

**Πολυπολιτισμικές κοινωνίες και εκπαίδευση.
Ο ρόλος του σχολείου στη διαχείριση της ετερότητας**



**ΣΥΝΕΔΡΙΟ
20 & 21 Απριλίου 2013**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
Πανεπιστήμιο Frederick, Λευκωσία**

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Όνοματεπώνυμο	Τίτλος εισήγησης	Σελίδα
Αναγνώστου Γαρύφαλλος	Η Φυσική Αγωγή ως μέσο για την επίτευξη και προαγωγή της διαπολιτισμικής κατανόησης	
Κυριάκου Αρσινόη, Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή	Ο ρόλος της διεύθυνσης στη διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας σε σχολικές μονάδες	
Κωνσταντινίδης Πάνος,	Οι εμπειρίες των μεταναστών	

Κωνσταντινίδα Δώρα, Δημητρίου Ιωάννα	μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής	
Μενελάου Νίκη	Intercultural Dialogue and Digital Journalism	
Ξενοφώντας Κωνσταντίνος	Μάθηση και διδασκαλία των μαθηματικών σε γλωσσικά και πολιτισμικά ποικιλόμορφα περιβάλλοντα	
Παναούρα Ρίτα	Η αξιοποίηση της ιστορίας των μαθηματικών ως εργαλείο διαπολιτισμικής αγωγής	
Πελεκανή Χρύσω, Κυρατζή Ελένη	Το φαινόμενο της μεταφοράς – παρεμβολής των εννοιών και των γλωσσικών στοιχείων από την Τουρκοκυπριακή στην Ελληνοκυπριακή γλωσσική ποικιλία. Περιπτωσιακή μελέτη των Τουρκοκυπρίων παιδιών του Αγίου Αντωνίου στη Λεμεσό	
Σαββίδης Θάνος	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Σχολική Ηγεσία: Ανάλυση της διαπολιτισμικής ηγεσίας σε ένα δημοτικό σχολείο της Κύπρου	
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Λουκασβίλι Νίνο	Ο γραπτός λόγος των αλλόγλωσσων μαθητών 6-12 χρονών	
Χριστοδούλου Νικολέτα	Οι Διαπολιτισμικές Δεξιότητες και η Αξιοποίηση της Προφορικής Ιστορίας στο Σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία τους	

Η Φυσική Αγωγή ως μέσο για την επίτευξη και προαγωγή της διαπολιτισμικής κατανόησης

Γαρύφαλλος Αναγνώστου

Frederick University

Abstract

This paper focuses on the subject of cross-cultural approach in Physical Education. As well known, due to the situation that has been shaped in Europe and particularly in Cyprus by the immigratory waves, racism emerged as a major issue that needs to be addressed on a local and global level. Education can help the new generation to understand and promote the social values of equality and isonomy. The fact that sports and Physical Education are contexts where equal opportunity and harmony can exist makes it easier for the creation of a multicultural environment within the Physical Education class. Within Physical Education classes the element of interaction is very strong and it plays a major role in cross-cultural approach. Physical education, due to the dynamic influence in the social orientation, can help to reduce ethnic discrimination and to promote understanding of the peculiarities of different cultural groups. The multicultural concepts used in a physical education program, help in obtaining a social base through the creation of a knowledge base, according to which diversification in games but also in the culture of students is desirable.

1. Εισαγωγή

Το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, η ανθρωπότητα έγινε μάρτυρας μαζικών μετακινήσεων πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο για οικονομικούς, πολιτικούς, και θρησκευτικούς λόγους, οι οποίες προκάλεσαν διεθνώς μια μεγάλη αναδιάρθρωση του δημογραφικού χάρτη (Tomlinson, 2003). Η Κύπρος, όπως και άλλες ευρωπαϊκές χώρες, βρίσκεται στη δίνη αυτών των εξελίξεων και βιώνει τις συνέπειες τους. Η ομοιογένεια που άλλοτε έτεινε να χαρακτηρίζει την κυπριακή κοινωνία αποτελεί τα τελευταία χρόνια παρελθόν. Τα νέα δεδομένα που επιφέρει η κλιμάκωση του μεταναστευτικού κύματος προς την Κύπρο, τείνουν μεταξύ άλλων να μεταβάλουν την εικόνα της ανεκτικότητας που ίσως ατάρεσκα είχε σχηματίσει ο Κύπριος για τον εαυτό του. Οι ραγδαίες εξελίξεις στο παγκόσμιο σκηνικό αλλά και η μαζική μετακίνηση πληθυσμού τόσο μεταξύ των Ευρωπαϊκών χωρών όσο και από τρίτες προς την Ευρώπη χώρες, έχουν οδηγήσει σε μεταβολές των πολιτισμικών αξιών. Έτσι, καθώς τα κοινωνικά προβλήματα που προκύπτουν μέσα από τις μετακινήσεις,

βιώνονται πολύ εντονότερα από τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες, ισχυροποιούνται οι υπολανθάνουσες τάσεις ξενοφοβίας, που συνέβαλαν σε σημαντικό βαθμό στη δημιουργία ενός κλίματος εσωστρέφειας (χωρίς όμως να αποτελούν τη μοναδική του αιτία). Εξάλλου, το πρόβλημα που απασχολεί όλο και περισσότερο διάφορες κρατικές αρχές είναι η ποιότητα ζωής και οι τρόποι συμβίωσης διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών ομάδων.

2. Εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα

Διάφορες χώρες, όπως η ΗΠΑ, η Κορέα, η Αυστραλία κ.ά. αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις που συνδέονται με την αυξανόμενη ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού (Allard & Santoro, 2008· Suarez-Orozco, 2005). Είναι ενδεικτικό ότι στις ΗΠΑ οι μετανάστες επηρεάζουν τη σχολική πολιτική και τα αναλυτικά προγράμματα (Rong & Preissle, 2009). Μεταξύ του 1998 και του 2008 ο αριθμός των Λευκών μαθητών στα δημόσια σχολεία μειώθηκε από 68% σε 55%, ενώ το ποσοστό των ισπανόφωνων μαθητών διπλασιάστηκε από το 11% σε 22% (Aud κ.ά., 2010).

Η Κύπρος αποτελεί πλέον μέρος της παγκόσμιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας και βρίσκεται αντιμέτωπη με ήδη διαμορφωμένες ή διαμορφούμενες πολυπολιτισμικές ή πολυγλωσσικές συνθήκες. Σε έναν κόσμο λοιπόν όπου τα σύνορα ανάμεσα στους λαούς εξαλείφονται και οι πολιτισμοί αγκαλιάζουν ο ένας τον άλλο και αλληλεπιδρούν, είναι σημαντικό να είμαστε κατάλληλα προετοιμασμένοι να συμβιώσουμε αρμονικά και ευτυχισμένα (Τσιάκαλος, 2000). Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία της κυπριακής Διεύθυνσης Δημοτικής Εκπαίδευσης, κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 ο αριθμός των αλλόγλωσσων μαθητών που φοιτούσαν στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου ανήλθε σε 6.672 σε σύνολο 49.956 μαθητών, αριθμός που αντιπροσωπεύει ένα ποσοστό της τάξης του 13,4% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού των δημοτικών σχολείων.

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση προσδίδει ιδιαίτερη αξία στη διαφορετικότητα και στις θετικές προοπτικές της πολιτισμικής ποικιλότητας. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αυξάνει: α) την επίγνωση της έκτασης των σκέψεων, αξιών και της συμπεριφοράς μας ως προϊόν του δικού μας πολιτισμού, β) την ικανότητα και δεξιότητα για αλληλεπίδραση με ανθρώπους που έχουν διαφορετικές αξίες, σκέψεις και συμπεριφορές και γ) την ικανότητα μας στο έλεγχο

της συμπεριφοράς μας, μεγιστοποιώντας έτσι την αποτελεσματικότητα στις σχέσεις μεταξύ ατόμων με διαφορετική κουλτούρα (Triandis, 1986· Santrock, 2001).

Ένας από τους σημαντικότερους σκοπούς της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η προαγωγή των δημοκρατικών ιδεών της δικαιοσύνης, της ισότητας και της ελευθερίας μέσα στο σχολείο (Banks, 2002). Το σχολείο, ως ένας από τους πρώτους φορείς κοινωνικοποίησης των παιδιών, οφείλει να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα στον αγώνα μείωσης φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού που δημιουργούνται. Μέσα από την οργάνωση και το περιεχόμενο του προγράμματος του καθώς και των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών διδάσκει στάσεις και προσδοκίες τόσο για τους γηγενείς όσο και για τους αλλοδαπούς μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί, ως διαμορφωτές χαρακτήρα, οφείλουν να ελευθερώνουν τα παιδιά από τα μορφωτικά τους σύνορα και να τους προσφέρουν ένα μη προκατειλημμένο μορφωτικό περιβάλλον συμβάλλοντας έτσι στην κατανόηση και εκτίμηση των διαφορών κουλτούρας μέσα σε μια πλουραλιστική κοινωνία (Κούλη & Παπαϊωάννου, 2006). Από αυτή την άποψη είναι απαραίτητη η ύπαρξη δασκάλων που θα γνωρίζουν τους άλλους πολιτισμούς, θα επιθυμούν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία με μαθητές ποικίλης προέλευσης και θα διαθέτουν τις απαραίτητες εμπειρίες και το ενδιαφέρον να τους διδάξουν (Cherpyator-Thomson, You & Russell, 2000). Επιπλέον, θα πρέπει να ευαισθητοποιηθούν σε πολυπολιτισμικά ζητήματα και να θεωρήσουν την κατάρτιση σχετικά με αυτά τα ζητήματα ως μέρος των εκπαιδευτικών τους ευθυνών (Banks, 2002). Αν και υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που παίζουν ρόλο στις διαφορετικές επιδόσεις διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών, η γνώσεις και δεξιότητες του διδάσκοντα σχετικά με πλουραλιστικές οπτικές της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της ισότητας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Choi & Cherpyator-Thomson, 2011). Δυστυχώς, σύμφωνα με τους McAllister & Irvine (2000), δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη διαδικασία μέσω της οποίας οι διδάσκοντες αναπτύσσουν διαπολιτισμικές γνώσεις και δεξιότητες και στους παράγοντες που ασκούν επίδραση σε αυτή την ανάπτυξη.

Οι έντονες αλλά και ραγδαίες εξελίξεις που έχει επιφέρει η παγκοσμιοποίηση στη σημερινή κοινωνία έχουν οδηγήσει σε έντονες ανακατατάξεις και μεταβολές στη φύση της κοινωνικής δομής και των κοινωνικών δεσμών. Κάθε ευρωπαϊκή κυρίως κοινωνία, μετατρέπεται σε «πολυπολιτισμική κοινωνία». Όμως παρατηρείται η τάση για αποφυγή του ξένου τρόπου ζωής, των ξένων παραδόσεων και εθίμων. Θεωρείται

δηλαδή πως ό,τι είναι ξένο, είναι στοιχείο μη γόνιμο, αρνητικό και επομένως δε μπορεί να υιοθετηθεί (Taguieff, 2002). Παρόλο που οι «διαφορετικοί» παλιννοστούντες, αλλοδαποί και μειονοτικοί μαθητές, αποτελούν μέρος της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ζωής ενός κράτους, πολλές φορές υφίστανται διακρίσεις όσον αφορά απλές αλλά και σύνθετες ανάγκες ή δικαιώματα της καθημερινότητας (Τριμικλινώτης & Δημητρίου, 2010). Ιδιαίτερα τα «διαφορετικά» παιδιά, ως μέρος του «διαφορετικού», βιώνουν πιο έντονα αυτές τις διακρίσεις. Πολλές φορές τα παιδιά που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες, υποφέρουν από αισθήματα ασημαντότητας και οίκτου προς τον εαυτό τους, με αποτέλεσμα να απομονώνονται, κάτι που συμβάλλει στην ενίσχυση της ξενοφοβίας στους γηγενείς μαθητές. Η εκπαίδευση υποτίθεται ότι καλλιεργεί στάσεις και αξίες που αναγνωρίζουν τα ιδεώδη της ελευθερίας, της αντικειμενικότητας, της ανεξάρτητης σκέψης, της ισότητας και των ίσων ευκαιριών αλλά σε πρακτικό επίπεδο διδάσκει και μυεί τους μαθητές του στην κυρίαρχη κουλτούρα (Πατσιαούρας, 2008; Parekh, 1986).

Πρωταρχικός σκοπός της Φυσικής Αγωγής είναι να βοηθήσει το άτομο να αναπτύξει τις κινητικές του δεξιότητες και να αποκτήσει τη γνώση και τη νοοτροπία που θα το οδηγήσει στη απόκτηση δια βίου συνηθειών φυσικής δραστηριότητας. Η Φυσική Αγωγή έχει τρεις διαστάσεις: τη γνωστική τη συναισθηματική και τη ψυχοκινητική (Melagro, 1996· Pangrazi & Darst, 1997). Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα που τέθηκαν σε εφαρμογή από το Σεπτέμβριο του 2011 λαμβάνοντας υπόψη την πολυπολιτισμική κοινωνία της Κύπρου προσθέτουν ένα ακόμα σημαντικό στόχο: Καλλιέργεια αξιών, υιοθέτηση και επίδειξη συμπεριφορών που απαρτίζουν τη σύγχρονη δημοκρατική πολιτότητα «Κατανόηση και σεβασμός της διαφορετικότητας των ατόμων και συνεργασία με όλους». Σύμφωνα με το στόχο αυτό, οι μαθητές θα πρέπει να κατανοούν και να σέβονται τις όποιες διαφορές μεταξύ των ανθρώπων καθώς και να επιθυμούν να συμμετέχουν με όλους και όλες σε κάθε είδους δραστηριότητες. Αυτός ο στόχος αποτελεί ένδειξη αναγνώρισης ότι το μάθημα της Φυσικής Αγωγής αποτελεί ένα σημαντικό μέσο στην καταπολέμηση του φαινομένου της ξενοφοβίας που οδηγεί σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

3. Ο ρόλος της Φυσικής Αγωγής και του εκπαιδευτικού στην προαγωγή της διαπολιτισμικότητας

Όπως αναφέρει ο Moodley (1995), από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα ορισμένες κοινωνίες που πίστευαν στη δυναμική της πλουραλιστικής τους σύνθεσης, άρχισαν να χρησιμοποιούν τη Φυσική Αγωγή για την καλλιέργεια συνοχής, αλληλεγγύης, σεβασμού και αντιρατσιστικών συμπεριφορών.

Στη Φυσική Αγωγή, η διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα των παιδιών, παύει να αποτελεί πρόβλημα. Αντίθετα, αυτή η διαφορετικότητα αξιοποιείται για τη μετάδοση αξιών όπως ισότητα, ισονομία και ίσες ευκαιρίες (Πατσιαούρας, 2008). Λόγω της επιρροής της στην κοινωνικοποίηση και τον κοινωνικό προσανατολισμό των μαθητών, η Φυσική Αγωγή μπορεί να βοηθήσει στον περιορισμό των εθνικών διακρίσεων και την προαγωγή της διαπολιτισμικής κατανόησης (Cherpyator-Thomson, 1994).

Διάφοροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή των παιδιών σε αθλήματα και φυσικές δραστηριότητες μπορεί να προάγει την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη (Branta & Goodway, 1996· Danish, Petitpas & Hale, 1992). Ο αθλητισμός και η Φυσική Αγωγή γενικότερα παρέχουν ένα ιδανικό περιβάλλον για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής στα παιδιά (Danish & Nellen, 1997· Danish & Hale, 1983). Η έρευνα του Rowe (1994) με αντικείμενο τις αρνητικές εμπειρίες που είχαν βιώσει μαθητές κατά τη διάρκεια αθλητικών δραστηριοτήτων έδειξε ότι το 6% του δείγματος είχε βιώσει αρνητικές εμπειρίες που οφείλονταν στην καταγωγή τους. Σε ερώτηση δε για την ευχαρίστηση που τους προσέφερε ο αθλητισμός στο σχολείο, το 3% απάντησε πως κάτι είχε εμποδίσει τη συμμετοχή του σε σχολικά αθλητικά προγράμματα.

Σε έρευνα των McGuire & Collins (1998) σχετικά με τη συμμετοχή αγοριών ασιατικής καταγωγής στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής φάνηκε ότι σημαντικοί παράγοντες επιρροής για τη συμμετοχή τους είναι ο ρόλος των γονέων στις αθλητικές εμπειρίες των παιδιών, το σπίτι και η κοινότητα γενικότερα. Επίσης, τα αποτελέσματα τους έδειξαν ότι οι πολυπολιτισμικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν στα σχολεία, λειτούργησαν επιτυχώς, έτσι ώστε ο ρατσισμός να μην αποτελέσει παράγοντα για τη μη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Οι Eccles & Harold (1991) επίσης υποστηρίζουν ότι η απόφαση ενός ατόμου να εμπλακεί στον αθλητισμό καθορίζεται από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, στερεότυπα φύλου, αξίες και αναμενόμενες συμπεριφορές από προσωπικά χαρακτηριστικά καθώς και τις προηγούμενες εμπειρίες. Συνεπώς, ο

τρόπος που ένα άτομο βλέπει τον αθλητισμό εξαρτάται από τους γονείς του, τους συμμαθητές του, τους δασκάλους του καθώς και από τους προσωπικούς του στόχους και προσδοκίες.

Είναι επιτακτική, λοιπόν, η ανάγκη τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι συμμαθητές να παρέχουν κίνητρα στους «διαφορετικούς» παλιννοστούντες, αλλοδαπούς και μειονοτικούς μαθητές να αγκαλιάζουν την κουλτούρα και τη γλώσσα τους, καθώς και να έχουν θετική επίδραση για την κοινωνικοποίηση τους. Έτσι, πρωτίστως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποκτήσει μια βάση γνώσεων σχετικά με τους πολιτισμικούς προσανατολισμούς των «διαφορετικών» μαθητών, να εξετάσει τη σχέση που έχει η κουλτούρα τους με τους τρόπους μάθησης και να εφοδιαστεί με υποδείξεις για την προαγωγή πολιτισμικά εναρμονισμένων μεθόδων παρακίνησης (Shade, Kelly & Oberg 1997). Οργανισμοί όπως το National Association for Sport and Physical Education (NASPE) στις ΗΠΑ υπογραμμίζουν μέσα από τα κείμενά τους την ανάγκη για αυξημένη εμπλοκή σε διαπολιτισμικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, στο *National Standards for Beginning Physical Education Teachers* ορίζονται διάφορα στάνταρ σχετικά με τη διδασκαλία σε περιβάλλον διαφορετικότητας. Έτσι, δίνεται, μεταξύ άλλων, έμφαση στην ποικιλία που διέπει τον μαθητικό πληθυσμό ως προς το πώς μαθαίνει κάποιος και ως προς τις οδηγίες που απαιτούνται γι' αυτό. Βασικό στοιχείο αποτελεί η ικανότητα του εκπαιδευτικού να καταλαβαίνει, να αποτιμά και να συσχετίζει τις ατομικές διαφορές με στοιχεία όπως το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών (NASPE, 2003). Γενικότερα, επιτυχημένος γυμναστής σε ένα σχολικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ποικιλότητα, είναι αυτός που κατορθώνει να καλλιεργήσει στους μαθητές υψηλές προσδοκίες για αυτά που μπορούν να πετύχουν, και να εφαρμόσει δραστηριότητες που αυξάνουν την εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική πράξη (Henninger, 2007).

Η Φυσική Αγωγή ως μέσο ανάπτυξης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων είναι κατάλληλος χώρος για την ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς, της συνεργασίας και της ομαδικότητας, των αξιών και της ηθικής της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των μαθητών καθώς και για την πρόληψη της εγκληματικότητας (Σίσκος & Παπαϊωάννου, 2009). Σύμφωνα με τον Ginter (1998), οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν μαθησιακά αντικείμενα τα οποία, με την σειρά τους, αντιπροσωπεύουν βασικά αναπτυξιακά κομμάτια της ανθρώπινης ύπαρξης που

μπορούν να καλλιεργηθούν με τα κατάλληλα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία της Φυσικής Αγωγής προτείνεται ο σαφώς στοχευμένος κοινωνικός προσανατολισμός της, που συμβάλλει ουσιαστικά στην ποιοτική αναβάθμισή της μέσω της *«ανάπτυξης της κοινωνικής υπευθυνότητας των μαθητών, καλλιέργειας της κατανόησης και του σεβασμού για τους άλλους, και μέσω ενίσχυσης της βιωματικής αντίληψης για το περιβάλλον αλληλεπίδρασης»* (Gallahue, 1996· NASPE, 1995· Hellison, 1995).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, βασικό ρόλο παίζουν οι διαπολιτισμικές γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών, και είναι ενδιαφέρον ότι η έρευνα των Sparks, Butt & Rahnos (1996) έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών σε αστικές και σε αγροτικές περιοχές σχετικά με το πώς προσεγγίζουν τα συγκεκριμένα στοιχεία. Έτσι, οι πρώτοι φαίνεται να κατανοούν καλύτερα τη σημασία του σχεδιασμού ενός αναλυτικού προγράμματος που να λαμβάνει υπόψη του την εθνική ποικιλότητα, ενώ οι δεύτεροι, αν και εκτιμούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό εκείνα τα έθιμα και τις παραδόσεις των διαφορετικών πολιτισμών τα οποία συνέβαλλαν στην αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών διαφορετικής εθνικής προέλευσης, δεν είχαν στο μυαλό τους κάποιο συγκεκριμένο πλάνο για την ανάπτυξη και την προαγωγή της πολυπολιτισμικότητας στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Harrison, Carson & Burden (2010). Σε μια άλλη έρευνα σχετικά με τις στάσεις και τις σχετικές γνώσεις εκπαιδευτικών που δούλευαν με μεξικανικής προέλευσης μαθητές (Tabb & Joonko, 2005) φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διέθεταν θετικές στάσεις και σχετικά υψηλά επίπεδα γνώσεις σχετικά με τον μεξικανικό πολιτισμό, ενώ σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική διδακτική πράξη έπαιζε η λειτουργική γνώση της ισπανικής εκ μέρους των διδασκόντων. Εξάλλου, η έρευνα των Harrison κ.ά. (2010) έδειξε ότι οι έγχρωμοι εκπαιδευτικοί είναι πιο επαρκείς σε διαπολιτισμικό επίπεδο απ'ό,τι οι λευκοί συνάδελφοί τους. Στην έρευνα των Cheryator κ.ά. (2000) φάνηκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση σχημάτιζαν ένα συνεχές στο ένα άκρο του οποίου ανήκαν οι εκπαιδευτικοί που δε δεσμεύονταν να την εφαρμόσουν και στο άλλο αυτοί που εφάρμοζαν την εκπαίδευση της συμπερίληψης. Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν ελλειπείς γνώσεις και εμπειρίες πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και εξέφραζαν την ανάγκη για σχετική εκπαίδευση και προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών τα οποία θα σχετίζονται με ζητήματα

διαφορετικότητα και θα προάγουν τη διάχυση πληροφοριών για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση στα δημόσια σχολεία. Γενικότερα, οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση αλλά όχι και κάποιο συγκεκριμένο πλάνο για την ανάπτυξη και την προαγωγή της πολυπολιτισμικότητας στα πλαίσια της Φυσικής Αγωγής (Choi & Chepyator-Thomson, 2011).

Τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο πρέπει για τη διδασκαλία του μαθήματος να χρησιμοποιηθούν οι κατάλληλες μέθοδοι και τα μέσα ώστε να περνούν τα ανάλογα μηνύματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η προσέγγιση αυτή δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό της Φυσικής Αγωγής να καλλιεργήσει τον συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης των μαθητών του συστηματικά και προγραμματισμένα μέσα από το μάθημα του. Μερικές από αυτές τις δεξιότητες και στάσεις, σύμφωνα με τους Danish, Petitpas & Hale (1992), είναι δεξιότητες ζωής. Ας μη ξεχνάμε ότι οι δεξιότητες αυτές μπορούν να αναπτυχθούν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής όχι μόνο μέσω ειδικών για τον σκοπό αυτό προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας αλλά και μέσω του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης και του σχολείου γενικότερα (Patrick, Ward & Crouch, 1998). Δυστυχώς, σύμφωνα με τον Strand (1996), τα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα εστιάζουν στην κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα, με αποτέλεσμα να μην έχουν νόημα και αξία για αρκετούς μαθητές. Επιπλέον, τα συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα δε δίνουν στους μαθητές τη δυνατότητα να αποκτήσουν επιπλέον εμπειρίες και γνώσεις σχετικά με ομάδες διαφορετικές από αυτή στην οποία ανήκουν καθώς και να κατανοήσουν την οπτική των άλλων ομάδων (Butt & Pahnos, 1995). Εννοείται ότι σε πρακτικό επίπεδο, δεν αρκεί να λέμε γενικά ότι θα θέλαμε ένα πολυπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής που να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μάθουν να συνυπάρχουν αρμονικά ακόμα κι αν προέρχονται από διαφορετικές εθνικές ή κοινωνικές, ή διαφορετικά εκπαιδευτικά υπόβαθρα (Chepyattor-Thomson κ.ά., 2008) αλλά και να το περιγράψουμε με ακρίβεια (Banks, 2002). Περίπτωση εφαρμογής ενός συγκεκριμένου τέτοιου προγράμματος αποτελεί το πρόγραμμα δημοτικών (ethnic) χορών που εφάρμοσαν οι McGreevy-Nichols & Scheff (2000), ενώ σημαντική ήταν και η μελέτη του Prevots (1991), η οποία, αναδεικνύοντας τις σχέσεις και τις αμοιβαίες επιδράσεις μεταξύ καλλιτεχνών του δυτικού και μη κόσμου, συνέβαλε

στην αύξηση του ενδιαφέροντος για ένα πολυπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα συμπερίληψης στον τομέα του χορού ή της Φυσικής Αγωγής γενικότερα.

Στο ελληνικό συγκείμενο η έρευνα των Σίσκου & Παπαϊωάννου (2009) έδειξε ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών, όπως η κατανόηση των συναισθημάτων τους και των αναγκών των άλλων, η σύναψη καλών σχέσεων, ο έλεγχος των παρορμήσεων και η καλή απόδοση κάτω από πίεση, η αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπιση των καθημερινών απαιτήσεων γενικά και η μετάδοση αισιοδοξίας και θετικής άποψης είχαν θετική επίδραση στις αντιλήψεις των μαθητών για ένα κλίμα φιλίας και φροντίδας στην τάξη κατά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Από την άλλη πλευρά, οι αντιλήψεις για ένα κλίμα φιλίας και σεβασμού μεταξύ των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είχαν θετική επίδραση στη γενική διάθεση και στις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών όπως ο έλεγχος του άγχους και η προσαρμοστικότητα. Η μάθηση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στο σχολείο δεν είναι θέμα μόνο διδασκαλίας αλλά και διαμόρφωσης του κατάλληλου περιβάλλοντος (Σίσκος & Παπαϊωάννου, 2009). Ένα πολύ γνωστό μοντέλο που αποτελεί το πλαίσιο εργασίας για διδασκαλία ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας είναι το μοντέλο του Hellison, (1995). Στο μοντέλο αυτό, που αποτελεί έναν παραδειγματικό τρόπο διδασκαλίας των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, οι σκοπός της ανάπτυξης της προσωπικής ευθύνης του παιδιού για την προσωπική του ευημερία και την ευημερία των άλλων αντιμετωπίζεται ως η ανάπτυξη διαφορετικών επιπέδων υπευθυνότητας τα οποία τα παιδιά προσπαθούν να πετύχουν. Ουσιαστικά το μοντέλο στηρίζεται σε μια σειρά εμπειριών που ξεκινούν από την ανεύθυνη συμπεριφορά μέχρι την επίδειξη ενδιαφέροντος για τους άλλους, όπου τα παιδιά θα αναλαμβάνουν ευθύνες ως πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας με ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις για όλους (Hellison & Templin, 1991· Placek, 1996· Hastie & Buchanan, 2000). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό μιας και είναι αναμφίβολο ότι ο μελλοντικός πολίτης δε θα πρέπει να ερμηνεύει τη διαφορά ή την ποικιλία των πολιτισμών, των γλωσσών και των τρόπων ζωής ως απειλή για την ταυτότητα του και την ύπαρξη του αλλά ως πολιτιστικό πλούτο.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Κούλη, Ο. & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Διαπολιτισμική Προσέγγιση στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4 (2), 168-181

Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη προγραμμάτων: θεωρία – έρευνα – πράξη*. Λευκωσία

Πατσιαούρας, Α. (2008). Ρατσισμός και ξενοφοβία στην κοινωνία, την εκπαίδευση και τον αθλητισμό. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 6 (3), 279–302.

Σίσκος, Β. & Παπαϊωάννου, Α. 2009. Κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη και αντιλαμβανόμενο κλίμα φροντίδας της τάξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Στα Πρακτικά του 16ου 2ιεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού (Κομοτηνή, 16-18/5/2008). http://www.phyed.duth.gr/files/congress/2009/Teaching_Theory.pdf

Τριμικλιιώτης, Ν. & Δημητρίου, Κ. (2010). *Ρατσιστική βία και εγκλήματα ρατσιστικού μίσους στην Κύπρο*. http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1028&context=nicos_trimikliniotis

Taguieff, P. (2002). *Παγκοσμιοποίηση και δημοκρατία*. Αθήνα: Εικοστού Πρώτου.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Allard, A. & Santoro, N. (2008). Experienced teachers' perspectives on cultural and social class diversity: which differences matter? *Equity & Excellence in Education*, 41, 200-214.

Aud, S., Hussar, W., Planty, M., Snyder, T., Bianco, K., Fox, M. (2010). *The condition of Education 2010*. Washington: National Center for Education Statistics.

Banks, J. (2002). *An introduction to multicultural education* (3^η έκδ.). Boston: Allyn and Bacon.

Branta, C. F. & Goodway, J. D. (1996). Facilitating social skills in urban school children through physical education. *Journal of Peace Psychology*, 2, 305-319.

Butt, K. & Pahnos, M. (1995). Why we need a multicultural focus in our schools. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66, 48-53.

Chepyator-Thomson, J. (1994). Multicultural education. Culturally responsive teaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61, 33-36.

Chepyator-Thomson, J., You, J. & Russell, J. (2000). In-service Physical Education Teachers: background and understanding of multicultural education. *Journal of In-service Education*, 26, 557-568.

Chepyator-Thomson, J., Kim, S., Xu, F., Schmidlein, R., Na, J. Choi, W. & Yeo, C. (2008). Multiethnic diversity research in K-12 U.S. physical education: a synthesis of literature in kinesiology-based journals (1995-2005). *ICHPER-SD Journal of Research*, 3, 33-39.

- Choi, W. & Chepyator-Thomson, J. (2011). Multiculturalism in teaching Physical Education: a review of U.S. based literature. *The ICHPER-SD Journal of Research*, 6, 14-20. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ954492.pdf>
- Danish, S. J. & Hale, B. D. (1983). Sport psychology: teaching skills to athletes and coaches. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 54, 11-13.
- Danish, S. J. & Nellen, C. V. (1997). New roles for sport psychologist: teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49, 100-113.
- Danish, S., Petitpas, A. & Hale, B. (1992). A developmental education intervention model of sport psychology. *The Sport Psychologist*, 6, 403-415.
- Eccles J. S. & Harold R.D. (1991) Gender differences in sport involvement: applying the Eccles expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- Gallahue, D. L. (1996). *Developmental physical education for today's students*. Dubuque, IA: Brown & Lunchmark.
- Ginter, J. E. (1998). David K. Brooks' contribution to the developmentally based life skills approach. *Journal of Mental Health Counseling*, 12, 191-202.
- Harrison Jr, L., Carson, R., & Burden Jr, J. (2010). Physical education teachers' cultural competency. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 184-198.
- Hastie, P. & Buchanan, A. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 25-35.
- Hellison, D. & Templin, T. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- McAllister, G. & Irvine, J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70, 3.
- Henninger, M. (2007). Lifers and troupers: urban Physical Education teachers who stay. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 125-144.
- McGreevy-Nichols, S. & Scheff, H. (2000). Teaching cultural diversity through dance. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 71, 41-43.
- McGuire, B., & Collins, D. (1998). Sport, ethnicity and racism: the experience of Asian heritage boys. *Sport, Education and Society*, 3, 79-88.
- Melograno, V. J. (1996). *Designing the Physical Education curriculum*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Moodley, K. (1995). Multicultural education in Canada: historical development and current status. Στο *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan Publishing.
- NASPE (1995). *Moving into the future: national standards for Physical Education*. St. Louis, MO: Mosby.

- NASPE (2003). *National standards for beginning Physical Education teachers* (2^η εκδ.). Oxon Hill, MD: NASPE.
- Pangrazi, R., & Drast, P. (1997). *Dynamic Physical Education for Secondary students* (3rd ed.) Allyn & Bacon.
- Parekh, B. (1986). The meaning of multicultural education. Στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick & C. Modgil (επιμ.) *Multicultural education: the interminable debate* (σσ. 44-65). London: Falmer Press.
- Patrick, C., Ward, P. & Crouch, D. 1998. Effects of holding students accountable for social behaviors during volleyball games in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 143-156.
- Placek, J. (1996). Integration as a curriculum model in Physical Education: possibilities and problems. In: S. Silverman & C. Ennis (επιμ.), *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction* (σσ. \$). Champaign IL: Human Kinetics.
- Prevots, N. (1991). The role of dance in multicultural education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62, 34-35.
- Rong, X. & Preissle, J. (2009). *Educating immigrant students in the 21st century: what educators need to know* (2^η έκδ.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Rowe, D. C. (1994). *The limits of family influence: genes, experience and behavior*. New York: Guilford Press.
- Santrock, J. (2001). *Educational psychology*. New York: McGraw Hill.
- Shade, B. J., Kelly, C., & Oberg, M. (1997). *Creating culturally responsive classrooms*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sparks, W., Butt, L. & Pahnos, M. (1996). Multicultural education in Physical Education: a study of knowledges, attitudes and experiences. *The Physical Educator*, 53, 73-86.
- Strand, B. (1996). *Fitness education : ideas and applications for secondary schools*. Dubuque: Kendall/Hunt.
- Suarez-Orozco, M. (2005). Rethinking education in the global era. *Phi Delta Kappan*, 87, 209.
- Tabb, J. & Joonkoo, Y. (2005). Physical educators' attitudes and knowledge about working with Mexican Americans. *ICHPER-SD Journal of Research*, 41, 16-21 ()
- Tomlinson, S. (2003). Globalization, race and education: continuity and change. *Journal of Educational Change*, 4, 213-230.
- Triandis, C. H. (1986). Towards pluralism in education. In S. Modgil, G. Verna, J. Mallick, & C. Modgil (επιμ.) *Multicultural education: the interminable debate* (σσ. 130-166). London: Falmer Press.

Οι εμπειρίες των μεταναστών μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Πάνος Κωνσταντινίδης (*Πανεπιστήμιο Frederick*)
Δώρα Κωνσταντινίδη (*Γυμνάσιο Πολεμιδιών*) &
Ιωάννα Δημητρίου (*St. Spyridon School, Manhattan*)

1. Εισαγωγή

Οι πολιτικοοικονομικές αλλαγές του 20^{ου} αιώνα - αρχές του 21^{ου}, είχαν σαν αποτέλεσμα την αύξηση της μετακίνησης των ανθρώπων από μία χώρα σε άλλη, για ένα καλύτερο μέλλον. Μετακινήσεις πολιτών παρατηρούνται παντού, εσωτερικά σε μια χώρα, από μία χώρα σε άλλη, αλλά και από μια Ήπειρο σε άλλη. Από παράδειγμα αποτελεί η Ευρώπη με μεταναστευτικά ρεύματα στην Κύπρο, τη Γερμανία, την Αγγλία και αλλού, αλλά και η Αμερική η οποία προτιμείται από τους πιο τολμηρούς, για να βιώσουν το λεγόμενο «Αμερικανικό όνειρο» και να έχουν καλύτερη ζωή.

Οι Ηνωμένες Πολιτείες αποτέλεσαν διαχρονικά ένα ελκυστικό προορισμό, με αποτέλεσμα τη δημιουργία εθνικών μειονοτήτων, όπως Έλληνες, Ιταλοί, Αφρικανοί, Κολομβιανοί, Πουερτορικανοί και άλλοι. Οι Αφρικανοί μετανάστες, για τους οποίους γίνεται λόγος στην παρούσα εργασία, έφτασαν μέχρι το 2010 το 12% του συνολικού πληθυσμού των Ηνωμένων Πολιτειών, ενώ αναμένεται να αυξηθούν ακόμα περισσότερο μέσα στα επόμενα χρόνια. Ένα ερώτημα το οποίο προκύπτει είναι γιατί επιλέγηκαν οι Αφρικανοί μετανάστες μαθητές, αντί οι μετανάστες μαθητές οποιασδήποτε άλλης μειονότητας. Οι ουσιαστικοί λόγοι είναι δύο και εστιάζονται, ο μιν πρώτος στην έλλειψη σημασίας από τους ερευνητές στο χώρο της παιδείας, για τους μετανάστες από την Αφρική, ο δε δεύτερος, στο γεγονός ότι οι Αφρικανοί μετανάστες μαθητές βιώνουν αρνητικά στερεότυπα στα Αμερικανικά σχολεία (Traore, 2006).

Η ανάγκη για αντιμετώπιση του μεταναστευτικού ρεύματος στο χώρο της εκπαίδευσης, οδήγησε πολλούς ερευνητές στο χώρο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης να επισημάνουν την ανάγκη για προσφορά ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτου χώρας προέλευσης, έτσι ώστε τα παιδιά να είναι επιτυχημένα. Όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Banks (2004), ο απώτερος σκοπός της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η μεταρρύθμιση των προσφερόμενων προγραμμάτων στα σχολεία και σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μετανάστες μαθητές να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα. Η ακαδημαϊκή επίδοση των μεταναστών μαθητών, στα πρώτα χρόνια στο σχολείο, δείχνει ουσιαστικά το πόσο επιτυχημένη είναι η ενσωμάτωση τους στο σύστημα αυτό, δίνοντας παράλληλα την ευκαιρία για προϋπολογισμό των επιτευγμάτων τους στο μέλλον.

Η ανάγκη για πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο χώρο της Φυσικής Αγωγής, με βάση τα πιο πάνω, γίνεται ακόμα πιο επιτακτική, αφού μεγάλη μερίδα διδασκόντων του μαθήματος αυτού, μέχρι και τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, δεν είχαν εμπειρία με τη διδασκαλία σε ένα περιβάλλον με πολιτισμικές διαφορές (Sparks, Butt & Pahnos, 1996). Πέρα από την επικείμενη ανάγκη για ενσωμάτωση, στα αναλυτικά προγράμματα των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μαθημάτων τα οποία θα προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, όπως επίσης και την ανάπτυξη

παρεμβατικών προγραμμάτων και εργαστηρίων επιμόρφωσης των υφιστάμενων διδασκόντων, οι ερευνητές στο χώρο της Φυσικής Αγωγής εισηγήθηκαν την συμπερίληψη παιχνιδιών από διαφορετικές κουλτούρες (Sutliff, 1996) και τη διδασκαλία του μαθήματος με έμφαση στην παρουσίαση των κινητικών δεξιοτήτων χρησιμοποιώντας λεκτικές οδηγίες, με επίδειξη και επεξήγηση των κινητικών δεξιοτήτων (Hall, 2007).

1.2 Η Δημιουργία Φυλετικής και Εθνικής Ταυτότητας στους Μετανάστες Μαθητές

Η δημιουργία φυλετικής και εθνικής ταυτότητας για τους μετανάστες μαθητές αποτελεί σίγουρα μια πολύπλοκη διαδικασία. Τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με την επιρροή των γονέων στο σπίτι, οι οποίοι προσπαθούν να διατηρήσουν συνήθως την εθνική ταυτότητα και την κουλτούρα. Έξω από το σπίτι, το σχολείο ή τη γειτονιά, το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με μεγάλες προκλήσεις σε σχέση με τα άλλα παιδιά, λόγω της διαφορετικότητας του. Μήπως η γρηγορότερη ένταξη του στο σύνολο θα κάνει τη διαφορετικότητα λιγότερο ορατή στα μάτια των άλλων και κατ' επέκταση, λιγότερο δύσκολη την καθημερινότητα; Η μία όψη του νομίσματος λοιπόν, δίνει την επιλογή διατήρησης της εθνικής ταυτότητας των γονέων τους, των λεγόμενων «Black immigrants», ενώ η άλλη όψη, δίνει την επιλογή όρων όπως «Americans», «Black Americans» και «Ethnic Americans» (James, 1997).

1.3 Η Ακαδημαϊκή Επίδοση των Μεταναστών Μαθητών

Όπως συμβαίνει σε πολλές χώρες του κόσμου, έτσι και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, η διαφορετικότητα σε κάθε τάξη διευρύνεται. Ο πληθυσμός των μεταναστών παιδιών υπολογίζεται ότι θα αυξηθεί μέσα στις επόμενες δεκαετίες, με αφήξεις νέων μεταναστών και γεννήσεις από τους υφιστάμενους μετανάστες (Hernandez, 2004). Επιπλέον, η πολιτισμική απόσταση μεταξύ διδασκόντων και μαθητών στα Αμερικανικά σχολεία αυξήθηκε και θα συνεχίσει να αυξάνεται (Ladson-Billings, 1999), αφού οι μελλοντικοί διδάσκοντες-φοιτητές στα διάφορα Τμήματα Επιστημών της Αγωγής, δεν έχουν μεγάλη γνώση και εμπειρία στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Sleeter, 2001). Η ανάγκη λοιπόν για πολυπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολεία, ιδιαίτερα για νεοαφιχθείς μετανάστες μαθητές, καθίσταται επιτακτική, αφού, αν βιώσουν θετικές ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές εμπειρίες, θα μπορέσουν να ενταχθούν πιο ομαλά στο σύνολο και να υιοθετήσουν καλύτερα στοιχεία τα οποία «απαιτούνται» στην νέα καθημερινότητα. Αν δε, συνοδευτεί με ένα ασφαλές και ευχάριστο περιβάλλον, τότε η ακαδημαϊκή επιτυχία και όχι μόνο των παιδιών αυτών, θα είναι μεγαλύτερη (Heikinheimo & Shute, 1986).

