

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 76
Φεβρουάριος 2022

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 76

Πάτρα, Φεβρουάριος 2022

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 54, 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
Λουκοπούλου Αγγελική, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΑΠ στις επιστήμες της αγωγής

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

Γεωργιογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Baros Wassilios, *Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg*

Μήτσης Ναπολέων, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Φυριπιτής 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

Ξυδόπουλος Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Αρβανίτη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστήμιο Πατρών

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

Κιαπίδου 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 Αίδη, 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 Δαμιανός, 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

Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη τάξη και συνιστούν τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών	7
<i>Λοΐζου Άντρια</i>	
Μια παρέμβαση διαπολιτισμικού χαρακτήρα	21
<i>Κλεάνθους Χαρίκλεια</i>	
Η διδασκαλία της Ελληνικής στους δίγλωσσους μαθητές του Ελληνικού σχολείου	35
<i>Σαατσόγλου Ελένη</i>	

Λοΐζου Άντρια

Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη τάξη και συνιστούν τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

Περίληψη

Η πολυπολιτισμικότητα η οποία χαρακτηρίζει τις πλείστες κοινωνίες είναι πλέον γεγονός. Ως επακόλουθο έχει την μετατροπή των σχολείων σε διαπολιτισμικά καθιστώντας έτσι τη διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ως επιτακτική ανάγκη προκειμένου να δράσουν αποτελεσματικά σε ένα πολιτισμικά ποικιλόμορφο τμήμα. Σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου είναι να παρουσιάσει τα χαρακτηριστικά εκείνα που καθιστούν ένα εκπαιδευτικό διαπολιτισμικά έτοιμο προκειμένου να αποδώσει το μέγιστο των δυνατοτήτων του σε μια πολιτισμικά ποικιλόμορφη τάξη, τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να παρουσιάσει το αντίκτυπο της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, χαρακτηριστικά διαπολιτισμικής ετοιμότητας

Factors that influence the implementation of intercultural education in the classroom and constitute the intercultural readiness of teachers

Abstract

The multiculturalism that characterizes most societies is now a fact. The consequence is the transformation of schools into intercultural, thus making the intercultural readiness of teachers as an urgent need in order to act effectively in a different cultural department. The purpose of this article is not to present the characteristics that make an intercultural educator ready to give his or her full potential in a culturally diverse class, the factors that influence the implementation of intercultural education and to present a copy of the teacher's attitude towards foreign students.

Keywords: intercultural education, intercultural readiness of teachers, characteristics of intercultural readiness

1. Εισαγωγή

Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί πλέον επιτακτική ανάγκη σε όλο τον κόσμο. Οι πολλαπλές μετακινήσεις διάφορων πληθυσμιακών ομάδων σε όλα σχεδόν τα σημεία της γης, μετατρέπει τις πλείστες χώρες αυτόματα σε πολυπολιτισμικές. Προκειμένου να υπάρξει μια ομαλή συμβίωση όλων αυτών των διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων καλούνται τα διάφορα κράτη να εφαρμόσουν μια πολιτική μέσα από την οποία όλοι οι άνθρωποι θα έχουν ίσες ευκαιρίες τόσο προς την εκπαίδευση όσο και στη ζωή. Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι πλέον μονόδρομος τόσο στα σχολεία όσο και στην κοινωνία.

Χρόνο με το χρόνο όλο και περισσότεροι οικονομικοί μετανάστες επιλέγουν την Κύπρο προκειμένου να εξασφαλίσουν ένα καλύτερο επίπεδο ζωής τόσο για τους ίδιους όσο και για τις οικογένειες τους. Τα πλείστα σχολεία του νησιού χαρακτηρίζονται από μια πολιτισμική ποικιλομορφία και το μέχρι πρότινος μονοπολιτισμικό σύστημα εκπαίδευσης που επικρατούσε στα σχολεία καλείτε να τροποποιηθεί προκειμένου να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές.

Μέσα από έρευνες που έχουν διεξαχθεί, παρουσιάζεται το μεγάλο πρόβλημα της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Αρκετοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται με μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία δυστυχώς δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες ούτε τα απαραίτητα κίνητρα προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές προκλήσεις οι οποίες προκύπτουν από την μαθητική ετερογένεια¹.

1 Taylor, S. V., & Sobel, D. M. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 1–17.

Μέσα από αυτό το άρθρο θα παρουσιαστούν οι πτυχές εκείνες που καθιστούν ένα εκπαιδευτικό διαπολιτισμικά έτοιμο να ανταπεξέλθει σε ένα διαπολιτισμικό τμήμα, πώς οι προσωπικές πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης και ποιο είναι το αντίκτυπο της συμπεριφοράς του επάνω στους μαθητές του με μεταναστευτική βιογραφία.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση όρων

2.1.1. Διαπολιτισμικότητα – Πολυπολιτισμικότητα

Η έννοια διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην «ισότιμη συνάντηση, αλληλεπίδραση, επικοινωνία και αλληλοεμπλουτισμό φορέων διαφορετικών πολιτισμών»². Η πρόθεση «δια» αναφέρεται στις σχέσεις οι οποίες δημιουργούνται ανάμεσα στους ανθρώπους οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια³.

Η πολυπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται για «την περιγραφή των παιδαγωγικών, πολιτικών και κοινωνικών αντιλήψεων, στόχων και προγραμμάτων». Μια κοινωνία χαρακτηρίζεται ως πολυπολιτισμική «εφόσον περιλαμβάνει στους κόλπους της περισσότερες από μια πολιτισμικές κοινότητες, που θέλουν να επιβιώσουν»⁴.

Ανακεφαλαιώνοντας, αναφερόμενοι στην έννοια της πολυπολιτισμικότητας γίνεται απλά μια διαπίστωση πως πολλοί πολιτισμοί συνυπάρχουν στο ίδιο χώρο, ενώ χρησιμοποιώντας την έννοια διαπολιτισμικότητα αναφερόμαστε στην αλληλεπίδραση αυτών των πολιτισμών⁵.

Σε αυτή την εργασία έχει επιλεγεί να υιοθετηθεί η οπτική του Hohman γιατί θεωρήθηκαν πως οι ορισμοί του είναι πιο ξεκάθαροι και πιο άμεσοι.

Σύμφωνα με τον Hohman, ένας από τους θεμελιωτές της διαπολιτισμικής θεωρίας στην Ευρώπη, με τον όρο πολυπολιτισμικότητα χαρακτηρίζει την κοινωνική κατάσταση που δημιουργείται σε μια χώρα υποδοχής λόγω του φαινομένου της μετανάστευσης. Χρησιμοποιώντας τον όρο διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στα προγράμματα που πρέπει να αναπτυχθούν σε επίπεδο παιδαγωγικό, πολιτικό και κοινωνικό στις κοινωνίες αυτές προκειμένου να επιλυθούν και να αντιμετωπιστούν τα οποιαδήποτε προβλήματα μπορεί να προκύψουν από την μετανάστευση⁶.

2 Μιχάλης Δαμανάκης, Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά (Αθήνα: Gutenberg, 2007), 58, αναφερόμενο στο Λυκίδη, «Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τους Μαθητές και οι Προσδοκίες τους για τη Σχολική Επίδοση», 8.

3 Λυκίδη, «Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τους Μαθητές και οι Προσδοκίες τους για τη Σχολική Επίδοση», 8

4 G. Auerheimer, Einführung in die interkulturelle Erziehung (Darmstadt: 1996), αναφερόμενο στο Ζωγράφου, Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα, 48.

5 Ευρωπαϊκή Ένωση – Επιτροπή των Περιφερειών, (1997). Γνωμοδότηση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Cdr 194/96, 12-13 Μαρτίου, Βρυξέλλες.

6 Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.

2.1.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιείται πιο συχνά στις ευρωπαϊκές χώρες ενώ οι Η.Π.Α, η Αυστραλία και ο Καναδάς χρησιμοποιούν περισσότερο τον όρο πολυπολιτισμική εκπαίδευση.

Η ανάγκη της ανάπτυξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προκύπτει από την παρουσία διάφορων πολιτισμών, εθνοτήτων, φυλών, θρησκειών στα σχολεία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει «όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας αλλά και της διαπολιτισμικής προσέγγισης, και απευθύνεται τόσο στους πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς όσο και στον εθνικό πληθυσμό της χώρας υποδοχής» και «συμβάλλει στην επίλυση των προβλημάτων που δημιουργούνται από την επαφή διαφορετικών πολιτισμικά ατόμων ή ομάδων στη χώρα υποδοχής μετακινούμενων πληθυσμών και αφορά εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται ή συμπεριλαμβάνουν το σύνολο της εκπαίδευσης της χώρας υποδοχής»⁷.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι «η διαδικασία μεταρρύθμισης που έχει σαν στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να έχουν όλοι τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλουν τις πολιτισμικές απαιτήσεις τους και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης»⁸.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν εφαρμόζεται μόνο στα σχολεία λόγω της ύπαρξης ατόμων με μεταναστευτική βιογραφία, η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται σε όλους γηγενείς ή μη, εντός και εκτός των σχολικών αιθουσών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιβάλλεται να εφαρμόζεται στην κοινωνία γενικότερα γιατί στηρίζεται σε μια πολύ σημαντική αξία, τον σεβασμό. Σεβασμός της διαφορετικότητας με ότι και αν συνεπάγεται. Διαφορετική θρησκεία, γλώσσα, χώρα, ήθη και έθιμα, εθνικότητα κτλ.

2.1.3 Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού ορίζεται ως η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις ξεχωριστές απαιτήσεις του μαθητικού πληθυσμού ο οποίος στελεχώνεται από μαθητές με διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά συγκριτικά με αυτά των γηγενών μαθητών⁹. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα αναφέρεται στην ουσία στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν στην πράξη τις γνώσεις σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

7 Γεωργογιάννης, Π.(1997). Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Gutenberg

8 Μάρκου, Γ. (1997). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής εμπειρία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

9 Banks, J. (2004). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Παπαζήση

Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός συμβάλει: α) στη διαπολιτισμοποίηση των περιεχομένων διδασκαλίας με τη χρήση αντίστοιχων παραδειγμάτων από την κουλτούρα των χωρών καταγωγής των μαθητών, β) στην κατανόηση από τους μαθητές των τρόπων οικοδόμησης της γνώσης και των διδακτικών ενεργειών που επιβάλλουν άρρητες πολιτιστικές προϋποθέσεις, προκαταλήψεις, καθώς και εκπαιδευτικές και κοινωνικές διακρίσεις, γ) στη μείωση των προκαταλήψεων μέσα από αντίστοιχα περιεχόμενα και εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας που επιτρέπουν την επικοινωνία, κατανόηση και σεβασμό του άλλου, δ) στην ύπαρξη ευέλικτης σχολικής κουλτούρας που θα νομιμοποιεί την ουσιαστική συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και ε) στη δίκαιη παιδαγωγική παρέμβαση με διαφοροποίηση της διδασκαλίας, έτσι ώστε να διευκολύνει την επίδοση των μαθητών που διαφέρουν ως προς το φύλο, τη φυλή, το πολιτιστικό υπόβαθρο κτλ.¹⁰

2.1.4. Χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής ετοιμότητας του εκπαιδευτικού

Τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής ετοιμότητας του εκπαιδευτικού προσδιορίζονται και οριοθετούνται στα ακόλουθα σημεία: να έχει αναπτύξει κριτική αυτογνωσία σχετικά με τη δική του εθνοπολιτισμική ταυτότητα, καθώς και κατανόηση της αξίας της ταυτότητας των άλλων, να έχει αντιληφθεί τη δυναμική των προκαταλήψεων και του ρατσισμού και να μπορεί να παρεμβαίνει σε επίπεδο σχολικής τάξης, να προσεγγίζει με ενδιαφέρον και να λαμβάνει υπόψη του το μαθησιακό στυλ και τις προηγούμενες εμπειρίες των διαφορετικών μαθητών του, να προσπαθεί να κατανοήσει το ιδιαίτερο πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται και να τους παρέχει κίνητρα μάθησης, να δημιουργεί ένα κλίμα θετικής επικοινωνίας, μείωσης των παραδοσιακών αντιλήψεων που δημιουργούν προκαταλήψεις και να συμβάλει στην ανάπτυξη ενός γόνιμου αλληλεπιδραστικού, επικοινωνιακού και συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης στη σχολική τάξη για όλους τους μαθητές του, το οποίο θα προάγει την κοινωνική συνοχή των ανομοιογενών ομάδων.

Επίσης καλείται να έχει επίγνωση των σχολικών πρακτικών οι οποίες συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων για την πρόληψη των αρνητικών αποτελεσμάτων τους και να είναι σε θέση να εφαρμόζει διδακτικές παρεμβάσεις που να λειτουργούν αντισταθμιστικά, να έχει αναπτύξει θετικές προσδοκίες για τις δυνατότητες όλων των μαθητών του και να εφαρμόζει διδακτικές πρακτικές υψηλών γνωστικών στόχων, να αναπτύσσει την αποδοχή και την ενσυναίσθηση απέναντι στους μαθητές του προσπαθώντας να κατανοήσει τις δικές του πολιτισμικές αξίες και κώδικες επικοινωνίας και να υιοθετεί σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις για την προσέγγιση του μαθητή ως ξεχωριστού

10 Banks, J. (2001): *Multikultural Edukation: Charakteristiks and Goals*. Ch. Banks, *Multikultural Education, Issues and Στο: Banks, J. Perspectives*, John Wiley & Sons, Inc. New York, σσ.3-30

ατόμου που έχει τη δική του αξία, να αντιλαμβάνεται και να συναισθάνεται τα ψυχολογικά και συναισθηματικά προβλήματα και τις επικοινωνιακές δυσκολίες που μπορεί να εμφανίζουν οι αλλόφωνοι μαθητές, να γνωρίζει τι σημαίνουν οι έννοιες Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση καθώς και τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές, να γνωρίζει για τις διάφορες μορφές διγλωσσίας και τους μηχανισμούς εκμάθησης μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, επιπροσθέτως να μπορεί να επιλέγει και να εφαρμόζει κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές για τη διδασκαλία των αλλόφωνων μαθητών του σχετικά με την εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας, ανάλογα με το επίπεδο διγλωσσίας στο οποίο βρίσκονται, να γνωρίζει και να παρακολουθεί τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές προκειμένου να διδάξει σε τάξεις με παλινοστούντες ή αλλοδαπούς μαθητές και να μπορεί να επιλέγει και να εφαρμόζει κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές για τη γνωστική και ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών αυτών, να μπορεί να σχεδιάζει και να παράγει διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και γραφής της δεύτερης ή ξένης γλώσσας για αλλόφωνους μαθητές.

Τέλος θα πρέπει να μπορεί να αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, να αναπτύσσει δίκτυα συνεργασίας με άτομα ή φορείς για τη στήριξη αλλόφωνων μαθητών του, οι οποίοι ενδεχομένως εμφανίζουν δυσκολίες στη μάθηση και τη συμπεριφορά, καθώς και για την υποστήριξη των οικογενειών τους, επιπλέον να αναγνωρίζει εναλλακτικούς τρόπους με τους οποίους θα μπορεί να ανατρέξει σε πηγές ανεύρεσης πληροφοριών για την αντιμετώπιση των αναγκών των διαφορετικών μαθητών του, να παρακολουθεί τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη μάθηση, τη γλωσσική ανάπτυξη και τον πολιτισμό των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, να αναπτύσσει τη δική του προσωπική θεωρία με βάση τη βιωματική του εμπειρία και επικοινωνία με τους μαθητές του¹¹.

2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν ως προς την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην τάξη

2.3.1. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί έχουν τις δικές τους πεποιθήσεις οι οποίες, όπως είναι λογικό, κατευθύνουν και επηρεάζουν τόσο τις αντιλήψεις τους όσο και τις συμπεριφορές τους, εντός και εκτός των σχολικών αιθουσών.

Πολύ σημαντικό ρόλο και επιρροή στην εκπαιδευτική διαδικασία, διαδραματίζουν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες σχετίζονται με την πολιτισμική ποικιλομορφία που χαρακτηρίζουν τις σχολικές αίθουσες και με τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να γίνεται η παράδοση των μαθημάτων

11 Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003) Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές. Διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός

προκειμένου να απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και όχι μόνο στην κυρίαρχη ομάδα. Για το λόγο αυτό πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και πως αυτές επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία εις βάρος ή προς όφελος συγκεκριμένων ομάδων παιδιών¹².

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί διεθνώς έχουν δείξει πως οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικότητας επηρεάζουν πολύ τον τρόπο διδασκαλίας τους¹³.

Όπως είναι αναμενόμενο οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν θετικές πεποιθήσεις στα άτομα και συγκεκριμένα στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία διαμορφώνουν διαφορετικά το μάθημα τους προκειμένου να τα εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία δίνοντας τους την πρέπουσα προσοχή και σημασία. Τα παιδιά αυτά έχουν ενεργή συμμετοχή και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σύνθεσης της τάξης. Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι αρνητικά προκατειλημμένοι οι οποίοι αδιαφορούν για τους αλλοδαπούς μαθητές τους στην καλύτερη των περιπτώσεων ή προβαίνουν σε ρατσιστικές συμπεριφορές και υποτιμητικά σχόλια. Με τον τρόπο αυτό τα αποκλείουν τόσο από την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και από το σχολικό κοινωνικό περιβάλλον και τους συμπεριφέρονται σαν πρόβλημα.

