

Η ευαισθητοποίηση των δασκάλων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση

Ουρανία Μήλιου

Εισαγωγή

Ένα από τα βασικά γνωρίσματα των σύγχρονων κοινωνιών αποτελεί το πλουραλιστικό τους προφίλ. Ο πλουραλισμός εκφράζεται επίσης και ως πολυπολιτισμικότητα με την έννοια ότι στη σύγχρονη εποχή έχουν αναπτυχθεί δομές μετακίνησης και επικοινωνίας που έχουν ως αποτέλεσμα την ολοένα και αυξανόμενη αλληλεπίδραση ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Ξωχέλλης, 1997: 7). Η εν λόγω κατάσταση επιφέρει πολλές προκλήσεις στην εκπαίδευση, η οποία οφείλει να προσαρμόζεται στις νέες διαφοροποιημένες κοινωνικές συνθήκες, καθώς μία παράβλεψη της πολιτισμικής ποικιλότητας στο σχολείο καθίσταται δυσλειτουργική (Coelho, 2007: 156). Αυτό συμβαίνει διότι άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς βλέπουν, μεταφράζουν και αξιολογούν τα γεγονότα διαφορετικά και συνεπώς δρουν πάνω σε αυτά με διαφορετικό τρόπο (Berthoin Antal/Friedman, 2003: 5). Κατ' επέκταση η αναποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μπορεί να οδηγήσει σε παρανοήσεις και εντάσεις αν οι εταίροι της αλληλεπίδρασης δεν έχουν αναπτύξει σεβασμό και ανοιχτότητα απέναντι στις αξίες, στις οπτικές και στο πολιτισμικό κεφάλαιο ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Van Der Linde, 1997: 194-5). Για τους παραπάνω λόγους στις εκπαιδευτικές δομές των χωρών που υποδέχονται μετανάστες είναι σημαντικό να τροφοδοτούνται ισότιμες πολιτισμικές επαφές ανάμεσα σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και να δίνεται έμφαση στην αναγνώριση της διαφορετικότητας ως δικαιώματος (Vedder/Horenczyk/Liebkind/Nickmans, 2006: 157-8).

Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται το μοντέλο εκπαίδευσης με διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Πιο συγκεκριμένα, οι προκλήσεις της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας που επικρατεί στις χώρες υποδοχής αποτελεί την αφετηρία της διαπολιτισμικής ιδέας. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης στόχος είναι η ειρηνική συμβίωση ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Ωστόσο, βασική προϋπόθεση αποτελεί η εφαρμογή της με όρους ισοτιμίας, αμοιβαίας κατανόησης και αλληλοαποδο-

χής προκειμένου να επιτευχθεί ουσιαστικό αποτέλεσμα σε επικοινωνιακές περιστάσεις (Δαμανάκης, 2004: 38, 99). Επιπλέον, η διαπολιτισμική προσέγγιση λειτουργεί αντίθετα προς κάθε διαχωριστική και αφομοιωτική αντίληψη και πρακτική (Aikman, 1997: 466).

Σύμφωνα με τον Helmut Essinger (Κεσίδου, 2007: 127) το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές: α) εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, β) εκπαίδευση για αλληλεγγύη, γ) εκπαίδευση για σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα και δ) εκπαίδευση για την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Η πρώτη αρχή αναφέρεται στη συνειδητοποίηση ότι οι άνθρωποι κοινωνικοποιούνται σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και κατ' επέκταση έχουν αναπτύξει τρόπους συμπεριφοράς βασιζόμενοι σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια. Το παραπάνω γεγονός συνεπάγεται την ετοιμότητα να μπορεί κανείς να βλέπει από την οπτική γωνία του διαφορετικού (Triandis, 1990: 53). Η δεύτερη αρχή συνδέεται με την αμοιβαία υποστήριξη όλων των ανθρώπων και την ανάπτυξη αποτελεσματικής επικοινωνίας προωθώντας την ιδέα ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν την ίδια αξία ανεξαρτήτως πολιτισμικού υποβάθρου (Fennes/Hapgood, 1997: 42). Η τρίτη αρχή σχετίζεται με την ικανότητα αλληλεπίδρασης με ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς χωρίς επικριτικό και φιλόνοκο τρόπο, καθώς και με τη δημιουργία ενός θετικού επικοινωνιακού κλίματος και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των αλληλεπιδρώντων (Ruben/ Kealey, 1979: 17). Τέλος, η τέταρτη αρχή αναφέρεται στην αναγνώριση του «ανήκειν» σε μία εθνική ομάδα ως βάση της προσωπικής ταυτότητας και του αυτοπροσδιορισμού των ατόμων, αλλά με όρους αποδοχής και σεβασμού σε περιστάσεις αλληλεπίδρασης απέναντι σε άτομα που προέρχονται από διαφορετικές εθνικές ομάδες (Bernardi, 1992: 32).

Στο πλαίσιο μίας διαπολιτισμικής οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας, η εκπαιδευτική πρακτική νοείται ως επικοινωνία μέσα από την οποία οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αυτοπραγματοώνονται, καλλιεργώντας την ατομικότητά τους μέσα από την ανάπτυξη σχέσεων αλληλεπίδρασης. Σε περιστάσεις διαπολιτισμικής επικοινωνίας οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μεταναστευτικής καταγωγής είναι εφοδιασμένοι με διαφορετικά ερμηνευτικά σχήματα για τον κόσμο και καλούνται να αλληλεπιδράσουν έχοντας διαμορφώσει διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Γι' αυτό στην εκπαιδευτική διαδικασία όπου εμπλέκονται περισσότεροι από ένας πολιτισμοί, η επιτυχής επικοινωνία αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχή μετάδοση της γνώσης (Van Der Linde, 1997: 197, 203). Επομένως, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας αποτελεί το κλειδί για τη διαχείριση της διαφορετικότητας σε σχολεία και τάξεις με μικτό μαθητικό πληθυσμό. Σε αυτό το πλαίσιο καθίσταται απαραίτητη η ανάπτυξη της ικανότητας των εκπαιδευτικών να

προσφέρουν σε όλους τους μαθητές τους ένα μαθησιακό περιβάλλον ενδυνάμωσης και να τους προετοιμάσουν να γίνουν ενεργοί πολίτες σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία.²

Διαπολιτισμική δεξιότητα και πολιτισμική ευαισθητοποίηση

Η διδασκαλία σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού αποτελεί μια ευκαιρία αλληλεπίδρασης με τη διαφορετικότητα (Byram/Risanger, 1999: 116). Μέσω του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η ευκαιρία να κατανοήσουν ζητήματα που σχετίζονται με την πολιτισμική διαφορά (Paccione, 2000: 999).

