης της γνώσης.



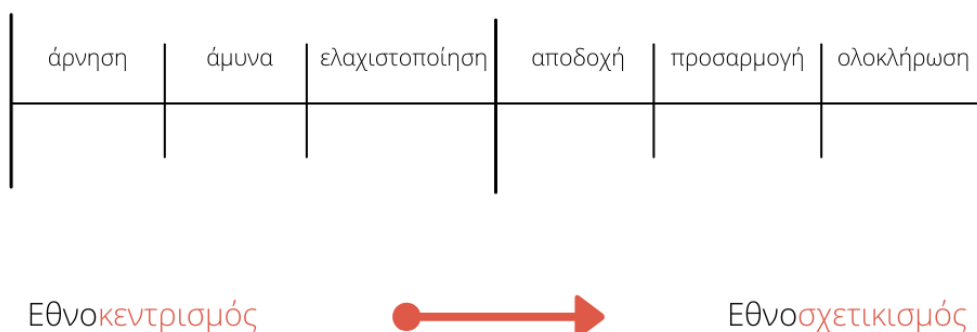
Σχήμα 2. Η πυραμίδα της διαπολιτισμικής ικανότητας της D. K. Deardorff
Πηγή: Deardorff, D. K. (2006). Δική μας μετάφραση

Ο Fantini διαίρεσε τη διαπολιτισμική ικανότητα σε τέσσερις διαστάσεις: τη διαπολιτισμική γνώση (*intercultural knowledge*), τη διαπολιτισμική στάση (*intercultural attitude*), τη διαπολιτισμική ικανότητα (*intercultural skill*) και τη διαπολιτισμική συνειδητοποίηση (*intercultural awareness*). Ο Ruben αναγνωρίζει τα επτά εξής στοιχεία της διαπολιτισμικής ικανότητας: Το σεβασμό απέναντι στους άλλους ανθρώπους, την ικανότητα θετικής στάσης απέναντι στην αλληλεπίδραση με το διαφορετικό, την ικανότητα κατανόησης της ύπαρξης διαφορετικών απόψεων και στάσεων, την ενσυναίσθηση, τη ικανότητα επικοινωνιακής ευελιξίας, την αποτελεσματική διαχείριση της αλληλεπίδρασης και την ανοχή στην αβεβαιότητα (Günçandı & Polat, 2016).

Ο Bennett, δημιουργώντας το Αναπτυξιακό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity - DMIS*) (βλ. Σχήμα 3), ερευνά τη διαπολιτισμική ικανότητα στην επικοινωνία, ελέγχοντας την ικανότητα μετάβασης από τον εθνοκεντρισμό στον εθνοσχετικισμό, τη μετάβαση από την επικοινωνιακή ικανότητα στην

κουλτούρα κάποιου, στην επικοινωνιακή ικανότητα μεταξύ των πολιτισμών. Χωρίζει την πορεία αυτή σε έξι στάδια: άρνηση, άμυνα, ελαχιστοποίηση, αποδοχή, προσαρμογή και ολοκλήρωση. Κάθε στάδιο κατά μήκος αυτού του συνεχούς, αναδεικνύει τους τρόπους με τους οποίους οργανώνεται η αντίληψη του ατόμου για την πολιτιστική διαφορά. Το άτομο βρίσκεται κυρίαρχα σε ένα στάδιο, αν και οι αντιληπτικές στρατηγικές του μπορεί να εκτείνονται σε διάφορα στάδια (Bennett, 2017). Το έργο του Bennett βασίστηκε στη παρατήρηση, τόσο σε επαγγελματικά, όσο και σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, του πως τα άτομα καταφέρνουν να γίνουν ικανότεροι διαπολιτισμικοί επικοινωνητές. Βάση του μοντέλου του, είναι η κωνστροκτιβιστική ψυχολογία και η θεωρία της επικοινωνίας.

ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ



Σχήμα 3. Τα στάδια του μοντέλου διαπολιτισμικής ευαισθησίας DMIS του M. Bennett
Πηγή: <https://organizingengagement.org/models/developmental-model-of-intercultural-sensitivity/>. Δική μας μετάφραση

Όποιο μοντέλο και να μελετήσει κανείς, κατανοεί ότι η διαπολιτισμική ικανότητα είναι ένας εξαιρετικά πολύτιμος σύμμαχος ενάντια σε στερεοτυπικές συμπεριφορές και καταστάσεις αποκλεισμού. Δεν αφορά μόνο την περίπτωση πολιτισμικών διαφοροποιήσεων, αλλά τον τρόπο αντιμετώπισης κάθε μορφής ετερότητας. Διευκολύνει τη γνωριμία με το διαφορετικό, ενισχύει την προθυμία για σύνδεση μαζί του και, έτσι, ενισχύει τη μάχη ενάντια στη προκατάληψη και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Salazar & Agüero, 2016).

Συχνά επικρατεί η λανθασμένη άποψη ότι η διαπολιτισμική ικανότητα είναι η ικανότητα της πλειοψηφίας να εντάξει μέλη μειονοτικών ομάδων στην νοοτροπία της. Αντιθέτως, η συγκεκριμένη ικανότητα ωθεί την πλειοψηφία να αναγνωρίσει την ύπαρξη των μειονοτήτων και να αποδεχθεί την πολλαπλότητα της ταυτότητας. Μας υπενθυμίζει ό,τι δεν πρέπει να εγκλωβιζόμαστε σε γενικεύσεις και να κρίνουμε τα άτομα απλά ως αντιπροσώπους μιας συγκεκριμένης ομάδας, αλλά ως ξεχωριστές οντότητες, με προσωπικά στοιχεία, ενδιαφέροντα και αξίες. (Ochs, 2012)

Μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερα μείζονα συστατικά για να μπορεί να μιλά κανείς για ουσιαστική διαπολιτισμική ικανότητα: στάσεις, γνώσεις, δεξιότητες και ενέργειες.

- Οι στάσεις περιέχουν την εκτίμηση του πλουραλισμού και της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, το σεβασμό των διαφορετικών απόψεων και στάσεων, την περιέργεια και προθυμία για γνωριμία με το διαφορετικό, καθώς και την τάση για αμφισβήτηση της συμβατικότητας και «κανονικότητας».

- Οι γνώσεις αναφέρονται σε ζητήματα όπως η ικανότητα αναγνώρισης των προκαταλήψεων, των στερεοτυπικών συμπεριφορών, των υποθέσεων και των διακρίσεων για το διαφορετικό, τόσο αναφορικά με τους άλλους, όσο και με τον ίδιο μας τον εαυτό. Ακόμη, σημαντική είναι η κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας εντός και εκτός των διαφόρων ομάδων, η επικοινωνιακή ευαισθητοποίηση και οι γνώση αναφορικά με τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις πρακτικές ατόμων από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα.

- Στις δεξιότητες ανήκει η ενσυναίσθηση, η γνωστική ευελιξία, η κριτική σκέψη, η ικανότητα προσαρμογής του λόγου και των πρακτικών σε νέα πολιτισμικά περιβάλλοντα, η πολυγλωσσία, καθώς και οι διαμεσολαβητικές ικανότητες κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

- Οι ενέργειες αφορούν την αναζήτηση ευκαιριών για αλληλεπίδραση με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς και την κατάλληλη και αποτελεσματική πραγμάτωση της αλληλεπίδρασης αυτής, μέσω του σεβασμού και της θετικής προοπτικής. Επίσης, οι ενέργειες περιλαμβάνουν τη συνεργασία και την εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων, την προάσπιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και την απόρριψη συμπεριφορών που με οποιοδήποτε τρόπο εναντιώνονται στα δικαιώματα αυτά (Barrett, 2013).

3.2 Μέτρηση της διαπολιτισμικής ικανότητας

Η ανάδειξη του κατά πόσο ένα άτομο μπορεί να θεωρηθεί διαπολιτισμικά ικανό, είναι κάτι που απασχολεί ολοένα και περισσότερο την κοινή γνώμη. Το γεγονός αυτό δεν αναδεικνύεται μόνο μέσω της προσωπικής αναζήτησης του βαθμού διαπολιτισμικής ικανότητας του καθενός. Φαίνεται πως οργανισμοί, θεσμοί, εταιρείες, σύνδεσμοι σε όλο τον κόσμο ενδιαφέρονται να έχουν στο δυναμικό τους διαπολιτισμικά ικανά άτομα. Οι διαδικασίες συνεργασίας και επικοινωνίας έχουν γίνει πλέον πιο περίπλοκες, επειδή οι κοινωνίες γίνονται ολοένα πιο διαφοροποιημένες εσωτερικά και, έτσι, οι εργοδότες αναζητούν όχι μόνο πτυχιούχους με καλές διαπροσωπικές δεξιότητες, αλλά και δεξιότητες που τους επιτρέπουν να αλληλεπιδρούν θετικά με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου (Lantz-Deaton & Golubeva, 2020).

Η διαπολιτισμική ικανότητα, λόγω της πολυπλοκότητας και της πολύπλευρης φύσης της, δεν είναι εύκολο να υπολογισθεί. Σίγουρα όχι με αριθμούς. Έχουν γίνει αρκετές ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις για τη μέτρηση της διαπολιτισμικής ικανότητας και έχουν δημιουργηθεί εργαλεία ακριβώς για αυτό το σκοπό, κάθε ένα, βασισμένο στις θεωρίες και τη προηγούμενη βιβλιογραφία και έρευνα αναφορικά με τη διαπολιτισμική ικανότητα.

3.2.1 Εργαλεία μέτρησης διαπολιτισμικής ικανότητας

Η διαπολιτισμική ικανότητα δεν μπορεί να υπολογισθεί με παραδοσιακές μεθόδους, δεν μεταφράζεται σε αριθμούς και πράξεις. Έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες για να μπορέσει να μετρηθεί ο βαθμός διαπολιτισμικής επάρκειας, είτε αυτός αφορά το άτομο, είτε ομάδες ατόμων, είτε ολόκληρα επαγγελματικά πεδία ή εκπαιδευτικά συστήματα. Για το λόγο αυτό έχουν δημιουργηθεί κατά καιρούς ποικίλα εργαλεία μέτρησης της διαπολιτισμικής ικανότητας, το κάθε ένα βασισμένο σε σχετικές θεωρίες και απόψεις και αποτελούμενο από διάφορα τεστ για την ανάδειξη του βαθμού διαπολιτισμικής επάρκειας.

Ένα πασίγνωστο εργαλείο για τη μέτρηση της διαπολιτισμικής ικανότητας του ατόμου, είναι το Intercultural Development Inventory (IDI). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο 50 ερωτήσεων, το οποίο διατίθεται σε δύο εκδόσεις: μία για χρήση σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και μία για άλλα οργανωτικά περιβάλλοντα. Κάθε έκδοση είναι προσαρμοσμένη, με τις ανάλογες ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων, καθώς και προσαρμοσμένη ανάλυση των

αποτελεσμάτων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Intercultural Competence Inventory, n.d.).

Το εργαλείο Διαπολιτισμικού Αποθέματος Προσαρμοστικότητας (*Cross-Cultural Adaptability Inventory - CCAI*), των Kelley και Meyers, αναγνωρίζει τέσσερις ξεχωριστούς τομείς πολιτιστικής επάρκειας: συναισθηματική ανθεκτικότητα, ευελιξία / διαφάνεια, αντιληπτική οξύτητα και προσωπική αυτονομία. Αυτές οι τέσσερις διαστάσεις αναδεικνύουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της επαφής με το διαφορετικό, μέσω των δεξιοτήτων και των στάσεων που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική ικανότητα (Kelley & Meyers, 2015). Το CCAI αποτελείται από μια σειρά εργαλείων, ανάλογα με τις ανάγκες και το προφίλ κάθε ενδιαφερόμενου.

Το Ευρετήριο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (*Intercultural Sensitivity Inventory - ICSI*), μετρά την ικανότητα ενός ατόμου να τροποποιεί τη συμπεριφορά του με πολιτισμικά κατάλληλους τρόπους, όταν έρχεται σε επαφή με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς. Πρόκειται για ένα εργαλείο που χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο, οι ερωτηθέντες απαντούν σε 26 ερωτήσεις, έχοντας υπόψη ότι ζουν και εργάζονται στις ΗΠΑ. Στο δεύτερο, απαντούν στις ίδιες ερωτήσεις, έχοντας υπόψη ότι ζουν και εργάζονται στην Ιαπωνία. Στο τρίτο μέρος, οι συμμετέχοντες ανταποκρίνονται σε 30 ερωτήσεις που αποσκοπούν στη μέτρηση της ευελιξίας και του προοδευτικού μυαλού (Bhawuk & Brislin, 1992).

Το Πολυπολιτισμικό Ερωτηματολόγιο Προσωπικότητας (*Multicultural Personality Questionnaire - MPQ*), περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις: την πολιτιστική ενσυναίσθηση, την ανοιχτόμυαλη σκέψη, τη κοινωνική πρωτοβουλία, τη συναισθηματική σταθερότητα και την ευελιξία. Υπάρχουν διάφορες – αναλυτικές και συμπυκνμένες – εκδόσεις του εργαλείου. Η πιο γνωστή έκδοση αποτελείται από 91 ερωτήσεις: 20 αναφορικά με τη συναισθηματική σταθερότητα, 17 αναφορικά με τη κοινωνική πρωτοβουλία και 18 για κάθε μια από τις ιδιότητες της ευελιξίας, της πολιτιστικής ενσυναίσθησης και της ανοιχτόμυαλης σκέψης (Van der Zee & van Oudenhoven, 2000).

Ένα ακόμα εργαλείο, είναι το Intercultural Citizenship Test, της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Το συγκεκριμένο εργαλείο στοχεύει «να αυξήσει τη γνώση και την ευαισθητοποίηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη διαπολιτισμική ικανότητα, την αντίληψη της διαφορετικότητας ως πλεονέκτημα, καθώς και την προθυμία δράσης με διαπολιτισμικό τρόπο» (Intercultural Citizenship Test, n.d.).

Το εργαλείο αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας και ποικιλομορφίας HEIghten, αξιολογεί τη διαπολιτισμική ικανότητα φοιτητών, βασιζόμενο σε τρεις διαστάσεις: προσέγγιση, ανάλυση και πράξη. Η διάσταση της προσέγγισης εξετάζει τη θετικότητα με την οποία το άτομο ανταποκρίνεται στις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις. Η ανάλυση αφορά την ικανότητα του εξεταζόμενου να αναλάβει, να αξιολογήσει και να συνθέσει πληροφορίες, χωρίς το βάρος της προκατάληψης και της στερεοτυπικής σκέψης. Η δράση αφορά το κατά πόσο το άτομο μεταφέρει τις θεωρητικές του απόψεις και τις εσωτερικές του τάσεις, σε πρακτικό επίπεδο. Το HEIghten αποτελείται από 74 ερωτήσεις, 40 από αυτές με επιλογές απάντησης πάνω σε κλίμακα Likert και 34 με διαπολιτισμικά σενάρια πάνω στα οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε σχετικές ερωτήσεις.

3.2.2 Το εργαλείο INCA

Το INCA (*Intercultural Competence Assessment*) είναι ένα διαγνωστικό εργαλείο για την αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας, που συνδέεται με συνιστώσες όπως η γλωσσική επάρκεια και η ικανότητα θεματικής γνώσης. Πρόκειται για μέρος του προγράμματος Leonardo da Vinci II, πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, και δοκιμάστηκε πρώτα στον τομέα της μηχανικής στο Ηνωμένο Βασίλειο, όπου η ανάγκη για διαπολιτισμικά ικανά μελλοντικά στελέχη ήταν έντονη και στη συνέχεια προχώρησε και σε άλλους τομείς. Οι υπεύθυνοι του έργου είναι ειδικοί στη θεωρία της διαπολιτισμικής μάθησης, στο φαινόμενο του «πολιτισμικού σοκ»² κ.λπ. από την Αυστρία, τη Τσεχία, τη Γερμανία και το Ηνωμένο Βασίλειο.

Το INCA συνδέεται στη βάση του με το μοντέλο του Byram για τη διαπολιτισμική ικανότητα. Σύμφωνα με τις πληροφορίες και τις σχετικές οδηγίες που δίνονται από την ομάδα του INCA στο διαδικτυακό χώρο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2004), το

² Ο όρος «πολιτισμικό σοκ» (*culture shock*) αφορά τη σύγχυση ενός ατόμου, όταν αυτό έρχεται αντιμέτωπο με πολιτισμικά στοιχεία με τα οποία δεν είναι εξοικειωμένο. Τα τελευταία χρόνια προτιμάται ο όρος «επιπολιτισμικό στρες». Ο «επιπολιτισμός» ή «επιπολιτισμοποίηση» (*acculturation*), αναφέρεται στο σύμπλεγμα των διαδικασιών που συμβαίνουν κατά τη γνωριμία και, στη συνέχεια, την αποδοχή ή την απόρριψη νέων πολιτιστικών στοιχείων που συντελούν στην αναδιοργάνωση της παλιάς κουλτούρας. Πρόκειται για μια διαδικασία προσαρμογής σε νέες συνθήκες ζωής, όπου το καινούργιο «σχήμα» της κοινωνίας δεν καθορίζεται από φυλετικές (κληρονομικές) ιδιαιτερότητες, αλλά από την ανθρώπινη αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή πολιτισμικού πλούτου (Sam & Berry, 2012).

συγκεκριμένο εργαλείο ελέγχει το επίπεδο διαπολιτισμικής ικανότητας του ατόμου μέσα από τη στόχευση σε έξι συνιστώσες:

1. Ανοχή της ασάφειας/ αμφισημίας
2. Συμπεριφορική ευελιξία
3. Επικοινωνιακή συνειδητοποίηση
4. Γνωστική ανακάλυψη
5. Σεβασμός της ετερότητας
6. Ενσυναίσθηση

Το κάθε ένα από αυτά τα έξι συστατικά, αποτελείται από μια γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική διάσταση και είναι καθοριστικό για την ανάπτυξη ισχυρών προσωπικών διαπολιτισμικών θέσεων και κατάλληλων επικοινωνιακών συμπεριφορών (Hiller & Woźniak, 2009). Οι έξι αυτές συνιστώσες, μπορούν να συμπυχθούν σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες, για την αποτελεσματικότερη και πιο στοχευμένη διαδικασία αξιολόγησης:

1. Δεκτικότητα: περιλαμβάνει το *σεβασμό της ετερότητας* και την *ανοχή της ασάφειας/ αμφισημίας*. Αφορά το κατά πόσο το άτομο είναι «ανοιχτό» απέναντι στο άγνωστο, το διαφορετικό, καθώς και σε καταστάσεις στις οποίες κάτι γίνεται διαφορετικά.
2. Γνώση: περιλαμβάνει τη *γνωστική ανακάλυψη* και την *ενσυναίσθηση*. Αφορά το κατά πόσο το άτομο ενδιαφέρεται μόνο για τα γεγονότα γύρω από μια κατάσταση ή μια συγκεκριμένη κουλτούρα ή αν το ενδιαφέρει να μάθει – ή ήδη γνωρίζει – στοιχεία και για τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.
3. Προσαρμοστικότητα: περιλαμβάνει τη *συμπεριφορική ευελιξία* και την *επικοινωνιακή συνειδητοποίηση*. Αφορά το κατά πόσο το άτομο είναι σε θέση να προσαρμόσει τόσο τη συμπεριφορά του, όσο και τον τρόπο επικοινωνίας του κατά τη γνωριμία με το διαφορετικό.

Το συγκεκριμένο εργαλείο περιλαμβάνει δύο τύπους ερωτηματολογίων για τους συμμετέχοντες. Με το πρώτο συλλέγει βιογραφικές – δημογραφικές πληροφορίες και με το δεύτερο συλλέγει πληροφορίες αναφορικά με το διαπολιτισμικό προφίλ τους. Ακόμη, περιλαμβάνει σενάρια σε μορφή κειμένου και βίντεο, τα οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να μελετήσουν και στη συνέχεια να απαντήσουν σε μια σειρά κλειστών και ανοικτών ερωτήσεων. Τα σενάρια αφορούν διαπολιτισμικές καταστάσεις και οι απαντήσεις των

ατόμων για την αντίδρασή τους σε καθεμιά από αυτές, αναδεικνύουν το επίπεδο διαπολιτισμικής ετοιμότητας στο οποίο βρίσκονται.

Με την αξιολόγηση των δεδομένων, η διαδικασία καταλήγει σε μια κατάταξη των συμμετεχόντων ανάλογα με τη διαπολιτισμική επάρκεια που έχουν επιδείξει με τις απαντήσεις τους. Οι κατηγορίες στις οποίες κατατάσσονται είναι οι εξής: βασική επάρκεια, ενδιάμεση επάρκεια, πλήρης επάρκεια.

- Βασική επάρκεια:

Το άτομο είναι ήδη πρόθυμο να αλληλεπιδράσει επιτυχώς με ανθρώπους άλλων πολιτισμών. Έχει την τάση να στέκεται σε σημεία και γεγονότα και να μαθαίνει από αυτά καθώς προχωρά, αλλά δεν έχει ακόμα την εμπειρία να επεξεργαστεί οποιοδήποτε σύστημα αντιμετώπισης διαπολιτισμικών καταστάσεων. Αντιμετωπίζει τις καταστάσεις όταν προκύπτουν, αντί να σχεδιάζει και να προετοιμάζεται για αυτές. Σε αυτό το στάδιο ο άνθρωπος είναι εύλογα ανεκτικός απέναντι στις αξίες, τα έθιμα και τις πρακτικές των άλλων, αν και μπορεί να τις θεωρεί περίεργες και είτε να τις εγκρίνει είτε να τις απορρίπτει.

- Ενδιάμεση επάρκεια:

Ως αποτέλεσμα της εμπειρίας ή / και της κατάρτισης, το άτομο αρχίζει να βλέπει πιο συνεκτικά ορισμένες από τις πτυχές των διαπολιτισμικών συναντήσεων που παλαιότερα αντιμετώπιζε με έναν «εφάπαξ» τρόπο. Έχει δημιουργήσει ένα διανοητικό «χάρτη», αναφορικά με το είδος των καταστάσεων που ενδέχεται να χρειαστεί να αντιμετωπίσει και αναπτύσσει τις σχετικές απαιτούμενες δεξιότητες για να ανταποκριθεί. Αυτό σημαίνει ότι ο άνθρωπος που βρίσκεται σε αυτό το στάδιο, είναι περισσότερο προετοιμασμένος για την ανάγκη ανταπόκρισης και προσαρμογής στις απαιτήσεις άγνωστων καταστάσεων. Μπορεί πολύ πιο γρήγορα να παρατηρήσει «μοτίβα» μέσα από τις διάφορες εμπειρίες του και αρχίζει να βγάζει συμπεράσματα χωρίς να χρειάζεται να ζητήσει συμβουλές. Πλέον αντιμετωπίζει με ένα πιο ουδέτερο τρόπο τη διαφορετικότητα, παρά την εγκρίνει ή την απορρίπτει.

- Πλήρης επάρκεια:

Πολλές από τις ικανότητες που ανέπτυξε συνειδητά το άτομο στο προηγούμενο επίπεδο, έχουν γίνει πλέον διαισθητικές. Είναι συνεχώς έτοιμο για διαπολιτισμικές καταστάσεις και συναντήσεις στις οποίες θα ασκήσει τις γνώσεις, την κρίση και τις δεξιότητές του και θα έχει ένα μεγάλο ρεπερτόριο στρατηγικών για την αντιμετώπιση τυχόν διαφορών στις αξίες,

τα έθιμα και τις πρακτικές μεταξύ των μελών της εκάστοτε διαπολιτισμικής ομάδας. Δεν αποδέχεται μόνο ότι οι άνθρωποι μπορεί - και έχουν το δικαίωμα - να βλέπουν τα πράγματα από πολύ διαφορετικές οπτικές γωνίες, αλλά μπορεί επίσης να τοποθετήσει τον εαυτό του στη θέση τους και να αποφύγει έτσι επιβλαβείς ή προσβλητικές συμπεριφορές. Σε αυτό το επίπεδο λειτουργίας, μπορεί να παρέμβει όταν προκύπτουν δυσκολίες σε διαπολιτισμικές επικοινωνιακές καταστάσεις και να υποστηρίξει με προσοχή τα άλλα μέλη της ομάδας, έτσι ώστε να κατανοήσουν το ένα το άλλο. Είναι πλέον αρκετά σίγουρος για τις διαπολιτισμικές του ικανότητες και μπορεί να λάβει μια ευγενική στάση επί των διαφόρων ζητημάτων, παρά τον σεβασμό του για την άποψη των άλλων (INCA Project Team, 2004).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι συνιστώσες και οι κλίμακες διαπολιτισμικής επάρκειας του INCA, χρησιμοποιήθηκαν σε δράσεις, όπως το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (*Common European Framework of Reference for Languages - CEFR*), μία από τις σημαντικές πρωτοβουλίες στον γλωσσικό τομέα από το Συμβούλιο της Ευρώπης. Οι κλίμακες επάρκειας ξένων γλωσσών του CEFR, συνοδεύονται από λεπτομερή ανάλυση των επικοινωνιακών πλαισίων, θεμάτων, εργασιών και σκοπών του, καθώς και από κλιμακωτές περιγραφές των ικανοτήτων που χρησιμοποιεί το άτομο κατά την επικοινωνιακή διαδικασία. Το CEFR χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, στη μεταρρύθμιση των προγραμμάτων σπουδών ξένων γλωσσών, καθώς και στην ανάπτυξη διδακτικού υλικού (Council of Europe, 2020).

