

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 65
Μάρτιος 2021

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και
τα Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και Έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 65

Πάτρα, Μάρτιος 2021

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 69, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2610993855, 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Καρβέλη Ευγενία, Φιλολόγος, *Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών με ειδίκευση στις Κλασικές Σπουδές*
Θεοδωρακοπούλου Σταυρούλα, Εκπαιδευτικός, *Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών*

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Συντακτική Επιτροπή

Baros Wassilios, Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg

Μήτσος Ναπολέων, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Φυριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρχάκης Αργύρης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

Κουρκουτάς Ηλίας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Κροντήρη Τίνα, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Πλακίτση Κατερίνα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid

Αναπληρωτές καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γουργιώτου Ευθυμία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης

Θάνος Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κεδράκα Κατερίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μάγος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μαυρίλας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ευδόπουλος Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Αρβανίτη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Κιατίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τουρτούρας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Τσεσμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μουσένα Ελένη, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Νεράντζης Λαμινός, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

Αντιλήψεις νηπιαγωγών ως προς την προαγωγή διαπολιτισμικών αξιών στο Νηπιαγωγείο 7

Σιώζιου Αλεξάνδρα - Λαδάνη Αλεξάνδρα

Η διδασκαλία της ελληνικής ως πρώτης και δεύτερης/ ξένης γλώσσας με άξονα τη δραματοποίηση: συγκριτική μελέτη περίπτωσης σε συμβατικές τάξεις και σε τάξεις υποδοχής 33

Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα - Γονιδάκη Φωτεινή

Ο Πολυπολιτισμός της Εκπαίδευσης: Εκπαίδευση και πολυπολιτισμική συνείδηση 57

Σταυράκη Χριστίνα

Σιώζιου Αλεξάνδρα
Δαδάνη Αλεξάνδρα

Αντιλήψεις νηπιαγωγών ως προς την προαγωγή διαπολιτισμικών αξιών στο Νηπιαγωγείο

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάδειξη της θέσης που κατέχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό Νηπιαγωγείο, αναλύοντας τις απόψεις των νηπιαγωγών σε σχέση με το ρόλο τους, το Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο και το ενδιαφέρον των νηπίων ως προς σχετικές δραστηριότητες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η εφαρμογή της στο ελληνικό σχολείο, εστιάζοντας στο Νηπιαγωγείο, αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο αυτής της εργασίας. Η έρευνα βασίστηκε κυρίως σε ποσοτικές μεθόδους ανάλυσης και η συλλογή δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγια κλειστού τύπου που διανεμήθηκαν σε 50 εν ενεργεία νηπιαγωγούς της χώρας. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό πακέτο SPSS. Σε γενικές γραμμές, η παρούσα εργασία σκοπεύει να απεικονίσει το κατά πόσο η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναδεικνύεται μέσα από τη διδακτική πράξη στο ελληνικό Νηπιαγωγείο, στοιχείο σημαντικό για την προαγωγή των διαπολιτισμικών αξιών. Σύμφωνα με τα πορίσματα, το Νηπιαγωγείο θεωρείται σημαντικός χώρος για το σκοπό αυτό και οι κατευθυντήριες γραμμές του Αναλυτικού Προγράμματος για την Προσχολική Αγωγή επαρκείς.

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμικότητα, αντιλήψεις νηπιαγωγών, προσχολική αγωγή, αναλυτικά προγράμματα, Ελλάδα

Abstract

This research aims to highlight the position which intercultural education possesses in Greek kindergarten, by analyzing the kindergarten teachers' opinions in relation to their role, the official curriculum for pre-school education and the interest that students show for intercultural activities. Intercultural education and its application at school, specifically kindergarten, consists the theoretical background of this research. The survey was based on quantitative approaches of analysis and the collection of data was made possible through close-ended questionnaires, which were distributed to 50 kindergarten teachers in Greek public schools. The statistical analysis of the quantitative data was carried out with the SPSS software package. In general, this particular research intends to depict to what extent intercultural values are boosted through teaching practices in Greek kindergarten, an important factor for the promotion of intercultural values. According to the results of this survey, kindergarten is believed to play a significant role in these changes and the guidelines of the Ministry of Education, through pre-school education curriculum, are considered sufficient.

Keywords: Interculturality, pre-school education, curriculum, Greece, perceptions of pre-school educators.

1. Εισαγωγή

Ο προβληματισμός ως προς την ομαλή ένταξη και προσαρμογή παιδιών από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι δυσκολίες αυτού του εγχειρήματος αλλά και η πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, και συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί, μας οδήγησε στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Παρακολουθώντας τις εξελίξεις ως νηπιαγωγοί, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ενταχθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα και αποτελεί μια ξεχωριστή διάσταση της εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητά της μας ώθησε να εξετάσουμε τις απόψεις των νηπιαγωγών για την εφαρμογή της στην τάξη. Αναρωτηθήκαμε αν οι νηπιαγωγοί στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο αναπτύσσουν δραστηριότητες με θέματα διαπολιτισμικού περιεχομένου επειδή το θεωρούν πραγματικά αναγκαίο ή λόγω πιστής εφαρμογής των επιταγών του Υπουργείου μέσα από το θεσμοθετημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Επίσης, μας ενδιέφερε αν οι δραστηριότητες που ανέπτυξαν στο πλαίσιο της διδασκαλίας προσέδωσαν το ενδιαφέρον των παιδιών και, τέλος, πόσο συχνά η διαπολιτισμική διάσταση περιλαμβανόταν στο πρόγραμμά τους.

Αρχικά, γίνεται αποσαφήνιση των όρων που αφορούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ακολουθεί θεωρητική θεμελίωση της σπουδαιότητάς της, γενικά, αλλά και, ειδικά, για το Νηπιαγωγείο ως αντικείμενο αυτής της έρευνας. Περιγράφεται συνοπτικά η εξέλιξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και, στη συνέχεια, περιγράφεται, εκτενώς, η ισχύουσα κατάσταση στην Προσχολική Εκπαίδευση μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής ως προς την διαπολιτισμική τους διάσταση. Ακολουθεί ο σκοπός διεξαγωγής της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Το επόμενο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και, συγκεκριμένα, αναλύονται πληροφορίες όπως το δείγμα που επιλέχθηκε, τα ερευνητικά εργαλεία και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Στο τέλος, παρουσιάζονται τα πορίσματα της έρευνάς μας και τα τελικά συμπεράσματα.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση των όρων

2.1.1. Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα»

Κάτω από το πρίσμα ενός παγκοσμιοποιημένου πλαισίου, πολλές και ραγδαίες είναι οι αλλαγές που διαδραματίζονται στο κοινωνικό-πολιτισμικό γίγνεσθαι και νέα ορολογία αναδύεται προκειμένου να αποδώσει την νέα τάξη πραγμάτων. Ο όρος ‘πολυπολιτισμικότητα’ κάνει την εμφάνισή του προκειμένου να αποκρυσταλλώσει την συνύπαρξη διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο, χωρίς να θίγονται ζητήματα ποιότητας των μεταξύ τους σχέσεων¹ ή προκειμένου να αποδώσει το αίτημα των σύγχρονων κοινωνιών για ισότιμη ένταξη όλων των εθνικών και πολιτισμικών ομάδων στο κοινωνικό γίγνεσθαι². Αποτελεί παλιό φαινόμενο, του οποίου η διαπραγμάτευση γίνεται υπό νέους όρους, μιας και στην σημερινή εποχή δεν απορρέει μόνο από τη μετανάστευση, όπως αυτή συνέβαινε καθ’ όλη τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, αλλά και από την παγκοσμιοποίηση, φαινόμενο, που σήμερα καταλύει τα όρια μεταξύ των πολιτισμών σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης³.

1 Γκανάτσιου, Π. & Γκόβαρης, Χ. (2005), Διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδεία για την αειφορία, (εισήγηση στο 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης), Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005, ΥΠΕΠΘ- Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σ.σ. 91-96

2 Κεσίδου, Α. (2007), Πολυπολιτισμικότητα- πολυπολιτισμική κοινωνία, Στο: Ξωχέλλης, Π.(επιμ).Π. Λεξικό της Παιδαγωγικής, σ. 22; Ασπιώτη, Ε. (2012), Αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την Εφαρμογή των Αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/7399/1/%CE%9C.%CE%95.%20-%20%CE%91%CE%A3%CE%A0%CE%99%CE%A9%CE%A4%CE%97%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%9D%CE%97.pdf> (προσπελάστηκε στις 16/2/2018)

3 Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998), Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα; Ασπιώτη,

Οποιαδήποτε, όμως, αλλαγή διαδραματίζεται σε κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο, δεν είναι δυνατόν να αφήσει ανεπηρέαστο και τον θεσμό της εκπαίδευσης, ο οποίος καλείται να εναρμονιστεί με τα σύγχρονα δεδομένα και να ανταποκριθεί στις νέο-διαμορφούμενες επιταγές. Έτσι, μία νέα μορφή εκπαίδευσης αναδύεται, προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής και έντονα πλουραλιστικής κοινωνίας και δεν είναι άλλη από αυτή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

2.1.2. Ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»

Σύμφωνα με τη θεωρία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η πολιτισμική ετερότητα καθιστά μια χώρα πλουσιότερη, καθώς προσφέρει στους ανθρώπους τη δυνατότητα για πολυπρισματική προσέγγιση της πραγματικότητας, κάτι που διευρύνει τους ορίζοντες των ανθρώπων και καθιστά τα άτομα ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, θα μπορούν να κατανοήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τη μοναδικότητα των άλλων πολιτισμών και να αναθεωρήσουν την εικόνα, που η ιστορία και η κοινωνία διαμορφώνει για τον «άλλον», ενώ τους τοποθετεί κριτικά απέναντι σε αυτόν⁴. Η κριτική στάση απέναντι στο δικό τους πολιτισμό αποτελεί το επόμενο βήμα, ώστε να αναθεωρήσουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπά τους, που στέκονται εμπόδιο στη διαπολιτισμική επαφή. Έτσι, η γνωριμία και η κατανόηση του «άλλου» οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση του κόσμου και κατ' επέκταση του εαυτού μας⁵.

Ο βασικότερος στόχος της, που καθιστά επιτακτική την εφαρμογή της, είναι η ανάπτυξη πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων, ικανών να ζουν και να δρουν αποτελεσματικά μέσα στη νέα κοινωνική πραγματικότητα⁶. Σε όλους τους ανθρώπους αναγνωρίζεται καταρχήν το δικαίωμα να διατηρούν δεσμούς με την εθνική και πολιτισμική τους κοινότητα, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τις ρίζες τους και να αυτοκαθορίσουν τη θέση τους στον κόσμο⁷. Άλλωστε, η συμμετοχή στην εθνική ομάδα και η διατήρηση του πολιτισμικού κεφαλαίου της χώρας προέλευσης, αποτελούν σημαντικά στοιχεία

E. (2012), Αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την Εφαρμογή των Αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/7399/1/%CE%9C.%CE%95.%20-%20%CE%91%CE%A3%CE%A0%CE%99%CE%A9%CE%A4%CE%97%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%9D%CE%97.pdf> (προσπελάστηκε στις 16/2/2018)

4 Γκότοβος, Α. (1997), Εθνική ταυτότητα και Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, τχ.19, σ.σ. 23-27

5 Banks, J. (2004), Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Παπαζήση, σ.σ. 21-23

6 Κεσιδού, Α. (2007), Πολυπολιτισμικότητα- πολυπολιτισμική κοινωνία, Στο: Ξοχέλλης, Π.(επιμ). Λεξικό της Παιδαγωγικής, σ. 22

7 Ασπιώτη, Ε. (2012), Αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την Εφαρμογή των Αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/7399/1/%CE%9C.%CE%95.%20-%20%CE%91%CE%A3%CE%A0%CE%99%CE%A9%CE%A4%CE%97%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%9D%CE%97.pdf> (προσπελάστηκε στις 16/2/2018)

της ταυτότητας των μαθητών. Παράλληλα, όμως, είναι απαραίτητο η εκπαίδευση να ενθαρρύνει την επαφή και με διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, στη βάση της ισότητας, του σεβασμού, της αμοιβαιότητας και της αλληλεγγύης, από τα οποία τα άτομα θα μπορούν να υιοθετούν στοιχεία.

2.2. Η σπουδαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Την τελευταία δεκαετία ιδιαίτερα έντονο είναι το ενδιαφέρον της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας για την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Πλήθος ερευνών εκπονούνται, τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο, προκειμένου να αναδειχθούν διάφορες πτυχές και διαστάσεις του εν λόγω θέματος, όπως και αρκετά πλούσια είναι η βιβλιογραφία που εντοπίζεται για την διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης.

Σε μια προσπάθεια προσέγγισης του όρου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια συγκεκριμένη θεωρητική και πρακτική προσέγγιση της σχολικής εκπαίδευσης, η οποία υπαγορεύεται από την ανάγκη για αρμονική συμβίωση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων που υπάρχουν στον ίδιο γεωγραφικό χώρο⁸. Πιο συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ορίζεται ως «μία διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκλήρωσης»⁹.

Ο Essinger¹⁰ στηρίζει τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε τέσσερις αρχές, την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, το διαπολιτισμικό σεβασμό και την άρση του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Η ενσυναίσθηση (empathy) αφορά στην ικανότητα που έχουν οι άνθρωποι να κατανοούν τους άλλους προσεγγίζοντας τη ζωή και τα προβλήματά τους από τη δική τους οπτική γωνία. Η αλληλεγγύη, αναφέρεται στην ανάπτυξη μιας συλλογικής συνείδησης, που δεν περιορίζεται στα όρια των κρατών και των εθνών, αλλά αντίθετα, υπαγορεύει την αμέριστη υποστήριξη των «άλλων» ανθρώπων¹¹. Ο διαπολιτισμικός σεβασμός στηρίζεται στο «άνοιγμα» του κυρίαρχου πολιτισμού προς τους ξένους και στο κάλεσμα των άλλων να συμμετάσχουν στον κυρίαρχο, ενώ η άρση του εθνικιστικού τρόπου σκέψης αναφέρεται στην εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων και

8 Tiedt, P. & Tiedt I. (2006), Πολυπολιτισμική διδασκαλία. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 24

9 Μάρκου, Γ. (1989), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο: Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, Τόμος 3, σ.σ. 1405-1408; Τσιτσίνια Ι, (2003). Αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό Νηπιαγωγείο. Στο: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/10313/P0010313.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (προσπελάστηκε στις 12-02-2019)

10 Essinger, H. (1990), Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. Στο: *Die Bruecke*, τομ. 52, σ.σ. 22-31;

11 Νικολάου, Γ. (2000), Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «Ομοιογένεια» στην Πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 130-131

στην ανάπτυξη επικοινωνίας με όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως προέλευσης ή χαρακτηριστικών¹².

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αφορά στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος και οι επιδράσεις της μπορεί να αποδειχθούν ιδιαίτερα θετικές για όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, τόσο της πλειονότητας, όσο και της μειονότητας, αφού απευθύνεται στο σύνολο του πληθυσμού κάθε χώρας και «...έρχεται να συμβάλλει στην επίλυση των προβλημάτων που δημιουργούνται από την επαφή διαφορετικών πολιτισμικά ατόμων ή ομάδων στην χώρα υποδοχής μετακινούμενων πληθυσμών...»¹³. Πρέπει να σημειωθεί, όμως, ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δε διαμορφώνεται κατά περίπτωση, ανάλογα με την ύπαρξη ή όχι πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, αλλά αφορά κάθε σχολείο, στο οποίο φοιτούν μαθητές της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας, αλλά και μαθητές με εθνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές διαφορές, μαθητές που βιώνουν κάποια μορφή προκατάληψης ή βρίσκονται στο περιθώριο, όπως τα κορίτσια, τα Α.Μ.Ε.Α. κ.ά.. Για το λόγο αυτό, κάθε σχολείο μπορεί να είναι δυνάμει διαπολιτισμικό¹⁴.

Μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, εξυπηρετούνται άμεσες ανάγκες και στόχοι, όπως ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των αξιών κάθε κουλτούρας, η ισότητα όλων των πολιτισμών, η κατανόηση της αξίας της κάθε κουλτούρας και η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα άτομα της κοινωνίας, ανεξαρτήτως εθνολογικής και κοινωνικής καταγωγής. Ακόμα, η διαπολιτισμική αγωγή συντελεί στην καταπολέμηση του ρατσισμού, της περιθωριοποίησης και του στιγματισμού των πολιτισμικών μειονοτήτων, στην πολιτισμική και πολυγλωσσική πολυφωνία και, τέλος, στην προστασία του πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των χωρών. Όλα αυτά μπορούν να πάρουν μορφή στη ζωή του σχολείου, με τη προϋπόθεση, ότι οι εκπαιδευτικοί θα συνειδητοποιήσουν πως οι κουλτούρες των αλλοδαπών παιδιών έχουν την ίδια θέση με την κουλτούρα της χώρας υποδοχής. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, όλα τα παιδιά θα διαπιστώσουν ότι όλοι οι πολιτισμοί και οι γλώσσες έχουν ισότιμη αξία στην κοινωνία. Έτσι, καταπολεμάται η περιθωριοποίηση και ο στιγματισμός¹⁵.

Μέσα σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από έντονη εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα, απαιτείται η απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, ώστε οι πολίτες να μπορούν να είναι σε θέση να κατανοούν και να

12 Κεσίδου, Α. (2007), Πολυπολιτισμικότητα- πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο: Ξωχέλλης, Π. (επιμ). Λεξικό της Παιδαγωγικής, σ.σ. 586-587

13 Γεωργιογιάννης Π. (2008), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική Σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, τόμ. 7, σ. 35. Πάτρα: Tyrocenter.

14 Νικολάου, Γ. (2005), Διαπολιτισμική Διδακτική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

15 Γιακουνίδης, Π. (1995), Διαπολιτισμική αγωγή στα νηπιαγωγεία της Ελλάδος και της Γερμανίας. Στο: Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τχ. 34-35, σ.σ. 80-85; Τσιτσίνια Ι, (2003). *Αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό Νηπιαγωγείο*. Στο: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/10313/P0010313.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (12-02-2019)

ερμηνεύουν τα διεθνή, και όχι μόνο, γεγονότα που εξελίσσονται γύρω τους, την επίδραση που ασκούν στην καθημερινή τους ζωή και να παίζουν ενεργό ρόλο στη δημοκρατική ζωή, ώστε όλοι να δρουν με βάση το συλλογικό συμφέρον. Αυτό απαιτεί ανθρώπους με αναπτυγμένη κριτική σκέψη και δέσμευση σε κοινές πανανθρώπινες αξίες, όπως είναι η ειρήνη, η δικαιοσύνη, η ελευθερία, η δημοκρατία, η αγάπη¹⁶. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στοχεύει, λοιπόν, στην προετοιμασία των μαθητών, ώστε να μπορούν να δράσουν αποτελεσματικά στον 21^ο αιώνα και η προετοιμασία αυτή οφείλει να ξεκινά, ήδη, από τη νηπιακή ηλικία.

Σύμφωνα, άλλωστε, με τη Νικολάου¹⁷ και αναφερόμενη πάντα στο ρόλο της εκπαίδευσης, οι νηπιαγωγοί αισθάνονται αβοήθητοι σε ένα τόσο γρήγορα μεταβαλλόμενο πολιτισμικά περιβάλλον, παρά το γεγονός, ότι έχουν και θετική στάση και εμπειρία στη διαχείριση ανομοιογενών τάξεων. Έτσι, τα σύγχρονα πολυπολιτισμικά κράτη οφείλουν να αντιμετωπίσουν την αυξανόμενη κοινωνική ετερότητα και να εκφράσουν έμπρακτα την πολιτική βούληση τους, τροποποιώντας τα Προγράμματα Σπουδών και τα σχολικά βιβλία, διευρύνοντας τους στόχους και τα περιεχόμενα της γενικής παιδείας, εισάγοντας διδακτικές μεθόδους και δραστηριότητες, οι οποίες διευκολύνουν την κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλότητας, επιτρέπουν τη συνεργασία και τη συνύπαρξη και προάγουν τη μάθηση, επιμορφώνοντας, παράλληλα, κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στα νέα αυτά εκπαιδευτικά δεδομένα¹⁸.

Κάθε παιδαγωγική παρέμβαση, πλέον, θα πρέπει να θέτει στο κέντρο του ενδιαφέροντός της τον άνθρωπο και να μεταβάλει τις διαφορές μεταξύ των μελών της κοινωνίας σε θετικό παράγοντα αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ ατόμων και κοινωνικών ομάδων. Συμπερασματικά, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αξίζει να προωθηθεί και να αναδειχθεί σε ισχυρό παράγοντα κοινωνικής συνοχής και ειρήνης¹⁹.

2.3. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Σαν όρος, η «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» εμφανίζεται για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία στη δεκαετία του '80 και συνδέεται με την ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και τον ευρύτερο κοινωνικό

16 Banks, J. (2004), Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Παπαζήση, σσ.136-142

17 Νικολάου, Α. (2017), Η διερεύνηση της διαπολιτισμικής επάρκειας των νηπιαγωγών και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες στο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

18 Tiedt, P. & Tiedt I. (2006), Πολυπολιτισμική διδασκαλία. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 24; Μάγος, Κ. (2013), «Στον ωκεανό χωρίς σωσίβιο...»: Διερεύνηση απόψεων Νηπιαγωγών για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο: Πρακτικά 16ου Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα», Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, σ.σ.102-110.

19 Καραστόγιαννη, Ε., (2007), «Νηπιαγωγείο για όλα τα παιδιά» Βασικές παιδαγωγικές, κοινωνικές αι πολιτισμικές αρχές. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

περίγυρο μέσα από τη δημιουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων²⁰. Οι πρώτες τάξεις υποδοχής λειτούργησαν σύμφωνα με το νόμο 1894/1990, άρθρο 2, παρ. 3²¹, ως τμήματα ενταγμένα στο κανονικό δημόσιο σχολείο και αφορούσαν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού για μαθητές, που δεν έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική. Επίσης, από το 1999²² θεσπίστηκαν νέες ρυθμίσεις για τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα, με σκοπό μια πιο ευέλικτη παρέμβαση στην ζωή του σχολείου και με στόχο την ομαλότερη ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών. Η σημαντικότερη, όμως, καινοτομία στο θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήρθε με τον νόμο 2413/1996²³, ο οποίος προβλέπει την δημιουργία διαπολιτισμικών σχολείων (δημόσιων ή ιδιωτικών) για την εκπαίδευση ατόμων με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες.

2.4. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής

Στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης δεν υπάρχουν ιδιαίτερα μέτρα για την αντιμετώπιση των αλλόγλωσσων παιδιών. Δεν προβλέπονται τάξεις υποδοχής, ειδικά νηπιαγωγεία, ούτε δίγλωσση εκπαίδευση οποιουδήποτε είδους²⁴. Η μοναδική αναφορά που γίνεται για παιδιά μειονοτήτων, σε μια διαχρονική προσέγγιση των Α.Π για το νηπιαγωγείο και υπάρχει στο βιβλίο της νηπιαγωγού, εντοπίζεται στους στόχους της “κοινωνικό-συναισθηματικό-ηθικοθρησκευτικής αγωγής” και είναι αρκετά γενικόλογη. Πιο συγκεκριμένα προβλέπει: “τα παιδιά να υιοθετούν θετική στάση απέναντι στα παιδιά των μειονοτήτων και στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, έτσι ώστε, μέσα σε πνεύμα αποδοχής και συνεργασίας, να βοηθούν τα παιδιά αυτά να ενταχθούν ομαλά στην ομάδα”²⁵.