Οστόσο, οι μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όταν φοιτούν για πρώτη φορά σε ένα νέο για αυτούς εκπαιδευτικό σύστημα, εμφανίζουν συχνά δυσκολίες στη σχολική τους προσαρμογή (Paleologou, 2004: 324). Αναλυτικότερα, εξαιτίας της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητάς τους, εκδηλώνουν δυσκολίες προσαρμογής, οι οποίες εκφράζονται με μορφές είτε εσωστρεφούς είτε εξωστρεφούς συμπεριφοράς. Οι δυσκολίες αυτές αποτελούν μία σημαντική και αναγκαία πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής (Παλαιολόγου/Ευαγγέλου, 2003: 19, 51-2).³

Πιο αναλυτικά, για τους μετανάστες μαθητές η σχολική ένταξη αποτελεί μια διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε αυτούς και το νέο σχολικό τους περιβάλλον. Οι μαθητές αυτοί συχνά βιώνουν ασταθείς συναισθηματικές καταστάσεις, καθώς εντοπίζουν πλευρές στο καινούριο πολιτισμικό περιβάλλον, οι οποίες διαφοροποιούνται από εκείνες του πολιτισμικού πλαισίου από το οποίο προήλθαν σε επίπεδο τόσο αξιών όσο και τρόπων συμπεριφοράς (Brislin, 1993: 209). Από την πλευρά των μαθητών που ανήκουν στην πλειονότητα η διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού πλαισίου και το γεγονός ότι στο πλαίσιο εκδηλώνονται και άλλες νέες συμπεριφορές βιώνεται ως «απώλεια της γνώριμης εικόνας της πραγ-

² Ο Banks (1981) κάνει λόγο για την «εθνική εγγραματοσύνη» μεταφράζοντας τον όρο 'ethnic literacy' και σημειώνει ότι η σχολική εκπαίδευση είναι σημαντικό να προσανατολιστεί στην εξοικείωση των μαθητών με διαφορετικούς πολιτισμούς προκειμένου να αναπτύξουν συνειδητοποίηση απέναντι σε διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά πέρα από τα δικά τους, να κατανοήσουν τον πολιτισμικό άλλο και να αποβάλλουν τυχόν προκαταλήψεις και ρατσιστικά συναισθήματα μέσα από την εμπειρία θετικών αλληλεπιδράσεων (Banks, 1981: 189).

³ Προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία είναι δυνατόν να δημιουργήσουν δυσκολία στην προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον είναι η διαταραχή της προσοχής, οι δυσκολίες στη διεκπεραίωση εργασίας, η χαμηλή αυτοπεποίθηση, η νευρικότητα, το άγχος, η μη συμμετοχή σε συζητήσεις κ.τ.λ. (Παλαιολόγου/Ευαγγέλου, 2003: 52)

ματικότητας, ως διατάραξη της γνωστής τάξης των πραγμάτων με τη σχετική ανασφάλεια που κάτι τέτοιο παράγει και τέλος ως αποξένωση από κάτι μέχρι πρόσφατα οικείο» (Γκότοβος, 1985: 46).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις απαιτεί έναν υψηλό βαθμό εξειδίκευσης σε ζητήματα ετερότητας από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό είναι απαραίτητη η υιοθέτηση, από την πλευρά τους, μίας ενταξιακής και ευέλικτης προσέγγισης στη διδασκαλία, η οποία θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών που βρίσκονται στη σχολική αίθουσα (Coelho, 2007: 399).

Για να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών τάξεων και να εφαρμόσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας, μίας επικοινωνιακής δεξιότητας, η οποία προσφέρει τη δυνατότητα αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (Arasaratnam/ Doerfel, 20005: 159-60, Le Roux, 2002: 41).

Ο όρος διαπολιτισμική δεξιότητα αναφέρεται στην «ικανότητα να σκέφτεται και να δρα κανείς με τρόπους που ενδείκνυνται στο πλαίσιο μίας διαπολιτισμικά προσανατολισμένης πολιτισμικής συνάντησης» (Hammer/ Bennet/ Wiseman, 2003: 422). Επιπλέον, η διαπολιτισμική δεξιότητα σχετίζεται με την κατανόηση τόσο του οικείου πολιτισμικού πλαισίου όσο και διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων και συνεπάγεται την επιτυχή αλληλεπίδραση σε διαπολιτισμικές περιστάσεις επικοινωνίας (Bennet/ Castiglioni, 2004: 251). Επιμέρους στοιχεία, τα οποία συνθέτουν τη διαπολιτισμική δεξιότητα είναι τα εξής: α) δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, ο αναστοχασμός και η κριτική εξέταση αυτονόητων παραδοχών σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα και την εθνική ταυτότητα, πρακτικών συμπεριφοράς, πεποιθήσεων και αξιών που αφορούν το οικείο πολιτισμικό πλαίσιο, β) γνώσεις για τη λειτουργικότητα των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, την ετερογένεια των πολιτισμικών ομάδων, τον τρόπο αλληλεπίδρασης των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και γ) αξίες, όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η κοινωνική δικαιοσύνη και η αποδοχή του διαφορετικού (Van Der Linde, 1997: 202, Bennet/Castiglioni, 2004: 261-2, Fennes/Hapgood, 1997: 4, Le Roux, 2002: 42, 2004: 6).

