



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ένα νηπιαγωγείο για όλους

POST GRADUATE THESIS

A kindergarten for all



ΟΝΟΜΑΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT

Ξανθή Μηνά

Xanthi Mina

ΟΝΟΜΑΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Παρασκευή Φώτη

Paraskevi Foti

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2023



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS
A kindergarten for all

XANTHI MINA
21064
mscedt21064@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR
PARASKEVI FOTI

SECOND SUPERVISOR
TRIFAINI SIDIROPOULOU

AIGALEO 2023

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 17 Φεβρουαρίου 2023

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Παρασκευή Φώτη	
2 ^{ος} Εξεταστής	Τρυφαίνη Σιδηροπούλου	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Μηνά Ξανθή, του Γεωργίου, με αριθμό μητρώου 21064 φοιτήτρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, την οποία πραγματοποίησα στο πλαίσιο της φοίτησής μου στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Παιδαγωγική Μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» των τμημάτων «Βιοϊατρικών Επιστημών» & «Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Τμήμα της ΑΣΠΑΙΤΕ, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλλαν με οποιονδήποτε τρόπο στην ολοκλήρωσή της.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Α' επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, Δρ. Παρασκευή Φώτη, για την άριστη συνεργασία, την καθοδήγηση της και τις επιστημονικές συμβουλές που μου παρείχε σε όλα τα στάδια εκπόνησης της εργασίας. Εν συνεχεία θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Β' επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, Δρ. Τρυφαίνη Σιδηροπούλου, όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος καθώς και την Δρ. Ευσταθία Παπαγεωργίου, Αντιπρύτανη και Διευθύντρια του τμήματος, για τις γνώσεις που μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου.

Τέλος οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου και τους φίλους μου, που στάθηκαν δίπλα μου σε όλη αυτήν τη προσπάθεια.

Αφιέρωσεις

Σε όλα τα παιδιά αυτού του κόσμου, στη μητέρα μου και στους φίλους μου.

Περίληψη

Εισαγωγή: Η Ελλάδα από τις αρχές της δεκαετίας του '90 μέχρι και σήμερα αποτελεί μόνιμο ή ενδιάμεσο σταθμό πολλών και διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων που εγκαταλείπουν τη χώρα τους για μια νέα ζωή. Η άφιξη τους στον ελλαδικό χώρο επηρέασε διάφορους τομείς της ελληνικής κοινωνίας και κυρίως τον εκπαιδευτικό τομέα, μιας όλο και περισσότεροι αλλοδαποί μαθητές εισέρχονταν στις σχολικές τάξεις, στις οποίες και έπρεπε να ενσωματωθούν. Αυτό αποτέλεσε πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μιας και έπρεπε να ακολουθήσει μια διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική η εφαρμογή της οποίας έπρεπε να ξεκινάει από το νηπιαγωγείο.

Σκοπός: Αντικείμενο της συγκεκριμένης εργασίας αποτελεί η ενσωμάτωση των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο, μέσα από την ανάλυση του θεωρητικού υπόβαθρου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, του ρόλου της στη προσχολική εκπαίδευση και των ρόλων των νηπιαγωγών μέσα σε αυτήν. Ακόμα αναλύθηκαν, η ετοιμότητα και η επάρκεια των νηπιαγωγών, καθώς και ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας των αναλυτικών προγραμμάτων.

Μέθοδος: Η παρούσα εργασία βασίστηκε στη μέθοδο της βιβλιογραφική ανασκόπησης, όπου μέσα από την ανάλυση, ομαδοποίηση και ερμηνεία βιβλίων και άρθρων, αναλύσαμε το θεωρητικό υπόβαθρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και του ρόλου που διαδραματίζει στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών παιδιών.

Αποτελέσματα: Τα αποτελέσματα μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, δείχνουν ότι για την ομαλή ενσωμάτωση στο νηπιαγωγείο των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, είναι απαραίτητη η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλες τις εκφάνσεις της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως είναι αναγκαία και η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα: Συμπεραίνουμε ότι η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο χώρο του νηπιαγωγείου διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και η ουσιαστική εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων μέσω νέων τρόπων διδασκαλίας μπορούν να δημιουργήσουν ένα σχολικό κλίμα στο οποίο προάγεται η αποδοχή και ο σεβασμός της

διαφορετικότητας, ενθαρρύνεται η συνεργασία και η αλληλεπίδραση, και καλλιεργείται η ενσυναίσθηση.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, νηπιαγωγείο, αλλοδαποί μαθητές, ενσωμάτωση

Abstract

Introduction: From the beginning of the 90s until today, Greece is a permanent or intermediate stop for many different population groups, who leave their country for a new life. Their arrival in the Greek area affected various sectors of Greek society and especially the educational sector, since more and more foreign students entered the school classes, in which they had to be integrated. This was a challenge for the Greek education system since it had to follow an intercultural education policy, the implementation of which had to start from kindergarten.

Purpose: The subject of this work is the integration of foreign children in kindergarten, through the analysis of the theoretical background of intercultural education, its role in preschool education and the roles of kindergarten teachers in it. The readiness and competence of kindergarten teachers were also analyzed, as well as the cross-cultural nature of the curricula.

Method: This work was based on the bibliographic review method, where through the analysis, grouping and interpretation of books and articles, we analyzed the theoretical background of intercultural education and the role it plays in the integration of foreign children.

Results: The results of the bibliographic review carried out to show, that for the smooth integration into kindergarten of children from different cultural backgrounds, the application of intercultural education in all aspects of preschool education is necessary, as is the intercultural competence of preschool teachers.

Discussion: We conclude that the application of intercultural education in the kindergarten space plays a very important role in the integration of children with different cultural and linguistic backgrounds. Appropriate teacher training in the intercultural education and meaningful implementation of curricula through new teaching methods can create a school climate in which acceptance and respect for diversity is promoted, cooperation and interaction are encouraged, and empathy is fostered.

Key words: intercultural education, kindergarten, foreign students, integration, respect, diversity

Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας.....	iv
Ευχαριστίες	v
Αφιερώσεις	vi
Περίληψη	vii
Abstract.....	ix
Συνοτομογραφίες.....	xii
Πρόλογος	1
Εισαγωγή.....	2
Κεφάλαιο 1. Προβληματική της εργασίας- Μεθοδολογία.....	5
Κεφάλαιο 2. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	6
2.1 Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	6
2.2 Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	7
2.3 Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	10
2.4 Η πορεία προς το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης	12
2.5 Οι λόγοι που οδήγησαν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	16
2.6 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ελληνική κοινωνία.....	17
2.7 Το νομικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	18
Κεφάλαιο 3. Αλλοδαποί μαθητές και το δικαίωμα τους στην εκπαίδευση.....	20
3.1 Το δικαίωμα στην εκπαίδευση.....	20
3.2 Οι διεθνείς οργανισμοί και η συμβολή τους.....	21
Κεφάλαιο 4. Διαπολιτισμική τάξη: Η ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων μέσα σε αυτή	24
4.1 Η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	24
4.2 Σχολική τάξη: στάσεις και κοινωνικές σχέσεις	25
4.3 Η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων	27
Κεφάλαιο 5. Η διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολείο	29
5.1 Η αναγνώριση του εκπαιδευτικού ως φορέα της διαπολιτισμικής αγωγής.....	29
5.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της σχολικής τάξης	30
5.3 Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών	32
5.3.1 Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	32
5.3.2 Η ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσα από τα εμπόδια που συναντούν.....	36

5.3.3 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά της	38
5.4 Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο	40
Κεφάλαιο 6. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό νηπιαγωγείο	41
6.1 Ο ρόλος και η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο	41
6.2 Πως το νηπιαγωγείο μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των στερεοτύπων ...	44
6.3 Ο ρόλος των νηπιαγωγών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	45
6.4 Η παρουσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου	47
6.5 Ο ρόλος του διαπολιτισμικού υλικού στο ελληνικό νηπιαγωγείο	49
Κεφάλαιο 7. Εκπαιδευτικές στρατηγικές ένταξης των αλλοδαπών παιδιών	51
7.1 Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner	51
7.2 Διαφοροποιημένη διδασκαλία	53
7.3 Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας.....	54
7.4 Μέθοδος Project (σχέδια εργασίας)	55
7.5 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας.....	56
7.6 Διδασκαλία μέσω των τεχνολογιών, των πληροφοριών και της επικοινωνίας (ΤΠΕ)	57
Συμπεράσματα.....	58
Αναφορές.....	60
References.....	66
Πηγές εικόνων.....	69

Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
ΔΥΕΠ	Reception Structure for Refuges Education	Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων
ΖΕΠ	Educational Priority Zone	Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
ΟΟΣΑ	Organization for Economic Co – Operation and Development	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΤΠΕ	Information and Communication Technologies	Τεχνολογία Πληροφορίας και Επικοινωνιών
UNESCO	United Nation Scientific and Cultural Organization	Εκπαιδευτική Επιστημονική και Πολιτιστική Οργάνωση Ηνωμένων Εθνών

Πρόλογος

Στην εποχή μας, ένα ιδιαίτερο τοπίο έχει διαμορφωθεί σε όλο τον κόσμο, στο οποίο έχουν οδηγήσει η παγκοσμιοποίηση, οι συνεχόμενες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συμβαίνουν σε παγκόσμιο επίπεδο καθώς και οι συνεχόμενες εξελίξεις στη τεχνολογία. Η Ελλάδα ανέκαθεν αποτελούσε χώρα υποδοχής μεταναστών κυρίως από τις γειτονικές βαλκανικές χώρες. Τα τελευταία χρόνια όμως το φαινόμενο αυτό έχει αυξηθεί μιας και η Ελλάδα υποδέχεται μετανάστες και από τις χώρες της ανατολικής Ευρώπης, της Ασίας και της Αφρικής (Γκότοβος, 2007). Η Ελλάδα αποτελεί ενδιάμεσο και τις περισσότερες φορές μόνιμο προορισμό. Οι λόγοι που οδηγούν τους πολίτες των χωρών αυτών να φύγουν από τη χώρα τους και να αναζητήσουν μια καλύτερη ζωή είναι, είτε λόγω του ότι ζουν σε συνθήκες πολέμου, είτε λόγω του χαμηλού βιοτικού επιπέδου των χωρών τους. Η άφιξη τους όμως στο προορισμό που έχουν επιλέξει, έχει σαν αποτέλεσμα να επηρεαστεί η κοινωνία, η αγορά εργασίας και φυσικά το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα, τα παιδιά των μεταναστών, των προσφύγων και τα παιδιά που έρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, χρειάζεται να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό για να συμβεί όμως και για να προσαρμοστούν στο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να ακολουθηθεί μια εκπαιδευτική πολιτική η οποία να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών αυτών και να τους δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθούν κοινωνικά και γνωστικά. Οι σύγχρονες κοινωνίες της Ευρώπης όπως και τα εκπαιδευτικά τους συστήματα πλέον χαρακτηρίζονται από πολιτισμικό πλουραλισμό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η διαπολιτισμική εκπαίδευση να αφορά πια όλα τα σχολεία, ακόμα και εκείνα που δεν φιλοξενούν μαθητές από άλλες χώρες (Κεσίδου, 2010).

Μέσα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, για να επιτευχθεί ο αλληλοσεβασμός, η διάθεση για επικοινωνία και για να είναι οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων αρμονικές, είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν οι διαπολιτισμικές ικανότητες (Barrett, et.al., 2013). Στην ανάπτυξη αυτών των διαπολιτισμικών ικανοτήτων, παίζει σημαντικό ρόλο και η συμβολή των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν ως στόχο η προσαρμογή των παιδιών αυτών να γίνει όσο πιο ομαλά γίνεται. Το υλικό και οι γνώσεις τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, θα πρέπει να αξιοποιούνται με τρόπο κατάλληλο, που να οδηγεί στην επίτευξη αυτού του στόχου (Ανδρούσου & Μάγος, 2001).

Πιο συγκεκριμένα ο ρόλος του νηπιαγωγείου στην εκπαίδευση των παιδιών και ειδικά στα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, είναι ζωτικής σημασίας. Ένας από τους βασικούς στόχους στο νηπιαγωγείο, είναι η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο τα παιδιά θα αναπτύσσονται ολόπλευρα. Το περιβάλλον αυτό θα πρέπει να προάγει τον σεβασμό, και την αποδοχή της μοναδικότητας του άλλου. Η μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών και να περιλαμβάνει τα πολιτισμικά τους στοιχεία (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011).

Σκοπός της εργασίας είναι να αναλύσει μέσα από την ελληνική και τη παγκόσμια βιβλιογραφία, αρχικά το θεωρητικό υπόβαθρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στη συνέχεια να εστιάσει στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο και στο ρόλο που διαδραματίζουν σε αυτή, τα αναλυτικά προγράμματα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί και η επάρκεια τους.

Εισαγωγή

Μια νέα κοινωνική πραγματικότητα έχει παρατηρηθεί στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Η νέα αυτή πραγματικότητα, οφείλεται στην έντονη μεταναστευτική ροή που έχει παρατηρηθεί στη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες με αποτέλεσμα να έχει αλλάξει αισθητά η σύνθεση του πληθυσμού της χώρας μας. Η διαχείριση της αρμονικής συμβίωσης όλων αυτών των ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, αποτελεί μια πρόκληση για το ελληνικό κράτος. Σημαντικό αρωγό στη προσπάθεια του κράτους, να δημιουργήσει μια πολιτεία στην οποία όλοι οι άνθρωποι θα συμμετέχουν και θα αλληλεπιδρούν ισότιμα, αποτελεί η εκπαίδευση (Καραγιάννη, 2019).

Στα σχολεία πλέον υπάρχουν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, δεδομένο το οποίο μας οδηγεί στην ανάγκη μιας εκ νέου προσαρμογής της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος και της ανάγκης κατεύθυνσης του, προς μια διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Πρωτεύον στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι, οι μαθητές να συνυπάρχουν σε ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο θα κυριαρχεί η επικοινωνία, ο σεβασμός ως προς το διαφορετικό και ο σεβασμός ως προς τα ανθρώπινα δικαιώματα (Νικολάου, 2011). Σύμφωνα με τον Banks (2004), οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν στο να γίνουν ενεργοί πολίτες μιας κοινωνίας, που πλέον απαρτίζεται από

πληθώρα διαφορετικών πολιτισμών και κουλτούρων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, εφόσον το σχολείο ανασχηματιστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα, να καλλιεργήσουν τις γνώσεις, τις αξίες και τις δεξιότητες τους μέσα από αυτό.

Αυτό το οποίο αποτελεί προτεραιότητα, είναι όλα τα παιδιά να λαμβάνουν μέρος στην μαθησιακή διαδικασία επί ίσοις όροις. Όμως σημαντικός παράγοντας για να επιτευχθεί αυτό είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αφήσει πίσω του τεχνικές και αντιλήψεις που κυριαρχούσαν τα προηγούμενα χρόνια. Πλέον στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων του, πρωτίστως θα πρέπει να εστιάζει σε στρατηγικές που θα έχουν ως επίκεντρο τους, τους μαθητές και να λαμβάνει υπόψιν του το γλωσσικό, το πολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τους, καθώς και τις μαθησιακές τους ανάγκες (Eliyahu-Levi & Ganz-Meishar, 2019). Μέσα από μια διαφοροποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας θα δώσει την δυνατότητα στους μαθητές, να μοιραστούν τις γνώσεις τους και να έρθουν σε επαφή με τη μαθησιακή εμπειρία μέσα από διάφορους τρόπους (Tomlinson, 2015).

Η ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στη κοινωνία, η αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο καθώς και η όλη μαθησιακή τους διαδρομή και ανάπτυξη, καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Cummins, 2005). Στις μέρες μας, υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και με διαφορετική μητρική γλώσσα που μέσα στη σχολική τάξη, έρχονται αντιμέτωποι με ρατσιστικές συμπεριφορές και με έντονες διαθέσεις προκατάληψης απέναντι τους, λόγω της τάσης που κυριαρχεί στα σχολεία να προωθούν και να προβάλλουν την γλώσσα που επικρατεί μέσα στη σχολική τάξη (Ανδρούσου, και συν., 2001).

Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2021), που εφαρμόζεται πιλοτικά στα Πρότυπα και Πειραματικά νηπιαγωγεία της χώρας, η είσοδος των παιδιών στο νηπιαγωγείο, θέτει τις βάσεις για μια δυναμική αρχή στην σχολική εκπαίδευση των παιδιών, μέσα από την οποία το όφελος για τα παιδιά και για τη κοινωνία θα είναι μακροπρόθεσμο. Το νηπιαγωγείο δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με το περιβάλλον στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται, έχοντας πάντα ως απότερο σκοπό την μαθησιακή τους εξέλιξη, την ολόπλευρη ανάπτυξη τους και την ευημερία τους. Ως ο πρώτος φορέας κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια συμβάλει σημαντικά

στη προσωπική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών. Η ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο δεν είναι μια εύκολη διαδικασία. Σημαντικό ρόλο σε αυτή έχει ο εκπαιδευτικός και οι τεχνικές που θα ακολουθήσει ώστε να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία όλα τα παιδιά. Το περιβάλλον στο νηπιαγωγείο είναι έτοιμο να δεχτεί και να ενσωματώσει αυτά τα παιδιά, όταν μέσα σε αυτό ο εκπαιδευτικός έχει εμψυχήσει τις ιδέες και τις αντιλήψεις του, σέβεται και αποδέχεται αυτά τα παιδιά και λαμβάνει υπόψη την πολιτισμική και γλωσσική τους υπόσταση, για να σχεδιάζει δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν. Βέβαια παρόλη τη προσπάθεια που γίνεται από τους εκπαιδευτικούς μέσα στο σχολικό περιβάλλον για την ένταξη των παιδιών αυτών και τις δραστηριότητες που προτείνει το πρόγραμμα σπουδών, ακόμα δεν προβλέπονται από τους αρμόδιους φορείς τάξεις υποδοχείς για τους μαθητές που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, έτσι ώστε να να μπορέσουν να γνωρίσουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα.

Η παρούσα εργασία ασχολείται με την ελληνική πραγματικότητα και το πως πραγματοποιείται μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η ενσωμάτωση των παιδιών από άλλες χώρες και από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα μέσα στην ελληνική σχολική τάξη και πιο συγκεκριμένα στη τάξη του νηπιαγωγείου. Επίσης αναλύονται η, ο ρόλος και η επάρκεια των εκπαιδευτικών, τα αναλυτικά προγράμματα και οι στρατηγικές που μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί. Η εργασία χωρίζεται σε επτά κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρονται οι λόγοι που οδήγησαν στην εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας. Το δεύτερο κεφάλαιο ασχολείται με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αναλύονται οι αρχές, οι στόχοι της και τα διαπολιτισμικά μοντέλα που εφαρμόζονται. Ακόμα αναφέρονται οι λόγοι που οδήγησαν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς και το πώς εφαρμόζεται στην ελληνική κοινωνία. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στο δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση και πως συμβάλλουν σε όλο αυτό οι διεθνείς οργανισμοί.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια να περιγραφεί η διαπολιτισμική τάξη, οι τρόποι με τον οποίο μπορούν να ενσωματωθούν οι μαθητές μέσα σε αυτή και να αναπτυχθούν κοινωνικά, καθώς και οι δυσκολίες που μπορούν να υπάρξουν μέσα σε μια τέτοια τάξη. Το πέμπτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στο ρόλο του εκπαιδευτικού, στις στάσεις, τις αντιλήψεις τους, στην ετοιμότητα τους, την επάρκεια τους και στα εμπόδια που μπορούν να αντιμετωπίσουν καθώς επιτελούν το διαπολιτισμικό τους έργο. Το

έκτοκεφάλαιο εστιάζει κυρίως στο ελληνικό νηπιαγωγείο, στα αναλυτικά προγράμματα και στο πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση εφρμόζεται μέσα σε αυτό.Τέλος το έβδομο κεφάλαιο ασχολείται με τις εκπαιδευτικές στρατηγικές ένταξης των αλλοδαπών παιδιών.

Κεφάλαιο 1. Προβληματική της εργασίας- Μεθοδολογία

Αφορμή για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας, στάθηκε ο προβληματισμός μου, σε σχέση με το πώς ενσωματώνονται τα αλλοδαπά παιδιά μέσα στη σχολική τάξη και πιο συγκεκριμένα στη τάξη του νηπιαγωγείου, αφού είναι μεγάλο το ποσοστό των παιδιών αυτής της ηλικίας που φτάνει στην Ελλάδα. Ο προβληματισμός μου αφορά επίσης και στο κατά πόσο είναι έτοιμοι οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν μια τάξη που αποτελείται από παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβραθρα κατά πόσο τα αναλυτικά προγράμματα στο νηπιαγωγείο είναι υποστηρικτά ως προς την ουσιαστική ενσωμάτωση αυτών των παιδιών και αν υπάρχουν εκπαιδευτικές στρατηγικές για την ομαλή ένταξη τους.

Η ανάπτυξη της εργασίας ξεκίνησε αρχικά με την ανάλυση του θεωρητικού υπόβαθρου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε αυτό το κομμάτι αναλύθηκαν, η έννοια, οι αρχές και οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ανάλυση τους μας οδηγεί στο να κατανοήσουμε τι ήταν αυτό που μας οδήγησε στην εφαρμογή της και για αυτό στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο πως εκείνη διατρέχει την ελληνική πραγματικότητα μέσα από τη θεσμοθέτηση της. Στα επόμενα κεφάλαια αναλύθηκαν η διαπολιτισμική τάξη και η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων μέσα σε αυτή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η επάρκεια και η ετοιμότητα του. Στα δύο τελευταία κεφάλαια δόθηκε έμφαση στο ελληνικό νηπιαγωγείο και τα αναλυτικά προγράμματα και στις μέθόδους που μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί για την ένταξη των αλλοδαπών παιδιών.

Για την ανάλυση όλων των παραπάνω χρησιμοποιήθηκε ελληνική και ξένη βιβλιογραφία και για αυτό εφαρμόστηκε η μέθοδος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, μέσα από την οποία συλλέξαμε βιβλία και άρθρα σχετικά με το αντικείμενο της εργασίας, τα οποία αναλύσαμε ώστε να καταλήξουμε στα βασικά συμπεράσματα.

