



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
Κατεύθυνση: «ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΙ  
ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

**Μεταπτυχιακή Εργασία:**

**«Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας στο νηπιαγωγείο:  
μια παρέμβαση με έμφαση στη γονεϊκή εμπλοκή»**

*Επόπτρια: Ασπασία Χατζηδάκη, Αν.Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε*

*Συνεπόπτρια: Κοντογιάννη Διονυσία, Επ. Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε*

*Συνεπόπτρια: Κατσαρού Ελένη, Αν.Καθηγήτρια Φ.Κ.Σ*

*Φοιτήτρια: Μπαγουράκη Εμμανουέλα (Α.Μ.: 283)*

*Ρέθυμνο, 2018*

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΡΙΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Θα ήθελα σε αυτό το σημείο να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους εκείνους που συνέβαλαν στην οργάνωση και την καταγραφή της παρούσας εργασίας.

Αρχικά θέλω να πω ένα ευχαριστώ στις συναδέλφους νηπιαγωγούς, καθώς μέσα από τις συζητήσεις μου μαζί τους προέκυψαν πολλές ενδιαφέρουσες ιδέες για το σχεδιασμό των παρεμβατικών δράσεων που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια της έρευνας. Ήταν σημαντική για μένα από πολλές απόψεις η διάθεσή τους να ακούσουν τους προβληματισμούς μου και να στηρίξουν την προσπάθειά μου.

Θα ήθελα επίσης να αναφερθώ σε όλους εκείνους τους μετανάστες γονείς που βρήκαν το χρόνο να επισκεφτούν την τάξη και να μεταδώσουν στα παιδιά τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Χωρίς την παρουσία τους ένα μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί. Τους ευχαριστώ για την εξαιρετική συνεργασία.

Επιπλέον, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στις συμφοιτήτριες και φίλες μου πλέον Κοκολάκη Ειρήνη και Περακάκη Μαρία για τη βοήθεια και τη συναισθηματική στήριξη καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά τις καθηγήτριες μου, την κυρία Κοντογιάννη Διονυσία, την κυρία Κατσαρού Ελένη και την κυρία Μιχελακάκη Θεοδοσία για το χρόνο που μου αφιέρωσαν και για τις πολύτιμες συμβουλές τους αναφορικά με την εκπόνηση της εργασίας.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου την επόπτρια καθηγήτριά μου, την κυρία Χατζηδάκη Ασπασία για τη συνεχή καθοδήγηση, τις κριτικές παρατηρήσεις και τη συμβολή της γενικότερα στο μεθοδολογικό σχεδιασμό της εργασίας.

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	6
Κεφάλαιο 1. Ζητήματα πολυπολιτισμικότητας.....	9
1.1. Πολυπολιτισμικότητα και εκπαίδευση .....	9
1.2. Η ελληνική πραγματικότητα.....	10
1.3. Μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας στην κοινωνία και την εκπαίδευση.....	11
1.3.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο .....	12
1.3.2. Το μοντέλο ενσωμάτωσης .....	13
1.3.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο .....	13
1.3.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο.....	15
1.3.5 Το συμπεριληπτικό μοντέλο .....	16
1.3.6. Το διαπολιτισμικό μοντέλο.....	17
Κεφάλαιο 2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	18
2.1 Οριοθέτηση της έννοιας.....	18
2.2. Αξιώματα και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .....	19
2.3. Προϋποθέσεις για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης..	23
2.4. Θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	25
2.4.1. Ο νόμος 2413/96.....	26
2.4.2. Ο νόμος 4027/2011 .....	28
2.4.3. Ο νόμος 4415/2016.....	29
2.4.4. Διαχείριση της ετερότητας στην προσχολική εκπαίδευση σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του 2016 .....	30
Κεφάλαιο 3. Διαπολιτισμική ικανότητα.....	33
3.1. Εννοιολόγηση του όρου.....	33
3.2. Μοντέλα της Διαπολιτισμικής Ικανότητας.....	34
Κεφάλαιο 4. Ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο.....	42
4.1. Το νηπιαγωγείο ως χώρος πολιτισμικής συνάντησης.....	42
4.2. Στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσισμός.....	43
4.3. Δυσκολίες που σχετίζονται με τη διγλωσσία των νηπίων .....	48
4.3.1. Η σημασία της ανάπτυξης της πρώτης γλώσσας του δίγλωσσου παιδιού.....	49
4.4. Γονεϊκή εμπλοκή.....	51
4.4.1. Παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή των μεταναστών γονέων με την εκπαίδευση των παιδιών τους.....	52

4.4.2. Ενέργειες των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γονεϊκής εμπλοκής.....	55
Κεφάλαιο 5. Ο/ η εκπαιδευτικός στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	57
5.1. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού.....	57
5.2. Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.....	61
5.3. Μέθοδοι, τεχνικές και επιλογή υλικού για την αντιμετώπιση στερεοτύπων και προκαταλήψεων και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας στο νηπιαγωγείο.....	66
5.4. Αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου.....	72
5.4.1. Οφέλη για τον/την εκπαιδευτικό, τα παιδιά και τους γονείς.....	73
Κεφάλαιο 6. Η έρευνα.....	76
6.1. Σκοποί και στόχοι.....	76
6.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	76
6.3. Ερευνητική μέθοδος.....	77
6.4 Τόπος και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας.....	79
6.5 Τα ερευνητικά εργαλεία.....	80
6.5.1. Παρατήρηση.....	80
6.5.2. Κοινωνιομετρικό τεστ.....	82
6.5.3 Φωτογραφίες, ηχογράφηση και βιντεοσκόπηση δραστηριοτήτων.....	84
6.5.4 Συνέντευξη.....	85
6.5.5 Τήρηση ημερολογίου.....	86
6.5.6. Ομαδικές συζητήσεις.....	87
6.6. Ανάλυση του υλικού.....	88
Κεφάλαιο 7. Η ερευνητική πορεία.....	91
7.1. Παρουσίαση των τριών επιμέρους κύκλων της έρευνας.....	91
7.2. Α΄ Κύκλος, Α΄ φάση: Κατόπτευση της αρχικής κατάστασης.....	92
7.2.1. Παρατήρηση.....	92
7.2.2. Φωτογραφίες, ηχογράφηση και βιντεοσκόπηση δραστηριοτήτων.....	93
7.2.3. Το κοινωνιομετρικό τεστ.....	94
7.2.4. Συνεντεύξεις με αλλοδαπούς γονείς.....	103
7.3. Β΄ Φάση: Σχεδιασμός δραστηριοτήτων με στόχο την ανάπτυξη επικοινωνίας..	112
7.3.1. Δραστηριότητες μη λεκτικής επικοινωνίας.....	112
7.4. Γ΄ Φάση: Αξιολόγηση των δραστηριοτήτων και αναστοχασμός.....	114
Κεφάλαιο 8. Β΄ κύκλος της έρευνα.....	116

8.1 Α΄ φάση: Σχεδιασμός δραστηριοτήτων με στόχο την ανάδειξη της διαφορετικότητας.....	116
8.2.1. Επισκέψεις αλλοδαπών γονέων στην τάξη.....	116
8.2.2. Ανάγνωση παραμυθιών με θέμα τη διαφορετικότητα σε δυο και τρεις γλώσσες.....	118
8.2.3. Δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν από τις νηπιαγωγούς με θέμα την αποδοχή της διαφορετικότητας.....	121
8.2.4. Σύγκριση της γραφής των λέξεων σε διάφορες γλώσσες.....	122
8.2. Αξιολόγηση του Β΄ κύκλου και αναστοχασμός.....	123
Κεφάλαιο 9. Γ΄ κύκλος της έρευνας.....	126
9.1. Α΄ Φάση: Δραστηριότητα για διερεύνηση τυχόν προκαταλήψεων.....	126
9.2. Β΄ φάση: Σχεδιασμός δραστηριοτήτων με στόχο την εξοικείωση των παιδιών με στοιχεία του ινδικού πολιτισμού.....	128
9.2.1. Οι γονείς ως πολιτισμικοί διαμεσολαβητές.....	129
9.2.2. Γνωριμία με παιδικά παιχνίδια.....	131
9.3. Παρουσίαση και εκμάθηση ινδικών χορών.....	133
9.4. Γνωριμία με μια άλλη θρησκεία και παραδόσεις.....	134
9.4.1. Η επίσκεψη σε χώρους λατρείας.....	134
9.4.2. Παρουσίαση των ευρημάτων από τις ομάδες έρευνας.....	137
9.4.3. Η μεγάλη θρησκευτική γιορτή των Σικχ.....	138
9.5. Απολογισμός του Γ΄ κύκλου της έρευνας.....	140
Κεφάλαιο 10. Δ΄ Κύκλος της έρευνας.....	144
10.1. Α΄ Φάση: Δραστηριότητα για διερεύνηση προκαταλήψεων.....	144
10.2. Το δεύτερο κοινωνιομετρικό τεστ.....	146
Κεφάλαιο 11. Συμπεράσματα.....	155
Κεφάλαιο 12. Περιορισμοί στην έρευνα- προτάσεις.....	162
Παράρτημα.....	166
Βιβλιογραφία (ελληνόγλωσση και μεταφρασμένη).....	192
Ξενόγλωσση.....	198

## Εισαγωγή

Οι μαζικές μετακινήσεις των πληθυσμών που προκύπτουν από τη μετανάστευση έχουν οδηγήσει τα τελευταία χρόνια στη δημιουργία έντονου πολιτισμικού πλουραλισμού, που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες. Η πολυπολιτισμικότητα, η συνύπαρξη αυτή των πολλών πολιτισμών, αποτελεί μια κατάσταση που ενισχύεται συνεχώς και αντανακλάται στο χώρο της εκπαίδευσης και το σχολείο. Η ελληνική κοινωνία δεν αποτελεί εξαίρεση σε αυτή την κατάσταση και το σχολείο καλείται να λειτουργήσει μέσα σε συνθήκες ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού. Ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης ως φορέα διδασκαλίας πρέπει να προετοιμάζει τους μαθητές ως πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας προωθώντας την ομαλή ένταξη των μαθητών στο χώρο του σχολικού περιβάλλοντος (Κεσίδου, 2008α).

Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας αντανακλάται και στο νηπιαγωγείο. Ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών που φοιτούν στα νηπιαγωγεία είναι διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και η συνύπαρξη των μαθητών αυτών με τους γηγενείς είναι συχνά ανεπιτυχής. Πολλά από τα παιδιά με διαφορετική πολιτισμική προέλευση παρουσιάζουν ανεπάρκεια στη γνώση της ελληνικής γλώσσας, γεγονός που δυσχεραίνει την ομαλή ένταξή τους, οδηγεί στην περιθωριοποίησή τους, και καθιστά προβληματική την προσαρμογή τους στο σχολείο. Επιπλέον, φαινόμενα όπως η ελλειμματική γνώση για τους «άλλους», τα στερεότυπα και οι εθνοτικές προκαταλήψεις, προκαλούν σύγκρουση στη «συνάντηση» μεταξύ των γηγενών μαθητών και των μεταναστών και παρατηρείται έντονα η δημιουργία ομάδων ανάλογα με την εθνική προέλευση, με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η απαιτούμενη συνοχή μέσα στην τάξη.

Προβλήματα, επίσης, παρατηρούνται συχνά στην επαφή με τις οικογένειες κάποιων παιδιών με διαφορετικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί τα ωράρια εργασίας των γονέων δεν τους επιτρέπουν πολλές επισκέψεις στο σχολείο, ενδεχομένως όμως, να οφείλεται και στο ότι οι περισσότερες μητέρες, κυρίως, δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς λόγω αδυναμίας τους να μιλήσουν στα ελληνικά. Ως εκ τούτου, αναπτύσσεται ένα κενό στην επικοινωνία με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια

απόσταση ανάμεσα στις οικογένειες και το περιβάλλον του σχολείου. Αυτό έχει αντίκτυπο στα παιδιά τους, σε συναισθηματικό επίπεδο από τη μια πλευρά και σε επίπεδο μαθησιακής επίδοσης από την άλλη.

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει η ανάγκη για οικοδόμηση της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών. Καθίσταται ουσιαστικής σημασίας η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μέσα στη σχολική τάξη που θα σέβεται και θα αντιμετωπίζει θετικά τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία, μέσα από διαδικασίες που θα στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση απέναντι σε διαδικασίες διάκρισης και στην αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των παιδιών από όπου κι αν κατάγονται (Γκόβαρης & Μανούσου, 2015). Είναι σημαντικό να σχεδιαστεί με την ενεργό συμμετοχή των γονέων τους, ένα πλαίσιο προσέγγισης των μαθητών που να διαχειρίζεται τις πολιτισμικές διαφορές με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίζονται ισότιμες ευκαιρίες στη μάθηση και να αναπτύσσεται η επικοινωνία των διαφορετικών πολιτισμών.

Η παρούσα εργασία απαρτίζεται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος της γίνεται αναφορά στο φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας σε σχέση με την εκπαίδευση με περιοχή εστίασης την Ελλάδα. Παρατίθενται, εν συνεχεία, τα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας στην εκπαίδευση με έμφαση στη διαπολιτισμική προσέγγιση και επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «διαπολιτισμική ικανότητα» και «γονεϊκή εμπλοκή». Επίσης, στο πρώτο μέρος καταγράφονται τα ζητήματα ετερότητας στο νηπιαγωγείο και οι τρόποι διευθέτησής τους από τη πλευρά των εκπαιδευτικών που συναντούμε στη βιβλιογραφία.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφορά στην έρευνα. Στην αρχή παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας- δράσης. Στη συνέχεια, γίνεται αναλυτική περιγραφή των τριών φάσεων της έρευνας, μέσα στις οποίες περιλαμβάνονται οι διδακτικές πρακτικές που πραγματοποιήθηκαν όπως και τα συμπεράσματα και οι προβληματισμοί που προέκυπταν από τη συλλογή των δεδομένων.

Στο τρίτο μέρος της εργασίας γίνεται η συζήτηση των τελικών συμπερασμάτων που αναδύθηκαν από τα δεδομένα που συλλέχτηκαν αναφορικά με τους στόχους που είχαν τεθεί στην αρχή. Έπειτα, καταγράφονται οι περιορισμοί που προέκυψαν

κατά τη διάρκεια της διερευνητικής εργασίας και παρατίθενται μερικές προτάσεις που ενδεχομένως θα βοηθούσαν στη διεξαγωγή μιας μελλοντικής έρευνας.

Στο τέλος παρουσιάζεται το παράρτημα στο οποίο περιλαμβάνονται όλα τα κοινωνιογράμματα και οι κοινωνιομήτρες από τα κοινωνιομετρικά τεστ, που εφαρμόστηκαν στην αρχική και την τελική φάση της έρευνας, καθώς και τα ερωτήματα που τέθηκαν στη συνέντευξη με στους μετανάστες γονείς.



## **Κεφάλαιο 1. Ζητήματα πολυπολιτισμικότητας**

### **1.1. Πολυπολιτισμικότητα και εκπαίδευση**

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σε όλο τον κόσμο μια σημαντική αύξηση των μεταναστευτικών ρευμάτων, η οποία συνδέεται με τον παγκοσμιοποιημένο χαρακτήρα των θεσμών (Νικολάου, 2011). Μέσα από τις μαζικές μετακινήσεις των πληθυσμών που προκύπτουν από τη μετανάστευση, επηρεάζεται η δημογραφική σύνθεση των χωρών υποδοχής με αποτέλεσμα οι σύγχρονες κοινωνίες να χαρακτηρίζονται τα τελευταία χρόνια από μεγάλη πολιτισμική ετερότητα. Βασική πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι κοινωνίες σήμερα αποτελεί η οργάνωση των σχέσεων μεταξύ των ντόπιων και των αλλοδαπών με τρόπο ώστε να μην οδηγηθούν σε συγκρούσεις αλλά αντίθετα, σε δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους (Γκόβαρης, 2011)

Το άνοιγμα του σχολείου στη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα της κοινωνίας παίζει καθοριστικό ρόλο προκειμένου να βοηθηθούν όλοι οι μαθητές να αναπτύξουν διαπολιτισμικές ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις τις οποίες όλοι οι πολίτες χρειάζονται για να επιβιώσουν σε μια όλο και πιο αλληλοεξαρτώμενη παγκόσμια οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα (Μάρκου, 1996). Στο ίδιο πνεύμα με τον Μάρκου, ο Γκόβαρης (2011) υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένας βασικός θεσμός υποστήριξης των υποκειμένων στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής τους ένταξης. Η εκπαίδευση οφείλει να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας που αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνίας. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως για να συμβεί αυτό είναι να προσαρμοστεί το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα στα νέα δεδομένα της κοινωνικοποίησης που διαμορφώνει η πολυπολιτισμικότητα. Αυτή η διαδικασία προσαρμογής της στην πραγματικότητα της γλωσσικής ποικιλομορφίας και των πολλών πολιτισμικών κεφαλαίων θα είναι εφικτή μόνο αν η εκπαίδευση αποποιηθεί των παραδοσιακών της στοιχείων και επαναπροσδιορίσει το χαρακτήρα της έχοντας ως θεμέλιο τον πλουραλισμό και τη διαφορετικότητα. Κατά συνέπεια, όπως υποστηρίζει ο Γκόβαρης, σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία κρίνεται επιτακτική η ανάγκη της παιδαγωγικής παρέμβασης έτσι ώστε να αποφευχθούν συγκρούσεις με απρόβλεπτες συνέπειες, οι οποίες συγκρούσεις προέρχονται από

την προσήλωση στον «δικό» μας κόσμο σε συνδυασμό με τον αποκλεισμό του «άλλου» και του «διαφορετικού» (Γκόβαρης, 2011:13-14).

## **1.2. Η ελληνική πραγματικότητα**

Όπως αναφέρει ο Taylor (1993) μια κοινωνία είναι πολυπολιτισμική όταν στους κόλπους της περιλαμβάνονται περισσότερες από μια πολιτισμικές κοινότητες που θέλουν να επιβιώσουν (Taylor,1993 στο Δαμανάκης, 1997). Η Ελλάδα, που για πολλές δεκαετίες αποτέλεσε χώρα αποστολής μεταναστών, τα τελευταία χρόνια έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Ο πολιτισμικός πλουραλισμός της ελληνικής κοινωνίας δε σημαίνει απλώς ότι διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες κάνουν αισθητή την παρουσία τους σε διάφορες περιοχές της οικονομικής και κοινωνικής ζωής, αλλά ότι αποτελούν μέρος της κοινωνικής δομής της χώρας καθώς, πάρα πολλοί μετανάστες έχουν παγιώσει και μονιμοποιήσει την παραμονή τους αποκτώντας κοινωνικά και ορισμένοι και πολιτικά δικαιώματα (Μάρκου, 1996, Νικολάου, 2011).

Η κοινωνία μας λοιπόν αντικειμενικά κρινόμενη είναι πολυπολιτισμική, καθώς η παρουσία των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών είναι μόνιμη και μέσω αυτής αλλάζει ο δημογραφικός και πολιτισμικός χάρτης της Ελλάδας, όπως υπογραμμίζει ο Δαμανάκης (1997: 57-59).

Ενδεικτικά, με βάση τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, μπορεί να αναφερθεί ότι ο αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2012/2013 σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης προσέγγιζε τις 127. 933. Πιο αναλυτικά, στο νηπιαγωγείο ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών έφτανε τους 18.811 και στο δημοτικό τους 68.654. Στο γυμνάσιο φοιτούσαν 30.617 αλλοδαποί μαθητές και στο Λύκειο 9.851. Το σχολικό έτος 2015/2016 σε όλες τις βαθμίδες ο αριθμός των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών προσέγγιζε τους 66.618. Αναλυτικότερα, στο νηπιαγωγείο ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών έφτανε τους 8.864 μαθητές και στο δημοτικό τους 36.474. Στο γυμνάσιο φοιτούσαν 13.939 αλλοδαποί μαθητές και στο λύκειο 4052. Συγκρίνοντας τα σχολικά έτη που αναφέρθηκαν παραπάνω μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι αν και υπάρχει μια μεγάλη πτώση του συνόλου των αλλοδαπών μαθητών και παλιννοστούντων στα σχολεία, ο αριθμός, ωστόσο, εξακολουθεί να είναι μεγάλος.

**Πίνακας:** Αλλοδαποί μαθητές ανά βαθμίδα εκπαίδευσης και σχολικό έτος

ΒΑΘΜΙΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	Αλλοδαποί Μαθητές Σχολικό Έτος 2012/2013	Αλλοδαποί Μαθητές Σχολικό Έτος 2015/2016
Νηπιαγωγείο	18.811	8.864
Δημοτικό	68.654	36.474
Γυμνάσιο	30.617	13.939
Λύκειο	9.851	4052
Σύνολο	127. 933.	66.618

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας Έρευνας & Θρησκευμάτων

Η διαμόρφωση συνθηκών πολιτισμικής, γλωσσικής και θρησκευτικής ανομοιογένειας εγείρει καινούργια, επείγοντα αιτήματα στο εκπαιδευτικό επίπεδο της χώρας. Σε αυτή τη νέα πραγματικότητα, της συμβίωσης διαφορετικών πολιτισμών η εκπαίδευση και το σχολείο παίρνουν ένα ξεχωριστό ρόλο (Νικολάου, 2011).

### **1. 3. Μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας στην κοινωνία και την εκπαίδευση**

Στο χώρο της εκπαίδευσης ο αποκλεισμός των μαθητών, οι οποίοι προέρχονται από ειδικές κοινωνικές ομάδες, εκφράζεται είτε με εμπόδια στην αρχική τους πρόσβαση στο σχολείο είτε με την περιθωριοποίηση τους μέσα σε αυτό. Το αποτέλεσμα είναι η σχολική αποτυχία (Ευαγγέλου & Κάντζου, 2005). Έτσι, το σχολείο καλείται να λειτουργήσει ως χώρος ανάπτυξης ατομικών ικανοτήτων που συνιστούν προϋποθέσεις συμμετοχής σε διαδικασίες διαλογικής συναίνεσης και ορθολογικής διαμόρφωσης των κοινωνικών σχέσεων σε συνθήκες πολιτισμικής ετερότητας (Γκόβαρης, 2011).

Από τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας (Μάρκου, 1996, Δαμανάκης, 1997, Κεσίδου 2008α, Γκόβαρης, 2011) προκύπτει ότι στην εξέλιξη τους οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι επιστημονικές αντιλήψεις σχετικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργήθηκαν στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες

μέσα από την συνύπαρξη των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων, διακρίνονται σε πέντε κύρια μοντέλα τα οποία και θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια.

### **1.3.1 Το αφομοιωτικό μοντέλο**

Το αφομοιωτικό μοντέλο αποτέλεσε τον κορμό της εκπαιδευτικής πολιτικής μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Όπως αναφέρει ο Γκόβαρης η ιδέα της αφομοίωσης είναι παλαιότερη και είχε αρχίσει να χρησιμοποιείται από τον 17<sup>ο</sup> αιώνα με στόχο τη βαθμιαία εξάλειψη των πολιτισμικών διαφορών στην περίπτωση συνάντησης ανθρώπων με διαφορετική προέλευση. Οι σημαντικότεροι θεωρητικοί υποστηρικτές της αφομοιωτικής ιδέας, οι Park & Burgess (1921), ορίζουν την αφομοίωση ως μια διαδικασία «συγχώνευσης των πολιτισμών» κατά την οποία πρόσωπα και ομάδες αποδέχονται συναισθήματα, την ιστορική μνήμη και τις στάσεις άλλων προσώπων και ομάδων επιτυγχάνοντας έτσι την ενσωμάτωσή τους στον κυρίαρχο πολιτισμό. Σύμφωνα με τις θέσεις των Park & Burgess, υπάρχουν τέσσερα στάδια εξέλιξης της επαφής ανάμεσα στους «ντόπιους» και τους «ξένους»: Το στάδιο της επαφής, το στάδιο του ανταγωνισμού, το στάδιο της προσαρμογής και το στάδιο της αφομοίωσης (Park & Burgess, 1921 στο Γκόβαρης, 2011),

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, το σχολείο καλείται να συμβάλει στη σταθερότητα του συνολικού συστήματος μέσα από την κοινωνικοποίηση των παιδιών σε πολιτισμικές αξίες σύμφωνες με τις προσδοκίες των κοινωνικών ρόλων. Ως εκ τούτου, η ύπαρξη των μαθητών με διαφορετικό υπόβαθρο αντιμετωπίζεται ως «παιδαγωγικό πρόβλημα» που πρέπει να παραμεριστεί. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, οι συγκεκριμένοι μαθητές θεωρούνται «ελλειμματικοί» και αποτελούν παραφωνία στο σχολικό πρόγραμμα, το οποίο αφενός αντανάκλα την παράδοση, την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και αφετέρου δίνει έμφαση στην εντατική διδασκαλία της επίσημης γλώσσας. Κατά συνέπεια, δεν ενδείκνυται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και στοιχείων πολιτισμού των μειονοτικών μαθητών στο σχολείο. Μια τέτοια εκπαιδευτική πολιτική συχνά έχει ως συνέπεια τη χαμηλή σχολική επίδοση των παιδιών αυτών και κατ' επέκταση, την περιθωριοποίησή τους από το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής (Μάρκου, 1996, Πανταζής, 2006, Γκόβαρης, 2011).

### **1.3.2. Το μοντέλο ενσωμάτωσης**

Το αφομοιωτικό μοντέλο θεωρήθηκε αρκετά εθνοκεντρικό, καθώς απαιτούσε από το μετανάστη να απορρίψει τον πολιτισμό του και να αρνηθεί το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρνει μαζί του. Υιοθετήθηκε λοιπόν, ως μετεξέλιξη του αφομοιωτικού, το μοντέλο της ενσωμάτωσης που στηρίζεται στις αρχές της ισότητας ευκαιριών και της ανεκτικότητας με στόχο τη δημιουργία μιας πολιτισμικά αρμονικής κοινωνίας. Ένας βασικός στόχος αυτής της προσέγγισης είναι η θετική αναφορά στον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων, έτσι ώστε τα παιδιά των μεταναστών να αναπτύξουν δεξιότητες. Η αναγνώριση όμως της πολιτισμικής ετερότητας έχει συγκεκριμένα όρια, γίνεται δηλαδή ανεκτή στο βαθμό που δεν έρχεται σε αντίθεση με τις πολιτισμικές αξίες, τις παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα της κοινωνίας της χώρας υποδοχής. Με άλλα λόγια, δεν απαιτείται η πλήρης αποκοπή από τις πολιτισμικές ρίζες και οι μητρικές γλώσσες μπορούν να διατηρηθούν. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή προϋποθέτει αποδοχή του κυρίαρχου συστήματος αξιών και πεποιθήσεων και ταυτίζεται ουσιαστικά με τον κοινωνικό έλεγχο (Μάρκου, 2001, Κεσίδου, 2008<sup>α</sup>, Γκόβαρης, 2011).

Ειδικότερα στην εκπαίδευση, το μοντέλο ενσωμάτωσης απαιτεί επάρκεια στην επίσημη γλώσσα του σχολείου και παρέμβαση με προγράμματα που θα βοηθήσουν τα παιδιά των μεταναστευτικών ομάδων να ενσωματωθούν στη χώρα υποδοχής. Η «ισότητα των ευκαιριών» ταυτίζεται με την ικανότητα των παιδιών αυτών να ανταποκριθούν στους στόχους και τις απαιτήσεις ενός σχολείου το οποίο, ωστόσο, αδυνατεί να εξυπηρετήσει τις δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες. Ακόμα και όταν εισάγονται στα προγράμματα του σχολείου πολιτισμικά στοιχεία της κουλτούρας των μεταναστευτικών ομάδων, αυτά δεν αξιολογούνται σύμφωνα με τις αξίες των ομάδων αυτών αλλά σύμφωνα με εκείνες που διέπουν τον κυρίαρχο πολιτισμό (Μάρκου, 1996).

### **1.3.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο**

Οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι η αφομοιωτική προσέγγιση είναι διχαστική, γιατί δεν αναγνωρίζει τη γλωσσική και πολιτισμική πολλαπλότητα της κοινωνίας. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο δέχεται ότι η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Μάρκου, 2001) και αυτή ακριβώς η πολιτισμική ποικιλότητα καθιστά την κοινωνία

πλουσιότερη αυξάνοντας τους τρόπους με τους οποίους οι πολίτες της μπορούν να λύσουν προσωπικά και δημόσια προβλήματα (Banks, 2004). Ο Banks λέει χαρακτηριστικά ότι οι άνθρωποι που μαθαίνουν τον κόσμο μόνο μέσα από τη δική τους πολιτισμική οπτική χάνουν σημαντικά τμήματα της ανθρωπότητας και παραμένουν εγκλωβισμένοι σε εθνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Όταν όμως όλοι μας, συνεχίζει ο Banks, δούμε τις συμπεριφορές μας υπό το πρίσμα άλλων πολιτισμών, μπορούμε να τις κατανοήσουμε καλύτερα (Banks, 2004:22).

Στον τομέα της εκπαίδευσης απορρίπτεται η αυστηρά εθνοκεντρική πολιτική των περασμένων δεκαετιών και αναπτύσσεται κατά τη δεκαετία του 1970 μια ποικιλία εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα οποία λαμβάνονται υπόψη οι πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο με στόχο τη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης (Μάρκου, 1996). Κύριος στόχος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να προσφέρει σε όλους τους μαθητές τις δεξιότητες και τις γνώσεις που χρειάζονται για να μπορέσουν να δραστηριοποιηθούν τόσο μέσα στον εθνικό πολιτισμό τους όσο και μέσα στον κυρίαρχο πολιτισμό. Επίσης, ένας άλλος βασικός σκοπός της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ο μετριασμός των διακρίσεων που υφίστανται μέλη ορισμένων εθνικών και φυλετικών ομάδων εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους (Banks, 2004). Γενικότερα, σύμφωνα με τους θεωρητικούς της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, το σχολείο πρέπει να επιτρέψει στα παιδιά των κυρίαρχων ομάδων να μάθουν περισσότερα για τους πολιτισμούς των άλλων παιδιών με στόχο την αντιμετώπιση προκαταλήψεων και ρατσιστικών στάσεων. Δεν υπάρχει μεγάλη συμφωνία σε σχέση με τον τρόπο επίτευξης αυτών των στόχων. Ωστόσο, παρά τις διαφορές τους, οι θεωρητικοί αναλυτές της πολυπολιτισμικής προσέγγισης συμφωνούν στους παρακάτω βασικούς της στόχους:

- α) Μεταρρύθμιση του σχολείου ώστε να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές
- β) Ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών των μεταναστευτικών ομάδων και βελτίωση της επίδοσης τους στο σχολείο
- γ) Καλλιέργεια θετικών στάσεων και σεβασμού απέναντι στα άτομα με διαφορετική πολιτισμική προέλευση
- δ) Ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να εξετάζουν εκπαιδευτικά και κοινωνικά φαινόμενα μέσα από την οπτική διαφόρων πολιτισμών και όχι μόνο του κυρίαρχου (Μάρκου, 1996α).

### 1.3.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Όπως αναφέρει ο Μάρκου (1996α), οι θεωρητικοί του αντιρατσιστικού μοντέλου υποστηρίζουν ότι ο ρατσισμός έχει επηρεάσει τις δομές και τους θεσμούς των σύγχρονων κοινωνιών και ότι οι προηγούμενες προσεγγίσεις έχουν αποτύχει στην προώθηση της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Επίσης, θεωρούν απλουστευτική τη θέση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης ότι δηλαδή ενισχύεται η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης μέσα από τη διδασκαλία της γλωσσικής και πολιτισμικής τους παράδοσης. Οι υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου εστιάζουν περισσότερο στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας και λιγότερο στα χαρακτηριστικά των μεταναστευτικών ομάδων. Το μοντέλο αυτό αναλύει τον θεσμικό ρατσισμό, ο οποίος εκδηλώνεται σε ένα πλέγμα νόμων και διαταγμάτων του κράτους καθώς και μεγάλους οργανισμούς και θεσμούς που συμβάλλουν στην διαφορετική μεταχείριση των μεταναστών. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του αντιρατσιστικού μοντέλου ο ατομικός και ο θεσμικός ρατσισμός βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση. Με άλλα λόγια, πέρα από τις στάσεις των ατόμων πρέπει να αλλάξουν οι δομές της εκπαίδευσης και της κοινωνίας (Μάρκου, 1996<sup>α</sup>:20-23). Σε εκπαιδευτικό επίπεδο ο Brant (1986) θέτει τους εξής τρεις θεμελιώδεις στόχους:

- α) Ισότητα στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, που θα επιτυγχάνεται με ριζικό μετασχηματισμό των δομών που προάγουν την ανισότητα
- β) Δικαιοσύνη: Το κράτος έχει την ευθύνη να διασφαλίζει σε όλους ίσες ευκαιρίες να ζήσουν και να αναπτυχθούν, και για την επίτευξη του στόχου αυτού απαιτείται δράση σε διάφορα επίπεδα
- γ) Χειραφέτηση/ απελευθέρωση των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών από την κυριαρχία του ρατσισμού (Brant, 1986 στο Μάρκου, 1996α).

Η κριτική ενάντια στο αντιρατσιστικό μοντέλο έρχεται από την πλευρά των υποστηρικτών της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το μοντέλο οδηγεί σε πολιτικοποίηση της εκπαίδευσης που θα έχει ως αποτέλεσμα να γίνει το σχολείο πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σε ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις, πάνω στις οποίες δύσκολα ασκείται έλεγχος. Οι υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου αναγνωρίζουν τα κοινωνικά- οικονομικά αίτια του ρατσισμού, αλλά θεωρούν ότι είναι πέρα από τις δυνατότητες και τον έλεγχο του

σχολείου. Κριτική στο αντιρατσιστικό μοντέλο γίνεται και από την πλευρά των ορθόδοξων μαρξιστών ριζοσπαστών οι οποίοι επισημαίνουν ότι αγνοεί την κοινωνική τάξη και δεν λαμβάνονται υπόψη τα προβλήματα των κοινωνικών στρωμάτων (Μάρκου, 1996α).

### 1.3.5 Το συμπεριληπτικό μοντέλο

Το συμπεριληπτικό μοντέλο έχει ως σκοπό την ενδυνάμωση των μειονοτικών μαθητών μέσω της εκπαίδευσης. Η διδασκαλία ευνοεί την επιτυχία όλων των μαθητών ανεξάρτητα από το φύλο τους, την εθνικότητά τους ή την κοινωνική τους διαστρωμάτωση (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013). Η Florian (1998), τοποθετεί την συμπεριληπτική εκπαίδευση στο πλαίσιο μιας φιλοσοφίας πιο ευρείας, η οποία προάγει την ισότιμη εκπαίδευση όλων των παιδιών στα σχολεία (Florian, 1998 στο Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Το μοντέλο αυτό δεν περιορίζεται στη μεταρρύθμιση του σχολείου, αλλά επιδιώκει την αναδιάρθρωση του πολιτικού και του πολιτισμικού συγκείμενου της σχολικής εκπαίδευσης. Ζητούμενο της συμπερίληψης δεν αποτελεί αποκλειστικά η σχολική επιτυχία των μεταναστών μαθητών, αλλά και η καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης και της δεξιοτήτάς λήψης αποφάσεων. Ως εκ' τούτου, η συμπερίληψη αποσκοπεί στην ανάπτυξη και την εφαρμογή ενός ευρύτερου φάσματος σχολικών πολιτικών, οι οποίες προϋποθέτουν την πρόσληψη εκπαιδευτικών από τις μειονοτικές ομάδες και την ανάπτυξη δικτύων συνεργασίας μέσα και έξω από τα σχολεία (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013: 35-44).

Σύμφωνα με τον Giangreco (1997), τα χαρακτηριστικά των συμπεριληπτικών σχολείων είναι:

- Εμπλοκή της οικογένειας
- Συλλογική και συνεργατική εργασία
- Ατομικά εκπαιδευτικά προγράμματα με νόημα και σκοπό
- Αίσθημα της υπευθυνότητας εκ μέρους των εκπαιδευτικών
- Διαδικασίες για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας (Giangreco στο Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013).

Συνοψίζοντας, μπορεί κανείς να πει ότι στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης το σχολείο έχει την ευθύνη της επί ίσοις όροις εκπαίδευσης για όλους



τους μαθητές και ως εκ τούτου γίνονται τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις μεθόδους διδασκαλίας (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

### **1.3.6. Το διαπολιτισμικό μοντέλο**

Όπως αναφέρει ο Δαμανάκης, «η διαπολιτισμική αγωγή με αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία των σύγχρονων κοινωνιών και με γνώμονα την ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών στοχεύει στην ειρηνική συμβίωση ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης» (Δαμανάκης, 1997:38). Σύμφωνα με τον Μάρκου (1996α:24), τα όρια των όρων «πολυπολιτισμικός» και «διαπολιτισμικός» δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτα. Στο θέμα των όρων αυτών ο Δαμανάκης (1997:38-39) υπογραμμίζει ότι έχουν ένα κοινό σημείο και αυτό το σημείο είναι ο όρος «πολιτισμός», ο οποίος χρησιμοποιείται αφενός με μια στενή έννοια, οπότε αναφέρεται σε υψηλές επιδόσεις μεμονωμένων ομάδων π.χ. στη λογοτεχνία, την τέχνη κ.α., και αφετέρου με μια πιο ευρεία έννοια, οπότε αναφέρεται σε όλους τους κανόνες, τη συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής των ατόμων μιας κοινωνίας. Στη διαπολιτισμική θεωρία, συνεχίζει ο Δαμανάκης, ο όρος «πολιτισμός» χρησιμοποιείται με την ευρεία του έννοια προκειμένου να μπορούν οι αναλυτές να συμπεριλάβουν στις αναλύσεις τους και τους ζωντανούς πολιτισμούς των διαφόρων εθνοτικών ομάδων στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Δαμανάκης, 1997:39). Ωστόσο, οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» δεν είναι ταυτόσημοι. Ο πρώτος όρος συνήθως περιγράφει μια συγκεκριμένη πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της και ο δεύτερος χρησιμοποιείται για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1996α, Δαμανάκης, 1997).

Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι σε αυτή την εργασία υιοθετείται το διαπολιτισμικό μοντέλο. Η εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου να βοηθήσει παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες και γνώσεις ώστε να μπορούν να αλληλεπιδρούν σε πνεύμα ισότητας και αλληλεγγύης.

Στα πλαίσια της εκπαίδευσης η διαπολιτισμική προσέγγιση θα αναπτυχθεί περισσότερο στη συνέχεια.

## Κεφάλαιο 2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

### 2.1 Οριοθέτηση της έννοιας

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προσδιορίζεται ως η πιο πρόσφατη απάντηση της παιδαγωγικής επιστήμης στην πολυπολιτισμική κοινωνία και στοχεύει στο να συμβάλει στη διαμόρφωση πολυπολιτισμικών ταυτοτήτων (Κεσίδου, 2008α). Πρόκειται για ένα μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας που έχει ως αφετηρία το σεβασμό και την αξιοποίηση της πολιτισμικής διαφοράς. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβαδίζει με μια συγκεκριμένη αντίληψη για την κοινωνία, σύμφωνα με την οποία, η ομαλή ένταξη σε αυτήν ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και κατ' επέκταση η απαιτούμενη κοινωνική συνοχή θα επιτευχθούν στην περίπτωση που όλα τα μέλη της, ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση, έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση υπερβαίνει τη λογική σύμφωνα με την οποία οι αλλοδαποί αποτελούν «πρόβλημα», αντιμετωπίζει την πολυπολιτισμικότητα ως πρόκληση και δεν επιδιώκει να αντισταθμίσει κάποιο έλλειμμα αλλά αντίθετα, προωθεί την αλληλεπίδραση των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Κεσίδου, 2004).

Κατά τον Μάρκου (1996<sup>α</sup> :31), η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως αρχή, ως διαδικασία και ως κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Ως αρχή δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σε όλους τους νέους ίσες ευκαιρίες ανεξάρτητα από την προέλευσή τους. Ως διαδικασία δηλώνει μια δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με στόχο τη δημιουργία κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλεγγύη. Ως κίνημα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματιστούν έτσι ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν και να έχουν την υποστήριξη του κράτους (Μάρκου, 1996α:32). Ο Γκόβαρης συμπληρώνει ότι βασική προϋπόθεση της διαπολιτισμικής προσέγγισης αποτελεί η υπέρβαση του μονογλωσσικού και μονοπολιτισμικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης και ο επαναπροσδιορισμός της με άξονα την διαφορετικότητα και τον πλουραλισμό. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να συμβάλει στη δίκαιη και ορθολογική οργάνωση μιας κοινωνικής τάξης

που διασφαλίζει τη δικαιοσύνη και τη δυνατότητα της διαμόρφωσης κοινωνικών σχέσεων μέσα σε συνθήκες ετερότητας (Γκόβαρης, 2011: 11-12).

## **2.2. Αξιώματα και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Τα αξιώματα της διαπολιτισμικής προσέγγισης είναι τα εξής:

- *Το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών*, το οποίο προέρχεται από την εθνολογία (Δαμανάκης, 1997). Οι πολιτισμοί εξυπηρετούν τις ανάγκες των ομάδων που τους έχουν αναπτύξει, πρέπει να θεωρούνται ισότιμοι μεταξύ τους και να αξιολογούνται με εσωτερικά και όχι εξωτερικά κριτήρια (Κεσίδου, 2008<sup>α</sup>). Στη διαπολιτισμική προσέγγιση η κυρίαρχη αντίληψη είναι ότι πρέπει να αποφεύγεται η αξιολογική σύγκριση των πολιτισμών και ότι εκείνο που θα πρέπει να ενδιαφέρει από παιδαγωγικής άποψης είναι πρώτον, η λειτουργικότητα του κάθε πολιτισμού κάτω από τις συγκεκριμένες ιστορικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες που λειτουργεί και δεύτερον, η σημασία του για την πολιτικοποίηση του ατόμου (Δαμανάκης, 1997).

- *Το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου* ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Η αποδοχή του μορφωτικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή ανεξάρτητα από τη φυλετική, εθνική ή κοινωνική προέλευσή του είναι βασική προϋπόθεση για την εξέλιξή του, ενώ αντίθετα η μη αποδοχή του ισοδυναμεί με απόρριψή του ίδιου του μαθητή. Για να αποδεχτούμε τα μορφωτικά κεφάλαια των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης πρέπει να αποδεχτούμε πρώτα την ισοτιμία των πολιτισμών τους. Η αποδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμικών κεφαλαίων και η αξιοποίησή τους, καθώς και η ανάγκη να θεωρούνται οι μαθητές αυτοί «διαφορετικοί» και όχι «ελλειμματικοί», είναι κατά συνέπεια, θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές που πρέπει να διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Δαμανάκης, 1997:99).

Ο Δαμανάκης τονίζει ότι δεν πρέπει να λαμβάνονται υπόψη μόνο οι πολιτισμοί της χώρας προέλευσης και υποδοχής αλλά και ο πολιτισμός των μεταναστών ο οποίος αποτελεί αποτέλεσμα της διαφοροποίησης του πολιτισμού της χώρας προέλευσης λόγω των επιδράσεων που δέχεται από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Ο Gordon (1964), υποστηρίζει ότι τα μέλη των πολιτισμικών μειονοτήτων ακολουθούν μια πορεία που ξεκινά από τη διατήρηση της δικής τους κουλτούρας και καταλήγει στην υιοθέτηση της κουλτούρας της πλειονοτικής

ομάδας. Στη μέση αυτής της πορείας βρίσκεται ο διπολιτισμός (Gordon, 1964 στο Χρυσόχου, 2005). Ο όρος αυτός αναφέρεται στον πολιτισμό που αναπτύσσουν ορισμένοι μαθητές διότι δέχονται επιρροές και από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και από τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους. Κάθε παιδί αντιλαμβάνεται τον πολιτισμό της χώρας προέλευσής του μέσα από την άποψη των γονέων του σύμφωνα με τα βιώματά τους. Αυτός ο πολιτισμός πρέπει επίσης να αντιμετωπίζεται με ισοτιμία (Δαμανάκης, 1997, Δαμανάκης, 2007, Κεσίδου, 2008<sup>α</sup>).

Ο Γκόβαρης (2011) κάνει λόγο για τον «ενδιάμεσο πολιτισμό» και αναφέρει ότι ο πολιτισμός αλλάζει στην περίπτωση αλλαγής των συνθηκών διαβίωσης των φορέων του. Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος σύμφωνα με τον οποίο δίνουν νόημα τα άτομα στα πολιτισμικά σύμβολα έχει άμεση σχέση τόσο με τους παράγοντες που διαμορφώνουν τις συνθήκες ζωής τους όσο και με τις ευρύτερες ανάγκες διατήρησης και διεύρυνσης των δυνατοτήτων της κοινωνικής τους δράσης. Ο πολιτισμός των μεταναστών δεν είναι ο πολιτισμός των «ξένων», αλλά αποτελεί όψη και διάσταση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Η αναφορά στον πολιτισμό των μεταναστών δεν υπονοεί την ύπαρξη ενός κοινού πολιτισμού, καθώς οι μετανάστες της ίδιας εθνικής προέλευσης ανάλογα με τις θέσεις που καταλαμβάνουν στον κοινωνικό ιστό αναπτύσσουν και πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα τους. Η άρνηση ύπαρξης του ιδιαίτερου πολιτισμού των μεταναστών, υποστηρίζει ο Γκόβαρης, σημαίνει την απαξίωση των προσπαθειών τους να διαμορφώσουν νέους προσανατολισμούς στηριζόμενοι αφενός στο πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και στη συμμετοχή τους στις πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν στη χώρα υποδοχής αφετέρου (Γκόβαρης, 2011:135-137).

*-Το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.* Το σχολείο οφείλει να δεχτεί το παιδί όπως είναι και να του δώσει την ευκαιρία να αναπτύξει τις δυνατότητές του με βάση το δικό του μορφωτικό κεφάλαιο. Προβλέπει την ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών για τους μειονοτικούς πληθυσμούς και την αποφυγή της περιθωριοποίησης τους που μπορεί να προκύψει μέσα από την πολιτική της αφομοίωσης. Αποτελεί μια προσπάθεια της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής για σύνδεση της εκπαίδευσης των μειονοτικών μαθητών με το πολιτικό και κοινωνικο-

οικονομικό σύστημα με στόχο να αποφύγει μια μονοδιάστατη προσέγγιση εκπαιδευτικών θεμάτων (Δαμανάκης, 1997).

Κατά τον γερμανό μελετητή Helmut Essinger (1988) η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στο να προετοιμάσει το δρόμο για μια πολυπολιτισμική κοινωνία στην οποία θα ζουν αρμονικά και θα μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο άνθρωποι διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης. Ο Essinger ορίζει λοιπόν, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα που προκύπτουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και αναφέρει τις εξής τέσσερις βασικές της αρχές:

-Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση

-Εκπαίδευση για αλληλεγγύη

-Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό

-Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης (Essinger 1988 στο Δαμανάκης, 1997).

Οι αρχές αυτές θα συζητηθούν αναλυτικά παρακάτω:

#### *α) Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση*

Ως ενσυναίσθηση ορίζεται η ικανότητα συναισθηματικής και γνωστικής τοποθέτησης του «εγώ» στη θέση του «άλλου». Προϋποθέτει την κριτική αντιπαράθεση και ενδεχομένως την υπέρβαση των αντιλήψεών μας για το διαφορετικό (Γκόβαρης, 2011). Συνιστά θεμελιώδη έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς εφοδιάζει τα άτομα με τις ικανότητες εκείνες που ευνοούν τη σύναψη ισότιμης και λειτουργικής σχέσης με τον «άλλο» και είναι στενά συνδεδεμένη με την αγωγή για μείωση και εξάλειψη των προκαταλήψεων. Παραπέμπει σε μια βαθιά κατανόηση των συναισθημάτων, των σκέψεων και των συμπεριφορών του «άλλου», και η αναγκαιότητα της είναι μεγάλη, γιατί έχει ως στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν αυτό που είναι και να τοποθετηθούν απέναντι στους άλλους (Ζωγράφου, 2003, Μπάρος, κ.ά., 2014).

Πρόκειται για μια «εκπαίδευση στη σχέση» και, όπως αναφέρει η Στεργίου, όσο πιο βαθύ είναι το επίπεδο της ενσυναίσθησης που κατακτάται, τόσο πιο ουσιαστική είναι η σχέση που μπορεί να δομηθεί (Μπάρος, κ.ά., 2014).

Κατά τον Γκόβαρη, οι «αλλοδαποί» στη χώρα μας δεν παρουσιάζονται ως συγκεκριμένα πρόσωπα αλλά ως απρόσωποι «εκπρόσωποι» της χώρας από την οποία προέρχονται. «Η εμμονή στην εθνοτική καταγωγή και στις διαφορές των εθνοτικών πολιτισμών οδηγεί στην επιλογή ενός και μόνου γνωρίσματος από το σύνολο που χαρακτηρίζουν τους αλλοδαπούς μαθητές ως πρόσωπα» (Γκόβαρης, 2011).

#### *β) Εκπαίδευση για αλληλεγγύη*

Επίκεντρο της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η ανάπτυξη μιας συλλογικής συνείδησης βάσει της οποίας όλοι οι άνθρωποι έχουν την ίδια αξία, μπορούν να αποκτήσουν τα ίδια προβλήματα και, συνεπώς, είναι λογικό να υποστηρίξει ο ένας τον άλλο. Βασική προϋπόθεση είναι η υπέρβαση των ορίων των ομάδων, των κρατών και των φυλών, καθώς και ο παραμερισμός της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας (Κεσίδου, 2008α).

#### *γ) Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό*

Θεωρείται μια ιδιαίτερα σημαντική αρχή σε μια κοινωνία που δε δείχνει ανοχή για την πολιτισμική ετερότητα. Ο σεβασμός μπορεί να αναπτυχθεί με το άνοιγμα στους ξένους πολιτισμούς και την αλληλεπίδραση με αυτούς. Μια τέτοια πρακτική δίνει τη δυνατότητα της σύγκρισης, η οποία μας βοηθά να κατανοήσουμε καλύτερα τις επιρροές που έχουμε δεχτεί από το πολιτισμικό μας περιβάλλον. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα υπέρβασης της ομοιογένειας εκεί που υπάρχουν περισσότερες από μια απόψεις και προοπτικές, και έχουμε έτσι και περισσότερες πιθανότητες να οδηγηθούμε στην πρόοδο (Κεσίδου, 2008α).

#### *δ) Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης*

Ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης αποτελεί εμπόδιο για την ειρήνη. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση λοιπόν πρέπει να οδηγεί στον παραμερισμό της προσήλωσης στην εθνική καταγωγή και στην ανάπτυξη της πολιτισμικής επικοινωνίας με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από ποια χώρα προέρχονται. Στοχεύει στην εξάλειψη των στερεοτύπων και προκαταλήψεων και είναι πάνω από

όλα μια έκκληση για συνάντηση και διάλογο που θα ανοίξει το δρόμο στην αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους μας (Essinger 1988, στο Δαμανάκης 1997).

Προκύπτει, λοιπόν, το ερώτημα κατά πόσο ενδείκνυται η συνεχής αναφορά στις πολιτισμικές διαφορές για την επίτευξη διαπολιτισμικών στόχων όπως η κατανόηση και η αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2011), μια τέτοια εκπαιδευτική δράση συμβάλλει στην παγίωση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης και αμφισβητείται η δυνατότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να διαδραματίσει χειραφετητικό ρόλο στη βάση άνισων κοινωνικών σχέσεων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί βέβαια να αγνοήσει τη σημασία της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας και της συμβολικής αξίας που έχουν κάποια πολιτισμικά στοιχεία για τους αλλοδαπούς μαθητές. Είναι λοιπόν σημαντική η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο προβάλλονται οι πολιτισμικές διαφορές και του ρόλου που διαδραματίζουν στις σχέσεις ανάμεσα στην κυρίαρχη ομάδα και τις μειονότητες (Γκόβαρης, 2011: 114-115).

### **2.3. Προϋποθέσεις για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να παραμείνει στο επίπεδο των γενικόλογων αρχών και των επιφανειακών σχολικών αλλαγών, αλλά οφείλει να ξεπεράσει τις αδυναμίες της πολυπολιτισμικής και της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης με ουσιαστικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις (Μάρκου, 1996α). Ως εκ τούτου, πρέπει πριν από την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να προσδιορισθεί το θεσμικό πλαίσιο παράλληλα με τα θέματα μεθοδολογίας (Ζωγράφου, 2003). Για παράδειγμα, η Rolandi (1996) επισημαίνει ότι πρέπει να εκπληρώνονται τρεις βασικές προϋποθέσεις έτσι ώστε να εισάγεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο σχολείο με την μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα:

1. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να γίνει ένα κομμάτι της επίσημης εκπαίδευσης, είτε ως μέρος των προγραμμάτων διδασκαλίας, είτε ως δηλωμένη θέληση της τοπικής αρχής.
2. Πρέπει να σχεδιάζονται διδακτικά προγράμματα και να διατίθενται υλικά τα οποία να μπορούν να χρησιμοποιηθούν από το δάσκαλο.
3. Οι δάσκαλοι πρέπει να προετοιμασθούν και να είναι σε θέση να ταυτισθούν με τα νέα καθήκοντα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχοντας τα κατάλληλα προσόντα

για να εκπληρώσουν αυτό το καθήκον (Rolandi, 1996 στο Ζωγράφου, 2003). Οι δάσκαλοι, συμπληρώνει ο Auerheimer, πρέπει να έχουν διάθεση για διαπολιτισμικό διάλογο και να αποτελούν πρότυπο διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης (Auerheimer 1996 στο Ζωγράφου 2003).

Διαπολιτισμική εκπαίδευση ως κίνημα, λοιπόν, σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί πρέπει να μετασχηματισθούν μέσα από συνεχείς μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις έτσι ώστε να μπορούν όλοι να εκφράζονται ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες έχοντας την υποστήριξη του κράτους στην αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης (Μάρκου, 1996α: 31). Πιο συγκεκριμένες είναι οι θέσεις του Auerheimer αναφορικά με την πρακτική στο σχολείο στα πλαίσια της υλοποίησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Υπογραμμίζει ότι η φιλοσοφία του σχολείου σχετικά με την αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφοράς πρέπει να επανεξετάζεται και να υπάρχουν βιβλία και επιγραφές σε πολλές γλώσσες μέσα στις τάξεις. Το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού πρέπει να έχει μια σαφή πολιτική στάση σε θέματα ρατσισμού και ξеноφοβίας, τα οποία πρέπει να αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας. Επιπλέον, ο Auerheimer υποστηρίζει ότι η οργάνωση της διδασκαλίας πρέπει να γίνεται με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις εμπειρίες, στις ανάγκες και στην πολιτισμική προέλευση των μαθητών. Το σχολείο πρέπει να γίνει χώρος πολυπολιτισμικών δραστηριοτήτων οι οποίες θα προάγουν τη διαπολιτισμική μάθηση και το άνοιγμα στην κοινότητα (Auerheimer 1996 στο Ζωγράφου, 2003).

Στο ίδιο πνεύμα, ο Μάρκου (1996<sup>α</sup>) συμπληρώνει ότι σε πολυπολιτισμικές τάξεις οι διδακτικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στο βιβλίο και στην λεκτική παρουσίαση από τον εκπαιδευτικό δε συμβάλλουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών από διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες. Αντίθετα, προτείνει την αντικατάσταση της παράδοσης από τη συζήτηση που θα γίνεται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μέσα από αυτή τη μέθοδο θα έχουν οι μαθητές τη δυνατότητα να διατυπώνουν ερωτήματα και να αναζητούν απαντήσεις αναπτύσσοντας ταυτόχρονα την κριτική σκέψη τους. Επίσης, ο Μάρκου επισημαίνει τη σημασία της δημιουργίας μικρών ομάδων για την επίτευξη διδακτικών στόχων διότι βοηθά όλους τους μαθητές να διατυπώνουν θεωρίες μέσα από τη συμμετοχή τους στη διερεύνηση ενός προβλήματος. Τέλος, αναφέρει ότι τεχνικές όπως οι δημιουργικές δραματοποιήσεις, το παίξιμο ρόλων, οι προσομοιώσεις ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράζουν τις πεποιθήσεις και τις απόψεις τους (Μάρκου, 1996<sup>α</sup>:66).



## 2.4. Θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» εμφανίζεται για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία στη δεκαετία του '80 και συνδέεται με την ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο (Δαμανάκης, 1997). Η πρώτη προσέγγιση, που χαρακτηρίζει την περίοδο της παλιννόστησης μέχρι το 1980, δε λαμβάνει υπόψη τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι παλιννοστούντες μαθητές στη φοίτηση τους στο σχολείο και κυριαρχεί κατά κάποιον τρόπο η ιδεολογία «του χωνευτηρίου» (Μάρκου, 1996β). Στη δεκαετία του '80 η εκπαιδευτική πολιτική παύει να αγνοεί τα προβλήματα των παλιννοστούντων μαθητών. Τα πρώτα μέτρα που λαμβάνονται αφορούν στην ίδρυση των λεγόμενων «Τάξεων Υποδοχής» στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι οποίες στοχεύουν στο να βοηθήσουν τους μαθητές να ενταχθούν στο ελληνικό και σχολικό περιβάλλον. Οι Τάξεις Υποδοχής λειτουργούν από το 1980 έως το 1994 ως ξεχωριστές τάξεις και βασίζονται στη λογική της διάκρισης και του χωρισμού, καθώς οι παλιννοστούντες μαθητές πρέπει να ξεπεράσουν τις γλωσσικές και γενικότερες πολιτισμικές «ελλείψεις» σε θεσμούς έξω από τις κανονικές τάξεις για να μπορούν έπειτα να ενταχθούν σε αυτές (Μάρκου, 1996β, Δαμανάκης, 1997). Η δεύτερη προσέγγιση μπορεί να ονομαστεί «αφομοιωτική –αντισταθμιστική». Αυτό που την χαρακτηρίζει είναι η υποβάθμιση των προβλημάτων των παλιννοστούντων παιδιών στο επίπεδο της γλωσσικής έκφρασης. Τα μέτρα που υλοποιούνται είναι ταχύρυθμη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ξεχωριστές τάξεις και γρήγορη ενσωμάτωσή τους στο κανονικό πρόγραμμα διδασκαλίας. Ωστόσο, η εστίαση στις γλωσσικές δυσκολίες των παλιννοστούντων μαθητών δεν κάλυπτε τις ανάγκες τους, απλά τους διαχώριζε από τους άλλους μαθητές. Το 1983 υιοθετήθηκε και ο θεσμός των Φροντιστηριακών τμημάτων. Παράλληλα με την παρακολούθηση των μαθημάτων της τάξης οι μαθητές μπορούσαν να ασκούνται σε ολιγάριθμα τμήματα σε εκείνα τα μαθήματα όπου δυσκολεύονταν με την παροχή ειδικού διδακτικού και εποπτικού υλικού. Η θεσμοθέτηση των Φροντιστηριακών τμημάτων και η αναγνώριση της ανάγκης για διατήρηση και ενίσχυση των διαφοροποιητικών στοιχείων που φέρουν οι παλιννοστούντες μαθητές σηματοδοτεί την αντισταθμιστική- πλουραλιστική προσέγγιση (Μάρκου, 1996β, Δαμανάκης, 1997).

Κατά τον Δαμανάκη, αυτή η εκπαιδευτική πολιτική για τους παλιννοστούντες και τους αλλοδαπούς μαθητές κινείται στα πλαίσια της υπόθεσης του «ελλείμματος» και της «αφομοίωσης». Σύμφωνα με την «υπόθεση του ελλείμματος», η διαφορετικότητα του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών αυτών σε συνδυασμό με τη κατοχή της γλώσσας κρίνεται ως έλλειμμα, και γενικά αγνοείται το μορφωτικό και γλωσσικό τους κεφάλαιο. Η λογική της εξομοίωσης δεν επιτρέπει την καλλιέργεια του πολιτισμικού κεφαλαίου, οδηγεί στην αφομοίωση των πολιτισμικά διαφερόντων παιδιών αφαιρώντας τους το δικαίωμα να αξιοποιήσουν τα γλωσσικά και πολιτισμικά τους εφόδια (Δαμανάκης, 1997).

#### **2.4.1. Ο νόμος 2413/96**

Το 1996 αναγνωρίζεται από την πλευρά της πολιτείας η πολιτισμική ετερογένεια που επικρατεί στα περισσότερα σχολεία με τον νόμο 2413 «Οργάνωση λειτουργία σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 124/17.6.1996) με τον οποίο θεσμοθετείται η δημιουργία των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Ο νόμος αποτελείται από δυο σκέλη. Το πρώτο σκέλος αναφέρεται στην «ελληνική παιδεία στο εξωτερικό» και το δεύτερο στη «διαπολιτισμική εκπαίδευση» στην εκπαίδευση των αλλοδαπών στο εσωτερικό (Δαμανάκης, 1997: 79)

Όπως αναφέραμε λοιπόν παραπάνω, το δεύτερο σκέλος του νόμου αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δηλαδή στην εκπαίδευση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών στο εσωτερικό. Αν και πρόκειται για ένα πολύ σοβαρό θέμα, ωστόσο περιορίζεται, όπως επισημαίνει ο Δαμανάκης, σε ένα κεφάλαιο με τέσσερα άρθρα. Συγκεκριμένα, το άρθρο 34 κάνει λόγο για το σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο οποίος είναι «η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Το ίδιο άρθρο αναφέρει επίσης, ότι στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα αντίστοιχα προγράμματα των δημόσιων σχολείων προσαρμοσμένα όμως στις κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους. Το άρθρο 35 αναφέρεται στα διαπολιτισμικά σχολεία που ιδρύονται, σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου 1566/1985, τα οποία είναι νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια λύκεια κάθε τύπου και τεχνικές επαγγελματικές σχολές, και

στα οποία εφαρμόζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων. Σύμφωνα με το άρθρο μπορούν να μετατρέπονται άλλα δημόσια σχολεία σε δημόσια σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να ιδρύονται τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία. Τέλος, μπορεί να εγκρίνεται η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και από οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, από εκκλησιαστικά ιδρύματα και άλλα φιλανθρωπικά σωματεία μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Το άρθρο 36 αναφέρεται στις θέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού κατά κλάδους και ειδικότητες και στα προσόντα για τη μετάθεσή τους σε δημόσια σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο άρθρο 37 γίνεται λόγος για τη διοίκηση των διαπολιτισμικών σχολείων και την επιλογή των διευθυντών τους η οποία ασκείται από τις οικείες διευθύνσεις ή γραφεία εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας (Δαμανάκης, 1997:80-81).