Στο σημείο αυτό, όμως, θα ήταν χρήσιμο να εστιάσουμε στη μεταγενέστερη εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και να αντιληφθούμε αν, και σε ποιο βαθμό, προωθείται αυτού του τύπου η εκπαίδευση μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα για το

20 Φ.Ε.Κ. 173/24-11-83, Ν.1404/83. Άρθρο 45. Ίδρυση τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων.

21 Φ.Ε.Κ. 110 τ. Α727-8-1990, Ν. 1894/90. Άρθρο 2, παρ.3. Αντικατάσταση του άρθρου 4 του Νόμου 1404/83 για την ίδρυση Τ.Υ. και Φ.Τ.

22 ΥΠΕΠΘ. (1999). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων (Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/1999 - ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999).

23 ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996, Ν. 2413/96. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

24 Παπαδοπούλου Μ., (2003), Το νηπιαγωγείο ως προνομιακός χώρος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από παιδιά που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Στο: Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου “Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας”. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Διατμηματικό Πρόγραμμα διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας, σ.σ.401-467.

25 ΥΠΕΠΘ. (1989), Αναλυτικό και Ημερήσιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (Π.Δ. 486/ 1989 ΦΕΚ 208, τ. Α')

σύγχρονο Νηπιαγωγείο. Μελετώντας το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ως προς την ύπαρξη στοιχείων εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης και προχωρώντας στην αξιολόγηση του περιεχομένου του για το Νηπιαγωγείο, διαπιστώνουμε ότι, στις βασικές αρχές του, δηλώνεται η επιδίωξη του προγράμματος:

- «να θέτει ρεαλιστικούς στόχους και να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας»,
- «να προσαρμόζεται με ευελιξία στις ανάγκες, στις ικανότητες και στις κλίσεις του κάθε παιδιού και να εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών, όπως είναι π.χ. τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή τα παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες»,
- «να παρέχει ευκαιρίες για τη στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας όλων των παιδιών»,
- «να βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες και να συνδέει τη γνώση με την καθημερινή πρακτική στο σχολείο»,
- «να ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, τη συνεργασία με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων και, γενικά, το άνοιγμα του Νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία», στοιχείων, τα οποία, κατά μια έννοια, επιδιώκονται και μπορούν να συντελέσουν στην προώθηση μιας διαπολιτισμικής ιδέας στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα²⁶.

Στο Πρόγραμμα Σπουδών εμπεριέχεται ένας ενδεικτικός τρόπος προσέγγισης του τομέα της γλώσσας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να το χρησιμοποιήσουν ανάλογα και να το προσομοιώνουν στο δικό τους σχολικό-ταξικό περιβάλλον, δίνοντας, έτσι, αν απαιτείται από το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα, μια διαπολιτισμική «πινελιά» στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα²⁷.

Εν συνεχεία, και όσον αφορά στη μελέτη του περιβάλλοντος, ως θεματική ενότητα, διατυπώνεται σαφώς, ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψη η πολυπλοκότητα του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου, μέσα στο οποίο κατοικεί κάθε παιδί και να αξιοποιούνται αναλόγως οι εμπειρίες και οι πολιτισμικές καταβολές τους από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Στόχος της αγωγής του παιδιού, σε σχέση με το περιβάλλον του είναι η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του, η συνειδητοποίηση της μοναδικότητάς του και η καλλιέργεια του σεβασμού του άλλου²⁸.

Τα παιδιά μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων, όπως αυτές προτείνονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., θα μπορέσουν να αντιληφθούν τις ομοιότητες και διαφορές, να ανταλλάξουν εμπειρίες, να μάθουν τον τρόπο ζωής, τη μουσική, τα φαγητά και τις συνήθειες των άλλων. Με την συνεργασία και τη διαρκή αλληλεπίδραση θα

26 ΥΠΕΠΘ. (2003), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

27 ΥΠΕΠΘ. (2003), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

28 ΥΠΕΠΘ. (2003), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

εξοικειωθούν με το «διαφορετικό» και θα παροτρύνονται να αποδεχθούν και να σέβονται τις άλλες γλώσσες, τους πολιτισμούς και τις θρησκείες. Παράλληλα, με την καλλιέργεια της μουσικής και της εικαστικής τέχνης, σε συνδυασμό με το ελεύθερο παιχνίδι, κρίνεται ότι ενισχύεται η πολυμορφία και η συναναστροφή με το «διαφορετικό», αφήνοντας, έτσι, περιθώριο σε κάθε παιδί να εκφραστεί με το δικό του ξεχωριστό τρόπο. Συγκεκριμένα, αναφέρεται, ότι τα παιδιά «ενθαρρύνονται να ανταλλάσσουν εμπειρίες, να μαθαίνουν για τον τρόπο ζωής των άλλων (π.χ. ετοιμάζοντας μια γιορτή στο Νηπιαγωγείο με φαγητά άλλων χωρών, ακούγοντας μουσική διαφόρων χωρών κ.ά.). Παροτρύνονται να αποδέχονται ανθρώπους με διαφορετικές γλωσσικές, πολιτιστικές ή θρησκευτικές καταβολές, να συνεργάζονται και να οικοδομούν δεσμούς φιλίας μαζί τους, να ευαισθητοποιούνται μέσα από συζητήσεις, λογοτεχνικά κείμενα ή τις ιδιαίτερες ανάγκες κάποιων ανθρώπων»²⁹.

Η Προσχολική Εκπαίδευση, λοιπόν, ως τμήμα του εκπαιδευτικού δικτύου μπορεί να αναλάβει το ρόλο να ενσωματώσει τους «άλλους», τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς, στον υπάρχοντα κοινωνικό ιστό, προσφέροντας τις ευκαιρίες που τους έλειψαν, ώστε να ενταχθούν ομαλά στις επόμενες σχολικές βαθμίδες και στο κοινωνικό σύστημα γενικότερα³⁰. Σε μια τάξη, στην οποία εφαρμόζεται η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βοηθάει το κάθε παιδί να αποκτήσει μια θετική αυτοεικόνα, καθώς και ταυτότητα της ομάδας που ανήκει, να προωθεί την αλληλεπίδραση του κάθε παιδιού με άτομα, που έχουν κάθε είδους διαφορά, και να το βοηθάει να μαθαίνει γι' αυτές τις διαφορές και να τις σέβεται, να καλλιεργεί την κριτική σκέψη του κάθε παιδιού σχετικά με τις προκαταλήψεις και να του υποδεικνύει τρόπους για να υπερασπιστεί τον εαυτό του.

Σε μια κοινωνία τόσο πολυμορφική όπως η σημερινή, καθίσταται απαραίτητη η εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στο Νηπιαγωγείο, καθώς οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή, ολοένα και περισσότερο, με διάφορες μορφές ετερότητας, λόγω των σύγχρονων κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών. Έργο του κάθε παιδαγωγού είναι να δημιουργήσει δραστηριότητες κατάλληλες, ώστε να ενθαρρύνει τα νήπια να σκέφτονται κριτικά ως προς τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Η παιδική λογοτεχνία, τα παραμύθια, το κουκλοθέατρο, τραγούδια, χοροί και παιχνίδια από διάφορες χώρες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια της πρακτικής εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Προσχολική Αγωγή, ώστε οι μαθητές, μέσα από την επαφή τους με αυτά, να μαθαίνουν να αναγνωρίζουν την αξία όλων των πολιτισμών και

29 ΥΠΕΠΘ. (2003), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

30 Παπαγεωργίου, Ν. (2008), Λογοτεχνικά Βιβλία για παιδιά και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Στο: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14040/P0014040.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (προσπελάστηκε τον Ιανουάριο 2019)

να διαπιστώνουν τη σημασία της πολιτισμικής ανταλλαγής³¹.

2.5. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναδείξει τις αντιλήψεις και θέσεις των νηπιαγωγών στην Ελλάδα, πάνω σε ζητήματα που αφορούν στην προαγωγή διαπολιτισμικών αξιών στην τάξη του σύγχρονου ελληνικού νηπιαγωγείου και το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν ως προς το συγκεκριμένο στόχο. Αναλυτικότερα, διερευνήθηκε το κατά πόσο οι νηπιαγωγοί στη χώρα μας θεωρούν ότι η διδασκαλία στο Νηπιαγωγείο, μέσα από την εφαρμογή των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων για την Προσχολική Αγωγή, προάγει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και κατά πόσο αυτές στηρίζουν ενεργά μέσα από το ρόλο τους μια τέτοια προσπάθεια. Θα προσπαθήσουμε, λοιπόν, να αποτυπώσουμε το κατά πόσο οι εν ενεργεία νηπιαγωγοί θεωρούν ότι το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου υποστηρίζει τη διαπολιτισμικότητα μέσα από τις κατευθυντήριες γραμμές που υποδεικνύει, και αν αυτές ακολουθούνται από τις νηπιαγωγούς. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε αν οι εν ενεργεία νηπιαγωγοί εφαρμόζουν δραστηριότητες διαπολιτισμικού χαρακτήρα στο Νηπιαγωγείο ακολουθώντας τις υποδείξεις του βασικού τους μεθοδολογικού εργαλείου και, τέλος, αν τα νήπια δείχνουν ενδιαφέρον σε τέτοιου είδους προγράμματα.

2.6. Ερευνητικά ερωτήματα

Η ενασχόλησή μας με αυτό το θέμα ξεκίνησε μέσα από κοινούς προβληματισμούς για το κατά πόσο τα νήπια των αλλοδαπών αλλά και των μεταναστών, που εισρέουν στη χώρα μας, έχουν την ευκαιρία να αναδείξουν στοιχεία του πολιτισμού τους, της ιστορία τους, της γλώσσας τους αλλά και των γενικότερων συνηθειών τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον που φοιτούν, ή, αν, ερχόμενοι σε ένα άγνωστο περιβάλλον, αναγκάζονται να διατηρήσουν την γενικότερη κουλτούρα τους μόνο μέσα στο οικογενειακό και συγγενικό πλαίσιο. Ειδικότερα, θέλαμε να εξετάσουμε, αν οι εν ενεργεία νηπιαγωγοί εφαρμόζουν δραστηριότητες διαπολιτισμικού χαρακτήρα στο Νηπιαγωγείο ακολουθώντας τις υποδείξεις του βασικού τους μεθοδολογικού εργαλείου και, τέλος, αν τα νήπια δείχνουν ενδιαφέρον σε τέτοιου είδους προγράμματα. Επιπλέον, διερευνάται τι προγράμματα διαπολιτισμικότητας προωθούνται μέσα από το ισχύον σχολικό πρόγραμμα, αλλά και τι δραστηριότητες και με ποια συχνότητα εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί στην τάξη. Τέθηκαν, επομένως, τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Αποτελεί το Νηπιαγωγείο χώρο προαγωγής διαπολιτισμικών αξιών;

31 Δάντη, Α. (1999), Σχολική ένταξη και εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Στο: Θέματα Ειδικής Αγωγής, τομ. 5, σ.σ. 69-75.

- 2) Πως κρίνεται το ρόλο της Νηπιαγωγού στη διάχυση διαπολιτισμικών αξιών;
- 3) Προάγει το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου ζητήματα διαπολιτισμικότητας; Είναι ευέλικτο ως προς την εφαρμογή τους;
- 4) Εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί τις κατευθυντήριες γραμμές του υπουργείου μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων;
- 5) Είναι αρκετές οι υποδείξεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων για την προαγωγή των διαπολιτισμικών προγραμμάτων;
- 6) Ποια είναι η συχνότητα εφαρμογής διαπολιτισμικών προγραμμάτων/ δραστηριοτήτων;
- 7) Βρίσκουν τα νήπια ενδιαφέρουσες τις διαπολιτισμικές δραστηριότητες;

3. Μεθοδολογία

3.1. Δείγμα

Η έρευνα έλαβε χώρα σε δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Θεσπρωτίας, Κεφαλληνίας, Εύβοιας, Κρήτης, Θεσσαλονίκης και Αττικής. Οι περισσότεροι νομοί που επιλέχθηκαν σχετίζονται με περιοχές, όπου έχουμε ζήσει και διδάξει ως νηπιαγωγοί έχοντας, έτσι, πιο εύκολη πρόσβαση (ηλεκτρονική κυρίως) στα νηπιαγωγεία των συγκεκριμένων περιοχών. Άλλοι επιλέχθηκαν τυχαία. Για τη διεξαγωγή της έρευνας διανεμήθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email), αλλά και ιδιοχειρώς (σε όσες περιοχές ήταν άμεσα προσβάσιμες), ερωτηματολόγια κλειστού τύπου, τα οποία οι υπηρετούντες, εκείνη τη χρονική περίοδο, νηπιαγωγοί κλήθηκαν να απαντήσουν. Το δείγμα που μελετήθηκε, λοιπόν, είναι τυχαίο και αφορά 50, εν ενεργεία, νηπιαγωγούς της επικράτειας με 50% του δείγματος να απευθύνεται σε ημιαστικές περιοχές, 26% σε αγροτικές και 24% σε αστικές περιοχές. Ο αριθμός των φοιτούντων μαθητών στην πλειοψηφία των νηπιαγωγείων ήταν μέχρι και 30 μαθητές. Η έρευνα διήρκεσε από το Σεπτέμβριο του σχολικού έτους 2017-2018 έως το Δεκέμβριο του αυτού έτους.

Το 100% των νηπιαγωγών ήταν γυναίκες υπηρετούντες στο δημόσιο νηπιαγωγείο, με το έτος γέννησης να κυμαίνεται από το 1961 μέχρι το 1992, με μεγαλύτερο το ποσοστό (60%) αυτών που είναι γεννημένες μέχρι το 1974 και μικρότερο ποσοστό (40%) αυτών που είναι γεννημένες μετά το 1974. Τα χρόνια προϋπηρεσίας που διέθετε καθεμία από τις νηπιαγωγούς κυμαίνεται από 5 χρόνια μέχρι και 30 χρόνια, με μόνο τέσσερις νηπιαγωγούς να ξεπερνάνε τα 30 χρόνια. Οι περισσότερες, όμως, νηπιαγωγοί του δείγματος με ποσοστό 48% κατείχαν από 11 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας. Η διδακτική τους εμπειρία κυμαινόταν από 5 έως 30 έτη. Η πλειοψηφία του δείγματος αφορούσε σε μονίμους εκπαιδευτικούς (72%) κυρίως τετραετούς φοίτησης, ενώ το υπόλοιπο σε σχέση εργασίας ορισμένου χρόνου. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί ήταν γενικής αγωγής, ενώ πολλές νηπιαγωγοί ασκούσαν και διοικητικό έργο ως προϊσταμένες,

και αρκετές ήταν νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής. Όσον αφορά την κατάρτιση και τα γενικότερα προσόντα του δείγματος, θα πρέπει να αναφέρουμε, ότι όλες γνώριζαν μία τουλάχιστον ξένη γλώσσα με κυριότερη την Αγγλική (65,5%), όλες χειρίζονται Η/Υ, αλλά το 55,2% δεν έχει προχωρήσει σε περαιτέρω σπουδές.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία και συλλογή ερευνητικών δεδομένων

Για την επίτευξη του στόχου της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση και το ερωτηματολόγιο ως μεθοδολογικό εργαλείο. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσα από ερωτηματολόγια, που μοιράστηκαν στις νηπιαγωγούς το Σεπτέμβριο του 2017 και η συλλογή τους ολοκληρώθηκε τον Οκτώβριο του ίδιου έτους. Τα ερωτηματολόγια ήταν δομημένα σε τρία μέρη:

- Α. 13 ερωτήματα κλειστού τύπου, που αφορούσαν το προφίλ των νηπιαγωγών
- Β. 13 ερωτήματα κλειστού τύπου, που αφορούσαν τις απόψεις των νηπιαγωγών
- Γ. 11 ερωτήματα κλειστού τύπου, που αφορούσαν ζητήματα πρακτικής εφαρμογής

Το ερωτηματολόγιο, που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, δημιουργήθηκε προκειμένου να διερευνήσει τις υποθέσεις εργασίας της συγκεκριμένης έρευνας και περιελάμβανε ανεξάρτητες μεταβλητές, που αφορούσαν στα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών, και εξαρτημένες μεταβλητές, που αφορούσαν τις απόψεις των νηπιαγωγών πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο χώρο του ελληνικού δημόσιου Νηπιαγωγείου. Αναλυτικότερα, ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις σχετικές με το προφίλ των Ελληνίδων νηπιαγωγών, όπως το φύλο, η ηλικία, η διδακτική προϋπηρεσία, οι βασικές τους σπουδές, αλλά και σπουδές που έχουν κάνει επιπλέον, οι γνώσεις του πάνω στους Η/Υ, αλλά και τις ξένες γλώσσες, που γνωρίζουν, τη σχέση εργασίας, που έχουν, με τις δομές την εκπαίδευσης στις οποίες εργάζονται και τη θέση που κατέχουν στη σχολική τους μονάδα. Επίσης, περιλαμβάνονται ερωτήσεις που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται, όπως ο τύπος της σχολικής μονάδας και η περιοχή που βρίσκεται αυτή, καθώς και ο αριθμός των φοιτούντων νηπίων σε αυτήν.

Ως εξαρτημένες μεταβλητές καθορίστηκαν ερωτήσεις του τύπου: «Πιστεύετε ότι το Νηπιαγωγείο είναι χώρος προαγωγής διαπολιτισμικών αξιών;», «Θεωρείτε ότι το Α.Π. του Νηπιαγωγείου προάγει ζητήματα διαπολιτισμικότητας;», «Πόσο συχνά εφαρμόζεται στο Νηπιαγωγείο προγράμματα/δραστηριότητες διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος;», «Ενδιαφέρονται οι μαθητές του Νηπιαγωγείου σας για τέτοιου είδους δραστηριότητες;», «Πόσο σπουδαίος πιστεύετε είναι ο ρόλος της νηπιαγωγού για την προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης;», «Οι υποδείξεις του Α.Π. του Νηπιαγωγείου αρκούν για την ανάδειξη ζητημάτων

διαπολιτισμικότητας;», «Το Α.Π. του Νηπιαγωγείου παρέχει την ευελιξία για την ανάδειξη ζητημάτων διαπολιτισμικότητας από τη νηπιαγωγό;».

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να επισημάνουμε, ότι όλα τα υποκείμενα της έρευνας απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, γεγονός που συντέλεσε στην ομαλή διεξαγωγή της έρευνας και, συγκεκριμένα, της ανάλυσης των δεδομένων μας. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επέφεραν περισσότερες από μία απαντήσεις.

3.3. Μέθοδος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Προκειμένου να αναλυθούν τα ερευνητικά δεδομένα της έρευνας, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της και να καταλήξουμε σε κάποιες γενικεύσεις σχετικά με το κατά πόσο οι νηπιαγωγοί στη χώρα μας θεωρούν ότι η διδασκαλία στο Νηπιαγωγείο, μέσα από τη εφαρμογή των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων για την Προσχολική Αγωγή, υποστηρίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθιστώντας το θεσμό του Νηπιαγωγείου χώρο ανάδειξης διαπολιτισμικών αξιών, προχωρήσαμε σε μια στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχτηκαν. Η στατιστική επεξεργασία και η ανάλυση δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα SPSS, ένα στατιστικό πακέτο για σύνθετα στατιστικά δεδομένα και βασικό εργαλείο για περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις. Για τη στατιστική ανάλυση των συγκεκριμένων δεδομένων και, πιο συγκεκριμένα, τη συσχέτιση των ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση CrossTabs. Αναλυτικότερα, διερευνήθηκε η επίδραση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών που αφορούν στη σχέση εργασίας και χρόνια διδακτικής εμπειρίας των ερωτηθέντων νηπιαγωγών σε σχέση με όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές, όπως διατυπώθηκαν παραπάνω. Επίσης, η μεταβλητή που αφορά στην εργασιακή σχέση σχετίστηκε και με το πόσο συχνά οι νηπιαγωγοί στη χώρα μας εφαρμόζουν διαπολιτισμικά προγράμματα στις τάξεις τους, αλλά και κατά πόσο τα νήπια ενδιαφέρονται για αυτά, εξαρτημένες μεταβλητές που σχετίστηκαν και με την περιοχή που βρίσκεται η σχολική μονάδα. Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων που αναδείχθηκαν παρουσιάζονται και αναλύονται στο ακόλουθο κεφάλαιο.

4. Παρουσίαση των ευρημάτων

Σύμφωνα με την ανάλυση των απόψεων των νηπιαγωγών και αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή το κατά πόσο το σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο αποτελεί χώρο στον οποίο δύνανται να προαχθούν διαπολιτισμικές αξίες, η παρούσα έρευνα αποδεικνύει ότι η συντριπτική πλειοψηφία (94%) συμφωνεί με την άποψη, ότι το νηπιαγωγείο αποτελεί χώρο προαγωγής διαπολιτισμικών αξιών, ενώ μόνο ένα μικρό ποσοστό (6%) δηλώνει ουδετερότητα ως προς αυτή τη θέση. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των Ελληνίδων

νηπιαγωγών αποδεικνύεται ότι συγκλίνει θετικά προς μια τέτοια θέση, με τις μόνιμες νηπιαγωγούς να συμφωνούν σε ποσοστό 24% και τις αναπληρώτριες σε ποσοστό 70%, ενώ ελάχιστες είναι αυτές που δηλώνουν ουδέτερες ως προς ένα τέτοιο ζήτημα (Πίνακας 1). Επιπλέον, ως προς τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί που έχουν από 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας, είναι αυτές που απαντούν με θετικισμό στο συγκεκριμένο ερώτημα σε ποσοστό 48%, ενώ πολύ χαμηλότερα είναι τα ποσοστά για τις υπόλοιπες διαβαθμίσεις των ετών προϋπηρεσίας. Μια συσχέτιση των ανεξάρτητων μεταβλητών με το συγκεκριμένο ερώτημα, αναδεικνύει ότι ούτε η σχέση εργασίας, αλλά ούτε και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας επηρεάζουν τις θέσεις των Ελληνίδων νηπιαγωγών για το αν το Νηπιαγωγείο αποτελεί χώρο προαγωγής διαπολιτισμικών αξιών.

Πίνακας 1: Το Νηπιαγωγείο ως χώρος διάχυσης Διαπολιτισμικών αξιών σε σχέση με τη σχέση εργασίας

Απόψεις Νηπιαγωγών Σχέση εργασίας	N	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως	Total
	fi%						
Μόνιμος	N	2	10	2	0	0	14
	fi%	4,0%	20,0%	4,0%	0,0%	0.0%	28.0%
Αναπληρωτής	N	10	25	1	0	0	36
	fi%	20.0%	50.0%	2.0%	0.0%	0.0%	72.0%
Total	N	12	35	3	0	0	50
	fi%	24.0%	70.0%	6.0%	0.0%	0.0%	100%

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και, συγκεκριμένα, το κατά πόσο σημαντικός κρίνεται ο ρόλος της νηπιαγωγού στη προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το 48% (34% μόνιμοι, 14% αναπληρωτές) των νηπιαγωγών δηλώνουν ότι ο ρόλος αυτός είναι πάρα πολύ σπουδαίος, ενώ το υπόλοιπο 52% (38% μόνιμοι και 14% αναπληρωτές) ότι είναι πολύ σπουδαίος. Επομένως, κατά γενική ομοφωνία, όπως φαίνεται, χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος της νηπιαγωγού σε αυτόν τον τομέα. Συσχετίζοντας τις απόψεις των νηπιαγωγών για το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στη προαγωγή διαπολιτισμικών αξιών με την σχέση εργασίας στην οποία βρίσκονται (μόνιμοι ή αναπληρωτές), τα αναδεικνυόμενα αποτελέσματα δεν φαίνεται να επηρεάζουν τις θέσεις τους, όπως, επίσης, δεν φαίνεται να επηρεάζονται από το παράγοντα διδακτικής εμπειρίας. Και εστιάζοντας στον παράγοντα αυτό, το μεγαλύτερο ποσοστό (48%) συμφωνίας φαίνεται

να αντιπροσωπεύεται από νηπιαγωγούς με 11-20 χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ ακολουθούν οι νηπιαγωγοί με προϋπηρεσία από 6-10 έτη και μετά οι υπόλοιπες διαβαθμίσεις (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Η σπουδαιότητα του ρόλου της Νηπιαγωγού στη διάχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας.

