



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: Εκπαίδευση και Κοινωνία: Θεωρίες και Πρακτικές

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
«Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΑΠΟ
ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ
ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ»

Η περίπτωση των μαθητών Α΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου

της μεταπτυχιακής φοιτήτριας

Σωτηρίας Αρβανίτη

A.M.: 624

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αναστασία Γκότοβου

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή: Αναστασία Γκότοβου, Ελένη
Αποστολίδου, Θεμιστοκλής Γκόγκας

Ιωάννινα, 2024

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μέσα από την παρούσα μελέτη επιχειρείται να αξιολογηθεί η διαπολιτισμική ευαισθησία των μαθητών της Α΄ τάξης ενός ιδιωτικού Δημοτικού Σχολείου των Ιωαννίνων. Το ερευνητικό μας ενδιαφέρον εστιάζεται στη διερεύνηση του επιπέδου της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των μαθητών και συγκεκριμένα στην πιθανή επιρροή που μπορεί να ασκηθεί στα επίπεδα διαπολιτισμικής τους ευαισθησίας μέσω της εφαρμογής ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος για τους τρεις πολιτισμούς που συνυπήρχαν στην πόλη των Ιωαννίνων, εστιάζοντας στα μνημεία και στα μουσεία του Κάστρου. Σε θεωρητικό επίπεδο υπάρχουν αναφορές για τη θετική επίδραση της μουσειοπαιδαγωγικής στην αποδοχή των άλλων και στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ωστόσο είναι ένα τομέας που δεν έχει ερευνηθεί σε μαθητές ως προς την ενίσχυση της διαπολιτισμικής τους ευαισθησίας. Στην κάλυψη αυτού του κενού επιχειρεί να συμβάλει η εργασία αυτή. Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η προσέγγιση των πειραματικών σχεδιασμών. Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε ένα οιονεί πείραμα με προέλεγχο και μεταέλεγχο. Τα αποτελέσματα του οποίου ενισχύθηκαν με μετρήσεις ποιοτικών μεθόδων. Από τη μελέτη των ευρημάτων διαπιστώθηκε πως οι μαθητές είχαν υψηλότερα ποσοστά διαπολιτισμικής ευαισθησίας μετά την εφαρμογή του δίμηνου προγράμματος τοπικής ιστορίας με διαπολιτισμική χροιά, τονίζοντας τη θετική επιρροή που μπορούν να ασκήσουν τέτοιου είδους προγράμματα στους μαθητές. Συγκεκριμένα βρέθηκαν οι μαθητές μετά την εφαρμογή του προγράμματος να έχουν πιο θετικά συναισθήματα για τη συμμετοχή τους σε μια διαπολιτισμική επικοινωνία, να ανέχονται και να σέβονται τον πολιτισμό και τη γνώμη των άλλων περισσότερο, να αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη συμμετοχή τους σε έναν διαπολιτισμικό διάλογο, να απολαμβάνουν περισσότερο την αλληλεπίδραση με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους και να κατανοούν τι συμβαίνει σε μεγαλύτερο βαθμό σε μια διαπολιτισμική επικοινωνιακή κατάσταση.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμική ευαισθησία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, μουσείο, μουσειακή αγωγή, τοπική ιστορία, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, πρωτοσχολική ηλικία, Κάστρο Ιωαννίνων

ABSTRACT

This study aims to evaluate the intercultural sensitivity of first grade students attending a private Primary School of Ioannina. Our research interest focuses on the investigation of the level of intercultural sensitivity of students examining the influence that could be exerted on their levels of sensitivity through the implementation of a museum pedagogical program. The program is about the three cultures that coexisted in the city of Ioannina, focusing on the monuments and museums of the Castle. On a theoretical level, it is reported that museum pedagogy has had a positive effect on the acceptance of others and the promotion of intercultural education; however, it is an area that has not been researched in students in terms of promoting their intercultural sensitivity. This study is trying to contribute to filling this gap. The research method followed was the approach of experimental designs. In particular, a quasi-experiment with a pre-test and a post-test was carried out, the results of which were analysed by using qualitative research methods. The study findings have shown that students had higher rates of intercultural sensitivity after attending the two-month local history program with an intercultural connotation, highlighting the great impact such programs can have on students. More specifically, after the implementation of the program, it was found that the students have more positive feelings about their participation in an intercultural communication, tolerate and respect the culture and opinion of others more than they used to, feel more confident about their participation in an intercultural dialogue, enjoy interacting with culturally diverse people and have a better understanding of what happens during an intercultural communicative situation.

Keywords: intercultural sensitivity, intercultural education, museum, museum education, local history, educational program, primary school age, Castle of Ioannina

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου, κ. Αναστασία Γκότοβου, για την εμπιστοσύνη που από την πρώτη στιγμή έδειξε στο πρόσωπό μου, για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον και επίκαιρο θέμα και για τη βοήθεια, την καθοδήγηση, τις καίριες παρατηρήσεις και την άψογη συνεργασία. Πολλά «ευχαριστώ» οφείλω και στην καθηγήτρια κ. Ελένη Αποστολίδου και τον καθηγητή κ. Θεμιστοκλή Γκόγκα, μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής, για τη βοήθεια και τον χρόνο που διέθεσαν να αναγνώσουν την εργασία μου, καθώς και στους υπόλοιπους καθηγητές του Π.Μ.Σ. «Επιστήμες της Αγωγής» με ειδίκευση «Εκπαίδευση και Κοινωνία: Θεωρίες και Πρακτικές» για τις γνώσεις και τις εμπειρίες που αποκόμισα μαζί τους. Ευχαριστώ ακόμα τον κ. Ανδρέα Μπρούζο, ως μέλος της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την άμεση ανταπόκριση και την αδειοδότηση ώστε να εφαρμόσω την έρευνα σε μαθητικό πληθυσμό.

Ένα ιδιαίτερο «ευχαριστώ» οφείλω στη διευθύντρια του Αρσακείου Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων κ. Ελένη Παπανικολάου για την άοκνη υποστήριξή της, την εμπιστοσύνη της και τη συγκατάθεσή της να λάβει μέρος το σχολείο στην έρευνα. Ευχαριστώ πολύ ακόμα τους μαθητές του Α΄1 τμήματος του Αρσακείου Δημοτικού Ιωαννίνων, της σχολικής χρονιάς 2022-2023, που συμμετείχαν με ενθουσιασμό και συνεχές ενδιαφέρον τόσο στην έρευνα, όσο και στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, καθώς και τους γονείς και κηδεμόνες τους που με εμπιστεύτηκαν και έδωσαν τη συγκατάθεσή τους στη συμμετοχή των παιδιών τους. Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης, τον Κωνσταντίνο Τολίδη και τις φίλες και συναδέλφους Κωνσταντίνα Κωνσταντακοπούλου και Μαρία Καραγιάννη για τη στήριξη που μου έδωσαν απλόχερα. Τέλος, το μεγαλύτερο «ευχαριστώ» το οφείλω στους γονείς μου που με πολλούς κόπους συνέβαλαν στη μόρφωσή μου και σε αυτούς που τους στερήσα τον πολύτιμο χρόνο μαζί μου, στον σύζυγό μου, Βασίλη και στα παιδιά μου Αλεξάνδρα και Ηρακλή, στους οποίους αφιερώνω και την εργασία με την ελπίδα να ζήσουν σε ένα πιο φιλειρηνικό μέλλον.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	8
1. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	8
1.1 Η ετερότητα και τα μοντέλα διαχείρισής της στην εκπαίδευση.....	8
1.2 Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	13
1.3 Η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	16
1.4 Το διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό υλικό και οι μέθοδοι διδασκαλίας που τις στηρίζουν.....	19
1.5 Πόσο διαπολιτισμικό είναι το ελληνικό σχολείο;.....	23
2. Διαπολιτισμική Επικοινωνία-Διαπολιτισμική Ικανότητα-Διαπολιτισμική Ευαισθησία: τα συστατικά στοιχεία του παγκόσμιου πολίτη.....	26
2.1 Διαπολιτισμική επικοινωνία.....	26
2.2 Διαπολιτισμική Ικανότητα (Intercultural Competence).....	29
2.3 Διαπολιτισμική Ευαισθησία (Intercultural Sensitivity).....	31
3. Όταν η διαπολιτισμική εκπαίδευση συναντά τη μουσειακή μάθηση.....	38
3.1 Μουσείο-Μνημεία ως μέρος του Υλικού Πολιτισμού-Μουσειακή Μάθηση: εννοιολογικές προσεγγίσεις.....	38
3.1.1 Μουσείο.....	38
3.1.2 Μνημεία ως μέρος του Υλικού Πολιτισμού.....	42
3.1.3 Μουσειακή μάθηση.....	44
3.2 Σύγχρονες προσεγγίσεις του μαθήματος της ιστορίας στο σχολείο και η περίπτωση των συγκρουσιακών ζητημάτων.....	47
3.2.1 Σύγχρονες τάσεις στη διδασκαλία της ιστορίας.....	48
3.2.2 Το μάθημα της ιστορίας στην ελληνική πραγματικότητα.....	50
3.2.3 Τα συγκρουσιακά ζητήματα και η αξιοποίησή τους στο μάθημα της ιστορίας.....	53
3.3 Πώς μπορούν τα μουσεία να συμβάλουν στη διαδικασία του διαπολιτισμικού διαλόγου;.....	56
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	65
1. Εισαγωγή στην έρευνα.....	65
1.1 Σκοποί-στόχοι.....	66
1.2 Ερευνητικό κενό.....	66
1.3 Δομή έρευνας.....	67

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών ερευνών.....	69
3. Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού διαπολιτισμικού προγράμματος.....	74
3.1 Η περίπτωση του Κάστρου των Ιωαννίνων.....	74
3.2 Υλοποίηση του προγράμματος τοπικής ιστορίας με διαπολιτισμική οπτική.....	76
4. Μεθοδολογία έρευνας.....	83
4.1 Ερευνητικό ερώτημα-ερευνητική υπόθεση.....	83
4.2 Δείγμα	84
4.3 Εργαλεία έρευνας.....	85
4.4 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου.....	90
5. Αποτελέσματα δεδομένων και ανάλυση.....	92
5.1. Ερωτηματολόγιο διαπολιτισμικής ευαισθησίας.....	92
5.2. Αποτελέσματα παρατήρησης κατά την εφαρμογή του προγράμματος.....	105
5.3 Συνεντεύξεις μικρής κλίμακας.....	106
6. Συζήτηση – συμπεράσματα της έρευνας.....	108
7. Περιορισμοί της έρευνας.....	111
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	112
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι:	
Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	129
1. Έντυπο συγκατάθεσης γονέα/κηδεμόνα.....	130
2. Έντυπο έγκρισης από την Επιτροπή Δεοντολογίας του ΠΤΔΕ.....	132
3. Το Ερωτηματολόγιο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας προσαρμοσμένο στο επίπεδο των μαθητών που εφαρμόστηκε στην έρευνα.....	133
4. Οι 5 παράγοντες του ερωτηματολογίου Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας του Chen και του Starosta (2000).....	138
5. Οι απαντήσεις των μαθητών στο Ερωτηματολόγιο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας.....	139
6. Φύλλο καταγραφής δεδομένων μέσω της Παρατήρησης.....	185
7. Οδηγός ημι-δομημένης Συνέντευξης.....	187
8. Οι Συνεντεύξεις των μαθητών (πλήρης καταγραφή).....	188
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ:	
Εργασίες των μαθητών και φωτογραφικό υλικό από την εφαρμογή του προγράμματος.....	192
1. Εργασίες των μαθητών με την εισαγωγή κειμένου στη φωτογραφία του τείχος των τριών φάσεων.....	192
2. Φωτογραφικό υλικό κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων.....	204
3. Υλικό δραστηριοτήτων.....	220

**All good people agree,
And all good people say,
All nice people, like us, are “We”
And everyone else is “They”
But if you cross over the sea,
Instead of over the way,
You may end by (think of it!) looking on “We”
As only a sort of “They”!**

RUDYARD KIPLING (We and They)

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Πώς μπορεί να συνδεθεί το παρελθόν με το παρόν και ακόμη περισσότερο με το μέλλον; Σε ένα πολύ γενικό πλαίσιο θα μπορούσε να είναι και ένα ερώτημα της παρούσας εργασίας. Πώς μπορεί μια επαρχιακή πόλη να αποτελέσει με την ιστορικότητά της πεδίο μελέτης της διαπολιτισμικότητας, όπως τα Ιωάννινα; Ρητορικό φυσικά το ερώτημα αν σκεφθούμε ότι τα Ιωάννινα αποτέλεσαν και συνεχίζουν να αποτελούν μία πόλη ζωντανή, η οποία συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό γίνεσθαι. Ποιος άλλωστε θα ξεχάσει τη μεγάλη έκθεση ψηφιακής τέχνης «Plasmata II: Ioannina» που διοργάνωσε η Στέγη του Ιδρύματος Ωνάση το καλοκαίρι του 2023 στην πόλη, με παγκόσμιους καλλιτέχνες και με θεματικές εμπνευσμένες από την ιστορία και τις παραδόσεις της πόλης. Μία έκθεση που στήθηκε περιμετρικά του Κάστρου, θυμίζοντάς σε όλους ότι ακόμη και σήμερα αποτελεί το επίκεντρο της πόλης.

Σε αυτή την πόλη, η οποία είναι και η πρώτη πόλη της χώρας που εξέλεξε δήμαρχο εβραϊκής καταγωγής, τον αείμνηστο Μωσή Ελισάφ, υπενθυμίζοντας το πολυπολιτισμικό ιστορικό της προφίλ -αν αναλογιστούμε ότι ο αείμνηστος δήμαρχος ανήκε στους ρωμανιώτες εβραίους που ήρθαν στους πρώτους μετά Χριστού αιώνες στην πόλη- και για το δυστυχές γεγονός της κηδείας του, το 2023, πολλοί κάτοικοι της πόλης συμμετείχαν σε κηδεία εβραϊκής θρησκείας στη συναγωγή του Κάστρου, αντιλαμβανόμεστε ότι το παρελθόν στέκεται «ζωντανό» στο παρόν και στο μέλλον της πόλης, υπενθυμίζοντας τα «πολλά χρώματά του». Η πολυπολιτισμικότητα υπάρχει στην τοπική ιστορία και άλλων πόλεων της χώρας και είναι ευχής έργον αν η παρούσα εργασία εμπνεύσει συναδέλφους να χρησιμοποιήσουν την τοπική ιστορία της περιοχής τους μέσα από το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μη φοβούμενοι τα «δύσκολα» σημεία της.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η εκπαίδευση της ειρήνης και της ανοχής στο διαφορετικό καθίσταται απαραίτητη σήμερα, μπροστά στις πολεμικές συρράξεις που κυριαρχούν (βλ. Παλαιστίνη-Ισραήλ, Ουκρανία-Ρωσία κ.α.). Μόνο μέσα από μία ανοιχτή εκπαίδευση περνάει ο δρόμος της αποδοχής. Κλείνοντας την εισαγωγή, θα παραθέσω τον επίλογο του Loring M. Danforth (1998: 24) όπως τον έγραψε στο δοκίμιο του «Κατανοώντας και διδάσκοντας την ανθρώπινη διαφορετικότητα»: «Ένας κήπος που έχει μόνο ένα είδος λουλουδιού, ποτέ δεν μπορεί να είναι τόσο όμορφος όσο ένας με ποικιλία λουλουδιών».

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρηθεί η αποσαφήνιση των όρων ετερότητα, διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Θα παρουσιαστούν ακόμα εν συντομία τα κυρίαρχα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας, θα δοθεί έμφαση στην κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση και στο υλικό που προωθεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Με δεδομένη τη γενικότερη σύγχυση που επικρατεί στη χρήση και την ερμηνεία των σχετικών όρων, η μελέτη του κεφαλαίου αυτού θεωρείται απαραίτητη για την γενικότερη κατανόηση της εργασίας και τις αρχές στις οποίες βασίζεται. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, είτε μέσω των βασικών σπουδών τους είτε μέσω σεμιναρίων, έχουν έρθει σε επαφή, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, με μοντέλα και προσεγγίσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας. Ωστόσο, τόσο η ορολογία των προσεγγίσεων όσο και το διαφορετικό νόημα που αποδίδεται πολλές φορές από διαφορετικές πηγές, προκαλούν παρερμηνείες. Έτσι, έννοιες όπως «αφομοίωση», «ενσωμάτωση», «πολυπολιτισμικότητα», «διαπολιτισμικότητα» χρησιμοποιούνται από μη σχετικούς με την εκπαίδευση με λανθασμένο νόημα αλλά ακόμη και από ειδικούς, πολλές φορές, υπάρχουν παρανοήσεις και δημιουργείται σύγχυση στη χρήση τους.

1.1 Η ετερότητα και τα μοντέλα διαχείρισής της στην εκπαίδευση

Η ετερότητα, ο πολιτισμικός πλουραλισμός, η μετακίνηση πληθυσμών, η επιρροή και η αλληλεξάρτηση των λαών δεν είναι ένα φαινόμενο των τελευταίων δεκαετιών και σίγουρα δεν είναι μόνο ελληνικό φαινόμενο. Διαχρονικά, μέσα από την ιστορική μελέτη, παρουσιάζονται οι επιδράσεις που ασκούνταν μεταξύ των λαών, οι μετακινήσεις πληθυσμών και τα οικονομικά συμφέροντα που ενυπήρχαν μεταξύ τους, κυρίως μέσω του εμπορίου.

Στη σημερινή εποχή, λόγω της μετανάστευσης των ανατολικών λαών προς τη Δύση, αλλά και πιο μικρών ομάδων πολιτών του δυτικού κόσμου, όπως συμβαίνει στην Ελλάδα, προς πιο ανεπτυγμένα κράτη, με καλύτερες εκπαιδευτικές, επαγγελματικές και οικονομικές απολαβές, καθώς και ποιότητα ζωής, βλέπουμε ότι η πολυπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα καθίσταται ακόμα περισσότερο αναγκαία. Οι προκλήσεις των νέων, των αυριανών πολιτών, οι οποίοι ήδη ζουν σε μία παγκόσμια κοινότητα, όπου η αμεσότητα της επικοινωνίας, οι γρήγορες μεταφορές, οι παγκόσμιες οικονομικές, πολιτισμικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές σχέσεις επιβάλλουν να έχουν στη φαρέτρα τους στοιχεία ανοχής του διαφορετικού, ικανότητες συνεργασίας και πολυποίκιλο επικοινωνιακό λόγο. Με αλλά λόγια προϋποθέτουν στοιχεία του παγκόσμιου πολίτη, του πολίτη του κόσμου, που μόνο μέσα από μία ουσιαστική διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να τα κατακτήσει.

Η ετερότητα δεν διέπεται από μία ενιαία θεωρητική υπόσταση. Οι κυρίαρχες προσεγγίσεις που επικρατούν είναι η αντικειμενική-ουσιολογική και η ερμηνευτική-φαινομενολογική. Στην πρώτη προσέγγιση η ετερότητα θεωρείται ως αντικειμενική κατάσταση που ανιχνεύεται και η μελέτη υπό αυτή την προσέγγιση εστιάζει στις επιπτώσεις της αλληλεπίδρασης σε όμοια και διαφορετικά άτομα. Στη δεύτερη προσέγγιση η ετερότητα φαίνεται να προέρχεται σε μεγάλο βαθμό από το ίδιο το υποκείμενο και όχι μόνο από ανεξάρτητους παράγοντες. Έτσι αναλόγως της προσέγγισης που θα ακολουθηθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα θα δοθεί και το ανάλογο βάρος. Στην πρώτη προσέγγιση το εκπαιδευτικό σύστημα θα δώσει έμφαση στο δικαίωμα της διαφοράς και στη δεύτερη προσέγγιση το εκπαιδευτικό σύστημα θα δώσει έμφαση στη γένεση και την αντίληψη της διαφοράς (Γκότοβος, 2002: 13).

Όπως περιγράφεται από τον Banks, θεμελιωτή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ήδη από το 1981, τρεις είναι οι βασικές πολιτικές και συνακόλουθα παιδαγωγικές ιδεολογίες για τη δόμηση και τη διαχείριση της ετερότητας. Η αφομοιωτική ιδεολογία, όπου εκεί ο άλλος θεωρείται κατώτερος σε σχέση με την κυρίαρχουσα θέση και οφείλει να ενσωματωθεί ο ίδιος πλήρως με την ιδεολογία και τον τρόπο ζωής του κυρίαρχου πολιτισμού. Η πολυεθνική ιδεολογία, σύμφωνα με την οποία οι πολιτισμικές μειονότητες έχουν τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αλλά έχουν και κάποια κοινά στοιχεία με τη κυρίαρχουσα ιδεολογία της χώρας υποδοχής. Επιχειρείται και εδώ η αφομοίωση της μειονότητας μέσω της δίγλωσσης-διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η τρίτη ιδεολογία, η ιδεολογία του πολιτισμικού πλουραλισμού, δεν έχει ως στόχο την αφομοίωση

του άλλου, υποστηρίζει την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ισότητα των πολιτισμών, θέσεις που προωθούνται και μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής (Banks, 1981; Γκόβαρης, 2001: 44).

Στηριζόμενα σε αυτές τις γενικότερες κατευθυντήριες τάσεις δημιουργήθηκαν και τα αντίστοιχα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας που θα παρουσιάσουμε εν συντομία στη συνέχεια. Το μοντέλο της αφομοίωσης, αποτέλεσε το πρώτο μοντέλο με μονοπολιτισμικές θεωρήσεις. Υποστηρίζει την περιθωριοποίηση της μητρικής γλώσσας και οποιαδήποτε άλλης ετερότητας από τα εθνοπολιτισμικά διαφορετικά άτομα με στόχο την απόλυτη ταύτιση με την κυρίαρχη ομάδα. Η τελευταία θεωρεί τα παιδιά των μεταναστών και των μειονοτήτων ως «παιδαγωγικό πρόβλημα». Πρόκειται για «ελλειμματικούς» μαθητές που μόνο με τη γρήγορη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής θα μπορέσουν να αφομοιωθούν με τους γηγενείς και συνεπακόλουθα να μην αποτελούν «βάρος» για την χώρα υποδοχής. Το μοντέλο αυτό, εθνοκεντρικό στο σύνολό του, αν και δείχνει να έχει υποστηρικτές ακόμη και σήμερα, επικρίθηκε αυστηρά διότι περιθωριοποιεί τα διαφορετικά άτομα και προάγει τις διακρίσεις. Στο σχολικό περιβάλλον δεν έφερε θετικά αποτελέσματα, αφού στη προσπάθεια αφομοίωσης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών παιδιών οδήγησε στη σχολική τους αποτυχία και διαρροή καθώς και σε ρατσιστικές συμπεριφορές των γηγενών μαθητών έναντι αυτών (Κεσίδου, 2008: 26; Μάγος, 2022: 30).

Το δεύτερο μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας ανήκει και αυτό στα μονοπολιτισμικά μοντέλα, θα λέγαμε ότι είναι μια μετεξέλιξη του πρώτου. Έτσι, σύμφωνα με το μοντέλο της ενσωμάτωσης, οι πολιτισμικές διαφορές και η μητρική γλώσσα των άλλων γίνονται αποδεκτές στον βαθμό που δεν προκαλούν την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα. Οι μετανάστες μπορούν να διατηρούν τη γλώσσα τους και τα πολιτισμικά τους στοιχεία στην ιδιωτική τους ζωή, εφόσον αυτά δεν προκαλούν στον δημόσιο βίο τους και δεν διαταράσσουν τη δομή της κοινωνίας (Κεσίδου, 2008: 26; Μάγος, 2022: 30).

Η αποτυχία των προηγούμενων μοντέλων, καθώς και οι αντιδράσεις των μειονοτήτων, οι οποίες συνδέθηκαν και με το κίνημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οδήγησαν στην ανάπτυξη πιο πλουραλιστικών μοντέλων εκπαίδευσης. Το πρώτο από αυτά είναι το πολυπολιτισμικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα μπορούν να διατηρήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όπως τη γλώσσα τους, να μαθαίνουν μέσω αυτής και να διατηρούν και να μεταβιβάζουν στις επόμενες γενιές, μέσω των κοινοτήτων

τους, τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους στοιχεία. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο υποστηρίζει ότι η αδυναμία αποδοχής των άλλων από την κυρίαρχη ομάδα και ο μη σεβασμός στο διαφορετικό οφείλεται σε προσωπικές προκαταλήψεις που ενυπάρχουν στο άτομο. Και εδώ έγκειται η προσφορά της εκπαίδευσης που πρέπει να συνδράμει στη γνωριμία με το εθνοπολιτισμικά διαφορετικό, την αποδοχή και την μείωση των προκαταλήψεων. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός βασίζεται στη «θεωρία της διαφοράς», όπου σύμφωνα με αυτή δεν υπάρχει πολιτισμικό έλλειμμα, αλλά μόνο πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των λαών (Μάγος, 2022: 30). Παρόλα τα θετικά του στοιχεία, το μοντέλο αυτό επικρίθηκε διότι αυξάνει τον κίνδυνο να δημιουργηθούν πολλοί πολιτισμοί, μέσα στην ίδια κοινωνία, ανεξάρτητοι μεταξύ τους, χωρίς καμία διασύνδεση (Κεσίδου, 2008: 26). Ακόμα, εγκυμονεί κινδύνους, όπως την επιφανειακή προσέγγιση των πολιτισμών που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα, στην προσπάθεια της εκπαιδευτικής πολιτικής να εκπληρώσει τον ρόλο της. Έτσι, μπορεί οι επιφανειακές διαστάσεις που προσεγγίζουν τη γνωριμία με τους άλλους μέσω των φαγητών, της μουσικής κτλ. να οδηγήσει σε μια τουριστική προσέγγιση που μπορεί να επιφέρει τα αντίθετα αποτελέσματα από την ισότιμη αποδοχή των πολιτισμικά διαφορετικών. Κατηγορήθηκε επίσης ότι αποπολιτικοποιεί την εκπαιδευτική διαδικασία και συντελεί στην κοινωνική διαστρωμάτωση, όπου τα μέλη των κατώτερων στρωμάτων και των μειονοτήτων αποδέχονται ως μια φυσική κατάσταση την κατάταξή τους σε ένα κατώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Μάγος, 2022: 30).

Σε μία πιο «ώριμη» έκφανση του πολυπολιτισμικού μοντέλου συναντούμε την κριτική πολυπολιτισμική προσέγγιση. Σύμφωνα με την κριτική πολυπολιτισμική προσέγγιση το σχολείο χρειάζεται να διαχειριστεί όλες τις μορφές της ετερότητας, όπως της σεξουαλικής, του φύλου και όχι μόνο την εθνοπολιτισμική. Ο κύριος σκοπός της κριτικής πολυπολιτισμικής προσέγγισης είναι η αλλαγή ολιστικά της εκπαίδευσης και της κοινωνίας συλλήβδην. Με μία στροφή προς την κοινωνική δικαιοσύνη, και τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, όπου οι διακρίσεις και οι ανισότητες δεν θα μπορούν να ανθίσουν. Όπως αναφέρει η Nieto (2004: 155) η κριτική πολυπολιτισμική προσέγγιση βασίζεται στην κριτική θεωρία, όπου το σχολείο, το οποίο ελέγχεται από την κυρίαρχη ιδεολογία και την άρχουσα τάξη δεν μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά τους μαθητές από χαμηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις καθώς και από εθνοπολιτισμικές μειονότητες. Στη βάση αυτής της θεωρίας, χρειάζονται να γίνουν θεσμικές αλλαγές στην παιδεία, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στο εκπαιδευτικό υλικό, στους τρόπους διδασκαλίας αλλά και στη θεώρηση των πραγμάτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Οι

εκπαιδευτικοί, ως βασικοί αρωγοί αυτής της θεώρησης, μπορούν να προωθήσουν απόψεις περί ισότητας και ίσων δικαιωμάτων. Η κριτική πολυπολιτισμική προσέγγιση είναι βιωματική, κάνει χρήση θεμάτων που σχετίζονται με την καθημερινότητα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, εισάγοντας μέσα σε αυτά τις σχέσεις εξουσίας που υπάρχουν στην κοινωνία και την ενδυνάμωσή των μαθητών για την αναδόμηση της κοινωνίας (Νεοφύτου, 2013). Χαρακτηρίζεται ως μια δυναμική διαδικασία που αποσκοπεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών με στόχο να κατανοήσουν το δικό τους ιστορικό-πολιτισμικό υπόβαθρο αλλά και των άλλων. Τέλος, μπορεί να υποστηρίξει τους μαθητές να κατανοήσουν ότι οι ταυτότητες που έχουν κατασκευαστεί με βάση τις εκάστοτε ιστορικο-πολιτισμικές συνθήκες είναι αποτέλεσμα των εκάστοτε αντιλήψεων της κυρίαρχης ιδεολογίας (Μάγος, 2022).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο δεν φαίνεται να διαφέρει πολύ στους σκοπούς και στο περιεχόμενό του από το κριτικό πολυπολιτισμικό μοντέλο. Η αντιρατσιστική προσέγγιση υποστηρίζει ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο στοχεύει στην εξάλειψη του θεσμικού ρατσισμού και των ανισοτήτων, και στην ενίσχυση των δημοκρατικών αξιών, του σεβασμού στον άλλον και της δίκαιης μεταχείρισης. Το αντιρατσιστικό μοντέλο στηρίζεται στην κριτική θεωρία της φυλής. Η θεωρία αυτή δεν αποδέχεται την άποψη ότι όλοι οι άνθρωποι, ανεξαρτήτως χρώματος και φυλής έχουν τις ίσες ευκαιρίες. Αντιθέτως λόγω των καταβολών τους και της κατώτερης κοινωνικοοικονομικής συνθήκης, που συχνά τους συνοδεύει στο έναυσμα της ζωής τους, έχουν λιγότερες ευκαιρίες στον εκπαιδευτικό και στον επαγγελματικό τομέα για ανέλιξη. Η κριτική θεωρία της φυλής, σύμφωνα με το αντιρατσιστικό μοντέλο έχει προεκτάσεις και πέρα από τη φυλή και το χρώμα, όπως στο φύλο, στην κοινωνική θέση, στην ταυτότητα (Μάγος, 2022: 42-43). Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο, μια αντιρατσιστική εκπαίδευση στοχεύει σε γνώση ουσιαστική της κοινωνίας, στην οποία μετέχουν οι μαθητές. Έχει ως στόχο ακόμα οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και να αποφεύγουν να επηρεάζονται από αυτά, να αντιλαμβάνονται τη σχέση των συστημάτων αξιών με τον ρατσισμό, καθώς και τις δράσεις που λαμβάνουν χώρα για την εξάλειψη του ρατσισμού σε επίπεδο ατομικό και συλλογικό (Τσιάκαλος 2000: 181).

Το επόμενο μοντέλο που θα παρουσιαστεί είναι και αυτό που κυριαρχεί σήμερα, κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο, δηλαδή το διαπολιτισμικό. Η διαπολιτισμική προσέγγιση άρχισε να εξαπλώνεται από τα μέσα του 1990 και ως θεωρητικό μοντέλο βρίσκει την υποστήριξη πολλών

μελετητών σε παγκόσμιο επίπεδο. Λόγω ακριβώς αυτής της βαρύνουσας σημασίας θα προσεγγιστεί σε ξεχωριστό υποκεφάλαιο στη συνέχεια.

1.2 Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Αφετηρία της διαπολιτισμικής προσέγγισης, όπως αναφέρει ο Δαμανάκης, είναι η διαχείριση των διαφορών που προκύπτουν από τη συμβίωση διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Δαμανάκης & Κοντογιάννη, 2011). Η ορολογία της έννοιας διαπολιτισμικότητα έχει απασχολήσει και έχει φέρει στο προσκήνιο, πολλές φορές, τις διαφορετικές θέσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας. Έτσι, κάποιοι μελετητές σχεδόν ταυτίζουν τις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας (Porscher, 1981; Banks & Lynch, 1986) και άλλοι τις διαχωρίζουν (Hohmann, 1983). Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2011) οι όροι της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας έχουν συνάφεια, αλλά δεν είναι συνώνυμοι. Ο όρος πολυπολιτισμικότητα περιγράφει «το τι είναι», την υφιστάμενη κατάσταση δηλαδή, ενώ η έννοια διαπολιτισμικότητα «το τι θα πρέπει να είναι». Η πολυπολιτισμικότητα προϋπάρχει της διαπολιτισμικότητας, χωρίς να σημαίνει αυτό ότι η διαπολιτισμικότητα απορρέει κατ' ανάγκη από την πολυπολιτισμικότητα (Δαμανάκης, 1989, 2011).

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη, η διαπολιτισμικότητα ορίζεται «ως διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώριση της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών» (Γκόβαρης, 2001: 14). Η διαπολιτισμικότητα, με κύριο εργαλείο τη διαπολιτισμική επικοινωνία, υποστηρίζει ότι οι ανθρώπινες σχέσεις υπερισχύουν της εθνοκεντρικότητας (Dasli, 2011). Γίνεται αντιληπτό επομένως, πως παρά το γεγονός ότι η πολυπολιτισμικότητα βασίστηκε και προώθησε την ανοχή μεταξύ των πολιτισμών, οι πολυπολιτισμικές θέσεις δεν ήταν πάντοτε ανοικτές, ενώ, αντιθέτως, η διαπολιτισμικότητα είναι ανεκτική, προωθεί και προϋποθέτει το «άνοιγμα» προς τους άλλους πολιτισμούς (Wood et al., 2006).

Σύμφωνα με την Pentini (2005) «όταν μιλούμε για διαπολιτισμικότητα ή για διαπολιτισμική επικοινωνία, σημαίνει ότι άτομα με διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα ή συνήθειες έρχονται σε

επαφή, όπως για παράδειγμα σε ένα ταξίδι ή στις διακοπές», ενώ όπως επισημαίνει στη συνέχεια αποτελεί μια εξαιρετική ευκαιρία ανταλλαγής εμπειριών, νοοτροπιών και γενικότερα πνευματικής και πολιτισμικής ζύμωσης με την προϋπόθεση ότι υπάρχει ένα επίπεδο σεβασμού και φιλικών σχέσεων (Pentini, 2005: 42).

Συνακόλουθα και στην εκπαίδευση, την οποία βαρύνει σε μεγάλο βαθμό η διαχείριση της ετερότητας, ενώ μέχρι τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1990, κυριαρχούν οι όροι της πολυπολιτισμικής και της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, χρησιμοποιείται ευρέως πλέον, κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο, ο όρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μάγος, 2022: 45). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσδοκά να δώσει λύσεις σε θέματα που τα προηγούμενα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο δεν κατάφεραν να επιλύσουν. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002) «ο όρος διαπολιτισμική, ο οποίος είναι κοινός για την παιδαγωγική, την αγωγή και την εκπαίδευση, παραπέμπει στο βασικό στοιχείο αυτής της κατεύθυνσης: στο γεγονός της φορτισμένης με ετερότητα (ρεαλιστική ή φαντασιακή) παιδαγωγικής συνάντησης (Γκότοβος, 2002: 3). Ενώ σε άλλο σημείο αναφέρει ότι παρόλες τις διαφοροποιήσεις που προβάλουν οι διαφορετικές παιδαγωγικές θεωρήσεις στον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση «ο κοινός παρονομαστής των σημασιοδοτήσεων είναι η εκπαιδευτική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Με αυτή την έννοια, θα μπορούσε κανείς σε ένα αφηρημένο επίπεδο να ορίσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως προτεινόμενα ή εφαρμοζόμενα πρότυπα ή πρακτικές για τη διαχείριση ειδικών μορφών πολιτισμικής ετερότητας στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος του σύγχρονου εθνικού κράτους» (Γκότοβος, 2002: 57).

Ο Δαμανάκης (2011) επιχειρεί να διαχωρίσει τους όρους διαπολιτισμική παιδαγωγική, διαπολιτισμική αγωγή και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έτσι, ο όρος διαπολιτισμική παιδαγωγική, αφορά τον κλάδο των Επιστημών της Αγωγής και έχει ως αντικείμενο μελέτης τις συνθήκες εκπαίδευσης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Δαμανάκης 2003). Ο όρος διαπολιτισμική αγωγή αναφέρεται σε μία συγκεκριμένη αγωγή με συγκεκριμένους διαπολιτισμικούς στόχους και μεθόδους, ενώ ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση παραπέμπει στο εκπαιδευτικό σύστημα αφενός με τον θεσμικό του ρόλου και αφετέρου με την εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής στη σχολική τάξη (Δαμανάκης 2011). Σύμφωνα με τον Δαμανάκη η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική είναι μια Παιδαγωγική για όλους. Δεν απευθύνεται δηλαδή μόνο στα μέλη των μειονοτικών ομάδων, αλλά έχει ως στόχο να ευαισθητοποιήσει και να κινητοποιήσει τα μέλη όλης της

κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων και των μελών της κυρίαρχης ομάδας. Μία άποψη, η οποία υποστηρίζεται και από την Pentini. Σύμφωνα με την Pentini (2005), η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση ατόμων διαφορετικής κουλτούρας και δεν αφορά μόνο το θέμα της μετανάστευσης. Αποτελεί επομένως μια εκπαιδευτική ευκαιρία για όλους, επηρεάζοντας συνολικά με θετικό πρόσημο το σχολικό κλίμα, ενδυναμώνοντας όλους τους μαθητές και βοηθώντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση να βγει και να προχωρήσει πέρα από τον καθαρά αντισταθμιστικό της ρόλο (Pentini, 2005).

Ο Γκόβαρης επισημαίνει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει ένα ενιαίο και συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης και διαχείρισης της ετερότητας. Βασίζεται σύμφωνα με τον ίδιο «σε ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων σχετικά με τις επίκαιρες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και των αρχών που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο» (Γκόβαρης, 2011: 14). Οι Hohmann et al. (1994) τονίζουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση ασχολείται με τα προβλήματα της μετανάστευσης στην εκπαίδευση, αλλά δεν αφορά μόνο τους μετανάστες, αφορά το σύνολο της κοινωνίας. Αποτελεί μια ευκαιρία για ανταλλαγή ιδεών και πολιτιστικών στοιχείων μεταξύ πολλές φορές ετερόκλητων πολιτισμών. Θέτει τις προϋποθέσεις για μία κοινωνία αποδοχής και σεβασμού στο διαφορετικό, εφόσον βέβαια η εκπαιδευτική πολιτική δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες (Μάγος, 2022: 46).

Σύμφωνα με την UNESCO (2006), η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από τρεις βασικές αρχές:

- Σέβεται την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών μέσω της προώθησης πολιτισμικά κατάλληλης και υπεύθυνης ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους.
- Εφοδιάζει κάθε μαθητή με πολιτισμικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, απαραίτητες για να επιτύχει ενεργή και πλήρη συμμετοχή στην κοινωνία.
- Εφοδιάζει όλους τους μαθητές με γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, που τους κάνουν ικανούς να συμβάλλουν στον σεβασμό, στην κατανόηση και την αλληλεγγύη ανάμεσα στα άτομα, στις εθνικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές ομάδες και στα κράτη.

Ο γερμανός μελετητής Helmut Essinger αναφέρεται στις τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Την ενσυναίσθηση, το γνήσιο ενδιαφέρον δηλαδή για τον άλλον, την αλληλεγγύη, τον διαπολιτισμικό σεβασμό και την εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης (Essinger, 1991).

Ενώ σύμφωνα με τον Δαμανάκη τρία είναι τα αξιώματα που διατρέχουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- Το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών.
- Η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.
- Η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. (Δαμανάκης & Κοντογιάννη, 2011)

Στην παρούσα εργασία οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως η απόκτηση πολιτισμικών γνώσεων, ο σεβασμός του κάθε πολιτισμού, η κατανόηση και η αποδοχή του διαφορετικού, η ισοτιμία των πολιτισμών αποτέλεσαν βασικοί στόχοι κατά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος που πραγματοποιήσαμε σε μία μονοπολιτισμική σχολική τάξη. Κλείνοντας, αυτό που οφείλουμε να τονίσουμε και αντικατοπτρίζει και την ερευνητική πρόταση της παρούσας εργασίας, είναι η θέση της Dowling (2010), η οποία δίνει έμφαση στην προσφορά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα μονοπολιτισμικά σχολεία, όπου εκεί είναι ακόμα πιο δύσκολο οι μαθητές να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και να αλληλεπιδράσουν με τον διαπολιτισμικά διαφορετικό. Μέσα από διαπολιτισμικές δράσεις και προγράμματα οι μαθητές σχολείων με κοινή καταγωγή και γλώσσα έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με το διαφορετικό. Εξάλλου, όπως τονίζει η Dowling (2010), ακόμα και το μονοπολιτισμικό σχολείο «κρύβει» στους κόλπους του πλήθος ετερόκλητων στοιχείων, όπως για παράδειγμα την κοινωνική τάξη, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, τις πιθανές μαθησιακές δυσκολίες ή ιδιαιτερότητες, τα οποία οι μαθητές μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μαθαίνουν να τα κατανοούν και να τα αποδέχονται. Όπως έχει επισημανθεί και παραπάνω κανένας δεν είναι ακριβώς ίδιος με τον άλλον, όλοι έχουν διαφορετικές αφετηρίες, διαφορετικές προσλαμβάνουσες και επομένως όλοι καθιστάμεθα πολιτισμικά διαφορετικοί.

1.3 Η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και στην πρακτική εφαρμογή της, οφείλει να μην υποπίπτει στην παγίδα της επιφανειακής μόνο γνωριμίας με τον πολιτισμικά

διαφορετικό, γεγονός που κάποιες φορές παρατηρείται. Εν αντιθέσει, η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται να ξεπερνά αυτό το εμπόδιο. Στις αρχές της οποίας βασίστηκε και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στους μαθητές στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, γι' αυτό και θα την παρουσιάσουμε συνοπτικά. Η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση, βασιζόμενη στην κριτική θεωρία και στην κριτική παιδαγωγική, θέλησε να θέσει τους δικούς της σκοπούς και στόχους, καθώς και τις λύσεις σε ζητήματα που την απασχολούν. Πρωταρχικός σκοπός της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να μην επαναληφθούν βαρβαρότητες στην ανθρωπότητα σαν αυτές στο Άουσβιτς. Μία τάση, η οποία, μπορεί όχι με την ίδια ακριβώς μορφή, να υπάρξει και σήμερα, όπως παραδείγματος χάρη με την άνοδο του φασισμού, την άνθιση των συμμοριών και της εγκληματικότητας. Η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και η εκπαίδευση εν τω συνόλω της, μπορούν να ασκήσουν επιρροή, καθώς ο θεσμός της εκπαίδευσης επιδρά με κομβικό τρόπο στα άτομα και στον τρόπο διαμόρφωσής τους, ιδίως από τη στιγμή που της παρέχεται η δυνατότητα παρέμβασης από την πρώιμη κιόλας παιδική ηλικία (Βαβίτσας, 2020).

Στους βασικούς στόχους της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι το αίτημα για κοινωνική αλλαγή και χειραφέτηση της κοινωνίας. Η ύπαρξη της διαφορετικότητας βοηθά στη χειραφέτηση της κοινωνίας και συνακόλουθα η χειραφετημένη κοινωνία ευνοεί τις συνθήκες ανάπτυξης ελεύθερων ανθρώπων που αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία. Η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση επιχειρεί να εμπλουτίσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παρόλο που η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι γέννημα της αστικής Παιδαγωγικής, εμπεριέχει μέσα της στοιχεία επαναστατικών αλλαγών στον τομέα της αγωγής και της εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 2003: 182). Η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως αφετηρία τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τις αρχές που πρωτοανέφερε ο Helmut Essinger (1988, 1990) και διατυπώθηκαν στο υποκεφάλαιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, διαπολιτισμικός σεβασμός, εξάλειψη εθνικιστικού τρόπου σκέψης) με μία επανοσηματοδότηση των εννοιών αυτών σε ένα κριτικό πλαίσιο (Βαβίτσας, 2020).

Η κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση εστιάζει στην ανάδειξη των ανισοτήτων που μαστιάζουν τις κοινωνίες μας, εμβαθύνοντας στις αιτίες τους, όπως είναι οι σχέσεις εξουσίας και δύναμης, καθώς και στα μέσα αναπαραγωγής τους, όπως είναι η κυρίαρχη ιδεολογία, τα

στερεότυπα και οι προκαταλήψεις (Μάγος, 2022). Σύμφωνα με τον Gorski (2008) η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να προωθήσει τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και την κοινωνική δικαιοσύνη ειδάλλως αναπαράγει ανισότητες. Οφείλει να καταπολεμήσει τις συνθήκες που οδηγούν στις διαπολιτισμικές συγκρούσεις και όχι στη θεραπεία των συμπτωμάτων. Σύμφωνα με τον Gorski (2008) πρέπει να υπάρξουν κάποιες μετατοπίσεις στη θεωρία και στην πράξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οδηγώντας στην κριτική θεώρηση της διαπολιτισμικότητας. Συνοπτικά αυτές οι μετατοπίσεις περιλαμβάνουν τη μη προώθηση της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης εάν αυτή δεν συνεπάγεται και δέσμευση για κοινωνική δικαιοσύνη. Να μη συμβάλλει η διαπολιτισμική εκπαίδευση στη διατήρηση της κοινωνικής αδικίας προτείνοντας μόνο τρόπους επίλυσης συγκρούσεων. Να εναντιώνεται σε θεωρίες όπως αυτή του πολιτισμικού ελλείμματος και στην κουλτούρα της φτώχειας, να μη προωθεί τον άνισο διάλογο και να αναγνωρίζει το γενικό κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο που αναπαράγει ανισότητες, φτώχεια και κοινωνικές αδικίες. Ακόμα, σύμφωνα με τον Gorski, η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να μη κρατά ουδέτερη θέση αλλά να πάρει μία σαφή πολιτική θέση, οφείλει να θυσιάσει τη «συμπάθεια» της από τους ισχυρούς προωθώντας τις παραπάνω θέσεις και να μη φοβηθεί να αποτελέσει ακόμα και απειλή για τους κοινωνικά κυρίαρχους.

Στους στόχους της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συγκαταλέγεται και η προσπάθεια καλλιέργειας της αυτονομίας της σκέψης των μαθητών μέσω του κριτικού αυτοαναστοχασμού, η οποία πρέπει να καλλιεργείται από τις μικρές ηλικίες. Επιχειρείται η κοινωνική αφύπνιση όλων των μαθητών, των εχόντων προνομίων και μη. Στοχεύει δηλαδή η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην ενδυνάμωση του χαρακτήρα του ατόμου, στη δυνατότητα ανάληψης ευθυνών και διαφοροποίησης από την κυρίαρχη ιδεολογία (Βαβίτσας, 2020). Με βάση τους παραπάνω στόχους, οι εκπαιδευτικοί, θέλοντας να εφαρμόσουν τις θέσεις της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οφείλουν να υιοθετήσουν τις αντίστοιχες διδακτικές μεθόδους και υλικό. Οι προσεγγίσεις και οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτέλεσαν κινητήρια δύναμη και για την παρούσα εργασία. Οι δράσεις της βασίστηκαν σε μεγάλο βαθμό στις μεθόδους, στις τεχνικές και στο υλικό που υιοθετείται από τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις. Η ανάλυση αυτών θα ακολουθήσει στο επόμενο υποκεφάλαιο.

1.4 Το διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό υλικό και οι μέθοδοι διδασκαλίας που τις στηρίζουν

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και γενικότερα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει στη φαρέτρα του ποικίλο και κατάλληλο υλικό, το οποίο θα επεξεργάζεται μέσα από τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας. Ο όρος εκπαιδευτικό υλικό, όπως περιγράφεται από τον Μάγο (2020: 253) είναι ένας ανοιχτός όρος που μπορεί να περικλείει πολλά και ποικίλα υλικά που χρησιμοποιούνται συνήθως στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για να θεωρηθεί ένα εκπαιδευτικό υλικό ως επιτυχημένο θα πρέπει να είναι κατάλληλο για την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται, καθώς και για το νοητικό επίπεδο των μαθητών. Θα πρέπει να προάγει την κριτική σκέψη, τις πολλαπλές ερμηνευτικές προσεγγίσεις, τη φαντασία, τη δημιουργική σκέψη, την πρωτοτυπία, τη διαθεματικότητα και να προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών (Μάγος, 2010).

Αν το εκπαιδευτικό υλικό, συμπεριλαμβανομένων των παραπάνω χαρακτηριστικών, έχει και διαπολιτισμικό χαρακτήρα, προάγει δηλαδή τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μπορεί να χαρακτηριστεί ως διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό υλικό. Το διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αποτελέσει «όχημα» που ταξιδεύει τους μαθητές σε διάφορους πολιτισμούς καθώς και «γέφυρα» που γεφυρώνει τις πολιτισμικές διαφορές (Μάγος, 2010). Τα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά υλικά κατηγοριοποιούνται σε εκείνα που προσφέρουν μία πρώτη γνωριμία με τον διαπολιτισμικό άλλον, την κατανόηση των διαφορών αλλά και των ομοιοτήτων. Τα πλουραλιστικά αυτά υλικά από μόνα τους αποτελούν μόνο μία αρχή, η οποία απαιτεί εμβάθυνση (Gonzalez & Mondano, 2008:76). Αυτή η εμβάθυνση μπορεί να επιτευχθεί μέσω των υλικών που προάγουν την κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση. Υλικά που βοηθούν να κατανοήσουν οι μαθητές τις κοινωνικές ανισότητες, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Προωθούν ακόμα την κριτική σκέψη, τον προβληματισμό και τον διάλογο. Τα υλικά αυτά, τόσο αυτά της απλής γνωριμίας και της ευαισθητοποίησης, όσο και αυτά που έχουν ως στόχο την κινητοποίηση των μαθητών έναντι των διακρίσεων και του ρατσισμού, μπορούν να χρησιμοποιηθούν από την πρωτοσχολική ηλικία. Μπορούν, από τις μικρές ακόμα ηλικίες, να δώσουν τα κατάλληλα ερεθίσματα, τα οποία μέσα από τις αντίστοιχες μεθόδους διδασκαλίας, μπορούν πραγματικά να αποτελέσουν αφετηρία για ένα πιο ειρηνικό αύριο, για ένα αύριο συμφιλίωσης και αποδοχής.

Άλλωστε δεν είναι λίγες οι έρευνες που παρουσιάζουν στερεοτυπικές θέσεις στις αντιλήψεις των μικρών μαθητών, τουλάχιστον σε θέματα φυλής (Naidoo, 1992: 1380; Davies, 1994: 96). Ακόμα και στην παρούσα έρευνα, που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια, παρατηρήθηκε αυτό το φαινόμενο. Επομένως, η χρήση διαπολιτισμικού υλικού με πρώιμες κατάλληλες παρεμβάσεις, σχεδιασμένες από τους ίδιους τους παιδαγωγούς, κρίνονται αναγκαίες. Πολλές φορές, όπως έχει καταγράψει η βιβλιογραφία, είναι τόσο ριζωμένες οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που είναι αρκετά δύσκολο, οι παρεμβάσεις αυτές να καταφέρουν να επηρεάσουν θετικά ακόμα και τους μαθητές μικρών ηλικιών (Naidoo, 1992: 1380; Davies, 1994: 96).

Υλικά που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός είναι βιβλία, κείμενα, εικόνες, φωτογραφίες, λαϊκοί μύθοι και παραμύθια, αντικείμενα, τραγούδια, ταινίες, παιχνίδια, λογισμικά, χάρτες, υδρόγειος σφαίρα, άθραυστος καθρέφτης. Η συνεισφορά όλων αυτών των υλικών στη μάθηση γενικά αλλά και στην επίτευξη των διαπολιτιστικών στόχων είναι απολύτως σημαντική. Ενδεικτικά, να αναφέρουμε, όπως έχει καταγραφεί στη βιβλιογραφία, την θετική επίδραση των βιβλίων, κάθε κειμενικού είδους, των λαϊκών μύθων και των παραμυθιών, γενικότερα ότι συμπεριλαμβάνει ο όρος λογοτεχνία. Σε αυτά ενυπάρχει το στοιχείο της ετερότητας, καθώς και μοτίβα παρόμοια σε κάθε πολιτισμό, τα οποία βοηθούν τους μαθητές να ταυτιστούν και να κατανοήσουν τις διαφορές και τις ομοιότητες. Ενθαρρύνουν την ανταλλαγή απόψεων για σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, όπως την πολυπολιτισμικότητα, την αποδοχή και την αυτοαποδοχή (Μάγος, 2022; Παπαντωνάκης, 2009). Ερευνητικά, μέσα από αναγνώσεις, ήδη γνωστών παραμυθιών ως έχουν είτε διασκευασμένα, αλλά και μέσω άγνωστων πολλές φορές για τα παιδιά ιστοριών, παρατηρήθηκε η θετική τους επίδραση. Αποτέλεσαν τουλάχιστον αφορμή για συζητήσεις και προβληματισμό μέσα στο σχολικό πλαίσιο για θέματα διακρίσεων και στερεοτύπων (Wee et al., 2019; Kim & Cho, 2017; Magos, 2012b; Magos, 2018b, Ερμογένους & Παντελά, 2013; Μάγος, 2013; Αγγελίδης & Πανάου, 2013)

Θετική επίδραση ως διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό υλικό ασκούν και οι εικόνες, οι φωτογραφίες και οι ταινίες. Μέσω αυτών των υλικών μπορούν να μεταφερθούν πολιτισμικά στοιχεία, βοηθώντας και τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς, που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα, να έρθουν σε επαφή με την ταυτότητά τους αλλά και την τάξη συνολικά να έρθει σε επαφή με αυτόν τον διαφορετικό πολιτισμό. Ιδίως οι φωτογραφίες αλλά και οι ταινίες που εξυπηρετούν τους στόχους της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν εξαιρετικά

εργαλεία διότι καλλιεργούν τον αναστοχασμό και την κριτική σκέψη (Μάγος, 2022). Η χρήση της εικόνας μειώνει την απόσταση μεταξύ του σχολείου και του ευρύτερου περιβάλλοντος. Βοηθάει οι μαθητές να γεφυρώσουν τον καθημερινό κόσμο με τον κόσμο της γνώσης, ιδιαιτέρως βοηθάει τους μαθητές μικρών ηλικιών αλλά και τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να προσεγγίσουν τη γνώση ευκολότερα, καθώς και να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους (Στεργίου, 2013).

Μία ακόμα αποτελεσματική ομάδα υλικών που μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές διαπολιτισμικά είναι τα αντικείμενα. Τα αντικείμενα μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν εκείνα που έχουν άμεση πολιτισμική αναφορά, όπως είναι τα θρησκευτικά αντικείμενα ή όσα αντιπροσωπεύουν πολιτιστικές παραδόσεις (π.χ. χριστιανικός σταυρός, εβραϊκή φορεσιά, μουσουλμανικά βιβλία). Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν όσα έχουν μία πιο προσωπική ή οικογενειακή σχέση με τον κάτοχό τους. Και αυτά τα αντικείμενα, έμμεσα, μπορούν να περάσουν πολιτισμικά μηνύματα. Τα αντικείμενα και των δύο κατηγοριών, αν χρησιμοποιηθούν σωστά, μπορούν να αποτελέσουν διαπολιτισμικό εργαλείο, το οποίο θα βοηθήσει στη γνωριμία των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων μιας τάξης και θα οδηγήσει σε γενικότερους κοινωνιολογικούς προβληματισμούς (Μάγος, 2022).

Το διαπολιτισμικό υλικό δεν αποτελεί μία ξεχωριστή κατηγορία εκπαιδευτικού υλικού. Σαφώς και υπάρχουν υλικά που έχουν βγει στο εμπόριο ως διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό υλικό, κυρίως βιβλία, αλλά δεν είναι μόνο αυτά. Πολλά εκπαιδευτικά υλικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως διαπολιτισμικά, εάν χρησιμοποιηθούν προσανατολισμένα στους σκοπούς της διαπολιτισμικότητας, εάν προωθούν τις σχέσεις συνεργασίας και το περιεχόμενό τους συνδέεται με βιώματα και εμπειρίες των παιδιών που τα επεξεργάζονται. Διότι, πολλές φορές ελλοχεύει, παρά τις καλές προθέσεις του εκπαιδευτικού, να πέσει στην παγίδα, επιλέγοντας μη κατάλληλο υλικό, της παρουσίας των διαπολιτισμικά άλλων με μια τουριστική προσέγγιση, με μια επιφανειακή, φολκλορική διάσταση, όπου ο πολιτισμικά διαφορετικός πολλές φορές παρουσιάζεται και ως κατώτερος. Επίσης υπάρχει και η παγίδα της ηρωοποίησης, όπου ο άλλος γίνεται αποδεκτός μόνο αν κάνει κάτι πολύ θαρραλέο καθώς και η παγίδα του οίκτου, όπου εκεί το υλικό προκαλεί συναισθήματα λύπησης και όχι ενσυναίσθησης (Μάγος, 2022).

Εκτός από τη χρήση του κατάλληλου υλικού για να επιτύχει μία διδακτική παρέμβαση με διαπολιτισμικό υπόβαθρο θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν και οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι

που ενισχύουν τη διαπολιτισμική προοπτική της διδασκαλίας. Τέτοιες είναι οι μέθοδοι που ενισχύουν τη διδασκαλία με ομάδες εργασίας, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Στην ομαδοσυνεργατική όλα τα μέλη αναλαμβάνουν δραστηριότητες και γίνεται κατανομή αρμοδιοτήτων που εξυπηρετούν τους σκοπούς και τους στόχους της ομάδας (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2013). Επίσης το σχέδιο συνεργατικής έρευνας (project) παρέχει ανοιχτές, μαθητοκεντρικές και δημοκρατικές εμπειρίες μάθησης. Συχνά έχει ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις των μαθητών, εξυπηρετεί τη διαθεματικότητα και σχεδιάζεται και υλοποιείται από το σύνολο της ομάδας. Η διαθεματική προσέγγιση χρησιμοποιεί διαφόρους μεθόδους, αναλόγως ποια την εξυπηρετεί κάθε φορά, προσεγγίζει ολιστικά τη γνώση και εξετάζει διεπιστημονικά τα γνωστικά αντικείμενα. Ακόμα η διερευνητική/ανακαλυπτική μέθοδος μπορεί να προσεγγίσει με πολύ ενδιαφέρον τις θεματικές τις κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτή ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να παρέχει έτοιμες γνώσεις στους μαθητές, αλλά να δημιουργεί καταστάσεις προβληματισμού, ώστε οι μαθητές να ωθούνται στην ανακάλυψη της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός, έχει τον ρόλο του διαμεσολαβητή μεταξύ του μαθητή και της γνώσης σε αυτή την περίπτωση (Bruner, 1961). Η βιωματική μάθηση ακόμα αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την επιτυχία των διαπολιτισμικών προγραμμάτων, η οποία συνδέει την καθημερινή εμπειρία των μαθητών με την επιστήμη. Η βιωματική μάθηση προϋποθέτει την βούληση του ίδιου του ατόμου να μάθει, διότι η νέα γνώση έχει νόημα για αυτόν και τον αφορά άμεσα (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008).

Ένα βήμα παραπέρα από την βιωματική μάθηση, η οποία υπεισέρχεται σε πολλές διδακτικές μεθόδους και παιδαγωγικές θεωρίες, είναι η παιδαγωγική του τόπου. Η παιδαγωγική του τόπου συνδυάζει τη βιωματική μάθηση, τον κονστρουκτιβισμό, την μάθηση σε εξωτερικούς χώρους, την περιβαλλοντική εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την κριτική παιδαγωγική, όπως και άλλες προσεγγίσεις. Στόχος της παιδαγωγικής του τόπου είναι να συνδεθεί το σχολείο με την κοινότητα. Δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν την περιοχή τους, το πολιτισμικό-ιστορικό πλαίσιο που την περιβάλλει, το περιβαλλοντικό της προφίλ, χωρίς να δίνει έμφαση σε στοιχεία τοπικισμού. Η σύνδεση του σχολείου με τη κοινότητα αυξάνει την εμπλοκή των μαθητών εφόσον προκαλεί το ενδιαφέρον τους για κάτι που τους είναι τόσο οικείο όσο η περιοχή τους (Μάγος, 2022).

Οι παραπάνω μέθοδοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη σχολική τάξη αναλόγως των στόχων που έχουν τεθεί, είτε είναι διαπολιτισμικοί, είτε γενικότερα στοχεύουν στη διερεύνηση οποιουδήποτε εκπαιδευτικού θέματος. Οι μέθοδοι αυτοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα εκπαιδευτικά υλικά που αναφέραμε παραπάνω αλλά και τεχνικές, όπως τη δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων, την ιδεοθύελλα, τις παρουσιάσεις και τις νέες τεχνολογίες. Η δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν στην καλλιέργεια της δημιουργικής και της κριτικής σκέψης, την ευαισθητοποίηση και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Η ιδεοθύελλα και οι παρουσιάσεις βοηθούν στην εισαγωγή ενός νέου θέματος και στη διερεύνησή του, ενώ οι νέες τεχνολογίες βοηθούν το θέμα να γίνει πιο ελκυστικό και ευνοούν τη βιωματική, τη συνεργατική και τη διερευνητική μάθηση. Οι τεχνικές, όπως και τα υλικά, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε θέματα διαπολιτισμικής γνώσης είναι ποικίλες και πολυπληθείς. Σε κάθε περίπτωση απαιτείται η κατάλληλη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό και οι κατάλληλες προσαρμογές, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Η ανάλυση του διαπολιτισμικού υλικού και των μεθόδων που βοηθούν στην εφαρμογή του μας γεννούν το ερώτημα κατά πόσο εφαρμόζονται στο ελληνικό σχολείο ή όχι.

1.5 Πόσο διαπολιτισμικό είναι το ελληνικό σχολείο;

Παρά την ήδη μακρά, θα μπορούσαμε να πούμε, παρουσία του διαπολιτισμικού μοντέλου στη διεθνή βιβλιογραφία και στον δημόσιο διάλογο παρατηρούμε ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακόμα προσπαθεί να βρει τη θέση του, την ταυτότητά του, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Αυτό συμβαίνει διότι ανέκαθεν στόχος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ήταν η προώθηση της εθνικής και πολιτισμικής ομοιογένειας, όπως αυτή εκφράζεται από την κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ομάδα. Προωθούνται δηλαδή διαχρονικά η ελληνική γλώσσα, η χριστιανική ορθόδοξη θρησκεία, η επίσημη θεώρηση της ιστορίας. Στη δεκαετία του 1980, με την παλιννόστηση πολλών Ελλήνων μεταναστών αλλά και το 1990 με τη μεγάλη εισροή μεταναστών από τις βαλκανικές και άλλες χώρες, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιχείρησε με αφομοιωτικές προσεγγίσεις να τους ενσωματώσει στην ελληνική κοινωνία και στο ελληνικό σχολικό σύστημα. Η πρώτη προσπάθεια εισαγωγής του όρου διαπολιτισμική εκπαίδευση στην

Ελλάδα έγινε μέσω της ψήφισης το 1996 ειδικού νομοσχεδίου, ο οποίος όμως δημιούργησε ασάφειες. Η πρώτη ουσιαστική αναφορά του όρου έγινε μέσω της εφαρμογής τριών ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση παλιννοστούντων, αλλοδαπών, ρομά και μουσουλμάνων μαθητών. Η υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών δημιούργησε γόνιμο έδαφος για ουσιαστικές πολιτικές προσανατολισμένες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Μάγος, 2022).

Οι προσπάθειες ένταξης της διαπολιτισμικής «λογικής» στα ελληνικά σχολεία δυστυχώς δεν φαίνεται να βρίσκει αντίκρισμα στα αναλυτικά προγράμματα. Παρά τη διαπολιτισμική πρόθεση του νομοθέτη το ελληνικό σχολείο συνεχίζει να λειτουργεί μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά, αγνοώντας το γλωσσικό και το πολιτισμικό κεφάλαιο των εθνοπολιτισμικών άλλων (Νικολάου, 2008). Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του ελληνικού σχολείου δεν προβάλλουν τον πολιτισμό των αλλόφωνων μαθητών, δεν προτείνουν εναλλακτικούς μεθόδους διδασκαλίας, δεν προωθούν τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόφωνων μαθητών και δεν υιοθετούν μοντέλα διδασκαλίας, όπως τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία καθίσταται αναγκαία στις πολυπολιτισμικές τάξεις (Ευαγγέλου, 2007). Συγκεκριμένα, στο μάθημα της Ιστορίας η διδακτική προσέγγιση που προτείνεται από το ΑΠΣ είναι μονοπολιτισμική, αναδεικνύοντας μόνο τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας. Αυτή η προσέγγιση προβάλλει κυρίως τον αφομοιωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος. Γίνεται σαφές ότι οι όποιες παρεμβάσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα επαφίονται στο προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πολλές φορές διστάζουν λόγω της ελλιπής κατάρτισής τους ή των μη άμεσων αποτελεσμάτων των παρεμβάσεών τους (Magos, 2006). Ως προς την εκπαίδευση τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Λιακοπούλου και Παπαδοπούλου (2019) επισημαίνουν την επιθυμία τους να επιμορφωθούν προκειμένου να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που δημιουργεί ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας του σύγχρονου σχολείου. Εκφράζεται η ανάγκη τους για τη γνώση των κατάλληλων παιδαγωγικών και διδακτικών θεωριών, διδακτικού υλικού που εξυπηρετεί τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και εργαλεία αξιολόγησης. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Hajisoteriou, Maniatis και Angelides (2018: 167) επισημαίνουν ότι πολλές έρευνες προειδοποιούν ότι οι δάσκαλοι δεν είναι ακόμη προετοιμασμένοι για να ενισχύσουν τις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών τους και να τους εξοπλίσουν με τις ιδιότητες της πολιτισμικής γνώσης και διαπολιτισμικής ικανότητας, κριτικής συνείδησης, διαπροσωπικών δεξιοτήτων και πολιτισμικής ενσυναίσθησης.

Αποτελεί ανάγκη η υιοθέτηση της πολιτείας μιας σφαιρικής διαπολιτισμικής πολιτικής και κυρίως σε επίπεδο πράξεων και όχι λόγων. Χρειάζεται να υπάρξουν αλλαγές στη μονοπολιτισμική προσέγγιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αλλαγές, όπως τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, την παροχή ίσων ευκαιριών, αλλαγές στη στοχοθεσία των αναλυτικών προγραμμάτων, στα σχολικά βιβλία, στο εκπαιδευτικό υλικό, στις μεθόδους διδασκαλίας και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Μάγος, 2022).

2. Διαπολιτισμική Επικοινωνία-Διαπολιτισμική Ικανότητα- Διαπολιτισμική Ευαισθησία: τα συστατικά στοιχεία του παγκόσμιου πολίτη

Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρηθεί η αποσαφήνιση των όρων της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, της διαπολιτισμικής ικανότητας και της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Έννοιες αλληλένδετες που καθορίζουν τις διαπολιτισμικές σχέσεις και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση και στην αποδοχή των πολιτισμικά διαφορετικών. Οι προαναφερθείσες έννοιες έχουν μελετηθεί από πολλούς ερευνητές και αποτελούν αντικείμενο μελέτης και στην παρούσα εργασία. Συγκεκριμένα στην εργασία μας ερευνήθηκε μέσω εργαλείου μέτρησης η διαπολιτισμική ευαισθησία μαθητών πρωτοσχολικής ηλικίας πριν και μετά την εφαρμογή μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος. Η διαπολιτισμική ευαισθησία αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της διαπολιτισμικής ικανότητας και συνακόλουθα της αποτελεσματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας, εφόδια των ενεργών και παγκόσμιων πολιτών που θα αποτελέσει το μαθητικό δυναμικό του σήμερα.

2.1 Διαπολιτισμική επικοινωνία

Στη σημερινή εποχή, όπου οι κοινωνίες αλληλεξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό, η ανάπτυξη και η εξέλιξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι ένα κρίσιμο ζήτημα. Οι Peiser και Jones (2014) επιβεβαιώνουν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα σε διάφορες χώρες στοχεύουν να κάνουν τους μαθητές τους «παγκόσμιους πολίτες» και προκειμένου να επιτευχθεί αυτό οι μαθητές θα πρέπει να εκτίθενται σε ποικίλα πολιτισμικά στοιχεία. Στην περίπτωση αυτή, «παγκόσμιος πολίτης» σημαίνει «κάποιος που αλληλεπιδρά με υπευθυνότητα και καταλαβαίνει τους άλλους ενώ ταυτόχρονα ασκεί κριτική στον εαυτό του για τις θέσεις του και διατηρεί μια ανοιχτή διαλογική και σύνθετη κατανόηση παρά μια κλειστή και στατική έννοια των ταυτοτήτων» (Pashby, 2011). Ωστόσο, προκειμένου να καταφέρουν τα εκπαιδευτικά συστήματα την εμφύτευση της ιδέας και

της συνείδησης του παγκόσμιου πολίτη στους μαθητές, πρέπει να προωθήσει πρώτα τις έννοιες της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και διαπολιτισμικής κατανόησης. Είναι προφανές ότι απαιτείται ένα κατάλληλο περιβάλλον στην τάξη, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν πολιτισμική συνείδηση.