Στο Ν.2413/96 γίνεται λόγος πρώτη φορά για την προσχολική αγωγή των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα και ιδιαιτέρως για ίδρυση ή μετατροπή νηπιαγωγείων σε διαπολιτισμικά. Γενικά φαίνεται ότι υπάρχει η βούληση να εμφανιστεί όλη αυτή η προσπάθεια ως μια αλλαγή της πολιτικής και της φιλοσοφίας στην αγωγή και εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών (Δαμανάκης, 1997, Πανταζής, 2006). Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Δαμανάκης, μπορεί μεν να χρησιμοποιείται ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση», παρόλα αυτά η πραγματικότητα δείχνει ότι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για μετάβαση από την αφομοιωτική στη διαχωριστική εκπαιδευτική πολιτική, καθώς μέσα από μια «ιδιαιτερότητα» που θεωρείται δεδομένη, νομιμοποιείται ο διαχωρισμός. Αυτή η διαδικασία της προϋπόθεσης και της αναπαραγωγής της «ιδιαιτερότητας» τείνει να εξελιχθεί σε μια διαδικασία ιδιαιτεροποίησης και κοινωνικοπολιτισμικής διάκρισης ατόμων και ομάδων λόγω της πολιτισμικής τους καταγωγής. Επίσης, ο τρόπος αυτός της κατανόησης της διαπολιτισμικής προσέγγισης σε συνδυασμό με τον αντίστοιχο τρόπο καλλιέργειας της διαφοράς μπορεί να οδηγήσει στην δημιουργία κοινωνικού ρατσισμού. Το ζητούμενο, συνεχίζει ο Δαμανάκης, δεν είναι μια εκπαίδευση αφομοιωτική ή διαχωριστική αλλά αφενός μια κοινή εκπαίδευση και αφετέρου ο εκσυγχρονισμός συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στην πολιτισμική πολλαπλότητα και να διασφαλίσει την πολιτισμική ετερότητα του άλλου (Δαμανάκης, 1997:85-88) Στο ίδιο περίπου πλαίσιο ο Μάρκου (1996β:33-35), υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να εξαντλείται στην έννοια της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και

τη λογική της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, αλλά να προχωρεί στην αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών και της αξίας του κάθε πολιτισμού και να συνδέεται με ριζικές αλλαγές στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να γίνει το σχολείο χώρος στον οποίο θα αναγνωρίζονται και θα διδάσκονται διάφοροι πολιτισμοί. Όταν το σχολείο αντιμετωπίζει την πολιτισμική διαφορετικότητα των παιδιών με τη λογική της αφομοίωσης και της ομοιομορφίας, μην αφήνοντας περιθώρια για να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη και η φαντασία των παιδιών, επιτρέπει την αλαζονεία και την αδιαφορία απέναντι στους άλλους που είναι διαφορετικοί και δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη του ρατσισμού. Ο Μάρκου συνεχίζει λέγοντας ότι η απάντηση στην παγκόσμια ομογενοποίηση πρέπει να αναζητηθεί σε ένα πλαίσιο πολιτισμικού πλουραλισμού, όπου το σχολείο θα καλλιεργεί στους μαθητές την ανεκτικότητα και την ικανότητα για κριτική ανάλυση των πολιτισμικών συστημάτων και των αξιών που μεταδίδουν. Η αναγνώριση της πολιτισμικής πολλαπλότητας της ελληνικής κοινωνίας θα συμβάλει στην ενίσχυση της ικανότητας του ελληνικού πολιτισμού να ενσωματώνει με δημιουργικό τρόπο να νέα πολιτισμικά στοιχεία διατηρώντας όμως τη συνοχή του (Μάρκου, 1996β :33-35).

Ως απόρροια του νόμου 2413/96, σύμφωνα με το ΦΕΚ 1789/1999 «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ίδρυση και Λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων»: Αλλάζει ο τρόπος λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής και γίνονται α) Τάξεις Υποδοχής Τύπου Ι, όπου εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της γλώσσα, για ένα χρόνο και β) Τάξεις Υποδοχής Τύπου ΙΙ, όπου πραγματοποιείται εσωτερική και εξωτερική γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη καθώς και συνεργατική διδασκαλία.

#### **2.4.2. Ο νόμος 4027/2011**

Ο νόμος 4027/2011 «Ελληνόγλωσση εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 233/04.11.2011 έχει ως αντικείμενο την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Ως εκ τούτου δεν προτείνονται σ' αυτόν καινούργια μέτρα αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Τα άρθρα του νόμου αναφέρονται στη ρύθμιση του πλαισίου με στόχο την ενίσχυση και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού στους έλληνες πολίτες της διασποράς, καθώς και στην αναβάθμιση των μονάδων, οι οποίες παρέχουν την ελληνόγλωσση

εκπαίδευση στο εξωτερικό (<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4415-2016.html>).

### **2.4.3. Ο νόμος 4415/2016**

Το 2016 ψηφίστηκε ο νόμος 4415/2016 (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016) «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις». Τα άρθρα 21 έως 26 αναφέρονται στους σκοπούς και τα μέσα για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στα σχολεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στα μέτρα στήριξης και σε κάποιες μεταβατικές διατάξεις. Πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 21 προτείνεται η εγγραφή των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση στα σχολεία μαζί με τα γηγενή παιδιά και η ενίσχυση του σεβασμού των δικαιωμάτων και των αξιών τους. Επιδιώκεται, επίσης, η αντιμετώπιση της ξеноφοβίας και του ρατσισμού και η κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστευτικής ένταξης σε ένα πλαίσιο ισοτιμίας και σεβασμού της πολιτισμικής τους ταυτότητας, μέσα από κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα και δράσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα. Το άρθρο 22 αναφέρεται στην μετατροπή των διαπολιτισμικών σχολείων που ιδρύθηκαν σύμφωνα με τον νόμο 1566/1985 σε Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τα σχολεία αυτά θα εφαρμόζουν σε συνεργασία με τα Α.Ε.Ι ερευνητικά προγράμματα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με απόφαση του υπουργείου, μπορούν να μετατρέπονται σε Πειραματικά άλλα δημόσια σχολεία και να ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα εφόσον διαπιστωθεί τέτοια ανάγκη. Το άρθρο 23 αναφέρεται στις θέσεις προσωπικού και τις κατά κλάδους ειδικότητες για τη λειτουργία των Πειραματικών Σχολείων Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας, διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών. Στο άρθρο 24 γίνεται περιγραφή των μέτρων στήριξης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Συστήνεται επιτροπή ειδικών επιστημόνων και στελεχών του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων για τη συγκέντρωση εκπαιδευτικού υλικού προς ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επίσης, με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων ορίζονται οι εκπαιδευτικές μέθοδοι εξειδικευμένης διδασκαλίας, τα κοινωνικά μέτρα υποστήριξης του μαθητή και της οικογένειας, οι συμβουλευτικές υπηρεσίες για την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και της

εκπαιδευτικής κοινότητας, οι δομές πέρα από την τυπική εκπαίδευση και το αναγκαίο πλαίσιο για τη σύνταξη του ειδικού υποστηρικτικού υλικού στις γλώσσες των κυριότερων μεταναστευτικών ομάδων. Το άρθρο 25 αναφέρεται στη διοίκηση των Πειραματικών Διαπολιτισμικών Σχολείων και την επιλογή των διευθυντών τους (<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4415-2016.html>).

Από το νόμο δεν φαίνεται να διασφαλίζεται κάποια ισορροπία ανάμεσα στην κοινωνική συνοχή και στην προώθηση της ποικιλομορφίας στα ελληνικά δημόσια σχολεία μέσα από κατάλληλες πρακτικές που θα έχουν ως στόχο τη διατήρηση του μορφωτικού κεφαλαίου των γηγενών και των αλλοδαπών παιδιών και στην πράξη από τα μέτρα που έχουν ληφθεί δεν ευνοείται η διατήρηση της εθνοπολιτισμικής τους ταυτότητας (<https://edu.klimaka.gr>).

#### **2.4.4. Διαχείριση της ετερότητας στην προσχολική εκπαίδευση σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του 2016**

Για το θέμα της διαχείρισης της ετερότητας το αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης του 2016 αναφέρει τα εξής:

«Μια από τις παιδαγωγικές αρχές του νηπιαγωγείου είναι ότι το σχολείο πρέπει να καλωσορίζει και να σέβεται το κάθε ξεχωριστό και μοναδικό παιδί που φοιτά σε αυτό, από οποιοδήποτε γλωσσικό, πολιτισμικό και θρησκευτικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί καθώς και τα παιδιά θα πρέπει να λειτουργούν σε ένα κλίμα αποδοχής των διαφορών τους, να αναπτύξουν σεβασμό και να καταπολεμήσουν ή να αποφύγουν τη διαμόρφωση στερεοτύπων. Τα παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν θετική αυτό-εικόνα, την ταυτότητα της ομάδας τους, να ενθαρρύνονται να αλληλεπιδρούν με όλα τα παιδιά, να σκέφτονται κριτικά για καταστάσεις και συμβάντα, να επιλύουν προβλήματα με κοινωνικές διαστάσεις και να μάθουν να υπερασπίζονται τον εαυτό τους και τους άλλους» (<https://sites.google.com/site/kanderaki/nomothesia/neo-analytiko-programma>)

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στη σημασία της μητρικής γλώσσας για την ταυτότητα του παιδιού της συνεργασίας σχολείου οικογένειας για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του, καθώς και το ότι η νηπιαγωγός πρέπει να συμπεριλαμβάνει στο καθημερινό πρόγραμμα των δραστηριοτήτων τη γλωσσική ποικιλομορφία.

Τονίζεται επίσης, ότι πρέπει να δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία έκφρασης με ποικίλους τρόπους (κίνηση, μουσική κ.α.) Σχετικά με τη διαχείριση της διαφορετικότητας στη θρησκεία το αναλυτικό πρόγραμμα στις σελίδες 77-79 αναφέρει τα παρακάτω:

«Αναγνωρίζοντας ότι η θρησκεία αποτελεί μέρος της κοινωνικής μάθησης των παιδιών κατά την πρώτη σχολική ηλικία, θα πρέπει να αξιοποιείται με τρόπο που να βοηθά το παιδί να κατανοεί τον κόσμο μέσα από τις καταστάσεις της ζωής και τους προβληματισμούς του. Ένα δημοκρατικό σχολείο που σέβεται και προωθεί την αυτονομία του παιδιού προσφέρει ευκαιρίες για σύνδεση βιωματικών καταστάσεων της ζωής των παιδιών με την παράδοση και τον πολιτισμό. Ο θρησκευτικός πλουραλισμός μας προτρέπει να αποδεχτούμε τα πιστεύω, τις συνήθειες και τις πρακτικές των διαφορετικών θρησκειών των παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο. Μέσα από δραστηριότητες που ωθούν τα παιδιά να έχουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία διερεύνησης και κριτικής των πληροφοριών και καταστάσεων ενισχύουμε την κοινωνική και ηθική ανάπτυξη. Δραστηριότητες όπως η εξέταση εικόνων από διάφορους ναούς, η επίσκεψη σε διάφορους ναούς, η ακρόαση και συζήτηση ιστοριών ή μουσικής διαφόρων γιορτών καθώς και η δημιουργία κατασκευών που σχετίζονται με διάφορες γιορτές αποτελούν κατάλληλες δραστηριότητες» (<https://sites.google.com/site/kanderaki/nomothesia/neo-analytiko-programma>)

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του 2016, αναγνωρίζεται η ανάγκη για δημιουργία κλίματος σεβασμού και αποδοχής των γλωσσικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών διαφορών στην τάξη του νηπιαγωγείου μέσα από διαδικασίες που αναπτύσσουν την διερευνητική ικανότητα και την κριτική σκέψη των νηπίων. Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνα του Μάγου, δεν είναι λίγα τα νηπιαγωγεία στα οποία λαμβάνονται ελάχιστα έως και καθόλου υπόψη οι ανάγκες και το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών των μεταναστών στην οργάνωση των δραστηριοτήτων. Πολλοί/ες νηπιαγωγοί, δεν εφαρμόζουν δραστηριότητες που βασίζονται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αρκούνται μόνο σε μια επιφανειακή παρουσίαση των διαφόρων πολιτισμών που δε συνδέεται με τα ενδιαφέροντα και τις συνήθειες της καθημερινότητας των μαθητών (Μάγος, 2013). Όλα αυτά οφείλονται

σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι δεν υπάρχει συστηματική υποστήριξη και ενημέρωση των νηπιαγωγών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από την πλευρά του κράτους. Πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην κατάρτιση των νηπιαγωγών μέσα από υποχρεωτικά επιμορφωτικά σεμινάρια, προκειμένου να εξοικειωθούν με την οργάνωση της παιδαγωγικής εργασίας ανάμεσα στα γηγενή και τα αλλοδαπά παιδιά (Τάσση & Νικολάου, 2013).

Όπως είδαμε, στο αναλυτικό πρόγραμμα γίνεται αναφορά στη σημασία της μητρικής γλώσσας σε σχέση με την ταυτότητα των νηπίων. Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (1997), η έλλειψη διδασκαλίας των μητρικών γλωσσών στο κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας καταδεικνύει το μονογλωσσικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Υπάρχει έλλειψη διάθεσης πόρων για τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών, την παραγωγή σχετικού διδακτικού υλικού και τη δημιουργία κέντρου διδασκαλίας γλωσσών (Δαμανάκης, 1997). Το αποτέλεσμα που προκύπτει από όλα αυτά είναι οι μειονοτικοί μαθητές να μην έχουν τελικά τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης με τους γηγενείς (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007).



## **Κεφάλαιο 3. Διαπολιτισμική ικανότητα**

### **3.1. Εννοιολόγηση του όρου**

Σε μια εποχή που η πολιτισμική διαφορετικότητα αναπτύσσεται με ραγδαίους ρυθμούς προκύπτει η εμφάνιση στα σχολεία φαινομένων όπως η ελλειμματική γνώση για τους «άλλους», τα στερεότυπα και οι εθνοτικές προκαταλήψεις. Τα φαινόμενα αυτά προκαλούν σύγκρουση στη «συνάντηση» μεταξύ των γηγενών μαθητών και των μεταναστών και παρατηρείται έντονα η δημιουργία ομάδων ανάλογα με την εθνική προέλευση, με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η απαιτούμενη συνοχή. Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει η ανάγκη για οικοδόμηση της διαπολιτισμικής ικανότητας. Καθίσταται ουσιαστικής σημασίας η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος μέσα στη σχολική τάξη που θα σέβεται και θα αντιμετωπίζει θετικά τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία, που θα αποδέχεται το διαφορετικό, και θα αξιοποιεί το πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των παιδιών από όπου κι αν κατάγονται. Είναι σημαντικό να υλοποιούνται δραστηριότητες σχεδιασμένες όχι απλά για να εμπλουτιστούν τα παιδιά με γνώσεις για τους «άλλους», αλλά και για να καλλιεργηθεί η δεξιότητα των μαθητών να δημιουργούν μεταξύ τους ποιοτικές σχέσεις και να μπορούν να αντιπαρατεθούν με διαφορετικές αντιλήψεις και θέσεις (Κεσίδου, 2008, Γκόβαρης & Μανούσου, 2015).

Στην Παιδαγωγική, η διαπολιτισμική ικανότητα είναι η ετοιμότητα της συνάντησης του «εγώ» με τον «άλλο» που είναι φορέας διαφορετικού πολιτισμού και η ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής κατανόησης μεταξύ τους. Εξαρτάται από τα βιώματα και τις εμπειρίες του ανθρώπου και είναι μια ατομική ικανότητα (Κοντογιάννη & Κώστα, 2015). Αναφέρεται στην ικανότητα ατόμων που δεν μοιράζονται την ίδιο πολιτισμό, την ίδια γλώσσα και την ίδια θρησκεία, να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν αποτελεσματικά, και είναι μια βαθμιαία μεταμορφωτική μαθησιακή διαδικασία που να αναπτύσσεται αργά (Spinthourakis, 2006). Βασικές προϋποθέσεις για να μπορέσει να αναπτύξει τη διαπολιτισμική του ικανότητα το άτομο, είναι να αναγνωρίζει και να αποδέχεται την ετερότητα, να καλλιεργήσει το συναίσθημα της ενσυναίσθησης για τους άλλους, και να κάνει αυτοκριτική αναφορικά με τις στάσεις και τις απόψεις του (Γκόβαρης, 2006, Μπάρος & Μιχαέλη, 2009 στο Κοντογιάννη & Κώστα, 2015).

### 3.2. Μοντέλα της Διαπολιτισμικής Ικανότητας

Έχουν διατυπωθεί διάφορα μοντέλα της διαπολιτισμικής ικανότητας που χρησιμοποιούν οι επιστήμονες για να αναγνωρίσουν τα βασικά της χαρακτηριστικά και να τα μετατρέψουν σε μαθησιακούς σκοπούς και στόχους (Deardorff, 2011). Εδώ θα εξετάσουμε τρία από αυτά.

#### *α) Το μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας της Deardorff*

Το μοντέλο της Deardorff είναι ιδιαίτερα χρήσιμο γιατί αναφέρεται στη σημασία των επιθυμητών αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας (Krajewski, 2011). Απεικονίζεται ως μια πυραμίδα που έχει ως θεμέλιο ένα σύνολο από στάσεις που συμπεριλαμβάνουν το σεβασμό στους άλλους πολιτισμούς, το άνοιγμα στη διαπολιτισμική μάθηση και την περιέργεια για ανακάλυψη. Το επόμενο επίπεδο χαρακτηρίζεται από τη γνώση και την κατανόηση, οι οποίες αλληλεπιδρούν με τις ικανότητες. Στο επίπεδο αυτό δηλαδή, επιδιώκεται η ανάπτυξη της πολιτισμικής γνώσης του ατόμου, η οποία δεν περιορίζεται σε μια επιφανειακή γνώση ενός πολιτισμού, αλλά προχωρά σε μια ολιστική κατανόηση από το άτομο του κοινωνικού, ιστορικού, πολιτικού πλαισίου τόσο του δικού του πολιτισμού όσο και των άλλων. Σημαντικό ρόλο σε αυτό το επίπεδο παίζουν οι ικανότητες που σχετίζονται με την κριτική σκέψη του ατόμου, να είναι σε θέση δηλαδή, να αναλύει, να συσχετίζει, να ερμηνεύει. Στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκονται τα εσωτερικά και εξωτερικά επιθυμητά αποτελέσματα που σχετίζονται με τη συμπεριφορά. Όπως αναφέρει ο Krajewski (2011), ως εσωτερικό αποτέλεσμα η Deardorff θεωρεί την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται σε διαφορετικές μορφές επικοινωνίας, να αναπτύσσει το αίσθημα της ενσυναίσθησης και να βλέπει τα πράγματα μέσα από άλλες οπτικές. Ως εξωτερικό επιθυμητό αποτέλεσμα αναφέρει την αποτελεσματική επικοινωνία του ατόμου με άλλα άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη του στόχου αυτού αποτελεί η απόκτηση των απαιτούμενων δεξιοτήτων, γνώσεων και διαπολιτισμικών ικανοτήτων, Σύμφωνα με τον Krajewski (2011), η Deardorff υποστηρίζει ότι το άτομο πρέπει να ξεκινήσει με το στοιχείο της στάσης και να δουλέψει γύρω από τη γνώση, την κατανόηση και τις δεξιότητες για να φτάσει τόσο στο επιθυμητό εσωτερικό αποτέλεσμα, που συμπεριλαμβάνει την ενσυναίσθηση,

την προσαρμοστικότητα, την ευελιξία και την πολλαπλότητα των οπτικών, όσο και στο εξωτερικό αποτέλεσμα, δηλαδή την κατάλληλη και αποτελεσματική επικοινωνία και συμπεριφορά (Krajewski, 2011:138-141).

Όπως αναφέρει η ίδια η Deardorff (2011), υπάρχουν αρκετά σημαντικά σημεία που συμβάλλουν στην αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας. Πρώτον, η διαπολιτισμική ικανότητα είναι μια συνεχιζόμενη διαδικασία και, ως εκ τούτου, πρέπει να δίνονται στα άτομα ευκαιρίες για αναστοχασμό και αξιολόγηση της ανάπτυξης της δικής τους διαπολιτισμικής ικανότητας μέσα στο χρόνο. Επιπλέον, η αξιολόγηση ενσωματώνεται μέσα σε στοχευμένες παρεμβατικές δραστηριότητες. Δεύτερον, οι δεξιότητες κριτικής σκέψης παίζουν σημαντικό ρόλο στην ικανότητα του ατόμου να αποκτά και να εκτιμά τη γνώση και κατά συνέπεια, η αξιολόγηση της κριτικής σκέψης πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στην γενικότερη αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας. Τρίτον, ο σεβασμός, το άνοιγμα και η περιέργεια που αποτελούν τη βάση της πυραμίδας της Deardorff έχουν αντίκτυπο σε όλες τις όψεις της διαπολιτισμικής ικανότητας και για το λόγο αυτό πρέπει, επίσης, να λαμβάνονται υπόψη. Τέταρτον, πρέπει να εκτιμάται η δυνατότητα της κατανόησης των διαφορετικών πολιτισμικών προσεγγίσεων και προοπτικών, καθώς αποτελεί μια από τις βασικές θέσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας. Η βαθιά πολιτισμική γνώση εμπεριέχει μια πιο ολιστική κατανόηση του πολιτισμού (ιστορική, κοινωνική, πολιτική) και δε στέκεται στα πιο επιφανειακά χαρακτηριστικά του (έθιμα, φαγητά, κ.ά.) (Deardorff, 2011:65-72).

Σχετικά με το σχεδιασμό δραστηριοτήτων που συμβάλουν στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας, η Deardorff υποστηρίζει ότι απαιτείται η αναζήτηση πολλαπλών τρόπων σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος μαθημάτων που θα δώσουν μια διαπολιτισμική διάσταση στις εμπειρίες των παιδιών βοηθώντας τα να αρχίσουν να βλέπουν τα πράγματα μέσα από πολυπολιτισμικές προοπτικές, αξιοποιώντας τα διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα των μαθητών. Είναι αναγκαίο να προγραμματίζονται δραστηριότητες που αφενός θα προετοιμάζουν επαρκώς την ουσιαστική επαφή και αλληλεπίδραση των γηγενών μαθητών με τους μετανάστες και αφετέρου, θα τους δίνουν ευκαιρίες να συγκρίνουν τις αντιλήψεις τους και τον τρόπο που ερμηνεύουν τον κόσμο (Deardorff, 2011: 65-72).

*β) Το μοντέλο της Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας του Byram*

Σύμφωνα με τον Michael Byram (1997) οι περιγραφές της διαπολιτισμικής επικοινωνίας πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα. Επιπλέον, πρέπει να συμπεριλαμβάνονται και οι μη γλωσσικές διαστάσεις της επικοινωνίας, καθώς και οι περιορισμοί που περιγράφουν τη μάθηση της γλώσσας με τον παραδοσιακό τρόπο εκμάθησης. Όπως αναφέρει, δεν αρκεί μόνο ένα καλό επίπεδο γνώσης μιας ξένης γλώσσας για να θεωρηθεί επιτυχημένη η επικοινωνία ανάμεσα σε δυο συνομιλητές από διαφορετικές χώρες, καθώς κατά τη διάρκεια της συνομιλίας τους φαίνεται και η ουσιαστική ή η ελλειμματική γνώση τους για τη χώρα υπό συζήτηση. Η γνώση της χώρας του για κάθε άτομο, είναι μέρος της κοινωνικής του ταυτότητας, κάτι που παίζει αποφασιστικό ρόλο για την έκβαση της επικοινωνίας ανάμεσα σε δυο συνομιλητές. Η επιτυχία μιας τέτοιας αλληλεπίδρασης βασίζεται αφενός στην ανταλλαγή πληροφοριών και αφετέρου στην εδραίωση της διατήρησης των ανθρώπινων σχέσεων, η οποία εξαρτάται από πρόσθετους παράγοντες, όπως η ικανότητα να αποδέχονται τα άτομα το γεγονός ότι μπορεί οι συνομιλητές να τους αντιμετωπίζουν ως εκπροσώπους των αξιών και των στάσεων και των πολιτικών δράσεων της χώρας προέλευσης τους και να δέχονται κριτική για αυτό (Byram, 1997:47-49).

Ο Byram (1997:50-54) εστιάζει στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας και όχι στη επαφή των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Παράλληλα με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας, θα πρέπει, σύμφωνα με τον Byram, να αναπτύσσονται και κάποια άλλα στοιχεία που συμβάλουν στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας. Αυτά είναι:

*Στάσεις:* Πολλές φορές οι στάσεις που διέπουν την επικοινωνία δυο συνομιλητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα χαρακτηρίζονται από προκατάληψη και στερεοτυπικές θέσεις. Σε αυτή την περίπτωση η αλληλεπίδραση των ατόμων δεν είναι επιτυχής. Ωστόσο, προϋπόθεση για μια επιτυχημένη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση δεν απλά οι θετικές στάσεις, γιατί ακόμα και η θετική προκατάληψη μπορεί να εμποδίσει την αμοιβαία κατανόηση. Πρέπει να έχει καλλιεργηθεί η περιέργεια, το άνοιγμα προς την ανακάλυψη, η ετοιμότητα του ατόμου να αποβάλει κάθε δυσπιστία και κριτική για τους άλλους πολιτισμούς αλλά και, ταυτόχρονα, η δυνατότητα να αναλύει τις θέσεις και συμπεριφορές των ανθρώπων με τους οποίους συνδιαλέγεται μέσα από την οπτική των άλλων.

*Γνώση:* Η γνώση ανάμεσα σε δυο ομιλητές με διαφορετική προέλευση για τη χώρα τους μπορεί να διακριθεί σε δύο μεγάλες κατηγορίες: γνώση για τις κοινωνικές ομάδες και την κουλτούρα της δικής τους χώρας και αντιστοίχως του συνομιλητή τους, από τη μια πλευρά, και γνώση των διαδικασιών της αλληλεπίδρασης σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, από την άλλη. Μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον αρχικά και το σχολείο στη συνέχεια, το άτομο αποκτά γνώση, συνειδητή ή υποσυνείδητη, των κοινωνικών ομάδων με τις οποίες είναι σε επαφή. Στο εκπαιδευτικό σύστημα κάποιων χωρών η γνώση συνδέεται με την αίσθηση της εθνότητας και της ταυτότητας και με αυτό τον τρόπο τα άτομα αποκτούν εθνική ταυτότητα, θρησκευτική, κοινωνική μέσα από την επίσημη και ανεπίσημη κοινωνικοποίηση. Η γνώση για άλλες χώρες και άλλες ταυτότητες ανάμεσα σε συνομιλητές με διαφορετική προέλευση είναι σχετική και μπορεί να συνδέεται με τη γνώση των διαδικασιών της αλληλεπίδρασης τους σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Η βάση λοιπόν για μια αποτελεσματική και επιτυχημένη αλληλεπίδραση έγκειται στο να έχουν αντιληφθεί οι άνθρωποι πώς έχουν αποκτήσει την κοινωνική τους ταυτότητα, πώς αυτή η ταυτότητα αποτελεί το πρίσμα μέσα από το οποίο τους αντιλαμβάνονται τα άτομα της ομάδας τους και πώς αντίστοιχα αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τους συνομιλητές τους από μια άλλη ομάδα.

*Δεξιότητες ερμηνείας και συσχέτισης:* Η δεξιότητα της ερμηνείας ενός κειμένου ή γεγονότος που αναφέρεται σε έναν άλλο πολιτισμό και του συσχετισμού τους με κείμενα και γεγονότα από τον οικείο πολιτισμό. Πρόκειται δηλαδή για την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τις εθνοκεντρικές οπτικές σε ένα κείμενο και να εξηγεί τις ρίζες τους. Επιπλέον, να αντιλαμβάνεται τα δυσλειτουργικά σημεία σε μια αλληλεπίδραση και να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής ανάμεσα σε αντικρουόμενες ερμηνείες ή φαινόμενα.

*Δεξιότητες ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης:* Η ικανότητα της απόκτησης νέας γνώσης για έναν πολιτισμό και η ικανότητα διαχείρισης της γνώσης, των στάσεων και των δεξιοτήτων υπό τους περιορισμούς μιας επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που συμβαίνουν τη δεδομένη στιγμή. Πρόκειται για δεξιότητες που συντελούν στην εδραίωση της κατανόησης ενός νέου πολιτισμικού περιβάλλοντος, καθώς και στην αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ανθρώπους που είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμών σε περίπλοκες συνθήκες

*Κριτική πολιτισμική επίγνωση/πολιτική εκπαίδευση:* Η ικανότητα κριτικής αξιολόγησης απόψεων, πρακτικών και προϊόντων του οικείου και του άλλου

πολιτισμού με σαφή κριτήρια. Πρόκειται για την ικανότητα της αναγνώρισης και ερμηνείας ξεκάθαρων ή έμμεσων αξιών σε κείμενα ή γεγονότα του οικείου ή του άλλου πολιτισμού (Byram, 1997:50-54)

Όπως αναφέρει ο Byram, (1997: 51-52), μπορούμε να διακρίνουμε την διαπολιτισμική ικανότητα από την διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα σύμφωνα με τα εξής: Στη διαπολιτισμική ικανότητα τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδρούν στη γλώσσα τους με άτομα από διαφορετική χώρα και διαφορετικό πολιτισμό βασιζόμενοι στην γνώση τους για την διαπολιτισμική επικοινωνία, στη θετική στάση τους απέναντι στο διαφορετικό, στις ικανότητες της ερμηνείας, του συσχετισμού και της ανακάλυψης. Στην περίπτωση της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας ένα άτομο μπορεί να αλληλεπιδράσει με κάποιον από διαφορετική χώρα και πολιτισμό στη γλώσσα φορέα του συγκεκριμένου πολιτισμού. Τα άτομα που αλληλεπιδρούν έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα τύπο επικοινωνίας που να τους ικανοποιεί και μπορούν να παίζουν διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα σε ανθρώπους με διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Μέσα από τις δεξιότητες που έχουν καλλιεργήσει από την πρώτη τους γλώσσα μπορούν να μαθαίνουν νέες γλώσσες και να κατανοούν πολιτισμούς διαφορετικούς.

Κατά τη γνώμη του Byram, η κατάκτηση των παραπάνω στάσεων και ικανοτήτων προκύπτει μέσα από την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σταδίου της γνωστικής ανάπτυξης. Για το λόγο αυτό τα μικρά παιδιά που δεν έχουν φτάσει σε ένα τέτοιο αναπτυξιακό γνωστικό επίπεδο δεν θα πρέπει να θεωρούνται ικανά να αλληλεπιδράσουν με επιτυχία με άλλα παιδιά που είναι φορείς διαφορετικού πολιτισμού. Ωστόσο, είναι αναγκαίο στην εκπαίδευση να σχεδιάζονται δραστηριότητες που να παρέχουν κατάλληλα δομημένες εμπειρίες σχετικά με την ετερότητα για να καλλιεργηθούν στα παιδιά αυτά οι δεξιότητες που θα οδηγήσουν στη διαπολιτισμική ικανότητα.

#### *γ) Το αναπτυξιακό μοντέλο της διαπολιτισμικής ικανότητας του Bennett*

Σύμφωνα με τον Bennett, όταν οι άνθρωποι αναπτύσσουν την διαπολιτισμική τους ικανότητα περνούν από το στάδιο του εθνοκεντρισμού στο στάδιο του εθνοσυσχετικισμού. Με τον όρο «εθνοκεντρισμός» ο Bennett αναφέρεται στο

γεγονός ότι οι εμπειρίες, οι απόψεις και συμπεριφορές που αποκτούν οι άνθρωποι στη βασική τους κοινωνικοποίηση αποτελούν το κέντρο της πραγματικότητας και δεν επιδέχονται καμία αμφισβήτηση. Στον αντίποδα του εθνοκεντρισμού βρίσκεται ο εθνοσυσχετισμός, που αναφέρεται στο γεγονός ότι οι εμπειρίες, τα βιώματα και οι συμπεριφορές των ατόμων είναι απλά ένα μέρος της πραγματικότητας ανάμεσα σε πολλές άλλες βιώσιμες πιθανότητες (Bennett, 2004).

«Μπορεί κανείς να δει τον εθνοκεντρισμό και τον εθνοσυσχετισμό ως τα δυο άκρα ενός συνεχούς πάνω στο οποίο υπάρχουν διαβαθμίσεις, από τις πιο εθνοκεντρικές στάσεις ως τις πιο εθνοσυσχετιστικές» (Bennett, 2004:63-75).

*Άρνηση:* Είναι η πιο ακραία εθνοκεντρική εμπειρία, καθώς σύμφωνα με αυτήν την κατάσταση, τα άτομα αποδέχονται ως αληθινό μόνο τον οικείο τους πολιτισμό, τις στάσεις και τις αξίες που τον διέπουν, και αδιαφορούν για την πολιτισμική διαφορετικότητα. Τα άτομα με κοσμοθεωρία της άρνησης παρουσιάζουν ανικανότητα στο να αντιμετωπίζουν τους διαφορετικούς πολιτισμούς και τα χαρακτηριστικά τους, και πολλές φορές μάλιστα, αν νιώσουν ότι θίγονται από αυτούς, αντιδρούν με επιθετικότητα και επιδιώκουν την εξαφάνισή τους.

*Άμυνα:* Άμυνα στην πολιτισμική διαφορετικότητα είναι μια κατάσταση στην οποία το άτομο θεωρεί τον οικείο του πολιτισμό ως τον καλύτερο και τον πιο βιώσιμο. Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από το στάδιο της άμυνας είναι πιο ικανά στο να διακρίνουν τη διαφορετικότητα και την αντιμετωπίζουν ως μια πιο αληθινή κατάσταση από τα άτομα που βρίσκονται στο στάδιο της άρνησης. Ωστόσο, θεωρούν τον πολιτισμό των άλλων κατώτερο από τον δικό τους. Η επίλυση της κατάστασης της άμυνας θα επέλθει μέσα από την εδραίωση της ύπαρξης κοινών χαρακτηριστικών όλων των ανθρώπων σε όλο τον κόσμο. Όταν έχει επιτευχθεί αυτό, τότε προχωράμε στην εμπειρία της ελαχιστοποίησης

*Ελαχιστοποίηση:* Ελαχιστοποίηση της πολιτισμικής διαφοράς είναι η κατάσταση κατά την οποία κάποια στοιχεία του οικείου πολιτισμού εκλαμβάνονται ως παγκόσμια. Τα άτομα που βρίσκονται σε αυτήν την κατάσταση εντάσσουν τις πολιτισμικές διαφορές σε γνώριμες κατηγορίες.

*Αποδοχή:* Ξεχωρίζοντας τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των πολιτισμών τα άτομα σε αυτή την κατάσταση θεωρούν τους άλλους διαφορετικούς από αυτούς αλλά και ισότιμους. Επίσης, έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν το πώς οι πολιτισμικές διαφορές λειτουργούν γενικά σε μια ευρύ φάσμα ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων.

*Προσαρμογή:* Σε αυτήν την περίπτωση η προσέγγιση του κόσμου από το άτομο διευρύνεται και συμπεριλαμβάνει σχετικά στοιχεία από άλλες πολιτισμικές θεωρίες. Με άλλα λόγια, άτομα και από την κυρίαρχη και από την μειονοτική ομάδα μπορούν ισότιμα να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους σε μια άλλη.

*Ενσωμάτωση:* Πρόκειται για την κατάσταση στην οποία η προσωπική εμπειρία ενός ατόμου μπορεί να συμπεριλαμβάνει την μετακίνηση σε διαφορετικές πολιτισμικές κοσμοθεωρίες.

Ο Bennett πιστεύει ότι, όσο πιο κοντά στο στάδιο του εθνοσυσχετισμού βρίσκονται οι άνθρωποι, τόσο πιο ικανοί είναι να διαχειριστούν την ετερότητα και μπορούν να αλληλεπιδράσουν πιο αποτελεσματικά με ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Κατά τον ίδιο τρόπο, όσο πιο ευαίσθητοι διαπολιτισμικά είναι οι άνθρωποι, τόσο περισσότερο έχουν καλλιεργήσει κάποιες δεξιότητες ώστε να διακρίνουν χαρακτηριστικά σημεία των πολιτισμών και αυτό έχει ως συνέπεια την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας (Bennett, 2004:63-75).

Σε μια εποχή που η πολιτισμική διαφορετικότητα αναπτύσσεται με ραγδαίους ρυθμούς προκύπτει η αναγκαιότητα να καλλιεργηθεί η ικανότητα των ατόμων να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Η διαπολιτισμική ικανότητα είναι πηγή επιτυχημένης και αποτελεσματικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και πρόκειται για μια αναπτυξιακή διαδικασία που εξελίσσεται σε μεγάλο χρονικό διάστημα. Αυτή τη θέση την υποστηρίζουν και οι τρεις επιστήμονες των οποίων τα μοντέλα αναπτύχθηκαν παραπάνω. Σύμφωνα και με τα τρία μοντέλα, η διαπολιτισμική ικανότητα είναι μια ατομική ικανότητα και η ανάπτυξή της συνδέεται με κάποια γνώσεις (στάσεις, γνώσεις, δεξιότητες) που πρέπει να καλλιεργήσει το άτομο για να κατανοήσει τον πολιτισμό του και τον πολιτισμό του συνομιλητή του. Κατά την Deardorff, παίζει μεγάλο ρόλο το άτομο να έχει αναπτυγμένη την κριτική του ικανότητα, έτσι ώστε να είναι σε θέση μέσα από μια ουσιαστική γνώση ενός πολιτισμού να τον αναλύσει και να τον ερμηνεύσει. Αυτή η άποψη της Deardorff βρίσκει σύμφωνο και τον Byram, ο οποίος επίσης υποστηρίζει ότι η επίτευξη μιας ουσιαστικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δυο άτομα προϋποθέτει τη γνώση της χώρας τους, την καλλιέργεια της περιέργειας και της διάθεσης για ανακάλυψη. Τόσο η Deardorff όσο και ο Byram τονίζουν τη σημασία του σχεδιασμού δραστηριοτήτων που θα προετοιμάσουν την



ουσιαστική επαφή και αλληλεπίδραση ανάμεσα στα γηγενή και τα αλλοδαπά παιδιά. Στο ίδιο πλαίσιο με τους δυο επιστήμονες κινείται και ο Bennett, ο οποίος όμως πιστεύει ότι οι άνθρωποι πρέπει να περάσουν πρώτα από κάποιες εμπειρίες για να φύγουν από το στάδιο του εθνοκεντρισμού και να φτάσουν στον εθνοσυσχετικισμό που θα τους οδηγήσει στην διαπολιτισμική ικανότητα.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε ότι στην παρούσα έρευνα σχεδιάστηκαν παρεμβατικές δραστηριότητες με βάση το θεωρητικό μοντέλο της Deardorff. Πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από δράσεις, οι οποίες είχαν ως στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιλαμβάνονται τον κόσμο μέσα από μια διαπολιτισμική διάσταση και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και την περιέργεια τους για ανακάλυψη. Απώτερος στόχος της έρευνας ήταν η καλλιέργεια δεξιοτήτων και γνώσεων, οι οποίες θα συμβάλλουν αφενός στο να κατανοήσουν τα παιδιά τον πολιτισμό τους και αφετέρου στο να αναπτύξουν την ικανότητά τους επικοινωνούν με παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

## **Κεφάλαιο 4. Ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο**

### **4.1. Το νηπιαγωγείο ως χώρος πολιτισμικής συνάντησης**

Η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί έναν προνομιακό χώρο για την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των παιδιών και συμβάλλει στην προετοιμασία τους για τη μετέπειτα ζωή τους. Την χρονική περίοδο που πηγαίνουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο διευρύνουν τον κύκλο των δραστηριοτήτων τους και αποκτούν μια σειρά από δεξιότητες. Στο νηπιαγωγείο κάνουν τις πρώτες συνειδητές προσπάθειες επικοινωνίας και γνωριμίας με άλλους ανθρώπους εκτός από την οικογένειά τους. Αποκτούν νέους φίλους, δημιουργούν καινούργιες σχέσεις, μαθαίνουν να συνυπάρχουν και συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων με τα άλλα μέλη της ομάδας, ανταλλάσσουν επιχειρήματα και απόψεις, φτιάχνουν κανόνες και τους ακολουθούν. Επιπλέον, αποκτούν γνώσεις σχετικά με το πώς θα γίνουν σεβαστές οι ανάγκες και τα δικαιώματα των άλλων και μαθαίνουν να επιλύουν διαφορές. Στο νηπιαγωγείο τους δίνεται η ευκαιρία να ανακαλύψουν τον κόσμο και να γενικεύσουν τις εμπειρίες τους. Το νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη αναπαράσταση της κοινωνίας με όλη της την ποικιλομορφία, καθώς εκεί τα παιδιά έρχονται σε στενή επαφή με παιδιά από οικογένειες διαφορετικές από τη δική τους. Στο νηπιαγωγείο τίθενται οι βάσεις για την πρόιμη κοινωνικοποίηση των παιδιών σε έναν πολυπολιτισμικό κόσμο και κατά συνέπεια, όλες αυτές οι κοινωνικές δεξιότητες έχουν ιδιαίτερη σημασία για την προετοιμασία των παιδιών να αντιμετωπίσουν την ποικιλομορφία των ανομοιογενών κοινωνιών (Vandenbroeck 2004, Πανταζής, 2006). Τα νήπια που είναι φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμού βιώνουν πολύ συχνά όχι μόνο τη διάκριση αλλά ακόμα και τον αποκλεισμό από την υπόλοιπη ομάδα των συνομηλίκων τους και συνεπώς η φοίτηση τους στο σχολείο δεν είναι εύκολη διαδικασία αλλά συνδέεται με προβλήματα (Γκόβαρης, Νιώτη & Σταμάτης, 2003).

Η συνάντηση των ντόπιων και των αλλοδαπών νηπίων και η δημιουργία σχέσεων ανάμεσα τους συνιστά ένα σημαντικό παράγοντα για την περαιτέρω κοινωνική εξέλιξη των παιδιών. Το αίσθημα της αυτοεκτίμησης που αναπτύσσεται ή όχι στα αλλοδαπά παιδιά στο νηπιαγωγείο αναλογικά με την κοινωνική αναγνώριση ή την περιθωριοποίηση από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους έχει αντίκτυπο στη σχολική τους σταδιοδρομία στις υπόλοιπες βαθμίδες αλλά και στην ατομική τους

συμπεριφορά (Γκόβαρης, Νιώτη & Σταμάτης, 2003). Έτσι, είναι πολλές φορές που τα παιδιά αυτά αποκτούν χαμηλή αυτοεκτίμηση, νιώθουν αδικημένα, δυσκολεύονται να κάνουν φίλιες και απομονώνονται. Σχηματίζουν αρνητική εικόνα για το σχολείο καθώς, το συνδέουν με δυσάρεστες εμπειρίες και άσχημες συναισθηματικές καταστάσεις (Πανταζής, 2006). Καθήκον λοιπόν της προσχολικής εκπαίδευσης είναι να ενσωματώνει τους «άλλους» στον υπάρχοντα κοινωνικό ιστό προσφέροντας τις ευκαιρίες που τους έλειψαν έτσι ώστε να ενταχθούν με ομαλό τρόπο και στις επόμενες βαθμίδες. Ως εκ τούτου, όλες οι μορφές εχθρότητας που είναι αρνητικές συνέπειες των στερεοτυπικών αντιλήψεων και της προκατάληψης ανάμεσα στα παιδιά καθιστούν αναγκαία την ανάπτυξη προγραμμάτων, τη λήψη μέτρων και δράσεων προκειμένου να βρεθούν τρόποι ελαχιστοποίησης τους (Ευαγγέλου & Κάντζου, 2005). Ο Ramsey (1982) συμπληρώνει ότι από τις προκαταλήψεις βλάπτονται όλα τα παιδιά τόσο εκείνα που αισθάνονται μειονεκτικά όσο κι εκείνα τα παιδιά που μαθαίνουν να πιστεύουν ότι είναι ανώτερα. Είναι σημαντικό, κατά συνέπεια, να έχουν οι εκπαιδευτικοί κάποια γνώση σχετικά με την προέλευση των προκαταλήψεων, ούτως ώστε να είναι σε θέση να αναπτύξουν εκπαιδευτικές πρακτικές που να προετοιμάσουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν την ποικιλομορφία των ανομοιογενών κοινωνιών (Ramsey, 1982 στο Ντολιοπούλου, 2000).

#### **4.2. Στερεότυπα, προκαταλήψεις και ρατσισμός**

Έρευνες έχουν δείξει ότι από πολύ νωρίς τα παιδιά όχι μόνο αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές που βασίζονται σε χαρακτηριστικά όπως είναι το χρώμα, η γλώσσα και το φύλο ανάμεσα στους ανθρώπους αλλά και έχουν υιοθετήσει όλα αυτά που τους υποδεικνύει η κοινωνία τους. Αν και δεν συμφωνούν όλοι οι συγγραφείς σχετικά με την ηλικία στην οποία αναδύονται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, υπάρχει ωστόσο συμφωνία στο ότι η βρεφική και η προσχολική ηλικία είναι εξαιρετικά σημαντικές περιόδους (Vandebroeck, 2004). Η Cuffaro υπογραμμίζει ότι τα παιδιά περνούν το κατώφλι του νηπιαγωγείου έχοντας ήδη τη δική τους ιστορία, ένα σύνολο δηλαδή γνώσεων με τις οποίες μπορούν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και το πώς λειτουργούν οι άνθρωποι. Αυτή η γνώση είναι μια διαμεσολαβημένη γνώση που επηρεάζεται από τον πολιτισμό και

τα αξιακά πρότυπα του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνουν (Cuffaro, 2000 στο Γκόβαρης, Νιώτη & Σταμάτης, 2003).

Σύμφωνα με έρευνες που παραθέτει η Ντολιοπούλου, τα παιδιά κατά τη διάρκεια του τρίτου έτους της ηλικίας τους αρχίζουν να παρατηρούν τις διαφορές του φύλου και είναι σε θέση να ξεχωρίζουν τους ανθρώπους με βάση τα χαρακτηριστικά της φυλής, το χρώμα του δέρματος, τα μαλλιά, τον τρόπο ζωής (Williams & Morland, 1976, Katz, 1983, Ramsey, 1987 στο Ντολιοπούλου, 2000). Ο Ramsey συμπληρώνει ότι τα νήπια είναι σε θέση να παρατηρήσουν τις διαφορές στους ανθρώπους, οι διαφορές αυτές ωστόσο μπορούν να τους προκαλέσουν κάποια σύγχυση. Έτσι μπορούν να φτάσουν στη γενίκευση, όπως να δουν, για παράδειγμα, ένα μαύρο παιδάκι στην τηλεόραση και να νομίζουν ότι είναι κάποιο άλλο που είδαν στο δρόμο, ή να πιστεύουν ότι είναι δυνατόν ένας άνθρωπος να αλλάξει φυλή. Σε αυτή την χρονική περίοδο της ζωής τους τα παιδιά φαίνεται ότι αρχίζουν να επηρεάζονται από κοινωνικά πρότυπα και μεροληπτικές αντιλήψεις και να εμφανίζουν «προ-προκαταλήψεις» απέναντι σε άλλους με βάση το φύλο, τη φυλή ή τις σωματικές τους ιδιαιτερότητες. Τα παιδιά είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στις αντιδράσεις του περιβάλλοντος. Η στάση των ενηλίκων, οι εικόνες των μέσων ενημέρωσης και των βιβλίων ασκούν σε αυτά μεγάλη επίδραση στο να σχηματίσουν μια εικόνα σχετικά με το τι είναι σωστό και τι όχι. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου τα παιδιά προσπαθούν να καταλάβουν ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εαυτού τους και ποιές πλευρές παραμένουν σταθερές (Ramsey, 1987 στο Ντολιοπούλου, 2000).

Ο Vandebroeck αναφέρει ότι υπάρχει πληθώρα ερευνών σε παιδιά όλων των ηλικιών οι οποίες έχουν οδηγήσει σε κάποια συμπεράσματα: για παράδειγμα ότι τα παιδιά τεσσάρων ετών δεν έχουν μόνο συνείδηση της εθνοτικής ομάδας στην οποία ανήκουν και της ύπαρξης άλλων ομάδων, αλλά παράλληλα συνδέουν μια αξιακή κρίση με την ομάδα αυτή. Για το λόγο αυτό είναι εξίσου σημαντικό το να φέρνουμε παιδιά αυτής της ηλικίας σε επαφή με τη διαφορετικότητα με το να τους διδάσκουμε πώς να την αντιμετωπίζουν (Vandebroeck, 2004: 56-58).

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις αποτελούν μέρος της κοινωνικής γνώσης που αποκτούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησής τους. Τα στερεότυπα αναφέρονται σε προκατασκευασμένες πεποιθήσεις για άτομα, ομάδες ή αντικείμενα οι οποίες δεν είναι προϊόν αντικειμενικής εκτίμησης και γι' αυτό είναι διαστρεβλωμένες ή απλουστευμένες.

Εμφανίζονται δηλαδή, ως αποτέλεσμα της απόδοσης των υποτιθέμενων χαρακτηριστικών μιας ολόκληρης ομάδας σε όλα τα μεμονωμένα μέλη της υπονοώντας την ομοιομορφία ανάμεσα σε όλα τα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας (McGarthy et al. 2002: 36-37). Οι McGarthy et al. (2002) ορίζουν τα στερεότυπα ως μια υπερβολική πεποίθηση που συνδέεται με την κατηγοριοποίηση και που έχει ως λειτουργία τη δικαιολογία της συμπεριφοράς μας σε σχέση με την κατηγοριοποίηση. Το στερεότυπο μπορεί να θεωρηθεί ως γνωστικό συστατικό της προκατάληψης, που παράλληλα με συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά συστατικά μπορεί να οδηγήσει σε μεροληπτικές και εχθρικές συμπεριφορές προς τα μέλη κάποιας άλλης ομάδας (McGarthy et al, 2002: 16-17)

Τα στερεότυπα διαφέρουν από τις προκαταλήψεις οι οποίες είναι οι γνώμες μετά από επηρεασμό και οι αρνητικές ή δυσμενείς στάσεις απέναντι σε άγνωστα άτομα ή ομάδες χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια έρευνα απλώς λόγω του ότι ανήκουν σε μια συγκεκριμένη φυλή ή θρησκεία. Οι προκαταλήψεις και προδιαθέτουν άλλοτε φορές θετικά και άλλοτε αρνητικά τους ανθρώπους (Dixon & Levin, 2012:40-41).

Ο Vandebroeck (2004) αναφέρει σε σχέση με τον τρόπο που αναπτύσσονται οι προκαταλήψεις στα μικρά παιδιά ότι τα πορίσματα και οι ερμηνείες διαφέρουν ανάλογα με το αν δίνεται περισσότερη βαρύτητα σε ψυχολογικούς (ατομικούς) παράγοντες ή σε κοινωνικές επιδράσεις. Καμιά από τις δυο προσεγγίσεις δεν είναι επαρκής από μόνη της, διότι και οι δυο παράγοντες είναι εξίσου σημαντικοί. Σύμφωνα με τις ψυχολογικές ερμηνείες, τα παιδιά από πάρα πολύ νεαρή ηλικία μπορούν να μπου στη θέση κάποιου άλλου και αναπτύσσουν όλο και περισσότερες «νοητικές εικόνες»: συλλήψεις της πραγματικότητας. Σταδιακά, τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν την εικόνα των άλλων χωρίς να βασίζονται στην άμεση εμπειρία. Αυτή η λογική, συνεχίζει ο Vandebroeck, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η δημιουργία νοητικών εικόνων αποτελεί σημαντικό βήμα στην ανάπτυξη της σκέψης και ότι τα παιδιά δημιουργούν κατηγορίες για να αντιληφθούν την πολυπλοκότητα του κόσμου (Vandebroeck, 2004).

Επιπλέον, τα παιδιά, στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους, ταυτίζονται με κάποια ομάδα. Το κάθε παιδί αναζητά την υποστήριξη στην ομάδα που συμμετέχει για να πείσει τον εαυτό του ότι αξίζει και, κατά συνέπεια, έρχεται σε αντιπαράθεση με κάποιες άλλες ομάδες. Πρόκειται για μια προσέγγιση η οποία βασίζεται στα κίνητρα και στη θέση ότι η άποψη της κατωτερότητας για τους άλλους βοηθά στην υποστήριξη μιας θετικής αυτό-εικόνας.

Η άποψη αυτή συνδέεται με το γεγονός ότι το ξένο προκαλεί φόβο. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο φόβος είναι η σημαντικότερη αιτία για το σχηματισμό αρνητικών ιδεών από τα παιδιά σε σχέση με τους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί (Vandebroeck, 2004, Χρυσόχου, 2005). Ωστόσο, ο Vandebroeck (2004) υποστηρίζει ότι οι απόψεις αυτές δεν είναι αρκετές για να εξηγήσουν το γιατί αναπτύσσονται οι προκαταλήψεις σε κάποιες περιοχές και όχι σε κάποιες άλλες. Από την άλλη πλευρά, αναφέρει ο Vandebroeck, πολλοί είναι οι ερευνητές που ερμηνεύουν το θέμα του σχηματισμού των προκαταλήψεων μέσα από μια πιο κοινωνική προσέγγιση υποστηρίζοντας ότι η εικόνα που έχουν δημιουργήσει οι άνθρωποι για τον κόσμο σχετίζεται με το περιβάλλον και τον πολιτισμό τους. Με άλλα λόγια, το κοινωνικό περιβάλλον διαδραματίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στο σχηματισμό των απόψεων που έχουν οι άνθρωποι για τους άλλους. Ο Vandebroeck θεωρεί ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση δίνει υπερβολική έμφαση στο κοινωνικό περιβάλλον ως ερμηνευτικό παράγοντα των προκαταλήψεων. Ωστόσο, παραδέχεται ότι τα παιδιά επηρεάζονται από τις προκαταλήψεις των ανθρώπων που είναι σημαντικοί γι' αυτά (Vandebroeck, 2004:69-78).

Συνοψίζοντας, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα είναι κομμάτι της διαδικασίας της εκμάθησης της γλώσσας και από τη στιγμή που τα παιδιά είναι σε θέση να διαφοροποιούν μαθαίνουν ότι οι διαφορές αξιολογούνται. Οι αξιολογήσεις αυτές σχετίζονται σε αρχικό στάδιο με εξωτερικά χαρακτηριστικά και στη συνέχεια με τις κοινωνικές κατηγορίες όπως είναι το φύλο, η φυλή και η εθνικότητα (Γκόβαρης, Νιώτη & Σταμάτης, 2003:12). Γενικά, οι προκαταλήψεις αναπτύσσονται από τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών από την οικογένεια, από τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές που δέχεται το άτομο (Dixon & Levin, 2012:43-44).

Για το ρατσισμό, ο Πανταζής (2015) αναφέρει ότι η επιστήμη έχει αναπτύξει αρκετούς και διαφορετικούς ορισμούς ανάλογα με την ερμηνεία, την ισχύ και την εστίαση του πεδίου εφαρμογής, οι οποίοι άλλοτε είναι εκτενείς και αναλυτικοί και άλλοτε είτε σύντομοι και περιεκτικοί. Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2011), ο ρατσισμός είναι σύνολο αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών και θεσμοθετημένων μέτρων που εξαναγκάζει κάποιους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση απλά και μόνο επειδή ανήκουν σε μια διακριτή κατηγορία ανθρώπων. Η δικαιολογία που χρησιμοποιείται για τις διακρίσεις τέτοιου τύπου είναι η διαφορετικότητα της ομάδας στην οποία προσάπτεται μια υποτιθέμενη κατωτερότητα ή επικινδυνότητα

(Τσιάκαλος, 2011:75). Στο ίδιο πνεύμα, ο Πανταζής αναφέρει ότι ο ρατσισμός μπορεί να είναι το σύνολο όλων των κανόνων, συμπεριφορών, πεποιθήσεων που αντιλαμβάνονται τον διαφορετικό ως μη ισότιμο αλλά ως κατώτερο και συμπληρώνει ότι ο ορισμός του ρατσισμού είναι ένα θέμα πολύπλευρο, καθώς οι νέοι άνθρωποι λειτουργούν, σκέφτονται και επιχειρηματολογούν με διαφορετικό τρόπο. Τα στοιχεία του ρατσισμού περιλαμβάνουν περιστατικά πραγματικά, αντιλήψεις, θεωρίες, ιδεολογίες και πρακτικές δομές (Πανταζής, 2015: 44-47)

Ο ρατσισμός μπορεί να εκδηλώνεται σε πρακτικές της καθημερινότητας αλλά και να αντικατοπτρίζεται σε πολιτικά, εκπαιδευτικά προγράμματα και σε κρατικές νομικές δομές (Πανταζής, 2015: 50). Αναφορικά με τις μορφές του ρατσισμού, σύμφωνα με τον Τσιάκαλο αυτές είναι: α) ρατσισμός ως αποτέλεσμα ρατσιστικών αντιλήψεων, β) ρατσισμός από ιδιοτέλεια και γ) ρατσισμός ως αποτέλεσμα μέτρων της πολιτείας. Στην πρώτη περίπτωση, η ρατσιστική συμπεριφορά έχει ως βάση ένα σύνολο ρατσιστικών αντιλήψεων και στάσεων, οι οποίες τροφοδοτούνται από μια πλήρως ρατσιστική εικόνα για την κοινωνία. Οι άνθρωποι είναι αρνητικά προδιατεθειμένοι απέναντι σε άτομα διαφορετικής ομάδας έχοντας την πεποίθηση ότι υπερασπίζονται ακόμα και τα δικαιώματα ολόκληρης της πολιτισμένης κοινωνίας. Στη δεύτερη περίπτωση, ο ρατσισμός καθοδηγείται από προσωπικά συμφέροντα και η διατύπωση αρνητικών αντιλήψεων χρησιμοποιείται ως δικαιολογία για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Η τρίτη περίπτωση μορφής ρατσισμού είναι, κατά τον Τσιάκαλο, η πιο ισχυρή, διότι ο ρατσισμός ασκείται από την κρατική εξουσία. Η ύπαρξη ρατσιστικών μέτρων σε κρατικό επίπεδο ενισχύει το σύνολο των αρνητικών αντιλήψεων σε ατομικό και σε κοινωνικό επίπεδο (Τσιάκαλος, 2011: 76-80). Στο ίδιο πνεύμα, ο Πανταζής τονίζει ότι οι ρατσιστικές συμπεριφορές δεν είναι ατομικό ζήτημα αλλά κοινωνικό φαινόμενο και ως εκ τούτου δεν απευθύνονται σε μεμονωμένα άτομα, αλλά στρέφονται εναντίον μιας ομάδας. Οι εικόνες για τους «άλλους» συνδέονται με τις διαστάσεις κοινωνικοπολιτικών αντιπαραθέσεων και τα περιεχόμενα των γνώσεων προκύπτουν από το θεσμικό και κοινωνικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου τα περιεχόμενα δεν είναι ούτε αθώα, ούτε αυθαίρετα (Πανταζής, 2015:66-67)

### 4.3. Δυσκολίες που σχετίζονται με τη διγλωσσία των νηπίων

Η είσοδος του παιδιού στο νηπιαγωγείο σημαίνει την ένταξη και τη συμμετοχή του σε μια ομάδα συνομηλίκων του. Μία από τις βασικότερες προϋποθέσεις για την ομαλή συνύπαρξη του με τα υπόλοιπα παιδιά, είναι αναμφισβήτητα η κατανόηση της γλώσσας. Ως εκ τούτου, η γλώσσα αποτελεί ένα από τα ουσιαστικότερα στοιχεία για την κοινωνικοποίηση του παιδιού κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο νηπιαγωγείο (Πανταζής, 2006:29)

Κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά των μεταναστών έρχονται αντιμέτωπα με μια νέα πραγματικότητα που διαφέρει από αυτήν της δικής τους οικογένειας ως προς τις αξίες, τις συμπεριφορές, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, την εμφάνιση, τη γλώσσα. Κατά συνέπεια, όταν πηγαίνει ένα νήπιο με διαφορετική πολιτισμική προέλευση και γλώσσα στο νηπιαγωγείο αντιμετωπίζει δυσκολίες ως προς την ένταξη του στην ομάδα των παιδιών, διότι αυτή προϋποθέτει την ικανότητα επικοινωνίας. Ένα παιδί που δε μιλά την ελληνική γλώσσα δεν μπορεί να επικοινωνήσει εύκολα με τα γηγενή νήπια και δυσκολεύεται πολύ να συναναστραφεί μαζί τους. Καθώς δε βρίσκεται σε αμοιβαία σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά, δεν γίνεται εύκολα αποδεκτό από την ομάδα και οδηγείται σε μια κατάσταση απομόνωσης. Η διαδικασία αποδοχής και κατανόησης των αλλοδαπών παιδιών από τα γηγενή, αναφέρει ο Πανταζής (2006), δεν είναι ούτε εύκολη, ούτε συμβαίνει αυτόματα, παρά το γεγονός ότι τα παιδιά είναι πιο ανοιχτά προς τα άλλα παιδιά σε σχέση με τους ενήλικες. Επιπλέον, η μη ικανοποιητική κατάκτηση της κυρίαρχης γλώσσας δημιουργεί πρόβλημα στην απόδοση αυτών των νηπίων, καθώς αδυνατούν ή με πολύ μεγάλη δυσκολία μπορούν να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία στο σχολείο. Ενδεχομένως δε, οι δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά κατά την επικοινωνία με τη νηπιαγωγό να έχουν ως αποτέλεσμα την ελλιπή κάλυψη των αναγκών τους, κάτι που τα κάνει να νιώθουν μειονεκτικά και τους αυξάνει το αίσθημα της ανασφάλειας (Πανταζής, 2006, Τάσση & Νικολάου, 2013). Πρέπει επίσης να αναφέρουμε ότι πολλές φορές ούτε οι οικογένειες των παιδιών γνωρίζουν τη κυρίαρχη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο πράγμα που καθιστά την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους/ τις εκπαιδευτικούς προβληματική.

Είναι διαδεδομένη η άποψη ότι τα αλλοδαπά παιδιά δεν πρέπει να έχουν επαφή με τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο, προκειμένου να μάθουν όσο το δυνατόν πιο γρήγορα την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Νικολάου, 2011:223-224).