Κεφάλαιο 2. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

2.1 Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι άνθρωποι περνούν τα σύνορα της Ελλάδας και εγκαθίστανται στη χώρα μας για μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα. Οι άνθρωποι αυτοί, έχοντας διαφορετική μητρική γλώσσα, διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και διαφορετική παράδοση, έρχονται αντιμέτωποι με την πρόκληση του να ενταχθούν σε μία κοινωνία εντελώς διαφορετική από τη δική τους και να συνυπάρξουν με τους πολίτες της. Όπως είναι φυσικό, αυτή η έντονη άφιξη νέων πληθυσμών στον ελλαδικό χώρο δεν αφήνει ανεπηρέαστη την ελληνική κοινωνία και φυσικά επηρεάζει και τον χώρο της εκπαίδευσης, ο οποίος αποτελεί τον αμέσως επόμενο φορέα κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια. Για αυτό και ήταν επιτακτική η ανάγκη ο χώρος αυτός να ανασχηματιστεί και να διαμορφώσει έναν διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των ατόμων είναι καθοριστική, μιας και είναι εκείνη που τους μαθαίνει τον σεβασμό και την αποδοχή ως προς το διαφορετικό και οδηγεί στην διάρθρωση μιας κοινωνίας η οποία νικά τον φόβο της απέναντι στο διαφορετικό και προσπαθεί να εξαλείψει οποιαδήποτε στερεοτυπική στάση και αντίληψη απέναντι σε όλους αυτούς του ανθρώπους που κάνουν ένα νεό ξεκίνημα στη χώρα μας (Νικολάου 2008).

Η εκπαίδευση αφήνει πια πίσω της τον μονοδιάστατο χαρακτήρα της, ο οποίος είχε ως σκοπό τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, όταν εισέρχονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, να αφομοιώσουν τις αρχές του και να συμμορφωθούν σύμφωνα με αυτές. Χαράσει μια νέα διαδρομή στην οποία βασικό ρόλο διαδραματίζει η διαπολιτισμικότητα. Όπως αναφέραμε και παραπάνω μετά την οικογένεια, η επόμενη βασική πηγή κοινωνικοποίησης των παιδιών είναι το σχολείο. Ο ρόλος του είναι πολύ σημαντικός για την ενσωμάτωση των παιδιών από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα μέσα σε αυτό. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2011), το σχολείο κατά τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των δράσεων που εκείνη περιλαμβάνει, πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη μητρική γλώσσα των παιδιών αυτών και να τους δίνει τη δυνατότητα να αναδείξουν τα ταλέντα τους και να τα βοηθήσει να τα αναπτύξουν. Οφείλει ακόμα να προστατέψει από οποιαδήποτε προκλητική στάση και αρνητική διάθεση που μπορεί να υπάρξει απέναντι τους και να δώσει έμφαση σε όλα

εκείνα τα κοινά χαρακτηριστικά που ενώνουν την ομάδα της τάξης, παρόλες τις διαφορές της, ως προς το πολιτισμικό της υπόβαθρο. Όμως για να αναδειχθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το σχολείο, πρέπει να ακολουθεί ένα σχεδιασμό ο οποίος θα σκοπεύει στην ένταξη των παιδιών, θα αφορά όλους τους μαθητές και θα έχει ως στόχο να αναδείξει τη μεταξύ τους συνεργασία και αλληλεπίδραση και τη συνοχή της ομάδας. Βασικός είναι ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς και του κλίματος που δημιουργείται μέσα σε αυτό.

Σημαντικός βεβαίως είναι και ο ρόλος που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη προσπάθεια ανάδειξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οφείλουν πρώτοι από όλους να αποδέχονται και να δείχνουν σεβασμό ως προς το διαφορετικό, να συμπεριφέρονται ισότιμα σε όλα τα παιδιά και να τους δίνουν ίσες ευκαιρίες, να λαμβάνουν υπόψη τους τη χώρα προέλευση τους και τη μητρική τους γλώσσα. Όλα αυτά αποτελούν τη βάση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γκότοβος, 2003).

Οπότε αυτό που συμπεραίνουμε είναι ότι η ταυτότητα ενός ανθρώπου καθορίζεται από την γλωσσική, εθνοτική, εθνική και θρησκευτική υπόσταση του και πάνω σε αυτά τα τέσσερα χαρακτηριστικά στηρίζεται και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Δίνει έμφαση στο πώς μέσα σε μια σύγχρονη κοινωνία, μπορούν να συνυπάρξουν άνθρωποι από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και με διαφορετική μητρική γλώσσα, για αυτό και πλέον η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί κομμάτι της σύγχρονης παιδαγωγικής επιστήμης, Η εφαρμογή της, βοηθά τις ομάδες αυτών των ανθρώπων, να συμβιώνουν αρμονικά μεταξύ τους μέσα στη κοινωνία(Γκότοβος, 2003).

Για αυτό και το σχολείο, οφείλει να προσδιορίσει ξανά τον τρόπο λειτουργίας του λαμβάνοντας υπόψη την ετερογένεια που το χαρακτηρίζει πια, ώστε να μπορέσει να διαμορφώσει εκ νέου τη ταυτότητα του, καθώς και τη διαπολιτισμική ταυτότητα των εκπαιδευτικών του (Σγούρα, Μάνεση& Μητροπούλου, 2018).

2.2 Αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Μία από τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ισότιμη αντιμετώπιση των διάφορων πολιτισμών που υπάρχουν σε μια κοινωνία. Ο εκπαιδευτικός μέσα στο σχολικό περιβάλλον, οφείλει να σχεδιάσει το μάθημα του με τέτοιο τρόπο, ώστε μέσα από αυτό να αναδεικνύονται τα θετικά στοιχεία που φέρουν οι πολιτισμοί στους οποίους ανήκουν οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διαφορετικές παραδόσεις, με διαφορετικά ήθη και έθιμα, κάτι το οποίο λειτουργεί προς όφελος τους μιας και με αυτό τον τρόπο μαθαίνουν να σέβονται το διαφορετικό και μαθαίνουν να μην αντιμετωπίζουν τους μαθητές από διαφορετικά περιβάλλοντα με στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμπεριφορές. Κάθε πολιτισμός φέρει τα δικά του σημαντικά χαρακτηριστικά, τα οποία οι υπόλοιποι πολιτισμοί οφείλουν να σέβονται (Δαμανάκης, 2000).

Σύμφωνα με τον Πανταζή (2005), όταν υπάρχει ισότιμη αντιμετώπιση των διάφορων πολιτισμών που υπάρχουν μέσα σε μια κοινωνία, τα παιδιά που προέρχονται από αυτούς τους διαφορετικούς πολιτισμούς, διαμορφώνουν τη προσωπικότητά τους και αναπτύσσουν έναν νέο πολιτισμό, ο οποίος αποτελεί έναν συνδυασμό των χαρακτηριστικών του πολιτισμού της χώρας από την οποία προέρχονται και των χαρακτηριστικών του πολιτισμού της χώρας στην οποία ζούνε πια. Τα παιδιά αυτά έχουν συνειδητοποιήσει ότι για να γίνουν μέλη της νέας κοινωνίας στην οποία ζούνε και για να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον, πρέπει να ενστερνιστούν τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά της χώρας υποδοχής τους, παράλληλα όμως γνωρίζουν ότι μέσα τους οφείλουν να κρατήσουν ζωντανά τα σημαντικά χαρακτηριστικά της δική τους κουλτούρας.

Μια ακόμη σημαντική αρχή που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφορά στο ότι το μορφωτικό κεφάλαιο του κάθε μαθητή πρέπει να γίνεται ισότιμα αποδεκτό. Αυτό θα συμβεί μέσα από τη παροχή ίσων ευκαιριών σε αυτά τα παιδιά. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, συχνά εμφανίζουν δυσκολίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό οφείλεται στο ότι κατά τη διάρκεια του μαθήματος χρησιμοποιείται μόνο η γλώσσα της χώρας υποδοχής με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να δυσκολεύονται να κατανοήσουν το ζητούμενο της κάθε δραστηριότητας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές να μην μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτά που ζητά το μάθημα και να παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση. Οπότε για να μπορούν και εκείνα να συμμετέχουν επί ίσοις όροις στη μαθησιακή διαδικασία, θεωρείται απαραίτητο να διδάσκονται τόσο τη μητρική τους γλώσσα, όσο και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής τους (Ευαγγέλου, 2007).

Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, βασική αρχή αποτελεί και ο χρόνος που μπορεί να δώσει ο εκπαιδευτικός στο κάθε μαθητή κατά τη διάρκεια της κάθε δραστηριότητας.

Κάθε παιδί έχει τον δικό του ρυθμό για την επιτέλεση μιας δραστηριότητας. Αυτό είναι κάτι που ο εκπαιδευτικός οφείλει να το σεβαστεί. Πρέπει να δίνει κίνητρο για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία στους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και οι προσδοκίες του και οι στόχοι που βάζει πρέπει να είναι σαφείς ώστε να μην απογοητεύονται τα παιδιά αυτά και εγκαταλείπουν τη προσπάθεια. Μέσα από τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί, πρέπει να κινητοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών, να ικανοποιεί τις ανάγκες τους, να ενισχύει την αυτοεκτίμηση τους και να βελτιώνει την αυτοεικόνα τους (Ευαγγέλου, 2007).

Πιο συγκεκριμένα σε σχέση με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο Νικολάου (2008) αναφέρει, ότι ο Essinger θεωρούσε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελούσε τη λύση στα διάφορα προβλήματα που προέκυπταν μέσα σε μια ετερογενή κοινωνία, για αυτό και όρισε τέσσερις βασικές αρχές που αφορούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι οποίες ακολουθούν παρακάτω:

1. Η πρώτη αρχή αφορά στη καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, όπου οι άνθρωποι πρέπει να έχουν την ικανότητα να κατανοούν τη θέση του άλλου, να συμμερίζονται τα συναισθήματα του και να μη βιάζονται να του ασκήσουν κριτική βασιζόμενοι σε στερεοτυπικές και ρατσιστικές αντιλήψεις. Μέσα από την αρχή αυτή η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο, οι άνθρωποι να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση τους, τόσο μέσα στο σχολικό περιβάλλον ως μαθητές, όσο και στη κοινωνία αργότερα ως ενήλικες. Η ενσυναίσθηση οδηγεί τους ανθρώπους στο να μη κρίνουν τους άλλους μόνο από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, αλλά να μπαίνουν στη διαδικασία να κατανοήσουν τη θέση τους και να αλληλεπιδρούν μαζί τους.

2. Η δεύτερη αρχή αφορά στη καλλιέργεια της αξίας της αλληλεγγύης, όπου οι άνθρωποι εκπαιδεύονται να υπηρετούν το κοινό καλό και να έχουν συλλογική συνείδηση. Οι κοινωνικές διακρίσεις και ανισότητες, δεν έχουν θέση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και όλοι ανεξάρτητα από τη πολιτισμική καταγωγή τους έχουν τους ίδιους στόχους και συμφέροντα. Αυτός είναι και ο στόχος αυτής της αρχής, να κατανοήσουν οι άνθρωποι, ότι είναι όλοι ίσοι και ισάξιοι και ότι είναι απαραίτητη η αλληλοβοήθεια σε έναν κόσμο που τα προβλήματα δεν κάνουν διακρίσεις στον ποιον θα επιλεξουν.

3. Η τρίτη αρχή αφορά στο σεβασμό της διαπολιτισμικότητας, μιας και όλοι οι πολιτισμοί έχουν τα δικά τους μοναδικά χαρακτηριστικά τα οποία είναι άξια σεβασμού και αποδοχής. Η συγκεκριμένη αρχή έχει ως στόχο να οδηγήσει τους ανθρώπους να

δέχονται καλοπροαίρετα τις επιδράσεις άλλων πολιτισμών, οι οποίοι θα τους βοηθήσουν να διευρύνουν τους ορίζοντες τους.

4. Η τέταρτη αρχή αφορά στην εξάλειψη του εθνιστικού τρόπου σκέψης. Οι άνθρωποι που σκέφτονται με αυτό τον τρόπο, είναι προσηλωμένοι στην εθνική τους προέλευση και στα πολιτισμικά στοιχεία που την χαρακτηρίζουν, ενώ δείχνουν να θεωρούν κατώτερους τους υόλοιπους πολιτισμούς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση οποιασδήποτε άλλης ομάδας που δεν συμβαδίζει με τα δικά τους πιστεύω. Στόχος αυτής της αρχής είναι από τη μια πλευρά να εξαλείψει κάθε τέτοιου είδους τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς και από την άλλη πλευρά να προάγει τη διαπολιτισμική επικοινωνία και την επάφη με τους άλλους πολιτισμούς (Νικολάου, 2008).

Αυτό που παρατηρείται είναι ότι οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποτελούν μεγάλη βοήθεια για τα παιδιά από άλλες χώρες και για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις χώρες υποδοχής τους.

2.3 Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2004), η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο θα προσφέρει ίσες ευκαιρίες στους μαθητές με διαφορετική κουλτούρα, ώστε να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία και να αλληλοεπιδρούν τόσο μεταξύ τους, όσο και με τους γηγενείς μαθητές και εκπαιδευτικούς, αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έτσι και αλλιώς το σχολικό περιβάλλον είναι εκείνο που αναπτύσσει το κατάλληλο πλαίσιο, μέσα από το οποίο οι μαθητές μπορούν να διαμορφώσουν την ατομική και συλλογική ταυτότητα τους και να τη κατανοούν. Η διαπολιτισμική ταυτότητα των μαθητών διαμορφώνεται μέσα από τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την επικοινωνία, μιας και όλα αυτά βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν σεβασμό ως προς το διαφορετικό και να αναγνωρίσουν τη διαφορετική πολιτιστική υπόσταση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Βασικό παράγοντα στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποτελεί η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα που έχει το άτομο να μπορεί να μπαίνει στη θέση του άλλου και να βλέπει τα πράγματα και από τη δική του οπτική γωνία, χωρίς διάθεση να ασκήσει κριτική. Η ενσυναίσθηση οδηγεί το άτομο στο να συμπεριφέρεται στους άλλους, δείχνοντας κατανόηση, τους αποδέχεται για αυτό που είναι, δηλαδή αποδέχεται

το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, την διαφορετική αντίληψη για τη ζωή και μπορεί να προσαρμοστεί σε οποιαδήποτε αλλαγή μπορεί να συμβεί. Με αυτό τον τρόπο διευρύνει με αυτόν τον τρόπο τους ορίζοντες του και αναπτύσσει τον τρόπο σκέψης του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να χτίζει μια νέα και πιο ολοκληρωμένη συμπεριφορά (Cummins, 2005).

Στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνεται σαφώς και η ανάπτυξη της γλώσσας, μιας και αποτελεί την κύρια πηγή επικοινωνίας. Η ύπαρξη μαθητών στο σχολείο με διαφορετικές μητρικές γλώσσες οδηγεί την γλώσσα της χώρας υποδοχής σε διάφορες αλλαγές. Οι μαθητές αυτοί οφείλουν να συνειδητοποιήσουν ότι απαραίτητη προϋπόθεση για να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους, αποτελεί η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Η ανάγκη τους για επικοινωνία και αλληλεπίδραση μπορεί να καλυφθεί μόνο αν κάθε φορά διαμορφώνουν τον γλωσσικό κώδικα αναλόγως με την κατάσταση και τους ανθρώπους με τους οποίους έρχονται σε επαφή (Πιατά, 2014).

Στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού μας συστήματος βρίσκεται ο μαθητής και αποτελεί προτεραιότητα η ικανοποίηση των ενδιαφερόντων του και των αναγκών του. Είναι αλήθεια ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας που επιλέγονται, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάδειξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στην κατανόηση της από τους μαθητές. Στις μέρες μας το σχολείο στοχεύει στην συνεχόμενη επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, ώστε να διαμορφώσουν μια ταυτότητα άκρως ισχυρή. Ο διάλογος, η ανταλλαγή απόψεων και η δημιουργία υγιών φιλικών σχέσεων, οδηγεί τους μαθητές όχι μόνο στο να κοινωνικοποιηθούν και να δείχνουν σεβασμό ως προς το διαφορετικό, αλλά τους οδηγεί και στο να γνωρίσουν και να προσδιορίσουν καλύτερα τον ίδιο τους τον εαυτό (Αραβανής, 2015).

Από όσα περιγράψαμε παραπάνω, παρατηρείται ότι υπάρχουν κάποιοι σημαντικοί άξονες πάνω στους οποίους στηρίζονται οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ένας από αυτούς είναι η ενσυναίσθηση, η οποία πραγματώνεται μέσα από την αναγνώριση της θέσης του άλλου ατόμου, την κατανόηση και την αποδοχή της, καθώς και τη δημιουργία προσωπικής άποψης σε σχέση με τη θέση αυτή, μιας και ο καθένας μπορεί να βρεθεί σε αυτή κάποια στιγμή στη ζωή του. Ένας ακόμη σημαντικός άξονας είναι εκείνος που αφορά την αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμών καθώς και την αλληλεπίδραση τους, η οποία μπορεί να είναι ιδιαίτερα γόνιμη, όταν

αφομοιώνονται τα θετικά στοιχεία του κάθε πολιτισμού και αφήνονται πίσω τα στοιχεία εκείνα που στηρίζονται σε παλιές και ξεπερασμένες αντιλήψεις. Από τους κυριότερους άξονες, στον οποίο στηρίζονται οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι η μη αποδοχή οποιασδήποτε ρατσιστικής διάθεσης και ο αποκλεισμός των προκαταλήψεων και των εθνικιστικών συμπεριφορών. Οι μαθητές μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχουν την ευκαιρία, να διευρύνουν τους ορίζοντες τους, να εξελίσσουν τη σκέψη τους, να αναμειχθούν με διαφορετικούς κόσμους και έχοντας σαν εφόδια όλα αυτά να βοηθήσουν στο να εξαλείφθει οποιοδήποτε φαινόμενο εχθρικής και ρατσιστικής συμπεριφοράς, απέναντι στους ανθρώπου, που προέρχονται από διαφορετικές χώρες (Αραβανής, 2015).

2.4 Η πορεία προς το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης

Όλη αυτή η μεναστευτική εισροή που έχει σημειωθεί στην Ευρώπη τις τελευταίες δεκαετίες έχει διαμορφώσει ειδικά για τα κράτη που αποτελούν τις χώρες υποδοχής μια νέα πραγματικότητα. Για να την αντιμετωπίσουν οι χώρες αυτές έχουν βρει στο πέρασμα του χρόνου, διάφορους τρόπους διαχείρισης της, τόσο σε κοινωνικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Τα μοντέλα διαχείρισης που υιοθέτησαν είναι τα εξής: μοντέλο της αφομοίωσης, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο (Νικολάου, 2008).

Το μοντέλο της αφομοίωσης

Μέχρι τη δεκαετία του '60 το μοντέλο που επικράτησε για τη διαχείριση της μεταναστευτικής ροής, ήταν το μοντέλο της αφομοίωσης. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι νέοι πληθυσμοί που εισέρχονταν σε μια χώρα, μπορούσαν να συνυπάρξουν με τον γηγενή πληθυσμό τόσο μέσα στη κοινωνία, όσο και μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Προϋπόθεση όμως αποτελούσε να ενστερνιστούν το πολιτισμό, τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις της χώρας υποδοχής τους. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2004), βασικός σκοπός του μοντέλου αυτού ήταν οι μαθητές που προέρχονται από αυτές τις πληθυσμιακές ομάδες, να αναπτύξουν ικανότητες που θα τους επιτρέπουν να συμμετέχουν ισότιμα και να είναι ενεργά μέλη της κοινωνίας της χώρας υποδοχής.

Ο Νικολάου (2008) επισημαίνει, ότι το αφομοιωτικό μοντέλο, στηρίζεται στην άποψη ότι όλοι οι λαοί που εισέρχονται σε μια νέα χώρα, οφείλουν να αφομοιώνουν τα

χαρακτηριστικά της και να ενσωματώθουν σε αυτή, έτσι ώστε να συμμετέχουν με ισότιμο τρόπο στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας της χώρας αυτής, χωρίς όμως να διαταράσσεται η ομοιογένεια της. Όσον αφορά την εκπαίδευση αυτό που υποστηρίζει το συγκεκριμένο μοντέλο είναι η επικράτηση της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής με στόχο την εκμάθηση τους και αφομοίωση τους, από όλους τους νέους πληθυσμούς.

Στον αντίποδα όλων όσων υποστηρίζει το αφομοιωτικό μοντέλο, βρίσκεται η άποψη ότι το μοντέλο αυτό θεωρεί τα πολιτισμικά στοιχεία των πληθυσμών αυτών κατώτερα από εκείνα του γηγενή πληθυσμού. Δεν τους δίνει καμία έμφαση και τα αφήνει στο περιθώριο, θεωρώντας ότι αποτελούν εμπόδιο στην όλη διαδικασία της ενσωμάτωσης των ομάδων αυτών στη νέα κοινωνία που ζούνε. Στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος, θεωρείται ότι τα παιδιά που προέρχονται από αυτές τις πληθυσμιακές ομάδες, οφειλούν πρωτίστως να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, ώστε να ενταχθούν αποτελεσματικά μέσα σε αυτή. Όσον αφορά της μητρική τους γλώσσα δεν δίνεται καμιά σημασία στην εκμάθηση της μέσα στο σχολείο, με αποτέλεσμα η ευθύνη να μετατοπίζεται στις ομάδες από τις οποίες προέρχονται τα παιδιά αυτά (Νικολάου, 2008).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το μοντέλο αυτό έχει ως κύριο χαρακτηριστικό του, την αποδοχή του πολιτισμού που κουβαλά μαζί του ο κάθε πληθυσμός που εισέρχεται σε μια νέα χώρα. Ο κάθε πληθυσμός δέχεται την επίδραση των χαρακτηριστικών της νέας κοινωνίας στην οποία ζει και του πολιτισμού της και της οποίας προσπαθεί να γίνει μέλος. Όμως ταυτόχρονα επηρεάζει και ο ίδιος τη κοινωνία αυτή μεταφέροντας της, τα χαρακτηριστικά του δικού του πολιτισμού. Το συγκεκριμένο μοντέλο θεωρεί ότι τα στοιχεία που φέρουν μαζί τους αυτές οι πληθυσμιακές ομάδες, αποτελούν κομμάτι της νέας εθνικής ταυτότητας τους (Νικολάου, 2000). Βέβαια όλα αυτά, γίνονται αποδεκτά εφόσον δεν γίνονται εμπόδιο στην ομαλή προσαρμογή των πληθυσμών αυτών στη χώρα υποδοχής. Πάνω στην «πολυεθνική ιδεολογία» θεμελιώθηκε το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Η «πολυεθνική ιδεολογία» υιοθετεί την άποψη, ότι οι πολιτισμοί που συνυπάρχουν σε μια κοινωνία, έχουν μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές (Γκόβαρης, 2004).

Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι το μοντέλο της ενσωμάτωσης, εστιάζει, στηρίζει και αποδέχεται εκείνα τα χαρακτηριστικά των ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, που δεν αμφισβητούν τις πολιτιστικές αξίες της χώρας που τους υποδέχεται. Όσον αφορά στα παιδιά που ανηκούν στις ομάδες αυτές, το μοντέλο ενσωμάτωσης, εστιάζει να μην στην ένταξη τους στη χώρα υποδοχής αλλά χωρίς να διαταράσσεται η γλωσσική και η πολιτισμική της ομοιογένεια. Δυστυχώς το μοντέλο αυτό, χαρακτηρίστηκε ως μη επαρκές. Αυτό οφείλεται στο ότι ενώ υποστήριζε την ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στη νέα κοινωνία που ζούσαν, δεν τους προσέφερε όμως κάποια ουσιαστική βοήθεια ώστε να το καταφέρουν (Νικολάου, 2008).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Μετά την αποτυχία των δύο παραπάνω μοντέλων να βοηθήσουν ουσιαστικά τους αλλοδαπούς μαθητές, έκανε την εμφάνιση τους στη δεκαετία του '70 το πολυπολιτισμικό μοντέλο. Κύρια πεποίθηση του μοντέλου αυτού ήταν ότι μια κοινωνία που απαρτίζεται από διάφορους πολιτισμικά πληθυσμούς, θα είναι στην ουσία ανομοιογενής. Θεωρεί ότι δεν πρέπει να παραγκωνίζονται τα πολιτισμικά και ιστορικά χαρακτηριστικά των ξένων λαών αλλά αντιθέτως πρέπει να διατηρούνται μέσα στη κοινωνία και ότι μέσα από το διαφορετικό μπορεί να επέλθει η ενότητα. Αποδέχεται σε αντίθεση με το αφομοιωτικό μοντέλο όλα τα στοιχεία και τις ιδιαιτερότητες της κάθε διαφορετικής ομάδας και δεν πιστεύει ότι αποτελούν απειλεί για την ομοιογένεια της κοινωνίας (Νικολάου, 2011).

Όπως επισημαίνει ο Νικολάου (2011), ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός δίνει έμφαση στη μητρική γλώσσα και στην κουλτούρα των αλλοδαπών μαθητών και έχει ως στόχο να αναπτύξει τον σεβασμό και την αποδοχή των μαθητών που προέρχονται από περιβάλλοντα με διαφορετική εθνική, φυλετική, πολιτιστική και θρησκευτική υπόσταση.

Βέβαια ούτε το πολυπολιτισμικό μοντέλο κατάφερε να ανταπεξέλθει επιτυχώς στους στόχους που είχε θέσει. Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι δεν έδινε ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών και εστίαζε περισσότερο στις διαφορές που είχαν οι άνθρωποι μεταξύ τους, με βάση τα πολιτισμικά τους στοιχεία (Νικολάου, 2011).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Στα μέσα της δεκαετίας του '80 έκανε την εμφάνιση του, το αντιρατσιστικό μοντέλο. Υποστήριζε ότι για να οδηγηθούμε στο να μην υπάρχουν πια στερεοτυπικές αντιλήψεις και διακρίσεις απέναντι στα άτομα που προέρχονται από διαφορετικές φυλετικές ομάδες, έπρεπε να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στις μεταρρυθμίσεις που έπρεπε να γίνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, μιας και οι αλλαγές στο τρόπο που τους αντιμετωπίζουν οι πολίτες μιας κοινωνίας δεν αρκούν. Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει ως στόχους, την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, τη δίκαιη αντιμετώπιση όλων των ατόμων από τη πλευρά του κράτους και την απόρριψη κάθε είδους ρατσιστικής συμπεριφοράς και διάθεσης. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, θεωρεί αναγκαίο και απαραίτητο να τροποποιηθούν οι κρατικοί θεσμοί και οι κρατικές δομές (Νικολάου, 2008). Βέβαια όλο αυτό, μπορεί να αποτελέσει απειλή για τον χώρο του σχολείου, μιας και μπορεί να γίνει χώρος πολιτικών αντιπαραθέσεων.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Όπως αναφέρει η Ασκούνη (2001), η διαπολιτισμική εκπαίδευση δημιουργήθηκε, έτσι ώστε τα άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να καταφέρουν να έρθουν σε διάλογο μεταξύ τους, να αλληλεπιδράσουν και να ανταλλάξουν μεταξύ τους, τα διάφορα θετικά στοιχεία των πολιτισμών τους.

Ο Νικολάου (2008) επισημαίνει ότι αυτή η νέα διαπολιτισμική πραγματικότητα έχει ως στόχο να απομακρύνει οποιαδήποτε στερεοτυπική και εθνοτική αντίληψη και να αποδεχτεί την πολυπολιτισμική διάσταση της κοινωνίας, ως ένα δώρο για την συνεχή ανάπτυξη των ανθρώπων και της κοινωνίας. Η διαπολιτισμικότητα, τους οδηγεί στην αποδοχή του κάθε τι διαφορετικού που μπορεί να εισέλθει στη καθημερινότητα τους.

Η διαπολιτισμικότητα και η εκμάθηση της, στηρίζεται στο ότι η ανάμειξη διάφορων πολιτισμών, πάντα είχε ως αποτέλεσμα τη πολιτιστική πρόοδο. Η φοβία που νιώθουν οι άνθρωποι για το ξένο και το διαφορετικό δεν θα πρέπει να είναι αυτό που θεωρείται φυσιολογικό και αυτονόητο για την ανθρώπινη υπόσταση. Η διαπολιτισμικότητα και η εκμάθηση της έχουν ως βάση τους, τη θέληση να συναντηθούν και να γνωρίσουν νέους και διαφορετικούς πολιτισμούς. Μέσα από τη διαπολιτισμικότητα ο άνθρωπος μπορεί να εξοικειωθεί και να αναγνωρίσει τις

ιδιαιτερότητες και την αξία του πολιτισμού του και να έρθει σε επαφή με νέους πολιτισμούς και να διευρύνει τους ορίζοντες του. Τα άτομα οδηγούνται στο να βλέπουν τις αξίες, τις παραδόσεις και τον τρόπο ζωής των διαφορετικών πολιτισμών, από μια άλλη σκοπιά και όχι μόνο μέσα από τη ματιά του δικού τους πολιτισμού (Γεωργογιάννης, 1999).

2.5 Οι λόγοι που οδήγησαν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η εμφάνιση της διαπολιτισμικότητας στην Ευρώπη, προσδιορίζεται χρονικά ανάμεσα στις δεκαετίες του '60 και του '80. Εκείνη τη χρονική περίοδο, θεωρούνταν ότι τα αλλοδαπά παιδιά, αντιμετώπιζαν προβλήματα στην εκπαίδευση τους και στη συμπεριφορά τους. Τις εποχές εκείνες υποστηριζόταν ότι πηγή των προβλημάτων αυτών, ήταν η διαφορά που υπήρχε στο μορφωτικό επίπεδο των αλλοδαπών παιδιών σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο που κυριαρχούσε στη χώρα υποδοχής. Οπότε πίστευαν ότι στα παιδιά αυτά υπήρχε ένα είδος «ελλείματος» στο μορφωτικό τους επίπεδο, το οποίο έπρεπε να καλυφθεί, ώστε τα παιδιά αυτά να εξισωθούν με τον γηγενή πληθυσμό. Η δεκαετία του '80 άφησε πίσω της την άποψη του «ελλείματος» που αφορά το μορφωτικό επίπεδο των αλλοδαπών παιδιών και εστιάζει πλέον μόνο στη «διαφορά» του μορφωτικού επιπέδου. Μέσα από αυτή τη νέα οπτική, της οποίας θεμέλιο αποτελεί η αποδοχή του διαφορετικού, δημιουργήθηκε και η έννοια της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 2005).

Οι ενέργειες του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, είχαν ως επίκεντρο τους, να προστατευτούν η γλώσσα και ο πολιτισμός των μειωνοτικών ομάδων και να συμμετάσχουν ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία όλα τα παιδιά που προέρχονται από τις ομάδες αυτές. Οπότε ο ρόλος του Συμβουλίου, ήταν άκρως σημαντικός και βοήθησε στο να φανεί η σημαντικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με το πέρασμα των χρόνων η πλειοψηφία των κρατών υιοθέτησε την προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. ο οποίος πια αποσκοπεί σε ένα σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο θα καλλιεργείται και θα αναδεικνύεται ο σεβασμός, η κατανόηση και η αποδοχή του διαφορετικού (Γκόβαρης, 2004).

Η Ελλάδα πια αποτελεί έναν μόνιμο τόπο εγκατάστασης των ανθρώπων που μεταναστεύουν από τις γύρω Βαλκανικές χώρες, την ανατολική Ευρώπη, από την Ασία

και την Αφρική ή αποτελεί για εκείνους έναν προσωρινό σταθμό στο ταξίδι τους για την αναζήτηση μιας καλύτερης και μακριά από πολέμους ζωής. Η χώρα μας παρέχει άσυλο σε όσους μετανάστες το αιτηθούν. Το ζητούν με σκοπό τη προστασία του εαυτούς τους και της οικογένειάς τους, για να μην αντιμετωπίσουν άσχημες συμπεριφορές και για να μην εκδιωχθούν από τη χώρα. Οι εξελίξεις που συνέβησαν στον ελλαδικό χώρο σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, τις δεκαετίες του '70 και του '80 συνετέλεσαν στη μεταροπή της χώρας μας, σε χώρα που υποδέχεται μετανάστες. Οπότε θεωρούνταν απαραίτητο να συμβούν αλλαγές τόσο σε κοινωνικό, όσο και σε πολιτικό επίπεδο. Για να μπορέσουν οι αλλοδαποί μαθητές να ενσωματωθούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον, ήταν απαραίτητη η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Η δημιουργία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνέβη λόγω της νέας κατάστασης στην οποία εισήχθε η κοινωνία που χαρακτηρίζεται από τη διαφορετικότητα και τη ποικιλομορφία.

2.6 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ελληνική κοινωνία

Όπως αναφέραμε και προηγουμένως η δεκαετία του '70 η δεκαετία του '80, είναι περίοδοι με έντονο μεταναστευτικό χαρακτήρα. Όμως τη δεκαετία του '80 ξεκινά και κάνει τα πρώτα της βήματα στο ελληνικό σχολείο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Είναι η περίοδος που κάνουν την εμφάνισή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι τάξεις υποδοχής. Σκοπός τους είναι να βοηθήσουν στην ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών που προέρχονται από άλλες χώρες. Οι τάξεις υποδοχής στοχεύουν στο να μάθουν στα αλλοδαπά παιδιά την ελληνική γλώσσα, έτσι ώστε να διευκολύνουν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με τους γηγενείς μαθητές. Η χώρα μας, η πολιτική που προωθεί, προσεγγίζει περισσότερο το αφομοιωτικό μοντέλο, μιας και στα ελληνικά σχολεία δεν διδάσκεται η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών ούτε λαμβάνονται υπόψη τα πολιτισμικά στοιχεία που φέρουν οι μαθητές αυτοί. Το ελληνικό σχολείο εστιάζει στην εκμάθηση και αφομοίωση της ελληνικής γλώσσας και στην υιοθέτηση της ελληνικής κουλτούρας (Αραβανής, 2016).

Ο Γκόβαρης (2004) επισημαίνει ότι, τα Αναλυτικά Προγράμματα που προωθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν δίνουν βάρος στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το μεγαλύτερο τους πρόβλημα εντοπίζεται σε θέματα που αφορούν τη γλώσσα. Για αυτό και το ελληνικό εκπαιδευτικό

σύστημα εστιάζει στο να μάθουν οι ξένοι μαθητές την ελληνική γλώσσα μιας και το θεωρεί απαραίτητο εφόδιο για να ενσωματωθούν στο σχολικό περιβάλλον.

Στην εποχή που ζούμε, η ένταξη των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί το επίκεντρο του ενδιαφέροντος του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσα από το ενδιαφέρον αυτό αναδεικνύεται και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα Αναλυτικά Προγράμματα εμπλουτίζονται και εμπεριέχουν δραστηριότητες που αφορούν τη διαπολιτισμικότητα. Οι εκπαιδευτικοί πλέον φροντίζουν να αποκτούν τη κατάλληλη επιμόρφωση σε σχέση με διαπολιτισμικά ζητήματα, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν οποιαδήποτε κατάσταση και πρόκληση μπορεί να προκύψει μέσα στη σχολική τάξη (Creswell, 2016).

Ο ρόλος των σχολείων που χαρακτηρίζονται ως διαπολιτισμικά είναι ιδιαίτερα σημαντικός, μιας και δίνουν την δυνατότητα στα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα να ενσωματωθούν σε αυτή τη νέα πραγματικότητα που βιώνουν. Προσπαθούν μέσα από την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος να καλύψουν τις μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή. Καλλιεργούν ένα σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο συμμετέχουν ισότιμα όλα τα παιδιά, καλλιεργούν την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά, από οποιαδήποτε πολιτισμική ομάδα και αν προέρχονται, λαμβάνουν υπόψιν τους το πολιτισμικό υπόβαθρο της κάθε ομάδας, και δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη του σεβασμού και της ενσυναίσθησης ως προς κάθε τι διαφορετικό. Όλα αυτά οδηγούν τους μαθητές, στο να αντιμετωπίζουν τη μαθησιακή διαδικασία με ενδιαφέρον και με θετική διάθεση (Γκότοβος, 2003).

2.7 Το νομικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Τη δεκαετία του '80 εισάγεται για πρώτη φορά η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ξεκινούν και εφαρμόζονται στο ελληνικό σχολείο οι τάξεις υποδοχείς και τα τμήματα που έχουν φροντιστηριακό χαρακτήρα. Όλη αυτή η προσπάθεια έχει ως σκοπό να βοηθηθούν οι παλιννοστούντες μαθητές και να καλυφθούν οι ανάγκες τους. Το μοντέλο που ακολουθεί το ελληνικό κράτος αυτή τη περίοδο βλέπουμε ότι είναι το αφομοιωτικό, μιας και ο σχεδιασμός που ακολούθησε, θεωρούσε ότι οι μαθητές αυτοί, έχουν γλωσσικό και πολιτισμικό έλλειμμα, με αποτέλεσμα να μη τους δίνει την ευκαρία να μάθουν την ελληνική γλώσσα με ουσιαστικό τρόπο. Σε αυτό το συμπέρασμα μας οδηγεί και η ίδρυση σχολείων για τους

παλιννοστούντες μαθητές, τα οποία ιδρύθηκαν με σκοπό την αντιμετώπιση των γλωσσικών προβλημάτων που αντιμετώπιζαν τα παιδιά αυτά, αφού δεν είχαν σαν μητρική τους την ελληνική γλώσσα και κατ' επέκταση την ενσωμάτωσή τους στο γενικό σχολείο. Βέβαια η ίδρυση των σχολείων αυτών, δείχνει ότι δεν δίνεται καμία έμφαση στη μητρική γλώσσα των παιδιών αυτών, ούτε στο πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Τη δεκαετία του '90 παρατηρήθηκε μεγάλη μεταναστευτική εισροή στη χώρα μας από την Αλβανία και από χώρες της ανατολικής Ευρώπης. Οι υφιστάμενες τάξεις υποδοχής δεν μπορούσαν να καλύψουν τις ανάγκες των ξένων μαθητών που ολοένα και αυξάνονταν. Με τον Ν1894/90 οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα αποτελούν πλέον μέρος του προγράμματος του γενικού σχολείου. Λόγω όμως του ότι δεν υπήρχαν εκπαιδευτικοί με τη κατάλληλη επιμόρφωση, οι αλλοδαποί μαθητές δεν διδάσκονταν τη μητρική τους γλώσσα. Αυτό είχε ως συνέπεια, να μη μπορούν να μάθουν και τη κυρίαρχη γλώσσα με αποτελεσματικό τρόπο. Παρότι το 1994 εκδόθηκε υπουργική απόφαση (ΥΑΦ2/378/Γ1/1124,3ε), που προέβλεπε την πρόσληψη εκπαιδευτικών με σκοπό την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών, αυτές οι προσλήψεις δεν έγιναν πράξη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Το 1996, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεσμοθετείται με τον Ν2413/96, ο οποίος προβλέπει την ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων. Οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα αναδιαμορφώθηκαν, ενώ το πρόγραμμα των σχολείων αυτών εμπλουτίστηκε με μαθήματα που αφορούσαν το κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο νόμος αυτός προέβλεπε ότι η διδασκαλία των μαθημάτων θα γίνεται με τη χρήση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, και η ελληνική γλώσσα θα διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα. Όλη αυτή η προσπάθεια θα πραγματοποιείται με τη χρήση κατάλληλων μέσων διδασκαλίας (Ανδρούσου & Μάγος, 2001).

Στο άρθρο 1^Α του Ν3838/2010, προβλέπεται ότι, οι αλλοδαποί μαθητές που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και οι αλλοδαποί μαθητές που έχουν ολοκληρώσει την εξαετή φοίτηση τους στο σχολείο, μπορούν να λάβουν την ελληνική ιθαγένεια (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Το 2016 θεσμοθετήθηκε ο Ν4415/2016 σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και συγκεκριμένα στα άρθρα 20 και 28 περιγράφονται οι σκοποί και οι αρχές της. Ο νόμος αυτός προβλέπει, οι αλλοδαποί και οι γηγενείς μαθητές να φοιτούν

μαζί στο γενικό σχολείο. Επίσης προωθεί την καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στους διαφορετικούς πολιτισμούς, την στελέχωση των σχολικών τάξεων με κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και ωθεί τους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν επάνω σε θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στον ίδιο νόμο, το άρθρο 38 εστιάζει στην δημιουργία Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Το έτος 2016-2017, ξεκίνησε η ίδρυση Τάξεων Υποδοχής στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), η ρύθμιση αυτή υπάρχει στο ΦΕΚ 2687/Β/29/8/2016. Στις τάξεις αυτές διδάσκεται η ελληνική γλώσσα, ως δεύτερη γλώσσα, σκοπός τους είναι να στηρίξουν εκπαιδευτικά τα αλλοδαπά παιδιά, ώστε να είναι πιο ομαλή η ενσωμάτωση τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Κεφάλαιο 3. Αλλοδαποί μαθητές και το δικαίωμα τους στην εκπαίδευση

3.1 Το δικαίωμα στην εκπαίδευση

Έννοιες όπως η παιδεία και η εκπαίδευση, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, στο πως αναπτύσσονται, τόσο προσωπικά, όσο και κοινωνικά οι άνθρωποι. Όλοι οι άνθρωποι θέλουν να αναπτύξουν και να εξελίξουν τις ικανότητες τους, έχουν το δικαίωμα αυτό, όπως έχουν και το δικαίωμα μέσω της πρόσβασης τους στη γνώση, να θέλουν μέσω αυτής να γνωρίσουν καλύτερα τον κόσμο, αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό (Πανταζής, 2009).

Σύμφωνα με την Gamarnikow (2011), η άφιξη στην Ευρώπη λαών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, οδήγησε τα κράτη στο να λάβουν τα μέτρα που θα προστάτευαν και θα διασφάλιζαν τα δικαιώματα των λαών αυτών. Η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1948), αποτελεί ένα κοινωνικό συμβόλαιο, διεθνώς αναγνωρισμένο, το οποίο περιλαμβάνει όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα. Μέσα από αυτή τη Διακήρυξη, παρατηρούμε ότι προασπίζονται τα δικαιώματα των ανθρώπων, και αναγνωρίζεται η αξιοπρέπεια τους. Η προάσπιση των δικαιωμάτων και η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, αποτελούν βασικούς παράγοντες που διασφαλίζουν στον κόσμο στον οποίο ζούμε, την ειρήνη, τη δικαιοσύνη και την ελευθερία.

Η Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού (1989), ασχολείται εξονυχιστικά με το θέμα που αφορά στο δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση. Αν ανατρέξουμε στα

άρθρα 28 και 29, θα δούμε ότι στα άρθρα αυτά επισημαίνεται μια τριάδα δικαιωμάτων που απαρτίζει και συμπληρώνει το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση. Τα δικαιώματα αυτά αφορούν, στο ποιες είναι οι αξίες της εκπαίδευσης και το περιεχόμενο της, στην προσβασιμότητα της και τέλος αφορούν στο ποια δικαιώματα έχουν οι γονείς (Gamarnikow, 2011).

Πιο συγκεκριμένα το άρθρο 28, αναφέρεται στο πως μπορεί να γίνει προσβάσιμο ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό συμβαίνει, μέσα από τη ρύθμιση που προβλέπεται από το άρθρο και ορίζει, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα θα χωρίζεται σε βαθμίδες και πιο συγκεκριμένα θα αποτελείται από μια τριάδα βαθμίδων, όπου το πέρασμα από τη μια στην άλλη θα γίνεται σταδιακά και με σταθερή πρόοδο. Όλα τα κράτη είναι υποχρεωμένα να προστατεύουν, να ενδυναμώνουν και να διασφαλίζουν το δικαίωμα της εκπαίδευσης (Gamarnikow, 2011).

Το άρθρο 29 ασχολείται, με το ποιο είναι το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, με το πρόγραμμα που εφαρμόζει και με τις αξίες που εκείνη πρεσβεύει. Το παιδί μέσα από την εκπαίδευση πρέπει να υιοθετεί αξίες μέσα από τις οποίες θα αναγνωρίζει την αξιοπρέπεια των άλλων, θα τους σέβεται, θα μαθαίνει να δείχνει ανοχή και να αποδέχεται την ισότητα μεταξύ των εθνών και των φυλών. Μέσα στο άρθρο γίνεται λόγος και για τους γονείς των παιδιών και ότι πρέπει να γίνονται αποδέκτες σεβασμού, όσον αφορά τη φυλετική τους ταυτότητα, το γλωσσικό και το πολιτισμικό υπόβαθρο τους. Πιο συγκεκριμένα τα εθνικά κράτη αναγνωρίζουν στο εσωτερικό τους, κάθε πολιτισμική διαφορετικότητα και αντιλαμβάνονται πόσο σημαντικό είναι, όλες οι ομάδες με οποιοδήποτε πολιτισμικό υπόβαθρο, να χρήζουν ίσης μεταχείρισης (Gamarnikow, 2011). Το άρθρο αυτό, κατάφερε να εξελίξει σημαντικά τα εκπαιδευτικά συστήματα, μιας και αρκετά από αυτά άφησαν πίσω τους το αφομοιωτικό μοντέλο και έκαναν στροφή προς την αποδοχή της ποικιλομορφίας και της ανομοιογένειας που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνία (Gamarnikow, 2011).

3.2 Οι διεθνείς οργανισμοί και η συμβολή τους

Διεθνείς οργανισμοί, όπως είναι η UNESCO και το Συμβούλιο της Ευρώπης, έχουν ασχοληθεί αρκετά με τις ομάδες των μειονοτήτων και έχουν δώσει ιδιαίτερη έμφαση στον τομέα της εκπαίδευσης τους. Οι οργανισμοί αυτοί μέσα από τα προγράμματα που προωθούν και από τους στόχους που θέτουν αναδεικνύουν τη διαφορετική νοοτροπία

με την οποία αντιμετωπίζουν τις ομάδες αυτές. Θεωρούν ότι οι μειονοτικές ομάδες προστατεύονται από την Οικουμενική Διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα και πάνω σε αυτό στηρίζεται και η όλη φιλοσοφία της δράσης τους. Βασικό τους στόχο αποτελεί, οι ομάδες αυτές να αντιμετωπίζουν όσον το δυνατόν λιγότερο άνισες και άδικες συμπεριφορές.