Όπως προειπώθηκε, μία από τις επιμέρους πτυχές της διαπολιτισμικής δεξιότητας αποτελεί η γνώση του πολιτισμού των ετέρων σε περιστάσεις διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης, αφού η επικοινωνία και ο πολιτισμός είναι αδιαχώριστες έννοιες. Συγκεκριμένα, ο πολιτισμός αναφέρεται στους πολλαπλούς τρόπους αντίληψης και οργάνωσης του κόσμου, οι οποίοι αποτελούν κοινό σημείο αναφοράς μίας ομάδας ατόμων και μεταδίδεται μέσα

από την αλληλεπίδραση από γενιά σε γενιά. Ο πολιτισμός έχει τόσο υλικές όσο και πνευματικές εκδηλώσεις και συμπεριλαμβάνει έναν κοινό γλωσσικό κώδικα λεκτικής και μη επικοινωνίας, κοινή ιστορία, κληρονομιά, κοινωνική οργάνωση, νόρμα, κοινές στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις, αντικείμενα και σχήματα αντίληψης, τα οποία είναι αποδεκτά και προσδοκώμενα από μία ομάδα με την ίδια ταυτότητα (Hecht/Andersen/Ribeuau/,1989: 163).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας η ανάπτυξη ενός ενδυναμωτικού περιβάλλοντος απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς το μετασχηματισμό των πεποιθήσεων, των στάσεων και των συμπεριφορών (Nieto, 1999: 131). Οι εκπαιδευτικοί είναι κι αυτοί άνθρωποι που φέρουν στην τάξη τις πολιτισμικές τους αντιλήψεις και τις αξίες τους, καθώς και τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις τους ως απότοκο της κοινωνικοποίησής τους σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας και τον τρόπο με τον οποίο μεταδίδονται και προσλαμβάνονται τα μηνύματα από τους μαθητές (Sleeter/Grant, 2003⁴: 83). Οι Fennes/Hapgood (1997) διατυπώνουν μία σειρά γνώσεων, στάσεων και συμπεριφορών σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να κατανοήσουν την εικόνα του εαυτού τους. Πιο αναλυτικά, αναφέρονται στην κατανόηση του οικείου πολιτισμικού πλαισίου, στην κατανόηση των χαρακτηριστικών άλλων πολιτισμών, στην αναγνώριση της πολιτισμικής διαφοράς ως πηγής εμπλουτισμού, στο ενδιαφέρον για τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα τα οποία οι ίδιοι φέρουν, στην αναγνώριση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων ως επιφανειακών δεδομένων και στην αναγνώριση της επιρροής του δικού τους τρόπου αντίληψης στην άποψή τους για τους άλλους πολιτισμούς (Fennes/Hapgood, 1997: 61).

Επομένως, ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για τη διαπότιση αρχών, όπως η ανοχή προς τη διαφορετικότητα, αποτελεί η ενδοσκόπηση από τους εκπαιδευτικούς της δικής τους οπτικής (Sleeter/Grant, 2003⁴: 83). Οι εκπαιδευτικοί που κατανοούν και αποδέχονται τη δική τους ταυτότητα τόσο με τα θετικά, όσο και τα αρνητικά χαρακτηριστικά της δικής τους εθνοπολιτισμικής ομάδας είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τη διαφορετικότητα των μαθητών τους και να ανταποκριθούν θετικά σε αυτή (Nieto, 1999: 131-2). Έχοντας συνειδητοποιήσει την πολιτισμικά προσδιορισμένη γνώση τους και διαμορφώνοντας ξεκάθαρες και αναστοχαστικές πολιτισμικές ταυτότητες οι εκπαιδευτικοί αποκτούν ενσυναίσθηση, την ικανότητα δηλαδή να κατανοούν τον άλλο και να μπαίνουν στη θέση του (Byram, 2009: 6).

Συμπερασματικά, μία από τις πτυχές της διαπολιτισμικής δεξιότητας είναι και η επικοινωνία, τόσο η λεκτική όσο και μη λεκτική σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Επίσης, εφόσον, η γλώσσα και ο πολιτισμός διαπλέκονται η διαπολιτισμική δεξιότητα σχετίζεται με τους τρόπους αντίληψης και

συμπεριφοράς που έχουν ως αποτέλεσμα την επιτυχή διαπολιτισμική αλληλεπίδραση ανάμεσα σε άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Σε αυτό το πλαίσιο είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να επιδεικνύουν σεβασμό απέναντι στους πολιτισμούς των μαθητών τους, να αποδέχονται τους διαφορετικούς τρόπους αντίληψης της πραγματικότητας και να είναι έτοιμοι να δεχτούν ή ακόμη και να αλλάξουν την οπτική τους προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί στη διδασκαλία (Le Roux, 2002: 42-3).

Σκοπός, στόχοι και μεθοδολογία της έρευνας

Στην Ελλάδα η επίσημη εκδοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εκφράζεται με το νόμο 2413/1996. Εκεί ορίζεται ότι σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η *«οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες»*. Σήμερα στην ελληνική εκπαίδευση ο τρόπος με τον οποίο «υλοποιείται» ο εν λόγω νόμος είναι άμεσα συνυφασμένος με τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, όπως και των Διαπολιτισμικών Σχολείων.⁴

Ωστόσο, οι παραπάνω νομοθετικές προσπάθειες για την ένταξη και εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο δείχνουν να μην έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Γενικότερα, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μια αντίφαση: λειτουργεί μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά ενώ ο μαθητικός πληθυσμός σε αρκετές σχολικές μονάδες δεν είναι πολιτισμικά ομοιογενής. Γι' αυτό και οι εκάστοτε νομοθετικές προσπάθειες για την ένταξη και εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο δείχνουν να μην έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Δαμανάκης, 2004: 14, 88). Επιπλέον, παρουσιάζονται ελλείψεις στον τομέα της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αλλά και στον τομέα της επιμόρφωσής τους (Γκότοβος, 1997: 85).

Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτει ως προβληματισμός το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που επιβάλλει η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία. Ο εν λόγω προβληματισμός αποτέλεσε και τη βάση στην οποία στη-

⁴ Η ακριβής λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων αναφέρεται στην υπουργική απόφαση Γ1/708/7-9-1999, Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999. Η ίδρυση και λειτουργία των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αναφέρεται στο Νόμο 2413 (ΦΕΚ 124/17.6.1996)

ρίχθηκε η παρούσα έρευνα, η οποία θα παρουσιαστεί στη συνέχεια. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η έρευνα είχε πιλοτικό χαρακτήρα και ότι προκειμένου να καταστεί αντιπροσωπευτική ή να εκφράζει την τυπική κατάσταση που επικρατεί στις σχολικές τάξεις απαιτείται η σύνδεσή της με έρευνες μεγαλύτερης εμβέλειας και διάρκειας.