Ζώντας μέσα σε ένα «παγκόσμιο χωριό», συνειδητοποιούμε ότι στα ζητήματα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας ενσωματώνονται και άλλα σύνθετα ερωτήματα. Τι είδους επικοινωνία είναι χρήσιμη σε μια πλουραλιστική κοινωνία, η οποία να είναι τόσο πολιτισμικά ποικιλόμορφη όσο και προσανατολισμένη σε κοινούς στόχους; Πώς η επικοινωνία συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος σεβασμού, όχι μόνο ανοχής, για τη διαφορετικότητα; (Bennett, 1998a). Το νέο όραμα και οι νέες ικανότητες που φέρνουμε σε αυτόν τον μεταβαλλόμενο κόσμο θα καθορίσουν την απάντηση σε μια άλλη ερώτηση για το παγκόσμιο χωριό που έθεσε ο Dean Barnlund: «Οι κάτοικοί του θα είναι γείτονες ικανοί να σέβονται και να αξιοποιούν τις διαφορές τους ή θα είναι ομάδες αγνώστων που ζουν σε γκέτο, οι οποίοι θα ενώνονται μόνο για την αντιμετώπιση αντιπαραθέσεων με τρίτους;» (Barnlund, 1998).

Η αρχική αντίδραση του ανθρώπινου είδους στο διαφορετικό, όπως έχει φανεί ιστορικά, είναι συνήθως η αποφυγή. Αν δεν καταφέραμε να αποφύγουμε διαφορετικούς ανθρώπους, προσπαθούσαμε να τους προσηλυτίσουμε. Όταν δεν μπορούσαμε να αποφύγουμε ή να προσηλυτίσουμε ανθρώπους που ήταν διαφορετικοί από εμάς, πολλές φορές τους σκοτώναμε. Παραδείγματα γενοκτονιών δεν είναι τόσο μακριά από εμάς, είτε χρονικά είτε σε απόσταση, και μεμονωμένες περιπτώσεις εγκλημάτων μίσους είναι πολύ συχνά. Το θέμα της διαφοράς – η κατανόησή της, η εκτίμησή της, ο σεβασμός της – είναι κεντρικής σημασίας για όλες τις πρακτικές βελτίωσης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Bennett, 1998a).

Η μονοπολιτισμική επικοινωνία βασίζεται στην ομοιότητα. Η κοινή γλώσσα, τα πρότυπα συμπεριφοράς και οι αξίες αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία τα μέλη του πολιτισμού ανταλλάσσουν νόημα μεταξύ τους κατά τη διεξαγωγή της καθημερινών τους υποθέσεων. Η διαπολιτισμική επικοινωνία – η επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμών – δεν μπορεί να στηριχθεί εξ ορισμού στην υπόθεση ομοιότητας. Οι πολιτισμοί είναι διαφορετικοί στις γλώσσες τους, στα πρότυπα συμπεριφοράς και στις αξίες τους. Επειδή ακριβώς ενσωματώνουν τέτοια ποικιλία στα πρότυπα αντίληψης και συμπεριφοράς, οι προσεγγίσεις στην επικοινωνία σε διαπολιτισμικές καταστάσεις ενθαρρύνει την εξέταση της διαφοράς (Bennett, 1998b).

Σύμφωνα με τις Ting-Toomey & Chung (2012) η διαπολιτισμική επικοινωνία ορίζεται ως η συμβολική διαδικασία ανταλλαγής κατά την οποία άτομα από δύο ή και περισσότερες διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες προσπαθούν να διαπραγματευτούν κοινά νοήματα σε μία διαδραστική κατάσταση μέσα σε ένα ενσωματωμένο κοινωνικό σύστημα. Οι Ting-Toomey & Chung επισημάναν ακόμα τα χαρακτηριστικά που βοηθούν τα άτομα να είναι ευέλικτα στη διαπολιτισμική τους επικοινωνία: να δίνουν έμφαση σε μια προσέγγιση εστιασμένη στη διαδικασία, να αναγνωρίζουν τις εθνοκεντρικές πραγματικότητες που χωρίζουν άτομα και ομάδες, να είναι πρόθυμοι να αναμορφώσουν αξιολογικές κρίσεις σχετικά με τις πολιτισμικές διαφορές, να μπορούν να αντιμετωπίσουν ασάφειες και παράδοξα σε αβέβαιες διαπολιτισμικές καταστάσεις, να μπορούν να επικοινωνήσουν κατάλληλα, αποτελεσματικά, προσαρμοστικά και δημιουργικά μέσω της χρήσης ποικίλων επικοινωνιακών λεκτικών και μη λεκτικών δεξιοτήτων επικοινωνίας. Η διαπολιτισμική γνώση ανοίγει πόρτες στον ποικίλο πλούτο και στο εύρος της ανθρώπινης εμπειρίας. Μας βοηθά να αρχίσουμε να αμφισβητούμε τη δική μας στάση σχετικά με θέματα που κάποτε θεωρούσαμε δεδομένα. Κατανοώντας τις κοσμοθεωρίες και τις αξίες που επηρεάζουν τις επικοινωνιακές προσεγγίσεις των άλλων, μπορούμε να κατανοήσουμε τη λογική που παρακινεί και προωθεί τις πράξεις ή τις συμπεριφορές τους.

Στη διαπολιτισμική επικοινωνία τα άτομα είναι εφοδιασμένα με διαφορετικά ερμηνευτικά σχήματα για τον κόσμο, εξαιτίας των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των πολιτισμών. Άρα η αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία έχει ως αφετηρία την επίγνωση ότι αυτός που βρίσκεται απέναντί μας ανήκει σε μια διαφορετική πολιτισμική πραγματικότητα (Κεσίδου, 2007). Συγκεκριμένα τα ερμηνευτικά σχήματα με τα οποία είμαστε εφοδιασμένοι ο καθένας από τον δικό του πολιτισμό και τον εξυπηρετούν στην επικοινωνία του με τους συνανθρώπους του είναι η αντιληπτική διαδικασία, η λεκτική και η μη λεκτική συμπεριφορά. Η προσωπική αντίληψη του κόσμου που έχει ο καθένας και ο τρόπος που αντιλαμβάνεται την επικοινωνία με τους άλλους, δηλαδή η αντιληπτική διαδικασία επηρεάζει χωρίς να το συνειδητοποιούμε άμεσα την επικοινωνιακή μας διαδικασία. Στην περίπτωση που συνομιλούμε με άτομο διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου αυτό μπορεί να επηρεάσει κατά πολύ την επικοινωνία μας διότι μπορεί να αντιλαμβανόμαστε τα ερεθίσματα με διαφορετικό τρόπο εξαιτίας των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων. Αυτό μπορεί να συμβεί και με άτομα του ίδιου πολιτισμικού πλαισίου, αλλά σίγουρα σε μικρότερο βαθμό. Σε σχέση με τη λεκτική συμπεριφορά είναι απολύτως κατανοητό ότι για να επιτύχει μια διαπολιτισμική συζήτηση χρειάζεται ένας από τους εταίρους

να εκφραστεί σε διαφορετική γλώσσα από τη μητρική του γλώσσα, χρειάζεται επομένως η καλή γνώση και χρήση μιας ξένης γλώσσας. Η γνώση σε βάθος μιας ξένης γλώσσας σίγουρα δεν περιλαμβάνει μόνο ένα ευρύ λεξιλόγιο και τη σωστή χρήση των κατάλληλων γραμματικών και συντακτικών κανόνων. Εκτός από αυτά, περιλαμβάνει μία εις βάθος κατανόηση και ενασχόληση με τη ξένη γλώσσα, ώστε να είναι σε θέση κανείς να κατανοήσει και τα λεπτά νοήματα της συζήτησης που πολλές φορές μπορεί να υπονοούνται και να μην είναι ξεκάθαρα. Όσο σημαντική είναι η λεκτική συμπεριφορά στη διαπολιτισμική επικοινωνία τόσο σημαντική -ίσως και περισσότερο- είναι η μη λεκτική συμπεριφορά, δηλαδή η στάση και η κίνηση του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου και οι χαιρετισμοί. Η μη λεκτική συμπεριφορά είναι πιο δύσκολο να την προσαρμόσει κανείς, καθώς και να την αλλάξει, σε σχέση με τη λεκτική συμπεριφορά, η οποία σε έναν βαθμό μπορεί να αυτοελεγχθεί. Τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική συμπεριφορά καθορίζονται από τον πολιτισμό μέσα στον οποίο αναπτύχθηκαν και καλλιεργήθηκαν και αλλάζουν σημασία και υπόσταση ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκφράζονται (Παπαδοπούλου, 2008).

Η γνώση αυτών των διαφορών δεν επαρκούν για μία ικανοποιητική διαπολιτισμική επικοινωνία. Είναι σημαντική και η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των ατόμων, ιδιαιτέρως των αυριανών πολιτών, των μαθητών, η εννοιολογική προσέγγιση της οποίας θα γίνει στη συνέχεια.

2.2 Διαπολιτισμική Ικανότητα (Intercultural Competence)

Για να είναι αποτελεσματική και επιτυχής η επικοινωνία μεταξύ ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές αφετηρίες, κρίνεται αναγκαία η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους ικανότητας. Πρόκειται για μια ικανότητα που περιλαμβάνει συγκεκριμένες στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες καθιστούν το άτομο ικανό να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά και κατάλληλα με ανθρώπους οι οποίοι διαφέρουν πολιτισμικά από το ίδιο (Byram, 1997; Deardorff, 2006). Το σχολείο, όντας σημαντικός φορέας κοινωνικοποίησης, θα πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις ανάγκες της εποχής και να δημιουργήσει συνθήκες αποδοχής και αναγνώρισης της ετερότητας. Οφείλει

να βοηθήσει τους αυριανούς πολίτες να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική τους ικανότητα προκειμένου να συμβιώσουν ειρηνικά και με σεβασμό προς τον διαπολιτισμικά διαφορετικό.

Πολλοί μελετητές έχουν ασχοληθεί με την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας. Μία έννοια συνεχώς εξελισσόμενη, η οποία συγχέεται αρκετά συχνά, καθώς αποτελείται από ποικίλες διαστάσεις, γεγονός που δυσκολεύει και στον καθορισμό ενός σαφή και κοινά αποδεκτού ορισμού (Deardorff, 2011). Υπάρχει ωστόσο σχετική συναίνεση στις τρεις κύριες διαστάσεις της: τις διαπολιτισμικές στάσεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες στις οποίες θα πρέπει να βασίζεται το άτομο προκειμένου να συμπεριφέρεται και να επικοινωνεί αποτελεσματικά και κατάλληλα σε διαπολιτισμικές καταστάσεις. Στο πλαίσιο ενός ευρύτερου ορισμού, με τον όρο διαπολιτισμική ικανότητα προσδιορίζεται η ικανότητα διαχείρισης των πολιτισμικών διαφορών που προκύπτουν από την καθημερινή μεταβολή, δηλαδή ουσιαστικά η ικανότητα διαχείρισης νέων και άγνωστων μέχρι τότε πολιτισμικών πλαισίων (Byram, Nichols, & Stevens, 2001: 146 στο Μάγος, 2022: 173). Ο Hammer (2013: 26) ορίζει τη διαπολιτισμική ικανότητα ως «την ικανότητα μετατόπισης της πολιτιστικής προοπτικής και κατάλληλης προσαρμογής της συμπεριφοράς στην πολιτιστική διαφορά και τα κοινά σημεία», ισχυρίζεται δηλαδή ότι η ύπαρξη διαπολιτισμικής ικανότητας συνεπάγεται ευελιξία και ανταπόκριση.

Ο Byram, ο οποίος είναι ένας από τους πρωτοπόρους σε αυτόν τον τομέα της έρευνας, ανέπτυξε την έννοια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας (Byram 1995, 1997). Ο Byram περιγράφοντας τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα προσδιορίζει τέσσερις επιμέρους δεξιότητες: η πρώτη εστιάζει στη δεξιότητα να προσεγγίζει κανείς γνωστικά έναν πολιτισμό και να αξιοποιεί τη γνώση αυτή στην πράξη στο πλαίσιο της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης. Η δεύτερη αφορά στη δυνατότητα να μπορεί κανείς να ερμηνεύει και να κατανοεί τα χαρακτηριστικά ενός άλλου πολιτισμού και να τα συσχετίζει με εκείνα του δικού του πολιτισμού. Η τρίτη περιλαμβάνει τη δεξιότητα να αξιολογεί με κριτικό τρόπο και χρησιμοποιώντας σαφή κριτήρια τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τα προϊόντα τόσο του πολιτισμού που ανήκει ο ίδιος, όσο και άλλων πολιτισμών. Τέλος, η τέταρτη συνδέεται με τη δεξιότητα να είναι ανοιχτός και έτοιμος να αμφισβητήσει στερεότυπα, προκαταλήψεις και αρνητικές απόψεις τόσο για το δικό του όσο και για τους άλλους πολιτισμούς. (Byram, 1997 στο Μάγος, 2022: 173).

Η διαδικασία που ακολουθείται για την καλλιέργεια αυτών των στάσεων, δεξιοτήτων και γνώσεων μπορεί να οριστεί ως διαπολιτισμική μάθηση (Heggernes, 2019: 38). Φιλοδοξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να εφοδιάσει τους μαθητές με την τεχνογνωσία που απαιτείται ώστε να «λειτουργούν αποτελεσματικά ως πολίτες» σε διαφορετικές κοινωνίες (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2020, παρ. 2). Να τους εφοδιάσει με χαρακτηριστικά όπως την περιέργεια, το ανοιχτό μυαλό, τη γνώση, τις κριτικές δεξιότητες, τις ικανότητες διαμεσολάβησης και την ενσυναίσθηση (Imahori & Lanigan, 1989; Byram, 1997, 2009; Deardorff, 2006). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να περιλαμβάνει διαλογικές, βιωματικές και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις (Byram et al., 2002). Διαπολιτισμικοί εκπαιδευτικοί όπως οι Bennet (2008), Hammer (2012, 2013) και Jackson (2012) προτείνουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να συνοδεύεται από εμπειρία «πραγματικού κόσμου» (Brockington & Wiedenhoeft, 2009), όπως το να ζεις, να σπουδάζεις και να εργάζεσαι στο εξωτερικό, να βιώνεις την ετερότητα έξω από τη ζώνη άνεσής σου, δηλαδή να ενισχύεις τη διαπολιτισμική ευαισθησία των μαθητών και την ανοιχτότητα του μυαλού τους.

2.3 Διαπολιτισμική Ευαισθησία (Intercultural Sensitivity)

Η διαπολιτισμική ευαισθησία μπορεί να οριστεί ως «η ικανότητα ενός ατόμου να αναπτύσσει συναισθήματα με στόχο την κατανόηση και την εκτίμηση των πολιτισμικών διαφορών που θα συντελέσουν στην κατάλληλη και αποτελεσματική συμπεριφορά στη διαπολιτισμική επικοινωνία» (Chen & Starosta, 1997: 5). Η διαπολιτισμική ευαισθησία θεωρείται ως μία από τις διαστάσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας. Η διαπολιτισμική ικανότητα περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: τη γνωστική, τη συναισθηματική και τη συμπεριφοριστική ικανότητα. Η γνωστική ικανότητα αντιπροσωπεύεται από τη διαπολιτισμική συνείδηση (intercultural awareness), η συναισθηματική ικανότητα από τη διαπολιτισμική ευαισθησία (intercultural sensitivity) και η συμπεριφοριστική ικανότητα από τη διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα ή την επιδεξιότητα (intercultural effectiveness or adroitness) (Chen, 2009; Chen & Starosta, 1996, 2003, 2005; Hammer, 1989). Η πρώτη έννοια, η γνωστική πτυχή της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, αναφέρεται στο πώς οι πολιτισμικές συμβάσεις

επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς. Η δεύτερη έννοια, η συναισθηματική πτυχή της διαπολιτισμικής ικανότητας, αναφέρεται στην επιθυμία των ατόμων να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τις πολιτισμικές διαφορές. Η τελευταία έννοια, η συμπεριφορική πτυχή της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, αναφέρεται στις δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να είναι αποτελεσματική η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση.

Οι Tirnaz και Haddad Narafshan (2020) αναφέρουν ότι η διαπολιτισμική ευαισθησία και η διαπολιτισμική ικανότητα συχνά συγχέονται ως έννοιες από πολλούς μελετητές. Ωστόσο, οι Hammer, Bennett και Wiseman (2003) υποστηρίζουν ότι η διαπολιτισμική ευαισθησία είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Οι Hammer κ. ά. (2003), κάνουν διάκριση μεταξύ δύο εννοιών: της διαπολιτισμικής ευαισθησίας (intercultural sensitivity) και της διαπολιτισμικής ικανότητας. Χρησιμοποιούν την πρώτη για να αναφερθούν στην ικανότητα του ατόμου να διακρίνει, να αντιλαμβάνεται και να βιώνει τις πολιτισμικές διαφορές, και τη δεύτερη για να αναφερθούν στην ικανότητά του να σκέφτεται και να δρα με κατάλληλους και αποτελεσματικούς τρόπους σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα. Υποστηρίζουν ότι η αύξηση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης οδηγεί σε αύξηση της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Οι Bhawuk και Brislin (1992: 416) υποστηρίζουν ότι «για να είναι κανείς αποτελεσματικός στην επικοινωνία του με τους άλλους πολιτισμούς πρέπει να ενδιαφέρεται να γνωρίσει τους άλλους πολιτισμούς, να είναι αρκετά ευαίσθητος ώστε να παρατηρεί τις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ τους και επίσης να είναι πρόθυμος να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του ως ένδειξη σεβασμού. Ο όρος που συνοψίζει αυτές τις ιδιότητες είναι η διαπολιτισμική ευαισθησία». Οι Bhawuk και Brislin (1992) μελέτησαν τη διαπολιτισμική ευαισθησία από τη σκοπιά του ατομικισμού και της συλλογικότητας και υποστήριξαν ότι η διαπολιτισμική ευαισθησία αποτελείται από την κατανόηση των συμπεριφορών των διαφόρων πολιτισμών, του ανοιχτού πνεύματος προς το διαφορετικό και την ευελιξία της συμπεριφοράς στα άτομα της χώρας υποδοχής. Υποστηρίζουν ότι η διαπολιτισμική ευαισθησία είναι η αντίδραση ενός ατόμου σε ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς, η οποία μπορεί να προκαθορίσει την ικανότητα αυτού του ατόμου να συνεργαστεί επιτυχώς με αυτούς τους ανθρώπους. Με βάση τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι η διαπολιτισμική ευαισθησία αποτελεί προϋπόθεση για την εξέλιξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Η διαπολιτισμική ευαισθησία θεωρείται ως ο καταλύτης που μπορεί

να επηρεάσει τη μετατόπιση από τον εθνοκεντρισμό σε εθνοσχετικισμό σύμφωνα με τον Bennett (2004). Ουσιαστικά, όλες οι προσπάθειες για τη διεύρυνση του επιπέδου διαπολιτισμικής ευαισθησίας των ατόμων μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά στη συνειδητοποίηση και στην κατανόηση της σημασίας των πολιτισμικών διαφορών.

Η σπουδαιότητα της διαπολιτισμικής ευαισθησίας έχει επισημανθεί από μελετητές διαφόρων κλάδων, συμπεριλαμβανομένων των σπουδών της Επικοινωνίας, της Εκπαίδευσης και της Ψυχολογίας. Οι περισσότεροι μελετητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι απαιτείται διαπολιτισμική ευαισθησία για την επιτυχή και παραγωγική επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Chen & Starosta, 1997; Graf, 2004; Moran, Harris, & Moran, 2007; Olson & Kroeger, 2001; Rosen, Digh, Singer, & Phillips, 2000). Ακαδημαϊκοί από διαφορετικούς κλάδους έχουν προσπαθήσει να συλλάβουν τη διαπολιτισμική συνείδηση και τη διαπολιτισμική ευαισθησία και να αναπτύξουν εργαλεία για τη μέτρηση αυτών των δύο εννοιών (π.χ. Bennett, 1986; Chen & Starosta, 1998; Hanvey, 1987; Turner, 1968).

Ο Bennett (1986) υποστήριξε ότι η διαπολιτισμική ευαισθησία σχετίζεται με την ικανότητα των ατόμων «να μετακινούνται», όχι μόνο συναισθηματικά, αλλά και γνωστικά και συμπεριφορικά, από το στάδιο άρνησης στο στάδιο ολοκλήρωσης στη διαδικασία ανάπτυξης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, με στόχο να αναπτύξουν ενσυναισθητικά την αποδοχή και την προσαρμογή στις πολιτισμικές διαφορές, όπως επισημάνθηκε από τους Chen και Starosta (2000). Από τα παραπάνω μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι η διαπολιτισμική ευαισθησία είναι μια αναπτυξιακή διαδικασία. Για να υποστηρίξει αυτή την ιδέα ο Bennett (1993) υποστήριξε ότι η διαπολιτισμική ευαισθησία αποτελείται από έξι αναπτυξιακά στάδια: την άρνηση, την άμυνα, την ελαχιστοποίηση, την αποδοχή, την προσαρμογή και την ενσωμάτωση της πολιτισμικής διαφοράς. Το Αναπτυξιακό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (DMIS) του Bennett (1993) είναι μια θεωρία που δείχνει πως οι άνθρωποι αναπτύσσουν τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή τους ικανότητα και περιγράφει τις αλλαγές ως εξής: κατά τη διάρκεια του πρώτου σταδίου (από την άρνηση στην άμυνα), συνειδητοποιεί κανείς τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών. Κατά τη διάρκεια του δεύτερου σταδίου (μετάβαση από την άμυνα στην ελαχιστοποίηση), το άτομο αποκτά επίγνωση των ομοιοτήτων μεταξύ των πολιτισμών. Στο τρίτο στάδιο (από την ελαχιστοποίηση στην αποδοχή), το άτομο συνειδητοποιεί τη σημασία των διαπολιτισμικών διαφορών. Κατά τη διάρκεια του τέταρτου σταδίου (όπου συμβαίνει η μετάβαση από την

αποδοχή στην προσαρμογή), το άτομο θέλει να αποκτήσει πληροφορίες για άλλους πολιτισμούς. Στο πέμπτο στάδιο (όταν συμβαίνει και η τελική αλλαγή από την προσαρμογή στην ολοκλήρωση), αναπτύσσεται βαθιά κατανόηση και εκτίμηση για άλλους πολιτισμούς (Bennett, 2004). Οι Hammer, Bennett, and Wiseman (2003) δήλωσαν ότι η ικανότητα κάποιου στη διαπολιτισμική επικοινωνία αυξάνεται καθώς η εμπειρία της πολιτισμικής διαφοράς γίνεται πιο περίπλοκη και εξελιγμένη.

Οι Chen και Starosta (1998: 231) όρισαν τη διαπολιτισμική ευαισθησία ως την «ενεργό επιθυμία των υποκειμένων να παρακινήσουν τον εαυτό τους να κατανοήσουν, να εκτιμήσουν και να αποδεχτούν τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών». Σύμφωνα με τους Chen και Starosta (2000), η διαπολιτισμική ευαισθησία αποτελεί προϋπόθεση για τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα. Υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι με υψηλότερη διαπολιτισμική ευαισθησία κατέχουν το προβάδισμα να γίνουν οι μελλοντικοί παγκόσμιοι πολίτες, οι οποίοι κατανοώντας καλύτερα τις διαπολιτισμικές διαφορές, θα έχουν και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Όπως προτείνουν οι Bhawuk και Brislin (1992), όσοι διακρίνονται με υψηλή ευαισθησία είναι εκείνοι που ενδιαφέρονται, ασχολούνται και θέλουν πραγματικά να γνωρίζουν άλλους πολιτισμούς.

Έχουν γίνει πολλές μελέτες για τη διαπολιτισμική ικανότητα και έχουν δημιουργηθεί και πολλά εργαλεία μέτρησης της, βασισμένα σε αντίστοιχα θεωρητικά πλαίσια, τα οποία σε αδρές γραμμές περικλείουν τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις. Μεταξύ των μελετών που έχουν γίνει για τη διαπολιτισμική επικοινωνία, το μοντέλο διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των Chen και Starosta (1996) προσελκύει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Το μοντέλο αποτελείται από τρεις εννοιολογικές διαστάσεις της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας: τη διαπολιτισμική συνείδηση, τη διαπολιτισμική ευαισθησία και τη διαπολιτισμική επιδεξιότητα. Με βάση αυτό το μοντέλο, οι Chen και Starosta (2000) εξήγησαν περαιτέρω τη φύση και τα συστατικά της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και ανέπτυξαν ένα εργαλείο για τη μέτρηση της έννοιας αυτής. Ανέπτυξαν μια νέα κλίμακα μέτρησης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας για να «ενσωματώσουν χαρακτηριστικά τόσο της διαπολιτισμικής στάσης όσο και των μοντέλων δεξιοτήτων συμπεριφοράς» (Fritz, Mollenberg, & Chen, 2001: 54). Υπάρχουν και άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτύξει εργαλεία μέτρησης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Μια σύντομη συγκριτική παρουσίαση και των τριών ακολουθεί:

Σύντομη παρουσίαση των τριών βασικών θεωρητικών μοντέλων που ανέπτυξαν εργαλεία μέτρησης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας (Moradi & Ghabanchi, 2019)

Αναπτυξιακό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (DMIS) (Bennett, 1986)	1. Εξηγεί τις αντιδράσεις των ανθρώπων στις πολιτισμικές διαφορές τόσο στο ακαδημαϊκό όσο και στο συνεργατικό περιβάλλον. 2. Συγκρίνει πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την αλληλεπίδραση με άλλους πολιτισμούς. Ως εκ τούτου, είναι καταλληλότερο να εφαρμόζεται σε συμμετέχοντες με μακρά χρονική συμμετοχή. 3. Καλό είναι να χρησιμοποιείται παράλληλα με το διαπολιτισμικό εργαλείο μέτρησης της Προσαρμοστικότητας (CCAI) και να συγκρίνονται οι δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας πριν και μετά την εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων.
Κατάλογος Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (ICSI) (Bhawuk and Brislin, 1992)	1. Μετρήσεις σε άτομα που έχουν μείνει για τρία ή περισσότερα χρόνια σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. 2. Μετράει την ικανότητα ενός ατόμου να τροποποιεί τη συμπεριφορά του με κατάλληλους πολιτισμικούς τρόπους όταν μετακινείται μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. 3. Χρησιμοποιείται συνήθως

**Κλίμακα Διαπολιτισμικής
Ευαισθησίας (ISS) (Chen and
Starosta, 2000)**

συγκρίνοντας τις συμπεριφορές σε σχέση με το πολιτισμικό μοντέλων διαστάσεων του Hofstede, (π.χ. ατομικισμός-συλλογικότητα, αρρενωπότητα-θηλυκότητα).

1. Μετράει την κατανόηση και την εκτίμηση των ανθρώπων για τις πολιτισμικές διαφορές προκειμένου να οικοδομήσει τον «παγκόσμιο πολίτη».

2. Μετράει τη διαπολιτισμική ευαισθησία με πέντε βασικούς παράγοντες: «αφοσίωση στην αλληλεπίδραση», «σεβασμός των πολιτισμικών διαφορών», «αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδραση», «απόλαυση της αλληλεπίδρασης» και «προσοχή της αλληλεπίδρασης».

3. Μελετάει την πιθανότητα τα άτομα με προηγούμενη διαπολιτισμική εμπειρία να είναι πιο ανοιχτόμυαλα και αλληλέγγυα με τον άλλον.

Στην παρούσα έρευνα καταλήξαμε στη χρήση του εργαλείου μέτρησης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των Chen και Starosta διότι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι δομημένες στην έννοια του «παγκόσμιου πολίτη», έννοια που προωθείται και στη δική μας έρευνα. Μελετάει ακόμα την πιθανότητα τα άτομα με προηγούμενη διαπολιτισμική εμπειρία να είναι πιο ανοιχτόμυαλα και αλληλέγγυα με τον άλλον. Αυτό μας εξυπηρετεί στην παρούσα εργασία διότι κατά μία έννοια το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα με διαπολιτισμική οπτική θεωρείται ως διαπολιτισμική εμπειρία και μετράμε τη διαπολιτισμική ευαισθησία μετά την εφαρμογή του. Εν αντιθέσει τα άλλα δύο εκ των βασικών μοντέλων μέτρησης κρίθηκαν να μην εξυπηρετούν την παρούσα έρευνα, διότι τόσο το αναπτυξιακό μοντέλο διαπολιτισμικής ευαισθησίας (DMIS) του

Bennett, όσο και ο κατάλογος διαπολιτισμικής ευαισθησίας (ICSI) των Bhawuk and Brislin, καλό είναι να χρησιμοποιούνται σε μακροχρόνιες παρεμβάσεις και σε συνδυασμό με άλλα εργαλεία μέτρησης.

3. Όταν η διαπολιτισμική εκπαίδευση συναντά τη μουσειακή μάθηση

Στο κεφάλαιο αυτό θα διερευνηθούν οι έννοιες του μουσείου και των μνημείων, ως μέρη του υλικού πολιτισμού. Θα αναπτυχθεί η έννοια της μουσειακής μάθησης. Θα γίνει μια συνοπτική παρουσίαση των σύγχρονων προσεγγίσεων στη διδακτική της ιστορίας και στα συγκρουσιακά ζητήματα της ιστορίας, καθώς και των προβληματισμών που προκύπτουν στο σύγχρονο σχολείο. Τέλος, θα γίνει προσπάθεια της ανάδειξης των πολλών πλεονεκτημάτων που προκύπτουν από τη διασύνδεση της μουσειοπαιδαγωγικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

3.1 Μουσείο-Μνημεία ως μέρος του Υλικού Πολιτισμού-Μουσειακή Μάθηση: εννοιολογικές προσεγγίσεις

Το υποκεφάλαιο που ακολουθεί έχει χωριστεί σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος θα παρουσιαστεί ο βασικός ορισμός του μουσείου σύμφωνα με το ICOM, καθώς και μία σύντομη παρουσίαση των κατηγοριών των μουσείων. Στην παρούσα φάση φάνηκε ορθή η παρουσίαση του νέου ορισμού του μουσείου εφόσον φαίνεται να γίνεται προσπάθεια μίας άνοιξης των μουσείων σε πιο διαπολιτισμικά μονοπάτια. Ακόμα θα οριοθετηθεί η έννοια του υλικού πολιτισμού κι ιδιαιτέρως των μνημείων διότι στην παρούσα εργασία αποτέλεσαν τα «εργαλεία» για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Τέλος, θα προσεγγιστεί η έννοια της μουσειακής μάθησης και οι σύγχρονοι μέθοδοι εφαρμογής της, οι οποίες υιοθετήθηκαν και στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

3.1.1 Μουσείο

Ο ρόλος και η λειτουργία των μουσείων έχει αλλάξει ριζικά με την πάροδο των χρόνων. Αυτό αντανακλάται και στους ορισμούς που διάφοροι οργανισμοί έχουν αποδώσει στην έννοια

«μουσείο», αλλά και στις αλλαγές που έχουν γίνει σε αυτούς τους ορισμούς, στη συνέχεια, για να δώσουν έμφαση σε διαφορετικές λειτουργίες του μουσείου.

Ο ορισμός που χρησιμοποιείται συχνότερα είναι αυτός του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (ICOM), του οργανισμού που ασχολείται παγκοσμίως με όλες τις λειτουργίες των μουσείων, με τη μελέτη τους καθώς και με την προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς. Σύμφωνα με τον ορισμό που αποδόθηκε από το ICOM το 2007 και ίσχυε μέχρι προσφάτως, το μουσείο είναι «ένας μη κερδοσκοπικός μόνιμος θεσμός/οργανισμός (institution) στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοιχτός στο κοινό, ο οποίος αποκτά, συντηρεί, ερευνά, προβάλλει και εκθέτει την υλική και άυλη κληρονομιά της ανθρωπότητας και του περιβάλλοντός της, με στόχο την εκπαίδευση, μελέτη και ψυχαγωγία» (Desvallees & Mairesse, 2014: 89). Ο ορισμός του ICOM αναφέρεται στον μακρόχρονο και σταθερό χαρακτήρα των μουσείων που έχουν ως σκοπό τη διαφύλαξη των συλλογών για το μέλλον και τις επόμενες γενιές. Τονίζει τον κοινωνικό ρόλο και το δημόσιο χαρακτήρα τους, ενώ στους σκοπούς του οργανισμού αναφέρονται η μελέτη και η εκπαίδευση που παραδοσιακά συνδέονται με τα μουσεία, αλλά και η ψυχαγωγία που εκφράζει τις νεότερες αντιλήψεις για το ρόλο των μουσείων. Πολλά κράτη παγκοσμίως έχουν υιοθετήσει τον παραπάνω ορισμό, ενώ σε μερικές χώρες οι εθνικοί οργανισμοί που ασχολούνται με τα μουσεία, έχουν προτείνει και τους δικούς τους.

Το ICOM όμως τα τελευταία χρόνια είχε εντοπίσει την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ορισμού του μουσείου, καταδεικνύοντας κατ' αυτόν τον τρόπο ότι τα μουσεία αποτελούν δυναμικούς οργανισμούς, σε διαρκή εξέλιξη και εγρήγορση. Το 2019 πρότεινε έναν μακροσκελή ορισμό που αναφερόταν στα μουσεία ως «δημοκρατικούς, περιεκτικούς και πολυφωνικούς χώρους για κριτικό διάλογο σχετικά με το παρελθόν και το μέλλον», αναθέτοντας στα μουσεία να «διαφυλάξουν διαφορετικές μνήμες» και «να συμβάλουν στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και την κοινωνική δικαιοσύνη, την παγκόσμια ισότητα και την ευημερία του πλανήτη». Αρκετοί ήταν εκείνοι που τάχθηκαν υπέρ του προτεινόμενου ορισμού με το σκεπτικό ότι προβάλλει θέματα όπως την κοινωνική δικαιοσύνη και την κατανόηση του διαφορετικού. Παράλληλα όμως εκφράστηκαν και σοβαρές ενστάσεις. Καταρχήν ασκήθηκε κριτική ως προς τη διαδικασία που προηγήθηκε της τελικής διατύπωσης του ορισμού και τον λιγοστό χρόνο που είχαν οι επιτροπές για να τον επεξεργαστούν με τα μέλη τους (Νομικού, 2019: 6). Από πολλές πλευρές επισημάνθηκαν παραλείψεις βασικών εννοιών, αντιρρήσεις για πολύπλοκο ακαδημαϊκό

λεξιλόγιο, δηλώσεις που φαινόταν να επιβάλλουν υποχρεώσεις που θα ήταν μη πραγματοποιήσιμες σε ορισμένες χώρες και ότι η προτεινόμενη διατύπωση έμοιαζε περισσότερο με δήλωση αποστολής παρά ορισμός. Η πλειοψηφία των μελών καταψήφισε αυτόν τον ορισμό, απορρίπτοντας έναν ορισμό που αντικατόπτριζε τις σύγχρονες ανησυχίες υπέρ ενός πολύ παραδοσιακού ορισμού (Etges & Dean, 2022).

Εν τέλει, ο ορισμός του ICOM πολύ προσφάτως άλλαξε με την ψήφιση ενός νέου ορισμού με μεγάλη πλειοψηφία. Συγκεκριμένα, στις 24 Αυγούστου 2022 στην Πράγα, η Έκτακτη Γενική Συνέλευση του ICOM ψήφισε τον νέο ορισμό του μουσείου. Η επίσημη μετάφραση του ορισμού του μουσείου στα ελληνικά παρουσιάστηκε μόλις στις 14 Φεβρουαρίου 2023 από το Ελληνικό Τμήμα του ICOM. Ο νέος ορισμός όπως αποδόθηκε στα ελληνικά είναι ο εξής: «Το μουσείο είναι ένας μόνιμος, μη κερδοσκοπικός οργανισμός, στην υπηρεσία της κοινωνίας, ο οποίος ερευνά, συλλέγει, συντηρεί, ερμηνεύει και εκθέτει τεκμήρια υλικής και άυλης κληρονομιάς. Ανοιχτά και προσβάσιμα στο κοινό, χωρίς αποκλεισμούς, τα μουσεία προάγουν την ποικιλομορφία και την αειφορία. Λειτουργούν και επικοινωνούν με επαγγελματική δεοντολογία και με τη συμμετοχή των κοινοτήτων, προσφέροντας ποικίλες εμπειρίες με σκοπό την εκπαίδευση, την ψυχαγωγία, τον αναστοχασμό και τη διάδοση της γνώσης»¹ (Δουνδουλάκη, 2023: 73). Σε δήλωσή του, ο πρόεδρος του ICOM Alberto Garlandini, αναγνώρισε ότι ο ορισμός «δεν είναι τέλειος», αλλά το χαρακτήρισε ως «ένα μεγάλο βήμα προς τα εμπρός». Ο ορισμός διατηρεί τη βασική εννοιολογική προσέγγιση του ορισμού που προϋπήρχε αλλά προσθέτοντας τις δύο τελευταίες προτάσεις εισάγει την αναγκαιότητα της προσβασιμότητας και της αποδοχής όλων στο μουσείο, της περιβαλλοντικής και της διαπολιτισμικής ενίσχυσης και της ανοιχτότητας προς τις κοινότητες. Ο επιστημονικός χώρος έχει αρχίσει να εκφράζει τις απόψεις του για τον νέο ορισμό, όπως η M. Lorenc (2022), η οποία επισημαίνει ότι ο ορισμός της Πράγας φαίνεται να είναι η χρυσή τομή μεταξύ των ορισμών του 2007 και του 2019, ίσως όμως και ένας συμβιβασμός ή ορθότερα ένα βήμα προς τα πίσω και όχι προς τα μπροστά. Σύμφωνα με τη Lorenc (2022) το μουσείο στο παρελθόν ήταν ένας ιερός χώρος όπου αντικείμενα απλώς εκθέτονταν. Ενώ τα μουσεία του σήμερα εκτός από το να μετατρέπουν αντικείμενα σε

¹ Ο αρχικός ορισμός στα αγγλικά είναι ο εξής: A museum is a not-for-profit, permanent institution in the service of society that researches, collects, conserves, interprets and exhibits tangible and intangible heritage. Open to the public, accessible and inclusive, museums foster diversity and sustainability. They operate and communicate ethically, professionally and with the participation of communities, offering varied experiences for education, enjoyment, reflection and knowledge sharing (Lorenc, 2022: 169).

μουσειακά αντικείμενα, ενδιαφέρονται και για την προέλευση τους, για τον τρόπο απόκτησής τους, για το δικαίωμα να εκθέτονται, να συντηρούνται, να μελετώνται από κάποιο μουσείο συνήθως εθνικό, -μόνο στο όνομα πλέον- αφού το κράτος που το χρηματοδοτεί είναι πιθανόν πλουραλιστικό. Επίσης, ο προσδιορισμός εθνικός δημιουργεί αμφιβολίες αν συνεπάγεται την έκθεση μουσειακών αντικειμένων της κυρίαρχης μόνο εθνολογικά ιδεολογίας. Αυτό σχετίζεται επίσης με μια σειρά ζητημάτων που συνδέονται με την αποστολή των μουσείων, τα οποία θα πρέπει να είναι πλουραλιστικά, συμμετοχικά, χωρίς αποκλεισμούς, ισότιμα, διαλογικά, ηθικά, επαγγελματικά.

Παρόλο που έχουν αποδοθεί όπως προείπαμε πολλοί και ποικίλοι ορισμοί του μουσείου και από οργανισμούς και από μελετητές κρίνουμε ότι δεν καθίσταται απαραίτητη η παρουσίασή τους στην παρούσα εργασία. Ο τελευταίος ορισμός του ICOM, φαίνεται να είναι ο πιο σύγχρονος αυτή τη στιγμή και αποδεκτός σε μεγάλη πλειοψηφία, εφόσον προέρχεται από έναν οργανισμό παγκόσμιας εμβέλειας και αποδοχής.

Αυτό που αξίζει έστω και μία εν συντομία παρουσίαση από μέρους μας είναι οι τύποι των μουσείων. Η κατηγορία στην οποία υπάγεται το κάθε μουσείο πολλές φορές προκαθορίζει και την θετική του στάση στην προώθηση και στην εφαρμογή σύγχρονων προγραμμάτων με διαπολιτισμική οπτική, όπως το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στην παρούσα εργασία. Συγκεκριμένα τα μουσεία κατηγοριοποιούνται στα «παραδοσιακά μουσεία», όπου εκεί τα αντικείμενα τίθενται στο επίκεντρο με έμφαση τη μορφή τους και τη γραμμική χρονολογική τους παρουσίαση και όχι τόσο τη νοηματοδότησή και την πολυπρισματικότητα τους. Η ερμηνεία που έχει αποδοθεί από το εκάστοτε μουσείο στο εκάστοτε έκθεμα θεωρείται και ως η μόνη αποδεκτή. Πολλοί ορισμοί που έχουν τεθεί στην έννοια του μουσείου αντικατοπτρίζουν ουσιαστικά το παραδοσιακό μουσείο. Αξίζει να αναφέρουμε ότι και τα μουσεία εντός του Κάστρου των Ιωαννίνων, καθώς και στο νησάκι της πόλης, υπάγονται σε αυτή την κατηγορία. Τα παραπάνω μουσεία καταγράφονται και με τον όρο «object oriented» (επικεντρωμένα στα αντικείμενα) σε αντίθεση με τον δεύτερο τύπο μουσείων, τα σύγχρονα ή μοντέρνα μουσεία που χαρακτηρίζονται από τους όρους «object oriented» και «people oriented» (επικεντρωμένα τόσο στα αντικείμενα όσο και στον επισκέπτη). Αυτά τα μουσεία εναρμονίζονται με τις σύγχρονες έρευνες στον τομέα της ιστοριογραφίας, αποδέχονται τις πολλαπλές ερμηνείες και την ύπαρξη του υποκειμενικού στοιχείου σε αυτές. Δίνεται έμφαση στο πληροφοριακό υλικό των εκθεμάτων, στην ελκυστική

παρουσίαση και εστιάζουν τόσο στα αντικείμενα και στους ανθρώπους που έκαναν χρήση αυτών όσο και στους επισκέπτες. Στον τρίτο τύπο μουσείων, τα μεταμοντέρνα ή πολυπρισματικά, όπως χαρακτηρίζονται, το ενδιαφέρον στρέφεται στον επισκέπτη, «people oriented museum». Το κοινό και η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή του είναι το ζητούμενο σε αυτά τα μουσεία. Προσπαθούν επίσης να προσελκύσουν και διαφορετικές ομάδες κοινού, ακόμα και ομάδες που βρίσκονται στο περιθώριο, γι' αυτό εντάσσουν στις θεματικές τους και διαφορετικές οπτικές. Τέλος, έχουν κάνει την εμφάνισή τους τα μουσεία ταυτοτήτων ή νοοτροπιών, «identities ή mentalities museums», όπου εκεί τα αντικείμενα κατέχουν μικρή θέση και υπερτερεί η παρουσίαση τοπικών εθίμων ή πρακτικών, ομάδων ανθρώπων καθώς και ο τρόπος που ζούσαν και δραστηριοποιούνταν (Αποστολίδου, 2019).

3.1.2 Μνημεία ως μέρος του Υλικού Πολιτισμού

Με τον όρο υλικός πολιτισμός εννοούμε τα αντικείμενα και τις σχέσεις μεταξύ ανθρώπων και αντικειμένων (Νάκου, 2009). Θεωρούνται τα κινητά και ακίνητα, φυσικά και κατασκευασμένα από τον άνθρωπο υλικά στοιχεία του περιβάλλοντος (Αποστολίδου, 2019: 30), όπως είναι για παράδειγμα τα μουσεία, γενικότερα οι μουσειακοί χώροι, εσωτερικοί και εξωτερικοί, τα μνημεία και τα αντικείμενα που βρίσκονται στους χώρους αυτούς. Οι μαθητές τείνουν να συγκρίνουν τα στοιχεία του υλικού πολιτισμού, όπως τα αντικείμενα των μουσείων ή τα ιστορικά κτήρια με όσα χρησιμοποιούν οι ίδιοι στη σύγχρονη καθημερινότητά τους, έτσι μέσω της υλικότητας και της αυθεντικότητας που υφίστανται στον υλικό πολιτισμό ενισχύεται η βιωματική μάθηση στους μουσειακούς χώρους. Ενισχύεται επίσης η αξιοπιστία του παρελθόντος, εφόσον ο υλικός πολιτισμός αποτελεί μια επιβεβαίωση ύπαρξης του παρελθόντος, ο οποίος αν μελετηθεί σωστά, μπορεί να συντελέσει θετικά στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης σε ζητήματα ιστορίας και πολιτισμού (Αποστολίδου, 2019).

Οι τόποι μνήμης, ως στοιχεία υλικού πολιτισμού, αποτελούν τα υλικά θεμέλια της συλλογικής μνήμης. Τέτοιοι τόποι μπορεί να είναι μνημεία, ιστορικά κτήρια, μέρη που έλαβε χώρα κάτι σημαντικό για τη συλλογική μνήμη μιας ομάδας. Εδώ, επομένως, ο χώρος αποτελεί έκθεμα ο ίδιος και μάλιστα με τρόπο που να είναι ταυτόχρονα το αντικείμενο αλλά και το

εργαλείο της ερμηνείας. Σύμφωνα με την Alcock (2002: 28), «μνημεία είναι τόποι, κατασκευές ή αντικείμενα σχεδιασμένα επίτηδες ή συμφωνημένα αργότερα να προκαλούν μνήμες». Η σύνδεση μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος γίνεται μέσα από την υλικότητά τους (Rowlands 1993: 144).

Σύμφωνα με τον τελευταίο αρχαιολογικό νόμο, τον Ν. 3028/2002, «ως μνημεία νοούνται τα πολιτιστικά αγαθά που αποτελούν υλικές μαρτυρίες και ανήκουν στην πολιτιστική κληρονομιά της χώρας και των οποίων επιβάλλεται η ειδικότερη προστασία...». Στη συνέχεια γίνεται από τον νομοθέτη μια διάκριση ανάμεσα σε αρχαία και νεότερα μνημεία· «ως αρχαία μνημεία νοούνται όλα τα πολιτιστικά αγαθά που ανάγονται στους προϊστορικούς, αρχαίους, βυζαντινούς και μεταβυζαντινούς χρόνους και χρονολογούνται έως και το 1830 [...]. Ως νεότερα μνημεία νοούνται τα πολιτιστικά αγαθά που είναι μεταγενέστερα του 1830 και των οποίων η προστασία επιβάλλεται λόγω της ιστορικής, καλλιτεχνικής ή επιστημονικής σημασίας τους [...]». Άλλη μια σημαντική διάκριση που ορίζεται από τον αρχαιολογικό νόμο είναι ανάμεσα σε κινητά και ακίνητα μνημεία. «Ως ακίνητα μνημεία νοούνται τα μνημεία που υπήρξαν συνδεδεμένα με το έδαφος και παραμένουν σε αυτό ή στον βυθό της θάλασσας ή στον πυθμένα λιμνών ή ποταμών και δεν είναι δυνατόν να μετακινηθούν χωρίς βλάβη της αξίας τους ως μαρτυριών. Στα ακίνητα μνημεία συμπεριλαμβάνονται οι εγκαταστάσεις, οι κατασκευές και τα διακοσμητικά και λοιπά στοιχεία που αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα τους, καθώς και το άμεσο περιβάλλον τους. Ως κινητά μνημεία νοούνται τα μνημεία που δεν θεωρούνται ακίνητα». Όσον αφορά τα άυλα πολιτιστικά αγαθά «νοούνται εκφράσεις, δραστηριότητες, γνώσεις και πληροφορίες, όπως μύθοι, έθιμα, προφορικές παραδόσεις, χοροί, δρώμενα, μουσική, τραγούδια, δεξιότητες ή τεχνικές που αποτελούν μαρτυρίες του παραδοσιακού, λαϊκού και λόγιου πολιτισμού» (Νόμος: 3028/2002, Φ.Ε.Κ.: Α' 153/28.06.2002, Άρθρο 2). Κάθε μνημείο είτε πρόκειται για ένα ευμέγεθες κτίσμα είτε για ένα μικρό αντικείμενο επιδέχεται πολλών ερμηνειών αναλόγως με το ποιος/ποια αναφέρεται σε αυτό. Οι ερμηνείες αυτές, στη διάρκεια της ζωής των μνημείων, μεταλλάσσονται. Για την Bender (1993) τα μνημεία, όπως και τα τοπία και οι αρχαιολογικές θέσεις, είναι πάντοτε αναδύομενα και σε διαρκή εξέλιξη.

Ο υλικός πολιτισμός παρουσιάζεται συνεχώς πολύσημος, με ευρύ φάσμα ερμηνειών και εμπλέκεται σε ένα δίκτυο πολιτικών σχέσεων και ιδεολογικών συστημάτων (Shanks & Tilley 1987: 115-116). Τα μνημεία φέρουν νοήματα που τους αποδίδονται από αυτούς που τα

φτιάχνουν και από τους ανθρώπους επόμενων περιόδων που θα έρθουν σε επαφή με αυτά. Μνημεία που σώζονται από το παρελθόν χρησιμοποιούνται και εντάσσονται σε διαφορετικά πολιτισμικά τοπία. Πολλά μνημεία, λόγω του ιδεολογικού φορτίου που φέρουν, έχουν αποτελέσει πεδίο αντιπαράθεσεων και συγκρούσεων ανάμεσα σε ανταγωνιστικές ομάδες. Ένας τόπος ή ένα αντικείμενο που σχετίζεται με το παρελθόν είναι πιθανό να ανακαλεί δυσάρεστες μνήμες και να προκαλεί αρνητικά συναισθήματα (Σταυριδόπουλος, 2015). Είναι αυτό που ονομάζει η Meskell «negative heritage» και θα μπορούσε να αποδοθεί στα ελληνικά ως «αρνητική κληρονομιά». Με τον όρο αυτό περιγράφει έναν συγκρουσιακό χώρο που γίνεται πηγή αρνητικής μνήμης για την κυρίαρχη ομάδα (Meskell 2002: 558). Τα παραδείγματα από την Ελλάδα είναι πολλά, όπως οι φυλακές, τα κρατητήρια, οι τόποι εξορίας και εκτελέσεων των πολιτικών κρατουμένων ακόμη και ο παλιός σιδηροδρομικός σταθμός της Θεσσαλονίκης από όπου εκτοπίστηκαν οι Εβραίοι στον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Τα μνημεία των άλλων, όπως π.χ. τα οθωμανικά μνημεία, μέχρι σχετικά πρόσφατα, για την πλειοψηφία των Ελλήνων αποτελούσαν «αρνητική κληρονομιά», για την οποία σε πολλές περιπτώσεις επιλέχθηκε η διαγραφή. Η Meskell πιστεύει ότι η αρνητική κληρονομιά, ως χώρος μνήμης, κατέχει διπλό ρόλο, μπορεί δηλαδή να χρησιμοποιηθεί για διδακτικούς σκοπούς, όπως το Άουσβιτς ή να εξαφανιστεί, στην περίπτωση που το μέρος αυτό δεν μπορεί να επανενταχτεί πολιτισμικά λόγω των αντιστάσεων των εθνοπολιτισμικά κυρίαρχων ομάδων (Meskell 2002: 558).

3.1.3 Μουσειακή μάθηση

Ένας από τους ρόλους που φέρει το μουσείο αλλά και κάθε κομμάτι του υλικού πολιτισμού είναι ότι συντελεί στην άτυπη εκπαίδευση. Στον όρο άτυπη εκπαίδευση περιλαμβάνεται η μάθηση που προκύπτει από δραστηριότητες σε χώρους εκτός των συνηθισμένων χώρων μάθησης, όπως είναι το σχολείο, το πανεπιστήμιο. Μέσω της μάθησης στους μουσειακούς χώρους οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν ερευνητικά τις διαφορετικές όψεις του παρελθόντος, δίνοντας έμφαση στον υλικό πολιτισμό, στη συγκρότηση ιστορικής σκέψης και στην κατανόηση του παρελθόντος. Η προσπάθεια αυτή συνδέεται με την ανάπτυξη της μουσειοπαιδαγωγικής, η οποία μέχρι πολύ πρόσφατα απευθυνόταν σχεδόν αποκλειστικά σε

σχολικές ομάδες, μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υλικών, εκθέσεων και μουσειοσκευών (Νικονάνου & Κασβίκης, 2008).

Οι παιδαγωγικές καταστάσεις σε μουσεία έχουν αποδοθεί με πολλούς ορισμούς όπως «μουσειακή αγωγή», «μουσειοπαιδαγωγική», «μουσειακή εκπαίδευση» ή «μουσειακή μάθηση». Ο όρος «μουσειακή αγωγή» είχε εισαχθεί αρχικά στην ελληνική βιβλιογραφία δημιουργώντας την αίσθηση ότι οι παιδαγωγικές διαδικασίες σε μουσεία είναι ταυτόσημες με την αισθητική αγωγή. Η ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε ελληνικά μουσεία οδήγησε στη σταδιακή υιοθέτηση μεταφρασμένων από την αγγλοσαξονική και γερμανική βιβλιογραφία όρων (Museum Education και Museumspädagogik), που κυριάρχησαν στην ελληνική πραγματικότητα, καθώς απέδιδαν καλύτερα τον χαρακτήρα και τις επιδιώξεις της εκπαιδευτικής λειτουργίας του μουσείου. Σήμερα θεωρούνται και οι δύο όροι δόκιμοι (Νικονάνου, 2015α). Ο όρος «μουσειοπαιδαγωγική» μπορεί να θεωρηθεί ότι καλύπτει σε μεγάλο βαθμό την εννοιολογική προσέγγιση, καθώς προσδιορίζει μια εφαρμοσμένη παιδαγωγική με βάση τον χώρο εφαρμογής της, χωρίς περιορισμούς στις ομάδες στόχους. Ωστόσο, ο όρος αυτός δέχεται συχνά κριτική κυρίως από την ταύτιση της παιδαγωγικής μόνο με μια συγκεκριμένη ομάδα στόχου, τα παιδιά (Νικονάνου 2005). Με αποτέλεσμα να αναδειχθεί ο όρος «εκπαίδευση» ως πιο κατάλληλος για να περιγράψει τις παιδαγωγικές καταστάσεις στο μουσείο. Πολλοί μελετητές ωστόσο υποστηρίζουν ότι η λέξη «εκπαίδευση» παραπέμπει σε ένα αυστηρό, οργανωμένο, τυπικό πλαίσιο, κάτι που δεν συνάδει με την προσέγγιση του μουσείου (Hooper-Greenhill 2006: 238).

Τα τελευταία χρόνια σταδιακά όλο και περισσότερο υιοθετείται ο όρος «μουσειακή μάθηση», δίνοντας έμφαση με αυτόν τον ορισμό στον επισκέπτη και σε ό,τι συμμετέχει και εμπλέκεται ο ίδιος στους μουσειακούς χώρους. Ο όρος «μουσειακή μάθηση» δίνει έμφαση στον χώρο του μουσείου, στους χώρους των μνημείων και των ιστορικών κτηρίων, γενικότερα των αρχαιολογικών χώρων και των χώρων πολιτισμού και στη μάθηση που συμβαίνει εκεί, και σε ό,τι περιλαμβάνουν οι μουσειακοί χώροι, όπως τα αντικείμενα που εκθέτονται, καθώς και οι λειτουργίες τους στο σύνολό τους (Νικονάνου, 2015α). Με την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που προκύπτουν από τις ίδιες τις μουσειακές λειτουργίες δίνεται ώθηση στην πιο ενεργή εμπλοκή των επισκεπτών, τάση που υποστηρίζεται και από το συμμετοχικό μουσείο της Nina Simon (2010). Σημαντική ώθηση για τον προσδιορισμό της μουσειακής μάθησης αλλά και για την ανάδειξή της ως κυρίαρχου όρου στη διεθνή βιβλιογραφία δόθηκε με τα «Γενικά

Αποτελέσματα της Μάθησης» (GLO)² που τεκμηρίωσαν τη διαφορετική φύση της, διαφοροποιώντας την από τις μαθησιακές διαδικασίες τυπικής εκπαίδευσης, καθώς αφορά όχι μόνο στη γνώση και κατανόηση αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, την αλλαγή συμπεριφορών, αξιών, την ευχαρίστηση, την έμπνευση και τη δημιουργικότητα (Hooper-Greenhill στο Νικονάνου, 2015α: 14).

Τα μουσεία, λοιπόν, σήμερα δεν είναι χώροι μάθησης με τη στενή έννοια της σχολικής μάθησης και ολοένα και περισσότεροι μουσειακοί χώροι προσανατολίζονται στην ενεργή εμπλοκή των επισκεπτών στις λειτουργίες και στις διαδικασίες τους. Τα σημερινά μουσεία καλούνται να αποτελέσουν σημεία ανάπτυξης των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των πολιτών, να αποτελέσουν χώρους ψυχαγωγίας, σκέψης και δημιουργίας, ανάπτυξης αξιών και στάσεων (Liebau, 2012). Οι σύγχρονες μαθησιακές διαδικασίες που πραγματοποιούνται προσπαθούν να εντάξουν την ψυχαγωγία και την απόλαυση, δημιουργώντας πιο ελκυστικό το περιβάλλον του μουσείου και δημιουργώντας συνθήκες πιο «άμεσης» αλλά και ουσιαστικής μάθησης. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων οφείλουν να ενισχύουν την ελεύθερη έκφραση των συμμετεχόντων και να προωθούν τη βιωματική και δημιουργική μάθηση (Νικονάνου, 2015α).

Η μουσειακή μάθηση και εμπειρία συνδέει τη μουσειοπαιδαγωγική με την παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου. Τα στοιχεία που καθορίζουν τη μουσειακή μάθηση βοηθούν τους επισκέπτες, αλλά και πιο συγκεκριμένα τους μαθητές μιας σχολικής ομάδας, να μάθουν χωρίς πίεση, χωρίς το άγχος των επιδόσεων και της βαθμολογίας. Οι μαθητές συμμετέχουν στην διαδικασία από εσωτερικά κίνητρα, αφού στο μουσείο προσφέρονται βιωματικές και δημιουργικές μέθοδοι, στο πλαίσιο της ανακαλυπτικής και συνεργατικής μάθησης. Ακόμη, η προσωπική πρωτοβουλία που σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, η χρονική ανοιχτότητα και η ικανότητα λήψης αποφάσεων επιτρέπουν τις ελεύθερες και διαθεματικές προσεγγίσεις, την διαφορετική ανάγνωση σε όσα μετέχουν αναλόγως με τις προσλαμβάνουσές τους, άρα και την δόμηση ιδιαίτερων προσωπικών νοημάτων (Νικονάνου, 2015β).

² Πρόκειται για ένα μεθοδολογικό εργαλείο που αναπτύχθηκε από το Συμβούλιο Μουσείων, Βιβλιοθηκών και Αρχείων στη Βρετανία στα μέσα της δεκαετίας του 2000. Το εργαλείο αυτό αξιολογεί τη μάθηση που το ίδιο το υποκείμενο θεωρεί ότι έχει επιτύχει. Το GLO χωρίζεται σε πέντε γενικές κατηγορίες (γνώση και κατανόηση, ανάπτυξη δεξιοτήτων, συμπεριφορές/νοοτροπίες και αξίες, ευχαρίστηση-έμπνευση-δημιουργικότητα, δράση-συμπεριφορά-πρόοδος), στις οποίες εντάσσονται τα δεδομένα που συλλέγονται από τις εμπειρίες των επισκεπτών, είτε από την περιδιάβασή τους στην έκθεση είτε από τη συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι κατηγορίες αυτές αποτελούν τα «αποτελέσματα της μάθησης». Τα δεδομένα που προκύπτουν αποτιμώνται ποιοτικά (Φιλίππουπολίτη, 2015).

Το μουσειοπαιδαγωγικό έργο εκτός από το ενδιαφέρον για την προσωπική εμπειρία και μάθηση του κάθε επισκέπτη ενδιαφέρεται και για τον αντίκτυπο που μπορεί να αποφέρει συνολικά στην κοινωνία, συμβάλλοντας στη βελτίωση του διάλογου και της κατανόησης για πιο εναρμονισμένες κοινότητες που διέπονται από την αποδοχή και την αλληλοκατανόηση. Ο όρος «μάθηση ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό» (inclusive learning) που υιοθετείται από τα μουσεία προσδιορίζει ένα πεδίο εκπαιδευτικού έργου με στόχο τις διαδικασίες κοινωνικής ένταξης (Νικονάνου, 2015α). Μία άλλη παράμετρος, που σχετίζεται τόσο με τον χαρακτήρα της μουσειακής μάθησης όσο και με το είδος της εμπειρίας που προσπαθούν να μεταφέρουν στους επισκέπτες με βάση τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που ισχύουν, αφορά τη συμμετοχικότητα. Ιδιαίτερη ώθηση στη διεθνή συζήτηση έδωσαν οι θέσεις που υποστήριξε η Nina Simon για το συμμετοχικό μουσείο (2010), σύμφωνα με τις οποίες στο συμμετοχικό μουσείο ο επισκέπτης δεν συμμετέχει απλώς σε δράσεις σε αυτό μαζί με άλλους επισκέπτες αλλά συνδιαμορφώνει τα περιεχόμενα του μουσείου. Το μουσείο συνδιαλέγεται με τους επισκέπτες του και διαμορφώνει τους χώρους έκθεσης με βάση τα παρόντα ενδιαφέροντά τους. Αυτή η διευρυμένη έννοια της συμμετοχής δεν συναντάται ακόμα σε μεγάλο βαθμό στα μουσεία παγκοσμίως, πόσο μάλλον στην Ελλάδα. Το μουσείο του σήμερα οφείλει να δώσει τη θέση που χρειάζεται να κατέχει ο επισκέπτης του και δεν είναι άλλη από αυτή του συνδιαμορφωτή, μία τάση που ως ένα σημείο φαίνεται να υιοθετείται και στον τελευταίο ορισμό του ICOM (Νικονάνου, 2015α).

3.2 Σύγχρονες προσεγγίσεις του μαθήματος της ιστορίας στο σχολείο και η περίπτωση των συγκρουσιακών ζητημάτων

Σε αυτό το υποκεφάλαιο θα αναφερθούμε στο μάθημα της ιστορία και στη διδασκαλία της στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Θεωρούμε αναγκαία της συμπερίληψης μίας ενότητας για το μάθημα της ιστορίας διότι τεχνικές και μέθοδοι της διδασκαλίας της «νέας ιστορίας» ακολουθήθηκαν και στο πρόγραμμα που εφαρμόσαμε στη παρούσα έρευνα, εφόσον άπτεται στον τομέα της ιστορίας. Ακόμα γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας και

των συγκρουσιακών ζητημάτων. Όπως είναι φυσικό θεωρούμε ότι η θεματική του Κάστρου των Ιωαννίνων ανήκει στην τοπική ιστορία και λόγω της ιστορικά πολυπολιτισμικής του φύσης έχει αποτελέσει κατά καιρούς ένα θέμα ευαίσθητο και αμφιλεγόμενο για την τοπική κοινωνία των Ιωαννίνων, καθώς και για τη διδασκαλία του στις μικρές τάξεις, και όχι μόνο. Η αίσθηση που αποκομίζει κανείς μέσα από τις δημόσιες συζητήσεις (π.χ. από τις ξεναγήσεις στους χώρους του Κάστρου που συντελούνται κατά καιρούς υπό την αιγίδα του δήμου της πόλης και στις οποίες για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας έχει παρευρεθεί και η γράφουσα) είναι ότι το πλούσιο πολυπολιτισμικό ιστορικό παρελθόν της πόλης πολλές φορές παρουσιάζεται με απλές ιστορικές περιγραφές, χωρίς ιδιαίτερες προεκτάσεις και άλλες φορές με προσεγγίσεις εθνοκεντρικά χρωματισμένες.

3.2.1 Σύγχρονες τάσεις στη διδασκαλία της ιστορίας

Έπειτα από τη στροφή της ιστοριογραφίας, ήδη από τον μεσοπόλεμο, ως προς τον ρόλο του ιστορικού και τις πηγές που χρησιμοποιεί, βλέπουμε πλέον αυτή η αλλαγή να γίνεται αισθητή και στη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο. Ήδη από το 1970 γίνεται αναφορά στη «νέα ιστορία» στους κόλπους του σχολείου, η οποία εστιάζει σε διαδικασίες έρευνας και όχι τόσο σε εκμάθηση ήδη δομημένων ιστορικών αφηγήσεων. Αποσκοπεί στη συνειδητοποίηση από τον μαθητή ότι οι πρακτικές των ανθρώπων του παρελθόντος ήταν διαφορετικές από τις δικές μας και ακολουθούσαν μια δική τους λογική. Οφείλει να μην επικεντρώνεται σε μεμονωμένα πρόσωπα του παρελθόντος, καθώς και σε επίσημα μόνο έγγραφα ως πηγές, όπως συμβαίνει στην παραδοσιακή ιστορία, αλλά να ασχολείται ολιστικά με τα ιστορικά γεγονότα και με όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής (Αποστολίδου, 2019).

Συγκεκριμένα η οπτική της «νέας ιστορίας» εστιάζει κυρίως στην κοινωνική και οικονομική ζωή και ερμηνεύει το παρελθόν από πολλές οπτικές γωνίες. Στη φάση της προσέγγισης της σχολικής ιστορίας, οι στόχοι της εξυπηρετούνται καλύτερα μέσω του μαθητοκεντρικού μοντέλου μάθησης, όπου ο μαθητής οικοδομεί τη νέα γνώση πάνω σε όσα έχει ήδη κατακτήσει, ενώ ο ρόλος που κατέχει ο δάσκαλος είναι αυτός του διευκολυντή, του βοηθού στον μαθητή για τη δική του κατανόηση στο περιεχόμενο. Η προσέγγιση της «νέας ιστορίας» στηρίζεται στην θεωρία του εποικοδομητισμού (constructivism), όπου το παρόν (το ήδη γνωστό), στην περίπτωση του

μαθήματος της ιστορίας, βοηθάει στη γνώση του παρελθόντος (οικοδόμηση της νέας γνώσης), όπως συμβαίνει παραδείγματος χάριν στη μάθηση της τοπικής ιστορίας (Αποστολίδου, 2019).

Σύμφωνα με τον εποικοδομητισμό, στο μάθημα της ιστορίας η διαδικασία μάθησης ξεκινά από το πιο οικείο και απλό και κλιμακώνεται στο πιο σύνθετο και δύσκολο. Οι μαθητές αναλόγως των δραστηριοτήτων δουλεύουν και συνεργατικά και ατομικά, εμβαθύνουν στην κάθε θεματική αναλόγως με τον ενδιαφέρον που τους προκαλεί. Ο εποικοδομητισμός βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν τις παρανοήσεις που πιθανόν να έχουν κατασκευάσει σε σχέση με το παρελθόν, καθώς και να αντιληφθούν τη διαφοροποιημένη πραγματικότητα μέσα σε θεωρούμενες ομοιογενείς ιστορικές περιόδους. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις διαφοροποιήσεις μεταξύ ομοιόμορφων επιφανειακά ομάδων, καθώς και τις διαφορές που προκύπτουν στο εσωτερικό χρονικών περιόδων, αποφεύγοντας τις γενικεύσεις και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για πρόσωπα του παρελθόντος, όπως και για ολόκληρες χρονικές περιόδους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Αποστολίδου (2019: 29) «ούτε οι Έλληνες (Ρωμιοί) του 1821 επιθυμούσαν την επανάσταση στον ίδιο βαθμό, ούτε οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες της προεπαναστατικής Ελλάδας ήταν ομοιογενείς» και όπως αναφέρεται από τον Husbands (2004), ο καλύτερος χώρος για να αποκαλυφθούν οι παρανοήσεις σε σχέση με το παρελθόν των μαθητών, αλλά και συνολικά όλων των ατόμων, όπως και να ανασκευαστούν αυτές οι εσφαλμένες αντιλήψεις δεν είναι άλλος από τους μουσειακούς - αρχαιολογικούς χώρους. Ο υλικός πολιτισμός βοηθά τους μαθητές να κάνουν συγκρίσεις μεταξύ ομάδων του παρελθόντος, αλλά και με το δικό τους παρόν και να καταλήξουν στα δικά τους συμπεράσματα. Επιπλέον, οι μουσειακοί - αρχαιολογικοί χώροι προάγουν τη βιωματική μάθηση και ο υλικός πολιτισμός, ως κάτι απτό, δημιουργεί την αίσθηση της αξιοπιστίας ως προς την ύπαρξη γεγονότων του παρελθόντος (Αποστολίδου, 2019). Αντικείμενα, μνημεία και τοπία, ξυπνούν το ενδιαφέρον των μαθητών λόγω της «υλικότητάς τους», και της «άμεσης και πολυαισθητηριακής εμπειρίας που προσφέρουν (Αποστολίδου, 2022: 30).