Απόψεις Νηπιαγωγών Χρόνια προϋπηρεσίας	N fi%	Πάρα πολύ	Πολύ	Ελάχιστα	Καθόλου	Total
Έως 5	N	1	0	0	0	1
	fi%	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2.0%
6-10	N	9	8	0	0	17
	fi%	18.0%	16.0%	0,0%	0,0%	34.0%
11-20	N	10	14	0	0	24
	fi%	20.0%	28.0%	0,0%	0,0%	48.0%
21-30	N	4	2	0	0	6
	fi%	8,0%	4.0%	0,0%	0,0%	12%
Πάνω από 30	N	0	2	0	0	2
	fi%	0,0%	4.0%	0,0%	0,0%	4%
Total	N	24	26	0	0	50
	fi%	48,0%	52%	0,0%	0,0%	100%

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων που αφορούν στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή, στο αν τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα για το νηπιαγωγείο συντελούν στην προαγωγή ζητημάτων διαπολιτισμικότητας, η πλειοψηφία (86%) των νηπιαγωγών θεωρεί ότι αυτό συμβαίνει και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό. Στο κατά πόσο, τα συγκεκριμένα Α.Π. μπορούν να δώσουν την απαραίτητη ευελιξία για την διαχείριση ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το 88% των νηπιαγωγών φαίνεται να συμφωνεί με τη διάσταση αυτή, ενώ το 12% ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί. Συσχετίζοντας την σχέση εργασίας με τις θέσεις των νηπιαγωγών απέναντι στο συγκεκριμένο ερώτημα, αναδεικνύεται ότι αυτοί αποτελούν δύο παράγοντες ανεξάρτητους (Πίνακας 3). Κάτι ανάλογο αναδεικνύει και η συσχέτιση του εν λόγω ερωτήματος με τον παράγοντα διδακτική εμπειρία, με τα μεγαλύτερα ποσοστά θετικής απόκρισης να εκδηλώνονται από τις νηπιαγωγούς με 11-20 χρόνια προϋπηρεσίας (42%), ενώ ακολουθούν αυτές με 6-10 έτη διδακτικής εμπειρίας (28%) και πολύ

μικρότερα ποσοστά για τις υπόλοιπες διαβαθμίσεις.

Πίνακας 3: Η προαγωγή διαπολιτισμικών ζητημάτων σε σχέση με τη σχέση εργασίας

Απόψεις Νηπιαγωγών Σχέση εργασίας	N fi%	Πάρα πολύ	Πολύ	Ελάχιστα	Καθόλου	Total
Μόνιμος	N	9	24	3	0	36
	fi%	18,0%	48,0%	6,0%	0,0%	72.0%
Αναπληρωτής	N	1	9	4	0	14
	fi%	2.0%	18.0%	18.0%	0.0%	28.0%
Total	N	10	33	7	0	50
	fi%	20.0%	66.0%	14.0%	0.0%	100.0%

Επιπλέον, και απαντώντας στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, που σχετίζεται με το κατά πόσο οι νηπιαγωγοί στη χώρα μας εφαρμόζουν τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας μέσω των θεσμοθετημένων για τη συγκεκριμένη βαθμίδα Α.Π., η συγκεκριμένη έρευνα καταδεικνύει ότι το μεγαλύτερο μέρος των νηπιαγωγών φαίνεται να συγκλίνει θετικά προς μια τέτοια θέση με ποσοστό 96%, ενώ μόνο ένα 4% δηλώνει ότι τις εφαρμόζει ελάχιστα. Επομένως, φαίνεται ότι υπάρχει μια γενικότερη τάση οι νηπιαγωγοί της χώρας μας να ακολουθούν πιστά τις οδηγίες Α.Π., παρόλο που παρέχουν στον κλάδο μας μια σχετική ευελιξία ως προς την προαγωγή ζητημάτων διαπολιτισμικότητας. Θεωρώντας, ότι παράγοντες, όπως, η σχέση εργασίας και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας πιθανόν να επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους σε ζητήματα πιστής εφαρμογής των κατευθύνσεων μέσω των Α.Π., έγινε μια προσπάθεια συσχέτισης των συγκεκριμένων παραγόντων με το επίπεδο εφαρμογής των κατευθυντήριων γραμμών από τις ερωτηθείσες νηπιαγωγούς. Μια τέτοια συσχέτιση κατέδειξε, ότι, τελικά, ούτε το κατά πόσο εργάζονται ως μόνιμοι ή αναπληρωτές, φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις των Ελληνίδων νηπιαγωγών, σχετικά με την εφαρμογή ή μη των κατευθύνσεων του Υπουργείου Παιδείας μέσω των θεσμοθετημένων για τη συγκεκριμένη βαθμίδα Α.Π., αλλά ούτε και τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Ως προς το συγκεκριμένο παράγοντα το μεγαλύτερο ποσοστό θετικής απόκρισης κατέχουν οι νηπιαγωγοί με 11-20 έτη διδακτικής εμπειρίας με ποσοστό 46%, ενώ ακολουθούν οι νηπιαγωγοί με 6-10 χρόνια προϋπηρεσίας με ποσοστό 32% και αυτοί με 21-30 έτη διδακτικής εμπειρίας με ποσοστό 12% (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Η εφαρμογή κατευθυντήριων γραμμών μέσω ΑΠ σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας

Απόψεις Νηπιαγωγών Χρόνια προϋπηρεσίας	N					
	fi%	Πάρα πολύ	Πολύ	Ελάχιστα	Καθόλου	Total
Έως 5	N	0	1	0	0	1
	fi%	0,0%	2,0%	0,0%	0,0%	2,0%
6-10	N	3	13	1	0	17
	fi%	6,0%	26,0%	2,0%	0,0%	34,0%
11-20	N	5	18	1	0	24
	fi%	10,0%	36,0%	2,0%	0,0%	48,0%
21-30	N	2	4	0	0	6
	fi%	4,0%	8,0%	0,0%	0,0%	12%
Πάνω από 30	N	0	2	0	0	2
	fi%	0,0%	4,0%	0,0%	0,0%	4%
Total	N	10	38	2	0	50
	fi%	20,0%	76,0%	4,0%	0,0%	100%

Προχωρώντας με την ανάλυση των αποτελεσμάτων για το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορά στο κατά πόσο οι υποδείξεις του Υπουργείου Παιδείας επαρκούν για την εκπόνηση διαπολιτισμικών προγραμμάτων στο χώρο της Προσχολικής Εκπαίδευσης, ακολουθώντας την γενικότερη τάση, οι περισσότερες νηπιαγωγοί (40%) θεωρούν ότι, οι υποδείξεις του Υπουργείου Παιδείας μέσα από τα θεσμοθετημένα Α.Π. αρκούν για την προαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην τάξη του νηπιαγωγείου, με ένα ποσοστό τις τάξεως του 38%, που δεν παίρνει μια ξεκάθαρη θέση για το υπό διαπραγμάτευση θέμα, και ένα 22% να διαφωνεί ως προς την επάρκεια των υποδείξεων. Συγκριτικά, φαίνεται ότι το ποσοστό που κρίνει θετικά αυτή την άποψη (40%) είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο που τη κρίνει αρνητικά (22%), εξαιρουμένου του 38% που διατηρεί ουδέτερη στάση σε αυτό το ζήτημα. Παράλληλα, από την έρευνά μας, αναδεικνύεται ότι μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας (20%), ως προς το συγκεκριμένο ερώτημα, εκφράζεται από νηπιαγωγούς με διδακτική εμπειρία από 11-20 έτη. Αντίστοιχο ποσοστό (20%) από νηπιαγωγούς της ίδιας διαβάθμισης εκφράζει την ουδετερότητά του απέναντι στο εν λόγω ζήτημα, ενώ ένα 8% από την ίδια κατηγορία αντιπροσωπεύει τους διαφωνούντες ως προς την άποψη αυτή. Οι υπόλοιπες διαβαθμίσεις αντιπροσωπεύουν χαμηλότερα ποσοστά ανάλυσης (Πίνακας 5). Προχωρώντας την ανάλυσή μας ένα βήμα πιο πέρα, και προσπαθώντας να κατανοήσουμε αν οι αντιλήψεις των Ελληνίδων νηπιαγωγών, ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα, διαφοροποιούνται σε κάποιο βαθμό, εφόσον

περιέλθουν σε αυτές ζητήματα διδακτικής εμπειρίας των ίδιων των νηπιαγωγών, καταλήξαμε ότι αυτό δεν αποτελεί ζήτημα που θα διαφοροποιήσει τις απόψεις τους, ως προς το υπό διαπραγμάτευση θέμα. Επιπλέον, δεν φαίνεται από την ανάλυση των συσχετίσεων να υπάρχει διάσταση απόψεων, ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα, ανάμεσα σε μόνιμες και αναπληρώτριες νηπιαγωγούς, συνεπώς, ούτε και ο παράγοντας σχέσης εργασίας φαίνεται να λειτουργεί καταλυτικά.

Πίνακας 5: Επάρκεια υποδείξεων των ΑΠ για την προαγωγή διαπολιτισμικών αξιών σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας

Απόψεις Νηπιαγωγών Χρόνια προϋπηρεσίας	N	Συμφωνώ απολύτως	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απολύτως	Total
	fi%						
Έως 5	N	0	1	0	0	0	1
	fi%	0,0%	2,0%	0,0%	0,0%	0,0%	2,0%
6-10	N	1	4	7	5	0	17
	fi%	2,0%	8,0%	19,0%	10,0%	0,0%	34,0%
11-20	N	1	9	10	3	1	24
	fi%	2,0%	18,0%	20,0%	6,0%	2,0%	48,0%
21-30	N	0	1	0	1	0	2
	fi%	0,0%	2,0%	0,0%	2,0%	0,0%	4,0%
Πάνω από 30	N	0	1	0	1	0	2
	fi%	0,0%	2,0%	0,0%	2,0%	0,0%	4,0%
Total	N	2	18	19	10	1	50
	fi%	4,0%	36,0%	38,0%	20,0%	2,0%	100%

Σε μια πιο πρακτικής φύσεως ζήτημα, υπόκειται το έκτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας, το οποίο σχετίζεται με τη συχνότητα εφαρμογής διαπολιτισμικών προγραμμάτων στις τάξεις του σύγχρονου Ελληνικού νηπιαγωγείου. Ακολουθώντας τις κατευθύνσεις των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων για την προσχολική αγωγή, οι περισσότερες ελληνίδες νηπιαγωγοί (48%) αποδεικνύεται ότι, διεξάγουν στο χώρο του νηπιαγωγείου τους προγράμματα διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος ανά τακτά χρονικά διαστήματα (καθημερινά 8% των νηπιαγωγών, εβδομαδιαία το 18% και μηνιαία το 22%), ενώ το υπόλοιπο 52% εκπονεί και τέτοιου είδους προγράμματα, αλλά σε λιγότερο τακτική βάση (κάθε τρίμηνο το 16% των νηπιαγωγών και κάθε έτος το 36%). Όσον αφορά στη σύνδεση μεταξύ εκπόνησης

διαπολιτισμικών προγραμμάτων και γεωγραφικής περιοχής που βρίσκεται το εκάστοτε νηπιαγωγείο, από την έρευνα προκύπτει ότι προηγούνται σε συχνότητα εφαρμογής οι ημιαστικές περιοχές με ποσοστό 50% και ακολουθούν οι αγροτικές με 26%, ενώ οι αστικές δεσμεύουν το 24% του δείγματος (Πίνακας 6). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι νηπιαγωγοί επιλέγουν να εκπονήσουν κάποιο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κάθε χρόνο σε ποσοστό 36%. Σε μια προσπάθεια σύνδεσης της συχνότητας εκπόνησης διαπολιτισμικών προγραμμάτων με ζητήματα εργασιακής σχέσης των νηπιαγωγών, από την έρευνα αναδεικνύεται ότι το αν είσαι μόνιμος ή αναπληρωτής, δεν αποτελεί κατεξοχήν παράγοντα που θα διαφοροποιήσει την συχνότητα με την οποία εφαρμόζονται προγράμματα διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος. Αντίθετα, η περιοχή όπου βρίσκεται η σχολική μονάδα, όπως προκύπτει από την ανάλυση, φαίνεται να επηρεάζει την συχνότητα εφαρμογής τέτοιου είδους εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Πίνακας 6: Συχνότητα εφαρμογής Διαπολιτισμικών Προγραμμάτων σε σχέση με την περιοχή σχολικής μονάδας

Απόψεις Νηπιαγωγών	N	Κάθε μέρα	Κάθε εβδομάδα	Κάθε μήνα	Κάθε τρίμηνο	Κάθε χρόνο	Total
Περιοχή σχολικής μονάδας	N	1	4	3	1	3	12
	fi%	2,0%	8,0%	6,0%	2,0%	6,0%	24,0%
Αστική	N	0	3	4	6	12	25
	fi%	0,0%	6,0%	8,0%	12,0%	24,0%	50,0%
Ημιαστική	N	3	2	4	1	3	13
	fi%	6,0%	4,0%	8,0%	2,0%	6,0%	26,0%
Αγροτική	N	4	9	11	8	18	50
	fi%	8,0%	18,0%	22,0%	16,0%	36,0%	100%

Προσεγγίζοντας το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στο ενδιαφέρον των νηπίων για δραστηριότητες διαπολιτισμικού χαρακτήρα, οι περισσότερες νηπιαγωγοί (80%) θεωρούν ότι τα νήπια ενδιαφέρονται πολύ για τέτοιου είδους δραστηριότητες και μόνο το 20% πιστεύουν ότι, τα παιδιά αυτής της ηλικίας φαίνεται να ενδιαφέρονται από ελάχιστα έως καθόλου για αυτές. Αναλύοντας τα συγκεκριμένα ποσοστά ως προς την περιοχή που βρίσκονται τα σχολεία των ερωτηθέντων νηπιαγωγών, το μεγαλύτερο ποσοστό θετικού ενδιαφέροντος εκφράστηκε σε ποσοστό 34% από νηπιαγωγούς που εργάζονται σε ημιαστικές περιοχές και ακολουθούν αυτές των αγροτικών περιοχών σε

ποσοστό 26%, ενώ τις αστικές περιοχές αντιπροσωπεύει ένα 20%. Αντιστρόφως, μικρότερα ποσοστά ενδιαφέροντος της τάξεως του 16% εκδηλώνονται από νηπιαγωγούς που εργάζονται σε ημιαστικές περιοχές και 4,0% από αυτές που εργάζονται σε αστικές, ενώ εντύπωση προκαλεί ότι στις αγροτικές περιοχές τα νήπια, κατά βάση, ενδιαφέρονται για δραστηριότητες διαπολιτισμικής φύσεως, αφού οι αρνητικές απαντήσεις περιορίζονται στο 0 (Πίνακας 7). Φυσικά, αυτό το γενικότερο ενδιαφέρον των νηπίων για δραστηριότητες με διαπολιτισμικό περιεχόμενο μπορεί να δικαιολογήσει τη συχνότητα με την οποία εκπονούν προγράμματα διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος, έχοντας, προφανώς, κατανοήσει ότι τα παιδιά όχι μόνο συμμετέχουν με ενθουσιασμό σε τέτοια είδους προγράμματα και δραστηριότητες αλλά και ανταπεξέρχονται θαυμάσια. Φυσικά, το ενδιαφέρον των νηπίων για διαπολιτισμικού χαρακτήρα διδακτικές προσεγγίσεις, όπως αναδεικνύει η έρευνά μας, φαίνεται ότι δεν διαφοροποιείται από παράγοντες όπως η γεωγραφική θέση της σχολικής μονάδας (αστική, ημιαστική, αγροτική), παρόλο που αυτή φαίνεται να δρα καταλυτικά στην συχνότητα εφαρμογής προγραμμάτων διαπολιτισμικής φύσεως. Επιπλέον, ούτε η σχέση εργασίας των νηπιαγωγών φαίνεται ότι αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει τις απόψεις των νηπιαγωγών για το εν λόγω ζήτημα.

Πίνακας 7: Ενδιαφέρον νηπίων για δραστηριότητες διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος σε σχέση με την περιοχή που βρίσκεται η σχολική μονάδα

Απόψεις Νηπιαγωγών Περιοχή σχολικής μονάδας	N fi%	Πάρα πολύ	Πολύ	Ελάχιστα	Καθόλου	Total
Αστική	N	4	6	2	0	12
	fi%	8,0%	12,0%	4,0%	0,0%	24,0%
Ημιαστική	N	1	16	6	2	25
	fi%	2,0%	32,0%	12,0%	4,0%	50,0%
Αγροτική	N	3	10	0	0	13
	fi%	6,0%	20,0%	0,0%	0,0%	26,0%
Total	N	8	32	8	2	50
	fi%	16,0%	64,0%	16,0%	4,0%	100%

Γενικότερα, βάση της ανάλυσης των ευρημάτων, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε, ότι οι απόψεις των ερωτηθέντων νηπιαγωγών σχετικά με την προαγωγή ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία,

δεν φαίνεται να επηρεάζονται από κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας, όπως είναι η διδακτική εμπειρία και η σχέση εργασίας. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές, λοιπόν, στο μεγαλύτερό τους μέρος, φαίνεται ότι δεν ασκούν άμεση επίδραση στις εξαρτημένες, καταδεικνύοντας, έτσι, ότι στοιχεία από το προφίλ των Ελληνίδων νηπιαγωγών δεν διαφοροποιούν τις απόψεις τους για το αν, τελικά, το νηπιαγωγείο αποτελεί χώρο προαγωγής διαπολιτισμικών αξιών και ζητημάτων που άπτονται της θέσης αυτής. Ωστόσο φαίνεται τα αποτελέσματα να διαφοροποιούνται όσον αφορά τον παράγοντα γεωγραφική περιοχή της σχολικής μονάδας, ο οποίος αναδεικνύεται να επιδρά στο πόσο συχνά οι ελληνίδες νηπιαγωγοί εφαρμόζουν προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική τους τάξη.

5. Συμπέρασμα

Μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε σε δημόσια νηπιαγωγεία της χώρας, αποτυπώσαμε την ισχύουσα κατάσταση, όσον αφορά ζητήματα διάχυσης διαπολιτισμικών αξιών στο χώρο του ελληνικού νηπιαγωγείου. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας είναι αρκετά ενδιαφέροντα και αποκαλυπτικά ως προς τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών του δείγματος. Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί εξ αρχής, αλλά και την ανάλυση των ευρημάτων που προηγήθηκε, θα μπορούσαμε, σε γενικές γραμμές, να συμπεράνουμε πως, σε πρώτο επίπεδο, διαφαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί εκφράζουν θετικές απόψεις σχετικά με την προαγωγή ζητημάτων διαπολιτισμικότητας στο ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο. Οι νηπιαγωγοί, επίσης, φαίνεται να έχουν κατανοήσει σε πολύ μεγάλο βαθμό τη σπουδαιότητα του ρόλου τους ως προς την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη βαθμίδα της προσχολικής ηλικίας και προσπαθούν, έτσι, να εφαρμόσουν πιστά τις κατευθυντήριες γραμμές που δίνονται από το Υπουργείο Παιδείας μέσω των θεσμοθετημένων Α.Π. για το σκοπό αυτό. Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί θεωρούν, ότι, παρά το γεγονός ότι το αρμόδιο Υπουργείο καθορίζει και κατευθύνει με σχετικά εγχειρίδια την διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Προσχολική Εκπαίδευση, επαφίεται και μια σχετική ευελιξία στην εκάστοτε νηπιαγωγό, προκειμένου να διαχειριστεί και να διευθετήσει θέματα διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος στη σχολική τάξη. Προκύπτει, λοιπόν, ότι οι περισσότερες ελληνίδες νηπιαγωγοί εφαρμόζουν σε σχέση με διαπολιτισμικά ζητήματα τα αναλυτικά προγράμματα του υπουργείου με αρκετά μεγάλη συχνότητα, ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις, μπορεί ένα ζήτημα να επαφίεται στην ευελιξία και την ικανότητα του/της νηπιαγωγού και να μην είναι, πάντα, αρκετή η υιοθέτηση των κατευθυντηρίων γραμμών του Υπουργείου Παιδείας.

Παράλληλα, γίνεται αντιληπτό ότι αντιμετωπίζεται θετικά η επάρκεια του Υπουργείου Παιδείας να αναδείξει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο χώρο του ελληνικού νηπιαγωγείου, παρόλο που η ποσότητα των νηπιαγωγών αυτών

που υποστηρίζουν μια τέτοια θέση, δεν εμφανίζεται και πολύ μεγάλη. Όσον αφορά, όμως, ζητήματα πρακτικής εφαρμογής της, διαφαίνεται ότι, πολύ μεγάλο ποσοστό δείχνει έντονο ενδιαφέρον και εκπονεί προγράμματα διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος, με μοναδική διαφοροποίηση τη συχνότητα με την οποία τα εφαρμόζουν στις σχολικές τάξεις του νηπιαγωγείου. Σίγουρα, μια τέτοια προοπτική, θα σχετίζεται και με τις απόψεις νηπιαγωγών που καταδεικνύουν το ενδιαφέρον των παιδιών της νηπιακής ηλικίας για την ενασχόλησή τους με δραστηριότητες και προγράμματα διαπολιτισμικής φύσεως. Η συχνότητα ενασχόλησης, λοιπόν, με διαπολιτισμικές δραστηριότητες στην τάξη του νηπιαγωγείου, πιθανόν, σχετίζεται με το βαθμό ενδιαφέροντος που τα νήπια εκφράζουν για αυτές, αλλά και με την ικανότητά τους να ανταπεξέρχονται κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, μέσα από τη συλλογή, μελέτη και ανάλυση των απόψεων και αντιλήψεων των Ελληνίδων νηπιαγωγών, καταδεικνύει, ότι το νηπιαγωγείο αποτελεί χώρο προαγωγής διαπολιτισμικών αξιών, αρκεί οι νηπιαγωγοί, πέρα από τα όσα το ίδιο το Υπουργείο επιτάσσει μέσω σχετικών θεσμοθετήσεων, να κάνουν χρήση και της σχετικής ευελιξίας και ελευθερίας που τους παρέχεται, προκειμένου να υλοποιηθούν στόχοι διαπολιτισμικής φύσεως.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργογιάννης Π. (2008), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική Σειρά:Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση-Τόμος 7^{ος}, Πάτρα: Typocenter.
- Γιαγκουνίδης, Π. (1995), Διαπολιτισμική αγωγή στα νηπιαγωγεία της Ελλάδος και της Γερμανίας. Στο: Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τχ 34-35, σ. σ. 80-85.
- Γκανάτσιου, Π. & Γκόβαρης, Χ. (2005), Διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδεία για την αειφορία, (εισήγηση στο 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης), Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005, ΥΠΕΠΘ- Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σσ. 91-96
- Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ατραπός
- Γκότοβος, Α. (1997), Εθνική ταυτότητα και Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, τχ. 19, σ.σ..23-27.
- Δάντη, Α. (1999), Σχολική ένταξη και εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Στο: Θέματα Ειδικής Αγωγής, τχ. 5, σελ. 69-75.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998), Διαπολιτισμική Αγωγή, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καραστόγιαννη, Ε. (2007), «Νηπιαγωγείο για όλα τα παιδιά» Βασικές παιδαγωγικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αρχές. Πτυχιακή εργασία.

- Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κεσίδου, Α. (2007), Πολυπολιτισμικότητα- πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο: Ξωχέλλης, Π. (επιμ.), Λεξικό της Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σ.σ.586-587.
- Μάγος, Κ. (2013), «Στον ωκεανό χωρίς σωσίβιο...»: Διερεύνηση απόψεων Νηπιαγωγών για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στα: Πρακτικά του 16ου Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα». Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, σ.σ.102-110.
- Μάρκου, Γ. (1989), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο: Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Τόμος 3, σ.σ.1405-1408.
- Νικολάου, Α. (2017), Η διερεύνηση της διαπολιτισμικής επάρκειας των νηπιαγωγών και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες στο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Νικολάου, Γ. (2000), Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «Ομοιογένεια» στην Πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005), Διαπολιτισμική Διδακτική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπαδοπούλου Μ., (2003), Το νηπιαγωγείο ως προνομιακός χώρος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από παιδιά που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Στο: *Πρακτικά του Α' Διεθνούς Συνεδρίου για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Διατμηματικό Πρόγραμμα διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας, σ.σ.401-467.
- ΥΠΕΠΘ. (1989), Αναλυτικό και Ημερήσιο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (Π.Δ. 486/ 1989- ΦΕΚ 208, τ. Α')
- ΥΠΕΠΘ. (1999), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων (Υπουργική Απόφαση Φ10/20/Γ1/708/1999 - ΦΕΚ 1789/Β/28-9-1999)
- ΥΠΕΠΘ. (2003), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Φ.Ε.Κ. 173/24-11-83, Ν.1404/83, Άρθρο 45. Ίδρυση τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων.
- Φ.Ε.Κ. 124 τ. Α' /17.6.1996, Ν. 2413/96. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- Φ.Ε.Κ. 110 τ. Α' /727-8-1990, Ν. 1894/90, Άρθρο 2, παρ. 3. Αντικατάσταση του άρθρου 45 του Νόμου 1404/83 για την ίδρυση Τ.Υ. και Φ.Τ.

Ξενόγλωσση

- Banks, J. (2004), Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Παπαζήση
- Essinger, H. (1990), Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. Die Bruecke, 52, σ.σ.22-31.
- Tiedt, P. & Tiedt I. (2006), Πολυπολιτισμική διδασκαλία. Αθήνα: Παπαζήση.

Ιστοσελίδες

- Ασπιώτη, Ε. (2012), Αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την Εφαρμογή των Αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Στο: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/7399/1/%CE%9C.%CE%95.%20-%20%CE%91%CE%A3%CE%A0%CE%99%CE%A9%CE%A4%CE%97%20%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%9D%CE%97.pdf> (προσπελάστηκε το Φεβρουάριο 2018)
- Παπαγεωργίου, Ν. (2008), Λογοτεχνικά Βιβλία για παιδιά και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Στο: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14040/P0014040.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (προσπελάστηκε τον Ιανουάριο 2019)
- Τσιτσίνια Ιωάννα, (2003), Αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό Νηπιαγωγείο. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Στο: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/10313/P0010313.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (προσπελάστηκε το Φεβρουάριο 2019)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Σιώζιου Αλεξάνδρα** είναι εν ενεργεία νηπιαγωγός τα τελευταία 15 χρόνια. Αποφοίτησε από το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού Διπλώματος με τίτλο «Κοινωνική Θεωρία, Πολιτική και Πρακτικές στην Εκπαίδευση» του ίδιου τμήματος. Επίσης, είναι απόφοιτος του Τμήματος Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας του ΤΕΙ Ηπείρου, ενώ το τελευταίο εξάμηνο είναι εγγεγραμμένη στα μητρώα του Ιονίου Πανεπιστημίου στο Τμήμα Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας, ως υποψήφια διδάκτωρ. Είναι κάτοχος επάρκειας διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας (επίπεδο C2) και γνωρίζει Γερμανικά σε επίπεδο C1 και Ισπανικά σε επίπεδο B2. Επίσης, όσον αφορά γνώσεις Η/Υ, είναι κάτοχος ECDL

και έχει παρακολουθήσει επιτυχώς την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις ΤΠΤ (B1 και B2 επίπεδο).

Η **Δαδάνη Αλεξάνδρα**, είναι νηπιαγωγός, και έχει εργαστεί σε δημόσια νηπιαγωγεία για 12 χρόνια. Είναι απόφοιτος του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο δεύτερο εξάμηνο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Διδακτική της Αγγλικής ως Ξένης/Διεθνούς Γλώσσας» στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Έχει, επίσης, αποφοιτήσει από το Τμήμα Εφαρμογών Ξένων Γλωσσών στη Διοίκηση και το Εμπόριο της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας του ΤΕΙ Ηπείρου. Είναι κάτοχος επάρκειας στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας (επίπεδο C2). Γνωρίζει Γερμανικά (επίπεδο B2), και χειρίζεται Η/Υ (Κάτοχος ECDL και βεβαίωσης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε επίπεδο B1). Τη δεδομένη στιγμή υπηρετεί στη διοίκηση του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα
Γονιδάκη Φωτεινή

**Η διδασκαλία της ελληνικής ως πρώτης
και δεύτερης/ ξένης γλώσσας με άξονα
τη δραματοποίηση: συγκριτική μελέτη
περίπτωσης σε συμβατικές τάξεις
και σε τάξεις υποδοχής**

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται την αξία της δραματοποίησης ως εκπαιδευτικού εργαλείου σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μέσω της διδασκαλίας της Ελληνικής σε συμβατικές τάξεις και σε Τάξεις Υποδοχής. Υπό το πρίσμα αυτό στο θεωρητικό μέρος αναλύονται και αποσαφηνίζονται οι βασικές για την επίτευξη του ανωτέρω στόχου έννοιες. Συνακολούθως, στο ερευνητικό μέρος αντιπαραβάλλονται τα αποτελέσματα διενέργειας παράλληλης μελέτης περίπτωσης σε συμβατικές τάξεις και σε Τάξη υποδοχής Δημοτικού Σχολείου του Χαϊδαρίου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως πρώτης (Γ1) και δεύτερης / ξένης (Γ2) γλώσσας αντίστοιχα με βασικό διδακτικό εργαλείο τη δραματοποίηση. Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η δραματοποίηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο, συμβάλλει σε κάθε περίπτωση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, στη βαθύτερη κατανόηση των κειμένων, στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των μαθητών/τριών και στην πρόκληση θετικότερης στάσης τους για το μάθημα της Γλώσσας, ιδιαίτερα δε όταν αυτή διδάσκεται σε αλλόγλωσσους μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, συμβατική τάξη, αντιρατσιστική συνείδηση, τάξεις υποδοχής

Abstract

The present article deals with the value of dramatization, as an educational tool through teaching Greek both as an L1 and an L2 in host classes within the framework of formal and non-formal educational settings in the Greek context. In the theoretical part of this article, the relevant concepts are both analyzed and clarified. Next, in the research section, the teaching of Greek as a second/foreign language is implemented through dramatization. The research method is a case study of 61 Second and Third grade students in formal classrooms as well as in host classes of the 3rd Primary School of Haidari. The research findings demonstrated that dramatization as an educational tool contributes to the development of oral speech, the cognitive comprehension of texts, the increase of students' interest, and participation as well as the creation of a positive attitude towards language learning.

Keywords: teaching Greek as a second/foreign language, multicultural environments, antiracial consciousness, host classes

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη διδακτική μελετώντας τη νέα πολύμορφη σχολική πραγματικότητα, επαναπροσδιορίζει τους παιδαγωγικούς στόχους και μεθόδους της και προτείνει νέους τρόπους για τη διδασκαλία και τη μαθησιακή διαδικασία. Για τις νέες αυτές εκπαιδευτικές ανάγκες προτείνει μια σειρά εργαλείων, μεθόδων και τεχνικών με τη βοήθεια των οποίων οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν τη γνώση και τα ενδιαφέροντά τους και, παράλληλα, καλλιεργούν ποικίλες δεξιότητες, με απώτερο στόχο την επιτυχή ένταξή τους στο σύγχρονο απαιτητικό εργασιακό και κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

Υπό το πρίσμα των ανωτέρω στο παρόν άρθρο διερευνάται αντιπαραβολικά αν οι διδασκόμενοι την ελληνική ως Γ2 σε τάξεις υποδοχής και αντίστοιχα οι διδασκόμενοι την ελληνική ως Γ1 σε συμβατικές τάξεις ανταποκρίνονται στον ίδιο ή σε διαφορετικό βαθμό σε συγκεκριμένες διδακτικές παρεμβάσεις με άξονα τη δραματοποίηση. Εν συνεχεία εξετάζεται αν οι στοχευμένες αυτές παρεμβάσεις δύνανται να συνδράμουν στη δημιουργία θετικού κλίματος για την αποδοχή των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στις συμβατικές τάξεις αλλά και στη βελτίωση της κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας.

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1. Δραματοποίηση

Η δραματοποίηση είναι ένας συνδυασμός μορφών τέχνης, με ολιστικό περιεχόμενο¹, που λειτουργεί ως μέσο ανακάλυψης, έκφρασης και απελευθέρωσης. Ειδικότερα, μέσα από το δραματικό παιχνίδι, το παιδί εξελίσσει την ψυχολογική, αισθηματική, γνωστική και κοινωνική του πτυχή. Η δραματοποίηση υποστηρίζει εν γένει τη χρήση οποιουδήποτε μέσου επικοινωνίας, με σκοπό να προσφέρει απεριόριστη ευκαιρία για ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων, όπως ενίσχυση ομιλίας, ορθογραφία, παντομίμα, ανάγνωση, γραφή, εικόνα και κάθε άλλο πιθανό μέσο σύγκλισης ιδεών, γλώσσας και λεξιλογίου.²

Παράλληλα, είναι γνωστό ότι τα παιδιά προτιμούν να κινούνται και να αλληλεπιδρούν με τους άλλους. Στη δραματοποίηση τους ζητείται να κάνουν ακριβώς αυτό· αντί να κάθονται ακίνητοι και να ακούν, ενθαρρύνονται να κινούνται, να μιλούν και να επικοινωνούν ο ένας/η μια με τον άλλο/την άλλη. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες συχνά ανταποκρίνονται πιο θετικά στη φανταστική και πολυαισθητηριακή μάθηση που προσφέρει το δράμα. Αυτό με τη σειρά του τους/τις βοηθά να αναπτύξουν δεξιότητες όπως η δημιουργικότητα, η έρευνα, η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, η αυτοπεποίθηση, η ηγεσία και οι διαπραγματεύσεις. Το πιο σημαντικό είναι ότι οι δραματικές δραστηριότητες είναι διασκεδαστικές καθιστώντας τη μάθηση τόσο ευχάριστη όσο και αξέχαστη.³

2.1.1. Κατηγορίες δραματικών μορφών

Υπάρχουν δύο κύριες ευρύτερες κατηγορίες δραματικών μορφών. Ειδικότερα:

- **Το παιχνίδι με αυτοσχεδιασμό**

Στην κατηγορία αυτή, το παιχνίδι είναι προγραμματίστο και δεν έχει τη μορφή εργασίας. Μέσα από το παιχνίδι αυτό, τα παιδιά μαθαίνουν να συνυπάρχουν με άλλους, να συμπορεύονται και να λειτουργούν σε σχέση με άλλους. Το παιχνίδι μπορεί να μην είναι προσχεδιασμένο, έχει όμως σκοπό και απαιτεί σημαντική προσπάθεια από μεριάς των παιδιών.⁴

1 Κουρετζής, Λ. (2008), *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής, σελ.28-29.

2 Ευδοκίμου – Παπαγεωργίου, Ρ. (1999), *Δραματοθεραπεία-Μουσικοθεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.32; Ellis, G. & Brewster, J. (2002), *Tell it Again! The New Storytelling Handbook for Primary Teachers. From practice to Principle*. London: Collins, p. 48.

3 Cerniglia, G. E. (2006), *Artistic beginnings: a case study of every arts usage in one preschool's classrooms*. Yayómlanmamú Doktor Tezi, Columbia University, p. 46.

4 Courtney, R. (1980), *The Dramatic Curriculum*. New York: Drama Book Specialists, p. 33; Fleming, M., Merrell, C. & Tymms, P. (2004), The Impact of Drama on Primary Pupils. *Research in Drama Education*, 9(2), pp 177-197.

• Δημιουργικό/ παιδαγωγικό δράμα

Στον χώρο της εκπαίδευσης, ο δραματικός αυτοσχεδιασμός, ως ένα είδος προσποίησης, που περιλαμβάνει μια αλληλεπίδραση μεταξύ του φανταστικού και του πραγματικού, υπηρετεί έναν πολυδιάστατο παιδαγωγικό σκοπό. Αρχικά, βοηθά τα παιδιά να βρουν το δράμα πολύ ελκυστικό, καθώς τους παρακινεί να αντιδράσουν κατά τρόπο ορατό κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.⁵ Παρέχει, επίσης, συναισθηματικό περιεχόμενο στη δική τους κοινωνικοποίηση. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Courtney⁶, το παιχνίδι και ο αυτοσχεδιασμός συμβολίζουν την ουσία της ανθρώπινης εμπειρίας μέσα από εστιασμένο νόημα και συνεργασία στην οποία διερευνώνται οι ιδέες και οι σκέψεις τους. Το παιδαγωγικό δράμα είναι, επίσης, άμεσο και ενστικτώδες, καθώς «αγγίζει την καρδιά και την ψυχή». Τέλος, όσον αφορά τη δύναμη της εμπειρίας του, ίσως το κύριο χαρακτηριστικό του είναι η πρόκληση αυθόρμητων αντιδράσεων⁵, ενώ, παράλληλα, χαρακτηρίζεται ως ένα είδος άμεσης εμπειρίας που υπερβαίνει τη γνώση και ελκύει τη διαίσθηση. Ο Slade⁷, μάλιστα, προσεγγίζει την άποψη αυτή με τη μορφή της αυτο-έκφρασης.

2.1.3. Τεχνικές δραματοποίησης

Ο/Η εκπαιδευτικός, για να μπορέσει να καθοδηγήσει τους/τις μαθητές/τριες τους ως προς τους ρόλους που θα υποδυθούν, την πλοκή, τη δράση, τον δραματικό χρόνο αλλά και χώρο, εφαρμόζει τις εξής τεχνικές:⁸

- *Εικονική-εκφραστική αναπαράσταση* (πχ. Παγωμένη εικόνα)
- *Στοχαστική διερεύνηση* (πχ. Συλλογικός χαρακτήρας)
- *Έρευνα* (πχ. Παρακολούθηση, συνέντευξη)
- *Αυτοσχεδιασμός* (πχ. Παιχνίδι ρόλων)
- *Συμβολική αναπαράσταση* (πχ. Πινακίδες)
- *Θέατρο με χρήση μάσκας και παντομίμας*
- *Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο.*

2.2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί εάν η συστηματική δραματοποίηση παραμυθιών ή μικρών ιστοριών είναι μια διδακτική μέθοδος, που με την προσθήκη κατάλληλων δραστηριοτήτων, μετατρέπεται σε ιδανική και αποτελεσματική τεχνική για τη διδασκαλία της γλώσσας, όχι μόνο ως Γ1

5 Bolton, G. (1983), The activity of dramatic playing. In C. Day & J. Norman (Eds.), Issues in educational drama (pp. 48–63). London: The Falmer Press

6 Courtney, R. (1980), *The Dramatic Curriculum*. New York: Drama Book Specialists, p. 33; Fleming, M., Merrell, C. & Tymms, P. (2004), The Impact of Drama on Primary Pupils. *Research in Drama Education*, 9(2), pp 177-197.

7 Slade, P. (1954), *Child drama*. London: University of London Press.

8 Παπαδόπουλος, Σ. (2010), *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Ιδιωτική, σσ. 198-199.

αλλά πρωτίστως ως Γ2, με έμφαση στην επιτυχή ενσωμάτωση των αλλόγλωσσων μαθητών/τριών στη σχολική και εξωσχολική κοινωνία δράσης τους.

2.3. Ερευνητικές υποθέσεις και ερωτήματα

Με δεδομένο τον σκοπό της έρευνας η ερευνητική μας υπόθεση διαμορφώθηκε ως εξής: αν η διδασκαλία της ελληνικής ως Γ1 και ως Γ2 σε παιδιά με όχημα τη δραματοποίηση μπορεί να οδηγήσει στην καλλιέργεια θετικού κλίματος για την αποδοχή των αλλογενών μαθητών αλλά και για την ανταλλαγή γλωσσικών στοιχείων, βελτιώνοντας ταυτόχρονα την επικοινωνία και την κατάκτηση της γλώσσας της νέας πατρίδας τους.

Στο πλαίσιο αυτής, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να εξετάσει τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό η δραματοποίηση ενεργοποιεί τους/τις μαθητές/τριες, ελληνόγλωσσους και αλλόγλωσσους;
- Πόσο αξιοποιούν τις εμπειρίες και τα βιώματά τους οι μικροί μαθητές, ελληνόγλωσσοι και αλλόγλωσσοι, μέσω των παραμυθιών και των μικρών ιστοριών;
- Η δραματοποίηση μικρών ιστοριών επηρεάζει την εκμάθηση της γλώσσας, αδιάφορα από το αν αυτή μαθαίνεται ως πρώτη ή ως δεύτερη; Αν ναι, σε ποιο βαθμό;
- Διαφοροποιούνται οι ελληνόγλωσσοι από τους/τις αλλόγλωσσους μαθητές/τριες στον βαθμό ανταπόκρισης και βελτίωσης της επίδοσής τους σε ασκήσεις δραματοποίησης;

3. Μεθοδολογία

3.1. Το δείγμα

Το δείγμα έρευνας αποτελούν οι μαθητές των Β' και Γ' τάξεων του 3ου Δημοτικού Σχολείου Χαϊδαρίου, ηλικίας 8-10 ετών. Ειδικότερα, η πρώτη ομάδα της Β' τάξης αποτελείται από 16 μαθητές/τριες (ένα τμήμα από 10 αγόρια και 6 κορίτσια). Η δεύτερη ομάδα της Γ' τάξης αποτελείται από 30 μαθητές/τριες (δύο τμήματα: 21 αγόρια και 9 κορίτσια). Η ΤΥ αποτελείται από 15 μαθητές/τριες (5 αγόρια και 10 κορίτσια). Η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος έγινε με δύο κριτήρια. Πρώτον επειδή το εν λόγω σχολείο φιλοξενεί 15 μαθητές/τριες πρόσφυγες, από τη Δομή του Σκαραμαγκά, που παρακολουθούν την ΤΥ. Και δεύτερον γιατί το Χαϊδάρι, σύμφωνα με στοιχεία του δήμου, είναι μια περιοχή που εκπροσωπεί κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά (σε ποσοστό σύνθεσης του πληθυσμού από γηγενείς και αλλογενείς) τη μέση ελληνική κοινωνία.

3.2. Ερευνητική μέθοδος

Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η έρευνα δράσης. Πρόκειται για μορφή έρευνας κατά την οποία ο/η ερευνητής/τρια ερευνά και δρα ταυτόχρονα, ενώ τα χαρακτηριστικά της συνοψίζονται στις εξής διαπιστώσεις:⁹

- Ο ερευνητής είναι και ο διδάσκων
- Συνεργάζονται η έρευνα και η διδασκαλία
- Αποτελείται από στάδια που αλληλλοσχετίζονται
- Διευρύνει τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού
- Ενεργοποιεί την ομάδα
- Καταργεί την απόσταση μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων
- Έχει ποιοτική διάσταση αφού δεν καταλήγει σε «γενικευμένους νόμους».

Ωστόσο, καθώς μια έρευνα δράσης εύλογα συνεπάγεται περιορισμένο αριθμό υποκειμένων, κρίθηκε ορθό ο σχετικά περιορισμένος αριθμός εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας να διασφαλιστεί μέσω της πολυμεθοδικότητας, «έναν ισχυρό τρόπο εφαρμογής ταυτόχρονης εγκυρότητας, ιδιαιτέρως στην ποιοτικού τύπου έρευνα»¹⁰. Ειδικότερα, η εν λόγω τυπολογία αφορά την αντιπαράθεση διαφορετικών περιγραφών της ίδιας κατάστασης, έτσι ώστε ο/η ερευνητής/τρια να δύναται να κατανοήσει και να περιγράψει το υπό εξέταση ζήτημα, με μεγαλύτερη πληρότητα, να αποφύγει παρερμηνείες που συνδέονται με προσωπικές προκαταλήψεις και να περιορίσει τα ανακλύπτοντα από τις επιμέρους διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις προβλήματα. Την ίδια στιγμή η εν λόγω επιλογή εδράζεται και σε μια προσπάθεια των ερευνητριών να αντιληφθούν όλες τις πιθανές όψεις της δραματοποίησης, στοιχείο ιδιαίτερα δύσκολο να επιτευχθεί με την επιλογή μιας μόνο τεχνικής.

3.3. Ερευνητικά εργαλεία

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που κρίθηκε ορθό να χρησιμοποιηθούν είναι η παρατήρηση, η ημιδομημένη συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο, ο κριτικός φίλος, το ερευνητικό ημερολόγιο και τα φύλλα εργασίας. Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζονται, για λόγους οικονομίας, μόνο τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο, τη συνέντευξη και τον κριτικό φίλο, ως συνδυασμός τόσο ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων, όσο και στοιχείων που έχουν προκύψει από τους εκπαιδευτικούς (συνέντευξη), τους μαθητές (ερωτηματολόγιο) και τον εξωτερικό παρατηρητή (κριτικός φίλος) σε μια προσπάθεια διασταύρωσης δεδομένων.

9 Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β.(2003), *Από την έρευνα στη διδασκαλία*. Αθήνα: Σαββάλας.

10 Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (2010), Εισαγωγή-Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες Θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση στο πεδίο. Στο Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (επιμ.). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημονικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος, σελ.189.

- **Ημιδομημένη συνέντευξη**

Ως επιπρόσθετο εργαλείο έχει επιλεγεί η ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς πιστεύουμε ότι είναι το καταλληλότερο μέσο καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών που θα παρακολουθήσουν την εφαρμογή της δραματοποίησης, επειδή μας επιτρέπει έναν βαθμό παρέμβασης στις απαντήσεις τους, υπό τον όρο φυσικά ότι οι εκπαιδευτικοί παρεκκλίνουν από το θέμα της έρευνας.¹¹ Τέλος, αποδεχόμενες τη θέση του Καραγιώργου¹² ότι ενισχυτικά στοιχεία για την επιτυχία της συνέντευξης είναι η κοινή γλώσσα των συμμετεχόντων, το ενδιαφέρον για το θέμα, η καλλιέργεια εμπιστοσύνης, το ευχάριστο περιβάλλον, η άνεση χρόνου καθώς και η σωστή οργάνωσή της, η ημιδομημένη συνέντευξη των εκπαιδευτικών αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί σε χώρο και χρόνο επιλογής τους.