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερότητα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.⁵ Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται σε μία από τις πτυχές της διαπολιτισμικής δεξιότητας, η οποία αφορά στη γνώση του πολιτισμικού υποβάθρου των μεταναστών μαθητών. Συγκεκριμένα αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το ιδιαίτερο πολιτισμικό κεφάλαιο που οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές φέρουν στο σχολείο και τον τρόπο με τον οποίο το διαχειρίζονται στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Ειδικότερα, θα παρουσιαστούν στοιχεία της έρευνας τα οποία σχετίζονται με την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι στον πολιτισμό των μεταναστών μαθητών τους και τα οποία αφορούν τις παρακάτω θεματικές:

1. Γνώση του πολιτισμικού κεφαλαίου των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στη σχολική τάξη.
2. Τρόποι αντιμετώπισης της διγλωσσίας των μεταναστών μαθητών.
3. Εξοικείωση με τις μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται σε πολιτισμικά πλαίσια πέραν του ελληνικού.
4. Αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και αυτομόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας.

Η έρευνα έλαβε χώρα τη χρονική περίοδο μεταξύ Μαΐου και Ιουνίου του 2010. Το αντικείμενο της έρευνας αποτέλεσαν είκοσι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι δίδασκαν, την περίοδο κατά την οποία διεξήχθη η έρευνα, σε σχολεία με υψηλό ποσοστό παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολεία των Περιφερειών της Δυτικής και της Κεντρικής Μακεδονίας. Προκειμένου να συλλεχθεί το υπό έρευνα υλικό επιλέχθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος συλλογής δεδομένων η ημι-δομημένη συνέντευξη, καθώς επιτρέπει μεγαλύτερη

⁵ Η επιλογή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έγινε με βάση τα εξής κριτήρια. Στη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης οι επιδράσεις των εκπαιδευτικών στους μαθητές τους είναι ουσιαστικής σημασίας, αφού τότε «οικοδομείται η ηθική ανάπτυξη του παιδιού, σχηματοποιούνται και παγιώνονται τα στερεότυπα και υιοθετούνται νέες στάσεις και συμπεριφορές πέραν της οικογένειας» (Νικολάου, 2000: 225). Επιπλέον, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οι μαθητές που προέρχονται από μία ξένη χώρα έρχονται για πρώτη φορά σε συστηματική επαφή με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και καθώς καλούνται να λειτουργήσουν σε ένα νέο γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον, διαφορετικό από αυτό της οικογένειάς τους, εμφανίζουν συχνά έντονες δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο (Παλαιολόγου/Ευαγγέλου, 2003: 19).

ευελιξία στις απαντήσεις. Επιπλέον, προσέφερε τη δυνατότητα για διευκρινίσεις και επεξηγήσεις σε τυχόν ασαφείς ή ελλιπείς διατυπώσεις (Cohen/Manion/Morrison, 2008: 458, Bell, 1993²: 91). Ο οδηγός της συνέντευξης αποτελούνταν από συγκεκριμένους άξονες, οι οποίοι στηρίχθηκαν στις βασικές προβληματικές της θεματικής. Υποβλήθηκαν στους δασκάλους ανοιχτές ερωτήσεις, στις οποίες κλήθηκαν να εκφράσουν ελεύθερα, δίχως περιορισμούς, τις απαντήσεις τους (Κελπανίδης, 1999: 78).

Όπως προαναφέρθηκε, στην έρευνα συμμετείχαν είκοσι δάσκαλοι. Η αναλογία ως προς το φύλο ήτανε δεκατρείς γυναίκες και επτά άντρες. Κανείς από τους δασκάλους δεν κατέχει κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών πέρα από το βασικό του πτυχίο. Επίσης, στο σύνολό τους διαθέτουν προηγούμενη διδακτική εμπειρία, η οποία κυμαίνεται από δύο έως τριαντατρία έτη. Πιο αναλυτικά, πέντε δάσκαλοι έχουν διδακτική εμπειρία μικρότερη των πέντε χρόνων, πέντε από δέκα έως είκοσι έτη, επτά από εικοσιένα έως εικοσιεννιά έτη και τρεις από τριάντα έως τριαντατρία έτη. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι επιμορφωτικά προγράμματα σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν παρακολουθήσει μόνο δύο δασκάλες, οι οποίες έχουν τα λιγότερα έτη υπηρεσίας, δύο και τέσσερα έτη αντίστοιχα. Ακόμη τέσσερις δάσκαλοι έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία, ωστόσο, πραγματεύονται αντικείμενο διαφορετικό από αυτό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Βασικά συμπεράσματα

Από τις απαντήσεις των δασκάλων προέκυψε ότι στο σύνολό τους έχουν αναγνωρίσει την πολυπολιτισμικότητα των σχολικών τάξεων. Σύμφωνα με τις απόψεις τους οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές φέρουν μαζί τους ένα πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί απόρροια του γεγονότος ότι έχουν κοινωνικοποιηθεί σε ένα διαφορετικό κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον. Γι' αυτό και στην αρχή τουλάχιστον, όπως οι ίδιοι οι δάσκαλοι έχουν παρατηρήσει, εμφανίζουν δυσκολίες προσαρμογής.

Σε ό,τι αφορά τη γνώση της μητρικής γλώσσας των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο σύνολό τους οι δάσκαλοι δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν καμία από τις μητρικές γλώσσες των μεταναστών μαθητών που φοιτούν στην τάξη τους. Ωστόσο, ένα μεγάλο ποσοστό των δασκάλων διάκεινται θετικά απέναντι στην εκμάθησή τους κι αυτό αποτελεί ενθαρρυντικό δείγμα σχετικά με το γεγονός ότι έχουν αντιληφθεί ότι η εκμάθηση των μητρικών γλωσσών των μαθητών τους αποτελεί σημαντικό παράγοντα που συμβάλλει σε μία αποτελεσματική διδασκαλία. Αξίζει όμως να αναφερθεί ότι δεν αναδείχθηκε η πρόθεση να αναλάβουν άμεσα ένα τέτοιο εγχείρημα.

Από τα ευρήματα διαπιστώνεται ότι οι παράγοντες *έτη υπηρεσίας* και *προηγούμενη επιμόρφωση* διαφοροποιούν τις απόψεις των δασκάλων απέναντι στις μητρικές γλώσσες των μεταναστών μαθητών. Πιο αναλυτικά, αρνητική στάση κράτησαν οι δάσκαλοι μεγαλύτερων ηλικιών, με πολυετή εκπαιδευτική εμπειρία και χωρίς καμία επιμόρφωση σε διαπολιτισμικά ζητήματα. Σύμφωνα με τις απόψεις τους ο μετανάστης μαθητής δεν πρέπει να έχει επαφή με τη μητρική του γλώσσα στο σχολείο, καθώς πρωταρχικός σκοπός αποτελεί η εκμάθηση της ελληνικής, γεγονός το οποίο παραπέμπει σε αφομοιωτικές προσεγγίσεις της ετερότητας.

