



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΑΡΧΑΙΟ ΘΕΑΤΡΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Παπαβασιλείου Μαρία

A.M. 4372020022

*«Γλωσσικές εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από το
αρχαιοελληνικό θέατρο»*

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ

Παπαδοπούλου Σμαράγδα, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Συρόπουλος Σπυρίδων, Καθηγητής, Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών, Πανεπιστήμιο
Αιγαίου

Κλαδάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2022

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Το εγχείρημα εκπόνησης της διπλωματικής μου μεταπτυχιακής εργασίας έφτασε στο τέλος του, αλλά δεν θα μπορούσε να έχει υλοποιηθεί δίχως την πολύτιμη καθοδήγηση, στήριξη και συνεργασία κάποιων σημαντικών ανθρώπων και εξαιρετικών επιστημόνων. Γι' αυτό αισθάνομαι την ανάγκη να δηλώσω τις ευχαριστίες και την ευγνωμοσύνη μου σε όσες και όσους στάθηκαν δίπλα μου και με βοήθησαν με οποιονδήποτε τρόπο να πετύχω τους ερευνητικούς στόχους μου.

Αρχικά, θέλω να ευχαριστήσω ολόψυχα την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Σμαράγδα Παπαδοπούλου, η οποία παρά τον τεράστιο φόρτο εργασίας της, μου έδειξε πραγματικό ενδιαφέρον και ήταν συνεχώς δίπλα μου, διαθέσιμη να με στηρίζει έμπρακτα τόσο σε επιστημονικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο. Επίσης, οφείλω θερμές ευχαριστίες στα μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής τον Καθηγητή Σπύρο Συρόπουλο και την Επίκουρη Καθηγήτρια κ. Μαρία Κλαδάκη, οι οποίοι/ες πέρα από τις πολύτιμες γνώσεις και την καθοδήγηση που μου προσέφεραν, αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για εμένα. Ακόμα, την αμέριστη εκτίμησή μου στο υπόλοιπο εξαιρετο διδακτικό προσωπικό του Π.Μ.Σ. «Αρχαίο Θέατρο: Εκπαιδευτικές και Φιλολογικές Προσεγγίσεις», για τη συνεχή και ποιοτική προσφορά του, αλλά και το διοικητικό προσωπικό που συνεισέφερε ακούραστα για την άμεση εξυπηρέτηση όλων μας.

Επίσης, δεν μπορώ παρά να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριές μου για τις όμορφες στιγμές και την αλληλοϋποστήριξη σε μια πολύ δύσκολη περίοδο για όλους μας, αυτήν της πανδημίας. Παρόλο που στερηθήκαμε τη δυνατότητα δια ζώσης γνωριμίας, εντούτοις καταφέραμε να υπερβούμε τις δυσκολίες και να χτίσουμε δίκτυα επικοινωνίας, να συνεργαστούμε, να εμψυχώνουμε ο ένας τον άλλο, να μοιραστούμε συγκινήσεις και να δομήσουμε πραγματικές φιλίες και αναμνήσεις που θα μας μείνουν αλησμόνητες.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους/τις φιλόλογους της Ρόδου που συμπλήρωσαν με προθυμία και υπευθυνότητα το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Τέλος, θα ήθελα να δώσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, για την υπομονή και την στήριξη. Χωρίς την παρουσία των δικών μου ανθρώπων δεν θα είχα πετύχει τους στόχους μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	2
Περιεχόμενα	3
Περίληψη	4
Abstract	4
Εισαγωγή	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : ΤΟ ΑΡΧΑΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	14
Κεφάλαιο 2.1: Το αρχαίο ελληνικό θέατρο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	14
Κεφάλαιο 2.2: Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	42
4.1: Προβληματική της έρευνας	42
4.2: Σκοπός, στόχοι και διερευνητικά ερωτήματα της εκπαιδευτικής έρευνας	42
4.3: Σημασία και πρωτοτυπία της έρευνας	43
4.4: Μέσα συλλογής δεδομένων / Ερευνητικά Εργαλεία	44
4.5: Δείγμα της έρευνας	46
4.6: Περιορισμοί της Έρευνας	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	51
5.1: Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας	51
5.2: Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	78
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	82
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	98

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διπλωματική αυτή εργασία διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις γλωσσικές εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από το αρχαιοελληνικό θέατρο. Η εκπαιδευτική έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο, στο νησί της Ρόδου, σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Γυμνασίων και Λυκείων, κατά την περίοδο Φεβρουαρίου – Μαρτίου, 2022 και οι υπηρετούντες φιλόλογοι των σχολείων του νησιού αποτέλεσαν τον πληθυσμό της έρευνας. Το δείγμα των εκατό δώδεκα (112) φιλόλογων επιλέχθηκε με τυχαία δειγματοληψία. Από τα πορίσματα της έρευνας προκύπτει ότι η πλειονότητα του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων θεωρεί ότι τα Γλωσσικά Μαθήματα γενικότερα, και η διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, ειδικότερα, μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην επίτευξη διαπολιτισμικών στόχων. Παράλληλα, επισημαίνεται η σπουδαιότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών, η αναγκαιότητα ποιοτικής επιμόρφωσής τους σε θέματα διαπολιτισμικά, καθώς και της αναβάθμισης της παρεχόμενης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

ABSTRACT

This dissertation explores teachers' views on language applications of intercultural education through the ancient Greek theater. The educational research was conducted with a questionnaire, distributed to secondary education teachers, high schools and senior high schools, on the island of Rhodes, during the period February - March, 2022 and the serving language teachers of the schools of the island constituted the population of the research. The sample of one hundred twelve (112) philologists was selected by random sampling. The findings of the research show that the majority of the research sample of language teachers believe that Language Courses in general, and the teaching of the Ancient Greek Theater, in particular, can contribute significantly to the achievement of intercultural goals. Simultaneously, the importance of teachers' role, the need for their quality training in intercultural issues, as well as the necessity of improving the provided intercultural education are highlighted.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σύγχρονες διεθνείς εξελίξεις με βάση την ισχύουσα γεωπολιτική, κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα, που χαρακτηρίζεται από τη ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη, την παγκοσμιοποίηση της αγοράς και τις αθρόες μετακινήσεις πληθυσμών, έχουν καταστήσει πλέον σχεδόν όλα τα λεγόμενα δυτικά κράτη πολυπολιτισμικά και ως εκ τούτου αναγκαία τη συνύπαρξη ατόμων από διαφορετικές κουλτούρες και γλωσσικά περιβάλλοντα. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος των γλωσσικών μαθημάτων εντός του σύγχρονου σχολείου καθίσταται ακόμα σημαντικότερος, καθώς ο κοινός γλωσσικός κώδικας συνιστά αναγκαίο όρο για την αποτελεσματική επικοινωνία, και κατ' επέκταση συνεργασία και ομαλή συνύπαρξη όλων αυτών των διαφορετικών ατομικτήτων.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδακτική της γλώσσας δίνει έμφαση στον ρόλο του πολιτισμικού στοιχείου για τη γλωσσική εκμάθηση, οδηγώντας στην εμφάνιση της διαπολιτισμικής προσέγγισης και τις συνακόλουθες διδακτικές μεθοδολογίες. Τα έργα του αρχαιοελληνικού θεάτρου, με τη σειρά τους, στο πλαίσιο της διδασκαλίας τους, μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά όχι μόνο για τη διδακτική της γλώσσας, αλλά και για την προώθηση πανανθρώπινων, διαχρονικών και διαπολιτισμικών αξιών, όπως είναι η ειρήνη, η δημοκρατία, η ελευθερία, η φιλία, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός, η αγάπη κ.λπ.

Ως εκ τούτου, ο ρόλος των εκπαιδευτικών κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς καλούνται να συνδράμουν στην επίτευξη αυτών των σημαντικών στόχων, στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών/τριών, μέσα σε ένα πνεύμα επικοινωνίας, συνεργασίας και σεβασμού στην ετερότητα, με βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα, αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ώστε να καταφέρουν να πετύχουν στο εκπαιδευτικό έργο τους.

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, και συγκεκριμένα των φιλόλογων που υπηρετούν στα σχολεία της Ρόδου, σχετικά με τη διασύνδεση του αρχαίου ελληνικού θεάτρου με τους στόχους και τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο των γλωσσικών μαθημάτων. Ειδικότερα, η εργασία έχει ως θέμα: «Γλωσσικές εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από το αρχαιοελληνικό θέατρο» και αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό, τα οποία με τη σειρά τους συμπεριλαμβάνουν (6) έξι επιμέρους κεφάλαια, που υποδιαιρούνται σε υποκεφάλαια.

Το πρώτο κεφάλαιο, αναφέρεται στη διδασκαλία της Ελληνικής ως πρώτης και ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Κατ' αρχάς, αποσαφηνίζονται κάποιοι αναγκαίοι όροι για την εξέταση του εν λόγω ζητήματος, όπως τι είναι γλώσσα και τι εκφράζουν επιστημονικά οι διάφοροι προσδιορισμοί που τη συνοδεύουν, στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποιες σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία σχετικά με τη διδακτική της γλώσσας, καθώς και τις μεθόδους της γλωσσικής διδασκαλίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, σχολιάζεται η μέχρι τώρα παρουσία του αρχαιοελληνικού θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η διασύνδεσή του με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται τα δραματικά έργα, που διδάσκονταν μέχρι τώρα, στο ελληνικό γυμνάσιο και λύκειο, τονίζεται η διαχρονικότητα των ιδεών τους και επιχειρείται η σύνδεση του αρχαίου ελληνικού θεάτρου με τις αξίες και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σημερινή εποχή και αναλύονται σημαντικά ιστορικά στοιχεία, ο σκοπός, οι αρχές και οι στόχοι αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης. Ακολούθως, επεξηγείται ποιος είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο για την επίτευξη διαπολιτισμικών στόχων και ερμηνεύονται οι λόγοι της σημαντικότητάς του.

Στο ερευνητικό μέρος, το τέταρτο κεφάλαιο, ξεκινάει με την εκτενή παρουσίαση της μεθοδολογίας, η οποία ακολουθήθηκε. Αναλυτικότερα, αναφέρεται η προβληματική της εκπαιδευτικής έρευνας, ακολούθως ο σκοπός, οι στόχοι, οι ερευνητικοί άξονες και τα διερευνητικά ερωτήματα, ενώ αναλύεται η σημασία και η πρωτοτυπία της. Παρουσιάζονται, επίσης, τα μέσα συλλογής δεδομένων, τα εργαλεία της έρευνας, το ερευνητικό δείγμα με διαγράμματα, αλλά και οι περιορισμοί της έρευνας.

Το πέμπτο κεφάλαιο, δομείται σε δύο υποκεφάλαια, το πρώτο από τα οποία αναφέρεται εκτενώς τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση, ενώ το δεύτερο από την ποιοτική. Ακολούθως, στο έκτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται η συζήτηση των αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα, καθώς και κάποιες προτάσεις τόσο για το θέμα της έρευνάς μας, όσο και για περαιτέρω έρευνα. Στη συνέχεια, η βιβλιογραφία, ελληνόγλωσση – ξενόγλωσση, και τέλος, το παράρτημα, στο οποίο εμπεριέχεται το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Οι ορισμοί που έχουν δοθεί για τη «γλώσσα» είναι πολλοί και αναδεικνύουν αφενός μεν την ποικιλία των προσεγγίσεων σχετικά με το πολυσύνθετο γλωσσικό φαινόμενο, αφετέρου δε το διαρκές ερευνητικό ενδιαφέρον που αυτό προσελκύει. Ορισμένοι μελετητές αντιλαμβάνονται αυτή την ανθρώπινη ικανότητα ως ένα δομικό σύστημα και φαίνεται να επιμένουν στην αντιμετώπισή της απλώς ως εργαλείου. Άλλοι ερευνητές και θεωρητικοί εστιάζουν, κυρίως, στη χρήση της για την έκφραση ιδεών και σκέψεων, στην επικοινωνιακή δηλαδή διάσταση, που επιτρέπει την «επαφή» ανάμεσα στους ανθρώπους και επικεντρώνονται στις δεξιότητες, που απαιτούνται για αυτή την ικανότητα πέρα από την κατανόηση των δομών, εν ολίγοις στη χρησιμότητά της. Η γλώσσα, σύμφωνα με το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, του Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη (1998) συνιστά ένα *«σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, που χρησιμοποιεί τους φθόγγους για τη μετάδοση σκέψεων, γνώσεων, πληροφοριών, επιθυμιών και συναισθημάτων»*.

Σε κάθε περίπτωση ο όρος «γλώσσα» συνοδεύεται από ποικίλους επιθετικούς προσδιορισμούς, όπως λόγου χάριν «μητρική», «πρώτη», «δεύτερη», «ξένη», ο καθένας εκ των οποίων αντανακλά μια διαφορετική διάσταση της σημασίας και της λειτουργικότητάς της. Ως εκ τούτου κρίνεται αναγκαία η αποσαφήνιση των κυριότερων αυτών συνοδευτικών όρων για την βαθύτερη κατανόηση και την αποτελεσματικότερη διερεύνησή τους, ώστε τα τελικά πορίσματα που θα εξαχθούν από την παρούσα μελέτη να βασίζονται στις σύγχρονες θεωρητικές επιστημονικές θέσεις (Υψηλάντης & Μουτή, 2015: 10-12).

Κατ' αρχάς, σχετικά με τον προσδιοριστικό όρο «μητρική» αξίζει να διευκρινιστεί ότι δεν αναφέρεται απαραίτητα στην γλώσσα που χρησιμοποιεί η μητέρα του κάθε ανθρώπου, καθώς συναντώνται και περιπτώσεις κατά τις οποίες η μητέρα, παραδείγματος χάριν δεν έχει την ίδια γλώσσα επικοινωνίας με το παιδί ή το παιδί βρίσκεται σε επαφή με δύο (ή παραπάνω) γλώσσες ταυτόχρονα (Γαλαντόμος, 2012: 21). Ο όρος «μητρική» αποτελεί αντιθέτως μια «πολύσημη» έννοια, που καθορίζεται από ποικίλους παράγοντες, όπως η προέλευση, η λειτουργία, η ικανότητα/επάρκεια, η στάση (εσωτερική- εξωτερική ταύτιση) των ομιλητών/ριών σε αυτήν κ.ά. (Σελλά-Μάζη, 2006). Η «μητρική γλώσσα» (Γ1) είναι αυτή που «κατακτά κάποιος στα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσω της στενής του επαφής με το επικείμενο περιβάλλον και από

την οποία χαρακτηρίζεται και καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό» (Τριάρχη-Herrmann, 2000: 31). Συναφής είναι και ο όρος «πρώτη γλώσσα» (Γ1), καθώς αποτελεί τον *«κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται στο περιβάλλον του παιδιού και με τον οποίο, καθώς αυτό μεγαλώνει, έρχεται σε συνεχή επαφή»* (Μήτσης & Μήτση, 2007: 83)

Ο όρος «δεύτερη γλώσσα» (Γ2) προϋποθέτει την ύπαρξη της προαναφερθείσας «πρώτης γλώσσας» (Γ1), ενώ ο όρος «ξένη» (ΞΓ) που θα αναλυθεί ακολούθως, την ύπαρξη μιας «οικογενειακής» ή «μητρικής» (native ή mother tongue), όπως είναι γνωστότερος ο όρος. Ο χαρακτηρισμός «δεύτερη», λοιπόν, χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει οποιαδήποτε άλλη γλώσσα εκτός από την πρώτη γλώσσα, ανεξάρτητα από το αν είναι η δεύτερη, τρίτη ή τέταρτη γλώσσα για τον/τη μαθητή/τρια (Mooi Tin, 2021). Μάλιστα, μελετητές όπως οι Mitchell και Myles (2004) χρησιμοποιούν τον όρο «δεύτερες γλώσσες» για κάθε άλλη γλώσσα, η οποία κατακτάται, μετά την πρώτη. Πρόκειται, λοιπόν, για μία γλώσσα που ομιλείται είτε εκτός του σπιτιού ή που το άτομο καλείται να την μάθει σε ένα διδακτικό περιβάλλον, αφότου έρθει σε επαφή με αυτό για πρώτη φορά. Έτσι, συχνό παράδειγμα δεύτερης γλώσσας αποτελεί αυτή στην οποία εκτίθεται ένας άνθρωπος, εάν εγκατασταθεί σε διαφορετική χώρα από την πατρίδα του και ομιλείται έξω από το οικογενειακό περιβάλλον του και συνήθως είναι κυρίαρχη, καθώς χρησιμοποιείται από το σύνολο της κοινωνίας, στην οποία ζει ο μαθητής/ρια (παραδοσιακή άποψη) είτε διδάσκεται σε κάποιο σχολικό περιβάλλον ή ινστιτούτο (άποψη αποδεκτή από πολλούς επιστήμονες) (Υψηλάντης & Μουτή, 2015: 12).

Τέλος, η «ξένη γλώσσα», ως όρος, διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους, καθώς συνδέεται αποκλειστικά με την έννοια της απόκτησης, καθώς περιγράφει αποκλειστικά μια γλώσσα, η οποία προσεγγίζεται μέσα από τη διδακτική της στις σχολικές δομές. Έτσι, ο όρος αυτός είναι απλούστερος και αναφέρεται μόνο σε μια γλώσσα, η οποία μαθαίνεται εκτός του φυσικού της περιβάλλοντος, δηλαδή σε ένα τόπο όπου δεν χρησιμοποιείται ως κυρίαρχος κώδικας επικοινωνίας, όπως η γερμανική ή η γαλλική στην Ελλάδα. Επομένως, η έννοια αναφέρεται σε δομημένο μαθησιακό περιβάλλον, σε αντίθεση με τον όρο «δεύτερη γλώσσα», που είναι πιθανόν να την μάθει κάποιος/α και μέσα από την επαφή με το κοινωνικό του περιβάλλον. Η εκμάθηση της «ξένης» γίνεται είτε σε κάποιο εκπαιδευτικό (συνήθως σχολικό) ίδρυμα ή μέσω ιδιωτικών ιδιαίτερων μαθημάτων και με την παρουσία ενός καταρτισμένου δασκάλου (ή έστω μέσω του διαδικτύου με μέθοδο άνευ δασκάλου), συγκεκριμένου διδακτικού υλικού, το οποίο είναι δομημένο και οργανωμένο σε επίπεδα, καθώς συχνά το μάθημα

αποσκοπεί στην απόκτηση ενός πιστοποιητικού γλωσσομάθειας (Υψηλάντης & Μουτή, 2015: 12).

Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών, επιδιώκει τη διαμόρφωση διαπολιτισμικών ομιλητών ή διαμεσολαβητών οι οποίοι/ες θα έχουν τη δυνατότητα διαχείρισης της πολυπλοκότητας των πολλαπλών ταυτοτήτων και την αποφυγή στερεοτυπικών συμπεριφορών, καθώς ο συνομιλητής θεωρείται άτομο του οποίου οι ιδιότητες πρέπει να ανακαλυφθούν, παρά ως εκπρόσωπος μιας εξωτερικά αποδιδόμενης ταυτότητας. Πρόκειται για επικοινωνία με βάση το σεβασμό προς τους άλλους ανθρώπους και την ισότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως δημοκρατική βάση για την κοινωνική αλληλεπίδραση. Έτσι η διδασκαλία γλωσσών με διαπολιτισμική διάσταση βοηθά τους/τις εκπαιδευόμενους/ες στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν ανθρώπους με διαφορετική γλώσσα και διαφορετική κουλτούρα (Byram et al., 2002· Byram, 2010: 10)

Οι σύγχρονες τάσεις στη γλωσσολογία σχετικά με τη διδακτική των γλωσσών εστιάζουν στην αναγκαιότητα μιας πολυμεθοδολογικής προσέγγισης, με κέντρο τον ίδιο τον/την μαθητή/ρια και τις εκάστοτε ανάγκες του, με στόχο να αναπτυχθούν οι γλωσσικές του/της δεξιότητες και των επικοινωνιακές του/της στρατηγικές (Γρίβα & Σέμογλου, 2013: 56). Οι αρχές οι οποίες πλαισιώνουν τις μεθόδους αυτές μπορούν να συνοψιστούν αρχικά στο ότι η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μιας γλώσσας ανάγεται σε αυθεντικό επικοινωνιακό περιβάλλον, όπου ο/η μαθητής/ρια μπορεί να εκτεθεί σε ποικίλα γλωσσικά ερεθίσματα που του είναι κατανοητά και ενδιαφέροντα (Ζάγκα, 2013: 4-5). Παράλληλα, η αποτελεσματική διδασκαλία είναι αναγκαίο να προσεγγίζεται με διαθεματικό και διεπιστημονικό τρόπο. Κατά τη διδασκαλία οφείλουν να λαμβάνονται υπόψη οι προϋπάρχουσες γνώσεις αλλά και οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/ριών, ιδιαίτερα αν η γλώσσα η οποία διδάσκεται είναι η δεύτερη ή ξένη γλώσσα για αυτούς. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές/ριες δηλαδή χρειάζεται πέρα από το γλωσσικό μάθημα να έχουν πρόσβαση και σε πλήθος άλλων μαθημάτων και γνωστικών αντικειμένων, ώστε να πολλαπλασιάζεται και να διαχέεται η γνώση. Άλλωστε, όπως έχει επισημάνει ο Cummins, (1984, οπ. αναφ. Ζάγκα, 2013: 4), η διδασκαλία μιας γλώσσας δεν αποσκοπεί μόνο στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του ατόμου αλλά και στην καλλιέργεια της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής του ικανότητας.

Η πρώτη συγκροτημένη και επιστημονικά θεμελιωμένη μέθοδος που εμφανίστηκε, και σε ένα βαθμό εφαρμόζεται μέχρι και σήμερα, είναι η παραδοσιακή ή δομική προσέγγιση. Πρώτο παρακλάδι της είναι η γραμματική μέθοδος και όταν πρόκειται για διδασκαλία δεύτερης/ξένης γλώσσας χρησιμοποιείται η γραμματικο-μεταφραστική (Oral Approach and Situational Language Teaching). Η μέθοδος αυτή, όπως μαρτυρεί και ο όρος, βασίζεται στην εκμάθηση των γραμματικών δομών και εστιάζει στην ορθή παραγωγή τους, επομένως μέσω εξάσκησης αποσκοπεί στην αποφυγή των λαθών. Η γραμματική διδάσκεται μέσα από την παρουσίαση και την ερμηνεία των φαινομένων και των ακόλουθων κανόνων, ενώ ακολουθεί η πρακτική μέσω μηχανιστικών ασκήσεων εμπέδωσης και επανάληψης (Μπέλλα, 2011: 202). Σε αυτό το πλαίσιο, επιδιώκεται η αποστήθιση του λεξιλογίου, η εκμάθηση των γραμματικών και συντακτικών κανόνων, η τελειοποίηση της ορθογραφίας, ενώ στις περιπτώσεις δεύτερης/ξένης γλώσσας οι μαθητές/ριες καλούνται να μεταφράσουν τα κείμενα (Baker, 2001: 424). Η κριτική που έχει ασκηθεί σε αυτή τη μέθοδο αφορά στην παραμέληση των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου, αλλά και στην παθητικοποίηση του/της μαθητή/ριας, ο/η οποίος/α παραμένει σε ρόλο δέκτη καθ' όλη τη μαθησιακή διαδικασία (Σακελλαρίου, 2000: 13).

Ακολούθως, δεύτερη προσέγγιση αυτής της μεθόδου είναι η Άμεση (direct method) που δίνει έμφαση στον προφορικό λόγο και στην επαγωγική παρουσίαση και εκμάθηση των γραμματικών δομών. Η γλώσσα, λοιπόν, διδάσκεται άμεσα, δηλαδή στην περίπτωση που είναι δεύτερη ή ξένη, αυτό σημαίνει ότι η πρώτη/μητρική γλώσσα δε χρησιμοποιείται ως εναρκτήριο σημείο αναφοράς και μεταφραστικής διαδικασίας, αντιθέτως οι μαθητές/ριες έρχονται σε άμεση επαφή με πολλά και ποικίλα γλωσσικά ερεθίσματα της γλώσσας-στόχου και έτσι εξοικειώνονται σταδιακά με αυτήν υιοθετώντας τη «λογική» της (Μήτσης, 2004: 94-95).

Το τρίτο παρακλάδι της παραδοσιακής - δομικής μεθόδου στηρίζεται στο μοντέλο του βρετανικού δομισμού, σύμφωνα με τις αρχές του οποίου θεμέλιο της διδασκαλίας είναι ο προφορικός λόγος και η ομιλία είναι η βάση της δομής. Μέσω αυτής της θεωρίας εμφανίστηκε ο όρος «κατάσταση», και έτσι αυτή η διδακτική προσέγγιση ονομάστηκε Προφορική ή Καταστασιακή Γλωσσική Διδασκαλία (Oral Approach and Situational Language Teaching). Σύμφωνα με αυτήν, κατά τη διδακτική μιας γλώσσας πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στο λεξιλόγιο και τη γραμματική. Έτσι, στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος δίνεται έμφαση στην ορθή επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου, αφότου πρώτα παρουσιαστεί το βασικό λεξιλόγιο με

καθημερινές χρηστικές λέξεις και εκφράσεις. Η διδασκαλία της μορφολογίας και του συντακτικού γίνεται με γραμμικό τρόπο, δηλαδή από τις πιο απλές στις πιο σύνθετες δομές. Γενικά, η διδασκαλία ξεκινά από τον προφορικό λόγο και ακολουθεί σε επόμενο στάδιο ο γραπτός, αφού έχουν κατακτηθεί οι βασικές δομές και το ανάλογο λεξιλόγιο και εντέλει η γλώσσα κατακτάται με εξάσκηση μέσα από περιστάσεις (Μήτσης, 2004: 100).

Τέλος, σύμφωνα με την ακουστική ή αλλιώς προφορικο-ακουστική μέθοδο (audiolingual method) (Ματθαιουδάκη, 2013), που έχει ως θεωρητική βάση τις αρχές του δομισμού αλλά και του συμπεριφορισμού, η εκμάθηση της γλώσσας βασίζεται στη διεργασία διαμόρφωσης συνηθειών, η παρουσίαση των γραμματικο-συντακτικών δομών είναι αποτελεσματικότερο να γίνεται επαγωγικά έπειτα από την πρακτική εξάσκηση και τριβή και όχι αντίστροφα, οι μαθητές/ριες πρέπει να έρχονται σε επαφή με τον προφορικό λόγο πριν εξασκηθούν στον γραπτό και οι σημασίες της κάθε λέξης γίνονται κατανοητές μόνο αν τις διδάσκονται σε συνάρτηση με τον πολιτισμό που πλαισιώνει τη γλώσσα-στόχο. Έτσι, η διδασκαλία που βασίζεται σε αυτή την προσέγγιση χρησιμοποιεί συχνά ως εργαλείο τον στοχευμένο διάλογο που περιλαμβάνει το λεξιλόγιο και τις δομές που επιδιώκεται να κατακτηθούν, ενώ οι μαθητές/ριες καλούνται να επαναλαμβάνουν τα ζητούμενα στοιχεία μέχρι να τα απομνημονεύσουν. Σε αυτό το πλαίσιο, οι τεχνικές της ακρόασης, της μίμησης και της αποστήθισης χρησιμοποιούνται εκτενώς, ώστε να παγιωθεί η ορθή γλωσσική συμπεριφορά και γενικά επιδιώκεται περισσότερο η ανάπτυξη των προσληπτικών δεξιοτήτων από ό,τι των παραγωγικών (Ματθαιουδάκη, 2013: 6-7).

Ως αντίδραση στην προαναφερθείσα Δομική/Παραδοσιακή Προσέγγιση ήρθε η Επικοινωνιακή Προσέγγιση ή η Επικοινωνιακή Διδασκαλία της Γλώσσας (Communicative Approach / Communicative Language Teaching), που προέκυψε από την κριτική του Chomsky απέναντι στο δομικό μοντέλο, την εμφάνιση νέων κλάδων της Γλωσσολογίας και τις ιστορικές εξελίξεις μετά το 1970. Αποτελεί πλέον την περισσότερο διαδεδομένη προσέγγιση διδασκαλίας, ιδιαίτερα για τη δεύτερη ή ξένη γλώσσα, αφού θεμελιώνεται σε θεωρίες της γλωσσικής κατάκτησης προβάλλοντας τον κομβικό ρόλο της επικοινωνίας ως βασικής λειτουργίας της γλώσσας (Γρίβα & Σέμογλου, 2013: 57) και την αναγκαιότητα διάδρασης διδασκόντων-διδασκόμενων (Μπέλλα, 2011: 205).

Στο πλαίσιο αυτό εισήχθη ο όρος επικοινωνιακή ικανότητα, ο οποίος συμπεριλαμβάνει τέσσερις βασικές ικανότητες: τη γραμματική (grammatical

competence), την κοινωνιολογική (sociolinguistic competence), τη στρατηγική (strategic competence) και την ικανότητα έκφρασης λόγου (discourse competence) (Μήτσης, 2004: 142· Μπέλλα: 2011: 207· Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Η επικοινωνιακή προσέγγιση μετατόπισε το βάρος από τα δομικά συστατικά της γλώσσας στην επικοινωνιακή λειτουργία της, ως εκ τούτου η γλωσσική διδασκαλία στράφηκε από την περιγραφή του γλωσσικού συστήματος, στην ανάπτυξη της ικανότητας του/της μαθητή/ριας να επικοινωνεί αποτελεσματικά είτε στη μητρική του είτε στη δεύτερη/ξένη γλώσσα (Σακελλαρίου, 2000: 20· Μπέλλα: 2011: 207). Η προσέγγιση αυτή στοχεύει στη δυνατότητα αναγνώρισης των διαφορετικών περιστάσεων επικοινωνίας και την αντίστοιχη ικανότητα προσαρμογής του λόγου σε αυτές (Σακελλαρίου, 2000: 20· Μήτσης, 2004: 142).