2.3.2. Προκατάληψη

Η προκατάληψη ορίζεται «ως μια αρνητική στάση απέναντι στα μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας, στάση η οποία βασίζεται αποκλειστικά στη συμμετοχή τους στην ομάδα αυτή. Η προσωπικότητα, η συμπεριφορά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε συγκεκριμένου ατόμου παίζουν πολύ μικρό ρόλο»¹⁴. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι προκατειλημμένοι απέναντι στους μαθητές τους με μεταναστευτική βιογραφία τους «περιθωριοποιούν» αποκόπτουν στην καλύτερη των περιπτώσεων από την εκπαιδευτική διαδικασία. Μπορεί επίσης να τους «μειώνουν» με διάφορους χαρακτηρισμούς οι οποίοι στηρίζονται αποκλειστικά και μόνο στην χώρα καταγωγής τους.

2.3.3. Ρατσισμός

Ρατσισμός είναι η διαδικασία όπου μερικοί άνθρωποι θεωρούνται «διαφορετικοί» είτε λόγω του χρώματος τους δέρματος τους είτε λόγω της εθνικότητας τους και για το λόγο αυτό περιθωριοποιούνται και αποκλείονται από το κοινωνικό

12 Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27, 986e996. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.006>.

13 Taylor, Peter (1990) The Influence of Teacher Beliefs on Constructivist Teaching Practices.

14 Κοκκινάκη, Φ. (2006). Κοινωνική ψυχολογία, Εισαγωγή στην μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς. Αθήνα: τυπωθήτω

σύνολο¹⁵. Ο ρατσισμός χρησιμοποιείται προκειμένου να υποβαθμίσει μια κατηγορία ανθρώπων συγκριτικά με κάποια άλλη και να δείξει την ισχύει της μια ομάδας (ισχύος) προς μια άλλη (κατώτερη).

Ο ρατσισμός αναφέρεται λοιπόν στο αυθαίρετο δικαίωμα και αξίωμα των ανώτερων φυλών να εκμεταλλεύονται και να εξουσιάζουν τις κατώτερες φυλές¹⁶. Εντός των σχολικών αιθουσών ο ρατσισμός εκ μέρους των εκπαιδευτικών μπορεί να παρουσιάζεται από την αποκοπή των αλλοδαπών μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία, στην μη ύπαρξη ίσων ευκαιριών στη μάθηση και στην άνιση αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αυτών. Ο ρατσισμός εντός των σχολικών αιθουσών μπορεί να σχετίζεται επίσης με, τα αναλυτικά προγράμματα, την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου.

3.1.3. Στερεότυπα

Τα στερεότυπα είναι μια τυποποιημένη αντίληψη που συχνά ασπάζεται μια μερίδα ατόμων για μια άλλη ομάδα, στηριζόμενη στην σκέψη και στην πεποίθηση πως υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά των ατόμων που απαρτίζουν αυτή την ομάδα. Στην συνέχεια οδηγούνται σιγά σιγά σε γενικεύσεις των χαρακτηριστικών αυτών, οι οποίες με την σειρά τους οδηγούν σε προκαταλήψεις και κοινωνικό στιγματισμό των μελών μιας ομάδας¹⁷.

Τα στερεότυπα στηρίζονται στις πεποιθήσεις οι οποίες σχετίζονται με τις αξίες, τα χαρακτηριστικά, τις απόψεις και συμπεριφορές ατόμων μια άλλης ομάδας. Είναι στην ουσία οι προσδοκίες που έχουν τα μέλη μιας ομάδας προς κάποια άλλη αγνοώντας τα πιστεύω και τα θέλω των μελών την άλλη ομάδας¹⁸. Γενικεύονται κάποιες συμπεριφορές μιας ομάδας και αναμένεται τα μέλη της συγκριμένης ομάδας να δρουν και να συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο.

3.1.4. Η ιδεολογία της αχρωματοψίας (colorblind)

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως η κυρίαρχη προσέγγιση η οποία εδρεύει στα πλείστα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι της «αχρωματοψίας» όπου εισηγείται να αγνοούνται οι οποιεσδήποτε διαφορές υπάρχουν μεταξύ των διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων¹⁹.

15 Wetherell, M. (2004). Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα. μετάφ. Νίκος Μποζατζής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

16 Μάρκου, Γ. & Παρθένος Χ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.

17 Μπινίδη, Κ. & Παπαδοπούλου, Β. (2014). Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ

18 Smith, P. B. & Bond M. H. (2005). Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία. επιμ. Αντονία Παπαστυλιανού, μετάφ. Βιργινία Κάγκου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

19 Hachfeld, Axinja, Adam Hahn, Sascha Schroeder, Yvonne Anders, Mareike Kunter, (2015). Should teachers be colorblind?: How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. In: Teaching and Teacher Education. 48, pp. 44-55. ISSN 0742-051X. eISSN 1879-2480. Available under: doi: 10.1016/j.tate.2015.02.001

Η προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπό το πρίσμα της «αχρωματοψίας», θεωρητικά οδηγεί στην «ίση» αντιμετώπιση όλων των μαθητών και αυξάνει τα ποσοστά ένταξης των μαθητών κυρίως αυτών με μεταναστευτική βιογραφία²⁰.

Πολλοί εκπαιδευτικοί στηριζόμενοι σε αυτή την ιδεολογία και θεωρώντας πως πρέπει να αντιμετωπίζουν όλους τους μαθητές τους ισάξια, δεν προβαίνουν σε καμία τροποποίηση των πρακτικών διδασκαλίας τους και δεν λαμβάνουν υπόψη το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους αδιαφορώντας έτσι ως προς την διαφορετικότητά τους ταυτότητα.

Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών δεν βοηθά τον αλλοδαπό μαθητή αλλά του στερεί πολύ σημαντικά πράγματα, τουναντίον φαίνεται να υποβιβάζεται η ταυτότητα τους και όλα αυτά τα οποία είναι συνδεδεμένα άρρηκτα με αυτή. Έτσι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί που ακλουθούν αυτή την τακτική ηθελημένα ή μη, παρέχουν ελλιπή έως μηδαμινή υποστήριξη στους αλλοδαπούς μαθητές τους, δεν αξιολογούν αντικειμενικά τις επιδόσεις των μαθητών αυτών και οδηγούνται σε συστηματικές διακρίσεις εις βάρος τους²¹.

4. Έρευνες σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο σχετικά με την διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

Σε σύγκριση με το τεράστιο ενδιαφέρον που παρουσιάζεται σε παγκόσμιο επίπεδο όσο αφορά την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να ανταπεξέλθουν σε διαπολιτισμικά σχολεία, στην Κύπρο οι έρευνες είναι μηδαμινές.

Μέσα από τις ελάχιστες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Κύπρο αποδεικνύεται η ανεπαρκής προετοιμασία και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση²². Η πενιχρή κατάρτιση των Κύπριων εκπαιδευτικών τους εμποδίζει στο να εφαρμόσουν πρακτικές σχετικές με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καταντώντας τους εκπαιδευτικούς ανήμπορους να συμπεριλάβουν τους αλλοδαπούς μαθητές τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Δυστυχώς στην πλειοψηφία τους οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί αναζητούν αλλά και επιζητούν συνειδητά ή υποσυνείδητα την ύπαρξη ενός ομοιογενούς τμήματος, αδιαφορώντας ως προς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών τους²³.

20 Apfelbaum, E. P., Pauker, K., Sommers, S. R., & Ambady, N. (2010). In blind pursuit of racial equality? *Psychological Science*, 20, 1587e1592. <http://dx.doi.org/10.1177/0956797610384741>.

21 Hachfeld, A., Anders, Y., Schroeder, S., Stanat, P., & Kunter, M. (2010). Does immi-gration background matter? How teachers' predictions of students' perfor-mance relate to student background. *International Journal of Educational Research*, 49(2010), 78e91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2010.09.00>.

22 Hajisoteriou, C. (2011). Listening to the wind of change: School leaders realizing intercultural education in Greek-Cypriot schools. *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2011.605473, 1-19.

23 Angelides, P., Stylianou, T., & Leigh, J. (2003) Forging a Multicultural Education Ethos in Cyprus: Reflections on Policy and Practice. *Intercultural Education*, 14(1), 57-66.

Τα αποτελέσματα των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε διάφορες χώρες προκειμένου να εξετάσουν την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να δράσουν αποτελεσματικά εντός των διαπολιτισμικών σχολείων, δεν είναι καθόλου ενθαρρυντικά αφού σύμφωνα με αυτά, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν επαρκώς σε αυτά τα περιβάλλοντα. Η μειωμένη ικανότητα τους σε κάποιες περιπτώσεις και σε άλλες περιπτώσεις η ανύπαρκτη ικανότητα τους να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά, συνεπάγεται με την αποτύχει δράση τους εντός των διαπολιτισμικών αιθουσών και την αδυναμία τους να προσφέρουν σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες προς τη γνώση²⁴.

Έρευνες οι οποίες διεξήχθησαν το 2005²⁵, 2006²⁶ και το 2009²⁷ στην Ελλάδα, αποδεικνύουν δυστυχώς την εκπαιδευτική ανεπάρκεια της πλειοψηφίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα τα επίπεδα κατάρτισης και επάρκειας τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο κρίθηκε μικρή έως και ανύπαρκτη.

Πέρα όμως από τα χαμηλά επίπεδα εκπαιδευτικής επάρκειας των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαφάνηκε επίσης πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διακατέχονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό από ξενοφοβικές και εθνοκεντρικές απόψεις και αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και την αξιολογούν αρνητικά. Για μια μερίδα εκπαιδευτικών οι αλλόγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζονται ως «άγλωσσοι», υποτιμώντας και απαξιώνοντας τόσο τις προσωπικές τους εμπειρίες όσο και τη μητρική τους γλώσσα. Ομολογούν διακρίσεις εις βάρος των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία, απαγορεύουν στους μαθητές αυτούς να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο και τέλος αποδέχονται πως οι στάσεις τους αυτές, οι προκαταλήψεις τους και η μεροληπτική τους συμπεριφορά έχει σοβαρό αντίκτυπο τόσο στους αλλοδαπούς μαθητές σε προσωπικό επίπεδο αλλά και στην σχολική τους επίδοση.

Αυτό το είδος διάκρισης (φυλετική) στην οποία υπόκεινται οι αλλοδαποί μαθητές επηρεάζουν, όπως είναι αναμενόμενο και τη ψυχική υγεία των μαθητών. Δημιουργείται στρες καθ όλη τη διάρκεια της διάκρισης το οποίο επηρεάζει τόσο την αυτοεκτίμηση όσο και την ψυχική υγεία του αλλοδαπού μαθητή και πολλές φορές τα άτομα αυτά πάσχουν από κατάθλιψη²⁸. Τα άτομα αυτά απομονώνονται, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, νιώθουν ντροπή για την

24 Grant, C. A., & Tate, W. F. (1995). Multicultural Education through the Lens of the Multicultural Education Research Literature

25 Καρατζιά, Ε., & Σπινθουράκη, Η. (2005). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Π. τ. Συνεδρίου, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα (σ. 58-60). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕΔΕΚ).

26 Χατζηγεωργίου, Α. (2006). Στις μίζεριες τα θρανία μπορούν και ονειρεύονται. Ανάκτηση από <http://www.mymethana.gr/?q=node/244>

27 Γεωργιογιάννης, Π. (2009). Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Βηματαίμοι για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα

28 Williams, D. R., Neighbors, H. W., & Jackson, J. S. (2003). Racial/Ethnic Discrimination and Health: Findings from Community Studies. *American Journal of Public Health*, 93 (2), 200-208.

καταγωγή τους και φοβούνται στο να εκτεθούν σε κοινωνικές συναναστροφές αφού φοβούνται για τυχόν ρατσιστικές συμπεριφορές και σχόλια.

5. Συμπέρασμα

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ανέκαθεν ήταν πολύ σημαντικός. Ο ρόλος όμως του εκπαιδευτικού σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο είναι κομβικής σημασίας αφού καλείται να δημιουργήσει και να στηριχθεί η όλη εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στο πλαίσιο του αμοιβαίου σεβασμού, αποβάλλοντας από πάνω του οποιαδήποτε στερεότυπα, προκαταλήψεις ή ρατσιστικές αντιλήψεις. Ο ίδιος πρέπει να αποτελεί πρότυπο και πηγή έμπνευσης για όλους τους μαθητές τους, γηγενείς ή μη.

Μέσα από τη δημιουργία ενός ασφαλές περιβάλλον όπου θα προωθούνται οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι αλλοδαποί μαθητές δεν θα νιώθουν «ξένοι», απομονωμένοι και μόνοι. Θα νιώθουν κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για να γίνουν όμως τα πιο πάνω χρειαζόμαστε καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, άτομα τα οποία διαθέτουν πρωτίστως την θέληση να προσπαθήσουν, να πειραματιστούν, να μάθουν, να αλληλεπιδράσουν και να βοηθήσουν. Άτομα «ανοικτόμυαλα», άτομα που δεν ξεχωρίζουν τους ανθρώπους σε κατηγορίες με βάση κάποια χαρακτηριστικά. Χρειαζόμαστε εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα αντιληφθούν πως ασκούν λειτουργήματα, το οποίο απευθύνεται σε όλα τα παιδιά.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργήσει διαπροσωπικές σχέσεις με τους αλλοδαπούς μαθητές του μέσα σε ένα θετικό κλίμα. Οι σχέσεις χρειάζεται να βασίζονται στον σεβασμό, στην εμπιστοσύνη και στην συναισθηματική κατανόηση του ενός για τον άλλον. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους αλλοδαπούς μαθητές θα βελτιώσουν την επίδοσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης θα βοηθηθούν και συναισθηματικά αφού δεν θα νιώθουν απομονωμένοι και ανεπιθύμητοι.

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με τις προσωπικές τους πεποιθήσεις οι οποίες είναι απαλλαγμένες από κάθε τι ρατσιστικό, είναι στις μέρες μας απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να είναι σε θέση να διδάξει κάποιος στα σχολεία. Ας προσπαθήσουμε όλοι για ένα καλύτερο μέλλον στην εκπαίδευση, όπου κανείς δεν θα αποκλείεται, κανείς δεν θα την στερείται.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Γεωργογιάννης, Π. (2009). Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. Πάτρα
- Γεωργογιάννης, Π.(1997). Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Gutenberg
- Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.

- Ευρωπαϊκή Ένωση – Επιτροπή των Περιφερειών, (1997). Γνωμοδότηση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Cdr 194/96, 12-13 Μαρτίου, Βρυξέλλες.
- Καρατζιά, Ε., & Σπινθουράκη, Η. (2005). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Π. τ. Συνεδρίου, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα (σσ. 58-60). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕΔΕΚ).
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). Κοινωνική ψυχολογία, Εισαγωγή στην μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς. Αθήνα: τυπωθήτω
- Λυκίδη, «Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τους Μαθητές και οι Προσδοκίες τους για τη Σχολική Επίδοση, 8
- Μάρκου, Γ. & Παρθένης Χ. (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Μάρκου, Γ. (1997). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής εμπειρία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχάλης Δαμανάκης, Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά (Αθήνα: Gutenberg,2007), 58, αναφερόμενο στο Λυκίδη, «Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τους Μαθητές και οι Προσδοκίες τους για τη Σχολική Επίδοση, 8.
- Μπονίδης, Κ. & Παπαδοπούλου, Β. (2014). Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003) Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Ατραπός
- Χατζηγεωργίου, Α. (2006). Στης μιζέριας τα θρανία μπορούν και ονειρεύονται. Ανάκτηση από <http://www.mymethana.gr/?q=node/244>

Ξενόγλωσση

- Angelides, P, Stylianou, T., & Leigh, J. (2003) Forging a Multicultural Education Ethos in Cyprus: Reflections on Policy and Practice. *Intercultural Education*, 14(1), 57-66.
- Apfelbaum, E. P., Pauker, K., Sommers, S. R., & Ambady, N. (2010). In blind pursuit of racial equality? *Psychological Science*, 20, 1587e1592. <http://dx.doi.org/10.1177/0956797610384741>.
- Banks, J. (2001): *Multikultural Edukation: Charakteristiks and Goals* Ch. Banks, *Multikultural Education, Issues and* Στο: Banks, J. *Perspektives*, John Wiley & Sons, Inc. New York, σσ.3-30
- Banks, J. (2004). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Παπαζήση
- G. Auernheimer, *Einführung in die interkulture Erziehung* (Darmstadt: 1996), αναφερόμενο στο Ζωγράφου, *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*, 48.