Επίσης, η πλειονότητα των δασκάλων δήλωσε ότι στο πλαίσιο διδακτικών προσεγγίσεων που προσφέρονται για πολιτισμικές αναφορές, αξιοποιεί στο μάθημα το πολιτισμικό υπόβαθρο των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και κυρίως πληροφορίες που σχετίζονται με τις συνήθειες, τα ήθη και έθιμα των μεταναστών μαθητών τους. Αυτό που παραμένει άγνωστο είναι η συχνότητα των εν λόγω αναφορών⁶. Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο ότι όσοι από τους δασκάλους απάντησαν πως δεν γνωρίζουν το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους, αλλά θα ήθελαν να μάθουν γι' αυτό διάκεινται επίσης θετικά απέναντι στην εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας. Αντιθέτως, υπάρχει και μία μερίδα δασκάλων, οι οποίοι ενώ γνωρίζουν τις πολιτισμικές συνήθειες των μεταναστών μαθητών τους δεν προτίθενται να μάθουν τη μητρική τους γλώσσα. Αυτό συνεπάγεται μία μονομερή αντίληψη περί διαπολιτισμικού εμπλουτισμού, η οποία μπορούμε να πούμε ότι παραπέμπει σε μία φολκλορικού τύπου αποδοχή του πολιτισμού των μαθητών και όχι σε μία βαθύτερη αλληλεπίδραση που θα καθιστά το κάθε άτομο πομπό και δέκτη πολιτισμικών μηνυμάτων στο πλαίσιο μίας ισότιμης επικοινωνίας.

Σε ό,τι αφορά τη συναισθηματική ευθυξία των δασκάλων σε μεγάλο ποσοστό δήλωσαν ότι είχαν υιοθετήσει στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στους μετανάστες μαθητές τους. Ωστόσο, υποστήριζαν ότι με το πέρασμα του χρόνου και μέσα από το στοχασμό πάνω στην πρακτική τους απέκτησαν θετική στάση απέναντί στους μαθητές τους και έμαθαν να τους αντιμετωπίζουν ισότιμα. Παρατηρήθηκε, επίσης, ότι χαρακτηρίζονται από στοχασμό πάνω στις πρακτικές τους και στις απόψεις τους, κυρίως δάσκαλοι με πολυετή υπηρεσία. Αντιθέτως, δάσκαλοι με ολιγοετή υπηρεσία αλλά και με επιμόρφωση πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας, ανέφεραν ότι προσπαθούν να προσεγγίσουν όλους τους μαθητές τους με ισότιμο τρόπο χωρίς

⁶ Κάτι τέτοιο θα ήταν εφικτό μέσα από την ερευνητική μέθοδο της παρατήρησης.

να έχουν αναπτύξει αρνητικά συναισθήματα ή προκαταλήψεις για διαφορετικούς πολιτισμούς.⁷

Σχετικά με τις στρατηγικές μάθησης των μαθητών τους οι δάσκαλοι στο σύνολό τους φαίνεται ότι έχουν αναγνωρίσει το γεγονός ότι ο πληθυσμός της τάξης τους δεν είναι ομοιογενής και στις απαντήσεις τους υποστηρίζουν ότι προσπαθούν να εντάξουν όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, στο σύνολό τους θεωρούν ότι η εθνικότητα δεν παίζει κανένα ρόλο στη διαμόρφωση των προσδοκιών τους για τους μαθητές. Ωστόσο, εκφράζουν μία επιφύλαξη στο κατά πόσο είναι εφικτή η γνώση του τρόπου μάθησης του κάθε μαθητή, καθώς συναντούν αντικειμενικούς παράγοντες οι οποίοι δυσχεραίνουν μία τέτοια διαδικασία. Τέτοιοι ανασταλτικοί παράγοντες είναι ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα, όπως επίσης και το γεγονός ότι κάθε σχολική χρονιά καλούνται να συνεργαστούν και με διαφορετική τάξη. Γι' αυτό και στο σύνολό τους αναφέρουν ότι δε γνωρίζουν τις στρατηγικές μάθησης όλων των μαθητών τους.

Σε ό,τι αφορά ζητήματα διγλωσσίας των μεταναστών μαθητών τους παρατηρείται ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν διαμορφώσει μία ενιαία άποψη. Από τη μία υπάρχει η μερίδα των δασκάλων που θεωρεί ότι υπάρχει μία θετική αλληλεξάρτηση μεταξύ των δύο γλωσσών. Από την άλλη, κάποιοι άλλοι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται αρνητικά τη διγλωσσία και υποστηρίζουν ότι η μητρική γλώσσα παρεμβαίνει στη μάθηση του μαθητή κι έχει ως συνέπεια λάθη εις βάρος της ελληνικής γλώσσας. Ένα μικρό ποσοστό φαίνεται να μην έχει διαμορφωμένη άποψη για θέματα διαχείρισης του φαινομένου της διγλωσσίας. Ο τρόπος με τον οποίο, σύμφωνα με τους δασκάλους, επιδρά η μία γλώσσα στην άλλη καθορίζει και τον τρόπο αντιμετώπισης της διγλωσσίας από τους ίδιους.

Πιο αναλυτικά, από την επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει μία ισχυρή συσχέτιση που αφορά τη διγλωσσία και τους τρόπους αξιοποίησής της. Ειδικότερα, όσοι δάσκαλοι δήλωσαν ότι υπάρχει θετική αλληλεξάρτηση ανάμεσα στη μητρική και την ελληνική γλώσσα αξιοποιούν τη μητρική γλώσσα των μεταναστών μαθητών στο πλαίσιο του μαθήματος και είναι υπέρ της άποψης να διδάσκονται οι μητρικές γλώσσες των μαθητών στο σχολείο. Αντιθέτως, όσοι δάσκαλοι απάντησαν ότι η σχέση ανάμεσα στη μητρική και την ελληνική γλώσσα είναι αρνητική ή ότι η ελληνική γλώσσα διευκολύνει την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, αλλά υπό προϋποθέσεις, είτε δεν αξιοποιούν καθόλου τη μητρική γλώσσα στη διδασκαλία είτε αξιοποιούν

⁷ Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι είναι δύσκολο να διαπιστωθεί αν όντως οι στάσεις των δασκάλων δε χαρακτηρίζονται από προκαταλήψεις απέναντι στους μαθητές τους, καθώς κάτι το οποίο θα ήταν εφικτό μέσα από την ερευνητική προσέγγιση της παρατήρησης.