Πιο συγκεκριμένα το Συμβούλιο της Ευρώπης, δημιουργήθηκε για να καταπολεμήσει κάθε είδους διάκριση και για να συμβάλλει δραστικά στη προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο όταν αποδεχόμαστε και σεβόμαστε το διαφορετικό (Μάρκου, 2001). Οι ενέργειες τους στο πλαίσιο αυτό « περιλαμβάνουν τον καθορισμό των προτύπων, τη διακυβερνητική συνεργασία, δραστηριότητες για την ανάπτυξη και την εδραίωση της δημοκρατικής σταθερότητας και μέτρα οικοδόμησης εμπιστοσύνης στη κοινωνία των πολιτών. Επεκτείνεται σε πολλούς συναφείς τομείς πολιτικής και συνεπάγεται συνεργασία με πολλούς διαφορετικούς φορείς» (Μάρκου, 2001).

Πρωταρχική σημασία για το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει η μητρική γλώσσα των μειονοτικών ομάδων και η προστασία της. Για αυτό και το Συμβούλιο ανέλαβε δραστικές πρωτοβουλίες που αφορούσαν στη μητρική γλώσσα και στην εκπαίδευση των μειονοτήτων. Σημαντικά έγγραφα υπογράφηκαν ώστε οι μειονοτικές ομάδες να προστατεύονται και νομικά. Ένα από τα πιο σημαντικά από αυτά τα έγγραφα είναι η Σύμβαση Πλαίσιο για την Προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων, η οποία αποτελεί ένα άρτια δομημένο κείμενο, το οποίο προστατεύει και νομικά σε παγκόσμια κλίμακα τις μειονότητες. Ένα ακόμη σημαντικό έγγραφο που κινήθηκε στην ίδια λογική και πιο συγκεκριμένα έδωσε έμφαση στη προστασία της μητρικής γλώσσας των μειονοτικών ομάδων είναι ο Ευρωπαϊκός Χάρτης Περιφερειακών ή Μειονοτικών Γλωσσών. Τέλος η Ευρωπαϊκή Επιτροπή του Συμβουλίου της Ευρώπης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εξάλειψη οποιασδήποτε ρατσιστικής και αλαζονικής συμπεριφοράς απέναντι στους ανθρώπους που ανήκουν στις ομάδες αυτές (Μάρκου, 2001).

Η UNESCO αποτελεί από τους πιο σημαντικούς οργανισμούς που προασπίζουν και μάχονται για τα δικαιώματα των ανθρώπων που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες και η δράση της εκτείνεται σε παγκόσμιο επίπεδο. Μέσα από την επίμονη προσπάθεια που καταβάλει, κατάφερε να ανακηρύξει το έτος 2008, σε παγκόσμιο έτος γλωσσών. Το έτος αυτό διοργανώθηκαν πολλές δράσεις που είχαν ως κύριο θέμα την πολυγλωσσία. Ακόμα

και μέσα από την εκπαίδευση, οι δράσεις αυτές είχαν ως στόχο να προωθήσουν και να ενθαρρύνουν τη πολυγλωσσία και να βοηθήσουν στο να μη χαθούν γλώσσες που δεν είναι τόσο διαδεδομένες. Δυστυχώς όμως οι μαθητές που μιλούν παραπάνω από μια γλώσσα, κατευθύνονται συχνά από τα εκπαιδευτικά συστήματα προς το να είναι μονόγλωσσοι, παρότι υπάρχει σαφής οδηγία από την UNESCO για την εκπαίδευση των μαθητών αυτών (Blackledge, 2011). Το 2019, στην Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης που συντάχθηκε, κρίθηκε απαραίτητη η ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας. Για να έχουμε κοινωνίες που θα μπορούν να χαρακτηρίζονται από σταθερότητα και παραγωγικότητα και για να μπορούν να λάβουν όλοι μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ενσωμάτωση των ατόμων αυτών είναι αναγκαία (UNESCO,2019).

Εκτός από το Συμβούλιο της Ευρώπης και την UNESCO υπάρχουν και άλλοι διεθνείς οργανισμοί, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο Ο.Ο.Σ.Α που τα κίνητρα τους και οι στόχοι τους έχουν πιο οικονομικό προσανατολισμό . Αυτοί οι δύο οργανισμοί, τονίζουν και εκείνοι τη σημασία της εκπαίδευσης γιατί πιστεύουν ότι αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εφόδια των λαών στη προσπάθεια τους να αναπτυχθούν οικονομικά και κοινωνικά. Η νέα αυτή πραγματικότητα που έχει δημιουργηθεί στην Ευρώπη με την αύξηση του μεταναστευτικού ρεύματος, έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον τους και έχει εστιάσει τη προσοχή τους, στους μετανάστες και τα προβλήματα τους. Όλο αυτό αποτελεί μέρος της νοοτροπίας τους, ότι μόνο μέσα από ένα σχολικό περιβάλλον που είναι λειτουργικό, αποτελεσματικό και άριστο σε ποιότητα μπορεί να επέλθει η κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη. Άλλωστε η εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αγορά εργασίας, το εργασιακό περιβάλλον και με το ανθρώπινο δυναμικό., το οποίο όταν εργάζεται μέσα σε συνθήκες ισότητας και σεβασμού, αυξάνει την αποτελεσματικότητά του και περιορίζει οποιαδήποτε πιθανότητα υπάρχει να δημιουργηθούν κοινωνικές αναταραχές (Μάρκου, 2001).

Κεφάλαιο 4. Διαπολιτισμική τάξη: Η ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων μέσα σε αυτή

4.1 Η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Το σχολείο αποτελεί μαζί με την οικογένεια τους πρώτους φορείς κοινωνικοποίησης του παιδιού. Αποτελεί τη γέφυρα που ενώνει την οικογένεια με τη κοινωνία, άλλωστε το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας και εκεί μέσα τα παιδιά καλούνται να έρθουν σε επαφή μεταξύ τους, να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις και να συνυπάρξουν αρμονικά με τα υπόλοιπα παιδιά. Το οικογενειακό περιβάλλον είναι το πρώτο μέρος μέσα στο οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν τις πρώτες τους κοινωνικές σχέσεις. Οπότε το σχολικό περιβάλλον θα αποτελέσει για αυτά τον χώρο μέσα στον οποίο θα προσπαθήσουν να αναπτυχθούν κοινωνικά. Η είσοδος του παιδιού στο σχολείο, είναι το πρώτο σκαλοπάτι που ανεβαίνει στη πορεία του προς τη κοινωνική ανάπτυξη. Μέσα σε αυτό θα του δοθεί η ευκαιρία να κατανοήσει τον ίδιο του τον εαυτό, να αναλάβει ευθύνες και να πάρει μόνο του αποφάσεις έξω από το οικογενειακό πλαίσιο. Ταυτόχρονα θα εξελίξει τις ικανότητες του και θα αναπτυχθεί και συναισθηματικά (Καλτσούνη-Νόβα, 2010).

Όπως είναι γνωστό στην εποχή μας, λόγω του έντονου μεταναστευτικού κύματος που έχει παρατηρηθεί τα τελευταία χρόνια, οι σχολικές τάξεις απαρτίζονται σε μεγάλο ποσοστό με παιδιά που προέρχονται από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Πολλές φορές ο χώρος του σχολείου γίνεται χώρος στον οποίο τα παιδιά αυτά βιώνουν έντονα τη διάκριση και αντιμετωπίζουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και έντονη προκατάληψη, το οποίο οδηγεί στη δημιουργία αναταραχών και συγκρούσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον στις οποίες εμπλέκονται γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικοί. Αιτία όλων αυτών των συγκρούσεων αποτελεί η ελλιπής ανάπτυξη στους ανθρώπους αρχών, όπως ο σεβασμός και η αποδοχή του διαφορετικού. Σε όλο αυτό συμβάλλει φυσικά και η μονοπολιτισμική διάσταση του σχολείου και η έλλειψη ετοιμότητας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Ασίκη, 2019). Εδώ λοιπόν έρχεται η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπου με την εφαρμογή της στο σχολείο, τα παιδιά έρχονται σε μια πρώτη επαφή με τις ομοιότητες και τις διαφορές που έχουν οι άνθρωποι και αντιλαμβάνονται ότι τα κοινά χαρακτηριστικά μας ενώνουν, ενώ οι διαφορές κάνουν το κάθε άνθρωπο

μοναδικό. Κανένα παιδί δεν γεννιέται με ρατσιστική διάθεση, αυτή καλλιεργείται πρωτίστως από την οικογένεια και μετέπειτα από τη κοινωνία. Σε αυτό συμβάλλει και η εκπαίδευση που παίρνουν από το σχολείο. Μέσα στο σχολείο τα παιδιά, πρέπει να αισθάνονται ισότιμα, να είναι όλα μαζί μια ομάδα μέσα από την οποία θα μαθαίνουν όλα μαζί, θα μεγαλώνουν παρέα θα αντιλαμβάνονται τα κοινά τους σημεία και θα αποδέχονται τις διαφορές τους. Η διαφορετικότητα του κάθε παιδιού δεν θα πρέπει να γίνεται βάρος στις πλάτες του, αλλά θα πρέπει να νιώθει σημαντικό μέσα από αυτή. Το σχολικό περιβάλλον οφείλει να δημιουργεί τον απαραίτητο χώρο για όλα τα παιδιά και για το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο που αυτά φέρουν μαζί τους (Τσιάκαλος, 1999).

Επομένως από όλα τα παραπάνω που αναφέραμε, παρατηρούμε πόσο σημαντική είναι η εικόνα και οι αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά τόσο για τον ίδιο τους τον εαυτό, όσο και για τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, μιας και αυτό απεικονίζεται στην ατομική και κοινωνική ταυτότητα τους, οι οποίες καθορίζουν και τη στάση τους απέναντι στο διαφορετικό. Αυτή η πολυδιάστατη ταυτότητα που αναπτύσσουν τα παιδιά προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον το οποίο πια αποτελείται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (Arvanitis, 2016).

4.2 Σχολική τάξη: στάσεις και κοινωνικές σχέσεις

Όπως στη κοινωνία οι ενήλικες, ιεραρχούν τους υπόλοιπους ανθρώπους ανάλογα με τις αξίες που έχουν ως προτεραιότητα, το ίδιο μπορεί να συμβεί και με τους μαθητές μέσα στη σχολική τάξη. Διαμορφώνουν τη κοινωνική πυραμίδα της τάξης. Όταν η σχολική τάξη απαρτίζεται κυρίως από γηγενής μαθητές, τότε στη κορυφή της πυραμίδας το πιο πιθανό είναι να βρίσκονται οι μαθητές που έχουν τη καλύτερη σχολική επίδοση και οι μαθητές που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Σε περίπτωση όμως που οι τάξεις είναι ανομοιογενείς και το υπόβαθρο των μαθητών ποικίλει ως προς τη γλώσσα, τον πολιτισμό και την θρησκεία, τότε η σχολική επίδοση των μαθητών και η μόρφωση που διαθέτουν δεν φαίνεται να είναι από εκείνα τα κριτήρια που θα συντελέσουν στο να ανελιχθούν τα παιδιά κοινωνικά.

Επίσης είναι αρκετοί εκείνοι που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα, συνήθως αποτυγχάνουν να έχουν μια καλή σχολική

επίδοση και ακαδημαϊκή εξέλιξη και θεωρούν ότι θα έχουν μια συμπεριφορά, η οποία θα αποκλίνει από τη συμπεριφορά που θεωρείται ως κοινωνικά αποδεκτή. Συνήθως οι περισσότεροι επικεντρώνονται στο χαρακτηριστικό που κάνει τα παιδιά αυτά να διαφέρουν, με αποτέλεσμα να οδηγούνται τα παιδιά αυτά στην απομόνωση και το περιθώριο. Το περιθώριο και η απομόνωση έχουν ως συνέπεια τα παιδιά αυτά, να χάνουν την αυτοεκτίμηση τους και να έχουν άσχημη εικόνα για τον εαυτό τους κάτι που έχει φυσικά επίπτωση και στη σχολική τους πρόοδο (Μάρκου, 1996).

Ειδικότερα όταν τα παιδιά φοιτούν σε μια τάξη νηπιαγωγείου η οποία χαρακτηρίζεται από έντονη ετερογένεια, αν εκείνα οδηγηθούν στο περιθώριο λόγω της διαφορετικότητάς τους, αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να επηρεαστούν ψυχολογικά και συναισθηματικά. Η περιθωριοποίηση αυτή αποτελεί τροχοπέδη για την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους και των δεξιοτήτων τους. Τα παιδιά αυτά χάνουν κάθε διάθεση για μάθηση και για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και έτσι δημιουργείται μια ανισότητα μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον που έχει ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό των παιδιών αυτών από τους συμμαθητές τους (Τσιούμης, 2003).

Η απομόνωση και η απόρριψη που βιώνουν αυτά τα παιδιά από το κοινωνικό σύνολο τα οδηγούν στο να γίνονται επιθετικά, απέναντι στους εκπαιδευτικούς και στους υπόλοιπους μαθητές. Μελέτες που έχουν γίνει σε σχέση με αλλοδαπά παιδιά, τα αποτελέσματά τους έχουν δείξει, ότι όσο πιο μεγάλη είναι η απόρριψη που δέχονται τα παιδιά αυτά τόσο πιο μεγάλη είναι και η επιθετικότητα που βγάζουν και όσο πιο επιθετικά γίνονται, τόσο πιο πολύ οδηγούνται στο περιθώριο και την απομόνωση (Vasileiadou, 2009).

Κύρια αιτία της επιθετικότητας αυτής, φαίνεται να είναι η δυσκολία που έχουν να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους, μιας και δεν γνωρίζουν τη γλώσσα που κυριαρχεί στο σχολικό περιβάλλον που βρίσκονται. Η δυσκολία που έχουν σε σχέση με την κυρίαρχη γλώσσα, δεν τους δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπίζουν με ευχάριστη διάθεση τη μαθησιακή διαδικασία. Τα παιδιά αυτά εισερχόμενα σε μια νέα χώρα, σε μια νέα πραγματικότητα και σε έναν νέο τρόπο ζωής, είναι αναγκασμένα να μάθουν όσο πιο γρήγορα γίνεται, τη γλώσσα της χώρας που τα φιλοξενεί, έτσι ώστε να ενσωματωθούν όσο πιο σύντομα γίνεται μέσα στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Τα παιδιά μαθαίνουν μεν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, τη μαθαίνουν όμως σε βάρος της μητρικής τους, που θα έπρεπε να αποτελεί τη βάση για να μάθουν τη νέα γλώσσα. Αυτό

αργότερα μπορεί να τους δημιουργήσει δυσκολίες στη γλωσσική τους ανάπτυξη, μιας και δημιουργείται σύγχυση ανάμεσα στη μητρική και στη δεύτερη γλώσσα (Δαμανάκης, 2005).

Είναι σημαντικό για τα παιδιά αυτά, που νιώθουν μεγαλύτερο άγχος και στρες από ότι οι γηγενείς συμμαθητές τους, να δημιουργείται ένα σχολικό περιβάλλον που θα περιλαμβάνει στοιχεία που τα παιδιά αυτά θα τα αναγνωρίζουν και θα έχουν μαζί τους οικειότητα, ώστε να νιώσουν ασφάλεια μέσα σε στη σχολική τάξη. Φυσικά θα πρέπει το σχολικό περιβάλλον να είναι απαλλαγμένο από κάθε ρατσιστική διάθεση και συμπεριφορά (Χατζηχρήστου, Γιαβρίμης, και Λαμπροπούλου, 2005).

Οι αλλοδαποί μαθητές πολλές φορές μέσα στη σχολική τάξη, αφήνουν στην άκρη, τη μητρική τους γλώσσα, τον πολιτισμό τους και τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, για χάρη της πλειοψηφίας. Έτσι αφήνουν στο περιθώριο την προέλευση τους και αυτό μόνο ως μειονέκτημα μπορεί να λειτουργήσει απέναντι στην εθνική τους ταυτότητα. Δυστυχώς είναι αρκετές οι περιπτώσεις όπου η πολιτιστική και η πολιτισμική κληρονομιά των αλλοδαπών μαθητών δεν είναι καλοδεχούμενη μέσα στο σχολικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να περιορίζονται οι ευκαιρίες που τους δίνονται μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γκότοβος, 2003).

Δυστυχώς αυτό που διαπιστώνουμε είναι, ότι παρότι γίνεται προσπάθεια για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα ήδη υπάρχοντα γλωσσικά και φυλετικά στερεότυπα εμποδίζουν την ουσιαστική εφαρμογή της. Συνήθως οδηγούν στη περιθωριοποίηση και την απόρριψη των αλλοδαπών παιδιών, μιας και τα γηγενή παιδιά έχουν γενικεύουν τις όποιες αντιλήψεις και στερεότυπα έχουν ενστερνιστεί, προς όλους τους μη γηγενείς μαθητές (Markaki, Kyridis, & Ziontaki, 2016).

4.3 Η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων

Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών, οφείλει να λάβει υπόψη της το πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών που εισέρχονται στη χώρα και να κάνει τις απαραίτητες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, ώστε η μαθησιακή διαδικασία και το εκπαιδευτικό περιβάλλον, να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των αλλοδαπών παιδιών.

Σύμφωνα με την Καρακατσάνη (2003), μόνο μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εφαρμογή της στα σχολεία, μπορεί να καταστεί εφικτή η αποδοχή και η ενσωμάτωση στο σχολικό περιβάλλον, των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφορά σε όλα τα μαθήματα και όχι σε ένα μεμονωμένο μάθημα. Εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία και έχει ως σκοπό να οδηγήσει όλους όσους συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία, δηλαδή μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, στο να μαθαίνουν να αποδέχονται όλους εκείνους που έχουν διαφορετική προέλευση από τη δική τους, μέσα από την αναγνώριση και την αποδοχή των πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους. Άλλωστε τα πολιτισμικά στοιχεία που κουβαλά ο κάθε άνθρωπος παίζουν σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της ταυτότητας του. Το σχολικό περιβάλλον, οφείλει να είναι ο χώρος μέσα στον οποίο παιδιά και ενήλικες, θα ενθαρρύνονται να έρχονται σε επαφή με ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, να αλληλοεπιδρούν και να συνεργάζονται μαζί τους. Αυτή η αλληλεπίδραση θα οδηγήσει όλους εκείνους που εμπλέκονται στο περιβάλλον του σχολείου, να διαμορφώσουν ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης και να βλέπουν τις καταστάσεις από διαφορετική σκοπιά. Στο τέλος θα έχουν μια εντελώς διαφορετική προσέγγιση απέναντι σε καθετί διαφορετικό και καινούριο που εισέρχεται στο σχολικό περιβάλλον και κατ' επέκταση στην κοινωνία.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση οδηγεί στη σύνδεση διαφορετικών πολιτισμών, αυτή η αλληλεπίδραση οδηγεί στη διαπολιτισμική μάθηση, η οποία συμβάλλει στη δημιουργία μιας πολυδιάστατης κουλτούρας που απαιτεί δεξιότητες προσαρμοστικότητας και χαρακτήρες ολόπλευρα αναπτυγμένους (Piirponen & Karlsson, 2019).

Βέβαια να μην ξεχνάμε, πόσο σημαντική είναι και η συμβολή των εκπαιδευτικών σε όλη αυτή τη προσπάθεια εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης στα σχολεία. Η συμπεριφορά που έχουν οι εκπαιδευτικοί μέσα σε μια τάξη που φιλοξενεί μαθητές από διαφορετικές χώρες, δείχνει κατά πόσο είναι έτοιμοι και πρόθυμοι να βοηθήσουν τους μαθητές αυτούς. Μελέτες έχουν δείξει ότι, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι στάσεις και η νοοτροπία τους ασκούν μεγάλη επιρροή στο μαθησιακό σχεδιασμό και επηρεάζουν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές αυτούς. Ένας εκπαιδευτικός μπορεί βοηθήσει ουσιαστικά μια ετερογενή τάξη και να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν, όταν και ο ίδιος έχει

μάθει να αποδέχεται, να αναγνωρίζει και να κατανοεί το διαφορετικό. Το κλειδί μιας επιτυχημένης ετερογενούς τάξης, κρύβεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να σχεδιάζουν δραστηριότητες, οι οποίες ωθούν τους μαθητές στο να αντιμετωπίζουν θετικά τους υπόλοιπους πολιτισμούς (Γεωργογιάννης, 2004).

Τέλος αντιλαμβανόμαστε πόσο σημαντικό είναι να αναγνωρίζουμε ότι η διαφορετικότητα του κάθε μαθητή είναι ατομική. Η μοναδικότητα της γίνεται εμφανής μέσα από τον διαφορετικό τρόπο ζωής των μαθητών, ο οποίος οδηγεί σε μια διαπολιτισμική επικοινωνία. Για να μπορέσουμε να μιλήσουμε για ισχυρές διαπολιτισμικές σχέσεις, οι οποίες μπορούν να διατηρηθούν στο πέρασμα των χρόνων, τότε η αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών πρέπει να είναι ουσιαστική (Liu, Gallois, & Volcic, 2018)

Κεφάλαιο 5. Η διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολείο

5.1 Η αναγνώριση του εκπαιδευτικού ως φορέα της διαπολιτισμικής αγωγής

Το ελληνικό κράτος με το Ν2413/96 που θέσπισε το 1996, έκανε τη πρώτη ουσιαστική προσπάθεια για να εισάγει την διαπολιτισμική αγωγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αρωγοί στη προσπάθεια αυτή, φυσικά είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι μέσω του νόμου αυτού αναγνωρίστηκαν ως φορείς της διαπολιτισμικής αγωγής. Πριν τη θέσπιση του νόμου αυτού, το ελληνικό σχολείο μέσα από τον προγραμματισμό του και μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα φαινόταν ότι υποστηρίζει τη μονοπολιτισμικότητα (Φραγουδάκη, 1987).

Μετά από αυτή τη προσπάθεια, θα πίστευε κανείς ότι η γνώμη των εκπαιδευτικών θα ήταν σημαντικό να ζητηθεί από το ελληνικό κράτος και να ληφθούν υπόψη τα θέλω τους, η εμπειρία τους μέσα στη σχολική τάξη και τα αιτήματά τους. Κάτι τέτοιο όμως δεν συνέβη και οι εκπαιδευτικοί απλά ήταν υποχρεωμένοι να ακολουθήσουν και να εφαρμόσουν τις αποφάσεις που είχαν παρθεί (Μαυρογιώργος, 1999).

Ο ρόλος που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί, έχει μια σημαντική παράμετρο. Αυτή η παράμετρος είναι η «διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση», δηλαδή οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εξελίσσονται συνεχώς και να αναπτύσσουν τις δεξιότητες

τους, μέσα από μια ουσιαστική και συνεχή εκπαίδευση. Μέσα από τη συνεχή εκπαίδευση προσπαθούν να αναπτύξουν μια «διαπολιτισμική ικανότητα», στην οποία θα οδηγηθούν κατακτώντας μια σειρά κοινωνικών δεξιοτήτων, που τους δίνουν τη δυνατότητα να μπορούν να αποδεχτούν οποιαδήποτε ετερογένεια υπάρχει μέσα στη σχολική τάξη. Επιπλέον θα μπορούν να πάρουν τα χαρακτηριστικά που συνοδεύουν την ετερογένεια αυτή και να τα χρησιμοποιήσουν προς όφελος της τάξης, ενώ για να θέσουν τις βάσεις για μια υγιή επικοινωνία, θα βρουν νέους τρόπους διδασκαλίας και προσέγγισης των μαθητών (Μάγος, 2005). Η ικανότητα αυτή αποκτάται από τους εκπαιδευτικούς, μέσα από μια συνεχή προσπάθεια εξέλιξης, απόκτησης γνώσεων και διατήρησης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους. Είναι μια προσπάθεια που δε σταματά ποτέ.