Οι έρευνες όμως δείχνουν ότι η μητρική γλώσσα αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται αποτελεσματικότερα η δεύτερη γλώσσα καθώς, κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, η προηγούμενη γνώση βοηθά να γίνει κατανοητή η εισερχόμενη πληροφορία της δεύτερης γλώσσας (Cummins, 2005: 165). Ωστόσο, αναφέρει ο Πανταζής (2006), σε πολλά νηπιαγωγεία τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν έχουν πάντοτε την δυνατότητα να μιλούν εντός σχολείου τη μητρική τους γλώσσα. Με αυτόν τον τρόπο όμως δεν λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι η γλώσσα αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο της ταυτότητας του νηπίου. Ο πρώτος ορισμός της ταυτότητας του παιδιού γίνεται από τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι (Πανταζής, 2006: 38-40). Σύμφωνα με τον Cummins (2005), όταν αγνοούνται η γλώσσα και οι εμπειρίες του παιδιού, ξεκινά από μειονεκτική θέση και ελλοχεύει ο κίνδυνος να αποκτήσει μια αρνητική εικόνα του εαυτού του, κάτι συνέπεια θα επιφέρει και αρνητικές επιπτώσεις στην επίδοση του στο σχολείο (Cummins, 2005:48-49).

Με αυτή την άποψη συμφωνεί και ο Δαμανάκης ο οποίος υποστηρίζει ότι η εξέλιξη του παιδιού εξαρτάται από τις ευκαιρίες που του παρέχονται να επεξεργαστεί τα βιώματά του, τις εμπειρίες του. Όταν προωθείται η μια μόνο γλώσσα και παραμελείται η άλλη είναι σαν να παραμελείται ένα μέρος του μορφωτικού κεφαλαίου του ατόμου κάτι που έχει ως συνέπεια τη μείωση των μορφωτικών του ευκαιριών (Δαμανάκης, 1997:95). Αν όμως γίνει αποδεκτή η μητρική του γλώσσα, τότε το νήπιο θα αποκτήσει περισσότερα κίνητρα μάθησης καθώς μπορεί αυτή να χρησιμοποιηθεί ως βάση για να κατακτηθεί μια δεύτερη γλώσσα, η κυρίαρχη της κοινωνίας στην οποία ζει το παιδί (Πανταζής, 2006: 29-32). Συγκεκριμένα για τα παιδιά προσχολικής αγωγής ο Δαμανάκης αναφέρει ότι πρέπει να δοθεί η ευκαιρία να φοιτούν σε νηπιαγωγεία όπου θα καλλιεργούνται σε παιγνιώδη μορφή και οι δυο γλώσσες, έτσι ώστε να μη διακόπτεται απότομα η γλωσσική κοινωνικοποίηση των παιδιών στη γλώσσα της χώρας προέλευσης και να ωφεληθούν από τα όποια θετικά στοιχεία συνεπάγεται μια δίγλωσση κοινωνικοποίηση (Δαμανάκης, 1997: 95).

#### **4.3.1. Η σημασία της ανάπτυξης της πρώτης γλώσσας του δίγλωσσου παιδιού**

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με τη διγλωσσία για την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Για το λόγο αυτό είναι πολύ

σημαντικό να αναγνωρίζεται η μητρική γλώσσα των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα τόσο ως αντικείμενο όσο και ως μέσο διδασκαλίας. Η επίτευξη της ενεργούς προσθετικής διγλωσσίας, δηλαδή της εκμάθησης της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας, θεωρείται βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς η διατήρηση της γλώσσας των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών είναι αναφαίρετο δικαίωμά τους και συμβάλλει στην υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και της κοινωνικοποίησής τους (Νικολάου, 2011).

Η ταυτόχρονη διγλωσσία, σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών (βλ. Baker), έχει θετικές επιδράσεις στους μαθητές. Οι δίγλωσσοι έχουν κάποια γνωστικά πλεονεκτήματα σε σχέση με τους μονόγλωσσους, όπως μεγαλύτερη ευελιξία του νου, κριτική και μεταγλωσσική ικανότητα κ.α. Οι δυο γλώσσες του ατόμου δε μένουν ποτέ στατικές αλλά βρίσκονται σε συνεχή μεταβολή και εξέλιξη. Σε όλα τα μαθήματα, ο πολιτισμός που περιβάλλει τη μειονοτική γλώσσα είναι απαραίτητο να μεταδοθεί για να δώσει στη γλώσσα νόημα (Baker, 2001).

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα μικρά παιδιά μαθαίνουν δυο γλώσσες είτε όταν στο σπίτι και στο περιβάλλον γίνεται χρήση και των δυο γλωσσών (είτε ο ένας γονέας μιλά μια διαφορετική γλώσσα από τη κυρίαρχη, είτε χρησιμοποιείται άλλη γλώσσα στο σπίτι και άλλη εκτός σπιτιού). Ο ρόλος των γονέων είναι σημαντικός στην γλωσσική κατάκτηση και ανάπτυξη των παιδιών από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με έρευνες τις οποίες αναφέρει ο Baker, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που συντελούν στο να μπορέσουν οι γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά στην κατάκτηση μιας άλλης γλώσσας. Τέτοιοι είναι η στάση των γονέων απέναντι στις γλώσσες γενικά, το ενδιαφέρον των γονέων και για τις δύο γλώσσες, οι δραστηριότητες που κάνουν από κοινού γονείς με παιδιά, και η επικοινωνία των γονέων με τους δάσκαλους. Επιπλέον, ο ρόλος του περιβάλλοντος και η παροχή γλωσσικών ερεθισμάτων είναι καθοριστικός για την κατάκτηση μιας γλώσσας και ότι η ταυτόχρονη διγλωσσία δεν προκαλεί καθυστέρηση ή προβλήματα στα παιδιά. Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να αναφερθούμε στη **γλωσσική απώλεια** (Baker, 2001) στα δίγλωσσα παιδιά. Τα παιδιά μαθαίνουν πιο εύκολα τη γλώσσα της πλειοψηφίας επειδή τη χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό και διατρέχουν τον κίνδυνο να χάσουν τη μειονοτική τους γλώσσα. Το πρόβλημα υποστηρίζει ο Baker δεν είναι η πλειονοτική γλώσσα αλλά ο συγχρονισμός της εξοικείωσης με τη μειονοτική γλώσσα. Οι γονείς πρέπει να επιμείνουν στην ανάπτυξη της ικανότητας

στη μειονοτική τους γλώσσα των παιδιών τους όσο είναι ακόμα μικρά πριν, δηλαδή, αρχίσει η έντονη επαφή με την πλειονοτική γλώσσα (Baker, 2001: 150-151).

Σχετικά με τις διαδικασίες μάθησης των δίγλωσσων παιδιών η Drury επισημαίνει ότι δεν είναι πάντα ορατές για τους εκπαιδευτές τους. Υπάρχει η λεγόμενη μη «λεκτική περίοδος» κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο παίρνουν το χρόνο τους για να εγκλιματιστούν στο νέο περιβάλλον και να δοκιμάσουν να χρησιμοποιήσουν μόνο τους σιωπηλά τη νέα γλώσσα μέχρι να νιώσουν έτοιμα να εκφραστούν ενώπιον μεγαλύτερου ακροατήριου (Drury, 2007) .

Είναι πολύ σημαντικό για την εξέλιξη των παιδιών με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο να ενθαρρύνονται από τη νηπιαγωγό τους να μιλούν και στη δική τους γλώσσα ακόμα κι αν η ίδια η νηπιαγωγός τους δεν γνωρίζει τη γλώσσα αυτή. Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Νικολάου (2011), στο χώρο της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης επικρατεί η κυρίαρχη γλώσσα, τα ελληνικά, χωρίς προς το παρόν τουλάχιστον να φαίνεται ότι υπάρχει διάθεση λήψης μέτρων την ενίσχυση της χρήσης της μητρικής γλώσσας των παιδιών. Επίσης, υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει χώρο διαπραγμάτευσης των διάφορων ταυτοτήτων, όμως, για να συμβεί αυτό πρέπει όλοι να παραδεχτούν ότι η γλώσσα, πρέπει να κατέχει σημαντική θέση στο πρόγραμμα του σχολείου και να είναι προτεραιότητα για όλους τους μαθητές, γηγενείς και αλλοδαπούς (Νικολάου, 2011: 225).

#### **4.4. Γονεϊκή εμπλοκή**

Είναι ευρέως αποδεκτό το ότι η οικογένεια είναι η σπουδαιότερη ομάδα στην οποία εντάσσεται ένα παιδί. Οι γονείς του είναι οι πρώτοι του δάσκαλοι και μέσα στο οικογενειακό του περιβάλλον το παιδί μαθαίνει να δρα και να αισθάνεται (Ντίνας, Βαμβακίδου & Κυρίδης, 2002). Καθώς, λοιπόν, επηρεάζει ποικιλοτρόπως την ανάπτυξη του παιδιού, η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί αντικείμενο έρευνας.

Όπως επισημαίνει ο Γεωργίου (2000), ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» μπορεί να σημαίνει σχεδόν οτιδήποτε: από μια απλή επίσκεψη του γονέα στο σχολείο μέχρι συχνές επαφές και συνεργασία γονέα και δασκάλου, ή ακόμα και την ενεργό συμμετοχή του σε αποφάσεις που αφορούν τη διοίκηση του συλλόγου. Διάφοροι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει αυτό τον όρο περιγράφοντας στην πραγματικότητα ένα μέρος ή μια μόνο διάσταση του. Κάτω από αυτόν τον τίτλο

βρίσκονται συγκεκριμένες πρακτικές που έχουν απομονωθεί και οι οποίες, ανάλογα με τη συχνότητά τους, συμβάλλουν στη δημιουργία αποτελεσμάτων που κατά καιρούς έχουν επισημανθεί από σχετικές έρευνες. Κατά συνέπεια, ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» είναι γενικός και δεν αναφέρεται σε μια πρωτογενή μονοσήμαντη μεταβλητή (Γεωργίου, 2000: 128-130).

Η φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη τους επαφή με μια κοινωνία ευρύτερη και διαφορετική από αυτήν της οικογένειας. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς τους συμβάλλει στην καλύτερη προσαρμογή των παιδιών στο χώρο αυτό, διότι είναι τα πιο σημαντικά πρόσωπα στον κόσμο τους. Μέσα από τις τακτικές συναντήσεις με τους γονείς των παιδιών η νηπιαγωγός έχει την ευκαιρία να πάρει σημαντικές πληροφορίες για στοιχεία της προσωπικότητας και του χαρακτήρα τους, για τις συνήθειες και τα ενδιαφέροντά τους και γενικά για τις εμπειρίες που βιώνει το παιδί στο σπίτι και σε άλλους χώρους. Όλες αυτές οι γνώσεις θα βοηθήσουν τη νηπιαγωγό στο σχεδιασμό των διδακτικών πρακτικών της, έτσι ώστε να ανταποκριθεί καλύτερα στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών της. Επιπλέον, μέσα από τις τακτικές συναντήσεις και το διάλογο με τους γονείς των παιδιών θα αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που μπορεί να εμφανιστούν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Τέλος, η εθελοντική βοήθεια των γονέων στο πρόγραμμα των δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου είναι πολύ ωφέλιμη τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τα παιδιά, και για το λόγο αυτό πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στους γονείς να συμμετέχουν με διάφορους τρόπους. Ιδιαίτερα για το νηπιαγωγείο η εμπλοκή των γονέων είναι ένας πολύτιμος αρωγός στην προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί.

#### **4.4.1. Παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή των μεταναστών γονέων με την εκπαίδευση των παιδιών τους**

Η συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο σχολείο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την σχολική επιτυχία των μαθητών καθώς τους βοηθούν στην κοινωνική, ψυχολογική, ηθική, γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς τους μεταδίδουν το μήνυμα ότι θεωρούν σημαντική τη μόρφωση, εμπλέκονται πιο ενεργά στη σχολική διαδικασία και τείνουν να έχουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα. Οι γονείς δείχνουν ότι ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους με το να μιλούν

με τα παιδιά τους για το σχολείο ή/και, με το να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το σχολείο (Torres-Guzman, 1995).

Αν και είναι αναγκαία η συχνή παρουσία των γονιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στο νηπιαγωγείο και η συνεργασία τους με τους/τις εκπαιδευτικούς, παρόλα αυτά η γονεϊκή εμπλοκή δεν είναι πάντα δεδομένη, ούτε τόσο εύκολη. Τα εμπόδια που συμβάλλουν στην αυξομείωση της σχέσης των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και κατ'επέκταση στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλονται σε παράγοντες που αφορούν αφενός τους ίδιους γονείς και αφετέρου τους εκπαιδευτικούς και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή (Γεωργίου, 2000).

Η εργασία των μεταναστών γονέων επηρεάζει το βαθμό εμπλοκής τους και μπορεί να λειτουργεί ως παράγοντας που δυσχεραίνει την επαφή τους με το σχολείο για πρακτικούς λόγους. Είναι πιθανό οι γονείς να μην έχουν τόσο εύκολα τη δυνατότητα να παίρνουν άδεια από τη δουλειά τους για να πηγαίνουν στο σχολείο και να ενημερώνονται για τις δραστηριότητες που γίνονται εκεί καθώς και για την πρόοδο των παιδιών τους. Επίσης, επειδή δουλεύουν πολλές ώρες, δεν έχουν πολύ χρόνο στη διάθεσή τους για να βοηθήσουν τα παιδιά στις κατ' οίκον εργασίες τους (Antunez, 2000). Καθοριστικό επίσης ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων του γονέα απέναντι στο σχολείο και στην εκπαίδευση ως αξία γενικότερα παίζει το δικό του μορφωτικό επίπεδο. Σύμφωνα με ερευνητές, οι πιο μορφωμένες μητέρες δείχνουν να γνωρίζουν περισσότερα πράγματα σχετικά με την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο και εμπλέκονται πιο αποτελεσματικά στα σχολικά τους θέματα (Γεωργίου, 2000).

Ανάμεσα στους παράγοντες που σχετίζονται με τον γονέα, η Coelho (2007) αναφέρει και το θέμα της γλώσσας που αφορά ειδικά τους γονείς που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ένας λόγος, δηλαδή, που περιορίζει την εμπλοκή των γονιών είναι το γεγονός ότι δεν γνωρίζουν την κυρίαρχη γλώσσα και αυτό καθιστά δύσκολη την επικοινωνία τους με τους δασκάλους. Οι γονείς που προέρχονται από άλλες χώρες, λόγω της αδυναμίας τους να εκφραστούν και να καταλάβουν, συχνά αναπτύσσουν το αίσθημα της ανασφάλειας, δε νιώθουν άνετα με το χώρο του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς και έτσι επιλέγουν να μην έρχονται σε επαφή με αυτούς. Επιπρόσθετα, επισημαίνει η Coelho, σε κάποιες χώρες η εμπλοκή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου και η παρουσία τους σε αυτό δε θεωρείται σημαντική. Έτσι, ο ρόλος τους περιορίζεται στο να

στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο και να τους παρέχουν τα απαραίτητα υλικά και βιβλία αφήνοντας όλα τα υπόλοιπα στους εκπαιδευτικούς (Coelho, 2007:165).

Σημαντικό ρόλο, ακόμα, για μια επιτυχημένη σχέση εκπαιδευτικών και γονέων παίζει ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται την γονεϊκή εμπλοκή οι εκπαιδευτικοί. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες όταν εκείνοι παρίστανται σε συναντήσεις και συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς, όταν συνεισφέρουν στη διοργάνωση κάποιας σχολικής γιορτής και όταν βοηθούν τα παιδιά τους με τις κατ' οίκον εργασίες τους. Επίσης, πρέπει να αναφέρουμε ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που περιμένουν από τους γονείς να συμμετέχουν αλλά από απόσταση και σύμφωνα με τους όρους που εκείνοι θέτουν, γιατί πιστεύουν ότι κανένας άλλος δεν πρέπει να παρεμβαίνει στο παιδαγωγικό έργο τους (Γεωργίου, 2000, Daniel-White, 2002). Πολλοί εκπαιδευτικοί, επίσης, σε σχολεία με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα δε γνωρίζουν την εκπαίδευση που λαμβάνουν τα παιδιά των μειονοτήτων στο σπίτι, με αποτέλεσμα να μην αξιολογούν θετικά τη γνώση των γονιών τους, να μην την αξιοποιούν και να θεωρούν ότι η γνώση που παρέχεται στο σχολείο είναι η σημαντικότερη. Επίσης, πολλές φορές οι πρακτικές ανατροφής και μάθησης που χρησιμοποιούν οι γονείς με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς και ο τρόπος που αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από το σχολείο, κάτι που συνήθως δεν λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, δεν είναι λίγες οι φορές που οι εκπαιδευτικοί προσκαλούν τους γονείς των παιδιών μόνο για να τους ενημερώσουν σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους ή για να παρακολουθήσουν μια σχολική εκδήλωση χωρίς να επιτρέπουν την παραμικρή εμπλοκή τους στο τι συμβαίνει στο σχολείο. Με αυτό τον τρόπο μηδενίζονται οι προοπτικές για ουσιαστική συνεργασία και ανάπτυξη προσωπικής επαφής (Γεωργίου, 2000, Daniel- White, 2002, Χατζηδάκη, 2007).

Όλα τα παραπάνω εμπόδια που υπάρχουν ανάμεσα στις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς πρέπει μέσα από προσωπική επαφή, ομαδική διερεύνηση και επιστημονική βοήθεια να γίνουν αντιληπτά και να επιλυθούν (Ensle, 1992). Στην περίπτωση που δε συμβεί αυτό, οι γονείς των παιδιών με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο αποθαρρύνονται και, κατά συνέπεια, απομακρύνονται από το χώρο του σχολείου. Αυτή τους η συμπεριφορά εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς ως αδιαφορία και αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο (Χατζηδάκη, 2007).

Αντίθετα, αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι οι γονείς που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ενδιαφέρονται πολύ για την μόρφωση των παιδιών τους και επιθυμούν να συμβάλουν σε αυτή (Cummins, 2005, Χατζηδάκη, 2007). Πολλοί γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους μέσα στο σπίτι τους, με τρόπους που δεν είναι πάντα ορατοί στον εκπαιδευτικό, επειδή, όπως προαναφέρθηκε, δεν ταυτίζεται η δική τους άποψη με αυτήν των γονέων για το πώς μπορούν να βοηθήσουν το παιδί με τα μαθήματα.

#### **4.4.2. Ενέργειες των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γονεϊκής εμπλοκής**

Με βάση τα παραπάνω είναι πολύ σημαντικό να γίνουν προσπάθειες από την πλευρά του σχολείου ώστε να πλησιάσει τους γονείς δημιουργώντας συνθήκες που θα τους κάνουν να νιώσουν ότι οι γνώσεις και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο γίνονται σεβαστά από το σχολείο κατ' αυτόν τον τρόπο, μπορεί να οδηγηθούν σε έναν ουσιαστικό διάλογο με τους εκπαιδευτικούς. Οι πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές θα ενδυναμωθούν μέσα στο περιβάλλον του σχολείου, εφόσον οι γονείς τους ενδυναμώνονται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις τους με το σχολείο (Cummins, 2005). Το σχολείο μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της παρουσίας και εμπλοκής των γονέων με πολλούς τρόπους. Ακόμα και απλές ενέργειες από την πλευρά των εκπαιδευτικών, που δίνουν τη δυνατότητα στους γονείς να συμμετέχουν σε συγκεκριμένους τομείς της εκπαίδευσης των παιδιών τους, μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των παιδιών τους για τη σχολική μάθηση και σε καλύτερη συμπεριφορά. Τέτοιου είδους ενέργειες μπορεί να είναι:

α) Οργάνωση συναντήσεων με αλλοδαπούς γονείς σε ώρες που να μπορούν να παρίστανται, ώστε να γίνουν εποικοδομητικές συζητήσεις σχετικά με τη φιλοσοφία, το πρόγραμμα και τις δραστηριότητες του σχολείου, αλλά και για να ενισχυθούν οι γονείς με στρατηγικές που θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν για την καλύτερη επιτυχία των παιδιών τους στο σχολείο. Είναι πολύ πιθανό, γονείς που προέρχονται από άλλες κουλτούρες να μην αντιλαμβάνονται τη σημασία κάποιων δραστηριοτήτων. Για το λόγο αυτό είναι σημαντική η αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και των στόχων του σχολείου. Οι γονείς πρέπει να ενημερωθούν για το ποιες είναι οι υποχρεώσεις των παιδιών τους πάνω σε θέματα

συμπεριφοράς και καθημερινής πρακτικής. Απαραίτητη κρίνεται η παρουσία διερμηνέα για να γίνει κατανοητή η συζήτηση σε όλους (Coelho, 2007:168).

β) Συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη. Γονείς από διαφορετική προέλευση μπορούν να έρθουν στο σχολείο προκειμένου να μιλήσουν στα παιδιά για τη χώρα καταγωγής τους και να μοιραστούν στοιχεία του πολιτισμού και της θρησκείας τους με τα παιδιά χρησιμοποιώντας βιβλία, εικόνες, μουσική, παιχνίδια. Οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν το σχολείο στην εύρεση και επιλογή υλικού από τις χώρες τους, όπως βιβλία και αντικείμενα, τα οποία θα αξιοποιηθούν σε δραστηριότητες με στόχο να καλλιεργηθούν ανάμεσα στα παιδιά αξίες όπως αλληλεγγύη, σεβασμός και ενσυναίσθηση (Young, 2011).

Συνοψίζοντας, αν πράγματι το ζητούμενο της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει όλα τα παιδιά να κάνουν τα όνειρα τους πραγματικότητα και εφόσον η ζωή των παιδιών καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από οικογενειακό τους περιβάλλον, τότε το σχολείο πρέπει να κάνει τους γονείς που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στους χώρους του (Γεωργίου, 2000, Ντίνας, Βαμβακίδου & Κυρίδης, 2002).



## **Κεφάλαιο 5. Ο/ η εκπαιδευτικός στη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

### **5.1. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού**

Η είσοδος του παιδιού στο σχολείο σηματοδοτεί μια καινούργια φάση της κοινωνικοποίησης του. Κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο νηπιαγωγείο το παιδί θα περάσει μια περίοδο προσαρμογής και εγκλιματισμού. Όπως καταδεικνύουν οι έρευνες, η ανάπτυξη στερεοτυπικών αντιλήψεων ξεκινά από την ηλικία των τριών ετών. Το οικογενειακό περιβάλλον επιδρά καίρια, καθώς μέσα από έμμεσες διαδικασίες και ερεθίσματα λαμβάνει χώρα η καλλιέργεια και αναπαραγωγή των προκαταλήψεων. Κατά συνέπεια, τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία αρχίζουν να διαμορφώνουν μια εικόνα για τους άλλους και υιοθετούν πολύ συχνά στερεοτυπικές απόψεις από ενήλικους και συνομήλικους (Vandenbroeck, 2004). Με δεδομένη λοιπόν τη σημασία του νηπιαγωγείου ως εισαγωγικής βαθμίδας αλλά και την ηλικία των παιδιών που αποτελεί ηλικία εγκατάστασης των πρώτων στερεοτύπων και προκαταλήψεων, προκύπτει η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής προσέγγισης της διαχείρισης της ετερότητας εκ μέρους των νηπιαγωγών (Μάγος, 2013).

Καθήκον του/της εκπαιδευτικού είναι να ερευνήσει σε βάθος το πώς κατασκευάζεται η εικόνα του «άλλου». Μέσα από αυτήν τη διερεύνηση θα είναι σε θέση να αναλάβει τη δημιουργία τέτοιων συνθηκών που θα βοηθούν τα παιδιά να μάθουν, να κατανοούν και να σέβονται τον «άλλο» καλλιεργώντας τους έννοιες όπως ενσυναίσθηση, διαλλακτικότητα και σεβασμός. Η άρνηση της διαφορετικότητας από το σχολείο είναι άδικη και στερεί από τα παιδιά τη δυνατότητα να μάθουν να τη διαχειρίζονται. Αποτελεί ευθύνη του/ της εκπαιδευτικού μέσα σε ένα κατάλληλο περιβάλλον με καλά σχεδιασμένες δραστηριότητες να προσφέρει στα παιδιά μια εικόνα του εαυτού τους και των άλλων, που θα τα καθιστά πιο ευέλικτα στο να λειτουργούν και να προσαρμόζονται στις αλλαγές. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στην τάξη πρέπει να βοηθούν τα νήπια να μαθαίνουν για την ποικιλομορφία της εμφάνισης, της γλώσσας, των εθίμων και να έρχονται σε επαφή με τη διαφορετικότητα για να μπορούν να την αντιμετωπίζουν αργότερα και να εξοικειώνονται με τον κόσμο που τα περιβάλλει. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας που συναντούν σε καθημερινή βάση την ποικιλομορφία είναι σε πλεονεκτική θέση, καθώς μπορούν να

δημιουργήσουν μια πολλαπλή εικόνα για τον εαυτό τους χωρίς να χάνουν την προσωπικότητά τους (Vandebroeck, 2004).

Βέβαια, από μόνη της η επαφή με παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα δεν είναι αρκετή για να αποδυναμωθεί μια στερεοτυπική άποψη. Ωστόσο, μέσα από την ανταλλαγή προσωπικών συναισθημάτων και πληροφοριών και τη συνεργασία για την επίτευξη κοινών στόχων, μπορεί ίσως να αμβλυνθεί ο φόβος και να ανοίξει ο δρόμος του προβληματισμού για τη διαφορετικότητα. Έτσι, τα παιδιά θα συνηθίσουν να αντιμετωπίζουν τους άλλους και όταν τελικά τους γνωρίσουν, θα μπορούν να προσαρμόζουν τις νοητικές τους εικόνες για εκείνους. Κατά συνέπεια, τα παιδιά, θα γίνουν πιο εύκολα προσαρμόσιμα στις αλλαγές (Vandebroeck, 2004).

Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να αναζητά δραστηριότητες που να δίνουν έμφαση στη διαφορετικότητα έτσι ώστε να αναδεικνύονται διαφορές και ομοιότητες που θα αποτελέσουν έπειτα αντικείμενο συζήτησης υπό το πρίσμα της υπέρβασης της ανισότητας. Είναι εξαιρετικά σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώνουν χαρακτηριστικά στοιχεία από τις ομάδες των παιδιών μέσα στο περιβάλλον της τάξης, έτσι ώστε το νηπιαγωγείο να αποτελεί γέφυρα ανάμεσα στους διαφορετικούς κόσμους και να δίνει μια πρώτη γεύση σχετικά με το πώς αντιμετωπίζει η σύγχρονη κοινωνία την ποικιλομορφία της. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, μπορούν να διερευνηθούν κάποιες πτυχές των άλλων πολιτισμών που φέρουν οι μαθητές μέσα στην τάξη, οι οποίες είναι κοντινές με τον πολιτισμό των γηγενών, για να έρθουν στην επιφάνεια ομοιότητες μεταξύ τους. Επιπλέον, πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να βοηθά τα παιδιά να αναστοχαστούν ως προς τον τρόπο που σκέφτονται (Vandebroeck, 2004).

Κατά την Derman-Sparks και τους συνεργάτες της, η παιδαγωγική μέθοδος για την καταπολέμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων πρέπει να βασίζεται σε μια προσέγγιση αναπτυξιακή. Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα να λαμβάνει υπόψη από πού προέρχεται ένα παιδί και τι είναι αυτό που ζητάει να μάθει, προκειμένου να διαμορφώσει δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών με στόχο την ενδυνάμωση της ταυτότητας τους. Αν η παιδαγωγική μέθοδος δεν λαμβάνει υπόψη την οπτική των παιδιών υπάρχει η πιθανότητα να γίνει καταπιεστική (Derman-Sparks et al, 1989).

Σύμφωνα με τους Ευαγγέλου & Κάντζου (2005), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προχωρήσουν πέρα από τα στενά πλαίσια του εθνοκεντρισμού στη δημιουργία ενός

μεγαλύτερου, ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, απαλλαγμένου από φόβους και εμπόδια, που να ενσωματώνει τη διαφορετικότητα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιμετωπίσουν τον εθνοκεντρισμό μέσα από την διεύρυνση των γνώσεών τους πάνω στις διαδικασίες από τις οποίες αυτός διαμορφώνεται. Επίσης, η μελέτη των διαφόρων προεκτάσεων και μορφών που λαμβάνει ο εθνοκεντρισμός μπορεί να συμβάλει στη μείωσή του μέσα στην τάξη (Ευαγγέλου & Κάντζου, 2005)

Ωστόσο, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να φτάσουν σε αυτό το επίπεδο και να οδηγήσουν σε αλλαγή συμπεριφοράς τους μαθητές τους, πρέπει μέσα από εμπειρισταωμένη μελέτη των άλλων πολιτισμών να κατανοήσουν τις πολιτισμικές διαφορές που φέρουν τα παιδιά ερχόμενα στο σχολείο και να διαμορφώσουν κατάλληλη στάση απέναντι σε αυτές. Με αυτό τον τρόπο θα έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες των παιδιών αυτών (Ευαγγέλου & Κάντζου, 2005). Επιπλέον, όπως αναφέρουν οι Lynch & Hanson, για να υπάρξει μια αποτελεσματική μέσα στην τάξη επικοινωνία, πρέπει πρώτα ο/η εκπαιδευτικός να είναι ανοικτός/ή στη νέα μάθηση προσεγγίζοντας τους άλλους με ειλικρινή προσπάθεια για να κατανοήσει τον κόσμο μέσα από διαφορετικές οπτικές (Lynch & Hanson, 1992 στο Ευαγγέλου & Κάντζου, 2005)

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να κάνουν διακρίσεις, να παρέχουν στους διαφορετικούς μαθητές ίσες ευκαιρίες στη μάθηση με γνώμονα το σεβασμό στην πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία τους (Ευαγγέλου & Κάντζου, 2005). Όπως αναφέρει ο Cummins (2005), όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να αναπτύξουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό που φέρνουν από το σπίτι τους και να αξιοποιήσουν την προηγούμενη εμπειρία τους, οι μαθητές προσπαθούν περισσότερο και συμμετέχουν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην διδασκαλία. Αντιθέτως, όταν όλα όσα έχουν διδαχτεί για τον κόσμο μέχρι τότε απορρίπτονται ως άσχετα με τη σχολική μάθηση, οι μαθητές ξεκινούν από μειονεκτική θέση. Τα σημεία σύνδεσης με την ύλη που διδάσκεται είναι ελάχιστα, και οι μαθητές είναι αναγκασμένοι να μαθαίνουν σε ένα εμπειρικό κενό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απομάκρυνση των παιδιών από τη συμμετοχή στη ζωή του σχολείου. Ο προσδιορισμός του/της εκπαιδευτικού σε σχέση με τον πολιτισμό και τη γλώσσα των μαθητών μπορεί να χαρακτηριστεί βάσει μιας «προσθετικής» ή «αφαιρετικής» διάστασης. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, που πιστεύουν ότι ο ρόλος τους είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν έναν επιπλέον πολιτισμό και μια γλώσσα

διατηρώντας παράλληλα την πρώτη τους γλώσσα και τον πολιτισμό, έχουν πιο πολλές πιθανότητες να δημιουργήσουν ενδυναμωτικές συνθήκες αλληλεπίδρασης από τους εκπαιδευτικούς εκείνους που πιστεύουν ότι ο ρόλος τους είναι να αφαιρέσουν την αρχική γλώσσα και τον πολιτισμό των παιδιών και να τα οδηγήσουν σε μια διαδικασία αφομοίωσης τους στον κυρίαρχο πολιτισμό (Cummins, 2005). Ο προσθετικός προσανατολισμός μπορεί να μην είναι πάντα εφικτός για μια σειρά από λόγους. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Cummins (2005:215):

«[...] ακόμα και μέσα σε ένα μονόγλωσσο σχολικό περιβάλλον, στους μαθητές μπορούν να δίνονται σαφή μηνύματα σχετικά με την αξία και τα πλεονεκτήματα της ανάπτυξης της αρχικής γλώσσας. Ένας δάσκαλος που αποφασίζει να μαθαίνει έστω και μια λέξη την ημέρα στις διάφορες γλώσσες που υπάρχουν στην τάξη του, μεταδίδει στους μαθητές ένα έντονο μήνυμα σεβασμού προς γλώσσα και τον πολιτισμό τους.» (Cummins, 2005:215).

Στο ίδιο πνεύμα με τον Cummins, η Κεσίδου συμπληρώνει ότι ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να έχει μεγάλες προσδοκίες για κάθε μαθητή και να στοχεύει στην επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων από τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Έχοντας γνώση του γεγονότος ότι οι μαθητές της κυρίαρχης ομάδας φέρουν στοιχεία που είναι πιο προσαρμοσμένα στις απαιτήσεις του σχολείου, θα πρέπει να παρέχει σε κάθε παιδί ισότιμη πρόσβαση σε μορφωτικά αγαθά και επαρκείς δυνατότητες μάθησης. Είναι δικό του/ της μέλημα η παροχή αποτελεσματικής μάθησης σε όλους τους μαθητές, έτσι ώστε να μπορούν να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του σχολείου βασισμένοι στις δικές τους δυνάμεις. Επιπλέον, πρέπει να εξασφαλίζει ότι τα αποτελέσματα της μάθησης είναι χρήσιμα και σημαντικά για κάθε παιδί. Καθήκον του/της εκπαιδευτικού είναι να δημιουργεί μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου επικρατεί ο αμοιβαίος σεβασμός για την πολιτισμική ετερότητα, και να γνωρίζει ότι η κάθε πολιτισμική ομάδα μπορεί να θέτει διαφορετικές προτεραιότητες ως προς τη γνώση. Ο/Η εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ανοιχτό μυαλό, να λύνει προβλήματα, να αξιολογεί, να βελτιώνει διαρκώς τις διδακτικές του/ της πρακτικές και να εξελίσσεται μέσα στην εκάστοτε πραγματικότητα της σχολικής τάξης (Κεσίδου, 2008β).

Στο ίδιο πνεύμα, μεγάλη σημασία έχει ο/η εκπαιδευτικός να επιδιώκει τη συνεργασία με την οικογένεια των αλλόγλωσσων παιδιών για να γνωρίσει το

γλωσσικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, ώστε να μπορέσει να σχεδιάσει ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δοκιμάσουν συγκεκριμένες δραστηριότητες, όπως να προσκαλέσουν εκπροσώπους των πολιτισμικών ομάδων στο σχολείο για να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες και να μεταφέρουν πληροφορίες σχετικά με την κουλτούρα τους. Χρήσιμο είναι να υπάρχει διάθεση από την πλευρά των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε εορταστικές εκδηλώσεις των μαθητών και για επικοινωνία με αυτούς μέσα από διαφορετικές μορφές από τη γλώσσα, όπως ο χορός, η μουσική, η τέχνη, το θέατρο και η γλώσσα του σώματος (Vandenbroeck, 2004).

Τέλος, απαραίτητο είναι, ο/η εκπαιδευτικός να είναι διατεθειμένος/η να έρθει σε αντιπαράθεση με γονείς και συναδέλφους αν χρειαστεί. Έχει μεγάλη σημασία να είναι προετοιμασμένος/η να εξηγήσει και να συζητήσει τη δουλειά του/ της για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων και την ανάπτυξη της αξίας του σεβασμού της διαφορετικότητας (Derman-Sparks et al, 1989).

## **5.2. Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών**

Ο ερχομός χιλιάδων μεταναστών στην Ελλάδα βρήκε τους εκπαιδευτικούς απροετοίμαστους για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που δημιουργούνται στις τάξεις τους από την ύπαρξη μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση (Μάγος, 2013). Τα ευρήματα που προκύπτουν μέσα από έρευνες καταδεικνύουν το γεγονός ότι σε ζητήματα που αφορούν τη διαχείριση της διαφορετικότητας η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι ανεπαρκής με αποτέλεσμα τα θέματα που προκύπτουν στην τάξη να μην αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά (Οικονομίδης & Κοντογιάννη, 2011, Μάγος, 2013). Η διαπολιτισμική προσέγγιση συνιστά ένα γενικότερο παιδαγωγικό στόχο ο οποίος προϋποθέτει ένα ευρύ φάσμα στάσεων, δεξιοτήτων και ιδεολογιών και αν δεν υπάρχουν διαπολιτισμικά εκπαιδευμένοι εκπαιδευτικοί, η διαδικασία της εκπαίδευσης θα συνεχίσει να δημιουργεί ανισότητες αποξενώνοντας τους μαθητές (Παλαιολόγου 2005 στο Κυρίδης & Ανδρέου, 2005). Πρέπει σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε ότι δεν τηρούν όλοι οι εκπαιδευτικοί την ίδια στάση στο θέμα της επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ανάλογα με τη θέση τους πάνω σε αυτό το θέμα διακρίνονται σε τρεις ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν οι ευαισθητοποιημένοι

εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν αναγνωρίσει την ανάγκη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πολλές φορές προσπαθούν από μόνοι τους να την εφαρμόσουν στην τάξη τους, ακόμη και πριν παρακολουθήσουν σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια. Μια άλλη ομάδα είναι οι αρχικά αδιάφοροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι, παρά το ότι δεν έχουν έρθει σε επαφή με πολυπολιτισμικές κοινότητες, είναι ανοικτοί να αποδεχτούν και να εφαρμόσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι αρνητικοί, τέλος, εκπαιδευτικοί αρνούνται την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και δεν πείθονται ότι η αντίθεση τους είναι παράλογη και έρχεται σε σύγκρουση με τις εκπαιδευτικές πολιτικές του κράτους (Μάγος, 2013).

Σύμφωνα με τον Μάρκου, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να εξοπλιστούν με τα κατάλληλα εφόδια τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο για να αισθάνονται έτοιμοι να διαχειριστούν με αποτελεσματικό τρόπο την πολιτισμική ετερότητα (Μάρκου, 1996α). Τα προσόντα των εκπαιδευτικών πρέπει να αυξηθούν με επιπρόσθετη εκπαίδευση, πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει απαραίτητως να παρακολουθήσουν κάποια οργανωμένα επιμορφωτικά σεμινάρια. Μέσα από την παρακολούθηση σεμιναρίων τα οποία θα διαπνέονται από τις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης, θα δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ενημερώνονται πάνω σε επίκαιρα ζητήματα που αφορούν την διαπολιτισμική αγωγή, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η ικανότητα τους να κατανοούν τα σύγχρονα προβλήματα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας με στόχο να προχωρήσουν στην οργάνωση πολυπολιτισμικών παιχνιδιών, ασκήσεων και δραστηριοτήτων για την αποδυνάμωση των στερεοτύπων (Μάρκου, 1996α, Ζωγράφου, 2003, Πανταζής, 2006). Η Ανδρούτσου (2005), συμπληρώνει ότι η επιμόρφωση δεν είναι απλά η μετάδοση νέων επιστημονικών αντιλήψεων, αλλά πρόκειται για επεξεργασία μαζί με τους εκπαιδευτικούς νέων και παλιών γνώσεων με αφετηρία τη δική τους εκπαιδευτική εμπειρία (Ανδρούτσου, 2005: 41).

Κατά τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2011), το περιεχόμενο μιας τέτοιας εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ανταποκρίνεται αρχικά στην ετοιμότητά τους και ονομάζεται «διαπολιτισμική ετοιμότητα». Ο όρος «διαπολιτισμική ετοιμότητα» αναφέρεται στην εν δυνάμει δυνατότητα του/ της εκπαιδευτικού να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα. Ωστόσο, η δυνατότητα αυτή πρέπει να διαμορφωθεί μέσα από κατάλληλα μορφωτικά εφόδια και εκπαιδευτική εμπειρία, η οποία μπορεί να προκύψει από βιωματικές καταστάσεις και εφαρμογές που οδηγούν τον/ την

εκπαιδευτικό στο να βελτιώσει τη στάση του απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών. Οι παραπάνω προϋποθέσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη της «διαπολιτισμικής ικανότητας» των εκπαιδευτικών. Η διαπολιτισμική ικανότητα είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και προϋποθέτει τη διαπολιτισμική ετοιμότητα. Τόσο η διαπολιτισμική ετοιμότητα όσο και η διαπολιτισμική ικανότητα συνδέονται με την ανάπτυξη συγκεκριμένων στάσεων και δεξιοτήτων σε προσωπικό, γνωστικό, εμπειρικό και επαγγελματικό τομέα και, κατά συνέπεια, δηλώνουν ότι ο/η εκπαιδευτικός έχει αποκτήσει την προσωπική διδακτική του θεωρία σύμφωνα με την οποία παρεμβαίνει στη διαχείριση της διαφορετικότητας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 71-79).

Αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι Rivilla και Garrido (1997) προτείνουν ένα μοντέλο το οποίο βασίζεται σε μια διαπολιτισμική προοπτική λαμβάνοντας την αλληλεπίδραση ορισμένων θεματικών πεδίων στην εκπαιδευτική πρακτική. Τα θεματικά πεδία είναι τα εξής:

- Αντιλήψεις και απόψεις των εκπαιδευτικών
- Θεωρία για τη διαπολιτισμικότητα, την πολυπολιτισμικότητα και τις κοινωνικές ανισότητες
- Διαπολιτισμικό/ πολυπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα
- Διαπολιτισμική μεθοδολογική προσέγγιση
- Διαπολιτισμικά μέσα διδασκαλίας
- Διαπολιτισμική ενημέρωση σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο
- Διαπολιτισμικές δραστηριότητες και τεχνικές
- Διαπολιτισμικό σχολικό κλίμα (Rivilla & Garrido, 1997 στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 78)

Για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών λοιπόν, σημαντικό ρόλο, παίζουν οι πεποιθήσεις, οι στάσεις και γενικότερα ο τρόπος που σκέφτεται και αντιλαμβάνεται ο/η εκπαιδευτικός τη διαφορετικότητα (Sandell & Tury, 2015). Ολοκληρώνοντας, ο Lynch υποστηρίζει ότι για να είναι ορατά τα αποτελέσματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει η εκπαίδευση τους να περιλαμβάνει μια γενική διαπολιτισμική ικανότητα, διδακτικές μεθόδους και τεχνικές που θα υποστηρίζουν τη διαπολιτισμική ετερότητα,

διεύρυνση των πολιτισμικών κριτηρίων αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται και ικανότητα κριτικής θεώρησης των ίδιων πρακτικών. Τέλος ισχυρίζεται, ότι είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν εμπειρίες εργασίας σε πολυπολιτισμικά σχολικά πλαίσια (Lynch, 1986 στο Μάρκου, 1996).

Το συμπέρασμα που προκύπτει από έρευνες σε διεθνές επίπεδο είναι ότι για να έχουν τη δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικές τάξεις, πρέπει να συνειδητοποιήσουν τις δικές τους πολιτισμικές αξίες και την ταυτότητα τους γιατί παρεμβάλλονται και επηρεάζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους. Η ανάπτυξη ξεκάθαρης πολιτισμικής ταυτότητας δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία. Προϋποθέτει την κριτική προσέγγιση του δικού τους πολιτισμού και έναν διάλογο με τους άλλους. Αυτό, δηλαδή, σημαίνει ότι πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν κριτικά τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα σε αντιπαράθεση με άλλους πολιτισμούς (Garmon, 1988, Zeichner et al., 1998 στο Sandell & Tury, 2015). Κατά συνέπεια, το πρώτο βήμα για την κατανόηση των άλλων πολιτισμών από τους εκπαιδευτικούς, είναι η διερεύνηση και η κατανόηση των δικών τους πολιτισμικών εμπειριών. Το δεύτερο βήμα συνίσταται σε εμπειρίες που θα κάνουν τους εκπαιδευτικούς ικανούς να μαθαίνουν για τις αξίες και τις στάσεις που έχουν για τις άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες, να στοχαστούν τις συνέπειες των στάσεων και των αξιών τους, να σκεφτούν εναλλακτικές στάσεις και αξίες. Όλα αυτά μπορούν να επιτευχθούν μέσα από την ανάληψη εργασίας σε ομάδες μελέτες περίπτωσης που παρουσιάζουν προβλήματα και διλήμματα και παιχνίδια ρόλων (Μάρκου, 1996, Ζωγράφου, 2003).

Κατά τον Μάρκου, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει γνώσεις για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τους τρόπους μάθησης των μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, καθώς και δεξιότητες και διδακτικές προσεγγίσεις που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών αυτών για αποτελεσματική διδασκαλία. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει σχετικά με τη φύση των προκαταλήψεων και του ρατσισμού και στρατηγικές αντιμετώπισής τους. Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που θα τους βοηθήσει στη μείωση των προκαταλήψεων των μαθητών τους θα πρέπει να περιλαμβάνει τη μελέτη της θεωρίας και της έρευνας σχετικά με τη διαμόρφωση και τη μείωση των προκαταλήψεων καθώς και σχετικές εμπειρίες στο χώρο του σχολείου (Μάρκου, 1996). Επίσης, είναι σημαντικό, ο/η εκπαιδευτικός να αποκτήσει γνώσεις σχετικά με τις χώρες προέλευσης (ιστορία, πολιτικές δομές) και τις γλώσσες τους μέσα από



προσωπική του/της συμμετοχή σε πολιτισμικές και θρησκευτικές δραστηριότητες (Ανδρούτσου, 2005, Sandell & Tupy, 2015). Στο ίδιο πνεύμα, ο Ζωγράφου αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν γνώσεις σχετικά με τα αίτια και τις συνέπειες των μεταναστευτικών διαδικασιών, καθώς και με την εσωτερική διαφοροποίηση των ομάδων μεταναστών και νομική, κοινωνική τους κατάσταση. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Ζωγράφου οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν τις παρακάτω ικανότητες:

- Ικανότητα αυτοαντίληψης, θεωρητικής εμβάθυνσης των ατομικών και συλλογικών δομών ταυτότητας και των ατομικών πολιτισμικών αναστολών
- Ικανότητα κριτικής εμβάθυνσης στερεότυπων εικόνων του άλλου.
- Ικανότητα ανάλυσης προοπτικής.
- Ικανότητα και διάθεση διαλογικού ελέγχου των απαιτήσεων ισχύος των αξιών.
- Ικανότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων για την υλοποίηση της πολυπολιτισμικής γνώσης προγραμμάτων, πρακτικών, συνηθειών και συμπεριφορών στην τάξη.
- Ικανότητα διαμόρφωσης εκπαιδευτικών στόχων, περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος και μαθησιακών δραστηριοτήτων.
- Κριτική στάση τόσο στο ατομικό σύστημα αξιών όσο και στα πολιτισμικά πρότυπα που κυριαρχούν στην κοινωνία (Ζωγράφου, 2003: 119-121).

Υπάρχουν κάποιες αρχές που θα μπορούσαν να διατυπωθούν ως βασικό υπόβαθρο για την ανάπτυξη ενός κατάλληλου προγράμματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική τους ετοιμότητα. Όπως αναφέρει ο Μάρκου, όσο η εκπαίδευση δεν λαμβάνει υπόψη την πολιτισμική ετερότητα της ελληνικής κοινωνίας και τις διάφορες εκφράσεις του ρατσισμού στο ατομικό και θεσμικό επίπεδο, θα είναι αναχρονιστική και θα αποτυγχάνει να θέσει τις βάσεις για μια δημοκρατική πλουραλιστική κοινωνία. Τόσο ο Μάρκου (1996α) όσο και ο Ζωγράφου (2003) υπογραμμίζουν τη σημασία της κατανόησης ότι τα προγράμματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν πρέπει να περιορίζονται μόνο στα παιδιά των μειονοτικών ομάδων, αλλά να συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά, τα οποία πρέπει να γνωρίσουν τις πολιτισμικές διαφορές της κοινωνίας στην οποία ζουν. Με αυτόν τον τρόπο η διαπολιτισμική προσέγγιση θα ωφελήσει όλα τα παιδιά, καθώς συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και στη μείωση

των κοινωνικών ανισοτήτων. Το γεγονός αυτό αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς και, κατά συνέπεια, όλους τους θεσμούς της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, είναι εσφαλμένη η αντίληψη ότι πρέπει να εκπαιδεύονται μόνο όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολεία στα οποία παρουσιάζεται ιδιαίτερα το φαινόμενο της πολιτισμικής ετερότητας, διότι η κινητικότητα του πληθυσμού μπορεί να αλλάξει ανά πάσα στιγμή τη σύνθεση των μαθητών οποιοδήποτε σχολείου (Μάρκου, 1996α, Ζωγράφου, 2003).

Ειδικότερα για την Ελλάδα, οι Παλαιολόγου και Ευαγγέλου αναφέρουν ότι η διαπολιτισμική παιδαγωγική θα πρέπει να ενσωματωθεί:

1. Στη διδασκαλία θεματικών ενοτήτων για τις κοινωνικές ανισότητες και για την αναπαραγωγή των κοινωνικών διακρίσεων.
2. Στη σύγκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων που εφαρμόζονται από διάφορες χώρες.
3. Στη μελέτη των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων.
4. Στη διδακτική και μεθοδολογική προσέγγιση της διδασκαλίας των ανθρωπιστικών και των θετικών μαθημάτων στο δημοτικό σχολείο δίνοντας έμφαση στα εμπόδια που οφείλονται στην άγνοια της δεύτερης γλώσσας.
5. Στη μελέτη των ειδικών προβλημάτων που έχουν οι μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες.
6. Στην πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών με έμφαση στην ενσυναίσθηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας, της άρσης των προκαταλήψεων και της καταπολέμησης του ρατσισμού (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011: 79-80).

### **5.3. Μέθοδοι, τεχνικές και επιλογή υλικού για την αντιμετώπιση στερεοτύπων και προκαταλήψεων και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας στο νηπιαγωγείο**

Ο/ Η νηπιαγωγός μέσα από το οργανωμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων είναι σημαντικό να προωθεί ένα πλαίσιο σχέσεων το οποίο να επιτρέπει την ισότητα, τη συνεργασία και την πολυφωνία. Επιπλέον, πρέπει να γνωρίζει ότι τα διαφορετικά πολιτισμικά βιώματα του κάθε παιδιού συνδέονται με τη συμπεριφορά και τους

τρόπους επικοινωνίας που έχει αναπτύξει και ως εκ τούτου οφείλει ο ίδιος/η ίδια να δείχνει σεβασμό στην προσωπικότητα του κάθε παιδιού τονώνοντας του το αίσθημα αυτοεκτίμησης (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Κατά συνέπεια, πρέπει οι διδακτικές προσεγγίσεις να διαφοροποιούνται για να μπορούν να μεταδίδονται διάφορα είδη γνώσεων και να καλλιεργούνται δεξιότητες στους μαθητές από διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες. Παρακάτω αναφέρονται κάποιες προτάσεις:

1) *Αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών*: Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας που σέβεται την πολιτισμική διαφορά και την αξιοποιεί. Παρέχει το θεωρητικό πλαίσιο που θα βοηθήσει τον/την εκπαιδευτικό στην αντιμετώπιση του αποκλεισμού των μαθητών από μεταναστευτικές ομάδες. Η εισαγωγή της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων στην τάξη μπορεί να αφορά είτε τη διαδικασία του κεντρικού σχεδιασμού είτε του εμπλουτισμού του προγράμματος με διαπολιτισμικά στοιχεία. Σε κάθε περίπτωση, ο/ η εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα να ανιχνεύσει τις γνώσεις και τις αντιλήψεις που κατέχουν οι μαθητές για να εστιάσει σε εκείνες που πρέπει να αναπτυχθούν αλλά και να εντοπίσει τα σημεία του προγράμματος που επιδέχονται αλλαγές και βελτιώσεις σε σχέση με την διαπολιτισμικότητα (Κεσίδου, 2008β).

2) *Εμπλοκή των μαθητών που δεν συμμετέχουν σε δραστηριότητες της τάξης*: Η ενεργοποίηση των μαθητών που συνήθως δε συμμετέχουν και είναι αποστασιοποιημένοι από τη διδακτική διαδικασία είναι κάτι που πρέπει να ενδιαφέρει τους/τις εκπαιδευτικούς. Στο χώρο του νηπιαγωγείου υπάρχουν διάφορες δραστηριότητες μέσα από τις οποίες μπορεί να αναπτυχθεί η επικοινωνία, η συνεννόηση και η κατανόηση μέσα και έξω από την τάξη. Τέτοιες δραστηριότητες είναι η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, το θεατρικό παιχνίδι, η αφήγηση ιστοριών. Αυτές οι τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικές τάξεις, καθώς απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία δίνοντάς τους τη δυνατότητα να παρουσιάσουν τις δικές τους ερμηνείες για το πώς αισθάνεται κανείς σε διάφορες καταστάσεις ή άλλους πολιτισμούς (Μάρκου, 1996, Κεσίδου, 2008β).

3) *Αφήγηση ιστοριών*: Η αφήγηση ιστοριών είναι μια πρακτική πολύ ουσιαστική, καθώς οι ιστορίες εκφράζουν ένα σημαντικό τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Μέσα από τις ιστορίες τα παιδιά μαθαίνουν πιο

εύκολα τη δεύτερη γλώσσα, καθώς αναπτύσσεται περισσότερο το λεξιλόγιό τους από την επανάληψη και συχνή χρήση γλωσσικών μοτίβων. Η αφήγηση ιστοριών μέσα στην τάξη ωφελεί σε μεγάλο βαθμό τα δίγλωσσα παιδιά, καθώς μοιράζονται τις πολιτισμικές τους διαφορές με τους υπόλοιπους και αναπτύσσουν με αυτόν τον τρόπο το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και της αίσθησης ότι αξίζουν. Επιπλέον, μέσα από την αφήγηση ιστοριών προκύπτει κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη στα παιδιά. Η χρήση των ιστοριών μέσα στην τάξη αποτελεί μια πολύ καλή πρακτική που δίνει κίνητρο στα παιδιά να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες και αυτοπεποίθηση (Woods, Boyle & Hubbard, 1999).

4) *Συζήτηση πάνω σε πολιτισμικές πρακτικές*: Στην περίπτωση των παιδιών που προέρχονται από πολιτισμικές μειονότητες των οποίων ο τρόπος ζωής διαφέρει από αυτόν των παιδιών του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, είναι ανάγκη να υπάρχει η δυνατότητα να έρθουν οι πρακτικές αυτές σε αντιπαράθεση με αυτές των υπόλοιπων παιδιών. Έτσι, οι διαφορές αυτές θα μετατραπούν σε αφορμή για συζήτηση και μάθηση. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να αντιμετωπίζει την παρουσία των αλλοδαπών παιδιών στο σχολείο ως μια πολύ θετική ευκαιρία για εμπλουτισμό των μαθητών με νέες προτάσεις και συμπεριφορές και να αναζητά εκπαιδευτικές δραστηριότητες που δίνουν έμφαση στη διαφορετικότητα για να ερευνηθούν ομοιότητες και διαφορές που θα συζητηθούν (Vandenbroeck, 2004). Είναι σημαντικό να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σωστό να ανέχονται τις προσβλητικές δηλώσεις από την πλευρά των παιδιών αλλά θα πρέπει να αντιδρούν ρητά σε κάθε έκφραση στερεοτύπων θέτοντάς στους μαθητές ερωτήματα τα οποία θα πρέπει να προάγουν τη συζήτηση και τον προβληματισμό σχετικά με τις προκαταλήψεις που κρύβονται πίσω από το κάθε υποτιμητικό σχόλιο. (Derman-Sparks et al, 1989).

5) *Αξιοποίηση του γλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών*: Μέσα στις τάξεις του νηπιαγωγείου φοιτούν όλο και περισσότερα παιδιά τα οποία μιλούν ελάχιστα ή και καθόλου την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας. Είναι σημαντικό να μαθαίνει ο/η νηπιαγωγός λίγες λέξεις ή μικρές προτάσεις της μητρικής γλώσσας κάποιου παιδιού καθώς με αυτό τον τρόπο ενθαρρύνεται η θετική αυτοεικόνα του παιδιού και τα υπόλοιπα νήπια έχουν τη δυνατότητα να καταλάβουν ότι οι άλλες γλώσσες είναι αποδεκτές (Cummins, 2005). Ο ίδιος σκοπός μπορεί να επιτευχθεί με την παρουσία ενός δίγλωσσου γονέα ο οποίος θα μιλήσει στη γλώσσα του στα νήπια και στη συνέχεια θα κληθούν να διαπιστώσουν ομοιότητες και διαφορές. Επίσης, μια καλή

πρόταση είναι να συμπεριλάβει ο/η νηπιαγωγός ξενόγλωσσα βιβλία στη γωνιά της βιβλιοθήκης ή διάφορες λέξεις από τις γλώσσες των νηπίων στις γωνιές της τάξης (Vandenbroeck, 2004).

6) *Κατάλληλη επιλογή υλικού*: Παράλληλα με τον σχεδιασμό κατάλληλων πρακτικών η επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού από τον/την εκπαιδευτικό είναι, επίσης, καθοριστική για το περιεχόμενο και τον τύπο της διδασκαλίας. Οι μαθητές ασχολούνται με το υλικό για ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους στο σχολείο και μέσα από αυτό ανατροφοδοτούν τις γνώσεις τους και κινητοποιούνται να συνεχίσουν τη μάθηση. Για το λόγο αυτό, όπως επισημαίνει ο Μάγος (2010), το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να ανταποκρίνεται σε ένα αριθμό κριτηρίων. Πρέπει αρχικά να είναι συμβατό με τη νοητική ηλικία των παιδιών, όπως επίσης και με την αξιοποίηση των βιωμάτων και των εμπειριών τους. Το υλικό που χρησιμοποιείται στο νηπιαγωγείο θα πρέπει ακόμα να συμβάλει στην προώθηση της κριτικής και αποκλίνουσας σκέψης των νηπίων, στην καλλιέργεια του συναισθήματος και της φαντασίας. Ένα άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα του υλικού είναι το να μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο θεματικών προσεγγίσεων. Τέλος, η δυνατότητα αξιοποίησης του υλικού για την προώθηση της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση αποτελεί ένα γενικότερο κριτήριο θετικής αξιολόγησης του. Το υλικό πρέπει να συνδέεται με ζητήματα που αφορούν τη σχέση ταυτότητας και ετερότητας με σκοπό την αναγνώριση και το σεβασμό, και να οδηγεί τους μαθητές στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Με δεδομένο ότι δεν είναι η εθνοπολιτισμική η μόνη διάσταση της ετερότητας, το διαπολιτισμικό υλικό είναι ανάγκη να μην περιορίζεται μόνο στην προσέγγιση και τη γνωριμία με την εθνοπολιτισμική ετερότητα αλλά να περιλαμβάνει κι άλλες διαστάσεις της όπως το φύλο, η οικογένεια, ο τρόπος ζωής κ.α. Το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί στην τάξη πρέπει να μην εστιάζει στην επιφανειακή παρουσίαση άλλων πολιτισμών, διότι ελλοχεύει ο κίνδυνος της αναπαραγωγής στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων. Είναι σημαντικό τα παιδιά να κατανοούν ότι η διαφορετικότητα υπάρχει ανάμεσα στα μέλη κάθε ομάδας. Επιπλέον, ο Μάγος αναφέρει ότι τα εκπαιδευτικά υλικά που ασχολούνται με διαφορετικούς από τους κυρίαρχους πολιτισμούς μπορούν να διακριθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες:

- Τα *πολυπολιτισμικά* εκπαιδευτικά υλικά, που συνδέονται με την πολυπολιτισμική προσέγγιση. Στην περίπτωση αυτή υπάρχει η παρουσία ατόμων ή

ομάδων που ανήκουν σε πολυπολιτισμικές μειονότητες και παρέχονται γνωστικές πληροφορίες για τον διαφορετικό «άλλο» χωρίς, όμως, να προωθείται η αλληλεπίδραση και η ισοτιμία ανάμεσα στα άτομα αυτά και την κυρίαρχη ομάδα.

- Τα *αντιρατσιστικά* εκπαιδευτικά υλικά που εξυπηρετούν τους σκοπούς της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης η οποία εστιάζει στην ευαισθητοποίηση των παιδιών κατά του ρατσισμού και των διακρίσεων.
- Τα *διαπολιτισμικά* εκπαιδευτικά υλικά, τα οποία δεν μένουν στην επιφανειακή παρουσίαση των άλλων πολιτισμών αλλά εστιάζουν στην αλληλεπίδραση, την ανάπτυξη της αμοιβαιότητας και της αλληλεγγύης μεταξύ των ετεροτήτων που υπάρχουν ανάμεσα στις κυρίαρχες και τις μειονοτικές ομάδες (Μάγος, 2010).

Με δεδομένο ότι η δομή της σύγχρονης κοινωνίας έχει αλλάξει, προβάλλει επιτακτική η ανάγκη της ευαισθητοποίησης των νηπίων σε θέματα πολυπολιτισμικής συνύπαρξης, σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας. Η λογοτεχνία αποτελεί σημαντικό εργαλείο στην προσπάθεια του/της νηπιαγωγού να θέσει προβληματισμούς και να ανταλλάξει απόψεις με τα παιδιά πάνω σε θέματα που σχετίζονται με τις δυσκολίες αλλά και τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη ανθρώπων με διαφορετική εθνική, θρησκευτική και πολιτισμική προέλευση.

Με την ενσωμάτωση στην καθημερινότητα της τάξης των πολυπολιτισμικών βιβλίων οι νηπιαγωγοί ενθαρρύνουν τα παιδιά να εξοικειώνονται με την πολυφωνία και να βελτιώνουν τη συμπεριφορά τους. Ωστόσο, η επιλογή των παιδικών βιβλίων αποτελεί έναν πολύ ευαίσθητο τομέα και πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή από τον/ την εκπαιδευτικό, καθώς πολλές φορές τα βιβλία αντανακλούν κάποιου είδους προκαταλήψεις. Η προέλευση του δημιουργού και του εικονογράφου σε σχέση με το περιεχόμενο αποτελεί ένα πολύ σημαντικό κριτήριο επιλογής του βιβλίου διότι υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να αναπαράγονται μέσα από αυτό στερεοτυπικές προσεγγίσεις της ετερότητας. Πολλές φορές, επίσης, στην εικονογράφηση των βιβλίων υποβόσκει η ρατσιστική προκατάληψη με τη μορφή στερεοτυπικών χαρακτηριστικών σε ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικές φυλές. Επιπλέον, η πλοκή, η οπτική ή η σκιαγράφηση των χαρακτήρων μπορούν να αποτελέσουν τρόπο έκφρασης διαπολιτισμικών ή ρατσιστικών απόψεων. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό τα βιβλία που επιλέγει ο/η εκπαιδευτικός να σχετίζονται

με τη σύγχρονη ζωή των ανθρώπων με διαφορετικό υπόβαθρο και να απεικονίζεται η καθημερινότητά τους μέσα από ήρωες που ασκούν μια ευρεία γκάμα επαγγελμάτων χωρίς να περιορίζονται σε στερεοτυπικές ασχολίες και βοηθητικές θέσεις για την κυρίαρχη ομάδα. Επιπλέον, η γλώσσα του βιβλίου είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται στα γενικότερα κριτήρια γλωσσικής καταλληλότητας τόσο σε σχέση με την ηλικία των μαθητών όσο και με τη γενικότερη ποιότητα του λεξιλογίου καθώς και με την αρτιότητα της συντακτικής δομής του κειμένου. Συνοψίζοντας, τα βιβλία που επιλέγονται πρέπει να απεικονίζουν την ποικιλομορφία στην πολιτισμική και φυλετική προέλευση και να παρουσιάζουν ακριβείς εικόνες αποφεύγοντας τα στερεότυπα. Είναι καλό να επιλέγονται βιβλία που δείχνουν διαφορετικές ομάδες ανθρώπων σε παρόμοιες καταστάσεις και ο/η εκπαιδευτικός να επιδιώκει μέσα από την ανάγνωση των βιβλίων την επίγνωση της διαφορετικότητας (Derman-Sparks et al., 1989, Γιαννικοπούλου, 2007, Μάγος, 2010).