- Grant, C. A., & Tate, W. F. (1995). Multicultural Education through the Lens of the Multicultural Education Research Literature
- Hachfeld, A., Anders, Y., Schroeder, S., Stanat, P., & Kunter, M. (2010). Does immigration background matter? How teachers' predictions of students' performance relate to student background. *International Journal of Educational Research*, 49(2010), 78e91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2010.09.00>.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27, 986e996. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.006>.
- Hachfeld, Axinja, Adam Hahn, Sascha Schroeder, Yvonne Anders, Mareike Kunter, (2015). Should teachers be colorblind?: How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. In: *Teaching and Teacher Education*. 48, pp. 44-55. ISSN 0742-051X. eISSN 1879-2480. Available under: doi: 10.1016/j.tate.2015.02.001
- Hajisoteriou, C. (2011). Listening to the wind of change: School leaders realizing intercultural education in Greek-Cypriot schools. *International Journal of Leadership in Education*, DOI: 10.1080/13603124.2011.605473, 1-19.
- Smith, P. B. & Bond M. H. (2005). Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία. επιμ. Αντωνία Παπαστυλιανού, μετάφ. Βιργινία Κάγκκου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Taylor, Peter (1990) *The Influence of Teacher Beliefs on Constructivist Teaching Practices*.
- Taylor, S. V., & Sobel, D. M. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 1– 17.
- Wetherell, M. (2004). Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα. μετάφ. Νίκος Μποζατζής. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Williams, D. R., Neighbors, H. W., & Jackson, J. S. (2003). Racial/Ethnic Discrimination and Health: Findings from Community Studies. *American Journal of Public Health*, 93 (2), 200-208.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Αντρία Λοΐζου: Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης-Διδακτορική Φοιτήτρια. Email: Antria_loizou@hotmail.com

Κλεάνθους Χαρίκλεια

Μια παρέμβαση διαπολιτισμικού χαρακτήρα

Περίληψη

Η εφαρμογή του προγράμματος αυτού αποσκοπούσε αφενός τα παιδιά να αντιληφθούν και να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα των άλλων παιδιών, και αφετέρου να συμβάλει στη δημιουργία κλίματος ισότητας και δικαιοσύνης μέσα στην τάξη. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα μέσα από το οποίο η διδασκαλία διεξαγόταν βιωματικά μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας. Οι δραστηριότητες που οργανώσαμε αποσκοπούσαν τα παιδιά να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τους γύρω τους μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους. Βασίστηκε κυρίως στη συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και την ενσυναίσθηση.

Λέξεις-κλειδιά: συνεργατική μέθοδος, Ενσυναίσθηση

An intercultural intervention

Abstract

The implementation of this program was aimed at children to understand and accept the diversity of other children, and to help create a climate of equality

and justice in the classroom. It is a program through which the teaching was conducted experientially in a climate of cooperation and communication. The activities we organized were aimed at children to get to know themselves and those around them through their active participation. It was based mainly on the collaborative teaching method, the collaborative method and the empathy.

Keywords: collaborative teaching method, collaborative method, empathy

1. Εισαγωγή

Με το διορισμό μου, σε αυτές τις αίθουσες διδασκαλίας, συνειδητοποίησα την ύπαρξη ενός μεγάλου προβλήματος που αφορά τη φύση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ Κύπριων μαθητών και μεταναστών. Η διαπίστωση αυτή, με προβλημάτισε έντονα και στάθηκε η αφορμή για την ενασχόλησή μου με τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ Κύπριων και μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία.

Η διαπολιτισμική αγωγή στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να είναι ηθική αγωγή που να βοηθά τα παιδιά να γίνουν πιο ανοιχτά στη διαφορετικότητα, να σέβονται τους άλλους ανθρώπους και να συμπεριφέρονται δίκαια ¹. Θεωρείται λοιπόν απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν παιδαγωγικές μέθοδοι με βασική πεποίθηση ότι οι πολιτισμικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα, παράγοντα αλληλεπίδρασης, αμοιβαιότητας και πραγματικής αλληλεγγύης, που συμβάλλουν αποτελεσματικά στις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ όλων των παιδιών ^{2, 3, 4}. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει εφικτό με δραστηριότητες που ενισχύουν την ευαισθησία για τις διαφορετικές ανάγκες του καθενός, την κατανόηση της θέσης του άλλου, τη συνεργασία, την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, αλλά και με δραστηριότητες που βοηθούν στο δέσιμο της ομάδας και στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης ⁵.

Το ζητούμενο επομένως, της παρέμβασης αυτής δεν ήταν η ένταξη και ενσωμάτωση των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία στη σχολική τάξη, ούτε η φολκλωρικού τύπου αποδοχή του πολιτισμού τους, αλλά μια διαπολιτισμική παιδαγωγική, η οποία θα απευθυνόταν σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως χρώματος, γλώσσας, πολιτισμού και θρησκείας.

Δομή της εργασίας

Αρχικά, παρουσιάζεται ο σκοπός της παρέμβασης. Στην συνέχεια

1 Γιαννακόπουλος, Γ. (2009). Φυσιολογική συναισθηματική ανάπτυξη: Βρεφική ηλικία. Ανακτήθηκε από: www.imago.gr/user/image/normal-emotional-development.pdf.

2 Κουτσουβάνου, Ε. (2000). Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 16, 21-24. Αθήνα.

3 Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

4 Σιμόπουλος Γ. και Παθιάκη Ε. (Επιμ.). (2008). Μαζί εμπειρίες διαπολιτισμικής συνύπαρξης: <http://www.alfavita.gr>.

5 Νικολάου, Γ. (2009). Διαπολιτισμική διδακτική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

παρουσιάζονται οι παιδαγωγικές πρακτικές που σχεδιαστήκαν και εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Τέλος, παραθέτονται τα αποτελέσματα, όπως προέκυψαν μετά την παρέμβαση.

2. Σκοπός της παρέμβασης

Η εφαρμογή του προγράμματος αυτού αποσκοπούσε αφενός τα παιδιά να αντιληφθούν και να αποδεχθούν τη διαφορετικότητα των άλλων παιδιών, και αφετέρου να συμβάλει στη δημιουργία κλίματος ισότητας και δικαιοσύνης μέσα στην τάξη, αλλά και να βελτιώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών⁶. Επομένως, απώτερος στόχος της παρέμβασης αυτής ήταν η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας, προκειμένου να συμβάλουν στη διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών.

3. Οργανώνοντας την παρέμβαση

Βασικός άξονας στον οποίο στηριχθήκαμε ήταν η παροχή κινήτρων για αυτενέργεια των παιδιών με επίκεντρο τα ίδια. Οργανώσαμε δηλαδή δραστηριότητες οι οποίες να ικανοποιούν «κυρίως την ανάγκη για επικοινωνία, αλληλογνωριμία, ανάπτυξη του αυτοαισθήματος και του αμοιβαίου σεβασμού των μαθητών της πολύχρωμης τάξης»⁷. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα μέσα από το οποίο η διδασκαλία διεξαγόταν βιωματικά μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας. Οι δραστηριότητες που οργανώσαμε αποσκοπούσαν τα παιδιά να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τους γύρω τους μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους. Βασίστηκε κυρίως στη συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και την ενσυναίσθηση.

3.1. Συνεργατική μέθοδος διδασκαλίας

Σύμφωνα με έκθεση της UNESCO οι άνθρωποι στον 21ο αιώνα πρέπει να μάθουν να γνωρίζουν, να πράττουν και να συνυπάρχουν με τους άλλους. Ως συνεργατική μάθηση θεωρούμε εκείνη κατά την οποία τα παιδιά εργάζονται μαζί σε ομάδες για να πετύχουν ένα κοινό στόχο. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι μέσα από τη συνεργατική μάθηση όχι μόνο αποθαρρύνεται η «κοινωνική προτίμηση» μεταξύ των μελών της ομάδας, αλλά αναπτύσσεται μεταξύ τους ενδιαφέρον και διαπροσωπική εμπιστοσύνη. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται και μέσα από έρευνα του Cooper, ο οποίος κατέληξε στο συμπέρασμα ότι

6 Γκόβαρης, Χ., Νιωτη, Ν. και Σταμάτης, Π. (2003). Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικός Λόγος 1/2003.

7 Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

παιδιά που αρχικά είχαν προκαταλήψεις απέναντι σε άλλα παιδιά άλλαξαν σε μεγάλο βαθμό τη στάση τους όταν συνεργάστηκαν μαζί τους, γεγονός που δεν παρατηρήθηκε σε παιδιά που εργάζονταν ατομικά⁸.

Μέσα από τη συνεργατική μάθηση προσπάθησα να καλλιεργήσω την ανάπτυξη της προσωπικότητας κάθε παιδιού, ούτως ώστε να αισθανθεί άνετα με την εικόνα του εαυτού του. Όπως άλλωστε υποστηρίζει και ο Νικολάου (2009), «η συνεργατική μάθηση παράγει [...] καλύτερες σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της τάξης με πολυπολιτισμική σύνθεση, ενισχύει την αυτοεκτίμηση και τη θετική αυτοεικόνα των μαθητών [...]»⁹. Επιπρόσθετα, προσπάθησα το κάθε παιδί να αναπτύξει δεξιότητες επικοινωνίας, ομαδικότητας και συνεργασίας και με αυτόν τον τρόπο να γίνει αποδεκτό από τους συμμαθητές του ως ισότιμο μέλος της ομάδας και κατ' επέκταση της τάξης¹⁰.

Η ένταξη του παιδιού σε ομάδες μέσα στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης, έτσι όπως μπορούν να σχηματιστούν στο νηπιαγωγείο, αποτελεί απαραίτητο εφόδιο για την ανάπτυξη του παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στη μικρή κοινωνία της τάξης, αναπτύσσουν θετική στάση και αλληλεπίδραση απέναντι σε όλα τα μέλη της ομάδας και προετοιμάζονται για τη μετέπειτα στάση τους στην κοινωνία.

3.2. Ομαδοσυνεργατική μέθοδος συνεργασίας

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος «προϋποθέτει τη διαπροσωπική επικοινωνία, την ισότιμη σχέση μεταξύ των μελών της ομάδας, την αλληλοκατανόηση και τον αλληλοσεβασμό». Πολλές έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η οργάνωση της διδασκαλίας σε ομάδες προάγει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική μάθηση. Μέσα από τις ομάδες μαθαίνουν να σέβονται τα άλλα παιδιά και να βοηθά ο ένας τον άλλο. Μαθαίνουν να δίνουν και να παίρνουν.

Η εφαρμογή της μεθόδου αυτής προσφέρεται σε πολλές δραστηριότητες αρκεί να υπάρχει σωστή οργάνωση από μέρους του εκπαιδευτικού και σωστή σύνθεση των ομάδων. Οι ομάδες, σύμφωνα με σχετική βιβλιογραφία, θα πρέπει να είναι ανομοιογενείς. Θα πρέπει, δηλαδή να αποτελούνται από παιδιά και των δύο φύλων, με διαφορετικές επιδόσεις και διαφορετικές πολιτισμικές αναφορές.

3.3. Ενσυναίσθηση

Η ενσυναίσθηση, ορίζεται ως η γνωστική και συναισθηματική ικανότητα του «εγώ» να μπαίνει στη θέση του «άλλου»¹¹. Μέσα από την ενσυναίσθηση μπορεί

8 Νικολάου, Γ. (2009). Διαπολιτισμική διδακτική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

9 Νικολάου, Γ. (2009). Διαπολιτισμική διδακτική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

10 Ματσαγουράς, Η. (2000). Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

11 Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.

κανείς να αντιληφθεί τη θέση στην οποία βρίσκονται οι άλλοι. Σχετικές έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται συναισθήματα. Στην ηλικία αυτή αρχίζουν να υποδύονται ρόλους και να ταυτίζονται συναισθηματικά με τους άλλους. Συγκεκριμένα, έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας κατέδειξαν ότι τα παιδιά είναι σε θέση να αντιληφθούν τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται, για παράδειγμα, ο ήρωας ενός παραμυθιού¹² και κατ' επέκταση τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ένας συμμαθητής τους.

Η πιο πάνω διαπίστωση τονίζει πόσο σημαντική είναι η ενσυναίσθηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική αγωγή. Αυτό εντείνεται ακόμη περισσότερο με τον τελικό σκοπό της προσπάθειας αυτής, ο οποίος είναι η αναγνώριση «των «άλλων» όχι ως ξένων, αλλά ως συγκεκριμένων προσώπων»¹³, κάτι που θα συντελέσει αποφασιστικά στη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και στη βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων.

4. Το πρόγραμμα που εφαρμόσα

Στόχος του εν λόγω προγράμματος, όπως έχει αναφερθεί και πιο πάνω, ήταν να αγκαλιάσει όλα τα παιδιά της σχολικής κοινότητας. Ήταν η κατανόηση, η αποδοχή, ο σεβασμός των διαφορών ανάμεσα στα παιδιά, όπως επίσης η συνεργασία και η διάδραση με τον «άλλον». Μέσα από τις πρακτικές μας προσπάθειες να προωθήσουμε στη σχολική τάξη ένα πλαίσιο σχέσεων που να επιτρέπει την ισοτιμία, την πολυφωνία και τη συνεργασία μέσα από ένα βιωματικό – επικοινωνιακό τρόπο.

Αναλυτικότερα, εμπλουτίσαμε την εκπαιδευτική διαδικασία με καθημερινές δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες επιχειρούμε να διασφαλίσουμε την ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, δίνοντας ευκαιρίες στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα και να συνεργαστούν αρμονικά, βελτιώνοντας τις μεταξύ τους σχέσεις. Κατά την οργάνωση των δραστηριοτήτων αυτών, πρωταρχικό μέλημά μας ήταν να δημιουργήσουμε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που να απευθύνονται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Οι «διαφορές» μεταξύ των παιδιών (γλώσσα, χρώμα, έθιμα κ.ά.) αποτέλεσαν πολύτιμη βοήθεια στην προσπάθεια αυτή, αφού τις χρησιμοποιήσαμε σαν ευκαιρία για μάθηση και όχι σαν πρόβλημα που πρέπει να λυθεί ή να αποκλειστεί. Όπως άλλωστε αναφέρει χαρακτηριστικά και ο πρώην γενικός διευθυντής της UNESCO, Federico Mayor: «η διαφορετικότητα είναι η ουσία της δημοκρατίας, η ομοιομορφία είναι ένα είδος τυραννίας και δογματισμού»¹⁴.

12 Omdahl, B.L., (1995). Cognitive Appraisal, Emotion and Empathy Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey

13 Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.

14 UNESCO. (2007). Παγκόσμια Διακήρυξη για πολιτισμική ετερότητα. Λευκωσία: UNESCO.

4.1. Στην πράξη

«Σήμερα είμαι πολύ απογοητευμένη. Το χάσμα μεταξύ των παιδιών τελικά είναι μεγαλύτερο από όσο πίστευα. Δεν ξέρω αν θα τα καταφέρω να τους φέρω κοντά. Κάποια παιδιά από την Κύπρο είναι πολύ αρνητικά απέναντι στα παιδιά από άλλες χώρες, νομίζουν ότι η συνεργασία με κάποιο παιδί που κατάγεται από άλλη χώρα είναι κάτι κακό. Χρειάζονται βοήθεια, για να μάθουν να δουλεύουν μαζί τους, για να μπορέσουν να δουν ότι είναι σαν και αυτά... Από την άλλη, τα παιδιά μεταναστών στεναχωριούνται, νιώθουν μειονεκτικά με όλη αυτή την άρνηση που εισπράττουν...»

Το πιο πάνω απόσπασμα αποτελεί ένα μικρό δείγμα του προβληματισμού μας γύρω από αυτό το θέμα. Έπρεπε, λοιπόν, να δράσουμε άμεσα, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η κατάσταση αυτή. Σκεφτήκαμε ότι στην προσπάθεια αυτή θα μας βοηθούσε κάτι που αγαπούν πολύ όλα τα παιδιά και στο οποίο δεν μπορούν να αντισταθούν: το παιχνίδι. Όλο το πρόγραμμα είχε σαν αφηγήρια το ελεύθερο και δομημένο παιχνίδι και βασιζόταν στο θεατρικό παιχνίδι, την εξερεύνηση στη φύση και την παιδική λογοτεχνία.

- **Θεατρικό παιχνίδι**

Πρόκειται για μια μορφή παιχνιδιού που βοηθά τα παιδιά να δραματοποιούν τον κόσμο της φαντασίας ή να αναπαριστούν την πραγματικότητα μέσα από τις εμπειρίες τους. Μέσα από τους διάφορους ρόλους τους οποίους υποδύονται τα παιδιά, όπως π.χ. τον ήρωα κάποιου παραμυθιού, το θεατρικό παιχνίδι καταφέρνει να τα ευαισθητοποιήσει και να τα βοηθήσει να αποδεχτούν τον εαυτό τους και τους γύρω τους. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να πειραματιστούν και να εξασκήσουν τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες, αφού παίζοντας ρόλους έρχονται σε επαφή και αλληλεπιδρούν με τα άλλα παιδιά. Είναι ένα εργαλείο το οποίο συντελεί στη δημιουργία κοινωνικών δεσμών και συμβάλλει στην ενίσχυση της αντίληψης ότι σε αυτόν τον κόσμο όλοι διαφέρουν, για να συμπληρώνει ο ένας τον άλλο ¹⁵.

Πήραμε λοιπόν ένα μπαούλο, το γεμίσαμε με καπέλα, κάπες, κοστούμια ζώων, μάσκες και φτιάξαμε στην τάξη τη γωνιά μεταμφίεσης. Είπαμε στα παιδιά ότι κάθε πρωί όποιος θέλει μπορεί να πηγαίνει στη γωνιά αυτή, να ντύνεται όπως θέλει και να παίζει. Τα παιδιά, όπως ήταν φυσικό, λάτρεψαν τη γωνιά. Μέσα από την υπόδυση ρόλων εκφράζονταν ελεύθερα. Παρατηρήσαμε παιδιά που μιλούσαν με δυσκολία να κάνουν ολόκληρο διάλογο. Επίσης παρατηρήσαμε ότι τα κοστούμια επέτρεπαν σε όλους να ενταχθούν στο παιχνίδι, έτσι σιγά σιγά γνωρίζονταν και αποδέχονταν ο ένας τον άλλον.