5.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της σχολικής τάξης

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σημερινή εποχή, γίνεται όλο και πιο απαιτητικός. Σε αυτό έχουν συντελέσει, οι ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις, οι μετακινήσεις των πληθυσμών και η συνεχής ανάπτυξη του διαδικτύου και της τεχνολογίας. Η κοινωνία μας αλλάζει και υποδέχεται συνεχώς ανθρώπους από διαφορετικά περιβάλλοντα. Αυτή η κοινωνική ετερογένεια, όπως είναι φυσικό έχει επίδραση και μέσα στη σχολική τάξη, όπου ο εκπαιδευτικός έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος με καινούριες προκλήσεις. Ανέκαθεν το σχολείο υποδεχόταν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Αλλά τα τελευταία χρόνια λόγω και του μεγάλου μεταναστευτικού κύματος που παρατηρείται, το φαινόμενο έχει γίνει πιο έντονο.

Τα παιδιά αυτά, όταν περνάνε για πρώτη φορά τη πόρτα του νέου τους σχολείου, έχουν την ανάγκη να νιώσουν αποδεκτά μέσα σε αυτό το νέο περιβάλλον. Σε αυτό συμβάλλει σημαντικά η σχέση που θα αναπτύξουν με τους εκπαιδευτικούς. Η σχέση αυτή μπορεί να αποτελέσει κινητήριο δύναμη για τα παιδιά αυτά, μιας και όταν νιώθουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους συμπεριφέρονται ισότιμα και τους αφήνουν να εκφράσουν ελεύθερα κάθε πτυχή του εαυτού τους, χωρίς να τους κρίνουν για τη καταγωγή τους, τότε τα παιδιά αυτά σημειώνουν σημαντική πρόοδο τόσο μαθησιακά όσο και κοινωνικά (Cummins, 2005).

Τα παιδιά με το που περνούν το κατώφλι του σχολείου, αμέσως δείχνουν αν δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Για ένα παιδί το οποίο

ανήκει στον γηγενή πληθυσμό του σχολείου, του είναι σαφώς πιο εύκολο να αντιληφθεί τους κανόνες και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, σε σχέση με ένα παιδί που προέρχεται από μια άλλη χώρα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δει τη μεγάλη εικόνα, να κατανοήσει και να αντιληφθεί τη διαφορετική πολιτισμική τους καταβολή, να τα βοηθήσει στη προσπάθεια που καταβάλλουν για να ενσωματωθούν σε ένα καινούριο περιβάλλον και να μη βγάλει αμέσως συμπεράσματα για τα αλλοδαπά παιδιά και βιαστεί να τα χαρακτηρίσει. Ας μη ξεχνάμε ότι καθένα από αυτά τα παιδιά έχει τις δικές του εμπειρίες και ανάγκες και ότι η κάθε οικογένεια αντιμετωπίζει με εντελώς διαφορετικό τρόπο τη διαμονή στη χώρα υποδοχής (Φραγκουδάκη, 2001).

Η διαφορά στη κουλτούρα δεν αφορά μόνο τους γηγενείς και τους αλλοδαπούς μαθητές, αφορά και τους εκπαιδευτικούς. Διαφέρουν τόσο σε γλωσσικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο με τα αλλοδαπά παιδιά. Σύμφωνα με τον Gundara (2000), σημαντικός παράγοντας για να καμφθούν αυτές οι διαφορές και για να βρεθεί κοινό σημείο επαφής μεταξύ τους, αποτελεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μέσα από αυτή, οι εκπαιδευτικοί θα χρησιμοποιούν κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες θα βοηθήσουν τα παιδιά να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον επιτυχώς. Επιπροσθέτως θα τους βοηθήσει στο να χρησιμοποιήσουν τις διάφορες μητρικές γλώσσες των παιδιών αυτών, ως εργαλείο για τη προώθηση των διαφορετικών πολιτισμών, μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών. Βέβαια όλη αυτή η προσπάθεια θα πρέπει να βρίσκεται κάτω από την ομπρέλα ενός σωστά δομημένου θεσμικού πλαισίου.

Όπως καταλαβαίνουμε είναι κομβικός και πολύπλευρος ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της διαπολιτισμικής τάξης. Είναι ταυτόχρονα υπεύθυνοι για την εύρυθμη λειτουργία της και την ομαλή εξέλιξη του μαθήματος και ταυτόχρονα είναι υπεύθυνοι στο να εμφυσήσουν στα παιδιά αξίες, όπως ο σεβασμός στο διαφορετικό. Αποτελούν τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στα γηγενή και τα αλλοδαπά παιδιά και φροντίζουν για την αρμονική συνύπαρξη τους μέσα στη τάξη. Οι εκπαιδευτικοί στην εποχή μας, πρέπει να έχουν γρήγορα αντανακλαστικά και να ανταποκρίνονται άμεσα σε οποιαδήποτε ανάγκη και πρόκληση προκύψει (Λιακοπούλου, 2007).

Για να επωφεληθούν όλα τα παιδιά μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία, πρέπει πρώτα από όλα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν αναπτυγμένο το αίσθημα της ενσυναίσθησης και να έχουν μάθει να αποδέχονται το διαφορετικό. Αν διακατέχονται

από στερεοτυπικές αντιλήψεις και παρουσιάζουν ρατσιστικές συμπεριφορές, τότε σίγουρα δεν μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά αυτά μια ουσιαστική εκπαίδευση (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011).

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εκπαίδευση που λαμβάνουν, θα πρέπει να οδηγούνται στην αναγνώριση της δικής τους ταυτότητας και στην αποδοχή του εαυτού τους, έτσι ώστε μετά να είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Η διαφορετικότητα σε μια τάξη αν αντιμετωπιστεί με τον κατάλληλο τρόπο, μόνο όφελος έχει να προσφέρει σε όλους όσους συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία (Nieto, 2000).

Μέσα στον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2011) αναφέρεται, το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος των νηπιαγωγών μέσα στη τάξη. Η νέα πραγματικότητα στην οποία έχει εισέλθει η κοινωνία μας, έχει αναβαθμίσει τον ρόλο των νηπιαγωγών, με σκοπό εκείνες/οι να μπορούν να ανταπεξέλθουν τόσο στις απαιτήσεις των παιδιών της τάξης τους, όσο και στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Ο χώρος του νηπιαγωγείου, διαμορφώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε τα παιδιά να μάθουν να σέβονται και να αποδέχονται το διαφορετικό. Για να αναπτύξουν τα παιδιά, την αυτοπεποίθηση τους και την ελεύθερη βούληση τους, ενθαρρύνεται η ελεύθερη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Η γλώσσα και ο πολιτισμός κάθε παιδιού γίνονται αποδεκτά στο χώρο του νηπιαγωγείου και τα παιδιά αυτά ενθαρρύνονται να εκφράζονται μέσα από τη δική τους γλώσσα. Σημαντική είναι φυσικά και η συμμετοχή των γονέων, οι οποίοι είναι ενήμεροι για το πρόγραμμα και τη στοχοθεσία του νηπιαγωγείου και βοηθάνε όπου παραστεί ανάγκη (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2011).

5.3 Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

5.3.1 Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Από όσα αναφέραμε παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε τη σπουδαιότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όμως καταλαβαίνουμε ότι, οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί μέσα από την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση, πλέον δεν επαρκούν. Οι ραγδαίες εξελίξεις που έχουν συμβεί τα τελευταία χρόνια, τόσο σε κοινωνικό, οικονομικό, τεχνολογικό, όσο και σε επιστημονικό επίπεδο, καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω

ανάπτυξη των γνώσεων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν ουσιαστικά στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται πια η εκπαιδευτική διαδικασία έχει τροποποιηθεί. Οι τάξεις πλέον χαρακτηρίζονται σε μεγάλο ποσοστό από ετερογένεια, την οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους, κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού σχεδιασμού που πραγματοποιούν. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών εξελίσσεται μέσα από σύγχρονες μορφές μάθησης, όπως είναι η συνεργατική και η βιωματική μάθηση. Μέσα από αυτές οι εκπαιδευτικοί, ξεφεύγουν από τα στεγανά της απλής παροχής γνώσης στους μαθητές και αναλαμβάνουν πια να τους καθοδηγήσουν μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οδηγεί και στην εφαρμογή νέων μορφών διδασκαλίας (Gadusova & Mala, 2009).

Μέσα στην ελληνική σχολική τάξη, υπάρχουν πια όλο και περισσότεροι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει να γίνεται αντιληπτή μέσα από το σχολικό περιβάλλον και από το πώς εκείνο λειτουργεί. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δίνουν σημασία στο έμφυχο υλικό της τάξης τους, στις ιδιαιτερότητες του, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και στα ταλέντα του. Ο τρόπος με τον οποίο διδάσκουν, θα πρέπει να ανταπεξέρχεται στις ανάγκες της εποχής και θα πρέπει να περιλαμβάνει τομείς όπως οι νέες τεχνολογίες. Σίγουρα είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν αρκετή επαγγελματική εμπειρία, όμως η εμπειρία από μόνη της δεν αρκεί για να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και να έχουν όλα τα εφόδια για να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε πρόκληση παρουσιαστεί, κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Παπαοικονόμου, 2015).

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να προσδιορίσουμε την έννοια της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσα από το πρίσμα του εκπαιδευτικού συστήματος και μέσα από το πόσο αποτελεσματική είναι η εκπαιδευτική διαδικασία. Πολλές μελέτες που έχουν γίνει επάνω στο συγκεκριμένο θέμα, υποστηρίζουν ότι υπάρχει άμεση σύνδεση ανάμεσα στο πόσο αποτελεσματικοί είναι οι εκπαιδευτικοί και στο πόσο αποδοτικοί είναι οι μαθητές. Η αποτελεσματικότητα των μεν και η αποδοτικότητα των δε, φαίνεται να είναι εμμέσως, άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους. Η εκπαιδευτική διαδικασία για να είναι αποτελεσματική, πρέπει να λαμβάνει υπόψη της, πολλές παραμέτρους, μιας και η ίδια η διαδικασία της διδασκαλίας αποτελεί

και για τους εκπαιδευτικούς μια προσπάθεια αρκετά σύνθετη (Gadusova & Mala, 2009). Η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών αποτελείται από κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως, το να γνωρίζουν επαρκώς το αντικείμενο που διδάσκουν, να είναι ικανοί στη διδασκαλία, να μπορούν να αξιολογούν και να ανατροφοδοτούν τους μαθητές τους, να μπορούν να διαχειριστούν τη σχολική τάξη, να μπορούν να επιλύσουν διάφορες συγκρούσεις, να μπορούν να έρθουν σε επαφή με διάφορους φορείς και να τους ενδιαφέρει να επιμορφώνονται (Παπαοικονόμου, 2015).

Μελέτες έχουν δείξει ότι η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, είναι μια διαρκής προσπάθεια την οποία οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν σε όλη τους τη ζωή και η οποία λαμβάνει υπόψη της το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται. Αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι στην επαγγελματική πορεία τους και συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση του περιβάλλοντος του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να αναπτυχθούν επαγγελματικά θα πρέπει να εστιάσουν στη προσωπική τους εξέλιξη, στη δια βίου εκπαίδευση, στην επιμόρφωση εντός του εργασιακού περιβάλλοντος και στην συνδιαλλαγή με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (Gadusova & Mala, 2009).

Πολλά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν συμπεριλάβει στο πρόγραμμά τους, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω συνεχών επιμορφώσεων που θα τους βοηθήσουν στην ατομική τους εξέλιξη, θεωρώντας ότι αυτή δεν μπορεί να είναι ολοκληρωμένη όταν συμβαίνει μόνο μέσα από τις προσωπικές επιλογές των εκπαιδευτικών, μιας και δεν καλύπτονται όλα τα επιστημονικά πεδία (Μαυρογιώργος, 1999). Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999), η επιμόρφωση αφορά σε ένα πλήθος, δραστηριοτήτων και ενεργειών οι οποίες υλοποιούνται μέσα από τον σχεδιασμό και τη χρήση συγκεκριμένων προγραμμάτων. Τα προγράμματα αυτά θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς, να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις, να βελτιώσουν, να ενισχύσουν, να εξελίξουν και να διανθίσουν τα ενδιαφέροντα τους στον επαγγελματικό, τον ακαδημαϊκό και τον προσωπικό τομέα. Η πολιτική που εφαρμόζεται από το εκπαιδευτικό σύστημα, σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να έχει υπόψη της τα εξής: ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να επεκτείνουν τις γνώσεις τους κυρίως σε θέματα που αφορούν στο σχολικό περιβάλλον και τη διαχείριση του και ότι όλη αυτή η προσπάθεια της επαγγελματικής ανάπτυξης απαιτεί χρόνο και υπομονή.

Οι επιμορφώσεις πραγματοποιούνται είτε μέσα στο σχολείο, μετά από πρωτοβουλία της σχολικής ηγεσίας, είτε οργανώνονται από τα πανεπιστήμια και από εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Παρακάτω ακολουθούν κάποιες τεχνικές επιμόρφωσης, η εφαρμογή των οποίων βοηθά στον συνδυασμό της θεωρίας και της πράξης και συμβάλουν στο να αναπτυχθούν επαγγελματικά οι εκπαιδευτικοί. Οι τεχνικές αυτές είναι οι εξής:

- Επιμορφωτικά προγράμματα σε σεμιναριακή μορφή που παραδίδονται από εκπαιδευτικούς που είναι ακόμα ενεργοί στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Οργάνωση εργαστηρίων, μέσα από τα οποία θα έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μια διδασκαλία, να συμμετάσχουν στην ανατροφοδότηση και να συμμετέχουν στη προσομοίωση της.
- Επιμόρφωση εντός της σχολικής μονάδας, μέσα από ομάδες συζητήσεων, συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία, συνεργασία με διάφορους τοπικούς φορείς, ερευνητικές δράσεις και αυτοαξιολόγηση. Όλα όσα προαναφέρθηκαν θα οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στο να κατανοήσουν ότι η απόδοση και η αποτελεσματικότητα των μαθητών, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και όχι μόνο από τον τρόπο διδασκαλίας. Επιπροσθέτως αυτές οι τακτικές θα ενδυναμώσουν το συλλογικό πνεύμα εντός της σχολικής μονάδας, θα δημιουργηθεί ένα κλίμα συνεργασίας και όλο αυτό θα οδηγήσει στο να γίνει το σχολείο ένας χώρος μέσα στον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξελίσσονται συνεχώς (Τσάφος, 2014).

Πιο συγκεκριμένα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συστήνεται κυρίως η βιωματική μέθοδος, μια και η πρακτική εφαρμογή διαπολιτισμικών μεθόδων, θα τους δώσει τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν πρώτα από όλα το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο και πως εκείνο τους επηρεάζει ως πολίτες και ως εκπαιδευτικούς και τι αντίκτυπο έχει όλο αυτό, στη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (McLeod & McLeod, 2020).

5.3.2 Η ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσα από τα εμπόδια που συναντούν

Είναι αλήθεια ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα νηπιαγωγεία, στη πλειοψηφία τους, δεν νιώθουν έτοιμοι και ικανοί στο να διαχειριστούν μια σχολική τάξη στην οποία φοιτούν παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αισθάνονται πολλές φορές αδύναμοι και αναποτελεσματικοί στο να διαχειριστούν τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν μέσα σε μια τέτοια τάξη (Romijn, Slot, & Leseman, 2021).

Σύμφωνα και με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, είναι απαραίτητη η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, και πιο συγκεκριμένα των νηπιαγωγών, μιας και η εκπαιδευτική διαδικασία μεταβάλλεται με το πέρασμα των χρόνων, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να συναντούν δυσκολίες στην επιτέλεση του παιδαγωγικού τους έργου.

Παρακάτω θα αναλύσουμε ποια είναι τα εμπόδια που συναντούν οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας, συγκεκριμένα στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τα οποία καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωσή τους, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Τις δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θα τις χωρίσουμε σε δύο ομάδες. Η μια ομάδα αφορά έμμεσα τους εκπαιδευτικούς μέσα από τη πολιτική που ακολουθεί το εκπαιδευτικό σύστημα, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η δεύτερη ομάδα αφορά άμεσα τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά στην πρώτη ομάδα δυσκολιών, αυτές περιέχουν την έλλειψη συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής που να αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και να εφαρμόζεται με αποτελεσματικό τρόπο σε όλα τα σχολεία. Η μη αποτελεσματικότητα της παρατηρείται σε αρκετά ελληνικά σχολεία, τα οποία υιοθετούν το μοντέλο της αφομοίωσης και προσπαθούν να εντάξουν τα αλλοδαπά παιδιά μέσα από τις τάξεις υποδοχής, χωρίς να δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη και διατήρηση της διαφορετικότητάς τους. Η διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας είναι απαραίτητη και παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στην διαπολιτισμική πολιτική που ακολουθείται και στην σύνθεση της σχολικής τάξης που πλέον κύριο της χαρακτηριστικό είναι συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών (Δαμανάκης, 2005).

Η δεύτερη ομάδα δυσκολιών αφορά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτό το σημείο να επισημάνουμε, ότι παρόλα τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί, δεν θεωρείται αυτονόητο ότι θα είναι εύκολο να ανταπεξέρθουν στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες, ειδικά όταν η βασική τους εκπαίδευση δεν περιλάμβανε έννοιες όπως η διαπολιτισμικότητα. Βέβαια τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει βήματα προς τη κατεύθυνση αυτή, κυρίως μέσα από την αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των προγραμμάτων σπουδών, που προσπαθούν να αφήσουν πίσω τους τον μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό χαρακτήρα τους. Βέβαια οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι ένας ακόμα παράγοντας που οδηγεί σε αυτές τις δυσκολίες, είναι και οι προϋπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζονται από στερεοτυπία με αποτέλεσμα να μην αφήνουν χώρο στη νέα γνώση (Μάγος, 2005).

Οφείλουμε να τονίσουμε σε αυτό το σημείο, ότι όλοι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί, που δεν είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να μάθουν νέες θεωρίες, να δοκιμάσουν καινούριους τρόπους διδασκαλίας και να χρησιμοποιήσουν καινούρια διδακτικά μέσα, δυσκολεύονται να υποδεχτούν καθετί νέο και να το αντικαταστήσουν με αυτό που ήδη γνωρίζουν και εφαρμόζουν σε σχέση με τη διδασκαλία. Δυσκολεύονται να ενστερνιστούν και να αποδεχτούν τη καινούρια γνώση, ακόμα και αν έχουν λάβει μέρος σε επιμορφωτικά σεμινάρια ακόμα και αν προσπαθούν να επιμορφώνονται συστηματικά. Εδώ πρέπει να λάβουμε υπόψη μας, ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί φέρουν μαζί τους μέσα στη τάξη, τις αξίες τους, τις προσδοκίες τους, τις αντιλήψεις τους, τις προκαταλήψεις τους και τις στερεοτυπίες τους και όπως είναι φυσικό όλα αυτά επηρεάζουν και τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν.

Στις δυσκολίες συμβάλλουν και τα ερεθίσματα και οι επιρροές που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ακόμα και αν έχουν τη διάθεση να εφαρμόσουν πρακτικές που έχουν μεγαλύτερο διαπολιτισμικό χαρακτήρα, η προσπάθειά τους αυτή αναστέλλεται πολλές φορές από εξωτερικούς παράγοντες και την αρνητική τους επιρροή. Παραδείγματος χάρη πολλές φορές μέλη ομάδων που ανήκουν στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, όπως οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, με τη συμπεριφορά τους και τις διαθέσεις τους, ωθούν τα πράγματα στα άκρα και δημιουργούν μια οξυμένη ατμόσφαιρα μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Μάγος, 2005).

Αντιλαμβανόμαστε ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους πορεία, είτε λόγω της διαπολιτισμικής πολιτικής που ακολουθείται από το εκπαιδευτικό σύστημα, είτε λόγω των δικών τους αντιλήψεων και στάσεων όσον αφορά τη διαφορετικότητα, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη επιμόρφωσης τους. Η επιμόρφωση τους πρέπει να είναι συνεχής, μιας και τα δεδομένα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μεταβάλλονται συνεχώς. Οι σχολικές τάξεις απαρτίζονται από μαθητές που προέρχονται από τουλάχιστον δύο διαφορετικούς πολιτισμούς. Ο εκπαιδευτικός καλείται να βρει την ισορροπία ανάμεσα στους πολιτισμούς αυτούς και να βοηθήσει τους μαθητές που προέρχονται από αυτούς, σύμφωνα με τις ανάγκες που έχουν (Μάγος,2005).

Για αυτό οι επιμορφώσεις στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τους εφοδιάζουν με γνώσεις και εργαλεία τα οποία να μπορούν να τα εφαρμόσουν στη πράξη μέσα στη τάξη. Μόνο έτσι ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να γίνει η γέφυρα που θα ενώσει τους διαφορετικούς πολιτισμούς μέσα σε μια τάξη. Η διαπολιτισμική τους επιμόρφωση, θα πρέπει να έχει δομηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναθεωρήσουν τις όποιες απόψεις και αντιλήψεις είχαν για την διαπολιτισμικότητα (Chichester-Nickolas, 2021).

Εν κατακλείδι, η κατάλληλη προπτυχιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η συνεχής επαγγελματική τους ανάπτυξη και επιμόρφωση, θα έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της αναποτελεσματικότητας τους, ενώ και οι ίδιοι θα αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και θα είναι πιο ικανοί στο να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις ανάγκες των αλλοδαπών παιδιών (Chichester-Nickolas, 2021).

5.3.3 Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά της

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό μέρος στην επιτυχή εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον. Είναι γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες μιας ετερογενούς τάξης και να είναι ικανοί να ενσωματώσουν τους αλλοδαπούς μαθητές τόσο στη σχολική τάξη, όσο και στην ελληνική κοινωνία, οφείλουν να έχουν αποκτήσει τις αναγκαίες διαπολιτισμικές γνώσεις. Ακόμα οφείλουν να αφουγκράζονται τις ανάγκες του κάθε μαθητή, να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, να τους

συμπεριφέρονται με θετική διάθεση, να δείχνουν ενδιαφέρον, να διακατέχονται από ενσυναίσθηση και να τους σέβονται (Αβραμίδου, 2015).

