

# **Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις Κυκλάδες**

*Δημήτρης Παπαδημητρίου*

## **Εισαγωγικά**

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, αλλά και στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο, οι μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές αποτελούν μια νέα πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα. Οι νέες διαρκώς διαμορφούμενες συνθήκες δημιουργούν νέες προϋποθέσεις και νέες απαιτήσεις για την υποδοχή και την ένταξη όλων των νέων πληθυσμών στις κοινωνίες υποδοχής, καθώς και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα αυτών των χωρών, αφού λόγω της συνύπαρξης νέων πολιτισμικών ποικιλιών ευδοκιμούν εκ νέου η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία.

Όπως είναι φυσικό λοιπόν οι σχολικές τάξεις δεν θα μπορούσαν να μείνουν ανεπηρέαστες και οι εκπαιδευτικοί καλούνται πλέον να αντιμετωπίσουν πρωτοφανείς προκλήσεις και ανάγκες που εγκαινιάζουν ένα νέο περιβάλλον προσαρμογής, αλληλεπίδρασης και αμοιβαιότητας. Η σχολική κοινότητα αναδεικνύεται σε ένα χώρο στρατηγικής σημασίας για την αντιμετώπιση των κοινωνικών διακρίσεων σε επίπεδο ιδεών και ηθικών αρχών και σε επίπεδο τρόπου δράσης και πρακτικής εφαρμογής (Τρέσου & Μητακίδου, 2003). Παρά τη νέα διαπολιτισμική πραγματικότητα υπάρχει η αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν την επιμορφωτική και εκπαιδευτική υποστήριξη που θα ήταν αναγκαία και θεμιτή, εν όψει του νέου εκπαιδευτικού, κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου που σχηματίζεται.

Η αναγκαιότητα λοιπόν της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός του πολυσήμαντου και πολυεπίπεδου ρόλου των εκπαιδευτικών σήμερα στην Ελλάδα, αλλά και στον ευρύτερο διεθνή χώρο. Είναι προφανές ότι απέναντι σε αυτές τις νέες συνθήκες είναι πιο επιτακτική ανάγκη από ποτέ οι εκπαιδευτικοί να είναι «εξοπλισμένοι» με τις απαραίτητες διαπολιτισμικές ικανότητες, να καταστούν κοινωνικοί ενός νέου κλάδου διδακτικής, της διαπολιτισμικής διδακτικής και να διαθέτουν την απαραίτητη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα, προκειμένου να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν στο παρόν και στο άμεσο μέλλον νέες παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές, ώστε να ανταποκρι-

θούν με επιτυχία στις απαιτήσεις της νέας διαπολιτισμικής πραγματικότητας.

Έτσι τίθεται για άλλη μια φορά το ζήτημα εμπέδωσης και επέκτασης των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλο το φάσμα της σύγχρονης εκπαίδευσης, προκειμένου να διασφαλιστούν ίδιες και ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές του ελληνικού σχολείου.

### **Η παρούσα έρευνα**

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπεί στην διερεύνηση του επιπέδου των διαπολιτισμικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών που εργάζονται τη σχολική χρονιά 2019-2020 στην περιοχή των Κυκλάδων και στον βαθμό που θεωρούν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωση πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σήμερα. Διεξήχθη έρευνα με ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, που βασίστηκε σε προηγούμενες έρευνες από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, το οποίο συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά από 86 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία Β/θμιας Εκπαίδευσης του νομού των Κυκλάδων.

**Το διττό ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν «Σε ποιο βαθμό είναι αναπτυγμένες οι διαπολιτισμικές ικανότητες των εκπαιδευτικών σήμερα (διαπολιτισμική επάρκεια και διαπολιτισμική ετοιμότητα)» και «Αναγνωρίζουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί την ανάγκη για επιμόρφωση στο αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;».**

### **1. Οι διαπολιτισμικές ικανότητες των εκπαιδευτικών**

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής διδακτικής είναι αναμφισβήτητα καθοριστικός. Ουσιαστικά ο εκπαιδευτικός αποτελεί την κινητήρια δύναμη και τον βασικό μοχλό ανάπτυξης εκείνων των προϋποθέσεων που θα συμβάλλουν στην ομαλή κοινωνική ζωή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών και ειδικότερα, εκείνων που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες. Πιο αναλυτικά, ο όρος «διαπολιτισμική ικανότητα» αναφέρεται στη διαχείριση διαφορών και διαφορετικότητας που προκύπτουν από την καθημερινή μεταβολή, δηλαδή, ως ικανότητα διαχείρισης του αγνώστου (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003: 126). Η διαπολιτισμική ικανότητα αναφέρεται, επίσης, σε ένα σύνολο κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας που επιτρέπουν στα άτομα να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την ετερότητα, να αξιοποιούν δημιουργικά τα διάφορα στοιχεία που συνδέονται με αυτήν, να μπορούν να λειτουργούν σε πλαίσια όπου διασταυρώνονται διαφορετικοί πολιτισμικοί κώδικες, καθώς

και να έχουν τη διάθεση να επανεξετάσουν προηγούμενες απόψεις και στάσεις τους αναπτύσσοντας καινούριες στρατηγικές για μια λειτουργική επικοινωνία με το σύνολο των ανθρώπων που έρχονται καθημερινά σε επαφή (Σιμόπουλος, 2016: 3).

Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς, πολλές από αυτές τις ικανότητες προκύπτουν ουσιαστικά από τα επιθυμητά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής τάξης. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται η προώθηση μιας ουμανιστικής ηθικής, η πρόκληση του ενδιαφέροντος όλων των μαθητών, η εμπιστοσύνη προς κάθε μαθητή ως ξεχωριστή προσωπικότητα, η υποστήριξη των μαθητών ώστε να λειτουργούν συλλογικά και παραγωγικά μέσα στο σχολικό χώρο χωρίς, ωστόσο, να αποκηρύσσουν τον εαυτό τους και την πολιτισμική τους ταυτότητα, τα πιστεύω και τις ατομικές και εθνικές καταβολές τους. Συνεπώς, ο μαθητής χρειάζεται να βρίσκεται σε μία αναζήτηση της προσωπικής του αυτοεκπλήρωσης και παράλληλα, να νιώθει ελεύθερος να εκφραστεί ως προσωπικότητα, ατομικά και συλλογικά (Μάρκου, 2001).

Όπως γίνεται φανερό η διαπολιτισμική ικανότητα αφορά στην διαδικασία αλλαγής των αντιλήψεων του ατόμου και στην ευαισθητοποίηση απέναντι στην πολιτισμική διαφορά. Μάλιστα, προσδίδει στο άτομο ευχέρεια ώστε μέσα σε μία πολυσύνθετη κοινωνία να επικοινωνεί με άτομα που φέρουν άλλη κοσμοθεωρία και άλλον τρόπο σκέψης μέσα από τις δικές τους πολιτισμικές αναφορές. Άλλωστε, η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού συγκροτείται στη βάση της αλληλεπίδρασης μεταξύ της προσωπικής του εμπειρίας και στοιχείων του κοινωνικού και πολιτισμικού του περιβάλλοντος και δεν στηρίζεται αμιγώς σε θεωρητικά ή τεχνικά στοιχεία της διδασκαλίας του (Day et al., 2006: 603).

