

Η όποια μεταρρύθμιση θα προέλθει, τελικά, από την ίδια την κοινωνία των Αποδήμων, μέσα από μια διαδικασία επαναπροσδιορισμού της. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό θα πρέπει να διεκδικήσει το μέλλον της από τον ίδιο τον λαό, χάριν και υπέρ του οποίου υφίσταται. Στόχος η εφαρμογή της μεταρρύθμισης που θα ανοίγει το μέτωπο εναντίον στη συντήρηση, τον αναχρονισμό και την οπισθοδρόμηση. Μιας μεταρρύθμιση που θα δίνει μια προοδευτική κατεύθυνση στην εκπαίδευση, με το όραμα για δημόσια, δημοκρατική και ανθρωποκεντρική Παιδεία με διαπολιτισμικό περιεχόμενο που θα παρέχει ίσες ευκαιρίες μόρφωσης σε όλους. Που να καλλιεργεί την κριτική σκέψη και τις ανθρώπινες αξίες.

Βιβλιογραφία

- Μιχάλης Δαμανάκης, Έκθεση ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2010, Αποτίμηση της μέχρι το 2010 ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό και οι προοπτικές της, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. ΡΕΘΥΜΝΟ.
- Υπουργείο Παιδείας, Μάιος 2011, Πρακτικά Ελληνογερμανικής Συνόδου Εμπειρογνομόνων

Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των φοιτητών Προσχολικής Εκπαίδευσης: Μια συγκριτική διερεύνηση

Ευγενία Αρβανίτη , Λέκτορας ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστημίου Πατρών

Μαρία Σακελλαρίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μια συγκριτική διερεύνηση του επιπέδου διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης 204 τεταρτοετών φοιτητών προσχολικής εκπαίδευσης των πανεπιστημίων Πατρών και Ιωαννίνων σύμφωνα με την κλίμακα των Chen&Starosta (2000) πάνω σε πέντε διαστάσεις: την ετοιμότητα εμπλοκής κατά την αλληλεπίδραση, το σεβασμό στις πολιτισμικές διαφορές, την άνεση/ εμπιστοσύνη κατά την αλληλεπίδραση, την ευχαρίστηση καθώς και την παρατηρητικότητα από την αλληλεπίδραση.

Abstract

This paper presents a comparative analysis of Intercultural Sensitivity level amongst 204 fourth year preschool education students of the University of Patras and Ioannina according to the scale of Chen & Starosta (2000). The scale is comprised of five factors: interaction engagement, respect for cultural differences, interaction confidence, interaction enjoyment, and interaction attentiveness.

1. Εισαγωγή

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών επανακαθορίζεται σημαντικά στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα των σύγχρονων κοινωνιών, καθώς έρχονται σε άμεση επαφή με τις έννοιες του *κοσμοπολιτισμού* (Beck, 2009) και της διαφορετικότητας. Αναφορικά με το πρώτο και στο πλαίσιο της ύστερης νεωτερικότητας παρατηρείται όλο και μεγαλύτερη διασύνδεση μεταξύ των ατόμων σε ποικίλα πεδία δράσης (Beck, 2009). Τα άτομα δεν λειτουργούν απόλυτα ως μέλη μιας συμπαγούς και ομοιογενούς ομάδας αφού η παραδοσιακή διάκριση των ορίων μεταξύ κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων καταργείται σε μεγάλο βαθμό και τα ίδια έχουν πολλαπλές ταυτότητες, συσχετίσεις, ποικίλες μορφές ανταλλαγής (συμβολικές, υλικές και πολιτικές) και ρόλους. Επιπλέον έρχονται καθημερινά σε επαφή με τον *διακριτό/εξωτικό* αλλά και τον *οικείο άλλο*, καθώς η διαρκής κινητικότητα, ανάμιξη και αλληλοσυσχέτιση είναι βιωμένη πια πραγματικότητα. Σχετικά με τη διαφορετικότητα σημειώνουμε δύο βασικά σημεία. Το πρώτο σημείο αφορά την επίγνωση από πλευράς εκπαιδευτικών του τεράστιου πλούτου των ατομικών διαφορών (τις υλικές, σωματικές και συμβολικές πτυχές της διαφορετικότητας) ή αλλιώς των *ατομικών βιόκοσμων*. Η διαφορετικότητα γίνεται πια αντιληπτή ως πηγή αμοιβαίας και πανταχού παρούσας (*διαπολιτισμικής*) μάθησης. Μια τέτοια νέα μάθηση απορρίπτει την ανωτερότητα ενός πολιτισμού έναντι των *άλλων* (ο *άλλος* είναι διαφορετικός αλλά ίσος) και προσβλέπει στην αμοιβαία προσαρμογή, αποδοχή και ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων και συμβόλων του *άλλου*. Το δεύτερο σημείο αναφέρεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να αξιοποιεί τη διαφορετικότητα ως παραγωγικό συγκριτικό πλεονέκτημα και όχι ως αντικείμενο απλής αναγνώρισης ή ανοχής (Kalantzis&Cope, 2013 σ. 59). Δηλαδή, να προσλαμβάνει την ατομική διαφορετικότητα ως σημαντικό γνωσιακό κεφάλαιο οικοδομώντας έτσι νέους τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας. Στη διαδικασία αυτή «τα άτομα νιώθουν ότι ανήκουν στην ομάδα παρά τις διαφορές τους και οι διαφορές τους αυτές γίνονται

αναπόσπαστο και δημιουργικό κομμάτι της κοινωνικής δραστηριότητας» (Kalantzis & Cope, 2013, σελ. 260).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως *εργαζόμενοι της γνώσης* αντιμετωπίζοντας συνεχείς κοινωνικοπολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές προκλήσεις. Η κατανόηση των προκλήσεων του κοσμοπολιτισμού/παγκοσμιοποίησης και η ικανότητα των εκπαιδευτικών για πολλαπλή συμμετοχικότητα σε νέες συλλογικότητες και σε αλληλοεπικαλυπτόμενα πεδία κοινωνικοπολιτικής δράσης διασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν καθοριστική παράμετρο στη διαπολιτισμική μάθηση των μαθητών (Council of Europe, 2000) αφού η τελευταία αναφέρεται ακριβώς στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που προέκυψαν από την αλληλεπίδραση διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα και περιστάσεις. Επιπλέον, η διαπολιτισμική μάθηση αναφέρεται στην ειρηνική και αμοιβαία συνεργασία των μαθητών διαφορετικούς βίκοσμούς, στην ανοχή της ασάφειας, την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη. Η διαπολιτισμική μάθηση είναι το αποτέλεσμα της διαπολιτισμικής ικανότητας ενός ατόμου που αποκτάται μέσα από επίσημες, ημι-επίσημες και μη-επίσημες συνθήκες μάθησης (Arvanitis, 2014α, σελ. 64).