Μόνο με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών μπορούν να εξαλειφθούν στερεοτυπικές συμπεριφορές και να οδηγηθούν οι μαθητές σε ένα κλίμα συνεργασίας, κατανόησης και σεβασμού, τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, την οποία μπορούν να την επιτύχουν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας στη μαθησιακή διαδικασία, τα πολιτισμικά και εθνικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή. Μιας και η πρόοδος των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και η συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία φαίνεται να εξαρτάται από τις αντιλήψεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για εκείνους, θα ήταν σημαντικό οι τελευταίοι κατά τη διδασκαλία τους, να εφαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα μέσα από τα οποία οι μαθητές να γνωρίζουν αυτού στους διαφορετικούς πολιτισμούς. Έτσι θα βοηθήσουν τους αλλοδαπούς μαθητές να νιώσουν σημαντικοί και να εξελιχθούν (Banks, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από διαπολιτισμική ετοιμότητα, οφείλουν να είναι το ίδιο δίκαιοι με όλους τους μαθητές, να σέβονται και να κατανοούν τις ανάγκες τους, να τους δίνουν κίνητρα και να τους δίνουν ίσες ευκαιρίες. Με όλα αυτά θα επιτύχουν την ενσωμάτωση τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον και θα τους δώσουν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν όλες τις ικανότητες τους και τα ταλέντα τους. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προχωρήσουν μπροστά και να απορρίψουν απόψεις όπως εκείνες που στηρίζουν ότι οι αλλοδαποί μαθητές είναι μαθησιακά κατώτεροι από τους γηγενείς (Robles & Gonzalez, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γεφυρώνουν το χάσμα ανάμεσα στις οικογένειες των αλλοδαπών μαθητών και στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και να αποτελούν τη γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα που εμπεριέχονται σε μια τάξη. Όταν οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζουν μέσα τη τάξη, έχουν διαπολιτισμική κατεύθυνση, τότε επιτυγχάνεται ένα διαπολιτισμικό σχολικό κλίμα, στο οποίο όλοι μαθητές είναι ίσοι ανεξαρτήτου πολιτισμικού υπόβαθρου και είναι και αποδέκτες ίσων ευκαιριών. Οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις που έχουν υιοθετήσει θα πρέπει να προωθούν τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρέπει να είναι ικανοί να εντάξουν και να αξιοποιήσουν μέσα στη μαθησιακή διαδικασία, τα

στοιχεία των πολιτισμών που βρίσκονται μέσα στη τάξη τους, αφού πρώτα τα έχουν κατανοήσει οι ίδιοι (Robles & Gonzalez, 2019).

Αν πρώτοι από όλους οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, είναι φορείς των δημοκρατικών αξιών, πιστεύουν στην ισότητα μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών και έχουν ανεπτυγμένη την ενσυναίσθηση τους και τον σεβασμό ως προς το διαφορετικό, τότε το μόνο σίγουρο είναι ότι αυτά τα στοιχεία τους θα τα μεταλαμπαδεύσουν και στους μαθητές τους (Robles & Gonzalez, 2019). Μη ξεχνάμε ότι η συμπεριφορά των μαθητών σε μια τάξη εξαρτάται από τη συμπεριφορά που έχουν οι εκπαιδευτικοί μέσα σε αυτή.

5.4 Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο

Είναι πολύ σημαντική η γνώμη που έχουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την κοινωνία και τη νέα πραγματικότητα στην οποία έχει εισέλθει με την έλευση των μεταναστών. Πρωταρχικός στόχος των εκπαιδευτικών μέσα στη τάξη είναι να βοηθήσουν στη κοινωνικοποίηση των παιδιών και μετέπειτα να τους μεταδώσουν τις γνώσεις τους. Οι μαθητές μιμούνται τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Για αυτό οι τελευταίοι αναλόγως με τη συμπεριφορά με την οποία αντιμετωπίζουν το διαφορετικό, ενισχύουν ή απορρίπτουν στερεοτυπικές στάσεις και αντιλήψεις (Νικολάου, 2008)

Η απουσία επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε σχολεία με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα τους δημιουργεί εμπόδια. Πολλές φορές συμμερίζονται την άποψη ότι το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών που προέρχονται από τα περιβάλλοντα αυτά είναι κατώτερο, με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι οποιαδήποτε προσπάθεια εκμάθησής τους, θα αποβεί άκαρπη. Με τη σειρά τους οι μαθητές βιώνοντας αυτή την προκατάληψη, δεν συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία, μιας και θεωρούν ότι η προσπάθειά τους δεν θα έχει θετικό αντίκτυπο και σε συνδυασμό με τις ελλείψεις που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα οδηγούνται στο να έχουν χαμηλή επίδοση (Νικολάου, 2008).

Πολλοί εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τον Νικολάου (2008), θεωρούν ότι η ενσωμάτωση στο σχολείο των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αποτελεί πρόβλημα, στο οποίο πρέπει να βρουν οι ίδιοι τη λύση. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είναι αρνητικά διακείμενοι σε καθετί καινούριο και αυτό οφείλεται

στο ότι το περιβάλλον στο οποίο έχουν μεγαλώσει, δεν αποδεχόταν εύκολα τη διαφορετικότητα. Για αυτό οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επιμορφωθούν και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση τους, ειδικά σε θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα και τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών μέσα στη κοινωνία (Νικολάου, 2008).

Ο Δαμανάκης (2005) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χαμηλή επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, οφείλεται στο ότι δεν γνωρίζουν επαρκώς την γλώσσα της χώρας υποδοχής. Επισημαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι βασικός παράγοντας για την δυσκολία που έχουν τα παιδιά στο να μάθουν τη κυρίαρχη γλώσσα στη χώρα που ζούνε, αποτελεί η ίδια τους η οικογένεια. Ελάχιστοι είναι εκείνοι που επιρρίπτουν ευθύνες στη δομή του ελληνικού σχολείου και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Κεφάλαιο 6. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό νηπιαγωγείο

6.1 Ο ρόλος και η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο

Είναι αλήθεια, ότι τα παιδιά ξεκινούν από μικρή ηλικία και σχηματίζουν μια εικόνα για τους υπόλοιπους ανθρώπους. Μέσα από την επαφή με την οικογένεια τους και με τη νοοτροπία της, διαμορφώνουν και εκείνα τη δική τους νοοτροπία, αποκτούν τις δικές τους αντιλήψεις και απόψεις που θα τα συντροφεύουν στο υπόλοιπο της ζωής τους. Για παράδειγμα αν τα παιδιά μεγαλώνουν σε μια οικογένεια η οποία σέβεται και αποδέχεται το διαφορετικό, τότε και τα παιδιά της θα έχουν θετική στάση, διάθεση και πρόθεση να γνωριστούν και να αλληλοεπιδράσουν με άλλα παιδιά ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Αντιλαμβανόμαστε ότι εξίσου σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας των παιδιών διαδραματίζει και το σχολείο καθώς μετά την οικογένεια είναι επόμενος φορέας κοινωνικοποίησης τους. Η πορεία προς τη κοινωνικοποίηση και ως προς τη διαμόρφωση της κουλτούρας των παιδιών, περιλαμβάνει περιόδους προσαρμογής, σύγκρουσης και διαπραγμάτευσης (Τσιάκαλος, 1999).

Η περιέργεια είναι στη φύση των παιδιών, ειδικά στις μικρές ηλικίες τους ελκύει την προσοχή και το ενδιαφέρον καθετί που είναι διαφορετικό σε έναν άνθρωπο, είτε αυτό έχει σχέση με το χρώμα των ματιών του, είτε με το χρώμα του δέρματος του, είτε με το χρώμα των μαλλιών του. Θεωρούν ότι ο κόσμος στον οποίο ζούνε, απαρτίζεται κυρίως από ανθρώπους που δεν μοιάζουν μεταξύ τους, παρά από ανθρώπους που μοιάζουν με εκείνα. Αυτό βέβαια οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά στα αρχικά στάδια της ανάπτυξης τους, σε νοητικό επίπεδο, πρώτα αντιλαμβάνονται τα διαφορετικά χαρακτηριστικά και μετέπειτα αντιλαμβάνονται τα όμοια χαρακτηριστικά. Πέραν όμως από τη περιέργεια που τα διακατέχει, τα παιδιά κυρίως όταν είναι πιο μικρά, μιμούνται τις συμπεριφορές των ενηλίκων με μεγάλη ευκολία και άνεση και ενστερνίζονται τις απόψεις τους. Έτσι καταφέρνουν όλα όσα βλέπουν και παρατηρούν να τα ενσωματώνουν στις δικές τους απόψεις και οδηγούνται πολλές φορές στο να αντιμετωπίζουν με προκατάληψη μερικούς ανθρώπους (Τσιάκαλος, 1999). Ακόμα και οι ενήλικες που αναγνωρίζουν ότι οι απόψεις αυτές είναι λανθασμένες, δυσκολεύονται να τις αποτινάξουν από πάνω τους, μιας και έχουν πολύ βαθιά ρίζα μέσα τους και για αυτό και συνεχίζουν και τις υποστηρίζουν. Όμως λόγω του ότι οι απόψεις αυτές ανήκουν στη σφαίρα της συναισθηματικής μάθησης, υπάρχει η δυνατότητα της εκ νέου μάθησης τους (Cole&Cole, 2001).

Τα παιδιά εξερευνούν τον κόσμο και μέσα από αυτή την εξερεύνηση αποκτούν εμπειρίες και γνώσεις. Αυτές τις γνώσεις και τις εμπειρίες πολλές φορές τις γενικεύουν ως προς τα αρνητικά χαρακτηριστικά τους, με αποτέλεσμα να αποκτούν στερεοτυπικές συμπεριφορές. Για αυτό τον λόγο, μέσα στο σχολικό περιβάλλον δεν αρκεί μόνο τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά να τα αποδεχτούν τα υπόλοιπα παιδιά και να συνυπάρξουν μαζί τους, αλλά χρειάζεται να τους δίνονται ισότιμες ευκαιρίες για συμμετοχή και ενσωμάτωση στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι απαραίτητο οι παιδαγωγικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται να επικεντρώνονται, στην πρόοδο, στην εξέλιξη, στην ολόπλευρη ανάπτυξη και την ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Vandenbroeck, 2004).

Το νηπιαγωγείο αποτελεί τον πρώτο σταθμό στην σχολική πορεία των παιδιών και πλέον η συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα διαμορφώνεται στο πλαίσιο μιας πληθώρας πολιτισμών που απαρτίζουν την κοινωνία. Η νοοτροπία που κυριαρχεί μέσα στον χώρο του νηπιαγωγείου, ενισχύει ή αποδυναμώνει τις στερεοτυπικές συμπεριφορές των

νηπίων. Για αυτό το νηπιαγωγείο οφείλει να δείχνει σεβασμό στο πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε νηπίου, να υπάρχει συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγών και γονέων, ώστε να δημιουργηθεί ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο τα νήπια θα έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές συμπεριφορές και κουλτούρες. Με αυτό τον τρόπο θα μπορέσει το νηπιαγωγείο να αποδυναμώσει τις όποιες στερεοτυπικές συμπεριφορές έχουν τα νήπια. Στο νηπιαγωγείο, σε όλα τα παιδιά θα πρέπει να παρέχονται ίσες ευκαιρίες και να αντιμετωπίζονται ισότιμα ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής τους (Παπαγεωργίου, 2010).

Στο νηπιαγωγείο η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να εφαρμόζεται μέσα από δραστηριότητες οι οποίες θα προωθούν την συνεργασία μέσα στην ομάδα, θα αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση των παιδιών και θα ενισχύουν το αίσθημα αλληλεγγύης. Οι ομάδες που θα δημιουργηθούν μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου θα πρέπει να καταλαμβάνονται από το αίσθημα της ισότητας μεταξύ των μελών τους και όλα τα μέλη θα πρέπει να νιώθουν αποδεκτά και ικανά να συμμετάσχουν σε οποιαδήποτε δραστηριότητα. Οποιαδήποτε μέθοδος εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που έχει τις καταβολές της σε παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, δεν έχει θέση στο χώρο της εκπαίδευσης μιας και μπορεί να οδηγήσει σε ρατσιστικές συμπεριφορές (Παπαγεωργίου, 2010).

Η απλή επαφή μέσα στη τάξη με τους διαφορετικούς πολιτισμούς, συνήθως δεν οδηγεί τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες της τάξης να αλληλοεπιδράσουν παραγωγικά μεταξύ τους και σε αρκετές περιπτώσεις αυτή η απλή επαφή οδηγεί σε στερεοτυπικές συμπεριφορές (Vandenbroeck, 2004). Για να αποφύγουμε τις συμπεριφορές αυτές και για να τις αποδυναμώσουμε, θα πρέπει ήδη από τα πρώτα χρόνια στο νηπιαγωγείο, να προωθείται η διαπολιτισμικότητα μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες που θα αναπτύσσουν τη δημιουργική σκέψη, ώστε τα παιδιά να γίνουν διαπολιτισμικά ικανά. Έτσι τα παιδιά θα μπορούν να είναι σε θέση, να αξιολογούν την όποια γνώση τους προσφέρεται, να επανεξετάζουν τις γνώσεις που ήδη έχουν, να προσεγγίζουν μια κατάσταση από διαφορετικές πλευρές και να συμμετέχουν σε γόνιμες συζητήσεις που θα αφορούν τα χαρακτηριστικά στα οποία έχουν κοινά και στα χαρακτηριστικά που έχουν διαφορετικά. Μόνο μέσα από μια ολοκληρωμένη προσπάθεια θα μπορέσουμε να θέσουμε γερές βάσεις για να αλλάξουμε στερεοτυπικές συμπεριφορές και για να εφαρμόσουμε ουσιαστικά της διαπολιτισμική εκπαίδευση

(Γκόβαρης, 2004). Σύμφωνα με τον Χρυσάφιδη (2004), τα αλλοδαπά παιδιά αν ενταχθούν με τον κατάλληλο τρόπο στο ελληνικό νηπιαγωγείο, τότε σίγουρα η πορεία τους και στις επόμενες βαθμίδες θα συνεχιστεί χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Η παρουσία τους μέσα ελληνικό σχολείο πρέπει να εκλαμβάνεται σαν ευκαιρία για να διευρυνθούν οι ορίζοντες όλων των παιδιών.

6.2 Πως το νηπιαγωγείο μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των στερεοτύπων

Τα στερεότυπα αφορούν στη κατηγοριοποίηση και στη δημιουργία αρνητικής άποψης για συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων, βάσει των χαρακτηριστικών που φέρουν. Ο λόγος που πολλοί άνθρωποι παρουσιάζουν στερεοτυπικές συμπεριφορές, οφείλεται στο ότι οι γνώσεις τους δεν είναι επαρκείς με αποτέλεσμα να υιοθετούν άκριτα την άποψη του περίγυρου τους, η οποία άποψη διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στο πως διαμορφώνεται η προσωπικότητα και η συμπεριφορά του κάθε ατόμου μπροστά σε καθετί διαφορετικό που συναντά. Όταν μιλάμε για στερεοτυπικές στάσεις και αντιλήψεις, αναφερόμαστε τόσο σε ενήλικες, όσο και σε παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο. Το νηπιαγωγείο είναι ένας χώρος που βοηθά στην ανάπτυξη και τη διαιώνιση τέτοιων συμπεριφορών. Τα παιδιά της ηλικίας αυτής, όταν εισέρχονται στη συγκεκριμένη βαθμίδα, έχουν ήδη αφομοιώσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος τους, τα οποία συμβάλλουν στο πως αναπτύσσονται αλλά και στο πως προσαρμόζονται κοινωνικά (Δραγώνα, 2004).

Όπως αναφέραμε και παραπάνω τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν ήδη αναπτύξει κάποιες στερεοτυπικές συμπεριφορές κατά την είσοδο τους στο νηπιαγωγείο. Για την αποδυνάμωση των συμπεριφορών αυτών σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο ρόλος της/ του νηπιαγωγού. Η εκπαίδευση σήμερα έχοντας αποκτήσει και μια διαπολιτισμική διάσταση, έχει στο επίκεντρο της τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών. Έχει ως σκοπό να τα οδηγήσει να αναπτύξουν το αίσθημα του σεβασμού, της αλληλεγγύης και της ενσυναίσθησης και να τα βοηθήσει να μάθουν να συνεργάζονται και να αλληλοεπιδρούν. Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες, έχουν τη δυνατότητα να μπου και να κατανοήσουν τη θέση των άλλων, έρχονται σε επαφή με τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού, την αποδέχονται χωρίς να την

αναγάγουν σε μειονέκτημα. Η αποδοχή της διαφορετικότητας του κάθε παιδιού τα οδηγεί στο να αντιληφθούν και τη μοναδικότητα του κάθε παιδιού. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα νήπια καταφέρνουν να αποτινάξουν από πάνω τους, τις όποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις έφεραν από το οικογενειακό τους περιβάλλον και να διαμορφώσουν τον χαρακτήρα τους από την αρχή, σε νέες βάσεις (Γκόβαρης, 2003).

Η συμβολή του νηπιαγωγείου στην καταπολέμηση των στερεοτύπων μπορεί να είναι καταλυτική. Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο χώρο του νηπιαγωγείου, ενισχύει την ισότητα ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, τόσο όσον αφορά την ίση συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, όσο και στη παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσα από δραστηριότητες που βασίζονται στην ομαδοσυνεργατικότητα, προλαμβάνει την εκδήλωση στερεοτυπικών συμπεριφορών ή οδηγεί στην άμεση εξάλειψη τους με το που εμφανίζονται. Με αυτή τη διαδικασία τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το διαφορετικό και οδηγούνται στην αποδοχή και τον σεβασμό του. Αντιλαμβάνονται ότι στο χώρο του σχολείου δεν έχουν θέση τέτοιες συμπεριφορές και αντιλήψεις, οι οποίες μόνο αρνητικά μπορούν να επιδράσουν στο κλίμα της σχολικής τάξης των νηπίων. Καταλήγοντας παρατηρούμε ότι το νηπιαγωγείο μπορεί να είναι ο χώρος στον οποίο τα παιδιά γίνονται αποδεκτά ανεξάρτητα από τα φυλετικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους. Το νηπιαγωγείο συμβάλλει στην ανάπτυξη της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας των παιδιών (Δραγώνα, 2004).

6.3 Ο ρόλος των νηπιαγωγών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων μέσα από το κατάλληλο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας και την απαραίτητη γνώση, προσπαθούν να εφαρμόσουν μέσα στη τάξη τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μέσα από την εφαρμογή της σκοπεύουν στην ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών αλλά και στην αλληλεπίδραση τους με τους υπόλοιπους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα ο ρόλος των νηπιαγωγών όσον αφορά την προσέγγιση παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, χαρακτηρίζεται από «τρεις κατευθύνσεις». Σύμφωνα με τον Cummins (2005) αυτές οι « τρεις κατευθύνσεις» είναι οι παρακάτω:

1. Η « θετιστική κατεύθυνση», η οποία αφορά στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, όπου οι νηπιαγωγοί είναι αποκλειστικά υπεύθυνοι για τη πορεία της

μαθησιακής διαδικασίας, την οποία κατευθύνουν σύμφωνα με τους στόχους που έχουν θέσει, ενώ ταυτόχρονα έχουν τον έλεγχο της τάξης. Η εφαρμογή αυτής της κατεύθυνσης έχει σημαντικά μειονεκτήματα για τους αλλοδαπούς μαθητές, μιας και δεν μπορούν να ενσωματωθούν εύκολα μέσα στη σχολική τάξη και να αλληλοεπιδράσουν με τους γηγενείς μαθητές. Παράλληλα εμφανίζουν δυσκολία στο να εκφράσουν τις απόψεις τους και τις σκέψεις τους και τις εμπειρίες τους. Ένα ακόμα μειονέκτημα που προκύπτει είναι ότι οι αλλοδαποί μαθητές δυσκολεύονται στο να μάθουν και να κατανοήσουν την ελληνική γλώσσα, μιας και η «θετιστική κατεύθυνση» δεν παρέχει ευκαιρίες που να προωθούν την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και δεν ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους μαθητές.

2. Η «ερμηνευτική κατεύθυνση», εστιάζει κυρίως σε δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μέσω της συνεργασίας και ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους μέσα στη τάξη με σκοπό την ανάπτυξη του προφορικού τους λόγου και την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Εδώ οι νηπιαγωγοί χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και κριτική σκέψη και βοηθούν τους μαθητές αυτούς στο να οδηγηθούν στη κατάκτηση της γνώσης, αναγνωρίζουν τις ανάγκες τους και διαμορφώνουν το περιβάλλον σύμφωνα με αυτές.

3. Η «κοινωνιοκριτική κατεύθυνση», η οποία επικεντρώνεται στους μαθητές και δίνει έμφαση στη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους νηπιαγωγούς και στους μαθητές. Η συγκεκριμένη κατεύθυνση εστιάζει επίσης στην ισότιμη συμμετοχή των μαθητών, και θεωρεί σημαντικό οι νηπιαγωγοί να τους μοιράζουν ευθύνες μέσα στη τάξη, με αυτό τον τρόπο προωθείται και η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στόχος είναι τα παιδιά να αυτονομηθούν και να ενταχθούν στην ομάδα. Τα βασικά συστατικά για να επιτύχουν οι νηπιαγωγοί ένα τέτοιο κλίμα μέσα στη τάξη είναι να δίνουν στα παιδιά την ελευθερία να επικοινωνούν όλα όσα αισθάνονται, τόσο στους ίδιους, όσο και στους συμμαθητές τους, ενώ το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να είναι απαλλαγμένο από κάθε είδους προκαταλήψεις και στερεότυπα.

6.4 Η παρουσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου

Όπως αναφέραμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η Ελλάδα από τη δεκαετία του '90 και έπειτα, δέχθηκε πλήθος μεταναστών από διάφορες βαλκανικές χώρες και από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης με αποτέλεσμα στις σχολικές τάξεις να αυξηθεί ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών. Μέχρι σήμερα δεν είναι σαφές αν τα αναλυτικά προγράμματα εκείνης της εποχής είχαν μεριμνήσει ώστε να αντιμετωπιστούν στα σχολεία αυτές οι ιδιαίζουσες εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες. Βέβαια η άποψη που επικρατεί είναι ότι λόγω της απότομης μεταναστευτικής ροής στη χώρας μας, τα αναλυτικά προγράμματα του εκπαιδευτικού μας συστήματος εκείνη τη περίοδο, δεν ήταν προετοιμασμένα να αντιμετωπίσουν μια τόσο μεγάλη κοινωνική αλλαγή, όπως τα αναλυτικά προγράμματα άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Η κατάσταση που επικρατούσε στην Ελλάδα στο τομέα της εκπαίδευσης, απαιτούσε αναπροσαρμογή των αναλυτικών Προγραμμάτων και την ένταξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε αυτά (Ευαγγέλου, 2007).