Ειδικότερες αναφορές έχουν γίνει αναφορικά με τις διαστάσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών και τους άξονες πάνω στους οποίους αυτή στηρίζεται. Προσδιορίζονται αυτές συγκεκριμένα ως ένα τρίπτυχο που περιλαμβάνει: (α) την ικανότητα του ατόμου να αναπτύσσει και να διατηρεί σχέσεις, (β) την ικανότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας και (γ) την ικανότητα ευελιξίας και προσαρμοστικότητας και τη διατήρηση της συνεργασίας με τους άλλους (Μανιάτης, 2011: 3). Κοινωνικές δεξιότητες όπως ενσυναίσθηση, αυτό-αναστοχαστικότητα και κριτική διάθεση απέναντι σε παραδοχές, γνώσεις σχετικές με τις κοινωνικές κατασκευές κατηγοριών που αφορούν τα έθνη και τις φυλές καθώς και αξίες όπως αυτές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης αναφέρονται επίσης, ως επιμέρους στοιχεία της διαπολιτισμικής ικανότητας (Γκόβαρης, 2001).

Ακόμα, έχουν σχεδιαστεί πλήρη μοντέλα για την κατανόηση της έννοιας της διαπολιτισμικής ικανότητας και των σταδίων ανάπτυξής της όπως αυτό της Deardorff (2006, 2008), το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις που

ξεκινούν από το ατομικό-υποκειμενικό επίπεδο (individual) και καταλήγουν στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης (interaction) μεταξύ των υποκειμένων. Το μοντέλο αυτό για την περιγραφή της διαπολιτισμικής ικανότητας ουσιαστικά διέπεται από έναν κυκλικό χαρακτήρα μεταξύ των στάσεων του ατόμου, των γνώσεων και των δεξιοτήτων του, την διαμόρφωση ενός εσωτερικευμένου αποτελέσματος και ενός τελικού εξωτερικευμένου τρόπου έκφρασης της διαπολιτισμικής ικανότητας (Μανιάτης, 2011: 3).

Συνεπώς, για την επιδίωξη μιας ουσιαστικής διαπολιτισμικής συνάντησης απαιτείται το άτομο να υπερβεί την «ασφαλή ζώνη» του δικού του πολιτισμού και να επικοινωνήσει με άλλους. Παράλληλα, μέσα από τις γνώσεις και τις δεξιότητες το άτομο αποκτά μια πολιτισμική αυτοσυναίσθηση και συνειδητοποιεί ότι ο πολιτισμός κάποιου επηρεάζει την ταυτότητά του με διάφορους τρόπους καθώς και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα, ενώ την ίδια στιγμή επεξεργάζεται αυτά που μαθαίνει μέσα από την προσεκτική παρατήρηση, την αξιολόγηση, την ανάλυση, την ερμηνεία και τη συσχέτιση κάθε νέας γνώσης που αφορά στο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Μανιάτης, 2011: 4). Σε κάθε περίπτωση δεν αρκεί μόνο η διαμόρφωση των παραπάνω δεξιοτήτων για την απόκτηση της διαπολιτισμικής ικανότητας, αλλά σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες κάθε φορά θα λάβει χώρα η διαπολιτισμική συνάντηση που θα βοηθήσει το άτομο να αναγνωρίζει και άλλες οπτικές θέασης των πραγμάτων και να αποφεύγει στερεότυπα, προκαταλήψεις και τις υπάρχουσες διαχωριστικές γραμμές (Γκόβαρης, 2005).

### **1.1. Διαπολιτισμική Επάρκεια και Διαπολιτισμική Ετοιμότητα**

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου ο όρος της «διαπολιτισμικής επάρκειας» ανακινήθηκε αρχικά ως μέρος της συνολικής παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, η οποία έγινε μέλημα της Πολιτείας και προϋπόθεση από το Υπουργείο Παιδείας για τον διορισμό εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία. Αποτελεί ουσιαστικά, μια διάσταση που προέκυψε από την πολυπολιτισμικότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος σε όλο τον ευρωπαϊκό χώρο και βρίσκεται σε συμφωνία τόσο με τις βασικές επιδιώξεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης από το 1993 και μετά για την ανάπτυξη πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών ικανοτήτων κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όσο και με τον σύγχρονο ευρωπαϊκό λόγο για την ολοκληρωμένη επαγγελματική ταυτότητα του «ευρωπαίου εκπαιδευτικού» (Ρουσσάκης, 2011).

Όσον αφορά στον ελληνικό χώρο και με δεδομένο ότι οι καθηγητικές σχολές για πολλά χρόνια δεν απέδιδαν βαρύτητα στο ζήτημα της παιδαγωγικής

επάρκειας των αποφοίτων τους, αλλά μόνο στην προαγωγή του επιστημονικού κλάδου στον οποίο φοιτούσαν, εμφανίζεται ένα σημαντικό έλλειμμα ως προς την εκπαιδευτική διαχείριση της ετερότητας και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στις σύγχρονες τάξεις όπου πλέον ο βαθμός της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης είναι πολύ υψηλός (Ματθαίου, 2011). Το αποτέλεσμα είναι οι επικοινωνιακές περιστάσεις να γίνονται συχνά εξαιρετικά δυσχερείς και περίπλοκες, αφού άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια ερμηνεύουν διαφορετικά την πραγματικότητα (Μανιάτης, 2011: 2).

Συνεπώς, ο βαθμός της λειτουργικότητας ή μη λειτουργικότητας των εκπαιδευτικών μέσα στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον καθορίζει και την διαμόρφωση της αντίστοιχης διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και τα μέτρα που λαμβάνονται στο μακρο-επίπεδο λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την εκπαίδευσή τους στην απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας. Ωστόσο, η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτή με την έννοια μιας στατικής ικανότητας, αλλά περισσότερο με την έννοια μιας συνεχούς διαδικασίας που θα προκύπτει από την συνεχή επαναδιαπραγμάτευση της σχέσης τους με την ομάδα τους έξω από στενά ερμηνευτικά πλαίσια, αλλά και χωρίς την απώλεια βασικών στοιχείων της ταυτότητάς τους (Μανιάτης, 2011: 2).

Από την άλλη όταν μιλάμε για «διαπολιτισμική ετοιμότητα», αναφερόμαστε επί της ουσίας στην εμπειρία του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίσει καταστάσεις, απαιτήσεις και συνθήκες σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον μάθησης. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα σχετίζεται στενά με την επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού. Αναφέρεται πιο συγκεκριμένα στη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής των θεωρητικών γνώσεων της εξειδίκευσης πάνω στα νέα μορφωτικά προγράμματα. Έτσι ο διδάσκων πρέπει να βρίσκεται σε μια ετοιμότητα προκειμένου να μπορεί να προωθήσει μια αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση προς κοινή ωφέλεια (Παπαχρήστος, 2010). Όπως παρατηρούν οι Gay (2000), Lindsey, Robins & Terrell (2009) «βασική προϋπόθεση είναι να διατίθενται οι κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών αλλά και να έχουν διερευνηθεί οι αντιλήψεις, οι διαθέσεις και οι πεποιθήσεις τους σχετικά με την ετερότητα».