Το θεατρικό παιχνίδι εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και σε δομημένες δραστηριότητες. Τα παιδιά καλούνταν μετά από μια αφήγηση

15 Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., and Philippou, S. (2013). Developing intercultural competence through education. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.

ή ένα τραγούδι να πάρουν ρόλους και να παίζουμε θέατρο. Έτσι όλα τα παιδιά εμπλέκονταν στη μαθησιακή διαδικασία, έμπαινε το ένα στη θέση του άλλου, αλλά και συνεργάζονταν για όσο το δυνατό καλύτερη «παράσταση».

• Παιδική λογοτεχνία

Έρευνες κατέδειξαν ότι η φανταστική αλληλεπίδραση ενός ήρωα με ένα μέλος διαφορετικής ομάδας (έμμεση επαφή), είναι αποτελεσματική στη μείωση των προκαταλήψεων. Για παράδειγμα, μία παρέμβαση βασισμένη σε έμμεση επαφή που αναπτύχθηκε από τους Cameron, Rutland, Brown και Douch (2006), περιελάμβανε την ανάγνωση μιας σειράς ιστοριών μία φορά την εβδομάδα σε περίοδο 6 εβδομάδων σε παιδιά ηλικίας 5 έως 11 ετών. Στις ιστορίες οι παιδικόι χαρακτήρες παρουσιάζονταν να έχουν στενές φιλίες με ένα παιδί πρόσφυγα. Η παρέμβαση αυτή οδήγησε σε πολύ πιο θετικές στάσεις απέναντι στα παιδιά των προσφύγων.^{16, 17}

Δύο φορές την εβδομάδα διηγούμασταν στα παιδιά ιστορίες στις οποίες οι ήρωες παρουσιάζονταν να έχουν στενές φιλίες με έναν «διαφορετικό» ήρωα. Στην προσπάθεια αυτή προέκυψαν δυσχέρειες στην επιλογή των ιστοριών. Σχεδόν σε όλα τα παραμύθια που κυκλοφορούν στην αγορά αρχικά οι ήρωες δεν αποδέχονται το διαφορετικό και στη συνέχεια μετά από διάφορα γεγονότα αυτό αλλάζει και οι ήρωες αλλάζουν στάση. Στο παρεμβατικό αυτό πρόγραμμα στόχος ήταν όλοι οι ήρωες να έχουν από την αρχή στενές φιλικές σχέσεις χωρίς κανένα διαχωρισμό. Για τον λόγο αυτό αποφασίσαμε να συγγράψουμε οκτώ μικρές ιστορίες που να έχουν όλες τους ίδιους ήρωες.

Ήρωες ήταν ζώα του δάσους που ταυτίζονταν σε μεγάλο βαθμό με τα παιδιά στα οποία απευθύνονταν. Μέσα λοιπόν από τις περιπέτειες:

1. της Βάγιας της κουκουβάγιας που γεννήθηκε σε αυτό το δάσος·
 2. του Άκη, του καφέ αρκούδου, που γεννήθηκε στο δάσος της ιστορίας μας από μετανάστες γονείς·
 3. της Άδας, της πολικής Αρκούδας, της οποίας ο μπαμπάς της, ένας πολιτικός αρκούδος, ερωτεύτηκε τη μαμά της, μια καφετιά αρκούδα, και έφτιαξαν μαζί μια όμορφη οικογένεια·
 4. του Άρη του λιονταριού που ήρθε από τη μακρινή ζούγκλα να ζήσει στο δάσος για μια καλύτερη ζωή· και
 5. της Ίνας της καγκουρίνας που ήρθε από τη μακρινή Αυστραλία,
- επιχειρήσαμε να καλλιεργήσουμε στα παιδιά πόσο σπουδαίο είναι να αποδεχόμαστε ο ένας τον άλλο, να συνυπάρχουμε αρμονικά και να αναπτύσσουμε μεταξύ μας αρμονικές σχέσεις.

16 Turner, R. N., and Cameron, L. (2016). Confidence in contact: A new perspective on promoting cross-group friendship among children and adolescents. *Social Issues and Policy Review*, 10, 212–246.

17 Cameron, L., Rutland, A. and Brown, R. and Douch, R. (2006). Changing children's intergroup attitudes towards refugees: Testing different models of extended contact. *Child Development*, 77 (5), 1208-1219.

Οι μικρές αυτές ιστορίες αγαπήθηκαν από τα παιδιά και κάθε Δευτέρα και Πέμπτη περίμεναν με ανυπομονησία να ακούσουν τη νέα περιπέτεια των φίλων μας. Κάθε φορά που τέλειωνε η αφήγηση της ιστορίας τα παιδιά καλούνταν να πουν τι τους έκανε εντύπωση, τι θα έκαναν αν ήταν στη θέση κάποιου ήρωα, με ποιο ήρωα θα ήθελαν να μοιάσουν και γιατί. Με αυτό τον τρόπο εισχωρούσαμε στο βαθύτερο νόημα κάθε ιστορίας και παίρναμε το μήνυμα που μας έστελνε. Κατά τη διάρκεια αυτής της παρέμβασης είχαμε αρχίσει να παρατηρούμε αλλαγές στο τρόπο που έπαιζαν τα παιδιά κυρίως στο παιχνίδι στην αυλή. Είχαν αρχίσει δειλά – δειλά να γίνονται οι πρώτες διαπολιτισμικές φιλίες. Χαρακτηριστικά, μια μέρα ενώ επιστρέφαμε στην τάξη μετά το υπαίθριο παιχνίδι, ο Αντρέας, ένα παιδί από την Κύπρο, μου είπε: «Δασκάλα εγώ και ο Όλεγκ έχουμε πολλά διαφορετικά πράματα. Είναι πιο μεγάλος, εγώ είμαι πιο δυνατός και γρήγορος, δεν καταλάβω που μιλά τι λέει, αλλά παίζουμε μαζί και όλο γελά...». Το περιστατικό αυτό άλλαξε πολλά στην έκβαση της παρέμβασης. Τα παιδιά είχαν αρχίσει να δημιουργούν όλο και πιο πολύ «διαφορετικούς» φίλους. Μετά το τέλος κάθε διαλείμματος είχαμε πολλά να συζητήσουμε γύρω από αυτό το θέμα. Συζητήσεις που προέκυπταν μέσα από τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών και που βοήθησαν πολύ τις μεταξύ τους σχέσεις.

• Εξερεύνηση στη φύση

Το κομμάτι αυτό της παρέμβασής μας είναι εμπνευσμένο από το σουηδικό πρότυπο προσχολικής εκπαίδευσης, το οποίο δίνει ευκαιρίες και αφιερώνει χρόνο για εξωτερική εξερεύνηση. Σύμφωνα με το σουηδικό πρόγραμμα σπουδών τα παιδιά προσχολικής ηλικίας πρέπει να περνούν χρόνο σε εξωτερικούς χώρους (πάρκα, δάση, κήπους ή ακτές), όπου μπορούν να ασχοληθούν με διάφορες δραστηριότητες. Υποστηρίζεται ότι στους εξωτερικούς χώρους τα παιδιά τείνουν να παίζουν περισσότερο μαζί, μπορούν να έχουν την εμπειρία της ομαδικής εργασίας και περισσότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους^{18, 19}.

Στη δράση αυτή, όπως εφαρμόστηκε και στη Σουηδία, δεν υπάρχουν αυστηρά σχεδιασμένες δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες βασίζονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών και οργανώνονται με δική τους πρωτοβουλία. Έτσι δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να ακολουθούν τα ενδιαφέροντά τους και να έχουν κοινές εμπειρίες μέσω της προσπάθειάς τους να ανακαλύψουν τη φύση. Οι απρόβλεπτες προκλήσεις στη φύση ενθαρρύνουν τα παιδιά να δουλέψουν σε ομάδες, να γνωρίσουν τις δυνάμεις του άλλου και να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον να εμπλακεί. Βασικό σημείο για να πετύχει η όλη προσπάθεια, είναι τα παιδιά να ενθαρρύνονται να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους στις ομάδες. Επέλεξα να συμπεριλάβω αυτή τη δράση στην παρέμβασή μου, αφού όπως διαφάνηκε η εφαρμογή της στη

18 Ramsey P. (2015). Teaching and Learning in a Diverse World: Multicultural Education for Young Children. New York: Teachers College Press.

19 Skolverket, L. (2011). The Swedish Preschool Curriculum. Stockholm: Skolverket.

Σουηδία είχε θετικά αποτελέσματα. Διαφάνηκε ότι οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών στην ύπαιθρο συμβάλλουν στην ανάπτυξη βαθιών κοινωνικών και πιο ειρηνικών αλληλεπιδράσεων^{20,21,22}. Το γεγονός μάλιστα ότι κοντά στο σχολείο υπήρχε ένα μικρό δάσος μας βοήθησε πάρα πολύ στο να εφαρμόσουμε αυτή την πρακτική. Ωστόσο, υπήρχαν και πολλές δυσκολίες, που κυρίως αφορούσαν την πειθαρχία των παιδιών και τους κινδύνους που μπορούσαν να παρουσιαστούν σε έναν ανοιχτό χώρο. Οι δυσκολίες αυτές γρήγορα ξεπεράστηκαν, αφού θέσαμε από την αρχή κάποιους χρυσούς κανόνες που τα παιδιά τηρούσαν και έτσι μπορέσαμε να αξιοποιήσουμε τη φύση στον μέγιστο βαθμό.

Όπως και στη Σουηδία, δεν είχαμε σχεδιάσει κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες, αφού στόχος ήταν τα παιδιά να οργανώσουν με δική τους πρωτοβουλία δικές τους δραστηριότητες βασισμένες στα ενδιαφέροντά τους. Την πρώτη μέρα της εξερεύνησης, είπαμε στα παιδιά ότι μπορούν να εξερευνήσουν τη φύση και να μελετήσουν ότι θέλουν. Κάποια έτρεξαν στα δέντρα και άρχισαν να μελετούν τους φλοιούς των κορμών, κάποια έτρεξαν σε μυρμηγκια που είχαν φτιάξει μια μυρμηγκοφωλιά, άλλα έτρεξαν στα αγριολούλουδα που είχαν φυτρώσει, ενώ άλλα άρχισαν να παίζουν με ξυλάκια και κουκουνάρια που βρήκαν κάτω από τα δέντρα.

Τα παιδιά είχαν δημιουργήσει από μόνα τους μικρές ομάδες, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και άρχισαν να συζητούν, να πειραματίζονται, να παίζουν. Πέρασα από όλες τις ομάδες και συζητήσαμε σχετικά με το θέμα που τους απασχολούσε. Μετά από λίγο καθίσαμε όλοι σε ένα κύκλο και η κάθε ομάδα παρουσίασε αυτό που είχε ανακαλύψει. Με μεγάλη μας χαρά διαπιστώσαμε ότι η εξερεύνηση είχε στεφθεί με επιτυχία ήδη από την πρώτη μέρα εφαρμογής της. Όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά είχαν ενταχθεί σε μια ομάδα, χωρίς να παροτρύνω κανένα παιδί να δεχτεί κάποιον στην ομάδα του, χωρίς να υπάρχουν αμήχανα προσωπάκια στη γωνιά.

Η καλύτερη απόδειξη της επιτυχίας ήταν τα παιδιά που λάτρεψαν τις εξερευνήσεις και κάθε μέρα ρωτούσαν πότε θα ξαναπάμε. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά τέσσερις εξερευνήσεις (μία κάθε εβδομάδα). Στην καθεμία από αυτές δίνουμε και κάτι νέο για να κρατάμε αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών. Στη δεύτερη εξερεύνηση πήραμε μαζί μας διάφορα μέσα για εξερεύνηση όπως φακούς, καθρεφτάκια, μαγνήτες κ.ά. και γίναμε μικροί επιστήμονες. Στην τρίτη πήραμε μεγάλα και μικρά φύλλα χαρτιού, μολύβια, χρώματα και γίναμε οι ζωγράφοι της φύσης. Στην τέταρτη πήραμε σακουλάκια και είχαμε αποστολή να μαζέψουμε πράγματα από τη φύση για να εμπλουτίσουμε τη γωνιά της φύσης στην τάξη.

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρομε ότι οι τρεις αυτές

20 Ramsey P. (2015). *Teaching and Learning in a Diverse World: Multicultural Education for Young Children*. New York: Teachers College Press.

21 Waite, S., Rogers, S., and Evans, J. (2013). Freedom, flow and fairness: exploring how children develop socially at school through outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(3), 255-276.

22 Blanchet-Cohen, N. and Elliott, E. (2011). Young Children and Educators Engagement and Learning Outdoors: A Basis for Rights-Based Programming. *Early Education and Development*. 22(5), 757-777.

πρακτικές που εφαρμόστηκαν στην παρέμβαση ήταν αλληλένδετες. Πολλές φορές μάλιστα σε μια δραστηριότητα εφαρμόζαμε και τις τρεις πρακτικές, αφού μετά από την αφήγηση μιας περιπέτειας από τις ιστορίες μας, βγαίναμε έξω στο πάρκο και ζωντανεύαμε την ιστορία παίζοντας θέατρο στο «δάσος».

5. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

5.1. Πριν την παρέμβαση

Πριν την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, κατέληξα στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που κατάγονταν από την Κύπρο είχαν απόσταση απέναντι στα παιδιά από άλλες χώρες. Η στάση τους αυτή οδηγούσε τα παιδιά από άλλες χώρες στην περιθωριοποίηση. Διαπίστωσα ότι τα παιδιά που κατάγονται από την Κύπρο είχαν συνείδηση της ομάδας στην οποία ανήκαν, αλλά και της ύπαρξης άλλων ομάδων. Επιπλέον, διαφάνηκε ότι όχι μόνο διαχώριζαν την ομάδα των Κυπρίων, στην οποία ανήκαν, από την ομάδα των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, αλλά της έδιναν και μεγαλύτερη αξία. Τα παιδιά, δηλαδή, από την Κύπρο είχαν θετική αυτό-εικόνα, όσον αφορά τα φυλετικά χαρακτηριστικά τους, και αρνητική, όσον αφορά τα φυλετικά χαρακτηριστικά των παιδιών από άλλες χώρες. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί και με άλλες σχετικές έρευνες, οι οποίες έχουν δείξει ότι τα γηγενή παιδιά είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στο χρώμα του δέρματος, τη φυλή και την εθνικότητα. Νιώθουν ως ότι είναι ανώτεροι και έχουν μια πιο θετική εικόνα για τον εαυτό τους σε σχέση με τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία²³.

Συγκεκριμένα, διαφάνηκε ότι τα παιδιά διαχώριζαν και απομόνωναν άλλα παιδιά με βάση τη διαφορετικότητα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, οι διαπροσωπικές σχέσεις που ανέπτυσσαν να επηρεάζονται αρνητικά, όταν είχαν ένα χαρακτηριστικό στοιχείο που πρόδιδε τη «διαφορετική» καταγωγή τους. Όταν ένα παιδί μιλούσε καλά ελληνικά και συμπεριφέρονταν σαν τους γηγενείς μαθητές αποτελούσε εξαίρεση. Όλα τα υπόλοιπα παιδιά περιθωριοποιούνταν. Αυτό επιβεβαιώνεται και μέσα από τα ευρήματα άλλων ερευνών, οι οποίες διαπίστωσαν σαφείς προκαταλήψεις στη συμπεριφορά παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας απέναντι σε ομάδες, στις οποίες δε διέθεταν κοινά χαρακτηριστικά με τη δική τους. Καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι, από την προσχολική ηλικία τα παιδιά διαπραγματεύονται τις κοινωνικές τους ταυτότητες και αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ τους, σύμφωνα με τις κυρίαρχες αξίες και κανόνες²⁴.

23 Ζεμπύλας, Μ. (Επιμ.). (2011). «Παραλογισμοί» κάτω από τον ήλιο: μεταμοντέρνα κατάσταση και εκπαίδευση στην επιστήμη. Αναλυτικά προγράμματα: θεωρίες και εφαρμογές, 417-439. Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

24 Aboud, F. E., Tredoux, C. Tropp, L. R. Brown, C. S. Niens, U. Noor, N. M. & Group, U. G. E. (2012). Interventions to Reduce Prejudice and Enhance Inclusion and Respect for Ethnic Differences in Early Childhood: A Systematic Review. *Developmental Review*, 32(4), 307-336.

Από την άλλη πλευρά, τα παιδιά από άλλες χώρες έδιναν στην ομάδα στην οποία ανήκαν χαμηλότερο κοινωνικό κύρος σε σχέση με τη θέση που κατέχει η ομάδα των Κύπριων παιδιών. Τα παιδιά αυτά αντιλαμβάνονταν μειονεκτικά την ομάδα στην οποία ανήκαν, λόγω κυρίως των εμπειριών τους κατά τη διάρκεια της ζωής τους στο πλαίσιο της κυρίαρχης κουλτούρας, που δεν ήταν άλλη από την ομάδα των Κύπριων μαθητών. Η απόρριψη, που ζούσαν καθημερινά τα παιδιά αυτά, έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίζουν δυσκολίες τόσο στη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του σχολείου, όσο και στην ψυχοκοινωνική τους συμπεριφορά.