Τα θέματα της ιστορίας που επιλέγονται καθορίζουν επίσης σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον που θα προκαλέσουν στους μαθητές. Τα θέματα που έχουν μια ευρύτητα, δεν παρουσιάζουν ένα μεμονωμένο γεγονός, αλλά κάτι που απασχολεί την κοινωνία διαχρονικά, θα κάνουν το μάθημα πιο ελκυστικό και οικείο, διότι θα υπάρχει η αίσθηση της συνέχειας και του ενδιαφέροντος της ανακάλυψης του αντίκτυπου στο παρόν. Συνοψίζοντας, η ιστορία κατακτιέται πιο άμεσα και

εύκολα, όταν μας δημιουργείται η αίσθηση ότι μας είναι χρήσιμη, δηλαδή η γνώση του παρελθόντος θα μας βοηθήσει στη διαβίωση του παρόντος και όταν νιώθουμε ότι μας αφορά άμεσα π.χ. τοπική ιστορία. Τέλος, στην επιτυχή προσέγγιση ενός ιστορικού θέματος καθοριστικό ρόλο έχει και το υλικό που χρησιμοποιείται. Οπτικό υλικό π.χ. κινηματογραφικές ταινίες, παιχνίδια μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή και αφηγήσεις ιστοριών φαίνεται να διεγείρουν τη φαντασία και το ενδιαφέρον των μικρών μαθητών. Κάνοντας το «edutainment», τη σύνδεση δηλαδή της μάθησης της ιστορίας με τη ψυχαγωγία, ως μία ελπιδοφόρο μέθοδο για τη διδασκαλία της ιστορίας με πολλά πλεονεκτήματα (Apostolidou, 2014).

3.2.2 Το μάθημα της ιστορίας στην ελληνική πραγματικότητα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό συγκεντρωτικό και αυτό είναι πρόδηλο στα προγράμματα σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια. Η Ελλάδα, είναι μία από τις λίγες χώρες που χρησιμοποιεί ένα σχολικό εγχειρίδιο για κάθε τάξη στο μάθημα της ιστορίας. Γίνονται προσπάθειες τις δύο τελευταίες δεκαετίες να δημιουργηθούν εγχειρίδια που θα προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών αλλά χωρίς μεγάλη πρόοδο. Οι αφηγήσεις παραμένουν κλειστές και οι πηγές δεν ενισχύουν τις πολυπρισματικές προσεγγίσεις (Αποστολίδου, 2019). Από τη φετινή σχολική χρονιά (2023-2024) τα σχολεία θα λειτουργήσουν με βάση τα νέα αναλυτικά προγράμματα, όπου σύμφωνα με την υπεύθυνη πολιτική αρχή ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να έχει στη φαρέτρα του παραπάνω του ενός σχολικού εγχειριδίου. Ωστόσο στην παρούσα φάση δεν έχει ολοκληρωθεί η συγγραφή τους από τους εκδοτικούς οίκους που την έχουν αναλάβει και τη σχολική χρονιά 2023-2024 τα σχολεία θα λειτουργήσουν με νέα προγράμματα σπουδών αλλά με τα σχολικά εγχειρίδια που ήδη χρησιμοποιούνται.

Τα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν τα τελευταία χρόνια στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν διευκόλυναν τη διδασκαλία της ιστορίας σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις της επιστήμης διότι όπως αναφέρει η Repoussi (2011) έχουν υποπέσει σε πολλές αντιφάσεις. Ο Κόκκινος (2020) υποστηρίζει πως τα ελληνικά προγράμματα σπουδών είναι «εκλεκτικιστικά», χωρίς «συνέπεια και δομική αντιστοιχία», και το αποδίδει στην πληθώρα των συμβολικών πολέμων που λαμβάνουν χώρα στην Ελλάδα πράγμα το οποίο δημιουργεί παλινδρομήσεις ακόμη κι όταν γίνονται βήματα εκσυγχρονισμού, (Κόκκινος, στο Αποστολίδου,

2022: 33). Σε μεγάλο βαθμό οι μαθητές τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό μαθαίνουν απέξω κλειστού τύπου κυρίαρχα αφηγήματα (Hourdakis et al., 2018), το οποίο ενισχύεται στην Ελλάδα και με τη χρήση και δωρεάν διανομή ενός μοναδικού βιβλίου για την κάθε τάξη έως τώρα (Αποστολίδου, 2022). Τα βιβλία της ελληνικής ιστορίας χαρακτηρίζονται εθνοκεντρικά, παρόλο που δεν περιλαμβάνουν εχθρικές στάσεις απέναντι στα άλλα έθνη. Είναι η αποσιωποποίηση των «άλλων» που τα καθιστούν εθνοκεντρικά. Έτσι οι Έλληνες μαθητές μαθαίνουν ελάχιστα για άλλους πολιτισμούς, όπως τους Τούρκους και τους Άραβες. Ιδίως ο τούρκικος λαός αναφέρεται μόνο ως προς τις συγκρούσεις με την Ελλάδα. Ακόμα και μειονοτικές ομάδες της ελληνικής κοινωνίας, με σημαντική θέση σε διάφορα ιστορικά γεγονότα, πολλές φορές «υπονοούνται» στο μάθημα της ιστορίας. Τα σχολικά εγχειρίδια σε παγκόσμιο επίπεδο φαίνεται να προβάλλουν τον δυτικό πολιτισμό εις βάρος των άλλων πολιτισμών (Αποστολίδου, 2019).

Μία προσέγγιση ουσιαστικού εκσυγχρονισμού επιχειρήθηκε να γίνει μέσω των προγραμμάτων σπουδών του 2018 (Φ.Ε.Κ. 5222/Β/21.11.2018), τα οποία όμως αποσύρθηκαν άμεσα και δεν εφαρμόστηκαν. Σε αυτά βλέπουμε ότι προτάθηκε η υιοθέτηση «θεματικών φακέλων» στο μάθημα της Ιστορίας, οι οποία θα περιλάμβαναν επιπλέον πηγές για κάθε διδακτική ενότητα, καθώς και ο συνδυασμός χρονολογικών και θεματικών προσεγγίσεων με επίκαιρα θέματα (Αποστολίδου, 2019). Η αλλαγή αυτή όμως στη διδασκαλία της ιστορίας, όπως προείπαμε, δεν ευοδώθηκε, μία αλλαγή που ενίσχυε και τον ρόλο της αρχαιολογίας στο μάθημα της Ιστορίας. Οι Kasvikis και Kouseri (2019: 187-188) σημειώνουν δύο σημαντικές καινοτομίες στα προγράμματα σπουδών του 2018: πρώτον, δίνεται έμφαση στην προϊστορία αντί για την ιστορία, δεύτερον, έχουμε αναφορές στην αρχαιολογία ακόμη και για ιστορικές χρονικές περιόδους. Οι μαθητές του δημοτικού εξοικειώνονται με την αρχαιολογική μεθοδολογία και την ορολογία της. Αυτή ήταν μια επαναστατική εξέλιξη για την εκπαίδευση της ιστορίας στην Ελλάδα, όπου η αρχαιολογία διαχρονικά απλώς «υπηρέτησε» τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας μέσω υλικών τεκμηρίων (Apostolidou, 2020).

Μία άλλη καινοτομία που εισηγήθηκε μέσω του αναλυτικού προγράμματος του 2018 είναι η ουσιαστική ένταξη για πρώτη φορά της τοπικής ιστορίας οργανικά στο πρόγραμμα σπουδών της ιστορίας. Η τοπική ιστορία διαχρονικά ήταν παραγκωνισμένη από την εθνική ιστορία και είχε τη μορφή «της εκδρομής» σε ένα ιστορικό χώρο χωρίς την ανάλογη προετοιμασία και εμβάθυνση.

Σε αυτή τη φάση επιχειρήθηκε να γίνει μια ώριμη προσέγγιση της τοπικής ιστορίας με σταθερή παρουσία σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, όπου διδάσκεται το μάθημα της Ιστορίας, αναδεικνύοντας την ανάγκη προώθησης δημοκρατικών αξιών έναντι της εθνοκεντρικής ιστορίας. Η εθνοκεντρική ιστορία, όπως την κληρονομήσαμε και εξακολουθούμε να την αναπαράγουμε στο ελληνικό σχολείο, αποσιωπά το πολυπολιτισμικό και πολυεθνικό παρελθόν των προ-εθνικών κοινωνιών. Προβάλλει την ιστορία του έθνους ως μια αδιατάρακτη γραμμή ζωής από την προϊστορία μέχρι σήμερα, αρνείται τις επιμειξίες, την πολιτισμική αλληλεπίδραση και την ειρηνική συνύπαρξη (Παληκίδης, 2019α). Αντιθέτως, μέσω της τοπικής ιστορίας, όλα αυτά αναδεικνύονται. Η τοπική ιστορία φανερώνει, επίσης, ότι οι τοπικές κοινωνίες ήταν όχι μόνο εθνοτικά ή θρησκευτικά, αλλά και κοινωνικά ανομοιογενείς. Οι δημοκρατικές αξίες μέσω του μαθήματος της Ιστορίας προάγονται τόσο από το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe, 2017), όσο και στο πιο πρόσφατο κείμενο αρχών και οδηγιών για τη διδασκαλία της ιστορίας στον 21ο αιώνα (Council of Europe, 2018). Τα καταστατικά αυτά κείμενα θέτουν τη διδασκαλία της ιστορίας στον κορμό των μαθημάτων που καλούνται να διαμορφώσουν δημοκρατικούς πολίτες. Αυτόν τον σκοποθετικό πυλώνα του ιστορικού μαθήματος, η τοπική ιστορία καλείται να τον υπηρετήσει με δύο τρόπους: (α) με τον συνεργατικό, ερευνητικό, διαλεκτικό και μαθητοκεντρικό τρόπο διεξαγωγής των προγραμμάτων της και (β) με τον εντοπισμό, την ανάλυση και ερμηνεία της ποικιλομορφίας των τοπικών κοινωνιών του παρελθόντος (Παληκίδης, 2019β).

Η τοπική ιστορία αναφέρεται στα προγράμματα σπουδών που γνωστοποιήθηκαν με ΦΕΚ τον Φεβρουάριο του 2023. Εκεί περιγράφονται οι στόχοι της διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας: «α. Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη διερεύνηση της ιστορίας του τόπου τους και να συνειδητοποιήσουν τη συμβολή του άμεσου περιβάλλοντός τους στη γενική ιστορία, διαμορφώνοντας ολοκληρωμένη προσωπική, κοινωνική και εθνική ιστορική ταυτότητα. β. Να συσχετίσουν την Αρχαία, τη Βυζαντινή και τη Νεότερη Ιστορία με την ιστορία του τόπου που ζουν ή της γενέθλιας πατρίδας τους και να συνδέσουν τα μνημεία της κάθε περιόδου, που σώζονται στον τόπο τους, με γεγονότα και καταστάσεις της εξεταζόμενης ιστορικής περιόδου» (Φ.Ε.Κ. 10545/Δ1/02.02.2023). Ωστόσο δεν καθίσταται σαφές εάν η τοπική ιστορία θα διατρέχει όλες τις τάξεις σαν θεματική, ποια θα είναι η μεθοδολογία προσέγγισής της, καθώς και πόσες διδακτικές ώρες θα μπορούν να αφιερωθούν.

3.2.3 Τα συγκρουσιακά ζητήματα και η αξιοποίησή τους στο μάθημα της ιστορίας

Μία ακόμη καινοτομία που έφεραν στο φως οι θεματικό φάκελοι του προγράμματος σπουδών του 2018, παρόλο που δεν εφαρμόστηκαν, όπως προείπαμε, είναι η εμφάνιση του όρου «συγκρουσιακά ζητήματα» (Αποστολίδου, 2019). Έως τότε στα αναλυτικά προγράμματα ιστορίας και στα σχολικά εγχειρίδια δεν συναντάμε ιδιαίτερες αναφορές στα συγκρουσιακά ζητήματα και την ανάγκη να διδαχθούν στο σχολικό πλαίσιο. Ο Stradling (1984) αναφέρει ότι η διδασκαλία τέτοιων θεμάτων στο σχολείο κρίνεται απαραίτητη διότι προετοιμάζει τους μαθητές για την ενήλικη ζωή. Επισημαίνει ακόμα ότι κάποιο θέμα μπορεί να μην είναι αμφιλεγόμενο και συγκρουσιακό αλλά να είναι ευαίσθητο όσον αφορά στη διαχείριση του στην τάξη, κρίνεται όμως έτσι παιδαγωγικά αμφιλεγόμενο και πιθανόν συγκρουσιακό (Stradling στο Αποστολίδου, 2019: 148). Ο Stradling (2001: 102) ορίζει τα αμφιλεγόμενα ζητήματα ως εξής: «τα αμφιλεγόμενα ζητήματα που είναι κοινωνικώς διχαστικά ή διαιρούν έθνη, είναι συνήθως και επίμαχα: ενοχλούν ή αναστατώνουν τις ευαισθησίες των ανθρώπων, προκαλούν τις πεποιθήσεις τους, κεντρίζουν τις προκαταλήψεις τους».

Το ποιο ζήτημα θα θεωρηθεί συγκρουσιακό εξαρτάται από τον τόπο και το χρόνο. Άλλα ζητήματα θεωρούνται συγκρουσιακά σε κάθε έθνος, σε κάθε κοινωνία σε κάθε τάξη, όπως και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους (Engelbreton, 2018). Αυτό που λογίζεται ως δύσκολη κληρονομιά μπορεί να αλλάξει και να θεωρηθεί άξια κληρονομιά ή και το αντίστροφο. Ωστόσο η ιδέα ότι οι κοινωνίες επιδιώκουν να καταγράψουν ιστορικά τα επιτεύγματά τους και όχι την δύσκολη κληρονομιά τους είναι μακροχρόνια και διαδεδομένη από την εποχή δημιουργίας των ευρωπαϊκών εθνών. Εξαιτίας της επιλεκτικής και της επιβεβαιωτικής φύσης της ταυτότητά τους, τα έθνη επιλέγουν να προβάλουν τους ιστορικούς θριάμβους τους και τις θυσίες τους. Γεγονότα και υλικά κατάλοιπα που δεν ταιριάζουν σε τέτοιες αφηγήσεις αγνοούνται από τον δημόσιο διάλογο (Macdonald, 2009).

Η διδασκαλία συγκρουσιακών ζητημάτων προϋποθέτει την τεκμηρίωση από διαφορετικές οπτικές. Χρειάζεται να γίνεται χρήση πολυπρισματικών πηγών. Η πολυπρισματικότητα βοηθάει τους μαθητές να ερμηνεύουν το παρελθόν μέσα από πολλές οπτικές γωνίες. Απαραίτητη

προϋπόθεση στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, όπου σε περιόδους αντιπαραθέσεων, η εξάσκηση των μαθητών στο μάθημα τη ιστορίας μέσω της πολυπρισματικότητας συντελεί στην προετοιμασία για τις κοινωνικοοικονομικοπολιτιστικές αντιθέσεις που θα προκύψουν (Αποστολίδου, 2019).

Η ενασχόληση της σχολικής ιστορίας με τα συγκρουσιακά ζητήματα είναι απαραίτητη στη σύγχρονη κοινωνία, όπως υποστηρίζουν πολλοί παιδαγωγοί της ιστορίας. Ζητήματα «δύσκολης κληρονομιάς», όπως τα αναφέρει η Macdonald (2009). Δηλαδή τα μη κολακευτικά κομμάτια του παρελθόντος, κομμάτια τα οποία οι άνθρωποι που τους αφορούν θα προτιμούσαν να τα διαγράψουν από τη μνήμη τους και αποτελούν αφορμή για συγκρούσεις. Ένα παρελθόν που αναγνωρίζεται ως σημαντικό στο παρόν αλλά ταυτόχρονα μπορεί να αποτελέσει και απειλή, απειλή αποδιοργάνωσης μιας κοινωνίας (π.χ. ναζισμός). Με διαφορετική διατύπωση από τη Meskell «negative heritage» δηλαδή «αρνητική κληρονομιά». Με τον όρο αυτό η Meskell περιγράφει έναν συγκρουσιακό χώρο που γίνεται πηγή αρνητικής μνήμης για την κυρίαρχη ομάδα. Ως τόπος μνήμης, η αρνητική κληρονομιά καταλαμβάνει διπλό ρόλο: μπορεί να αξιοποιηθεί για διδακτικούς σκοπούς (π.χ. Άουσβιτς, Χιροσίμα) ή εναλλακτικά να διαγραφεί εάν τέτοιοι χώροι δεν μπορούν να αποκατασταθούν πολιτισμικά στις συνειδήσεις των ανθρώπων (Meskell, 2002). Αυτά τα ζητήματα, όπως ακριβώς και να προσδιοριστούν, και παρόλη την ουσιαστική θέση που θα έπρεπε να κατέχουν στη σχολική ιστορία, πολλές φορές μένουν στο περιθώριο. Πολλές έρευνες (Russell, 2006; Kitson & McCully, 2005; Mavroskoufis, Kokkinos & Kyritsis, 2015) δείχνουν την απροθυμία των εκπαιδευτικών να διδάξουν συγκρουσιακά θέματα, για πολλούς λόγους, όπως την έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού, τη μη επιμόρφωσή τους καθώς και για προσωπικού ιδεολογικούς λόγους. Ένα ακόμη βασικό πρόβλημα είναι η επιλογή της κατάλληλης ηλικίας για την εισαγωγή των συγκρουσιακών ζητημάτων. Οι έρευνες καταλήγουν ότι οι νεότεροι μαθητές, που επηρεάζονται λιγότερο από τα κοινωνικά μέσα ενημέρωσης και δεν βρίσκονται ακόμα στη φάση των εξετάσεων και των βαθμών είναι η πλέον κατάλληλη ομάδα για την εισαγωγή των συγκρουσιακών ζητημάτων. Πολλοί μπορεί να αντικρούσουν αυτή τη θέση υποστηρίζοντας ότι οι μικροί σε ηλικία μαθητές δεν είναι διανοητικά έτοιμοι για τέτοιου είδους ζητήματα. Αυτό όμως φαίνεται ότι με τη χρήση των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας για την κάθε ηλικία δεν αποτελεί θέμα. Επομένως η χρήση της αφήγησης, της δραματοποίησης, του κατάλληλου λεξιλογίου και των ανοιχτών ερωτήσεων διευκολύνουν την εισαγωγή ευαίσθητων θεμάτων ακόμη και σε πολύ μικρές ηλικίες (Αποστολίδου, 2019).

Σε αυτό το σημείο είναι άξιο να αναφέρουμε μια μεγάλη έρευνα που χρηματοδοτήθηκε από το αντίστοιχο υπουργείο παιδείας της Αγγλίας και ανέλαβε να υλοποιήσει το Historical Association. Ως τελικό παραγόμενο εκπόνησε μια συνοπτική έκθεση το 2007 με τίτλο «Διδασκαλία ευαίσθητων και συγκρουσιακών ζητημάτων στην ιστορία» (T.E.A.C.H) και καλύπτει το ηλικιακό εύρος των 3-19 ετών. Θα κάνουμε μια μικρή αναφορά στην πρώτη ηλικιακή ομάδα 3-7 ετών για τον λόγο ότι σε αυτή την ομάδα ανήκει και το δείγμα της δικής μας έρευνας (6-7 ετών). Η έρευνα για την ανάπτυξη της κατανόησης της ευαίσθητης και συγκρουσιακής ιστορίας από τα παιδιά του σταδίου 1 της έρευνας (3-7 ετών) έδειξε ότι καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται ως κοινωνικά όντα, υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες για την αντιμετώπιση αντικρουόμενων καταστάσεων και ζητημάτων που τα επηρεάζουν συναισθηματικά στην καθημερινή τους ζωή. Στην πραγματικότητα, τα παιδιά βιώνουν στην καθημερινή τους ζωή πολλές από τις συνθήκες που στηρίζουν τη συγκρουσιακή φύση της ιστορίας. Κατά συνέπεια, η μελέτη των διλημμάτων και των συγκρούσεων που βίωσαν οι προηγούμενες κοινωνίες και τα άτομα στο παρελθόν μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της κατανόησης από τα ίδια τα παιδιά των διλημμάτων και των ζητημάτων που αντιμετωπίζουν στην προσωπική και καθημερινή τους ζωή. Όσον αφορά τη γνωστική τους ανάπτυξη, η μελέτη της ευαίσθητης και συγκρουσιακής ιστορίας παρέχει ευκαιρίες στα μικρά παιδιά να επεκτείνουν τις γνώσεις τους για τον κόσμο και, κατά συνέπεια, υποστηρίζει την εννοιολογική τους ανάπτυξη. Οι τεχνικές που ακολουθήθηκαν: η υποβολή ερωτήσεων, η πραγματοποίηση παρατηρήσεων, η εξήγηση και η εξαγωγή συμπερασμάτων είναι όλες βασικές δεξιότητες που υποστηρίζουν τη συνολική μάθησή τους. Ο ρόλος της γλώσσας είναι κεντρικός στην ανάπτυξη της κατανόησης των παιδιών και στην επικοινωνία της κατανόησής τους σε ένα ευρύτερο κοινό. Οι δραστηριότητες οφείλουν να είναι βασισμένες σε εμπειρίες που μπορούν να κατέχουν οι ίδιοι οι μαθητές, που ενθαρρύνουν την εξερεύνηση, την παρατήρηση, την επίλυση προβλημάτων, την πρόβλεψη, την κριτική σκέψη, τη λήψη αποφάσεων και τη συζήτηση (Harnett, 2007).

Για τη διερεύνηση συγκρουσιακών θεμάτων οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθηθούν και από την αξιοποίηση του υλικού πολιτισμού, ιδιαιτέρως των μνημείων και των ιστορικών κτηρίων (Αποστολίδου, 2019). Τα μνημεία και τα αρχαιολογικά ευρήματα μπορεί να φέρουν σε δύσκολη θέση κοινωνικές ομάδες, ακόμα και έθνη, διότι εάν αποτελούν δύσκολη κληρονομιά, που μπορεί όμως να προσελκύει το ενδιαφέρον του τουρισμού, δεν μπορεί να αποσιωπηθούν (Macdonald, 2009). Θα μετατραπούν σε «παράφωνα κληρονομιά», όπως την αποκάλεσαν οι

Tunbridge & Ashworth (1996). Ωστόσο αν χρησιμοποιηθούν κατάλληλα μπορούν να συμβάλλουν στην πολιτιστική και οικονομική προβολή μιας περιοχής, καθώς και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με την κατάλληλη μεθοδολογία μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν το μη οριστικό χαρακτήρα των ιστορικών αφηγήσεων και ερμηνειών, εφόσον στα μνημεία μεταβάλλεται η χρήση τους από εποχή σε εποχή (Αποστολίδου, 2019).

3.3 Πώς μπορούν τα μουσεία να συμβάλουν στη διαδικασία του διαπολιτισμικού διαλόγου;

Στη σύγχρονη κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ποικιλομορφία και διαφορετικότητα, γεγονός που εντείνεται από τη μαζική μετανάστευση των τελευταίων ετών, τα μουσεία έρχονται αντιμέτωπα με μία νέα πρόκληση ως προς τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό τους ρόλο. Τα μουσεία και τα εκθέματά τους, τα μνημεία και γενικότερα οι αρχαιολογικοί χώροι, αναδεικνύουν με απτό τρόπο τις πολλαπλές διαστάσεις του ανθρώπινου πολιτισμού σε διαφορετικούς τόπους και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Ο επισκέπτης των μουσειακών χώρων έχει την ευκαιρία να γνωρίσει αυθεντικά αντικείμενα και αναπαραστάσεις που αντιπροσωπεύουν ανθρώπους, τόπους, διαδικασίες και γεγονότα (Καλεσοπούλου & Μάγος, 2017). Τα «σιωπηλά αντικείμενα» του παρελθόντος μπορούν να μιλήσουν και να πουν διαφορετικές ιστορίες από αυτές που έλεγαν στο παρελθόν, βοηθώντας τους μαθητές και γενικότερα τους επισκέπτες να ανακαλύψουν την ταυτότητα των ανθρώπων του παρελθόντος και μέσα από αυτό τη δική τους ταυτότητα. Η μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να αμβλύνει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις του παρελθόντος, οι οποίες δημιουργήθηκαν μέσα από αντικειμενικές και μονοδιάστατες αναγνώσεις του υλικού πολιτισμού και να φέρει σε γνωριμία πολιτισμούς και άτομα διαφορετικής κοινωνικής ή πολιτισμικής προέλευσης. Οι μουσειακοί χώροι εξάλλου διαθέτουν τέτοια ποικιλία εκθεμάτων που μπορούν να στηρίξουν την αποδοχή πολιτιστικών στοιχείων από διαφορετικούς κοινωνικούς χώρους και να αποδείξουν την ισότιμη αξία τους (Παπαμάγκα & Μπαρμπάτσης, 2015: 314).

Τα μουσεία έρχονται αντιμέτωπα με τις πολλαπλές διαστάσεις των ανθρώπινων πολιτισμών στο χώρο και τον χρόνο και για αυτό αποτελούν ιδανικό χώρο για την εφαρμογή της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Γενικότερα, το μουσείο μπορεί να αποτελέσει έναν χώρο αποδοχής της διαφορετικότητας, έναν χώρο που δεν παράγει αποκλειστικά αφηγήσεις που στηρίζουν τους προνομιούχους, ούτε υποβάλλει τους επισκέπτες σε πολιτισμική χειραγώγηση (Hooper Greenhill, 2006). Τα μουσεία μπορεί να είναι ένας προνομιακός αλλά δεν είναι ο μοναδικός χώρος στον οποίο ο υλικός πολιτισμός μπορεί να αξιοποιηθεί διαπολιτισμικά. Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να έχει εφαρμογή εκτός από το μουσείο και τους συναφείς χώρους και η μελέτη της διαμόρφωσης του τοπίου (landscape), μέσα από την οποία αναδεικνύονται τα διαφορετικά επίπεδα και οι διάφοροι πολιτισμοί που εγγράφουν τα ίχνη τους σε αυτό (Sbonias, 2004). Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μελετήσουν την επίδραση των πολιτισμών σε κάθε περιοχή και να προχωρήσουν σε αναλύσεις και συγκρίσεις που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν ότι η ιστορία δε διαμορφώθηκε μονοδιάστατα και νομοτελειακά. Η αρχαιολογία μπορεί να συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη ανεκτικότητας απέναντι στους άλλους πολιτισμούς και στην καλύτερη κατανόησή τους μέσα από τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει την έννοια του πολιτισμού. Ο ρόλος της αρχαιολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι καθοριστικός γιατί μπορεί να αποδείξει ότι το παρόν είναι αποτέλεσμα επιλογών του παρελθόντος και ότι οι παρούσες συνθήκες είναι ιστορικά δομημένες και ερμηνεύσιμες. Προχωρώντας πιο πέρα μπορεί να δείξει πως κάποιες σχέσεις εξουσίας και οι συνεπακόλουθες ανισότητες έχουν αντικειμενοποιηθεί, έχουν εγγραφεί στο τοπίο και στον υλικό πολιτισμό, έτσι ώστε να εμφανίζονται ως φυσικές και αιώνιες, ενώ έχουν συχνά αποδειχθεί ευάλωτες, ασταθείς και εφήμερες. Τέλος, η αρχαιολογία μπορεί να βοηθήσει να διαλύσουμε τις ιστορίες που κατασκευάστηκαν για να εξυπηρετήσουν τις σύγχρονες κυρίαρχες πρακτικές, όπως για παράδειγμα τις ρατσιστικές αντιλήψεις (Παπαμάγκα & Μπαρμπάτσης 2015: 316).

Υπενθυμίζοντας τον νέο ορισμό του ICOM για τα μουσεία, ο οποίος αναφέρει σε κάποιο σημείο, ότι είναι «ανοιχτά και προσβάσιμα στο κοινό, χωρίς αποκλεισμούς, τα μουσεία προάγουν την ποικιλομορφία και την αειφορία», γίνεται αντιληπτό ότι και στην πιο σύγχρονη μορφή του ορισμού του μουσείου τονίζεται η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση, αναγνωρίζει τον επισκέπτη ως μια εξίσου σημαντική πηγή πολιτισμικών αναφορών και επιχειρεί να αναδείξει τη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία των πολιτισμών. Τα σύγχρονα μουσεία οφείλουν να αναλάβουν δράση, ώστε να ανταποκριθούν στις «απαιτήσεις» του νέου ορισμού και της κοινωνίας του σήμερα, που προκρίνει το σεβασμό όλων των πολιτισμών και τη διευκόλυνση πρόσβασης στα πολιτιστικά αγαθά σε όλες τις κοινωνικές ομάδες. Η ικανότητα του μουσείου να

πυροδοτεί προβληματισμούς για συγκρουσιακά θέματα, να προτείνει εναλλακτικούς τρόπους θεώρησης της πολιτιστικής κληρονομιάς μπορεί να βοηθήσει ώστε οι επισκέπτες του να ξεφύγουν από την πολικότητα. Η διαπολιτισμική θεώρηση των μουσείων αποβλέπει στην ανάδειξη της σχετικότητας της αλήθειας, την ύπαρξη δηλαδή «πολλαπλών εκδοχών της αλήθειας» αντί για «τη μία αντικειμενική αλήθεια», όπως το ίδιο συμβαίνει και με τις ταυτότητες, οι οποίες είναι πολλαπλές. Τα μουσεία, όπως και άλλα πολιτιστικά ιδρύματα, θα πρέπει να προσπαθούν όχι μόνο να είναι ικανά να αντιπροσωπεύουν την ετερότητα, αλλά και να αναγνωρίζουν τα όρια της ερμηνείας και της μετάφρασης. Δεν πρέπει να υποθέτουν ότι η μελέτη και η τεκμηρίωση των συλλογών αρκούν για να καταστήσουν το αντικείμενο «διαφανές». Οι μελετητές και οι ειδικοί οφείλουν να αναγνωρίσουν ότι δεν γνωρίζουν όλους τους κώδικες που διέπουν οποιοδήποτε αντικείμενο (Delgado, 2009: 8).

Στο πλαίσιο του ρόλου τους ως διαμεσολαβητές, τα μουσεία μπορούν να προβάλουν την πολιτισμική διαφορετικότητα μέσω μιας σειράς δραστηριοτήτων, ανταλλάσσοντας εικόνες και αναγνωρίζοντας ότι η πολιτισμική γόνιμη αλληλεπίδραση είναι εγγενής σε όλες τις κοινωνίες. Προκειμένου να γίνουν χώροι διαπραγμάτευσης, τα μουσεία πρέπει να αποκηρύξουν εκείνες τις ομογενοποιητικές και διακριτικές αξίες που εξακολουθούν να συνδέονται πολύ στενά με τον ρόλο τους στη νομιμοποίηση της ιστορικής ταυτότητας. Μόνο τότε οι άνθρωποι διαφορετικής προέλευσης, υπόβαθρου και στάσεων θα έχουν πρόσβαση στη γνώση που ενυπάρχει σε αντικείμενα, στις παρελθούσες, παρούσες και μελλοντικές αφηγήσεις τους και τελικά, σε μια συλλογική διαδικασία δημιουργίας νοήματος. Τα μουσεία πρέπει να προβληματιστούν για την ανάπτυξη στρατηγικών που θα βοηθήσουν τους πολίτες να μάθουν να ζουν με συγκρούσεις με τον πολιτισμικά άλλον και με τη διαφορετικότητα, προωθώντας στάσεις που οδηγούν στη διασταύρωση πολιτισμών και γνώσης (Delgado, 2009: 8).

Στον τομέα της μουσειακής εκπαίδευσης οι δράσεις πολυπολιτισμικού χαρακτήρα παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία και ακολουθούν τις γενικές τάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Διακρίνονται σε αυτές που απευθύνονται σε μέλη εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων και έχουν στόχο να διευκολύνουν την πρόσβασή τους στον πολιτισμό και την ισότιμη εκπροσώπησή τους στο μουσείο, καθώς και αυτές που στοχεύουν στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση του γενικού κοινού (Καλεσοπούλου & Μάγος, 2017). Προσφέροντας διαφορετικές δυνατότητες αλληλεπίδρασης και αναστοχασμού, ευκαιρίες λεκτικής, αλλά κυρίως

μη λεκτικής έκφρασης (μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων, όπως η ζωγραφική), ένα δημιουργικό και κυρίως ασφαλές περιβάλλον, με πλήθος ερεθισμάτων, τα μουσεία μπορούν να αποτελούν κατεξοχήν χώρους ανάπτυξης προγραμμάτων διαθεματικής, διαπολιτισμικής μάθησης και να συμπληρώνουν ουσιαστικά την τυπική μάθηση ή να λειτουργούν ανεξάρτητα. Κατά τον Essinger, όπως έχουμε αναφέρει και σε προηγούμενο κεφάλαιο, υπάρχουν τέσσερις βασικές αρχές από τις οποίες διέπεται το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης: η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός στο πολιτισμικά διαφορετικό και η απαλλαγή από προκαταλήψεις και εθνικά στερεότυπα. Και οι τέσσερις αυτές αρχές μπορούν να αξιοποιηθούν στον σχεδιασμό προγραμμάτων διαπολιτισμικής μάθησης στο μουσείο, όπως προκύπτει και από παραδείγματα, στην Ελλάδα και το εξωτερικό (Μπούνια, 2015: 135).

Όπως έγινε στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα με τίτλο “MAP for ID” (Museums as Places for Intercultural Dialogue: Τα μουσεία ως χώροι διαπολιτισμικού διαλόγου), που υλοποιήθηκε από τον Δεκέμβριο του 2007 ως τον Νοέμβριο του 2009 με χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και συμμετοχή μουσείων από την Ιταλία, την Ουγγαρία, τις Κάτω Χώρες και την Ισπανία. Το πρόγραμμα αυτό επικεντρώθηκε στη συνεργασία με κοινότητες μεταναστών και μειονοτήτων, προσπαθώντας να απαντήσει στο ερώτημα πώς τα μουσεία μπορούν να συμβάλουν σε ουσιαστικές κοινωνικές αλλαγές και συγκεκριμένα στη μετάβαση από τις πολυπολιτισμικές στις διαπολιτισμικές κοινωνίες (Bodo et al., 2009). Επίσης, τα διαπολιτισμικά μουσειακά προγράμματα (IP) της Δανίας σε συνεργασία με τις Κάτω Χώρες, που υλοποιήθηκαν από το 1998 έως το 2004, οδήγησαν στη σύνταξη ενός Οδηγού Καλών Πρακτικών για τα μουσεία και τους χώρους πολιτισμικής αναφοράς που επιθυμούν να αναπτύξουν προγράμματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας στις κοινωνίες τους (Gibbs et al., 2007). Οι βασικές αρχές αυτού του Οδηγού συνοψίζονται παρακάτω, ώστε να αξιοποιηθούν ως άξονες δράσης για τη διαμόρφωση προγραμμάτων από μουσεία και συναφείς οργανισμούς ή να αποτελέσουν βασικές αρχές στρατηγικής. Τα σημεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, σύμφωνα με αυτόν τον οδηγό, στην οργάνωση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών δράσεων είναι:

1. Ταυτότητα: Οι μαθητές που συμμετέχουν σε προγράμματα διαπολιτισμικής μάθησης θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως σύνθετα άτομα με σημαντικές προσωπικές ιστορίες. Καλό είναι να μην εστιάζει κανείς σε μία μόνο πτυχή της ταυτότητάς τους, καθώς οι ταυτότητες όλων των ανθρώπων είναι πολλαπλές και δυναμικές. Χρειάζεται ακόμα

προσοχή στον χειρισμό των λέξεων, όπως «εμείς» και «αυτοί», «οι πρόγονοί μας» και «οι άλλοι», «οι ξένοι» κ.ο.κ., καθώς μη προσεκτική χρήση αυτών των όρων μπορεί να οδηγήσει την ομάδα σε αποξένωση. Ο υπεύθυνος που υλοποιεί το πρόγραμμα να μη διστάζει να μοιράζεται προσωπικές του ιστορίες, με το αντίστοιχο μερίδιο σε αντιφάσεις και συγκρούσεις, διότι με αυτό τον τρόπο θα βοηθήσει τους μαθητές να του εμπιστευτούν και τις δικές τους ιστορίες.

2. Περιεχόμενο: Η πολιτισμική κληρονομιά βοηθάει στην εξερεύνηση της διαπολιτισμικής ανταλλαγής. Η μουσική, όπως π.χ. η τζαζ, είναι αποτέλεσμα μίξης διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων. Μερικές ανακαλύψεις ή επινοήσεις που μοιάζουν νέες σε μερικά μέρη του κόσμου ήταν ήδη γνωστές σε άλλα. Τα μουσεία προσφέρουν πολλαπλές αφετηρίες για συζητήσεις επί πλήθους θεμάτων, καθώς διαθέτουν πλούσιο περιεχόμενο που μπορεί να τεθεί στην υπηρεσία της μάθησης και της επικοινωνίας, με τη μεσολάβηση της δημιουργικότητας και της φαντασίας.
3. Συνάντηση: Κάθε αντικείμενο, κτίριο ή τόπος μπορεί να οδηγήσει στην ανακάλυψη θεμάτων με πανανθρώπινο και συνεπώς διαπολιτισμικό ενδιαφέρον, ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζει η ομάδα και το πρόγραμμα τα αντικείμενα είναι σημαντικός. Ο μουσειοπαιδαγωγός ή ο εκπαιδευτικός που υλοποιεί ένα πρόγραμμα καλό είναι να χρησιμοποιεί ερωτήσεις ανοικτού τύπου που ενισχύουν τη συζήτηση. Αυτό που είναι σημαντικό είναι το ενδιαφέρον για το «μοίρασμα της γνώσης», την ενδυνάμωση των συμμετεχόντων στην έκφραση των ιδεών, των γνώσεων και των απόψεων τους αποφεύγοντας τους διδακτισμούς.
4. Έκπληξη: Οι μαθητές έχουν δικά τους ενδιαφέροντα και προϋπάρχουσες γνώσεις. Οι επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς ενθαρρύνουν την ανάπτυξη πρωτοβουλιών προβληματισμού, ερωτημάτων και απόψεων.
5. Συναισθήματα: Η στενή επαφή με ένα έκθεμα, ένα τεκμήριο ιστορίας, η δια ζώσης επίσκεψη σε ένα μνημείο και η συζήτηση με έναν αυτόπτη μάρτυρα βοηθούν τους μαθητές να εκφραστούν συναισθηματικά.
6. Διαφορετικότητα: Οι συλλογές των μουσείων είναι επιλογές ιστορικών περιόδων και έχουν διαμορφωθεί με βάση τις ιδέες και τα ενδιαφέροντα όσων τα συνέλεξαν. Αυτά τα οποία θεωρήθηκαν σημαντικά για να ενταχθούν σε μία συλλογή αποκαλύπτουν αρκετά τόσο για την εξουσία, τις επιρροές και τη δύναμη των συλλογών όσο και για την αξία

των αντικειμένων. Θα πρέπει να γίνεται προσεκτική επιλογή του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί ειδικά κατά τα πρώτα βήματα διαπολιτισμικών προγραμμάτων. Αφενός μπορεί να υπάρχει συμμετοχή των ενδιαφερομένων κοινοτήτων στην επιλογή του υλικού, αφετέρου θα πρέπει να επιλεγεί υλικό που δεν έχει ρατσιστικές ή άλλες αναφορές.

7. Εικόνες: Η κριτική προσέγγιση φωτογραφιών και άλλου υλικού μπορεί να εμπλουτίσει σημαντικά την επικοινωνία διότι οι εικόνες δεν είναι ουδέτερες και αντικειμενικές, πολλές φορές κρύβουν στερεοτυπικές προκαταλήψεις ή παρουσιάζουν ατεκμηρίωτη προσωπική άποψη. Βοηθούμε τους μαθητές να εξασκήσουν την κριτική τους ματιά απέναντί τους.
8. Παιδαγωγική μέθοδος: Οι συμμετέχοντες σε προγράμματα θα πρέπει να έχουν από την αρχή σαφή εικόνα για τους στόχους και σκοπούς του προγράμματος. Χρειάζεται επίσης συζήτηση για τις προσδοκίες και τα ενδιαφέροντά τους και την αξιοποίηση διαφορετικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Η βιωματική και ενεργητική μάθηση ενθαρρύνονται στη χρήση τους.
9. Γλώσσα: Ασχέτως αν το πρόγραμμα έχει στο επίκεντρό του τη γλώσσα ή όχι, η σωστή χρήση αυτής είναι βασικός παράγοντας επιτυχίας ενός προγράμματος. Η υπερβολικά εξειδικευμένη ορολογία δεν βοηθά στην κατανόηση και στην επικοινωνία.
10. Κληρονομιά: Κάθε πρόγραμμα θα πρέπει να έχει ένα τελικό παραγόμενο π.χ. ένα γράμμα στο μουσείο, ένα αρχείο φωτογραφιών ή ξενάγηση άλλων ομάδων στο μνημείο (Gibbs et al., 2007).

Στην Ελλάδα, όπως σημειώνει ο Γκότσης (2011: 56), η πρώτη φορά που επιχειρήθηκε οργανωμένα «να αντιμετωπιστεί το ζήτημα της πρόσβασης στη λεγόμενη πολιτιστική κληρονομιά πληθυσμών πολιτισμικά διαφορετικών από τον κυρίαρχο» ήταν με το πειραματικό πρόγραμμα «Ο πολιτισμός ως μέσον κοινωνικής ένταξης-Μια διαπολιτισμική προσέγγιση». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε μεταξύ των ετών 1994-1998 από το Κέντρο Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Υπουργείου Πολιτισμού και απευθυνόταν σε παιδιά μουσουλμανικών οικογενειών που κατοικούσαν στο κέντρο της Αθήνας. Από τότε όλα σχεδόν τα μουσεία της χώρας ενέταξαν στη δράση τους ανάλογα προγράμματα με διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας με τίτλο «Η μετανάστευση των

οργανισμών», με σκοπό να συμβάλει στον περιορισμό των ξενοφοβικών και ρατσιστικών αντιλήψεων, ώστε να προβληματίσει και να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι πολιτισμένος είναι εκείνος που αναγνωρίζει στον άλλον το δικαίωμα να είναι διαφορετικός³. Στο ίδιο κλίμα κινείται και το πρόγραμμα του Μουσείου Μπενάκη «Ο ισλαμικός πολιτισμός μέσα από τη συλλογή του Μουσείου Μπενάκη», με το οποίο επιχειρείται η ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων της ισλαμικής τέχνης και του πολιτισμού, καθώς και η σχέση του με τον ελληνικό. Το πρόγραμμα «Ταξιδεύουμε... στους πολιτισμούς» από το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο επιχειρεί οι μαθητές να κατανοήσουν πώς ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός ήρθε σε επαφή με άλλους λαούς και πολιτισμούς και πώς τους επηρέασε και επηρεάστηκε από αυτούς, μέσα στο πλαίσιο μιας γόνιμης διαπολιτισμικής επικοινωνίας και πολιτισμικής ανταλλαγής (Καλεσοπούλου & Μάγος, 2017). Ένα ακόμη πρόσφατο παράδειγμα αποτελεί η δράση «Με τους Ρομά στο Μουσείο», που συντονίστηκε και υλοποιήθηκε από το Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο, σε συνεργασία με το Ελληνικό Κέντρο Κινηματογράφου (2013-2014). Στόχος της δράσης ήταν η προώθηση της κοινωνικής πρόσβασης πληθυσμών Ρομά στην πολιτισμική κληρονομιά, η τόνωση της ιστορικής τους αυτογνωσίας και η ανατροπή στερεότυπων αντιλήψεων της ελληνικής κοινωνίας για τους Ρομά. Πέρα από τις δράσεις στο Μουσείο, πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις γνωριμίας των τοπικών κοινοτήτων Ρομά σε μουσεία και μνημεία της Θεσσαλονίκης, της Χίου, της Σπάρτης, της Καβάλας, της Κέρκυρας, της Καλαμάτας και της Χαλκίδας, σε συνεργασία με τις κατά τόπους υπηρεσίες του Υπουργείου Πολιτισμού (Μπούνια, 2015).

³Περισσότερες πληροφορίες για το πρόγραμμα: [ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕ ΘΕΜΑ: “Η ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ” – Goulandris Natural History Museum \(gnhm.gr\)](http://ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕ ΘΕΜΑ: “Η ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ ΤΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ” – Goulandris Natural History Museum (gnhm.gr))

ιστορικής. Γιατί κάθε ταυτότητα προσδιορίζεται πάντοτε σε σχέση με μία ετερότητα. Δεν είναι τυχαίο ότι τόσο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όσο και στην ιστορική έρευνα γίνεται λόγος για την ενσυναίσθηση, την ικανότητα να τοποθετεί κανείς νοερά τον εαυτό του στη θέση του άλλου, ως διαδικασία που συμβάλλει αποφασιστικά στην κατανόηση του άλλου και κατ'έπекταση και στην αυτογνωσία (Γκότσης, 2011: 61-62).

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα δύο επιστημονικά πεδία βρίσκουν κοινό έδαφος και στις μεθόδους που χρησιμοποιούν. Στη μουσειακή και διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιούνται βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι μάθησης, βασισμένες στη θεωρία του εποικοδομητισμού. Αφετηρία της μάθησης είναι απαραίτητο να αποτελούν τα βιώματα των μαθητών και οι εμπειρίες που αυτοί αποκτούν κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η συνεργασία των μαθητών και η ανταλλαγή εμπειριών και βιωμάτων μεταξύ τους αποτελούν ένα σημαντικότατο μέσο αλληλογνωριμίας και αλληλεπίδρασης, ικανό να οδηγήσει σε θετικές στάσεις απέναντι στην πολιτισμική, αλλά και κάθε άλλης μορφής, ετερότητα. Ο εκπαιδευτικός από τη μεριά του σε αυτές τις δράσεις λειτουργεί ως εμπυχωτής και διαμεσολαβητής. Κινητοποιεί τους μαθητές να ανακαλύψουν, να στοχαστούν και να συζητήσουν γύρω από τις νέες γνώσεις που αποκτούν και να καταλήξουν με αυτόν τον τρόπο στα δικά τους συμπεράσματα. Ακόμα, μέσα από τους ρόλους που υιοθετούν στην ομάδα και τη συνεργασία μεταξύ τους, ενισχύονται η ενσυναίσθηση και η αλληλεγγύη, που αποτελούν θεμελιώδεις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Καλεσοπούλου & Μάγος, 2017).

Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο αξίζει να αναφέρουμε την άποψη του ιστορικού τέχνης Duncan Cameron για το σύγχρονο μουσείο. Σύμφωνα λοιπόν με τον Cameron, τα μουσεία βρίσκονται μεταξύ δύο επιλογών, να γίνουν είτε ναός είτε τόπος δημόσιας συζήτησης (forum). Το μουσείο ως ναός είναι ένας τόπος όπου οι άνθρωποι έρχονται «να προσκυνήσουν» θησαυρούς με προκαθορισμένη αξία. Το μουσείο ως τόπος δημόσιας συζήτησης είναι ένα μέρος όπου οι άνθρωποι μπορούν να συναντηθούν, να συζητήσουν, να προβληματιστούν και να διαφωνήσουν ακόμη. «Ο τόπος δημόσιας συζήτησης είναι εκεί όπου δίνονται οι μάχες. Ο ναός είναι εκεί όπου αναπαύονται οι νικητές» (Cameron, 1972: 199). Με αυτή την έννοια, ο δρόμος προς την ειρήνη θα προκύψει μόνο μέσα από ισχυρές καταιγίδες. Ας υιοθετήσουμε τη θέση του «ου φονεύσεις»

στη διαπολιτισμική μας στάση, καλωσορίζοντας τον άλλον αντί να προσπαθούμε να τον διαχειριστούμε ή να τον διαλύσουμε (Kim, 2012).

Ως απόσταγμα όλου του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η διαχείριση της ετερότητας μέσα από τη μνήμη του παρελθόντος έχει να προσφέρει πολλά στον μαθητή, αρκεί να μην καθορίζεται από συγκεκριμένες σκοπιμότητες. Η ενασχόληση του σχολείου με τη διαχείριση της ετερότητας στο παρελθόν, μέσα από τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους, θα συντελέσει στη διαμόρφωση του μορφωμένου, κριτικά σκεπτόμενου και με δημοκρατικές αξίες αυριανού πολίτη (Γκότοβου, 2017).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Εισαγωγή στην έρευνα

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως την αναλύσαμε και στο θεωρητικό πλαίσιο, δεν εστιάζει αποκλειστικά σε εθνικές ομάδες και σε φύλα, αλλά έχει ως βασικό σκοπό να ενθαρρύνει όλους τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και να γίνουν υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες σε μία κοινωνία μακριά από ιδεολογίες που ενισχύουν την εθνική πόλωση (Banks, 2004) και γενικότερα κάθε είδους στερεοτυπικές αντιλήψεις για το οτιδήποτε κοινωνικά και πολιτισμικά διαφορετικό. Κάτω από την ομπρέλα της περικλείει πολλές διαφορετικότητες που την καθιστούν αναγκαία σε κάθε σχολικό περιβάλλον. Η παραπάνω θέση, καθώς και η ανάγκη ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των μαθητών, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις που συνεπάγεται η συμμετοχή τους στην παγκόσμια κοινότητα, αποτέλεσε την κινητήρια δύναμη του συγκεκριμένου ερευνητικού εγχειρήματος. Ιδιαίτερα για τους μαθητές που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η αναγκαιότητα επίτευξης όσο το δυνατόν υψηλότερων επιπέδων διαπολιτισμικής ευαισθησίας φαντάζει ακόμη πιο επείγουσα, εφόσον βρίσκονται σε μια ηλικία κατάλληλη για να εξασφαλίσουν την απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων (Cole & Cole, 2002). Παρόλα αυτά έχουν γίνει ελάχιστες έρευνες σε αυτή τη θεματική σε μαθητές, και κυρίως, όσες έχουν γίνει, αφορούσαν μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δεν έχει γίνει καταγραφή κάποιας παρόμοιας έρευνας σε μαθητές προσχολικής ή πρώτης σχολικής ηλικίας.

Επίσης, σε θεωρητικό επίπεδο υπάρχουν αναφορές για τη θετική επίδραση της μουσειοπαιδαγωγικής και της τοπικής ιστορίας στην αποδοχή των άλλων και στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ωστόσο είναι ένα τομέας που δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς. Μελέτες αναδεικνύουν την αναγκαιότητα ενασχόλησης με τη «δύσκολη κληρονομιά» ενός τόπου, άλλες επιχειρούν κυρίως την καταγραφή των προγραμμάτων με διαπολιτισμική «χρoιά» που υλοποιούν τα μουσεία, ωστόσο στην ελληνική και στη διεθνή βιβλιογραφία δεν έχει συζητηθεί επαρκώς η συγκεκριμένη θεματική και δεν έχει ερευνηθεί συστηματικά σε μαθητές ως προς την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Στην κάλυψη αυτού του κενού επιχειρεί να

συμβάλλει η εργασία αυτή. Η ανάγκη εκπόνησης της παρούσας εργασίας γεννήθηκε μέσα από γνήσιο προσωπικό ενδιαφέρον διότι ως εν ενεργεία εκπαιδευτικός, πρωτοσχολικής ηλικίας ως επί το πλείστον, με εμπειρία στον σχεδιασμό και στη διεξαγωγή ποικίλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παράλληλα απόφοιτος του τμήματος της Ιστορίας και Αρχαιολογίας και πρώην εργαζόμενη (θέση αρχαιολόγου) στο Κάστρο των Ιωαννίνων θεώρησα ότι το παρόν ερευνητικό εγχείρημα έχει όλα τα ώριμα στοιχεία ώστε να συντελέσει στην εξέλιξη της έρευνας της διαπολιτισμικής ευαισθησίας σε μικρές ηλικίες ιδίως, στην πιθανή επιρροή της από δυναμικά προγράμματα πολιτισμού, τοπικής ιστορίας και μουσειοπαιδαγωγικής.

1.1 Σκοποί-στόχοι

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί εάν η διεξαγωγή ενός προγράμματος μουσειοπαιδαγωγικής «χρωματισμένο» διαπολιτισμικά μπορεί να επηρεάσει θετικά τη διαπολιτισμική ευαισθησία των μαθητών.

Στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει το επίπεδο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας μαθητών ηλικίας 6-7 ετών που φοιτούν στην πρώτη (Α΄) τάξη του δημοτικού σχολείου. Ακόμα τίθεται ως βασικός στόχος της έρευνας, η διερεύνηση του κατά πόσον το επίπεδο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των μαθητών επηρεάζεται μέσω της εφαρμογής ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος για τους τρεις πολιτισμούς που συνυπήρχαν στην πόλη των Ιωαννίνων, εστιάζοντας στα μνημεία και στα μουσεία του Κάστρου.

1.2 Ερευνητικό κενό

Παρόλο που οι ανάγκες της σύγχρονης εποχής καταδεικνύουν το βέβαιον και το επείγον της προετοιμασίας του μαθητικού δυναμικού ως προς την αποδοχή του διαφορετικού και την

ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ευαισθησίας μέσα από εκπαιδευτικά πολιτιστικά προγράμματα και μέσω μιας διαφορετικής θεώρησης του μαθήματος της Ιστορίας πέραν του παραδοσιακού, η ανασκόπηση παρόμοιων ερευνών που θα ακολουθήσει σε επόμενο κεφάλαιο, αποδεικνύει ότι ελάχιστη ενασχόληση έχει υπάρξει μέχρι στιγμής με τον βαθμό ανάπτυξης και τους τρόπους καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ευαισθησίας στα παιδιά του δημοτικού σχολείου. Αντιθέτως, τα περισσότερα μοντέλα και εργαλεία μέτρησης της τελευταίας, καθώς και οι εμπειρικές έρευνες που την αφορούν αναφέρονται, τόσο στην ξενόγλωσση όσο και στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία σε ενήλικο πληθυσμό.

Στην ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετά άρθρα που αναφέρουν την επίδραση της μουσειακής εκπαίδευσης στον διαπολιτισμικό διάλογο. Ωστόσο δεν έχουν βρεθεί άρθρα που συσχετίζουν τη μουσειακή εκπαίδευση και την εφαρμογή της στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Βιβλιογραφικά έχουν καταγραφεί αρκετά άρθρα που ερευνούν το επίπεδο διαπολιτισμικής ευαισθησίας, κυρίως ενηλίκων και φοιτητών, λιγότερα που ερευνούν το επίπεδο σε εφήβους και μαθητές των ανώτερων τάξεων του δημοτικού και καμία έρευνα δεν βρέθηκε να έχει εφαρμοστεί σε μαθητές των μικρών τάξεων του Δημοτικού (Α και Β τάξεις). Δεν παρουσιάζεται βιβλιογραφικά κάποια παρόμοια έρευνα σε μαθητές προσχολικής ή πρώτης σχολικής ηλικίας.

Επίσης, σε θεωρητικό επίπεδο υπάρχουν αναφορές για τη θετική επίδραση των μουσειακών χώρων και της μουσειοπαιδαγωγικής στην αποδοχή των άλλων και στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ωστόσο είναι ένα τομέας που δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς. Υπάρχουν εργασίες που επιχειρούν κυρίως την καταγραφή των προγραμμάτων με διαπολιτισμική «χροιά» που υλοποιούν τα μουσεία, ωστόσο στην ελληνική και στη διεθνή βιβλιογραφία δεν έχει συζητηθεί επαρκώς η συγκεκριμένη θεματική και δεν έχει ερευνηθεί συστηματικά σε μαθητές ως προς την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Στην κάλυψη αυτού του κενού επιχειρεί να συμβάλει η εργασία αυτή.

1.3 Δομή έρευνας

Η ερευνητική μέθοδος που εξυπηρετεί την παρούσα εργασία είναι η προσέγγιση των πειραματικών σχεδιασμών. Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε ένα οιονεί πείραμα με προέλεγχο και μεταέλεγχο. Τα αποτελέσματα του οποίου ενισχύθηκαν με μετρήσεις ποιοτικών μεθόδων.

Η έρευνα χωρίστηκε σε τρεις φάσεις:

A. Το δείγμα συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας πριν την εφαρμογή της παρέμβασης.

B. Διενεργείται η παρέμβαση μέσω της εφαρμογής των δραστηριοτήτων του διαπολιτισμικού μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος στο δείγμα και καταγράφονται μέσω της παρατήρησης οι στάσεις/συμπεριφορές των μαθητών και οι πιθανές μεταβολές τους.

Γ. Η πειραματική ομάδα συμπληρώνει εκ νέου το ερωτηματολόγιο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Μετρούνται στατιστικά τα στοιχεία και καταγράφονται οι μεταβολές. Διενεργούνται οι συνεντεύξεις στην υποομάδα. Γίνονται οι συγκρίσεις και οι συσχετίσεις των ποσοτικών και των ποιοτικών αποτελεσμάτων.

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση συναφών ερευνών

Στην ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί αρκετά άρθρα που αναφέρουν την επίδραση της μουσειακής εκπαίδευσης στον διαπολιτισμικό διάλογο. Δεν υπάρχουν ωστόσο άρθρα που συσχετίζουν τη μουσειακή εκπαίδευση και την εφαρμογή της στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, ερευνώντας μια συγκεκριμένη υπόθεση με ποσοτικά ή ποιοτικά μέσα. Όσον αφορά τη μεταβλητή της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, έχει ερευνηθεί και παρουσιαστεί σε αρκετά άρθρα, κυρίως με δείγμα ενηλίκων φοιτητών, λιγότερα που ερευνούν το επίπεδο διαπολιτισμικής ευαισθησίας σε εφήβους και μαθητές των ανώτερων τάξεων του Δημοτικού και καμία έρευνα δεν βρέθηκε να έχει εφαρμοστεί σε μαθητές των μικρών τάξεων του Δημοτικού. Ενδεικτικές έρευνες που αφορούν το επίπεδο διαπολιτισμικής ευαισθησίας είναι αυτή των Olson & Kroeger (2001), η οποία βασιζόμενη στο Αναπτυξιακό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (DMIS) του Bennett μελέτησε τους παράγοντες που επηρέασαν το διαπολιτισμικό επίπεδο εργαζόμενων στα πανεπιστήμια του New Jersey. Για την έρευνα αυτή δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο από τους ερευνητές. Το ερωτηματολόγιο αυτό χρησιμοποιήθηκε ευρέως και από άλλες έρευνες διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Θα αναφέρουμε δύο, οι οποίες αποτελούνται από δείγμα μαθητών. Συγκεκριμένα δύο έρευνες που χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο των Olson & Kroeger είναι οι δύο έρευνες της Mellizo, στις οποίες το δείγμα αποτελείται από εφήβους μαθητές. Στην πρώτη (2017) διερευνήθηκε η διαπολιτισμική ευαισθησία των εφήβων μαθητών στις ΗΠΑ και στη δεύτερη έρευνα (2019) διερευνήθηκε η διαπολιτισμική ευαισθησία των εφήβων μαθητών πριν και μετά την εφαρμογή ενός μουσικού εκπαιδευτικού προγράμματος, η δεύτερη έρευνα μεθοδολογικά παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με την παρούσα έρευνα διότι εφάρμοσε ένα σταθμισμένο ερωτηματολόγιο μετρώντας το δείγμα πριν και μετά από συγκεκριμένη παρέμβαση, τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν αύξηση στα επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθησίας των υποκειμένων μετά την παρέμβαση.

Οι περισσότερες έρευνες ωστόσο που ασχολήθηκαν με το πεδίο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και δη σε ανηλίκους χρησιμοποίησαν το ερευνητικό εργαλείο μέτρησης της Κλίμακας Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (ISS) που δημιουργήθηκε και πρωτοεφαρμόστηκε σε φοιτητές από τους Chen & Starosta (2000), το οποίο χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα.

Στην αρχική αυτή εφαρμογή του ερευνητικού εργαλείου παρατηρήθηκε ισχυρή συσχέτιση με άλλες κλίμακες μέτρησης, όπως της προσοχής, της αυτοεκτίμησης και της αυτοπαρακολούθησης. Ενδεικτικά αναφέρουμε την έρευνα των Cebrian & Cava (2014), όπου μελετήθηκε η διαπολιτισμική ευαισθησία, η ενσυναίσθηση, η αυτοεκτίμηση και η ικανοποίηση για τη ζωή μαθητών ηλικίας 10-13 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν περισσότερη διαπολιτισμική ευαισθησία, ενσυναίσθηση και αυτοεκτίμηση στα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια και υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης, κοινωνικής αυτοαντίληψης και ικανοποίησης από τη ζωή σε μαθητές με μεγαλύτερη διαπολιτισμική ευαισθησία. Στην έρευνα των Khabir, Jabbari & Razmi (2022) ερευνήθηκε η διαπολιτισμική ευαισθησία και η διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα 34 Ιρανών σπουδαστών της ανώτερης αγγλικής γλώσσας πριν και μετά από ένα πρόγραμμα οπτικοακουστικής παρουσίασης αγγλικής τηλεοπτικής σειράς. Τόσο η διαπολιτισμική ευαισθησία όσο και η διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα βελτιώθηκαν σημαντικά μετά το πρόγραμμα, με ελαφρύ προβάδισμα της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Στην έρευνα των Sugianto, Kurniawan & Sukyadi (2022) ερευνήθηκε με το προαναφερθέν εργαλείο και μέσω τετράβαθμης κλίμακας Likert η διαπολιτισμική ευαισθησία και η εξωστρέφεια μαθητών των μεσαίων και των ανώτερων τάξεων της δημοτικής εκπαίδευσης της Ινδονησίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ικανοποιητικό επίπεδο διαπολιτισμικής ευαισθησίας στους μαθητές και υψηλή συσχέτιση με την εξωστρέφεια των μαθητών. Στην έρευνα των Tirmaz & Narafshan (2020) μελετήθηκε μέσω ενός οιονεί πειράματος η διαπολιτισμική ευαισθησία και το σχολικό κλίμα πριν και μετά την εφαρμογή ενός προγράμματος με αγγλικές διαφημίσεις σε μαθητές της αγγλικής γλώσσας ηλικίας 15-22 ετών στο Ιράν. Η έρευνα έδειξε θετική επιρροή και στις δύο μεταβλητές που μελετήθηκαν. Στην έρευνα των Fritz, et al (2001) ερευνήθηκε το κατά πόσον το ερευνητικό εργαλείο της μέτρησης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των Chen & Starosta μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα, πέραν της αγγλικής, στην οποία πρωτοσχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε. Τα αποτελέσματα έδειξαν την επιτυχή εφαρμογή του. Στην έρευνα των Bahar-Özvaris et al., (2022) μελετήθηκε η προσαρμογή και η εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε τούρκους σπουδαστές της ιατρικής σχολής. Παρόμοιας θεματικής ήταν και η έρευνα των Loebel, Galvez-Nieto and Beltran-Veliz (2021) με δείγμα φοιτητών της Χιλής. Και οι δύο ανέδειξαν την επιτυχή εφαρμογή του ερωτηματολογίου τόσο στους τούρκους σπουδαστές όσο και στους χιλιανούς. Αυτό που πρέπει να παρατηρήσουμε για τις έρευνες της διαπολιτισμικής ευαισθησίας που προαναφέραμε είναι ότι πολλές συμπεριλαμβάνουν οιονεί

πειραματισμούς με ή χωρίς ομάδα ελέγχου, από τις οποίες σχεδόν όλες χρησιμοποίησαν ποσοτικές μεθόδους ενισχυμένες με ποιοτικά στοιχεία, προσάρμοσαν τις ερωτήσεις στην αντίστοιχη γλώσσα, κάποιες μείωσαν τον αριθμό των ερωτήσεων, καθώς και την κλίμα μέτρηση Likert έκαναν προσαρμογές. Τέλος όλες έδειξαν βελτίωση των επιπέδων διαπολιτισμικής ευαισθησίας μετά την εφαρμογή των αντίστοιχων προγραμμάτων.

Όσον αφορά τη μελέτη της μουσειακής αγωγής και της τοπικής ιστορίας σε σχέση με τη διαπολιτισμικότητα σε ένα γενικότερο πλαίσιο έχουν καταγραφεί κάποιες έρευνες. Ενδεικτικά παρουσιάζονται το άρθρο των Stoddard, Marcus, Squire & Martin (2015), όπου μελετάται η ενασχόληση των μαθητών με αρχαιολογικό υλικό τριών μουσείων στις ΗΠΑ για την τοπική ιστορία της μετανάστευσης. Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε βασίστηκε στη θεωρία της τοποθετημένης μάθησης, όπου η μάθηση συντελείται συνεργατικά μεταξύ μαθητών, εμπειρογνομόνων και εργαλείων, όπως αρχεία και σχεδιασμένες εμπειρίες σε εκθέματα ή ιστορικούς χώρους. Στην έρευνα των Bowers, et al. (2015) μελετάται η θετική επίδραση των μουσείων στους μαθητές μικρής ηλικίας ως προς τη γνώση του εαυτού τους και των άλλων, μέσω της εφαρμογής προγράμματος. Μέσα από συλλογές, πολιτιστικά αντικείμενα, καλλιτεχνικά αριστουργήματα και καθημερινά αντικείμενα, τα μουσεία, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, βρίσκονται σε μοναδική θέση να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς σημαντικές πληροφορίες που βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν εικόνα για τον εαυτό τους και τους άλλους από όλο τον κόσμο. Στην έρευνα των Tazi, Vidal & Stein (2015) αποτυπώθηκε η μαθησιακή βελτίωση μαθητών λατινικής καταγωγής που οι ίδιοι και οι γονείς τους συμμετείχαν σε μουσειακά προγράμματα. Στο έργο των Bodo, Gibbs & Sani (2009) παρουσιάζονται προγράμματα ευρωπαϊκών μουσείων που προάγουν των διαπολιτισμικό διάλογο.

Στο άρθρο της Dimas (2016) μελετάται η βελτίωση της πολυπολιτισμικής μάθησης μέσω ερμηνειών και αλληλεπιδράσεων με τη μουσειακή εκπαιδευτική πρακτική. Σύμφωνα με τη Dimas τα μουσεία προσφέρονται ως πλατφόρμες για τις ανθρώπινες ενέργειες και αλληλεπιδράσεις. Έχουν στη διάθεσή τους πλήθος καινοτόμων πόρων και στρατηγικών, οι οποίες εμπλέκουν ποικίλα ακροατήρια, όπως αντικείμενα, ερμηνευτική πρακτική και εφαρμογή κονστρουκτιβιστικών επιστημολογιών. Ως εκ τούτου, τα σχολεία, σύμφωνα με τη Dimas, πρέπει να αναζητήσουν μέσω των μουσείων πηγές εκπαιδευτικής έμπνευσης και καινοτομίας, και με τη σειρά τους να διερευνήσουν νέους δρόμους προς τη μάθηση και την ενίσχυση του προγράμματος

σπουδών. Μέσω του προγράμματος iteach2!, το οποίο εφαρμόστηκε σε μαθητές δευτέρας δημοτικού του Αμερικανικού σχολείου Αθηνών, επιδιώχθηκε να διερευνηθούν οι δυνατότητες ενός πιλοτικού προγράμματος βασισμένο στη θεωρία της μουσειοπαιδαγωγικής σε ένα διεθνές περιβάλλον τάξης. Το iteach2!, σύμφωνα με την Dimas, μπορεί να προσφέρει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να διερευνήσουν παραδείγματα καλής πρακτικής σε βασικά στοιχεία της μουσειακής μάθησης. Στη διδακτορική έρευνα της Βλαχάκη (2014) μελετήθηκε η αξιοποίηση ιστοριών ζωής μεταναστών ως μουσειακών εκθεμάτων και εκπαιδευτικό υλικό. Η διατριβή της Βλαχάκη πραγματεύεται τρόπους παιδαγωγικής αξιοποίησης των ιστοριών ζωής σύγχρονων μεταναστών αλλά και γηγενών, απόγονων παλαιότερων μεταναστών, στο μουσειακό περιβάλλον. Ιδιαιτερότητα της συγκεκριμένης έρευνας αποτελεί η ενεργητική συμμετοχή παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας, καθώς επίσης και των γονιών τους τόσο στη συγκρότηση των μουσειακών συλλογών όσο και στην έκθεσή τους. Ως κύρια ερευνητική στρατηγική χρησιμοποιείται η έρευνα δράσης. Ιστορίες ζωής μεταναστών συλλέγονται, παρουσιάζονται και εξετάζονται ως μουσειακά εκθέματα και παιδαγωγικό υλικό, τα οποία είναι δυνατό να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των στερεοτυπικών αντιλήψεων για τον μετανάστη και γενικότερα τον εθνοπολιτισμικά άλλο. Ως εκ τούτου επιχειρήθηκε ένα είδος «σύζευξης» εκπαιδευτικών και μουσειολογικών στόχων. Διαπιστώθηκε ότι η χρήση των ιστοριών ζωής στις μουσειακές εκθέσεις διαφοροποίησε σημαντικά τις στάσεις και τις αντιλήψεις τόσο των γηγενών παιδιών όσο και των παιδιών με διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή, καθώς επίσης τις σχέσεις μεταξύ τους.

