



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ
ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η διερεύνηση της διαπολιτισμικής επάρκειας των νηπιαγωγών και
οι επιμορφωτικές τους ανάγκες στο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό
πλαίσιο του νηπιαγωγείου».**

**Νικολάου Αλεξάνδρα
Α.Μ. 3032201501501**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Καρακατσάνη Δέσποινα**

**Μάιος 2017
Κόρινθος**

Στους διαφορετικούς μαθητές μου

που καθημερινά με εμπνέουν!



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περιεχόμενα	3
Ευχαριστίες	7
Περίληψη.....	8
Abstract.....	8
Εισαγωγή - Διατύπωση του προβλήματος.....	10
Δομή της εργασίας.....	11

ΜΕΡΟΣ Ι

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	12
--	-----------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η πολυπολιτισμικότητα και οι προκλήσεις για την εκπαίδευση

2.1. Πολυπολιτισμικότητα – ορισμοί.....	16
2.2. Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας.....	17
2.3. Προκλήσεις της εκπαίδευσης.....	22

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μετανάστευση

3.1. Η μετανάστευση και οι συνέπειές της στην εκπαίδευση.....	25
3.2. Η μετανάστευση στην Ελλάδα.....	27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η εκπαιδευτική πολιτική για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής ετερότητας

4.1. Η ευρωπαϊκή πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	29
4.2. Η εκπαιδευτική πολιτική διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας απουσιάζει από τα νηπιαγωγεία.....	32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

5.1. Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....	32
5.2. Ορισμός της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....	34

5.3. Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.....	37
5.4. Η Διαπολιτισμική Επάρκεια- ορισμοί.....	41
5.5. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα – ορισμοί.....	44
5.6. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των νηπιαγωγών.....	45
5.7. Πρακτικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες που βοηθούν στην ανάπτυξη των διαπολιτισμικών ικανοτήτων.....	46

ΜΕΡΟΣ ΙΙ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	52
6.2. Μέθοδος και τεχνική της έρευνας.....	53
6.2.1. Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου της εμπειρικής έρευνας.....	54
6.2.2. Ερευνητικό εργαλείο της εμπειρικής έρευνας.....	56
6.2.3. Η διαμόρφωση του πρωτοκόλλου συνέντευξης.....	57
6.2.4. Περιγραφή του δείγματος και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας.....	58
6.2.5. Το δείγμα και η διαδικασία επιλογής του.....	59

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

7.1. Περιγραφή και παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό άξονα.....	61
<u>7.2. ΑΞΟΝΑΣ Α: Στάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την ύπαρξη αλλοδαπών νηπίων στις τάξεις τους</u>	
7.2.1. Απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις τους.	61

7.2.2. Στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές τους. Αποτελούν εμπόδιο ή πρόκληση-στοίχημα;.....	62
7.2.3. Απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα αλλοδαπά νήπια στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου.....	64
7.2.4. Στάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την ύπαρξη αλλοδαπών νηπίων στις τάξεις τους, όπως αυτές διαφαίνονται μέσα από την πράξη.....	67
<u>7.3. ΑΞΟΝΑΣ Β: Γνώσεις και επιμόρφωση των νηπιαγωγών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο</u>	
7.3.1. Οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την επάρκειά τους όσο αφορά στις γνώσεις τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	70
7.3.2. Οι γνώσεις των νηπιαγωγών που έχουν αποκτήσει σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.....	70
7.3.3. Οι επιμορφώσεις που ενδέχεται να έχουν παρακολουθήσει οι νηπιαγωγοί σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	72
7.3.4. Οι απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την αναγκαιότητα και χρησιμότητα της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης.....	72
7.3.5. Προτάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης τους.....	73
<u>7.4. ΑΞΟΝΑΣ Γ: Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν ζητήματα που προκύπτουν από την πολυπολιτισμική ετερότητα των τάξεών τους</u>	
7.4.1. Προβλήματα-δυσκολίες στην επικοινωνία των νηπιαγωγών με τους γονείς-κηδεμόνες των αλλοδαπών μαθητών τους, το είδος των προβλημάτων και οι τρόποι με τους οποίους τα προσπερνούν.....	75
7.4.2. Οι παραινέσεις-παροτρύνσεις των νηπιαγωγών προς τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών τους, σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.....	79
7.4.3. Η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως αποτελεσματικής μεθόδου στην εκπαίδευση των αλλοδαπών νηπίων.....	83
7.4.4. Υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων ή/και projects που αφορούν στην αποδοχή και στον σεβασμό της διαφορετικότητας.....	85
7.4.5. Γενικές απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τους τρόπους και τη στάση που θα βοηθούσαν αποτελεσματικότερα τους αλλοδαπούς μαθητές τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου.....	86

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1. Συζήτηση.....	89
8.1.1. Οι στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους	89
8.1.2. Η χρήση πρακτικών και μεθόδων για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας από τις νηπιαγωγούς.....	91
8.1.3. Η διγλωσσία των αλλοδαπών νηπίων και η αντιμετώπισή της από τις νηπιαγωγούς.....	93
8.1.4. Η αναγκαιότητα καλλιέργειας και ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας και επάρκειας των νηπιαγωγών.....	95
8.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	97
Βιβλιογραφία.....	98
Παράρτημα I – Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής των Ελληνικών Πανεπιστημίων.....	107
Παράρτημα II – Σχέδιο συνέντευξης.....	123
Παράρτημα III – Δείγμα συνέντευξης.....	125

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα καταρχάς να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Δέσποινα Καρακατσάνη για την καθοδήγηση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας. Οι εύστοχες επισημάνσεις της όσο αφορά στη διαδικασία συγγραφής της διπλωματικής εργασίας αλλά και η θετική ενίσχυση σε ανθρώπινο επίπεδο, στάθηκαν καθοριστικοί παράγοντες για την ολοκλήρωσή της.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις συναδέλφους νηπιαγωγούς που δέχτηκαν πρόθυμα να συμμετάσχουν στην έρευνα και να καταθέσουν τις απόψεις και την εμπειρία τους. Χωρίς τη δική τους συμβολή θα ήταν αδύνατο να διεξαχθεί η παρούσα έρευνα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση της διαπολιτισμικής επάρκειας και ικανότητας των νηπιαγωγών στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής και πολυφυλετικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και στην ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που συνεπάγεται η εθνική και πολιτισμική ποικιλία των τάξεών τους. Η έρευνα διεξάγεται τον Φεβρουάριο του 2017 σε εν ενεργεία νηπιαγωγούς, που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Κορινθίας και έχουν συνολική υπηρεσία τουλάχιστον 15 χρόνια. Τα συμπεράσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι οι στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές τους είναι γενικά θετικές, και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν επικεντρώνονται κυρίως στο ζήτημα της γλώσσας, αφήνοντας στο περιθώριο άλλες πτυχές της μετανάστευσης, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάζουν ή ακόμη και να καθορίζουν τις επιδόσεις και τις συμπεριφορές των αλλοδαπών παιδιών στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Παρόλο που οι νηπιαγωγοί διακατέχονται από θετική διάθεση απέναντι στα αλλοδαπά νήπια, οι πρακτικές που εφαρμόζουν και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν όσο αφορά στην αντιμετώπιση των δυσκολιών και των προκλήσεων που προκύπτουν στις τάξεις τους εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας, είναι τυχαίες και αυτοσχέδιες. Είναι κοινή η δήλωση των νηπιαγωγών ότι απουσιάζει παντελώς η διαπολιτισμική τους κατάρτιση και επιμόρφωση, γεγονός που καθιστά επιτακτική την ανάγκη για διαπολιτισμική μάθηση και εκπαίδευση, κυρίως μέσα από βιωματικές μεθόδους, στη βάση των αρχών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

ABSTRACT

This work aims at exploring the intercultural competence and ability of pre-school teachers in the context of the multicultural and multiracial composition of the student population and in identifying the educational needs of kindergarten pupils, in order to cope with the difficulties and challenges of the national and cultural diversity of their classes. The survey is being conducted in February 2017 in active pre-school teachers serving in public kindergartens in Corinthia and having a total service of at least 15 years. The findings of the survey show that pre-school teachers' attitudes towards

foreign students are generally positive, and the difficulties they face focus mainly on the issue of language, leaving aside other aspects of immigration that may affect or even determine performance and the behavior of foreign children within the kindergarten. Although pre-school teachers have a positive attitude towards foreign children, the practices they apply and the methods they use to deal with the difficulties and challenges arising in their classes due to multiculturalism are accidental and self-made. It is common for pre-school teachers to be aware that their intercultural education and training is absent, which makes the need for intercultural learning and training imperative, mainly through experiential methods, based on the principles of intercultural pedagogy.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εισαγωγή - Διατύπωση του προβλήματος

Η μετανάστευση αποτελεί μια πραγματικότητα σε παγκόσμιο επίπεδο. Η μετακίνηση των ανθρώπων από τη μια χώρα στην άλλη επηρεάζει τη δημογραφική σύνθεση των «χωρών υποδοχής» και διαμορφώνει έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των κοινωνιών τους (Γκόβαρης, 2004). Στη χώρα μας, σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από την τελευταία απογραφή του 2011 (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2014) το σύνολο των αλλοδαπών που διαμένουν μόνιμα στην Ελλάδα όπως και των ατόμων χωρίς ή με αδιευκρίνιστη υπηκοότητα ανέρχεται σε 912.000 άτομα. Δηλαδή, σε σύνολο μόνιμου πληθυσμού ο οποίος ανέρχεται στα 10.816.286 άτομα, οι 912.000 είναι αλλοδαποί, δηλαδή περίπου το 10% του συνολικού πληθυσμού. Αξίζει να σημειωθεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 52,7% των αλλοδαπών που διαμένουν στην Ελλάδα έχουν Αλβανική υπηκοότητα, το 8,3% Βουλγαρική, το 5,1% Ρουμάνικη και ακολουθεί με 3,7% η Πακιστανική και 3,0% η Γεωργιανή.

Τα προαναφερθέντα στοιχεία επηρεάζουν τη σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας και ταυτόχρονα τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της χώρας. Η εθνική ομοιογένεια της τάξης δίνει τη θέση της σε ένα πολυεθνικό, πολυπολιτισμικό και πολυφυλετικό σύνολο. Δημιουργείται έτσι η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας προκειμένου να ενσωματώσει τα νέα πολυπολιτισμικά δεδομένα και να αντιμετωπίσει τα προβλήματα και τις προκλήσεις που δημιουργούνται από τη νέα σύνθεση του πληθυσμού. Το αίτημα για ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης συγκεκριμένων μαθητικών πληθυσμών είναι επιτακτικό.

Αν και η ελληνική πολιτεία έλαβε μέτρα και προχώρησε σε καινοτομίες σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι δυσκολίες και τα προβλήματα παραμένουν. Στο σημείο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού κρίνεται καθοριστικός ως προς την υιοθέτηση μεθόδων και πρακτικών που καλλιεργούν ένα δημοκρατικό κλίμα με σεβασμό στη διαφορετικότητα και στην παροχή ευκαιριών μάθησης για όλους.

Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στον χώρο της προσχολικής αγωγής. Στα περισσότερα νηπιαγωγεία παρατηρείται εθνική,

πολιτισμική και γλωσσική ανομοιογένεια. Σύμφωνα με στοιχεία που παραθέτει η Τριανταφυλλίδου (2011) για το σχ. έτος 2008-09 στα νηπιαγωγεία της χώρας, σε σύνολο 128.319 φοιτούντων νηπίων, τα 16.569 είναι αλλοδαπά και ομοεθνή, δηλαδή ποσοστό 12,91%. Ωστόσο, η διδακτική και παιδαγωγική μεθοδολογία που ακολουθείται, εξακολουθεί να είναι μονοπολιτισμικά προσδιορισμένη.

Η ελληνική πολιτεία δεν έχει δείξει ενδιαφέρον για την ένταξη των αλλοδαπών νηπίων στην προσχολική εκπαίδευση, με συνέπεια η φοίτηση των παιδιών αυτών να θεωρείται υπόθεση των ίδιων, των οικογενειών τους και των νηπιαγωγών. Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί βρίσκονται καθημερινά αντιμέτωποι με δυσκολίες που πηγάζουν από την πολυπολιτισμική σύνθεση των τάξεών τους, χωρίς την απαραίτητη εξειδικευμένη γνώση και κατάρτιση. Ως επακόλουθο της διαπολιτισμικής ανεπάρκειας των νηπιαγωγών είναι η επιλογή ακατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών, η παροχή λανθασμένων οδηγιών στις οικογένειες των παιδιών και η διαμόρφωση χαμηλών προσδοκιών σχετικά με τη φοίτησή τους. Θεωρείται απαραίτητο λοιπόν, να στραφεί το ενδιαφέρον της πολιτείας προς τις/τους ίδιους τις/τους νηπιαγωγούς και συγκεκριμένα στη δημιουργία και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα στοχεύουν στη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητά τους.

Με βάση τις προαναφερθείσες διαπιστώσεις, η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εν ενεργεία νηπιαγωγών. Επιπρόσθετα, διερευνώνται οι μέθοδοι διαχείρισης και αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί στην καθημερινή πρακτική τους και αφορούν σε ζητήματα δυσκολιών που πηγάζουν από την εθνική και πολιτισμική ετερότητα. Τέλος, διερευνάται η ανάγκη των νηπιαγωγών για επιμόρφωση και κατάρτιση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής .

Δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία εκτείνεται σε 8 επιμέρους κεφάλαια. Στο Μέρος I, το οποίο αποτελεί το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Το πρώτο κεφάλαιο είναι βιβλιογραφική ανασκόπηση και αποτελείται από ευρήματα πρόσφατων ερευνών

σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γενικότερα αλλά και πιο συγκεκριμένα σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των νηπιαγωγών, με τις πρακτικές που υιοθετούν καθώς και με τις επιμορφωτικές ανάγκες τους για την εφαρμογή διαπολιτισμικού μοντέλου αγωγής. Στο δεύτερο κεφάλαιο ορίζεται η πολυπολιτισμικότητα και περιγράφονται τα τέσσερα εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και ολοκληρώνεται με τις προκλήσεις που εγείρει η πολυπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση. Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται τη μετανάστευση και τις συνέπειές της στην εκπαίδευση τόσο γενικά όσο και πιο συγκεκριμένα στον ελληνικό χώρο. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εκπαιδευτική πολιτική για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής ετερότητας σε ευρωπαϊκό και ελληνικό επίπεδο. Το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στην ετερότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δίνοντας έμφαση στη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.

Το Μέρος II αποτελεί την εμπειρική έρευνα της παρούσας μελέτης. Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει την παρουσίαση του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων και περιγράφονται η μέθοδος, η τεχνική της έρευνας, οι θεματικοί άξονες και το δείγμα της έρευνας. Στο έβδομο κεφάλαιο πραγματοποιείται η παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, ειδικότερα γίνεται η περιγραφή και παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό άξονα. Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τα ευρήματα της έρευνας, εξάγονται συμπεράσματα και παρουσιάζονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στην ενότητα αυτή θα πραγματοποιηθεί βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αρχικά θα παρουσιαστούν σύγχρονες έρευνες που αφορούν γενικά στον χώρο της διαπολιτισμικής επάρκειας και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια θα παρουσιαστούν έρευνες οι οποίες εστιάζουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και επάρκεια των νηπιαγωγών.

Η Σταυρίδου, (2015) στην έρευνά της σχετικά με την ανάπτυξη διαπολιτισμικής δεξιότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι αν και

οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα εμφανίζονται εκ πρώτης όψεως θετικές, εντοπίζονται προκαταλήψεις και στερεότυπα που οδηγούν σε αρνητικές στάσεις, περιορισμένης ωστόσο εμβέλειας. Επίσης, επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι μονοπολιτισμικά καταρτισμένοι ως προς το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο τους, δυσκολεύονται στη διεκπεραίωση του διαπολιτισμικού παιδαγωγικού έργου στον χώρο του σχολείου. Άλλωστε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την έλλειψη διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας, γεγονός που γεννά δυσκολίες στην αντιμετώπιση των δυσκολιών και των προκλήσεων του σημερινού πολυπολιτισμικού σχολείου. Η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική αναγκαιότητα η οποία προκύπτει από σχετικές έρευνες. Το 2006 η Λιακοπούλου διεξήγαγε έρευνα σχετικά με τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 109 προγράμματα σπουδών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών και σε Τμήματα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας η οποία αποδεικνύει ότι υπάρχει έντονος προβληματισμός για την εισαγωγή μαθημάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικής ή για την ενσωμάτωση διαπολιτισμικής διάστασης στα υπάρχοντα μαθήματα. Παρατηρείται επίσης αυξητική τάση των μαθημάτων Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, γεγονός το οποίο αποτελεί θετική εξέλιξη, ωστόσο τα μαθήματα αυτά αφορούν κυρίως στη μετάδοση γνώσεων, ενώ αποβλέπουν ελάχιστα στην καλλιέργεια στάσεων.

Η Σακελλαροπούλου (2005) στη διδακτορική της διατριβή ερευνά τις στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα των παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, καθώς και τη διάθεσή τους για την εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου αγωγής. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι νηπιαγωγοί αποδέχονται τη φοίτηση των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο αλλά δεν ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στην παιδαγωγική εργασία. Η εξατομίκευση της παιδαγωγικής εργασίας και η επιπλέον ενισχυτική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας θεωρούνται ενδεδειγμένοι τρόποι για τη διδακτική αντιμετώπιση των γλωσσικών δυσκολιών των αλλοδαπών παιδιών. Τέλος, οι νηπιαγωγοί θεωρούν απαραίτητη την αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου καθώς και τη διαπολιτισμική επιμόρφωση των ίδιων.

Η έρευνα του Γεωργογιάννη (2006) σε εκπαιδευτικούς της Α/θμιας εκπαίδευσης, νηπιαγωγούς και δασκάλους σχετικά με τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητά τους, καταλήγει στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν θεωρητική, επιστημονική και ερευνητική κατάρτιση και δηλώνουν ουσιαστικά την ανεπάρκειά τους. Δηλώνουν, δηλαδή, πως δεν είναι σε θέση να μετουσιώσουν σε πράξη την επιστημονική γνώση και την κατάρτισή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την οποία δεν έχουν, και πως αυτό που δηλώνουν ως ετοιμότητα είναι η εμπειρία που απέκτησαν από την τριβή με το καθημερινό πρόβλημα με τους αλλοδαπούς και Έλληνες μαθητές. Επιπλέον προτείνεται, το οργανωμένο κράτος προκειμένου να αντιμετωπίσει τη διαπολιτισμική ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να ακολουθήσει την πολιτική της συστηματικής και εξειδικευμένης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η Ασκούνη (2009) περιγράφει τη δημιουργία μιας κοινότητας πρακτικής (community of practice) για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μεταξύ μιας ομάδας εν ενεργεία νηπιαγωγών και μιας πανεπιστημιακού. Όπως επισημαίνει η ίδια, η διαδικασία αυτή ανέδειξε τη σημασία συνεργασίας πανεπιστημίου – σχολείου για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και για την παραγωγή νέας γνώσης. Η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό ως τεχνικό, που τον καλεί να εφαρμόσει μια πράξη-πρότυπο. Αντίθετα, θεωρώντας τον επαγγελματία, του επιτρέπει και παράλληλα τον υποστηρίζει στη διαδικασία συνειδητοποίησης της αξίας της πρακτικής γνώσης, που προκύπτει από την ίδια την εκπαιδευτική πράξη, έτσι όπως αυτή ενσωματώνει, αναμορφώνει και επεκτείνει τη θεωρία. Οι κοινότητες πρακτικών φανερώνουν μια μεγάλη δυναμική στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Η μάθηση προκύπτει ως αποτέλεσμα της εμπλοκής σε μια συλλογική διαδικασία μάθησης μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών.

Η εργασία των Μαυρομάτη και Βέλκου (2010) επιχειρεί να σκιαγραφήσει τους λόγους που δημιουργούν την ανάγκη της διαπολιτισμικής ετοιμότητας για τις/τους νηπιαγωγούς του Ν. Ροδόπης εξαιτίας της μαζικής παρουσίας νηπίων που προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα και να αποσαφηνιστούν οι θέσεις της πολιτείας σχετικά με το πώς αντιλαμβάνεται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και να παραχθούν ακριβείς οδηγίες για εφαρμογή των θέσεων αυτών στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Ειδικότερα, αναφορικά με το ζήτημα της γλωσσικής και πολιτισμικής

ετερότητας, η γλώσσα χρειάζεται να αναγνωριστεί ως μέρος του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρνουν τα παιδιά στο σχολείο και ως αναπόσπαστο μέρος της ταυτότητάς τους. Τέλος, απαιτείται συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να κατακτηθούν οι σχετικές δεξιότητες και κυρίως να τροποποιηθούν στάσεις που θα οδηγήσουν στην παροχή ενός υψηλού επιπέδου προσχολικής εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από μητρική γλώσσα και πολιτισμό.

Στη μελέτη της Παπακόνστα (2010) παρουσιάζεται το καινοτόμο διαπολιτισμικό και διακρατικό πρόγραμμα INTER, στο πλαίσιο του οποίου έχει συγγραφεί ο ομώνυμος οδηγός, ο οποίος αποτελεί πολύτιμο βοήθημα για τον εκπαιδευτικό της πολυπολιτισμικής πράξης. Σκοπός της μελέτης είναι η κατάδειξη του προγράμματος και του οδηγού ως εύχρηστου εργαλείου που μπορεί να προσφέρει θεωρητική ενημέρωση, ερεθίσματα, απαντήσεις και προβληματισμό στους εκπαιδευτικούς. Το πρόγραμμα και ο οδηγός χρειάζεται να μεταφραστούν στα ελληνικά, προκειμένου να μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από τους έλληνες εκπαιδευτικούς.

Η έρευνα του Πανταζή (2010) εστιάζει στην καθημερινή πραγματικότητα αγωγής και μάθησης των αλλοδαπών παιδιών στο ελληνικό νηπιαγωγείο και διερευνά το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών για μια διαφορετική παιδαγωγική εργασία στο νηπιαγωγείο, η οποία θα λαμβάνει υπόψη της τη διαφορετικότητα αυτών των παιδιών. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι στην καθημερινή πραγματικότητα του νηπιαγωγείου δεν προωθούνται σχεδόν καθόλου, ιδιαίτερα υποστηρικτικά μέτρα, ούτε εντάσσεται στην παιδαγωγική εργασία του νηπιαγωγείου το κοινωνικό πεδίο του αλλοδαπού παιδιού. Μάλιστα, περισσότερο κυριαρχεί η άποψη, ότι τα αλλοδαπά παιδιά πρέπει να ενσωματωθούν όσο το δυνατόν γρηγορότερα στην καθημερινή πραγματικότητα του νηπιαγωγείου. Αυτό όμως επιτυγχάνεται με την παραμέληση της πολιτιστικής ταυτότητας και του πολιτιστικού υποβάθρου των παιδιών. Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται ότι, η παιδαγωγική πράξη που εφαρμόζουν για την αγωγή των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο δεν είναι η καλύτερη δυνατή. Θεωρούν, ότι λόγω της ελλιπούς εκπαίδευσής τους και της έλλειψης βοήθειας από την πολιτεία, δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν, άλλα βελτιωμένα, αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα αγωγής για αλλοδαπά παιδιά στο νηπιαγωγείο

Τέλος, μία ακόμη έρευνα που αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τον χώρο της προσχολικής αγωγής είναι η έρευνα των Κοντογιάννη & Οικονομίδη (2014). Η εν λόγω έρευνα εστιάζει στη γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι θέσεις των νηπιαγωγών σχετικά: α) με τις πρακτικές που οι ίδιες εφαρμόζουν για την προώθηση της γονικής εμπλοκής, β) με τα θέματα συζήτησης με τους αλλοδαπούς γονείς και γ) με τη διάθεση των γονιών για συνεργασία. Από την έρευνα σε νηπιαγωγούς της Κρήτης με κλειστό ερωτηματολόγιο προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί παρωθούν τους αλλοδαπούς γονείς να συμμετέχουν σε δραστηριότητες του σχολείου, όχι όμως σε δραστηριότητες της τάξης και συζητούν μαζί τους κυρίως για θέματα που σχετίζονται με την πρόοδο των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ: 2. Η πολυπολιτισμικότητα και οι προκλήσεις για την εκπαίδευση

2.1 Πολυπολιτισμικότητα ορισμοί

Η ετυμολογία του όρου «πολυπολιτισμικότητα» ενέχει την έννοια της συνύπαρξης πολλών, διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων μέσα σε συγκεκριμένα χωρικά όρια, όπως ενός εθνικού κράτους. Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί από τη μία πλευρά έκφανση της παγκοσμιοποίησης των σύγχρονων Δυτικών κοινωνιών και από την άλλη μια κατάσταση που διαμορφώθηκε λόγω του μεταναστευτικού φαινομένου. Οι πληθυσμοί έρχονται αντιμέτωποι με την ετερότητα, τη διαφορετικότητα, με τους «άλλους» και με όλα εκείνα τα στοιχεία που συνθέτουν την πολιτισμική ταυτότητα, όπως τη γλώσσα, το θρήσκευμα, την κουλτούρα, κ.α.

Σύμφωνα με την Μηλίγκου (2007), με τον όρο πολυπολιτισμικότητα φωτίζονται και περιγράφονται συγκεκριμένες πτυχές της κοινωνικής οργάνωσης, οι οποίες αφορούν στο ζήτημα της υπόστασης και της πολιτισμικής ταυτότητας των σύγχρονων κοινωνιών και αναφέρονται κυρίως στην πολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού των εθνικών κρατών. Η συγκρότηση των εθνικών κρατών συνίσταται σε πολιτισμικά ετερογενείς κοινωνικές ομάδες, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τη θέση που αφορά στην πολιτισμική ομοιογένεια των μελών των εθνικών κρατών και η οποία αποτέλεσε τους τελευταίους αιώνες το μέσο-εργαλείο για την ανάπτυξη των

εθνικών ταυτοτήτων ως μοχλών της ιστορικής διαμόρφωσης των εθνικών κρατών (Μηλίγκου, 2007).

2.2 Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της πολιπολιτισμικότητας

Η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα που δημιουργήθηκε κυρίως από το μεταναστευτικό ρεύμα ανάγκασε τις χώρες υποδοχής να αναζητήσουν τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής όσο και σε επίπεδο κοινωνικής πολιτικής τρόπους διαχείρισης της νέας πραγματικότητας. Οι πολιτικές που υιοθετήθηκαν συνοψίζονται σε πέντε κύρια μοντέλα: το μοντέλο της αφομοίωσης, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και το διαπολιτισμικό μοντέλο (Νικολάου, 2000: Γκόβαρης, 2004 : Θεοδοσιάδου, 2015).

Το μοντέλο της αφομοίωσης

Το αφομοιωτικό μοντέλο αναπτύχθηκε κυρίως μέχρι τη δεκαετία του '60. Σύμφωνα με το μοντέλο της αφομοίωσης, οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες συνυπάρχουν στο ίδιο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο με τον ντόπιο πληθυσμό, εφόσον οι πρώτοι αφομοιωθούν από την κυρίαρχη κουλτούρα. Ο Γκόβαρης (2004) αναφέρει ότι θεμελιώδης στόχος της αφομοιωτικής πολιτικής υπήρξε η αντιστάθμιση του «πολιτισμικού ελλείμματος» των αλλοδαπών μαθητών, με σκοπό αυτοί να αποκτήσουν τις απαραίτητες ικανότητες για την ισότιμη και λειτουργική συμμετοχή στα κοινωνικά υποσυστήματα της χώρας υποδοχής.

Οι υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου προκρίνουν ως θετικά σημεία του μοντέλου, την αίσθηση του «ανήκειν» στη χώρα υποδοχής, την πλήρη αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της, τη συμμετοχή σε πρωτογενείς ομάδες της χώρας υποδοχής (ομάδες, οργανώσεις, λέσχες, κ.α.), τους μεικτούς γάμους και την απουσία συγκρούσεων που προκύπτουν από τα διαφορετικά συστήματα αξιών και από την άσκηση της εξουσίας. Το εν λόγω μοντέλο στηρίζεται στην άποψη ότι οι εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικοί πληθυσμοί πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο πληθυσμό, να ενταχθούν στο εθνικό σύνολο, με στόχο την ισοδύναμη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση και διατήρηση της κοινωνίας και την ταυτόχρονη εξασφάλιση της συνοχής του κράτους. Όσο αφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα αυτό είναι μονοπολιτιστικό και μονογλωσσικό και στοχεύει στην απόκτηση της εθνικής και

γλωσσικής επάρκειας από όλους τους πληθυσμούς (Νικολάου, 2000: Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

Ο αντίλογος του αφομοιωτικού μοντέλου εκφράζεται στην απαξιοτική αντιμετώπιση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μειονοτικών πληθυσμών, όπως της γλώσσας, της κουλτούρας και του πολιτισμού. Τα χαρακτηριστικά αυτά θεωρούνται εμπόδιο στην πολιτική της αφομοίωσής τους και γι αυτό παραγκωνίζονται (Γκόβαρης, 2004: Θεοδοσιάδου, 2015). Όσο αφορά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζονται ως «παιδαγωγικό πρόβλημα», οι οποίοι θα πρέπει το συντομότερο δυνατό να ξεπεράσουν το γλωσσικό του έλλειμμα και να μάθουν γρήγορα την επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής, το οποίο θεωρείται πρωταρχικής σημασίας για τη γρήγορη αφομοίωσή τους. Το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα αδιαφορεί για την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας, θεωρώντας το, ζήτημα που οφείλει να απασχολεί τις μειονοτικές ομάδες και όχι το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, μετατοπίζοντας τις ευθύνες της κοινωνικής και οικονομικής ένταξής τους, στους ίδιους τους μετανάστες. (Νικολάου, 2000).

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αντίθετα από το αφομοιωτικό μοντέλο αναγνωρίζει ότι κάθε πληθυσμιακή ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής αλλά ταυτόχρονα ασκεί επίδραση σ' αυτή και συμμετέχει στη αναδιαμόρφωσή της. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αποδέχεται τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μειονοτικών ομάδων ως μέρος της νέας τους εθνικής ταυτότητας (Νικολάου, 2000). Κατά συνέπεια οι ιδιαιτερότητες των μειονοτικών ομάδων γίνονται αποδεκτές, στο βαθμό βέβαια που δεν εμποδίζουν την ομαλή τους ένταξη στην κυρίαρχη ομάδα και δεν προκαλούν φανερά τις κυρίαρχες πολιτισμικές παραδοχές, όπως επισημαίνουν οι Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη (2008). Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αναπτύχθηκε στη βάση της «πολυεθνικής ιδεολογίας» η οποία υποστηρίζει ότι όλοι οι πολιτισμοί τόσο αυτοί των μειονοτικών ομάδων όσο και εκείνοι της πλειοψηφίας παρουσιάζουν τόσο διαφορετικά όσο και κοινά στοιχεία (Γκόβαρης, 2004).

Ωστόσο, η αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μειονοτικών ομάδων περιορίζεται μόνο σε εκείνες που αφορούν κυρίως στη θρησκεία, στις εθνικές

παραδόσεις, στα ήθη και έθιμα, στη μουσική, στις γιορτές, κ.α. δηλαδή σε εκείνα τα οποία δεν θέτουν υπό αμφισβήτηση τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής (Νικολάου, 2000: Γκόβαρης, 2004, Θεοδοσιάδου, 2015). Και σ' αυτό το μοντέλο η έμφαση δίνεται στην ενσωμάτωση των παιδιών των μειονοτικών ομάδων στην κοινωνία της χώρας υποδοχής με τέτοιον τρόπο ώστε τελικά να διασφαλίζεται η γλωσσική και η πολιτισμική ομοιογένεια των κοινωνιών αυτών (Νικολάου, 2000). Το εν λόγω μοντέλο παρά την αποδοχή της διαφορετικότητας των μειονοτικών ομάδων στάθηκε ανεπαρκές γιατί ζητούσε από τα παιδιά να προσαρμοστούν στα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα της κυρίαρχης ομάδας, χωρίς να τους παρέχει στήριξη και βοήθεια. Ο Γκόβαρης (2004) αναφέρει χαρακτηριστικά το παράδειγμα των προγραμμάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών παιδιών, το οποίο δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά μέσο καλύτερης εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής.

Ο Νικολάου (2000) υποστηρίζει ότι στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στη Γαλλία δεν είναι σαφή τα όρια μεταξύ των δύο μοντέλων, της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης. Ορισμένοι θεωρητικοί θεωρούν το μοντέλο της ενσωμάτωσης μετεξέλιξη του μοντέλου της αφομοίωσης και οι όροι «αφομοίωση» και «ενσωμάτωση» στη Γαλλία είναι σχεδόν ταυτόσημοι, όσο αφορά στην πολιτική που υιοθετείται απέναντι σε μετανάστες και αλλοδαπούς.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970 σε πολλές χώρες, στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία και στην Ευρώπη όταν έγινε αντιληπτή η αναπαραγωγή του εθνικού διαχωρισμού από γενιά σε γενιά καθώς και η αποτυχία των δύο προαναφερθέντων μοντέλων (αφομοίωσης και ενσωμάτωσης), να δώσουν λύση στα προβλήματα και στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι αλλοδαποί μαθητές. Υπήρξε λοιπόν μια μετατόπιση από τα εθνοκεντρικά μοντέλα προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό, γνωστό ως πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Νικολάου, 2000). Βασική θεώρηση του πολυπολιτισμικού μοντέλου είναι η παραδοχή της πολιτισμικής ανομοιογένειας της κοινωνίας και η ενθάρρυνση για διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και ιστορικών στοιχείων των διαφορετικών ομάδων, τονίζοντας την ενότητα μέσα στη διαφορετικότητα (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Το εν

λόγω μοντέλο στηρίζεται στην αναγνώριση και αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων όλων των πολιτισμικών ομάδων μιας κοινωνίας και δεν θεωρεί την καλλιέργεια των ιδιαιτεροτήτων τους, κίνδυνο για τη συνοχή της (Θεοδοσιάδου, 2015).

Στον χώρο της εκπαίδευσης οι αλλοδαποί μαθητές γνωρίζουν τον εθνικό πολιτισμό και την εθνική τους παράδοση με στόχο τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που δημιουργούνται λαμβάνουν υπόψη τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των μαθητών από τις μειονοτικές ομάδες και στοχεύουν στην καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση (Νικολάου, 2000).

Παρ' όλα αυτά και το πολυπολιτισμικό μοντέλο απέτυχε ως προς τους στόχους του, κυρίως λόγω της υπερβολικής του απλοϊκότητας όπως επισημαίνει ο Νικολάου (2000). Το μοντέλο αυτό στέκεται περισσότερο στην εθνολογική διάσταση του όρου «πολιτισμός» και αποσιωπά την ανθρωπιστική και ορθολογιστική του διάσταση. Επιπρόσθετα, αναδεικνύει μονοδιάστατα το πολιτισμικό σύστημα κυρίως ως προς την «παράδοση», τις «ρίζες» και την «καταγωγή», αγνοώντας την πολυπλοκότητα και τη δυναμική τους. Απαγορεύει κάθε αμφισβήτηση των ηθών και εθίμων και αρνείται κάθε πολιτισμική διαφοροποίηση στο όνομα της υπεράσπισης των πολιτισμών. Τέλος, είναι υπερβολικά εστιασμένο στις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των ατόμων, αναιρώντας την αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών (Νικολάου, 2000 : Θεοδοσιάδου, 2015).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 κυρίως στη Αγγλία και στην Αμερική. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του, απαιτούνται αλλαγές στις δομές της εκπαίδευσης της κοινωνίας και όχι μόνο αλλαγές στις στάσεις των ατόμων, έτσι ώστε να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις σε βάρος των μειονοτικών ομάδων. Οι βασικοί στόχοι του εν λόγω μοντέλου συνοψίζονται στις θέσεις για ισότητα στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την εθνική /φυλετική τους καταγωγή, για δικαιοσύνη του κράτους απέναντι σε όλους τους πολίτες και για απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα τόσο των καταπιεζόμενων όσο και των καταπιεστών. Το αντιρατσιστικό μοντέλο θέτει ως αναγκαιότητα την

αναθεώρηση θεσμών και δομών του κράτους προς την κατεύθυνση της ισότιμης και δίκαιης αντιμετώπισης των μειονοτικών ομάδων. Ωστόσο, η πολιτική αντιμετώπιση της εξασφάλισης ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους, ενέχει τον κίνδυνο της πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης, καθιστώντας το σχολείο πεδίο ανταγωνισμού μεταξύ πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων (Νικολάου, 2000 : Θεοδοσιάδου,2015).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Η έννοια της «διαπολιτισμικής» εκπαίδευσης συγκροτήθηκε σε αντιπαράθεση με την έννοια της «πολυπολιτισμικής» προσέγγισης, επιχειρώντας να ενισχύσει τη δυναμική της ανταλλαγής, της αλληλεπίδρασης και του διαλόγου μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και συνιστά ένα διαρκές αιτούμενο, σύμφωνα με την Ασκούνη (1999).

Ο Helmut Essinger (2000, όπως αναφέρεται στον Νικολάου) διακρίνει τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: την εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, την εκπαίδευση για αλληλεγγύη, την εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και την εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000) η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την απομάκρυνση από εθνοκεντρικά πρότυπα τα οποία διαπερνούν την εκπαιδευτική πρακτική με την παράλληλη αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας ως μιας ευτυχούς συγκυρίας για μετασχηματισμό των ατόμων και της κοινωνίας σε μια κατεύθυνση ανεκτικότητας και αποδοχής του διαφορετικού.