Είναι λοιπόν προφανές μέσα από μια πιο ενδελεχή παρατήρηση και μελέτη ότι διαπολιτισμική ετοιμότητα είναι η μεθοδολογία που θα ευνοήσει την μετουσίωση της οργανωμένης και συγκροτημένης γνώσης σε πρακτικό επίπεδο σε πραγματικές εκπαιδευτικές συνθήκες, τίποτα λιγότερα και τίποτα περισσότερο από τη μεταφορά της θεωρίας στην πράξη. Υποστηρίζεται έτσι σαφώς, ότι η ετοιμότητα ορίζεται ως η ικανότητα άμεσης αντίληψης διαπολιτισμικών ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά, αντίδραση που είναι αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας και άσκησης (Νικολάου, 2010).

Έτσι είναι περισσότερο από κρίσιμο και αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να διαθέτει συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά, ένα οργανωμένο και συγκροτημένο σώμα από εμπειρίες, τακτικές, γνώσεις και στρατηγικές που θα προσδιορίζουν με σαφήνεια και λεπτομέρεια την παιδαγωγική θέση και στάση του μέσα στις νέες πολυπολιτισμικές τάξεις (Καρανικόλα, 2015).

### **1.2. Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη θεματική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Η διαπίστωση της αναγκαιότητας για την αρχική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε δεξιότητες διαπολιτισμικής ικανότητας στα πλαίσια της διαπολιτισμικής τους εκπαίδευσης οδήγησε στην οργάνωση αντίστοιχων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα, στη χώρα μας κατά τη διετία 2002-2004 πραγματοποιήθηκαν επιμορφώσεις εκπαιδευτικών στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στις μεθόδους εφαρμογής της, οι οποίες, ωστόσο περιορίστηκαν σε παιδαγωγικά και μεθοδολογικά κυρίως ζητήματα σχετικά με την αξιοποίηση των βιβλίων και του σύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού. Έμφαση αποδόθηκε στην διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και στην επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, ενώ οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν με τεχνικές βιωματικής μάθησης βασισμένες στο διάλογο και αξιοποίηση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η διδακτική μεθοδολογία ακολούθησε την μέθοδο εργασίας (project), καθώς οι υπεύθυνοι του προγράμματος εκπαίδευσης έκριναν αυτήν ως την πλέον αποτελεσματική για δίγλωσσα παιδιά (ΥΠΕΠΘ, 2004: 53-54).

Οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στην παραπάνω επιμόρφωση υπήρξαν ιδιαίτερα θετικές ειδικά σε ότι αφορά στην ελληνική γλώσσα καθώς και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των αλλόγλωσσων μαθητών τους όσον αφορά στον τρόπο επικοινωνίας τους. Παράλληλα, οι εσωτερικές αξιολογήσεις του επιμορφωτικού προγράμματος επίσης, έδειξαν πολύ καλά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών συγκριτικά με συναδέλφους τους που δεν είχαν παρακολουθήσει την επιμόρφωση. Ωστόσο, οι συνεχείς μετακινήσεις των εκπαιδευτικών λόγω μη μονιμότητας στα συγκεκριμένα σχολεία, ο μη υποχρεωτικός χαρακτήρας του επιμορφωτικού προγράμματος, η απουσία συστηματικής σχετικής επιμόρφωσης στην αρχή κάθε σχολικού έτους καθώς και η αδύναμη παρουσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις παιδαγωγικές σχολές αξιολογήθηκαν ως στοιχεία που υποβιβάζουν την αποτελεσματικότητα των επιμορφώσεων και κατά επέκταση, την ενίσχυση και διάχυση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων της πλειονηφίας των εκπαιδευτικών (ΥΠΕΠΘ, 2004: 53-54).



Συμπληρωματικά ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν μία ανεπάρκεια των σχετικών προγραμμάτων εκπαίδευσης καθώς αυτά εξαντλούνταν σε θεωρητικές γνώσεις για τους εκπαιδευτικούς και δεν καλύπτουν πάντα τις διαφορετικές διαστάσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας (Γεωργογιάννης, 2004). Ωστόσο, αναγνωρίζεται διεθνώς ότι η διαπολιτισμική ικανότητα αποκτάται μόνο μέσα από την πραξιακή μάθηση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε δραστηριότητες που τους οδηγούν στην προσωπική κατασκευή της γνώσης και τους ωθούν να διερευνήσουν τις προσωπικές τους απόψεις (Villegas & Lucas, 2002). Ως αποτέλεσμα προτάθηκαν προγράμματα κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με επιστημολογικές αναφορές από την κριτική εκπαιδευτική θεωρία (Beyer, 2001). Στόχος των προγραμμάτων αυτών θα ήταν η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών με έμφαση στην κριτική προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στόχο την χειραφέτηση των εκπαιδευτικών από κυρίαρχες εθνοκεντρικές αντιλήψεις καθώς και την συγκρότηση της ταυτότητάς τους με όρους κοινωνικούς, πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς (Μανιάτης, 2011: 4).

Ανάλογα μοντέλα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και στην Ελλάδα βασίζονται στο σχήμα «ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής», το οποίο έχει επανειλημμένα χρησιμοποιηθεί στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία για τη διεύρυνση των στερεοτύπων του φύλου προκειμένου να βοηθήσουν εκπαιδευτικούς, κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, να πραγματοποιήσουν παρεμβάσεις στη σχολική τάξη τους με στόχο (α) την ενδυνάμωση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς μαθητές και της σχέσης των παλιννοστούντων ή αλλοδαπών μαθητών με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, και (β) τη σύνδεση του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα των παλιννοστούντων ή αλλοδαπών (Σακκά & Ψάλτη, 2004).

Για τη χώρα μας έμφαση αποδόθηκε στη σχεδίαση συγκεκριμένων θεματικών κατηγοριών ώστε να καλυφθεί με μεγαλύτερη πληρότητα το πεδίο της διαπολιτισμικής επάρκειας και να συμπεριληφθούν ιστορικά στοιχεία, στοιχεία εκπαιδευτικής πολιτικής και διδακτικής μεθοδολογίας. Ειδικότερα, οι θεματικές κατηγορίες προτάθηκε να συμπεριλαμβάνουν τα διεθνή μεταναστευτικά ρεύματα καθώς και τα ελληνικά μεταναστευτικά ρεύματα, την διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση, την πολυπολιτισμική εκπαίδευση με έμφαση σε μοντέλα και αναλυτικά προγράμματα, τις διδακτικές μεθόδους για τη διδακτική της νέας ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, θέματα νομοθετικά για την εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα καθώς και θέματα ταυτότητας σε πληθυσμούς μεταναστών και μειονοτικές ομάδες (Γεωργογιάννης, 2004).