Στο άρθρο του Γκότση (2011) παρουσιάζονται χαρακτηριστικά επιλεγμένων μουσειακών εκπαιδευτικών δράσεων που έχουν υλοποιηθεί από το Υπουργείο Πολιτισμού στον ελληνικό χώρο και επικαλούνται τη διαπολιτισμικότητα. Στην εργασία της Θεοδωρίδου (2020) παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των μουσείων στην κοινωνική ένταξη μεταναστών και προσφύγων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη σύνδεση σχολείου και μουσείου οδηγεί σε αρνητικά αποτελέσματα. Στο άρθρο των Καλεσοπούλου και Μάγου (2017) περιγράφεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Ταξιδεύουμε...στους πολιτισμούς», ένα πρόγραμμα συνάντησης της αρχαιολογικής γνώσης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το οποίο εφαρμόστηκε σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο. Το πρόγραμμα βασίστηκε στη βιωματική μάθηση και στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ακόμα, έδωσε πολλές αφορμές για τη

διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών, καθώς και για την κατανόηση της διαχρονικής μετακίνησης των ανθρώπων και της εμπλουτιστικής διαδικασίας που προσφέρουν η γνωριμία με το διαφορετικό και η διαπολιτισμική ανταλλαγή.

3. Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού διαπολιτισμικού προγράμματος

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει μία σύντομη παρουσίαση του πολυπολιτισμικού παρελθόντος του Κάστρου των Ιωαννίνων, αιτιολογώντας κατ' αυτόν τον τρόπο και την επιλογή του ως «διαπολιτισμικό υλικό». Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί το εκπαιδευτικό μουσειακό πρόγραμμα με τα διαπολιτισμικά του στοιχεία που υλοποίησαν οι μαθητές και ουσιαστικά αποτέλεσε μία παρέμβαση που πιθανόν να επηρεάσει τα αποτελέσματα του μεταελέγχου. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δράσεις και το υλικό είναι πρωτότυπες δημιουργίες της γράφουσας.

3.1 Η περίπτωση του Κάστρου των Ιωαννίνων

Το Κάστρο των Ιωαννίνων παραμένει παρά τους αιώνες που «κουβαλά» στην πλάτη του ένα ζωντανό κάστρο, κατοικήσιμο και ενεργό τμήμα της πόλης, τόσο σε οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο όσο και σε πολιτιστικό και τουριστικό πλαίσιο. Η μακραίωνη ιστορία του μαρτυρά τη συμβίωση πολλών ετερόκλητων πολιτισμών μέσα στους κόλπους του.

Η ιστορική του διαδρομή ξεκινά με έναν γρίφο για την πρώτη κατοίκηση του. Ποιοι να ήταν οι πρώτοι κάτοικοι του Κάστρου; Η πιθανή, έως το πρόσφατο παρελθόν, υπόθεση ότι οι πρώτοι που κατοίκησαν το Κάστρο ήταν κάτοικοι της Παλαιάς Εύροιας (περιοχή της Θεσπρωτίας), επί Βυζαντίου, (Δάκαρης, 1952) ήρθε να καταρριφθεί την τελευταία δεκαπενταετία με τις ανασκαφές που έγιναν στον χώρο. Οι ανασκαφικές έρευνες έφεραν στο φως στοιχεία, όπως τμήμα οχύρωσης και αρχαία νομίσματα, που συνηγορούν στη χρονολόγηση του Κάστρου στους ύστερους κλασικούς-ελληνιστικούς χρόνους (Παπαδοπούλου, 2016). Το ερώτημα επομένως παραμένει: ποιοι ήταν οι πρώτοι κάτοικοι της σημερινής πόλης των Ιωαννίνων; Ένα ερώτημα που η απάντηση θα μπορούσε να ταράξει την τοπική κοινωνία, η οποία δεν είναι σίγουρο αν θα μπορούσε να δεχθεί κάποιο φύλο μη αναμενόμενο ως αυτό των πρώτων κατοίκων των Ιωαννίνων. Ένα ερώτημα που η απάντησή της θα μπορούσε να δημιουργήσει μία ακόμη «δύσκολη» ιστορία στην πλάτη της πόλης, μετά από αυτή της τουρκοκρατίας. Μία πρώτη

υπόθεση ωστόσο της αρχαιολόγου Β. Παπαδοπούλου δεν απορρίπτει το ενδεχόμενο να επρόκειτο για σημαντική πόλη των Μολοσσών, ακόμα και την ίδια την πρωτεύουσά τους, την Πασσαρώνα (Παπαδοπούλου, 2015 & 2016).

Στη συνέχεια της ιστορίας της πόλης οι ιστορικές πηγές καθώς και τα ευρήματα μάς μαρτυρούν πλήθος εναλλαγών αρχόντων και συνεγκατάστασης λαών. Μακραίωνη υπήρξε η ιστορία της πόλης επί Βυζαντίου, με τους πολλούς βυζαντινούς δεσπότες στη διακυβέρνησή της, η οποία διακόπηκε αρκετές φορές από επιδρομές άλλων λαών, όπως από τους Νορμανδούς, οι οποίοι για ένα διάστημα κατέκτησαν την πόλη. Επίσης είναι γνωστή η στενή σχέση της πόλης στην υστεροβυζαντινή περίοδο με τους Βενετούς, η οποία την βοήθησε να ακμάσει και να γίνει μία ισχυρή εμπορική δύναμη. Στην τελευταία φάση της βυζαντινής περιόδου της πόλης η εξουσία πέρασε στα χέρια της Σερβίας, η οποία έστειλε τον σέρβο Θωμά Πρελιούμποβιτς να διοικήσει την πόλη και να απομακρύνει τους Αλβανούς, που ήδη κατείχαν εκείνη την περίοδο την Άρτα (Βρανούσης, 1968; Παπαδοπούλου, 2009 & 2016). Σε όλη αυτή τη μακραίωνη φάση πρέπει να συνυπολογίσουμε ότι ήδη είχαν εγκατασταθεί στα Ιωάννινα οι Εβραίοι «Ρωμανιώτες», ήδη από τους πρώτους μ.Χ. αιώνες και αποτελούσαν μία υπολογίσιμη οικονομική δύναμη, κάτι που μαρτυράται από τη συμπερίληψή τους σε χρυσόβουλλα (Μπαττίνου, 2009; Παπαδοπούλου, 2016).

Κάπως έτσι βρίσκει την πόλη η κατάκτηση της Οθωμανικής αυτοκρατορίας. Η πόλη παραδόθηκε το 1430, ύστερα από την υπογραφή συμφωνίας με τους Οθωμανούς, διατηρώντας όλα τα προνόμια που κατείχε ήδη επί Βυζαντίου. Η ειρηνική συνύπαρξη των Γιαννιωτών, των Εβραίων και των Οθωμανών τουλάχιστον για τους δύο επόμενους αιώνες και μέχρι το αποτυχημένο επαναστατικό κίνημα του Διονυσίου Φιλοσόφου το 1611 υπήρξε γεγονός (Παπαδοπούλου, 2016). Το επαναστατικό κίνημα του Διονυσίου θεωρήθηκε ως μη τήρηση της συμφωνίας για τους Οθωμανούς, ως ένα είδος προδοσίας και οι Γιαννιώτες εκδιώχθηκαν από το Κάστρο. Πολλές εκκλησίες γκρεμίστηκαν και χτίστηκαν στη θέση τους τζαμιά. Στο Κάστρο κατοικούσαν για τους επόμενους τρεις αιώνες κατάκτησης μουσουλμάνοι και εβραίοι και οι χριστιανοί δημιούργησαν νέες γειτονιές πέριξ του Κάστρου. Οι σχέσεις μεταξύ των τριών λαών άλλοτε ήταν έκρυθμες και άλλοτε πιο ομαλές (Παπαδοπούλου, 2016). Τα περισσότερα κτήρια του Κάστρου που στέκουν σήμερα έχουν οθωμανική προέλευση και το «άρωμα» της οθωμανικής περιόδου στην ιστορία της πόλης είναι διάχυτο δημιουργώντας πολλές φορές αντιπαραθέσεις,

επίπονες συζητήσεις για ένα δύσκολο θέμα όπως την ύπαρξη Οθωμανών, αλλόθρησκων, για τόσους πολλούς αιώνες στην πόλη των Ιωαννίνων και μάλιστα από θέση ισχύος. Το σίγουρο είναι ότι η μακραίωνη συνύπαρξη Γιαννιωτών, Οθωμανών και Εβραίων δημιούργησε ζυμώσεις και ένα πολυπολιτισμικό κλίμα στην πόλη. Ένας τέτοιος ιστορικός χώρος, σαν αυτόν του Κάστρου, δεν θα μπορούσε να μην αποτελέσει μία πλούσια πηγή μάθησης του πολυπολιτισμικού στοιχείου και της διαπολιτισμικής σκέψης και στάσης.

3.2 Υλοποίηση του προγράμματος τοπικής ιστορίας με διαπολιτισμική οπτική

Το πρόγραμμα τοπικής ιστορίας με διαπολιτισμική οπτική σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με βασικό γνώμονα το ηλικιακό και αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών και της κινητοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών. Το πρόγραμμα βασίστηκε στη βιωματική μάθηση και στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Μέσα από αυτό οι μαθητές γνώρισαν πτυχές της τοπικής ιστορίας της πόλης των Ιωαννίνων, δίνοντας έμφαση στη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών. Οι μαθητές των μικρών τάξεων, με παιγνιώδεις και βιωματικές δράσεις αλλά και με εις βάθος γνώση του θέματος από έναν κατάλληλα καταρτισμένο εκπαιδευτικό, μπορούν να έρθουν σε επαφή με την τοπική ιστορία, ξεπερνώντας κατ' αυτόν τον τρόπο την πολυσυνθετότητα του θέματος που θα μπορούσε να αποτελέσει τροχοπέδη για την ενασχόληση με θέματα ιστορίας. Έτσι το πρόγραμμα είχε ως στόχο, τον προβληματισμό και την προσπάθεια ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών, καθώς και τη γνώση της τοπικής ιστορίας απαλλαγμένη από στερεοτυπικές αντιλήψεις. Ακόμα, στόχευσε στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών, καθώς και στην κατανόηση της διαχρονικής μετακίνησης των ανθρώπων και της εμπλουτιστικής διαδικασίας που προσφέρουν η γνωριμία με το διαφορετικό και η διαπολιτισμική ανταλλαγή.

Το πρόγραμμα διήρκεσε δύο μήνες (Φεβρουάριο-Μάρτιος 2023) περίπου και ανά εβδομάδα υλοποιούνταν μία με δύο δραστηριότητες⁴. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη χρονική στιγμή διότι τότε είχε ολοκληρωθεί η διδασκαλία των γραμμάτων και οι μαθητές είχαν κατακτήσει τις βασικές δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης. Επίσης, σε αυτή τη χρονική περίοδο δεν

⁴ Στο Παράρτημα υπάρχει το υλικό των δράσεων καθώς και φωτογραφίες από την υλοποίησή τους.

μεσολαβούσαν διακοπές, οι οποίες θα διέκοπταν τη ροή του προγράμματος. Ωστόσο οφείλουμε να σημειώσουμε ότι στο σύνολο των δραστηριοτήτων δεν συμμετείχαν πάντα όλα τα υποκείμενα της έρευνας διότι λόγω κυρίως ασθενειών έλειπαν κάποιοι μαθητές (συνήθως 1 με 2 μαθητές).

Αφόρμηση για την εισαγωγή των μαθητών στο πρόγραμμα χρησιμοποιήθηκε ένα διήγημα με τίτλο «Οι τρεις φίλοι του Κάστρου...», το οποίο γράφτηκε για το πρόγραμμα και είχε ως βασικό στόχο να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους κινητοποιήσει για μία πρώτη συζήτηση. Η δραστηριότητα αυτή διήρκεσε δύο διδακτικές ώρες και το θέμα του διηγήματος περιείχε εν συντομία την ιστορία της πόλης, περιλαμβάνοντας τους τρεις πολιτισμούς που την πλαισιώνουν ανά τους αιώνες, μέσα από τη ματιά όμως σημερινών παιδιών.

Στη δεύτερη δραστηριότητα (δύο διδακτικές ώρες) προσεγγίστηκε το διήγημα βιωματικά αξιοποιώντας τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού και εκπαιδευτικού δράματος: αρχικά μέσω του καθοδηγούμενου αυτοσχεδιασμού, μίας τεχνικής εισαγωγής στη θεατρική προσέγγιση της ιστορίας και της αναπαράστασή της, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια διαλέγει ένα ή περισσότερα κομμάτια από την ιστορία και τα διαβάσει με απλό και παραστατικό ρυθμό στους μαθητές της τάξης. Εκείνοι ανάλογα με αυτό που ακούν εκφράζονται σωματικά και λεκτικά, δίνοντας έτσι μία όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστική απεικόνιση της ιστορίας. Η ίδια τεχνική χρησιμοποιείται και για το κλείσιμο της ιστορίας. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια διαλέγει διάφορες σημαντικές λέξεις-κλειδιά από την ιστορία (π.χ. κάστρο, πύλη, παιδιά) και με τη μέθοδο των παγωμένων εικόνων γίνεται η παρουσίαση αυτών των λέξεων. Καθέναν που αγγίζει η εκπαιδευτικός λέει μια φράση αντίστοιχη του ρόλου που έχει (π.χ. Αν τα τείχη του Κάστρου των Ιωαννίνων μιλούσαν τι θα έλεγαν;). Στο τέλος οι μαθητές δημιουργούν το δικό τους ανθρώπινο τείχος.

Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν σε τρεις διαδοχικές φάσεις (τρεις διδακτικές ώρες) σημαντικά μνημεία στην έκταση όλου του Κάστρου αλλά και γενικότερα της πόλης των Ιωαννίνων που συνδέονταν όμως με ένα τρόπο με το Κάστρο (π.χ. η μητρόπολη της πόλης) μέσω powerpoint και προβολή αυτού με τη βοήθεια του προτζέκτορα της τάξης. Η παρουσίαση δημιουργήθηκε με τη μορφή αφήγησης και ξενάγησης στους χώρους του Κάστρου, παρουσιάζοντας όλους τους πολιτισμούς που έζησαν σε αυτό στη διάρκεια της ιστορίας του. Μέσω αυτής της δραστηριότητας οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ταυτίσουν μέρη τα οποία ήδη έχουν επισκεφθεί, να μάθουν περισσότερες πληροφορίες για αυτά, να γνωρίσουν νέα μέρη του

Κάστρου που πιθανόν να μη γνώριζαν και να εμβαθύνουν στην τοπική ιστορία της πόλης, καθώς και να δημιουργήσουν συσχετίσεις με τους λαούς που συνυπάρξει στους χώρου του Κάστρου.

Το πρόγραμμα συνεχίστηκε με παιχνίδια. Συγκεκριμένα σε μία διδακτική ώρα οι μαθητές έπαιζαν το παιχνίδι μαντεύω σε ποιον ανήκει η φορεσιά. Μέσω powerpoint και του προβολέα της τάξης παρουσιάστηκαν φορεσιές, εβραϊκές, ελληνικές και τουρκικές που εκθέτονται σε μουσεία της πόλης. Οι μαθητές μάντευαν σε ποιον ανήκει η φορεσιά και στη συνέχεια τους αποκαλυπτόταν η σωστή απάντηση με επιπρόσθετες πληροφορίες. Ακολούθησε συζήτηση για κοινά στοιχεία στις ενδυμασίες των τριών λαών. Στην ίδια διδακτική ώρα και με τα ίδια μέσα έγινε και ένα δεύτερο παιχνίδι/κουίζ. Αρχικά, μέσω φωτογραφίας, οι μαθητές παρατήρησαν τμήμα εβραϊκού φορέματος που σήμερα καλύπτει τα ιερά βιβλία στην εβραϊκή συναγωγή του Κάστρου και στη συνέχεια έπρεπε να βρουν ανάμεσα σε τμήματα τριών διαφορετικών εβραϊκών φορεσιών που εκθέτονται στο Δημοτικό μουσείο πιο είναι το υπόλοιπο μισό του κομμάτι που θα ολοκλήρωνε το ρούχο. Στη συνέχεια μέσω συζήτησης αποκαλύφθηκαν πρόσθετες πληροφορίες, όπως ότι πρόκειται για γυναικεία νυφική φορεσιά, ότι η χρυσή κλωστή δημιουργήθηκε από τη ρευστοποίηση αληθινού χρυσού και άλλα στοιχεία για τη ζωή των Εβραίων στην πόλη μας.

Τα παιχνίδια με τις εβραϊκές, ελληνικές και τουρκικές φορεσιές που μπορεί κανείς να συναντήσει στα μουσεία της πόλης συνεχίστηκαν και σε επόμενη διδακτική ώρα. Αυτή την φορά είχαν τη μορφή παζλ που φτιάχτηκαν μέσω της εφαρμογής <https://www.jigsawplanet.com/>. Τα παζλ που δημιουργήθηκαν ήταν δέκα στον αριθμό. Οι μαθητές με τη βοήθεια του διαδραστικού πίνακα της τάξης προσπαθούσαν να ανασυνθέσουν τα κομμάτια των φωτογραφιών με τις φορεσιές. Ακόμα προσπαθούσαν να μαντέψουν την εθνικότητα της φορεσιάς (χρησιμοποιήθηκαν γιαννιώτικες, εβραϊκές, τουρκικές και βορειοηπειρώτικες φορεσιές). Την ίδια διδακτική ώρα έγιναν και παιχνίδια μνήμης (memory games), τα οποία δημιουργήθηκαν μέσω της εφαρμογής <https://interacty.me/projects>. Χρησιμοποιήθηκαν φωτογραφίες από εκθέματα των μουσείων του Κάστρου καθώς και ο διαδραστικός πίνακας της τάξης. Δημιουργήθηκαν συνολικά τρία παιχνίδια μνήμης. Στα δύο πρώτα οι μαθητές καλούνταν να βρουν το ίδιο έκθεμα γυρνώντας τις κάρτες. Φυσικά δινόταν το κατάλληλο έναυσμα για συζήτηση ως προς το τι απεικονίζει η εικόνα και ο πιθανός πολιτισμός στον οποίο εντάσσεται (π.χ. οθωμανική, βυζαντινή περίοδος). Στο τρίτο

παιχνίδι μνήμης έπρεπε να αντιστοιχίσουν το έκθεμα με τις λέξεις «ελληνικό», «εβραϊκό» και «τουρκικό».

Μέσω των παραπάνω παιγνιώδη δραστηριοτήτων με τις παραδοσιακές φορεσιές και τα αντικείμενα που εκθέτονται στα τοπικά μουσεία, οι μαθητές αναγνώρισαν όσα αντικείμενα πιθανόν έχουν δει, γνώρισαν νέα εκθέματα και αντιλήφθηκαν την ιστορική τους αξία και τη χρήση τους. Αντιλήφθηκαν κοινά στοιχεία μεταξύ των εποχών και των λαών που συμβίωσαν στην πόλη. Συνειδητοποίησαν τέλος τη σπουδαιότητα όλων των πολιτισμών, εφόσον εκθέτονται αντικείμενα από τον κάθε πολιτισμό στα μουσεία.

Στην επόμενη δραστηριότητα με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας οι μαθητές μελέτησαν τις φωτογραφίες από το άρθρο της Β. Παπαδοπούλου (2009) *Οι θησαυροί του κάστρου* και συζήτησαν για τα νομίσματα που έχουν βρεθεί στον χώρο του Κάστρου. Στη συνέχεια μέσω φωτογραφικών αντιγράφων κάποιων εξ αυτών των νομισμάτων, έκοψαν και κόλλησαν νομίσματα, δημιουργώντας δικές τους συνθέσεις (π.χ. κοσμήματα, πόρπες κ.α.). Χρησιμοποιήθηκαν φωτογραφίες από αρχαία, βυζαντινά, ευρωπαϊκά και τουρκικά νομίσματα. Μέσω τις παραπάνω δραστηριότητας οι μαθητές γνώρισαν τη νομισματική του τόπου, αντιλήφθηκαν τις εμπορικές σχέσεις της εποχής μεταξύ των λαών και τις αλληλεπιδράσεις που προέκυπταν. Τέλος, είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν δημιουργικά μέσω μίας παιγνιώδους διεργασίας.

Η επόμενη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα των υπολογιστών και χρησιμοποιήθηκε πρόγραμμα δημιουργίας κειμένου (addtext.com) πάνω σε εικόνα. Οι μαθητές, είτε ατομικά είτε σε συνεργασία των δύο, έγραψαν τα δικά τους μηνύματα, εν είδει graffiti, πάνω σε μία φωτογραφία που απεικόνιζε αρχιτεκτονικό σχέδιο του τείχους του Κάστρου παρουσιάζοντας τις τρεις οικοδομικές φάσεις του, την αρχαία, τη βυζαντινή και την οθωμανική⁵. Τα περισσότερα μηνύματα που έγραψαν οι μαθητές ήταν ενωτικά και διαπνέονταν από φιλικά αισθήματα. (π.χ. ενωμένοι, το τείχος της φιλίας, το τείχος της αγάπης). Μέσω αυτής της δραστηριότητας οι μαθητές αντιλήφθηκαν τη συνέχεια της ιστορίας ενός τόπου μέσω των

⁵ Η φωτογραφία με τη σχεδιαστική αποτύπωση των τριών οικοδομικών φάσεων του Κάστρου πάρθηκε από το άρθρο της Β. Παπαδοπούλου (2015), Το Κάστρο των Ιωαννίνων και οι απαρχές της πόλης. Στο Γ. Παπαγεωργίου & Κ. Θ. Πέτσος (Επιμ.), *Πρακτικά Α' Πανεπιστημιακού Συνεδρίου «Ιστορία-Λογισύνη, Η Ήπειρος και τα Ιωάννινα από το 1430 έως το 1913»*, Ιωάννινα, 28 Φεβρουαρίου-3 Μαρτίου 2013, τόμος Β', 405-450.

αιώνων και τη σύνδεση των πολιτισμών. Εκφράστηκαν δημιουργικά, συνεργάστηκαν και εξασκήθηκαν στις Νέες Τεχνολογίες.

Η επόμενη δραστηριότητα του προγράμματος διήρκησε δύο διδακτικές ώρες και σε αυτή οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν την ιστοριογραμμή της πόλεως από την ελληνιστική ύπαρξή της έως και την απελευθέρωση της πόλης, με ενδιαμέσους σημαντικούς σταθμούς που διαμόρφωσαν την πορεία της. Αρχικά η εκπαιδευτικός/ ερευνήτρια εξήγησε στους μαθητές τι είναι η ιστοριογραμμή και ποια είναι η χρησιμότητά της. Στη συνέχεια τους παρουσίασε μικρά κείμενα που είχαν γραφτεί από την ίδια και περιέγραφαν σταθμούς στην ιστορία της πόλης, τα οποία ύστερα από συζήτηση και με καθοδήγηση οι μαθητές τα τοποθετούσαν στην ιστοριογραμμή με τη συνοδεία φωτογραφικού υλικού. Μέσω αυτής της συνεργατικής δραστηριότητας οι μαθητές γνώρισαν την ιστοριογραμμή, αντιλήφθηκαν τη συνέχεια της ιστορίας ενός τόπου και ανέπτυξαν την κριτική σκέψη τους επιλέγοντας αυτά που θεωρούσαν ως σημαντικά να τοποθετηθούν, αιτιολογώντας τις απόψεις τους. Τέλος, μέσω επιλογών που αποδεικνύουν τις πολιτιστικές ζυμώσεις που συντελέστηκαν στην πόλη και τις διάφορες επικυριαρχίες που επικράτησαν ανά τους αιώνες, αντιλήφθηκαν τη διαπολιτισμική φύση της πόλης.

Στη συνέχεια δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να παίξουν ελεύθερο θεατρικό παιχνίδι με τη χρήση αυτοσχέδιων φιγούρων. Συγκεκριμένα τους δόθηκαν σε μικρά χαρτόνια εκτυπωμένες φωτογραφίες του Αλή πασά, του Εσάτ πασά, του Βοημούνδου και του Ιουστινιανού, από τις οποίες επέλεξαν όσες επιθυμούσαν, τις έκοβαν και τις κολλούσαν σε γλωσσοπίεστρα. Έπειτα με όσες επέλεξαν, είτε κατά μόνας είτε χωρισμένοι σε μικρές ομάδες, έπαιξαν αυτοσχέδια θεατρικά παιχνίδια. Αξίζει να σημειωθεί ότι δόθηκαν οι συγκεκριμένες φωτογραφίες ιστορικών προσώπων διότι έπαιξαν σημαίνοντα ρόλο στην πορεία της πόλης αλλά και για τεχνικούς λόγους διότι σε αυτές τις μορφές βρέθηκε καθαρή η αποτύπωση τους από κάποιον πίνακα, φωτογραφία ακόμα και τοιχογραφία. Με αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές γνώρισαν σημαντικά ιστορικά πρόσωπα που συνδέθηκαν με την ιστορία της πόλης, εκφράστηκαν δημιουργικά και προσπάθησαν να συνδεθούν μαζί τους και να τους κατανοήσουν, στήνοντας έναν υποθετικό διάλογο, ακόμα και μέσω προσωπικοτήτων που έζησαν σε διαφορετική φάση.

Η επόμενη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα των υπολογιστών και χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή του Google earth. Οι μαθητές ατομικά ή ομαδικά ξεναγήθηκαν

στον χώρο του Κάστρου μέσω της εφαρμογής Google earth, μαθαίνοντας περισσότερα στοιχεία για όσα κτήρια τους κίνησαν το ενδιαφέρον. Η εν μέρει βιωματική αυτή δραστηριότητα ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο στο βίωμά της από μία επιτόπου επίσκεψη που πραγματοποίησαν οι μαθητές στο Κάστρο των Ιωαννίνων συνοδευόμενοι από την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια⁶. Στην επίσκεψή τους στο Κάστρο είχαν την ευκαιρία ξεναγηθούν από την εκπαιδευτικό σε όλον τον ανοιχτό μουσειακό χώρο του Κάστρου. Επισκέφθηκαν ακόμα τον χώρο των στοών και είχαν την ευκαιρία να παρατηρήσουν από κοντά το τείχος με τις διαδοχικές ιστορικές και οικοδομικές φάσεις. Επίσης, επισκέφθηκαν την ακρόπολη του Ασλάν πασά και ξεναγήθηκαν στο Εθνογραφικό Δημοτικό Μουσείο που στεγάζεται στο κτήριο του τζαμιού και περιλαμβάνει στις συλλογές του ελληνικά, οθωμανικά και εβραϊκά εκθέματα. Εξερεύνησαν όλο το Κάστρο και παρατήρησαν όλα τα σωζόμενα κτήρια αλλά και τα ερείπια. Ενώ φτάνοντας στην ακρόπολη τού Ιτς Καλέ έπαιξαν παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού και επισκέφθηκαν το Βυζαντινό μουσείο, το Φετιχιέ τζαμί και την αίθουσα του Θησαυροφυλακίου.

Στο παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού οι μαθητές, χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, τους «καστρινούς» και τους «νησιώτες», ονομασίες που προήλθαν από το Κάστρο και το νησάκι των Ιωαννίνων. Η κάθε ομάδα έπρεπε να λύσει πέντε γρίφους, διαφορετικούς για την κάθε μία. Η λύση ενός γρίφου οδηγούσε σε ένα κτήριο του Ίτς Καλέ, όπου εκεί βρισκόταν ο επόμενος γρίφος. Ο τελευταίος γρίφος ήταν κοινός για τις ομάδες, ώστε να αναδειχθεί η νικητήρια ομάδα. Ο θησαυρός ήταν ένα μικρό σεντούκι, το οποίο έκρυβε μέσα του, αντίγραφα αποτμήματα κεραμικών αγγείων οθωμανικής και νεότερης περιόδου, καθώς και αντίγραφα οθωμανικών νομισμάτων. Αποτελούνταν δηλαδή ο θησαυρός από κοινά αρχαιολογικά ευρήματα που αποκαλύπτει η αρχαιολογική σκαπάνη στον χώρο του Κάστρου.

Οι μαθητές μέσω αυτής της βιωματικής δράσης αποκόμισαν πολλά οφέλη. Αρχικά επισκέφθηκαν έναν πλούσιο αρχαιολογικό χώρο που σε κάθε του σημείο έκρυβε και μία ιστορία για την πόλη. Εμπέδωσαν, μέσω της επίσκεψης στο πεδίο, τις γνώσεις που έλαβαν σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, αποσαφήνισαν γκρίζα σημεία που πιθανόν να είχαν προκύψει μέσα στο πλήθος των πληροφοριών. Γνώρισαν από κοντά και έμαθαν για τα βασικά μέρη ενός τζαμιού και τη λειτουργία του. Στόχος ήταν να επισκεφθούμε και την εβραϊκή συναγωγή αλλά δεν κατέστη δυνατόν διότι δύο ημέρες νωρίτερα εξαρθρώθηκε τρομοκρατική ομάδα που σκόπευε να

⁶ Η επίσκεψη πραγματοποιήθηκε, ύστερα από ενημέρωση και συναίνεση των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών στις 31 Μαρτίου 2023, εντός του σχολικού ωρολογίου προγράμματος και είχε διάρκεια επτά ωρών.

επιτεθεί σε εβραϊκή συναγωγή της Αθήνας, με αποτέλεσμα όλες οι συναγωγές της χώρας να ακυρώσουν εκδηλώσεις που είχαν προγραμματίσει για το επόμενο διάστημα⁷. Επίσης μέσω του παιχνιδιού του κρυμμένου θησαυρού είχαν την ευκαιρία να ψυχαγωγηθούν, να μάθουν παίζοντας, να συνεργαστούν για έναν κοινό στόχο και να μάθουν να διαχειρίζονται την ήττα/νίκη⁸. Μέσω της τελικής αυτής δράσης αλλά και συλλήβδην όλου του προγράμματος οι μαθητές γνώρισαν την ιστορία του τόπου τους, αντιλήφθηκαν την πολιτισμική ανταλλαγή των λαών, έκαναν συγκρίσεις και συμμετείχαν σε βιωματικές δραστηριότητες με σκοπό την κατανόηση της διαχρονικής αξίας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Τέλος, σε επόμενη χρονική στιγμή στον χώρο της τάξης τους, οι μαθητές με τη βοήθεια του προβολέα είδαν φωτογραφίες από την εξόρμησή τους, συζήτησαν για ό,τι τους έκανε περισσότερο εντύπωση και εξέφρασαν κάποια συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν.

⁷ Περισσότερες πληροφορίες θα βρείτε στο διαδίκτυο για το θέμα όπως: <https://www.dimokratia.gr/politiki/558905/mystirio-me-epithesi-se-synagogi-sto-kentro-tis-athinas/>

⁸ Περισσότερες πληροφορίες για τα οφέλη των παιχνιδιών θησαυρού και επισκέψεων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί κανείς να βρει στον Μάγο (2022) σελίδες 530 και 532 αντίστοιχα.

4. Μεθοδολογία έρευνας

Η ερευνητική μέθοδος που εξυπηρετεί την παρούσα εργασία είναι η προσέγγιση των πειραματικών - επεξηγηματικών διαδοχικών σχεδιασμών μικτών μεθόδων. Ο σκοπός των πειραματικών σχεδιασμών (experimental design) είναι η τοποθέτηση ενός βασικού σχεδιασμού μικτών μεθόδων μέσα σε ένα πείραμα. Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι ο ερευνητής προσθέτει τη συγκέντρωση, την ανάλυση και τα αποτελέσματα ποιοτικών δεδομένων σε ένα πείραμα (Creswell, 2015: 547). Στην παρούσα έρευνα ως ανεξάρτητη μεταβλητή ορίζεται η διαπολιτισμική παρουσίαση και προσέγγιση στους μαθητές των μουσειακών χώρων της πόλης των Ιωαννίνων που παρουσιάζουν τις τρεις κοινότητες (χριστιανική, τουρκική, εβραϊκή) και ως εξαρτημένη η διαπολιτισμική ευαισθησία των μαθητών ως προς τον διαφορετικό «Άλλο». Συγκεκριμένα ακολουθήθηκε το οιονεί πείραμα με προέλεγχο και μεταέλεγχο. Τα ποσοτικά δεδομένα ενισχύθηκαν και με ποιοτικά, τα οποία προέκυψαν μέσω της παρατήρησης και της διεξαγωγής συνεντεύξεων. Με αποτέλεσμα την ενίσχυση και την εμβάθυνση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου με ποιοτικά στοιχεία και την τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων.

4.1 Ερευνητικό ερώτημα – ερευνητική υπόθεση

Το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει είναι:

- Μπορεί η εφαρμογή μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος τοπικής ιστορίας με «διαπολιτισμική οπτική» σε μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού (6-7 χρονών) να ενισχύσει τη διαπολιτισμική τους ευαισθησία;

Η ερευνητική υπόθεση που προκύπτει είναι:

H₁: Η εφαρμογή μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος τοπικής ιστορίας με «διαπολιτισμική οπτική» σε μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού (6-7 χρονών) ενισχύει τη διαπολιτισμική ευαισθησία τους.

H₀: Η εφαρμογή μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος τοπικής ιστορίας με «διαπολιτισμική οπτική» σε μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού (6-7 χρονών) δεν επηρεάζει τη διαπολιτισμική ευαισθησία τους.

4.2 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 19 μαθητές της Α΄ τάξης τμήματος του Αρσακείου Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων τυπικής ανάπτυξης. Οι 19 μαθητές, 11 αγόρια και 8 κορίτσια, αποτελούν την πειραματική ομάδα που θα δεχθεί την παρέμβαση. Το δείγμα, αποτελεί δείγμα ευκολίας διότι είναι ταυτόχρονα τα υποκείμενα της έρευνας αλλά και μαθητές της ερευνήτριας. Ωστόσο αυτό έχει και κάποιες θετικές διαστάσεις, όπως από τη μία τη γνωριμία και την εξοικείωση του δείγματος με την ερευνήτρια και από την άλλη την ένθερμη και ορθή εφαρμογή του προγράμματος από την εκπαιδευτικό. Οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών/ υποκειμένων της έρευνας ενημερώθηκαν μέσω επιστολής για τους σκοπούς και τη διαδικασία της έρευνας, στην οποία όλοι συναίνεσαν ενυπόγραφα. Η έρευνα είχε ήδη εγκριθεί από την Επιτροπή Δεοντολογίας του Τμήματος (σχετικά έγγραφα επισυνάπτονται στο παράρτημα).

Η μικρή ηλικία του δείγματος πολλές φορές αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τους ερευνητές διότι θεωρούν ότι τα μικρά παιδιά δεν θα μπορέσουν να κατανοήσουν τη διαδικασία και επομένως δεν θα αποτελέσουν αξιόπιστο δείγμα, ωστόσο οι μαθητές πρωτοσχολικής ηλικίας (6-7 ετών) βρίσκονται σε αναπτυξιακό στάδιο κατάλληλο για να εξασφαλίσουν την απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων (Cole & Cole, 2002). Στην ηλικία αυτή τα παιδιά δομούν βασικές διαστάσεις της ταυτότητάς τους και αρχίζουν να αναγνωρίζουν τις διαφορές ανάμεσα στη δική τους ταυτότητα και την ταυτότητα των άλλων (Μάγος, 2022: 75). Επίσης τα μικρότερα παιδιά φαίνεται ότι είναι περισσότερο ανοικτά σε ζητήματα αποδοχής της ετερότητας σε σύγκριση με μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας. Αυτό βοηθά το έργο των

εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορούν να αξιοποιήσουν αυτή την ευελιξία των μικρότερων παιδιών ώστε μέσα από κατάλληλες δράσεις να ενισχύσουν την κριτική τους σκέψη, να βοηθήσουν στην αποδόμηση των στερεοτύπων, καθώς και στην ανάπτυξη ενός ευρύτερου προβληματισμού απέναντι σε ζητήματα ετερότητας, διακρίσεων και κοινωνικών ανισοτήτων (Ramsey, 2004: 116). Εξάλλου, όπως μας αποδεικνύει η βιβλιογραφία στην ηλικία των 6-7 ετών έχουν διαμορφώσει ήδη στερεοτυπικές αντιλήψεις, οι οποίες καθιστούν αναγκαία την εφαρμογή προγραμμάτων αντιστάθμισης και ενίσχυσης της ανοχής και της αποδοχής του διαφορετικού. Πολλές έρευνες, με βασικό εργαλείο την παρατήρηση των ίδιων των παιδιών, επιβεβαιώνουν ότι μέχρι και τρίχρονα εμφανίζουν αρνητικές αντιλήψεις απέναντι σε ανθρώπους από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες, ακόμα και αν δεν έχουν συναντήσει κανέναν από κοντά. Πληθώρα ερευνών⁹ αναδεικνύουν ότι τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας δεν είναι «τυφλά» απέναντι σε θέματα που αφορούν στην εθνοπολιτισμική καταγωγή, την κοινωνική τάξη, το φύλο και πολλές ακόμη διαστάσεις της ταυτότητας (Μάγος, 2022; Banks, 2004).

4.3 Εργαλεία έρευνας

Το βασικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην ερευνά μας είναι το ερωτηματολόγιο διαπολιτισμικής ευαισθησίας που αναπτύχθηκε από τους Chen και Starosta το 2000. Όπως αναλύθηκε και στο θεωρητικό μέρος έχουν γίνει πολλές μελέτες για τη διαπολιτισμική ικανότητα και έχουν δημιουργηθεί και πολλά εργαλεία μέτρησης της, βασισμένα σε αντίστοιχα θεωρητικά πλαίσια. Μεταξύ των μελετών που έχουν γίνει για τη διαπολιτισμική επικοινωνία, το μοντέλο διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των Chen και Starosta (1996) προσελκύει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Το μοντέλο αποτελείται από τρεις εννοιολογικές διαστάσεις της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας: τη διαπολιτισμική συνείδηση, τη διαπολιτισμική ευαισθησία και τη διαπολιτισμική επιδεξιότητα. Με βάση αυτό το μοντέλο, οι Chen και Starosta (2000) εξήγησαν περαιτέρω τη φύση και τα συστατικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και ανέπτυξαν

⁹ Ανάλυση πολλών ερευνών για τη μη «πολιτισμική τυφλότητα» των παιδιών παρουσιάζεται στο Μάγος, Κ. (2022: 67-75). *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

ένα εργαλείο για τη μέτρηση της έννοιας αυτής. Υπάρχουν και άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτύξει εργαλεία μέτρησης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Καταλήξαμε όμως στη χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου διότι οι ερωτήσεις είναι δομημένες στην έννοια του «παγκόσμιου πολίτη», έννοια που προωθείται και στη δική μας έρευνα. Μελετάει ακόμα την πιθανότητα τα άτομα με προηγούμενη διαπολιτισμική εμπειρία να είναι πιο ανοιχτόμυαλα και αλληλέγγυα με τον άλλον. Αυτό μας εξυπηρετεί στην παρούσα εργασία διότι κατά μία έννοια το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα με διαπολιτισμική οπτική θεωρείται ως διαπολιτισμική εμπειρία και μετράμε τη διαπολιτισμική ευαισθησία μετά την εφαρμογή του. Εν αντιθέσει τα άλλα δύο εκ των βασικών μοντέλων μέτρησης κρίθηκαν να μην εξυπηρετούν την παρούσα έρευνα, διότι όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος τόσο το αναπτυξιακό μοντέλο διαπολιτισμικής ευαισθησίας (DMIS) του Bennett, όσο και ο κατάλογος διαπολιτισμικής ευαισθησίας (ICSI) των Bhawuk and Brislin, καλό είναι να χρησιμοποιούνται σε μακροχρόνιες παρεμβάσεις και σε συνδυασμό με άλλα εργαλεία μέτρησης¹⁰.

Το εργαλείο των Chen και Starosta πρωτοεφαρμόστηκε το 2000, στην αγγλική γλώσσα και είχε δείγμα ενήλικο πληθυσμό, συγκεκριμένα εφαρμόστηκε σε αμερικανούς φοιτητές. Το αρχικό ερωτηματολόγιο αποτελείται από 24 ερωτήσεις, οι οποίες μετρούνται σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Καθένα από τα είκοσι τέσσερα αντικείμενα-προτάσεις του εργαλείου αυτού ανήκουν σε έναν από τους πέντε παράγοντες διαπολιτισμικής ευαισθησίας που προέκυψαν. Ο πρώτος παράγοντας, η «αφοσίωση στην αλληλεπίδραση» (Interaction Engagement), αφορά στο συναίσθημα των ερωτηθέντων για τη συμμετοχή τους σε μια διαπολιτισμική επικοινωνία (π.χ. «Μου αρέσει να αλληλεπιδρώ με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς», «Είμαι ανοιχτόμυαλος απέναντι σε ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς»). Ο δεύτερος παράγοντας, που ονομάστηκε «σεβασμός για τις πολιτισμικές διαφορές» (Respect for Cultural Differences), έχει να κάνει με τον τρόπο που οι συμμετέχοντες προσανατολίζονται σε ή ανέχονται τον πολιτισμό και τη γνώμη των ομολόγων τους (π.χ. «Σέβομαι τις αξίες των ανθρώπων από άλλους πολιτισμούς», «Δε θα δεχόμουν τις γνώμες των ανθρώπων από άλλους πολιτισμούς»). Ο τρίτος παράγοντας ασχολείται με την αυτοπεποίθηση που οι συμμετέχοντες νιώθουν ευρισκόμενοι σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο και ονομάζεται «αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδραση» (Interaction Confidence) (π.χ. «Είμαι βέβαιος για τον εαυτό μου κατά την αλληλεπίδραση με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς», «Το βρίσκω πολύ δύσκολο να μιλάω μπροστά σε ανθρώπους από

¹⁰ Βλέπε και πίνακα σύγκρισης στο κεφάλαιο 2.3 Διαπολιτισμική Ευαισθησία στο Θεωρητικό μέρος.

διαφορετικούς πολιτισμούς»). Ο τέταρτος παράγοντας, ονομάζεται «απόλαυση της αλληλεπίδρασης (Interaction Enjoyment) και αφορά στη θετική ή αρνητική αντίδραση των συμμετεχόντων απέναντι στην επικοινωνία με πολιτισμικά διαφέροντες ανθρώπους (π.χ. «Αναστατώνομαι εύκολα όταν αλληλεπιδρώ με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς», «Αποθαρρύνομαι όταν είμαι με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς»). Τέλος, ο πέμπτος παράγοντας, έχει ως αντικείμενό του την προσπάθεια των συμμετεχόντων να κατανοήσουν τι συμβαίνει στη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και ονομάζεται «προσοχή της αλληλεπίδρασης» (Interaction Attentiveness) (π.χ. «Είμαι πολύ παρατηρητικός όταν αλληλεπιδρώ με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς», «Προσπαθώ να αποκτήσω όσες περισσότερες πληροφορίες μπορώ όταν αλληλεπιδρώ με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς»). Στην παρούσα έρευνα αναμένουμε, μετά την παρέμβαση, τα υποκείμενα της έρευνας να αυξήσουν τη διαπολιτισμική τους ευαισθησία, σύμφωνα με το εργαλείο μέτρησης, το οποίο έχει προσαρμοστεί κατάλληλα.

Συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο στην παρούσα έρευνα προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα και στο αναπτυξιακό και γνωστικό επίπεδο μαθητών 6-7 ετών. Οι ερωτήσεις μειώθηκαν σε 15, με αντιπροσωπευτική παρουσία ερωτήσεων/προτάσεων και από τους πέντε παράγοντες που μετρά το εργαλείο. Η κλίμακα Likert μειώθηκε, και από πεντάβαθμη έγινε τετράβαθμη. Συγκεκριμένα η επιλογή «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» αφαιρέθηκε διότι θεωρήσαμε ότι από τη μία οι πέντε επιλογές ήταν πολλές και θα μπερδεύαν τους μαθητές και από την άλλη η συγκεκριμένη επιλογή απάντησης δημιουργεί ασάφειες και θα τους δυσκόλευε στο να την επιλέξουν. Επομένως παρέμειναν οι επιλογές συμφωνώ πολύ, συμφωνώ λίγο, διαφωνώ λίγο, διαφωνώ πολύ, παρόλη τη πιθανή χαμηλή αξιοπιστία που μπορεί να προκαλέσει η αφαίρεση της μίας επιλογής. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει υιοθετηθεί και από άλλους ερευνητές, διαφορετικών χωρών, σε έρευνες όπου τα δείγματα αποτελούνταν από ανήλικους μαθητές. Αυτός είναι και ένας ακόμη βασικός λόγος που υιοθετήθηκε και στην παρούσα εργασία. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι έρευνες των Cebrian and Cava (2014), από την Ισπανία, όπου το ερωτηματολόγιο των Chen και Starosta προσαρμόστηκε στην ισπανική γλώσσα και στο επίπεδο μαθητών ηλικίας 10-13 ετών. Η έρευνα των Tirmaz and Narafshan (2020), όπου μετρήθηκε με το ίδιο ερωτηματολόγιο, η διαπολιτισμική ευαισθησία σε μαθητές ηλικίας 15-22 ετών στο Ιράν. Χρησιμοποιήθηκε ακόμα στην ιρανική έρευνα των Khabir, Jabbari and Razmi (2022), όπου ερευνήθηκε η διαπολιτισμική ευαισθησία και η διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα 34

σπουδαστών της αγγλικής γλώσσας πριν και μετά από ένα πρόγραμμα οπτικοακουστικής παρουσίασης αγγλικής σειράς. Στην έρευνα των Sugianto, Kurniawan and Sukyadi (2022) ερευνήθηκε με το προαναφερθέν εργαλείο, αφού πρώτα προσαρμόστηκε στο επίπεδο του δείγματος, η διαπολιτισμική ευαισθησία και η εξωστρέφεια μαθητών των ανώτερων τάξεων της δημοτικής εκπαίδευσης της Ινδονησίας. Το ερωτηματολόγιο των Chen και Starosta μελετήθηκε και κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα. Ενδεικτικά παρατίθεται η έρευνα των Fritz, et al (2001), όπου ερευνήθηκε κατά πόσον το ερευνητικό εργαλείο της μέτρησης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των Chen and Starosta μπορεί να προσαρμοστεί και να εφαρμοστεί στη γερμανική γλώσσα και η έρευνα της Moradi (2020), όπου ερευνήθηκε κατά πόσο μπορεί το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο να προσαρμοστεί και να εφαρμοστεί στην περσική γλώσσα.

Τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας ενισχύθηκαν και με ποιοτικά δεδομένα, τα οποία προέκυψαν από τις παρατηρήσεις που καταγράφηκαν κατά την εφαρμογή της παρέμβασης. Η παρατήρηση ήταν φανερή και άμεση. Χρησιμοποιήθηκε στη φάση της εφαρμογής του εκπαιδευτικού διαπολιτισμικού προγράμματος. Για τη δημιουργία της κλείδας χρησιμοποιήθηκε η απλή κατανομή (Checklist). Χρησιμοποιήθηκε διαφορετικό φύλλο καταγραφής κατά την εφαρμογή της παρέμβασης, ανά δραστηριότητα, όπου αναγραφόταν η ημερομηνία, η χρονική διάρκεια της δραστηριότητας και η τυχόν απουσία κάποιου μαθητή. Σημειώθηκε στο φύλλο παρατήρησης η συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς 1 ή 2.

Συμπεριφορά 1: συμπεριφορά μαθητή (λεκτικό σχόλιο ή κινησιολογικό) που φανερώνει αρνητική στάση σε άλλους λαούς.

Συμπεριφορά 2: συμπεριφορά μαθητή (λεκτικό σχόλιο ή κινησιολογικό) που φανερώνει θετική στάση σε άλλους λαούς.

Ακόμα επιλέχθηκε μια υποομάδα από το δείγμα, με κριτήριο των ανεπτυγμένο προφορικό λόγο (αυτό γίνεται λόγω της μικρής ηλικίας του δείγματος, που πολλές φορές συνεπάγεται και ένα πιο διστακτικό προφορικό λόγο), στην οποία θα διεξαχθεί ατομικά, μικρής κλίμακας, συνέντευξη. Συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων χρησιμοποιήθηκαν και σε άλλες έρευνες με θέμα τη διαπολιτισμική ευαισθησία. Ενδεικτικά αναφέρονται οι έρευνες των Tirnaz and Narafshan (2020), Khabir, Jabbari and Razmi (2022), Sugianto, Kurniawan and Sukyadi (2022), όπως και η έρευνα της Mellizo (2019) όπου και εκεί επιλέχθηκε μία υποομάδα από το

δείγμα για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων μέσω ατομικών συνεντεύξεων. Η συνέντευξη εφαρμόστηκε σε ένα μέρος του δείγματος, συγκεκριμένα σε 4-5 μαθητές του συνολικού δείγματος. Το κριτήριο επιλογής του δείγματος της συνέντευξης, όπως προείπαμε, είναι η άνεση του προφορικού λόγου των μαθητών. Το κριτήριο αυτό τίθεται διότι οι μαθητές μικρών ηλικιών, ανεξαρτήτως γνωστικού επιπέδου, παρουσιάζουν μεγάλες διαφοροποιήσεις στην προφορική τους έκφραση λόγω συστολής και διστακτικότητας που παρατηρείται σε αυτές τις ηλικίες. Η επιλογή έγινε από τον ερευνητή/εκπαιδευτικό, όπου μέσω της παρατήρησης συνολικά των μαθητών στη σχολική κοινότητα, επέλεξε μαθητές που αισθάνονται πιο άνετα να εκφραστούν προφορικά. Ο συνεντεύξεις ήταν ατομικές, πρόσωπο με πρόσωπο και ημι-δομημένες. Εφαρμόστηκαν μετά το πέρας της παρέμβασης και της δεύτερης εφαρμογής του ερωτηματολογίου διαπολιτισμικής ευαισθησίας (posttest), με σκοπό την εμβάθυνση, την ενίσχυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου με ποιοτικά στοιχεία και την τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων. Ακόμα, σκοπός της προσωπικής συνέντευξης των μαθητών είναι να αποσπάσει ο ερευνητής περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα ονόματα των μαθητών άλλαξαν για να εξασφαλιστεί η ανωνυμία.

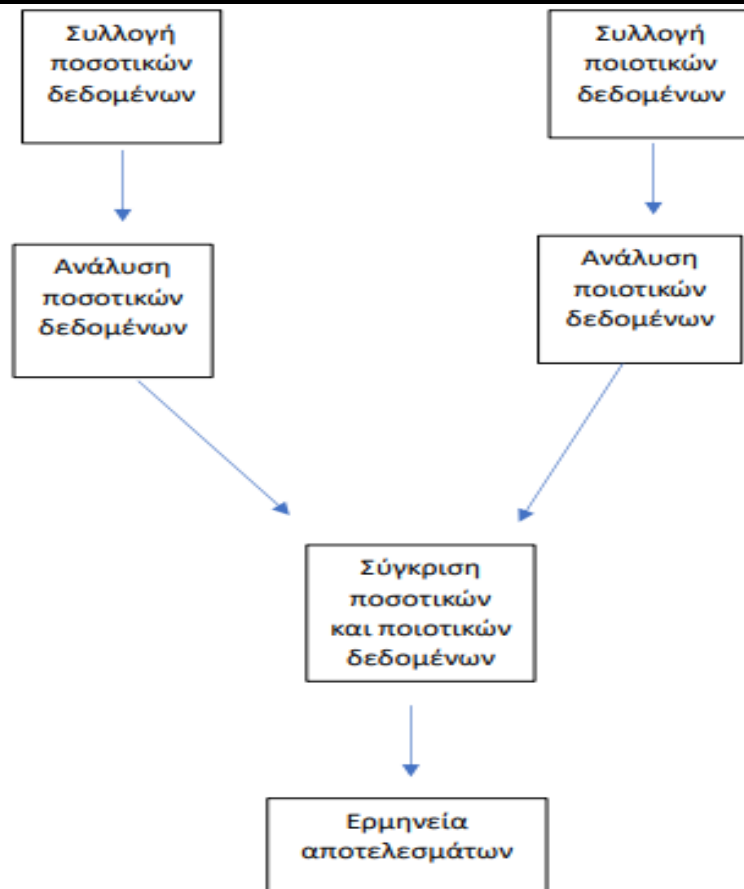
Οδηγός ημι-δομημένης συνέντευξης:

Ερώτηση 1: Σου άρεσε το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχες; Δικαιολόγησε την απάντησή σου;

Ερώτηση 2: Ποιες νέες γνώσεις πήρες από το πρόγραμμα;

Ερώτηση 3: Αισθάνεσαι πιο άνετα να γνωρίσεις, να κάνεις παρέα και να παίζεις με ένα παιδί από άλλη χώρα μετά το πρόγραμμα;

Επισκόπηση του σχεδιασμού παράλληλων μικτών μεθόδων



4.4 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και πιλοτική δοκιμή του ερωτηματολογίου

Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας δόθηκαν τα ερωτηματολόγια σε ένα μικρό μέρος του δείγματος, ώστε να ελεγχθεί αν οι ερωτήσεις του εργαλείου είναι απολύτως κατανοητές και να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις στην περίπτωση που δεν είναι. Συγκεκριμένα δόθηκαν σε 6 μαθητές όλων των μαθησιακών επιπέδων, χαμηλό, μεσαίο και υψηλό και φάνηκε να κατανοούν πλήρως τις ερωτήσεις, οι οποίες όπως προείπαμε μειώθηκαν στον αριθμό από το αρχικό ερωτηματολόγιο και προσαρμόστηκαν στο αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών.

Η έρευνα χωρίστηκε σε τρεις φάσεις:

A. Η πειραματική ομάδα συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο πριν την εφαρμογή της παρέμβασης. Η συμπλήρωση του pretest γίνεται τον μήνα Δεκέμβρη του 2022, την ίδια ημέρα από όλους τους συμμετέχοντες, ώστε οι συνθήκες να είναι ίδιες και να εξασφαλιστεί κατ' αυτόν τον τρόπο μεγαλύτερος βαθμός αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Επίσης εφαρμόστηκε ανά ομάδες και όχι ταυτόχρονα από όλους. Συγκεκριμένα σε groups 5, 5, 5 και 4 ατόμων η ερευνήτρια διάβαζε τις ερωτήσεις ώστε να μην κουραστούν οι μαθητές και να κατανοήσουν πλήρως τις ερωτήσεις καθώς και τον τρόπο που πρέπει να απαντήσουν. Αυτό έγινε διότι στην ηλικιακή ομάδα του δείγματος δύσκολα κατανοούν πλήρως τα όσα διαβάζουν, μιας που η ανάγνωση δεν έχει ακόμα αυτοματοποιηθεί, όπως και για την αποφυγή της κούρασης και της αποθάρρυνσης συμπλήρωσής του. Με αυτή την τεχνική το κάθε group χρειάστηκε 15 λεπτά στην ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου.

B. Τον Φεβρουάριο και τον Μάρτιο του 2023 διενεργήθηκε η παρέμβαση μέσω της εφαρμογής των δραστηριοτήτων του διαπολιτισμικού μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος στο δείγμα και καταγράφηκαν μέσω της παρατήρησης οι στάσεις των μαθητών και οι πιθανές μεταβολές τους.

Γ. Η πειραματική ομάδα συμπληρώνει εκ νέου το ερωτηματολόγιο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας στις αρχές του Απριλίου του 2023. Ακριβώς με την ίδια τεχνική που ακολουθήθηκε στο pretest υλοποιήθηκε και το posttest. Μετρήθηκαν στατιστικά τα στοιχεία και καταγράφηκαν οι μεταβολές. Διενεργούνται αμέσως ακριβώς μετά τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις στην υποομάδα (5 άτομα) που επιλέχθηκε με κριτήριο την καλή προφορική έκφραση και τον μη διστακτικό λόγο και όχι το γνωστικό επίπεδο του μαθητή. Οι συνεντεύξεις έγιναν ατομικά στον κάθε μαθητή αλλά την ίδια ημέρα σε όλους τους μετέχοντες. Στη συνέχεια έγιναν οι συγκρίσεις και οι συσχετίσεις των ποσοτικών και των ποιοτικών αποτελεσμάτων.

Διατηρήθηκε η ανωνυμία των υποκειμένων και ενημερώθηκαν με e-mail οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για τους σκοπούς της έρευνας και τη διαδικασία της, καθώς ζητήθηκε και η ενυπόγραφη συγκατάθεση τους.

5. Αποτελέσματα δεδομένων και ανάλυση

Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τους στόχους της μελέτης. Τα πρώτα αποτελέσματα δεδομένων που θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν είναι αυτά του ερωτηματολογίου διαπολιτισμικής ευαισθησίας που εφαρμόστηκε στους μαθητές σε δύο διαφορετικούς χρόνους, πριν και μετά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ποιοτικά αποτελέσματα των συνεντεύξεων της υποομάδας των μαθητών και της παρατήρησης της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας κατά την εφαρμογή του προγράμματος. Τέλος, θα γίνει σύγκριση των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων.

5.1. Ερωτηματολόγιο διαπολιτισμικής ευαισθησίας

Ο Cronbach's alpha για το ερωτηματολόγιο διαπολιτισμικής ευαισθησίας βρέθηκε χαμηλός $0,461 < 0,70$. Η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου φαίνεται να επηρεάστηκε αρκετά, πιθανόν από τη μείωση των ενδεικτών από πέντε σε τέσσερις βαθμούς της κλίμακα Likert και όχι τόσο από τη μείωση των αριθμών των ερωτήσεων ή από την προσαρμογή τους στην ελληνική γλώσσα ή στο επίπεδο των μαθητών διότι αυτές οι προσαρμογές έχουν επαναληφθεί και σε προγενέστερες έρευνες χωρίς τη δημιουργία προβλημάτων στην αξιοπιστία. Θεωρήθηκε σωστό να αφαιρεθεί η βαθμίδα «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», η ουδέτερη δηλαδή στάση, διότι η ουδετερότητα φαίνεται να μη μπορεί να γίνει απολύτως κατανοητή από το ηλικιακό επίπεδο των υποκειμένων της έρευνας. Ο προέλεγχος του ερωτηματολογίου περιορίστηκε στην διερεύνηση της κατανόησης των ερωτήσεων από τα υποκείμενα της έρευνας και δεν μετρήθηκε η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ώστε να γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές. Παρόλο αυτόν τον περιορισμό της έρευνας θεωρούμε ότι είναι άξια αναφοράς διότι μεμονωμένα οι ερωτήσεις δίνουν ενδιαφέροντα αποτελέσματα, τα οποία σε συνδυασμό με τα ποιοτικά στοιχεία της έρευνας μπορούν να δώσουν κάποια σαφή απάντηση στο ερώτημα της έρευνας.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,461	30

Η σύγκριση συνολικά όλων των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου διαπολιτισμικής ευαισθησίας πριν και μετά την παρέμβαση δείχνουν κάποια μικρή μεταβολή, όπως βλέπουμε από τους μέσους όρους (πριν την παρέμβαση $M=44,16$ και μετά την παρέμβαση $M=46,21$) ωστόσο χωρίς μεγάλη στατιστική διαφορά εφόσον $p>0,05$. Όσον αφορά το επίπεδο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των μαθητών πριν την παρέμβαση βλέπουμε ότι συνολικά είναι σε αρκετά υψηλό επίπεδο, ιδίως σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Ωστόσο σε άλλες ερωτήσεις βλέπουμε αποκρίσεις που δείχνουν χαμηλή διαπολιτισμική ευαισθησία, οι οποίες διαφοροποιήθηκαν αισθητά μετά την παρέμβαση.

Αν μελετήσουμε τις ερωτήσεις ξεχωριστά και συγκρίνοντας τις πριν την παρέμβαση και μετά την παρέμβαση του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος θα λάβουμε σημαντικά στοιχεία.

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Διαπολιτισμική Ευαισθησία (Π)	44,16	19	6,414	1,471
	Διαπολιτισμική Ευαισθησία (Μ)	46,21	19	1,960	,450

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
					Mean	Std. Deviation			
Pair 1	Διαπολιτισμική Ευαισθησία (Π) - Διαπολιτισμική Ευαισθησία (Μ)	-2,053	6,060	1,390	-4,973	,868	-1,477	18	,157

Συγκεκριμένα στις ερωτήσεις 1-4 που μετρούν τον παράγοντα «αφοσίωση στην αλληλεπίδραση» (Interaction Engagement), δηλαδή το συναίσθημα των ερωτηθέντων για τη συμμετοχή τους σε μια διαπολιτισμική επικοινωνία βλέπουμε μια σημαντική μεταβολή στις απαντήσεις των μαθητών, ιδίως στην πρώτη ερώτηση. Πριν την παρέμβαση το 42,1% συμφωνούσε πολύ στο ότι θα καλούσε έναν συμμαθητή του από άλλη χώρα και με διαφορετικές συνήθειες να παίξουν μαζί στο σπίτι ενώ μετά την παρέμβαση βλέπουμε μια μεγάλη μεταβολή, εφόσον το 89,5% πλέον θα ήθελε να καλέσει κάποιον συμμαθητή από άλλη χώρα να παίξουν μαζί ($p=0,003$).

Στις επόμενες τρεις ερωτήσεις του πρώτου παράγοντα δεν εμφανίζονται μεγάλες μεταβολές.

1. Θα καλούσα έναν συμμαθητή μου από άλλη χώρα και με διαφορετικές συνήθειες να παίξει μαζί μου στο σπίτι μου (Π)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	4	21,1	21,1	21,1
	Διαφωνώ λίγο	1	5,3	5,3	26,3
	Συμφωνώ λίγο	6	31,6	31,6	57,9
	Συμφωνώ πολύ	8	42,1	42,1	100,0
Total		19	100,0	100,0	

1. Θα καλούσα έναν συμμαθητή μου από άλλη χώρα και με διαφορετικές συνήθειες να παίξει μαζί μου στο σπίτι μου (Μ)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ λίγο	2	10,5	10,5	10,5
	Συμφωνώ πολύ	17	89,5	89,5	100,0
Total		19	100,0	100,0	

Paired Samples Test									
		Paired Differences				t	df	pvalue	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	1. Θα καλούσα έναν συμμαθητή μου από άλλη χώρα και με διαφορετικές συνήθειες να παίξει μαζί μου στο σπίτι μου (Π) - 1. Θα καλούσα έναν συμμαθητή μου από άλλη χώρα και με διαφορετικές συνήθειες να παίξει μαζί μου στο σπίτι μου (Μ)	-,947	1,177	,270	-1,515	-,380	-3,508	18	,003
Pair 2	2. Πρώτα θα γνωρίσω καλά ένα παιδί από άλλη χώρα και μετά θα αποφασίσω αν θέλω να τον κάνω παρέα (Π) - 2. Πρώτα θα γνωρίσω καλά ένα παιδί από άλλη χώρα και μετά θα αποφασίσω αν θέλω να τον κάνω παρέα (Μ)	,105	1,150	,264	-,449	,659	,399	18	,695
Pair 3	3. Αν είμαι ομάδα σε μια σχολική δραστηριότητα με ένα παιδί από άλλη χώρα και δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε καλά λόγω γλώσσας θα του το πω (Π) - 3. Αν είμαι ομάδα σε μια σχολική δραστηριότητα με ένα παιδί από άλλη χώρα και δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε καλά λόγω γλώσσας θα του το πω (Μ)	-,895	1,941	,445	-1,830	,041	-2,010	18	,060
Pair 4	4. Μου αρέσει να γνωρίζω παιδιά από διαφορετικές χώρες και με διαφορετικές συνήθειες (Π) - 4. Μου αρέσει να γνωρίζω παιδιά από διαφορετικές χώρες και με διαφορετικές συνήθειες (Μ)	-,053	1,615	,371	-,831	,726	-,142	18	,889

Ο δεύτερος παράγοντας, που αφορά τον «σεβασμό για τις πολιτισμικές διαφορές» (Respect for Cultural Differences), δηλαδή τον τρόπο που οι συμμετέχοντες ανέχονται και σέβονται τον πολιτισμό και τη γνώμη των άλλων, αντικατοπτρίζεται στις ερωτήσεις 5 έως 8.

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	pvalue
				Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference				
					Mean	Lower			
Pair		Mean	Std. Deviation	Mean	Lower	Upper			
5	5. Σέβομαι τους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονται τα παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π) - 5. Σέβομαι τους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονται τα παιδιά από διαφορετικές χώρες (Μ)	-,789	1,084	,249	-1,312	-,267	-3,174	18	,005
Pair	6. Σέβομαι αυτό που είναι σημαντικό για τα παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π) - 6. Σέβομαι αυτό που είναι σημαντικό για τα παιδιά από διαφορετικές χώρες (Μ)	-,737	1,195	,274	-1,313	-,161	-2,689	18	,015
Pair	7. Δεν μου αρέσει να κάνω παρέα με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π) - 7. Δεν μου αρέσει να κάνω παρέα με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Μ)	,895	1,823	,418	,016	1,773	2,140	18	,046
Pair	8. Πιστεύω ότι οι ελληνικές συνήθειες είναι καλύτερες από των άλλων χωρών (Π) - 8. Πιστεύω ότι οι ελληνικές συνήθειες είναι καλύτερες από των άλλων χωρών (Μ)	1,737	1,485	,341	1,021	2,453	5,099	18	,000

Όπως βλέπουμε και από το p-value όλων των αποκρίσεων ($p < 0,05$) αυτού του παράγοντα υπήρξε σημαντική μεταβολή στις θέσεις των υποκειμένων για τον σεβασμό που προτίθενται να δείξουν απέναντι στις πολιτισμικές διαφορές αλλοεθνών. Συγκεκριμένα στην ερώτηση 5: «Σέβομαι τους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονται τα παιδιά από διαφορετικές χώρες» πριν την παρέμβαση το 36,8% συμφωνούσε απόλυτα ενώ μετά την παρέμβαση αυτό το ποσοστό αυξήθηκε σε 84,2%. Στην ερώτηση 6: «Σέβομαι αυτό που είναι σημαντικό για τα παιδιά από διαφορετικές χώρες» πριν την παρέμβαση το 47,4% συμφωνούσε απόλυτα ενώ μετά την

παρέμβαση αυτό το ποσοστό αυξήθηκε σε 73,7%. Στην ερώτηση 7: «Δεν μου αρέσει να κάνω παρέα με παιδιά από διαφορετικές χώρες» πριν την παρέμβαση το 36,8% διαφωνούσε απόλυτα ενώ μετά την παρέμβαση αυτό το ποσοστό αυξήθηκε σε 78,9%. Στην ερώτηση 8: «Πιστεύω ότι οι ελληνικές συνήθειες είναι καλύτερες από των άλλων χωρών» πριν την παρέμβαση ένα μεγάλο ποσοστό των υποκειμένων συμφωνεί πολύ με αυτή τη θέση (68,4%), αντιθέτως μετά την παρέμβαση ένα μικρό ποσοστό συμφωνεί απόλυτα με αυτή τη θέση (15,8%), ενώ ένα μεγάλο ποσοστό διαφωνεί απόλυτα με την παρέμβαση (68,4%).