Η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών αυτών φαίνεται ότι επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Ο πιο σημαντικός παράγοντας είναι η έλλειψη γνώσης της Αγγλικής γλώσσας, ακόμα και για παιδιά πρώτης και δεύτερης γενιάς (Glick & Hohmann-Marriott, 2007). Ο δεύτερος παράγοντας αφορά οικογενειακούς παράγοντες όπως η στήριξη από τους γονείς, η διάρκεια παραμονής στη νέα χώρα, το κοινωνικοοικονομικό στάτους και οι προσδοκίες των γονέων (Glick & White, 2003, Kao, 2004, Lutz, 2007). Ο τρίτος παράγοντας έχει να κάνει με τα προβλήματα τα οποία έχουν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά, όπως η κατάθλιψη, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, το άγχος και η μοναξιά (James, 1997), ενώ ο τέταρτος έχει να κάνει με τα προβλήματα προσαρμογής στην τοπική κουλτούρα, σε σχέση με την κουλτούρα των γονέων τους, τα οποία επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών (Din, 2006).

Σύμφωνα με τον (2006), τα παιδιά των μεταναστών γνώριζαν καλύτερα την Αγγλική γλώσσα, σε σχέση με τους γονείς τους, με αποτέλεσμα να έχουν αλληλεπίδραση με ντόπιους μαθητές και φίλους τους. Αντίθετα, οι γονείς παρέμεναν σταθεροί στις φιλίες και τις γνωριμίες τους με άτομα από την ίδια χώρα προέλευσης.

Σε μια προσπάθεια να επιβιώσουν στην καθημερινότητα τους στο σχολείο, οι μετανάστες μαθητές επιστρατεύουν διάφορους μηχανισμούς αντιμετώπισης των αρνητικών εμπειριών. Έμαθαν να αγνοούν διάφορα γεγονότα και καταστάσεις, κρατούν για τον εαυτό τους συναισθήματα και καταστάσεις, ενώ ψάχνουν για κοινωνική υποστήριξη, ή στηρίζονται στο οικογενειακό τους περιβάλλον για να βρουν υποστήριξη και κατανόηση. Για παράδειγμα ο Traore (2006) ανέφερε δύο τρόπους αντιμετώπισης των αρνητικών εμπειριών της καθημερινότητας. Μερικοί μαθητές αγνοούσαν διάφορα γεγονότα και καταστάσεις και κρατούσαν κάποια πράγματα για τον εαυτό τους, ενώ άλλοι επικεντρώνονταν στον πρωταρχικό σκοπό για τον οποίο πήγαιναν στο σχολείο, χωρίς να επιτρέπουν στο οποιοδήποτε εμπόδιο να μπει στο δρόμο τους. Άλλοι ερευνητές στο χώρο (Yea & Inose, 2002), δήλωσαν ότι οι μετανάστες μαθητές έψαχναν κοινωνική υποστήριξη, ή στηρίζονταν στο οικογενειακό τους περιβάλλον για την επίλυση των προβλημάτων της καθημερινότητας.

Σειρά ερευνών (Ogbu, 1991, Trueba, 1988) προσπάθησε να δώσει εξήγηση στην ακαδημαϊκή αποτυχία των μεταναστών μαθητών στο σχολείο. Οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι οι μαθητές αποτυγχάνουν στο σχολείο, επειδή η αλληλεπίδραση με τους δασκάλους στο σχολείο, με βάση την κουλτούρα, δεν έχει νόημα για αυτά τα παιδιά. Οι δάσκαλοι επιμένουν στην ισχύουσα κουλτούρα της χώρας, την οποία πολλές φορές έρχονται να επιβάλουν, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη την κουλτούρα και το παρελθόν των παιδιών. Σε ένα πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, ο διδάσκοντας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη μια σειρά από παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τόσο την προσαρμογή των μεταναστών μαθητών στο νέο γι' αυτά περιβάλλον, όσο και την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Gay, 2000).

2. Μέθοδος

2.1 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 12 μετανάστες μαθητές (5 αγόρια και 7 κορίτσια) από χώρες της Αφρικής και οι γονείς τους (4 μητέρες και 8 πατέρες). Οι χώρες προέλευσης τους ήταν Νιγηρία, η Γκάνα και η Κένυα. Οι μαθητές φοιτούσαν στην πέμπτη και την έκτη τάξη αστικού δημοτικού σχολείου στη Νέα Υόρκη και ήταν ηλικίας 11-12 χρόνων. Η επιλογή του σχολείου το οποίο έλαβε μέρος στην έρευνα, έγινε με τυχαία δειγματοληψία. Για τη συμμετοχή των μαθητών αυτών, λήφθηκε γραπτή άδεια από το υπουργείο παιδείας, από τη διεύθυνση του σχολείου και από τους γονείς των μαθητών. Όλοι οι μαθητές ήταν κάτοικοι Νέα Υόρκης και έμεναν μαζί και με τους δύο γονείς. Η μόρφωση των γονέων των παιδιών κυμαινόταν από μόρφωση λυκείου μέχρι και κατοχή διδακτορικού διπλώματος.

2.2 Συλλογή Πληροφοριών

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο αρχικών και επαναληπτικών ημιδομημένων επίσημων συνεντεύξεων διάρκειας 30-45 λεπτών, οι οποίες περιλάμβαναν ερωτήσεις ανοικτού-κλειστού τύπου (Patton, 2002). Τα ερωτηματολόγια περιλάμβανε στο πρώτο μέρος ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα, όπως η ηλικία, το φύλο, η τάξη, η χώρα προέλευσης και το επίπεδο γνώσεων των

γονέων. Στο δεύτερο μέρος το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις όπως τι είχαν να θυμούνται από τις πρώτες τους μέρες στο σχολείο στην Αμερική, τι τους έκανε εντύπωση από τις πρώτες τους μέρες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ποιες ήταν οι αναμνήσεις τους από το σχολείο στην πατρίδα τους, ενώ στο τέλος τους ζητήθηκε να κάνουν σύγκριση μεταξύ των δύο σχολείων όπως επίσης και μεταξύ των μαθημάτων Φυσικής Αγωγής στα δύο σχολεία.

2.3 Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της σταθερής συγκριτικής ανάλυσης (constant comparative analysis) και της επαγωγικής μεθόδου (analytic induction). Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και διαχωρίστηκαν σε κατηγορίες με βάση τα όσα καταγράφηκαν από τις συνεντεύξεις, για να διαφανούν κοινά σημεία, ιδέες και συναισθήματα, όπως επίσης και στοιχεία τα οποία έδιναν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για το θέμα της έρευνας (Goetz & LeCompte, 1984, Le Compte, & Preissle, 1994, Merriam, 2001). Πριν από την διαδικασία κωδικοποίησης, δημιουργήθηκε κατάλογος με σαφή ερμηνεία όσον αφορά την κωδικοποίηση των δεδομένων, έτσι ώστε ο ερευνητής και η βοηθός του να κωδικοποιούν με τον ίδιο τρόπο τα δεδομένα, χωρίς να υπάρχουν ερωτηματικά, αμφιβολίες, διπλές ερμηνείες ή αντικρουόμενες απόψεις (peer debriefing) (Merriam, 2001, Thomas, Nelson, & Silverman, 2005). Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των δεδομένων, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι μέλους (member checking) (Merriam, 2001, Thomas, Nelson, & Silverman, 2005) και ανάλυση αρνητικής περίπτωσης (negative case analysis) (Lincoln & Guba, 1985, Locke, Silverman, & Spirduso, 2004, Merriam, 2001, Thomas, Nelson, & Silverman, 2005). Τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων τριγωνοποιήθηκαν (Merriam, 2001, Thomas, Nelson, & Silverman, 2005), με τη σύγκριση των ατομικών συνεντεύξεων έναντι όλων των συνεντεύξεων και με την ανάλυση τους σε σχέση με τις συνεντεύξεις των γονέων των παιδιών.

3. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τα πιο κάτω ζητήματα: α) Έλλειψη σεβασμού των Αμερικανών μαθητών προς τους διδάσκοντες, β) Απομόνωση των μεταναστών μαθητών λόγω αρνητικών στερεότυπων αντιλήψεων των ντόπιων μαθητών, γ) Εφαρμογή στρατηγικών επιβίωσης από τους μετανάστες μαθητές και δ) Έλλειψη παιδαγωγικού ενδιαφέροντος από τους διδάσκοντες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Το κάθε ένα από τα ζητήματα αυτά αναλύεται στη συνέχεια.

3.1 Έλλειψη Σεβασμού των Αμερικανών Μαθητών προς τους Διδάσκοντες

Η έλλειψη σεβασμού των Αμερικανών μαθητών προς τους διδάσκοντες ήταν ένα από τα ζητήματα τα οποία προέκυψαν από τα δεδομένα της έρευνας. Οι μετανάστες μαθητές δήλωσαν μάλιστα ότι η έλλειψη σεβασμού, είχε σαν αποτέλεσμα τη διακοπή του μαθήματος τις περισσότερες φορές. Για παράδειγμα ο Abdu δήλωσε:

Η πλειοψηφία των Αμερικανών μαθητών δεν σέβονται τον διδάσκοντα της Φυσικής Αγωγής, επειδή νιώθουν ότι έχουν μεγαλώσει αρκετά και κανείς δεν έχει το δικαίωμα να τους πει τι πρέπει να κάνουν και τι δεν πρέπει. Συνήθως αμφισβητούν το γεγονός ότι έχουν την ευθύνη του μαθήματος και πολλές φορές τους βρίζουν.

Οι μετανάστες μαθητές έβλεπαν με έκπληξη τους ντόπιους μαθητές να δείχνουν τόσο έντονα την έλλειψη σεβασμού προς τους διδάσκοντες. Κι αυτό, γιατί

έκαναν σύγκριση της ατμόσφαιρας που επικρατούσε στη χώρα προέλευσης τους, με την ατμόσφαιρα που επικρατούσε στην τάξη. Έβλεπαν δηλαδή πόσο επηρέαζε το μάθημα της Φυσικής Αγωγής η συμπεριφορά τους. Η περιγραφή της Deka είναι χαρακτηριστική:

Αφού ολοκληρώσαμε τη πρώτη δραστηριότητα, ο δάσκαλος άρχισε να ετοιμάζει τα αντικείμενα τα οποία θα χρησιμοποιούσαμε για την επόμενη δραστηριότητα. Χωρίς να μου το ζητήσει, τον βοηθούσα κι εγώ. Οι υπόλοιποι μαθητές απλά κοίταζαν το δάσκαλο. Στην πατρίδα μου, αν δε βοηθήσεις το δάσκαλο σε τέτοια περίπτωση, τότε οι υπόλοιποι θα σκεφτούν ότι οι γονείς σου δεν σου έχουν μάθει να σέβεσαι.

Με τα όσα ανέφερε η Deka έδειξε ότι, το να κοιτάς το δάσκαλο σου χωρίς να το βοηθάς, πέρα από την έλλειψη σεβασμού, συντέινει στη μείωση του διδακτικού χρόνου.

Αν όλα τα παιδιά βοηθούσαν το δάσκαλο, τότε θα τελείωνε νωρίτερα και θα παίζαμε περισσότερο.

3.2 Απομόνωση των Μεταναστών Μαθητών Λόγω Αρνητικών Στερεότυπων Αντιλήψεων των Ντόπιων Μαθητών

Το δεύτερο θέμα το οποίο προέκυψε μέσα από τη παρούσα έρευνα είχε να κάνει με την απομόνωση των μεταναστών μαθητών, λόγω των αρνητικών στερεότυπων αντιλήψεων των Αμερικανών μαθητών προς τους Αφρικανούς μαθητές. Τα πολλά στερεότυπα με τα οποία αναγκάστηκαν να έρθουν αντιμέτωποι οι μετανάστες μαθητές, τους έκαναν να νιώθουν απομονωμένοι από τους υπόλοιπους μαθητές. Την εμπειρία της, με βάση το ζήτημα αυτό, περιέγραψε η Sanura:

Την πρώτη μέρα στο σχολείο, εδώ στην Αμερική, ένιωσα απομονωμένη από τα υπόλοιπα παιδιά. Μέσα στην τάξη, κανένα παιδί δεν ήθελε να καθίσει δίπλα μου, ή έστω κοντά μου. Μερικά από τα παιδιά είπαν ότι «μυρίζει άσχημα εδώ» υποδεικνύοντας το σημείο που βρισκόμουν και κάνοντας με να νιώσω πολύ μειονεκτικά. Άλλα παιδιά με ρώτησαν αν πήγα στο σχολείο στην Αφρική, ή αν είναι η πρώτη φορά που πηγαίνω στο σχολείο, ενώ κάποια άλλα με ρώτησαν με πολύ φυσιολογικό τρόπο αν στην Αφρική ζούσα με τ' άγρια θηρία, όπως τίγρεις και λιοντάρια. Όταν τους είπα ότι η πρώτη φορά που είδα μια τίγρη ήταν στο ζωολογικό κήπο της Νέας Υόρκης, με κοίταζαν περίεργα, σαν να τους έλεγα ψέματα.

Ο Amadu, μετανάστης μαθητής από την Γκάνα, ήταν μεταξύ των μεταναστών ο οποίος είπε ότι οι Αμερικανοί μαθητές τον κοροΐδευαν, γιατί θεωρούσαν αστείο τον τρόπο με τον οποίο μιλούσε, ενώ ο Abdalla εξέφρασε το παράπονο του γιατί οι Αμερικανοί μαθητές τον κοίταζαν επίμονα, περιμένοντας να δουν κάτι το οποίο θεωρούσαν περίεργο για να γελάσουν μαζί του.

Φυλετική και Εθνική «Ταυτότητα» στους Μετανάστες Μαθητές. Ένα υποζήτημα το οποίο βγήκε μέσα από την παρούσα έρευνα, ήταν η δημιουργία ταυτότητας για τους Αφρικανούς μετανάστες μαθητές. Πέντε από αυτούς υιοθέτησαν την ταυτότητα του “American Black” (Μαύρου Αμερικανού). Ο Amadu έδωσε την ακόλουθη εικόνα της τάξης:

Όποτε η δασκάλα μιλούσε για τη συμπεριφορά προς τους Μαύρους στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, ένιωθα άβολα, αφού όλοι οι μαθητές της

τάξης γυρνούσαν το κεφάλι σε μένα. Βλέπετε ήμουν ο μοναδικός Μαύρος μαθητής στην τάξη.

Ο Dialo, ένας άλλος μαθητής εξέφρασε παρόμοια συναισθήματα με τον Amadu. Συγκεκριμένα, δήλωσε ότι ένιωθε πολύ άβολα όταν η δασκάλα μιλούσε για την έλλειψη δικαιοσύνης προς τους Μαύρους Αμερικανούς, αφού όλοι οι συμμαθητές του στην τάξη τον κοίταζαν περίεργα. Παρά το γεγονός ότι γνώριζε τέτοιου είδους θέματα και τα συζήτησε και με τους γονείς του, ο Dialo συνέχισε να νιώθει πολύ άβολα.

Σε μια άλλη τάξη, η Adaeze δήλωσε ότι ήταν η μοναδική Μαύρη στην τάξη και αυτό την έκανε να νιώθει μειονεκτικά, αφού το χρώμα από μόνο του, έκανε έντονη τη διαφορετικότητα από τους άλλους μαθητές.

Θα ένιωθα καλύτερα αν στην τάξη μου υπήρχαν κι άλλοι Μαύροι μαθητές. Ακόμα κι αν αυτοί ήταν Αμερικανοί και όχι Αφρικανοί. Η προσοχή δεν θα έπεφτε μόνο σε μένα. Από την άλλη, οι γονείς μου συνεχώς με συμβουλεύουν να επικεντρώνομαι στα μαθήματα μου και αυτό κάνω. Το γεγονός ότι είμαι άριστη μαθήτρια δεν περνάει απαρατήρητο από τους λευκούς συμμαθητές μου κι αυτό μου δίνει τη δύναμη να συνεχίσω.

Ο Chichi, μαθητής της έκτης τάξης, είχε την υποστήριξη των γονέων του, τους οποίους ένιωθε κοντά του σε κάθε πρόβλημα ή ανησυχία του. Οι γονείς του, όπως και οι γονείς άλλων Αφρικανών μεταναστών, του μιλούσαν για την ευκαιρία που αυτοί δεν είχαν, η οποία απλωνόταν μπροστά του για καλή εκπαίδευση, για σπουδές μελλοντικά στο πανεπιστήμιο και για μια καλύτερη ζωή, σε σχέση με τη ζωή τους. Οι γονείς του Chichi αντιλαμβάνονταν ότι θα είχε επαφή με τους Αμερικανούς συμμαθητές του, αλλά τον προέτρεπαν να μην υιοθετήσει συνήθειες όπως η ανυπακοή στους γονείς, η αμφισβήτηση των όσων λένε οι γονείς και οι συγχνοί καυγάδες μαζί τους. Αντίθετα, του υπενθύμιζαν τη δική τους κουλτούρα και τα όσα θετικά είχε να προσφέρει στον ίδιο σαν άτομο και σαν χαρακτήρα.

3.3 Οι Διδάσκοντες δεν Νοιάζονται για την Ακαδημαϊκή Επίδοση των Μαθητών

Το τρίτο ζήτημα το οποίο προέκυψε από την παρούσα έρευνα ήταν η διαπίστωση από τους Αφρικανούς μετανάστες μαθητές, ότι η στάση των διδασκόντων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, έδειχνε ότι δεν νοιάζονταν για την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία του μαθήματος δεν ήταν αναμενόμενη. Ο Amadu περιγράφει τη δική του εμπειρία:

Μερικοί από τους δασκάλους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής δεν εμπλέκονται σε δραστηριότητες με τους μαθητές. Είχα την εντύπωση ότι θα μας έδειχναν μια δραστηριότητα και μετά θα προσπαθούσαμε να την κάνουμε. Όμως, πολλοί από αυτούς προτιμούν να κάθονται και να μας βλέπουν. Μας δίνουν μπάλες ή άλλο υλικό και μας λένε να πάμε να παίξουμε.

Πολλές φορές κάνουμε τα ίδια πράγματα κι αυτό δεν είναι ευχάριστο. Για παράδειγμα σε πολλά παιδιά αρέσει η καλαθόσφαιρα, γι αυτό η δασκάλα μας δίνει τη μπάλα και μας λέει να παίξουμε (Adaeze).

Η Sanura περιέγραψε άλλο ένα σημαντικό πρόβλημα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής: Το θέμα της απομόνωσης των Αφρικανών μεταναστών μαθητών. Σύμφωνα με τα όσα είπε η μαθήτρια αυτή, κανένας στην τάξη δεν ήθελε να παίζει

μαζί της, λόγω της καταγωγής της. Πολλές φορές καθόταν στο πλάι και έβλεπε τα υπόλοιπα παιδιά να παίζουν. Όταν ο δάσκαλος της Φυσικής Αγωγής έλεγε στα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες για να παίζουν, κανένας δεν την ήθελε στην ομάδα του. Πολύ αρνητικό ήταν και το γεγονός ότι ακόμα και ο ίδιος ο δάσκαλος δεν προσπάθησε να εξαλείψει το πρόβλημα, διευρύνοντας το αίσθημα της απομόνωσης στη Sanura.

Αντιμετώπιση της Απομόνωσης από τους Μετανάστες Μαθητές

Στην προσπάθεια τους να επιβιώσουν στην καθημερινότητα τους, οι Αφρικανοί μετανάστες μαθητές, επιστράτευαν στρατηγικές αντιμετώπισης των αρνητικών στερεότυπων και της απομόνωσης. Συγκεκριμένα, άρχισαν να αγνοούν τους Αμερικανούς μαθητές οι οποίοι τους κορόιδευαν. Αντί να δώσουν σημασία σε αυτά που τους έλεγαν, προσηλώθηκαν στο σκοπό για τον οποίο βρίσκονταν στο σχολείο: τη μάθηση. Η μητέρα της Deka δήλωσε χαρακτηριστικά:

Γνωρίζει (η Deka) ότι δεν θα δεχόμουν καμία δικαιολογία για τη χαμηλή της επίδοση στο σχολείο. Στο σπίτι, της λέμε συνεχώς για τις ευκαιρίες μάθησης τις οποίες θα πρέπει να εκμεταλλευτεί στην Αμερική, για ένα καλύτερο μέλλον. Ότι και αν λένε στο σχολείο, θα πρέπει να μην επιτρέπει σε κανένα να την κάνει να νιώθει άσχημα.

Η μητέρα της Sanura δήλωσε πως το πρόβλημα των αρνητικών στερεότυπων ήταν καθημερινό, αλλά την ενθάρρυνε να συνεχίσει αγνοώντας τα οποιαδήποτε σχόλια. Παρά τη στεναχώρια της για την αντιμετώπιση των άλλων παιδιών, τη διαβεβαίωνε ότι η αντιμετώπιση αυτή θα άλλαζε, όταν τα άλλα παιδιά τη γνώριζαν καλύτερα.

Ο Abdalla ήταν μια από τις εξαιρέσεις των μαθητών, αφού κατάφερε να έχει υψηλή επίδοση στα μαθήματα του και παράλληλα να είναι καλός στον αθλητισμό. Ανακαλώντας στην μνήμη του τις δικές του εμπειρίες, περιγράφει:

Στην αρχή ήταν πολύ δύσκολο, γιατί όλοι με κοίταζαν περίεργα και με αντιμετώπιζαν διαφορετικά, απ' ότι τα άλλα παιδιά. Στην πορεία όμως, όταν είδαν ότι ήμουν καλός μαθητής, η στάση τους άρχισε σιγά-σιγά να αλλάζει. Και βέβαια τα πράγματα έγιναν ακόμα καλύτερα, όταν με τη δική μου συμμετοχή στην καλαθοσφαιρική ομάδα του σχολείου κερδίσαμε το περιφερειακό πρωτάθλημα. Αυτό με έκανε να νιώσω όμορφα. Οι γονείς μου ήταν περήφανοι για μένα.

Παρά την αντιμετώπιση που είχαν τα παιδιά αυτά και τον αγώνα που έκαναν καθημερινά με τις στερεότυπες αντιλήψεις στο σχολείο τους, το ευχάριστο ήταν ότι δεν τα είχαν παρατήσει. Αντίθετα, πάλεψαν και κατάφεραν με την αξία τους να κερδίσουν την εμπιστοσύνη, το σεβασμό και την αγάπη των συμμαθητών τους.

4. Συζήτηση

Οι Αφρικανοί μετανάστες μαθητές, ερχόμενοι σε μια νέα γι' αυτούς πατρίδα, ήρθαν παράλληλα αντιμέτωποι με πρωτόγνωρες γι αυτούς καταστάσεις. Είχαν δηλαδή να αντιμετωπίσουν τα αρνητικά στερεότυπα και τις λανθασμένες αντιλήψεις των Αμερικανών συμμαθητών τους για την Αφρική και τους κατοίκους της. Οι όποιες προσπάθειες τους να εξηγήσουν στους συμμαθητές τους ότι τα πράγματα είναι διαφορετικά, έπεφταν στο κενό. Οι Αμερικανοί μαθητές δεν μπορούσαν εύκολα να

αλλάξουν αντιλήψεις, τις οποίες καλλιεργούσαν για χρόνια. Πολλές φορές οι συμμαθητές τους δεν έκαναν παρέα μαζί τους κι έτσι τα παιδιά αυτά σιγά-σιγά απομονώνονταν. Το γεγονός αυτό, της αντιμετώπισης στερεότυπων αντιλήψεων, ευθυγραμμίζεται με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Traore & Lukens, 2006).

Ενώ στη δική τους κουλτούρα, οι Αφρικανοί μαθητές γνώριζαν ότι ο σεβασμός για τους γύρω και ιδιαίτερα για τους μεγαλύτερους ήταν κάτι το δεδομένο, στη νέα τους πατρίδα τα δεδομένα ήταν διαφορετικά. Η περίπτωση του δασκάλου ο οποίος χρειαζόταν βοήθεια στην τάξη για να ετοιμάσει τα αντικείμενα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ήταν γι αυτούς ένα γεγονός το οποίο τους έκανε αρνητική εντύπωση στο σχολείο. Οι μετανάστες μαθητές θεωρούσαν δεδομένο ότι θα βοηθούσαν το δάσκαλο τους σε παρόμοια περίπτωση, αν βρίσκονταν στη χώρα τους, χωρίς να τους το ζητήσει. Το θεωρούσαν μέρος της ανατροφής που τους έδιναν οι γονείς τους και κατά κάποιο τρόπο, τους τιμούσαν με τον τρόπο αυτό. Ήταν μέρος της κουλτούρας που κουβαλούσαν μέσα τους, η οποία ερχόταν σε αντίθεση με αυτή που βρήκαν στη νέα τους πατρίδα. Σε αντίθεση με ότι είχαν διδαχθεί μέχρι τώρα, είχαν δει τους Αμερικανούς συμμαθητές τους να μένουν απαθείς και απλά να περιμένουν το δάσκαλο τους να ετοιμάσει μόνος τα υλικά για τα μαθήματα. Αυτό μεταφράστηκε από τους μετανάστες μαθητές σαν έλλειψη σεβασμού προς το δάσκαλο τους, στοιχείο το οποίο συμφωνεί με τα αποτελέσματα ερευνών στο πρόσφατο παρελθόν (Traore, 2006).

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο από την παρούσα έρευνα ήταν η εθνική ταυτότητα την οποία υιοθέτησαν οι Αφρικανοί μετανάστες μαθητές: μερικοί από αυτούς υιοθέτησαν το «Μαύροι Αμερικανοί» διατηρώντας παράλληλα και την Αφρικανική τους ταυτότητα (Waters, 1994), ενώ άλλοι επικεντρώθηκαν στην εκπαίδευση τους στο σχολείο, μειώνοντας την εμπλοκή τους με την Αμερικανική κουλτούρα (Hirschman, 2001). Ο Traore (2006) σημειώνει πως ανεξάρτητα με την εθνική ταυτότητα την οποία προτιμούν και στο τέλος αποφασίζουν να υιοθετήσουν οι μετανάστες μαθητές, οι δάσκαλοι τους στο σχολείο θα πρέπει να στηρίζουν αυτά τα παιδιά, έτσι ώστε να καταλήξουν στην εθνική ταυτότητα που αυτά επιθυμούν να έχουν, χωρίς να επηρεάζονται από αρνητικά στερεότυπα στην απόφασή τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα, όλοι οι μετανάστες μαθητές είχαν μεγάλες προσδοκίες, όσον αφορά την εκπαίδευση τους στο σχολείο και τη μάθηση. Βέβαια, ερχόμενοι σε μια ξένη γι αυτούς χώρα, ένα μεγάλο πρόβλημα ήταν η ελλιπής γνώση της Αγγλικής γλώσσας (Glick & Hohmann-Marriott, 2007). Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής σε ένα θετικό και ασφαλές περιβάλλον, είναι σε θέση να βοηθήσει τους μετανάστες μαθητές να αναπτύξουν την εκμάθηση της τοπικής γλώσσας μέσω λεκτικών οδηγιών για τις δραστηριότητες που θα εκτελέσουν, μέσω παρουσίας αυτών των δραστηριοτήτων από τη δασκάλα και βέβαια μέσω της κίνησης (Hall, 2007). Αυτό ήταν ένα στοιχείο το οποίο δεν παρατηρήθηκε στις τάξεις των μεταναστών μαθητών, γεγονός το οποίο τονίστηκε στα λεγόμενα τους.

Οι δυσκολίες των παιδιών τα οποία για διάφορους λόγους αναγκάζονται να μεγαλώσουν σε μια εντελώς ξένη γι αυτά χώρα είναι αμέτρητες. Ιδιαίτερα για τα παιδιά τα οποία προέρχονται από Αφρικανικές χώρες, για τις οποίες τα αρνητικά στερεότυπα τα οποία μεταδίδονται από γενιά σε γενιά, συνεχίζουν να διαμορφώνουν αρνητικές αντιλήψεις. Αποτέλεσμα αυτών των αντιλήψεων, είναι η αρνητική συμπεριφορά έναντι αυτών των παιδιών, η οποία δημιουργεί κοινωνικά, ψυχολογικά,

φυλετικά και άλλα προβλήματα και πολλές φορές επηρεάζει την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Τα παιδιά αυτά χρειάζονται τη στήριξη όλων: γονέων, διδασκόντων, σχολικών συμβούλων, κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων. Η προσπάθεια για ένταξη τους στο σύνολο θα πρέπει να είναι συλλογική, δίνοντας τους να καταλάβουν ότι έχουν την υποστήριξη όλων σε αυτή την προσπάθεια και ότι η βοήθεια τους, αν χρειαστεί, είναι διαχρονική. Με αυτά τα δεδομένα, οι αντιλήψεις των μεταναστών μαθητών, όχι μόνο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, αλλά και σε όλα τα μαθήματα, πολύ πιθανόν να είναι θετικές παρά αρνητικές, όπως διαγράφονται από τα λεγόμενα τους.

Βιβλιογραφία

Banks, J.A. (2004). Historical development, dimension, and practice in J.A. Banks & C.A.M Banks (Eds.). *Handbook of research on multicultural education, 2nd Ed.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Corbin J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd Ed.)*. Sage Publications.

Din, D.B. (2006). Our child doesn't talk to us anymore: Alienation in immigrant Chinese families. *Anthropology and Education Quarterly*, 37(2), 162-179.

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York, NY: Teachers College Press.

Glick, J.E., & Hohmann-Marriot, B. (2007). Academic performance of young children in immigrant families: The significance of race, ethnicity and national origins. *The International Migration Review*, 41(2), 371-402.

Glick, J.E., & White, M.J. (2003). The academic trajectories of immigrant youth. *Demography*, 40(4), 759-784.

Goetz, J.P., & LeCompte, M.D. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research (2nd Ed.)*. New York: Academic Press.

Hall, E.M. (2007). Integration: Helping to get kids moving and learning. *Physical Educator*, 64(3), 123-128.

Heikinheimo, P.S., & Shute, J.C.M. (1986). The adaptation of foreign students: Student views and institutional. *Journal of College Students Personnel*, 27(5), 399-405.

Hernandez, D.J. (2004). Children and youth in immigrant families: Demographic, social, and educational issues. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.) *Handbook of research on multicultural education, 2nd Ed.*, pp.404-419, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hirschman, C. (2001). The educational enrolment of immigrant youth: A test of the segmented-assimilation hypothesis. *Demography*, 38(3), 317-336.

James, D.C. (1997). Coping with a new society. The unique psychological problems of immigrant youth. *Journal of School Health*, 67(3), 98-102.

Kao, G. (2004). Parental influences on the educational outcomes of immigrant youth. *International Migration Review*, 37(4), 427-449.

- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.
- Le Compte, M.D., & Preissle, J. (1994). In Bruce Thomson (Ed.). *Advances in Social Science Methodology*, 3, 141-163. JAI Press.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications, Inc.
- Locke, L.F., Silverman, S., & Spirduso, W.W. (2004). *Reading and understanding research*. Sage Publications, Inc.
- Lutz, A. (2007). Barriers to high-school completion among immigrant and later-generation Latinos in the USA. *Ethnicities*, 73(3), 323-342.
- Merriam, S.B. (2001). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ogbu, J. (1991). Low school performance as an adaptation: The case of Blacks in Stocton California. In M.A. Gibson & J.U. Ogbu (Eds.). *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities* (pp.249-286). New York: Garland.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research methods and evaluation methods*, 3rd Ed.. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sleeter, C.E. (2001). Epistemological diversity in research on preservice teacher preparation for historically underserved children. *Review of Research in Education*, 25, 209-250.
- Sparks, W.G., Butt, K.L., & Pahnos, M. (1996). Multicultural education in physical education: A study of knowledge, attitudes and experiences. *Physical Educator*, 53(2), 73-86.
- Sutliff, M. (1996). Multicultural education for Native American students in physical education. *Physical Educator*, 53(3), 157-163.
- Thomas, J.R., Nelson, J.A., & Silverman, S. J. (2005). *Research methods in physical activity* (5th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Traore, R. (2006). Voices of African students in America: "We're not from the jungle" *Multicultural Perspectives*, 8(2), 29-34.
- Traore, R., & Lukens, R.J. (2006). *This isn't the America I thought I'd find: African students in the urban U.S. High School*. Lanham, MD: University Press of America.
- Trueba, H. (1988). Culturally based explanations of minority students' academic achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 19, 270-287.
- Waters, M.C. (1994). Ethnic and racial identities of second generation black immigrants in New York City. *International Migration Review*, 28(4), 795-817.
- Yea, C., & Inose, M. (2002). Difficulties and coping strategies of Chinese, Japanese and Korean immigrant. *Adolescence*, 37(145), 69-81.

Intercultural Dialogue and Digital Journalism

Dr Niki Menelaou
pr.mn@frederick.ac.cy
tel.: 00357 99 650612

Lecturer, Nicosia, Cyprus, Frederick University
7, Y. Frederickou Str., Pallouriotissa, 1036 Nicosia, Cyprus

Link Tutor of the Institute for Work Based Learning at Middlesex University
Hendon Campus, College House, The Burroughs, London, NW4 4BT, UK
for Frederick University, Cyprus

Abstract

Living in 'modern and advanced societies' where an endless cycle of consumerism takes place, makes an individual forget and ignore the less privileged. As a result, the adoption of an intercultural attitude is imperative since only by such an attitude one can be led to the understanding of difficulties encountered and experienced by individuals following much different paths of life or living in third world countries. Promoting intercultural dialogue contributes to the core objective of the Council of Europe, namely preserving and promoting human rights, democracy and the rule of law. This paper examines how the use of the digital media and especially the use of interactive blogs contribute to intercultural dialogue. Special focus is laid on the sense of community created by the use of interactive blogs and the elements it is composed of. The way in which individuals of different cultural backgrounds interact via the internet and the benefits of such an interaction are also examined with emphasis on issues like the devotion of time to digital dialogues which can be characterized as either 'monochronic' or 'polychronic'.

Key words: Council of Europe, intercultural attitude, cultural diversity, internet, interaction, sense of community, monochronic, polychronic.

Intercultural Dialogue and Digital Journalism

Living in 'modern and advanced societies' where an endless cycle of consumerism and immorality takes place, makes us forget and ignore the less privileged. From this perspective, the adoption of an intercultural attitude is imperative.

An intercultural attitude is an indispensable tool in contemporary multicultural European societies and each and every one of us has to be open to the rest of the world in order to stand alongside an open cultural environment; at a national level, alongside citizens of different cultural backgrounds and third world countries' immigrants and at a European level against the rest of the Europeans.

It is today a must for Europeans to get to know each other more, to focus on common cultural attitudes and trends without ignoring special features and differences which add to the wealth of a common European culture.

Respecting and honoring cultural diversity is the core value of the principle of intercultural dialogue.

The term “intercultural” includes the notion of a strong dissemination of culture and cooperation among different peoples.

The Council of Europe and intercultural dialogue

Promoting intercultural dialogue contributes to the core objective of the Council of Europe, which is namely: preserving and promoting human rights, democracy and the rule of law.

The First Summit of Heads of State and Government of member states (1993), which affirmed that cultural diversity characterised Europe’s rich heritage and that tolerance was the guarantee of an open society, led to the Framework Convention for the Protection of National Minorities (1995), the establishment of the European Commission against Racism and Intolerance and the launching of the European Youth Campaign against racism, anti-Semitism, xenophobia and intolerance with the slogan: “All Different – All Equal”.

The Third Summit of the Heads of State and Government (2005) identified intercultural dialogue (including its religious dimension) as a means of promoting awareness, understanding, reconciliation and tolerance, as well as preventing conflicts and ensuring integration and the cohesion of society.

Later that year, a White Paper on Intercultural Dialogue was prepared. In the White Paper, ‘Intercultural dialogue’ is defined as ‘an open and respectful exchange of views between individuals, groups with different ethnic, cultural, religious and linguistic backgrounds and heritage on the basis of mutual understanding and respect. It operates at all levels – within societies, between the societies of Europe and between Europe and the wider world’.

This paper examines how the use of the digital media and especially the use of interactive blogs contribute to intercultural dialogue. Special focus is laid on the sense of community created by the use of interactive blogs and the elements it is composed of.

With the emergence of the phenomenon of the dissemination of information digitally new challenges have arisen in the field of journalism. The digital model of information allows the media to appear everywhere and at any time, eliminating the dimensions of space and time. Fluidness in speech is activated by immediate interaction among readers who are constantly engaged in dialogues that are formidably enhanced with the element of people of different standards being brought together as they take part in the same dialogue.

The comment section, in which a post can be taken to the next level and have new layers of depth added to it, as readers share their thoughts, ideas and experiences on a topic is where the real action takes place in most successful blogs.

1. Creating a sense of community

The word "community" is derived from the latin word "*communitas*", a broad term for organized society.

How can the internet lead to the creation of a sense of community?

The internet can be characterised as a platform that offers information related to social responsibility in a less expensive setting, both timely and fashionable, if compared to the traditional media. When information is disseminated via the internet feedback is obtained and interaction is enabled. If such interaction energises participation by large numbers of readers, the sense of community is created. Interaction amongst readers is somehow triggered by the enthusiasm and the spontaneity of comments which in turn make others wish to observe why people have bothered to take part in the discussion.

If we look at theories of Psychological Sense of Community, we find the following definition by McMillan and Chavis (1986): "the sense of community is a feeling that members have of belonging, a feeling that members matter to one another and to the group, and a shared faith that members' needs will be met through their commitment to be together." The two writers also suggest that the sense of community is composed of four elements:

1.1 Membership

McMillan and Chavis (1986) identified five attributes after looking at the relevant literature on particular dimensions of membership: boundaries, emotional safety, a sense of belonging and identification, personal investment, a common symbol system.

Boundaries, that are marked by such things as language, dress and ritual, indicating who belongs and who does not, "emotional safety" or willingness to reveal how one really feels, "a sense of belonging and identification" and in other words acceptance by the community, "personal investment" and "a common symbol system."

Regarding this fifth attribute, the authors quote Nisbet & Perrin, asserting that understanding common symbol systems is a prerequisite to understanding community. "The symbol is to the social world what the cell is to the biotic world and the atom to the physical world.... The symbol is the beginning of the social world as we know it" (Nisbet & Perrin, 1977, p. 47).

1.2 Influence

McMillan and Chavis (1986) also point out that influence in a community is bidirectional: members of a group must feel empowered to have influence over what a group does (otherwise they would not be motivated to participate), and group cohesiveness depends upon the group having some influence over its members.

The authors refer to a review by Lott & Lott (1965) in which the major finding was a positive correlation between group cohesiveness and pressure to conform. On the other hand, the authors also discuss the "consensual validation" research, which "demonstrates that the force toward uniformity is transactional -- that it comes from the person as well as from the group" (McMillan and Chavis, 1986, p. 11), providing members with reassurances that they are experiencing things similarly to other group members.

Similar experiences establish rapport among individuals, as they feel that they have things in common. Rapport is vital in enhancing the sense of community; there are

several other ways that add to establishing rapport in digital dialogues, ways that can also be used in establishing rapport in face to face interactions like a) matching the words used by other people; if one uses similar words and phrases then he/she is better understood by the recipient of his/her meanings, b) the way people deal with information, whether they are detail-oriented or they prefer brief information c) common backgrounds as well as interests help individuals to build rapport. However one has to be a good observer in order to notice the aforementioned qualities in the writings of people. Rapport building leads almost anyone and any group in the direction one wishes.

1.3 Integration and fulfillment of needs

McMillan and Chavis (1986) employ the word "needs" to mean more than survival and to include also that which is desired and valued. Members of groups are seen as being rewarded in various ways for their participation, which Rappaport (1977) calls person-environment fit. Cited research indicates that this would include the status of being a member, as well as the benefits that might accrue from the competence of other members. "Shared values" is discussed as a concept that can give direction to the issue of which "needs" beyond survival will be pursued. Sarason (1974, p. 157) originally conceived nearly this same construct as "an acknowledged interdependence with others, a willingness to maintain this interdependence by giving to or doing for others what one expects from them."

Another aspect discussed by Rappaport (2000) later on in his writings, is his suggestion that community psychology is "to help turn tales of terror into tales of joy". He was referring to the potential of social change with the use of community psychology particularly in schools. The shared feelings of a group over an issue or the similarities in their feelings create a sense of common support thus alleviating the distress or even the pain it may have caused to specific individuals. Alternatively such similarities enhance enthusiasm over joyful issues.

McMillan's 1996 update cites several studies showing that perceived similarity to others and homogeneity contribute to group interaction and cohesion, and McMillan in the same update confessed that he had become convinced he should give greater weight to the "search for similarities" as an "essential dynamic" of community development (p. 320-321). He also restated this element as "creating an economy of social trade" (p. 322).

1.4 Shared emotional connection

McMillan and Chavis's summary statement on shared emotional connection includes the assertion that "it seems to be the definitive element for true community" (1986, p. 14). They mention the role of shared history (participation in or at least identification with it). In 1996 (p. 322) McMillan adds that "shared history becomes the community's story symbolized in art" (in a very broad sense). McMillan and Chavis (1986) list seven important features of shared emotional connection, citing relevant research for each.

- a. Contact hypothesis. Greater personal interaction increases the likelihood that people will become close.
- b. Quality of interaction.
- c. Closure to events. Ambiguous interaction and unresolved tasks inhibit group cohesiveness.
- d. Shared valiant event hypothesis. Increased importance of a shared event (i.e. a crisis) facilitates a group bond.
- e. Investment. Beyond boundary maintenance and cognitive dissonance, the community becomes more important to someone who has given time and

energy to it.

f. Effect of honor and humiliation on community members. Someone who has been rewarded in front of a community feels more attracted to that community, and if humiliated feels less attraction.

g. Spiritual bond. The authors admit that this quality is difficult to describe, but maintain that it is "present to some degree in all communities" and give the example of the concept of "soul" in the formation of a national black community in the U.S.

This sense of community in digital journalism and the four elements it consists of, membership, influence, integration and fulfillment of needs and shared emotional connection, represent in other words a unity in diversity, a unity in the comparison and acceptance of differences as people from different geographical, socio-economic and educational backgrounds meet together. One can argue that this conciliation of so many different ideas contributes to the building of universal peace. As Michael Gorbachev in his Nobel Prize Award speech said, peace is not unity in similarity, but unity in diversity and peace is a movement towards globality and universality of civilization.

2. The use of the online media by young people and media literacy

Regarding the use of the online media by young people, which is an issue that concerns educators most, in the sense that they expect to disseminate their teaching through the internet, things are not as simple as they appear to be. The aforementioned sense of community created by digital journalism extends to all ages as young people use the internet to interact socially. They also use it to play games and watch videos rather than to gather information for research and learning purposes. In other words, the young people's use of the internet is entertainment-centred and not as creative and adding to knowledge as expected by educators/teachers. Thus media literacy and its instructional practices is an issue that has to be deeply examined and further developed. Quoting Hobbs and Jensen (2009), "There is a real need to support the work of those who are formulating, creating, refining and testing curriculum theory and instructional methods, practices and pedagogy, in ways that connect to students' experience with mass media, popular culture and digital media, supporting the development of their critical thinking, creativity, collaboration and communication skills".