Ο στόχος ενός τέτοιου σχεδιασμού εξυπηρετεί τόσο την προώθηση διαπολιτισμικών αρχών και επιδιώξεων μέσα από νέες διδακτικές τεχνικές που

καλλιεργούν την ικανότητα των εκπαιδευτικών για νέες σχεσιοδυναμικές και αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές τους μέσα στην τάξη όσο και την ουσιαστική γνώση τους γύρω από τη ζωή των μαθητών τους και τους τρόπους πολιτισμικής έκφρασής τους στις οικογένειες και στις κοινότητες που ζουν ώστε να κατανοούν βάσει αυτών και να ερμηνεύουν και την αντίστοιχη συμπεριφορά των παιδιών αυτών στο σχολείο (Darling-Hammond, Garcia-Lopez & French, 2002). Πρόκειται για την αξιοποίηση της ικανότητας ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών ώστε να βλέπουν τις καταστάσεις από την οπτική κάποιου άλλου και να βιώνουν τα συναισθήματα των ατόμων που βρίσκονται εκτός του κυρίαρχου πολιτισμού, ενώ παράλληλα θα αποδίδουν σημασία στην εμπειρία του να έρχονται σε επαφή και να διδάσκουν άτομα από διαφορετικό γλωσσικό, εθνικό ή πολιτισμικό υπόβαθρο (Lynch, 1997).

### **1.3. Προτάσεις και νέα μοντέλα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Ανάλογες προτάσεις για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μία βιωματικού τύπου προσέγγιση έχουν διατυπωθεί στη χώρα μας και στοχεύουν στην σύνδεση της διαπολιτισμικής ικανότητας με τις παραδοχές και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, προσδιορίζεται ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα αντίστοιχο πρόγραμμα αποβλέπει στην ενίσχυση της αναστοχαστικής τους διάθεσης, στην εμπλοκή τους σε βιωματικές δραστηριότητες και στη διεύρυνση των ορίων των παραδοχών τους καθώς και στην ενθάρρυνση της ανάληψης συνεργατικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της κοινότητας των συναδέλφων και της σχολικής μονάδας για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Πρόκειται για ένα «μεταβατικό σχήμα» που ουσιαστικά αξιοποιεί την ιδέα του εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία και βασίζεται στην ακόλουθη λογική: για να καταστεί ικανός ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί ζητήματα ετερότητας σε μια σχολική τάξη και διαπραγμάτευσης της ταυτότητας του «εαυτού» και του «άλλου», πρέπει προηγουμένως να έχει διαχειριστεί ζητήματα της προσωπικής του θεωρίας και των ρητών ή άρρητων παραδοχών του (Σιμόπουλος, 2016: 2).

Στο διεθνές προσκήνιο αρκετά είναι ακόμα τα επιμορφωτικά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, τα οποία συμπληρωματικά ενσωματώνουν την κριτική αυτοδιερεύνηση, τον αναστοχασμό και την αυτογνωσία θέτοντας αυτούς στη θέση του παρατηρητή της δικής τους προσωπικής ιστορίας, ενθαρρύνοντας τις προσωπικές αυτοβιογραφίες και τις εξιστορήσεις δικών τους περιστατικών ή άλλων γνωστών τους προσώπων ώστε να διευρύνουν το επίπεδο κατανόησης των μεταναστευτικών ομάδων και να αναπτύξουν μια εσω-



τερική θετική στάση απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα καθώς και σταδιακή αποδοχή των διαπολιτισμικών αρχών των προγραμμάτων (Banks et al., 2005· Genor & Goodwin, 2005). Επιπλέον, η τελική αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας και του βαθμού που αυτή επιτεύχθηκε δεν μπορεί να είναι προϊόν της χρήσης ποσοτικών μεθόδων όπως για παράδειγμα ερωτηματολογίων, αλλά να βασίζεται περισσότερο σε ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης λαμβάνοντας υπόψη τις συγκεκριμένες πολιτισμικές και κοινωνικές παραμέτρους μέσα στις οποίες αξιολογείται η διαπολιτισμική ικανότητα (Deardorff, 2004: 80, 199-200).

Συνοψίζοντας θα υποστηρίξαμε ότι σε μία βιωματική εκπαίδευση για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι σημαντικό να ενθαρρύνονται η περιέργεια και η ανοιχτότητα, η ετοιμότητα για αναστολή της δυσπιστίας απέναντι στους άλλους πολιτισμούς, η συναισθηματική ευκαμψία, η αντιληπτική οξυδέρκεια, αλλά και η θετική αυτοεικόνα όπως και η διαχείριση της προσωπικής έκθεσης και της αλληλεπίδρασης με ευελιξία στο συμπεριφορά και στις κοινωνικές ικανότητες σε λεκτικό και μη λεκτικό πεδίο (Sercu, 2004: 76). Όπως επισημαίνεται και από τους Μάγο και Σιμόπουλο (2016: 232-235) το γεγονός της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης των ατόμων δεν οδηγεί από μόνο του στην διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά απαιτείται η συστηματική και βαθιά τους εκπαίδευση, η οποία δεν περιορίζεται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας ή στις εκπαιδευτικές τεχνικές. Αντίθετα, η εφαρμογή αυτών προϋποθέτει τη μελέτη της συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, των αντιστάσεών τους, των βαθύτερων παραδοχών τους και του τρόπου που έχουν αναπτύξει τις πολιτισμικές τους ταυτότητες ώστε στη συνέχεια πάνω σε αυτή τη βάση να δομηθεί το περιεχόμενο των προγραμμάτων εκπαίδευσης και να δημιουργηθούν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

## **2. Μεθοδολογία Έρευνας**

### **Σκοπός της έρευνας**

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε ο βαθμός διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης στις Κυκλάδες. Ο παραπάνω σκοπός, συνοψίζεται στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιο είναι το επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών;
- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων επηρεάζουν το επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας τους;

### **Δείγμα**

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 86 εκπαιδευτικοί, η πλειοψηφία των οποίων ήταν γυναίκες, φιλόλογοι, με 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας, και μεταπτυχιακό σε αντικείμενο εκτός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι περισσότεροι ερωτηθέντες γνωρίζουν μόνο 1 ξένη γλώσσα, δεν γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών τους και δεν έχουν εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

### **Ερευνητικό εργαλείο**

Για να διεξαχθεί σωστά η έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο σχετίζεται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα τους. Αναλυτικότερα, το ερωτηματολόγιο εμπεριέχει 7 ερωτήσεις κλειστού τύπου που σχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και 11 ερωτήσεις τύπου Likert, οι οποίες δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 και αφορούν την διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα.

### **Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς σε ηλεκτρονική μορφή, μέσω κατάλληλου Google forms, αφού ζητήθηκε άδεια από τις αρμόδιες αρχές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ενημερώθηκαν τόσο για τον σκοπό της έρευνας, όσο και για την ανωνυμία των απαντήσεων και της ταυτότητας τους.

### **Εργαλεία ανάλυσης**

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.25. Πιο συγκεκριμένα, στην περιγραφική στατιστική έγινε χρήση ποσοστών, μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων, που παρουσιάστηκαν μέσω κατάλληλων πινάκων και γραφημάτων. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν επαγωγικές μέθοδοι και πιο συγκεκριμένα το t-test, Kruskal-Wallis και Mann-Whitney, ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.

### **Περιγραφική στατιστική**

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε ο βαθμός διαπολιτισμικής επάρκειας

και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης στις Κυκλάδες. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τις απόψεις τους για τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα τους.