5. Σέβομαι τους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονται τα παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	2	10,5	10,5	10,5
	Διαφωνώ λίγο	2	10,5	10,5	21,1
	Συμφωνώ λίγο	8	42,1	42,1	63,2
	Συμφωνώ πολύ	7	36,8	36,8	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

5. Σέβομαι τους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονται τα παιδιά από διαφορετικές χώρες (Μ)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ λίγο	3	15,8	15,8	15,8
	Συμφωνώ πολύ	16	84,2	84,2	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

6. Σέβομαι αυτό που είναι σημαντικό για τα παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	4	21,1	21,1	21,1
	Διαφωνώ λίγο	1	5,3	5,3	26,3
	Συμφωνώ λίγο	5	26,3	26,3	52,6
	Συμφωνώ πολύ	9	47,4	47,4	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

6. Σέβομαι αυτό που είναι σημαντικό για τα παιδιά από διαφορετικές χώρες (Μ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ λίγο	5	26,3	26,3	26,3
	Συμφωνώ πολύ	14	73,7	73,7	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

7. Δεν μου αρέσει να κάνω παρέα με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π)

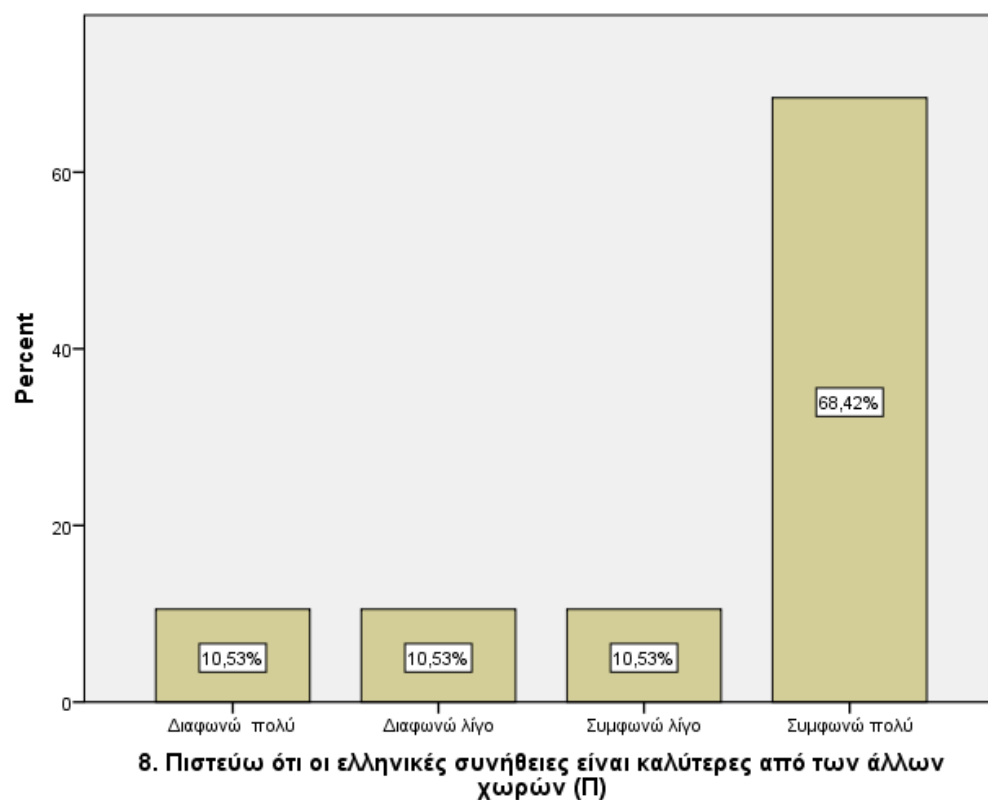
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	7	36,8	36,8	36,8
	Διαφωνώ λίγο	5	26,3	26,3	63,2
	Συμφωνώ λίγο	1	5,3	5,3	68,4
	Συμφωνώ πολύ	6	31,6	31,6	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

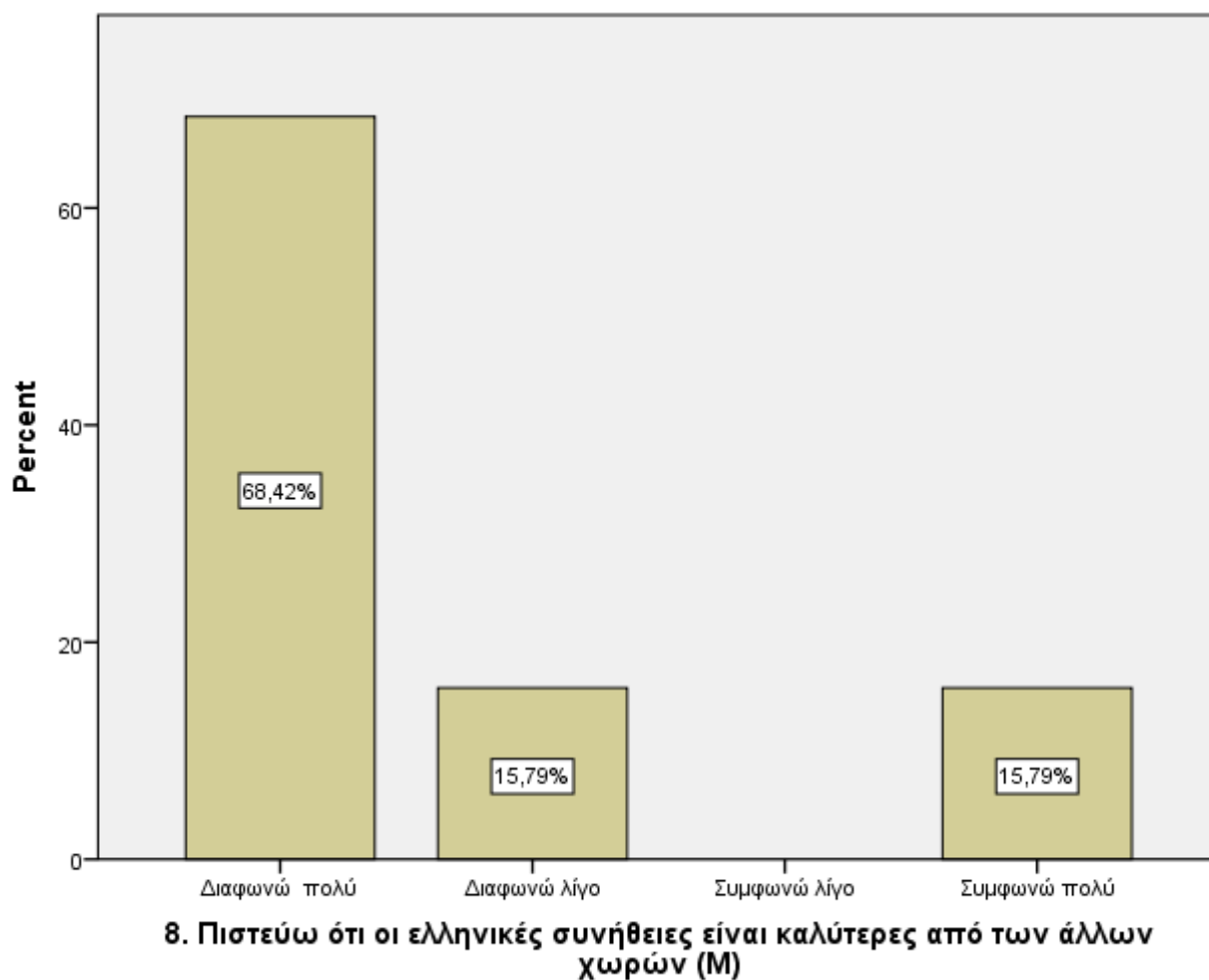
7. Δεν μου αρέσει να κάνω παρέα με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Μ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	15	78,9	78,9	78,9
	Διαφωνώ λίγο	2	10,5	10,5	89,5
	Συμφωνώ πολύ	2	10,5	10,5	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

8. Πιστεύω ότι οι ελληνικές συνήθειες είναι καλύτερες από των άλλων χωρών (Π)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	2	10,5	10,5	10,5
	Διαφωνώ λίγο	2	10,5	10,5	21,1
	Συμφωνώ λίγο	2	10,5	10,5	31,6
	Συμφωνώ πολύ	13	68,4	68,4	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

8. Πιστεύω ότι οι ελληνικές συνήθειες είναι καλύτερες από των άλλων χωρών (Μ)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	13	68,4	68,4	68,4
	Διαφωνώ λίγο	3	15,8	15,8	84,2
	Συμφωνώ πολύ	3	15,8	15,8	100,0
	Total	19	100,0	100,0	





Ο τρίτος παράγοντας, ο οποίος δηλώνει την αυτοπεποίθηση που οι συμμετέχοντες νιώθουν ευρισκόμενοι σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο και ονομάζεται «αυτοπεποίθηση στην αλληλεπίδραση» (Interaction Confidence) αντικατοπτρίζεται στις ερωτήσεις 9 έως 11. Σύμφωνα με το p-value των απαντήσεων στις ερωτήσεις 9 και 10 υπήρξε μεταβολή ($p < 0,05$) αυτού του παράγοντα σημαντική. Συγκεκριμένα στην ερώτηση 9: «Εάν τύχει και κάνω παρέα με παιδιά από άλλες χώρες θα νιώσω σιγουριά για τον εαυτό μου» πριν από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος το 42,1% συμφωνούσε απόλυτα ενώ μετά την εφαρμογή ενισχύθηκε το ποσοστό και έφτασε το 73,7%. Στην ερώτηση 10: «Γνωρίζω τι πρέπει να πω και πως να φερθώ, όταν παίζω με παιδιά από διαφορετικές χώρες» πριν την εφαρμογή το ποσοστό των μαθητών που συμφωνούσαν ανερχόταν σε 42,1% ενώ μετά την εφαρμογή του προγράμματος το ποσοστό έφτασε στο 78,9%.

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	pvalue
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 9	9. Εάν τύχει και κάνω παρέα με παιδιά από άλλες χώρες θα νιώσω σιγουριά για τον εαυτό μου (Π) - 9. Εάν τύχει και κάνω παρέα με παιδιά από άλλες χώρες θα νιώσω σιγουριά για τον εαυτό μου (Μ)	-,684	1,250	,287	-1,286	-,082	-2,387	18	,028
Pair 10	10. Γνωρίζω τι πρέπει να πω και πως να φερθώ, όταν παίζω με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π) - 10. Γνωρίζω τι πρέπει να πω και πως να φερθώ, όταν παίζω με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Μ)	-,789	1,357	,311	-1,444	-,135	-2,535	18	,021
Pair 11	11. Στην παιδική χαρά, αν συναντήσω παιδιά από άλλες χώρες, αν θέλω μπορώ να παίξω μαζί τους, αν θέλω όχι (Π) - 11. Στην παιδική χαρά, αν συναντήσω παιδιά από άλλες χώρες, αν θέλω μπορώ να παίξω μαζί τους, αν θέλω όχι (Μ)	-,526	1,172	,269	-1,091	,039	-1,957	18	,066

9. Εάν τύχει και κάνω παρέα με παιδιά από άλλες χώρες θα νιώσω σιγουριά για τον εαυτό μου (Π)				
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	3	15,8	15,8
	Διαφωνώ λίγο	1	5,3	21,1
	Συμφωνώ λίγο	7	36,8	57,9
	Συμφωνώ πολύ	8	42,1	100,0
Total		19	100,0	100,0

9. Εάν τύχει και κάνω παρέα με παιδιά από άλλες χώρες θα νιώσω σιγουριά για τον εαυτό μου (Μ)				
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ λίγο	5	26,3	26,3
	Συμφωνώ πολύ	14	73,7	100,0
	Total	19	100,0	100,0

10. Γνωρίζω τι πρέπει να πω και πως να φερθώ, όταν παίζω με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	5	26,3	26,3	26,3
	Διαφωνώ λίγο	1	5,3	5,3	31,6
	Συμφωνώ λίγο	5	26,3	26,3	57,9
	Συμφωνώ πολύ	8	42,1	42,1	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

10. Γνωρίζω τι πρέπει να πω και πως να φερθώ, όταν παίζω με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Μ)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	1	5,3	5,3	5,3
	Διαφωνώ λίγο	1	5,3	5,3	10,5
	Συμφωνώ λίγο	2	10,5	10,5	21,1
	Συμφωνώ πολύ	15	78,9	78,9	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Ο τέταρτος παράγοντας, ονομάζεται «απόλαυση της αλληλεπίδρασης (Interaction Enjoyment) και αφορά στη θετική ή αρνητική αντίδραση των συμμετεχόντων απέναντι στην επικοινωνία με πολιτισμικά διαφέροντες ανθρώπους. Οι αποκρίσεις των μαθητών για αυτόν τον παράγοντα αντικατοπτρίζονται στις ερωτήσεις 12 και 13. Στην ερώτηση 12: «Συχνά δεν αισθάνομαι άνετα όταν είμαι με παιδιά από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες» βλέπουμε ότι δεν υπάρχει καμία ουσιαστική μεταβολή στις pretest (31,6%) και posttest (47,4%) απαντήσεις ένα ικανοποιητικό ποσοστό διαφωνούσε και στις δύο περιπτώσεις, γεγονός που δείχνει και το ήδη καλό επίπεδο διαπολιτισμικής ευαισθησίας που κατείχαν οι μαθητές ήδη. Στην ερώτηση 13: «Θα με ενοχλούσε αν έπρεπε συχνά να μιλάω με παιδιά από διαφορετικές χώρες» βλέπουμε μια ουσιαστική μεταβολή του δείγματος ($p=0,000$) διότι πριν το πρόγραμμα το 47,4% συμφωνούσε πολύ με αυτή την άποψη, ενώ μετά την εφαρμογή του προγράμματος βλέπουμε ότι οι απαντήσεις σχεδόν ισομοιράζονται στο διαφωνώ πολύ (57,9%) και στο διαφωνώ λίγο (42,1%), ενώ καμία απάντηση δεν καταγράφηκε στο συμφωνώ.

13. Θα με ενοχλούσε αν έπρεπε συχνά να μιλάω με παιδιά από διαφορετικές χώρες					
(Π)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	5	26,3	26,3	26,3
	Συμφωνώ λίγο	5	26,3	26,3	52,6
	Συμφωνώ πολύ	9	47,4	47,4	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

13. Θα με ενοχλούσε αν έπρεπε συχνά να μιλάω με παιδιά από διαφορετικές χώρες					
(Μ)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	11	57,9	57,9	57,9
	Διαφωνώ λίγο	8	42,1	42,1	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Τέλος, ο πέμπτος παράγοντας, έχει ως αντικείμενό του την προσπάθεια των συμμετεχόντων να κατανοήσουν τι συμβαίνει στη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και ονομάζεται «προσοχή της αλληλεπίδρασης» (Interaction Attentiveness) (ερωτήσεις 14 και 15). Σύμφωνα με το $p\text{-value} < 0,05$ υπήρξαν σημαντικές μετατοπίσεις στις απαντήσεις των ερωτηθέντων αλλά κυρίως, όπως φαίνεται και από τον πίνακα, οι απαντήσεις μετατοπίστηκαν από το διαφωνώ πολύ και λίγο, κυρίως στο συμφωνώ λίγο, ιδίως στην ερώτηση 15.

Paired Samples Test									
		Paired Differences					t	df	pvalue
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 14	14. Εάν παίξω με ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον παρατηρώ προσεκτικά (Π) - 14. Εάν παίξω με ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον παρατηρώ προσεκτικά (Μ)	-,842	1,675	,384	-1,650	-,035	-2,191	18	,042
Pair 15	15. Αν γνωρίσω ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον ρωτήσω να μάθω για τη χώρα καταγωγής του και για τη ζωή του (Π) - 15. Αν γνωρίσω ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον ρωτήσω να μάθω για τη χώρα καταγωγής του και για τη ζωή του (Μ)	-,632	1,212	,278	-1,216	-,048	-2,272	18	,036

14. Εάν παίξω με ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον παρατηρώ προσεκτικά (Π)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	6	31,6	31,6	31,6
	Διαφωνώ λίγο	4	21,1	21,1	52,6
	Συμφωνώ λίγο	2	10,5	10,5	63,2
	Συμφωνώ πολύ	7	36,8	36,8	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

14. Εάν παίξω με ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον παρατηρώ προσεκτικά (Μ)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	1	5,3	5,3	5,3
	Διαφωνώ λίγο	1	5,3	5,3	10,5
	Συμφωνώ λίγο	7	36,8	36,8	47,4
	Συμφωνώ πολύ	10	52,6	52,6	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

15. Αν γνωρίσω ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον ρωτήσω να μάθω για τη χώρα καταγωγής του και για τη ζωή του (Π)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	4	21,1	21,1	21,1
	Διαφωνώ λίγο	2	10,5	10,5	31,6
	Συμφωνώ λίγο	1	5,3	5,3	36,8
	Συμφωνώ πολύ	12	63,2	63,2	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

15. Αν γνωρίσω ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον ρωτήσω να μάθω για τη χώρα καταγωγής του και για τη ζωή του (Μ)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ λίγο	5	26,3	26,3	26,3
	Συμφωνώ πολύ	14	73,7	73,7	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

5.2. Αποτελέσματα παρατήρησης κατά την εφαρμογή του προγράμματος

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας χαρακτηρίζονται φτωχές. Τα υποκείμενα της έρευνας έδειξαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον και ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες, ωστόσο δεν προέβησαν σε πλούσια λεκτικά ή κινησιολογικά σχόλια είτε θετικά είτε αρνητικά προσκείμενα προς τους άλλους λαούς.

Αναλυτικά, στη φάση της αφόρμησης με την ανάγνωση του παραμυθιού εξέφρασε ένα υποκείμενο τον φόβο του στο άκουσμα της λέξης Τούρκος (αρνητικό σχόλιο), ενώ ένας άλλος

μαθητής στη συζήτηση που ακολούθησε μετά την ανάγνωση του παραμυθιού αναφέρθηκε ότι και οι Έλληνες στο παρελθόν μετοίκησαν μέσω πολέμων (θετικό σχόλιο).

Αξιίζει να σημειώσουμε ότι κατά τη δραστηριότητα δημιουργίας κοσμημάτων με απεικονίσεις χάρτινων νομισμάτων που έχουν βρεθεί στους χώρους του Κάστρου τρεις μαθητές δεν επιθυμούσαν να επιλέξουν τα τούρκικα νομίσματα, ενώ δεν είχαν αντίθεση στη χρήση ευρωπαϊκών νομισμάτων της ίδιας εποχής (π.χ. ιταλικά). Στη δραστηριότητα που έπρεπε να γράψουν μηνύματα μέσω του προγράμματος addtext.com επάνω στη σχεδιαστική αποτύπωση του τείχους, τα μηνύματα ήταν όλα ενωτικά και προέβαλαν αισθήματα φιλίας και αποδοχής (π.χ. ενωμένοι, το τείχος των λαών, λαοί μαζί, φίλοι, το τείχος της αγάπης).

Στη δραστηριότητα με τις φιγούρες σημαντικών προσώπων του Κάστρου έγινε ένα αρνητικό σχόλιο για τον Αλή πασά από το ίδιο υποκείμενο της έρευνας που εκφράστηκε αρνητικά για τον Αλή πασά και στη εξόρμηση που πραγματοποιήσαμε, δείχνοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις για τον τούρκο αξιωματούχο. Συγκεκριμένα είπε, όταν είδε τον τάφο του Αλή πασά, ότι ευτυχώς που έχει πεθάνει γιατί αλλιώς θα το σκότωνα εγώ. Τέλος, στην φάση της συζήτησης και της εμπέδωσης του προγράμματος, οι μαθητές σχολίασαν πόσα πολλά έμαθαν, ενώ δύο μαθητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι πολλοί λαοί κατάφεραν να συμβιώσουν αρμονικά ανά τους αιώνες.

5.3 Συνεντεύξεις μικρής κλίμακας

Στις πέντε ημι-δομημένες συνεντεύξεις που ακολούθησαν μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος και μετά τη συμπλήρωση του δεύτερου ερωτηματολογίου οι απαντήσεις ήταν ενθαρρυντικές. Να σημειώσουμε ότι διενεργήθηκαν την ίδια ημέρα, ατομικά.

Όλα τα υποκείμενα των συνεντεύξεων απάντησαν ότι τους άρεσε το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν. Για παράδειγμα το παιδί 2 είπε ότι του άρεσε γιατί έμαθε για τα παλιά χρόνια, ενώ το παιδί 5 διότι έμαθε για τα μνημεία του Κάστρου. Τα περισσότερα υποκείμενα των συνεντεύξεων απάντησαν ότι οι νέες γνώσεις που πήραν ήταν ιστορικού ενδιαφέροντος και

κυρίως κάποιων λεπτομερειών π.χ. για το τείχος, για τις φορεσιές. Το παιδί 4 διαφοροποιήθηκε λέγοντας ότι έμαθε πως ζούσανε αγαπημένοι τα παλιά χρόνια στο Κάστρο. Τέλος, όλοι αισθάνονταν πιο άνετα να παίξουν με παιδιά από άλλες χώρες μετά το πέρας του προγράμματος. Τα δύο πρώτα υποκείμενα της συνέντευξης, το παιδί 1 και το παιδί 2, μπόρεσαν να συσχετίσουν και να δικαιολογήσουν τις απαντήσεις τους στην τρίτη ερώτηση με το γεγονός ότι έμαθαν για την πολυπολιτισμικότητα του Κάστρου. Συγκεκριμένα το παιδί 1 είπε: «Επειδή έμαθα περισσότερα πράγματα για το Κάστρο και για τους άλλους λαούς που ζούσαν εκεί.» και το παιδί 2 είπε: «Επειδή στο Κάστρο έμαθα ότι μένανε πολλοί άνθρωποι από πολλά μέρη.»

6. Συζήτηση – συμπεράσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας τόσο τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά ενισχύουν την άποψη ότι τα προγράμματα τοπική ιστορίας, η ενασχόληση με ιστορικά γεγονότα που μπορούν να χαρακτηριστούν «δύσκολα» στη διαχείρισή τους από το πλατύ κοινό λόγω ιστορικών πολυπολιτισμικών συσχετίσεων, εάν χρησιμοποιηθούν με κατάλληλες παιδαγωγικούς μεθόδους, που θέτουν στο κέντρο τους την ιστορική γνώση απαλλαγμένη από στερεοτυπικές αντιλήψεις και κυβερνητικές γραμμές, μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία ενσυνείδητων πολιτών με ενισχυμένη κριτική σκέψη και με το βλέμμα τους στραμμένο στην ειρηνική συνύπαρξη των λαών.

Από τα αποτελέσματα του protest συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές είχαν ήδη ανεπτυγμένη τη διαπολιτισμική τους ευαισθησία συνολικά ($M=44,16$), ωστόσο με την μελέτη και των στοιχείων της παρατήρησης βλέπουμε κάποιες στερεοτυπικές προκαταλήψεις, κυρίως για τους Τούρκους στη δική μας έρευνα, οι οποίες είναι βαθιά ριζωμένες ήδη από αυτή την μικρή ηλικία όπως έχουν παρατηρήσει πολλοί μελετητές (Μάγος, 2022; Banks, 2004). Η εθνοκεντρική αυτή στάση των μαθητών είναι πρόδηλη και στις απαντήσεις των ερωτήσεων που χαρακτηρίζουν τον παράγοντα «σεβασμός για τις πολιτισμικές διαφορές». Η πλειοψηφία των υποκειμένων στη φάση του protest στην ερώτηση «Πιστεύω ότι οι ελληνικές συνήθειες είναι καλύτερες από των άλλων χωρών» συμφωνεί πολύ με αυτή τη θέση (68,4%) γεγονός που μας προβληματίζει, αναδεικνύοντας την ομάδα στο protest φαινομενικά «ανοικτή» στη διαπολιτισμική επικοινωνία και με ικανοποιητικά ποσοστά διαπολιτισμικής ευαισθησίας, όπως έχουν φανεί μαθητές και σε άλλες έρευνες (Sugianto, Kurniawan & Sukyadi, 2022), αλλά με κάποιους περιορισμούς. Διότι η ανάγκη ανάδειξης της ανωτερότητας του ελληνικού στοιχείου είναι φανερή. Η χρήση του μαθήματος της ιστορίας στην ελληνική πραγματικότητα αποτελεί απόρροια της κοινωνιολογικής αντιμετώπισης ιστορικών θεμάτων που χαρακτηρίζονται συγκρουσιακά (Αποστολίδου, 2019), δημιουργούν αρνητικά αισθήματα (Meskell, 2002) και παρόλο που αποφέρουν οικονομικά και τουριστικά οφέλη στην τοπική κοινωνία αποτελούν μια παραφωνία στις συνειδήσεις των πολιτών (Tunbridge & Ashworth, 1996). Συνυπολογίζοντας τις αφηγήσεις στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, οι οποίες παραμένουν κλειστές, καθώς και οι πηγές δεν ενισχύουν τις πολυπρισματικές προσεγγίσεις (Αποστολίδου, 2019) δικαιολογούν το παραπάνω ποσοστό.

Ωστόσο τα εμφανώς ανεβασμένα ποσοστά σε όλους τους παράγοντες του ερωτηματολογίου Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας μετά την εφαρμογή του δίμηνου προγράμματος τοπικής ιστορίας με διαπολιτισμική χροιά δείχνουν την μεγάλη επιρροή που μπορούν να ασκήσουν τέτοιου είδους προγράμματα στους μαθητές. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν φέρει και άλλες έρευνες που έχουν γίνει πριν και μετά την εφαρμογή κάποιου προγράμματος άλλου είδους και μελετούσαν τη μεταβολή της διαπολιτισμικής ευαισθησίας, όπως οι έρευνες της Mellizo (2019), των Khabir, Jabbari & Razmi (2022), των Tirnaz & Narafshan (2020) κ.α. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει δεν έχει βρεθεί παρόμοια έρευνα σε μαθητικό δυναμικό αλλά και σε ενήλικο που να μετρά το επίπεδο διαπολιτισμικής ευαισθησίας πριν και μετά την εφαρμογή διαπολιτισμικού μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, ωστόσο έχουν καταγραφεί αρκετά άρθρα και έχουν δημιουργηθεί αρκετά προγράμματα που αποβλέπουν στη θετική επιρροή της μουσειοπαιδαγωγικής στη διαπολιτισμική σκέψη, στην ανοιχτότητα, στην αποδοχή και στον σεβασμό των αυριανών πολιτών, βασικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και επικοινωνίας. Έτσι, έρευνες είτε με γηγενή πληθυσμό είτε με πληθυσμό μεταναστών έχουν αποφέρει έως τώρα σημαντικά ενθαρρυντικά στοιχεία (Stoddard, Marcus, Squire & Martin, 2015; Tazi, Vidal & Stein, 2015; Bodo, Gibbs & Sani, 2009; Dimas 2016; Βλαχάκη 2014; Καλεσοπούλου και Μάγος, 2017 κ.α.).

Προγράμματα που πηγάζουν από τους κόλπους της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προάγουν την κριτική σκέψη, τις πολλαπλές ερμηνευτικές προσεγγίσεις, τη φαντασία, τη δημιουργική σκέψη, την πρωτοτυπία, τη διαθεματικότητα και προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών (Μάγος, 2010). Για την υλοποίηση του παρόντος προγράμματος χρησιμοποιήθηκε πλήθος υλικού, όπως εικόνες, φωτογραφίες, παραμύθια, ιστορικές πηγές, αντικείμενα, παιχνίδια, λογισμικά, επισκέψεις, τεχνικές δραματοποίησης και παιχνίδια ρόλων. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν και οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι που ενισχύουν τη διαπολιτισμική προοπτική της διδασκαλίας, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2013), η βιωματική μάθηση (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008) και σε ένα βαθμό προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε το θέμα με βάση τις αρχές της παιδαγωγικής του τόπου. Να συνδυάσουμε δηλαδή τη βιωματική μάθηση, τον εποικοδομητισμό, την μάθηση σε εξωτερικούς χώρους, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την κριτική παιδαγωγική, όπως και άλλες προσεγγίσεις. Έγινε προσπάθεια να δώσουμε την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν την περιοχή τους, το πολιτισμικό-ιστορικό πλαίσιο που την περιβάλλει, το περιβαλλοντικό της προφίλ, χωρίς να

δίνεται έμφαση σε στοιχεία τοπικισμού (Μάγος, 2022). Η προσέγγιση της «νέας ιστορίας» άλλωστε στηρίζεται και αυτή στη θεωρία του εποικοδομητισμού (constructivism) (Αποστολίδου, 2019), όπου σύμφωνα με τον εποικοδομητισμό, η διαδικασία μάθησης ξεκινά από το πιο οικείο και απλό και κλιμακώνεται στο πιο σύνθετο και δύσκολο.

Το υλικό, οι τεχνικές και οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα έφεραν αποτελέσματα αρκετά υψηλότερα στη φάση του posttest σε σύγκριση με τα αποτελέσματα του pretest σε όλους τους παράγοντες της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας. Βρέθηκαν δηλαδή οι μαθητές μετά την εφαρμογή του προγράμματος να έχουν πιο θετικά συναισθήματα για τη συμμετοχή τους σε μια διαπολιτισμική επικοινωνία, να ανέχονται και να σέβονται τον πολιτισμό και τη γνώμη των άλλων περισσότερο. Χαρακτηριστικά η ερώτηση 8 αυτού του παράγοντα που συζητήθηκε και παραπάνω «Πιστεύω ότι οι ελληνικές συνήθειες είναι καλύτερες από των άλλων χωρών» έπεσε σε ποσοστό από 68,4% που συμφωνούσαν πολύ πριν την παρέμβαση σε ποσοστό 15,8%. Επίσης μετά την εφαρμογή του προγράμματος οι μαθητές βρέθηκε να αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη συμμετοχή τους σε έναν διαπολιτισμικό διάλογο, να απολαμβάνουν περισσότερο την αλληλεπίδραση με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους και να κατανοούν τι συμβαίνει σε μεγαλύτερο βαθμό σε μια διαπολιτισμική επικοινωνιακή κατάσταση. Τα στοιχεία αυτά ενισχύθηκαν σε μεγάλο βαθμό από τα στοιχεία της παρατήρησης, κυρίως στη δραστηριότητα προσθήκης κειμένου στην εικόνα του τείχους, όπου όλα εμπεριείχαν θετικές και ενωτικές λέξεις, αλλά ακόμα περισσότερο από τις συνεντεύξεις, όπου όλα τα υποκείμενα έδειξαν να τους προσέλκυσε το ενδιαφέρον το πρόγραμμα και να τους επηρέασε θετικά ως προς τη διαπολιτισμική επικοινωνία με ένα πολιτισμικά διαφορετικό παιδί.

Η παρούσα εργασία ωστόσο αποτελεί ένα πρώτο εγχείρημα στον τομέα της συσχέτισης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας ανήλικων πληθυσμών και εφαρμογής διαπολιτισμικών μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Ελπίζουμε όμως τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα να αποτελέσουν κινητήρια δύναμη και για άλλους ερευνητές ώστε να ενισχυθεί ο ερευνητικός αυτός τομέας. Τέλος, ευχόμαστε να αποτελέσει έμπνευση για πολλούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα ήθελαν να εφαρμόσουν ένα παρόμοιο πρόγραμμα στην τάξη τους, εκεί που γίνεται η πραγματική έρευνα, και διστάζουν. Ευχής έργον πολλοί συνάδελφοι να χρησιμοποιήσουν την τοπική ιστορία του τόπου τους αναδεικνύοντας της πολυπολιτισμική φύση κάθε περιοχής προς όφελος των μαθητών, πάντα με σωστή προετοιμασία και ιστορική έρευνα.

7. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία παρά τα χρήσιμα ευρήματά της παρουσιάζει, ωστόσο, και πολλούς περιορισμούς. Ο κυριότερος περιορισμός της πηγάζει από την έλλειψη ανάλογων μελετών στον ελληνικό και διεθνή χώρο, η ύπαρξή τους θα βοηθούσε στον σχεδιασμό της μεθοδολογίας της έρευνας και στη σύγκριση των αποτελεσμάτων. Ένας ακόμη περιορισμός είναι ότι το ερωτηματολόγιο της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία σχεδιάστηκε με γνώμονα την εφαρμογή του σε ενήλικο αγγλόφωνο πληθυσμό, επομένως οι οποίες προσαρμογές έχουν γίνει στο παρόν ερωτηματολόγιο, παρά τον προσεκτικό σχεδιασμό τους, μπορεί να έχουν επηρεάσει την αξιοπιστία του. Τέλος, η μη ύπαρξη ομάδας ελέγχου καθώς και το γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό, λόγω των δυσκολιών που παρουσιάζει η διεξαγωγή έρευνας σε παιδιά, δημιουργεί επιφυλάξεις για τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π., & Πανάου, Π. (2013). Αφήγηση και αξιοποίηση λαϊκών ιστοριών για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 497-517). Αθήνα: Διάδραση.
- Alcock, S.E. (2002). *Archaeologies of the Greek Past. Landscape, Monuments, and Memories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Apostolidou, E. (2014). Affordances and constraints of history edutainment in relation to historical thinking. In International Society for History Didactic (Ed.), *The International Journal of Research on History Didactics, History Education, and Historical Culture (JHEC): History and Edutainment*, 36, 165-179. WOCHENSCHAU Verlag.
- Apostolidou, E. & Solomon, E., (2018). Introduction. In E. Solomon & E. Apostolidou (Eds.), *Museums, Education and 'Difficult' Heritage, a special issue of MuseumEdu*, 6, 17-22.
- Αποστολίδου, Ε. (2019). *Μαθήματα Διδακτικής της Ιστορίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Apostolidou E. (2020). Archaeology and History Education. In D. Trškan & Š. Bezjak (Eds.), *ARCHAEOLOGICAL HERITAGE AND EDUCATION: An International Perspective on History Education*, 13-32. Ljubljana: Slovenian National Commission for UNESCO.
- Αποστολίδου Ε. Δ. (2022). Εξέλιξη της Διδακτικής της Ιστορίας: Επιστημολογικό και Πολιτικοκοινωνικό Πλαίσιο. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 1(1), 23–38. <https://doi.org/10.12681/thea.26725>
- Βαβίτσας, Θ. (2020). *Κριτική θεωρία και διαπολιτισμικότητα: κριτική θεώρηση και επιστημολογική οριοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας Πανεπιστημίου Πατρών.
- Bahar-Özvarış, Ş., Güçiz-Doğan, B., Konşuk-Ünlü, H., Şanver, T. M., Susuz, Ç., & Sullivan, R. (2022). Adaptation of Intercultural Sensitivity Scale for Turkish medical students.

International Journal of Intercultural Relations, 88, 163-176.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.04.010>

Banks, J.A. (1981). *Multiethnic Education: Theory and Practice*. Boston.

Banks, J. A., & Lynch, J. (Eds) (1986). *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt, Rinehart and Winston.

Banks, J.A. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Barnlund, D. (1998). Communication in a Global Village. In Milton J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* (pp. 34-51). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bender, B. (1993). *Landscape: Politics and Perspective*. New York: Berg.

Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196.

Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2nd ed., pp. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bennett, Milton, J. (1998a). Intercultural communication: A current perspective. In Milton J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* (pp. 1-34). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bennett, Milton, J. (1998b). Overcoming the Golden Rule. In Milton J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* (pp. 191-214). Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2(1), 62-77.

Bennett, J. M. (2008). On becoming a global soul: A path to engagement during study abroad. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in International Education* (pp. 13–31). Sterling, VA: Stylus.

- Bhawuk, D. P. S., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.
- Βλαχάκη, Μ. (2014). *Μουσεία, Προφορική Ιστορία και Διαπολιτισμική Αγωγή: Η χρήση των ιστοριών ζωής στο μουσειακό περιβάλλον για την προσέγγιση της σύγχρονης μετανάστευσης από παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας*. Διδακτορική διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Bodo, S., Gibbs, K. & Sani, M. (2009). *MAP for ID: Museums as places for intercultural dialogue: selected practices from Europe*. MAP for ID Group.
- Bowers, B., Brightful, D., Heflin, C., Hindley, A., Kiehl, K.L., Pruckno, E., Raso, C., & Wolfe, J. (2015). Museums Providing Opportunities for Promoting a Positive Sense of Self in the Early Years. *Museum and Society*, 13(2), 142–157. <https://doi.org/10.29311/mas.v13i2.323>.
- Βρανούσης, Α. (1968). *Ιστορικά και Τοπογραφικά του Μεσαιωνικού Κάστρου των Ιωαννίνων*. Εκδόσεις Εταιρείας Ηπειρωτικών Μελετών.
- Brockington, J. L., & Wiedenhoeft, M. D. (2009). The liberal arts and global citizenship: Fostering intercultural engagement through integrative experiences and structured reflection. In R. Lewin (Ed.), *The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship* (pp. 117–132). London: Routledge.
- Bruner, J.S. (1961). The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Byram, M. (1995). Intercultural competence and mobility in multinational content: A European view. In M. L. Tickoo (Ed.), *Language and culture in multilingual societies: viewpoints and visions* (pp. 21-36). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Council of Europe, Strasbourg.
- Byram, M. (2009). *Intercultural competence in foreign language education*. The Sage Handbook of Intercultural Competence.
- Cameron, D. (1972). The museum: A temple or a forum. *Journal of World History*, 4, 189–202.
- Cebrián, P. M. & Cava, M. J. (2014). Intercultural sensitivity, empathy, self-concept and satisfaction with life in primary school students/Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria, *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 342-367, DOI: 10.1080/02103702.2014.918819
- Chen, G. M. (2009). Intercultural effectiveness. In L. A. Samovar, R. E. Porter, & E. R. McDaniel (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (pp. 393-401). Boston: Wadsworth.
- Chen, G.M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: a synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1998). A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication*, 2, 27-54.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2003). A review of the concept of intercultural awareness. In L. A. Samovar & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (pp. 344-353). Belmont, CA: Wadsworth.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2005). *Foundations of intercultural communication*. Lanham, MD: University Press of America.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Γκότοβου, Α. (2017). *Το ξεχασμένο Ολοκαύτωμα. Η φυλετική θεωρία και η καταστροφή του «άλλου»*. Συμβολή στην εκπαιδευτική αξιοποίηση της μνήμης της γενοκτονίας των Ρομά. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Γκότσης, Στ. (2011). Εμείς και οι άλλοι στη μουσειακή εκπαίδευση: αναφορά σε εκδοχές της διαπολιτισμικότητας μέσα από παραδείγματα ελληνικών εφαρμογών. Στα Πρακτικά Συνεδρίου: *Η Άνοιξη των Μουσείων. Συνάντηση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη μουσειακή αγωγή* (Ρέθυμνο 8-10/5/2009). ΚΕ' ΕΦΟΡΕΙΑ ΠΡΟΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΛΑΣΙΚΩΝ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΛΑΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΡΕΘΥΜΝΟΥ. Ρέθυμνο.
- Cole, M. & Cole, S.R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Α' Τόμος: Η αρχή της ζωής: εγκυμοσύνη, τοκετός, βρεφική ηλικία* (Επιμ. Ζ. Παπαληγούρα & Π. Βορριά, μτφ. Μ. Σόλμαν). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Council of Europe (2017). *Competences for Democratic Culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg. <https://rm.coe.int/16806ccc07> (τελευταία πρόσβαση 1/1/2024)
- Council of Europe (2018). *Quality History Education in the 21st Century. Principles and Guidelines*. Strasbourg. <https://rm.coe.int/prems-108118-gbr-2507-quality-history-education-web-21x21/16808eace7> (τελευταία πρόσβαση 1/1/2024)
- Creswell J., (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση-Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση, Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ίων.
- Davies, B. (1994). The accomplishment of genderedness in pre-school children. In A. Pollard (Ed.), *Children and their primary school* (pp. 42-57). Sussex: The Falmer Press.
- Δάκαρης, Σ. (1952). Ιωάννινα, η νεώτερη Εύροια. *Ηπειρωτική Εστία*, 1, 537–554.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. *Εκπαιδευτικά*, 16, 75-87.
- Δαμανάκης, Μ. (2003). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Δαμανάκης, Μ., & Κοντογιάννη, Δ. (2011). Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Προσέγγιση: Παρουσίαση βασικών θεωρητικών στοιχείων. Στο Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες Αγωγής* (σσ. 219-239). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Danforth, M. L. (1998). *Κατανοώντας και διδάσκοντας την ανθρώπινη διαφορετικότητα* (μτφ. Α. Γκότοβου). Lewiston (Maine): Bates College.
- Dasli, M. (2011). Reviving the ‘moments’: from cultural awareness and cross-cultural mediation to critical intercultural language pedagogy. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(1), 21-39.
- 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.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149(1), 65-79.
- Delgado, E. (2009). Museums as spaces of negotiation. In S. Bodo, K. Gibbs & M. Sani (Eds.), *MAP for ID: Museums as places for intercultural dialogue: selected practices from Europe*, 8.
- Desvallees, A. & Mairesse, F. (Επιμ.). (2014). *Βασικές έννοιες της μουσειολογίας* (μτφ. Σ. Λάππας). Αθήνα: Εκδόσεις I.C.O.M. Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων-Ελληνικό Τμήμα.
- Dimas, S. (2016). Improving multicultural learning through interpretations and interactions with museum educational practice. *Journal of Visual Literacy*, 35(1), 3-23. DOI: 10.1080/1051144X.2016.1197516
- Δημητριάδου, Κ., & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο Ζ. Παπαναούμ, *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 67-85). Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Δουνδουλάκη, Ε. (2023). Εκσυγχρονισμός της μουσειακής πολιτικής της Ελλάδας. *Τετράδια Πολιτισμού*, 1, 73-76. Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.
- Dowling, M. (2010). *Young children's personal, social and emotional development*. London: Sage.

- Engebretson, K. (2018). One novice teacher and her decisions to address or to avoid controversial issues. *The Journal of Social Studies Research*, 42(1), 39-47.
- Ερμογένους, Κ., & Παντελά, Σ. (2013). Διδάσκοντας τις λαϊκές ιστορίες στο δημοτικό σχολείο: Μια πρόταση για προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Στο Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 421-450). Αθήνα: Διάδραση.
- Essinger, H. (1988). Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung. In G. Pommerin (Ed.), *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde* (pp. 58- 72), Frankfurt.
- Essinger, H. (1990). Intercultural education in multiethnic societies. *The Bridge*, 52, 22-31.
- Essinger, H. (1991). Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. In H. Marburger (Hrsg.), *Schule in der multikulturellen Gesellschaft, Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung, a. M.*, 3-18. Frankfurt.
- Etges, A. & Dean, D. (2022). The International Council of Museums and the controversy about a new museum definition – A conversation with Lauran Bonilla-Merchav, Bruno Brulon Soares, Lonnie G. Bunch III, Bernice Murphy, and Michèle Rivet. *International Public History*, 5(1), 19–27.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Fritz, W., Mollenberg, A., & Chen, G. (2001). *Measuring intercultural sensitivity in different cultural context*. Paper presented at the Biannual Meeting of the International Association for Intercultural Communication Studies, July 24-29, Hong Kong. ERIC, ED 456-491.
- Gibbs, K., Sani, M. & Thompson, J. (2007). *Lifelong Learning in Museums. A European Handbook*. Ferrara: EDISAI srl.
- Gonzalez, R., & Mondano, T. (2008). Critical analysis of Chicana/o children's literature. Moving from cultural differences to sociopolitical realities. *Praxis*, 3(1), 75-96.

- Gorski, P.C. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525.
- Graf, A. (2004). Screening and training intercultural competencies: Evaluating the impact of national culture on intercultural competencies. *International Journal of Human Resource Management*, 15(6), 1124-1148.
- Hajisoteriou, C., Maniatis, P., & Angelides, P. (2018). Teacher professional development for improving the intercultural school: an example of a participatory course on stereotypes. *Education Inquiry*, 10(2), 166-188. doi: 10.1080/20004508.2018.1514908
- Hammer, M. R. (1989). Intercultural communication competence. In M. K. Asante & W. B. Gudykunst (Eds), *Handbook of international and intercultural communication*, 247-260. Newbury Park, CA: Sage.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.
- Hammer, M. R. (2012). The Intercultural Development Inventory: A new frontier in assessment and development of intercultural competence. In M. Vande Berg, R. M. Paige, & K. H. Lou (Eds.), *Student learning abroad, what our students are learning, what they're not, and what we can do about it* (pp. 115–136). Sterling, VA: Stylus.
- Hammer, M. R. (2013). *A resource guide for effectively using the intercultural development inventory (IDI)*. Berlin.
- Hanvey, R. G. (1987). Cross-culture awareness. In L. F. Luce & E. C. Smith (Eds.), *Toward internationalism*, 13-23. Cambridge, MA: Newbury.
- Harnett, P. (2007). Teaching Emotive and Controversial History to 3-7 Year Olds: A Report for The Historical Association. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 7(1). DOI: 10.18546/HERJ.07.1.05.
- Heggernes, S. L. (2019). Opening a Dialogic Space: Intercultural Learning through Picturebooks. *Children's Literature in English Language Education*, 7(2), 37–60.

- Hohmann, M., Luchtenberg, S., & Nieke, W. (1994). *Intercultural Education in Action*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hooper-Greenhill, E. (2006). The Power of Museum Pedagogy. In H. H. Genoways (Ed.), *Museum Philosophy of the Twenty-first Century*, 235-245. United States: Altamira Press.
- Hourdakis, A., Calogiannakis, P., & Chiang, T- H. (2018). Teaching history in a global age. *History Education Research Journal*, 15(2), 328-341.
- Husbands, C. (2004). *Τι Σημαίνει Διδασκαλία της Ιστορίας;*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεοδωρίδου, Ε. (2020). *Μουσεία και εκπαίδευση. Έρευνα σε σχολεία της Θεσσαλονίκης σχετικά με τη συμβολή των μουσείων στην κοινωνική ένταξη μεταναστών και προσφύγων. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.*
- Imahori, T. T., & Lanigan, M. L. (1989). Relational model of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 269–286.
- Jackson, J. (2012). Education abroad. In J. Jackson (Ed.), *The handbook of language and intercultural communication* (pp. 449–463). London: Routledge.
- Καλεσοπούλου, Δ. & Μάγος, Κ. (2017). «Ταξιδεύουμε... στους πολιτισμούς»: ένα πρόγραμμα συνάντησης της αρχαιολογικής γνώσης με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο ΤΑΠ (Επιμ.), *το Μουσείον*, 7, 79-88.
- Kasvikis, K. & Kouser, G. (2019) Antiquity Revisited: Challenges and Opportunities in the Creation of the New Greek History Curriculum. *History Education Research Journal*, 16 (2), pp. 182-194. doi.org/10.18546/HERJ.16.2.03.
- Κεσίδου, Α. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία. Αδημοσίευτη εισήγηση στην επιστημονική Διημερίδα με τίτλο: «Εθνική ταυτότητα και ετερότητα. Πολλαπλές ταυτότητες στη μετανεωτερική εποχή». Α.Π.Θ., 18-19/5/2007.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ, *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

- Khabir, M., Jabbari, A. A. & Razmi, M. H. (2022). Flipped Presentation of Authentic Audio-Visual Materials: Impacts on Intercultural Sensitivity and Intercultural Effectiveness in an EFL Context. *Frontiers in Psychology*, 13. doi: 10.3389/fpsyg.2022.832862
- Kim, M. S. (2012). World peace through intercultural research: From a research culture of war to a research culture of peace. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 3–13. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2011.11.009.
- Kim, S. J. & Cho, H. (2017). Reading outside the box: exploring critical literacy with Korean preschool children. *Language and Education*, 31(2), 110-129.
- Kitson, A. & McCully, A. (2005). You hear it about for real at school. Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom. *Teaching History*, 120, 32-37.
- Κόκκινος, Γ. (2020). Εκβάλλοντας στην ίδια κοίτη: θεωρία/επιστημολογία της ιστορίας, ιστορία της ιστοριογραφίας, διδακτική της ιστορίας. Σε Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (Επιμ.), *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση*, 9-86. Πεδίο.
- Λιακοπούλου, Μ. & Παπαδοπούλου, Β. (2019). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια καταγραφή αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 67, 77-96.
- Liebau, E. (2012). Ich-Bildung und Welt-Bildung von Kindern und Jugendlichen im Museum. Στο Staupe, G. (Επιμ.), *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele, Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden*, 39-45. Böhlau Verlag: Köln.
- Loebel, M. P. K., Gálvez-Nieto, J. L., & Beltrán-Véliz, J. C. (2021). Factor structure of the Intercultural Sensitivity Scale (ISS) in a sample of university students from Chile. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 168–174.
- Lorenc, M. (2022). WITHDRAW FORWARD, PLEASE! ON PARTICIPATION POLICY IN ICOM'S WORKS ON THE 'PRAGUE MUSEUM DEFINITION'. *Muzealnictwo*, 63, 165–172. DOI: 10.5604/01.3001.0016.0224
- Macdonald S. (2009). *Difficult Heritage: Negotiating the Nazi Past in Nuremberg and Beyond*. N.Y.: Routledge.

- Magos, K. (2006). Teachers from the majority population – Pupils from the minority: Results of a research in the field of Greek minority education. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 357-370.
- Magos, K. (2012). ‘The princess is a racist’. Combating stereotypes through teaching folktales. An action-research project with young children. In N. Palaiologou and G. Detz (Eds), *Mapping the broad field of multicultural and intercultural education worldwide* (pp.194-208). London: Cambridge Scholars Publishing.
- Μάγος, Κ. (2013). «Διδάσκοντας με αφηγήσεις»: Η αξιοποίηση της αφήγησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Τ. Τσιλιμένη, Α. Σμυρναίος, Ν. Γραίκος (Επιμ.), *Αφήγηση και φιλιαναγνωσία στην εκπαίδευση* (σσ. 65-77). Βόλος: Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Πανελλήνιος Όμιλος Φύλων Αφήγησης.
- Magos, K. (2018). The neighbor’s folktales. Developing intercultural competence through folktales and stories. *Bookbird. A Journal of International Children’s Literature*, 56(2), 28-35.
- Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mavroskoufis, D. Kokkinos, G. & Kyritsis, D. (2015). Απόψεις και στάσεις φοιτητών για τη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων στο μάθημα της Ιστορίας [Students’ ideas and attitudes as regards controversial issues in history teaching]. In G. Kokkinos, D. Mavroskoufis, E. Lemonidou, P. Gatsotis, Z. Papandreou, A. Dimakopoulou, D. Kyritsis, K. Brendanou & V. Sakka (Eds.), *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση [Trauma, Controversial Issues and Interpretation Debates in History Teaching]* (pp. 273-298). Athens: Rodon Ekdotiki.
- Mellizo, J.M. (2017). Exploring intercultural sensitivity in early adolescence: A mixed methods study. *Intercultural Education*, 28(6), 571-590. DOI: 10.1080/14675986.2017.1392488
- Mellizo, J.M. (2019). Exploring the effect of music education on intercultural sensitivity in early adolescence: a mixed methods inquiry. *Music Education Research*, 21(5), 473-487. DOI: 10.1080/14613808.2019.1665005

- Meskill, L. (2002). Negative heritage and past mastering in archaeology. *Anthropological Quarterly*, 75(3), 557-574.
- Moradi, E., & Ghabanchi, Z. (2019). Intercultural sensitivity: A comparative study among Business English Undergraduate Learners in two Countries of Iran and China. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 6(3), 134-146.
- Moradi, E. (2020). Validation of Persian Translation of the Intercultural Sensitivity Scale Using Rasch Model. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(3), 63-75.
- Moran, R. T., Harris, P. R., & Moran, S. V. (2007). *Managing cultural differences: Global leadership strategies for the 21st century*. New York: Elsevier.
- Μπαττίνου, Ζ. (2009). Η εβραϊκή κοινότητα και οι συναγωγές των Ιωαννίνων. Στο Β. Ν. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Το Κάστρο των Ιωαννίνων*, 141-153.
- Μπούνια, Α. (2015). Προσεγγίζοντας διαφορετικές κοινότητες: Δράσεις κοινωνικής ένταξης, διαπολιτισμικής αγωγής και διεύρυνσης της προσβασιμότητας για εμποδιζόμενα άτομα. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα*, 127-147. ΣΕΑΒ.
- Naidoo, B. (1992). *Through whose eyes? Exploring racism: reader, text and context*. London: Trentham Books.
- Νάκου, Ε. (2009). *Μουσεία, Ιστορίες, και Ιστορία*. Αθήνα: Νήσος.
- Νεοφύτου, Λ. (2013). Κριτική πολυπολιτισμική παιδαγωγική κι αναλυτικά προγράμματα. Στο Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση* (σσ. 177-209). Αθήνα: Διάδραση.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity*. NY: Pearson.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Ζ. Παπαναούμ, *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 37-51). Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Νικονάνου, Ν. (2005). Ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής στο σύγχρονο μουσείο. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 18-25.

- Νικονάνου, Ν., & Κασβίκης, Κ. (2008). Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: παρελθόν – παρόν – μέλλον. Στο Ν. Νικονάνου – Κ. Κασβίκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, 10-29. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.
- Νικονάνου, Ν. (2015α). Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα: Εισαγωγή. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα*, 13-23. ΣΕΑΒ.
- Νικονάνου, Ν. (2015β). Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: Συμμετοχή-εμπειρία-δημιουργία. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα*, 51-85. ΣΕΑΒ.
- Νομικού, Φ. (2019). Η 25η Γενική Συνέλευση του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων Τα μουσεία ως κόμβοι πολιτισμού: Το μέλλον της παράδοσης. *Ενημερωτικό Δελτίο του Ελληνικού τμήματος του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων*, 16, 5-6.
- Olson, C. L., & Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116-137.
- Παληκίδης, Α. (2019α). Διδάσκοντας Ιστορία για μια δημοκρατική κοινωνία. Στο: Γ. Χ. Τσιγάρας, Ελ. Ναξίδου, Δ. Στρατηγόπουλος (Επιμ.), *ΑΝΔΡΕΙ ΚΟΣΜΟΣ. Τιμητικός Τόμος στον Καθηγητή Κωνσταντίνο Κ. Χατζόπουλο*, Θεσσαλονίκη 2019, 507-523.
- Παληκίδης, Α. (2019β). *Η Τοπική Ιστορία στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας*. ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΛΑΜΙΑ 22-24 Νοεμβρίου 2019.
- Παπαδοπούλου, Β. Ν. (2009). *Το Κάστρο των Ιωαννίνων*.
- Παπαδοπούλου, Β. Ν. (2009). Οι θησαυροί του κάστρου. Στο: Β. Ν. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Το Κάστρο των Ιωαννίνων*, 207-215.
- Παπαδοπούλου, Β. Ν. (2015). Το Κάστρο των Ιωαννίνων και οι απαρχές της πόλης. Στο Γ. Παπαγεωργίου & Κ. Θ. Πέτσιος (Επιμ.), *Πρακτικά Α' Πανεπιστημιακού Συνεδρίου «Ιστορία–Λογισύνη, Η Ήπειρος και τα Ιωάννινα από το 1430 έως το 1913»*, Ιωάννινα, 28 Φεβρουαρίου-3 Μαρτίου 2013, τόμος Β', 405–450.
- Παπαδοπούλου, Β. Ν. (2016). Κάστρο των Ιωαννίνων. *Αρχαιολογικός Χώρος*, 122, 118-144.

- Παπαδοπούλου, Β. (2008). Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη. Στο Ζ. Παπαναούμ, *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 53-65). Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Παπαμάγκα, Ι. & Μπαρμπάτσης, Κ. (2015). Τα μουσεία και οι αρχαιότητες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα; Στο Π. Γεωργογιάννης (Επ.), *Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή, 1* ,(σσ. 312-323), 18^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα 14-16 Νοεμβρίου 2014.
- Παπαντωνάκης, Γ. (2009). Διδάσκοντας ελληνική παιδική/νεανική λογοτεχνία σε πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 230-261). Αθήνα: Ατραπός.
- Pashby, K. (2011). Cultivating global citizens: Planting new seeds or pruning the perennials? Looking for the citizen-subject in global citizenship education theory. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 427-442.
- Peiser, G., & Jones, M. (2014). The influence of teachers' interests, personalities and life experiences in intercultural languages teaching. *Teachers and Teaching*, 20(3), 375-390.
- Pentini, A.A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο. Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.
- Porscher, L. (1981). *The education of the children of migrant workers in Europe: interculturalism and teacher training*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ramsey, G. P. (2004). *Teaching and learning in a diverse world*. NY: Teachers College Press.
- Repoussi, M. (2011). History education in Greece. In E. Erdmann & W. Hasberg (Eds.), *Facing, mapping, bridging diversity* (pp. 329- 370). WochenSchau Wissenschaft.
- Rosen, R., Digh, P., Singer, M., & Phillips, C. (2000). *Global literacies: Lessons on business leadership and national cultures*. New York: Simon & Schuster.
- Rowlands, M. (1993). The role of memory in the transmission of culture. *World Archaeology*, 25(2), Conceptions of Time and Ancient Society Oct., 141-151.
- Russell, L. (2006). *Teaching the Holocaust in School History*. London: Continuum.

- Sbonias, K. (2004). Accepting diversity and the multiple layers of modern Greek identity. The implications for cultural resource management in Greece. In P. Doukellis & L. Mendoni (Eds.), *Perception and Evaluation of Cultural Landscapes, MELETHMATA 38*. Athens: Idryma Neoeλληνikon Spoudon, 117- 135.
- Shanks, M., & Tilley, C. (1987.) *Social Theory and Archaeology*. Cambridge: Polity Press.
- Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*. Museum 2.0: Santa Cruz, <http://www.participatorymuseum.org/> (τελευταία επίσκεψη 16/8/2023).
- Stoddard, J., Marcus, A., Squire, K. & Martin, J. (2015). Learning Local Immigration History In and Out of the Museum. *Museum & Society*, 13(2), 123-141.
- Stradling, R., Noctor, M., & Baines, B. (1984). *Teaching controversial issues*. Edward Arnold.
- Stradling, R. (2001). *Teaching 20th century European history*. Council of Europe Publishing.
- Σταυριδόπουλος, Ι. (2015). *Μνημεία του άλλου: η διαχείριση της οθωμανικής πολιτιστικής κληρονομιάς της Μακεδονίας από το 1912 έως σήμερα* (Διδακτορική διατριβή). Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ιστορίας Αρχαιολογίας, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Στεργίου, Α. (2013). Η κινηματογραφική δημιουργία ως εργαλείο διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 223-244). Αθήνα: Gutenberg.
- Sugianto, A., Kurniawan, E., & Sukyadi, D. (2022). Zooming in on the Indonesian EFL primary school students intercultural sensitivity and their extroversion. *Studies in English Language and Education*, 9(1), 258-277.
- Tazi, Z., Vidal, H., & Stein, K. (2015). Arte Juntos/Art Together: Promoting School Readiness among Latino Children through Parent Engagement and Social Inclusion in a Suburban Museum. *Museum and Society*, 13(2), 158–171. <http://dx.doi.org/10.29311/mas.v13i2.324>.
- T.E.A.C.H. [Teaching Emotive and Controversial History 3-19]: A Report from The Historical Association on the Challenges and Opportunities for Teaching Emotive and Controversial History 3-19 (2007).

- Ting-Toomey, S. & Chung, L.C. (2012). *Understanding Intercultural Communication*. New York: Oxford University Press.
- Tirnaz, S., & Haddad Narafshan, M. (2020). Promoting intercultural sensitivity and classroom climate in EFL classrooms: The use of intercultural TV advertisements. *Learning, Culture and Social Interaction*. 25, 1-16.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Tunbridge, J.E. & Ashworth, G.J. (1996). *Dissonant Heritage. The Management of the Past as a Resource in Conflict*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Turner, C. V. (1968). The Sinasina “big man” complex: A central cultural theme. *Practical Anthropology*, 15, 16-22.
- UNESCO (2006). *Guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO
- Wee, S.J., Kyoung, J.K., & Lee, Y. (2019). ‘Cinderella did not speak up’: critical literacy approach using folk/fairy tales and their parodies in an early childhood classroom. *Early Child Development and Care*, 189(11), 1874-1888.
- Wood, P., Landry, C., & Bloomfield, J. (2006). *Cultural diversity in Britain: a toolkit for cross-cultural co-operation*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Φίλιππουπολίτη, Α. (2015). Εκπαιδευτικές θεωρίες και μουσειακή μάθηση. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα*, 27-49. ΣΕΑΒ.
- Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2013). Εφαρμόζοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σχολική τάξη: Διδακτικές προσεγγίσεις, στρατηγικές και εφαρμογές. Στο Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση* (σσ. 253-286). Αθήνα: Διάδραση.
- Φ.Ε.Κ. 153/Α΄/28-06-2002.
- Φ.Ε.Κ. 5222/Β/21.11.2018.
- Φ.Ε.Κ. 10545/Δ1/02.02.2023.

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/ δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι:

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

1. Έντυπο συγκατάθεσης γονέα/κηδεμόνα

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Η έρευνα γίνεται στο πλαίσιο της συγγραφής διπλωματικής εργασίας για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων "Επιστήμες της Αγωγής" της μεταπτυχιακής φοιτήτριας/εκπαιδευτικού ΠΕ70 και ΠΕ02 Αρβανίτη Σωτηρίας.

Το ευρύτερο πλαίσιο της έρευνας είναι οι Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις μέσω της Μουσειοπαιδαγωγικής σε μικρές ηλικίες.

ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ: Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει το επίπεδο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας μαθητών ηλικίας 6-7 ετών που φοιτούν στην Πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Ακόμα τίθεται ως βασικός σκοπός της έρευνας, η διερεύνηση του κατά πόσον το επίπεδο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των μαθητών επηρεάζεται μέσω ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος για τους τρεις πολιτισμούς που συνυπήρχαν στην πόλη των Ιωαννίνων.

Η διαπολιτισμική ευαισθησία μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα των ατόμων να ενδιαφέρονται για άλλους πολιτισμούς καθώς και να είναι ευαίσθητοι στην παρατήρηση των πολιτισμικών διαφορών, να συνειδητοποιούν τις απόψεις των ανθρώπων από άλλους πολιτισμούς και να είναι πρόθυμοι να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους για να διατηρήσουν την αποτελεσματική επικοινωνία. Η μεγάλη σημασία της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των μαθητών, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις που συνεπάγεται η συμμετοχή τους στην παγκόσμια κοινότητα, αποτέλεσε την κινητήρια δύναμη του εγχειρήματος αυτού.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ: Η έρευνα θα χωριστεί σε τρεις φάσεις:

A. Η ομάδα (το δείγμα της έρευνας) συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο πριν την εφαρμογή της παρέμβασης.

B. Διενεργείται η παρέμβαση μέσω της εφαρμογής των δραστηριοτήτων του διαπολιτισμικού μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος στο δείγμα και καταγράφονται μέσω της παρατήρησης οι στάσεις των μαθητών και οι πιθανές μεταβολές τους.

Γ. Η ομάδα συμπληρώνει εκ νέου το ερωτηματολόγιο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας.

ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ: Τα αναμενόμενα οφέλη από την έρευνα είναι πολλαπλά καθώς τα αποτελέσματα δύνανται να συμβάλλουν στην προώθηση της εκπαίδευσης και της επιστήμης. Το προσδοκώμενο αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας αναμένεται να είναι ότι η ομάδα, που θα δεχθεί την παρέμβαση, θα αυξήσει τη διαπολιτισμική της ευαισθησία. Αποδεικνύοντας έτσι τη χρησιμότητα της ενσωμάτωσης προγραμμάτων τοπικής ιστορίας και προγραμμάτων μουσειοπαιδαγωγικής στα σχολεία με μία νέα οπτική, της όχι στείρας αναπαραγωγής πληροφοριών, αλλά χρησιμοποιώντας τα ως βασική φάρετρα για την αποδοχή του «Άλλου», την καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού, της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας και την ενίσχυση της συμμετοχής στην παγκόσμια κοινωνία.

ΑΝΩΝΥΜΙΑ/ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα. Τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν θα παραμείνουν απολύτως εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν προκειμένου να εξαχθούν στατιστικά στοιχεία και συμπεράσματα στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας.

ΑΡΝΗΣΗ/ΑΠΟΣΥΡΣΗ: Τα ερωτηματολόγια είναι εθελοντικά και οι μαθητές διατηρούν το δικαίωμα να αρνηθούν τη συμμετοχή τους ή και να αποσυρθούν από την έρευνα σε οποιοδήποτε στάδιό της.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΓΟΝΕΑ Ή ΚΗΔΕΜΟΝΑ

2. Έντυπο έγκρισης από την Επιτροπή Δεοντολογίας του ΠΤΔΕ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ιωάννινα, 15-12-2022

Αριθμ. Πρωτ: 369

Δ/ΝΣΗ: Πανεπιστημιούπολη, 45 110
ΤΗΛΕΦΩΝΟ: 2651007187
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ: Αγγελική Καπρίτσιου
Email: gramptde@uoi.gr

Π ρ ο ς
κα Σωτηρία Αρβανίτη

Αγαπητή κα Αρβανίτη,

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη την ΓΣ με αριθμ. συνεδρ. 766/14-12-2022 του Π.Τ.Δ.Ε., σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνουμε τη διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα «*Η διαπολιτισμική ευαισθησία πριν και μετά την εφαρμογή διαπολιτισμικού μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος: η περίπτωση των μαθητών Α' τάξης Δημοτικού Σχολείου*» η οποία θα πραγματοποιηθεί σε σχολεία με τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Πριν από τις επισκέψεις σας στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους Διευθυντές τους και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.
2. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι πάντα προαιρετική, γίνεται με δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούν.
3. Για την διεξαγωγή της έρευνάς σας στους μαθητές θα πρέπει να προηγηθεί ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχει ενυπόγραφη-υπεύθυνη δήλωση των γονέων έχοντας υπόψη ότι για όλες τις περιπτώσεις η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.
4. Να γίνει ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονέων ότι η συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα είναι εθελοντική και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούν.
5. Η έρευνα θα πραγματοποιηθεί σε ώρες και ημέρες που θα έχουν εκ των προτέρων συμφωνηθεί με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων που θα υλοποιηθεί η έρευνα, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και η απρόσκοπτη υλοποίηση του ωραολογίου προγράμματος.
7. Δεν επιτρέπεται η βιντεοσκόπηση και η μαγνητοφώνηση των μαθητών, χωρίς την ενυπόγραφη συναίνεση των γονέων . Να τηρηθεί επακριβώς η επιστημονική δεοντολογία όπως περιγράφεται στο Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας, το οποίο έχει υποβληθεί στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
8. Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων να διασφαλίζουν την ανωνυμία των συμμετεχόντων και δεν θα δημοσιοποιηθούν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα.



Η Γραμματέας του Τμήματος

ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΚΑΠΡΙΤΣΙΟΥ

**3. Το Ερωτηματολόγιο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας
προσαρμοσμένο στο επίπεδο των μαθητών που εφαρμόστηκε
στην έρευνα**

Ερωτηματολόγιο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας

☆ Απάντησε με ένα ☒ στις παρακάτω ☆
προτάσεις!

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, απάντησε
ό,τι σε εκφράζει περισσότερο.



**1. Θα καλούσα έναν συμμαθητή μου από άλλη
χώρα και με διαφορετικές συνήθειες να παίξει
μαζί μου στο σπίτι μου.**

Συμφωνώ πολύ

☐

Συμφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ πολύ

☐

**2. Πρώτα θα γνωρίσω καλά ένα παιδί από άλλη
χώρα και μετά θα αποφασίσω αν θέλω να τον
κάνω παρέα.**

Συμφωνώ πολύ

☐

Συμφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ πολύ

☐

3. Αν είμαι ομάδα σε μια σχολική δραστηριότητα με ένα παιδί από άλλη χώρα και δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε καλά λόγω γλώσσας θα του το πω.

Συμφωνώ πολύ

☐

Συμφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ πολύ

☐

4. Μου αρέσει να γνωρίζω παιδιά από διαφορετικές χώρες και με διαφορετικές συνήθειες.

Συμφωνώ πολύ

☐

Συμφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ πολύ

☐

5. Σέβομαι τους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονται τα παιδιά από διαφορετικές χώρες.

Συμφωνώ πολύ

☐

Συμφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ πολύ

☐

6. Σέβομαι αυτό που είναι σημαντικό για τα παιδιά από διαφορετικές χώρες.

Συμφωνώ πολύ

☐

Συμφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ πολύ

☐

7. Δεν μου αρέσει να κάνω παρέα με παιδιά από διαφορετικές χώρες.

Συμφωνώ πολύ

☐

Συμφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ πολύ

☐

8. Πιστεύω ότι οι ελληνικές συνήθειες είναι καλύτερες από των άλλων χωρών.

Συμφωνώ πολύ

☐

Συμφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ πολύ

☐

9. Εάν τύχει και κάνω παρέα με παιδιά από άλλες χώρες θα νιώσω σιγουριά για τον εαυτό μου.

Συμφωνώ πολύ

☐

Συμφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ πολύ

☐

10. Γνωρίζω τι πρέπει να πω και πως να φερθώ, όταν παίζω με παιδιά από διαφορετικές χώρες.

Συμφωνώ πολύ

☐

Συμφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ πολύ

☐

11. Στην παιδική χαρά, αν συναντήσω παιδιά από άλλες χώρες, αν θέλω μπορώ να παίξω μαζί τους, αν θέλω όχι.

Συμφωνώ πολύ

☐

Συμφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ πολύ

☐

12. Συχνά δεν αισθάνομαι άνετα όταν είμαι με παιδιά από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες.