Σύμφωνα με τους Fennes και Hargood (1997, όπως αναφέρεται στο Συμβούλιο της Ευρώπης 2003:34), η διαπολιτισμικότητα είναι κατά βάση μια δημιουργική διαδικασία. Η διαπολιτισμική εκμάθηση είναι κάτι περισσότερο από μια απλή συνάντηση με έναν άλλο. Η διαπολιτισμική εκμάθηση βασίζεται στο αξίωμα ότι ο φόβος για το αλλότριο/ξένο δεν αποτελεί φυσικό πεπρωμένο, αλλά και ότι η πολιτιστική εξέλιξη πάντοτε υπήρξε το αποτέλεσμα της συνάντησης διαφορετικών πολιτισμών. Το πρόθυμα "διά" υποδηλώνει ότι αυτός ο φόβος αλλά και τα ιστορικά εμπόδια μπορούν να υπερνικηθούν. Υποδηλώνει επίσης τη σύναψη σχέσεων και την ανταλλαγή μεταξύ πολιτισμών. Αλλά, ακόμη περισσότερο, η διαπολιτισμική εκμάθηση βασίζεται στην προθυμία και στη διάθεση για παραγωγική συνάντηση με

τους άλλους πολιτισμούς. Το άτομο συνειδητοποιεί την αξία του ίδιου του του πολιτισμού, εξοικειώνεται με τον δικό του πολιτισμό και διερευνά νέους τρόπους συνύπαρξης και συνεργασίας με άλλους πολιτισμούς. Αυτό δεν περιορίζεται σε ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων (π.χ. πώς να επικοινωνεί κανείς μέσω της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας, πώς να χαιρετά, πώς να τρώει), αλλά επεκτείνεται σε μια νοητική κατάσταση στην οποία υπάρχει μεγαλύτερη δεκτικότητα για ανοχή, μια αποδοχή δηλαδή, διαφορετικών αξιών και συμπεριφορών. Η διαπολιτισμική εκμάθηση δεν σημαίνει πάντα τη συνολική αποδοχή και οικειοποίηση απ' την πλευρά του ατόμου διαφορετικών αξιών, αλλά την απόκτηση ευελιξίας ώστε το άτομο να δει αυτές τις αξίες όπως πραγματικά υφίστανται, υπό το πλαίσιο ενός άλλου πολιτιστικού πρίσματος και όχι μέσω του δικού του εθνοκεντρικού φίλτρου. Σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η διαπολιτισμικότητα έχει επιπτώσεις τόσο στον «άλλον» όσο και στον ίδιο τον «εαυτό». Εκτός από τη γνώση για άλλους πολιτισμούς, η διαπολιτισμικότητα περιλαμβάνει την καλύτερη κατανόηση του πολιτισμού του ίδιου του ατόμου υπό το πρίσμα των διαφόρων συστημάτων αναφοράς (Συμβούλιο της Ευρώπης 2003:34).

2.3 Προκλήσεις της εκπαίδευσης

Στην ενότητα αυτή περιγράφονται οι προκλήσεις που προσδιορίζονται από τη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα και αφορούν στην οργάνωση και στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα σηματοδοτεί την αναγκαιότητα αλλαγής και επαναπροσδιορισμού της εκπαίδευσης σε επίπεδο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, του περιεχομένου και των στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων καθώς και των μεθόδων διδασκαλίας.

Ο γλωσσικός και πολιτισμικός πλουραλισμός αποτελεί πραγματικότητα η οποία θα πρέπει να ενταχθεί και να αναδειχθεί στο πλαίσιο του σχολείου. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2004) ανακύπτουν ερωτήματα που αφορούν στην διαμόρφωση ταυτοτήτων. Επικρατούν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τη διαμόρφωση ταυτοτήτων που σχετίζονται με την πρόκριση των ιδιαίτερων ταυτοτήτων των αλλοδαπών μαθητών ή αντίθετα με τη διαμόρφωση μίας διαπολιτισμικής ταυτότητας. Ο Cummins (2005) υποστηρίζει ότι όταν η γλώσσα, ο πολιτισμός και η εμπειρία των

μαθητών αποκλείονται ή αγνοούνται στην παιδαγωγική διαδικασία του σχολείου, οι μαθητές αυτοί ξεκινούν από μειονεκτική θέση. Η υποβάθμιση της ταυτότητας των μαθητών πείθει τους ίδιους ότι η προσπάθεια για μάθηση είναι μάταιη, με συνέπεια την απόσυρσή τους από τη συμμετοχή τους στη ζωή του σχολείου και ταυτόχρονα την αναζήτηση της επιβεβαίωσης της ταυτότητά τους σε ομάδες που συχνά επιδεικνύουν παραβατική συμπεριφορά. Ωστόσο είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι η αποδοχή και ο σεβασμός της ταυτότητας του «άλλου» δεν συνεπάγεται την αποδοχή όλων των πολιτισμικών εκδηλώσεων με ένα «φιλελεύθερο», μη αξιολογικό τρόπο. Η κριτική στάση και θεώρηση των πολιτισμικών κεφαλαίων τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους μαθητές, αναδεικνύει διαφορετικούς τρόπους θεώρησης των πραγμάτων και οδηγεί προς μια βαθύτερη κατανόηση του κόσμου τους και της ταυτότητάς τους.

Η αποδυνάμωση των στερεοτύπων που αφορούν στην εθνική καταγωγή του «άλλου» αποτελεί πρόκληση για την εκπαίδευση και την καθημερινή παιδαγωγική πράξη. Αποτελούν πραγματικότητα τα περιστατικά ρατσισμού και εθνοκεντρισμού μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Η συνάντηση των ντόπιων με τους «άλλους» δημιουργεί περιχαράκωση στον δικό μας κόσμο και ταυτόχρονα ενισχύει πράξεις αποκλεισμού των άλλων, οι οποίες οδηγούν σε συγκρούσεις με απρόβλεπτες κοινωνικές συνέπειες (Γκόβαρης, 2004). Μέσα σ' αυτή την πολυπολιτισμική πραγματικότητα το σχολείο εξακολουθεί να αποτελεί τον βασικό μηχανισμό ενοποιητικής λειτουργίας και σφυρηλάτησης κοινής, ισχυρής, εθνικής ταυτότητας μέσα από την πολιτισμική ομογενοποίηση, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της διδασκαλίας των διδακτικών αντικειμένων, ιστορίας, γεωγραφίας και γλώσσας καθώς και μέσω των σχολικών γιορτών και επετείων. Η εθνική όψη της ταυτότητας προσδιορίζεται και δημιουργείται αντιστικτικά με άλλες εθνικές ταυτότητες, δίνοντας έμφαση στις διαφορές και όχι στις ομοιότητες. Η διαφοροποίηση όμως με τους «άλλους» δεν αποτελεί ουδέτερη διαδικασία αλλά εμπεριέχει διαδικασία αξιολόγησης, η οποία θέτει υψηλότερα το «δικό μας» έναντι των «άλλων» (Αβδελά, 1997 : Dragonas, Askouni & Kouzelis, 1996: Γκότοβος, 2002).

Μία ακόμη πρόκληση προκύπτει από την παραδοχή της αποτυχίας της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορά τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, η οποία εφαρμόστηκε από το 1980. Σύμφωνα με τους Νικολάου (2000) και

Θεοδοσιάδου (2015) οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα που θεσμοθετήθηκαν ως αντισταθμιστικά μέτρα για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές τη δεκαετία του 80 απέτυχαν. Οι λόγοι αποτυχίας τους συνοψίζονται στο χαμηλό ποσοστό συμμετοχής των μαθητών σε αυτά αλλά κυρίως στον στόχο τους, ο οποίος αφορούσε στην προσαρμογή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών αυτών. Την ίδια δεκαετία θεσμοθετούνται και τα σχολεία παλιννοστούντων σε Αττική και Θεσσαλονίκη με στόχο την ομαλή ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο κοινωνικό πλαίσιο τα οποία είχαν προπαρασκευαστικό χαρακτήρα. Τελικά τα σχολεία αυτά πήραν μια μόνιμη μορφή εκπαίδευσης εφόσον τα στοιχεία δείχνουν ότι οι μαθητές παρέμειναν σ' αυτά μέχρι το τέλος της φοίτησής τους. Η ανεπάρκειά τους αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι οι μαθητές επέδειξαν χαμηλά ποσοστά επιτυχίας κατά τις εισαγωγικές εξετάσεις για διεκδίκηση θέσης σε Ανώτερα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας μας.

Το 1996 αναγνωρίζεται για πρώτη φορά ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας και εισάγεται η διαπολιτισμικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τον Ν.2413 ΦΕΚ Α 124/14-6-96. Σύμφωνα με τον νόμο αυτό ιδρύονται σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα οποία εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους. Δυστυχώς από τη μελέτη της βιβλιογραφίας τα διαπολιτισμικά σχολεία κρίθηκαν ανεπαρκή και οδήγησαν στη γκετοποίηση και στον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών. Αποτέλεσαν ειδικές δομές εκπαίδευσης, στο περιθώριο του κεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος και ερμηνεύθηκαν ως «εμπόδιο» στην πορεία επίτευξης του γενικού στόχου της ομογενοποίησης (Γκόβαρης, 2004). Όπως επισημαίνει ο Δαμανάκης (1997) ενώ τα διαπολιτισμικά σχολεία θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν το μονολιθικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να αποτελέσουν πιλοτικά σχολεία δίγλωσσης εκπαίδευσης, οδηγήθηκαν στην απομόνωση και στην περιθωριοποίηση. Ο Νικολάου (2000) προτείνει ότι για να μην γκετοποιούνται οι μετανάστες και οι παλιννοστούντες μαθητές και να μην αντιμετωπίζονται ως πολιτισμικά διαφορετικοί και μειονεκτούντες, η «διαπολιτισμικότητα» να διατρέχει τη σχολική λογική και να αφορά κάθε σχολείο και

κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως καταγωγής. Άλλωστε όπως ισχυρίζεται η Κεσίδου (2014) ο πολιτισμικός πλουραλισμός πέρα από τη μετανάστευση ενισχύεται από τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης και της διεθνοποίησης. Οι νέοι της Ευρώπης θα κληθούν ούτως ή άλλως να ζήσουν σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού. Άρα η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά σε όλα τα σχολεία ακόμη και σε εκείνα που δεν έχουν ούτε έναν αλλοδαπό μαθητή.

Από τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι το επίσημο ελληνικό κράτος αναγνώρισε την αναγκαιότητα δημιουργίας εκπαιδευτικών δομών, που αφορούν στην ένταξη των αλλοδαπών παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες ωστόσο, κρίθηκαν ανεπαρκείς και αποτυχημένες για τους λόγους που προαναφέρθηκαν. Σήμερα το ελληνικό κράτος βρίσκεται μπροστά σε μία νέα πρόκληση. Καλείται να αντιμετωπίσει το νέο μεταναστευτικό ρεύμα των προσφύγων από τη Συρία και να εντάξει τα εκατοντάδες παιδιά στο εκπαιδευτικό σύστημα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ: 3 Μετανάστευση

3.1. Η μετανάστευση και οι συνέπειές της στην εκπαίδευση

Ως μετανάστευση ορίζεται η μετακίνηση ατόμου ή ομάδων ατόμων από μια γεωγραφική περιοχή σε μια άλλη. Διακρίνεται σε «εσωτερική» μετανάστευση όταν αφορά τη μετακίνηση ατόμων εντός των εθνικών συνόρων και «εξωτερική» μετανάστευση όταν η μετανάστευση αφορά τη μετακίνηση ατόμων σε περιοχή εκτός των εθνικών συνόρων. (Θεοδοσιάδου, 2015). Η μετανάστευση μπορεί να αφορά άτομα τα οποία διακρίνονται από ποικίλα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα μπορεί να διακρίνονται σε μεμονωμένα άτομα που μετακινούνται οικειοθελώς αναζητώντας καλύτερες βιοτικές και επαγγελματικές συνθήκες και σε πρόσφυγες, άτομα που εξαναγκάζονται να μεταναστεύσουν για λόγους πολιτικής ή θρησκευτικής δίωξης, πολέμου, επιβίωσης, κ.α. (Θεοδοσιάδου 2015). Για την τελευταία έχει υιοθετηθεί ο ορισμός της «αναγκαστικής μετανάστευσης» (forced migration) από τη Διεθνή Ένωση για τη Μελέτη της Αναγκαστικής Μετανάστευσης (IASFM-International Association for the Study of Forced Migration) και αναφέρεται στις κινήσεις των προσφύγων καθώς και ανθρώπων που έχουν εκτοπιστεί από φυσικές ή περιβαλλοντικές καταστροφές, χημικές ή πυρηνικές καταστροφές και την πείνα (www.forcedmigration.org). Γενικότερα παρατηρείται στη βιβλιογραφία να

χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι που χαρακτηρίζουν τα άτομα που μετακινούνται, όπως παλιννοστούντες, νόμιμοι και παράνομοι μετανάστες, πρόσφυγες, πολιτικοί μετανάστες, οικονομικοί κ.α. Οι νόμιμοι μετανάστες είναι εκείνοι που μετακινούνται εφοδιασμένοι με τα απαραίτητα έγγραφα εισόδου σε μια χώρα και των οποίων η παρουσία τους καταγράφεται από τις αρμόδιες αρχές της χώρας υποδοχής. Αντίθετα, παράνομοι μετανάστες αποκαλούνται τα άτομα που είτε εισήχθησαν σε μια χώρα χωρίς τα απαραίτητα έγγραφα είτε εισήχθησαν αρχικά νόμιμα αλλά στη συνέχεια παρέμειναν παράνομα. (Θεοδοσιάδου, 2015).

Η μετανάστευση αποτελεί μια πραγματικότητα σε παγκόσμιο επίπεδο. Η μετακίνηση των ανθρώπων από τη μια χώρα στην άλλη επηρεάζει τη δημογραφική σύνθεση των «χωρών υποδοχής» και διαμορφώνει έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των κοινωνιών τους (Γκόβαρης, 2004). Η βασική πρόκληση σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2004) που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι σύγχρονες πολιτισμικές κοινωνίες αφορά κυρίως στην οργάνωση των σχέσεων των ντόπιων και των αλλοδαπών κατά τέτοιο τρόπο που η συνάντηση και η συνύπαρξη τους να μην οδηγήσει σε συγκρούσεις αλλά στην δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους. Στο σημείο αυτό κρίνεται καθοριστικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος ως θεσμός στήριξης των ατόμων στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής τους ένταξης καθώς και ως φορέας καλλιέργειας του σεβασμού στη διαφορετικότητα και της υγιούς συνύπαρξης, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των διαφορετικών πληθυσμών. Από την άλλη πλευρά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής επηρεάζεται από την παρουσία των μεταναστών με τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και κρίνεται επιβεβλημένη η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό των στόχων του και προσαρμογή του στα νέα δεδομένα κοινωνικοποίησης που διαμορφώνει η πολυπολιτισμικότητα. Όπως επισημαίνει ο Γκόβαρης (2004) και οι Κεσίδου & Παπαδοπούλου (2008) απαιτείται υπέρβαση του παραδοσιακού μονοπολιτισμικού και μονογλωσσικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να προσαρμοστεί στις ανάγκες της νέας πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής πραγματικότητας. Ο όρος «γενική παιδεία» χρειάζεται να επαναπροσδιοριστεί με γνώμονα τον πλουραλισμό και τη διαφορετικότητα.

Η Θεοδοσιάδου (2015) περιγράφει την εξαιρετικά δύσκολη και επίπονη πραγματικότητα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι μετανάστες και οι πρόσφυγες

στη χώρα μας. Προβλήματα που σχετίζονται με την επιβίωσή τους, με την ανεύρεση εργασίας και την προσαρμογή των ίδιων και των παιδιών τους στην κυρίαρχη κουλτούρα. Αρκετά παιδιά μεταναστών και προσφύγων παρουσιάζουν ψυχολογικά προβλήματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη, κ.α. Οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο πλαίσιο του σχολείου, οι οποίες αφορούν κυρίως στην γλωσσική τους υστέρηση, στην προσαρμογή τους στην κυρίαρχη κουλτούρα, στην αποδοχή τους από τους άλλους, γεγονότα που οδηγούν σε πολλές περιπτώσεις σε ενοχλητικές συμπεριφορές, επιθετικότητα, έλλειψη κινήτρων για μάθηση, σχολική εγκατάλειψη κ.α.

3.2. Η μετανάστευση στην Ελλάδα

Είναι γνωστό ότι υπήρξε μεγάλο μεταναστευτικό κύμα προς τη χώρα μας στην αρχή της δεκαετίας του 1990. Ωστόσο, η γνώση του αριθμού των μεταναστών καθώς και άλλων χαρακτηριστικών τους ήταν περιορισμένη εξαιτίας της μη νόμιμης παραμονής τους στη χώρα, των περισσότερων τουλάχιστον από αυτούς. Αργότερα, με τη διαδικασία νομιμοποίησής τους καθώς και με την απογραφή του 2001 εμφανίζονται πληρέστερα στοιχεία τόσο για τον αριθμό τους όσο και για τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Η εικόνα που αποτυπώνεται είναι απαραίτητη προκειμένου να αναζητηθεί και να εφαρμοστεί μια αποτελεσματική μεταναστευτική πολιτική. Σύμφωνα με τις Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη (2008) οι περισσότεροι μετανάστες προέρχονται από βαλκανικές κυρίως χώρες, αντιπροσωπεύουν το 8-9% του συνολικού πληθυσμού και το 11% του εργατικού δυναμικού της χώρας. Πρόκειται κυρίως για οικογενειακούς μετανάστες εφόσον οι περισσότεροι από αυτούς έχουν στη χώρα μας και τις οικογένειές τους. Αυτό αποτελεί βασικό στοιχείο που σχετίζεται με τις σχέσεις των μεταναστών με τους Έλληνες, με την κοινωνική ασφάλιση και με την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Οι κατηγορίες αλλοδαπών που ζουν σήμερα στην Ελλάδα μπορούν να συνοψιστούν στις εξής: α) υπήκοοι τρίτων χωρών, δηλαδή πολίτες κρατών τα οποία δεν είναι μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, β) πρόσφυγες και αιτούντες άσυλο λόγω φυλής, θρησκείας, πολιτικών πεποιθήσεων ή κινδυνεύουν να υποστούν σοβαρή βλάβη (θανατική ποινή, βασανιστήρια, κ.α.), γ) κοινοτικοί, δηλαδή έχουν ιθαγένεια χώρας-κράτους μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δ) ομογενείς, δηλαδή άτομα που

δεν είναι Έλληνες πολίτες αλλά διαθέτουν ελληνική εθνική καταγωγή και ε) μετανάστες χωρίς χαρτιά, δηλαδή αλλοδαποί που εισήλθαν και διαμένουν παράνομα στην Ελλάδα χωρίς να τους έχει αναγνωριστεί καθεστώς νόμιμης διαμονής ή εκείνοι που κάποτε πληρούσαν τους όρους νόμιμης παραμονής και πλέον δεν τους πληρούν.

Γίνεται φανερό ότι ο μαθητικός πληθυσμός της Ελλάδας έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά. Στο σχολικό περιβάλλον συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετική εθνική, γλωσσική και πολιτισμική προέλευση. Η αριθμητική συγκέντρωση των αλλοδαπών μαθητών καθώς και η συγκεκριμένη γλωσσική και πολιτισμική καταγωγή ποικίλει από περιοχή και περιοχή. Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΠΙΟΔΕ, 2010) το 40% των αλλοδαπών και παλλινოსτούντων μαθητών συγκεντρώνεται στην Αττική. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια μικρότερες περιοχές μακριά από το κέντρο, καθώς επίσης και νησιά παρουσιάζουν πολιτισμική ποικιλομορφία. Σύμφωνα με την Σκούρτου (2009 στον Γκόβαρη) το ποσοστό της παρουσίας αλλοδαπών μαθητών ποικίλλει και υπάρχουν περιπτώσεις σχολείων στα οποία μπορεί να φοιτά ένας αλλοδαπός μαθητής ενώ σε άλλα οι αλλοδαποί μαθητές να αποτελούν ή να τείνουν να αποτελούν την πλειονότητα των μαθητών μιας τάξης και η παρουσία τους να δικαιολογεί τη λειτουργία του συγκεκριμένου σχολείου.

Κατά συνέπεια, στη χώρα μας και πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος υπάρχουν παιδιά-μαθητές διωγμένα από πολεμικές συρράξεις, από την οικονομική ή την πολιτική κατάσταση που επικρατεί στη χώρα που γεννήθηκαν, παιδιά που δεν καταλαβαίνουν τη γλώσσα διδασκαλίας, παιδιά με διαφορετικές συνήθειες. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν τη νέα πολυπολιτισμική κατάσταση στις τάξεις και να λύσουν πολλά ζητήματα όπως:

Το ζήτημα της γλώσσας. Να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν τη νέα γλώσσα και ταυτόχρονα να μαθαίνουν στη νέα γλώσσα.

Της επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών. Να επικοινωνούν οι ίδιοι αποτελεσματικά με τις οικογένειες των αλλόγλωσσων μαθητών.

Του σεβασμού της διαφορετικότητας. Να διαμορφώσουν ένα κλίμα ισότιμης αποδοχής και σεβασμού μεταξύ των μαθητών στις τάξεις τους.

Τα κοινωνικά στερεότυπα. Να εντοπίσουν και να αποδομήσουν κοινωνικά στερεότυπα σχετικά με την καταγωγή.

Στο σημείο αυτό προκύπτει το ερώτημα του κατά πόσο οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί αλλά και οι φοιτητές εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα και επαρκώς εφοδιασμένοι για να διδάξουν στις νέες πολυπολιτισμικές τάξεις τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η εκπαιδευτική πολιτική για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής ετερότητας

4.1. Η ευρωπαϊκή πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Μία από τις προτεραιότητες του Συμβουλίου της Ευρώπης αποτελεί η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου με σκοπό να ενισχυθεί η γνωριμία, η αλληλοκατανόηση και ο αλληλοσεβασμός μεταξύ των διαφόρων культурών, εθνοτικών κοινοτήτων, θρησκειών και μειονοτήτων, έτσι ώστε να αποφευχθούν ενδεχόμενες συγκρούσεις στην ευρωπαϊκή ήπειρο. Ο απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία ισχυρών δεσμών μεταξύ των πολιτών που κατοικούν στην Ευρώπη, στη βάση της ισότητας, της δικαιοσύνης και του αλληλοσεβασμού, ανεξαρτήτως καταγωγής, γλώσσας, θρησκείας ή άλλης πολιτισμικής ιδιαιτερότητας (Νικολάου, 2008).

Σύμφωνα με τον Josef Huber (2011), τον επικεφαλής του προγράμματος Pestalozzi, το Συμβούλιο της Ευρώπης εστιάζει σε μια Ευρώπη χωρίς διαχωριστικές γραμμές στην οποία διασφαλίζεται ένα βαθύ αίσθημα ασφάλειας. Ήδη από τη δεκαετία του 1970 ξεκινάει το ενδιαφέρον του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με τον διαπολιτισμικό διάλογο και τη διαπολιτισμική ανταλλαγή. Η Λευκή Βίβλος για τον διαπολιτισμικό διάλογο η οποία εγκρίθηκε τον Μάιο του 2008 αναγνωρίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως έναν από τους πέντε βασικούς τομείς στους οποίους υπάρχει ανάγκη για δράση προκειμένου να διασφαλιστούν και να αναπτυχθούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, η δημοκρατία και το κράτος δικαίου, αλλά και να προωθηθεί η αμοιβαία κατανόηση. Η εκπαίδευση θεωρείται απαραίτητη προκειμένου να βοηθήσει τους πολίτες να συμβιώσουν στις ετερογενείς κοινωνίες, αναπτύσσοντας διαπολιτισμικές δεξιότητες. Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες αποτελούν βασική

προϋπόθεση για όλους και δεδομένου ότι δεν είναι έμφυτες, πρέπει να ενισχυθούν, να διδαχθούν αλλά και να διατηρηθούν καθ 'όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Πολλές από τις δράσεις, τα προγράμματα και τα έργα του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετίζονται, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, με τη βελτίωση της αμοιβαίας κατανόησης: ο διαπολιτισμικός διάλογος, οι διαπολιτισμικές πόλεις, οι εκστρατείες εναντίον των διακρίσεων, η διαπολιτισμική διάσταση της ιστορίας και των θρησκευτικών ζητημάτων, είναι μερικές από τις δράσεις αυτές.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στο όραμα ενός κόσμου που θα σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και στον οποίο η συμμετοχή στη δημοκρατία και το Κράτος Δικαίου θα είναι δεδομένα για όλους τους ανθρώπους. (Neuner, 2012). Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες αποτελούν βασικό άξονα της εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες με έμφαση στην αμοιβαία και δημοκρατική συμβίωση. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί πλέον να θεωρείται μία απλή προσθήκη στα προγράμματα σπουδών και μόνο σε περιστασιακές εργασίες, παρά πρέπει να επεκταθεί, και να αντικαταστήσει τελικά, τα μονοπολιτισμικά, μονόγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα και να οδηγήσει στην αλλαγή της νοοτροπίας που επικρατεί στην παραδοσιακή εκπαίδευση. Προκειμένου αυτό να γίνει πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εργάζονται δημιουργικά και συλλογικά για την αλλαγή, εστιάζόμενοι στη σχολική πρακτική, είτε μέσα στην τάξη είτε στο σχολείο γενικά. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σχεδιασμένη για να επιφέρει μακροπρόθεσμες αλλαγές στα σχολεία και στον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών, ενώ παράλληλα χρησιμεύει ως πλαίσιο για την ανάπτυξη νέων μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας και εκμάθησης στην τάξη.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει αναλάβει μία σειρά από πρωτοβουλίες με σκοπό την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ορισμένα από τα γεγονότα-ορόσημα του παρελθόντος σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι τη διαπολιτισμική κατάρτιση των δασκάλων στη δεκαετία του 1970, ενώ ακολούθησε η δημιουργία σχολικών δικτύων και ανταλλαγών τη δεκαετία του '80 και η ευρωπαϊκή ανταλλαγή σπουδαστών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τη δεκαετία του '90 . Το 2003 στην Αθήνα, οι ευρωπαίοι υπουργοί παιδείας υπογράμμισαν τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και τη σημαντική συμβολή του Συμβουλίου της Ευρώπης στη διατήρηση και την ανάπτυξη της ενότητας και της ποικιλομορφίας των

ευρωπαϊκών κοινωνιών. Παράλληλα άσκησαν πίεση στο Συμβούλιο, «για να στρέψει τις πολιτικές του προς τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης —με αφορμή τις προκλήσεις που έφερε η ποικιλομορφία των κοινωνιών— καθιστώντας την εκμάθηση της δημοκρατικής συμπεριφοράς και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση βασικά στοιχεία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων». Τα κράτη μέλη ενθαρρύνθηκαν να εισαγάγουν τη διαπολιτισμική διάσταση στις εκπαιδευτικές πολιτικές τους. Ο κύριος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι το να μάθουν οι πολίτες να ζούνε μαζί στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Το σχέδιο δράσης το οποίο εγκρίθηκε από την 3η Σύνοδο Κορυφής των Αρχηγών Κρατών και των Κυβερνήσεων των Κρατών Μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης στη Βαρσοβία, τον Μάιο του 2005, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο της εκπαίδευσης για την οικοδόμηση μιας πιο ανθρωπιστικής και χωρίς αποκλεισμούς Ευρώπης. Στο επίκεντρο αυτής της αποστολής βρίσκεται η εκπαίδευση για τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη που βασίζεται στα ανθρώπινα δικαιώματα, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις ανταλλαγές, την προώθηση και την προστασία της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και του διαπολιτισμικού διαλόγου (Neuner, 2012)

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προωθείται και από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Αναπόσπαστο κομμάτι των πολυάριθμων πρωτοβουλιών κινητικότητας που προωθεί και στηρίζει η Επιτροπή, αποτελούν οι διαπολιτισμικές εμπειρίες, όπως είναι το πρόγραμμα Erasmus για τους φοιτητές των Πανεπιστημίων. Η πραγματικότητα τέτοιων ανταλλαγών αποδεικνύει ότι οι διαπολιτισμικές δεξιότητες αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία των φοιτητών τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι ανταλλαγές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα μπορούσαν να προετοιμάζουν το έδαφος για αυτή τη μετάβαση. Το 2008 στο «Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου» υπογραμμίστηκε η σημασία της συνεργασίας μεταξύ των διαφορετικών τομέων, μέσω της προώθησης και της ανάπτυξης πρωτοβουλιών που επιτυγχάνουν τη σύγκλιση των διαφορετικών κοινοτήτων και κοινωνικών ομάδων, και μέσω της προσέγγισης του διαπολιτισμικού διαλόγου από διαφορετικές προοπτικές.

4.2. Η εκπαιδευτική πολιτική διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας απουσιάζει από τα νηπιαγωγεία

Η ελληνική πολιτεία έδειξε ευαισθησία για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, ήδη από τη δεκαετία του '70. Υπήρξε μια πολιτική με έντονο προνοιακό και φιλανθρωπικό χαρακτήρα.

Το 1980-1996 σημειώνεται ραγδαία δημογραφική μεταβολή με την άφιξη των μεταναστών και ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών. Δημιουργούνται Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.), Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) και Σχολεία Υποδοχής Παλιννοστούντων. Αργότερα, από το 1996 και μετά με τον Ν. 2413/96 εκσυγχρονίζονται οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα, ιδρύεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε) και υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Νικολάου, 2008). Ωστόσο, παρατηρείται ότι ποτέ μέχρι και σήμερα δεν έχει υλοποιηθεί κάποια παρέμβαση από την πολιτεία που να αφορά στην προσχολική εκπαίδευση, στο νηπιαγωγείο, που αποτελεί την πρώτη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

5.1. Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν επαρκεί για να καλύψει όλο το φάσμα των θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων που χρειάζονται στη διάρκεια της επαγγελματικής τους θητείας. Οι ταχύτερες επιστημονικές εξελίξεις καθώς και η εισαγωγή νέων προγραμμάτων σπουδών καθιστούν τις αρχικές γνώσεις των εκπαιδευτικών παρωχημένες και εντείνουν την αναγκαιότητα για επιστημονική ενημέρωση και ανανέωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Τις τελευταίες δεκαετίες η οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας έχει αλλάξει και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους παράγοντες όπως η ετερογένεια των μαθητών (κοινωνική, πολιτιστική, εθνική, ειδικών αναγκών). Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι προτείνουν συνεργατικές και βιωματικές τεχνικές και ο ρόλος των εκπαιδευτικών μετατρέπεται από παροχέα γνώσης σε διαμεσολαβητή και καθοδηγητή της μαθησιακής διαδικασίας. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κατά τη

διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους αποτελεί τη βάση για να βεβαιώσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θα αναπτύξουν και θα διατηρήσουν την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν σύγχρονες μεθόδους και τεχνικές στη διδασκαλία τους (Gadusova & Mala, 2009).

Τα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης συντείνουν προς αυτή την κατεύθυνση. Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό στόχο για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα σύμφωνα με τις διαδικασίες της Μπολόνια και της Λισσαβόνα. (Michalak, 2009). Τον Μάιο του 2009 στα συμπεράσματα του συμβουλίου της 12^{ης} Μαΐου που αφορά στην ευρωπαϊκή συνεργασία στο τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, επισημαίνεται στον στρατηγικό στόχο 2: Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, η αναγκαιότητα κατάλληλης αρχικής εκπαίδευσης των διδασκόντων αλλά και συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης προκειμένου να εξασφαλιστεί διδασκαλία υψηλής ποιότητας (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009).

Σύμφωνα με τον OECD (2011) η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να αντικατοπτρίζει τις αλλαγές στο ρόλο και τη λειτουργία των σχολείων. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν σε όλο και πιο πολυπολιτισμικές τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στην ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, τόσο αναφορικά με τις ιδιαίτερες δυσκολίες όσο και με τα ιδιαίτερα ταλέντα, στις τάξεις τους. Θα πρέπει να ενσωματώσουν αποτελεσματικά τις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στη διδασκαλία. Όσο καλή κι αν είναι η προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να αναμένεται να προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς για όλες τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια ολόκληρης της σταδιοδρομίας τους.

5.2. Ορισμός της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Αρχικά θεωρείται σημαντικό να οριστεί η έννοια της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (Continuing Professional Development) των εκπαιδευτικών μέσα στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως επισημαίνει και η Caena

(2011) πολλές έρευνες προβάλλουν σταθερά τη σύνδεση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την επίδοση των εκπαιδευόμενων, αναφέροντας την πρώτη ως προγνωστικό δείκτη του δεύτερου. Φαίνεται να υπάρχει μια έμμεση αλλά ισχυρή σχέση μεταξύ της αύξησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της αυξημένης επίδοσης των εκπαιδευόμενων.

Σύμφωνα με τον Scheerens (2010) η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες κι αυτό συμβαίνει επειδή η διδασκαλία αποτελεί ένα περίπλοκο εγχείρημα για τον εκπαιδευτικό. Η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει τη γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, τη διδακτική ικανότητα-δεξιότητα, την ικανότητα αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των μαθητών, την ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης, την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, την ερευνητική διάθεση, την ικανότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με κοινωνικούς φορείς καθώς και τη διάθεση για συνεχή επιμόρφωση (Παπαϊκονόμου, 2015). Οι σύγχρονες έρευνες σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρούν τη μάθηση των εκπαιδευτικών ως μια ενεργή και εποικοδομητική διαδικασία που είναι προσανατολισμένη στην επίλυση προβλημάτων, βασίζεται στα κοινωνικά περιβάλλοντα και συνθήκες, και λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των εκπαιδευτικών. Πρόκειται δηλαδή για συνεχιζόμενη δυναμική διαδικασία, μια δια βίου επαγγελματική εκπαίδευση, ένα φυσικό και αναμενόμενο συστατικό της επαγγελματικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών και αποτελεί βασικό συστατικό της βελτίωσης του σχολείου (Caena, 2011). Ο Khan (2008) αναφέρει ως δραστηριότητες που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, την ατομική ανάπτυξη, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (in-service-training), τη συνεργασία με τους συναδέλφους, τις ομάδες μελέτης και την καθοδήγηση μέσω του μέντορα.

Ο Μαυρογιώργος (1999) επισημαίνει ότι σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα έχει αναπτυχθεί οργανωμένος θεσμός επιμόρφωσης με σκοπό την επιστημονική υποστήριξη της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, η οποία δεν μπορεί να καλυφθεί μόνο μέσα από προσωπικές-ατομικές και άτυπες επιλογές επιμόρφωσης γιατί δε μπορεί να καλύψει το σύνολο των επιστημονικών αντικειμένων και αναγκών. Αντίθετα, οι Κατσαρού & Λιακοπούλου (2014)

υποστηρίζουν ότι όσο σημαντική είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, άλλο τόσο σημαντική είναι και η αυτό-μόρφωσή τους.

Ο Μαυρογιώργος (1999) ορίζει την επιμόρφωση ως το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών-θεωρητικών ή πρακτικών, επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι στρατηγικής σημασίας θεσμός, που προσφέρεται για το συνεχή και δυναμικό επαναπροσδιορισμό της σχέσης του εκπαιδευτικού με την εργασία του, την προσωπική, την ακαδημαϊκή και την επαγγελματική του ανάπτυξη και εξέλιξη.

Η εκπαιδευτική πολιτική που στοχεύει στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει καταρχάς να λαμβάνει υπόψη την ανάγκη των εκπαιδευτικών για διεύρυνση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, κυρίως πάνω σε θέματα καθημερινής πρακτικής στη σχολική τάξη και ταυτόχρονα ότι πρόκειται για μια δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία, η οποία θα πρέπει να περιλαμβάνει περιοδική ενίσχυση και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών (Guskey, 2002).

Η Λιακοπούλου (2014) αναφέρεται στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επαφή με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και διαμορφωμένη σε κάποιο βαθμό εικόνα γι' αυτό από την εμπειρία τους ως μαθητές, η οποία είναι πολλές φορές καθοριστική ως προς τη δημιουργία καλά εδραιωμένων απόψεων σχετικά με την εκπαίδευση.

Η Λιακοπούλου (2014) πιστεύει ότι η προώθηση του στοχασμού αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατανόηση της συνθετότητας της παιδαγωγικής διαδικασίας και συνεπώς της επιλογής των κατάλληλων στρατηγικών-πρακτικών. Ο κριτικός στοχασμός αποτελεί ενέργεια η οποία προχωρά πέρα από την ανάλυση τεχνικών ζητημάτων της διδασκαλίας και εκτείνεται σε ερωτήματα σχετικά με την επίδραση των διδακτικών επιλογών σε κοινωνικούς στόχους. Παράλληλα, ο

στοχασμός αποτελεί μέσο κατανόησης του ίδιου του εκπαιδευτικού, αναγνώρισης των γνώσεων και των αντιλήψεών του, καθώς και μέσο προώθησης της προσωπικής του ανάπτυξης.