3. Monochronic and polychronic allocation of time to digital dialogues

Another aspect that demonstrates cultural differences in attitudes through the use of the internet is the devotion of time to digital dialogues which can be characterized as either be "monochronic" or "polychronic". In the "monochronic" sense, time devoted to digital interaction is viewed as valuable and sacred and interaction has to take place directly. In the "polychronic" sense, time is not scheduled as strictly and a more relaxed and fluid idea of devoting time to digital dialogues is adopted. And there is a whole way of life and culture underlying "monochronic" and "polychronic" attitudes. Raymond Cohen (1997) argues that in "polychronic" cultures, what really matters is tradition rather than tasks in contrast to their monochronic counterparts. The author goes on to note that "Traditional societies have all the time in the world. The arbitrary divisions of the clock have little saliency in cultures grounded in the cycle of the seasons, the invariant pattern of rural life, and the calendar of religious festivities. Instead, their culture is more focused on relationships, rather than watching the clock. They have no problem being "late" for an event if they are with family or friends, because the relationship is what really matters". As a result, polychronic cultures have

a much less formal perception of time. They are not ruled by precise calendars and schedules. Rather, “cultures that use the polychronic time system often schedule multiple appointments simultaneously so keeping on schedule is an impossibility” as Cohen (1997) adds. Monochronic culture examples include The United States of America, Canada, Switzerland, Germany and Scandinavia, whereas polychronic culture examples are those of Saudi Arabia, Egypt, Mexico, The Philippines. The way time is spent in digital interactions can thus reveal a lot regarding their participants’ life patterns and tendencies.

Such life patterns are as already stated no separate from the cultural background of the participants in a digital dialogue, so participants send out messages about their own culture contributing to intercultural dialogue among an already unified group.

4. Conclusion

Such is the power of participating in digital dialogues. It is today possible for different ways of living and customs to spread from country to country just by pressing a button, nullifying distance and time and opening up new worlds to all of us. Social media strengthen links among people across the world, creating an environment for learning and understanding. Let us take advantage of this wonderful opportunity then and realize that nobody is residing in the centre of the world, but the world belongs equally to each and every one of us.

References:

Cohen, R. (1997), *Negotiating Across Cultures*, U.S. Institute of Peace Press, 112-113, Washington DC.

Digital Journalism Wikipedia- The free encyclopedia, available at http://en.wikipedia.org/wiki/Digital_media (accessed 10 November 2013).

Hobbs, R., and Jensen, A. (2009), The Past, Present and Future of Media Literacy Education, *Journal of Media Literacy Education* **1**, 1-11

McMillan, D.W. (1996), Sense of community, *Journal of Community Psychology*, **24**(4), 315-325.

McMillan, D.W., and Chavis, D.M. (1986), Sense of community: A definition and theory, *American Journal of Community Psychology*, **14**(1), 6-23.

Shirky, C. (January/February 2011), “The Political Power of the Social Media, Technology, the Public Sphere and Political Change”, *Journal of Foreign Affairs*, Council on Foreign Relations, **2**

White paper on Intercultural Dialogue, CM (2008) 30, Council of Europe

Ο ρόλος της διεύθυνσης στη διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας σε σχολικές μονάδες

Αρσινόη Κυριάκου, Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Abstract

This study aims to investigate the role of management dealing with linguistic/ language diversity in schools. Specifically, it attempts: a) to find a way to deal with linguistic/ language diversity at school level and d) to record headmasters' comments in order to improve the current situation. A quantitative approach is followed to collect and analyze data, in order to answer the respected research questions. The research tool used was a questionnaire consisting of four sections with closed and opened questions, using Likert scale. The study shows that the lack of research on the role of management, dealing with the linguistic/ language diversity, makes the contribution of this research important. Headmasters seem to be sensitive to issues of diversity and intercultural education. However, they need to be trained on multicultural education, diversity management and/or linguistic/language diversity before and after their promotion to this position.

1. Εισαγωγή

Η μετάβαση από τη νεωτερικότητα στη μετανεωτερικότητα ή σύμφωνα με άλλους μελετητές στην ύστερη νεωτερικότητα ή δεύτερη νεωτερικότητα συνοδεύτηκε από τεράστιες αλλαγές (Νικολάου, 2005). Οι νέες συνθήκες που δημιουργήθηκαν με πολύ γοργούς ρυθμούς σε όλες τις εκφάνσεις του ανθρώπινου βίου οδήγησαν στην αβεβαιότητα και στην πολυπλοκότητα (Brauckmann & Pashiardis, 2010). Ειδικότερα, συνθήκες όπως η παγκοσμιοποίηση, η οικονομική κρίση και η ανεργία οδήγησαν σε ατομικές και μαζικές μεταναστευτικές κινήσεις, οι οποίες με τη σειρά τους επέφεραν δημογραφικές αλλαγές. Ως εκ τούτου ο μονοπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών μετατράπηκε σε πολυπολιτισμικό, και κατ' επέκταση σε πολυγλωσσικό (Cummins, 2003· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010α· Μουμτζίδου, 2008).

Ο σχολικός οργανισμός, ο οποίος αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας, δέχεται επιδράσεις από τις διάφορες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και περιβαλλοντικές αλλαγές που πραγματοποιούνται (Day, 2003). Ταυτόχρονα, για να ανταποκριθεί στις προαναφερόμενες αλλαγές, προσλαμβάνει πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, ο οποίος εμπεριέχει διάφορες μορφές πολιτισμικής ετερότητας¹, όπως είναι η γλωσσική, η εθνική, η εθνοτική, η θρησκευτική και η φυλετική (Γκότοβος, 2002).

1. Από το 1960 και εξής διαμορφώθηκαν διαδοχικά τέσσερα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας, το αφομοιωτικό, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό και το αντιρατσιστικό, ενώ σήμερα φαίνεται να υπερτερεί το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης.

Η διεύθυνση του σχολείου καλείται να διαχειριστεί τόσο τις ανάγκες, όσο τις προοπτικές και τα διαφορετικά μορφωτικά κεφάλαια που φέρουν μαζί τους οι μαθητές, αλλά και οι οικογένειες τους (Johnson, 2007). Το διεθνές ενδιαφέρον για τη διαχείριση της ετερότητας στο χώρο της εκπαίδευσης αυξάνεται συνεχώς, αφού θεωρείται ότι συμβάλει θετικά στη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση. Για αυτό το λόγο, οι διευθυντές οφείλουν να αντιμετωπίσουν τη διαχείριση της ετερότητας όχι μόνο ως πρόβλημα, αλλά και ως πρόκληση (Basset – Jones, 2007· Δημητριάδου, 2008).

Ειδικότερα η γλωσσική ετερότητα στους σχολικούς οργανισμούς παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον κι αυτό επειδή το σύνολο του εκπαιδευτικού έργου βασίζεται στη γλώσσα. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι η δίγλωσση εκπαίδευση δεν αποτελεί χαρακτηριστικό μόνο της εποχής μας, αλλά έχει τις ρίζες της σε προγενέστερους αιώνες, πολύ πριν από τον εικοστό αιώνα. Η αξία της είναι τεράστια σε κοινωνικό και ατομικό επίπεδο (Baker, 2001), αφού η σωστή διαχείριση της διγλωσσίας, αλλά και η γλωσσική και εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, όσο και στα μαθησιακά αποτελέσματα (Μουμιτζίδου, 2008).

1.1 Εκπαιδευτική πολιτική και γλωσσική ετερότητα

Η εκπαιδευτική πολιτική, όπως είναι γνωστό, χαράζεται σε διεθνές επίπεδο, αλλά και σε τοπικό – κρατικό (Ζμας, 2007). Σε διεθνές επίπεδο οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ, η ΟΥΝΕΣΚΟ, η Παγκόσμια Τράπεζα και το Συμβούλιο της Ευρώπης αναδιαμορφώνουν τον ιδεολογικό προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθούν και παράλληλα στρέφουν το ενδιαφέρον τους στις γλώσσες (Τσαούσης, 2007). Όσον αφορά στην Κύπρο - κρατικό επίπεδο- έχουν γίνει προσπάθειες τα τελευταία χρόνια, κυρίως από το 2004 και εξής, για τη συστηματική διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας στους σχολικούς οργανισμούς από μέρος του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Από αυτές ξεχωρίζουν το «Πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και το «Πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για παιδιά επαναπατρισθέντων, παλιννοστούντων και άλλα αλλόγλωσσα παιδιά» για μαθητές δημοτικής εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2008), καθώς επίσης το «Πρόγραμμα ένταξης αλλόγλωσσων μαθητών στα σχολεία μέσης εκπαίδευσης» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009), όπως και το «Πρόγραμμα ταχύρρυθμης εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας» σε δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια και τεχνικές σχολές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Ο σωστός συνδυασμός των προσπαθειών αυτών σε διεθνές και τοπικό επίπεδο δύναται να οδηγήσει στην αποτελεσματικότητα των προσπαθειών για σχολική βελτίωση (Huber & Pashiardis, 2008).

1.2 Μορφές ηγετικής συμπεριφοράς και γλωσσική ετερότητα

Τα τελευταία χρόνια εξαιτίας της έμφασης της εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική αποτελεσματικότητα το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στην ηγεσία και στην επίδρασή της στα μαθησιακά αποτελέσματα (Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides, 2010· Brauckmann & Pashiardis, 2010). Υπάρχουν διάφορες μορφές ηγετικής συμπεριφοράς τις οποίες εάν υιοθετήσουν οι διευθυντές, μπορούν να συμβάλουν θετικά στη διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας. Τέτοιες είναι η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, η ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση, η κατανομημένη ή επιμεριστική ηγεσία, η μετασχηματιστική ηγεσία και η συναλλακτική ηγεσία.

Τη δεκαετία του 1980 οι ερευνητές της εκπαιδευτικής ηγεσίας έθεσαν νέες βάσεις στο πεδίο της ηγεσίας και τη θεμελίωσαν, ανάμεσα σε άλλα, σε θεωρίες πολυπολιτισμικότητας, αλλά και κοινωνικής δικαιοσύνης (Brooks & Miles, 2008). Επιπρόσθετα, οι μελετητές συνέδεσαν την ηγεσία τόσο με τη διδασκαλία, όσο και με τη μάθηση (MacBeath, 2002). Στην κατανομημένη ηγεσία η εκχώρηση εξουσίας παρουσιάζεται να επιδρά θετικά στη σχολική βελτίωση (Blase & Anderson, 1995), στην ανάπτυξη και την αλλαγή των σχολικών οργανισμών, αλλά και στα μαθησιακά επιτεύγματα όλων ανεξαιρέτως των μαθητών (Harris a.o., 2007). Η μετασχηματιστική ηγεσία στρέφει το ενδιαφέρον στις ηθικές αρχές, στα κίνητρα και στους προβληματισμούς των υφισταμένων, ενώ η μορφή αυτή ηγεσίας εξετάζεται από τους ερευνητές σε συνδυασμό με τη συναλλακτική ηγεσία υποστηρίζοντας ότι ο συνδυασμός των δύο αυτών μορφών στο πρόσωπο ενός ηγέτη τον καθιστούν αποτελεσματικότερο (Γεωργαντά & Ξενικού, 2007). Στη συναλλακτική ηγεσία με τις συναλλαγές επιτυγχάνεται η ομαλή και αποτελεσματική οργανωτική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Shields, 2009).

1.3 Διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης και στρατηγικές διαχείρισης της ετερότητας

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης συμβάλλει θετικά στη διαχείριση της ετερότητας και δίνει ιδιαίτερη σημασία στη δίγλωσση εκπαίδευση. Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται διάφορες στρατηγικές διαχείρισης της ετερότητας γενικότερα και της γλωσσικής ετερότητας ειδικότερα, οι οποίες προτείνονται και από μέρος της διαπολιτισμικής διδακτικής στον εκπαιδευτικό χώρο. Τέτοιου είδους πρακτικές είναι τα σχέδια εργασίας (*projects*) και η χρήση ομαδοσυνεργατικών δομών και τεχνικών (Νικολάου, 2005· Δημητριάδου, 2008· Παπαγρηγορίου & Μαλιγκούδη, 2008· Μουμτζίδου, 2008). Επιπλέον στη βιβλιογραφία αναφέρονται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Κεσίδου 2008· Δημητριάδου, 2008· Παπαγρηγορίου & Μαλιγκούδη, 2008), η διαφοροποιημένη διδασκαλία και τα παιχνίδια ρόλων (Νικολάου, 2005· Κεσίδου 2008·).

Η διαπολιτισμική διδακτική προτείνει, επίσης, την εμπλοκή μαθητών/τριών και την ανάθεση πρωταγωνιστικού ρόλου σε αυτούς, την παρατήρηση/προσεκτική ακρόαση, αλλά και τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων (Μουμτζίδου, 2008). Ακόμη, ως κατάλληλες μέθοδοι για τη διαχείριση της ετερότητας αναφέρονται η εξατομικευμένη μάθηση και οι συνδιδασκαλίες εκπαιδευτικών (Κεσίδου 2008· Μουμτζίδου, 2008). Επίσης η διδασκαλία με τη χρήση νέων τεχνολογιών έχει θετικά αποτελέσματα στη διαχείριση της ετερότητας (Δημητριάδου, 2008· Παπαγρηγορίου & Μαλιγκούδη, 2008).

1.4 Επιμόρφωση διευθυντών και γλωσσική ετερότητα

Οι αλλαγές στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού επιβάλουν και την ανάλογη επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ετερότητας. Οι διευθυντές προκειμένου να ασκούν το έργο τους όσο το δυνατόν καλύτερα χρειάζονται πέρα από τη συστηματική βασική σπουδή και τη συνεχή επιμόρφωση (Παπαναούμ, 2003). Η επαγγελματική ανάπτυξή τους αποτελεί μία παράμετρο που συμβάλλει θετικά στη διασφάλιση της ποιότητας και της βελτίωσης στους σχολικούς οργανισμούς (Bubb & Earley, 2007). Όσον αφορά στο κυπριακό συγκείμενο οι επιμορφωτικές δραστηριότητες οργανώνονται κατά κύριο λόγο από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ιδιαίτερα από το 2008 αναπτύχθηκαν διάφορες επιμορφωτικές δράσεις για τη στήριξη του «Προγράμματος

ταχύρρυθμης εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2009), ενώ στο πρόγραμμα επιμόρφωσης διευθυντών και βοηθών διευθυντών που αναπτύσσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο περιλαμβάνονται θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διαχείριση της ετερότητας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010β).

1.5 Σκοπός έρευνας

Η βιβλιογραφική επισκόπηση κατέδειξε ότι παρόλη την πληθώρα ερευνών για διάφορα θέματα που άπτονται του πεδίου της ετερότητας και της διαπολιτισμικότητας, διαπιστώνεται έλλειψη σχετικών ερευνών για τη γλωσσική ετερότητα και το ρόλο της διεύθυνσης στη διαχείρισή της².

Η παρούσα εισήγηση αντλεί δεδομένα από έρευνα³ που διεξήχθη το 2012 και εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους η σχολική διεύθυνση διαχειρίζεται τη γλωσσική ετερότητα σε σχολικές μονάδες της Κύπρου. Στόχος της εισήγησης αυτής είναι να παρουσιάσει α) τον τρόπο διαχείρισης της γλωσσικής ετερότητας σε σχολικό επίπεδο και β) τις εισηγήσεις από πλευράς των Κυπρίων διευθυντών/τριών με στόχο τη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης.

2. Μεθοδολογία έρευνας

2.1 Πληθυσμός της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2012. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι 61 (εξήντα ένα) διευθυντές που υπηρετούσαν κατά τη σχολική χρονιά 2011 – 2012 σε σχολικές μονάδες (αστικές και αγροτικές) δημοτικής, μέσης και μέσης τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης της επαρχίας Πάφου, η οποία παρουσιάζει ψηλότερα ποσοστά αλλόγλωσσων μαθητών σε σχέση με τις υπόλοιπες ελεύθερες επαρχίες της Κύπρου (πίνακες 1 & 2), σύμφωνα με στοιχεία της Στατιστικής Υπηρεσίας Κύπρου (2012).

Πίνακας 1. Σύνθεση μαθητικού πληθυσμού Δημοτικής Εκπαίδευσης

	Λευκωσία	Αμμόχωστος	Λάρνακα	Λεμεσός	Πάφος
Συνολικός αριθμός δημόσιων σχολείων	130	18	62	88	43
Συνολικός αριθμός μαθητικού πληθυσμού	18.194	3.541	9.613	13.131	5.879

2. Βλ. Χατζηθεοδούλου – Λοϊζίδου (2008), Χατζηθεοδούλου – Λοϊζίδου & Παπασολομώντος (2009) και Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (2011).

3. Αναλυτικά βλ. Αρσινόη Κυριάκου, *Ο ρόλος της διεύθυνσης στη διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην επαρχία Πάφου*, Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2012.

Συνολικός αριθμός ξένων μαθητών	1.694 1.467 αστικές & 231 αγροτικές περιοχές	291 291 αγροτικές περιοχές	1.162 855 αστικές & 307 αγροτικές περιοχές	1.173 1.050 αστικές & 123 αγροτικές περιοχές	1.409 1.234 αστικές & 175 αγροτικές περιοχές
Ποσοστό Ξένων Μαθητών	9,3%	8,2%	12,0%	8,9%	23,9%

Πίνακας 2. Σύνθεση μαθητικού πληθυσμού Μέσης Εκπαίδευσης

	Λευκωσία	Αμμόχωστος	Λάρνακα	Λεμεσός	Πάφος
Συνολικός αριθμός δημόσιων σχολείων	45	7	21	36	18
Συνολικός αριθμός μαθητικού πληθυσμού	18.573	3.013	9.768	15.514	6.498
Συνολικός αριθμός ξένων μαθητών	1.356 1.235 αστικές & 121 αγροτικές περιοχές	152 152 αγροτικές περιοχές	638 606 αστικές & 32 αγροτικές περιοχές	720 701 αστικές & 19 αγροτικές περιοχές	933 880 αστικές & 53 αγροτικές περιοχές
Ποσοστό ξένων μαθητών	7,3%	5,0%	6,5%	4,6%	14,3%

Με τη στρωματοποιημένη βολική δειγματοληψία πρόεκυψε δείγμα τριάντα έξι (36) διευθυντών, το 59% του συνολικού πληθυσμού. Επιστράφηκαν τριάντα δύο (32) ερωτηματολόγια, από τα οποία δεκατρία (13) συμπληρώθηκαν από άντρες και τα δεκαεννέα (19) από γυναίκες. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν 56 ετών και άνω, ενώ υπήρχε μικρός αριθμός διευθυντών μεταξύ των ηλικιών 36 – 45. Οι περισσότεροι από τα υποκείμενα της έρευνας σπούδασαν στην Κύπρο ή την Ελλάδα και έχουν αποκτήσει επιπλέον ακαδημαϊκά προσόντα πέραν από τη βασική τους εκπαίδευση. Σχεδόν όλοι οι διευθυντές (96,9%) παρακολούθησαν μαθήματα σε θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Ο συνολικός μαθητικός πληθυσμός των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν εννέα χιλιάδες εξακόσιοι είκοσι εννέα μαθητές (9629), εκ των οποίων οι χίλιοι οκτακόσιοι πενήντα ένας (1851) είναι αλλόγλωσσοι, ποσοστό 19,2%.

2.2 Ερευνητικό Εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από τέσσερα μέρη με κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις με κλίμακα Likert. Το πρώτο μέρος αποτελείται από μία σειρά δημογραφικών πληροφοριών. Το δεύτερο

μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν την επιμόρφωση μετά την προαγωγή στη θέση διευθυντή, σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ετερότητας ή/και γλωσσικής ετερότητας, τους φορείς που οργανώνουν επιμορφωτικές δραστηριότητες, τα πρόσωπα στα οποία πρέπει να απευθύνονται τα επιμορφωτικά σεμινάρια, τον τόπο και το χρόνο πραγματοποίησης επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, τη συχνότητα διαχείρισης μορφών γλωσσικής ετερότητας, την περιγραφή περιστατικού και τρόπου διαχείρισης του, την ιεράρχηση στρατηγικών διαχείρισης ετερότητας, τη σημείωση των αποτελεσματικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν για τη διαχείριση προβλημάτων ετερότητας και ειδικότερα γλωσσικής ετερότητας. Το τρίτο μέρος βασίστηκε στο εργαλείο 'Traits and Behaviors of Good and Bad Leaders' των Zerr R., Eckstein D., Khalid M. and Li C. (2009). Τέλος, το τέταρτο μέρος περιελάμβανε την περιγραφή δέκα περιπτώσεων, οι οποίες συνοδεύονταν από πέντε επιλογές, που η κάθε μία αντιπροσώπευε μία ηγετική συμπεριφορά (την ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση, την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, την κατανεμημένη ηγεσία, τη μετασχηματιστική ηγεσία και τη συναλλακτική ηγεσία).

2.3 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο χορηγήθηκε στους διευθυντές/τριες των σχολείων στους οποίους δόθηκαν πληροφορίες για το σκοπό της έρευνας και για άλλες παραμέτρους που αφορούσαν στην έρευνα (π.χ. περιεχόμενο και χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, εχεμύθεια, ανωνυμία, διαδικασία συλλογής δεδομένων, δυνατότητα αποχώρησης κ.α.). Κάθε συμμετέχοντας μαζί με το ερωτηματολόγιο έλαβε ένα σύντομο σημείωμα, τη σχετική άδεια διεξαγωγής της έρευνας κι έναν απαντητικό φάκελο.

3. Ανάλυση αποτελεσμάτων

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων, ακολούθησε η καταχώρηση και η επεξεργασία των δεδομένων. Αρχικά κωδικοποιήθηκαν και καθορίστηκαν οι μεταβλητές και στη συνέχεια καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS Statistics 20 (Statistical Package for the Social Sciences). Στη συνέχεια ακολούθησε η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων. Κατά την ανάλυση των δεδομένων δεν προέκυψε οποιαδήποτε στατιστικά σημαντική διαφορά και διαπιστώθηκε ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες, πιθανόν, όμως, αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι χρησιμοποιήθηκε μικρός αριθμός δείγματος στην εν λόγω έρευνα.

4. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

4.1 Γλωσσική ετερότητα και στρατηγικές διαχείρισης της

Σημαντικό ποσοστό των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα, και συγκεκριμένα το 43,8%, ανέφερε ότι μερικές φορές το μήνα αντιμετωπίζει θέματα που αφορούν τη γλωσσική ετερότητα (πίνακας 3), ενώ το 18,8% δηλώνει ότι σχεδόν ποτέ δεν καλείται να αντιμετωπίσει ανάλογα θέματα. Μόνο το 28,1% των διευθυντών αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν καθημερινά προβλήματα γλωσσικής ετερότητας, κατάσταση που συνάδει με την εικόνα που παρουσιάζεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2010α) και το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2008).

Πίνακας 3. Συχνότητα γλωσσικής ετερότητας

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Σχεδόν ποτέ	6	18,8
Μερικές φορές το μήνα	14	43,8

Εβδομαδιαία	3	9,4
Καθημερινά	9	28,1
Σύνολο	32	100,0

Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι μεγάλο ποσοστό διευθυντών (37,5%) επέλεξε να περιγράψει και να αναφερθεί στον τρόπο που διαχειρίστηκε περιστατικό που σχετίζεται με τη γλωσσική ετερότητα. Από τις περιγραφές που δόθηκαν προέκυψε ότι για να αντιμετωπίσουν περιστατικά γλωσσικής ετερότητας οι διευθυντές χρησιμοποίησαν τις εξής τεχνικές: α) διάλογος, β) αξιοποίηση διερμηνέα, γ) εμπλοκή μαθητών/τριών και ανάθεση πρωταγωνιστικού ρόλου, δ) διαφοροποιημένη διδασκαλία, ε) εξατομικευμένη διδασκαλία, στ) ένταξη στο πρόγραμμα διδασκαλίας αλλόγλωσσων ΥΠΠ, ζ) θεσμός μέντορα, η) χρήση ομαδοσυνεργατικών δομών και τεχνικών και θ) καλλιέργεια φιλικών σχέσεων. Συνεπώς, οι πληροφορητές στην έρευνα χρησιμοποιούν σε πρακτικό επίπεδο στρατηγικές διαχείρισης της ετερότητας όπως αυτές εντοπίζονται στον επιστημονικό διάλογο (Νικολάου, 2005· Κεσίδου 2008· Δημητριάδου, 2008· Παπαγρηγορίου & Μαλιγκούδη, 2008· Μουμτζίδου 2008).

Πίνακας 4. Στρατηγικές διαχείρισης ετερότητας

	Πλήθος Διευθυντών	Σύνολο	Μέσος όρος
Ανάλυση SWOT	32	207	6,47
Αξιοποίηση διερμηνέα	32	218	6,81
Διαθεματική προσέγγιση γνώσης	32	226	7,06
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	32	93	2,91
Εμπλοκή μαθητών & ανάθεση πρωταγωνιστικού ρόλου	32	167	5,22
Εξατομικευμένη μάθηση	32	146	4,56
Θεσμός μέντορα	32	176	5,50
Παρατήρηση / προσεκτική ακρόαση	32	213	6,66
Συνεργασία με εκπαιδευτικούς	32	192	6,00
Χρήση γνωστικών/ μεταγνωστικών ικανοτήτων	32	267	8,34
Χρήση ομαδοσυνεργατικών δομών & τεχνικών	32	207	6,47

Τα υποκείμενα της έρευνας κλήθηκαν να ιεραρχήσουν από το 1 μέχρι το 11 μία σειρά από στρατηγικές διαχείρισης της ετερότητας ξεκινώντας από αυτή που θεωρούν αποτελεσματικότερη. Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 4 αποτελεσματικότερη στρατηγική διαχείρισης των διαφόρων μορφών ετερότητας αποτελεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία έχει το χαμηλότερο μέσο όρο (2,91) από τις υπόλοιπες στρατηγικές. Ξεχωρίζουν επίσης η εξατομικευμένη μάθηση και η εμπλοκή μαθητών και ανάθεση πρωταγωνιστικού ρόλου. Λιγότερο αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης της ετερότητας θεωρούνται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και η χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων, η οποία είχε το ψηλότερο μέσο όρο (8,34). Σε ερώτηση που αφορούσε τις τρεις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ίδιοι για την αντιμετώπιση προβλημάτων γλωσσικής ετερότητας στο σχολείο τους ξεχώρισαν η

διαφοροποιημένη διδασκαλία, η εξατομικευμένη μάθηση και η εμπλοκή μαθητών και ανάθεση πρωταγωνιστικού ρόλου. Ξεχώρισε επίσης η στρατηγική αξιοποίησης διερμηνέα.

Διαπιστώνεται ότι οι στρατηγικές διαχείρισης της γλωσσικής ετερότητας που αναφέρθηκαν ως αποτελεσματικότερες ταυτίζονται με τις στρατηγικές ετερότητας που θεωρούνται αποτελεσματικότερες. Αντίστοιχη διαπίστωση προκύπτει και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε, αφού πολλές στρατηγικές ετερότητας θεωρούνται κατάλληλες και για τη διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων (Δημητριάδου, 2008).

4.2 Γλωσσική Ετερότητα και μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς

Τα υποκείμενα της έρευνας κλήθηκαν να σκιαγραφήσουν το προφίλ του καλού και του κακού ηγέτη (πίνακας 5). Τους ζητήθηκε να επιλέξουν τρεις δηλώσεις, από σύνολο οκτώ δηλώσεων, οι οποίες αναφέρονταν α) στα γνωρίσματα των καλών ηγετών, β) στις συμπεριφορές των καλών ηγετών, γ) στα γνωρίσματα των κακών ηγετών και δ) στις συμπεριφορές των κακών ηγετών. Ακολούθως, κλήθηκαν να ιεραρχήσουν τις δηλώσεις αυτές από το ένα μέχρι το τρία, με αφετηρία τη δήλωση που θεωρούσαν σπουδαιότερη από τις υπόλοιπες.

Πίνακας 5. Γνωρίσματα και συμπεριφορές καλών και κακών ηγετών

Καλός Ηγέτης	Κακός Ηγέτης
<ul style="list-style-type: none"> ➤ έχει όραμα για τον οργανισμό και το εμφυσάει και στους υφισταμένους του ➤ διαθέτει υψηλό δείκτη ευφυΐας ➤ είναι καλός ομιλητής σε δημόσιες συζητήσεις ➤ προωθεί τις ομαλές κοινωνικές σχέσεις ➤ εμπλέκει τους υφισταμένους του στη λήψη αποφάσεων ➤ είναι σαφής στις οδηγίες που δίνει στους υφισταμένους του 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ δε διαθέτει υψηλό δείκτη ευφυΐας ➤ χαρακτηρίζεται από ανεντιμότητα ➤ παρουσιάζει δυσκολίες έκφρασης ➤ εμπλέκεται σε υποθέσεις διαφθοράς ➤ συμπεριφέρεται εγωιστικά και ενδιαφέρεται μόνο για την προβολή του εαυτού του ➤ ευνοεί την εγωιστική συμπεριφορά των υφισταμένων του

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν προέκυψε ότι θεωρούν γνωρίσματα καλού ηγέτη το όραμα για τον οργανισμό και την ικανότητα εμφύσησης του οράματος αυτού και στους υφισταμένους του, τον υψηλό δείκτη ευφυΐας και την ικανότητα διαχείρισης του δημόσιου λόγου. Αναφορικά με τη συμπεριφορά θεωρούν ότι ο καλός ηγέτης προωθεί τις κοινωνικές σχέσεις, εμπλέκει τους υφισταμένους του στη λήψη αποφάσεων και είναι σαφής στις οδηγίες που δίνει. Σχετικά με τα γνωρίσματα του κακού ηγέτη θεωρούν ότι αυτός διαθέτει χαμηλό δείκτη ευφυΐας, χαρακτηρίζεται από ανεντιμότητα και παρουσιάζει δυσκολίες έκφρασης στις δημόσιες συζητήσεις. Εξάλλου για τους πληροφορητές της έρευνας ο κακός ηγέτης εμπλέκεται σε υποθέσεις διαφθοράς, συμπεριφέρεται εγωιστικά, ενδιαφέρεται μόνο για την προβολή του εαυτού του και ευνοεί την εγωιστική συμπεριφορά των υφισταμένων του. Όπως διαπιστώνεται από τον Πίνακα 5 οι περισσότερες δηλώσεις που αναφέρθηκαν ως

γνωρίσματα και συμπεριφορές του καλού ηγέτη είναι διαμετρικά αντίθετες από τις δηλώσεις που αναφέρθηκαν ως γνωρίσματα και συμπεριφορές ενός κακού ηγέτη.

Όσον αφορά στα μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς από τις δέκα μελέτες περίπτωσης γλωσσικής ετερότητας προέκυψε ότι χρησιμοποιείται κυρίως η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη, ακολούθησε η ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση, ενώ λιγότερο προτιμώμενες ηγετικές συμπεριφορές ήταν αυτές της συναλλακτικής, της μετασχηματιστικής και της καταναμημένης ηγεσίας (πίνακας 6).

Πίνακας 6. Μορφές ηγετικής συμπεριφοράς.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ηγεσία προσανατολισμένη στη μάθηση	2	20,0
Ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη	6	60,0
Μετασχηματιστική ηγεσία	1	10,0
Συναλλακτική ηγεσία	1	10,0
Σύνολο	10	100,0

Είναι φανερό ότι οι διευθυντές υιοθετούν διάφορα μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς, όπως αυτά ανακύπτουν από τον επιστημονικό διάλογο (Brooks & Miles, 2008· MacBeath, 2002· Blase & Anderson, 1995· Harris κ. συν., 2007· Γεωργαντά & Ξενικού, 2007· Shields, 2009). Δεν διαπιστώθηκε να επηρεάζεται η ηγετική συμπεριφορά από το φύλο, τη βαθμίδα, τα επιπρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα, τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής ή ως εκπαιδευτικός. Αξιοσημείωτο αποτελεί και το γεγονός ότι το μοντέλο ηγετικής συμπεριφοράς άλλαζε ανάλογα με την περίπτωση γλωσσικής ετερότητας που είχαν να διαχειριστούν. Εξάλλου, το 81,3% των διευθυντών δήλωσε ότι αντιμετωπίζουν παρόμοιες περιπτώσεις γλωσσικής ετερότητας με τις δέκα που παρουσιάστηκαν στο ερωτηματολόγιο, ενώ μόνο το 18,8% απάντησαν αρνητικά.

4.3 Γλωσσική ετερότητα και επιμόρφωση

Η πλειοψηφία των διευθυντών (ποσοστό 68,8%) δήλωσε ότι μετά την προαγωγή στη θέση της διεύθυνσης δεν έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικές δραστηριότητες σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ετερότητας ή/και γλωσσικής ετερότητας, ενώ μόλις το 31,3% απάντησε θετικά. Αναφορικά με τους φορείς που οργανώνουν επιμορφωτικές δραστηριότητες σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ετερότητας ή/και γλωσσικής ετερότητας (πίνακας 7) οι πληροφορητές στην έρευνα έδειξαν την προτίμησή τους στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, τα πανεπιστήμια και τη σχολική μονάδα. Λιγότερη εμπιστοσύνη φαίνεται να δείχνουν στις επιμορφωτικές δραστηριότητες που οργανώνονται από την τοπική αυτοδιοίκηση και το σύνδεσμο γονέων. Αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι την επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών οργανισμών στη Κύπρο, κατά κύριο λόγο την έχουν αναλάβει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2009· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2010β).

Πίνακας 7. Φορείς που οργανώνουν επιμορφωτικές δραστηριότητες σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

	Πλήθος	Σύνολο	Μέσος

	Διευθυντών		όρος
Δημόσια πανεπιστήμια	32	96	3,00
Εκπαιδευτικοί σχολείου	32	80	2,50
Επιστημονικές οργανώσεις	32	85	2,66
Ιδιωτικά πανεπιστήμια	32	89	2,78
ΟΕΛΜΕΚ	32	86	2,69
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	32	114	3,56
ΠΟΕΔ	32	86	2,69
Σύνδεσμος γονέων	32	51	1,59
Σχολική μονάδα	32	90	2,81
Τοπική αυτοδιοίκηση	32	54	1,69
Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού	32	112	3,50

Σε ερώτημα που αφορούσε σε ποιους πρέπει να απευθύνονται τα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας (πίνακας 8) η πλειοψηφία των διευθυντών δήλωσε σε διευθυντές, βοηθούς διευθυντές και εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά στο εάν τα προγράμματα επιμόρφωσης πρέπει να απευθύνονται στους υπευθύνους τμήματος και τους γονείς, δεν ξεχώρισε κάποια επιλογή, αφού οι μισοί διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν θετικά και οι μισοί αρνητικά. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 8 το μεγαλύτερο ποσοστό διευθυντών έδωσε αρνητική απάντηση στο να απευθύνονται τα προγράμματα επιμόρφωσης στο γραμματειακό προσωπικό (84,4%), ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό διευθυντών (6,3%) πρότειναν στους μαθητές/παιδιά. Η εισήγηση για ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα σε θέματα που αφορούν στη διαχείριση της ετερότητας, τα οποία θα απευθύνονται σε διευθυντές, βοηθούς διευθυντές και εκπαιδευτικούς, δικαιολογείται από το γεγονός ότι σε αυτές τις ομάδες απευθύνονται οι τρέχουσες επιμορφωτικές δραστηριότητες που οργανώνονται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2009· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2010β).

Πίνακας 8. Επιμόρφωση

	Πλήθος Διευθυντών	Σύνολο	Μέσος όρος
Προς βοηθούς διευθυντές	32	26	,81
Προς γονείς	32	16	,50
Προς γραμματειακό προσωπικό	32	5	,16
Προς διευθυντές	32	26	,81
Προς εκπαιδευτικούς	32	30	,94
Προς υπευθύνους τμήματος	32	16	,50
Προς άλλο (μαθητές / παιδιά)	32	2	,06

Τα υποκείμενα της έρευνας εισηγούνται ως προς το χρόνο διεξαγωγής των επιμορφωτικών σεμιναρίων τις πρωινές ώρες κατά τις εργάσιμες μέρες, ενώ ακολουθεί η επιλογή απογευματινές ώρες κατά τις εργάσιμες μέρες. Μικρός αριθμός διευθυντών πρότειναν κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς ή στις μέρες του εκπαιδευτικού. Όσον αφορά στον τόπο διεξαγωγής των επιμορφωτικών σεμιναρίων

οι διευθυντές έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση στη σχολική μονάδα (29 διευθυντές, 90,6%).

5. Συζήτηση

Από το 2004 και εξής η πολυπολιτισμική σύνθεση της σύγχρονης κυπριακής κοινωνίας οδήγησε το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού σε μία σειρά από ενέργειες που αφορούν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής σε θέματα γλωσσικής ετερότητας, αν και παρατηρείται αναπροσαρμογή της εκπαιδευτικής αυτής πολιτικής ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής οργανώνονται επιμορφωτικές δραστηριότητες για διευθυντές, οι οποίες αφορούν θέματα διαχείρισης της ετερότητας γενικότερα, αλλά δυστυχώς καταγράφονται κενά στην κατάρτιση των διευθυντών ειδικότερα σε θέματα γλωσσικής ετερότητας. Αξιοπρόσεκτο είναι και το γεγονός ότι οι διευθυντές δεν συμμετέχουν σε μεγάλο βαθμό στις επιμορφωτικές δραστηριότητες που οργανώνονται.

Για τη διαχείριση της ετερότητας οι διευθυντές χρησιμοποιούν διάφορα μοντέλα ηγεσίας, ωστόσο προκύπτει ότι χρησιμοποιούν περισσότερο την ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη. Το φύλο, η ηλικία, τα ακαδημαϊκά προσόντα, η βαθμίδα και η εμπειρία τους ως εκπαιδευτικός ή διευθυντής δεν φαίνεται να επηρεάζουν τα μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς που υιοθετούν οι διευθυντές. Παρατηρήθηκε ωστόσο ότι το μοντέλο ηγεσίας διαφοροποιούνταν ανάλογα με την περίπτωση γλωσσικής ετερότητας που είχαν να διαχειριστούν.

Η έλλειψη ερευνών σχετικών με το ρόλο της διεύθυνσης στη διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας καθιστά τη συμβολή της έρευνας αυτής σημαντική. Αν και υπάρχει ευαισθητοποίηση σε θέματα ετερότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ωστόσο θεωρείται απαραίτητη η συνεχής επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαχείρισης της ετερότητας ή/και της γλωσσικής ετερότητας μετά την προαγωγή τους στη θέση αυτή, αφού η ομαλή ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα συσχετίζεται με τις πρωτοβουλίες και την ηγετική συμπεριφορά της σχολικής διεύθυνσης.

Βιβλιογραφία

Γεωργαντά, Κ. & Ξενικού, Α. 2007. «Μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία: η υπόθεση της επαύξησης αναφορικά με την οργανωτική κουλτούρα και την ταύτιση με τον οργανισμό». Ψυχολογία 14 (4), 410-423.

Γκότοβος, Α. 2002. Εκπαίδευση και Ετερότητα. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Δημητριάδου, Κ. 2008. «Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο γυμνάσιο». Στο Πρακτικά Ημερίδας με θέμα «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικό υλικό», Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007, σελ.37-53.

Ζμας, Α. 2007. Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, 2011. Ερευνητικό πρόγραμμα αξιολόγησης προγράμματος ταχύρρυθμης εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στα δημόσια σχολεία μέσης εκπαίδευσης της Κύπρου. Λευκωσία. Διαθέσιμο στο www.pi.ac.cy.

- Κεσίδου, Α. 2008. «Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής». Στο Πρακτικά Ημερίδας με θέμα «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικό υλικό», Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007, σελ. 11-27.
- Cummins, J. 2003. Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας. Αθήνα: Gutenberg.
- Baker, C. 2001. Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Μουμτζίδου, Α. 2008. «Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσική αγωγή: Μια πρόταση διαχείρισης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στην ελληνική σχολική τάξη». Στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης (σελ. 277-291) τ. Β', Αθήνα. Διαθέσιμο στο www.larissa.thessaly.gov.gr.
- Νικολάου, Γ. 2005. Διαπολιτισμική Διδακτική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών – Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης. Αθήνα: Δαρδάνος.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009. Οδηγός υποδοχής στην κυπριακή εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο <http://www.pi.ac.cy>. Λευκωσία.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010α. Διαπολιτισμική εκπαίδευση για την ομαλή ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτικές βιογραφίες στα σχολεία και την κοινωνία της Κύπρου. Διαθέσιμο στο <http://www.pi.ac.cy>. Λευκωσία.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010β. Πρόγραμμα επιμόρφωσης βοηθών διευθυντών σχολείων μέσης γενικής και μέσης τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης 2010 - 2011. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Παπαρηγορίου, Β. & Μαλιγκούδη, Χ. 2008. «Σύγχρονες διδακτικές αρχές και πρακτικές εφαρμογές». Στο Μεθοδολογικός οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία (σελ.75-87). Θεσσαλονίκη.
- Παπαναούμ, Ζ. 2003. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδάνος.
- Στατιστική Υπηρεσία Κύπρου, 2012. Στατιστικές της Εκπαίδευσης. Σειρά Ι, Αρ. Έκθεσης 42. Διαθέσιμο στο <http://www.mof.gov.cy>. Λευκωσία: Τυπογραφείο της Κυπριακής Δημοκρατίας.
- Τσαούσης, Δ. 2007. Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις. Αθήνα: Gutenberg.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2008. Ετήσια Έκθεση 2008. Διαθέσιμο στο <http://www.moec.gov.cy>. Λευκωσία.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, 2009. Παιδεία και Πολιτισμός. Ενημερωτικό Δελτίο Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού 44, Οκτώβριος –

- Νοέμβριος 2009. Διαθέσιμο στο <http://www.moec.gov.cy/deltia/idex.html>.
Λευκωσία: Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών.
- Χατζηθεοδούλου - Λοϊζίδου, Π. 2008. «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και ο ρόλος του φιλολόγου στο υπαρκτό κυπριακό σχολείο». Στο Ιωσήφ, Ι. & Σωκράτους, Γ. 2008. Ετερότητα και Εκπαίδευση, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Χατζηθεοδούλου - Λοϊζίδου, Π. & Παπασολομώντος, Χ. 2009. «Κοινωνική ταυτότητα και ετερότητα στο κυπριακό σχολείο: μαθητικές οπτικές θεώρησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης». Στο Νέα Παιδεία 132, 15-34, Αθήνα.
- Bassett - Jones, N. 2005. The Paradox of Diversity Management, Creativity and Innovation. *Creativity and Innovation Management*, 14 (2), 169-175.
- Blase, J. & Anderson, G. 1995. *The Micropolitics of Educational Leadership: From Control to Empowerment*. London: Cassell.
- Brauckmann, S. & Pashiardis, P. 2010. A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32.
- Brooks, J.S. & Miles, M.T. 2008. From scientific management to social justice and back again? In A.H. Normore (ed.), *Leadership for Social Justice: Promoting Equity and Excellence Through Inquiry and Reflective Practice* (pp. 99-114). Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- Bubb, S. & Earley, P. 2007. *Leading and Managing Continuing Professional Development*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Harris, A., Leithwood, K., Day C., Sammons, P., Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- Huber, S. G. & Pashiardis, P. 2008. The Recruitment and Selection of School Leaders. In Lumby, J., Crow, G. & Pashiardis, P. , *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders* (pp. 176-202). New York and London: Routledge.
- Johnson, L. 2007. Rethinking Successful School Leadership in Challenging U.S. Schools: Culturally Responsive Practices in School – Community Relationships. *ISEA*, 35 (3), 49-57.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P. & Kyriakides, L. 2010. The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 18 (2), 218-240.
- MacBeath, J. 2002. *Leadership for Learning: the Cambridge Networking*. 15th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Copenhagen.
- Shields, C. M. 2009. Transformative Leadership: A Call for Difficult Dialogue and Courageous Action in Racialised Contexts. *ISEA*, 37 (3), 53-68.