Μέσα, λοιπόν, από μια ανασκόπηση των αποτελεσμάτων που συλλέχτηκαν πριν την παρέμβαση, βλέπει κανείς ότι τα παιδιά, ήδη από τη νηπιακή ηλικία, διαμορφώνουν πρώιμες προκαταλήψεις. Ως εκ τούτου, εύλογα προκύπτει η αναγκαιότητα το νηπιαγωγείο να προσφέρει μια εκπαίδευση που να βασίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό ακριβώς επιχειρήσα μέσα από την παρέμβασή μου. Μια παρέμβαση που, όπως διαφάνηκε, λειτούργησε θετικά, δίνοντας μας αισιόδοξα σαλίσματα, αφού συνέβαλε στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών. Τη βελτίωση αυτή παρουσιάζω στη συνέχεια.

5.2. Μετά την παρέμβαση

Μετά την παρέμβαση, παρατήρησα ότι η στάση των παιδιών από την Κύπρο απέναντι στα παιδιά μεταναστών είχε αλλάξει μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα. Συνεργάζονταν μαζί τους πρόθυμα, χωρίς καμιά διαμαρτυρία και τους συμπεριφέρονταν ισάξια με τους κύπριους συμμαθητές τους. Το παιχνίδι στην αυλή αποτέλεσε τρανταχτή απόδειξη της μεγάλης βελτίωσης που σημειώθηκε. Όπως όλοι γνωρίζουμε πολύ καλά, στην αυλή τα παιδιά παίζουν ελεύθερα ότι παιχνίδι τους αρέσει και με όποια παιδιά θέλουν. Αν, λοιπόν, υπήρχε και το παραμικρό ψεγάδι αμφιβολίας, μήπως τα παιδιά στην τάξη «αναγκάζονταν» να συνεργαστούν με παιδιά που στην πραγματικότητα δεν ήθελαν, αυτό εξαφανίζεται, διαπιστώνοντας ότι πολλά παιδιά είχαν γίνει αχώριστοι φίλοι και στην αυλή. Μάλιστα είχαν αναπτύξει τόσο πολύ καλές φιλικές σχέσεις μεταξύ τους που ακόμα και τα απογεύματα συναντιόντουσαν και έπαιζαν.

Πράγματι, μετά από την εφαρμογή του παρεμβατικού προγράμματος, η στάση των παιδιών από την Κύπρο απέναντι στα παιδιά μεταναστών άρχισε σταδιακά να βελτιώνεται. Καθημερινά συνέβαιναν πολλά μικρά περιστατικά που δήλωναν τη μεγάλη αυτή αλλαγή. Μια αλλαγή που τα παιδιά την καταλάβαιναν και τα έκανε πολύ χαρούμενα. Πώς, όμως, να μην το αντιλαμβάνονταν, όταν, ενώ στην αρχή δεν ήθελαν να καθίσουν δίπλα τους, ούτε να τα αγγίξουν, ούτε να τα εντάξουν στα παιχνίδια τους, τώρα όλα άλλαζαν; Είχαν πάψει να τα αγνοούν, τα θεωρούσαν μέρος της ομάδας και άρχισαν να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη την παρουσία τους. Τα παιδιά από άλλες χώρες άρχισαν να νιώθουν ότι είναι αποδεχτά από τους Κύπριους και να αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις μαζί τους. Η

πιο σημαντική, όμως, αλλαγή που διαπίστωσα μετά την παρέμβασή μου, είναι το γεγονός ότι τα παιδιά μεταναστών ήθελαν να έρχονται στο σχολείο.

6. Επίλογος

Όπως διαφάνηκε, η οργάνωση κατάλληλων δραστηριοτήτων δίνει την ευκαιρία σε κάθε παιδί να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, με βάση τις δικές του ικανότητες και ανάγκες. Έτσι, τα περισσότερα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους και να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις μαζί τους. Επομένως, το παρεμβατικό πρόγραμμα της παρούσας εργασίας μπορεί να δώσει ιδέες σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα για να οργανώσει το δικό της παρεμβατικό πρόγραμμα, προκειμένου να αντιμετωπίσει τα δικά της προβλήματα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γιαννακόπουλος, Γ. (2009). Φυσιολογική συναισθηματική ανάπτυξη: Βρεφική ηλικία. Ανακτήθηκε από: www.imago.gr/user/image/normal-emotional-development.pdf.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ., Νιωτη, Ν. και Σταμάτης, Π. (2003). Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωση τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικός Λόγος 1/2003.
- Ζεμπύλας, Μ. (Επιμ.). (2011). «Παραλογισμοί» κάτω από τον ήλιο: μεταμοντέρνα κατάσταση και εκπαίδευση στην επιστήμη. Αναλυτικά προγράμματα: θεωρίες και εφαρμογές, 417-439. Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κουτσοβάνου, Ε. (2000). Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 16, 21-24. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2009). Διαπολιτισμική διδακτική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σιμόπουλος Γ. και Παθιάκη Ε. (Επιμ.). (2008). Μαζί εμπειρίες διαπολιτισμικής συνύπαρξης: <http://www.alfavita.gr>.

Ξενόγλωσση

Aboud, F. E., Tredoux, C. Tropp, L. R. Brown, C. S. Niens, U. Noor, N. M. &

- Group, U. G. E. (2012). Interventions to Reduce Prejudice and Enhance Inclusion and Respect for Ethnic Differences in Early Childhood: A Systematic Review. *Developmental Review*, 32(4), 307–336.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., and Philippou, S. (2013). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- Blanchet-Cohen, N. and Elliott, E. (2011). Young Children and Educators Engagement and Learning Outdoors: A Basis for Rights-Based Programming. *Early Education and Development*. 22(5), 757-777.
- Cameron, L., Rutland, A. and Brown, R. and Douch, R. (2006). Changing children's intergroup attitudes towards refugees: Testing different models of extended contact. *Child Development*, 77 (5), 1208-1219.
- Omdahl, B.L., (1995). *Cognitive Appraisal, Emotion and Empathy* Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey
- Ramsey P. (2015). *Teaching and Learning in a Diverse World: Multicultural Education for Young Children*. New York: Teachers College Press.
- Skolverket, L. (2011). *The Swedish Preschool Curriculum*. Stockholm: Skolverket.
- Turner, R. N., and Cameron, L. (2016). Confidence in contact: A new perspective on promoting cross-group friendship among children and adolescents. *Social Issues and Policy Review*, 10, 212–246.
- UNESCO. (2007). *Παγκόσμια Διακήρυξη για πολιτισμική ετερότητα*. Λευκωσία: UNESCO.
- Waite, S., Rogers, S., and Evans, J. (2013). Freedom, flow and fairness: exploring how children develop socially at school through outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(3), 255-276.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Κλεάνθους Χαρίκλεια: Νηπιαγωγός, Υποψήφια Διδάκτωρ.

Email: Charisk_2007@hotmail.com

Σαατσόγλου Ελένη

Η διδασκαλία της Ελληνικής στους δίγλωσσους μαθητές του Ελληνικού σχολείου

Περίληψη

Η μητρική γλώσσα των ετέρων στη χώρα υποδοχής αποτελεί ανθρώπινο δικαίωμα και εθνική κληρονομιά γι' αυτούς. Αν και η διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας ταυτίζεται με το φαινόμενο της διγλωσσίας, καθίσταται αναγκαία, εφόσον ενισχύει την ομαλή προσαρμογή των διαφορετικών στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι θεμελιώδεις δομές των δύο γλωσσών αλληλοδιαμορφώνονται ταυτόχρονα, καθώς αναπτύσσονται. Επομένως στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα, η δεύτερη γλώσσα, η ελληνική, ενδυναμώνεται όπως και αυτή, η μητρική. Επιπλέον, η παράλληλη ανάπτυξη μητρικής και κυρίαρχης ελληνικής γλώσσας καλλιεργεί αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση και διαμορφώνει υγιή προσωπικότητα στους δίγλωσσους μαθητές, προϋποθέσεις αποφυγής της σχολικής αποτυχίας.

Λέξεις-κλειδιά: διαφορετική πολιτισμική προέλευση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, θεσμικά μέτρα

The teaching of Greek to the bilingual students of the Greek School

Abstract

The mother tongue of the immigrants in the receiving countries is considered a human right and their national heritage. Despite the fact that the teaching of the dominant tongue coincides with the second language acquisition phenomenon, it is necessary because it supports the smooth adaptation of the differing in the school and in the wider social framework. It is remarkable that the founding structures of the two tongues are formed together and in parallel while they grow. Therefore, in the frame of the intercultural education in Greece, Greek as a second language is strengthened along with the mother tongue. Additionally, the parallel growth of mother and dominant Greek tongue cultivates self-esteem, self-confidence and forms a wholesome personality of the bilingual students, an essential element for circumvention of poor school performance.

Keywords: different ethnicity and culture, intercultural education, institutional ordinances

1. Εισαγωγή

Η μελέτη αυτή αναφέρεται στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποσκοπεί στην ομαλή προσαρμογή των ετέρων μαθητών προωθώντας τη διδασκαλία της γλώσσας της κυρίαρχης ομάδας μέσα στο παιδαγωγικό πλαίσιο ενός νέου εκπαιδευτικού συστήματος.

Το θεωρητικό πλαίσιο αποτελείται από το εισαγωγικό μέρος που αναφέρεται στην αυθόρμητη μάθηση της μητρικής γλώσσας και στους παράγοντες επίδρασης, όσον αφορά τη μύηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας από τους αλλόγλωσσους. Στη συνέχεια εξετάζεται το φαινόμενο της διγλωσσίας και ειδικότερα στο ελληνικό σχολείο, καθώς και τα κριτήρια από τα οποία καθορίζεται. Κατόπιν, αναφέρονται οι θεωρίες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας και προσδιορίζεται ο τρόπος που αξιοποιούνται δομικά, γλωσσικά και συναισθηματικά στοιχεία κατά τη διδασκαλία. Κατά συνέπεια δίνεται η δυνατότητα στους διαφορετικούς μαθητές να αναπτύξουν μαθησιακές δεξιότητες και να αποφύγουν την περιθωριοποίηση στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Επιπλέον, αναλύονται στρατηγικές διδασκαλίας, οι οποίες καθώς εφαρμόζονται στο σχολείο, αναπτύσσουν επικοινωνιακούς και άλλους μαθησιακούς μηχανισμούς. Αποσκοπούν αυτές επίσης, στη δημιουργία συνθηκών ανατροπής στερεοτύπων-προκαταλήψεων, στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας καθώς και στην ομαλή προσαρμογή των ετέρων, στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Εντέλει, αναδύεται ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της αγωγής στην ελληνική

κοινωνία διαμέσου της εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεσμοθετούνται νόμοι, εγκύκλιοι, νέα προγράμματα σπουδών, που προβάλλουν καινοτόμες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας. Παράλληλα προωθούνται ερευνητικά προγράμματα, σεμινάρια, διδακτικό υλικό από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλους φορείς.

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία.¹

2. Σκοπός της εργασίας

Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία των πολυπολιτισμικών χωρών κρίνεται απαραίτητη. Ο λόγος είναι ότι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση κατανοεί την πολυπολιτισμική συνύπαρξη και τον αλληλοεξαρτώμενο κόσμο μέσα στη σχολική τάξη². Κατά συνέπεια η εκπαιδευτική πολιτική των χωρών με ποικιλομορφία πληθυσμών θεσπίζει νέους νόμους και εφαρμόζει καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας, ώστε να συμβάλλει στην ομαλή προσαρμογή των ετέρων μαθητών και στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής.

Ο σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι να μελετήσει τρόπους, οι οποίοι θα ανατρέψουν τα στερεοτυπικά δεδομένα της χώρας μας, ώστε οι ετέροι μαθητές να δομήσουν αβίαστα την ελληνική γλώσσα. Κατά συνέπεια ερευνά ποιες είναι οι διαπολιτισμικές καινοτομίες της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που δίνουν τη δυνατότητα στους διαφορετικούς μαθητές να αποτελέσουν όμοιο κομμάτι του ελληνικού σχολικού και κοινωνικού πλαισίου δια μέσου της κάθε διαφορετικής, πολιτισμικής ταυτότητας. Παράλληλα αναζητά τα θεσμικά μέτρα, τα σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής, ώστε να επιτευχθούν τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

3. Εκμάθηση της δεύτερης - ξένης γλώσσας

Η εκμάθηση της δεύτερης-ξένης γλώσσας είναι προϋπόθεση ομαλής προσαρμογής των αλλόγλωσσων μαθητών στην κυρίαρχη κοινωνία. Επίσης η δεύτερη-ξένη γλώσσα αποτελεί αναγκαιότητα γι' αυτούς, ως προς τη γλωσσική επίγνωση, την διαπολιτισμική συνείδηση και την επικοινωνία.

3.1. Μητρική, δεύτερη ή ξένη γλώσσα

Ως μητρική γλώσσα ορίζεται η πρώτη γλώσσα που μαθαίνει το άτομο. Είναι η γλώσσα που χρησιμοποιεί περισσότερο ο άνθρωπος και ως προς την οποία

1 Essinger, H. (2001). 'Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften', in: H. Marburger (Hrsg.), Schule in der multikulturellen Gesellschaft, Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung, Frankfurt a. M., 3-18
2 Gay, G. (2000). Culturally responsive teaching theory, research, and practice. New York: Teachers College Press

έχει αφοσίωση.³ Είναι η γλωσσική μορφή, η οποία προσεγγίζει το παιδί μετά τη γέννησή του και η οποία μαθαίνεται από το παιδί αυθόρμητα διαμέσου του φυσικού περιβάλλοντος.⁴ Η μητρική γλώσσα κάποιες φορές αντικαθίσταται με τη δεύτερη γλώσσα ανάλογα των ιδιαιτέρων συνθηκών, οπότε γίνεται χρονικά δεύτερη γλώσσα αλλά ποιοτικά παραμένει η πρώτη γλώσσα.⁵

Αξιολογείται ότι, η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας επιτυγχάνεται δια μέσου της ομιλίας του ατόμου στο φυσικό της περιβάλλον. Φυσικά, η δεύτερη γλώσσα είναι αναγκαία στα άτομα που έχουν γονείς διαφορετικής εθνικής προέλευσης ή όταν είναι τα ίδια, μετανάστες σε μια άλλη χώρα. Επιπλέον είναι η γλώσσα που δεν αποτελεί τη μητρική γλώσσα για τους περισσότερους αλλά χρησιμοποιείται στην κοινότητα που το άτομο έρχεται σε άμεση επαφή.⁶ Ακόμα, ο όρος «δεύτερη γλώσσα» υποδεικνύει είτε την χρονολογική σειρά εκμάθησης αυτής της γλώσσας είτε την λιγότερο χρησιμοποιούμενη γλώσσα.⁷ Επίσης, η δεύτερη γλώσσα αποτελεί το σύνολο των προφορικών ή γραπτών γλωσσικών στοιχείων με τα οποία έρχεται σε αναγκαστική επαφή ένα άτομο.⁸ Συμπερασματικά η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας κρίνεται απαραίτητη γιατί είναι συνδεδεμένη με τις επικοινωνιακές ανάγκες του ατόμου.⁹

Ενώ ως ξένη γλώσσα θεωρείται η γλώσσα που διδάσκεται έξω από το φυσικό της περιβάλλον, και είναι αυτή που αποτελεί μέσον επικοινωνίας μόνο μέσα στη σχολική τάξη¹⁰. Χαρακτηριστικό της ξένης γλώσσας είναι ότι, ενδέχεται να χρησιμοποιηθεί μελλοντικά στο φυσικό της περιβάλλον. Βέβαια δεν είναι δυνατόν να χαρακτηριστεί κάθε ξένη γλώσσα ως δεύτερη.¹¹ Είναι φανερό ότι η πρώτη γλώσσα του ατόμου είναι η ίδια, η μητρική, η δεύτερη γλώσσα είναι η γλώσσα της επικοινωνίας, η κυρίαρχη στο φυσικό του περιβάλλον και η ξένη γλώσσα είναι η επιθυμητή για να μπορέσει να επικοινωνήσει μελλοντικά με αλλόγλωσσους.

3.2. Παράγοντες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας

Άξιο λόγου είναι ότι, τα άτομα που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα είναι διαφορετικά ως προς τον τρόπο και ρυθμό εκμάθησης της γλώσσας. Οι παράγοντες

-
- 3 Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Διγλωσση Εκπαίδευση*. Εισαγωγή –επιμέλεια και Γλωσσάριο Μιχάλης Δαμανάκης. Μετφρ Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Αθήνα: Gutenberg. Τίτλος πρωτοτύπου Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (1993), Clevedon: Multilingual Matters
- 4 Δενδρινού, Β. (2001). Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Στο Χριστίδης Αναστάσιος-Φοίβος & Θεοδωροπούλου Μαρία (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- 5 Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- 6 Τάνης, Δ. (2001). Η διδασκαλία της ελληνικής σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές. Στο *Forum συζητήσεων του ηλεκτρονικού κόμβου του Κ.Ε.Γ.* <http://www.komvos.edu.gr>
- 7 Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Διγλωσση Εκπαίδευση*. Εισαγωγή –επιμέλεια και Γλωσσάριο Μιχάλης Δαμανάκης. Μετφρ Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Αθήνα: Gutenberg. Τίτλος πρωτοτύπου Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (1993), Clevedon: Multilingual Matters
- 8 Αγαθοπούλου, Ε. (2012). Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση της Γ2. Στο *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής σε αλλόγλωσσους στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- 9 Τριάρχη-Herman, Β. (2000). Η διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg
- 10 Υψηλάντης, Γ. (2007). Γλωσσική εκπαίδευση σχολιασμός τάσεων και πρακτικών και προσθήκη των σύγχρονων μέσων. Διαθέσιμο στο <http://e-learning.greek-language.gr>
- 11 Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

που σχετίζονται με την κατάκτηση της γλώσσας είναι οι ατομικοί (προσωπικότητας), οι γλωσσικοί και οι κοινωνικοί.¹²

3.2.1. Ατομικοί παράγοντες

Οι ατομικοί παράγοντες που αναφέρονται στην προσωπικότητα του ατόμου έχουν σχέση με τις γλωσσογνωστικές ικανότητες, όπως κωδικοποίηση νοητικών δομών και παραστάσεων, το φύλο, την ηλικία, την αυτοπεποίθηση, τα συναισθήματα, την ψυχική ισορροπία, τα κίνητρα και άλλα.