Τεχνικές επιμόρφωσης οι οποίες προωθούν την αντίληψη και τη συνειδητοποίηση των προσωπικών άρρητων θεωριών, τη σύνδεση θεωρίας-πράξης, τον στοχασμό και συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι οι ακόλουθες:

- α) σεμιναριακού τύπου μαθήματα από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς
- β) οργάνωση πρακτικών ασκήσεων ή εφαρμογών με στόχο ο επιμορφούμενος να επιλέξει τις μεθόδους διδασκαλίας που θεωρεί κατάλληλες για τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών.
- γ) εργαστηριακές πρακτικές, όπως παρατήρηση διδασκαλίας και ανατροφοδότηση, προσομοίωση
- δ) μελέτη περιπτώσεων, κυρίως περιστάσεων που χρήζουν ιδιαίτερου χειρισμού.
- ε) ενδοσχολική επιμόρφωση μέσα από πρακτικές όπως: κύκλοι συζητήσεων, ομάδες μελέτης, δίκτυα μάθησης, συνεργασία με ειδικούς, άσκηση ανά ζεύγη, συνεργατική διδασκαλία, έρευνα δράσης, συλλογή και ανάλυση δεδομένων, αυτοαξιολόγηση. Μέσω των προαναφερθέντων πρακτικών οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να μπουν σε μια διαδικασία αναστοχασμού και να αντιληφθούν πώς άλλες παράμετροι του σχολείου, πέραν της διδασκαλίας τους, επιδρούν στις επιδόσεις και στη συμπεριφορά των μαθητών. Επίσης, ενισχύεται το κλίμα συλλογικότητας και διαμορφώνεται συνεργατική κουλτούρα μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και η σχολική μονάδα μετασχηματίζεται σε εστία μάθησης και διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

5.3. Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Το ενδιαφέρον της εκπαίδευσης για διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα πρέπει να ιδωθεί ως μέρος μιας γενικότερης θεώρησης περί ετερότητας. Τα σχολεία αποτελούσαν ανέκαθεν χώρους με ποικιλομορφία στη μαθητική σύνθεσή τους. Το μαθητικό δυναμικό των σχολικών τάξεων ανέκαθεν αποτελούνταν από μαθητές που

ανήκαν σε διαφορετική κοινωνική τάξη, με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο και με διαφορετικά μαθησιακά στυλ. Η κοινωνιολογική προσέγγιση του εκπαιδευτικού θεσμού υπογραμμίζει την απόσταση που χωρίζει την κουλτούρα των παιδιών από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις από την κουλτούρα του σχολείου, το οποίο αντλεί τις πολιτισμικές αναφορές του από την κουλτούρα των κυρίαρχων κοινωνικών στρωμάτων. Όπως επισημαίνει η Ασκούνη (2001) η εκπαίδευση μεταδίδει γνώση και αξίες οι οποίες προβάλλονται ως στοιχεία μιας κοινής κουλτούρας, αποσιωπώντας την ύπαρξη σημαντικών πολιτισμικών διαφορών ανάλογα με τις κοινωνικές τάξεις. Το φαινόμενο αυτό γίνεται ακόμη πιο ορατό όταν η ετερογένεια αφορά στη διαφορετική εθνοπολιτισμική σύσταση του μαθητικού πληθυσμού. Το εκπαιδευτικό σύστημα αναλαμβάνει τον ρόλο να συνδυάσει δύο αντιφατικούς και σε μεγάλο βαθμό αντικρουόμενους στόχους: τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας και ταυτόχρονα την προώθηση της αποδοχής και του σεβασμού της διαφοράς (Καρακατσάνη, 2004).

Μέσα σ' αυτό το πολυπολιτισμικό πλαίσιο ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διττός, σύμφωνα με την Λιακοπούλου (2007). Ο εκπαιδευτικός δεν καλείται μόνο να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που πιθανότατα θα προκύψουν στις πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις αλλά ταυτόχρονα να συμβάλει στην προετοιμασία όλων των μαθητών για τη μελλοντική συνύπαρξή τους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, αξιοποιώντας δημιουργικά την πολυπολιτισμική σύνθεση της τάξης του. Η διαμεσολάβησή του είναι καθοριστική διότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που επεξεργάζεται, οργανώνει και επιλέγει διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες της πολυπολιτισμικής τάξης του. Σύμφωνα με τη Λιακοπούλου (2007) οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να νιώθουν αμηχανία μπροστά στις νέες συνθήκες και στις απαιτήσεις που απορρέουν από την πολιτισμική ποικιλία των τάξεών τους. Αν και στη χώρα μας γίνονται προσπάθειες για την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, ωστόσο αυτές φαίνεται να έχουν αποσπασματικό και περιστασιακό χαρακτήρα. Απουσιάζει ο συστηματικός σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τα οποία θα στοχεύουν στην προετοιμασία τους, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του πολυπολιτισμικού σχολείου. Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας των

εκπαιδευτικών θεωρείται προϋπόθεση για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που απορρέουν από τις πολυπολιτισμικές τάξεις και δεν αποτελεί έμφυτο προσόν των εκπαιδευτικών. Καλλιεργείται μέσα από συστηματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών στη βάση των αρχών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Βασικοί στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τη Λιακοπούλου (2007) είναι η παροχή σχετικών γνώσεων, η καλλιέργεια στάσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων «μετάφρασης» των γνώσεων και στάσεων σε παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές.

Οι Roux & Möller (2002) υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τη σημαντική ποικιλομορφία σχετικά με τις εμπειρίες που φέρνουν τα παιδιά μαζί τους στο σχολείο - το ευρύ φάσμα των γλωσσών, των πολιτισμών, των ιδιαιτεροτήτων, των μαθησιακών στυλ, των ταλέντων και της νοημοσύνης. Αυτή η πολυμορφία-ετερογένεια επιβάλλει την ανάπτυξη και καλλιέργεια ενός εξίσου πλούσιου και ποικίλου ρεπερτορίου στρατηγικών διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορεί να αναμένεται να εργάζονται αποτελεσματικά με εθνικά πολύμορφες ομάδες μαθητών χωρίς να είναι επαγγελματικά προετοιμασμένοι για το έργο αυτό. Η εκπαίδευση-κατάρτιση που αφορά στην πολυμορφία και ετερογένεια των μαθητικών τάξεων πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα σε όλη την διάρκεια του προγράμματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Η ευαισθησία απέναντι σε ζητήματα διαφορετικότητας/ετερότητας πρέπει να είναι πρωταρχική στο σύνολο των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ακόμη και για εκείνους τους εκπαιδευτικούς που θα διδάξουν σε μονοπολιτισμικά σχολεία. Εκτός από τη γνώση σε διάφορους θεματικούς τομείς του γνωστικού αντικείμενου, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει επίσης να εκπαιδεύονται να κατέχουν μια ποικιλία μεθοδολογικών τεχνικών προκειμένου να προσαρμοστούν στα διαφορετικά στυλ μάθησης των μαθητών. Σε μια πολυπολιτισμική τάξη, η ποικιλομορφία στο πολιτισμικό υπόβαθρο οδηγεί σε ποικιλομορφία στις προτιμήσεις μάθησης, στις προοπτικές και στο βιωματικό επίπεδο. Ο Lynch (1997) επισημαίνει ότι όσο αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δεν αρκεί η παροχή θεμελιακής και διδακτικής γνώσης, αλλά η μετάφραση αυτής της γνώσης σε ατομικές και ομαδικές μεθοδολογίες αλληλεπίδρασης στην αίθουσα. Δίνει έμφαση στην έρευνα, στην εξάσκηση, στην

αλληλεπίδραση και στη δράση των εκπαιδευτικών με στόχο την ανάπτυξη των διαθέσεων, των αξιών, των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων, τη βελτίωση των τεχνικών μάθησης και σκέψης.

Η Psalti (2007) υποστηρίζει ότι ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης δασκάλων βασίζεται στην ολοκληρωμένη πολυπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης, η οποία επικεντρώνεται στη μεταρρύθμιση της τάξης και ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος πάνω σε δύο ιδανικά: στην ισότητα των ευκαιριών και στον πολιτιστικό πλουραλισμό για όλους. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν και να εφαρμόζουν ανάλογα, συγκεκριμένες ικανότητες για να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν πολιτισμική επάρκεια, δηλαδή, θα πρέπει να είναι σε θέση να λειτουργούν σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα και να αλληλεπιδρούν αρμονικά με ανθρώπους από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα. Η πολιτισμική επάρκεια πηγαιίνει πέρα από την ευαισθητοποίηση και δεν περιορίζεται σε φολκλορικού τύπου δραστηριότητες (Μάγος, 2004).

Με τη συμμετοχή σε ένα τέτοιο πρόγραμμα εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί επιτρέπεται να εξετάσουν τις δικές τους πεποιθήσεις και τις αξίες όσο αφορά στο πολιτιστικό υπόβαθρο, τη φυλή και την κοινωνική τάξη, να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τα θέματα της πολιτιστικής διαφοράς και να κατανοήσουν πώς η γνώση, οι πεποιθήσεις και οι αξίες τους καθορίζουν τη συμπεριφορά τους απέναντι στους πολιτιστικά διάφορους μαθητές. Με τη γνώση και τις νέες προοπτικές που αποκτούν, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να επαναπροσδιορίσουν τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνονται τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές και να αναπτύξουν νέες μεθόδους διαχείρισης της τάξης. Γίνεται σαφές ότι η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών προχωρά πέρα από τις γνώσεις και την ευαισθητοποίηση που θα παρασχεθεί μέσα από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατάρτισης.

Ο Μάρκου (1996) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να αποτελεί ένα ξεχωριστό μάθημα ή ένα επιπλέον σεμινάριο αλλά να διατρέχει όλο τα διδακτικά αντικείμενα των σπουδών τους. Ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που να ανταποκρίνεται στις

ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας θα πρέπει να στηρίζεται σε ορισμένες αρχές. Εφόσον τα σχολεία έχουν την υποχρέωση να προσφέρουν μια υψηλού επιπέδου εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη την πολιτισμική ετερογένεια της ελληνικής κοινωνίας, όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν καλά τους στόχους του σχολικού προγράμματος και τη σχέση του με την ευρύτερη κοινωνία, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους το σχολείο αλληλεπιδρά με την κοινωνία. Έχουν την υποχρέωση να κατανοούν και να λαμβάνουν υπόψη τους το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο και να προετοιμάζουν όλους τους μαθητές για αυτή την κοινωνία. Σε ατομικό επίπεδο πρέπει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν κατανοήσει τις δικές τους πολιτισμικές αξίες και ταυτότητες προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές που ανήκουν σε ετερογενείς εθνοπολιτισμικές ομάδες να αναπτύξουν ξεκάθαρες πολιτισμικές ταυτότητες και να καλλιεργήσουν θετικές σχέσεις μεταξύ τους. «Το άτομο που κατανοεί και αποδέχεται τα θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά της δικής του εθνοπολιτισμικής ομάδας δε στηρίζει την υπερηφάνεια για την ομάδα του στον φόβο ή το μίσος για τις άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες αλλά σε βαθιά γνώση του δικού του πολιτισμού» (Μάρκου, 1996, σελ. 54).

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διερευνούν, να στοχάζονται και να κατανοούν τις δικές τους, προσωπικές πολιτισμικές εμπειρίες προκειμένου να αναπτύξουν ξεκάθαρες πολιτισμικές ταυτότητες και θετική στάση απέναντι στις άλλες εθνοπολιτισμικές ομάδες. Κατάλληλη πρακτική σύμφωνα με τον Μάρκου (1996) είναι η μελέτη αυτοβιογραφιών και άλλων σχετικών κειμένων που αναφέρονται σε Έλληνες μετανάστες-ομογενείς καθώς και μελέτη της ατομικής οικογενειακής ιστορίας του εκπαιδευτικού. Από μια τέτοια πρακτική θα προκύψει η κατανόηση ότι η μετακίνηση πληθυσμών και η μετανάστευση αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης κοινωνίας. Απαραίτητο στοιχείο που ολοκληρώνει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι η κατοχή παιδαγωγικών γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες συντελούν στη σωστή διάγνωση των μαθησιακών αναγκών και προβλημάτων των αλλοδαπών μαθητών, στην επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και στη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που στηρίζεται στον σεβασμό του πολιτισμού κάθε παιδιού. Ο Μάρκου (1996) θεωρεί ότι η προκατάληψη, η διάκριση και ο ρατσισμός προϋποθέτουν παρεμβάσεις σε επίπεδο

θεσμών ή μεταρρυθμίσεις σε όλες τις πτυχές του σχολείου, στο πρόγραμμα, στις στάσεις έναντι των γλωσσών των μαθητών, κ.τ.λ. Οι λανθάνουσες ή κρυφές αξίες σε έναν θεσμό, όπως είναι το σχολείο, έχουν συνήθως μεγαλύτερη επίδραση στις στάσεις και στις αντιλήψεις των μαθητών από ό,τι ένα τυπικό μάθημα διδασκαλίας.

Ο Banks (2016) υποστηρίζει ότι απαιτούνται αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, στα διδακτικά πακέτα, στα διδακτικά συλ, στις συμπεριφορές και στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών καθώς και στους στόχους και στην κουλτούρα του σχολείου. Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένη γνώση σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη θεωρούν μεταρρύθμιση του αναλυτικού προγράμματος με εμπλουτισμό του περιεχομένου του σχετικά με τους αλλοδαπούς, τις γυναίκες, τους μαθητές με ειδικές ανάγκες και άλλες μειονοτικές ομάδες. Ο Banks (2012) τονίζει επίσης την ανάγκη στοχασμού πάνω στο ζήτημα του περιεχομένου της εκπαίδευσης στην ιδιότητα του πολίτη. Η ανάγκη αυτή προκύπτει από την αυξανόμενη φυλετική, εθνοτική, πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Θεωρεί ότι σε μια δημοκρατική πολυπολιτισμική κοινωνία, σημαντικός στόχος της εκπαίδευσης στην ιδιότητα του πολίτη αποτελεί η απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων για τη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη δράσεων που στοχεύουν στη δημιουργία πιο δημοκρατικών και πιο δίκαιων κρατών. Οι πολίτες σε μια δημοκρατική κοινωνία εργάζονται για τη βελτίωση ολόκληρης της κοινωνίας και όχι μόνο για τα δικαιώματα συγκεκριμένης φυλετικής, κοινωνικής ή πολιτισμικής ομάδας. Ο Banks αναδεικνύει την πολυπολιτισμική ιδιότητα του πολίτη. Όπως επισημαίνει και η Καρακατσάνη (2004, σελ. 173) όλοι οι θεωρητικοί συμφωνούν ότι «η οικοδόμηση της ταυτότητας του πολίτη μέσω της δημοκρατικής εκπαίδευσης, συνδέεται με τον σεβασμό και την επιδίωξη ισότητας στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας».

5.4. Η Διαπολιτισμική Επάρκεια- ορισμοί

Τόσο η μετανάστευση όσο και η νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα που διαμορφώνεται από την ευρωπαϊκή ενοποίηση συνθέτουν μια νέα κοινωνική μορφή, η οποία με τη σειρά της προσδιορίζει ένα νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε καθημερινή βάση αντιμέτωποι με νέες προκλήσεις αλλά και νέες

δυσκολίες. Η επάρκεια των γνώσεων και των πρακτικών που διαθέτουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών τάξεών τους αποτελεί σημαντικό ζήτημα που αφορά τη σύγχρονη πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η Κεσίδου (2014) επισημαίνει τη διάσταση μεταξύ του επίσημου πολιτικού λόγου σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πράξη, η οποία χαρακτηρίζεται από μονοπολιτισμικές, αφομοιωτικές και εθνοκεντρικές λογικές.

Η Sheets (2005) αναφέρεται στην αμηχανία και στον φόβο που αισθάνονται οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σχετικά με την εθνική, φυλετική και πολιτισμική ετερότητα των τάξεών τους. Οι λίγες γνώσεις που διαθέτουν συχνά διαστρεβλώνονται από στερεότυπα ή επιφανειακές παρουσιάσεις των εθνικών μειονοτήτων. Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν ουσιαστική γνώση πάνω σε θέματα εθνικής, φυλετικής και πολιτισμικής ετερότητας δεν μπορούν να την αξιοποιήσουν στις τάξεις τους επειδή λείπει η παιδαγωγική πλαισίωση. Η Sheets (2005) επισημαίνει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεν αποτελεί μια γρήγορη και εφήμερη επιδιόρθωση. Έτσι λοιπόν, προτείνει ένα πλέγμα δραστηριοτήτων διαφοροποιημένης παιδαγωγικής ως κατάλληλες πρακτικές για τις πολυπολιτισμικές τάξεις. Πρόκειται για παιδαγωγικές πρακτικές που διώχνουν μερικές κοινές εσφαλμένες αντιλήψεις που αφορούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μερικές από αυτές αφορούν στη μονολιθικότητα, ότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τη διδάσκουν με τον ίδιο τρόπο, την ίδια χρονική στιγμή καθώς και ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιορίζεται σε ειδικές περιστάσεις, εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα και σχολικά περιβάλλοντα. Στο σημείο αυτό θα οριστούν οι έννοιες της διαπολιτισμικής επάρκειας και της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών.

Στην παρούσα εργασία ερευνάται η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της διδασκαλίας πολιτισμικά ανομοιογενών πληθυσμών. Ως διαπολιτισμική επάρκεια ορίζεται η θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση που διαθέτει ο εκπαιδευτικός και αφορά στους πολιτισμούς, στις γλώσσες και στις συνθήκες διαβίωσης των ατόμων που προέρχονται από άλλες χώρες. Η διαπολιτισμική επάρκεια περιλαμβάνει την κατάρτιση που πρέπει να αποκτούν οι εκπαιδευτικοί της Α/βάθμιας και της Β/βάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή στα πλαίσια επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τη

διάρκεια άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου. Βάσει αυτού, η εν λόγω επάρκεια του σύγχρονου εκπαιδευτικού, κάθε βαθμίδας, πιστοποιείται με το παρεχόμενο πτυχίο ή με πιστοποιητικά επιμόρφωσης στα πλαίσια κατάλληλων προγραμμάτων (Δημητρέλου, 2011).

Σύμφωνα με την Κοσσυβάκη (2003) η ‘διαπολιτισμική επάρκεια’ του εκπαιδευτικού αναφέρεται στις γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες αποκτά ένας εκπαιδευτικός από τον χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ώστε να θεωρείται έτοιμος να οργανώνει στοχευμένα και ορθολογικά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο σχολικής γνώσης και διδασκαλίας, και να δρομολογεί διαδικασίες κατανόησης, επικοινωνίας και αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών.

Ως διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα ορίζεται η θεωρητική κατάρτιση καθώς και η ικανότητα πρακτικής αντιμετώπισης διαπολιτισμικών καταστάσεων (Γεωργογιάννης, 2009).

Σύμφωνα με την Κεσίδου & Παπαδοπούλου (2008) είναι επιτακτική η ανάγκη για ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας ή επάρκειας των εκπαιδευτικών κατά την αρχική εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους. Βασικό ζητούμενο είναι η μεταβολή του εκπαιδευτικού σε αναστοχασζόμενο εκπαιδευτικό ο οποίος θα προβληματίζεται για τις πρακτικές του και θα αναζητά λύσεις. Σύμφωνα με την Κεσίδου & Παπαδοπούλου (2008) η διαπολιτισμική διάσταση στηρίζεται πάνω σε τρεις βασικούς άξονες: τον γνωστικό τομέα, τη διδακτική κατάρτιση και τον συναισθηματικό τομέα. Ο γνωστικός τομέας αναφέρεται στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μετανάστευση, την πολυπολιτισμικότητα, τον ρατσισμό, τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και την εξοικείωσή τους με άλλους πολιτισμούς. Η διδακτική κατάρτιση αναφέρεται στην καλλιέργεια της ικανότητας των εκπαιδευτικών για ευελιξία και προσαρμογή της διδασκαλίας στα εκάστοτε εκπαιδευτικά δεδομένα και στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Πρόκειται για τη διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας και την εξατομικευμένη διδασκαλία οι οποίες είναι πρακτικές που αφορούν τη σχολική τάξη εν γένει αλλά αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα σε σχέση με τη διαπολιτισμική αγωγή. Η ανάπτυξη υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί αναγκαιότητα. Ο συναισθηματικός τομέας αναφέρεται στην καλλιέργεια ή αλλαγή

στάσεων των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της ευαισθητοποίησης σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα και την απαλλαγή από προκαταλήψεις και ρατσιστικές αντιλήψεις. Ο συναισθηματικός τομέας αποτελεί ουσιαστικά προαπαιτούμενο για την επιτυχή και αποτελεσματική κατάκτηση και εφαρμογή των δύο προαναφερθέντων τομέων. Είναι κατανοητό ότι αν δεν υπάρξει αλλαγή στις στάσεις των εκπαιδευτικών δεν πρόκειται οι ίδιοι να επιδιώξουν την εκπαιδευτική αλλαγή που σχετίζεται με την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα, οι οποίες συνθέτουν τις μαθητικές τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να αναπτύξουν στρατηγικές που θα τους καταστήσουν ικανούς να διαχειριστούν την πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα, δηλαδή να αποκτήσουν διαπολιτισμική δεξιότητα. Ως διαπολιτισμική δεξιότητα ορίζεται «η ικανότητα ελεύθερης, αποτελεσματικής επικοινωνίας και συμπεριφοράς σε καταστάσεις διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης, με σκοπό την αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς» (Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008). Μέσα στον παραπάνω ορισμό ενυπάρχουν οι έννοιες του σεβασμού, της ενσυναίσθησης, η ανοιχτότητα στη νέα γνώση και το ενδιαφέρον.

5.5. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα - ορισμοί

Η Κοσσυβάκη (2003) υποστηρίζει ότι ο όρος «διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού» περιγράφει την ικανότητά του να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες απαιτήσεις που επιβάλλει η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού μιας τάξης μέσα στην οποία φοιτούν μαθητές με διαφορετικά γλωσσικά και κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά από εκείνα των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα αποτελεί προέκταση, εμπλουτισμό και διεύρυνση της διδακτικής ετοιμότητας του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός που διαθέτει διαπολιτισμική ετοιμότητα μπορεί να χειρίζεται με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν την διαφορετικότητα, όπως επίσης και τα όποια προβλήματα που προκύπτουν από την συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ των πολυπολιτισμικών ομάδων που ζουν σε μία χώρα, σε μια κοινωνία.

Σύμφωνα με την Αβραμίδου (2015) ως διαπολιτισμική ετοιμότητα ορίζεται η επιστημονική και θεωρητική κατάρτιση του εκπαιδευτικού σε θέματα

διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, αλλά και η ικανότητα να κάνει πράξη τις βασικές αρχές και τα αξιώματα της διαπολιτισμικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, διαπολιτισμικά έτοιμος/η θεωρείται ο/η εκπαιδευτικός που μπορεί να χειρίζεται με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν στη διαφορετικότητα, όπως επίσης και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τα όποια προβλήματα προκύπτουν από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων που συνυπάρχουν στο σχολικό πλαίσιο. Στην παρούσα εργασία θα περιοριστούμε στην έρευνα της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής δηλαδή των νηπιαγωγών που εργάζονται στα ελληνικά νηπιαγωγεία.

5.6. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των νηπιαγωγών

Οι εν ενεργεία νηπιαγωγοί είναι απόφοιτοι διαφορετικών σχολών με συνέπεια να μην υπάρχει ομοιομορφία στην επιστημονική τους κατάρτιση. Συγκεκριμένα, στον χώρο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, δηλαδή στα δημόσια νηπιαγωγεία της χώρας, διδάσκουν νηπιαγωγοί, οι οποίες/οι έχουν αποφοιτήσει από διετείς ακαδημίες, η πλειοψηφία των οποίων βέβαια πέρασε από τη διαδικασία της εξομοίωσης καθώς και από παιδαγωγικά τμήματα τετραετούς φοίτησης.

Στην παρούσα εργασία θα υποστηριχθεί ότι οι εν ενεργεία νηπιαγωγοί διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις τα τελευταία 25 χρόνια, με αμφίβολη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα. Η απουσία ανάλογων μαθημάτων κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους, τα στερεότυπα και οι εθνικιστικές αντιλήψεις που ενδεχομένως υπάρχουν ριζωμένες μέσα τους, τις/τους κατευθύνουν σε υιοθέτηση ακατάλληλων πρακτικών και συμπεριφορών μέσα στις πολυπολιτισμικές τάξεις τους.

Ωστόσο, σήμερα όλα τα παιδαγωγικά τμήματα προσχολικής αγωγής διαθέτουν μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθιστώντας τις/τους νέους νηπιαγωγούς θεωρητικά καταρτισμένες/νους και περισσότερο έτοιμες/μους να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα που θα προκύψουν στις τάξεις τους (Βλέπε Παράρτημα Ι).

Οι εν ενεργεία νηπιαγωγοί αντίθετα, προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα που επικρατεί στις τάξεις τους χωρίς τις σχετικές και απαραίτητες γνώσεις. Είναι κατανοητό ότι η έλλειψη θεωρητικής διαπολιτισμικής κατάρτισης οδηγεί σε παρανοήσεις και υιοθέτηση λανθασμένων πρακτικών. Η επιμόρφωσή τους πάνω σε θέματα διαπολιτισμικού χαρακτήρα γίνεται κυρίως μέσα από επιμορφώσεις, συνέδρια, ημερίδες και συνήθως ύστερα από προσωπική και οικειοθελή αναζήτηση.

Ο Μάγος (2013) υποστηρίζει ότι η απόκτηση διαπολιτισμικής ταυτότητας από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία και δεν δημιουργείται μόνο μέσα από την επαφή με την ετερότητα. Απαιτείται ουσιαστική επιμόρφωση και επεξεργασία των προσωπικών στάσεων και αντιλήψεων. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν στερεότυπα, προκαταλήψεις και εθνικιστικές αντιλήψεις ασυνείδητα. Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί έχοντας συνειδητοποιήσει τη σημαντικότητα και το επείγον της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας απαιτούν ουσιαστική συνεχιζόμενη εκπαίδευση, η οποία θα εστιάζει κυρίως σε παιδαγωγικές και διδακτικές εφαρμογές και δεν θα εξαντλείται σε θεωρητικές αναφορές (Νικολάου, 2008).

5.7. Πρακτικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες που βοηθούν στην ανάπτυξη των διαπολιτισμικών ικανοτήτων.

Σύμφωνα με τους Barrett, Byram, Lázár, Mompoint-Gaillard, Philippou (2013) η διαπολιτισμική ικανότητα μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους. Είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα σε περιβάλλοντα όπου εφαρμόζονται κυρίως παιδαγωγικές προσεγγίσεις, μέθοδοι και τεχνικές που τους ενθαρρύνουν να εμπλακούν ενεργά στην ανακάλυψη, στον προβληματισμό και στη συνεργασία, ενώ αντίθετα η κατά μέτωπο διδασκαλία είναι ελάχιστη. Το ίδιο ισχύει και για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Η συνεργατική μάθηση ενσωματώνει τις αρχές που βρίσκονται στο επίκεντρο της διαπολιτισμικής ικανότητας: οι μαθητές εργάζονται από κοινού για την επίτευξη ενός κοινού στόχου με κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί που αποσκοπούν στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας ενθαρρύνονται όχι μόνο για την ενεργοποίηση της πνευματικής αντίληψης των μαθητών αλλά και για την

αντιμετώπιση των συναισθηματικών θέσεών τους, υποστηρίζοντας τη δράση και τη συμμετοχή. Η μάθηση μέσω πράξης, προσέγγισης, αναγνώρισης και άντλησης από τις προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών, καθώς και συνεργασίας, είναι μερικά μόνο παραδείγματα των πρακτικών που είναι οι πλέον κατάλληλες για την ανάπτυξη της αυτονομίας και της υπευθυνότητας των μαθητών στο θέμα της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Οι ίδιοι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι υπάρχουν πολλές καινοτόμες τεχνικές διδασκαλίας και μορφές εργασίας, οι οποίες είναι όλο και πιο διαδεδομένες και στοχεύουν στη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας τόσο στην τυπική όσο και στη μη τυπική εκπαίδευση. Τα σχέδια εργασίας (Projects), για παράδειγμα, έχουν γίνει πολύ δημοφιλή στη διδασκαλία πολλών μαθημάτων στα σχολεία. Περιλαμβάνουν εργασίες που βασίζονται σε ένα θέμα, στο οποίο οι στόχοι και το περιεχόμενο διαπραγματεύονται από όλους τους συμμετέχοντες και οι μαθητές δημιουργούν το δικό τους εκπαιδευτικό υλικό το οποίο παρουσιάζουν και αξιολογούν από κοινού. Φυσικά, με αυτές τις νέες μορφές εργασίας και τις νέες προσεγγίσεις για τη διαδικασία της μάθησης, οι ρόλοι των εκπαιδευτικών και των μαθητών έχουν αλλάξει. Όταν χρησιμοποιούνται παιδαγωγικές προσεγγίσεις, μέθοδοι και τεχνικές που ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην εμπειρία, την ανακάλυψη, την πρόκληση, την ανάλυση, τη σύγκριση, τον προβληματισμό και τη συνεργασία, οι μαθησιακές δραστηριότητες τείνουν να είναι πολύ αποτελεσματικές, δεδομένου ότι οι μαθητές εμπλέκονται στο σύνολό τους, νοητικά, ψυχικά και σωματικά.

Μια τέτοια ειδική προσέγγιση στη μάθηση και τη διδασκαλία που έχει αποδειχθεί να προωθεί την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι η συνεργατική μάθηση. Η συνεργατική μάθηση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο η διαδικασία μάθησης οργανώνεται. Στη συνεργατική μάθηση, οι μαθητές είναι ατομικά υπεύθυνοι και υπόλογοι για τη μάθησή τους, και το έργο της ομάδας ως σύνολο αξιολογείται. Όσο μικρότερη είναι η ομάδα, τόσο πιο πιθανό είναι ότι όλα τα μέλη θα συνεισφέρουν.

Ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή των τύπων δραστηριοτήτων που προτείνονται ως ευνοϊκές για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

1) Δραστηριότητες που τονίζουν πολλαπλές προοπτικές

Δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση διαφορετικών προοπτικών θα αναπτύξουν τις δεξιότητες της παρατήρησης, της ερμηνείας, της ανοιχτής σκέψης και θα περιορίσουν την επικριτική σκέψη των μαθητών. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να λάβουν τη μορφή μιας προφορικής περιγραφής ή οπτικής καταγραφής ενός γεγονότος, ενέργειας ή φαινομένου που μπορεί να συμπληρωθεί με ή αντιπαρατεθεί με τις περιγραφές ή συμπεριφορές άλλων από διαφορετικές οπτικές γωνίες.

2) Παίξιμο ρόλων, προσομοιώσεις και δράμα

Το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση και το δράμα σε ξένη, δεύτερη ή την μητρική γλώσσα μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη των μαθητών της διαπολιτισμικής ικανότητας. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δώσουν κάρτες με ρόλους σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές πρέπει να ενεργούν εντελώς διαφορετικά από τον συνηθισμένο τρόπο, τους κανόνες και τα πρότυπα τους, και θα πρέπει να λύσουν ένα πρόβλημα, να πραγματοποιούν μια εργασία ή να συζητήσουν ένα θέμα σε ομάδες ακολουθώντας τους κανόνες της «νέας ταυτότητας» που τους έχει ανατεθεί. Τα οφέλη από παιχνίδια ρόλων, τις προσομοιώσεις και το δράμα για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι πολυάριθμα. Οι εκπαιδευόμενοι θα βιώσουν το τι είναι να είσαι διαφορετικός, το να σε κοιτάζουν περίεργα, να επικρίνεσαι ή ακόμα και να αποκλείεσαι. Μπορούν επίσης να ανακαλύψουν ότι, αν και οι άνθρωποι μπορούν να παρουσιάζουν διαφορές σε διάφορες πτυχές της ζωής τους, ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν τους κάνει λιγότερο πολύτιμους ως ανθρώπινα όντα.

3) Θέατρο, ποίηση και δημιουργική γραφή

Μια άλλη ομάδα δραστηριοτήτων που βοηθούν στην ανάπτυξη των διαπολιτισμικών ικανοτήτων είναι το θέατρο, η ποίηση και δημιουργική γραφή. Όταν βλέπουμε ή διαβάζουμε στον ελεύθερο χρόνο μας μαθαίνουμε για τους άλλους

ανθρώπους των διαφορετικών πολιτιστικών συνεργασιών με ποικίλες οπτικές γωνίες. Η ανάγνωση θεατρικών έργων στη λογοτεχνία ή στα μαθήματα ξένων γλωσσών βοηθά τους μαθητές να μάθουν και μέσα από το θέατρο με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Το παίξιμο θεατρικών έργων προχωρά τη μάθηση ακόμη περισσότερο, επειδή επιτρέπει στους ανθρώπους να διερευνήσουν και να προβληματιστούν σχετικά με εμπειρίες που πιθανότατα δεν θα μπορούσαν ποτέ να αντιμετωπίσουν με διαφορετικό τρόπο. Πολλά διηγήματα και ποιήματα προσφέρονται επίσης και στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Μπορούν να τα διαβάσουν, να τα απολαύσουν, να τα συζητήσουν, να τα εικονογραφήσουν με σχέδια, να τα αφηγηθούν ή ακόμα και να τα ξαναγράψουν από τη δική τους οπτική.

4) Εθνογραφικές εργασίες

Οι εθνογραφικές εργασίες ενεργοποιούν τους μαθητές να βγουν έξω για να εξερευνήσουν τη ζωή στον πραγματικό κόσμο, προκειμένου να φέρουν πίσω την εμπειρία και τις γνώσεις την οποία μπορούν να συγκρίνουν, να αναλύσουν και να προβληματιστούν σχετικά, μια διαδικασία η οποία μπορεί επίσης να προωθήσει την αυτο-ανακάλυψη και αυτο-αντανάκλαση. Οι μαθητές μπορούν να βοηθηθούν στη δημιουργία ενός δικτύου παρατήρησης και να διερευνήσουν πώς οι άνθρωποι χαιρετούν ο ένας τον άλλο, πόσο καιρό περιμένουν σε ορισμένες περιπτώσεις, ποια λεκτικά και μη-λεκτικά μέσα χρησιμοποιούν για να εκφράσουν τον σεβασμό, την ευγνωμοσύνη, τον θυμό ή άλλα

5) Δημιουργία ακίνητης /παγωμένης εικόνας

Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους για να δημιουργήσουν μια παγωμένη εικόνα που θα περιλαμβάνει έναν αριθμό ανθρώπων. Αυτή η εικόνα μπορεί να είναι μια προσπάθεια για να δημιουργήσουν εκ νέου μια ομάδα ανθρώπων που έχουν δει ή να δημιουργήσουν ένα νέο ή φανταστικό πρόσωπο ή ομάδα ανθρώπων. Επειδή θα χρειαστεί να συνεργαστούν για να ολοκληρωθεί ένα τέτοιο έργο, θα πρέπει να επικοινωνούν κατάλληλα και αποτελεσματικά. Επιπλέον, αν η εικόνα που πρόκειται να δημιουργήσουν εκ νέου αφορά πτυχές των πολιτισμών, τότε οι μαθητές χρειάζονται ουσιαστική γνώση για να πάρουν στάσεις ή να χρησιμοποιούν μη-λεκτική γλώσσα σε πολιτισμικά κατάλληλους τρόπους για τον χρόνο, τον τόπο και την κατάσταση. Εναλλακτικά, η

«παγωμένη εικόνα» μπορεί να γίνει μια κινούμενη εικόνα που μιλάει, ενθαρρύνοντας έτσι τους μαθητές να μετακινηθούν και να μιλούν με τρόπους που ταιριάζουν στην περίπτωση.

6) Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και άλλα διαδικτυακά εργαλεία

Η συνάντηση με άλλους σε απευθείας σύνδεση φέρει στοιχεία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Το διαδίκτυο επιτρέπει την ανταλλαγή απόψεων και γνώμων μεταξύ μεγάλων και διαφορετικών ομάδων ανθρώπων οι οποίοι δεν θα μπορούσαν αλλιώς να διασταυρωθούν και να αλληλεπιδράσουν. Στο πλαίσιο αυτό, η διάδοση των κοινωνικών μέσων μαζικής δικτύωσης αντικατοπτρίζει και ενθαρρύνει την ανάγκη των ανθρώπων να αλληλεπιδρούν. Παρά τις πιθανές αρνητικές επιδράσεις και τους εγγενείς κινδύνους, η χρήση των social media και άλλων διαδικτυακών εργαλείων μπορούν επίσης να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική ικανότητα. Μαζί με την τηλεδιάσκεψη, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (πλατφόρμες, χώροι συνομιλιών και άλλα εργαλεία) αντιπροσωπεύουν ισχυρά εργαλεία για τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών ικανοτήτων σε κάθε μαθησιακό πλαίσιο.

H Coelho (2007) παρέχει παραδείγματα και στρατηγικές τις οποίες μπορούν να υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να παρέχουν εκπαιδευτικές εμπειρίες που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Θεωρεί βασική τη διαδικασία υποδοχής και καλωσορίσματος των μαθητών των μειονοτικών ομάδων. Εξίσου σημαντική θεωρεί την εκτίμηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών και κυρίως όσο αφορά στο γλωσσικό και πολιτιστικό τους υπόβαθρο έτσι ώστε να τοποθετηθούν στα κατάλληλα σχολικά προγράμματα (π.χ. πρόσθετη στήριξη για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας).

Πιο αναλυτικά, μια θετική αρχική υποδοχή μπορεί να έχει πολύ θετική επίδραση στην ένταξη των νέων μαθητών και αυξάνει την πιθανότητα εμπλοκής και συνεργασίας των γονέων με το σχολείο. Μερικές ενδεικτικές στρατηγικές είναι: η δημιουργία πινακίδων και σημειωμάτων στις γλώσσες των μειονοτήτων σε περίβλεπτες θέσεις μέσα στο σχολείο, η προσφορά φυλλαδίου καλωσορίσματος στη γλώσσα τους, η καθιέρωση διαδικασίας καλωσορίσματος για τα παιδιά και τους γονείς, η δημιουργία ομάδας υποδοχής η οποία μπορεί να αποτελείται από τον διευθυντή και τον εκπαιδευτικό ξένης γλώσσας ή και από παιδί το οποίο γνωρίζει τη

μητρική γλώσσα των νεοφερμένων, πραγματοποίηση άτυπης συνέντευξης για παροχή πληροφοριών σχετικά με τις πρότερες σχολικές εμπειρίες, την υγεία και τις συνθήκες μετανάστευσης.