Στην ύστερη νεωτερικότητα εκμάθηση για τον εαυτό, για τους άλλους μέσα από το πρίσμα της διαφορετικότητας είναι σημαντικό προσόν αυτοκαθορισμού και συνύπαρξης. Έτσι, ένας εκπαιδευτικός που διακατέχεται από ανοιχτότητα απέναντι σε κατασκευασμένες διχοτομίες (απέναντι στον άλλο και στον ίδιο του τον εαυτό) και καλά εδραιωμένες προκαταλήψεις ή στερεότυπα μπορεί να οδηγήσει στο μετασχηματισμό της γνώσης μέσα στη σχολική κοινότητα αλλά και έξω από αυτήν λειτουργώντας ως σημαντικός *φορέας αλλαγής*. Δηλαδή, ως αναστοχαζόμενος επαγγελματίας που μπορεί να επηρεάσει τα πεδία και τις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων στο πλαίσιο των ευρύτερων κοινοτήτων που δραστηριοποιείται και να μετασχηματίσει εδραιωμένες στερεοτυπικές γνώσεις και προκαταλήψεις για το διαφορετικό. Συνεπώς, στόχος των σύγχρονων εκπαιδευτικών δεν είναι η απλή ενσωμάτωση της διαφοράς, αλλά η *συμπερίληψη* της αφού αυτή θεωρείται δυναμικό στοιχείο που μετασχηματίζει την ταυτότητα των μαθητών και τον τρόπο μάθησής τους στην κοινωνία της γνώσης (Kalantzis & Cope, 2013).

Το παρόν άρθρο σκιαγραφεί την διαπολιτισμική ικανότητα ως σημαντικό προσόν του σύγχρονου και μελλοντικού εκπαιδευτικού με ιδιαίτερη έμφαση στην διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση. Επίσης παρουσιάζει μια συγκριτική διερεύνηση του βαθμού διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των τεταρτοετών φοιτητών προσχολικής εκπαίδευσης των πανεπιστημίων Πατρών και Ιωαννίνων σύμφωνα με την κλίμακα των Chen & Starosta (2000).

2. Διαπολιτισμική Ικανότητα

Η διαπολιτισμική ικανότητα αναδεικνύεται ως ένα σημαντικότατο παγκόσμιο προϊόν(global commodity) που συνδέεται άμεσα με την διεθνοποίηση της εκπαίδευσης και τον διεθνοποιημένο ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι σύγχρονοι πολίτες και εργαζόμενοι (Αρβανίτη, 2011) στο πλαίσιο του κοσμοπολιτισμού. Η αναγκαιότητα απόκτησης από πλευράς εκπαιδευτικών μιας πολυσχιδούς διαπολιτισμικής ικανότητας είναι πρόδηλη, ώστε αυτοί να αξιοποιήσουν με αποδοτικό τρόπο τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού. Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι μεγάλο ποσοστό εν ενεργεία εκπαιδευτικών διακατέχεται από εθνοκεντρικές, στερεοτυπικές και ξενοφοβικές γνώσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές (Δραγώνα, 2008) παρατείνοντας την σύγχυση γύρω από θέματα ταυτότητας και ετερότητας και συμβάλλοντας στην διαιώνιση ανισοτήτων. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση (Μάγος, 2005) ή αισθάνονται ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα που προκύπτουν από πολυπολιτισμικές τάξεις (Παπαναούμ, 2004) ή εμμένουν σε παρανοήσεις και διαδεδομένες παραδοχές χωρίς δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής των όσων έμαθαν (Banks, 1997, Μάρκου, 1998, Παπαναούμ, 2003). Η αδυναμία των εν ενεργεία εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν ζητήματα διαφορετικότητας στο σχολείο και την κοινότητα, καθιστά επιτακτική την αναβάθμιση της αρχικής/βασικής τους εκπαίδευσης στα Πανεπιστήμια αλλά και της δια βίου ενδοσχολικής/επαγγελματικής τους μάθησης, ώστε η διαπολιτισμικότητα να γίνει βιωμένη πράξη/δράση με συνεργατικά αποτελέσματα για το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας.

Ιδιαίτερα στο επίπεδο της πανεπιστημιακής τους εκπαίδευσης οι φοιτητές και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στα παιδαγωγικά τμήματα μάλλον έχουν περιορισμένο βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, ενημέρωσης, κατάρτισης και επάρκειας (Γκόβαρης, 2009• Γκότοβος, 2002• Δαμανάκης, 2004• Σπινθουράκη, 2005• Κασίμη, 2005• Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008, Μάγος, 2005, Ραλεολογού, 2004• Σακελλαρίου & Αρβανίτη, 2008). Πιθανοί λόγοι είναι το έλλειμμα των προγραμμάτων σπουδών σε μαθήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής με πρακτικό προσανατολισμό και έλλειψη αυθεντικών εμπειριών διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Το σημείο αυτό αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν αναλογιστούμε ότι τα διαπολιτισμικά μαθήματα καταγράφονται κατά κύριο λόγο στα παιδαγωγικά τμήματα της χώρας και όχι σε άλλες σχολές των οποίων οι απόφοιτοι γίνονται επαγγελματίες εκπαιδευτικοί. Συνολικά διαφαίνεται ότι απαιτούνται περισσότερο συνεργατικές μορφές βασικής εκπαίδευσης και πρακτική εφαρμογή σε πραγματικές και αυθεντικές καταστάσεις για την απόκτηση της νέας διαπολιτισμικής γνώσης.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η διαπολιτισμική ικανότητα δεν περιορίζεται σε εκπαιδευτικούς που πρόκειται να διδάξουν μόνο σε διαπολιτισμικά σχολεία ή σε σχολεία με μεγάλο ποσοστό μαθητών μη ελληνικής καταγωγής. Παραπέμπει στη δυνατότητα του επαγγελματία της γνώσης να ανταποκριθεί στις σύνθετες απαιτήσεις ενός κοσμοπολίτικου και πολυπολιτισμικού πλαισίου, κάτι που προϋποθέτει τη δραστηριοποίηση γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων καθώς και στάσεων, συναισθημάτων, αξιών και κινήτρων (Χαρίτος, 2011 σ. 42 στο Μπάτσιου & Μπάτσου, 2014). Ο διαπολιτισμικός εκπαιδευτικός κατέχει μια ολοκληρωμένη *διαπολιτισμική ικανότητα*, η οποία ορίζεται στη βάση των κατακτημένων διαπολιτισμικών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων (Αρβανίτη, 2011). Ανάμεσα στις διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, ξεχωρίζουν οι επικοινωνιακές, αφού μέσα από το *διάλογο* προωθείται η

αναστοχαστικότητα και η συμμετοχική δράση στις σύγχρονες σχολικές κοινότητες μάθησης. Σημαντική διαπολιτισμική στάση είναι η *διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση* (*διαπροσωπική ή γενικευμένη*) που συνηγορεί στην ικανότητα διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης με κατάλληλο τρόπο. Αυτή αναφέρεται στη διαμόρφωση θετικής προδιάθεσης για την κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών με στόχο την αποτελεσματική επικοινωνία, την ενεργή συμμετοχή σε διαπολιτισμικές συναντήσεις και τέλος, την αυτοπεποίθηση και δέσμευση του ατόμου σε πανανθρώπινες αξίες και δικαιώματα (Chen, 1997).