Η ανάπτυξη των γλωσσογνωστικών ικανοτήτων έχουν σχέση με τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος του ατόμου. Επίσης, το φύλο επηρεάζει την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας καθώς τα κορίτσια επικοινωνούν με τα γηγενή παιδιά χρησιμοποιώντας και τη γλώσσα του σώματος, δηλαδή επιπλέον εξωγλωσσικά ενισχυτικά στοιχεία. Αντίθετα, φαίνεται ότι τα αγόρια δεν προσπαθούν να μιλήσουν τη δεύτερη γλώσσα παρά προτιμούν τους ομόγλωσσούς τους.¹³

Επιπλέον, η προσχολική ηλικία δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αποθηκεύσει μια δεύτερη γλώσσα συνδέοντας τις δομές των δύο γλωσσών. Επίσης μέχρι την εφηβεία, η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι πιο επιτυχημένη από την μετεφηβική ηλικία, στην οποία φαίνεται ότι η κατάκτηση της φωνολογικής ικανότητας δε φτάνει αυτή του φυσικού ομιλητή. Η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας μέχρι την προσχολική ηλικία συμβαδίζει με την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και στη συνέχεια δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας¹⁴.

Ταυτόχρονα οι συναισθηματικοί παράγοντες του ατόμου αναφέρονται στα κίνητρα, στα συναισθήματα, στις στάσεις και συμπεριφορές που διευκολύνουν την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Φυσικά τα κίνητρα επιδρούν στο ρυθμό μάθησης της γλώσσας, καθώς το άτομο αντιλαμβάνομενο ότι έχει περισσότερη ανάγκη εκμάθησης της γλώσσας, ώστε να ανταποκριθεί στους στόχους του ενισχύει το ενδιαφέρον του. Επίσης, το άτομο θεωρώντας ότι αναγνωρίζεται από τους αλλόγλωσσους κατέχοντας τη γλώσσα τους, υποκινείται στην ενίσχυση της προσπάθειάς του.¹⁵

Παράλληλα, όσο πιο ισορροπημένο είναι το άτομο ψυχικά τόσο πιο εύκολα κατακτά μια δεύτερη γλώσσα, διότι καταφέρνει να ξεπεράσει την αβεβαιότητα, την αδυναμία επικοινωνίας στο καινούριο περιβάλλον, το άγχος απόρριψης και αποξένωσης καθώς και να ενσωματώσει τα καινούρια πολιτισμικά στοιχεία χωρίς να χάσει την ταυτότητά του. Χαρακτηριστικά, όπως αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση, αποφασιστικότητα ενδυναμώνουν την ικανότητα γλωσσομάθειας¹⁶.

12 Μήτσης, Ν. (2003). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg

13 Τριάρχη-Ηerman, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

14 Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst-und Fremdsprachenerwerbs-Eine Einführung*, Fernstudieneinheit

15. Berlin: Langenscheidt

15 Τριάρχη-Ηerman, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

16 Μήτσης, Ν. (2003). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg

Τα θετικά συναισθήματα που έχει λοιπόν το άτομο για τη νέα γλώσσα, καθώς και ο θετικός τρόπος επαφής με τον κυρίαρχο πολιτισμό ενισχύουν την κατάρκτηση της δεύτερης γλώσσας.

3.2.2. Γλωσσικοί παράγοντες

Η κατάρκτηση της δεύτερης γλώσσας είναι σε αμοιβαία σχέση με τη μητρική γλώσσα, όσον αφορά τις ομοιότητες μεταξύ των δομών των δύο γλωσσών, την ορθή κατάρκτηση της μητρικής και τα ερεθίσματα του νέου περιβάλλοντος.

Συγκριτικά οι γλώσσες που έχουν ομοιότητες μεταξύ τους, δημιουργούν προϋποθέσεις ευκολότερης κατάρκτησης της δεύτερης γλώσσας ενώ οι γλώσσες που είναι διαφορετικές ως προς τις λεξιλογικές και γραμματικοσυντακτικές δομές τους, φαίνεται να δυσκολεύουν το άτομο. Επίσης, το επίπεδο κατάρκτησης της μητρικής γλώσσας είναι ανάλογο ως προς τον βαθμό κατάρκτησης της δεύτερης γλώσσας. Όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο γνώσης της μητρικής τόσο πιο ανεπτυγμένη είναι η δίγλωσση ικανότητα του ατόμου.¹⁷

Είναι βέβαιο ότι, το επίπεδο των γλωσσικών εκφράσεων που εκπέμπει το περιβάλλον στο άτομο καθορίζει την ικανότητα παραγομένων γλωσσικών εκφράσεων, στη νέα γλώσσα. Επιπλέον, όταν το άτομο γνωρίζει τους γλωσσικούς ιδιοματισμούς πριν αρχίσει την οργανωμένη εκμάθηση της γλώσσας αυτής, τότε η ικανότητά του στην εκμάθησή της είναι μεγαλύτερη.¹⁸

3.2.3. Κοινωνικοί παράγοντες

Κοινωνικοί παράγοντες, όπως η οικογένεια, το σχολείο, οι χώροι αναψυχής και άλλοι επηρεάζουν το βαθμό κατάρκτησης της δεύτερης γλώσσας.

Αναμφισβήτητα η κατάρκτηση μιας δεύτερης γλώσσας επιτυγχάνεται, όταν υπάρχει επαφή του ατόμου με φυσικούς ομιλητές κυρίως έξω από τον εργασιακό χώρο, η ηλικία του δεν υπερβαίνει την εφηβεία, το μορφωτικό του επίπεδο είναι καλό και η διάρκεια της παραμονής του αρκετή.¹⁹ Παράλληλα με το μορφωτικό επίπεδο του ατόμου, επίσης και το μορφωτικό επίπεδο του οικογενειακού του περιβάλλοντος επιδρά στην ευκολότερη και αμεσότερη κατάρκτηση της δεύτερης γλώσσας. Επιπλέον, όταν το κοινωνικό επίπεδο της μειονότητας και των γηγενών είναι παρόμοιο τότε η μειονότητα αναπτύσσει φιλικότερες σχέσεις με τους γηγενείς, οπότε η κατάρκτησή της κυρίαρχης γλώσσας γίνεται με ευνοϊκότερους όρους.²⁰

Η κατάρκτηση μιας ξένης γλώσσας πέρα από τη μητρική προϋποθέτει την επιθυμητή συμμετοχή του ατόμου στην επικοινωνιακή πράξη. Αντίθετα, η εκμάθηση

17 Τριάρχη-Ηerman, Β. (2000). Η δίγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg

18 Γεωργγιάννης, Π. (1999). Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg

19 Τριάρχη-Ηerman, Β. (2000). Η δίγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg

20 Τριάρχη-Ηerman, Β. (2000). Η δίγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg

της διαφορετικής γλώσσας από την μητρική είναι θεσμός της εκπαιδευτικής πολιτικής και εξαιτίας αυτής της υποχρέωσης οδηγείται το άτομο στη διγλωσσία.

4. Φαινόμενο διγλωσσίας

Η διγλωσσία αποτελεί φαινόμενο που παρουσιάζεται στους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, οι οποίοι εκτός της μητρικής τους γλώσσας επιβάλλεται να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής για τις επικοινωνιακές τους σχέσεις.

Διγλωσσία είναι η χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών με στόχο την εξισορρόπηση των επικοινωνιακών αναγκών²¹. Επίσης, διγλωσσία είναι η γνώση και η χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών με μικρότερο βαθμό κατοχής των γλωσσών²². Ορίζεται επίσης, ως το ενδιάμεσο στάδιο της συνεχόμενης και σύνθετης διαδικασίας κατοχής της πρώτης γλώσσας και αυτής του περιβάλλοντος του ατόμου²³.

4.1. Διγλωσσία στο ελληνικό σχολείο

Στην πολυπολιτισμική Ελλάδα της σύγχρονης εποχής λοιπόν, στους αλλοεθνείς μαθητές παρουσιάζεται η διγλωσσία, εφόσον γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα από το οικογενειακό περιβάλλον και ταυτόχρονα υποχρεούνται να φοιτήσουν στο ελληνικό σχολείο και να μάθουν την ελληνική γλώσσα.

Σχήμα 1: Γλωσσική επάρκεια²⁴



Σύμφωνα με το Σχήμα 1 της γλωσσικής επάρκειας του δίγλωσσου, η επιφανειακή γλωσσική ευχέρεια είναι από τις πιο εξελιγμένες γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να ωφεληθεί το άτομο από την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι απλές επικοινωνιακές δεξιότητες που έχει κατακτήσει το παιδί, ενδέχεται να αποκρύπτουν τις ελλείψεις του ως προς τη γλωσσική επάρκεια που

21 Τοκατλίδου, Β. (2003). Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης

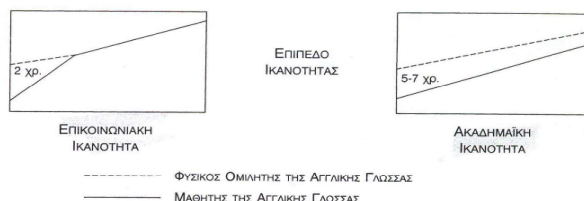
22 Χατζηδάκη, Α. (2000). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις κανονικές τάξεις. Στο Σκούρτου Ελένη (επιμ.) *Τετράδια εργασίας Νάξου, Διγλωσσία*. <http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou/> (16-7-2013)

23 Κουλιάρη, Α. (2005). Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

24 Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Εισαγωγή-Επιμέλεια Ελένη Σκούρτου. Μετάφραση Σουζάνα Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg

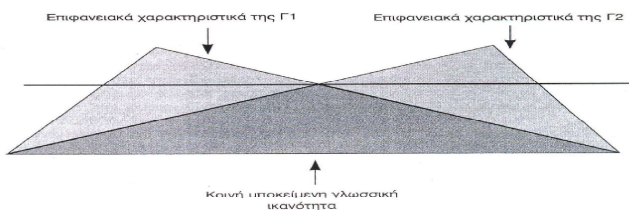
απαιτείται για να ανταποκριθεί στις γνωστικές και ακαδημαϊκές απαιτήσεις της τάξης. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει στη φοίτησή του στο ελληνικό σχολείο, ένα αλλόγλωσσο παιδί που βρίσκεται μερικά χρόνια στην χώρα μας είναι πολύ πιθανό, να έχουν γλωσσικά κυρίως αίτια και να μην οφείλονται σε άλλους παράγοντες.

Σχήμα 2: Γλωσσική επάρκεια δίγλωσσου²⁵



Σύμφωνα με το σχήμα 2 της γλωσσικής επάρκειας του δίγλωσσου, η επικοινωνιακή ικανότητα του αλλόγλωσσου μαθητή, όσον αφορά την εκμάθηση της γλώσσας της κυρίαρχης ομάδας τελειοποιείται κατά το χρονικό διάστημα 0-2 χρόνια ενώ η ακαδημαϊκή ικανότητα χρειάζεται χρονικό διάστημα 5-7 χρόνων. Επομένως, οι αλλοεθνείς μαθητές που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο χρειάζονται 0-2 χρόνια για να ανταπεξέρχονται στις καθημερινές ανάγκες επικοινωνίας και 5-7 χρόνια για να οικειοποιηθούν την ελληνική γλώσσα σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Σχήμα 3: Αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών²⁶



Σύμφωνα με το σχήμα 3 (αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών) τα επιφανειακά χαρακτηριστικά των 2 γλωσσών είναι διαφορετικά ενώ οι θεμελιώδεις γλωσσικές δομές τους είναι παρόμοιες²⁷. Επομένως, το δίγλωσσο παιδί στην Ελλάδα γνωρίζει την μητρική και την ελληνική γλώσσα με τα διαφορετικά επιφανειακά

25 Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Εισαγωγή-Επιμέλεια Ελένη Σκούρτου. Μετάφραση Σουζάνα Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg

26 Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Εισαγωγή-Επιμέλεια Ελένη Σκούρτου. Μετάφραση Σουζάνα Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg

27 Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Εισαγωγή-Επιμέλεια Ελένη Σκούρτου. Μετάφραση Σουζάνα Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg

γλωσσικά χαρακτηριστικά της καθεμιάς και με την κοινή μορφοσυντακτική δομή τους, Γι' αυτό τον λόγο έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει εξελικτικά την ελληνική σε βάθος, όπως και να τελειοποιήσει επίσης, τη μητρική.

4.2. Κριτήρια ατομικής διγλωσσίας

Τα κριτήρια της ατομικής διγλωσσίας αναφέρονται²⁸

- στην προέλευση
 - στην ικανότητα
 - στη λειτουργία
 - στις στάσεις ή στο κοινωνικό περιβάλλον
1. Προέλευση: Κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου δεν αλλάζει η μητρική γλώσσα. Διακρίνεται η πρώιμη διγλωσσία μέχρι το τέλος της εφηβείας και η όψιμη διγλωσσία της ενήλικης ζωής. Επίσης, η μάθηση των δύο γλωσσών γίνεται ταυτόχρονα ή διαδοχικά. Η ταυτόχρονη διγλωσσία, είναι από τη γέννηση του παιδιού και η διαδοχική διγλωσσία είναι η απόκτηση της δεύτερης γλώσσας μετά την πρώτη γλώσσα.²⁹ Επομένως ο αλλοδαπός μαθητής στην Ελλάδα γίνεται δίγλωσσος είτε αν γεννήθηκε στη χώρα μας είτε αν εγκαταστάθηκε σε κάποια ηλικία.
 2. Ικανότητα: Διακρίνεται η παθητική διγλωσσία, δηλαδή όταν ένα άτομο κατανοεί τη δεύτερη γλώσσα αλλά δεν μπορεί να την παράγει και η ενεργητική διγλωσσία, όταν ένα άτομο μπορεί και να κατανοεί και να παράγει τη δεύτερη γλώσσα. Επίσης, διακρίνεται η αφαιρετική διγλωσσία, όταν η γνώση της δεύτερης γλώσσας μειώνει ή εξαφανίζει την πρώτη γλώσσα και η προσθετική διγλωσσία, όταν η δεύτερη γλώσσα εμπλουτίζει τη γλωσσική ικανότητα του ατόμου.³⁰ Ο αλλόγλωσσος μαθητής λοιπόν, στην Ελλάδα μπορεί να ανήκει σε όλες από τις προηγούμενες κατηγορίες ανάλογα με το δυναμικό των δεξιοτήτων του.
 3. Λειτουργία: Διακρίνεται η αμφιγλωσσία κατά την οποία ο ομιλητής χειρίζεται όσο μπορεί τις δυο γλώσσες στην καθημερινή ζωή και η ισορροπημένη διγλωσσία, που η ικανότητα του δίγλωσσου σε κάθε μια από τις γλώσσες είναι στο ίδιο επίπεδο με αυτή της γνώσης του μονόγλωσσου³¹. Οπότε, ο δίγλωσσος μαθητής στην Ελλάδα είτε καταφέρνει να χειρίζεται τον λόγο στην ελληνική και στην μητρική με προσπάθεια είτε αβίαστα στην κάθε μια γλώσσα, όπως αν ήταν μονόγλωσσος

28 Skutnabb-Kangas, T. (2004). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters

29 Skutnabb-Kangas, T. (2004). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters

30 Τσιμπλή Ι. Μ., Δημητρακοπούλου, Μ., Καλτσά Μ., Φωτιάδου Γ. (2012). Διγλωσσία. Στο *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής σε αλλόγλωσσους στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

31 Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Διγλωσση Εκπαίδευση*. Εισαγωγή – επιμέλεια και Γλωσσάριο Μιχάλης Δαμανάκης. Μετφρ Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Αθήνα: Gutenberg. Τίτλος πρωτοτύπου Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (1993), Clevedon: Multilingual Matters

4. Κοινωνικό περιβάλλον: Διακρίνεται η φυσική διγλωσσία, μάθηση της γλώσσας μέσα από το φυσικό περιβάλλον και η σχολική διγλωσσία, απόκτηση της γλώσσας μέσα από το σχολείο με μικρή χρήση στην καθημερινότητα. Παράλληλα διακρίνεται η διγλωσσία του υψηλού κοινωνικού επιπέδου, που το άτομο αποκτά τη γνώση της γλώσσας κατά τις σπουδές του και η διγλωσσία του λαού, που μετανάστες μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα χωρίς διδασκαλία αλλά μέσα από την καθημερινότητα.³² Ο δίγλωσσος μαθητής στη χώρα μας φυσικά, μπορεί να ανήκει στις κατηγορίες, τις αντίστοιχες με το φυσικό ή σχολικό περιβάλλον, καθώς και με το υψηλό ή λαϊκό, κοινωνικό επίπεδο.