Zepp, R., Eckstein, D., Khalid, M. & Li, C. S. 2009. Teachers' perceptions of good and bad leaders in seven cultures. *Journal of Academic Leadership*, 7 (1). Ανακτήθηκε στις 11 Απριλίου 2012, από:

<http://www.academicleadership.org/300/teachers-perceptions-of-good-and-bad-leaders-in-seven-cultures> .

Μάθηση και διδασκαλία των μαθηματικών σε γλωσσικά και πολιτισμικά ποικιλόμορφα περιβάλλοντα

Κωνσταντίνος Ξενοφώντος

Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Abstract

This paper constitutes a literature review of the current mathematics education research with regards to cultural and linguistic diversity. It begins by examining mathematics learning in diverse settings. In particular, two factors that may prohibit immigrant pupils' learning, namely language and culture, are examined. Subsequently, the current research on mathematics teaching in such environments is discussed. The paper concludes with some suggestions for teacher education.

1. Εισαγωγή

Για πολλές χώρες της δυτικής Ευρώπης, το φαινόμενο της μετανάστευσης είναι σχετικά νέο (Favilli, Oliveras, & César, 2003). Η κυπριακή κοινωνία δεν αποτελεί εξαίρεση. Η μαζική έλευση μεταναστών στο ελεύθερο τμήμα του νησιού προκάλεσε μεγάλες δημογραφικές αλλαγές τα τελευταία χρόνια στη σύσταση της κοινωνίας γενικά και στην εκπαίδευση ειδικότερα (Angelides, Stylianos, & Leigh, 2003· Panayiotopoulos & Nicolaidou, 2007). Στις κυπριακές σχολικές τάξεις συχνά συναντά κανείς μαθητές από διάφορες χώρες, όπως κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, τον αραβικό κόσμο, αλλά και από την τουρκοκυπριακή κοινότητα. Οι αλλαγές που παρατηρούνται στη δημογραφία των δημόσιων, κυρίως, σχολείων απαιτούν κατάλληλους χειρισμούς από τη μεριά των εκπαιδευτικών και των χαρακτών εκπαιδευτικής πολιτικής, ούτως ώστε η διδασκαλία και η μάθηση να συντελούνται πιο αποτελεσματικά.

Πολλοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν ότι το μάθημα των μαθηματικών είναι αυτό που επηρεάζεται λιγότερο από την πολυπολιτισμική σύνθεση μιας σχολικής τάξης. Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης βλέπουν τα μαθηματικά ως α-πολιτισμικά ή παν-πολιτισμικά (Barton, 1996) και θεωρούν τα σχολικά μαθηματικά ως ανεξάρτητα της γλώσσας και της κουλτούρας (Jaworski & Phillips, 1999). Η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να αντικρούσει τις πιο πάνω απόψεις. Αρχικά, συζητείται η μάθηση των μαθηματικών σε γλωσσικά και πολιτισμικά ποικιλόμορφα περιβάλλοντα. Συγκεκριμένα, αναλύονται δύο παράγοντες που δυσχεραίνουν τη μάθηση για τους αλλοδαπούς μαθητές: η γλώσσα και η κουλτούρα. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στη διδασκαλία των μαθηματικών σε τέτοια περιβάλλοντα και στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Τέλος, η εισήγηση στέφεται προς την εκπαίδευση/επιμόρφωση εκπαιδευτικών, παρουσιάζοντας κάποιες προτάσεις για καλύτερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών να διδάξουν μαθηματικά σε μαθητές απ' όλα τα γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα. Εφεξής, θα χρησιμοποιείται το αρκτικόλεξο ΓΠΠ⁴ για οποιαδήποτε αναφορά σε γλωσσικά και πολιτισμικά ποικιλόμορφα περιβάλλοντα ή σε μαθητές με σχετικό υπόβαθρο. Επίσης, ο όρος *δάσκαλος* θα χρησιμοποιείται πολλές φορές εναλλάξιμα με τον όρο *εκπαιδευτικός* και θα αναφέρεται και για τη δημοτική και για τη μέση εκπαίδευση.

⁴ Γλωσσική και Πολιτισμική Ποικιλομορφία.

2. Μάθηση των μαθηματικών σε ΓΠΠ περιβάλλοντα

2.1. Το ζήτημα της γλώσσας

Η μάθηση των μαθηματικών και η αξιολόγησή της βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στη γλώσσα (Durkin, 1991). Τα μαθηματικά, ως ακαδημαϊκός τομέας, αλλά και ως σχολικό μάθημα, περιλαμβάνουν σχέσεις μεταξύ αριθμών, κατηγοριών, γεωμετρικών μορφών, μεταβλητών, και ούτω καθεξής. Γενικά, οι σχέσεις αυτές είναι αφηρημένες, και μπορούν να γίνουν κατανοητές μόνο μέσα από τη γλώσσα (Barwell, 2008). Τι γίνεται, όμως, στην περίπτωση που τα μαθηματικά διδάσκονται σε γλώσσα εκτός της μητρικής;

Πολλές έρευνες (Kazima, 2008· Setati & Barwell, 2008) συμπεραίνουν ότι οι μαθητές που μαθαίνουν μαθηματικά σε μια δεύτερη γλώσσα που δεν γνωρίζουν επαρκώς, αντιμετωπίζουν πολύ περισσότερες δυσκολίες στην κατανόηση του μαθήματος από τους φυσικούς ομιλητές, ειδικά όταν το περιεχόμενο παρουσιάζεται σε γλωσσικές μορφές, όπως στην περίπτωση γραπτών γλωσσικών προβλημάτων (Adetula, 1990· Bernardo, 1999). Κατά τους Slavit και Slavit (2007), ο κύριος λόγος για τον οποίο παρατηρείται αυτό είναι το γεγονός ότι στις τάξεις των μαθηματικών αλληλεπιδρούν και εναλλάσσονται διαφορετικοί τύποι λεξιλογίου. Μερικοί από αυτούς χρησιμοποιούνται στην καθημερινότητα (π.χ. ρολόι, πορτοκάλι), ορισμένοι παρουσιάζονται σε γενικά ακαδημαϊκά πλαίσια (π.χ. συγκρίνω, διαδοχικά), και κάποιοι άλλοι αφορούν σε εξειδικευμένη και τεχνική μαθηματική ορολογία (π.χ. γωνία, πρώτοι αριθμοί). Επιπλέον, οι μη-φυσικοί ομιλητές παρουσιάζουν δυσκολίες κατανόησης των εναλλακτικών χρήσεων μιας λέξης που σε συγκεκριμένα πλαίσια εκτός της τάξης έχει διαφορετική σημασία (π.χ. ο πίνακας της τάξης, ο πίνακας για την παρουσίαση αριθμητικών δεδομένων, και ο πίνακας ως έργο τέχνης), ενώ το περιορισμένο τους λεξιλόγιο δεν επιτρέπει την ενεργό συμμετοχή τους σε μαθηματικές δραστηριότητες (Elbers & deHaan, 2005). Απεναντίας, όταν οι αλλόγλωσσοι μαθητές είναι επαρκείς τόσο στη γλώσσα διδασκαλίας όσο και σ' αυτήν που ομιλείται στο σπίτι, αποδίδουν καλύτερα στα μαθηματικά σε σχέση με άλλους μαθητές (Clarkson, 2009).

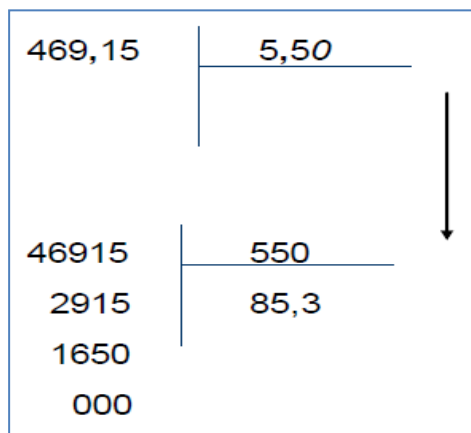
Η Moschkovich (2007) κάνει διάκριση ανάμεσα στην εναλλαγή γλωσσών και την εναλλαγή κωδίκων, με την πρώτη να αποτελεί ένα εξατομικευμένο γνωστικό φαινόμενο που αναφέρεται στη χρήση δύο γλωσσών κατά ατομική εκτέλεση γραπτών ή νοερών υπολογισμών, και τη δεύτερη να αφορά στην πρακτική χρήσης δύο ή περισσότερων γλωσσών για σκοπούς επικοινωνίας. Σε σχέση με τη μάθηση των μαθηματικών, η εναλλαγή γλωσσών πραγματοποιείται κυρίως ασυνείδητα και απρογραμματίιστα, και τις περισσότερες φορές δεν γίνεται αντιληπτή από τον εκπαιδευτικό (Clarkson, 2007). Η επίγνωση του γεγονότος αυτού από τους εκπαιδευτικούς, προσθέτει ο Clarkson, μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην βελτίωση της επίδοσης των αλλόγλωσσων μαθητών. Πράγματι, ερευνητικά πορίσματα καταδεικνύουν πως όταν η εναλλαγή γλωσσών οδηγείται στοχευμένα προς την εναλλαγή κωδίκων, η κατανόηση, επάρκεια, και επίδοση των αλλόγλωσσων μαθητών στα μαθηματικά βελτιώνεται σημαντικά (Botes & Mji, 2010· Bose & Choudhury, 2010).

2.2. Το ζήτημα της κουλτούρας

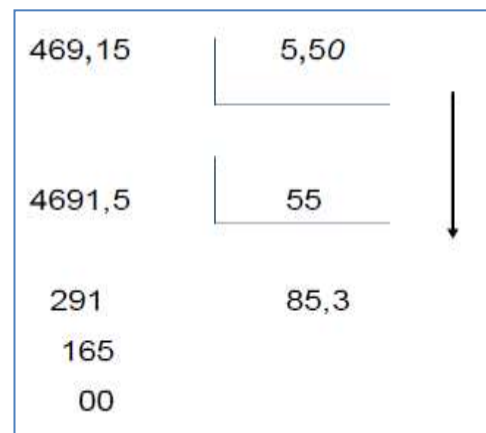
Προτού επεκταθούμε στο συγκεκριμένο θέμα, κρίνεται απαραίτητο να εξηγηθεί η σημασία του όρου *κουλτούρα*, όρου πολύπλοκου και με διαφορετικές σημασίες (Alexander, 2001). Στη συζήτησή μας, *κουλτούρα* και *πολιτισμός* θα

χρησιμοποιούνται εναλλάξιμα, και θα αναφέρονται σε αυτό που ο Ολλανδός κοινωνιολόγος-ανθρωπολόγος Geert Hofstede (Hofstede, 1983) ονομάζει ‘συλλογικός νοητικός προγραμματισμός’. Με άλλα λόγια, την κουλτούρα συνθέτουν όλα εκείνα τα στοιχεία που μοιραζόμαστε με τα μέλη του έθνους μας, της γεωγραφικής περιοχής, ή της ομάδας μας, και τα οποία μας διαφοροποιούν από τα μέλη άλλων εθνοτήτων, περιοχών, ή ομάδων.

Η άποψη ότι η μαθηματική εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα με την εθνική κουλτούρα έχει εκφραστεί από πολλούς ερευνητές (π.χ. Bishop, 1988· Barton, 1996· Gerdes, 2010) και υποστηρίζεται από τα ευρήματα ποικίλων συγκριτικών ερευνών που εξετάζουν τις πεποιθήσεις (Andrews & Hatch, 2000) και τις πρακτικές (Andrews, 2007) των εκπαιδευτικών, τις πεποιθήσεις και τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων των μαθητών (Anghileri, Beishuizen, & VanPutten, 2002), και την εκπαιδευτική πολιτική και τα αναλυτικά προγράμματα (Campbell & Kyriakides, 2000) σε διάφορες χώρες. Οι συγκριτικές έρευνες αντικρούουν το επιχείρημα για την ύπαρξη μιας παγκόσμιας προσέγγισης για τα σχολικά μαθηματικά. Επί τούτου, η Gogorio (2006) αναφέρει πως σε πολλές ισπανόφωνες χώρες, όπως το Εκουαδόρ, η Ισπανία, το Μεξικό, και η Χιλή, παρά το ότι ο γλωσσικός παράγοντας παραμένει σχετικά σταθερός, οι διαφορές στον τρόπο που εκτελούνται ακόμα και απλές μαθηματικές διαδικασίες (π.χ. ο αλγόριθμος της κάθετης διαίρεσης) είναι πιο έντονες παρά οι ομοιότητες.



Εκουαδόρ



Ισπανία

$$\begin{array}{r}
 469,15 : 5,50 \\
 \hline
 46915 : 550 = 85,3 \\
 - 4400 \\
 \hline
 2915 \\
 - 2750 \\
 \hline
 165 \\
 - 165 \\
 \hline
 0
 \end{array}$$

Χιλή

$$\begin{array}{r}
 5,5 \quad \overline{) 469,15} \\
 \hline
 85,3 \\
 \overline{) 4691,5} \\
 \hline
 291 \\
 165 \\
 00
 \end{array}$$

Μεξικό

Σχήμα 1: Ο αλγόριθμος της κάθετης διαίρεσης σε διάφορες ισπανόφωνες χώρες: Το παράδειγμα $469,15 : 5,5$ (Gorgorio, 2006).

Συνεχίζοντας, η Gorgorio (2006) παραθέτει την ιστορία του Δαβίδ, ενός δεκάχρονου αγοριού που μετανάστευσε με την οικογένειά του από το Εκουαδόρ στη Βαρκελώνη της Ισπανίας. Παρά το ότι ο Δαβίδ ήταν άριστος μαθητής στη χώρα του, η νέα του δασκάλα στη Βαρκελώνη θεώρησε λανθασμένο τον τρόπο που χρησιμοποίησε ο

μαθητής για να εκτελέσει κάθετες διαιρέσεις, επειδή διέφερε από την μέθοδο που χρησιμοποιείται στην Ισπανία. Παρόμοια είναι και η ιστορία της Μονίφα, ενός δεκάχρονου κοριτσιού Νιγηριανής καταγωγής, που γεννήθηκε και μεγάλωσε στο Ηνωμένο Βασίλειο από γονείς απόφοιτους πανεπιστημίου (O'Toole, 2004). Όταν η Μονίφα αντιμετώπιζε διάφορες δυσκολίες στα μαθηματικά, παρά το ότι κατανοούσε την «νιγηριανή» προσέγγιση του πατέρα της, ένιωθε ότι έπρεπε να επιλύσει τις εργασίες της με τον «αγγλικό» τρόπο της δασκάλας της. Κατά αντίστοιχο τρόπο, οι Stathoroulou και Kalabasis (2007) μιλούν για μαθητές Ρομά σε δημόσιο σχολείο της Αθήνας, που αντιμετώπιζαν μια σειρά από εσωτερικές πολιτισμικές συγκρούσεις κάθε φορά που έμπαιναν στην τάξη, όπως το ότι έπρεπε να αφήσουν τη μαθηματική γνώση που απέκτησαν από την κοινότητά τους εκτός της αίθουσας.

3. Διδασκαλία των μαθηματικών σε ΓΠΠ περιβάλλοντα

Όπως προαναφέρεται, η εθνική κουλτούρα φαίνεται να επηρεάζει τόσο τις αντιλήψεις και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών στα μαθηματικά, όσο και τις αξίες του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος σχετικά με το τι θεωρείται αποτελεσματική διδασκαλία για το εν λόγω μάθημα. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί μιας χώρας τείνουν να υιοθετούν παρόμοιες διδακτικές στρατηγικές για να διευκολύνουν την κατανόηση των μαθηματικών μεταξύ τους διαφέρουν σημαντικά από τις στρατηγικές των συναδέλφων τους σε άλλες χώρες (Andrews, 2007).

Αναφορικά με τις σχολικές τάξεις των μαθηματικών που χαρακτηρίζονται από ΓΠΠ, οι εκπαιδευτικοί σε διαφορετικές χώρες φαίνεται να έχουν διαφορετικές ανησυχίες, οι οποίες συνάδουν με το τοπικό κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο του καθενός. Για παράδειγμα, η έρευνα στη μαθηματική παιδεία στις ΗΠΑ συνήθως επικεντρώνεται στους παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία Λατίνων και Αφροαμερικάνων μαθητών, καθώς πρόκειται για δύο από τις μεγαλύτερες εθνικές ομάδες της αμερικάνικης κοινωνίας (Conklin, 2008). Σε πολλές αφρικανικές χώρες, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν άλλης φύσεως ζητήματα, όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι μια αποικιακή γλώσσα είναι η επίσημη γλώσσα διδασκαλίας (π.χ. Αγγλικά, Γαλλικά, Πορτογαλικά), ενώ δεν είναι η μητρική γλώσσα ούτε του εκπαιδευτικού, ούτε των μαθητών (Chitera, 2011). Σχετικά, η έρευνα των Kasule και Marolelo (2005) στην Μποτσουάνα αποκαλύπτει πως οι δάσκαλοι δημοτικής εκπαίδευσης πιστεύουν πως οφείλουν να ακολουθούν την επίσημη γλωσσική πολιτική και πως τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μαθηματικά όταν διδάσκονται στα Αγγλικά παρά σε οποιαδήποτε άλλη γλώσσα. Απεναντίας, στο πλαίσιο της Νοτίου Αφρικής μετά το *απαρτχάιντ*, η Setati (2005) αναφέρει την περίπτωση της Κούκι, μιας δασκάλας που δίδασκε σε σχολείο όπου η πλειοψηφία των μαθητών είχε μια τοπική διάλεκτο ως μητρική γλώσσα, ενώ η επίσημη γλώσσα διδασκαλίας ήταν η αγγλική. Κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών, η Κούκι ήταν αντιμετώπιση με δύο συγκρουόμενες ταυτότητες. Ως δασκάλα μαθηματικών σε ένα κόσμο που κυριαρχεί η αγγλική γλώσσα, επεδίωκε οι μαθητές της να επικοινωνούν τη μαθηματική γνώση στα Αγγλικά. Ως Αφρικανή όμως που βίωσε τη διάκριση και υποβάθμιση των τοπικών διαλέκτων κατά το *απαρτχάιντ*, ήθελε να προωθήσει τη μητρική γλώσσα των μαθητών της, με στόχο να ενισχύσει τόσο τη νομιμότητα της τοπικής διαλέκτου όσο και την αυτοεικόνα των μαθητών της. Γενικά, έχει αποδειχτεί ότι η ενθάρρυνση για εναλλαγή κωδίκων ανάμεσα στα Αγγλικά και τις τοπικές διαλέκτους της Νοτίου Αφρικής επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην εννοιολογική κατανόηση των μαθηματικών από τους μαθητές (Setati & Adler, 2000· Webb & Webb, 2008).

4. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε θέματα ΓΠΠ στη μαθηματική παιδεία

Λόγω του σημαίνοντος ρόλου που διαδραματίζουν οι δάσκαλοι, οι ακαδημαϊκοί στη διδακτική των μαθηματικών οφείλουν να ενισχύσουν τις γνώσεις των πρώτων σε θέματα χειρισμού της ΓΠΠ στις σχολικές τάξεις των μαθηματικών (Bishop, 1988). Οι εκπαιδευτικοί, κατά τον Bishop, πρέπει να γνωρίζουν την πολιτισμική ιστορία των μαθηματικών, αλλά και να έχουν επίγνωση του ότι η διδασκαλία τους επηρεάζει, όχι μόνο την ανάπτυξη των μαθητών τους στα μαθηματικά, αλλά και την ανάπτυξη των μαθηματικών στην κουλτούρα τους.

Κατά τον Banks (1994), η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από πέντε διαστάσεις, που στόχο έχουν την ενίσχυση όλων των μαθητών. Επιγραμματικά, οι διαστάσεις αυτές είναι: (α) ενσωμάτωση της ύλης, (β) οικοδόμηση της γνώσης, (γ) μείωση της προκατάληψης, (δ) δίκαιη παιδαγωγική και (ε) ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και δομής. Οι ιδέες του Banks υιοθετούνται από τη Strutchens (1995), η οποία τις προσαρμόζει στο σχολικό αντικείμενο των μαθηματικών (Πίνακας 1). Η παρούσα εισήγηση στηρίζει ότι Μια σωστή και ολοκληρωμένη εκπαίδευση εκπαιδευτικών στα μαθηματικά οφείλει να φέρνει τους δασκάλους σε επαφή με τις πέντε αυτές διαστάσεις.

Διαστάσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	Γενικοί στόχοι κάθε διάστασης	Στόχοι κάθε διάστασης για τη μαθηματική εκπαίδευση
<i>Ενσωμάτωση της όλης</i>	Φωτίζονται σημεία-κλειδιά της διδασκαλίας με τρόπο που να παρουσιάζεται η ποικιλομορφία μέσα από παραδείγματα από διαφορετικές κουλτούρες.	Η κυρίαρχη αντίληψη για τα μαθηματικά χαρακτηρίζεται από ευρωκεντρισμό. Κατά συνέπεια, μαθητές από μη-Ευρωπαϊκά υπόβαρθα μπορεί να αισθάνονται ότι δεν μπορούν να συνεισφέρουν στον τομέα των μαθηματικών. Συζητήσεις για τη συμβολή ερευνητών-μαθηματικών από διαφορετικές εθνικές ομάδες, εθνικότητες, και φύλο, βοηθούν τα παιδιά να ξεπεράσουν κάποιες από τις αρνητικές τους στάσεις.
<i>Οικοδόμηση της γνώσης</i>	Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να οικοδομήσουν τη γνώση και να αναγνωρίσουν πώς η γνώση αυτή περιορίζεται από προσωπικές εμπειρίες, υποθέσεις ή κοινωνικές θέσεις.	Η διάσταση αναφέρεται τόσο στην κοινωνική (στο επίπεδο της ομάδας) όσο και στην ατομική οικοδόμηση της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να καταλάβουν ότι υπάρχουν σημαντικά στοιχεία των μαθηματικών που είναι παγκόσμια (π.χ. αρίθμηση και μέτρηση), αλλά και διαφορές στον τρόπο που διαφορετικές κουλτούρες βλέπουν κάποια ζητήματα των μαθηματικών (π.χ. η μαθηματική απόδειξη).
<i>Μείωση της προκατάληψης</i>	Γίνονται προσπάθειες για ανάπτυξη θετικών στάσεων προς διαφορετικές ομάδες.	Η χρήση των μαθηματικών για τη μελέτη διάφορων κοινωνικών και πολιτισμικών θεμάτων δύναται να προκαλέσει θετικές στάσεις στους μαθητές για διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Για παράδειγμα, η μελέτη στατιστικών δεδομένων μπορεί να αποκαλύψει και να διαλύσει μύθους και στερεότυπα που επηρεάζουν κάποιες πολιτισμικές ομάδες.

<i>Δίκαιη παιδαγωγική</i>	Οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν τρόπους για τροποποίηση της διδασκαλίας, ώστε να διευκολύνεται η ακαδημαϊκή επίτευξη όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από την κουλτούρα τους.	Η συγκεκριμένη διάσταση αφορά κυρίως στη διάδραση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές, και απαιτεί αμοιβαίο σεβασμό για την κάθε κουλτούρα. Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να έχουν ως βασική αρχή ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν μαθηματικά αν διδαχτούν ανάλογα με τις ανάγκες και τα μαθησιακά τους στιλ.
<i>Ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και δομής</i>	Γίνονται προσπάθειες για ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας, έτσι που αυτή να εγγυάται την εκπαιδευτική δικαιοσύνη, την ισότητα και την ενδυνάμωση των μαθητών από διαφορετικές κουλτούρες.	Για να γίνουν τα πιο προχωρημένα μαθηματικά προσβάσιμα σε όλους τους μαθητές, χρειάζεται να επανεξεταστεί η εν λόγω διάσταση. Συγκεκριμένα, πρέπει να επανεξεταστούν μεταβλητές όπως οι πρακτικές ομαδοποίησης των μαθητών, το κοινωνικό κλίμα, η συμμετοχή σε δραστηριότητες πέραν των πλαισίων του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και οι προσδοκίες και οι τρόποι αντιμετώπισης του διδακτικού προσωπικού σε σχέση με την πολιτισμική ποικιλότητα των μαθητών.

Πίνακας 1: Οι διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η σχέση τους με τη μαθηματική εκπαίδευση.

Η έρευνα των Patadia και Thomas (2002) στη Νέα Ζηλανδία - κατά την οποία μελετήθηκαν τα προγράμματα σπουδών επτά κέντρων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών - έδειξε ότι, ενώ τα περισσότερα προγράμματα βασίζονται σε θεωρίες κοινωνικής μάθησης, δεν έφερναν τους εν δυνάμει δασκάλους σε επαφή με θέματα ΓΠΠ στα μαθηματικά. Στην Κύπρο, η κατάσταση δεν είναι διαφορετική. Παρά το ότι κάποιες παρατηρήσεις έχουν γίνει για τον μερικώς ανεπτυγμένο τομέα έρευνας σε θέματα ΓΠΠ σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση εκπαιδευτικών (Angelides κ.ά., 2003), η έρευνα από τη σκοπιά της μαθηματικής παιδείας είναι ουσιαστικά ανύπαρκτη.

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται διάφορες ερευνητικές προσπάθειες για την ανάπτυξη και ενίσχυση των γνώσεων εν δυνάμει δασκάλων σε θέματα ΓΠΠ στα μαθηματικά μέσω των προγραμμάτων σπουδών τους. Οι προσπάθειες αυτές βασίζονται στην αρχή πως αν οι εν δυνάμει δάσκαλοι μεταφέρουν τις γνώσεις που αποκομούν στη μελλοντική τους καριέρα, τότε η ποικιλομορφία στις τάξεις των μαθηματικών θα αρχίσει να αποκτά ουσιαστική σημασία και θα λειτουργεί εποικοδομητικά για όλους τους μαθητές (Presmeg, 1998). Οι περισσότερες αναφορές αφορούν στις ΗΠΑ και εισηγούνται θετικές επιδράσεις στις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων φοιτητών (για παράδειγμα, White, Murray, & Brunaud-Vega, 2012· Turner κ.ά., 2012).

Πολύ λιγότερες προσπάθειες φαίνεται να έχουν γίνει διεθνώς για την ενίσχυση των γνώσεων και πεποιθήσεων εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Εξαιρέση αποτελούν προγράμματα όπως το *Innovation in Mathematical Didactics in Multicultural contexts with pupils from Minorities and Immigrants* (IDMAMIM), το οποίο μελέτησε αρχικά τις στάσεις και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών σε Ιταλία, Ισπανία, και Πορτογαλία (Favilly, Oliveras, & César, 2003). Στη συνέχεια, το πρόγραμμα περιλάμβανε σεμινάρια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και την ετοιμασία ψηφιακού υλικού για τις διδακτικές ανάγκες των συμμετεχόντων (César & Favilli, 2005).

Τα προγράμματα προϋπηρεσιακής και ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών χρειάζεται να αναγνωρίσουν τις πολιτισμικές διαστάσεις τους, ώστε να διευρύνουν τους ορίζοντες των (μελλοντικών) δασκάλων και να αναπτύξουν την κοινωνικοπολιτισμική τους ενημερότητα (Gerdes, 2010). Στα υφιστάμενα προγράμματα θα μπορούσαν να εισαχθούν στοιχεία από τη διεθνή-συγκριτική έρευνα στη μαθηματική παιδεία, όπως για παράδειγμα η μελέτη των πρακτικών που εφαρμόζουν δάσκαλοι σε άλλες χώρες, ούτως ώστε οι ντόπιοι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν τις πολιτισμικές διαστάσεις των πρακτικών που υιοθετεί το δικό τους σύστημα. Η συγκριτική παιδαγωγική είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικά και του δικού μας εκπαιδευτικού συστήματος πιο συγκεκριμένα (Grant, 2000). Επίσης, στα υφιστάμενα μαθήματα διδακτικής των μαθηματικών στα πανεπιστήμια θα μπορούσαν να εισαχθούν θέματα μελέτης της ΓΠΠ, όπως και να προσφέρονται επιπλέον εξειδικευμένα μαθήματα επιλογής που να εξετάζουν σε βάθος τις διαπολιτισμικές διαστάσεις της μαθηματικής παιδείας. Τόσο οι εν ενεργεία όσο και οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί στα μαθηματικά χρειάζονται κατάλληλη στήριξη από πλευράς των ακαδημαϊκών, προκειμένου να είναι επαρκώς εφοδιασμένοι και προετοιμασμένοι για το χειρισμό της ΓΠΠ στις τάξεις τους (Presmeg, 1998).

5. Συμπερασματικά

Κλείνοντας την παρούσα εισήγησή, επισημαίνονται τα πιο σημαντικά σημεία που προκύπτουν από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Είναι προφανές ότι η διδασκαλία και η μάθηση των μαθηματικών σε περιβάλλοντα ΓΠΠ πλαισιώνονται από ζητήματα όπως η γλώσσα και η κουλτούρα. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν ότι οι

αλλόγλωσσοι μαθητές με βασικές γλωσσικές δεξιότητες δεν αποδίδουν απαραίτητως καλά στα μαθηματικά. Πράγματι, πολλοί τύποι λεξιλογίου αλληλεπιδρούν και εναλλάσσονται σε κάθε μάθημα μαθηματικών, στους οποίους οι μαθητές μπορεί να μην είναι επαρκείς. Επίσης, είναι εμφανείς οι επιδράσεις της κουλτούρας στον τρόπο που τα σχολικά μαθηματικά διδάσκονται. Ως εκ τούτου, οι δάσκαλοι πρέπει να αναγνωρίσουν ότι μαθητές με υπόβαθρα ΓΠΠ μπορεί να έχουν διδακτεί μαθηματικά με πολύ διαφορετικούς τρόπους στη χώρα καταγωγής τους - κάτι που επιβεβαιώνουν και πολυάριθμες συγκριτικές έρευνες στη μαθηματική παιδεία. Αυτό μας οδηγεί σε ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που αναδύεται από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας: όσον αφορά σε στρατηγικές χειρισμού της ποικιλομορφίας στα σχολεία και τις τάξεις των μαθηματικών, δεν υπάρχουν παγκοσμίως εφαρμόσιμες συνταγές και απαντήσεις για όλα τα συγκείμενα. Απεναντίας, όλες οι προσπάθειες πραγματώνονται συναρτήσει των πολιτισμικών, πολιτικών, και εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων του κάθε συγκειμένου. Τέλος, η κατάλληλη εκπαίδευση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ΓΠΠ προβάλλει περισσότερο από επιβεβλημένη. Οι δάσκαλοι πρέπει να γνωρίζουν για τις πολιτισμικές διαστάσεις των μαθηματικών, τόσο ως επιστημονικού τομέα όσο και ως σχολικού μαθήματος. Χρειάζεται να είναι εξοπλισμένοι όχι μόνο με συγκεκριμένες τεχνικές και πρακτικές, αλλά και με δεξιότητες για το πώς να αυτεπιμορφώνονται και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους, έτσι ώστε να προωθείται η ουσιαστική μάθηση των μαθηματικών για όλα τα παιδιά.

Βιβλιογραφία

- Adetula, L. O. (1990). Language factor: Does it affect children's performance on word problems? *Educational Studies in Mathematics*, 21(4), 351–365.
- Alexander, R. J. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Wiley-Blackwell.
- Andrews, P. (2007). Mathematics teacher typologies or nationally located patterns of behaviour? *International Journal of Educational Research*, 46(5), 306–318.
- Andrews, P. & Hatch, G. (2000). A comparison of Hungarian and English teachers' conceptions of mathematics and its teaching. *Educational Studies in Mathematics*, 43(1), 31–64.
- Angelides, P, Stylianou, T., & Leigh, J. (2003) Forging a Multicultural Education Ethos in Cyprus: Reflections on Policy and Practice. *Intercultural Education*, 14(1), 57-66.
- Anghileri, J., Beishuizen, M., & Van Putten, K. (2002). From informal strategies to structured procedures: mind the gap! *Educational Studies in Mathematics*, 49(2), 149-170.
- Banks, J. A. (1994). Transforming the Mainstream Curriculum. *Educational Leadership*, 54(8), 4-8.
- Barton, B. (1996). Making sense of ethnomathematics: Ethnomathematics is making sense. *Educational Studies in Mathematics*, 31(1), 201-233.
- Barwell, R. (2008). *ESL in the mathematics classroom*. Research Monograph #14, "What Works? Research into Practice" series. Ottawa: The Literacy and Numeracy Secretariat.
- Bernardo, A. B. (1999). Overcoming obstacles to understanding and solving word problems in mathematics. *Educational Psychology*, 19(2), 149-163.
- Bishop, A. J. (1988). Mathematics education in its cultural context. *Educational Studies in Mathematics*, 19(2), 179-191.

- Bose, A. & Choudhury, M. (2010). Language Negotiation In a Multilingual Mathematics Classroom: An Analysis. In L. Sparrow, B. Kissane, & C. Hurst (Eds.), *Shaping the future of mathematics education: Proceedings of the 33rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 93-100). Fremantle: MERGA.
- Botes, H. & Mji, A. (2010). Language diversity in the mathematics classroom: does a learner companion make a difference? *South African Journal of Education*, 30, 123-138.
- Campbell, R. J., & Kyriakides, L. (2000). The National Curriculum and standards in primary schools: a comparative perspective. *Comparative Education*, 36(4), 383-395.
- César, M., Favilli, F. (2005). Diversity seen through teachers' eyes: Discourses about multicultural classes. In M. Bosch (ed.), *Proceedings of CERME 4*, Sant Feliu de Gixols.
- Chitera, N. (2011). Language of learning and teaching in schools: an issue for research in mathematics teacher education? *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(3), 231-246.
- Clarkson, P.C. (2007). Australian Vietnamese students learning mathematics: High ability bilingual and their use of their languages. *Educational Studies in Mathematics*, 64(2), 191-215.
- Clarkson, P.C. (2009). Potential Lessons for Teaching in Multilingual Mathematics Classrooms in Australia and Southeast Asia. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 32(1), 1-17.
- Conklin, W. (2008). Latinos and Blacks: What Unites and Divides Us? *The Diversity Factor*, 16(1), 20-28.
- Durkin, K. (1991). Language in mathematical education: An introduction. In K. Durkin & B. Shire (Eds.), *Language in mathematical education: Research and practice* (pp. 1-3). Milton Keynes: Open University Press.
- Elbers, E., & de Haan, M. (2005). The construction of word meaning in a multicultural classroom. Mediation tools in peer collaboration during mathematics lessons. *European Journal of Psychology of Education*, 20(1), 45-59.
- Favilli, F., Oliveras, M. L., & César, M. (2003) Maths teachers in multicultural classes: findings from a southern European project. In *Proceedings of the 3rd Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*. Italy, Bellaria.
- Gerdes, P. (2010). Exploration of technologies, emerging from African cultural practices, in mathematics (teacher) education. *ZDM*, 42(1), 11-17.
- Gorgorio, N. (2006). Multicultural mathematics classrooms: When the difference challenges well established ideas. In *Proceedings of CIEAEM 58-SRNI*. Czech Republic.
- Grant, N. (2000). Tasks for comparative education in the new millennium. *Comparative Education*, 36(3), 309-317.
- Hofstede, G. (1983). The cultural relativity of organizational practices and theories. *Journal of international business studies*, 14(2), 75-89.
- Jaworski, B. & Phillips, D. (1999). Looking Abroad: international comparisons and the teaching of mathematics in Britain. In B. Jaworski & D. Phillips (Eds.), *Comparing Standards Internationally. Research and practice in mathematics and beyond* (pp. 7-22). Oxford: Symposium Books.

- Kasule, D. & Mapolelo, D. (2005). Teachers' strategies of teaching primary school mathematics in a second language: A case of Botswana. *International Journal of Educational Development*, 25(6), 602–617.
- Kazima, M. (2008). Mother Tongue Policies and Mathematical Terminology in the Teaching of Mathematics. *Pythagoras*, 67, 56-63.
- Moschkovich, J. (2007). Using Two Languages When Learning Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 64(2), 121-144.
- O'Toole, S. (2004). Understanding the Educational World of the Child: exploring the ways in which parents' and teachers' representations mediate the child's mathematical learning in multicultural contexts. Unpublished doctoral dissertation, University of Luton, UK.
- Panayiotopoulos, C. & Nicolaidou, M. (2007). At a crossroads of civilizations: multicultural education provision in Cyprus through the lens of a case study. *Intercultural Education*, 18(1), 65-79.
- Patadia, H., & Thomas, M. (2002). Multicultural aspects of mathematics teacher education programmes. *Mathematics Teacher Education and Development* 4, 57-68.
- Presmeg, N. C. (1998). Ethnomathematics in teacher education. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1, 317–339.
- Setati, M. (2005). Teaching Mathematics in a Primary Multicultural Classroom. *Journal for Research in Mathematics Education*, 36(5), 447-466.
- Setati, M. & Adler, J. (2000). Between languages and discourses: Language practices in primary multilingual mathematics classrooms in South Africa. *Educational Studies in Mathematics*, 43, 243-269.
- Setati, M. & Barwell, R. (2008) Making Mathematics Accessible for Multilingual Learners. *Pythagoras*, 67, 2-4.
- Slavit, D. & Ernst-Slavit, G. (2007). Two for one: Teaching mathematics and English to English language learners. *Middle School Journal*, 39(2), 4-11.
- Stathopoulou, C. & Kalabasis, F. (2007). Language and culture in mathematics education: Reflections on observing a Romany class in a Greek school. *Educational Studies in Mathematics*, 64(2), 231-238.
- Strutchens, M. (1995). *Multicultural mathematics: A more inclusive mathematics*. ERIC digest.
- Turner, E. E., Drake, C., McDuffie, A. R., Aguirre, J., Bartell, T. G., & Foote, M. Q. (2012). Promoting equity in mathematics teacher preparation: a framework for advancing teacher learning of children's multiple mathematics knowledge bases. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15(1), 67-82.
- Webb, L. & Webb, P. (2008). Introducing Discussion into Multilingual Mathematics Classrooms: An Issue of Code Switching? *Pythagoras*, 67, 26-32.
- White, D. Y., Murray, E. C., & Brunaud-Vega, V. (2012). Discovering Multicultural Mathematics Dispositions. *Journal of Urban Mathematics Education*, 5(1), 31–43.

Η αξιοποίηση της ιστορίας των μαθηματικών ως εργαλείο

διαπολιτισμικής αγωγής

Ρίτα Παναούρα

Επίκουρη καθηγήτρια μαθηματικής παιδείας, Τμήμα Δασκάλων

Πανεπιστήμιο Frederick, pre.pm@frederick.ac.cy

Περίληψη

Το ενδιαφέρον για την αξιοποίηση της ιστορίας των μαθηματικών στην εισαγωγή και διδασκαλία των μαθηματικών εννοιών είναι έντονο (Schubring et al., 2000) και θεωρείται ένα ανοικτό προς περαιτέρω διερεύνηση θέμα (Radford, Furinghetti & Katz, 2007). Η παρούσα εισήγηση στοχεύει στην παρουσίαση της δυνατότητας αξιοποίησης της ιστορίας των μαθηματικών για τη διαμόρφωση στην αντίληψη των παιδιών μιας πιο εξανθρωπισμένης φύσης των μαθηματικών, τα οποία οικοδομούνται σε συγκεκριμένα πολιτισμικά περιβάλλοντα για την ικανοποίηση ανθρώπινων αναγκών της καθημερινότητας ή της επιστημονικής ανάπτυξης. Υποστηρίζουμε την άποψη ότι η διερεύνηση από μέρους των παιδιών τέτοιων ιστορικών στοιχείων από διάφορους πολιτισμούς υπηρετεί πέρα από τους στόχους της μαθηματικής εκπαίδευσης, τους στόχους της διαπολιτισμικής προσέγγισης της ανάπτυξης και οικοδόμησης της γνώσης.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η συζήτηση για την αξιοποίηση της ιστορίας των μαθηματικών στη μαθηματική παιδεία στον επίπεδο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι καινούρια (Fasanelli et al., 2000), είναι όμως πάντοτε επίκαιρη (Jankvist & Kjeldsen, 2011). Πιστεύεται ότι η ενσωμάτωση με κατάλληλο τρόπο της ιστορίας των μαθηματικών ενισχύει τα κίνητρα και την αυτοπεποίθηση των μαθητών για ενασχόληση με τα μαθηματικά εφόσον συνειδητοποιούν ότι η αντιμετώπιση δυσκολιών και γνωστικών εμποδίων από τους ίδιους συνάδει με τη δυσκολία διαμόρφωσης των μαθηματικών εννοιών (Barbin et al., 2000) και την τροποποίησή τους για επίλυση λειτουργικών ή εννοιολογικών προβλημάτων. Υπάρχουν ερευνητικές προσπάθειες που αφορούν στην αξιοποίηση της ιστορίας γενικά στα μαθηματικά (e.g. Swetz, 1995) και άλλες που αφορούν σε ειδικότερες μαθηματικές έννοιες όπως για παράδειγμα οι λογάριθμοι (Panagiotou, 2011) και οι αρνητικοί αριθμοί (Thomaidis, 1993).

Η εισαγωγή και αξιοποίηση της ιστορίας των μαθηματικών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών (Fasanelli et al., 2000), τους βοηθά να αντιληφθούν τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετώπιστηκαν ιστορικά στην πορεία οικοδόμησης των μαθηματικών εννοιών και προσδίδει δυναμικό χαρακτήρα

ανάπτυξης στην ίδια την επιστήμη των μαθηματικών. Οι επιστημολογικές πεποιθήσεις για τη φύση των μαθηματικών τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθηματικών αποτελούν βασικό παράγοντα έμμεσης επίδρασης στα μαθησιακά αποτελέσματα των τελευταίων.