Τα κύρια χαρακτηριστικά που θεμελιώνουν σήμερα την επικοινωνιακή μεθοδολογία είναι συνοπτικά η καταλληλότητα (Μήτσης, 2004: 144), η εστίαση στο μήνυμα (Γρίβα & Σέμογλου, 2013: 107), η ψυχολογική επεξεργασία (Μπέλλα, 2011: 209) η διακινδύνευση (Ματθαιουδάκη, 2013: 9) και η ελεύθερη εξάσκηση (Σακελλαρίου, 2000: 20). Τα στοιχεία αυτά εφαρμόζονται με βάση τις αρχές της επικοινωνιακής μεθοδολογίας οι οποίες είναι οι εξής:

1. Η αποτελεσματική εκμάθηση της γλώσσας επιτυγχάνεται διαμέσου της χρήσης της, μέσα σε αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο.
2. Οι γλωσσικές ασκήσεις και δραστηριότητες, στο πλαίσιο του μαθήματος, πρέπει να βασίζονται στην αυθεντική επικοινωνία.
3. Η ευχέρεια του λόγου αποτελεί μία ουσιαστική διάσταση της επικοινωνίας.
4. Η επικοινωνία εμπεριέχει την πρόσμιξη πολλών διαφορετικών γλωσσικών δεξιοτήτων.
5. Η μάθηση, ως δυναμική διαδικασία δημιουργικής δόμησης, περιλαμβάνει την δοκιμή και λάθος (Richards & Rodgers, 2014: 172).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία έστρεψε το επίκεντρο από τη δομή της γλώσσας στη χρήση της, ανέδειξε μία νέα οπτική σχετικά με τον ρόλο του πολιτισμικού στοιχείου, που συνοδεύει τον γλωσσικό κώδικα (Σαπιρίδου, 2001). Με δεδομένο ότι τα σύγχρονα κράτη έχουν γίνει σε μεγάλο βαθμό πολυπολιτισμικά η εκμάθηση των γλωσσών αποτελεί καθοριστικό κοινωνικό παράγοντα, ως μέσο επικοινωνίας και αρωγό για την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων και ομαλής συνύπαρξης ανθρώπων με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα. Έτσι, πολλοί γλωσσολόγοι - ερευνητές και εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με τη διδακτική των γλωσσών

διατείνονται ότι βασικός στόχος για την κατάκτηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι να διανοίξει στους μαθητές/ριες τη δυνατότητα επικοινωνίας με άτομα από διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό περιβάλλον, αλλά και η ικανότητα να χειρίζονται τη γλώσσα με κοινωνικά και πολιτισμικά αποδεκτό τρόπο. Έχουμε, έτσι, την ανάδυση ενός μοντέλου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και νέων διδακτικών προσεγγίσεων (Ιωαννίδου, 2015).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο στη διδακτική της ξένης γλώσσας, που συμπληρώνει την επικοινωνιακή προσέγγιση, αποσκοπεί στη διαμόρφωση διαπολιτισμικών ομιλητών ή διαμεσολαβητών, που θα είναι ικανοί να κατανοήσουν και να διαχειριστούν την πολυπλοκότητα των διαφορετικών ταυτοτήτων, αποδομώντας τις προκαταλήψεις και αποφεύγοντας τις στερεοτυπικές συμπεριφορές. Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση στοχεύει να παράσχει στους μαθητές/ριες τη δυνατότητα να αποκτήσουν διαπολιτισμική συνείδηση ταυτόχρονα με τις γλωσσικές δεξιότητες. Κατά αυτόν τον τρόπο, θα είναι έτοιμοι/ες να καταλάβουν και να επικοινωνήσουν με άτομα διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών και να αποδεχτούν την συνύπαρξη με ανθρώπους που έχουν διαφορετικές αξίες, τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς (Byram et al., 2002: 10).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΑΡΧΑΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΤΟΥ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Το Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Το αρχαίο ελληνικό θέατρο έχει διαρκή και σταθερή παρουσία, με τη μορφή δραματικού κειμένου, ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος και της διδακτέας ύλης, ιδίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, έχει ασκηθεί έντονη κριτική ότι η διδασκαλία αυτών, όπως και αντίστοιχων πιο σύγχρονων δραματικών έργων, δεν διαφέρει αισθητά από τη λειτουργική και χρηστική αξιοποίηση οποιασδήποτε μορφής κειμένων, όπως λογοτεχνικών, δοκιμιακών, ιστορικών, δημοσιογραφικών κ.λπ. Κατέχει τον ρόλο γλωσσικού γυμνάσματος και φιλολογικής εξάσκησης ως επαφή με μια ιδιαίτερη μορφή τέχνης και λόγου (Γραμματάς, 1990).

Η επαφή των μαθητών/ριών με το αρχαίο θέατρο και ειδικότερα την αρχαία τραγωδία περιορίζεται συνήθως σε μία καθαρά γλωσσική, φιλολογική προσέγγιση, αντίστοιχη με την εξέταση που γίνεται σε οποιοδήποτε άλλο κείμενο, που περιλαμβάνεται στα διδακτικά εγχειρίδια, με αποτέλεσμα να αγνοούνται ή να υποβαθμίζονται οι ιδιαίτερες αξίες και πολιτισμικά στοιχεία που διαπνέουν τα διδασκόμενα θεατρικά έργα. Εξάλλου, παρατηρείται ότι η ύπαρξη άλλων κλασικών δραματικών κειμένων είναι σπάνια στα διδακτικά εγχειρίδια των τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συγκριτικά με την ποσότητα των κειμένων από την αρχαία ελληνική γραμματεία, που περιλαμβάνονται στη διδακτέα ύλη (Γραμματάς, χ.χ.).

Έτσι, έχει ασκηθεί η κριτική ότι στο πλαίσιο της μέσης εκπαίδευσης, η διδακτική των αρχαιογνωστικών μαθημάτων που εξακολουθεί να είναι σχεδόν αποκλειστικά γλωσσοκεντρική, στερεί από την εγκύκλια παιδεία τις πιο σημαντικές και ουσιαστικές πτυχές του αρχαιοελληνικού κόσμου, της αρχαίας φιλοσοφικής σκέψης και γενικότερα του αρχαίου πολιτισμού. Στην περίπτωση του αρχαίου δράματος και συγκεκριμένα κατά την προσέγγιση των δύο τραγικών έργων, που διδάσκονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα κενά αυτά πολλαπλασιάζονται, καθώς η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική προσέγγιση φαίνεται, κατά πολλούς, να μην αναδεικνύει τον πολύμορφο πολιτισμικό πλούτο, με τον οποίο μπορούν να έρθουν σε επαφή οι μαθητές/ριες (Παπάζογλου, 2011).

Το αρχαίο δράμα, καθώς αποτελεί από τη φύση του μια τέχνη παραστατική, σε πρώτο επίπεδο, μπορούμε να πούμε πως ενασχολείται ολιστικά με τον Άνθρωπο,

επεξεργάζεται τις σκέψεις και τις ενέργειές του, τα ένστικτα, τις παρορμήσεις, τις επιθυμίες και τους φόβους του, αλλά και τη σχέση του με τη μοίρα, τη φύση, τους συνανθρώπους του, την κοινωνία, τους θεσμούς και την εξουσία. Έτσι, κατά τη διδασκαλία του στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, το θεατρικό κείμενο μπορεί να γίνει φορέας όχι μόνο αισθητικών αλλά και ιδεολογικών αξιών, με αποδέκτες όλους τους μαθητές/ριες. Όλα τα ιδεώδη που πηγάζουν από τον αρχαιοελληνικό κόσμο, όπως οι αξίες του ανθρωπισμού, της δημοκρατίας, της φιλοξενίας, τα οποία συνδέονται άμεσα με τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, μπορούν να αναδυθούν μέσα από τα γλωσσικά σημεία, τους μύθους, τους τραγικούς και κωμικούς ήρωες, και οι ιδεολογικοί θησαυροί της παρακαταθήκης του ιστορικού παρελθόντος μπορούν να γεννήσουν εκ νέου γόνιμους προβληματισμούς σε σχέση με την ανθρώπινη ύπαρξη. Αυτή η αναβίωση των πανανθρώπινων αξιών του αρχαίου κόσμου αποτελούσε, άλλωστε, εξ αρχής τη βασική παιδαγωγική λειτουργία του αρχαίου δράματος. Η τριβή των μαθητών/ριών με αρχέτυπα που αναδύονται μέσω των ηρώων του παρελθόντος και τις ιδιότητές τους μπορεί να συμβάλει στη διάπλαση του χαρακτήρα τους, καθώς οι σκέψεις και οι δράσεις των ηρώων μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για κριτικό αναστοχασμό και αναζήτηση προτύπων ζωής και συμπεριφοράς. Έτσι, τα έργα αυτά μπορούν να λειτουργήσουν καθοριστικά στη διάπλαση του «ήθους» των μαθητών/ριών, τη δόμηση, δηλαδή, μιας ολόπλευρα αγαθής προσωπικότητας, όχι βέβαια, μέσω μιμητισμού και προγονολατρίας, αλλά μέσα από τον γόνιμη διάδραση παρελθόντος- παρόντος, καθώς άλλωστε αυτά τα έργα ενέχουν μια διαχρονικότητα που υπερβαίνει το ιστορικό τους παρόν (Γραμματάς, 2011· Κλαδάκη, 2011).

Αυτή η διαχρονικότητα, δεν διασφαλίζεται, βέβαια, μόνο από τη συμπερίληψη των τραγωδιών στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο καθηγητές/ριες και μαθητές/ριες επιλέγουν να προσεγγίσουν αυτά τα κείμενα, εστιάζοντας όχι μόνο στα γλωσσικά φαινόμενα, αλλά στην εμβάθυνση στο περιεχόμενό τους από διαπολιτισμική σκοπιά. Δεν πρέπει να λησμονούμε ότι τα αρχαία αυτά δραματικά έργα ανεκτίμητης αξίας, καθώς συναντώνται σε αναρίθμητες διασκευές, με σύγχρονες αποδόσεις, συχνά λειτουργούν ως πηγή έμπνευσης στον διεθνή χώρο του θεάτρου, της μετάφρασης, του κινηματογράφου κ.ά. Αυτό το γεγονός καταδεικνύει ακριβώς τον πανανθρώπινο χαρακτήρα τους, μιας που συναντώνται σε διαφορετικούς τόπους, εποχές, συγκυρίες και περιστάσεις μέχρι σήμερα και δομούν συνεχώς νέες σημασίες που είναι διαχρονικές και διαπολιτισμικές (Easterling, 2004).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα συνιστά η «Αντιγόνη» του Σοφοκλή, που αποτελεί πρότυπο πολιτικής και κοινωνικής κριτικής, αλλά και η «Ελένη» του Ευριπίδη, που προβάλλει έντονα τη ματαιότητα του πολέμου. Τα έργα αυτά που διδάσκονται έως και σήμερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εξακολουθούν να διαπαιδαγωγούν τους νέους ανθρώπους, αφού σε συνδυασμό με την αισθητική απόλαυση, θέτουν φιλοσοφικούς προβληματισμούς ερωτήματα και απαντήσεις πάνω σε ατομικά και κοινωνικά διλήμματα. Ο ίδιος μαθητής/ρια καθίσταται αποδέκτης όλων αυτών των ερεθισμάτων που επιδρούν στο θυμικό του προκαλώντας συγκινησιακή φόρτιση αλλά ταυτόχρονα και μία αποστασιοποίηση από τα δρώμενα, που επιφέρει την ψυχοθεραπευτική «κάθαρση» και διαμορφώνει με υγιείς όρους ολόπλευρα την προσωπικότητά του. Η διαδικασία αυτή είναι μάλιστα δυναμική, καθώς δεν είναι αποτέλεσμα που προκύπτει μονόπλευρα από την πρόθεση του συγγραφέα, αλλά προϋποθέτει την ενεργό παρουσία του αποδέκτη ως κριτή των μηνυμάτων και εκ νέου δημιουργό νέων νοημάτων (Χαραλάμπους, 2011).

Η τραγωδία, αν και διαθέτει στοιχεία και χαρακτηριστικά που την καθιστούν διαφορετική από την κωμωδία και το σατυρικό δράμα, ως ένα από τα είδη του αρχαίου δράματος, συνιστά μια μορφή έντεχνου ποιητικού λόγου, που προορίζεται για θεατρική παράσταση, αλλά μπορεί κάλλιστα να λειτουργήσει και ως αυτόνομο κείμενο που πέραν της αισθητικής απόλαυσης, την οποία προσφέρει, μεταδίδει διαχρονικά φιλοσοφικά νοήματα και θέτει ηθικούς και κοινωνικούς προβληματισμούς με επίκεντρο τον άνθρωπο (Μπούρας, 2004). Τα παιδιά, λοιπόν, έρχονται σε επαφή με την τραγωδία μέσα από το σχολείο, το οποίο από την πλευρά του διαμορφώνει τη νέα γενιά και «σφυρηλατεί» τους αυριανούς πολίτες στο πλαίσιο του εκδημοκρατισμού, επιδιώκει να τους παράσχει εφόδια πέρα από γνωστικά, κοινωνικά, ηθικά, ιδεολογικά, ώστε να επιβιώσουν στα νέα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Σέξτου, 2004).

Με βάση αυτά τα δεδομένα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η διδακτική προσέγγιση της τραγωδίας εντός του σχολείου δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην καλλιέργεια των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/ριών, ή σε μια μηχανιστική ενασχόληση με γλωσσικά φαινόμενα, αλλά να αξιοποιεί το δραματικό έργο πολύπλευρα, αντιμετωπίζοντάς το ως μία καλή αφορμή, για να έρθουν, παραδείγματος χάρη, σε άμεση επαφή οι μαθητές/ριες μέσω της γλώσσας με θέματα ανθρωπιστικά και διαπολιτισμικά, να ασχοληθούν με προβληματισμούς καθολικού και διαχρονικού χαρακτήρα, να διευρύνουν τους ορίζοντές τους, να αναπτύξουν την συναισθηματική τους νοημοσύνη αλλά και να καλλιεργήσουν τη διαπολιτισμική ενσυναίσθηση.

Η διδακτέα ύλη της Γ' τάξης του Γυμνασίου περιλαμβάνει την «Ελένη» του Ευριπίδη, έργο το οποίο διδάσκεται στο πλαίσιο του μαθήματος της «Αρχαιοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας από Μετάφραση». Στο σημείο αυτό επιλέγεται μια τραγωδία, σε αντίθεση με τις δύο προηγούμενες τάξεις, όπου διδάσκονται τα Ομηρικά Έπη. Επιχειρείται έτσι μια πρώτη γνωριμία των μαθητών/ριών με τη δραματική ποίηση και το Αρχαίο Ελληνικό θέατρο, ενώ παράλληλα παρουσιάζονται εις βάθος τα ιδεώδη, οι ηθικές αξίες και η κοσμοθεωρία που κυριαρχούν την περίοδο της δημοκρατίας του 5ου αιώνα π. Χ.

Η ιστορία που πραγματεύεται το εν λόγω έργο είναι μια άλλη μυθολογική προσέγγιση του πολέμου της Τροίας από αυτήν που συναντάται στην Ιλιάδα. Ο βασιλιάς Μενέλαος μετά την άλωση της Τροίας καταπλέει προς την Αίγυπτο, για να συναντήσει την Ελένη, η οποία έχει μεταφερθεί εκεί από τον Ερμή και ανακαλύπτει με έκπληξη ότι η Ελένη στην Τροία ήταν ένα ψεύτικο είδωλό της. Συνειδητοποιεί, δηλαδή, ότι η πραγματική σύζυγός του βρισκόταν καθ' όλη τη διάρκεια του καταστροφικού πολέμου κρυμμένη στην Αίγυπτο, επομένως όλος ο όλεθρος του πολέμου βασίστηκε σε ένα ψέμα. Ο Θεοκλύμενος, βασιλιάς της Αιγύπτου επιδιώκει να παντρευτεί την Ελένη, αλλά αυτή καταφέρνει να διαφύγει κρυφά μαζί με τον Μενέλαο. Είναι φανερό ότι η συγκεκριμένη τραγωδία μπορεί να χαρακτηριστεί με βάση το περιεχόμενό της ως αντιπολεμικό δράμα, αφού προβάλλει με τον πιο άμεσο τρόπο τη φαιλότητα της βίας, του μίσους και τη ματαιοπονία της σύγκρουσης δύο διαφορετικών λαών και πολιτισμών. Μέσα από την ανάλυση του συγκεκριμένου έργου προβάλλονται έτσι οι αξίες του ανθρωπισμού, η ισότητα, η αναγκαιότητα ειρηνικής και αρμονικής συνύπαρξης των ανθρώπων. Μπορεί, λοιπόν, με αφορμή αυτό το θεατρικό κείμενο να επιτευχθεί παράλληλα με τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών/ριών, η συνειδητοποίηση ότι η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας αποτελεί φορέα διαχρονικών αισθητικών και πολιτισμικών αξιών, οι οποίες μπορούν να «ενώσουν» διαφορετικά άτομα και πολιτισμούς (Βερτέσης, 1995· 2003).

Η τραγωδία της «Αντιγόνης», σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, διδάσκεται στην Β' τάξη του Γενικού Λυκείου, στο πλαίσιο του μαθήματος της Αρχαιοελληνικής Γραμματείας από το πρωτότυπο και αποτελεί μάθημα γενικής παιδείας, που απευθύνεται, δηλαδή, σε όλους τους μαθητές/ριες ανεξαρτήτως κατεύθυνσης. Το έργο, που εμπνέεται από τον μύθο των Λαβδακιδών, αναφέρεται στην Αντιγόνη, η οποία αντίθετα με την αδερφή της Ισμήνη, τολμάει με ηρωικό θάρρος να παρακούσει τη διαταγή του νέου μονάρχη της Θήβας, Κρέοντα που απαγορεύει την

ταφή του αδερφού της Πολυνείκη ως προδότη της πόλης και αναλαμβάνει την συμβολική ταφή του, σύμφωνα με το θρησκευτικό και εθιμικό δίκαιο. Έτσι, ο Κρέοντας αποφασίζει να την καταδικάσει σε θάνατο και παρά τις ικεσίες των οικείων της παραμένει αμετάκλητος στην απόφαση μέχρι που τον μεταπείθει ο μάντης Τειρεσίας υπό την απειλή της θείας «νέμεσης». Όταν όμως αυτός σπεύδει να την απελευθερώσει, διαπιστώνει πως είναι πλέον αργά, καθώς η ίδια έχει κρεμαστεί, γεγονός που οδηγεί και στην αυτοχειρία του ερωτευμένου μαζί της γιου του Κρέοντα, Αίμωνα και στη συνέχεια της γυναίκας του Ευρυδίκης (Φραγκούλης, 2002· Lesky, 2014).

Μέσα από την τραγωδία αυτή ο Σοφοκλής αξιοποιεί τον αρχαϊκό μύθο των Λαβδακιδών, ώστε να στοχαστεί αλλά και να θέσει ερωτήματα γύρω από το πολιτικό και κοινωνικό γίνεσθαι της εποχής του, ζητήματα που παραμένουν, ωστόσο, επίκαιρα μέχρι σήμερα. Με την εξέταση του εν λόγω έργου στο πλαίσιο του μαθήματος δίνονται ευκαιρίες πέρα από τη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών/ριών, να διερωτηθούν σε φιλοσοφικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο σχετικά με τα όρια της εξουσίας και της επιθυμίας, ευρύτερα για την ηθική, την έννοια του «καθήκοντος», τη δικαιοσύνη, τη σύγκρουση διαφορετικών αξιακών συστημάτων, αλλά και τη δυνατότητα ενσωμάτωσης της ετερότητας, που πρεσβεύει η ίδια η πρωταγωνίστρια (Corjec, 2014). Όλα αυτά που μπορούν να απαντηθούν μόνο μέσα από την όξυνση της κριτικής σκέψης, της γόνιμης σκέψης (Φουντοπούλου, 2010· Συρόπουλος, 2018), αποτελούν θέματα τα οποία συνδέονται άμεσα με τους στόχους που προβάλλει η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση.

Ακόμα, αξίζει να γίνει μία συνοπτική αναφορά και σε άλλα δύο έργα του αρχαιοελληνικού θεάτρου που έχουν συμπεριληφθεί τις τελευταίες δεκαετίες στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αλλά πλέον έχουν αφαιρεθεί. Το πρώτο είναι η κωμωδία του Αριστοφάνη «Όρνιθες», στην οποία πρωταγωνιστούν δύο φίλοι, που επιχειρούν να χτίσουν μια ουτοπική πολιτεία στον ουρανό, την Νεφελοκοκκυγία, όπου θα επικρατεί αιώνια ειρήνη, δικαιοσύνη και κοινοκτημοσύνη (Lesky, 2014). Το έργο αυτό συμπεριλαμβανόταν στη διδακτέα ύλη της Γ' Γυμνασίου. Έπειτα, στη Β' Λυκείου διδασκόταν μέχρι πρόσφατα η τραγωδία του Σοφοκλή «Φιλοκτήτης», στην οποία πρωταγωνιστεί ο ομώνυμος ομηρικός ήρωας, τον οποίο έχουν εγκαταλείψει οι σύντροφοί του μόνο σε ένα νησί, τη Λήμνο, λόγω της αδυναμίας που του προκάλεσε ένα ανίατο τραύμα από το δάγκωμα ενός δηλητηριώδους φιδιού. Τελικά, η μοίρα επιφυλάσσει μια καλύτερη κατάληξη για

τον άτυχο μέχρι τότε ήρωα, καθώς οι θεοί ορίζουν το μαγικό του τόξο και τελικά τον ίδιο, ως αναγκαίο όρο για τη νίκη των Αχαιών στον τρωικό πόλεμο, οπότε επιστρέφει στη μάχη και επανεντάσσεται κοινωνικά (Κουταλόπουλος, 2003). Είναι εμφανές από την πλοκή και των δύο έργων ότι μπορούν κάλλιστα να προωθήσουν ανθρωπιστικά μηνύματα και αξίες της διαπολιτισμικότητας.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, η ενασχόληση με τα δραματικά έργα της αρχαιότητας δίνει πολλά ερεθίσματα για την ανάδειξη των δημοκρατικών και ευρύτερα ανθρωπιστικών αξιών, καθώς δίνει την ευκαιρία στους μαθητές/ριες να παρατηρήσουν, να ερμηνεύσουν, να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν την ανθρώπινη ύπαρξη, διαδικασία που συμβάλλει στην καλλιέργεια του πνευματικού και ψυχικού τους κόσμου (Άχλης, 2017). Όσο οι μαθητές/ριες συνομιλούν με τα θεατρικά αυτά κείμενα ανακαλύπτουν ιδέες πανανθρώπινου και διαπολιτισμικού χαρακτήρα, ασκούνται νοητικά καθώς μαθαίνουν να διερευνούν τις αιτίες και τα αποτελέσματα των ανθρώπινων πράξεων και συμπεριφορών, συγκρίνουν το παρελθόν με το παρόν, ερμηνεύουν τις διαφορές στη συγκρότηση του κάθε ατόμου με βάση το εκάστοτε ισχύον πολιτισμικό υπόβαθρο, ενεργοποιούνται συναισθηματικά αλλά και ασκούνται στο να εκφράζουν τα συναισθήματά τους (Φουντοπούλου, 2010). Για μια ανθρωπιστική, λοιπόν, εκπαίδευση, στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η συμπερίληψη της τραγωδίας στο πρόγραμμα σπουδών, είναι σαφές ότι εξυπηρετεί πολλαπλούς παιδευτικούς στόχους, που σχετίζονται άμεσα με την ηθική συγκρότηση, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τη συλλογικοποίηση των αυριανών πολιτών.

2.2 Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Οι περισσότερες από τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις θεμελιώνονται σε κάποιες βασικές αρχές οι οποίες διευκολύνουν τη διαδικασία της μάθησης. Κάποιοι μεταξύ αυτών είναι η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών, η συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών, αλλά και εκπαιδευτικών και η χρήση δημιουργικών παιδαγωγικών δραστηριοτήτων (Walberg & Paik, 2000). Η παιδαγωγική αξιοποίηση του θεάτρου συγκεντρώνει όλα αυτά τα χαρακτηριστικά και είναι ιδιαίτερα δημιουργική, χρήσιμη και αποτελεσματική (Manogom & Pollock, 2006).

Η αξιοποίηση του θεάτρου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας χαρακτηρίζεται από κάποια ιδιαίτερα γνωρίσματα, όπως τη βιωματικότητα τη

διαθεματικότητα, τον μαθητοκεντρισμό και την ομαδοσυνεργατικότητα. Τα αποτελέσματά της είναι σημαντικά, καθώς προσδίδει αμεσότητα και ζωντάνια στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιτρέπει υψηλό βαθμό ενεργού συμμετοχής, καλλιεργεί την ομαδικότητα και βοηθά τους μαθητές/τριες να αξιοποιούν τις κλίσεις και τις δεξιότητές τους (Sheaner & Davidhizar, 2003· Lebaron & Miller, 2005· Kraus, 2008).

Η παιδαγωγική αξιοποίηση του θεάτρου έχει διαπιστωθεί πως ενισχύει σημαντικά την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών, καθώς δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία παραγωγής της γνώσης, ενθαρρύνει τη συνεργασία και την πρωτοβουλία, παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον το οποίο αναπαριστά ρεαλιστικές καταστάσεις, επιτρέπει στους μαθητές/τριες να εκφραστούν δημιουργικά και να συμμετέχουν ευχάριστα στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, μπορεί να ανανεώσει και να αναζωογονήσει τη διαδικασία της μάθησης (Brierley, 2002).

Τα αγαθά που προσφέρει η τέχνη του θεάτρου στη ζωή του ανθρώπου και ιδιαίτερα του/της μαθητή/τριας είναι πολλαπλά και πολυδιάστατα, καθώς η δημιουργική έκφραση, η συγκίνηση και η απόλαυση που προσφέρει, καλλιεργούν μια αίσθηση πληρότητας (Τσιάρας, 2012). Μέσα από τους ιδιαίτερους κώδικες της θεατρικής τέχνης ο/η μαθητής/τρια έχει τη δυνατότητα να εκφράζεται δημιουργικά, να ανακαλύπτει τη γνώση, να ανευρίσκει καινούργιες προοπτικές, να κατανοεί και να σέβεται τη διαφορετικότητα και επικοινωνεί πολύπλευρα. Αν και η επικρατούσα αντίληψη εστιάζει στην προσφορά της θεατρικής τέχνης στον χώρο των συναισθημάτων, πάρα πολλοί είναι και ερευνητές οι οποίοι αναφέρονται ευρύτερα στην παιδευτική της διάσταση (Τρίμη, 2005).

Το θέατρο ως μορφή τέχνης αποτελεί χαρακτηριστικό μέσο έκφρασης και επικοινωνίας, που συμβάλλει με καθοριστικό τρόπο στην προσωπική ανάπτυξη και στην ενδυνάμωση της αυτενέργειας του ατόμου. Επίσης, προσφέρει πολλαπλές δυνατότητες στα άτομα, στις ομάδες και στις κοινότητές τους να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους, να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους και να συμμετάσχουν ενεργά και γόνιμα στην προσωπική, κοινωνική, πολιτική ή πολιτισμική αλλαγή με απώτερο στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής τους και την πρόοδο του κοινωνικού συνόλου (Austin, 2008).

Η εισαγωγή της θεατρικής τέχνης στον χώρο της εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει θετικά στον εμπλουτισμό των εμπειριών και των ερεθισμάτων του/της μαθητή/τριας, στην καλλιέργεια της φαντασίας, στην ανάπτυξη της κριτικής του ικανότητα, στην παροχή νέων γνώσεων, στην ανεύρεση διόδων έκφρασης

συναισθημάτων, αντιλήψεων και προβληματισμού, και στην καλλιέργεια της δημιουργική σκέψης (Δημητρίου, 2004). Παράλληλα, σημαντική είναι η συμβολή της στη δημιουργία ενός ευχάριστου και ποιοτικού μαθησιακού περιβάλλοντος και στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας (Μαγουλιώτης, 2002). Η θεατρική τέχνη μπορεί να αναβαθμίσει την ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, να οδηγεί στην ανακάλυψη νέων γνώσεων και να γίνεται πηγή άντλησης πληροφοριών και κοινωνικής ευαισθητοποίησης (Charman, 1993· Τσιάρας, 2012). Η επαφή με το θέατρο μέσω της ανάγνωσης δραματικών έργων μπορεί να καλλιεργήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη, επιτυγχάνοντας συναισθηματικούς στόχους, που θα αναθεωρήσουν τον μονομερή μέχρι τώρα προσανατολισμό του σχολείου στη γνώση, ως αποθήκευση πληροφοριών (Παπαδοπούλου, 2004).

Οι τρόποι, με τους οποίους μπορεί η θεατρική τέχνη να εμπλουτίσει και να συνδράμει καθοριστικά στην επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης, είναι πολλαπλοί (Braden & Mayo, 1999· Landry & Matarasso, 1996). Συμβάλλει στη δημιουργία δικτύων και δεσμών συνεργασίας και εμπιστοσύνης στις κοινότητες (Kay, 2000· Kay & Watt, 2000). Οι Newman, Curtis και Stephens (2003) διερευνώντας τα καλλιτεχνικά project κατέδειξαν τη σημαντική συνεισφορά τους στην ανάπτυξη της κοινότητας. Από πορίσματα ερευνών προκύπτει ότι η χρήση της τέχνης συμβάλλει όχι μόνο στη ποιοτική βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και στην προσωπική αλλαγή, καθώς επίσης και στην ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας (Lowe, 2000· Τσεβρένη, 2009).

Η επιλογή του θεατρικού δρώμενου, ως εκπαιδευτικού μέσου για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων, εντάσσει στον σχεδιασμό του μαθήματος δύο σημαντικά συστατικά για ένα μαθησιακό δημιουργικό περιβάλλον: το παιχνίδι και τον διάλογο (Ο'Toole, 2008). Βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας, καθώς και την ικανότητα να συνεργάζονται αρμονικά και να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Η συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών στις δημιουργικές ιστορίες του εκπαιδευτικού δράματος καλλιεργεί το ενδιαφέρον για τα κοινωνικά ζητήματα, καθώς προσφέρει στους μαθητές/τριες ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον, όπου μπορούν να πρωταγωνιστήσουν, παρέχοντάς τους έτσι τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν στον ρόλο του ενεργού πολίτη (McNaughton, 2004).

