

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ



1^ο ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ ΚΕΝΤΡΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ



Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο με θέμα:

«Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον
21^ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες
πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες»

Κέρκυρα, 4 - 6 Οκτωβρίου 2019

Πρακτικά Εργασιών

Επιμέλεια: Όλγα Παχή

ΚΕΡΚΥΡΑ 2020

Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο με θέμα:

«Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον
21^ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες
πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες»

Κέρκυρα, 4 - 6 Οκτωβρίου 2019

Πρακτικά Εργασιών

Επιμέλεια: Όλγα Παχή

ΚΕΡΚΥΡΑ 2020

Επιμέλεια ηλεκτρονικής έκδοσης: Νικόλαος Παπαθανασίου

ISBN:978-618-84783-0-5

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|------------|
| Εισαγωγή..... | 08 |
| Χαιρετισμοί..... | 10 |
| Μαθητική ετερογένεια..... | 14 |
| Ελένη Σιάνου-Κύργιου, <i>Εκπαίδευση και μετανάστευση στην Ελλάδα: θεσμικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα.....</i> | <i>15</i> |
| Κωνσταντίνα Αρμενιάκου, <i>Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και πολιτισμών στο ελληνικό νηπιαγωγείο.....</i> | <i>26</i> |
| Δήμητρα Κωτσοπούλου- Ζωή Διονυσίου, <i>Η εκπαίδευση των ρομά στην Ελλάδα: η μουσική τους παράδοση ως όχημα για την κοινωνική τους αλλαγή.....</i> | <i>41</i> |
| Χρυσή Αλεξανδρή, <i>Πορεία προς την ενσωμάτωση, διδασκαλία της ελληνικής ως β' ξένης γλώσσας.....</i> | <i>53</i> |
| Βασίλειος Ζώνιος, <i>Η εκπαίδευση των μεταναστών-προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....</i> | <i>56</i> |
| Μαρία Μαρτζούκου, <i>Διδασκαλία λεξιλογίου σε πρόσφυγες και μετανάστες.....</i> | <i>71</i> |
| Διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή..... | 87 |
| Παναγιώτης Βολάκης, <i>Η θρησκευτική αγωγή ως δομικό στοιχείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Προϋποθέσεις, ζητούμενα και δυνατότητες του ορθόδοξου θεολόγου καθηγητή για ένα επιτυχές έργο.....</i> | <i>88</i> |
| Νικόλαος Ματθαίου, <i>Διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω της υμνογραφίας και της βυζαντινής μουσικής.....</i> | <i>97</i> |
| Ζωή Τερλιμπάκου, <i>Θρησκευτικός γραμματισμός και κινηματογράφος. Διδακτικό σενάριο.....</i> | <i>106</i> |
| Διαπολιτισμική εκπαίδευση και τέχνες | 120 |
| Κατερίνα Δευτερέβου, <i>Ο ρόλος του μαθήματος της μουσικής στην καθημερινή ζωή των παιδιών- προσφύγων σε ξενώνες φιλοξενίας: μία εθνογραφική μελέτη παρατήρησης.....</i> | <i>121</i> |
| Σοφία Μπρισένιου- Χαρίκλεια Παππά, <i>Η διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας μέσω της θεατρικής αγωγής στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο.....</i> | <i>127</i> |
| Μαρία Διβανέ- Φωτεινή Δημουλή, <i>Το πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση στην Κέρκυρα.....</i> | <i>137</i> |

| | |
|--|------------|
| Διαπολιτισμική εκπαίδευση, παιχνίδι και τεχνολογίες της πληροφορίας..... | 146 |
| Γεώργιος Τζάστας, <i>Ο ρόλος των Τ.Π.Ε. στη διαπολιτισμική διδασκαλία και μάθηση των φυσικών επιστημών.....</i> | <i>147</i> |
| Άννα Αγγελοπούλου, <i>Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στα φιλολογικά μαθήματα.....</i> | <i>157</i> |
| Κωνσταντίνα Γογγάκη, <i>Το παιχνίδι ως μέσον διαπολιτισμικής συνομιλίας στην εκπαίδευση.....</i> | <i>166</i> |
| Διαπολιτισμική διάσταση στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια..... | 172 |
| Νίκη Γρηγορίου, <i>Οι αναπαραστάσεις της πολυπολιτισμικότητας στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού από το 2006 έως σήμερα.....</i> | <i>174</i> |
| Μαρία Χαλκιαδάκη - Έλενα Νικολάου - Μίτση Ακογιούνου, <i>Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών μουσικής για την πολυπολιτισμική τάξη σύμφωνα με τον Καθολικό Σχεδιασμό.....</i> | <i>190</i> |
| Συμβουλευτική και Υποστήριξη | 207 |
| Μίτση Ακογιούνου - Σέβη Παϊδα, <i>Προσεγγίζοντας τα παιδιά πρόσφυγες σε δομές εκπαίδευσης ακολουθώντας τις αρχές παροχής ψυχολογικών πρώτων βοηθειών.....</i> | <i>208</i> |
| Μαρίνα Μπέση, <i>Οπτικές μεταναστών γονέων για το ελληνικό νηπιαγωγείο και τον ρόλο του στην ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών τους.....</i> | <i>220</i> |
| Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί | 233 |
| Γεώργιος Πολύζος, <i>Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....</i> | <i>234</i> |
| Ευδοκία Δημητριάδου, <i>Η μετασχηματιστική και ηθική συμπεριφορά του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση διαπολιτισμικών αντιθέσεων.....</i> | <i>252</i> |
| Πέτρος Αγγελόπουλος- Κωνσταντίνος Αντωνίου – Ευτυχία Ζώτου – Μαρία Μάντζιου, <i>Η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη συμβουλευτική προσανατολισμού για απόκτηση πολιτισμικών δεξιοτήτων.....</i> | <i>266</i> |
| Όλγα Παχή – Σοφία Σωτηρίου – Κατερίνα Κασιμάτη, <i>Η Αυθεντική Μάθηση και Αξιολόγηση ως πρόταση εναλλακτικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην πολυπολιτισμική τάξη.....</i> | <i>272</i> |
| Ελένη Παπαδοπούλου – Ελένη Δημητρίου, <i>Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως προς τη θεματολογία και τη μεθοδολογία των προγραμμάτων επιμόρφωσης.....</i> | <i>285</i> |

| | |
|---|-----|
| Εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές τεχνικές I | 304 |
| Μαρία Πλουσίου, Σκιαγραφώντας το προφίλ δίγλωσσων μαθητών προσχολικής ηλικίας που κατακτούν την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Η περίπτωση ενός ελληνόφωνου παιδικού σταθμού στην Κωνσταντινούπολη..... | 305 |
| Λαμπριανή Σωτηριάδου, Διδακτικό σενάριο πρώτης ανάγνωσης με διαπολιτισμική προσέγγιση..... | 322 |
| Αγγελική Καστρινάκη – Εύα Παυλίδου, « Η Ριχάμ νιώθε ξεχωριστή»: επίδραση της κινητικής καλλιτεχνικής έκφρασης στην αυτοεικόνα παιδιών προσφύγων..... | 333 |
| Δήμητρα Κωστοπούλου – Ελένη Δημητρίου, Ο παραδοσιακός χορός ως μέσο επικοινωνίας και συνδετικός κρίκος των λαών..... | 352 |
| Εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές τεχνικές II | 360 |
| Πηνελόπη Πέζαρου – Ευθυμία Ανδριώτη – Κωνσταντίνα Αρμενιάκου, Διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές πρακτικές στο πλαίσιο μιας δράσης e-twinning..... | 361 |
| Νικόλαος Καμέας, Προάγοντας την κοινωνική συνύπαρξη σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία μέσα από σχολικές εκπαιδευτικές δράσεις. Από τη θεωρία στην πράξη..... | 376 |
| Εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές τεχνικές III | 390 |
| Νικόλαος Ανταμπούφης, Πολυπολιτισμικό σχολείο και μαθηματικά... | 391 |
| Γεωργία Τραμπίδου, Ο Διαπολιτισμικός μας κήπος..... | 400 |
| Άννα Κρανιώτη, Δραστηριότητα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε επίπεδο τάξης..... | 405 |
| Κυριάκος Κωλέσης, Γλωσσικές γέφυρες και ηχητικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης κρατουμένων σε καταστήματα κράτησης τύπου β'..... | 414 |
| Βιογραφικά σημειώματα συγγραφέων | 425 |
| Πρόγραμμα | 437 |
| Επιτροπές | 444 |

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με την Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση, οι κοινωνίες μας -στην πλειονότητά τους- είναι πολυπολιτισμικές, και μάλιστα η πολυπολιτισμικότητα αυτή παρουσιάζει τάσεις διεύρυνσης. Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί εν δυνάμει προνόμιο το οποίο, για να αξιοποιηθεί πρέπει να διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς, χωρίς να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητά τους, εφόσον κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Είναι η παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά σε όλα τα σχολεία. Οι νέοι της Ευρώπης καλούνται σήμερα να ζήσουν σε συνθήκες πολιτισμικού πλουραλισμού, οι οποίες δημιουργούνται αφενός από τις συνεχείς μετακινήσεις που σχετίζονται με το μεταναστευτικό φαινόμενο -το οποίο ας σημειωθεί ότι δεν αποτελεί πρόσφατη εξέλιξη στις κοινωνίες μας- και αφετέρου από την εν γένει πολιτισμική ετερότητα, η οποία ενισχύεται από τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης και της διεθνοποίησης.

Έχοντας υπόψη αυτά τα δεδομένα, το 1^ο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Ιονίων Νήσων, το οποίο συστάθηκε τον Οκτώβριο του 2018, σύμφωνα με τον 4547/2018 (ΦΕΚ 102/12-06-2018,τ.Α') νόμο, αποφάσισε να διοργανώσει συνέδριο με θέμα: «Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21^ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες».

Το συνέδριο πραγματοποιήθηκε το τριήμερο 4-6 Οκτωβρίου 2019 και διαρθρώθηκε σε οκτώ θεματικές ενότητες:

1. Μαθητική ετερογένεια
2. Διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή
3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και τέχνες
4. Διαπολιτισμική εκπαίδευση, παιχνίδι και τεχνολογίες της πληροφορίας
5. Διαπολιτισμική διάσταση στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια
6. Συμβουλευτική και Υποστήριξη
7. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί
8. Εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές τεχνικές

Η δημοσίευση των πρακτικών του συνεδρίου, εντάσσεται σε μία προσπάθεια παρουσίασης νέων προσεγγίσεων γύρω από τις θεματικές και

τα ζητήματα που απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα σχετικά με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής ετερότητας. Έχει γίνει πλέον κατανοητό ότι στη σχολική εκπαιδευτική πρακτική είναι απαραίτητο να αναγνωρίζεται και να καλλιεργείται η ιδέα της ισοτιμίας των πολιτισμών και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης και να καλλιεργούνται τα ιδεώδη της αλληλοκατανόησης και της κοινωνικής ευαισθητοποίησης.

Απευθύνουμε θερμές ευχαριστίες στον Σεβασμιώτατο Μητροπολίτη Κερκύρας, Παξών και Διαποντίων Νήσων κ. Νεκτάριο για την παραχώρηση της αίθουσας του Πνευματικού Κέντρου, στον πρόεδρο της Φιλαρμονικής Εταιρείας Κέρκυρας κ. Σπύρο Παδοβά για την παραχώρηση της αίθουσας εκδηλώσεων και για τη συναυλία της μπαντίνας και στην επίκουρη καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου κ. Ζωή Διονυσίου για τη μουσική εκδήλωση από την ομάδα μουσικοπαιδαγωγικών δράσεων του Ιονίου Πανεπιστημίου «Ανέβα μήλο- κατέβα ρόδι» που πλαισίωσαν μουσικά το Συνέδριο.

Και επειδή το Συνέδριο είναι όλοι οι άνθρωποι του, ευχαριστούμε θερμά όλους/ες τους Συνέδρους που μας τίμησαν με την παρουσία τους και κατέθεσαν τις ερευνητικές τους εμπειρίες, καθώς επίσης και σε όσους/ες εργάστηκαν για το Συνέδριο αυτό: την επιστημονική επιτροπή, την οργανωτική επιτροπή και όλους/ες τους/τις Συντονιστές/τριες Εκπαιδευτικού Έργου του 1^{ου} Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Τέλος, ευχόμαστε το επόμενο Συνέδριο να στηριχτεί σε όσα πέτυχε αυτό και να επιτύχει όσα δεν πέτυχε αυτό.

Όλγα Παχή

Χαιρετισμοί

*Εναρκτήρια προσφώνηση του Σεβασμιωτάτου Μητροπολίτου
Κερκύρας, Παξών και Διαποντίων Νήσων
κ. Νεκταρίου*

Στήν πατρίδα μας, τά τελευταῖα χρόνια, ζοῦμε σέ μία δεδομένη πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Δύο εἶναι οἱ στάσεις ζωῆς τίς ὁποῖες καλούμαστε ὅλοι μας νά ἐπιστρατεύσουμε ἔναντί της: ὁ φόβος ἢ ἡ ἀποδοχή. Ὁ φόβος γιά τήν ἀλλαγὴ τῆς πληθυσμιακῆς μας ταυτότητας συνοδεύεται ἀπό τόν φόβο γιά τίς ἐπιδράσεις πού οἱ ἄνθρωποι πού συρρέουν στήν πατρίδα μας μποροῦν νά ἐπιφέρουν. Εἶναι δεδομένο ὅτι οἱ περισσότεροι δέν προέρχονται ἀπό τό κοινό μας σπίτι, τήν Εὐρώπη, στήν ὁποία αὐτά πού μᾶς ἐνώνουν εἶναι περισσότερα ἀπό αὐτά πού μᾶς χωρίζουν. Πρόσφυγες καί μετανάστες φεύγουν ἀπό τίς χώρες προέλευσής τους διότι θέλουν νά ἐπιβιώσουν, ἀλλά καί νά πετύχουν καλύτερη ποιότητα ζωῆς. Αὐτό εἶναι θεμιτό καί κατὰ πάντα ἀνθρώπινο. Ἡ βάση τῆς πολιτιστικῆς τους ταυτότητας εἶναι ἡ θρησκεία τους καί αὐτή εἶναι δικαίωμά τους, ὅπως καί τοῦ καθενός ἀνθρώπου, νά τήν κρατήσουν. Ἀνάλογα στοιχεῖα, ὅπως εἶναι ἡ γλῶσσα τους, οἱ συνήθειές τους, ἡ μουσική καί οἱ χοροί τους ἐπίσης προϋποθέτουν σεβασμό ἀπό τήν πλευρά μας ὡς χώρας ὑποδοχῆς. Ὁ προβληματισμός ὅμως ἔγκειται στό κατὰ πόσον ἡ ἔνταξή τους, ἡ ἐνσωμάτωσή τους στήν δική μας κοινωνική καί πολιτιστική πραγματικότητα μπορεῖ νά ἐπιτευχθεῖ ἐάν δέν ἔρθουν σέ πραγματική ἐπικοινωνία καί δέν γνωρίσουν τίς δικές μας ἀξίες, τίς πολιτιστικές καί πνευματικές μας παρακαταθῆκες.

Προφανῶς καί ὁ ρόλος τοῦ ἑλληνικοῦ σχολείου εἶναι σημαντικώτατος. Ἡ μετατροπὴ του σέ πολυπολιτισμικό δέν μπορεῖ νά ἔχει τόσο ἀπό τήν πλευρά τόσο τῆς πολιτείας, δηλαδή ὅλων ἡμῶν, ὅσο καί τῆς ἐκπαιδευτικῆς κοινότητας τόν χαρακτήρα παραίτησής μας ἀπό τά στοιχεῖα τῆς ταυτότητας καί τῆς ιδιοπροσωπίας μας δῆθεν χάριν σεβασμοῦ πρὸς τοὺς εἰσερχόμενους. Ἀντίθετα, ὀφείλουμε νά κρατήσουμε αὐτά τά στοιχεῖα, τήν γλῶσσα, τήν ἱστορία, τήν θρησκευτική καί πνευματική μας παράδοση, τήν μουσική, τόν χορό, τίς γιορτές μας καί, χωρὶς νά θεωροῦμε ὡς προαπαιτούμενα τήν ἀποδοχή τους, νά ζητοῦμε τήν γνωριμία μ' αὐτά. Ἡ γνωριμία φέρνει διάλογο. Δέν εἶναι ἀπαραίτητη ἡ σύγκριση μέ τήν μορφή προπαγάνδας, ὅπως ἀκραῖες κάποτε ἀντιλήψεις, ἐπιθυμοῦν. Θεωροῦμε ὅμως ὅτι εἶναι χρέος τῆς Πολιτείας νά διαφυλάξει ὡς βάση τῆς καινούργιας πραγματικότητάς τήν ἑλληνικότητα καί τήν χριστιανική μας πίστη καί παράδοση, διότι εἶναι ἀπαραίτητη ἡ ἐπιμονή μας στά στοιχεῖα πού μᾶς συγκροτοῦν ὡς ἔθνος, ὡς πολιτεία, ὡς κοινωνία καί τά ὁποῖα, ὅταν γίνονται γνωστά, καθιστοῦν τόσο τό σχολεῖο ὅσο καί τήν κοινωνία μας νά ἔχουν σαφεῖς προσανατολισμούς.

Ἡ πνευματική καί ἱστορική μας παράδοση εἶχε καί ἔχει ὡς χαρακτηριστικό της τόν σεβασμό στόν ξένο, στόν διαφορετικό. Ἀπό ἀρχαίων χρόνων ὁ ξένος ἦταν ἱερό πρόσωπο. Ἡ φιλοξενία εἶναι μεγίστη ἀρετή καί γιά τήν χριστιανική μας πίστη καί παράδοση. Ὁ κάθε ἄνθρωπος γιά μᾶς εἶναι εἰκόνα Θεοῦ. Δέν μποροῦμε λοιπόν νά ἀδιαφοροῦμε, οὔτε νά φορτώσουμε στά παιδιά τοῦ κόσμου τίς εὐθύνες γιά τά λάθη τῶν μεγαλυτέρων. Θεωροῦμε λοιπόν πῶς προσπάθειες ὅπως τό συνέδριο, ἐργασίες τοῦ ὁποίου μέ χαρά φιλοξενοῦμε, ἀνταποκρινόμενοι στό αἶτημα τῆς Περιφερειακῆς Ἐκπαίδευσης Ἰονίων Νήσων, μέ τήν ὁποία ἡ τοπική μας Ἐκκλησία συνεργάζεται ἐξαιρετικά, θά βοηθήσει ὥστε τό ἔργο τῆς παιδείας νά γίνει οὐσιαστικότερο καί καλύτερο ποιοτικά.

Χαιρετίζουμε λοιπόν τούς συμμετέχοντες καί εὐχόμαστε καλή ἐπιτυχία!

Μετ' εὐχῶν καί τιμῆς,

**Ο ΜΗΤΡΟΠΟΛΙΤΗΣ
+Ο ΚΕΡΚΥΡΑΣ, ΠΑΞΩΝ & ΔΙΑΠΟΝΤΙΩΝ ΝΗΣΩΝ
ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ**

*Χαιρετισμός του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων*

Σας καλωσορίζω όλες και όλους στο συνέδριό μας.

Αρχικά να σας μεταφέρω τους χαιρετισμούς και τις ευχές για επιτυχία στο συνέδριό από την Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων κα Νίκη Κεραμέως, η οποία δε μπόρεσε να παραβρεθεί καθώς και των βουλευτών Κέρκυρας κ. Στέφανου Γκίκα και κ. Αλέξανδρου Χρήστου Αυλωνίτη.

Το συνέδριό μας άπτεται του σημαντικού και επίκαιρου θέματος που αφορά το Πολυπολιτισμικό Σχολείο στον 21ο αιώνα, με ειδικότερη αναφορά στις διδακτικές μεθόδους, στις εφαρμοσμένες πρακτικές και στις πολιτισμικές δεξιότητες, οι οποίες προάγουν την ομαλή κοινωνικοποίηση και την αποτελεσματική μάθηση των παιδιών στο χώρο της διαπολιτισμικής αγωγής.

Στη σημερινή εποχή και στην πολυπολιτισμική κοινωνία που ζούμε, χρειάζεται μια νέα εκπαίδευση, μια εκπαίδευση που θα συμβάλλει στην καλλιέργεια της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης των μελών της ομάδας. Χρειάζεται ένας νέος εκπαιδευτικός χάρτης με σκοπό τη συμβολή στην ολοκλήρωση του ανθρώπου, τον εμπλουτισμό της προσωπικότητας του και την πολυμορφία των τρόπων έκφρασης του. Σ' αυτό στοχεύει το συνέδριό μας και ταυτόχρονα ευελπιστεί να θέσει τις βάσεις για ευρύτερους προβληματισμούς και να δώσει το έναυσμα για γόνιμη ανταλλαγή απόψεων και προτάσεων επί του θέματος.

Κλείνοντας θέλω να ευχαριστήσω θερμά όλους όσοι παρείχαν υποστήριξη στο συνέδριο.

Σας ευχαριστώ θερμά όλες και όλους που μας τιμάται με την παρουσία σας.

Πέτρος Αγγελόπουλος

Μαθητική ετερογένεια

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ: ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ελένη Σιάνου-Κύργιου

Abstract

The relationship between education and migration has been the focus of much research and extensive scientific debate in EU countries. In Greece, this debate has developed relatively late, after the 1970s, when it began to receive large numbers of immigrants. In the intervening time to date, there have been repeated attempts to develop intercultural education and, more generally, to adapt the school to the new reality shaped by the waves of migrants and refugees. The main question, today, is whether the institutional framework is sufficient to meet the urgent needs and to solve the problems that arise in the daily reality of the Greek school. In order to answer this question, first there is a brief reference to modern scientific debate. The principles, objectives and arrangements set out in the current institutional framework are outlined. Recent research findings, which highlight aspects of modern school reality, are exploited. According to them, students with a migrant background often face difficulties and serious problems, resulting in poor school performance or drop out of school. These problems contribute to the phenomenon of school violence and exacerbate inequalities, which often predetermine the educational and professional paths of these students. They cause difficulties in the work of teachers who are not provided, during their education or training, with sufficient knowledge to develop appropriate practices and face them. At the same time, many of the arrangements provided for in the current institutional framework cannot be implemented in practice. It is concluded that the relationship between education and migration needs to be further explored and debated in Greece today. Education policy makers to implement practices to reduce the gap between the current institutional framework and school reality. They have to take action to support teachers, drawing on the long-standing experience of European countries in managing intercultural education issues.

Εισαγωγή

Από την επισκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας διαπιστώνεται εύκολα ότι είναι τεράστιος ο όγκος των ερευνών και ευρύτατη η επιστημονική συζήτηση διεθνώς και στην Ελλάδα για τη σχέση μετανάστευσης και εκπαίδευσης. Ένα από τα ζητήματα, στο οποίο εστιάζεται συχνά η συζήτηση αυτή, είναι σε σχέση οι ευρύτεροι στόχοι των πολιτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως προς τις ρυθμίσεις του θεσμικού πλαισίου.

Επίσης, το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των μεταναστών και τις πρακτικές υλοποίησής του ως προς τα τελικά αποτελέσματα στη σχολική πραγματικότητα, τη σχέση ανάμεσα στην προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της συζήτησης για την εθνική ταυτότητα, κυρίως τη σύγχυση ανάμεσα στη διαπολιτισμική και την πολυπολιτισμική προσέγγιση.

Οι έρευνες που πραγματοποιούνται για τα ζητήματα αυτά προσπαθούν να ανιχνεύσουν τα πιθανά προβλήματα ή τις ελλείψεις στην εκπαίδευση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν μαθητές και εκπαιδευτικοί στο σχολείο και οι συνέπειές τους, σε σχέση με την κατοχύρωση του αναφαίρετου δικαιώματος στην εκπαίδευση. Με τα ευρήματά τους αναμένεται να προκύψουν ασφαλή συμπεράσματα για τις πολιτικές και πρακτικές που θα μπορούσαν να βελτιώσουν το θεσμικό πλαίσιο και να συμβάλουν στη άμβλυνση του χάσματος μεταξύ αυτού και της πραγματικότητας στο σχολείο, να αντιμετωπισθούν φαινόμενα ανισοτήτων και κοινωνικού αποκλεισμού. Να συνεισφέρουν στη διεύρυνση των πεδίων των έρευνας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στο διαπολιτισμικό διάλογο για την αναθεώρηση, τη βελτίωση των πολιτικών και των πρακτικών.

Όπως επισημαίνεται συχνά ο διαπολιτισμικός διάλογος διευρύνεται συνεχώς μετά τη δεκαετία του 1980. Θεωρείται προϋπόθεση για τη διαχείριση της διαφορετικότητας, την καταπολέμηση των διακρίσεων και την κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων διεθνώς, ιδιαίτερα στην Ευρώπη. Ο διαπολιτισμικός διάλογος έχει ιστορικές, φιλοσοφικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις και συνδέεται στενά με τη φιλελεύθερη θεωρία της νεωτερικότητας που δίνει έμφαση στην ελευθερία, τη δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ανοχή της διαφορετικότητας. Αποτελεί το κυρίαρχο παράδειγμα της πολιτισμικής πολιτικής, όπως και της εκπαιδευτικής πολιτικής για την καλλιέργεια και τη διάδοση της διαπολιτισμικής κατανόησης. Για τον λόγο αυτό οι κυβερνήσεις των ευρωπαϊκών κρατών δίνουν έμφαση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, θεωρώντας μάλιστα ότι είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για να αποφευχθούν οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης, την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης των μεταναστευτικών πληθυσμών, την επίλυση των προβλημάτων της ξενοφοβίας και του ρατσισμού που πλήττουν τις ευρωπαϊκές κοινωνίες. Η διαπολιτισμικότητα, η εκπαίδευση και ο διάλογος είναι μία διεθνής συλλογή από διάσημους μελετητές που εξετάζουν τις ιδεολογικές βάσεις του ευρω-παϊκού μοντέλου και των παγκόσμιων εφαρμογών του.¹

¹Tina Besley and Michael A. Peters, *Interculturalism, education and dialogue*. P. Lang, 2012.

Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στην ελληνική πραγματικότητα, λαμβάνοντας υπόψη την εγκατάσταση και τη διαρκή αύξηση των μεταναστών στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1970 μέχρι σήμερα. Βασίζεται στον πολιτισμικό διάλογο που διευρύνεται συνεχώς και προσπαθεί να δώσει απάντηση στα ακόλουθα ερωτήματα, αξιοποιώντας τα συμπεράσματα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών:

α. Ποιες είναι οι κατευθύνσεις του θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση των μεταναστών, σε σχέση με τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση;

β. Σε ποιο βαθμό υλοποιείται στη σχολική πραγματικότητα και ποιες οι συνέπειές του;

γ. Ποιες πρακτικές θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ανανέωση των πολιτικών και τη βελτίωση του θεσμικού πλαισίου σε σχέση με την τρέχουσα πραγματικότητα στην ελληνική εκπαίδευση;

Πολιτικές για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες, κυρίως μετά τη δεκαετία του 1970 και την υποδοχή των παλιννοστούντων, είναι μεγάλα τα κύματα των μεταναστών και στη συνέχεια των προσφύγων, από το 2015, που εισρέουν στην Ελλάδα. Το γεγονός ότι έχει μεταβληθεί σε χώρα προορισμού των μεταναστών έχει σοβαρές επιπτώσεις στη γλωσσική και πολιτισμική πολύμορφη του σχολικού πληθυσμού. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι έχει μεταμορφώσει τα κοινωνικά, πολιτιστικά, εθνοτικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά συνολικά του πληθυσμού της, καθώς ιστορικά ήταν μια χώρα εξαγωγής μεταναστών. Έχουν δημιουργήσει μια νέα πραγματικότητα, η οποία ασκεί ισχυρές πιέσεις στις κυβερνήσεις, τους θεσμούς, τις τοπικές κοινωνίες που καλούνται να διαχειριστούν την υποδοχή και τη φιλοξενία τους, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα, την παράδοση και την εμπειρία των ευρωπαϊκών χωρών. Τα προβλήματα είναι πολλά και ανάμεσα σε αυτά ξεχωρίζει η εκπαίδευση των μεταναστών, με βάση την αρχή της μη διάκρισης, της κατοχύρωσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των παιδιών δικαίωμα και στόχο την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, την άμβλυνση των ανισοτήτων.