κυρίως το πολιτισμικό υπόβαθρο των μεταναστών μαθητών τους -ήθη και έθιμα, πολιτισμικές συνήθειες- και όχι τη μητρική τους γλώσσα. Επίσης, ένα μικρό ποσοστό από αυτούς που απάντησαν ότι η μητρική γλώσσα δυσχεραίνει την εκμάθηση της ελληνικής θεωρούν ότι πρέπει να διδάσκεται η μητρική γλώσσα στο σχολείο είτε προαιρετικά είτε μέσω πρωτοβουλιών από τους ίδιους τους μετανάστες, ή και καθόλου.

Ακόμη, σε ό,τι αφορά τη διόρθωση των μαθητών που μιλούν στη μητρική τους γλώσσα παρατηρείται ακόμη μία συσχέτιση δεδομένων. Πιο αναλυτικά, όσοι απάντησαν ότι η μητρική διευκολύνει την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας θεωρούν ότι δεν πρέπει να διορθώνουν τους μετανάστες μαθητές τους, όταν μιλούν στη γλώσσα τους. Και αντιστρόφως, όσοι απάντησαν ότι η μητρική γλώσσα δημιουργεί εμπόδια στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας απάντησαν ότι οι μαθητές πρέπει να διορθώνονται προκειμένου να μάθουν σωστά τα ελληνικά. Ωστόσο, οι περισσότεροι δάσκαλοι έχουν δεκτική στάση απέναντι στη χρήση της μητρικής γλώσσας στο πλαίσιο των διαλειμμάτων ενώ κατά τη διάρκεια των μαθημάτων υιοθετούν μία μονογλωσσική προσέγγιση. Η κυριαρχία της ελληνικής γλώσσας ενδεχομένως να αποτελεί απόρροια τόσο του τρόπου λειτουργίας του σχολείου που αποβλέπει σε μία μονόγλωσση εκπαίδευση, όσο και του γεγονότος ότι οι δάσκαλοι δεν μιλούν τη γλώσσα των μαθητών.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν αποκτήσει επαρκείς γνώσεις πάνω στη διαχείριση της διγλωσσίας. Παρόλο που στόχος της διδασκαλίας είναι για όλους η ανάπτυξη της επαρκούς ελληνομάθειας για τους μη ενημερωμένους εκπαιδευτικούς αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την αποθάρρυνση ή ακόμη και την απαγόρευση της χρήσης της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Τα παραπάνω ευρήματα σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι δεν έχουν καμία κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οδηγεί στο να διδάσκεται η ελληνική ως πρώτη και όχι ως δεύτερη γλώσσα.

Επίσης, από την επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώνεται ότι περισσότερο αρνητικοί απέναντι στη μάθηση των μητρικών γλωσσών, όπως και στην αξιοποίηση των μητρικών γλωσσών στο πλαίσιο του μαθήματος ή στη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών ήταν οι δάσκαλοι που έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας. Ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν τους μετανάστες μαθητές με βάση την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση που έλαβαν πριν από πολλά χρόνια πριν γίνει ιδιαίτερα αισθητό το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας και να ερμηνεύουν με βάση τα μέχρι τότε μονοπολιτισμικά και εθνοκεντρικά ερμηνευτικά τους σχήματα. Έτσι, στρέφονται προς περισσότερο αφομοιωτικές προσεγγίσεις.

Σχετικά με τη χρήση του μη λεκτικού κώδικα επικοινωνίας φαίνεται ότι οι δάσκαλοι στο σύνολό τους δεν έχουν διαπιστώσει προβλήματα αποκωδικοποίησης των μη λεκτικών εκφράσεων από την πλευρά των μαθητών. Η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί έναν κοινό κώδικα επικοινωνίας, ο οποίος μπορεί να υποκαταστήσει τη λεκτική και να συντελέσει στην ανάπτυξη κλίματος οικειότητας και αποδοχής. Από τις απαντήσεις των δασκάλων, ωστόσο, δεν φαίνεται να προβάλλει κάποιος προβληματισμός για την προσεκτική χρήση των μη λεκτικών μηνυμάτων. Αντιθέτως, προκύπτει ότι λειτουργούν με όρους πολιτισμικά προσδιορισμένους, καθώς χρησιμοποιούν το μη λεκτικό κανάλι επικοινωνίας με τρόπους που ενδείκνυνται στο δικό τους πολιτισμό. Το γεγονός ότι δεν υπήρξαν προσκόμματα στην επικοινωνία ίσως να συνδέεται με τη μη φοίτηση στο σχολείο μαθητών που προέρχονται από πολιτισμούς εκ διαμέτρου αντίθετους με τον ελληνικό.

Όσον αφορά τη βασική τους κατάρτιση οι περισσότεροι δάσκαλοι διατυπώνουν την άποψη ότι υπήρξε ελλιπής ιδιαίτερα σε επίπεδο διδακτικής τεχνογνωσίας. Επιπλέον, σε συνδυασμό με την έλλειψη επιμόρφωσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής φύσεως στρέφονται προς την αυτομόρφωση προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που συναντούν στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική κυρίως μέσω του διαδικτύου αλλά και μέσα από άρθρα σε εφημερίδες, βιβλία, ημερίδες κ.τ.λ. Υπάρχει στο σημείο αυτό μία διαφοροποίηση ως προς το φύλο. Πιο συγκεκριμένα, στο σύνολό τους όσοι απάντησαν ότι δεν αυτομορφώνονται είναι γυναίκες, οι οποίες μάλιστα έχουν δηλώσει ότι στο παρελθόν δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, γεγονός, το οποίο, όπως οι ίδιες απάντησαν, οφείλεται στις οικογενειακές τους υποχρεώσεις, οι οποίες δεν τις αφήνουν μεγάλα περιθώρια ελεύθερου χρόνου.