Το INCA, μαζί με το CEFR, χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, στη διαδικασία δημιουργίας του προγράμματος CEFcult. Πρόκειται για μια πρωτοβουλία που υποστηρίζεται από το πρόγραμμα διά βίου μάθησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (*Lifelong Learning Programme 2007-2013*) και περιλαμβάνει την κοινοπραξία 12 εταιρών από οκτώ ευρωπαϊκές χώρες. Το CEFcult, συνδυάζοντας τις κλίμακες του INCA και του CEFR, ανέπτυξε ένα διαδικτυακό περιβάλλον που να συγκεντρώνει τους κόσμους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και των επιχειρήσεων, με σκοπό την αξιολόγηση της προφορικής επάρκειας σε ένα διαπολιτισμικό επαγγελματικό πλαίσιο (Beaven & Livatino, 2012).

Καταλήγοντας, αντιλαμβανόμαστε ότι το πρόγραμμα INCA είναι κατάλληλο για μια αρχική «διάγνωση», αλλά και για την αναγνώριση των δυνατοτήτων ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας ενός ατόμου. Με τη βαθμολόγηση των αποτελεσμάτων των συμμετεχόντων και τη χρήση της βαθμολογίας και των σχετικών σχολίων για εποικοδομητική ανατροφοδότηση, μπορούν να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα. Τα μέλη

του προγράμματος υποστηρίζουν ένθερμα ότι ακόμη και η συμμετοχή σε ένα μόνο από τα τεστ του INCA, θα αποτελούσε μια εμπειρία διαπολιτισμικής μάθησης και ότι, συνεπώς, οι δοκιμές αυτές, σε συνδυασμό με τα απαραίτητα σχόλια, θα μπορούσαν να συμβάλουν στην επαναληπτική διαδικασία ανάπτυξης των διαπολιτισμικών ικανοτήτων των συμμετεχόντων (Prechtl & Davidson-Lund, 2007). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, με κάποιες απαραίτητες τροποποιήσεις, θα αποτελέσει τη βάση της ερευνητικής προσπάθειάς μας να αναδείξουμε το βαθμό διαπολιτισμικής επάρκειας των μελλοντικών εκπαιδευτικών στη χώρα μας.

3.2.3 Κριτική στη μέτρηση της διαπολιτισμικής ικανότητας

Αν και η σημαντικότητα του υπολογισμού της διαπολιτισμικής ικανότητας του ατόμου είναι ευρέως αποδεκτή, φυσικά υπάρχουν και κάποιες αντιρρήσεις και ανάλογη άσκηση κριτικής αναφορικά με τους τρόπους και τα εργαλεία μέτρησης της διαπολιτισμικής επάρκειας.

Η Borghetti (2017) κάνει τις εξής παρατηρήσεις:

-Υπάρχει πληθώρα εργαλείων μέτρησης της διαπολιτισμικής ικανότητας, κάθε ένα από τα οποία εντάσσει στο θεωρητικό του υπόβαθρο διαφορετικές διαπολιτισμικές θεωρίες, στοχεύει και απαντά σε συγκεκριμένα ερωτήματα, ενώ αγνοεί άλλα. Επομένως είναι αμφισβητήσιμο το αν κάποιο από αυτά τα εργαλεία προσφέρει μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση.

-Συχνά, δεν διαχωρίζεται η διαπολιτισμική ικανότητα (α) σε επίπεδο απόψεων και (β) σε επίπεδο δράσης. Δεν είναι σίγουρο πως κάποιος, επειδή έχει προβεί σε εσωτερική αμφισβήτηση και διαπολιτισμικές αναζητήσεις, ότι έχει εντάξει τη νέα γνώση και αυτές τις αξίες στον τρόπο δράσης του στην καθημερινότητα (Stokke & Lybæk, 2016). Πραγματοποιείται, δηλαδή, λανθασμένη ταύτιση των συναισθηματικών και των συμπεριφορικών δεξιοτήτων, αντί αυτές να είναι ξεκάθαρες και να αξιολογούνται κατάλληλα.

- Κατά την αξιολόγηση της στάσης ενός ατόμου σε μια διαπολιτισμική κατάσταση ή συνομιλία, συνήθως δεν λαμβάνονται υπόψη οι εξωτερικοί παράγοντες που καθιστούν την κάθε περίπτωση διαφορετική, καθώς και ο εκάστοτε συνομιλητής. Γίνεται, δηλαδή, μέτρηση της διαπολιτισμικής ικανότητας το ατόμου, με βάση μεμονωμένες και υποθετικές

περιπτώσεις – που στη πραγματικότητα θα επηρεαζόταν από ποικίλους παράγοντες – και αμελώντας το γεγονός ότι στην επικοινωνία λαμβάνουν δράση δύο, και όχι ένας.

- Πολλά εργαλεία μέτρησης της διαπολιτισμικής ικανότητας, περιέχουν μια «συναισθηματική διάσταση». Εδώ υπάρχει η αμφισβήτηση για το αν είναι πρέπον το να συσχετιστεί π.χ. η έλλειψη προσωπικού ενδιαφέροντος για άλλες κουλτούρες ή η χαμηλή αυτοπεποίθηση σε διαπολιτισμικές συναντήσεις, με ένα φαινομενικά αρνητικό πρότυπο συμπεριφοράς. Συζητείται, δηλαδή, το κατά πόσο κάποια συναισθήματα, φόβοι, άγχη του ατόμου, το καθορίζουν ως μη διαπολιτισμικά ικανό και κατά πόσο μια τέτοια γενίκευση μπορεί να λειτουργήσει ως αφομοιωτική πρακτική προς ένα συγκεκριμένο προφίλ «κατάλληλης» συμπεριφοράς τους ατόμου.

Η κριτική που ασκείται σε οποιαδήποτε επιστημονική θεωρία ή μέθοδο – εφόσον έχει λογική βάση και ισχυρή επιχειρηματολογία – είναι σημαντική, καθώς αναδεικνύει πιθανά λάθη και κενά, θέτοντας, έτσι, τις βάσεις για περαιτέρω έρευνα και αναζήτηση αποτελεσματικότερων πρακτικών. Η διαπολιτισμική ικανότητα είναι μια έννοια που, όπως προαναφέραμε, δεν είναι εύκολο να μετρηθεί. Τα εργαλεία μέτρησης σίγουρα αποτελούν μια αφετηρία αλλά, για να μπορέσουμε να φτάσουμε όσο το δυνατό περισσότερο κοντά στη πραγματικότητα, πρέπει να κάνουμε σωστή διαχείρισή τους, να έχουμε υπόψη μας τη σχετική κριτική και να μη ξεχνάμε τα περιθώρια λάθους. Τέλος, οφείλουμε να αντιμετωπίζουμε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε μια έρευνα όχι ως απλά δεδομένα με ξεκάθαρες ιδιότητες, αλλά ως ξεχωριστές περιπτώσεις, που χρήζουν λεπτομερούς και πολύπλευρης ανάλυσης, έτσι ώστε τα αποτελέσματά μας να αποτυπώνουν τη πραγματικότητα και να μη χρησιμοποιούνται συμβατικά, απλά και μόνο για να επιβεβαιώσουν γενικευμένα συμπεράσματα. Γι' αυτό και τα εργαλεία μέτρησης διαπολιτισμικής ικανότητας που συμπεριλαμβάνουν ερωτήσεις σύντομης ή εκτενούς ανάπτυξης φαίνεται να έχουν προβάδισμα, καθώς δε βασίζονται μόνο στη καταμέτρηση απαντήσεων και την εξαγωγή ποσοστών, αλλά προχωρούν στην ανάλυση και αποσαφήνιση ιδεών, στάσεων και επιλογών, δημιουργώντας ένα «χάρτη», που αναδεικνύει περίτρανα τη πολυπλοκότητα και διαφορετικότητα των ανθρώπινων συμπεριφορών αναφορικά με διαπολιτισμική ικανότητα.

3.3 Διαπολιτισμική ικανότητα, εκπαίδευση και εκπαιδευτικό προσωπικό

Σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό πλαίσιο, η διαπολιτισμική ικανότητα στοχεύει στην ανάδειξη και το σεβασμό της ατομικής ταυτότητας του κάθε μαθητή, βοηθά στην καλλιέργεια αυτοπεποίθησης και διευκολύνει τις επικοινωνιακές σχέσεις. Ουσιαστικά, δίνει στο παιδί την ευκαιρία να λειτουργεί στην τάξη, χωρίς να επισκιάζεται από το βάρος της κουλτούρας της χώρας προέλευσής του.

Είναι σημαντικό, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές να αποκτούν τόσο δεξιότητες διαπολιτισμικού ομιλητή, όσο και διαπολιτισμικού αναγνώστη. Ο διαπολιτισμικός ομιλητής είναι το άτομο εκείνο που γνωρίζει και επιλέγει να χρησιμοποιήσει τους κατάλληλους κώδικες επικοινωνίας κατά την επαφή του με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Έχει αποκτήσει αρκετές γνώσεις και έχει αναπτύξει τις απαραίτητες δεξιότητες, έτσι ώστε να μη νιώθει ανέτοιμος και ανεπαρκής κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Επιδεικνύει σεβασμό απέναντι στο συνομιλητή του, δεν θεωρεί τη κουλτούρα επικοινωνιακό εμπόδιο και μπορεί να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής κατά την επικοινωνία περισσότερων πολιτισμικά έτερων ατόμων (Wilkinson, 2012). Ο διαπολιτισμικός ομιλητής είναι ευαίσθητος απέναντι σε άλλους λαούς και πολιτισμούς και αναγνωρίζει την ισότητα που πρέπει να διακατέχει την επικοινωνία, δίχως υπόνοιες ή προσπάθειες μείωσης της μιας πλευράς λόγω υποτιθέμενης πολιτισμικής υπεροχής. Η εκμάθηση γλωσσών πέραν της μητρικής, ειδικά η επαφή με τις γλώσσες των μεταναστών και προσφύγων μαθητών και η επαφή με τη διεθνή γλώσσα, μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την επικοινωνιακή διαπολιτισμική επάρκεια των μαθητών και να καταστήσει ευκολότερη την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών στο σχολείο.

Σύμφωνα με τη Hoff (2016), η διαπολιτισμική ικανότητα σε επίπεδο ανάγνωσης, αποτελεί βασικό κομμάτι της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και στο χώρο της εκπαίδευσης προσφέρονται πολλές ευκαιρίες για καλλιέργεια των σχετικών δεξιοτήτων. Μάλιστα, η διαπολιτισμική καλλιέργεια μέσω της ανάγνωσης, μπορεί να προετοιμάσει καλύτερα το άτομο για τη στιγμή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσω της ομιλίας, η οποία είναι μια αμεσότερη και πολύ πιο αγχώδης διαδικασία. Για παράδειγμα, η λογοτεχνία αναδεικνύει πληθώρα πολιτισμών και περιλαμβάνει πολλαπλές ταυτότητες που καλείται να διακρίνει ο αναγνώστης. Το αφηγηματικό ύφος, η δομή του κειμένου, ο τόνος, το εύρος του λεξιλογίου, η χρήση συμβόλων καθώς και η τήρηση ή παραβίαση των συμβάσεων του λογοτεχνικού

είδους, έχουν κάθε φορά διαφορετικό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο το κείμενο επιδρά διαπολιτισμικά στον αναγνώστη.

Ο διαπολιτισμικός αναγνώστης κατανοεί την ανάγνωση κειμένων ως μορφή διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Αναζητά και εξερευνά περιπτώσεις επικοινωνιακής σύγκρουσης και ασάφειας, τόσο μέσα στο ίδιο το κείμενο, όσο και στη συναισθηματική του απόκριση σε αυτό. Διερευνά τις επιπτώσεις των πολιτιστικών, κοινωνικών και ιστορικών ερεθισμάτων του στο τρόπο που αντιλαμβάνεται το κάθε κείμενο, καθώς και στο τρόπο που έχει συγγραφεί το ίδιο το κείμενο ή στο τρόπο που το αντιλαμβάνονται άλλοι αναγνώστες (Hoff, 2016).

Η Τέχνη αποτελεί, επίσης, χρήσιμο σύμμαχο, για τη καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπολιτισμικής ικανότητας και επικοινωνίας στο χώρο της εκπαίδευσης. Η μουσική, το θέατρο, ο κινηματογράφος, η ζωγραφική είναι μερικά μόνο από τα μέσα που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να ενισχύσει τη διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών. Η Τέχνη αναλαμβάνει το ρόλο του οδηγού, δείχνοντας στα παιδιά το δρόμο ανάμεσα στα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις, με προορισμό την αποτελεσματική, πολύπλευρη και ειλικρινή γνωριμία με το διαφορετικό. Η αλληλεπίδραση των πολιτισμών, οι συμβολισμοί, η κατάρριψη των κοινωνικών συμβάσεων και η πολυφωνία στη Τέχνη, δίνουν στους μαθητές όλα τα απαραίτητα στοιχεία για να δομήσουν μια εμπειριστατωμένη, κριτική άποψη για ζητήματα πολιτισμικού και κοινωνικού ενδιαφέροντος (Bianchi, 2011).

Στο διαπολιτισμικό οδηγό του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου *The intercultural city step by step* (2019), στην ενότητα σχετικά με την αποτελεσματική προώθηση της διαπολιτισμικής ικανότητας στο χώρο της εκπαίδευσης, ξεκαθαρίζεται ότι τα σχολεία πρέπει να προσεγγίσουν το θέμα με ολιστικό τρόπο - όχι μόνο μέσω του προγράμματος σπουδών. Προτείνονται, μεταξύ άλλων:

- Παροχή μαθημάτων στη μητρική γλώσσα των μεταναστών μαθητών
- Ισχυρή συνεργασία με τους γονείς και συμμετοχή τους στις σχολικές πολιτικές και τη σχολική ζωή
- Εθνική πολυμορφία των εκπαιδευτικών
- Αλληλεπίδραση του σχολείου με την τοπική κοινότητα

- Διαπολιτισμικές δράσεις και εκδηλώσεις
- Παρουσίαση της διαφορετικότητας στο εσωτερικό του σχολείου (π.χ. στη διακόσμηση)
- Πολυ-αντιληπτότητα και διαθεματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Ενθάρρυνση των μεταναστών μαθητών να λάβουν μέρος σε δημοκρατικές σχολικές διαδικασίες
- Διαπολιτισμική εκπαίδευση για το διδακτικό προσωπικό.

Η τελευταία αυτή οδηγία αναδεικνύει ότι, για να μπορέσει να δομηθεί ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον μέσα την τάξη, πρέπει αυτό να στηρίζεται από διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών ξεκινά από τη δική τους προσωπική, εσωτερική «εκπαίδευση», έτσι ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν πρώτα πρώτα ζητήματα ετερότητας σε προσωπικό επίπεδο. Να γνωρίζουν και να αμφισβητούν τις ίδιες τους τις απόψεις, θέσεις και παραδοχές αναφορικά με το διαφορετικό. Στη συνέχεια, χρειάζονται κατάλληλες πρακτικές επαγγελματικής κατάρτισης και εξέλιξης, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα διαπολιτισμικά ικανό εκπαιδευτικό προσωπικό που να μπορεί να ανταπεξέλθει στις επιταγές της σύγχρονης, ταχέως εξελισσόμενης και μεταβαλλόμενης κοινωνικής πραγματικότητας (Nazarenko, 2015).

Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής ικανότητας, πρέπει, αρχικά, να έχει ένα κατάλληλο, εμπειριστατωμένο και πλήρες θεωρητικό πλαίσιο. Να περιλαμβάνει πληροφορίες για το τι είναι η διαπολιτισμική ικανότητα, ποιες είναι οι βασικές αρχές της και ποια η αξία της, τόσο ως κοινωνική ικανότητα, όσο και ως παιδαγωγική αρχή. Δεύτερον, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνεται από ένα εξειδικευμένο και έμπειρο προσωπικό, που να είναι σε θέση να μεταδώσει τις αρχές τις διαπολιτισμικής ικανότητας (Niculescu & Percec, 2015). Έχοντας μια τέτοια σταθερή βάση, είναι σημαντικό να στοχεύσουμε στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης του εκπαιδευτικού, η οποία σχετίζεται με την διερεύνηση και αμφισβήτηση των στάσεων και αντιλήψεών του. Έτσι, μέσω του αναστοχασμού και της αυτοκριτικής, ο εκπαιδευτικός ελέγχει αποτελεσματικότερα μελλοντικές συμπεριφορές, παρατηρεί τυχόν αστοχίες στον εκπαιδευτικό του σχεδιασμό και κατορθώνει να επικοινωνεί καλύτερα με τους μαθητές του. Τέλος, είναι πολύ σημαντικό αυτή η νεοαποκτηθείσα γνώση που δίνει η εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς, να συνδυάζεται με μια σειρά πρότυπων παιδαγωγικών πρακτικών και

στρατηγικών, έτσι ώστε να μπορέσει να υλοποιηθεί με επιτυχία στη σχολική πραγματικότητα (Μανιάτης, 2007).

3.4 Η έρευνα για τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών

Έχουν γίνει σημαντικές ερευνητικές προσπάθειες να προσεγγισθούν ζητήματα που άπτονται της διαπολιτισμικής ικανότητας τόσο των εν ενεργεία, όσο και των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Μεγάλη σημασία δίνεται στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας και της επάρκειας των διαδικασιών εκπαίδευσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού, τόσο στη τυπική, όσο και στην άτυπη εκπαίδευση.

Μέσα από τα ποικίλα ερευνητικά εγχειρήματα, αναδεικνύονται προβλήματα, δυσκολίες και ελλείψεις, προτείνονται λύσεις και καινοτόμες ιδέες και, έτσι, γίνονται σημαντικά βήματα προς την καλυτέρευση της ετοιμότητας και της απόδοσης του εκάστοτε εκπαιδευτικού δυναμικού και, ακολούθως, του αντίστοιχου εκπαιδευτικού συστήματος.

3.4.1 Η έρευνα στο εξωτερικό

Το 2001, έγινε μια μεγάλη έρευνα σε 424 καθηγητές ξένων γλωσσών από επτά χώρες: Βέλγιο, Βουλγαρία, Πολωνία, Μεξικό, Ελλάδα, Ισπανία και Σουηδία. Συμμετείχαν σε αυτή οκτώ ερευνητές από επτά διαφορετικές χώρες. Ο γενικός σκοπός της έρευνας ήταν να ελέγξει εάν είναι δυνατόν να αναδειχθεί ένα «μέσο προφίλ» διαπολιτισμικής ετοιμότητας για τους καθηγητές ξένων γλωσσών. Η έρευνα μελετούσε:

- πώς οι τρέχουσες επαγγελματικές ιδέες των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών σχετίζονται με το προβλεπόμενο προφίλ ενός διαπολιτισμικού καθηγητή ξένων γλωσσών.
- σε ποιο βαθμό η τρέχουσα πρακτική διδασκαλίας μπορεί να χαρακτηριστεί ως κατευθυνόμενη προς την επίτευξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας αντί προς την επίτευξη απλής επικοινωνιακής (γλωσσικής) ικανότητας.
- ποιος είναι ο βαθμός προθυμίας των εκπαιδευτικών για διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά τη διδασκαλία ξένων γλωσσών και ποιοι οι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν την ετοιμότητά τους.

Οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις χώρες, φάνηκε πως ενδιαφέρονταν περισσότερο για την καθαρά γλωσσική διδασκαλία, παρά για τη διαπολιτισμική, με μόνο τη Βουλγαρία και την Ελλάδα να δείχνουν πρώτιστο ενδιαφέρον για θέματα αναφορικά με την κουλτούρα. Ακόμη, οι Βούλγαροι και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ήταν οι μόνες δύο ομάδες που θεωρούσαν τη ξένη γλώσσα ως ευκαιρία για να αναπτύξουν οι μαθητές μια καλύτερη κατανόηση της ταυτότητάς τους και του πολιτισμού τους.

Τα συμπεράσματα της έρευνας ανέδειξαν ένα μέσο προφίλ διαπολιτισμικότητας, υποδεικνύοντας πως το προφίλ των εκπαιδευτικών εκείνη την περίοδο δεν συνέπιπτε ακόμη με το προβλεπόμενο προφίλ του διαπολιτισμικά επαρκή εκπαιδευτικού. Το αποτέλεσμα αυτό ήταν ενδιαφέρον, λόγω του γεγονότος ότι τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε επτά διαφορετικές χώρες. Χώρες με πολλές διαφορές στους τρόπους διδασκαλίας, στην ανάγκη εκμάθησης ξένων γλωσσών, σε αντιλήψεις και στάσεις, στην ελευθερία των εκπαιδευτικών να επιλέξουν το δικό τους διδακτικό υλικό, κ.ά. Αυτό μπορεί να σημαίνει, τελικά, ότι οι τοπικές συνθήκες διδασκαλίας μπορεί να είναι λιγότερο διαφορετικές από ό,τι θα υπέθετε κανείς ή ότι απλά δεν επιδρούν αρκετά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Sercu, 2005).

Σε έρευνα σχετικά με τη διαπολιτισμική ικανότητα των προ-υπηρεσιακών (*pre-service*) καθηγητών Αγγλικής Φιλολογίας στην Τουρκία, 70 τελειόφοιτοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια για την εξέταση πέντε παραγόντων διαπολιτισμικής ευαισθησίας: 1) συμμετοχή στην αλληλεπίδραση, (2) σεβασμός των πολιτισμικών διαφορών, (3) εμπιστοσύνη στην αλληλεπίδραση, (4) απόλαυση της αλληλεπίδρασης και (5) προσήλωση στην αλληλεπίδραση. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν πως οι συμμετέχοντες είχαν ικανοποιητικό βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας, επιδεικνύοντας μεγάλο σεβασμό στις πολιτισμικές διαφορές και ενδιαφέρον για αλληλεπίδραση με άτομα από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η χαμηλότερη βαθμολογία τους, ωστόσο, ήταν στον παράγοντα «προσήλωση στην αλληλεπίδραση». Το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει ότι, παρόλο που οι συμμετέχοντες φάνηκαν ευαίσθητοι σε διαπολιτισμικά ζητήματα, μάλλον δυσκολεύονται να προσηλωθούν και να αντιληφθούν τα διακριτικά «νοήματα» και τους κώδικες επικοινωνίας – λεκτικούς και μη – του συνομιλητή τους, κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης. Ο ερευνητής σημειώνει την ανάγκη για τροποποιήσεις στο σύστημα κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών της Τουρκίας, για ουσιαστικότερη γνώση και

γνωριμία με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την εμφύσηση, στους φοιτητές, ισχυρών διαπολιτισμικών δεξιοτήτων (Altan, 2018).

Σε συγκριτική περιγραφική μελέτη, με σκοπό τον προσδιορισμό της διαπολιτισμικής ικανότητας των pre-service εκπαιδευτικών από την Ελβετία και την Τουρκία, έλαβαν μέρος 185 φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων, 84 εκ των οποίων ήταν από την Ελβετία και 101 από την Τουρκία. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω του Πολυπολιτισμικού Ερωτηματολογίου Προσωπικότητας (*Multicultural Personality Questionnaire - MPQ*) και μιας φόρμας προσωπικών πληροφοριών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, αναδείχθηκε μια μέτρια διαπολιτισμική ικανότητα και από τις δύο πλευρές. Το πανεπιστήμιο φοίτησης και τα προσφερόμενα διαπολιτισμικά μαθήματα φάνηκε πως έπαιζαν ρόλο στην αντίληψη της διαπολιτισμικής ικανότητας, με το Ελβετικό πανεπιστήμιο να προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για διαπολιτισμικές συζητήσεις. Οι συγγραφείς τονίζουν την ανάγκη διερεύνησης και τροποποίησης των προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ώστε να ευθυγραμμίζονται με τα διεθνή πρότυπα και θέματα και να λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές μέσα από μια συστηματική προσέγγιση (Polat & Ogay Barka, 2014).

3.4.2 Η έρευνα στην Ελλάδα

Στον ελληνικό χώρο έχουν γίνει εξίσου σημαντικές ερευνητικές προσπάθειες για την ανάδειξη του επιπέδου διαπολιτισμικής ικανότητας, τόσο του εν ενεργεία, όσο και του μελλοντικού εκπαιδευτικού προσωπικού.