Η ελληνική εκπαίδευση υποδέχεται χιλιάδες παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, εφήβους και ενήλικες που φοιτούν στο πανεπιστήμιο. Ο αριθμός των μεταναστών μαθητών μειώθηκε μετά την κρίση, ο μεγάλος αριθμός παιδιών προσφύγων δημιούργησε νέες ανάγκες.

Κάτω από την πίεση των μεταναστευτικών και στη συνέχεια των προσφυγικών ροών οι κυβερνήσεις προσπάθησαν να εφαρμόσουν πολιτικές για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών τους. Η πρώτη προσπάθεια έγινε με το Ν.2413/96 και στο διάστημα που έχει μεσολαβήσει μέχρι

σήμερα έχει διαμορφωθεί ένα θεσμικό πλαίσιο, με αλληπάλληλες ρυθμίσεις. Ο κύριος στόχος των πολιτικών αυτών είναι η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών για τους μετανάστες μαθητές και κύρια κατεύθυνση η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού ιδρύθηκαν τα διαπολιτισμικά σχολεία και εφαρμόστηκαν πολλά προγράμματα για την εκπαίδευση, την ένταξη των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε σχολικές τάξεις. Μετά το 2015 παρόμοια και εξειδικευμένα προγράμματα υλοποιούνται για τα παιδιά των προσφύγων. Οι μαθητές αυτοί μέχρι την ηλικία των 15 ετών φοιτούν στις απογευματινές ζώνες των σχολείων, με σκοπό τη δημιουργική απασχόληση παιδιών κατά τη νηπιακή ηλικία στις δομές φιλοξενίας και την ενσωμάτωση των μεγαλύτερων παιδιών στην ελληνική εκπαίδευση. Παράλληλα, καταβάλλεται προσπάθεια εφαρμογής πολιτικών γλωσσικής και πολιτιστικής εκπαίδευσης των μεταναστών και ανάπτυξης των διαπολιτισμικών ικανοτήτων όλου του πληθυσμού. Οι πολιτικές αυτές, αν και καλύπτουν κάποιες ανάγκες σχετικά με τη γλώσσα στην εκπαίδευση, περιορίζουν ορισμένες πτυχές των εκπαιδευτικών αναγκών που έχουν τα παιδιά των μεταναστών.

Διαπολιτισμική ή πολυπολιτισμική εκπαίδευση;

Μια γενική αποτίμηση των πολιτικών και ιδιαίτερα του θεσμικού πλαισίου, σε σχέση με τις βασικές ρυθμίσεις που προβλέπει είναι θετική. Στην αποτίμησή του άλλωστε λαμβάνεται υπόψη ότι οι αποφάσεις έγιναν κάτω από την πίεση της διαρκούς ροής μεταναστευτικών ρευμάτων. Δεν υπήρχαν υποδομές και παράδοση στην υποδοχή των μεταναστών, καθώς επρόκειτο για μια πρωτόγνωρη εμπειρία και μη αναμενόμενη εξέλιξη από την ελληνική κοινωνία. Μία απόπειρα όμως ανάλυσής των ρυθμίσεων σε βάθος δείχνει ότι το θεσμικό πλαίσιο είναι άμεσα επηρεασμένο από τις εννοιολογικές βάσεις που διαμόρφωσαν τις πολιτικές για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η διαμόρφωσή τους έγινε με στρεβλό τρόπο, παρότι στηρίχθηκαν κατά κύριο λόγο στις πολιτικές και στην εμπειρία άλλων ευρωπαϊκών χωρών.

Μεγαλύτερη σημασία έχει το γεγονός ότι η εφαρμογή των πολιτικών αυτών και η υλοποίηση των προβλεπόμενων ρυθμίσεων δεν ήταν εύκολη υπόθεση. Οι σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες αποτυπώνουν την πραγματικότητα και δείχνουν επιμέρους διαστάσεις ως προς τη σχέση εκπαίδευσης και μετανάστευσης. Ανέδειξαν πολλά προβλήματα και ελλείψεις, οι οποίες οφείλονταν στο γεγονός ότι έπρεπε να καλυφθούν άμεσα οι ανάγκες, ενώ δεν υπήρχαν οι υποδομές και το ανθρώπινο δυναμικό για την υλοποίηση του θεσμικού πλαισίου. Παράλληλα, η ελληνική κοινωνία δεν ήταν προετοιμασμένη να υποδεχτεί τα μεγάλα κύματα των μεταναστών, ενώ ο χρόνος δεν ήταν

επαρκής για την ευαισθητοποίηση των τοπικών κοινωνιών και των εκπαιδευτικών. Έτσι δικαιολογούνται και οι αντιδράσεις των γονέων, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στα σχολεία που προσπαθούν να αποφύγουν την εγγραφή μεταναστών μαθητών, επειδή θεωρούν ότι υπάρχει κίνδυνος υποβάθμισης του σχολείου τους και υπονόμευσης της επίδοσης των μαθητών. Οι αντιδράσεις αυτές είχαν ως αποτέλεσμα τη συγκέντρωση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε κάποια σχολεία, γεγονός αρνητικό για τις επιδόσεις τους. Είναι γνωστό ότι οι μαθητές αυτοί έχουν καλύτερες επιδόσεις όταν βρίσκονται ανάμεσα σε μαθητές γηγενείς με υψηλές επιδόσεις και φιλοδοξίες. Παρουσιάζουν πρόοδο στην εκμάθηση της γλώσσας και σε όλα τα μαθήματα. Παράλληλα, έχουν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, γιατί η ετερογένεια της τάξης λειτουργεί θετικά και παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα και ασχοληθούν μαζί τους.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα είναι ότι υπάρχει αντίφαση, ένα χάσμα μεταξύ θεσμικού πλαισίου και σχολικής πράξης. Μαθητές που είναι παιδιά μεταναστών, ακόμη και δεύτερης γενιάς, βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Παράλληλα, παρατηρείται συχνά μία κατάσταση απορρύθμισης και υποβάθμισης στα προγράμματα που εφαρμόζονται με σκοπό την ένταξη των μεταναστών μαθητών και προσφύγων στα σχολεία που ενεργοποιούν νέες μορφές διακρίσεων και κοινωνικού αποκλεισμού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα διαπολιτισμικά σχολεία, τα οποία λειτουργούν χωρίς οι εκπαιδευτικοί να είναι επαρκώς ενημερωμένοι και να διδάσκουν με συγκεκριμένους στόχους.

Αντιμετωπίζουν συχνά φαινόμενα σχολικής αποτυχίας και παρουσιάζουν γενικά χαμηλότερες επιδόσεις από τους γηγενείς μαθητές. Δεν παρακολουθούν τα μαθήματα συστηματικά και είναι υψηλά τα ποσοστά διαρροής κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, όπως και το σύνολο των απουσιών. Αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και ελλείψεις ως προς τις γνώσεις τους στα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος. Συμμετέχουν συχνότερα από τους γηγενείς σε μορφές σχολικής βίας και εκφοβισμού, παραβατικότητας και αντιμετωπίζουν δυσκολίες ένταξης στο σχολείο και κοινωνία.

Υπό αυτές τις συνθήκες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα και οι εκπαιδευτικοί, καθώς μάλιστα δεν έχουν την επαρκή προετοιμασία για να υλοποιήσουν τα προγράμματα και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης των μεταναστών, γεγονός που έχει αρνητικές συνέπειες σε πολλαπλά επίπεδα. Μια από τις βασικότερες αιτίες των προβλημάτων αυτών είναι ότι δεν προβλέπονται διευθετήσεις για τη βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις μίας τάξης με μετανάστες μαθητές. Οι προκλήσεις είναι πολ-

λές και έχουν σχέση με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών να διδάξουν τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα, να δουλέψουν με παιδιά τα οποία δεν είχαν παρακολουθήσει σχολείο τα τελευταία χρόνια ή δεν είχαν πάει ποτέ σε σχολείο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι συχνά εντελώς απροετοίμαστοι. Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τμήματα κατά τις απογευματινές τάξεις δεν είναι επίσης προετοιμασμένοι να εργαστούν με ξενόγλωσσα παιδιά, ενώ δεν τους προσφέρονται ευκαιρίες για πρόσβαση σε υπηρεσίες συμβουλευτικής ή σε επιμορφωτικά προγράμματα για τη διαχείριση της διαφορετικότητας στην τάξη, να αξιολογήσουν τους μετανάστες μαθητές, γεγονός πολύ σημαντικό για την επίδοσή τους.² Γενικότερα, οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες να διαχειριστούν τις τάξεις και τα ίδια τα παιδιά μεταναστών ή από ευάλωτες ομάδες. Λίγοι παρακολούθησαν σεμινάρια από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) που ετοιμάζει τα σχολικά εγχειρίδια και την πλατφόρμα με υλικό διδασκαλίας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών οφείλονται ακόμη στο γεγονός ότι δεν προβλέπονται δράσεις και μέτρα για την ενίσχυση της σχέσης σχολείου και οικογένειας με μεταναστευτικό υπόβαθρο και την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό δεν προβλέπονται μέτρα για την περαιτέρω ευαισθητοποίηση της ελληνικής κοινωνίας, η οποία ήταν απροετοίμαστη να για λόγους κυρίως ιστορικούς και συγκυριακούς. Αποτέλεσμα είναι να εκδηλώνονται αντιστάσεις και αντιδράσεις των τοπικών κοινωνιών που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ένταξη των μεταναστών μαθητών, σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς.

Σε σχέση με την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση τα επίσημα στοιχεία δείχνουν ότι οι υποψήφιοι με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν χαμηλές επιδόσεις στις εθνικές εξετάσεις και εισάγονται σε τμήματα χαμηλού κύρους και περιορισμένων επαγγελματικών προοπτικών. Αξίζει να επισημανθεί ότι δεν έχουν διερευνηθεί τα προβλήματα των μεταναστών φοιτητών σε επαρκή βαθμό. Πρόσφατα δεδομένα από έρευνά μας που πραγματοποιείται σε τρία ελληνικά πανεπιστήμια οδηγούν σε σημαντικά ευρήματα. Υπάρχουν διαφορές ως προς τη συμμετοχή στην ανώτατη εκπαίδευση μεταξύ γηγενών και μεταναστών φοιτητών, όπως και κοινωνικής προέλευσης που συνδέονται με δύο χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης, την οργάνωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την παροχή εναλλακτικής πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι φοιτητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας, την ενσωμάτωση

² Sirin, R., Ryce, P., Mir, M, «How teachers' values affect their evaluation of children of immigrants: Findings from Islamic and public schools», *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 2009, 463-473.

στην πανεπιστημιακή ζωή, έχουν χαμηλές επιδόσεις και διαφορετικές εμπειρίες από τις σπουδές που καθορίζουν τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές τους διαδρομές. Οι προσδοκίες και τα σχέδιά τους από τις σπουδές διαφέρουν από των γηγενών φοιτητών, όπως και οι ευκαιρίες αξιοποίησης του πτυχίου.

Διαπολιτισμική ή πολυπολιτισμική εκπαίδευση;

Η ανάλυση του θεσμικού πλαισίου σε σχέση με τη σχολική πραγματικότητα που συνδέεται με την εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών οδηγεί επιπλέον και σε μια κρίσιμη διαπίστωση και άξια επιστημονικής συζήτησης. Υπάρχει μια εμφανής σύγχυση και αντίφαση μεταξύ διαπολιτισμικής και πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το άρθρο 34 του νόμου 2413/1996 «σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Στα διαπολιτισμικά σχολεία θα υλοποιούνται τα αναλυτικά προγράμματα, αλλά θα πρέπει να ανταποκρίνονται στην εξατομικευμένη εκπαιδευτική, κοινωνική, πολιτιστική και μορφωτική διαφορετικότητα των μαθητών τους.

Το θεσμικό πλαίσιο προβλέπει ρυθμίσεις για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά οι πρακτικές στο σχολείο για τους μετανάστες μαθητές παραπέμπουν ή υπηρετούν σιωπηρά την αφομοιωτική προσέγγιση. Οι πολιτικές για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να είναι πλουραλιστικές στο γράμμα του νόμου, αλλά αφομοιωτικές στη σχολική πράξη.

Αυτό το χάσμα δεν είναι τυχαίο. Συνδέεται με τον παραδοσιακό τρόπο που γίνεται κατανοητή η έννοια της εθνικής ταυτότητας, στην οποία δίνεται περισσότερη έμφαση από τις αρχές του σεβασμού και της αναγνώρισης της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στην Ελλάδα. Μόλις τα τελευταία χρόνια το θεσμικό πλαίσιο αρχίζει να ενσωματώνει μια διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση και γίνεται προσπάθεια σεβασμού της διαφοράς και καταπολέμησης των διακρίσεων από μία πολυπολιτισμική σκοπιά.³ Η αντίφαση μεταξύ του θεσμικού πλαισίου και της σχολικής πραγματικότητας είναι ένδειξη ότι οι υπεύθυνοι χάραξης και εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν αναγνωρίζουν την ανάγκη να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που συνεπάγεται η ετερογένεια, η ποικιλομορφία της ελληνικής κοινωνίας.

³ Γιώργος Νικολάου, *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα* (11^η εκδ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2010.

Το θεσμικό πλαίσιο είναι ελλειμματικό, αν ληφθούν υπόψη οι αριθμοί των μεταναστών μαθητών, οι επίσημοι στόχοι και ο βαθμός που ενσωματώνονται στα αναλυτικά προγράμματα, τις παιδαγωγικές μεθόδους και την αλληλεπίδραση στην τάξη. Είναι, επίσης, ανεπαρκές για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών και των σχολείων, με συνέπεια η αδυναμία τους σε συνδυασμό με τις αντιστάσεις των τοπικών κοινωνιών να υποβαθμίζουν την παροχή εκπαίδευσης στους μετανάστες. Ιδιαίτερα στους πρόσφυγες, γιατί η εκπαίδευση στους καταυλισμούς τις απογευματινές ώρες μπορεί να παρέχεται επικουρικά, αλλά χρειάζεται να ενταχθεί στο κανονικό πρόγραμμα των σχολείων.

Οι ελλείψεις και τα προβλήματα του θεσμικού πλαισίου υπονομεύουν το δικαίωμα των μεταναστών μαθητών στην εκπαίδευση. Ισχύει συνεπώς η διαπίστωση ότι κύριος στόχος των κυβερνήσεων ήταν ο συνοριακός έλεγχος των μεταναστευτικών κυμάτων, παρά η προάσπιση των δικαιωμάτων των μεταναστών.⁴ Υπονομεύουν, επίσης, τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που περικλείει διάφορες σημασίες και ερμηνείες. Μπορεί να αναφέρονται στις αξίες ενός παιδαγωγικού μοντέλου ή σε ορισμένα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία εφαρμόζουν αυτό το μοντέλο που επηρεάζει το είδος της εκπαίδευσης των μεταναστών μαθητών. Αγνοείται όμως ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που είναι η ανάπτυξη της αντίληψης και της υιοθέτησης μιας κοινωνικής και πολιτισμικής πολυφωνίας σε όλους τους μαθητές και η καταπολέμηση των στερεοτύπων που λειτουργούν σε βάρος των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ουσιαστικά προσφέρεται στους μετανάστες μαθητές μία μονοπολιτισμική εκπαίδευση και γίνεται προσπάθεια εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και ενσωμάτωσης των στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την αποδοχή της πολιτισμού και του τρόπου σκέψης του άλλου, πέρα από τις γνώσεις που προσφέρει το σχολείο και με σκοπό την αμοιβαιότητα, την αλληλεγγύη και την ισότητα. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση άλλωστε είναι δεδομένη, ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση το ζητούμενο.

Το πρόβλημα αυτό της διαπολιτισμικής και της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής συζήτησης σε παγκόσμιο επίπεδο και δεν έχει μέχρι σήμερα επιλυθεί. Στις περισσότερες χώρες συμβαίνει κάτι αντίστοιχο με την Ελλάδα, αλλά έχουν τεθεί υπό συζήτηση ή έχουν αποσαφηνιστεί διάφορα ζητήματα που ανακύπτουν σε σχέση

⁴Σάββας Ρομπόλης, Οικονομία, αγορά εργασίας και μετανάστευση στην Ελλάδα. Στο: Α. Καψάλης & Π. Λινάρδος-Ρυλμόν (Επιμ.), *Μεταναστευτική πολιτική και δικαιώματα των μεταναστών* (σ. 29-44), Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, 2005.

με την εκπαιδευτική πολιτική και τη σχολική πραγματικότητα.⁵ Αυτό που επισημαίνεται συχνά είναι ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιούνται συχνά ως συνώνυμες λέξεις, ενώ υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο ως προς το περιεχόμενό τους.

Συζήτηση προτάσεις

Από την προηγούμενη ανάλυση είναι φανερό η ανάγκη να επανεξεταστεί το θεσμικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Να αναθεωρηθεί γενικότερα η εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση των μεταναστών, αφού ληφθεί υπόψη η θεωρητική συζήτηση που αναπτύσσεται στην Ευρώπη σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία περικλείει και ενσωματώνει αποτελεσματικά ιδέες σχετικά με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, την αντιρατσιστική εκπαίδευση, την εκπαίδευση των μειονοτήτων.⁶ Επίσης, να ληφθούν υπόψη τα ευρήματα των πρόσφατων ερευνών σχετικά με τους στόχους των πολιτικών και τις καλές πρακτικές που εφαρμόζονται σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες στη σχολική τάξη. Σχετικά με τις καλές πρακτικές προϋπόθεση είναι να προωθηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η αποκέντρωση και η ευελιξία των σχολείων, ώστε να εφαρμόζουν τις δικές του στρατηγικές, προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες και τις πραγματικές τους ανάγκες.

Η διαμόρφωση ενός νέου θεσμικού πλαισίου προϋποθέτει βέβαια μια ευρύτερη συζήτηση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ώστε να επαναπροσδιοριστούν οι στόχοι, οι μέθοδοι, οι προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής. Να ληφθούν υπόψη οι μετασχηματισμοί που συντελούνται στην Ευρώπη, στην οποία η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται αναγκαϊότητα για τις νέες γενιές που παρουσιάζουν μεγάλες πολιτισμικές διαφορές. Πολύ συχνά διατυπώνεται η άποψη ότι οι πολιτικές για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να υπερβούν τις αγκυλώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς έχει επίδραση όχι μόνο για τους μετανάστες αλλά και τους γηγενείς μαθητές.

Ιδιαίτερη έμφαση χρειάζεται να δοθεί στις ρυθμίσεις για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τάξεις υποδοχής, σε σχολεία της υποχρεωτικής τουλάχιστον εκπαίδευσης που υποδέχονται μετανάστες μαθητές. Επίσης, στην υποστήριξη και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών με συγκεκριμένα προγράμματα, στα οποία θα συμμετέχουν ειδικοί επιστήμονες και φορείς. Έτσι οι εκπαιδευτικοί θα αποκτήσουν το γνωσιακό υπόβαθρο και θα έχουν τη δυνατότητα να απευθυν-

⁵ Carl Grant A., and Agostino Portera, eds., *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*, Vol. 39. Routledge, 2010.

⁶ Cristina Allemann-Ghionda, "From intercultural education to the inclusion of diversity", *The Routledge international companion to multicultural education*., 2009, 134-145.

θούν σε συγκεκριμένα πρόσωπα για να επιλύσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην τάξη, να συζητήσουν τα θέματα και τους προβληματισμούς τους.

Οι τρέχουσες συνθήκες δεν είναι βέβαια θετικές και η αλλαγή του θεσμικού πλαισίου είναι μια δύσκολη υπόθεση, γιατί οι καταστάσεις είναι ρευστές και χρειάζεται συνεχής αλλαγή των εργαλείων και των στόχων. Επιπλέον, πρέπει να περιλαμβάνει λύσεις και καινοτόμες δράσεις σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και το σεβασμό στην γλώσσα και την κουλτούρα της χώρας καταγωγής, την εμπλοκή τους στη σχολική ζωή, τη συμμετοχή των τοπικών κοινωνιών στις δράσεις αυτές για να υπάρχει αποδοχή και στήριξη των παιδιών, ώστε να καλύψουν τα κενά και να παρακολουθούν το σχολικό πρόγραμμα, να συμμετέχουν στις σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες και να διασφαλισθεί η κοινωνικοποίησή τους και να περιοριστούν τα φαινόμενα του κοινωνικού αποκλεισμού.

Οι πολιτικές πρέπει ακόμη να προβλέπουν μέτρα για τη συστηματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης και της εργασίας τους στα σχολεία για την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, την απόκτηση γνώσεων σχετικά με τη διαχείριση της τάξης γενικά και τη διαχείριση της διαφορετικότητας στην τάξη. Για τον σκοπό αυτό οι πολιτικές πρέπει να προβλέπουν ρυθμίσεις για τη διαβίου εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που δεν μπορεί να περιορίζεται στις τεχνικές διδασκαλίας και μετάδοσης της γνώσης, αλλά να έχει θεωρητικό και ουσιαστικό για να τους βοηθήσει να αναστοχαστούν και να αποκτήσουν μια θετική στάση και μια ανοιχτή αντίληψη, συμβατή και υποστηρικτική για το διαπολιτισμικό σχολείο. Θα διευκολύνουν τη συνεργασία με πανεπιστήμια και τους φορείς επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αξιοποιώντας το υλικό από τα σχετικά προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί στην Ελλάδα. Αξιοποιώντας επίσης την εμπειρία των εκπαιδευτικών σε ειδικά σεμινάρια που θα έχουν στόχο την προώθηση της επικοινωνίας και την ενημέρωση για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού των μεταναστών μαθητών, την ενεργοποίηση των τοπικών κοινοτήτων.

Πολλά ερωτήματα, ωστόσο, παραμένουν ανοιχτά: Τι είδους υποστηρικτικά προγράμματα μπορούν να προσφέρουν τα σχολεία, ποιος μπορεί να τα υλοποιήσει και πώς; Έχουν οι διευθυντές των σχολείων και οι εκπαιδευτικοί πληροφόρηση που θα απευθυνθούν για στήριξη για να λύσουν διάφορα ζητήματα που προκύπτουν; Υπάρχει βοηθητικό προσωπικό, όπως διερμηνείς; Υπάρχουν και είναι επαρκή ειδικά εγχειρίδια και εργαλεία/μέσα διδασκαλίας για τις τάξεις υποδοχής; Ποια ζητήματα χρειάζονται περαιτέρω εξέταση από πλευράς πολιτικής και έρευνας για να επεκταθεί και να αναβαθμιστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση;

Πάντως, οποιαδήποτε επιτυχής παρέμβαση στην εκπαιδευτική πολιτική με σκοπό τον πλουραλισμό της τάξης και την αποδοχή της πολιτισμικής πολυμορφίας προϋποθέτει γενικότερες πολιτικές διαπολιτισμικού διαλόγου και σεβασμού της διαφορετικότητας. Αυτός ο διάλογος μπορεί να αναπτυχθεί από την ακαδημαϊκή κοινότητα και τους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση μεταναστών. Προϋποθέτει μία κοινωνία, η οποία θα έχει υπερβεί τις διακρίσεις και θα διακατέχεται από τις αρχές της αλληλεγγύης και αρμονικής συμβίωσης, όπως και ένα κράτος δικαίου που δίνει έμφαση στην κοινωνική πολιτική και την κατοχύρωση των δικαιωμάτων όλων των πολιτών.

ΑΦΥΠΝΙΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Κωνσταντίνα Αρμενιάκου

Abstract

The economic, political and cultural situation in Greece today requires a reflection on plurilingualism in Education and in particular on the need for early language teaching that would begin as early as kindergarten. This reflection is part of the objectives of the European language policy and takes into account multilingualism of the school population in Greece.

Our research aims to determine whether the Greek Kindergarten is currently able to promote plurilingualism and early language teaching. A language awareness and outreach initiative is taking place in the 14th Elementary School in Corfu and it allow us, through a research-action to analyze the feasibility of the project, its integration into school curriculum and the representations and reactions of the different actors (pupils, parents, teachers).

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια διαπιστώσαμε την ολοένα αυξανόμενη παρουσία δίγλωσσων ή αλλόφωνων παιδιών στο νηπιαγωγείο και παρατηρήσαμε τις δυσκολίες προσαρμογής που είχαν τόσο στη σχολική όσο και στην κοινωνική ζωή (κυρίως τα παιδιά των μεταναστών). Η απουσία γλωσσικής πολιτικής που να αντιμετωπίζει αυτό το φαινόμενο, το προσωπικό μας ενδιαφέρον για τη Διδακτική των γλωσσών και η επιστημονική μας κατάρτιση στο αντικείμενο αυτό, ήταν η αφετηρία για την παρούσα εργασία, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μας έρευνας.

Το έντονο μεταναστευτικό ρεύμα των τελευταίων δεκαετιών άλλαξε την εκπαιδευτική και πολιτισμική πραγματικότητα της χώρας. Η Ελλάδα έχει πλέον αποκτήσει έναν πολλαπλόγλωσσο και πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Διακρίνουμε ανάμεσα στα δίγλωσσα ή αλλόγλωσσα παιδιά που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, τις ακόλουθες ομάδες: παιδιά ελληνικής καταγωγής που μιλούν τα ελληνικά και μια άλλη γλώσσα (βλάχικη, τούρκικη, πομακική, σλάβικη, αλβανική, ρομανί), παιδιά που μιλούν μια διάλεκτο της ελληνικής, παιδιά από μικτούς γάμους, παιδιά με καταγωγή από χώρες της Δ. Ευρώπης, των οποίων οι γονείς επέλεξαν να ζήσουν στην Ελλάδα, παιδιά προσφύγων που προέρχονται από χώρες του τρίτου

κόσμου, παιδιά οικονομικών μεταναστών ή παλιννοστούντων.¹

Ωστόσο, η Ελλάδα αναγνωρίζει μία μόνο γλωσσική μειονότητα, τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, για την οποία προβλέπεται μια δίγλωσση εκπαίδευση (ελληνικά και τούρκικα) σύμφωνα με τη Συνθήκη της Λωζάννης (1923). Οι άλλες γλώσσες αντιμετωπίζονται από το σχολικό σύστημα ως πρόβλημα ή αγνοούνται και αντί να αποτελούν ένα γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο απαξιώνονται στο σχολείο όπως και στην κοινωνία, εκτός φυσικά από τις ευρωπαϊκές γλώσσες που χαίρουν της διεθνούς αναγνώρισης (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ιταλικά, ισπανικά). Το γεγονός ότι η πολλαπλογλωσσία του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού αποσιωπάται, εξηγεί γιατί δεν υπάρχουν επίσημα νούμερα που να αφορούν αυτές τις ομάδες μαθητών. Αν εξαιρέσουμε την ιδιωτική πρωτοβουλία, τα ερευνητικά προγράμματα κάποιων Πανεπιστημίων και τα ευρωπαϊκά προγράμματα που εφαρμόστηκαν στη χώρα μας, η Ελλάδα δεν προωθεί την πολυγλωσσία και μόλις τα τελευταία χρόνια έκανε τα πρώτα βήματα στην πρώιμη εκμάθηση γλωσσών (πρώτη ξένη γλώσσα στην Α' Δημοτικού, δεύτερη ξένη γλώσσα από την Ε' Δημοτικού).

Αυτή η αδιαφορία απέναντι στη γλωσσική ποικιλία έρχεται σε αντίθεση με το μεγάλο ενδιαφέρον των Ελλήνων για τις ξένες γλώσσες, ενδιαφέρον που τροφοδοτεί ένα τεράστιο δίκτυο κέντρων γλωσσών, δεδομένου ότι η εκμάθηση γλωσσών στο πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης κρίνεται ανεπαρκής και δεν οδηγεί στην απαραίτητη και πολυπόθητη πιστο-ποίηση.