Πέρα όμως από το στενό πλαίσιο των μαθηματικών αποτελεσμάτων η αξιοποίηση της ιστορίας των μαθηματικών στη διδακτική πράξη καλλιεργεί γενικότερες υπό έμφαση στάσεις και πεποιθήσεις των ατόμων για την ανάπτυξη της επιστήμης, για τη συμβολή του ανθρώπου και ειδικότερα των διαφορετικών πολιτισμών. Το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθηματικών, ανάμεσα στα άλλα σκοπό έχει να διασφαλίσει ότι κάθε άτομο θα αποκτήσει τις απαραίτητες μαθηματικές γνώσεις και ικανότητες που θα του επιτρέψουν να διαβιώσει ως αυτόνομο και παραγωγικό μέλος μιας σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας (Behm & Lloyd, 2009), η οποία έχει εξ' αντικειμένου στοιχεία διαπολιτισμικότητας. Στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα των μαθηματικών της Κύπρου (2011) διατυπώνεται η θέση ότι «έμφαση δόθηκε στον εκσυγχρονισμό του περιεχομένου των μαθηματικών ώστε να συνάδει με τις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας και με τα αναλυτικά προγράμματα των πλείστων χωρών της Ευρώπης» (σελ. 2). Ειδικότερα ένας από τους στόχους που τίθεται είναι με τη διδασκαλία των μαθηματικών οι μαθητές θα «εκτιμήσουν την αξία των μαθηματικών και τη χρησιμότητά τους σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας».

Ήδη βρισκόμαστε στο στάδιο παραγωγής του νέου εκπαιδευτικού υλικού των μαθηματικών και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση και εφαρμογή ενός διδακτικού μοντέλου που θέλει τους μαθητές να εξερευνούν και να διερευνούν τις μαθηματικές έννοιες. Μέσω της παρούσας εργασίας προτείνεται η αξιοποίηση ιστορικών στοιχείων τα οποία πέρα από τη θετική επίδραση στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης των παιδιών και κυρίως τη διαμόρφωση των επιδιωκόμενων αντιλήψεων και πεποιθήσεων για την οντολογική και επιστημολογική φύση των μαθηματικών, θα έχει θετική επίδραση στην κατανόηση της συμβολής και της αλληλεπίδρασης των διαφορετικών πολιτισμών στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης. Η αντίληψη αυτή προάγει τον αλληλοσεβασμό των ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ως προς τη συμβολή που μπορεί να έχουν διαφορετικές κοινωνικές, πολιτισμικές, φυλετικές και άλλες ομάδες στην κοινωνική, οικονομική και επιστημονική ανάπτυξη. Η εισήγηση θα μπορούσε να περιλαμβάνει δεκάδες διαφορετικά παραδείγματα όπως είναι οι στρατηγικές εκτίμησης πράξεων από παιδιά του δρόμου στη Βραζιλία (Nunes, 1993), διάφορα στοιχεία από τη δόμηση αριθμητικών συστημάτων (Βαβυλώνιοι, Αιγύπτιοι, Ρωμαίοι κλπ), από την εκτέλεση των αλγόριθμων αριθμητικών πράξεων (Κινέζοι, Ινδοί), από τη μετάβαση στη μη ευκλείδεια γεωμετρία. Έχει

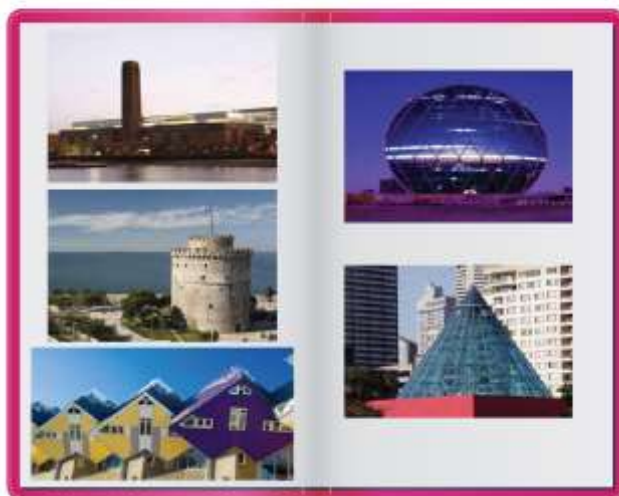
γίνει επιλογή της ανάλυσης μόνο δύο παραδειγμάτων που υπάρχουν ήδη στα νέα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών για να εξηγηθεί με απλά λόγια η προσέγγιση που προτείνεται.

Διερεύνηση και εξερεύνηση στο διδακτικό μοντέλο των μαθηματικών

Στο διδακτικό μοντέλο που χρησιμοποιείται έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην κατανόηση από μέρους των εκπαιδευτικών δύο σημαντικών εννοιών που εδώ και χρόνια χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία των μαθηματικών και αφορούν στις έννοιες της εξερεύνησης και της διερεύνησης. Είναι δύο έννοιες αλληλένδετες μεταξύ τους και σε αρκετές περιπτώσεις στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται με το ίδιο περίπου περιεχόμενο. Στην περίπτωσή μας η εξερεύνηση παρομοιάζεται με το ταξίδι ενός ατόμου προς άγνωστη κατεύθυνση που μπορεί να φτάσει ή όχι σε ένα συγκεκριμένο προορισμό. Η ουσία όμως βρίσκεται ότι το ταξίδι και ο προορισμός του καθενός μπορεί να είναι διαφορετικός εφόσον αφετηρία είναι οι διαφορετικές προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του ατόμου, τα εφόδια παρέχονται από τον εκπαιδευτικό, όμως η εξατομίκευση και η διαφοροποίηση επιβάλλει όπως γίνει αποδεκτή η κάθε προσπάθεια που γίνεται από πλευράς του μαθητή. Η δραστηριότητα εξερεύνησης πέρα από το ότι συμβάλλει στη διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας, έχει θετική επίδραση στην παροχή κινήτρων και στη χαρά της μάθησης εφόσον για τη διαμόρφωσή της απαιτείται η αξιοποίηση ενός πλαισίου της καθημερινής ζωής. Το ρεαλιστικό αυτό πλαίσιο παρέχει τη δυνατότητα για εννοιολογική διασύνδεση εννοιών μεταξύ τους, συμβάλλει στην ανάπτυξη του μαθηματικού συλλογισμού εφόσον ο μαθητής καλείται να επιχειρηματολογήσει σε ένα πραγματικό πλαίσιο επικοινωνίας όπου η συμβολική και τυπική γλώσσα των μαθηματικών χρησιμοποιείται εμπειρικά και λειτουργικά. Για παράδειγμα στην Εικόνα 1 παρουσιάζεται μία ενδεικτική δραστηριότητα εξερεύνησης από το σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ δημοτικού. Για την αναγνώριση των γεωμετρικών στερεών ζητείται από τους μαθητές να περιγράψουν με όποιο τρόπο θέλουν διάφορα κτίρια που υπάρχουν σε παγκόσμιο επίπεδο, έστω και εάν δεν τα έχουν γνωρίσει με άμεση εμπειρία τα παιδιά. Σημασία έχει ότι θα ταυτίσουν σε κατοπινό στάδιο το Λευκό Πύργο της Θεσσαλονίκης με τον «Πύργο της Ραπουζέλ», όπως εύστοχα δήλωσε ένα παιδάκι Α΄ δημοτικού και με τη μαθηματική έννοια του κυλίνδρου. Η αναγνώριση του τυπικού σχήματος των γεωμετρικών στερεών χωρίς να είναι σε θέση το παιδί να αναγνωρίζει το σχήμα στο φυσικό περιβάλλον δεν έχει ιδιαίτερο νόημα εφόσον δεν προσδίδεται λειτουργική αξία στη μαθηματική γνώση, στοιχείο που επιβάλλεται κυρίως στις μικρές ηλικίες των μαθητών μας.




Ο Αλέξανδρος και η Μαρίλια βλέπουν το άλμπουμ των διακοπών τους με τις φωτογραφίες κτηρίων από διάφορες χώρες. Να περιγράψεις τα κτήρια.




Εικόνα 1: Χαρακτηριστικό παράδειγμα εξερεύνησης

Στη μαθηματική δραστηριότητα της «διερεύνησης» ακολουθείται κυρίως το πειραματικό μοτίβο διερεύνησης μια μαθηματικής ιδέας σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο εφόσον διατυπωθούν υποθέσεις (Τι μπορεί να συμβαίνει; Συμβαίνει μήπως και σε άλλες περιπτώσεις;), γίνει έλεγχος της εγκυρότητας των υποθέσεων και αιτιολογούνται τα συμπεράσματα. Σε αντίθεση με την εξερεύνηση, στην περίπτωση της διερεύνησης το τελικό αποτέλεσμα, ο στόχος, ο προορισμός της διαδικασίας είναι δεδομένα και θα πρέπει όλα τα παιδιά μέσα από το δικό τους πειραματισμό, αξιοποιώντας τα διδακτικά εφόδια να φτάσουν στο ίδιο συμπέρασμα. Στην Εικόνα 2 παρουσιάζεται ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα διερεύνησης από την 1^η ενότητα του βιβλίου της Β΄ τάξης του δημοτικού.

 **ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ**

 Να παρατηρήσεις το πιο κάτω μαγικό τετράγωνο και να συμπληρώσεις τα μαγικά τετράγωνα που ακολουθούν.

2	7	6
9	5	1
4	3	8



3	8	1
2		
		5

	7	3
	6	
9		

Εικόνα 2: Ενδεικτικό παράδειγμα διερεύνησης από τη Β' δημοτικού

Παραδείγματα αξιοποίησης της ιστορίας των μαθηματικών για επίτευξη στόχων της διαπολιτισμικότητας

Σημαντική προσωπική μας θέση είναι ότι η επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικότητας στις μικρές ηλικίες μπορούν να επιτευχθούν καλύτερα με έμμεσο τρόπο παρά με άμεσο. Δηλαδή έχει μεγαλύτερη σημασία η βίωση εμπειριών συνειδητοποίησης της συμβολής και της αξίας διαφορετικών πολιτισμών στο κοινωνικό και ανθρώπινο γίνεσθαι παρά η ιστορική ή θεωρητική γνωσιολογική κατάρτιση των παιδιών. Δεν εξυπηρετεί παρά στη διαμόρφωση υποσυνείδητων αντιλήψεων και πεποιθήσεων η παρουσία παιδιών – εικόνων από άλλες χώρες στα σχολικά εγχειρίδια. Για παράδειγμα στην Εικόνα 3 παρουσιάζεται μία από τις συνηθισμένες εικόνες των σχολικών εγχειριδίων οι οποίες, κατά την άποψή μας, μόνο επιφανειακά ικανοποιούν τους στόχους της ύπαρξης ή της ταυτόχρονης συνύπαρξης ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Έχει πολύ μεγαλύτερη σημασία να διαφανεί ότι διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα διαμόρφωσαν ή χειρίστηκαν με διαφορετικό τρόπο μαθηματικές έννοιες για να αντιμετωπίσουν είτε τρέχοντα ζητήματα της καθημερινότητάς τους, είτε επιστημονικές εξελίξεις. Η συμβολή όμως του κάθε πολιτισμού έχει διαμορφώσει

το αριθμητικό σύστημα που σήμερα χρησιμοποιούμε το οποίο βρίσκεται σε ένα δυναμικό πλαίσιο προσαρμογής με βάση της συνεχείς εξελίξεις, έχει διαμορφώσει την Ευκλείδεια Γεωμετρία που αξιοποιείται στη νευτώνια φυσική και τη μη Ευκλείδεια Γεωμετρία που αξιοποιείται στην κβαντική φυσική.



Εικόνα 3

Το διδακτικό μοντέλο που χρησιμοποιείται με τη διαδικασία της εξερεύνησης και διερεύνησης που έχει περιγραφεί πιο πάνω παρέχει τη δυνατότητα για παρουσίαση και συζήτηση παραδειγμάτων από την ιστορία των μαθηματικών για εισαγωγή μαθηματικών εννοιών, κατανόηση μαθηματικών εννοιών και εμπέδωση εννοιών. Στο παράδειγμα που χρησιμοποιείται περιορίζεται μόνο σε ενδεικτικές δραστηριότητες που αφορούν στα αριθμητικά συστήματα. Δεν επιχειρείται η ιστορική αναδρομή εξέλιξης των αριθμητικών συστημάτων, αλλά η συζήτηση του τρόπου αξιοποίησης ιστορικών στοιχείων που ήδη παρουσιάζονται στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών για να διαφανεί τόσο η λειτουργικότητα των μαθηματικών εφευρέσεων όσο και η πολυπολιτισμική προέλευση τους και η διαπολιτισμική πρόσμιξή τους.

Στο βιβλίο της Α΄ τάξης δημοτικού αξιοποιείται η εξερεύνηση της Εικόνας 4 για την εισαγωγή στοιχείων του αριθμητικού συστήματος και των μορφών αναπαράστασης που χρησιμοποιείται σήμερα.



Εικόνα 4

Παρουσιάζεται μία μορφή αναπαράστασης της έννοιας του αριθμού και δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να συζητήσουν τη λειτουργικότητά της καθώς οι αριθμοί μεγαλώνουν. Αρχίζει να συζητείται σε απλό επίπεδο η τροποποίηση των μαθηματικών εννοιών και αναπαραστάσεων για να καλύπτονται πολιτισμικά, κοινωνικά και οικονομικά διαμορφωμένες ανάγκες των ανθρώπων. Στο ίδιο πλαίσιο παρουσιάζεται και συζητείται σε πιο μεγάλες τάξεις του δημοτικού (α) η απουσία του μηδενός και η πολυπλοκότητα των συμβόλων που χρησιμοποιήθηκε στο Αιγυπτιακό σύστημα αρίθμησης, (β) η δυσκολία πολυσήμαντης ερμηνείας της σφήνας στο βαβυλωνιακό σύστημα αρίθμησης που όμως δεν δημιουργούσε πρόβλημα σε ένα πολιτισμό που χρειαζόταν τους αριθμητικούς υπολογισμούς για το συγκεκριμένο εμπόριο που έκανε, και (δ) η δυσκολία του ρωμαϊκού συστήματος για τη γραφή μεγάλων αριθμών.

Ήδη έχει διαφανεί ότι η μελέτη και διερεύνηση των αριθμητικών συστημάτων διαφορετικών πολιτισμών σε διαφορετικές χρονικές περιόδους δίνει τη διάσταση της εξέλιξης για αντιμετώπιση λειτουργικών δυσκολιών και αδιεξόδων που δημιουργούνταν από την διαφοροποίηση των αναγκών του ανθρώπου, ενώ τα σύμβολα και οι αναπαραστάσεις που χρησιμοποιούνται σήμερα έχουν διαμορφωθεί από διαφορετικούς πολιτισμούς και έχουν πολύ σημαντική αξία και συμβολή στην ανάπτυξη της μαθηματικής γνώσης (π.χ.

συμβολισμό ανθρώπων των σπηλαίων και καταγραφή ψήφων σε εκλογές στην τάξη, το βαβυλωνιακό σύστημα ως εξηταδικό στην υποδιαίρεση της ώρας, το ρωμαϊκό σύστημα στα ρολόγια και στην αρίθμηση σελίδων εισαγωγής ενός βιβλίου).

Το ίδιο μοντέλο όμως συνεχίζεται στις τάξεις του γυμνασίου για να γίνει πιο έντονα αντιληπτό ότι και το σύστημα που χρησιμοποιείται σήμερα βρίσκεται σε διαδικασία εξέλιξης. Για παράδειγμα στην εισαγωγή της έννοιας των δυνάμεων των ρητών αριθμών παρουσιάζεται ως δραστηριότητα εξερεύνησης στο βιβλίο της Α΄ γυμνασίου ένα ιστορικό κείμενο της προσπάθειας υπολογισμού των κόκκων της άμμου από τον Αρχιμήδη (Εικόνα 5). Μέσα από τον εξαιρετικό συλλογισμό που παρουσιάζεται προκύπτει το ερώτημα του μέχρι πού μπορεί να φτάσουν οι μεγάλοι αριθμοί του αριθμητικού συστήματος που χρησιμοποιούμε σήμερα.

ΔΥΝΑΜΕΙΣ ΡΗΤΩΝ ΑΡΙΘΜΩΝ

Ιδιότητες Δυνάμεων (I)

Εξερεύνηση

Ο Αρχιμήδης (3^{ος} αι. π.Χ.) θεωρείται ο μεγαλύτερος φυσικομαθηματικός της αρχαιότητας. Στο βιβλίο του «Ψαμμίτης» (Άμμου καταμέτρης), ο Αρχιμήδης υποστηρίζει ότι ο αριθμός των κόκκων της άμμου δεν είναι άπειρος, όπως πίστευαν πολλοί, αλλά πεπερασμένος αριθμός.

Προκειμένου να υπολογίσει τους κόκκους της άμμου, έπρεπε πρώτα να επινοήσει ένα σύστημα ονομασίας μεγάλων αριθμών. Ξεκίνησε λοιπόν από το μεγαλύτερο αριθμό εκείνης της εποχής, τη μυριάδα μυριάδων. Η **μυριάδα** ισούται με 10 000, συνεπώς η **μυριάδα μυριάδων**, ήταν η μυριάδα στο τετράγωνο. Ο Αρχιμήδης συνειδητοποίησε ότι με απλούς υπολογισμούς δεν μπορούσε να φθάσει εύκολα στο αποτέλεσμα που ήθελε. Χρησιμοποιώντας τη μυριάδα μυριάδων ως βάση δημιούργησε μεγαλύτερους αριθμούς, **υψώνοντας δύναμη σε δύναμη**, αφού με αυτό τον τρόπο οι αριθμοί αυξάνονται εντυπωσιακά.



Τελικά σταμάτησε στον αριθμό: $((10^8)^{(10^8)})^{10^8} = 10^{8 \cdot 10^{16}}$ ο οποίος είναι μία μυριάδα μυριάδων στη μυριοστή μυριάδα και όλο στη μυριοστή μυριάδα. Ο αριθμός αυτός είναι ασύλληπτα μεγάλος και αποτελείται από το 1 ακολουθούμενο από $8 \cdot 10^{16}$ μηδενικά. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη αστρονομικές μετρήσεις υπολόγισε το μέγεθος του Σύμπαντος και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι δεν χρειάζονται πάνω από 10^{63} κόκκοι άμμου για να γεμίσει ολόκληρο το Σύμπαν.

Εικόνα 5

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συνέχιση του προβληματισμού με την εξέλιξη στον 20^ο αιώνα και την εισαγωγή και καθιέρωση ενός συγκεκριμένου αριθμού (Εικόνα 6). Μέσα από τη σύγκριση και τη συζήτηση έχει σημασία να διαφανεί ότι η επιστημονική κυρίως ανάγκη, για μελέτη διαφόρων φαινομένων από ειδικούς κλάδους οδηγεί σε εξέλιξη του αριθμητικού συστήματος.

Πρόσφατα, τον 20^ο αιώνα, ο Αμερικανός μαθηματικός Edward Kasner, δημιούργησε τον αριθμό *googol* για να εκφράσει πολύ μεγάλους αριθμούς. Το όνομα του αριθμού ήταν ιδέα του εννιάχρονου ανιψιού του Milton Sirotta και δημοσιεύτηκε για πρώτη φορά το 1940 στο βιβλίο του Μαθηματικά και Φαντασία. Ο αριθμός *googol* ισούται με 10^{100} .

- ✓ Να συγκρίνετε τον αριθμό του Αρχιμήδη με τον αριθμό του Kasner.

Αργότερα, ο Kasner δημιούργησε και τον αριθμό *googolplex*, τον οποίο περιγράψε ως τον αριθμό με πρώτο ψηφίο τη μονάδα και μετά τόσα μηδενικά που θαριέσαι να τα γράψεις.



Εικόνα 6

Θα μπορούσε να γίνει πολλή συζήτηση για τη μαθηματική αξία που μπορεί να έχει η αξιοποίηση των ιστορικών στοιχείων των μαθηματικών στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης και την οικοδόμηση των μαθηματικών εννοιών. Το παρόν κείμενο όμως έχει δείξει μία διαφορετική έμμεση αξία που μπορεί να έχει η συγκεκριμένη αξιοποίηση για την καλύτερη υλοποίηση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω του γνωστικού αντικείμενου των μαθηματικών. Έχει σημασία σύμφωνα με τη Prediger (2004) να υπάρξει ευαισθητοποίηση σε σχέση με το ρόλο των μαθηματικών ως αντικείμενο σε σχέση με το ευρύτερο επιστημονικό και πολιτισμικό πλαίσιο για να αποκτήσει χαρακτήρα, αξία, πολιτισμικό και διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Πεποίθησή μας είναι ότι οι στόχοι της διαπολιτισμικότητας, ενός πολύ επίκαιρου εκπαιδευτικού θέματος πετυχαίνονται ουσιαστικότερα μέσω μίας διεπιστημονικής σύνδεσης θεμάτων και της αξιοποίησης της ιστορίας των μαθηματικών, παρέχοντας δυνατότητες διερεύνησης και εξερεύνησης της εξέλιξης μαθηματικών εννοιών σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Αναφορές

Barbin, E., Bagni, G., Grugnetli, L., Kronfellner, M., (2000). Integrating history: research perspectives. In J. Fauvel, & J. Maanen (Eds.), *History in mathematics education – The ICMI study* (pp. 63-90). Dordrecht: Kluwer.

Behm, S., & Lloyd, G. (2009). Factors influencing student teachers' use of mathematics curriculum materials. In J. Remillard, B. Herbel-Eisenmann, B., & G. Lloyd (Eds.), *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction*. New York: Routledge, Taylor and Francis.

- Charalambous, C., Panaoura, A. , & Philippou, G. (2009). Can Preservice Teachers' Beliefs and Attitudes Toward Mathematics Be Changed? Reconsidering the Effectiveness of a Preservice Education Program. *Educational Studies in Mathematics*, 71 (2), 161-181.
- Fasanelli, F., Arcavi, A., Bekken, O., Dynnikov, C., Furinghetti, F. Grugnetii, L. et al., (2000). The political context. In J. Fauvel, & J. Maanen (Eds.), *History in mathematics education – The ICMI study* (pp. 1-38). Dordrecht: Kluwer.
- Furinghetti, F. (2007). Teacher education through the history of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 66, 131-143.
- Jankvist, U. & Kjeldsen, T. (2011). New avenues for history in mathematics education: Mathematical competencies and anchoring. *Science and Education*, 20, 831-862.
- Nunes, T. (1993). *Street mathematics and school mathematics*. Cambridge University Press.
- Panagiotou, E. (2011). Using history to teach mathematics: The case of Logarithms. *Science and Education*, 20, 1-35.
- Prediger, S. (2004). Intercultural perspectives on mathematics learning – developing a theoretical framework. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 377-406.
- Schubring, G. Cousquer, E., Fung, C., El-Idrissi, A., Gispert, H., Heiede, T., et al. (2000). History of mathematics for trainee teachers. In J. Fauvel, & J. Maanen (Eds.), *History in mathematics education – The ICMI study* (pp. 91-142). Boston, MA: Kluwer.
- Swetz, F. (1995). Using problems from the history of mathematics in classroom instruction. In F. Swetz et al. (Eds.), *Learn from the Msters* (pp. 25-38). Washington: The Mathematical Association of America.
- Thomaidis, Y. (1993). Aspects of negative numbers in the early 17th century: A approach for didactic reasons. *Science and Education*, 2, 69-86.

**Το φαινόμενο της μεταφοράς – παρεμβολής των εννοιών και των γλωσσικών στοιχείων από την Τουρκοκυπριακή στην Ελληνοκυπριακή γλωσσική ποικιλία.
Περιπτωσιακή μελέτη των Τουρκοκυπρίων παιδιών του Αγίου Αντωνίου στη Λεμεσό**

Πελεκανή Χρύσω & Ελένη Κυρατζή
Πανεπιστήμιο Κύπρου & Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού

Abstract

This research presents the conversational profile of Turkish speaking children living in a mixed (Greek/Turkish speaking area) neighborhood at Limassol, Cyprus. Linguistic interference occurs (from Turkish to Greek only) and the latter is analyzed in relation to the orthography, morphology, historical and social-cultural background of the Turkish Cypriot speaking community in Cyprus. Cyprus, the third largest island in the Mediterranean Sea, has always been a multilingual society. For over four hundred years the two main languages of the island have been Greek and Turkish. Turkish-Cypriots and Greek-Cypriots met each other in the streets, but seldom in the schools. Prior to the independence of Cyprus from Great Britain in 1960, the schools were mainly monolingual. The Greek language had a place in the Turkish-Cypriots' educational system during some periods in history. Until recent years, the majority of Turkish-Cypriots have had communicative competence in Greek. In contrast, there have been very few Greek-Cypriots who had communicative competence in Turkish. According to the Cyprus constitution in 1960, there are two formal languages in Cyprus, Greek and Turkish. Before the Turkish Army took over illegally the North part of Cyprus, the two communities could maintain their ethnic languages through formal schooling. The Greek Cypriot community maintained their language through teaching and learning at Greek monolingual schools and Turkish-Cypriot minority community maintained their ethnic language in their own schools. However, due to the contact interaction between Turkish and Greek Cypriots, there were numerous cases of Turkish words used by Greeks and Greek phrases used by Turkish Cypriots (Papapavlou 2005). The linguistic situation in the island changed dramatically after 1974, when the two communities were forced to live apart for at least three decades. Communication between the Turkish and Greek Cypriot communities was established again in 2003 after the two communities were allowed to circulate in the island under restrictions. The fact that the learning of other languages is happening to the detriment of the learning of Greek among Turkish-Cypriots makes the integration of the two main cultural groups of Cypriots more difficult.

Keywords: language contact, linguistic interference, transfer, Turkish Cypriots

1. Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα (η οποία βρίσκεται ακόμη σε πιλοτικό στάδιο) εξετάζει τον προφορικό λόγο των Τουρκοκυπρίων παιδιών που ζουν σε μια μικτή (Ελληνοκυπριακή-Τουρκοκυπριακή) περιοχή στον Άγιο Αντώνιο στη Λεμεσό. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται το φαινόμενο της μεταφοράς (transfer) ή και της άμεσης γλωσσικής παρεμβολής (interference) από την Τουρκοκυπριακή (T/K) στην Ελληνοκυπριακή (E/K) γλωσσική ποικιλία. Το φαινόμενο αυτό διερευνάται μέσα στο κοινωνικό και γλωσσικό πλαίσιο της Τουρκοκυπριακής κοινότητας στην Κύπρο.

1.1 Κοινωνιολογικό πλαίσιο της έρευνας

Η Κύπρος, το τρίτο μεγαλύτερο νησί στη Μεσόγειο θάλασσα υπήρξε από ανέκαθεν μια πολύ-γλωσσική κοινωνία. Για περισσότερα από 400 χρόνια οι δυο κυριότερες γλώσσες ήταν η Ελληνική και η Τουρκική. Οι Τουρκοκύπριοι και οι Ελληνοκύπριοι αλληλεπιδρούσαν

κοινωνικά και κατ' επέκταση γλωσσικά μέσα από τις εμπορικές, κοινωνικές, διαπολιτισμικές και πολιτικές συναλλαγές μεταξύ των δυο κοινοτήτων.

Πριν την Ανεξαρτησία της Κύπρου (1960) τα σχολεία ήταν κυρίως μονόγλωσσα, με υποχρεωτική την εκμάθηση της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας. Μετά την Ανεξαρτησία της Κύπρου, σύμφωνα με το Κυπριακό Σύνταγμα υπάρχουν δυο επίσημες γλώσσες στο νησί, η Ελληνική και η Τουρκική. Πριν την Τουρκική Εισβολή του 1974 οι δυο κοινότητες μπορούσαν να διατηρούν τις εθνικές τους γλώσσες δια μέσου των δημοσίων κοινοτικών σχολείων (Ελληνοκυπριακών και Τουρκοκυπριακών). Η γλωσσική επαφή των δυο κοινοτήτων είχε ως αποτέλεσμα την ενσωμάτωση τουρκικών λέξεων-φράσεων στην Ε/Κ ποικιλία, καθώς και την ενσωμάτωση ελληνικών λέξεων-φράσεων στην Τ/Κ ποικιλία (Παπαπαύλου, 1999). Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες λάμβανε χώρα η γλωσσική αλληλεπίδραση των δυο κοινοτήτων άλλαξαν δραματικά μετά το 1974. Η Τουρκική εισβολή είχε ως αποτέλεσμα τον διαχωρισμό των δυο κοινοτήτων και την απομόνωση των Τουρκοκυπρίων από τους υπόλοιπους Κυπρίους, ιδιαίτερα από τους Ελληνοκύπριους. Η επικοινωνία μεταξύ των Ελληνοκυπρίων και των Τουρκοκυπρίων άρχισε ξανά το 2003 σε μεμονωμένες περιπτώσεις και υπό περιορισμούς.

2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Επίδραση της Ελληνικής στην Τουρκική

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει κάποιες έρευνες στον τομέα των δίγλωσσων Τουρκόφωνων –Ελληνόφωνων παιδιών. Στη Ρόδο έχει γίνει πρόσφατη έρευνα με τους Τουρκόφωνους-Ελληνόφωνους της Μουσουλμανικής Κοινότητας (Georgalidou et al, 2006). Η εργασία εξέτασε δομές και κοινωνιο-γλωσσολογικές παραμέτρους της χρήσης μιας ποικιλίας της πίζιν (pidgin) η οποία βασίζεται στην Ελληνική με στοιχεία δομικά από την Τουρκική και χρησιμοποιείται από τα μέλη αυτής της κοινότητας. Η έρευνα της Ρόδου κατέδειξε ένα σημαντικό εύρημα, το γεγονός ότι οι Τουρκόφωνοι Μουσουλμάνοι παρά την καθημερινή γλωσσική επαφή με άλλα μέλη της κοινότητάς τους, παρουσιάζουν αυξημένη χρήση της ελληνικής και της τοπικής Ροδίτικης γλωσσικής ποικιλίας, εγκαταλείποντας σταδιακά την γλωσσική ποικιλία της κοινότητας πίζιν (pidgin). Ειδικότερα, η τρίτη γενεά τείνει να χρησιμοποιεί ως επί το πλείστον την Ελληνική γλωσσική ποικιλία της Ρόδου ως αποτέλεσμα της εξαρτημένης οικονομικο-κοινωνικής σχέσης με την κυρίαρχη Ελληνική κοινότητα της Ρόδου. Η έρευνα σημειώνει ότι σημαντικός παράγοντας της αύξησης της χρήσης της Ελληνικής γλωσσικής ποικιλίας είναι το γεγονός ότι η Ελληνική διδάσκεται ενώ η Τουρκική δεν διδάσκεται και χρησιμοποιείται μόνο στον προφορικό λόγο μέσα στην κοινότητα.

Σύμφωνα με τους Kamile και Nazmiye (2006) η γλωσσική επαφή των Τουρκοκυπρίων με τους Ελληνοκύπριους στην Κύπρο είχε ως αποτέλεσμα την επίδραση της γλωσσικής ποικιλίας των Ελληνοκυπρίων πάνω στη γλωσσική ποικιλία των Τουρκοκυπρίων. Στην πιο πάνω έρευνα η επίδραση φαίνεται με την κατάργηση του ερωτηματικού μορίου –mI και την απόδοση της ερώτησης με τον επιτονισμό του ουσιαστικού π.χ *Güzel mi?* (Τούρκικα της Κων/πολης) - *güzel?* (T/K). Το πιο πάνω φαινόμενο θα μπορούσε να ερμηνευθεί και ως μορφολογική Μεταφορά από τη δεύτερη γλωσσική ποικιλία στην πρώτη.

Στις πιο πάνω έρευνες παρατηρείται γλωσσική επίδραση της Ελληνικής πάνω στην Τουρκική γλωσσική ποικιλία και μεταφορά δομικών στοιχείων από την Ελληνική προς την Τουρκική. Η γλωσσική αυτή επίδραση αποδίδεται κυρίως σε κοινωνικο-οικονομικούς (οικονομικές και κοινωνικές συναλλαγές μεταξύ των δύο κοινοτήτων) και εκπαιδευτικούς παράγοντες (μη διδασκαλία της τουρκικής στα Ελληνικά σχολεία). Η παρουσία μιας ισχυρότερης οικονομικά και πολιτικά Ελληνοκυπριακής κοινότητας υπήρξε ισχυρός

παράγοντας επίδρασης της Ελληνοκυπριακής γλωσσικής ποικιλίας πάνω στην Τουρκοκυπριακή γλωσσική ποικιλία.

2.1.1 Γλωσσική Αλληλεξάρτηση και Μεταφορά

Σύμφωνα με την *Υπόθεση της γλωσσικής αλληλεξάρτησης* (Interference) όπου δύο γλώσσες αναπτύσσονται και λειτουργούν μαζί, η πρώτη γλώσσα συνήθως παρεμβαίνει στην ανάπτυξη της δεύτερης, έτσι όπως φαίνεται από τη μεταφορά γραμματολογικών, φωνολογικών και λεξιλογικών φαινομένων από την πρώτη γλώσσα στη δεύτερη γλώσσα (Lado, 1957). Η υπόθεση της γλωσσικής αλληλεξάρτησης υποστηρίζει την αμοιβαία γλωσσική ανάπτυξη σε γλώσσες που αναπτύσσονται σύγχρονα ή ασύγχρονα.

Σημαντικό γλωσσικό φαινόμενο που προκύπτει από την υπόθεση της *Γλωσσικής Αλληλεξάρτησης* είναι ο όρος *Μεταφορά* (Transfer). Είναι το φαινόμενο της αμοιβαίας μεταφοράς γλωσσικών δομών από τη μια γλώσσα στην άλλη. Η Γλωσσολογία χρησιμοποιεί τον όρο *Μεταφορά* από τον αντίστοιχο όρο της Ψυχολογίας της Μάθησης που σημαίνει παρεμβολή εμποδωμένων γλωσσικών δομών σε μια νέα διαδικασία μάθησης. Στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας σημαίνει ότι η προηγούμενη εκμάθηση της πρώτης γλώσσας μπορεί να υποβοηθήσει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. *Θετική Μεταφορά* σημαίνει διευκόλυνση της μάθησης της δεύτερης γλώσσας ενώ *Αρνητική Μεταφορά* είναι συνώνυμη με την παρεμπόδιση εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. *Σχετική με τη Θετική Μεταφορά* από την πρώτη γλώσσα στη δεύτερη είναι η θεωρία της *Γλωσσικής Αλληλεξάρτησης*.

2.2 Γλωσσική ποικιλία: Αλληλοεπίδραση Ελληνοκυπριακής γλωσσικής ποικιλίας στην Τουρκοκυπριακή

Σύμφωνα με τους Pei & Gaynor (1954) διάλεκτος ορίζεται η διαφορετική ποικιλία μιας γλώσσας. Η διαφορετικότητα γλωσσικών ποικιλιών παρουσιάζεται στο φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και λεξιλογικό τους σύστημα. Οι διαφορετικές ποικιλίες μιας γλώσσας δεν αποτελούν ξεχωριστές γλώσσες αλλά προσδιορίζουν τους ανθρώπους τοπικά και κοινωνικά (Wolfram, Christian and Adger 1997). Επομένως, η σχέση της T/K γλωσσικής ποικιλίας με την πρότυπη Τουρκική της Τουρκίας (İstanbul Türkçesi) αποτελεί σχέση *Κοινωνικής Διγλωσσίας*. Η Γλωσσική και Κοινωνιογλωσσική διάκριση είναι εμφανής και στην Ε/Κ γλωσσική ποικιλία με την Κοινή Νέα Ελληνική (Τσιπλάκου κ.α, 2006).

Η T/K διάλεκτος, η οποία μιλιέται από τους Τουρκοκύπριους αποτελεί μια προφορική γλωσσική ποικιλία της Τουρκικής γλώσσας. Χαρακτηριστικό της τουρκοκυπριακής γλωσσικής ποικιλίας είναι η διαφορετική σύνταξη που ακολουθείται συγκριτικά με την Τουρκική γλώσσα. Παράδειγμα:

Kitabi aldın, okudun onu? (T.κ) Kitabi aldın mı? Onu okudun mu? (T.γ)
Βιβλίο-αιτ παίρνω-αορ.2.εν, διαβάζω-αορ.2.εν αυτό-δεικτ.αντ Βιβλίο-αιτ παίρνω ερωτ.
μόριο αυτό-δεικτ.αντ. διαβάζω-αορ.2.εν. ερωτημ. μόριο.

Το ίδιο χαρακτηριστικό συναντάμε και στην Ελληνοκυπριακή γλωσσική ποικιλία όπου η σύνταξη διαφέρει συγκριτικά με την Κοινή Νέα Ελληνική. Στο πιο κάτω παράδειγμα το άρθρο «το» έπεται του ρήματος σε αντίθεση με την Ελληνική που προηγείται του ρήματος.

Έπιας το βιβλίο, εθκίαβασες το; (E.κ) Πήρες το βιβλίο, το διάβασες; (E.γ)

Μορφολογικά παρατηρείται η απουσία των προθέσεων όπως το «σε», «στο» κ.α και των πτώσεων όπως «του» κ.α. (Σελλά-Μάζη, 2004). Σε κάποιες περιπτώσεις παραλείπεται η τοπική λειτουργία που εκφράζεται με το «σε» σε συνδυασμό με το ρήμα «πηγαίνω σε», «βάζω σε», κ.α. Η αιτιολογία του γλωσσικού αυτού φαινομένου αποδίδεται στο γεγονός ότι η Ελληνική χρησιμοποιεί τις «προθέσεις», ενώ η τουρκική χρησιμοποιεί τις «πτώσεις» για

να δηλώσουν τις προθέσεις. Σε αυτή την περίπτωση παρατηρείται αρνητική μεταφορά από την πρώτη γλώσσα (Τουρκική) στη δεύτερη (Ελληνική).

Το φαινόμενο επεξηγεί περεταίρω ο μηχανισμός της απλοποίησης, ο οποίος ενεργοποιείται κάθε φορά που το τουρκόφωνο παιδί δεν μπορεί να βρει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο στην Ελληνική με αποτέλεσμα να το παραλείπει, απλοποιώντας έτσι τον λόγο του. Για παράδειγμα:

(T) /Ahmet'e para vereceğim./ (E) /Θα δώσω χρήματα στον Αχμέτ/
- /Na δώσω χρήματα _ Αχμέτ/

Η τουρκική γλώσσα δεν έχει οριστικό άρθρο έτσι όπως αυτό λειτουργεί στην Ελληνική γραμματική. Για αυτό παρατηρείται το γλωσσικό φαινόμενο της αρνητικής μεταφοράς από την πρώτη (L1) στη δεύτερη γλώσσα (L2), δηλαδή ότι ο δίγλωσσος τουρκόφωνος-ελληνόφωνος πολλές φορές χρησιμοποιεί το άρθρο «το» σε όλα τα γένη (αρσενικό, θηλυκό και ουδέτερο) αντί το οριστικό άρθρο ο,η,το.

Συμπερασματικά, τόσο η Ε/Κ γλωσσική ποικιλία, όσο και η Τ/Κ γλωσσική ποικιλία χαρακτηρίζονται από παρόμοια σύνταξη π.χ : Ε.Κ /Δώσ' το, σε παρακαλώ./ - Τ.Κ /ver onu, lütfen./.

2.3 Επίδραση της Τουρκικής στην Ελληνική γλωσσική ποικιλία

Στις έρευνες που ακολουθούν καταγράφεται έντονη γλωσσική επίδραση της Τουρκικής στην Ελληνική γλωσσική ποικιλία ως αποτέλεσμα όχι μόνο της κοινωνιολογικής, ιστορικο-πολιτικής, γεωγραφικής επίδρασης, αλλά και της γλωσσολογίας (φωνολογίας-μορφολογίας).

Παράδειγμα η θετική και αρνητική φωνολογική μεταφορά που έχει παρατηρηθεί σε τουρκόφωνα –ελληνόφωνα παιδιά Δημοτικού Σχολείου της Κύπρου. Η απουσία των αντίστοιχων ήχων /δ/, και /θ/στην Τουρκική γλώσσα οδηγεί σε αντικατάσταση των ελληνικών ήχων με τους πλησιέστερους τουρκικούς ήχους >/d/ και /t/ . Π.χ /t/ δέντρο>/d/έντρο θάλασσα>/t/άλασσα. Η αντικατάσταση εμπίπτει στα παραδείγματα αρνητικής μεταφοράς. Η ίδια έρευνα κατέδειξε ότι τα παιδιά μπροστά από ελληνικές λέξεις που αρχίζουν με τα σύμφωνα /ψ/ και /ξ/, και συμφωνικά συμπλέγματα /σπ/,/σκ/,/τρ/ρτ/,/τσ/,/στ/,/πτ/,/σμ/,/σθ/ κ.λ.π. προσθέτουν τον ήχο –t-, άλλοτε μπροστά άλλοτε στο μέσο ή στο τέλος της λέξης ανάλογα με την τοποθέτηση των συμφώνων π.χ σπίτι>/i/σπίτι, Σμόρνη>/i/Σμόρνη. (Σελλά, 2004, Kyratji and Pelekani, <http://www.atiner.gr/papers/LIT2012-0279.pdf>, accessed on 13th of July, 2012).

Παραδείγματα αρνητικής μορφολογικής μεταφοράς δομών της Τουρκικής στην Ελληνική έδειξε η έρευνα της Σελλά Μάζη (2004) παραδείγματος χάρι με την απουσία ή την περιττή παρουσία της πρόθεσης «σε». Στο συγκεκριμένο παράδειγμα οι δίγλωσσοι ομιλητές μεταφέρουν το τουρκικό σημαίνόμενο της δοτικής πτώσης -(yE) μέσω ενός ελληνικού σημαίνοντος «σε». Τα αναφερθέντα παραδείγματα είναι αποτέλεσμα της γλωσσικής επίδρασης της Τουρκικής στην Ελληνική και είναι αποτέλεσμα αρνητικής μεταφοράς.