Το 2009 έγινε έρευνα αναφορικά με το εάν, και σε ποιο βαθμό, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, έχουν αναπτύξει ικανότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 20 εκπαιδευτικούς μεταξύ 28 και 38 ετών, οι οποίοι δίδασκαν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα για διάστημα τριών έως δέκα ετών. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: παρατήρηση συμμετεχόντων στα μαθήματα, ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και ημι-δομημένες συνεντεύξεις με μαθητές τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, συνήχθη το συμπέρασμα ότι μόνο τέσσερις στους είκοσι εκπαιδευτικούς εκμεταλλεύονταν πραγματικά τις εμπειρίες και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους και το ενέτασσαν συστηματικά στη διδασκαλία τους. Τουλάχιστον 10 στους 20 συμμετέχοντες εξέφρασαν – άλλες φορές με λεπτούς και άλλες φορές με λιγότερο λεπτούς τρόπους – ότι ο ελληνικός πολιτισμός ήταν ανώτερος και πιο σημαντικός από τους πολιτισμούς των μεταναστών, ενώ πολλοί δήλωσαν ότι οι

μετανάστες μαθητές δεν μπορούν να μάθουν τα ελληνικά λόγω ελλιπούς προσπάθειας. Οι μαθητές, από την πλευρά τους, σχολίασαν την έλλειψη ενδιαφέροντος από τους εκπαιδευτικούς, την αίσθηση κατωτερότητας που τους καλλιεργούν, τη μείωση των πολιτισμικών τους υποβάθρων και την έλλειψη κατανόησης των ιδιαίτερων συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζουν (Magos & Simopoulos, 2009).

Μια ενδιαφέρουσα έρευνα, μελετά τις στάσεις πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, και παράλληλα επιχειρεί να μετρήσει τα επίπεδα Μοντέρνου και Παραδοσιακού Ρατσισμού². Στην έρευνα συμμετείχαν 139 φοιτητές. Με βάση τα αποτελέσματα, φαίνεται πως οι τεταρτοετείς φοιτητές είχαν μεγαλύτερες διαπολιτισμικές ανησυχίες σχετικά με τους πρωτοετείς. Όμως, ενώ η μεγαλύτερη ενασχόληση με διαπολιτισμικά ζητήματα, έδειχνε μείωση στα επίπεδα Παραδοσιακού Ρατσισμού, τα επίπεδα Μοντέρνου Ρατσισμού³ ήταν σχετικά κοντά στα δύο σύνολα (πρωτοετείς και τεταρτοετείς).

Η έρευνα αναδεικνύει την ανάγκη για συνεχή εγρήγορση σχετικά με την αποτελεσματικότερη οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών και τη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική των πανεπιστημιακών τμημάτων στη χώρα μας (Σαπουντζής, Μαυρομάτης, Ντομπρίντεν, & Καρούσου, 2015).

Σε μελέτη αναφορικά με τις διαπολιτισμικές διαστάσεις στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας, αναδείχθηκε πως τα τμήματα έχουν σημαντικά διαφορετικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που προσφέρουν στους φοιτητές, οι οποίες συνοψίζονται στους ακόλουθους τέσσερις άξονες:

1. Διαφορές στη ποικιλία προσφερόμενων διαπολιτισμικών ενοτήτων, αναφορικά με τον υποχρεωτικό ή επιλεγόμενο χαρακτήρα τους. Σε κάποιο βαθμό, αυτό συνεπάγεται τη πρωτεύουσα ή δευτερεύουσα σημασία που δίνει κάθε τμήμα σε έναν διαπολιτισμικό προσανατολισμό εκπαίδευσης.

³ Ο παραδοσιακός ρατσισμός είναι συνυφασμένος με το φυλετισμό, φανερώνει απέχθεια για κάποιον λόγω προέλευσης και εθνικότητας, είναι περισσότερο βίαιος και έκδηλος και χαρακτηρίζει κυρίως τα παλαιότερα χρόνια. Ο μοντέρνος ρατσισμός, φαίνεται να είναι περισσότερο «υπόγειος» και χαρακτηρίζεται από έντονο φόβο και άγχος για τη γνωριμία με το διαφορετικό, κυρίως λόγω πολιτισμικών διαφορών και φαινομενικής απόκλισης από την πλειοψηφική ομάδα (Taguieff, 1990).

2. Διαφορές στη ποικιλία προσφερόμενων διαπολιτισμικών ενοτήτων, όσον αφορά το διεπιστημονικό χαρακτήρα τους (π.χ. προγράμματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενηλίκων, διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδική βιβλιογραφία).
3. Διαφορές στη πρακτική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είτε με την παρουσίαση σχετικού διδακτικού υλικού και βιβλίων, προγραμμάτων και έργων, είτε με σχολικές επισκέψεις σε τοπικά πολυπολιτισμικά σχολεία.
4. Διαφορές στα προσφερόμενα σεμινάρια και συνέδρια αναφορικά με διαπολιτισμικά ζητήματα.

Η έρευνα αναδεικνύει, επομένως, μια γενικότερη προσπάθεια για διαπολιτισμική κατάρτιση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, αλλά και την έλλειψη ενός ενιαίου διαπολιτισμικού μοντέλου διδασκαλίας που να διέπει όλα τα ενδιαφερόμενα πανεπιστημιακά τμήματα. Οι συγγραφείς εκφράζουν τις ανησυχίες τους σχετικά με τη διαφοροποίηση που υπάρχει στα περισσότερα προγράμματα σπουδών, αναφέρουν τις πρακτικές δυσκολίες κατά τη συνεννόηση των ιθυνόντων και τονίζουν την ανάγκη εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Ελληνικών Πανεπιστημίων με σύγχρονες διαπολιτισμικές σπουδές, ανεπτυγμένη ανθρωπολογική διάσταση της εκπαίδευσης καθώς και κατάρτιση γύρω από το ζήτημα της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Palaiologou & Dimitriadou, 2013).

Σε έρευνα των Μόγλη, Καλμπένη και Στεργίου (2020), αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Κέντρα Υποδοχής στη χώρα μας, διαπιστώθηκε ότι οι σπουδές των συμμετεχόντων – τόσο σε προπτυχιακό, όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο – δεν συνδέονταν με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πέρα από το μη συμβατό εκπαιδευτικό υπόβαθρο, διαπιστώθηκε πως τα άτομα αυτά δεν δέχτηκαν καμία ουσιαστική και συστηματική κατάρτιση από τους αρμόδιους φορείς πριν τη τοποθέτησή τους στις συγκεκριμένες θέσεις εργασίας. Μόνο οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων είχαν κάποια σχετική κατάρτιση, καθώς για την απασχόλησή τους απαιτείται Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και εμπειρία σε Τάξεις Υποδοχής. Η έρευνα ανέδειξε τα πολλαπλά προβλήματα που προκύπτουν από την έλλειψη απαραίτητης κατάρτισης των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Υποδοχής Προσφύγων και την άμεση ανάγκη για τροποποιήσεις και περισσότερες ευκαιρίες εκπαίδευσης πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα.

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Η ερευνητική μας προσπάθεια, αφορά τη διαπολιτισμική ικανότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών στη χώρα μας και μελετά το βαθμό επάρκειάς τους αναφορικά με τη συγκεκριμένη ικανότητα. Καθώς οι κοινωνικές εξελίξεις «τρέχουν», το εκπαιδευτικό προσωπικό καλείται να αντιμετωπίσει ποικίλες νέες προκλήσεις. Η περίπτωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, που αυτή τη στιγμή καταρτίζονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι ιδιαίτερη, καθώς πρόκειται για μια «άγουρη» ομάδα, η οποία έχει – ως επί το πλείστο – γεννηθεί και μεγαλώσει μέσα στις έντονες πολιτισμικές αλλαγές στη χώρα. Είναι σημαντικό να μπορέσουμε να ενημερωθούμε αναφορικά με το βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας και ετοιμότητας αυτού του συνόλου, καθώς θα αποτελέσει το αυριανό εκπαιδευτικό προσωπικό της Ελλάδας και το κατά πόσο οι απόψεις του συνδέονται με τις αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, θα παίξει μεγάλο ρόλο στη μορφή της εκπαίδευσης που θα προσφέρει στους μαθητές του. Ακόμη, θα είναι ενδιαφέρον, μέσα από την έρευνα, να εντοπίσουμε πιθανά στοιχεία αναφορικά με την επιρροή των σπουδών στο βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας των συμμετεχόντων και να αναλογιστούμε εάν υπάρχει ανάγκη για τροποποιήσεις.

Είναι σημαντική, επομένως, η γνωριμία μας με το πολιτισμικό προφίλ των μελλοντικών εκπαιδευτικών και, συνεπώς, με τα «κενά» που πιθανόν υπάρχουν αναφορικά με την αντίληψη και την αντιμετώπιση διαπολιτισμικών καταστάσεων. Πώς αντιλαμβάνονται το διαφορετικό; Πώς αντιμετωπίζουν στερεοτυπικές συμπεριφορές και καταστάσεις αποκλεισμού; Πόσο συχνά κάνουν την αυτοκριτική τους και αμφισβητούν συμβατικές αξίες και κανόνες; Μέσα από αυτή τη μελέτη, ερχόμαστε ένα βήμα πιο κοντά στη δημιουργία του πολιτισμικού προφίλ των μελλοντικών εκπαιδευτικών, επανεξετάζουμε την εκπαίδευσή τους και, μακροπρόθεσμα, δημιουργούμε ένα καλύτερα προετοιμασμένο ανθρώπινο δυναμικό για το διαπολιτισμικό ελληνικό σχολείο.

Ερευνητικά ερωτήματα

-Σε ποιο βαθμό είναι διαπολιτισμικά επαρκείς οι φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων;

-Ποιοι παράγοντες φαίνεται να επηρεάζουν το βαθμό επάρκειάς τους;

-Πως αντιδρούν σε πιθανές διαπολιτισμικές καταστάσεις και συναντήσεις της καθημερινότητας;

4.2 Ερευνητικές μέθοδοι και ερευνητικά εργαλεία

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί δειγματοληψία, με δείγμα από τους φοιτητές των τμημάτων Π.Τ.Ν. και Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων.

Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων που επιλέχθηκε, είναι το ερωτηματολόγιο. Λήφθηκαν υπόψη όλες οι απαραίτητες συνιστώσες που καθιστούν ένα ερωτηματολόγιο κατάλληλο για μια ερευνητική διαδικασία. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο πρέπει να είναι κατανοητό, σαφές και περιεκτικό. Οι ερωτήσεις του οφείλουν να έχουν συνάφεια και συνέπεια και να μην είναι συναισθηματικά φορτισμένες με τις απόψεις, την ιδεολογία και τα συναισθήματα του ερευνητή. Εάν υπάρχει διαχωρισμός των ερωτήσεων σε υποκατηγορίες, αυτές θα πρέπει να έχουν λογική σειρά και συσχέτιση και να μην περιορίζονται ποτέ σε κάτω από τρεις ερωτήσεις ανά υποκατηγορία. Ένα ερωτηματολόγιο μπορεί να περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου (*close-ended questions*) ή/και ερωτήσεις ανοικτού τύπου (*open-ended questions*). Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου, είναι αυτές στις οποίες ο ερωτώμενος πρέπει να επιλέξει μεταξύ προσηματισμένων απαντήσεων. Οι επιλογές απάντησης μπορεί να είναι της μορφής «ναι / όχι» ή μπορεί να είναι πολλαπλής επιλογής και, ακόμα, να διατάσσονται σύμφωνα με μια αυξανόμενη ή φθίνουσα σειρά. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου επιδέχονται απαντήσεις ανάπτυξης, απαντώνται συνήθως μέσα σε λίγες γραμμές και αφήνουν, έτσι, περιθώριο στον ερωτώμενο να αναπτύξει τις απόψεις του περαιτέρω (Zarate, Gohard-Radenkovic, Lussier, & Penz, 2004).

Το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας (βλ. Παράρτημα Γ), περιέχει ερωτήσεις τόσο κλειστού, όσο και ανοικτού τύπου και έχει ως βάση του τα τεστ μέτρησης διαπολιτισμικής ικανότητας του διαγνωστικού εργαλείου INCA. Με κάποιες απαραίτητες τροποποιήσεις, ώστε να ανταποκρίνεται απόλυτα στις ανάγκες της έρευνάς μας, το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή και μοιράστηκε στο δείγμα. Σε ό,τι αφορά τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, αυτές αφορούν διαπολιτισμικές συναντήσεις και καταστάσεις της καθημερινότητας

και οι επιλογές απάντησης είναι οι εξής τρεις: «Δεν ισχύει», «Ενδεχομένως» και «Ισχύει». Σε ό,τι αφορά τις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, αυτές αποτελούν διαπολιτισμικά σενάρια, τόσο αναφορικά με τη διαπολιτισμική συνύπαρξη και επικοινωνία του ατόμου στη χώρα του, όσο και με τη διαπολιτισμική του συνύπαρξη και επικοινωνία σε μια άλλη χώρα. Σε αυτές τις ερωτήσεις, οι συμμετέχοντες μπορούν να απαντήσουν με περαιτέρω ανάπτυξη των θέσεών τους, έτσι ώστε να συλλεχθούν περισσότερες πληροφορίες για τις απόψεις και στάσεις τους αναφορικά με το τρόπο σκέψης τους κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

4.3 Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας προέρχεται από τη Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Συγκεκριμένα, πρόκειται για φοιτητές των τμημάτων Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών και Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η επιλογή αυτή έχει διπλή αιτιολόγηση. Αφενός επιλέχθηκαν τμήματα τα οποία καταρτίζουν μελλοντικούς εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε το βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών που θα κληθούν να ασχοληθούν αργότερα με τις μικρές ηλικίες, τότε που διαμορφώνεται το μεγαλύτερο μέρος του χαρακτήρα του παιδιού και, επομένως, τα ερεθίσματα που θα λάβει από τον εκπαιδευτικό παίζουν τεράστιο ρόλο. Αφετέρου, μας κινεί το ενδιαφέρον η πιθανή ανάδειξη του κατά πόσο οι σπουδές στα συγκεκριμένα τμήματα έχουν επηρεάσει τη διαπολιτισμική επάρκεια των φοιτητών. Αν, για παράδειγμα, αναδειχθεί πως οι πρωτοετείς και οι τεταρτοετείς (και άνω) φοιτητές έχουν σημαντική απόκλιση ως προς τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες, αυτό μπορεί να προσφέρει χρήσιμα συμπεράσματα για τις πανεπιστημιακές σπουδές και τη διαπολιτισμική κατάρτιση στη χώρα μας.

Λόγω των κλειστών πανεπιστημίων και της αδυναμίας επικοινωνίας με μεγάλα μέρη του φοιτητικού πληθυσμού εν μέσω της πανδημίας, το δείγμα μας αποτελεί δείγμα ευκολίας. Αυτό συμβαίνει, καθώς το δείγμα συλλέγεται μέσω διάθεσης του ερωτηματολογίου σε ομάδα των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, στην οποία συμμετέχει το μεγαλύτερο μέρος του φοιτητικού πληθυσμού των τμημάτων που μας ενδιαφέρουν, όπου όποιος φοιτητής θέλει να συμμετέχει στην έρευνα και να απαντήσει στην ερώτηση μπορεί να το κάνει. Το αρνητικό με το συγκεκριμένο δείγμα, είναι πως η συμμετοχή στην έρευνα γίνεται με

πρωτοβουλία του μέλους του πληθυσμού, και όχι με τυχαία δειγματοληψία. Επίσης, στις ερευνητικές προσπάθειες μέσω διαδικτύου, αποκλείονται όλοι όσοι δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο (Παπαγεωργίου, 2015). Η ιδιόρρυθμη κατάσταση της πανδημίας και της κοινωνικής αποξένωσης, κατέστησε αδύνατες πολλές από τις πιθανές επιλογές δείγματος, και γενικότερα δυσκόλεψε και επιβράδυνε τις ερευνητικές διαδικασίες.

4.4 Διαδικασία

Μελετώντας τη προϋπάρχουσα θεωρία και έρευνα αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διαπολιτισμική ικανότητα, και αφού επιλέχθηκε το εργαλείο INCA ως βάση του ερωτηματολογίου μας, έγιναν οι απαραίτητες τροποποιήσεις, το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε, πέρασε σε ηλεκτρονική μορφή και μοιράστηκε στους συμμετέχοντες. Για την ηλεκτρονική μετατροπή του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Google Forms. Εκεί συγκεντρώθηκαν και οι απαντήσεις των συμμετεχόντων και, στη συνέχεια, ξεκίνησε η διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων.

Να σημειωθεί πως η έρευνα τήρησε όλους τους απαραίτητους κανόνες δεοντολογίας αναφορικά με τους συμμετέχοντες και τη διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων. Δεν υπήρξε κάποια διαδικασία που να μπορεί να προκαλέσει οποιαδήποτε βλάβη στους συμμετέχοντες. Υπήρξε ενημερωμένη συγκατάθεση των ατόμων και πλήρης επεξήγηση της φύσης και του σκοπού της ερευνητικής προσπάθειας. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν ανώνυμη και δεν υπήρξε κανενός είδους παραβίαση της ιδιωτικής ζωής των συμμετεχόντων. Όποιος επιθυμούσε να ενημερωθεί αναφορικά με τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορούσε να επικοινωνήσει μαζί μας στέλνοντάς μας μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

4.5 Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων και η εξαγωγή των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε ως εξής:

Σε ό,τι αφορά τις ερωτήσεις κλειστού τύπου αναφορικά με διαπολιτισμικές συναντήσεις και καταστάσεις, υπενθυμίζουμε ότι οι επιλογές απάντησης ήταν τρεις και, συγκεκριμένα:

«Δεν ισχύει», «Ενδεχομένως» και «Ισχύει». Πραγματοποιήθηκε καταμέτρηση και κωδικοποίηση των απαντήσεων σε φόρμα Excel, με γραφήματα που να αναδεικνύουν την «τάση» στις απαντήσεις του δείγματός μας. Ο βαθμός διαπολιτισμικής ικανότητας, σε αυτή τη κατηγορία ερωτήσεων, προκύπτει για κάθε άτομο ξεχωριστά από τη σύνδεση κάθε επιλογής απάντησης με έναν από τους τρεις βαθμούς διαπολιτισμικής ικανότητας και, στη συνέχεια, γίνεται ποσοτικοποίηση για το σύνολο του δείγματος.

Στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, αναφορικά με διαπολιτισμικά σενάρια, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά μας ερωτήματα, τη σχετική βιβλιογραφία, και τις συνιστώσες και τους βαθμούς διαπολιτισμικής ικανότητας του INCA (βλ. Παράρτημα Α και Β). Η θεματική ανάλυση, ως πρακτική, περιλαμβάνει την αναζήτηση σε ένα σύνολο δεδομένων, με σκοπό την εύρεση επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων. Μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως αντανάκλαση της πραγματικότητας, όσο και ως «θραύστης» της επιφάνειας της πραγματικότητας. Αρχικά κωδικοποιούμε τα δεδομένα μας, ομαδοποιούμε, δηλαδή, τα στοιχεία των δεδομένων μας τα οποία θεωρούμε ενδιαφέροντα και σημαντικά, με βάση θεματικούς «κωδικούς». Η κωδικοποίηση μπορεί να γίνει είτε με βάση τα δεδομένα αυτά καθαυτά, είτε με βάση τη θεωρία. Στη πρώτη περίπτωση οι «κωδικοί» μας προκύπτουν μέσα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ενώ στη δεύτερη αφορούν κυρίως προαποφασισμένες θεματικές από τη βιβλιογραφική μας επισκόπηση. Η κωδικοποίηση γίνεται είτε κρατώντας χειρόγραφες σημειώσεις, είτε μέσω ενός σχετικού λογισμικού.

Στη συνέχεια, περνάμε στη φάση συγκέντρωσης των διαφορετικών κωδικών σε κοινές πιθανές θεματικές. Ουσιαστικά, ελέγχουμε τους επιμέρους κωδικούς για κοινά στοιχεία και εξετάζουμε πώς μπορούν να συνδυαστούν για να σχηματίσουν μεγαλύτερες θεματικές. Έχουμε, λοιπόν, μια συλλογή θεματικών και υπο-θεματικών και όλα τα αποσπάσματα των δεδομένων που έχουν κωδικοποιηθεί σε σχέση με αυτές (Braun & Clarke, 2006). Αφού κάνουμε μια τελική επανεξέταση και ελέγξουμε εάν όλα τα επιμέρους χαρακτηριστικά μας, πράγματι δημιουργούν ένα μεστό και ξεκάθαρο «θεματικό χάρτη», κάνοντας τις απαραίτητες διορθώσεις και τροποποιήσεις, καταλήγουμε στις τελικές μας θεματικές. Κάθε θεματική έχει σχετική επεξήγηση, αναφορικά με τη σημασία της, το τι περιλαμβάνει και ποιο είναι το ενδιαφέρον της για την έρευνά μας.

Με το πέρας της θεματικής ανάλυσης και το συνυπολογισμό των ευρημάτων μας με τα ευρήματα από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, έχουμε πλέον μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα

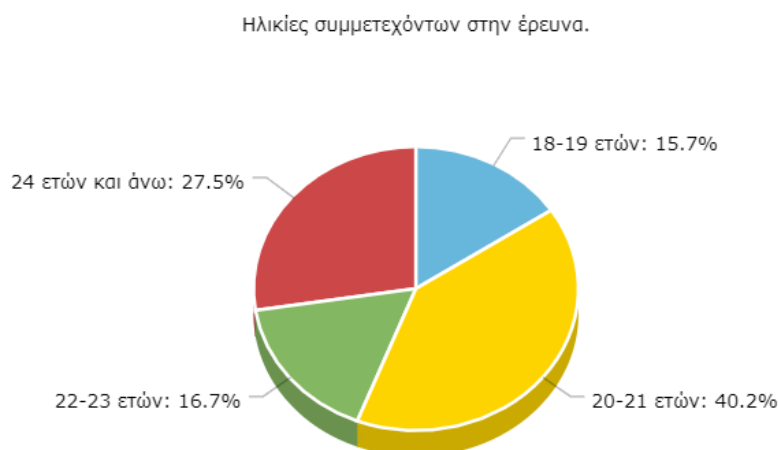
για το επίπεδο διαπολιτισμικής ικανότητας των συμμετεχόντων, τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

5.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνά μας. Αρχικά θα αναφερθούμε στα δημογραφικά στοιχεία που προέκυψαν για το δείγμα μας.

Στην έρευνά μας έλαβαν μέρος 102 φοιτήτριες/-τες από τα παιδαγωγικά τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Συγκεκριμένα, αναφερόμαστε σε 95 γυναίκες (93,1%) και 7 άνδρες (6,9%).⁴ Οι ηλικίες των συμμετεχόντων ομαδοποιήθηκαν, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 1, με αποτέλεσμα να έχουμε ποσοστό 15,7% άτομα ηλικίας 18 - 19 ετών, 40,2% άτομα 20 - 21 ετών, 16,6% άτομα 22 - 23 ετών, και 27,5% άτομα 24 ετών και άνω. Η ιθαγένεια στο 98% των περιπτώσεων ήταν Ελληνική, ενώ υπήρξε και ένα 2% με Κυπριακή ιθαγένεια. Από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων προερχόταν 61 από τα 102 άτομα (59,8%) και από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων 41 άτομα (40,2%). Το 14,7% βρισκόταν στο 1^ο έτος φοίτησης, το 15,8% στο 2^ο έτος, το 24,8% στο 3^ο έτος, το 32,9% στο 4^ο έτος και το 11,8% στο 5^ο έτος φοίτησης και άνω.



Γράφημα 1. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων στην έρευνα σε ποσοστά

⁴ Λόγω του πολύ μικρού ποσοστού ανδρών συμμετεχόντων, το φύλο δε συνυπολογίστηκε ως παράγοντας κατά τη διαδικασία εξαγωγής αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων της έρευνας.

Στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής αναφορικά με το διαπολιτισμικό προφίλ των συμμετεχόντων, είχαμε 12 δηλώσεις σχετικές με διαπολιτισμικές καταστάσεις και συναντήσεις της καθημερινότητας. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν κατά πόσο ισχύουν οι δηλώσεις αυτές για τους ίδιους, απαντώντας ανάμεσα στις επιλογές «δεν ισχύει», «ενδεχομένως» και «ισχύει». Ας δούμε, λοιπόν, τα αποτελέσματα σε ποσοστά.

-Στη πρώτη δήλωση «*Σε εστιατόρια επιλέγω συχνά πιάτα που δεν έχω ξαναδοκιμάσει*», 14,7% των συμμετεχόντων απάντησε «δεν ισχύει», 64,7% «ενδεχομένως» και 20,6% «ισχύει».

-Στη δεύτερη δήλωση «*Αναζητώ συχνά επαφή με ανθρώπους από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, για να μάθω όσο το δυνατόν περισσότερα για τον πολιτισμό τους*», 15,7% απάντησε «δεν ισχύει», 45,1% «ενδεχομένως» και 39,2% «ισχύει».

-Στη τρίτη δήλωση «*Μου είναι δύσκολο να προσαρμοστώ και να επικοινωνήσω με άτομα διαφορετικής προέλευσης*», 74,5% απάντησε «δεν ισχύει», 20,6% «ενδεχομένως» και 4,9% «ισχύει».

-Στη τέταρτη δήλωση «*Όταν ακούω για μια καταστροφή σε κάποια άλλη χώρα, σκέφτομαι και προβληματίζομαι για την κατάσταση και τους ανθρώπους εκεί*», 1% απάντησε «δεν ισχύει», 19,6% «ενδεχομένως» και 79,4% «ισχύει».