7) *Αξιοποίηση της μουσικής*: Ο ρυθμός και η μουσική μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην ανακάλυψη νέων εμπειριών για τα νήπια. Η επιλογή των μουσικών ρυθμών θα πρέπει να περιλαμβάνει ήχους τόσο από την κυρίαρχη κουλτούρα όσο και από τις κουλτούρες των μειονοτήτων συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στον πολιτισμικό εμπλουτισμό (Τάσση & Νικολάου, 2013).

8) *Ομαδικές δραστηριότητες* λ.χ. το συνεργατικό παιχνίδι: Ο/Η νηπιαγωγός πρέπει να ενθαρρύνει τη δημιουργία μικτών, ετερογενών ομάδων κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των διαθεματικών δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν σε διάφορες επιστημονικές περιοχές όπως είναι τα μαθηματικά, η γλώσσα, το περιβάλλον κ.α. Όταν σχηματίζονται μικτές ομάδες στην τάξη που συνεργάζονται για την επίτευξη ενός στόχου, αναπτύσσονται πιο εύκολα αισθήματα αποδοχής και προωθείται η θετική διαπροσωπική αλληλεπίδραση ακόμα και στις περιπτώσεις των παιδιών που έχουν αποκλειστεί στο παιχνίδι. Αυτή η συχνή επαφή των παιδιών που συνεπάγεται η συνεργατική μάθηση βοηθά τα παιδιά να αντιμετωπίζουν το ένα το άλλο απαλλαγμένα από στερεοτυπικούς τρόπους (Coelho, 2007, Νικολάου, 2011).

9) *Περιβάλλον της τάξης*: Προκειμένου να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω θα πρέπει να γίνουν αλλαγές στο χώρο της τάξης. Το περιβάλλον θα πρέπει να περιλαμβάνει εικόνες από όλα τα παιδιά της τάξης και τις οικογένειες τους καθώς

και εικόνες από ανθρώπους διαφόρων ηλικιών, φυλών, ικανοτήτων που αντανακλούν αυτές τις διαφορές χωρίς να αναπαράγουν στερεότυπα. Γενικά στο περιβάλλον της τάξης θα πρέπει να φαίνεται η κοινωνικοπολιτισμική προέλευση των παιδιών. Επίσης, είναι καλό να διακοσμείται με έργα των παιδιών έτσι ώστε να εμπνέει ασφάλεια (Derman-Sparks et al.,1989, Williams & DeGaetano, 1985 στο Ντολιοπούλου, 2000).

10) *Πρόσληψη εκπαιδευτικών διαφορετικών εθνικοτήτων*: Πολλές χώρες υποδοχής μεταναστών συμπεριλαμβάνουν στο προσωπικό των σχολείων τους εκπαιδευτικούς διαφορετικών εθνικοτήτων. Η πρόσληψη εκπαιδευτικών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση όλων των παιδιών, αφενός γιατί λειτουργούν ως πρότυπο τόσο για τους μειονοτικούς όσο και για τους γηγενείς μαθητές και αφετέρου γιατί παίζουν το ρόλο του πολιτισμικού μεταφραστή και μεσολαβητή για τους μειονοτικούς μαθητές: τους παρέχουν πληροφορίες διότι έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα τόσο τις δεξιότητες όσο και τις δυσκολίες των μαθητών τους (Irvine, 1991 στο Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007).

Τέλος, για να βοηθήσει τα παιδιά να αποβάλουν τις προκαταλήψεις τους πρέπει να γίνει ο/η εκπαιδευτικός ένα καλό πρότυπο για τους μαθητές. Καθώς μέσα από τη διάδραση ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τους μαθητές υπάρχει, ακόμα και χωρίς συνειδητή πρόθεση από την πλευρά του/της, το ενδεχόμενο να μεταδοθούν προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις, οι Derman-Sparks κ.α. προτείνουν να γίνεται παρατήρηση ή ακόμα και βιντεοσκόπηση του/της εκπαιδευτικού από συναδέλφους. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει ο/ η εκπαιδευτικός να επανεκτιμήσει όσα έχει κάνει, να συνειδητοποιήσει τις διακρίσεις που ενδεχομένως κάνει και με αυτόν τον τρόπο θα μάθει να διαχειρίζεται με αποτελεσματικότερο τρόπο τις ερωτήσεις και τα σχόλια των παιδιών για να τα οδηγήσει στην αντιμετώπιση της διαφορετικότητας μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης (Derman-Sparks et al.,1989).

#### **5.4. Αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου**

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το νέο πολυπολιτισμικό πλαίσιο στο σχολείο, θα πρέπει να εμπλέξουν στο πρόγραμμα των δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου καταστάσεις από το κοινωνικό περιβάλλον και την καθημερινότητα των αλλοδαπών νηπίων. Ως εκ τούτου η συνεργασία με τους



γονείς θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να προσεγγίζει τους γονείς και να τους καλεί να συμμετέχουν σε δραστηριότητες της τάξης. Επίσης, είναι ωφέλιμο να κάνει μια βόλτα στην κοινότητα των μειονοτικών παιδιών και να επισκεφτεί τα σπίτια τους (Ντολιοπούλου, 2000, Πανταζής, 2006).

Σύμφωνα με τους Moll κ.α. (2005), οι εμπειρίες και τα κεφάλαια γνώσης των μεταναστών οικογενειών μπορούν να αποτελέσουν σημαντικούς πόρους για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προγράμματος, να επιβεβαιώσουν την πολιτιστική ταυτότητα των μαθητών και να συμβάλουν στην δημιουργία προσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε αυτούς και τους εκπαιδευτικούς. Οι προσωπικές σχέσεις αυτές έχουν μεγάλη σημασία και συμβάλλουν στην μείωση των παραγόντων οι οποίοι απομακρύνουν το σχολείο από το περιβάλλον της οικογένειας (Moll et al., 2005). Αυτό πρέπει να ισχύει και στην προσχολική εκπαίδευση. Τα νήπια με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο πρέπει να αισθάνονται άνετα με την εικόνα τους έτσι ώστε να είναι σε θέση να διαπραγματευτούν την ταυτότητά τους με τους εκπαιδευτικούς και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Είναι σημαντικό το νηπιαγωγείο να λαμβάνει υπόψη τις μέχρι τώρα εμπειρίες και τον πολιτισμό της πατρίδας του παιδιού στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα. Απαραίτητη προϋπόθεση για αυτό είναι η στενή συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των παιδιών, οι οποίοι θα κατατοπίσουν τους εκπαιδευτικούς σχετικά με πολιτισμικές παραδόσεις και τις συνήθειες που ακολουθούν τα παιδιά στην καθημερινότητά τους. Κατά συνέπεια, το άνοιγμα του σχολείου προς τους γονείς και η συνεργασία μαζί τους, με στόχο την ανάδειξη στοιχείων του πολιτισμού τους και την αντιπροσώπευσή του πολιτισμικού τους κεφαλαίου στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου είναι ένας τρόπος στήριξης της ταυτότητας (Γκόβαρης, Νιώτη και Σταμάτης, 2003, Πανταζής, 2005).

#### **5.4.1. Οφέλη για τον/την εκπαιδευτικό, τα παιδιά και τους γονείς**

Όταν ο/η εκπαιδευτικός επισκέπτεται την οικογένεια ενός νηπίου, αξιοποιεί το πολιτισμικό του κεφάλαιο και συνεργάζεται πιο στενά με τους γονείς του, έχει τη δυνατότητα να δει πέρα από τα όρια της τάξης. Ακούει πιο προσεκτικά το παιδί, το κατανοεί καλύτερα και δείχνει πιο μεγάλο ενδιαφέρον για αυτό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να γίνεται ο/η εκπαιδευτικός πιο ευαίσθητος/η απέναντι του και τον αντιμετωπίζει ως ολοκληρωμένο άτομο λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται. Επιπλέον, μέσα από τις μελέτες σε βάθος

των οικογενειών ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ανακαλύψει δεξιότητες και ταλέντα που αγνοούσε για τον εαυτό του/της και να αναπτύξει ιδέες και στρατηγικές για να τα αξιοποιήσει (Moll et al., 2005).

Οι μαθητές των οποίων το πολιτισμικό υπόβαθρο αγνοείται μέσα στη τάξη ξεκινούν από μειονεκτική θέση και νιώθουν ότι η προσπάθεια για μάθηση είναι μάταιη. Αντιθέτως, όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να αξιοποιήσουν την προηγούμενη εμπειρία τους με αυτόν τον τρόπο, τους μεταβιβάζουν το συναίσθημα ότι δεν πρέπει να απαρνιούνται ούτε την καταγωγή ούτε την ταυτότητα τους, κι έτσι ενισχύεται περισσότερο η προσωπική τους αξία. Αυτό έχει επιπλέον ως αποτέλεσμα να βελτιώνονται οι επιδόσεις τους στο σχολείο. Επίσης, όταν τα παιδιά, βλέπουν τον/την εκπαιδευτικό να συνεργάζεται με την οικογένειά τους και να αξιοποιεί τις δεξιότητες των γονιών τους, νιώθουν υπερήφανα για τους γονείς τους, βελτιώνουν τη συμπεριφορά τους και δένονται περισσότερο με τον/την εκπαιδευτικό. Τέλος, το άνοιγμα του σχολείου στο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και η ένταξη καταστάσεων από τη ζωή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία βοηθά τα παιδιά να γίνουν ικανά να αντιπαρατίθενται σε καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής αυτόνομα και ανεξάρτητα, τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον (Cummins, 2005, Moll et al., 2005, Πανταζής, 2006).

Από την άλλη πλευρά, σημαντικά είναι τα οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου και για τους γονείς. Ο ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού για τα ταλέντα τους, ενδυναμώνει τους γονείς και τους κάνει να πιστέψουν ότι αξίζουν, ότι είναι σημαντικοί και ισότιμα μέλη στην οργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Μέσα από την συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, αναπτύσσουν το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και αισθάνονται υπερήφανοι για τους εαυτούς τους και τα κατορθώματά τους. Οι γονείς νιώθουν ότι ανήκουν στο σχολείο τους των παιδιών τους και δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα καθώς λαμβάνονται υπόψη οι δεξιότητες και οι γνώσεις τους. Αυτό συντελεί στο να διαμορφώνονται προσιτές και ανθρώπινες σχέσεις με τον/την εκπαιδευτικό και να αναπτύσσεται το αίσθημα της εμπιστοσύνης ανάμεσά τους (Moll et al., 2005).

Συμπερασματικά λοιπόν, μπορούμε να αναφέρουμε ότι είναι πολύ σημαντικό ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας να βασίζεται πάνω στις σχέσεις συνεργασίας εκπαιδευτικών με μαθητές και οικογένεια και στον σεβασμό και την

αξιοποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Moll κ.α., «αν οι εκπαιδευτικοί αποδεχτούν και αξιολογήσουν το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών τους, συμπεριλάβουν τους γονείς και τις οικογένειες τους στην εκπαιδευτική διαδικασία τότε θα είναι σαν να ανοίγουμε την πόρτα σε ένα μέλλον πιο φωτεινό για τα παιδιά και τους γονείς τους» (Moll et al., 2005:151).

## **Κεφάλαιο 6. Η έρευνα**

### **6.1. Σκοποί και στόχοι**

Σκοπός της έρευνας είναι η συγκεκριμενοποίηση και ο ακριβής καθορισμός του προβλήματος με το οποίο θα ασχοληθεί η νηπιαγωγός. Στην παρούσα έρευνα λοιπόν, ζητούμενο ήταν η ανίχνευση των σχέσεων ανάμεσα στα γηγενή παιδιά και τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο καθώς και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην επικοινωνιακή τους ικανότητα. Επίσης, έγινε προσπάθεια κατανόησης των παραγόντων που μπορεί να προκαλούν τα προβλήματα αυτά γι' αυτό το λόγο δόθηκε έμφαση στην μελέτη και την καταγραφή των απόψεων των νηπίων σε σχέση με τη διαφορετικότητα.

Ζητούμενο της έρευνας ήταν να εξεταστεί το πώς μπορεί να επιτευχθεί η ανάπτυξη του αισθήματος της αλληλεγγύης ανάμεσα στους μαθητές και το άνοιγμα στην επαφή με τον «άλλο». Απώτερος στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί το αν μέσα από την πραγματοποίηση των παρεμβατικών δράσεων διαμορφώθηκαν θετικές σχέσεις ανάμεσα στους γηγενείς μαθητές και τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ως ένδειξη επιτυχίας της έρευνας ήταν η ανάδειξη συμπεριφορών που ενισχύουν την αρμονία ανάμεσα στις πολιτισμικές ομάδες και αμβλύνουν τους παράγοντες που απειλούν την κοινωνική συνοχή.

### **6.2. Ερευνητικά ερωτήματα**

Στα πλαίσια των στόχων της προτεινόμενης έρευνας διερευνήθηκαν τα ερωτήματα:

- α) Κάτω από ποιες προϋποθέσεις μπορεί να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική ικανότητα;
- β) Ποιες διαδικασίες ευνοούν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και γιατί;
- γ) Ποιες δυσκολίες προκύπτουν κατά την διεξαγωγή της έρευνας;

Μετά τις παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν διερευνήθηκαν τα παρακάτω ερωτήματα:

- α) Σε ποιο βαθμό αναπτύχθηκε η διαπολιτισμική ικανότητα ανάμεσα στα παιδιά μέσα από την υλοποίηση των οργανωμένων δραστηριοτήτων;
- β) Υπήρξε βελτίωση στην αλληλεπίδραση των γηγενών παιδιών με τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;
- γ) Παρατηρήθηκε ανάπτυξη της επικοινωνίας ανάμεσα σε όλα τη νήπια;
- δ) Αξιοποιήθηκε το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μέσα από την υλοποίηση των δραστηριοτήτων;
- ε) Συνέβαλαν οι δραστηριότητες στην βελτίωση της επικοινωνίας γονέων και νηπιαγωγών;

### **6.3. Ερευνητική μέθοδος**

Ως μέθοδος για τη διερεύνηση της κατάστασης που επικρατεί μέσα στην τάξη με στόχο την κατανόησή της, την ερμηνεία των δυσλειτουργιών της και την βελτίωση των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζονται χρησιμοποιήθηκε η έρευνα- δράση.

Πρόκειται για μια διαδικασία στην οποία δίνεται η δυνατότητα να συνδυαστεί η ουσιαστική δράση, η διδασκαλία δηλαδή, με την έρευνα καθιστώντας την νηπιαγωγό ερευνήτρια (Κατσαρού & Τσάφος, 2003)

Η έρευνα-δράση αποτελείται από ένα σύνολο φάσεων που αλληλοσχετίζονται χωρίς ένα συγκεκριμένο τέλος, ξεκινά με μικρούς κύκλους σχεδιασμού δράσης, παρατήρησης και στοχασμού που θα βοηθήσουν στον ορισμό των υποθέσεων με πιο ξεκάθαρο τρόπο. Είναι μια ανοιχτή κυκλική διαδικασία κατά την οποία ο κάθε κύκλος οδηγεί στον επόμενο, κάτι που πρακτικά σημαίνει τον επαναπροσδιορισμό του σχεδίου, τη νέα στρατηγική δράσης, την επιπρόσθετη κριτική και αυτοκριτική παρέμβαση (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Οι συμμετέχοντες, δηλαδή, μπορούν να κινούνται «σπειροειδώς» μπροστά και πίσω ανάμεσα στον αναστοχασμό σχετικά με ένα πρόβλημα, τη συγκέντρωση δεδομένων και τη δράση. Όλες αυτές οι ενέργειες αποτελούν μέρος της διαδικασίας της έρευνας –δράσης και κατά συνέπεια δεν ακολουθείται ένα γραμμικό σχήμα (Cresswell, 2016: 589)

Βασική αρχή στην έρευνα-δράση είναι η αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην κατανόηση της κατάστασης και την δράση. Αυτό σημαίνει ότι η κατανόηση της κατάστασης αναπτύσσεται με τη δράση, και η δράση βελτιώνεται με την ανάπτυξη της κατανόησης. Οι ερευνητές επιδιώκουν να κατανοήσουν μια συγκεκριμένη

κατάσταση ως ενιαίο σύνολο μελετώντας όλους τους παράγοντες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, και η προσοχή τους εστιάζεται στις μεταξύ τους σχέσεις (Ζούκης, 2007).

Επειδή λοιπόν, έρευνα-δράση είναι μια διαδικασία κατανόησης πρέπει να υλοποιείται από άτομα που νιώθουν την ανάγκη να βελτιώσουν μια κατάσταση στην τάξη τους, έχουν την ετοιμότητα για έρευνα και, αναπτύσσοντας έναν κριτικό προσανατολισμό απέναντι στη δουλειά τους, έχουν τη διάθεση να αλλάξουν τις πρακτικές τους για την επίτευξη αυτού του στόχου. Η θεωρία δεν παύει σε καμία περίπτωση να είναι απαραίτητη στην έρευνα-δράση, καθώς βοηθά το νέο ερευνητή να εστιάσει σε συγκεκριμένες πτυχές του θέματος με το οποίο ασχολείται. Η αναφορά στη θεωρία που χρησιμοποιήθηκε δίνει στην έρευνα επιστημονική βάση και ως εκ τούτου, είναι πολύ σημαντικός ο τρόπος με τον οποίο θα αξιοποιηθεί και το πώς θα συσχετιστεί με τις πρακτικές που θα υλοποιηθούν (Macintyre, 2000 :50-51).

Στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής έρευνας-δράσης βρίσκονται καθημερινά πρακτικά προβλήματα. Ο εντοπισμός των προβλημάτων από τους εκπαιδευτικούς δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση. Απαιτούνται διαδικασίες διαλόγου, στοχασμού και μελέτη της βιβλιογραφίας, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να φτάσουν στη διατύπωση του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών τους ερωτημάτων. Μετά από τη διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων, γίνεται ο σχεδιασμός της παρέμβασης και της συλλογής των δεδομένων (Κατσαρού, 2016: 277-281).

Στην έρευνα-δράση που πραγματοποιήθηκε στην συγκεκριμένη τάξη του νηπιαγωγείου, στόχος ήταν να εξεταστεί μια συγκεκριμένη περιοχή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας η οποία είναι μοναδική, και όχι να καταλήξει στη διατύπωση γενικευμένων συμπερασμάτων. Ακολουθήθηκε σε επανάληψη ένα σπειροειδές μοντέλο κύκλων: έρευνα, σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση, στοχασμός. Εφαρμόστηκαν παρεμβατικές δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη του αισθήματος της ενσυναίσθησης, της έννοιας της αλληλεγγύης και της συλλογικής συνείδησης βάσει της οποίας όλοι οι άνθρωποι έχουν την ίδια αξία. Η θεωρία πάνω στην οποία σχεδιάστηκαν οι δραστηριότητες βασίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικής προσέγγισης, στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και στην αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών. Επίσης, οργανώθηκαν δραστηριότητες με θεματικό άξονα την συνεργασία με αλλοδαπούς γονείς έχοντας ως στόχο τη γνωριμία των πολιτισμικών πρακτικών που ακολουθούν στο σπίτι με

τα παιδιά τους. Επιπλέον, δόθηκε έμφαση στον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στον πολιτισμό υπό συζήτηση και τον ελληνικό (βλ κεφάλαια, 2, 3, 4, 5). Μετά το πέρας κάθε δραστηριότητας έγινε καταγραφή και παρατήρηση όλων αυτών που συνέβησαν κατά τη διάρκειά της με στόχο την αποτίμησή της και τη διερεύνηση του κατά πόσο ανταποκρίθηκε στους στόχους για τους οποίους πραγματοποιήθηκε. Αυτό είχε ως συνέπεια να προκύπτει στοχασμός που με τη σειρά του οδηγούσε στην αναμόρφωση της δραστηριότητας ή τον σχεδιασμό νέας με στόχο να επιτευχθεί καλύτερο αποτέλεσμα την επόμενη φορά.

#### **6.4 Τόπος και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας**

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η νηπιαγωγός παρατήρησε ότι υπάρχει πρόβλημα στην συμβίωση των γηγενών με μερικούς αλλοδαπούς μαθητές καθώς και αδυναμία επικοινωνίας ανάμεσα στην ίδια και σε κάποιες οικογένειες παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Η ανάγκη της να βελτιώσει αυτή την κατάσταση την οδήγησε στη διεξαγωγή της έρευνας στην τάξη που εργάζεται.

Η παρακάτω, λοιπόν, έρευνα διεξήχθη στο ολόημερο τμήμα του νηπιαγωγείου μιας ημιαστικής περιοχής πλησίον του Ρεθύμνου από το Μάρτιο έως τον Ιούνιο του 2017. Εφαρμόστηκε σε 17 μαθητές και μαθήτριες. Από τα 17 παιδιά αυτά, τα 9 είναι αλλοδαπά. Στο συγκεκριμένο τμήμα φοιτούσαν τέσσερα νήπια που είχαν καταγωγή από την Αλβανία ενώ αξίζει να αναφερθεί ότι μια μαθήτρια αυτής της τάξης προέρχεται από μικτό γάμο με πατέρα Έλληνα και μητέρα Ρουμάνα. Επιπλέον, εκτός από τα νήπια που προέρχονται από την Αλβανία, φοιτούσαν και τέσσερα παιδάκια με ινδική προέλευση, τρία αγόρια και ένα κοριτσάκι. Πρόκειται για τους Χαρσντίπ, Ισχνούρ, Σουκτζότ, και την Γκουρλίν. Ο Χαρσντίπ ήταν ένα νήπιο που φοιτούσε για δεύτερη χρονιά, με γονείς που ζουν στην Ελλάδα πολλά χρόνια. Μιλούσε ελάχιστα τα ελληνικά και ήταν ένα πολύ κοινωνικό παιδί. Ο Ισχνούρ, επίσης νήπιο που φοιτούσε για δεύτερη χρονιά, είχε ελάχιστη επαφή με τη χώρα του, καθώς δεν την έχει επισκεφτεί ποτέ. Ήταν σε θέση να επικοινωνήσει με τις νηπιαγωγούς και τους συμμαθητές του στην ελληνική γλώσσα χωρίς ωστόσο, να τη χρησιμοποιεί πολύ. Ο Σουκτζότ ήταν προνήπιο και στην αρχή της χρονιάς δεν μιλούσε καθόλου ελληνικά. Παρουσίαζε αδυναμία στην αλληλεπίδραση του με τα άλλα παιδιά και ήταν ζωηρός. Τέλος, η Γκουρλίν ήταν προνήπιο και δεν αντιμετώπιζε ιδιαίτερο πρόβλημα με τα ελληνικά, καθώς την βοηθούσαν η

μεγαλύτερη της αδερφή και ο πατέρας της που γνώριζαν καλά την γλώσσα αυτή. Αξίζει, επίσης, να αναφέρουμε την Βικτόρια, ένα νήπιο με ρώσικη καταγωγή, η οποία στην αρχή της χρονιάς δεν ήξερε να μιλάει ελληνικά και επέλεγε να κάθεται μόνη της, διότι δεν μπορούσε να επικοινωνήσει με τα άλλα παιδιά. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς έκανε πολύ μεγάλη πρόοδο αναφορικά με την ελληνική γλώσσα, γεγονός που ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή της και την έκανε πολύ κοινωνική. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί το ότι για λόγους δεοντολογίας τα ονόματα όλων των παιδιών είναι ψευδώνυμα.

Η πραγματοποίηση της έρευνας καθώς και οι παρεμβατικές δραστηριότητες έγιναν από τη νηπιαγωγό της τάξης. Πρέπει, ωστόσο, να αναφερθεί ότι η νηπιαγωγός είχε τη δυνατότητα να συγκεντρώσει κάποιες φορές στοιχεία και πληροφορίες που τη βοήθησαν, παρακολουθώντας δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν από τριτοετείς φοιτήτριες του Π.Τ.Π.Ε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους.

Θεωρείται επίσης σκόπιμο να αναφερθεί ότι η χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνας δεν ήταν τελικά αυτή που είχε αρχικά σχεδιαστεί και ο χρόνος ήταν περιορισμένος. Σε αυτό συνετέλεσαν διάφοροι παράγοντες, όπως το γεγονός ότι το μεγαλύτερο διάστημα της σχολικής χρονιάς έκαναν την πρακτική τους στο συγκεκριμένο τμήμα φοιτήτριες του Π.Τ.Π.Ε. Επιπλέον, υπήρξαν μεγάλα χρονικά διαστήματα που πολλοί μαθητές απουσίαζαν από το σχολείο λόγω ασθένειας.

## **6.5 Τα ερευνητικά εργαλεία**

Για τη συλλογή των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκαν διάφορα εργαλεία σε συνδυασμό με τις παρεμβατικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη ίδια χρονική περίοδο μέσα στην τάξη. Αυτά είναι:

### **6.5.1. Παρατήρηση**

Με την παρατήρηση γίνεται συλλογή δεδομένων μέσα από πραγματικές καταστάσεις, κάτι που επιτρέπει την κατανόηση του πλαισίου των δραστηριοτήτων και βοηθά τον ερευνητή να δει αυτά που συμβαίνουν επιτόπου ώστε να εισχωρήσει καλύτερα στην κατάσταση που παρατηρεί. Πρόκειται για μια διαδικασία που συμβάλει στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής καθώς δίνει τη δυνατότητα στον



εκπαιδευτικό να προσδιορίσει καλύτερα το πρόβλημα (Pine, 2009:191-193). Όπως έχει υποστηριχτεί, η παρατήρηση επιτρέπει στον ερευνητή να συλλέξει δεδομένα για το φυσικό πλαίσιο (το φυσικό περιβάλλον και την οργάνωσή του), για το ανθρώπινο πλαίσιο (τα χαρακτηριστικά των προσώπων που παρατηρούνται), το πλαίσιο της αλληλεπίδρασης (λεκτική ή μη, επίσημη ή ανεπίσημη) και το πλαίσιο του προγράμματος (πηγές, οργάνωση εκπαιδευτικού προγράμματος πρακτικές που εφαρμόζονται (Βάμβουκας, 2006: 194-204). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Pine (2009), είναι πιθανό η επίδραση της παρουσίας του παρατηρητή να εμποδίζει την ανάπτυξη των φαινομένων της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και να προκαλέσει διαστρέβλωση της παρατηρούμενης κατάστασης. Για αποφυγή όλων αυτών λοιπόν, είναι καλό να εξηγήσει ο παρατηρητής με απλά λόγια και χωρίς λεπτομέρειες το λόγο και το στόχο του (Pine, 2009: 191).

Ένας από τους τύπους παρατήρησης είναι η *συμμετοχική* η οποία συνίσταται στο να βρίσκεται ο παρατηρητής μέσα στην ομάδα που μελετά και να συμμετέχει στις δραστηριότητες των μελών της ομάδας έτσι ώστε να μπορέσει να εξηγήσει τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους. Στην έρευνα δράση η παρατήρηση είναι πάντα συμμετοχική καθώς ο παρατηρητής είναι ενεργό μέλος της κατάστασης που μελετά και με αυτόν τον τρόπο συγκεντρώνει πληροφορίες που υπό άλλες συνθήκες θα του ήταν απρόσιτες. Δεν παρατηρεί από απόσταση αλλά και επιπλέον, αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα της κατάστασης και της αλλαγής που είναι η βασική του επιδίωξη. Ο παρατηρητής μπορεί να καταγράφει τις παρατηρήσεις του σε σημειώσεις ή μπορεί να βιντεοσκοπεί ή να μαγνητοφωνεί τη διδασκαλία του (Sringer, 1999, Parsons & Brown, 2002 στο Κατσαρού, 2016).

Η παρατήρηση, είτε ως αυτοτελής μέθοδος έρευνας, είτε ως τεχνική που χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλες, είναι μια δύσκολη μέθοδος και για να γίνει η χρήση της σωστά απαιτείται μεγάλη προετοιμασία και πολύς χρόνος (Βάμβουκας, 2006).

Η συμμετοχική παρατήρηση της ομάδας του νηπιαγωγείου πραγματοποιήθηκε σε όλη τη διάρκεια της έρευνας-δράσης τόσο μέσα στα πλαίσια των παρεμβατικών δράσεων, όσο και στις ελεύθερες δραστηριότητες μέσα και έξω από την αίθουσα.

Το χρονικό διάστημα που πραγματοποιήθηκε η έρευνα-δράση στην συγκεκριμένη τάξη του νηπιαγωγείου, η νηπιαγωγός παρατηρούσε τους μαθητές κατά τη διάρκεια των παρεμβατικών δραστηριοτήτων. Επειδή πολλές φορές γινόταν βιντεοσκόπηση

κάποιων από αυτές, η νηπιαγωγός έβλεπε αργότερα στο σπίτι τα αποσπάσματα και ως εκ τούτου, είχε την δυνατότητα να παρατηρήσει καλύτερα τις συμπεριφορές των παιδιών και να εντοπίσει στοιχεία των συμπεριφορών αυτών που την οδηγούσαν σε προβληματισμό και ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση. Στις περιπτώσεις που δεν υπήρχε η δυνατότητα βιντεοσκόπησης της δραστηριότητας και γινόταν μόνο μαγνητοφώνηση, η νηπιαγωγός παρατηρούσε τον τρόπο που ανταποκρίνονταν τα παιδιά και κατέγραφε τις σημειώσεις μετά βασιζόμενη στη μνήμη της και στην χρήση του μαγνητοφώνου. Παράλληλα, έχοντας ως στόχο τη συλλογή δεδομένων που θα βοηθήσουν περισσότερο στην διεξαγωγή της έρευνας, παρατηρούσε τα παιδιά της τάξης της τόσο στο διάλειμμα που γίνεται στην αυλή όσο και κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη και κατέγραφε σε τετράδιο μετά τις ομάδες που δημιουργούσαν τα νήπια για να παίξουν καθώς και τον τρόπο που αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους.

### **6.5.2. Κοινωνιομετρικό τεστ**

Πρόκειται για την πιο σημαντική και χρήσιμη τεχνική της κοινωνιομετρίας που έχει ως στόχο να ανακαλύψει και να περιγράψει τη σχέση αμοιβαίας αποδοχής ή και απόρριψης που παρατηρείται ανάμεσα σε άτομα μιας δεδομένης κοινωνικής ομάδας. Στο κοινωνιομετρικό τεστ ζητείται από όλα τα μέλη μιας ομάδας που γνωρίζονται μεταξύ τους να επιλέξουν ή και να απορρίψουν μυστικά και αυθόρμητα ένα ή περισσότερα άτομα της ομάδας στην εκπλήρωση μιας ορισμένης δραστηριότητας. Όπως αναφέρει ο Βάμβουκας, στην εκφώνηση του κοινωνιομετρικού ερωτήματος θα πρέπει να αναφέρονται τα εξής:

- *Η ακτίνα προτίμησης.* Ορισμός των ορίων της περιοχής (μικρής ή μεγάλης) στα οποία θα στραφεί το υποκείμενο για να βρει τα πρόσωπα της προτίμησης του. Η έκταση της περιοχής εξαρτάται από το σκοπό της έρευνας καθώς και από τα μέσα που έχει στη διάθεση του ο ερευνητής.

- *Το σημείο της προτίμησης.* Πρέπει δηλαδή, να επισημαίνεται η κατεύθυνση, θετική ή αρνητική, αποδοχή ή απόρριψη, του υποκειμένου προς τα άλλα μέλη της ομάδας.

- *Το κριτήριο της εκλογής ή της απόρριψης.* Στο κοινωνιομετρικό τεστ κριτήριο είναι η φύση της κοινής δραστηριότητας για την οποία θα πρέπει το υποκείμενο να επιλέξει ή να απορρίψει ένα ή περισσότερα άτομα. Τα κριτήρια δεν πρέπει ούτε να

είναι γενικά και αόριστα αλλά και ούτε και να είναι πολύ εξειδικευμένα, καθώς με αυτόν τον τρόπο τονίζεται περισσότερο ο γνωστικός παράγοντας και χάνεται ταυτόχρονα η έκφραση των ψυχοσυναισθηματικών παραγόντων επιλογής ή απόρριψης. Τα κριτήρια εκλογής και απόρριψης πρέπει να αναφέρονται συγκεκριμένες καταστάσεις και ουσιώδεις δραστηριότητες της ομάδας.

- *Ο αριθμός των εκλογών ή των απορρίψεων.* Ο αριθμός αυτός μπορεί να είναι απεριόριστος ή περιορισμένος.

- *Η σειρά προτίμησης.* Πρόκειται για τη σειρά με την οποία το υποκείμενο θα εκφράσει τις επιλογές ή τις απορρίψεις του. Η σειρά προτίμησης συμβάλλει στη βαθύτερη ανάλυση των αμοιβαίων και διομαδικών σχέσεων.

Για να πραγματοποιηθεί επιτυχώς το κοινωνιομετρικό τεστ είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δίνεται η δυνατότητα στα υποκείμενα να απαντούν ειλικρινά και αυθόρμητα. Τα υποκείμενα πρέπει να νιώσουν εμπιστοσύνη, ασφάλεια, και να διαβεβαιωθούν από τον ερευνητή ότι οι απαντήσεις τους θα μείνουν μυστικές. Είναι πολύ σημαντικό να γίνεται γνωστή η αιτιολόγηση της εκλογής ή της απόρριψης των υποκειμένων, καθώς αποτελεί ουσιαστικό συμπλήρωμα για την εκ βάθους έρευνα των αποτελεσμάτων. Τέλος, οι συνθήκες μέσα στις οποίες γίνεται το τεστ μπορούν να επηρεάσουν την αξία των απαντήσεων (Βάμβουκας, 2006: 324-329).

Κατά τον Καψάλη (1981), τα αποτελέσματα των κοινωνιογραμμάτων παρουσιάζουν κάποιες κοινωνικές καταστάσεις και όχι τα βαθύτερα κίνητρά τους. Ως έμμεσα κίνητρα μπορούν να λειτουργήσουν στις επιλογές των μαθητών οι παρακάτω παράγοντες:

1. Οι προϋπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις είτε από τη γειτονιά, είτε από το οικογενειακό περιβάλλον.
2. Οι νόρμες, αξίες στάσεις και τα ενδιαφέροντα που είναι συνήθως κοινά σε κάθε κοινωνικό στρώμα. Τα παιδιά που προέρχονται από το ίδιο στρώμα έχουν τα ίδια περίπου δεδομένα που επηρεάζουν τις προτιμήσεις τους
3. Η προσδοκία των μελών, δηλαδή επιλέγουν αυτούς που νομίζουν ότι θα τους διαλέξουν (Καψάλης 1981 στο Δερβίσης, 1998: 33-34).

Το κοινωνιομετρικό τεστ έγινε δύο φορές. Πρώτα, στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας και συγκεκριμένα στις 7 και 8 Μαρτίου. Το δεύτερο κοινωνιομετρικό τεστ έγινε μετά την ολοκλήρωση των παρεμβατικών δράσεων, τρεις μήνες μετά από το πρώτο, δηλαδή στις 7 Ιουνίου. Και τα δυο τεστ πραγματοποιήθηκαν πρωινή ώρα για

να είναι τα νήπια πιο ξεκούραστα και να έχουν περισσότερη διάθεση για συζήτηση. Επιπλέον, επιλέχθηκε η ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων για να μην προκληθεί αναστάτωση στο υπόλοιπο πρόγραμμα της ημέρας. Επίσης, η απομάκρυνση τους από την τάξη έγινε για να μην αποσπάται η προσοχή τους από το παιχνίδι και τη φασαρία των υπόλοιπων παιδιών.

### **6.5.3 Φωτογραφίες, ηχογράφηση και βιντεοσκόπηση δραστηριοτήτων**

Η συλλογή οπτικοακουστικών δεδομένων δίνει πληρότητα στην καταγραφή και μειώνει την πιθανότητα να έχουν καταγραφεί και πάλι μόνο τα γεγονότα που επαναλαμβάνονται συχνά (Cohen et al., 2008).

Οι φωτογραφίες σε συνδυασμό με άλλες πηγές δεδομένων αποτελούν συμπληρωματικό εργαλείο εκτίμησης των δραστηριοτήτων που έχουν παρατηρηθεί ενώ παράλληλα δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να εντοπίσει στοιχεία που θα τον οδηγήσουν σε περαιτέρω προβληματισμό (Altrichter, et al., 2008: 116-125). Εκτός από την φωτογραφία, το βίντεο είναι ένα κατάλληλο μέσο για να αποδώσει συναισθήματα και σκέψεις. Ένας συνηθισμένος τρόπος αξιοποίησης του στην έρευνα-δράση είναι η βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών. Το βίντεο μπορεί επίσης να περιλαμβάνει συνεντεύξεις από μαθητές, εκπαιδευτικούς ή ακόμα και γονείς. Στη συνέχεια μετά την προβολή του μπορεί να σχολιαστεί ως ένα εργαλείο για συζήτηση και στοχασμό (Κατσαρού, 2016: 302-303).

Η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων αποτέλεσε πολύτιμο εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων στην έρευνα καθώς βοήθησε στην παρατήρηση και την καταγραφή των μορφών συμπεριφοράς των μαθητών τόσο κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δράσεων όσο και στις ελεύθερες δραστηριότητες. Οι εγγραφές αυτές αποτέλεσαν τεκμήρια, τα οποία είχε τη δυνατότητα η νηπιαγωγός να ακούσει και να δει πολλές φορές έτσι ώστε να μπορέσει να παρατηρήσει λεπτομερώς τον τρόπο που συμπεριφέρονται οι μαθητές της και να καταγράψει τα σχόλιά τους. Κρίνεται, ωστόσο, σημαντικό να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι για την λήψη φωτογραφιών, τη βιντεοσκόπηση και μαγνητοφώνηση των δραστηριοτήτων η νηπιαγωγός είχε ενημερώσει τους γονείς των νηπίων και είχε λάβει την συγκατάθεσή τους εγγράφως. Οι γονείς είχαν διαβεβαιωθεί νωρίτερα ότι η χρήση των συγκεκριμένων υλικών θα γινόταν μόνο από τη νηπιαγωγό για ερευνητικούς

λόγους και ότι σύμφωνα με τους κανόνες δεοντολογίας μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, το εν λόγω υλικό θα καταστραφεί.

#### **6.5.4 Συνέντευξη**

Όπως αναφέρουν οι Cohen, Manion και Morrison, η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στα υποκείμενα, είτε αυτά είναι συνεντευξιαζόμενοι είτε είναι συνεντευκτές, να ερμηνεύσουν τον κόσμο που ζουν και να εκφράσουν τον τρόπο που προσεγγίζουν κάποιες καταστάσεις μέσα από τη δική τους προσωπική ματιά (Cohen et al., 2008).

Η ερευνητική συνέντευξη εξυπηρετεί τρεις στόχους: Πρώτον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο συλλογής πληροφοριών που σχετίζονται άμεσα με τους στόχους της έρευνας. Δεύτερον, συμβάλλει στην διατύπωση και τον έλεγχο υποθέσεων καθώς και στην αναγνώριση των μεταβλητών και των σχέσεών τους. Τρίτον, η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους για τη διεξαγωγή μιας έρευνας. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion και Morrison, θα πρέπει να υπάρχει να σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον ερωτώμενο η οποία θα υπερβαίνει την έρευνα και θα προωθεί ένα δεσμό φιλίας. Επίσης, η περιέργεια θα πρέπει να είναι η κινητήρια δύναμη για τον ερευνητή έτσι ώστε να ακούσει τις ιστορίες των ατόμων, να αναγνωρίσει τα συναισθήματά τους και τις απόψεις τους. Τέλος, είναι σημαντικό κατά την διάρκεια της συνέντευξης να υπάρχει φυσικότητα και διακριτικότητα από την πλευρά του ερευνητή ώστε αυτό που υπάρχει στη σκέψη του ερωτώμενου να μην επηρεάζεται από την παρουσία του (Cohen et al., 2008 :449-458).

Υπάρχουν τρεις βασικοί τύποι συνέντευξης που χρησιμοποιούνται στη διαδικασία της έρευνας: Η πλήρως δομημένη, στην οποία το περιεχόμενο και οι διαδικασίες είναι εκ των προτέρων οργανωμένες χωρίς περιθώρια ελευθερίας για τον συνεντευκτή και μπορεί να έχει τη μορφή ενός ερωτηματολογίου το οποίο συμπληρώνεται από τον συνεντευκτή και όχι από τον ερωτώμενο. Η μη δομημένη συνέντευξη επικεντρώνεται σε ένα θέμα και απαιτεί αφενός μεγάλη ικανότητα από τη μεριά του ερευνητή ώστε να μπορεί να ελέγχει την πορεία της και αφετέρου αρκετό για την ανάλυση των απαντήσεων. Υπάρχει και μια ενδιάμεση μορφή συνέντευξης, η ημι-δομημένη που αν και οργανωμένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία στον ερωτώμενο να εκφραστεί. Στην περίπτωση της ημι-δομημένης συνέντευξης ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να

προσθέσει ή να αφαιρέσει ερωτήσεις ανάλογα με τις απαντήσεις που έχει δώσει ο συνεντευξιαζόμενος (Bell, 1997).

Στην έρευνα δράση η συνέντευξη είναι συνήθως ημιδομημένη. Ο κυριότερος της σκοπός είναι να βοηθήσει τον ερευνητή να αποκτήσει πληροφορίες που δεν γνωρίζει, οι οποίες μπορεί να έχουν μεγάλη σημασία για την εξέλιξη της έρευνας. Βασική επιδίωξη του ερευνητή είναι να φέρει στο φως την οπτική με την οποία αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες τον κόσμο, τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις τους. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό οι ερωτήσεις να διατυπώνονται με τρόπο τέτοιο, ώστε να μην μεταφέρουν τις αντιλήψεις και τις προοπτικές του ερευνητή (Altricher, et al, 2008: 157).

Κατά την περίοδο της διεξαγωγής της έρευνας και συγκεκριμένα το Μάρτιο λίγο μετά το πρώτο κοινωνιόγραμμα, η νηπιαγωγός συναντήθηκε με μερικούς μετανάστες γονείς από τους οποίους πήρε ημιδομημένες συνεντεύξεις με στόχο να υπάρξει τριγωνοποίηση της πληροφόρησης και να ελεγχθεί το υλικό που συλλέχθηκε από τα άλλα εργαλεία. Πρέπει να αναφέρουμε ότι οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένες και αν και τέθηκαν συγκεκριμένα ερωτήματα και κατά συνέπεια, δόθηκε η ευκαιρία στους γονείς να επεκταθούν όσο εκείνοι επιθυμούσαν πάνω στα θέματα που συζητήθηκαν.

Ο οδηγός της συνέντευξης βρίσκεται στο Παράρτημα

Οι συζητήσεις με τους γηγενείς γονείς έγιναν στα πλαίσια των συναντήσεων με τις δυο νηπιαγωγούς του ολοήμερου τμήματος με θέμα την πρόοδο των παιδιών τους. Οι συναντήσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν τον Φεβρουάριο μέσα στο χώρο του σχολείου μεσημεριανές ώρες.

#### **6.5.5 Τήρηση ημερολογίου**

Το ημερολόγιο είναι ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην έρευνα-δράση. Μέσα από την τήρηση του ημερολογίου ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να καταγράφει τόσο τα δεδομένα που έχει συλλέξει κατά τη διάρκεια της έρευνας όσο και τους προβληματισμούς του σχετικά με τις ερευνητικές του μεθόδους αλλά και το ρόλο του ως ερευνητή (Altricher et.al, 2008: 17). Κατά συνέπεια, το ημερολόγιο, αν χρησιμοποιηθεί σωστά, μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο αναστοχασμού, καθώς μέσα από την καταγραφή

των σκέψεων του ο ερευνητής καταλαβαίνει καλύτερα τι συμβαίνει γύρω του και αυτό το γεγονός τον βοηθά να γνωρίζει καλύτερα τον εαυτό του. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να κρατά ημερολόγιο ο ερευνητής ανά τακτά χρονικά διαστήματα καταγράφοντας τις δράσεις, τις σκέψεις, τις ιδέες του (Pine, 2009:193-197). Μπορεί να είναι είτε εντελώς ανοικτό είτε δομημένο σύμφωνα με κάποιους άξονες οι οποίοι θα συμβάλουν ώστε να γίνει πιο εποικοδομητικό. Σε κάθε περίπτωση, το ημερολόγιο είναι προσωπική υπόθεση του ερευνητή και εκείνος θα αποφασίσει αν θα δημοσιεύσει πληροφορίες που προκύπτουν μέσα από αυτό (Altricher et al., 2008: 15-18).

Η νηπιαγωγός κατέγραψε τις σκέψεις της σε σχέση με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται η ίδια την τρέχουσα κατάσταση. Έπειτα προχώρησε στην καταγραφή των μεθόδων που θα χρησιμοποιούσε για τη διερεύνησή της κατάστασης αυτής. Στο ημερολόγιο επίσης κατέγραψε τα δεδομένα που προέκυψαν στην αρχική φάση της έρευνας, καθώς και τον σχεδιασμό των παρεμβατικών δράσεων που εφαρμόστηκαν με στόχο την αλλαγή. Μετά την ολοκλήρωση της κάθε δραστηριότητας, η νηπιαγωγός σημείωνε τους προβληματισμούς της τόσο σε σχέση με τις πρακτικές της και τον τρόπο που διαχειρίστηκε η ίδια όλη τη διαδικασία, όσο και με τις μορφές συμπεριφοράς και τα σχόλια των μαθητών της και σχεδίαζε τις κινήσεις της για τα θέματα που έκρινε ότι επιδέχονται βελτίωση. Κατά τον ίδιο τρόπο στην συνέχεια κατέγραφε τις επόμενες φάσεις της έρευνας, το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων της με βάση τα στοιχεία που συνέλεγε, τις σκέψεις της σχετικά με τα αποτελέσματα (θετικά ή αρνητικά) των δράσεων, καθώς και τα τελικά της συμπεράσματα.

#### **6.5.6. Ομαδικές συζητήσεις**

Η συζήτηση με τα παιδιά μέσα στην τάξη μπορεί να αποτελέσει, επίσης, ένα σημαντικό εργαλείο για την συλλογή δεδομένων κατά τη διάρκεια της έρευνας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία μπορεί ο ερευνητής να διακρίνει τις εμπειρίες, τις απόψεις και τα συναισθήματα των συνομιλητών σχετικά με τα θέματα που προκαλούν τον προβληματισμό του (Pine, 2009: 186-187).

Μετά την ανάγνωση παραμυθιών και παιδικών κειμένων που πραγματεύονται θέματα ετερότητας, ρατσισμού και στερεοτυπικών αντιλήψεων, ακολουθούσε ο σχολιασμός τους από τα παιδιά. Επιπλέον, ανά τακτά χρονικά διαστήματα η

νηπιαγωγός προκαλούσε συζήτηση στην τάξη με τη χρήση φωτογραφικού υλικού με σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις τους. Μέσα από τις απαντήσεις που έδιναν τα παιδιά στα ερωτήματα ανοιχτού τύπου της νηπιαγωγού προέκυπταν αξιόλογα ευρήματα σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών, τα οποία απασχολούσαν τη νηπιαγωγό και την οδηγούσαν στο σχεδιασμό των πρακτικών της.

## **6.6. Ανάλυση του υλικού**

Από τις ερευνητικές πηγές που αναφέρθηκαν παραπάνω προέκυψαν κείμενα, το υλικό των οποίων αναλύθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης.

Η θεματική ανάλυση είναι μια πολύ ευέλικτη μέθοδος που χρησιμοποιείται πολύ στην ποιοτική έρευνα, διότι η ανάλυση των θεμάτων αναδύεται από τα δεδομένα. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, οι τρόποι που προσεγγίζονται τα δεδομένα συμπεριλαμβάνουν την ανακάλυψη αφηρημένων κατηγοριών και σχέσεων ανάμεσά τους (Κατσαρού, 2016:315). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναγνωρίζουν φαινόμενα στα δεδομένα που αναλύουν και τα καταγράφουν. Οι καταγραφές της ανάλυσης των δεδομένων σε υπομνήματα μπορούν να τροφοδοτήσουν τον συλλογικό αναστοχασμό δίνοντας την ευκαιρία για αναθεώρηση της αρχικής κωδικοποίησης των δεδομένων τους. Η μέθοδος αυτή είναι συμβατή με ένα εύρος επιστημονικών θέσεων και ο ερευνητής καλείται να προσδιορίσει τόσο θεωρητικά όσο και επιστημολογικά την ανάλυση του σύμφωνα με τα ερευνητικά του ερωτήματα (Willing, 2008 στο Ισάρη & Πουρκός, 2015).

Οι Braun & Clarke (2006) στο Ισάρη & Πουρκός, (2015) προτείνουν έξι στάδια της θεματικής ανάλυσης τα οποία αφορούν μια διαδικασία κίνησης, επαναφοράς ή κυκλικότητας που χαρακτηρίζεται από ευελιξία και συστηματικότητα. Τα στάδια αυτά είναι τα εξής:

1. Εξοικείωση με τα δεδομένα. Οι ερευνητές πρέπει να εξοικειωθούν με το ερευνητικό υλικό, κάτι που προϋποθέτει προσεκτική ανάγνωση του συνόλου των δεδομένων και αναζήτηση σημαντικών θεμάτων και νοημάτων σε σχέση με το υπό διερεύνηση πρόβλημα.
2. Κωδικοποίηση. Στα κείμενα που εξετάζονται αποδίδεται ένας κωδικός ο οποίος εκφράζει με συντομία το νόημα που δίνει ο ερευνητής. Καθώς ένα



κείμενο μπορεί να περιέχει πολλά νοήματα, μπορούν κατά συνέπεια να αποδοθούν πολλοί κωδικοί οι οποίοι μπορούν να σχηματίσουν κωδικούς ανώτερου επιπέδου.

3. Αναζήτηση των θεμάτων. Σε αυτό το στάδιο ο ερευνητής συνδυάζει κωδικούς με αναζητώντας θέματα μέσα από τα δεδομένα. Ο ερευνητής καλείται να επιλέξει, να περιγράψει ή να ερμηνεύσει το ερευνητικό υλικό σύμφωνα με συγκεκριμένες θέσεις και επιστημολογικές παραδοχές
4. Επανεξέταση των θεμάτων. Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει την επανεξέταση των θεμάτων, καθώς κάποια από αυτά μπορεί να μην πληρούν τις προϋποθέσεις για να συμπεριληφθούν ή μπορεί να χρειάζεται να συγχωνευτούν σε ένα ή ακόμα και να χωριστούν σε άλλα θέματα. Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει δυο επίπεδα επανεξέτασης και βελτίωσης των θεμάτων. Στο πρώτο επίπεδο ο ερευνητής πρέπει να διαβάσει ξανά τα αποσπάσματα έτσι ώστε να εξακριβώσει ότι σχηματίζουν ένα σύνολο με συνοχή για να περάσει στο δεύτερο επίπεδο, το οποίο περιλαμβάνει μια παρόμοια διαδικασία σε σχέση όμως με το σύνολο των δεδομένων. Στην περίπτωση που δεν σχηματίζεται ένα σύνολο με συνοχή θεμάτων τότε ο ερευνητής θα πρέπει να αναθεωρήσει το θέμα δημιουργώντας ένα νέο.
5. Ορισμός και ονομασία των θεμάτων. Σε αυτή τη φάση προσδιορίζεται η ουσία των θεμάτων και η διάσταση των δεδομένων που συλλαμβάνει. Για κάθε επιμέρους θέμα ο ερευνητής πρέπει να προσδιορίσει την ιστορία που αυτό απεικονίζει καθώς και τον τρόπο με τον οποίο εντάσσεται στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας. Επιπλέον, αρχίζει να σκέφτεται τα ονόματα που θα δώσει στα θέματα στην τελική του ανάλυση.
6. Έκθεση των δεδομένων συγγραφή των ευρημάτων. Το στάδιο αυτό αρχίζει όταν έχει συγκεντρωθεί το σύνολο των επεξεργασμένων θεμάτων και περιλαμβάνει την τελική ανάλυση και συγγραφή των ευρημάτων, η οποία πρέπει να παρέχει επαρκή στοιχεία τεκμηρίωσης των δεδομένων. Οι συγγραφείς διαλέγουν ζωντανά παραδείγματα ή απλά αποσπάσματα τα οποία συλλαμβάνουν την ουσία των θεμάτων που παρουσιάζονται (Braun & Clarke 2006, στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Τέλος, η ανάλυση του κοινωνιομετρικού τεστ έγινε με το κοινωνιόγραμμα και με την κοινωνιομήτρα. Το κοινωνιόγραμμα αποτελεί μια γραμμική παράσταση που

σχηματίζεται από τις προτιμήσεις και τις απορρίψεις των μελών μιας ομάδας. Τα σύμβολα αναπαράστασης που χρησιμοποιούνται είναι τα εξής: κύκλοι για τα κορίτσια, τρίγωνα για τα αγόρια, μαύρο μονό βέλος για τις απλές επιλογές (προτιμήσεις, απορρίψεις) και διπλό κόκκινο βέλος για τις αμοιβαίες επιλογές (προτιμήσεις, απορρίψεις). Η κοινωνιομήτρα είναι ένας πίνακας διπλής εισόδου στον οποίο στην αριστερή στήλη και στην πάνω σειρά γράφονται τα ονόματα των παιδιών. Ο κατάλογος των ονομάτων στη στήλη αντιστοιχεί με τις εκλογές ή τις απορρίψεις ενώ ο κατάλογος των ονομάτων στη σειρά αντιστοιχεί στις εκλογές ή τις απορρίψεις που δέχτηκαν τα παιδιά της ομάδας (Δερβίσης 1998: 25-28).

## **Κεφάλαιο 7. Η ερευνητική πορεία**

### **7.1. Παρουσίαση των τριών επιμέρους κύκλων της έρευνας**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρεις κύκλους. Στον πρώτο κύκλο, ο οποίος αποτέλεσε την αφετηρία της ερευνητικής διαδικασίας, η νηπιαγωγός διερεύνησε τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών, συνομίλησε μαζί τους και κατέγραψε τις αντιδράσεις τους. Στην προσπάθεια της να αποκτήσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του προβλήματος, η νηπιαγωγός συζήτησε και με αρκετούς από τους γονείς των μαθητών της και γηγενείς και μετανάστες. Κατόπιν, η νηπιαγωγός μελέτησε τα δεδομένα και σχεδίασε μερικές παρεμβατικές δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνίας. Στον πρώτο κύκλο παρουσιάζεται αναλυτικά η διαδικασία που πραγματοποιήθηκε, όλα τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και τα δεδομένα που προέκυψαν. Τέλος, γίνεται περιγραφή των αρχικών παρεμβατικών δράσεων που εφαρμόστηκαν.

Ακολουθεί στη συνέχεια ο σχεδιασμός του δεύτερου κύκλου και η περιγραφή των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν από τη νηπιαγωγό και τους γονείς. Έπειτα, καταγράφονται τα συνολικά τα συμπεράσματα και οι προβληματισμοί της νηπιαγωγού που συνέβαλαν στο σχεδιασμό του επόμενου κύκλου.

Στην αρχή του τρίτου κύκλου της έρευνας διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των νηπίων ως προς τη διαφορετικότητα με στόχο τον εντοπισμό τυχόν προκαταλήψεων. Με βάση τα δεδομένα που προέκυψαν από τα λεγόμενα των παιδιών, οργανώθηκαν δραστηριότητες από την νηπιαγωγό σε συνεργασία με τους Ινδούς γονείς με στόχο τη γνωριμία των νηπίων με τον Ινδικό πολιτισμό. Στην παρούσα εργασία, ο τρίτος κύκλος της έρευνας περιλαμβάνει αρχικά την ανίχνευση για τυχόν προκαταλήψεις των νηπίων μέσα από την παρουσίαση φωτογραφιών και τα συμπεράσματα που οδήγησαν τη νηπιαγωγό στην ανάγκη να προβεί σε ενέργειες για την ανάπτυξη της επαφής των υπόλοιπων νηπίων με τον πολιτισμό και τις συνήθειες των Ινδών συμμαθητών τους. Στην συνέχεια, περιγράφονται όλες οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν προς αυτή την κατεύθυνση και γίνεται σχολιασμός των ευρημάτων που προέκυψαν από αυτές. Τέλος, καταγράφονται τα συμπεράσματα και οι προβληματισμοί της νηπιαγωγού.

Κατά τη διάρκεια του τέταρτου κύκλου, μετά την υλοποίηση όλων των παρεμβατικών δράσεων με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας στα

προηγούμενα στάδια, πραγματοποιήθηκε άλλη μια δραστηριότητα διερεύνησης προκαταλήψεων. Επιπλέον, εφαρμόστηκε για δεύτερη φορά το κοινωνιόγραμμα έτσι ώστε να ολοκληρωθεί η ερευνητική διαδικασία και να προκύψει η εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων. Στον τέταρτο κύκλο της έρευνας, λοιπόν, καταγράφεται η διεξαγωγή των διερευνητικών δραστηριοτήτων και γίνεται στο τέλος ο απολογισμός τους.

## **7.2. Α΄ Κύκλος, Α΄ φάση: Κατόπτευση της αρχικής κατάστασης**

### **7.2.1. Παρατήρηση**

Κάθε πρωί μετά την προσέλευση και πριν αρχίσουν οι οργανωμένες δραστηριότητες, τα παιδιά έχουν λίγο χρόνο για να ζωγραφίσουν ή να παίξουν στις γωνιές με τους συμμαθητές τους. Κατά το διάστημα των τριών περίπου μηνών που διήρκησε η έρευνα η νηπιαγωγός κατέγραφε το πώς λειτουργούσαν τα παιδιά στην τάξη και με ποιους επέλεγαν να παίζουν. Συγκεκριμένα, στις ελεύθερες δραστηριότητες πολλά παιδιά επέλεγαν να κάθονται στα τραπεζάκια και να ζωγραφίζουν ή να φτιάχνουν παζλ. Στη ζωγραφική τις περισσότερες φορές τα παιδιά επέλεγαν να κάθονται μόνο τους, ενώ κατά την κατασκευή του παζλ κάθονταν συνήθως δυο με τρία παιδάκια μαζί. Στις υπόλοιπες γωνιές έπαιζαν σε ομάδες τριών ή τεσσάρων παιδιών. Οι ομάδες ήταν χωρισμένες με βάση το φύλο (τα αγόρια δηλαδή δημιουργούσαν ξεχωριστές ομάδες από τα κορίτσια) αλλά και με βάση τις προτιμήσεις των παιδιών τόσο σε σχέση με τη γωνιά απασχόλησης όσο και σε σχέση με τους φίλους τους. Τα αλλοδαπά παιδιά που προέρχονται από την Αλβανία και τη Ρωσία έπαιζαν στις ίδιες ομάδες με τα γηγενή νήπια. Τα τρία αγοράκια από την Ινδία είχαν μια δική τους ομάδα και έπαιζαν με αυτοκινητάκια κυρίως, χωρίς να αλληλεπιδρούν με τα υπόλοιπα παιδιά. Η Γκουρλίν, ωστόσο, κάποιες φορές έπαιζε σε διαφορετικές γωνιές με όλα τα παιδιά και κάποιες άλλες επέλεγε να ζωγραφίζει μόνη της σε ένα τραπεζάκι.

Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος η νηπιαγωγός παρατηρούσε τα παιδιά της τάξης της από διάφορα σημεία της αυλής. Μέλημα της νηπιαγωγού κυρίως στην αρχή της έρευνας ήταν να καταγράψει το πώς αλληλεπιδρούν τα παιδιά μεταξύ τους και ποιες ομάδες παιδιών σχηματίζονται. Στο διάλειμμα, λοιπόν, τα παιδιά βρισκόντουσαν σε διάφορα μέρη της αυλής, εκεί όπου υπάρχουν παιχνίδια (κούνιες, τραμπάλες, τσουλήθρες, κουτσό), αλλά και σε άλλα σημεία με μπάλες, ρόδες ή

απλά έπαιζαν κρυφτό ή κυνηγητό. Από τις πρώτες μέρες που ξεκίνησε η παρατήρηση των νηπίων διαπιστώθηκε ότι οι ομάδες που είχαν σχηματίσει ήταν κατά βάση σταθερές. Συγκεκριμένα, υπήρχαν τρεις ομάδες κοριτσιών που έπαιζαν σε κάθε διάλειμμα. Η μια ομάδα συνήθως βρισκόταν κοντά στα λουλούδια, η δεύτερη έπαιζε στις κούνιες και η τρίτη στο κουτσό. Τα αγόρια άλλοτε έπαιζαν χωρισμένα σε τρεις ομάδες και άλλοτε έπαιζαν σε δύο ομάδες, κυρίως με ρόδες και μπάλες. Τα αλλοδαπά παιδιά που προέρχονται από την Αλβανία έπαιζαν στις ομάδες με τα γηγενή παιδιά, ενώ μια ξεχωριστή ομάδα παιδιών αποτελούσαν τα νήπια που προέρχονται από την Ινδία, τα οποία τις περισσότερες έπαιζαν με τα παιδιά με την ίδια καταγωγή από το άλλο τμήμα. Αν και στην ομάδα των παιδιών από την Ινδία υπήρχαν πολλές εντάσεις που έφταναν ακόμα και στον ξυλοδαρμό, παρόλα αυτά τα συγκεκριμένα παιδιά δεν αλληλεπιδρούσαν με τις υπόλοιπες ομάδες των νηπίων, ακόμα και όταν τους το υποδείκνυε η νηπιαγωγός τους.