- **Ερωτηματολόγιο**

Για τον σκοπό της έρευνας σχεδιάστηκαν δύο ερωτηματολόγια, με έντεκα ερωτήσεις στους/στις μαθητές/τριες που θα συμμετείχαν στην εφαρμογή της τεχνικής της δραματοποίησης. Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους μαθητές της ΤΥ αποτελείται από δύο μέρη. Οι ερωτήσεις του πρώτου μέρους αφορούν στοιχεία αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, τον χρόνο παραμονής των υποκειμένων της έρευνας στην Ελλάδα, τη χώρα προέλευσής τους, τη γλώσσα της πατρίδας τους και τη γλώσσα που μιλούν στο σπίτι τους. Οι ερωτήσεις του δεύτερου μέρους είναι κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου, σχετικές με τη στάση των παιδιών απέναντι στις δραστηριότητες της δραματοποίησης με βαθμίδα κλίμακας μέτρησης τον τύπο: Ναι – Όχι- Ούτε ναι, ούτε όχι. Παράλληλα, το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους/στις μαθητές/τριες των συμβατικών τάξεων εκτός από το φύλο και την ηλικία περιλαμβάνει τις ίδιες ερωτήσεις του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου των μαθητών/τριών της ΤΥ. Υπάρχει μία μόνο ερώτηση ανοικτού τύπου σχετικά με την επιθυμία τους να αξιοποιηθούν στο μάθημα της Γλώσσας τα παραμύθια και οι ιστορίες.

- **Κριτικός φίλος**

Σε έρευνα που εστιάζει στη σχολική τάξη, όπως η παρούσα, η γνώση της σχολικής πολιτικής αλλά και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας είναι βασικά στοιχεία που πρέπει να διαθέτει ο κριτικός φίλος.¹³ Λαμβάνοντας υπόψη την ανωτέρω αρχή, κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας σημαντικό ρόλο στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων διαδραμάτισαν οι υπεύθυνοι/ες δάσκαλοι/

11 Βάμβουκας, Μ. (2007), *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα*: Αθήνα: Gutenberg, σελ. 232.

12 Καραγιώργος, Δ. (2002), *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της Αγωγής: Μία διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 161-162.

13 Butler, H., Krelle, A., Seal, I., Traddford, L., Drew, S., Hargreaves, J. Walter, R., & Bond, L. (2011), *The critical friend. Facilitating change and wellbeing in school communities*. Camberwell: ACER Press, pp. 1-5.

ες των τμημάτων που εφαρμόστηκε η τεχνική της δραματοποίησης. Για την αποτελεσματικότερη συνεργασία, ενημερώθηκαν τόσο για τον σκοπό της έρευνας, όσο και για το περιεχόμενο του ερευνητικού αντικειμένου. Όλοι έδωσαν στοιχεία και ερμηνείες για τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν, καθώς ήταν αδύνατον όλα να τα παρατηρήσουμε. Οι παρατηρήσεις αφορούσαν κυρίως το περιεχόμενο του προγράμματος και τις συμπεριφορές των παιδιών και ήταν εξαιρετικά επιβοηθητικές την ώρα των δραστηριοτήτων.

3.4. Μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Μετά από συζήτηση με τους/τις εκπαιδευτικούς των τμημάτων, συμφωνήθηκε οι διδακτικές παρεμβάσεις να διεξαχθούν στο μάθημα της Γλώσσας στις Β', Γ' τάξεις και στην ΤΥ. Εργαλείο της παρέμβασης αποτέλεσαν τρεις ιστορίες με κριτήριο επιλογής το επίπεδο γλωσσικής δυσκολίας (ανταποκρινόταν στο επίπεδο γλωσσομάθειας Α2-Β1 των υποκειμένων της έρευνας), το περιεχόμενό τους (κατάλληλο για μικρούς μαθητές) και την παρουσία συνοδευτικού οπτικοακουστικού υλικού. Ειδικότερα, τα κείμενα/ιστορίες που επιλέχθηκαν ήταν τα εξής (Πίνακας 1):

Πίνακας 1: Ιστορίες διδακτικών παρεμβάσεων

1.	Ο μύθος του Αισώπου «Ο Ήλιος και ο Βοριάς»
2.	Το ανατρεπτικό παραμύθι «Τα τρία μικρά λυκάκια» του Ευγενίου Τριβιζά
3.	Η ιστορία «Το δέντρο που έδινε» του Σελ Σιλβεστάιν

Για τη διδασκαλία των ιστοριών σχεδιάστηκαν φύλλα εργασίας τα οποία συμπληρώθηκαν από τους μαθητές και τις μαθήτριες των συμβατικών τάξεων αλλά και από τους μαθητές και τις μαθήτριες της Τάξης Υποδοχής. Με διαδοχικές δραστηριότητες αποσκοπούσαν στην υλοποίηση του σχεδίου του κάθε μαθήματος και ήταν δομημένα για να εξυπηρετούν τους στόχους του. Ειδικότερα, σχεδιάστηκαν με βάση την επικοινωνιακή και δραστηριοκεντρική προσέγγιση, περιλάμβαναν πρωτότυπες δραστηριότητες και ήταν μικρά σε έκταση για να επαρκέσει ο χρόνος και φιλικά προς μαθητές.

Η έρευνα διενεργήθηκε σε 3 φάσεις και περιλάμβανε σε κάθε φάση, με εξαίρεση την πρώτη, τρία στάδια:

- Κειμενοκεντρική διδασκαλία ιστορίας (συνολικά 20 διδακτικές ώρες)
- Δραματοποίηση της ιστορίας (συνολικά 16 ώρες)
- Συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους/τις μαθητές/ριες (συνολικά 3 ώρες)

Ειδικότερα, μετά την πρώτη επαφή-γνωριμία με τον υπό μελέτη πληθυσμό ακολούθησαν 3 διδακτικές παρεμβάσεις διάρκειας 12 ωρών εκάστη. Η ευρύτερη, λοιπόν, παρέμβαση και, συνακόλουθα, η συλλογή των δεδομένων διήρκησε τρεις μήνες (Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2019).

3.5. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων τις έρευνας

4.1. Ερωτηματολογία μαθητών

Η μελέτη περίπτωσης διεξήχθη, όπως προαναφέρθηκε, σε τρία τμήματα συμβατικών τάξεων Β' και Γ' δημοτικού και σε δύο ομάδες της ΤΥ με την πρώτη ομάδα να αποτελείται από παιδιά ηλικίας 8-9 ετών και τη δεύτερη ομάδα να περιλαμβάνει παιδιά ηλικίας 9-11 ετών. Το σύνολο των παιδιών ήταν εξήντα ένα, εκ των οποίων τα αγόρια ήταν τριάντα έξι και τα κορίτσια είκοσι πέντε. Δέκα επτά αγόρια και δεκατέσσερα κορίτσια ήταν οκτώ ετών. Δεκαπέντε αγόρια και επτά κορίτσια ήταν εννέα ετών. Η ηλικιακή ομάδα των έντεκα ετών περιλάμβανε επτά αγόρια και οκτώ κορίτσια.

Ο χρόνος διαμονής στην Ελλάδα των μαθητών των ΤΥ κυμαίνεται από 1-3 χρόνια. Από τις δύο ομάδες μαθητών των ΤΥ, το 71,4 % έχει ως τόπο προέλευσης τη Συρία, με μητρική γλώσσα τα Αραβικά, η οποία είναι και η γλώσσα, που ομιλείται στο σπίτι περισσότερο. Το 20% προέρχεται από την Αφρική και έχουν ως μητρική γλώσσα τα Πορτογαλικά, τα οποία μιλούν συνεχώς στο σπίτι με τις γονείς τις. Το 8,6% προέρχεται από τη Νότια Αφρική και έχουν ως μητρική γλώσσα τα Αγγλικά, τα οποία και μιλούν περισσότερο στο σπίτι. Παράλληλα, διαφαίνεται ότι στο οικείο περιβάλλον οι πρόσφυγες-μετανάστες μαθητές/τριες κάνουν χρήση μόνο τη μητρική τους γλώσσα, με αποτέλεσμα να κάνουν πρακτική εφαρμογή της ελληνικής γλώσσας μόνο στα πλαίσια του σχολικού μαθήματος μέσα στην καθημερινότητά τους (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία μαθητών Τάξης Υποδοχής

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ (ΠΟΣΟΣΤΑ)			
1.Πόσο καιρό βρίσκεσαι στην Ελλάδα;	1 χρόνος διαμονής 40%	2 χρόνια διαμονής 20%	3χρόνια διαμονής 40%	
2.Ποια είναι η χώρα καταγωγής σου;	Συρία 71,4%	Αφρική 20%	Ν. Αφρική 8,6%	
3.Ποια είναι η μητρική σου γλώσσα;	Αραβικά 71,4%	Πορτογαλικά 13,6%	Αγγλικά 8,6 %	Λιγκάλα 6,4%
4.Στο σπίτι ποια γλώσσα μιλάς πιο πολύ;	Αραβικά 71,4%	Πορτογαλικά 13,6%	Αγγλικά 8,6 %	Λιγκάλα 6,4%

Το 89,4% των εν λόγω μαθητών/τριών (ΤΥ) και το 92% όσων φοιτούν σε συμβατικές τάξεις (ΣΤ) υποστηρίζουν ότι του/τις άρεσαν τα παραμύθια και οι μικρές ιστορίες, τις οποίες δούλεψαν στο πλαίσιο της παρέμβασης στην τάξη και το μάθημα ήταν πιο ευχάριστο και δημιουργικό. Μόλις το 6,6% ΤΥ και το 4% ΣΤ δεν

αρκέστηκε στα είδη των ιστοριών που χρησιμοποιήθηκαν και δεν ευχαριστήθηκαν το μάθημα μέσα από αυτές. Το 89,4% των ΤΥ και το 88% ΣΤ δήλωσε ότι κατάφερε να μάθει καινούριες λέξεις μέσα από τη διδασκαλία των παραμυθιών-ιστοριών και να εμπλουτίσει, συνεπώς, το ήδη υπάρχον προσωπικό λεξιλόγιο. Είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί το γεγονός ότι μόνο το 49,1 % των μαθητών/τριών σε ΤΥ θεωρεί ότι μαθαίνει πιο εύκολα το λεξιλόγιο, με την απλή ανάγνωση κειμένων από το βιβλίο, ενώ το 48,5 % υποστηρίζει το αντίθετο, ότι δηλαδή μαθαίνει πιο εύκολα μέσα από τη δραματοποίηση των ιστοριών αυτών, ενώ μόλις το 2,4 % υποστηρίζει «ούτε ναι, ούτε όχι». Το ποσοστό στο εν λόγω ερώτημα γίνεται 70% για τους ελληνόπαιδες που διδασκόμενοι τη μητρική τους γλώσσα και όντας σαφώς πιο εξοικειωμένοι με τον προφορικό λόγο αλλά και χωρίς ιδιαίτερη συστολή ως προς οτιδήποτε κινείται σε εξωπολιτισμικά για αυτούς πλαίσια δηλώνει ότι δεν μαθαίνει πιο εύκολα το λεξιλόγιο μέσα από την ανάγνωση ιστοριών, ενώ μόλις το 30% υποστηρίζει τη θέση ότι μαθαίνει πιο εύκολα το λεξιλόγιο μέσα από την ανάγνωση κειμένων. Το 93,6% των μαθητών που φοιτούν σε ΤΥ και το 92% όσων φοιτούν σε ΣΤ τονίζει ότι αντιλαμβάνεται πιο εύκολα το περιεχόμενο μιας ιστορίας, όταν αυτή παίρνει σάρκα και οστά και ζωντανεύει μπροστά του, ενώ μόνο το 6,4 % και 6% αντίστοιχα έχει αντίθετη άποψη (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Εκμάθηση λεξιλογίου – κατανόηση ιστορίας

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ (ΠΟΣΟΣΤΑ)		
	Ναι	Όχι	Ούτε ναι, ούτε όχι
5. Πιστεύεις ότι έμαθες λέξεις μέσα από τη διδασκαλία παραμυθιών-ιστοριών;	Ναι 89,4% (92% ΣΤ)	Όχι 6,6% (4% ΣΤ)	Ούτε ναι, ούτε όχι 4% (4%ΣΤ)
6. Πιστεύεις ότι έμαθες πιο εύκολα λεξιλόγιο μέσα από τη δραματοποίηση;	Ναι 89,4% (88% ΣΤ)	Όχι 7,6% (8% ΣΤ)	Ούτε ναι, ούτε όχι 3% (4%ΣΤ)
7. Πιστεύεις ότι πιο εύκολα μαθαίνεις το λεξιλόγιο μέσα από την ανάγνωση ιστοριών από το βιβλίο;	Ναι 49,1% (30% ΣΤ)	Όχι 48,5% (70% ΣΤ)	Ούτε ναι, ούτε όχι 2,4% (0%ΣΤ)
8. Πιστεύεις ότι καταλαβαίνεις πιο εύκολα μια ιστορία όταν τη βλέπεις να ζωντανεύει μπροστά σου;	Ναι 93,6% (93% ΣΤ)	Όχι 6,4% (6%ΣΤ)	Ούτε ναι, ούτε όχι 0%

Το 89,4% των αλλόγλωσσων μαθητών και το 94% των ελληνοπαίδων επιθυμεί να ενσωματωθούν στη διδασκαλία τα παραμύθια και οι μικρές ιστορίες, ώστε να μαθαίνουν ευκολότερα το λεξιλόγιο, την προφορά και τις βασικές αρχές του διαλόγου (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Ένταξη των παραμυθιών – ιστοριών στο μάθημα τις Γλώσσας

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ (ΠΟΣΟΣΤΑ)		
	Ναι	Όχι	Ούτε ναι, ούτε όχι
9. Θέλεις τα παραμύθια και οι ιστορίες να μπουν στη διδασκαλία τις γλώσσας;	Ναι 89,4% (94% ΣΤ)	Όχι 6,4% (6% ΣΤ)	Ούτε ναι, ούτε όχι 2,1% (0%ΣΤ)

Στα πλαίσια του ερωτηματολογίου τέθηκε στους/τις συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες μια ανοικτού τύπου ερώτηση, η οποία σχετίζεται με του λόγους, που θα ήθελαν ή δεν θα ήθελαν η διδασκαλία των παραμυθιών και των ιστοριών να ενσωματωθεί στην ευρύτερη διδακτική μεθοδολογία. Οι απαντήσεις ποικίλουν· ενδεικτικά αναφέρονται «γιατί είναι μια περιπέτεια, γιατί σου δίνει ευχαρίστηση» (TY), «γιατί έχουν φαντασία, έχουν δράση και είναι αστεία» (ΣΤ), «γιατί θα διαβάζαμε περισσότερες ιστορίες, θα ξέραμε περισσότερες λέξεις από όσες έχουμε μάθει έως τώρα» (TY). Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών δήλωσε ότι επιθυμεί την ένταξη των παραμυθιών και τη δραματοποίησή τους μέσα από παιχνίδια ρόλων. Χαρακτηρίζουν την όλη διαδικασία ως ευχάριστη, γιατί τους/τις αρέσουν οι ιστορίες και συνάδουν με την πραγματικότητα σε πολλά σημεία, αλλά, παράλληλα, τους εξάπτει και τη φαντασία, «Με κάνει αν φαντάζομαι ωραία πράγματα...σαν να ακούω ραδιόφωνο στο αυτοκίνητο και να τα φαντάζομαι» (TY). Παράλληλα, αξίζει να τονιστεί η χαρά των παιδιών της Νοτίου Αφρικής, τα οποία γνώριζαν ήδη στη γλώσσα τους τη μια ιστορία, που διδάχθηκε και δραματοποιήθηκε. Το γεγονός αυτό τους ενθουσίασε «έχουμε κι εμείς αυτή την ιστορία...με άλλα ονόματα φυσικά...αλλά πού χάρηκα» και ανυπομονούσαν για την έκβαση του παιχνιδιού ρόλων, κάτι που σημειώθηκε και στις γραπτές τους απαντήσεις στην εν λόγω ερώτηση. Χαρακτήρισαν την όλη διαδικασία της διδασκαλίας και της δραματοποίησης ως διασκεδαστική. Κάποιοι/ες άλλοι/ες μαθητές/τριες τόνισαν ότι θέλουν να διαβάζουν παραμύθια γιατί μέσα από αυτά αγαλλιάζουν και νιώθουν ήρεμοι. Μερικοί/ές ανέφεραν ότι οι ιστορίες τους βοηθούν να μάθουν περισσότερες λέξεις, από όσες ήδη ξέρουν, ενισχύοντας έτσι το προσωπικό τις λεξιλόγιο «Θυμάμαι πιο εύκολα έτσι τις λέξεις που μαθαίνω» (TY).

Αρκετά παιδιά σημείωσαν ότι τους άρεσε η διδασκαλία των ιστοριών, διότι τη συνδύασαν ανθρωποκεντρικά και λειτούργησαν συναισθηματικά, επειδή υπήρχε μεγάλη προσπάθεια από τις ερευνήτριες να κατανοήσουν τα λεγόμενά και να δημιουργήσουν δεσμούς συμπάθειας και αλληλεγγύης με όλους/ες τις συμμετέχοντες/ουσες. Χαρακτηριστικές είναι οι εξής απαντήσεις: «μου άρεσε γιατί ήμουν μαζί σας και είστε πολύ καλή κυρία» (TY), «γιατί κάνετε τέλειο μάθημα», «γιατί είστε υπέροχες και με βοηθάτε να καταλάβω» (ΣΤ). Φυσικά, δεν έλειπαν απαντήσεις παιδιών, τα οποία ανέφεραν ότι η διαδικασία της διδασκαλίας των παραμυθιών και ιστοριών καθώς και η δραματοποίησή τους άρεσε απλώς επειδή ήταν μια διαδικασία, κατά την οποία έχασαν τις διδακτικές τις ώρες με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό του τμήματος. Απάντηση αναμενόμενη, άλλωστε, καθώς δεν θα πρέπει να ξεχνάμε το νεαρό τις ηλικίας των παιδιών και τη διάθεσή τους για αλλαγές και παιχνίδι. Τέλος, υπήρξε μόλις ένα δείγμα μαθητή, ο οποίος δήλωσε ότι δεν επιθυμεί καθόλου την ένταξη της διδασκαλίας των ιστοριών κατά τη διάρκεια της ευρύτερης διδασκαλίας, διότι χαρακτηριστικά ανέφερε «δεν μου αρέσει γιατί θα ήταν βαρετό και γιατί δεν θα πρόσεχα μετά στο μάθημα» (TY). Το δείγμα σαφώς είναι πολύ μικρό, καθώς πρόκειται για μία μεμονωμένη μονάδα, για να εστιάσουμε περισσότερο σε βαθύτερα αίτια και αναζήτηση. Ωστόσο, δεν μπορεί να αγνοηθεί.

Το 97,9% των φοιτούντων σε ΓΥ και το 96,8% σε ΣΤ υποστηρίζει ότι τους/τις αρέσει να παίζουν και να συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλων, ύστερα από τη διδασκαλία των ιστοριών και των παραμυθιών και όχι απλά να τα διδάσκονται χωρίς να τα αναπαριστούν οι ίδιοι/ες. Μόλις το 2,1% και το 3,2% αντίστοιχα διαφώνησε με αυτήν την άποψη. Με έμφαση στους αλλόγλωσσους, λόγω του ότι κάποιου/ες από αυτούς/ές διαμένουν στην Ελλάδα για μικρό χρονικό διάστημα, δεν έχουν, όπως είναι αναμενόμενο, κατακτήσει επαρκώς την ελληνική γλώσσα και, έτσι, το 12,7% φαίνεται να δυσκολεύονται να μεταφέρουν λεκτικά το περιεχόμενο των ιστοριών σε κάποιον άλλο, μετά το πέρας της δραματοποίησης των συγκεκριμένων ιστοριών. Το 2,1% είναι αβέβαιο για το εάν θα μπορούσε να είναι σε θέση να πραγματοποιήσει την εν λόγω διαδικασία. Ωστόσο, το 85,2 %, έναντι του 96,8% των φοιτούντων σε ΣΤ, πιστεύει ότι είναι σε θέση να διηγηθούν σε κάποιο τρίτο άτομο τη δραματοποιημένη ιστορία, στην οποία συμμετείχαν. Η τελευταία ερώτηση αφορά το εάν αισθάνονται χαρούμενοι μετά το πέρας της διαδικασίας των παιχνιδιών ρόλων, των ιστοριών που διδάχθηκαν. Η πλειοψηφία, 97,9% ΓΥ και 97,8% ΣΤ, υποστήριξε ότι νιώθει χαρούμενη και μόλις το 2,1% ΓΥ και 2,2% ΣΤ δεν είναι σίγουρο. Το θετικό είναι ότι δεν υπήρξε κανένα δείγμα συμμετέχοντα, ο οποίος να απάντησε αρνητικά και να μην ευχαριστήθηκε την όλη διαδικασία της διδασκαλίας και της δραματοποίησης (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Συναισθήματα των μαθητών μετά την εφαρμογή της δραματοποίησης

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ (ΠΟΣΟΣΤΑ)		
	Ναι	Όχι	Ούτε ναι, ούτε όχι
11. Σου αρέσει να παίζετε παιχνίδια ρόλων μετά τη διδασκαλία των ιστοριών;	Ναι 97,9% (96,8%ΣΤ)	Όχι 2,1% (3,2% ΣΤ)	Ούτε ναι, ούτε όχι 0%
12. Αισθάνεσαι ικανός/ή μετά το παιχνίδι ρόλων να πεις την ιστορία σε κάποιον που θα σου το ζητούσε;	Ναι 85,2% (96,2%ΣΤ)	Όχι 12,7% (3,8% ΣΤ)	Ούτε ναι, ούτε όχι 2,1% (0% ΣΤ)
13. Μετά το τέλος των παιχνιδιών ρόλου αισθάνεσαι χαρούμενος/η;	Ναι 97,9% (97,8%ΣΤ)	Όχι 0%	Ούτε ναι, ούτε όχι 2,1% (2,2% ΣΤ)

4.2. Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί, γυναίκες και άνδρες, που συμμετείχαν στην πολυπαραγοντική έρευνα ως παρατηρητές, ήταν στο σύνολο πέντε, όσα είναι και τα δείγματα των συνεντεύξεων, τα οποία συγκεντρώθηκαν. Η ηλικία τους και τα έτη προϋπηρεσίας ποικίλουν και κυμαίνονται από 5-36 διδακτικά έτη. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι όλοι/ες συμμετεχόντες/ουσες δεν έχουν καμία παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2, παρόλη την επαφή τους με αλλοδαπούς μαθητές/τριες.

Η πρώτη ερώτηση, που τέθηκε αφορούσε την περιγραφή της τάξης του κάθε εκπαιδευτικού. Ο λόγος που τέθηκε η συγκεκριμένη ερώτηση ήταν για να δημιουργηθεί μια πρώτη εικόνα της ποικιλομορφίας της εκάστοτε τάξης. Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι πέραν των ομάδων των ΤΥ, δεν υπήρχε κάποιο τμήμα τις συμβατικής τάξης, το οποίο να είναι αμιγώς με ελληνόπαιδες.

Εν συνεχεία ακολούθησε ερώτηση η οποία σχετίζεται με το πρόγραμμα διδασκαλίας του κάθε εκπαιδευτικού. Αναλυτικά, ακολουθούν οι απαντήσεις που δόθηκαν:

(1., Ε.Ο., 42) «Είναι δύσκολο τμήμα και εφαρμόζω την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Προσπαθώ με κάθε τρόπο να ενεργοποιώ τις αισθήσεις τους. Βλέπετε τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα έτσι»

(2., Μ.Μ., 51) «Με τα ξένα παιδιά, η συνεργασία είναι δύσκολη κάποιες φορές γιατί δεν πολυκαταλαβαίνουν. Οπότε επιμένω αρκετά στην παράδοση στη γραμματική και το συντακτικό. Συχνά συνδέω και τη Γλώσσα με τη Γεωγραφία και την Ιστορία, γιατί έτσι μαθαίνουν λέξεις που τις χρειάζονται σε αυτά τα μαθήματα»

(3., Κ.Γ., 35) «Πιστεύω στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και αυτή εφαρμόζω από τότε που ήμουν φοιτήτρια. Τα παιδιά απολαμβάνουν έτσι το μάθημα και δε νιώθουν την πίεση του δάσκαλου πάνω από το κεφάλι τους. Παίζουμε με τις λέξεις, κάνουμε με ζυμάρι τα γράμματα, τα ψήνουμε και τα τρώμε!!! Έτσι γεύονται τις λέξεις!»