-Στη πέμπτη δήλωση «*Όταν είμαι καινούργιο μέλος σε μια ομάδα με άτομα από διαφορετική χώρα, προσπαθώ να μάθω τους κανόνες της ομάδας, παρατηρώντας τις διάφορες συμπεριφορές*», το 2% απάντησε «δεν ισχύει», το 29,4% «ενδεχομένως» και το 68,6% «ισχύει».

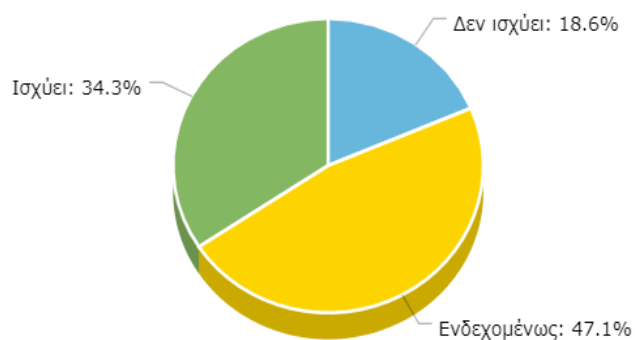
-Στην έκτη δήλωση «*Όταν οι συνομιλητές μου χρησιμοποιούν χειρονομίες και εκφράσεις που δεν μου είναι γνωστές, απλά τις αγνωώ*», 63,7% απάντησε «δεν ισχύει», 28,4% «ενδεχομένως» και 7,8% «ισχύει».

-Στη έβδομη δήλωση «*Όταν μιλάω με ανθρώπους από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, παρακολουθώ πάντα τη γλώσσα του σώματός τους*», 2,9% των συμμετεχόντων απάντησε «δεν ισχύει», 25,5% «ενδεχομένως» και 71,6% «ισχύει».

-Στην όγδοη δήλωση «*Σε συνομιλίες με ομιλητές άλλων γλωσσών, αποφεύγω ασαφείς ή διαφορούμενες λέξεις*», 8,8% απάντησε «δεν ισχύει», 32,4% «ενδεχομένως» και 58,8% «ισχύει».

-Στην ένατη δήλωση «Όταν η συμπεριφορά ανθρώπων από άλλες χώρες με αποξενώνει, αποφεύγω να έρθω σε επαφή μαζί τους», 18,6% απάντησε «δεν ισχύει», 47,1% «ενδεχομένως» και 34,3% «ισχύει».

«Όταν η συμπεριφορά ανθρώπων από άλλες χώρες με αποξενώνει, αποφεύγω να έρθω σε επαφή μαζί τους»

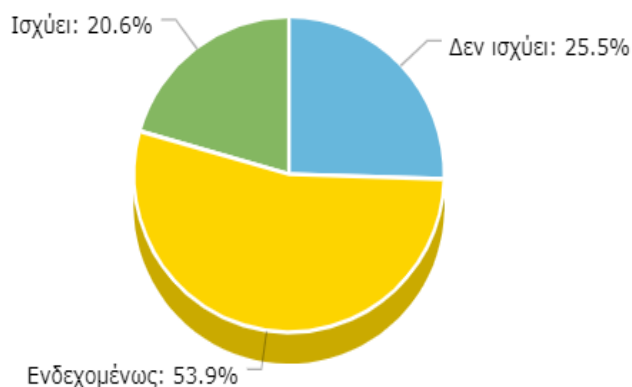


Γράφημα 2. Αποτελέσματα απαντήσεων στην ένατη δήλωση του ερωτηματολογίου σε ποσοστά

-Στη δέκατη δήλωση «Μου είναι εύκολο να χρησιμοποιώ γλώσσες πέραν της μητρικής, κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας με άτομα από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα», 31,4% απάντησε «δεν ισχύει», 25,5% «ενδεχομένως» και 43,1% «ισχύει».

-Στην ενδέκατη δήλωση «Ακολουθώ πάντα τους κανόνες της κουλτούρας μου εάν νιώθω αβεβαιότητα κατά την επικοινωνία μου με ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς», 25,5% απάντησε «δεν ισχύει», 53,9% «ενδεχομένως» και 20,6% «ισχύει».

«Ακολουθώ πάντα τους κανόνες της κουλτούρας μου εάν νιώθω αβεβαιότητα κατά την επικοινωνία μου με ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς»



Γράφημα 3. Αποτελέσματα απαντήσεων στην ενδέκατη δήλωση του ερωτηματολογίου σε ποσοστά

-Στη δωδέκατη δήλωση «Όταν υπάρχουν συμφοιτητές μου από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, προσπαθώ να τους εμπλέξω στη πλειοψηφική ομάδα», το 6,9% απάντησε «δεν ισχύει», το 36,3% «ενδεχομένως» και το 56,9% «ισχύει».

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ερωτήσεις αναφορικά με σενάρια διαπολιτισμικών συναντήσεων της καθημερινότητας, τόσο εντός της χώρας καταγωγής, όσο και σε χώρες του εξωτερικού. Ας δούμε, λοιπόν, πως διαμορφώθηκαν τα αποτελέσματα σε αυτή τη κατηγορία ερωτήσεων.

1^ο σενάριο/1^η ερώτηση: Έχετε επιλεγεί για να λάβετε μέρος σε μία πρακτική άσκηση σε κάποια άλλη χώρα. Αυτό συνεπάγεται ότι θα περάσετε 3-4 μήνες σε μια χώρα που δεν έχετε επισκεφτεί στο παρελθόν. Έχετε τρεις επιλογές καταλύματος. Κάθε επιλογή έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της. Ποια θα επιλέγατε;

α) Διαμονή σε εστίες, μαζί με μερικούς ομοεθνείς σας: 47,1%

β) Διαμονή με μια τοπική οικογένεια, ως φιλοξενούμενος/-η: 16,7%

γ) Διαμονή σε ένα μικρό διαμέρισμα, μόνος/-η: 36,2%

Συνεχίζουμε με τα αποτελέσματα όπως προέκυψαν από τη ποιοτική ανάλυση της έρευνας, αναφορικά με έξι ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Εδώ, οι απαντήσεις αναλύθηκαν και τα αποτελέσματα εξήχθησαν, με βάση τις αρχές της θεματικής ανάλυσης (βλ. Κεφάλαιο 4.5).

Μέσα από το αρχικό στάδιο της κωδικοποίησης των δεδομένων, έπειτα από τις απαραίτητες διορθώσεις και τη σύμπτυξη παρόμοιων κωδικών, προέκυψαν δεκατέσσερις κωδικοί αναφορικά με ζητήματα διαπολιτισμικής ικανότητας και ετοιμότητας των συμμετεχόντων (βλ. Παράρτημα Δ). Στη φάση συγκέντρωσης των διαφορετικών κωδικών σε κοινές θεματικές, καταλήξαμε σε τρεις βασικές θεματικές, με τρεις υπο-θεματικές η καθεμία. Δημιουργείται, έτσι, ένας θεματικός χάρτης, που αναδεικνύει τις τάσεις στις απαντήσεις του δείγματός μας. (Braun & Clarke, 2006). Οι παρακάτω πίνακες περιέχουν το σύνολο των θεματικών, μαζί με τη περιγραφή των κύριων χαρακτηριστικών της καθεμιάς από αυτές, καθώς και ενδεικτικά αποσπάσματα για κάθε υπο-θεματική, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Πίνακας 1. Θεματικές αποτελεσμάτων της έρευνας όπως προκύπτουν από τη θεματική ανάλυση.

| ΘΕΜΑΤΙΚΗ | ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ |
|------------------------------|---|
| Α. Επικοινωνιακή ικανότητα | Η θεματική αυτή εμπερικλείει όλα τα αναδυόμενα ζητήματα αναφορικά με τη διαπολιτισμική επικοινωνία των ατόμων, τη θετική ή μη προσέγγιση των διαπολιτισμικών συναντήσεων και συζητήσεων, πιθανά επικοινωνιακά προβλήματα και το κατά πόσο υπάρχει προθυμία να βρεθούν λύσεις. |
| Β. Ενδιαφέρον για γνώση | Η θεματική αυτή αφορά το ενδιαφέρον των ατόμων για γνωστική ανακάλυψη, καθώς και τους τρόπους και τα μέσα που χρησιμοποιούν όταν επιχειρούν να γνωρίσουν το διαφορετικό. |
| Γ. Διαχείριση της ετερότητας | Η θεματική αυτή αναφέρεται στο πως τα άτομα αντιδρούν απέναντι στο διαφορετικό, ποιες είναι οι στάσεις τους και οι τρόποι αντιμετώπισής τους αναφορικά με νέες γνωριμίες και πρωτόγνωρες καταστάσεις. |

Πίνακας 2. Υπο-θεματικές αποτελεσμάτων της έρευνας όπως προκύπτουν από τη θεματική ανάλυση.

| ΥΠΟ-ΘΕΜΑΤΙΚΗ | ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ | ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ |
|--------------|-----------|----------------------|
|--------------|-----------|----------------------|

| | | |
|---|---|---|
| <p>A1. Θετική προσέγγιση της επικοινωνίας/ κοινωνικοποίησης</p> | <p>Η υπο-θεματική αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις επίδειξης επικοινωνιακής ετοιμότητας σε διαπολιτισμικές συναντήσεις. Θετική προδιάθεση, ενδιαφέρον για γνωριμία και μειωμένο αίσθημα άγχους ή/και αβεβαιότητας.</p> | <p>Απάντηση στο 1^ο σενάριο/3^η ερώτηση: «Θα μου άρεσε να μάθω τον τρόπο που λειτουργεί μια οικογένειά σε μια άλλη χώρα, να μάθω τα χαρακτηριστικά της, τον τρόπο επικοινωνίας της. Γενικότερα, θεωρώ πως είναι τρομερή ευκαιρία να ανακαλύψω την κουλτούρα ενός άλλου πολιτισμού από τα θεμέλια του, μέσα από τη καθημερινότητα και τις σχέσεις εντός μιας οικογένειας.»</p> |
| <p>A2. Προθυμία για επίλυση προβλημάτων</p> | <p>Η υπο-θεματική αυτή αφορά περιπτώσεις όπου η επικοινωνία χαρακτηρίζεται από διάφορες δυσκολίες, αλλά τα άτομα αναζητούν τρόπους αντιμετώπισής τους και ομαλοποίησης των επικοινωνιακών διαδικασιών.</p> | <p>Απάντηση στο 2^ο σενάριο/2^η ερώτηση: «Ίσως θα προτιμούσα την προβολή μιας ξενόγλωσσης ταινίας για να συνοδεύσει την πρώτη μας ομαδική συνάντηση και θα πρότεινα στους φίλους μου να χρησιμοποιήσουμε την lingua franca , αλλά και να φροντίσουμε λίγο</p> |

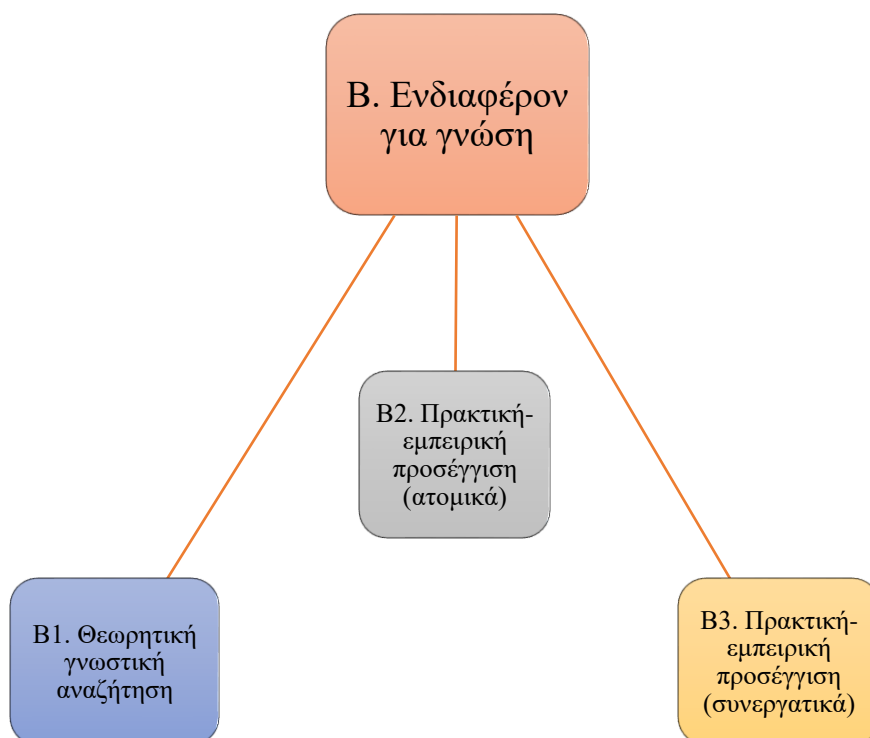
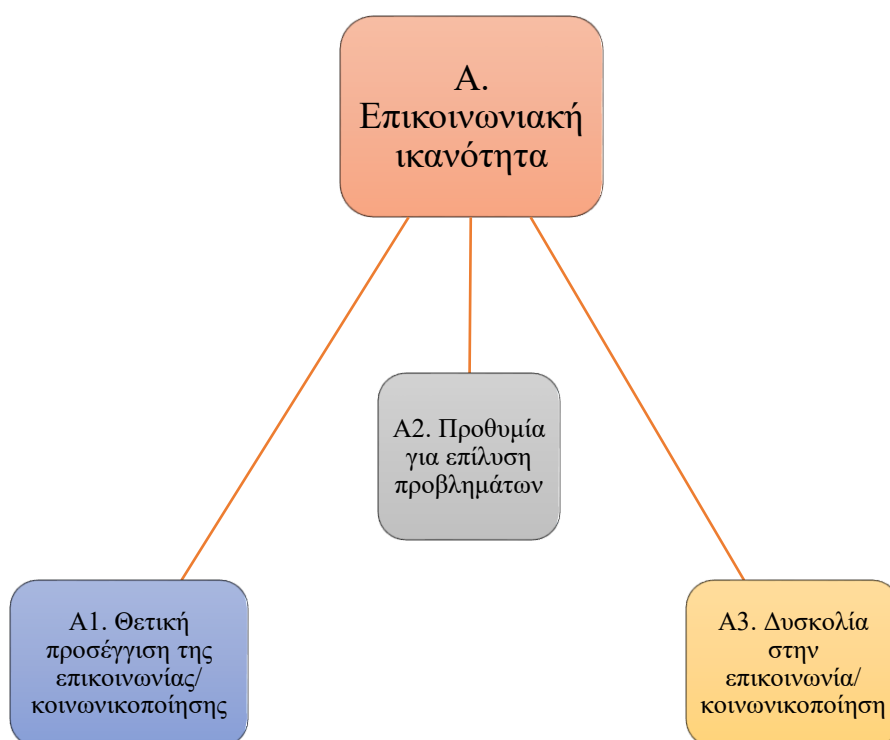
| | | |
|--|--|---|
| <p>A3. Δυσκολία στην επικοινωνία/κοινωνικοποίηση</p> | <p>Η υπο-θεματική αυτή αναφέρεται σε περιπτώσεις που τα πρόσωπα δυσκολεύονται αρκετά να επικοινωνήσουν και δεν δείχνουν καν κάποιο ιδιαίτερο ενδιαφέρον για γεφύρωση του επικοινωνιακού χάσματος με πολιτισμικά έτερα άτομα.</p> | <p>τον ρυθμό στον ομιλία μας καθώς και την χρήση της γλώσσας του σώματος, για να τον κάνουμε να αισθανθεί πιο βολικά.»</p> <p>Απάντηση στο 1^ο σενάριο/4^η ερώτηση: «Η δυσκολία στη συνεννόηση δε θα με ενοχλούσε ιδιαίτερα, γιατί και στην Ελλάδα θα συνέβαινε το αντίστροφο. Θα έκανα τη δουλειά μου και θα επικοινωνούσα μόνο για τα απαραίτητα (π.χ. ζητήματα δουλειάς).»</p> |
| <p>B1. Θεωρητική γνωστική αναζήτηση</p> | <p>Η υπο-θεματική αυτή αναδεικνύει τη τάση των ατόμων να αναζητούν γνώσεις πολιτισμικού ενδιαφέροντος είτε σε βιβλία, ταξιδιωτικούς οδηγούς, τηλεοπτικά προγράμματα, είτε στη πληθώρα πληροφοριών που τους προσφέρει το διαδίκτυο.</p> | <p>Απάντηση στο 1^ο σενάριο/3^η ερώτηση: «Θα έψαχνα πληροφορίες στο ίντερνετ, διάφορα άρθρα ή δημοσιεύσεις από ανθρώπους που μένουν σε αυτό το μέρος. Θα έψαχνα για τη κουλτούρα και την ιστορία τους, τη μουσική, το φαγητό,</p> |

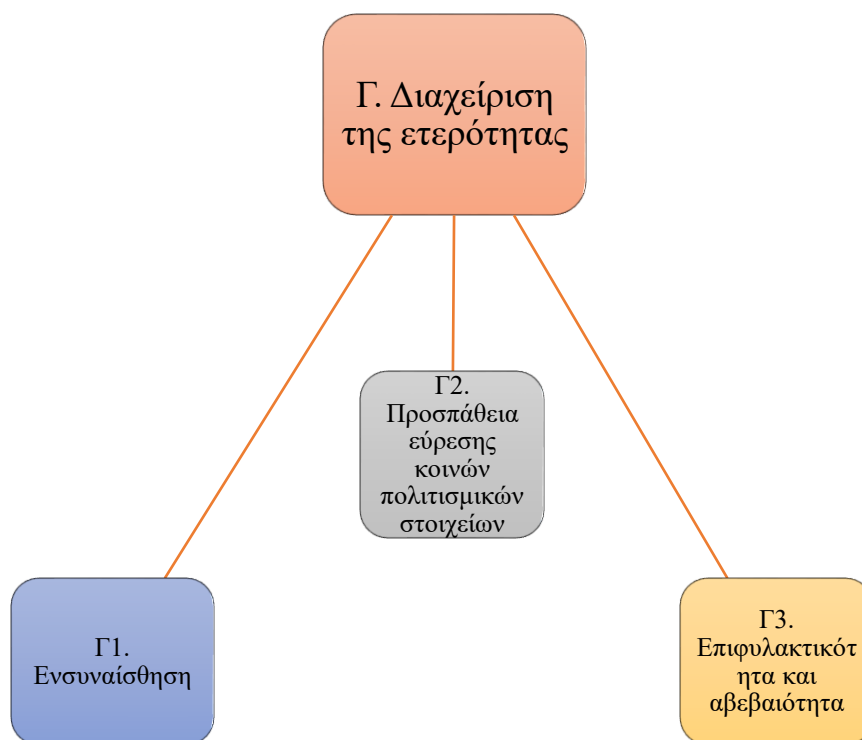
| | | |
|--|--|---|
| | | καθώς και χειρονομίες και εκφράσεις που επιτρέπονται και δεν επιτρέπονται.» |
| B2. Πρακτική-εμπειρική προσέγγιση (ατομικά) | Η υπο-θεματική αυτή αναφέρεται στις περιπτώσεις που τα άτομα επιχειρούν τη πολιτισμική γνώση μέσα από την εμπειρική προσέγγιση, με την επίσκεψη σε χώρους πολιτισμικού ενδιαφέροντος, γαστρονομικού ενδιαφέροντος, θρησκευτικά και ιστορικά μνημεία, κ.λπ. | Απάντηση στο 1 ^ο σενάριο/3 ^η ερώτηση: «Θα επέλεγα ξεναγήσεις σε ιστορικά μνημεία και μουσεία, εκμάθηση της τοπικής γλώσσας, επίσκεψη σε τοπικά εστιατόρια και καφέ, καθώς και παρακολούθηση ταινιών/έργων της χώρας.» |
| B3. Πρακτική- εμπειρική προσέγγιση (συνεργατικά) | Η υπο-θεματική αυτή αφορά επίσης τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, αλλά με επιπρόσθετο το ενδιαφέρον για ομαδικότητα και ανθρώπινη επαφή. Τα άτομα εδώ αναζητούν πληροφορίες από ντόπιους, εντάσσονται σε πολιτισμικές ή/και | Απάντηση στο 1 ^ο σενάριο/3 ^η ερώτηση: «Στη χώρα φιλοξενίας, θα επισκεπτόμουν διάφορους αρχαιολογικούς χώρους, μουσεία, θέατρα, για να μάθω περισσότερα για το πολιτισμό και την ιστορία του συγκεκριμένου τόπου. |

| | | |
|--|---|--|
| | εθελοντικές ομάδες, δημιουργούν φιλίες και συνεργατικές σχέσεις με πολιτισμικά έτερα άτομα και ανακαλύπτουν μαζί τους τα πολιτισμικά στοιχεία της κάθε περιοχής. | Ακόμη, για να έρθω σε επαφή με τους νέους της χώρας αυτής και να κατανοήσω σε μεγαλύτερο βαθμό τον τρόπο ζωής, θα γινόμουν μέλος φοιτητών ομάδων, εθελοντικών κλπ.» |
| Γ1. Ενσυναίσθηση | Η υπο-θεματική αυτή ασχολείται με την ενσυναίσθηση, τη κατανόηση και την ικανότητα των ανθρώπων να μπουν στη θέση άλλων, με έντονη συναισθηματική συμμετοχή και αντικειμενική θέαση του κόσμου. | Απάντηση στο 2 ^ο σενάριο/1 ^η ερώτηση: «...θα τον ρωτούσα τι θα του άρεσε να δει στη δική μου χώρα για να τον ξεναγήσω όπου μπορώ και, τέλος, θα συζητούσαμε κάποιους φόβους ή ανησυχίες που έχει τώρα που είναι μόνος σε μια ξένη χώρα για να τον βοηθήσω, για να αισθανθεί άνετα μαζί μου και να περάσει καλά.» |
| Γ2. Προσπάθεια εύρεσης κοινών πολιτισμικών στοιχείων | Η υπο-θεματική αυτή αφορά περιπτώσεις που τα άτομα φαίνονται πιο πρόθυμα να κατανοήσουν και να αποδεχτούν το διαφορετικό, κάνοντας πρώτα έναν απολογισμό | Απάντηση στο 2 ^ο σενάριο/2 ^η ερώτηση: «Με σκοπό να βοηθήσω τον φοιτητή να νιώσει κι αυτός μέλος της ομάδας, εγώ και οι φίλοι μου θα του μιλούσαμε |

| | | |
|--------------------------------------|---|---|
| | των κοινών τους στοιχείων, σαν να προσπαθούν να βρουν κοινές συνισταμένες με κάτι που τους είναι άγνωστο. | για το πως λειτουργούμε στην καθημερινότητά μας και θα τον ρωτούσαμε για τη δική του καθημερινότητα και τις ασχολίες του, ώστε να βρούμε όσο το δυνατόν περισσότερα κοινά σημεία στο τρόπο ζωής και σκέψης μας.» |
| Γ3. Επιφυλακτικότητα και αβεβαιότητα | Η υπο-θεματική αυτή αναφέρεται σε καταστάσεις που τα άτομα αντιμετωπίζουν το διαφορετικό με αβεβαιότητα, αίσθηση άγχους και ανασφάλειας. Δεν είναι τόσο έτοιμα για γνωριμία με το άγνωστο και προτιμούν την ασφάλεια των γνώριμων καταστάσεων και προσώπων. | Απάντηση στο 1 ^ο σενάριο/2 ^η ερώτηση: «Θα επέλεγα να μείνω με ομοεθνείς, καθώς θα μπορούσα μαζί τους να επικοινωνήσω πλήρως και θα ένιωθα μεγαλύτερη ασφάλεια. Η ζωή σε μια άλλη χώρα, με διαφορετική κουλτούρα, ειδικά στην αρχή θα ήταν δύσκολη.» |

Στα σχήματα 4, 5, και 6, παρουσιάζονται και σχηματοποιημένες οι θεματικές και υπο-θεματικές που αναδύθηκαν από τη θεματική ανάλυση της έρευνάς μας και οι οποίες δημιουργούν όλες μαζί ένα θεματικό χάρτη αναφορικά με τη διαπολιτισμική ικανότητα του δείγματός μας.





Σχήματα 4, 5, 6. Θεματικές και υπο-θεματικές αποτελεσμάτων της έρευνας όπως προκύπτουν από τη θεματική ανάλυση.