Από την άλλη μεριά, οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν τα τελευταία χρόνια ότι η εκμάθηση των ξένων γλωσσών πρέπει να αρχίζει «όσο πιο νωρίς γίνεται». Τα δεδομένα των ερευνών στην Ψυχολογία και στη Φωνολογία συγκλίνουν στο ότι υπάρχει μια ηλικία, αυτή των 6-7 χρόνων, πέρα από την οποία η εκμάθηση των γλωσσών δε γίνεται πλέον με φυσικό τρόπο, με αποτέλεσμα να χάνονται κάποιες δυνατότητες του μυαλού, αλλά και του αυτιού και να μην μπορεί κάποιος να μάθει μια γλώσσα τόσο καλά όσο τη μητρική του. Δεν πρέπει βεβαίως, υποστηρίζοντας την πρώιμη εκμάθηση γλωσσών, να αγνοήσουμε το ρόλο που παίζουν οι συνθήκες εκμάθησης μιας γλώσσας και η διάρκεια, παράγοντες που είναι συχνά πιο σημαντικοί από την ηλικία.² Το σίγουρο είναι ότι η θέση αυτή των ερευνητών υπέρ της πρώιμης εκμάθησης γλωσσών υιοθετήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και αποτελεί στόχο της

¹Καλλιόπη Αναγνωστοπούλου, *Η γλώσσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2009.

² Gaonac'h, Daniel, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère: le point de vue de la psycholinguistique*. Paris: Hachette, 2006, σ. 74.

γλωσσικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης.³

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε τον εννοιολογικό διαχωρισμό που αναγνωρίζει το Συμβούλιο της Ευρώπης μεταξύ δύο όρων που περιγράφουν τη γλωσσική ποικιλία σε κάθε κοινωνία, δηλαδή της πολλαπλογλωσσίας (multilingualism) και της πολυγλωσσίας (plurilingualism). Ως πολλαπλογλωσσία (multilingualism) ορίζεται η συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσών ή γλωσσικών ποικιλιών σε μία γεωγραφική περιοχή (συμπεριλαμβανομένων των περιφερειακών γλωσσών, των διαλέκτων, των νοηματικών γλωσσών). Ενώ, ο όρος πολυγλωσσία (plurilingualism) αναφέρεται στην επικοινωνιακή δεξιότητα που επιτρέπει σε ένα άτομο να χρησιμοποιεί ένα σύνολο γλωσσών ή γλωσσικών ποικιλιών, οι οποίες συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν.⁴

Η πολυγλωσσία έχει αποκτήσει σήμερα μια νέα διάσταση από πλευράς μεγέθους, πολυπλοκότητας και πολιτικής σημασίας λόγω της αυξημένης κινητικότητας μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, της μετανάστευσης, της παγκοσμιοποίησης, της έλευσης της κοινωνίας της πληροφορίας. Η γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία είναι μια συνισταμένη θεμελιώδους σημασίας για την ευρωπαϊκή ταυτότητα. Η Ευρωπαϊκή Ένωση και το Συμβούλιο της Ευρώπης είναι οι δυο οργανισμοί που είναι υπεύθυνοι για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ευρώπη. Παρά το γεγονός ότι έχουν διαφορετικό ρόλο και θεσμικά όρια, η συνεργασία τους είναι διαρκής και σταθερή και η δράση τους για την προώθηση της πολυγλωσσίας εκφράζεται μέσα από δυναμικές γλωσσικές πολιτικές. Πέρα από τα επίσημα κείμενα που συνέταξαν και τα μεθοδολογικά και διδακτικά εργαλεία που προτείνουν, οι δυο οργανισμοί υλοποίησαν τα τελευταία χρόνια προγράμματα αφύπνισης στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών. Το πρώτο (Eulang, 1997-2001) εφαρμόστηκε σε πέντε χώρες (Αυστρία, Γαλλία, Ελβετία, Ισπανία, Ιταλία) και είχε ως στόχο τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίησή του στην τάξη και την αξιολόγηση του προγράμματος. Το δεύτερο (Janua – Linguarum /Ja-ling, 2000-2003), ερεύννησε τη δυνατότητα ενσωμάτωσης του προγράμματος αφύπνισης στα αναλυτικά προγράμματα 16 χωρών, μεταξύ αυτών και η Ελλάδα.⁵ Τα αποτελέσματα των δυο

³Extra, Guus et Yacmur, Kutlay, *L'Europe riche de ses langues. Tendances des politiques et des pratiques du plurilinguisme en Europe*. British Council avec le soutien de la Commission européenne, 2013.

⁴Conseil de l'Europe, *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier, 2005, σ. 11.

⁵Michel Candelier, « L'éveil aux langues-une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire », *Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO*, 2009, σ. 9-12.

αυτών προγραμμάτων ήταν θετικά και πολύ ενθαρρυντικά ως προς τις συνέπειες της μεθόδου και την ένταξή της στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Ειδικότερα, για την Ελλάδα, η οποία είχε αρχικά αξιολογηθεί ως το πλαίσιο το λιγότερο ευνοϊκό (απουσία γλωσσικής πολιτικής για τις γλώσσες των μεταναστών ή τις γλώσσες των μειονοτήτων), τα αποτελέσματα ήταν τα πλέον θετικά, όχι μόνο ως προς την ένταξη του προγράμματος αλλά και ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία διδακτικών εργαλείων.⁶ Δυστυχώς, παρά τις παραπάνω διαπιστώσεις, το πρόγραμμα αφύπνισης στις γλώσσες δεν έγινε ευρέως γνωστό και η διαπολιτισμική εκπαίδευση που περιλαμβάνει τέτοιου είδους πρακτικές εξαρτάται από την καλή θέληση των εκπαιδευτικών και εφαρμόζεται περιστασιακά. Λαμβάνοντας υπόψιν μας τα παραπάνω, πιστεύουμε πως η προώθηση της ανακάλυψης της πολυγλωσσίας στην προσχολική εκπαίδευση είναι μια πρόκληση αλλά και συνάμα μια αναγκαιότητα. Με αφετηρία το γεγονός ότι το πρόγραμμα του ελληνικού νηπιαγωγείου χαρακτηρίζεται από ευελιξία και επιτρέπει την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών, υλοποιήσαμε ένα πρόγραμμα ανακάλυψης της πολυγλωσσίας στο χώρο εργασίας μας, στο 14^ο Νηπιαγωγείο Κέρκυρας, με σκοπό να μελετήσουμε: τις δυνατότητες υλοποίησης ενός τέτοιου προγράμματος, τη συνάφειά του με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τις νοητικές αναπαραστάσεις για την πρώιμη εκμάθηση γλωσσών και την πολυγλωσσία, καθώς και τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων (μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών).

1. Ανακαλύπτοντας την πολυγλωσσία στο 14^ο Νηπιαγωγείο Κέρκυρας

1.1 Η μεθοδολογία της έρευνας-δράσης για την πολυγλωσσία

Το μεθοδολογικό πλαίσιο που επιλέξαμε είναι αυτό μιας έρευνας δράσης, η οποία είναι «η μεθοδολογία της έρευνας που ανταποκρίνεται καλύτερα στη Διδακτική των γλωσσών», όπως υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές.⁷ Σύμφωνα με τις υποθέσεις της έρευνας μας, η ανακάλυψη της πολυγλωσσίας μπορεί να ενταχθεί στο ισχύον πρόγραμμα του ελληνικού νηπιαγωγείου μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες που βασίζονται στην έννοια της γλωσσικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας. Μία τέτοια διδασκαλία θα ευνοούσε την αποδοχή του διαφορετικού, θα είχε θετικές συνέπειες στην προσωπική, γνωστική, γλωσσική και διαπολιτισμική ανάπτυξη των παιδιών και θα αντιμετωπιζόταν θετικά από όλους

⁶Michel Candelier (dir.), *JanuaLinguarum- La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Éditions du Conseil de l'Europe, 2003, σ.134.

⁷Narcy-Combes, Jean-Paul, *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris: Orhys, 2005, σ. 83.

τους εμπλεκομένους στη μαθησιακή διαδικασία (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς).

Η έρευνα-δράση πραγματοποιήθηκε σε δυο στάδια: κατά το πρώτο στάδιο (Φεβρουάριος 2014) εφαρμόσαμε ένα πρόγραμμα με δραστηριότητες αφύπνισης στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών, ενώ κατά το δεύτερο στάδιο (Μάρτιος-Απρίλιος 2014) υλοποιήσαμε δραστηριότητες εισαγωγής στη γαλλική γλώσσα. Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε μέσα από:

- τις συνεντεύξεις των μαθητών (γλωσσική εμπειρία, βιογραφικό γλωσσών, στάση απέναντι στην εκμάθηση γλωσσών, αναπαραστάσεις για την πολύγλωσσία, αξιολόγηση της δράσης),
- τα ερωτηματολόγια σε γονείς και εκπαιδευτικούς (βιογραφικό γλωσσών, στάση απέναντι στην πολύγλωσσία, στην πρώιμη εκμάθηση ξένων γλωσσών και στην ένταξή τους στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, αξιολόγηση της δράσης),
- το εκπαιδευτικό υλικό και το σχεδιασμό του προγράμματος αφύπνισης στις γλώσσες και εισαγωγής στη γαλλική γλώσσα, τα φύλλα παρατήρησης και μεταγνωστικού αναστοχασμού, το πορτφόλιο των παιδιών,
- τη μελέτη επίσημων κειμένων, όπως το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ.) για το νηπιαγωγείο και το *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη διδασκαλία, εκμάθηση και αξιολόγηση των γλωσσών).⁸

Το δείγμα μας αποτελούνταν από μαθητές νηπιαγωγείου, νήπια και προνήπια 4-6 ετών, με διαφορετικές μητρικές γλώσσες, τους γονείς τους και τις εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου. Από τα 30 παιδιά που φοιτούσαν το σχολικό έτος 2013-2014 στο νηπιαγωγείο μας, τα 9 (το 1/3 περίπου της τάξης μας) μιλούσαν δυο γλώσσες, την ελληνική και άλλη μία (αλβανικά, ή αγγλικά ή σέρβικα). Προσθέτοντας στα 9 δίγλωσσα παιδιά, άλλα 9 τα οποία μάθαιναν μία ξένη γλώσσα (με τους γονείς, σε ιδιαίτερα μαθήματα, σε φροντιστήριο), διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές μας ήταν στην πλειοψηφία τους ευαισθητοποιημένοι στην εκμάθηση γλωσσών. Ερευνώντας παράλληλα το γλωσσικό προφίλ των γονέων και των εκπαιδευτικών, είδαμε ότι εκτός από τους δίγλωσσους γονείς (μετανάστες κυρίως), η μεγάλη πλειοψηφία μιλούσε ακόμη μια γλώσσα εκτός της ελληνικής, εξαιτίας κυρίως της επαγγελματικής ένασχόλησής της με τον τουρισμό.

⁸ Conseil de l'Europe, *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier, 2005.

Στο παρόν άρθρο θα αναπτύξουμε την εφαρμογή των προγραμμάτων αφύπνισης στις γλώσσες και εισαγωγής στη γαλλική γλώσσα. Η ανάλυση των υπολοίπων δεδομένων της έρευνας θα παρουσιαστεί συνοπτικά.

1.2 Η εφαρμογή του προγράμματος αφύπνισης στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών

Η καινοτόμος δράση «Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών» (« Éveil aux Langues ») είναι ένα διαθεματικό – διαπολιτισμικό πρόγραμμα που αξιοποιεί τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία. Το πρόγραμμα στηρίζεται στη βιωματική - ενεργητική μάθηση, και δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει τη μέθοδο project και να υλοποιήσει διαθεματικές δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές έρχονται σε επαφή (ακουστική και οπτική) με διάφορες γλώσσες και αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα και την αλληλεπίδραση των γλωσσών και των πολιτισμών, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες: γλωσσικά παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, δημιουργία κατασκευών, δημιουργία αφισών, κουκλοθέατρο, ζωγραφική, ψυχοκινητικά παιχνίδια, χρήση των ΤΠΕ.⁹

Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος αφύπνισης στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών είναι οι εξής:

- Να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές απέναντι στη διαφορετικότητα των γλωσσών και να αναπτύξουν θετικές συμπεριφορές ως προς το ξένο ή το διαφορετικό και ως προς την εκμάθηση ξένων γλωσσών.
- Να αναπτύξουν στάσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να κατανοήσουν τον κόσμο και να ζήσουν ειρηνικά στην πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία της Ευρώπης.
- Να αναπτύξουν ικανότητες παρατήρησης, διερεύνησης, σύγκρισης, καθώς και μεταγλωσσικές δεξιότητες.¹⁰

Το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο χρησιμοποιήσαμε για την εφαρμογή του προγράμματος αφύπνισης στις γλώσσες στηρίχτηκε σε δραστηριότητες που προτείνονται στη διεθνή βιβλιογραφία, οι οποίες όμως προσαρμόστηκαν στο πρόγραμμα του ελληνικού νηπιαγωγείου και στις ανάγκες των μαθητών μας και οργανώθηκαν γύρω από θεματικές ενότητες. Επιδιώξαμε κυρίως τη διασύνδεση των δραστηριοτήτων με όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Γλώσσα, Μαθηματικά, Περιβάλλον, Δημιουργία και

⁹Ευαγγελία Καγκά, «Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών», στο Διαθεματικό εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη. Τεύχος Α'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001.

¹⁰Miche Candelier I, « L'éveil aux langues-une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire ». *Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO*, 2009.

έκφραση, ΤΠΕ) και την ένταξή τους στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (ρουτίνες, γιορτές, σχέδια εργασίας). Παρακάτω παρουσιάζουμε συνοπτικά τις διδακτικές ενότητες του προγράμματος:

- **Το ταξίδι του Πιπίνου (κουκλοθέατρο)**

Δραστηριότητα εισαγωγής στο πρόγραμμα (αφόρμηση): Ο Πιπίνος, η κούκλα της τάξης ταξιδεύει στον κόσμο και συναντάει ανθρώπους που μιλούν άλλες γλώσσες... Προβληματισμός - συζήτηση για τη διαφορετικότητα των γλωσσών / Καταγραφή των αναπαραστάσεων των παιδιών για την πολυγλωσσία και την εκμάθηση γλωσσών.



Εικόνα 1: Το ταξίδι του Πιπίνου

- **Οι γλωσσικές μου εμπειρίες**

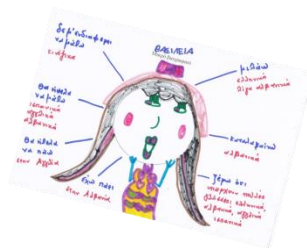
Ατομική συνέντευξη – συμπλήρωση φύλλου εργασίας από την εκπαιδευτικό – εικονίδια για ζωγραφική για το παιδί: Η γλώσσα /οι γλώσσες που μιλάω ή μιλούν, που καταλαβαίνω, που ακούω: στο σπίτι, στο σχολείο, στη γειτονιά μου, στην τηλεόραση (συνειδητοποίηση της παρουσίας ξένων γλωσσών στην καθημερινή μας ζωή).



Εικόνα 2: Οι γλωσσικές μου εμπειρίες

• Το βιογραφικό των γλωσσών

Ατομική συνέντευξη – συμπλήρωση φύλλου εργασίας από την εκπαιδευτικό: το βιογραφικό γλωσσών του κάθε μαθητή. Ανακοίνωση των απαντήσεων στην ολομέλεια. Συνειδητοποίηση της γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη μας. Επίσκεψη στο νηπιαγωγείο των δίγλωσσων γονέων – συζήτηση με τα παιδιά. Προσέγγιση των εννοιών: μητρική γλώσσα, ξένη γλώσσα, μονόγλωσσος, δίγλωσσος, πολύγλωσσος. Παρουσίαση των ευρωπαϊκών γλωσσών από την υπεύθυνη του γραφείου Europedirect στην Κέρκυρα.



Εικόνα 3: Το βιογραφικό των γλωσσών

• Τα τραγουδάκια της καλημέρας

Εκμάθηση ενός τετράστιχου ποιήματος για την καλημέρα στα γερμανικά και μελοποίησή του από τα παιδιά. Μετάφραση σε 3 γλώσσες από τις εκπαιδευτικούς: ελληνικά, αγγλικά, γαλλικά. Ανάρτηση στη γωνιά της συζήτησης με τη μορφή εικονοκειμένου. Αναπαραγωγή, ηχογράφηση, ακρόαση των τραγουδιών, αναγνώριση των γλωσσών, σύνδεση προφορικού και γραπτού λόγου.



Εικόνα 4: Τα τραγουδάκια της καλημέρας

• Τα λουλούδια των γλωσσών

Δημιουργία λουλουδιών με διάφορες τεχνικές όπου αναγράφουν αρχικά οι εκπαιδευτικοί και κατόπιν αντιγράφουν τα παιδιά τη λέξη «καλημέρα» σε διάφορες γλώσσες. Δημιουργία του βιβλίου με τις καλημέρες με τεχνική κολάζ / δημιουργία ηλεκτρονικού βιβλίου με τις καλημέρες. Ανάρτηση του ήλιου με τις καλημέρες στην πόρτα του σχολείου.



Εικόνα 5: Τα λουλούδια των γλωσσών

- **Οι φωνές των ζώων**

Ακρόαση των λέξεων που υπάρχουν στις διάφορες γλώσσες για να περιγράψουν τη φωνή των ζώων. Αναγνώριση ήχων / διάκριση ομοιοτήτων και διαφορών / αναπαραγωγή ήχων / παιχνίδια ακουστικής αναγνώρισης, μνήμης, έκφρασης, θεατρικό παιχνίδι.



Εικόνα 6: Οι φωνές των ζώων (κολάζ)

- **Τα ονόματα των ανθρώπων σε διάφορες γλώσσες**

Η ποικιλία ονομάτων σε διάφορες γλώσσες. Σύνδεση ονόματος – εθνικότητας – ομιλούμενης γλώσσας. Ονόματα κοινά σε διάφορες γλώσσες.



Εικόνα 7: Ονόματα κοινά σε διάφορες γλώσσες

- **Το τραγούδι των γενεθλίων σε διάφορες γλώσσες**

Ακρόαση του τραγουδιού γενεθλίων σε διάφορες γλώσσες: ομοιότητες και διαφορές, σύνδεση γραπτού και προφορικού λόγου, αναπαγωγή τραγουδιών, λέξεις-κλειδιά.

- **«Το φουστάνι με τις πεταλούδες»**

Ανάγνωση του παραμυθιού της Σ. Μαντούβαλου «Το φουστάνι με τις πεταλούδες» (εκδ. Μεταίχμιο): η λέξη «πεταλούδα» σε διάφορες γλώσσες, διαφορές και ομοιότητες των γλωσσών, εικαστική παρουσίαση του φορέματος με τις πεταλούδες.



Εικόνα 8: Το φουστάνι με τις πεταλούδες (εικαστική δραστηριότητα)

- **Συστήματα γραφής και αλφάβητα**

Ποικιλία του γραπτού λόγου στο περιβάλλον. Διαφορετικά συστήματα γραφής. Οι συγγένειες των αλφάβητων. Σύγκριση ελληνικού και λατινικού αλφάβητου. Το γενεαλογικό δέντρο των γλωσσών, ιστορικοί και πολιτισμικοί δεσμοί ανάμεσα στις γλώσσες, δάνεια και αντιδάνεια μεταξύ των γλωσσών. Σημασία του γραπτού λόγου (ρόλος και αναγκαιότητα). Προσέγγιση των εννοιών: ήχος, φώνημα, γράμμα, λέξη, αλφάβητο, ιδεόγραμμα, γραπτός και προφορικός λόγος, γλώσσα/γλώσσες, οικογένειες γλωσσών.



Εικόνα 9: Το ουράνιο τόξο των αλφάβητων



Εικόνα 10: Αντιγραφή ιδεογραμμαμάτων σε κινέζικα καπέλα

1.3 Το πρόγραμμα εισαγωγής στη γαλλική γλώσσα

Υιοθετώντας την άποψη της François-Salsano, σύμφωνα με την οποία η ανακάλυψη της πολυγλωσσίας πρέπει να περνάει από την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα των γλωσσών στην επιθυμία να μάθουμε γλώσσες, προχωρήσαμε στην εφαρμογή ενός προγράμματος εισαγωγής στα γαλλικά.¹¹ Βασικός μας στόχος ήταν να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές στη γαλλική γλώσσα, να εξοικειωθούν ακουστικά με αυτήν, και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στην εκμάθησή της. Στον περιορισμένο χρόνο που διαθέταμε για αυτόν τον σκοπό (δύο μήνες), οργανώσαμε ένα πρόγραμμα όπου τα γλωσσικά και πολιτισμικά περιεχόμενα είχαν ως επίκεντρο τον κόσμο του παιδιού και κύριο χαρακτηριστικό τη δράση, την κίνηση και το παιχνίδι. Οι δραστηριότητες ήταν προσαρμοσμένες στην ηλικία των παιδιών και στην κοινωνικοπολιτισμική τους εμπειρία.¹² Σε επίπεδο λεξιλογίου και γραμματικής, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε μία «απλοποιημένη» γλώσσα με τα παιδιά, ενώ για την επαφή με την «πραγματική» γλώσσα στηριχθήκαμε σε αυθεντικά κείμενα, που ενδιαφέρουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας, όπως τα τραγούδια και τα ποιήματα. Αυτό το εκπαιδευτικό υλικό ανταποκρινόταν, όχι μόνο στα ενδιαφέροντα των παιδιών, αλλά και στους διδακτικούς μας στόχους, οι οποίοι επικεντρώθηκαν στην προφορική επικοινωνία (ακρόαση, ομιλία, αλληλεπίδραση), δεδομένου ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας ούτε γράφουν, ούτε διαβάζουν.

Το πρόγραμμα εισαγωγής στη γαλλική γλώσσα υλοποιήθηκε με άξονα τρεις διδακτικές ενότητες:

- Ενότητα 1: Εισαγωγή στο πρόγραμμα. Ένας νέος φίλος, ο Μπενουά. Στοιχειώδεις διάλογοι (χαιρετώ, παρουσιάζω τον εαυτό μου, ευχαριστώ κάποιον).
- Ενότητα 2: Βασικό λεξιλόγιο (τα χρώματα, οι αριθμοί, η

¹¹François – Salsano, Dora, *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*. Paris: L'Harmattan, 2009, σ. 84.

¹²Deyrich, Marie-Christine, *Enseigner les langues à l'école*. Paris: Ellipses, 2007.

οικογένεια, τα μέρη του σώματος) μέσα από την εκμάθηση παιδικών τραγουδιών.

- **Ενότητα 3: Πολιτισμός** (πολιτισμικοί δεσμοί ανάμεσα στην Ελλάδα και στη Γαλλία, δάνεια και αντιδάνεια λέξεων, ήρωες γαλλικών παιδικών κόμικς, συνάντηση με γαλλόφωνους που ζουν στον τόπο μας, μνημεία και τόποι της Γαλλίας).

Επιθυμώντας την όσο το δυνατόν συχνότερη επαφή των μαθητών με τη γαλλική γλώσσα, υιοθετήσαμε την τακτική των παρεμβάσεων στα γαλλικά σε διάφορες στιγμές της ημέρας, με αφορμή τις ρουτίνες της τάξης (πρωινή συζήτηση, γεύματα, παιχνίδι στην αυλή) ή άλλα γεγονότα (γενέθλια, γιορτές). Έτσι, πετύχαμε, όχι μόνο να ενσωματώσουμε το πρόγραμμα στη σχολική ζωή, αλλά και να κρατήσουμε αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών, να ενεργοποιήσουμε το κίνητρο τους και να διευκολύνουμε την απομνημόνευση. Σημαντικό ρόλο έπαιξε ο «Μπενουά», μία μαριονέττα που «ήρθε από τη Γαλλία», φίλος του Πιπίνου, της μαριο-νέττας της τάξης μας. Ο Μπενουά, «αντικείμενο συμβολικό και μεταβατικό», έγινε το κεντρικό πρόσωπο του προγράμματος: συνομιλούσε με τα παιδιά μέσω της εκπαιδευτικού, τα ενθάρρυνε να επαναλάβουν, να μιλήσουν γαλλικά, να συμμετέχουν, να τραγουδήσουν.¹³ Η εμφάνισή του σηματοδοτούσε το πέραςμα από τη μία γλώσσα στην άλλη, το οποίο γινόταν αβίαστα. Επιπλέον, μέσω της μαριονέττας εξασφαλίσαμε τη συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών στο πρόγραμμα, η οποία είναι σημαντική για κάθε είδους μάθηση.

Αξιολόγηση των προγραμμάτων

Η αξιολόγηση των παραπάνω προγραμμάτων δεν αφορούσε στην ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού αλλά στην ικανοποίηση των συμμετεχόντων και δεν συνδυάστηκε με μία αξιολόγηση των γνώσεων και των γλωσσικών δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν, ούτε με μία αξιολόγηση των επιδράσεων της δράσης σε άλλες δεξιότητες των παιδιών. Η αξιοπιστία αυτής της αξιολόγησης, η οποία έγινε μέσω ομαδικής συνέντευξης των παιδιών και μέσω ερωτηματολογίων για γονείς και εκπαιδευτικούς, ενισχύθηκε από τη διασταύρωση των πληροφοριών σχετικά με τις προσδοκίες των εμπλεκομένων πριν τη δράση και την ικανοποίησή τους μετά από αυτήν.

Η ομαδική συνέντευξη με τα παιδιά έγινε μετά την παρουσίαση των φωτογραφιών από τη δράση και των φακέλων με τις εργασίες τους. Όλα τα παιδιά εξέφρασαν την ικανοποίησή τους και τη χαρά τους και μίλησαν για τις αγαπημένες τους δραστηριότητες, οι οποίες ήταν τα τραγούδια και

¹³Deyrich Marie - Christine, 2007, όπ. παρ., σ. 88.

τα παιχνίδια. Το λεξιλόγιο που απομνημόνευσαν ήταν εκείνο που έμαθαν μέσα από τα τραγούδια ή εκείνο που επαναλαμβάνονταν συχνά και σε διαφορετικές καταστάσεις. Τα παιδιά στο σύνολό τους έκριναν ότι τα γαλλικά είναι μια εύκολη γλώσσα και θα ήθελαν να τη μάθουν όταν μεγαλώσουν. Αν σκεφτούμε, ότι κατά την έναρξη του προγράμματος αφύπνισης στις γλώσσες, τα γαλλικά ήταν μια γλώσσα σχεδόν άγνωστη στα παιδιά, η οποία δεν αναφέρθηκε στις γλώσσες που προτιμούν, θεωρούμε ότι το πρόγραμμα εισαγωγής στη γαλλική γλώσσα πέτυχε το στόχο του να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές στη γλώσσα αυτή και να τους καλλιεργήσει την επιθυμία να τη μάθουν.

Οι γονείς ενημερώθηκαν για τη δράση σε ειδικές συναντήσεις πριν την έναρξή της και στη συνέχεια μέσω του πίνακα ανάρτησης των εργασιών των παιδιών, μέσω της συμμετοχής τους στο Μαθητικό Φεστιβάλ Ψηφιακής Δημιουργίας (με το ηλεκτρονικό βιβλίο με τις καλημέρες) και μέσω των πληροφοριών που τα ίδια μετέφεραν στο σπίτι. Συμπλήρωσαν σχεδόν όλοι (27 στους 30) το ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση και ανέφεραν, στη μεγάλη τους πλειοψηφία, ότι τα παιδιά τους μιλούσαν για τη δράση στο σπίτι με ενθουσιασμό, εκδήλωσαν ενδιαφέρον για τις ξένες γλώσσες και κυρίως για τα γαλλικά καθώς και για άλλους πολιτισμούς. Οι ίδιοι δήλωσαν ότι το πρόγραμμα αφύπνισης στις γλώσσες είναι ένα πρόγραμμα πρωτότυπο, που βοηθάει τα παιδιά να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών, και τα προετοιμάζει για την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι όλοι οι γονείς των προνηπίων εξέφρασαν την επιθυμία να συνεχιστεί το πρόγραμμα εισαγωγής στη γαλλική γλώσσα και την επόμενη σχολική χρονιά.

Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου χαρακτήρισαν τη δράση «πρωτότυπη, δημιουργική, ευχάριστη, καινοτόμο» και εναρμονισμένη με το πρόγραμμα και τους στόχους του νηπιαγωγείου. Επίσης, δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν θετικά το ενδεχόμενο ένταξης ενός προγράμματος αφύπνισης στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών στην προσχολική εκπαίδευση ή τη δυνατότητα υλοποίησής του στα πλαίσια εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών.