Συμφωνώ πολύ

☐

Συμφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ πολύ

☐

13. Θα με ενοχλούσε αν έπρεπε συχνά να μιλάω με παιδιά από διαφορετικές χώρες.

Συμφωνώ πολύ

☐

Συμφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ πολύ

☐

14. Εάν παίξω με ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον παρατηρώ προσεκτικά.

Συμφωνώ πολύ

☐

Συμφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ πολύ

☐

15. Αν γνωρίσω ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον ρωτήσω να μάθω για τη χώρα καταγωγής του και για τη ζωή του.

Συμφωνώ πολύ

☐

Συμφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ λίγο

☐

Διαφωνώ πολύ

☐

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Οι ερωτήσεις 7, 8, 12 και 13 έχουν αντίστροφη τιμή. Δηλαδή το Διαφωνώ πολύ αξιολογείται ως πιο «κοντά» στην αξιολόγηση της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας.

4. Οι 5 παράγοντες του ερωτηματολογίου Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας του Chen και του Starosta (2000)

Factor 1-Interaction engagement

- I have a feeling of enjoyment towards differences between my culturally-distinct counterpart and me.
- I avoid situations where I will have to deal with culturally distinct people.
- I enjoy interacting with people from different cultures.
- I tend to wait before forming an impression of culturally distinct counterparts.
- I often give positive responses to my culturally different counterpart during our interaction.
- I often show my culturally distinct counterpart my understanding through verbal or non-verbal cues.
- I am open minded to people from other cultures.

Factor 2-Respect of cultural differences

- I respect the way people from different cultures behave.
- I respect the values of people from different cultures.
- I would not accept the opinions of people from different cultures.
- I can tell when I have upset my culturally distinct counterpart during our interaction.
- I do not like to be with people from different cultures.
- I think my culture is better than other cultures.

Factor 3-Interaction Confidence

- I am pretty sure of myself in interacting with people from different cultures.
- I feel confident when interacting with people from different cultures.
- I always know what to say when interacting with people from different cultures.
- I find it very hard to talk in front of people from different cultures.
- I can be as sociable as I want to be when interacting with people from different countries.

Factor 4-Interaction Enjoyment

- I often get discouraged when I am with people from different cultures.
- I get upset easily when interacting with people from different cultures.
- I often feel useless when interacting with people from different cultures.

Factor 5-Interaction Attentiveness

- I am very observant when interacting with people from different cultures.
- I try to obtain as much information as I can when interacting with people from different cultures.
- I am sensitive to my culturally-distinct counterpart's subtle meanings during our interaction.

5. Οι απαντήσεις των μαθητών στο Ερωτηματολόγιο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,461	30

Descriptive Statistics

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
1. Θα καλούσα έναν συμμαθητή μου από άλλη χώρα και με διαφορετικές συνήθειες να παίξει μαζί μου στο σπίτι μου (Π)	19	3	1	4	2,95	1,177
1. Θα καλούσα έναν συμμαθητή μου από άλλη χώρα και με διαφορετικές συνήθειες να παίξει μαζί μου στο σπίτι μου (Μ)	19	1	3	4	3,89	,315
2. Πρώτα θα γνωρίσω καλά ένα παιδί από άλλη χώρα και μετά θα αποφασίσω αν θέλω να τον κάνω παρέα (Π)	19	3	1	4	3,42	,961
2. Πρώτα θα γνωρίσω καλά ένα παιδί από άλλη χώρα και μετά θα αποφασίσω αν θέλω να τον κάνω παρέα (Μ)	19	1	3	4	3,32	,478
3. Αν είμαι ομάδα σε μια σχολική δραστηριότητα με ένα παιδί από άλλη χώρα και δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε καλά λόγω γλώσσας θα του το πω (Π)	19	3	1	4	2,58	1,387

Descriptive Statistics

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
3. Αν είμαι ομάδα σε μια σχολική δραστηριότητα με ένα παιδί από άλλη χώρα και δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε καλά λόγω γλώσσας θα του το πω (Μ)	19	3	1	4	3,47	,964
4. Μου αρέσει να γνωρίζω παιδιά από διαφορετικές χώρες και με διαφορετικές συνήθειε (Π)	19	3	1	4	3,26	1,147
4. Μου αρέσει να γνωρίζω παιδιά από διαφορετικές χώρες και με διαφορετικές συνήθειε (Μ)	19	3	1	4	3,32	1,108
5. Σέβομαι τους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονται τα παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π)	19	3	1	4	3,05	,970
5. Σέβομαι τους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονται τα παιδιά από διαφορετικές χώρες (Μ)	19	1	3	4	3,84	,375
6. Σέβομαι αυτό που είναι σημαντικό για τα παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π)	19	3	1	4	3,00	1,202
6. Σέβομαι αυτό που είναι σημαντικό για τα παιδιά από διαφορετικές χώρες (Μ)	19	1	3	4	3,74	,452
7. Δεν μου αρέσει να κάνω παρέα με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π)	19	3	1	4	2,32	1,293
7. Δεν μου αρέσει να κάνω παρέα με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Μ)	19	3	1	4	1,42	,961
8. Πιστεύω ότι οι ελληνικές συνήθειες είναι καλύτερες από των άλλων χωρών (Π)	19	3	1	4	3,37	1,065

Descriptive Statistics

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
8. Πιστεύω ότι οι ελληνικές συνήθειες είναι καλύτερες από των άλλων χωρών (M)	19	3	1	4	1,63	1,116
9. Εάν τύχει και κάνω παρέα με παιδιά από άλλες χώρες θα νιώσω σιγουριά για τον εαυτό μου (Π)	19	3	1	4	3,05	1,079
9. Εάν τύχει και κάνω παρέα με παιδιά από άλλες χώρες θα νιώσω σιγουριά για τον εαυτό μου (M)	19	1	3	4	3,74	,452
10. Γνωρίζω τι πρέπει να πω και πως να φερθώ, όταν παίζω με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π)	19	3	1	4	2,84	1,259
10. Γνωρίζω τι πρέπει να πω και πως να φερθώ, όταν παίζω με παιδιά από διαφορετικές χώρες (M)	19	3	1	4	3,63	,831
11. Στην παιδική χαρά, αν συναντήσω παιδιά από άλλες χώρες, αν θέλω μπορώ να παίξω μαζί τους, αν θέλω όχι (Π)	19	3	1	4	3,21	1,032
11. Στην παιδική χαρά, αν συναντήσω παιδιά από άλλες χώρες, αν θέλω μπορώ να παίξω μαζί τους, αν θέλω όχι (M)	19	1	3	4	3,74	,452
12. Συχνά δεν αισθάνομαι άνετα όταν είμαι με παιδιά από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες (Π)	19	3	1	4	2,53	1,264
12. Συχνά δεν αισθάνομαι άνετα όταν είμαι με παιδιά από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες (M)	19	3	1	4	1,95	1,079

Descriptive Statistics

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
13. Θα με ενοχλούσε αν έπρεπε συχνά να μιλάω με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π)	19	3	1	4	2,95	1,268
13. Θα με ενοχλούσε αν έπρεπε συχνά να μιλάω με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Μ)	19	1	1	2	1,42	,507
14. Εάν παίξω με ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον παρατηρώ προσεκτικά (Π)	19	3	1	4	2,53	1,307
14. Εάν παίξω με ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον παρατηρώ προσεκτικά (Μ)	19	3	1	4	3,37	,831
15. Αν γνωρίσω ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον ρωτήσω να μάθω για τη χώρα καταγωγής του και για τη ζωή του (Π)	19	3	1	4	3,11	1,286
15. Αν γνωρίσω ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον ρωτήσω να μάθω για τη χώρα καταγωγής του και για τη ζωή του (Μ)	19	1	3	4	3,74	,452
Valid N (listwise)	19					

1. Θα καλούσα έναν συμμαθητή μου από άλλη χώρα και με διαφορετικές συνήθειες να παίξει μαζί μου στο σπίτι μου (Π)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ πολύ	4	21,1	21,1	21,1
Διαφωνώ λίγο	1	5,3	5,3	26,3
Συμφωνώ λίγο	6	31,6	31,6	57,9
Συμφωνώ πολύ	8	42,1	42,1	100,0
Total	19	100,0	100,0	

**1. Θα καλούσα έναν συμμαθητή μου από άλλη χώρα και με διαφορετικές συνήθειες
να παίξει μαζί μου στο σπίτι μου (Μ)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ λίγο	2	10,5	10,5	10,5
	Συμφωνώ πολύ	17	89,5	89,5	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

**2. Πρώτα θα γνωρίσω καλά ένα παιδί από άλλη χώρα και μετά θα αποφασίσω αν
θέλω να τον κάνω παρέα (Π)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	1	5,3	5,3	5,3
	Διαφωνώ λίγο	3	15,8	15,8	21,1
	Συμφωνώ λίγο	2	10,5	10,5	31,6
	Συμφωνώ πολύ	13	68,4	68,4	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

**2. Πρώτα θα γνωρίσω καλά ένα παιδί από άλλη χώρα και μετά θα αποφασίσω αν
θέλω να τον κάνω παρέα (Μ)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ λίγο	13	68,4	68,4	68,4
	Συμφωνώ πολύ	6	31,6	31,6	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

**3. Αν είμαι ομάδα σε μια σχολική δραστηριότητα με ένα παιδί από άλλη χώρα και
δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε καλά λόγω γλώσσας θα του το πω (Π)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	7	36,8	36,8	36,8
	Διαφωνώ λίγο	2	10,5	10,5	47,4

Συμφωνώ λίγο	2	10,5	10,5	57,9
Συμφωνώ πολύ	8	42,1	42,1	100,0
Total	19	100,0	100,0	

3. Αν είμαι ομάδα σε μια σχολική δραστηριότητα με ένα παιδί από άλλη χώρα και δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε καλά λόγω γλώσσας θα του το πω (M)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ πολύ	2	10,5	10,5	10,5
Συμφωνώ λίγο	4	21,1	21,1	31,6
Συμφωνώ πολύ	13	68,4	68,4	100,0
Total	19	100,0	100,0	

4. Μου αρέσει να γνωρίζω παιδιά από διαφορετικές χώρες και με διαφορετικές συνήθειες (Π)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ πολύ	3	15,8	15,8	15,8
Διαφωνώ λίγο	1	5,3	5,3	21,1
Συμφωνώ λίγο	3	15,8	15,8	36,8
Συμφωνώ πολύ	12	63,2	63,2	100,0
Total	19	100,0	100,0	

4. Μου αρέσει να γνωρίζω παιδιά από διαφορετικές χώρες και με διαφορετικές συνήθειες (M)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ πολύ	2	10,5	10,5	10,5
Διαφωνώ λίγο	3	15,8	15,8	26,3
Συμφωνώ λίγο	1	5,3	5,3	31,6
Συμφωνώ πολύ	13	68,4	68,4	100,0
Total	19	100,0	100,0	

**5. Σέβομαι τους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονται τα παιδιά από
διαφορετικές χώρες (Π)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	2	10,5	10,5	10,5
	Διαφωνώ λίγο	2	10,5	10,5	21,1
	Συμφωνώ λίγο	8	42,1	42,1	63,2
	Συμφωνώ πολύ	7	36,8	36,8	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

**5. Σέβομαι τους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονται τα παιδιά από
διαφορετικές χώρες (Μ)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ λίγο	3	15,8	15,8	15,8
	Συμφωνώ πολύ	16	84,2	84,2	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

6. Σέβομαι αυτό που είναι σημαντικό για τα παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	-----------------------

Valid	Διαφωνώ πολύ	4	21,1	21,1	21,1
	Διαφωνώ λίγο	1	5,3	5,3	26,3
	Συμφωνώ λίγο	5	26,3	26,3	52,6
	Συμφωνώ πολύ	9	47,4	47,4	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

6. Σέβομαι αυτό που είναι σημαντικό για τα παιδιά από διαφορετικές χώρες (Μ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	-----------------------

Valid	Συμφωνώ λίγο	5	26,3	26,3	26,3
	Συμφωνώ πολύ	14	73,7	73,7	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

7. Δεν μου αρέσει να κάνω παρέα με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	7	36,8	36,8	36,8
	Διαφωνώ λίγο	5	26,3	26,3	63,2
	Συμφωνώ λίγο	1	5,3	5,3	68,4
	Συμφωνώ πολύ	6	31,6	31,6	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

7. Δεν μου αρέσει να κάνω παρέα με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Μ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	15	78,9	78,9	78,9
	Διαφωνώ λίγο	2	10,5	10,5	89,5
	Συμφωνώ πολύ	2	10,5	10,5	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

8. Πιστεύω ότι οι ελληνικές συνήθειες είναι καλύτερες από των άλλων χωρών (Π)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	2	10,5	10,5	10,5
	Διαφωνώ λίγο	2	10,5	10,5	21,1
	Συμφωνώ λίγο	2	10,5	10,5	31,6
	Συμφωνώ πολύ	13	68,4	68,4	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

8. Πιστεύω ότι οι ελληνικές συνήθειες είναι καλύτερες από των άλλων χωρών (Μ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	13	68,4	68,4	68,4
	Διαφωνώ λίγο	3	15,8	15,8	84,2
	Συμφωνώ πολύ	3	15,8	15,8	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

**9. Εάν τύχει και κάνω παρέα με παιδιά από άλλες χώρες θα νιώσω σιγουριά για τον
εαυτό μου (Π)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	3	15,8	15,8	15,8
	Διαφωνώ λίγο	1	5,3	5,3	21,1
	Συμφωνώ λίγο	7	36,8	36,8	57,9
	Συμφωνώ πολύ	8	42,1	42,1	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

**9. Εάν τύχει και κάνω παρέα με παιδιά από άλλες χώρες θα νιώσω σιγουριά για τον
εαυτό μου (Μ)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ λίγο	5	26,3	26,3	26,3
	Συμφωνώ πολύ	14	73,7	73,7	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

**10. Γνωρίζω τι πρέπει να πω και πως να φερθώ, όταν παίζω με παιδιά από
διαφορετικές χώρες (Π)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	5	26,3	26,3	26,3
	Διαφωνώ λίγο	1	5,3	5,3	31,6
	Συμφωνώ λίγο	5	26,3	26,3	57,9
	Συμφωνώ πολύ	8	42,1	42,1	100,0

Total	19	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

10. Γνωρίζω τι πρέπει να πω και πως να φερθώ, όταν παίζω με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Μ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	1	5,3	5,3	5,3
	Διαφωνώ λίγο	1	5,3	5,3	10,5
	Συμφωνώ λίγο	2	10,5	10,5	21,1
	Συμφωνώ πολύ	15	78,9	78,9	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

11. Στην παιδική χαρά, αν συναντήσω παιδιά από άλλες χώρες, αν θέλω μπορώ να παίξω μαζί τους, αν θέλω όχι (Π)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	2	10,5	10,5	10,5
	Διαφωνώ λίγο	2	10,5	10,5	21,1
	Συμφωνώ λίγο	5	26,3	26,3	47,4
	Συμφωνώ πολύ	10	52,6	52,6	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

11. Στην παιδική χαρά, αν συναντήσω παιδιά από άλλες χώρες, αν θέλω μπορώ να παίξω μαζί τους, αν θέλω όχι (Μ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ λίγο	5	26,3	26,3	26,3
	Συμφωνώ πολύ	14	73,7	73,7	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

12. Συχνά δεν αισθάνομαι άνετα όταν είμαι με παιδιά από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες (Π)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	6	31,6	31,6	31,6
	Διαφωνώ λίγο	3	15,8	15,8	47,4
	Συμφωνώ λίγο	4	21,1	21,1	68,4
	Συμφωνώ πολύ	6	31,6	31,6	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

**12. Συχνά δεν αισθάνομαι άνετα όταν είμαι με παιδιά από διαφορετικές χώρες και
κουλτούρες (Μ)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	9	47,4	47,4	47,4
	Διαφωνώ λίγο	4	21,1	21,1	68,4
	Συμφωνώ λίγο	4	21,1	21,1	89,5
	Συμφωνώ πολύ	2	10,5	10,5	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

**13. Θα με ενοχλούσε αν έπρεπε συχνά να μιλάω με παιδιά από διαφορετικές χώρες
(Π)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	5	26,3	26,3	26,3
	Συμφωνώ λίγο	5	26,3	26,3	52,6
	Συμφωνώ πολύ	9	47,4	47,4	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

**13. Θα με ενοχλούσε αν έπρεπε συχνά να μιλάω με παιδιά από διαφορετικές χώρες
(Μ)**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	11	57,9	57,9	57,9
	Διαφωνώ λίγο	8	42,1	42,1	100,0

Total	19	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

14. Εάν παίξω με ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον παρατηρώ προσεκτικά (Π)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	6	31,6	31,6	31,6
	Διαφωνώ λίγο	4	21,1	21,1	52,6
	Συμφωνώ λίγο	2	10,5	10,5	63,2
	Συμφωνώ πολύ	7	36,8	36,8	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

14. Εάν παίξω με ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον παρατηρώ προσεκτικά (Μ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	1	5,3	5,3	5,3
	Διαφωνώ λίγο	1	5,3	5,3	10,5
	Συμφωνώ λίγο	7	36,8	36,8	47,4
	Συμφωνώ πολύ	10	52,6	52,6	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

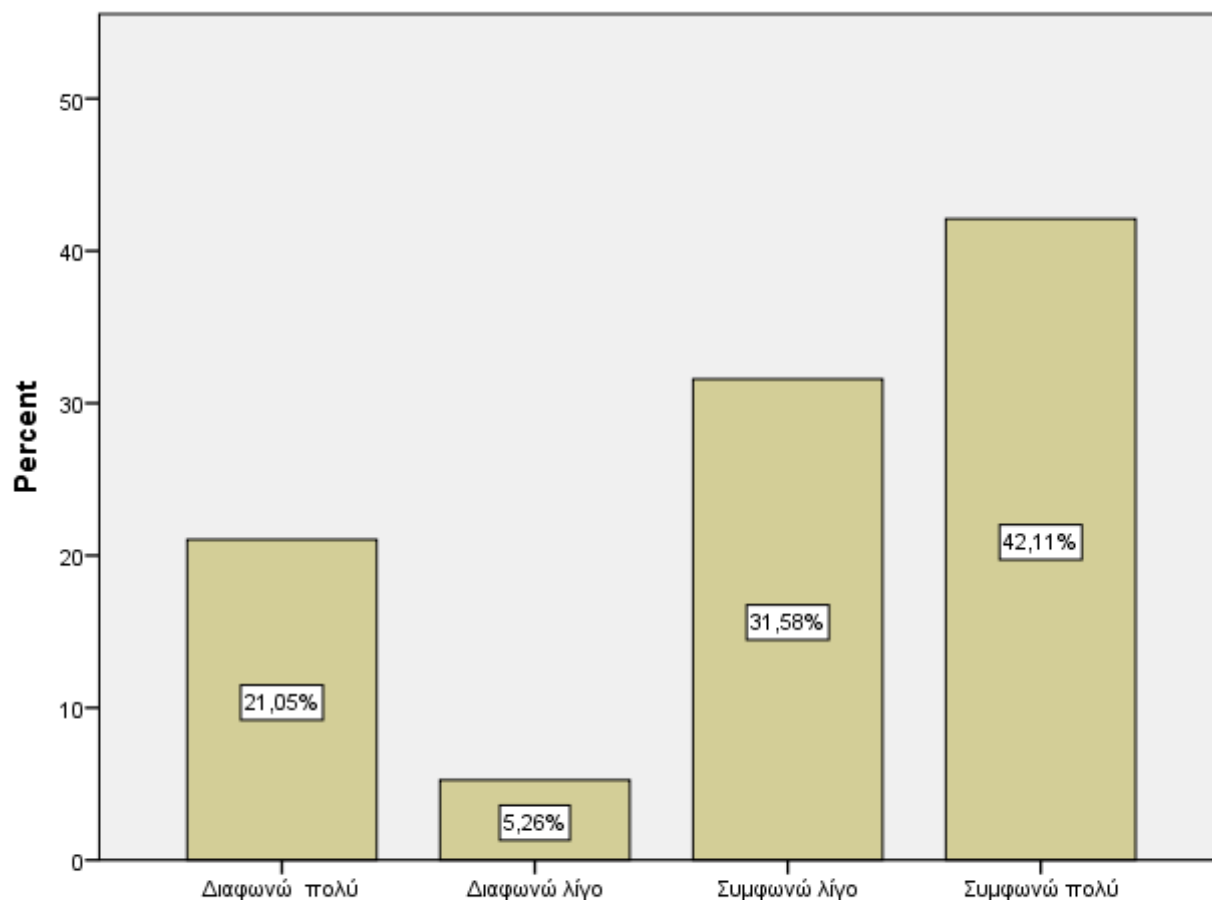
15. Αν γνωρίσω ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον ρωτήσω να μάθω για τη χώρα καταγωγής του και για τη ζωή του (Π)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ πολύ	4	21,1	21,1	21,1
	Διαφωνώ λίγο	2	10,5	10,5	31,6
	Συμφωνώ λίγο	1	5,3	5,3	36,8
	Συμφωνώ πολύ	12	63,2	63,2	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

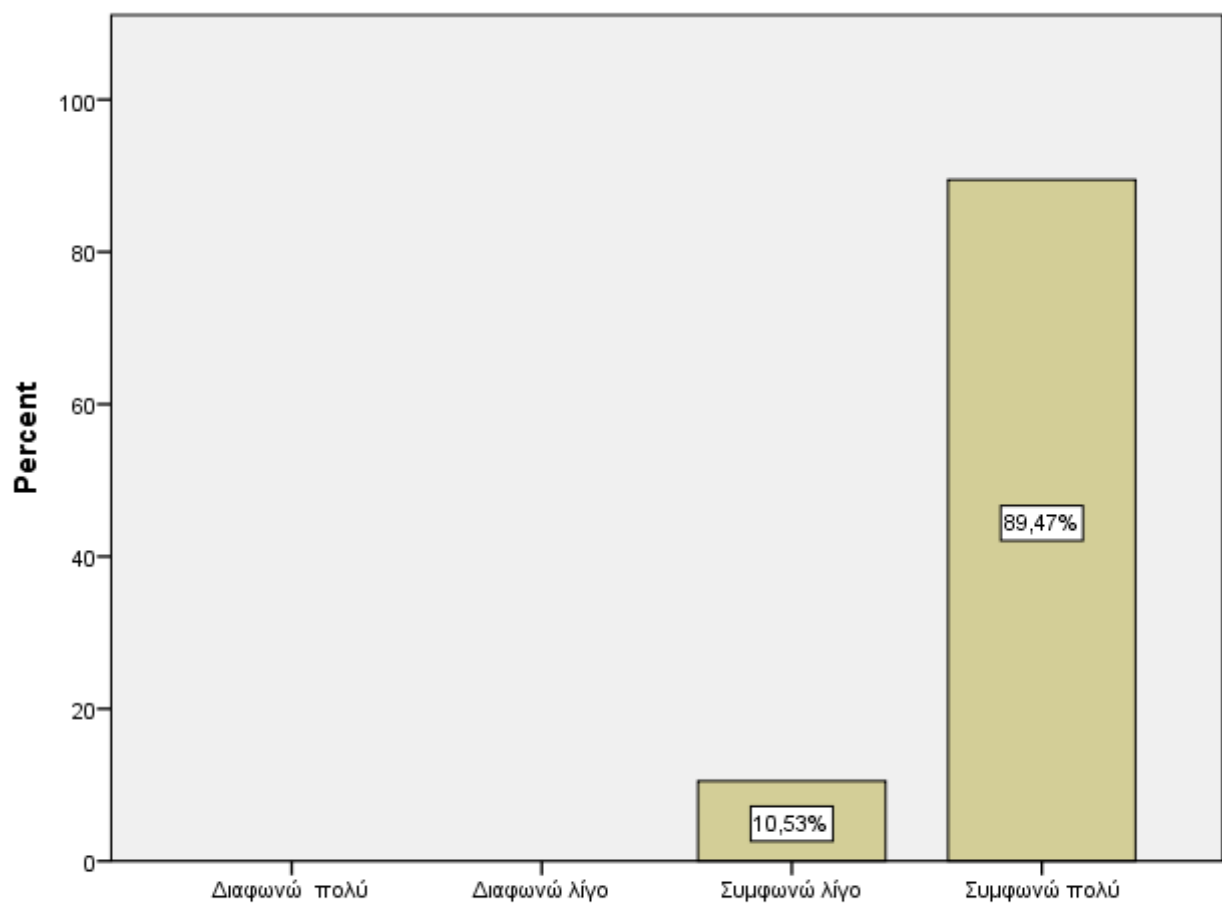
15. Αν γνωρίσω ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον ρωτήσω να μάθω για τη χώρα

καταγωγής του και για τη ζωή του (Μ)

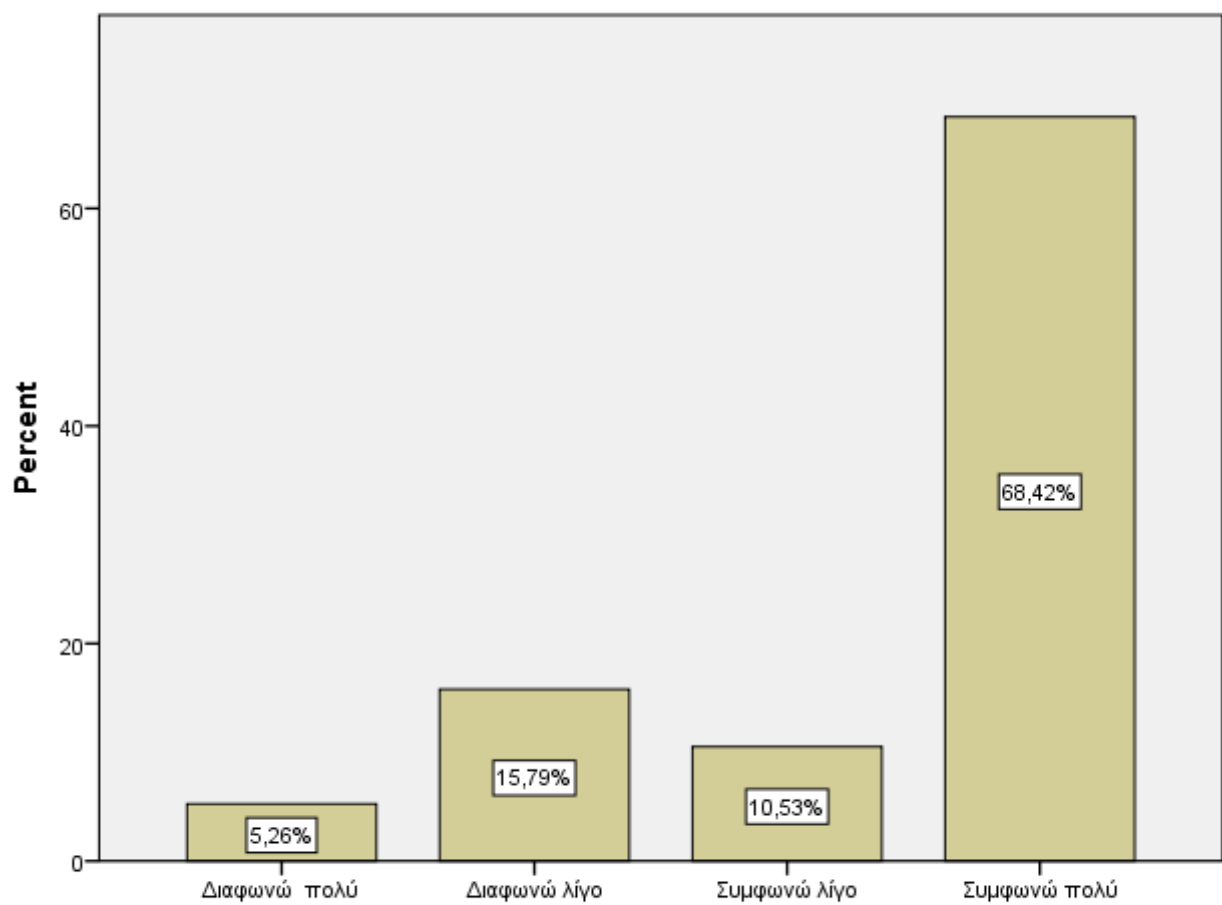
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ λίγο	5	26,3	26,3	26,3
	Συμφωνώ πολύ	14	73,7	73,7	100,0
	Total	19	100,0	100,0	



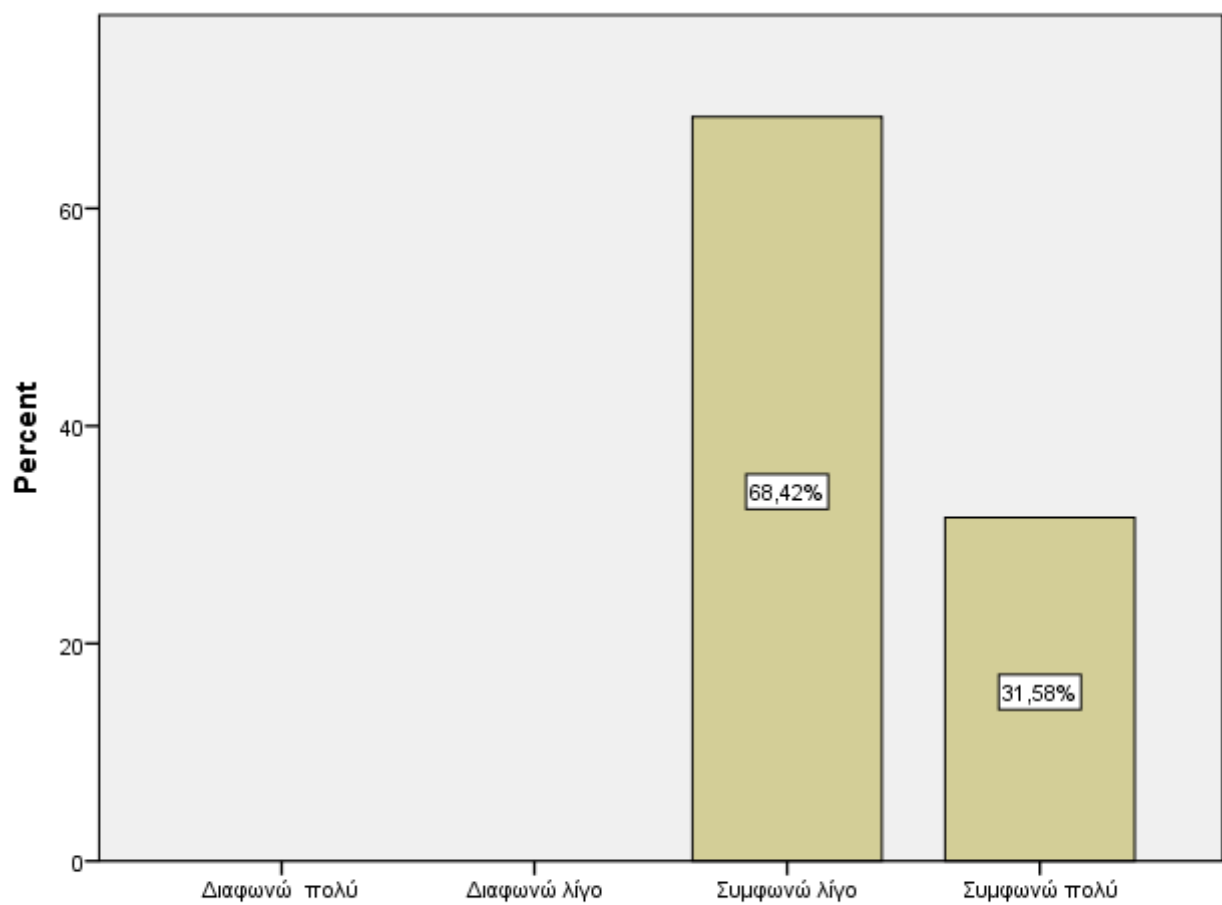
1. Θα καλούσα έναν συμμαθητή μου από άλλη χώρα και με διαφορετικές συνήθειες να παίξει μαζί μου στο σπίτι μου (Π)



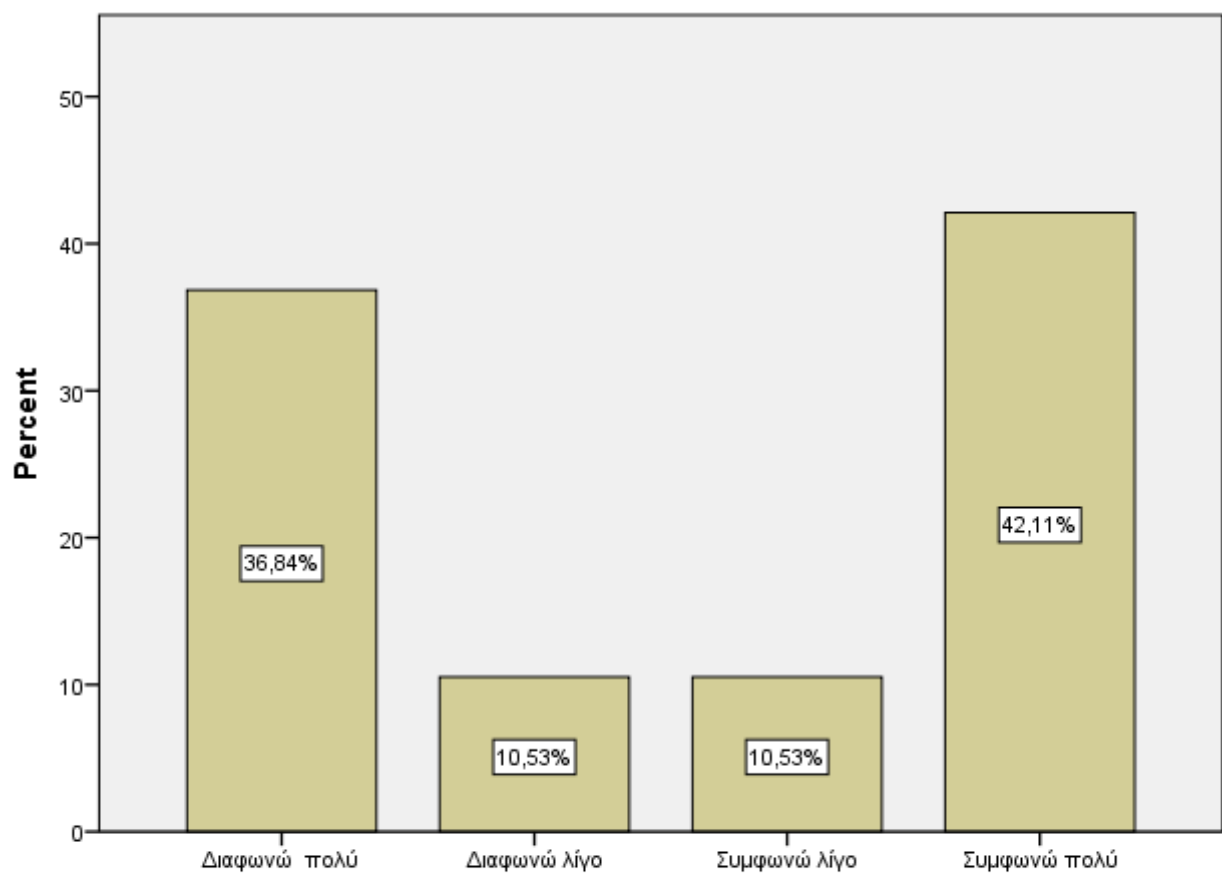
1. Θα καλούσα έναν συμμαθητή μου από άλλη χώρα και με διαφορετικές συνήθειες να παίξει μαζί μου στο σπίτι μου (M)



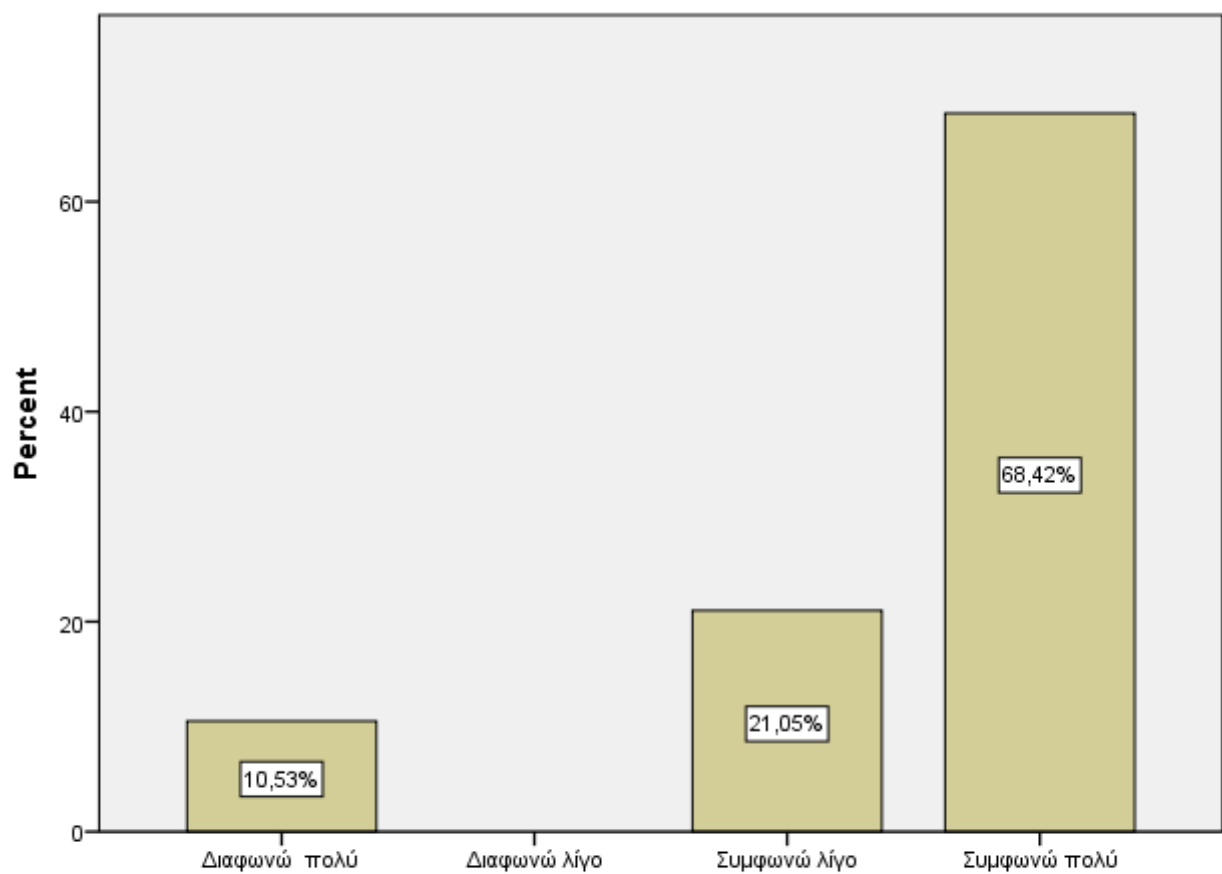
2. Πρώτα θα γνωρίσω καλά ένα παιδί από άλλη χώρα και μετά θα αποφασίσω αν θέλω να τον κάνω παρέα (Γ)



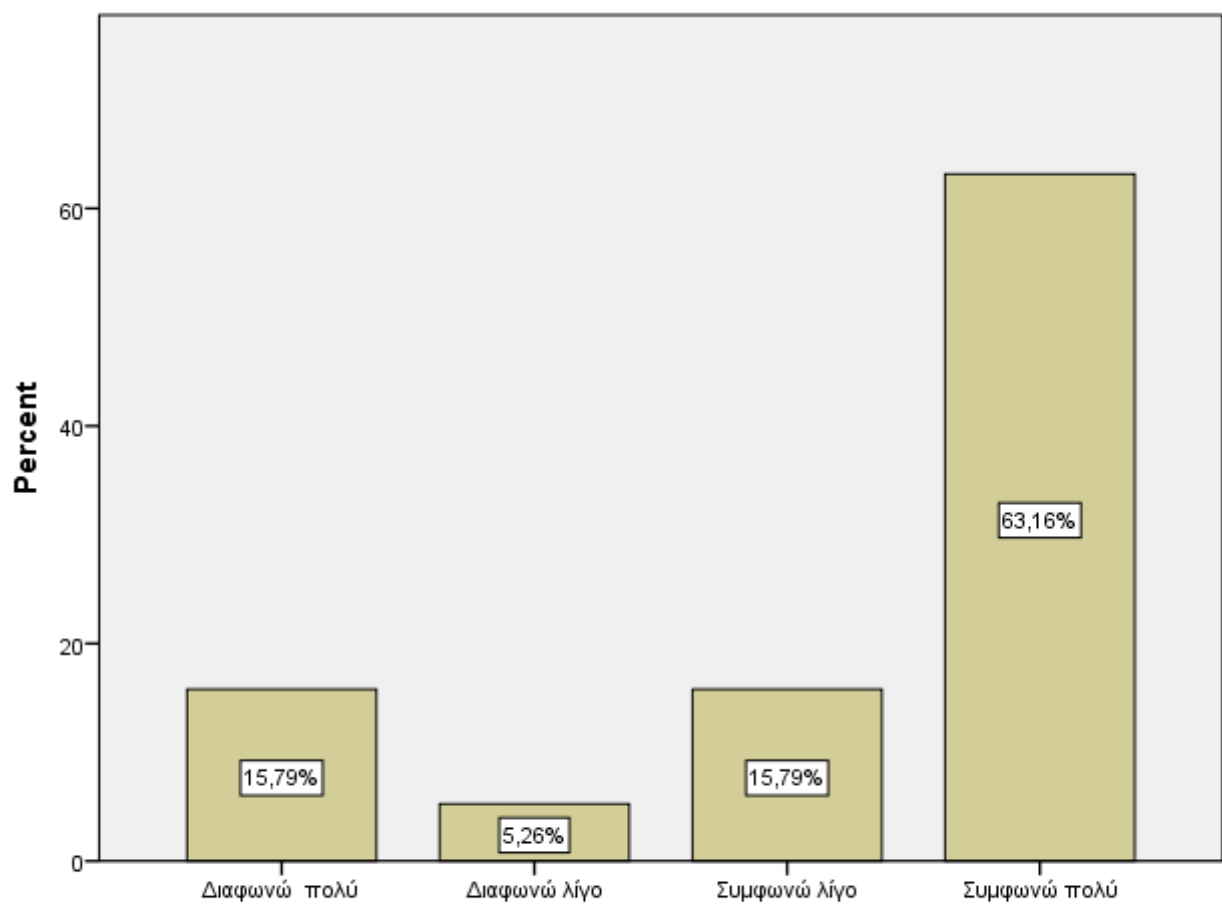
2. Πρώτα θα γνωρίσω καλά ένα παιδί από άλλη χώρα και μετά θα αποφασίσω αν θέλω να τον κάνω παρέα (M)



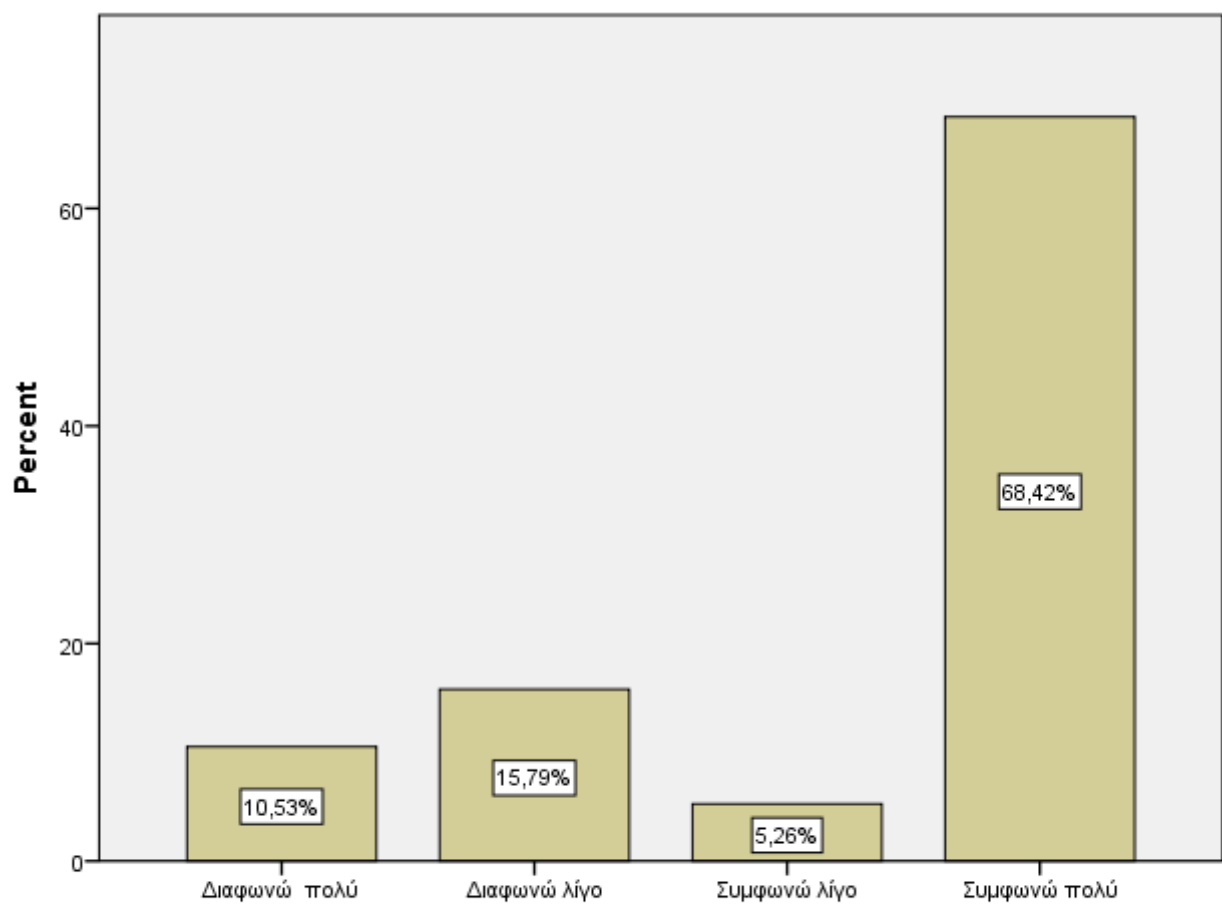
3. Αν είμαι ομάδα σε μια σχολική δραστηριότητα με ένα παιδί από άλλη χώρα και δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε καλά λόγω γλώσσας θα του το πω (Π)



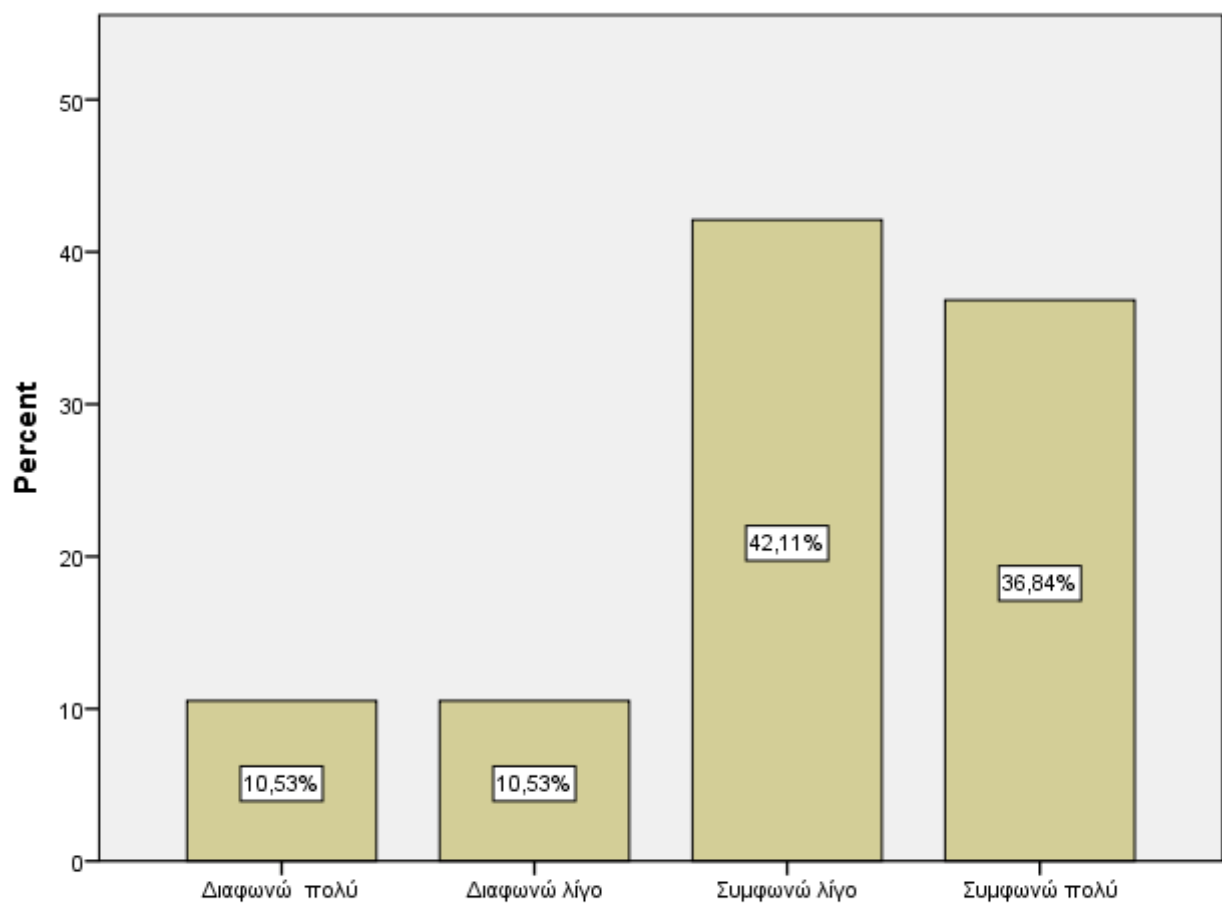
3. Αν είμαι ομάδα σε μια σχολική δραστηριότητα με ένα παιδί από άλλη χώρα και δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε καλά λόγω γλώσσας θα του το πω (Μ)



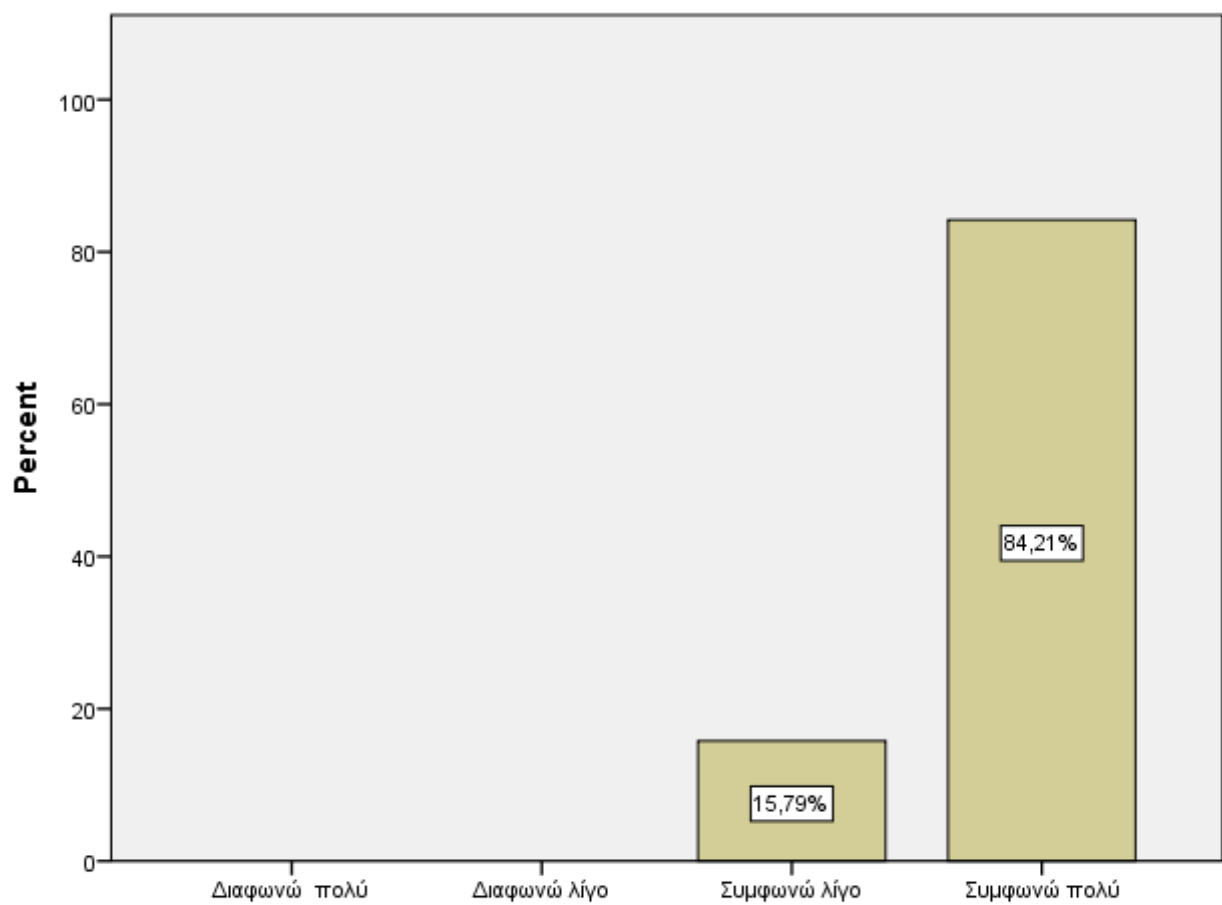
4. Μου αρέσει να γνωρίζω παιδιά από διαφορετικές χώρες και με διαφορετικές συνήθειες (Π)



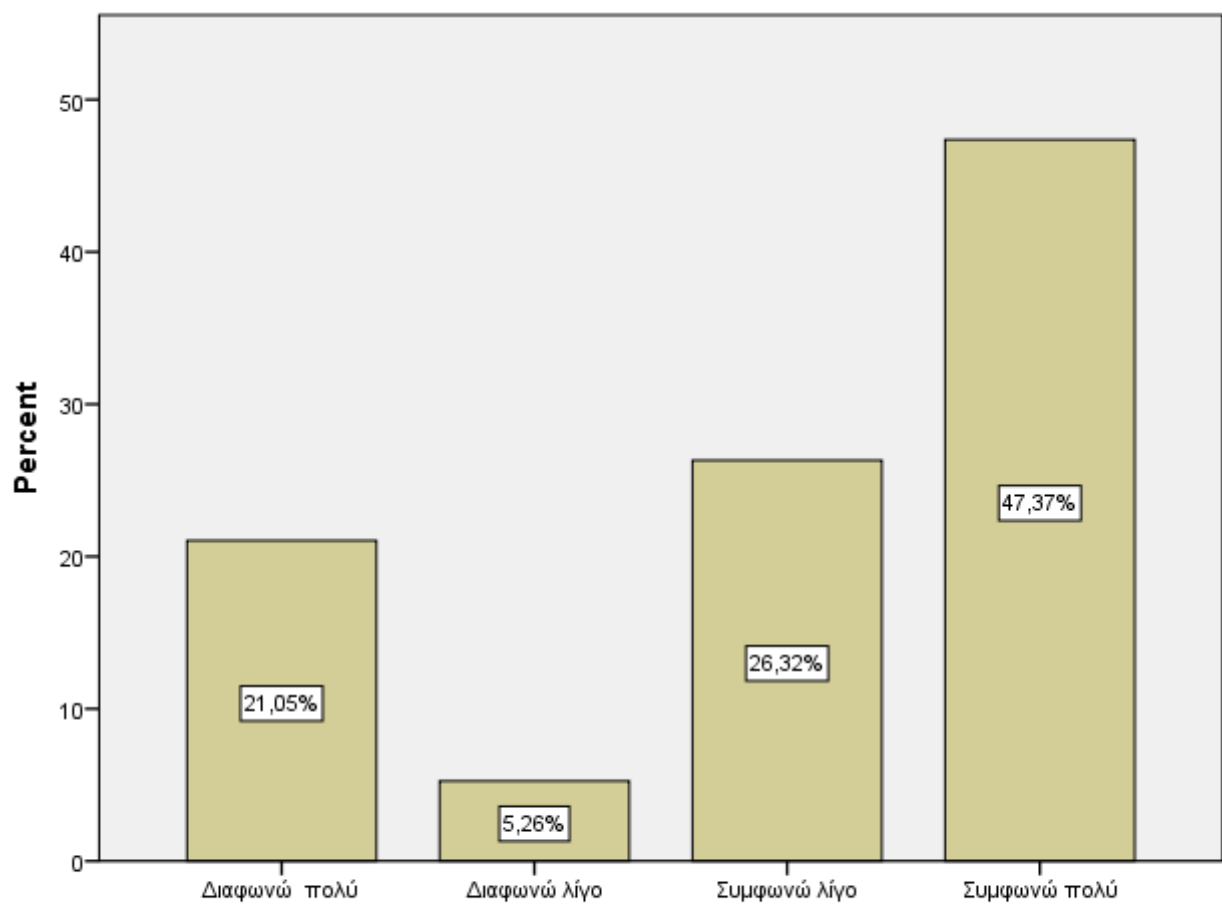
4. Μου αρέσει να γνωρίζω παιδιά από διαφορετικές χώρες και με διαφορετικές συνήθειες (M)



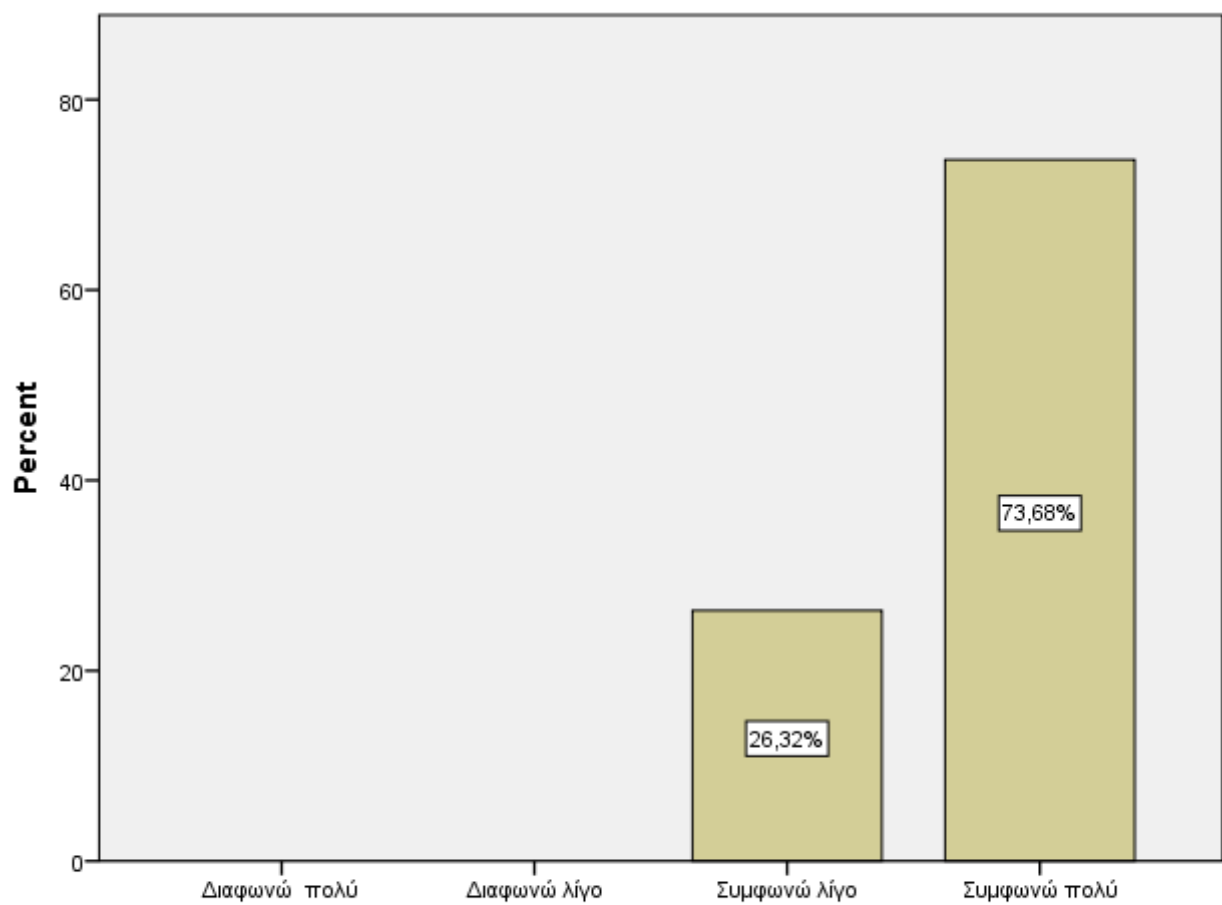
5. Σέβομαι τους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονται τα παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π)



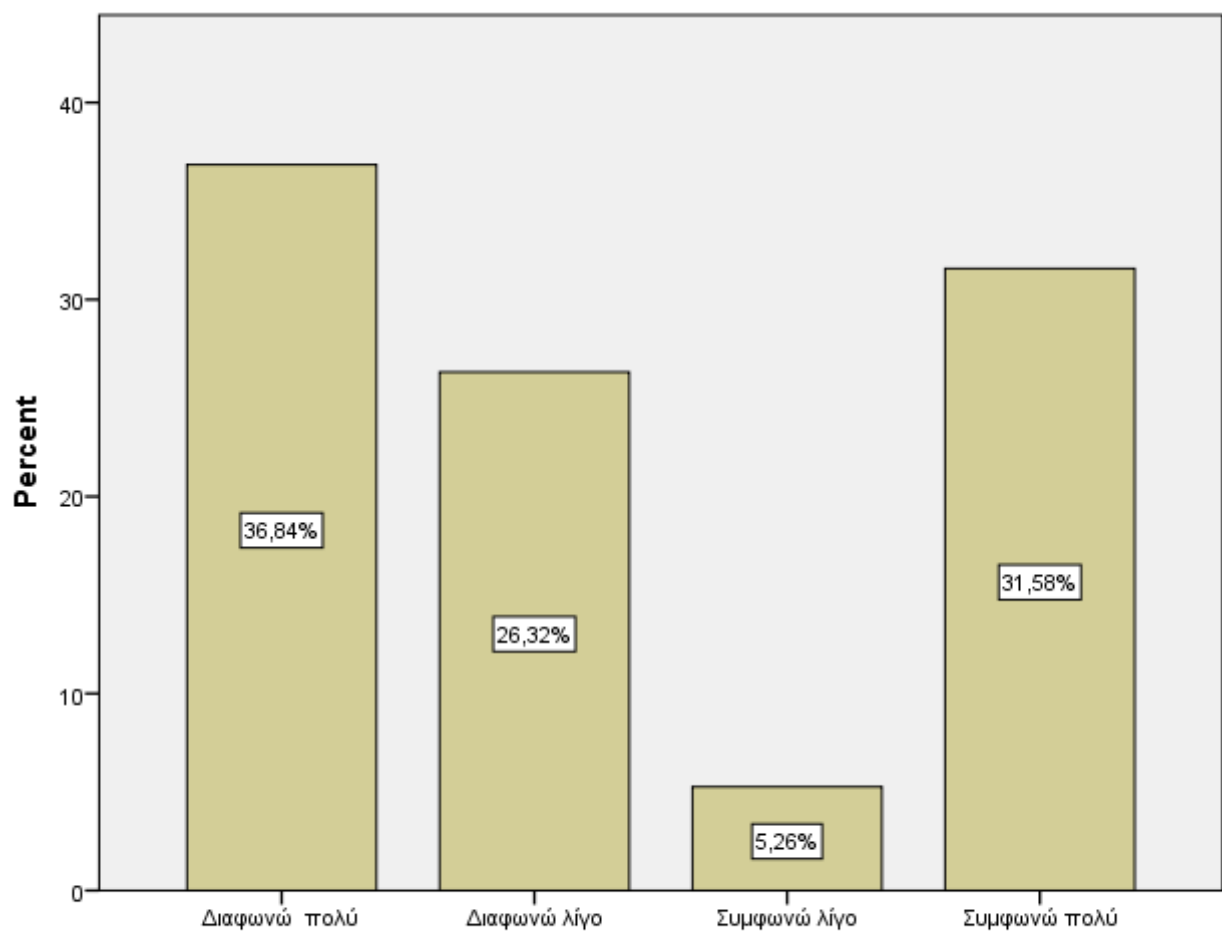
5. Σέβομαι τους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονται τα παιδιά από διαφορετικές χώρες (M)



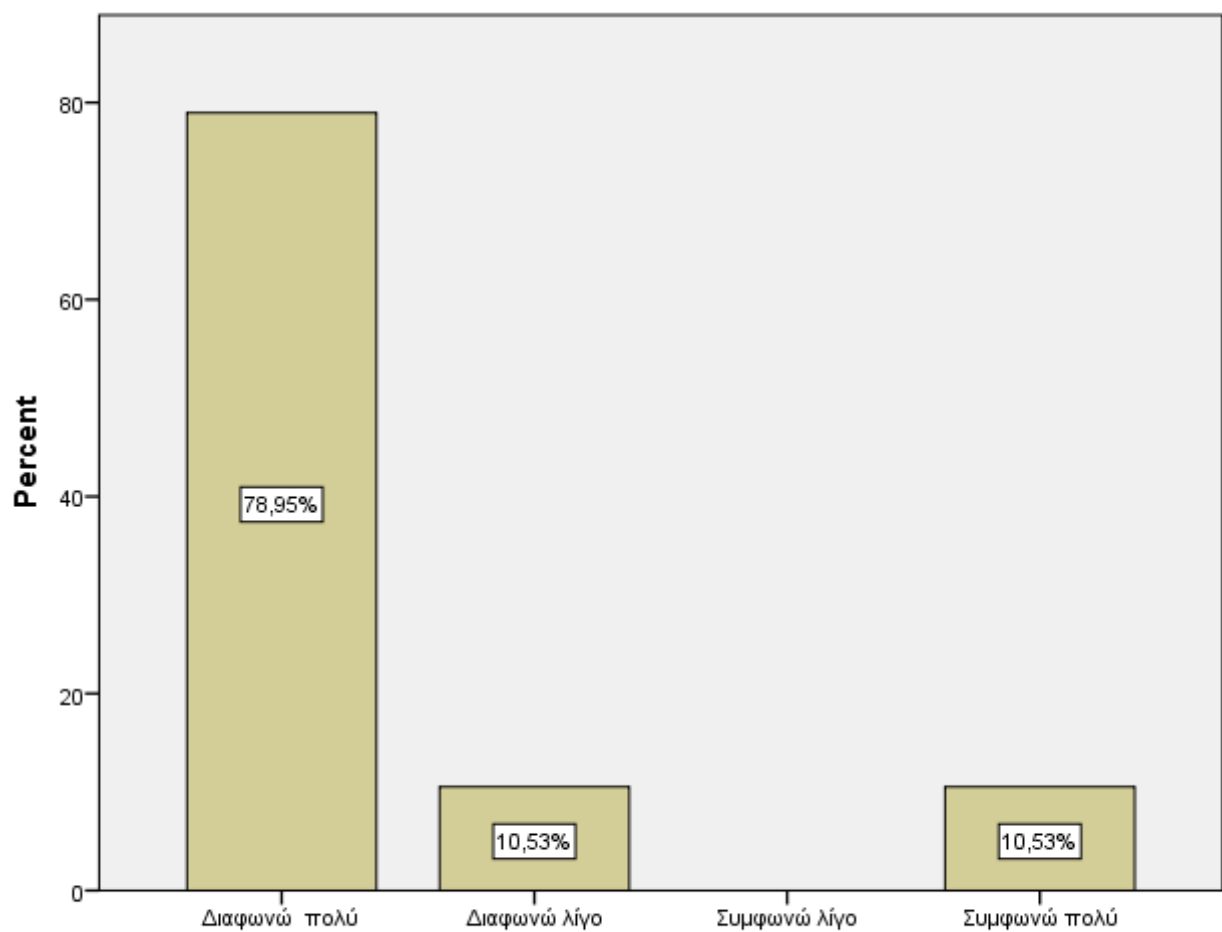
6. Σέβομαι αυτό που είναι σημαντικό για τα παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π)