Η αξία της διγλωσσίας, όσον αφορά άτομα ή ομάδες προσδιορίζεται με τις παρακάτω προσεγγίσεις:³³

- Η διγλωσσία δημιουργεί προβλήματα στην προσωπικότητα του ατόμου, στην επικοινωνία, στην ψυχοσύνθεσή και επομένως αποτελεί μια από τις αιτίες της σχολικής αποτυχίας.
- Η μητρική γλώσσα είναι ανθρώπινο δικαίωμα.
- Η μητρική γλώσσα είναι εθνικοπολιτισμικό στοιχείο, το οποίο οφείλει ο καθένας μας να διαφυλάξει.

Συμπερασματικά, η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, ως διαδικασία αλληλοεπιδρά με τη μάθηση της μητρικής γλώσσας, εξελίσσεται, ενδυναμώνεται και δημιουργείται³⁴. Παράλληλα, ο μηχανισμός κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας ερμηνεύεται από θεωρίες και υποθέσεις, οι οποίες συντελούν στην εκμάθησή της.

5. Θεωρίες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας

Οι θεωρίες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας επιδιώκουν να προβάλλουν δομικά στοιχεία, τα οποία δια μέσου της διδασκαλίας θα αξιοποιηθούν, ώστε να αναπτύξει το άτομο τις μαθησιακές δεξιότητες, κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

5.1. Παρεμβολή

Το άτομο αναπτύσσοντας τη μητρική του γλώσσα θεμελιώνει δομές και κανόνες, που χρησιμοποιούνται από το ίδιο στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Όταν αυτά τα στοιχεία στη μητρική και στη δεύτερη γλώσσα είναι παρόμοια τότε η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται εύκολα, οπότε πρόκειται για θετική παρεμβολή. Όταν υπάρχουν διαφορές στα θεμελιώδη στοιχεία των δύο γλωσσών, τότε η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας δυσκολεύει, επομένως η παρεμβολή είναι αρνητική.³⁵ Επομένως οι αλλοεθνείς μαθητές από Ασία, Κίνα,

32 Τσιμπλή Ι. Μ., Δημητρακοπούλου, Μ., Καλτσά Μ., Φωτιάδου Γ. (2012). Διγλωσσία. Στο *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής σε αλλόγλωσσους στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

33 Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδασκαλία. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

34 Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: Άδελφοί Κυριακίδη

35 Τριάρχη-Heiman, Β. (2000). Η διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg

Αφρική, στη χώρα μας δυσκολεύονται στη εκμάθηση της ελληνικής συγκριτικά με τους προερχόμενους από χώρες της Ευρώπης, όπως Αγγλία, Γαλλία και άλλες.

5.2. Ταύτιση

Το άτομο αφομοιώνει τη δεύτερη γλώσσα όπως αφομοίωσε τη μητρική, εφόσον η εκμάθηση των γλωσσών ακολουθεί τους ίδιους κανονισμούς.

Αξιοσημείωτο είναι, ότι κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας το άτομο μαθαίνει κάνοντας λάθη, όπως συμβαίνει με το μικρό παιδί καθώς προσλαμβάνει τη μητρική γλώσσα. Επομένως, ο τρόπος εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας ταυτίζεται με αυτόν της μητρικής. Έχει διαπιστωθεί ότι, η κατάκτηση συντακτικών δομών και θεμελιωδών γλωσσικών κανόνων από παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων γίνεται με την ίδια σειρά στην ξένη γλώσσα³⁶. Δηλαδή, οι δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο ανεξάρτητα της καταγωγής τους κατακτούν τα επίπεδα των γλωσσικών δομών της ελληνικής με την ίδια σειρά και μέσα από τα λάθη τους.

5.3. Γενίκευση

Τα επιμέρους στοιχεία της πρώτης γλώσσας αντανακλούν και στη δεύτερη γλώσσα. Με αυτή την διαδικασία από την παρατήρηση του κάθε φαινομένου συμπεραίνεται ο γενικός κανόνας. Παρόλα αυτά δεν είναι λογική η υπεργενίκευση για τον λόγο ότι, όσο το άτομο κατακτά τη δεύτερη γλώσσα, τόσο ελαττώνει τις γενικεύσεις.³⁷

Γενικότερα, η μητρική γλώσσα βοηθάει την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Φυσικά, όταν υπάρχουν σημασιολογικές διαφορές στις δομές των δύο γλωσσών τότε δημιουργείται δυσκολία στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Ο αλληλοσυσχετισμός όμως των δύο γλωσσών επιτρέπει στον μαθητή να συλλάβει τον μηχανισμό της δεύτερης γλώσσας, ώστε να τη χρησιμοποιεί ορθά. Βέβαια, οι ετέροι μαθητές στο ελληνικό σχολείο μαθαίνουν διαισθητικά την ελληνική, αφού ο μηχανισμός εκμάθησης της μητρικής αντανακλάται αυτόματα στην κυρίαρχη γλώσσα.

5.4. Περιβαλλοντικά γλωσσικά ερεθίσματα

Τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος οδηγούν το άτομο στην εκμάθηση της γλώσσας. Η γλωσσική επικοινωνία του ατόμου με φυσικούς ομιλητές βοηθάει την κατάκτηση της γλώσσας από το ίδιο.³⁸

36 Τριάρχη-Ηerman, Β. (2000). Η διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg

37 Μήτσης, Ν. (2003). Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Αθήνα: Gutenberg

38 Τριάρχη-Ηerman, Β. (2000). Η διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg

Είναι αναγκαία λοιπόν η δημιουργία προϋποθέσεων για την ολοκλήρωση της δεύτερης γλώσσας, όπως να έχει το άτομο τη δυνατότητα χρήσης των γλωσσικών περιβαλλοντικών ερεθισμάτων, ώστε να ανατροφοδοτεί την ήδη υπάρχουσα γνώση. Η κατάλληλη περιβαλλοντική ενεργοποίηση υποκινεί το άτομο να δομήσει τη νέα γνώση στο ήδη υπάρχον, γλωσσικό σχήμα, οπότε να αφομοιώσει τη δεύτερη γλώσσα.³⁹ Επομένως, το ελληνικό σχολείο ως περιβαλλοντικός παράγοντας προτείνει την ομαδοσυνεργατική, διαθεματική και διαφοροποιημένη μάθηση, ώστε μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπικοινωνία οι διαφορετικοί μαθητές να ανατροφοδοτούν τις ήδη κατακτημένες γλωσσικές δομές της ελληνικής.

Συμπεραίνεται ότι, ο μηχανισμός και οι κανόνες εκμάθησης της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας είναι παρόμοιοι. Βέβαια, επιβάλλεται η σωστή αξιοποίηση της διαδικασίας που χρησιμοποιήθηκε στη γλωσσική ανάπτυξη της μητρικής με την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας.

6. Στρατηγικές διδασκαλίας δεύτερης γλώσσας στην ελληνική τάξη

Οι στρατηγικές μάθησης μιας επιπλέον γλώσσας ορίζουν τον τρόπο που οι μαθητές καταφέρνουν να μνηθούν σε μια ή περισσότερες ξένες γλώσσες. Μαθησιακές στρατηγικές είναι οι ενέργειες, οι τεχνικές, οι συμπεριφορές, τις οποίες υιοθετούν οι μαθητές για να προσλάβουν τη γνώση⁴⁰. Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας προβάλλει στρατηγικές και διαδικασίες από το ίδιο το άτομο, κατά την πρόσκτηση της γλωσσικής γνώσης και την αλληλεπικοινωνία. Οι στρατηγικές αυτές ταξινομούνται σε γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές, μνημονικές, αντισταθμιστικές, συγκινησιακές.⁴¹

Οι γνωστικές στρατηγικές αναφέρονται στις σημειώσεις, στην περίληψη, στο σχεδιάγραμμα, στην οργάνωση των πληροφοριών με εξάσκηση στο φυσικό περιβάλλον. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές αναφέρονται στη συγκέντρωση και οργάνωση υλικού, στην εκτέλεση δραστηριοτήτων, στο χρονοδιάγραμμα, στον προσδιορισμό αναγκών και λαθών. Οι κοινωνικές στρατηγικές αναφέρονται σε ερωτήσεις, διευκρινίσεις, αλληλεπικοινωνία, διάλογο με φυσικό ομιλητή.⁴²

Τα καινοτόμα προγράμματα λοιπόν στην ελληνική τάξη, αναδύουν

39 Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow, Essex: Longman

40 Oxford, R. (2006). New direction: Transforming learning of English as a foreign language (EFL) through learning styles and strategies. Στο Καββαδία, Α, κ.α. (επιμ). *Νέες κατευθύνσεις στην εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, Πρακτικά 13^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*, τόμος 9, Θεσσαλονίκη: Ελληνική Εταιρία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, pp 35-49

41 Oxford, R. (2006). New direction: Transforming learning of English as a foreign language (EFL) through learning styles and strategies. Στο Καββαδία, Α, κ.α. (επιμ). *Νέες κατευθύνσεις στην εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, Πρακτικά 13^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*, τόμος 9, Θεσσαλονίκη: Ελληνική Εταιρία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, pp 35-49

42 Oxford, R. (2006). New direction: Transforming learning of English as a foreign language (EFL) through learning styles and strategies. Στο Καββαδία, Α, κ.α. (επιμ). *Νέες κατευθύνσεις στην εφαρμοσμένη Γλωσσολογία, Πρακτικά 13^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*, τόμος 9, Θεσσαλονίκη: Ελληνική Εταιρία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, pp 35-49

σχεδιαγράμματα, συγκέντρωση και οργάνωση πληροφοριών, συνεργασία, επικοινωνία, βιωματικό διάλογο με φυσικούς ομιλητές. Είναι γνωστό ότι, η βιωματική μάθηση διαμέσου της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας αναδεικνύει τις ανάγκες επικοινωνίας στο άτομο, καθώς και το ανατροφοδοτεί δια μέσου της αυτοδιόρθωσης, αφού με αυτό τον τρόπο αναπτύσσεται στο ίδιο, η μεταγνωστική ικανότητα.⁴³ Επομένως οι αλλόγλωσσοι μαθητές μαθαίνουν ευκολότερα και πιο γρήγορα την ελληνική γλώσσα διαμέσου των βιωματικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Οι μνημονικές στρατηγικές αναφέρονται στην ταξινόμηση της πληροφορίας, στις νοητικές εικόνες, στο συνδυασμό εικόνας και ήχου, ώστε να απομνημονευτούν δομές και λεξιλόγιο. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμες στο αρχικό επίπεδο μάθησης ενώ χρησιμοποιούνται λιγότερο, καθώς διευρύνεται η γλωσσική ανάπτυξη. Οι αντισταθμιστικές στρατηγικές αναφέρονται στην ενδυνάμωση του μαθητή, όσον αφορά την επινόηση δια μέσου του συγκεκριμένου, της περιγραφής, της γλώσσας του σώματος. Οι συγκινησιακές στρατηγικές αναφέρονται στα συναισθήματα και προϋποθέτουν την αυτοεπιβράβευση και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.⁴⁴

Αξιοσημείωτο είναι ότι, η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην ελληνική τάξη υποστηρίζει τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, καθώς και των άλλων γνωστικών αντικειμένων. Ένας από τους λόγους είναι, ότι με τον συνδυασμό εικόνας και ήχου σχηματίζονται αυτόματα νοητικές εικόνες μορφοσυντακτικών, λεξιλογικών και άλλων δομών από τους μαθητές και κατά συνέπεια αναπτύσσεται η βραχυπρόθεσμη και η μακροπρόθεσμη μνήμη. Επομένως, οι συγκεκριμένες δομές βοηθούν τους ετέρους μαθητές, που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο να κατακτήσουν πιο εύκολα και ταχύτερα τον κώδικα της ελληνικής.

Είναι φανερό, ότι δια μέσου της συγκρότησης των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων, που θεσμοθέτησε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και της εφαρμογής διαθεματικής και διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό της τάξης, οι αλλοδαποί μαθητές εξοικειώνονται ευκολότερα με την ελληνική γλώσσα. Επιπλέον, η αποδοχή από τους γηγενείς συμμαθητές και η επιβράβευση από τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια αποφυγής στερεοτύπων και προκαταλήψεων στην πολυπολιτισμική τάξη, ενδυναμώνουν την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των ετέρων μαθητών, καθώς και καλλιεργούν θετικά συναισθήματα σε αυτούς

Αξιο λόγου είναι ότι, εκτός από τους παράγοντες, τις θεωρίες και τις στρατηγικές της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, η κατάκτησή της εξαρτάται σημαντικά από το θεσμικό πλαίσιο και τις νομοθετικές ρυθμίσεις της χώρας υποδοχής.

43 Μασαγγούρας, Η. (2000) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρης

44 Oxford, R. (2006). New direction: Transforming learning of English as a foreign language (EFL) through learning styles and strategies. Στο Καββαδία, Α, κ.α. (επιμ). *Νέες κατευθύνσεις στην εφαρμοσμένη Γλωσσολογία*, Πρακτικά 13^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, τόμος 9, Θεσσαλονίκη: Ελληνική Εταιρία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, pp 35-49

7. Νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λαμβάνοντας υπόψη τις ήδη εγκατεστημένες κοινωνικές ομάδες διαφορετικής θρησκείας, γλώσσας και πολιτισμικών στοιχείων, καθώς και τους επιπλέον αλλοδαπούς, μετανάστες και πρόσφυγες αναδιοργανώνεται με νόμους, εγκυκλίους και υπουργικές αποφάσεις.

7.1. Νόμοι και εγκύκλιοι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Αρχικά αποφασίζεται η συγκρότηση Ενιαίου Διοικητικού Τομέα με Προϊστάμενο σε θέση ειδικού γραμματέα των υπηρεσιών Διεύθυνσης Εκπαίδευσης ελληνοπαίδων εξωτερικού, Διεύθυνσης ξένων και μειονοτικών σχολείων του ΥΠΕΠΘ (ΥΑ ΣΤ/11 ΦΕΚ 171Β/18-3-96). Στη συνέχεια ορίζεται η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με σκοπό και περιεχόμενο, τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με εκπαιδευτικό προσωπικό και διοίκηση. Επιπλέον ιδρύεται το ΠΠΟΔΕ -Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (νόμος 2413/96 ΦΕΚ 124 τ. Α' /17-6-96). Ο συγκεκριμένος νόμος θεσμοθετεί επίσης, ότι στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στα αντίστοιχα δημόσια σχολεία εφαρμόζονται τα ίδια προγράμματα, προσαρμοσμένα όμως στις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλόφωνων μαθητών.

Αργότερα θεσμοθετείται η μετονομασία δημοσίων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ΥΑ Φ.10/35 Γ1/1058 ΦΕΚ 1143 τ. Β' /29-10-98) και επίσης ιδρύονται και λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα (ΥΑ Φ.10/20 Γ1/708 ΦΕΚ 1789 Β/28-9-99). Στην Τάξη Υποδοχής 1 μαθαίνουν εντατικά την ελληνική γλώσσα και η φοίτηση διαρκεί ένα χρόνο. Η Τάξη Υποδοχής 2 ακολουθεί ως κύκλος την Τάξη Υποδοχής 1 και διαρκεί μέχρι δύο χρόνια. Σε κάθε τάξη υποδοχής φοιτούν 9-17 μαθητές. Το Φροντιστηριακό Τμήμα συγκροτείται από 3-8 μαθητές, παλιννοστούντες ή αλλοδαπούς, που δε φοίτησαν σε Τάξεις Υποδοχής και αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Οι εκπαιδευτικοί που δύνανται να διδάσκουν σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν κάποια από τα προσόντα, όπως επαρκή γνώση ξένης γλώσσας της χώρας προέλευσης του μεγαλύτερου ποσοστού των αλλόγλωσσων μαθητών, ειδικευση σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, μετεκπαίδευση ή μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στην διαπολιτισμική αγωγή, διδακτική εμπειρία σε τάξεις υποδοχής ή σε διαπολιτισμικά σχολεία ή σε φροντιστηριακό τμήμα, παρακολούθηση σεμιναρίων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ανάλογες προϋποθέσεις ισχύουν για τους εκπαιδευτικούς των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων (ΥΑ 114163/Δ2 ΦΕΚ 1592/2004).

Βέβαια, οι Τάξεις Υποδοχής παρότι αποσκοπούν στο να εντάξουν ομαλά τους δίγλωσσους μαθητές, καταλήγουν στο να τους περιθωριοποιούν. Προτείνεται η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας να γίνεται στην κανονική τάξη, εφόσον ο εκπαιδευτικός προσδιορίσει τις ιδιαίτερες ανάγκες του

κάθε δίγλωσσου μαθητή⁴⁵. Επιπλέον, οι Τάξεις Υποδοχής στοχοποιούν και απομονώνουν τελικά τους δίγλωσσους μαθητές. Με αυτό τον τρόπο δεν μπορεί να υπάρξει επικοινωνία και διάδραση μεταξύ γηγενών και ετέρων μαθητών⁴⁶.