(4., Σ.Β. 44) Στο κέντρο του μαθήματός μου βάζω πάντα τους μαθητές. Πιστεύω σε αυτούς, στη δυναμική της τάξης, ξέρετε. Ιδίως τα αλλοδαπά παιδιά απολαμβάνουν να νιώθουν σημαντικά. Επίσης, κάνουμε συχνά ομαδικές εργασίες. Γενικά σε όλα τα μαθήματα, βάζω μια ατομική και μια ομαδική εργασία»

(5., Η.Δ., 56) Θα έλεγα ότι η διαθεματικότητα είναι το σήμα κατατεθέν μου στο σχολείο. Συνεργάζομαι με όλους τους συναδέλφους των ειδικοτήτων και πάντα βγάζουμε κάτι καλό... αλλά όταν δε δουλεύουν...τότε γυρίζω στο παλιό, κλασικό ρόλο του δάσκαλου. Μάθημα από την έδρα...δυστυχώς αυτή η μέθοδος πάντα πουλάει».

Διαφάνηκε, λοιπόν, ότι δεν υιοθετείται μια κοινή διδακτική πρακτική, αλλά άλλοι τόνισαν ότι κάνουν χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου με

χρήση της πολυαισθητηριακής προσέγγισης, άλλοι ότι χρησιμοποιούν τη δασκαλοκεντρική μέθοδο με διαθεματικές προσεγγίσεις, ενώ ένας εκπαιδευτικός υπογράμμισε ότι εφαρμόζει το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, με ενίσχυση των ομαδικών εργασιών.

Ακολούθησε η ερώτηση «Πώς κρίνετε γενικότερα την αξιοποίηση της δραματοποίησης στην τάξη ανεξάρτητα από το αν την εφαρμόζετε; Εσείς την εφαρμόζετε;» Οι απαντήσεις που έδωσαν ήταν οι εξής:

(1., E.O., 42) «Τη βρίσκω ενδιαφέρουσα πρακτική, τα παιδιά συμμετέχουν πιο ενεργά, χαίρονται και συνεργάζονται, αλλά προσωπικά δεν την εφαρμόζω με σταθερότητα. Πάντως δε θεωρώ ότι απαιτείται εξειδίκευση για να την αξιοποιήσει ως μέθοδο ένας εκπαιδευτικός. Θέλω να πω δεν είναι αυτός ο λόγος που προσωπικά δεν τη χρησιμοποιώ τόσο συχνά. Συνήθως με πιέζει ο χρόνος»

(2., M.M., 51) «Είναι καλή ιδέα, αλλά ο χρόνος σπάνια επαρκεί σε συνδυασμό με την ανάγκη για την κάλυψη τις διδακτέας ύλης, υπάρχει ωστόσο το μάθημα τις Θεατρικής Αγωγής. Προσωπικά δεν τη χρησιμοποιώ τόσο συχνά, αν και θα μπορούσα, γιατί δε νομίζω να απαιτεί και ιδιαίτερες γνώσεις. Αρκεί να έχεις το μεράκι, τη διάθεση για παιχνίδι»

(3., K.Γ., 35) «Είναι δυνατόν να πετύχει η δραματοποίηση στη διδασκαλία, αρκεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει την εκπαιδευτική του εμπειρία. Μου αρέσει και τη χρησιμοποιούν, αν και όχι πάντα...ξέρετε με το κνήγι του χρόνου δεν παίζεις»,

(4., Σ.Β. 44) «Δεν την εφαρμόζω...γενικά πιστεύω ότι πετυχαίνει μέσω της εκπαιδευτικής εμπειρίας και μόνο. Αλλά υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να χαθεί η τάξη. Άλλωστε, υπάρχουν και τα μαθήματα ειδικότητας»

(5., Η.Δ., 56) «Θεωρώ ότι έχει να προσφέρει πολλά, αλλά πάντα με φειδώ η αξιοποίησή της. Αν με ρωτάτε...όχι δεν τη χρησιμοποιώ συχνά. »

Από το σύνολο των απαντήσεων έγινε σαφές ότι οι ερωτηθέντες χρησιμοποιούν περιστασιακά τη δραματοποίηση, αν και όλοι συμφώνησαν ότι είναι μια μέθοδος πολύ χρήσιμη και ευχάριστη για τα παιδιά αλλά και γενικότερα για την εκμάθηση νέων λέξεων. Σε γενικές γραμμές θεωρούν ότι ο χρόνος δεν

είναι επαρκής για την οργάνωση παιχνιδιού ρόλων και επαφίενται στην προσθήκη της θεατρικής αγωγής στο σχολικό πρόγραμμα, Παρ' όλα αυτά όλοι πιστεύουν ότι δεν χρειάζεται κάποιος εκπαιδευτικός να έχει εξειδικευτεί για να μπορέσει να εφαρμόσει τη δραματοποίηση μέσα στα πλαίσια τις διδακτικής του διδασκαλίας,

Η επομένη ερώτηση αφορούσε τους τομείς που ο/η κάθε εκπαιδευτικός θεωρεί ότι η δραματοποίηση ωφελεί τους/τις μαθητές/τριες. Οι απαντήσεις που καταγράφηκαν ήταν οι εξής:

(1., E.O., 42) «Μαθαίνουν πολύ περισσότερο λεξιλόγιο και, μάλιστα, χωρίς κόπο. Γι' αυτό είναι πιο χαρούμενα»,

(2., M.M., 51) «Σίγουρα καταλαβαίνουν καλύτερα αυτό που ακούν και παράγουν πιο πολύ λόγο στην τάξη. Βελτιώνεται και η προφορά τους! Δεν μπορείτε να φανταστείτε πόσο χαίρονται»,

(3., K.T., 35) «Στον κοινωνικό τομέα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, στον μαθησιακό-γνωστικό τομέα προοδεύουν τόσο στον προφορικό όσο και γραπτό λόγο...α, ναι και στην προφορά..., αλλά και στον συναισθηματικό τομέα μαθαίνουν να εκφράζουν τη γνώμη τους και τα συναισθήματά τους. Ειδικά τώρα για τους αλλόγλωσσους μαθητές μου αυτοί είναι αλήθεια ότι ανέπτυξαν τον γραπτό λόγο χρησιμοποιώντας λέξεις ή φράσεις από το κείμενο, τις οποίες, άλλωστε, μπορούν να κάνουν χρήση και στην καθημερινότητά τους και εξάσκησαν την ανάγνωση και τον τρόπο επεξεργασίας κειμένων».

(4., Σ.Β. 44) «Θεωρώ αυτονόητο ότι μαθαίνουν πιο πολλές λέξεις χωρίς κόπο και χωρίς το στίγμα του πρέπει, του μαθήματος, της ανάγκης. Αντίθετα, ζαφνικά μιλούν ελληνικά δίχως να το καταλάβουν και το πιο σπουδαίο αυτενεργούν δημιουργικά όταν δε θυμούνται μια λέξη ή ακόμη και την υπόθεση»,

(5., Η.Δ., 56) «Όπως σας είπα δεν το αξιοποιώ στην τάξη μου, αλλά πιστεύω ότι το δράμα δίνει ρόλους στα παιδιά και αντιλαμβάνονται έτσι μέσα από το παιχνίδι ότι ενεργούμε με βάση τους ρόλους που έχουμε...ξέρετε ένας καθρέφτης της κοινωνίας. Μετά δηλαδή από το ότι εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους παίζοντας, αυτό το θεωρώ το πιο βασικό κέρδος.

Μέσα από τις εν λόγω απαντήσεις διαφάνηκε ότι όλοι/ες τόνισαν τη βελτίωση και ενίσχυση του λεξιλογίου και την κατανόηση του νοήματος των

νέων λέξεων. Από τις απαντήσεις δεν έλειπε και η κατανόηση και η παραγωγή του προφορικού λόγου καθώς και η εξάσκηση της προφοράς. Άλλοι/ες υποστήριξαν κατά κύριο λόγο τη συνεργασία και την ενεργή επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, γεγονός που γεμίζει τα παιδιά με χαρά και ενθουσιασμό για την επερχόμενη δραστηριότητα. Επίσης, ειπώθηκε η θέση ότι η εφαρμογή της δραματοποίησης εξάπτει τη φαντασία και γίνεται μια μικρογραφία της σημερινής κοινωνίας, οπότε με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν τους τρόπους συμπεριφοράς ανά περίπτωση και μπορούν σιγά σιγά να αντιμετωπίσουν κοινωνικά ζητήματα.

Εν συνεχεία οι συμμετέχοντες/ουσες ρωτήθηκαν εάν μετά την παρακολούθηση και παρατήρηση του μαθήματος θα ήθελαν να εφαρμόσουν περισσότερο τη δραματοποίηση στη διδασκαλία τους. Οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι οι εξής:

(1., E.O., 42) «Ναι, φυσικά και θα ήθελα να την εφαρμόζω κι εγώ στο μάθημά μου. Η αλήθεια είναι ότι πάντα τη χρησιμοποιούσα, αλλά όχι τόσο συστηματικά. Η πίεση του χρόνου είναι πρόβλημα και η αναστάτωση στην τάξη επίσης. Απλά, χρειάζεται τελικά καλύτερη οργάνωση. Υπέροχη εμπειρία»

(2., M.M., 51) « Στην αρχή είχα αρκετές ...όχι ενστάσεις, αλλά προβληματισμούς, ξέρετε...είναι υπέροχη η καινοτομία και εμείς οι δάσκαλοι την αξιοποιούμε πάντα, γιατί έχουμε να κάνουμε με μικρά παιδιά...αλλά από την άλλη αυτά τα παιδιά είναι ζωηρά, με την καλή έννοια του όρου, και συχνά σε αναγκάζουν να επιστρέφεις σε δασκαλοκεντρικές μεθόδους. Ωστόσο, κατάλαβα ότι με σταθερή οργάνωση και με τάξη η ένταξη της δραματοποίησης στο πρόγραμμα τα κάνει να συνηθίζουν και να συμμετέχουν στο πλαίσιο μιας τάξης»

(3., K.Γ., 35) «Εννοείται πως ναι. Το διαδικαστικό κομμάτι πιο πολύ με προβληματίζε...καταλαβαίνετε, για να το έχω ως σταθερή δράση στο μάθημα. Αλλά, σίγουρα θα συνεχίσω. Τα παιδιά ξετρελάθηκαν».

(4., Σ.Β. 44) «Η αλήθεια είναι ότι αρχικά είχα τους ενδοιασμούς μου...ήμουν βέβαιη και αποδείχτηκε φυσικά ότι είναι αρκετά χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία ...ωστόσο, αποδείχτηκε ότι δουλεύει στην πράξη και τα παιδιά το απολαμβάνουν. Θα τη δοκιμάσω κι εγώ...αλλά με προσοχή και φειδώ»

(5., Η.Δ., 56) «Έφερε θετικά αποτελέσματα στους μαθητές τόσο

ως προς την ψυχαγωγία τους, όσο και ως προς την καλλιέργεια της δημιουργικής τους σκέψης. Τελικά δεν είναι τόσο δύσκολη διαδικασία, όσο την περίμενα από την μεριά του εκπαιδευτικού. Σίγουρα μετά την παρουσίασή της, θα ήθελα κι εγώ με την σειρά μου να την εφαρμόσω».

Σύμφωνα με τις ανωτέρω απαντήσεις διαφάνηκε ότι μετά την έκβαση του μαθήματος οι εκπαιδευτικοί ήρθαν αντιμέτωποι με τα ευεργετικά αποτελέσματα της δραματοποίησης και επιθυμούν να την εφαρμόζουν πιο συχνά. Μάλιστα, ακόμα και αυτοί/ές που αρχικά είχαν ενδοιασμούς ως προς το πρακτικό μέρος, διαφοροποιήθηκαν, καθώς έγιναν παρατηρητές, όπως επεσήμαναν, σε μια διαδικασία, η οποία χρειάζεται οργάνωση και κατεύθυνση από τον ίδιο τον δάσκαλο, είναι πρακτικά εφαρμόσιμη στο ωρολόγιο διδακτικό πρόγραμμα κι όχι μια απλησίαστη και χρονοβόρα διαδικασία, η οποία δεν έχει θέση στα πλαίσια της διδακτικής ώρας, όπως αρχικά υπέθεταν.

Η τελευταία ερώτηση της συνέντευξης αφορούσε τη γνώμη τους για το εάν τα παιδιά έμειναν ευχαριστημένα με την εφαρμογή της δραματοποίησης.

(1., Ε.Ο., 42) «Μα, ναι!!Επειδή εγώ δούλευα τη δραματοποίηση, δεν τους ήταν κάτι καινούργιο. Πάντα ενθουσιάζονται ότι παίζουμε με ρόλους στο μάθημα. Απλά...τόρα ήταν και τα καινούργια πρόσωπα και οι αλληπάλληλες δράσεις μετά τον πρώτο ενθουσιασμό τα οδήγησαν πιστεύω σε μια συνειδητή χαρά».

(2., Μ.Μ., 51) «Εννοείται πως ναι. Μα θα ήταν παράξενο αν δεν του άρεσε!!! Όπως σας είπα, βέβαια, ίσως έχει να κάνει και με το ότι, όταν οι μαθητές κάνουν μάθημα με άλλους και χάνουν μάθημα πάντα ευτυχημένοι είναι. Απλά νομίζω ότι αυτή τη φορά πραγματικά το άρεσαν»

(3., Κ.Γ., 35) «Ναι, φυσικά, όπως σας είπα και προηγουμένως ξετρελάθηκαν. Αφού με ρωτούν πότε θα αρχίσουμε κι εμείς στην τάξη να δραματοποιούμε, κάθε μέρα, όπως λένε»

(4., Σ.Β. 44) «Δείτε, ήμουν βέβαιη ότι τα παιδιά θα το αρέσουν. Οτιδήποτε γίνεται εκτός του κλασικού μαθήματος είναι κάτι που το θέλουν. Αυτή τη φορά, όμως, επειδή έγινε με συνέπεια, θεωρώ ότι ο ενθουσιασμός τους μετράει περισσότερο»

(5., Η.Δ., 56) «Ναι! Μάλιστα ανυπομονούν να κάνουν ξανά ανάλογη δραστηριότητα»

Εμφανώς θετική, εν κατακλείδι, και η στάση των μαθητών, καθώς όλοι οι ερωτηθέντες τόνισαν την ανυπομονησία των παιδιών να επαναληφθεί κάποια αντίστοιχη δραστηριότητα.

4.3. Αποτελέσματα του κριτικού φίλου

Η συμβολή του κριτικού φίλου ήταν καθοριστική για την πορεία της έρευνας. Ο κριτικός φίλος συνέταξε μια αναφορά, η οποία ήταν κατατοπιστική και εστιασμένη στη συμπεριφορά των μαθητών, που συμμετείχαν στην έρευνα καθ' όλη τη διάρκεια της. Ακολουθούν ενδεικτικά αποσπάσματα με άξονα τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Αρχικά ο κριτικός φίλος παρατήρησε τα εξής: *«Οι μικροί μαθητές όλων των τμημάτων καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων παρουσίαζαν μια σταθερή βελτίωση στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Παρά την εγγενή δυσκολία συνεργασίας μικρών μαθητών, τα εμπλεκόμενα υποκείμενα μετά τον αρχικό ενθουσιασμό τους επεδίωκαν συνειδητά τη συνεργασία σε μια προσπάθεια περάτωσης μάλλον του ρόλου τους. Η ανάγκη/λαχτάρα καταζώωσης του εγώ και ενδεχομένως ταύτισης με τον ρόλο που υποδύοταν ενεργοποίησε σε όλα τα τμήματα μια διάθεση συνεργασίας ακόμη και των πιο κλειστών όπως είχε φανεί στην αρχή παιδιών»*. Με βάση την εν λόγω αναφορά διαπιστώνεται ότι οι ευρύτερες κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων εξελίχθηκαν σημαντικά. Οι μαθητές/τριες βελτιώθηκαν στον τομέα της συνεργασίας και ανέπτυξαν την ενσυναίσθηση, γεγονός το οποίο διαπιστώθηκε, διότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους και κατάφεραν να μην διαπληκτιστούν, κρατώντας έναν ήρεμο τόνο της ομάδες τους. Όλα τα παιδιά φάνηκαν πρόθυμα να συνεργαστούν με όλους και είναι σημαντικό το ότι κατάφεραν να δημιουργηθούν δεσμοί εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της εκάστοτε ομάδας. Όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές και οι συμμετέχουσες μαθήτριες είχαν τη διάθεση να συμβάλουν και να προσφέρουν τη βοήθειά τους, ώστε να διεκπεραιωθούν οι εργασίες. Το σημαντικό είναι το ότι μέσα από τη δραματοποίηση συμμετείχαν ενεργά ακόμα και τα πιο ντροπαλά παιδιά, τα οποία είχαν μια αμυντική στάση στην αρχή και δεν είχαν κάποια συμμετοχή στη διδακτική διαδικασία.

Δεν θα μπορούσαν να παραλειφθούν, βέβαια, οι περιπτώσεις επιθετικότητας, οχλαγωγίας, αδεξιότητας και έλλειψης συγκέντρωσης, με τις οποίες βρεθήκαμε αντιμέτωπες στην αρχή, ωστόσο, με κατάλληλες παρεμβάσεις, έπαψαν να υφίστανται. Με την πάροδο της διδασκαλίας φάνηκε ότι εκείνοι οι μαθητές, οι οποίοι προκαλούσαν αναταραχές και κρατούσαν ένα επιθετικό ύφος απέναντι στις ασκήσεις και στη διδασκαλία, μέσα από το δραματικό παιχνίδι άλλαξαν άρδην την συμπεριφορά τους και έγιναν περισσότερο υπεύθυνοι/ες και από τους/τις μαθητές/τριες, που ήδη συμμετείχαν.

Οι εν λόγω μαθητές/τριες ήταν εκείνοι/ες που θέλησαν να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους και να διασφαλίζουν την ομαλή έκβαση των ασκήσεων και της ευρύτερης διδασκαλίας. Αποδείχθηκαν εξαιρετικά αποτελεσματικοί, ακόμη και σε δύσκολα σημεία της δραματοποίησης. Ενδεικτικά αναφέρθηκαν τα εξής από τον κριτικό φίλο: *«Είναι παράξενο πόσο άλλαξε ο Γ. Από την πρώτη στιγμή τον ξεχώρισα γιατί ήταν απίστευτα ζωηρός και, κυρίως, με παραξένεψε η άρνησή του να συμμετέχει στη δραματοποίηση. Άλλαξε ριζικά τώρα. Τον μάγεψε ο ρόλος και γενικά η διάδραση. Αλλά και από το άλλο τμήμα, ο Μ. Θεωρώ ότι το χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειάς του λειτουργούσε αρνητικά στην εν γένει συμπεριφορά του. Είναι απίστευτο πόσο άλλαξε. Δε φαινόταν τόσο δυνατό παιδί. Διαχειρίστηκε άψογα τη φασαρία των κοριτσιών».*

Οι παρατηρήσεις που καταγράφηκαν από τον κριτικό φίλο αποδείχθηκαν εξαιρετικά εύστοχες και ουσιώδεις για την καταγραφή των ερευνητικών αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας. Μέσα από το ποιοτικό αυτό εργαλείο αναδύθηκε η επιρροή της δραματοποίησης στην εξέλιξη και τόνωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών των μικρών τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Ανέφερε χαρακτηριστικά: *«Οι περισσότεροι μαθητές/τριες κατανόησαν τις οδηγίες και τις εκτέλεσαν. Ακόμα και οι αδύναμοι/ες μαθητές/τριες στο μάθημα της γλώσσας μέσα από τις δραστηριότητες συμμετείχαν χρησιμοποιώντας ένα ικανό λεξιλόγιο κάτι που δεν παρατηρείται συνήθως. Κατανόησαν και το περιεχόμενο της ιστορίας, ειδικότερα όταν τους/τις ζητήθηκε να συνεχίσουν την ιστορία ή να αλλάξουν το τέλος της. Πρόσεξα ότι ανέπτυξαν καλύτερες σχέσεις με τους συμμαθητές τους όσο προσπαθούσαν αν μάθουν τον ρόλο που τους αναθέσατε. Γενικά το έβλεπες στο πρόσωπό τους. Ήταν τόσο ευχαριστημένοι! Πολύ καλά κάνατε και προσθέσατε περισσότερους ρόλους στη δεύτερη δράση».*

Αναλυτικές υπήρξαν και οι αναφορές του για κάθε τάξη ξεχωριστά αναφορικά με τα οφέλη της δραματοποίησης: *«Στην τάξη του πρώτου εκπαιδευτικού μπόρεσαν να περιγράψουν με ευκολία τα συναισθήματα του Αγοριού και της Μηλιάς χρησιμοποιώντας πολλά ουσιαστικά. Διατύπωσαν ολοκληρωμένες προτάσεις όταν η Μηλιά συζητούσε με το Αγόρι. Στο δεύτερο τμήμα χρησιμοποιήθηκαν πολλά ρήματα και σωστοί χρόνοι όταν τα παιδιά στο ρόλο της μηλιάς και του αγοριού έπρεπε να περιγράψουν τι σκέφτονται όταν μένουν μόνοι τους το βράδυ», του. Αλλά και στην τρίτη τάξη τα παιδιά χρησιμοποίησαν εύστοχους τίτλους στα γλυπτά που έφτιαζαν. Στα τρία μικρά λυκάκια κατάφεραν να δώσουν έμφαση στον ευγενικό λόγο κάθε φορά που ζητούσαν υλικά για το σπίτι τους. Στο τέταρτο τμήμα στόλισαν με επίθετα τα αντικείμενα που χρησιμοποίησαν για να φτιάξουν το ατσάλινο σπίτι ενώ με όμορφες λέξεις έχτισαν το τελευταίο σπίτι. Αυτές τις λέξεις ξαναθυμήθηκαν όταν τα γουρουνάκια άρχισαν να μυρίζουν αρώματα».* Τα σχόλια υπήρξαν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά και βοηθητικά στον βαθμό που επεσήμαιναν τα αδύνατα σημεία των σεναρίων και σταδιακά στην επόμενη σπείρα περνούσαμε στη βελτίωσή τους.