Σημαντική θεωρεί την αξιολόγηση της επάρκειας στην πρώτη γλώσσα του παιδιού. Αν είναι δύσκολο να αξιολογηθεί γιατί δεν υπάρχει στο σχολείο εκπαιδευτικός που να γνωρίζει τη μητρική γλώσσα του παιδιού, τότε ακόμη και ένα γραπτό δείγμα στη μητρική γλώσσα μπορεί να δώσει κάποιες χρήσιμες πληροφορίες. Ο τρόπος γραφής των γραμμάτων ή ο σχηματισμός των χαρακτήρων ή ο χρόνος που χρειάζεται το παιδί για να δημιουργήσει το συγκεκριμένο κείμενο μπορούν να φανερώσουν την ευκολία ή τη δυσκολία που αντιμετωπίζει το παιδί με τον γραπτό λόγο. Εξίσου σημαντική θεωρεί την αξιολόγηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και γνώσεων του παιδιού. Εδώ ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα π.χ. των μαθηματικών έχει διαφορετική διάταξη των εννοιών σε άλλες χώρες και μια έννοια ή δεξιότητα που διδάσκεται νωρίτερα σε μια χώρα, μπορεί να διδάσκεται αργότερα σε άλλη. Η αξιολόγηση της επάρκειας της γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι επίσης μια σημαντική διαδικασία, η οποία μπορεί να επιτευχθεί με διάφορες τεχνικές όπως:

- Προσωπική συνομιλία με το παιδί
- Χρήση καρτών με εικόνες για αξιολόγηση λεξιλογίου
- Χρήση προφορικών οδηγιών για να αξιολογηθεί η ικανότητα του παιδιού στο να κατανοεί και να ακολουθεί οδηγίες
- Ανάγνωση ιστορίας και υποβολή ερωτήσεων κατανόησης
- Η παρατήρηση στην τάξη θεωρείται μια εξίσου σημαντική τεχνική άντλησης πληροφοριών για τον νεοαφιχθέντα μαθητή. Παρατηρούνται:
- Οι κοινωνικές σχέσεις που συνάπτει
- Η ανταπόκριση σε προφορικές οδηγίες
- Η παρακολούθηση του καθημερινού προγράμματος
- Η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές στη γλώσσα υποδοχής

- Οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής προκειμένου να κατανοήσει όλα όσα λέγονται στη γλώσσα υποδοχής
- Η άνεσή του με τις ομάδες εργασίες και με ολόκληρη την τάξη
- Η σχέση του με τον εκπαιδευτικό

Όλες οι πληροφορίες που έχουν συγκεντρωθεί με τις προαναφερθείσες τεχνικές καταχωρούνται σε έναν φάκελο αξιολόγησης του μαθητή. Με τον τρόπο αυτό θα είναι ορατή η εξέλιξη του μαθητή με την πάροδο του χρόνου.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η διαπολιτισμική επάρκεια και ικανότητα των εν ενεργεία νηπιαγωγών. Συγκεκριμένα, ενώ από το 1980 υπάρχει έντονο μεταναστευτικό κύμα προς τη χώρα μας, οι νηπιαγωγοί υποδέχονται και εργάζονται με παιδιά μεταναστών, χωρίς να διαθέτουν θεωρητικά και πρακτικά εφόδια.

Ακόμη και ο νόμος Ν.2413 ΦΕΚ Α 124/14-6-96 σύμφωνα με τον οποίο ιδρύθηκαν 26 διαπολιτισμικά σχολεία στην ελληνική επικράτεια δεν συμπεριέλαβε την προσχολική αγωγή που αποτελεί την πρώτη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ουσιαστικά αποτελεί το πρώτο σχολείο στο οποίο εισέρχονται παιδιά μεταναστών, χωρίς καμία προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία. Εδώ και 40 περίπου χρόνια οι νηπιαγωγοί αλλά και το σύνολο των εκπαιδευτικών ασκούν το εκπαιδευτικό έργο τους μέσα σε πολυπολιτισμικές τάξεις, έχοντας εξοικειωθεί με την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών. Ωστόσο, οι γνώσεις τους σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση εξακολουθούν να είναι ανύπαρκτες ή περιορισμένες και τις περισσότερες φορές αποτελούν αποτέλεσμα προσωπικής αναζήτησης και ενασχόλησης.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να απαντήσει στο πόσο επαρκείς αισθάνονται και είναι οι εν ενεργεία νηπιαγωγοί σχετικά με τις γνώσεις τους, καθώς

και με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης, η έρευνα στοχεύει να ανακαλύψει αν οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στρατηγικές και χρησιμοποιούν μεθόδους προκειμένου να διαχειριστούν την πολυπολιτισμική ετερογένεια των τάξεών τους και να βοηθήσουν τα αλλοδαπά νήπια στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Τέλος, η έρευνα στοχεύει να αποκαλύψει τις επιμορφωτικές ανάγκες των νηπιαγωγών σχετικά με τα ζητήματα της διαπολιτισμικής ικανότητας και επάρκειάς τους.

6.2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η αρχική σκέψη που πυροδότησε το ενδιαφέρον μας για να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα ήταν η διαπίστωση ότι οι νηπιαγωγοί της χώρας μας εδώ και 40 περίπου χρόνια δουλεύουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις και έχουν εξοικειωθεί με την παρουσία αλλοδαπών παιδιών μέσα σε αυτές. Θεωρείται πια, συνηθισμένη η εικόνα μιας σχολικής τάξης με 3-4 αλλοδαπά παιδιά στο δυναμικό της. Ωστόσο, η εξοικείωση που αισθάνονται τώρα πια οι νηπιαγωγοί με την πολυπολιτισμική εικόνα των τάξεών τους, δεν σημαίνει εξάλειψη των δυσκολιών και επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για τις νηπιαγωγούς. Θεωρούμε ότι οι νηπιαγωγοί αλλά και το σύνολο των εκπαιδευτικών είναι αβοήθητοι ως προς το κομμάτι της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. Στην καλύτερη περίπτωση, όταν δηλαδή υπάρχουν νηπιαγωγοί ευαισθητοποιημένοι πάνω σε ζητήματα ετερότητας, γίνονται φιλότιμες προσπάθειες προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής αγωγής. Επιπρόσθετα, η πολιτεία δεν έχει εφαρμόσει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα θεωρητικού και πρακτικού εφοδιασμού των νηπιαγωγών πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής.

Η έρευνα ξεκινά με βιβλιογραφική ανασκόπηση με θεματολογία σχετική με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στον χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα και του ελληνικού νηπιαγωγείου ειδικότερα. Συγκεκριμένα αναζητήθηκαν έρευνες οι οποίες αφορούν στις στάσεις και πρακτικές των νηπιαγωγών πάνω στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας των τάξεών τους. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση πραγματοποιήθηκε σε έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές από τον διεθνή επιστημονικό χώρο. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν μηχανές αναζήτησης όπως το Google, το Scholar Google, το Eric, πρακτικά συνεδρίων, ηλεκτρονικά περιοδικά, καθώς επίσης

και το ΕΚΤ (Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης) – Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. Πραγματοποιήθηκε επίσης και δανεισμός βιβλίων από τις Βιβλιοθήκες των Πανεπιστημίων Πελοποννήσου (Παράρτημα Κορίνθου) και Θεσσαλίας (Παράρτημα Βόλου).

Στη συνέχεια το υλικό που συλλέχθηκε, μελετήθηκε και ταξινομήθηκε ως προς το περιεχόμενό του. Οι σχετικές έρευνες, οι εννοιολογικοί ορισμοί και οι πρακτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στον χώρο του νηπιαγωγείου, απαρτίζουν το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Η εργασία συνεχίζεται με το ερευνητικό μέρος, το οποίο αποτελείται από τη συλλογή του εμπειρικού υλικού μέσα από συνεντεύξεις νηπιαγωγών, παρουσίαση των αποτελεσμάτων και τέλος την αξιολόγηση των ευρημάτων.

6.2.1. Επιλογή της ερευνητικής μεθόδου της εμπειρικής έρευνας

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποιοτικές (qualitative research) και σε ποσοτικές (quantitative research). Στις ποσοτικές έρευνες ο σκοπός είναι η εύρεση σχέσεων μεταξύ διαφόρων παραγόντων. Η ποσοτική έρευνα αναφέρεται στη συστηματική διερεύνηση φαινομένων με στατιστικές μεθόδους, μαθηματικά μοντέλα και αριθμητικά δεδομένα. Χρησιμοποιείται συνήθως αντιπροσωπευτικό δείγμα παρατηρήσεων και επιδιώκεται γενίκευση σε ένα ευρύτερο πληθυσμό. Η συλλογή δεδομένων γίνεται με δομημένα πρωτόκολλα, όπως ερωτηματολόγια, κλίμακες και δοκίμια επιτευγμάτων.

Η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα στοχεύει στην διερεύνηση και κατανόηση σε βάθος των κοινωνικών φαινομένων. Η ποιοτική προσέγγιση επιτρέπει στον ερευνητή να εξετάσει το γιατί συμβαίνει κάτι και του επιτρέπει να ανακαλύψει τις απόψεις του ερευνώμενου πληθυσμού, εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες υπό τις οποίες τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα. Πρόκειται για μια προσέγγιση σε βάθος, η οποία επιλέγεται για βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία καταστάσεων, γεγονότων, συμπεριφορών και εμπειριών (Κεδράκα, 2008). Έχει ως βασικό στόχο τη διερεύνηση ποιοτήτων και πιο συγκεκριμένα κοινωνικών ποιοτήτων. Συμβάλλει στην αποκάλυψη σχέσεων ή συσχετίσεων μεταξύ κοινωνικών υποκειμένων και κοινωνικών ομάδων, στην περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση κοινωνικών

διαδικασιών, στη διατύπωση ή αναδιατύπωση υποθέσεων και θεωρητικών θέσεων για τη διακρίβωση κοινωνικών σχέσεων, θέσεων και ρόλων. Παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αντλήσει πλούσιες πληροφορίες για το υπό εξέταση θέμα, και αποτελεί την ενδεδειγμένη μεθοδολογία για να απαντηθούν τα ερωτήματα που σχετίζονται με το "Γιατί;" και το "Πώς;" των φαινομένων. Η ποιοτική προσέγγιση αποτελεί μια κατά βάση διερευνητική (exploratory) μέθοδο. Στοχεύει περισσότερο στην ανάδυση νέων τυποποιήσεων και θεωρητικών μοντέλων παρά στην επαλήθευση υποθέσεων ή στη γενίκευση σε ένα μεγαλύτερο πληθυσμό. Το βασικό πλεονέκτημα των ποιοτικών μεθόδων που εξυπηρετεί αυτή την στόχευση είναι η ευελιξία που χαρακτηρίζει την ερευνητική διαδικασία (Δημητρόπουλος, 2004 & Ιωσηφίδης, 2008).

Η ποιοτική έρευνα αποτελεί την κατάλληλη μεθοδολογική επιλογή για να διερευνηθούν σε βάθος οι αναπαραστάσεις, οι στάσεις, οι αντιλήψεις, τα κίνητρα, καθώς και τα συναισθηματικά και συμβολικά δεδομένα και δεδομένα της συμπεριφοράς των ατόμων. Στόχος της ποιοτικής διερεύνησης δεν αποτελεί απλά η περιγραφή μιας στάσης ή μιας συμπεριφοράς αλλά η ολιστική κατανόηση. Η ποιοτική έρευνα διερευνά την εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν, εστιάζοντας πάντα στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό (αξιακό και ιδεολογικό) πλαίσιο (context) στο οποίο εγγράφεται. Χαρακτηριστικά της ποιοτικής προσέγγισης είναι το μικρό δείγμα συμμετεχόντων, η ανάλυση λόγου ή/και κειμένων (Ιωσηφίδης, 2008).

Η παρούσα εμπειρική έρευνα αναφέρεται σε αντιλήψεις, απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στη διαπολιτισμική επάρκεια, ικανότητα και ετοιμότητά τους σε σχέση με τον ρόλο τους στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο. Για αυτόν τον λόγο επιλέχθηκε από την ερευνήτρια η ποιοτική μέθοδος, η οποία στοχεύει στη διερεύνηση νοημάτων και αναπαραστάσεων που αποδίδουν τα υποκείμενα, οι εκπαιδευτικοί δηλαδή, σε κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες, όπως είναι η μετανάστευση και η διαπολιτισμική τους ετοιμότητα στο πλαίσιο του πολυπολιτισμικού σχολείου.

6.2.2. Ερευνητικό εργαλείο της εμπειρικής έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιλέγεται η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο και τρόπος συλλογής των δεδομένων-πληροφοριών. Η συνέντευξη είναι μια διαδικασία

κατά την οποία δύο πρόσωπα, ο συνεντευκτής και αυτός που ρωτάται αναπτύσσουν μια σχέση επικοινωνίας μεταξύ τους, κατά την οποία ο πρώτος συγκεντρώνει από τον δεύτερο εκείνα τα στοιχεία που προβλέπει η έρευνα (Δημητρόπουλος, 2004). Οι ικανότητες του ερευνητή-συνεντευκτή συνοψίζονται στη δυνατότητα καλλιέργειας φιλικού κλίματος μεταξύ του ίδιου και του υποκειμένου, στην ανίχνευση του εσωτερικού κόσμου των υποκειμένων και όχι στην απλή ιεράρχηση και ταξινόμηση των πληροφοριών καθώς και στην παρατήρηση των εκφράσεων χεριών και προσώπου, του τόνου της φωνής κ. ά., στοιχεία χρήσιμα για την αποφυγή επιφανειακών ερμηνειών (Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008). Οι Cohen and Manion & Morrison (2007) προσθέτουν ότι πρόκειται για μια ανταλλαγή απόψεων μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων με στόχο την παραγωγή γνώσης και χαρακτηρίζουν τη συνέντευξη ως μια διαδικασία η οποία δεν είναι αποκλειστικά ούτε αντικειμενική ούτε υποκειμενική, αλλά διυποκειμενική. Η συνέντευξη δεν αποσκοπεί απλά και μόνο στη συλλογή δεδομένων αλλά εμπεριέχει έντονα το ανθρώπινο στοιχείο, εφόσον και τα δύο πρόσωπα που εμπλέκονται σ' αυτή, εκφράζουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν διάφορες καταστάσεις μέσα από την προσωπική τους θεώρηση. Η Παρασκευοπούλου-Κόλλια (2008) παραθέτει την άποψη των Rubin και Rubin (Rubin & Rubin, 1995: 13), οι οποίοι γράφουν πως υπάρχει πάντα ένα «εγώ» που χρωματίζει την όλη διαδικασία της συνέντευξης ή της ανάλυσής της. Η ερευνητική συνέντευξη εξυπηρετεί τρεις σκοπούς: α) τη συλλογή πληροφοριών που έχουν άμεση σχέση με τους στόχους της έρευνας, β) τη διατύπωση νέων υποθέσεων ή την επεξήγηση των μεταβλητών και των σχέσεών τους και γ) να επικυρώσει άλλες μεθόδους ή να αποκαλύψει τα κίνητρα και το σκεπτικό των απαντώντων όταν χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους.

Υπάρχουν διάφορα είδη συνέντευξης ανάλογα με τον τρόπο επικοινωνίας του ερευνητή και του ερωτώμενου (προσωπική, τηλεφωνική, ηλεκτρονική), ανάλογα με την οργάνωση, τη δομή και τον βαθμό ελευθερίας (δομημένη συνέντευξη /structured interview), ημιδομημένη συνέντευξη /semi-structured interview και μη δομημένη συνέντευξη /unstructured interview), το είδος των ερωτήσεων άμεση-έμμεση), τον αριθμό των υποκειμένων (ατομική-ομαδική), τα μέσα που χρησιμοποιούνται (ελεύθερη, απλή- τεχνικά υποστηριζόμενη) και τον σκοπό της συνέντευξης (συλλογή δεδομένων-εντοπισμός διάθεσης, στάσης- ανάπτυξη ιδεών) (Δημητρόπουλος, 2004) .

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η ατομική συνέντευξη προσωπικής επαφής η οποία θα έχει τη μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης και θα είναι τεχνικά υποστηριζόμενη από μαγνητόφωνο. Πρόκειται για μια διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών και δεδομένων κατά την οποία ο ερευνητής κάνει ερωτήσεις και καταγράφει απαντήσεις από έναν ερωτώμενο. Επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη η οποία αν και βασίζεται σε ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, ωστόσο διακρίνεται από ευελιξία όσο αφορά στη σειρά των ερωτήσεων, στην τροποποίηση του περιεχομένου τους και στην προσθήκη ή αφαίρεση ερωτήσεων ανάλογα με την πορεία της κάθε συνέντευξης και ανάλογα με τον ερωτώμενο. Οι ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν ανήκουν κυρίως στον τύπο των ανοικτών ερωτήσεων οι οποίες αφήνουν τον ερωτώμενο ελεύθερο να αναπτύξει την απάντηση του χωρίς προκαθορισμούς. Το είδος αυτό των ερωτήσεων χρησιμοποιείται κυρίως στις μη δομημένες και στις ημιδομημένες συνεντεύξεις (Ιωσηφίδης, 2008).

6.2.3. Η διαμόρφωση του πρωτοκόλλου συνέντευξης

Το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης στηρίχθηκε σε Πρωτόκολλο Συνέντευξης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ), το οποίο συντάχθηκε από την ερευνήτρια και ελέγχθηκε από την επιβλέπουσα καθηγήτρια. Σχεδιάστηκε με βάση τους θεματικούς άξονες της έρευνας, οι οποίοι συνάδουν με τον στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα οι θεματικοί άξονες αφορούν στις:

A. Στάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την ύπαρξη αλλοδαπών νηπίων στις τάξεις τους.

Πιο συγκεκριμένα ερευνάται πώς αισθάνονται οι νηπιαγωγοί όταν δουλεύουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις και πώς αντιμετωπίζουν την εν λόγω σύνθεση των τάξεών τους. Επίσης ερευνώνται οι απόψεις τους σχετικά με το αν θεωρούν ότι δημιουργεί πρόβλημα στη διδακτική διαδικασία η πολυπολιτισμική σύνθεση των τάξεών τους, καθώς και αν πιστεύουν ότι τα αλλοδαπά νήπια αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες δυσκολίες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου.

B. Γνώσεις και επιμόρφωση των νηπιαγωγών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο.

Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των νηπιαγωγών μέσα από ερωτήσεις που αφορούν σε γνώσεις που ενδεχομένως έχουν αποκτηθεί από σπουδές ή/και επιμορφώσεις, καθώς και η άποψή τους σχετικά με το πόσο απαραίτητη θεωρούν τη γνώση και την επιμόρφωση σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Γ. Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν ζητήματα που προκύπτουν από την πολυπολιτισμική ετερότητα των τάξεών τους.

Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται οι τρόποι αντιμετώπισης που υιοθετούν οι νηπιαγωγοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν και να ξεπεράσουν δυσκολίες και προβλήματα που προκύπτουν στις πολυπολιτισμικές τάξεις τους. Πιο αναλυτικά, διερευνάται ο τρόπος αντιμετώπισης ενδεχόμενων προβλημάτων επικοινωνίας των νηπιαγωγών με τους γονείς των αλλοδαπών νηπίων, καθώς και ο τρόπος διαχείρισης της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τις νηπιαγωγούς. Τέλος, διερευνώνται οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί σε πρακτικό επίπεδο, μέσα στις τάξεις τους προκειμένου να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερογένεια.

6.2.4. Περιγραφή του δείγματος και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας

Η παρούσα εμπειρική έρευνα διεξάγεται στον νομό Κορινθίας τον Φεβρουάριο του 2017. Τα υποκείμενα του δείγματος είναι μόνιμοι νηπιαγωγοί που διδάσκουν σε δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Κορινθίας και επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της σκόπιμης ομοιογενούς δειγματοληψίας, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι γενικοί και ειδικοί σκοποί της ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008). Πρόκειται για νηπιαγωγούς οι οποίες διδάσκουν το ελάχιστο 15 χρόνια σε δημόσια νηπιαγωγεία, στα οποία φοιτά ικανός αριθμός αλλοδαπών μαθητών.

Πραγματοποιήθηκαν 10 συνεντεύξεις από νηπιαγωγούς κλάδου ΠΕ 60. Η χρονική διάρκεια κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε από 12 έως 20 λεπτά. Η διεξαγωγή της κάθε συνέντευξης πραγματοποιούνταν σε τόπο και χρόνο της επιλογής του ερωτώμενου. Αρχικά ζητήθηκε η συγκατάθεση της συνεντευξιζόμενης για τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης, αφού προηγουμένως έγινε σαφές ότι η συνέντευξη θα είναι ανώνυμη και εμπιστευτική και ότι δεν επιζητούμε σωστές ή λανθασμένες

απαντήσεις αλλά την έκθεση των απόψεών της στα συγκεκριμένα ερωτήματα. Από την επεξεργασία των δημογραφικών στοιχείων των ερωτηματολογίων προέκυψε ότι το δείγμα αποτελείται από 10 γυναίκες νηπιαγωγούς (N1-N10) που υπηρετούν ως μόνιμες σε δημόσια νηπιαγωγεία του νομού.

6.2.5. Το δείγμα και η διαδικασία επιλογής του

Η εν λόγω έρευνα στοχεύει στην ανάδειξη του προβλήματος της έλλειψης διαπολιτισμικής επάρκειας, ικανότητας και ετοιμότητας των νηπιαγωγών καθώς και της επιτακτικής ανάγκης διαπολιτισμικής κατάρτισης και επιμόρφωσής τους προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις προκλήσεις και στις δυσκολίες που προκύπτουν από την πολιτισμική ετερογένεια των τάξεών τους.

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας επιλέχθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful sampling) η οποία αποτελεί μια συμβατικά αποδεκτή μορφή μη πραγματικής τυχαίας δειγματοληψίας κατά την οποία γίνεται προσπάθεια να ενταχθούν με οποιονδήποτε τρόπο μέσα στο δείγμα αντιπροσωπευτικά μέλη της κάθε ομάδας του πλήθους τα οποία μπορούν εύκολα να προσεγγιστούν. (Δημητρόπουλος, 2004 & Ιωσηφίδης, 2008).

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα αποτελείται από 10 νηπιαγωγούς, οι οποίες εργάζονται σε 7 δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Κορινθίας.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας

ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΤΟΠΟΘΕΣΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ
N1	Γυναίκα	52	Σχολή Νηπιαγωγών-Εξομοίωση	32	Αστική
N2	Γυναίκα	45	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών-Μεταπτυχιακό στα Εκπ/κά	18	Αγροτική

			Προγράμματα		
N3	Γυναίκα	39	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών	15	Αγροτική
N4	Γυναίκα	51	Παιδαγωγική Ακαδημία- Εξομοίωση-Μετεκπαίδευση	22	Αστική
N5	Γυναίκα	48	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών- Μετεκπαίδευση & Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή	17	Αστική
N6	Γυναίκα	41	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών	15	Αστική
N7	Γυναίκα	46	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών	18	Αστική
N8	Γυναίκα	43	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών/ Μεταπτυχιακό στα Εκπ/κά Προγράμματα	18	Αγροτική
N9	Γυναίκα	47	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών	25	Αστική
N10	Γυναίκα	50	Παιδαγωγική Ακαδημία- Εξομοίωση	22	Αστική

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

7.1. Περιγραφή και παρουσίαση των αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό άξονα

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από την επεξεργασία των συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις

απομαγνητοφωνήθηκαν, καταγράφηκαν λεπτομερώς και ταξινομήθηκαν ανά ερώτηση. Η παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιείται στη βάση των θεματικών αξόνων του πρωτοκόλλου συνέντευξης, κάθε ένας από τους οποίους περιλαμβάνει έναν αριθμό ερωτήσεων. Η επιλογή της συγκεκριμένης ποιοτικής ανάλυσης δίνει τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να αναδείξει τις εμπειρίες και τα βιώματα των υποκειμένων και ταυτόχρονα να παρουσιάσει τα ερευνητικά δεδομένα συγκεντρωτικά, προκειμένου να υπάρχει ταυτόχρονη σύγκριση των απαντήσεων ανά ερώτηση.

7.2. ΑΞΟΝΑΣ Α: Στάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την ύπαρξη αλλοδαπών νηπίων στις τάξεις τους

7.2.1. Η πρώτη ερώτηση αφορά στην άποψη των νηπιαγωγών σχετικά με την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις τους.

- Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, επικρατεί η άποψη ότι η ύπαρξη αλλοδαπών νηπίων στις τάξεις των νηπιαγωγείων δεν αποτελεί πρόβλημα.

N1: «Όχι βέβαια».

N3: «Όχι δεν θεωρώ ότι είναι πρόβλημα να υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές στην τάξη μου. Είναι μαθητές οι οποίοι πολύ γρήγορα εντάσσονται μέσα στην ομάδα, στη σχολική τάξη. Δεν είναι κάτι που δημιουργεί πρόβλημα».

N4: «Όχι δεν το θεωρώ πρόβλημα. Οι αλλοδαποί είναι η καθημερινότητά μας, είναι μια δεδομένη η πολιτισμική και η γλωσσική ποικιλία στις τάξεις μας».

N5: «Όχι. Ίσα ίσα δίνουν και μια ιδιαίτερη αίσθηση στην τάξη, διαφορετική. Κάτι το καινούριο, έχεις και κάτι άλλο στην τάξη να διαχειριστείς, γλώσσα, ιδέες».

N6: « Όχι δεν το θεωρώ πρόβλημα».

N7: « Όχι δεν το θεωρώ καθόλου πρόβλημα».

N8: «Όχι δεν το θεωρώ πρόβλημα, το αντίθετο μάλιστα».

- Ωστόσο, η N2 το θεωρούσε πρόβλημα στην αρχή της καριέρας της γιατί πίστευε ότι η ύπαρξη αλλοδαπών νηπίων μέσα στην τάξη θα εμπόδιζε την πρόοδο των ελληνόπουλων. Χαρακτηριστικά λέει: «Τα θεωρούσα περισσότερο πρόβλημα για τα υπόλοιπα ελληνόπουλα. Ένιωθα ότι θα μείνουν πίσω, ότι δεν θα προοδεύσουν (τα ελληνόπουλα)». Επίσης η N2 δείχνει να έχει

αποδεχτεί την ύπαρξη των αλλοδαπών νηπίων στην τάξη επειδή δεν μπορεί να κάνει διαφορετικά, είναι μια πραγματικότητα που δεν μπορεί να αλλάξει. Λέει συγκεκριμένα: *«Τώρα όμως, περνώντας τα χρόνια βλέπω ότι οι πολυπολιτισμικές τάξεις είναι μια πραγματικότητα, είναι κοινός τόπος, ότι έχει υπάρξει μια αλλαγή στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και εμείς οι εκπαιδευτικοί καλούμαστε να διδάξουμε σε σημαντικό αριθμό αλλοδαπών μαθητών με διαφορετικές γλωσσικές και διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Άρα λοιπόν θεωρώ ότι ήταν πρόβλημα στο παρελθόν. Τώρα έχω συνηθίσει. Δεν το θεωρώ πρόβλημα».*

- Η Ν9 επίσης δεν θεωρεί πρόβλημα την ύπαρξη αλλοδαπών νηπίων στην τάξη αλλά επικεντρώνεται κατευθείαν στις δυσκολίες που προκύπτουν από την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών. Συγκεκριμένα αναφέρει: *«Δεν θα το έλεγα πρόβλημα. Περισσότερο δυσκολία η οποία έχει να κάνει τόσο με τους μαθητές όσο αφορά στην ένταξη και την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και η επικοινωνία μαζί τους λόγω της γλώσσας».*
- Η Ν10 δεν θεωρεί πρόβλημα την ύπαρξη αλλοδαπών νηπίων στην τάξη αλλά θέτει έναν αριθμητικό περιορισμό. *«Όχι, δεν θεωρώ πρόβλημα να υπάρχουν 2-3 αλλοδαπά παιδιά σε μια τάξη 15-20 νηπίων, αλλά θεωρώ πρόβλημα να υπάρχουν αλλοδαπά σε ποσοστό 50%».*

7.2.2. Η δεύτερη ερώτηση είναι συμπληρωματική και διευκρινιστική της προηγούμενης και στοχεύει να εμβαθύνει στις απόψεις των ερωτηθέντων, σχετικά με την ύπαρξη αλλοδαπών νηπίων στις τάξεις τους. Συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί ρωτούνται αν αντιμετωπίζουν τους αλλοδαπούς μαθητές τους ως εμπόδιο ή ως πρόκληση-στοίχημα.

- Οι 6 από τις 10 ερωτηθείσες απαντούν ότι αντιμετωπίζουν τους αλλοδαπούς μαθητές τους ως πρόκληση-στοίχημα. Συγκεκριμένα:

Ν1: «Πρόκληση- στοίχημα γιατί αυτοί μας δίνουν τη δυνατότητα να παλέψουμε να βρούμε κάτι καλύτερο, να γίνουμε πιο δημιουργικοί, πιο εφευρετικοί και πιο αποτελεσματικοί στη δουλειά μας».

N4: «Ως πρόκληση, ως στοίχημα, ως πηγή προβληματισμού. Κάθε παιδί έχει διαφορετικό σημείο εισόδου στο νηπιαγωγείο, διαφορετική προέλευση...και αυτές οι διαφορές και η κατανόησή τους είναι ένα κίνητρο για μένα και για το πώς θα διαμορφώσω το πρόγραμμά μου, το πώς θα δουλέψω».

N5: «Είναι σίγουρα πρόκληση στοίχημα. Δεν μου είναι κάτι αρνητικό. Το βλέπω θετικά».

N7: «Σίγουρα τους αντιμετωπίζω ως πρόκληση-στοίχημα με την καλή έννοια. Πώς μπορώ να τους βοηθήσω και μέχρι πού μπορώ να τους βοηθήσω».

N8: «Πιστεύω όχι μόνο εγώ, αλλά όλες οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουμε τους μαθητές αυτούς σαν μια πρόκληση-στοίχημα, που βέβαια ποτέ δεν το πετυχαίνουν».

N9: «Σίγουρα είναι πρόκληση και στοίχημα και όχι εμπόδιο. Αποδεχόμενη εξ αρχής το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση δεν μπορεί κάποιος μαθητής που απευθύνεται στο σχολείο σου να είναι εμπόδιο. Είναι πρόκληση. Πρόκληση για λύση για βοήθεια ή για ένταξη».

- Τρεις από τις ερωτηθείσες δεν μπορούν να ισχυριστούν ότι αντιμετωπίζουν τους αλλοδαπούς μαθητές τους ούτε ως εμπόδιο, ούτε ως στοίχημα.
Συγκεκριμένα:

N3: «...ως εμπόδιο δεν θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στη σχολική τάξη. Αλλά η αλήθεια είναι πως ... όχι ως πρόκληση –στοίχημα δεν θα μπορούσα να τη χαρακτηρίσω. ...νομίζω πως η έννοια μου η μεγαλύτερη είναι να μπορέσουν να ενταχτούν στην ομάδα και να αποκτήσουν τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να έχουν μια ομαλή μετάβαση στην Α δημοτικού».

N6: «.....ούτε ως εμπόδιο τους αντιμετωπίζω για να είμαι ειλικρινής ούτε ως πρόκληση. Είναι κι αυτοί μαθητές μέσα στην τάξη που προσπαθείς να τους εντάξεις. Η πρόκληση για μένα περισσότερο είναι και τα άλλα παιδιά να μπουν στη διαδικασία να επικοινωνήσουν, να βοηθήσουν».

N10: «Μετά από αρκετά χρόνια εμπειρίας δεν τους αντιμετωπίζω ούτε σαν εμπόδιο ούτε σαν πρόκληση-στοίχημα. Είναι μια κατάσταση που την έχω συνηθίσει και την έχω

αποδεχτεί. Θεωρώ όμως ότι είναι μια επιπλέον δυσκολία στην περίπτωση που τα αλλοδαπά δεν μιλούν ελληνικά».

- Μία μόνο ερωτηθείσα υποστηρίζει ότι η ύπαρξη αλλοδαπών παιδιών στην τάξη της είναι εμπόδιο, επισημαίνοντας το πρόβλημα της επικοινωνίας όταν τα αλλοδαπά νήπια δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα. Σε καμία περίπτωση δεν θεωρεί την ύπαρξη αλλοδαπών νηπίων ως πρόκληση.

N2: «Τους αλλοδαπούς μαθητές μου, όταν δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα τους αντιμετωπίζω ως μεγάλο εμπόδιο. Με εμποδίζει πάρα πολύ να επικοινωνήσω μαζί τους και νιώθω ότι δεν θα τα καταφέρω, δεν θα επιτύχω στον ρόλο μου. Πρόκληση...; Δεν το έχω νιώσει ποτέ».

7.2.3. Η τρίτη ερώτηση αποσκοπεί να διερευνήσει τις πεποιθήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα νήπια στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα με την τρίτη ερώτηση προσπαθούμε να διερευνήσουμε αν οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται ότι οι αλλοδαποί μαθητές έρχονται στο σχολείο και συναντούν δυσκολίες οι οποίες απορρέουν από την πολιτισμική διαφορά αλλά και από τις δυσκολίες της καθημερινότητας που βιώνουν ως παιδιά μεταναστών. Συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί ρωτούνται αν πιστεύουν ότι τα αλλοδαπά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου και αν το πιστεύουν αυτό, τους ζητείται να κατονομάσουν μερικές από αυτές.

- Όλες οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι τα αλλοδαπά νήπια αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου και όλες εστιάζουν στη γλώσσα ως κυρίαρχο παράγοντα που δυσχεραίνει την επικοινωνία των αλλοδαπών νηπίων με τα υπόλοιπα, με τη νηπιαγωγό και ευθύνεται για τη μη αποδοχή τους από τα άλλα παιδιά.

N1: «Ναι έχουν δυσκολίες γιατί το εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου και του σχολείου γενικότερα είναι για τους γηγενείς.... Προβλήματα στη χρήση της γλώσσας...η λεκτική επικοινωνία καθίσταται πολλές φορές δύσκολη και αναποτελεσματική».

N2: «Η γλώσσα μόνο είναι ένα σοβαρό εμπόδιο για την επικοινωνία τόσο των ίδιων με τη νηπιαγωγό όσο και για τα υπόλοιπα παιδιά να επικοινωνήσουν με τα αλλοδαπά».

N3: «Μια βασική δυσκολία ...είναι η γλώσσα, ιδιαίτερα όταν τα παιδιά δεν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, έρχονται εκ των υστέρων με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα. Βέβαια είναι μια δυσκολία η οποία με βάση την εμπειρία μου, δεν τα δυσκολεύει στο να ενταχθούν στο νηπιαγωγείο γιατί το νηπιαγωγείο είναι μια βαθμίδα εκπαίδευσης που έχει να κάνει πολύ με τα συναισθήματα και την κοινωνικοποίηση, με αποτέλεσμα να γίνονται γρήγορα φίλες...να νιώθουν πάρα πολύ άνετα κι αυτό βοηθάει να μάθουν την ελληνική γλώσσα, να ακολουθήσουν την καθημερινότητα του νηπιαγωγείου κι έτσι να ενταχθούν πολύ ομαλά στη σχολική τάξη.

N4: «Ναι τη γλώσσα οπότε η συμμετοχή στην τάξη είναι μικρή, είναι ελλιπής παρουσιάζουν δυσκολίες. Δυσκολίες επικοινωνίας, δυσκολίες αποδοχής από τα άλλα παιδιά. Δεν είναι μόνο η γλώσσα που είναι το πρόβλημά τους, δηλαδή το διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον... δεν καταλαβαίνουν. Αδυνατούν πολλές φορές να συγκεντρωθούν ή να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους».

N5: «Δυσκολίες έχουν συνήθως με τη γλώσσα, αν δεν μιλάνε πολύ καλά τη γλώσσα και έχουν έρθει εκείνο το διάστημα».

N6: «Νομίζω ότι αντιμετωπίζουν κάποιες, κυρίως με τη γλώσσα. Δεν τα καταλαβαίνουν όλα. Νομίζω πιο πολύ στο κομμάτι της γλώσσας και της επικοινωνίας αντιμετωπίζουν δυσκολίες».

N7: «Πιστεύω πως οι αλλοδαποί μαθητές που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα αντιμετωπίζουν τις περισσότερες και σοβαρότερες δυσκολίες...»

N8: «Ναι φυσικά και αντιμετωπίζουν. Όλοι το γνωρίζουμε. Είναι δυσκολίες που έχουν να κάνουν με τη διαφορά στη γλώσσα, έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα...»

N9: «Σίγουρα αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες. Πρώτα πρώτα έχουν πρόβλημα επικοινωνίας και κατανόησης λόγω της γλώσσας τους. Κατά συνέπεια έχουν δυσκολία ώστε να γίνουν αποδεκτά από τα άλλα παιδιά και κατ' επέκταση από τις άλλες

οικογένειες του σχολείου και νιώθουν υποσυνείδητα, ασυνείδητα ότι μειονεκτούν σε σχέση με τα υπόλοιπα».

- Η Ν10 αναφέρει τη γλώσσα ως δυσκολία σε κάποιες περιπτώσεις αλλοδαπών νηπίων που όταν δεν γίνεται κατανοητή, δυσκολεύει τα αλλοδαπά νήπια σε συγκεκριμένες δραστηριότητες του εκπαιδευτικού πλαισίου του νηπιαγωγείου ενώ σε άλλες δεν τα επηρεάζει .

Ν10: «Δεν πιστεύω ότι όλα τα αλλοδαπά αντιμετωπίζουν δυσκολίες, αλλά για παράδειγμα αν ένα παιδί που δεν κατανοεί την ελληνική γλώσσα δεν μπορεί να παρακολουθήσει τη συζήτηση ή την αφήγηση ενός παραμυθιού αδυνατεί να εκφράσει αυτό που θέλει. Μερικές φορές αυτό εκφράζεται με επιθετικότητα. Σε άλλες δραστηριότητες όπως τα εικαστικά και τη μουσική δε νομίζω ότι διαφοροποιούνται από τα ελληνόπουλα».