Οι σύγχρονες κοινωνίες είναι φανερό ότι πλέον λόγω γεωπολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών εξελίξεων χαρακτηρίζονται για την πολυπολιτισμικότητά τους και ως εκ τούτου, αντίστοιχα, το σημερινό σχολείο διακρίνεται για τα

πολυπολιτισμικά του χαρακτηριστικά, καθώς συνιστά μικρογραφία της κοινωνίας. Η πραγματικότητα αυτή δημιουργεί την ανάγκη για αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος, ούτως ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στα σημερινά δεδομένα. Το εκπαιδευτικό μοντέλο το οποίο συνιστάται να ακολουθείται από τους/τις εκπαιδευτικούς, για να επιτευχθεί με ομαλό τρόπο η αναγκαία αυτή αλλαγή, είναι το μοντέλο διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας, το οποίο είναι θεμελιωμένο στην αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών σε όλους, ανεξαρτήτως κοινωνικής κατάστασης και πολιτισμικής ταυτότητας. Είναι ένα μοντέλο μαθητοκεντρικό, στο οποίο το παιδί τοποθετείται στο επίκεντρο της μάθησης, ενώ παράλληλα προάγει τον διάλογο, τη συνεργασία, την ομαδικότητα, τον αλληλοσεβασμό, την αμοιβαιότητα και την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων, με στόχο τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Βλάχου & Τσουκνάκη, 2008).

Σε μια εποχή λοιπόν που η διαπολιτισμική εκπαίδευση προβάλλει ως αναγκαίος θεσμός για την ομαλή συνύπαρξη όλων των ετερόκλητων ατομικότητων και των διαφορετικών εθνοτικών και κοινωνικών ομάδων ο ρόλος του θεάτρου μπορεί να φανεί ακόμα πιο χρήσιμος. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η συμβολή του θεάτρου για την επίτευξη των διδακτικών στόχων είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η ενσωμάτωση διαπολιτισμικών μηνυμάτων εμπλουτίζει την παιδαγωγική διαδικασία και νοηματοδοτεί με νέο τρόπο την εκπαιδευτική διάσταση, αναφορικά με την ενεργοποίηση της συνείδησης των μαθητών/τριών, την καλλιέργεια της κοινωνικής ευαισθητοποίησης και τη δημιουργία κριτικού προβληματισμού (Γραμματάς, 2004 Γραμματάς, 2006 Άλκηστις, 2008).

Παράλληλα, πολλά από τα στοιχεία και τις πρακτικές που προάγει και απαιτεί το θέατρο συμβαδίζουν με τους παιδαγωγικούς στόχους της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Η θεατρική αγωγή προωθεί την ομαδικότητα, τη συνεργατικότητα, τη συμμετοχή και την ενδυνάμωση των μελών μέσω της διερεύνησης σημαντικών κοινωνικών και πολιτισμικών θεμάτων. Ως εκ τούτου, οι μαθητές/τριες συνειδητοποιούν την πολιτισμική τους ταυτότητα, αποκτούν αυτοπεποίθηση και σεβασμό και ενδυναμώνονται, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν την αλλοτρίωση που προκαλούν οι σύγχρονες συνθήκες ζωής, την αποξένωση τόσο από τους Άλλους όσο και από τον ίδιο τους τον Εαυτό (Κατσαρίδου & Vio, 2013).

Στο επίκεντρο πολλών από τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και προσεγγίσεις εμφανίζεται ο όρος “διαπολιτισμική δεξιότητα”, η ικανότητα δηλαδή για ουσιαστική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με ατομικότητες από διαφορετικά

πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σημαντικό ρόλο στην κατάκτησή της διαδραματίζει αρχικά η ουσιαστική επαφή και συστηματική γνωριμία με διαφορετικούς πολιτισμούς και συστήματα σκέψης, ενώ αναγκαία είναι η παράλληλη αποστασιοποίηση και κριτική επανεξέταση των προσωπικών αξιολογικών συστημάτων και πολιτισμικών καταβολών. Επόμενο βήμα είναι η ερμηνεία της διαφορετικότητας του Άλλου και η κατανόηση των δράσεων του, με βάση το δικό του αξιακό σύστημα αναφοράς και τις ιστορικές εμπειρίες που τον διαμόρφωσαν με στόχο την “ενσυναίσθηση”. Τελικό και πιο ουσιαστικό στάδιο είναι ο διαπολιτισμικός διάλογος, όπου η διαπροσωπική επικοινωνία αποκτά νέες διαστάσεις, και η πολιτισμική ποικιλομορφία αξιοποιείται δημιουργικά για την ατομική και συλλογική εξέλιξη. Το άτομο διευρύνει τους πνευματικούς του ορίζοντες, αφού η οπτική του “διανθίζεται” από τις εμπειρίες και την πολιτισμική “ματιά” των άλλων σε ένα νέο πλαίσιο ομαλής συμβίωσης (Λενακάκης, 2012· Γκόβαρης, 2005).

Αξίζει, άλλωστε, να συνειδητοποιήσουμε πως ο πολυπολιτισμικός και διαπολιτισμικός χαρακτήρας του θεάτρου δεν είναι ένα σύγχρονο φαινόμενο, αλλά συνυφασμένο με την ίδια τη θεατρική δημιουργία. Οι πολιτιστικές προσμίξεις που ενυπάρχουν στα θεατρικά έργα δρομολογούνται ήδη από τις απαρχές της “γέννησης” του ίδιου του θεατρικού κειμένου. Από το αρχαίο δράμα και ειδικότερα την αρχαία τραγωδία, διαπιστώνουμε την ύπαρξη χαρακτήρων που αποτελούν πολιτιστικά κράματα, δηλαδή συγκεντρώνουν χαρακτηριστικά και ρόλους που υπερβαίνουν τα όρια του ενός πολιτισμού και κινούνται στη βάση των οικουμενικών και πανανθρώπινων αξιών, όπως είναι η δικαιοσύνη, η δημοκρατία, η ελευθερία, η αξιοπρέπεια, ο έρωτας, η φιλία κ.ά. (Γραμματάς, 2006· Λενακάκης, 2012).

Όταν διατρέχουμε, λοιπόν, την ιστορία του θεάτρου, από τα πρώιμα δραματουργικά στοιχεία στη θρησκευτική τελετουργία της αρχαίας Αιγύπτου και το αρχαιοελληνικό θέατρο που ξεκίνησε στα Μεγάλα Διονύσια μέχρι το ελισαβετιανό και το θέατρο της Αναγέννησης, προχωράμε στο σύγχρονο μεταμοντέρνο θέατρο, και φτάνουμε έως τα πιο σύγχρονα θεατρικά, εντοπίζουμε παντού το στοιχείο της διακειμενικότητας που προκύπτει από τη δημιουργική συνύπαρξη διαφορετικών πολιτιστικών παραγμάτων. Όπως πολύ διαφωτιστικά σχολιάζει ο Γραμματάς (2006) «Η πρωτοτυπία δεν έγκειται πια στην *ex nihilo* παραγωγή, αλλά στη σύνθεση και διάταξη ήδη γνωστών δεδομένων, ανεξαρτήτως προέλευσης”. Χαρακτηρίζει την ίδια τη λειτουργία του θεάτρου ως “*αμφίδρομοι επικοινωνιακού συστήματος*» και καταλήγει σχετικά με το θέατρο: «*Ένας δημιουργικός διάλογος μεταξύ παρόντος και*

παρελθόντος, γηγενούς και ξενόφερτου αναπτύσσεται, που υπερβαίνει κατά πολύ τα όρια του 'εδώ και τώρα' και ανοίγεται σε διαστάσεις πολιτισμικής παγκοσμιοότητας» (ό.π.).

Το αρχαίο δράμα συνιστά το αρχετυπικό παράδειγμα θεατρικού κειμένου και φαινομένου σε αυτή την κατεύθυνση, καθώς είναι και το πρώτο ιστορικό παράδειγμα που μπορεί να μας διαφωτίσει. Έργα, όπως οι "Πέρσες" η "Αντιγόνη" και η "Μήδεια", όσο η "Ιφιγένεια εν Ταύροις" και η "Ελένη", αποδίδουν ανθρωπολογικούς τύπους, συμπεριφορές, αντιλήψεις και καταστάσεις που υπερβαίνουν σε μεγάλο βαθμό το ιδεολογικό και υπαρξιακό πλαίσιο της αρχαιοελληνικής βιοθεωρίας. Οι ψυχολογικές, φιλοσοφικές και θεολογικές προεκτάσεις τους συνθέτουν ανθρωπολογικά, εθνοφυλετικά και κοινωνικά στοιχεία από διαφορετικές κουλτούρες και τα συνενώνουν σε μία ολότητα. Έτσι, τα θεατρικά έργα συνιστούν συγκροτημένες συνθέσεις με συστατικά από διαφορετικές πολιτιστικές αφετηρίες, μέσα στις οποίες το "οικείο" και το "ανοίκιο" εμφανίζονται αδιαχώριστα, αδιαφοροποίητα με ασαφή πλέον όρια, σε τέτοιο βαθμό που τα ίδια τα έργα δεν αποτελούν απλώς πολυπολιτισμικά προϊόντα, αλλά διαπολιτισμικά. Το ίδιο ισχύει και για τραγωδίες, όπως ο "Οιδίπους Τύραννος" και οι "Βάκχες", ο "Προμηθέας Δεσμώτης" και οι "Ευμενίδες", όπου οι μυθολογικές παραδόσεις μιας αρχαϊκής, ή και προϊστορικής εποχής που διασώθηκαν με τον προφορικό αρχικά λόγο, αποτυπώθηκαν δημιουργικά στις γραπτές ποιητικές δημιουργίες και αποτελούν ακόμα πρότυπο και πηγή έμπνευσης για τα νέα έργα τέχνης (Γραμματάς, 2006· Δρακοπούλου, 2006).

Αναμφισβήτητα, το αρχαιοελληνικό θέατρο συνιστά από τη «γέννησή» του ένα πολυσύνθετο διαπολιτισμικό φαινόμενο πολύ πριν εμφανιστεί η έννοια της «διαπολιτισμικότητας» με τη σύγχρονη κοινωνική και παιδαγωγική διάσταση που έχει λάβει. Τα δραματικά έργα που έχουν διασωθεί, παρόλο που αποτυπώθηκαν μέσα από το ιδιαίτερο ύφος και τη συγγραφική έμπνευση του δημιουργού τους, προέρχονται από μία σύνθετη μυθολογική παράδοση, η οποία προέκυψε από τη σύνθεση πολλών ετερόκλητων και ποικίλων στοιχείων που προέρχονται από διαφορετικές πολιτιστικές παραδόσεις και αποτελούν ένα δυναμικό σημασιολογικό πλέγμα, που υπερβαίνει τόσο τον δημιουργό και τον τόπο όσο και την εποχή που τα «γέννησε» (Γραμματάς, 2006).

Η «τριβή» με τα κλασικά έργα των αρχαίων τραγικών δεν αποτελεί μια μονομερή ενασχόληση με την τέχνη της δραματουργίας και τις μεθόδους της θεατροπαιδαγωγικής, αλλά μέσω της μύησης στην κλασική θεατρική παιδεία, η οποία εξαρχής «γεννήθηκε» για να καλλιεργήσει τις ψυχές των πολιτών, και με την ευρεία έννοια την κοινωνία, ώστε να «σφυρηλατήσει» το δημοκρατικό φρόνημα της πόλης,

διανοίγεται η δυνατότητα να επιτευχθεί μια συνολική αλλαγή στάσης των μαθητών/ριών προς διαπολιτισμική, ανθρωπιστική και δημοκρατική κατεύθυνση. Η εντρύφηση στα κείμενα αυτά, η εξοικείωση με τα καθολικά νοήματα που εμπεριέχουν, η γνωριμία με το αρχαιοελληνικό πνεύμα του 5^{ου} αι. π.Χ. και η επαφή με το ανθρωπιστικό ιδεώδες μπορούν να εναρμονιστούν με την καλλιέργεια των γλωσσικών τεχνών, με τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και γενικότερα με τη διδακτική της ελληνικής γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η θεατρική έκφραση, άλλωστε, έχει χαρακτηριστεί ως «γλώσσα των γλωσσών» (Παπαδοπούλου, 2018).

Στην ιστορία του θεάτρου το δραματικό έργο εξακολουθεί να κατέχει κεντρικό ρόλο. Η αρχαία ελληνική τραγωδία έχει ταυτιστεί με τα σωζόμενα έργα των μεγάλων τραγικών ποιητών, ενώ η παράστασή τους, λόγω των ελάχιστων πληροφοριών που διασώζονται, μπορούμε να πούμε ότι αποτελεί υπόθεση με ιστορικά περιεχόμενα. Άλλωστε, ήδη η πρώτη ανάλυση της τραγωδίας από τον Αριστοτέλη, παρουσιάζει το θεατρικό φαινόμενο μέσα από την αντιμετώπισή του δραματικού έργου ως ποιητικού, άρα λογοτεχνικού κειμένου, ταυτίζοντάς το με τον λόγο των ποιητών (Zarrilli et al., 2010). Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, που το αρχαίο δράμα περιλαμβάνεται τόσους αιώνες στην εγκύκλιο παιδεία και διδάσκεται ως γλωσσικό μάθημα στο πλαίσιο του γλωσσικού γραμματισμού. Οι παιδαγωγικές καταβολές του θεάτρου ήταν επίσης δεδομένες από τις απαρχές του θεάτρου, καθώς το ρήμα που χρησιμοποιούνταν για να αποδώσει το «ανέβασμα» μιας παράστασης ήταν το «διδάσκεται».

Μία από τις προοπτικές εφαρμογής του θεάτρου, άρα και του αρχαίου δράματος, στην εκπαίδευση εστιάζει στην κοινωνική δικαιοσύνη μέσα και έξω από το σχολείο, δίνοντας βάση στον κοινωνικό μετασχηματισμό, στην πρόοδο της κοινωνίας και στην πρακτική αντιμετώπιση των προβλημάτων κοινωνικής παθογένειας, όπως είναι η βία και ο ρατσισμός. Αυτή η σύνδεση της θεατρικής παιδείας με καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές, που προσανατολίζεται στην κοινωνική αλλαγή, προωθεί την κριτική σκέψη, αποσκοπεί στην ενδυνάμωση και τη χειραφέτηση καταπιεσμένων κοινωνικών ομάδων, στην άρση ταξικών ανισοτήτων, στην αναγνώριση περιθωριοποιημένων ταυτοτήτων, διαπιστώνουμε ότι συμβαδίζει με τους στόχους και το «πνεύμα» της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η σύμπνοια, λοιπόν, της παιδαγωγικής, με κοινωνικά προσανατολισμένες προσεγγίσεις και εφαρμογές του θεάτρου, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος, που παίρνει εντέλει τη μορφή του εν δυνάμει μέσου για κοινωνική αλλαγή καταδεικνύεται ότι συσχετίζεται άμεσα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Πίγκου - Ρεπούση, 2019).

Η στενή σύνδεση του θεάτρου με τη διαπολιτισμικότητα μάλιστα έφερε στην επιφάνεια τη δημιουργία ενός νέου είδους, της «διαπολιτισμικής δραματουργίας», η οποία μετά τις δεκαετίες του 1980 και του 1990 γνώρισε ιδιαίτερη άνθηση, καθώς εκείνη την περίοδο η τεχνολογία και η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας έδωσαν μεγαλύτερες δυνατότητες πολιτισμικών ανταλλαγών, οι κοινωνίες άρχισαν να γίνονται όλο και πιο πολυπολιτισμικές στη σύστασή τους, έτσι συνυπήρξαν πολλές διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, αξιακά συστήματα, τρόποι ζωής, καλλιτεχνικά ρεύματα κ.λπ. Η εκκολαπτόμενη διαπολιτισμική έρευνα στο θέατρο βρίσκεται αυτή την περίοδο σε ιδιαίτερη άνοδο και πολλά από τα πορίσματά της υποδεικνύουν στους/στις εκπαιδευτικούς οδηγίες, ώστε να διερευνήσουν φαινόμενα, όπως τη γνωστική σύγκρουση ανάμεσα στην προϋπάρχουσα και τη νέα γνώση, διαδικασία κατά την οποία τα εμπλεκόμενα μέλη παροτρύνονται να αλλάξουν τον εαυτό τους και να συνειδητοποιήσουν ότι οι αλλαγές δε συμβαίνουν μόνο στους άλλους ανθρώπους (Παπαδοπούλου & Κούλα 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Η σημερινή πραγματικότητα των περισσότερων κρατών και ιδιαιτέρως των δυτικών, έχει ως κύριο χαρακτηριστικό την πολιτισμική ποικιλομορφία, η οποία αναμφίβολα έχει ιστορικές ρίζες, ωστόσο συνδέεται άμεσα και με τις πληθυσμιακές μετατοπίσεις. Η πολυπολιτισμικότητα η οποία χαρακτηρίζει τα περισσότερα κράτη έχει τη βάση της στις ευρύτερες γεωπολιτικές μεταβολές που έχουν επιφέρει νέες κοινωνικές συνθήκες σε παγκόσμιο επίπεδο (Αραβάνης, 2001· Βάρελη, 2015· Γεωργαράκης, 2009· Παναγίδης & Χατζησωτηρίου, 2014· Χατζησωτηρίου, 2014).

Αναλυτικότερα, η διαφορετικότητα που απορρέει από την κοινωνική πολυμορφία και η πολυπολιτισμικότητα αποκτούν παγκόσμιο νόημα ως αποτέλεσμα των μεταβολών αλλά και των δυνατοτήτων που δημιουργούνται από τις πολιτικές 27σχέσεις, τις οικονομικές συνθήκες και τον εκδημοκρατισμό σε μεγάλο βαθμό των πολιτικών συστημάτων σε πολλές χώρες, τα οποία συμβάλλουν όλα στη μαζική μετανάστευση ανθρώπων από τις ιδιαίτερες πατρίδες τους σε διαφορετικές περιοχές. Οι παγκόσμιες διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας, οι οποίες συνδέονται με τα φαινόμενα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς, προκαλούνται επίσης από εθνοτικές συγκρούσεις ή κοινωνικοπολιτικά προβλήματα (οικονομικές ανισότητες, καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων κ.ά.) και άλλες σύγχρονες απειλές, όπως είναι η περιβαλλοντική κρίση (Watkins & Zyck, 2014· Διεθνής Αμνηστία, 2014· Sirin & Rogers-Sirin, 2015· UNESCO, 2015· Maadad & Matthews, 2018).

Η πολυπολιτισμικότητα θεωρείται ότι είναι ένα αρκετά διαδομένο πλέον κοινωνικό και πολιτιστικό φαινόμενο που οδηγεί στη διαδικασία εμφάνισης νέων μοντέλων συνύπαρξης και συμπεριφοράς των ανθρώπων στην Ευρώπη, καθώς και σε άλλα μέρη του κόσμου. Η πολυπολιτισμικότητα ερμηνεύεται ως παρουσία δύο ή περισσότερων ομάδων που χαρακτηρίζονται από διαφορετικά πολιτισμικά (πολλές φορές και φυλετικά) διακριτά χαρακτηριστικά, μέσα σε μια συγκεκριμένη περιοχή, χώρα ή εντός μιας κοινότητας (Golka, 2012). Ενδεικτικά, η εξωτερική εμφάνιση, η γλώσσα, η θρησκεία και το σύστημα αξιών είναι στοιχεία, τα οποία, όταν διαφοροποιούνται από τη νόρμα, διακρίνουν τις μειονότητες από τα άτομα της κυρίαρχης εθνοτικής ομάδας, της πλειονότητας δηλαδή των πολιτών που ζουν στη χώρα, όπου επέλεξαν οι πρώτοι να μετεγκατασταθούν. Αυτές οι ιδιότητες, που γίνονται

αντιληπτές ως διαφορετικότητα, μπορεί να προκαλέσουν διάφορα περίπλοκα συναισθήματα ή ανεπιθύμητες αντιδράσεις (Daszkiewicz, 2016).

Διαχρονικά η Ελλάδα, κυρίως όμως τα τελευταία χρόνια, όπως προκύπτει και από τις Εκθέσεις της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ, έχει αποτελέσει τόσο στάση διέλευσης μεταξύ των χωρών προέλευσης και άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και τελικό προορισμό για πολλούς πρόσφυγες και μετανάστες. Επιπρόσθετα, σε κάποιες περιοχές της χώρας υπάρχουν μειονοτικοί πληθυσμοί, όπως για παράδειγμα η μουσουλμανική μειονότητα στη Δυτική Θράκη, οι Ρομά κ.ά. Άλλωστε, η άφιξη παλινοστώντων Ελληνοποντίων, Βορειοηπειρωτών, αλλά και από άλλες χώρες των Βαλκανίων, μετά την πτώση της Σοβιετικής Ένωσης, συνέβαλε στον εμπλουτισμό των πολυπολιτισμικών στοιχείων της ελληνικής κοινωνίας (Γκότοβος, & Μάρκου, 2003· Δαμανάκης, 2004· Palaiologou & Faas, 2012: 563- 584· Pro Asyl, 2012· Χατζηνικολάου, 2015).

Η εξέταση των μεταβολών του σχολικού θεσμού στις διάφορες ιστορικές εποχές και των λειτουργιών που επιτελεί, αναδεικνύει το ρόλο του ως κοινωνικού υποσυστήματος, το οποίο αναπαράγει αξίες, ιδεώδη, στάσεις, πολιτισμικούς και οικονομικο-κοινωνικούς προσανατολισμούς. Έτσι, τον 21^ο αιώνα, ο ρόλος, οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες της εκπαίδευσης, ως θεσμικά καθορισμένης μορφής διδασκαλίας και φορέα εκπολιτισμού, βρίσκονται σε μία διαδικασία μετάβασης. Η νέα κατεύθυνση του σχολείου που αναδύεται διαπνέεται από τα ιδεώδη της διαπολιτισμικότητας και του «μιντιακά εγγράμματου» πολίτη, καταδεικνύοντας ότι η παιδεία χρειάζεται να επαφίεται σε ένα κοινωνικό ιδεώδες, που αντικειμενοποιείται στις παιδαγωγικές μεθόδους, στο περιεχόμενο σπουδών και ευρύτερα στους εκάστοτε εκπαιδευτικούς και διδακτικούς σκοπούς (Σοφός, 2015).

Η σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα λοιπόν έχει δημιουργήσει καινούργιες κοινωνικές συνθήκες και ανάγκες, οι οποίες αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής παιδείας. Δεδομένου μάλιστα ότι ο απώτερος στόχος της εκπαίδευσης πέραν του εμπλουτισμού των γνώσεων είναι η εξασφάλιση της συνοχής και κατ' επέκταση της ομαλής κοινωνικής συμβίωσης, ο προσανατολισμός του σχολείου δεν είναι δυνατόν να συνεχίσει να είναι μονοπολιτισμικός με εθνοκεντρική κατεύθυνση. Η σημαντική πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει άμεσα η σύγχρονη εκπαίδευση είναι να προετοιμάσει τους μαθητές/τριες, τους αυριανούς πολίτες για τη νέα κοινωνική πραγματικότητα και να δώσει τη δυνατότητα στις διάφορες πολιτισμικές ομάδες να συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό «γίγνεσθαι»

μέσα σε ένα περιβάλλον κοινά αποδεκτών αξιών και πρακτικών (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2006· Μαντζανάς, 2016).

Είναι δεδομένο ότι τα ιδιαίτερα στοιχεία που συνιστούν την ταυτότητα ενός λαού ή μιας κοινωνικής ομάδας και τα επιτεύγματα του κάθε πολιτισμού αναγνωρίζονται σε κοινωνικό και θεσμικό επίπεδο ως «μορφωτικά αγαθά». Έτσι, αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία στο πλαίσιο του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος αποτελώντας το αντικείμενο μάθησης, αλλά και το μέσο για να επιτευχθούν ποικίλοι παιδαγωγικοί στόχοι. Η παιδαγωγική και η διδακτική έχουν ως βασικό σημείο αναφοράς την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και την προαγωγή κάποιων κοινωνικών αξιών και ιδεωδών στηριζόμενες στην διαμεσολάβηση του πολιτισμού. Κάθε διαδικασία αγωγής αποσκοπεί, επομένως, στον εκπολιτισμό της νέας γενιάς βασιζόμενη, βέβαια, στην αξιοποίηση της προϋπάρχουσας πρωτογενούς εμπειρίας, αλλά και του τρόπου ανατροφής των μαθητών/ριών (Σοφός, 2015). Σε ένα σύγχρονο περιβάλλον, λοιπόν, όπου στο εσωτερικό των περισσότερων χωρών συνυπάρχουν άτομα με διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές καταβολές η αφετηρία αλλά και ο προορισμός της εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να έχει πολυπολιτισμικό και διαπολιτισμικό πρόσημο (Pareja de Vicente et al., 2020).

Για να καταστεί δυνατή η συνύπαρξη όλων αυτών των διαφορετικών ατομικότητων σε κοινό χώρο χωρίς να υπάρξουν συγκρούσεις, είναι ζωτικής σημασίας για τους αυτόχθονες και τις διάφορες μειονότητες που κατοικούν μόνιμα σε μία χώρα να μάθουν, να κατανοήσουν και να σεβαστούν τους/τις νεοαφιχθέντες/είσες μετανάστες/ριες ή τους πρόσφυγες που προέρχονται από διαφορετικές εθνικές καταβολές και είναι φορείς μια διαφορετικής κουλτούρας. Ο Wereszczyńska (2018) απαριθμεί τον εσωτερικό πλουραλισμό, την αμοιβαία κατανόηση και θετική πρόσληψη των άλλων πολιτισμών, αλλά και τον σεβασμό προς τις «αυτόχθονες αξίες» ως ιδιότητες της διαπολιτισμικότητας. Αυτή η διαπολιτισμικότητα θα πρέπει σε ένα σύγχρονο κράτος να νοείται ως θεσμοθετημένη, σύμφωνα με τους κανόνες της δημοκρατίας και τα ανθρώπινα δικαιώματα με στόχο την ειρηνική συνύπαρξη ατόμων, κοινοτήτων και άλλων συλλογικών μορφών. Όσον αφορά στο μικροεπίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, είναι σημαντικό για τα άτομα να μοιράζονται κάποιες αμοιβαίες συμφωνίες και να κατανοούν τη σημασία που αποδίδεται στην κάθε αξία. Σε αυτό μπορεί να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο ο θεσμός της εκπαίδευσης (Pareja de Vicente et al., 2020).

Η έννοια της «διαπολιτισμικότητας» μπορεί να οριστεί σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001: 14) «ως μια διαδικασία αναστοχαστικής αντίληψης και εμπειρίας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αναγνώρισης της ετερότητας και συνεργασίας μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών». Αναφορικά με την έννοια της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», έχουν προταθεί αρκετοί ορισμοί οι οποίοι μάλιστα ποικίλλουν. Η προσέγγιση πως η διαπολιτισμική παιδεία αφορά σε οποιαδήποτε ενέργεια για τη διαχείριση των μεταναστών μαθητών/τριών είναι μονόπλευρη και μονοδιάστατη, καθώς η διαπολιτισμικότητα συνιστά ένα συγκεκριμένο τρόπο αξιοποίησης του πολιτισμικού πλουραλισμού που διέπει τις σύγχρονες κοινωνίες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι «η εκπαιδευτική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας», ως εκ τούτου, στη διαπολιτισμική θεωρία, δίνεται έμφαση «στη γνωριμία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που συνθέτουν μία κοινωνία». Σε πολλές περιπτώσεις, ωστόσο, ιδιαίτερα στον ελλαδικό χώρο, ο όρος χρησιμοποιείται καταχρηστικά, λειτουργώντας ως «ομπρέλα» που αναφέρεται συχνά στα δύσκολα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις ρυθμίσεις θεσμικού χαρακτήρα που προκύπτουν λόγω των μεγάλων πολιτισμικών διαφορών που συναντώνται εντός του εκπαιδευτικού συστήματος (Γκότοβος, 2002· Γκόβαρης, 2001· Νικολάου, 2011α· Νικολάου, 2011β· Νικολάου, 2011γ· Maniatis, 2012· Γκότοβος, 2015).

Η «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» συνιστά ένα σχετικά σύγχρονο επιστημονικό πεδίο στις επιστήμες της αγωγής (Malazonia et al., 2021). Η ανάπτυξη του νέου επιστημονικού κλάδου πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο κοινωνικών και ιστορικών μετασχηματισμών κατά τον εικοστό αιώνα. Οι εξελίξεις δεν ήταν παντού ομοιόμορφες, αλλά διαμορφώθηκαν με βάση τις εκάστοτε τοπικές συνθήκες. Σύμφωνα με τη θεωρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα σχολεία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για να δομήσουν τα θεμέλια για τον μετασχηματισμό της κοινωνίας και την αποφυγή της καταπίεσης και της αδικίας (Selami, 2013).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως αναφέρθηκε, συνιστά αναγκαιότητα που προκύπτει από τις αλλαγές στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Το διαπολιτισμικό μοντέλο διδασκαλίας συνιστά μετεξέλιξη διαφόρων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που προηγήθηκαν, για την εκπαίδευση των μειονοτήτων. Αρχικά, εμφανίζεται το «αφομοιωτικό μοντέλο» το οποίο είχε ως στόχο την απορρόφηση των διαφορετικών μειονοτικών ομάδων από τον κυρίαρχο πολιτισμό, εξαλείφοντας τα παραδοσιακά στοιχεία της χώρας προέλευσης, στοχεύοντας στην πολιτισμική ομογενοποίηση. Στη συνέχεια, το «μοντέλο ενσωμάτωσης», το οποίο αποδεχόταν

βέβαια την πολιτισμική ετερότητα, αναγνωρίζοντας την κάθε ιδιαιτερότητα των μαθητών/τριών ως προς τη γλώσσα, τον πολιτισμό, την ιστορία και τη θρησκεία τους, ωστόσο, στον βαθμό που δεν «υπονόμευε» τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης ομάδας. Ακολούθως, το «πολυπολιτισμικό μοντέλο» που στόχευε στον πολιτισμικό πλουραλισμό. Εν συνεχεία, το «αντιρατσιστικό μοντέλο» το οποίο δίνει έμφαση στην ισότητα μέσω της παροχής ίσων ευκαιριών και της δίκαιης αντιμετώπισης όλων των μαθητών/τριών, αποσκοπώντας στην αποδόμηση των ρατσιστικών στερεοτύπων. Τέλος, το «διαπολιτισμικό», το οποίο συνιστά το πλέον αποδεκτό και σύγχρονο εκπαιδευτικό μοντέλο (Γκόβαρης, 2001· Γκότοβος, 2002· Κούσουλας, 2006· Τσιάκαλος, 2011· Berry, 2011· Χατζησωτηρίου, 2014).