Ουσιαστική αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων παρατηρείται από το 2003 και μετά, όπου περιλαμβάνουν τις πέντε διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες σύμφωνα με τον Banks (2004) είναι οι παρακάτω:

1. Η προσθήκη υλικού και περιεχομένου, τα οποία όμως δεν παίρνουν τη θέση του ισχύοντος περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων, ούτε αλλοιώνουν τη δομή των προγραμμάτων αυτών, απλά προσθέτουν πληροφορίες που βασίζονται στις νέες κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες και δίνουν έναν διαπολιτισμικό χαρακτήρα στα αναλυτικά προγράμματα.

2. Η διαδικασία παραγωγής της γνώσης, η οποία βασίζεται στη χρήση κατάλληλων μεθόδων μέσα από τις οποίες θα αξιοποιούνται στοιχεία από τη καθημερινότητα τους. Η γνώση για να είναι χρήσιμη και ουσιαστική θα πρέπει να οδηγεί τους μαθητές να αντιμετωπίζουν με κριτική ματιά οποιοδήποτε εθνικό και πολιτικό θέμα τους αφορά.

3. Η εξάλειψη των προκαταλήψεων, η οποία θα συμβεί μέσα από την ανάπτυξη της κοινωνικής και επικοινωνιακής τους ικανότητας των μαθητών, ώστε να κατανοούν ότι ορισμένες από τις απόψεις τους βασίζονται σε στερεότυπα που φέρουν

από το οικογενειακό τους περιβάλλον και να αντιλαμβάνονται πότε δεν αντιστοιχούν σε αυτό που πραγματικά συμβαίνει.

4. Η ισότητα στη παιδαγωγική διαδικασία, που αφορά το δικαίωμα των αλλοδαπών μαθητών, να γνωρίζουν τη μητρική τους γλώσσα και να αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα τους ως προς αυτή.

5. Η ενθάρρυνση της πολιτισμικής και κοινωνικής κουλτούρας των μαθητών, ώστε να είναι περήφανοι για την οικογενειακή και πολιτισμική τους παράδοση και για τον τόπο καταγωγή τους.

Πιο συγκεκριμένα στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου του 2003 πέρα από τις πέντε διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αναφέραμε παραπάνω, εμπεριέχονται και οι αρχές της. Οι στόχοι που εμπεριέχονται στο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα, προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο, μέσα από δραστηριότητες οι οποίες δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να κατανοήσουν ότι δεν υπάρχουν ανώτεροι και κατώτεροι άνθρωποι, ότι όλοι είναι ίσοι μεταξύ τους και τους παρέχονται ισότιμες ευκαιρίες τόσο μέσα στη σχολική τάξη, όσο και στη κοινωνία χωρίς να έχει σημασία η χώρα καταγωγή τους, η μητρική τους γλώσσα και ο πολιτισμός τους. Οι δραστηριότητες αυτές είναι βιωματικές και βοηθούν τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με το διαφορετικό ώστε να οδηγηθούν στο σεβασμό και την αποδοχή του, Βέβαια παρόλη τη προσπάθεια που έγινε για την είσοδο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα νηπιαγωγεία, δεν ορίζεται μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ένα σαφές διαπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο να μπορέσουν βασιστούν οι νηπιαγωγοί (Κεσίδου, 2010).

Εν συνεχεία, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2011, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία του ρόλου της/του νηπιαγωγού στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο. Οι νηπιαγωγοί οδηγούν τους αλλοδαπούς μαθητές μέσα από το σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων και από τη θετική στάση και συμπεριφορά που έχουν ως προς αυτούς, να αναπτύξουν θετική εικόνα για τον ίδιο τους τον εαυτό αλλά και για τους άλλους. Οι νηπιαγωγοί έρχονται σε επαφή με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών αυτών, έρχονται σε επαφή με τη κουλτούρα τους και σχεδιάζουν τη μαθησιακή διαδικασία με τέτοιο τρόπο που να βοηθήσει στην ομαλή ένταξη τους μέσα στη τάξη και στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους. Η επικοινωνία και η συνεργασία των νηπιαγωγών με την οικογένεια τους, κάνει τα παιδιά αυτά να νιώθουν

καλοδεχούμενα και αποδεκτά μέσα στη σχολική κοινότητα. Όμως και σε αυτή τη περίπτωση η διαπολιτισμική προσέγγιση δεν προσεγγίζεται σε βάθος (Μπάμπαλης & Μανιάτης,2013).

Στο αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών του 2021, η εφαρμογή του οποίου γίνεται πιλοτικά στα Πρότυπα και Πειραματικά νηπιαγωγεία της χώρας, δεν υπάρχει ξεχωριστή αναφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, μόνο εκείνη προωθείται μέσα από διάφορες θεματικές ενότητες στις οποίες υπάρχουν δράσεις για την αποδοχή της διαφορετικότητας που συμβάλλει στην διαμόρφωση της ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Βέβαια γίνεται λόγος για την «πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία» και για την ανάγκη ύπαρξης διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Πρόγραμμα Σπουδών, 2021).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα στο νηπιαγωγείο σκοπεύουν στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Μέσα από το σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων οι νηπιαγωγοί δίνουν την ευκαιρία στους μικρούς μαθητές να εμπλακούν με διαφορετικούς πολιτισμούς, να ακούσουν διαφορετικές γλώσσες, να μάθουν διαφορετικά ήθη και έθιμα, ώστε να κατανοήσουν ότι υπάρχουν και άλλοι πολιτισμοί εξίσου σημαντικοί με τον δικό τους και στο τέλος να τους αποδεχτούν.

6.5 Ο ρόλος του διαπολιτισμικού υλικού στο ελληνικό νηπιαγωγείο

Πολύ σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαδραματίζει η επιλογή του υλικού που θα χρησιμοποιηθεί και το οποίο θα πρέπει να συμβαδίζει με τις αρχές της. Επομένως είναι σημαντικό το υλικό που θα επιλεγεί κατά τη διαπολιτισμική διδασκαλία να είναι κατάλληλο, καθώς είναι εκείνο που δίνει στα παιδιά κίνητρο, ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση (Μάγος, 2005).

Όπως αναφέρει ο Μάγος (2005), το υλικό που επιλέγεται για να χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θα πρέπει να πληροί ορισμένα κριτήρια, τα οποία είναι τα παρακάτω:

- Να αξιοποιεί τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών
- Να είναι συμβατό με την ηλικία τους
- Να συμβάλλει στη συναισθηματική τους ανάπτυξη
- Να τα βοηθάει να αναπτύξουν τη φαντασία τους
- Να συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης

- Να μπορεί να αξιοποιηθεί διαθεματικά
- Να έλκει το ενδιαφέρον των παιδιών

Η χρήση του διαπολιτισμικού υλικού είναι εκείνη που συμβάλλει στο να αντιμετωπίζονται όλα τα παιδιά ισότιμα, να τους δίνονται ίσες ευκαιρίες, να νιώθουν αποδεκτά και ότι τους συμπεριφέρονται με σεβασμό. Σημαντική είναι επίσης η συμβολή του στην εξάλειψη στερεοτυπικών συμπεριφορών και αντιλήψεων τόσο μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όσο και έξω από αυτό. Σκοπός είναι η ανάδειξη της διαφορετικότητας ως κάτι θετικό που μόνο οφέλη μπορεί να έχει προσδώσει στο κοινωνικό σύνολο που την αποδέχεται (Μάγος,2005).

Στην προώθηση και εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα στο νηπιαγωγείο σημαντική θέση κατέχουν η παιδική λογοτεχνία, η δραματοποίηση, όπου μέσα από τα παιχνίδια ρόλων ενθαρρύνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών παιδιών, η μουσική και το κουκλοθέατρο, τα οποία φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς και καλλιεργούν την αποδοχή της διαφορετικότητας και συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος στο οποίο τα παιδιά αυτά μπορούν να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες τους (Γρίβα & Σέμογλου,2016). Σύμφωνα με τις Καραντζή και Κατσιάνη (2010), τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, μέσα από τη συμμετοχή τους σε θεατρικές δραστηριότητες αλληλοεπιδρούν και συνεργάζονται με τα υπόλοιπα παιδιά και οδηγούνται στη δημιουργία μικτών ομάδων. Πολύ σημαντικό ρόλο για τη προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο διαδραματίζει η χρήση οπτικοακουστικού υλικού μέσα από κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις (Γρίβα&Σέμογλου,2016).

Από όσα αναφέραμε παραπάνω, αντιλαμβανόμαστε πόσο σημαντική είναι η επιλογή κατάλληλου υλικού για τον σχεδιασμό διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων, ώστε από τη μια να καμφθούν τα όποια στερεότυπα και προκαταλήψεις φέρουν τα γηγενή παιδιά από την οικογένεια τους και να οδηγηθούν μέσα από το υλικό αυτό στην αποδοχή και τον σεβασμό του διαφορετικού και από την άλλη τα αλλοδαπά παιδιά να νιώσουν αποδεκτά μέσα στο καινούριο εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο έχουν εισέλθει.

Κεφάλαιο 7. Εκπαιδευτικές στρατηγικές ένταξης των αλλοδαπών παιδιών

7.1 Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner

Η ένταξη των παιδιών μπορεί να πραγματοποιηθεί επιτυχώς, όταν στη διδασκαλία χρησιμοποιούνται πρακτικές που στηρίζονται στους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης του κάθε μαθητή. Για πολλά χρόνια επικρατούσε η άποψη, ότι υπάρχει μια γενική νοημοσύνη, όμως με το πέρασμα των χρόνων όλο και περισσότεροι ψυχολόγοι ξεκίνησαν να υποστηρίζουν την άποψη, ότι η νοημοσύνη αποτελείται από πολλές και ιδιαίτερες ικανότητες. Ο Howard Gardner υποστήριξε ότι η νοημοσύνη των ανθρώπων, έχει πολλές διαστάσεις και ότι ο κάθε άνθρωπος μπορεί να έχει κλίση σε διαφορετικούς τομείς του χαρακτήρα του. Όμως ο κάθε τομέας δεν αναπτύσσεται με τον ίδιο τρόπο και τον ίδιο ρυθμό στο κάθε άνθρωπο, γιατί εξαρτάται από το πώς αλληλοεπιδρά ο καθένας τους με το πολιτισμικό του περιβάλλον. Οπότε ο Howard Gardner ήταν εκείνος που κατέληξε στη διατύπωση της πολλαπλής νοημοσύνης, η οποία υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι όταν γεννιούνται, μπορούν να αναπτύξουν οχτώ τύπους νοημοσύνης. Το πότε θα εμφανιστούν και το πώς θα εξελιχθούν είναι άμεσα συνυφασμένο με κληρονομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Λιγούτσικου, Κουτσούμπα, Κουστουράκης, & Λιοναράκη, 2015).

Ο Gardner χωρίζει τους τύπους πολλαπλής νοημοσύνης σε οχτώ κατηγορίες, οι οποίες είναι οι εξής (Κιοσσές, 2021):

1. Η γλωσσική νοημοσύνη, στην οποία οι άνθρωποι μπορούν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη γλώσσα, προφορικά και γραπτά, μπορούν να απομνημονεύσουν εύκολα λέξεις, ενώ παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα λεκτικής μνήμης και ανάκλησης. Σε αυτή τη κατηγορία ανήκουν οι συγγραφείς και οι δικηγόροι.

2. Η μουσική νοημοσύνη, όπου όσοι άνθρωποι έχουν αυτό τον τύπο νοημοσύνης, έχουν αναπτυγμένη ικανότητα στο να συνθέτουν μουσική και τραγούδια, ενώ αντιλαμβάνονται με ιδιαίτερη ευαισθησία συγκεκριμένα μουσικά χαρακτηριστικά, όπως ο τόνος, η μελωδία, ο ρυθμός και η ένταση.

3. Η λογικομαθηματική νοημοσύνη, στην οποία οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να εκτελούν διεργασίες βασισμένες στη λογική. Τέτοιες διεργασίες είναι η

κατηγοριοποίηση, η επίλυση προβλημάτων, ο αφηρημένος συλλογισμός, η επαλήθευση, η αφαίρεση, η γενίκευση και ο υπολογισμός.

4. Η σωματική-κινησθητική νοημοσύνη, οι άνθρωποι που ανήκουν σε αυτή τη κατηγορία είναι ικανοί, να εκφράζουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους, χρησιμοποιώντας το σώμα τους. Επίσης είναι ικανοί στο να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά εργαλεία και αντικείμενα.

5. Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη, στην οποία οι άνθρωποι οδηγούνται στη κατανόηση του εαυτού τους και έτσι διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους. Τα άτομα αυτής της κατηγορίας έχουν την ικανότητα να οδηγηθούν στην αυτογνωσία, να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους και να μπορούν να ελέγχουν τα συναισθήματά τους.

6. Η χωρική νοημοσύνη, στην οποία οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται το χώρο-οπτικό τους περιβάλλον και να το μετασχηματίζουν. Τα άτομα της κατηγορίας αυτής είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στα χρώματα, τις μορφές, τα σχήματα και το χώρο.

7. Η διαπροσωπική νοημοσύνη, στην οποία οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις διαθέσεις των άλλων ανθρώπων και να ανταποκρίνονται σε όλα αυτά. Τα άτομα της κατηγορίας αυτής είναι ικανά στο να επικοινωνούν τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά.

8. Η οικολογική-φυσιογνωμιστική νοημοσύνη, στην οποία οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να ταξινομούν όλα τα είδη πανίδας και χλωρίδας που υπάρχουν στο φυσικό περιβάλλον (Κιοσσές, 2021).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο έχουν επηρεαστεί σημαντικά από τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και αυτό φαίνεται από τον τρόπο σχεδιασμού των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και από τις διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές που ακολουθούνται, ώστε να αναπτυχθούν και να καλλιεργηθούν οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης των μαθητών. Η αποτυχία του σχολείου να πραγματοποιήσει τον σκοπό του, έγκειται στο γεγονός ότι στερείται φαντασίας και δημιουργικότητας και προσπαθεί να μεταδώσει το πρόγραμμα του, με την ίδια διαδικασία και χωρίς καμιά διαφοροποίηση σε όλο στους μαθητές. Το εκπαιδευτικό σύστημα για να μπορέσει να καλλιεργήσει σε όλους τους μαθητές, όλους τους τύπους νοημοσύνης, οφείλει να προβεί σε ανανέωση των αναλυτικών του προγραμμάτων, το οποίο θα πλαισιώνεται και από τις ανάλογες διδακτικές πρακτικές και από το κατάλληλο υλικό. Οι εκπαιδευτικοί

παροτρύνονται να χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης των μαθητών και να εισάγουν τις τέχνες σε αρκετά σημεία του προγράμματός τους. Πολλά σχολεία στηρίζουν το πρόγραμμά τους στις τέχνες, ώστε να καλλιεργήσουν τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης. Μέσα από τη τέχνη οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν καλύτερα τον κόσμο (Φλουρής, 2020).

Η πρώτη προσπάθεια εφαρμογής της θεωρίας του Gardner έγινε σε ένα σχολείο στην Αμερική, ενώ σήμερα εφαρμόζεται σε αρκετά σχολεία ανά τον κόσμο. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σπάνια εφαρμόζεται η συγκεκριμένη θεωρία, και είναι στην ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού αν θα την εφαρμόσει. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι όσον αφορά τον τρόπο αξιοποίησης της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αν και η εκπαίδευση στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και καλλιέργεια των μαθητών, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα που προωθεί, δίνει περισσότερη έμφαση στην ανάπτυξη της γλωσσικής και λογικομαθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τους υπόλοιπους τύπους, χωρίς να δίνει σημασία στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Φλουρής, 2020).

7.2 Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διεθνής βιβλιογραφία και οι εκπαιδευτικοί οδηγοί πολλών διεθνών οργανισμών, τα τελευταία χρόνια δίνουν όλο και περισσότερη έμφαση στη σημαντικότητα του ρόλου διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αποδεικνύεται ότι είναι μια μέθοδος διδασκαλίας που βοηθά αποτελεσματικά στην ένταξη των αλλοδαπών παιδιών, μιας και συμβάλλει με ουσιαστικό τρόπο στη διαχείριση της ετερογενούς σχολικής τάξης, βοηθά στην πρόοδο και στην εξέλιξη των μαθητών και ενισχύει την ισότιμη συμμετοχή μέσα στη σχολική κοινότητα (Τσερμίδου & Ζώνιου Σιδέρη, 2020).

Σύμφωνα με τον Tomlinson (2015) οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τον βαθμό ετοιμότητας των μαθητών τους. Δίνει έμφαση στο προφίλ του κάθε μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Μπορεί να πραγματοποιηθεί βασιζόμενη σε αρκετά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος τα οποία ακολουθούν παρακάτω:

1. Στο περιεχόμενο, που αφορά σε αυτό που μαθαίνουν οι μαθητές.

2. Στη διαδικασία, που αφορά στον τρόπο που οι μαθητές κατανοούν τις γνώσεις και τις πληροφορίες. Εδώ ανήκουν οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως για παράδειγμα τα κέντρα μάθησης και ενδιαφέροντος.

3. Στο τελικό προϊόν, που αφορά στο πως αξιολογείται η γνώση που ήδη κατέχουν οι μαθητές, στο πως επηρεάζονται συναισθηματικά από την εφαρμογή αυτού του προγράμματος και τι στάση διατηρούν σε σχέση με τη μάθηση (Tomlinson, 2015).

Το θεωρητικό υπόβαθρο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στηρίζεται στη θεωρία της εποικοδόμησης της μάθησης, στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky, όπου οι μαθητές οικοδομούν τη καινούρια γνώση πάνω στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και με τους ενήλικες, και στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner. Όταν οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν τον τρόπο διδασκαλίας τους και εντάσσουν σε αυτόν νέες πρακτικές και στρατηγικές μάθησης και αξιολόγησης, καταφέρνουν και δημιουργούν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο λαμβάνει υπόψη τόσο τις δυνατότητες όσο και τις αδυναμίες των μαθητών και παρέχει σε όλους τους ισότιμες ευκαιρίες συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία. Βέβαια παρότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι σε μια εκπαίδευση που θα περιλαμβάνει όλους τους μαθητές και δεν θα αποκλείει κανέναν από τη διαδικασία μάθησης, είναι ελάχιστοι εκείνοι που χρησιμοποιούν μεθόδους σχετικές με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς όπως λένε δεν τους το επιβάλλει το αναλυτικό πρόγραμμα και δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στην πρόοδο των γηγενών μαθητών (Τσερμίδου & Ζώνιου Σιδέρη, 2020).

7.3 Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας

Σύμφωνα με τον Χρυσάφιδη (2002), η διαθεματική προσέγγιση, στηρίζεται στις αρχές της ολιστικής και ενιαιοποιημένης αντίληψης της γνώσης. Η διδασκαλία της γνώσης στηρίζεται στη συγκεκριμένη διδασκαλία στα βιώματα και στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Σύμφωνα με τη Σφυροέρα (2007), με την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης, το θέμα επιλέγεται μέσα από τα βιώματα των μαθητών και αποτελεί το επίκεντρο του περιεχομένου της διδασκαλίας. Το επιλεγθέν θέμα αναλύεται μέσα από διάφορες οπτικές και διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές καταφέρνουν να αποκτήσουν μια ενιαία και όχι μια μονομερή γνώση επάνω σε αυτό. Η

νέα γνώση βασίζεται στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών, οι οποίοι την οικοδομούν μέσα από τις διαδικασίες της ανακάλυψης και της διερεύνησης (Σφυροέρα, 2007).

Η συμβολή της μεθόδου αυτής σε τάξεις που φοιτούν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική. Η διαθεματική προσέγγιση, κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, δημιουργεί θετικό κλίμα μέσα στη σχολική τάξη, συμβάλλει στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ τους, συμβάλλει στην αποδοχή της διαφορετικότητας και μέσα από τις τεχνικές που χρησιμοποιεί αξιοποιεί στο έπακρο το σύνολο των δυνατοτήτων τους.

7.4 Μέθοδος Project (σχέδια εργασίας)

Η μέθοδος project προσεγγίζεται μέσω της συνεργατικής διδασκαλίας και τα θέματα που διερευνά, είναι θέματα που ελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών και η ανάδυση τους προκύπτει μέσα από τα βιώματα τους, ενώ παράλληλα έχει πολλές ομοιότητες με την βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Στη μέθοδο αυτή έχουν ενεργή συμμετοχή όλοι οι μαθητές και δημιουργούν ομάδες μέσα στις οποίες συνεργάζονται επάνω σε θέματα που αφορούν την κοινωνική τους ζωή. Οι μαθητές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο, στο σχεδιασμό, στην οργάνωση, στην εκτέλεση και στην υλοποίηση ενός project. Το θέμα που επιλέγεται προσεγγίζεται ολιστικά, εμπλέκει διάφορες γνωστικές περιοχές και οδηγεί τους μαθητές στο να σκέφτονται δημιουργικά και κριτικά (Χρυσοφίδης, 2002).

Η ανάπτυξη ενός σχεδίου εργασίας, το οποίο είναι και διαθεματικό, ακολουθεί διάφορα στάδια. Ξεκινάει με το στάδιο του προβληματισμού, στο οποίο οι μαθητές μαζί με τον εκπαιδευτικό συζητούν για ότι τα ενδιαφέρει και ότι τα προβληματίζει. Μέσα από τη διαδικασία αυτή αναδύεται το θέμα που πρόκειται να διερευνηθεί μέσα στη τάξη. Έπειτα ακολουθεί το στάδιο στο οποίο σχεδιάζονται οι δραστηριότητες του σχεδίου εργασίας. Σε αυτό το στάδιο, τίθενται οι στόχοι, προσδιορίζονται οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν και επιλέγονται οι ομάδες που θα τις πραγματοποιήσουν. Στο επόμενο στάδιο, πραγματοποιείται η υλοποίηση των δραστηριοτήτων και παρουσιάζεται το υλικό που έχει παραχθεί και συλλεχθεί από τις ομάδες των μαθητών. Στο τελευταίο στάδιο το σχέδιο εργασίας ολοκληρώνεται μέσα από την αξιολόγηση του. Πολύ σημαντικός είναι σε όλη αυτή τη διαδικασία ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος καθοδηγεί και υποστηρίζει τους μαθητές. Στο σχέδιο εργασίας η ανακάλυψη της γνώσης

γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι μέσα από αυτή οδηγούνται στην αποδοχή τους διαφορετικού, στην ανάπτυξη του σεβασμού ως προς τους άλλους (Χρυσ αφίδης, 2002).

7.5 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας

Στο επίκεντρο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας βρίσκεται η ομάδα. Για την επεξεργασία ενός θέματος, οργανώνονται ομάδες που αποτελούνται από τρεις έως έξι μαθητές οι οποίοι έχουν διαφορετικές ικανότητες μεταξύ τους. Μέσα από αυτές τις ομάδες τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αλληλοεπιδρούν και να επικοινωνούν μεταξύ τους και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να καλλιεργείται η κριτική τους σκέψη. Τα διάφορα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν κατά τη διαδικασία και που ζητούν φυσικά επίλυση, ωθούν τους μαθητές στο να συνεργαστούν, να αλληλοεπιδράσουν, να βοηθήσουν, και να καθοδηγήσουν ο ένας τον άλλον, μέσα από την λεκτική επικοινωνία. Με αυτό τον τρόπο πέρα από την καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης, θα αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και θα καταφέρουν να επικοινωνήσουν με τους αλλοδαπούς μαθητές. (Leon-Henry, 2021).