Συμπερασματικά, το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η γλωσσική αλληλεπίδραση καθορίζει το βαθμό και το είδος της αλληλεξάρτησης στην ανάπτυξη των δυο γλωσσών, καθώς και το είδος της γλωσσικής μεταφοράς που παρατηρείται από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα και το αντίθετο. Στην περίπτωση όπου η Ελληνική γλώσσα έχει ισχυρό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο (π.χ Ρόδος) έναντι της πρώτης γλώσσας (στην συγκεκριμένη περίπτωση της Τουρκικής) παρατηρείται το φαινόμενο της θετικής μεταφοράς γλωσσικών δομών από την Τουρκική στην Ελληνική. Στην περίπτωση όπου το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η γλωσσική αλληλεπίδραση δυο γλωσσών μεταβάλλεται λόγω έντονων πολιτικών και ιστορικών αλλαγών (π.χ Κύπρος) παρατηρείται το φαινόμενο της αρνητικής μεταφοράς από την πρώτη γλωσσική ποικιλία (Τ/Κ) στη δεύτερη γλωσσική ποικιλία (Ε/Κ). Ως εκ τούτου, οποιαδήποτε

αναφορά στη γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ Τουρκοκυπρίων και Ελληνοκυπρίων δεν μπορεί να εξεταστεί αυτόνομα αλλά πρέπει να ερευνηθεί μέσα στο γενικότερο επικοινωνιακό, κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο, στο οποίο τελούνται οι γλωσσικές επαφές.

3. Μεθοδολογία

Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί το φαινόμενο της μεταφοράς μορφολογικών-συντακτικών και φωνολογικών στοιχείων από την Τ/Κ γλωσσική ποικιλία στην Ε/Κ γλωσσική ποικιλία στον προφορικό λόγο. Γνωρίζοντας το γεγονός ότι οι δύο κοινότητες έζησαν και εν μέρει ζουν αποκομμένες η μία από την άλλη για 37 χρόνια θεωρήθηκε σωστό να διερευνηθεί το κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο τελείται η επικοινωνία των Τουρκοκυπρίων και Ελληνοκυπρίων παιδιών. Γι αυτό το σκοπό έγιναν επισκέψεις στα σπίτια των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η μία από τις δύο ερευνήτριες είναι Τουρκολόγος (η οποία και διενήργησε συνεντεύξεις με τους γονείς και τα παιδιά για να διερευνηθεί το ερώτημα αν μιλούν την Τ/Κ γλωσσική ποικιλία). Ακόμα διερευνήθηκαν το έτος εγκατάστασης των Τουρκοκυπρίων στον Τουρκομαχαλά, το κατά πόσο μιλούν την Ε/Κ γλωσσική ποικιλία και αν ναι, πού και υπό ποιες συνθήκες. Άλλες ερωτήσεις αφορούσαν το είδος και τη συχνότητα της εργασίας των γονιών τους. Σημαντική ήταν η διερεύνηση των σχέσεων τους με την Ε/Κ κοινότητα. Συγκεκριμένα πόσο συχνά και κάτω από ποιες συνθήκες τελείται η περίσταση επικοινωνίας. Όσον αφορά τα παιδιά της έρευνας διερευνήθηκε το έτος εγγραφής στο Δημοτικό Σχολείο, η τακτική ή μη φοίτηση, η χρήση της Τ/Κ και της Ε/Κ στο σχολείο, η χρήση της Τ/Κ και της Ε/Κ στη γειτονιά.

Συγκεκριμένα στη μελέτη χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με τα Τουρκοκύπρια παιδιά που στόχο είχαν τη διερεύνηση φαινομένων μεταφοράς και παρεμβολής της Τ/Κ στην Ε/Κ γλωσσική ποικιλία. Οι απαντήσεις ηχογραφήθηκαν και καταγράφηκαν. Ακολούθησε ποιοτική γλωσσική ανάλυση των μορφο-συντακτικών πλευρών της Ελληνοκυπριακής διαλέκτου έτσι όπως αυτή χρησιμοποιείται από τα Τουρκοκύπρια παιδιά.

Προηγήθηκε διερεύνηση της γλωσσικής έκφρασης των Τουρκοκυπρίων παιδιών στην Ε/Κ γλωσσική ποικιλία με παρατήρηση αυθεντικής γλωσσικής αλληλεπίδρασης μεταξύ Τουρκοκυπρίων και Ελληνοκυπρίων, στο σχολείο και στη γειτονιά. Αυτό ήταν κατορθωτό με την καθημερινή παρουσία και διακριτική παρακολούθηση συνομιλιών από μέρους των δύο ερευνητριών στο σχολείο και στο μαχαλά.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν τέσσερεις (4) περιπτώσιακές μελέτες Τουρκοκύπριων μαθητών:

-1 Τουρκοκύπριος μαθητής ηλικίας 11 χρονών (χρησιμοποιεί και τις δύο γλωσσικές ποικιλίες στο σχολείο και στο σπίτι)

-1 Τουρκοκύπριος μαθητής ηλικίας 10 χρονών (χρησιμοποιεί και τις δύο γλωσσικές ποικιλίες στο σχολείο ενώ χρησιμοποιεί την Τ/Κ γλωσσική ποικιλία μόνο στο σπίτι)

- 1 Τουρκοκύπριος μαθητής ηλικίας 10 χρονών (χρησιμοποιεί και τις δύο γλωσσικές ποικιλίες στο σχολείο ενώ χρησιμοποιεί την Τ/Κ γλωσσική ποικιλία μόνο στο σπίτι)

-1 Τουρκοκύπριος μαθητής ηλικίας 10 χρονών (χρησιμοποιεί και τις δύο γλωσσικές ποικιλίες στο σχολείο ενώ χρησιμοποιεί την Τ/Κ γλωσσική ποικιλία μόνο στο σπίτι)

Η επιλογή των μαθητών έγινε με βάση τα χρόνια φοίτησης στο σχολείο και την τακτική ή μη φοίτησή τους. Το φύλο δεν ήταν κριτήριο αλλά με δεδομένη την τακτική φοίτηση ως απαραίτητη προϋπόθεση και το γεγονός ότι τα Τουρκοκύπρια αγόρια φοιτούν πιο συχνά στο σχολείο από ότι τα Τουρκοκύπρια κορίτσια, τα οποία προορίζονται για το νοικοκυριό από πολύ μικρές, η επιλογή αγοριών ήταν πιθανότερη από ότι των κοριτσιών. Ακόμα ένας παράγοντας ουσιαστικός για την επιλογή των παιδιών ήταν η γνώση και των δύο γλωσσικών ποικιλιών, αν όχι στον ίδιο βαθμό, σε ικανοποιητικό βαθμό και οι δύο.

Μελετώντας το περιβάλλον των παιδιών καταλήξαμε στα πιο κάτω συμπεράσματα. Τα παιδιά κατοικούν στην περιοχή που ορίζεται ως η Τουρκοκυπριακή Συνοικία της Λεμεσού. Το σχολείο του Αγίου Αντωνίου βρίσκεται στα όρια μεταξύ της Τουρκοκυπριακής και Ελληνοκυπριακής συνοικίας της Λεμεσού. Μέχρι την τουρκική εισβολή στην Κύπρο, στο σχολείο φοιτούσαν παιδιά Τουρκοκυπρίων που κατοικούσαν στην τουρκοκυπριακή συνοικία της πόλης.

Στο σχολείο σήμερα φοιτούν παιδιά που κατοικούν στη γύρω περιοχή. Ένας αριθμός παιδιών είναι παιδιά εκτοπισμένων, από διάφορα μέρη της κατεχόμενης Κύπρου. Η πλειοψηφία των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο σήμερα είναι Τουρκοκύπρια παιδιά που μετά το 2004, επανεγκαταστάθηκαν σε σπίτια που τους παρεχώρησε η Υπηρεσία που διαχειρίζεται τις Τουρκοκυπριακές περιουσίες. Οι περισσότερες οικογένειες Τουρκοκυπρίων που επανεγκαταστάθηκαν είναι Τουρκοκύπριοι Ρομά. Οι Ρομά έχουν ενταχθεί στην Τουρκοκυπριακή Κοινότητα από το έτος εγκαθίδρυσης του Κυπριακού Συντάγματος το 1960. Τα παιδιά, σύμφωνα με το αρχείο του Σχολείου, προέρχονται από φτωχές ως επί το πλείστον οικογένειες. Οι γονείς είναι αναλφάβητοι και ασχολούνται με εργασίες χειρωνακτικές (γανωματήδες, παλιατζήδες, γυρολόγοι, καφεμάντηδες και επίσης διοργανώνουν κοκορομαχίες επί αμοιβής). Οι Τουρκοκύπριοι Ρομά δεν έχουν αναπτύξει ιδιαίτερες κοινωνικές σχέσεις με τους Ελληνοκυπρίους που κατοικούν στην ίδια συνοικία ούτε με την υπόλοιπη Ελληνοκυπριακή κοινότητα. Αυτό αποδίδεται εν μέρει στην κοινωνική διαφορά που παρατηρείται εξαιτίας της μεγάλης απόστασης σε μορφωτικό, βιοτικό και πολιτιστικό επίπεδο. Οι Ρομά έχουν τάση εσωστρέφειας και συμβιώνουν ως επί το πλείστον με άλλα μέλη της κοινότητάς τους. Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις όπου παρατηρείται το φαινόμενο των μεικτών γάμων μεταξύ Τουρκοκυπρίων Ρομά και Ελληνοκυπρίων. Παρ' όλα αυτά αρκετοί Ελληνοκύπριοι έχουν δυσπιστία και επιφύλαξη απέναντι στους Τουρκοκύπριους Ρομά με αποτέλεσμα η γλωσσική επαφή των δύο κοινοτήτων να είναι περιορισμένη.

Τα παιδιά μιλούν την Τ/Κ και κάποιες φορές την Ε/Κ Γλωσσική ποικιλία μέσα στην κοινότητα και στο σχολείο. Διδάσκονται την επίσημη Τουρκική και την επίσημη Ελληνική στο σχολείο. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά διδάσκονται την Τουρκική από Τουρκοκύπριους δασκάλους και την Ελληνική από Ελληνοκύπριους δασκάλους. Η προφορική επικοινωνία μεταξύ Τουρκοκυπρίων δασκάλων και Τουρκοκυπρίων παιδιών γίνεται στην Τ/Κ γλωσσική ποικιλία, ενώ η προφορική επικοινωνία μεταξύ Ελληνοκυπρίων δασκάλων και Τουρκοκυπρίων παιδιών γίνεται στην Ε/Κ γλωσσική ποικιλία. Όταν τα παιδιά βρίσκονται στην αυλή, στο γήπεδο και μέσα στην τάξη τείνουν να μιλούν την Ε/Κ γλωσσική ποικιλία μαζί με τα Ελληνοκύπρια παιδιά. Δεν αναμιγνύουν τις δύο γλωσσικές ποικιλίες παρά μόνο σε περιστάσεις λεκτικής ή σωματικής σύγκρουσης. Σε τέτοιες περιστάσεις χρησιμοποιούν λέξεις και φράσεις της Τουρκοκυπριακής που δηλώνουν θυμό, οργή και βία.

Μετά τη διερεύνηση του κοινωνικού-γλωσσικού περιβάλλοντος των παιδιών προχωρήσαμε στην εφαρμογή των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Επειδή πλησίαζε το τέλος του σχολικού έτους, τα παιδιά ρωτήθηκαν για τις προσδοκίες τους από τις καλοκαιρινές διακοπές. Δηλαδή ποιες θα είναι οι ασχολίες τους και ο τρόπος που θα αξιοποιήσουν τον ελεύθερό τους χρόνο. Πήραμε απαντήσεις στερεότυπες που περιλάμβαναν τις φράσεις *πάω κολύμπι*, (εν) *να πάω θάλασσα*, (εν) *να πάω ψάρεμα*. Ένα βασικό παιχνίδι που προτιμούν είναι το ποδόσφαιρο (μάππα) και ένα βασικό τους χόμπι (σπορτ) είναι το ποδήλατο. Το ποδήλατο είναι και ένα από τα κυριότερα μέσα μετακίνησης των Τουρκοκυπρίων παιδιών της Τουρκοκυπριακής κοινότητας. Οι απαντήσεις των παιδιών ηχογραφήθηκαν και καταγράφηκαν για σκοπούς ανάλυσης.

4. Αποτελέσματα

4.1 Γλωσσικές χρήσεις της Ελληνοκυπριακής (Ε/Κ) και της Τουρκοκυπριακής (Τ/Κ) γλωσσικής ποικιλίας

Οι γλωσσικές χρήσεις της Τ/Κ γλωσσικής ποικιλίας ποικίλουν ανάλογα με το εάν πρόκειται για χρήση εντός ή εκτός οικογενείας. Εντός οικογενείας η Τ/Κ γλωσσική ποικιλία είναι η γλώσσα την οποία χρησιμοποιούν για την επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιών. Η Ε/Κ γλωσσική ποικιλία χρησιμοποιείται μόνο στην περίπτωση που ο γονιός θα εξηγήσει στο παιδί -εάν μπορεί- τα μαθήματα του σχολείου που είναι στα Ελληνικά. Τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν μεταξύ τους την Τ/Κ γλωσσική ποικιλία τόσο στο σπίτι όσο και στο δίγλωσσο ελληνόφωνο-τουρκόφωνο σχολείο. Μόνον όταν απευθύνονται στους συμμαθητές τους και στους δασκάλους τους έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν την Ε/Κ γλωσσική ποικιλία. Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών που έχουν Ελληνόφωνους φίλους με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν την Ε/Κ γλωσσική ποικιλία και εκτός σχολείου. Όλες όμως οι ευκαιρίες χρήσεις και εξάσκησης της Ε/Κ γλωσσικής ποικιλίας που τους παρέχονται στη διάρκεια του σχολικού έτους σταματούν με την έναρξη των θερινών διακοπών όταν αρκετοί Τουρκοκύπριοι πηγαίνουν στο κατεχόμενο μέρος.

Ως αποτέλεσμα των ημιδομημένων συνεντεύξεων παρουσιάζεται το εύρημα ότι τα παιδιά με τα λιγότερα γλωσσικά λάθη είναι τα παιδιά τα οποία είχαν/έχουν συχνότερη επαφή με την Ε/Κ γλωσσική ποικιλία (είτε λόγω των φίλων τους, είτε λόγω των γονιών τους: γνώση της Ε/Κ- μικτοί γάμοι). Στη γλωσσική έκφραση των παιδιών των οποίων οι γονείς είναι μονόγλωσσοι (Τ/Κ γλωσσική ποικιλία) παρουσιάστηκαν τα περισσότερα γλωσσικά λάθη. Τα λάθη ήταν κυρίως μορφολογικά, φωνολογικά και συντακτικά. Η μη ικανοποιητική κατάρτιση στην πρώτη γλώσσα (L1) καθιστά δυσκολότερη την κατάρτιση και προσάρτηση των γραμματικών κανόνων μιας δεύτερης γλώσσας (L2) που στην περίπτωση της παρούσης έρευνας είναι η Ε/Κ γλωσσική ποικιλία .

Αξίζει να αναφερθεί ότι στην συγκεκριμένη έρευνα εξετάστηκε η δυνατότητα των παιδιών να κατανοήσουν το συνομιλητή τους και να επικοινωνήσουν σωστά προφορικά. Στα τέσσερα δείγματα που αποτελούσαν τον πληθυσμό της έρευνας προτείναμε ερωτήσεις που προωθούσαν τη χρήση των απλών ρηματικών χρόνων κυρίως του ενεστώτα, αορίστου, ενεστώτα διαρκείας και μέλλοντα. Στις τρεις πρώτες συνεντεύξεις τα παιδιά ερωτήθηκαν γενικά *τι (θα) κάνουν το καλοκαίρι* ενώ στην τελευταία συνέντευξη τα παιδιά ρωτήθηκαν *τι έκαναν χτες* δίνοντας έμφαση στον αόριστο.

4.2 Μεταφορές από την Τ/Κ στην Ε/Κ γλωσσική ποικιλία

4.2.1 Φωνητικό και Φωνολογικό επίπεδο

Σε φωνητικό και φωνολογικό επίπεδο παρουσιάζονται λάθη στη χρήση του μεσοδοντικού φθόγγου [δ]. Είναι προφανές ότι η έλλειψη του μεσοδοντικού φθόγγου [δ] στο φωνητικό σύστημα της Τουρκικής μπορεί να φέρει την αποβολή του φθόγγου [δ]. Στο παράδειγμα 1 η απουσία του φθόγγου [δ] θεωρείται αρνητική μεταφορά.

1. Ε.Κ: /*(εν) να (φτιάξω) κάμω (τα) πο(δ)ήλατα.*/ (Ηχογράφηση 2).

Περιφραστ. Δείκτης κάνω. Υποτ.αορ.1.εν ποδήλατο-ουδ.-πληθ.

Ένα άλλο φαινόμενο που παρατηρείται είναι η προσθήκη του φωνήεν -ι μπροστά από συμπλέγματα συμφώνων (π.χ ψ,ξ,σπ,στ κτλ) και αυτό συμβαίνει γιατί στην Τουρκική γλώσσα δεν υπάρχουν συμπλέγματα συμφώνων. Με την προσθήκη του φωνήεντος -ι γίνεται απλοποίηση και πιο εύκολη εκφορά της λέξης:

2. Ε.Κ: /*(εν) να γράψω (στο) ι-σπίτι μου.*/ (Ηχογράφηση 2)

Περιφραστ. Δείκτης γράφω.Υποτ.αορ.1.εν σπίτι κτη.1.εν.

4.2.2 Μορφολογικό επίπεδο

Σε μορφολογικό επίπεδο παρατηρείται η λανθασμένη χρήση των άρθρων ή η απουσία τους. Η ανυπαρξία άρθρων στην τουρκική προκαλούν δυσκολίες στην κατανόηση των άρθρων

ο,η,το από τους τουρκόφωνους. Τα πιο κάτω παραδείγματα παρουσιάζουν αρνητική μεταφορά. π.χ

3. E.K: /Το (Ο) Σαλίχ (της) Πέμπτη(ς) τζιαι εγώ./ (Ηχογράφιση 4)
Άρθρο Σαλίχ πέντε-τακτ.επιθετ και προς.αντων.Ι.εν
4. E.K: /(Ο) Ιρφάν επίεν, πέννει (στο)καφενείο./ (Ηχογράφιση 4)
Ιρφάν πάω-αορ.3^ο.εν, πάω-παρατ.3^ο.εν. καφενείο.

Συχνά παρατηρείται λανθασμένη χρήση ή απουσία των συνδέσμων συνοδείας και των προθέσεων γενικής χρήσης.

5. E.K: /(εν) Να πάω (σ)το θείο-ς μου , (με την) αρφή μου./ (Ηχογράφιση 3)
Περιφραστ. Δείκτης πάω.Υποτ.αορ.Ι.εν άρθρο θείοσ-ονομ. Κτητ.Ι^ο.εν αδελφή κτητ.Ι^ο.εν.
6. E.K: /(εν) Να πάω (με το) θείο-ς μου (στη) θάλασσα./ (Ηχογράφιση 2)
Περιφραστ. Δείκτης πάω.Υποτ.αορ.Ι.εν θείοσ-ονομ. Κτητ.Ι^ο.εν θάλασσα
7. E.K: /Επήενα περίπατο (με το) ποδήλατο, περίπατο./ (Ηχογράφιση 4)
Πάω-παρατ.Ι^ο.εν. περίπατο ποδήλατο-ουδετ.ονομ. περίπατο
8. E.K: / (εν) να παίξω μάππα (με το) φίλο-ς μου. (Ηχογράφιση 3)
Περιφραστ. Δείκτης παίξω- Υποτ.αορ.Ι^{ον}.εν μπάλα φίλος-ονομ. κτητ.Ι.εν.

Στα πιο πάνω παραδείγματα εμφανίζεται αρνητική μεταφορά, με την απουσία της πρόθεσης με, του άρθρου το στην αιτιατική πτώση και τη λανθασμένη πτώση του ουσιαστικού.

Ιδιαίτερες δυσκολίες παρουσιάζονται από τα παιδιά της έρευνας στη χρήση του σωστού γένους, αριθμού και πτώσης του άρθρου κυρίως στα θηλυκά ονόματα π.χ.

9. E.K: /(εν) Να πάω (στη) το θάλασσα/ (Ηχογράφιση 3)
Περιφραστ. Δείκτης πάω.Υποτ.αορ.Ι.εν άρθρο-ουδετ. Θάλασσα-θηλ.γένος
10. E.K: /επία (στο) σπίτι του (της) Μαρίνα(ς) (Ηχογράφιση 4)
Πάω-αορ.Ι.εν σπίτι Μαρίνα-γεν.

Είναι αξιοσημείωτο ότι τόσο στην Τουρκική γλώσσα όσο και στην Ελληνική γλώσσα υπάρχει η αιτιατική πτώση στα ουσιαστικά. Η διαφορά έγκειται στο σχηματισμό της αιτιατικής πτώσης, η οποία στην Τουρκική γλώσσα σχηματίζεται με την προσθήκη του επιθέματος (y)I, το οποίο ακολουθεί φωνηεντική αρμονία. Στην Ελληνική γλώσσα η κατάληξη της αιτιατικής πτώσης των ουσιαστικών ακολουθεί το γένος (αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο). Το τελευταίο προκαλεί δυσκολία στην εκμάθηση της Ελληνικής από τους τουρκόφωνους. Π.χ.

11. E.K: /(εν) να κάμεις (φτιάξω) (τη) μοτόρα μου. (Ηχογράφιση 3)
Περιφραστ. Δείκτης κάνω. Υποτ.αορ.2^ο.εν μοτόρα κτητ.Ι.εν.

4.2.3 Μορφο-Συντακτικά λάθη

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι ότι τα ουσιαστικά βρίσκονται σε λάθος πτώση σε σχέση με το ρήμα και την πρόθεση π.χ

12. E.K.: / (εν) να πάμε (με την) αρφή μου, (εν) να πάμε (σ)το λουναπαρκ. (ηχογράφιση 3)
Περιφραστ. Δείκτης πάω. Υποτ.αορ.Ι^{ον}.πληθ. αδελφή κτητ.Ι.εν άρθρο-ουδετ. Λούναπαρκ
13. E.K: /(εν) να πάω το (στη) θάλασσα./ (ηχογράφιση 3)
Περιφραστ. Δείκτης πάω. Υποτ.αορ.Ι^{ον}.εν άρθρο-ουδετ. Θάλασσα-θηλ.
14. E.K: /επήενα περίπατο (με το) ποδήλατο, περίπατο. (Ηχογράφιση 4)
Πάω-παρατ.Ι.εν περίπατο ποδήλατο περίπατο
15. E.K: / Το (Ο) Σαλίχ (της) Πέμπτη(ς) τζιαι εγώ. (Ηχογράφιση 4)
16. *Άρθρο Σαλίχ πέντε-τακτικό άρθρο και προς. αντ.Ι.εν.*
17. E.K: /επία (στο) σπίτι του (της) Μαρίνα(ς) (Ηχογράφιση 4)
Πάω-αορ.Ι.εν σπίτι Μαρίνα-γεν.
18. E.K: / (εν) να πάμε (στην) αρφή (της) μάμας μου. (Ηχογράφιση 3)

Περιφραστ. Δείκτης πάω. Υποτ.αορ.1^{ον}.πληθ. αρφή μητέρα-γενικής κτητ-1.εν.

Ορισμένες φορές τα επίθετα βρίσκονται σε λανθασμένο γένος σε σχέση με τα ουσιαστικά. Για τους Τουρκόφωνους είναι δύσκολο να ακολουθήσουν γραμματικούς κανόνες γιατί στην Τουρκική τα επίθετα δεν έχουν κλίση, γένος και αριθμό π.χ.

19. E.K. / (εν) να πάω (στη) μεγάλο(η) θάλασσα. (ηχογράφιση 2)

Περιφραστ. Δείκτης πάω.Υποτ.αορ.2^ο Επίθετ.προσδ. ουδετ. Θάλασσα

Στο πιο πάνω παράδειγμα εντοπίζεται αρνητική μεταφορά της Τουρκικής σύνταξης και μορφολογίας στην Ελληνική. Επίσης παρατηρείται ότι δεν τηρείται η σωστή σειρά των όρων της πρότασης στα Ελληνικά, επομένως υπάρχει ελεύθερη θέση των στοιχείων της πρότασης που ακολουθούν τη σύνταξη της Τουρκικής (το ρήμα στο τέλος) π.χ.

20. E.K.: / (H) ώρα μια έγινε./ (ηχογράφιση 4)

T.K.: / Saat bir oldu./

Ωρα μια γίνομαι-αορ.1.εν

Ωρα ένα έγινε

Στο πιο πάνω παράδειγμα παρατηρείται σωστή χρήση του αριθμητικού προσδιορισμού /μια ώρα/. Το παιδί μεταφέρει τη σύνταξη την T/K γλωσσική ποικιλίας στην E/K γλωσσική ποικιλία με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται το φαινόμενο της αρνητικής μεταφοράς από τη πρώτη γλώσσα στη δεύτερη γλώσσα.

Επίσης παρουσιάστηκαν σημασιολογικά λάθη όπως τα πιο κάτω:

21. E.K.: / (εν) να κάμεις (φτιάξω) (τη) μοτόρα μου. / (Ηχογράφιση 3)

Περιφραστ. Δείκτης κάνω. Υποτ.αορ.2^ο.εν μοτόρα κτητ.1.εν.

Αντί της χρήσης του ρήματος /θα φτιάξω την μοτόρα μου/ επιλέγεται /να κάνω την μοτόρα μου/. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα παρατηρείται λανθασμένη χρήση του προσώπου του ρήματος.

Στο πιο κάτω παράδειγμα παρατηρείται θετική μεταφορά της T/K σύνταξης με το σχήμα ρήμα-προσωπική αντωνυμία-αντικείμενο αλλά αρνητική μεταφορά με τη λανθασμένη χρήση της πτώσης της προσωπικής αντωνυμίας (εμένα).

22. E.K.: /Δώσ' του (μου) βιβλίο/. (Ηχογράφιση 3)

Προστ. Δίνω προσ. Αντ. (εμένα)

5.Επίλογος

Τα δίγλωσσα Τουρκοκύπρια παιδιά συνήθως μεταφέρουν αρνητικά την T/K φωνολογία, μορφολογία και σύνταξη στην E/K φωνολογία, μορφολογία και σύνταξη. Σε κάποιες περιπτώσεις παρουσιάζεται θετική μεταφορά από την T/K στην E/K σύνταξη, χάρις στις ομοιότητες που χαρακτηρίζουν τις δύο γλωσσικές ποικιλίες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά φαίνεται να προβαίνουν σε αρνητική μεταφορά στη φωνολογία (απουσία του /δ/) και πρόσθεση ήχου /l/ μπροστά από συμφωνικά συμπλέγματα όπως το /σπ/. Σε μορφολογικό-συντακτικό επίπεδο γίνονται αρνητικές μεταφορές στη χρήση των άρθρων και των αντωνυμιών.

Από τις τέσσερις περιπτώσιακές μελέτες της έρευνας φαίνεται να συμβαίνει θετικότερη μεταφορά στην πρώτη περίπτωση όπου η χρήση της E/K γλωσσικής ποικιλίας είναι ανάλογη της χρήσης της T/K γλωσσικής ποικιλίας. Η E/K γλωσσική ποικιλία χρησιμοποιείται και στο σπίτι και στο σχολείο, ενώ στις τρεις άλλες περιπτώσιακές μελέτες, όπου η χρήση της E/K γλωσσικής ποικιλίας περιορίζεται μόνο στο σχολείο παρουσιάζονται πολλές περιπτώσεις αρνητικής μεταφοράς. Στις τρεις αυτές περιπτώσεις οι γονείς είναι μονόγλωσσοι (T/K), με αποτέλεσμα να παρουσιαστούν περισσότερα γλωσσικά λάθη. Τα λάθη ήταν κυρίως φωνολογικά, μορφολογικά και συντακτικά. Η μη ικανοποιητική κατάρτιση στην πρώτη γλώσσα (μητρική (L1) καθιστά δυσκολότερη την κατάρτιση και προσάρτηση των γραμματικών κανόνων μιας δεύτερης γλώσσας (L2) που στην περίπτωση της έρευνας είναι η E/K γλωσσική ποικιλία.

Χαρακτηριστικό εύρημα της παρούσης έρευνας είναι το γεγονός ότι όταν τα παιδιά βρίσκονται στην αυλή, στο γήπεδο και μέσα στην τάξη τείνουν να μιλούν την E/K γλωσσική

ποικιλία μαζί με τα Ελληνοκύπρια παιδιά. Δεν αναμιγνύουν τις δύο γλωσσικές ποικιλίες παρά μόνο σε περιστάσεις σύγκρουσης λεκτικής ή σωματικής.

Η κοινωνιογλωσσολογική μελέτη έδειξε ακόμα ότι η λεκτική επικοινωνία μεταξύ Τουρκοκυπρίων και Ελληνοκυπρίων παιδιών περιορίζεται κυρίως στο σχολείο και στο γήπεδο, αν και υπάρχουν κάποιες επαφές εκτός σχολικού χώρου, οι οποίες είναι ακόμη περιορισμένες. Κάποιοι λόγοι για αυτή τη λεκτική απομόνωση πιθανόν να είναι η επιφύλαξη και η κοινωνική απόσταση που επικρατεί στις ομάδες από τις δύο κοινότητες που συμβιώνουν στην περιοχή του Αγίου Αντωνίου. Αν και η παρούσα μελέτη δεν πραγματεύεται τη βαθύτερη διάσταση που επικρατεί μεταξύ των Τουρκοκυπρίων Ρομά, των Τουρκοκυπρίων και των Ελληνοκυπρίων, εντούτοις μια κοινωνιολογική έρευνα στα αίτια που προκαλούν τη γλωσσική απομόνωση θα βοηθούσε στην καλύτερη κατανόηση των γλωσσικών φαινομένων. Φαινόμενα αρνητικής μεταφοράς από την Τ/Κ στην Ε/Κ γλωσσική ποικιλία θα παρουσιάζονταν με λιγότερη συχνότητα και πιθανόν να έτειναν σταδιακά να εκλείψουν.

Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητο οι τουρκόφωνοι μαθητές να εξοικιώνονται με τον προφορικό λόγο και να αποκτούν καλύτερες επικοινωνιακές δεξιότητες στην Ελληνοκυπριακή γλωσσική ποικιλία. Ο ρόλος του σχολείου θα πρέπει να εμπλουτιστεί με την χρήση τέτοιων μεθόδων ώστε οι μαθητές να ενθαρρύνονται στη χρήση της Ε/Κ γλωσσικής ποικιλίας και να δημιουργούνται περιστάσεις συχνότερης επικοινωνίας μεταξύ Ε/Κ δασκάλων, Ελληνοκύπριων μαθητών με τους Τ/Κ μαθητές και γονείς. Πιθανόν η δημιουργία εναλλακτικών προγραμμάτων με θεατρικό παιχνίδι, υπόδηση ρόλων, ζωγραφική, η ανάπτυξη πολιτιστικών δράσεων και η διοχέτευση της δημιουργικότητας των παιδιών θα βοηθούσε την περαιτέρω ανάπτυξη του προφορικού λόγου.

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδη – Συμεωνίδη Α. & Ευθυμίου Α. 2006. *Οι στερεότυπες εκφράσεις και η διδακτική της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα.: Πατάκης.

Βαλσαμίδα, Π. 2007. *Χρηστικό Λεξικό Τουρκικών Εκφράσεων (με παραδείγματα)*. Θεσ/νίκη: Σταμούλης.

Γεωργαλίδου Μ., Καϊλή Χ. & Αytaç, Ç. 2006. «Γλωσσικά ρεπερτόρια και ζητήματα ταυτότητας: Η δίγλωσση στα ελληνικά και τουρκικά κοινότητα των μουσουλμάνων της Ρόδου». Στο Πρακτικά του Συνεδρίου Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του Μειονοτικού και Μεταναστευτικού φαινομένου: Η ελληνική συγκυρία μετά το τέλος του Ψυχρού Πολέμου, Κ.Ε.Μ.Ο.

Δημάση, Μ. & Νιζάμ Α. 2004. *Το κοινό λεξιλόγιο της Ελληνικής και της Τουρκικής Γλώσσας, Κοινές ελληνικές και τουρκικές λέξεις στη σύγχρονη ζωή των δύο λαών*. Θεσ/νίκη: Αφοι Κυριακίδης.

Gass, S. & Selinker, L. (eds.).1992. *Language Transfer in Language learning* (Revised Edition), Amsterdam:John Benjamins.

Gautier-Kizilyürek, S. & Kizilyürek N. 2004. «The politics of identity in the Turkish Cypriot community and the language question». *International Journal of the Sociology of Language* 168, 37-54.

Georgalidou, M., Kaili, H. & Çeltek. (2006) «Linguistic Repertoire and Identity Issues: the bilingual in Greek and Turkish Muslim Community of Rhodes.». Electronic publication. <http://www.kemo.gr/index.php?sec=show&item=110>. [In Greek].

Imer, K. & Çelebi, N. 2006. «The intonation of Turkish Cypriot dialect: a contrastive and sociolinguistic interpretation». *International Journal of the Sociology of Language.*, 181, 69–82.

Kyratji, H. & Pelekani, C. 2012. «Phonological Awareness in two transparent languages: The impact of Turkish Phonological Awareness on the Development of Greek Phonological Awareness». presented to the 5th Annual International Conference on Literature, Languages & Linguistics, 9-12.

Lado, R. 1957. *Linguistics Across Cultures*, University of Michigan Press: Ann Arbor.

Papapavlou, A. 1999. «Academic Achievement, Language Proficiency and Socialization of Bilingual Children in a Monolingual Greek Cypriot-speaking School Environment.». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 2, 252-267.

Pei, M., & Gaynor, F. 1954. *A dictionary of linguistics*, New York: Philosophical Library.

Σελλά-Μάζη, Ε. 2004. *Στοιχεία αντιπαραβολικής γραμματικής ελληνικής-τουρκικής*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Tsiplakou, S. (2006) *Cyprus: language situation*. Brown, K. (επιμ.) *Encyclopedia of Linguistics*. 2nd edition. Oxford: Elsevier.

Wolfram, W., Adger, C. & Christian, D. 1999. *Dialects in Schools and Communities*. Mahwah, New Jersey: Lea.

Ο γραπτός λόγος των αλλόγλωσσων μαθητών 6-12 χρονών

Άννα Χατζηπαναγιωτίδη
 Πανεπιστήμιο Frederick
Νίνο Λουκασβίλι
 Υποψήφια Διδάκτορας
 ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αφορά σε μία εμπειρική διερεύνηση η οποία πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της Λευκωσίας και της Λεμεσού με τη συμμετοχή φοιτητριών του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της εκπόνησης πτυχιακών εργασιών. Πραγματεύεται τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών 6-12 χρονών, τα «λάθη» τα οποία εντοπίστηκαν στα γραπτά τους κείμενα και τα χαρακτηριστικά τους. Τα λάθη κατηγοριοποιήθηκαν κατά περίπτωση σε :

- α. Λάθη παρεμβολής (interlingual / transfer errors)
- β. Ενδογλωσσικά λάθη (intralingual errors)
- γ. Λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής (communication - strategy errors)
- δ. Συνεπαγωγικά λάθη (induced errors)

Τα ενδογλωσσικά λάθη που εντοπίστηκαν κατά την ανάλυση, καταχωρίστηκαν στις ακόλουθες κατηγορίες:

- α. μορφοσυντακτικά λάθη
- β. φωνολογικά λάθη
- γ. λεξιλογικά λάθη
- δ. καταληκτικά – γραμματικά λάθη
- ε. λάθη ιστορικής ορθογραφίας

Η παραγωγή γραπτού λόγου

Χωρίς αμφιβολία η όποια κειμενική σύνθεση ή παραγωγή δεν επιτυγχάνεται με τη μηχανική διεργασία μιας εικονικής πραγματικότητας, με τη χρήση κάποιων δεξιοτήτων για την παραγωγή γραπτού λόγου, αλλά με την παραγωγή ενός νοηματικού περιεχομένου του γραπτού λόγου. Σημαντικό στοιχείο είναι η ατομική έκφραση των μαθητών, ο τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς τους και οι προσωπικές επιλογές έκφρασης.

Έτσι ο γραμματισμός ως διαδικασία κατανόησης και λειτουργίας του γραπτού λόγου μπορεί να μειώσει τις οποιασδήποτε αναστολές για τη γραπτή έκφραση των μαθητών στην τάξη, να συμβάλλει στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής τους και τέλος να αναβαθμίσει παράλληλα και την αναγνωστική τους ικανότητα. Άλλωστε η συλλογή επιλεκτικών πληροφοριών έχει ως αποτέλεσμα τόσο την άμεση νοηματική προσπέλαση των κειμένων αλλά και την καλύτερη παραγωγή και κωδικοποίηση μηνυμάτων για το χρήστη του γραπτού λόγου, μέσα από το διπλό σχήμα της ανάγνωσης και της γραφής. Το γεγονός ότι οι ίδιοι οι μαθητές αποτελούν τα δρώντα πρόσωπα της διαδικασίας αυτής αποτελεί ένα περαιτέρω ελκυστικό κίνητρο για τη συμμετοχή τους σε κάτι που κατ'ουσίαν θεωρείται καθαρά δραστηριότητα της τάξης.

Θεωρούμε ότι γραπτός λόγος δεν πρέπει να είναι πια πεδίο αμφισβήτησης και διαμάχης, αλλά «αμοιβαία διαλεκτική διαδικασία όπου η μαθησιακή πράξη συντελείται

στο επίπεδο των μαθητών και όχι στο επιθυμητό επίπεδο του δασκάλου» (Murray 1982:144). Αναμφίβολα όλοι οι μαθητές ταλαντούχοι και “ατάλαντοι” με άσκηση, υπομονή και επιμονή έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν με τη γραφή, αρκεί να γνωρίζουν τις απαιτούμενες στρατηγικές για να μεταπλάσουν την πρώτη ύλη σε τελικό προϊόν. Η γραφή μιας σύνθεσης είναι συνάρτηση χώρου, χρόνου, γνώσης και εμπειρίας, όπου οι μαθητές μας πρέπει να εκμεταλλευτούν πλήρως το διαθέσιμο χρόνο για να αναπτύξουν τις σκέψεις τους. Η νοηματική συνοχή και η ορθογραφία αποτελούν ουσιαστικά συστατικά του προβληματισμού παραγωγής. Ταυτόχρονα θα πρέπει να υπογραμμισθεί ότι τα εμφανισιακά χαρακτηριστικά του γραπτού όπως: η χρήση των περιθωρίων, η συμμετρικότητα, η καλλιγραφία και καθαρογραφία των παραγράφων συμβάλλουν στο συνολικό αισθητικό αποτέλεσμα.

Συνεπώς το ζητούμενο στην παραγωγή του γραπτού λόγου είναι να προσαρμοστούν οι μαθητές μας στην κωδικοποίηση του γραπτής σύνθεσης, ώστε να μπορούν να επικοινωνήσουν με ορθές γραμματικές προτάσεις και άνετη γλωσσική επάρκεια.

Ωστόσο στο στάδιο του σχεδιασμού επιβάλλεται οι μαθητές να γνωρίζουν την ταυτότητα του μηνύματος δηλαδή το περιεχόμενο του αλλά και το στόχο που θέλουν.

2. Χαρακτηριστικά γραπτού λόγου

2.1. Χαρακτηριστικά της παραγωγής γραπτού λόγου

Τα γραπτά κείμενα υπακούουν σε συμβάσεις που τα διαφοροποιούν από τον προφορικό λόγο. Οι διαφορές τους εστιάζονται στη γραμματική (ο προφορικός λόγος, σε αντίθεση με τον γραπτό, παρουσιάζει πολλές ελλειπτικές προτάσεις, διακοπές, επιφωνήματα, ακόμη και παραβιάσεις των γραμματικών κανόνων), στο λεξιλόγιο (συνήθως το λεξιλόγιο του προφορικού λόγου χαρακτηρίζεται από πιο οικείο ύφος σε σχέση με το πιο ουδέτερο ή πιο τυπικό ύφος του γραπτού λόγου). Εξάλλου, το γραπτό κείμενο υπακούει σε συμβάσεις που επιβάλλονται από το είδος του λόγου στο οποίο ανήκει και αφορούν τόσο την εξωτερική του εμφάνιση όσο και τη δομή και το περιεχόμενο του.

2.2. Χαρακτηριστικά περιστάσεων που αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου

Ο γραπτός λόγος μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πάμπολλες περιστάσεις κυρίως όπου ο προφορικός λόγος κρίνεται ακατάλληλος ή ανεπαρκής. Διακρίνονται τρεις μεγάλες κατηγορίες γραπτού λόγου: η περιγραφή, η αφήγηση και η επιχειρηματολογία. Συχνά τα γραπτά κείμενα αξιοποιούν δύο ή και περισσότερες από αυτές τις κατηγορίες, ενώ συνήθως υπερτερεί κάποια από αυτές και τότε το κείμενο χαρακτηρίζεται ανάλογα περιγραφικό, αφηγηματολογικό ή επιχειρηματολογικό.

2.3. Δυσκολίες μαθητών / χρηστών στην παραγωγή γραπτού λόγου: Προβλήματα και λύσεις

Μια από τις βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι η ορθογραφία, πόσο μάλλον που η ορθογραφία της ελληνικής είναι ιστορική και συχνά τα φωνήματα δεν αντιστοιχούν σε έναν μόνο φθόγγο. Τα προβλήματα της ορθογραφίας επιλύονται ως ένα βαθμό όταν οι μαθητές ασκούνται στην ανάγνωση πολλών κειμένων, αλλά και στην αντιγραφή και την επανάληψη. Η κυριότερη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές είναι να αναγνωρίσουν το κειμενικό είδος που τους ζητείται να γράψουν και να ανταποκριθούν στις συμβάσεις που αυτό επιβάλλει. Προβληματικός επίσης αποδεικνύεται συχνά ο τρόπος δόμησης των κειμένων τους, ο οποίος πάσχει από έλλειψη συνοχής, τόσο σε επίπεδο μορφής, όσο και σε επίπεδο περιεχομένου. Όσον αφορά το ύφος των παραγόμενων κειμένων, συχνά αυτό είναι ακατάλληλο, λόγω της τάσης μεταφοράς στοιχείων του προφορικού λόγου στον γραπτό.

Τα προβλήματα αυτά εξομαλύνονται όταν, στο θέμα της γραπτής εργασίας που δίνεται στους μαθητές, δηλώνεται ρητά για ποιο είδος κειμένου πρόκειται και ποιες

είναι οι γνωστές παράμετροι της δεδομένης περίπτωσης επικοινωνίας (ομιλητής, συνομιλητής, τόπος, χρόνος, στόχος της επικοινωνίας). Κρίνεται εξάλλου χρήσιμο, δοθέντος ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφόρων κειμενικών ειδών, οι μαθητές να εξοικειώνονται με κείμενα που ανήκουν σε διαφορετικά είδη (π.χ. δημοσιογραφικό άρθρο, τυπική ή οικεία επιστολή, διαφήμιση, οδηγίες χρήσης κτλ.) και να ανακαλύπτουν τις συμβάσεις που διέπουν το κάθε είδος. Έμφαση επίσης πρέπει να δίνεται στη δομή και τη συνοχή των μελετώμενων και των παραγόμενων από τους μαθητές κειμένων. Όσον αφορά τη σωστή επιλογή του ύφους, χρήσιμη άσκηση θεωρείται η προσπάθεια μετατροπής προφορικού κειμένου σε γραπτό και η επισήμανση των μετατροπών που πρέπει να γίνουν. Σκοπός της διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου είναι ακριβώς η επιβοήθηση των μαθητών στη συνειδητοποίηση και στην επίλυση των προαναφερθέντων προβλημάτων.