5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Η συνεξέταση των ευρημάτων μάς οδήγησε αβίαστα στο συμπέρασμα ότι τα παιχνίδια ρόλων και η δραματοποίηση ιστοριών ευνοούν σημαντικά τη διδασκαλία της γλώσσας, την εκμάθηση νέου λεξιλογίου, την εξέλιξη της προφοράς και την παραγωγή προφορικού λόγου. Μέσα από το δραματικό παιχνίδι οι μαθητές/τριες, ελληνόγλωσσοι και αλλόγλωσσοι, παύουν να είναι παθητικοί δέκτες και συμμετέχουν ενεργά, καθώς κινητοποιούνται και παίρνουν μέρος στη διδασκαλία του μαθήματος και αποκτούν γνώσεις μέσα από βιώματα. Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στις δραστηριότητες της δραματοποίησης απέδειξε ότι η πλειοψηφία των μαθητών/τριών, και πρωτίστων των αλλόγλωσσων, ενίσχυσε το προσωπικό λεξιλόγιο αβίαστα με έναν παραστατικό, ευχάριστο τρόπο γεμάτο δράση, ελευθερία και φαντασία, γεγονός το οποίο διαπιστώθηκε από την προφορική τους επικοινωνία με τους/τις υπόλοιπους/ες συμμαθητές/τριές τους καθώς και από τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας. Παράλληλα, ενδυνάμωσαν τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με προγενέστερες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες έχει διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού δράματος στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών, στη μείωση της επιθετικότητας, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, καθώς και στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και γενικής ευαισθητοποίησης των συμμετεχόντων.¹⁴ Ως εκ τούτου, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η δραματική εκπαίδευση παρέχει έναν ασφαλή τρόπο επιβεβαίωσης της ταυτότητας καθώς και τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν δύσκολα κοινωνικά προβλήματα, όπως, για παράδειγμα, ο εκφοβισμός, και να διευρύνουν τη φαντασία τους και τους λεξιλογικούς τους ορίζοντες.

Με έμφαση στους/στις αλλόγλωσσους μαθητές/τριες σχεδόν όλοι/ες, όπως διαφάνηκε από τα σχόλια του κριτικού φίλου και τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ευχαριστήθηκαν τη διαδικασία, τόσο της διδασκαλίας των παραμυθιών και των ιστοριών, όσο και τη δραματοποίησή τους. Κατάφεραν να συνεργαστούν πολύ καλά και να συμμετέχουν όλοι, ακόμα και παιδιά τα οποία ήταν αρκετά φοβικά στο να εκφραστούν λόγω της χαμηλής τους αυτοπεποίθησης και της ανασφάλειάς τους εξαιτίας του μικρού χρονικού διαστήματος διαμονής στον ελλαδικό χώρο.¹⁵ Η ευχαρίστηση των παιδιών, όπως επίσης

14 Belliveau, G.(2007), An alternative practical Model of Teaching and Learning. *Canadian Journal of Education*; Rousseau, C. & Moneta, I. (2008), Emotional expression and regulation in a school-based drama workshop for immigrant adolescents with behavioral and learning difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 35(3), p. 329-340; Santomenna, D. (2010), *Are there benefits of theatre arts programs in schools?* New York, NY: St. John's University.

15 Ηλιοπούλου, Κ. & Χαλκιά Π. (2020), «Αξιοποίηση ιστοριών στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης και αυτοεκτίμηση: Μια διδακτική πρόταση για πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές». *Θεωρία και έρευνα*

και η ανυπομονησία τους να συμμετέχουν σε αντίστοιχες δραστηριότητες και παιχνίδια ρόλων, σημειώθηκαν και από τους/τις αρμόδιους/ες εκπαιδευτικούς των τμημάτων που συμμετείχαν, όπως επισημάνθηκε κατά τη συνέντευξή τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών υποστήριξε μέσω του ερωτηματολογίου ότι επιθυμεί να ενταχθεί η δραματοποίηση στο πλαίσιο της διδασκαλίας, καθώς κατάφεραν να εξελίσσουν το λεξιλόγιό τους ευκολότερα, έναντι της απλής ανάγνωσης ιστοριών μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο. Με την τοποθέτησή τους αυτή επιβεβαιώθηκαν προγενέστερες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες στα πλαίσια της ομαδικής προσπάθειας για δραματοποίηση και αναπαραγωγή μιας ιστορίας ή για την επιτυχή εκτέλεση ενός αυτοσχεδιασμού, κάθε παιδί εκδηλώνει τη γνώση, την εμπειρία, το προσωπικό του υπόβαθρο και μαθαίνει να συνεργάζεται και να «επικοινωνεί» με τα άλλα παιδιά για την επιτυχή ολοκλήρωση της ομαδικής πράξης¹⁶.

Από τη μεριά των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αναφερθεί, ότι, ενώ όλοι/ες τους συμφώνησαν στα ευεργετικά οφέλη της δραματοποίησης και ανέφεραν, μάλιστα, και τους τομείς τους οποίους αναπτύσσει η χρήση της δραματοποίησης, μόλις ένα μικρό ποσοστό την εφαρμόζει στα πλαίσια της διδασκαλίας, γεγονός που ίσως θα πρέπει να αναζητηθεί και να ερευνηθεί μελλοντικά. Μετά το πέρας της έκβασης της διδασκαλίας καθώς και της εφαρμογής των παιχνιδιών ρόλου, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες δεν εφαρμόζουν τη δραματοποίηση στη διδασκαλία τους, άλλαξαν γνώμη, αφού είδαν μπροστά τους να ζωντανεύουν εικόνες και τους κυρίαρχους ρόλους να τους έχουν τα ίδια τα παιδιά, αλλά κυρίως ανακάλυψαν ότι είναι μια μέθοδος, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί χρονικά στα πλαίσια της διδασκαλίας. Συνειδητοποίησαν, λοιπόν, ότι, παρόλη την προσωπική δουλειά που θα πρέπει να καταβάλει ο εκπαιδευτικός, τα πλεονεκτήματα μέσα από τη χρήση της δραματοποίησης, είναι αρκετά ώστε να αξίζει ο προσωπικός κόπος του δασκάλου.

Καταλήγοντας, η παρούσα έρευνα επιβεβαίωσε ότι η δραματοποίηση στην εκπαίδευση παρέχει μια μοναδική και αναντικατάστατη εκπαιδευτική εμπειρία, η οποία δημιουργεί συναισθήματα με τρόπο, που οδηγεί σε μια πιο αποτελεσματική μορφή εκπαίδευσης. Επειδή στο εκπαιδευτικό δράμα κάθε παιδί είναι αναπόσπαστο μέλος της ομάδας στην οποία ανήκει, οι κοινωνικές του ικανότητες αναπτύσσονται φυσικά. Μέσα δηλαδή από την ανάληψη ρόλων από τα παιδιά, η δραματοποίηση αποτέλεσε αναμφισβήτητα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο, ώστε τα παιδιά να εξελίσσουν αφενός τις κοινωνικές τους δεξιότητες, απαλλαγμένα από τον φόβο και αφετέρου να εμπλουτίσουν τις γλωσσικές δεξιότητές τους ανεξάρτητα από το αν διδάσκονται την ελληνική ως Γ1 ή Γ2.

στις επιστήμες της αγωγής. Θεματικός τόμος: Σχέδια και Στρατηγικές Διδασκαλίας. Πάτρα, 52 (33-54).

16 Catterall, J. (2007), Learning in the Visual Arts and the Worldviews of Young Children: Lessons from Skid Row. *Cambridge Journal Education*, p.169.

6. Περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσα έρευνας στηρίχτηκαν σε μια σειρά προσωπικών και περιορισμένων χρονικά διδακτικών παρεμβάσεων. Συνεπώς, με διαφορετικό υλικό και/ή χρονική διάρκεια τα αποτελέσματα ίσως ήταν διαφορετικά. Επίσης, η έρευνα είναι συγχρονική, συνεπώς καθιστά δύσκολη την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με τις τυχόν αλλαγές στις στάσεις των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Στα μελλοντικά σχέδια των συγγραφέων είναι η διεξαγωγή μιας διαχρονικής έρευνας που θα εξετάζει τα ζητήματα αυτά στο ίδιο δείγμα μαθητών/τριών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βάμβουκας, Μ. (1998), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης, σσ. 194-195.
- Βάμβουκας, Μ. (2007), *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα*: Αθήνα: Gutenberg, σελ. 232.
- Γκόβαρης, Χ. (2011), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση
- Ευδοκίμου – Παπαγεωργίου, Ρ., (1999), *Δραματοθεραπεία-Μουσικοθεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραγιώργος, Δ. (2002), *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της Αγωγής: Μία διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003), *Από την έρευνα στη διδασκαλία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Cohen, L. Manion, L & Morisson, K. (2008), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 513.
- Κουρετζής, Α. (2008), *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κυριαζή, Ν. (2011), *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 243-244.
- Levi-Strauss, C. (2008), *Φυλή και ιστορία. Φυλή και πολιτισμός* (Α. Στεφανής, μεταφρ.). (2η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010), *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Ιδιωτική.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2016), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (3η εκδ.). Λευκωσία: Ιδιωτική.
- Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010), *Εισαγωγή-Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες Θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση στο πεδίο*. Στο Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (επιμ.). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημονικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.

Σαπουτζής, Α., Μαυρομάτης, Γ., Ντομπρίντεν, Τ. & Καρούσου, Αλ. (2015), Μοντέρνος Ρατσισμός και στάσεις στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ξενόγλωσση

- Belliveau, G. (2007), An alternative practical Model of Teaching and Learning. *Canadian Journal of Education*.
- Bolton, G. (1983), The activity of dramatic playing. In C. Day & J. Norman (Eds.), *Issues in educational drama* (pp. 48–63). London: The Falmer Press
- Butler, H., Krelle, A., Seal, I., Tradfford, L., Drew, S., Hargreaves, J. Walter, R. & Bond, L. (2011), *The critical friend. Facilitating change and wellbeing in school communities*. Camberwell: ACER Press, pp. 1-5.
- Catterall, J. (2007), Learning in the Visual Arts and the Worldviews of Young Children: Lessons from Skid Row. *Cambridge Journal Education*.
- Cerniglia, G. E. (2006), *Artistic beginnings: a case study of every arts usage in one preschool's classrooms*. Yayımınmamış Doktora Tezi, Columbia University.
- Courtney, R. (1980), *The Dramatic Curriculum*. New York: Drama Book Specialists.
- Ellis, G. & Brewster, J. (2002), *Tell it Again! The New Storytelling Handbook for Primary Teachers. From practice to Principle*. London: Collins, p. 48.
- Figgou, L., Sapountzis, A., Bozatzis, N., Gardikiotis, A. & Pantazis, P. (2011), Constructing the stereotype of immigrants' criminality: Accounts of fear and risk in talk about immigration to Greece. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 21, 164-177.
- Fleming, M., Merrell, C. & Tymms, P. (2004), The Impact of Drama on Primary Pupils. *Research in Drama Education*, 9(2), 177-197.
- Flick, U. (2009), *An introduction to qualitative research* (4th ed). London: Sage.
- Rousseau, C. & Moneta, I. (2008), Emotional expression and regulation in a school-based drama workshop for immigrant adolescents with behavioral and learning difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 35(3), 329-340.
- Santomenna, D. (2010), *Are there benefits of theatre arts programs in schools?* New York, NY: St. John's University.

Ιστοσελίδες

Ευροβαρόμετρο 71 (2009). Η κοινή γνώμη στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ανακτήθηκε από http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb71/eb71_el_el_nat.pdf

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κα **Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου** είναι κάτοχος πτυχίου Ελληνικής Γλώσσας και Φιλολογίας, μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (Α.Π.Θ.) και μεταδιδακτορική ερευνήτρια του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ. Εργάζεται ως ΕΔΙΠ Διδακτικής της Γλώσσας στη Φιλοσοφική Σχολή του ΑΠΘ. Στο παρελθόν έχει διδάξει σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΑΠΘ, ενώ από το 2016 διδάσκει σε εξ αποστάσεως μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Τμήματος Ανθρωπιστικών Σπουδών του πανεπιστημίου Λευκωσίας. Είναι επιστημονική συνεργάτης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη διδασκαλία και αξιολόγηση της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης/δεύτερης, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στον κριτικό γραμματισμό και στη μέθοδο CLIL. Στοιχεία επικοινωνίας: kiliopoulou@edlit.auth.gr

Η κα **Γονιδάκη Φωτεινή** είναι πτυχιούχος του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας (με κατεύθυνση Ιστορία) της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας του Τμήματος Ανθρωπιστικών Σπουδών του πανεπιστημίου της Λευκωσίας. Το επιστημονικό της ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερη/ξένη γλώσσα με τη βοήθεια ποικίλων εκπαιδευτικών εργαλείων. Εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα. Στο παρελθόν έχει συνεργαστεί με φροντιστηριακούς ομίλους για την διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, συνεργάστηκε, ως εξωτερικός συνεργάτης, με δημόσια σχολεία, το 20^ο Δημοτικό Αιγάλεω και το 3^ο Δημοτικό Χαϊδαρίου. Στοιχεία επικοινωνίας: gonidaki.f@gmail.com

Σταυράκη Χριστίνα

Ο Πολυπολιτισμός της Εκπαίδευσης: Εκπαίδευση και πολυπολιτισμική συνείδηση

Περίληψη

Στην πολυπολιτισμική κοινωνία των ημερών μας η εκπαίδευση καλείται να παίζει καίριο ρόλο στην ανάπτυξη αξιών και στάσεων ζωής που προάγουν τον αμοιβαίο σεβασμό, την αλληλοκατανόηση και στήριξη των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σκοπός του άρθρου είναι να διερευνήσει τη συμβολή της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικής συνείδησης του μαθητή στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Προς αυτή την κατεύθυνση γίνεται αρχικά μια ανασκόπηση των εννοιών της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια γίνεται επιμεριστική προσέγγιση του θέματος, ήτοι ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος και του εκπαιδευτικού στην οικοδόμηση της πολυπολιτισμικής συνείδησης των μαθητών. Τέλος, παρουσιάζονται τα βασικά σημεία και συνοψίζονται οι απαντήσεις στα ερωτήματα που τίθενται και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα σχετική με το θέμα.

Λέξεις-κλειδιά: πολυπολιτισμική κοινωνία, πολυπολιτισμική εκπαίδευση, ρόλος του εκπαιδευτικού

The multiculturalism of education

Abstract

In the multicultural society of our days, education is bound to play an essential role in the development of values and attitudes that forward mutual respect and understanding and support people coming from different cultural environments. The aim of this article is to explore the contribution of the school in developing student's multicultural identity in the modern Greek milieu. First, there is a brief discussion on the notions of multicultural society and multicultural education. Towards exploring the parameters of the last there is a discussion on the role that the educational system and the educators play in developing students' multicultural identity. Last, the main points under discussion are presented, the answers to the research questions are provided and suggestions are made for future research.

Keywords: multicultural society, multicultural education, educator's role

1. Εισαγωγή

Είναι φανερό ότι τεράστιες αλλαγές έχουν συντελεστεί τις τελευταίες δεκαετίες σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ύπαρξης και δραστηριότητας. Η κοινωνία του σήμερα διαφοροποιείται σημαντικά από την κοινωνία λίγων δεκαετιών πριν. Οι αμιγώς εθνικές κοινωνίες του παρελθόντος έχουν δώσει τη θέση τους σε κοινωνίες οι οποίες χαρακτηρίζονται για την πολυπολιτισμικότητά τους. Η γεωγραφική και γεωπολιτική θέση της Ελλάδας έπαιζε διαχρονικά ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του ελληνικού πολιτισμού καθώς από τα αρχαία χρόνια υπήρχε έντονη η διαλεκτική σχέση του ελληνικού πολιτισμού με άλλους πολιτισμούς της εγγύς ή της ευρύτερης περιοχής. Η ελληνική κοινωνία και ο ελληνικός πολιτισμός του σήμερα εξάλλου δέχονται συνεχή και ποικιλόμορφα ερεθίσματα από έτερους πληθυσμούς ως αναπόφευκτο αποτέλεσμα τόσο της παγκοσμιοποίησης όσο και των μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών προς τη χώρα μας.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο διαρκούς κινητικότητας και μεταβολών, η εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο για τη διατήρηση και μεταλαμπάδευση του ελληνικού πολιτισμού στους αλλοεθνείς μαθητές όσο και για την αποδοχή και κριτική ενσωμάτωση στοιχείων από έτερους πολιτισμούς. Ένα τέτοιο εγχείρημα είναι εύκολα κατανοητό ότι είναι πολυδιάστατο και πολυπαραγοντικό και απαιτεί ιδιαίτερη μελέτη και προσοχή ώστε να αποφευχθεί η δημιουργία ακραίων τάσεων είτε με τη μορφή του υπέρμετρου εθνικισμού είτε με τη μορφή της άκριτης αποδοχής.

Η ανάπτυξη πολυπολιτισμικής συνείδησης για τους μαθητές όλων των ηλικιών φαίνεται ότι θα μπορούσε να δώσει τη λύση σε καίρια ζητήματα που

απασχολούν όχι μόνο τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση αλλά και ολόκληρη την κοινωνία. Το παρόν άρθρο κάνει αρχικά μια συνοπτική παρουσίαση της έννοιας της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και αναφέρει τα κύρια γνωρίσματα και τους στόχους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια πραγματεύεται τον ρόλο της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής συνείδησης καθώς και στον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή την τόσο σημαντική διεργασία. Ακολουθεί συζήτηση για τα θέματα που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες και αναφέρονται συνοπτικά οι περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

1.1. Σκοπός της εργασίας

Το άρθρο επιχειρεί να συνοψίσει το θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με τις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και τον ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικής συνείδησης. Συγκεκριμένα, γίνεται θεωρητική παρουσίαση και αναπτύσσεται συνοπτική βιβλιογραφική αναφορά σχετικά με τους όρους πολυπολιτισμική κοινωνία και πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Επίσης, γίνεται περιληπτική παρουσίαση του ρόλου της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη πολυπολιτισμικής συνείδησης καθώς και του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη πολυπολιτισμικής συνείδησης σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

2. Θεωρητική προσέγγιση

2.1. Πολυπολιτισμική κοινωνία

Τεράστιες είναι οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί τις τελευταίες δεκαετίες σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας είχε ως αποτέλεσμα την διευκόλυνση των επικοινωνιών και της εξέλιξη της συγκοινωνίας. Η ψηφιακή εποχή του σήμερα και η κοινωνική δικτύωση δίνει τη δυνατότητα της άμεσης επικοινωνίας με ανθρώπους από κάθε γωνιά του πλανήτη μας. Πολίτες από όλο τον κόσμο μπορούν γρηγορότερα και πιο προσιτά από κάθε άλλη φορά να ταξιδέψουν αλλά και να ζήσουν σε μια άλλη χώρα. Απόρροια αυτών των παραγόντων είναι η δημιουργία κοινωνιών οι οποίες αποτελούνται από άτομα διαφορετικής φυλετικής, θρησκευτικής και γλωσσικής καταγωγής και προέλευσης. Οι κοινωνίες αυτές, που αποτελούνται από άτομα με ετερογενές πολιτισμικό, γλωσσικό και θρησκευτικό υπόβαθρο, θεωρούνται και ονομάζονται πολυπολιτισμικές. Ο όρος 'πολυπολιτισμικότητα' δε χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει την συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών στον ίδιο γεωγραφικό χώρο.

Η έννοια της πολυπολιτισμικής κοινωνίας δεν είναι φαινόμενο μόνο των καιρών μας. Αρκεί να αναλογιστούμε τους ετερογενείς πληθυσμούς των 'χαμένων πατρίδων' αλλά και την νέα κατάσταση που διαμορφώθηκε μετά το πέρας του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Η μετανάστευση για οικονομικούς, πολιτικούς ή

άλλους λόγους και οι ανταλλαγές πληθυσμών υπήρξαν οι βασικοί συντελεστές της δημιουργίας πολυπολιτισμικών κοινωνιών τους δύο τελευταίους αιώνες. Στις μέρες μας τα μεταναστευτικά και προσφυγικά κύματα έχουν επιδράσει καταλυτικά στη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών¹.

Κύρια χαρακτηριστικά της πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι η φυλετική, θρησκευτική, γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια καθώς και ποικιλομορφία σε αξίες, ήθη και απόψεις. Είναι ο συνδυασμός αυτών των παραγόντων που στοιχειοθετούν την πολυπολιτισμική κοινωνία, καθώς η ύπαρξη καθενός εξ αυτών χωριστά δεν αρκεί για να θεωρηθεί μια κοινωνία ως πολυπολιτισμική.

2.2. Πολυπολιτισμική εκπαίδευση

Διάφορα μοντέλα έχουν αναπτυχθεί διαχρονικά αναφορικά με τον συγκερασμό ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η αδυναμία του αφομοιωτικού μοντέλου και του μοντέλου της ενσωμάτωσης να ανταποκριθούν στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των πολυπολιτισμικών κοινωνιών έφερε στο προσκήνιο το πολυπολιτισμικό μοντέλο. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης εστιάζει στον παραμερισμό των προκαταλήψεων και στερεοτύπων, στην καλλιέργεια της ανεκτικότητας καθώς και στην αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας². Στόχος του είναι η γνωριμία με άλλους πολιτισμούς και η προώθηση της ουσιαστικής ισότητας δικαιωμάτων για όλα τα μέλη της κοινωνίας³. Με λίγα λόγια η πολυπολιτισμική εκπαίδευση οραματίζεται την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημοκρατία.

Σύμφωνα με τον Μάρκου⁴ οι βασικοί πυλώνες της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τέσσερις. Πρωταρχικό μέλημα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια του σεβασμού και της ανεκτικότητας απέναντι στα άτομα με διαφορετική εθνική, φυλετική, θρησκευτική και πολιτισμική προέλευση. Κατά δεύτερον, θα πρέπει να δημιουργηθεί το υπόβαθρο ώστε οι μαθητές να μπορούν να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη ώστε να εξετάζουν τα κοινωνικά φαινόμενα όχι μόνο μέσα από την οπτική του δικού τους πολιτισμού αλλά και διαφόρων άλλων πολιτισμών. Τρίτον, η εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικές ή μεταναστευτικές ομάδες και να δίνεται έμφαση στη βελτίωση της

1 Λυκίδη, Σ. (2012). *Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τους Μαθητές και οι Προσδοκίες τους για τη Σχολική Επίδοση. Μια Ερευνητική Προσέγγιση σε Πολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, ΠΤΔΕ, 2012.

2 Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

3 Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. επιμ. Χρήστος Γκόβαρης, μετάφ. Μαρία Τζουλιάνη, 1η έκδ. Αθήνα: Ατραπός.

4 Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

σχολικής τους επίδοσης για το λόγο αυτό. Τέλος, καθοριστικής σημασίας είναι και η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως μέσα από μεταρρυθμιστικές πράξεις.

Σύμφωνα με τον Banks⁵ η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια πολυδιάστατη έννοια που χρήζει αποσαφήνισης. Συχνά ως πολυπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται η ενσωμάτωση του περιεχομένου, δηλαδή η χρήση παραδειγμάτων από άλλους πολιτισμούς. Αυτή η ερμηνεία από μόνη της είναι φανερό ότι δεν μπορεί να αντιπροσωπεύσει την πολυσύνθετη έννοια του όρου. Σημαντικές συνιστώσες της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ο περιορισμός των προκαταλήψεων και η παιδαγωγική της ισότητας καθώς και η διαδικασία παραγωγής γνώσης⁶. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν συνεργατικές διαδικασίες μάθησης με στόχο να διευκολύνουν τις επιδόσεις των μαθητών και να βοηθούν τους μαθητές να καταλάβουν πώς η γνώση δημιουργείται και επηρεάζεται από τις οπτικές γωνίες ατόμων και ομάδων. Επιπλέον, ο ενθαρρυντικός πολιτισμός του σχολείου είναι η τελευταία από τις πέντε συνιστώσες της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης⁷.