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, βελτιώνει την εικόνα που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους και μέσα από αυτή αξιοποιούνται τα ταλέντα, το πολιτισμικό υπόβαθρο και οι εμπειρίες τους. Η μεταξύ τους επαφή και συνεργασία προάγει την διαπολιτισμική επικοινωνία, εξαλείφει φαινόμενα περιθωριοποίησης και οδηγεί στο να αντιμετωπίζονται όλα τα παιδιά ισότιμα. Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί διαπιστώθηκε ότι μαθητές που ήταν προκατειλημμένοι, απέναντι σε αλλοδαπούς μαθητές, όταν συνεργάστηκαν μαζί τους άλλαξαν συμπεριφορά απέναντι τους (Αντωνοπούλου, Μαλιγκούδη, Μητσιάκη, Ξωχέλλης, Τολούδη, & Παπαγρηγορίου, 2007)

Ο Artut (2009) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε παιδιά νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των μαθηματικών, διαπίστωσε πόσο σημαντική επιρροή είχε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος στις ηλικίες αυτές. Τα παιδιά οργανώθηκαν σε ομάδες και συμμετείχαν στην υλοποίηση δεκατριών μαθηματικών δραστηριοτήτων βασισμένων στη τέχνη και τη λογοτεχνία. Στη διάρκεια πραγματοποίησης των δραστηριοτήτων, διαπιστώθηκε η ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών, η βελτίωση των μαθηματικών ικανοτήτων τους και η βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων τους (Artut, 2009).

7.6 Διδασκαλία μέσω των τεχνολογιών, των πληροφοριών και της επικοινωνίας (ΤΠΕ)

Η διδασκαλία μέσω των ΤΠΕ δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης σε διάφορες πηγές πληροφοριών, ενώ τα εργαλεία και οι λύσεις που παρέχει η συγκεκριμένη μέθοδος, ανταποκρίνονται σε μεγάλο βαθμό στις διαφορετικές ανάγκες, απαιτήσεις και στον διαφορετικό τρόπο μάθησης των μαθητών. Όταν στη μαθησιακή διαδικασία γίνεται χρήση των ΤΠΕ, τότε το σχολικό περιβάλλον γίνεται πιο ελκυστικό για τους μαθητές, οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για τη μάθηση και καταφέρνουν να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Η συγκεκριμένη μέθοδος, καλλιεργεί τη κριτική σκέψη των παιδιών, τη συνεργασία, ωθεί τους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες και καλλιεργεί τον αλληλοσεβασμό ανάμεσα στους μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η συμβολή της διδασκαλία των ΤΠΕ στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σημαντική, καθώς η μαθητές προσεγγίζουν τη γνώση μέσα από νέα μαθησιακά περιβάλλοντα (Πολύδωρος, 2015). Οι εκπαιδευτικοί που αξιοποιούν τη συγκεκριμένη διδασκαλία, δημιουργούν ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον και βοηθούν στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών τους.

Μέσα από τις ΤΠΕ προωθούνται τα χαρακτηριστικά του κάθε πολιτισμού και μέσα από βιωματικές δραστηριότητες οι μαθητές έρχονται σε επαφή μαζί τους. Με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνεται η διαπολιτισμική επικοινωνία ανάμεσα σε όσους εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή παιδιά και εκπαιδευτικούς. Η εφαρμογή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση προκύπτει μέσα από τη χρήση κυρίως διαδραστικών πινάκων, βίντεο και εικόνων. Δημιουργούνται ομάδες συνεργασίας στις οποίες συμμετέχουν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τη καταγωγή τους, ενώ ευνοείται και η συνεργατική μάθηση. Μέσα από την συνεργασία και την αλληλεπίδραση, αναπτύσσεται ένα αίσθημα ασφάλειας και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των παιδιών και έτσι με αυτό τον τρόπο ενισχύονται και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Σημαντικό πλεονέκτημα των ΤΠΕ είναι ότι μπορούν να ανταποκριθούν και να προσαρμοστούν στις ανάγκες των παιδιών (Ribeiro, 2016).

Οι ΤΠΕ συμβάλλουν από τη μια πλευρά, στο να αισθανθούν τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ευπρόσδεκτα στο νέο περιβάλλον στο οποίο έχουν βρεθεί, ενώ ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους, ελαττώνει το άγχος που νιώθουν

συνήθως και εξελίσσει τις επικοινωνιακές τους ικανότητες. Από την άλλη πλευρά συμβάλλουν στην εξάλειψη των στερεοτύπων που έχουν οι γηγενείς μαθητές για τους διαφορετικούς λαούς. Οι τελευταίοι μέσα από την επαφή με τόσα ερεθίσματα, έρχονται σε ουσιαστική επαφή με αυτούς τους πολιτισμούς και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τη διαφορετικότητα τους (Dasli, 2019).

Συμπεράσματα

Η ελληνική κοινωνία στα χρόνια που ζούμε, αποτελείται από ανθρώπους οι οποίοι διαφέρουν ως προς το πολιτισμικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο. Η ετερογένεια της οφείλεται στη μεγάλη μεταναστευτική ροή που ξεκίνησε προ στη χώρα μας τη δεκαετία του '90 και η οποία τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί αρκετά. Οπότε χαρακτηρίζεται από μια νέα πραγματικότητα στην οποία πρέπει να προσαρμοστεί τόσο ο γηγενής πληθυσμός, όσο και οι νέοι πληθυσμοί που έρχονται να εγκατασταθούν στην Ελλάδα. Όπως είναι αναμενόμενο από αυτή τη μεταναστευτική ροή εκτός από τη κοινωνία, έχει επηρεαστεί και το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο όλο αυτά τα χρόνια έχει κάνει προσπάθειες για την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών, προωθώντας μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στη παρούσα εργασία μελέτησα, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, την διαπολιτισμική εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα το πώς εφαρμόζεται στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Ανέλυσα το θεωρητικό υπόβαθρο της, το δικαίωμα που έχουν όλα τα παιδιά στην εκπαίδευση, ανέλυσα τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών και το πως αναπτύσσονται μέσα σε μια διαπολιτισμική τάξη. Έδωσα έμφαση στο ρόλο των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη σημασία της διαπολιτισμικής τους επάρκειας και ετοιμότητας τους, ανέλυσα τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό νηπιαγωγείο και ανέφερα μεθόδους διδασκαλίας που έχουν ως στόχο την ενσωμάτωση των αλλοδαπών παιδιών.

Από όσα ανέλυσα, κατέληξα στο πόσο ζωτικής σημασίας είναι ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κυρίως στην αρχή της σχολικής πορείας των μαθητών, δηλαδή στο νηπιαγωγείο. Αποτελεί τον χώρο συνάντησης διαφορετικών πολιτισμών, όπου η σύμπραξη τους μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ενός νέου πολιτισμού. Στην ηλικία αυτή, τα παιδιά παρότι έχουν ήδη

διαμορφώσει κάποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμπεριφορές από το οικογενειακό τους περιβάλλον, έχουν τη δυνατότητα μέσα από τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας να τις εξαλείψουν. Η επαφή και η αλληλεπίδραση με παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, πρέπει να εκλαμβάνεται σαν ευκαιρία και όχι σαν ατυχία.

Το νηπιαγωγείο οφείλει να αποτελεί τον αρωγό της προσπάθειας αυτής που γίνεται για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών. Μέσα σε αυτό πρέπει να προάγονται ο σεβασμός ως προς το διαφορετικό, η αποδοχή, η ενσυναίσθηση και η συνεργασία. Τα παιδιά αυτά όταν έρχονται στη χώρα μας, αντιμετωπίζουν μια νέα πραγματικότητα εντελώς διαφορετική από αυτή που ζούσαν μέχρι εκείνη τη στιγμή, μπαίνοντας μέσα στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να αισθάνονται ασφαλή και αποδεκτά και όχι να οδηγούνται στο περιθώριο λόγω της καταγωγής τους.

Αυτό το οποίο παρατήρησα κατά την εκπόνηση της εργασίας, είναι η σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών και ειδικά των νηπιαγωγών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά, να αποφεύγουν ρατσιστικές στάσεις και συμπεριφορές και να μην λαμβάνουν σα δεδομένο τη σχολική τους αποτυχία. Πρέπει να αντικαταστήσουν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας με σύγχρονες που εστιάζουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, του αλληλοσεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των αλλοδαπών παιδιών, οφείλουν να επιμορφώνονται και να εξοπλίζονται συνεχώς με γνώσεις και πρακτικές που αφορούν στη διαφορετικότητα.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου στο πέρασμα των χρόνων και με βάση τις ανάγκες που έχουν προκύψει μέσα στη σχολική τάξη περιλαμβάνουν όλο και περισσότερες δραστηριότητες με διαπολιτισμικό χαρακτήρα που αποσκοπούν στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Δυστυχώς όμως στη πράξη λίγοι είναι εκείνοι που τα εφαρμόζουν. Για αυτό όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, οφείλουν να προσανατολιστούν προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση και να στοχεύουν στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος στο οποίο όλοι θα είναι ίσοι.

Αναφορές

Αβραμίδου, Β. (2015). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών που αποσπάστηκαν στο εξωτερικό*. Αθήνα: Διάδραση.

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., & Χρηστίδου – Λιοναράκη, Σ. (2001). *Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση*. (1η εκδ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. τομ. Β.

Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2007). *Ετερογένεια και σχολείο*. Σειρά: *Κλειδιά και αντικείμενα*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ανδρούσου, Α. & Μάγος, Κ. (2001). *Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη*. Στο Ρήγα, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. τομ. Β, σσ. 113-164.

Αντωνοπούλου, Ν., Μαλιγκούδη, Χ., Μητσιάκη, Μ., Ξωχέλλης, Π., Τολούδη, Φ., & Παπαγρηγορίου, Β. (2007). *Οδηγός χρήσης εκπαιδευτικού υλικού για παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη: Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ.

Αραβανής, Σ. (2015). *Πολυπολιτισμική Ταυτότητα και Λογοτεχνία*. Αθήνα: Διάδραση.

Αραβανής, Σ. (2016). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Θεωρία της «Πρόσληψης και Ανταπόκρισης: μian αμφίδρομη σχέση*. Στο Μαλαφάντης, Κ. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Παιδεία*. Πρακτικά 10 ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. σσ. 635-646.

Ασίκη, Ε. (2019). *Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων ως παράγοντας υλοποίησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ασκούνη, Ν. (2001). *Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης*. Στο Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*.

Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. τόμ β. σσ.67-108.

Γεωργογιάννης, Π. (2004). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Πάτρα.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α. (2007). Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές: ιδεολογίες, πραγματικότητες και ζητούμενα. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, (17), σελ. 39-99.

Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2016). *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι: Κινητικές Δραστηριότητες Δημιουργικής Έκφρασης στην Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά των μεταναστών: μεταξύ της υπόθεσης του ελλείμματος και του πολιτισμικού αποθέματος. Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν- παρόν-μέλλον*. Θεσσαλονίκη : Πρακτικά Συνεδρίου.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2011). *Οδηγός Νηπιαγωγού Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2022, από: http://www.pischools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf

Δραγώνα, Θ. (2004). *Κλειδιά και αντικλείδια. Κοινωνικοπολιτισμικό Πλαίσιο της Εκπαίδευσης – Στερεότυπα και Προκαταλήψεις*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΥΠΕΠΘ. σσ. 24-26.

Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τυποθήτω.

Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

Καλτσούνη-Νόβα, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Καραγιάννη, Ε. (2019). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Αττικής. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 7(3), 43-63. Ανακτήθηκε στις 7 Νοεμβρίου 2022 από: https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2019/teuxos3/teuxos_7_3_3.pdf

Καρακατσάνη, Δ. (2003). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καραντζή, Α. & Κατσιάνη, Ο. (2010). *Η χρήση του θεάτρου ως δυναμικό εργαλείο περιορισμού της διαρροής από την υποχρεωτική εκπαίδευση*. Αλεξανδρούπολη: 13ο Διεθνές Συνέδριο.

Κεσίδου, Α. (2010). *Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική : διεθνής εμπειρία*. Στο Κεσίδου, Α., Ανδρούσου, Α., Τσάφος, Β. (Επιμ.), *Μετανάστευση, Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτικές Προκλήσεις: Πολιτική, Έρευνα, Πράξη*. Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Ε.ΠΑ.ΔΙ.Π.Ε. σσ. 117-125.

Κιοσσές, Σ. (2021). Η αφηγηματική νοημοσύνη: εννοιολογικός προσδιορισμός και αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10 (1), 20-39. Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου 2022 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/25773/2125>

Λιακοπούλου, Μ. (2007). Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το πολυπολιτισμικό σχολείο: Ένα σχέδιο προγράμματος κατάρτισης και επιμόρφωσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, (44), σσ. 63-82.

Λιγούτσικου, Ε., Κουτσούμπα, Μ., Κουστουράκης, Γ., & Λιοναράκης, Α. (2015). *Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης ως κινητήριοις δύναμη ενεργοποίησης και μαθησιακής εξέλιξης στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε*. Στο Α., Λιοναράκη, Σ., Ιωακειμίδου, Γκ., Μανούσου, Μ., Νιάρη, Τ., Χαρτοφύλακα, & Σ., Παπαδημητρίου. (Επιμ.). Αθήνα: Πρακτικά 8ου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. « Καινοτομία και έρευνα», 8, 43-57.

Μάγος, Κ. (2005). *Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα*. Στο Καραλής, Θ., Παπαδάκης, Σ., Φραγκούλης, Ι. (Επιμ.). 2ο διεθνές συνέδριο:

Εκπαίδευση ενηλίκων και κοινωνικές δεξιότητες. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Έρευνας Φυσικών Επιστημών «ΔΗΜΟΚΡΙΤΟΣ». σσ. 199-208.

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ, Γ.Γ.Λ.Ε.

Μάρκου, Γ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. Στο: Α., Κόκκος, (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. τομ. Β, σσ. 93-135.

Μπάμπαλης, Θ. & Μανιάτης, Π. (2013). *Ενδυναμώνοντας τις Ταυτότητες στην Πολυπολιτισμική Σχολική Τάξη: Επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση και διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Στο Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (Επιμ.), *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση.

Νικολάου, Γ. (2008). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την 'ομοιογένεια' στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευάγγελου, Ο. (2011), *Διαπολιτισμική παιδαγωγική*. Αθήνα: Πεδίο.

Πανταζής, Β. (2005). *Το Πολυπολιτισμικό curriculum*. Στο: Γεωργιάννης, Π. *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πάτρα: 7^ο Διεθνές συνέδριο. τομ. Ι, σσ.185-197.

Πανταζής, Β. (2009). *Ανθρώπινα δικαιώματα- Τα δικαιώματα του παιδιού*. Αθήνα: Ατραπός.

Παπαγεωργίου, Β. (2010). *Παιδί και Πολιτισμική Ταυτότητα στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση*. Στο Πρακτικά 2 ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, σσ.295-302.

Παπαοικονόμου, Α. (2015). Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού. Εμπειρική προσέγγιση. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, (3), σσ. 47-59.

Πιατά, Α. (2014). *Η Πολυπολιτισμική Επίγνωση και Επικοινωνιακή Ικανότητα στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Στο Χ., Χατζηφωτίου, & Κ. Ξενοφώντος, (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα. σσ. 176-197.

Πολύδωρος, Γ. (2015). Οι ΤΠΕ και η επίδραση στις μεταγνωστικές δεξιότητες και στα μαθησιακά στυλ. Στο Α., Λιοναράκης, Σ., Ιωακειμίδου, Γκ., Μανούσου, Μ., Νιάρη, Τ., Χαρτοφύλακα, & Σ., Παπαδημητρίου, (Επιμ.). *Πρακτικά 8ου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. « Καινοτομία και έρευνα»*,(8), 114-122.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν. & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, (4), 108 - 129. Ανακτήθηκε στις 4 Φεβρουαρίου 2023 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/16278>

Σφυροέρα, Μ. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Τσερμίδου, Λ., & Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2020). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης: ερευνώντας πρακτικές τελειόφοιτων νηπιαγωγών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευση*, (6), 209 Ανακτήθηκε στις 27 Νοεμβρίου 2022 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/23328>

Τσιάκαλος, Γ. (1999). *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σσ.353-354.

Τσιούμης, Κ. (2003). *Ο Μικρός Άλλος. Μειονοτικές Ομάδες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Φλουρής, Γ. (2020). *Πολλαπλή νοημοσύνη και εκπαίδευση. Θεωρία, έρευνες, εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και Ιδεολογία, κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα : Οδυσσέας.

Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση*. Στο Ρήγα, Β. (επιμ.), *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. τομ. Α, σσ.81-65.

Χατζηρήστου, Χ., Γιαβρίμης, Π. & Λαμπροπούλου Α. (2005). *Γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές στο ελληνικό σχολείο: Ενδοπροσωπικές διαστάσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης 60 αγχογόνων καταστάσεων*. Στο Α., Παπαστυλιανού, (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χρυσυφίδης, Κ. (2002). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Χρυσυφίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα σπουδών Νηπιαγωγείου (1ο και 2ο Μέρος)*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΥΠ.Ε.Π.Θ – Ινστιτούτο Παιδαγωγικής Πολιτικής (2021). *Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Ινστιτούτο Παιδαγωγικής Πολιτικής.

References

Artut, P.D. (2009). Experimental evaluation of the effects of cooperative learning on kindergarten children's mathematics ability. *International Journal of Educational Research*, 48, (6), 370-380.

Arvanitis, E. (2016). *Interculturality and diversity in education: Towards a new professional learning. Contemporary Trends in Early Childhood Education*. Athens: New Tech Pub. pp. 9-10.

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, M., &Philippou, S. (2013). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe.

Blackledge, A. (2011). *Το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε εθνικά/πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά συστήματα: διερευνώντας εντάσεις και αμφισημίες*. Στο Α., Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (επιμ.), *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα: Προκλήσεις για την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σσ. 165-180.

Chichester-Nickolas, F. (2021). *Preservice Classroom Behavior Management Training Effectiveness: Perceptions of Preschool Teachers*. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://eric.ed.gov/?q=managing+a+preschool+classroom&id=ED619143>

Cole, M. & Cole, R., S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. (μτφρ- Σόλμαν, Μ.). (επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου) Αθήνα: Τυπωθήτω. σσ. 330-340.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, (μτφρ. Ν.,Κουβαράκου). Τσορμπατζούδης, Χ. (Επιμ.). Αθήνα: Ίων.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Dasli, M. (2019). UNESCO guidelines on intercultural education: a deconstructive reading. *Pedagogy, Culture&Society*, 27(2), 215-232. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2022 από: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681366.2018.1451913>

Eliyahu- Levi, D., & Ganz- Meishar, M. (2019). The personal relationship between the kindergarten teacher and the parents as a mediator between cultures. *International Journal of Early Years Education*. pp. 184-199.

Gadusova, Z. & Mala, E. (2009). *Is Mentor training a must?* Announcement in TEPE 3rd Annual Conference Teacher Education policy in Europe: Quality in Teacher Education Sweden: Umea University. pp. 4-11. Ανακτήθηκε στις 21 Δεκεμβρίου 2022 από: https://tepe.files.wordpress.com/2010/02/tepe_conference_proceedings09.pdf

Gamarnikow, E. (2011). *Το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε εθνικά/πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά συστήματα: διερευνώντας εντάσεις και αμφισημίες*. Στο Α., Ανδρούσου, & Ν., Ασκούνη (επιμ.), *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα: Προκλήσεις για την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σσ.125-139.

Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London: Sage.

Leon-Henry, D. (2021). 8 Strategies for teaching intercultural communication through film. *Reflective teaching journal*. Ανακτήθηκε στις 25 Δεκεμβρίου από: <https://reflectiveteachingjournal.com/strategies-teaching-interculturalcommunication-film/>

Liu, S., Gallois, C., Volcic, Z. (2018). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική επικοινωνία :παγκόσμιοι πολιτισμοί και πλαίσια*. (επιμ.) Ε., Αρβανίτη, (μτφ.) Α., Φρίλιγγος. Αθήνα: Gutenberg.

Markaki, A., Kyridis, A., & Ziontaki, Z. (2016). The effect of cultural and linguistic background on the relationships of pupils in two kindergartens in Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15 (3), 74- 101.

McLeod, J. & McLeod, J. (2020). Δεξιότητες συμβουλευτικής. Ένας πρακτικός οδηγός για συμβούλους και όσους ασκούν επαγγέλματα υποστήριξης του ανθρώπου (μτφ.- Έ. Αυγήτα). Αθήνα: Gutenberg.

Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of teacher education*, 51(3), pp. 180-187.

Piipponen, O., & Karlsson, L. (2019). Children encountering each other through storytelling: Promoting intercultural learning in schools. *The Journal of Educational Research*, 112(5), 59.

Ribeiro, P. M. S. (2016). Developing intercultural awareness using digital storytelling. *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 69-82. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2022 από :
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14708477.2015.1113752?scroll=top&needAccess=true&role=tab>

Robles, A., & Gonzalez, M. (2019). Analysis of teachers' intercultural sensitivity levels in multicultural contexts. *Sustainability*, 11(11), 31- 37.

Romijn, B. R., Slot, P. L. & Leseman, P.P. M. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*: 98. Ανακτήθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2022 από:
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>

Tomlinson, C., A. (2015). *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας*. (Επιμ. - μτφρ. Ε. Κορρέ). Αθήνα:Γρηγόρη.

UNESCO (2019). *Migration Displacement and Education: Building Bridges, Not Walls*. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2022, από:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>

Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*. (μτφ- Βογιατζής, Γ. & Γεμελιάρης, Χ.) Αθήνα: Νήσος.

Vasileiadou, M. (2009). *Cooperative learning and its effects on pre-primary, marginalized children. Emotional and Behavioural Difficulties*. pp. 337-347.

Πηγές εικόνων

Εικόνα εξωφύλλου:

https://www.google.com/search?q=%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%B7+%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7&tbm=isch&ved=2ahUKEwj6lsmIqf_8AhWCyAIHHW7wC0QQ2-cCegQIABAA&oq=%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%B7+%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7&gs_lcp=CgNpbWcQAziFCAAQgAQyBQgAEIAEMgclABCABBAYMgclABCABBAYMgclABCABBAYMgclABCABBAYMgclABCABBAYMgclABCABBAYMgclABCABBAYMgclABCABBAYOggIABCABBCCxAzoECAAQQ1CUCFiAPGDxP2gAcAB4BIAB4gGIAcMnkgEGMC40MC4xmAEAoAEBqgELZ3dzLXdpei1pbWewAQDAAQE&scIent=i mg&ei=AB_gY_qWMoKRi-gP7uCvoAQ&bih=754&biw=1536#imgcr=r1hPcyjttMF9BM