3. Ορισμός του «λάθους»

Γενικότερα τα λάθη αποτελούν αντικείμενο έρευνας, διότι δείχνουν σύμφωνα με τον Selinker (1972)

- α. πόσο ο μαθητής έχει προοδεύσει,
- β. πώς είναι το σύστημά του στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή γλωσσικής κατάκτησης / εκμάθησης,
- γ. τις λανθασμένες ή σωστές υποθέσεις που ο ίδιος ο μαθητής σχηματίζει στο μυαλό του με βάση την έκθεσή του σε γλωσσικά δεδομένα και τη διδασκαλία.

Το πρώτο βασικό ερώτημα στο οποίο θα πρέπει να απαντήσουμε είναι κατά πόσο τα λάθη τα οποία καταγράψαμε αποτελούν *τυχαία λάθη* (mistakes) ή *συστηματικά λάθη* (errors) που οφείλονται στη διαδικασία εκμάθησης. Ένα τυχαίο λάθος οφείλεται στην περιστασιακά λανθασμένη εφαρμογή ενός γνωστού κανόνα, ενώ ένα συστηματικό οφείλεται στην άγνοια ή τη μη κατανόηση ενός γλωσσικού συστήματος (Corder, 1973:259).

Βαθύτερες αιτίες των συστηματικών λαθών μπορεί να είναι:

- α. η γλωσσική μεταφορά, δηλαδή η εφαρμογή κανόνων της πρώτης γλώσσας στη δεύτερη γλώσσα π.χ. έλλειψη άρθρου (μεταφορά από τα ρωσικά)
- β. η υπεργενίκευση ή ενδογλωσσική παρεμβολή κατά την οποία ο μαθητής βασίζεται σε λανθασμένες υποθέσεις για τη γλώσσα – στόχο (Brown, 1980:174) π.χ. ψηλός-ψηλότερος, νέος-νεότερος, μεγάλος-μεγαλύτερος, καλός-καλότερος κ.λ.π.
- γ. το περιβάλλον εκμάθησης, όπως είναι ο δάσκαλος, οι μαθητές, η μέθοδος διδασκαλίας, το σχολικό εγχειρίδιο που δίνονται λανθασμένες πληροφορίες μπορούν να οδηγήσουν σε λανθασμένες υποθέσεις και αντιλήψεις για τη γλώσσα – στόχο (SelinKer, 1997:39).
- δ. οι στρατηγικές εκμάθησης, κατά την εφαρμογή των οποίων ο μαθητής χρησιμοποιεί δομές που δεν κατέχει.

4. Μεθοδολογία

4.1. Υποκείμενα έρευνας

Τα υποκείμενα, που πήραν μέρος στην έρευνα, ήταν 150 μαθητές από 3 ιδιωτικά σχολεία της Λευκωσίας και Λεμεσού

Συγκεκριμένα στην έρευνα συμμετείχαν 6 μαθητές της Α' Δημοτικού, 9 μαθητές της Β' Δημοτικού, 24 μαθητές της Γ' Δημοτικού, 30 μαθητές της Δ' Δημοτικού, 27 μαθητές της Ε' Δημοτικού και 54 μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού. Αναλυτικά ο αριθμός των μαθητών παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα και στο ραβδόγραμμα:

Η μητρική γλώσσα των μαθητών ήταν : η αγγλική, η ρωσική, η βουλγαρική, η γαλλική και η αραβική.

ΤΑΞΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %

ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΑΓΓΛΙΚΗ	50
ΡΩΣΙΚΗ	45
ΒΟΥΛΓΑΡΙΚΗ	20
ΓΑΛΛΙΚΗ	25
ΑΡΑΒΙΚΗ	10
ΣΥΝΟΛΟ	150

Χρόνος διεξαγωγής της έρευνας

Κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους 2011-2012, ζητήθηκε από τους δασκάλους των παραπάνω μαθητών να μας δώσουν ένα αντιπροσωπευτικό γραπτό κείμενο των παιδιών. Τα γραπτά διορθώθηκαν από την ερευνήτρια και τα λάθη κατηγοριοποιήθηκαν.

Κατηγοριοποίηση λαθών

Σε αυτή τη φάση της έρευνάς μας, θα κατηγοριοποιήσουμε τα λάθη που παρήγαγαν οι μαθητές μας, ακολουθώντας την τυπολογία του Carl James(1998:179).

α. Λάθη παρεμβολής (interlingual / transfer errors)

β. Ενδογλωσσικά λάθη (intralingual errors)

γ. Λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής (communication - strategy errors)

δ. Συνεπαγωγικά λάθη (induced errors)

Από τις παραπάνω κατηγορίες, αυτή που θα μας απασχολήσει είναι η δεύτερη, δηλαδή τα ενδογλωσσικά λάθη, καθώς αυτά παρουσιάζουν υψηλή συχνότητα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (Αμπάτη – Ιορδανίδου, 2002). Με τον όρο ενδογλωσσικά εννοούμε τα λάθη που σχετίζονται με την εφαρμογή κανόνων μιας και της ίδιας γλώσσας και της χρήσης τους από μία περίπτωση σε μία άλλη.

Τα ενδογλωσσικά λάθη που εντοπίστηκαν κατά την ανάλυση, θα τα χωρίσουμε στις ακόλουθες κατηγορίες:

α. μορφοσυντακτικά λάθη

β. φωνολογικά λάθη

γ. λεξιλογικά λάθη

δ. καταληκτικά – γραμματικά λάθη
ορθογραφικά

ε. λάθη ιστορικής ορθογραφίας

α. Ως μορφοσυντακτικά λάθη δεχόμαστε:

- Τα ρήματα σε λάθος χρόνο

- Τα ρήματα σε λάθος πρόσωπο (ασυμφωνία Υποκειμένου – Ρήματος)

- Τα ρήματα που εμφανίζουν λανθασμένη κατάληξη

β. Ως φωνολογικά λάθη δεχόμαστε:

- Τα ρήματα στα οποία παρατηρείται σύγχυση φθόγγων της Νέας Ελληνικής π.χ. λάθη που στη θέση συγκεκριμένου φωνήματος τίθεται εσφαλμένα κάποιο άλλο ή δυσκολία ως προς την αντιστοιχία προφοράς – γραφής

γ. Ως λεξιλογικά λάθη δεχόμαστε:

- Τα ρήματα που εμφανίζουν και φωνολογικά και μορφοσυντακτικά λάθη, τα οποία οδηγούν στο σχηματισμό τύπων μη αναγνωρίσιμων

- Τα ρήματα της Νέας Ελληνικής που χρησιμοποιούνται σε λάθος συμφραζόμενα.

δ. Ως καταληκτικά – γραμματικά λάθη δεχόμαστε:

- λάθη στις καταλήξεις ουσιαστικών, ρημάτων, επιθέτων, επιρρημάτων που

εμπίπτουν σε συγκεκριμένους γραμματικούς κανόνες

ε. Ως λάθη ιστορικής ορθογραφίας δεχόμαστε:

- λάθη που βρίσκονται στο θέμα της λέξης.

5.1. Τα λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών ανά κατηγορία

5.1.1. Κατηγορία: το άρθρο(οριστικό-αόριστο)

Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται όλα τα λάθη που αφορούν όχι μόνο τη μορφολογία / ορθογραφία, αλλά και τη σύνταξη, όπως η παράλειψη του άρθρου. Η παράλειψη αυτή οφείλεται κυρίως στην παρεμβολή της πρώτης γλώσσας καθώς παρατηρείται σε μαθητές των οποίων η μητρική γλώσσα είτε δε διαθέτει άρθρο είτε χρησιμοποιείται κατά τρόπο διαφορετικό από αυτό της ελληνικής(ρώσικη, πολωνική) .

5.1.2. Κατηγορία: το ουσιαστικό και το επίθετο

Η κατηγορία αυτή προκαλεί ιδιαίτερα προβλήματα στους μαθητές, όχι μόνο εξαιτίας της πλούσιας μορφολογίας του κλιτικού συστήματος της ελληνικής, αλλά και ως προς τη σύνταξη. Λάθη όπως, θα έχουν παραπολούς φίλος θα πρέπει μάλλον να ερμηνευθούν όχι μόνο ως μερική – ή και ελλιπής – γνώση της χρήσης των πτώσεων αλλά και ως μερική κατάκτηση της μορφολογίας.

Αντίθετα από το όνομα, το επίθετο φαίνεται να δημιουργεί λιγότερα προβλήματα στους μαθητές. Εύλογα όμως τίθεται το εξής ερώτημα πώς είναι δυνατόν οι μαθητές να δυσκολεύονται με το κλιτικό σύστημα του ονόματος και να μην αντιμετωπίζουν πρόβλημα στο κλιτικό σύστημα του επιθέτου το οποίο είναι πανομοιότυπο.

Ύστερα από μια ενδελεχή έρευνα των λαθών της κατηγορίας αυτής, παρατηρήσαμε ότι τα αποτελέσματα δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα. Ο μικρός αριθμός λαθών οφείλεται στη σπάνια χρήση επιθέτων. Οι μαθητές, γνωρίζοντας τις δυσκολίες που παρουσιάζει το κλιτικό σύστημα, αποφεύγουν να χρησιμοποιήσουν τα επίθετα, ώστε να αποφύγουν και τα λάθη, μια στρατηγική γνωστή και από τις μέχρι σήμερα έρευνες που αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου.

5.1.3. Κατηγορία: η αντωνυμία

Σε αυτή την κατηγορία θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η φύση των λαθών είναι η ίδια. Έτσι, το μεγαλύτερο ποσοστό των λαθών εντοπίζεται στη μορφολογία-ορθογραφία και όχι στη σύνταξη των αντωνυμιών.

5.1.4. Κατηγορία: το ρήμα

Το ρήμα δημιουργεί τις περισσότερες δυσκολίες. Τόσο η μορφολογία του ρήματος όσο και η σύνταξη, φαίνεται να δημιουργούν σημαντικά προβλήματα στην κατάκτηση του ρήματος. Βέβαια, μέσα από τα λάθη που συλλέξαμε φαίνεται ότι πολλά από αυτά τα λάθη θα μπορούσαν να έχουν αποφευχθεί, αν οι μαθητές είχαν διδαχτεί μέσα από ασκήσεις τη συστηματικότητα του ρηματικού συστήματος, καθώς τα περισσότερα λάθη αφορούν την ορθογραφία των κλιτικών μορφημάτων ή των μορφημάτων σχηματισμού των χρόνων. Έτσι, όταν το -ι- αντικαθιστά το -η- στο σχηματισμό του αορίστου, το -ο αντικαθιστά το -ω στην κατάληξη του ρήματος και το -ε εναλλάσσεται με το -αι, καταλαβαίνουμε ότι οι μαθητές δεν έχουν συνειδητοποιήσει το ρόλο και τη συστηματική παρουσία του -ω ως κλιτικό μόρφωμα των ενεργητικών ρημάτων στο πρώτο πρόσωπο.

Μολονότι η συστηματικότητα της μορφολογίας του ρηματικού συστήματος της ελληνικής μπορεί να διδαχτεί χωρίς ιδιαίτερο πρόβλημα και με ασκήσεις που μπορούν να καταδείξουν τη συστηματικότητά του, δε συμβαίνει το ίδιο και με την ακολουθία των χρόνων.

5.1.5. Κατηγορίες: ορθογραφία και λεξιλόγιο

Στην παρούσα ενότητα αποφασίσαμε να παρουσιάσουμε μαζί τις δύο αυτές κατηγορίες οι οποίες έχουν άμεση σχέση μεταξύ τους και οι οποίες παρουσιάζουν εξαιρετικά

υψηλά ποσοστά λαθών. Τα λάθη βέβαια οφείλονται κυρίως στην ελλιπή γνώση του λεξιλογίου ή στη λανθασμένη χρήση μιας λέξης.

Εδώ οι μαθητές συναντούν πολλά προβλήματα στην επιλογή του λεξιλογίου.

Για το λόγο αυτό πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη χρήση ή και στη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που θα έχει ως στόχο τη βαθμιαία κατάκτηση του λεξιλογίου.

5.1.6. Κατηγορίες: η πρόθεση –ο σύνδεσμος- το επίρρημα

Και σ' αυτή την κατηγορία θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η φύση των λαθών είναι η ίδια. Το μεγαλύτερο ποσοστό των λαθών εντοπίζεται στη μορφολογία-ορθογραφία και όχι στη σύνταξη τους.

6. Κριτική Ανάλυση των Λαθών

6.1. Ορθογραφικά λάθη

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων, που προέκυψε από τα γραπτά των μαθητών, το πρώτο και αναμενόμενο συμπέρασμα είναι πως οι φυσικοί ομιλητές κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη συγκριτικά με τους αλλόγλωσσους. Συγκεκριμένα:

- Τόσο στα γραπτά των φυσικών ομιλητών, όσο και στα γραπτά των αλλόγλωσσων, τα ορθογραφικά λάθη είναι το είδος αυτό του λάθους που συναντήθηκε σε μεγαλύτερη συχνότητα στα γραπτά των μαθητών.
- Οι μαθητές -φυσικοί ομιλητές και αλλόγλωσσοι- κάνουν περισσότερα λάθη ιστορικής ορθογραφίας και λιγότερα καταληκτικά λάθη, που οφείλονται σε ελλιπή γνώση γραμματικών κανόνων. Αυτό μας επιτρέπει να προτείνουμε τέτοιες δραστηριότητες στην ορθογραφία που θα δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εντοπίσουν τη συστηματικότητα που υπάρχει στην ορθογραφία της ελληνικής. Η υπεροχή των λαθών ιστορικής ορθογραφίας μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι υπάρχει χάσμα ανάμεσα στην ομιλούμενη και τη γραφόμενη γλώσσα και το πρόβλημα ορθογραφίας εντοπίζεται ήδη από τον 1^ο μ.Χ. αιώνα (Ιγνατιάδης, 1991).
- Επιβάλλεται εκτενέστερη μελέτη συγκεκριμένων φαινομένων που φαίνεται να δημιουργούν ιδιαίτερες δυσκολίες στους μαθητές και τα οποία αφορούν την ορθή χρήση των χρόνων, των εγκλίσεων του ποιού ενεργείας και των άρθρων. Είναι γνωστό ότι η χρήση του γραμματικού ποιού ενεργείας εξαρτάται άμεσα από τη Γ1 του μαθητή και ότι η διδασκαλία του γραμματικού ποιού ενεργείας είναι αποτελεσματική κυρίως από την καλλιέργεια της κατανόησης από τους μαθητές των πραγματολογικών /σημασιολογικών περιορισμών.
- Τα κορίτσια κάνουν πολύ λιγότερα ορθογραφικά λάθη σε σχέση με τα αγόρια, τόσο στην περίπτωση των φυσικών ομιλητών, όσο και στην περίπτωση των αλλόγλωσσων. Αυτό το συμπέρασμα συνάδει με τα αποτελέσματα διάφορων ερευνών που βεβαιώνουν την υπεροχή στην επίδοση των κοριτσιών (Παπούλια, 1999).
- Δεν παρατηρήθηκε μείωση των ορθογραφικών λαθών, καθώς οι μαθητές προχωρούσαν στις τάξεις.

6.2. Μορφοσυντακτικά λάθη

Οι φυσικοί ομιλητές δεν κάνουν τέτοιου είδους λάθη γιατί μαθαίνουν αυθόρμητα τις μορφοσυντακτικές δομές της μητρικής τους γλώσσας πολύ πριν την εισαγωγή τους στο Δημοτικό σχολείο. Αντίθετα οι αλλόγλωσσοι μαθαίνουν τις μορφοσυντακτικές δομές κυρίως από το σχολείο, γιατί εκτός αυτού ακόμα κι αν κάνουν τέτοιου είδους λάθη, η γλώσσα εκπληρώνει το βασικό σκοπό της επικοινωνίας. Συγκεκριμένα:

- Καθώς οι αλλόγλωσσοι μαθητές προχωρούν στην επόμενη τάξη δε φαίνεται να υπάρχει ιδιαίτερη μείωση σε αυτή την κατηγορία λαθών.
- Και σε αυτή την περίπτωση λαθών τα αγόρια έκαναν λιγότερα λάθη συγκριτικά με τα κορίτσια.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως το πιο συχνά εμφανιζόμενο λάθος έχει να κάνει με τη χρήση της Υποτακτικής. Ακολουθεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα:

- Πάω να το καθαρίζω...
- Πηγαίνω στην αυλή να ποτίζω...
- Το καλοκαίρι τα λουλούδια είναι όμορφα και πρέπει να τα φροντίσουμε.

Είναι συχνά τα λάθη που κάνουν οι αλλόγλωσσοι με τη χρήση της υποτακτικής. Στις δύο πρώτες περιπτώσεις επειδή το παιδί ήθελε να δηλώσει διάρκεια επέλεξε υποτακτική ενεστώτα, ενώ το ρήμα πηγαίνω συντάσσεται πάντα με υποτακτική αορίστου. Αντίθετα το ρήμα πρέπει συντάσσεται με όλους τους τύπους της υποτακτικής ανάλογα με αυτό που θέλει να εκφράσει κανείς.

6.3. Φωνολογικά λάθη

Οι φυσικοί ομιλητές κάνουν αρκετά λιγότερα φωνολογικά λάθη σε σχέση με τους αλλόγλωσσους. Αυτό εξηγείται καθώς η διαδικασία κατάκτησης των φθόγγων ολοκληρώνεται στην προσχολική ηλικία και στις μεγαλύτερες ηλικίες ο άνθρωπος έχει το προνόμιο να «ακούει» κυρίως τους γνωστούς φθόγγους και μόνον αυτούς να προφέρει. Έτσι και η αιτιολόγηση των λαθών είναι διαφορετική για τους φυσικούς ομιλητές και για τους αλλόγλωσσους. Τα φωνολογικά λάθη στην πρώτη περίπτωση γίνονται από παραδρομή, ενώ στη δεύτερη περίπτωση ίσως σημαίνουν ελλιπή κατάκτηση των φωνημάτων. Επιπλέον:

- Δεν παρατηρείται αξιοσημείωτη μείωση στον αριθμό των φωνολογικών λαθών, καθώς _____ οι αλλόγλωσσοι προάγονται από τη μια τάξη στην επόμενη.
- Παρατηρήθηκε πως τα αλλόγλωσσα αγόρια έκαναν λιγότερα φωνολογικά λάθη σε σχέση με τα κορίτσια.

6.4. Λεξιλογικά λάθη

Και σε αυτήν τη περίπτωση σημαντική ήταν η διαφορά στον αριθμό των λεξιλογικών λαθών μεταξύ φυσικών ομιλητών και αλλόγλωσσων. Και στις δύο περιπτώσεις όμως τα λεξιλογικά λάθη δεν είναι τα πιο συχνά εμφανιζόμενα λάθη στα γραπτά τόσο των φυσικών ομιλητών, όσο και των αλλόγλωσσων. Συγκεκριμένα:

- Και σε αυτή την περίπτωση δεν παρατηρήθηκε σταθερή μείωση των λαθών καθώς τα παιδιά προάγονται στην επόμενη τάξη. Ωστόσο, τα λεξιλογικά λάθη είναι από τα λάθη αυτά που δεν συναντώνται σε μεγάλη συχνότητα στα γραπτά των μαθητών.
- Όσον αφορά το φύλο και σε αυτήν την περίπτωση λαθών, περισσότερα λάθη έκαναν τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια.

Σε δύο ευρήματα από την έρευνα αυτή μας έκαναν εντύπωση. Το πρώτο έχει να κάνει με το γεγονός ότι τα κορίτσια σε όλες τις κατηγορίες λαθών έκαναν περισσότερα λάθη από τα αγόρια. Εντύπωση, επίσης, μας προκάλεσε στη συγκεκριμένη έρευνα το γεγονός πως οι αλλόγλωσσοι μαθητές καθώς προχωρούν από τη μία τάξη στην άλλη δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερη μείωση σε καμία κατηγορία λαθών. Στην πρώτη περίπτωση, το πρώτο που μπορούμε να πούμε για να αιτιολογήσουμε το μη αναμενόμενο αυτό φαινόμενο έχει να κάνει με την έκταση των γραπτών των μαθητών. Τα κορίτσια, στις περισσότερες περιπτώσεις παρήγαγαν πιο εκτεταμένα γραπτά σε σχέση με τα αγόρια, άρα αυξάνονταν στην περίπτωση τους η πιθανότητα του λάθους. Προκειμένου να ρίξουμε περισσότερο φως και στα δύο παραπάνω ευρήματα, πρέπει να διευκρινίσουμε πως τα υποκείμενα της έρευνας ήταν διαφορετικοί μαθητές σε κάθε τάξη. Με άλλα λόγια δεν αξιολογήσαμε την επίδοση του ίδιου μαθητή καθώς προχωρά από τη μία τάξη στην επόμενη. Τα προαναφερθέντα γεγονότα μπορούν να ερμηνευθούν σε σχέση με τα χρόνια παραμονής και παρακολούθησης των αλλόγλωσσων μαθητών σε ελληνικό σχολείο. Είναι λογικό και αναμενόμενο πως οι αλλόγλωσσοι μαθητές που φοίτησαν περισσότερα χρόνια σε ελληνικό σχολείο κάνουν συνολικά λιγότερα λάθη σε σχέση με επίσης αλλόγλωσσους συμμαθητές τους που

φοίτησαν λιγότερα χρόνια. Στη παρούσα έρευνα το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών άρχισε το δημοτικό σχολείο στην Κύπρο.

Αυτό σε συνδυασμό με το ότι καθώς τα παιδιά προχωράνε σε τάξη οι απαιτήσεις της παραγωγής του γραπτού λόγου αυξάνονται σε όλα τα επίπεδα δικαιολογεί τις αυξανόμενες δυσκολίες που συναντούν οι αλλόγλωσσοι μαθητές και ποσοτικά δε διαφαίνεται αξιοσημείωτη πρόοδος. Ωστόσο, πολλές φορές- κάποιες φορές και στη συγκεκριμένη έρευνα- τα ποιοτικά δεδομένα δε συμβαδίζουν με τα ποσοτικά. Μπορεί δηλαδή κάποιο παιδί, όπως άλλωστε και συμβαίνει να έχει τη δυνατότητα ως προς το περιεχόμενο να μπορεί να εκφραστεί επαρκώς, αλλά κάνοντας κάποια λάθη. Αυτά ακριβώς όμως τα λάθη είναι η απόδειξη πως το παιδί μαθαίνει, καθώς μάθηση χωρίς λάθη δεν υπάρχει. Το λάθος, δίνει στο παιδί μια ενεργητική στάση απέναντι στη νέα γνώση, και καθιστά το λάθος συστατικό στοιχείο στη διαδικασία της μάθησης. Αν δεν υπάρχει λάθος δεν υπάρχει δράση εκ μέρους του μαθητή, άρα δεν υπάρχει ανακάλυψη, οπότε δεν γίνεται να υπάρχει και μάθηση.

Ύστερα από όλα αυτά καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τα λάθη των μαθητών είναι αναπόφευκτο κομμάτι της διδασκαλίας, ειδικά της διδασκαλίας μιας δεύτερης ξένης γλώσσας. Σ' αυτή την περίπτωση πρέπει ο μαθητής να αποδομήσει λειτουργίες της μητρικής του γλώσσας και να δομήσει τη γλώσσα στόχο, όποτε η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι μια απαιτητική διαδικασία για το μαθητή.

Σύμφωνα με την σύγχρονη διδακτική αντίληψη ο μαθητής πρέπει να εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και κατά συνέπεια και στη διόρθωση των λαθών του. Τότε συνειδητοποιεί ευκολότερα τον συστηματικό χαρακτήρα της γλώσσας, κατακτά ευρύτερες ή συνολικές δομές και δεν υποπίπτει πλέον σε λάθη της ίδιας κατηγορίας (Μήτσης, 2000).

Για την αντιμετώπιση των λαθών πρέπει να σχεδιάσουμε τη διδασκαλία μας έχοντας υπόψη τις δυσκολίες που παρουσιάζει η ελληνική γλώσσα για έναν αλλόγλωσσο μαθητή (Μήτσης, 2000). Η διδασκαλία της ελληνικής είναι ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα γιατί πρέπει να συνυπολογίζεται ένα πλήθος παραμέτρων που σχετίζονται με τη φυσιολογία της γλώσσας μας. Μία δυσχέρεια είναι η γλωσσική ποικιλία και η διάκριση λαϊκής και λόγιας γλώσσας. Μια ακόμα δυσκολία είναι η διδασκαλία της μορφολογίας, που θέτει αρκετά προβλήματα, όπως την ταυτόχρονη εξέταση και συντακτικών δομών. Μια τρίτη δυσκολία είναι η φωνολογία την ελληνικής και ιδιαίτερα με τα αλλόφωνα σύμφωνα. Δυσκολίες παρουσιάζει η διδασκαλία του ρήματος, ειδικά των ανώμαλων ρημάτων και το ποιόν ενέργειας. Επίσης σημασία πρέπει να δοθεί στη διδασκαλία των συνδέσμων και των προθέσεων γιατί η σωστή χρήση τους συμβάλλει αποφασιστικά στην ορθότητα των μηνυμάτων (Μήτσης, 2000). Όλα τα παραπάνω πρέπει να διδάσκονται στη φυσιολογική ροή της γλώσσας και όχι τυποποιημένα σε κανόνες.

6.5. Συντακτικά λάθη

Και σε αυτήν την κατηγορία λαθών οι φυσικοί ομιλητές σημείωσαν μικρότερο αριθμό λαθών. Αυτό συμβαίνει γιατί γνωρίζουν από τη νηπιακή ηλικία τις συντακτικές δομές της γλώσσας με αυθόρμητο τρόπο, ενώ για τους αλλόγλωσσους αυτή η διαδικασία είναι προϊόν διδασκαλίας. Επιπλέον, για την περίπτωση των φυσικών ομιλητών ένα μέρος των σφαλμάτων αυτών μπορεί να οφείλεται σε παραδρομή ή λάθη που σχετίζονται με τη φυσική κατάσταση των παιδιών (π.χ κόπωση), ενώ στην περίπτωση των αλλόγλωσσων στο ότι ακόμη και στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού εξακολουθούν να μαθαίνουν της συντακτικές δομές της δεύτερης γλώσσας. Συγκεκριμένα:

- Στα συντακτικά λάθη δεν παρατηρήθηκε σταθερή μείωση τους καθώς τα παιδιά προχωρούν από τη μια τάξη στην επόμενη.
- Και σε αυτή την κατηγορία λαθών τα κορίτσια έκαναν περισσότερα λάθη από τα

αγόρια.

7. Αξιοποίηση λαθών

Όλες οι σύγχρονες απόψεις και θεωρίες διδασκαλίας τονίζουν το σημαντικό ρόλο που μπορούν να έχουν τα λάθη των μαθητών κατά τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας. Ο ρόλος του λάθους του μαθητή α. αποτελεί κριτήριο του τρόπου σκέψης και μάθησης του, β. λειτουργεί ανατροφοδοτικά τόσο για το μαθητή όσο και για το δάσκαλο, γ. συμβάλλει στην προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας στις ανάγκες του μαθητή (Φουντουπούλου, Μ. Ζ. 2001). Επομένως, η παρατήρηση των λαθών που κάνουν οι μαθητές, η καταγραφή τους και η προσπάθεια ερμηνείας τους μπορούν να παρέχουν στους δασκάλους πολύτιμα δεδομένα που θα τους οδηγήσουν σε ουσιαστικά συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους καθώς και με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην προσπάθεια τους να κατακτήσουν ένα νέο κώδικα επικοινωνίας. Έχοντας οι δάσκαλοι επίγνωση των λαθών που κάνουν οι μαθητές τους, εστιάζουν τη διδασκαλία τους στις δυσκολίες δίνοντας στους μαθητές τους την ευκαιρία να τις ξεπεράσουν. Επομένως, η διόρθωση των λαθών θα πρέπει να έχει ένα δυναμικό χαρακτήρα και να μην αποτελεί μια στατική διαδικασία κατά την οποία ο δάσκαλος διορθώνει το λάθος του μαθητή, χωρίς να εξασφαλίζει ότι έγινε κατανοητό από τον δεύτερο τόσο το είδος του λάθους όσο και η σωστή επιλογή.

Ιδιαίτερα τα γραπτά κείμενα των μαθητών αποτελούν σημαντική πηγή δεδομένων. Ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να στηρίξει όλη τη διδασκαλία του σε αυτά. Έτσι, κατά τη διόρθωση των γραπτών των μαθητών δεν αρκεί η διόρθωση των λαθών τους. Είναι πιο αποτελεσματικό όταν ο δάσκαλος, διαβάζοντας τα γραπτά των μαθητών του, απλά υπογραμμίζει τις λανθασμένες επιλογές τους και ζητάει στη συνέχεια από τους ίδιους να εξηγήσουν γιατί νομίζουν ότι είναι λάθος η χρήση τής γλώσσας σε κάθε περίπτωση και πώς κατέληξαν σε αυτή την επιλογή. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές, αναπτύσσουν αυτοέλεγχο και αυτοπεποίθηση, αποκτούν επίγνωση του τρόπου με τον οποίο εργάζονται, συνειδητοποιούν τις δυσκολίες που έχουν και αποσαφηνίζουν πιθανές παρερμηνείες που έχουν κάνει σχετικά με τη χρήση ή ακόμη και το σχηματισμό κάποιων φαινομένων.

Εναλλακτικά, ο δάσκαλος μπορεί να πληροφορεί τον κάθε μαθητή σχετικά για το γραμματικό φαινόμενο που παρουσιάζει λάθη στο γραπτό του και στη συνέχεια να αφήσει στον ίδιο το μαθητή να τα ανακαλύψει. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής θα καταλάβει βέβαια τις αδυναμίες του, θα έχει την ευκαιρία να διορθώσει τα λάθη που προέρχονται από απροσεξίες και ο δάσκαλος θα έχει τη δυνατότητα να διακρίνει τα συστηματικά λάθη από τα τυχαία / τις παραδρομές / τα γλωσσικά ολισθήματα και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του ανάλογα με την κάθε περίπτωση.

Τα δεδομένα που μπορεί να συλλέξει ο δάσκαλος από τα λάθη των μαθητών του και τα συμπεράσματα στα οποία μπορεί να καταλήξει από την αξιοποίηση τους δεν είναι πολύτιμα μόνο για την τάξη από την οποία προέρχονται οι συγκεκριμένοι μαθητές. Τα ίδια συμπεράσματα μπορεί να τα αξιοποιήσει στη διδασκαλία του σε άλλες τάξεις στις οποίες θα έχει τη δυνατότητα να γνωρίζει εκ των προτέρων ποιες δυσκολίες είναι πιθανόν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές και να εστιάσει από την αρχή σε συγκεκριμένα σημεία. Τέλος, έχοντας συγκεντρωμένα τα συστηματικά λάθη που γίνονται από τους μαθητές, ο δάσκαλος μπορεί να το αποτρέψει δίνοντας ως παραδείγματα λαθών αυτά που έγιναν από άλλους μαθητές και υποδεικνύοντας τους τη σωστή επιλογή εκ των προτέρων.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ., 2000. Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της διδασκαλίας της μάθησης. *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και Δεύτερης Γλώσσας*. Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης, 203-221.
- Αμπάτη Α. & Ιορδανίδου Α. 2002. Τα λάθη στη γραπτή έκφραση αλλόγλωσσων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου: ο ρόλος τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Πανελλήνιο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Τμήματος Ιωαννίνων, 495-506.
- Δαμανάκης, Μ. 2000. *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Holton, D., Mackridge, P. & Φιλιππάκη – Warbuton, I. 1998. *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας* (μτφ.Β. Σπυρόπουλος). Αθήνα: Πατάκης.
- Ιγνατιάδης, 1991: «Η Φωνητική ορθογραφία και η νεοελληνική γλώσσα». *Γλώσσα*, 25, 3-28.
- Ιορδανίδου, Α., 2002. «Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος»,
- Κατή Δ. 2000. *Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κλαίρης Χ. – Μπαμπινιώτης Γ., (σε συνεργασία με τους Α. Μόζερ, Α. Μπακάκου – Ορφανού, Σ. Σκοπετέα) 2005. *Γραμματική της Νέας Ελληνικής: Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγούρας, Η. 2002. *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. 1998. *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας – Εισαγωγή στη*
Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης Γ. & Κοντός Π. 1967. *Σύγχρονη Γραμματικής της Κοινής Νέας Ελληνικής, Θεωρία – Ασκήσεις*. Αθήνα.
- Μπέλλα, Σ. 2007. *Η Δεύτερη Γλώσσα – Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πετρούνιας, Ε. 1997. *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική («Αντιπαραθετική») Ανάλυση*.

Θεσσαλονίκη: Ζήτης.

Πήτα Μ. Ρ. 1998. *Ψυχολογία της Γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σφυρόερα, Μ., 2003. «Το Λάθος ως Εργαλείο Μάθησης και Διδασκαλίας»,

www.kleidiakaiantikleidia.gr.

Τριανταφυλλίδης, Μ. κ.ά. 1941. *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών» – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2000 (ανατύπωση).

Φιλιππάκη – Warburton, Ε. 1992. *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα: Νεφέλη.

Οι Διαπολιτισμικές Δεξιότητες και η Αξιοποίηση της Προφορικής Ιστορίας στο Σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία τους

Δρ Νικολέττα Χριστοδούλου

Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Frederick, Λευκωσία, Κύπρος

n.christodoulou@frederick.ac.cy

Περίληψη

Η εργασία αυτή αναλύει τον όρο *διαπολιτισμικές δεξιότητες* και διερευνά τρόπους καλλιέργειάς τους στο σχολικό πρόγραμμα, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της προφορικής ιστορίας ως ένα τρόπο ανάπτυξης και βελτίωσης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Αναλύονται αποσπάσματα από το ερευνητικό πρόγραμμα της Προφορικής Ιστορίας της Κύπρου ως παράδειγμα χρήσης των προσωπικών αφηγήσεων για αύξηση της πολιτισμικής ευελιξίας, της εμπάθειας, της κατανόησης και της αλληλεγγύης μεταξύ των ανθρώπων που είτε ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες (βάσει ενδιαφερόντων, θρησκείας, πολιτισμού, νοοτροπίας, κουλτούρας, εθνικότητας, εθίμων, ηθών, κλπ.) είτε στις ίδιες. Τέλος, γίνονται κάποιες σύντομες εισηγήσεις για την ένταξη των προσωπικών αφηγήσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

Abstract

This paper analyzes the term *intercultural skills* and explores ways of enhancement in the school curriculum, using the method of oral history as a way of developing and improving intercultural skills. Excerpts from the Cyprus Oral History research project are analyzed as an example of the use of personal narratives to increase cultural flexibility, empathy, understanding and solidarity among people who either belong to different groups (based on interests, religion, culture, mentality, ethnicity, customs, manners, etc.) or the same. Finally, brief suggestions are offered for the inclusion of personal narratives in the school curriculum.

Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή αναλύεται ο όρος *διαπολιτισμικές δεξιότητες* και διερευνώνται τρόποι καλλιέργειάς τους στο σχολικό πρόγραμμα, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της προφορικής ιστορίας ως ένα τρόπο ανάπτυξης και βελτίωσης των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Στις μέρες μας, ένα σύνολο από καταστάσεις τις οποίες βιώνουν οι χώρες σε παγκόσμιο επίπεδο καθιστούν αναγκαία την καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στους νέους, αλλά και ευρύτερα. Αυτές οι καταστάσεις συμπεριλαμβάνουν την ανάγκη για κινητικότητα και για εργοδότηση, τις νέες τάσεις για έρευνα και ανάπτυξη στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και διεθνώς, την παγκοσμιοποίηση και την αγορά εργασίας, καθώς επίσης και τη μετακίνηση πληθυσμών, τη μετανάστευση λόγω φτώχειας, πολέμων, πολιτικών καταστάσεων, κλιματικών αλλαγών και άλλων φυσικών και ανθρωπογενών καταστροφών.

Η αναγκαιότητα της ανάπτυξης διαπολιτισμικών δεξιοτήτων αφορά σε επικοινωνιακές, επαγγελματικές, εκπαιδευτικές και άλλες ανάγκες που προκύπτουν από την παγκοσμιοποίηση, τη διαφορετικότητα και πολυφωνία που υπάρχει στα σχολεία μας, και την

ανάγκη να αντιληφθούμε ότι άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα έχουν διαφορετικά πολιτιστικά πρότυπα, πρακτικές και προσδοκίες. Δεδομένου ότι ο πολιτισμός επηρεάζει κάθε πτυχή της ζωής μας—από το ντύσιμο μέχρι τις συναλλαγές μας—χρειάζεται να αναπτύξουμε ορισμένες συμπεριφορές και δεξιότητες για να επιτύχουμε ως παγκόσμιοι πολίτες, στην χώρα μας ή στο εξωτερικό. Αυτές οι δεξιότητες καθιστούν τα άτομα ικανά να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά και με αποδεκτό τρόπο σε μια ομάδα της οποίας τα μέλη έχουν διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, τρόπους σκέψης και πράξης, προσέγγισης της πραγματικότητας και συμπεριφορές.

Ο όρος διαπολιτισμικότητα είναι παρεξηγημένος και αυτό γιατί συνδέθηκε με την σύγχρονη ιδέα της παγκοσμιοποίησης—ως όρος ο οποίος έχει δημιουργηθεί από τους λίγους και τους δυνατούς και αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη εκδοχή διεθνούς οικονομικής ενοποίησης για εξυπηρέτηση ιδίων οικονομικών συμφερόντων παρά ως όρος που αναφέρεται στη συνένωση των ανθρώπων και στην προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Chomsky, 2002). Σε αυτό το πλαίσιο υπάρχει η τάση ισοπέδωσης της διαφορετικότητας και η αίσθηση ότι απειλούνται τα διακριτά πολιτισμικά, θρησκευτικά και εθνικά χαρακτηριστικά, τα ήθη και τα έθιμα των ανθρώπων. Ο τρόπος με τον οποίο ο διαπολιτισμός εφαρμόστηκε, ή επιβλήθηκε, μέσα από την παγκοσμιοποίηση, της οποίας τα κίνητρα στις μέρες ήταν καθαρά οικονομικά, έκανε τις διάφορες ομάδες ανθρώπων να νιώθουν ότι παραβιάζεται η πολιτισμική τους υπόσταση, τα ήθη, τα έθιμα και οι αξίες τους. Μέσα σε αυτή την πραγματικότητα εξαφανίζονται τα θετικά στοιχεία του όρου *διαπολιτισμός*. Πρόκειται για στοιχεία τα οποία μπορούν να φέρουν τους ανθρώπους, ακόμα και με την ίδια κουλτούρα, πιο κοντά και τα οποία μπορούν να συνοψιστούν ως η ικανότητα να σεβόμαστε τους άλλους ανθρώπους και το ποιο είναι, μακριά από την αίσθηση ότι κινδυνεύει ο ένας από την ύπαρξη του άλλου, ακριβώς γιατί και οι άλλοι έχουν την ικανότητα να σεβαστούν τη δική μας ύπαρξη, τα ήθη, τα έθιμα και την διαφορετικότητα. Η διαπολιτισμική ικανότητα μπορεί να συμβάλει στην ενσυναίσθηση, στην εμπάθεια, στην κατανόηση και στην αλληλεγγύη μεταξύ των ανθρώπων.

Ενώ επιφανειακά οι πολιτιστικές διαφορές φαίνεται να εξαφανίζονται με την παγκοσμιοποίηση, οι υποκρυπτόμενες αξίες μιας κοινωνίας παραμένουν (Cross-cultural communication, 2007b). Η σημασία της πολιτιστικής ευαισθητοποίησης και των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων δεν ελαχιστοποιείται με την παγκοσμιοποίηση. Αντίθετα, η δραστηριοποίηση των ανθρώπων σε διεθνές επίπεδο καθιστά τις διαπολιτισμικές δεξιότητες ζωτικής σημασίας προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Ας αναλογιστούμε πόσο συχνά λέμε την φράση ‘δεν ξέρω τι εννοείς’ (Prigent, 2013). Η ανάγκη να μιλούμε την ίδια γλώσσα, τόσο κυριολεκτικά όσο και μεταφορικά, είναι μεγάλη. Πρόκειται για την ανάγκη να καταλαβαίνουμε το άλλο άτομο ακόμα και αν αυτό προέρχεται από την ίδια κουλτούρα και πολιτισμική ομάδα με την δική μας.

Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες και οι διαστάσεις τους

Η *πολιτισμική νοημοσύνη* (cultural intelligence) είναι ένα σημαντικό βήμα προς την διαπολιτισμική δεξιότητα. Η ανάπτυξη της πολιτισμικής νοημοσύνης και η απόκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων μπορούν να βοηθήσουν το άτομο να αναπτύξει σημαντικές δεξιότητες για επιτυχία στον τόπο του και σε μια άλλη χώρα (Cross-cultural communication, 2007a).

Για να γίνει κατανοητή η έννοια *διαπολιτισμικές δεξιότητες* και η ανάγκη για καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων πρέπει να οριοθετηθούν κάποιες συναφείς έννοιες όπως είναι ο *πολιτισμικός φακός*, ο *πολιτισμός*, η *κουλτούρα* και η *νοοτροπία*. Ο ‘πολιτισμικός φακός’ αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βλέπουν τον κόσμο. Συγκεκριμένα, οι

άνθρωποι βλέπουν τον κόσμο μέσα από τον δικό τους φακό, δηλαδή μέσα από τις δικές τους πεποιθήσεις, στάσεις και συμπεριφορές. Αυτός ο φακός επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι συναλλάσσονται μεταξύ τους και επιλύουν προβλήματα. Στο πιο βασικό επίπεδο, η ερμηνεία του κάθε ατόμου για τον κόσμο είναι διαφορετική, αλλά με βάση τις ομάδες στις οποίες ανήκουμε—εθνικές, περιφερειακές, τοπικές, επαγγελματικές, οικογενειακές—μοιραζόμαστε κάποιες ερμηνείες με τους άλλους.