Η απόρριψη του μοντέλου αφομοίωσης σε αρκετές χώρες, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, οδήγησε στην υιοθέτηση του διαπολιτισμικού μοντέλου με στόχο την υλοποίηση μιας «κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς», στην οποία οι άνθρωποι από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικά υπόβαθρα θα είναι σε θέση να επιδιώξουν και να επιτύχουν οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα και εξίσου ικανοί να έχουν ισότιμη πρόσβαση στα ίδια ιδρύματα, εντός της χώρας υποδοχής, όπως και ο υπόλοιπος πληθυσμός (Cortina & Earl, 2020· Figueredo-Canosa et al., 2020).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο θεμελιώνεται πάνω σε κάποιες βασικές αρχές, όπως η αναγνώριση της ετερότητας, η κοινωνική συνοχή, η ισότητα, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός και η δικαιοσύνη. Συνιστά ένα σύγχρονο μοντέλο εκπαίδευσης για την ένταξη των αλλοεθνών, το οποίο έχει ως στόχο τη συμμετοχή τους στα κοινωνικά δρώμενα, την αρμονική συνεργασία, την εμφύσηση της αίσθησης του «ανήκειν», την παροχή ίσων ευκαιριών με τον ντόπιο πληθυσμό και την καλλιέργεια των ευθυνών που συνεπάγεται το «ανήκειν» σε μία ομάδα ή μία κοινότητα (Tiedt & Tiedt, 2006· Νικολάου, 2011α). Έτσι, κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά που αποκτούν οι μαθητές/ριες των διαπολιτισμικών σχολείων είναι ο διεθνιστικός τρόπος σκέψης και αντίληψης, διευρυμένοι πνευματικοί ορίζοντες χωρίς προκαταλήψεις, προθυμία για συνεργασία, να αντιμετωπίζουν κάθε άνθρωπο ως μία ιδιαίτερη ατομικότητα πέρα από στερεότυπα και η πολιτισμική συνειδητότητα, δηλαδή η αναγνώριση, η κατανόηση και η αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων (Little et al., 2019).

Τα κεντρικά στοιχεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που την καθιστούν μια μορφή καθολικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι πολλαπλά. Κατ' αρχάς η έννοια της ένταξης, καθώς επιτάσσει την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία. Έπειτα, η

συνοχή, σε εκπαιδευτικό και σε ευρύτερο, κοινωνικό επίπεδο, αλλά και η διαπερατότητα, καθώς η διαπολιτισμική προσέγγιση επηρεάζει και καθορίζει ποικίλες παραμέτρους, όπως το σχολικό περιβάλλον, το κλίμα εντός της τάξης, το σχολικό πρόγραμμα, αλλά και τις διαπροσωπικές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών/ριών (ημεδαπών και αλλοδαπών) και των γονέων. Επιπλέον, άλλο στοιχείο είναι η αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας στα σχολικά ιδρύματα και ταυτόχρονα η ανισότητα που μπορεί να απορρέει από αυτή την πολυπολιτισμικότητα σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο. Τέλος, η διαδικασία που αφορά στην αναδιοργάνωση των curricula (αναλυτικών προγραμμάτων), την επανεξέταση των σχολικών προγραμμάτων και ευρύτερα σε όλες τις αλλαγές που είναι αναγκαίο να υιοθετηθούν και να εφαρμοστούν σε πρακτικό επίπεδο από τους/τις εκπαιδευτικούς, του γονείς αλλά και τους/τις μαθητές/τριες (Μάρκου, 2004).

Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τους Μπαλτατζή και Νταβέλο (2009: 253) είναι «να προετοιμάσει τους μαθητές ως πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ενισχύοντας τον αμοιβαίο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας». Ο σκοπός αυτός καθορίζεται από ποικίλα στοιχεία και διαφορετικούς παράγοντες. Η σκέψη των παιδιών αρχικά πρέπει να μπορεί να κινείται σε υψηλά επίπεδα και να εξελίσσεται διαρκώς, ενώ οι δεξιότητες και οι ικανότητες επίλυσης προβλημάτων οφείλουν να αναπτύσσονται. Έτσι, όλα τα παιδιά θα προσπαθούν περισσότερο στο σχολείο. Άλλο ένα στοιχείο είναι η γνωριμία και η κατανόηση της ιστορίας, του πολιτισμού και των γενικότερων χαρακτηριστικών που ορίζουν τις διάφορες εθνικές και φυλετικές ομάδες, αλλά και η καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών. Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη της αλληλοκατανόησης, της αποδοχής και της δεκτικότητας απέναντι στην πολυπολιτισμική ποικιλία που χαρακτηρίζει τις περισσότερες σύγχρονες κοινωνίες. Η αναγνώριση της παρουσίας των διαφορετικών πολιτισμών, η συνειδητοποίηση των πολλαπλών ομοιοτήτων τους, πέρα από τις όποιες διαφορές και εντέλει η ισότιμη αντιμετώπισή τους. Συνδυάζοντας λοιπόν όλα τα παραπάνω, τελικός σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, μπορεί να ειπωθεί ότι είναι η νοητική, η συναισθηματική καλλιέργεια, αλλά και η κοινωνική διαμόρφωση των μαθητών/τριών (Χατζησωτηρίου, 2014· Χολέβα, 2017).

Ειδικότερα, οι συγκεκριμένοι στόχοι του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης είναι οι πολυδιάστατοι. Κατ' αρχάς η καλλιέργεια της οικουμενικής αντίληψης και της πίστης στην ισότητα όλων των ανθρώπων, ακολούθως, η αξιοποίηση στοιχείων από διαφορετικούς πολιτισμούς και η ένταξη των πολιτισμικών διαφορών

στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Επίσης, η συμπερίληψη των προϋπαρχουσών γνώσεων και βιωμάτων όλων των μαθητών/τριών, ανεξαρτήτως καταγωγής, επιπλέον, η διαμόρφωση και εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές/ριες ως προς την ακόλουθη επαγγελματική τους πορεία. Επιπρόσθετα, η απόρριψη κάθε κοινωνικής, γλωσσικής, κοινωνικής και πολιτισμικής διάκρισης, όπως και η ανάδειξη, η αξιοποίηση και η ενίσχυση των γλωσσικών ιδιαιτεροτήτων των ημεδαπών (από την επαρχία) και των αλλοδαπών ατόμων. Με λίγα λόγια, η επίλυση των περισσότερων δυνατών προβλημάτων που αντιμετωπίζει ένας αλλοδαπός μαθητής/ρια και γενικότερα μαθητές/ριες που βρίσκονται σε πιο ευάλωτη κοινωνικά θέση μέσω της εξασφάλισης καλύτερων μαθησιακών και κοινωνικών συνθηκών (Μπενέκος, 2007). Όλοι αυτοί οι στόχοι εδράζονται στις αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση, δηλαδή την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, διαπολιτισμικό σεβασμό και την εναντίωση στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης (Κεσίδου, 2008).

Η σφυρηλάτηση της διαπολιτισμικής συνείδησης δεν είναι εύκολη ούτε απλή διαδικασία και δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί πλήρως, εφόσον είναι δυνατόν να κατακτηθεί από κάποια/ον το σύνολο της γνώσης που απαιτείται, ώστε να μπορεί να επικοινωνήσει αβίαστα με άτομα που προέρχονται από άλλο πολιτισμικό υπόβαθρο, άλλη κουλτούρα. Άλλωστε, η κουλτούρα και οι νοοτροπίες μιας κοινωνικής ομάδας ή ενός λαού εν γένει μεταβάλλονται συνεχώς, επομένως ο,τιδήποτε διδάσκεται παραμένει αναπόφευκτα ημιτελές και ανεπαρκές. Άλλωστε, οι άνθρωποι εκτίθενται διαρκώς σε νέες εμπειρίες, βιώματα, αξίες, συμπεριφορές και γίνονται μέλη διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Έτσι, για να διευκολυνθεί και να επιτευχθεί ομαλά η αποδοχή και η επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών ανθρώπων απαιτείται μια προσαρμοστική ικανότητα σε συνεχώς νέα δεδομένα, όρους και συνθήκες συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης. Η διαμόρφωση, λοιπόν, της διαπολιτισμικής συνείδησης που είναι διαρκής και ατελείωτη, ανολοκλήρωτη μα όχι και ανέφικτη (Gallavan & Webster-Smith, 2009· Ιωαννίδου, 2015· Bennett, 2015).

Θεμελιώδους σημασίας είναι η «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση», καθώς η ικανότητα των μαθητών/ριών να κατανοούν και να ερμηνεύουν την πολιτισμική διαφοροποίηση με σύνθετους τρόπους μέσα από την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων κρίνεται απαραίτητη για την ομαλή συνύπαρξή τους και την ουσιαστική επικοινωνία τους (Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003: 422). Αυτό σημαίνει ότι τα διαπολιτισμικά ευαίσθητα άτομα αντιλαμβάνονται τους ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ως ίσους και ως εκ τούτου τους

αντιμετωπίζουν με ισότιμο τρόπο. Μπορούν έτσι να δημιουργήσουν κάποιες νέες κοινές εναλλακτικές εμπειρίες μαζί τους, ανεξαρτήτως αν έχουν διαφορετική οπτική σε κάποια θέματα και προσαρμόζονται πιο εύκολα βάσει των νέων κάθε φορά δεδομένων, καθώς επικοινωνώντας μεταμορφώνουν τον εαυτό τους σε συναισθηματικό, γνωστικό και συμπεριφορικό επίπεδο (Bennett, 2004). Από την αρχική ενδεχομένως άρνηση της ετερότητας μεταβαίνουν στο στάδιο της ενσωμάτωσής της μέσω της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η αποτελεσματική επικοινωνία σε διαφορετικές πολιτισμικές καταστάσεις περιλαμβάνει εξωτερίκευση και αλληλοκατανόηση των πολιτισμικά ευαίσθητων συναισθημάτων και ανάπτυξη της κατάλληλης συμπεριφοράς με βάση το εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο. Στα πρώτα στάδια βέβαια αυτής της διαδικασίας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η συμβολή του/της εκπαιδευτικού (Arvanitis et al., 2018· Hammer et al., 2003· Mendoza et al., 2017· Strelakova- Hughes, 2017).

Απαραίτητη για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι η κατάκτηση των διαπολιτισμικών γνώσεων. Ο στόχος «μαθαίνοντας να γνωρίζω» υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν περιορίζεται στην απλή γνώση πληροφοριών σχετικά με διαφορετικές χώρες και άλλους πολιτισμούς, που άλλωστε ήδη διδάσκονται σε κάποια μαθήματα εντός του σχολείου (λόγου χάρη στην ιστορία, στη γεωγραφία, σε μαθήματα ξένων γλωσσών). Από την πλευρά της διαπολιτισμικής προσέγγισης, όλες αυτές οι πληροφορίες σχετικά με τους διάφορους πολιτισμούς μπορούν, υπό τη σωστή καθοδήγηση, να οδηγήσουν στην κατανόηση και την εκτίμηση μεταξύ των ατόμων μιας σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, για αυτό και είναι σημαντικές. Έτσι, η «διαπολιτισμική γνώση» πέραν των πληροφοριών, περιλαμβάνει και άλλες πτυχές, που συσχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον αλλά και το ευρύτερα κοινωνικό, όπως αξίες, αρχές, κανόνες συμπεριφοράς και συνύπαρξης, πολιτισμικές παραδόσεις, θρησκείες, έργα τέχνης, πρακτικές που συναντώνται στην καθημερινότητα του κάθε λαού ή της κάθε κοινωνικής ομάδας, όπως και πράξεις που επαναλαμβάνονται με τελετουργικό τρόπο. Παράλληλα, εμπεριέχει εργαλεία και στρατηγικές για τη δυνατότητα διαπραγμάτευσης στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής συνάντησης δύο ή περισσότερων ατόμων (αυτο-παρουσίαση, αντιμετώπιση παρανοήσεων και συγκρουσιακών καταστάσεων, συνεργασία κ.λπ.) (Karwacka-Vögele, 2014).

Οι γνώσεις αυτές δίνουν στο άτομο την ικανότητα να προλαμβάνει και να αποφεύγει τις όποιες πιθανές παρερμηνεύσεις μπορεί να προκύψουν μεταξύ δύο

ανθρώπων με διαφορετικές πολιτισμικές αφετηρίες και συχνά δυσχεραίνουν ή ακόμα και παρεμποδίζουν καθολικά τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Αυτό προκύπτει, μέσα από τη συγκέντρωση πληροφοριών και τη σύγκριση στοιχείων, γεγονότων και ιδεών τα οποία σχετίζονται με τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα των συνομιλούντων. Όλη αυτή η διαδικασία, που συνιστά τη λεγόμενη «διαπολιτισμική δεξιότητα», αποτελεί, βέβαια, αναπόδραστο όρο για την επίτευξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, η οποία θεμελιώνεται σε κάποιες αξίες (Ιωαννίδου, 2015). Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες δεν αναφέρονται μόνο στην ικανότητα αποτελεσματικής διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης με όρους κατανόησης του διαφορετικού, αλλά συμπεριλαμβάνουν και την έννοια της αποδοχής των ανθρώπων που προέρχονται από μη οικεία πολιτισμικά περιβάλλοντα. Γι' αυτό, όπως αναφέρουν και η Παπαδοπούλου κ.ά. (2006), η καλλιέργειά τους προϋποθέτει μια σειρά από διαδικασίες όπως «1. ο έλεγχος της αντιληπτικής ικανότητας, 2. η συνειδητοποίηση των πολιτισμικών συντεταγμένων, αναφορών και προσδιορισμών της συμπεριφοράς μας,, 3. η ευαισθητοποίηση στην πρόσληψη και αντίληψη των πολιτισμικών διαφορών, 4. ο αναστοχασμός γύρω από την οικεία εθνοκεντρική στάση, 5. η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για εν-συναίσθηση και αλλαγή προοπτικής, 6. η διεύρυνση των πρακτικών της καθημερινότητας μέσα από την αλλαγή των αυτοματοποιημένων συμπεριφορών».

Διαπολιτισμικές αξίες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης όπως «η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους και ισοτιμία στο μορφωτικό πλαίσιο αναφοράς» (Καραϊσκού & Κουτρομάνος, 2019), διανοίγουν τη δυνατότητα πολιτισμικών ανταλλαγών και εισαγωγής διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων στον γηγενή πολιτισμό χωρίς να αφομοιωθούν, με σεβασμό, κατανόηση και αποδοχή στη διαφορετικότητα. Μάλιστα, στον χώρο της εκπαίδευσης η πολιτισμική πολυμορφία αποτελεί εκπαιδευτικό πλεονέκτημα, κατά την διαπολιτισμική παιδαγωγική προσέγγιση, καθώς οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/ριες μπορούν να φθάσουν επιτυχέστερα, αποτελεσματικότερα και αποδοτικότερα στους επιθυμητούς στόχους (Δαμανάκης, 1998: 51-57). Η διαπολιτισμική αξία της ενσυναίσθησης, που μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της εκπαίδευσης, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/ριες να κατανοήσουν ο ένας τον άλλο, με το να τοποθετούν τον εαυτό τους στη θέση του εκάστοτε συνομιλητή/ριας, αποδομώντας στην πράξη προκαταλήψεις και στερεότυπα απέναντι στην ετερότητα, εφόσον θα σκέφτονται και θα δρουν έχοντας υπόψιν ο καθένας/μια την οπτική γωνία του άλλου (Αυγέρη, 2010: 132). Ακόμα, η

διαπολιτισμική αξία της αλληλεγγύης αλλά και η αξία του σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα μπορούν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων όπως της κοινωνικής ανισότητας και της αδικίας σφυρηλατώντας μια συλλογική και δημοκρατική συνείδηση (Νικολάου, 2011: 131).

Η αλλαγή στάσεων είναι δύσκολη επειδή επιτελούν σημαντικές γνωστικές και κοινωνιολογικές λειτουργίες (Sousa, Neto & Mullet, 2005). Σε γνωστικό επίπεδο, οι στάσεις βοηθούν να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τον περιβάλλοντα κόσμο, επενδύοντας με νόημα τα διάφορα ερεθίσματα που δέχεται το άτομο από άλλους ανθρώπους και το περιβάλλον του είτε άμεσα (π.χ. από στενή επαφή) είτε έμμεσα (π.χ. μέσω των μέσων ενημέρωσης). Σε κοινωνιολογικό επίπεδο, οι στάσεις βοηθούν, επίσης, στην οργάνωση του κόσμου γύρω μας, βοηθώντας στην συνειδητοποίηση των πολλών διαφορών και ανισοτήτων που μας περιβάλλουν (π.χ. η χαμηλότερη οικονομική θέση ορισμένων μειονοτήτων) (Neto, 2006). Η μεταστροφή, λοιπόν, των εθνοκεντρικών στάσεων που επικρατούν σε κάποιο βαθμό στην ελληνική κοινωνία προς διαπολιτισμική κατεύθυνση είναι μια σύγχρονη πρόκληση και αναγκαιότητα, που μπορεί επιτευχθεί μέσω της διαπολιτισμικής κατεύθυνσης. Οι διαπολιτισμικές στάσεις, που αποτελούν σε γενικό πλαίσιο τις θετικές αποκρίσεις, που έχει ένα άτομο σε ένα άλλο άτομο με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα και μπορεί να περιλαμβάνουν την περιέργεια, την δεκτικότητα για έκθεση σε «ρίσκο», που παρακινεί ουσιαστικά ένα άτομο να επικοινωνήσει σε άγνωστα πλαίσια, πρόθυμο να κάνει λάθη και μάθει από αυτά, την ενσυναίσθηση και τη φαντασία, την ανεκτικότητα, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, την αίσθηση του χιούμορ, είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών συμπεριφορών (Odgers, 2009).

Η διαπολιτισμική συμπεριφορά μαζί με την αντιληπτική διαδικασία αποτελούν τις δύο διαστάσεις της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Διακρίνεται σε λεκτική και σε μη λεκτική συμπεριφορά. Η πρώτη μπορεί να εκκινεί από τον γλωσσικό κώδικα που χρειάζονται οι συνομιλητές/ριες δύο διαφορετικών πολιτισμών για να επικοινωνήσουν, επεκτείνεται ωστόσο στον πολιτισμό εντός του οποίου ο γλωσσικός αυτός κώδικας «γεννήθηκε», αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε στον χρόνο, καθώς είναι γνωστό πως γλώσσα και πολιτισμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένα. Όσον αφορά στη μη λεκτική συμπεριφορά, έρευνες έχουν δείξει ότι μπορεί να αποτελέσει έως και το 85% της πληροφορίας, που επιδιώκουμε να μεταβιβάσουμε κατά την επικοινωνία και περιλαμβάνει κινήσεις του σώματος, χειρονομίες, μορφασμούς, επιτονισμό αλλά και καθημερινές πρακτικές, που τους αποδίδεται κοινωνικά συγκεκριμένη σημασία και

βαρύτητα ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο (Παπαδοπούλου, 2008). Η διαπολιτισμική συμπεριφορά, εμπεριέχει, λοιπόν, το ενδιαφέρον και την αποδοχή σε πρακτικό επίπεδο στοιχείων, χαρακτηριστικών και πρακτικών διαφορετικής κουλτούρας και την έμπρακτη απόρριψη των στερεοτύπων, που σημαίνει, ισότιμη αντιμετώπιση όλων των ανθρώπων και ετοιμότητα να δεχθεί ή και να υιοθετήσει κάποιος συνήθειες, τρόπους έκφρασης και πρακτικές διαφορετικές (Ιωαννίδου, 2015).

Στο πλαίσιο αυτό, αξίζει να επισημανθούν τα σημαντικότερα στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν τη λειτουργία ενός διαπολιτισμικού σχολείου για να εκπληρώσει τους στόχους του. Αρχικά, αναφορικά με το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να εκφράζει αλλά και να αξιοποιεί τους διάφορους πολιτισμούς, τις πολιτισμικές πρακτικές και τις θεμελιώδεις αξίες των διαφορετικών φυλετικών και έμφυλων ομάδων. Επιπρόσθετα, το παιδαγωγικό υλικό ενδείκνυται να αντικατοπτρίζει πολλαπλές καταστάσεις και γεγονότα συμβατά με κουλτούρες και κοσμοαντιλήψεις διαφόρων εθνικών ομάδων. Επίσης, οι τεχνικές και οι μέθοδοι διδασκαλίας καλό είναι να συμβαδίζουν με τις πρακτικές και τα κίνητρα των μαθητών/ριών, ώστε να τους καλλιεργούν το ενδιαφέρον και να τους κάνουν να νιώθουν οικεία εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Ακόμη, η πρώτη γλώσσα των μαθητών/ριών θα πρέπει να προσεγγίζεται με σεβασμό και στο πλαίσιο του δυνατού, να χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε να τους ενδυναμώνει ψυχολογικά (Banks, 2004).

Συγκεκριλαιώνοντας, η πολυπολιτισμικότητα μπορεί να χαρακτηριστεί ως στοιχείο πολιτισμικής και δημοκρατικής εξέλιξης, καθώς αποτελεί αξία αλλά και παιδαγωγική πρόταση μεγάλης σημασίας (Pareja de Vicente et al., 2020). Η δημογραφική αλλαγή, που επήλθε με την άφιξη των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών και η συνακόλουθη κοινωνική ποικιλομορφία αντανακλάται και στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού με ορατές συνέπειες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το σχολείο ως επίσημος θεσμικός πυλώνας παροχής γνώσεων και ανάπτυξης δεξιοτήτων είναι αναγκαίο να υιοθετήσει της αρχές της διαπολιτισμικότητας κατά τη διδακτική πράξη και ευρύτερα ως προς τη λειτουργία του. Η δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων με διαπολιτισμική κατεύθυνση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη ώστε ο θεσμός της Εκπαίδευσης να κατορθώσει να πραγματοποιήσει τους στόχους του (Βερυκίου & Κωνσταντίνου, 2019)

Συμπερασματικά, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες στα εκπαιδευτικά συστήματα να αναπτύσσουν οργανωτικές και παιδαγωγικές καινοτομίες, με απώτερο στόχο την αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικής πρόκλησης

στις σύγχρονες κοινωνίες (Palaiologou & Faas, 2012· Little et al., 2019). Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η διαδικασία αυτή είναι μακροχρόνια και απαιτεί μεγάλη προσπάθεια και αρμονική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων, όπως της πολιτικής ηγεσίας, της τοπικής αυτοδιοίκησης, της οικογένειας, του σχολείου κ.ά. (Γκότοβος, 2002).

Στο πλαίσιο αυτό, ο/η εκπαιδευτικός έχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο. Με τα λόγια του και τις πράξεις του μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία θετικού περιβάλλοντος στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Δεδομένου μάλιστα ότι αρκετοί μαθητές/ριες νιώθουν απομονωμένοι, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να τους παρέχει το αίσθημα ασφάλειας, με τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων οι οποίες θα διέπονται από αλληλοσεβασμό, αμοιβαία εμπιστοσύνη και αλληλοκατανόηση. Παράλληλα, οφείλει να ενισχύει τη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών αυτών. Αυτονόητο είναι ότι η στάση του θα πρέπει να είναι αντιρατσιστική, ανθρωπιστική και, συνακόλουθα, υποστηρικτική τόσο μέσα στη σχολική τάξη όσο και εκτός (Αγγελίδης & Στυλιανού, 2011· Νικολάου, 2011α· Νικολάου, 2011β· Νικολάου, 2011γ· Smolcic and Katunich, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί συνιστούν έναν καθοριστικό δυναμικό παράγοντα για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Cortina & Earl, 2020). Το έργο τους είναι άμεσα συνυφασμένο με την ποιότητα της επιστημονικής και παιδαγωγικής τους κατάρτισης, με τις ευκαιρίες για ανέλιξη που τους παρέχονται κατά τη σταδιοδρομία τους και το πολιτισμικό πλαίσιο που επικρατεί στον χώρο, όπου εργάζονται, καθώς καθορίζουν την καλλιέργεια των αξιών που οι ίδιοι ενστερνίζονται αναφορικά με τη δια βίου μάθηση και τη δυνατότητά τους να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να ανακαλύπτουν τη γνώση. Οι παιδαγωγοί είναι αυτοί που μπορούν να ενδυναμώσουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών, να συμβάλλουν στην βελτίωση των επιδόσεων τους, την επίτευξη των στόχων, των φιλοδοξιών και των οραμάτων τους (Day, 2003).

Ως εκ τούτου, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντικός, συνεπώς, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη διαπολιτισμική κατάρτισή τους για την οικοδόμηση των θεμελίων μιας δημοκρατικής και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνίας (De Hei et al., 2020). Απώτερος στόχος είναι να συμβάλλουν δημιουργικά στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ποιοτικών εκπαιδευτικών δράσεων δίχως αποκλεισμούς, με αλληλεγγύη. Να επιδιώξουν δηλαδή να προωθήσουν ενεργά μια εκπαίδευση για όλους/ες, όπου η

πολιτισμική διαφορά θα αποτιμάται από τις παραμέτρους της αποδοχής, της ανοχής, του σεβασμού, της δέσμευσης και του αμοιβαίου εμπλουτισμού σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Osler, 2020).

Η συνεισφορά του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική διαδικασία είναι καθοριστική, ιδιαίτερα όταν τίθενται σύνθετοι στόχοι και προκλήσεις, όπως ορίζονται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η σημασία του είναι πολλαπλή και υπαγορεύεται από τις διάφορες λειτουργίες του σχολείου. Έχει τον ρόλο του παιδαγωγού για να εκπληρώσει την παιδαγωγική- κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου, του διδασκάλου που εκπορεύεται από τη διδακτική-μαθησιακή λειτουργία, αλλά και τον ρόλο του επόπτη που του προσδίδεται από την εποπτική- κουστωδιακή διαδικασία (Κωνσταντίνου, 2015). Στο διαπολιτισμικό σχολείο, όπου επικρατεί μια εθνική, γλωσσική και κοινωνικοπολιτική ανομοιογένεια καλείται να διαδραματίσει και τον ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στη χώρα υποδοχής και στους μαθητές/ριες από διαφορετικές χώρες προέλευσης. Να παρουσιάσει με δημιουργικό τρόπο τις διαφορετικές γλωσσικές, φυλετικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και να αξιολογήσει τα στοιχεία από τις διαφορετικές κουλτούρες (Σταμέλος, 1999· Chiofalo et al., 2019· Dassi & Stathopoulou, 2020).

Παρόλο που η διδασκαλία σε τυπικές δομές υλοποιείται σε συγκεκριμένο πλαίσιο, θεσμικά και οργανωτικά καθορισμένο, οι παράγοντες που σχετίζονται με τον/την εκπαιδευτικό διαμορφώνουν ουσιαστικά τη διδακτική πράξη, όπως οι αντιλήψεις του περί εκπαίδευσης, αγωγής και διδασκαλίας, η προσωπικότητά του, η κατάρτισή του, η εμπειρία του κ.λπ. (Σοφός, 2015) Η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μία στοχοκεντρική διάδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων που αποσκοπεί την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του/της μαθητή/ριας. Περιλαμβάνει, λοιπόν, έναν τύπο διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ ενός «πομπού» και ενός «δέκτη» μέσω λεκτικών και μη λεκτικών συμβόλων, προσλαμβάνοντας, ωστόσο, πραξιακό χαρακτήρα, αφού τα μέλη της «εξίσωσης» αναλαμβάνουν έναν ουσιαστικό και ενεργό ρόλο τόσο σε επίπεδο «επιφανειακής» όσο και σε επίπεδο «βαθιάς» δομής (Σοφός & Kron 2010· Dieronitou & Σοφού, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των ατόμων που εκπαιδεύουν, και πέρα από κάθε επιστημονική και παιδαγωγική ικανότητα, διαμορφώνουν σχέσεις μεταξύ ανθρώπων και πολιτισμών. Κάθε άτομο στην τάξη είναι ο φορέας και ο αγγελιοφόρος μιας διαφορετικής ατομικής «κουλτούρας» όσον αφορά το διαφορετικό οικογενειακό και κοινωνικό υπόβαθρο, τις διαφορετικές μαθησιακές

εμπειρίες κ.λπ., ακόμα και όταν μιλά την ίδια γλώσσα και μοιράζεται την ίδια εθνική ταυτότητα, πόσο μάλλον όταν προέρχεται από ένα διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Αυτό είναι μια πολύτιμη διαπίστωση βάσει της οποίας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί ανέκαθεν καλούνταν να λειτουργούν με έναν «διαπολιτισμικό» παιδαγωγικό τρόπο, λόγω της συγκεκριμένης φύσης του επαγγέλματός τους, που ενέπλεκε άτομα με διαφορετικά κοινωνικά ή και πολιτισμικά υπόβαθρα (Savu, 2014· Γκόβαρης& Χοντολίδου, 2019).

Σε μία μέση τάξη συνήθως υπάρχουν περίπου 25 μαθητές/ριες και οι εκπαιδευτικοί ενασχολούνται με περίπου τέσσερις ή πέντε ομάδες μαθητών σε μία μόλις μέρα. Έτσι, κάθε φορά που ένας εκπαιδευτικός μπαίνει στην τάξη, βρίσκεται αντιμέτωπος 25 διαφορετικές ατομικές «κουλτούρες» αλλά και με διαφορετικούς πολιτισμούς, με τους οποίους διαμορφώνονται διαρκώς προοπτικές και σχέσεις, προκειμένου να επικοινωνήσει και να διατηρήσει την κοινωνική αρμονία. Για να είναι σε θέση να το επιτύχει αυτό απαιτείται ευελιξία, ενσυναίσθηση, παιδαγωγική κατάρτιση που τους επιτρέπει να «διασχίζουν» τα σύνορα, να αποδέχονται και να αξιοποιούν τις διαφορές, αλλά να αναδεικνύουν και τις ομοιότητες. Συνεπώς, θα λέγαμε ότι, ανεξάρτητα από το πόσο δύσκολη μπορεί να φαίνεται μια αλλαγή στην ταυτότητα, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να ανταποκριθούν στην πρόκληση της διαπολιτισμικότητας. Η διαφορά, σε σύγκριση με το παρελθόν, είναι ότι τώρα καλούνται να αναπτύξουν μια επιστημονικά τεκμηριωμένη παιδαγωγική με διδακτικές πρακτικές σε διαπολιτισμική κατεύθυνση (Savu, 2014).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο είναι ακόμα πιο απαιτητικός, καθώς καλούνται να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε καθημερινό επίπεδο με τους/τις μαθητές/ριες, τους γονείς τους και τους συναδέλφους τους που μπορεί να προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς. Ο/η διδάσκων/ουσα μπορεί να κληθεί λοιπόν να διαχειριστεί κάποια δύσκολα ζητήματα εντός της τάξης, όταν επικοινωνεί με τους/τις μαθητές/ριες του/της. Μπορούμε να ταξινομήσουμε τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών κατά την επικοινωνία σε έξι ομάδες: το γλωσσικό πρόβλημα, καθώς πολλοί/ές μαθητές/ριες είναι αλλόγλωσσοι/ες, τη μη λεκτική επικοινωνία, τις υπάρχουσες προκαταλήψεις, διακρίσεις και στερεότυπα για διαφορετικούς πολιτισμούς και λαούς, τη σύγκριση των πολιτισμών αλλά την πίστη στην ισότητά τους, την ταυτόχρονη ανάδειξη της μοναδικότητας του κάθε πολιτισμού αλλά και τα σημεία τομής τους, δηλαδή τις ομοιότητες που εμφανίζουν. Αυτές οι απαιτητικές συνθήκες μπορούν συχνά να

αποτελέσουν εμπόδια μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/ριών και καθιστούν τον ρόλο τους πέρα από δύσκολο και αναντικατάστατο (Selami, 2013· Markou & Parthenis, 2015).