5.2. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, με βάση τους τρεις βαθμούς διαπολιτισμικής ικανότητας του εργαλείου INCA (βλ. Κεφάλαιο 3.2.2) προκύπτει ενδιάμεσος βαθμός διαπολιτισμικής ικανότητας του δείγματος. Στην αναδυόμενη θεματική της επικοινωνιακής ικανότητας, προβάλλονται, αρχικά, ζητήματα επικοινωνιακής ευκολίας και δυσκολίας κατά τη διαπολιτισμική επαφή και γνωριμία. Έντονη ήταν η αναφορά των συμμετεχόντων στο ζήτημα της προσαρμοστικότητας. Η πλειονότητα τόνισε την ασφάλεια των συναλλαγών με ομογενείς έναντι των ατόμων από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, με κυρίαρχες λέξεις όπως «ασφάλεια», «άνεση», «οικειότητα», «σιγουριά». Από την άλλη πλευρά, εξίσου έντονο αναδείχθηκε από τις απαντήσεις, το ενδιαφέρον για γνωριμία και επαφή με το διαφορετικό σε νέα περιβάλλοντα (π.χ. κατά τη διαμονή σε μια άλλη χώρα), με ενδιαφέρον για αλληλεπίδραση με νεαρά άτομα διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων. Υπήρξαν, ακόμα, αρκετές περιπτώσεις όπου οι συμμετέχοντες θεωρούσαν τις επαφές με άτομα κοινού

πολιτισμικού υποβάθρου στο εξωτερικό, ως βοηθητικό παράγοντα κατά τη προσπάθεια επαφής με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου. Σε αυτές τις περιπτώσεις, δηλαδή, η έννοια της *ασφάλειας* κοντά σε γνώριμα πρόσωπα και καταστάσεις, δεν αποτελούσε παράγοντα απόρριψης της διαπολιτισμικής επαφής, αλλά προϋπόθεση για τυχόν προσπάθειες γνωριμίας με άτομα από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες.

«Στις εστίες θα έρθω σε επαφή και με άτομα από διαφορετικές χώρες και πολιτισμικά περιβάλλοντα, γεγονός που αποτελεί πλεονέκτημα και ζητούμενο. Παράλληλα όμως όταν πρέπει να εγκατασταθείς σε μια χώρα που δεν γνωρίζεις, προσφέρει μια αίσθηση "ασφάλειας" το να είσαι μαζί και με ομοεθνείς σου, που έχουν περάσει, σαν κι εμένα, τις δυσκολίες εγκατάστασης στην εν λόγω χώρα.»

Μεγάλο κεφάλαιο είναι αυτό των επικοινωνιακών προβλημάτων και πρακτικών δυσκολιών κατά τη γνωριμία με το διαφορετικό. Αναφορικά με τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων κατά τη συνειδητοποίηση ενός επικοινωνιακού προβλήματος, κυρίαρχες εντός των απαντήσεων ήταν λέξεις και φράσεις, όπως «αμηχανία», «άβολα», «περίεργα», «μειονεκτικά», «στο περιθώριο». Ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις όπου οι συμμετέχοντες επέδειξαν αδιαφορία και έλλειψη αντιδράσεων για τυχόν επικοινωνιακά προβλήματα όπως για παράδειγμα στη παρακάτω περίπτωση:

«Η δυσκολία στη συνεννόηση δε θα με ενοχλούσε ιδιαίτερα, γιατί και στην Ελλάδα θα συνέβαινε το αντίστροφο. Θα έκανα τη δουλειά μου και θα επικοινωνούσα μόνο για τα απαραίτητα (π.χ. ζητήματα δουλειάς).»

Ένα συχνά επαναφερόμενο ζήτημα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ήταν αυτό της γλώσσας. Έχοντας υπόψη μας τη σημαντικότητα των πολυγλωσσικών ικανοτήτων ως στοιχείου διαπολιτισμικής ικανότητας, από τη προηγούμενη βιβλιογραφία και έρευνα (Barrett, 2013. Günçavdi & Polat, 2016), κατανοούμε ότι ο τρόπος που τα άτομα χειρίζονται τη γλώσσα κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία, μπορεί να αναδείξει χρήσιμα στοιχεία για το διαπολιτισμικό προφίλ του δείγματός μας. Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις που λήφθηκαν, η προσπάθεια για επικοινωνία με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου, συχνά αναδεικνύει προβλήματα γλωσσικού χαρακτήρα και ο τρόπος που τα άτομα αντιμετωπίζουν αυτό το ζήτημα διαφέρει σημαντικά. Ανάμεσα στις προτεινόμενες λύσεις του γλωσσικού ζητήματος από τους συμμετέχοντες, ξεχώρισε η χρήση της Αγγλικής γλώσσας κατά τις διαπολιτισμικές συνομιλίες, με αυθαίρετο, όμως, το συμπέρασμα ότι και

οι δύο πλευρές θα γνωρίζουν ικανοποιητικά τη συγκεκριμένη γλώσσα. Ενδιαφέρον είναι ότι, σε ερωτήσεις αναφορικά με τη διαπολιτισμική επικοινωνία των συμμετεχόντων σε μια άλλη χώρα, αναδείχθηκε έντονα η επιλογή εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Σε ερωτήσεις, όμως, αναφορικά με την επικοινωνία τους με αλλοδαπούς στο χώρο της Ελλάδας, δεν προτάθηκε ποτέ ως λύση στο γλωσσικό ζήτημα η προσπάθεια εκμάθησης της μητρικής γλώσσας καμίας εκ των δύο πλευρών, αλλά κυριάρχησε η επιλογή χρήσης της αγγλικής γλώσσας. Άλλες προτάσεις, κυρίως στιγμιαίας και όχι μακρόχρονης επίλυσης του γλωσσικού προβλήματος, περιλάμβαναν τη χρήση λεξικών, εφαρμογών μετάφρασης στο κινητό τηλέφωνο, την επιστράτευση του χιούμορ, καθώς και τη γλώσσα του σώματος.

Στη δεύτερη μεγάλη θεματική που προκύπτει από την ανάλυσή μας, εκείνη αναφορικά με το ενδιαφέρον για γνώση, παρατηρούμε τρεις κύριες τάσεις του δείγματος. Η πρώτη αφορά την αναζήτηση γνώσης πολιτισμικού ενδιαφέροντος με τρόπους κυρίως θεωρητικούς και πληροφοριακούς, όπως είναι, για παράδειγμα, η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, σε βιβλιοθήκες, ταξιδιωτικούς οδηγούς, η παρακολούθηση ταινιών και ντοκιμαντέρ, η ακρόαση μουσικής κ.ά. Η δεύτερη βασίζεται σε μια περισσότερο εμπειρική προσέγγιση της γνώσης, με επιλογές όπως τα ταξίδια, οι επισκέψεις σε χώρους ιστορικού και πολιτισμικού ενδιαφέροντος και οι γαστρονομικές εμπειρίες, όπως, για παράδειγμα, αναφέρει ένας συμμετέχων στο παρακάτω απόσπασμα;

«Θα επιθυμούσα να γνωρίσω διάφορα σημεία ενδιαφέροντος της πόλης στην οποία θα διέμενα. Θα επισκεπτόμουν χώρους σχετικά με την ιστορία, τη κουλτούρα και τη παράδοση της συγκεκριμένης χώρας. Επίσης, θα δοκίμαζα τοπικά φαγητά και θα μάθαινα, όσο αυτό ήταν εφικτό, τη γλώσσα της συγκεκριμένης χώρας.»

Η τρίτη τάση που προκύπτει, είναι η εμπειρική προσέγγιση της γνώσης συνδυασμένη με την ανθρώπινη επαφή, τη συνεργατικότητα ή/ και ομαδικότητα. Σε αυτή τη κατηγορία, έχουμε επιλογές όπως η ένταξη σε ομάδες και συλλόγους πολιτισμικού ενδιαφέροντος, η επαφή με άτομα διαφόρων πολιτισμικών υποβάθρων, η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων κατά τη διάρκεια διαμονής στο εξωτερικό, κ.ά.

Σε περιπτώσεις που η επιστράτευση της επικοινωνίας ή/ και της συλλογικότητας αποτέλεσαν κύρια άποψη των συμμετεχόντων, όχι μόνο για την απόκτηση, αλλά και για τη μετάδοση πολιτισμικής γνώσης, το είδος της γνώσης γινόταν λιγότερο πληροφοριακό και

περισσότερο προσωπικό, σε ανθρώπινο επίπεδο. Δεν αφορούσε, δηλαδή, κυρίως γνώσεις εγκυκλοπαιδικές, που κάποιος βρίσκει σε ένα βιβλίο ή ένα μουσείο, αλλά περισσότερο γνώσεις αναφορικά με τη καθημερινότητα σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, τρόπους ζωής και σκέψης και, γενικά, στοιχεία που να αφορούν το σήμερα. Έντονο ήταν το ενδιαφέρον μετάδοσης σε πολιτισμικά έτερα άτομα, γνώσεων αναφορικά με το τρόπο ζωής στη σύγχρονη Ελλάδα.

Η τρίτη θεματική των αποτελεσμάτων μας, αφορά τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα διαχειρίζονται την ετερότητα. Σε γενικές γραμμές δεν υπήρξαν ακραίες απόψεις και η πλειοψηφία των απαντήσεων ανέδειξε ένα μικρότερο ή μεγαλύτερο ενδιαφέρον για γνωριμία με το διαφορετικό. Η επιφυλακτικότητα κατά τη γνωριμία με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ήταν έντονη στις απαντήσεις που λήφθηκαν, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις δεν αναδείκνυε παράγοντα απόρριψης της ετερότητας. Όπως μπορεί κανείς να παρατηρήσει και από το παρακάτω απόσπασμα, η επιφυλακτικότητα συχνά λειτουργεί για τα άτομα ως παράγοντας μειωμένης αυτοπεποίθησης για μεγάλα και σίγουρα βήματα κατά τη διαπολιτισμική επαφή.

«Θεωρώ πως η διαμονή σε εστίες είναι η καλύτερη επιλογή, καθώς πιθανόν να υπάρχουν και άτομα από τη δική μου χώρα. Γιατί, τουλάχιστον στην αρχή, θέλω λίγο χρόνο για εξοικείωση και επαφή με ένα διαφορετικό πολιτισμό και αργότερα, πιθανόν να επιδιώξω νέες γνωριμίες με αλλοεθνείς φοιτητές.»

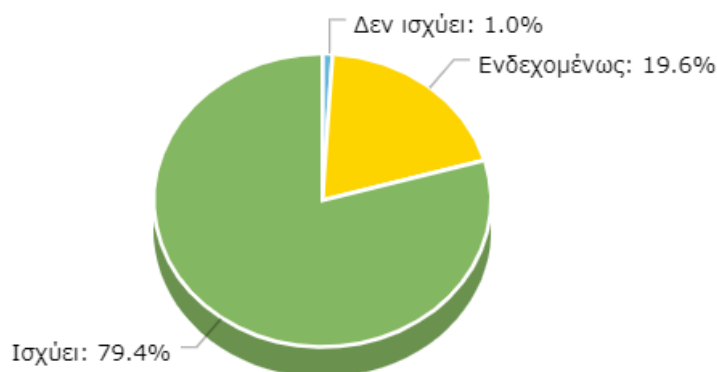
Ένα ακόμα βασικό χαρακτηριστικό για το πως τα άτομα διαχειρίζονται την ετερότητα, φάνηκε να είναι η προσπάθεια εύρεσης ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς. Ακόμη, συχνή απάντηση σε ερωτήσεις αναφορικά με τη διαχείριση της επαφής με το διαφορετικό, ήταν η προθυμία να σπάσει ο πάγος ανάμεσα στα πολιτισμικά έτερα άτομα, μέσα από δραστηριότητες ψυχαγωγικού χαρακτήρα (κινηματογράφο, κοινές εξόδους, παιχνίδια, σπορ, κ.ά.).

Ένα ποσοστό 7,8% του δείγματός μας, αναφέρθηκε σε πραγματικές διαπολιτισμικές συναντήσεις κατά τη φοίτησή του στο εξωτερικό, ενώ ένα 5,8% αναφέρθηκε σε γνωριμίες του με άτομα από άλλες χώρες στην Ελλάδα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η απτή εμπειρία αποτυπωνόταν στις απαντήσεις και τα άτομα επιδείκνυαν υψηλότερο βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας. Ακόμη, λαμβάνοντας υπόψη το ότι τα άτομα με αναφορές σε ήδη υπάρχουσες διαπολιτισμικές εμπειρίες αποτελούν συνολικά ένα 13,6%, επανερχόμαστε

σε μια από τις αρχικές ιδέες της έρευνάς μας, ότι, δηλαδή, η μειωμένη πρότερη εμπειρία του μεγαλύτερου μέρους των νεαρών ατόμων – τόσο λόγω του νεαρού της ηλικίας, όσο και λόγω της πιθανής μειωμένης αναζήτησης ευκαιριών διαπολιτισμικής επικοινωνίας – καθιστά πολύ ενδιαφέρουσα τη διερεύνηση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων του συγκεκριμένου πληθυσμού.

Παραμένοντας στη θεματική της διαχείρισης της ετερότητας, η ικανότητα της ενσυναίσθησης και της γενικότερης συναισθηματικής συμμετοχής των ατόμων σε ό,τι αφορά το τρόπο που αντιμετωπίζουν την ετερότητα, αποτέλεσε ζήτημα εκτενούς ανάλυσης. Η ποσοτική ανάλυση ανέδειξε σημαντικό ενδιαφέρον του δείγματος για συγκυρίες σε άλλες περιοχές του κόσμου και για το πως επηρεάζονται ανάλογα οι ζωές των ανθρώπων, όπως φαίνεται και στο *Γράφημα 4*.

«Όταν ακούω για μια καταστροφή σε κάποια άλλη χώρα, σκέφτομαι και προβληματίζομαι για την κατάσταση και τους ανθρώπους εκεί»



Γράφημα 4. Αποτελέσματα απαντήσεων στην τέταρτη δήλωση του ερωτηματολογίου σε ποσοστά

Αντιθέτως, κατά τη ποιοτική ανάλυση, σε ελάχιστες περιπτώσεις ήταν ξεκάθαρο το ενδιαφέρον για το ψυχικό κόσμο του «άλλου», κυρίως σε περιπτώσεις που αφορούσαν τη διαμονή κάποιου αλλοδαπού στην Ελλάδα, τη συναναστροφή του με πολιτισμικά έτερους ανθρώπους και τη γενικότερη ενσωμάτωσή του στη νέα κοινωνική πραγματικότητα.

«Αρχικά, θα τον ρωτούσα για τις σπουδές του στο Πανεπιστήμιο μας. Θα τον προσέγγιζα για να μάθω περισσότερα για τον εαυτό του, τις σκέψεις του, τα συναισθήματά του. Θα προσπαθούσα να τον βοηθήσω με τυχόν δυσκολίες κατά τη προσαρμογή του στη χώρα και,

γενικά, θα του εξηγούσα πως, αν ήθελε να μου εκφράσει τυχόν φόβους, ανησυχίες κλπ., εγώ θα ήμουν εκεί.»

Αναδεικνύεται, επομένως, από φαινόμενα τέτοιου είδους, η σημαντικότητα των εργαλείων μέτρησης διαπολιτισμικής ικανότητας που συμπεριλαμβάνουν ερωτήσεις σύντομης ή εκτενούς ανάπτυξης, καθώς μπορούμε έτσι να μελετήσουμε στάσεις και απόψεις με περισσότερη ακρίβεια και ενδελέχεια (Borghetti, 2017). Η διαπολιτισμική ικανότητα είναι, ούτως ή άλλως, δύσκολο να υπολογισθεί, επομένως η απλή εξαγωγή ποσοστών θα δυσκόλευε ακόμα περισσότερο την ανάδυση των κατάλληλων αποτελεσμάτων.

Σε ερώτηση αναφορικά με την ενσωμάτωση πολιτισμικά έτερων ατόμων σε ήδη υπάρχουσες ομάδες συνομηλίκων, φάνηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων έντονες διαφοροποιήσεις. Σε κάποιες περιπτώσεις τα άτομα αναφέρθηκαν στην ανάγκη για ένα πρώτο στάδιο συζήτησης και ενημέρωσης των δύο πλευρών χωριστά, για τη κατάλληλη προετοιμασία του «εδάφους». Σε άλλες περιπτώσεις, κατάλληλη τακτική θεωρήθηκε η άμεση επαφή και η προσπάθεια εύρεσης κοινών ενδιαφερόντων.

«Θα παρουσίαζα το νέο μου φίλο στην παρέα, λέγοντας πρώτα απ' όλα ένα ενδιαφέρον και κοινό με την παρέα χαρακτηριστικό του, π.χ. «Από εδώ είναι ο James, παίζει κι αυτός πολύ καλό μπάσκετ», ώστε να ξεκινήσει μια ενδιαφέρουσα και όσο το δυνατόν πιο οικεία συζήτηση με το νέο φίλο.»

Αρκετές απαντήσεις ανέφεραν την επιστράτευση της αγγλικής γλώσσας, τη μειωμένη χρήση δύσκολου λεξιλογίου, καθώς και την αποφυγή συζήτησης προσωπικών θεματικών της ομάδας, αλλά τη προτίμηση γενικότερων θεματικών στις οποίες να μπορεί να ανταποκριθεί το νέο μέλος. Σε ελάχιστες περιπτώσεις, υπήρξε αρνητική προδιάθεση ως προς την ενσωμάτωση πολιτισμικά έτερων ατόμων σε ομάδες φίλων, με αναφορές στη δυσκολία ένταξης σε μια προϋπάρχουσα και συμπαγή ομάδα και στα επικοινωνιακά ζητήματα που μπορεί να προκύψουν.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1. Δεκτικότητα – γνώση - προσαρμοστικότητα

Όπως αναφέραμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η έρευνά μας ανέδειξε ενδιάμεσο βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας του δείγματος στη κλίμακα μέτρησης διαπολιτισμικής ικανότητας του εργαλείου INCA (βλ. Παράρτημα Α και Β). Αλλά και με βάση τη βιβλιογραφική και ερευνητική ανασκόπηση στην οποία βασίζεται η συγκεκριμένη εργασία, η διαπολιτισμική επάρκεια των συμμετεχόντων παραμένει στο ενδιάμεσο επίπεδο (βλ. Κεφάλαιο 3.2.1). Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή αποτελεσμάτων, θα συζητηθούν στη συνέχεια, αναφορικά με τις τρεις βασικές συνιστώσες της διαπολιτισμικής ικανότητας, τη δεκτικότητα, τη γνώση και τη προσαρμοστικότητα.

Δεκτικότητα

Σε ό,τι αφορά το ζήτημα της δεκτικότητας, αυτό που χαρακτηρίζει το δείγμα μας, είναι η επιθυμία μετά αβεβαιότητας. Υπάρχει, δηλαδή, ενδιαφέρον για επαφή με το διαφορετικό, αλλά είναι έντονη η διστακτικότητα και η αμφιβολία κατά τη διαπολιτισμική επαφή. Ακόμη, φαίνεται πως δεν υπάρχει τόσο έντονο το στοιχείο της αναζήτησης της διαπολιτισμικής γνωριμίας, αλλά περισσότερο η αντιμετώπισή της όταν και εάν αυτή προκύψει. Πιο έντονο είναι το ενδιαφέρον για αναζήτηση γνωριμιών στο χώρο του εξωτερικού. Η τάση αυτή ίσως υποκινείται από την ανάγκη για ανθρώπινη επαφή, σε ένα πλαίσιο όπου δεν υπάρχει η πλειοψηφική επικράτηση της κουλτούρας που κάποιος έχει συνηθίσει στη δική του χώρα. Πάντως, σίγουρα δε φαίνεται να προτιμάται η απόρριψη της ετερότητας από τους συμμετέχοντες, ενώ γίνεται προσπάθεια για κατανόηση – όχι απαραίτητα αποδοχή – των διαφορετικών συστημάτων κανόνων και αξιών διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων.

Γενικότερα, η ασφάλεια εντός της κοινής πολιτισμικής ομάδας είναι ένα ζήτημα που αναδεικνύεται εντόνως. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου αυτή αποτελεί μειονότητα. Στη περίπτωση της χώρας μας, με το μέχρι προσφάτως σχετικά ομοιογενές πολιτισμικό περιβάλλον, οι έντονες εισροές ατόμων από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα και η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα, για κάποιους λειτούργησαν ως «εισβολή». Όπως εξηγεί

και ο Bennett (2017) στο μοντέλο του αναφορικά με τη διαπολιτισμική επικοινωνία, η μετάβαση από τον εθνοκεντρισμό στον εθνοσχετικισμό αποτελείται από πολλά στάδια και μέσα σε αυτά βρίσκονται, τόσο η άρνηση, όσο και η άμυνα. Είναι, λοιπόν, λογικό για άτομα που δεν έχουν ακόμα συνηθίσει στις διαπολιτισμικές εμπειρίες και βρίσκονται σε πρώιμα επικοινωνιακά στάδια, να επιλέγουν τη προσκόλληση σε αυτό που γνωρίζουν, στο «οικείο». Άλλοτε η προσκόλληση αυτή αποτελεί παράγοντα μειωμένων διαπολιτισμικών επαφών και, συχνότερα, φαίνεται να λειτουργεί ως προαπαιτούμενο για την απόκτηση αυτοπεποίθησης κατά τη γνωριμία με το διαφορετικό. Δεν είναι τυχαίο ότι, στη πλειοψηφία των περιπτώσεων, η ομαδική διαπολιτισμική επαφή φαίνεται να προτιμάται σε σχέση με την ατομική. Το αίσθημα του «εμείς» και «οι άλλοι» είναι ακόμα έντονο στο μυαλό των ατόμων, καθώς αισθάνονται ότι, γνωρίζοντας άτομα από άλλα πολιτισμικά υπόβαθρα, γνωρίζουν μια άλλη ομάδα, με ομοιότητες και διαφορές αναφορικά με τη δική τους, και όχι μεμονωμένες περιπτώσεις ανθρώπων. Είναι, δηλαδή, σα να κουβαλούν μαζί τους το βάρος της κουλτούρας και να μη μπορούν να δουν με ευκολία πέρα από αυτό.

Λαμβάνοντας υπόψη και τη παραπάνω διαπίστωση, διατυπώνουμε μια ενδιαφέρουσα προβληματική αναφορικά με τα θέματα τα οποία δήλωσαν ότι θα επέλεγαν οι συμμετέχοντες σε μια πρώτη επαφή με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος. Στη πλειονότητα των απαντήσεων, κύριο επιλεγόμενο θέμα ήταν οι πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές των λαών, τα ήθη και τα έθιμα, οι απόψεις και οι αντιλήψεις. Σε μικρότερο αριθμό απαντήσεων, το ζήτημα της πολιτισμικής διαφοράς αναφέρθηκε ελάχιστα ή και καθόλου ως επιλογή και, αντιθέτως, επιλέχθηκαν θέματα αναφορικά με τα προσωπικά ενδιαφέροντα του κάθε ατόμου, το τρόπο ζωής, τις συνήθειες και τα μελλοντικά σχέδια. Από τη μια πλευρά, λοιπόν, το έντονο ενδιαφέρον για διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, μπορεί να θεωρηθεί ως χαρακτηριστικό διαπολιτισμικής ικανότητας, καθώς, όπως γνωρίζουμε και από τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Κεφάλαιο 3.1.), αναδεικνύει προθυμία για επαφή, γνωστική ανακάλυψη και αναθεώρηση κοινωνικών και πολιτισμικών παραδοχών. Από την άλλη, η επικέντρωση στη συζήτηση γενικότερων θεματικών, όπως οι προσωπικές ασχολίες, ανησυχίες, επιλογές, μπορεί να θεωρηθεί ως κατάρριψη του επικοινωνιακού «τείχους» των διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων και άμεση πορεία προς συζητήσεις που θα μπορούσαν να γίνουν εξίσου και με κάποιον ομοεθνή. Εδώ επανέρχεται η διατύπωση του Ochs για τη πολλαπλότητα της ταυτότητας (2012), καθώς τα

πολιτισμικά έτερα άτομα δεν αποτελούν απλά αντιπροσώπους μιας συγκεκριμένης κουλτούρας, αλλά ξεχωριστές οντότητες, με προσωπικά στοιχεία, ενδιαφέροντα και αξίες.

Γνώση

Στο τομέα της γνωστικής ανακάλυψης, φαίνεται να υπάρχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρά ήδη υπάρχουσα γνώση. Η πληροφόρηση και ενημέρωση σε ατομικό επίπεδο, σχεδόν πάντα προηγείται της πρακτικής-βιωματικής γνώσης ή/και της διαπολιτισμικής επαφής. Η αβεβαιότητα που προαναφέραμε, αναφορικά με τη γνωριμία με το διαφορετικό, παρατηρείται και κατά τη διαδικασία εμπλουτισμού των γνώσεων. Τα άτομα νιώθουν μεγαλύτερη σιγουριά εάν πρώτα συλλέξουν μόνα τους πληροφορίες αναφορικά με ένα διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και, στη συνέχεια, χρησιμοποιήσουν και τις διαπροσωπικές τους επαφές για να επιβεβαιώσουν ή όχι τις υποθέσεις τους. Η ομαδικότητα φαίνεται να αποτελεί συνήθη επιλογή κατά τη γνωστική ανακάλυψη, μέσω της ένταξης σε φοιτητικές ομάδες και ομάδες πολιτισμικού ενδιαφέροντος. Έντονο, πάντως, είναι το γενικότερο ενδιαφέρον για απόκτηση νέας γνώσης, ενώ εξίσου έντονη είναι η προθυμία ενημέρωσης ανθρώπων από άλλα πολιτισμικά υπόβαθρα, για τον πολιτισμό της Ελλάδας.