- Ωστόσο, εκτός από τη δυσκολία της επικοινωνίας που οφείλεται στην άγνοια της επίσημης γλώσσας του σχολείου, οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται κι άλλες δυσκολίες με τις οποίες τα αλλοδαπά νήπια έρχονται αντιμέτωπα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Οι νηπιαγωγοί κάνουν λόγο για διαφορές στην κουλτούρα, στα ήθη κι έθιμα, στις συνήθειες, στους συμβολισμούς και στο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον των οικογενειών τους.

Ν1 «: Προβλήματααπό τη διαφορετική κουλτούρα , τα διαφορετικά ήθη-έθιμα.»

Ν4: «...αλλά υπάρχουν διαφορές και στις συνήθειες, στις κουλτούρες, στις αντιλήψεις... Αγνοούν και τα ίδια τα παιδιά και οι οικογένειές τους, τούς δικούς μας συμβολισμούς όταν έρχονται κυρίως από άλλες χώρες πιο μακρινές, από άλλη ήπειρο».

Ν7: «...έχουν και λιγότερα και πιο φτωχά ερεθίσματα στη ζωή τους, την οικογενειακή, στο περιβάλλον τους».

Ν8: «...και βέβαια οι άλλες δυσκολίες προκύπτουν από το διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον».

Ν9: «Η κοινωνική και οικονομική θέση των γονιών τα επηρεάζει».

- Μόνο η N2 απαντά στην ερώτηση αρχικά αρνητικά, ως προς το αν αντιμετωπίζουν τα αλλοδαπά νήπια δυσκολίες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου θεωρώντας εξ ορισμού ότι το περιβάλλον του νηπιαγωγείου (νηπιαγωγοί και συμμαθητές) είναι υποστηρικτικό, βοηθητικό και ενθαρρυντικό ως προς την ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση των αλλοδαπών στη σχολική τάξη. Επίσης επισημαίνει ότι είναι σπάνιες οι περιπτώσεις που έχει αντιληφθεί ρατσιστική συμπεριφορά των γηγενών προς τα αλλοδαπά νήπια.

N2: «Κατά τη γνώμη μου τα αλλοδαπά παιδιά στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες γιατί οι συμμαθητές και η νηπιαγωγός αγκαλιάζουν τους αλλοδαπούς μαθητές και τους βοηθούν να ενσωματωθούν ομαλά. Σπάνια έχω συναντήσει ρατσιστική συμπεριφορά από άλλα νήπια προς αλλοδαπά».

7.2.4. Η τέταρτη ερώτηση ξεκινά με τη διαπίστωση ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου δεν περιλαμβάνει κάτι ιδιαίτερο για την εκπαίδευση των αλλοδαπών νηπίων. Οι νηπιαγωγοί ρωτούνται για τις πρακτικές που χρησιμοποιούν, προκειμένου να βοηθήσουν τα αλλοδαπά νήπια να ενταχθούν ομαλά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Η ερώτηση αυτή στοχεύει να ανιχνεύσει τις στάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την ύπαρξη αλλοδαπών νηπίων στις τάξεις τους, όπως αυτές διαφαίνονται μέσα από την πράξη. Συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί ρωτούνται αν προβαίνουν σε συγκεκριμένες ενέργειες προκειμένου να βοηθήσουν τα αλλοδαπά νήπια να ενταχθούν ομαλά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου.

- Οι 8 από τις 10 ερωτηθείσες απάντησαν θετικά, ότι δηλαδή προβαίνουν σε συγκεκριμένες ενέργειες για να βοηθήσουν τα αλλοδαπά νήπια να ενταχθούν ομαλά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Οι πρακτικές των νηπιαγωγών ποικίλουν. Σε κάποιες περιπτώσεις και προκρινόμενου να διευκολυνθεί η επικοινωνία, οι νηπιαγωγοί διαμορφώνουν τις ομάδες των παιδιών έτσι ώστε να συνυπάρχουν και να εργάζονται μαζί γηγενείς μαθητές με αλλοδαπούς και σε αρκετές περιπτώσεις χρησιμοποιούν άλλους αλλοδαπούς που γνωρίζουν και τις δύο γλώσσες, να λειτουργούν ως διερμηνείς. Η N2 εκφράζει αυθόρμητα και την πεποίθησή της ότι αποτελεί υποχρέωση των ίδιων των

αλλοδαπών να μάθουν την ελληνική γλώσσα ενώ η ίδια σε καμία περίπτωση δεν θα μάθαινε τη δική τους γλώσσα.

N1: «Επίσης προσπαθούμε οι ομάδες των γηγενών νηπίων να συμπεριλαμβάνουν και τα αλλοδαπά ώστε να μπορούν να αφομοιώνονται καλύτερα στο σύνολο, να μην τα περιθωριοποιούν (στο παιχνίδι τους, στις εργασίες)».

N2: «Κυρίως όταν έχω τέτοιες περιπτώσεις αλλοδαπών παιδιών, ζητώ από άλλα παιδιά που είναι μέσα στην τάξη αλλοδαπά, που γνωρίζουν πολύ καλά και την ξένη γλώσσα και την ελληνική, να με βοηθήσουν σα μεταφραστές στην επικοινωνία μου μ' αυτά τα νήπια... Δυστυχώς εγώ σα νηπιαγωγός δεν πρόκειται να μάθω τη γλώσσα τους επειδή έρχονται στη δική μας χώρα. Πιστεύω ότι αυτοί θα πρέπει να μάθουν τη γλώσσα τη δική μας. Για να επικοινωνήσουν μαζί μας και για να έχουν επιτυχία και στις επόμενες βαθμίδες και να προσαρμοστούν ομαλά».

N10: «Επίσης χρησιμοποιώ παιδί άλλης καταγωγής, που γνωρίζει καλύτερα ελληνικά για να του μεταφράσει και να μου μεταφράσει κι εμένα».

- Οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν τα παιχνίδια γνωριμίας, εμπιστοσύνης και αποδοχής.

N4: «Ξεκινώ με παιχνίδια γνωριμίας και εμπιστοσύνης, αγγίγματα, θεατρικό παιχνίδι, χρησιμοποιώ τη μουσική και την τέχνη πολύ και θέλω να αναπτυχθούν οι μη-λεκτικοί τρόποι επικοινωνίας για να μπορέσουν να ενταχθούν πιο εύκολα. Δουλεύω με μικρές ομάδες και προσπαθώ να δημιουργούνται περισσότεροι δεσμοί μέσα στην ομάδα».

N9: «Κάνουμε παιχνίδια γνωριμίας και λόγω της ανάγκης να ενταχθούν και τα αλλοδαπά παιδιά μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Δραστηριότητες και δράσεις αποδοχής του διαφορετικού μέσα στην τάξη και διαφορετικό δεν είναι μόνο ένας αλλοδαπός μαθητής, διαφορετικό κουβαλάμε όλοι μας. Δραστηριότητες συνεργασίας, αποδοχής του άλλου ως συνεργάτη και ως βοηθού.

- Άλλες νηπιαγωγοί επιλέγουν πρακτικές γνωριμίας των πολιτισμών:

N5: «Κάποιες δραστηριότητες παρουσίασης των παιδιών στην τάξη, να φέρουν φωτογραφίες από τη χώρα τους, από την οικογένειά τους, πράγματα ιδιαίτερα που δεν

έχουμε εμείς εδώ για να τα δείξουν και να τα παρουσιάσουν στην ομάδα της τάξης, να γνωριστούν και να νιώσουν αποδεκτά».

N7: «Πολλές φορές καλώ και γονείς, γιαγιάδες να μας μιλήσουν για τα δικά τους έθιμα για να προσπαθήσουμε όλοι μαζί να καταλάβουμε πως κι αυτοί έχουν τα δικά τους παιχνίδια, τη δική τους κουλτούρα και προσπαθώ μαζί με τα ελληνόπουλα να τα εντάξουμε ομαλά και να μάθουν και τη δική τους ιστορία και κληρονομιά που κουβαλούν».

N10: «Τους ζητάω να μου πουν λέξεις στη γλώσσα τους για παράδειγμα «Καλημέρα» «Τι κάνεις;» ή τραγούδια της πατρίδας τους. Μιλάμε για τη χώρα τους, τους συγγενείς τους στην πατρίδα τους, τη δείχνουμε στον χάρτη κ.α.»

Μία νηπιαγωγός αναφέρει τον φίλο – μέντορα

N5: «Αν έχουν κάποιες δυσκολίες στη γλώσσα μπορούμε να ορίσουμε κατά κάποιον τρόπο ένα φίλο-μέντορα που θα το βοηθάει σε όλα αυτά που χρειάζεται. Δεν θα είναι απαραίτητα από την ίδια χώρα καταγωγής αλλά να έχει κάποιον φίλο και όταν θέλει βοήθεια σε κάτι να μην απευθύνεται κατευθείαν στη δασκάλα του γιατί με τον συνομήλικό είναι πιο εύκολο να του το εξηγήσει κάποιες φορές από ό,τι ο εκπαιδευτικός. Νιώθει πιο καλά».

- Σε άλλες περιπτώσεις οι νηπιαγωγοί καταφεύγουν στη διαπροσωπική επαφή με τους γονείς των αλλοδαπών νηπίων προκειμένου να τους γνωρίσουν καλύτερα ή σε ενημερωτικές συναντήσεις γονέων προκειμένου να ενημερώσουν και να ευαισθητοποιήσουν τους γονείς των γηγενών νηπίων ως προς την ύπαρξη των αλλοδαπών.

N4: «...προσπαθώ να πλησιάσω τα παιδιά και τους γονείς τους, να συζητήσω μαζί τους, να καταλάβω τι εικόνα έχουν περισσότερο και για την Ελλάδα και για το σχολείο και για το σύστημα όλο αυτό».

N1: «....στην πρώτη συγκέντρωση που κάνουμε με τους γονείς, τους ενημερώνουμε για την ύπαρξη αλλοδαπών νηπίων, για να έχουν μια διαφορετική στάση γιατί πολλοί γονείς έχουν αρνητική στάση απέναντι σ' αυτά τα παιδιά....να αλλάξουν στάση, αυτό θα βοηθήσει και τα δικά τους παιδιά».

- Ωστόσο, υπάρχουν τρεις νηπιαγωγοί οι οποίες παραδέχονται ότι δεν χρησιμοποιούν κάποιες συγκεκριμένες πρακτικές προκειμένου να εντάξουν ομαλά τα αλλοδαπά νήπια στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου.

N8: «... οι νηπιαγωγοί όπως γνωρίζουμε, είμαστε απροετοίμαστες μπροστά σ' αυτή την καινούρια πραγματικότητα, την πολιτισμική. Προσπαθούμε αυτοσχεδιάζοντας να ανταποκριθούμε στις ανάγκες ...να τα ενισχύουμε, να τα υποστηρίζουμε και θα έλεγα ότι δεν υπάρχει κάτι στάνταρ που κάνουμε».

N3: «Όχι δεν χρησιμοποιώ κάποιο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Προσαρμόζω τα αλλοδαπά όπως θα προσάρμοζα και ένα ελληνόπουλο, εκτός από το θέμα της γλώσσας, που εκεί το χειριζόμαστε λίγο διαφορετικά. Δεν έχει χρειαστεί να χρησιμοποιήσω ένα συγκεκριμένο πλαίσιο προκειμένου να προσαρμοστεί και να ενταχθεί ομαλά».

N6: «Όχι, δεν κάνω κάτι συγκεκριμένο, απλά προσπαθώ, να εξηγή πιο απλά, πιο κατανοητά, να τους παίρνω πιο πολύ μαζί μου σε κάποια πράγματα, να δουλεύουμε μαζί σε κάτι το οποίο εκείνοι δεν μπορούν να το διεκπεραιώσουν όπως τα άλλα παιδιά λόγω της γλώσσας. Δεν κάνω όμως κάτι άλλο για να είμαι ειλικρινής».

7.3. ΑΞΟΝΑΣ Β: Γνώσεις και επιμόρφωση των νηπιαγωγών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο

7.3.1. Η πρώτη ερώτηση αφορά στην πεποίθηση των νηπιαγωγών σχετικά με την επάρκειά τους όσο αφορά στις γνώσεις τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

- Οι 9 στις 10 ερωτηθείσες απαντούν αρνητικά. Η N10 απαντά ότι δεν αισθάνεται επαρκής αλλά ούτε και ανεπαρκής.

7.3.2. Η δεύτερη ερώτηση στοχεύει να αποκαλύψει τις γνώσεις των νηπιαγωγών που έχουν ενδεχομένως αποκτήσει σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

- Από τις 10 νηπιαγωγούς που ρωτήθηκαν, οι 9 δεν είχαν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις βασικές τους σπουδές. Η μία εξ αυτών, η N3 αναφέρει ότι υπήρχε επιλεγόμενο μάθημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το οποίο η ίδια δεν επέλεξε να παρακολουθήσει. Μόνο η N6 έχει

παρακολουθήσει σχετικό μάθημα στις βασικές σπουδές της. Συγκεκριμένα αναφέρει:

N6: «Ναι έχω κάνει. Είχα κάνει στο πανεπιστήμιο με την Ανδρούσου. Ναι, είχαμε πάει και σε σχολείο διαπολιτισμικό...λίγα πράγματα μου έχουν μείνει από τότε. Κάναμε για τη διαφορετικότητα και την αποδοχή».

- Ωστόσο υπάρχουν νηπιαγωγοί που έχουν παρακολουθήσει κάτι σχετικό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε επίπεδο διδασκαλείου ή μεταπτυχιακών σπουδών. Συγκεκριμένα η N5 αναφέρεται σε μαθήματα-γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμικότητα αλλά που δεν στοχεύουν ξεκάθαρα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η N4, ωστόσο, αναφέρεται σε δύο μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που είχε παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια φοίτησής της στο Μαράσλειο Διδασκαλείο και περιγράφει με λεπτομέρεια τη Διαπολιτισμική Εβδομάδα που διοργάνωνε η καθηγήτρια κ. Ανδρούσου. Η ικανοποίηση και ο θαυμασμός της για τη Διαπολιτισμική Εβδομάδα αποτυπώνεται στα λόγια της: «Ήταν πάρα πολύ ωραία εμπειρία γιατί ήρθαμε με πολύ ωραίο τρόπο σε επαφή με όλο αυτό το κομμάτι».

N5: «Στις βασικές σπουδές όχι. Αλλά στην μετεκπαίδευση και στο μεταπτυχιακό έκανα κάποια μαθήματα γλωσσολογίας και πολιτισμού στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής αλλά αμιγώς επιμόρφωση για τη διαπολιτισμική δεν έχω».

N4: «Στη σχολή Νηπιαγωγών όχι. Στην εξομοίωση δεν θυμάμαι αλλά έχω παρακολουθήσει στο Διδασκαλείο και τα δύο χρόνια, είχαμε μάθημα διαπολιτισμικής. Την πρώτη χρονιά ήταν νομίζω «Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση» και τη δεύτερη χρονιά με την Ανδρούσου είχα παρακολουθήσει μάθημα για τη διαπολιτισμική και μάλιστα είχε γίνει διαπολιτισμική εβδομάδα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρουσα. Περιελάμβανε προβολές, εργαστήρια, συζητήσεις, συνεντεύξεις, ταινίες, παιχνίδια. Ελάμβαναν μέρος φοιτητές μεταπτυχιακοί, φοιτητές της σχολής νηπιαγωγών , εμείς από τη Μαράσλειο, φοιτητές αλλοδαποί μεταπτυχιακοί, Έλληνες φοιτητές του εξωτερικού που είχαν βιώσει τη μετανάστευση. Ήταν πάρα πολύ ωραία εμπειρία γιατί ήρθαμε με πολύ ωραίο τρόπο σε επαφή με όλο αυτό το κομμάτι. Είχαν μιλήσει και άνθρωποι που ζούσαν στο εξωτερικό και μας είπαν

πώς ακριβώς ένιωσαν φεύγοντας και ποια προβλήματα συνάντησαν στην καινούρια κοινωνία που πήγαν».

7.3.3. Η τρίτη ερώτηση αφορά σε επιμορφώσεις που ενδέχεται να έχουν παρακολουθήσει οι νηπιαγωγοί σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η συγκεκριμένη ερώτηση στοχεύει να αποκαλύψει το ενδιαφέρον των επιμορφωτικών φορέων (Δ/νσεις Εκπ/σης, Υπουργείο Παιδείας, Πανεπιστημιακούς φορείς, κ.α.) καθώς επίσης και το ενδιαφέρον των ίδιων των νηπιαγωγών σχετικά με τις προσωπικές τους αναζητήσεις αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί ρωτούνται αν έχουν επιμορφωθεί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, και από ποιον φορέα.

- Καμία από τις 10 ερωτηθείσες δεν έχει επιμορφωθεί επίσημα από κάποιον φορέα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η Ν9 μόνο αναφέρεται στις προσωπικές αναζητήσεις της μέσα από σχετικά διαβάσματα. Συγκεκριμένα λέει:

Ν9: «Επίσημα όχι. Μόνο από προσωπικές αναζητήσεις, μελέτες συγγραμμάτων, αναγνώσεις δημοσιευμένων εργασιών σχετικών και από την εμπειρική μου γνώση».

7.3.4. Η τέταρτη ερώτηση αφορά στην άποψη των νηπιαγωγών για την αναγκαιότητα και χρησιμότητα της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί ρωτούνται αν θεωρούν ότι θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωσή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

- Όλες οι ερωτηθείσες συμφωνούν ότι η επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι χρήσιμη και απαραίτητη. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι λόγοι για τους οποίους θεωρούν την επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αναγκαία και χρήσιμη. Από τις απαντήσεις τους φαίνεται πως η πολυπολιτισμικότητα είναι μια δεδομένη κατάσταση, αποτελεί καθημερινότητα για τις νηπιαγωγούς οι οποίες χρειάζονται επιμόρφωση και κυρίως πρακτική καθοδήγηση.

Ν1: «Ναι, γιατί είναι ένα θέμα της καθημερινότητας. Κάθε χρόνο όλο και περισσότερα αλλοδαπά φοιτούν στο νηπιαγωγείο».

N2: «Αν η επιμόρφωση δεν παραμένει μόνο στη θεωρία και προχωρά στην πράξη πιστεύω ότι είναι πάρα πολύ χρήσιμη». Π.χ θα θέλαμε υποδειγματικές διδασκαλίες από εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν εμπειρία από τάξεις με αλλοδαπά παιδιά. Αυτοί μπορούν να μας στηρίζουν και να μας δώσουν σωστές συμβουλές».

N3: «Και χρήσιμη και επιτακτική είναι γιατί όπως είπαμε η φοίτηση των αλλοδαπών είναι μια πραγματικότητα στη σχολική τάξη».

N4: «Ναι είναι πολύ χρήσιμη όχι μόνο για τα αλλόγλωσσα αλλά και για κάθε ετερότητα και για μας τους ίδιους γιατί κι εμένα με βοήθησε πολύ να ανακαλύψω τις δικές μου προκαταλήψεις».

N5: «Εννοείται. Είμαστε χώρα πολυπολιτισμική. Όλος ο κόσμος είναι».

N6: «Γενικά οι επιμορφώσεις πάντα θεωρώ ότι είναι χρήσιμες. Πόσο μάλλον στη διαπολιτισμική που έχουμε πλέον αλλοδαπά παιδιά».

N8: «Χρειάζονται επιμορφωτικά σεμινάρια όσο αφορά στη διαπολιτισμικότητα για να ξέρουμε πώς να ανταποκριθούμε στις ανάγκες».

N9: «Ναι, θεωρώ ότι θα μου έδινε ένα θεωρητικό πλαίσιο και θα με βοηθούσε να εφαρμόσω καλύτερα πρακτικές στη διδασκαλία μου».

N10: «Ναι, θα με βοηθούσαν απλές και πρακτικές οδηγίες».

7.3.5. Η πέμπτη ερώτηση στοχεύει να εμβαθύνει στις ανάγκες των νηπιαγωγών σχετικά με την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής τους επάρκειας. Συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί ρωτούνται να προτείνουν οτιδήποτε θεωρούν ότι θα μπορούσε να τους βοηθήσει ώστε να αισθάνονται καλύτερα προετοιμασμένες όσο αφορά στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης τους.

- Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων νηπιαγωγών προκύπτει η ανάγκη τους κυρίως για πρακτικές οδηγίες και δραστηριότητες πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί προτείνουν:

N1: «Θα ήθελα περισσότερο πρακτικό. Να μου δίνει απαντήσεις σ' αυτά που καθημερινά μας προβληματίζουν έντονα...»

N2: «Βιωματικά σεμινάρια θα μπορούσαν να γίνουν, να συμμετέχουν και αλλοδαπά παιδιά, να υπάρχουν εκπαιδευτικοί, δηλαδή να έχουμε στην πράξη με τους μαθητές μας, και... πιθανότατα οργανωμένα και από τη σχολική σύμβουλο θα μπορούσαν να γίνουν γιατί τόσα χρόνια που εργάζομαι σαν νηπιαγωγός δεν έχει οργανωθεί από καμία σχολική σύμβουλο στον νομό μας...»

N3: «Το βασικότερο είναι η επιμόρφωση, δηλαδή οι πρακτικές εκείνες γνώσεις που θα βοηθήσουν ουσιαστικά κάθε νηπιαγωγό και εκπαιδευτικό, να μπορέσουν να χειριστούν πράγματα σε στιγμές που μπορεί να μας δυσκολεύουν και να δίνουμε εμείς λύσεις χωρίς να ξέρουμε αν είναι όντως οι σωστές και αν είναι αποτελεσματικές. Πρακτικά πράγματα».

N5: «Πέρα από την επιμόρφωση, ίσως και υλικό. Παιδαγωγικό που θα μας έδινε ιδέες για δραστηριότητες».

N6: «Να ξέρεις ίσως κάποια πράγματα για κάθε χώρα, τις συνήθειες ίσως, του κάθε λαού για να μπορείς να αντιληφθείς κάποια πράγματα και για τους γονείς στο πώς λειτουργούν».

N7: «Εκτός από την επιμόρφωση και περισσότερο υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες των παιδιών αυτών, στις εμπειρίες τους, στις γνώσεις τους για να μας βοηθήσει πρακτικά».

N10: «...απλές και πρακτικές οδηγίες για το «τι κάνω μέσα στην τάξη μου» και όχι γενικόλογες αναφορές σε αρχές, προγράμματα, σκοπούς και μεθοδολογικές προσεγγίσεις».

- Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι προτάσεις των νηπιαγωγών N4, N8 και N9 οι οποίες προτείνουν συγκεκριμένες καινοτόμες ιδέες, οι οποίες αναφέρονται σε αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος και ίδρυση υποστηρικτικών κρατικών φορέων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

N4: «Μια δια βίου επιμόρφωση. Να υπάρχει ένας υποστηρικτικός φορέας, να υπάρχει ένα οργανωμένο δίκτυο σχεδιασμού, εποπτείας, παραγωγής υλικού που να προσαρμόζεται στις σύγχρονες απαιτήσεις, να απευθύνεται σ' αυτό... να ενημερωθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί γιατί για να αλλάξει η ματιά που βλέπουμε το σχολείο, πρέπει να αλλάζουμε εμείς».

N8: «...θα μπορούσε να γίνει μια αλλαγή κεντρικά, δηλαδή θα μπορούσε να γίνει μια αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος, ένας εμπλουτισμός των νηπιαγωγείων με υλικό εποπτικό και παιδαγωγικό διαπολιτισμικής φύσεως, για παράδειγμα παιχνίδια από άλλες χώρες τα οποία θα παίζουν τα παιδιά».

N9: «Αν υπήρχαν κάποιοι υποστηρικτικοί φορείς, ας πούμε συμβουλευτική, ψυχολογική στήριξη και στους γονείς και στους μαθητές. Επίσης Κέντρα Εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για τα παιδιά και τους γονείς, Προγράμματα ένταξης και στήριξης μαθητών και γονιών όσο αφορά στη γλώσσα αλλά μπορεί να είναι και ένα πρόγραμμα εικαστικών που να μπορεί να τους δώσει και ένα ερέθισμα, να αισθάνονται πιο δημιουργικοί ίσως».

7.4. ΑΞΟΝΑΣ Γ: Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν ζητήματα που προκύπτουν από την πολυπολιτισμική ετερότητα των τάξεών τους

7.4.1. Η πρώτη ερώτηση του τρίτου άξονα αναδεικνύει την επικοινωνία των νηπιαγωγών με τους γονείς, ως σημαντικό μέρος της σχολικής ζωής του νηπιαγωγείου. Εκτός από τις προγραμματισμένες ενημερωτικές συγκεντρώσεις, οι νηπιαγωγοί, περισσότερο από άλλους εκπαιδευτικούς, έρχονται καθημερινά σε επαφή με τους γονείς/κηδεμόνες ή συνοδούς των νηπίων, τόσο κατά την ώρα της προσέλευσης όσο και της αποχώρησης των παιδιών. Στην περίπτωση των αλλοδαπών νηπίων, οι νηπιαγωγοί έρχονται σε καθημερινή επαφή και με τους αλλοδαπούς γονείς τους. Η ερώτηση στοχεύει να διερευνήσει τόσο τη στάση των νηπιαγωγών απέναντί τους, όσο και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι ίδιες προκειμένου να αντιμετωπίσουν και να ξεπεράσουν ενδεχόμενες δυσκολίες ή προβλήματα. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί ρωτούνται αν αντιμετωπίζουν προβλήματα-δυσκολίες στην επικοινωνία τους με τους γονείς-κηδεμόνες των αλλοδαπών μαθητών τους, τι είδους προβλήματα είναι αυτά και με ποιους τρόπους τα προσπερνούν.

- Οι εννιά νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι πρόβλημα στην επικοινωνία με τους αλλοδαπούς γονείς είναι η γλώσσα. Συγκεκριμένα:

N1: «Εκείνο το πρόβλημα που είναι πολύ έντονο είναι το πρόβλημα της γλώσσας. Δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε».

N2: «Ναι αντιμετωπίζω, όταν έρχονται οι γονείς να γράψουν το παιδί τους στο σχολείο και δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα. Αυτό είναι σοβαρότατο εμπόδιο».

N3: «Το βασικό πρόβλημα που υπάρχει στην επικοινωνία είναι η γλώσσα. Οι περισσότεροι αλλοδαποί γονείς γνωρίζουν ελάχιστα ελληνικά, κάτι που δυσκολεύει την επικοινωνία μεταξύ μας γιατί δεν μπορούν να καταλάβουν όλα αυτά που προσπαθούμε να τους πούμε».

N4: «Βασικά αντιμετωπίζω προβλήματα γλώσσας και επικοινωνίας...»

N5: «Πάνω στη γλώσσα».

N6: «Το μόνο πρόβλημα που έχω αντιμετωπίσει είναι σε ένα παιδάκι που η μαμά δεν μιλούσε τη γλώσσα, ο πατέρας ήταν άρρωστος, στο νοσοκομείο και είχαμε θέμα πώς θα μιλήσουμε, πώς θα επικοινωνήσουμε».

N7: «Συνήθως οι γονείς των αλλοδαπώνακόμη κι όταν δεν ξέρουν την ελληνική γλώσσα... μπορούμε και συνεννοούμαστε».

N9: «Εκείνο που δυσκολεύει πολύ τη συνεργασία μαςείναι η επικοινωνία, η γλώσσα. Δεν κατανοούν πολλές φορές ζητήματα που αφορούν μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους».

N10: «Η δυσκολία που αντιμετωπίζω είναι ότι κάποιες φορές δεν είμαι σίγουρη ότι αυτά που λέω κατανοούνται όπως πρέπει ή άλλα λέω εγώ και άλλα καταλαβαίνουν αυτοί. Αισθάνομαι ανασφάλεια στην επικοινωνία μου με τους αλλοδαπούς γονείς. Προσπαθώ να τους μιλάω απλά και να χρησιμοποιώ παραδείγματα από την καθημερινότητα της τάξης».

- Οι μέθοδοι/τεχνικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για να ξεπεράσουν τη δυσκολία της επικοινωνίας που οφείλεται στη διαφορετική γλώσσα, είναι η συνδρομή ενός φίλου-συγγενή του αλλοδαπού γονέα ο οποίος γνωρίζει και τις δύο γλώσσες, οποίος εκτελεί ρόλο διερμηνέα. Συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί αναφέρουν:

N1: «Χρησιμοποιούμε άλλους γονείς αλλοδαπών, οι οποίοι χρησιμοποιούν καλά τη γλώσσα και τους βάζουμε ως διερμηνείς και συζητούμε το πρόβλημα του παιδιού τους παρουσία τρίτου για να καταλάβουν αυτό που συμβαίνει».

N2: «Ζητώ από αυτούς τους γονείς να φέρουν μαζί τους κάποιους άλλους, κάποιους φίλους τους που γνωρίζουν τα ελληνικά, ίσως κάποια μεγαλύτερά τους παιδιά που γνωρίζουν τα ελληνικά, ώστε να βοηθήσω να ξεπεράσω αυτό το πρόβλημα με την επικοινωνία».

N3: «...μπορεί να υπάρχουν άλλοι γονείς αλλοδαποί οι οποίοι να χειρίζονται καλύτερα την ελληνική γλώσσα οπότε λειτουργούν σαν διερμηνείς και μεταφέρουν τις πληροφορίες που θέλουμε. Επίσης για πιο πρακτικά πράγματα που αφορούν την καθημερινότητα μπορεί να υπάρχουν παιδάκια-αδερφάκια που να φοιτούν στο δημοτικό σχολείο, να χειρίζονται καλύτερα την ελληνική γλώσσα κι έτσι να λειτουργούν κι αυτοί σα διερμηνείς στους γονείς».

N4: «Χρησιμοποιώ διερμηνέα όπου δεν μπορώ να επικοινωνήσω, μια μαμά ή κάποιον άλλο που γνωρίζει τη γλώσσα».

N5: «Κάποιες φορές που δεν μιλούσαν καθόλου ελληνικά, φώναζα κάποιον άλλον που μπορούσε να κάνει τη μετάφραση για να εξηγήσει τι θα θέλαμε και όταν κάναμε ενημέρωση για το παιδάκι για να εξηγεί, να μεταφράζει».

N6: «...είχε έρθει μια θεία, αυτή ήξερε μόνο ιταλικά..προσπαθούσαμε... αλλά οι άνθρωποι είχανε τόση θέληση να εντάξουν το παιδί, που πραγματικά με θέληση και από τις δύο πλευρές επικοινωνήσαμε».

N10: «Μερικές φορές χρησιμοποιώ και παντομίμα όταν δεν καταλαβαίνουν καθόλου ελληνικά ή ζητώ από άλλο γονέα, συμπατριώτη τους που γνωρίζει καλύτερα ελληνικά να μεταφράσει, όταν βέβαια δεν είναι προσωπικό το θέμα».

- Άλλα προβλήματα – δυσκολίες που ανέφεραν οι νηπιαγωγοί είναι η πολύωρη εργασία των αλλοδαπών γονέων, ο δισταγμός, η επιφυλακτικότητα και το άγχος που νιώθουν απέναντι στο ελληνικό σχολείο καθώς και η διαφορετική κοινωνικοπολιτισμική τους προέλευση. Συγκεκριμένα:

N2: «Επίσης έχω παρατηρήσει ότι οι κηδεμόνες των αλλοδαπών μαθητών εργάζονται πάρα πολλές ώρες και έχουν μεγάλο φόρτο εργασίας και δεν έρχονται να ρωτήσουν στο σχολείο για την πρόοδο των παιδιών τους, γενικά τους βλέπω αποστασιοποιημένους ...».

N3: «Ένα άλλο πρόβλημα το οποίο μπορεί να δυσκολέψει πάρα πολύ την επικοινωνία μας με τους γονείς είναι ότι αισθάνονται μειονεκτικά επειδή φοιτούν τα παιδιά τους σε ελληνικό σχολείο και η πλειοψηφία των παιδιών είναι ελληνόπουλα, με αποτέλεσμα αυτό μπορεί να μην τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν στα κοινά, να βάζουν υποψηφιότητα στον Σύλλογο Γονέων ώστε να αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας, να μην συμμετέχουν στις εθνικές γιορτές...».

N4: «Είναι... διστακτικοί, επιφυλακτικοί, έχουν άγχος για το σχολείο, για την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο, είναι ένα καινούριο περιβάλλον όλο αυτό για το πώς θα ενταχθεί το δικό τους παιδί στο σχολείο».

N8: «...μερικές φορές δεν μπορούμε να επικοινωνήσουμε και λόγω της εργασίας τους, δουλεύουν όλη τη μέρα».

- Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις ορισμένων νηπιαγωγών σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι αλλοδαποί γονείς τον ρόλο των νηπιαγωγών και πώς τις αντιμετωπίζουν. Συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί παραθέτουν:

N2: «...παρόλα αυτά νιώθω ότι μου δείχνουν εμπιστοσύνη. Νιώθω ότι με σέβονται».

N6: «Σε γενικές γραμμές δεν έχω αντιμετωπίσει κανένα πρόβλημα όσο αφορά στη συμπεριφορά, κανένα πρόβλημα. Είναι οι γονείς αυτοί οι οποίοι θέλουν τα παιδιά τους να πετύχουν και σε κοιτάνε στα μάτια, τι θα τους πεις».

N7: Συνήθως οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών έρχονται στο σχολείο με μεγάλο σεβασμό σε μας τις δασκάλες... Έχουν μεγάλη κατανόηση και μεγάλο σεβασμό».

N8: «Πιστεύω ότι στην πλειοψηφία δεν έχουμε συναντήσει σημαντικά προβλήματα με τους ανθρώπους (γονείς) Είναι πρόθυμοι. Πολλές φορές σέβονται περισσότερο τον εκπαιδευτικό...».

N9: «Προβλήματα συνεργασίας δεν θα έλεγα. ...είναι πολύ πρόθυμοι να συνεργαστούν...»

- Ακόμη μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η παραδοχή πολλών νηπιαγωγών ότι οι αλλοδαποί γονείς δείχνουν μεγαλύτερο σεβασμό προς τις νηπιαγωγούς από ό,τι οι Έλληνες γονείς. Συγκεκριμένα:

N5: «Τις περισσότερες φορές η σχέση είναι πιο καλή με τους αλλοδαπούς γονείς παρά με τους Έλληνες. Είναι πιο συνεργάσιμοι, σε καταλαβαίνουν περισσότερο. Πολλές φορές είναι καλύτεροι».

N7: « Έχω αντιμετωπίσει και αντιμετωπίζω καμιά φορά, ευτυχώς στη μειοψηφία τους , κάποιες συμπεριφορές Ελλήνων γονέων που κοιτούν τους αλλοδαπούς μαθητές και τους γονείς υποτιμητικά».

N8: «Πιστεύω ότι στην πλειοψηφία δεν έχουμε συναντήσει σημαντικά προβλήματα με τους ανθρώπους (αλλοδαπούς γονείς) Είναι πρόθυμοι. Πολλές φορές σέβονται περισσότερο τον εκπαιδευτικό από ότι οι Έλληνες γονείς».

7.4.2. Η δεύτερη ερώτηση στοχεύει να αναδείξει τις γνώσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη διγλωσσία των αλλοδαπών νηπίων, όπως αυτές προκύπτουν από τις σχετικές συμβουλές-παραινέσεις που δίνουν στους γονείς τους. Ειδικότερα, η ερώτηση που τους απευθύνεται, αναφέρεται στο περιεχόμενο της συμβουλής των νηπιαγωγών σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η ερώτηση συνοδεύεται από επεξηγήσεις που στοχεύουν να αναδείξουν με ακρίβεια τις γνώσεις τους σχετικά με τη χρήση της μητρικής τους γλώσσας και της ελληνικής. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί ρωτούνται για το τι συμβουλεύουν τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών τους σε σχέση με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Επίσης, ρωτούνται αν πιστεύουν ότι είναι καλύτερο, όσο αφορά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, τα αλλοδαπά παιδιά να μιλούν όσο περισσότερο μπορούν ελληνικά στο σπίτι με τους γονείς τους, καθώς και αν πιστεύουν ότι η χρήση της μητρικής τους γλώσσας αποτελεί εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής.

- Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών καταδεικνύουν ότι υπάρχει μια διχογνωμία και οι παραινέσεις τους είναι σε πολλές περιπτώσεις αντικρουόμενες. Επίσης, δείχνουν προβληματισμένες για την ορθότητα των απαντήσεών τους, οι οποίες στην πλειοψηφία τους υστερούν σε θεωρητική τεκμηρίωση αναφορικά με το θέμα της διγλωσσίας. Υπάρχουν νηπιαγωγοί που συμβουλεύουν τους γονείς των αλλοδαπών νηπίων να μιλούν στο σπίτι την ελληνική γλώσσα προκειμένου να τα βοηθήσουν στην εκμάθησή της:

N1: «Συμβουλευόμαστε τους γονείς να μιλούν την ελληνική για να μπορούμε να επικοινωνούμε».

N2: «Τους λέω ότι εφόσον αποφασίσατε να ζήσετε στην Ελλάδα θα πρέπει να μάθετε την ελληνική γλώσσα όσο γίνεται γρηγορότερα... με την τηλεόραση, να βάζουν τηλεοπτικές εκπομπές στα ελληνικά. Επίσης συμβουλεύω τους αλλοδαπούς γονείς να επιδιώκουν γνωριμίες εκτός σχολικού χώρου με Έλληνες γονείς, με παιδιά ελληνόπουλα, στην παιδική χαρά, στον παιδότοπο, δηλαδή, να βγουν από τον μικρόκοσμό τους οι ίδιοι οι αλλοδαποί γονείς να ανοιχτούν για να μπορέσουν και οι άλλοι οι Έλληνες να τους αγκαλιάσουν και να μάθουν γρηγορότερα και τη γλώσσα και να προσαρμοστούν περισσότερο ομαλά».

N3: «Η συμβουλή μου είναι να μιλούν ελληνικά στο σπίτι».