### **7.2.2. Φωτογραφίες, ηχογράφιση και βιντεοσκόπηση δραστηριοτήτων**

Στην αρχή της έρευνας, η νηπιαγωγός επιδίωξε να κάνει μια χαρτογράφηση της κατάστασης στην τάξη της. Για το λόγο αυτό, ζήτησε από τα παιδιά να μιλήσουν εκείνα για το πώς περνούν, με ποια παιδιά επιλέγουν να παίζουν ή όχι αιτιολογώντας τις απαντήσεις τους. Η συζήτηση αυτή βιντεοσκοπήθηκε για να έχει η νηπιαγωγός τη δυνατότητα, παρακολουθώντας την μετά στο σπίτι, να συλλέξει δεδομένα που θα την οδηγήσουν στην κατανόηση του προβλήματος.

Το αποτέλεσμα που προέκυψε από τις απαντήσεις των γηγενών παιδιών είναι ότι δεν παίζουν με τα αγοράκια που προέρχονται από την Ινδία. Μερικά παιδιά δικαιολόγησαν την επιλογή τους αυτή λέγοντας ότι τα συγκεκριμένα αυτά αγοράκια τους σπρώχνουν και δεν τους αφήνουν να παίζουν. Υπήρξαν όμως και πολλά άλλα παιδιά ανέφεραν το θέμα της διαφορετικής γλώσσας σαν αιτιολογία. Πιο συγκεκριμένα, μερικά παιδιά απάντησαν τα εξής:

Χριστίνα: *«Δεν παίζω με αυτούς γιατί δεν ξέρω γλώσσα όπως μιλάνε. Δεν μπορώ να μιλάω πολύ γιατί μερικοί έχουν άλλη γλώσσα».*

Βικτόρια: *«Γιατί δεν μπορώ να μιλάω. Δεν καταλαβαίνω πώς μιλάνε. Αν καταλάβαινα, ναι θα ήθελα να παίζω μαζί τους».*

Ειρήνη: *«Δεν ξέρουν τι θέλω να παίζουμε γιατί δεν καταλαβαίνουν τι λέω».*

Ελένη: *«Δεν μπορώ να μιλήσω με τα παιδιά που δεν μιλάνε την ίδια γλώσσα με μένα».*

Η νηπιαγωγός είδε πολλές φορές το βίντεο στο σπίτι, ανέλυσε θεματικά τις απαντήσεις των παιδιών βάζοντας ως κωδικό τη φράση «πρόβλημα με τη γλώσσα» και διαπίστωσε ότι το θέμα πάνω στο οποίο θα έπρεπε να οργανώσει κάποιες δραστηριότητες ήταν αυτό της επικοινωνίας.

### **7.2.3. Το κοινωνιομετρικό τεστ**

Το πρώτο τεστ πραγματοποιήθηκε σε δυο μέρες, κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων το πρωί, λίγο μετά την προσέλευση των παιδιών σε έναν ήσυχο και κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο μιας μικρής αίθουσας του σχολείου. Ενώ τα υπόλοιπα νήπια έπαιζαν στην τάξη, ένα-ένα τα παιδιά έμπαιναν στην αίθουσα και η νηπιαγωγός τους έδειχνε στον υπολογιστή τρεις διαφορετικές φωτογραφίες. Η πρώτη απεικόνιζε την αυλή του σχολείου, η δεύτερη τα τραπεζάκια που γίνονται οι ατομικές εργασίες των παιδιών κατά τις οργανωμένες δραστηριότητες και η τρίτη ένα πάρτι γενεθλίων. Κύριος στόχος του τεστ ήταν η καταγραφή των προτιμήσεων και των απορρίψεων των παιδιών σε σχολικές και κοινωνικές δραστηριότητες, ώστε να γίνει συλλογή πληροφοριών, οι οποίες θα συμβάλουν στη διερεύνηση των κοινωνικών και φιλικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά. Απώτερος στόχος ήταν να γίνει μια πρώτη ανίχνευση της συνειδητοποίησης της διαφορετικότητας των παιδιών από τα νήπια της τάξης. Σχετικά με την ακτίνα προτίμησης, ζητήθηκε από τα νήπια να επιλέξουν στους μαθητές της τάξης τους. Ως σημείο προτίμησης ζητήθηκε από το κάθε νήπιο να επιλέξει θετικά τρεις συμμαθητές του και έπειτα αρνητικά τρεις άλλους. Το κριτήριο της επιλογής και απόρριψης ήταν τρεις διαφορετικές καταστάσεις που απεικονίζονταν στις φωτογραφίες. Οι δύο πρώτες εικόνες σχετίζονταν με δραστηριότητες που γίνονται στο σχολείο (οργανωμένη δραστηριότητα μέσα στην τάξη και παιχνίδι στην αυλή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος) ενώ η τρίτη εικόνα αφορά το πάρτι γενεθλίων του παιδιού που ερωτάται στο σπίτι του. Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι ζητήθηκε από τα παιδιά να αιτιολογήσουν τόσο τις επιλογές όσο και τις απορρίψεις τους.

Οι ερωτήσεις που έκανε η νηπιαγωγός στα παιδιά δείχνοντας τις φωτογραφίες ήταν οι εξής:

Στην πρώτη φωτογραφία:

- α) Με ποια τρία παιδιά θέλεις να παίζεις στην αυλή στο διάλειμμα; Γιατί;
- β) Με ποια τρία παιδιά δε θέλεις να παίζεις στην αυλή στο διάλειμμα; Γιατί;



Στη δεύτερη φωτογραφία:

- α) Με ποια τρία παιδάκια θέλεις να κάθεται στα τραπέζια όταν κάνετε εργασίες; Γιατί;
- β) Με ποια τρία παιδάκια δε θέλεις να κάθεται στα τραπέζια όταν κάνετε εργασίες; Γιατί;



Στην τρίτη φωτογραφία:

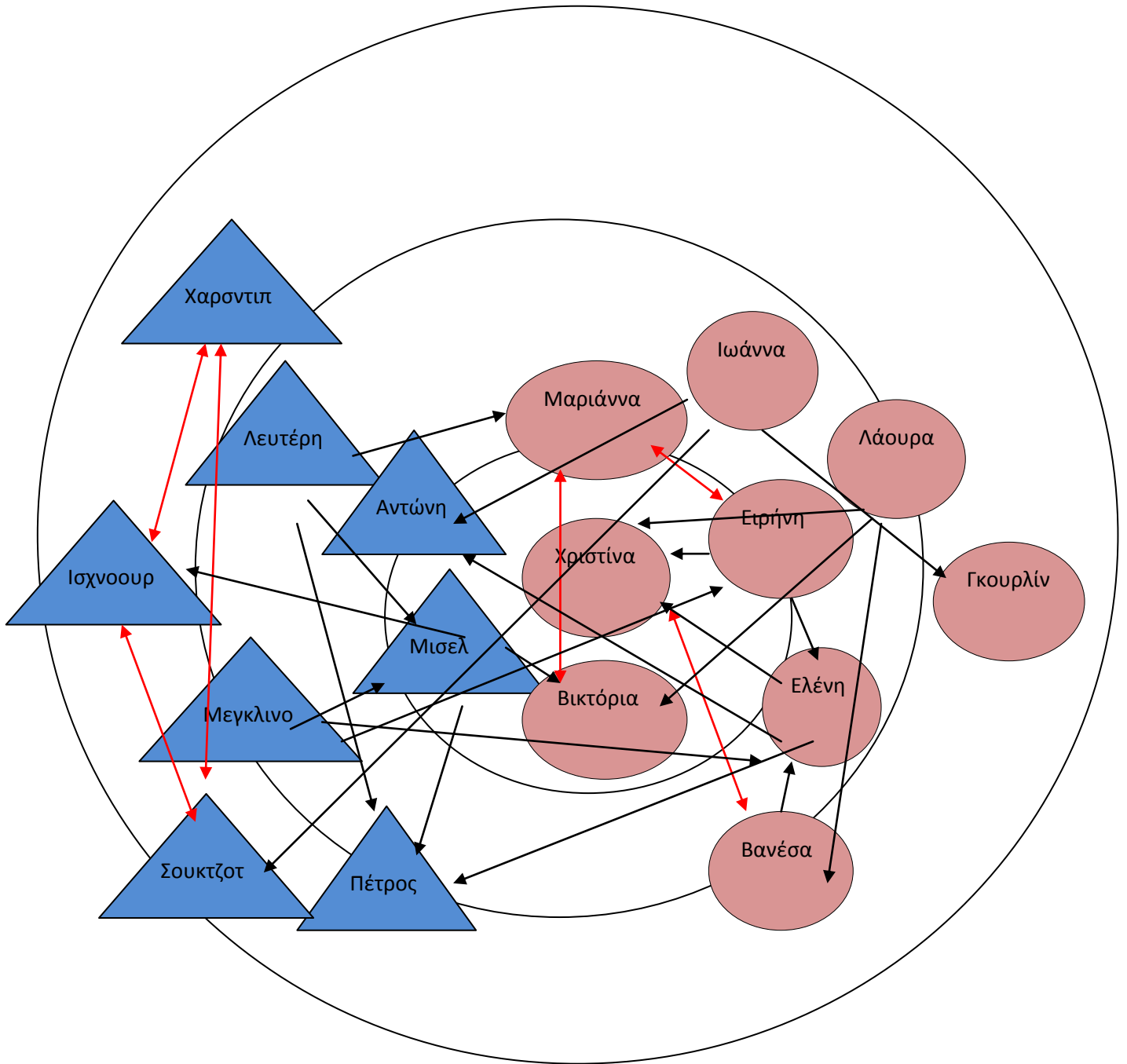
- α) Ποια τρία παιδάκια θα καλούσες στο σπίτι σου στα γενέθλιά σου; Γιατί;
- β) Ποια τρία παιδάκια δε θα καλούσες στο σπίτι σου στα γενέθλιά σου; Γιατί;



Παρακάτω παρατίθενται δυο ενδεικτικά κοινωνιογράμματα και δυο κοινωνιομήτρες:



Κοινωνιόγραμμα πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ: «Με ποια τρία παιδάκια θέλεις να παίζεις στην αυλή στο διάλειμμα;»



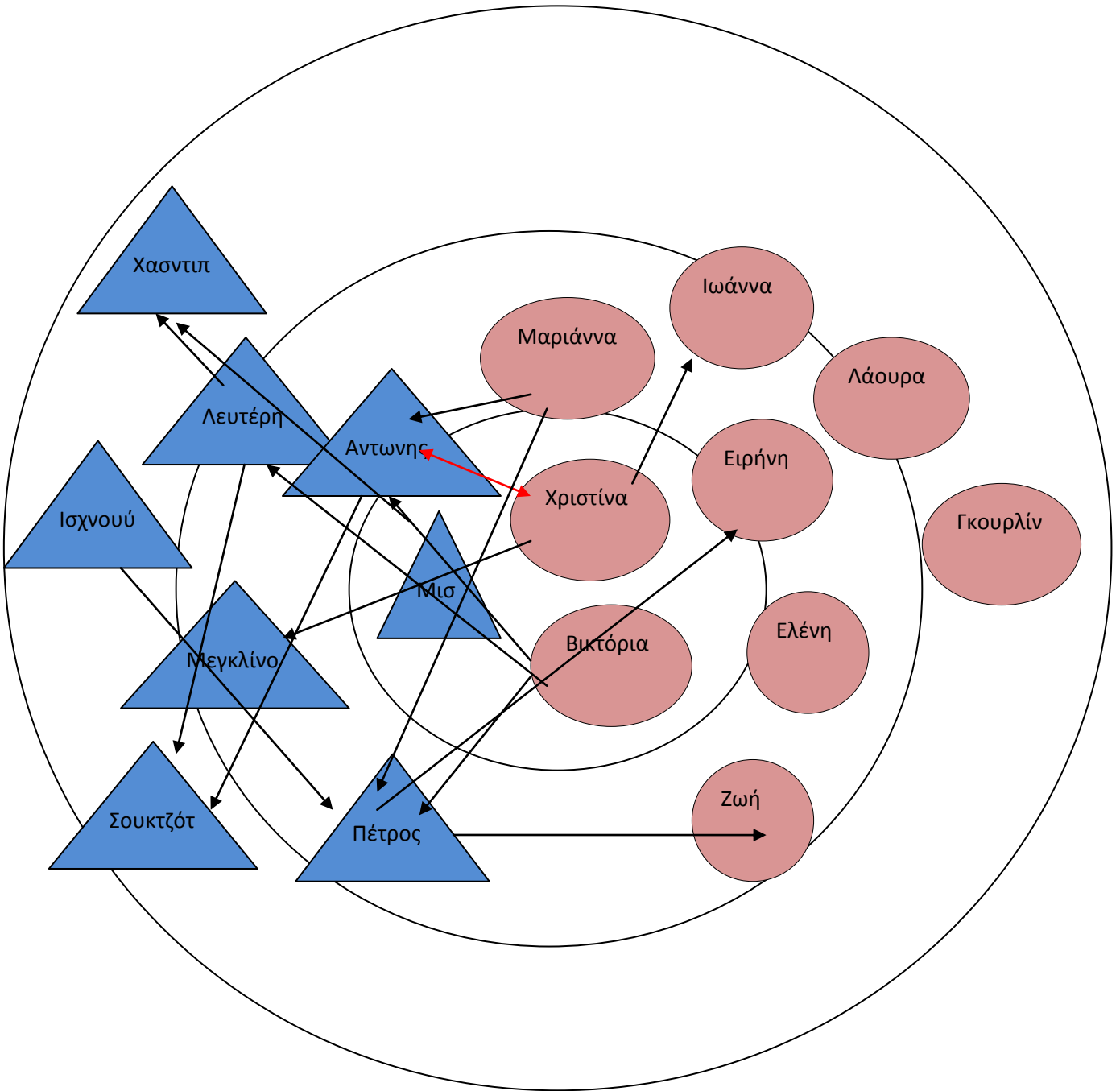
 Αγόρια


 Κορίτσια

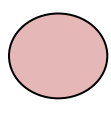
Απλή επιλογή →

Αμοιβαία Επιλογή ↔

Κοινωνιόγραμμα πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ: «Με ποια τρία παιδάκια δε θέλεις να παίζεις στην αυλή στο διάλειμμα;»



 Αγόρια

 Κορίτσια

Απλή επιλογή 

Αμοιβαία Επιλογή 



Κοινωνιομήτρα πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ «Με ποια τρία παιδάκια δε θέλεις να παίζεις στην αυλή στο διάλειμμα;»

	Πετ	Χρ	Α ν	Βι	Μ α	Ισ	Χα	Ιω	Γκ	Ζω	Ελ	Ειρ	Με	Μι	Λα	Λευ	Σου
Πετ										2		3					1
Χρ			2					3					1				
Αν	1						2										3
Βικ	3		1													1	
Μα	1		3											2			
Ισχ	1		2											3			
Χα	1									3				2			
Ιωα							1			2						3	
Γκο			1				2			3							
Ζωή						2	1						3				
Ελ								2							1	3	
Ειρ		3		1							2						
Μεγ							3		2								1
Μι					3					1	2						
Λαο		3			1			2									
Λευ							1		3								2
Σου	1												3		2		

Το πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ συμφωνεί με τα συμπεράσματα των πρώτων παρατηρήσεων. Τα νήπια κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων και του διαλείμματος έχουν επιλέξει να παίζουν περισσότερο με παιδιά που έχουν το ίδιο φύλο και μιλούν την ίδια γλώσσα. Το ίδιο προκύπτει και από τις απαντήσεις των παιδιών στα ερωτήματα που τους τέθηκαν στο τεστ. Τα κριτήρια επιλογής των παιδιών τόσο για τις οργανωμένες δραστηριότητες όσο και για το διάλειμμα ήταν κατά κύριο λόγο το φύλο και η γλώσσα των υπόλοιπων νηπίων.

Παρατηρώντας το κοινωνιόγραμμα παραπάνω βλέπουμε στο κέντρο του κύκλου τους πιο δημοφιλείς μαθητές, ενώ στο εξωτερικό βρίσκονται οι πιο απομονωμένοι. Τα παιδάκια που επιλέχθηκαν περισσότερο ανάμεσα κορίτσια είναι η Βικτόρια και η Χριστίνα. Η Χριστίνα είναι νήπιο που προέρχεται από μικτό γάμο, από πατέρα Έλληνα, δηλαδή, και μητέρα Ρουμάνα. Η Βικτόρια, όπως είχε αναφερθεί και προηγουμένως, τους πρώτους μήνες που φοιτούσε στο σχολείο ήταν αρκετά απόμακρη και συνεσταλμένη και αυτό οφειλόταν στο γεγονός ότι δεν ήξερε την ελληνική γλώσσα. Μέσα από τη συνεργασία όμως της οικογένειάς της με τις νηπιαγωγούς, έκανε τεράστια βήματα προόδου στην επικοινωνία της με τα υπόλοιπα παιδιά και αυτό τη βοήθησε να ενταχθεί στην ομάδα σε τέτοιο βαθμό που έγινε και ένα από τα πιο αγαπητά παιδιά της τάξης.

Η θέση των παιδιών, κυρίως των αγοριών που προέρχονται από την Ινδία, είναι πολύ χαμηλή στην κατάταξη των επιλογών. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του τεστ, τα τρία αυτά αγόρια δέχτηκαν την απόρριψη των συμμαθητών τους και στις τρεις διαφορετικές καταστάσεις (εργασίες, διάλειμμα, γενέθλια). Τα συγκεκριμένα τρία παιδάκια επέλεξαν το ένα το άλλο για παρέα και στις τρεις ερωτήσεις της νηπιαγωγού, και αυτό είναι ένα δεδομένο που προκύπτει και από τη συμμετοχική παρατήρηση. Η διαφορετική τους γλώσσα, η συμπεριφορά τους, καθώς και το γεγονός ότι παίζουν μόνο με τα υπόλοιπα νήπια από την Ινδία, ήταν οι βασικοί λόγοι για τους οποίους τα παιδιά αυτά βρέθηκαν στις χαμηλότερες θέσεις δημοτικότητας σύμφωνα με τους συμμαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, από τα δεκατρία υπόλοιπα παιδιά τα οκτώ αναφέρθηκαν στο θέμα της διαφορετικής γλώσσας, το οποίο δημιουργεί πρόβλημα στην επικοινωνία τους με τα παιδιά που κατάγονται από την Ινδία. Εντύπωση προκάλεσε στη νηπιαγωγό το γεγονός ότι από τα οκτώ αυτά νήπια, τα εφτά ήταν κορίτσια. Χαρακτηριστικά είπαν τα εξής:

Χριστίνα: *«Μιλάνε στα ξένα και δεν καταλαβαίνω τι λένε»*

Βικτόρια: *«Δεν είναι φίλοι μου γιατί δεν μπορώ να μιλάω με αυτούς. Μιλάνε σε άλλη γλώσσα»*

Ιωάννα: *«Δε θέλω να έρθει σπίτι μου γιατί δε μιλάει ελληνικά»*

Ζωή: *«Δε θέλω να έρθουν σπίτι γιατί είναι ξένοι, δεν ξέρω να μιλάω ξένα»*

Ελένη: *«Γιατί είναι από άλλη χώρα και δεν καταλαβαίνω τη γλώσσα»*

Ειρήνη: *«Δεν τα θέλω σπίτι γιατί δε μιλάμε την ίδια γλώσσα»*

Μαριάννα: *«Μιλάνε στα αγγλικά, δεν τους καταλαβαίνω»*

Λευτέρης: *«Μιλάνε έτσι.»*

Ο δεύτερος λόγος που συνέβαλε στην απόφαση τριών νηπίων (δύο αγοριών και ενός κοριτσιού) να απορρίψουν τους συμμαθητές τους που προέρχονται από την Ινδία, ήταν η συμπεριφορά των παιδιών αυτών, η οποία είναι λίγο επιθετική μερικές φορές. Συγκεκριμένα είπαν τα εξής:

Μισέλ: *«Επειδή δεν κάθεται φρόνιμα. Μιλάει με τα Ινδάκια.»*

Μεγκλίνο: *«Όταν παίζουν με τα άλλα παιδάκια κάνουν πόλεμο.»*

Λάουρα: *«Θα κάνανε ζαβολιές.»*

Τέλος, δυο αγόρια νήπια ελληνικής καταγωγής δικαιολόγησαν την απόφαση τους να απορρίψουν τα τρία αγόρια από την Ινδία αναφέροντας ότι εκείνα επιλέγουν να παίζουν και να αλληλεπιδρούν γενικότερα μόνο με παιδιά που προέρχονται από τη χώρα τους. Τα δύο νήπια ανέφεραν λοιπόν, τα παρακάτω:

Πέτρος: *«Παίζουν με άλλους Ινδούς και δε με έχουν φίλο.»*

Αντώνης: *«Δεν είναι φίλοι μου. Πολλές φορές δεν παίζουμε μαζί. Παίζουν μόνο με τα άλλα παιδάκια από την Ινδία»*

Οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά σχετικά με την απόφασή τους να μην επιλέξουν τα τρία νήπια από την Ινδία τόσο στις δραστηριότητες που γίνονται στο σχολείο, όσο και στα γενέθλια στο σπίτι, δεν εξέπληξαν τη νηπιαγωγό. Ανάλογες απαντήσεις είχαν δώσει και στη ομαδική συζήτηση σχετικά με το πώς περνούν στην τάξη και με ποια παιδάκια κάνουν παρέα, η οποία είχε προηγηθεί του

κοινωνιογράμματος. Επίσης, η ίδια η νηπιαγωγός είχε διαπιστώσει κατά την διαδικασία της παρατήρησης ότι τα παιδάκια από την Ινδία κάνουν τη δική τους ομάδα και αλληλεπιδρούν ελάχιστα με υπόλοιπα νήπια. Η καθημερινή, λοιπόν, συναναστροφή των παιδιών συμβαδίζει με τα λεγόμενά τους και τα αποτελέσματα του κοινωνιογράμματος.

#### **7.2.4. Συνεντεύξεις με αλλοδαπούς γονείς**

Οι μετανάστες γονείς που απάντησαν στα ερωτήματα της συνέντευξης ήταν συνολικά έξι. Από αυτούς, δύο πατέρες και μια μητέρα προέρχονται από την Ινδία, ένας πατέρας από τη Ρωσία, μια μητέρα καταγόταν από την Αλβανία και τη μια μητέρα από τη Ρουμανία.

#### ***Συνοπτικός Πίνακας των βιογραφικών στοιχείων των υποκειμένων***

Υποκείμενο	Χώρα Προέλευσης	Φύλο	Έτη Παραμονής στην Ελλάδα
1	Ινδία	Άνδρας	17 έτη
2	Ινδία	Άνδρας	10 έτη
3	Ινδία	Γυναίκα	14 έτη
4	Ρωσία	Άνδρας	20 έτη
5	Ρουμανία	Γυναίκα	22 έτη
6	Αλβανία	Γυναίκα	7 έτη

Οι περισσότερες συνεντεύξεις με τους γονείς αυτούς έγιναν σε μια μικρή αίθουσα του σχολείου πρωινές ώρες. Καθώς οι δραστηριότητες του καθημερινού προγράμματος γινόντουσαν από τις φοιτήτριες του τέταρτου έτους, η νηπιαγωγός είχε τη δυνατότητα να βγαίνει για λίγο από την τάξη ώστε να συναντά τους γονείς. Δύο από τις συνεντεύξεις ωστόσο, έγιναν στο σχολείο απογευματινές ώρες και μια συνάντηση με τη μητέρα ενός παιδιού από την Ινδία έγινε μια Κυριακή σε μια καφετέρια του Σταυρωμένου. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, καθώς είχαν προηγηθεί κι άλλες συναντήσεις με τους γονείς τους προηγούμενους μήνες, είχε αναπτυχθεί ανάμεσά σε εκείνους και τη νηπιαγωγό ένα κλίμα σεβασμού και

εμπιστοσύνης. Οι γονείς είχαν ενημερωθεί από πριν ότι η συζήτηση επρόκειτο να μαγνητοφωνηθεί και να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια μιας έρευνας με τη διαβεβαίωση της νηπιαγωγού ότι επρόκειτο να διαφυλάξει τα προσωπικά τους δεδομένα.

Τα ερωτήματα που τους τέθηκαν στην αρχή της συνέντευξης σχετίζονται με τη ζωή τους στην Ελλάδα, με τους λόγους που τους οδήγησαν στο να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους, καθώς και με τα ενδιαφέροντά τους. Επιπλέον, ερωτήθηκαν για το πώς βλέπουν οι ίδιοι τη συνεργασία τους με τις εκπαιδευτικούς και αν είναι ευχαριστημένα τα παιδιά τους από την δασκάλα τους και από την επικοινωνία τους με τους συμμαθητές τους.

Όταν οι μετανάστες γονείς από τη Ινδία ερωτήθηκαν για το πώς βλέπουν οι ίδιοι τη συνεργασία τους με το σχολείο και τις νηπιαγωγούς, αλλά και για το αν τα παιδιά τους είναι ευχαριστημένα, όλοι τους απάντησαν με θετικά σχόλια. Ας δούμε μερικά παρακάτω:

*«Ναι, ναι καλό είναι. Πάει καλά τώρα το παιδί. Είπε να πάρουμε λουλούδια για την κυρία. Να δώσω εγώ είπε, σ' αγαπώ κυρία είπε» (Υπ 1).*

*«Εντάξει. Της αρέσει πολύ. Αν είναι κάτι λάθος θα το πούμε» (Υπ 2).*

*«Ευχαριστημένη είμαι. Και το παιδί καλά περνάει. Αν θέλω κάτι, θα το πω» (Υπ 3).*

Μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης, η νηπιαγωγός επιδίωξε να βρει στοιχεία του πολιτισμού τους που αναγνωρίζει το παιδί στην καθημερινότητα του. Γι' αυτό, ρώτησε τους γονείς αν υπάρχουν συνήθειες από τη χώρα προέλευσής τους που ακολουθούν στο σπίτι. Σε γενικές γραμμές, οι απαντήσεις αφορούσαν τις θρησκευτικές παραδόσεις που ακολουθεί η οικογένεια χωρίς να αναφερθεί κάποιο άλλο στοιχείο.

*«Έχει ένα γιορτή εδώ εκκλησία σε ένα μήνα. Το βιβλίο κάνει εδώ βόλτα πολλά άτομα γύρω-γύρω εδώ Σταυρωμένο. Μεγάλη γιορτή γι αυτό κάνει άλλο χώρα Γερμανία, Ιταλία. Όλο κάνει αυτό» (Υπ 1).*

*«Πηγαίνουμε στην εκκλησία μας. (Ναός των Σικχ). Της αρέσει αυτό» (Υπ 2).*

*«Εντάξει απαγορεύεται να τρώμε κρέας για εμάς τους Σικχ, όμως ο άντρας μου τρώει κρέας και ο Χ, εγώ δεν τρώω. Τα μαλλιά ο Χ δεν τα έχει κόψει, γιατί δεν θέλει ο παππούς του. Μόνος όταν θα μεγαλώσει μπορεί να τα*



*κόψει ή να τα κρατήσει. Την μέρα που πάμε στην εκκλησία δεν τρώμε ούτε ψάρι, ούτε κρέας. Την Κυριακή που έχουν όλοι ρεπό θα πάμε στην εκκλησία». (Υπ 3).*

Ένας ινδός πατέρας έδωσε μερικά στοιχεία παραπάνω αναφορικά με τη μεγάλη γιορτή που κάνουν οι Σικχ τον Απρίλη. Συγκεκριμένα, είπε:

*«Κάνουμε ένα γλυκός, ναι, ναι έχουνε.. φτιάχνουνε το φαί κανονικά και τα τσάγια και όλα καθένα όπως θα φέρουμε για εσένα να φάνε από εδώ τα παιδιά. Κάποιος θα κάνει τέτοια, κάποιος θα κάνει φρούτα, κάποιος κεράσει τα amita motion, ό, τι να είναι, ό, τι μπορείς εσύ ..ό, τι έχεις στην τσέπη και τρώμε ό, τι φρούτο να ναι, αλλά δεν τρώνε κρέας, αυγά, τέτοια δεν τρώμε. Πώς να το πούμε τώρα (Για το τι γιορτάζουν). Θεός ήτανε. Φοράμε ωραία ρούχα, καλά ρούχα. Τη γιορτή την κάνουμε πάντα Κυριακή γιατί έχουμε ρεπό από την Κρέτα Φαρμς (όνομα εταιρείας)» (Υπ 2).*

Επιπλέον ζητήθηκε από τους γονείς να αναφέρουν αν έχουν αντικείμενα, βιβλία ή οτιδήποτε άλλο που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στην τάξη.

*«Δεν έχουμε φέρει κάτι. Παίζει ένα παιχνίδι το λένε «νύφη». Παίζει μαζί με γυναίκα κι αδερφή. Θα φέρω να το παίξουμε μαζί» (Υπ 1)  
«Θα σου φέρω ένα DVD να δείτε εσείς χορούς. Ινδικούς, να δείτε πώς τα κάνουμε» (Υπ 3).*

Ανάμεσα στα ερωτήματα που τέθηκαν στους γονείς ήταν αν συναναστρέφονται εκείνοι ή τα παιδιά τους με έλληνες εκτός δουλειάς και σχολείου. Όλοι σχεδόν οι γονείς από την Ινδία απάντησαν αρνητικά με εξαίρεση έναν πατέρα, ο οποίος είπε τα εξής:

*«Μόνο με τους Ινδούς έχουμε πιο πολύ. Έχουμε δύο για φίλοι, Έλληνες και θα πάμε πότε- πότε δεν είναι όμως συνέχεια» (Υπ 2).*

Συνεχίζοντας είπε ότι και οι κόρες του παίζουν με παιδιά από την Ελλάδα, όμως όχι πολύ συχνά γιατί τα παιδιά αυτά μένουν στην πόλη.

*«Πάει δυο τρεις φορές, αυτό. Αυτοί μένουνε Ρέθυμνο, κοντά στο νοσοκομείο. Αυτές θέλουν να πηγαίνουν συνέχεια, αλλά πώς πάμε τώρα για κάθε μέρα είναι δύσκολο. Πώς να πληρώσουμε τα εισιτήρια;» (Υπ 2).*

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης με τους μετανάστες η νηπιαγωγός θέλησε να μάθει ποια γλώσσα χρησιμοποιεί η οικογένεια στο σπίτι καθώς και αν το παιδί γνωρίζει να γράφει ή όχι στη μητρική του γλώσσα. Οι Ινδοί γονείς απάντησαν ότι μιλούν όλοι οικογενειακώς αποκλειστικά στα παντζάμπι, όμως τα παιδιά τους δεν γνωρίζουν να γράφουν στη μητρική τους γλώσσα.

Ωστόσο, προκάλεσε εντύπωση το σχόλιο μιας μητέρας που προέρχεται από την Ινδία. Σύμφωνα με τα λεγόμενά της, τα παιδιά με ινδική καταγωγή δεν έχουν ιδιαίτερη επαφή με την χώρα τους, ούτε γνωρίζουν πολλά στοιχεία της κουλτούρας τους. Πολλά από αυτά τα παιδιά, αν και μιλούν τη μητρική τους γλώσσα στο σπίτι, δεν έχουν επισκεφτεί την ποτέ πατρίδα τους και όλες οι πληροφορίες που μαθαίνουν γι' αυτήν είναι μέσα από εικόνες και αφηγήσεις των γονέων τους.

*«Εδώ τα παιδιά μόνο μιλάνε ινδικά, δεν ξέρουν τίποτα για τη Ινδία. Μόνο μιλάνε, όλα τα άλλα τα μαθαίνουν εδώ» (Υπ 6).*

Τα ίδια ερωτήματα που τέθηκαν στους Ινδούς γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν και οι υπόλοιποι μετανάστες γονείς, από τους οποίους πήρε συνέντευξη η νηπιαγωγός. Έτσι, στο ερώτημα για το πώς βλέπουν τη συνεργασία τους με το νηπιαγωγείο, απάντησαν τα εξής:

*«Είμαι πάρα πολύ ευχαριστημένος» (Υπ 4).*

*«Πολύ ευχαριστημένη και με τις δυο κυρίες. Άλλες κυρίες δεν ξέρω εδώ. Πολύ ευχαριστημένη» (Υπ 5).*

*«Εγώ τι να πω βρε παιδί μου. Εγώ το λέω ό, τι δε μου αρέσει. Όχι, μέχρι τώρα δεν έχω τίποτα» (Υπ 6).*

Στα ερωτήματα της νηπιαγωγού που αναφέρονταν στις γιορτές της πατρίδας τους καθώς και στα ερωτήματα που σχετίζονταν με το αν υπάρχουν κάποια στοιχεία ή συνήθειες του πολιτισμού τους που ακολουθούν στο σπίτι, οι μετανάστες γονείς απάντησαν:

*«Ναι έχουμε και παραμύθια ρώσικα και διεθνές και μουσική ρωσική και ελληνική» (Υπ 4).*

*«Έχουμε πολλά βιβλία στα ρουμάνικα στο σπίτι. Της τα διαβάζω. Λέμε και πολλά τραγούδια. Έχω μάθει στην κόρη μου και κάποια παιχνίδια που παίζαμε με τις αδερφές, όταν ήμασταν παιδιά στη Ρουμανία. Ναι, μπορούμε να παίζουμε και στην τάξη» (Υπ 5).*

*«Όχι πολλές διαφορές δεν έχουμε. Τις γιορτές τις κάνουμε όπως κι εδώ. Στην Αλβανία έχουμε γιορτές που γιορτάζουμε με χωριά. Δεν είναι ότι τα γιορτάζουμε όλοι μαζί. Στις 23 Οκτώβρη γιορτάζουμε μια γιορτή που έχει κάνει με ονόματα. Το κάθε χωριό τη δική του» (Υπ 6).*

Στην ερώτηση σχετικά με το ποια γλώσσα μιλούν τα παιδιά στο σπίτι την ερώτηση σχετικά με τη γλώσσα, οι γονείς απάντησαν:

*«Στο σπίτι μιλάμε ρώσικα, εδώ μιλάει ελληνικά εάν μπορεί στο σπίτι κάποιες φορές να μου πει κάτι στα ελληνικά θα απαντήσω στα ελληνικά, αλλά δεν θέλω ξέρεις να κάνω τέτοιο μείγμα. Εδώ ελληνικά, εκεί ρώσικα και έτσι ξέρεις γίνεται δυο σωστές γλώσσες στο δίγλωσσο παιδί» (Υπ 4).*

*«Ελληνικά και που και που και ρουμάνικα. Ταυτόχρονα, πολλές φορές μισά ελληνικά μισά ρουμανικά. Έτσι μου βγαίνει. Στο παιδί μιλάμε περισσότερο ελληνικά. Η Χριστίνα μιλάει ελληνικά. Με την αδερφή της και στα ρουμάνικα και στα ελληνικά» (Υπ 5).*

*«Αλβανικά μιλάμε στο σπίτι, ναι. Μόνο αλβανικά. Θέλω το παιδί να ξέρει, να μην χάσει τη γλώσσα του. Γιατί μιλάει και με τη μαμά μου (γιαγιά του παιδιού). Αν δεν καταλαβαίνει, τι θα της πει; Και γι' αυτό» (Υπ 6).*

#### **7.2.4.1. Συμπεράσματα από τις συνεντεύξεις με τους αλλοδαπούς γονείς**

Η νηπιαγωγός μέσα από τις συνεντεύξεις με τους γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο απέσπασε πολλές ενδιαφέρουσες πληροφορίες σχετικά με το επάγγελμά τους, τις συνθήκες διαβίωσής τους στην χώρα καταγωγής τους και τους λόγους που τους οδήγησαν στο δρόμο της μετανάστευσης. Οι γονείς δεν δίστασαν να απαντήσουν σε κανένα από τα ερωτήματά της, παρά το γεγονός ότι τους ήταν πολύ δύσκολο κάποιες φορές να εκφραστούν όπως θα ήθελαν λόγω του ότι δεν κατέχουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα.

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι Ινδοί γονείς καταδεικνύεται το ότι στο χώρο εργασίας τους δεν έχουν άμεση συνεργασία με Έλληνες και ότι, επειδή υπάρχουν πολλοί Ινδοί στην περιοχή, έχουν δημιουργήσει μια δική τους κοινότητα πολύ δεμένη. Από τα λεγόμενά τους, η νηπιαγωγός συμπεράνει ότι δεν τους ενδιαφέρει να συναναστρέφονται με Έλληνες, ούτε εκείνοι, ούτε τα παιδιά τους. Επιπλέον, δεν επιδιώκουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στην οικογένειά τους.

Αντιθέτως, τους ενδιαφέρει να έχουν επάρκεια στην αγγλική γλώσσα διότι θεωρούν ότι τους είναι περισσότερο χρήσιμη. Ως αποτέλεσμα, στέλνουν από μικρή ηλικία τα παιδιά τους σε φροντιστήρια αγγλικών.

Όλες αυτές οι πληροφορίες εξηγούν, κατά κάποιο τρόπο, και τη συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο. Τα νήπια από την Ινδία έρχονται στο σχολείο έχοντας

άγνοια της ελληνικής γλώσσας, ενώ αντίθετα, φαίνονται περισσότερο εξοικειωμένα με την αγγλική (ξέρουν τα χρώματα, τους αριθμούς ακόμα και να γράφουν το όνομα τους στα αγγλικά). Επιπρόσθετα, στις ελεύθερες δραστηριότητες και στο διάλειμμα επιλέγουν να παίζουν μόνο με συμμαθητές τους, οι οποίοι έχουν την ίδια καταγωγή και, παρά τις προσπάθειες που κάνει η νηπιαγωγός, αρνούνται να γίνουν φίλοι και με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Μια άλλη, πολύ σημαντική, διαπίστωση που προέκυψε από τις συνεντεύξεις με τους Ινδούς γονείς, είναι το ότι στις συνθήκες από τη χώρα τους που ακολουθούν στο σπίτι κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι παραδόσεις της θρησκείας τους, η γλώσσα της περιοχής από όπου κατάγονται (τα παντζάμπι), η επίσημη ενδυμασία τους, και κάποια φαγητά της ινδικής κουζίνας.

Άλλα στοιχεία της κουλτούρας τους δε φαίνεται να έχουν ενσωματωθεί στις συνθήκες της καθημερινότητάς τους, κάτι που αντικατοπτρίζεται και στα παιδιά, τα οποία δείχνουν να μην έχουν σχεδόν καμία επαφή με τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους. Η διαπίστωση αυτή, λοιπόν, οδήγησε τη νηπιαγωγό στο συμπέρασμα ότι δεν πρέπει να αντιμετωπίζει τα νήπια αυτά ως εκπροσώπους της Ινδίας. Στο γεγονός ότι θα πρέπει να λαμβάνεται ισότιμα υπόψη ο πολιτισμός των μεταναστών ο οποίος δημιουργείται μέσα από τις συνθήκες διαβίωσής τους στη χώρα υποδοχής και το ότι δεν πρέπει αυτοί να αντιμετωπίζονται ως «εκπρόσωποι» της χώρας τους, έχουν αναφερθεί ο Δαμανάκης (1997) και ο Γκόβαρης (2011).

Μέσα από τις συζητήσεις που έκανε η νηπιαγωγός με τους γονείς των νηπίων που προέρχονται από τη Ρωσία, την Αλβανία και τη Ρουμανία, διαπιστώθηκε η διπολιτισμικότητα. Τα παιδιά αυτά έχουν επαφές με τα στοιχεία του πολιτισμού της χώρας τους και μιλούν τη μητρική τους γλώσσα στο σπίτι, ωστόσο έχουν επηρεαστεί σε πολλούς τομείς της καθημερινότητάς τους (φαγητό, μουσική, τηλεόραση, ενδυμασία) από τον ελληνικό τρόπο ζωής. Ως εκ τούτου, είναι πιο εξοικειωμένα με τη γλώσσα και της συνήθειες της Ελλάδας, αναπτύσσουν πιο εύκολα φιλίες με τα γηγενή παιδιά και ανταποκρίνονται περισσότερο στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Τέλος είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η διαδικασία της συνέντευξης έδωσε τη δυνατότητα στη νηπιαγωγό να έρθει πιο κοντά με τους αλλοδαπούς γονείς, να τους γνωρίσει καλύτερα και να αναθεωρήσει τις απόψεις της για εκείνους.

#### 7.2.4.2. Απόψεις γηγενών γονέων για τους αλλοδαπούς μαθητές

Βασική επιδίωξη της νηπιαγωγού ήταν να διερευνήσει την άποψη των γηγενών γονέων σχετικά με την παρουσία των αλλοδαπών παιδιών (κυρίως των παιδιών που προέρχονται από την Ινδία) στην τάξη και το αν αποδέχονται την επαφή των δικών τους παιδιών με τα παιδιά αυτά σε δραστηριότητες εκτός σχολείου. Κάποιοι από τους γηγενείς γονείς είχαν συναντηθεί με τις νηπιαγωγούς πριν από την έναρξη της έρευνας, και για το λόγο αυτό η νηπιαγωγός δεν είχε τη δυνατότητα να διερευνήσει τις απόψεις όλων των γονιών, αλλά συνομίλησε με πέντε μόνο μητέρες. Από αυτές, οι τέσσερις ήταν μητέρες παιδιών που φοιτούσαν για δεύτερη χρονιά στο νηπιαγωγείο (δυο αγοριών και δυο κοριτσιών), ενώ η μια ήταν μητέρα ενός κοριτσιού που φοιτούσε για πρώτη χρονιά. Αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι δεν υπήρξε μαγνητοφώνηση των συζητήσεων αυτών αλλά απλή καταγραφή από μνήμης των λεγόμενων των μητέρων από τη νηπιαγωγό στο ημερολόγιο της.

#### *Συνοπτικός Πίνακας των βιογραφικών στοιχείων των υποκειμένων*

Υποκείμενο	Επάγγελμα	Φύλο	Ηλικία	Αριθμός Παιδιών
1	Ξενοδοχοϋπάλληλος	Γυναίκα	38	4
2	Ξενοδοχοϋπάλληλος	Γυναίκα	48	3
3	Ξενοδοχοϋπάλληλος	Γυναίκα	37	2
4	Γραμματέας	Γυναίκα	42	1
5	Καθαρίστρια	Γυναίκα	38	3

Οι τέσσερις από τις πέντε γηγενείς μητέρες απάντησαν ότι, αν και δεν έχουν σχέσεις με γονείς και παιδιά από την Ινδία και την Αλβανία, ωστόσο δεν έχουν πρόβλημα με την παρουσία των παιδιών αυτών στο σχολείο, ούτε με την επαφή τους με τα παιδιά τους εκτός σχολείου. Οι απαντήσεις τους ήταν:

*«Δεν έχω κανένα θέμα να παίζω με ξένα παιδιά τα δικά μου, ούτε με πειράζει που βρίσκονται στο σχολείο. Οι γονείς τα δημιουργούν τα προβλήματα. Όλα τα παιδιά είναι ίδια. Επειδή εμείς έχουμε ένα αυγό ή ένα χωράφι δε σημαίνει ότι είμαστε καλύτεροι από τους άλλους. Μετανάστες είναι οι άνθρωποι, θα μπορούσαμε να είμαστε και εμείς στη θέση τους» (Υπ 1).*

*«Κοίταξε, σχέσεις με παιδιά, δηλαδή με Ινδούς δεν έχω. Ναι, έχουμε γείτονες κι αυτά. Δεν έχουμε επαφή όμως, όχι. Κοίταξε, νομίζω κι αυτοί ίσως έχουν μια προκατάληψη. Δεν μιλάνε και τη γλώσσα μας, έτσι; Τα παιδιά όχι. Ίσως να είναι κι αυτό, το ότι το ένα με το άλλο δεν καταλαβαίνουνε τι λένε.. Εγώ όχι, κανένα πρόβλημα δε θα είχα ..ούτε ινδάκι, ούτε αλβανάκι, εγώ τα θεωρώ όλα παιδιά δεν έχει να κάνει. Σε όλα μου τα παιδιά το έχω περάσει αυτό..Δηλαδή τι πάει να πει αν είσαι Αλβανός, όλα είναι παιδιά» (Υπ 2).*

*«Δεν έχουμε πρόβλημα που υπάρχουν και παιδάκια από την Ινδία στην τάξη. Όχι, καθόλου δε μας πειράζει. Κι αν η Μαριάννα θέλει στα γενέθλιά της να τους καλέσει, φυσικά, γιατί να του το πούμε; Αυτά όμως (τα παιδάκια από την Ινδία) δεν παίζουν με τα Ελληνόπουλα, έτσι δεν είναι;» (Υπ 3).*

*«Εγώ θέλω το παιδί μου να ξέρει ότι υπάρχουν και άνθρωποι με διαφορετικό χρώμα και θρησκεία. Δεν είμαστε μόνο εμείς εδώ. Θέλω να έχει επαφή η Ειρήνη με τα ινδάκια και στο σχολείο και γενικά. Έχουμε γείτονες δίπλα από το σπίτι μας που έχουν έρθει από την Ινδία. Πολλοί καλοί άνθρωποι, είμαστε φίλοι φυσικά. Και τα παιδιά μας ναι, μεγαλώνουν μαζί. Σαν μια μεγάλη οικογένεια είμαστε» (Υπ 4).*

Στα ίδια πλαίσια με τις υπόλοιπες μητέρες ήταν και η αρχική απάντηση μιας άλλης μητέρας:

*«Εγώ δεν έχω καμία επαφή με Ινδούς. Δε μένουμε κοντά και δεν συναναστρέφομαι μαζί τους, ούτε με ενοχλούν. Δε έχω κανένα πρόβλημα, απλά δεν τους βλέπω» (Υπ 5).*

Στη συνέχεια όμως της συζήτησης, άρχισε να μιλά με λιγότερο ωραίο τρόπο για τους Ινδούς και τις οικογένειές τους αναιρώντας τα προηγούμενα λόγια της.

*«Έχουν δώσει μεγάλη σημασία στη θρησκεία τους και δεν τους ενδιαφέρει τίποτα άλλο. Με τα παιδιά τους δεν ασχολούνται, δεν τους μαθαίνουν τρόπους. Μόνο να βρίζουν και να κάνουν χειρονομίες ξέρουν. Στο δημοτικό είναι τα πιο ζωνηρά παιδιά. Όλοι οι δάσκαλοι έχουν πρόβλημα και διαμαρτύρονται, το ξέρω εγώ μου τα λένε. Οι γονείς μόνο με την εκκλησία τους ασχολούνται. Η εκκλησία τους είναι πολύ εντυπωσιακή, δε λέω, την έχουν πολύ περιποιημένη και πηγαίνουν κάθε μέρα. Τους βλέπω εγώ γιατί το σπίτι μου είναι κοντά. Τα παιδιά δεν τα προσέχουν όμως (τη συμπεριφορά τους) καθόλου» (Υπ 5).*

Επίσης, κατά τη διάρκεια της συζήτησης η νηπιαγωγός ζήτησε από τις μητέρες αυτές να αναφερθούν στα σχόλια των παιδιών τους για τις σχέσεις τους με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Οι δυο από τις πέντε μητέρες απάντησαν ότι τα παιδιά τους κάνουν παρέα με συμμαθητές στην τάξη που κατάγονται από την Ινδία,

ενώ οι υπόλοιπες είπαν ότι τα παιδιά τους δεν παίζουν με τα νήπια. Η αιτιολογίες που ανέφεραν αναφορικά με την αδυναμία επικοινωνίας των παιδιών τους με τους Ινδούς σχετίζονταν με τη διαφορετική τους γλώσσα καθώς και με το γεγονός ότι τα παιδιά από την Ινδία επιλέγουν να παίζουν με συμμαθητές τους από την πατρίδα τους.

*«Τα παιδιά μου δεν έχουν πρόβλημα. Ο Πέτρος [όνομα παιδιού] είναι πολύ φίλος με τον Ισχνούρ (παιδάκι που προέρχεται από την Ινδία).» (Υπ 1)*

*«Νομίζω ότι και η Ελένη [όνομα παιδιού] δεν έχει θέμα. Πολλές φορές έρχεται και μου λέει λέξεις στη γλώσσα τους δηλαδή το «καλημέρα», τις μέρες που έχουνε μάθει και μου λέει «μαμά έτσι κι έτσι.» Δεν έχω δει ότι έχει πρόβλημα, δε διακρίνει. Το θέμα πάντως με τη γλώσσα είναι κάτι δύσκολο πράγμα. Εσείς πώς συνεννοείστε; Εγώ όμως βλέπω και τις μαμάδες, βρε παιδί μου, τώρα μπορεί να είναι επειδή σου λέω έχουν την προκατάληψη ότι ζούμε σε μια ξένη χώρα σε έναν ξένο τόπο και ίσως δεν μας θέλουν..Μήπως νομίζουν αυτό; Βλέπω και τις μαμάδες ότι δεν είναι έτσι ανοιχτές, η νοοτροπία τους μπορεί να είναι τέτοια» (Υπ 2).*

*«Μου μιλάει καμιά φορά η κόρη μου για αυτά, τα Ινδάκια, αλλά δεν παίζει με κάποιο από αυτά. Δεν μπορεί λέει να συνεννοηθεί μαζί τους. Μάλλον γι' αυτό δεν κάνουν παρέα. Έτσι νομίζω» (Υπ 3).*

*«Δεν έχει κανένα πρόβλημα με τη φυλή η Ειρήνη [όνομα παιδιού]. Κανένα, μα κανένα. Παίζει στο σπίτι με αυτά τα παιδάκια πολύ όμορφα. Στο σχολείο μου μιλάει για κάποια παιδάκια που είναι από Ινδία. Δεν ξέρω όμως, δεν παίζει μαζί τους, δεν τους καταλαβαίνει λέει. Μάλλον επειδή δεν μπορεί να συνεννοηθεί μαζί τους, γι' αυτό τον λόγο δεν παίζουν. Δεν έχει πρόβλημα όμως» (Υπ 4).*

*«Μου λέει για κάτι αγόρια από την Ινδία που παίζουν όμως μόνα τους συνέχεια. Νομίζω ότι δεν έχει πρόβλημα να είναι φίλους τους. Εκείνοι δε θέλουν μου λέει» (Υπ 5)*

Από τις μητέρες που συζήτησαν με τη νηπιαγωγό οι τρεις ανέφεραν ότι δεν έχουν πρόβλημα με την παρουσία των Ινδών στο σχολείο. Αν και έδειξαν θετικοί στο να έχουν επαφές τα παιδιά τους με τους Ινδούς συμμαθητές τους τόσο στο σχολείο και σε απογευματινές δραστηριότητες, φάνηκε ότι έχουν μια πιο αποστασιοποιημένη στάση καθώς δεν καταβάλουν καμία προσπάθεια στο να οδηγήσουν τα παιδιά τους προς αυτή την κατεύθυνση. Εξαίρεση αποτέλεσαν δυο μητέρες, οι οποίες με τα λεγόμενα τους έδειξαν ότι σέβονται την παρουσία των Ινδών παιδιών στο νηπιαγωγείο ως ισότιμα μέλη και επιδιώκουν την επικοινωνία των παιδιών αυτών

με τα δικά τους παιδιά. Από τη άλλη πλευρά, τα αρνητικά λόγια της τελευταίας μητέρας και η κριτική που άσκησε σχετικά με τους Ινδούς και τις συνήθειές τους υποδηλώνουν ότι υπάρχει κάποια διάθεση προκατάληψης και στερεοτυπικής αντίληψης από μια μερίδα γονέων απέναντι τους που ενδεχομένως να μεταδίδεται, είτε με άμεσο είτε με έμμεσο, τρόπο και στα παιδιά τους.

Αμέσως μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας, η νηπιαγωγός συγκέντρωσε όλα τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση, τη συζήτηση, το κοινωνιόγραμμα και τη συνέντευξη και τα μελέτησε προσεκτικά τις επόμενες μέρες.

Όπως είδαμε προηγουμένως, τα δεδομένα του κοινωνιομετρικού τεστ και της ομαδικής συζήτησης έδειξαν ότι η επικοινωνιακή ικανότητα ανάμεσα στα γηγενή παιδιά και τα παιδιά που προέρχονται από την Ινδία δεν είναι ανεπτυγμένη. Τα γηγενή νήπια επικαλέστηκαν τη διαφορετική γλώσσα ως βασική αιτία για την προβληματική αυτή κατάσταση, Διαπιστώθηκε επίσης, ότι τα παιδιά με καταγωγή την Ινδία δεν έχουν αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα παιδιά και έχουν δημιουργήσει μια δική τους ομάδα.

### **7.3. Β΄ Φάση: Σχεδιασμός δραστηριοτήτων με στόχο την ανάπτυξη επικοινωνίας**

Καθώς μέσα από την ανάλυση των δεδομένων αναδείχτηκε το θέμα της γλώσσας ως εμπόδιο της επικοινωνίας ανάμεσα στα παιδιά, η νηπιαγωγός αποφάσισε να προχωρήσει στο σχεδιασμό καθημερινών ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων μη λεκτικής επικοινωνίας. Οι δραστηριότητες αυτές εφαρμόστηκαν τα πρωινά μέσα στην τάξη σε ένα ειδικά διαμορφωμένο χώρο και κάποιες από αυτές φωτογραφήθηκαν με στόχο την καλύτερη αξιολόγησή τους στη συνέχεια. Σκοποί και στόχοι των δραστηριοτήτων ήταν η ανάπτυξη της επικοινωνίας καθώς και του αισθήματος της εμπιστοσύνης ανάμεσα στα παιδιά μέσα από τις κινήσεις του σώματος. Παρακάτω γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων.

#### **7.3.1. Δραστηριότητες μη λεκτικής επικοινωνίας**

*Παντομίμα:* Τα παιδιά σχηματίζουν κύκλο και ένα παιδί αναλαμβάνει να περιγράψει ένα ζώο ή ένα αντικείμενο της επιλογής του μόνο με κινήσεις χωρίς να μιλήσει. Τα παιδιά πρέπει να το βρουν.



*Ο καθρέφτης/ Ο, τι κάνει ο άλλος:* Τα παιδιά γίνονται ζευγάρια και ο ένας στέκεται όρθιος απέναντι στον άλλο. Ο ένας κάνει όποιες κινήσεις θέλει και ο άλλος γίνεται καθρέφτης του προσπαθώντας να τις μιμηθεί όσο πιο καλά μπορεί. Στη συνέχεια τα παιδιά αλλάζουν ρόλους.

*Το σακί:* Τα παιδιά γίνονται ζευγάρια. Ο ένας από τους δυο ξαπλώνει στο πάτωμα χαλαρός κι ο άλλος τον χρησιμοποιεί σαν σακί, τον σέρνει, τον στήνει, κάνει οτιδήποτε φανταστεί. Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους.

*Συγχρονισμός της αναπνοής:* Τα παιδιά γίνονται ζευγάρια. Ο ένας από τους δυο κάθεται σιωπηλά και αναπνέει ελεύθερα ενώ ο άλλος επικεντρώνεται στο ρυθμό της αναπνοής του, είτε αγγίζοντάς τον, είτε παρακολουθώντας τον οπτικά. Σιγά-σιγά αυτός που παρακολουθεί αφήνει την αναπνοή του να συγχρονιστεί με του άλλου. Αλλάζουν ρόλους στη συνέχεια

*Ακούω την αναπνοή σου:* Τα παιδιά είναι ζευγάρια και το ένα παιδί από τα δύο είναι χαλαρά ξαπλωμένο. Το άλλο παιδί το αγγίζει σε διάφορα μέρη του σώματος και παρατηρεί την αναπνοή του. Στη συνέχεια, αλλάζουν ρόλους.

*Το ρολόι:* Τα παιδιά σχηματίζουν ένα σφιχτό κύκλο ακουμπώντας τους ώμους τους με λυγισμένο το ένα πόδι μπροστά για αντίσταση. Ένα παιδάκι μπαίνει στο κέντρο του κύκλου με ίσιο σώμα και κλειστά μάτια. Αφήνει το σώμα του να πέσει στους άλλους χωρίς να το λυγίζει. Τα άλλα παιδάκια με τα χέρια τους σπρώχνουν μαλακά ώστε να ταλαντεύεται μέσα στον κύκλο.

*Ο τυφλός και ο μουγγός:* Τα παιδιά γίνονται ζευγάρια και το ένα από αυτά κλείνει τα μάτια του με το μαντίλι και έχει το ρόλο του τυφλού. Το άλλο παιδάκι έχει το ρόλο του «μουγγού» και δε μιλάει. Ο «μουγγός» οδηγεί τον «τυφλό» σε ένα περίπατο και τον βοηθά να περνά από εμπόδια. Έπειτα, αλλάζουν ρόλους.

Εικόνα 1 «Ο καθρέφτης»



Εικόνα 2 «Ακούω την αναπνοή σου»



#### **7.4. Γ΄ Φάση: Αξιολόγηση των δραστηριοτήτων και αναστοχασμός**

Καθ'όλη την περίοδο της πραγματοποίησης των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, η νηπιαγωγός παρατηρούσε τις αντιδράσεις και γενικότερα τη συμπεριφορά των παιδιών και κρατούσε σημειώσεις στο ημερολόγιο της μετά την ολοκλήρωσή τους. Επιπλέον, η νηπιαγωγός τράβηξε αρκετές φωτογραφίες τις οποίες μελετούσε έπειτα.

Από την παρατήρηση διαπιστώθηκε ότι οι δραστηριότητες αυτές βοήθησαν τα παιδιά να έρθουν πιο κοντά. Τα παιδιά έδειξαν ότι μπορούν να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται χωρίς να τους εμποδίζει η διαφορά στη γλώσσα ομιλίας τους.

Στο ξεκίνημα της υλοποίησης των δραστηριοτήτων και συγκεκριμένα στην πρώτη δραστηριότητα που ήταν «ο καθρέφτης», η νηπιαγωγός έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να σχηματίσουν μόνα τους τα ζευγάρια τους για να μελετήσει τις επιλογές τους. Τα παιδιά, όπως ήταν αναμενόμενο, επέλεξαν τους φίλους τους, ενώ για άλλη μια φορά τα νήπια από την Ινδία έμειναν εκτός, δημιουργώντας μεταξύ τους ζευγάρια. Έτσι, στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν τις επόμενες μέρες η νηπιαγωγός χρειάστηκε να παρέμβει και να τους χωρίσει εκείνη σε ζευγάρια για να προκύψει αλληλεπίδραση ανάμεσα σε όλα τα παιδιά. Από την παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας διαπιστώθηκε ότι αρχικά υπήρξε μια ελαφριά δυσαρέσκεια στα πρόσωπα κάποιων παιδιών, όταν η νηπιαγωγός τους παρότρυνε να γίνουν ζευγάρι με κάποιο παιδάκι που προέρχεται από την Ινδία. Παρ' όλα αυτά, τα παιδιά συνεργάστηκαν αρμονικά, διασκέδασαν και ζητούσαν την επανάληψη των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων σε καθημερινή βάση το επόμενο διάστημα. Το γεγονός ότι πέρασαν όλα τα παιδιά καλά φάνηκε και από τις φωτογραφίες που βγήκαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων στις οποίες απεικονίζονται τα χαμογελαστά τους πρόσωπα. Ωστόσο, κοιτώντας τις σημειώσεις της στο ημερολόγιο η νηπιαγωγός προβληματίστηκε ιδιαίτερα από το γεγονός ότι τα γηγενή παιδιά απέφευγαν να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους από την Ινδία. Το συμπέρασμα που προκύπτει από αυτή τους τη συμπεριφορά είναι ότι έχουν κάποιου είδους προκατάληψη απέναντι στα παιδιά με ινδική καταγωγή και γι' αυτό το λόγο θα πρέπει οι δράσεις που θα ακολουθήσουν να οδηγήσουν στον αναστοχασμό των παιδιών αναφορικά με τη στάση τους απέναντι στους «άλλους».

Κατά συνέπεια, η νηπιαγωγός προχώρησε σε σχεδιασμό καινούργιων δραστηριοτήτων με στόχο την αλλαγή και τη βελτίωση της προβληματικής αυτής κατάστασης

## **Κεφάλαιο 8. Β΄ κύκλος της έρευνας**

### **8.1 Α΄ φάση: Σχεδιασμός δραστηριοτήτων με στόχο την ανάδειξη της διαφορετικότητας**

Αναλύοντας τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ψυχοκινητικές δραστηριότητες μη λεκτικής επικοινωνίας η νηπιαγωγός διαπίστωσε ότι πολλά από τα γηγενή παιδιά δε θέλουν να αλληλεπιδρούν με τα παιδιά που προέρχονται από την Ινδία. Αυτό το συμπέρασμα την οδήγησε στο να προχωρήσει στο σχεδιασμό ενός διαφορετικού κύκλου δραστηριοτήτων. Οι πρακτικές αυτές είχαν ως στόχο τη γνωριμία των παιδιών με τις χώρες καταγωγής και τις συνήθειες των μεταναστών συμμαθητών τους, έτσι ώστε να αναζητήσουν ομοιότητες και διαφορές με εκείνες της χώρας τους. Επιπλέον, μέσα από την ανάγνωση των παραμυθιών, η νηπιαγωγός θέλησε να διερευνήσει τις στάσεις των παιδιών απέναντι τη διαφορετικότητα και να αναπτύξει σε αυτά την ικανότητα της ενσυναίσθησης. Με γνώμονα το πρώτο επίπεδο από το μοντέλο της Deardorff, η νηπιαγωγός σε συνεργασία με κάποιους αλλοδαπούς γονείς επιδίωξε να καλλιεργήσει στα παιδιά την περιέργεια για ανακάλυψη αλλά και το σεβασμό τους απέναντι στους πολιτισμούς των συμμαθητών τους.

#### **8.2.1. Επισκέψεις αλλοδαπών γονέων στην τάξη**

Για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών επισκέφτηκαν την τάξη οι γονείς τεσσάρων αλλοδαπών παιδιών: Ο πατέρας της Βικτόριας, ο οποίος κατάγεται από τη Ρωσία και ήρθε δυο φορές, η μητέρα της Χριστίνας, η οποία είναι Ρουμάνα, η μητέρα του Μισέλ, η οποία είναι Αλβανικής καταγωγής και οι γονείς της Γκουρλίν, οι οποίοι κατάγονται από την Ινδία.

Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης του πατέρα από τη Ρωσία, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να μάθουν πληροφορίες για τον τόπο καταγωγής της συμμαθήτριάς τους, να διατυπώσουν ερωτήσεις σχετικές με ο κλίμα, το φαγητό, τα δέντρα κλπ. Επίσης, είχε φέρει δυο βιβλία στη ρωσική γλώσσα. Το ένα, αναφερόταν στους ήρωες της μυθολογίας και μαζί με την κόρη του διάβασαν στα παιδιά ένα απόσπασμα. Το άλλο, έδειχνε τα ζώα που υπάρχουν στη χώρα αυτή όπως ο κάστορας, ο σκίουρος, η ασβός, ο τρυποκάρυδος, η αλεπού και παρουσίασε τα ζώα

αυτά στα παιδιά δίνοντας τους πολύ ενδιαφέρουσες πληροφορίες. Μαζί με την κόρη του είπαν πώς λέγονται τα ζώα αυτά στα ρώσικα και τα έγραψαν μαζί στον πίνακα. Δίπλα στην κάθε ρώσικη λέξη, τα παιδιά της τάξης την έγραψαν και στα ελληνικά και έπειτα ακολούθησε σύγκριση των λέξεων στις δυο γλώσσες. Μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, δόθηκε στα παιδιά η ευκαιρία να παρατηρήσουν το κυριλλικό αλφάβητο και να αναζητήσουν ομοιότητες και διαφορές με το ελληνικό. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τα ζώα που είδαν και έκαναν πολύ σωστές παρατηρήσεις καθώς πολλά ζώα τα γνώριζαν ήδη. Επιπλέον, κατάφεραν να διαβάσουν κάποιες από τις λέξεις και στα ρώσικα γιατί βρήκαν πολλά κοινά γράμματα με το ελληνικό αλφάβητο. Τέλος, εξέφρασαν την επιθυμία να επισκεφτούν τη Ρωσία για να δουν από κοντά όλα τα ζώα για τα οποία απέσπασαν πολύ σημαντικές πληροφορίες.