Αναφορικά με τις δεξιότητες ενσυναίσθησης, διακρίνεται ενδιαφέρον για διεθνή ζητήματα και τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι ανά τον κόσμο. Η συναισθηματική συμμετοχή κατά τη διαπροσωπική επικοινωνία, εστιάζεται στη κατανόηση των φόβων, των ανησυχιών και των επιθυμιών του πολιτισμικά έτερου ατόμου. Γεγονός είναι ότι, οι πιθανές διαπολιτισμικές συναντήσεις της καθημερινότητας, φαίνεται να αντιμετωπίζονται από τους συμμετέχοντες μεμονωμένα, χωρίς να έχει δημιουργηθεί ένας «διανοητικός χάρτης», από τον οποίο να αντλούνται με αυτοπεποίθηση οι απαραίτητες γνώσεις και πρότερες εμπειρίες, για τη κατάλληλη αντιμετώπιση νέων καταστάσεων και επικοινωνιακών προκλήσεων.

Προσαρμοστικότητα

Τα συμπεράσματά μας αναφορικά με τη τρίτη συνιστώσα διαπολιτισμικής ικανότητας που αναλύουμε, τη προσαρμοστικότητα, αναδεικνύουν σχετικά μειωμένη ικανότητα συμπεριφορικής ευελιξίας κατά τις διαπολιτισμικές συναντήσεις. Τα άτομα φαίνεται να μην τροποποιούν εύκολα τους γνώριμους τους κανόνες επικοινωνίας, ούτε, όμως, περιμένουν ιδιαίτερες τροποποιήσεις και από την άλλη πλευρά. Η μειωμένη πολυγλωσσική ικανότητα αποτελεί, επίσης, βασικό επικοινωνιακό εμπόδιο, αν και υπάρχει προθυμία για εμπλουτισμό των γλωσσικών γνώσεων, κυρίως της Αγγλικής γλώσσας.

Βασικό ζήτημα αποτελεί η έλλειψη μεθοδικότητας κατά το σχεδιασμό της διαδικασίας επίλυσης των επικοινωνιακών προβλημάτων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση τα άτομα να αναφέρουν ως πρώτο βήμα επίλυσης ενός επικοινωνιακού προβλήματος το να ζητήσουν κάποιες διευκρινίσεις, ενώ τα ίδια τυγχάνει να μην έχουν ικανότητες πολυγλωσσίας. Το χιούμορ αποτελεί βασική επιλογή για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας, αλλά σχετικά αυθαίρετη, καθώς και αυτό υποβοηθείται στη πλειοψηφία των περιπτώσεων από τη γλωσσική επικοινωνία. Συχνή προσπάθεια διευκόλυνσης των επικοινωνιακών προβλημάτων γίνεται με τη χρήση της γλώσσας του σώματος (νεύματα, χειρονομίες, εκφράσεις, οπτική επαφή, κ.ά.). Καταλαβαίνουμε, όμως, ότι δεν μπορεί να αποτελέσει μακροπρόθεσμη λύση, αλλά περισσότερο εφάπαξ τακτική. Γενικά, διακρίνεται στο δείγμα μας μια τάση για προσαρμοστικότητα κατά την επικοινωνία, χωρίς, όμως, αυτή να συνοδεύεται από συγκροτημένη σκέψη και δράση.

Οι διευκρινίσεις και οι απλουστεύσεις χρησιμεύουν ως κύριος βοηθός κατά την επικοινωνία, με αποφυγή δύσκολων λέξεων και φράσεων, εξειδικευμένων όρων, καθώς το απλό, καθημερινό λεξιλόγιο μπορεί να διευκολύνει τις συζητήσεις. Σε ελάχιστες περιπτώσεις αναδείχθηκε έλλειψη ενδιαφέροντος για επίλυση των πιθανών επικοινωνιακών δυσκολιών και αποδοχή του προβλήματος ως μιας κανονικότητας. Σε αυτές τις περιπτώσεις καταλαβαίνουμε ότι και το γενικότερο ενδιαφέρον για διαπολιτισμική επικοινωνία αυτής της μερίδας του δείγματος, είναι μάλλον μειωμένο. Είναι συχνό φαινόμενο η ύπαρξη δυσκολιών κατά την επικοινωνία με άτομα από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, ειδικά για όσους δεν είναι εξοικειωμένοι με τη διαπολιτισμική επαφή. Όταν, όμως, κάποιος θεωρεί την αυτόματη αποδοχή της επικοινωνιακής αποτυχίας ως κανονικότητα, τότε το άτομο αυτό αναδεικνύει μειωμένες διαπολιτισμικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.

6.2. Γενικό προφίλ δείγματος

Λαμβάνοντας υπόψη μας τις παρατηρήσεις για καθεμιά από τις παραπάνω τρεις συνιστώσες της διαπολιτισμικής ικανότητας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το δείγμα μας ανήκει στον ενδιάμεσο βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας. Αντιλαμβάνεται την ύπαρξη του διαφορετικού, επιθυμεί να το γνωρίσει, αλλά δε παύει να αναπαράγει τη κοινωνική σύμβαση του «εμείς» και «οι άλλοι». Δεν έχει ακόμα εξοικειωθεί με την έννοια της εσωτερικής ποικιλομορφίας και θεωρεί δεδομένη την αρμονικότερη συνύπαρξη ατόμων

από το δικό του πολιτισμικό υπόβαθρο. Ακόμη, αναδεικνύεται το φαινόμενο που συζητήσαμε και κατά τη βιβλιογραφική μας ανασκόπηση (βλ. Κεφάλαιο 1.1.4.), να ταυτίζεται συχνά η πολιτισμική ταυτότητα με την εθνικότητα. Το γεγονός ότι η πολιτισμική ταυτότητα διαμορφώνεται από τη συμμετοχή σε πολλές πολιτισμικές ομάδες, όχι μόνο στην εθνική, είναι κάτι που δε φαίνεται να αντιλαμβάνεται η πλειοψηφία, με βάση τα αποτελέσματα που προκύπτουν. Θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθεί περαιτέρω το κατά πόσο – ασυνείδητα ή συνειδητά – τα άτομα θεωρούν ότι η συναναστροφή με πολλούς διαφορετικούς πολίτες μιας άλλης χώρας, θα τους αποδώσει παρόμοιες πολιτισμικές πληροφορίες και εμπειρίες ή όχι.

Σε ό,τι αφορά το τρόπο που κατατάσσουν τα άτομα τις διαφορετικότητες, η έρευνά μας δεν ανέδειξε επιθυμία των συμμετεχόντων για κάθετη κατάταξη, με στερεοτυπικά κριτήρια και τάσεις φυλετισμού, αλλά κυρίως οριζόντια, με βάση γεωγραφικές αποκλίσεις και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις. Οι συμμετέχοντες παρουσιάζονται θετικά διακείμενοι ως προς τη γνωριμία με τα συστήματα κανόνων και αξιών των πολιτισμικά έτερων ατόμων, χωρίς αυτό να σημαίνει πως επιθυμούν κάποια ιδιαίτερη αλληλεπίδραση των δύο πλευρών. Τους ενδιαφέρουν τα κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και η γενικότερη εύρεση κοινού εδάφους με ανθρώπους από άλλες χώρες, άλλες κουλτούρες και τρόπους ζωής και σκέψης. Η επικοινωνία τους με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, χαρακτηρίζεται από ουδετερότητα σε ό,τι έχει να κάνει με τη πολιτισμική ανταλλαγή. Θέλουν να πάρουν και να δώσουν πληροφορία, αλλά αντιμετωπίζουν τις διαπολιτισμικές συναντήσεις με έναν «εφ' άπαξ» τρόπο, χωρίς να τις εντάσσουν σε ένα ευρύτερο νοητικό σύστημα για μελλοντική χρήση.

Σίγουρα δε καταγράφονται κάπου τάσεις αφομοίωσης των πολιτισμικά μειονοτικών ομάδων, γεγονός πολύ θετικό για τη συνύπαρξη στις σύγχρονες κοινωνίες της ποικιλομορφίας και της πολυφωνίας. Μη ξεχνάμε ότι αναφερόμαστε σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δε πρέπει να αγνοούν τη σημαντικότερη διαφορά μεταξύ ένταξης και αφομοίωσης των πολιτισμικά έτερων ατόμων σε μια νέα κοινωνική πραγματικότητα. Έχουμε αναφερθεί πολλές φορές στην ανάγκη αποκόλλησης από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, που θεωρούσαν την αφομοίωση ως ζητούμενο για τη καλύτερη απόδοση των μαθητών μέσα σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και στην ανάγκη για διαπολιτισμικούς εκπαιδευτικούς, που να αφογκράζονται τις αρχές της σύγχρονης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (βλ. Κεφάλαια 2.1., 2.2.).

Στα ευρήματα αναφορικά με την επικοινωνιακή ετοιμότητα του δείγματος, παρατηρούμε ότι το δείγμα μας χαρακτηρίζεται, μεν, από θέληση και προσαρμοστικότητα, αλλά σίγουρα στερείται ικανοτήτων πολυγλωσσίας, καθώς και έντονης πρότερης διαπολιτισμικής εμπειρίας. Γι' αυτό και προτιμώνται περισσότερο ιδέες για πρακτικές – βιωματικές, παρά καθαρά διαλογικές, προσεγγίσεις, σε πιθανές διαπολιτισμικές συναντήσεις της καθημερινότητας. Οι κοινές δράσεις ψυχαγωγικού, διδακτικού και πολιτισμικού περιεχομένου, αποτελούν βασικές ιδέες για τη διευκόλυνση της γνωριμίας και της επικοινωνίας. Καθώς αναφερόμαστε σε δείγμα φοιτητριών/-των, ο χώρος του Πανεπιστημίου και όλες οι σχετικές ασχολίες - δραστηριότητες, αποτελούν κύριο σημείο διαπολιτισμικής επαφής. Επομένως, η συνύπαρξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, των ενδιάμεσων διαλλειμάτων, σε πανεπιστημιακές ομάδες (φοιτητικές, εθελοντικές, αθλητικές, καλλιτεχνικές, κ.ά.) και συλλόγους, είναι μια καλή ευκαιρία για γνωριμία και κατανόηση της έννοιας της ετερότητας.

Αντίστοιχα, περιπτώσεις φοιτητριών/-των εντός του δείγματός μας, που έχουν φοιτήσει ή δουλέψει στο εξωτερικό, αναδεικνύει πόσο επηρεάζει η βιωματική εμπειρία το τρόπο που αντιμετωπίζουμε το διαφορετικό. Τα άτομα που σπουδάζουν στο εξωτερικό, αποτελούν σε αυτό το νέο πλαίσιο πολιτισμική μειονότητα. Αντιλαμβάνονται, λοιπόν, εντονότερα τη σημαντικότητα της γνωριμίας και αποδοχής του διαφορετικού, έχουν περισσότερες ευκαιρίες να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, ενώ, παράλληλα, συνειδητοποιούν πόσο ρευστή είναι τελικά η έννοια της «ετερότητας».

Παράλληλα, καταλαβαίνουμε πόσο ρευστή είναι και η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας. Δεν είναι μια αμετάβλητη κατάσταση, μια ικανότητα που είτε κατέχει κάποιος, είτε όχι, αλλά μια συνεχής νοητική διεργασία. Γι' αυτό και ο υπολογισμός της σε μια δεδομένη στιγμή, δεν προεξοφλεί αυθαίρετα το βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας για μεγάλα χρονικά διαστήματα, αλλά πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι πιθανές μελλοντικές αυξομειώσεις των διαπολιτισμικών ικανοτήτων των συμμετεχόντων (Prechtl & Davidson-Lund, 2007).

6.3. Ανάγκη για τροποποιήσεις

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το δείγμα μας αποτελείται από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η έρευνά μας βοηθάει να εξάγουμε συμπεράσματα αναφορικά με την ετοιμότητά τους να υπηρετήσουν το σύγχρονο διαπολιτισμικό μοντέλο διδασκαλίας. Σε προσωπικό επίπεδο, το μεγαλύτερο εμπόδιο που φαίνεται ότι καλούνται να υπερπηδήσουν, είναι η μειωμένες διαπολιτισμικές εμπειρίες τους, καθώς και μια σειρά από κοινωνικές παραδοχές και συμβάσεις που έχουν προκύψει από την επιρροή των προηγούμενων γενεών, την ελλιπή πληροφόρηση, τη συχνά στρεβλωμένη παρουσίαση της διαφορετικότητας από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, καθώς και τα κενά του εκπαιδευτικού συστήματος. Είναι σημαντικό να αρχίσουν να διευρύνουν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο, για την αποφυγή αισθημάτων άγχους και αμηχανίας, που επιφέρουν μειωμένη αυτοπεποίθηση κατά την αναζήτηση διαπολιτισμικών επαφών. Αλλά και για τη μείωση των πρακτικών δυσκολιών που επιφέρει η πολυγλωσσική αδυναμία κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

Σε επίπεδο εκπαίδευσης, υπάρχει ανάγκη για αναθεώρηση και ουσιαστικές τροποποιήσεις, έτσι ώστε οι μαθητές και, αργότερα, οι φοιτητές της χώρας, να απολαμβάνουν μιας πολύπλευρης και επικαιροποιημένης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, βασισμένης στις επιταγές του σύγχρονου κόσμου. Ειδικά στη περίπτωση εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, υπάρχει κίνδυνος να δημιουργηθεί ένας φαύλος κύκλος ημιμάθειας, γι' αυτό και είναι σημαντικό να βρεθούν ουσιώδεις και μακροπρόθεσμες λύσεις.

Είναι γεγονός ότι, στην έρευνά μας, το έτος φοίτησης δε φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά το βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας των ατόμων. Σίγουρα οι ηλικιακές αποκλίσεις του μεγαλύτερου μέρους του δείγματος ήταν μικρές και, κατά συνέπεια, τα περιορισμένα χρονικά διαστήματα μπορεί να μην επέτρεψαν στις βιωματικές διαπολιτισμικές εμπειρίες να αναπτυχθούν και να διαφοροποιηθούν σημαντικά. Επομένως, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση και η γενικότερη ακαδημαϊκή εμπειρία, θα περίμενε κανείς να αποτελεί έναν από τους κύριους παράγοντες επίδρασης στη διαπολιτισμική ικανότητα των ατόμων. Παρ' όλα αυτά, οι αποκλίσεις στη διαπολιτισμική ικανότητα ανάλογα με το έτος φοίτησης, ήταν ελάχιστες.

Εδώ, λοιπόν, επαναφέρουμε το ζήτημα της καθολικότητας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που αναφέραμε ξανά στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας. Χρειάζεται

προσοχή, έτσι ώστε η διαπολιτισμική εκπαίδευση να μη περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο μάθημα. Αντιθέτως, η διαπολιτισμικότητα πρέπει να διέπει τις πανεπιστημιακές σπουδές στο σύνολό τους. Επιπλέον, όπως φάνηκε και από προηγούμενες έρευνες σε παρόμοιους πληθυσμούς (Palaiologou & Dimitriadou, 2013 · Σαουντζής κ.ά., 2015), αναδεικνύεται η ανάγκη δημιουργίας ενός ενιαίου διαπολιτισμικού μοντέλου διδασκαλίας για όλα τα ενδιαφερόμενα πανεπιστημιακά τμήματα, με έμφαση στη καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, πολυγλωσσικών ικανοτήτων, και μιας γενικότερης διαπολιτισμικής αφύπνισης των σπουδαστών.

Βέβαια, η ανάγκη για εκπαιδευτικές τροποποιήσεις δεν αφορά μόνο το Πανεπιστήμιο, αλλά ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι σημαντικό τα παιδαγωγικά ιδρύματα να μπορούν να εμψύχουν στους μαθητές κριτικές, επικοινωνιακές, κοινωνικές και διαπολιτισμικές ικανότητες, από μικρή ηλικία. Εάν περιμένουμε κάποιος να εισαχθεί σε ένα παιδαγωγικό τμήμα και σκοπός μας είναι η διαπολιτισμική κατάρτισή του ως μελλοντικού εκπαιδευτικού, τότε έχει χαθεί το νόημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Γι' αυτό και πρέπει το ελληνικό σχολείο να εισάγει από νωρίς μια μεθοδική διαπολιτισμική εκπαίδευση, με γνώμονα όχι απλά την επαφή με το διαφορετικό, αλλά την ανάπτυξη ικανοτήτων ουσιαστικής αλληλεπίδρασης.

Η παρουσίαση άλλων πολιτισμών δε πρέπει να βασίζεται σε στερεοτυπικά πρότυπα ή/και παρελθοντικές εκφάνσεις των ανθρώπων ανά τον κόσμο. Αντιθέτως, το σχολείο οφείλει να αναπαράγει τις σύγχρονες καταστάσεις και συνθήκες ανά τον πλανήτη, να εξηγεί την αξία της πολιτισμικής ανταλλαγής και να καταρρίπτει το φόβο απώλειας της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας λόγω της επαφής με τη πολιτισμική ετερότητα. Σύμμαχοι σε αυτή τη προσπάθεια αναδιαμόρφωσης, θα πρέπει να είναι η διαθεματική μάθηση και η μετασχηματιστική παιδαγωγική. Η διαθεματικότητα αποτελεί πρακτική που εξυπηρετεί τη καθολικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που ζητάμε από ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η μετασχηματιστική παιδαγωγική, από τη πλευρά της, είναι εξίσου χρήσιμη, καθώς αποτελεί παιδαγωγικό μοντέλο που προϋποθέτει την αμφισβήτηση των συμβατικών μοντέλων και την εξερεύνηση νέων προοπτικών (βλ. Κεφάλαιο 2.3). Είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη όλα τα μέσα που έχουμε στη διάθεσή μας για να ενισχύσουν τη προσπάθεια βελτίωσης του επιπέδου της εκπαίδευσης που προσφέρουμε στις νέες γενιές.

Τέλος, είναι σημαντική η σχετική ευαισθητοποίηση του συνόλου της κοινωνίας. Η άμεση και έγκυρη ενημέρωση από τα αρμόδια μέσα, η οργάνωση δράσεων πολιτισμικού

ενδιαφέροντος, η διαπαιδαγώγηση – στην ουσία – και έξω από το σχολικό πλαίσιο. Σε επίπεδο έρευνας, το ενδιαφέρον γύρω από την ικανότητα, τόσο των μελλοντικών, όσο και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, καθώς και η αποτελεσματική ή όχι υλοποίηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι ζητήματα στα οποία χρειάζεται να δοθεί ακόμα περισσότερη προσοχή. Με συνοχή, μεθοδικότητα και συλλογικότητα, τα αποτελέσματα στη διαπολιτισμική μας ικανότητα και τη γενικότερη θέαση του σύγχρονου κόσμου, μπορεί να είναι πολύ θετικά και να ωφελήσουν την αρμονική συνύπαρξη των ανθρώπων, όχι πλέον σε απλά πολυπολιτισμικά, αλλά σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Βιβλιογραφία

- Altan, M. Z. (2018). *Intercultural Sensitivity: A Study of Pre-service English Language Teachers*. *Journal of Intercultural Communication*. Issue 46. Ανακτήθηκε από: <https://www.immi.se/intercultural/nr46/altan.html>
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Πολιτειακός πλουραλισμός και μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο "εμείς" και οι "άλλοι". *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6, 90-123. doi: <https://doi.org/10.12681/jret.859>
- Asoodar, M., Atai, M. R., & Baten, L. (2017). Successful Erasmus Experience: Analysing Perceptions before, during and after Erasmus. *Journal of Research in International Education*, 16(1), 80–97. doi: 10.1177/1475240917704331
- Balibar, E. (2005). *Difference, Otherness, Exclusion*. *Parallax*, 11(1), 19–34. doi:10.1080/1353464052000321074
- Banks, J. A. (2001). Citizenship Education and Diversity. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 5–16. doi:10.1177/0022487101052001002
- Barnett, C. (2005). Ways of relating: hospitality and the acknowledgement of otherness. *Progress in Human Geography*, 29(1), 5–21. doi:10.1191/0309132505ph535oa
- Barrett, M. (2013). *Developing intercultural competence through education*. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/3150166/Developing_intercultural_competence_through_education
- Beaven, A., & Livatino, L. (2012). CEFcult: Online assessment of oral language skills in an intercultural workplace. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 34, 25-28. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.02.006

- Bennett, M. (2017). Developmental model of intercultural sensitivity. In Y. Kim (Ed), *International encyclopedia of intercultural communication*. Wiley.
- Bhawuk, D.P.S., & Brislin, R.W. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *The International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413-436. doi: 10.1016/0147-1767(92)90031-O
- Bianchi, J. (2011). Intercultural Identities: Addressing the Global Dimension through Art Education. *International Journal of Art & Design Education*, 30(2), 279–292. doi:10.1111/j.1476-8070.2011.01697.x
- Bleszynska, K. M. (2008). Constructing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 537–545. doi:10.1080/14675980802568335
- Blum, L.A. (1999). Value Underpinnings of Antiracist and Multicultural Education. In M. Leicester, C. Modgil, & S. Modgil (Eds.), *Systems of Education: Theories, Policies and Implicit Values*, 2-15. Routledge.
- Borghetti, C. (2017). Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues. *Journal of Intercultural Communication*, 44. Ανακτήθηκε από: <https://immi.se/intercultural/nr44/borghetti.html>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi:10.1191/1478088706qp0630a
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Γιαννίκας, Α. (2011). Η παιδαγωγική και η διδακτική διάσταση της διαπολιτισμικότητας στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας. (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

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

Council of Europe. (2019). *The intercultural city step by step: A practical guide for applying the urban model of intercultural inclusion (Revised Edition)*. Ανακτήθηκε από: <https://rm.coe.int/the-intercultural-city-step-by-step-practical-guide-for-applying-the-u/168048da42>

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Ανακτήθηκε από: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

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

De Castro, L. R. (2004). Otherness in me, Otherness in Others. *Childhood*, 11(4), 469–493. doi: 10.1177/0907568204047107

Derman-Sparks, L. (2010). Καταπολεμώντας τις Προκαταλήψεις: Παιδαγωγικά Εργαλεία. (μτφ. Α. Χουντουμάδη, Ε. Μόρφη). Αθήνα: Σχεδία. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1989).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2016). *Σχέδιο δράσης για την ένταξη των υπηκόων τρίτων χωρών*. Στρασβούργο. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=COM:2016:377:FIN>

- Fantini, A. E. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative and International Education*, 15 (1), 52-61. doi: 10.1177/1745499920901948
- Gay, G. (2013). Teaching To and Through Cultural Diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48–70. doi: 10.1111/curi.12002
- Günçavdı, G., & Polat, S. (2016). Level of Intercultural Competence of International Students at Kocaeli University. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 39-45. doi: 10.13189/ujer.2016.041306
- Haenni Hoti, A., Wolfgramm, C., Müller, M., Heinzmann, S., & Buholzer, A. (2019). Immigrant students and their teachers – exploring various constellations of acculturation orientations and their impact on school adjustment. *Intercultural Education*, 30 (5), 478-494. doi:10.1080/14675986.2019.1586214
- Hiller, G. G., & Woźniak, M. (2009). Developing an intercultural competence program at an international cross-border university. *Intercultural Education*, 20(sup1), 113-124. doi:10.1080/14675980903371019
- Hoff, E.H. (2016). From ‘Intercultural Speaker’ to ‘Intercultural Reader’: A Proposal to Reconceptualize Intercultural Communicative Competence Through a Focus on Literary Reading. In F. Dervin, & Z. Gross (Eds.), *Intercultural Competence in Education: Alternative Approaches for Different Times*, 51-72. London: Palgrave Macmillan. doi: org/10.1057/978-1-137-58733-6
- Holliday, A. (2012). Culture, communication, context and power. In J. Jackson (Ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, 37-51. Routledge.
- Hornsey, M. J. (2008). Social Identity Theory and Self-categorization Theory: A Historical Review. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1), 204–222. doi:10.1111/j.1751-9004.2007.00066.x

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

INCA Project Team. (2004). *INCA Assessor Manual. Leonardo da Vinci Project*.
Ανακτήθηκε από: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment>

Intercultural Competence Inventory. (n.d.) Ανακτήθηκε από: <https://idiinventory.com/>

Intercultural Citizenship Test. (n.d.) Council of Europe. Ανακτήθηκε από:
<https://www.coe.int/en/web/interculturalcities/icc-test>

Jenkins, R. (2008). *Social identity* (3rd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.

Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, Μετανάστευση και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη
Σύγχρονη Ελλάδα. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2(1), 199-216 Ανακτήθηκε από:
https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2014/teuxos1/teuxos1_12.pdf

Karjalainen, H. (2020). Cultural identity and its impact on today's multicultural
organizations. *International Journal of Cross-Cultural Management*, 20(2), 249–
262. doi:10.1177/1470595820944207

Karras, I., Spinthourakis, J. A., & Kourtis-Kazoullis, V. (2019). Pre-Service Teachers'
Intercultural Sensitivity, Multicultural Efficacy, and Attitudes Toward Multilingualism. In
P. Romanowski, & E. Bandura (Eds.), *Intercultural Foreign Language Teaching and
Learning in Higher Education Contexts*. 211-227. Hershey, PA: IGI Global.