Ο *πολιτισμός* αναφέρεται στο σύστημα πεποιθήσεων και αξιών το οποίο συμερίζεται μια συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων. *Πολιτισμός* σημαίνει ότι εμείς και οι άλλοι αναμένεται να συμμορφωνόμαστε με ορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς ως συνέπεια του ότι ανήκουμε σε ορισμένες ομάδες. Ενώ ο όρος *κουλτούρα* πολλές φορές χρησιμοποιείται ως συνώνυμο του όρου *πολιτισμός*, στην πραγματικότητα είναι υποσύνολό του. Αναφέρεται στην ιδέα της μοναδικότητας και της ενότητας μιας δεδομένης κοινωνίας. Σημαίνει την καλλιέργεια του πνεύματος, την παιδεία αλλά και το σύνολο της πνευματικής παράδοσης και δημιουργίας ενός κοινωνικού συνόλου. Διαφορετικές κουλτούρες μπορεί να υπάρχουν όχι μόνο μεταξύ των εθνών, αλλά ακόμη και ανάμεσα στα μέλη μιας σχολικής μονάδας, μιας οικογένειας, ακόμα και ανάμεσα στα άτομα που βρίσκονται στον ίδιο εργασιακό χώρο. Οι διαφορές μπορεί να είναι ηθικές, εθνικές, γεωγραφικές, ιστορικές, πολιτικές ή θρησκευτικές. Η *νοοτροπία* αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί το μυαλό του κάθε ανθρώπου, δηλαδή στον τρόπο σκέψης. Ο ιδιαίτερος τρόπος σκέψης ενός ατόμου, μιας ομάδας, ενός λαού είναι το σύνολο των πεποιθήσεων, των φοβιών και των προκαταλήψεων που τελικά καθορίζουν τη συμπεριφορά και τη δράση των ατόμων ή των ομάδων.

Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι ένα σύνολο από γνωστικά, συμπεριφορικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά που επιτρέπουν στα άτομα να προσαρμοστούν αποτελεσματικά σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα (Abbe, Gulick, & Herman, 2007). Πρόκειται για την ικανότητα να επικοινωνούμε επιτυχώς με τους ανθρώπους των άλλων πολιτισμών κάτι που προϋποθέτει την κατανόηση των στάσεων και των τρόπων σκέψης των άλλων ανθρώπων και την ικανότητα έκφρασης του δικού μας τρόπου σκέψης. Ένα άτομο που έχει διαπολιτισμικές δεξιότητες κατανοεί, στις αλληλεπιδράσεις του με τους άλλους ανθρώπους, τις πολιτισμικά συγκεκριμένες αντιλήψεις, σκέψεις, συναισθήματα και δράσεις τους. Η γνώση για άλλους πολιτισμούς και για τις συμπεριφορές των άλλων ανθρώπων, η ενσυναίσθηση, δηλαδή η κατανόηση των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων ανθρώπων, η αυτοπεποίθηση, δηλαδή η γνώση των δικών μας επιθυμιών, δυνατών σημείων και αδυναμιών και η συναισθηματική σταθερότητα, καθώς επίσης και η πολιτιστική ταυτότητα, δηλαδή η γνώση της κουλτούρας ενός ατόμου, αποτελούν χαρακτηριστικά και βασικές προϋποθέσεις των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.

Μια σειρά από δυνατότητες των ανθρώπων, εφόσον αυτές μετατραπούν σε δεξιότητες και στάσεις, όπως είναι οι πιο κάτω, μπορεί να διευκολύνουν τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους ανθρώπους αναλόγως του τύπου της αλληλεπίδρασης (INCA, 2004). Πρώτον, είναι η ανοχή της αμφισημίας, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να δεχτεί έλλειψη σαφήνειας και να είναι σε θέση να ασχοληθεί με διαφορούμενες καταστάσεις εποικοδομητικά. Δεύτερον, η ευελιξία στη συμπεριφορά αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του σε διαφορετικές απαιτήσεις και καταστάσεις. Τρίτον, η επικοινωνιακή συναίσθηση αναφέρεται στην δυνατότητα του ατόμου να προσδιορίσει και να χρησιμοποιήσει επικοινωνιακές συμβάσεις των ανθρώπων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και να τροποποιήσει τις δικές του μορφές έκφρασης αντίστοιχα. Τέταρτον, η ανακάλυψη της γνώσης αναφέρεται στην δυνατότητα του ατόμου να αποκτήσει νέες γνώσεις του πολιτισμού και της πολιτιστικής πρακτικής και να χρησιμοποιήσει αυτή τη γνώση σε πραγματικό χρόνο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Πέμπτον, ο σεβασμός της

διαφορετικότητας αναφέρεται στην περιέργεια και στη διαφάνεια, καθώς και στην προθυμία του ατόμου να αναστείλει τη δυσπιστία για τους άλλους πολιτισμούς και την πίστη για τη δική του. Τέλος, η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί διαισθητικά τι σκέφτονται άλλοι άνθρωποι και πώς αισθάνονται σε δεδομένες καταστάσεις. Κάποια άλλα χαρακτηριστικά που αναφέρονται στην βιβλιογραφία είναι η πολιτισμική εμπειρία, η εξυπνάδα, η αναγνώριση / εκτίμηση, ο αλφαριθμητισμός, η προσαρμοστικότητα, το υπόβαθρο, η εμπειρία, οι ικανότητες, η συναίσθηση, η ευφυΐα και η κατανόηση (Selmeksi, 2007).

Πολλές από αυτές τις δεξιότητες λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας. Με βάση τη βιβλιογραφία έχουν αναγνωριστεί περίπου ογδόντα-έξι εργαλεία αξιολόγησης της διαπολιτισμικής ικανότητας (Fantini, 2006). Από μια λίστα δέκα έγκυρων και αξιόπιστων ποσοτικών εργαλείων (Abbe, Gulick, & Herman, 2007), μέσα από δοκιμές και παρατηρήσεις, έχουν εντοπιστεί τα ακόλουθα χαρακτηριστικά ως σημαντικά για την αξιολόγηση της διαπολιτισμικής ικανότητας, είτε ως υφιστάμενη είτε ως δυνάμει ικανότητα: η ανοχή της αμφισημείας, το να είμαστε ανοικτοί να γνωρίσουμε άλλους ανθρώπους, η ευελιξία στη συμπεριφορά, η συναισθηματική σταθερότητα, η παρακίνηση για να κάνουμε κάτι, η ενσυναίσθηση, η μετα-επικοινωνιακή ικανότητα και η πολυκεντρικότητα.

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας στηρίζεται ως επί το πλείστον στις εμπειρίες του ατόμου, καθώς το άτομο επικοινωνεί με διαφορετικούς πολιτισμούς. Κατά την αλληλεπίδραση με ανθρώπους από άλλους πολιτισμούς, το άτομο βιώνει ορισμένα εμπόδια που προκαλούνται από τις διαφορές στην πολιτιστική κατανόηση μεταξύ των δύο ανθρώπων από διαφορετικές κουλτούρες. Αυτά τα εμπόδια και οι εμπειρίες μπορεί να παρακινήσουν το άτομο να αποκτήσει τις δεξιότητες που θα το βοηθήσουν να επικοινωνήσει την άποψή του σε άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και εθνικότητα. Η διαπολιτισμική ικανότητα δεν διενεργείται στο κενό αλλά αλληλοσυνδέεται και αλληλοδιαπλέκεται με δύο άλλες ξεχωριστές ικανότητες, αυτές της γλωσσομάθειας και της περιφερειακής γνώσης (όπως δείχνει ο Πίνακας 1). Υιοθετώντας τη θεωρία της στοχοθεσίας του Benjamin Bloom για την ανάπτυξη του ατόμου στον γνωσιολογικό και συναισθηματικό τομέα (Bloom, 1956; Krathwohl, Bloom, & Masia, 1973), μπορεί να αντιληφθούμε τον τρόπο με τον οποίο σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ενώ αρχικά οι τρεις κύκλοι, της διαπολιτισμικής ικανότητας, της γλωσσικής επάρκειας και της τοπικής γνώσης εμφανίζονται σχεδόν ανεξάρτητοι, ακολούθως αυτοί αρχίζουν να συμπίπτουν. Καθώς διευρύνουμε και εμβαθύνουμε στις γνώσεις και τα συναισθήματά μας περνώντας από τα διάφορα στάδια του γνωστικού και του συναισθηματικού τομέα, τόσο περισσότερο εσωτερικεύουμε στοιχεία της άλλης κουλτούρας και την συμπεριλαμβάνουμε στο δικό μας αξιολογικό σύστημα και παράλληλα αυξάνεται η (γνωστική) κατανόηση και η (συναισθηματική) ενσυναίσθησή μας προς την άλλη κουλτούρα.

Πίνακας 1: Θεωρητικό πλαίσιο για την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην διαπολιτισμική ικανότητα, τη γλωσσική επάρκεια και την τοπική γνώση.

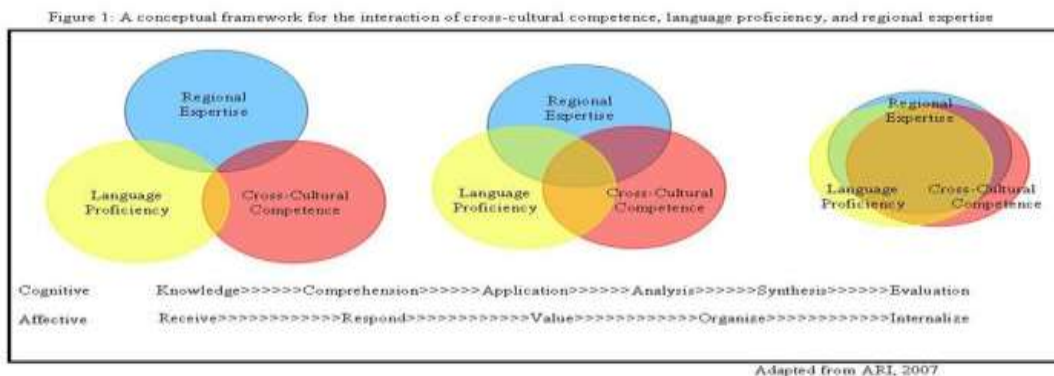


Image created by Scott E. Womack for use as a theoretical construct in a doctoral dissertation. Image based on a similar used by the U.S. Army Research institute in Abbe, A., Gulick, L.M.V., & Herman, J.L. (2007). Cross-cultural competence in Army leaders: A conceptual and empirical foundation. Washington, DC: U.S. Army Research Institute. Image adopted by the U.S. Military Academy's Center for Languages, Cultures, and Regional Studies.

Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες στα αναλυτικά προγράμματα της Κύπρου

Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι μέρος ενός ευρύτερου φάσματος και πλέγματος δεξιοτήτων που απαιτούνται από τον ανθρωπιστή, ευέλικτο, εφευρετικό, καινοτόμο, επιχειρηματικό, στοχαστικό, ακτιβιστή, δημοκρατικό και με κριτική και δημιουργική σκέψη μελλοντικό πολίτη και οι οποίες μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από τα διάφορα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος στο σχολείο. Τέτοιες ευρύτερες δεξιότητες προσπαθούν να επιτευχθούν, για παράδειγμα, μέσα από μαθήματα όπως είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση που στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με γνώσεις και στάσεις προς το περιβάλλον και η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, μεταξύ άλλων.

Στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (ΝΑΠ) (ΥΠΠ, 2010) της Κύπρου εντοπίζουμε σε διάφορα σημεία λέξεις, έννοιες και φράσεις, οι οποίες είτε παραπέμπουν άμεσα στην διαπολιτισμική ικανότητα είτε καταδεικνύουν την αναγκαιότητα της ανάπτυξής της. Το πιο κάτω απόσπασμα από τα ΝΑΠ της Κύπρου είναι ενδεικτικό παράδειγμα (η έμφαση είναι της συγγραφέως):

Οι πολίτες μας πρέπει να είναι πάνω από όλα ενεργοί δημοκρατικοί πολίτες που εμπνέονται από σεβασμό για την αξία του ανθρώπου καθατή και κοινωνική αλληλεγγύη. Αυτοί οι μεγάλοι στόχοι πρέπει να επιτευχθούν στα πλαίσια του ανθρώπινου και δημοκρατικού σχολείου όπου οι μαθητές θέλουν και χαίρονται να μαθαίνουν και μαθαίνουν πώς και γιατί πρέπει να είναι ενεργοί πολίτες. Σε αυτό το σχολείο οι πολίτες αποκτούν ένα συνεκτικό και επαρκές σώμα γνώσεων, ώστε να κατανοούν και να ερμηνεύουν το γύρω τους κόσμο, να επικοινωνούν ισότιμα και δημιουργικά με τους συνανθρώπους τους, να διαμορφώνουν τη ζωή τους με τη βοήθεια των επιστημονικών και πολιτιστικών επιτευγμάτων της ανθρωπότητας και να θέλουν να συμβάλουν στο να γίνει ο κόσμος καλύτερος, ο καθένας όπου επιλέγει. (Δημητρίου, 2010, σ. 3)

Το πιο πάνω απόσπασμα κάνει αναφορά σε ενεργούς και δημοκρατικούς πολίτες, στον σεβασμό προς την αξία του ανθρώπου, στην ανάγκη κατανόησης, παρατήρησης και ερμηνείας του κόσμου γύρω μας, στην ισότιμη και δημιουργική επικοινωνία με τους συνανθρώπους μας και στην ατομική συμβολή και ευθύνη του καθενός μας στη βελτίωση του κόσμου μας αξιοποιώντας τα επιστημονικά και πολιτιστικά επιτεύγματα της ανθρωπότητας.

Το παρακάτω απόσπασμα κάνει άμεση αναφορά στα στοιχεία που μας επιτρέπουν να ζήσουμε σε μια σύγχρονη και πολυπολιτισμική κοινωνία, τα οποία είναι η επιστημονική, δημιουργική και κριτική σκέψη, η ανοικτομυαλοσύνη, η συνεργασία, η συμβίωση και ο σεβασμός του διαφορετικού (η έμφαση είναι της συγγραφέως):

Ο Κύπριος και ο Ευρωπαίος πολίτης του 21ου αιώνα θα πρέπει να είναι επιστημονικά σκεπτόμενος και δημιουργικός, να διαθέτει κρίση και ανοικτό μυαλό, να έχει καλή γνώση και να κάνει συνετή χρήση των τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας, να μπορεί να συνεργάζεται και να συμβιώνει, να αναγνωρίζει και να σέβεται το διαφορετικό και τέλος να αντλεί από τη δική του παράδοση την αυτοπεποίθηση που χρειάζεται για να ζει σε μια σύγχρονη και πολυπολιτισμική κοινωνία. (Δημητρίου, 2010, σσ. 3-4)

Κάποιες άλλες φράσεις που καταδεικνύουν την ανάγκη για διαπολιτισμικές δεξιότητες βρίσκονται στους στόχους των ΝΑΠ: οι μαθητές “να κατανοούν και να ερμηνεύουν τα φαινόμενα του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους και να τα μεταβάλλουν προς όφελος της κοινωνίας”, “να επικοινωνούν ισότιμα και δημιουργικά με τους συνανθρώπους τους και να διαμορφώνουν τη ζωή τους με τη βοήθεια των επιστημονικών και πολιτιστικών επιτευγμάτων της ανθρωπότητας”, “να χαρακτηρίζονται από δημοκρατικότητα, αγωνιστικότητα, παρησία και κοινωνική υπευθυνότητα και να εμφορούνται από τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της αλληλεγγύης”, “να διαμορφώνουν και βιώνουν συνθήκες ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα και να διαχειρίζονται με γνώση και ευαισθησία τα φαινόμενα ετερότητας των σημερινών πολυπολιτισμικών κοινωνιών”, “προθυμία και ικανότητα για συλλογική εργασία και ανταλλαγή πληροφοριών” και “ενσυναίσθηση και τις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας” (ΥΠΠ, 2010, σσ. 5-6).

Επίσης η χρήση των όρων δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο παραπέμπει στην συμπερίληψη όλων των ανθρώπων, στην ένταξή τους, στον σεβασμό της αξιοπρέπειας, στην αποδοχή, στην αλληλεγγύη, στη συμφιλίωση και στα ανθρώπινα δικαιώματα όλων των παιδιών και των πολιτών.

Τα πιο πάνω θα πρέπει να λειτουργούν στο πλαίσιο ενός ανθρώπινου και δημοκρατικού σχολείου. Με τον όρο ‘ανθρώπινο’ εννοούμε εκείνο το σχολείο στο οποίο κανένα παιδί δεν αποκλείεται, δεν περιθωριοποιείται, δε στιγματίζεται, δεν περιφρονείται και δε δυστυχεί εξαιτίας κάποιας ιδιαιτερότητας. Είναι ένα σχολείο απόλυτου σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, και επιπλέον ένα σχολείο στο οποίο τα παιδιά μπορούν να είναι χαρούμενα και ευτυχισμένα... Με τον όρο ‘δημοκρατικό’ εννοούμε εκείνο το σχολείο στο οποίο όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από ιδιαιτερότητες, θα αποκτούν όλα εκείνα τα εφόδια που χαρακτηρίζουν σήμερα το μορφωμένο άνθρωπο· ένα σχολείο που θα προσφέρει μορφωτικά αγαθά προσαρμοσμένα στη ‘ζώνη επικείμενης ανάπτυξης’ του κάθε παιδιού, αρνούμενο να τα κατατάξει σε κατηγορίες και αντιθέτως αποδεχόμενο τη θεμελιώδη αρχή ότι κάθε παιδί είναι διαφορετικό και συνεπώς χρειάζεται ανάλογη αντιμετώπιση. (ΥΠΠ, 2010, σ. 6)

Εκτός από το σχολείο η καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων πρέπει να είναι πλέον επιδίωξη και των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημίων. Με μια ολοένα αυξανόμενη τάση για κινητικότητα στον κόσμο της εργασίας, η ανάγκη για διαπολιτισμική επικοινωνία και πολιτισμική συνείδηση είναι μεγαλύτερη από ποτέ. Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για τους αποφοίτους των πανεπιστημίων οι οποίοι εισέρχονται στο ‘παγκόσμιο χωριό’, στο οποίο πρέπει να μπορούν να ζουν, να εργάζονται και να επικοινωνούν με άλλους ανθρώπους.

Η διεθνοποίηση πολλών προγραμμάτων σπουδών είναι μια ευκαιρία να αναπτύξουν οι φοιτητές τις διαπολιτισμικές τους δεξιότητες στο πανεπιστήμιο (Intercultural skills, 2009). Κάποια προγράμματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας, όπως είναι για παράδειγμα το πρόγραμμα Erasmus της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχουν αναπτυχθεί για να παρέχουν στήριξη και καλύτερο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης στους φοιτητές και στο προσωπικό τους. Επίσης, υπάρχουν πολλά προγράμματα που σχεδιάζονται βάσει καλών πρακτικών διαπολιτισμικής κοινωνικής αποτελεσματικότητας, όπως είναι για παράδειγμα το EXCELL Intercultural Skills Program⁵, που παρέχουν σε νεοεισερχόμενα άτομα σε μια κουλτούρα τα εφόδια για τη δημιουργία αποτελεσματικής διαπολιτισμικής κοινωνικής σχέσης για σκοπούς εκπαιδευτικής και επαγγελματικής επιτυχίας (Butts, 2001).

Η προφορική ιστορία και η καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων

Η προφορική ιστορία αναφέρεται τόσο στη μέθοδο καταγραφής και διατήρησης προφορικών μαρτυριών, όσο και στο προϊόν αυτής της διαδικασίας. Ξεκινά με την ηχητική ή οπτική καταγραφή της αφήγησης σε πρώτο πρόσωπο από το άτομο που παίρνει τη συνέντευξη και τον αφηγητή, με την συνειδητή πρόθεση και από τις δύο πλευρές για τη δημιουργία μιας μόνιμης καταγραφής που θα συμβάλει στην κατανόηση του παρελθόντος. Από αυτή τη διαδικασία προκύπτει ένα λεκτικό έγγραφο, η προφορική ιστορία, η οποία διατηρείται και διατίθεται σε διάφορες μορφές σε άλλους χρήστες, ερευνητές και το κοινό. Η κριτική προσέγγιση της προφορικής μαρτυρίας και η ερμηνεία είναι απαραίτητες στη χρήση της προφορικής ιστορίας (Oral History Association⁶).

Τα χαρακτηριστικά της μεθόδου τα οποία όταν αξιοποιηθούν μπορεί να συμβάλουν στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων συμπεριλαμβάνουν: την από κάτω προς τα πάνω προσέγγιση, την εξάσκηση της ικανότητας να ακούμε και να μοιραζόμαστε, την χωρίς υποβολή και επιβολή επεξεργασία αυτών που ακούμε, την πρόκληση διαλόγου με βάση την ανθρώπινη εμπειρία και συναισθήματα και την εστίαση σε αυτά—παρά στην κουλτούρα, τις πεποιθήσεις και τις αξίες. Επίσης, συμπεριλαμβάνουν τη συλλογή, την ανάλυση και την ερμηνεία των πληροφοριών, καθώς επίσης και την πολυφωνία, τη διαφάνεια και την εξέταση του πολυδιάστατου της ανθρώπινης ιστορίας και εμπειρίας. Βασικό χαρακτηριστικό της προφορικής ιστορίας είναι η προσπάθεια να μάθουμε από τους άλλους ανθρώπους κάτι το οποίο δεν γνωρίζουμε εμείς και το οποίο οι άλλοι γνωρίζουν και η επιθυμία να δούμε τα πράγματα μέσα από την προοπτική του αφηγητή.

Η μέθοδος της προφορικής ιστορίας προσφέρεται όχι μόνο για να καταλάβουμε τους ανθρώπους οι οποίοι προέρχονται από άλλο πολιτισμικό υπόβαθρο (για ανεκτικότητα, κατανόηση κλπ.), αλλά και για να αρχίσουμε να καταλαβαίνουμε τον ίδιο μας τον εαυτό, την κουλτούρα, τον διπλανό, την κοινωνία και το έθνος μας (σεβασμός, αυτοσεβασμός, αυτοπεποίθηση, εμπάθεια, επικοινωνία, ευαισθητοποίηση κλπ.). Βασικά ερωτήματα τα οποία

⁵ <http://www.excellinterculturalskillsprogram.com/interculturalskills.html>

⁶ www.oralhistory.org

μπορεί κάποιος να θέσει στο πλαίσιο της ακρόασης και της εξέτασης της ανθρώπινης εμπειρίας είναι: Γιατί κάποιος σκέφτεται με τον τρόπο που σκέφτεται; Τι εμπειρίες έχει;

Αξιοποίηση της προφορικής ιστορίας για ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων σε τοπικό επίπεδο

Υπάρχουν αρκετά πρότζεκτς τα οποία στοχεύουν στην προσπάθεια να καταλάβουμε πώς σκέφτονται και πράττουν άλλοι άνθρωποι με την ίδια κουλτούρα με εμάς. Θα εστιάσω σε δύο τέτοια παραδείγματα από τον χώρο της Κύπρου. Το ερευνητικό πρόγραμμα «Η προφορική ιστορία της Κύπρου: Αποκαλύπτοντας τις ζωές μας, Διδάσκοντας τη διαμάχη—Αλήθεια και συμφιλίωση μέσα από έρευνα προσωπικής αφήγησης»⁷ είχε ένα τέτοιο στόχο με έμφαση στις αφηγήσεις των ατόμων για την περίοδο 1960-1974 στην Κύπρο. Στόχος ήταν η συλλογή, η τεκμηρίωση και η δημιουργία ενός αρχείου προφορικής ιστορίας, με τρόπο που να συμβάλει στη διατήρηση των αφηγήσεων των ατόμων (Ελληνοκυπρίων, Τουρκοκυπρών, Μαρωνιτών και Αρμένιων), προκειμένου να προστεθεί βάθος και απόχρωση στο ιστορικό αρχείο της περιόδου 1960-1974, να προκαλέσει τα μονοδιάστατα αφηγήματα και τις ερμηνείες, να επιδιώξει την αλήθεια μέσω της υιοθέτησης της κριτικής σκέψης και της πολλαπλότητας και της πολυπλοκότητας των αφηγημάτων και τελικά να συμβάλει στην ευρύτερη εκπαίδευση των ατόμων μέσα από τυπικά και άτυπα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Πιο κάτω παρατίθεται ένα απόσπασμα αφήγησης από το πρόγραμμα της προφορικής ιστορίας της Κύπρου⁸. Η Ελληνοκύπρια αφηγήτρια περιγράφει τις προσπάθειές της να μάθει κάτι για τον αγνοούμενο σύζυγό της από την Τουρκική εισβολή στην Κύπρο το 1974. Μέσα από την αφήγησή της διαφαίνεται ο σεβασμός στον πόνο των άλλων ανθρώπων, καθώς η ίδια αντιμετωπίζει τον δικό της γολγοθά. Ταυτόχρονα, μας κάνει να καταλάβουμε έστω και αμυδρά το τι βιώνει κάποιος που δεν γνωρίζει για την τύχη του αγαπημένου του προσώπου:

... Όταν βλέπαμε στρατιώτες η πρώτη μας ερώτηση ήταν ‘τι έγινε, πες τε μας πώς έγινε, πού είσασταν, αν είδατε κάτι’. Η πολλές φορές όταν τους βομβάρδιζαν, έτυχε να δούμε στρατιώτες που δεν μπορούσαν να μας πουν, έκλαιγαν και κάπου θέλεις να το σεβαστείς... Άμα έβλεπες τον στρατιώτη έτσι, κάπου θέλεις να το σεβαστείς. Αλλά... τούτη η ιστορία συνέχισε, [δηλαδή] να... κατεβαίνεις να ρωτάς, να μαθαίνεις. Και μετά που πήγαμε στο Γρόδος, είχαμε συνέχεια τούτη την αγωνία. Ε, και μετά φτάσαμε στο... Σεπτέμβρη που μας κάλεσαν [και] πήγαμε [στη] δουλειά. Εγώ είχα πάει σ’ ένα σχολείο που ήταν κοντά. Δημιουργήθηκε μια... επιτροπή για τους αγνοουμένους,... αλλά τούτης της κατάστασης είχε προηγηθεί η ανταλλαγή αιχμαλώτων και κάθε απόγευμα έφερναν κάποιους... Τα λεωφορεία...έφερναν αιχμαλώτους από τα τούρκικα, μετά από κάποιες συμφωνίες που είχε κάνει... η κυβέρνηση. Και η αγωνία ήταν να λες ‘να πάμε σήμερα να δούμε αν θα έρθουν και οι δικοί μας’. Και εκεί ήταν πολύ σπαρακτικό, ...και για εκείνους που έρχονταν και για εκείνους που περίμεναν. Άλλοι έκλαιγαν, άλλοι λιποθυμούσαν, πολύ... τραγικό πράγμα. Εγώ πήγαινα κάθε βράδυ, αλλά την τελευταία φορά που πήγαμε και δεν είχαμε [νέα] ούτε στο τελευταίο [λεωφορείο]... ήταν πολύ... άσχημη κατάσταση. Και μετά από τούτη την ταλαιπωρία,... μπαίνεις πια σε άλλη διαδικασία. Γιατί κάθε βράδυ που πήγαινες έλεγες ‘εντάξει, αύριο’. Άμα ήρθε και το τελευταίο αύριο και δεν είχες

⁷ Έργο με ανάδοχο φορέα το Frederick Research Center του Πανεπιστημίου Frederick και χρηματοδότηση από το Ίδρυμα Προώθησης Έρευνας (“The Cyprus Oral History Project: Illuminating our lives, Teaching the conflict—Truth and reconciliation through oral history research”, Αρ. Πρωτοκόλλου ΠΡΟΣΕΛΚΥΣΗ/ΕΜΠΕΙΡΟΣ/0609/08)

⁸ Όλες οι αφηγήσεις του ερευνητικού προγράμματος υπάρχουν αυτούσιες στην ιστοσελίδα του προγράμματος <http://www.frederick.ac.cy/research/oralhistory/>

οτιδήποτε έγινε πολύ βαρύ... το κλίμα. Ε, κι αρχίζεις να βιώνεις πια ένα άλλο μαρτύριο... (συνέντευξη από την Γιωργούλα Παντούρη για το ερευνητικό πρόγραμμα 'Η προφορική ιστορία της Κύπρου').

Από το πιο πάνω απόσπασμα πηγάζει η αλληλεγγύη στη θλίψη και στον σπαραγμό του άλλου ατόμου και η κατανόηση γιατί μπορεί να σκέφτεται και να πράττει με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο. Η έλλειψη κατανόησης για το τι αισθάνεται κάποιος συναντάται συχνά ανάμεσα σε άτομα που προέρχονται από την ίδια κουλτούρα, ακριβώς γιατί οι τελευταίοι δεν έχουμε βιώσει κάτι ανάλογο με τον πρώτο. Στην περίπτωση όμως των ατόμων που προέρχονται από την ίδια κουλτούρα η διαφορά είναι ότι η απόσταση που πρέπει να διανυθεί για να κατανοηθεί το άλλο άτομο είναι μικρότερη γιατί υπάρχουν λιγότερες προκαταλήψεις και περισσότερες κοινές πολιτισμικές εμπειρίες, σε αντίθεση με τα άτομα με τα οποία διαφέρει το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Το παρακάτω απόσπασμα είναι η αφήγηση ενός Τουρκοκύπριου εκπαιδευτικού για την περίοδο στις αρχές τις δεκαετίας του '60 στην Κύπρο. Ο αφηγητής, κατανοώντας τις δυσκολίες και την αμάθεια των παιδιών και των ενηλίκων της κοινότητάς του, ήθελε να προσφέρει τις υπηρεσίες του. Περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο άρχισε να βοηθά τα μεν παιδιά να διαβάζουν και τους δε ενήλικες να σκέφτονται και να κάνουν διάλογο και συζητήσεις για θέματα κουλτούρας, πολιτισμού και άλλες εξελίξεις:

Εγώ δεν ήθελα να πάω. Επειδή το περιβάλλον μου ήταν εδώ στη Λευκωσία. Αλλά αφού η αρραβωνιαστικιά μου ήταν εκεί... Και όταν πήγα στη Λεμεσό, επειδή έπρεπε να μείνουμε μαζί, παντρευτήκαμε. Ήμασταν πολύ δραστήριοι στην κοινότητα ... πολιτιστικά, εκπαιδευτικά ... ανοίξαμε τις πόρτες των τάξεων στους μαθητές που έπαιρναν χαμηλούς βαθμούς. Και πήγαινα στα σπίτια τους. Πρώτα δίνεις εργασία για το σπίτι και μετά βλέπεις ότι δεν την έχουν κάνει. Γιατί; Και πήγαινα στο σπίτι τους. Εκείνη την εποχή δεν είχα ποδήλατο ή αυτοκίνητο. Το αποτέλεσμα ήταν να πάω, λοιπόν, στον διευθυντή του σχολείου...είχα πάρει και τον φίλο μου μαζί μου...και του είπα, «πρέπει να κάνουμε απογευματινές τάξεις έτσι ώστε αυτοί οι μαθητές να έρχονται και να μελετούν. Γιατί εκεί όπου μένουν δεν είναι εύκολο να μελετούν ή να κάνουν την εργασία τους». Έτσι τους τηλεφωνήσαμε κι έρχονταν στο σχολείο για μια-δυο ώρες, όπου μελετούσαν, έκαναν την εργασία τους και πήγαιναν στο σπίτι. Και ο διευθυντής συμφωνούσε. Ήμασταν πολύ δραστήριοι... Τα βράδια—όχι κάθε βράδυ, αλλά μερικά βράδια—ίσως δυο φορές τη βδομάδα, πηγαίναμε στα χωριά και μιλούσαμε με τους ανθρώπους. Με Τούρκους φυσικά. Για θέματα κουλτούρας, πολιτισμού, νέες εξελίξεις. Στα καφενεύσια...εκεί όπου μαζεύονταν οι άνθρωποι. Μιλούσαμε για την εκπαίδευση, για τα προβλήματα των παιδιών τους, για το πώς μπορούσε μια οικογένεια να βοηθήσει τα παιδιά της να μελετήσουν, να εργαστούν, να σπουδάσουν κ.ο.κ. Οι άνθρωποι αυτοί χρειάζονταν βοήθεια, ήθελαν κάποιον να δείχνει ενδιαφέρον για τα παιδιά τους και για τη μόρφωσή τους. Ήμασταν μια ομάδα, θέλαμε να εμπλεκόμαστε σε αυτές τις δραστηριότητες... Και το 1963 αγόρασα το πρώτο μου αυτοκίνητο, ένα Volkswagen από το γκαράζ Ηλιάδη που είναι δίπλα από την Πύλη Αμμοχώστου... (συνέντευξη από τον Κανσού Μεχμέτ για το ερευνητικό πρόγραμμα 'Η προφορική ιστορία της Κύπρου', μετάφραση από Αγγλικά).

Στο παραπάνω απόσπασμα ο αφηγητής παρουσιάζει χαρακτηριστικά ευαισθητοποίησης, κατανόησης και εμπάθειας, στοιχεία που τον φέρνουν πιο κοντά στους συνανθρώπους του. Διαφαίνεται ο τρόπος με τον οποίο η ανοικτοσύνη, η επιθυμία να γνωρίσει και να συναστραφεί με άλλους ανθρώπους, η ευελιξία στη συμπεριφορά, η παρακίνηση για να κάνει κάτι και η ενσυναίσθηση ώθησαν τον δάσκαλο στην προσφορά στην κοινότητά του.

Ένα άλλο παράδειγμα έρευνας προφορικής ιστορίας είναι αυτό το οποίο διενεργήθηκε από τους μαθητές του Λυκείου Αγίου Ιωάννη στη Λεμεσό⁹, με την ονομασία «Κυπρίων Μνήμες 1955-59». Οι μαθητές πήραν συνεντεύξεις από άτομα που έζησαν κατά τη διάρκεια του απελευθερωτικού αγώνα 1955-59 στην Κύπρο και τα οποία αφηγήθηκαν τις αναμνήσεις, τις εμπειρίες και τα βιώματά τους. Στα βίντεο και τα ηχητικά ντοκουμέντα, που έχουν αναρτηθεί στην ιστοσελίδα, ξεδιπλώνονται οι μνήμες των Κυπρίων αγωνιστών αλλά και του άμαχου πληθυσμού. Οι μαθητές ήθελαν να διατηρήσουν ζωντανές τις μνήμες και τα βιώματα των ανθρώπων αυτής της εποχής, και να μεταφέρουν και σε άλλους τις εμπειρίες τους. Στην ιστοσελίδα αναφέρουν ότι πρόκειται για «μνήμες μιας εποχής που επιβάλλεται να παραμείνει ζωντανή, ως παρακαταθήκη στις επόμενες γενεές». Πρόκειται για την προσπάθεια των μαθητών να μάθουν από τους άλλους ανθρώπους κάτι το οποίο δεν γνωρίζουν οι ίδιοι και την επιθυμία τους να δούν τα πράγματα μέσα από την προοπτική του αφηγητή.

Αξιοποίηση της προφορικής ιστορίας για ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων σε διεθνές επίπεδο

Πέραν από τα πιο πάνω, υπάρχουν επίσης πρότζεκτς τα οποία στοχεύουν άμεσα σε έρευνα και εκπαιδευτικές δράσεις για την ειρήνη και τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Το «North Aegean Narratives» («Ιστορίες στο Βόρειο Αιγαίο») είναι ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα με σκοπό να συμβάλει στην προώθηση της αμοιβαίας κατανόησης ανάμεσα σε Τούρκους και Έλληνες, καθώς και τη διασύνδεση των δύο χωρών σε τοπικό επίπεδο μέσω συνεργατικών έργων των Τούρκων και Ελλήνων καλλιτεχνών και των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Πρόκειται για δεκαέξι ντοκιμαντέρ μικρού μήκους που δημιουργήθηκαν το 2012 με τη συνεργασία δεκαέξι Ελλήνων και Τούρκων κινηματογραφιστών που προβάλλουν, μεταξύ άλλων, έναν καπετάνιο να κάνει καθημερινά το ταξίδι Ελλάδα-Τουρκία, Ελληνίδες και Τουρκάλες γιαγιάδες που ξεματιάζουν, έναν Έλληνα μουσικό που παίζει με τον Τούρκο συνάδελφό του χωρίς να χρειάζεται να επικοινωνεί με λέξεις και έναν Γάλλο που περιπλανιέται στην περιοχή του Αιγαίου αναζητώντας το τέλειο άρωμα της περιοχής.

Το «Voice of Witness» («Φωνή των Μαρτύρων») είναι μια μη κερδοσκοπική σειρά βιβλίων που δίνει φωνή σε αυτούς που επηρεάζονται περισσότερο από τη σύγχρονη κοινωνική αδικία. Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της προφορικής ιστορίας ως βάση, η σειρά απεικονίζει την κρίση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων παγκόσμια μέσα από τις ιστορίες των ανδρών και των γυναικών που την βιώνουν.

Σε όλα τα πιο πάνω προγράμματα βλέπουμε να υπάρχει πνεύμα ανοικτοσύνης, συνεργασίας, αλληλεγγύης, σεβασμού και επιθυμίας για μάθηση για τον άλλο. Μόνο ακούγοντας για τον άλλο και μπαίνοντας σε μια διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών και συναισθημάτων θα επιτρέψει στο άτομο να περάσει από τα στάδια του Bloom και να προωθηθεί η ανάπτυξή του στον γνωσιολογικό και συναισθηματικό τομέα. Η προφορική ιστορία παρέχει τα μέσα να διευρύνουμε και να εμβαθύνουμε στις γνώσεις και στα συναισθήματά μας περνώντας από τα διάφορα στάδια του γνωστικού και συναισθηματικού τομέα, επιτρέποντάς μας να εσωτερικεύσουμε στοιχεία που αφορούν τον άλλον άνθρωπο—όποιος και να είναι αυτός—και την άλλη κουλτούρα και να την συμπεριλάβουμε στο δικό μας αξιολογικό σύστημα, αυξάνοντας την κατανόηση και την ενσυναίσθησή μας προς αυτά. Η προφορική ιστορία είναι μια μέθοδος που εκ φύσεώς της, έχει ως στόχο της, στο πλαίσιο της ακρόασης και της εξέτασης της ανθρώπινης εμπειρίας, να καταλάβει γιατί κάποιος σκέφτεται με τον τρόπο που σκέφτεται και τι εμπειρίες έχει.

⁹ Η ιστοσελίδα του προγράμματος «Κυπρίων Μνήμες 1955-59: Έρευνα Λυκείου Αγίου Ιωάννη» υπάρχει στο <http://cymnimes.wordpress.com/>

Καταληκτικά: ένταξη της προφορικής ιστορίας στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου

Η προφορική ιστορία μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο για καλλιέργεια δεξιοτήτων όσο και για απόκτηση περιεχομένου και γνώσης. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για παραγωγή και ανάπτυξη πρωτότυπου υλικού και για αξιοποίηση υπάρχοντος υλικού. Μπορεί, για παράδειγμα, να αξιοποιηθεί στο μάθημα της ιστορίας ως επιπρόσθετο υλικό που εμπλουτίζει, αλλά δεν αντικαθιστά, τις ιστορικές πηγές, σε άλλα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, για συλλογή σχετικών αφηγήσεων (π.χ. προφορική παράδοση και τοπική ιστορία), καθώς επίσης και για καλλιέργεια μιας σειράς δεξιοτήτων έρευνας, ανάλυσης και ερμηνείας που χρειάζεται ο δημοκρατικός και με δημιουργική και κριτική σκέψη πολίτης. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να πυροδοτηθεί η περιέργεια των μαθητών για ένα θέμα.

Η προφορική ιστορία μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό μέσο καλλιέργειας διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και να συνδράμει αποτελεσματικά στον πολύ σημαντικό ρόλο που καλείται να παίξει το σχολείο και κάθε κοινωνικός φορέας στη διαχείριση των συγκρούσεων και των προβλημάτων που προκύπτουν από την πολυφωνία, τη διαφορετικότητα, τις προκαταλήψεις και την πολυπολιτισμικότητα.

Βιβλιογραφία

Abbe, A., Gulick, L.M.V., & Herman, J.L. 2007. *Cross-cultural competence in Army leaders: A conceptual and empirical foundation*. Washington, DC: U.S. Army Research Institute.

Bloom, B.S. (Ed.). 1956. *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.

Butts, S. 2001. Developing intercultural communication: A university project. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 6(2), 109-114. ηλ. διευθ.: http://www.heacademy.ac.uk/hlst/resources/detail/johlste/vol6_no2_developing_inter_cultural_communication

Chomsky. N. 2002, July 3. Chomsky interview. *ZNET*. Retrieved on September 28, 2013 from ηλ. διευθ.: <http://www.zcommunications.org/chomsky-interview-by-noam-chomsky>

Cross-cultural communication. 2007a. Cultural intelligence. *InterNations: Connecting Global Minds Magazine*. ηλ. διευθ.: <http://www.internations.org/magazine/cultural-intelligence-15334/intercultural-skills-2>

Cross-cultural communication. 2007b. Intercultural skills. *InterNations: Connecting Global Minds Magazine*. ηλ. διευθ.: <http://www.internations.org/magazine/cultural-intelligence-15334/intercultural-skills-2>

Δημητρίου, Α. 2010. Πρόλογος. Στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, *Αναλυτικά προγράμματα προδημοτικής, δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης*. Λευκωσία, Κύπρος: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κυπριακή Δημοκρατία, 3-4.

Fantini, A. E. 2006. *Exploring and assessing intercultural competence*. Retrieved May 1, 2007, from ηλ. διευθ.: http://www.sit.edu/publications/docs/feil_research_report.pdf

[Intercultural Competence Assessment. \(INCA\). 2004. *INCA portfolio of intercultural competence*. European Training for the UK: Leonardo da Vinci, Education and Culture.](#)

Intercultural skills. 2009. *The Higher Education Academy*. ηλ. διεθ.:
http://www.heacademy.ac.uk/hlst/resources/a-zdirectory/intercultural_skills

Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., & Masia, B.B. 1973. *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: McKay Co., Inc.

Prigent, A. L. 2013. *Beyond Babel: Linguistic and intercultural skills for tomorrow*. Insights series. OECD. Retrieved April 20, 2013 from ηλ. διεθ.:
<http://oecdinsights.org/2013/04/15/beyond-babel-linguistic-and-intercultural-skills-for-tomorrow/>

Selmeski, B.R. 2007. *Military cross-cultural competence: Core concepts and individual development*. Kingston: Royal Military College of Canada Centre for Security, Armed Forces, & Society.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (ΥΠΠ). 2010. *Αναλυτικά προγράμματα προδημοτικής, δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης*. Λευκωσία, Κύπρος: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κυπριακή Δημοκρατία.