Ωστόσο, διαπιστώνεται, ότι ένα μεγάλο ποσοστό έχει αναπτύξει ετοιμότητα για μάθηση απέναντι στην ετερότητα και αυτομορφώνεται, καθώς δηλώνει απροετοίμαστο πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εξαιτίας της ελλιπούς βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης. Επιπλέον, οι νεότεροι σε ηλικία δάσκαλοι θεωρούν ότι η βασική τους εκπαίδευση ήταν ικανοποιητική και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι στα Παιδαγωγικά Τμήματα τα τελευταία χρόνια έχουν ενσωματωθεί μαθήματα που σχετίζονται με τέτοιου είδους ζητήματα. Επίσης, δασκάλες, νεότερες σε ηλικία, έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι έχουν λάβει τα απαραίτητα ερεθίσματα μέσα από τη βασική τους κατάρτιση.

Αυτό που παρατηρείται σε αυτό το σημείο είναι ότι ενώ οι περισσότεροι δάσκαλοι δηλώνουν ότι αυτομορφώνονται και ενημερώνονται για τις εξελίξεις πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν εξηγείται το γεγονός ότι ορι-

σμένοι από αυτούς συνεχίζουν να χρησιμοποιούν αφομοιωτικές πρακτικές ή γιατί δεν κατέχουν ζητήματα διγλωσσίας. Από την παραπάνω διαπίστωση μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση μεταφράζεται από τον κάθε δάσκαλο ξεχωριστά και αποκτά το νόημα που ο ίδιος της δίνει.

Τέλος, συγκρίνοντας τους δασκάλους με πολυετή διδακτική υπηρεσία με εκείνους με λιγότερη διδακτική υπηρεσία διαπιστώνεται ότι οι πρώτοι είναι πιο ευαισθητοποιημένοι απέναντι σε ζητήματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και γι' αυτό οι περισσότεροι από αυτούς έχουν λάβει και την ανάλογη επιμόρφωση. Ωστόσο, προκύπτει επίσης ότι ορισμένοι δάσκαλοι, χωρίς επιμόρφωση και με πολυετή υπηρεσία έχουν αποκρυσταλλώσει μία πολύ θετική άποψη σε ό,τι αφορά τη συνεκπαίδευση γηγενών και μεταναστών μαθητών. Συμπερασματικά, η βασική κατάρτιση, η επιμόρφωση καθώς και ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως διαπολιτισμικού μεσολαβητή παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην παροχή των κατάλληλων ερεθισμάτων. Σε αυτό το πλαίσιο αποκτά ιδιαίτερη σημασία η προσωπικότητα του δασκάλου όσο και η ετοιμότητά του για συνεχή μάθηση.

Επίλογος-Προτάσεις

Στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής τάξης προβάλλεται η πρόκληση του πολιτισμικού πλουραλισμού και της διαπολιτισμικής συνειδητοποίησης. Η διαμόρφωση συνθηκών για την προαγωγή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας δεν μπορεί να είναι εφικτή εάν οι εκπαιδευτικοί δεν αναπτύξουν τη διαπολιτισμική δεξιότητα, η οποία συνεπάγεται ότι ο τρόπος εκπαίδευσης των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών θα συμβάλει αποτελεσματικά στην ένταξή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον. Γι' αυτό οι δάσκαλοι χρειάζονται εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες, για να είναι σε θέση να διδάξουν σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα.

Η γνώση του πολιτισμικού υποβάθρου των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε αυτό το εγχείρημα. Τα σχολεία πρέπει να υποστηρίζουν και να ενθαρρύνουν την αξία των μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες, όπως επίσης και τη γλώσσα τους. Ωστόσο, είναι κατανοητό ότι κανένα ελληνικό σχολείο, σύμφωνα με τα σημερινά δεδομένα, δεν μπορεί ολοκληρωτικά να διευθετήσει τη συχνά ευρεία ποικιλία από γλώσσες που συναντάται στη σχολική τάξη. Παρ' όλα αυτά, τα σχολεία οφείλουν να δείχνουν σεβασμό και εκτίμηση στις γλώσσες αυτές πέραν της ομιλούμενης στο σχολείο. Αυτό μπορεί να συμβεί με το να επιδεικνύουν οι δάσκαλοι μία θετική αναγνώριση σε κάθε ξεχωριστή πολιτι-

σμική ομάδα. Με αυτόν τον τρόπο θα ενθαρρύνουν την αυτό-εικόνα των μαθητών των συγκεκριμένων πολιτισμών και θα ενισχυθεί τη διαπολιτισμική ανταλλαγή στα πολυπολιτισμικά σχολεία.

Βασική προϋπόθεση, για να αποδώσουν οι εκπαιδευτικοί κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία αποτελεί τόσο η ολοκληρωμένη εκπαίδευσή τους πριν από την είσοδο στο επάγγελμα, όσο και η συνεχής ενασχόληση με τις εξελίξεις στο εκπαιδευτικό πεδίο. Επίσης, είναι γεγονός ότι τόσο το διδακτικό υλικό όσο και το σχολικό πρόγραμμα μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στο διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, προκειμένου να αξιοποιηθούν με αποτελεσματικό τρόπο οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες και την αναγκαία γνώση, ώστε να μετουσιώσουν τη θεωρία σε πράξη. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι μετέπειτα επιμορφώσεις και οι ατομικές προσπάθειες για αυτομόρφωση και διαρκή βελτίωση πρέπει να στοχεύουν στην κατάκτηση ικανοτήτων αφενός για την αντιμετώπιση των σύνθετων προβλημάτων στην τάξη τους και αφετέρου στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες, αλλά και στις δυνατότητες των μαθητών τους. Επίσης είναι σημαντικό να ενθαρρύνουν τη διαμόρφωση υψηλών μαθησιακών προσδοκιών για τις επιδόσεις και την τελική επιτυχία όλων των μαθητών. Ειδικότερα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να επιτύχει τους στόχους της θα πρέπει κάθε φορά να προγραμματίζεται κυρίως βάση των επιμορφωτικών αναγκών, των επιθυμιών και των δυνατοτήτων των ίδιων των δασκάλων στους οποίους απευθύνεται. Ακόμη, πρέπει να λειτουργεί με κριτήρια επαγγελματικής πληρότητας έτσι, ώστε να είναι σε θέση οι δάσκαλοι να θέτουν συγκεκριμένους στόχους και να καταβάλλουν προσπάθεια για να τους κατακτήσουν.