Εικόνα 3 «Επίσκεψη του Ρώσου πατέρα»



Η μητέρα από τη Ρουμανία παρουσίασε στα παιδιά φωτογραφίες από την παιδική της ηλικία στη Ρουμανία και μίλησε για τους λόγους που την οδήγησαν να μεταναστεύσει στην Ελλάδα με τα αδέρφια της. Στην συνέχεια, απάντησε στις ερωτήσεις των παιδιών και στο τέλος έπαιξε μαζί τους στην αυλή του σχολείου ένα ρουμάνικο παιχνίδι με μπάλα, το οποίο παίζουν πολύ συχνά με την κόρη της. Πρέπει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε από τις φοιτήτριες του τρίτου έτους που έκαναν την πρακτική τους στο σχολείο την περίοδο εκείνη.

Οι δραστηριότητες άρεσαν στα παιδιά, τις παρακολούθησαν με μεγάλο ενδιαφέρον και εντόπισαν πολλά κοινά σημεία σε σύγκριση με τις ελληνικές συνήθειες. Η συνεργασία με τους γονείς των παιδιών ήταν πολύ καλή και τα παιδιά

τους ήταν ιδιαίτερα χαρούμενα. Πρέπει να αναφερθεί ότι το νήπιο από τη Ρωσία μετά την επίσκεψη του μπαμπά της στην τάξη απέκτησε αυτοπεποίθηση και άρχισε να αισθάνεται ότι αποτελεί ισότιμο μέλος στην ομάδα της τάξης.

### 8.2.2. Ανάγνωση παραμυθιών με θέμα τη διαφορετικότητα σε δυο και τρεις γλώσσες

Για τη ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα εκτός από τα παραμύθια που αναφέρθηκαν παραπάνω, διαβάστηκαν και άλλα παραμύθια. Σε δυο από αυτά η ανάγνωση και ο σχολιασμός έγινε ταυτόχρονα σε δυο και τρεις διαφορετικές γλώσσες. Τα παραμύθια που παρουσιάστηκαν ήταν το «Καλημέρα φίλε» και το «Μοιάζουμε διαφορετικοί, αλλά είμαστε ίδιοι».

Το πρώτο από τα δυο παραμύθια λεγόταν «Καλημέρα φίλε» και ήταν γραμμένο σε δύο γλώσσες, ελληνικά και αλβανικά. Στην τάξη η ανάγνωση του παραμυθιού έγινε σε τρεις γλώσσες από δύο μητέρες, μια Ελληνίδα και μια Αλβανή και έναν πατέρα από τη Ρωσία. Η μια μητέρα διάβαζε το ελληνικό μέρος, η δεύτερη το αλβανικό και ο Ρώσος γονέας το είχε μεταφράσει στα ρώσικα και το διάβαζε σε αυτή την γλώσσα. Η δραστηριότητα αυτή είχε ως κύριο στόχο την ανάπτυξη της θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα. Η ανάγνωση του παραμυθιού στις δυο ξένες γλώσσες πραγματοποιήθηκε για να κατανοήσουν τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στη γλώσσα προέλευσής τους. Μετά την ανάγνωση του παραμυθιού έγιναν στα παιδιά ερωτήσεις κατανόησης και προβληματισμού και στις τρεις γλώσσες.

Εικόνα 4 «Ανάγνωση παραμυθιού σε τρεις γλώσσες»



Αμέσως μετά την ανάγνωση και την ανάλυση του παραμυθιού, ακολούθησε μια δεύτερη δραστηριότητα που σχετίζεται με τη γλώσσα. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είχε ως στόχο τα παιδιά να παρατηρήσουν και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα συστήματα γραφής των τριών διαφορετικών γλωσσών. Μετά την ανάγνωση του δίγλωσσου βιβλίου «Καλημέρα φίλε», τα παιδιά αποφάσισαν ότι οι λέξεις που ήθελαν να παρατηρήσουν για να ανιχνεύσουν τυχόν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις γλώσσες (ελληνική, αλβανική και ρώσικη), ήταν το **κακάο**, το **γάλα** και η λέξη **φίλος**. Τις λέξεις στα ελληνικά τις έγραψε στον πίνακα η μητέρα από την Ελλάδα με τη βοήθεια των παιδιών, τα οποία της υποδείκνυαν ποια φωνήματα να γράψει αφού πρώτα τις είχαν συλλαβίσει. Η λέξη «κακάο» διαπιστώθηκε ότι γράφεται με τα ίδια γράμματα και στις δύο γλώσσες ελληνικά και ρώσικα και τα παιδιά ενθουσιάστηκαν φωνάζοντας: «Είναι ολόιδιο». Στα αλβανικά είναι σχεδόν το ίδιο καθώς υπάρχει ένα η στο τέλος και γράφεται kakaon. Τη λέξη γάλα την είπαν τα παιδιά που προέρχονται από την Αλβανία και την έγραψε η μαμά από τη χώρα αυτή. Γράφεται «qumesht» και δε θυμίζει την ελληνική, όμως στα ρώσικα γράφεται «МОЛОКО», κάτι που είχε πολύ ενδιαφέρον γιατί τα παιδιά αναγνώρισαν όλα τα γράμματα και διάβασαν μόνα τους τη λέξη από τον πίνακα. Η λέξη «φίλος» στα αλβανικά είναι «MIK». Τα παιδιά διέκριναν ότι τα γράμματα είναι ίδια με τα ελληνικά και ανέφεραν ότι κάποια από αυτά υπάρχουν στα ονόματά τους. Με μεγάλη χαρά τα παιδιά διαπίστωσαν ότι και στα ρώσικα υπάρχουν πολλές ομοιότητες. Η λέξη φίλος μπορεί να προφέρεται «Ντρουγκ», σύμφωνα με τη μαθήτριά από τη Ρωσία, όμως γράφεται «ДРУГ». Τα υπόλοιπα παιδιά δε δυσκολεύτηκαν να επισημάνουν ότι τα γράμματα αυτά υπάρχουν σε λέξεις της καθημερινότητάς τους.

Εικόνες 5 και 6 «Καταγραφή και σύγκριση λέξεων σε τρεις γλώσσες»



Το δεύτερο βιβλίο, που ήταν αρχικά γραμμένο στην ελληνική γλώσσα, ονομαζόταν «Μοιάζουμε διαφορετικοί, αλλά είμαστε ίδιοι», είχε μεταφραστεί από έναν γονέα από την Ινδία και το διάβασαν στην τάξη μια μαμά Ελληνίδα και ένας μπαμπάς Ινδός. Ένας από τους στόχους της δραστηριότητας ήταν να ακούσουν τα νήπια που προέρχονται από την Ινδία τη διήγηση του παραμυθιού αλλά και να εκφραστούν στη γλώσσα καταγωγής τους. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης έγιναν αρκετές διακοπές για τη διατύπωση ερωτήσεων κατανόησης από τη νηπιαγωγό στα παιδιά που ομιλούν την ελληνική γλώσσα. Οι ίδιες ερωτήσεις μεταφράζονταν στη συνέχεια από τον πατέρα στα παντζάμπι για να απαντηθούν σε αυτή τη γλώσσα από τα παιδιά ινδικής προέλευσης



Εικόνα 7 «Ανάγνωση παραμυθιού σε δυο γλώσσες»



Μέσα από την ανάγνωση του συγκεκριμένου βιβλίου στις δύο γλώσσες ζητήθηκε από παιδιά που κατάγονται από την Ινδία να μιλήσουν και επιχειρηματολογήσουν στην γλώσσα προέλευσής τους. Αυτό είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς δεν είχε ξανασυμβεί ποτέ κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά αυτά φάνηκε ότι χάρηκαν πάρα πολύ που τους δόθηκε η δυνατότητα να μιλήσουν στη γλώσσα τους και ταυτόχρονα ήταν πολύ συγκεντρωμένα σε αυτό που άκουγαν. Το βιβλίο ωστόσο, ήταν αρκετά μεγάλο και τα παιδιά άρχισαν κάποια στιγμή να κουράζονται. Έτσι λοιπόν, προς το τέλος της ανάγνωσης του παραμυθιού η διαδικασία της δραστηριότητας έγινε με πιο γρήγορους ρυθμούς .

### **8.2.3. Δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν από τις νηπιαγωγούς με θέμα την αποδοχή της διαφορετικότητας**

Στα πλαίσια σχεδιασμού πρακτικών με στόχο τη διαχείριση της διαφορετικότητας και την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι σε αυτή, πραγματοποιήθηκε η αφήγηση παραμυθιών ως αφορμή για συζήτηση μέσα στην τάξη. Η ανάγνωση των παραμυθιών έγινε από τη νηπιαγωγό και από τις φοιτήτριες του τρίτου έτους, οι οποίες ασχολήθηκαν με το ίδιο θέμα τη συγκεκριμένη περίοδο. Μερικά από τα παραμύθια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν «Το κάτι άλλο», «Το χαρούμενο λιβάδι» και «Ο ακανθούλης». Μετά την ανάγνωση τους ακολούθησαν ερωτήσεις για να γίνει διερεύνηση των απόψεων των παιδιών αλλά και των συναισθημάτων που τους δημιουργήθηκαν.

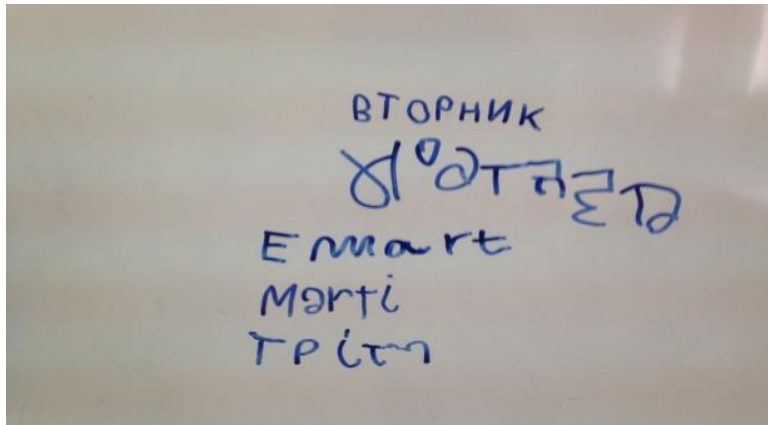
Οι πρώτες αντιδράσεις των παιδιών στα ερωτήματα της νηπιαγωγού σε σχέση με τον ήρωα της ιστορίας «Το κάτι άλλο», ο οποίος ήταν διαφορετικός και δεν τον ήθελε κανείς για φίλο, δεν ήταν πολύ θετικές. Έδειξαν να επιδοκιμάζουν την αποστροφή των παιδιών της ιστορίας στο ιδιαίτερο αυτό πλασματάκι. Στη συνέχεια όμως του παραμυθιού, τα παιδιά άρχισαν να ευαισθητοποιούνται περισσότερο και δείχνουν μεγαλύτερη συμπάθεια στον ήρωα της ιστορίας. Στην ανάγνωση των επόμενων παραμυθιών τα παιδιά φάνηκε να έχουν εξοικειωθεί περισσότερο με θέματα σχετίζονται με την αναγνώριση της ετερότητας και έδειξαν την εναντίωση τους απέναντι στην αδικία και στον παραγκωνισμό των διαφορετικών «άλλων».

Την αφήγηση και ανάλυση των παραμυθιών ακολούθησαν κι άλλες δραστηριότητες, όπως κατασκευές, ζωγραφική και δραματοποίηση.

#### **8.2.4. Σύγκριση της γραφής των λέξεων σε διάφορες γλώσσες**

Η επόμενη δραστηριότητα γινόταν σε καθημερινή βάση κατά τη διάρκεια των πρωινών «ρουτινών» που υλοποιούνται μέσα στην τάξη. Στόχοι της δραστηριότητας ήταν να έρθουν τα νήπια σε επαφή με τα συστήματα γραφής των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και να αναζητήσουν ομοιότητες και διαφορές με την ελληνική γραφή. Κάθε πρωί, αφού τα νήπια βρουν τι μέρα είναι και την αναρτήσουν στο ημερολόγιο, η νηπιαγωγός έδινε τη δυνατότητα στα αλλοδαπά παιδιά να φωνάξουν τη μέρα της εβδομάδας και στη δική τους γλώσσα, και έπειτα εκείνη την έδειχνε στον πίνακα (από πριν η νηπιαγωγός είχε γράψει στον πίνακα τη μέρα στα Αλβανικά, Ρώσικα, Παντζάμπι και Ρουμάνικα). Στη συνέχεια η νηπιαγωγός παρότρυνε τα παιδιά να παρατηρήσουν τις έτοιμες καρτέλες με τις ημέρες στις γλώσσες προέλευσης των αλλοδαπών νηπίων για να κάνουν την ταύτιση με αυτές που είναι γραμμένες στον πίνακα. Αφού επέλεξαν τις σωστές, τις τοποθετούσαν στο ημερολόγιο δίπλα στην καρτέλα με τη μέρα στα ελληνικά. Παρατηρούσαν τη μέρα γραμμένη στα διαφορετικά αλφάβητα και ανέφεραν στη νηπιαγωγό τόσο τις ομοιότητες όσο και τις διαφορές με το ελληνικό.

Εικόνα 8 «Η μέρα Τρίτη σε όλες τις γλώσσες των παιδιών»



Τα νήπια με διαφορετική πολιτισμική προέλευση παιδιά χάρηκαν πολύ στο άκουσμα των λέξεων από τη νηπιαγωγό και τους συμμαθητές τους (τις επόμενες μέρες) στη μητρική τους γλώσσα. Το γεγονός ότι έβλεπαν καθημερινά τη μέρα της εβδομάδας με γραπτή μορφή στο δικό τους αλφάβητο σε καρτέλα αναρτημένη στο ημερολόγιο τα έκανε να νιώθουν μεγαλύτερη οικειότητα με το σχολείο. Τα υπόλοιπα παιδιά μέσα από τη συγκεκριμένη καθημερινή δραστηριότητα ανέπτυξαν τις μεταγλωσσικές τους δεξιότητες και απέκτησαν θετική στάση απέναντι στη γλωσσική ποικιλομορφία. Μάλιστα, όσο προχωρούσαν οι μέρες, όλα τα παιδιά εξέφραζαν την επιθυμία να αντιγράφουν εκείνα τις μέρες από τα καρτελάκια στον πίνακα, ενώ δεν ήταν λίγα εκείνα τα οποία είχαν μάθει να τις λένε απέξω και στις τέσσερις διαφορετικές γλώσσες.

## 8.2. Αξιολόγηση του Β' κύκλου και αναστοχασμός

Όπως είχε αναφερθεί και παραπάνω πολλές από τις ομαδικές συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν ηχογραφήθηκαν από τη νηπιαγωγό έτσι ώστε να μπορέσει να αντλήσει δεδομένα που θα την βοηθήσουν στην έρευνά της.

Η απομαγνητοφώνηση των πρώτων από τις συζητήσεις που ακολούθησαν την ανάγνωση των παραμυθιών κατέδειξε ότι τα παιδιά αρχικά είχαν αρνητική στάση απέναντι στην ετερότητα. Αυτό το γεγονός δεν εξέπληξε τη νηπιαγωγό, δεδομένου ότι τα παιδιά δεν είχαν διαπραγματευτεί τέτοιου είδους ζητήματα στην τάξη μέχρι

τότε. Στη συνέχεια όμως, κι όσο ήταν σε εξέλιξη οι πρακτικές που στόχευαν στην ανάδειξη της ετερότητας, τα παιδιά άρχιζαν σιγά-σιγά να εκφράζονται με θετικότερο τρόπο και από τα λεγόμενα τους φάνηκε ότι είχαν αρχίσει να κατανοούν περισσότερο την συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης.

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχαν ενεργά μετανάστες γονείς, η νηπιαγωγός άλλοτε ηχογραφούσε και άλλοτε τραβούσε φωτογραφίες και βίντεο. Πάντα στο τέλος κατέγραφε τις παρατηρήσεις και τους προβληματισμούς της στο ημερολόγιο. Η μελέτη των δεδομένων που αναδύθηκαν από τις μεθόδους αυτές οδήγησαν στα εξής:

Η γνωριμία με τα στοιχεία του πολιτισμού των διαφορετικών χωρών προέλευσης των μαθητών που προέκυψε από την παρουσία των μεταναστών γονέων στην τάξη, οι οποίοι μοιράστηκαν με τα παιδιά τα βιώματά τους, συνέβαλε στην καλλιέργεια του σεβασμού της αξίας των άλλων πολιτισμών. Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι τα παιδιά των μεταναστών γονέων ένιωσαν υπερήφανα από την παρουσία των γονέων τους στο σχολείο και, κατά συνέπεια, τονώθηκε η αυτοπεποίθησή τους.

Οι γονείς των παιδιών που ήρθαν στην τάξη ήταν καλά προετοιμασμένοι καθώς τους είχε δοθεί το παραμύθι από πριν και συνεργάστηκαν άμογα τόσο μεταξύ τους όσο και με τη νηπιαγωγό. Φάνηκαν ότι να περνούν καλά και να απολαμβάνουν τη διαδικασία. Είχαν πολύ καλή διάθεση και με σαφήνεια απαντούσαν στα ερωτήματα της νηπιαγωγού και των παιδιών. Γενικότερα, η συμμετοχή των γονέων στη υλοποίηση των δραστηριοτήτων λειτούργησε πολύ θετικά και αποτέλεσε το θεμέλιο για το χτίσιμο μιας πιο ουσιαστικής σχέσης ανάμεσα σε εκείνους και τη νηπιαγωγό της τάξης

Στα γηγενή παιδιά άρεσε πολύ η ιστορία που άκουσαν και φάνηκε να καταλαβαίνουν το νόημά της. Μάλιστα, ενθουσιάστηκαν από το γεγονός ότι την άκουσαν σε τρεις διαφορετικές γλώσσες επισημαίνοντας ό,τι τους έκανε εντύπωση. Οι δραστηριότητες καταγραφής και σύγκρισης των λέξεων είχαν πολύ μεγάλη επιτυχία. Μέσα από αυτές τις δραστηριότητες, που είχαν ως επίκεντρο την ανάδειξη της γλωσσικής ετερότητας, τα γηγενή παιδιά ήρθαν σε επαφή με διαφορετικά αλφάβητα και ανέπτυξαν μεταγλωσσικές δεξιότητες. Τα γηγενή παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και εντόπισαν τόσο τις ομοιότητες όσο και τις διαφορές στα διαφορετικά συστήματα γραφής λέγοντας, μάλιστα χαρακτηριστικά, «κάποιες θα

μπορούσαμε να τις γράψουμε κι εμείς». Τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο ένιωσαν ικανοποίηση βλέποντας και ακούγοντας λέξεις στη μητρική τους γλώσσα.

Ωστόσο, η διάρκεια κάποιων από τις δραστηριότητες ήταν μεγάλη, διαπιστώθηκε κόπωση και ανησυχία από την πλευρά των παιδιών, και για το λόγο αυτό η νηπιαγωγός έκρινε σκόπιμο να την ολοκληρώσει λίγο νωρίτερα από όσο είχε αρχικά προγραμματιστεί.

Επιπλέον, κοιτώντας τις σημειώσεις της στο ημερολόγιο η νηπιαγωγός διαπίστωσε ότι κάποια παιδάκια από την Αλβανία ήταν πολύ μαζεμένα και δεν συμμετείχαν όσο θα ήθελε παρόλο που ένα μεγάλο μέρος της συζήτησης πραγματοποιήθηκε στην μητρική τους γλώσσα. Αυτό το γεγονός την οδήγησε σε προβληματισμό και σκέψη για το πώς θα οργανώσει τις επόμενες δραστηριότητές της.

## Κεφάλαιο 9. Γ΄ κύκλος της έρευνας

### 9.1. Α΄ Φάση: Δραστηριότητα για διερεύνηση τυχόν προκαταλήψεων

Μετά την ολοκλήρωση των διαπολιτισμικών δράσεων με στόχο την εξοικείωση των παιδιών με τη διαφορετικότητα, η νηπιαγωγός θέλησε να ανιχνεύσει τυχόν προκαταλήψεις των μαθητών της απέναντι στα παιδιά από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες. Επιθυμία της, λοιπόν, ήταν να διαπιστώσει για άλλη μια φορά αν τα παιδιά διέπονται από στερεοτυπική συμπεριφορά και προκατάληψη έτσι ώστε να σχεδιάσει τον επόμενο κύκλο των διαπολιτισμικών της δράσεων

Η μεθοδολογία του «τεστ» το οποίο εφάρμοσε η νηπιαγωγός ήταν εμπνευσμένη από τις έρευνες των Clark & Clark (1947) καθώς και των Williams et al., (1975). Οι Clark & Clark ανέπτυξαν ένα ερωτηματολόγιο βασισμένο σε φωτογραφίες από κούκλες με διαφορετικό χρώμα δέρματος. Οι φωτογραφίες αυτές επιδεικνύονται στα παιδιά με την ερώτηση: «Με ποια κούκλα θα προτιμούσατε να παίξετε;» Αργότερα οι Williams et al., ανέπτυξαν ένα όργανο για τη μέτρηση των ρατσιστικών στάσεων των παιδιών κάνοντας τεστ με τη χρήση φωτογραφιών κοριτσιών και αγοριών από διάφορες εθνοτικές ομάδες (Vandenbroeck, 2004: 69).

Η νηπιαγωγός λοιπόν, έδειξε πρώτα στα κορίτσια της τάξης της στον υπολογιστή εικόνες τριών κοριτσιών. Το ένα από αυτά είναι από τη Ρωσία, το δεύτερο είναι από την Κίνα και το τρίτο είναι από την Ινδία. Η νηπιαγωγός ανέφερε τις χώρες προέλευσης των παιδιών



Η νηπιαγωγός ζήτησε από τα κορίτσια να της πουν σε ποιού κοριτσιού από τα τρία το πάρτι γενεθλίων θα ήθελαν να πάνε αιτιολογώντας την απάντησή τους. Οι απαντήσεις των παιδιών μαγνητοφωνήθηκαν έτσι ώστε να μπορέσει η νηπιαγωγός

ακούγοντας τις αργότερα, να καταγράψει σχόλια των παιδιών που θα την βοηθήσουν στην έρευνα. Από τις απαντήσεις των κοριτσιών προέκυψε ότι το κριτήριο επιλογής τους ήταν το χρώμα και η εξωτερική εμφάνιση των παιδιών. Μερικές από τις απαντήσεις των παιδιών που αποδεικνύουν το συμπέρασμα αυτό είναι:

Ειρήνη: *«Θα πήγαινα σε αυτό από την Κίνα γιατί μου αρέσει περισσότερο.»*

Χριστίνα: *«Σε αυτή με τα γαλάζια μάτια. Είναι πιο όμορφη και έχει ομορφύνει και μπορεί να ομορφυνε και το σπίτι και να έχει ωραία πράγματα.»*

Μαριάννα: *«Μου αρέσει το παιδί με τα σχιστά ματάκια. Θα έκανε πιο ωραία γενέθλια»*

Ελένη: *«Μου αρέσει το παιδάκι από την Κίνα. Γιατί είναι όμορφη και φοράει πολύ ωραία ρούχα και θα έκανε πιο όμορφο πάρτι»*

Βικτόρια: *«Σε αυτό που έχει γαλάζια μάτια. Είναι ωραίο. Πιστεύω ότι θα περνούσα ωραία στο πάρτι του».*

Το κοριτσάκι από την Ινδία δεν το επέλεξε καμία από τις μαθήτριες. Δεν το επέλεξε ούτε η μαθήτριά της τάξης που κατάγεται από την Ινδία, γεγονός που έκανε εντύπωση στη νηπιαγωγό. Όταν ρώτησε η νηπιαγωγός γιατί, τα παιδιά απάντησαν χαρακτηριστικά:

Ελένη *«Γιατί δε θέλω. Δε μου αρέσει γιατί τα μαλλιά του είναι μαύρα.»*

Χριστίνα *«Εμένα δε μου αρέσει αυτό το κοριτσάκι γιατί είναι μαύρο.»*

Στη συνέχεια η νηπιαγωγός έδειξε στα αγόρια της τάξης τρεις φωτογραφίες παιδιών, ένα από Κίνα, ένα αγοράκι από την Ινδία και ένα αγοράκι λευκό από τη Ρωσία.



Η ερώτηση που κλήθηκαν να απαντήσουν τα αγόρια ήταν η ίδια με τα κορίτσια και οι πιο χαρακτηριστικές τους απαντήσεις είναι οι εξής:

Λευτέρης: *«Στο λευκό γιατί έχει ωραία μαύρα μαλλιά.»*

Αντώνης: *«Μου αρέσει γιατί έχει ωραία μαλλιά. Στο κινεζάκι δε θα πήγαινα γιατί δε μου αρέσει η μούρη του»*

Το παιδάκι από την Ινδία δεν το επέλεξε κανένας και όταν η νηπιαγωγός ρώτησε γιατί ένα αγοράκι της απάντησε:

Μισέλ: *«Δε θα πήγαινα στο σπίτι του γιατί έχει σκούρα μαλλιά, σκούρα μάτια και σκούρο δέρμα»*

Το αγόρι της φωτογραφίας από την Ινδία το απέρριψαν ακόμα και τα νήπια που προέρχονται από την ίδια χώρα λέγοντας ότι δεν τους αρέσει και για το λόγο αυτό δε θα πήγαιναν στα γενέθλια του.

Η νηπιαγωγός μελετώντας δεδομένα που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των απαντήσεων των παιδιών, έφτασε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει από την πλευρά τους «προκατάληψη» με βάση το χρώμα τους δέρματος. Επίσης, το ότι τα νήπια δεν επέλεξαν τις φωτογραφίες των παιδιών από την Ινδία οδήγησε τη νηπιαγωγό στο να προχωρήσει στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων που θα φέρουν σε επαφή τα παιδιά της τάξης της με στοιχεία του πολιτισμού των Ινδών μαθητών της.

## **9.2. Β' φάση: Σχεδιασμός δραστηριοτήτων με στόχο την εξοικείωση των παιδιών με στοιχεία του ινδικού πολιτισμού**

Ακολουθώντας το μοντέλο της Deardorff στα πλαίσια του δεύτερου επιπέδου του, πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από δραστηριότητες με στόχο την καλλιέργεια της πολιτισμικής γνώσης των παιδιών. Απώτερος στόχος των πρακτικών ήταν η



ανάπτυξη της δεξιότητας των παιδιών να παρατηρούν, να διερευνούν και να πειραματίζονται.

Η νηπιαγωγός έκρινε ότι όλοι οι παραπάνω στόχοι θα μπορούσαν να επιτευχθούν μέσω της επαφής των παιδιών με έναν διαφορετικό πολιτισμό και ως εκ τούτου, επέλεξε τη γνωριμία των παιδιών με στοιχεία του Ινδικού πολιτισμού. Η επιλογή της συγκεκριμένης χώρας έγινε διότι στην τάξη του νηπιαγωγείου που εφαρμόστηκε η έρευνα-δράση φοιτούν τέσσερα παιδιά τα οποία σύμφωνα με τα αποτελέσματα του κοινωνιογράμματος, της συμμετοχικής παρατήρησης και των ομαδικών συζητήσεων είναι τα λιγότερο δημοφιλή και έχουν δημιουργήσει μια δική τους ομάδα ξεχωριστή από τα υπόλοιπα παιδιά. Ως εκ τούτου, η νηπιαγωγός θεώρησε ότι η παρουσίαση των στοιχείων του πολιτισμού που ακολουθούν τα τέσσερα αυτά παιδιά στην καθημερινότητά τους θα μπορούσε να βοηθήσει στη βελτίωση της αλληλεπίδρασής τους με τα υπόλοιπα παιδιά. Θα παρουσιαστούν οι πιο σημαντικές από αυτές στη συνέχεια.

### **9.2.1. Οι γονείς ως πολιτισμικοί διαμεσολαβητές**

Η δραστηριότητα αυτή είχε ως στόχο τόσο το να έρθουν όλα τα παιδιά σε επαφή με στοιχεία του πολιτισμού της Ινδίας και να αναζητήσουν ομοιότητες και διαφορές με τον ελληνικό όσο και το να γνωρίσουν τα παιδιά της τάξης τη μαθήτριά από την Ινδία, την οικογένειά της καθώς και τις συνήθειες που ακολουθούν στο σπίτι τους.

Οι γονείς του κοριτσιού από την Ινδία ήρθαν και οι δυο στην τάξη. Αρχικά ο πατέρας είπε στα παιδιά κάποια πράγματα σχετικά με τη ζωή του στην Ινδία πριν έρθει στην Ελλάδα για δουλειά. Έπειτα εξήγησε τους λόγους που τον οδήγησαν στον να επιλέξει τη χώρα μας για προορισμό και μίλησε για τη διαδρομή του. Τα παιδιά της τάξης του έθεσαν κάποια ερωτήματα σχετικά με πώς είναι τα σχολεία, τα σπίτια στην πατρίδα του και αν υπάρχουν τα ίδια ζώα και δέντρα με την Ελλάδα εκεί. Η κόρη του είχε φέρει τα αγαπημένα της παιχνίδια και τα έδωσε στα παιδιά να τα επεξεργαστούν. Οι γονείς της είχαν φέρει κάποια ρούχα και κοσμήματα που φορούν οι γυναίκες και τα κορίτσια στην Ινδία και στη συνέχεια έντυσαν την κόρη τους. Έπειτα, έδωσαν στη νηπιαγωγό της τάξης να φορέσει κάποια από αυτά, γεγονός που εντυπωσίασε ιδιαίτερα τα παιδιά. Τέλος, έδωσαν στα παιδιά και στις

νηπιαγωγούς να δοκιμάσουν παραδοσιακό φαγητό που φτιάχνουν στην πατρίδα τους.

Εικόνα 9 «Η Ινδή μητέρα και η νηπιαγωγός»



Εικόνα 10 «Η Ινδή μητέρα βοηθά να τη νηπιαγωγό να βάλει τα ρούχα»



Όπως παρατήρησε η νηπιαγωγός, τα παιδιά ήταν αρκετά κουρασμένα και πεινασμένα. Αυτό ήταν απόλυτα φυσιολογικό, καθώς οι γονείς της μαθήτριας καθυστέρησαν πολύ να έρθουν στο σχολείο και η δραστηριότητα ξεκίνησε πιο αργά από ό, τι είχε προβλεφθεί. Παρόλα αυτά, έδειξαν αρκετό ενδιαφέρον και εντόπισαν κοινά σημεία σε σχέση με τις συνήθειες που ακολουθούνται από την οικογένεια του κοριτσιού. Ενθουσιάστηκαν όταν είδαν τη συμμαθήτρια τους ντυμένη με ρούχα της

χώρας της και την παρομοίασαν με πριγκίπισσα. Ενδιαφέρουσες επίσης, ήταν οι αντιδράσεις των υπόλοιπων παιδιών που κατάγονται από την Ινδία τα οποία έδειχναν να αναγνωρίζουν τα ρούχα και τα κοσμήματα. Δυο αγόρια, μάλιστα, τα έδειξαν και είπαν στη νηπιαγωγό ότι και η μαμά τους φοράει τέτοια. Δυστυχώς, όμως, όταν οι Ινδοί γονείς δοκίμασαν να τους προσφέρουν παραδοσιακό ινδικό φαγητό που είχαν φτιάξει ειδικά για την περίπτωση, μερικά νήπια αρνήθηκαν να το δοκιμάσουν αποδοκιμάζοντας το μάλιστα με αρκετά άκομπο τρόπο. Η συμπεριφορά τους αυτή απογοήτευσε και προβλημάτισε πολύ τη νηπιαγωγό.

### **9.2.2. Γνωριμία με παιδικά παιχνίδια**

Μέσα από τις δραστηριότητες αυτές, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να μάθουν να παίζουν παιχνίδια από τις χώρες καταγωγής των συμμαθητών τους και να τα συγκρίνουν με παιχνίδια που παίζονται στην Ελλάδα. Απώτερος στόχος των δραστηριοτήτων αυτών ήταν η ενίσχυση της ομάδας και η ανάπτυξη του αισθήματος της φιλίας ανάμεσα σε όλα τα παιδιά.

Οι γονείς του κοριτσιού από την Ινδία επισκέφτηκαν ξανά μια άλλη μέρα την τάξη του νηπιαγωγείου για να παρουσιάσουν αυτή τη φορά δυο παιχνίδια που παίζουν στο σπίτι. Το πρώτο παιχνίδι λέγεται «πάμπι» και παίζεται με μια τράπουλα χαρτιών. Κάθε παίχτης γυρίζει ένα χαρτί και ανάλογα με αυτό που βγαίνει πρέπει να γυρίζει κι άλλες κάρτες και να τις κλείνει μέχρι να βρει ένα ίδιο (ή με τον ίδιο αριθμό ή με την ίδια φιγούρα). Όταν ένας παίχτης βρει δυο ίδια χαρτιά, τα μαζεύει και νικητής βγαίνει όποιος μαζέψει τις πιο πολλές κάρτες. Το παιχνίδι το έπαιξαν ο πατέρας με την κόρη του, η οποία έδειξε να το γνωρίζει πολύ καλά.

Εικόνα 11 «Παρουσίαση του παιχνιδιού «Πάμπι»



Το δεύτερο παιχνίδι λέγεται «κόκλα σουπάκι», το οποίο σημαίνει «αδέξιος σάκος». Τα παιδιά κάθονται ή στέκονται όρθια σε κύκλο. Ένα παιδάκι τρέχει γύρω από τον κύκλο κρατώντας ένα μαντίλι στο χέρι. Κάποια στιγμή αφήνει κρυφά να πέσει το μαντίλι στο έδαφος πίσω από την πλάτη κάποιου παιδιού. Αν το παιδί δεν αντιληφθεί ότι το μαντίλι είναι πίσω του, παίρνει τη θέση του παιδιού που το κράταγε πριν, ενώ, στην περίπτωση που το αντιληφθεί, πρέπει να σηκωθεί γρήγορα και με ζωηρές κινήσεις να κυνηγήσει το παιδί που του άφησε πίσω του το μαντίλι. Αν το πιάσει, κάθεται πάλι στη θέση του, και ο «αδέξιος σάκος» συνεχίζει το ρόλο του. Αν όμως, ο «αδέξιος σάκος» προλάβει να πιάσει τη θέση που άδειασε, τότε το άλλο παιδάκι παίρνει το ρόλο του «αδέξιου σάκου».

Όσον αφορά το «πάμπι», τα υπόλοιπα παιδιά κατάλαβαν αμέσως τους κανόνες του παιχνιδιού και παρατήρησαν ότι μοιάζει πολύ με αντίστοιχα παιχνίδια μνήμης με κάρτες που παίζουν. Αυτή η δραστηριότητα είχε μεγάλη επιτυχία, καθώς το παιχνίδι που δίδαξαν οι γονείς από την Ινδία έχει απλούς κανόνες και δεν βασίζεται στη λεκτική επικοινωνία των παιδιών. Αυτό έδωσε τη δυνατότητα να το παίξουν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τη γλώσσα που μιλούν. Τέλος, μοιάζει πάρα πολύ με παιχνίδια που ήδη γνωρίζουν και παίζουν τα γηγενή παιδιά. Ως εκ τούτου, η νηπιαγωγός θεώρησε ότι παίζοντάς το συγκεκριμένο παιχνίδι στο σχολείο τα παιδιά θα μπορούσαν να έρθουν περισσότερο σε επαφή με τους συμμαθητές τους από την Ινδία.

Το παιχνίδι «κόκλα σουπάκι» άρεσε πάρα πολύ σε όλα τα παιδιά της τάξης και για το λόγο αυτό ζήτησαν από τη νηπιαγωγό να το παίζουν κάθε πρωί κατά τη διάρκεια των ψυχοκινητικών τους δραστηριοτήτων. Σημαντική ήταν η παρατήρηση των παιδιών ότι το συγκεκριμένο παιχνίδι θυμίζει αρκετά ένα άλλο, πολύ οικείο στα

παιδιά που λέγεται «αλάτι ψιλό» και αυτό χαροποίησε πολύ και τα παιδιά με καταγωγή από την Ινδία και τη νηπιαγωγό.

### **9.3. Παρουσίαση και εκμάθηση ινδικών χορών**

Πρόκειται για μια δραστηριότητα που είχε ως στόχο να έρθουν όλα τα παιδιά σε επαφή με τα ινδικά έθιμα, να γνωρίσουν ινδικούς χορούς, να εντοπίσουν ομοιότητες με τους ελληνικούς χορούς αλλά και να μάθουν να τους χορεύουν. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μαγνητοφωνήθηκε, και έτσι η νηπιαγωγός είχε τη δυνατότητα στο σπίτι να εντοπίσει σχόλια των παιδιών που θα μπορούσαν να τη βοηθήσουν στην έρευνα της.

Την τάξη επισκέφτηκαν δυο γυναίκες από τη Ινδία εκ των οποίων η μια ήταν μητέρα ενός νηπίου της τάξης. Έφεραν ένα DVD, το οποίο παρουσίαζε μια γαμήλια εκδήλωση έτσι όπως συνηθίζεται στα μέρη από τα οποία κατάγονται τα νήπια του σχολείου. Οι κυρίες αυτές, έκαναν την περιγραφή και απαντούσαν στις απορίες των παιδιών και της εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια έγινε μια προσπάθεια να μάθουν τα παιδιά κάποια βήματα ενός ινδικού χορού, αλλά λόγω του περιορισμένου χρόνου που είχαν στη διάθεση τους οι επισκέπτριες, η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε σύντομα.

Τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν από τις εικόνες που είδαν και φώναζαν διαρκώς «Τι ωραίο, τέλειο» Τα νήπια που προέρχονται από την Ινδία έδειχναν να χαίρονται πολύ από αυτό που έβλεπαν και μάλιστα ένα κοριτσάκι σηκώθηκε και άρχισε να λικνίζεται στο ρυθμό της μουσικής. Στην συνέχεια, μετά από παρότρυνση των υπόλοιπων παιδιών σηκώθηκαν όλα τα παιδιά από την Ινδία και χόρευαν. Στην ερώτηση της νηπιαγωγού αν μοιάζουν οι χοροί αυτοί με τους ελληνικούς ένα κοριτσάκι παρατήρησε ότι μοιάζουν με τη κρητική «σούστα». Τέλος, τα παιδιά σχημάτισαν ένα κύκλο και υπό την καθοδήγηση των γυναικών έκαναν κάποια βήματα. Δυστυχώς, καθώς είχε περάσει η ώρα και οι γυναίκες έπρεπε να επιστρέψουν στην εργασία τους, η δραστηριότητα τελείωσε. Όλα τα παιδιά όμως ήταν ενθουσιασμένα και ιδιαίτερα τα παιδιά από την Ινδία που χαμογελούσαν διαρκώς.

#### **9.4. Γνωριμία με μια άλλη θρησκεία και παραδόσεις**

Από τις συνεντεύξεις και τις συζητήσεις που έκανε η νηπιαγωγός με τους Ινδούς γονείς, οι οποίοι είναι Σικχ όπως προαναφέρθηκε, διαπίστωσε ότι περνούν τις Κυριακές τους πολλές ώρες στο ναό τους και ότι η θρησκεία έχει κυρίαρχο ρόλο στην καθημερινότητα και στις συνήθειές τους γενικότερα. Ως εκ τούτου, θεώρησε σημαντικό να συμπεριλάβει τις θρησκευτικές παραδόσεις των Σικχ, στο πρόγραμμα των δραστηριοτήτων της. Σε αυτό λοιπόν το πλαίσιο πραγματοποιήθηκε επίσκεψη του νηπιαγωγείου στο τέμενος των Σικχ. Πρέπει να αναφερθεί ότι πριν πραγματοποιηθεί η εκδρομή, η νηπιαγωγός με την προϊσταμένη του σχολείου είχαν ξεναγηθεί στο χώρο αυτό από έναν πατέρα και είχαν την ευκαιρία να μάθουν πολύ σημαντικές και ενδιαφέρουσες πληροφορίες σχετικά με την θρησκεία τους αλλά και τα έθιμα που ακολουθούν. Η επίσκεψη με τα παιδιά του σχολείου είχε ως στόχο α) να γνωρίσουν τα παιδιά τις θρησκευτικές παραδόσεις των Σικχ, β) να παρατηρήσουν μέσα και έξω το κτίριο του ναού και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές με έναν ορθόδοξο ναό και γ) να έρθουν τα παιδιά που κατάγονται από την Ινδία σε επαφή με τη θρησκεία τους, καθώς επισκέπτονται το ναό αυτό με την οικογένειά τους κάθε Κυριακή.

##### **9.4.1. Η επίσκεψη σε χώρους λατρείας**

Με αφορμή τη γιορτή του Πάσχα και τη συζήτηση για τις έθιμα της Μεγάλης εβδομάδας, οι νηπιαγωγοί του σχολείου αποφάσισαν να πραγματοποιήσουν μια επίσκεψη στον ορθόδοξο ναό της Αγίας Ειρήνης, ο οποίος βρίσκεται πολύ κοντά στο σχολείο. Στόχος της επίσκεψης ήταν να παρατηρήσουν τα παιδιά την εκκλησία (τόσο τον εσωτερικό όσο και τον εξωτερικό της χώρο), να αποκτήσουν σημαντικές πληροφορίες για τη χριστιανική θρησκεία και να έρθουν σε επαφή με τις λατρευτικές συνήθειες των ορθόδοξων χριστιανών. Την επόμενη μέρα θα επισκέπτονταν τον ναό των Σικχ για να έχουν τη δυνατότητα να κάνουν συγκρίσεις και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στους δυο ναούς. Το πρωί λίγο πριν την αναχώρηση για την εκκλησία της Αγίας Ειρήνης, νηπιαγωγός ενημέρωσε τα παιδιά για το τι επρόκειτο να συμβεί και τους ζήτησε να χωριστούν σε ομάδες παρατήρησης. Η κάθε ομάδα αποτελούνταν από τέσσερα παιδιά, τα οποία θα έπρεπε να συνεργαστούν για να φέρουν εις πέρας την αποστολή τους και να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους στην τάξη μετά την ολοκλήρωση και των δυο

επισκέψεων. Οι ομάδες ήταν χωρισμένες σε χρώματα. Η μπλε ομάδα θα έπρεπε να παρατηρήσει το εξωτερικό χώρο των ναών, η λευκή ομάδα τη διαρρύθμιση στον εσωτερικό χώρο, και η κόκκινη ομάδα τις λατρευτικές συνήθειες που ακολουθούν οι πιστοί. Τέλος, η κίτρινη ομάδα είχε ως αποστολή να παρατηρήσει το διάκοσμο στο εσωτερικό των δυο ναών καθώς και τα διάφορα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της λειτουργίας.

*Επίσκεψη στο ναό της Αγίας Ειρήνης:* Τα παιδιά του ξεναγήθηκαν στο ναό της Αγίας Ειρήνης από δυο ιερείς, οι οποίοι στη συνέχεια τους έδωσαν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την εκκλησία, τη χριστιανική θρησκεία και τον εορτασμό του Πάσχα. Στο τέλος, απάντησαν στα ερωτήματα των παιδιών, τα κέρασαν και μοίρασαν μικρά εικονίσματα.

Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, η νηπιαγωγός τράβηξε πολλές φωτογραφίες από τον εξωτερικό και τον εσωτερικό χώρο της εκκλησίας για βοηθήσει στο σχολιασμό και τη σύγκριση των δυο ναών.

Εικόνα 12 «Επίσκεψη στην Αγία Ειρήνη»



*Επίσκεψη στο ναό των Σικχ:* Τα παιδιά μετακινήθηκαν στο ναό των Σικχ με λεωφορείο, το οποίο είχε ναυλώσει το σχολείο. Τους μαθητές και τις νηπιαγωγούς υποδέχτηκαν γονείς παιδιών από την Ινδία οι οποίοι τους έκαναν ξενάγηση στους χώρους του ναού τους. Μια μητέρα από την Ινδία, που ήξερε πολύ καλά την ελληνική γλώσσα, απάντησε στα ερωτήματα των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συνήθειες που ακολουθούν. Στη συνέχεια, ο ιερέας τέλεσε τη λειτουργία. Κατόπιν, οι οικοδεσπότες προσέφεραν φαγητό σε παιδιά και νηπιαγωγούς στο κάτω όροφο του ναού. Τα νήπια, χωρισμένα σε ομάδες, παρατηρούσαν τόσο το χώρο μέσα και

έξω όσο και όλες τις διαδικασίες που γινόντουσαν εκεί. Την επόμενη μέρα θα ακολουθούσε συζήτηση στην ολομέλεια με στόχο την καταγραφή ομοιοτήτων και διαφορών σε σχέση με την προηγούμενη επίσκεψη στην ορθόδοξη εκκλησία της Αγίας Ειρήνης

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας η νηπιαγωγός βιντεοσκόπησε ορισμένα στιγμιότυπα και τράβηξε φωτογραφίες τόσο από τον χώρο όσο και κατά την ξενάγηση που έκαναν σε εκπαιδευτικούς και παιδιά οι γονείς από την Ινδία. Τα παιδιά, χωρισμένα σε ομάδες, παρατηρούσαν το διάκοσμο, τις λατρευτικές συνήθειες, καθώς και τους χώρους μέσα και έξω από την εκκλησία, με στόχο να μπορούν να διαπιστώσουν αν υπάρχουν κοινά αλλά και διαφορετικά σημεία με την ορθόδοξη εκκλησία που είχαν επισκεφτεί κάποια προηγούμενη μέρα. Όλα τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ζήλο να εξερευνήσουν το χώρο και ακολούθησαν με σεβασμό τις οδηγίες των ξεναγών (έβγαλαν τα παπούτσια, φόρεσαν μαντήλια και έπλυναν τα χέρια τους πριν εισέλθουν στο ναό). Τους έκαναν ιδιαίτερη εντύπωση τα σπαθιά και πολλά άλλα αντικείμενα που ήταν τοποθετημένα μέσα στο ναό ενώ, όπως είπαν στη νηπιαγωγό, τους άρεσαν πολύ τα χρώματα των τοίχων και των επίπλων. Πρέπει να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια της τέλεσης της λειτουργίας τους, η νηπιαγωγός άκουσε κάποια από τα νήπια που προέρχονται από την Ινδία να ψάλλουν ψιθυριστά μαζί με τον ιερέα τους. Τα παιδάκια από την Ινδία έδειξαν ότι είναι πολύ εξοικειωμένα με το περιβάλλον και ήταν ιδιαίτερος χαρούμενα. Σε γενικές γραμμές, όλα κύλησαν πολύ όμορφα και τα παιδιά ευχαριστήθηκαν την επίσκεψη. Ωστόσο, δεν έλειψαν οι στιγμές που κάποια παιδιά φάνηκαν ότι είναι αρνητικά προδιατεθειμένα απέναντι στον ινδικό πολιτισμό. Συγκεκριμένα, ορισμένα νήπια δε δέχτηκαν να δοκιμάσουν τα φαγητά που τους προσφέρθηκαν. Χαρακτηριστικά, ένα κοριτσάκι έβαλε τα κλάματα γιατί δεν ήθελε να φάει. Οι Ινδοί ξεναγοί με πολλή ευγένεια της εξήγησαν ότι δε χρειάζεται να δοκιμάσει αν δε θέλει και το κοριτσάκι μετά από λίγα λεπτά ηρέμησε. Επίσης, ένα αγοράκι από το άλλο τμήμα δε δοκίμασε καθόλου από το φαγητό του. Όταν λίγο αργότερα η νηπιαγωγός του τον ρώτησε γιατί, το παιδί της απάντησε ότι σιχαίνεται να φάει το φαγητό τους γιατί θεωρεί τους Ινδούς βρώμικους.



Εικόνα 13 και 14 «Επίσκεψη στο ναό των Σικχ»



Οι δραστηριότητες κύλησαν πολύ όμορφα, και η νηπιαγωγός ήταν πολύ ευχαριστημένη. Το γεγονός ότι μερικά παιδιά αντιδρούν έντονα στο φαγητό των παιδιών από την Ινδία το είχε διαπιστώσει η νηπιαγωγός και σε προηγούμενη δραστηριότητα. Σκέφτηκε λοιπόν να οργανώσει μια δραστηριότητα στην οποία μαμάδες από την Ινδία θα μαγειρεύουν σε συνεργασία με τα ίδια τα παιδιά μια απλή ινδική συνταγή.

#### **9.4.2. Παρουσίαση των ευρημάτων από τις ομάδες έρευνας**

Ως δραστηριότητα που βασίζεται στο τρίτο επίπεδο του μοντέλου της πυραμίδας της Deardorff, επιλέχθηκε η παρουσίαση των ευρημάτων από τις δυο επισκέψεις στους που προηγήθηκαν. Τα παιδιά είχαν δημιουργήσει τέσσερις ομάδες και έπρεπε

να συνεργαστούν έτσι να εκτελέσουν την αποστολή που τους είχε ανατεθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Στόχοι της δραστηριότητας ήταν να καλλιεργηθεί η συνεργασία και ομαδικότητα ανάμεσα σε όλα τα παιδιά και αναπτυχθεί η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία τους.

Την επόμενη μέρα της επίσκεψης του νηπιαγωγείου στο τέμενος των Σικχ η νηπιαγωγός και τα παιδιά εξέφρασαν τις εντυπώσεις τους. Η κάθε ομάδα έπρεπε να σηκωθεί μπροστά στην ολομέλεια και να ανακοινώσει στα παιδιά τις παρατηρήσεις της και αποτελέσματα στην αντίληψη ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των ναών.

Αρχικά, η νηπιαγωγός έδειξε στα παιδιά τις φωτογραφίες που είχε τραβήξει και μέσα και έξω από τις δυο εκκλησίες και εκείνα περιέγραφαν ό, τι έβλεπαν. Κάποια παιδιά ανέφεραν ότι τους έκανε μεγάλη εντύπωση ο ναός των Σικχ, καθώς ήταν πολύ διαφορετικός από ό, τι περίμεναν και όπως είπαν «έμοιαζε με σπίτι». Οι ομάδες που είχαν αναλάβει να παρατηρήσουν εσωτερικά και εξωτερικά ανέφεραν τα ευρήματά τους με τη βοήθεια των φωτογραφιών και η νηπιαγωγός τα έγραφε στον πίνακα. Αν και στην αρχή της συζήτησης κάποια παιδιά βιάστηκαν να πουν ότι υπήρχαν μόνο διαφορές και καθόλου ομοιότητες ανάμεσα στις δυο εκκλησίες, τελικά μέσα από την καταγραφή εντοπίστηκαν αρκετές ομοιότητες τόσο στον εξωτερικό χώρο (λουλούδια, σημαίες, γράμματα) όσο και μέσα (βιβλία, χαλιά, εικόνες). Τα παιδιά παρατήρησαν ότι και οι Ινδοί και οι ορθόδοξοι χριστιανοί προσκυνούν εικόνες, ψέλνουν και έχουν ιερέα και Ευαγγέλιο. Ορισμένα από τα γηγενή παιδιά μπήκαν αμέσως στο πνεύμα της συζήτησης και υποδείκνυαν διαφορές και ομοιότητες στις συνήθειες των δυο θρησκειών που η νηπιαγωγός είχε ξεχάσει να καταγράψει. Όλα τα παιδιά έδειξαν ενθουσιασμένα από την εμπειρία τους στο τέμενος των Σικχ και κάποια παιδάκια μίλησαν με πολύ όμορφα λόγια για τους Ινδούς γονείς, την ξενάγηση και τη φιλοξενία τους. Χαρακτηριστικά, δυο γηγενή κοριτσάκια είπαν ότι μπαίνοντας στο λεωφορείο για την αναχώρησή τους, έστειλαν φιλιά στους Ινδούς οικοδεσπότες.

#### **9.4.3. Η μεγάλη θρησκευτική γιορτή των Σικχ**

Κατά τη διάρκεια της έρευνας η νηπιαγωγός αισθάνθηκε την ανάγκη να γνωρίσει τα έθιμα που σχετίζονται με τη θρησκεία των Σικχ. Έχοντας ενημερωθεί από τους Ινδούς γονείς για την επικείμενη μεγάλη θρησκευτική τους γιορτή στο τέλος του Απρίλη, αποφάσισε να παραστεί και να την παρακολουθήσει. Έτσι την ημέρα

εκείνη, η νηπιαγωγός και η καθηγήτρια της βρέθηκαν στο ναό των Σικχ και παρακολούθησαν ολόκληρη τη λειτουργία τη μεγάλη γιορτή τους ακολουθώντας όλες τις συνήθειες όπως τους υποδείκνυαν οι Ινδοί παρευρισκόμενοι. Μετά την λειτουργία οι δυο γυναίκες ακολούθησαν τα στολισμένα με λουλούδια μέχρι το κεντρικό συνάντησης και στο τέλος, συμμετείχαν στην πορεία των Ινδών. Τόσο μέσα στο ναό, όσο και μετά κατά τη διάρκεια της πορείας, η νηπιαγωγός συνάντησε πολλούς από μικρούς μαθητές της και τις οικογένειες τους, οι οποίοι έδειξαν χαρά και έκπληξη.

Εικόνα 15 «Η γιορτή των Σικχ»



Με αφορμή την μεγάλη γιορτή των Σικχ στην οποία συμμετείχε και η νηπιαγωγός πραγματοποιήθηκε η επόμενη δραστηριότητα. Στόχος της ήταν να έρθουν τα παιδιά που προέρχονται από την Ινδία σε επαφή με τα έθιμα της θρησκείας τους και να γνωρίσουν όλα τα παιδιά της τάξης το περιεχόμενο της γιορτής. Τέλος, να γίνει εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών με θρησκευτικές γιορτές των γηγενών παιδιών. Την επομένη μέρα λοιπόν, η νηπιαγωγός έδειξε στην τάξη της τα βίντεο και τις φωτογραφίες που τράβηξε τόσο μέσα από την εκκλησία κατά τη διάρκεια της τελετής, όσο και κατά τη διάρκεια της πορείας που ακολούθησε στη συνέχεια. Τα νήπια διατύπωσαν διάφορες απορίες, που δεν μπορούσε να απαντήσει η ίδια και συνεπώς, θεωρήθηκε αναγκαία η παρουσία κάποιου γονέα που κατάγεται από την Ινδία για να δοθούν οι απαραίτητες εξηγήσεις. Έτσι, ήρθε στην τάξη ο πατέρας ενός παιδιού με μια φίλη του που γνωρίζει αρκετά καλά την ελληνική γλώσσα και σχολίασαν τα βίντεο απαντώντας ταυτόχρονα και στα ερωτήματα της νηπιαγωγού αλλά και των υπόλοιπων παιδιών.

Όπως τους ενημέρωσαν, γιορτάζουν το ξεκίνημα του Σικχισμού, της θρησκείας τους δηλαδή, και ταυτόχρονα την αρχή του νέου έτους. Η νηπιαγωγός έδειξε φωτογραφίες και βίντεο από την τελετή στην εκκλησία και έκανε ερωτήσεις σχετικές με τη διαδικασία της τελετής, με τον στολισμό της εκκλησίας, με τα λόγια που ψέλνει ο ιερέας και οι βοηθοί του γκουρού. Ο τρόπος που έψελνε ο παπάς και οι γκουρού κάποια λόγια θύμισε έντονα στα γηγενή παιδιά το «Κύριε Ελέησον» που έχουν ακούσει στην εκκλησία. Επιπλέον, τα παιδιά παρατήρησαν ότι στο τέλος της λειτουργίας μοιράζουν στους πιστούς ένα κομμάτι χαλβά, και αυτό το παρομοίασαν με το αντίδωρο που δίνεται στην εκκλησία. Ένα κοριτσάκι ρώτησε πώς λέγεται ο Θεός των Σικχ. Όταν οι Ινδοί «φιλοξενούμενοι» απάντησαν ποιο είναι το όνομά του, τα υπόλοιπα παιδιά το επανέλαβαν αρκετές φορές γιατί τους έκανε εντύπωση.

Τα παιδιά που κατάγονται από την Ινδία σε όλη τη διάρκεια της συζήτησης και της προβολής των εικόνων παρακολουθούσαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ήταν συνεχώς χαμογελαστά. Πολλές φορές, μάλιστα, σηκώνοντουσαν και έδειχναν στο υπολογιστή περιγράφοντας στη γλώσσα τους κάποια αντικείμενα. Ωστόσο, η δραστηριότητα δεν είχε την αναμενόμενη επιτυχία, καθώς οι Ινδοί επισκέπτες καθυστέρησαν πολύ να έρθουν στο σχολείο με αποτέλεσμα τα παιδιά της τάξης να είναι αρκετά κουρασμένα και πεινασμένα και να μην έχουν διάθεση να διατυπώσουν πολλές ερωτήσεις. Έτσι, η δραστηριότητα διήρκησε πολύ λιγότερο από όσο είχε προβλεφθεί.

## **9.5. Απολογισμός του Γ΄ κύκλου της έρευνας**

Στο ξεκίνημα της δεύτερης φάσης της έρευνας πραγματοποιήθηκε η διερεύνηση των στάσεων των νηπίων απέναντι στη διαφορετικότητα των ανθρώπων αναφορικά με τη φυλή και το χρώμα. Από τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά προέκυψε ότι υπάρχει ένας αριθμός των νηπίων, αγοριών και κοριτσιών, τα οποία είναι αρνητικά προκατειλημμένα απέναντι τους ανθρώπους με διαφορετικό χρώμα και το κριτήριο επιλογής τους βασίζεται στην εξωτερική εμφάνιση. Αυτό καταδεικνύει το ότι κάποια παιδιά έχουν στερεοτυπική συμπεριφορά απέναντι στους ανθρώπους η οποία ενδέχεται να είναι απόρροια των αντιλήψεων που διέπουν το οικογενειακό τους περιβάλλον. Η προκατάληψη αυτού του είδους των παιδιών εξηγείται από το

ότι δεν έρχονται σε επαφή με τη διαφορετικότητα. Δεν τους δίνεται εύκολα η δυνατότητα να μαθαίνουν για την διαφορετικότητα της εμφάνισης, της νοοτροπίας, των εθίμων, της γλώσσας. Ως εκ τούτου, προκύπτει η ανάγκη ότι του να προβλέπεται ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων γνωριμίας με τις διάφορες μορφές ετερότητας στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν είχαν ως βασικούς στόχους να βοηθήσουν τα παιδιά να γνωρίσουν καλύτερα τις συνήθειες που βιώνουν οι συμμαθητές τους από την Ινδία στην καθημερινότητά τους, να έρθουν σε επαφή με στοιχεία του πολιτισμού των παιδιών αυτών και να τα αντιπαραβάλουν με τον δικό τους πολιτισμό, έτσι ώστε να αναπτύξουν μια κριτική στάση απέναντι σε αυτόν και να καλλιεργήσουν την πολιτισμική τους γνώση. Επιπρόσθετα, επιδιώχτηκε για τα νήπια που προέρχονται από την Ινδία, να αισθανθούν πιο κοντά με το σχολείο και τις νηπιαγωγούς τους και να τονωθεί η αυτοπεποίθησή τους. Παρατηρώντας βήμα-βήμα την πορεία της εφαρμογής των εν λόγω δράσεων σε συνδυασμό με την ανταπόκριση που έδειξαν τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκειά της, μπορεί κανείς να πει ότι εγχείρημα αυτό στέφτηκε με επιτυχία και οι περισσότεροι από τους στόχους που αναφέρθηκαν προηγουμένως, επετεύχθησαν. Υπήρξαν, ωστόσο, και συμπεριφορές κάποιων παιδιών, όπως κατέγραψε στο ημερολόγιο η νηπιαγωγός, «στερεοτυπικές» αναφορικά με την Ινδική κουζίνα. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως στην περιγραφή των δραστηριοτήτων, μερικά νήπια (λίγα στον αριθμό) αρνήθηκαν να δοκιμάσουν από τα φαγητά που τους προσέφεραν οι Ινδοί οικοδεσπότες. Αποδεικνύεται για άλλη μια φορά ότι τα παιδιά δεν έχουν επαφή με τις διαφορετικές διατροφικές συνήθειες άλλων πολιτισμών, καθώς δεν είχαν υπάρξει τέτοιες ευκαιρίες στο παρελθόν τόσο στο σχολείο, όσο και στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Έτσι, οδηγούνται σε γενικεύσεις, όπως ότι το δικό τους φαγητό είναι το καλύτερο και δεν θέλουν να δοκιμάσουν κάτι διαφορετικό από αυτό. Αυτές οι αντιδράσεις των παιδιών οδήγησαν τη νηπιαγωγό στο σχεδιασμό μιας επιπλέον κοινής δραστηριότητας με Ινδούς γονείς στο τελευταίο στάδιο της έρευνας: Να παρουσιάσουν μια απλή συνταγή στην τάξη (την παραδοσιακή πίτα που φέρνουν τα παιδιά τους στο σχολείο) και να την υλοποιήσουν με την ενεργό συμμετοχή των νηπίων. Δυστυχώς για πρακτικούς λόγους η εν λόγω δραστηριότητα δεν υλοποιήθηκε.

Η δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε μετά τις δυο επισκέψεις στις διαφορετικές εκκλησίες, είχε ως στόχο να βοηθήσει στην ανάπτυξη της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα γηγενή και τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Τα παιδιά συνεργάστηκαν αρμονικά στην προσπάθεια ανίχνευσης ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στις δυο διαφορετικές εκκλησίες, έδειξαν με αυτόν τον τρόπο ότι μπορούν να συνυπάρξουν ειρηνικά και αλληλεπιδράσουν για να φέρουν εις πέρας τον κοινό τους στόχο ανεξάρτητα από τη διαφορετική τους πολιτισμική και γλωσσική προέλευση. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι τα παιδιά, όταν τους δοθεί η ευκαιρία να λειτουργήσουν ομαδικά, μπορούν να δουλέψουν όμορφα χωρίς εμπόδια και προβλήματα.