N6: «...τόρα αυτό μάλλον είναι ένα λάθος που κάνω, αλλά τους συμβουλεύω όσο μπορούν να μιλούν ελληνικά... το έχω πει όμως σε γονείς: 'Προσπαθήστε να μιλάτε ελληνικά στο σπίτι'».

N7: «Απλά τους εφιστώ την προσοχή να μιλούν πιο πολύ τα ελληνικά έτσι ώστε το παιδί να μην μπερδεύεται στο σχολείο, αφού ζει στην Ελλάδα και πρέπει να μορφωθεί στην Ελλάδα...»

N8: «...τους συμβουλευόμαστε να μιλούν την ελληνική γλώσσα στο σπίτι, βέβαια δεν ξέρουν να μιλούν καλά. Πρέπει να ξέρουν και τις δύο, αλλά μας ενδιαφέρει η ελληνική για να μπορέσουν τα παιδιά να προχωρήσουν».

N9: «Εκείνο που λέμε στους γονείς είναι ότι τουλάχιστον σε σχέση με το σχολικό περιβάλλον θα ήταν καλό κι αυτοί να προσπαθούν να μιλούν ελληνικά όπως μπορούν, βέβαια δεν είναι εύκολο γιατί περισσότερο ελληνικά μπορεί να ξέρει το παιδί τους παρά οι ίδιοι».

- Η νηπιαγωγός N5 δείχνει ελαστική όσο αφορά στη χρήση των δύο γλωσσών, μητρικής και ελληνικής στο σπίτι των παιδιών και τάσσεται μάλλον υπέρ της χρήσης της μητρικής περισσότερο στο σπίτι. Διαπιστώνει ότι τα αλλοδαπά παιδιά μπορούν να εξοικειωθούν με την ελληνική γλώσσα στο σχολείο. Συγκεκριμένα:

N5: «Όχι απαραίτητα να μιλάνε μόνο ελληνικά στο σπίτι για να μάθουν την ελληνική τα παιδιά και τη μητρική εξίσου, ίσως και παραπάνω. Τα παιδιά μπορούν να μάθουν την ελληνική και στο σχολείο, από τη σχέση τους με τα παιδιά και από τους εκπαιδευτικούς».

- Η N10 συμβουλεύει τους γονείς να μιλούν τη γλώσσα τους στο σπίτι με τα παιδιά τους γιατί θεωρεί ότι οι αλλοδαποί γονείς πρέπει να μιλούν τη δική του γλώσσα την οποία γνωρίζουν καλά ενώ η ίδια ως εκπαιδευτικός να μιλάει την ελληνική που επίσης γνωρίζει καλά. Από την εμπειρία της έχει παρατηρήσει ότι τα αλλοδαπά παιδιά των οποίων οι γονείς χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα στην επικοινωνία τους με τα παιδιά τους, αναπαράγουν λανθασμένα πρότυπα ομιλίας επειδή οι ίδιοι δεν γνωρίζουν να μιλούν σωστά τα ελληνικά. Συγκεκριμένα:

N10: «Τους συμβουλεύω αυτοί να μιλούν στο σπίτι τη γλώσσα τους κι εγώ στο σχολείο τη δική μου. Ο καθένας να μιλάει τη γλώσσα που γνωρίζει καλύτερα. Πιστεύω ότι είναι μια παγίδα στην οποία πέφτουν πολλοί γονείς. Θέλουν να μάθουν τα παιδιά τους πολύ γρήγορα ελληνικά και τους μιλούν στο σπίτι ελληνικά χωρίς όμως και οι ίδιοι να κάνουν σωστή χρήση της γλώσσας με αποτέλεσμα τα παιδιά να αναπαράγουν λανθασμένα πρότυπα ομιλίας».

- Η N4 απαντάει με βεβαιότητα ότι παρακινεί τα αλλοδαπά νήπια να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα στο σπίτι και την ελληνική γλώσσα στο σχολείο, επισημαίνοντας ότι οι δύο γλώσσες δεν είναι ανταγωνιστικές αλλά ότι η μητρική βοηθά στην εκμάθηση της ελληνικής. Αξιίζει να επισημανθεί ότι η συγκεκριμένη θέση της νηπιαγωγού διευκρινίστηκε από την ερευνήτρια σχετικά με το αν ήταν απόρροια σχετικής μελέτης-διαβάσματος-ακούσματος ή αν ειπώθηκε βάσει της εμπειρίας της. Η N4 διαβεβαίωσε την ερευνήτρια ότι είχε διδαχθεί για τη διγλωσσία στο μάθημα της κ. Ανδρούσου στο πλαίσιο της μετεκπαίδευσής της στο διδασκαλείο. Συγκεκριμένα αναφέρει:

N4: «... τους παρακινώ να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα στο σπίτι και να μάθουν την ελληνική γλώσσα είτε από το σχολείο είτε από κάποια μαθήματα που θα κάνουν έξτρα είτε από κάποιον φορέα....Θεωρώ ότι η μητρική γλώσσα είναι ένα μέρος της ταυτότητάς τους και ότι δεν πρέπει να αγνοείται. Δεν τις βλέπω δηλαδή

τις δύο γλώσσες σαν ανταγωνιστικές αλλά περισσότερο τη μητρική γλώσσα τη βλέπω σαν βάση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας».

- Στην ερώτηση αν θεωρούν οι νηπιαγωγοί τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών νηπίων εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, οι επτά νηπιαγωγοί δεν τη θεωρούν εμπόδιο, ενώ για τις τρεις τελευταίες αποτελεί εμπόδιο.

N1: «Όχι δεν είναι εμπόδιο η μητρική τους γλώσσα».

N3: «...Όχι όμως να καταργηθεί η μητρική τους γλώσσα. Θεωρώ ότι δεν τα εμποδίζει μιλώντας την μητρική τους γλώσσα να μάθουν την ελληνική, μπορούν να γίνονται παράλληλα».

N4: «Θεωρώ ότι η μητρική γλώσσα είναι ένα μέρος της ταυτότητάς τους και ότι δεν πρέπει να αγνοείται».

N5: «Τη μητρική θα πρέπει σίγουρα και να τη μάθουν και να τη μιλάνε».

N8: «Όχι βέβαια, δεν είναι εμπόδιο η μητρική τους και θα πρέπει να τη διατηρήσουν».

N9: «Δεν μπορώ να αφορίσω τη μητρική τους γλώσσα. Δεν μπορώ να τους σταματήσω να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα γιατί είναι η ταυτότητά τους...αν απαγορεύσεις σε κάποιον να χρησιμοποιεί τη γλώσσα του είναι σα να του λες δεν θα επικοινωνείς όταν ξέρεις ότι έχει μια δυσκολία να επικοινωνήσει σε μια άλλη γλώσσα».

N10: «Δεν θεωρώ ότι η μητρική τους γλώσσα αποτελεί εμπόδιο αλλά με τις προϋποθέσεις που προανέφερα (η μητρική να μιλιέται στο σπίτι από τους γονείς)».

Ωστόσο, η ίδια νηπιαγωγός σε άλλο σημείο της συνέντευξης αναφέρεται στη μητρική γλώσσα ως εμπόδιο για την εκμάθηση της ελληνικής: «Επίσης αν τα αλλοδαπά είναι ίδιας καταγωγής, για παράδειγμα αλβανικής, που είναι πολύ σύνηθες, μιλούν μεταξύ τους τη μητρική τους γλώσσα και έτσι η εκμάθηση της ελληνικής καθυστερεί ακόμη περισσότερο».

N2: «Όμως η μητρική γλώσσα είναι εμπόδιο όταν μιλιέται συνέχεια».

N6: «...αλλά καταλαβαίνω κι εκείνους ότι θέλουν τα παιδιά τους να μάθουν και τη μητρική τους γλώσσα...αλλά κάποιες φορές βλέπεις ότι αυτό είναι πρόβλημα λιγάκι. Δεν βοηθάει σ' αυτή τη φάση τουλάχιστον τα παιδιά. Μπορεί μεγαλώνοντας να μιλάνε καλύτερα την ελληνική, οπότε να μην υπάρχει θέμα».

N7: «Είναι σίγουρα εμπόδιο αλλά δεν μπορούμε να ζητήσουμε να μη μιλάνε τη δική τους γλώσσα...».

7.4.3. Η τρίτη ερώτηση αναφέρεται σε συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας, τη διαφοροποιημένη και διερευνά κατά πόσο οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες και εξατομικευμένες μαθησιακές ανάγκες των αλλοδαπών νηπίων και προσπαθούν να τις ενσωματώσουν στο καθημερινό εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα προκειμένου να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί ρωτούνται αν χρησιμοποιούν διαφοροποιημένη διδασκαλία προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματικές στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών τους.

- Ορισμένες από τις νηπιαγωγούς που ρωτήθηκαν χρησιμοποιούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία επειδή θεωρούν ότι τα αλλοδαπά νήπια πολλές φορές έχουν ιδιαίτερες ανάγκες στη μαθησιακή διαδικασία, κάτι που συμβαίνει βέβαια όχι μόνο στις περιπτώσεις των αλλοδαπών αλλά και άλλων γηγενών νηπίων. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

N2: «Τη διαφοροποιημένη διδασκαλία τη χρησιμοποιώ όχι μόνο για τους αλλοδαπούς μαθητές αλλά και όταν έχω μέσα στην τάξη μου παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή υστερούν κάπου γνωστικά, οπότε ναι, τη χρησιμοποιώ. Η νηπιαγωγός καλό είναι να διαχειρίζεται κάθε ομάδα παιδιών διαφορετικά».

N4: «Ναι χρησιμοποιώ όσο γίνεται, χρησιμοποιώ βιωματικές μεθόδους, λαμβάνω υπόψη μου τα ενδιαφέροντα των παιδιών, φροντίζω να συνδέσω τις δραστηριότητες που κάνω με τη ζωή τους, αξιοποιώ καθημερινά αντικείμενα...».

N8: «Πιστεύω ότι τη διαφοροποιημένη διδασκαλία τη χρησιμοποιούμε όλοι οι νηπιαγωγοί και πρέπει να τη χρησιμοποιούμε όχι μόνο όσο αφορά στους αλλοδαπούς μαθητές αλλά γενικότερα στην τάξη γιατί βοηθάει στα παιδιά όχι μόνο σ' αυτά που έρχονται από άλλη χώρα αλλά γενικότερα από άλλο επίπεδο κοινωνικόπολιτισμικό και είναι από τους σημαντικότερους τρόπους για να μπορούμε να έχουμε ένα αποτέλεσμα μέσα στην τάξη. Θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας στη δουλειά μας η επιλογή του περιεχομένου και των μεθόδων και των δραστηριοτήτων να είναι με βάση τις ανάγκες των παιδιών που έχουμε στην τάξη μας».

N10: «Ναι χρησιμοποιώ. Ευτυχώς το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι ευέλικτο και το στηρίζει αυτό».

- Ωστόσο άλλες νηπιαγωγοί δεν θεωρούν απαραίτητη τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως μεθόδου κατάλληλης για τα αλλοδαπά νήπια στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου.

N1: «...δεν θέλω να είναι το παιδί διαφοροποιημένο για να μην αισθάνεται διαφοροποιημένο...δεν κάνω κάτι τελείως διαφορετικό. Πιστεύω ότι τα παιδιά στο νηπιαγωγείο εύκολα περιθωριοποιούν τα άλλα».

N3: «Όχι δεν χρησιμοποιώ διαφοροποιημένη διδασκαλία. Δεν έχει τύχει να τη χρησιμοποιήσω μέχρι στιγμής . Οι προσπάθειες που κάνω όταν κάθε σχολική χρονιά υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές είναι αυτές που κάνω και με τα ελληνόπουλα, εκτός αν χρειαστεί ...θα σταθώ λίγο περισσότερο, απομονώνοντας το παιδί όταν τα άλλα παίζουν για να μπορώ να του εξηγήσω κάποια πράγματα παραπάνω».

N6: «Όχι, ... κάποιες φορές μπορεί να κάνουμε κάτι μαζί περισσότερο, πιο ιδιαίτερα, όταν υπάρχει ανάγκη».

N7: «Δυστυχώς ο αριθμός των μαθητών στην τάξη, συνήθως είναι πάνω από 20, οι συνθήκες δεν επιτρέπουν όπως θα θέλαμε να είναι διαφοροποιημένη η διδασκαλία και ούτε έχουμε και σχετική επιμόρφωση. Προσπαθώ όμως όποτε μπορώ με κάρτες όταν δεν ξέρουν την ελληνική γλώσσα ή με διάφορα παιχνίδια».

N5: «Δεν ξέρω αν θεωρείται διαφοροποιημένη, αλλά ξέροντας ότι κάποιο παιδάκι δεν καταλαβαίνει πάρα πολύ καλά τη γλώσσα μας, μιλάω όσο πιο απλά γίνεται, χρησιμοποιώ εποπτικό υλικό γιατί η εικόνα είναι παρά πολύ δυνατή. Αν δεν έχει κατανοήσει κάτι, θα το πω πάλι ξανά και θα το ξαναδείξω, αν χρειάζεται, με πιο απλό τρόπο, μέχρι να δω ότι το κατανόησε».

7.4.4. Η τέταρτη ερώτηση αναφέρεται στα καινοτόμα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων τα οποία αφορούν στην αποδοχή και στον σεβασμό της διαφορετικότητας –ετερότητας. Η ερώτηση αυτή στοχεύει να διερευνήσει την ευαισθητοποίηση και το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών σχετικά με ζητήματα που άπτονται της αποδοχής των αλλοδαπών παιδιών και αν έμπρακτα δραστηριοποιείται το ενδιαφέρον τους μέσα από την επεξεργασία ανάλογων προγραμμάτων σχολικών

δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί ρωτούνται αν υλοποιούν καινοτόμα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων ή/και projects που αφορούν στην αποδοχή και στον σεβασμό της διαφορετικότητας.

- Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών δείχνουν ότι υπάρχει έντονη ευαισθητοποίηση προς την κατεύθυνση της αποδοχής της διαφορετικότητας-ετερότητας η οποία καταδεικνύεται και μέσα από την ενασχόλησή τους με ανάλογα projects και καινοτόμα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων με τα νήπια. Συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί αναφέρουν:

N1: «Τα τελευταία χρόνια υποχρεωτικά , λόγω της κατάστασης, σχεδόν κάθε χρόνο τρέχουμε ένα πρόγραμμα στο σχολείο το οποίο έχει σχέση με τη διαφορετικότητα και τον ρατσισμό, γιατί αυτά ευαισθητοποιούν τους μαθητές να ενσωματώνουν και να δέχονται καλύτερα του αλλοδαπούς μέσα στην ομάδα».

N2: «Ναι, βεβαίως και μάλιστα την τρέχουσα σχολική χρονιά εκπονώ ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας με θέμα « Το δικαίωμα στη διαφορετικότητα- Μαθαίνω να αποδέχομαι τον άλλον».

N3: «Ναι, βέβαια. Έχω πραγματοποιήσει αρκετά projects που εντάσσονται στα προγράμματα Αγωγής υγείας, είναι τα προγράμματα που αφορούν στη διαφορετικότητα, στην αποδοχή, στα συναισθήματα. Βοηθούν πολύ στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών αλλά βοηθούν και γενικότερα και τους υπόλοιπους να δεχτούν εύκολα τους αλλοδαπούς μαθητές»

N4: «Ναι κάθε φορά κάνω τέτοια . Πολλά έχουν να κάνουν με την τέχνη και με τη μουσική...» .

N5: «Ναι, συνήθως τα τελευταία χρόνια με τη διαφορετικότητα, με τα συναισθήματα, με την αποδοχή του άλλου και αυτό που κάνουμε φέτος το «Βήματα για τη ζωή».

N6: «Ναι, ναι. Κάνουμε συνέχεια τέτοια προγράμματα. Και το πρόγραμμα που είχαμε πάρει πέρυσι για τον σχολικό εκφοβισμό. Κάθε χρόνο κάνω και τα συναισθήματα που μου αρέσουν πολύ... και πάντα θα το πάμε προς τα εκεί δηλαδή, αποδοχή της διαφορετικότητας».

N7: «Ναι, πάντα, κάθε χρόνο πραγματοποιούμε στο σχολείο προγράμματα που έχουν σχέση με την αποδοχή της διαφορετικότητας, της ετερότητας και μέσα σ' αυτά είναι και τα παιδιά που είναι από άλλες χώρες φυσικά».

N8: «Θα μπορούσα ίσως να αναφέρω....το πρόγραμμα που έχουμε αναλάβει το «Βήματα για τη ζωή» το οποίο έχει να κάνει με την εκμάθηση ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για τα νήπια και το οποίο πιστεύω ότι βοηθάει γενικότερα αλλά και συγκεκριμένα στο θέμα με τα αλλοδαπά παιδιά, στην υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στο διαφορετικό».

N9: «Σχεδόν κάθε χρόνο αναλαμβάνουμε την υλοποίηση προγραμμάτων με θέμα τη διαφορετικότητα, τη φιλία, τη συνεργασία, την ανάπτυξη συναισθηματικού κλίματος στην τάξη με project για τα συναισθήματα και δράσεις που αφορούν και τους γονείς».

N10: «Κατά καιρούς έχω εκπονήσει προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και projects που αφορούν στην αποδοχή και στον σεβασμό της διαφορετικότητας...».

7.4.5. Η πέμπτη και τελευταία ερώτηση της συνέντευξης στοχεύει στην ελεύθερη και ανοιχτή έκφραση των απόψεων των νηπιαγωγών και αφορά στη διερεύνηση των απόψεών τους σχετικά με τους τρόπους και τη στάση που θα βοηθούσε αποτελεσματικότερα τους αλλοδαπούς μαθητές τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου.

- Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών καταδεικνύουν ενδιαφέροντες και ποικίλους τρόπους συμβολής στην αποτελεσματικότερη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί εστιάζουν στην εμπλοκή των αλλοδαπών γονέων και στη συνεργασία τους με το σχολείο. Συγκεκριμένα:

N1: «Η νηπιαγωγός πρέπει να εμπλέξει και τις οικογένειες των αλλοδαπών μαθητών επιδιώκοντας μαζί τους κάθε είδους συνεργασία».

N2: «Καταρχάς χρειάζεται να υπάρχει μια ωραία συνεργασία ανάμεσα στους αλλοδαπούς γονείς και στο σχολείο, δηλαδή μια ωραία σχέση σχολείου οικογένειας».

N3: «Ένας τρόπος με τον οποίο θα μπορούσαν να βοηθηθούν οι αλλοδαποί μαθητές είναι έμμεσος, είναι η συνεργασία με τους γονείς. Όταν πραγματοποιηθεί ουσιαστική

συνεργασία με τους γονείς, δημιουργείται και το κλίμα εκείνο το οποίο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να θεωρούν πια δικό τους το ελληνικό νηπιαγωγείο».

- Η θετική στάση της νηπιαγωγού και η ευαισθητοποίηση της στο ζήτημα της εθνοπολιτισμικής ετερότητας προβάλλονται ως ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία για την αποτελεσματική βοήθεια των αλλοδαπών μαθητών.

N4: «Καταρχήν με ευαισθητοποιημένους εκπαιδευτικούς σε θέματα όχι μόνο πολυμορφίας των τάξεων αλλά και στον τρόπο που μπορούν να διαφοροποιηθούν οι διδακτικές πρακτικές στην τάξη. Μόνο μέσα από αλλαγή στη στάση των εκπαιδευτικών μπορείς να πεις ότι μπορώ να περιμένω μια αλλαγή σε όλη την υπόλοιπη ιστορία».

N5: «Κυρίως από τη θετική στάση και τη δική μας, των νηπιαγωγών, το οποίο μεταφέρεται και στα παιδιά, το πώς θα φερθούν στα αλλοδαπά παιδιά. Αν η δική μας στάση είναι θετική είναι και των παιδιών νομίζω θετική».

N6: «Νομίζω ότι παίζει πολύ μεγάλο ρόλο η δική μας στάση, του δασκάλου. Αν τα παιδιά δουν ότι αποδέχεσαι τα παιδιά εσύ, θα τα αποδεχτούν γιατί βλέπω ότι αντιγράφουν γενικά συμπεριφορές».

N8: «Το βάρος πέφτει κυρίως στη νηπιαγωγό που είναι ο κύριος παράγοντας μέσα στην τάξη.... βέβαια υπάρχει και το πρόβλημα ότι πίσω από τα ελληνόπουλα υπάρχει και ένα οικογενειακό περιβάλλον που πιστεύω ότι ακόμα δεν είναι έτοιμο να δεχτεί αυτή τη διαπολιτισμική διάσταση... ξέρουμε ότι υπάρχουν εκδηλώσεις ρατσισμού, ξενοφοβίας και όταν εσύ κάνεις μια δουλειά μέσα στην τάξη Α και στο σπίτι ξέρεις ότι υπάρχει αντίθετη στάση και συμπεριφορά των γονέων, το πιθανότερο είναι να μην έχεις και αποτέλεσμα».

N9: «Να τους ενθαρρύνεις, να τους εμπνεύχονεις στις προσπάθειες που κάνουν. Να προσπαθείς να τα εντάξεις στο σχολικό περιβάλλον, με παράλληλη αποδοχή όμως και των δικών τους πολιτισμικών χαρακτηριστικών γιατί όλοι οι μαθητές έχουν κάτι διαφορετικό να επιδείξουν, αυτό πρέπει να το αποδεχτείς».

N10: «Πιστεύω ότι το σημαντικότερο είναι η στάση της νηπιαγωγού απέναντι σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Δηλαδή να έχει σεβασμό για τον άλλο, για τη θρησκεία του, για τη γλώσσα του, για την κουλτούρα του, την ιστορία του, κατανόηση για τον αγώνα του

και τις δυσκολίες του να επιβιώσει σε μια ξένη χώρα και πίστη για το ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί αλλά ίσοι και για το ότι η διαφορετικότητα είναι η μόνη «κανονικότητα»».

- Τέλος, οι νηπιαγωγοί προτείνουν και αλλαγές-καινοτομίες σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως τη θεσμοθέτηση του δίγλωσσου συνεργάτη, των τάξεων υποδοχής, προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, την ψυχοκοινωνική στήριξη των αλλοδαπών οικογενειών καθώς και τη θεσμοθέτηση ενός συγκεκριμένου ποσοστού αλλοδαπών μαθητών σε κάθε τάξη.

N2: «Πιστεύω ότι θα ήταν καλό να υπήρχε ένας βοηθός της νηπιαγωγού, δίγλωσσος, ... ένας δίγλωσσος συνεργάτης, να υπήρχε ως θεσμός για να βοηθηθεί η νηπιαγωγός να ανταπεξέλθει σε τέτοιες περιπτώσεις, όταν στην τάξη της υπάρχει μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών».

N4: «...ίσως μία ψυχοκοινωνική στήριξη της αλλοδαπής οικογένειας από την πολιτεία με ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος του δικού μας με διαπολιτισμική εκπαίδευση, με δίγλωσσους εκπαιδευτικούς που θα μπορούν ίσως να παρεμβαίνουν, ίσως να έρχονται κάποιες ώρες και με πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης».

N7: «Πιστεύω ένας ωραίος τρόπος θα ήταν οι τάξεις υποδοχής, με κάποιον εκπαιδευτικό που να ξέρει και τη γλώσσα των παιδιών και να τα βοηθήσει μέσα στην τάξη για να ενταχθούν πιο ομαλά».

N8: «Το βάρος πρέπει να πέσει κεντρικά, δηλαδή, να αναθεωρηθεί το πρόγραμμα σπουδών και να δώσουν έμφαση προς αυτή τη διάσταση και ιδίως τώρα με τους πρόσφυγες που έχουμε είναι απαραίτητο. Μετά θα μπορούσε να γίνει μια συστηματική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στα αλλοδαπά νήπια ώστε να μπορούν να μπου ομαλότερα στην τάξη».

N9: «...να υπάρχουν υποστηρικτικοί φορείς και για τους γονείς, συμβουλευτική γονέων, εκμάθηση της γλώσσας, ενεργή συμμετοχή στις σχολικές δράσεις».

N10: «Θα μπορούσε ίσως να θεσμοθετηθεί ένα ποσοστό αλλοδαπών σε κάθε τμήμα, ένας καλύτερος καταμερισμός των αλλοδαπών στα νηπιαγωγεία, ο οποίος θα είχε σαν

αποτέλεσμα να μη συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός αλλοδαπών σε ένα τμήμα/νηπιαγωγείο».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1. Συζήτηση

8.1.1. Οι στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές τους

Από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών της παρούσας έρευνας γίνεται φανερό ότι οι νηπιαγωγοί δεν θεωρούν πρόβλημα την ύπαρξη αλλοδαπών νηπίων στις τάξεις τους. Η πολυπολιτισμική τάξη είναι μια πραγματικότητα και η ετερογένεια στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού θεωρείται δεδομένη και σε κάποιες περιπτώσεις, αναπόφευκτη. Η πλειοψηφία τους δείχνει να διακατέχεται από ιδιαίτερη ευαισθησία σχετικά με το ζήτημα της εθνοπολιτισμικής ανομοιογένειας. Για τις περισσότερες νηπιαγωγούς αποτελεί πρόκληση και στοίχημα η ύπαρξη των αλλοδαπών παιδιών στις τάξεις τους. Διακατέχονται από επιθυμία να συντελέσουν και να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα αλλοδαπά παιδιά στην ομαλή ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Αν και οι νηπιαγωγοί έχουν συνηθίσει να δουλεύουν σε πολιτισμικά ανομοιογενείς τάξεις, από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι η θετική στάση τους απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές δεν εγγυάται την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου τους αναφορικά με τη διαπολιτισμική του διάσταση. Ειδικότερα, οι νηπιαγωγοί αισθάνονται θεωρητικά ανεπαρκείς και πρακτικά αβοήθητες να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που ανακύπτουν εξαιτίας της πολυπολιτισμικής ποικιλίας των τάξεών τους.

Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, μία μόνο περίπτωση νηπιαγωγού αντιμετωπίζει τους αλλοδαπούς μαθητές ως «μεγάλο εμπόδιο» όπως η ίδια αναφέρει, εξαιτίας της δυσκολίας της επικοινωνίας, λόγω της γλώσσας. Ωστόσο, κι εκείνη εστιάζει το πρόβλημα στην αδυναμία που νιώθει η ίδια σε σχέση με την

αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού της ρόλου στο ζήτημα της ένταξης-ενσωμάτωσης των αλλοδαπών νηπίων στο σχολικό πλαίσιο.

Αν και το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών του δείγματος για την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών παιδιών στο σχολικό πλαίσιο είναι μεγάλο, παρατηρείται ότι η προσοχή τους εστιάζεται κυρίως στο θέμα της γλώσσας ενώ, είναι ελάχιστες οι αναφορές των νηπιαγωγών στη μετανάστευση και στις ιδιαίτερες και δύσκολες συνθήκες στις οποίες ζουν και μεγαλώνουν καθημερινά τα αλλοδαπά παιδιά. Όπως έχει επισημανθεί στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, οι μετανάστες καλούνται να αντιμετωπίσουν την εξαιρετικά δύσκολη και επίπονη πραγματικότητα, με προβλήματα που σχετίζονται με την επιβίωσή τους, με την ανεύρεση εργασίας και την προσαρμογή των ίδιων και των παιδιών τους στην κυρίαρχη κουλτούρα. Πολλοί αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο πλαίσιο του σχολείου, οι οποίες αφορούν εκτός από τη γλωσσική τους υστέρηση, στην προσαρμογή τους στην κυρίαρχη κουλτούρα, και στην αποδοχή τους από τους άλλους, με επακόλουθα πολλές φορές την εκδήλωση επιθετικότητας, την έλλειψη κινήτρων για μάθηση, τη σχολική εγκατάλειψη κ.α.

Επίσης, αν και οι ίδιες οι νηπιαγωγοί παραδέχονται ότι η στάση τους είναι θετική απέναντι στα αλλοδαπά παιδιά, από τις απαντήσεις τους είναι φανερή η μονοπολιτισμική θεώρησή τους για την εκπαίδευση. Οι νηπιαγωγοί προβληματίζονται έντονα για τους τρόπους και τις πρακτικές που θα τις/τους βοηθήσουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων και δυσκολιών που προκύπτουν από την πολυπολιτισμική ετερογένεια των τάξεών τους. Αδυνατούν να δουν την εθνοπολιτισμική ετερογένεια ως ευκαιρία ανταλλαγής και συνδιαλλαγής των πολιτισμών και όχι ως πηγή προβλημάτων. Όπως, πολύ εύστοχα επισημαίνουν οι Κεσίδου & Παπαδοπούλου (2008) δεν είναι πάντα εύκολο να είναι κανείς «πολυπολιτισμικός». Απαιτείται εκπαίδευση προσανατολισμένη στις διαπολιτισμικές αρχές, η οποία θα βασίζεται στην παραδοχή ότι το μονοπολιτισμικό και εθνικά προσανατολισμένο σχολείο είναι ιστορικά ξεπερασμένο και δεν ανταποκρίνεται στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Επιπρόσθετα, οι νηπιαγωγοί της παρούσας έρευνας φαίνεται να είναι πιο κοντά προς τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης. Οι απόψεις τους,

όπως αυτές αναδεικνύονται από τις απαντήσεις τους, εστιάζουν στην απόκτηση των απαραίτητων ικανοτήτων (κυρίως της γλωσσικής επάρκειας της χώρας υποδοχής) για τους αλλοδαπούς μαθητές, έτσι ώστε αυτοί να μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στο μονοπολιτιστικό και μονογλωσσικό ελληνικό σχολείο (μοντέλο αφομοίωσης). Στις περιπτώσεις που οι νηπιαγωγοί της έρευνας αναφέρονται στην αναγνώριση των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών των αλλοδαπών μαθητών, αυτά αφορούν κυρίως στις εθνικές παραδόσεις, στα ήθη κι έθιμα, στη μουσική και στη θρησκεία. Πρόκειται για στοιχεία τα οποία δεν εμποδίζουν την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην κυρίαρχη ομάδα και ταυτόχρονα δεν θέτουν σε κίνδυνο την γλωσσική και πολιτισμική ομοιογένεια της κυρίαρχης ομάδας και της χώρας υποδοχής (μοντέλο ενσωμάτωσης).

Η πολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών ωστόσο, προχωρά πέρα από την ευαισθητοποίηση και δεν περιορίζεται σε φολκλορικού τύπου δραστηριότητες (Μάγος, 2004), όπως γνωριμία με τα ήθη κι έθιμα των αλλοδαπών μαθητών. Όπως επισημαίνει ο Μάρκου (1996) απαιτείται σε ατομικό επίπεδο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν κατανοήσει τις δικές τους πολιτισμικές αξίες και ταυτότητες προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές που ανήκουν σε ετερογενείς εθνοπολιτισμικές ομάδες να αναπτύξουν ξεκάθαρες πολιτισμικές ταυτότητες και να καλλιεργήσουν θετικές σχέσεις μεταξύ τους.

8.1.2. Η χρήση πρακτικών και μεθόδων για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας από τις νηπιαγωγούς

Η έρευνα καταδεικνύει ότι οι νηπιαγωγοί στην πλειοψηφία τους αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλοδαπών νηπίων και προσπαθούν να τις αντιμετωπίσουν με αυτοσχέδιες μεθόδους, εξαιτίας της ανύπαρκτης κατάλληλης διδακτικής τεχνογνωσίας.

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί συνοψίζονται στις ακόλουθες:

- Χρήση μαθητή - διερμηνέα ή ενήλικα-διερμηνέα όταν υπάρχει δυσκολία επικοινωνίας εξαιτίας της γλώσσας
- Χρήση απλής, κατανοητής γλώσσας κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας

- Ενθάρρυνση των προσπαθειών των αλλοδαπών νηπίων
- Εργασία σε ομάδες
- Παιχνίδια γνωριμίας, θεατρικό παιχνίδι
- Πρόσκληση αλλοδαπών συγγενών για συζήτηση-παραμύθι, με σκοπό τη γνωριμία με τη χώρα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών νηπίων
- Παρουσίαση αντικειμένων που ζητούνται από τις νηπιαγωγούς να φέρουν τα αλλοδαπά νήπια στον χώρο του σχολείου, με σκοπό τη γνωριμία και την εξοικείωση με τη χώρα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών νηπίων
- Υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων με θεματολογία σχετική με τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας-ετερότητας
- Διαφοροποίηση της διδασκαλίας με στόχο την καλύτερη εξυπηρέτηση των αναγκών των αλλοδαπών νηπίων
- Εμπλοκή των γονέων των αλλοδαπών νηπίων στη σχολική ζωή και συνεργασία των νηπιαγωγών μαζί τους
- Θετική στάση της νηπιαγωγού απέναντι στην εθνοπολιτισμική ετερογένεια

Όλα τα προαναφερθέντα συνιστούν μεμονωμένες και αποσπασματικές πρακτικές που υιοθετούν οι νηπιαγωγοί για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που προκύπτουν από την εθνοπολιτισμική ετερογένεια στις τάξεις τους. Είναι μέθοδοι τις οποίες οι νηπιαγωγοί επινόησαν και έθεσαν σε εφαρμογή στις τάξεις τους, εξαιτίας των ιδιαίτερων αναγκών που προέκυψαν, λόγω της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας αλλά και εξαιτίας της έλλειψης ενός οργανωμένου και συστηματοποιημένου σχεδιασμού πρακτικών και μεθόδων διαπολιτισμικού χαρακτήρα. Θεωρούμε ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών, όπως αυτό προκύπτει από την εν λόγω έρευνα, υιοθετεί πρακτικές που στοχεύουν να βοηθήσουν τα αλλοδαπά νήπια στην ένταξή τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Βέβαια, επισημαίνουμε ότι οι παραπάνω καταγεγραμμένες πρακτικές αποτελούν καταγραφή του συνόλου των πρακτικών και σε καμία

περίπτωση δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι τις υιοθετούν και τις χρησιμοποιούν στο σύνολό τους, όλες οι νηπιαγωγοί του δείγματος της έρευνας.

Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι υπάρχουν και νηπιαγωγοί οι οποίες δεν χρησιμοποιούν κάποιες συγκεκριμένες πρακτικές προκειμένου να βοηθήσουν τα αλλοδαπά νήπια. Θεωρούν ή ότι δεν χρειάζεται να κάνουν κάτι ιδιαίτερο ή ότι θα προσαρμοστούν τα νήπια από μόνα τους, με το πέρασμα του χρόνου. Αντιμετωπίζουν δηλαδή, τους αλλοδαπούς μαθητές με τον ίδιο τρόπο που αντιμετωπίζουν τους γηγενείς, θεωρώντας ότι με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες για όλους. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2005) η αρχή της ίδιας αντιμετώπισης των μαθητών με διαφορές, δεν οδηγεί στη διαφύλαξη ουσιαστικά ίσων ευκαιριών.

Η έλλειψη θεωρητικής κατάρτισης των νηπιαγωγών και η απουσία ενός οργανωμένου προγράμματος υποδοχής και στήριξης των αλλοδαπών μαθητών από την κεντρική διοίκηση, ενέχει τον κίνδυνο να οδηγεί σε χρήση λανθασμένων και ακατάλληλων πρακτικών, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις να μην οδηγούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Η αλλαγή των στάσεων και η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών πρέπει να συνοδεύεται από βαθιές αλλαγές στο θεσμικό επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, στα σχολικά εγχειρίδια, κ.α. Η διαπολιτισμική μάθηση άλλωστε μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία θετικών στάσεων και ευαισθητοποίησης σχετικά με την ετερότητα και την πολυπολιτισμικότητα (Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008).

8.1.3. Η διγλωσσία των αλλοδαπών νηπίων και η αντιμετώπισή της από τις νηπιαγωγούς.

Είναι αναμφισβήτητο ότι η μη γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής από τους αλλοδαπούς μαθητές και τους γονείς τους, δημιουργεί δυσκολία στην επικοινωνία των νηπιαγωγών μαζί τους. Στην παρούσα έρευνα οι νηπιαγωγοί αναφέρονται συνεχώς στο πρόβλημα της γλώσσας τόσο ως δυσκολία των ίδιων να επικοινωνήσουν με τα νήπια και τους γονείς τους όσο και ως τη σημαντικότερη δυσκολία την οποία αντιμετωπίζουν τα αλλοδαπά παιδιά στο σχολικό περιβάλλον. Μόνο τέσσερις στις δέκα ερωτηθείσες αναφέρονται και σε άλλες δυσκολίες που έχουν να κάνουν με το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, τις διαφορετικές

αντιλήψεις, τους διαφορετικούς συμβολισμούς καθώς και με το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους. Η γλώσσα, ως πρόβλημα, υποσκιάζει άλλα προβλήματα και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα αλλοδαπά νήπια στο σχολικό περιβάλλον, όπως είναι τα προβλήματα συναισθηματικής φύσεως που έχει επιφέρει η αλλαγή πατρίδας και ο αποχωρισμός από αγαπημένα συγγενικά πρόσωπα, οι πολιτισμικές διαφορές καθώς και τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ίδια και οι οικογένειές τους. Όλες οι δυσκολίες που έρχονται ως επακόλουθα της μετανάστευσης είναι εγγεγραμμένες στα πρόσωπα και στις συμπεριφορές των αλλοδαπών νηπίων, τα οποία πολλές φορές είναι φανερά διστακτικά, απομονώνονται, αρνούνται να συμμετέχουν ενεργητικά ή σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να εκδηλώσουν και επιθετική συμπεριφορά.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι θέσεις και οι στάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη διγλωσσία των αλλοδαπών νηπίων. Είναι φανερή η έλλειψη της θεωρητικής κατάρτισης των νηπιαγωγών πάνω στο ζήτημα της διγλωσσίας. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών πιστεύει ότι τα αλλοδαπά νήπια πρέπει να μιλούν στο σπίτι με τους αλλοδαπούς γονείς τους την ελληνική γλώσσα όσο περισσότερο μπορούν γιατί αυτό θα τους βοηθήσει να τη μάθουν γρηγορότερα. Οι νηπιαγωγοί πιστεύουν ότι τα νήπια που θα εκτεθούν περισσότερο στην ελληνική γλώσσα (υπόθεση της μέγιστης δυνατής έκθεσης-maximum exposure (Cummins, 2005)) θα αναπτύξουν γρηγορότερα τη γνώση της γλώσσας. Δεν θεωρούν ότι η πρώτη γλώσσα, η μητρική, έχει κάποια σημασία για την ελληνική, αφού την εκλαμβάνουν μάλλον ως μπόδιο ή ότι οι γλώσσες των δίγλωσσων παιδιών αποτελούν ανεξάρτητες μονάδες μεταξύ τους. Τους συμβουλεύουν να λειτουργούν μονογλωσσικά, με θεωρητικό εργαλείο την υπόθεση της 'χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας'. Πρόκειται για τη θεώρηση εκείνη που θέλει τις γλώσσες ν' αντιπροσωπεύουν ξεχωριστά αυτόνομα συστήματα και μεγέθη, χωρίς εννοιολογικές ή γλωσσικές επικαλύψεις. Ό, τι μαθαίνεται μέσω της μιας γλώσσας δεν έχει σχέση με αυτό που μαθαίνεται μέσω της άλλης και ότι η οποιαδήποτε γνώση που έχει δομηθεί μέσω της πρώτης γλώσσας είναι ουσιαστικά άχρηστη για την εκμάθηση και κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Cummins, 2005 & Σκούρτου, Y.E.).