Kearney, R. (2003). *Strangers, gods and monsters. Interpreting otherness*. London:
Routledge.

Kelley, C., & Meyers, J. (2015). *Cross-Cultural Adaptability Inventory: Theory Background*.
Pennsylvania: HRDQ.

- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, 21-36. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Klein, S. B., & Nichols, S. (2012). Memory and the Sense of Personal Identity. *Mind*, 121(483), 677–702. doi: 10.1093/mind/fzs080
- Kopish, M. A. (2016). Preparing Globally Competent Teacher Candidates Through Cross Cultural Experiential Learning. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(2), 75-108. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121632.pdf>
- Kraidy M.M., (2005). *Hybridity, or the Cultural Logic of Globalization*. Temple University Press.
- Κ.Υ.Α. 152360/ΓΔ4/2016. Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 3049/Β/23-9-2016).
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2015). Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Λακασάς, Α. (2020, Ιαν. 1). Ζητούμενο το «έξυπνο σχολείο». *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε από: <https://www.kathimerini.gr/society/1058038/zitoymeno-to-exypno-scholeio/>
- Lantz-Deaton, C., & Golubeva, I. (2020). *Intercultural Competence for College and University Students: A Global Guide for Employability and Social Change*. Springer.
- Lee, B. (2010). Toward Liberating Interdependence: Exploring an Intercultural Pedagogy. *Religious Education*, 105(3), 283–298. doi: 10.1080/00344081003772055

- Magos, K., & Simopoulos, G. (2009). “Do you know Naomi?”: researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural Education*, 20(3), 255–265. doi: 10.1080/14675980903138616
- Μανιάτης, Π. (2007). Εκπαιδεύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές. *Ήώς*, 2, 139-173. Ανακτήθηκε από: <https://www.academia.edu/4201219>
- Μάνου, Α. (2013). *Πολιτισμική ετερότητα στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών*. (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Meer, N., & Modood, T. (2012). How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism?. *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175-196, doi: 10.1080/07256868.2011.618266
- Mezirow, J. (2007). Adult education and empowerment for individual and community development. In B. Connolly, T. Fleming, D. McCormack, & A. Ryan (Eds.), *Radical learning for liberation 2*. 9-18. MACE.
- Μίλεση, Χ., & Πασχαλιώρη, Β. (2003). Η Εκπαιδευτική Πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos8/>
- Mogli, M., Kalbeni, S., & Stergiou, L. (2020). “The teacher is not a magician”: teacher training in Greek reception facilities for refugee education. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 4(7), 42-55. doi: 10.31458/iej.605255
- Mohanty, S. P. (1995). Epilogue. Colonial Legacies, Multicultural Futures: Relativism, Objectivity, and the Challenge of Otherness. *PMLA*, 110(1), 108-118. doi:10.2307/463198

Morgan, J. H. (2011). On Becoming a Person (1961) Carl Rogers' celebrated classic in memoriam. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 2(3), 95–105. doi:10.1002/jproc.20072

Μπελέση, Δ. (2009). Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο: Μια πρόταση διαπολιτισμικής διδακτικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Nazarenko, L. (2015). Linguistic Characteristics of Intercultural Competence as a Part of Teachers' Professional Competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 407–412. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.137

Nestian Sandu, O. (2015). Civic and Intercultural Education. *SAGE Open*, 5(2), 215824401558037. doi: 10.1177/2158244015580371

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, 37-51. Θεσσαλονίκη.

Niculescu, M., & Percec, D. (2015). Intercultural Education in the Pre-service and In-service Teacher Training and Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 892–898. Doi :10.1016/j.sbspro.2015.02.237

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

Νόμος 4415/2016. Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016).

Ochs, E. (2012). Constructing Social Identity: A Language Socialization Perspective. In B.C. Paulston, S.F. Kiesling, & E.S. Rangel (Eds.). *The Handbook of Intercultural Discourse and Communication*, 78-91. Wiley-Blackwell Publishing Ltd.

- Ogay, T., & Edelman, D. (2016). "Taking culture seriously": implications for intercultural education and training. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 388–400. doi: 10.1080/02619768.2016.1157160
- O'Sullivan E. (2002). The Project and Vision of Transformative Education. In E. O'Sullivan, A. Morrell, M.A. O'Connor (Eds.) *Expanding the Boundaries of Transformative Learning*, 1-12. New York: Palgrave Macmillan. doi: https://doi.org/10.1007/978-1-349-63550-4_1
- Paige, R.M., Cohen, A.D., & Shively, R.L. (2004). Assessing the impact of a strategies-based curriculum on language and culture learning abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10 (1), 253–276. doi: 10.36366/frontiers.v10i1.144
- Paige, R.M. & Goode, M.L. (2009). Cultural Mentoring: International Education Professionals and the Development of Intercultural Competence. In D.K. Deardorff (Ed.) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, 333-349. SAGE Publications, Inc.
- Palaiologou, N., & Dimitriadou, C. (2013). Multicultural/Intercultural Education Issues in Pre-service Teacher Education Courses: The Case of Greece. *Multicultural Education Review*, 5(2), 49–84. doi:10.1080/2005615x.2013.11102902
- Papageorgiou, I. (2010). For an Education that Makes the Most out of Globalization. *Current Sociology*, 58(4), 642–660. doi: 10.1177/0011392110368004
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία Δειγματοληψίας*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Πούλιος, Ι., Αλιβιζάτου, Μ., Αραμπατζής, Γ., Γιαννακίδης, Α., Καραχάλης, Ν., Μάσχα, Ε., Μούλιου, Μ., Παπαδάκη, Μ., Προσύλης, Χ., Τουλούπα, Σ.. (2015). *Πολιτισμική διαχείριση, τοπική κοινωνία και βιώσιμη ανάπτυξη*. [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/11419/2394>

Polat, S., & Ogay Barka, T. (2014). Preservice teachers' intercultural competence: A comparative study of teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 19-38.

Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481–491. doi:10.1080/14675980802568277

Precht, E., & Davidson-Lund A. (2007). Intercultural competence and assessment: perspectives from the INCA Project. *Handbooks of Applied Linguistics, 7: Handbook of Intercultural Communication*, 467–490. De Gruyter Mouton. doi:10.1515/9783110198584

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. (2014). Αναθεωρημένη Έκδοση. Αθήνα. Ανακτήθηκε από:

http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Pros_hol_Agogi_nea/2019/meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf

Robertson, R., & White, K. E. (2007). What is Globalization? In G. Ritzer (Ed.) *The Blackwell Companion to Globalization*, 54–66. Blackwell Publishing Ltd. doi: 10.1002/9780470691939.ch2

Ruiz, M.R., & Spinola, N.O.V. (2019). Improving the Intercultural Communicative Competence of English Language Students. *Journal of Intercultural Communication*, 49. Ανακτήθηκε από: <https://www.immi.se/intercultural/nr49/ruiz.html>

Salazar, G. M., & Agüero, F. M. (2016). Intercultural Competence in Teaching: Defining the Intercultural Profile of Student Teachers. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(4), 41-58. Ανακτήθηκε από: <https://www.raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/319729>

Sam, D.L., & Berry, J.W. (Eds.) (2012). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge University Press.

Σαπουντζής, Α., Μαυρομαμάτης, Γ., Ντομπρίντεν, Τ., & Καρούσου, Α. (2015). Μοντέρνος Ρατσισμός και στάσεις για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μια συγχρονική έρευνα μεταξύ πρωτοετών και τεταρτοετών φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του ΔΠΘ. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 195-223. doi: /10.12681/hjre.8861

Sercu, L. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence*. Bristol: Multilingual Matters. doi: <https://doi.org/10.21832/9781853598456>

Σκούρτου. Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

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

Stokke, C., & Lybæk, L. (2016). Combining intercultural dialogue and critical multiculturalism. *Ethnicities*, 18(1), 70–85. doi: 10.1177/1468796816674504

Taguieff, P.A. (1990). The New Cultural Racism in France. *Telos*, 1990(83), 109–122. doi:10.3817/0390083109

Terry, N. P., & Irving, M. A. (2010). Cultural and Linguistic Diversity: Issues in Education. In R. P. Colarusso, C. M. Orourke (Eds.), *Special Education for ALL Teachers*, (5th ed.) (σελ. 110-132). Kendall Hunt Publishing Company.

Τι είναι το Erasmus⁺; (χ.η.) Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2020, από την ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_el

Van der Zee, K. I., & van Oudenhoven, J. P. (2000). The multicultural personality questionnaire: a multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14(4), 291–309. doi: 10.1002/1099-0984(200007/08)14:4<291::aid-per377>3.0.co;2-6

Wilkinson, J. (2012). The intercultural speaker and the acquisition of intercultural/global competence. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, 296-309. Routledge.

Υ.Π.Ε.Π.Θ./ Π.Ι. (2001). *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/EuZin/books/odigos_eveliktis_kathigiti.pdf

Υ.Α. 21072α/Γ2 και 21072β/Γ2. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού-Γυμνασίου. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ303B/13-03-2003 και 304B/13-03-2003).

Χαρίτος, Β. (2011). *Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ*. (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., & Penz, H. (2004) *Cultural mediation in language learning and teaching*. Council of Europe Publishing.

Παράρτημα Α: Τα έξι χαρακτηριστικά που συγκροτούν τη διαπολιτισμική ικανότητα και οι σχετικοί βαθμοί επάρκειας.

| ΕΠΙΠΕΔΟ ► ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ▼ | Βασικό | Ενδιάμεσο | Πλήρες |
|-----------------------------------|--|---|--|
| Γενικό προφίλ | Ο υποψήφιος σε αυτό το επίπεδο βρίσκεται στη κλίμακα της προόδου. Θα είναι διατεθειμένος να αντιμετωπίσει θετικά την εκάστοτε κατάσταση. Οι απαντήσεις του θα είναι αποσπασματικές και αυτοσχεδιαστικές, αν και ως επί το πλείστο θα επιτυγχάνουν την αποφυγή βραχυπρόθεσμων δυσκολιών. Οι απαντήσεις του θα βασίζονται σε αποσπασματικές πληροφορίες. | Ο υποψήφιος σε αυτό το επίπεδο έχει αρχίσει να επάγει απλές αρχές τις οποίες εφαρμόζει στην κάθε κατάσταση, αντί να αυτοσχεδιάζει αντιδραστικά, ως απάντηση σε μεμονωμένα χαρακτηριστικά της. Θα υπάρχουν στοιχεία για μια βασική στρατηγική και κάποια συνεκτική γνώση για την αντιμετώπιση των καταστάσεων. | Ο υποψήφιος σε αυτό το επίπεδο θα συνδυάσει μια στρατηγική και ηθική προσέγγιση σε μια κατάσταση για να αναλάβει το ρόλο ενός διαμεσολαβητή που επιδιώκει να επιφέρει το πιο ευνοϊκό αποτέλεσμα. Η γνώση της δικής τους κουλτούρας και της κουλτούρας των άλλων, θα είναι τόσο συνεκτική όσο και εξελιγμένη. |
| Ανοχή της ασάφειας/ αμφισημίας | Αντιμετωπίζει την ασάφεια σε εφάπαξ βάση, ανταποκρινόμενος στα ζητήματα καθώς αυτά προκύπτουν. Ίσως να φορτίζεται συναισθηματικά από διαφορούμενες/ ασαφείς καταστάσεις, οι οποίες συνεπάγονται υψηλή συμμετοχή. | Έχει αρχίσει να αποκτά ένα ρεπερτόριο προσεγγίσεων για την αντιμετώπιση των αμφισημιών σε καταστάσεις χαμηλής συμμετοχής. Αρχίζει να δέχεται την ασάφεια ως πρόκληση. | Είναι πάντα έτοιμος για την πιθανότητα ύπαρξης ασάφειας. Όταν κάτι τέτοιο συμβεί, μπορεί να το ανέχεται και να το διαχειρίζεται. |
| Συμπεριφορική ευελιξία | Υιοθετεί μια αντιδραστική / αμυντική προσέγγιση απέναντι σε καταστάσεις. Μαθαίνει από μεμονωμένες εμπειρίες, με ένα μάλλον μη συστηματικό τρόπο. | Η προηγούμενη εμπειρία της απαιτούμενης συμπεριφοράς, αρχίζει να επηρεάζει τη συμπεριφορά σε καθημερινές παράλληλες καταστάσεις. Μερικές φορές αναλαμβάνει την πρωτοβουλία για την υιοθέτηση / συμμόρφωση με τα πρότυπα συμπεριφοράς άλλων πολιτισμών. | Είναι έτοιμος και ικανός να υιοθετήσει κατάλληλη συμπεριφορά σε διάφορες καταστάσεις, από ένα ευρύ και κατανοητό ρεπερτόριο. |

| | | | |
|--------------------------------------|--|--|--|
| <p>Επικοινωνιακή συνειδητοποίηση</p> | <p>Προσπαθεί να συσχετίσει προβλήματα διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης με διαφορετικές επικοινωνιακές συμβάσεις, αλλά δεν διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις για τον εντοπισμό διαφορών. Τείνει να διατηρεί τις δικές του συμβάσεις και αναμένει προσαρμογή από τους άλλους. Γνωρίζει τις δυσκολίες στην αλληλεπίδραση με μη γηγενείς ομιλητές, αλλά δεν έχει ακόμη αναπτύξει αρχές για να καθοδηγήσει την επιλογή επικοινωνιακών στρατηγικών (μετα-επικοινωνία, διευκρίνιση και απλούστευση).</p> | <p>Αρχίζει να συσχετίζει προβλήματα διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης με αντικρουόμενες επικοινωνιακές συμβάσεις και προσπαθεί να διευκρινίσει τις δικές του ή να προσαρμοστεί στις συμβάσεις άλλων. Χρησιμοποιεί ένα περιορισμένο ρεπερτόριο στρατηγικών (μετα-επικοινωνία, διευκρίνιση και απλούστευση) για την πρόληψη και την επίλυση προβλημάτων κατά την αλληλεπίδραση με έναν μη γηγενή ομιλητή.</p> | <p>Είναι σε θέση να συσχετίσει προβλήματα διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης με αντικρουόμενες επικοινωνιακές συμβάσεις και γνωρίζει τις επιπτώσεις τους στην επικοινωνιακή διαδικασία. Είναι σε θέση να προσδιορίσει και έτοιμος να προσαρμοστεί σε διαφορετικές επικοινωνιακές συμβάσεις, ή να διαπραγματευτεί νέους κανόνες λόγου προκειμένου να αποτρέψει ή να αποσαφηνίσει παρανοήσεις. Χρησιμοποιεί μια ποικιλία στρατηγικών (μετα-επικοινωνία, διευκρίνιση και απλούστευση) για την πρόληψη, την επίλυση και τη διαμεσολάβηση προβλημάτων κατά την αλληλεπίδραση με έναν μη γηγενή ομιλητή.</p> |
| <p>Γνωστική ανακάλυψη</p> | <p>Βασίζεται σε τυχαία γενική γνώση και ελάχιστη βάσιμη έρευνα για άλλους πολιτισμούς. Μαθαίνει με την ανακάλυψη και είναι πρόθυμος για τροποποίηση αντιλήψεων, αλλά όχι ακόμα συστηματικά.</p> | <p>Έχει προσφύγει σε ορισμένες πηγές πληροφοριών εν αναμονή συναντήσεων με άλλους πολιτισμούς στην καθημερινότητα, ενώ τροποποιεί και αξιοποιεί τις πληροφορίες που αποκτά υπό το φως της πραγματικής εμπειρίας. Παρακινείται από την περιέργεια να αναπτύξει τη γνώση του για τον πολιτισμό του, όπως αυτός γίνεται αντιληπτός από τους άλλους.</p> | <p>Έχει βαθιά γνώση των άλλων πολιτισμών. Αναπτύσσει τις γνώσεις του μέσω συστηματικών δραστηριοτήτων ερευνητικού χαρακτήρα και άμεσων ερωτήσεων και μπορεί, όπου ζητείται, να προσφέρει συμβουλές και υποστήριξη σε άλλους.</p> |
| <p>Σεβασμός της ετερότητας</p> | <p>Δεν αναγνωρίζει πάντα την ύπαρξη ετερότητας και, όταν το κατορθώνει, μπορεί να βρίσκεται σε</p> | <p>Αποδέχεται τις αξίες, τους κανόνες και τις συμπεριφορές των άλλων σε καθημερινές</p> | <p>Λόγω του σεβασμού της ποικιλομορφίας στα συστήματα αξιών, εφαρμόζει κριτική γνώση</p> |

| | | | |
|--------------|---|--|---|
| | <p>σύγχυση για το αν πρέπει να κρίνει αξιολογικά υπέρ ή κατά αυτής. Όπου εκτιμάται πλήρως, υιοθετεί μια ανεκτική στάση και προσπαθεί να προσαρμοστεί στις χαμηλής συμμετοχής απαιτήσεις της ξένης κουλτούρας.</p> | <p>καταστάσεις ως ούτε καλές ούτε κακές, υπό την προϋπόθεση ότι δεν έχουν παραβιαστεί βασικές παραδοχές της δικής του κουλτούρας. Επιθυμεί να κάνει τους άλλους να νιώθουν άνετα και αποφεύγει να προσβάλλει.</p> | <p>τέτοιων συστημάτων για να διασφαλίσει την ίση μεταχείριση των ανθρώπων. Είναι σε θέση να αντιμετωπίσει με προσοχή τα ηθικά προβλήματα που δημιουργούνται από προσωπικά μη αποδεκτά χαρακτηριστικά της ετερότητας.</p> |
| Ενσυναίσθηση | <p>Τείνει να βλέπει τις πολιτισμικές διαφορές ως περίεργες και παραμένει μπερδεμένος με τις φαινομενικά παράξενες συμπεριφορές. Παρ' όλα αυτά προσπαθεί να κάνει «παραχωρήσεις».</p> | <p>Έχει αρχίσει να αναπτύσσει μια διανοητική ικανότητα για την κατανόηση του πώς οι άλλοι μπορούν να αντιλαμβάνονται, να αισθάνονται και να αποκρίνονται διαφορετικά σε μια σειρά από συνήθεις περιστάσεις. Τείνει όλο και περισσότερο να βλέπει τα πράγματα διαισθητικά από την πλευρά του άλλου.</p> | <p>Αποδέχεται τον άλλο ως συνεκτικό άτομο. Επιστρατεύει δεξιότητες λήψης ρόλων και αποκέντρωσης, καθώς και ευαισθητοποίηση για διαφορετικές προοπτικές, με σκοπό τη βελτιστοποίηση της επικοινωνίας / αλληλεπίδρασης με τον πολιτιστικό ξένο.</p> |

Παράρτημα Β: Τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν τη διαπολιτισμική ικανότητα συνεπτυγμένα σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες και οι σχετικοί βαθμοί επάρκειας.

| ΕΠΙΠΕΔΟ ► ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ▼ | Βασικό | Ενδιάμεσο | Πλήρες |
|--------------------------|---|--|--|
| Επισκόπηση ικανοτήτων | <p>Το άτομο είναι ήδη πρόθυμο να αλληλεπιδράσει επιτυχώς με ανθρώπους άλλων πολιτισμών. Τείνει να μαζεύει στοιχεία και να μαθαίνει από αυτά, αλλά δεν έχει ακόμα την εμπειρία να επεξεργαστεί κανένα ολοκληρωμένο σύστημα αντιμετώπισης διαπολιτισμικών καταστάσεων.</p> <p>Ανταποκρίνεται στα γεγονότα, αντί να προετοιμάζεται για αυτά. Σε αυτό το στάδιο είναι εύλογα ανεκτικός προς άλλες αξίες, έθιμα και πρακτικές, αν και μπορεί να τα βρίσκει περίεργα και να τα εγκρίνει ή να τα απορρίπτει.</p> | <p>Ως αποτέλεσμα της εμπειρίας ή / και της εκπαίδευσης, αρχίζει να βλέπει πιο συνεκτικά ορισμένες από τις πτυχές των διαπολιτισμικών συναντήσεων που πριν αντιμετώπιζε με έναν «εφάπαξ» τρόπο. Έχει πλέον ένα διανοητικό "χάρτη" για το είδος των καταστάσεων που είναι πιθανό να αντιμετωπίσει και αναπτύσσει σχετικές δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι είναι πιο προετοιμασμένος για την ανάγκη να ανταποκριθεί και να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις των άγνωστων καταστάσεων.</p> <p>Είναι πιο γρήγορος στο να αναγνωρίσει μοτίβα στις εμπειρίες του και αρχίζει να βγάζει συμπεράσματα χωρίς να χρειάζεται να ζητήσει συμβουλές. Θεωρεί ευκολότερο να ανταποκριθεί με ουδέτερο τρόπο στη διαφορετικότητα, παρά να την εγκρίνει ή να την απορρίψει.</p> | <p>Πολλές από τις ικανότητες που ανέπτυξε συνειδητά στο επίπεδο 2, έχουν γίνει διαισθητικές. Είναι διαρκώς έτοιμος για καταστάσεις και συναντήσεις στις οποίες θα ασκήσει τη γνώση, την κρίση και τις δεξιότητές του και έχει ένα μεγάλο ρεπερτόριο στρατηγικών για την αντιμετώπιση διαφορών στις αξίες, τα έθιμα και τις πρακτικές μεταξύ των μελών της διαπολιτισμικής ομάδας. Δε δέχεται μόνο ότι οι άνθρωποι βλέπουν τα πράγματα από πολύ διαφορετικές οπτικές γωνίες και έχουν το δικαίωμα να το πράξουν, αλλά μπορεί επίσης να βάλει τον εαυτό του στη θέση τους και να αποφύγει έτσι συμπεριφορές που αισθάνεται ότι θα ήταν βλαβερές ή προσβλητικές. Σε αυτό το επίπεδο, είναι σε θέση να μεσολαβεί όταν προκύψουν δυσκολίες και να υποστηρίξει τα άλλα μέλη της ομάδας στις επικοινωνιακές διαδικασίες. Είναι αρκετά σίγουρος για τον εαυτό του, για να μπορεί να πάρει θέση για διάφορα</p> |

| | | | |
|-------------|---|--|--|
| | | | θέματα, παρά τον σεβασμό του για την άποψη των άλλων. |
| Δεκτικότητα | Όταν οι πολιτιστικές διαφορές του προκαλούν αβεβαιότητα, υιοθετεί μια ανεκτική στάση, εφόσον το ζήτημα δεν είναι ευαίσθητο για αυτόν. Μερικές φορές μπορεί να καταλήξει σε συμπεράσματα σχετικά με τη διαφορετικότητα, και αργότερα να τα επανεξετάσει και να δει ότι δεν ήταν απολύτως σωστά. | Αντιμετωπίζει πλέον τις αβεβαιότητες που μπορούν να προκύψουν από διαπολιτισμικές συναντήσεις ως μια ενδιαφέρουσα πρόκληση, υπό την προϋπόθεση ότι τα σχετικά θέματα δεν είναι ευαίσθητα γι' αυτόν. Αντιδρά ουδέτερα στις πολιτιστικές διαφορές, αντί να τις κατηγοριοποιεί βιαστικά ως καλές ή κακές. | Γνωρίζει τρόπους αντιμετώπισης διαφορούμενων καταστάσεων, ακόμη και όταν αυτές προκαλούν εσωτερικές ηθικές συγκρούσεις που είναι σοβαρές για αυτόν. Σέβεται πλήρως το δικαίωμα των άλλων ανθρώπων να έχουν διαφορετικές αξίες από τις δικές του και μπορεί να δει πώς αυτές οι αξίες έχουν νόημα ως μέρος ενός τρόπου σκέψης. |
| Γνώση | Έχει κάποιες γενικές γνώσεις για τις κουλτούρες εκείνων με τους οποίους συναναστρέφεται. Αυτή η γνώση αποτελείται από γεγονότα που δεν είναι πάντα συνδεδεμένα και δεν έχει ακόμη μια συνολική εικόνα των σχετικών κουλτουρών. Μαθαίνει από τις διαπολιτισμικές εμπειρίες και προσθέτει, έτσι, στις προηγούμενες γνώσεις του. Αν και συχνά βρίσκει περίεργες τις πολιτισμικά διαφορετικές συμπεριφορές, προσπαθεί να τις ανεχτεί. | Ασχολείται με το να μάθει για τους πολιτισμούς των άλλων ανθρώπων, δίνοντας προσοχή όχι μόνο σε μεμονωμένα γεγονότα, αλλά σε αξίες, έθιμα και πρακτικές κοινές σε αυτούς τους πολιτισμούς. Όταν βλέπει αυτές τις νέες αξίες, έθιμα και πρακτικές, χρησιμοποιεί την τεχνογνωσία για να εξελιχθεί σε ένα συνολικό σύστημα αρχών. Έχει αναπτύξει μια διανοητική «λίστα ελέγχου» για το πώς οι άλλοι μπορούν να αντιληφθούν, να αισθανθούν και να ανταποκριθούν διαφορετικά σε μια σειρά από συνήθεις περιστάσεις. | Έχει μια βαθιά κατανόηση των πολιτισμών που συναντά συχνά. Όταν εμπλέκεται σε νέες διαπολιτισμικές καταστάσεις, προσπαθεί να αποκτήσει την καλύτερη δυνατή διαθέσιμη γνώση και κατανόηση, τόσο μέσω προηγούμενης έρευνας, όσο και αναζητώντας διευκρινίσεις εντός της ομάδας. Έχει αποκτήσει ένα σύστημα αρχών που μπορεί να εφαρμοστεί αξιόπιστα σε σχεδόν οποιαδήποτε διαπολιτισμική συνάντηση. Συχνά φαντάζεται τον εαυτό του στη θέση εκείνων από διαφορετικούς πολιτισμούς όταν προσπαθεί να κατανοήσει όλες τις πτυχές μιας κατάστασης. Αυτό |