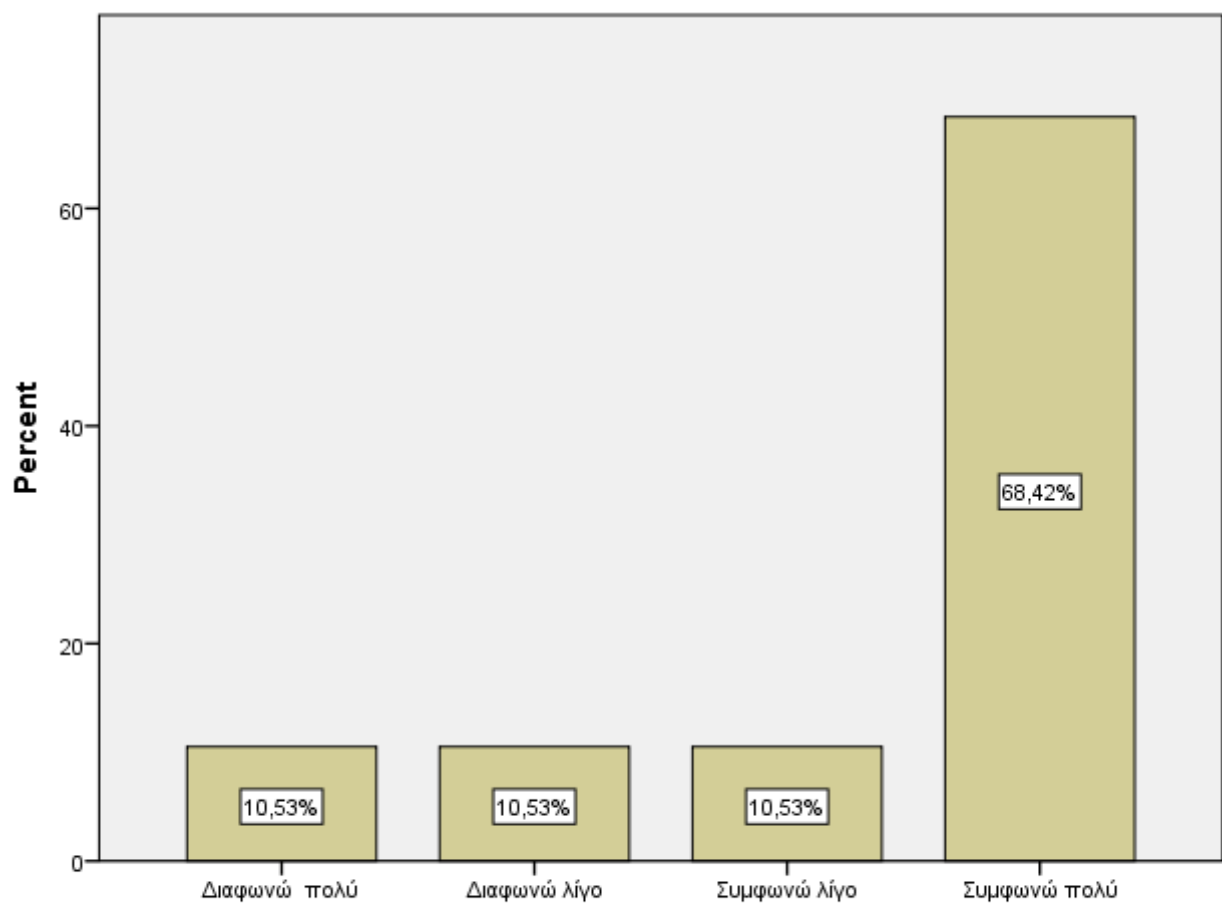
6. Σέβομαι αυτό που είναι σημαντικό για τα παιδιά από διαφορετικές χώρες (M)



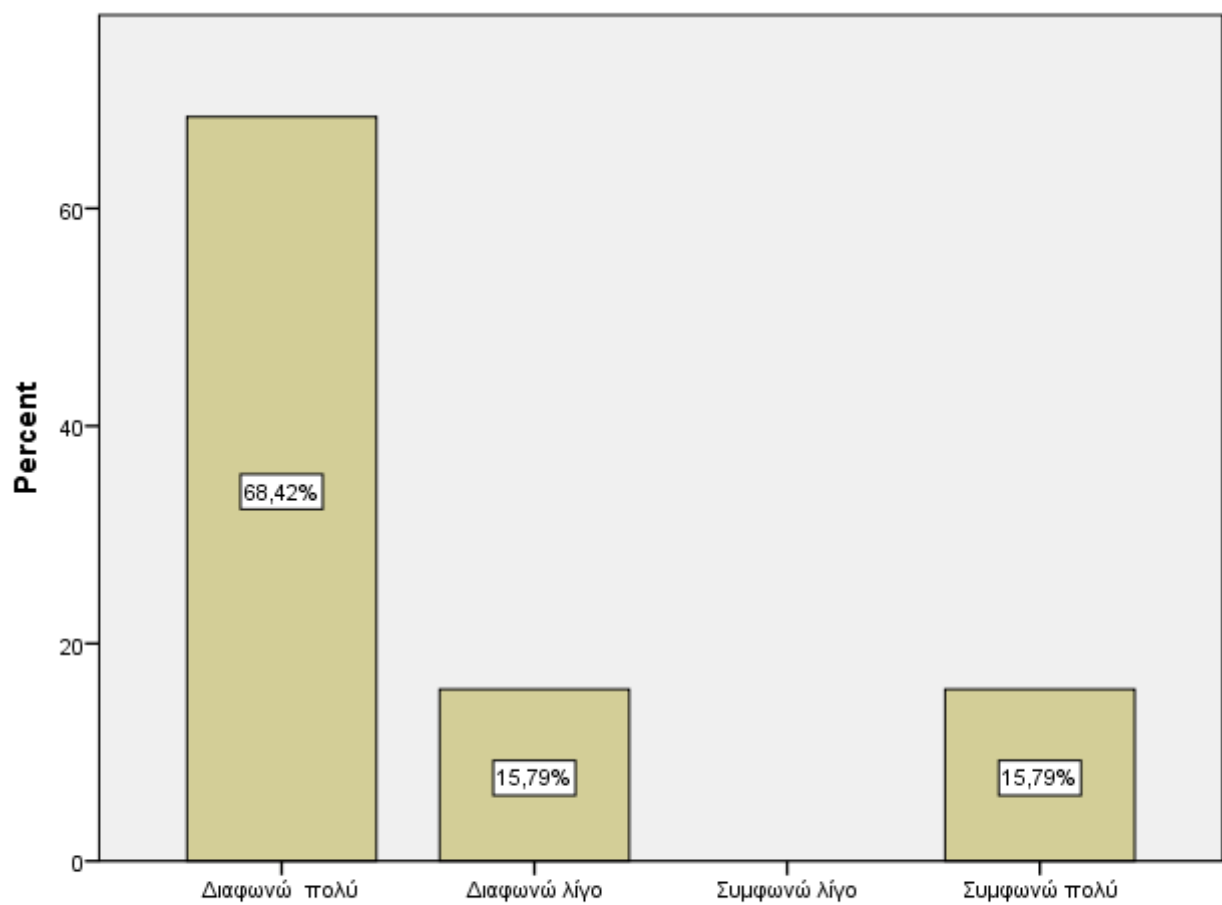
7. Δεν μου αρέσει να κάνω παρέα με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π)



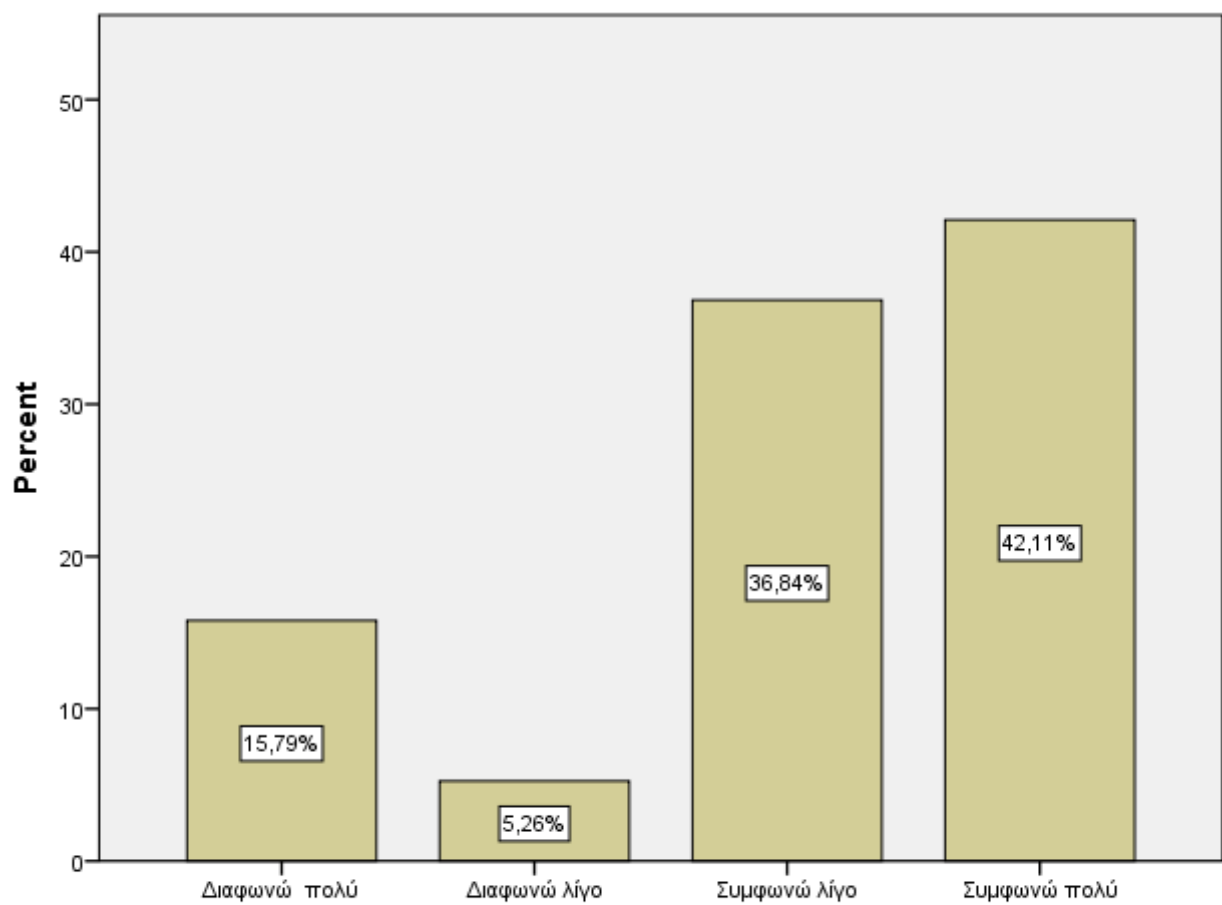
7. Δεν μου αρέσει να κάνω παρέα με παιδιά από διαφορετικές χώρες (M)



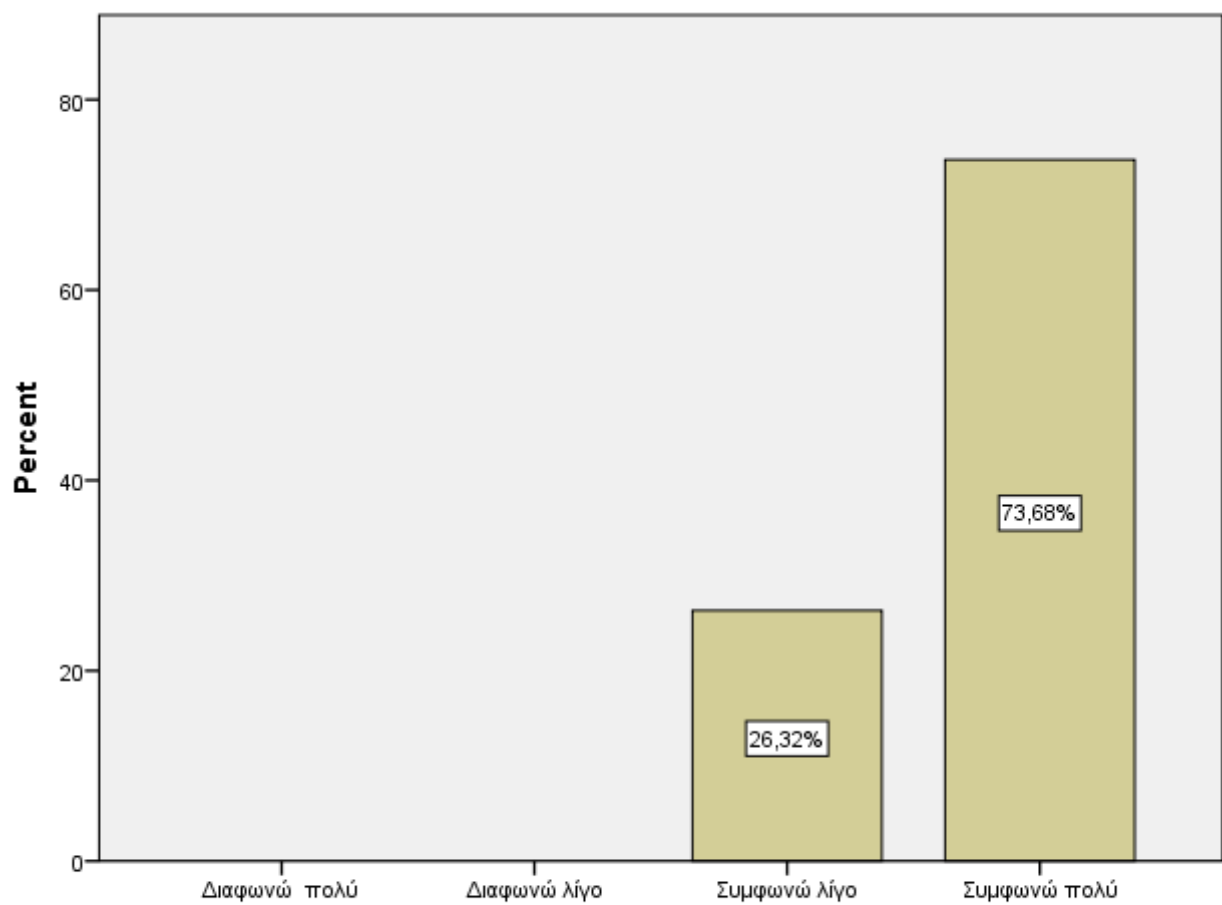
8. Πιστεύω ότι οι ελληνικές συνήθειες είναι καλύτερες από των άλλων χωρών (Π)



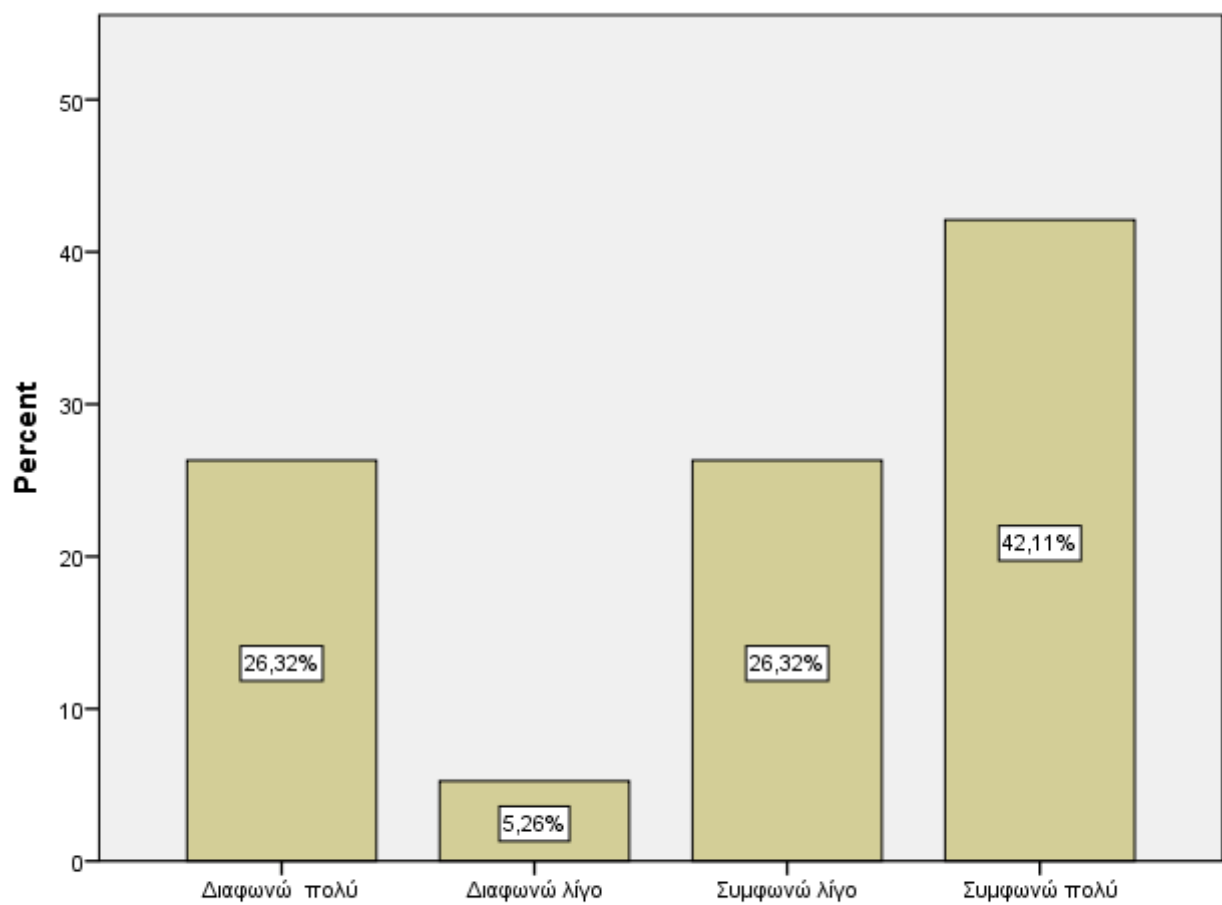
8. Πιστεύω ότι οι ελληνικές συνήθειες είναι καλύτερες από των άλλων χωρών (Μ)



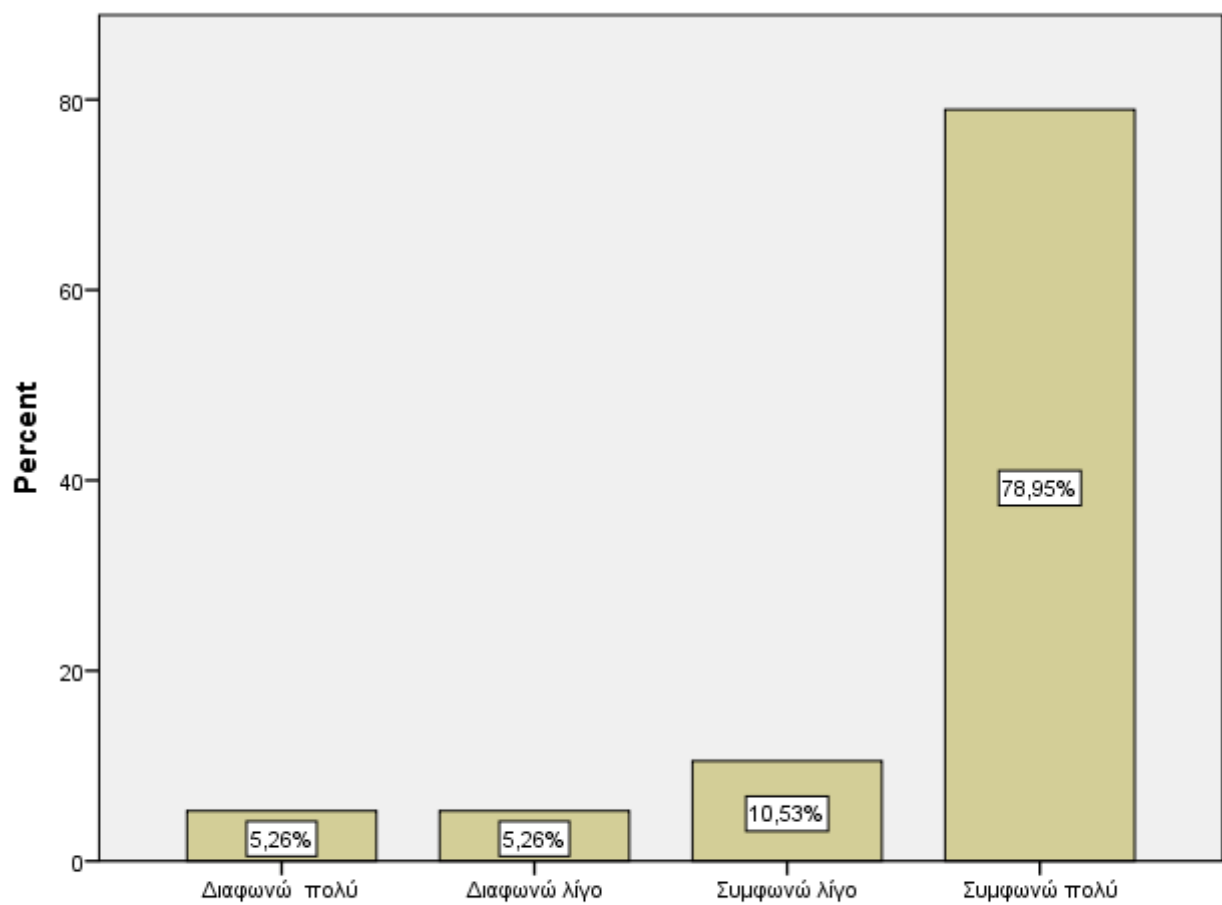
9. Εάν τύχει και κάνω παρέα με παιδιά από άλλες χώρες θα νιώσω σιγουριά για τον εαυτό μου (Π)



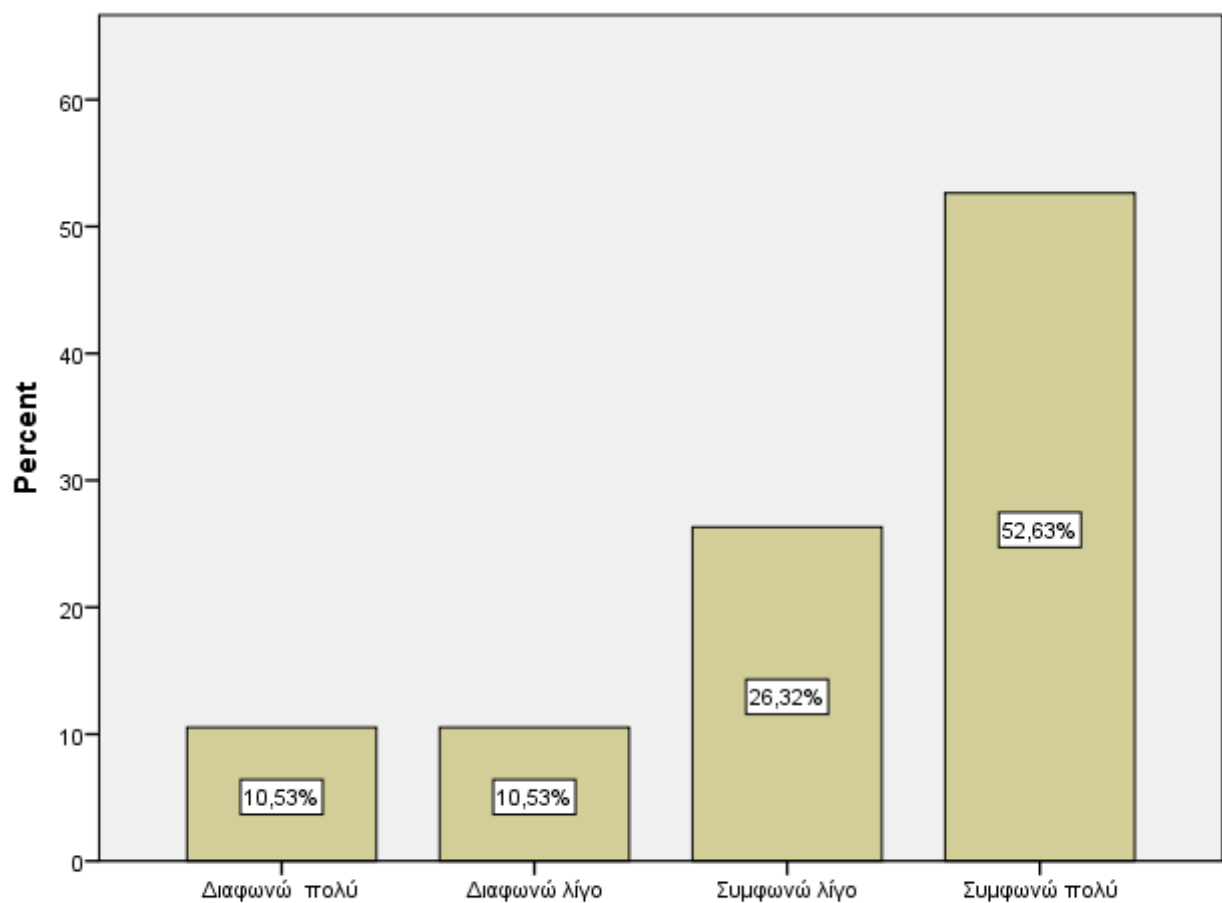
9. Εάν τύχει και κάνω παρέα με παιδιά από άλλες χώρες θα νιώσω σιγουριά για τον εαυτό μου (M)



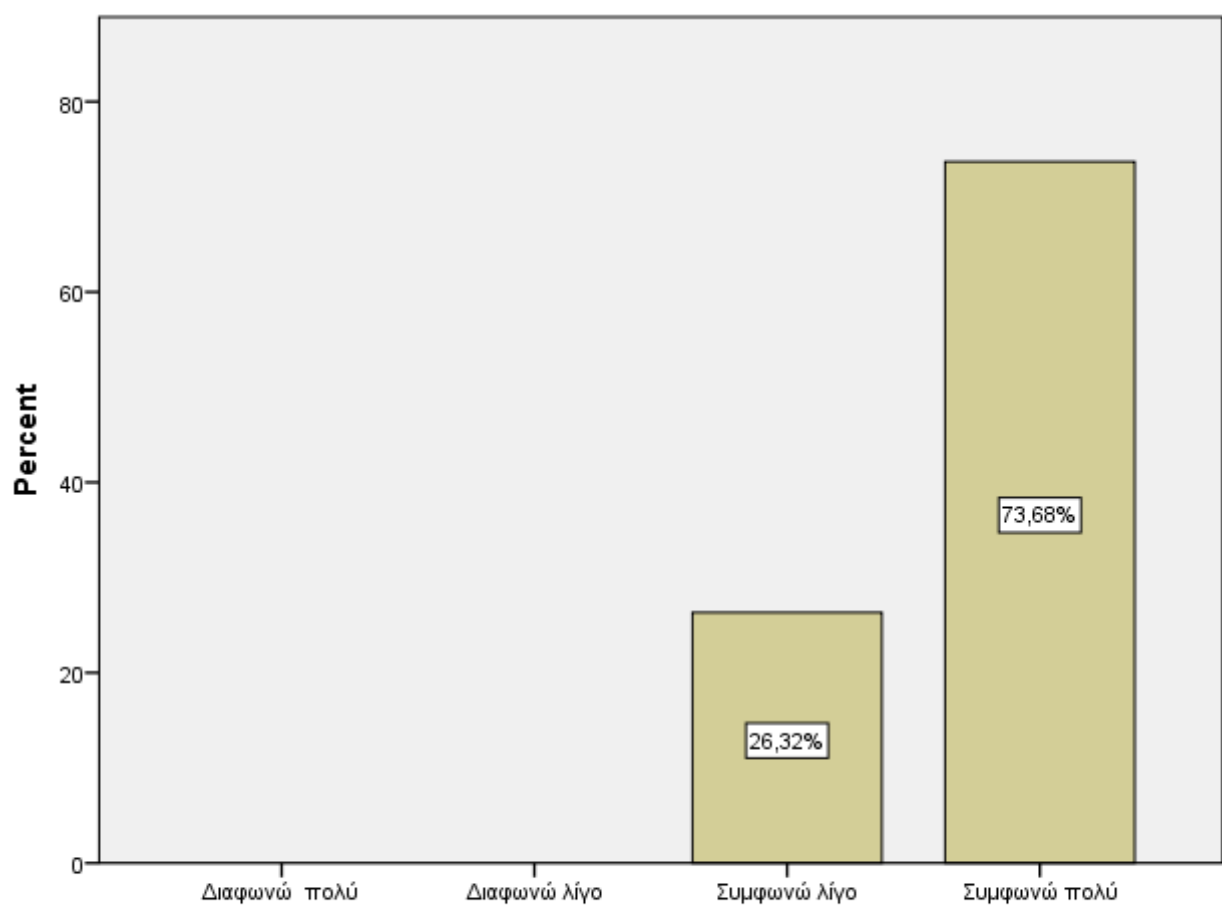
10. Γνωρίζω τι πρέπει να πω και πως να φερθώ, όταν παίζω με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π)



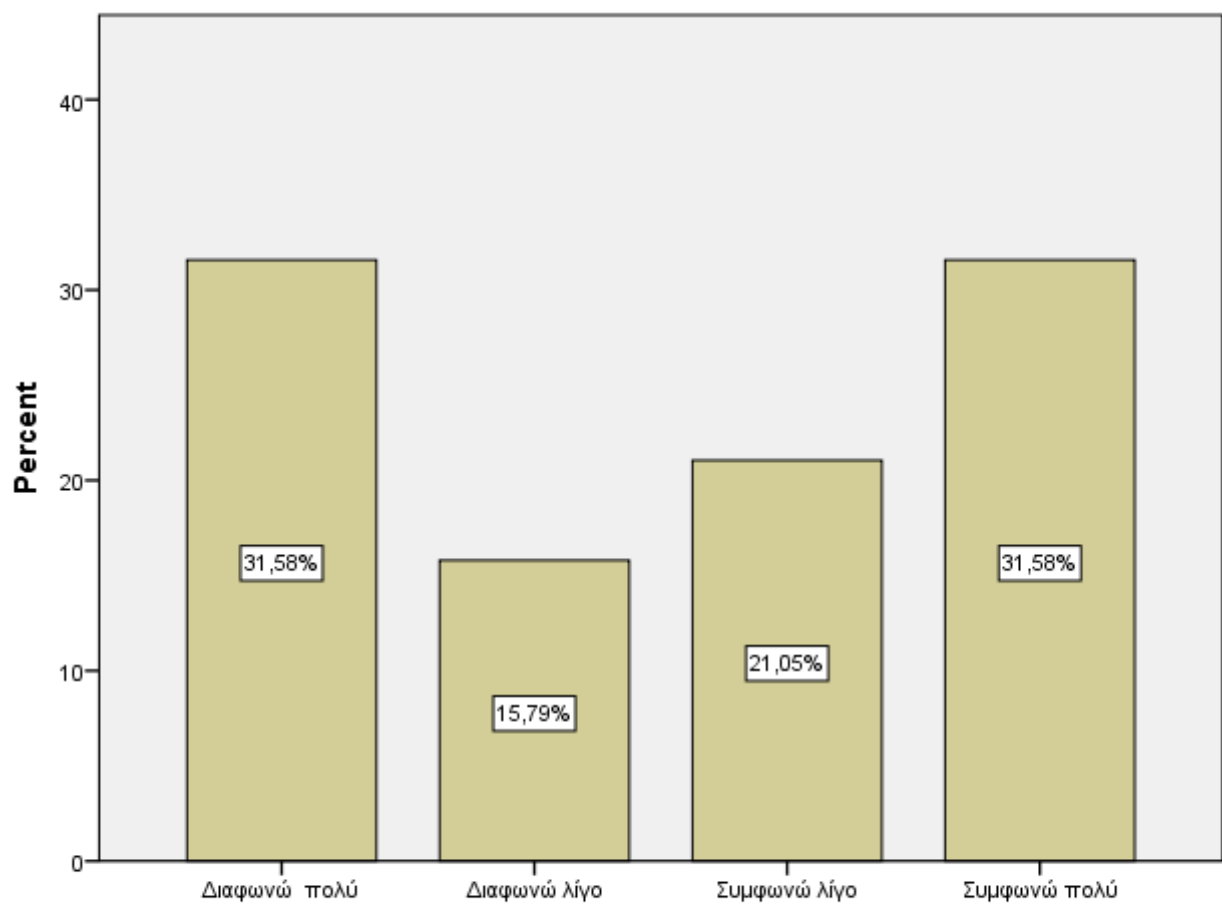
10. Γνωρίζω τι πρέπει να πω και πως να φερθώ, όταν παίζω με παιδιά από διαφορετικές χώρες (M)



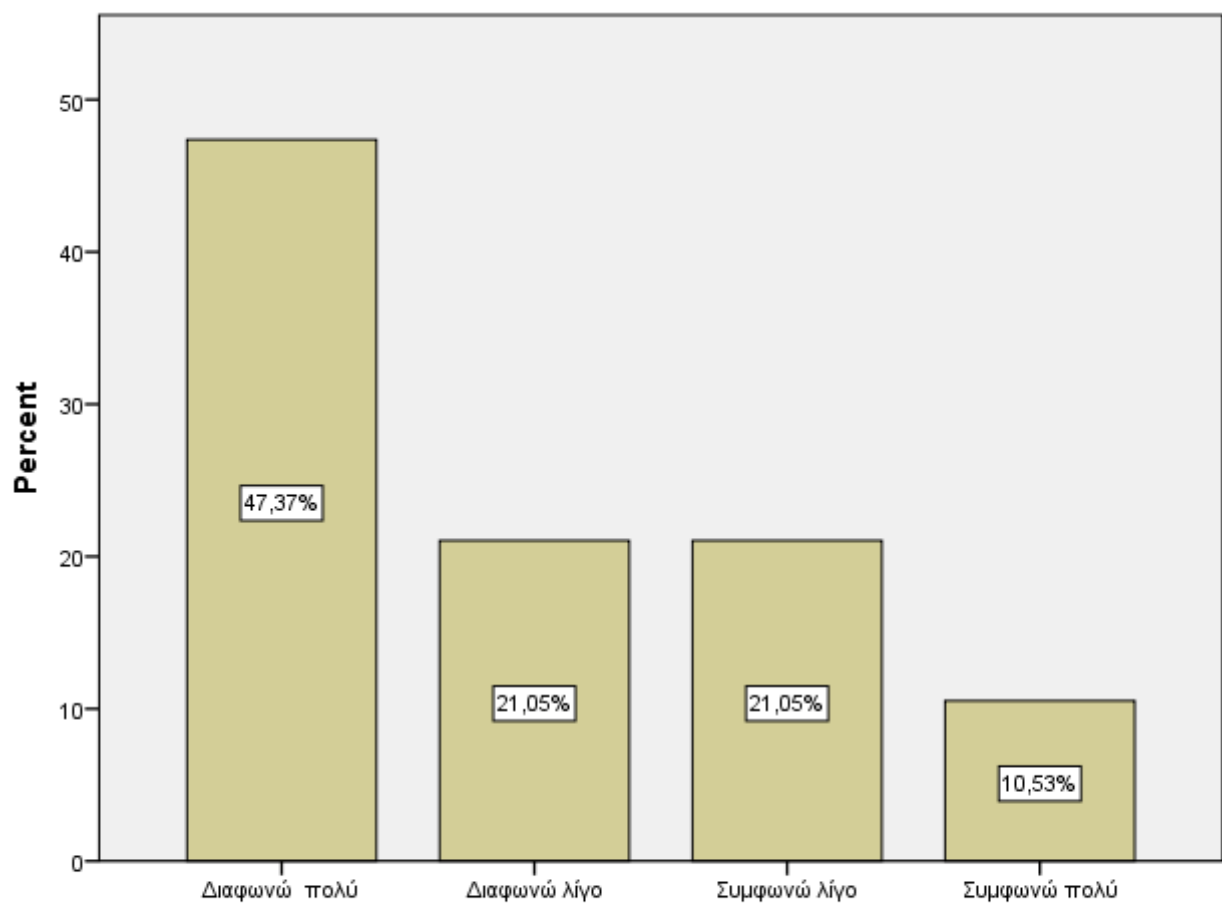
11. Στην παιδική χαρά, αν συναντήσω παιδιά από άλλες χώρες, αν θέλω μπορώ να παίξω μαζί τους, αν θέλω όχι (Π)



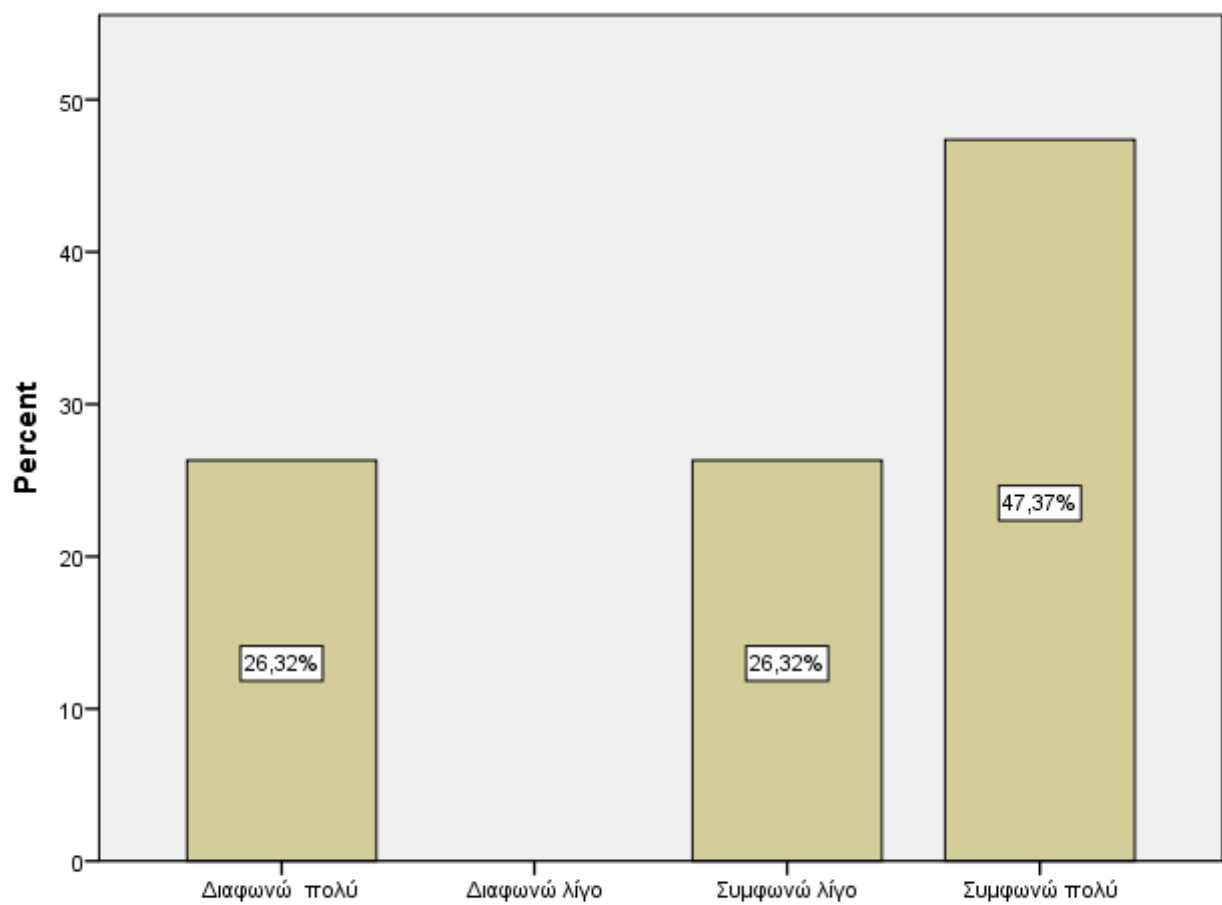
11. Στην παιδική χαρά, αν συναντήσω παιδιά από άλλες χώρες, αν θέλω μπορώ να παίξω μαζί τους, αν θέλω όχι (Μ)



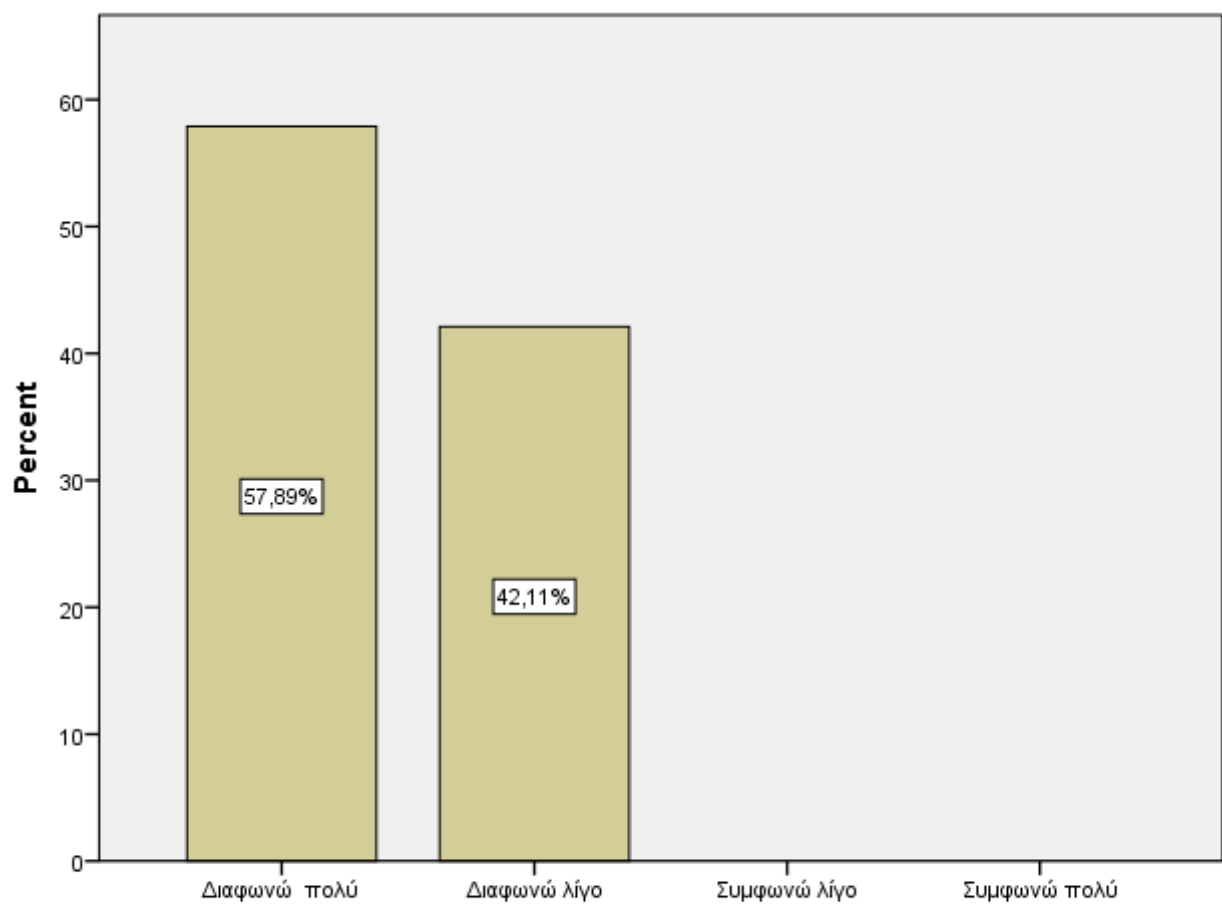
12. Συχνά δεν αισθάνομαι άνετα όταν είμαι με παιδιά από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες (Π)



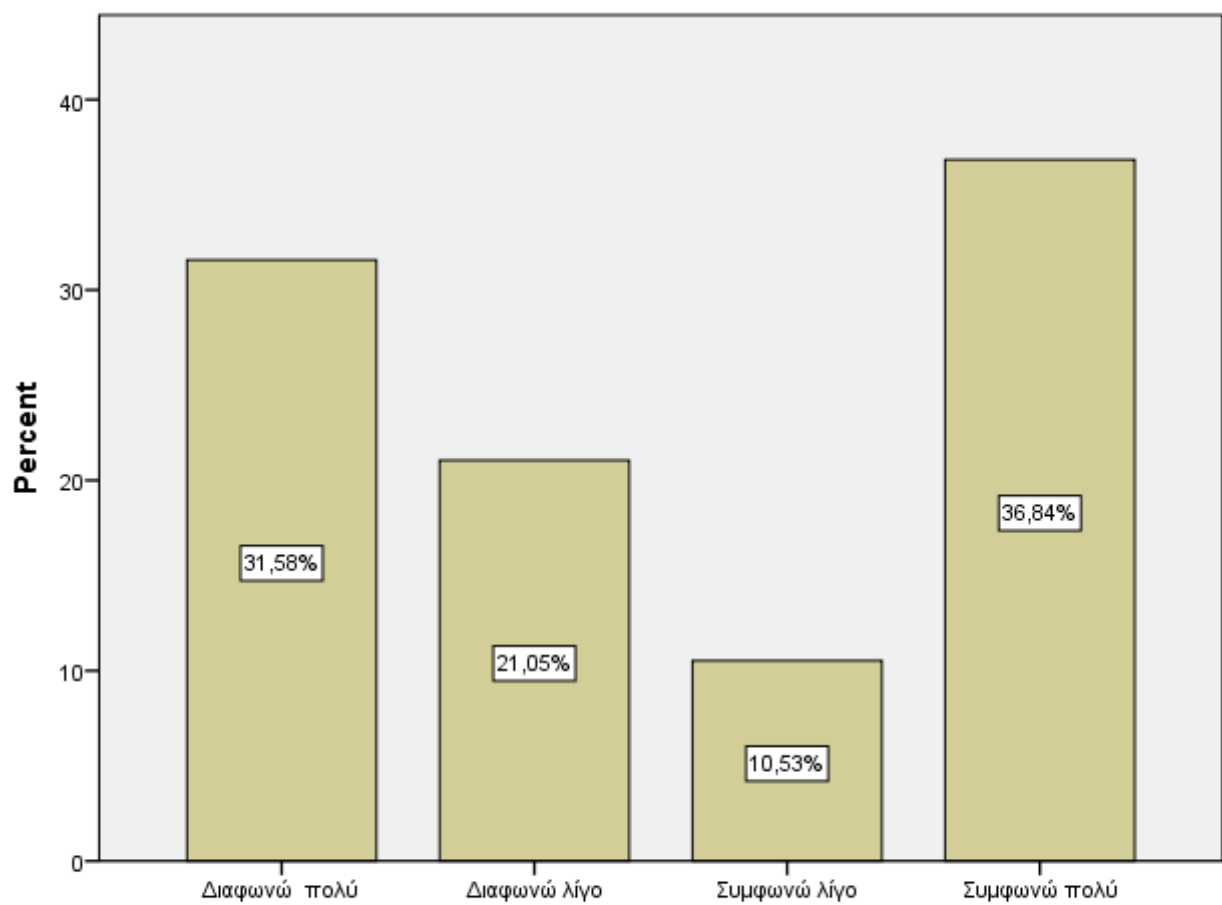
12. Συχνά δεν αισθάνομαι άνετα όταν είμαι με παιδιά από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες (M)



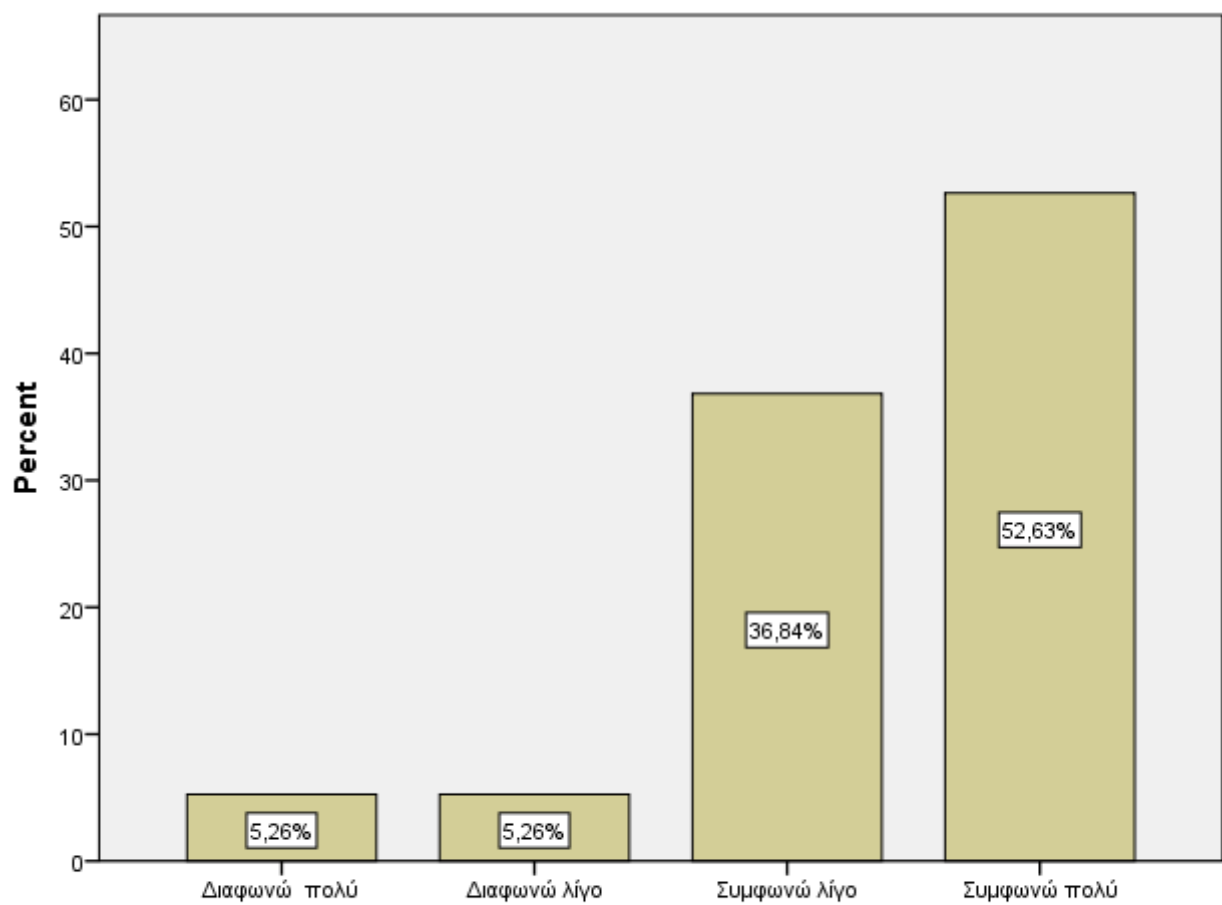
13. Θα με ενοχλούσε αν έπρεπε συχνά να μιλάω με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π)



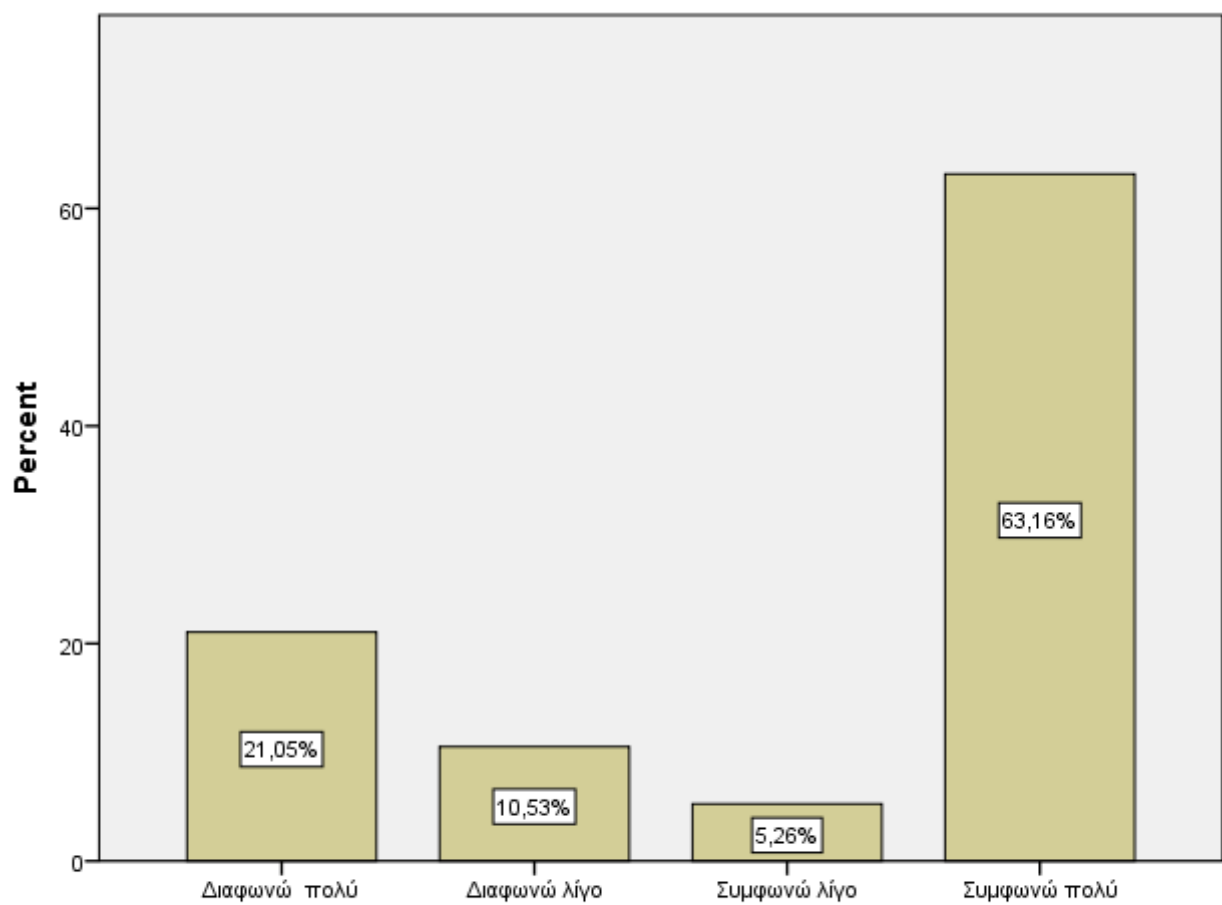
13. Θα με ενοχλούσε αν έπρεπε συχνά να μιλάω με παιδιά από διαφορετικές χώρες (M)



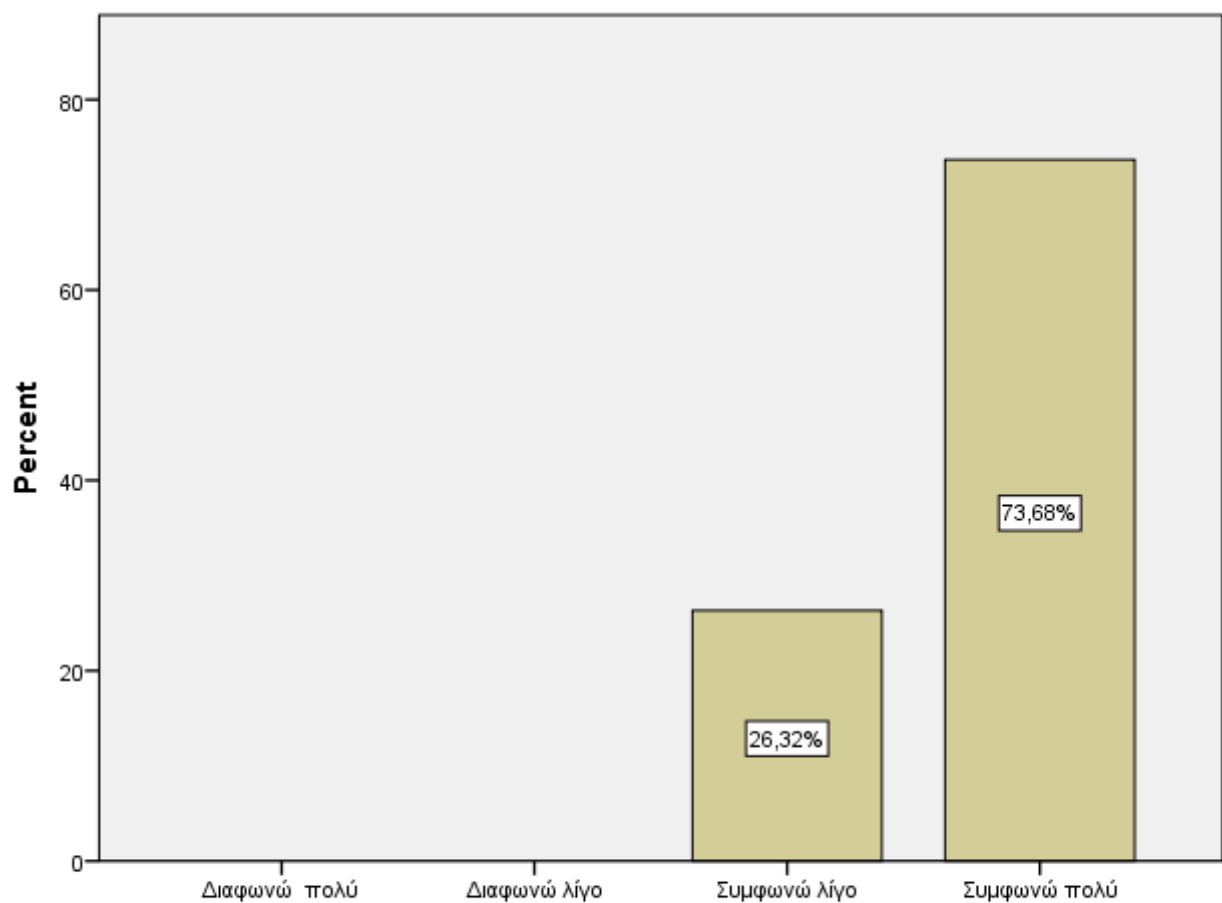
14. Εάν παίξω με ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον παρατηρώ προσεκτικά (Π)



14. Εάν παίξω με ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον παρατηρώ προσεκτικά (Μ)



15. Αν γνωρίσω ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον ρωτήσω να μάθω για τη χώρα καταγωγής του και για τη ζωή του (Π)



15. Αν γνωρίσω ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον ρωτήσω να μάθω για τη χώρα καταγωγής του και για τη ζωή του (Μ)

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	pvalue
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1. Θα καλούσα έναν συμμαθητή μου από άλλη χώρα και με διαφορετικές συνήθειες να παίξει μαζί μου στο σπίτι μου (Π) - 1. Θα καλούσα έναν συμμαθητή μου από άλλη χώρα και με διαφορετικές συνήθειες να παίξει μαζί μου στο σπίτι μου (Μ)	-,947	1,177	,270	-1,515	-,380	-3,508	18	,003
Pair 2. Πρώτα θα γνωρίσω καλά ένα παιδί από άλλη χώρα και μετά θα αποφασίσω αν θέλω να τον κάνω παρέα (Π) - 2. Πρώτα θα γνωρίσω καλά ένα παιδί από άλλη χώρα και μετά θα αποφασίσω αν θέλω να τον κάνω παρέα (Μ)	,105	1,150	,264	-,449	,659	,399	18	,695
Pair 3. Αν είμαι ομάδα σε μια σχολική δραστηριότητα με ένα παιδί από άλλη χώρα και δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε καλά λόγω γλώσσας θα του το πω (Π) - 3. Αν είμαι ομάδα σε μια σχολική δραστηριότητα με ένα παιδί από άλλη χώρα και δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε καλά λόγω γλώσσας θα του το πω (Μ)	-,895	1,941	,445	-1,830	,041	-2,010	18	,060

Pair 4. Μου αρέσει να 4 γνωρίζω παιδιά από διαφορετικές χώρες και με διαφορετικές συνήθειες (Π) - 4. Μου αρέσει να γνωρίζω παιδιά από διαφορετικές χώρες και με διαφορετικές συνήθειες (Μ)	-,053	1,615	,371	-,831	,726	-,142	18	,889
Pair 5. Σέβομαι τους τρόπους 5 με τους οποίους συμπεριφέρονται τα παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π) - 5. Σέβομαι τους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονται τα παιδιά από διαφορετικές χώρες (Μ)	-,789	1,084	,249	-1,312	-,267	-3,174	18	,005
Pair 6. Σέβομαι αυτό που είναι 6 σημαντικό για τα παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π) - 6. Σέβομαι αυτό που είναι σημαντικό για τα παιδιά από διαφορετικές χώρες (Μ)	-,737	1,195	,274	-1,313	-,161	-2,689	18	,015
Pair 7. Δεν μου αρέσει να 7 κάνω παρέα με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π) - 7. Δεν μου αρέσει να κάνω παρέα με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Μ)	,895	1,823	,418	,016	1,773	2,140	18	,046
Pair 8. Πιστεύω ότι οι 8 ελληνικές συνήθειες είναι καλύτερες από των άλλων χωρών (Π) - 8. Πιστεύω ότι οι ελληνικές συνήθειες είναι καλύτερες από των άλλων χωρών (Μ)	1,737	1,485	,341	1,021	2,453	5,099	18	,000

Pair 9. Εάν τύχει και κάνω 9 παρέα με παιδιά από άλλες χώρες θα νιώσω σιγουριά για τον εαυτό μου (Π) - 9. Εάν τύχει και κάνω παρέα με παιδιά από άλλες χώρες θα νιώσω σιγουριά για τον εαυτό μου (Μ)	-,684	1,250	,287	-1,286	-,082	-2,387	18	,028
Pair 10. Γνωρίζω τι πρέπει να 10 πω και πως να φερθώ, όταν παίζω με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π) - 10. Γνωρίζω τι πρέπει να πω και πως να φερθώ, όταν παίζω με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Μ)	-,789	1,357	,311	-1,444	-,135	-2,535	18	,021
Pair 11. Στην παιδική χαρά, 11 αν συναντήσω παιδιά από άλλες χώρες, αν θέλω μπορώ να παίξω μαζί τους, αν θέλω όχι (Π) - 11. Στην παιδική χαρά, αν συναντήσω παιδιά από άλλες χώρες, αν θέλω μπορώ να παίξω μαζί τους, αν θέλω όχι (Μ)	-,526	1,172	,269	-1,091	,039	-1,957	18	,066
Pair 12. Συχνά δεν αισθάνομαι 12 άνετα όταν είμαι με παιδιά από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες (Π) - 12. Συχνά δεν αισθάνομαι άνετα όταν είμαι με παιδιά από διαφορετικές χώρες και κουλτούρες (Μ)	,579	1,502	,345	-,145	1,303	1,680	18	,110

Pair 13. Θα με ενοχλούσε αν 13 έπρεπε συχνά να μιλάω με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Π) - 13. Θα με ενοχλούσε αν έπρεπε συχνά να μιλάω με παιδιά από διαφορετικές χώρες (Μ)	1,526	1,307	,300	,896	2,156	5,091	18	,000
Pair 14. Εάν παίξω με ένα 14 παιδί από άλλη χώρα θα τον παρατηρώ προσεκτικά (Π) - 14. Εάν παίξω με ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον παρατηρώ προσεκτικά (Μ)	-,842	1,675	,384	-1,650	-,035	-2,191	18	,042
Pair 15. Αν γνωρίσω ένα παιδί 15 από άλλη χώρα θα τον ρωτήσω να μάθω για τη χώρα καταγωγής του και για τη ζωή του (Π) - 15. Αν γνωρίσω ένα παιδί από άλλη χώρα θα τον ρωτήσω να μάθω για τη χώρα καταγωγής του και για τη ζωή του (Μ)	-,632	1,212	,278	-1,216	-,048	-2,272	18	,036

6. Φύλλο καταγραφής δεδομένων μέσω της Παρατήρησης

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ

Η Παρατήρηση θα είναι φανερή και άμεση.

Θα εφαρμοστεί στη φάση της εφαρμογής του εκπαιδευτικού διαπολιτισμικού προγράμματος.

Απλή κατανομή (Checklist).

Θα χρησιμοποιείται διαφορετικό φύλλο κατά την εφαρμογή της παρέμβασης, ανά δραστηριότητα, όπου θα αναγράφεται η ημερομηνία, η χρονική διάρκεια της δραστηριότητας και η τυχόν απουσία κάποιου μαθητή.

Θα σημειώνεται στο φύλλο παρατήρησης η συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς 1 ή 2.

Συμπεριφορά 1: συμπεριφορά μαθητή (λεκτικό σχόλιο ή κινησιολογικό) που φανερώνει αρνητική στάση σε άλλους λαούς.

Συμπεριφορά 2: συμπεριφορά μαθητή (λεκτικό σχόλιο ή κινησιολογικό) που φανερώνει θετική στάση σε άλλους λαούς.

Συμπεριφορά	1	2
Μαθητής 1		
Μαθητής 2		
Μαθητής 3		
Μαθητής 4		
Μαθητής 5		
Μαθητής 6		
Μαθητής 7		
Μαθητής 8		
Μαθητής 9		
Μαθητής 10		
Μαθητής 11		
Μαθητής 12		

Μαθητής 13		
Μαθητής 14		
Μαθητής 15		
Μαθητής 16		
Μαθητής 17		
Μαθητής 18		
Μαθητής 19		

7. Οδηγός ημι-δομημένης Συνέντευξης

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Η Συνέντευξη θα εφαρμοστεί σε ένα μέρος του δείγματος, συγκεκριμένα σε 4-5 μαθητές του συνολικού δείγματος που θα δεχθεί το ερωτηματολόγιο της διαπολιτισμικής ευαισθησίας.

Το κριτήριο επιλογής του δείγματος της συνέντευξης είναι η άνεση του προφορικού λόγου των μαθητών. Το κριτήριο αυτό τίθεται διότι οι μαθητές μικρών ηλικιών, ανεξαρτήτως γνωστικού επιπέδου, παρουσιάζουν μεγάλες διαφοροποιήσεις στην προφορική τους έκφραση λόγω συστολής και διστακτικότητας που παρατηρείται σε αυτές τις ηλικίες. Η επιλογή θα γίνει από τον ερευνητή/εκπαιδευτικό, όπου μέσω της παρατήρησης συνολικά των μαθητών στη σχολική κοινότητα, θα επιλέξει τους μαθητές που αισθάνονται πιο άνετα να εκφραστούν προφορικά.

Ο συνεντευξείς θα είναι ατομικές, πρόσωπο με πρόσωπο και ημι-δομημένες. Θα εφαρμοστούν μετά το πέρας της παρέμβασης και της δεύτερης εφαρμογής του ερωτηματολογίου διαπολιτισμικής ευαισθησίας (post-test), με σκοπό την εμβάθυνση, την ενίσχυση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου με ποιοτικά στοιχεία και τη τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων (πειραματικός - επεξηγηματικός διαδοχικός σχεδιασμός μικτών μεθόδων). Ακόμα, σκοπός της προσωπικής συνέντευξης των μαθητών είναι να αποσπάσει ο ερευνητής περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Οι απαντήσεις θα αποθηκευτούν και θα κωδικοποιηθούν για την ανάπτυξη κατηγοριών με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Τα ονόματα των μαθητών θα αλλάξουν για να εξασφαλιστεί η ανωνυμία και στη συνέχεια θα δοθεί ένας κωδικός αριθμός.

Οδηγός ημι-δομημένης συνέντευξης

Ερώτηση 1	Σου άρεσε το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχες; Δικαιολόγησε την απάντησή σου;
Ερώτηση 2	Ποιες νέες γνώσεις πήρες από το πρόγραμμα;
Ερώτηση 3	Αισθάνεσαι πιο άνετα να γνωρίσεις, να κάνεις παρέα και να παίξεις με ένα παιδί από άλλη χώρα μετά το πρόγραμμα;

8. Οι Συνεντεύξεις των μαθητών (πλήρης καταγραφή)

ΠΑΙΔΙ 1

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Λοιπόν, κάποια παιδάκια θέλω να τα ρωτήσω τρεις ερωτήσεις για το πρόγραμμα που κάναμε με το Κάστρο. Καταρχάς, σου άρεσε το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχες; Πες... ναι ή όχι;

Παιδί 1:

Γνέφει καταφατικά.

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Ωραία... γιατί σου άρεσε; Τι σου άρεσε περισσότερο;

Παιδί 1:

Μου άρεσε επειδή κάναμε το κυνήγι θησαυρού και επειδή ήμασταν στην εξοχή.

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Όχι μόνο εκείνη την ημέρα. Όλες τις ημέρες που κάναμε πράγματα για το Κάστρο εννοώ.

Παιδί 1:

Επειδή μαντέψαμε τις στολές.

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Έμαθες κάποιες νέες γνώσεις; Έμαθες κάποια καινούργια πράγματα;

Παιδί 1:

Ναι, ότι το Κάστρο είχε και τούβλα και πέτρες.

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Μετά το πρόγραμμα, αισθάνεσαι πιο άνετα από ότι πριν να γνωρίσεις και να κάνεις παρέα με κάποια παιδάκια από άλλη χώρα; (Γνέφει καταφατικά) Πώς δηλαδή σε βοήθησε;

Παιδί 1:

Δεν κατάλαβα ακριβώς.

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Μετά από αυτό το πρόγραμμα νιώθεις πιο άνετα να γνωρίσεις ένα παιδάκι από άλλη χώρα και να παίξεις μαζί του; Σε βοήθησε αυτό το πρόγραμμα; Γιατί... τι έμαθες για το Κάστρο και σε βοήθησε να κάνεις παρέα πιο εύκολα με άλλα παιδάκια από άλλη χώρα;

Παιδί 1:

Επειδή έμαθα περισσότερα πράγματα για το Κάστρο και για τους άλλους λαούς που ζούσαν εκεί.