Ωστόσο, τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα που αφορούν στη διγλωσσία έρχονται σε πλήρη αντίθεση με την άποψη των νηπιαγωγών και τις συμβουλές που

δίνουν στους γονείς των αλλοδαπών παιδιών. Το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών πρέπει να μετατοπιστεί από τη γλώσσα επικοινωνίας στην ίδια την επικοινωνία. Συνεπώς, η επικοινωνία στο σπίτι πρέπει να γίνεται στη γλώσσα που ο γονέας γνωρίζει καλύτερα και νιώθει πιο άνετα στη χρήση της. Το ενδιαφέρον μας πρέπει να εστιάζεται στην οικοδόμηση και ανάπτυξη εννοιών. Η κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα αποτελεί την ικανότητα του δίγλωσσου ατόμου να αντλεί από μια δεξαμενή εννοιών τις έννοιες εκείνες που θα το βοηθήσουν να μάθει νέες έννοιες στη γλώσσα στόχο, στην περίπτωση μας, στην ελληνική (Cummins, 2005 & Σκούρτου, Υ. Ε).

Παρόλο που η πλειοψηφία των νηπιαγωγών του δείγματος δεν θεωρεί τη μητρική γλώσσα εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής, η άποψή τους αυτή δεν στηρίζεται σε επιστημονική γνώση και ταυτόχρονα δεν αποδεικνύει ότι η πρώτη γλώσσα, η μητρική, αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση και κατάκτηση της δεύτερης, της ελληνικής. Μόνο μία περίπτωση νηπιαγωγού του δείγματος γνωρίζει τα επιστημονικά δεδομένα σχετικά με τη διγλωσσία και παρακινεί τους γονείς των αλλοδαπών νηπίων να μιλούν στο σπίτι με τα παιδιά τους, τη δική τους γλώσσα.

8.1.4. Η αναγκαιότητα καλλιέργειας και ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας και επάρκειας των νηπιαγωγών

Από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι μία νηπιαγωγός έχει παρακολουθήσει μάθημα σχετικό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στις βασικές σπουδές της καθώς και άλλη μία νηπιαγωγός έχει παρακολουθήσει δύο σχετικά μαθήματα στο πλαίσιο της φοίτησής της στο Διδασκαλείο. Οι υπόλοιπες νηπιαγωγοί εργάζονται σε πολυπολιτισμικές τάξεις χωρίς να έχουν διδαχθεί μάθημα σχετικό με τη διαπολιτισμικότητα. Η διαπίστωση αυτή δεν μας προξενεί ιδιαίτερη εντύπωση διότι είναι γνωστό ότι οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες και τα Παιδαγωγικά Τμήματα δεν είχαν συμπεριλάβει στα Προγράμματα Σπουδών τους μαθήματα διαπολιτισμικής διάστασης πριν από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 (Καρατζιά-Σταυλιώτη, Σπινθουράκη, & Β.Ζωγράφου, 2005).

Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτη η διαπίστωση που προκύπτει από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών όσο αφορά στην επιμόρφωσή τους πάνω σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Καμία από τις νηπιαγωγούς που ρωτήθηκαν δεν έχει επιμορφωθεί σχετικά. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι νηπιαγωγοί

του δείγματος εργάζονται στο δημόσιο νηπιαγωγείο το λιγότερο 15 χρόνια και τέσσερις εξ αυτών υπηρετούν από 22-32 χρόνια. Καταδεικνύεται περίτρανα η απουσία ενδιαφέροντος για επιμόρφωση των νηπιαγωγών πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση τόσο από την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας όσο και σε επίπεδο Περιφέρειας ή Διεύθυνσης Εκπαίδευσης.

Επιπλέον, από την έρευνά μας προκύπτει ότι όλες οι νηπιαγωγοί παραδέχονται την ανεπάρκειά τους σχετικά με τις γνώσεις τους αναφορικά με τη διαπολιτισμικότητα αλλά ταυτόχρονα επιθυμούν να επιμορφωθούν σχετικά και θεωρούν ότι η επιμόρφωση αυτή είναι απαραίτητη και επιτακτική. Οι νηπιαγωγοί προτείνουν κυρίως επιμόρφωση βιωματικού χαρακτήρα, με απλές και πρακτικές οδηγίες, προκειμένου να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά τα προβλήματα της καθημερινότητας, χωρίς να αποκλείουν τη χρησιμότητα της σχετικής θεωρητικής κατάρτισης. Οι προτάσεις των νηπιαγωγών επεκτείνονται και σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης: α) αναθεώρηση του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου και εμπλουτισμός του με διαπολιτισμικού χαρακτήρα δραστηριότητες, β) δια βίου επιμόρφωση, μέσω ενός οργανωμένου δικτύου σχεδιασμού, εποπτείας και παραγωγής υλικού που να προσαρμόζεται στις σύγχρονες απαιτήσεις και γ) ίδρυση υποστηρικτικών φορέων, όπως κέντρα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη των αλλοδαπών νηπίων και των γονέων τους, κ.α.

Όπως επισημάνθηκε και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, η προ-υπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να αναμένεται να προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς για όλες τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια ολόκληρης της σταδιοδρομίας τους. Οι σύγχρονες έρευνες σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρούν τη μάθηση των εκπαιδευτικών ως μια ενεργή και εποικοδομητική διαδικασία που λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των εκπαιδευτικών, μια δια βίου επαγγελματική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα οι νηπιαγωγοί, όσο αφορά στην παρούσα εργασία, δεν είναι δυνατό να αναμένεται να εργάζονται αποτελεσματικά με εθνοπολιτισμικά πολύμορφες ομάδες μαθητών χωρίς να είναι επαγγελματικά προετοιμασμένες για το έργο αυτό. Η εκπαίδευση-κατάρτιση που αφορά στην πολυμορφία και ετερογένεια των μαθητικών τάξεων πρέπει να αποτελεί

προτεραιότητα σε όλη την διάρκεια του προγράμματος εκπαίδευσής τους. Όπως αποδεικνύεται και από την παρούσα έρευνα, η διαπολιτισμική ικανότητα των νηπιαγωγών δεν αποτελεί έμφυτο χαρακτηριστικό τους αλλά αποτελεί προϊόν μάθησης και καλλιέργειας στη βάση των αρχών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

Συνοψίζοντας, στην παρούσα έρευνα αναδείχθηκε η έλλειψη ενός οργανωμένου σχεδίου διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής από την ελληνική πολιτεία. Ο αρχικός προβληματισμός και η αρχική υπόθεση περί συνήθειας και ανοχής της πολυπολιτισμικής ετερότητας, επιβεβαιώνεται. Οι νηπιαγωγοί εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν καθημερινά δυσκολίες που απορρέουν από τη θεωρητική και πρακτική διαπολιτισμική υστέρησή τους, καθώς και από την απουσία μιας δυναμικής διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Αν και οι νηπιαγωγοί επιδεικνύουν θετική στάση αναφορικά με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις τους, η πολιτεία δεν δρα ενισχυτικά και επικουρικά σ' αυτό. Θεωρείται λοιπόν επιβεβλημένος ο σχεδιασμός και η εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα περιλαμβάνει την καλλιέργεια και ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας των νηπιαγωγών με σκοπό:

- τη συνειδητοποίηση του ρόλου και της ευθύνης τους στο πλαίσιο του πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου
- την ουσιαστική προσφορά τους στη σχολική επίδοση όλων των μαθητών και
- την καλλιέργεια κλίματος αποδοχής και σεβασμού όλων των παιδιών, ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική τους προέλευση.

8.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Θα ήταν ενδιαφέρον να επεκταθεί η εν λόγω έρευνα σε δείγμα νηπιαγωγών από όλη τη χώρα, ώστε να μπορεί να γίνει σύγκριση αλλά και γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί αντίστοιχη έρευνα και σε εκπαιδευτικούς άλλης εκπαιδευτικής βαθμίδας (δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου) και

να εξαχθούν συγκριτικά συμπεράσματα σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων, τη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Επίσης, θα ήταν ερευνητικά ενδιαφέρον να διεξαχθεί μια έρευνα σε αλλοδαπά νήπια αλλά και στους γονείς τους, η οποία θα αναδείκνυε και τη δική τους οπτική γωνία σχετικά με τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Τα συμπεράσματα που θα προέκυπταν θα παρείχαν ίσως μια περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα τόσο για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα αλλοδαπά παιδιά όσο και για τις στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι τους.

Τέλος, θεωρούμε σημαντική την αξιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας προς την κατεύθυνση της παραγωγής και εφαρμογής ενός ολοκληρωμένου προγράμματος διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των εν ενεργεία νηπιαγωγών, με στόχο την αποτελεσματικότερη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερογένειας στο σύγχρονο νηπιαγωγείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο. (Επιμ. Φραγκουδάκη, Α, & Δραγώνα, Θ). Στο *Τι είν' η πατρίδα μας*; Αθήνα. Αλεξάνδρεια.

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

Adams, M., Bell, L., Griffin,P. (2007). *Teaching for Diversity and Social Justice*. New York: Routledge.

Ανδρούσου, Α. (2009). *Από την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη δημιουργία μιας κοινότητας πρακτικής και μαθητείας: διεργασίες και δυναμική μιας πορείας* http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_05_p31-39.pdf

Ασκούνη Ν., (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης (67-108). Στο Ανδρούσου, Αλ., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. Τόμος β. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Banks, J. (2012). Η δημοκρατική εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στο *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη. Παγκόσμια προοπτική*. (Επιμ. James Banks και Νεκταρία Παλαιολόγου). Αθήνα: Πεδίο.

Banks, J. & Banks, Ch. (2016). *Multicultural education: issues and perspectives*. Hoboken, N.J.: Wiley.

Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard,P., Philippou, S. (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*. Council of Europe.

Bredenkamp,S., Cople, C.(1997). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*. Ντολιοπούλου, Ε. (Επιμ.). Μαρκάκη, Ε. (Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 2-12 -16 από http://www.inpatra.gr/padde/diapolitismiki_eparkeia.pdf

Γεωργογιάννης, Π. (2009). Έρευνα για τη διαπίστωση της διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Στο *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος 1^{ος}. (σελ 137-159). Πάτρα.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2005). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α'θμιας εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης – πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους, στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα», Πανεπιστήμιο Πατρών, ΚΕ.ΔΕ.Κ, τομ. Ι., σελ. 65-74

Γκόβαρης, Χ. (2009). (Επιμ.). *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα. Διάδραση.

Γκόβαρης, Χ. (2013). *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Ε. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Caena ,F. (2011). Education and Training 2020 Thematic Working Group. Professional Development of Teachers. Literature review Quality in Teachers' continuing professional development. Ανακτήθηκε στις 24-1-17 από http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf

Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. (Επιστ. Επιμ. Ε. Τρέσσου – Σ. Μητακίδου). Αθήνα: Επίκεντρο.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μτφ: Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρ, Μ. Φιλιπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins J., (2005) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση-Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρέλου, Α. (2011). *Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των φιλολόγων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και παιδαγωγικής*. Ανακοίνωση στο 14ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, Βόλος, 13-15 Μαΐου 2011 (σελ 28-32) Ανακτήθηκε στις 23-11-2016 από <http://www.kedek.inpatra.gr/volos1.pdf>

Δημητρόπουλος, Ε., (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο*. Αθήνα: Έλλην.

Dragonas, T., Frangoudaki, A., Inglessi, C. (Επιμ.) (1996) *Beyond One's Own Backyard. Intercultural Teacher Education in Europe*. Νήσος.

Dragonas, T, Askouni, N., Kouzelis, G. (1996). Initial Intercultural Teacher Education Q The singular, non-contradictory identity contested. Στο (Επιμ. Dragonas, Frangoudaki, Inglessi) *Beyond One's Own Backyard Intercultural Teacher Education in Europe*. Athens. νήσος.

Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2014). *Απογραφή πληθυσμού-κατοικιών 2011*. Ανακτήθηκε στις 2 -11-16 από http://www.statistics.gr/documents/20181/1210503/A1602_SAM01_DT_DC_00_2011_03_F_GR.pdf/e1ac0b1c-8372-4886-acb8-d00a5a68aabe

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2009/C 119/02). *Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης* Ανακτήθηκε στις 22-1-17 από [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A52009XG0528(01))

Gadusova, Z. & Mala, E. (2009, May). *Is Mentor training a must?* Announcement in TEPE 3rd Annual Conference Teacher Education policy in Europe:

Quality in Teacher Education Umea University Sweden Ανακτήθηκε στις 19-1-17 από https://tepe.files.wordpress.com/2010/02/tepe_conference_proceedings09.pdf

Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3/4), 381-391. Ανακτήθηκε στις 22-1-17 από <https://edpc5024-groupa.wikispaces.com/file/view/GuskeyProfDevelopment.pdf>

Hernandez Sheets, R. (2005). *Diversity Pedagogy: Examining the Role of Culture in the Teaching-Learning Process*. New York.Pearson. Huber. J. (χ.χ). Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σε έναν ετερογενή κόσμο. Σειρά Pestalozzi 2. (Μτφρ. Βίβιαν Χιονά και Βασίλης Καραβασίλης) Council of Europe. Ανακτήθηκε στις 22-11-2016 από (<https://book.coe.int/img/cms/Pestalozzi%20No%202%20grec.pdf>)

Hubert, J. (2011). *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ' έναν ετερογενή κόσμο*. Σειρά Pestalozzi2. (Επιμ. Jozef Huber). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτήθηκε στις 20-11-16 από <https://book.coe.int/img/cms/Pestalozzi%20No%202%20grec.pdf>

Θεοδοσιάδου, Κ. (2015). *Διδασκαλία και ετερότητα. Οι προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Αθήνα: Μπατσιούλας.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (2014). *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση: γνώσεις, αξίες, πρακτικές*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε, Σπινθουράκη, Ι.Α & Ζωγράφου, Β (2005). *Αξιολόγηση του βαθμού εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων με την εισαγωγή μαθημάτων με Διαπολιτισμική Διάσταση*. Ανακτήθηκε στις 10-4-17 από www.elemedu.upatras.gr/.../karatzia_spinthouraki_zografou.htm.

Κεσίδου, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45 σελ. 37-55.

Κεσίδου, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*. (45), 37-59.

Κεσίδου, Α. (2014). Ένα σχολείο «εργάζεται διαπολιτισμικά»: προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί. Στο Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (Επιμ.). *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Ανακτήθηκε στις 2-12-16 από <http://www.adulteduc.gr/>

Khan, R. (2008, August). Developing Professionally. *The Dhaka University Journal of Linguistics*, 1 No.2, 169-180.

Κοντογιάννη, & Οικονομίδης (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2, σελ. 117-144 .

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο. Προσδοκίες και προοπτικές, όρια*. Αθήνα: Gutenberg.

Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

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

Λιακοπούλου, Μ. (2014). Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Στο: *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Επιμ. Ζωή Παπαναούμ & Μαρία Λιακοπούλου. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Lynch, J. (1997) Μια αρχική τυπολογία των προοπτικών για την εξέλιξη του προσωπικού στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί-Προοπτικές*. Modgil, S., Verma,G., Mallick,K. & Modgel,C.Επιμ. Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη & Παύλος Χαραμής.Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

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

Μαυρομάτης, Γ. & Βέλκου Κ. (2010). *Διαπολιτισμική Ετοιμότητα: Μια αναγκαία συνθήκη στην προετοιμασία των νηπιαγωγών για το Δημόσιο Νηπιαγωγείο του Ν. Ροδόπης*. 13^ο Διεθνές Συνέδριο Αλεξανδρούπολη (7-9 Μαΐου 2010) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας Τόμος ΙΙ (Επιμ Γεωργογιάννης Παντελής & Μπάρος Βασίλειος)

Michalak , J. (2009, May). *Supporting Culture for Quality Improvement in Teacher Education: Towards a Research Partnership*. Announcement in TEPE 3rd Annual Conference Teacher Education policy in Europe: Quality in Teacher Education Umea University Sweden Ανακτήθηκε στις 19-1-17 από https://tepe.files.wordpress.com/2010/02/tepe_conference_proceedings09.pdf

Modgil, S, Verma,G., Mallick, K. Modgil, C. (1997). Ζώνιου –Σιδέρη Αθηνά (Επιμ). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Προβληματισμοί-προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Neuner, G. (2012). Για τη δημιουργία ενός πλαισίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σε έναν ετερογενή κόσμο. Σειρά Pestalozzi 2*. (Μτφρ. Βίβιαν Χιονά και Βασίλης

Καραβασίλης) Council of Europe. Ανακτήθηκε στις 22-11-2016 από <https://book.coe.int/img/cms/Pestalozzi%20No%202%20grec.pdf>

Νικολάου, Γ.(2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: ελληνικά γράμματα. Νικολάου, Γ. (2008). Οδηγός Επιμόρφωσης του Έργου: «Ένταξη παιδιών παλινοστούτων και αλλοδαπών στο σχολείο – για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο.Θεσσαλονίκη. ΑΠΘ

ΝΟΜΟΣ 2413/96 Οργάνωση και λειτουργία σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 15-11-16 από <https://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/diapolitismika/549-nomos-2413-96-organosh-leitoyrgia-sxoleia-diapolitismikhs-ekpaideyshs.html>

Μάγος, Κ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών: η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης*. (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Ανακτήθηκε στις 15-12-16 από <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/22294>

Μάγος, Κ. (2013). *Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*.(Επιμ. Χρήστος Γκόβαρης) Αθήνα: Gutenberg.

Μηλίγκου, Ε. (2007). *Πολυπολιτισμικότητα, Κοινωνική Δικαιοσύνη και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (Επιμ. Ρήγα Αναστασία-Βαλεντίνη). *Οικονομικές μετανάστριες στην Ελλάδα*. Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση. Αθήνα. Gutenberg

Πανταζής, Σ. (2010). *Αλλοδαπά παιδιά στο Νηπιαγωγείο*. Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής 22, 23 και 24 Οκτωβρίου.Ιωάννινα

Παπακώνστα, Κ. (2010). *Πρακτικές προτάσεις διαχείρισης της πολυπολιτισμικής σχολικής πραγματικότητας: το πρόγραμμα Inter (Inter-project)*. 13^ο Διεθνές Συνέδριο Αλεξανδρούπολη (7-9 Μαΐου 2010) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας Τόμος II (Επιμ Γεωργογιάννης Παντελής & Μπάρος Βασίλειος).

Παπαοικονόμου, Α. (2015). Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού. Εμπειρική προσέγγιση. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 3,1, 47-59.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια,Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Volume 4, Number 1*

Psalti, A. (2007). *Training Greek Teachers in Cultural Awareness. A Pilot Teacher Training Programme-Implications for the Practice of School Psychology*.DOI: 117/0143074307078090.

Roux, J & Möller, T. (2002). No problem! Avoidance of cultural diversity in teacher training. *South African Journal of Education. Vol 22(3)*, 184 – 187.

Rubin, J. H. και Rubin, S. I. (1995). Qualitative interviewing, the art of hearing data. London: SAGE publications στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια,Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Volume 4, Number 1*

Σακελλαροπούλου, Ευδοξία. (2005). *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο – Στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στην Πολιτισμική Διαφορετικότητα ως παράγοντας Ένταξης των Αλλοδαπών Παιδιών στο Νηπιαγωγείο*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ.17731). Ανακτήθηκε στις 15-2-17 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/17731#page/1/mode/2up>

Scheerens, J. (2010). *Teachers' Professional Development Europe in international comparison. A secondary analysis based on the TALIS. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey*. Ανακτήθηκε στις 20-1-17 από [file:///C:/Users/User/Downloads/NC8010244ENC_002%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/NC8010244ENC_002%20(2).pdf)

Sheets, R. H. (2005). *Diversity Pedagogy: Examining the role of culture in the teaching-learning process*. Boston: Pearson Education.

Σκούρτου, Ε. (υπό έκδοση) *Η Διγλωσσία στη Σχολική Τάξη: Παρεμβάσεις Εκπαιδευτικών*. Πρακτικά Συνεδρίου «Διγλωσσία και Εκπαίδευση», Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Σταυρίδου – Bausewein, Γ. (2015). *Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ένα εκπαιδευτικό πακέτο για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των δασκάλων*. (Διδακτ. Διατρ). Κωδικός 36394 Ανακτήθηκε στις 24-3-17 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36394#page/1/mode/2up>

Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Κείμενα Εργασίας 2008/19. Αθήνα. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Τριανταφυλλίδου, Α. (2011). *Διαφορετικότητα στα ελληνικά σχολεία*. Ανακτήθηκε στις 5-11 16 από http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/20294/ACCEPT_PLURALISM_PB_2011_07_Greece_Education_GREEK.pdf?sequence=2

Τσιλιμένη, Τ., Μάγος, Κ. & Σπανοπούλου, Κ. (2011). *Η γνωριμία με τον «άλλον» από παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης με την συμμετοχή τους στην ψηφιακή κοινότητα e-twinning: Διαπιστώσεις-προοπτικές*. 14^ο Διεθνές Συνέδριο –Βόλος, 13-15 Μαΐου 2011

Δικτυογραφία

http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/20294/ACCEPT_PLURALISM_PB_2011_07_Greece_Education_GREEK.pdf?sequence=2

<http://www.forcedmigration.org/about/whatisfm/what-is-forced-migration>

ΠΙΟΔΕ, 2010 <http://www.antigone.gr/files/gr/library/selected-publications-on-migration-and-asylum/greece/Statistika%20stoiheia%20IPODE.pdf>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Στο παρόν Παράρτημα είναι καταγεγραμμένα τα μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που διδάσκονται οι φοιτητές/τριες νηπιαγωγοί στα ελληνικά Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής Αγωγής το Ακαδημαϊκό Έτος 2016-17. Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε από τη γράφουσα μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών των αντίστοιχων Τμημάτων όπως αυτά παρουσιάζονται στις ιστοσελίδες τους.

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ **ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ . ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΑΣ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΕΑΠΗ

<http://www.ecd.uoa.gr/?lang=el>

Το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) του ΤΕΑΠΗ αναθεωρήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2012-13. Το νέο πρόγραμμα, όπως ακριβώς περιγράφεται στον παρόντα Οδηγό Σπουδών, ισχύει για τους/τις φοιτητές/τριες που εισήχθησαν στο ΤΕΑΠΗ από το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012 και μετά.

1. Ενότητα Παιδαγωγικής

Παιδαγωγικές παρεμβάσεις σε ανοιχτά πλαίσια: ανάλυση δράσεων για παιδιά προσφύγων και ευάλωτων κοινωνικά ομάδων δ' εξάμηνο. Το μάθημα δεν προσφέρεται σε φοιτητές/ριες μικρότερων εξαμήνων Προτείνεται οι φοιτητές/τριες να έχουν περάσει ή να παρακολουθούν το μάθημα 906. Παρατήρηση στο νηπιαγωγείο – Ανάλυση και κατανόηση του πλαισίου της τάξης.

7. Ενότητα Γλώσσας, Λογοτεχνίας, Ιστορίας

Διγλωσσία και εκπαίδευση στ' εξάμηνο: Το Υπο-ενότητα μαθημάτων: Πρακτική άσκηση και γνωστικά αντικείμενα (υποχρεωτικά) η' εξάμηνο Στο Πρόγραμμα Σπουδών και στην ενότητα των Πρακτικών Ασκήσεων λειτουργεί η συγκεκριμένη υπο-ενότητα έντεκα μαθημάτων από τα οποία οι φοιτητές θα πρέπει να επιλέξουν και να παρακολουθήσουν ένα. Τα μαθήματα προσφέρονται από έντεκα διαφορετικούς διδάσκοντες σε χωριστά τμήματα και σε περιορισμένο αριθμό φοιτητών ανά μάθημα.

Οι φοιτητές, όταν αποφασίσουν για το μάθημα που θα επιλέξουν να

παρακολουθήσουν και πριν το δηλώσουν, θα πρέπει να έχουν συνεννοηθεί και να έχουν γίνει δεκτοί στο τμήμα της επιλογής τους από τον διδάσκοντα του τμήματος αυτού. Τα μαθήματα που προσφέρονται στο πλαίσιο αυτής της υποενότητας είναι:

Μετανάστες, μειονότητες και εκπαίδευση: ταυτότητες και κοινωνικές ιεραρχήσεις η' εξάμηνο

10. Θεματικές εβδομάδες (υποχρεωτικά) ε' / στ' εξάμηνο. Από τις Θεματικές Εβδομάδες που προσφέρονται στην ενότητα οι φοιτητές θα πρέπει να επιλέξουν και να παρακολουθήσουν μία.

ΘΕ1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση ε' εξάμηνο

**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ-
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

<http://www.nured.auth.gr/dp7nured/>

**ΟΛΗΓΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΑΝΑΘΕΩΡΗΜΕΝΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΥ ΕΤΟΥΣ 2016-2017**

Μειονοτικές Ομάδες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Περιγραφή: Στα πλαίσια του συγκεκριμένου μαθήματος, προσεγγίζεται ο ιστορικός ρόλος του νηπιαγωγείου σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών μειονοτήτων. Στη συνέχεια προσεγγίζονται σημαντικά ζητήματα σε σχέση με την εκπαίδευση παιδιών μειονοτήτων και τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης. Ανάμεσα σ' αυτά, ζητήματα ταυτότητας και φυλετικής ταυτοποίησης, η αντιμετώπιση των παιδιών που δε γνωρίζουν τη γλώσσα του σχολείου, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, της οικογένειας, και η σημασία της ανάπτυξης σχέσης σχολείου-οικογένειας-κοινότητας. Σημαντική θέση κατέχουν οι διάφορες προσεγγίσεις των ευαίσθητων στην πολυπολιτισμικότητα μοντέλων, καθώς και το ζήτημα του παιδαγωγικού υλικού για τη διαχείριση της διαφορετικότητας και η αξιοποίησή του. Πραγματοποιείται επίσης προσέγγιση των διαφόρων ομάδων που έχουν παρουσία στο ελληνικό νηπιαγωγείο και αναφορά στην κατάσταση των παιδιών τους σ' αυτό και γίνεται ανάλυση της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας από τη σκοπιά των αναλυτικών προγραμμάτων. Στα πλαίσια

του μαθήματος πραγματοποιούνται ασκήσεις σχετικά με την υλοποίηση θεματικών δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην τάξη του νηπιαγωγείου.

Πολυπολιτισμική Παιδική Λογοτεχνία ΚΩΔΙΚΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: ΕΠ.2.048

Αναγνώριση των στερεότυπων στη λογοτεχνία - Αναγνώριση των αφηγηματικών τεχνικών υπεύθυνων για την κατασκευή ή την αναπαραγωγή συγκεκριμένων ιδεολογιών σχετικά με την ετερότητα - Κριτική προσέγγιση και αξιολόγηση των βιβλίων για παιδιά που στοχεύουν στην προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας - Αναγνώριση των πολιτισμικά αυθεντικών βιβλίων - Ικανότητα σχεδιασμού δράσης αποτελεσματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο μάθημα της λογοτεχνίας

Διγλωσσία και Εκπαίδευση ΚΩΔΙΚΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: ΕΠ.2.055

Κατανόηση βασικών εννοιών όπως η διγλωσσία, οι εκπαιδευτικές και πολιτικές της διαστάσεις, η εναλλαγή κωδίκων, οι θεωρίες μάθησης, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι εφαρμογές στην εκπαίδευση. Πραγματοποίηση ερευνών που να αφορούν τα σχετικά θέματα και ικανότητα κριτικής επισκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας. Υλοποίηση πρακτικών που προάγουν τη διγλωσσία στην εκπαίδευση

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία- Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών- Πανεπιστήμιο Πάτρας

<http://www.upatras.gr/el/node/138>

Διαπολιτισμική παιδαγωγική- Εξάμηνο 2^ο Υποχρεωτικό μάθημα

Οι στόχοι του μαθήματος είναι η βαθύτερη θεωρητική κατανόηση:

- της οριοθέτησης του σύγχρονου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου στην κοινωνία της γνώσης

- της ελληνικής πολυπολιτισμικής πραγματικότητας
- του ρόλου της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο
- της διαχείρισης ομάδων με έντονη την εθνοπολιτισμική διαφοροποίηση
- της διαπολιτισμικότητας των προγραμμάτων σπουδών ΑΠΣ – ΔΕΠΣ
- της διαπολιτισμικής επίγνωσης και ικανότητας των μελλοντικών επαγγελματιών της γνώσης [διαπολιτισμική επίγνωση/ευαισθητοποίηση, επικοινωνίας & ικανότητα (γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες)].
- των θεμάτων γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο
- των διαφοροποιημένων διαπολιτισμικών διδακτικών σεναρίων και τεχνικών μάθησης Προαπαιτούμενα: Βασικές γνώσεις παιδαγωγικής και κοινωνιολογίας & βασική γνώση του προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου

Ζητήματα Δίγλωσσης Εκπαίδευσης Εξάμηνο 2^ο Μάθημα Επιλογής

Περιγραφή: Σκοπός: Εισαγωγή στα προβλήματα της δίγλωσσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε συνάρτηση με τα ζητήματα που προκύπτουν στη σημερινή Ελλάδα ως τόπος υποδοχής πολιτισμικών και γλωσσικών «μειονοτήτων».

Στοιχεία Μαθήματος: Περιεχόμενο: Στο μάθημα προσεγγίζονται ευρύτερα τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως: Η περίπτωση της Ελλάδας και οι νέες μορφές διγλωσσίας. Είδη διγλωσσίας/πολυγλωσσίας. Η κοινωνία ως πολυγλωσσικός θεσμός. Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικό περιθώριο. Δίγλωσση εκπαίδευση: μοντέλα αφομοίωσης και μοντέλα ενσωμάτωσης. Από τη δίγλωσση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Πολιτισμική Ανθρωπολογία και Ζητήματα Εκπαίδευσης Εξάμηνο Διδασκαλίας: 2^ο Μάθημα Επιλογής

Περιγραφή: Εισαγωγικό μάθημα στην πολιτισμική (κοινωνική) ανθρωπολογία, που στοχεύει στο να εξοικειώσει τους φοιτητές/τριες με βασικές έννοιες του επιστημονικού αυτού κλάδου, αλλά και να τους ωθήσει να συνειδητοποιήσουν ότι

κάθε πολιτισμικό σχήμα διδάσκει με κάποιους τρόπους. Η παιδευτική αυτή διάσταση του πολιτισμού θα πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν όταν εξετάζεται η θεσμοθετημένη Εκπαίδευση, όπου συνήθως άλλωστε σε κάποιο βαθμό αναπαράγονται πολιτισμικές αξίες και τάσεις.

Στοιχεία Μαθήματος: Το μάθημα εξετάζει τις απαρχές της ανθρωπολογίας, τις διάφορες σχολές/τάσεις της (λειτουργισμός, δομισμός, κ.ά.) και τις βασικές έννοιες που χρησιμοποιεί. Παραδείγματα διαφόρων ανθρωπολογικών μελετών (κλασικών κυρίως) παρουσιάζονται. Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά σε ανθρωπολογικές μελέτες για την Ελλάδα. Τέλος το μάθημα εστιάζει στον πολιτισμικό σχετικισμό και το κατά πόσον αυτός αναιρεί την δυνατότητα να αξιολογήσουμε ένα πολιτισμικό σχήμα και κατά συνέπεια να ενθαρρύνουμε ή όχι την αναπαραγωγή του.

Πολυπολιτισμικότητα και σχεδιασμοί μάθησης

Εξάμηνο Διδασκαλίας: 4ο Μάθημα Επιλογής

Στοιχεία Μαθήματος: Οι στόχοι του μαθήματος είναι η πρακτική εφαρμογή εργαλείων διαχείρισης της διαφορετικότητας στο σχολείο. Αυτό αναφέρεται κυρίως:

- στην κατανόηση της πολυπολιτισμικής «οικολογίας» της ελληνικής τάξης μέσα από ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις μεταναστευτικών ομάδων
- στην εμπέδωση της μεθοδολογίας και των εργαλείων συλλογής ιστοριών ζωής
- στην κατανόηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως σχεδιαστή της παιδαγωγικής εμπειρίας
- στην απόκτηση της απαραίτητης παιδαγωγικής τεχνογνωσίας για το σχεδιασμό διδακτικών ενοτήτων σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα με στόχο τη διαχείριση της διαφορετικότητας. Προαπαιτούμενα: Βασικές γνώσεις Υπολογιστών (ψηφιακών μέσων κοινωνικής δικτύωσης) και παιδαγωγικής.

Ετερότητα και Εκπαίδευση στην Ελληνική Διασπορά

Εξάμηνο Διδασκαλίας: 5ο Μάθημα Επιλογής

Στοιχεία Μαθήματος: Οι στόχοι του μαθήματος είναι η βαθύτερη θεωρητική κατανόηση

- των διαδικασιών ομοιογενοποίησης και ετερογένειας στην ελληνική διασπορά (τριαδικές σχέσεις)

- του εθνοτισμού, της διεθνικότητας, των νέων ανισοτήτων και του νέου αφομοιωτισμού

- της διαμόρφωσης ελληνικής διασποράς και των νέων συλλογικοτήτων (ετερότητα)

- της οριοθέτησης της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, αλλά και εννοιών όπως «ο άλλος» και «ο ξένος», οι υβριδικές ταυτότητες, ο κοσμοπολιτισμός, η διατοπικότητα, κτλ.

- των μορφών ελληνόγλωσσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη διασπορά.
Προαπαιτούμενα: Βασικές γνώσεις κοινωνιολογίας και παιδαγωγικής

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Εξάμηνο Διδασκαλίας: 7ο Μάθημα Επιλογής

Στοιχεία Μαθήματος: Στόχοι του μαθήματος είναι:

- ♣Η ανάλυση του ρόλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην οικοδόμηση της ιδιότητας του πολίτη (ανάλυση του εθνοκεντρισμού, νεοφιλελευθερισμού και του κοινωνικού πλουραλισμού).

- ♣Η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων ετερότητα και διαφορετικότητα στην εκπαίδευση

- ♣Η ανάλυση των μοντέλων διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και της διαφορετικότητας (αφομοίωση, αναγνώριση, ένταξη)

♣ Η κριτική ανάλυση των γνωστικών παραμέτρων και των περιεχομένων ενός διαπολιτισμικού προγράμματος σπουδών (από τη μίμηση στο σύνθεση και τον αναστοχασμό)

♣ Η ανάδειξη των σχολικών μονάδων ως κοινοτήτων μάθησης (από τη γραφειοκρατική/ιεραρχική εκπαίδευση στην συνεργατική) για διαπολιτισμική ενδυνάμωση και δράση (εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών).

♣ Η διαπολιτισμική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Προαπαιτούμενα: Καλή γνώση παιδαγωγικής θεωρίας και κοινωνιολογίας

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών- Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

<http://www.uoi.gr/ekpaideysi/sxoles-kai-tmimata/tmima-ptn/>

Υποχρεωτικά Μαθήματα

ΠΝΕ141 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Διδακτικές Εφαρμογές

Επιλογής Υποχρεωτικά μαθήματα I.

Ενότητα Παιδαγωγικής

Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας

Η Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ξένης Γλώσσας στη Σύγχρονη (πρωτο)σχολική Εκπαίδευση

IV. Ενότητα Μαθημάτων Γενικής Παιδείας

Το Διεθνές Παραμύθι

Μαθήματα Επιλογής

Σχεδιασμός και Οργάνωση Διαπολιτισμικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ- ΣΧΟΛΗ
ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ- ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

<http://www.ece.uth.gr/main/el>

Εξάμηνο 1^ο

Η Διαπολιτισμική Διάσταση στην Προσχολική Εκπαίδευση

Εξάμηνο 2^ο

Η Διαπολιτισμική Διάσταση στην Προσχολική Εκπαίδευση Κωδικός Μαθήματος: ΠΔ1320

Περιγραφή μαθήματος-στόχοι: Το μάθημα ασχολείται με τη θεωρητική προσέγγιση και την πρακτική εφαρμογή ζητημάτων που αφορούν τη διαχείριση της ετερότητας στο νηπιαγωγείο και στο σχολείο γενικότερα. Οι πολλαπλές ταυτότητες στη σχολική τάξη, τα στερεότυπα και οι προ- καταλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών, το αναλυτικό πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό υλικό, ο εορτασμός εθνικών και θρησκευτικών γιορτών, η συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας είναι θέματα που, μέσα από θεωρητικές αναφορές, μελέτες περίπτωσης και ενδεικτικά παραδείγματα, προσεγγίζονται στο πλαίσιο του παραπάνω μαθήματος.