Είναι φανερό λοιπόν ότι η νέα πραγματικότητα που διαμορφώνεται εντός της σύγχρονης πολυπολιτισμικής τάξης έχει δημιουργήσει νέες προκλήσεις στους/τις εκπαιδευτικούς που αφορούν στον μετασχηματισμό της παιδαγωγικής προσέγγισης και του τρόπου διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, που στοχεύει στην εξασφάλιση της ισότητας ευκαιριών στο πλαίσιο ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, είναι καταδικασμένη σε αποτυχία, αν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίσουν αυτόν τον πολιτισμικό πλουραλισμό που προκύπτει από την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών/ριών στις τάξεις τους, ως μία ευκαιρία, να αναστοχαστούν κριτικά τον ρόλο τους. Δηλαδή να αναρωτηθούν εάν και σε ποιο βαθμό αποτελούν μέρος των μηχανισμών αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων και να διακρίνουν τις άτυπες μορφές αποκλεισμού που ενδεχομένως προκύπτουν από τη δράση και τις πρακτικές τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Chatzidaki, Maligkoudi & Mattheoudakis, 2017).

Έτσι, υπό το πρίσμα της εθνοφυλετικής και πολιτισμικής ετερότητας, ο ρόλος των εκπαιδευτικών αποκτά μια ευρύτερη διάσταση, που δεν περιορίζεται μόνο στους γνωστικούς στόχους αλλά επεκτείνεται και στο συνολικότερο παιδαγωγικό έργο της γνωριμίας και της αλληλεπίδρασης με διαφορετικούς πολιτισμούς και παραδόσεις (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017) καθώς και στο κοινωνικό έργο της αποδόμησης των προκαταλήψεων μέσα από την αναζήτηση των αιτιών της δημιουργίας και διατήρησής τους (Angelopoulou & Manesis, 2017). Μέσα, λοιπόν από την αναδιαπραγμάτευση του ρόλου τους με γνώμονα την κοινωνική δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη και την ισότητα ευκαιριών, θα καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί να δομήσουν με τους/τις μαθητές/ριές τους ουσιαστικές σχέσεις αλληλεπίδρασης που θα βοηθήσουν τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφέροντες αλλά και κοινωνικά ευάλωτους μαθητές/ριες στην επιτυχή σχολική και στη συνέχεια κοινωνική τους ενσωμάτωση, αμφισβητώντας ταυτόχρονα στην πράξη τις εξουσιαστικές σχέσεις που αναπτύσσονται τόσο στο σχολικό χώρο όσο και ευρύτερα στο κοινωνικό περιβάλλον (Cummins, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Προβληματική της έρευνας

Η πολυπολιτισμικότητα συνιστά ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των σύγχρονων κοινωνιών. Τα διαπολιτισμικά ζητήματα που προβληματίζουν τους ανθρώπους και τις κοινωνίες, ευρύτερα, τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν πολλαπλασιαστεί. Ειδικότερα, από την άφιξη πολλών προσφύγων λόγω των πολέμων (Συρία, Ουκρανία) αλλά και των μεταναστών/τριών, προκύπτουν διάφορα σημαντικά θέματα, ένα από τα οποία είναι η μόρφωση και η εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι χώρες υποδοχής καλούνται να εφαρμόσουν τις αποφάσεις των Διεθνών Οργανισμών, παρέχοντας στα παιδιά αυτά ποιοτική εκπαίδευση, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και το ψυχολογικό υπόβαθρό τους. Ως εκ τούτου ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι καθοριστικός.

Στα σχολεία, κατά τα τελευταία χρόνια, έντονα παρατηρείται το φαινόμενο της συνύπαρξης μαθητών/τριών, εντός της ίδιας σχολικής τάξης, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτή η σύγχρονη πραγματικότητα, σε αρκετές περιπτώσεις, έφερε μία δυσκολία παιδαγωγικής προσέγγισης στους/στις εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης κλήθηκαν να συνδράμουν στην αρμονική συνύπαρξη, δηλαδή τη συνεκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών, ανεξαρτήτως χώρας προέλευσης, μέσα σε ένα πνεύμα επικοινωνίας και συνεργασίας και σεβασμού στην ετερότητα με βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Ωστόσο, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν τα πλεονεκτήματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, θα πρέπει να διαθέτουν τα απαραίτητα επιστημονικά και παιδαγωγικά εφόδια, ώστε να καταφέρουν να πετύχουν στο εκπαιδευτικό έργο τους, μέσω όλων των μαθημάτων, καθώς οι δυνατότητες που παρέχονται είναι πολλαπλές. Ιδιαίτερα, μάλιστα, μέσω των ανθρωπιστικών μαθημάτων, καθώς διαπνέονται από πανανθρώπινες αξίες και ιδανικά.

4.2 Σκοπός, στόχοι και διερευνητικά ερωτήματα της εκπαιδευτικής έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις γλωσσικές εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από το αρχαιοελληνικό θέατρο.

Ειδικότερα, στόχοι της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς:

- τη σημασία των Γλωσσικών Μαθημάτων για την επίτευξη διαπολιτισμικών στόχων
- τον ρόλο του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου στην επίτευξη διαπολιτισμικών στόχων
- τον ρόλο του εκπαιδευτικού, στην επίτευξη διαπολιτισμικών στόχων, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου
- την εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Από τους στόχους της εκπαιδευτικής έρευνας προκύπτουν τα αντίστοιχα διερευνητικά ερωτήματα.

- Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά τη σημασία των Γλωσσικών Μαθημάτων για την επίτευξη διαπολιτισμικών στόχων;
- Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά τον ρόλο του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου στην επίτευξη διαπολιτισμικών στόχων
- Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά τον ρόλο του εκπαιδευτικού, στην επίτευξη διαπολιτισμικών στόχων, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου;
- Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά την εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών;

4.3 Σημασία και πρωτοτυπία της έρευνας

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, συνιστά αναγκαιότητα. Οι εκπαιδευτικοί συνιστούν έναν καθοριστικό δυναμικό παράγοντα για την επίτευξη των πολλαπλών στόχων της. Συνεπώς, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός, ώστε να συμβάλλουν δημιουργικά στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ποιοτικών εκπαιδευτικών διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων, δίχως αποκλεισμούς, με αλληλεγγύη.

Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική διαδικασία κρίνεται ως καθοριστική, ιδιαίτερα όταν τίθενται σύνθετοι στόχοι και προκλήσεις, όπως προσδιορίζονται στο παιδαγωγικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία θα πρέπει να διαχέεται σε όλο το Πρόγραμμα Σπουδών. Ως εκ τούτου, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον η μελέτη των απόψεών τους, καθώς στην επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων μπορούν να συμβάλλουν όλα τα μαθήματα και ιδιαίτερα αυτά που συνδέονται με τις ανθρωπιστικές επιστήμες.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα είναι σημαντική και πρωτότυπη, καθώς συνδέει τις δημοκρατικές και ανθρωπιστικές αξίες του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου με τις αξίες και τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διερευνώντας τη δυνατότητα επίτευξης διαπολιτισμικών στόχων μέσω γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του αρχαιοελληνικού θέατρου. Ως εκ τούτου, διασυνδέει διεπιστημονικά με έναν πρωτότυπο τρόπο τη Διδακτική της Γλώσσας, με το Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

4.4 Μέσα συλλογής δεδομένων / Ερευνητικά Εργαλεία

Οι ερευνητικές προσεγγίσεις που υιοθετούνται και οι επιστημονικές μέθοδοι που επιλέγονται για τη συγκέντρωση δεδομένων εξαρτώνται από τη φύση της έρευνας και από τον τύπο των πληροφοριών που απαιτούνται (Bell, 2001: 28). Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε, κυρίως, η ποσοτική περιγραφική έρευνα. Ως κύριο ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε καταλλήλως δομημένο, ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο συνιστά την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής ποσοτικών δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο ως ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται συχνά στις κοινωνικές έρευνες, παρέχει τη δυνατότητα, σε σύντομο χρονικό διάστημα, να συλλεγούν πολλές πληροφορίες από ένα δείγμα του πληθυσμού, καθώς είναι σχετικά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση, προωθώντας την καταγραφή τους με συστηματικό τρόπο για την εξαγωγή συμπερασμάτων, τα οποία μετά από στατιστική επεξεργασία μπορούν να γενικευτούν σε ένα πληθυσμό (Κατσιλλής, 2006· Cohen, Manion & Morrison, 2008: 414-418· Bryman, 2016).

Το ερωτηματολόγιο, συνιστά ένα από τα πλέον κατάλληλα και ασφαλέστερα μέσα συλλογής δεδομένων, καθώς εμπεριέχει, με βάση τους ερευνητικούς άξονες, μια σειρά δομημένων ερωτήσεων, τις οποίες ο ερωτώμενος/η καλείται να απαντήσει, ώστε να συλλεγούν κάποιες πληροφορίες σχετικές με ένα ή περισσότερα ερευνητικά

ερωτήματα. Η δομή του ερωτηματολογίου, λόγω των ιδιοτήτων του, συνιστά την πλέον κρίσιμη και λεπτή εργασία, καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία μιας στατιστικής έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 414-418· Newby, 2019: 368 – 371).

Για την έρευνα αυτή, δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο αρχικά σε έντυπη μορφή και κατόπιν σε ηλεκτρονική (google forms), εξαιτίας της πανδημίας Covid- 19. Έτσι, οι φιλόλογοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε 7 αρχικές περιγραφικές ερωτήσεις για τη συγκέντρωση των ατομικών τους στοιχείων (φύλο, ηλικία, σχέση εργασίας, σχολείο, ειδικότητα, έτη υπηρεσίας, επιμόρφωση) και είκοσι τέσσερις κύριες ερωτήσεις (24), με βάση τους ερευνητικούς άξονες, από τις οποίες οι είκοσι δύο (22) ήταν κλειστού τύπου, ενώ οι 2 (δύο) ήταν ανοικτές ερωτήσεις. Προτιμήθηκαν κυρίως οι κλειστού τύπου ερωτήσεις με κλίμακα ιεράρχησης από το «Καθόλου» έως το «Πάρα πολύ». Η συμπλήρωσή τους έγινε ηλεκτρονικά, κατά την περίοδο Φεβρουαρίου – Μαρτίου 2022, χωρίς βέβαια την παρουσία της ερευνήτριας, ενώ υπήρξε μέριμνα, μέσω της εισαγωγικής επιστολής του ερωτηματολογίου, να παρασχεθούν οι απαραίτητες διευκρινίσεις στους/στις εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι έγκυρες οι απαντήσεις τους.

Στην εκπαιδευτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Ρόδο, οι συμμετέχοντες/ουσες φιλόλογοι των σχολείων του νησιού δήλωσαν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή τους. Ενημερώθηκαν ότι το ερωτηματολόγιο προορίζεται μόνο για ερευνητική χρήση, πως θα είναι εμπιστευτικό και ανώνυμο, ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς και ότι οι κανόνες επιστημονικής δεοντολογίας θα τηρηθούν αυστηρά.

Επιπρόσθετα, πρέπει να επισημανθεί, ότι προηγήθηκε πιλοτική έρευνα σε 5 (πέντε) εκπαιδευτικούς/φιλολόγους (τρεις 3 γυναίκες και 2 δύο άντρες), έτσι ώστε να επιτευχθεί η αύξηση της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας και της πρακτικότητας του ερωτηματολογίου, ώστε να εντοπισθούν και να διορθωθούν πιθανά προβλήματα, τα οποία αφορούν τόσο στον χρόνο που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, όσο και στη σαφήνεια των ερωτήσεων και τις ατέλειες των εισαγωγικών οδηγιών, ωστόσο, δεν προέκυψε κάποια ουσιαστική αλλαγή (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 439-442).

Μετά τη συγκέντρωση των απαντημένων ερωτηματολογίων από τους/τις εκπαιδευτικούς του ερευνητικού δείγματος ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων των υποκειμένων σε όλες τις ερωτήσεις και στη συνέχεια η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, ώστε να εξαχθούν

συμπεράσματα που να συμβάλουν στην τεκμηριωμένη απόδοση των στοιχείων της έρευνας (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005).

Παράλληλα, στις δύο τελευταίες ερωτήσεις, οι οποίες ήταν ανοικτές, έγινε «ανάλυση περιεχομένου», για την απόδοση νοήματος στα εμπειρικά ποιοτικά δεδομένα που είχαν συγκεντρωθεί. Ακολούθως, έγινε ομαδοποίηση, κατηγοριοποίηση και θεωρητικοποίηση των δεδομένων με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Ιωσηφίδης, 2003: 67-74· Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 74-76).

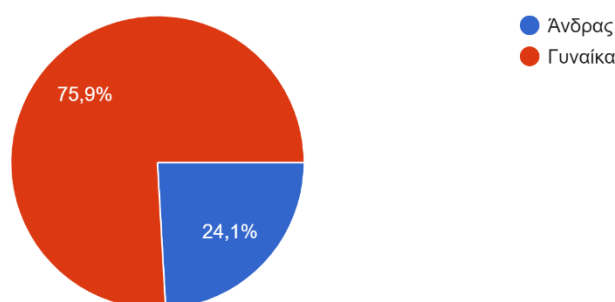
4.5 Δείγμα της έρευνας

Η εκπαιδευτική έρευνα πραγματοποιήθηκε στο νησί της Ρόδου σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Γυμνασίων και Λυκείων, κατά την περίοδο Φεβρουαρίου – Μαρτίου, 2022 και οι υπηρετούντες φιλόλογοι των σχολείων του νησιού αποτέλεσαν τον πληθυσμό της έρευνας. Το δείγμα των εκατό δώδεκα (112) φιλολόγων επιλέχθηκε με τυχαία δειγματοληψία. Το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού και ακολούθως, παρουσιάζονται αναλυτικά, με γραφήματα, τα χαρακτηριστικά του.

Γράφημα 1

Γράφημα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά φύλο

A) Φύλο
112 απαντήσεις

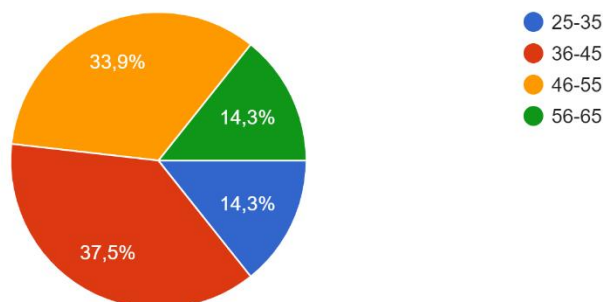


Στο γράφημα 1, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά φύλο. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους/τις 112 εκπαιδευτικούς οι 85 είναι γυναίκες (75,9%) και οι 27 είναι άντρες (24,1%).

Γράφημα 2

Γράφημα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά ηλικία

Β) Ηλικία
112 απαντήσεις

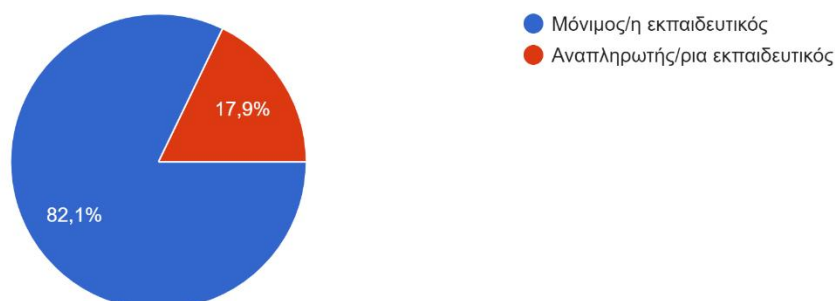


Στο γράφημα 2, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά ηλικία. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους/τις 112 εκπαιδευτικούς οι 42 (37,5%) είναι ηλικίας 36-45 ετών, οι 38 (33,9%) είναι 46-55 ετών, οι 16 (14,3%) είναι 56-65 και άλλοι 16 (14,3%) είναι 25-35 ετών.

Γράφημα 3

Γράφημα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βάση τη σχέση εργασίας

Γ) Σχέση εργασίας
112 απαντήσεις



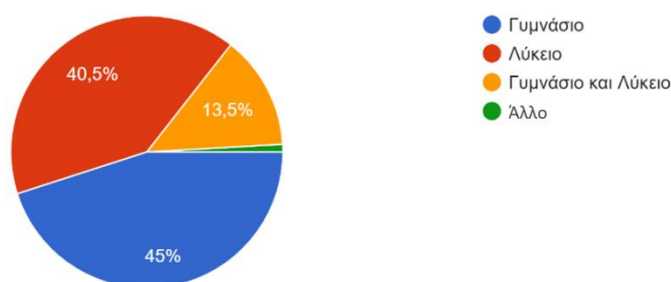
Στο γράφημα 3, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με βάση τη σχέση εργασίας. Από τα

δεδομένα προκύπτει ότι από τους/τις 112 εκπαιδευτικούς οι 92 (82,1%) είναι μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί, ενώ οι 20 (17,9%) είναι αναπληρωτές/ριες εκπαιδευτικοί.

Γράφημα 4

Γράφημα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βάση το σχολείο στο οποίο διδάσκουν

Δ) Φέτος διδάσκετε σε...
111 απαντήσεις

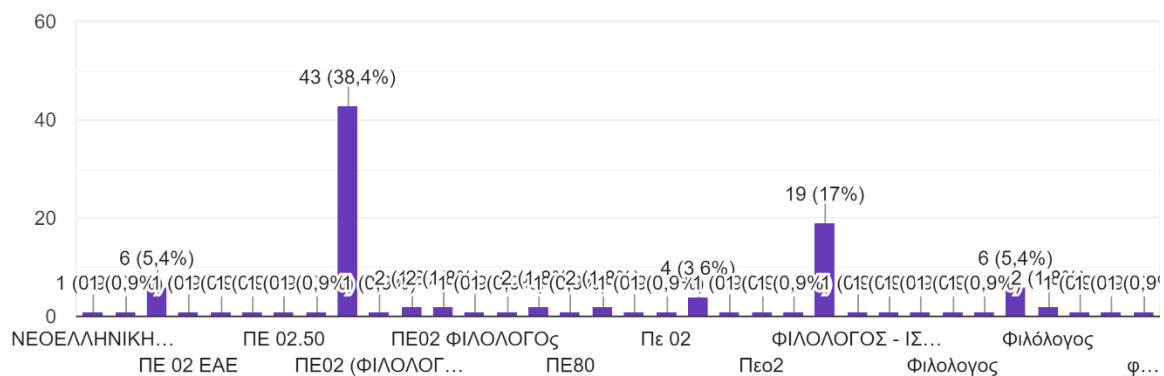


Στο γράφημα 4, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με βάση το σχολείο στο οποίο διδάσκουν. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους/τις 111 εκπαιδευτικούς, που απάντησαν, οι 50 (45%) διδάσκουν σε Γυμνάσιο, οι 45 (40,5%) διδάσκουν σε Λύκειο, οι 15 (13,5%) διδάσκουν σε Γυμνάσιο και Λύκειο, ενώ 1 (0,9%) δηλώνει «άλλο».

Γράφημα 5

Γράφημα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος της έρευνας κατά ειδικότητα

Ε) Κλάδος- Ειδικότητα
112 απαντήσεις

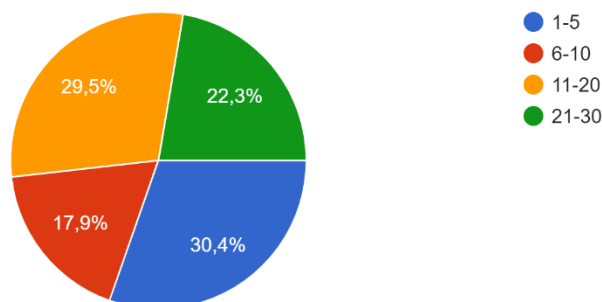


Στο γράφημα 5, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος, κατά ειδικότητα. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους/τις 112 εκπαιδευτικούς και οι 112 (100%) είναι φιλόλογοι.

Γράφημα 6

Γράφημα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τα έτη προϋπηρεσίας

ΣΤ) Έτη προϋπηρεσίας
112 απαντήσεις

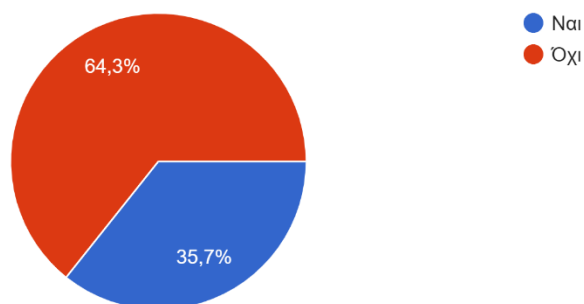


Στο γράφημα 6, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά τα έτη προϋπηρεσίας τους. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους/τις 112 εκπαιδευτικούς, οι 34 (30,4%) εργάζονται 1-5 έτη, οι 33 (29,5%) εργάζονται 11-20 έτη, οι 25 (22,3%) εργάζονται 21-30 έτη και οι 20 (17,9%) εργάζονται 6-10 έτη.

Γράφημα 7

Γράφημα κατανομής συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βάση την επιμόρφωσή τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ζ) Έχετε λάβει επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;
112 απαντήσεις



Στο γράφημα 7, παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος των φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με βάση την επιμόρφωσή τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι από τους/τις 112 εκπαιδευτικούς, οι 72 (64,3%) δηλώνουν ότι δεν έχουν λάβει τη σχετική επιμόρφωση, ενώ οι 40 (35,7%) δηλώνουν ότι έχουν λάβει.

4.6 Περιορισμοί της Έρευνας

Ο πρώτος περιορισμός της παρούσας έρευνας, σχετίζεται με τη δυσκολία της διαζώσης συνάντησης με τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, λόγω της πανδημίας και των έκτακτων μέτρων για την αναχαίτιση του COVID-19. Για αυτό τον λόγο, προτιμήθηκε η ηλεκτρονική αποστολή του ερωτηματολογίου. Το γεγονός αυτό δυσκόλεψε τη διαδικασία, καθώς σε κάποιες περιπτώσεις καθυστέρησε η συμπλήρωση, αφού δεν υπήρχε η δυνατότητα της άμεσης επικοινωνίας.

Ένας επιπλέον συναφής περιορισμός της έρευνας, είναι ότι οι δύο τελευταίες ερωτήσεις του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, καθώς ήταν ανοικτές και ζητήθηκε η δικαιολόγησή τους σε μία ή δύο παραγράφους, δεν απαντήθηκαν από όλους τους/τις φιλολόγους. Ειδικότερα, στην εικοστή τρίτη ερώτηση, για το αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να εισαχθεί ως ξεχωριστό μάθημα μέσα στο σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών ή θα πρέπει οι στόχοι της να επιτευχθούν μέσα από όλα τα μαθήματα, από τους εκατό δώδεκα (112) φιλολόγους απάντησαν οι ογδόντα έξι (86), ενώ στην εικοστή τέταρτη σχετικά με το αν οι σημερινοί εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ή θα πρέπει να μετεκπαιδευτούν, είχαμε ογδόντα τρεις (83) απαντήσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Αποτελέσματα ποσοτικής έρευνας

Πίνακας 1

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα της διδασκαλίας των Γλωσσικών Μαθημάτων, για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η διδασκαλία των Γλωσσικών Μαθημάτων, για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;		
	N	%
Καθόλου	0	0
Λίγο	4	3,6
Αρκετά	11	9,8
Πολύ	20	17,9
Πάρα πολύ	77	68,8
Δεν γνωρίζω	0	0
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 1, σχετικά με τη σημαντικότητα της διδασκαλίας των Γλωσσικών Μαθημάτων, για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκύπτει ότι 77 φιλόλογοι (ή ποσοστό 68,8%) απάντησαν «πάρα πολύ», 20 (ή ποσοστό 17,9%) «πολύ», 11 (ή ποσοστό 9,8%) «αρκετά», 4 (ή ποσοστό 3,6%) «λίγο», ενώ «καθόλου» ή «δεν γνωρίζω» δεν είχαμε καμία απάντηση.

Πίνακας 2

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα της διδασκαλίας των Γλωσσικών Μαθημάτων, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών/τριών

Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η διδασκαλία των Γλωσσικών Μαθημάτων, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών/τριών;		
	N	%
Καθόλου	0	0
Λίγο	5	4,5
Αρκετά	12	10,7
Πολύ	33	29,5
Πάρα πολύ	62	55,4
Δεν γνωρίζω	0	0
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 2, σχετικά με τη σημαντικότητα της διδασκαλίας των Γλωσσικών Μαθημάτων, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών/τριών, προκύπτει ότι 62 φιλόλογοι (ή ποσοστό 55,4%) απάντησαν «πάρα πολύ», 33 (ή ποσοστό 29,5%) «πολύ», 12 (ή ποσοστό 10,7) «αρκετά», 5 (ή ποσοστό 4,5%) «λίγο», ενώ «καθόλου» ή «δεν γνωρίζω» δεν είχαμε καμία απάντηση.

Πίνακας 3

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα της διδασκαλίας των Γλωσσικών Μαθημάτων, για τον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικά

Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η διδασκαλία των Γλωσσικών Μαθημάτων, για τον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικά;		
	N	%
Καθόλου	0	0
Λίγο	4	3,6
Αρκετά	9	8
Πολύ	23	20,5
Πάρα πολύ	76	69,7
Δεν γνωρίζω	0	0
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 3, σχετικά με τη σημαντικότητα της διδασκαλίας των Γλωσσικών Μαθημάτων, για τον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικά, προκύπτει ότι 76 φιλόλογοι (ή ποσοστό 69,7%) απάντησαν «πάρα πολύ», 23 (ή ποσοστό 20,5%) «πολύ», 9 (ή ποσοστό 8%) «αρκετά», 4 (ή ποσοστό 3,6%) «λίγο», ενώ «καθόλου» ή «δεν γνωρίζω» δεν είχαμε καμία απάντηση.

Πίνακας 4

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα της διδασκαλίας των Γλωσσικών Μαθημάτων, για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών αξιών των μαθητών/τριών

Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η διδασκαλία των Γλωσσικών Μαθημάτων, για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών αξιών των μαθητών/τριών;		
	N	%
Καθόλου	0	0
Λίγο	4	3,6
Αρκετά	16	14,3
Πολύ	26	23,2
Πάρα πολύ	64	57,1
Δεν γνωρίζω	2	1,8
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 4, σχετικά με τη σημαντικότητα της διδασκαλίας των Γλωσσικών Μαθημάτων, για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών αξιών των μαθητών/τριών, προκύπτει ότι 64 φιλόλογοι (ή ποσοστό 57,1%) απάντησαν «πάρα πολύ», 26 (ή ποσοστό 23,2%) «πολύ», 16 (ή ποσοστό 14,3%) «αρκετά», 4 (ή ποσοστό 3,6%) «λίγο», 2 (ή ποσοστό 1,8%) «δεν γνωρίζω», ενώ «καθόλου» δεν είχαμε καμία απάντηση.

Πίνακας 5

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα της διδασκαλίας των Γλωσσικών Μαθημάτων, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικών στάσεων των μαθητών/τριών

Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η διδασκαλία των Γλωσσικών Μαθημάτων, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικών στάσεων των μαθητών/τριών;		
	N	%
Καθόλου	0	0
Λίγο	3	2,7
Αρκετά	22	19,6
Πολύ	24	21,4
Πάρα πολύ	62	55,4
Δεν γνωρίζω	1	0,9
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 5, σχετικά με τη σημαντικότητα της διδασκαλίας των Γλωσσικών Μαθημάτων, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικών στάσεων των μαθητών/τριών, προκύπτει ότι 62 φιλόλογοι (ή ποσοστό 55,4%) απάντησαν «πάρα πολύ», 24 (ή ποσοστό 21,4%) «πολύ», 22 (ή ποσοστό 19,6%) «αρκετά», 3 (ή ποσοστό 3,6%) «λίγο», 1 (ή ποσοστό 0,9%) «δεν γνωρίζω», ενώ «καθόλου» δεν είχαμε καμία απάντηση.

Πίνακας 6

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα της διδασκαλίας των Γλωσσικών Μαθημάτων, για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών

Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η διδασκαλία των Γλωσσικών Μαθημάτων, για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών;		
	N	%
Καθόλου	0	0
Λίγο	6	5,4
Αρκετά	26	23,2
Πολύ	31	27,7
Πάρα πολύ	48	42,9
Δεν γνωρίζω	1	0,9
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 6, σχετικά με τη σημαντικότητα της διδασκαλίας των Γλωσσικών Μαθημάτων, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικών στάσεων των μαθητών/τριών, προκύπτει ότι 48 φιλόλογοι (ή ποσοστό 42,9%) απάντησαν «πάρα πολύ», 31 (ή ποσοστό 27,7%) «πολύ», 26 (ή ποσοστό 23,2%) «αρκετά», 6 (ή ποσοστό 5,4%) «λίγο», 1 (ή ποσοστό 0,9%) «δεν γνωρίζω», ενώ «καθόλου» δεν είχαμε καμία απάντηση.