Η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενός συνδυασμού γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαδικασιών (Parker, Valley & Geary, 1986) ως προς την επαφή με πολιτισμικές διαφορές. Έτσι, η συνειδητότητα, ο αναστοχασμός, η υιοθετημένων αξιών και παραδοχών, ο αυτοέλεγχος της συμπεριφοράς, η ευρύτητα πνεύματος, η κατανόηση διαφορετικών εθνοπολιτισμικών πλαισίων, η συμμετοχικότητα/εμπλοκή κατά την αλληλεπίδραση, η ενσυναίσθηση και η αίσθηση απόλαυσης προς τις πολιτισμικές διαφορές είναι σημαντικές εκφάνσεις της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης (Μπάτσιου & Μπάτσου, 2014• Σιμόπουλος, 2014). Τα διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένα άτομα αποδέχονται πρωτίστως την ατομική τους διαφορετικότητα και πολυπλοκότητα και καταφεύγουν σε συνειδητή και αμοιβαία αλληλεπίδραση. Παρομοίως ο διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός εμπλέκεται σε ένα ταξίδι διαπολιτισμικής μάθησης και κοινωνικοπολιτισμικού μετασχηματισμού που τεκμηριώνεται ρητά μέσα από τα παιδαγωγικά ρεπερτόρια που σχεδιάζει και εφαρμόζει.

3. Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη αφορά τη συγκριτική διερεύνηση (κατά το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014) της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης μελλοντικών εκπαιδευτικών δύο παιδαγωγικών τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων Πατρών και Ιωαννίνων με την κλίμακα των Chen&Starosta (2000). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της κλίμακα των Chen&Starosta έχει αποδειχθεί σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (Fritz et al, 2005•Fritz, etal, 2002• Yu & Chen, 2008) και σε διαφορετικούς πληθυσμούς (π.χ. σε εργαζόμενους σε πολυεθνικές και φοιτητές). Το σταθμισμένο αυτό εργαλείο έχει επίσης αξιοποιηθεί στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών σε 276 φοιτητές (Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti, Roussakis, 2009). Η κλίμακα αποτελείται από 24 ερωτήσεις που αποτυπώνουν πέντε διαστάσεις: την ετοιμότητα εμπλοκής κατά την αλληλεπίδραση, το σεβασμό στις πολιτισμικές διαφορές, την άνεση/ εμπιστοσύνη κατά την αλληλεπίδραση, την ευχαρίστηση από, καθώς και την παρατηρητικότητα στην αλληλεπίδραση (Chen&Starosta, 2000).

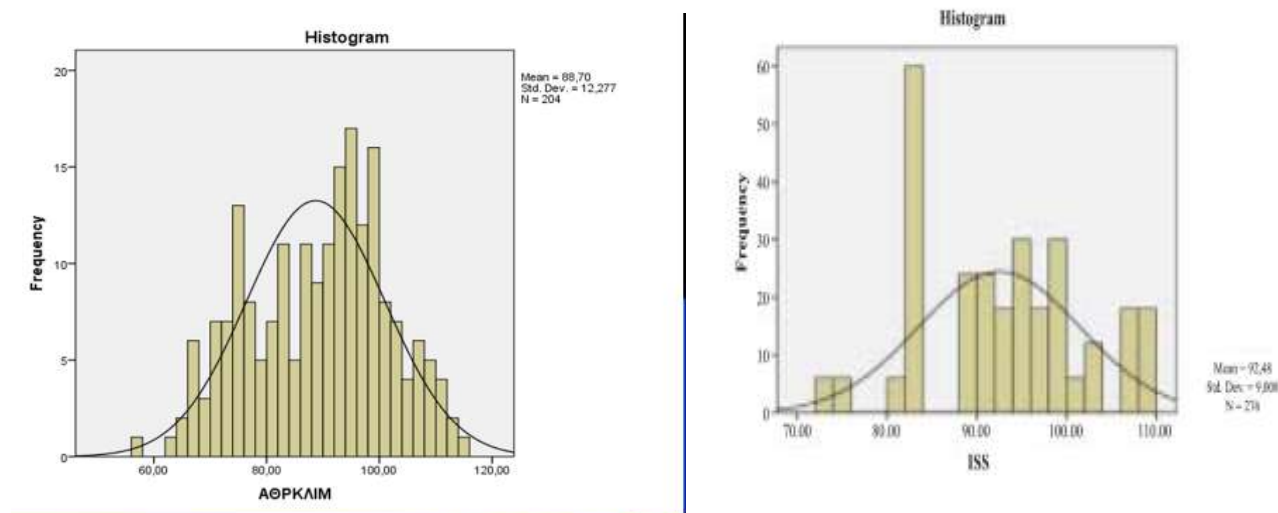
Ο πληθυσμός της παρούσας μελέτης αφορά ένα βολικό δείγμα 204 τετατοετών φοιτητών στην συντριπτική τους πλειοψηφία γυναίκες: 68 τετατοετών φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Πατρών (αξιοποιώντας δεδομένα προπτυχιακής εργασίας των

Μπάτζιου & Μπάτσου, 2014) και 136 τεταρτοετών φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (ΠΤΝ). Για το σκοπό της συγκριτικής αυτής μελέτης αξιοποιήθηκε η περιγραφική στατική ανάλυση των Μέσων Όρων τόσο στο σύνολο της κλίμακας όσο και στις 5 διαστάσεις για την εξαγωγή κάποιων αρχικών εκτιμήσεων.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των μετρήσεων και η συζήτησή τους.

4. Συγκριτική διερεύνηση διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης μελλοντικών εκπαιδευτικών

Η κατανομή των συχνοτήτων των απαντήσεων των 204 τεταρτοετών φοιτητών της παρούσας έρευνας σημείωσε έναν Μέσο Όρο 88,70 στην κλίμακα με ανώτερο όριο το 120. Η Τυπική Απόκλιση της συνολικής μετρήσης ήταν 12,2 και ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας/ Cronbacha ήταν πολύ υψηλός (0.89).