## 2.1. Ανάλυση ερωτήσεων

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων. Αναλυτικότερα, το 66.3% του δείγματος αποτελείται από γυναίκες, ενώ το 33.7% των εκπαιδευτικών αντιπροσωπεύουν οι άνδρες.

Επιπλέον, το 27.1% των ερωτηθέντων είναι φιλόλογοι, το 14.1% καταλαμβάνουν οι φυσικοί, χημικοί και βιολόγοι, το 12.9% ανήκει στους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών, οι πληροφορικοί-μηχανολόγοι αγγίζουν το 11.8%, ενώ οι θεολόγοι και οι δάσκαλοι φυσικής αγωγής καταλαμβάνουν από 8.2% έκαστος. Τέλος, το 7.1% ανήκει στους μαθηματικούς, ενώ η απάντηση «Άλλο» που περιλαμβάνει ειδικότητες που αναφέρθηκαν λίγες φορές, καταλαμβάνει το 10.6%.

Συνεχίζοντας με την προϋπηρεσία των ερωτηθέντων, το 47.7% των εκπαιδευτικών δηλώνουν από 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας, το 36% έως και 10 έτη και το 16.3% έχει πάνω από 20 έτη προϋπηρεσίας.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, το 46.5% έχει μεταπτυχιακό σε κάποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο, το 39.5% κατέχει μόνο το βασικό πτυχίο και το 7% έχει διδακτορικό σε άλλο γνωστικό πεδίο. Επίσης, το 4.7% έχει παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ το 2.3% έχει μεταπτυχιακό στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Αναφορικά με την επάρκεια γνώσης ξένων γλωσσών, βλέπουμε πως το 51.2% των εκπαιδευτικών γνωρίζουν μια ξένη γλώσσα, το 32.9% γνωρίζει 2 ξένες γλώσσες, ενώ το 15.9% καταλαμβάνουν όσοι γνωρίζουν 3 ξένες γλώσσες.

Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό 96.5%, δεν έχουν γνώση της μητρικής γλώσσας των περισσότερων αλλοδαπών μαθητών και το 3.5% δηλώνει πως κατέχει τέτοιες γνώσεις. Ακόμη, το 61.2% του δείγματος δεν έχει διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, με μόλις το 38.8% να δηλώνει πως έχει τέτοιου είδους προϋπηρεσία.

**Πίνακας 1:** Δημογραφικά χαρακτηριστικά

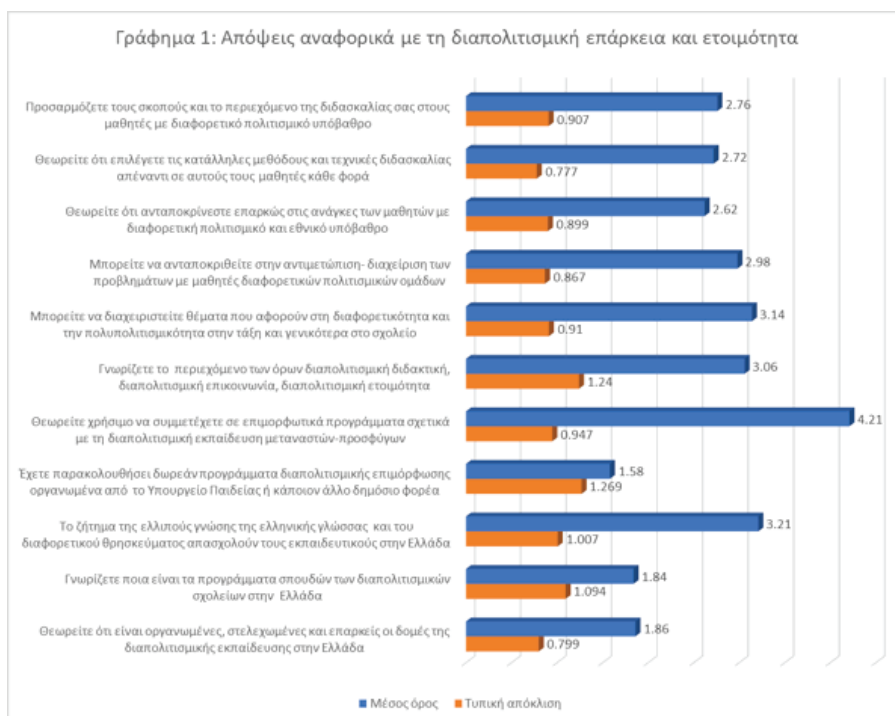
| Ερωτήσεις                                                     | Απαντήσεις                                 | Ποσοστά (%) |
|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------|
| Φύλο                                                          | Άνδρας                                     | 33,7        |
|                                                               | Γυναίκα                                    | 66,3        |
|                                                               | Θεολόγοι                                   | 8,2         |
|                                                               | Φιλολόγοι                                  | 27,1        |
|                                                               | Μαθηματικοί                                | 7,1         |
| Ειδικότητα                                                    | Φυσικοί, χημικοί, βιολόγοι                 | 14,1        |
|                                                               | Φυσικής αγωγής                             | 8,2         |
|                                                               | Ξένων γλωσσών                              | 12,9        |
|                                                               | Πληροφορικής-μηχανολόγων                   | 11,8        |
|                                                               | Άλλο                                       | 10,6        |
| Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση                           | Έως 10 έτη                                 | 36,0        |
|                                                               | 11 με 20 έτη                               | 47,7        |
|                                                               | Πάνω από 20 έτη                            | 16,3        |
|                                                               | Βασικό πτυχίο                              | 39,5        |
|                                                               | Μεταπτυχιακό στη διαπολιτισμική εκπαίδευση | 2,3         |
| Μορφωτικό επίπεδο                                             | Μεταπτυχιακό σε άλλο γνωστικό αντικείμενο  | 46,5        |
|                                                               | Διδακτορικό σε άλλο γνωστικό αντικείμενο   | 7,0         |
|                                                               | Σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης      | 4,7         |
|                                                               | Μία ξένη γλώσσα                            | 51,2        |
| Επαρκής γνώση ξένων γλωσσών                                   | Δύο ξένες γλώσσες                          | 32,9        |
|                                                               | Τρεις ξένες γλώσσες                        | 15,9        |
| Γνώση της μητρικής γλώσσας των περισσότερων αλλοδαπών μαθητών | Ναι                                        | 3,5         |
|                                                               | Όχι                                        | 96,5        |
| Διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις                 | Ναι                                        | 38,8        |
|                                                               | Όχι                                        | 61,2        |