Πίνακας 7

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα της διδασκαλίας των Γλωσσικών Μαθημάτων, για την υιοθέτηση διαπολιτισμικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών

Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η διδασκαλία των Γλωσσικών Μαθημάτων, για την υιοθέτηση διαπολιτισμικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών;		
	N	%
Καθόλου	0	0
Λίγο	4	3,6
Αρκετά	19	17
Πολύ	35	31,2
Πάρα πολύ	54	48,2
Δεν γνωρίζω	0	0
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 7, σχετικά με τη σημαντικότητα της διδασκαλίας των Γλωσσικών Μαθημάτων, για την υιοθέτηση διαπολιτισμικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών, προκύπτει ότι 54 φιλόλογοι (ή ποσοστό 48,2%) απάντησαν «πάρα πολύ», 35 (ή ποσοστό 31,2%) «πολύ», 19 (ή ποσοστό 17%) «αρκετά», 4 (ή ποσοστό 3,6%) «λίγο», ενώ «καθόλου» και «δεν γνωρίζω» δεν είχαμε καμία απάντηση.

Πίνακας 8

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;		
	N	%
Καθόλου	1	0,9
Λίγο	6	5,4
Αρκετά	25	22,3
Πολύ	40	35,7
Πάρα πολύ	40	35,7
Δεν γνωρίζω	0	0
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 8, σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκύπτει ότι 40 φιλόλογοι (ή ποσοστό 35,7%) απάντησαν «πάρα πολύ», 40 (ή ποσοστό 35,7%) «πολύ», 25 (ή ποσοστό 22,3%) «αρκετά», 6 (ή ποσοστό 5,4%) «λίγο», 1 (ή ποσοστό 0,9%) «καθόλου», ενώ «δεν γνωρίζω» δεν είχαμε καμία απάντηση.

Πίνακας 9

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών/τριών;

Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών/τριών;		
	N	%
Καθόλου	2	1,8
Λίγο	9	8
Αρκετά	30	26,8
Πολύ	40	35,7
Πάρα πολύ	31	27,7
Δεν γνωρίζω	0	0
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 9, σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών/τριών, προκύπτει ότι 40 φιλόλογοι (ή ποσοστό 35,7%) απάντησαν «πολύ», 31 (ή ποσοστό 27,7%) «πάρα πολύ», 30 (ή ποσοστό 26,8%) «αρκετά», 9 (ή ποσοστό 8%) «λίγο», 2 (ή ποσοστό 1,8%) «καθόλου», ενώ «δεν γνωρίζω» δεν είχαμε καμία απάντηση.

Πίνακας 10

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για τον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικά

Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για τον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικά;		
	N	%
Καθόλου	0	0
Λίγο	6	5,4
Αρκετά	26	23,2
Πολύ	40	35,7
Πάρα πολύ	40	35,7
Δεν γνωρίζω	0	0
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 10, σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για τον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικά, προκύπτει ότι 40 φιλόλογοι (ή ποσοστό 35,7%) απάντησαν «πάρα πολύ», 40 (ή ποσοστό 35,7%) «πολύ», 26 (ή ποσοστό 23,2%) «αρκετά», 6 (ή ποσοστό 5,4%) «λίγο», ενώ «καθόλου» και «δεν γνωρίζω» δεν είχαμε καμία απάντηση.

Πίνακας 11

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών αξιών των μαθητών/τριών

Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών αξιών των μαθητών/τριών;		
	N	%
Καθόλου	0	0
Λίγο	6	5,4
Αρκετά	29	25,9
Πολύ	42	37,5
Πάρα πολύ	33	29,5
Δεν γνωρίζω	2	1,8
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 11, σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών αξιών των μαθητών/τριών, προκύπτει ότι 42 φιλόλογοι (ή ποσοστό 37,5%) απάντησαν «πολύ», 33 (ή ποσοστό 29,5%) «πάρα πολύ», 29 (ή ποσοστό 25,9%) «αρκετά», 6 (ή ποσοστό 5,4%) «λίγο», 2 (ή ποσοστό 1,8%) «δεν γνωρίζω», ενώ «καθόλου» δεν είχαμε καμία απάντηση.

Πίνακας 12

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικών στάσεων των μαθητών/τριών

Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικών στάσεων των μαθητών/τριών;		
	N	%
Καθόλου	2	1,8
Λίγο	8	7,1
Αρκετά	32	28,6
Πολύ	37	33
Πάρα πολύ	33	29,5
Δεν γνωρίζω	0	0
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 12, σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικών στάσεων των μαθητών/τριών, προκύπτει ότι 37 φιλόλογοι (ή ποσοστό 33%) απάντησαν «πολύ», 33 (ή ποσοστό 29,5%) «πάρα πολύ», 32 (ή ποσοστό 28,6%) «αρκετά», 8 (ή ποσοστό 7,1%) «λίγο», 2 (ή ποσοστό 1,8%) «καθόλου», ενώ «δεν γνωρίζω» δεν είχαμε καμία απάντηση.

Πίνακας 13

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών

Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών;		
	N	%
Καθόλου	1	0,9
Λίγο	10	8,9
Αρκετά	39	34,8
Πολύ	30	26,8
Πάρα πολύ	32	28,6
Δεν γνωρίζω	0	0
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 13, σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, προκύπτει ότι 39 φιλόλογοι (ή ποσοστό 34,8%) απάντησαν «αρκετά», 32 (ή ποσοστό 28,6%) «πάρα πολύ» 30 (ή ποσοστό 26,8%) «πολύ», 10 (ή ποσοστό 8,9%) «λίγο», 1 (ή ποσοστό 0,9%) «καθόλου», ενώ «δεν γνωρίζω» δεν είχαμε καμία απάντηση.

Πίνακας 14

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για την υιοθέτηση διαπολιτισμικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών

Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για την υιοθέτηση διαπολιτισμικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών;		
	N	%
Καθόλου	1	0,9
Λίγο	8	7,1
Αρκετά	28	25
Πολύ	40	35,7
Πάρα πολύ	34	30,4
Δεν γνωρίζω	1	0,9
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 14, σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για την υιοθέτηση διαπολιτισμικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών, προκύπτει ότι 40 φιλόλογοι (ή ποσοστό 35,7%) απάντησαν «πολύ», 34 (ή ποσοστό 30,4%) «πάρα πολύ», 28 (ή ποσοστό 25%) «αρκετά», 8 (ή ποσοστό 7,1%) «λίγο», 1 (ή ποσοστό 0,9%) «καθόλου», 1 (ή ποσοστό 0,9%) «δεν γνωρίζω».

Πίνακας 15

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου

Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του του εκπαιδευτικού, για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου;		
	N	%
Καθόλου	0	0
Λίγο	5	4,5
Αρκετά	11	9,8
Πολύ	34	30,4
Πάρα πολύ	62	55,4
Δεν γνωρίζω	0	0
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 15, σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκύπτει ότι 62 φιλόλογοι (ή ποσοστό 55,4%) απάντησαν «πάρα πολύ», 34 (ή ποσοστό 30,4%) «πολύ», 11 (ή ποσοστό 9,8%) «αρκετά», 5 (ή ποσοστό 4,5%) «λίγο», ενώ «καθόλου» και «δεν γνωρίζω» δεν είχαμε καμία απάντηση.

Πίνακας 16

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών/τριών, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου

Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του του εκπαιδευτικού, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών/τριών, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου;		
	N	%
Καθόλου	0	0
Λίγο	7	6,3
Αρκετά	11	9,8
Πολύ	44	39,3
Πάρα πολύ	50	44,6
Δεν γνωρίζω	0	0
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 16, σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών/τριών, προκύπτει ότι 50 φιλόλογοι (ή ποσοστό 44,6%) απάντησαν «πάρα πολύ», 44 (ή ποσοστό 39,3%) «πολύ», 11 (ή ποσοστό 9,8%) «αρκετά», 7 (ή ποσοστό 6,3%) «λίγο», ενώ «καθόλου» και «δεν γνωρίζω» δεν είχαμε καμία απάντηση.

Πίνακας 17

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, για τον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικά, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου

Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του του εκπαιδευτικού για τον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικά, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου;		
	N	%
Καθόλου	0	0
Λίγο	5	4,5
Αρκετά	14	12,5
Πολύ	34	30,4
Πάρα πολύ	58	51,8
Δεν γνωρίζω	1	0,9
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 17, σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, για τον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικά, προκύπτει ότι 58 φιλόλογοι (ή ποσοστό 51,8%) απάντησαν «πάρα πολύ», 34 (ή ποσοστό 30,4%) «πολύ», 14 (ή ποσοστό 12,5%) «αρκετά», 5 (ή ποσοστό 4,5%) «λίγο», 1 (ή ποσοστό 0,9%) «δεν γνωρίζω», ενώ «καθόλου» δεν είχαμε καμία απάντηση.

Πίνακας 18

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών αξιών των μαθητών/τριών, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου

Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του του εκπαιδευτικού, για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών αξιών των μαθητών/τριών, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου;		
	N	%
Καθόλου	1	0,9
Λίγο	8	7,1
Αρκετά	16	14,3
Πολύ	36	32,1
Πάρα πολύ	50	44,6
Δεν γνωρίζω	1	0,9
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 18, σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών αξιών των μαθητών/τριών, προκύπτει ότι 50 φιλόλογοι (ή ποσοστό 44,6%) απάντησαν «πάρα πολύ», 36 (ή ποσοστό 32,1%) «πολύ», 16 (ή ποσοστό 14,3%) «αρκετά», 8 (ή ποσοστό 7,1%) «λίγο», 1 (ή ποσοστό 0,9%) «καθόλου», ενώ «δεν γνωρίζω» δεν είχαμε καμία απάντηση.

Πίνακας 19

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικών στάσεων των μαθητών/τριών, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου

Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του του εκπαιδευτικού, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικών στάσεων των μαθητών/τριών, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου;		
	N	%
Καθόλου	1	0,9
Λίγο	8	7,1
Αρκετά	18	16,1
Πολύ	37	33
Πάρα πολύ	48	42,9
Δεν γνωρίζω	0	0
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 19, σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικών στάσεων των μαθητών/τριών, προκύπτει ότι 48 φιλόλογοι (ή ποσοστό 42,9%) απάντησαν «πάρα πολύ», 37 (ή ποσοστό 33%) «πολύ», 18 (ή ποσοστό 16,1%) «αρκετά», 8 (ή ποσοστό 7,1%) «λίγο», 1 (ή ποσοστό 0,9%) «καθόλου», ενώ «δεν γνωρίζω» δεν είχαμε καμία απάντηση.

Πίνακας 20

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου

Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του του εκπαιδευτικού, για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου;		
	N	%
Καθόλου	0	0
Λίγο	9	8
Αρκετά	24	21,4
Πολύ	35	31,3
Πάρα πολύ	44	39,3
Δεν γνωρίζω	0	0
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 20, σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, προκύπτει ότι 44 φιλόλογοι (ή ποσοστό 39,3%) απάντησαν «πάρα πολύ», 35 (ή ποσοστό 31,3%) «πολύ», 24 (ή ποσοστό 21,4%) «αρκετά», 9 (ή ποσοστό 8%) «λίγο», ενώ «καθόλου» και «δεν γνωρίζω» δεν είχαμε καμία απάντηση.

Πίνακας 21

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, για την υιοθέτηση διαπολιτισμικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου

Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του του εκπαιδευτικού, για την υιοθέτηση διαπολιτισμικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου;		
	N	%
Καθόλου	0	0
Λίγο	8	7,1
Αρκετά	23	20,5
Πολύ	35	31,3
Πάρα πολύ	46	41,1
Δεν γνωρίζω	0	0
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 21, σχετικά με τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, για την υιοθέτηση διαπολιτισμικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, προκύπτει ότι 46 φιλόλογοι (ή ποσοστό 41,1%) απάντησαν «πάρα πολύ», 35 (ή ποσοστό 31,3%) «πολύ», 23 (ή ποσοστό 20,5%) «αρκετά», 8 (ή ποσοστό 7,1%) «λίγο», ενώ «καθόλου» και «δεν γνωρίζω» δεν είχαμε καμία απάντηση.

Πίνακας 22α

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με το πόσο μπορεί να επηρεάσει το έργο «Ελένη» του Ευριπίδη στην υλοποίηση διαπολιτισμικών παιδαγωγικών στόχων

Πόσο μπορούν να επηρεάσουν τα παρακάτω θεατρικά έργα που κατά καιρούς εντάχθηκαν στα Αναλυτικά Προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην υλοποίηση διαπολιτισμικών παιδαγωγικών στόχων; α. Η «Ελένη» του Ευριπίδη;		
	N	%
Καθόλου	1	0,9
Λίγο	10	8,9
Αρκετά	25	22,3
Πολύ	32	28,6
Πάρα πολύ	31	27,7
Δεν γνωρίζω	13	11,6
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 22α, σχετικά με το κατά πόσο μπορεί να επηρεάσει το έργο «Ελένη» του Ευριπίδη στην υλοποίηση διαπολιτισμικών παιδαγωγικών στόχων, προκύπτει ότι 32 φιλόλογοι (ή ποσοστό 28,6%) απάντησαν «πολύ», 31 (ή ποσοστό 27,7%) «πάρα πολύ», 25 (ή ποσοστό 22,3%) «αρκετά», 10 (ή ποσοστό 8,9%) «λίγο», 13 (ή ποσοστό 11,6%) «δεν γνωρίζω» και 1 (ή ποσοστό 0,9%) «καθόλου».

Πίνακας 22β

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με το πόσο μπορεί να επηρεάσει το έργο οι «Ορνίθες» του Αριστοφάνη στην υλοποίηση διαπολιτισμικών παιδαγωγικών στόχων

Πόσο μπορούν να επηρεάσουν τα παρακάτω θεατρικά έργα που κατά καιρούς εντάχθηκαν στα Αναλυτικά Προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην υλοποίηση διαπολιτισμικών παιδαγωγικών στόχων β. Οι «Ορνίθες» του Αριστοφάνη;		
	N	%
Καθόλου	0	0
Λίγο	18	16,1
Αρκετά	29	25,9
Πολύ	24	21,4
Πάρα πολύ	22	19,6
Δεν γνωρίζω	18	16,1
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 22β, σχετικά με το κατά πόσο μπορεί να επηρεάσει το έργο «Ορνιθες» του Αριστοφάνη στην υλοποίηση διαπολιτισμικών παιδαγωγικών στόχων, προκύπτει ότι 29 φιλόλογοι (ή ποσοστό 25,9%) απάντησαν «αρκετά», 24 (ή ποσοστό 21,4%) «πολύ», 22 (ή ποσοστό 19,6%) «πάρα πολύ», 18 (ή ποσοστό 16,1%) «λίγο», 18 (ή ποσοστό 16,1%) «δεν γνωρίζω», ενώ «καθόλου» δεν είχαμε καμία απάντηση.

Πίνακας 22γ

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με το πόσο μπορεί να επηρεάσει το έργο «Αντιγόνη» του Σοφοκλή στην υλοποίηση διαπολιτισμικών παιδαγωγικών στόχων

Πόσο μπορούν να επηρεάσουν τα παρακάτω θεατρικά έργα που κατά καιρούς εντάχθηκαν στα Αναλυτικά Προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην υλοποίηση διαπολιτισμικών παιδαγωγικών στόχων γ. Η «Αντιγόνη» του Σοφοκλή		
	N	%
Καθόλου	1	0,9
Λίγο	9	8
Αρκετά	24	21,4
Πολύ	30	26,8
Πάρα πολύ	37	33
Δεν γνωρίζω	11	9,8
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 22γ, σχετικά με το κατά πόσο μπορεί να επηρεάσει το έργο «Αντιγόνη» του Σοφοκλή στην υλοποίηση διαπολιτισμικών παιδαγωγικών στόχων, προκύπτει ότι 37 φιλόλογοι (ή ποσοστό 33%) απάντησαν «πάρα πολύ», 30 (ή ποσοστό 26,8%) «πολύ», 24 (ή ποσοστό 21,4%) «αρκετά», 11 (ή ποσοστό 9,8%) «δεν γνωρίζω», 9 (ή ποσοστό 8%) «λίγο» και 1 (ή ποσοστό 0,9%) «καθόλου».

Πίνακας 22δ

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με το πόσο μπορεί να επηρεάσει το έργο «Φιλοκτήτης» του Σοφοκλή στην υλοποίηση διαπολιτισμικών παιδαγωγικών στόχων

Πόσο μπορούν να επηρεάσουν τα παρακάτω θεατρικά έργα που κατά καιρούς εντάχθηκαν στα Αναλυτικά Προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην υλοποίηση διαπολιτισμικών παιδαγωγικών στόχων δ. Ο «Φιλοκτήτης» του Σοφοκλή ;		
	N	%
Καθόλου	0	0
Λίγο	18	16,1
Αρκετά	25	22,3
Πολύ	23	20,5
Πάρα πολύ	24	21,4
Δεν γνωρίζω	22	19,6
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 22δ, σχετικά με το κατά πόσο μπορεί να επηρεάσει το έργο «Φιλοκτήτης» του Σοφοκλή στην υλοποίηση διαπολιτισμικών παιδαγωγικών στόχων, προκύπτει ότι 25 φιλόλογοι (ή ποσοστό 22,3%) απάντησαν «αρκετά», 24 (ή ποσοστό 21,4%) «πάρα πολύ», 23 (ή ποσοστό 20,5%) «πολύ», 22 (ή ποσοστό 19,6%) «δεν γνωρίζω», 18 (ή ποσοστό 16,1%) «λίγο», ενώ «καθόλου» δεν είχαμε καμία απάντηση.

Πίνακας 22ε

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με το πόσο μπορεί να επηρεάσει το έργο «Οιδίπους Τύραννος» του Σοφοκλή στην υλοποίηση διαπολιτισμικών παιδαγωγικών στόχων

Πόσο μπορούν να επηρεάσουν τα παρακάτω θεατρικά έργα που κατά καιρούς εντάχθηκαν στα Αναλυτικά Προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην υλοποίηση διαπολιτισμικών παιδαγωγικών στόχων ε. Ο «Οιδίπους Τύραννος» του Σοφοκλή ;		
	N	%
Καθόλου	0	0
Λίγο	13	11,6
Αρκετά	27	24,1
Πολύ	30	26,8
Πάρα πολύ	24	21,4
Δεν γνωρίζω	18	16,1
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 22ε, σχετικά με το κατά πόσο μπορεί να επηρεάσει το έργο «Οιδίπους Τύραννος» του Σοφοκλή στην υλοποίηση διαπολιτισμικών παιδαγωγικών στόχων, προκύπτει ότι 30 φιλόλογοι (ή ποσοστό 26,8%) απάντησαν «πολύ», 27 (ή ποσοστό 24,1%) «αρκετά», 24 (ή ποσοστό 21,4%) «πάρα πολύ», 18 (ή ποσοστό 16,1%) «δεν γνωρίζω», 13 (ή ποσοστό 11,6%) «λίγο», ενώ «καθόλου» δεν είχαμε καμία απάντηση.

Πίνακας 23

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με το αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να εισαχθεί ως ξεχωριστό μάθημα μέσα στο σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών ή ότι η υλοποίηση των διαπολιτισμικών στόχων θα πρέπει να επιτευχθεί μέσα από όλα τα μαθήματα;

Ποια είναι η άποψή σας, θεωρείτε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να εισαχθεί ως ξεχωριστό μάθημα μέσα στο σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών ή ότι η υλοποίηση των διαπολιτισμικών στόχων θα πρέπει να επιτευχθεί μέσα από όλα τα μαθήματα;		
	N	%
Ως ξεχωριστό μάθημα	39	34,8
Μέσα από όλα τα μαθήματα	39	34,8
Και τα δύο	8	7,1
Δεν απάντησαν	26	23,1
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 23, σχετικά με το αν θα πρέπει η διαπολιτισμική εκπαίδευση να εισαχθεί ως ξεχωριστό μάθημα μέσα στο σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών ή αν η επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων θα πρέπει να επιτευχθεί μέσα από όλα τα μαθήματα, προκύπτει ότι 39 φιλόλογοι (ή ποσοστό 34,8) απάντησαν ότι θα πρέπει να εισαχθεί ως ξεχωριστό μάθημα, ενώ 39 φιλόλογοι (ή ποσοστό 34,8) απάντησαν μέσα από όλα τα μαθήματα, ωστόσο, 26 φιλόλογοι (ή ποσοστό 23,1%) δεν έδωσαν απάντηση.

Πίνακας 24

Κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος των φιλόλογων στην ερώτηση σχετικά με το αν οι σημερινοί εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ή πιστεύετε ότι θα πρέπει να μετεκπαιδευτούν;

Ποια είναι η άποψή σας, θεωρείτε ότι οι σημερινοί εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ή πιστεύετε ότι θα πρέπει να μετεκπαιδευτούν;		
	N	%
Μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	14	12,5
Θα πρέπει να μετεκπαιδευτούν	69	61,6
Δεν απάντησαν	29	25,9
Σύνολο	112	100

Από τα δεδομένα του πίνακα 24, σχετικά με το αν οι σημερινοί εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ή αν θα πρέπει να μετεκπαιδευτούν, προκύπτει ότι 69 φιλόλογοι (ή ποσοστό 61,6%) απάντησαν ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωση, ενώ 14, (ή ποσοστό 12,5%) απάντησαν ότι δεν είναι απαραίτητη, ωστόσο 29 φιλόλογοι (ή ποσοστό 25,9%) δεν έδωσαν απάντηση.

5.2 Αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας

Στην ερώτηση σχετικά με το αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να εισαχθεί ως ξεχωριστό μάθημα μέσα στο σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών ή η επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων θα πρέπει να επιδιώκεται μέσα από όλα τα μαθήματα, οι 39 φιλόλογοι απάντησαν ότι θα πρέπει να εισαχθεί ως ξεχωριστό μάθημα. Παραθέτουμε κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις οι οποίες ήταν σύντομες και χωρίς αιτιολόγηση: «Ως ξεχωριστό μάθημα», «Ξεχωριστά», «Ως μάθημα ανεξάρτητο», «Ως διαφορετικό μάθημα», «Πρέπει να εισαχθεί ως ξεχωριστό μάθημα», «Ως διακριτό μάθημα», «Ως αυτόνομο μάθημα», «Ναι, είναι αναγκαία η εισαγωγή της ως αυτοτελές μάθημα», «Θα πρέπει να εισαχθεί ως ξεχωριστό μάθημα μέσα στο σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών» κ.ά.

Κάποιες άλλες συναφείς απαντήσεις περιλάμβαναν και σύντομη αιτιολόγηση: «Ως αυτόνομο μάθημα, καθώς πιστεύω ότι έτσι θα είναι πιο στοχευμένο

και πιο αποτελεσματικό», «Ως ξεχωριστό μάθημα, με τα δικά του παιδαγωγικά και επιστημονικά ιδιαίτερα γνωρίσματα», «Νομίζω ότι μπορεί να είναι ξεχωριστό μάθημα, επειδή έχει το δικό της παιδαγωγικό πλαίσιο», «Ως ξεχωριστό μάθημα, για να μπορεί να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί με επιστημονικό τρόπο», «Ως ξεχωριστό μάθημα, για να αναλυθούν σε βάθος βασικές έννοιες και γίνει κατανοητό ότι μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική συνοχή» κ.ά.

Τέλος, κάποιες άλλες απαντήσεις ήταν πιο αναλυτικές και πιο τεκμηριωμένες: «Καλύτερα η διαπολιτισμική εκπαίδευση να αποκτήσει το δικό της χρόνο στο σχολικό ωράριο, με τη δημιουργία σχολικών εγχειριδίων που θα προάγουν τη βιωματική μάθηση διαπολιτισμικών αξιών, μέσα από την αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών σε θέματα συμπεριφορών προς τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες που συνθέτουν το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού ενός σχολείου», «Είναι αναγκαίο η διαπολιτισμική εκπαίδευση να εισαχθεί ως ξεχωριστό μάθημα στο σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών, έτσι, θα επιτευχθεί η ομαλή ένταξη άλλων πολιτισμών, οι δημοκρατικές αξίες (ισότητα, σεβασμός, αναγνώριση κ.ά.) και η “αποτύπωση” στη διδασκαλία της πολιτισμικής ποικιλότητας των τάξεων», «Θα μπορούσε ως διαφορετικό μάθημα αν εισαγόταν, γιατί μπορεί να προσανατολίσει σε νέες κατευθύνσεις χωρίς περιορισμούς και να αναδειχθεί η αξία της διαπολιτισμικότητας σε νέα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας».

Ωστόσο, άλλοι 39 φιλόλογοι απάντησαν ότι θα πρέπει η επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων να γίνει μέσα από όλα τα μαθήματα. Παραθέτουμε κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις οι οποίες ήταν σύντομες και χωρίς αιτιολόγηση: «Μέσα από όλα τα μαθήματα», «Μπορεί να επιτευχθεί μέσα από όλα τα μαθήματα», «Επίτευξη διαπολιτισμικών στόχων μέσα από όλα τα μαθήματα», «Συμφωνώ με το δεύτερο σκέλος του ερωτήματος, δηλ. μέσα από όλα τα μαθήματα», «Η επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων θα πρέπει να επιτευχθεί μέσα από όλα τα μαθήματα», «Θεωρώ πως δεν χρειάζεται να υπάρξει ως ξεχωριστό μάθημα, αλλά να διαφαίνεται μέσω των μαθημάτων που ήδη διδάσκονται οι μαθητές», «Μέσα από όλα τα μαθήματα, αλλά με ξεκάθαρη στοχοθεσία και δράση», «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να προωθηθεί από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων στο πλαίσιο των μαθημάτων τους» κ.ά.

Κάποιες άλλες συναφείς απαντήσεις περιλάμβαναν και σύντομη αιτιολόγηση: «Μέσα από όλα τα μαθήματα για να μπορούν να αυτενεργούν και να ενεργούν διαπολιτισμικά σε πολλά γνωστικά αντικείμενα», «Σε όλα τα μαθήματα, μόνο

έτσι θα καλλιεργηθούν οι γηγενείς και οι πρόσφυγες για αμοιβαία ανεκτικότητα», «Θεωρώ ότι η επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων είναι εφικτό να υλοποιηθεί μέσα από όλα τα μαθήματα στα πλαίσια της διαθεματικότητας. Είναι καλό να εμπλέκονται και να συνεργάζονται καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων με τη δική του οπτική ο καθένας», «Η επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων θα πρέπει να επιτευχθεί μέσα από όλα τα μαθήματα. Έτσι, θα μπορέσουν οι μαθητές/τριες να αντιληφθούν ότι το σύγχρονο σχολείο στοχεύει όχι μόνο στη γνωστική επιτυχία τους, αλλά και στην κοινωνική και πολιτιστική ένταξή τους», «Θεωρώ ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σημαντική για την επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων και ότι μπορεί να επιτευχθεί μέσα από όλα τα μαθήματα, αρκεί να γίνει μια σημαντική αναδιάρθρωση και αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος και του ρόλου του σχολείου», «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρειάζεται να ενσωματωθεί σε ολόκληρη τη σχολική διαδικασία για να ανταποκριθεί στον πολυποίκιλο ρόλο της και να δικαιολογήσει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της».

Τέλος, κάποιες άλλες απαντήσεις ήταν πιο αναλυτικές και πιο τεκμηριωμένες: «Θεωρώ ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να ενσωματωθεί σε όλα τα γνωστικά πεδία, έτσι ώστε οι μαθήτριες και οι μαθητές να την προσλαμβάνουν μέσα από όλα τα μαθήματα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές τους πεποιθήσεις. Η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση απαιτεί ανταλλαγή αντιλήψεων και εμπειριών, που τις περισσότερες φορές δημιουργούνται από πολιτισμικές αντιθέσεις. Αυτές διαμορφώνονται από ένα ευρύ φάσμα γνώσεων που παρέχουν όλα τα μαθήματα», «Θεωρώ προτιμότερη τη διαθεματική προσέγγιση, δηλαδή ότι οι διαπολιτισμικοί στόχοι θα πρέπει να επιτευχθούν μέσα από όλα τα μαθήματα και όχι μέσω ενός συγκεκριμένου και ξεχωριστού αντικειμένου. Έτσι κι αλλιώς η διαπολιτισμικότητα ως έννοια είναι συνυφασμένη με την ευρύτητα του πνεύματος και το άνοιγμα προς άλλες κουλτούρες - οπότε είναι μάλλον αντιφατικό να τη διδάσκουμε αποκομμένα. Επιπλέον, η διάχυση σε όλα τα αντικείμενα θα βοηθήσει τα παιδιά να προσεγγίσουν τη διαπολιτισμικότητα από διαφορετικές πλευρές», «Ναι, θα ήταν γόνιμη η ενσωμάτωση στο σχολικό πρόγραμμα Σπουδών, διότι οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να αποδέχονται το “διαφορετικό”, να το ενσωματώνουν και να κατανοούν τις έννοιες της ισότητας, της αποδοχής της διαφορετικότητας και του “άλλου” όπως είναι χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το φύλο, την καταγωγή, το χρώμα του δέρματος κτλ. Όλοι είμαστε ίδιοι, χρήσιμοι και έχουμε τα ίδια δικαιώματα. Μπορούμε να συνυπάρχουμε και να αποδεχόμαστε ο ένας τον άλλο.

Ωστόσο, θεμιτό είναι να χρησιμοποιούμε κάθε ενότητα ως αφορμή περνώντας μηνύματα στους μαθητές μας», «Θεωρώ ότι δεν είναι απαραίτητη η δημιουργία ξεχωριστού μαθήματος στο αναλυτικό πρόγραμμα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πιστεύω ότι θα μπέρδευε τους μαθητές, και θα αντιμετώπιζονταν αρνητικά ως επιπλέον φόρτος! Τα επιστημονικά αντικείμενα που εμπλέκει είναι πολλά και ποικίλουν. Άρα θεωρώ ότι η επίτευξη διαπολιτισμικών στόχων θα πρέπει να εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα πολύπλευρα και καθορισμένα με συγκεκριμένες οδηγίες και πρακτικές μέσα από περισσότερα μαθήματα πέραν των φιλολογικών!» κ.ά.