Τέλος, ο κάθε δάσκαλος ξεχωριστά διαμορφώνει τις σχέσεις του με τους μαθητές του. Αν και αναγνωρίζονται η πίεση, οι δεσμεύσεις και εξωτερικές επιδράσεις στον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι προσδιορίζουν το ρόλο τους, οι ίδιοι έχουν περιθώρια επιλογών, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά στα μηνύματα που μεταδίδουν σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών. Επομένως, ένας καλά ενημερωμένος και στοχαζόμενος δάσκαλος είναι σε θέση να δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις προκειμένου να επιτευχθεί η ισότιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών.

Βιβλιογραφία

- Aikman, S. (1997). 'Interculturality and Intercultural Education. A Challenge for Democracy', *International Review of Education*, Vol. 43, No. 5-6, p.p. 463-479.
- Arasaratnam, L.A. & M.L. Doerfel (2005). 'Intercultural Communication Competence. Identifying Key Components from Multicultural Perspectives', *International Journal of Intercultural relations*, Vol.29, p.p. 137-163.
- Banks, J. (1981), *Multicultural Education: Theory and Practice*, United States Of America: Allyn And Bacon Inc.
- Bell, J. (1993)². *Doing your Research Project. A Guide for first-time Researchers in Education and Social Science*. Buckingham: Open University Press.
- Bennett, M. & I. Castiglioni (2004). 'Embodied Ethnocentrism and the Feeling of Culture. A Key to Training for Intercultural Competence'. In: D. Landis/ J.Bennett & M. Bennett (eds), *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks: SAGE Publications, p.p. 249-265.
- Bernardi, B. (1992). 'Ethnos and Anthropos'. In: K. Schleicher & T. Kosma (eds). *Ethnocentrism in Education*. New York: Peter Lang.p.p.19-37
- Berthoin Antal, A. & V. Friedman (2003). 'Negotiating Reality. A Theory of Action Approach to Intercultural Competence', προσβάσιμο στο: <http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2003/iii03-101.pdf> (12-11-2009)
- Brislin, R. (1993). *Understanding Culture's Influence on Behavior*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Byram, M. & K. Risager (1999). *Language, Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multicultural Matters.
- Byram, M. (2009). 'Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education', προσβάσιμο στο: http://74.125.77.132/search?q=cache:oMk3PCJ5CzQJ:www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/Multicult-InterculturalEduc_en.doc (1-6-2009)
- Γκότοβος, Α. (1985). Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και μάθηση στο σχολείο. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκότοβος, Α. (1997). «Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 19, σ.σ. 23-27.
- Coelho, E. (2007). Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία / μετ. Ομάδα εκπαιδευτικών. Αθήνα: επίκεντρο.
- Cohen, L./ L. Manion & K. Morrison (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* / μετ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρá & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Fennes, H. & K. Hapgood (1997). *Intercultural Learning in the Classroom. Crossing Borders*. London: Cassell.
- Hammer, M., Bennet, M. & R. Wiseman (2003). 'Measuring Intercultural Sensitivity: The intercultural development inventory', *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 27, No.4, p.p. 421-443.

- Κελπανίδης, Μ. (1999). Μεθοδολογία της παιδαγωγικής έρευνας με στοιχεία στατιστικής. Αθήνα: Κώδικας.
- Κεσίδου, Α. (2007). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση». Στο: Π. Δ. Ξωχέλλης, Λεξικό της Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 126-129.
- Le Roux, J. (2002). 'Social Dynamics of the Multicultural Classroom', *Intercultural Education*, Vol. 12, No.3, p.p. 273-288.
- Le Roux, J. (2004). 'Effective Educators are Culturally Competent Communicators', *Intercultural Education*, Vol. 13, No.1, p.p. 37-48.
- Nieto, S. (1999). *The Light in their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. Great Britain: Teachers College Press.
- Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Π. (1997-8). «Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις: η ποιοτική διάσταση στην εκπαίδευση ως διεξόδος και προοπτική;», Μακεδόν, τ. 4, σ.σ. 3-19.
- Paccione, A. (2000). 'Developing a Commitment to Multicultural Education', *Teachers College Record*, Vol. 102, No. 6, p.p. 980-1005.
- Paleologou, N. (2004). 'Intercultural Education & Practice in Greece. Needs for Bilingual Intercultural Programmes', *Intercultural Education*, Vol. 15, No. 3, p.p. 317-329.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ο. Ευαγγέλου (2003). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές, και ψυχολογικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Ατραπός.
- Ruben, B. D. & D. Kealey (1979). 'Behavioral Assessment of Communication Competency and the Prediction of Cross-cultural Adaptation', *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 3, p.p. 15-47.
- Sleeter, C. & C. Grant (2003⁴). *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: Jown Wiley & Sons, INC.
- Triandis, H. (1990). 'Theoretical Concepts that are Applicable to the Analysis of Ethnocentrism'. In: R. Brislin (ed), *Applied Cross-cultural Psychology*. Newbury Park: SAGE Publications p.p. 34-55.
- Van Der Linde, C. (1997). 'Intercultural Communication within Multicultural Schools. Educational Management Insights', *Education*, Vol. 118, No.2, p.p. 191-204.
- Vedder, P., Horenczyk, G., Liebkind, K. & G. Nickmans (2006). 'Ethno-culturally diverse education settings: problems, challenges and solutions', *Educational Research Review*, Vol. 1, No.2, p.p. 157-168.

Abstract

Today the reality of cultural diversity in Greek school classrooms presents demanding challenges to teachers. A functional proposal in order to manage the diversified cultural and linguistic needs of the student force in formal education is effective

teaching in terms of relating effectively in the classroom. However, teaching in multicultural classrooms requires a specialized teacher training in the area of cultural diversity and presupposes the development of intercultural competence. Intercultural competence entails a number of cognitive, affective and behavioral competences, which enable teachers to manage diversity with positive outcomes. Therefore it is important for teachers to be aware of the cultural differences within their classroom and be able to cope with their demands. In this paper we examine the way primary schools teachers perceive, interpret and act upon culturally different communicative situations within the classroom and how they manage cultural differences in order to promote intercultural learning. The way in which teachers implement school practices in order to guide productively the process of intercultural communication appears to be superficial. This is mostly due to the teachers' lack of basic intercultural knowledge relating to language and teaching practices.

Ουρανία Μήλιου

ΜΔΕ στην Παιδαγωγική

Ειδικευση: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Α.Π.Θ.

Τηλ.: 2467080216

e-mail: ouraniamiliou@yahoo.gr