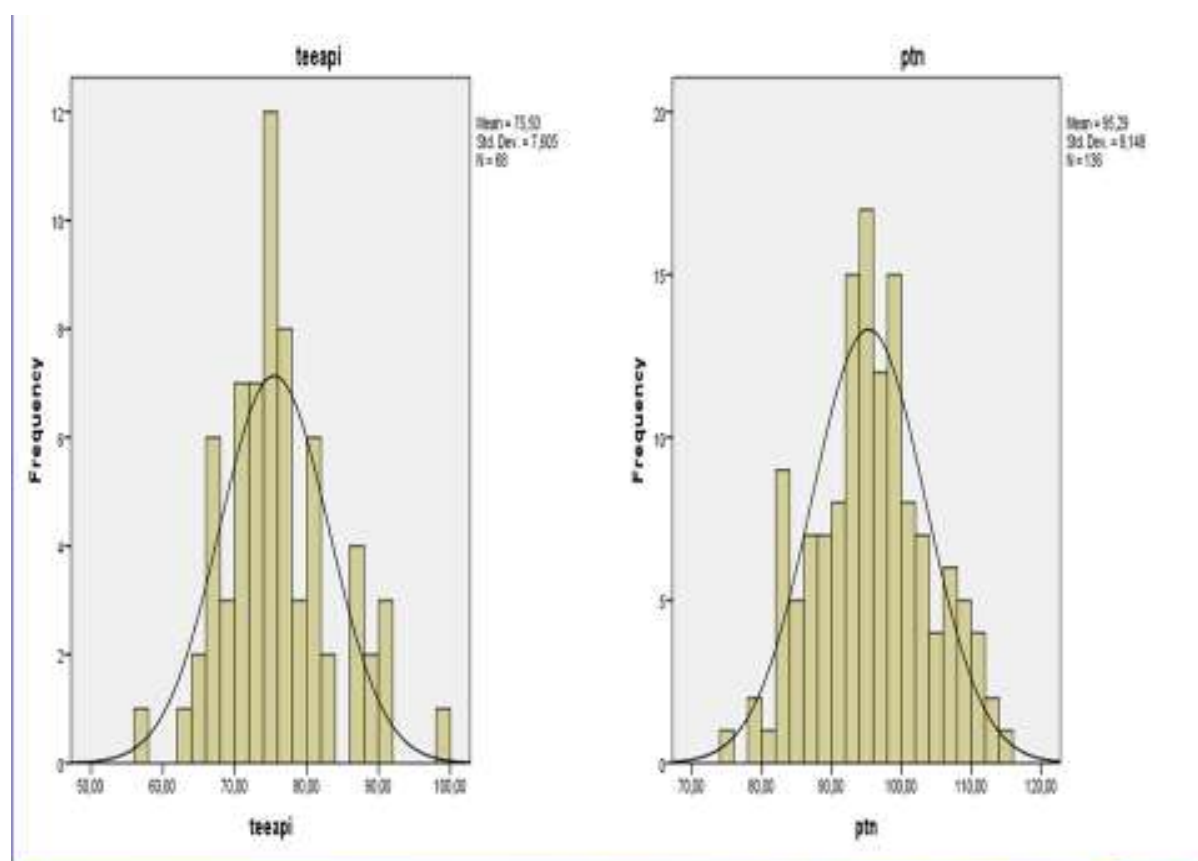
Διάγραμμα 1: Συγκριτική παράθεση με παλαιότερη έρευνα(maxscore= 120)

Source: Spinthourakis, Karatzia-Stavlioti, Roussakis, 2009, p. 271

Από την στατιστική ανάλυση των απαντήσεων και των δύο ομάδων της παρούσας μελέτης (αριστερό ιστόγραμμα) παρατηρείται ότι η μικρότερη τιμή είναι 57, δηλαδή λίγο κάτω από το μισό της ανώτερης δυνατής τιμής των 120 μονάδων που μπορεί να επιτυχθεί στην κλίμακα, και η μέγιστη 114 (με εύρος διασποράς 57). Η κεντρική τάση των τιμών που καταγράφηκαν χωρίς να υπολογιστούν οι ακραίες τιμές (Διάμεσος) είναι 90,50 και η Δεσπόζουσα αρχική τιμή είναι 95. Η κατανομή συχνοτήτων στην δική μας περίπτωση παρουσιάζει μια ήπια αρνητική ασυμμετρία. Επιπλέον, ο Μέσος Όρος είναι σχετικά

μικρότερος από αυτόν που κατέγραψαν οι φοιτητές του ΠΤΔΕ του πανεπιστημίου Πατρών στην έρευνα των Spirthourakis, Karatzia-Stavlioti, Roussakis (2009), οι οποίοι σημείωσαν έναν σχετικά υψηλό Μέσο Όρο 92,48. Ωστόσο, η καταγεγραμμένη διαφορά δεν είναι μεγάλη με δεδομένη την 20ετή παράδοση διδασκαλίας μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ΠΤΔΕ Πατρών. Σε κάθε περίπτωση απαιτούνται πιο περίπλοκες συσχετίσεις περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων, κάτι που μπορεί να αποτελέσει στόχο μιας μελλοντικής εργασίας.

Επιπλέον, η σύγκριση της συνολικής μέτρησης της κλίμακας μεταξύ των δύο τμημάτων της παρούσας έρευνας έδειξε μεγαλύτερη διαφοροποίηση. Πιο συγκεκριμένα οι φοιτητές του ΤΕΕΑΠΗ σημείωσαν έναν Μέσο Όρο 75,50 και οι φοιτητες του ΠΤΝ σημείωσαν έναν Μέσο Όρο 95,29.



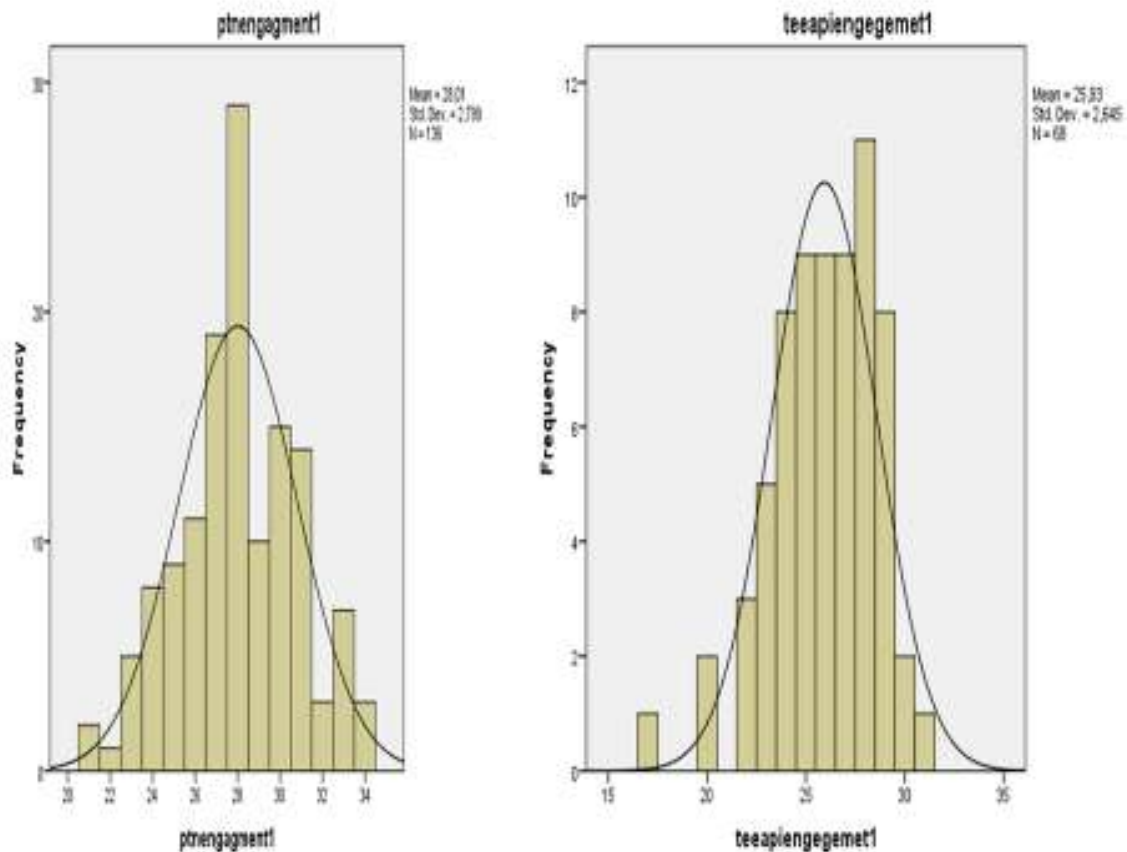
Διάγραμμα 2: Σύγκριση μεταξύ ΠΤΝ & ΤΕΕΑΠΗ(maxscore= 120)

Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί εν μέρει να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι φοιτητές του ΤΕΕΑΠΗ του πανεπιστημίου Πατρών είχαν για πρώτη φορά το 2013 τη δυνατότητα επιλογής μαθημάτων διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, καθώς το πρόγραμμα σπουδών τους δεν προέβλεπε κάτι τέτοιο. Αντίθετα το ΠΤΝ του πανεπιστημίου Ιωαννίνων καταγράφει

10ετή εμπειρία στη διδασκαλία μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιλέον, η διαφορά αυτή μπορεί να οφείλεται στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή δράσεων συνεργατικού παιδαγωγικού σχεδιασμού σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας στο ΠΤΝ. Πιο συγκεκριμένα εφαρμόστηκε η προσέγγιση Μάθηση μέσω Σχεδιασμού (www.earlychildhoodpedagogy.gr) για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών και συνεργατικών σεναρίων μάθησης στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης. Η έμφαση του σχεδιασμού και της πρακτικής εφαρμογής ήταν το πεδίο του προγράμματος σπουδών που αφορούσε στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των νηπίων. Η Πρακτική Άσκηση με τη θεματολογία της (που σε μεγάλο βαθμό περιελάμβανε ενότητες διαπολιτισμικής παιδαγωγικής) ενέταξε τους φοιτητές σε μια φιλοσοφία που συνάδει με τις 5 διαστάσεις της κλίμακας, ιδιαίτερα όσο αφορά την εμπλοκή, το σεβασμό, την άνεση και την ευχαρίστηση κατά την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι αυτές οι δεξιότητες είναι οριζόντιες κοινωνικές δεξιότητες και δεν αφορούν αποκλειστικά την αλληλεπίδραση με τον *διακριτό/εξωτικό* άλλο (π.χ. άτομα μη ελληνικής καταγωγής), αλλά και γενικότερα την αλληλεπίδραση με τον *οικείο* άλλο (π.χ. τους άλλους φοιτητές/μαθητές με διαφοροποιημένους βιόκοσμους).

Η αναλυτική αποτύπωση της διαφοροποίησης των επιμέρους πέντε διαστάσεων της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης μεταξύ των δύο ομάδων έχει ως εξής:

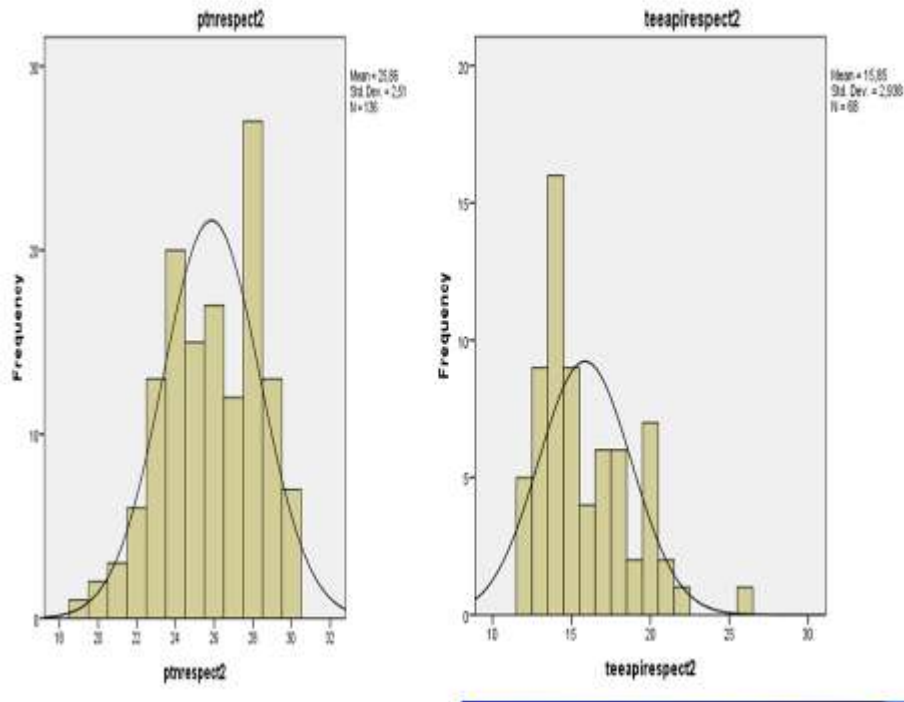
ι) Η ετοιμότητα εμπλοκής κατά την αλληλεπίδραση αφορούσε το συναίσθημα των φοιτητών στην διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και πιο συγκεκριμένα στην ευρύτητα πνεύματος με ανθρώπους από διαφορετικές κουλτούρες (*του άλλου*), στην κατανόηση *του άλλου* μέσα από λεκτικούς ή μη λεκτικούς τρόπους έκφρασης, στην απόλαυση της αλληλεπίδρασης με άλλους και στην αποφυγή σχηματισμού γρήγορων εντυπώσεων για άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς.



Διάγραμμα 2: Ετοιμότητα Εμπλοκής κατά την αλληλεπίδραση (maxscore= 35)

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων έδειξαν ότι οι φοιτητές των δύο παιδαγωγικών τμημάτων διαφοροποιούνται, με αυτούς του ΠΤΝ να παρουσιάζουν σχετικά μεγαλύτερη άνεση προβολής θετικών συναισθηματικών αντιδράσεων πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση (ΜΟ 28,01) σε σχέση με τους φοιτητές του ΤΕΕΑΠΗ (ΜΟ 25,93).