1.4 Ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας-δράσης

Η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας μας οδήγησε στα παρακάτω συμπεράσματα σχετικά με τις υποθέσεις που είχαμε αρχικά θέσει:

Υπόθεση 1^η : Η ανακάλυψη της πολυγλωσσίας και η πρώιμη εκμάθηση γλωσσών θα μπορούσε να ενταχθεί στο πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, το πρόγραμμα αφύπνισης στις γλώσσες και εισαγωγής στη γαλλική γλώσσα εντάχθηκε στο καθημερινό πρόγραμμα του 14^{ου} Νηπιαγωγείου Κέρκυρας, προάγοντας τη διαθεματικότητα, τις βιωματικές δραστηριότητες, τις καινοτόμες πρακτικές, την ενεργητική μάθηση, τη δημιουργικότητα, τη χρήση των Τ.Π.Ε και τις αξίες της διαπολιτισμικότητας. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες συνδέονταν με όλα τα γνωστικά αντικείμενα, με τα θέματα της καθημερινότητας και υλοποιήθηκαν στα πλαίσια σχεδίων εργασίας. Η ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος για την προσχολική εκπαίδευση καθώς και οι έννοιες που αυτό προωθεί (δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά, ενεργητική-βιωματική –συνεργατική μάθηση, δημιουργικότητα, νέες τεχνολογίες, διαπολιτισμικότητα, γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία, ευρωπαϊκή ταυτότητα, πολίτης του κόσμου) δημιουργούν ένα ευνοϊκό θεωρητικό πλαίσιο για την ανακάλυψη της πολυγλωσσίας στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

Υπόθεση 2^η : Τα παιδιά, οι γονείς τους και οι εκπαιδευτικοί του 14^{ου} νηπιαγωγείου θα είχαν θετική στάση απέναντι στην ανακάλυψη της πολυγλωσσίας και στη διδασκαλία ξένων γλωσσών στο νηπιαγωγείο.

Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώσαμε από τα ερωτηματολόγια σε γονείς και εκπαιδευτικούς και από τις συνεντεύξεις των παιδιών, πριν και μετά τη δράση, οι συμμετέχοντες (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί) είχαν θετική στάση απέναντι στο πρόγραμμα και απέναντι στην προώθηση της πολυγλωσσίας στην προσχολική εκπαίδευση. Το μικρό δείγμα δεν μας επιτρέπει βεβαίως γενικεύσεις.

Υπόθεση 3^η : Η ανακάλυψη της πολυγλωσσίας και η εκμάθηση γλωσσών στο νηπιαγωγείο θα ευνοούσε την αποδοχή της διαφορετικότητας και θα είχε θετικές συνέπειες στην προσωπική, γνωστική, γλωσσική και διαπολιτισμική ανάπτυξη των παιδιών.

Τα σημεία τα οποία μελετά αυτή η τρίτη υπόθεση απαιτούν μια δράση μεγαλύτερης διάρκειας, μια λεπτομερέστερη ανάλυση, και επιπλέον μεθοδολογικά εργαλεία πιο σύνθετα από αυτά που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας. Οι απαντήσεις των γονιών στο ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση του προγράμματος αφήνουν να φανεί μια κάποια επιρροή της δράσης στο ενδιαφέρον των παιδιών για τη γαλλική γλώσσα και τον γαλλικό πολιτισμό αλλά και για άλλους πολιτισμούς καθώς και μια βελτίωση στην επικοινωνιακή τους ικανότητα. Παρόλ' αυτά, η υπόθεση αυτή δεν έχει αξιολογηθεί από την παρούσα έρευνα και δε σχετίζεται επαρκώς με τη μεθοδολογία που υιοθετήθηκε.

Συμπεράσματα

Η έρευνα – δράση για την ανακάλυψη της πολυγλωσσίας, στο 14^ο Νηπιαγωγείο Κέρκυρας, πραγματοποιήθηκε σε ένα ευνοϊκό κλίμα, το οποίο δημιούργησαν οι θετικές αντιδράσεις των γονέων και του εκπαιδευτικού προσωπικού και κυρίως το αμείωτο ενδιαφέρον των μαθητών και η συμμετοχή τους στις προτεινόμενες δραστηριότητες. Ωστόσο, τα μεθοδολογικά εργαλεία, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν παρότι ανταποκρίνονταν στην προβληματική της έρευνας, δεν μας επέτρεψαν τον έλεγχο όλων των υποθέσεων που αρχικά τέθηκαν. Εκτός από τη θετική στάση των εμπλεκόμενων στη δράση (μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών) και την συνάφεια της δράσης με το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, δεν μπορέσαμε να διαπιστώσουμε σε ποιο σημείο επηρεάστηκε η προσωπική, γνωστική, γλωσσική και διαπολιτισμική ανάπτυξη των παιδιών. Όμως, παρά το γεγονός ότι πρόκειται για μια έρευνα- δράση η οποία υλοποιήθηκε σε συγκεκριμένο πλαίσιο και τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευθούν, θεωρούμε ότι μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το ελληνικό νηπιαγωγείο είναι σήμερα σε θέση να προωθήσει την πολυγλωσσία και την πρώιμη εκμάθηση γλωσσών. Οι συνθήκες που ευνοούν αυτή την προοπτική είναι οι δυνατότητες που προσφέρει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και η πρακτική της υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας-δράσης παρότι δεν είναι γενικεύσιμα, μας επιτρέπουν να εξετάζουμε την προοπτική οργάνωσης και λειτουργίας ενός δικτύου για την αφύπνιση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και των πολιτισμών στο ελληνικό νηπιαγωγείο, μέσα από την υλοποίηση project με θέμα την πολυγλωσσία.

Στην πραγματικότητα προτείνουμε να δημιουργηθεί ένα εθνικό δίκτυο με παρόμοιες έρευνες – δράσεις, παρόμοιο με εκείνα που λειτουργούν για την Αγωγή Υγείας, την Κυκλοφοριακή Αγωγή, κ.λπ. Η συλλογή και η δημοσιοποίηση των δεδομένων θα γίνεται στην πλατφόρμα η οποία θα έχει δημιουργηθεί για το δίκτυο. Τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν μπορούν να φανούν χρήσιμα στην εκπόνηση του εθνικού σχεδίου για την πολυγλωσσία (έργο που έχει αναλάβει το ΕΚΠΑ).

Η προσδοκία μας είναι το δίκτυο αυτό να ευαισθητοποιήσει γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές στο θέμα της πολυγλωσσίας και της πρώιμης εκμάθησης γλωσσών και να συνεισφέρει στην ερευνητική προσπάθεια που γίνεται στον τομέα αυτό, η οποία πρέπει απαραίτητα να συμπεριλάβει και την προσχολική εκπαίδευση. Παράλληλα, αντί να ελπίζουμε σε ένα μακρόχρονο πολιτικό σχεδιασμό, είναι προτιμότερο να εργαστούμε για την ευαισθητοποίηση μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και θεσμών της εκπαίδευσης και για το σχεδιασμό σύντομων δράσεων, προσαρμοσμένων στο πρόγραμμα του ελληνικού νηπιαγωγείου.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ROMΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΩΣ ΟΧΗΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΛΛΑΓΗ

Δήμητρα Κωτσοπούλου
Ζωή Διονυσίου

Abstract

For most students in developed countries, formal education is an indisputable social institution. The difficult social conditions of our time lead us to ask: is school a top priority and a concern for all? Do all children have access to education? A large percentage of Roma students in Greece reports to have a sporadic or interrupted school attendance. For decades, efforts have been made to integrate them effectively into education, without always producing positive results. It is well known that Roma people in Greece have contributed substantially to the dissemination and evolution of the musical tradition in the mainland through musical families (*sklithres*). In their case, therefore, we consider that their engagement with music may be a step towards their social development. The purpose of this study is to explore whether and how the engagement of Roma people with music can enhance their relationship to education and social change, which are inextricably linked. In our research we followed an ethnographic study in two Roma communities, in the prefecture of Larissa and in the prefecture of Serres. We focused on two musicians, one from each county, who were the case studies of this research. After a qualitative thematic analysis of the data (interviews and field notes), it appears that engaging with music is a means of economic and social change, as well as a change in their attitude in favor of education.

Εισαγωγή

Η μεγάλη εξέλιξη των παιδαγωγικών επιστημών και της ψυχολογίας κατά τον 20^ο και 21^ο αιώνα αρχικά έδωσε την εντύπωση ότι η παιδαγωγική έχει τις δυνατότητες να δίνει πρόσβαση στην εκπαίδευση και να προσφέρει μόρφωση σε όλα τα παιδιά του κόσμου, πέρα από χρώμα, θρησκεία, φυλή, ή πατρίδα. Στο πλαίσιο της Νέας Παιδαγωγικής αναπτύχθηκε πλήθος θεωριών για την παιδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση, μοντέλα διδακτικής που βελτιώνουν όλους τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών, αναπτύχθηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα που εγγυήθηκαν ότι η εκπαίδευση θα φτάσει σε όλα τα παιδιά του κόσμου, ότι κανένα παιδί δεν θα είναι παραμελημένο και αδικημένο. Άραγε αυτό διαπιστώνει κανείς μελετώντας τη σχολική τάξη σήμερα; έχουν όλοι πρόσβαση στην παιδεία;

Δυστυχώς η υπόσχεση της παιδαγωγικής ήταν ανέφικτη. Τα

εκπαιδευτικά συστήματα σε παγκόσμιο επίπεδο φάνηκαν ανίκανα να ικανοποιήσουν το όραμα και την υπόσχεση της παιδαγωγικής, καθώς και να εξασφαλίσουν τη μόρφωση, την ανέλιξη, την κοινωνική ολοκλήρωση. Το σχολείο σήμερα στην Ελλάδα καθώς και σε πολλές άλλες χώρες συνεχίζει να διατηρεί τις κοινωνικές ανισότητες, συνεχίζει να μεταχειρίζεται ισότιμα – δηλαδή άνισα – τους μαθητές της, να μην αφουγκράζεται τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μελών της, να μην τολμά να κάνει υπερβάσεις.¹⁴

Σύμφωνα με το Roma Education Fund στις χώρες της Ευρώπης περίπου το 75% των Ρομά δεν έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ καταγράφονται σχολικές διαρροές από 15% έως 69%.¹⁵ Παρόμοια στην ελληνική εκπαίδευση τα παιδιά Ρομά δεν ενσωματώνονται ομαλά στο σχολείο για λόγους που θα αναφερθούν στη συνέχεια.

Η Εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα

Το ενδιαφέρον της ελληνικής πολιτείας σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά φαίνεται ότι εκδηλώνεται για πρώτη φορά το 1981, μέσα από προγράμματα της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης τα οποία επεκτάθηκαν αρχικά στην εκπαίδευση των Ενηλίκων Ρομά και στη συνέχεια από το 1987, στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά σχολικής ηλικίας.¹⁶ Μέχρι το 1997 οι επιδόσεις των παιδιών ήταν πολύ χαμηλές. Σύμφωνα με τους Τσιώκο και Καμπουρόπουλο, οι Ρομά ηλικίας 18-50 ετών σε ποσοστό 60%-80% ήταν αναλφάβητοι, δεδομένου ότι δεν είχαν φοιτήσει ποτέ σε σχολείο.¹⁷ Στα μέσα της δεκαετίας του 1990 μέσα σε ένα περιβάλλον το οποίο προωθούσε τα ανθρώπινα δικαιώματα, το Υπουργείο Παιδείας αναθεώρησε την υπάρχουσα δομή της εκπαίδευσης, δημιουργώντας εκπαιδευτικά προγράμματα - παρεμβάσεις με κύριο στόχο την εγγραφή και φοίτηση των Ρομά σχολικής ηλικίας, έτσι ώστε να εξασφαλισθεί η πρόσβασή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» διάρκειας τεσσάρων ετών (1997-2001) εκπονήθηκε από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων με επιστημονικό υπεύθυνο τον Αθανάσιο Γκότοβο. Πρώτη προτεραιότητά του ήταν να βελτιωθεί η ελληνομάθεια των παιδιών μέσα από τη μελέτη γλωσσι-

¹⁴ Γιώργος Τσιάκαλος, *Η υπόσχεση της παιδαγωγικής*, Αθήνα: Παρατηρητής, 2002.

¹⁵ Ramon Flecha, Marta Soler-Gallart, "Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in School through dialogic learning", *Cambridge Journal of Education*, 43(4) (2013), 451-465. doi: 0.1080/0305764X.2013.819068.

¹⁶ Γιώργος Μαυρομαμάτης, «Παιδιά Ρομά στο ελληνικό δημόσιο σχολείο», στο *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος*, Σεβαστή Τρουμπέτα (επιμ.), Αθήνα: Κριτική, 2008, 199-223.

¹⁷ Γεράσιμος Τσιώκος και Σωκράτης Καμπουρόπουλος, *Πανελλήνια Έρευνα για τον Αναλφαβητισμό*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, 1998.

κών, εκπαιδευτικών, πολιτιστικών και οικονομικών παραγόντων που απέβλεπαν στην ενσωμάτωση των Ρομά, καθώς και να δημιουργηθούν κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας και να επιμορφωθούν ανάλογα οι εκπαιδευτικοί. Ταυτόχρονα συντάχθηκαν πειραματικά βιβλία για τη διδασκαλία των ελληνικών και άλλων μαθημάτων, στη συγγραφή των οποίων ελήφθη υπόψη το πολιτισμικό περιβάλλον των Ρομά. Σημαντική καινοτόμα παρέμβαση αποτέλεσε το μέτρο της κάρτας φοίτησης για τα παιδιά των μετακινούμενων οικογενειών Ρομά.¹⁸

Το πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» ξεκίνησε στα τέλη του 2002 και διήρκεσε έως το 2006. Εκπονήθηκε πάλι από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων με επιστημονικό υπεύθυνο τον Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου. Θεωρείται συνέχεια του προηγούμενου προγράμματος δεδομένου ότι το σκεπτικό της παρέμβασης, καθώς και το προσωπικό παρέμειναν ίδια. Κύριος στόχος του προγράμματος ήταν η εξασφάλιση ισότιμων ευκαιριών για τα παιδιά Ρομά, η δημιουργία κοινωνικής συνοχής των μαθητών μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας. Ακολουθώντας το πρότυπο του προηγούμενου προγράμματος, δημιουργήθηκε επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο (τραγούδια, παιχνίδια) που έλαβε υπόψη στοιχεία του πολιτισμού τους.¹⁹

Ακολούθησαν και άλλα παρεμβατικά προγράμματα με παρόμοιους στόχους από διαφορετικά Πανεπιστήμια, όπως του Πανεπιστημίου της Θεσσαλίας (2006-2008), του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (2010-2015).²⁰

Έρευνες στην Ελλάδα καταγράφουν σποραδική ή διακοπτόμενη φοίτηση των μαθητών Ρομά σε μεγάλο ποσοστό.²¹ Μολονότι έχουν γίνει προσπάθειες να μειωθεί η σχολική διαρροή των Ρομά, η φοίτησή τους συνεχίζει να μην είναι τακτική. Κάποιοι από τους λόγους που δεν επιτρέπουν στα παιδιά Ρομά να ενσωματωθούν στο σχολείο είναι η μακρινή απόσταση του σχολείου από τον καταυλισμό, η αυστηρή οργανωτική δομή του, ο μονοπολιτισμικός και εθνοκεντρικός χαρακτήρας του, καθώς

¹⁸ Ατομικό δελτίο φοίτησης μαθητή, το οποίο τους έδινε τη δυνατότητα να αλλάζουν πολλά σχολεία κατά τη διάρκεια της χρονιάς χωρίς να διακόπτουν τη φοίτησή τους.

¹⁹ Γιώργος Μαυρομαμάτης, *όπ.παρ.*

²⁰ Ελένη Σκούρτου, «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», στο *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*, Ελένη Σκούρτου, Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη, Ελένη Σελλά-Μάζη, Ασπασία Χατζηδάκη, Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Ανθούλα Ρεβυθιάδου & Πετρούλα Τσοκαλίδου, Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 2016.

²¹ Ευαγγελία Τρέσσου, και Σούλα Μητακίδου, «Πολυπλοκότητες στην ένταξη: Η περίπτωση των Ρομά», στο *Ένταξη Ρομά - Διεθνής και Ελληνική Εμπειρία: Πολυπλοκότητες στην ένταξη*, Ευαγγελία Τρέσσου, Σούλα Μητακίδου, Γιώτα Καραγιάννη (επιμ.), Θεσσαλονίκη: Copy City, 2015, 15-24.

και άλλοι κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες του τρόπου διαβίωσής τους.²² Οι ενήλικες Ρομά θεωρούν ότι η σχολική επιτυχία σύμφωνα με τα κριτήρια της περιβάλλουσας κοινωνίας ενδέχεται να αποδυναμώσει την κοινωνική τους συνοχή, με αποτέλεσμα να απομακρυνθούν από τα δικά τους ισχυρά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τα οποία συντηρούν τη ρόμικη κοινωνία.²³ Επιπρόσθετα οι γονείς εκτιμούν ότι η τυπική σχολική εκπαίδευση δεν θα τους προσφέρει καλύτερες ευκαιρίες στη ζωή τους, δεδομένων των κοινωνικών προκαταλήψεων. Φαίνεται να θεωρούν ότι οι σχολικές επιδόσεις δεν εξασφαλίζουν κοινωνική και οικονομική επιτυχία και ότι η τυπική εκπαίδευση δεν αποτελεί εξαργυρώσιμη αξία για αυτούς, λόγω στερεοτυπικών αντιλήψεων και απροθυμίας των εργοδοτών να προσλάβουν Ρομά υπαλλήλους.²⁴ Επίσης οι γονείς Ρομά εκφράζουν φόβους για την μετακίνηση των παιδιών στο σχολείο και τον σχολικό εκφοβισμό που βιώνουν.²⁵

Το σχολικό περιβάλλον πολλές φορές φαίνεται εχθρικό στους μικρούς Ρομά λόγω των δυσκολιών ένταξης που αντιμετωπίζουν εξαιτίας των ρατσιστικών συμπεριφορών από μερίδα μη Ρομά συμμαθητών τους. Στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας παρατηρείται συχνά το φαινόμενο, άτομα της κυρίαρχης πληθυσμιακά ομάδας να μην γνωρίζουν, ή να μην έχουν εμπειρίες των διαφορετικών πολιτισμών με τους οποίους συνυπάρχουν.²⁶ Ο Bennet αναφέρει ότι τα άτομα της κυρίαρχης ομάδας αμύνονται απέναντι στην «απειλή» της διαφορετικότητας, αξιολογώντας τους «άλλους» σύμφωνα με τις προσωπικές αξίες και το

²² Άγγελος Χατζηνικολάου, *Αλφαριθμητισμός παιδιών Ρομά μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων: Δυνατότητες και περιορισμοί*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ, 2005. Χριστίνα Νόβα-Καλτσούνη, «Η ελληνική τσιγγάνικη οικογένεια», στο *Κείμενα κοινωνιολογίας του γάμου και της οικογένειας*, Χριστίνα Νόβα-Καλτσούνη (επιμ.), Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, 241-272.

²³ Μαρία Βασιλειάδου και Μαρία Παυλή-Κορρέ, *Η Εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ., 2011.

²⁴ Ramon Flecha, Marta Soler-Gallart, *όπ.παρ.*

²⁵ Ειρήνη Αλεξοπούλου, Ευθυμία Πεντέρη, «Απόψεις παιδιών Ρομά πρωτοσχολικής ηλικίας και των μητέρων τους για τη σχολική εμπειρία και τη σημασία της εκπαίδευσης: Η περίπτωση του οικισμού Αγία Σοφία Θεσσαλονίκης», *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5 (2016), 129-147.

²⁶ Jeffrey Bernstein, Toni Schindler Zimmerman, Ronald Werner-Wilson, Jill Vosburg, "Preschool children's classification skills and a multicultural education intervention to promote acceptance of ethnic diversity", *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2) (2000), 181-192. DOI: 10.1080/02568540009594762

πλαίσιο αναφοράς των γηγενών.²⁷ Σύμφωνα με τον Πανταζή, τα παιδιά των Ρομά στο πεδίο του δημόσιου και κοινωνικού βίου θεωρούνται ως μία «ανεχόμενη» κοινωνικο-πολιτισμική ομάδα.²⁸ Έτσι οι μικροί Ρομά έχουν χαμηλή αυτόεκτίμηση και χαμηλό αίσθημα της αυτοεικόνας τους, τα οποία τους δυσκολεύουν στη σχολική τους πορεία.

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών Ρομά ως κατώτερο, άνευ πολιτισμικής και μορφωτικής αξίας,²⁹ και εφαρμόζουν τη μονογλωσσική προσέγγιση της διδασκαλίας, αγνοώντας βασικά ερευνητικά δεδομένα που αφορούν δίγλωσσα παιδιά, ή παιδιά γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων.³⁰

Το σχολείο ως θεσμός στην Ελλάδα φαίνεται να ταξινομεί τους μαθητές του με γνώμονα την εθνική τους προέλευση, χωρίς να ενδιαφέρεται για τις επικρατούσες δομές διάκρισης στην εκπαίδευση και την κοινωνία ευρύτερα. Παράλληλα τα προγράμματα σπουδών είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των παιδιών της πλειονότητας χωρίς να υπολογίζονται οι ανάγκες των άλλων ομάδων.³¹ Σύμφωνα με τους Hatzinikolaou και Mitakidou³² χρειάζονται εκπαιδευτικές παρεμβάσεις έτσι ώστε να επιμηκύνεται και να ολοκληρώνεται η παραμονή των Ρομά στο σχολείο και η εκπαίδευσή τους να διέπεται από σεβασμό στην κουλτούρα τους και σε οτιδήποτε άλλο μεταφέρουν από το σπίτι στο σχολείο: συνήθειες, παραδόσεις, γλώσσα. Άλλωστε είναι γνωστό ότι το σχολείο που προσφέρει ένα εξειδικευμένο σύνολο εμπειριών άσχετο με την καθημερινότητα των μελών του, οδηγεί τους μαθητές του σε αποτυχία.³³

Τι προσφέρει η εκπαίδευση στους Ρομά της Ελλάδας; Έχει αφουγκραστεί το ελληνικό σχολείο τις ανάγκες τους; Έχει αξιοποιήσει τις δυνατότητές τους; Έχει συμβάλλει στην ουσιαστική κοινωνική τους ένταξη και εξέλιξη;

²⁷ Milton Bennett, "Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity", στο *Education for the intercultural experience*, R. Michael Paige (επιμ.), Yarmouth, ME: Intercultural Press, 21-71.

²⁸ Βασίλης Πανταζής, *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 2015.

²⁹ Σούλα Μητακίδου, Ευαγγελία Τρέσσου, *Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα: Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 2007.

³⁰ Αγγελος Χατζηνικολάου, «Διαμορφώνοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες με παιδιά Ρομά (Τσιγγανόπουλα) μέσα από τις εμπειρίες τους», *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 14 (2008), 148-162.

³¹ Βασίλης Πανταζής, *όπ.παρ.*

³² Aggelos Hatzinikolaou, Soula Mitakidou, "Roma Children: Building 'Bridges'", στο *Power & Voice in Research with Children*, Lourdes Diaz Soto, Beth Blue Swadener (επιμ.), U.S.A: Peter Lang Inc, International Academic Publishing, 2005, 127-135.

³³ Sylvia Scribner, Michael Cole, "Cognitive Consequences of Formal and Informal Education", *Science*, 182 (4112) (1973), 553-559.

Η μουσική ως όχημα για κοινωνική αλλαγή

Κατά τη δεκαετία του 1980 ο Mezirow εισάγει τον όρο «μετασχηματίζουσα μάθηση» με στόχο να εμπλουτίσει την παιδαγωγική με διαδικασίες στοχασμού και συνειδητοποίησης των επιλογών των διδασκομένων.³⁴ Προτείνει την διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από δέκα επίπεδα στο οποία ο μαθητευόμενος σταδιακά οδηγείται στην κατανόηση του πλαισίου αναφοράς του, στην αναγνώριση των συναισθημάτων του, στην κριτική αξιολόγηση των προσωπικών του παραδοχών, στην αναγνώριση των δυσκολιών, στην εύρεση νέων επιλογών, στο σχεδιασμό νέου προγράμματος δράσης, στην απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου, στη δοκιμή νέων ρόλων, στην οικοδόμηση της αυτοπεποίθησής του, και τελικά στην επανένταξη στη ζωή βάσει των νέων του προοπτικών.

Στην ελληνική πραγματικότητα ο Kokkos,³⁵ έχοντας εστιάσει ερευνητικά στην εκπαίδευση ενηλίκων που έχουν λάβει ελλιπή μόρφωση κατά την παιδική-νεανική τους ηλικία, επιδίωξε να θέσει ως στόχο για τους μαθητές του την μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow συνδυασμένη με την αισθητική εμπειρία που έχουν όταν έρχονται σε επαφή με έργα τέχνης. Βασική του πεποίθηση ήταν ότι η αισθητική εμπειρία διευρύνει τη φαντασία,³⁶ και μπορεί να κινητοποιήσει ακόμα και κρυμμένες πλευρές της προσωπικότητας του ανθρώπου. Ο Kokkos βασίστηκε στα παρακάτω έξι βήματα για το δρόμο προς τη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία των διδασκομένων: 1) αναγνώριση των δεδομένων και στερεότυπων ιδεολογιών των συμμετεχόντων, 2) οι συμμετέχοντες εκφράζουν τη γνώμη τους σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα, 3) ο εκπαιδευτικός εντοπίζει με τη συνεργασία των μαθητευόμενων τις θεματικές κατηγορίες τις οποίες καλούνται να εξετάσουν ολιστικά και κριτικά, 4) ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικίλα και διάφορα έργα τέχνης ως κίνητρο για να ενεργοποιήσει τους μαθητευόμενους μέσω της αισθητικής εμπειρίας ώστε να σκεφτούν διαφορετικά επιμέρους θέματα, 5) κάθε έργο τέχνης αναλύεται και κριτικά συνδέεται με τα εξεταζόμενα επιμέρους θέματα, 6) κριτικά εξετάζονται οι αρχικές απόψεις των διδασκομένων σε σχέση με τις ιδέες που αποκόμισαν, ώστε να οδηγηθούν σε μία σύνθεση των απόψεών τους.³⁷ Ο εκπαιδευτικός καλείται να μεριμνά συνεχώς για

³⁴ Jack Mezirow, "Transformative learning: Theory to practice", στο *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, Jack Mezirow & Associates (επιμ.), San Francisco, CA: Jossey-Bass, (2000) 3-34.

³⁵ Alexis Kokkos, "Transformative Learning through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Methodology", *Journal of Transformative Education*, 8(3) (2010), 155-177.

³⁶ John Dewey, *Art as experience*, New York, NY: The Penguin Group, 1934/1980.

³⁷ Alexis Kokkos, όπ.παρ.

τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που επιτρέπει σε όλους τους συμμετέχοντες να βιώσουν τις συναισθηματικές, νοητικές και πολιτισμικές διαστάσεις των υπό μελέτη αισθητικών έργων.

Η Imre μελετώντας οπτικοακουστικό υλικό που αναφέρεται στους Ρομά, αναδεικνύει την έμφυτη μουσικότητά τους, που λειτουργεί σαν άγραφη κοινωνική συνθήκη για την φυλή των Ρομ.³⁸ Τόσο δυνατή είναι η σχέση τους με τη μουσική και τον χορό, ώστε η μουσική μοιάζει να αποτελεί το «σπίτι τους», ακόμα και όταν όλα τα υπόλοιπα γύρω τους αλλάζουν (τόπος, σπίτι, χώρες, φίλοι, κ.λπ). Οι μουσικές σωματικές πρακτικές και τα μουσικά ηχοτοπία φαίνονται να χαρακτηρίζουν τους Ρομά και να τους δημιουργούν την αίσθηση της κοινότητας, παρά τις συχνές μετακινήσεις τους από τόπο σε τόπο, ακόμα και σε διαφορετικές χώρες. Επίσης τους χαρακτηρίζει μία ευελιξία στο να παίζουν εξίσου καλά πολλά διαφορετικά μουσικά στιλ, παράπλευρα από τη ρόμικη παράδοση (Gypsy techno, Roma rap, speed-folk, Balkan rock, κλπ.).³⁹

Εστιάζοντας στους Ρομά, καθώς οι περισσότερες κοινότητές τους έχουν μία μεγάλη εξοικείωση με τη μουσική, τον ρυθμό και την κίνηση, θα μπορούσαμε να θέσουμε στο επίκεντρο την ανάγκη καλλιέργειας της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της αισθητικής εμπειρίας για να στοχεύσουμε σε μία εκπαίδευση που θα διευρύνει την αισθητική εμπειρία των μαθητευόμενων μέσα από τη μουσική, την κίνηση, καθώς και άλλα έργα τέχνης. Επομένως σε μία παιδαγωγική προσέγγιση που αντλεί από την θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, οι μαθητευόμενοι μέσα από τα κατάλληλα αισθητικά ερεθίσματα είναι δυνατόν να αποκτήσουν γνώσεις, ικανότητες, αυτοπεποίθηση, και τελικά να πετύχουν την επανένταξη στη ζωή με νέες προοπτικές εξέλιξης. Έχουν δηλαδή τη δυνατότητα να μορφωθούν, να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να αποκτήσουν νέους ρόλους στη ζωή τους.