Στον Πίνακα 2, παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα τους. Οι ερωτήσεις δέχονται τιμές από το 1 έως το 5 (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Αρκετά, 4-Πολύ, 5-Πάρα πολύ) και καθώς αυξάνεται ο μέσος όρος, τόσο αυξάνεται και η συμφωνία των ερωτηθέντων ως προς την εκάστοτε δήλωση. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ χρήσιμο να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων (4.21), ενώ αρκετά συμφωνούν ως προς το ότι το ζήτημα της ελλιπούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας και του διαφορετικού θρησκευματος απασχολούν τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα (3.21), πως μπορούν να διαχειριστούν θέματα που αφορούν στη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα στην τάξη και γενικότερα στο σχολείο (3.14), ότι γνωρίζουν το περιεχόμενο των όρων διαπολιτισμική διδακτική, διαπολιτισμική επικοινωνία, διαπολιτισμική ετοιμότητα (3.06), ότι είναι ικανοί να ανταποκριθούν στην αντιμετώπιση και τη διαχείριση των προβλημάτων με μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (2.98) και πως προσαρμόζουν τους σκοπούς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (2.76). Ανάμεσα στις απαντήσεις «Λίγο» και «Αρκετά», τείνοντας στη δεύτερη, τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με το ότι θεωρούν ότι επιλέγουν τις κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας απέναντι σε αυτούς τους μαθητές κάθε φορά (2.72) και πως θεωρούν ότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετική πολιτισμικό και εθνικό υπόβαθρο (2.62), ενώ λίγο θεωρούν πως είναι οργανωμένες, στελεχωμένες και επαρκείς οι δομές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1.86) και πως γνωρίζουν ποια είναι τα προγράμματα σπουδών των διαπολιτισμικών σχολείων στην Ελλάδα (1.84). Τέλος, μεταξύ των απαντήσεων «Καθόλου» και «Λίγο», με τάση προς το δεύτερο, τοποθετούνται ως προς το ότι έχουν παρακολουθήσει δωρεάν προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης οργανωμένα από το Υπουργείο Παιδείας (1.58).

**Πίνακας 2:** Απόψεις αναφορικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα

|                                                                                                                    | Μέσος<br>όρος | Τυπική<br>απόκλιση |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|--------------------|
| Προσαρμόζετε τους σκοπούς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας σας στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο | 2,76          | 0,907              |
| Θεωρείτε ότι επιλέγετε τις κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας απέναντι σε αυτούς τους μαθητές κάθε φορά  | 2,72          | 0,777              |
| Θεωρείτε ότι ανταποκρίνεστε επαρκώς στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετική πολιτισμικό και εθνικό υπόβαθρο        | 2,62          | 0,899              |

|                                                                                                                                       |      |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|
| Μπορείτε να ανταποκριθείτε στην αντιμετώπιση- διαχείριση των προβλημάτων με μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων                  | 2,98 | 0,867 |
| Μπορείτε να διαχειριστείτε θέματα που αφορούν στη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα στην τάξη και γενικότερα στο σχολείο    | 3,14 | 0,910 |
| Γνωρίζετε το περιεχόμενο των όρων διαπολιτισμική διδακτική, διαπολιτισμική επικοινωνία, διαπολιτισμική ετοιμότητα                     | 3,06 | 1,240 |
| Θεωρείτε χρήσιμο να συμμετέχετε σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μεταναστών-προσφύγων              | 4,21 | 0,947 |
| Έχετε παρακολουθήσει δωρεάν προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης οργανωμένα από το Υπουργείο Παιδείας ή κάποιον άλλο δημόσιο φορέα | 1,58 | 1,269 |
| Το ζήτημα της ελλιπούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας και του διαφορετικού θρησκευματος απασχολούν τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα      | 3,21 | 1,007 |
| Γνωρίζετε ποια είναι τα προγράμματα σπουδών των διαπολιτισμικών σχολείων στην Ελλάδα                                                  | 1,84 | 1,094 |
| Θεωρείτε ότι είναι οργανωμένες, στελεχωμένες και επαρκείς οι δομές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα                        | 1,86 | 0,799 |





### Επαγωγική στατιστική

Στην παρούσα ενότητα, απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, τα οποία είναι τα εξής:

- Ποιο είναι το επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών;
- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων επηρεάζουν το επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας τους;

Για την απάντηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων, αρχικά δημιουργήθηκε μια καινούργια μεταβλητή-Score, το «Επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας», το οποίο αποτελείται από τους μέσους όρους 11 ερωτήσεων. Πριν τη δημιουργία του Score, οι ερωτήσεις ελέγχθηκαν ως προς τον δείκτη Cronbach's Alpha, η οποία προέκυψε αποδεκτή, αγγίζοντας το 0.735. Έτσι, το καινούργιο Score αποθηκεύει αξιόπιστα τις πληροφορίες των ερωτήσεων και δέχεται τιμές από το 1 έως το 5, όπου η αύξηση του μέσου όρου συνδέεται με την αύξηση του επιπέδου διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας. Τα παραπάνω εμφανίζονται στον Πίνακα 3.

**Πίνακας 3: Cronbach's Alpha**

|                                                   | Cronbach's Alpha | Αριθμός μεταβλητών |
|---------------------------------------------------|------------------|--------------------|
| Επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας | 0,735            | 11                 |

Με σκοπό την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, το Score που δημιουργήθηκε κωδικοποιήθηκε ώστε να δέχεται τιμές από το 1 έως το 3 (1- 1 με 2,33, 2- 2,33 με 3,66, 3- 3,66-5) όπου η αύξηση του μέσου όρου ταυτίζεται με αύξηση του επιπέδου διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε περιγραφικά, μέσω ποσοστών.

Το παραπάνω Score, συμμετείχε σε κατάλληλους ελέγχους συσχέτισης με χρήση επαγωγικών μεθόδων ολοκληρώνοντας και τις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν το παραμετρικό t-test και τα μη παραμετρικά Mann-Whitney και Kruskal-Wallis.

Η επιλογή τους, στηρίχτηκε στο κεντρικό οριακό θεώρημα, το οποίο υπογορεύει πως όταν η κατηγοριοποιούσα μεταβλητή, χωρίζει το δείγμα σε υποομάδες μεγέθους άνω των 30 ατόμων η κάθε μία, τότε ενδείκνυται η χρήση παραμετρικών τεστ (t-test για δίτιμες, Anova για όλες τις άλλες), ενώ σε κάθε άλλη περίπτωση, χρησιμοποιούνται τα αντίστοιχα μη παραμετρικά (Mann-

Whitney για δίτιμες, Kruskal-Wallis για όλες τις άλλες).

Η λογική των τεστ είναι ο έλεγχος της υπόθεσης που υπαγορεύει κοινή συμπεριφορά των 2 ή παραπάνω υποομάδων, ως προς τα υπό μελέτη εξάγοντας μια τιμή (p-value) για κάθε συσχέτιση. Όταν η τιμή p-value είναι κάτω από 0.05, μπορούμε να υποθέσουμε σε 95% επίπεδο σημαντικότητας ότι η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται, γεγονός που αναδεικνύει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των υποομάδων της κατηγοριοποιούσας μεταβλητής.