Είναι γνωστό ότι, προβάλλεται διαμέσου της εκπαιδευτικής πολιτικής η δυνατότητα συνεργασίας των εκπαιδευτικών της κανονικής τάξης και της τάξης υποδοχής και συνδιδασκαλίας σε επιλεγμένα γνωστικά αντικείμενα. Με αυτό τον τρόπο καθίστανται αποτελεσματικές οι τάξεις υποδοχής για τους δίγλωσσους μαθητές, οι οποίοι αφενός αποκομίζουν τα οφέλη της ενίσχυσης της εκμάθησης της γλώσσας και αφετέρου φοιτούν το κατά το δυνατόν περισσότερο σε συνεργασία με τους γηγενείς συμμαθητές τους. Παράλληλα, ο διαχωρισμός σε τάξη υποδοχής 1 και 2 είναι θετικός για τον λόγο ότι ξεχωρίζουν οι αρχάριοι από τους προχωρημένους.⁴⁷

Αργότερα, θεσμοθετήθηκαν εγκύκλιοι που σχετίζονται με ερευνητικά προγράμματα εκπαίδευσης των ετέρων μαθητών και που κατευθύνονται από ερευνητικά ιδρύματα και φορείς εκπαίδευσης της χώρας μας. Τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα μεριμνούν για την παραγωγή διδακτικού υλικού, όσον αφορά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και εφαρμόζονται σε τάξεις με δίγλωσσους μαθητές, ώστε να εκπαιδεύονται με τη συμμετοχή τους σε γλωσσικές δραστηριότητες⁴⁸.

7.2. Φορείς της εκπαίδευσης και ερευνητικά προγράμματα

Το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο δια μέσου του κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής του τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών με το πρόγραμμα Εκπαίδευση Παλινοστούτων και Αλλοδαπών μαθητών προωθεί τη διαπολιτισμική αγωγή με έρευνα σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, εφαρμόζει εκπαιδευτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συνεργάζεται με άλλα Πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα, ανταλλάσσει ιδέες και απόψεις, διοργανώνει και πραγματοποιεί σεμινάρια και συνέδρια.⁴⁹

Ταυτόχρονα, το συγκεκριμένο πρόγραμμα απευθύνεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και αφορά όλα τα Γυμνάσια με πολυπολιτισμικές τάξεις. Συγκεκριμένα, προτείνει και εφαρμόζει δράσεις ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου αποσκοπώντας στην καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας των δίγλωσσων μαθητών. Παράλληλα, παρεμβαίνει με αντισταθμιστικά μέτρα ώστε να παρέχει στους δίγλωσσους μαθητές ίσες ευκαιρίες στη γνώση με τους γηγενείς και επίσης, τη δυνατότητα της ομαλής

45 Χατζηδάκη, Α. (2000). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις κανονικές τάξεις. Στο Σκούρτου Ελένη (επιμ.) *Τετράδια εργασίας Νάξου, Διγλωσσία*. <http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou/> (16-7-2013)

46 Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg

47 Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδασκαλία. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

48 Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης

49 <http://www.keda.gr> (9-9-2018)

κοινωνικής προσαρμογής τους. Η παρέμβαση αυτή περιλαμβάνει νέες διδακτικές προσεγγίσεις, κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, εφαρμογή καλών πρακτικών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας.⁵⁰

Το παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών δια μέσου του κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στηρίζει τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς της Ελλάδας, όσον αφορά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, συμβάλλει στη διαπολιτισμική πολιτική με την οργάνωση τμημάτων ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την παραγωγή λογισμικού ελληνικής γλώσσας και λεξικών και την διοργάνωση σεμιναρίων.⁵¹ Το παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης δια μέσου του προγράμματος διαπολιτισμικών και μεταναστευτικών μελετών αποσκοπεί στην έρευνα παιδείας και εκπαίδευσης παλιννοστούντων και αλλοδαπών στην Ελλάδα, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την παραγωγή διδακτικού υλικού της ελληνικής γλώσσας καθώς και του ελληνικού πολιτισμού.⁵²

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής -ΙΕΠ ιδρύεται σε αντικατάσταση του καταργηθέντος ΠΙΟΔΕ (νόμος 3966/2011 ΦΕΚ 118/24-5-2011). Οι αρμοδιότητές του μεταξύ των άλλων είναι θέματα της παιδείας των ομογενών και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης⁵³. Επίσης το έργο «diapolis» εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών απευθύνεται στα Δημόσια Σχολεία της Ελλάδας με πάνω από 10% αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές. Το συγκεκριμένο έργο αποσκοπεί στη βελτίωση των επιδόσεων των ετέρων μαθητών και στην κατά το δυνατόν ομαλή προσαρμογή στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Επιπλέον, η συσταθείσα ομάδα «Με 2 Γλώσσες» αποτελούμενη από ερευνητές μελετά θέματα γλωσσικής ανάπτυξης, καθώς και διγλωσσίας σε παιδιά και ενήλικες με υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό.⁵⁴ Παράλληλα, το Πολύδρομο αποτελεί ομάδα και περιοδική έκδοση για τη διγλωσσία και το ερευνητικό-εκπαιδευτικό υλικό⁵⁵. Εντέλει, άξιο λόγου είναι η πιστοποίηση της ελληνομάθειας στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, στα πλαίσια στήριξης και διάδοσης της ελληνικής γλώσσας (ΦΕΚ 530/1-6-98).

Είναι γνωστό βέβαια, ότι η ελληνική εκπαιδευτική γλωσσική πολιτική είναι σε αναλογία της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής γλωσσικής πολιτικής, αφού οι εθνικές επιλογές καθορίζονται από την ευρωπαϊκή πολιτική και το Συμβούλιο της Ευρώπης.

50 <http://www.eppas.web.auth.gr> (7-9-2018)

51 <http://www.kedek.inpatra.gr> (10-9-2018)

52 <http://www.ediame.edc.uoc.gr/index.php?information> (24-8-18)

53 <http://www.iep.edu.gr> (12-9-2018)

54 <http://www.enl.auth.gr/me2glosses/index.html> (11-8-2018)

55 <http://www.polydromo.gr> (18-9-2018)

8. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας στο ελληνικό σχολείο, προτείνονται

- η διαθεματικότητα, τα καινοτόμα προγράμματα και οι βιωματικές δραστηριότητες, ώστε στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης γηγενών και διαφορετικών μαθητών να παράγεται αβίαστα και να χρησιμοποιείται με ευχέρεια η ελληνική γλώσσα.
- η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κατά την οποία οι μαθητές συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες. Μέσα από τις σχέσεις αλληλεπικοινωνίας και αλληλοσυνεργασίας που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών, κατανοείται και γίνεται αποδεκτή η ετερότητα. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους ετέρους μαθητές να κατακτήσουν αυθόρμητα την ελληνική γλώσσα.
- οι τάξεις γηγενών και ετέρων να είναι κοινές με μικρό αριθμό μαθητών και η διδασκαλία να είναι διαφοροποιημένη.
- η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η λειτουργία ολοήμερων τμημάτων, η συμβουλευτική στήριξη στην αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων στο σχολικό πλαίσιο, η συνεργασία σχολείου με τις τοπικές αρχές και το οικογενειακό περιβάλλον της διαφορετικότητας, ώστε να υποστηριχθεί η ομαλή προσαρμογή της ετερότητας, στις σχολικές και κοινωνικές δομές.
- η κατανόηση των πολιτισμικών στοιχείων της διαφορετικότητας, η ενίσχυση της προσέγγισης των ετέρων μαθητών και η επίγνωση του δικαιώματος του διαφορετικού, ως συνθήκες εξοικείωσης μεταξύ των μαθητών, οπότε και αποτελούν προϋποθέσεις για την εκμάθηση της ελληνικής από τους μειονοτικούς μαθητές.
- οι απαραίτητες προϋποθέσεις επίσης, όσον αφορά τη βελτίωση της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, όπως η απόρριψη στερεοτύπων, προκαταλήψεων, ρατσισμού, η εμπύχωση του εκπαιδευτικού, η υποστήριξη στο διδακτικό έργο του, οι αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις, οι ιδέες, οι προτάσεις, οι νέες γνώσεις και δεξιότητες.
- ο διορισμός εκπαιδευτικών, που να γνωρίζουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών.
- τα επιμορφωτικά σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς, το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό υλικό, η καθοδήγηση από τον Σύμβουλο, οι νέες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας, τα καινοτόμα προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας, προς ενίσχυση της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους αλλόγλωσσους μαθητές.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγαθοπούλου, Ε. (2012). Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση της Γ2. Στο *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής σε αλλόγλωσσους στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg
- Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη
- Δαμανάκης, Μ. (2005) *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Δενδρινού, Β. (2001). Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Στο Χριστίδης Αναστάσιος-Φοίβος & Θεοδοροπούλου Μαρία (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Εργαστήριο Διαπολιτισμικών Μεταναστευτικών Μελετών ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης <http://www.ediame.edc.uoc.gr/index.php?information> (προσπελάστηκε 24-8-2018).
- Ερευνητική Ομάδα «με 2 γλώσσες» <http://www.enl.auth.gr/me2glosses/index.html> (προσπελάστηκε 11-8-2018).
- Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών <http://www.keda.gr> (προσπελάστηκε 9-9-2018).
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής <http://www.iep.edu.gr> (προσπελάστηκε 12-9-2018)
- Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών <http://www.kedek.inpatra.gr> (προσπελάστηκε 10-9-2018)
- Κουλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Ματσαγγούρας, Η. (2000) Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρης
- Μήτσης, Ν. (2003). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg
- Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομογένεια στην πολυπολιτισμικότητα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδασκαλία. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Περιοδική Έκδοση Πολύδρομμο <http://www.polydromo.gr> προσπελάστηκε 18-9-2018
- Πρόγραμμα ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπων για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση <http://www.eppas.web.auth.gr> (προσπελάστηκε 7-9-2018)

- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg
- Τάνης, Δ. (2001). Η διδασκαλία της ελληνικής σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές. Στο *Forum συζητήσεων του ηλεκτρονικού κόμβου του Κ.Ε.Γ.* <http://www.komvos.edu.gr>
- Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης
- Τριάρχη-Ηerman, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός
- Τσιμπλή Ι. Μ., Δημητρακοπούλου, Μ., Καλτσά Μ., Φωτιάδου Γ. (2012). *Διγλωσσία. Στο Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής σε αλλόγλωσσους στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Υψηλάντης, Γ. (2007). Γλωσσική εκπαίδευση σχολιασμός τάσεων και πρακτικών και προσθήκη των σύγχρονων μέσων. Διαθέσιμο στο <http://e-learning.greek-language.gr>
- Χατζηδάκη, Α. (2000). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις κανονικές τάξεις. Στο Σκούρτου Ελένη (επιμ.) *Τετράδια εργασίας Νάζου, Διγλωσσία*. <http://www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou/> (προσπελάστηκε 16-7-2018)

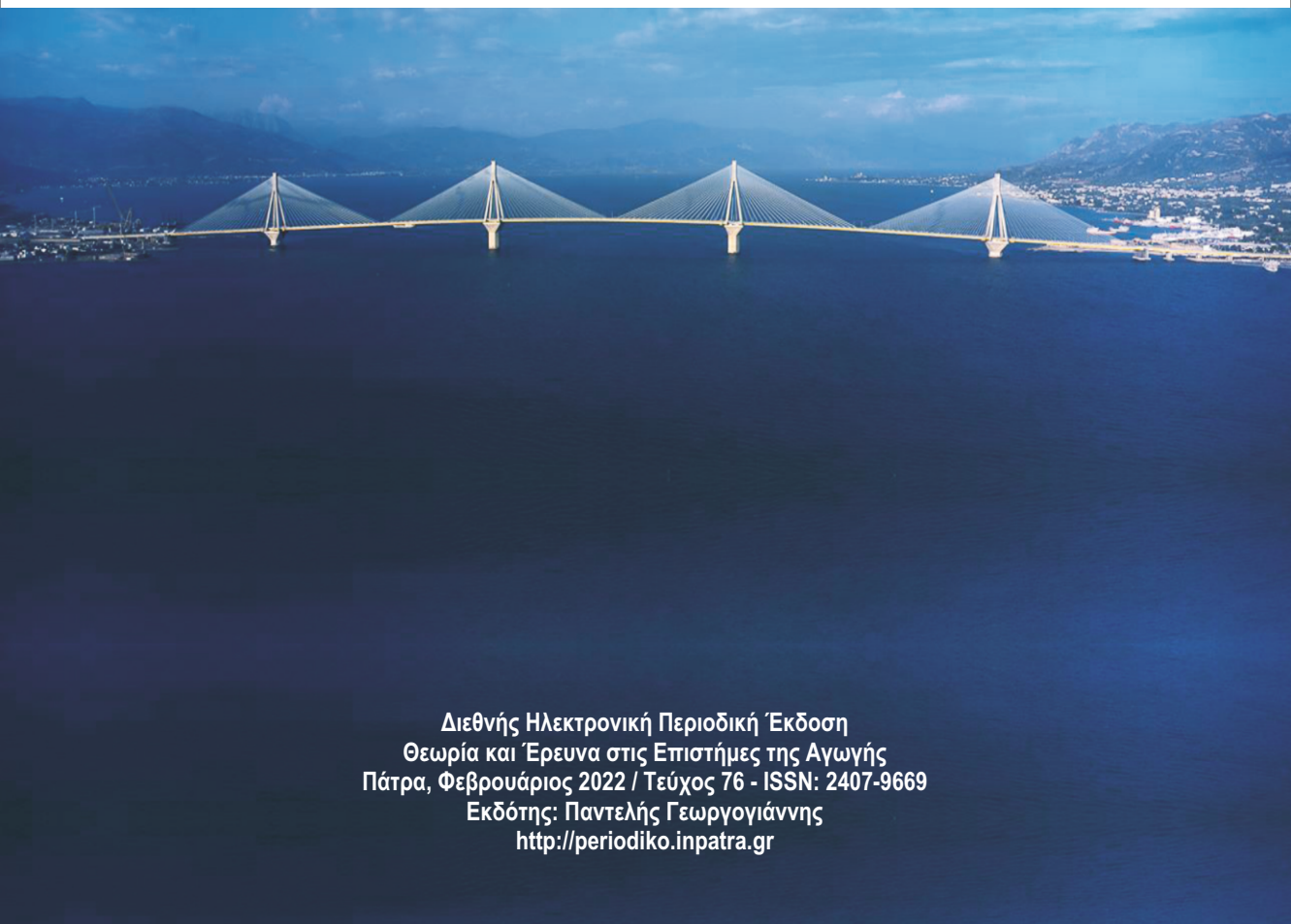
Ξενόγλωσση

- Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst-und Fremdsprachenerwerbs-Eine Einfürung, Fernstudieneinheit 15*. Berlin: Langenscheidt
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Εισαγωγή επιμέλεια και Γλωσσάριο Μιχάλης Δαμανάκης. Μετφρ Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Αθήνα: Gutenberg. Τίτλος πρωτοτύπου *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (1993), Clevedon: Multilingual Matters
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Εισαγωγή-Επιμέλεια Ελένη Σκούρτου. Μετάφραση Σουζάνα Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg
- Essinger, H. (2001). 'Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften', in: H. Marburger (Hrsg.), *Schule in der multikulturellen Gesellschaft, Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*, Frankfurt a. M., 3-18
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow, Essex: Longman

- Oxford, R. (2006). New direction: Transforming learning of English as a foreign language (EFL) through learning styles and strategies. Στο Καββαδία, Α, κ.α. (επιμ). *Νέες κατευθύνσεις στην εφαρμοσμένη Γλωσσολογία*, Πρακτικά 13^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, τόμος 9, Θεσσαλονίκη: Ελληνική Εταιρία Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, pp 35-49
- Skutnabb-Kangas, T. (2004). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Σαατσόγλου Ελένη** είναι ΣΕΕ ΑΜΘ, κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου-Διδακτικής Θετικών Επιστημών-Σχολής Επιστημών Αγωγής-Α.Π.ΚΥ -Αναγνώριση ΔΟΑΤΑΠ, Διπλώματος Διδασκαλείου Δ.Π.Θ., πτυχιούχος Παιδαγωγικού Τμήματος-Δ.Ε.-ΑΠΘ, Μαθηματικού Τμήματος-Σχολής Θ.Ε.-Α.Π.Θ., μετεκπαιδευθείσα ΠΕΣΥΠ Πρόγραμμα-Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού-ΑΣΠΑΙΤΕ-Θεσσαλονίκης, κατέχει Διπλώματα Γαλλικών, Γερμανικών, Πιστοποιητικά-ΤΠΕ-1ου-2ου-επιπέδου, βεβαιώσεις εισηγήσεων Συνεδρίων-Σεμιναρίων-Ημερίδων, Καινοτόμου Προγράμματος Φιλαναγνωσίας, Συγγραφής-εικονογράφησης κλασικού παραμυθιού με ISBN: 978-618-80906-0-6, συγγραφικού έργου, Τιμητικά Διπλώματα Δράσεων-Αριστείας-Ένωσης-Ελλήνων-Λογοτεχνών: Βράβευση μαθητών - 1.Διαγωνισμός Διηγήματος - 2.Διαγωνισμός Ποίησης. Στοιχεία Επικοινωνίας: elenisaats@gmail.com



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Φεβρουάριος 2022 / Τεύχος 76 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>