| | | | |
|-------------------|---|---|---|
| | | | υποστηρίζει την αυθόρμητη ανησυχία του ότι όλοι πρέπει να λαμβάνουν δίκαιη μεταχείριση και εκτίμηση. |
| Προσαρμοστικότητα | <p>Μαθαίνει σιγά-σιγά τους καλύτερους τρόπους συμπεριφοράς, αλλά δεν έχει φτάσει ακόμη σε βασικές αρχές και δεν έχει σχέδιο αντίδρασης σε γεγονότα. Όταν μια κατάσταση γίνεται μπερδεμένη, τείνει να αναλαμβάνει παθητικό ρόλο.</p> <p>Παίρνει τα γεγονότα όπως έρχονται, κάνοντας αυτό που θεωρεί σωστό εκείνη τη στιγμή.</p> <p>Όταν οι άνθρωποι επικοινωνούν με τρόπους που δεν καταλαβαίνει, προσπαθεί με μη συστηματικό τρόπο να συμμετάσχει, ελπίζοντας ότι τελικά θα προσαρμοστούν στον τρόπο που αυτός επικοινωνεί.</p> <p>Γνωρίζει ότι οι άλλοι μπορεί να επικοινωνούν με τρόπους που δεν είναι εξοικειωμένος.</p> | <p>Η συμπεριφορά του επηρεάζεται πλέον από αρχές που τον καθοδηγούν, ενώ σχεδιάζει συχνά για διάφορα ενδεχόμενα. Προσαρμόζει τη συμπεριφορά του σε νέες καταστάσεις, λαμβάνοντας υπόψη τα διδάγματα από προηγούμενες διαπολιτισμικές καταστάσεις. Μερικές φορές υιοθετεί τα πρότυπα συμπεριφοράς των άλλων, αντί να περιμένει το αντίθετο.</p> <p>Επιδιώκει την καλή επικοινωνία, καθιστώντας τις δικές του συμβάσεις σαφέστερες και υιοθετώντας αυτές των άλλων. Όταν υπάρχει πρόβλημα με την επικοινωνία, βρίσκει συχνά τρόπους επίλυσης.</p> <p>Γνωρίζει πολλές χρήσιμες στρατηγικές για την αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων επικοινωνίας.</p> | <p>Όταν προκύπτουν ασαφείς καταστάσεις, συνήθως μπορεί να τις διευκρινίσει ή να τις χειριστεί με άλλο τρόπο.</p> <p>Χρησιμοποιεί τη γνώση και την κατανόησή του για να ενημερώνει τακτικά, να υποστηρίζει και να ενθαρρύνει τους άλλους σε μια διαπολιτισμική ομάδα. Υιοθετεί με συνέπεια συμπεριφορά που ελαχιστοποιεί τον κίνδυνο προσβολής των συναισθημάτων των άλλων.</p> <p>Χρησιμοποιεί τις επικοινωνιακές του στρατηγικές για επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν από διαφορές στη γλώσσα ή σε άλλες συμβάσεις επικοινωνίας. Έχει μια καλή συνολική κατανόηση των επικοινωνιακών δυσκολιών που μπορούν να προκύψουν σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο και ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών για την επίλυσή τους.</p> |

Παράρτημα Γ: Το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

A. Βιογραφικές πληροφορίες – Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο:

Ηλικία:

Ιθαγένεια:

Σχολή:

Έτος φοίτησης:

B. Διαπολιτισμικό προφίλ

1. Σε εστιατόρια επιλέγω συχνά πιάτα που δεν έχω ξαναδοκιμάσει.

Δεν ισχύει

Ενδεχομένως

Ισχύει

2. Αναζητώ συχνά επαφή με ανθρώπους από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, για να μάθω όσο το δυνατόν περισσότερα για τον πολιτισμό τους.

Δεν ισχύει

Ενδεχομένως

Ισχύει

3. Μου είναι δύσκολο να προσαρμοστώ και να επικοινωνήσω με άτομα διαφορετικής προέλευσης.

Δεν ισχύει

Ενδεχομένως

Ισχύει

4. Όταν ακούω για μια καταστροφή σε κάποια άλλη χώρα, σκέφτομαι και προβληματίζομαι για την κατάσταση και τους ανθρώπους εκεί.

Δεν ισχύει

Ενδεχομένως

Ισχύει

5. Όταν είμαι καινούργιο μέλος σε μια ομάδα με άτομα από διαφορετική χώρα, προσπαθώ να μάθω τους κανόνες της ομάδας, παρατηρώντας τις διάφορες συμπεριφορές.

Δεν ισχύει

Ενδεχομένως

Ισχύει

6. Όταν οι συνομιλητές μου χρησιμοποιούν χειρονομίες και εκφράσεις που δεν μου είναι γνωστές, απλά τις αγνοώ.

Δεν ισχύει

Ενδεχομένως

Ισχύει

7. Όταν μιλάω με ανθρώπους από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, παρακολουθώ πάντα τη γλώσσα του σώματός τους.

Δεν ισχύει

Ενδεχομένως

Ισχύει

8. Σε συνομιλίες με ομιλητές άλλων γλωσσών, αποφεύγω ασαφείς ή διφορούμενες λέξεις.

Δεν ισχύει

Ενδεχομένως

Ισχύει

9. Όταν η συμπεριφορά ανθρώπων από άλλες χώρες με αποξενώνει, αποφεύγω να έρθω σε επαφή μαζί τους.

Δεν ισχύει

Ενδεχομένως

Ισχύει

10. Μου είναι εύκολο να χρησιμοποιώ γλώσσες πέραν της μητρικής, κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας με άτομα από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Δεν ισχύει

Ενδεχομένως

Ισχύει

11. Ακολουθώ πάντα τους κανόνες της κουλτούρας μου εάν νιώθω αβεβαιότητα κατά την επικοινωνία μου με ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς.

Δεν ισχύει

Ενδεχομένως

Ισχύει

12. Όταν υπάρχουν συμφοιτητές μου από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, προσπαθώ να τους εμπλέξω στη πλειοψηφική ομάδα.

Δεν ισχύει

Ενδεχομένως

Ισχύει

Γ. Διαπολιτισμικές συναντήσεις

ΣΕΝΑΡΙΟ 1

Έχετε επιλεγεί για να λάβετε μέρος σε μία πρακτική άσκηση σε κάποια άλλη χώρα. Αυτό συνεπάγεται ότι θα περάσετε 3-4 μήνες σε μια χώρα που δεν έχετε επισκεφτεί στο παρελθόν.

1. Έχετε τρεις επιλογές καταλύματος. Κάθε επιλογή έχει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της. Ποια θα επιλέγατε;

- α) Διαμονή σε εστίες, μαζί με μερικούς ομοεθνείς σας
- β) Διαμονή με μια τοπική οικογένεια, ως φιλοξενούμενος/-η
- γ) Διαμονή σε ένα μικρό διαμέρισμα, μόνος/-η

2. Γιατί κάνατε αυτή την επιλογή; Εξηγήστε με λίγα λόγια:

3. Κατά τον ελεύθερο χρόνο σας, εάν θέλετε να μάθετε περισσότερα για τη χώρα που σας φιλοξενεί, τι θα κάνετε?

4. Στο χώρο της πρακτικής, σας είναι δύσκολο να κατανοήσετε τους συναδέλφους σας όταν μιλούν ο ένας στον άλλο, καθώς μιλούν γρήγορα και για καταστάσεις που δεν καταλαβαίνετε. Είναι επίσης δύσκολο να κατανοήσετε τυχόν αστεία και περιστασιακά σχόλια. Πως θα νιώθατε σε αυτή την περίπτωση και γιατί;

5. Τι θα κάνατε για να αισθανθείτε πιο άνετα στην παραπάνω περίπτωση;

ΣΕΝΑΡΙΟ 2

Ένας φοιτητής από μια άλλη χώρα, έρχεται στο Πανεπιστήμιό σας για 6 μήνες.

Γνωρίζετε ότι είναι μάλλον απομονωμένος και προσπαθείτε να τον γνωρίσετε.

Ποια θέματα συνομιλίας θα επιλέγατε;

Σκέφτεστε να προσκαλέσετε τον ίδιο φοιτητή, για να γνωρίσει τους φίλους σας. Το πρόβλημα είναι ότι η ομάδα φίλων σας γνωρίζει ο ένας τον άλλον για μεγάλο χρονικό διάστημα και ένας ξένος θα δυσκολευόταν να ενταχθεί.

Τι θα κάνατε σε αυτή την περίπτωση και γιατί;

Παράρτημα Δ: Οι κωδικοί όπως προκύπτουν από τη κωδικοποίηση κατά τη διαδικασία θεματικής ανάλυσης των δεδομένων, μαζί με ενδεικτικά αποσπάσματα.

| ΚΩΔΙΚΟΣ | ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ |
|---|---|
| Ανάγκη για αίσθημα ασφάλειας -με ομοεθνείς -με αλλοεθνείς | <p>Απάντηση στο 1^ο σενάριο/2^η ερώτηση: «Στις εστίες θα έρθω σε επαφή και με άτομα από διαφορετικές χώρες και πολιτισμικά περιβάλλοντα, γεγονός που αποτελεί πλεονέκτημα και ζητούμενο. Παράλληλα όμως όταν πρέπει να εγκατασταθείς σε μια χώρα που δεν γνωρίζεις, προσφέρει μια αίσθηση "ασφάλειας" το να είσαι μαζί και με ομοεθνείς σου ,που έχουν περάσει πριν από σένα τις δυσκολίες εγκατάστασης στην εν λόγω χώρα.»</p> <p>Απάντηση στο 1^ο σενάριο/2^η ερώτηση: «...γιατί θα ήθελα να ζήσω στην ασφάλεια μιας οικογένειας, αλλά να μπορώ και να μάθω καλύτερα την καθημερινότητα τους, μαζί και της χώρας που θα με φιλοξενήσει και να δω πράγματα που δε θα μπορούσα να δω αλλιώς.»</p> <p>Απάντηση στο 1^ο σενάριο/4^η ερώτηση: «Σίγουρα θα ένιωθα περίεργα, πολλές φορές και άβολα. Αυτό γιατί δεν θα μπορούσα να καταλάβω τι λένε και θα τους κοίταζα άπραγη. Ακόμα, ίσως να υπήρχε και η ανασφάλεια ότι συζητάνε για μένα.»</p> |
| Προθυμία για κοινωνικοποίηση | Απάντηση στο 1 ^ο σενάριο/3 ^η ερώτηση: «Θα μου άρεσε να αποκτήσω φιλικές σχέσεις με κατοίκους της χώρας αυτής. Ενδεχομένως |

| | |
|----------------------------------|---|
| | <p>να είναι εύκολο να μάθεις πολλά από ομοεθνείς που ζουν στη χώρα. Αν και υπάρχει περίπτωση να βρει κανείς ασφάλεια στη σχέση με τους ομοεθνείς και να προσκολλήσει μόνο σε αυτή, σαν αρχικό στάδιο πιστεύω ότι είναι σημαντικό να υπάρχει τόσο για την κατανόηση της κουλτούρας όσο και για την διασύνδεση με τους κατοίκους της χώρας.»</p> <p>Απάντηση στο 1^ο σενάριο/3^η ερώτηση: «Πιστεύω ότι το ιδανικό είναι να με ξεναγήσουν και να μου μιλήσουν για την χώρα οι ντόπιοι ή, γενικά, άνθρωποι που ζουν εκεί. Οπότε στον ελεύθερο μου χρόνο θα ήθελα να περνάω χρόνο με και να μαθαίνω από τον κύκλο ανθρώπων που θα έχω γνωρίσει στη χώρα φιλοξενίας.»</p> <p>Απάντηση στο 2^ο σενάριο/1^η ερώτηση: «Αρχικά θα συζητούσα για το κοινό μας ενδιαφέρον, δηλαδή το αντικείμενο των σπουδών μας. Θα ρωτούσα τι τον έκανε να έρθει στην Ελλάδα και θα έδειχνα ενδιαφέρον για το δικό του τόπο. Θα προσφερόμουν να βοηθήσω για θέματα με τη σχολή ή για οτιδήποτε τον απασχολεί σε σχέση με τη σχολή ή την πόλη και θα πρότεινα να του δείξω τον τόπο και την κουλτούρα εφόσον ήθελε.»</p> |
| Ενδιαφέρον για γνώση – ενημέρωση | <p>Απάντηση στο 1^ο σενάριο/3^η ερώτηση: «Θα ενημερωνόμουν μέσω ίντερνετ και έπειτα θα έβγαινα έξω στην πόλη για να την εξερευνήσω.»</p> |

| | |
|----------------------------------|--|
| | <p>Απάντηση στο 1^ο σενάριο/3^η ερώτηση: «Θα έκανα έρευνα για την ιστορία της, θα προσπαθούσα να έρθω σε επαφή με τη γλώσσα της, θα επισκεπτόμουν χώρους ιστορικού και πολιτισμικού ενδιαφέροντος, αλλά κυρίως θα παρατηρούσα τους γηγενείς κατοίκους και θα επιδίωκα τη μεταξύ μας αλληλεπίδραση.»</p> <p>Απάντηση στο 2^ο σενάριο/1^η ερώτηση: «...καθώς και να μιλήσουμε για τα θετικά χαρακτηριστικά της χώρας του. Ένα ιστορικό γεγονός, την φυσική ομορφιά, την κουζίνα, έναν καλλιτέχνη.»</p> |
| Ανεξαρτησία και προσωπικός χώρος | <p>Απάντηση στο 1^ο σενάριο/2^η ερώτηση: «Η ανεξαρτησία μου και η δυνατότητα να επιλέξω και να καθορίσω το πρόγραμμα μου είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για την ψυχική μου ηρεμία. Η συναναστροφή μου με άλλα άτομα είτε ίδιας εθνικότητας είτε όχι δεν απαιτεί απαραίτητα τη συγκατοίκηση μαζί τους.»</p> <p>Απάντηση στο 1^ο σενάριο/2^η ερώτηση: «Προτιμώ να μένω μόνος. Το να μείνω με μια άγνωστη οικογένεια είναι σίγουρα κάτι που δεν θα ήθελα, όχι μόνο στο εξωτερικό, αλλά γενικά. Στις εστίες θα υπήρχε πολλή φασαρία και δεν θα είχα την ίδια άνεση, το χώρο και το χρόνο μου.»</p> |
| Προθυμία για διαμεσολάβηση | <p>Απάντηση στο 1^ο σενάριο/5^η ερώτηση: «Θα έβρισκα ένα άτομο να προσπαθήσει να με εντάξει στην κουβέντα, με το οποίο να επικοινωνούμε στην ίδια γλώσσα.»</p> |

| | |
|--------------------------|--|
| | <p>Απάντηση στο 2^ο σενάριο/2^η ερώτηση: «Θα εξηγούσα, αρχικά, στη παρέα μου την όλη κατάσταση και θα τους παρότρυνα να είναι φιλικοί και να χρησιμοποιούν απλό και κατανοητό λόγο. Επίσης, εφόσον είμαι ο συνδετικός κρίκος και γνωρίζω πράγματα και για τις δύο πλευρές, θα έφερνα στο προσκήνιο της συζήτησης τις κοινές απόψεις και ενδιαφέροντα τους.»</p> |
| <p>Ομαδικότητα</p> | <p>Απάντηση στο 1^ο σενάριο/3^η ερώτηση: «...για να έρθω σε επαφή με τους νέους της χώρας αυτής και να αντιληφθώ σε μεγαλύτερο βαθμό τον τρόπο ζωής, θα γινόμουν μέλος φοιτητών ομάδων, εθελοντικών κλπ.»</p> <p>Απάντηση στο 2^ο σενάριο/2^η ερώτηση: «...ενδεχομένως να επιλέξουμε κάποιο είδος παιχνιδιού, όπως ένα επιτραπέζιο με ομάδες. Έτσι δεν θα είμαστε εμείς και ο ένας, αλλά πολλές υποομάδες με κοινό στόχο την νίκη.»</p> |
| <p>Πολιτισμική επαφή</p> | <p>Απάντηση στο 1^ο σενάριο/2^η ερώτηση: «Γιατί είναι ο καλύτερος τρόπος να γνωρίσεις την κουλτούρα μιας άλλης χώρας και να συγχρονιστείς καλύτερα με τους ρυθμούς της. Παράλληλα, μπορείς κι εσύ να μοιραστείς στοιχεία της δικής σου κουλτούρας. Πολλοί, μάλιστα, σε αγγελίες στο εξωτερικό ζητούν ενοικιαστές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, γι' αυτόν ακριβώς το λόγο.»</p> <p>Απάντηση στο 2^ο σενάριο/1^η ερώτηση: «Θα επέλεγα να συζητήσουμε σχετικά με τις εντυπώσεις που έχει προσκομίσει από την παραμονή του στην χώρα. Ακόμη, θα</p> |

| | |
|--------------------------------------|---|
| | <p>ενδιαφερόμουν για τυχόν ομοιότητες και διαφορές που έχει εντοπίσει στην καθημερινότητα, στα ήθη και έθιμα, στις απόψεις και τις αντιλήψεις μεταξύ των λαών μας.»</p> |
| Απόκριση σε επικοινωνιακές δυσκολίες | <p>Απάντηση στο 1^ο σενάριο/5^η ερώτηση: «Προκειμένου να αισθανθώ άνετα με τους συναδέλφους μου, θα τους εξηγούσα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζω και θα ζητούσα τη βοήθεια τους. Πιστεύω, πως οι περισσότεροι θα ανταποκρίνονταν θετικά, γεγονός που θα με βοηθούσε σημαντικά.»</p> <p>Απάντηση στο 1^ο σενάριο/5^η ερώτηση: «Θα προσπαθούσα, χωρίς να κάνω παράπονα, αλλά με ευγενικό και έμμεσο τρόπο, να εξηγήσω πως δεν μου είναι εύκολο να κατανοήσω δύσκολες λέξεις και εκφράσεις, αστεία και αργκό γλώσσα και, αν είναι δυνατό, να μιλάνε μαζί μου με πιο απλό και κατανοητό λόγο, καθώς με ενδιαφέρει πολύ η συζήτηση μαζί τους.»</p> |
| Γλωσσικό ενδιαφέρον - συμμετοχή | <p>Απάντηση στο 1^ο σενάριο/5^η ερώτηση: «Θα χρησιμοποιούσα κάποια δίγλωσσα λεξικά για να με βοηθήσουν να κατανοήσω τα βασικά στοιχεία της κάθε περίπτωσης ή ενδεχομένως το Google translate.»</p> <p>Απάντηση στο 1^ο σενάριο/5^η ερώτηση: «Θα προσπαθούσα να μπω στη συζήτηση εκείνη τη στιγμή αλλιώς αν δυσκολευόμουν θα προσπαθούσα να εξασκηθώ στη γλώσσα για να μου είναι ευκολότερο σε παρόμοιες καταστάσεις και να μην ξαναέρθω σε δύσκολη θέση.»</p> |

| | |
|--------------------------|--|
| Συναισθηματική συμμετοχή | <p>Απάντηση στο 2^ο σενάριο/1^η ερώτηση: «Αρχικά, θα τον προσέγγιζα για να μάθω περισσότερα για τον εαυτό του, τις σκέψεις του όσον αφορά τις σπουδές του στο Πανεπιστήμιο μας, τα συναισθήματα του...»</p> <p>Απάντηση στο 2^ο σενάριο/2^η ερώτηση: «Θα μιλούσα αρχικά στους φίλους μου, λέγοντας τους πως θα μπορούσαν οι ίδιοι να βρίσκονται στην ίδια κατάσταση και θα προσπαθούσα να κάνω τον φοιτητή να νιώσει όσο πιο οικεία γίνεται, θα ρωτούσα τη δική του άποψη για κάθε θέμα.»</p> |
| Προσωπικές εμπειρίες | <p>Απάντηση στο 1^ο σενάριο/2^η ερώτηση: «Έχω υπάρξει οικότροφος εστιών με ομοεθνείς και όχι στην Ελλάδα. Δεν είχα να αντιμετωπίσω κάποια ιδιαίτερη δυσκολία, επομένως πιστεύω θα μπορούσα να ανταπεξέλθω στις συνθήκες.»</p> <p>Απάντηση στο 1^ο σενάριο/2^η ερώτηση: «...διότι ενδιαφέρομαι για κοινωνικές επαφές. Επίσης θα μου ήταν ακόμη πιο ενδιαφέρον αν συγκατοικούσα με άτομα διαφορετικής εθνικής βιογραφίας από εμένα, ώστε να ανταλλάξουμε γνώσεις και εμπειρίες διαφορετικών πολιτισμών. Το έχω βιώσει ως φοιτήτρια με το πρόγραμμα Erasmus και είναι ανεκτίμητη αξία!»</p> <p>Απάντηση στο 2^ο σενάριο/2^η ερώτηση: «Επειδή κι εγώ εντάχθηκα σε ομάδα μετα από καιρό καθώς ήρθα στη σχολή από μετεγγραφή και δεν αντιμετώπισα κάποιο πρόβλημα ως προς την ένταξη, δε θεωρώ ότι θα είναι κάτι δύσκολο.»</p> |

| | |
|--|---|
| <p>Χρήση χιούμορ ως μέσου επικοινωνίας</p> | <p>Απάντηση στο 1^ο σενάριο/5^η ερώτηση: «Θα μιλούσα στα αγγλικά ή, αν οι περιστάσεις το επέτρεπαν, θα προσπαθούσα να κάνω την κατάσταση λιγότερο άβολη χρησιμοποιώντας το χιούμορ...»</p> <p>Απάντηση στο 1^ο σενάριο/5^η ερώτηση: «Θα παρατηρούσα και θα προσπαθούσα να ακούω πιο προσεκτικά τι συζητάνε ώστε να μπω και εγώ στη συζήτηση, ακόμα και με πιο χιουμοριστικό τρόπο.»</p> |
| <p>Αναζήτηση κοινών στοιχείων</p> | <p>Απάντηση στο 2^ο σενάριο/1^η ερώτηση: «...θα ανταλλάσσαμε απόψεις για το αντικείμενο των σπουδών μας και σίγουρα θα βρίσκαμε κοινά στοιχεία. Θα του έκανα ερωτήσεις για την καθημερινότητά του στη χώρα του , αλλά και στη δική μας χώρα, ώστε να εντοπίσουμε διάφορες και ομοιότητες που θα διευκόλυναν τη ζωή του στην πόλη μας.»</p> <p>Απάντηση στο 2^ο σενάριο/2^η ερώτηση: «Θα παρουσίαζα το νέο μου φίλο στην παρέα, λέγοντας πρώτα απ’ όλα ένα ενδιαφέρον και κοινό με την παρέα χαρακτηριστικό του, π.χ. «Από εδώ είναι ο James, παίζει κι αυτός πολύ καλό μπάσκετ», ώστε να ξεκινήσει μια ενδιαφέρουσα και όσο το δυνατόν πιο οικεία συζήτηση με το νέο φίλο.»</p> |
| <p>Άλλο</p> | <p>Απάντηση στο 2^ο σενάριο/2^η ερώτηση: «Δε νομίζω ότι θα επιχειρούσα κάτι τέτοιο, ακριβώς γιατί έχω έναν δικό μου, στενό κύκλο και δε θα ήθελα να τον κάνω νιώσει άβολα όταν εμείς θα μιλάμε σε μια άγνωστη γλώσσα και με κώδικες που δεν ξέρει. Θα προτιμούσα να τον βοηθήσω να γνωρίσει κι</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>άλλο κόσμο, ή να του γνωρίσω κάποιους γνωστούς μου με τους οποίους τα πάω καλά αλλά δεν είμαι τόσο δεμένη όσο με την παρέα μου.»</p> <p>Απάντηση στο 2^ο σενάριο/2^η ερώτηση: «Θα του έλεγα λίγα πράγματα για τα άτομα πριν τα συναντήσει, και σε αυτά θα μιλούσα για τον ξένο και θα προσπαθούσα ίσως μέσω ενός παιχνιδιού να γνωριστούμε όλοι καλύτερα.»</p> <p>Απάντηση στο 2^ο σενάριο/2^η ερώτηση: «Θα του/της μιλούσα εγώ περισσότερο για να υπάρχει το αίσθημα της ασφάλειας και όχι της απομόνωσης, καθώς επίσης θα επέβαλα στους φίλους μου να μιλάμε όλοι την κοινή γλώσσα, Αγγλικά, για να μπορεί να καταλαβαίνει ακόμα και τα αστεία που κάνουν μεταξύ τους.»</p> |
|--|--|