Επίσης, κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους Ινδούς γονείς υπήρξε άψογη, γεγονός που συνέβαλε στη δημιουργία ενός πολύ καλού κλίματος. Κατά την επίσκεψη του σχολείου στο ναό τους, οι Ινδοί γονείς αποδείχτηκαν πολύ περιποιητικοί οικοδεσπότες. Η φιλοξενία τους ήταν πολύ ζεστή και ξενάγησή τους πολύ οργανωμένη, κάτι που εξέπληξε ευχάριστα τη νηπιαγωγό. Από τον τρόπο που έχουν επιμεληθεί τόσο τον εξωτερικό, όσο και τον εσωτερικό διάκοσμο του ναού τους, φάνηκε πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η θρησκεία τους στην ζωή τους. Ο ναός είναι πολύ καθαρός και οργανωμένος, πράγμα που δείχνει ότι έχουν ασχοληθεί πολλοί άνθρωποι, οι οποίοι έχουν αφιερώσει πολύ χρόνο γι' αυτό.

Βέβαια, πρέπει να αναφερθεί ότι δεν είχαν όλες οι δραστηριότητες την έκβαση που υπολόγιζε η νηπιαγωγός. Κάποιες, είτε λόγω του ότι καθυστέρησαν να ξεκινήσουν, είτε λόγω του ότι είχαν μεγάλη διάρκεια, προκάλεσαν κόπωση στα παιδιά με αποτέλεσμα να δείξουν το αναμενόμενο ενδιαφέρον. Αυτό το γεγονός οδήγησε τη νηπιαγωγό σε σκέψεις αναφορικά με το σχεδιασμό των δράσεων.

Κλείνοντας πρέπει να πούμε ότι όλη η διαδικασία που συμπεριλάμβανε δραστηριότητες γνωριμίας των παιδιών με στοιχεία του ινδικού πολιτισμού έδωσε στη νηπιαγωγό τη δυνατότητα να έρθει σε επαφή με τα έθιμα και τις συνήθειες των Ινδών μαθητών της. Αυτό τη βοήθησε να διαπιστώσει ότι υπάρχουν πολλές ομοιότητες αναφορικά με τη θρησκεία τους και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι Ινδοί την οικογένεια με τους Έλληνες. Επιπλέον, η νηπιαγωγός συναναστράφηκε περισσότερο με τις οικογένειες των μαθητών της και αντιλήφθηκε καλύτερα τις

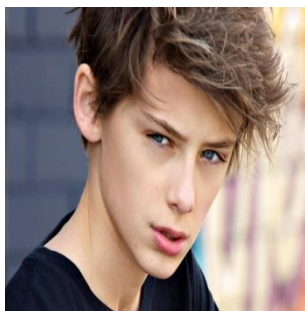
συνθήκες κάτω από τις οποίες μεγαλώνουν. Ως εκ τούτου, είχε τη δυνατότητα να κατανοήσει περισσότερο τα παιδιά αυτά με αποτέλεσμα να μπορεί να ανταποκριθεί περισσότερο στις ανάγκες τους. Αυτή η εμπειρία συνέβαλε στο να οδηγηθεί σε ένα γενικότερο αναστοχασμό αναφορικά με τον αρνητικό τρόπο που αντιμετώπιζε η ίδια στο παρελθόν την παρουσία των νηπίων με ινδική καταγωγή στην τάξη.

## Κεφάλαιο 10. Δ΄ κύκλος της έρευνας

### 10.1. Α΄ Φάση: Δραστηριότητα για διερεύνηση προκαταλήψεων

Λίγες μέρες πριν ολοκληρωθεί η έρευνα– δράση η νηπιαγωγός θέλησε για άλλη μια φορά να διερευνήσει τις στάσεις και τις απόψεις των νηπίων της σε σχέση με τη διαφορετικότητα. Όπως έχει ξαναγίνει λίγο καιρό πριν, η νηπιαγωγός εφάρμοσε ένα τεστ με φωτογραφίες

Παρουσίασε, λοιπόν, στην ολομέλεια εικόνες παιδιών σε τρία ζεύγη (αγόρι-κορίτσι) από άλλες χώρες. Σε κάθε ζεύγος αντιστοιχούσε ένα κουτί. Το πρώτο, το οποίο αποτελούσαν δυο πολύ όμορφα λευκά παιδιά από τη Ρωσία συνοδευόταν από μια φωτογραφία με ένα πολύ απλό λευκό κουτί. Το δεύτερο ζεύγος των φωτογραφιών ήταν δυο έγχρωμα παιδάκια από την Αμερική και το κουτί που τους αντιστοιχούσε ήταν κόκκινο και επίσης πολύ όμορφο. Το τελευταίο ζεύγος παιδιών ήταν από την Ινδία και συνοδευόταν από ένα πολύ όμορφο κουτί με μια κόκκινη κορδέλα.







Η πρώτη αντίδραση των παιδιών μόλις είδαν το ζευγάρι με τα μαύρα παιδάκια ήταν «ίους», γεγονός που προκάλεσε την αντίδραση της νηπιαγωγού. Η νηπιαγωγός ζήτησε από τους μαθητές της να της πουν ποιο από τα τρία «δώρα» που έφερναν μαζί τους τα ζευγάρια των παιδιών θα ήθελαν να ανοίξουν αιτιολογώντας την απάντησή τους. Η νηπιαγωγός επεδίωξε να διαπιστώσει το αν τα παιδιά θα επέλεγαν το δώρο σύμφωνα με την εμφάνιση των παιδιών ή σύμφωνα με το κουτί

Η συζήτηση αυτή μαγνητοφωνήθηκε και ως εκ τούτου η νηπιαγωγός είχε τη δυνατότητα να ακούσει πολλές φορές τις απαντήσεις των παιδιών για να φτάσει σε συμπεράσματα.

Τα περισσότερα νήπια επέλεξαν το κουτί με την κορδέλα που αντιστοιχούσε στο ζευγάρι των παιδιών από την Ινδία λέγοντας ότι το συγκεκριμένο κουτί ήταν το πιο όμορφο και για το λόγο αυτό θεωρούσαν ότι θα έχει και το πιο όμορφο δώρο. Ευχάριστη έκπληξη για τη νηπιαγωγό ήταν το γεγονός ότι κάποια παιδιά ως κριτήριο της συγκεκριμένης επιλογής τους ανέφεραν τα παιδάκια από την Ινδία. Χαρακτηριστικές απαντήσεις είναι οι παρακάτω:

Ιωάννα: «Διαλέγω το κουτί με την κορδέλα. Μου αρέσουν περισσότερο τα παιδάκια που το κρατάνε».

Ειρήνη: «Το κουτί με την κορδέλα. Γιατί μου αρέσει το κοριτσάκι που το κρατάει».

Λευτέρης: «Διαλέγω το κουτί με την κορδέλα γιατί μου αρέσει η κορδέλα. Είναι ωραία. Το κουτί μου αρέσει γι' αυτό το διαλέγω»

Μεγκλίνο: «Αυτό με την κορδέλα. Έχει πιο ωραίο δώρο μου αρέσουν τα παιδάκια που το κρατάνε».

Υπήρξαν δύο παιδάκια που επέλεξαν το πιο απλό κουτί το οποίο αντιστοιχούσε στα λευκά παιδάκια με κριτήριο επιλογής τους την εμφάνιση των παιδιών και όχι το κουτί.

Πέτρος: *«Το άσπρο. Μου αρέσει το αγοράκι που το κρατάει»*

Μαριάννα: *«Το άσπρο γιατί μου αρέσουν τα παιδιά που το κρατάν»*

Το κουτί που συνόδευε τα δυο μαύρα παιδάκια το επέλεξε μόνο ένα αγοράκι από την Ινδία. Κάποια παιδιά αποδοκίμασαν τελείως την εμφάνιση των μαύρων παιδιών γεγονός που δηλώνει για άλλη μια φορά τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις:

Αντώνης: *«Ιου! Δεν μου αρέσουν τα μαλλιά της.»*

Λευτέρης: *«Ιου δε μου αρέσει ούτε η μούρη του, ούτε τα σγουρά του μαλλιά.»*

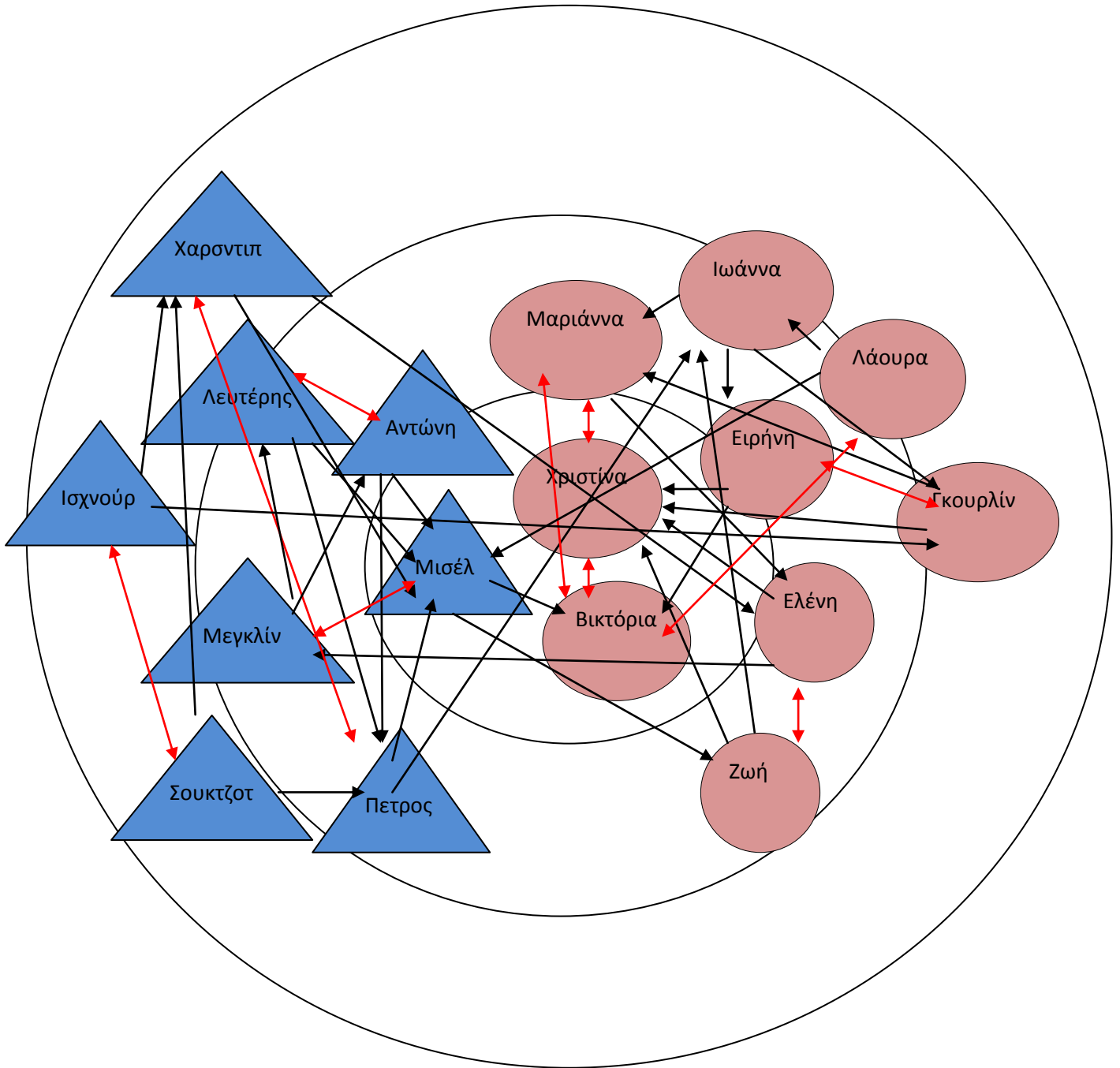
Από την ανάλυση των δεδομένων μπορεί να διαπιστωθεί ότι δεν υπήρξε ταύτιση αναφορικά με το κριτήριο επιλογής των παιδιών. Υπήρξαν, δηλαδή, παιδιά τα οποία θεώρησαν ότι το καλύτερο δώρο θα το περιείχε το ομορφότερο κουτί και το επέλεξαν. Μια μικρότερη μερίδα νηπίων επέλεξε τα παιδιά που έφερναν το κουτί γιατί ήταν πολύ όμορφα και πίστευαν ότι θα έχουν ένα εξίσου όμορφο δώρο. Επίσης, δεν θα μπορούσαμε να μην παρατηρήσουμε ότι κάποια νήπια εξακολουθούν να έχουν μια πολύ αρνητική αντίδραση στη διαφορετικότητα των ανθρώπων σε κάποια χαρακτηριστικά της εμφάνισης καθώς και στο χρώμα δέρματος.

## **10.2. Το δεύτερο κοινωνιομετρικό τεστ**

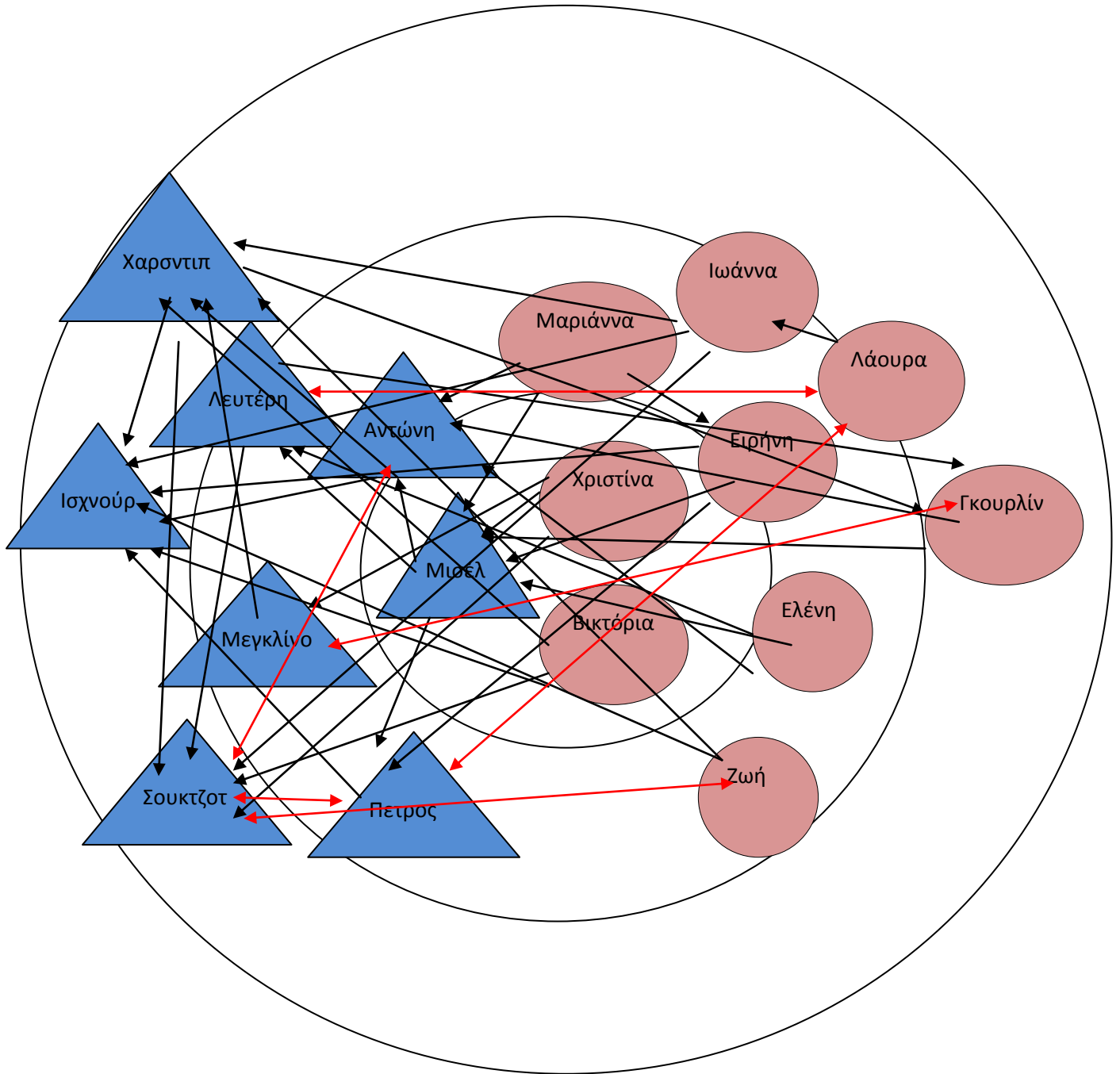
Το δεύτερο κοινωνιομετρικό τεστ έγινε λίγο πριν το κλείσιμο του σχολείου, στις αρχές του Ιουνίου και αποτέλεσε το τελευταίο ερευνητικό εργαλείο της νηπιαγωγού. Όπως και την πρώτη φορά, το τεστ διήρκεσε δυο μέρες και πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων του προγράμματος σε ένα ήσυχο χώρο του σχολείου. Η νηπιαγωγός έδειξε ξανά τις ίδιες φωτογραφίες και τα νήπια κλήθηκαν να απαντήσουν στα ερωτήματα που είχαν απαντήσει και κατά τη διάρκεια του πρώτου τεστ.

Παρακάτω παρατίθενται ενδεικτικά δυο κοινωνιογράμματα και δυο κοινωνιομήτρες:

Κοινωνιόγραμμα δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ: «Με ποια τρία παιδάκια θέλεις να παίζεις στην αυλή στο διάλειμμα;»



Κοινωνιόγραμμα δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ: «Με ποιά τρία παιδάκια δε θέλεις να παίζεις στην αυλή στο διάλειμα;»





Κοινωνιομήτρα δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ «Με ποια τρία παιδιά δε θέλεις να παίζεις στην αυλή στο διάλειμμα;»

	Πετ	Χρ	Α ν	Βι	Μα	Ισχ	Χ α	Ιω	Γκ	Ζω	Ελ	Ειρ	Μεγ	Μι	Λα	Λευ	Σου
Πετ	■					2									3		1
Χρ		■											1	3			2
Αν			■			2	1										3
Βικ				■		2	1										3
Μα			3		■							1		2			
Ισχ	2		1			■								3			
Χα						2	■		1								3
Ιωαν						2	3	■									1
Γκο			2						■				1	3			
Ζω						2	1			■							3
Ελ			3								■			2		1	
Ειρ	3					1						■		2			
Μεγ							2		3	1			■				
Μι	2		3											■		1	
Λα	3							1							■	2	
Λευ							3								2	■	1
Σου			2							1			3				■

Από τα παρακάτω κοινωνιογράμματα διαπιστώνουμε ότι στις πρώτες προτιμήσεις των κοριτσιών εξακολουθούν να βρίσκονται η Βικτόρια και η Χριστίνα. Τα κορίτσια είναι ιδιαίτερα κοινωνικά, αναλαμβάνουν συχνά πρωτοβουλίες και πολλές φορές βοηθούν τους πιο μικρούς συμμαθητές τους. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι γονείς των συγκεκριμένων κοριτσιών, οι οποίοι προέρχονται από τη Ρωσία και τη Ρουμανία, επισκέφτηκαν αρκετές φορές την τάξη του νηπιαγωγείου και πραγματοποίησαν δραστηριότητες σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό στα πλαίσια της έρευνας-δράσης. Η παρουσία των γονιών τους συνέβαλε στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους και κατ' επέκταση της δημοτικότητάς τους στην τάξη. Από τα αγόρια, διαπιστώνεται ότι το παιδάκι που ήταν πιο πολλές φορές στις πρώτες θέσεις των επιλογών των συμμαθητών του, κυρίως για το διάλειμμα και την πρόσκληση στα γενέθλια, ήταν ο Μισέλ. Το παιδάκι αυτό, το οποίου επίσης η μαμά είχε επισκεφτεί αρκετές φορές την τάξη και συνεργάστηκε με τη νηπιαγωγό, είναι ένα κοινωνικό και ζωηρό νήπιο αλβανικής καταγωγής. Η παρουσία του στο σχολείο είναι ιδιαίτερα αισθητή και τα υπόλοιπα παιδιά τον θέλουν για παρέα κυρίως κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και του παιχνιδιού γενικότερα.

Μικρή βελτίωση καταγράφεται για τον Χαρσντίπ και τη Γκουρλίν, παιδάκια που προέρχονται από την Ινδία. Τα συγκεκριμένα παιδιά τα έχουν στις πρώτες επιλογές κάποιου συμμαθητές τους κυρίως για το διάλειμμα και την πρόσκληση των γενεθλίων. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Χαρσντίπ στο προηγούμενο κοινωνιομετρικό τεστ είχε επιλεγεί μόνο από τους συμπατριώτες του, ενώ οι υπόλοιποι συμμαθητές του τον είχαν στις πρώτες θέσεις των παιδιών που είχαν απορρίψει. Ο Χαρσντίπ ήταν ο μόνος που παρέμενε στο σχολείο μέχρι το τέλος του προγράμματος σε αντίθεση με τους υπόλοιπους τρεις συμμαθητές του από την Ινδία που σχολούσαν τρεις ώρες νωρίτερα. Το γεγονός ότι έμενε περισσότερες ώρες στο σχολείο τον βοήθησε να αναπτύξει ένα καλύτερο επίπεδο αναφορικά με τη γνώση της ελληνικής γλώσσας, με αποτέλεσμα να είναι περισσότερο σε θέση να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του από τα άλλα δυο αγόρια που προέρχονται από την Ινδία. Η Γκουρλίν ήταν το κοριτσάκι, του οποίου οι γονείς επισκέφτηκαν αρκετές φορές την τάξη βοηθώντας τη νηπιαγωγό σε δραστηριότητες γνωριμίας της ινδικής θρησκείας και κουλτούρας. Η Γκουρλίν έχει επαφές με παιδάκια από την Ελλάδα στον ελεύθερο χρόνο της, πράγμα που συνέβαλε στην θεαματική βελτίωση των ελληνικών της μέχρι το τέλος της χρονιάς. Κατά συνέπεια, κατάφερε να ενταχθεί

στην υπόλοιπη ομάδα και να είναι και ιδιαίτερα αγαπητή από τους συμμαθητές της. Το παιδάκι που και στα δυο κοινωνιομετρικά τεστ ήταν σταθερά το πρώτο στις απορρίψεις των συμμαθητών του είναι ο Σουκτζότ. Δυστυχώς, ο Σουκτζότ σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς δεν έκανε καμία πρόοδο στη γλώσσα, ενώ το γεγονός ότι είναι αρκετά επιθετικός και ζωηρός δεν βοήθησε στην ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης του με τα υπόλοιπα παιδιά.

Υπάρχει άλλη μια σημαντική διαφοροποίηση που προκύπτει στα αποτελέσματα του δεύτερου τεστ από το πρώτο, η οποία σχετίζεται με το κριτήριο της απόρριψης των Ινδών νηπίων από τους συμμαθητές τους. Σύμφωνα με το πρώτο κοινωνιομετρικό τεστ τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν τη διαφορετική γλώσσα των Ινδών νηπίων ως αιτιολογία για την απόφασή τους να τα απορρίψουν. Στο δεύτερο κοινωνιομετρικό τεστ τα παιδιά δεν χρησιμοποίησαν τόσο πολύ τη διαφορετική γλώσσα ως αιτία που δεν κάνουν παρέα με τα παιδιά από την Ινδία. Συγκεκριμένα, από τα έντεκα παιδιά, μόνο τα δυο αναφέρθηκαν στο θέμα της γλώσσας:

Πέτρος: *«Στην αυλή δε θέλω να παίζω μαζί του γιατί δεν καταλαβαίνω τη γλώσσα»*

Ιωάννα: *«Γιατί δεν μιλάνε την ίδια γλώσσα με μένα»*

Ο κυριότερος λόγος που δεν επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα παιδιά από τους συμμαθητές ήταν επειδή υπήρξαν ζωηρά και κάποιες φορές περισσότερο επιθετικά. Έξι ήταν τα παιδιά, τρία αγόρια και τρία κορίτσια, που ανέφεραν τη συμπεριφορά των Ινδών νηπίων ως αίτια που δεν τα επέλεξαν στις δραστηριότητες μέσα και έξω από το σχολείο. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω απαντήσεις:

Αντώνης: *«Γιατί με χτυπάει»*

Μισέλ: *«Πειράζουνε τα πράγματα μας»*

Βικτόρια: *«Γιατί θα με ενοχλούν και θα πειράζουν όλα»*

Ζωή: *«Γιατί με πειράζει στην παρεούλα»*

Μαριάννα: *«Θα κάνουν πολλή φασαρία, θα χαλάσουν πράγματα»*

Λευτέρης: *«Γιατί κάνουν λάθος και φασαρία και με μπερδεύουν και κάνω κι εγώ λάθος»*



Τέλος, τρία παιδιά αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι τα παιδιά που προέρχονται από την Ινδία επιλέγουν να παίζουν μόνο με τους συμπατριώτες τους και δε δίνουν την ευκαιρία στα υπόλοιπα παιδιά να τα προσεγγίσουν.

Ελένη: *«Επειδή δεν είναι φίλος μου»*

Ειρήνη: *«Επειδή θέλει να παίζει με τα Ινδάκια»*

Λάουρα: *«Να καλέσουν στα δικά τους τα γενέθλια τους φίλους τους που παίζουν μαζί»*

### **10.3 Β΄ Φάση: Απολογισμός του Δ΄ κύκλου της έρευνας**

Όπως είχε αναφερθεί προηγουμένως, η νηπιαγωγός λίγο πριν την ολοκλήρωση της έρευνας είχε προγραμματίσει δυο επιπλέον δραστηριότητες σε συνεργασία τόσο με μια μητέρα από την Ινδία όσο και με μια μητέρα από τη Ρουμανία. Λόγω υποχρεώσεων των δυο γυναικών οι δραστηριότητες αναβλήθηκαν πολλές φορές. Καθώς δε, πλησίαζε το και τέλος της σχολικής χρονιάς και έπρεπε να οργανωθεί η καλοκαιρινή γιορτή του σχολείου, δεν βρέθηκε χρόνος και οι δραστηριότητες τελικά δεν πραγματοποιήθηκαν προς απογοήτευση της νηπιαγωγού, η οποία είχε την πεποίθηση ότι και οι συγκεκριμένες δραστηριότητες θα συνέβαλαν στη θετικότερη στάση των γηγενών νηπίων απέναντι στην ετερότητα.

Από την τελευταία διερεύνηση με τη χρήση φωτογραφιών που πραγματοποίησε η νηπιαγωγός, φάνηκε ότι μερικά παιδιά εξακολουθούν να είναι αρνητικά προκατειλημμένα απέναντι στους ανθρώπους με διαφορετικό χρώμα δέρματος. Παρατηρήθηκε, ωστόσο, μια θετικότερη αντιμετώπιση των Ινδών παιδιών που απεικονίζονταν στις φωτογραφίες από την πλευρά των νηπίων και γενικά προέκυψε η διαπίστωση ότι πολλά παιδιά επέλεξαν με βάση την εμφάνιση του κουτιού και όχι των παιδιών που το κρατούσαν. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι υπάρχουν εμφανή σημάδια βελτίωσης στον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα συγκεκριμένα παιδιά τη διαφορετικότητα.

Τέλος, αναφορικά με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το δεύτερο κοινωνιομετρικό τεστ, μπορεί να διαπιστώσει κάποιος ότι είναι αρκετά διαφοροποιημένα σε σχέση με το πρώτο, καθώς φαίνεται ότι δυο παιδάκια από την Ινδία έχουν αναπτύξει καλύτερες σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά και ως εκ τούτου

απορρίφθηκαν σε μικρότερο βαθμό από την προηγούμενη φορά. Επιπλέον, η αίτια που συνέβαλε στην απόρριψη των παιδιών από την Ινδία ήταν κυρίως η συμπεριφορά τους και όχι η επικοινωνιακή ανεπάρκεια λόγω διαφορετικής γλώσσας.

## **Κεφάλαιο 11. Συμπεράσματα**

Στο παρόν κεφάλαιο θα συζητηθούν τα κυριότερα συμπεράσματα τα οποία διαπιστώθηκαν μέσα από την υλοποίηση της έρευνας και από την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών που σχεδίασε η νηπιαγωγός.

Αρχίζοντας, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι όλη η διαδικασία υλοποίησης της έρευνας προέκυψε μέσα από την προσπάθεια της νηπιαγωγού να δημιουργήσει στην τάξη της συνθήκες μέσα από τις οποίες τα παιδιά θα είχαν τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη διαφορετικότητα έτσι ώστε να αποδυναμωθούν στερεοτυπικές αντιλήψεις που επηρεάζουν την συμπεριφορά τους. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, δε μπορεί να υπάρξει διαπολιτισμικός προσανατολισμός στην εκπαιδευτική δράση αν δεν αναθεωρήσουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί τη στάση τους απέναντι στο διαφορετικό. Πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις στάσεις εκείνες που θα συμβάλουν στην άμβλυνση των δικών τους στερεοτυπικών και εθνοκεντρικών αντιλήψεων σε σχέση με την ετερότητα και θα τους βοηθήσουν να σταθούν κριτικά απέναντι τόσο στον δικό τους πολιτισμό όσο και στους άλλους. Προϋπόθεση, λοιπόν, για να μπορέσει η νηπιαγωγός να σχεδιάσει πρακτικές που θα οδηγήσουν στην αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών και στην κατάκτηση της διαπολιτισμικής τους ικανότητας, ήταν να καλλιεργήσει η ίδια πρώτη τη διαπολιτισμική ετοιμότητα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2011). Σημαντικό κρίνεται να επισημανθεί το ότι, πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, η νηπιαγωγός θεωρούσε την ύπαρξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο «πρόβλημα», διότι τα συγκεκριμένα παιδιά αδυνατούσαν να συμμετέχουν ενεργά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμοζόταν μέσα στην τάξη, παρουσίαζαν δυσκολία στην προσαρμογή τους και γενικά έδειχναν αδιαφορία μέσα στην τάξη. Οι λόγοι που οδηγούσαν τα παιδιά σε αυτή την συμπεριφορά ήταν η ανεπάρκεια στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας σε συνδυασμό με την αγνόηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας και του πολιτισμικού τους υποβάθρου. Κατά την περίοδο της διεξαγωγής της έρευνας, η νηπιαγωγός συναντήθηκε με αρκετούς μετανάστες γονείς μέσα και έξω από το χώρο του σχολείου και από τις πολλές συζητήσεις που έκανε μαζί πήρε σημαντικές πληροφορίες αναφορικά με τις καταστάσεις που βιώνουν στην καθημερινότητά τους και τις συνήθειες που ακολουθούν στο σπίτι τους. Αυτές οι ενέργειες την οδήγησαν στο να ανακαλύψει πολλά στοιχεία του πολιτισμού των παιδιών και να αντιληφθεί πιο ουσιαστικά τις

ανάγκες τους. Η στάση της νηπιαγωγού απέναντι στα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο έγινε πιο θετική και επιδίωξε τον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών της δράσεων με στοιχεία από τον πολιτισμό τους με στόχο να τα βοηθήσει να νιώσουν πιο άνετα στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Επί σειρά ετών, η νηπιαγωγός αντιμετώπιζε τους αλλοδαπούς μαθητές της ως εκπροσώπους της χώρας καταγωγής τους και είχε την πεποίθηση ότι είχαν υιοθετήσει στο οικογενειακό τους περιβάλλον πολλά στοιχεία του πολιτισμού της. Η ίδια, μάλιστα, πολλές φορές στο παρελθόν πραγματοποιούσε δραστηριότητες που αποσκοπούσαν στη γνωριμία με τις παραδόσεις άλλων χωρών υιοθετώντας μια παιδαγωγική μέθοδο που εστίαζε στις εορταστικές εκδηλώσεις που ακολουθούν, τις παραδοσιακές τους ενδυμασίες, το φαγητό τους καθώς τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των διαφορετικών φυλών. Ωστόσο, οι επαφές της νηπιαγωγού με τους μετανάστες γονείς κατά τη διάρκεια της έρευνας την έκαναν να διαπιστώσει κάτι που δεν είχε αντιληφθεί προηγουμένως, το γεγονός δηλαδή, ότι τα παιδιά έχουν αναπτύξει λόγω της παραμονής τους στην Ελλάδα διπολιτισμική ικανότητα (Δαμανάκης, 1997, Χρυσοχού, 2005). Μολονότι υπήρχαν κάποια σημαντικά στοιχεία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής των μαθητών της που τους ήταν οικεία, η παραμονή τους στην Ελλάδα είχε ασκήσει κατά μεγάλο βαθμό επιρροή στην καθημερινότητά τους. Στην περίπτωση δε, των παιδιών από την Ινδία διαπιστώθηκε ότι αν και η θρησκεία παίζει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο ζωής τους, ωστόσο η επαφή τους με την πατρίδα τους είναι μικρή, και, κατά συνέπεια, οι γνώσεις τους σε σχέση με άλλα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη χώρα τους είναι ελάχιστες. Όπως ήταν αναμενόμενο, λοιπόν, δραστηριότητες τουριστικής προσέγγισης (Derman-Sparks et al., 1989) δεν είχαν καμία απήχηση στα παιδιά αυτά.

Ένας από τους πιο βασικούς στόχους της παρούσας έρευνας ήταν η οικοδόμηση της διαπολιτισμικής ικανότητας στα νήπια. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, υιοθετήθηκε το μοντέλο της Deardorff. Το πρώτο επίπεδο του μοντέλου, που έχει το σχήμα μιας πυραμίδας, σχετίζεται με την ανάδειξη της ετερότητας και την ανατροπή των στερεοτυπικών αντιλήψεων για τον «άλλο». Κατά συνέπεια, οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν στα αρχικά στάδια της έρευνας αποσκοπούσαν στη διερεύνηση των στάσεων των παιδιών απέναντι στην ετερότητα και στην καλλιέργεια του σεβασμού και της αποδοχής της. Πολύ σημαντικό μέσο στη μεθοδολογία για την προσέγγιση αυτών των διαπολιτισμικών στόχων, αποτέλεσε η χρήση παιδικών

βιβλίων, τα οποία πραγματεύονται θέματα που αναδεικνύουν το σεβασμό στη διαφορετικότητα. Η σωστή επιλογή του βιβλίου μέσα από κάποια κριτήρια είναι απαραίτητη, διαφορετικά ελλοχεύει ο κίνδυνος της ενδυνάμωσης των στερεοτυπικών αντιλήψεων (Derman-Sparks et al., 1989, Γιαννικοπούλου 2007, Μάγος 2010). Παίρνοντας υπόψη τις απόψεις αυτές, η νηπιαγωγός ήταν ιδιαίτερα προσεκτική στην επιλογή των βιβλίων που αποτέλεσαν την αφορμή για τον προβληματισμό και τη συζήτηση στην τάξη.

Από τα λεγόμενα των παιδιών κατά τη διάρκεια των ερωτήσεων προβληματισμού μετά την αφήγηση του πρώτου παραμυθιού, διαφαίνεται η αδυναμία τους να διαχειρίζονται ζητήματα ετερότητας. Πρόκειται για ένα συμπέρασμα αναμενόμενο, καθώς τα νήπια δεν είχαν «μυηθεί» στη συστηματική επεξεργασία τέτοιου είδους θεμάτων μέχρι εκείνη τη χρονική περίοδο. Στις συζητήσεις, όμως, που ακολούθησαν την αφήγηση των επόμενων παραμυθιών και κατ' επέκταση των υπολοίπων δραστηριοτήτων που συμπλήρωναν τη διδασκαλία, εντοπίστηκε σημαντική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο τα νήπια αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα. Παρατηρήθηκε, δηλαδή, έντονη ευαισθητοποίηση των νηπίων πάνω σε θέματα ισότητας και σεβασμού και φάνηκε ότι καλλιεργήθηκε σε αξιόλογο επίπεδο η δεξιότητα της ενσυναίσθησης τόσο στα γηγενή όσο και στα παιδιά με διαφορετική πολιτισμική και γλωσσική προέλευση. Η μεθοδευμένη και συνεχής επαφή των παιδιών με το θέμα της διαφορετικότητας σε διάφορες μορφές, συνέβαλε στην αναθεώρηση των στάσεων τους απέναντι σε αυτό και κατ' επέκταση στην κατανόηση του ότι η ετερότητα είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση.

Στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος που εφαρμόστηκε με στόχο την εξοικείωση με την ετερότητα κατά τη διάρκεια της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες που εστίαζαν στην γλωσσική ετερότητα. Η καταγραφή και το άκουσμα διαφόρων λέξεων στις γλώσσες καταγωγής των μεταναστών μαθητών σε συνδυασμό με την αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στα διαφορετικά συστήματα γραφής, συνέβαλε στην ανάδειξη της γλωσσικής ποικιλομορφίας που διακρίνει τα παιδιά αυτά. Κρίνοντας από τον τρόπο που ανταποκρίθηκαν τα νήπια στο συγκεκριμένο είδος δραστηριοτήτων, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι καλλιεργήθηκε στα παιδιά η δεξιότητα της γλωσσικής επίγνωσης στις γλώσσες εκείνες που χρησιμοποιούν οι μετανάστες συμμαθητές τους (Χατζηδάκη, 2015). Η ανάπτυξη της γλωσσικής επίγνωσης ήταν και το ζητούμενο εξαρχής. Επίσης, η ένταξη στις γωνιές της αίθουσας αλλά και στις δραστηριότητες, λέξεων ή προτάσεων

από τις μειονοτικές γλώσσες έχει ιδιαίζουσα σημασία για την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Πράγματι, από την πρώτη κιόλας στιγμή που ακούστηκαν λέξεις από τις χώρες προέλευσης των παιδιών, διαπιστώθηκε αλλαγή στη διάθεσή τους και φάνηκε αμέσως ότι ένιωσαν μεγαλύτερη οικειότητα με την νηπιαγωγό (Byrnes & Cortez 1992, Coelho, 2007).

Το μεγαλύτερο μέρος των διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια της έρευνας βασίστηκε στα βιώματα και τις εμπειρίες των νηπίων με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η εμπλοκή των γονέων τους μέσα από την συμμετοχή τους σε κοινές δραστηριότητες με τη νηπιαγωγό ανέδειξε πολλά στοιχεία του πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Αυτός ο τρόπος διαπραγμάτευσης της ταυτότητάς τους έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο στην τόνωση της αυτοπεποίθησής τους και είχε θετική επίδραση στην ενδυνάμωση τους σε συναισθηματικό επίπεδο. Η αλληλεπίδραση τους με τη νηπιαγωγό ενισχύθηκε και ένιωσαν ότι είναι ισότιμα μέλη στην ομάδα της τάξης τους (Cummins, 2005, Moll et al., 2005).

Επίσης, στη συνέχεια της έρευνας και με γνώμονα πάντα το μοντέλο της Deardorff σχεδιάστηκαν δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη της πολιτισμικής γνώσης. Όπως παρατηρήθηκε, οι δραστηριότητες με έμφαση στις διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές κίνησαν το ενδιαφέρον όλων των παιδιών. Τα νήπια έδειξαν διάθεση για γνωριμία με τις παραδόσεις, για επικοινωνία, για ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων με τις άλλες χώρες. Κατά την περίοδο πραγματοποίησης των διαπολιτισμικών αυτών δράσεων, διαπιστώθηκε η ανάπτυξη της δεξιότητας των νηπίων να ακούν, να παρατηρούν, να διατυπώνουν ερωτήματα. Οι εκπαιδευτικές δράσεις που υλοποιήθηκαν, έδωσαν την ευκαιρία στα νήπια να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για τον τρόπο ζωής των μεταναστών συμμαθητών τους. Η παρατήρηση των πολιτισμικών συνηθειών που ακολουθούν τα αλλοδαπά παιδιά συνέβαλε στην καλλιέργεια της δεξιότητας της ανακάλυψης της γνώσης μέσα από την έρευνα. Η προσπάθεια τους να εντοπίσουν τις διαφορές αλλά και κυρίως τις ομοιότητες ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς οδήγησε τα παιδιά στην ανάπτυξη μιας κριτικής πολιτισμικής συνειδητοποίησης για το δικό τους πολιτισμό και τον πολιτισμό των «άλλων» (Deardorff, 2006). Στο σύνολο της αυτή η εμπειρία έδρασε με πολύ θετικό τρόπο αναφορικά με τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών διότι άνοιξε διάυλους επικοινωνίας με τον πολιτισμό τους ενώ, παράλληλα, συνέβαλε στην κατανόηση και του δικού τους πολιτισμού (Derman-Sparks et al., 1989, Vandembroeck, 2004).

Η δημιουργία ομάδων είναι μια καλή πρακτική για τόνωση του αισθήματος της αποδοχής για όλα τα παιδιά (Coelho, 2007, Νικολάου 2011). Κατά τη διάρκεια των επισκέψεων του νηπιαγωγείου τόσο στην ορθόδοξη εκκλησία, όσο και στον ναό των Σικχ τα παιδιά είχαν χωριστεί σε ετερογενείς ομάδες. Με αυτόν τον τρόπο, δόθηκε η ευκαιρία στα γηγενή και στα παιδιά των μεταναστών να συνεργαστούν έχοντας κοινούς στόχους: τη διαπίστωση ομοιοτήτων και διαφορών στις θρησκευτικές παραδόσεις μεταξύ των δυο χωρών και την παρουσίαση των ευρημάτων τους αργότερα στον κύκλο. Σημαντική είναι η διαπίστωση ότι τα παιδιά συνεργάστηκαν πολύ αρμονικά και λειτούργησαν σε πνεύμα ομαδικότητας για την επίτευξη των στόχων τους. Ο ενθουσιασμός τους να φέρουν εις πέρας την αποστολή που τους δόθηκε τα έκανε να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να δουλέψουν, να μάθουν διασκεδάζοντας ταυτόχρονα. Το γεγονός ότι δεν γνώριζαν όλα τα παιδιά την ελληνική γλώσσα δε φάνηκε να επηρεάζει καθόλου την απόδοσή τους.

Η δραματοποίηση και τα παιχνιδιών ρόλων έχουν μεγάλη σημασία για την ενεργοποίηση της συμμετοχής στην τάξη παιδιών που είχε διαπιστωθεί ότι ήταν πιο παθητικοί αποδέκτες της μαθησιακής διαδικασίας (Μάρκου, 1996, Κεσίδου, 2008<sup>α</sup>). Για την επίτευξη αυτού του στόχου κατά την περίοδο που διήρκησε η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν πολλές φορές παιχνίδια ρόλων και δραματοποιήσεις μετά από αναγνώσεις παραμυθιών. Κάποια από τα παιδιά που δεν είχαν γνώση της ελληνικής γλώσσας είχαν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν με την εκπαιδευτικό και με τους συμμαθητές τους μέσα από την κίνηση του σώματός τους και τις εκφράσεις του προσώπου τους και αυτό τα βοήθησε πολύ στο να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και μην αισθάνονται μειονεκτικά απέναντι στα υπόλοιπα παιδιά.

Σημαντικός, επίσης, στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα στην νηπιαγωγό και τους γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο μέσα από την εφαρμογή δραστηριοτήτων που βασίζονταν στην γονεϊκή εμπλοκή. Σύμφωνα με έρευνες, ρόλος της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος στην προσχολική αγωγή. Για πολλά χρόνια, όμως, η επικοινωνία με τους αλλοδαπούς γονείς δεν ήταν εφικτή κυρίως λόγω άγνοιας της ελληνικής γλώσσας, γεγονός που δημιουργούσε προβλήματα ακόμα και στην ομαλή ένταξη των παιδιών τους στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο. Την περίοδο που διεξήχθη η έρευνα η νηπιαγωγός προχώρησε σε κάποιες ενέργειες για να προσεγγίσει τους γονείς των παιδιών με διαφορετικό

πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο ακολουθώντας τις προτάσεις των Cummins (2005), Coelho (2007) και Young (2011). Ζητήθηκε πολλές φορές από τους γονείς να επισκεφτούν το σχολείο για να μιλήσουν για την πρόοδο των παιδιών τους και ενημερώθηκαν από τη νηπιαγωγό πάνω σε θέματα που αφορούσαν το πρόγραμμα του σχολείου. Στις περιπτώσεις των γονέων (κυρίως των μητέρων) οι οποίοι δεν μιλούσαν την ελληνική γλώσσα, χρειάστηκε η βοήθεια ενός διερμηνέα. Μέσα από την επαφή των αλλοδαπών γονέων με τη νηπιαγωγό αναδύθηκαν πολλά στοιχεία του πολιτισμικού τους κεφαλαίου, τα οποία αξιοποιήθηκαν στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχαν οι ίδιοι. Από τη διαδικασία της συμμετοχής των γονέων στην υλοποίηση των παρεμβατικών δραστηριοτήτων, προέκυψε η διαπίστωση ότι είναι χρήσιμοι συνεργάτες και ότι οι περισσότεροι από αυτούς διαθέτουν πολλές γνώσεις. Επιπλέον, ευχάριστη έκπληξη για τη νηπιαγωγό αποτέλεσε το γεγονός ότι κάποιοι γονείς αποδείχτηκαν ιδιαίτερα ταλαντούχοι στον τρόπο μετάδοσης των εμπειριών και των γνώσεων τους στα νήπια κρατώντας ζωντανό το ενδιαφέρον τους και κινώντας διαρκώς την περιέργειά τους για μάθηση. Αναφορικά με τους Ινδούς γονείς, παρατηρήθηκε ότι η πρόθεση της νηπιαγωγού να τους εμπλέξει στο εκπαιδευτικό της πρόγραμμα είχε θετική απήχηση και συνέβαλε στην ανάπτυξη μιας σχέσης πιο προσωπικής με εκείνη. Οι περισσότεροι από αυτούς εκφράζουν τη διάθεση τους να συμμετέχουν σε δράσεις που αφορούν το σχολείο και πλέον προσεγγίζουν πιο συχνά και με μεγαλύτερη άνεση τη νηπιαγωγό για να της διατυπώσουν τους προβληματισμούς τους. Συνοψίζοντας μπορούμε να αναφέρουμε ότι συνεργασία των γονέων με τη νηπιαγωγό μέσα από την δυνατότητα της εμπλοκής τους υπήρξε σε πολλά επίπεδα επικοινωνιακή και οδήγησε σε μια σημαντική βελτίωση στη σχέση τους. Οι γονείς απέκτησαν μεγαλύτερη οικειότητα με το σχολείο, απέκτησαν αυτοπεποίθηση και η επικοινωνία τους με τη νηπιαγωγό έγινε πιο ουσιαστική και πιο ανθρώπινη (Cummins 2005, Moll et al., 2005). Δεν θα μπορούσε, ωστόσο, να μην αναφερθεί το γεγονός ότι εξαιτίας του ωραρίου εργασίας και άλλων υποχρεώσεων των γονέων δεν ήταν πάντα εφικτή η παρουσία τους στο σχολείο και μερικές προγραμματισμένες δραστηριότητες δεν πραγματοποιήθηκαν.

Κάνοντας μια συνολική αποτίμηση των ευρημάτων της έρευνας σε συνδυασμό με τις επιπτώσεις των διδακτικών παρεμβάσεων μπορούμε να αναφέρουμε ότι η έρευνα δεν στέφτηκε με απόλυτη επιτυχία, καθώς, όπως διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις των παιδιών στα ανάλογα ερωτήματα στο τέλος της έρευνας, δεν επετεύχθη η πλήρης



απαλλαγή των παιδιών από τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις. Υπήρξαν, ωστόσο, πολλά θετικά στοιχεία που προέκυψαν μέσα από όλη αυτή την προσπάθεια. Τα παιδιά αποδέχτηκαν την ετερότητα και καλλιέργησαν τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης. Μπορούμε, επίσης, με ασφάλεια να αναφέρουμε ότι στην τάξη του νηπιαγωγείου στο οποίο πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα καταδεικνύεται σε μεγάλο βαθμό η ανάπτυξη της ικανότητας της αλληλεπίδρασης μεταξύ των γηγενών νηπίων και των αλλοδαπών νηπίων όπως και το γεγονός ότι η γλώσσα δεν αποτελούσε πλέον μεγάλο πρόβλημα στην επικοινωνία τους. Πράγματι τα παιδιά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και των ελεύθερων δραστηριοτήτων έπαιζαν χωρίς να υπάρχει ο έντονος διαχωρισμός τους σε ομάδες, όπως είχε παρατηρηθεί στο ξεκίνημα της έρευνας. Επιπλέον, από την μελέτη των πολιτισμικών στοιχείων των οποίων είναι φορείς οι μαθητές της και από την επαφή της με τις οικογένειες τους, η νηπιαγωγός προβληματίστηκε, αναθεώρησε η ίδια τον τρόπο σκέψης της και οργάνωσε πρακτικές και δραστηριότητες που ανταποκρίνονταν περισσότερο στα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών. Ως αποτέλεσμα προέκυψε η ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού ανάμεσα σε εκείνη, τους μαθητές της και της οικογένειάς τους.

## **Κεφάλαιο 12. Περιορισμοί στην έρευνα- προτάσεις**

Κλείνοντας, οφείλουμε να αναφερθούμε στους περιορισμούς που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας και δημιούργησαν δυσκολίες σε πρακτικό επίπεδο. Επίσης θα γίνουν προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Καταρχάς, ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που δυσχέραιναν την υλοποίηση των διαπολιτισμικών δράσεων ήταν η συνεχής παρουσία των τεταρτοετών φοιτητριών του Π.Τ.Π.Ε στην τάξη. Οι φοιτήτριες πραγματοποιούσαν ημερήσιες διδασκαλίες καθ' όλη σχεδόν τη διάρκεια του σχολικού έτους και κατά συνέπεια, το χρονικό περιθώριο που είχε στη διάθεση της η νηπιαγωγός ήταν περιορισμένο. Οι περισσότερες διδασκαλίες της νηπιαγωγού πραγματοποιήθηκαν σε διάστημα απουσίας των φοιτητριών το οποίο διήρκησε δυο εβδομάδες και συγκεκριμένα λίγο πριν το Πάσχα. Αναφορικά με τις υπόλοιπες διδασκαλίες, κάποιες από αυτές πραγματοποιήθηκαν νωρίς το πρωί, προτού ξεκινήσει το πρόγραμμα των φοιτητριών ενώ για κάποιες άλλες, χρειάστηκε πολλές φορές να γίνουν τροποποιήσεις ή ακόμη και περικοπές στις δραστηριότητες των φοιτητριών προκειμένου να εξασφαλιστεί χρόνος. Κρίνεται σημαντικό να υπενθυμίσουμε σε αυτό το σημείο το γεγονός ότι πολλές δραστηριότητες προϋπέθεταν για την υλοποίησή τους την εμπλοκή εργαζόμενων γονέων, οι οποίοι δεν είχαν πάντα τη δυνατότητα να παρευρίσκονται στην τάξη όταν το επέτρεπαν οι δεδομένες συνθήκες. Για όλους αυτούς τους λόγους έπρεπε να γίνεται ο προγραμματισμός από την αρχή και πολλές δραστηριότητες να σχεδιάζονται εκ νέου έτσι ώστε να μπορέσει να υπάρξει ο ορθότερος συγχρονισμός και να λειτουργήσουν όλοι αυτοί οι παράγοντες με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Η ενεργός συμμετοχή των γονέων με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο έπαιξε καθοριστικό ρόλο στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δράσεων που πραγματοποιήθηκαν. Οι περισσότερες δραστηριότητες έγιναν σε συνεργασία με τους γονείς, οι οποίοι ως φορείς διαφορετικών πολιτισμών μετέδωσαν τις εμπειρίες και τις συνήθειές στα παιδιά και τους έδωσαν τη δυνατότητα να εξοικειωθούν θέματα διαφορετικότητας. Οι μετανάστες γονείς αποδείχτηκαν πολύτιμοι βοηθοί και η συνεργασία τους με τη νηπιαγωγό κύλησε πολύ αρμονικά. Ωστόσο, δεν ήταν πάντα εφικτή η παρουσία τους στο σχολείο και δεν ήταν λίγες οι φορές που χρειάστηκε να αναβληθούν ή ακόμα και να ακυρωθούν ορισμένες

προγραμματισμένες δραστηριότητες. Στην περίπτωση δε, των Ινδών γονέων το πρόβλημα ήταν πιο έντονο. Οι περισσότερες μητέρες από την Ινδία δεν εργάζονταν και είχαν χρόνο διαθέσιμο για να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες δεν ήταν σε θέση, όμως, να επικοινωνήσουν με τη νηπιαγωγό και τα παιδιά λόγω άγνοιας της ελληνικής γλώσσας. Το μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων, λοιπόν, πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με τους Ινδούς πατέρες, αν και όταν τους το επέτρεπαν οι επαγγελματικές τους υποχρεώσεις. Μετά την υλοποίηση κάποιων δράσεων, στα πλαίσια της αποτίμησής του και του αναστοχασμού, υπήρξαν φορές που η νηπιαγωγός έκρινε ότι έπρεπε να εφαρμοστούν μερικές συμπληρωματικές δραστηριότητες, με τη συμμετοχή των μεταναστών γονέων ως προϋπόθεση, με στόχο τη βελτίωση κάποιων προβληματικών καταστάσεων. Δυστυχώς, το δύσκολο πρόγραμμα των γονέων αποτέλεσε τροχοπέδη στην πραγματοποίηση των σχεδίων της.

Στη φάση της διερεύνησης των αντιλήψεων των γηγενών γονέων σχετικά με την παρουσία των νηπίων ινδικής προέλευσης στην τάξη, η νηπιαγωγός συνομίλησε μαζί τους με στόχο τη συλλογή δεδομένων που θα την οδηγούσαν στη εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Σε αυτήν την περίπτωση, όπως αναφέρθηκε και στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, η νηπιαγωγός δε προχώρησε σε συνεντεύξεις όπως είχε κάνει με τους μετανάστες γονείς, αλλά συζήτησε μαζί τους σε ένα πιο χαλαρό επίπεδο κατά τη διάρκεια των προγραμματισμένων συναντήσεων ενημέρωσης για την πρόοδο των παιδιών τους. Δυστυχώς, δεν κατάφερε όμως να συνομιλήσει με όλους τους γονείς, διότι η περίοδος συναντήσεων είχε ξεκινήσει αρκετό διάστημα πριν από την διεξαγωγή της έρευνας και δεν δόθηκε ευκαιρία για εκ νέου συναντήσεις με τους υπόλοιπους γονείς καθώς εκείνοι δεν είχαν χρόνο λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων. Ως εκ τούτου, ο αριθμός των γονέων που απάντησαν δεν ήταν ο προσδοκώμενος. Επιπρόσθετα, στις συγκεκριμένες συζητήσεις παρευρίσκοντο μόνο οι μητέρες των νηπίων και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην αποτυπώνονται στην έρευνα οι απόψεις των πατέρων.

Από την μελέτη των δεδομένων της παρούσας έρευνας προέκυψε το συμπέρασμα ότι, αν και τα γηγενή νήπια διαχειρίζονται με πιο θετικό τρόπο τη διαφορετικότητα και έχει αναπτυχθεί η επικοινωνιακή τους ικανότητα με τους μετανάστες συμμαθητές τους, ωστόσο, δεν έχουν απαλλαγεί εντελώς από προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις. Θα ήταν καλό λοιπόν, να πραγματοποιηθεί μελλοντικά

μια έρευνα προς αυτή την κατεύθυνση, μια έρευνα, δηλαδή, η οποία θα εστίαζε το ενδιαφέρον της στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας την παρουσία του «άλλου» στη ζωή τους μέσα και έξω από το χώρο του σχολείου. Το αντικείμενο μιας τέτοιας έρευνας θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση θεμάτων που σχετίζονται με τις διακρίσεις και τις μεροληπτικές συμπεριφορές απέναντι στη διαφορετικότητα αναφορικά με τη φυλή, τον πολιτισμό, το φύλο ή ακόμα και τις σωματικές ικανότητες.

Ο χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ήταν σχετικά περιορισμένος (διήρκησε δυο μήνες) και μέσα σε αυτό το διάστημα έπρεπε ταυτόχρονα να πραγματοποιηθεί και η εφαρμογή μιας σειράς πρακτικών με στόχο την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας των νηπίων. Θα μπορούσε λοιπόν, να προταθεί η διεξαγωγή μιας πιο μακροπρόθεσμης έρευνας προκειμένου να υπάρχει περισσότερος χρόνος για την διεξαγωγή των διερευνητικών διαδικασιών. Όταν υπάρχει εύρος χρόνου, μπορούν να προκύψουν περισσότερες ευκαιρίες για τη συλλογή δεδομένων. Επιπλέον, θα υπάρξει η δυνατότητα να διεξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά με την υλοποίηση των εκπαιδευτικών δράσεων καθώς ο ερευνητής-εκπαιδευτικός θα έχει περισσότερο χρόνο για να μελετήσει τα δεδομένα του. Επιπρόσθετα, θα είναι σε θέση σε ο ερευνητής-εκπαιδευτικός να διαπιστώσει το αν λειτούργησαν οι πρακτικές του στη βελτίωση της προβληματικής κατάστασης και αν επετεύχθησαν οι βασικοί στόχοι της έρευνας. Στην περίπτωση διεξαγωγής έρευνας- δράσης με μεγαλύτερη διάρκεια, ο ερευνητής-εκπαιδευτικός θα έχει χρόνο για να προβληματιστεί, για να αποκτήσει επίγνωση της πρακτικής του και να αναπτύξει καλύτερα την ερευνητική του στάση απέναντι στα πράγματα.

Θα μπορούσαμε ακόμη να προτείνουμε τη διεξαγωγή μιας έρευνας- δράσης στο μέλλον με τη συμμετοχή όλου του διδακτικού προσωπικού του νηπιαγωγείου. Μέσα από το διάλογο και τη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών θα υπάρξει η δυνατότητα αξιοποίησης των διαφορετικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών κάτι που θα λειτουργήσει ευνοϊκά στον προβληματισμό και την ανάπτυξη της διερευνητικής στάσης. Κατά συνέπεια, θα προκύψουν και περισσότερες ιδέες για τον σχεδιασμό των πρακτικών που θα εφαρμοστούν.

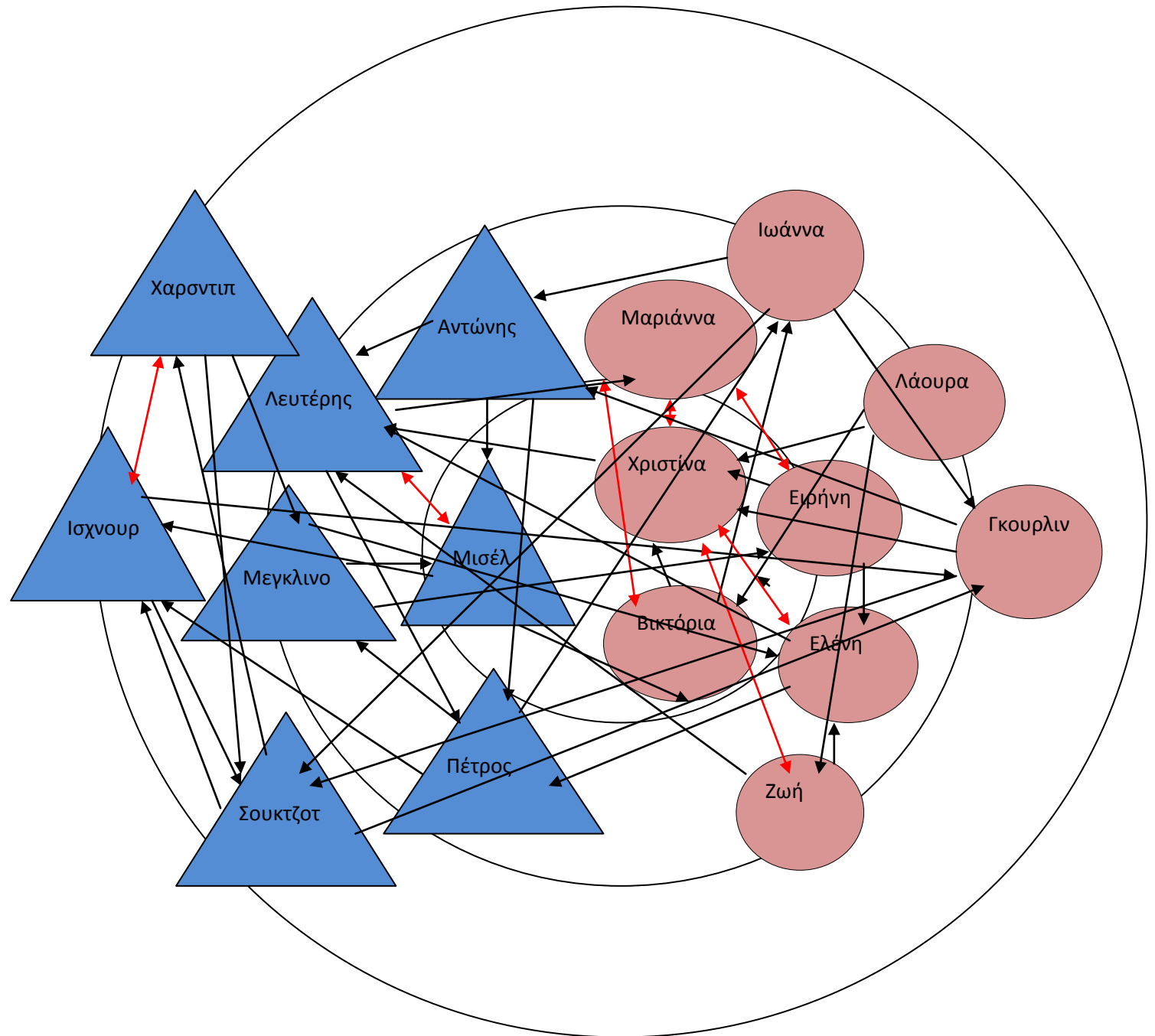
Παρά τους όποιους περιορισμούς στην διεξαγωγή της θα θέλαμε να τονίσουμε το ότι από την παρούσα έρευνα προέκυψαν αρκετά ενδιαφέροντα ευρήματα. Ήταν μια

πολύ σημαντική αρχή και κάποια από τα αποτελέσματά θα μπορούσαν να μελετηθούν περισσότερο και να αποτελέσουν την αφορμή για μια καινούργια ερευνητική διαδικασία.