Εξάμηνο 7^ο

Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Αξιολόγηση Διαπολιτισμικού Εκπαιδευτικού Υλικού

Εξάμηνο 8^ο

Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Διαπολιτισμικών Δράσεων

Περιγραφή του μαθήματος-στόχοι: Το μάθημα είναι εργαστηριακού τύπου και έχει τη μορφή έρευνας-δράσης. Εστιάζει στον σχεδιασμό, την οργάνωση, την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών και κοινωνικών διαπολιτισμικών δράσεων. Βασικές κατηγορίες των δράσεων που θα προσεγγισθούν στο παραπάνω μάθημα αποτελούν παιδαγωγικές δραστηριότητες ενταγμένες στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος, ευρύτερα σχέδια εργασίας με διαπολιτισμικό περιεχόμενο, ανοιχτά διαπολιτισμικά εργαστήρια, προγράμματα συνεργασίας σχολείου και κοινότητας, ραδιοφωνικές

εκπομπές διαπολιτισμικού περιεχόμενου κ.ά. Οι φοιτητές/-τριες θα έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν και να αξιολογήσουν σχετικές δράσεις που πραγματοποιήθηκαν στο παρελθόν, αλλά και να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να πραγματοποιήσουν έρευνες-δράσεις με διαπολιτισμική διάσταση.

Αντιρατσιστική Εκπαίδευση

Περιγραφή του μαθήματος-στόχοι: Οι μεταναστευτικές κινήσεις στο εσωτερικό των χωρών υποδοχής προκαλούν σε πολλούς πολίτες αβεβαιότητα και αγανάκτηση. Αφήνουν να εμφανισθούν αισθήματα απειλής και συγκεκριμένου φόβου. Πολλοί από τους ντόπιους αντιλαμβάνονται τις δημογραφικές αλλαγές ως απειλή και αντιδρούν με εχθρότητα, μίσος, φόβο και βία κατά του «ξένου». Περιπτώσεις μορφών βίας είναι μόνο η κορυφή του παγόβουνου ενός καθημερινού ρατσισμού. Είναι σημαντικό για την αντιμετώπιση των καθημερινών μορφών αποκλεισμού να γίνει ορατή η «λανθάνουσα» εμπλοκή κάθε μέλους της κοινωνίας μας σε μια ιστορία της αποικιοκρατίας, του ρατσισμού, του ναζισμού και της ευρωπαϊκής «ανωτερότητας». Η αντιρατσιστική παιδαγωγική δεν επιδιώκει μόνο την εξάλειψη των επιφανειακών συμπτωμάτων, αλλά έχει να κάνει κυρίως με τις αιτίες και τις ρίζες του ρατσισμού. Αντιρατσιστική εκπαίδευση δεν είναι δυνατή χωρίς την πρόσβαση στη συστημική φύση της ρατσιστικής βίας. Αντιρατσιστική παιδαγωγική στο πλαίσιο της συγκεκριμένης κατάστασης στα ελληνικά σχολεία και της πολιτικής κατάστασης στη χώρα είναι σήμερα περισσότερο από ποτέ μια πράξη εξισορρόπησης: Μια πράξη εξισορρόπησης μεταξύ της ενδυνάμωσης των ομάδων που υφίστανται διακρίσεις και της προσπάθειας να αποδομηθεί η διαίρεση σε ομάδες, μεταξύ της κριτικής στη νομοθεσία και στην πρακτική των αρχών και στις ιεραρχικές δομές του σχολείου, μεταξύ των κινδύνων που επιφυλάσσουν τα πολυπολιτισμικά φολκλόρ και η φαινομενική αρμονία και της προώθησης μιας καλυμμένης περιέργειας για τους «ξένους». Σκοπός του μαθήματος είναι η πληροφόρηση, η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών για όλες τις μορφές διακρίσεων και του ρατσισμού (παροχή βασικών γνώσεων στους τομείς του ρατσισμού και ερευνητικά ζητήματα, προκατάληψη, μετανάστευση και άσυλο), τα νέα καθήκοντα που επωμίζεται το σχολείο και ο εκπαιδευτικός στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα.

Δίγλωσση Ανάπτυξη και Δίγλωσση Εκπαίδευση

Περιγραφή του μαθήματος-στόχοι: Σκοπός του μαθήματος είναι η εξοικείωση των φοιτητών/-τριών με ποικίλες διαστάσεις του φαινομένου της δίγλωσσίας (γλωσσικές, νοητικές, κοινωνικές κ.λπ.) και τα ζητήματα εκπαίδευσης που προκύπτουν από αυτές. Οι στόχοι που τίθενται είναι η μελέτη της δίγλωσσίας ως φαινομένου με ποικίλες διαστάσεις και σύνδεσή της με την εκπαιδευτική θεωρία και πράξη. Ειδικοί στόχοι: Περιγραφή όψεων δίγλωσσίας (πολιτικών, κοινωνικών, γλωσσικών) και σύνδεση τύπων/ειδών δίγλωσσης εκπαίδευσης με τους στόχους που κάθε φορά επιδιώκονται. Ανάλυση μοντέλων δίγλωσσης εκπαίδευσης και μελέτη παραγόντων που μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία ενός δίγλωσσου προγράμματος για το νηπιαγωγείο. Σύνδεση με/προσαρμογή στην ελληνική πραγματικότητα.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ- ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

<http://www.edc.uoc.gr/ptpe/>

Υποχρεωτικά κορμού (ΥΚΟ)

Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική

Υποχρεωτικά περιορισμένης επιλογής (ΥΠΕ)

Ελεύθερης επιλογής (ΕΕ)

Δίγλωσσία και εκμάθηση της δεύτερης-ξένης γλώσσας

Σεμινάρια παιδαγωγικής και διδακτικής μαθησιακών αντικειμένων & αναλυτικού προγράμματος (ΣΕΜ 101-299)

Σεμινάριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Τμήμα

Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία

Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

<http://www.psed.duth.gr/>

4 ο ΕΞΑΜΗΝΟ

(Κ 24 Υ) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Στόχοι του μαθήματος είναι:

- ♣ Να εξοικειώσει τις φοιτήτριες και τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες με τις βασικές περί πολιτισμού θεωρητικές έννοιες
- ♣ Να αναπτύξει στις φοιτήτριες και τους/τις φοιτητές/φοιτήτριες κριτική στάση απέναντι στην «ανάγνωση» των πολιτισμών, δίνοντας έμφαση στην εξέταση του πολιτικού πλαισίου
- ♣ Να καταστήσει ορατό τον «άλλο» στην ματιά των φοιτητών/τριών και να συζητήσει τα αυτονόητα γύρω από την πρόσληψη του, με απώτερο στόχο την ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο ο «άλλος» γίνεται κατανοητός και ποικιλόβαθμα αποδεκτός.
- ♣ Να αντιληφθούν οι φοιτητές/φοιτήτριες τους ποικίλους τρόπους σύνδεσης εκπαίδευσης – πολιτισμού που εμφανίστηκαν κατά περιόδους και περιοχές, επικεντρώνοντας στις πολιτικές τους διαστάσεις. Το μάθημα αναπτύσσεται στους ακόλουθους άξονες.
- ♣ Πολιτισμός - κουλτούρα. Πολιτισμικός σχετικισμός -πολιτισμικός οικουμενισμός. Το δίλημμα της πολιτισμικής διαφοράς - το ζήτημα της κοινωνικής αναγνώρισης
- ♣ Ο «άλλος» και η εικόνα του - στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η αφήγηση για τον άλλο.
- ♣ Ρατσισμός - «φυλή». Κυρίαρχοι και κυριαρχούμενοι πολιτισμοί - σχέσεις εξουσίας και εκμετάλλευση. Από τον βιολογικό στον πολιτισμικό ρατσισμό.
- ♣ Εθνικισμός και εθνικό κράτος. Μειονοτικά ζητήματα και μειονοτική σχέση. Ιστορικές μειονότητες - μειονότητες από μετανάστευση - ο «οικείος ξένος» - διαδικασίες επιπολιτισμού.

♣ Εθνικός πολιτισμός - εθνική παιδεία. Εκπαίδευση μειονοτήτων και μεταναστών στην Ελλάδα. Η μειονοτική εκπαίδευση στη Θράκη.

♣ Η εκπαίδευση του «άλλου» - από την υπόθεση του ελλείμματος στην υπόθεση της διαφοράς.

♣ Σχέση γλώσσας-κουλτούρας. Μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης.

♣ Διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό πρόταγμα : η ελληνική εμπειρία.

7 ο ΕΞΑΜΗΝΟ

ΚΑΤ' ΕΠΙΛΟΓΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

Θρησκεία και Εκπαίδευση σε Πολυπολιτισμικές Κοινωνίες .

Το μάθημα είναι επιλεγόμενο και χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, και μετά από μια σύντομη αναφορά στο θρησκευτικό φαινόμενο παρουσιάζονται συνοπτικά οι μεγάλες θρησκείες (Ιουδαϊσμός, Χριστιανισμός, Ινδουισμός, Βουδισμός και Ισλάμ). Γίνονται ιδιαίτερες αναφορές στα κοινά στοιχεία και στις μεταξύ τους διαφορές και επισημαίνονται οιπίστεις και οι πρακτικές που παραδοσιακά έχουν αποτελέσει σημεία τριβής, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις κοινωνικές διαστάσεις και στις πολιτικές χρήσεις της θρησκείας, και ειδικότερα στο τρόπο που διαπλέκονται οι θρησκευτική υπαγωγή με τον ρατσισμό. Μεγάλο μέρος καταλαμβάνει η μελέτη του Ισλάμ και της θέσης που έχει στην επικοινωνία «ανατολής» - «δύσης» τόσο κατά τον μεσαίωνα όσο και κατά τον 20ο αιώνα. Ιδιαίτερες αναφορές γίνονται στο βαλκανικό Ισλάμ καθώς και τον ρόλο που μπορεί να παίζει το ζήτημα της θρησκείας στην εκπαίδευση παιδιών μουσουλμάνων, τόσο μειονοτικών (Θράκη) όσο και μεταναστών. Στο δεύτερο μέρος γίνεται μια εκτενής παρουσίαση των σχέσεων μεταξύ θρησκείας και πολιτικής, επικεντρώνοντας σταδιακά στη σχέση μεταξύ θρησκείας και εκπαίδευσης κατά τον 20ο αιώνα, στην Αμερική, σε χώρες της Ευρώπης και στην Ελλάδα. Ιδιαίτερες αναφορές γίνονται στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι αντιλήψεις περί θρησκείας στα πλαίσια της νεωτερικότητας, στο ζήτημα του φονταμενταλισμού και στον τρόπο που διαπλέκεται το θρησκευτικό με το εθνικό ανήκειν.

8 ο ΕΞΑΜΗΝΟ

ΚΑΤ' ΕΠΙΛΟΓΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

Θέματα διαπολιτισμικής κοινωνικής ψυχολογίας

Μαθησιακά Αποτελέσματα Οι φοιτητές μετά την επιτυχή ολοκλήρωση του μαθήματος θα μπορούν να: 1) Αναγνωρίσουν τους βασικούς μεθοδολογικούς περιορισμούς των διαπολιτισμικών ερευνών. 2) Διακρίνουν τον τρόπο που η πολιτισμική ετερότητα μπορεί να εκφραστεί στο εκπαιδευτικό πλαίσιο 3) Συγκρίνουν βασικές θεωρίες πολιτισμικής προσαρμογής. 4) Αναπτύξουν ενσυναίσθηση σε θέματα πολιτισμικής ετερότητας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: Η σειρά των μαθημάτων αυτών έχει στόχο να εισάγει τους φοιτητές/φοιτήτριες στη μελέτη των πολιτισμικών διαφορών από την οπτική της Κοινωνικής Ψυχολογίας και να εξετάσει πως μεταβάλλονται, ορίζονται και επιτελούνται οι ανθρώπινες συμπεριφορές σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Σημαντικό μέρος των διαλέξεων αναφέρεται επίσης στην ανάπτυξη μιας μεθοδολογίας που θα μπορεί να διαπιστώσει το ρόλο που παίζει ο πολιτισμός στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Έμφαση επίσης δίνεται στο κατά πόσο μπορεί να υποστηριχθεί ότι υπάρχουν οικουμενικές διαστάσεις στην ανθρώπινη συμπεριφορά, καθώς και τις συνέπειες της διαπολιτισμικής επαφής.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ-ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

<http://nured.uowm.gr/>

3ο εξάμηνο

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Παιδαγωγική

Το μάθημα περιλαμβάνει τις ακόλουθες βασικές θεματικές ενότητες: Διαπολιτισμική (ΔΕ): θεωρητικές απαρχές και εννοιολογήσεις. Διαπολιτισμική (ΔΕ), Αντιρατσιστική, Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση (ΠΕ): ομοιότητες και διαφορές. Διαθεματικές/διεπιστημονικές προσεγγίσεις για τη ΔΕ (Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, Κοινωνική Ψυχολογία, Κοινωνική Ανθρωπολογία, Συγκριτική Εκπαίδευση). Ρατσισμός, ξενοφοβία, στερεότυπα, προκαταλήψεις και

διακρίσεις στην εκπαίδευση. Παρουσίαση εκπαιδευτικών πολιτικών, με έμφαση στις γλωσσικές πολιτικές, για μετανάστες μαθητές. Εκπαιδευτικές πολιτικές για τη ΔΕ στην Ελλάδα και σε χώρες του εξωτερικού.

Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτικό Υλικό

Μετανάστευση, Διαφορετικότητα, Διεθνής Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων

Το μάθημα περιλαμβάνει τις ακόλουθες βασικές θεματικές ενότητες: - Μετανάστευση και Διαφορετικότητα: μελετώντας τα προφίλ διαφορετικών ομάδων μαθητών - Διεθνής Εκπαίδευση και Διαφορετικότητα: αξιοποιώντας το διαδίκτυο και σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα - Παρουσίαση πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για διαφορετικές ομάδες μαθητών

5ο εξάμηνο

Μειονότητες, Μετανάστες και Εκπαίδευση

Το μάθημα ασχολείται με το ζήτημα της εκπαίδευσης των μεταναστευτικών και ιστορικών μειονοτήτων. Παρουσιάζονται οι σύγχρονοι εθνικισμοί, το φαινόμενο του εθνικισμού, οι εθνικές και εθνοτικές ταυτότητες καθώς και η σχέση γλώσσας και θρησκείας με το ζήτημα της εκπαίδευσης στο πλαίσιο των εθνικών κρατών. Παρουσιάζονται επίσης οι σύγχρονες προσεγγίσεις της μετανάστευσης, η κρατική πολιτική για τη μετανάστευση, το ζήτημα της κοινωνικής και οικονομικής ενσωμάτωσης/αποκλεισμού των μεταναστών, το ζήτημα της δεύτερης γενιάς μεταναστών και η συμμετοχή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η πολιτογράφηση. Εξετάζονται οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ των ομάδων στην κοινωνία και το πως επηρεάζουν τις μορφές διδασκαλίας που θα δεχθούν οι μαθητές καθώς οι σχέσεις αυτές υπάρχουν μέσα στο σχολείο στον ίδιο βαθμό που υπάρχουν και στην ευρύτερη κοινωνία. Παρουσιάζονται περιπτώσεις σχολικής εθνογραφικής έρευνας και οι φοιτήτριες/ές συμμετέχουν ως ομάδα σε μια παρόμοια έρευνα που σχεδιάζεται στο πλαίσιο του μαθήματος και παρουσιάζεται στο τέλος του εξαμήνου.

6ο εξάμηνο

Ανθρωπολογία της Μετανάστευσης

Με διεπιστημονική οπτική και διεθνικό προσανατολισμό το μάθημα αυτό εστιάζει σε ζητήματα μετανάστευσης, κινητικότητας και φύλου. Εστιάζει στα χαρακτηριστικά της κινητικότητας και μετανάστευσης εντός και εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και σε θεσμικά ζητήματα σε σχέση με τη νομολογία των εθνικών κρατών αλλά και του διεθνούς δικαίου που διέπουν την κινητικότητα ιδιαίτερα αναφορικά με την πολιτειότητα/ιθαγένεια και την απόδοσή της από τα διάφορα κράτη μέλη. Η Μετανάστευση ως ένα φαινόμενο διαχρονικό αφορά στις εποχιακές ή οριστικές μετακινήσεις ανθρώπων ή πληθυσμών. Οι αιτίες της μετανάστευσης ποικίλουν. Έτσι, μπορούμε να αναφερόμαστε σε κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτικούς και θρησκευτικούς παράγοντες. 0710Ε- Μετανάστευση, Διαφορετικότητα, Διεθνής Εκπαίδευση και Εκπαίδευση Ενηλίκων

8ο εξάμηνο

Διαφοροποιημένη Μάθηση και Πολυπολιτισμικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Το μάθημα περιλαμβάνει τις ακόλουθες βασικές θεματικές ενότητες: - Διαπολιτισμική Διδακτική: μοντέλα διδασκαλίας - Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και διδακτικό υλικό - Παρουσίαση διδακτικού υλικού για διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ- ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ- ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

http://www.pse.aegean.gr/index_el.asp

Γλωσσική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Θεωρητική προσέγγιση θεμάτων διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: κοινωνική διγλωσσία, ατομική διγλωσσία, εναλλαγή γλωσσικού κώδικα, «μητρική γλώσσα», διγλωσσία και ευφυΐα, ηλικία και πρόσκτηση ή εκμάθηση δεύτερης γλώσσας, μετανάστευση, ταυτότητα, στερεότυπα και προκαταλήψεις, μοντέλα εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, στάσεις, ξενοφοβία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Σχέδιο συνέντευξης

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο:

Ηλικία:

Βαθμίδα εκπαίδευσης:

Χρόνια προϋπηρεσίας:

Ερωτήσεις που απευθύνονται σε νηπιαγωγούς

A. Στάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την ύπαρξη αλλοδαπών νηπίων στις τάξεις τους

- 1) Θεωρείτε πρόβλημα το γεγονός ότι υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές (νήπια) στις τάξεις σας; Αν ναι, γιατί;
- 2) Αντιμετωπίζετε τους αλλοδαπούς μαθητές σας ως εμπόδιο ή ως πρόκληση-στοίχημα;
- 3) Πιστεύετε ότι τα αλλοδαπά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου και αν ναι, μπορείτε να κατονομάσετε μερικές;
- 4) Το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου δεν προβλέπει κάτι ιδιαίτερο για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών (πολλά από τα οποία έρχονται στο νηπιαγωγείο κατευθείαν από τη χώρα τους, χωρίς να γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, χωρίς να έχουν καθόλου κοινωνικοποιηθεί στη χώρα υποδοχής, κ.α.). Προβαίνετε σε συγκεκριμένες ενέργειες προκειμένου να τα βοηθήσετε να ενταχθούν ομαλά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου;

B. Γνώσεις και επιμόρφωση των νηπιαγωγών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο

- 5) Αισθάνεστε επαρκής σε σχέση με τις γνώσεις σας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση;
- 6) Είχατε παρακολουθήσει μάθημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις σπουδές σας;
- 7) Έχετε επιμορφωθεί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση; Αν ναι, πού; Από ποιον φορέα;

8) Θεωρείτε ότι θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωσή σας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

9) Τι άλλο πιστεύετε ότι θα μπορούσε να σας βοηθήσει ώστε να αισθάνεστε καλύτερα προετοιμασμένη όσο αφορά στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης σας;

Γ. Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν ζητήματα που προκύπτουν από την πολυπολιτισμική ετερότητα των τάξεών τους

10) Αντιμετωπίζετε προβλήματα-δυσκολίες στην επικοινωνία σας με τους γονείς-κηδεμόνες των αλλοδαπών μαθητών σας; Τι είδους προβλήματα είναι αυτά; Με ποιους τρόπους τα προσπερνάτε;

11) Τι συμβουλεύετε τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών σας σε σχέση με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας; Πιστεύετε ότι είναι καλύτερο, όσο αφορά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, τα αλλοδαπά παιδιά να μιλούν όσο περισσότερο μπορούν ελληνικά στο σπίτι με τους γονείς τους; Πιστεύετε ότι η χρήση της μητρικής τους γλώσσας αποτελεί εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής;

12) Χρησιμοποιείτε διαφοροποιημένη διδασκαλία προκειμένου να είστε πιο αποτελεσματική στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών σας;

13) Πραγματοποιείτε καινοτόμα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων ή/και projects που να αφορούν στην αποδοχή και στον σεβασμό της διαφορετικότητας – ετερότητας;

14) Πώς πιστεύετε ότι μπορούν πιο αποτελεσματικά να βοηθηθούν οι αλλοδαποί μαθητές στον χώρο του νηπιαγωγείου; Με ποια στάση; Με ποιους τρόπους;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

ΔΕΙΓΜΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΑΠΟΜΑΓΝΗΤΟΦΩΝΗΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Α.Α. Συνέντευξης 4

Χώρος συνέντευξης: Νηπιαγωγείο

Συνολικός χρόνος συνέντευξης: 18 λεπτά

Ατομικά στοιχεία

Φύλο: Γυναίκα

Ηλικία: 51

Ειδικότητα: Νηπιαγωγός ΠΕ60

Σπουδές: Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας

Διδακτική Εμπειρία: 22 έτη

Επιπλέον προσόντα: Εξομοίωση, Διδασκαλείο, ΤΠΕ Β επίπεδο

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Χαίρεται. Ονομάζομαι Νικολάου Αλεξάνδρα και εκπονώ τη Διπλωματική μου εργασία στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών μου στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση», στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Η έρευνα που διεξάγω αφορά στη διαπολιτισμική επάρκεια και ικανότητα των νηπιαγωγών και στους τρόπους διαχείρισης των πολυπολιτισμικών τάξεών τους. Θα ήθελα να μου απαντήσετε ελεύθερα σε μια σειρά από ερωτήσεις, καταθέτοντας τις αντιλήψεις και την εμπειρία σας. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Η συνέντευξη είναι εμπιστευτική και δεν πρόκειται να αποκαλυφθούν τα προσωπικά σας στοιχεία. Μου επιτρέπετε να σας μαγνητοφωνήσω;

Άξονας: Α. Στάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με την ύπαρξη αλλοδαπών νηπίων στις τάξεις τους

1. Θεωρείτε πρόβλημα το γεγονός ότι υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές (νήπια) στις τάξεις σας; Αν ναι, γιατί;

Όχι δεν το θεωρώ πρόβλημα. Οι αλλοδαποί είναι η καθημερινότητά μας, είναι μια δεδομένη η πολιτισμική και η γλωσσική ποικιλία στις τάξεις μας. Κάθε χρόνο έχουμε κάποια αλλοδαπά παιδιά και γι' αυτό δεν το θεωρώ πρόβλημα. Άλλωστε δεν νομίζω ότι υπάρχουν σχολικές τάξεις ομοιογενείς ακόμη και σε σχολεία χωρίς αλλοδαπούς, γιατί συναντάμε διαφορές που δεν γίνονται αμέσως ορατές αλλά υπάρχουν. Είναι κοινωνικές διαφορές, είναι διαφορές στο μαθησιακό επίπεδο, στο φύλο, μορφωτικές διαφορές. Νομίζω ότι η παρουσία των αλλοδαπών λειτουργεί περισσότερο σαν μεγεθυντικός φακός και βλέπουμε και τις υπόλοιπες διαφορές.

2. Αντιμετωπίζετε τους αλλοδαπούς μαθητές σας ως εμπόδιο ή ως πρόκληση-στοίχημα;

Ως πρόκληση, ως στοίχημα, ως πηγή προβληματισμού. Κάθε παιδί έχει διαφορετικό σημείο εισόδου στο νηπιαγωγείο, διαφορετική προέλευση... και αυτές οι διαφορές και η κατανόησή τους είναι ένα κίνητρο για μένα και για το πώς θα διαμορφώσω το πρόγραμμά μου, το πώς θα δουλέψω.

3. Πιστεύετε ότι τα αλλοδαπά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου και αν ναι, μπορείτε να κατονομάσετε μερικές;

Ναι, παρουσιάζουν δυσκολίες. Δυσκολίες επικοινωνίας, δυσκολίες αποδοχής από τα άλλα παιδιά. Δεν είναι μόνο η γλώσσα που είναι το πρόβλημά τους, δηλαδή το διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον, αλλά υπάρχουν διαφορές και στις συνήθειες, στις κουλτούρες, στις αντιλήψεις... Αγνοούν και τα ίδια τα παιδιά και οι οικογένειές τους τους δικούς μας συμβολισμούς όταν έρχονται κυρίως από άλλες χώρες πιο μακρινές, από άλλη ήπειρο. Δεν καταλαβαίνουν τη γλώσσα οπότε η συμμετοχή στην τάξη είναι μικρή, είναι ελλιπής. Αδυνατούν πολλές φορές να συγκεντρωθούν ή να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους. Αν είναι και από μόνα τους λίγο πιο ζωνηρά, δημιουργούν εντάσεις στην αυλή και στο διάλειμμα και στο παιχνίδι με τα άλλα παιδιά ή άλλες φορές είναι απομονωμένα, ντροπαλά και κλείνονται στον εαυτό τους. Από την άλλη, μου έχουν τύχει περιπτώσεις αλλοδαπών που απουσιάζουν για μεγάλο διάστημα είτε για να επισκεφτούν τη χώρα τους είτε γιατί οι γονείς δεν θεωρούν ότι

είναι πολύ σημαντικό το σχολείο, δεν αντιλαμβάνονται μάλλον τον ρόλο του σχολείου, οπότε αυτά τα μεγάλα διαστήματα απουσίας δυσχεραίνουν πιο πολύ την επικοινωνία του παιδιού και την αποδοχή του από τους υπόλοιπους.

4. Το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου δεν προβλέπει κάτι ιδιαίτερο για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών (πολλά από τα οποία έρχονται στο νηπιαγωγείο κατευθείαν από τη χώρα τους, χωρίς να γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, , χωρίς να έχουν καθόλου κοινωνικοποιηθεί στη χώρα υποδοχής, κ.α.). Προβαίνετε σε συγκεκριμένες ενέργειες προκειμένου να τα βοηθήσετε να ενταχθούν ομαλά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου;

Προσπαθώ... νομίζω ότι για να δημιουργήσεις σε κάποιον κίνητρα πρέπει να ξέρεις ποιος είναι, σε ποιον απευθύνεσαι από πού έρχεται, να τον γνωρίσεις , να καταλάβεις τη συμπεριφορά του και τις συγκρούσεις του, τι κουβαλάει μέσα του. Έτσι προσπαθώ να πλησιάσω τα παιδιά και τους γονείς τους να συζητήσω μαζί τους, να καταλάβω τι εικόνα έχουν περισσότερο και για την Ελλάδα και για το σχολείο και για το σύστημα όλο αυτό. Ξεκινώ με παιχνίδια γνωριμίας και εμπιστοσύνης, αγγίγματα, θεατρικό παιχνίδι, χρησιμοποιώ τη μουσική και την τέχνη πολύ και θέλω να αναπτυχθούν οι μη-λεκτικοί τρόποι επικοινωνίας για να μπορέσουν να ενταχθούν πιο εύκολα. Δουλεύω με μικρές ομάδες και προσπαθώ να δημιουργούνται περισσότεροι δεσμοί μέσα στην ομάδα.

Άξονας: Β. Γνώσεις και επιμόρφωση των νηπιαγωγών σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο

5. Αισθάνεστε επαρκής σε σχέση με τις γνώσεις σας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Όχι, δύσκολα θα πω ότι είμαι επαρκής, γιατί αλλάζουν καθημερινά οι συνθήκες και θα ήθελα γενικά μια αναπροσαρμογή αυτών που ξέρω ή μια υπενθύμιση. Θέλω να έρχομαι συχνότερα σε επαφή με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Νομίζω ότι η διαπολιτισμική ικανότητα είναι δια βίου μάθηση και πρέπει να έχουμε μια καθημερινή δουλειά και με τον εαυτό μας για να ξεφύγουμε από τα δικά μας στερεότυπα και προκαταλήψεις.

6. Είχατε παρακολουθήσει μάθημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις σπουδές σας;

Στη σχολή Νηπιαγωγών όχι. Στην εξομοίωση δεν θυμάμαι αλλά έχω παρακολουθήσει στο Διδασκαλείο και τα δύο χρόνια , είχαμε μάθημα διαπολιτισμικής. Την πρώτη χρονιά ήταν νομίζω «Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση» και τη δεύτερη χρονιά με την Ανδρούσου είχα παρακολουθήσει μάθημα για τη διαπολιτισμική και μάλιστα είχε γίνει διαπολιτισμική εβδομάδα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρουσα. Περιελάμβανε προβολές εργαστήρια, συζητήσεις, συνεντεύξεις, ταινίες, παιχνίδια. Ελάμβαναν μέρος φοιτητές μεταπτυχιακοί, φοιτητές της σχολής νηπιαγωγών , εμείς από τη Μαράσλειο, φοιτητές αλλοδαποί μεταπτυχιακοί, Έλληνες φοιτητές του εξωτερικού που είχαν βιώσει τη μετανάστευση. Ήταν πάρα πολύ ωραία εμπειρία γιατί ήρθαμε με πολύ ωραίο τρόπο σε επαφή με όλο αυτό το κομμάτι. Είχαν μιλήσει και άνθρωποι που ζούσαν στο εξωτερικό και μας είπαν πώς ακριβώς ένιωσαν φεύγοντας, τι προβλήματα συνάντησαν στην καινούρια κοινωνία που πήγαν.

7. Έχετε επιμορφωθεί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση; Αν ναι, πού; Από ποιον φορέα;

Η επιμόρφωση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι όλα όσα έχω κάνει στο Διδασκαλείο, όπως προανέφερα. Κάτι σχετικό με τη διαπολιτισμική πιο πρόσφατα, όχι.

8. Θεωρείτε ότι θα ήταν χρήσιμη η επιμόρφωσή σας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Ναι, είναι πολύ χρήσιμη, όχι μόνο για τα αλλόγλωσσα αλλά και για κάθε ετερότητα και για μας τους ίδιους γιατί κι εμένα με βοήθησε πολύ να ανακαλύψω τις δικές μου προκαταλήψεις.

9. Τι άλλο πιστεύετε ότι θα μπορούσε να σας βοηθήσει ώστε να αισθάνεστε καλύτερα προετοιμασμένη όσο αφορά στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης σας;

Μια δια βίου επιμόρφωση. Να υπάρχει ένας υποστηρικτικός φορέας, να υπάρχει ένα οργανωμένο δίκτυο σχεδιασμού, εποπτείας, παραγωγής υλικού που να προσαρμόζεται στις σύγχρονες απαιτήσεις, να απευθύνεται σ' αυτό , κάπως όπως λειτουργεί το δίκτυο για τη σχολική βία, να ενημερωθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί γιατί για να αλλάξει η ματιά που βλέπουμε το σχολείο, πρέπει να αλλάξουμε εμείς.

Άξονας: Γ. Πρακτικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν ζητήματα που προκύπτουν από την πολυπολιτισμική ετερότητα των τάξεών τους

10. Αντιμετωπίζετε προβλήματα-δυσκολίες στην επικοινωνία σας με τους γονείς-κηδεμόνες των αλλοδαπών μαθητών σας; Τι είδους προβλήματα είναι αυτά; Με ποιους τρόπους τα προσπερνάτε;

Βασικά, αντιμετωπίζω προβλήματα γλώσσας και επικοινωνίας γιατί κάποια παιδιά δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα. Είναι και μέσα από αυτό διστακτικοί, επιφυλακτικοί, έχουν άγχος για το σχολείο, για την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο, είναι ένα καινούριο περιβάλλον όλο αυτό για το πώς θα ενταχθεί το δικό τους παιδί στο σχολείο. Αυτό το άγχος όμως νομίζω μερικές φορές τους κάνει να συμπιέζονται λίγο και να προσπαθούν να συμμορφωθούν στο δικό μας σύστημα και στο δικό μας σχολικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να πιέζουν τα παιδιά και στη γλώσσα τους, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μιλούν ένα συνονθύλευμα γλωσσών. μιλούν και λίγο τη δική τους γλώσσα και λίγο τη δικιά μας γλώσσα. Πώς τα προσπερνώ όλα αυτά; Χρησιμοποιώ διερμηνέα όπου δεν μπορώ να επικοινωνήσω, μινα μαμά ή κάποιον άλλο που γνωρίζει τη γλώσσα. Προσπαθώ να τους καταλάβω και να καταλάβω τι ζητούν από μένα και να τους πω όσο γίνεται κι εγώ σε ποια σημεία θέλω να βοηθήσω το παιδί τους. Βασικά να υπάρξει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής και από τις δύο πλευρές για να μπορέσουν να υπάρξουν οι βάσεις για συνεργασία.

11. Τι συμβουλεύετε τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών σας σε σχέση με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας; Πιστεύετε ότι είναι καλύτερο, όσο αφορά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, τα αλλοδαπά παιδιά να μιλούν όσο περισσότερο μπορούν ελληνικά στο σπίτι με τους γονείς τους; Πιστεύετε ότι η χρήση της μητρικής τους γλώσσας αποτελεί εμπόδιο στην εκμάθηση της ελληνικής;

Όχι, τους παρακινώ να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα στο σπίτι και να μάθουν την ελληνική γλώσσα είτε από το σχολείο είτε από κάποια μαθήματα που θα κάνουν έξτρα, είτε από κάποιον φορέα, που δεν ξέρω αν υπάρχει στην περιοχή μας. Θεωρώ

ότι η μητρική γλώσσα είναι ένα μέρος της ταυτότητάς τους και ότι δεν πρέπει να αγνοείται. Δεν τις βλέπω δηλαδή τις δύο γλώσσες σαν ανταγωνιστικές αλλά περισσότερο τη μητρική γλώσσα τη βλέπω σαν βάση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Αυτό το γνωρίζεις από κάπου, το έχεις διαβάσει; (διευκρινιστική ερώτηση από την ερευνήτρια)

Το έχω συναντήσει στα σεμινάρια, ειδικά με την Ανδρούσου, που είχαμε κάνει. Ναι το έχω μάθει και μετά το κατάλαβα και από την εμπειρία μου γιατί η μητρική τους γλώσσα είναι η βάση τους, είναι σαν να παραγκωνίζουν τα βιώματά τους, υτο μισό κομμάτι του εαυτού τους, ξαφνικά να σταματούν και μπερδεύονται μετά με μια καινούρια κουλτούρα, με μια καινούρια γλώσσα. Δημιουργεί σύγχυση όλο αυτό και στους εαυτούς τους και στα παιδιά

12. Χρησιμοποιείτε διαφοροποιημένη διδασκαλία προκειμένου να είστε πιο αποτελεσματική στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών σας;

Ναι χρησιμοποιώ όσο γίνεται, χρησιμοποιώ βιωματικές μεθόδους, λαμβάνω υπόψη μου τα ενδιαφέροντα των παιδιών, φροντίζω να συνδέσω τις δραστηριότητες που κάνω με τη ζωή τους, αξιοποιώ καθημερινά αντικείμενα, π.χ. καπέλα ή ένα ρούχο σαν ερέθισμα για παρατήρηση της πολυμορφίας και της διαφορετικότητας, οπότε είναι κι ένα μέσο γνωριμίας και ανταλλαγής. Ερχόμαστε σε επαφή με παραμύθια, παιχνίδια, χορούς από άλλες χώρες με μεγάλη όμως διακριτικότητα γιατί εκεί λίγο μπορείς να περάσεις στην αντίθετη πλευρά και αντί να βοηθήσεις στην αναγνώριση και στην καλλιέργεια μιας ισότιμης σχέσης τελικά μπορεί να θεωρηθούν οι ξένοι λίγο κατώτεροι, λίγο φολκλόρ, λίγο εξωτικοί και να μην πετύχεις τα αποτελέσματα που θέλεις. Ίσως είναι σωστότερο να φέρνουν όλοι ένα τραγούδι από το σπίτι, να γίνει κάπως πιο ανταλλακτικά.

13. Πραγματοποιείτε καινοτόμα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων ή/και projects που να αφορούν στην αποδοχή και στον σεβασμό της διαφορετικότητας – ετερότητας;

Ναι, κάθε φορά κάνω τέτοια . Πολλά έχουν να κάνουν με την τέχνη , με τη μουσική. Είχα κάνει ένα πρόγραμμα της Unicef υποστηρικτές των παιδιών. Η Unicef σου

στέλνει και ένα υποστηρικτικό υλικό με παιχνίδια και είχαμε κατασκευάσει πήλινους χαρταετούς που πουλήθηκαν στους γονείς με ένα ευτελές ποσό, μισό ευρώ και μετά τα έσοδα τα στείλαμε στη Unicef για να αγοράσουν εμβόλια

14. Πώς πιστεύετε ότι μπορούν πιο αποτελεσματικά να βοηθηθούν οι αλλοδαποί μαθητές στον χώρο του νηπιαγωγείου; Με ποια στάση; Με ποιους τρόπους;

Καταρχήν με ευαισθητοποιημένους εκπαιδευτικούς σε θέματα όχι μόνο πολυμορφίας των τάξεων αλλά και στον τρόπο που μπορούν να διαφοροποιηθούν οι διδακτικές πρακτικές στην τάξη. Μόνο μέσα από αλλαγή στη στάση των εκπαιδευτικών μπορείς να πεις ότι μπορώ να περιμένω μια αλλαγή σε όλη την υπόλοιπη ιστορία. Είναι και ένα κοινωνικό πρόβλημα η διαπολιτισμική ετερότητα. Μετά, ίσως και σε μία ψυχοκοινωνική στήριξη της αλλοδαπής οικογένειας από την πολιτεία με ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος του δικού μας με διαπολιτισμική εκπαίδευση, με δίγλωσσους εκπαιδευτικούς που θα μπορούν ίσως να παρεμβαίνουν, ίσως να έρχονται κάποιες ώρες και με πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμβολή σας στην έρευνα.