Μεθοδολογία

Μέσα από την παρούσα μελέτη είχαμε στόχο να ερευνήσουμε αν και πώς η ενασχόληση των Ρομά με τη μουσική μπορεί να ενδυναμώσει τη σχέση τους με την εκπαίδευση και με ποιον τρόπο η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική τους αλλαγή. Στην έρευνά μας ακολουθήσαμε μία εθνογραφική μελέτη σε δύο κοινότητες των Ρομά, στο νομό Λάρισας και στον νομό Σερρών. Εστίασαμε σε δύο ενήλικες μουσικούς, έναν από κάθε νομό, που είναι γνωστοί στο πανελλήνιο για τη συμβολή τους στη λαϊκή μουσική παράδοση. Οι δύο αυτοί μουσικοί αποτέλεσαν τις

³⁸ Aniko Imre, "Roma music and transnational homelessness", *Third Text*, 22(3) (2008), 325-336.

³⁹ Aniko Imre, *όπ.παρ.*

μελέτες περίπτωσης της έρευνας. Ο ένας μουσικός παίζει κλαρίνο και είναι 57 ετών, και ο άλλος μουσικός παίζει νταούλι και είναι 54 ετών. Οι συνεντεύξεις και η εθνογραφική μελέτη πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα Οκτωβρίου και Νοεμβρίου 2017. Μέσα από τις συνεντεύξεις των δύο μουσικών, μπήκαμε όχι απλά στα σπίτια τους, αλλά στον κόσμο τους και στον μαχαλά τους. Εκτός από καταγραφή των δικών τους προσωπικών απόψεων, θεωρούμε ότι αγγίξαμε τις κοινωνικές συμβάσεις, τις δομές και τις καθημερινές πρακτικές που ακολουθούν ως μουσικοί και ως άνθρωποι.

Μετά από ποιοτική θεματική ανάλυση των δεδομένων (συνεντεύξεων και σημειώσεων πεδίου) καταλήξαμε στις παρακάτω θεματικές:

Μουσική διδασκαλία και μάθηση
Ένα σκαλοπάτι πιο πάνω
Με διάλεξε το όργανο
Το σχολείο και εμείς
Ευελιξία και κοινωνικές συμβάσεις

Αποτελέσματα

α) Μουσική διδασκαλία και μάθηση

Οι Ρομά μουσικοί που αποτέλεσαν το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας έχουν γαλουχηθεί μέσα στη μουσική, καθώς προέρχονται και οι δύο από μουσικές οικογένειες. Και οι δύο θεωρούν αυτονόητο ότι μαθαίνουν μέσα στο κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον, και ταυτόχρονα επισημαίνουν τη σημασία του δασκάλου «Δεν μπορείς να ξεκινήσεις μόνος σου. Χρειάζεσαι κάποιον να σου δείξει». Η παράδοση ταξιδεύει μέσα στην ευρύτερη οικογένεια, μπορεί να μη γίνει ο γιος, αλλά να γίνει ο ανιψιός, «αρκεί να έχει το άκουσμα, το αυτί». Θεωρούν ότι μαθαίνεις πιο πολύ από τα ακούσματα και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον.

Και οι δύο μουσικοί ενσαρκώνουν μία μουσική παράδοση των οικογενειών τους, νοιώθοντας κρίκοι στην αλυσίδα, αλλά ανησυχούν για το μέλλον της, καθώς δεν βλέπουν διάδοχη κατάσταση. Αναγνωρίζουν την ευκολία των Ρομά παιδιών στη μουσική, αλλά δεν βλέπουν τα ίδια να προσηλώνονται και να μελετούν επαρκώς. Ενώ αντίθετα βλέπουν μη Ρομά νέους μουσικούς που επιδιώκουν με κάθε τρόπο να μάθουν από αυτούς.

«... τα παιδιά τα σημερινά, δεν μαθαίνουν. Εμάς μας παρακαλάνε παιδιά έξω, από τα διπλανά χωριά και από τις πόλεις, να 'ρθουν να μάθουν, παιδιά που κάνουν κρουστά στην Αθήνα 'να ήμουν κοντά σας να ερχόμουν να παίζουμε, να κάνουμε....' θέλουν να μάθουν τα παιδιά μας, τους αρέσει. Τα δικά μας τα παιδιά [Ρομά], μας έχουν στα πόδια τους και ...»

Νιώθουν ότι η εξάσκηση και η μελέτη δε σταματά ποτέ, αισθάνονται υπεύθυνοι απέναντι στο κοινό που τους παρακολουθεί, ώστε να ανταπεξέρχονται σε κάθε δυσκολία και ρεπερτόριο. Θέλουν να διατηρούν τη φήμη τους και ξέρουν ότι μόνο με σκληρή δουλειά θα γίνει αυτό. Ένας μουσικός επιβεβαιώνει ότι δεν σταμάτησε ποτέ να εξελίσσεται, να εξασκείται, να δοκιμάζει νέες μουσικές: «Έχω καταλάβει ότι η μουσική δεν τελειώνει ποτέ. Εκεί που κοιμάμαι, σηκώνομαι και βγάζω μια φράση και την παίζω, ακούω μουσική στο μυαλό μου.»

Αυτό που πιστοποιεί τη μαθητεία του λαϊκού μουσικού είναι το να εμφανιστεί στη ζυγιά με το δάσκαλό του, ως ισότιμο μέλος της. Ο κρουστός μουσικός μάς εξομολογήθηκε ότι πέρασαν πολλά χρόνια δικής του μαθητείας μέχρι που ο πατέρας του να τον αποδεχτεί και να τον εντάξει στη ζυγιά. Με συγκίνηση διηγήθηκε το περιστατικό μετά την πρώτη του εμφάνιση: «Τελειώσαμε τη δουλειά, και του λέω: 'μάστορα;' ... και κάνει με το χέρι του όλα καλά!» [Εδώ συγκινείται, βουρκώνει.] Παρόλο που ο πατέρας του έχει πεθάνει εδώ και πολλά χρόνια, ο ίδιος νιώθει γερή την αλυσίδα με την οικογένεια. Αυτή η πρώτη ζυγιά που καθορίζει τον κάθε μουσικό, είναι ένα αέναο δέσιμο με την παράδοση.

β) Ένα σκαλοπάτι πιο πάνω

Στις συγκεκριμένες περιπτώσεις η ενασχόληση των μουσικών με τη μουσική παρόλες τις δυσοίωνες προβλέψεις των γονιών τους, τους ανέβασε κοινωνικά στα μάτια όλου του κόσμου. Αυτό έγινε γιατί οι ίδιοι πίστεψαν στον εαυτό τους, πάλεψαν να γίνουν καλύτεροι μουσικοί, και ξεπέρασαν τα τοπικά σύνορα της κοινότητάς τους. Δεν είναι τυχαίο που και οι δυο πειραματίστηκαν και με την τυπική εκπαίδευση, μετά τη μαθητεία τους στην άτυπη μάθηση. Ο ένας πήγε κάποια περίοδο στη Φιλαρμονική, ο άλλος στη σχολή βυζαντινής μουσικής. Και οι δύο θεωρούν μεγάλο σχολείο τις εμφανίσεις τους, αλλά το γεγονός ότι πέρασαν από την τυπική, τους ανέβασε στα μάτια της κοινότητάς τους.

Ένας μουσικός θεωρεί το πιο μεγάλο του σχολείο ότι έπαιζε σε κοσμικό μαγαζί της πόλης για πάρα πολλά χρόνια. Εκεί έμαθε αυτό που ο ίδιος ονομάζει «διαπαιδαγώγηση της μουσικής», εννοώντας την ίδια της μουσική, αλλά και τις κοινωνικές συμβάσεις και πρακτικές γύρω από τη μουσική. Εννοεί τα όσα έμαθε από τους άλλους μουσικούς και από τη διάδραση που είχε με το κοινό, ότι έμαθε να σέβεται το μαέστρο, να συνεργάζεται με τους άλλους καλλιτέχνες, να «βγάζει πρόγραμμα», να «διαβάζει» το κοινό.

«Είχα την τιμή να δουλέψω με τα μεγαλύτερα ονόματα εκεί, Βίκυ Μοσχολιού, Χαρούλα Λαμπράκη, Πόλυ Πάνου, Γλυκερία, Νίκο Ξανθόπουλο, Μπέμπα Μπλανς... Εκεί, ανέβηκα, με ανέβασε το μαγαζί.»

Ο άλλος μουσικός θεωρεί ότι έμαθε μεν από τα πανηγύρια στα χωριά, αλλά εξελίχθηκε κυρίως μέσα από τις συνεργασίες του με διάφορα χορευτικά συγκροτήματα, καθώς με αυτά πήγε στο εξωτερικό, έπαιξε σε πολλά ντοκιμαντέρ και ηχογραφήσεις. Έτσι βίωσε μια κοινωνική αλλαγή στη ζωή του ως μουσικός και ως προσωπικότητα. Ξεχωρίζει ακόμα και στην κοινότητα για την ευγένεια και την αξιοπρέπεια που τον χαρακτηρίζουν. Μας μίλησε για την αξιοπρέπεια και τη σοβαρότητα που οφείλει να δείχνει κάθε μουσικός στη δουλειά του.

γ) Με διάλεξε το όργανο

Ακόμα κι όταν οι γονείς ήθελαν τα παιδιά τους να σπουδάσουν, να ξεφύγουν από το επάγγελμα του μουσικού, γιατί δεν είχε καλή αντιμετώπιση στο κοινωνικό γίγνεσθαι εκείνης της εποχής, όσοι ήθελαν να γίνουν μουσικοί αψηφούσαν την επιθυμία του πατέρα και έβρισκαν τρόπο να παίζουν είτε κρυφά είτε μετά από πολύ επιμονή, ήταν σαν «να τους διάλεγε το όργανο».

«Όταν μεγαλώσαμε και πηγαίναμε σχολείο, γύρω στα 10-12 χρονών, παρόλο που ο πατέρας μας δεν ήθελε να μας βάλει στη μουσική, ήθελε να σπουδάσουμε, να γίνουμε μεγάλοι και τρανοί, ... μας άρεσε να μάθουμε το όργανο. Με τα πολλά με τα λίγα μπήκαμε κι εμείς στη δουλειά.»

«Του λέω κάποια στιγμή: ρε πατέρα δείξε μου λίγο, όχι παιδί μου εσύ ανήκεις αλλού. Έτσι το θεώρησε πιο σωστό και δεν μου έδειχνε... Εγώ όμως άκουγα τον πατέρα μου να παίζει, τα τύπωνα στο μυαλό μου τον παρατηρούσα ποια κλειδιά πατούσε και αργότερα τα δοκίμαζα. Ο πατέρας μου πολλές φορές με μάλωνε όταν έπιανα το κλαρίνο, 8 χρονών όταν ήμουν, γιατί φοβόταν ότι θα του το χαλάσω, αλλά εγώ το έπαιρνα και δοκίμαζα.»

Ήταν ένα κάλεσμα προς τη μουσική που το ένιωσε ο καθένας μόνος του, παρό την άρνηση του πατέρα, παρό την μη κοινωνική αποδοχή του επαγγέλματος, παρό τις απαγορεύσεις.

δ) Το σχολείο και εμείς

Η μία κοινότητα φάνηκε πιο συνεπής στην υποχρεωτική φοίτηση των παιδιών Ρομά στο σχολείο. Μάλιστα επιδιώκουν και την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Η άλλη κοινότητα φάνηκε ότι δεν είναι τόσο συνεπής. Και οι δύο μουσικοί δήλωσαν ότι έχουν θετική άποψη για το σχολείο, καθώς θεωρούν ότι η τυπική εκπαίδευση βελτιώνει τη ζωή των ανθρώπων, αλλά ο ένας από τους δύο το έκανε πιο έντονα πράξη. Παρόλο που οι ίδιοι δεν ολοκλήρωσαν την τυπική τους εκπαίδευση, εξασφάλισαν την

εκπαίδευση των παιδιών τους (αποφοίτηση από το σχολείο, αγγλικά, ωδείο, κ.λπ.). Στο θέμα της σχολικής φοίτησης μπορεί να υπάρχουν προσωπικές απόψεις, όπως οι θετικές απόψεις που εκφράστηκαν στο δικό μας δείγμα, αλλά φαίνεται να υπερισχύει η πρακτική της εκάστοτε κοινότητας.

ε) Ευελιξία και κοινωνικές συμβάσεις

Η ευελιξία είναι κάτι που χαρακτηρίζει τους μουσικούς Ρομά, στην επιτέλεση διαφόρων ειδών μουσικής, στην γνώση διαφόρων μουσικών οργάνων, στη μεγάλη ποικιλία ρεπερτορίου, στην προσαρμογή τους στις προτιμήσεις του κοινού, κ.λπ. Ο ένας μουσικός που έχει ως βασικό του όργανο το κλαρίνο αναφέρει ότι παίζει επίσης σαξόφωνο, λαούτο και κιθάρα, αποδεικνύοντας έτσι την προσαρμοστικότητά του και την ευελιξία για να καλύψει τις ανάγκες της δουλειάς του.

Ο άλλος δείχνει ανάλογη προσαρμοστικότητα και ευελιξία καθώς ανταποκρίνεται με άνεση στο απαιτητικό ρυθμικά ρεπερτόριο της περιοχής, καθώς πολλά χωριά στην ίδια περιοχή έχουν «τους ίδιους σκοπούς με άλλο ρυθμό και διαφορετικά βήματα».

Είναι έκδηλη η ευελιξία τους και η προσαρμοστικότητά τους να μπορούν να παίζουν σε διαφορετικό κοινό και κάθε φορά να μαντεύουν τι θέλει το κοινό. Φαίνεται σαν να προσαρμόζονται στις κοινωνικές συμβάσεις, στις επιθυμίες του εκάστοτε κοινού, τόσο πολύ που επιβεβαιώνουν έτσι το χάρισμα του λαϊκού μουσικού, δηλαδή του μουσικού που επιβεβαιώνει τη φήμη του καθώς σε κάθε παράσταση επαναπροσδιορίζει και πιστοποιεί τις συμβάσεις της κοινότητας.⁴⁰

Συμπεράσματα

Οι δύο μουσικοί στους οποίους εστιάσαμε κατάφεραν να ξεπεράσουν τα όρια του μαχαλά ή της κοινότητάς τους. Για τον έναν σχολείο ήταν το κοσμικό κέντρο, για τον άλλον ήταν τα πανηγύρια. Και οι δύο κατάφεραν να πετύχουν μία εξέλιξη, μία αλλαγή, να πετύχουν τη μάθηση που μετασχημάτισε τις ζωές τους, και τους έδωσε το διαβατήριο για πανελλήνια αναγνώριση. Οι αισθητικές εμπειρίες που έζησαν μετασχημάτισαν τον κόσμο τους. Και οι δύο μιλούν με πολύ θετική άποψη για τη μουσική τους μάθηση, για το πόσα πολλά πήραν από την «διαπαιδαγώγηση της μουσικής», το δικό τους σχολείο. Παρόλο που οι ίδιοι εκφράστηκαν πολύ θετικά για το πόσο χρήσιμο είναι το σχολείο στους νέους, υπερισχύει η πρακτική της εκάστοτε κοινότητας, και πολλά Ρομά παιδιά συνεχίζουν να εγκατα-

⁴⁰Γρηγόρης Σηφάκης, *Για μια ποιητική του ελληνικού δημοτικού τραγουδιού*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1988.

λείπουν την εκπαίδευση.

Οι μαθητές Ρομά επιδεικνύουν μία κλίση προς τη μουσική, τον χορό και την έκφραση του ρυθμού. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι περισσότερες Ρομά κοινότητες στην Ελλάδα έχουν μικρά ποσοστά αποφοίτησης από το σχολείο. Ιδιαίτερα κάποιες κοινότητες δείχνουν να έχουν μικρότερη επαφή με τη σχολική εκπαίδευση από άλλες. Αυτό που η παρούσα μελέτη προτείνει είναι ότι το σχολείο μπορεί και οφείλει να ενσκήψει στους μαθητές Ρομά, και να αφουγκραστεί «το σύμπαν των ονείρων τους».⁴¹ Τότε ίσως η εκπαίδευση βρει τρόπους μέσα από τη μουσική, και τις αισθητικές εμπειρίες να διαμορφώσει ένα θετικό κλίμα το οποίο θα ενισχύσει την αυτοπεποίθηση των μαθητών, διευρύνοντας παράλληλα τους ορίζοντές τους, και στηρίζοντας την ένταξή τους στη ζωή. Η επαφή με τη μουσική και τις τέχνες εντός του σχολείου μπορεί να αποβεί καθοριστική για τους μη προνομιούχους μαθητές μας. Αρκεί η επαφή αυτή να στοχεύει στο να βοηθήσει τους μαθητές να βιώσουν τις συναισθηματικές, νοητικές και πολιτισμικές διαστάσεις της σχέσης τους με την τέχνη. Θεωρούμε ότι η σχολική εκπαίδευση μπορεί να προσελκύσει τους Ρομά μαθητές, καθώς και μαθητές άλλων κοινοτήτων, ώστε τελικά το σχολείο μέσω της μουσικής να τους κερδίσει. Έτσι βέβαια θα κερδίσει και το σχολείο από τη μουσικότητα, την ποικιλομορφία τους και τη διαφορετικότητά τους.

⁴¹ Paulo Freire, *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, Τάσος Λιάμπας (επιμ), Αθήνα: Επίκεντρο, 1998.

ΠΟΡΕΙΑ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ

Χρυσή Αλεξανδρή

Abstract

According to my experience as a tutor for seventeen consequent years of teaching in the multicultural education classes, as well as in the 'reception' classes where only refugee students participate, I could say the following : there are two dominant dynamics prevailing in the classrooms : one emotional and one cognitive. The first dynamic, requires to work with, actively encourage and psychological support the students. Taking into consideration this parameter, I came to believe that regarding the cognitive part of the educational process, Creative Writing should be utilized. By doing so, a powerful, effective practice is introduced to the students in order to bring in the classrooms what in my humble opinion is missing: the Will and the Motivation of students to learn Greek as a second foreign language. I propose therefore, a specific tutorial scenario, which I strongly believe that can help in the creation of a new refreshed educational model that will redefine the objectives of education in the refugee students reception classes, but also in multicultural education in general.

Εισαγωγή

Η πρόταση μου αφορά, κυρίως, τις εφαρμοσμένες πρακτικές, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη του πολυπολιτισμικού σχολείου, όπως αυτή παρουσιάστηκε στο πλαίσιο του Πανελλήνιου Διεπιστημονικού Συνεδρίου Ιονίων Νήσων με βασική συνιστώσα τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Έτσι, η Δημιουργική Γραφή¹ ως πρόταση εκπαιδευτικής δράσης μπορεί να αποτελέσει το αναγκαίο υπόστρωμα για την πορεία προς την ενσωμάτωση των μαθητών σε ένα νέο γλωσσικό και, κατά συνέπεια, πολιτισμικό περιβάλλον.

Εφαρμοσμένες πρακτικές

Αρχικά, αξίζει να αναφερθώ στους λόγους που η εισήγηση μου αφορά τη Δημιουργική Γραφή.² Πρώτον, τα παιδιά αισθάνονται ότι ανήκουν σε ομάδα, γεγονός που αποδεικνύει έμπρακτα η ίδια η σχολική τάξη ότι αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Δεύτερον, γίνονται ενεργοί μέτοχοι του μαθήματος και όχι παθητικοί δεκτές

¹ Σοφία Νικολαΐδου, *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο, 2016.

² Σταύρος Γρόσδος, *Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2009.

γλωσσικών και, γενικότερα, γνωστικών ερεθισμάτων.³ Επίσης, επιτυγχάνεται κατά ένα μεγάλο βαθμό η αυτοβελτίωση των μαθητών, καθώς ως μέλη της ομάδας επιθυμεί ο ένας να βοηθήσει τον άλλο. Στα παραπάνω να προσθέσουμε ότι συγκρούσεις και διαμάχες, σύνηθες φαινόμενο της πολυπολιτισμικής τάξης, αμβλύνονται, αφού τα παιδιά μπορούν να ενθαρρυνθούν και να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις. Τέλος, ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει πιο ευέλικτα μπροστά σε μία ενδεχόμενη άρνηση των μαθητών για τη συνεχή προσκόλληση στο βιβλίο, το οποίο, συχνά, θεωρούν καταναγκαστικό έργο.

Καταρχάς, όταν οι μαθητές αρχίσουν να μαθαίνουν την Ελληνική Αλφάβητο με τη συνδρομή και της αγγλικής ως «διαγλώσσας», σηκώνονται στον πίνακα και γράφουν λέξεις, χρησιμοποιώντας ως αρχικά τα γράμματα της Ελληνικής Αλφαβήτου. Ο πίνακας κάνει πιο ελκυστικό το μάθημα στους μαθητές, καθώς περιέχει εναλλαγή ρόλων: καθηγητή – μαθητή. Σε αυτό το στάδιο αφιερώνουμε αρκετά μαθήματα, ενδεικτικά προτείνονται 3- 5 τρίωρα.

Κατά την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σύγχρονα με αυτή, τα παιδιά με τη χρήση ανάλογου εποπτικού υλικού ζωγραφίζουν ότι θέλουν (τοπία - πρόσωπα κ.ά.). Στην αρχή, όταν δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, ενθουσιάζονται στην ιδέα του «φιλοτεχνείν». Γίνονται «μικροί» καλλιτέχνες. Στην περίπτωση που κάποιος μαθητής αισθάνεται ότι δεν έχει δεξιότητα στη ζωγραφική, μπορεί συνεργαζόμενο να δημιουργήσει ένα κολάζ. Με βάση τις ζωγραφιές, τους ζητάμε να ανακαλέσουν συνειρμικά αυτό που τους έρχεται πρώτο- είτε συναίσθημα είτε άλλη λέξη - και να τη γράψουν. Με αυτόν τον τρόπο, επιδιώκεται να χρησιμοποιήσουν ελληνικές λέξεις και να αναπτύξουν τον προφορικό λόγο. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ενισχυτικά το βιβλίο των Αγγλικών της πρώτης γυμνασίου, για να συνδράμει στην προσπάθεια των μαθητών να απελευθερώσουν τη φαντασία τους και να πουν ή να γράψουν κάτι στα ελληνικά ή, σε πιο προχωρημένο στάδιο, να χρησιμοποιήσουν πιο σύνθετες έννοιες. Συνεπακόλουθα, με βάση επιλεγμένα κείμενα ή αφηγήσεις⁴ εμπνευσμένες από την καθημερινή πρακτική μπορούμε να μιλήσουμε για έννοιες. Το είδα και στην πράξη ότι έμαθαν γρήγορα έννοιες όπως ο ρατσισμός, η ελευθερία, ο σεβασμός κ.λπ., που με την τυπική εκπαιδευτική προσέγγιση θα ήταν δύσκολο να μάθουν. Επικεντρωμένοι στο ίδιο εκπαιδευτικό στόχο, αυτό της απόκτησης προφορικής και ταυτόχρονα γραπτής δεξιότητας, μπορούν να παρουσιάσουμε

³ Ανδρέας Καρακίτσος, *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός, 2013.

⁴ Ερατοσθένης Καψωμένος, *Αφηματολογία: θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 2003.

στην τάξη παραμύθια με εικονογράφηση στα οποία μπορεί να τους ζητηθεί να δώσουν διαφορετική εξέλιξη στην ιστορία ή διαφορετικό τέλος. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συζητήσει το καθημερινό τους πρόγραμμα, για παράδειγμα τι ώρα κοιμούνται ή τι ώρα ξυπνούν, τι ώρα παίζουν ποδόσφαιρο κλπ. Αυτό βοηθά να αξιοποιηθεί το ελληνικό λεξιλόγιο, που εκφράζει τις πρώτες ανάγκες τους με παιγνιώδη τρόπο. Επιπρόσθετα, οι μαθητές χρήσιμο είναι να ενθαρρύνονται στην έκφραση συναισθημάτων.⁵ Έτσι, μία διαδικασία ιδιαίτερα ευχάριστη για τα παιδιά είναι να δηλώσουμε στην ελληνική συναισθήματα με εικόνες ή κόμικς π.χ. χαρούμενος – λυπημένος – νευριασμένος – γελάω – κλαίω κ.λπ. Μαθαίνουν αρκετά γρήγορα και είναι σε θέση, όταν τους ρωτήσουμε «τι έχεις;» να απαντήσουν και να εκφράσουν το συναίσθημα τους. Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθώ στον γεωγραφικό προσανατολισμό τους. Για τον λόγο αυτό, μπορεί να χρησιμοποιηθεί οπτικό υλικό και βίντεο με τις ευρωπαϊκές χώρες, τις πρωτεύουσες, τον πληθυσμό τους και την έκτασή τους. Η ενσωμάτωσή τους προϋποθέτει την αναγκαστική γνώση του «που βρισκόμαστε». Τέλος, καλό θα ήταν να υπάρχει ενθάρρυνση και επιβράβευση των μαθητών με κάποια εικονίδια που δηλώνουν θετικά συναισθήματα, για παράδειγμα χαρά, θαυμασμό κ.λπ. Χαίρονται, όταν επιλύσουν μία άσκηση του βιβλίου και ο εκπαιδευτικός τους γράψει «μπράβο» ή ένα εικονίδιο με πρόσωπο που γελά σε βαθμό τέτοιο, που το ζητούν από μόνοι τους.

Συμπέρασμα

Η εκπαιδευτική πράξη είναι μία συναισθηματική «διάδραση». Η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών με παιδαγωγικό εργαλείο τη Δημιουργική Γραφή επιστρέφει διπλάσια στον εκπαιδευτικό, υψώνοντας ουσιαστικές γέφυρες επικοινωνίας, όταν διαπιστώνει ότι ένας μαθητής που δε γνώριζε την ελληνική, που είχε διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα και σοβαρές δυσκολίες προσαρμογής στο νέο του περιβάλλον, κατορθώνει να γράφει, να διαβάζει, να κατανοεί και να μιλά την ελληνική.

⁵Ελενα Αρτζανίδου, Δημήτρης Γουλής, Σταύρος Γρόσδος και Ανδρέας Καρακίτσιος, *Παιγνίδια φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές εμπυχωσεις*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, 2011.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ-ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Βασίλειος Δ. Ζώνιος

Abstract

The large influx of migrants to Greece in recent years has raised the inevitable need to integrate schoolchildren refugees into the Greek education system. Their entry into the Greek educational reality has brought racial, religious and multicultural heterogeneity to student population, which Greek teachers were forced to face with their intercultural education, whose main principle is the parity of students' linguistic, cultural and educational human capital, indigenous and foreign. The purpose of this study is to investigate primary school teachers' aspects on the issue of the integration of immigrants and refugee pupils into education. Furthermore, the kind of school that best responds to their training, the application of the principles and concepts of intercultural education, and finally the impact of local communities and media on the educational process, due to the arrival of migrant and refugee students at school. An example was the study and recording of the current situation in the Prefecture of Ioannina schools, through the surveying of the Prefecture teachers' opinions on the above issues.