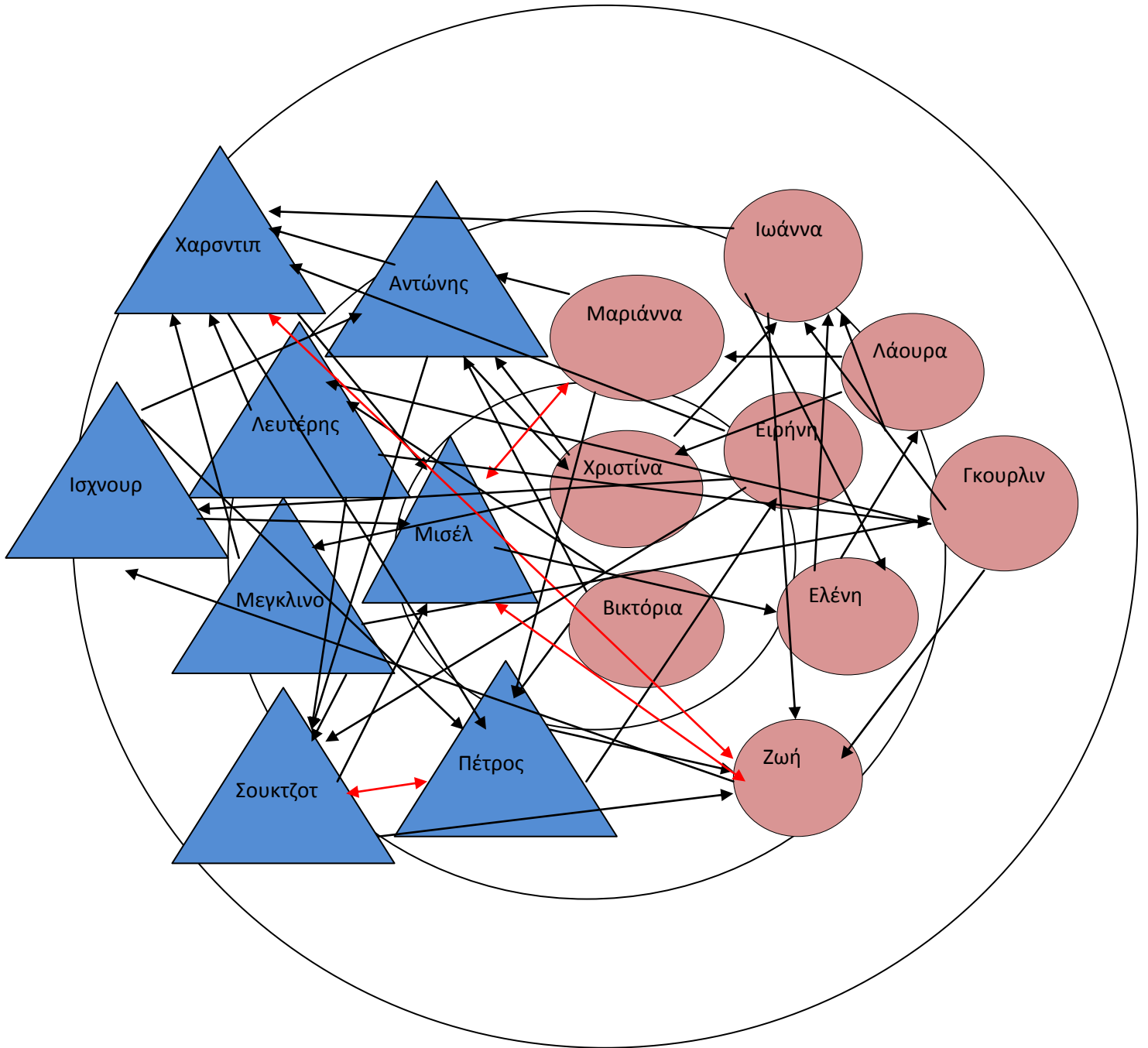
# Παράρτημα

## 1. Κοινωνιογράμματα και Κοινωνιομήτρες Α' και Β' Κοινωνιομετρικού Τεστ

Κοινωνιογράμμα πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ: «Με ποιά παιδάκια θέλεις στο να παίζεις στην αυλή στο διάλειμμα;»



Κοινωνιόγραμμα πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ: «Με ποια τρία παιδάκια δε θέλεις να παίζεις στην αυλή στο διάλειμμα;»



Κοινωνιομήτρα πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ «Με ποια τρία παιδάκια θέλεις να παίζεις στην αυλή στο διάλειμμα;»

	Π ετ	Χ ρ	Α ν	Βι κ	Μ α	Ισ χ	Χ α	Ι ω	Γ κ	Ζω ή	Ελ	Ει	Μ εγ	Μ ι	Λ α ο	Λε	Σου
Πετ						2		3					1				
Χρ										2	1					3	
Αν	2													1		3	
Βι κ		3			2			1									
Μ α		3		2								1					
Ισ χ							2		3								1
Χα						2							3				1
Ιω αν			2						1								1
Γκ ο		2	3														1
Ζω ή		2									1					3	
Ελ	2	1	3									1					
Ει ρ		2			3						1						
Μ εγ										1	2			3			
Μι			1	3		2											
Λ αο		2		3						1							
Λε υ	3				2									1			
Σο υκ						3	1		2								

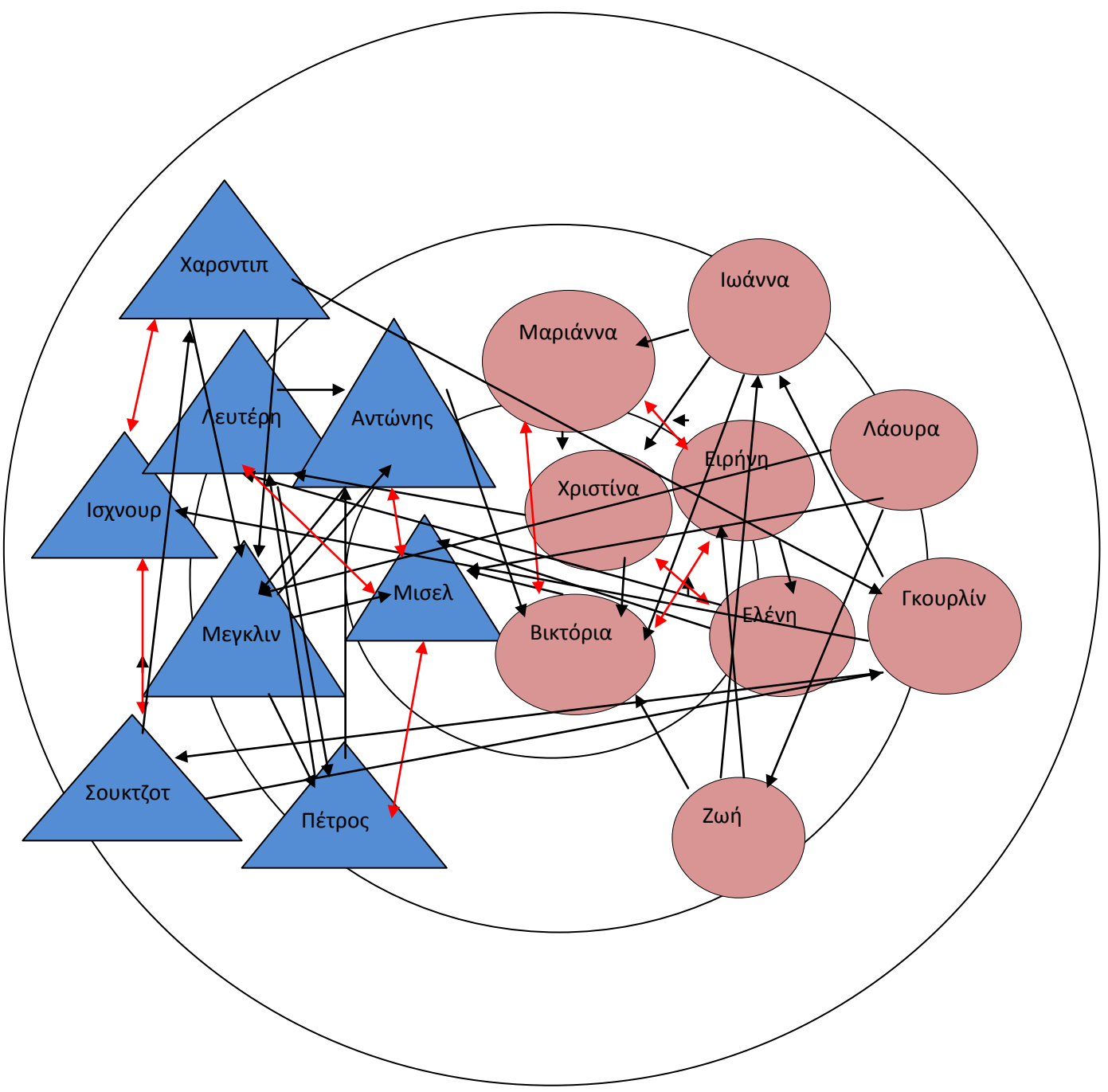
Δερβίσης (1998: 25-28)



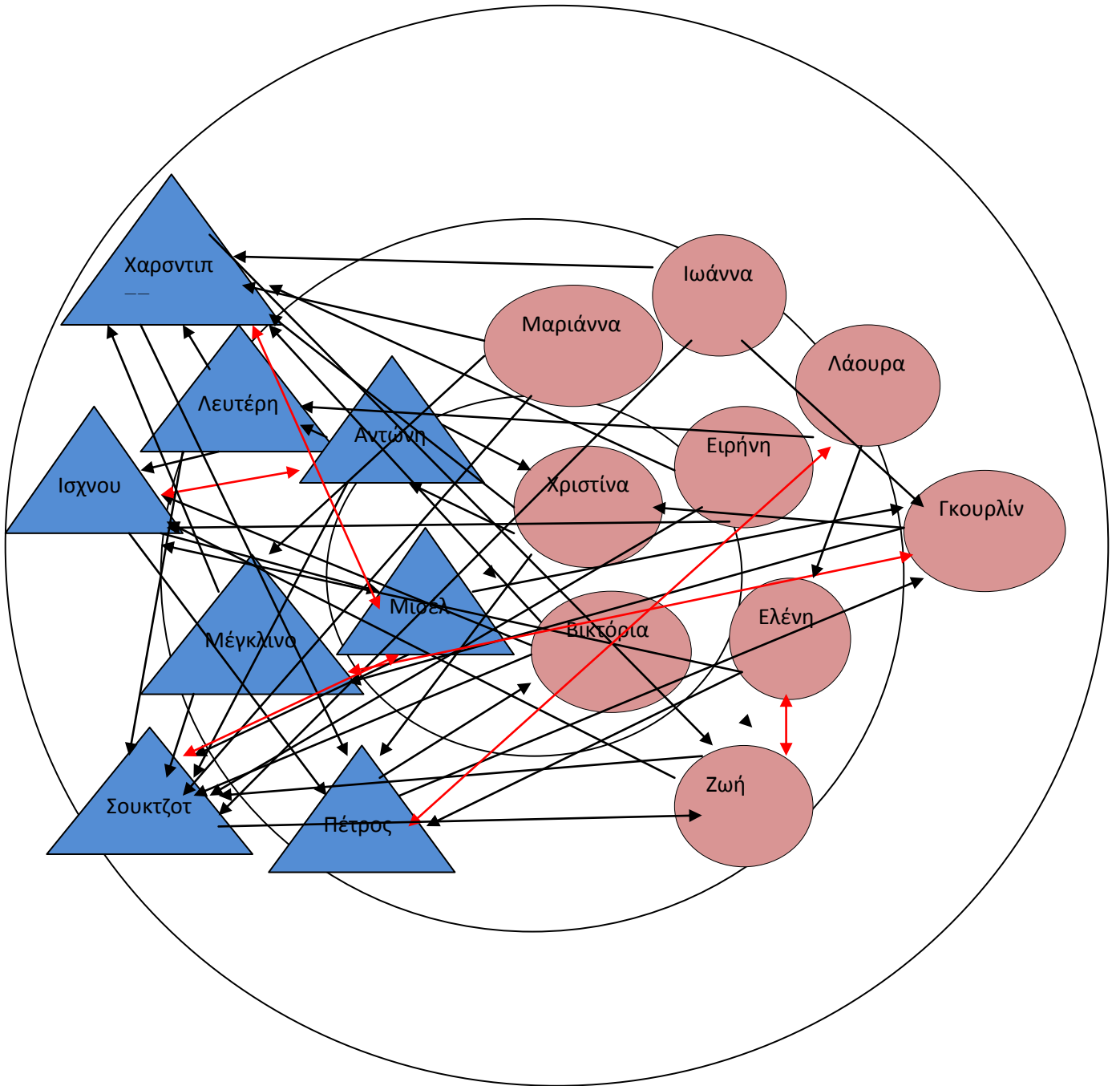
Κοινωνιομήτρα πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ «Με ποια τρία παιδάκια δε θέλεις να παίζεις στην αυλή στο διάλειμμα;»

	Πετ	Χρ	Α ν	Βι	Μ α	Ισ	Χα	Ιω	Γκ	Ζω	Ελ	Ειρ	Μεγ	Μι	Λα	Λευ	Σου
Πετ										2		3					1
Χρ			2					3					1				
Αν	1						2										3
Βικ	3		1													1	
Μα	1		3											2			
Ισχ	1		2											3			
Χα	1									3				2			
Ιωα							1			2						3	
Γκο			1				2			3							
Ζωή						2	1						3				
Ελ								2							1	3	
Ειρ		3		1							2						
Μεγ							3		2								1
Μι					3					1	2						
Λαο		3			1			2									
Λευ							1		3								2
Σου	1												3		2		

Κοινωνιόγραμμα πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ: «Με ποια τρία παιδάκια θέλεις να κάθεται στις εργασίες;»



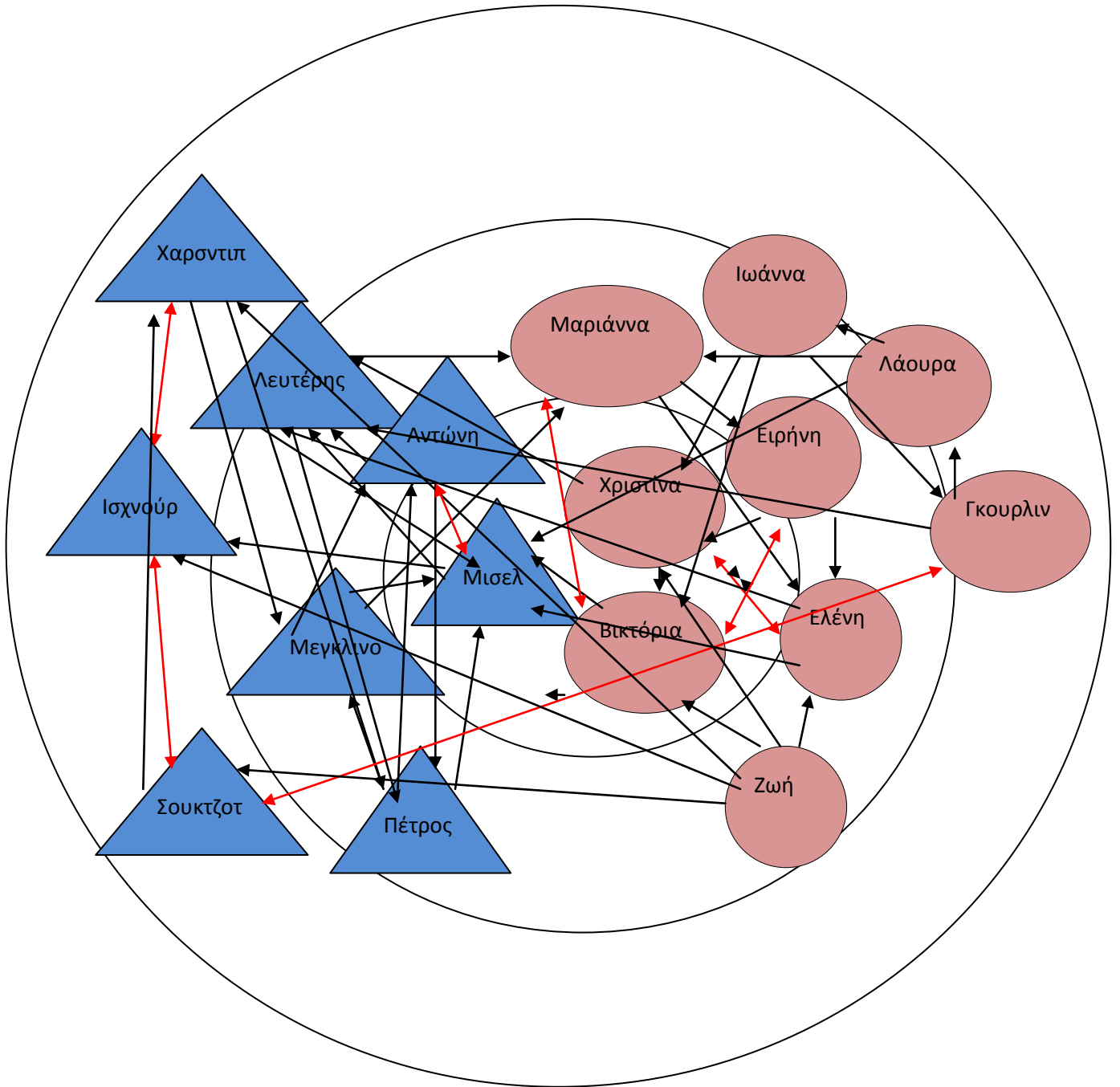
Κοινωνιόγραμμα πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ: «Με ποια τρία παιδάκια δε θέλεις να κάθεται στις εργασίες;»



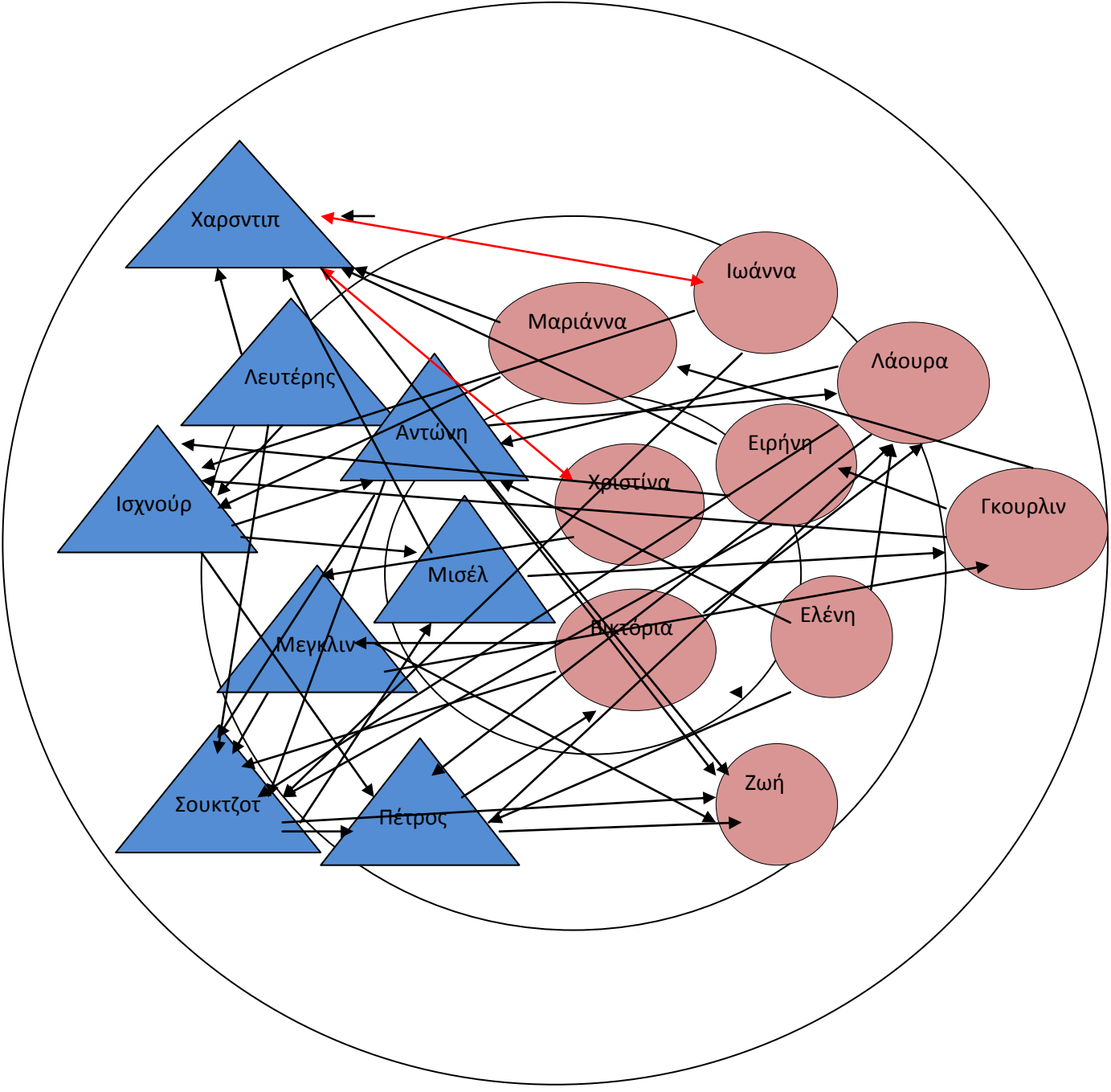




Κοινωνιόγραμμα πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ: «Ποιά τρία παιδάκια θέλεις να καλέσεις στα γενέθλιά σου;»



Κοινωνιόγραμμα πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ: «Ποια τρία παιδάκια δε θέλεις να καλέσεις στα γενέθλιά σου;»



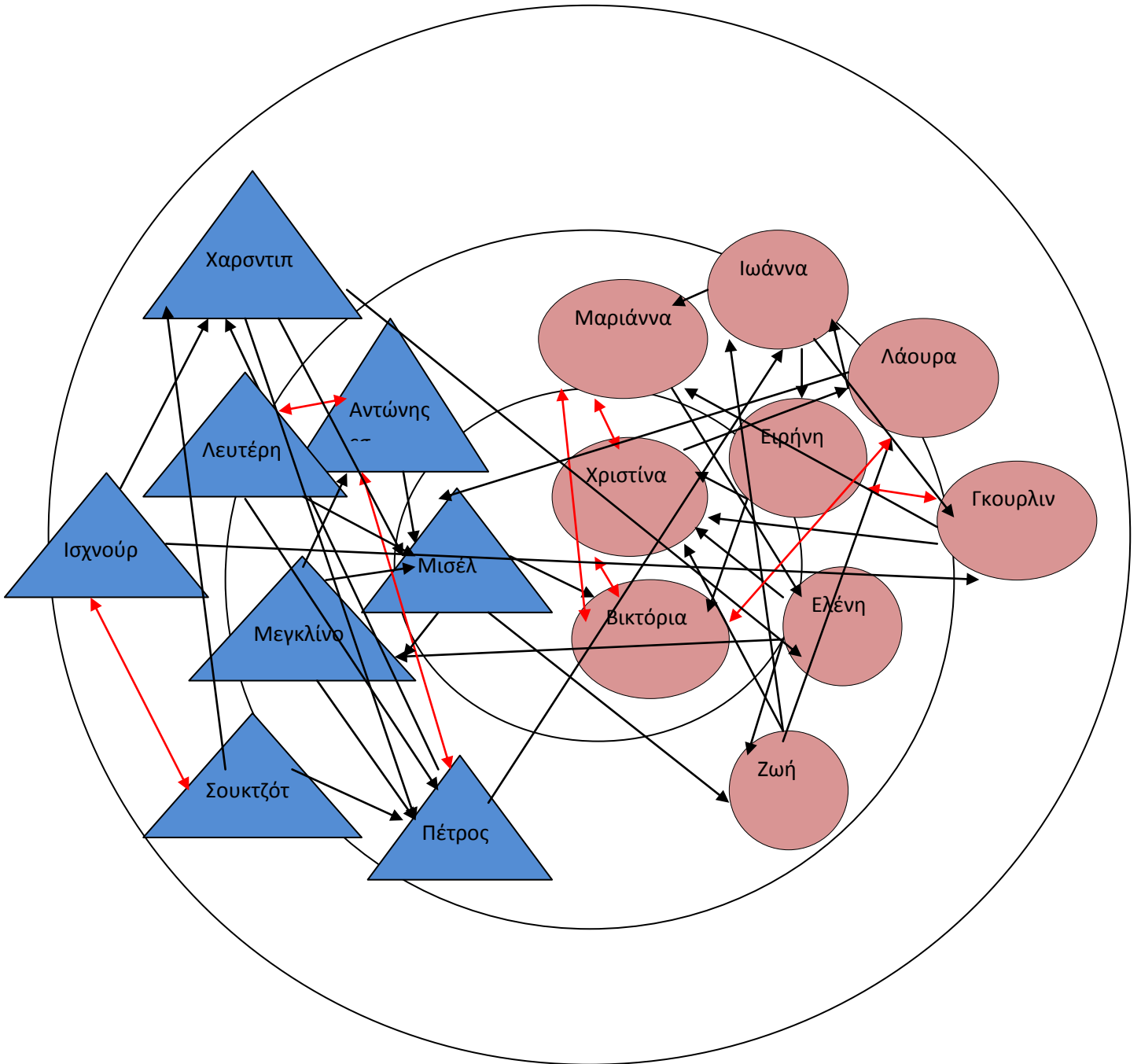




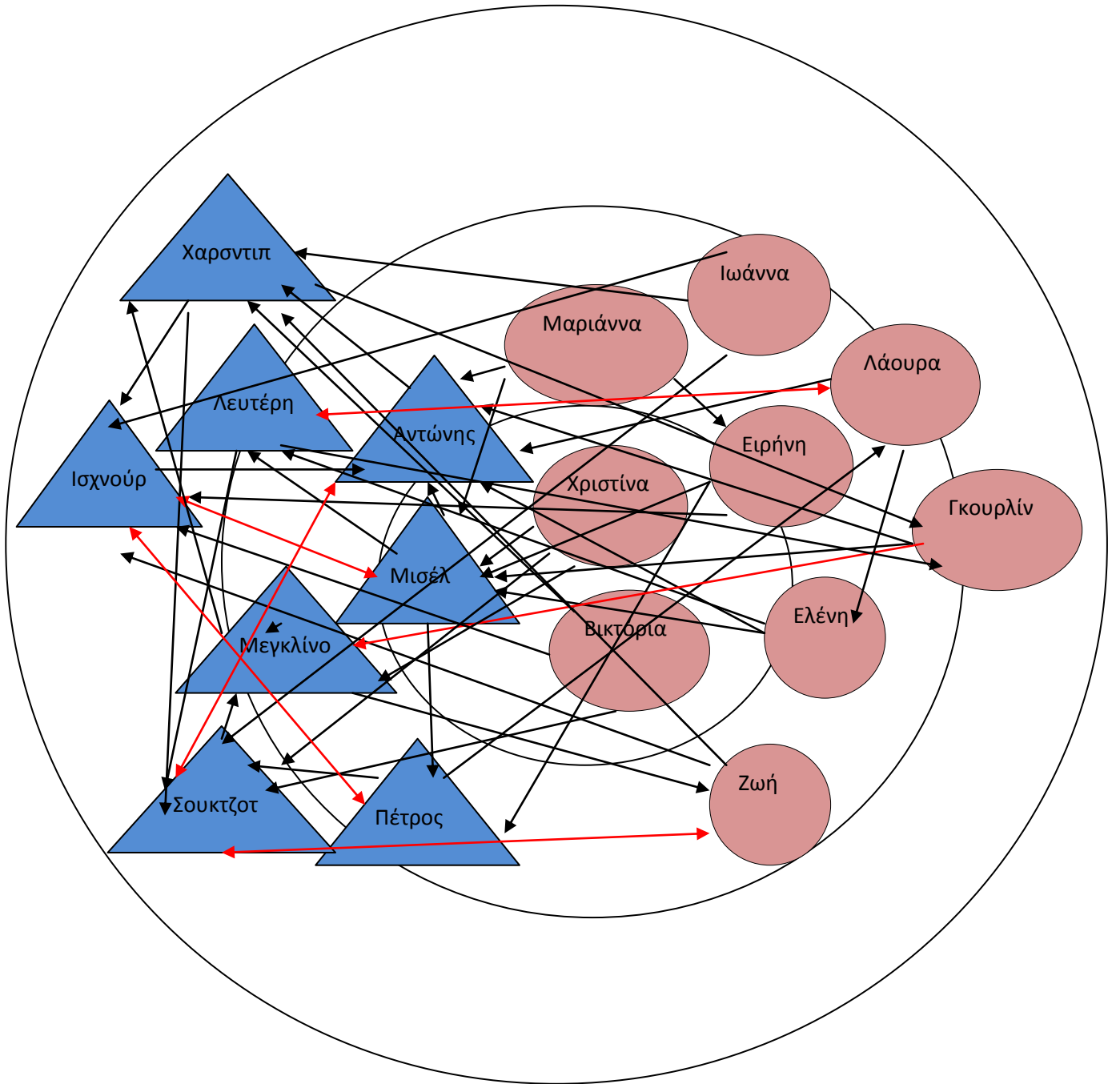
Κοινωνιομήτρα πρώτου κοινωνιομετρικού τεστ «Ποια τρία παιδάκια δε θέλεις να καλέσεις στα γενέθλιά σου;»

	Πετ	Χρ	Αν	Βικ	Μα	Ισ	Χα	Ιω	Γκ	Ζω	Ελ	Ειρ	Μεγ	Μι	Λαο	Λευ	Σου
Πετ				1						3					2		
Χρ							1			3			2				
Αν										3					2		1
Βικ													3		1		2
Μα						3	2										1
Ισ	1		2											3			
Χα		3						2		1							
Ιω						3	1										2
Γκο						1						2				3	
Ζωή						1	2										3
Ελ	3		1												2		
Ειρ						3	1										2
Μεγ									2						1		3
Μι							3		1								2
Λαο	2		1														3
Λευ						2	1										3
Σου														2	3	1	

Κοινωνιόγραμμα δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ: «Με ποια τρία παιδάκια θέλεις να παίζεις στην αυλή στο διάλειμμα;»



Κοινωνιόγραμμα δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ: «Με τρία παιδάκια δε θέλεις να παίζεις στην αυλή στο διάλειμμα;»

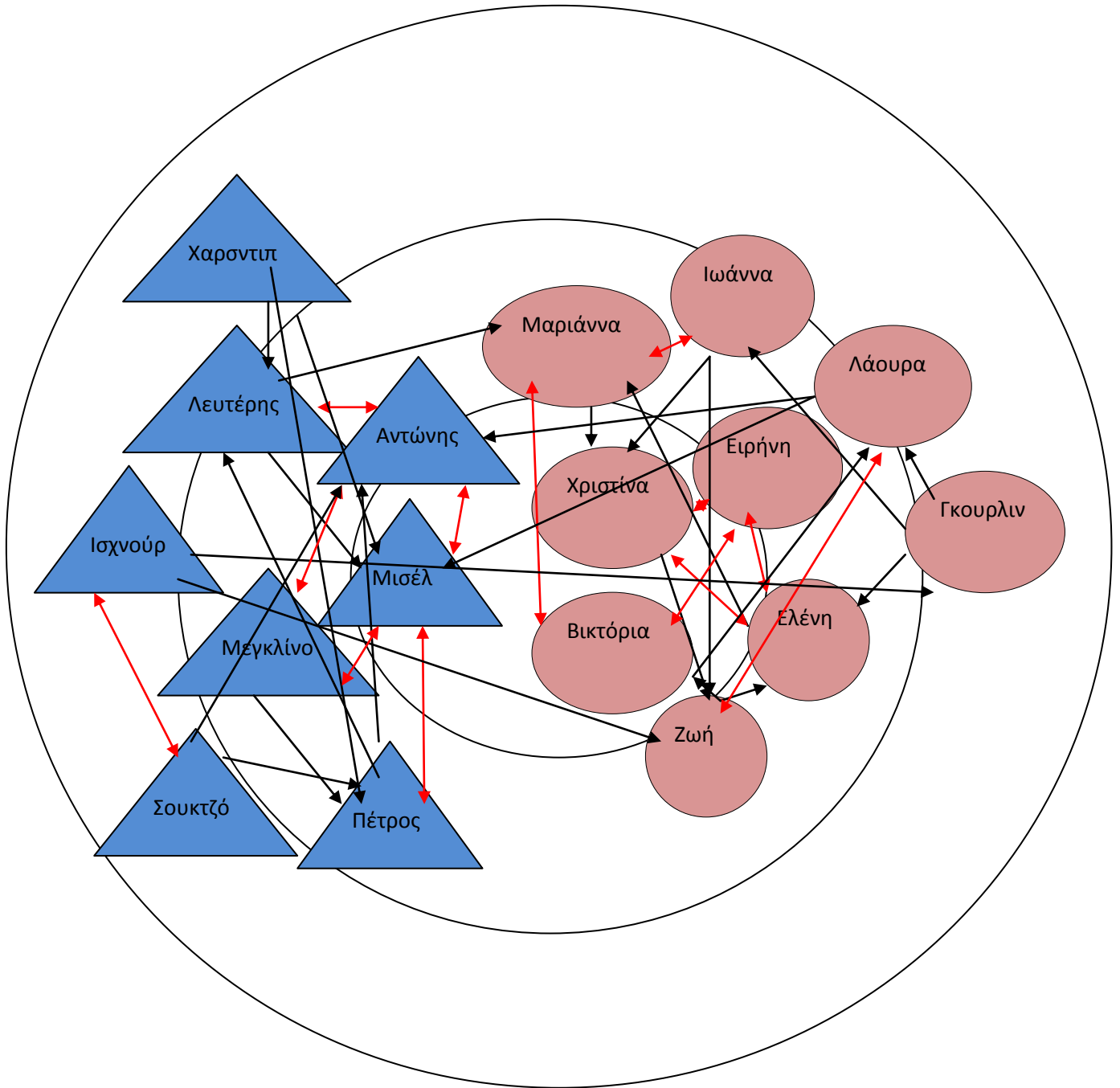




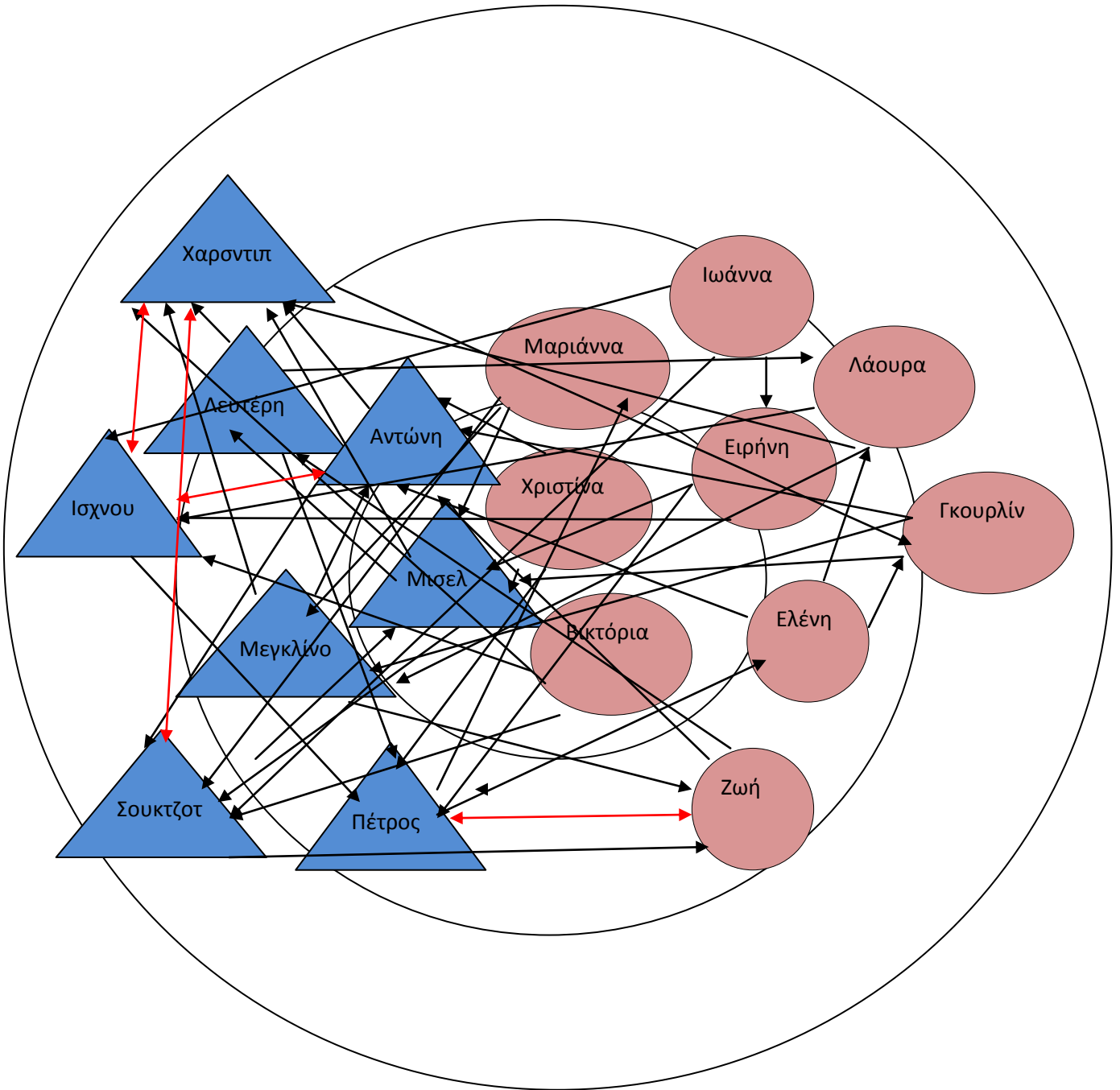
Κοινωνιομήτρα δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ «Με ποια τρία παιδιά δε θέλεις να κάθεται στις εργασίες;»

	Πετ	Χρ	Α ν	Βι	Μ α	Ισ	Χα	Ιω	Γκ	Ζω	Ελ	Ειρ	Μεγ	Μι	Λα	Λε	Σου
Πετ					3					1	2						
Χρ	1		3											2			
Αν							3	2									1
Βικ						2	1										3
Μα													3	1			2
Ισχ	3		2				1										
Χα						1			3								2
Ιωα						2						3					1
Γκο			2										1	3			
Ζω	1		2													3	
Ελ			1						2						3		
Ειρ							2							1			3
Μεγ	3			1						2							
Μι			3				1										2
Λα						3	2							1			
Λευ	1						2								1		
Σου							2		3					1			

Κοινωνιόγραμμα δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ: «Με ποια τρία παιδάκια θέλεις να κάθεται στις εργασίες;»



Κοινωνιόγραμμα δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ: «Με ποια τρία παιδάκια δε θέλεις να κάθεται στις εργασίες;»



Κοινωνιομήτρα δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ «Με ποια τρία παιδιά θέλεις να παίζεις στην αυλή στο διάλειμμα;»

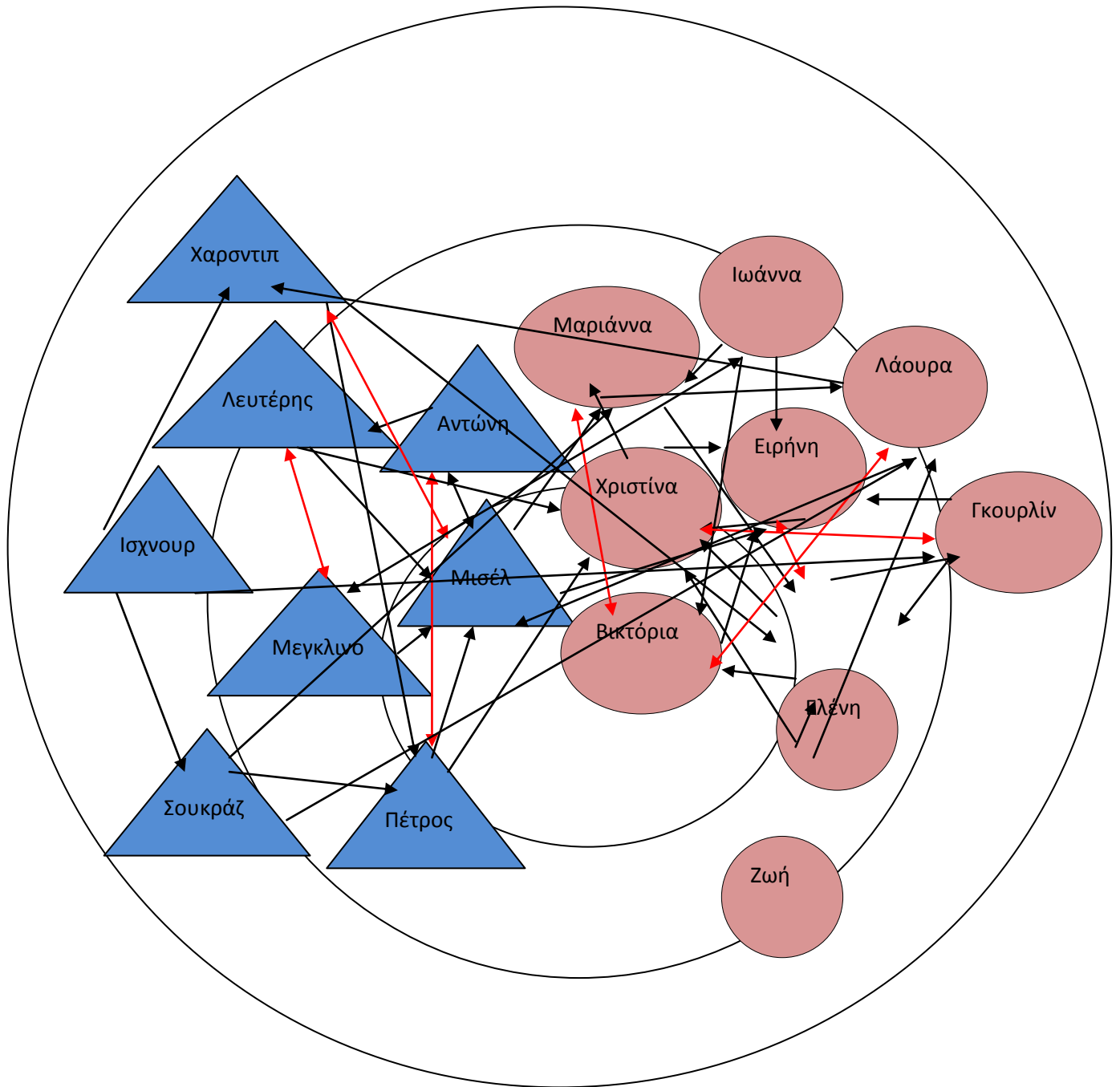
	Πετ	Χρ	Α ν	Βι	Μ α	Ισ	Χ α	Ιω	Γκ	Ζω	Ελ	Ειρ	Μεγ	Μι	Λα	Λε	Σου
Πετ						2									3		1
Χρ													1	3			2
Αν						2	1										3
Βικ						2	1										3
Μα			3									1		2			
Ισχ	2		1											3			
Χα						2			1								3
Ιωα						2	3										1
Γκο			2										1	3			
Ζω						2	1										3
Ελ			3											2		1	
Ειρ	3					1								2			
Μεγ							2		3	1							
Μι	2		3													1	
Λα	3													2			1
Λευ									3						2		1
Σου		2									1	3					



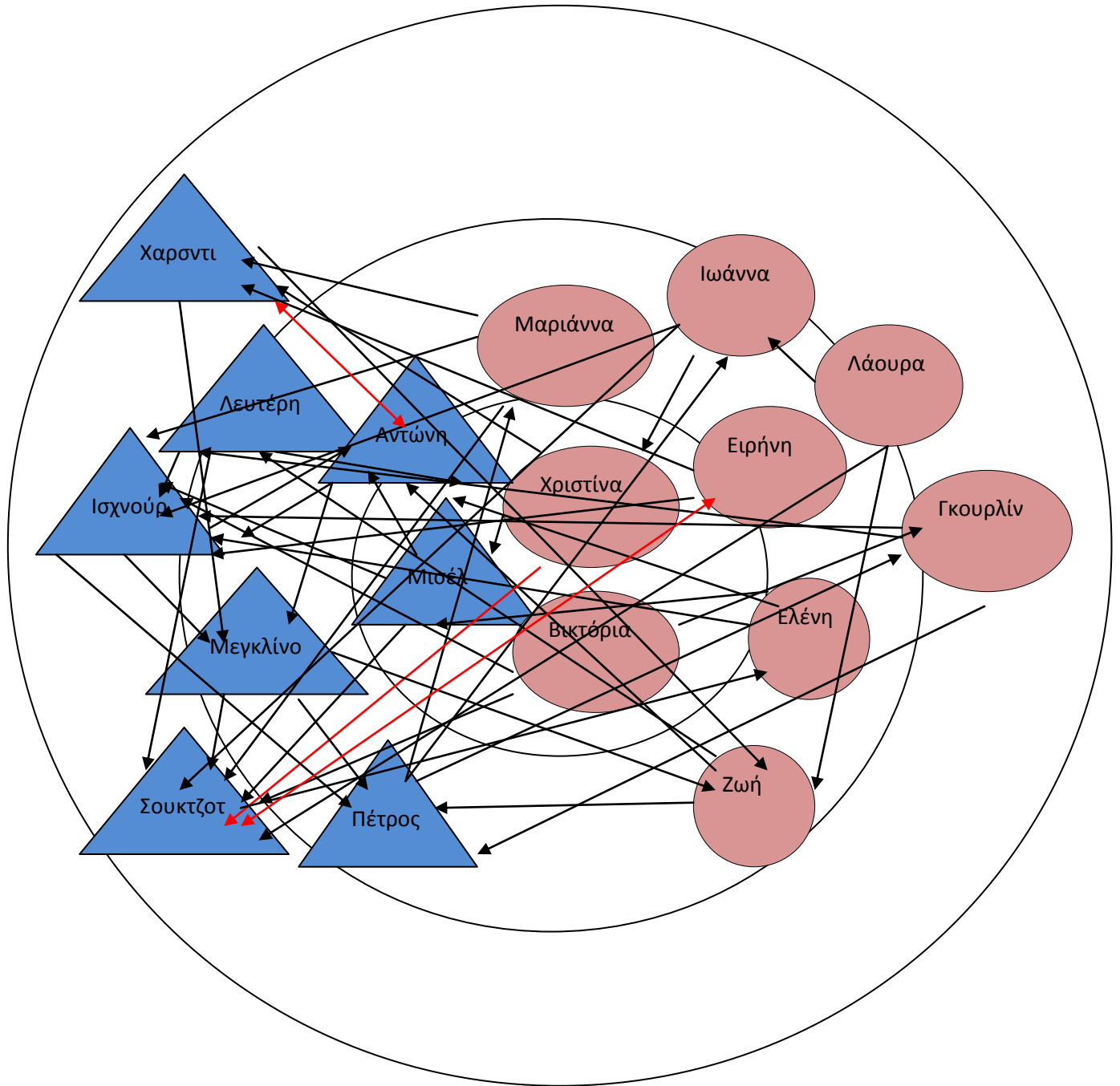
Κοινωνιομήτρα δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ «Με ποια τρία παιδιά δε θέλεις να παίζεις στην αυλή στο διάλειμμα;»

	Πετ	Χρ	Αν	Βι	Μ α	Ισ	Χα	Ιω	Γκ	Ζω	Ελ	Ειρ	Μεγ	Μι	Λα	Λε	Σου
Πετ						2									3		1
Χρ													1	3			2
Αν						2	1										3
Βικ						2	1										3
Μα			3									1		2			
Ισχ	2		1											3			
Χα						2			1								3
Ιωα						2	3										1
Γκο			2										1	3			
Ζω						2	1										3
Ελ			3											2		1	
Ειρ	3					1								2			
Μεγ							2		3	1							
Μι	2		3													1	
Λα	3													2			1
Λευ									3						2		1
Σου		2									1	3					

Κοινωνιόγραμμα δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ: « Ποιά τρία παιδάκια θέλεις να καλέσεις στα γενέθλιά σου;»



Κοινωνιόγραμμα δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ: «Ποιά παιδάκια δε θέλεις να καλέσεις στα γενέθλια σου»



Κοινωνιομήτρα δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ «Ποια τρία παιδιά θέλεις να καλέσεις στα γενέθλια σου;»

	Πετ	Χρ	Α ν	Βι	Μα	Ισ	Χα	Ιω	Γκ	Ζω	Ελ	Ειρ	Μεγ	Μι	Λα	Λε	Σου
Πετ		1	3											2			
Χρ					1				2			3					
Αν	2													1		3	
Βικ					3							2			1		
Μα				2								3			1		
Ισχ							1		3								2
Χα	3										1			2			
Ιωαν				3	1							2					
Γκο		2									1	3					
Ζω		2									1				3		
Ελ		1		3								2					
Ειρ		3							2		1						
Μεγ								1						2		3	
Μι		1					3					2					
Λα				1			3							2			
Λευ		1											2	3			
Σου	1				3										2		

Κοινωνιομήτρα δεύτερου κοινωνιομετρικού τεστ «Ποια τρία παιδιά δε θέλεις να καλέσεις στα γενέθλια σου

	Πετ	Χρ	Α ν	Βι	Μα	Ισ	Χα	Ιω	Γκ	Ζω	Ελ	Ειρ	Μεγ	Μι	Λα	Λε	Σου
Πετ		1	3											2			
Χρ					1				2			3					
Αν	2													1		3	
Βικ					3							2			1		
Μα				2								3			1		
Ισχ							1		3								2
Χα	3										1			2			
Ιωαν				3	1							2					
Γκο		2									1	3					
Ζω		2									1				3		
Ελ		1		3								2					
Ειρ		3							2		1						
Μεγ								1						2		3	
Μι		1					3					2					
Λα				1			3							2			
Λευ		1											2	3			
Σου	1				3										2		

## 2. Ερωτηματολόγιο Συνέντευξης

### **Προσωπικές και ερωτήσεις σχετικά με τις γνώσεις τους και τη ζωή τους στην Ελλάδα**

Πόσων χρονών είστε;

Πόσα χρόνια βρίσκεστε στην Ελλάδα;

Γιατί αποφασίσατε να μεταναστεύσετε;

Γιατί επιλέξατε να έρθετε στην Ελλάδα; Πώς ήλθατε εδώ;

Είστε ευχαριστημένος από τη ζωή σας στην Ελλάδα; Γιατί ;

Τι δουλειά κάνετε στην Ελλάδα;

Είστε ικανοποιημένος από τη δουλειά σας;

Συναναστρέφεστε έλληνες στον ελεύθερο σας χρόνο; Γιατί (όχι ή ναι)

Έχετε σπουδάσει κάτι στην Ινδία/Αλβανία/Ρωσία;

Τι δουλειά κάνατε εκεί;

Έχετε μάθει κάποια τέχνη;

Πώς περνάτε τον ελεύθερο χρόνο σας; Έχετε κάποιο χόμπι;

Ποια γλώσσα μιλάτε με τα παιδιά στο σπίτι; Με την/τον σύζυγό σας;

Ξέρετε να γράφετε στα ελληνικά; Να διαβάζετε;

### **Ερωτήσεις για τον γραμματισμό των παιδιών και την επαφή τους με τη χώρα προέλευσης**

Τα παιδιά σας μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα στο σπίτι;

Διαβάζετε στο σπίτι στα παιδιά σας αλβανικά/ινδικά/ρώσικα βιβλία;

Τα παιδιά σας έχουν επαφή με τη χώρα καταγωγής τους; Τους μιλάτε; Πηγαίνουν συχνά εκεί;

Υπάρχουν έθιμα ή παραδόσεις της χώρας σας που τηρείτε στο σπίτι με την οικογένειά σας; Μπορείτε να μου περιγράψετε;

Μαθαίνετε στα παιδιά σας ελληνικά; (Αν η απάντηση είναι όχι) Γιατί;

### **Ερωτήσεις για την προσαρμογή των παιδιών στο νηπιαγωγείο**

Σας μιλάνε τα παιδιά σας στο σπίτι για το σχολείο; Τους αρέσει; (Αν η απάντηση είναι όχι) Τι σας λένε;

Παίζουν με όλα τα παιδιά; (Αν η απάντηση είναι όχι) Γιατί;

Πώς τα πηγαίνουν με τις νηπιαγωγούς; Είναι ευχαριστημένα; Τι λένε;

### **Ερωτήσεις που αφορούν τη σχέση γονέων και σχολείου**

Τι γνώμη έχετε για το σχολείο; Πώς σας φαίνεται το πρόγραμμα δραστηριοτήτων; Θα θέλατε κάτι παραπάνω;

Πηγαίνετε σε συναντήσεις του συλλόγου γονέων; (Αν η απάντηση είναι όχι) Γιατί;

Εσείς πώς τα πηγαίνετε με τις νηπιαγωγούς; Έχετε καλή σχέση μαζί τους; (Αν η απάντηση είναι όχι) Μπορείτε να μου πείτε περισσότερα; Τι φταίει κατά τη γνώμη σας;

Τι πιστεύετε ότι πρέπει να γίνει για να έχετε καλύτερη επικοινωνία με τις νηπιαγωγούς;

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας

## **Βιβλιογραφία (ελληνόγλωσση και μεταφρασμένη)**

- Αγγελίδης, Π & Χατζησωτηρίου, Χ. (Επιμ).(2013). *Διαπολιτισμικός Διάλογος Στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Πολιτικές Πεποιθήσεις και Παιδαγωγικές Πρακτικές*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Ανδρούτσου, Α. (2005). «Πώς σε λένε;» *Διεργασίες μιας Επιμορφωτικής Παρέμβασης στη Μειονοτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Baker, C. (2001). (μεταφρ Α.Αλεξανδροπούλου, εισ.επιμ. Μ.Δαμανάκης) *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Banks, J. (2004). (επιμ. Ε. Κουτσουβάνου) *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση (3<sup>η</sup> ελληνική έκδοση).
- Γεωργίου, Σ,Ν. (2000).*Σχέση Σχολείου- Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2007). Βιβλία για μικρά παιδιά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο Γκόβαρης, Χρ, Θεοδοροπούλου, Ε, Κοντάκος, Α (επιμ.) *Η παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2000). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης*. 17-31, (<http://diapolis.auth.gr>)
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. & Μανούσου, Χ. (2016). *Διδασκαλία για τη συμπερίληψη του «άλλου»*. Εμπειρίες και αποτελέσματα από την εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής έρευνας δράσης σε Δημοτικό Σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2015*, 10-34.



- Coelho, E (2007). (επ. επιμ. Ε. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Cohen. L Manion. L & Morrison K. (2008) (μεταφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ.Φιλοπούλου) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cresswell, J. (2016) ( μεταφρ, Ν. Κουβαράκου, επ. επιμ Χ. Τσομπατζούδης) *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος ΙΩΝ ( 2<sup>η</sup> ελληνική έκδοση).
- Cummins, J (2005). (μεταφρ. Σ.Αργύρη, εισ.επιμ. Ε.Σκούρτου) *Ταντότητες υπό Διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg (2η έκδοση βελτιωμένη).
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταντότητες και Εκπαίδευση στη διασπορά*. Διαπολιτισμική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β
- Δερβίσης, Σ.Ν (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg
- Derman-Sparks, L και ομάδα εργασίας Α.Β.С. (1989). (μεταφρ. Α.Χουντουμάδη, Ε. Μόρφη, επιστημ. επιμελ. Α.Χουντουμάδη *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις*. Αθήνα: Σχεδία.
- Ευαγγέλου, Ο. & Κάντζου, Ν. (2005). *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτικός Ρατσισμός*. Αθήνα: Δίπτυχο.

- Ευαγγέλου, Ο. & Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές Επιδόσεις Αλλόφωνων Μαθητών. Εκπαιδευτική Πολιτική- Ερευνητικά Δεδομένα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 1-176. (<http://kallipos.gr>).
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα- Δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής δράσης*. Αθήνα : Εκδόσεις Κριτική ΑΕ
- Κέιβ, Κ. & Ρίντελ, Κ. (2013). (μεταφ. Ρ.Γιουρκαλιά). *Το κάτι άλλο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παττάκη
- Κεσίδου, Α. (2008α). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (εισ. Ζ. Παπαναούμ, επιμ. Δ.Κ. Μαυροσκούφης). Θεσσαλονίκη: Υ.Π.Ε.Π.Θ/ Πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)», 21-36. (<http://diapolis.auth.gr>)
- Κεσίδου, Α. (2008β). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Στο: *Πρακτικά Δημερίδας με θέμα «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό»*. Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου 2008. Θεσσαλονίκη: Υ.Π.Ε.Π.Θ/ Πρόγραμμα «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)», 11-27. (<http://diapolis.auth.gr>).
- Κοντογιάννη, Δ, Μιχελακάκη, Θ & Παπαλεξοπούλου, Ε (2014). Φοιτητές με Μεταναστευτικό Υπόβαθρο: Βιογραφικές πορείες και αφηγήσεις του «ανήκειν». Στο Δαμανάκης, Μ, Κωνσταντινίδης, Σ & Τάμης, Α (Επιμ.) *Νέα Μετανάστευση*

- από και προς την Ελλάδα. Ρέθυμνο: Εκδόσεις Κέντρου Ερευνών & Μελετών (Κ.Ε.ΜΕ).
- Κοντογιάννη, Δ. & Κώστα, Α. (2015). Η καλλιέργεια της Διαπολιτισμικής Ικανότητας: Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο Νηπιαγωγείο. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2015, 67-91
- Κυρίδης, Α. & Ανδρέου, Α. (2005). *Όψεις της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάγος, Κ. (2010). «Καθρέφτες και παράθυρα, γέφυρες και σταυροδρόμια»: Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού ως προς τη διαπολιτισμική του διάσταση». Στο: Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα «*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*». 13<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010. Πάτρα, 85-96
- Μάγος, Κ. (2013). «Στον ωκεανό χωρίς σωσίβιο...»: Διερεύνηση απόψεων Νηπιαγωγών για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Στο: Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα «*Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης. Διαπολιτισμικότητα και τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα*». 16<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο Πάτρα, 28-30 Ιουνίου 2013, 2-10.
- Μάρκου, Γ. (1996<sup>α</sup>). *Προσεγγίσεις Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
- Μάρκου, Γ. (1996<sup>β</sup>). *Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας. Η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
- Μούρ-Μαλλίνος, Τ. (2006). (μεταφ. Π. Αυγουστίνου). *Μοιάζουμε, αλλά είμαστε διαφορετικοί*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

- Μπάρος, Β, Στεργίου, Λ & Χατζηδήμου, Κ. (Επιμ). (2014). *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης*. Ζεφύρι: Διάδραση
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον- Βασικές Αρχές*. Αθήνα : Πεδίο
- Νικολούδη, Φ. (2000). *Το χαρούμενο Λιβάδι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολούδη, Φ. (2005) (μετφ, Γ.Παππά). *Καλημέρα, φίλε*. Αθήνα: Δίπτυχο
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Ξωχέλλης, Π (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Οικονομίδης, Β & Κοντογιάννη, Δ (2011). Υποβοηθώντας τη μετάβαση από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο: Η διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2011, 105-125
- Παλαιολόγου, Ν & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για τα παιδιά των μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πανταζής, Σ. (2006). *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πανταζής, Β. Α. (2015). *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 1-141. (<http://kallipos.gr>).
- Παπαγιάννη, Β. (2004) *Ο Ακανθούλης*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Τάσση, Γ & Νικολάου, Γ. (2013). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο: Ο Διαπολιτισμικός ρόλος των Νηπιαγωγών*. Στο Γεωργογιάννης, Π (Επιμ) Πρακτικά 16<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-

- Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα.» 28-20 Ιουνίου, 2013. Πάτρα, 138-150.
- Τσιάκαλος, Γ. (2011). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Vandenbroeck, M. (2004). (μετφ Γ. Βογιατζής, Χ. Γεμελιάρης). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*. Αθήνα : Νήσος
- Χατζηδάκη, Α. (2007). *Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων*. Στο Ντίνας, Κ. και Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (Επιμ.) Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της», (Φλώρινα, 12-14 Μαΐου 2006, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας). Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 732-745.
- Χατζηδάκη, Α. (2015). Αξιοποιώντας την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου μέσα από την προσέγγιση της γλωσσικής επίγνωσης. Στο Τζακώστα, Μ. (Επιμ.) *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*. Αθήνα: Gutenberg, 90-110.
- Χατζησωτηρίου, Χ & Ξενοφώντος, Κ. (Επιμ.). (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και Εισηγήσεις, συλλογικό έργο*. Καβάλα: Σαΐτα.
- Χρυσόχου, Ξ. (2005). *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα. Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Young, A. (2011). *Μιλώντας τη Γλώσσα. Υποστήριξη των Δίγλωσσων Μαθητών μέσω της Πολυγλωσσικής Εκπαίδευσης*. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου»*. Θεσσαλονίκη, 132-150.

## Ξενόγλωσση

Allen, J. (2007). *Creating Welcoming Schools. A practical guide to home-schools partnerships with diverse families*. USA: International Reading Association.

Altrichter, H. Feldman, A. Posch, P & Somekh, B (2008). *Teachers Investigate Their Work. An Introduction To Action Research Across The Professions*. New York : Routledge

Antunez. B. (2000). When Everyone Is Involved: Parents and Communities in School Reform In *Framing Effective Practice: Topics and Issues in Education English Language Learners*. (<http://ncela.gwu.edu>).

Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In Wurzel, J (Ed). *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2, 62-77. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Conteh, J. (2006). *Promoting Learning for Bilingual Pupils 3-11, Opening doors to success*. London: Paul Chapman Publishing.

Daniel-White, K. (2002). *Reassessing Parent Involvement: Involving Language Minority Parents in School Work at Home. Working Papers in Educational Linguistics*, 29-49.

Deardorff, D. K. (2011). *Assessing intercultural competence. New Directions for Institutional Research*, 65-79.

Dixon, J. Levine, M. (2012). *Beyond Prejudice. Extending the Social Psychology of Conflict, Inequality and Social Change* New York: Cambridge University Press

- Drury, R (2007). *Young Bilingual learners at home and school Reaching multilingual voices*. London: Trentham Books..
- Krajewski, S. (2011). Developing intercultural competence in multilingual and multicultural student groups. *Journal of Research in International Education*, 10(2), 137-153.
- Macintyre, C. (2000). *The Art of Action Research in the Classroom*. London: David Fulton Publishers.
- McCarthy, G, Yzerbyt, V, Spears, R. (2002). *Stereotypes as Explanations, The Formation Of Meaningful Beliefs about Social Groups*. London: Cambridge University Press.
- Moll, L. Gonzalez, N, & Amanti, C. (Eds.). (2006). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Routledge: New York.
- Pine, G. (2009). *Teacher action research. Building Knowledge Democracies*. California: SAGE Publications Inc
- Sadell, E, J.& Tupy, S.J (2015). *Where Cultural Competency Begins: Changes In Undergraduate Students Intercultural Competency*. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Volume 27, 361-384.
- Spinthourakis, J. A. (2006). Developing multicultural competence through intercultural sensitivity. *Studi emigrazione*, 163, 641-655.
- Torres- Guzman Maria, E. (1995). *Recasting frames: Latino Parent Involvement*. In Garcia, Ofelia & Colin Baker (eds) *Policy and Practice in Bilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 259-272.

Woods, P. Boyle, M. Hubbard, N. (1999). *Multicultural children in the early years. Creative teaching, meaningful learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις

<http://diapolis.auth.gr>

<https://www.e-nomothesia.gr>

<https://edu.klimaka.gr/>