### 1ο ερευνητικό ερώτημα

«Ποιο είναι το επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών;»

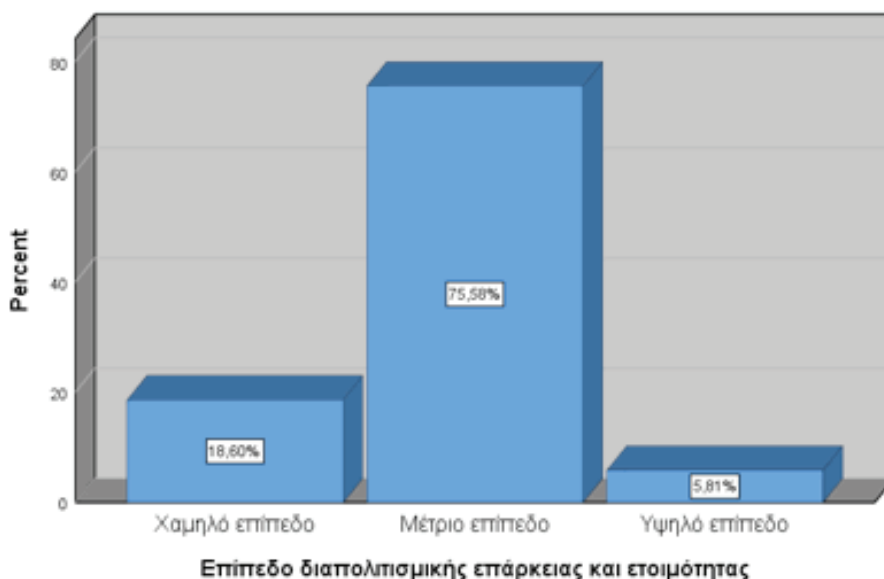
Για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, η μεταβλητή-Score «Επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας», αναλύθηκε περιγραφικά, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως.

Στον Πίνακα 4 και το Γράφημα 2, φαίνεται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, αγγίζοντας το 75.6%, εμφανίζουν μέτριο επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας, το 18.6% παρουσιάζει χαμηλό επίπεδο, ενώ το 5.8% υψηλό επίπεδο.

**Πίνακας 4:** Επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας

|                    |                | Συχνότητα | Έγκυρο ποσοστό | Αθροιστικό ποσοστό |
|--------------------|----------------|-----------|----------------|--------------------|
| Έγκυρες απαντήσεις | Χαμηλό επίπεδο | 16        | 18,6           | 18,6               |
|                    | Μέτριο επίπεδο | 65        | 75,6           | 94,2               |
|                    | Υψηλό επίπεδο  | 5         | 5,8            | 100,0              |
|                    | Σύνολο         | 86        | 100,0          |                    |

**Γράφημα 2:** Επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας



## 2ο ερευνητικό ερώτημα

*«Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων επηρεάζουν το επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας τους;»*

Για την απάντηση του δεύτερου και τελευταίου ερευνητικού ερωτήματος, θα χρησιμοποιηθούν επαγωγικές μέθοδοι και αναλυτικότερα το παραμετρικό t-test και τα μη παραμετρικά Mann-Whitney και Kruskal-Wallis, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Στον Πίνακα 5, παρουσιάζονται οι τιμές (p-values) όλων των στατιστικών ελέγχων, από τις οποίες αναδείχθηκαν 3 στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

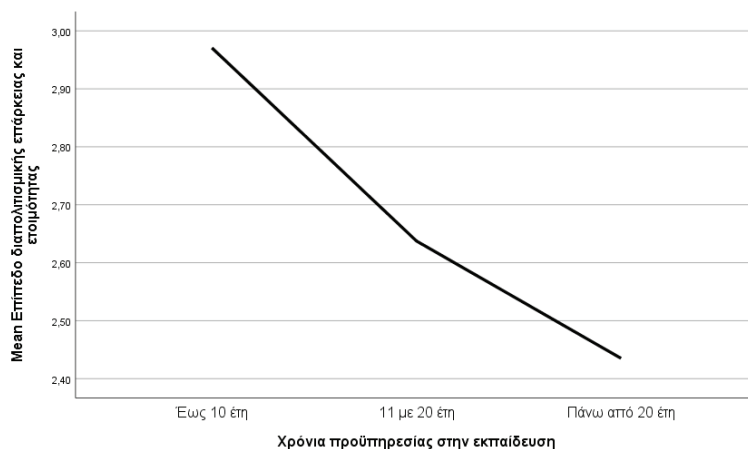
**Πίνακας 5:** Διαφοροποιήσεις ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

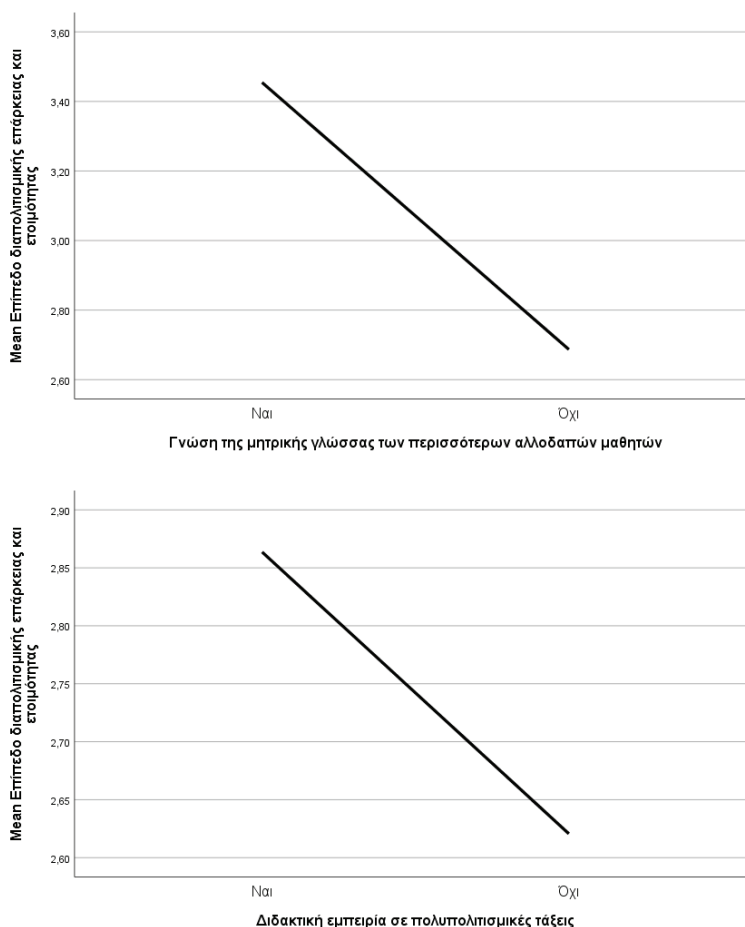
|                             | Επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας |
|-----------------------------|---------------------------------------------------|
| Φύλο (Mann-Whitney)         | 0,599                                             |
| Ειδικότητα (Kruskal-Wallis) | 0,071                                             |

|                                                                                    |       |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση<br>(Kruskal-Wallis)                            | 0,009 |
| Μορφωτικό επίπεδο (Kruskal-Wallis)                                                 | 0,095 |
| Επαρκής γνώση ξένων γλωσσών<br>(Kruskal-Wallis)                                    | 0,388 |
| Γνώση της μητρικής γλώσσας των<br>περισσότερων αλλοδαπών μαθητών<br>(Mann-Whitney) | 0,023 |
| Διδακτική εμπειρία σε<br>πολυπολιτισμικές τάξεις (t-test)                          | 0,043 |