Εισαγωγή

Από το 1970 και μετά η Ελλάδα δέχεται μεγάλο αριθμό μεταναστών από χώρες της Ασίας και της Αφρικής, τις βαλκανικές χώρες, τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και τα τελευταία έτη από τις περιοχές της Μέσης Ανατολής κατά κύριο λόγο. Αυτές οι μετακινήσεις λαών, παροδικές ή μόνιμες, διαμόρφωσαν τις αντιλήψεις της κοινωνίας υποδοχής σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, πολιτιστικό επίπεδο και μετέβαλαν δραστικά τον εκπαιδευτικό χάρτη της χώρας, καθώς η εκπαίδευση κλήθηκε να αποτελέσει μέθοδο απορρόφησης και κοινωνικής ενσωμάτωσης του ανομοιογενούς αυτού πληθυσμού. Απαιτήθηκε, συνεπώς, μια διαφοροποιημένη από την υπάρχουσα διδασκαλία, που θα έδινε έμφαση στη διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική προσέγγιση, προκειμένου να εγκολπώσει τους νέους πολιτισμούς με τους οποίους ερχόταν σε επαφή για πρώτη φορά. Αρχή της προσέγγισης αυτής αποτέλεσε η θεώρηση της ίσης αξίας των πολιτισμών και η αποφυγή αποκλεισμών λόγω διαφορετικών καταβολών όλων των μαθητών. Αυτό σήμαινε στην πράξη την παροχή ίσων ευκαιριών, μέσα από την παραδοχή ότι το μορφωτικό κεφάλαιο των μεταναστών μαθητών ήταν ομότιμο με αυτό των Ελλήνων μαθητών. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει κατά πόσο οι προϋποθέσεις αυτές έγιναν δεκτές και συνακόλουθα σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκε η

απρόσκοπτη εκπαιδευτική ενσωμάτωση των μεταναστών-προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τους λόγους που την εμπόδισαν ή την κατέστησαν δυνατή.

Η ενταξιακή διαδικασία των μεταναστών-προσφύγων στην ελληνική κοινωνία. Η διαφορά Μετανάστευσης και Προσφυγιάς

Οι μεταναστευτικές-προσφυγικές ροές προς την Ελλάδα διακρίνονται σε δύο ομάδες: αυτές που μεταναστεύουν αποζητώντας μια νέα πατρίδα για να εγκατασταθούν προσωρινά ή μόνιμα για κοινωνικούς και οικονομικούς λόγους και αυτές που επιδιώκουν την ανεύρεση μιας χώρας-ασύλου, καθώς τους ακολουθεί ο πόλεμος και κινδυνεύει η ζωή τους. Η πρώτη περιγραφή δίνει τον ορισμό της μετανάστευσης και η δεύτερη της προσφυγιάς.¹ Στην περίπτωση της μετανάστευσης, ως συμπληρωματική μπορεί να θεωρηθεί η ομάδα των παλιννοστούντων, που επιστρέφει στη γενέθλια γη, κυρίως μέσω μιας παρακίνησης που προέρχεται από την κρατική εξουσία και διαφοροποιείται από την επιθυμία των ίδιων των ανθρώπων.²

Προβλήματα από το μεταναστευτικό ρεύμα προς την Ελλάδα

Οι αυξημένες μεταναστευτικές ροές προς την Ελλάδα επέφεραν πολλά ανθρωπιστικά και λειτουργικά προβλήματα, καθώς οξύνθηκαν ζητήματα κοινωνικά, ασφάλειας, υγιεινής, εξωτερικής πολιτικής και άμυνας, συμμετοχής σε διεθνείς θεσμούς, θρησκευτικά και εκπαιδευτικά. Τον αρνητισμό της ελληνικής κοινωνίας υποδαύλιζε ο συνεχόμενος αριθμός αφίξεων, το ξενοφοβικό κλίμα πανευρωπαϊκά, οι πολιτικές επιδιώξεις των πιο συντηρητικών κομμάτων και οι αδιάλλακτες φωνές, που εκπορεύονταν από ιδεολογικές ή θρησκευτικές αφετηρίες και βρήκαν ισχυρούς συμμάχους στα Μ.Μ.Ε.

Η έλλειψη προετοιμασίας, τεχνογνωσίας, υποδομών, οργανωμένου σχεδίου, σε συνδυασμό με την οικονομική ύφεση και την ανυπαρξία θέσεων εργασίας γιγάντωσαν σύντομα το πρόβλημα. Αντιλήψεις για «ποιοτητες» μεταναστών, για οργανωμένο σχέδιο εναντίον της Ελλάδας, για αύξηση της εγκληματικότητας, για ανάπτυξη της παραοικονομίας, δημιουργούσαν στάσεις ξενοφοβικές και ρατσιστικές, που απέκρυπταν τα θετικά της παρουσίας των μεταναστών, όπως η επανακατοίκηση ορεινών περιοχών της χώρας και η συνακόλουθη οικονομική τους ανάκαμψη, μέσα

¹ Χαρίλαος Ναζάκης & Μιχάλης Χλέτσος, *Μετανάστες και μετανάστευση: Οικονομικές, Πολιτικές και Κοινωνικές Πτυχές*, Αθήνα: Πατάκη, 2003.

² Ήρα Έκμε-Πουλοπούλου, *Η μεταναστευτική πρόκληση*, Αθήνα: Παπαζήσης, 2007.

από εργασίες τις οποίες απέφευγαν οι Έλληνες.³ Αλλά και στον χώρο της εκπαίδευσης διατυπώθηκαν απόψεις εκπαιδευτικών για αρνητικές επιπτώσεις της μετανάστευσης για την Ελλάδα, ενώ έγινε σαφής διάκριση λαών και πολιτισμών σε ανώτερους και κατώτερους.⁴

Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας

Μονοπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης. Το μοντέλο αφομοίωσης

Κατά τη δεκαετία του 1960, χώρες υποδοχής μεγάλου αριθμού μεταναστών διατύπωσαν τις αρχές του μοντέλου της αφομοίωσης.⁵ Βασική θέση του μοντέλου αποτελεί η αντίληψη του έθνους ως ένα ενιαίο εθνικό και πολιτισμικό σύνολο. Η διαφορετικότητα των μεταναστών αποτελεί καθοριστικό εμπόδιο προκειμένου να προσαρμοστούν στην κοινωνία της χώρας υποδοχής⁶ και να αφομοιωθούν από αυτή. Για να γίνει κατορθωτή η αφομοίωση οι μειονότητες πρέπει να αποποιηθούν των εθνικών καταβολών τους και των πολιτισμικών δεσμών με τη χώρα προέλευσης, να αλλάξουν δηλαδή νοοτροπία, γεγονός που θα τους επιτρέψει τη συμμετοχή στην κοινωνία υποδοχής, προκειμένου να δομηθεί ένας νέος «κοινός» πολιτισμός.⁷ Σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια αφομοίωσης έχει το σχολείο, το οποίο διδάσκει την επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής, με παράλληλη απασία, που θα οδηγήσει σε σταδιακή εγκατάλειψη, της μητρικής γλώσσας των μεταναστών.⁸ Το σχολείο ως οργανισμός αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας αλλά συνάμα και ως φορέας επιλογής δέχεται ως έλλειμμα κάθε διαφοροποίηση απ' το κρατικό πρότυπο έως ότου η αφομοίωση επιτευχθεί πλήρως.⁹

Το μοντέλο της αφομοίωσης δέχτηκε σημαντικές επικρίσεις, καθώς φαίνεται να διαπερνάται από εθνικιστικές αντιλήψεις που επιζητούν την πλήρη υποταγή των πολιτιστικών χαρακτηριστικών των μεταναστών στον «υπέρτατο» πολιτισμό της χώρας υποδοχής.¹⁰

³Αναστασία Τσολερίδου, *Η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην ενσωμάτωση των μεταναστών*, Θεσσαλονίκη, 2009.

⁴Άννα Φραγκουδάκη & Θάλεια Δραγώνα, «Τι είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, 1997.

⁵Χρήστος Γκόβαρης, *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός, 2001.

⁶Μιχάλης Δαμανάκης, *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg, 1998.

⁷Γιώργος Νικολάου, *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Πεδίο, 2011.

⁸Παντελής Γεωργιογιάννης, *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, 1999.

⁹Todd, Roy, *Education in a Multicultural Society*. London: Cassell, 1991.

¹⁰Εύα Πολίτου, «Η "πολιτισμική διαφορά": Μοντέλα για την ερμηνεία και την εκπαιδευτική διαχείρισή της», στο Κάτσικας Χρήστος-Πολίτου Εύα (επιμ.), *Τσιγγάνοι, μειονο-*
Πρακτικά εργασιών

Το μοντέλο ενσωμάτωσης

Αποτελεί εξέλιξη του μοντέλου της αφομοίωσης και αναπτύχθηκε στην προσπάθεια επίλυσης των αδυναμιών του.¹¹ Σ' αυτό το μοντέλο η χώρα υποδοχής αποδέχεται και σέβεται ότι οι μετανάστες είναι φορείς ενός πολιτισμού που αλληλοεπιδρά με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.¹² Ωστόσο, κυρίαρχη επιδίωξη αποτελεί η δημιουργία μιας ομοιογενούς κοινωνίας, συνεπώς η όποια ετερότητα γίνεται δεκτή ως έκφανση του ιδιωτικού βίου των μεταναστών και μέχρι τον βαθμό που ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής δεν κινδυνεύει να αλλοιωθεί.¹³ Η εκπαίδευση συμβάλλει στην ομαλή κοινωνική ένταξη των παιδιών των μεταναστών αποδεχόμενη τη μητρική τους γλώσσα ως μέσον καλύτερης κατανόησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Παράλληλα, με ειδικά προγράμματα ενίσχυσης, τα οποία στοχεύουν στην ανάδειξη των κυρίαρχων πολιτισμικών και ιστορικών στοιχείων, αλλά και του τρόπου ζωής της χώρας υποδοχής επιδιώκει οι μετανάστες να αποτελέσουν παραγωγικό κεφάλαιο γι' αυτήν.¹⁴ Η ανυπαρξία χρήσης στοιχείων του πολιτισμικού κεφαλαίου, όπως η μητρική γλώσσα, στην εκπαίδευση της χώρας υποδοχής και ταυτόχρονα η ανάδειξη των κυρίαρχων πολιτισμικών στοιχείων λειτουργεί τελικά σε βάρος του πολιτισμού της χώρας προέλευσης.¹⁵ Μάλιστα, επειδή η προσαρμογή και η επιτυχία επαφίεται στην προσπάθεια που θα καταβάλλει κάθε μετανάστης ξεχωριστά, δίχως ουσιαστικά να υπάρχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, η κατάληξη είναι η οριστική αφομοίωσή τους από το σύστημα της χώρας υποδοχής.¹⁶

Πλουραλιστικά μοντέλα εκπαίδευσης. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Μοντέλο των αρχών του 1970, αποτέλεσε απάντηση στα αιτήματα των μειονοτήτων για παροχή πολιτικών δικαιωμάτων με ταυτόχρονη κατάργηση των διακρίσεων, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση και στην εργασία. Εστιάζει σε μια αρμονική κοινωνική συνύπαρξη ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής, με διατήρηση της εθνικής ταυτότητας κάθε υπο-

τικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εκτός "τάξης" το "διαφορετικό", Αθήνα: Gutenberg, 1999, σ. 23-64.

¹¹Γιώργος Νικολάου, όπ. παρ. 2011.

¹²Παντελής Γεωργογιάννης, όπ. παρ., 1999.

¹³Μάρκου, Γεώργιος, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής Εμπειρία*, Αθήνα: Αυτοέκδοση, 1997.

¹⁴Χρήστος Γκόβαρης, όπ. παρ., 2001.

¹⁵Fennes, Helmut-Hapgood, Karen, *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*, London: Cassell, 1997.

¹⁶Μιχάλης Δαμανάκης, «Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή: αφετηρία, στόχοι, προοπτικές», στο *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.16, (1989), 76-87.

ομάδας, εφόσον όλοι επιδείξουν μεγαλύτερη κατανόηση για τους άλλους πολιτισμούς και ακολουθηθεί παράλληλα ένα βασικό σύστημα αξιών.¹⁷ Στην εκπαίδευση προβάλλεται το αίτημα για ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από φυλετική, θρησκευτική, πολιτισμική και κοινωνική καταγωγή. Για να επιτευχθούν ίσες ευκαιρίες απαιτείται η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών που θα βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση.¹⁸ Καθώς όμως δεν μεταβάλλεται και θεσμικά το κράτος υποδοχής το πολυπολιτισμικό μοντέλο καταλήγει σε απλή παράθεση πολιτισμών, στην οποία κυρίαρχος είναι αυτός της νέας πατρίδας, ο οποίος απλά ανέχεται τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης.¹⁹

Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης αναπτύχθηκε στην Αγγλία, την Ολλανδία και τις Η.Π.Α.²⁰ Εστιάζει στις θεσμικές αλλαγές που θα επιφέρουν και κοινωνικές αλλαγές, με στόχο την απάλειψη του ρατσισμού.²¹ Στην εκπαίδευση απαιτούνται δομικές αλλαγές που εστιάζουν στην ισότητα και τη δικαιοσύνη, με ταυτόχρονη απάλειψη στερεοτύπων, προκαταλήψεων και μεροληπτικών αντιλήψεων που προωθούν τον ρατσισμό και ανακλούν και στην κοινωνική ζωή.²²

Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο αποτελεί για πολλούς μελετητές εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου. Διατυπώθηκε ως απάντηση στο αίτημα των μεταναστών για κοινωνική συμμετοχή στη χώρα υποδοχής ως ενεργά μέλη και όχι ως περιθωριοποιημένες ομάδες.²³ Στοχεύει στη στήριξη και την ομαλή κοινωνική ένταξη μειονοτικών ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα, μέσω της κατοχύρωσης του δικαιώματος στη διαφορετικότητα, αναγνωρίζοντας την ισοτιμία των πολιτισμών και του μορφωτικού κεφαλαίου που μεταφέρουν άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς

¹⁷Sarup, Madan, *Education and the ideologies of racism*, England:Trentham books, 1991.

¹⁸Gill, Dawn, Mayor, Barbara, Blair, Maud, *Racism and education: structures and strategies*, California: Sage Publications, 1992.

¹⁹Μιχάλης Δαμανάκης, όπ. παρ., 1998.

²⁰Χρήστος Γκόβαρης,, όπ. παρ., 2001.

²¹MacMaster, Neil, *Racism in Europe. 1870-2000 (European Culture and Society)*, New York: Palgrave Macmillan, 2001.

²²Γιώργος Νικολάου όπ. παρ., 2011.

²³ Στο ίδιο.

και το δικαίωμα ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση.²⁴ Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδιώκει την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης μέσω της δημιουργίας μιας ομαδικής ταυτότητας, η οποία αποτρέπει την εμφάνιση φαινομένων ανισότητας και αδικίας, τον σεβασμό των πολιτισμικών διαφοροποιήσεων, ενώ απορρίπτει τον εθνικισμό καταπολεμώντας στερεότυπα και προκαταλήψεις που ευνοούν την ανάπτυξή του.²⁵ Οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» δεν είναι ταυτόσημοι. Με τον πρώτο όρο περιγράφεται μια υφιστάμενη κοινωνική κατάσταση κατά την οποία συνυπάρχουν ετερόκλητες γηγενείς και μειονοτικές ομάδες. Ο δεύτερος όρος αφορά στην εκπαιδευτική προσέγγιση που χρησιμοποιείται προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα της πολυπολιτισμικότητας, και «βασίζεται στην αλληλεπίδραση, στην αμοιβαία αναγνώριση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων».²⁶

Δομές ένταξης μεταναστών στα ελληνικά σχολεία

Οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) ιδρύθηκαν το 1980, ενώ το 1983 λειτούργησαν τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.) Οι Τ.Υ. ήταν ενταγμένες στο σχολικό ωράριο και είχαν ως σκοπό να βοηθήσουν αλλοδαπούς μαθητές στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας παράλληλα με ορισμένα μαθήματα της κανονικής τάξης. Τα Φ.Τ. λειτουργούσαν εκτός σχολικού ωραρίου και παρείχαν πρόσθετη διδακτική βοήθεια σε μαθητές που την είχαν ανάγκη. Στις δύο δομές δεν διδάσκονταν η γλώσσα και ο πολιτισμός της χώρας καταγωγής των μαθητών τους.²⁷ Αργότερα ιδρύθηκαν Σχολεία Παλιννοστούντων στην Αττική και τη Θεσσαλονίκη που λειτούργησαν χωρίς ιδιαίτερη επιτυχία καθώς περιθωριοποιήθηκαν γρήγορα. Το 1996 δημιουργήθηκαν τα Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Σ.Δ.Ε.), που αντικατέστησαν τα Σχολεία Παλιννοστούντων.²⁸ Από το 2003 το Υπ.Ε.Π.Θ. αναπτύσσει προγράμματα που αφορούν στην εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων, παιδιών παλιννοστούντων, αλλοδαπών και μουσουλμανοπαίδων.²⁹ Τέλος, από το 2016 ιδρύθηκαν Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.).

²⁴ Βούλα Παπαγιάννη, «Εκπαίδευση προσφύγων: μια διαπολιτισμική πρόκληση», στο *Συμπόσιο για την Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, Θεσσαλονίκη: Οι φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη*, 5-6 Μαΐου 2001, 44-46.

²⁵ Γιώργος Νικολάου, *Διαπολιτισμική διδακτική, το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2005.

²⁶ Modgil, Sohan, Verma, GajendraK., Mallick, Kanka, Modgil, Celia, *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: ΕΛΛ. Γράμματα, 1997.

²⁷ Μιχάλης Δαμανάκης, *όπ. παρ.*, 1998.

²⁸ Γιώργος Νικολάου, *όπ. παρ.*, 2005.

²⁹ Γιώργος Νικολάου, *όπ. παρ.*, 2011.

Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών ως προς την εκπαίδευση των μεταναστών στα σχολεία

Ο υψηλός βαθμός εθνικής συγκρότησης της Ελλάδας με βασικούς συνεκτικούς δεσμούς τη γλώσσα και τη θρησκεία δημιουργεί ένα περιβάλλον ασφυκτικό για την ένταξη προσφύγων-μεταναστών μαθητών, καθώς για σειρά ετών έχει διαμορφωθεί ένα πλαίσιο που αφορά σε μαθητές που προέρχονται από τον κυρίαρχο για τη χώρα πολιτισμό. Συνακόλουθα, οι διδακτικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών από περιβάλλοντα ετερότητας είναι περιορισμένα. Ταυτόχρονα, η θεώρηση περί μειονεκτικού πνευματικού και μορφωτικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών οδηγεί στην απαξίωση και τελικά την παραμέλησή τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν χαμένες εργατοώρες την προσπάθεια εκπαίδευσή τους και ιδιαίτερα τη διδασχή του κοινωνικού μοντέλου που επικρατεί στη χώρα και ενδέχεται να διαφοροποιείται αρκετά από το αντίστοιχο της χώρας καταγωγής των μαθητών.³⁰ Η τελική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών να ενσωματωθούν ή να προοδεύσουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλεται κατά τους εκπαιδευτικούς, πρώτιστα, στη μικρή κατοχή της γλώσσας της χώρας υποδοχής, η οποία δεν επιτυγχάνεται εξαιτίας των ίδιων των μαθητών και των οικογενειών τους.³¹ Η συνεχόμενη αρνητική εικόνα της μαθησιακής εξέλιξης των αλλοδαπών μαθητών αποτελεί την πηγή αντιλήψεων για πλήρη απαγόρευση ή υπό όρους (ξεχωριστά σχολεία) πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα³² και στον συσχετισμό της παρουσίας αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο με την εμφάνιση ανομικών φαινομένων.

Από μια πρώτη ανάγνωση φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αποσιωπούν τις δικές τους ευθύνες και, κυρίως, συγκαλύπτουν, αν δεν επικροτούν, τη στάση της πολιτείας με την ελλιπή μέριμνα που επιδεικνύει για το ζήτημα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν, μεταξύ του πληθυσμού της χώρας, την ομάδα που περισσότερο από κάθε άλλη αντιστέκεται σε φαινόμενα ρατσισμού, ξενοφοβίας, αποκλεισμών και προσπαθεί να καλύψει τα σημαντικά κενά που επιτρέπει η πολιτεία με πλήθος μετεκπαιδεύσεων, επιμορφώσεων, προγραμμάτων και εξειδικεύσεων, τα περισσότερα από τα οποία απαιτούν τη διάθεση κατ' αποκλειστικότητα του απογευματινού χρόνου των εκπαιδευτικών και ένα ιδιαίτερα υψηλό χρηματικό κόστος, το οποίο καταβάλλεται από ίδιους πόρους.

³⁰ Στο ίδιο.

³¹ Μιχάλης Δαμανάκης, όπ. παρ., 1998.

³² Άννα Φραγκουδάκη & Θάλεια Δραγώνα, όπ. παρ., 1997.

Μεθοδολογία της έρευνας. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ένταξη παιδιών μεταναστών-προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τις υπάρχουσες δομές υποστήριξης. Εξετάζονται ζητήματα που άπτονται της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ζητήματα ταυτότητας-ετερότητας και σεβασμού των δικαιωμάτων των μειονοτικών ομάδων. Διερευνάται η βασική υπόθεση της έρευνας, η άποψη δηλαδή ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ανομοιογενή συμπεριφορά έναντι των αλλοδαπών μαθητών και καταγράφονται οι αντιλήψεις τους αναφορικά με τον τύπο σχολείου που μπορεί να συνεισφέρει ιδανικότερα στην εκπαίδευση των μεταναστών-προσφύγων. Παράλληλα, επιχειρείται η διερεύνηση των στάσεων έναντι των βασικών παραμέτρων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή της παραμέτρου της ισοτιμίας των πολιτισμών και του μορφωτικού κεφαλαίου μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς και του δικαιώματος ίσων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση. Επίσης, αντλούνται πληροφορίες για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τον ρατσιστικό-ξενοφοβικό ή μη χαρακτήρα τους και τον επηρεασμό που δέχονται από τα Μ.Μ.Ε. και την τοπική κοινωνία.

Η Ταυτότητα της έρευνας. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου-Το ερευνητικό εργαλείο και η δομή του

Η έρευνα επιδιώκει τη συστηματική, αντικειμενική και επιστημονική συγκέντρωση στοιχείων που αφορούν στο ζήτημα που εξετάζεται. Πρόκειται για μια περιγραφική έρευνα, η οποία είναι πρωτογενής, στηρίζεται σε άμεσες πηγές,³³ είναι ποσοτική και στηρίζεται σε δειγματοληπτική έρευνα με τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου μέρους του πληθυσμού, προκειμένου να ελεγχθούν οι υποθέσεις της εργασίας, εύκολη επεξεργασία δεδομένων με προγράμματα στατιστικής επεξεργασίας,³⁴ αλλά και δυνατότητα περιγραφής τρεχουσών καταστάσεων συσχετίζοντας επιμέρους χαρακτηριστικά.³⁵ Για τη σχεδίαση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε σταθμι-

³³Bell, Judith, *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*, (Α.-Β. Ρήγα, μετάφραση), Αθήνα: Gutenberg, 1997.

³⁴Ιωάννης Παρασκευόπουλος, *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τόμοι Α' και Β', Αθήνα: 1993.

³⁵Cohen, Louis, Manion, Lawrence, Morrison, Keith, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, μετάφραση), Αθήνα: Μεταίχμιο, 2008.

σμένο ερωτηματολόγιο από τη βιβλιογραφία,³⁶ με τιμή 0,867 στον δείκτη ελέγχου αξιοπιστίας Cronbach's-Alpha, η οποία θεωρείται ιδιαίτερα υψηλή και πιστοποιεί την αξιοπιστία του.³⁷ Η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής αποτιμήθηκε με την πιλοτική εφαρμογή του σε ομάδα 21 εκπαιδευτικών του Νομού Ιωαννίνων, που επιλέχτηκαν τυχαία και αντιπροσώπευαν το 8% περίπου των συνολικών ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν συνολικά.³⁸

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη: το πρώτο αφορά σε 8 ερωτήσεις δημογραφικού-εισαγωγικού χαρακτήρα, όπου εξετάζονται παράμετροι όπως το φύλο, η ηλικία, τα συνολικά έτη υπηρεσίας, η εργασιακή σχέση (μόνιμος, αναπληρωτής, ωρομίσθιος), οι τίτλοι σπουδών, η ειδικότητα του εκπαιδευτικού, η επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, και η υπηρετήση σε σχολείο με μετανάστες-προσφυγες μαθητές. Το δεύτερο μέρος αφορά στην εκπαίδευση των προσφύγων-μεταναστών μαθητών και αποτελείται από 3 ομάδες ερωτήσεων. Η πρώτη αφορά στον βαθμό που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ανταποκρίνεται κάθε τύπος σχολείου καλύτερα στην εκπαίδευση προσφύγων-μεταναστών μαθητών, η δεύτερη και η τρίτη αφορούν στο κομμάτι της εκπαίδευσης μέσα στο σχολείο, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γι' αυτό, την ύπαρξη ή μη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τους παράγοντες που επηρεάζουν και καθορίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές αυτούς. Στο σύνολό τους οι ερωτήσεις του δευτέρου μέρους του ερωτηματολογίου είναι ερωτήσεις σημαντικότητας και βαθμολογούνται μέσω τετραβάθμιας κλίμακας τύπου Likert.³⁹

Πληθυσμός, δείγμα, μέθοδος και διαδικασία της έρευνας-Το ερευνητικό πλαίσιο

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μεταξύ Μαΐου και Ιουλίου του 2019. Πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι 1.129 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων. Δειγματοληπτικό πλαίσιο αποτέλεσε κατάσταση με όλους τους εκπαιδευτικούς του Νομού Ιωαννίνων. Προκειμένου να καταστεί δυνατή η δειγματοληψία καθορίστηκε αρχικά η μέθο-

³⁶Αριστέα Κουκουλά, *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ένταξη προσφύγων και μεταναστών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η περίπτωση του Ν. Λέσβου και του Ν. Σερρών*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Πάτρα, Ε.Α.Π., 2017.

³⁷Cohen, Louis, Manion, Lawrence, Morrison, Keith, όπ.παρ., 2008.

³⁸Burke Johnson, Robert& Christensen, Larry, *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (6th ed). Thousand Oaks, California SAGE Publications, Inc, 2017.

³⁹Tuckman, Bruce, W., *Conducting Educational Research*, 5th ed. Harcourt Brace College Publisher, 1999.

δος της «απλής» τυχαίας δειγματοληψίας.⁴⁰ Με τον τρόπο αυτόν επιλέχθηκε το δείγμα της έρευνας, το οποίο ανέρχεται συνολικά σε 300 εκπαιδευτικούς. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε ηλεκτρονική ή (λίγες φορές) σε έντυπη μορφή. Σε όλους τους ερωτώμενους δόθηκε πλέρια ενημέρωση για τον σκοπό διεξαγωγής της έρευνας, τονίστηκε ο προαιρετικός χαρακτήρας της και η δυνατότητα αποχώρησης καθ' οιαδήποτε στιγμή, ενώ παράλληλα δόθηκε διαβεβαίωση διαφύλαξης της ανωνυμίας. Από τα 300 ερωτηματολόγια επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 264 (88%), συμμετοχή ιδιαίτερα υψηλή.

Παρουσίαση των ευρημάτων

Παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών

Στη μελέτη συμμετείχαν συνολικά 264 εκπαιδευτικοί του νομού Ιωαννίνων από τους οποίους οι 140 (53,03%) ήταν γυναίκες και οι 124 (46,97%) άνδρες. Οι ηλικίες των ερωτώμενων ήταν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους από 36-55 ετών (73,48%), ενώ η προϋπηρεσία που, κατά κύριο λόγο, είχαν οι εκπαιδευτικοί ήταν από 11-30 έτη (71,97%). Οι περισσότεροι ερωτώμενοι ήταν δάσκαλοι γενικής ή ειδικής αγωγής (65,90%), ενώ μικρότερη συμμετοχή είχαν οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής (10,61%), και οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών (8,71%). Ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς της έρευνας διαθέτουν επιπλέον δεύτερο πτυχίο και άλλοι τόσοι μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (222 ή 84,09%) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ οι περισσότεροι δεν έχουν επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (144 ή 54,55%), ούτε υπηρετούν σε Σχολείο με Μετανάστες-Πρόσφυγες μαθητές (148 ή 56,06%).