2.3. Εκπαίδευση και πολυπολιτισμική συνείδηση

Ο όρος πολυπολιτισμική συνείδηση είναι συχνά δύσκολο να διασαφηνιστεί και να αποτυπωθεί με πλήρη ορισμό καθώς πρόκειται για μία πολυσχιδή έννοια που μπορεί να αποκτήσει διαφορετικές συνιστώσες. Ένας ικανοποιητικός προσδιορισμός του όρου έχει αποδοθεί από τον Kim⁸ σύμφωνα με τον οποίο ως πολυπολιτισμική συνείδηση θεωρείται η ικανότητα ενός ατόμου να μπορεί να αποδεχθεί, να καλλιεργήσει και να ενσωματώσει πολιτισμό ή πολιτισμούς άλλους από τον δικό του χτίζοντας και ενσωματώνοντας στοιχεία από όλους τους πολιτισμούς κατά τη διάρκεια της ζωής του. Η εκπαίδευση εν γένει και το σχολείο ως ο κύριος οργανωμένος φορέας της θεωρούνται ως ο πρωταρχικός παράγοντας στη δημιουργία ή μη πολυπολιτισμικής συνείδησης του παιδιού, του εφήβου ή του νεαρού ατόμου. Η εκπαίδευση λειτουργεί ως 'όχημα', ως φορέας μεταλαμπάδευσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως εθνότητας, γλώσσας ή θρησκείας έτσι ώστε να τους προετοιμάσει να γίνουν ενεργοί πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας^{9, 10}.

5 Banks, J.A. & Banks C.A. (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan.

6 Banks, J.A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education, *Journal of Teacher Education January*, 52 p.p. 5-16.

7 Banks, J.A. & Banks C.A. (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan.

8 Kim, Y. Y. (1992, May). Development of intercultural identity. In *annual conference of the International Communication Association, Miami, FL*.

9 Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

10 Γκόβαρης, Χ. (2005). *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο: υποδοχή, επικοινωνία, αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.

Στόχος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να είναι άλλος από το να διαμορφώσει τους μαθητές σε πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας ενθαρρύνοντας τον αμοιβαίο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας¹¹. Σύμφωνα με τον Πανταζή¹² βασικός στόχος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ελευθερίας του ατόμου. Ο σεβασμός και η αποδοχή λοιπόν θεωρούνται ως τα θεμέλια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η πολυδιάστατη φύση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν πρέπει να στοχεύει σε μία απλή συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών. Αντίθετα είναι μια διαλεκτική διαδικασία δυναμικής διάδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης της κουλτούρας, των αξιών και της καθημερινότητας των 'άλλων'¹³. Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν θα πρέπει να θεωρείται ως αυτοσκοπός αλλά ως εργαλείο προάσπισης και προώθησης ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται η αρχή και ο ακρογωνιαίος λίθος για μία δημοκρατική κοινωνία που σέβεται τους πολίτες της ανεξάρτητα από τις φυλετικές, γλωσσικές και θρησκευτικές καταβολές τους.

Βασικά χαρακτηριστικά της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία κοινού πλαισίου αναφοράς για παιδιά με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, η διεύρυνση των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου, η δημιουργία συνθηκών αποδοχής της νέας δυναμικής στις χώρες φιλοξενίας και ο μετασχηματισμός των κοινωνικο-κεντρικών σχολικών κριτηρίων. Μακροπρόθεσμα προσβλέπει σε αξιολόγηση των ευκαιριών της ζωής καθώς και στην επίτευξη της μεγαλύτερης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ενσωμάτωσης.

Οι βασικές αρχές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης με στόχο την ανάπτυξη πολυπολιτισμικής συνείδησης κατά Essinger & Graf¹⁴ είναι τέσσερις. Αρχικό μέλημα της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της ικανότητας δηλαδή να μπαίνει κανείς στη θέση του άλλου και να αφογκράζεται τα προβλήματά του σαν να ήταν δικά του. Κατά δεύτερον, εκπαίδευση και αλληλεγγύη θα πρέπει να είναι δύο έννοιες άρρηκτα συνυφασμένες μέσα από την καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης που ξεφεύγει από τα όρια της φυλής ή εθνότητας και συντελεί στην εξάλειψη της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας. Τρίτον, η εκπαίδευση αναφορικά με τον αμοιβαίο πολιτισμικό σεβασμό συντελεί στο άνοιγμα των μαθητών προς διαφορετικούς

11 Μπαλαζής, Δ. & Δαβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Π. Γεωργιάννης (Εκδ.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τόμ. 1 (σ.σ. 252-262). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

12 Πανταζής, Β. (2003). Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Στην *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8 (σ.σ. 97-112).

13 Γεωργιάννης, Π. (2009). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα. Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. (τόμ. 5). Πάτρα, Ελλάδα: Αυτοέκδοση.

14 Essinger, H. & Graf, J. (1984). Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung. *Intercultural education as peace education*, 245.

πολιτισμούς αλλά και θέτοντας την πρόκληση στους αλλοεθνείς για συμμετοχή στον πολιτισμό της χώρας φιλοξενίας. Ο τελευταίος πυλώνας έγκειται στην εκπαίδευση ενάντια στον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης, ενάντια σε στερεότυπα και προκαταλήψεις που μπορούν να εμποδίσουν τον δημιουργικό διάλογο ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς.

Στη περίπτωση της Ελλάδας συγκεκριμένα, οι ραγδαίες εξελίξεις στο μεταναστευτικό και προσφυγικό ζήτημα τις τελευταίες δεκαετίες είχε σημαντικές επιπτώσεις σε κάθε έκφανση της κοινωνικής και πολιτισμικής πλευράς της ελληνικής πραγματικότητας με την εκπαίδευση να είναι μια από τις βασικές συνιστώσες. Συνεπώς, εκτός από την ανάγκη για άμεση κάλυψη αναγκών όπως η στέγαση, η παροχή τροφής και η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη εξίσου επιτακτική ήταν και είναι η ανάγκη για δημιουργία εκπαιδευτικών ευκαιριών καθώς μεγάλο τμήμα του νεοεισερχόμενου πληθυσμού είναι παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας¹⁵. Σε αυτή τη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα, ο ρόλος της εκπαίδευσης κρίνεται ως ιδιαίτερης κομβικής σημασίας καθώς η εκπαίδευση είναι ένας από τους βασικούς μηχανισμούς που μπορούν να διαμορφώσουν τις αξίες, τις στάσεις και τη συμπεριφορά του ατόμου¹⁶. Παρόλα αυτά ερευνητές¹⁷ έχουν αναφέρει ότι υπάρχει χάσμα ανάμεσα στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα όπου μονο-πολιτισμικές και αφομοιωτικές τάσεις φαίνεται να επικρατούν.

Σύμφωνα με τον Fuchs¹⁸, η εκπαίδευση στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες αποτελεί ευρύ παιδαγωγικό ζήτημα το οποίο διαφαίνεται σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Διευκρινίζεται ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται σε όλους τους μαθητές, είτε γηγενείς είτε αλλοδαπούς, είτε αυτοί έχουν κοινό είτε διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Αυτό άλλωστε συνάδει με την διαπίστωση ότι σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία η επαφή με διαφορετικές κουλτούρες είναι εκ των ων ουκ άνευ προκειμένου να υπάρξει διαλεκτική ανταλλαγή απόψεων, στάσεων και τρόπου θεώρησης των πραγμάτων ανάμεσα στα μέλη της πολυπολιτισμικής κοινότητας.

Είναι φανερό πως η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχει τη δυνατότητα αναδιαμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Το σχολείο θα πρέπει να έχει την ικανότητα να ανταποκρίνεται στις πολυπολιτισμικές

15 Αναγνώστου, Δ. & Νικόλοβα, Μ. (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: πολιτική και διαχείριση σε κινούμενη άμμο. Κείμενο Εργασίας 84/2017*. Αθήνα, Ελλάδα: ΕΛ.Ι.Α.Μ.Ε.Π (Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής)

16 Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα, Ελλάδα: Ατραπός.

17 Zagka, E., Kesidou, A., & Mattheoudakis, M. (2014). The improvement of the educational role of Reception Classes in Greek schools: Pedagogic and linguistic dimensions. *Cross-Curricular Approaches to Language Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, p.p. 172-190.

18 Fuchs, R. (2001). Ansätze der interkulturellen Erziehung im Elementarbereich. In *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen* (pp. 33-42). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Βασικός συντελεστής αυτής της φιλόδοξης και επίπονης προσπάθειας είναι ο εκπαιδευτικός.

2.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η εκπαίδευση είναι άμεσα συνυφασμένη με τη δημιουργία ανθρωπιστικού ιδεώδους σε κάθε εκπαιδευόμενο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός καθώς έχει τη δυνατότητα και την ικανότητα να βοηθήσει τους μαθητές να αποκρυσταλλώσουν πανανθρώπινες ηθικές αξίες και να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία. Στις πολυπολιτισμικές κοινότητες της εποχής μας η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή είναι σημαντικό να στηρίζεται στην αποδοχή, τη συνεργασία και τη διάδραση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Εκτός από πάροχος γενικών και εξειδικευμένων γνώσεων, ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να δημιουργούν και να συντηρούν κοινωνικές και εκπαιδευτικές ενέργειες και δράσεις με πνεύμα συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού, κατανόησης και αποδοχής της ετερότητας¹⁹.

Ο εκπαιδευτικός με τη στάση του θα πρέπει να δίνει το παράδειγμα της ομόνοιας, της αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας και της απόρριψης των προκαταλήψεων και στερεοτύπων που θέλει να μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές του²⁰.

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης²¹ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός στη διαδικασία της πολυπολιτισμικής ανταλλαγής και ανάπτυξης. Είναι βασικό ο εκπαιδευτικός να μπορεί να αναπτύξει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης που θα εμπνέει τους μαθητές να κατανοήσουν, να αποδεχτούν και να εκτιμήσουν διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες²². Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται τη γλωσσική και την πολιτισμική ετερότητα είναι θεμελιώδης στην προαγωγή και την αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής διαδικασίας της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στις μέρες μας οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν μια νέα πραγματικότητα, των μη ομοιογενών τάξεων. Το ερώτημα που εύλογα γεννιέται είναι κατά πόσο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες να ανταποκριθούν επιτυχώς στις νέες ανάγκες και προκλήσεις της σημερινής πολυπολιτισμικής κοινωνίας έτσι ώστε κανένας μαθητής να μην αισθάνεται απομονωμένος και μη ενταγμένος²³. Η απάντηση μπορεί να

19 Γκόβαρης, Χ. (2005). *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο: υποδοχή, επικοινωνία, αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.

20 Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα, Ελλάδα: Gutenberg.

21 Council of Europe (1986). *The CDCC's Project No 7: The Educational and Cultural Development of migrants: final report of the project group*.

22 Κουλιάρη, Α. (2015). *Το διακύβευμα της πολυγλωσσίας στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Επιστήμες Αγωγής, σ.σ. 206-219.

23 Γεωργιογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. (τόμ. 7). Πάτρα, Ελλάδα: Αυτοέκδοση.

δοθεί μέσα από την κατάλληλη πολυπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί στον πολυσύνθετο αυτό ρόλο τους. Μια σειρά μέτρων έχουν παρθεί τα τελευταία χρόνια με στόχο την αντιμετώπιση των σύγχρονων αναγκών της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ανάμεσά τους μπορούμε να διακρίνουμε τον νόμο 2413/96 περί 'Εκπαίδευσης των Ελλήνων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης', την ίδρυση 'Ιδρύματος της Εκπαίδευσης των Ελλήνων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης', τη διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, την έκδοση ειδικών σχολικών εγχειριδίων, όπως τα 'Ανοίγω το Παράθυρο' και 'Γεια σου', επιμορφωτικές δράσεις σε θέματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και τον νόμο 3386/2005 ο οποίος αναφέρεται σε όλες τις ενέργειες που πρέπει να γίνονται για την πλήρη και λειτουργική ένταξη των αλλοδαπών στην Ελληνική κοινωνία²⁴.

3. Συζήτηση

Όπως μπορεί να γίνει κατανοητό από τα προαναφερθέντα η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι στόχος και βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής συνείδησης του ατόμου. Πρόκειται για μία συνεχή και πολυδιάστατη διαδικασία η οποία αποσκοπεί να δημιουργήσει πολίτες με σεβασμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συνανθρώπων τους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Ο στόχος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι διττός. Αφενός αναφέρεται στην ενίσχυση των μαθητών από άλλο πολιτισμικό υπόβαθρο και αφετέρου στην απόκτηση από τους γηγενείς μαθητές των δεξιοτήτων του πολιτισμικού εμπλουτισμού των αλλοδαπών μαθητών. Οι στόχοι αυτοί θα πρέπει να θεωρούνται υλοποιήσιμοι μέσα στο πλαίσιο καλλιέργειας αισθημάτων σεβασμού και ανεκτικότητας απέναντι στους μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση αλλά και διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος για παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές. Όπως αναφέρει ο Μάρκου²⁵, πρέπει να γίνει προσπάθεια για την τόνωση της αυτοεικόνας του αλλοδαπού μαθητή και την αποδοχή του ως ξεχωριστή προσωπικότητα. Σε αυτό το πλαίσιο του πολυπολιτισμικού μοντέλου οι γηγενείς μαθητές πρέπει να επεξεργαστούν τρόπους εστίασης διαφόρων ζητημάτων υπό το πρίσμα ενός διαφορετικού πολιτισμικού υποβάθρου και όχι αποκλειστικά από την σκοπιά του κυρίαρχου πολιτισμού.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο ωστόσο έχει δεχτεί και αρνητική κριτική, καθώς υπάρχει ο ενδοιασμός ότι οι αλλοεθνείς μαθητές δυσκολεύονται ή δεν μπορούν

24 Καρανικόλα, Ζ., & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α'βάθμιας κ Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθ. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 4, σ.σ. 128-151.

25 Μάρκου, Γ. (1996). Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες για τη συμμετοχή τους στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Σε ακραία μορφή έχει λεχθεί ότι μια τέτοια κατάσταση θα μπορούσε να αυξήσει τον κίνδυνο κατακερματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και του έθνους²⁶. Σε αυτό το μήκος κύματος ο Γκόβαρης²⁷ υποστηρίζει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αδυνατεί να αναζητήσει τις πραγματικές αιτίες που συμβάλλουν στον κοινωνικό αποκλεισμό των μειονοτήτων και γι' αυτό το λόγο δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια εκλεπτυσμένη μορφή κοινωνικού ελέγχου. Ο Γεωργογιάννης²⁸ τέλος αναφέρει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν δείχνει ενδιαφέρον για τις αιτίες διακρίσεων προς τους αλλοεθνείς και δεν στοχεύει στην ανάλυση και αναθεώρηση των θεσμών του κράτους που αποκλείουν τους αλλοεθνείς από τη συμμετοχή στην εξουσία.

Παρόλη την κριτική ωστόσο, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση έθεσε σε νέα βάση το θέμα της εκπαίδευσης των αλλοεθνών μαθητών. Η εκπαίδευση στις μέρες μας οφείλει να ξεφεύγει από τη στείρα μετάδοση γνώσεων και θεωρημάτων. Αντίθετα πρωταρχικό της μέλημα θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη προσωπικοτήτων με ολοκληρωμένη πολυπολιτισμική συνείδηση, με ενσυναίσθηση και σεβασμό στη διαφορετικότητα του άλλου.

4. Περιορισμοί – Προτάσεις

Πολλοί είναι οι περιορισμοί που προκύπτουν από τη συγγραφή αυτού του άρθρου καθώς πρόκειται για απλή αναφορά σε στοιχεία και έρευνες που έχουν διενεργηθεί και αποτύπωση των προβληματισμών που προκύπτουν από αυτές. Συστήνεται λοιπόν η διεξαγωγή ολοκληρωμένης και ενδεδειγμένης ποιοτικής ή εθνολογικής έρευνας που θα διερευνά τις συνιστώσες της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Αρχικά, θα μπορούσε να διατυπωθεί η πρόταση για διενέργεια έρευνας που θα αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία θα περιλαμβάνει την αξιοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων και θα δύναται να προχωρήσει σε γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, θα μπορούσε να προταθεί η διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων και δράσεων με στόχο την εξοικείωση με τις αρχές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας και την πρακτική εφαρμογή των αρχών για τη διευκόλυνση του πολυπολιτισμικού διαλόγου.

26 Banks, J.A. (1997). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της. Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες. Στο: S. Modgil, G.K. Venna, K. Mallick, & C. Modgil, (ed). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προοπτικές* (τόμ. Β'). Α. Ζώνιου-Σιδέρη, και Π. Χαραμής (επιμ. ελληνικής έκδοσης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, pp. 343-359.

27 Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

28 Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναγνώστου, Δ., & Νικόλοβα, Μ. (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: πολιτική και διαχείριση σε κινούμενη άμμο. Κείμενο Εργασίας 84/2017*. Αθήνα, Ελλάδα: ΕΛ.Ι.Α.Μ.Ε.Π (Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής)
- Banks, J.A. (1997). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της. Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες. Στο: S. Modgil, G.K. Venna, K. Mallick. & C. Modgil, (Eds.). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προοπτικές* (τόμ. Β). Α. Ζώνιου-Σιδέρη, και Π. Χαραμής (επιμ. ελληνικής έκδοσης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 343-359.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. (τόμ. 7). Πάτρα, Ελλάδα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. (τόμ. 5). Πάτρα, Ελλάδα: Αυτοέκδοση.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο: υποδοχή, επικοινωνία, αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα, Ελλάδα: Gutenberg.
- Καρανικόλα, Ζ., & Πίτσου, Χ. (2015). Αποτύπωση των δράσεων του Υπουργείου Παιδείας αναφορικά με την προστασία της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο της Α'βάθμιας κ Β'βάθμιας Εκπαίδευσης. Μια ποιοτική μελέτη θεματικής ανάλυσης των ετήσιων εκθέσεων του Υπουργείου Παιδείας προς την Εθ. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, σ.σ. 128-151.
- Κουλιάρη, Α. (2015). *Το διακύβευμα της πολυγλωσσίας στην Ελληνική Εκπαίδευση*. *Επιστήμες Αγωγής*, σ.σ. 206-219.
- Λυκίδη, Σ. (2012). *Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τους Μαθητές και οι Προσδοκίες τους για τη Σχολική Επίδοση. Μια Ερευνητική Προσέγγιση σε Πολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, ΠΤΔΕ, 2012.

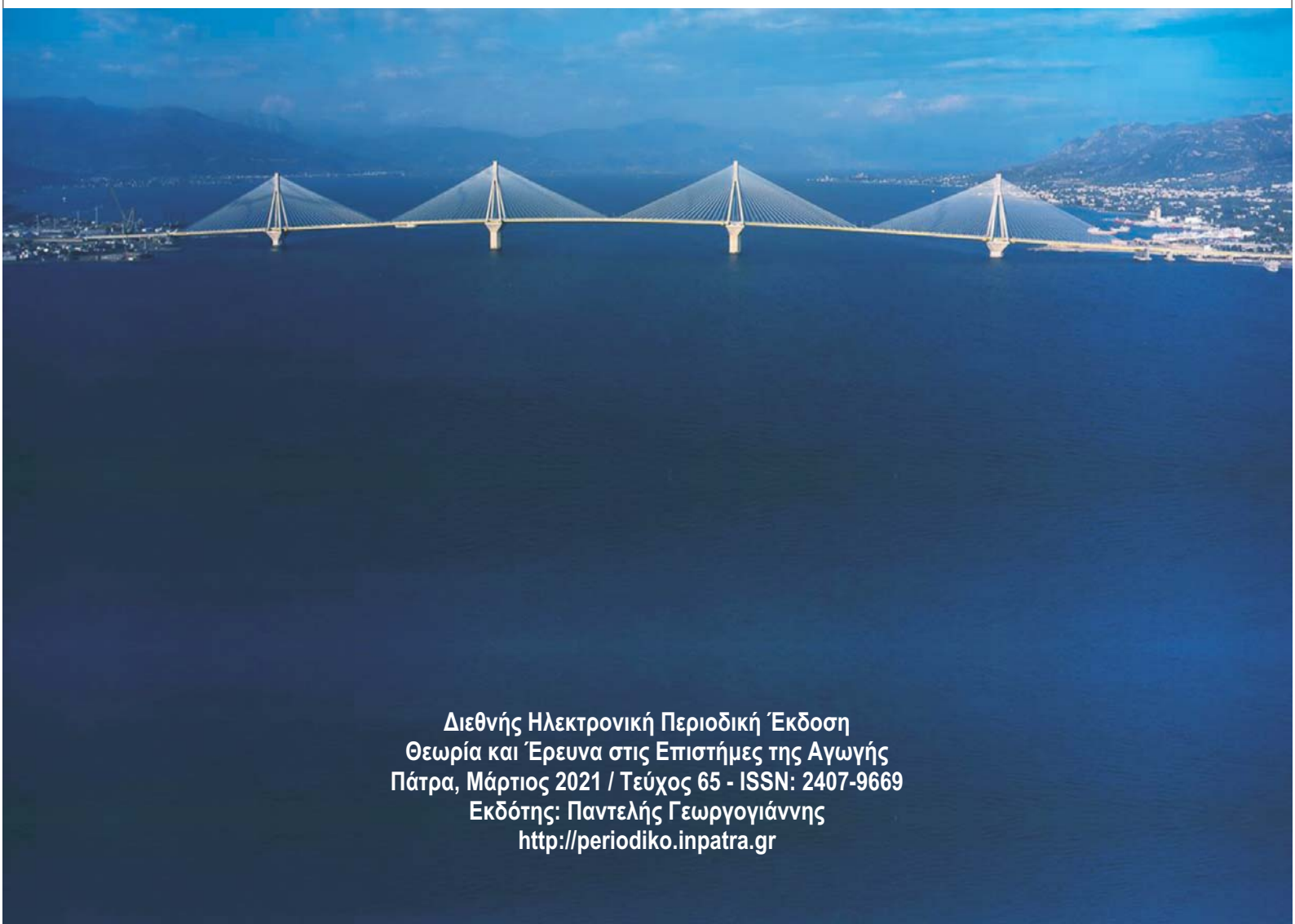
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μπαλατζής, Δ., & Δαβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο Π. Γεωργογιάννης (Ed.). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τόμ. 1 (σ.σ. 252-262). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα, Ελλάδα: Ατραπός.
- Πανταζής, Β. (2003). Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Στην *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8 (σ.σ. 97-112).
- Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. επιμ. Χρήστος Γκόβαρης, μετάφ. Μαρία Τζουλιάνη, 1η έκδ. Αθήνα: Ατραπός.

Ξενόγλωσση

- Banks, J.A., & Banks C.A. (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan.
- Banks, J.A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education, *Journal of Teacher Education January*, 52 p.p. 5-16.
- Council of Europe (1986). *The CDCC's Project No 7: The Educational and Cultural Development of migrants: final report of the project group*.
- Essinger, H., & Graf, J. (1984). Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung. *Intercultural education as peace education*, 245.
- Fuchs, R. (2001). Ansätze der interkulturellen Erziehung im Elementarbereich. In *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen* (p.p. 33-42). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Kim, Y. Y. (1992, May). Development of intercultural identity. In *annual conference of the International Communication Association, Miami, FL*.
- Zagka, E., Kesidou, A., & Mattheoudakis, M. (2014). The improvement of the educational role of Reception Classes in Greek schools: Pedagogic and linguistic dimensions. *Cross-Curricular Approaches to Language Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, p.p. 172-190.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Χριστίνα Σταυράκη** είναι απόφοιτος του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας (Ε.Κ.Π.Α.). Έχει Μ.Εδ. στη Διδακτική της Αγγλικής ως Ξένης/ Διεθνούς Γλώσσας. Έχει εργαστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και υπηρετεί ως εκπαιδευτικός Αγγλικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Αιτωλοακαρνανίας.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Μάρτιος 2021 / Τεύχος 65 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>