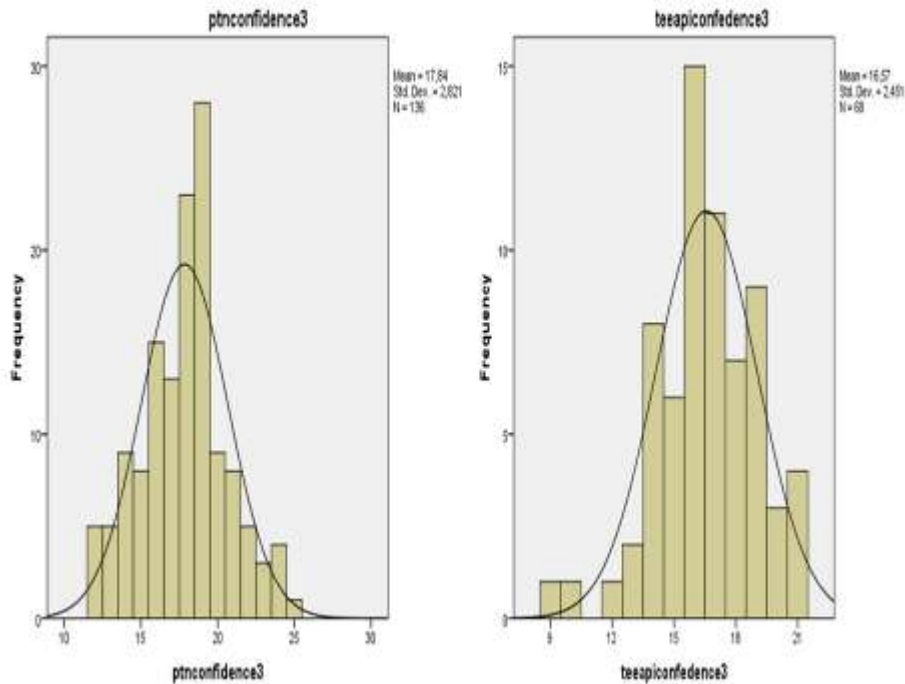
ii) Σε σχέση με το διακηρυγμένο σεβασμό στη διαφορετικότητα και στις πολιτισμικές διαφορές οι φοιτητές του ΠΤΝ έδειξαν να σέβονται περισσότερο (ΜΟ 25,86) τις αξίες, τις απόψεις και τους τρόπους συμπεριφοράς των ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς, χωρίς αίσθησανωτερότητας του πολιτισμού τους έναντι των άλλων πολιτισμών.



Διάγραμμα 3: Σεβασμός στις πολιτισμικές διαφορές (maxscore= 30)

Οι μετρήσεις των φοιτητών του ΤΕΕΑΠΗ στον τομέα αυτόν (ΜΟ 15,85) ήταν πολύ μικρότερες δείχνοντας λιγότερη προθυμία αναγνώρισης και αποδοχής των διαφορετικών απόψεων και ιδεών.

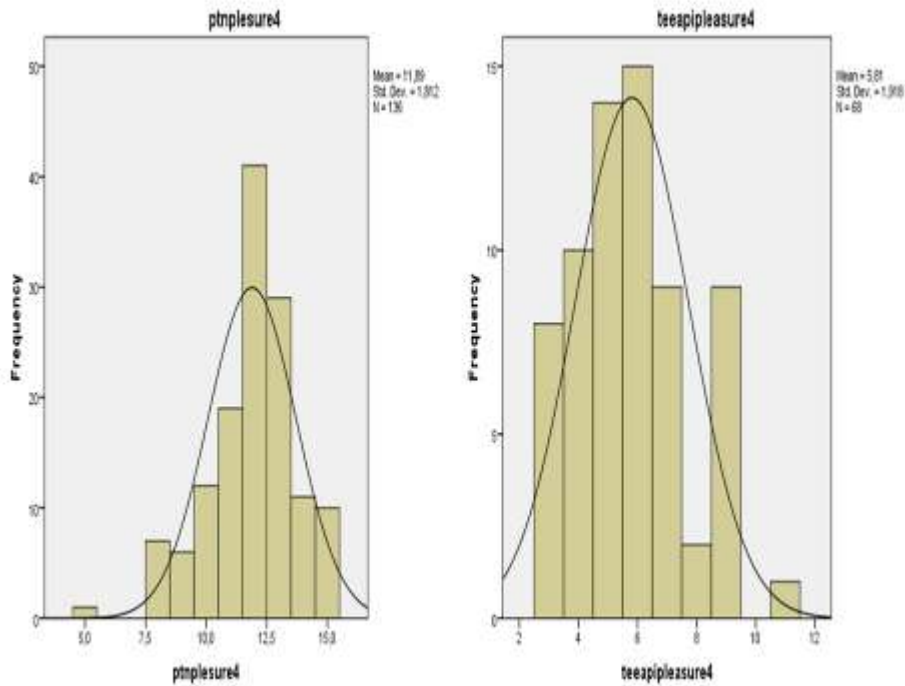
iii)Επιπλέον, αναφορικά με την άνεση κατά την αλληλεπίδραση (Διάγραμμα 4) και το βαθμό εμπιστοσύνης στην διάρκεια της διαπολιτισμικής τους αλληλεπίδρασης, τα δεδομένα έδειξαν ότι οι φοιτητές και των δύο τμημάτων δεν παρουσιάζουν μεγάλη αυτοπεποίθηση κατά την πραγματική αλληλεπίδρασή με τον διαφορετικό άλλο.



Διάγραμμα 4: Άνεση κατά την αλληλεπίδραση (maxscore= 25)

Οι Μέσοι Όροι των δύο τμημάτων δεν παρουσιάζουν μεταξύ τους μεγάλη διαφορά (PTN= 17,64 & ΤΕΕΑΠΗ= 16,57) και αποτυπώνουν κυρίως τη δυσκολία των φοιτητών να επικοινωνήσουν σε άλλη γλώσσα, να εκφραστούν κατάλληλα ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση αναγνωρίζοντας τις κοινωνικές κι επικοινωνιακές συνθήκες της αλληλεπίδρασης και να έχουν αυτοπεποίθηση. Διαφαίνεται ότι η χαμηλή αίσθηση αυτοεκτίμησης που καταγράφουν επηρεάζει ανάλογα την άνεση και την αποτελεσματική επικοινωνία κατά την αλληλεπίδραση. Η μέτρηση αυτή επίσης αναδεικνύει τα ην απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στις θετικές θεωρητικές αντιλήψεις περί σεβασμού της διαφοράς από την μια πλευρά και την πραγματική επάρκεια για επικοινωνία με τον *διακριτό άλλο* στην πράξη από την άλλη λόγω έλλειψης πραγματικών δεξιοτήτων διαχείρισης και κατανόησης της επικοινωνιακής περίστασης.