Περιγραφή ποσοτικών δεδομένων

Τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιλέγονται σχεδόν από το σύνολο των εκπαιδευτικών (254 ή 96,21%) ως ο πλέον κατάλληλος τύπος σχολείου για τη φοίτηση των προσφύγων-μεταναστών μαθητών. Με μικρή διαφορά (228 ερωτώμενοι ή 86,36%) έπονται οι Δ.Υ.Ε.Π., οι οποίες λειτουργούν σε απογευματινό ωράριο. Τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Τάξεις Υποδοχής επιλέγουν 178 εκπαιδευτικοί (67,43%), ενώ 162 δάσκαλοι (61,36%) θεωρούν πως τα ξεχωριστά σχολεία είναι η πιο καλή επιλογή για να εκπαιδευτούν οι μετανάστες-πρόσφυγες μαθητές. Οι τελευταίες τρεις επιλογές είναι τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία (112 ή 42,42%), τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Φροντιστηριακά Τμήματα (104 ή 39,39%)

⁴⁰Βασίλης Φίλιας (επιμ.), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, Αθήνα: Gutenberg, 1996.

και τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενισχυτική Διδασκαλία (94 ή 35,61%).

Αναφορικά με τον βαθμό στον οποίον οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν πως διάφορες φράσεις συνάδουν με την εκπαίδευση μεταναστών προσφύγων μαθητών καταγράφηκαν ποικίλες απαντήσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε πολύ υψηλό ποσοστό (79,54%) ότι χρειάζεται αλλαγή στη νοοτροπία και τη συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών, καταγράφοντας μια σημαντική διαφοροποίηση στον τρόπο αντίληψης και κοινωνικοποίησης μεταξύ γηγενών και προσφύγων. Ένα ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών (85,61%) καταγράφει την αδήριτη ανάγκη εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, ως πρωταρχικό στόχο των μεταναστών, προκειμένου να υπάρξει ομαλότερη ένταξη στο εκπαιδευτικό και το κοινωνικό σύνολο. Για τους ίδιους λόγους ένα παρόμοιο ποσοστό (86,37%) θεωρεί ότι οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να διδάχονται τον ελληνικό πολιτισμό και σχεδόν το σύνολο (91,66%) θεωρεί πως οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να σέβονται τη γλώσσα και τη θρησκεία των Ελλήνων μαθητών. Τέλος, την πεποίθηση πως οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει απαραίτητα να γνωρίσουν την ελληνική ιστορία και τον πολιτισμό ενστερνίζεται το 83,34% των ερωτώμενων.

Η ανάγκη σεβασμού της γλώσσας, του πολιτισμού και της θρησκείας των αλλοδαπών μαθητών όμως, δεν γνωρίζει την ίδια υψηλή αποδοχή από τους ερωτώμενους. Την απαίτηση για σεβασμό του πολιτισμού των χωρών προέλευσης ενστερνίζεται ένα σημαντικό μέρος (76,52%), ενώ όταν ο λόγος αφορά στον σεβασμό της γλώσσας και της θρησκείας των αλλοδαπών το ποσοστό μειώνεται (59,85%). Ακόμη λιγότεροι θεωρούν πως οι διαφορετικοί πολιτισμοί είναι ισότιμοι (56,82%), ενώ λιγότεροι απ' τους μισούς αποδέχονται την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, ακόμη και τους αλλοδαπούς (46,21%), και πολύ λιγότεροι όταν το ερώτημα αφορά στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό Σχολείο (24,24%).

Γενικότερα, φαίνεται πως οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνοψίζονται σε μία αντίληψη ηθικής συγκρότησης και αμοιβαίου σεβασμού γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Διατυπώνουν σε καθολικό σχεδόν ποσοστό (96,97%) την αντίληψη πως είναι αναγκαία η ύπαρξη και ο σεβασμός ενός βασικού συστήματος αξιών από όλους τους μαθητές, και σε ποσοστά που φθίνουν τις αντιλήψεις πως οι μαθητές πρέπει να μάθουν να αποδέχονται τους διαφορετικούς τρόπους ζωής των συμμαθητών τους (86,36%), πως μπορεί να επιτευχθεί η αρμονική συνύπαρξη όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τον πολιτισμό τους (79,54%), πως η ανάδειξη κοινών πολιτισμικών στοιχείων οδηγεί στην αποφυγή συγκρούσεων (78,79%), πως η ανάδειξη και ο σεβασμός διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων δεν οδηγεί στην αποφυγή συγκρούσεων (53,03%).

Η τρίτη ομάδα ερωτημάτων αφορά στον βαθμό προβληματισμού των εκπαιδευτικών από παραμέτρους που σχετίζονται με την εκπαίδευση μεταναστών-προσφύγων μαθητών. Λίγο περισσότεροι απ' τους μισούς εκπαιδευτικούς αναρωτιούνται για το κατά πόσο η Ελλάδα έχει τη δυνατότητα να εκπαιδεύσει αλλοδαπούς μαθητές (56,82%) και ποια σκοπιμότητα υπάρχει στην ενέργεια αυτή (50,76%). Υψηλό ποσοστό των ερωτώμενων (87,12%) προβληματίζεται για τον τρόπο διδασκαλίας των μεταναστών-προσφύγων μαθητών, καθώς γνωρίζει πως υπάρχει έλλειψη εμπειριών των εκπαιδευτικών από πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα ή κατάρτισης-επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (86,75%). Σχεδόν το σύνολο των ερωτώμενων (96,21%) προβληματίζει η άγνοια (μερική ή ολική) της ελληνικής γλώσσας, ενώ το ποσοστό υποχωρεί θεαματικά (59,85%) όταν ο προβληματισμός αφορά στη διαφορετική θρησκεία μεγάλου μέρους των αλλοδαπών μαθητών.

Στον τομέα της κοινωνικοποίησης των αλλοδαπών μαθητών ο προβληματισμός είναι αρκετά υψηλός (81,06%), ενώ οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται λιγότερο για τον τρόπο συνεργασίας τους με τους αλλοδαπούς γονείς (62,87%). Σχεδόν απόλυτα ποσοστά προβληματισμού συγκεντρώνει η τήρηση κανόνων υγιεινής (93,93%) και η πραγματοποίηση των απαραίτητων εμβολίων (96,21%) από τους αλλοδαπούς μαθητές. Σε μικρότερα ποσοστά οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για την πιθανότητα συγκρούσεων ή εντάσεων μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών (76,52%), τον τρόπο υποδοχής των αλλοδαπών μαθητών από τους Έλληνες μαθητές (68,94%) και για το ενδεχόμενο ποιοτικής υποβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαιτίας της παρουσίας αλλοδαπών μαθητών (59,09%).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως είναι μάλλον αδιάφοροι σε μία πιθανή αντίδραση της τοπικής κοινωνίας (55,30%) και πολύ περισσότερο στην αντίδραση των Μ.Μ.Ε. αναφορικά με τη φοίτηση αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο (62,88%).

Συμπεράσματα

Η Ελλάδα υπήρξε σε όλη την μακραίωνη ιστορία της σταυροδρόμι, στο οποίο συναντιόνταν λαοί, ιδέες, πολιτισμοί και θρησκείες. Το μεταναστευτικό ρεύμα των τελευταίων χρόνων, πέρα από την πολιτική του διάσταση, αφορά και στην εκπαίδευση, η οποία αποτελεί το κατεξοχήν «εργαλείο» με το οποίο επιχειρείται η ενσωμάτωση του νεοφερμένου ανθρώπινου δυναμικού. Η παρούσα ερευνητική εργασία επιχείρησε να καταδείξει τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με σειρά ζητημάτων που άπτονται της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μετανάστες-πρόσφυγες μαθητές. Δεδομένου ότι σχεδόν το σύνολο των σχολικών μονάδων πλέον εκπαιδεύουν αλλοδαπούς μαθητές,

η άποψη των εκπαιδευτικών αποκτά βαρύνουσα σημασία, καθώς τείνει να εκφράσει και την άποψη του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, εξαιτίας της καθημερινής δυναμικής που οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν με πολλές οικογένειες, οι οποίες ηλικιακά αποτελούν το πλέον δυναμικό τμήμα της ελληνικής κοινωνίας.

Από την έρευνα προκύπτει πως το ελληνικό σχολείο και η ευρύτερη κοινωνία που το περιβάλλει διατηρούν μεν σε πολλά ζητήματα παγιωμένες αντιλήψεις και στερεότυπα, συνήθως αρνητικά φορτισμένα, τα οποία όμως, με την καθημερινή πλέον παρουσία μεταναστών-προσφύγων μαθητών στις σχολικές τάξεις θέλουν να επαναδιαπραγματευθούν και να επιχειρήσουν ένα άλμα προς τα μπρος.

Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν ως πλέον κατάλληλους τύπους σχολείων για τους μετανάστες-πρόσφυγες μαθητές τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή τις Δ.Υ.Ε.Π. οι οποίες λειτουργούν σε απογευματινό ωράριο, ενώ μικρότερη προτίμηση δείχνουν στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Τάξεις Υποδοχής και τα ξεχωριστά σχολεία. Και οι τέσσερις επιλογές διακρίνονται από μια κοινή αντίληψη, την «απόκρουση» των νεοφερμένων μαθητών από τα σχολεία των ελληνόπουλων, ώστε να καταστεί, κατά το δυνατό, μικρότερη η παρουσία τους στις αίθουσες όπου διδάσκονται οι γηγενείς μαθητές, χωρίς να αποσιωπάται η ανάγκη μιας αρχικής βοήθειας στο γλωσσικό μάθημα, η οποία θα βοηθήσει την ομαλή ένταξη των μεταναστών-προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιχειρείται η, όσο το δυνατόν, μεγαλύτερη αποκοπή τους από το υπόλοιπο μαθητικό σώμα.

Η αντίληψη αυτή πηγάζει από τη διαμορφωμένη εικόνα που εντέχνως φιλοτεχνήθηκε αναφορικά με τη νοοτροπία και τη συμπεριφορά των αλλοδαπών μαθητών, η οποία εμφανίζεται ως προβληματική ή σημαντικά διαφορετική από αυτήν του ντόπιου μαθητικού πληθυσμού. Για να ξεπεραστεί η προβληματική αυτή συμπεριφορά πρωταρχική προϋπόθεση θεωρείται η γνώση της ελληνικής γλώσσας και της ελληνικής ιστορίας, η διδαχή του ελληνικού πολιτισμού, ενώ επιζητείται και ο σεβασμός της γλώσσας και της θρησκείας των Ελλήνων μαθητών, ωσάν οι μετανάστες μαθητές να λοιδορούν την ελληνική γλώσσα, πολιτισμό και θρησκεία. Εκείνο, το οποίο υποκρύπτεται στην περίπτωση αυτή είναι η επιθυμία για αλλαγή της μητρικής γλώσσας των νεοφερμένων, η απαξίωση του πολιτισμού της χώρας προέλευσης και η επιλογή λατρευτικού δόγματος όμοιου με του κυρίαρχου ποσοστού στη χώρα μας. Είναι αξιοσημείωτο ότι ο σεβασμός των τριών αυτών στοιχείων και η θεώρηση πως αποτελούν ισότιμες αξίες, τόσο στη χώρα υποδοχής, όσο και στη χώρα προέλευσης, αποτελούν βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς προβληματίζονται από την πολιτική διάσταση του ζητήματος της εκπαίδευσης των μετα-

ναστών και πιο συγκεκριμένα για τη δυνατότητα ή τη σκοπιμότητα παροχής εκπαίδευσης από την Ελλάδα. Σχεδόν το σύνολο όμως προβληματίζει η έλλειψη τεχνογνωσίας για τέτοιου είδους πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, δηλαδή η έλλειψη κατάρτισής τους σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η έλλειψη αυτή συνηγείται στην αναπαραγωγή ενός μοντέλου διδασκαλίας που χρησιμοποιείται για εθνικά ομοιογενείς πληθυσμούς και καταλήγει στην περιθωριοποίηση της μειονότητας των μεταναστών-προσφύγων μαθητών.

Άλλη σημαντική παράμετρος μεγάλου προβληματισμού είναι η άγνοια ή η μερική γνώση της ελληνικής γλώσσας απ' τους αλλοδαπούς μαθητές, η οποία δεν επιτρέπει την ισότιμη παρακολούθηση της διδασκαλίας αλλά και την κοινωνικοποίηση των μαθητών αυτών. Αντίθετα, δεν προβληματίζει η ελλιπής επικοινωνία με την άλλη σημαντική συνιστώσα της σχολικής κοινότητας, τους γονείς. Αυτό καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως λιγότερη επικοινωνία με τους γονείς αυτούς θα επιφέρει τουλάχιστον ευκολία και ηρεμία στο έργο τους, το οποίο θα διατάρασσε η άγνοια της ελληνικής και η ποικιλία των διαφορετικών σκέψεων και αντιλήψεων που μεταφέρουν οι άνθρωποι αυτοί απ' την χώρα προέλευσής τους.

Άλλος σημαντικός προβληματισμός αφορά στην υγιεινή και τον εμβολιασμό των παιδιών των μεταναστών. Η αδιαμφισβήτητη ελλειμματική υγιεινή των camp φιλοξενίας, που έντεχνα μεγιστοποιείται στις οθόνες των τηλεοράσεων, προκαλεί ανησυχίες και εύλογους προβληματισμούς στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με τη σειρά τους προσωποποιούν το πρόβλημα ακόμη και στους μετανάστες μαθητές που διαμένουν σε ενοικιασμένα σπίτια.

Γενικότερα, φαίνεται πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών συγχρωτίζονται στη χρήση μονοπολιτισμικών μοντέλων εκπαίδευσης, κυρίως δε του αφομοιωτικού μοντέλου. Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής φαντάζουν μακρινές επιδιώξεις. Στην καλύτερη περίπτωση φαίνεται πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ισορροπούν σε μια διελκυστίνδα μεταξύ της επιθυμίας αποδοχής των μεταναστών, κάτω από όρους όμως, που θα καταδεικνύουν την υπεροχή της χώρας υποδοχής. Στην θετική πλευρά κυριαρχούν αντιλήψεις όπως ο σεβασμός του πολιτισμού των χωρών των αλλοδαπών μαθητών, ενώ στην αρνητική απόψεις όπως η ανισότητα των πολιτισμών, η παροχή ίσων ευκαιριών και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στο σχολείο. Ελάχιστες «ρωγμές» των αντιλήψεων αυτών εμφανίζονται από παραδοχές για την αναγκαιότητα ύπαρξης και σεβασμού ενός βασικού συστήματος αξιών απ' όλους τους μαθητές, από τη θέση πως οι μαθητές πρέπει να μάθουν να αποδέχονται τους διαφορετικούς τρόπους ζωής των συμμαθητών τους, από τη διαπίστωση πως μπορεί να επιτευχθεί η αρμο-

νική συνύπαρξη όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από τον πολιτισμό τους και από την επιθυμία ανάδειξης κοινών πολιτισμικών στοιχείων που θα οδηγήσει στην αποφυγή συγκρούσεων.

Σημαντικές παράμετροι που επιτρέπουν μια πιο αισιόδοξη ενατένιση αποτελεί η αντίληψη πως η θρησκεία κάθε μαθητή δεν αποτελεί ζήτημα προβληματισμού και η άποψη πως σταδιακά οι εκπαιδευτικοί αποστασιοποιούνται από τις άναρθρες κραυγές μέρους της κοινωνίας που επιθυμεί την αποξένωση ή και την εκδίωξη των μεταναστών-προσφύγων μαθητών από τα σχολεία και από τον τοξικό τρόπο και λόγο των Μ.Μ.Ε. που εκφράζουν αντιλήψεις υπερσυντηρητικές γαρνιρισμένες με υψηλή δόση μυθοπλασίας.

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ ΣΕ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ

Μαρία Μαρτζούκου

Abstract

Nowadays that more and more children and adolescents are forced to leave their countries, either because of wars or economic instability, their smooth integration into the host countries constitutes a big challenge. Learning the language spoken in the new country is a key factor for their effectively integration into schools, the improvement of their school performance and their future absorption in the workplace. Research has shown that vocabulary enrichment is the first step in mastering the new language and that it positively affects individuals' grammar abilities (morphology and syntax) and level of literacy (readings and writing). If we consider that learning a language is a difficult process for refugees and immigrants, then teaching it correctly and effectively to a heterogeneous population is a big challenge for every educator. The purpose of the present study is to collect and present traditional and more recently developed vocabulary teaching techniques/ strategies, in order to help teachers designing more constructive, effective and interesting lessons for their students.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες και τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης, οι εισροές προσφύγων και μεταναστών στον ελλαδικό χώρο αυξήθηκαν ραγδαία το 2015. Η πλειοψηφία αυτών προέρχεται από εμπόλεμες περιοχές, όπως είναι η Σύρια, το Αφγανιστάν και το Ιράκ, ή από χώρες με οικονομική αστάθεια και ολοκληρωτικά καθεστώτα, όπως το Πακιστάν και η Νιγηρία. Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, το 1/3 των προσφύγων και μεταναστών φιλοξενείται από γειτονικές χώρες, κάποιες από τις οποίες ανήκουν στις φτωχότερες χώρες του κόσμου, ενώ μόνο το 16% του παγκόσμιου προσφυγικού πληθυσμού φιλοξενείται από πιο αναπτυγμένες χώρες, όπως οι χώρες της Ευρώπης. Το 2018, αν και ο αριθμός των ανθρώπων που έφτασαν στην Ευρώπη μειώθηκε σε σχέση με το 2015 κατά 86% και παρόλο που οι περισσότεροι πρόσφυγες και μετανάστες επιθυμούν και προσπαθούν να φτάσουν και να φιλοξενηθούν σε χώρες όπως η Γερμανία και η Γαλλία, το 11% του συνόλου των αιτούντων για άσυλο στην Ευρώπη ζήτησε άσυλο στην Ελλάδα, η οποία αποτελεί «χώρα υποδοχής» προσφύγων και

μεταναστών, αφού είναι η πρώτη χώρα στην οποία φτάνουν.¹ Η Ελλάδα, λοιπόν, όπως και άλλες ευρωπαϊκές χώρες, από το 2015 έως σήμερα αντιμετωπίζει νέες προκλήσεις, όσον αφορά την υποδοχή, τη στέγαση, τη σίτιση, την εκπαίδευση ή/και την επαγγελματική απορρόφηση ενός μεγάλου πληθυσμού ανθρώπων που έχουν αναγκαστεί να αφήσουν τη χώρα τους. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι ο μισός προσφυγικός πληθυσμός είναι παιδιά και νέοι κάτω από 18 ετών, τότε κατανοούμε ότι ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στην εκπαίδευση και στην παροχή ευκαιριών ένταξης στη κοινωνία αυτών των παιδιών και εφήβων.

Σύμφωνα με πρόσφατα δεδομένα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Ιούνιος, 2019),² κατά το σχολικό έτος 2018-2019, 12.867 πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές εγγράφηκαν σε όλες τις σχολικές βαθμίδες. Από αυτούς, το 36% προέρχεται από τη Συρία, το 23% από το Ιράκ, το 20% από το Αφγανιστάν, το 3% από το Πακιστάν ενώ οι υπόλοιποι μαθητές (18%) προέρχονται από διάφορες άλλες χώρες.³ Το 14% είναι κάτω από 6 ετών, το 52% των μαθητών είναι ηλικίας 6-12 ετών και εντάχτηκε στις τάξεις του Δημοτικού σχολείου και το υπόλοιπο 34% είναι έφηβοι ηλικίας 13-17 ετών. Το 40% των εγγραμμένων μαθητών είναι κορίτσια και το υπόλοιπο 60% είναι αγόρια.⁴ Από τα παραπάνω στοιχεία γίνεται φανερό ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να έρθει αντιμέτωπος με μαθητές που γεννήθηκαν στην Ελλάδα ή έχουν έρθει σε επαφή με την ελληνική γλώσσα πριν τα 6 τους χρόνια, αλλά και με μαθητές που προσπαθούν να μάθουν την ελληνική γλώσσα σε εφηβική ηλικία (13-17). Επίσης, υπάρχει μία μεγάλη ποικιλία όσον αφορά στη μητρική γλώσσα αυτών των παιδιών και εφήβων (αραβικά, φαρσί, ουρντού, κουρμάντζι, σοράνι κ.τ.λ.), οι περισσότερες από τις οποίες είναι σχεδόν απίθανο να τις ομιλεί και ο εκπαιδευτικός. Άλλα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου πληθυσμού τα οποία καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός είναι το κατά πόσο το παιδί σχολικής ηλικίας ή ο έφηβος έχει όντως παρακολουθήσει σχολείο

¹ Eurostat, (2019α). «Στατιστικές για το άσυλο», https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Asylum_statistics/el#CE.9A.CF.8D.CF.81.CE.B9.CE.B5.CF.82_.CF.87.CF.8E.CF.81.CE.B5.CF.82_.CF.80.CF.81.CE.BF.CE.BF.CF.81.CE.B9.CF.83.CE.BC.CE.BF.CF.8D_.CE.93.CE.B5.CF.81.CE.BC.CE.B1.CE.BD.CE.AF.CE.B1.2C_.CE.93.CE.B1.CE.BB.CE.BB.CE.AF.CE.B1_.CE.BA.CE.B1.CE.B9_.CE.95.CE.BB.CE.BB.CE.AC.CE.B4.CE.B1 (ημερομηνία προσπέλασης 18.10.2019).

² Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Προσφυγικό και εκπαίδευση <https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi-m/41866-20-06-19-to-yppeith-gia-tin-pagkosmia-imera-prosfygon-3> (ημερομηνία προσπέλασης 18.10.2019).

³ Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, Access to formal education for refugee and migrant children residing in urban accommodation, 2019, <https://data2.unhcr.org/en/working-group/4> (ημερομηνία προσπέλασης 18.10.2019).

⁴ Οπ. παρ.

στη χώρα του και άρα γνωρίζει τη σχολική πραγματικότητα (εκπαιδευτική διαδικασία, κανονισμοί, τήρηση συγκεκριμένου ωραρίου/προγράμματος), αν ξέρει να γράφει και να διαβάζει στη μητρική του γλώσσα, το πόσο εύκολη ή δύσκολη είναι η προσαρμογή του σε ένα νέο πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, το χαμηλό (πλέον) κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης και τα ψυχικά τραύματα που μπορεί να έχει, την πιθανή κινητικότητα αυτών των παιδιών και εφήβων (από περιοχή σε περιοχή, από πόλη σε πόλη ή ακόμα και από χώρα σε χώρα), καθώς και την επιτακτική ανάγκη να παραμείνουν οι μαθητές στην ασφάλεια και τη ρουτίνα του σχολείου, προκειμένου να αποφευχθούν παραβατικές συμπεριφορές με τους ίδιους ως θύτες ή θύματα.

Σκοπός της παρούσας εργασίας δεν είναι να αναλύσει διεξοδικά καθέναν από τους παραπάνω παράγοντες, ούτε να εστιάσει στους μηχανισμούς, τους οργανισμούς και τις ειδικότητες που θα μπορούσαν να ανακουφίσουν ή να δώσουν λύσεις στα προβλήματα των μεταναστών και των προσφύγων. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να δώσει εφόδια, να ενημερώσει ή να θυμίσει στους εκπαιδευτικούς παλαιότερες και νέες πρακτικές διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, ώστε να γίνει το έργο τους πιο συνειδητό, εύκολο και ενδιαφέρον για τους ίδιους και τους μαθητές τους. Η επιτυχής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί ένα σημαντικό βήμα προς την αποτελεσματική ένταξη των παιδιών και εφήβων στα ελληνικά σχολεία και την ελληνική κοινωνία και πραγματικότητα, προς τη βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων καθώς και την αύξηση των πιθανοτήτων να βρουν εργασία και να γίνουν ενεργά και χρήσιμα μέλη στη νέα τους χώρα. Για τον λόγο αυτό, η παρούσα εργασία εστιάζει στη διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία και την επιτυχή εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και κυρίως του λεξιλογίου.

Ο ρόλος του λεξιλογίου στη γλωσσική ανάπτυξη

Αν και υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις, οι περισσότεροι γλωσσολόγοι συμφωνούν ότι στον ανθρώπινο εγκέφαλο υπάρχει μία «αποθήκη» λέξεων στην οποία υπάρχουν όλες οι λέξεις που γνωρίζει ένας άνθρωπος, το λεγόμενο «νοητικό λεξικό». Στο νοητικό λεξικό, όμως, δεν αποθηκεύεται μόνο η σημασία της λέξης, αλλά ένα σύνολο πληροφοριών, όπως το πώς προφέρεται, από ποια τμήματα (μορφήματα) αποτελείται και το πώς συντάσσεται μέσα στην πρόταση (αναλόγως με το αν είναι ρήμα, επίθετο κ.τ.λ.).⁵

⁵ Jean Aitchison, *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*: New Jersey, 2012.
Elman, J. L. «An alternative view of the mental lexicon», *Trends in cognitive sciences*, 8, 7, (2004), 301-306.

Από τα παραπάνω γίνεται αμέσως φανερό ότι η γνώση του λεξιλογίου συνδέεται και με άλλες γνώσεις, κυρίως σχετικές με τη μορφολογία και τη σύνταξη μίας γλώσσας (δηλαδή σχετικές με τη γραμματική της γλώσσας). Πιο αναλυτικά, όταν λέμε ότι κάποιος είναι γνώστης μιας λέξης, εννοούμε ότι έχει τη λεξική ικανότητα να γνωρίζει τους αποδεκτούς συνδυασμούς της λέξης, τη συχνότητα εμφάνισής της στον λόγο, το ύφος της (λόγιο/μη λόγιο-καθημερινό), τον τρόπο που συντάσσεται, τη μορφολογικής της υπόσταση, τη σημασία της και με ποιες άλλες λέξεις μπορεί να συνδυαστεί σημασιολογικά, αλλά και τις διαφορετικές σημασίες που λαμβάνει ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται.⁶

Η γνώση του λεξιλογίου διακρίνεται ανάμεσα στο προσληπτικό (ή παθητικό) λεξιλόγιο και στο παραγωγικό (ή ενεργητικό) λεξιλόγιο. Το προσληπτικό λεξιλόγιο αναφέρεται στις λέξεις τις οποίες το άτομο κατανοεί, όμως δε χρησιμοποιεί σωστά και αποτελεσματικά, κυρίως λόγω άγνοιας ή λόγω ακαταλληλότητάς τους σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα (π.χ. πεπαιωμένες λέξεις ή υβριστικές). Το παραγωγικό λεξιλόγιο, από την άλλη, αναφέρεται στο λεξιλόγιο που το άτομο κατανοεί και χρησιμοποιεί παραγωγικά και αποτελεσματικά στην καθημερινή του γλωσσική επικοινωνία. Το προσληπτικό λεξιλόγιο προηγείται κατά την κατάκτηση μιας γλώσσας, είτε είναι η μητρική είτε μια δεύτερη/ξένη γλώσσα, και συνήθως είναι πολύ πιο πλούσιο από το παραγωγικό. Η διάκριση, όμως, ανάμεσα στο προσληπτικό και το παραγωγικό λεξιλόγιο δεν θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως ένα δίπολο, αλλά ως ένα συνεχές, στα δύο άκρα του οποίου υπάρχουν πολλές ενδιάμεσες περιπτώσεις.⁷

Για πολλά χρόνια η διδασκαλία και η εκμάθηση του λεξιλογίου δεν είχαν προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, καθώς είχε θεωρηθεί ότι η κατάκτηση του λεξιλογίου είναι κάτι που γίνεται από μόνο και επομένως άλλοι τομείς (που θεωρήθηκε ότι θα έπρεπε να διδαχθούν) μονοπώλησαν το ενδιαφέρον.⁸ Νεότερες έρευνες, όμως, δείχνουν ότι η γνώση

Γιώργος Ξυδόπουλος, *Λεξικολογία: Εισαγωγή στην ανάλυση της λέξης και του λεξικού*, Αθήνα: Πατάκης, 2008.

⁶ Adrian Akmajian, Richerds Demers, Ann Farmer & Robert Harnish, *An introduction to language and communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Richards, J. C. «The role of vocabulary teaching», *TESOL quarterly*, (1976), 77-89.

⁷ Μαρία Ιακώβου, *Εκμάθηση και διδασκαλία του λεξιλογίου της Ελληνικής ως Γ2*, Αθήνα: Παρουσία, Παράρτ. Αριθ. 76, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2009.