Στα Γραφήματα 3-5, παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις που αναδείχθηκαν προηγουμένως. Η αύξηση των χρόνων προϋπηρεσίας ταυτίζεται με τη μείωση του επιπέδου διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας, ενώ υψηλότερα επίπεδα εμφανίζουν όσοι εκπαιδευτικοί έχουν γνώση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών τους και όσοι διαθέτουν διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

#### Γραφήματα 3-5: Διαφοροποιήσεις ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά





## Συμπεράσματα

Στην έρευνα διερευνήθηκε ο βαθμός διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης στις Κυκλάδες. Αναλυτικότερα, συμμετείχαν 86 εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι γυναίκες, με ειδικότητα φιλολόγου και προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη. Ακόμη, η πλειοψηφία έχει μεταπτυχιακό σε αντικείμενο διάφορο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, γνωρίζει μία ξένη γλώσσα, δεν γνωρίζει τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών και δεν έχει εμπειρία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

Συνεχίζοντας με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα τους, σε υψηλότερο επίπεδο συμφωνούν πως είναι

χρήσιμο να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων. Ωστόσο, φαίνεται να συμφωνούν λιγότερο ως προς το ότι έχουν παρακολουθήσει δωρεάν προγράμματα διαπολιτισμικής επιμόρφωσης οργανωμένα από το Υπουργείο Παιδείας.

Μέσω της επαγωγικής στατιστικής, αναδείχθηκε πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων παρουσιάζει μέτριο επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας. Επιπλέον, αναδείχθηκε πως η αύξηση των χρόνων προϋπηρεσίας συνδέεται με τη μείωση του επιπέδου διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας και ακόμη, οι ερωτηθέντες που έχουν γνώση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών του ή έχουν διδάξει σε πολυπολιτισμικές τάξεις, παρουσιάζουν υψηλότερη επάρκεια και ετοιμότητα σε διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά θέματα.

Είναι προφανές από τις παραπάνω μετρήσεις, ότι η ανάγκη παροχής οργανωμένης και συστηματικής επιμόρφωσης στο αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, από την πλευρά της Πολιτείας, είναι περισσότερο αναγκαία από ποτέ, ειδικά αν αναλογιστεί κανείς την πολυπολιτισμική διάσταση που έχει λάβει σε πολύ μεγάλο βαθμό η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού σήμερα στην ελληνική επικράτεια. Το μέτριο επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας, τα ελάχιστα ποσοστά γνώσης της μητρικής γλώσσας των μεταναστών από τους εκπαιδευτικούς αλλά και η ομολογία ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό αυτών έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικές δράσεις πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο, οδηγούν με μεγάλο βαθμό ασφάλειας στο παραπάνω συμπέρασμα.

## Βιβλιογραφία

- Banks, J., Chochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., Darling-Hammond, L., Duffy, H., & McDonald, M. (2005). Teaching diverse learners. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What teachers should learn and be able to do* (pp. 232-274). San Francisco: Jossey-Bass.
- Beyer, L. (2001). The Value of Critical Perspectives in Teachers Education. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 151-163.
- Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου*. Άρτα.
- Γκόβαρης, Χ. (2001, 2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2006). Αντιστάσεις ενάντια στην πολυπολιτισμικότητα –Αποδυνάμωση εθνοτικών στερεοτύπων μέσα από την ανάπτυξη της διαπολι-

- σμικής ικανότητας. Στο Δ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου «Το σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας»*, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (σσ. 639-647). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Darling-Hammond, L., Garcia-Lopez, Sp., & French, J. (2002). *Learning to Teach for Social Justice*. New York: Teachers' College.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2008). Intercultural Competence: A Definition, Model and Implications for Education Abroad. In V. Savicki (ed.), *Developing Intercultural Competence and Transformation: Theory, Research, and Application in International Education* (pp. 32-52). Sterling, VA: Stylus.
- Genor, M., & Goodwin, A. L. (2005). Confronting Ourselves: Using autobiographical analysis in teacher education. *The New Educator*, 1(4), 311 –331.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον Πολίτη του Έθνους στον Πολίτη του Κόσμου* (επιμ. Κ. Χρυσafiδης). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Lynch, J. (1997). *Education and Development: Tradition and innovation, A human right analysis*. London: Cassell
- Μάγος, Κ., & Σιμόπουλος, Γ. (2010). Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μανιάτης, Π. (2011). *Η Διαπολιτισμική Ικανότητα ως Στοιχείο της Παιδαγωγικής Επάρκειας των Εκπαιδευτικών. Προτάσεις για την αρχική τους κατάρτιση και επιμόρφωση*. Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών – ΕΕΜΑΠΕ.
- Μάρκου, Γ. (1995, 2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές τέχνες.
- Ματθαίου, Δ. (2011). Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση του ιδεολογικού και θεσμικού της χαρακτήρα. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Η Βασική Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση* (σσ. 15-63). Αθήνα: Ατραπός.



- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ρουσσάκης, Γ. (2011). Δίνοντας υπόσταση στον «Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό»: Αρχική Εκπαίδευση, Επιστημονική/Παιδαγωγική Ταυτότητα και Επαγγελματικά Προσόντα των Εκπαιδευτικών στο λόγο και τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Δ. Ματθαίου (επιμ.), *Η Βασική Επαγγελματική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση* (σσ. 92-132). Αθήνα: Ατραπός.
- Σακκά, Δ., & Ψάλτη, Α. (επιμ.). (2004). *Πρακτικά Ημερίδας με τίτλο «Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού»*. Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15(1), 73-89.
- Σιμόπουλος, Γ. (2016). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μια βιωματική προσέγγιση. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στο <http://www.kekdafni.gr/wp-content/uploads/2016/03/διαπολιτισμικό.pdf>
- Τρέσου, Ε., & Μητακίδου Σ. (2003). *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους: εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2004). *Έκθεση αξιολόγησης υλοποιούμενων έργων, ανίχνευσης αναγκών και σχεδιασμού μελλοντικών παρεμβάσεων της ενέργειας 1.1.1 του ΕΠΕΑΕΚ για την διαπολιτισμική εκπαίδευση*.
- Villegas, A. M., & Lukas, T. (2002). *Educating Cultural Responsive Teachers*. State University of New York Press.

## Abstract

The purpose of this publication and research is primarily to review the literature and identifying the intercultural competences of teachers today, in a highly multicultural educational environment. The two main intercultural competences to be mentioned are intercultural competence and intercultural preparedness. Then there is a reference to the need for continuous and comprehensive training of teachers on issues related to the theory, practices and methodology of intercultural education. Research conducted on teachers working in the 2019-

2020 academic year in the Cyclades region (86 participants), aims to highlight the difficulties that teachers face in the multicultural classes they teach, the educational deficit that exists in the subject of intercultural education and the need of course, for state-specific training on the subject.

*Key-words:* intercultural skills, intercultural competence, intercultural readiness, otherness, education

**Δημήτρης Παπαδημητρίου**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ02 ΜSc, υποψ. Δρ. Παν. Πατρών  
Γυμνάσιο Μυκόνου, Βρύση, Μύκονος 846 00  
Τηλ.: 6945987267  
E-mail: dimipapadimi@yahoo.gr  
dimipapa1337@gmail.com