Κάποιοι φιλόλογοι μάλιστα στην τεκμηρίωσή τους περιλαμβάνουν και συγκεκριμένα παραδείγματα: «Μέσα από άλλα μαθήματα, γιατί τα περισσότερα μπορούν να προωθήσουν τη διαπολιτισμικότητα. Για παράδειγμα η λογοτεχνία, η πολιτική παιδεία, η αρχαία ελληνική λογοτεχνία, είναι ενδεικτικά μαθήματα μέσα από τα οποία μπορούμε να προάγουμε τις διαπολιτισμικές αρχές στο σχολικό πλαίσιο», «Μέσα από όλα τα μαθήματα. Για παράδειγμα, στη χημεία μέσα από συνταγές διαφορετικών χωρών, στη γεωγραφία μελετώντας τις χώρες ή με κολάζ, στα φιλολογικά με δραματοποίηση λογοτεχνικών κειμένων, στα μαθηματικά με την ομαδοσυνεργατική. Ακόμα θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα λεξικό βασικών εννοιών και ορολογιών για κάθε μάθημα σε διάφορες γλώσσες, ανάλογα με τις εθνικότητες των μαθητών που φοιτούν στα σχολεία».

Επιπρόσθετα, από κάποιους εκπαιδευτικούς, δίνεται έμφαση στα ανθρωπιστικά μαθήματα: «Η επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων θα πρέπει να επιτευχθεί μέσα από όλα τα μαθήματα, με έμφαση, προφανώς, στις ανθρωπιστικές επιστήμες», «Θεωρώ ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πλέον απαραίτητη για την εποχή μας, καθώς οι κοινωνίες μας είναι πολυπολιτισμικές. Βέβαια, η επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από όλα τα μαθήματα και κυρίως μέσα από τα μαθήματα των ανθρωπιστικών σπουδών, καθώς αυτά μπορούν να σου μεταδώσουν ανθρωπιστικές αξίες απαραίτητες για την κατανόηση της διαφορετικότητας και της διαπολιτισμικότητας».

Παράλληλα, κάποιοι άλλοι φιλόλογοι του ερευνητικού δείγματος εστιάζουν στα γλωσσικά μαθήματα: «Μπορεί να περάσει τα μηνύματα της μέσω των γλωσσικών κυρίως μαθημάτων. Ήδη αξιοποιούν το υλικό τους οι εκπαιδευτικοί στον τομέα αυτό», «Μέσα από όλα τα μαθήματα και ιδίως τα γλωσσικά. Θεωρώ ότι η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας πρέπει να εισαχθεί σε όλα τα σχολεία, με ομάδα στόχο μαθητές αλλοδαπούς, παλιννοστούντες, πρόσφυγες, παιδιά μικτών γάμων και -

εν γένει- δίγλωσσους μαθητές. Παράλληλα, καλό θα ήταν, επίσης, αν θέλουμε να προωθήσουμε τη λειτουργική διγλωσσία, οι αλλοδαποί μαθητές να έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε μαθήματα εκμάθησης και καλλιέργειας της μητρικής τους γλώσσας, της γλώσσας αφετηρίας τους».

Υπήρξαν και 8 (οκτώ) φιλόλογοι που υποστήριξαν και τα δύο, δηλαδή ότι θα πρέπει η διαπολιτισμική εκπαίδευση να εισαχθεί ως ξεχωριστό μάθημα, αλλά παράλληλα ότι θα πρέπει οι διαπολιτισμικοί στόχοι να επιτυγχάνονται και μέσα από όλα τα μαθήματα: «Και τα δυο», «Αμφότερα», «Και τα δύο, συνδυαστικά. Θα πρέπει να εισαχθεί και ως ξεχωριστό μάθημα, ωστόσο, η επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων θα πρέπει να επιδιώκεται και μέσα από όλα τα μαθήματα».

Κάποιες απαντήσεις ήταν πιο αναλυτικές και αιτιολογημένες: «Θεωρώ ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να εισαχθεί ως ξεχωριστό μάθημα μέσα στο σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών, όμως η επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων θα πρέπει να επιτευχθεί και μέσα από όλα τα μαθήματα διότι μέσα από την μάθηση και την εκπαίδευση διαμορφώνονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι στάσεις και εν τέλει οι διαπολιτισμικές και πολυπολιτισμικές συμπεριφορές». «Πιστεύω πως και τα δύο είναι σημαντικά. Η διαπολιτισμικότητα, όπως και άλλες αξίες, πρέπει να έχουν την ιδιαίτερή τους θέση στο σχολικό πρόγραμμα, ώστε να εξασφαλίζεται ο χρόνος και να μεταλαμπαδεύονται σίγουρα και τακτικά και όχι μόνο ευκαιριακά στα παιδιά. Ο φόρτος της "ύλης" και η στενότητα του χρόνου μπορεί να αφήνουν εκτός τις διαπολιτισμικές αξίες, ακόμα και όταν κάποιο μάθημα ενδείκνυται για την αναφορά τους. Είναι, ωστόσο, σημαντικό οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων να διαπνέονται από τις αξίες αυτές, να τις θίγουν με κάθε ευκαιρία ως ζήτημα, μα πάνω από όλα να αποτελούν οι ίδιοι πρότυπα συμπεριφοράς με σεβασμό στην πολιτισμική, όπως και κάθε άλλη διαφορά», «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι διαπολιτισμικές ιδέες θα μπορούσαν να προωθηθούν μέσω ενός ξεχωριστού μαθήματος στο σχολικό πλαίσιο... ωστόσο, οι διαπολιτισμικοί στόχοι είναι εφικτό να επιτευχθούν και μέσω άλλων μαθημάτων του σχολικού προγράμματος, αν βέβαια ο καθηγητής τα αντιμετωπίσει με τον ορθότερο τρόπο, παρουσιάζοντας με αντικειμενικότητα διαφορετικές κουλτούρες, ιδέες, πολιτισμούς και θρησκείες, χωρίς να διαγράφεται συγκεκριμένη κατεύθυνση. Οι διαπολιτισμικές ιδέες και αξίες είναι δυνατό να προωθηθούν μέσω των γλωσσικών μαθημάτων, της θεατρικής αγωγής και άλλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με την κατάλληλη αντιμετώπιση του αντικειμένου από

τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Τα φιλολογικά μαθήματα ενέχουν ή θα έπρεπε να ενέχουν την έννοια της διαπολιτισμικότητας. Αν δεν την έχουν αυτοακυρώνονται».

Τέλος, υποστηρίχθηκαν και κάποιες άλλες συνδυαστικές απόψεις στις οποίες η διαπολιτισμική εκπαίδευση προτείνεται και ως ξεχωριστό μάθημα αλλά παράλληλα ότι θα πρέπει οι διαπολιτισμικοί στόχοι να επιτυγχάνονται και μέσα από όλα τα μαθήματα, ωστόσο διαφοροποιούνται ως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα: «Θα μπορούσε να υπάρξει ένας συνδυασμός. Στις μικρότερες τάξεις, τελευταίες του Δημοτικού και στο Γυμνάσιο θα μπορούσε να υπάρχει ως ξεχωριστό μάθημα η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να καλλιεργηθούν αξίες και να εδραιωθούν στάσεις από μικρή ηλικία στα παιδιά. Αργότερα, όταν πλέον θα υπάρχει εξοικείωση με το διαπολιτισμικό στοιχείο, στο Λύκειο η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα μπορούσε να διευρυνθεί μέσω ποικίλων μαθημάτων, από Γλωσσικά έως και Γυμναστική».

Στο επόμενο ερώτημα, αν οι σημερινοί εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ή αν θα πρέπει να μετεκπαιδευτούν, μόνο 14 φιλόλογοι απάντησαν θετικά ότι μπορούν: «Ναι μπορούν», «Νομίζω ότι ανταποκρίνονται επαρκώς», «Νομίζω πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», «Θεωρώ ότι οι σημερινοί εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της χωρίς να είναι απαραίτητη η μετεκπαίδευσή τους», «Οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να ανταποκριθούν σε ζητήματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, είναι οι έμπειροι. Είναι σε θέση να συμπεριφερθούν απέναντι στους μαθητές τους με τον κατάλληλο τρόπο και να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας».

Αντίθετα, οι 69 φιλόλογοι απάντησαν ότι είναι αναγκαία, απαραίτητη η επιμόρφωση. Παραθέτουμε κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις οι οποίες ωστόσο ήταν σύντομες και χωρίς αιτιολόγηση: «Θα πρέπει να μετεκπαιδευτούν», «Πιστεύω ότι θα πρέπει να μετεκπαιδευτούν «Η επιμόρφωση είναι απαραίτητη», «Ωφέλιμη η επιμόρφωση και αναγκαία», «Η μετεκπαίδευση είναι αναγκαιότητα!!!», «Οπωσδήποτε!», «Αναγκαία η μετεκπαίδευση – επιμόρφωση», «Νομίζω ότι χρειάζονται σίγουρα κάποια επιμόρφωση ή μετεκπαίδευση», «Ναι, είναι αναγκαία η επιμόρφωση!», «Θεωρώ ότι η επιμόρφωση είναι απαραίτητη». Κάποιοι επιλέγουν να την χαρακτηρίσουν χρήσιμη, ωφέλιμη και καλοδεχούμενη: «Η επιμόρφωση σε κάθε περίπτωση θα είναι ωφέλιμη», «Θα είναι χρήσιμη», «Επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα ήταν χρήσιμη», «Είναι καλοδεχούμενη».

Κάποιες άλλες συναφείς απαντήσεις περιλάμβαναν και σύντομο σχόλιο για τα χαρακτηριστικά αυτής της επιμόρφωσης και τους φορείς που θα την αναλάβουν: «Να επιμορφωθούν, πρόκειται για νέο αντικείμενο», «Θα πρέπει να μετεκπαιδευτούν και να εξειδικευτούν», «Αναγκαία η επιμόρφωση, η οποία ήδη έχει καθυστερήσει...», «Η ανάγκη για προσαρμογή των εκπαιδευτικών στις προόδους της παιδαγωγικής επιστήμης δημιουργεί την ανάγκη για μετεκπαίδευση», «Πάντα, μια πιο εξειδικευμένη κατάρτιση μπορεί να είναι πιο αποδοτική «Θα πρέπει να υπάρξει μετεκπαίδευση, ώστε να θεσπιστούν ενιαίοι στόχοι».

Ωστόσο, επισημαίνουν ότι θα πρέπει να παρέχει κίνητρα: «Χρειάζεται επιμόρφωση, η οποία θα πρέπει να παρέχει κίνητρα για συμμετοχή!» και να είναι συστηματική, μεθοδική, ποιοτική: «Βέβαια, θα πρέπει να μετεκπαιδευτούν με τρόπο συστηματικό και μεθοδικό!», «Να μετεκπαιδευτούν μεθοδικά και υπεύθυνα, διαζώσης», «Θεωρώ ότι η επιμόρφωση, με ποιοτικά χαρακτηριστικά, συνιστά επιτακτική αναγκαιότητα», με την ευθύνη των Πανεπιστημίων: «Αναγκαία η επιμόρφωση με την ευθύνη των Πανεπιστημίων», «Να μετεκπαιδευτούν ποιοτικά από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα», «Είναι αναγκαία η επιμόρφωση, με έμφαση στην ποιότητα. Τα πανεπιστήμια θα πρέπει να αναλάβουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της επιμόρφωσης, ενώ το κράτος θα πρέπει να δώσει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς», «Θα πρέπει οπωσδήποτε να μετεκπαιδευτούν ποιοτικά με την ευθύνη των ΑΕΙ», «Ναι υπάρχουν πολλά σεμινάρια πανεπιστημίων που θα έπρεπε να διατεθούν δωρεάν».

Κάποιες άλλες συναφείς θετικές απαντήσεις ως προς την αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης περιλάμβαναν και σύντομη αιτιολόγηση: «Η μετεκπαίδευση θα είχε να προσθέσει θετικά», «Είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας», «Απαιτείται επιμόρφωση, γιατί δεν έχουν τις βασικές γνώσεις», «Θεωρώ ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωση, επειδή η διαπολιτισμική παιδαγωγική έχει πολλαπλές διαστάσεις», «Σίγουρα η μετεκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη, προκύπτουν νέα στοιχεία και νέα δεδομένα», «Πρέπει να μετεκπαιδευτούν, γιατί οι εποχές έχουν αλλάξει, έχουν αλλάξει και οι εκπαιδευτικές ανάγκες».

Τέλος, κάποιες απαντήσεις ήταν πιο αναλυτικές και αιτιολογημένες ως προς την αναγκαιότητά της: «Θεωρώ ότι θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να μετεκπαιδευτούν για να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και να αναλάβουν έναν πιο ενεργό ρόλο στο σύγχρονο σχολείο», «Οι σημερινοί

εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να μετεκπαιδευτούν, διότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στην αναγνώριση ίσων ευκαιριών μεταξύ των πολιτισμών αλλά και στην κατανόηση αυτών των αντιθέσεων, ώστε να προκύψει μια διαπολιτισμική διδασκαλία», «Οι περισσότεροι σημερινοί εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στις απαιτήσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ως εκ τούτου πιστεύω ότι θα πρέπει να μετεκπαιδευτούν», «Είναι απαραίτητη η μετεκπαίδευση για τους εκπαιδευτικούς που θα ασχοληθούν με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αρχικά, οφείλουν να εντάξουν στη διδασκαλία τους αρκετές δεξιότητες μέχρι να κατακτηθούν από τους μαθητές/τριες. Επιπλέον, είναι σκόπιμο να δίνεται έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας μέσα από αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας και όχι μέσα από στείρα παραδοσιακή διδασκαλία», «Για επιπρόσθετες γνώσεις, «πολύτιμα εργαλεία» στα χέρια των εκπαιδευτικών, θεωρώ, πως είναι καλό να επιμορφώνονται, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Και οι εκπαιδευτικοί αυξάνουν το γνωστικό οπλοστάσιο τους και με περισσότερη άνεση και αυτοπεποίθηση μεταλαμπαδεύουν αξίες και στάσεις αποδέκτες, αλλά και ιδέες στους μαθητές τους. Πάντοτε, η γνώση και μάλιστα η εξειδικευμένη είναι ωφέλιμη!», «Απαιτείται μετεκπαίδευση καθώς υπάρχει αριθμός εκπαιδευτικών που διακατέχεται από προλήψεις, στερεότυπα και μισαλλοδοξία σε οτιδήποτε διαφορετικό». «Πάντα είναι ωφέλιμη η μετεκπαίδευση, η ενημέρωση, η επιμόρφωση ώστε να δοθεί κίνητρο/ έναυσμα αλλά και κατευθύνσεις, προκειμένου να καταστεί αποτελεσματικός ένας Δάσκαλος, σε κάθε βαθμίδα, να "παιδευτεί" ο ίδιος στην διαπολιτισμική οπτική και να λειτουργήσει ως πολλαπλασιαστής αυτής της προσέγγισης κατά την επαφή με τους μαθητές του». «Πιστεύω ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαπνέονται από σεβασμό στη διαφορά, άρα και από διαπολιτισμικές αξίες. Προκειμένου, όμως, να παρέχουν μια συστηματική διαπολιτισμική εκπαίδευση θα έπρεπε να επιμορφωθούν σχετικά».

Κάποιοι θεωρούν ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι διαρκής, δια βίου: «η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν είναι κάτι στατικό, η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι διαρκής», «Ως ένα βαθμό μπορούν να ανταποκριθούν. Ωστόσο χρειάζεται δια βίου επιμόρφωση στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων».

Επιμόρφωση όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά και των επιμορφωτών, όπως και των διευθυντών: «Χρειάζεται η επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτών», «Θεωρώ ότι πολλοί σημερινοί διευθυντές χρειάζονται μετεκπαίδευση πάνω στα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να μπορούν να προσεγγίσουν με πιο επιστημονικό τρόπο τα προβλήματα που προκύπτουν κάθε φορά. Εξάλλου, ένας διευθυντής πρέπει να έχει γνώσεις και ικανότητες, ώστε να βοηθά και να ενσωματώνει όλα τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον».

Επίσης, ενώ αναφέρεται ότι μετεκπαίδευση είναι αναγκαία, παράλληλα, τονίζεται ότι θα πρέπει σε προπτυχιακό επίπεδο στις παιδαγωγικές σχολές να παρέχονται μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: «Θα πρέπει να μετεκπαιδευτούν. Ωστόσο, είναι αναγκαίο, σε όλες τις παιδαγωγικές σχολές και σε όλα τα παιδαγωγικά προγράμματα σπουδών να συμπεριλαμβάνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση».

Τέλος, επισημαίνεται ότι παράλληλα με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, απαιτούνται και άλλες αλλαγές, μεταρρυθμίσεις: «Χρειάζεται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορέσουν να υιοθετήσουν μια διαπολιτισμική προσέγγιση στον τρόπο που διδάσκουν το μάθημά τους. Χρειάζεται επίσης και αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων με μεγαλύτερη έμφαση στη διαθεματικότητα και μείωση της ύλης-ειδικά ανάμεσα στα γλωσσικά μαθήματα- ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν μεγαλύτερη ελευθερία στον σχεδιασμό των μαθημάτων και στη συνεργασία μεταξύ τους. Ευχής έργον, η διαπολιτισμικότητα να αφορά και να διδάσκεται όχι μόνο μέσα από τα γλωσσικά/θεωρητικά αλλά και μέσα από τα θετικά μαθήματα», «Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θα μπορέσει να βρει εφαρμογή στο σύγχρονο σχολείο μέσα από ποικίλες μεταρρυθμίσεις, όπως: α. προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, β. συναισθηματική και συμβουλευτική υποστήριξη των μαθητών/τριών, γ. επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα διαπολιτισμικά προγράμματα, δ. σαφή σχεδιασμό και υλοποίηση διαπολιτισμικών προγραμμάτων, ε. σχεδιασμό και χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και στ. αξιολόγηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Με την παρούσα έρευνα διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη σημασία των Γλωσσικών Μαθημάτων, γενικότερα, για την επίτευξη διαπολιτισμικών στόχων, και ειδικότερα, μέσω της διδασκαλίας του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, ενώ, παράλληλα, διερευνάται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου στην επίτευξη διαπολιτισμικών στόχων. Επίσης, η εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο και η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Κατ' αρχάς, σχετικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά του ερευνητικού δείγματος των φιολόγων της Ρόδου, ως προς το φύλο, σχεδόν τα τρία τέταρτα είναι γυναίκες, ως προς τις ηλικίες, κυριαρχούν οι μεσαίες ηλικιακές ομάδες, ως προς τη σχέση εργασίας, οι μόνιμοι, ωστόσο με υψηλό ποσοστό αναπληρωτών, οι περισσότεροι/ες διδάσκουν σε Γυμνάσιο αλλά και πολλοί σε Λύκειο. Ως προς τον κλάδο, την ειδικότητα, είναι όλοι φιλόλογοι, ωστόσο με διάφορες κατευθύνσεις (κλασική φιλολογία, νεοελληνική, ιστορικό κ.ά.). Ως προς τα έτη υπηρεσίας κυριαρχεί η ομάδα με προϋπηρεσία 11-20 έτη, ενώ σε σχέση με το εάν έχουν λάβει επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, θετικά απαντά ο ένας στους τρεις, καθώς σχεδόν τα δύο τρίτα εξ αυτών δηλώνουν ότι δεν έχουν λάβει καμία επιμόρφωση.

Ως προς τον ρόλο των Γλωσσικών Μαθημάτων στην επίτευξη διαπολιτισμικών στόχων παρατηρούμε ότι η πλειονότητα του ερευνητικού δείγματος θεωρεί ότι μπορούν να συμβάλλουν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, κατά σειρά, στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών και στον εμπλουτισμό των γνώσεων τους σε θέματα διαπολιτισμικά. Επίσης, στην καλλιέργεια των διαπολιτισμικών αξιών, τη διαμόρφωση στάσεων και γενικότερα διαπολιτισμικής συνείδησης. Τέλος, στην υιοθέτηση διαπολιτισμικών συμπεριφορών και στην καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.

Φαίνεται, λοιπόν, να αναγνωρίζεται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών ο πολύ σημαντικός ρόλος των Γλωσσικών Μαθημάτων στην επίτευξη διαπολιτισμικών στόχων, ιδιαίτερα για την ευαισθητοποίηση σε θέματα διαπολιτισμικά, τον εμπλουτισμό των γνώσεων και την καλλιέργεια αξιών, στο

πλαίσιο της συνεκπαίδευσης όλων των μαθητών/τριών, ανεξαρτήτως χώρας προέλευσης, μέσα σε ένα πνεύμα επικοινωνίας, συνεργασίας και σεβασμού στην ετερότητα, με βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Ως προς τον ρόλο του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου στην επίτευξη διαπολιτισμικών στόχων παρατηρούμε ότι πολλοί από τους εκπαιδευτικούς του ερευνητικού δείγματος θεωρούν ότι μπορεί να συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό, κατά σειρά, στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών και στον εμπλουτισμό των γνώσεων τους σε θέματα διαπολιτισμικά. Επίσης, στην καλλιέργεια των αξιών, στην υιοθέτηση διαπολιτισμικών συμπεριφορών και στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης. Τέλος, στη διαμόρφωση στάσεων και στην καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.

Από την πλειονότητα των φιλολόγων εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος, φαίνεται, να αναγνωρίζεται η παιδευτική διάσταση του αρχαίου δράματος, ο σημαντικός ρόλος του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου στην επίτευξη διαπολιτισμικών στόχων, αφού οι παιδαγωγικές δυνατότητες που παρέχονται κατά τη διδασκαλία των κλασικών θεατρικών έργων είναι πολλαπλές, καθώς τα έργα της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας και κωμωδίας, διαπνέονται από πανανθρώπινες και διαχρονικές αξίες - ιδανικά.

Ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού, στην επίτευξη διαπολιτισμικών στόχων, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, προκύπτει ότι η πλειονότητα του ερευνητικού δείγματος θεωρεί πως μπορεί να συμβάλλει σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό, κατά σειρά, στην ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών και στον εμπλουτισμό των γνώσεων τους σε θέματα διαπολιτισμικά. Επίσης, στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης, διαπολιτισμικών αξιών και τη διαμόρφωση ανάλογων στάσεων. Τέλος, στην υιοθέτηση διαπολιτισμικών συμπεριφορών και στην καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.

Ως εκ τούτου, φαίνεται να αναγνωρίζεται από την πλειονότητα των φιλολόγων ο πολύ σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών, στην επίτευξη διαπολιτισμικών στόχων, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, Ωστόσο, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν τα πλεονεκτήματα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, θα πρέπει να διαθέτουν τα απαραίτητα επιστημονικά και παιδαγωγικά εφόδια, ώστε να καταφέρουν, αξιοποιώντας σύγχρονες παιδαγωγικές βιωματικές μεθόδους, να επιτύχουν στο

εκπαιδευτικό έργο τους, μέσω των μαθημάτων τους, καθώς οι δυνατότητες που παρέχονται είναι πολλαπλές.

Ως προς το πόσο μπορούν να επηρεάσουν τα θεατρικά έργα που κατά καιρούς εντάχθηκαν στα Αναλυτικά Προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην υλοποίηση διαπολιτισμικών παιδαγωγικών στόχων, με υψηλότερα ποσοστά η «Αντιγόνη» του Σοφοκλή και η «Ελένη» του Ευριπίδη. Προφανώς, επειδή διδάσκονται μέχρι σήμερα, οπότε οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλύτερα και λεπτομερέστερα το περιεχόμενό τους και τις παιδαγωγικές δυνατότητες που παρέχουν.

Ωστόσο, εντύπωση προκάλεσαν τα επίσης υψηλά ποσοστά όσων απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν κατά πόσο μπορούν να αξιοποιηθούν διαπολιτισμικά κατά σειράν, ο «Φιλοκτήτης» του Σοφοκλή, οι «Όρνιθες» του Αριστοφάνη και ο «Οιδίπους Τύραννος» του Σοφοκλή. Πιθανότατα, επειδή πλέον δεν διδάσκονται στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οπότε υπάρχει ενδεχόμενο να μην γνωρίζουν λεπτομέρειες ή και στοιχεία του περιεχομένου τους, ώστε να αξιολογήσουν τις παιδαγωγικές τους δυνατότητες για διαπολιτισμική αξιοποίηση.

Στην ερώτηση σχετικά με το αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να εισαχθεί ως ξεχωριστό μάθημα μέσα στο σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών ή αν η επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων θα πρέπει να επιδιώκεται μέσα από όλα τα μαθήματα, το ερευνητικό δείγμα των φιλόλογων παρουσιάζεται διχασμένο, καθώς οι απαντήσεις σε ποσοστά είναι ακριβώς οι ίδιες, ενώ κάποιοι, λιγότεροι, απάντησαν και τα δύο. Ωστόσο, θετικό εύρημα είναι ότι οι φιλόλογοι του ερευνητικού δείγματος, υποστηρίζοντας τη μία από τις τρεις απόψεις, εμμέσως παρουσιάζονται να είναι όλοι/ες θετικοί/ες στην εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τη μία ή την άλλη μορφή, καθώς κανένας δεν απάντησε αρνητικά, όπως άλλωστε θα μπορούσε, αφού η ερώτηση ήταν ανοικτή.

Στο τελευταίο ερώτημα, αν οι σημερινοί εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ή αν θα πρέπει να μετεκπαιδευτούν, πολύ λίγοι φιλόλογοι απάντησαν θετικά ότι μπορούν, καθώς η μεγάλη πλειονότητα θεωρεί ότι είναι αναγκαία, απαραίτητη η επιμόρφωση. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι τοποθετήσεις τους ότι η επιμόρφωση αυτή θα πρέπει να παρέχει κίνητρα συμμετοχής, να είναι ποιοτική με την ευθύνη των Πανεπιστημίων και να συνοδεύεται και με άλλες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση.

Τα ευρήματα της εκπαιδευτικής αυτής ερευνητικής προσπάθειας είναι ιδιαίτερα σημαντικά και αναφέρονται στους φιλόλογους που υπηρετούν στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νησί της Ρόδου, του Νομού Δωδεκανήσου κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Ωστόσο, δεν μπορούν να γενικευτούν για όλη την Ελλάδα, καθώς η ερευνητική μας προσέγγιση συνιστά μελέτη περίπτωσης, όμως μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία για την πραγματοποίηση πανελλήνιας έρευνας.

Επίσης, παράλληλα με την πανελλήνια έρευνα προτείνεται και η υλοποίηση έρευνας με ποιοτικά χαρακτηριστικά, για παράδειγμα με ημι-δομημένες συνεντεύξεις, ώστε να αναλυθούν διεξοδικότερα και βαθύτερα τα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας, με στόχο να γίνει πιο αποτελεσματική η επίτευξη των διαπολιτισμικών στόχων.

Παράλληλα, πολύ μεγάλο ενδιαφέρον θα είχε η πραγματοποίηση παρόμοιων ερευνών σε εκπαιδευτικούς γυμνασίων και λυκείων, άλλων ειδικοτήτων πλην φιλόλογων, αλλά και σε νηπιαγωγούς, δασκάλους και άλλους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμη, σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε «Τάξεις Υποδοχής» (ΤΥ), στο πλαίσιο του θεσμού των «Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας» (ΖΕΠ).

Τέλος, ως προς τη δημιουργική αξιοποίηση των πορισμάτων της εκπαιδευτικής αυτής έρευνας προκύπτει ως αναγκαιότητα, κατά την άποψη μας, η εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όχι ως ξεχωριστού μαθήματος αλλά μέσω όλων των μαθημάτων -όχι μόνο των ανθρωπιστικών- και όλων των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και δράσεων, καθώς η δομή και η λειτουργία κάθε σχολείου στη σημερινή εποχή δεν μπορεί παρά να είναι διαπολιτισμική. Ως εκ τούτου, η διαπολιτισμική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων κρίνεται ως απαραίτητη, για τη θεμελίωση μιας δίκαιης κοινωνίας δίχως ανισότητες, χωρίς διακρίσεις και διαχωρισμούς.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Angelopoulou, P., & Manesis, N. (2017). Students from different cultural backgrounds, their difficulties upon elementary school entry in Greece and teachers' intercultural educational practices. *British Journal of Education*, 5 (4), 9-18.
- Arvanitis, E., Bertozzis, R., & Armaos, R. (2018). Intercultural sensitivity in cross-cultural settings: the case of university students in Italy and Greece. In L. Daher (Ed.), *Multi(Inter)cultural school in inclusive societies? An interdisciplinary approach*. UK: Cambridge Scholars Publishing
- Austin, J. (2008). Training Community Artists in Scotland. In Coutts, G. & Jokela, T. *Art, Community and Environment, Educational Perspectives*. Bristol/Chicago: Intellect books.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. (επιμ.-πρόλογος: Ε. Κουτσοβάνου). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. (Μτφρ. Α.-Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.
- Bennet, M. (2015). Intercultural Consciousness and the Construction of Citizenship, Presentation for CFC/FSEA Conference, *The Formation of Sustainable Citizenship*, Monte Carasso, Switzerland, Feb. 5, 2015, Retrieved from: https://www.idrinstitute.org/wp-content/uploads/2018/02/constructing_intercultural_competence.pdf
- Bennett, M. (2004). Becoming Interculturally Competent. In J. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd ed., pp.62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Berry, J. (2011). Integration and Multiculturalism: Ways towards social Solidarity. *Special Issue: Cultural Encounters and Social Solidarity*, 20, 1. Retrieved on 24-03-2022 from: <http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/414/362>
- Braden, S. & Mayo, M. (1999). Culture, community development and representation, *Community Development Journal*, 34(30), 191-204.
- Brierley, G. (2002). Devonshire, Liz and Hillman, Mick; "Learning to Participate: Responding to Changes in Australian Land and Water Management Policy and Practice". *Australian Journal of Environmental Education*, 18, 7-13.

- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. (5th ed.). London: Oxford University Press.
- Byram, M. (2010). Linguistic and cultural education for Bildung and citizenship. *Modern Language Journal*, 94, 318–321.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe: Strasbourg, France.
- Chapman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης – προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Chiofalo, T., Fernandez-Martinez, M., Garre, C., & Martinez, J. (2019). Immigrant Students: The Attitudes and Perceptions of Teaching Staff. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 10 (5). Doi: 10.2478/mjss-2019-0061
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Corjec, J. (2014). Το μνήμα της επιμονής: Περί Αντιγόνης, στο Έλενα Τζελεπή (επιμ.) *Αντινομίες της Αντιγόνης: Κριτικές Θεωρήσεις του Πολιτικού*, μτφρ. Μ. Λαλιώτης και Α. Λαμπρόπουλος. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Cortina, R. & Earl, A. K. (2020). Advancing Professional Development for Teachers in Intercultural Education. *Education Sciences*, 10(12), 360. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10120360>
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Dassi, P. & Stathopoulou, M. (2020). Teaching languages to students from refugee and migrant backgrounds around Europe: Exploring difficulties and teachers' beliefs. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(1). 60-82. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/792>
- Daszkiewicz, W. (2016). The dilemmas of globalization. *Journal of International Scientific Publications: Language, Individual & Society* 10, 140-148. <https://www.scientific-publications.net/en/article/1001206/>
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Μετάφραση: Α. Βακάκη. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός
- de Hei, M.; Tabacuru, C.; Sjoer, E.; Walenkamp, J.; Rippe, R. (2020). Developing intercultural competence through collaborative learning in International Higher Education. *Journal of Studies in International Education*, 24, 190–211,

Retrieved on 25-09-2021, from: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1028315319826226>

- Dieronitou, I. & Σοφού, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. «*εκπ@ιδευτικός κύκλος*»,3, 61-82.
- Figueredo-Canosa, V., Ortiz Jiménez, L., Sánchez Romero, C., & López Berlanga, M. C. (2020). Teacher Training in Intercultural Education: Teacher Perceptions. *Education Sciences*, 10(3), 81. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10030081>
- Gallahan & Webster-Smith (2009). Advancing cultural competence and intercultural consciousness through a cross-cultural simulation with teacher candidates. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 4(1), Retrieved from <https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=jpme>
- Golka, M. (2012). *Contemporary Civilization and Global Issues*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Hammer, M., Bennett, M. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421–443. Retrieved from: <https://idiinventory.com/wp-content/uploads/2017/01/IDI-2003-measuring-IJIR.pdf>
- Karwacka-Vögele, K. (2014). *Για τους δείκτες της διαπολιτισμικής κατανόησης*, In Huber, F. *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους: Προετοιμασία για τη ζωή*, 61-72. Ανακτημένο στις 22-04-2022, από το δικτυακό τόπο: <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all-gr/16808ce20b>
- Kay, A. (2000). Art and community development: the role the arts have in regenerating communities. *Community Development Journal*, 35(4), 414-424.
- Kay, A. & Watt, G. (2000). *The role of the arts in regeneration*. Research Findings 96, Edinburgh: Scottish Executive Central Research.
- Kraus, R. (2008). You must participate: violating research ethical principals through role-play. *College Teaching*, 56(3), 131-136.
- Landry, C. & Matarasso, F. (1996). *The art of regeneration: urban renewal through cultural activity*. Social Policy Summury 8, www.jrf.org.uk.

- Lebaron, J. & Miller, D. (2005). The potential of Jigsaw role playing to promote the social construction of knowledge in an online graduate education course. *Teachers College record*, 107(8), 1652-1674.
- Lesky, A. (2014). *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας* (μετάφρ. Α. Τσοπανάκης). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Little, S., Golledge, M., Agarwalla, H., Griffiths, B. and McCamlie, D. (2019) ‘Global teachers as global learners: Intercultural teacher training in international settings’. *London Review of Education*, 17 (1): 38–51. DOI <https://doi.org/10.18546/LRE.17.1.04>
- Lowe, S. S. (2000). Creating Community: Art for Community Development. *Journal of Contemporary Ethnography*, 29 (3), 357-386.
- Maadad, N., & Matthews, J. (2018). Schooling Syrian refugees in Lebanon: building hopeful futures, *Educational Review*, 72(1), 1-16, doi:10.1080/00131911.2018.1508126
- Malazonia, D., Macharashvili, T., Maglakelidze, S. & Chiabrishvili, N. (2021). Developing students’ intercultural values and attitudes through history education in monocultural school environments (Georgian-language school case study), *Intercultural Education*, 32(5), 508 – 524, <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1966267>
- Maniatis, P. (2012). *Critical intercultural education: Necessities and prerequisites for its development in Greece*. Ανακτήθηκε στις 28-09-2021 από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/10-1-11.pdf>
- Manorom, K. & Pollock, Z. (2006). *Role Play as a Teaching Method: A Practical Guide*. Retrieved April 19, 2020, from http://www.mekong.es.usyd.edu.au/έργα/mli/initiatives_partners/roleplay_manual_ubu.pdf
- Markou, G., & Parthenis, C. (2015). Intercultural education in Europe: The Greek experience. In M. Catarci & M. Fiorucci (Eds.), *Intercultural education in the European Context: Theories, experiences, challenges*. London: Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781315589220/intercultural-education-european-context-marco-catarci-massimiliano-fiorucci>
- Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C. (2017). Greek teachers’ views on linguistic and cultural diversity. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 22, 358-371. Retrieved from <https://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/viewFile/6003/5757>

- McNaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155.
- Mendoza, M., K., Henríquez, S., S., Carrillo, M., F. & Bravo, P., R. (2017). The intercultural sensitivity of Chilean teachers serving an immigrant population in schools. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 71–77. Retrieved from: <https://research-portal.najah.edu/migrant/30355/>
- Mitchell, R. and F. Myles (2004). *Second Language Learning Theories* (Second Edition). London: Hodder Arnold.
- Mooi Tin, C. (2021). Implications for effectiveness in L2 acquisition: a case study. *Journal of Social Transformation and Education*, 2(3), 118-130. Retrieved from <http://journals.theapra.org/index.php/jste/article/view/29/28>
- Neto, F. (2006). Changing intercultural attitudes over time, *Journal of Intercultural Communication*, issue 12, Retrieved from: <https://www.immi.se/intercultural/nr12/neto.htm>
- Newby, P. (2019). *Μέθοδοι Έρευνας στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Newman, T., Curtis, K. & Stephens, J. (2003). Do community-based arts projects result in social gains? A review of the literature, community. *Development Journal*, 38(4), 310-322.
- O'Toole, J. (2008). Η σημασία της τέχνης, του παιχνιδιού και του θεάτρου στη διδασκαλία. *Περιοδικό Εκπαίδευση και Θέατρο*, τεύχος 9, σελ. 42-48. Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Odgers, T. (2009). Leading in International and Intercultural Education, in AB: *Centre for Excellence in Intercultural Education*, Norquest College Edmonton, February 10, 2009,
- Osler, A. (2020). Education, migration and citizenship in Europe: Untangling policy initiatives for human rights and racial justice. *Intercultural Education*, 31(5), 562–577, Retrieved on 5-04-2022, from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675986.2020.1794231>
- Palaiologou, N. & Faas, D. (2012). How ‘intercultural’ is education in Greece? *Insights from policymakers and educators Compare*, 42(4), 563-584. Ανακτήθηκε στις 27-03-2022 από το διαδικτυακό τόπο: https://www.researchgate.net/publication/233751983_How_'Intercultural'_is_Education_in_Greece_Insights_from_policymakers_and_educators

- Pareja de Vicente, D., Alcalá del Olmo-Fernández, M. J., Santos-Villalba, M. J., & Leiva-Olivencia, J. J. (2021). A Qualitative Study on the Intercultural Educational Sensitivity of the Professors at the University of Malaga (Spain). *Education Sciences*, 11(2), 74. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/educsci11020074>
- Pro Asyl. (2012). *I came here for peace. The systematic ill-treatment of migrants and refugees by state agents in Patras*. Retrieved from https://www.proasyl.de/wpcontent/uploads/2015/12/PRO_ASYL_Report_I_came_here_for_peace_Patras_June_2012.pdf
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Salgur, S. (2013). The importance of the teacher in intercultural education. *International Journal of Global Education*, 2(1), 1-5. Retrieved on 30-09-2021, from: https://www.researchgate.net/publication/285584275_THE_IMPORTANCE_OF_THE_TEACHER_IN_INTERCULTURAL_EDUCATION.
- Savu, E. (2014). The “intercultural” teacher –a new response to the teaching career. *Procedia –Social and Behavioral Sciences*, 128, 111-116. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.127
- Sheaner, R. & Davidhizar, R. (2003). Using Role Play to develop cultural competence. *Journal of Nursing Education*, 42(6), 273-276.
- Sirin, S., & Rogers-Sirin, L., (2015). *The educational and mental health needs of Syrian refugee children*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Smolcic, E. and Katunich, J. (2017) ‘Teachers crossing borders: A review of the research into cultural immersion field experience for teachers’. *Teaching and Teacher Education*, 62, 47–59. Retrieved on 26-09-2021, from: https://www.researchgate.net/publication/311531059_Teachers_crossing_borders_A_review_of_the_research_into_cultural_immersion_field_experience_for_teachers
- Sousa, M. R., Neto, F., & Mullet, E. (2005). Can music change ethnic attitudes among children? *Psychology of Music*, 33, 3, 305-316. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ930819>
- Strekalova-Hughes, E. (2017). Comparative analysis of intercultural sensitivity among teachers working with refugees. *Journal of Research in Childhood*

- Education*, 31(4), 561-570. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/02568543.2017.1346730?scroll=top&needAccess=true>
- Tiedt, P. & Tiedt, I. (2006). *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- UNESCO. (2015). *Bridging learning gaps for the youth. UNESCO education response to the Syria crisis (2015-2016)*. Παρίσι: UNESCO. Retrieved from <https://goo.gl/MXF6kT>
- Walberg, J. H. & Paik J. S. (2000). *Effective educational practices*. UNESCO, International Bureau of Education, Educational practices-3
- Watkins, K., & Zyck, St. (2014). *Living on hope, hoping for education. The failed response to the Syrian refugee crisis*. London: Overseas Development Institute. Retrieved on 29-09-2021, from: <https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/9169.pdf>
- Wereszczyńska, K. (2018). Importance of and need for intercultural education according to students: Future teachers. *Polish Journal of Educational Studies*. 1(71). <https://doi.org/10.2478/poljes-2018-0017>
- Zarrilli P. B., Mc Conachie B., Williams G. J. & Fisher S. C. (2010). *Theater Histories. An introduction*. New York & London: Routledge
- Αγγελίδης, Π. & Στυλιανού, Τ. (2011). Προετοιμάζοντας τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας. Στο: Π. Αγγελίδης, (Επιμ.). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αγγελοπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228- 236. <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.14100>
- Άλκηστις (2008) *Μαύρη Αγελάδα. Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Αραβανής, Γ. (2001). Η παγκοσμιοποίηση στη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. *10 Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση»*, Ναύπλιο, 8-10

- Νοεμβρίου, 2001. Ανακτήθηκε στις 21-09-2021 από το διαδικτυακό τόπο:
http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktikasynedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/arabanis.htm
- Αυγέρη, Σ. (2010). Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου, *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 16, 131-143, <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos17/131-143.pdf>
- Άχλης, Ν. (2017). *Διδακτική μεθοδολογία της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και γλώσσας: θεωρία και διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Βάρελη, Ε. (2015). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Διόνικος
- Βερτέτσης, Α. (1995). *Η διδακτική της Α.Ε. Γραμματείας από Μετάφραση*. Αθήνα: Ι.Ε.
- Βερτέτσης, Α. (2003). *Διδακτική. τ. Α΄. Γενική Διδακτική. Ε΄ έκδοση*. Αθήνα: Ι.Ε.
- Βερυκίου, Θ. & Κωνσταντίνου, Ι., (2019). Εκπαίδευση μεταναστών και προσφύγων στη σύγχρονη Ελλάδα. *27ο Διεθνές Συνέδριο Πάτρα* <http://ipode.gr/wp-content/praktika27.pdf>)
- Βλάχου, Μ. & Τσουκνάκη, Ε. (2008). Η διαπολιτισμική επικοινωνία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο: μια ερευνητική προσέγγιση σε θέματα διαχείρισης της διαπολιτισμικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και αλλοδαπού μαθητή. Στα *Πρακτικά ΙΙ του διεθνούς συνεδρίου: Διαπολιτισμική εκπαίδευση – Μετανάστευση και τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ Πατρών.
- Γαλαντόμος, Ι. (2012). *Μαθήματα Διγλωσσίας*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Γεωργαράκης, Ν. (2009). Η μεταναστευτική πολιτική: στάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική διοίκηση. Στο Χρ. Βαρουξή, Ν. Σαρρή, & Α. Φραγκίσκου (Επιμ.), *Όψεις μετανάστευσης και μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα σήμερα* (σσ. 33-60). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2005) Αντιστάσεις ενάντια στην πολυπολιτισμικότητα – Αποδυνάμωση εθνοτικών στερεοτύπων μέσα από την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Στο: Χατζηδήμου, Δ. & Βιτσιλάκη, Χ. (επιμ.) *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας. Πρακτικά του ΙΑ΄ Διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Θεσσαλονίκη:

- Κυριακίδη, 637-643 Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβαρης, Χ. & Χοντολίδου, Ε. (2019). *Οδηγός εκπαιδευτικού ανά βαθμίδα υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την εκπαιδευτική ένταξη παιδιών προσφύγων*. Γ' Τόμος. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Γυμνάσιο. Αθήνα : Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε στις 03-10-2021 από τον διαδικτυακό τόπο: http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2019/04_10_2019/odigos_ekpaideftikou_g_tomos_gymnasio.pdf
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, (2015). Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την υπέρβαση του κοινωνικού περιθωρίου: Δράση και αντίδραση. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 16, 203-247. doi:<https://doi.org/10.12681/sas.887>
- Γκότοβος, Α. & Μάρκου, Γ. (2003). *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: ΠΙΟΔΕ
- Γραμματάς, Θ. (1990). *Δοκίμια θεατρολογίας*. Αθήνα: Επικαιρότητα
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. (2006). Διαπολιτισμική συνείδηση και θεατρική δημιουργία. Στο Α. Δρακοπούλου (επιμ.), *Θέατρο και διαπολιτισμική αγωγή*, (σσ. 7-15). Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Γραμματάς, Θ. (2011). Φύση και Ήθος στην Αρχαία Ελληνική τραγωδία. Στο: Γεωργίου, Χ. (Επιμ.) *Πάθος – Ήθος. Χαρακτήρες και ρόλοι στο αρχαίο ελληνικό δράμα. Κείμενο και παράσταση. Ενδέκατο διεθνές συμπόσιο αρχαίου ελληνικού δράματος, 2-4 Ιουλίου, 2010*. (σελ. 157-172). Κύπρος: Κυπριακό Κέντρο του Διεθνούς Ινστιτούτου Θεάτρου.
- Γραμματάς, Θ. (χ.χ.). *Το θέατρο ως διδασκόμενο μάθημα. Η αναγκαιότητα μιας ειδικής διδακτικής*. Ανακτήθηκε στις 18-5-2022 από τον δικτυακό τόπο <https://theodoregrammatas.com/el/%CF%84%CE%BF%CE%B8%CE%AD%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CF%89%CF%82%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CF%8C%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF->

%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CE%B7-
%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B3/

- Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2004). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρίου, Α. (2004). Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης με άξονα την τέχνη «Έβρος το ποτάμι τριών λαών: Μια πρόταση για την προσχολική ηλικία και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού». Στο Γκόβαρης, Χρ. & Βρατσάλης, Κ. & Καμπουροπούλου, Μ. (επιμ.), *Επιστήμη και Τέχνη*. Αθήνα: Ατραπός, 117-143.
- Διεθνής Αμνηστία. (2014). *Το ανθρώπινο κόστος του φρουρίου Ευρώπη: παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων μεταναστών και προσφύγων στα σύνορα της Ευρώπης*. Ανακτήθηκε στις 01-10-2021 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://goo.gl/9qqwCv>
- Δρακοπούλου, Κ. (επιμ.) (2006). *Θέατρο και διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Δαίδαλος Ι. Ζαχαρόπουλος.
- Easterling, P. (2004). *Το αρχαίο δράμα ως μέσον της σύγχρονης παιδείας*. (Α. Μάγγελ, μετάφρ.) Αθήνα: Ενδελέχεια.
- Ζάγκα, Ε. (2013). *Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της δεύτερης ή ξένης γλώσσας* (Πρόγραμμα Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις από: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=273>
- Παπαδοπούλου, Σ. & Κούλα, Γ. (2012). *Εκπαιδευτικός Οδηγός: Το θεατρικό παιχνίδι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. ΕΣΠΑ- Δράση ΙΙΙ: «Καλλιέργεια κλίματος διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε επίπεδο σχολείου». Πρόγραμμα: Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστώντων Μαθητών.
- Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη (1998). *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιωαννίδου, Ε. (2015). Διαπολιτισμική συνείδηση: βασική διάσταση της διδασκαλίας/εκμάθησης της ξένης γλώσσας-πολιτισμού, *Syn-Theses*, 7, 91-106
Ανακτήθηκε στις 19-5-2022 από τον δικτυακό τόπο <https://ejournals.lib.auth.gr/syn-theses/article/view/5392/5285>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καραϊσκού, Ε. & Κουτρομάνος, Γ. (επιμ.). (2019). *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Νέες Τεχνολογίες, Καινοτομία και Οικονομία», Λαμία 28, 29, 30 Σεπτεμβρίου 2018*. Αθήνα: Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Διά Βίου Μάθησης, της Έρευνας & Καινοτομίας, Ηλεκτρονική έκδοση: Ελληνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.
- Κατσαρίδου, Μ. & Vio, Κ. (2013). Θέατρο και Διαπολιτισμικότητα: μια εμπειρία παιδιών νέων και ενηλίκων», στο D. Honorato (επιμ.), *Τέχνη και Διαπολιτισμικότητα στη Μεσόγειο, εκκινώντας από την αρχαιότητα κοιτάζοντας προς το μέλλον. Πρακτικά Διημερίδας*, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας, σσ. 211 – 242, Fagotto Books.
- Κατσίλλης, Ι. (2006). *Επαγωγική στατιστική: Εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Οδηγός επιμόρφωσης: ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο)* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Κλαδάκη, Μ. (2011). Τα ιδανικά και οι στόχοι ζωής των ηρώων και των ηρωίδων στα θεατρικά έργα για παιδιά. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*. τ.5, σσ 61-72.
- Κούσουλας, Φ. (2006). Διαπολιτισμική αγωγή και Δημιουργική εκπαίδευση, *Επιστήμες της Αγωγής*, 1-2006, 123-136.
- Κουταλόπουλος, Α. (2003). *Σοφοκλέους Φιλοκτήτης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

- Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λενακάκης, Α. (2012). Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω Θεατροπαιδαγωγικής, στο: Ανδρουλάκης, Γ., Μητακίδου, Σ. & Τσοκαλίδου, Ρ. (επιμ.). *Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου* (σε ψηφιακή μορφή). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ., σσ. 114-128.
- Μαγουλιώτης, Α. (2002). *Εικαστικές δημιουργίες Ι, Μέσα από την παρατήρηση, Ιδέες, σκέψεις – προτάσεις δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαντζανάς, Μ. (2016). *Αφομοίωση και εθνική συνείδηση των μεταναστών: Όψεις δικαίου και κοινωνικοπολιτικές παράμετροι. Η κοινωνική πολιτική, με φιλοσοφική, ψυχολογική και παιδαγωγική θεώρηση*. Εκδόσεις Παπαζήση: Αθήνα
- Μάρκου Γ. (2010). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μάρκου, Γ. (2004). Η αναγκαιότητα των νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, στο Θ. Παπακωνσταντίνου, Α. Λαμπράκη - Παγανού (επιμ.). *Πρόγραμμα σπουδών και εκπαιδευτικό έργο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, ΠΜΣ: Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, (σσ. 89-108). Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ματθαιουδάκη, Μ. (2013). *Ο Σχεδιασμός του Ξενόγλωσσου Μαθήματος: Προτάσεις στα Πλαίσια των Σύγχρονων Προσεγγίσεων (Πρόγραμμα Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας)*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 2/05/2022 από: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=274>
- Μήτσης, Ν. & Μήτση, Α. (2007). Η διδασκαλία της γλώσσας. Στο: Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (Επιμ.), *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Βόλος: Επτάλοφος. σσ. 83-108.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή (Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μπαλαμπανίδου, Ζ. & Ποζουκίδης, Ν. (2010). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης. Στο Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση-μετανάστευση διαχείριση συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας*, Τόμος II (σσ. 192-203). Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Μπαλτατζής, Δ. & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Τόμος I (σσ. 252-262). Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Μπεζάτη, Θ. & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006). Στόχοι της διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων. *Διά Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*. Βόλος, 13 Μαρτίου - 2 Απριλίου 2006. Ανακτήθηκε στις 22-09-2021 από το διαδικτυακό τόπο: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/783/139.pdf>
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Μπενέκος, Δ. (2007). Διαπολιτισμικότητα και κοινωνική ένταξη: το σχολείο ως χώρος συνάντησης πολιτισμών και γλωσσών. *Μέντορας*, 10, σ. 43-51.
- Μπούρας, Ν. (2004). *Το Αρχαίο Δράμα. Περιεχόμενο και ερμηνεύματα. Αισχύλος – Σοφοκλής - Ευριπίδης – Αριστοφάνης – Μένανδρος*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (2011α). *Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 23-09-2019 από το διαδικτυακό τόπο: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf>
- Νικολάου, Γ. (2011β). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (2011γ). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παναγίδης, Π., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από την παροικιακή και μειονοτική εκπαίδευση στον λόγο της διαπολιτισμικότητας: πολιτική, προκλήσεις και εισηγήσεις. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 153-172). Καβάλα: Σαΐτα.

- Παπαδοπούλου, Β. (2008). *Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη*, στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 2008. https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/odigos_epimorfosis_diapolitismiki.pdf
- Παπαδοπούλου, Β., Κεσίδου, Α. & Σταυρίδου-Bausewein, Γ. (2006). «Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας στην αρχική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: η περίπτωση μιας πιλοτικής εφαρμογής», στο: Χατζηδήμου, Δ., Βιτσιλάκη, Χ. (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας, Πρακτικά 11ου Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 779-789*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2004). *Η Συναισθηματική Γλώσσα: Βιβλία που μιλούν σε μαθητές που σιωπούν*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2018). *Αρχαίες ελληνικές τραγωδίες σε διασκευή για παιδιά: Η δημιουργική γλώσσα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Παπάζογλου, Ε. (2011). Η διδασκαλία της τραγωδίας στη μέση εκπαίδευση: Μερικά ηθικά διδάγματα, *Φιλολόγος*, 143, 134-150
- Πίγκου - Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σακελλαρίου, Α. (2000). *Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σαπιρίδου, Α. (2001). Το πολιτισμικό στοιχείο στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Σελλά-Μάζη, Ε. (2001/2006). *Διγλωσσία και Κοινωνία*. Η ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα: Προσκήνιο.
- Σέξτου, Π. (2004). Θέατρο και κοινωνική μάθηση στο σχολείο: Ετοιμάζοντας ενεργούς πολίτες. Στο: Γκόβας, Ν. (Επιμ.) *Το θέατρο και οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση. Δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις. 4η Διεθνής συνδιάσκεψη για το θέατρο και τις παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση*. (σελ.177-184). Αθήνα: Δίκτυο.
- Σοφός, Α. (2015). *Σχεδιάζοντας σενάρια διδασκαλίας για την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής για την*

- ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο της μεντορείας. Αθήνα: Γρηγόρης
- Σοφός, Α. & Kron, F. (2010). *Αποδοτική Διδασκαλία με Χρήση Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σταμέλος, Γ. (1999). *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής*. Αθήνα: Gutenberg
- Συρόπουλος, Σ. (2018). *Το παρελθόν ως πολιτικό δεδομένο: μύθος και ιστορική παράδοση στην πολιτική σκέψη της Αρχαίας Ελλάδας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχογλωσσολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τρίμη, Ε. (2005). Τέχνη και περιβάλλον. Εικαστικές εφαρμογές σε μικρά παιδιά με τη μέθοδο της «εις βάθος» προσέγγισης. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο Νέος Πολιτισμός που Αναδύεται...* Αθήνα: Gutenberg. 551-589.
- Τσεβρένη, Ι. (2009). Ο ρόλος της τέχνης σε μια περιβαλλοντική εκπαίδευση προσανατολισμένη στη δράση, *1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον Παιδαγωγικές/Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το Δάσος/Δέντρο & την Ανακύκλωση*, Αθήνα: 29-31 Μαΐου 2009.
- Τσιάκαλος, Γ. (2011) *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. Ανακτήθηκε στις 23-09-2021 από το διαδικτυακό τόπο http://users.auth.gr/gtsiakal/tsiakalos_book.pdf
- Τσιάρας, Α. (2012). Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διδακτικής της ποίησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», πρακτικά της 7^{ης} Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, «Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης», 328 – 334.
- Υψηλάντης, Γ., Μουτή, Α. (2015). *Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: στυλ και στρατηγικές μάθησης*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 1. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5001>
- Φουντοπούλου, Μ. (2010). *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φραγκούλης, Α. (2002). *Η Αντιγόνη του Σοφοκλή*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

- Χαραλάμπους, Ν. (2011). Ο διαχρονικός διάλογος της αρχαίας δραματικής κληρονομιάς, όπως αναδύεται μέσα από τον λόγο των τραγικών ποιητών, του Αριστοφάνη και της πολιτικής κωμωδίας, με τα μεγάλα, σύγχρονα προβλήματα της ανθρωπότητας. Στο: Γεωργίου, Χ. (Επιμ.) *Πάθος – Ηθος. Χαρακτήρες και ρόλοι στο αρχαίο ελληνικό δράμα. Κείμενο και παράσταση. Ενδέκατο διεθνές συνέδριο αρχαίου ελληνικού δράματος, 2-4 Ιουλίου, 2010.* (σελ.125-128). Κύπρος: Κυπριακό Κέντρο του Διεθνούς Ινστιτούτου Θεάτρου.
- Χατζηνικολάου, Κ. (2015). Νοτιοανατολικό δίχτυ προστασίας. Έρευνα-δράση για την πρόληψη της εμπορίας παιδιών και προστασία ασυνόδευτων ανηλίκων μεταναστών και προσφύγων. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 1, 130-139. <http://dx.doi.org/10.12681/dial.8884>
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2014). Από τη μονοπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα: κρατική πολιτική, σχολείο και σχολική τάξη. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 14- 42). Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα. Ανακτήθηκε από <http://www.poed.com.cy/Portals/0/pdf/ebook%20Intercultural%20Education.pdf>
- Χολέβα, Α. (2017). Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 142-156. <http://dx.doi.org/10.12681/dial.15208>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε/ισσα

Η παρούσα έρευνα με θέμα σχετικό με το αρχαίο θέατρο και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση πραγματοποιείται με σκοπό τη συλλογή δεδομένων για την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σε παρακαλώ πολύ να συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο, αφιερώνοντας λίγα λεπτά από τον πολύτιμο χρόνο σου, με ειλικρίνεια και ακρίβεια. Προορίζεται μόνο για ερευνητική χρήση και θα είναι εμπιστευτικό και ανώνυμο. Άλλωστε, οι κανόνες επιστημονικής δεοντολογίας θα τηρηθούν αυστηρά.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σου!

Παπαβασιλείου Μαρία

A.M. 4372020022

msmth20022@aegean.gr

Π.Μ.Σ.: "Αρχαίο
Θέατρο: Εκπαιδευτικές και
Φιλολογικές Προσεγγίσεις"

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. ΦΥΛΟ: ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ
2. ΗΛΙΚΙΑ: 25-35 36- 46 – 55 56 - 65
3. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Μόνιμος/η εκπαιδευτικός
Αναπληρωτής /τρια εκπαιδευτικός
Άλλο
4. Φέτος διδάσκετε: Γυμνάσιο
Λύκειο
Γυμνάσιο και Λύκειο
Άλλο.....
5. ΚΛΑΔΟΣ – ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ
.....
6. Έτη προϋπηρεσίας: 1- 5 11-20
6-10 21 - 30
7. Έχετε λάβει σχετική επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;
ΝΑΙ ΟΧΙ

8. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η διδασκαλία των Γλωσσικών Μαθημάτων, για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η διδασκαλία των Γλωσσικών Μαθημάτων, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών/τριών;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η διδασκαλία των Γλωσσικών Μαθημάτων, για τον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικά;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η διδασκαλία των Γλωσσικών Μαθημάτων, για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών αξιών των μαθητών/τριών;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η διδασκαλία των Γλωσσικών Μαθημάτων, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικών στάσεων των μαθητών/τριών;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η διδασκαλία των Γλωσσικών Μαθημάτων, για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι η διδασκαλία των Γλωσσικών Μαθημάτων για την υιοθέτηση διαπολιτισμικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών/τριών;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για τον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικά;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών αξιών των μαθητών/τριών;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικών στάσεων των μαθητών/τριών;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου, για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου για την υιοθέτηση διαπολιτισμικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, για την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών/τριών, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, για τον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών/τριών σε θέματα διαπολιτισμικά, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών αξιών των μαθητών/τριών, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικών στάσεων των μαθητών/τριών, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, για την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, για την υιοθέτηση διαπολιτισμικών συμπεριφορών των μαθητών/τριών, στο πλαίσιο των γλωσσικών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία του Αρχαίου Ελληνικού Θεάτρου;

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Πόσο μπορούν να επηρεάσουν τα παρακάτω θεατρικά έργα που κατά καιρούς εντάχθηκαν στα Αναλυτικά Προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην υλοποίηση διαπολιτισμικών παιδαγωγικών στόχων;

α. Η «Ελένη» του Ευριπίδη (Γ' Γυμνασίου)

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

β. Οι «Όρνιθες» του Αριστοφάνη (Γ' Γυμνασίου)

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

γ. Η «Αντιγόνη» του Σοφοκλή (Β' Λυκείου)

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

δ. «Φιλοκτήτης» του Σοφοκλή (Β' Λυκείου)

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ε. «Οιδίπους Τύραννος» του Σοφοκλή (Γ' Λυκείου).

ΚΑΘΟΛΟΥ	ΛΙΓΟ	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Ποια είναι η άποψή σας, θεωρείτε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να εισαχθεί ως ξεχωριστό μάθημα μέσα στο σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών ή ότι η υλοποίηση των διαπολιτισμικών στόχων θα πρέπει να επιτευχθεί μέσα από όλα τα μαθήματα;
(Δικαιολογήστε την απάντησή σας, σε μία δύο παραγράφους ή όσο νομίζετε).

31. Ποια είναι η άποψή σας, θεωρείτε ότι οι σημερινοί εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ή πιστεύετε ότι θα πρέπει να μετεκπαιδευτούν;
(Δικαιολογήστε την απάντησή σας, σε μία δύο παραγράφους ή όσο νομίζετε).