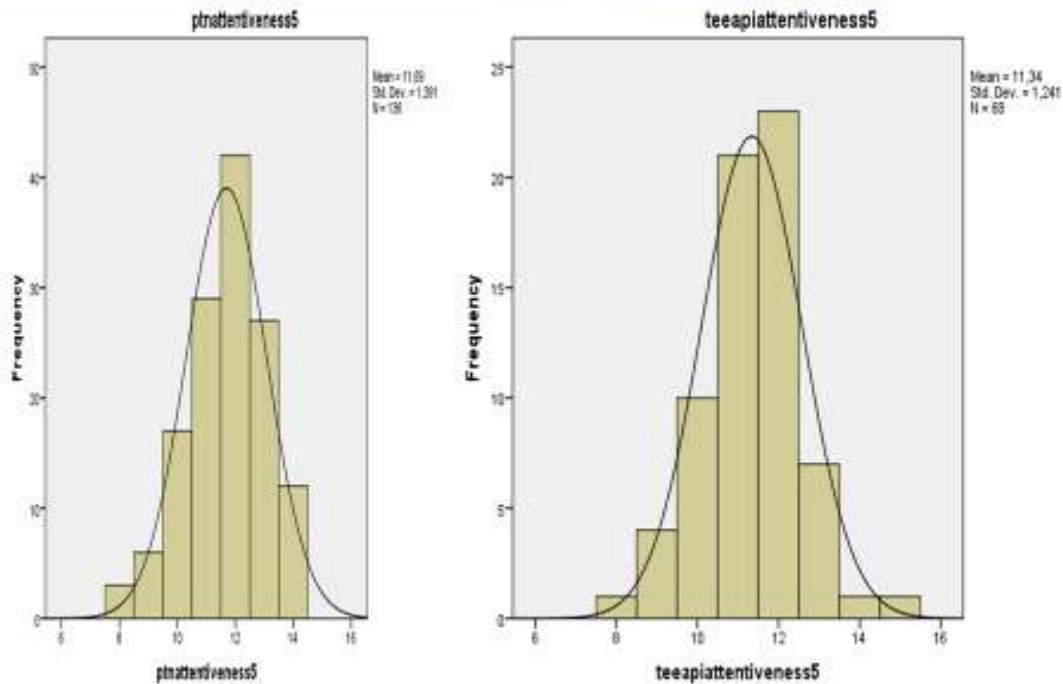
iv) Η ευχαρίστηση από την αλληλεπίδραση και η συναισθηματική φόρτιση στην επικοινωνία με τον *διακριτό άλλο* καταγράφηκε με πολύ διαφορετικό τρόπο ανάμεσα στους φοιτητές των δύο τμημάτων.



Διάγραμμα 5: Ευχαρίστηση από την αλληλεπίδραση (maxscore= 15)

Οι φοιτητές του ΠΤΝ έδειξαν να απολαμβάνουν πολύ περισσότερο την αλληλεπίδραση και σε υψηλό βαθμό (ΜΟ 11,89). Αντίθετα οι φοιτητές του ΤΕΕΑΠΗ τόνισαν ότι αισθάνονται πολύ μικρή συναισθηματική ευχαρίστηση κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης δείχνοντας συχνό εκνευρισμό, αποθάρρυνση ή σημάδια ακύρωσης (ΜΟ 5,81).

ν)Τέλος, η παρατηρητικότητα κατά την αλληλεπίδραση αναφέρεται στην προσπάθεια των φοιτητών να αντλήσουν περισσότερες πληροφορίες για τον διαφορετικό άλλο και να κατανοήσουν λεπτές πολιτισμικές εκφάνσειςκατά την διαπολιτισμική αλληλεπίδραση.



Διάγραμμα 6: Παρατηρητικότητα κατά την αλληλεπίδραση (maxscore= 15)

Από τις απαντήσεις των φοιτητών και των δύο τμημάτων προκύπτει ότι αυτοί παρουσιάζονται, ισόβαθμα και σε ικανοποιητικό βαθμό, προσεκτικοί κατά την αλληλεπίδραση (PTN=ΜΟ 11,89& ΤΕΕΑΠΗ=11,34) με ενδιαφέρον για άντληση πληροφοριών σχετικά με τον *διακριτό άλλο*.

5. Συμπερασματική συζήτηση

Ο κοσμοπολιτισμός και η παγκοσμιοποίηση καθιστούν επιτακτική την ικανότητα του σύγχρονου πολίτη και εργαζόμενου για κινητικότητα και αλληλεπίδραση σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τα δεδομένα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι γενικά οι φοιτητές και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δύο παιδαγωγικών τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης σημειώνουν ικανοποιητικό βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης σύμφωνα με την κλίμακα των Chen&Starosta. Πιο συγκεκριμένα δηλώνουν επιθυμία να εμπλακούν σε αλληλεπίδραση με τους *διακριτούς άλλους* με αμοιβαιότητα και σεβασμό στη διαφορά. Ωστόσο, η επιμέρους ανάλυση των πέντε διαστάσεων της κλίμακας έδειξε μια διαφοροποίηση ανάμεσα στην θετική προδιάθεση απέναντι στις διαφορές και στην πρακτική αντιμετώπιση αυτών. Έτσι, οι φοιτητές εκφράστηκαν θετικά σχετικά με την εμπλοκή τους σε καταστάσεις διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης καταγράφοντας υψηλά επίπεδα σεβασμού των πολιτισμικών διαφορών και διάθεση για περαιτέρω ενημέρωση για

τον διακριτό άλλο. Από την άλλη πλευρά όμως οι φοιτητές κατέγραψαν μικρότερη πρακτική άνεση, αυτοπεποίθηση και ευχαρίστηση κατά τη διάρκεια διαπολιτισμικών συναντήσεων. Επιπλέον, οι φοιτητές του ΤΕΕΑΠΗ κατέγραψαν λιγότερο θετικές απαντήσεις σε σχέση με το σεβασμό στην αξία των άλλων πολιτισμών και στην αίσθηση ευχαρίστησης κατά την αλληλεπίδραση.

Ωστόσο, η στατιστική επεξεργασία των Μέσων Όρων που αξιοποιήθηκε στην απρούσα μελέτη, δίνει τη δυνατότητα για αρχικές μόνο εκτιμήσεις σχετικά με το βαθμό διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης της συγκεκριμένης ομάδας φοιτητών. Η διαφοροποίηση στους Μέσους Όρους μεταξύ των δύο Τμημάτων οφείλεται εν μέρει στην πολύχρονη διδασκαλία προπτυχιακών μαθημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ΠΤΝ. Κυρίως όμως φαίνεται να οφείλεται στον ενδεδειγμένο σχεδιασμό και εφαρμογή διαπολιτισμικών διδακτικών εννοιών στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των φοιτητών όπου οι διαπολιτισμικές έννοιες και δεξιότητες αποκτούν πρακτικό νόημα μέσα στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Με βάση και την εισαγωγική θεωρητική τεκμηρίωση θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η αρχική/βασική διαπολιτισμική εκπαίδευση των φοιτητών απαιτεί περισσότερη εξωστρέφεια και επίγνωση των διαστάσεων του κοσμοπολιτισμού της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας μας. Συνολικά θα λέγαμε ότι αυτή απαιτεί συστηματική ενασχόληση με ένα ευρύτερο πλαίσιο (διαπολιτισμικής) επαγγελματικής μάθησης προκειμένου οι φοιτητές να κατακτήσουν το ανώτερο στάδιο διαπολιτισμικής επίγνωσης, την *οικουμενική ικανότητα/ κοσμοπολιτισμό* (Banks, 2006). Το πλαίσιο αυτό αναφέρεται α) στην επίγνωση του κοινωνικοπολιτισμικού μετασχηματισμού και του κοσμοπολιτισμού στην ύστερη νεωτερικότητα που επηρεάζουν τον πολίτη του κόσμου, β) στον ευρύτερο διαπολιτισμικό παιδαγωγικό σχεδιασμό (π.χ. προγράμματα σπουδών, διαφοροποιημένη παιδαγωγική και διαπολιτισμική διαμεσολάβηση) που συντελείται σε (σχολικές) κοινότητες μάθησης ή και πρακτικής, και γ) στη διαπολιτισμική (επαγγελματική) μάθηση, στους χώρους, στις διαδικασίες και στα εργαλεία πραγμάτωσής της. Το πλαίσιο αυτό απαιτεί επίμονη θεωρητική και παιδαγωγική τεκμηρίωση στις πανεπιστημιακές αίθουσες αξιοποιώντας συμμετοχικές ερευνητικές μεθόδους, καθώς και πραγματικές και αυθεντικές εμπειρίες επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης, διαμεσολάβησης και συνεργασίας με τον *διακριτόάλλο* ώστε οι μελλοντικοί φοιτητές να αποκτούν συμμετοχικό ρόλο στη μάθησή τους (Αρβανίτη, 2014β). Τέλος, η αλληλεπίδραση, η συνεργατική μάθηση και η κοινή αναστοχαστική δράση με άτομα διαφορετικών πολιτισμικών παραδοχών μπορεί να επιτευχθεί μέσα από ανταλλαγές και κινητικότητα με συγκεκριμένο πλάνο επαγγελματικής δράσης (π.χ. Erasmus, σύνδεση με φορείς γονέων και εθνοτήτων ή ΜΚΟ), κοινό εκπαιδευτικό σχεδιασμό για ομότιμη μάθηση με εκπαιδευτικούς/μαθητές μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και συμμετοχή σε διεθνή συνέδρια ή συναντήσεις εργασίας.

6. Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Arvanitis, E. (2014α). Rethinking intercultural learning spaces: The example of Greek Language Schooling in Australia. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*. 1(1), 60-68.
- Αρβανίτη, Ε. (2014β). Διαπολιτισμικότητα και ετερότητα στην εκπαίδευση: προς μια νέα επαγγελματική μάθηση. Στο *Σύγχρονες Τάσεις στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης: ερευνητικός και εκπαιδευτικός προσανατολισμός του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών*. (υπό έκδοση)
- Αρβανίτη, Ε. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία* (Τόμ. Β, σσ. 539-551). Αθήνα: Διάδραση.
- Banks, J. A. (1997). *Handbook of Research on Multicultural Education*. USA : Macmillan Publishing.
- Banks, J. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon Pearson.
- Beck, U. (2009). Cosmopolitanization without Cosmopolitans: On the Discussion between Normative and Empirical-Analytical Cosmopolitanism in Philosophy and the Social Sciences. In K. Ika & G. Wagner (Eds.), *Communicating in the Third Space* (pp. 11-25). New York: Routledge.
- Chen, G. -M. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. Honolulu.
- Chen, G.M., & Starosta, W.J. (2000). The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Council of Europe and European Commission (2000): *T-Kit 4 "Intercultural Learning"*. Strasbourg: YouthPartnership.
- Γκόβαρης, Χ. (2009). *Κείμενα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα : Άτραπος.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). *Η Εκπαίδευση των Παλλινοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα - Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα : Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ. (2008). Εκπαιδύοντας τον ανοίκειο "άλλο": Ταυτότητες, ψυχικοί μηχανισμοί και ιδεολογία. Στο Θ. Δραγώνα, & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση και όχι Αφαίρεση Πολλαπλασιασμός και όχι Διαίρεση* (σσ. 423-435). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fritz, W. & Möllenberg, A. & Chen, G., (2000) *Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Context*. Braunschweig: Technische Universität of Braunschweig. <https://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/54780/1/683506986.pdf>
- Fritz, W., Graf, A., Hentze, J., Mollenberg, A. & Chen, G. (2005). An Examination of Chen and Starosta's Model of Intercultural Sensitivity in Germany and United States. *Intercultural Communication Studies*, 14(1), 53-65.

- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *ΝέαΜάθηση: ΒασικέςΑρχέςγιατηνΕπιστήμητηςΕκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κασίμη, Χ. (2005). Αλλοδαποί Μαθητές, Γλωσσικές Δυσκολίες και Κατάκτηση της Ελληνικής Γλώσσας στο σχολείο: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής*, pp. 13 - 24.
- Κεσίδου, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *ΠαιδαγωγικήΕπιθεώρηση*, 45, 37-55.
- Lynch, E. W. (1999). Developing cross - cultural competence. In E. W. Hanson, *Developing cross - cultural competence. A guide for working with children and their families*. Baltimore, London: Paul H. Books.
- Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα. Στο Δεύτερο Διεθνές συνέδριο, *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες*. Αθήνα.
- Μάρκου, Γ. (1998). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: μια νέα προσέγγιση. *Σχολείο και Ετερότητα - Ο ρόλος του φιλολόγου στη σύγχρονη πραγματικότητα*, (σ. 114 - 134). Αθήνα .
- Μπάτζιου, Ε., & Μπάτσου, Χ. Σ. (2014). Η Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ικανότητα των Φοιτητών των Ανθρωπιστικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα. (Πτυχιακή Εργασία).
- Paleologou, N. (2004). *Intercultural Education and Practice in Greece: needs for bilingual intercultural programmes . ???*
- Parker, W. M. & Valley, M. M. & Geary, C. A. (1986). Acquiring Cultural Knowledge for Counselors in Training: A multi - faceted approach. *Counselor Education and Supervision*, pp. 61 - 71.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *ΤοΕπάγγελματουΕκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω .
- Παπαναούμ, Ζ. (2004). Η Πολυπολιτισμικότητα του Ελληνικού Σχολείου και η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί. *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω συστηματικής εκπαίδευσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών*, (pp. 1 - 7). Αλεξανδρούπολη.
- Σακελλαρίου, Μ., & Αρβανίτη, Ε. (2008). Πολυπολιτισμικότητα και Θρησκευτική Αγωγή στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση: Μια Ερευνητική Προσέγγιση. Στο Κ. Σταυριανός (Επιμ.), *Η Θρησκευτική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Προβληματισμοί και Προοπτικές* (σσ. 89-132). Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σιμόπουλος, Γ. (2014). *Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων. Μια έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα. (ΔιδακτορικήΔιατριβή).

- Σπινθουράκη, Α. Κ. (2005). Διερεύνηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών σε Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. 8ο Διεθνές Συνέδριο με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, (pp. 58 - 60). Πάτρα.
- Spinthourakis, J. A., Karatzia-Stavlioti, E., & Roussakis, Y. (2009). Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism. *Intercultural Education*, 20(3), 267-276.
- Χαρίτος, Β. (2011). *Η Διαπολιτισμική Προσέγγιση στην Εκπαίδευση των Φοιτητών των Π.Τ.Δ.Ε. (διπλωματική εργασία)*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Yu, T. & Chen, G. M. (2008). Intercultural sensitivity and conflict management styles in cross-cultural organizational situations. *Intercultural Communication Studies*, 17(2), 149-161.

Το ζήτημα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα ελληνόγλωσσα σχολεία της Σοβιετικής Ένωσης : Ο πόλεμος της γλώσσας και των εγχειριδίων (1917-1937)

**ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου
Δυτικής Μακεδονίας**