ΠΑΙΔΙ 2

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Εσένα σου άρεσε το πρόγραμμα, το οποίο κάναμε για το Κάστρο όλες αυτές τις μέρες; Γιατί σου άρεσε;

Παιδί 2:

Ναι. Γιατί μαθαίναμε καινούρια πράγματα για τα παλιά τα χρόνια.

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Πολύ ωραία! Τι καινούργιο έμαθες που σου άρεσε πολύ;

Παιδί 2:

Μου άρεσε που έμαθα για εκείνο το φόρεμα με τη χρυσή κλωστή.

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Ναι, που ήταν από χρυσή κλωστή. Ωραία τώρα αισθάνεσαι πιο άνετα να παίζεις με ένα παιδί από άλλη χώρα;

Παιδί 2:

Λίγο περισσότερο, ναι.

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Γιατί σε βοήθησε όμως; Πώς σε βοήθησε;

Παιδί 2:

Επειδή στο Κάστρο έμαθα ότι μένανε πολλοί άνθρωποι από πολλά μέρη.

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Επομένως τώρα νιώθεις πιο άνετα να παίζεις με παιδιά από όλες τις χώρες, ας πούμε με ένα παιδάκι από το Ιράν, την Ινδία...

Παιδί 2:

Μπορεί...ναι...

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Ωραία, σε ευχαριστώ!

ΠΑΙΔΙ 3

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Λοιπόν παιδί 3 εσένα σου άρεσε αυτό το πρόγραμμα που κάναμε για το Κάστρο, όσα κάναμε όλες τις μέρες στην τάξη και στην εκδρομή που πήγαμε;

Παιδί 3:

Ναι, μου άρεσε πολύ η εκδρομή.

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Τι καινούριο έμαθες από αυτό το πρόγραμμα;

Παιδί 3:

Έμαθα κάποια πράγματα για την ιστορία του Κάστρου.

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Αισθάνεσαι λίγο πιο άνετα να παίζεις με παιδιά από άλλες χώρες;

Παιδί 3:

Ναι.

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Πώς σε βοήθησε το πρόγραμμα να αισθανθείς πιο άνετα να παίζεις με παιδιά από άλλες χώρες;

Παιδί 3:

Αχ... δεν ξερω!

ΠΑΙΔΙ 4

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Σου άρεσε αυτό το πρόγραμμα που κάναμε τις προηγούμενες μέρες για το Κάστρο;

Παιδί 4:

Εεε ναι.

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Τι σου άρεσε περισσότερο για πες μου;

Παιδί 4:

Μου άρεσε ο θησαυρός, ότι έμαθα για τα κάστρα...

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Τι καινούριο έμαθες;

Παιδί 4:

Πως ζούσανε στο Κάστρο αγαπημένοι τα παλιά τα χρόνια.

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Εσύ τώρα που έμαθες αυτό σε έχει κάνει να νιώσεις πιο άνετα να γνωρίσεις παιδάκια από άλλη χώρα και να παίζεις μαζί τους;

Παιδί 4:

Ναι με βοήθησε.

ΠΑΙΔΙ 5

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Εσύ έλειπες στην εκδρομή παιδί 5 αλλά από αυτά που κάναμε εδώ στην τάξη στο πρόγραμμα για το Κάστρο σου άρεσε;

Παιδί 5:

Ναι.

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Τι σου άρεσε;

Παιδί 5:

Μου άρεσε που έμαθα για τα μνημεία του Κάστρου.

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Μετά από αυτό το πρόγραμμα, αισθάνεσαι καθόλου πιο άνετα από πριν να παίζεις με παιδάκια από άλλες χώρες;

Παιδί 5:

Ναι.

Εκπαιδευτικός/ερευνήτρια:

Πώς σε βοήθησε το πρόγραμμα σε αυτό;

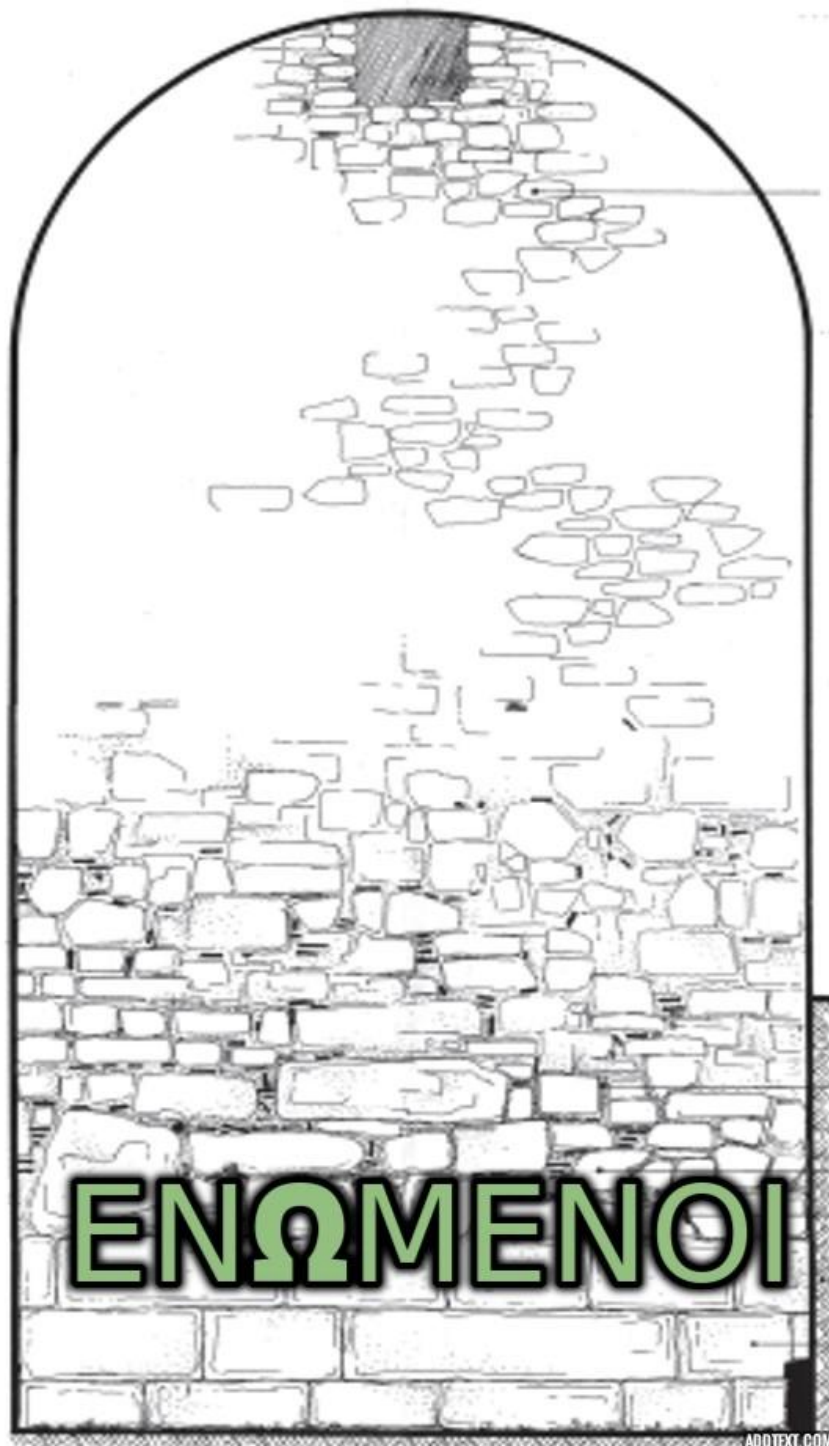
Παιδί 5:

Δεν ξέρω να το πω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II:

Εργασίες των μαθητών και φωτογραφικό υλικό από την εφαρμογή του προγράμματος

1. Εργασίες των μαθητών με την εισαγωγή κειμένου στη φωτογραφία του τείχος των τριών οικοδομικών φάσεων



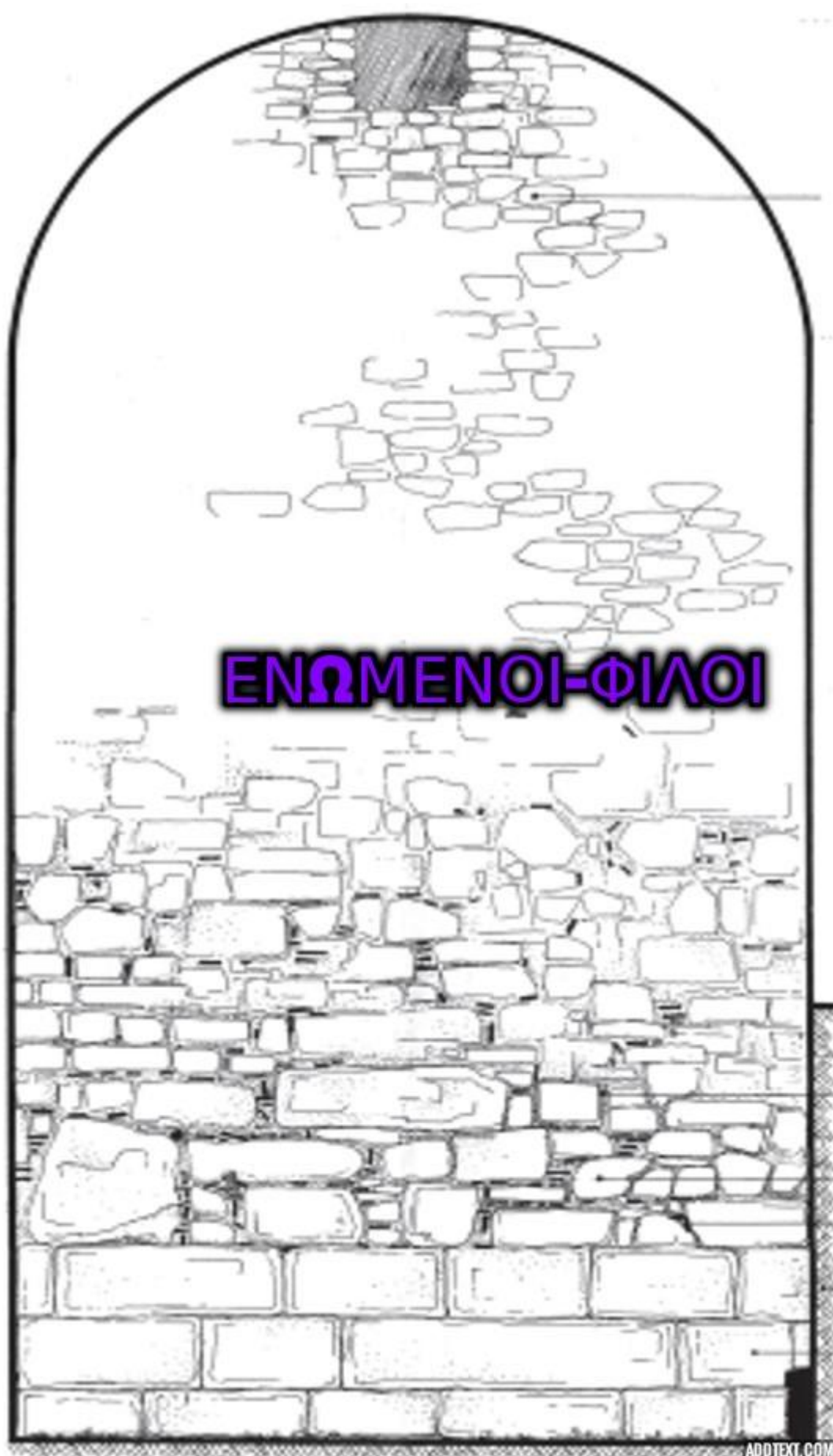
YOUR TEXT HERE

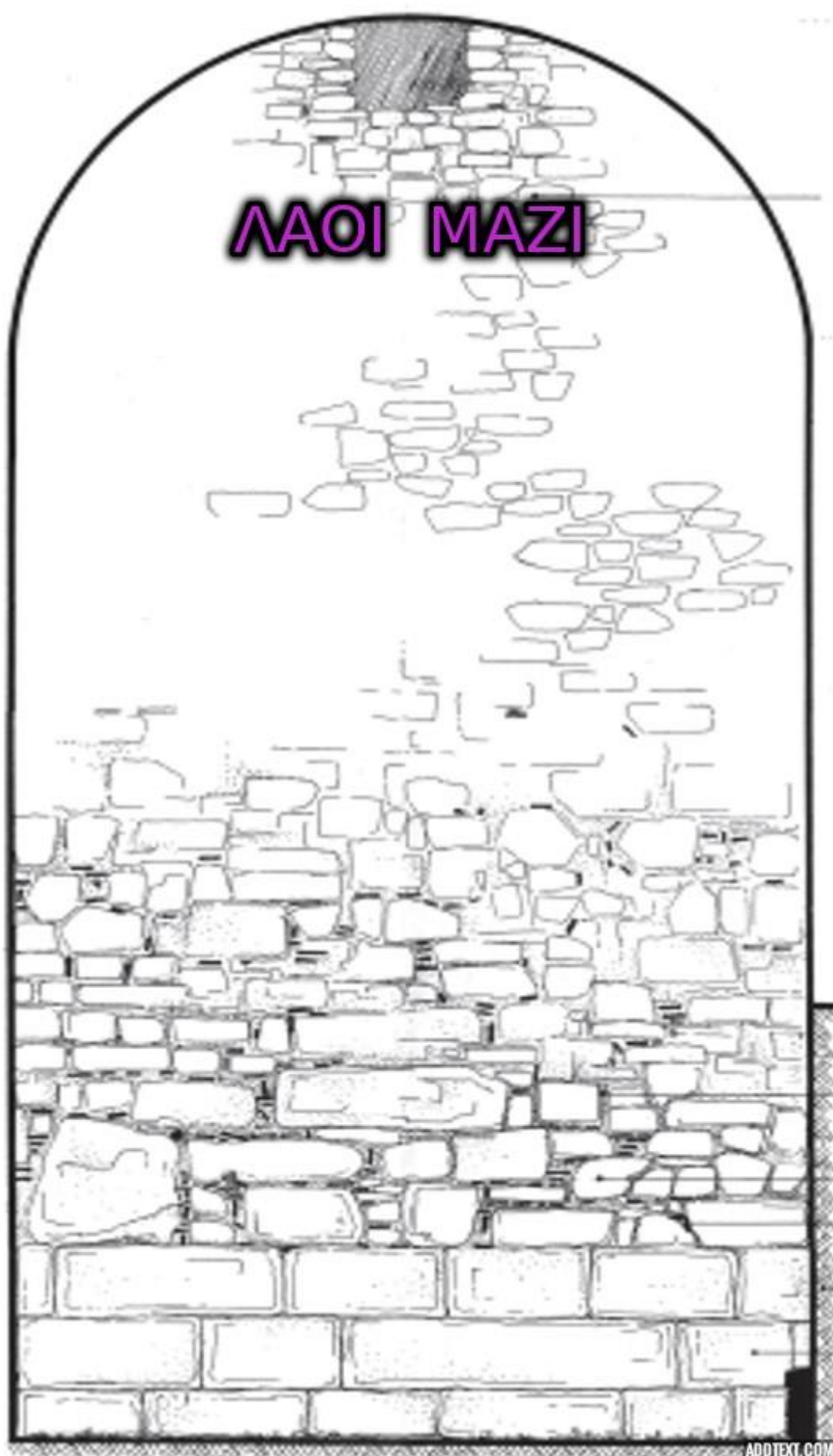
ΤΟ ΤΕΙΧΟΣ ΤΩΝ ΛΑΩΝ

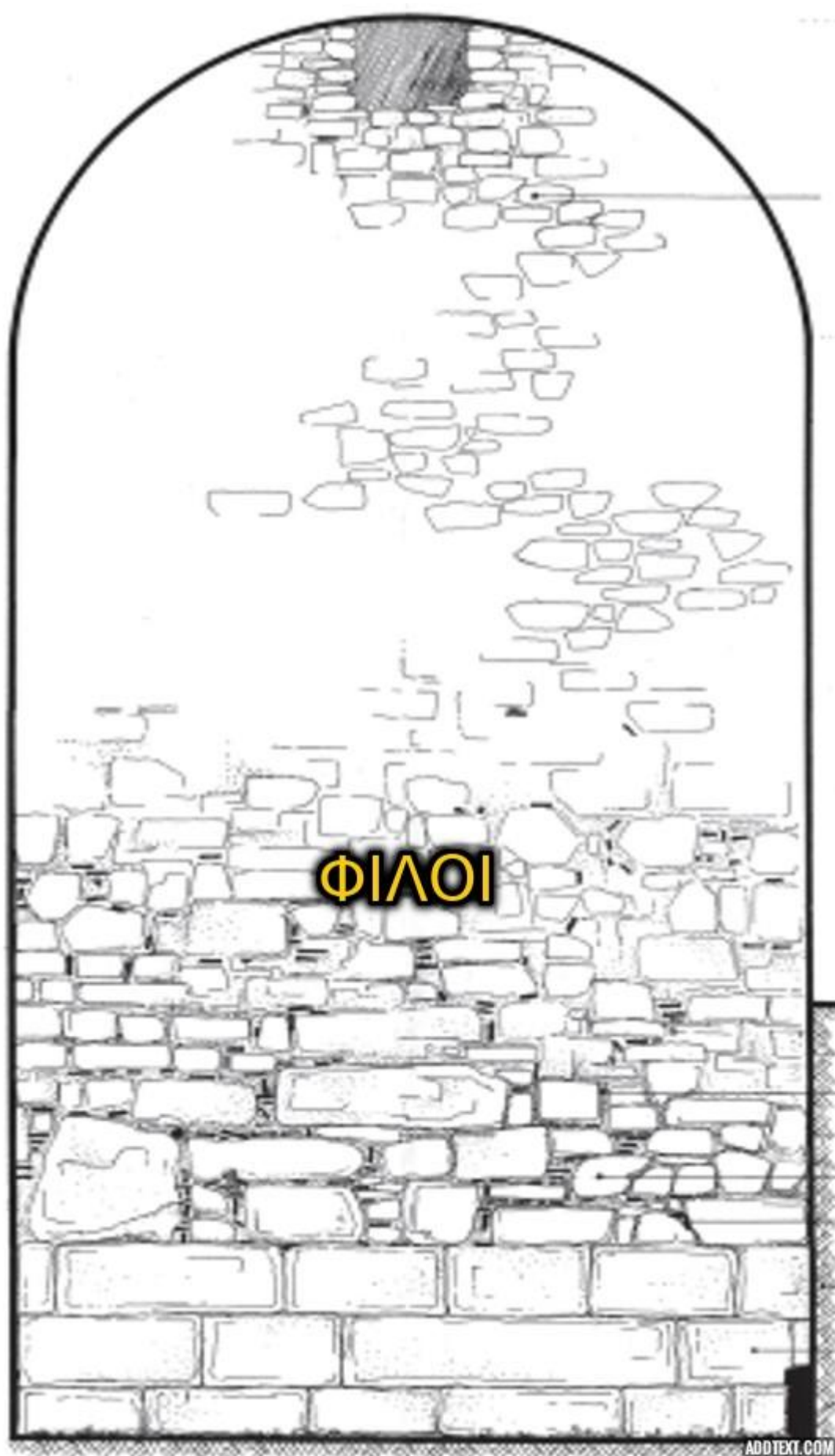
ADDTEXT.COM



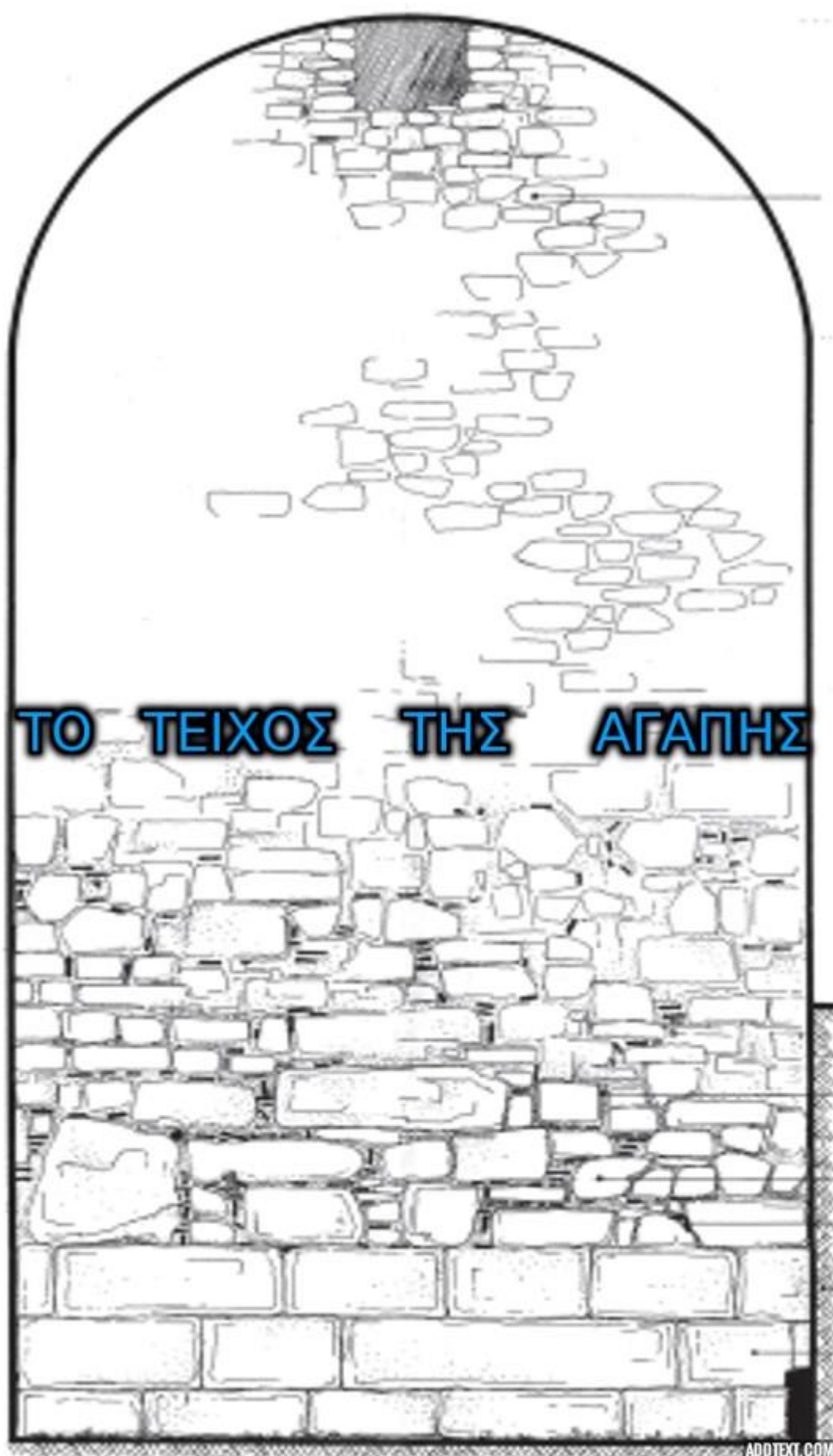
ADDTEXT.COM







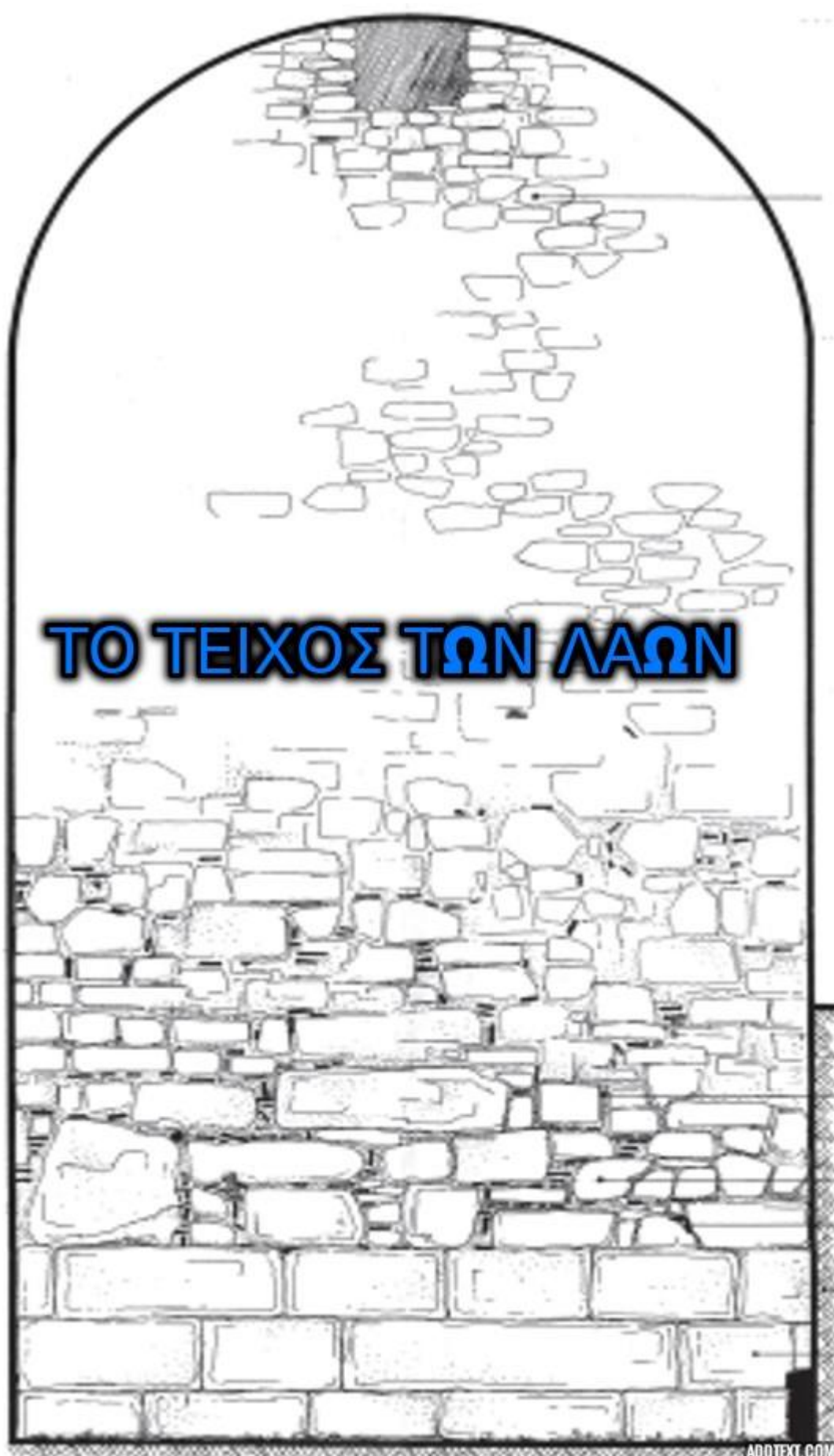


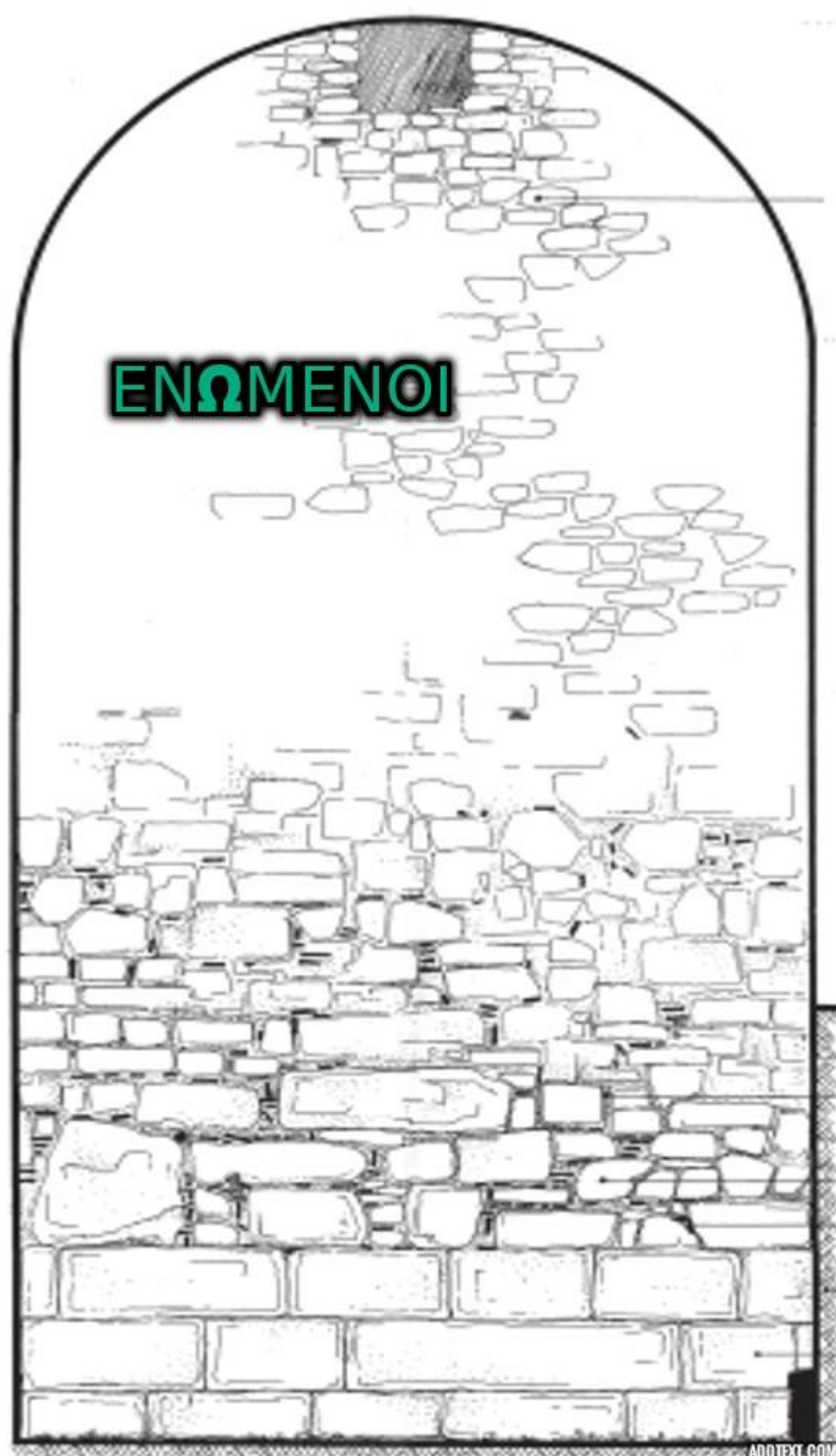




ADDTEXT.COM

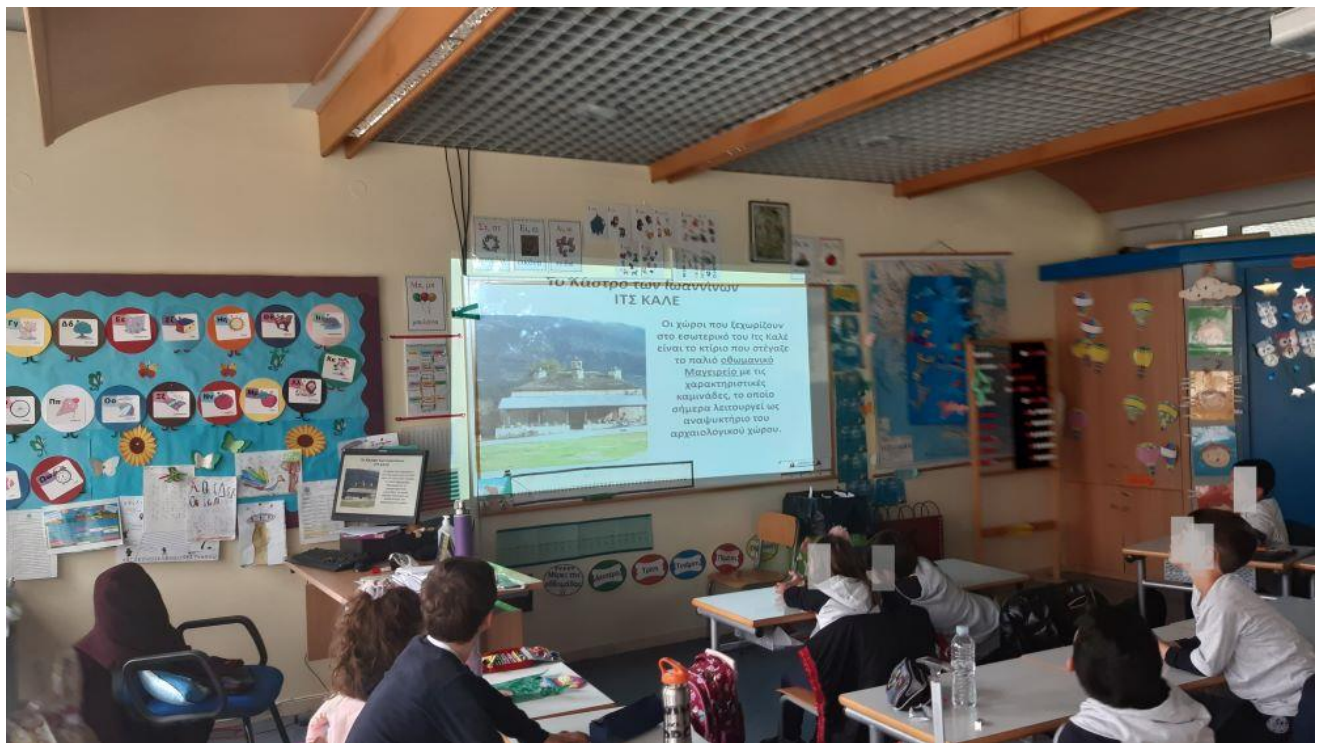


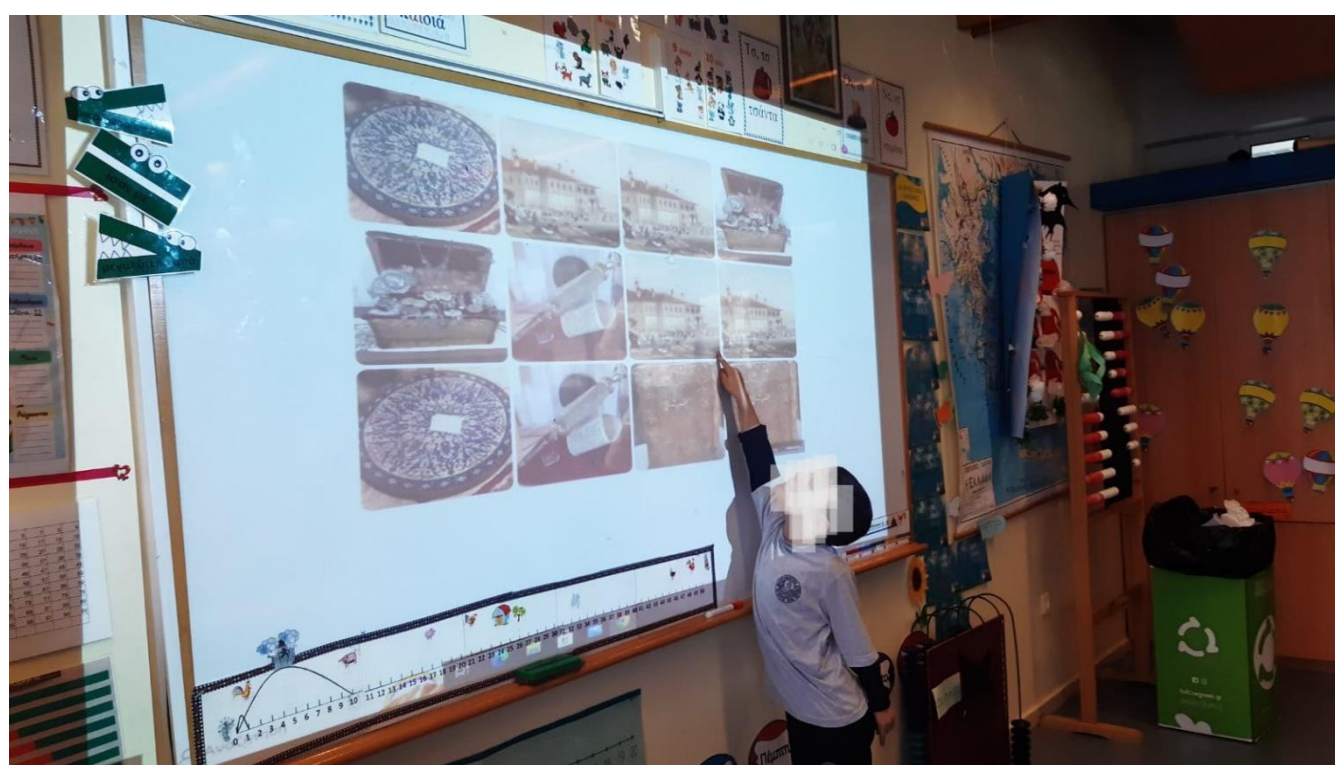
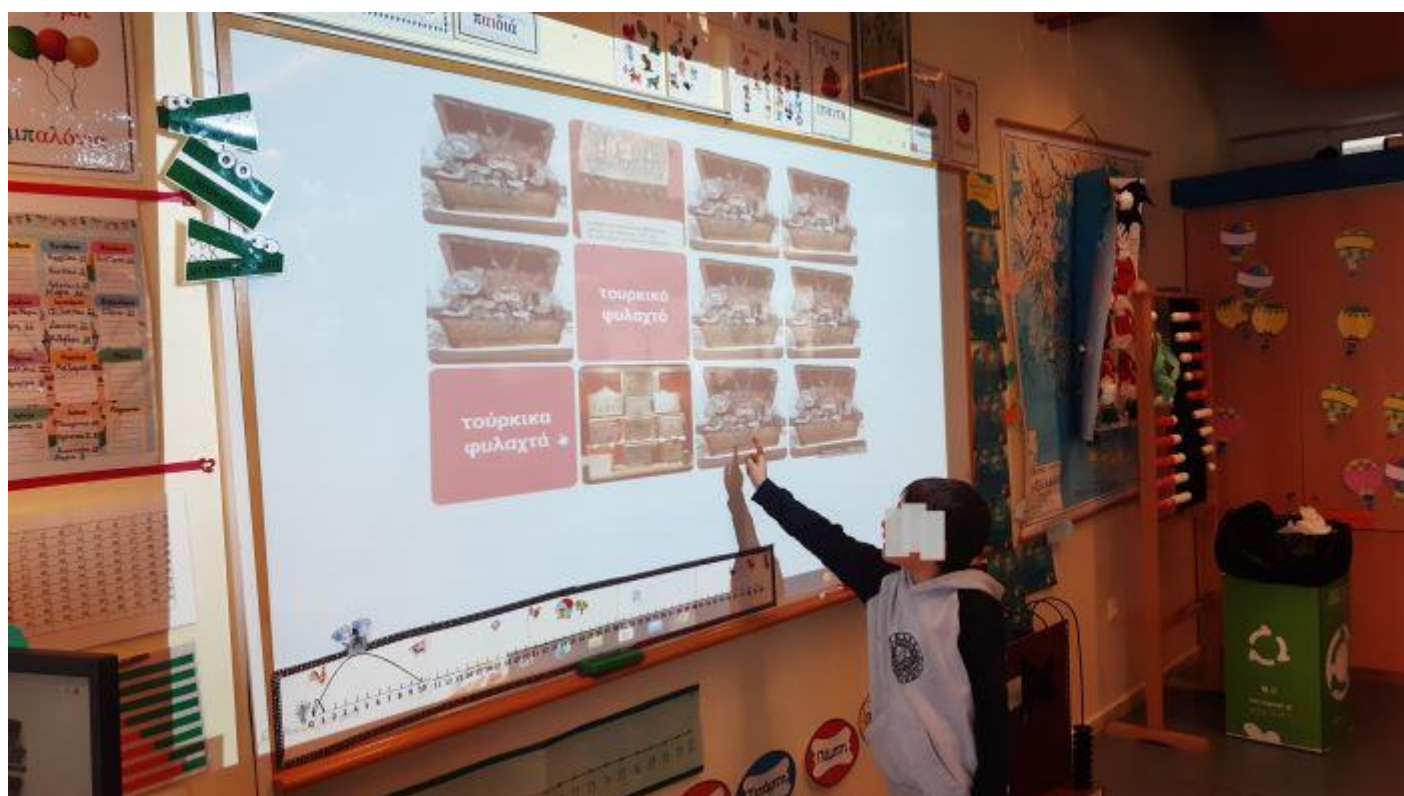




2. Φωτογραφικό υλικό κατά η διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων



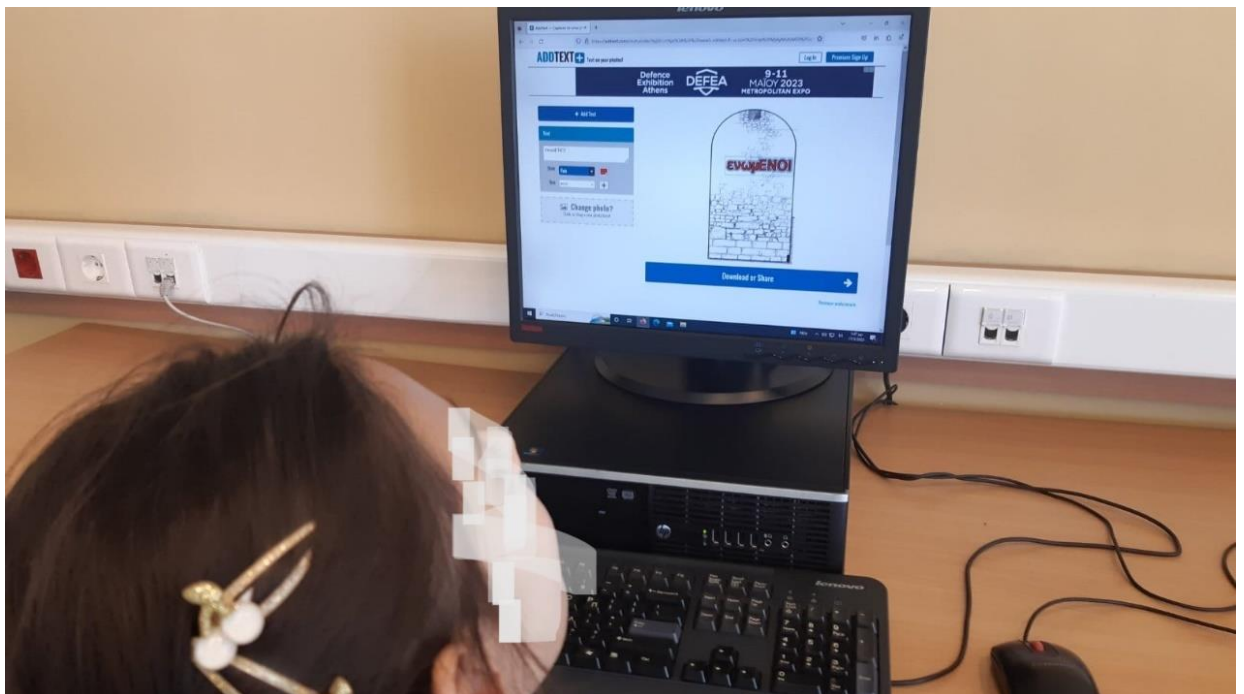
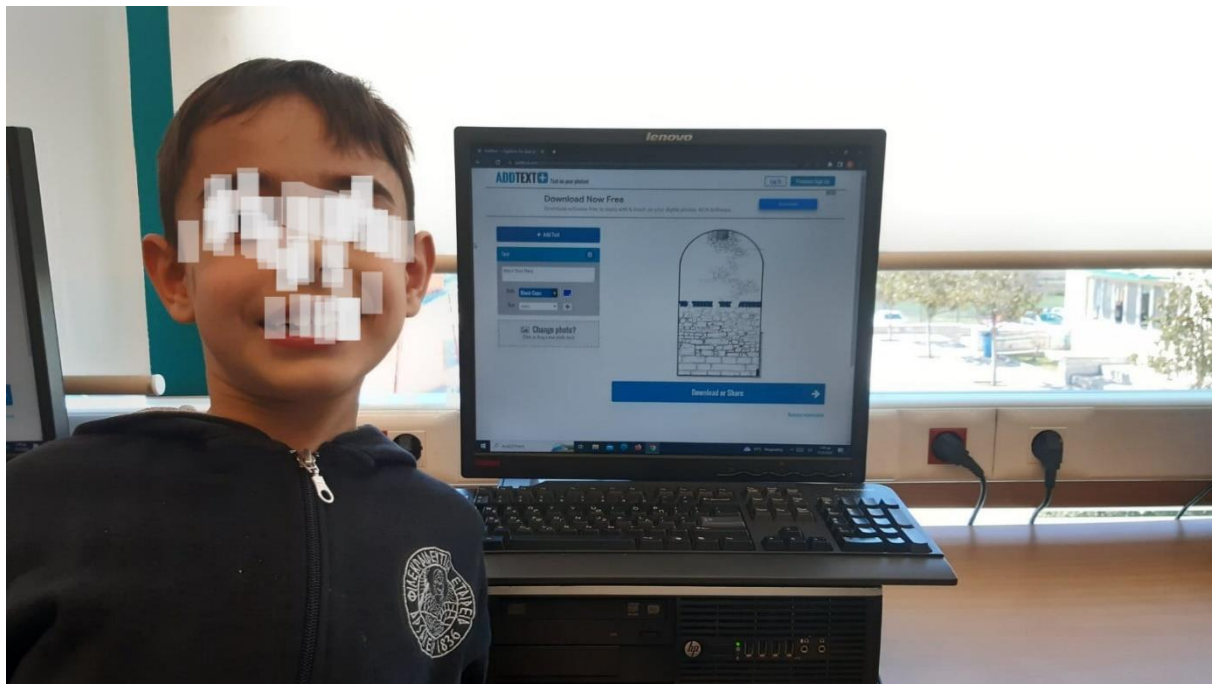


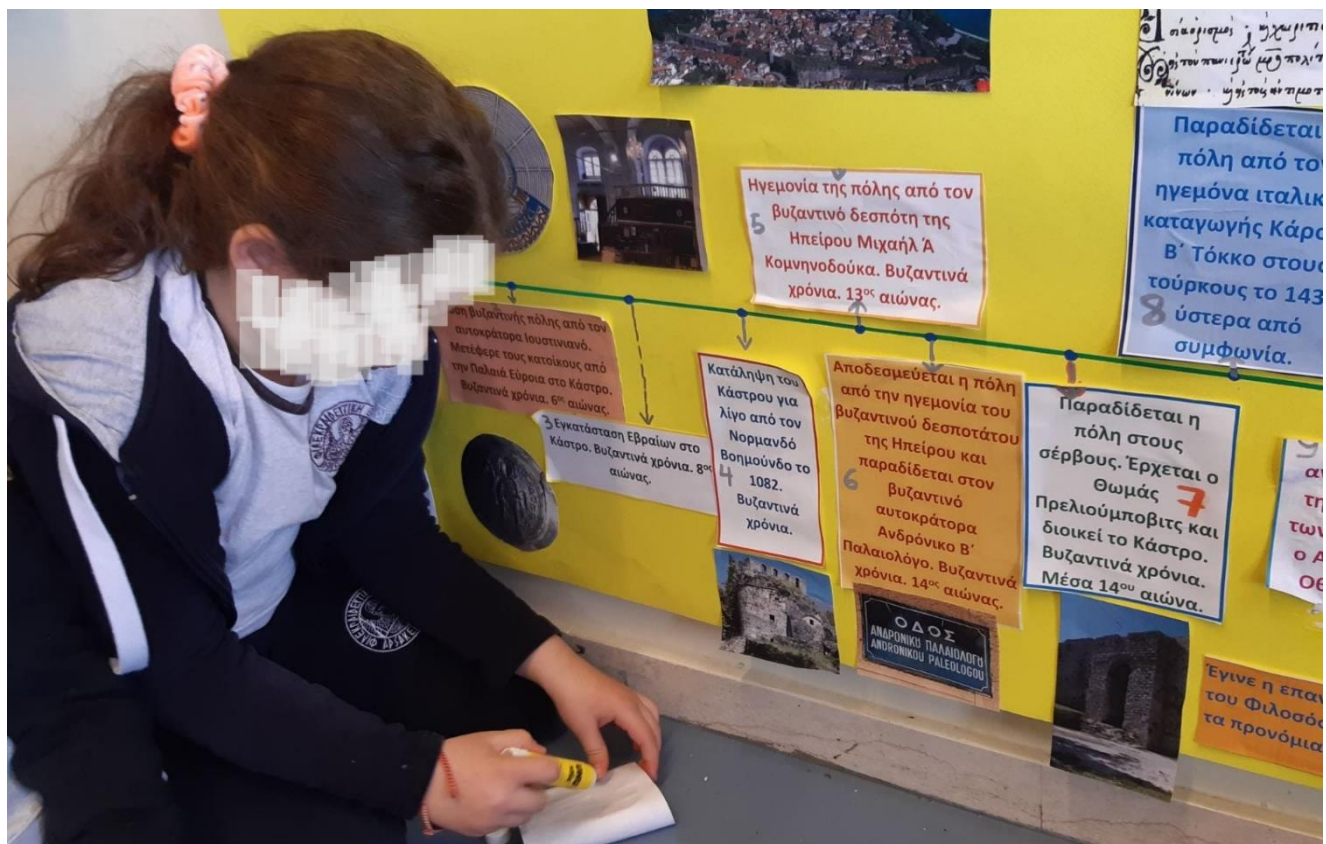




























3. Υλικό δραστηριοτήτων

Το διήγημα-αφόρμηση για τη θεματική

Οι τρεις φίλοι του Κάστρου...



Αποτύπωση σε καρτ ποστάλ, της καλλιγραφίας του **κάστρου των Ιωαννίνων**, που έγινε με σχέδιο του **W. Leitch** και χάρξη του **J. Cousen**. Η καλλιγραφία βασίστηκε στο έργο του T. Allom που δημιουργήθηκε το **1843**.

Ένα χειμωνιάτικο πρωινό, οι τρεις φίλοι, δώσανε ραντεβού έξω από την πύλη του Κάστρου, στο Κουρμανιό, όπως πάντα, αλλωστε, τις τελευταίες Κυριακές.

Στιριμώνουν τα διαβάσματα και της δραστηριότητες το Σάββατο για να έχουν ελεύθερη την Κυριακή να συναντιούνται στο Κάστρο και να κάνουν τα δικά τους.

- Καλημέρα, λέει ο Ιάκωβος!

- Ηρθες επιτέλους, λέει ο Γιώργος. Περιμένω τόσες ώρες στο κρύο. Ο άλλος που είναι;

- Δεν ξέρω! Ας περιμένουμε λίγο, λέει, φυσώντας τα χέρια του να ζεσταθούν, ο Ιάκωβος. Περιμένοντας, θέλεις να



σου πω πώς πήρε την επωνυμία Κουρμανιό εδώ η περιοχή που βρισκόμαστε; Μου την είπε ο παππούς μου χθες που φώναγα μαζί.



Η πύλη του Κάσπου Σοφοποιήστη από τον Ν. Δημηριάδη για το ημερολόγιο «Ημερώσεις & Γράμματα».

- Για πες, λέει ο Γιώργος.

- Κουρμανιό που λες, λέγεται όλη αυτή εδώ η συνοικία μέχρι πάνω την οδό Αβέρωφ και πήρε το όνομα από το χωριό των φτωχών, την «κουρμιάνα», που έφταναν στα μικρά διαλείμματα που έκαναν οι εργάτες που επισκευάζαν αυτό εδώ το Κάστρο την εποχή του Αλή Πασά.

- Δηλαδή πότε; ρωτάει ο Γιώργος.

- Ποιό παιδί... το 1800 κάπ...απαντάει ο Ιάκωβος. Το ξέρεις ότι κάποτε στην πόλη μας ζούσαν για πολλά πολλά χρόνια Έλληνες,

Τούρκοι και Εβραίοι... άλλοτε μονιασμένοι και άλλοτε με έχθρες!

- Πώς δεν το ξέρω! Εδώ στην πύλη ήταν και ένας πλάιανος που δυστυχώς οκτώωσαν τον Αϊ-Γιώργη των Ιωαννίνων, που έχω και το όνομά του, κάποιοι Τούρκοι που δεν τον συμπαθούσαν και διέδιδαν πράγματα γι' αυτόν. Ευτυχώς κάποιοι άλλοι πίστεψαν στην αγιοσύνη του –μετά θάνατον βέβαια- και διέταξαν να ταφεί με πολύ μεγάλες τιμές!

- Την ξέρω και εγώ αυτή την ιστορία λέει ο Ιάκωβος, μου την είπε ο παππούς μου! Ο Αϊ-Γιώργης, λένε, όσο ήταν κρεμασμένος στον πλάιτανο, παρότι νεκρός, έκανε πολλά θαύματα και πολλοί άρρωστοι πήγαιναν κοντά του για να γίνουν καλά! Ακόμα και Τούρκοι, μουσουλμάνοι πήγαιναν...Μια Τουρκάλα του



έβγαλε την κάλτσα του και την πύγε σε κάποιον συγγενή της για να γίνει καλδί

- Έρχεται ο Ισαάκ! Λέει ο Γιώργος. Πού ήσουν τόση ώρα Ισαάκ και με τρέλανε με τις ιστορίες του παππού του ο Ιακώβος.

- Καλημέρα φιλαράκια! Τι γίνεται; Τι έπαθες Ιακώβε και γκρινιάζεις πάλι; Συγγνώμη που άργησα είχα πάει να αγοράσω ένα κερι στη



μητρόπολη μαζί με τη μαμά μου.

-Ααα!!!Εκεί δίπλα στη μητρόπολη είναι και ο τάφος του Αγίου που σου έλεγα Γιώργο, λέει ο Ιάκωβος.

- Φτάνει μια Ιάκωβελ λέει ο Γιώργος και συνεχίζει απευθυνόμενος στον Ισαάκ: Άναψες κερί, εσύ; Πώς και έτσι; Αφού είσαι Εβραίος...

- Ε, ναι είμαι Εβραίος, αλλά η μαμά μου είναι Χριστιανή και πάλι και στην εκκλησία αλλά και στην εβραϊκή συναγωγή με τον πατέρα μου. Εδώ δίπλα είναι... είμαστε πολύ κοντά! Δεν πάμε μια βόλτα; Πρέπει να είναι ανοιχτά και ξέχασα το κασκόλ μου της προάλλες!

- Πάμε να το πάρουμε! λέει ο Γιώργος.

- Παραβγαίνουμε; Θα φτάσω πρώτος! λέει ο Ιάκωβος.

Και αρχίζουν το τρέξιμο οι τρεις φίλοι -όχι για πολύ. Η εβραϊκή συναγωγή ήταν πολύ κοντά στην πύλη. Εκεί ο Ισαάκ συναντάει τη θεία του την Μιχαέλα που μαζί με κάποιες άλλες κυρίες συνύριζαν τη συναγωγή γιατί

επιτέλους θα γνώριαν γάμος και θα λειτουργούσε ξανά. Είχε λείει να λειτουργήσει από τον Σεπτέμβριο που γιορτάζουν οι Εβραίοι μια γιορτή τους.

- Κάνετε λειτουργίες κανονικά η συναγωγή μας λείει ο Ισαάκ, κάνετε που υπήρχαν πολλοί Εβραίοι στα Γιάννενα.

- Πότε λες; Τότε στην εποχή του Αλή πασά; Ρωτάει ο Ιάκωβος.

- Τότε ναι! Τότε και παλιότερα, απαντάει ο Ισαάκ.

- Τότε που οι μιναρέδες, οι συναγωγές και οι εκκλησιές ήταν η μία διπλά στην άλλη και ο καθένας προσευχόταν σε όποιον θεό ήθελε. Χωρίς αυτό να τον εμποδίζει να λείει καθημέρα με τον γειτονά του. Λείει ο Γιώργος.

- Ήταν έτσι τα πράγματα γιατί οι Γιαννιώτες αρχικά παραδόθηκαν στους Τούρκους και υπέγραψαν συμφωνία να μην αντισταθούν αλλά και οι Τούρκοι να τους αφήσουν να ζήσουν όπως ζούσαν. Δηλαδή με τη γλώσσα τους, τη θρησκεία τους και τις συνήθειές τους, μέχρι που κάποια στιγμή

ο Διονύσιος ο Φιλόσοφος, παππιά ήταν νομίζω, μαζί με κάποιους άλλους Έλληνες, επαναστάτησαν και θέλησαν να διώξουν τους Τούρκους, εξήγησε ο Ισαάκ. Τότε οι Τούρκοι θύμωσαν και θεώρησαν ότι οι Έλληνες δεν τήρησαν τη συμφωνία και γκρέμισαν τις εκκλησιές και τους έδιωξαν από τα σπίτια τους στο Κάστρο. Έτσι σιγά σιγά άρχισε να διαμορφώνεται η πόλη έξω από το Κάστρο και να χτίζονται και εκεί σπίτια.

-Πάμε να φύγουμε τώρα από τη συνάγωγη; λέει ο Γιώργος.

- Πάμε ναι, λέει και ο Ιάκωβος. Πάμε κατά το Ιγς Καλέ να πούμε και κανένα κυνή στο αναψυκτήριο; Δίψασα;

- Φεύγοντας παρατήρησαν οι τρεις φίλοι το τείχος του Κάστρου. Σε άλλα σημεία έβλεπαν μόνο πέτρες, σε άλλα πέτρες με κεραμίδι αναμειγμένο. Την ώρα που συζητούσαν γιατί άραγε το τείχος στα πιο κάτω σημεία να έχει κεραμίδια και πιο πάνω όχι τους άκουσε η κυρία Κωνσταντίνα, η αρχαιολόγος του μουσείου.

- Γεια σας παιδιά! Σας ακούω που συζητάτε για το τείχος και χαίρομαι που οι νέοι σήμερα έχουν τέτοιες ωραίες ανησυχίες. Αν θέλετε μπορώ να σας εξηγήσω εγώ γιατί το τείχος είναι διαφορετικό ανά σημαία. Αλλά τι ανόητη που είμαι ξέχασα να συστηθώ, σας μιλάει τόση ώρα μια άγνωστη! Είμαι η Κωνσταντίνα και είμαι αρχαιολόγος εδώ στο Κάστρο. Αν θέλετε μπορώ να σας εξηγήσω εγώ για το τείχος.

- Ναι θέλουμε, είπαν και οι τρεις με μια φωνή.

- Ακολουθήστε με, λέει η Κωνσταντίνα.



Και βγάζει από την τσέπη της ένα μπρελόκ με πολλά κλειδιά. Τα ψάχνει για λίγο και βρίσκει ένα χρυσό, μακρύ και πολύ παλιό κλειδί. Άνοιξε με αυτό την πόρτα της στοάς, που είναι εκεί κοντά στην πύλη.

- Θα μπορούμε μέσα στη στοά παιδί! Φοβερό! λέει ο Ιάκωβος και όλοι κοιτούσαν με κοιμημένη την ανάσα την κυρία Κωνσταντίνα που άνοιγε την πόρτα.

- Παιδιά θα μπορούμε στη στοά για να δούμε καλύτερα το τείχος που τόσο σας προκάλεσε το ενδιαφέρον, λέει η κ. Κωνσταντίνα και άνοιξε τα φώτα.

Τα παιδιά μαγεύτηκαν που μπήκαν στις στοές. Διάβασαν κάποιες πληροφορίες που υπήρχαν στις πινακίδες που είχαν κρεμαστεί μιας που ο χώρος πια είναι επισκέψιμος. Αλλά πιο πολύ κρεμάστηκαν από το στόμα της κ. Κωνσταντίνας που άρχισε να τους λέει:

- Ξέρετε παιδιά το Κάστρο μας έχει μεγάλη ιστορία. Και πολύ παλιά... Βλέπετε τις πολύ μεγάλες πέρες που έχει κάτω κάτω; Τα παιδιά έγνεψαν καταφατικά. Αυτές οι μεγάλες πέρες μάς δείχνουν ότι το Κάστρο έχει

χρηστέι από τα αρχαία χρόνια από ποιους δεν ξέρουμε, το μόνο που μας μαρτύρησε ότι είναι τόσο παλιό το Κάστρο μας, είναι αυτές οι πολύ μεγάλες πέτρες που χρησιμοποιούσαν τα πολύ παλιά χρόνια, τα αρχαία χρόνια.

Τα επόμενα χρόνια ή καλύτερα αιώνες που η πόλη μας έγινε Βυζαντινή, όπως όλη η Ελλάδα, αλλά και οι γύρω χώρες, ενίσχυσαν το κάστρο με πέτρες και με κεραμίδια, πλίνθους τους λένε στην αρχαιολογία ώστε να γίνει πιο γερό και να είναι αιρόμητο μπροστά στους εισβολείς.

-Ααα έχω δει και κάποια άλλα κτήρια που έχουν πέτρες και κεραμίδια στους τοίχους τους, πετάγεται και λέει με ενθουσιασμό ο Ιάκωβος.

- Εσύ δεν θα είχες δει, οχαλιάζει χαμηλόφωνα ο Γιώργος και κρυφογέλασε με τον Ισαάκ.

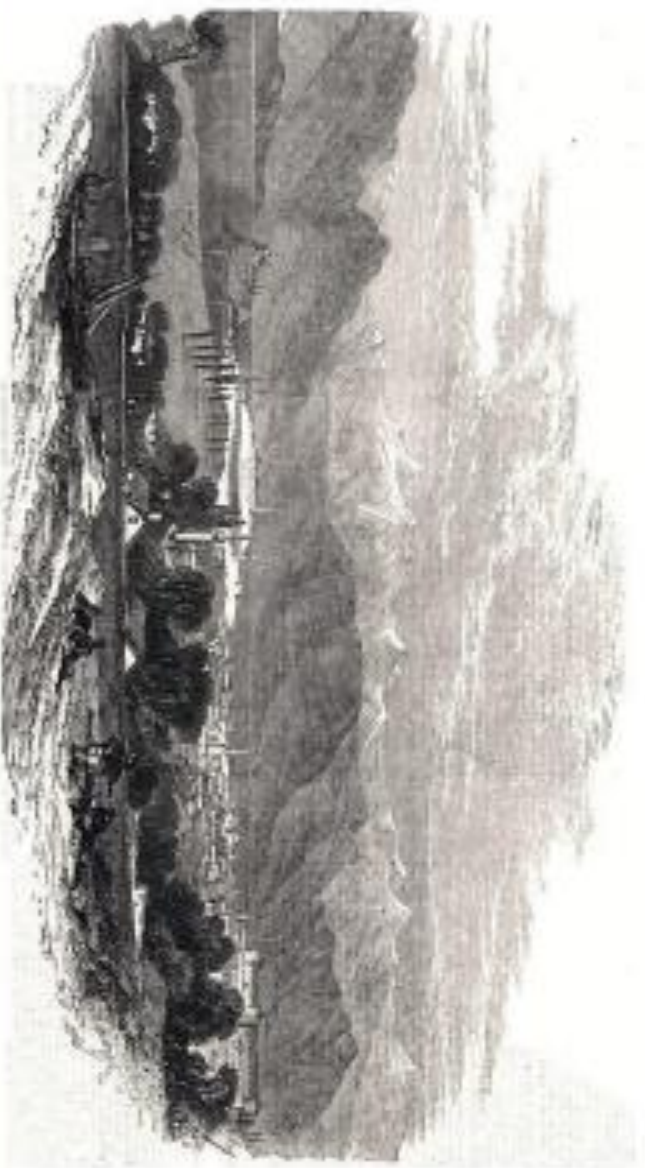
- Πολύ σωστά Ιάκωβελ! Είσαι πολύ παρατηρητικός! Αυτά τα κτήρια που έχεις δει είναι βυζαντινά, λέει η Κωνσταντίνα και συνεχίζει να εξηγεί για το τείχος του Κάστρου:

Πιο πάνω το τείχος δεν έχει πλίνθους γιατί όταν ήρθαν οι Τούρκοι, μετά τους Βυζαντινούς, στην πόλη και κυρίως όταν ήταν पास στην πόλη ο Αλή पास αποφάσισε να το χτίσει ακόμα πιο καλά και από πάνω έβαλε τώρα και άλλες πέτρες να γίνει πιο γερό. Οι μάστορες του Βυζαντίου έβαζαν κεραμίδα μόνο. Είσι παιδιά το τείχος του Κάστρου μας αναλόγως σε πιο σημείο το κοπιάς βλέπεις και μια άλλη εποχή του, άλλους ανθρώπους που έζησαν εδώ, άλλα παιδιά που έπαιζαν σε αυτά τα χώματα. Ποιος ξέρει ποιοι να κατοικούσαν εδώ τα αρχαία χρόνια; Ποιος ξέρει ποια παιδιά να έπαιζαν πριν κάποιους αιώνες στον πύργο του Θωμά; και δείχνει τον πύργο παλιόν της πύλης που έχτισε ο σερβοβυζαντινός ηγεμόνας Θωμάς Πρεδίουμποβις. Ποιος ξέρει ποιοι ήταν μαθητές στο ιεροδιδασκαλείο, στο σχολείο όπου σπούδζαν οι μελλοντικοί ηγέτες των Τούρκων; Ποιος ξέρει ποια παιδιά



έπαιζαν μετά τη λειτουργία της εκκλησίας του Αρχαγγέλου Μιχαήλ στην αυλή της, πάνω στο Ιγς Καλέ; Κανείς δεν ξέρει... ο καθένας άφησε το αποτύπωμά του στην πόλη και την έκανε αυτή την όμορφη πόλη, κομμάτι πολλών διαφορετικών πολιτισμών που έζησαν εδώ.

Η κυρία Κωνσταντίνα αποχαιρέτησε τα παιδιά κλειδώνοντας τις στοές.



Οι τρεις φίλοι τρέχοντας στα στενά σοκάκια του Κάστρου έφτασαν στο Ίγς Καλέ. Ήταν τους χυμούς τους και έπαιξαν με την καρδιά τους στην μεγάλη αυλή. Έδωσαν πατεβού για την επόμενη Κυριακή, ελπίζοντας μια νέα περιπέτεια να τποκύψει και την επόμενη φορά!

ΤΕΛΟΣ!!!

Τα νομίσματα που χρησιμοποιήθηκαν για την αντίστοιχη δραστηριότητα από το άρθρο της Β. Παπαδοπούλου



Εκ. 20. Αργυρό δραχμή του γερμανοβίτου αυτοκράτορα Λ. 1. (1687-1706).



Εκ. 21. Αργυρές στατήδες Εσχατίου (τέλος 16ου π.Χ. - αρχές 1ου π.Χ.).



Εκ. 287. Αργυρό οθωμανικό νόμισμα, γνωστό ως *tasri*. Κοπή του σουλτάνου Αχμέτ III (1703-1730).



Εκ. 288. Αργυρό οθωμανικό νόμισμα, γνωστό ως *tasri*. Κοπή του σουλτάνου Αχμέτ III (1703-1730).



Εκ. 287 α, β. Λατούς. Στην εμπροσθόπλευρη φέρει ανάγλυφα την υπογραφή (τοιαρά) του σουλτάνου Μεχμέτ IV (1649-1687).



Τα διστά είναι γυαρίσματα, όπως, από καθαρό χρυσό και αποτελούν κομμάτια της Φιλατελίας. Έχουν κεντρικό και περιφερειακό χαρακτήρα του ονόματος του αυτοκράτορα. Η λέξη *tasri* της Δύσης, και αποτελείται από την λέξη *tasri* (TASRI) και αποτελείται από την λέξη *tasri* (TASRI).

Εκ. 287 α, β. Χρυσά νομίσματα του σουλτάνου Αχμέτ III (1703-1730).

Μία από τις δραστηριότητες με τις φορεσιές



Αυτό είναι ένα κομμάτι νυφικού υφάσματος που βρίσκεται στην εβραϊκή Συναγωγή και καλύπτει τα ιερά βιβλία. Εκεί φτιαχτεί από κλωστή λιωμένου χρυσού. Το άλλο του κομμάτι βρίσκεται στο Δημοτικό μουσείο. Ποιο από τα τρία είναι;



1



2



3

**Τα link από τα memory games που δημιουργήθηκαν και
είναι ελεύθερα για προσπέλαση**

<https://interacty.me/projects/ab30905e96d18bd7>

<https://interacty.me/projects/5e5fe837c737c5c9>

<https://interacty.me/projects/aa4b0d8e9ad58a7e>

Σημείωση: το υπόλοιπο υλικό δεν δύναται να προστεθεί στην εργασία, κυρίως λόγω όγκου και τύπου αρχείων (π.χ. ppt, video). Είναι στη διάθεση, εάν ζητηθεί.