Paul Nation, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

⁸ Alemi Minoos & Tayebi Alireza, «The Influence of Incidental and Intentional Vocabulary Acquisition and Vocabulary Strategy Use on Learning L2 Vocabularies», *Journal of Language Teaching & Research*, 2, 1, (2011), 81-98, Moir Jo & Paul Nation, *Vocabulary and good language*

του λεξιλογίου συνδέεται άμεσα με τις επικοινωνιακές ικανότητες του ατόμου,⁹ ενώ αποτελεί τη βάση για την κατάκτηση της μορφολογίας και της σύνταξης,¹⁰ καθώς και για την ανάπτυξη του γραμματισμού, δηλαδή της ικανότητας της γραφής και της ανάγνωσης σε μία γλώσσα.¹¹ Πρόσφατες έρευνες για την ελληνική γλώσσα σε δίγλωσσα παιδιά υποστηρίζουν ότι οι λεξιλογικές επιδόσεις επηρεάζουν τη μορφοσυντακτική ικανότητα, το επίπεδο γραμματισμού αλλά και τη σχολική επίδοση.¹² Επιπρόσθετα, τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων έχουν δυσκολίες με τον γραμματισμό στην ελληνική γλώσσα, όπως και με το σχολικό λεξιλόγιο, γεγονός που επηρεάζει τις σχολικές τους επιδόσεις.¹³ Για τους παραπάνω λόγους, όλο και περισσότεροι ερευνητές εστιάζουν την προσοχή τους στην εύρεση στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου, οι οποίες θα οδηγήσουν στη

learners: Lessons from good language learners. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, Paul Nation, *Teaching and learning vocabulary*, New York: Newbury House, 1990.

⁹ Philip Dale, Dionne Ginette, Eley Thalia & Robert Plomin «Lexical and grammatical development: A behavioural genetic perspective», *Journal of child language*, 27, 3, (2000), 619-642., Νικόλαος Μήτσης, *Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το Πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*, Αθήνα: Gutenberg, 2008.

¹⁰ Conboy Barbara T., & Thal, Donna J. «Ties Between the Lexicon and Grammar: Cross Sectional and Longitudinal Studies of Bilingual Toddlers», *Child Development*, 77, 3, (2006), 712-735, Parra Marisol, Hoff Erika. & Core Cynthia. «Relations among language exposure, phonological memory, and language development in Spanish-English bilingually developing 2-year-olds», *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1, (2011), 113-125.

¹¹ Hoff Erika, *Language Development*, Belmont: Wadsworth Cengage Learning, 2009, Juel Connie, Griffiths Priscilla L. & Gough Philip B., Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78, (1986), 243-255, Lee Joanne, «Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence», *Applied Psycholinguistics*, 32, 1, (2011), 69-92, Nassaji Hossein, «The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success», *The Modern Language Journal*, 90, (2006), 387-401, Perfetti, C. A. *Reading Ability*. New York: Oxford University Press, 1985.

¹² Dosi Ifigenia, Papadopoulou Despina. & Tsimpli Ianthi. Maria, «Linguistic and cognitive factors in Elicited Imitation Tasks: A study with mono- and biliterate Greek-Albanian bilingual children», στο *Proceedings of the 40th annual Boston University Conference on Language Development*, J.Scott & D. Waughtal (επίμ.), Somerville, MA: Cascadilla Press, 2016, 101-115.

¹³ Despina Papadopoulou & Eleni Agathopoulou, «Effects of external and internal factors on language proficiency in Greek reception classes», στο *16th International Conference of the Greek Applied Linguistics Association, Migration and Language Education*, Aristotle University of Thessaloniki, Greece, 2017, Maria Tzeveleku, Maria Giagkou, Vicky Kantzou, Spyridoula Stamouli, Spyridoula Varlokosta, Ioannis Mitzias & Despina Papadopoulou «Second language assessment in the Greek educational system: The case of Reception Classes», *Glossologia* 21, (2013), 75-89.

πιο εύκολη και μακροπρόθεσμη ανάκληση του λεξιλογίου· μία σύνθετη και απαιτητική διαδικασία.¹⁴

Στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν δύο βασικές προσεγγίσεις εκμάθησης του λεξιλογίου: η συμπτωματική, δηλαδή η εκμάθηση του λεξιλογίου μέσω της εστίασης της προσοχής σε άλλες δραστηριότητες και η εμπρόθετη, δηλαδή η εκμάθηση του λεξιλογίου μέσω της ερμηνείας και της μορφής της λέξης.¹⁵ Ο καλύτερος τρόπος να μάθουν τα παιδιά το λεξιλόγιο με συμπτωματικό τρόπο είναι να αυξηθούν τα γλωσσικά ερεθίσματα της δεύτερης γλώσσας μέσα στο σχολικό περιβάλλον, να ενθαρρυνθεί η επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας-στόχου και να περάσουν ένα χρονικό διάστημα σε μία χώρα όπου ομιλείται η δεύτερη γλώσσα.¹⁶ Στην περίπτωση των μεταναστών και προσφύγων οι τρεις αυτοί τρόποι ενεργοποιούνται μερικώς ή πλήρως, για αυτό και στην παρούσα έρευνα θα εστιάσουμε στην εμπρόθετη εκμάθηση/διδασκαλία. Με την ανάπτυξη της τεχνολογίας, κάποιες μέθοδοι διδασκαλίας λεξιλογίου θεωρηθήκαν πιο παραδοσιακές και κάποιες πιο καινοτόμες.

Παραδοσιακές στρατηγικές διδασκαλίας

Μία από τις πιο διαδεδομένες παραδοσιακές στρατηγικές διδασκαλίας είναι οι νέες λέξεις να συνδυάζονται με τη μετάφρασή τους στη μητρική γλώσσα των εκπαιδευομένων.¹⁷ Στην παρούσα πραγματικότητα, όπου οι περισσότεροι πρόσφυγες και μετανάστες προέρχονται από χώρες όπως τη Συρία, το Ιράκ και το Αφγανιστάν, η στρατηγική αυτή θα είχε ως προϋπόθεση, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, τη γνώση πολλών γλωσσών, οι περισσότερες από τις οποίες δε θεωρούνται και οι πιο συνήθεις στον ευρωπαϊκό χώρο (π.χ. αραβικά, φαρσί, ουρτού, κουρμάντζι, σοράνι). Επειδή κάτι τέτοιο συχνά δεν ανταποκρίνεται στη πραγματικότητα, συχνά οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν με τους μαθητές τους, καταφεύγουν στην αναζήτηση των

¹⁴ Άννα Αναστασιάδη -Συμεωνίδη & Άννα Ευθυμίου, *Οι στερεότυπες εκφράσεις και η διδακτική της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 2006, T. Hedge, *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford university press, 2001.

¹⁵ Alemi Minoo & Tayebi Alireza, «The Influence of Incidental and Intentional Vocabulary Acquisition and Vocabulary Strategy Use on Learning L2 Vocabularies», *Journal of Language Teaching & Research*, 2, 1, (2011), 81-98, Ellis, Rod, *The study of second language acquisition*, Oxford: Oxford University Press, 1994, Singleton David, *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

¹⁶ Norbert Schmitt, «Current perspectives on vocabulary teaching and learning», στο. *Kluwer handbook of English language teaching*, John Cummins, (επιμ.), Norwell, MA: Springer, 2007, 827-841.

¹⁷ Όπ. παρ.

μεταφραστικών αντιστοιχών μέσω δωρεάν ηλεκτρονικών υπηρεσιών. Θα πρέπει, όμως, η εύρεση των λέξεων αυτών να γίνεται με προσοχή, αφού συχνά γίνονται λάθη, κυρίως λόγω των πολλών ερμηνειών που μπορεί να έχει μία λέξη. Ένας τρόπος για να ελεγχθεί η εγκυρότητα της λέξης που εμφανίζει η συγκεκριμένη υπηρεσία είναι να εξετάσει ο εκπαιδευτικός τη μετάφρασή της και σε άλλες γλώσσες που γνωρίζει, εκτός της ελληνικής. Παρόλα αυτά θα πρέπει να είναι ενήμερος ότι έχουν γίνει αξιόλογες προσπάθειες, από διάφορους οργανισμούς και φορείς, δημιουργίας ηλεκτρονικών, σύντομων λεξικών (π.χ. από τον οργανισμό Μετάδραση και το Refugee.info). Τα λεξικά αυτά διατίθενται δωρεάν και περιλαμβάνουν το βασικό λεξιλόγιο, το οποίο χρειάζεται να γνωρίζει ένας μετανάστης/πρόσφυγας ανά περίπτωση (εγγραφή και επικοινωνία στο σχολείο, υγεία, σίτιση κ.τ.λ.).

Άλλη παραδοσιακή στρατηγική διδασκαλίας λεξιλογίου είναι η χρήση μιας συνώνυμης, γνωστής λέξης της δεύτερης γλώσσας, για την εξήγηση μιας πιο ασυνήθιστης ή λόγιας λέξης.¹⁸ Για παράδειγμα, αν ο εκπαιδευτικός θέλει να διδάξει τη λέξη «επιθυμώ» μπορεί να την αποδώσει ως «θέλω πολύ» ή αντίστοιχα τη λέξη «ισχυρός» ως «δυνατός». Σε ένα πιο προχωρημένο γλωσσικό επίπεδο μαθητών μπορεί να δοθεί ολόκληρος ο ορισμός της λέξης στη δεύτερη γλώσσα (στην παρούσα περίπτωση στην ελληνική).¹⁹

Επίσης γνωστή είναι και η στρατηγική του μορφολογικού τεμαχισμού, δηλαδή της ανάλυσης μιας λέξης με εσωτερική δομή στα συστατικά της.²⁰ Για παράδειγμα, τεμαχίζουμε τις λέξεις «υπέρλευκος» και «υπέρλαμπρος» και εξηγούμε στους μαθητές τη σημασία του μορφήματος «υπερ-». Αντίστοιχα μία λέξη μπορεί να αναλυθεί (και) ως προς την ετυμολογία της, δηλαδή να δοθούν στους μαθητές οι ερμηνείες των μορφημάτων ή των λέξεων στη διαχρονική τους εξέταση. Για παράδειγμα, να δοθεί η ερμηνεία της αρχαίας λέξης «ποιώ» όπως αυτή υπάρχει στις νεοελληνικές, σύνθετες λέξεις «αρτοποιός», «φαρμακοποιός» «επιπλοποιός»

¹⁸ Όπ. παρ.

¹⁹ Ekiaka-Nzai Valentin & Reyna Conception, «Teaching English Vocabulary to Elementary Mexican American Students in South Texas: Some Responsive Modern Instructional Strategies», *Journal of Latinos and Education*, 13, 1, (2014), 44-53, Nation Paul, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001, Norbert Schmitt, «Current perspectives on vocabulary teaching and learning», στο. *Kluwer handbook of English language teaching*, J.Cummins, (επιμ.), Norwell, MA: Springer, 2007, 827-841.

²⁰ Αννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Μαρία Μητσιάκη, «Ο Μορφολογικός Τεμαχισμός ως Στρατηγική Διδασκαλίας του Λεξιλογίου της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας», στο *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου Εξελίξεις στην Έρευνα της Γλωσσικής Εκμάθησης και Διδασκαλίας*, 14-16, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μονοχρωμία, 2010, 65-77.

κ.τ.λ. Οι Αναστασιάδη - Συμεωνίδη και Μητσιάκη²¹ προτείνουν να δίνονται αρχικά στους μαθητές μικρά κείμενα που να περιέχουν πολλές λέξεις με το υπό εξέταση μόρφωμα και να καλούνται να μαντέψουν την ερμηνεία του από τα συμφραζόμενα. Έπειτα να γίνεται ο τεμαχισμός από τον διδάσκοντα και να ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τη σημασία των μορφημάτων, ώστε σταδιακά να παγιωθεί στους μαθητές η σημασία του μορφήματος και να μπορούν και οι ίδιοι να το χρησιμοποιούν παραγωγικά. Σε αυτό το σημείο όμως, θα πρέπει να τονιστεί ότι, αν και οι στρατηγικές κατά τις οποίες οι διδασκόμενοι προτρέπονται να μαντέψουν την ερμηνεία μιας λέξης από το γλωσσικό περικείμενο²² και/ή να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν οι ίδιοι μια πρόταση με τη λέξη που μόλις έμαθαν²³ είναι συνήθειες, φαίνεται να είναι ιδιαίτερα απαιτητικές και δύσκολες. Προϋποθέτουν οι διδασκόμενοι να έχουν ήδη ένα ευρύ λεξιλόγιο το οποίο θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν το γλωσσικό περικείμενο, καθώς και να είναι ικανοί να παραγάγουν προτάσεις με νόημα έχοντας μόνο τον ορισμό της νέας λέξης.²⁴

Μία ακόμα στρατηγική είναι η διδασκαλία των διαφόρων ερμηνειών μιας λέξης. Η στρατηγική αυτή βοηθά τους διδασκόμενους να κατανοήσουν τη γενική ιδέα. Με αυτόν τον τρόπο γίνονται ικανοί στο να αναγνωρίζουν τόσο την κυριολεκτική όσο και τη μεταφορική χρήση της συγκεκριμένης λέξης.²⁵ Για παράδειγμα η λέξη «φύλλο», μπορεί να αναφέρεται στο φύλλο του δέντρου, το φύλλο χαρτιού ή το φύλλο της πίτας.

Άλλη στρατηγική η οποία επίσης προϋποθέτει την παρουσίαση ενός συνόλου λέξεων είναι η διδασκαλία οικογενειών λέξεων.²⁶ Για παρά-

²¹ Όπ. παρ.

²² Mediha Narin, & Enisa Mede A., «Comparative Study on the Effectiveness of Using Traditional and Contextualized Methods for Enhancing Learners' Vocabulary Knowledge in an EFL Classroom», *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, (2014), 3443-3448.

²³ Ekiaka-Nzai Valentin & Reyna Conception, «Teaching English Vocabulary to Elementary Mexican American Students in South Texas: Some Responsive Modern Instructional Strategies», *Journal of Latinos and Education*, 13, 1, (2014), 44-53.

²⁴ Όπ. παρ.

²⁵ Norbert Schmitt, «Current perspectives on vocabulary teaching and learning», *Kluwer handbook of English language teaching*, J.Cummins, (επιμ.), Norwell, MA: Springer, 2007, 827-841.

²⁶ Ekiaka-Nzai Valentin & Reyna Conception, «Teaching English Vocabulary to Elementary Mexican American Students in South Texas: Some Responsive Modern Instructional Strategies», *Journal of Latinos and Education*, 13, 1, (2014), 44-53, Mediha Narin, & Enisa Mede A., «Comparative Study on the Effectiveness of Using Traditional and Contextualized Methods for Enhancing Learners' Vocabulary Knowledge in an EFL Classroom», *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, (2014), 3443-3448, Paul Nation, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001, Schmitt Norbert, «Current

δειγμα, δίνονται στους διδασκόμενους οι λέξεις «τραγουδάω», «τραγούδι», «τραγουδιστής», «τραγουδίστρια» και όχι μόνο μία από αυτές. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να δουν όλες τις μορφές που μπορεί να πάρει μία λέξη.

Μία ακόμα μέθοδος διδασκαλίας του λεξιλογίου είναι μέσω της παρουσίασης σημασιακών τάξεων.²⁷ Για παράδειγμα, μία σημασιακή τάξη θα μπορούσε να είναι τα «μουσικά όργανα» και να παρουσιάσει ο εκπαιδευτικός κάποια μουσικά όργανα τα οποία μπορεί επίσης να χωρίσει σε επιμέρους σημασιακές τάξεις όπως «έγχορδα», «πνευστά» «κρουστά». Η στρατηγική αυτή χρησιμοποιείται κατά κόρον στα διδακτικά εγχειρίδια τα οποία χωρίζουν τις ενότητες και την παρουσίαση του λεξιλογίου με βάση συγκεκριμένα σημασιακά σύνολα (τάξεις).

Σε ένα πιο προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών μπορεί ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει σημασιολογικούς χάρτες. Οι σημασιολογικοί χάρτες παρουσιάζουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ μίας κεντρικής έννοιας/ λέξης και άλλων σημασιολογικά συσχετιζόμενων λέξεων. Στη συγκεκριμένη στρατηγική ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει μία κεντρική έννοια και καλεί τους μαθητές να προβούν σε έναν καταγισμό λέξεων, ώστε να βρουν αυτές που σχετίζονται με την κεντρική έννοια. Οι λέξεις καταγράφονται από τον εκπαιδευτικό ο οποίος παρέχει επεξηγήσεις για όσες μπορεί να είναι άγνωστες σε κάποιους από τους μαθητές. Στη συνέχεια εντοπίζονται διαφορές και ομοιότητες μεταξύ των λέξεων και μέσω αυτής της διαδικασίας προσδιορίζονται τα κριτήρια βάσει των οποίων θα γίνει η κατηγοριοποίηση των λέξεων κάτω από την κεντρική ιδέα.²⁸

Τέλος, μία ακόμα παραδοσιακή και πολύ γνωστή μέθοδος, η οποία όμως μπορεί να εμπλουτιστεί με μέσα που μας παρέχει η τεχνολογία και να γίνει πιο σύγχρονη, είναι η διδασκαλία του λεξιλογίου με τη χρήση εικόνων.²⁹ Ο συνδυασμός των νέων λέξεων με εικόνες μπορεί να γίνει με τη χρήση καρτών, ζωγραφιών ή ακόμα και με τη χρήση παιχνιδιών ή πραγματικών αντικειμένων (π.χ. φρούτων και λαχανικών).

perspectives on vocabulary teaching and learning», *Kluwer handbook of English language teaching*, John Cummins, (επιμ.), Norwell, MA: Springer, 2007, 827-841.

²⁷ Xingrong Wang, «The impacts of presenting new words in semantically related sets on vocabulary learning», *Advances in Language and Literary Studies* 6, 6, (2015), 111-118.

²⁸ Νικολέττα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο) σχολική εκπαίδευση: επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg, 2013.

²⁹ Norbert Schmitt, «Current perspectives on vocabulary teaching and learning», *Kluwer handbook of English language teaching*, John Cummins, (επιμ.), Norwell, MA: Springer, 2007, 827-841.

Καινοτόμες στρατηγικές διδασκαλίας

Στη σύγχρονη εποχή, η στρατηγική συνδυασμού λέξεων – εικόνων μπορεί να πραγματοποιηθεί και με τη χρήση PowerPoint παρουσιάσεων και εικόνων από το διαδίκτυο ή πολύ σύντομων βίντεο, τα λεγόμενα Graphics Interchange Formats (GIFs), τα οποία μπορούν να αποδώσουν με πιο κατανοητό τρόπο κυρίως ρηματικές έννοιες, κάτι που δεν μπορούν να κάνουν οι στατικές εικόνες. Μία άλλη δυνατότητα που μας παρέχει η σύγχρονη τεχνολογία είναι η χρήση της επαυξημένης πραγματικότητας, δηλαδή της ενίσχυσης του πραγματικού κόσμου με ψηφιακές εικόνες οι οποίες φαίνεται να συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο με την πραγματικότητα.³⁰ Αν και πολύ πρόσφατη τεχνολογία, έρευνες έχουν δείξει θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση. Κάποια από αυτά είναι ενίσχυση της κατανόησης και της απομνημόνευσης, μέσω της δυνατότητας παρουσίασης εννοιών και αντικειμένων που οι μαθητές θα ήταν δύσκολο ή απίθανο να δουν στον πραγματικό κόσμο (π.χ. άγρια ζώα ή ζώα που έχουν εξαφανιστεί, μόρια, πυρήνες και χημικές ενώσεις).³¹ Με αυτούς τους τρόπους η παραδοσιακή μέθοδος συνδυασμού λέξης - εικόνας μετατρέπεται σε μία καινοτόμα μέθοδο.

Άλλες καινοτόμες στρατηγικές διδασκαλίας προσπαθούν να εμπλέξουν τους διδασκόμενους σε ακουστικές, οπτικές και κινητικές δραστηριότητες. Μία από τις πιο συνήθεις στρατηγικές, από όταν η χρήση κασετοφώνων και οι συσκευές αναπαραγωγής CD έγινε πιο ευρεία, είναι η χρήση ηχητικών αρχείων.³² Τα ηχητικά αρχεία μπορεί να περιέχουν λέξεις,

³⁰ Bacca Jorge., Baldiris Silvia, Fabregat Ramon, Graf Sabine & Kinshuk. «Augmented Reality Trends in Education: A systematic review of research and Applications», *Educational Technology & Society*, 17, 4, (2014), 133–149.

Chen Peng, Liu Xiaolin, Cheng Wei Hin, Huang Ronghuai, «A review of using Augmented Reality in Education from 2011 to 2016», *Innovations in Smart Learning*, (2016), 13-18.

Radu Iulian, «Why should my students use AR? A comparative review of the educational impacts of augmented-reality» στο *Proceedings of IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality (ISMAR)*, (2012), 313–314.

Radu Iulian, «Augmented reality in education: a meta-review and cross-media analysis», *Personal and Ubiquitous Computing*, 18, 6, (2014), 1–11.

³¹ Chang Hsin-Yi, Wu Hsin-Kai & Hsu ing-Shao, «Integrating a mobile augmented reality activity to contextualize student learning of a socioscientific issue», *British Journal of Educational Technology*, 44, 3, (2013), 95–99, Γιώργος Κουτρομάνος, Φίλιππος Τζόρτζογλου, Αλιβίζος Σοφός, «Αξιολόγηση ενός παιχνιδιού επαυξημένης πραγματικότητας για την περιβαλλοντική εκπαίδευση με τίτλο: Σώσε την Έλλη! Σώσε το περιβάλλον!», *Πρακτικά 10ου Πανελληνίου συνέδριο ΕΤΠΕ με διεθνή συμμετοχή*, Τ. Α. Μικρόπουλος, Ν. Παπαχρήστος, Α. Τσιάρα, Ρ. Χαλκή (επίμ.), Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2016, 254-262.

³² Bal-Gezegina, Betul, «An investigation of using video vs. audio for teaching vocabulary», *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 143, (2014), 450-457, Ekiaka-Nzai Valentin & Reyna Conception, «Teaching English Vocabulary to Elementary Mexican American Students in

φράσεις και διαλόγους για την εξάσκηση της προφοράς και του λεξιλογίου είτε σύντομους στίχους και τραγούδια. Έχει φανεί ότι οι στίχοι και τα τραγούδια ενισχύουν τη μνήμη, κάνουν τη διδασκαλία πιο ευχάριστη και τους μαθητές πιο συγκεντρωμένους στο διδακτικό υλικό.³³ Ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με την ηλικία και το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών του, καθώς και το υλικό που θέλει να διδάξει, μπορεί να χρησιμοποιήσει από παιδικά τραγούδια (με λίγους, επαναλαμβανόμενους στίχους και έντονο ρυθμό) μέχρι τραγούδια για ενήλικες (γνωστά τραγούδια της χώρας, με πιο πολύπλοκους στίχους και πιο απαιτητικό και πλούσιο λεξιλόγιο). Επίσης, μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές είτε απλώς να τα ακούσουν/τραγουδήσουν είτε να κάνουν και κάποια άσκηση παράλληλα, όπως, για παράδειγμα, να συμπληρώσουν τα κενά που θα υπάρχουν σε ένα χαρτί με τους στίχους του τραγουδιού.

Η χρήση βίντεο έχει επίσης φανεί να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να εξασκήσουν το λεξιλόγιό τους. Η παρουσίαση διαλόγων, είτε ειδικά προετοιμασμένων για τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου λεξιλογίου είτε από ταινίες, βοηθά τους διδασκόμενους να κατανοήσουν τη χρήση ενός πιο αυθεντικού λεξιλογίου σε συνθήκες πιο κοντά στην πραγματικότητα.³⁴ Η χρήση βίντεο έχει φανεί ότι βοηθά επίσης στην καλύτερη κατανόηση της κουλτούρας της χώρας, των εκφράσεων και των χειρονομιών των φυσικών ομιλητών, καθώς και της προσωδίας της διδασκόμενης γλώσσας.³⁵ Αν και υπάρχουν έρευνες οι οποίες δείχνουν ότι η χρήση βίντεο, παρόλο που είναι μία ευχάριστη μέθοδος για τους μαθητές, μπορεί να μην είναι από-

South Texas: Some Responsive Modern Instructional Strategies», *Journal of Latinos and Education*, 13, 1, (2014), 44-53., Katwibun Haruethai, «Using an Interactive Whiteboard in Vocabulary Teaching», *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, (2014), 674-678., Skoning Stacey N, Wegner Theresa & Mason-Williams Loretta, «Teaching Vocabulary Through Movement: What Are the Outcomes for Children?», *Journal of Research in Childhood Education*, 31, 1, (2017), 1-8., Yip Florence W.M. & Kwan Alvin C.M. «Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary», *Educational Media International*, 43, 3, (2006) 233-249.

³³ Shwetha Malwe, «Nursery rhymes as an effective instructional material for young language learners», *English Language Teaching*, 13, (2013), 772-780.

³⁴ Bal-Gezegina, Betul, «An investigation of using video vs. audio for teaching vocabulary», *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 143, (2014), 450-457., Katchen Julius E., «Using authentic video in English language teaching: Tips for Taiwan's teachers» στο *Video in ELT—Theoretical and Pedagogical Foundations -Proceedings of the 2002 KATE (The Korea Association of Teachers of English) International Conference*, Taipei: The Crane Publishing Company, 1996, 256-259.

³⁵ Phillips, L K. «Testing», στο *Southern Conference on Language Teaching*, Galloway, V., Herron, C. (επίμ.), Research Within Reach II.. Valdosta, GA, 1995, 161-174, Stempleski Susan & Arcario Paul, *Video in second language teaching: using, selecting and producing video for the classroom*. Alexandria: TESOL Publications, 1992.

τελεσματική,³⁶ φαίνεται τελικά ότι η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από το πλαίσιο, τους μαθητές και το είδος της ταινίας που θα παρουσιαστεί.³⁷ Θετικά αποτελέσματα έχουν, επίσης, παρατηρηθεί από τον συνδυασμό ηχητικών ερεθισμάτων και βίντεο, όπως γίνεται στην περίπτωση της χρήσης ενός διαδραστικού πίνακα. Η Katwibun³⁸ δήλωσε εντυπωσιακά αποτελέσματα στην εκμάθηση του λεξιλογίου με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα, στον οποίο παρουσίαζε στους διδασκόμενους βίντεο και ηχητικά αρχεία κατά τη διδασκαλία των μορφημάτων νέων λέξεων.

Μία ακόμα στρατηγική διδασκαλίας λεξιλογίου είναι μέσω της χρήσης επιτραπέζιων παιχνιδιών. Έρευνες έχουν δείξει ότι η χρήση επιτραπέζιων παιχνιδιών αποτελεί ένα ευχάριστο διάλλειμα στη ρουτίνα της διδακτικής διαδικασίας και βοηθά στην επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές, ενώ παράλληλα αυξάνει την αυτοεκτίμηση, τον αυθορμητισμό και το κίνητρο για εκμάθηση της γλώσσας.³⁹ Τέτοια παιχνίδια θα μπορούσε να είναι παιχνίδια σχηματισμού λέξεων (π.χ. Scrabble) ή εύρεσης λέξεων (π.χ. Κρεμάλα), παιχνίδια περιγραφής προσώπου (π.χ. μαύρα μάτια, μουστάκι, ξανθά μαλλιά κ.τ.λ. όπως το Μάντεψε ποιος) ή άλλα παιχνίδια ανάλογα με την ευρηματικότητα του εκπαιδευτικού. Αν δεν υπάρχει η δυνατότητα για επιτραπέζια παιχνίδια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τον πίνακα (π.χ. στην Κρεμάλα), να βρει ή να φτιάξει σταυρόλεξα και κρυπτόλεξα ή ακόμα και να δημιουργήσει κάρτες, ανάλογα με το λεξιλόγιο που θέλει να διδάξει (π.χ. ρούχα, χρώματα κ.τ.λ.).

Ένας ακόμα παιχνιδιώδης τρόπος διδασκαλίας λεξιλογίου είναι μέσω της χρήσης εκπαιδευτικών ιστοσελίδων, οι οποίες μπορούν να μετατρέψουν την εκμάθηση του λεξιλογίου σε μία ευχάριστη δραστηριότητα. Οι ιστοσελίδες μπορεί να περιέχουν την προφορά, τον ορισμό της λέξης και παραδείγματα χρήσης της μέσα σε προτάσεις, καθώς και παζλ ή λεξιλογι-

³⁶ Baltova Iva, «The impact of video on the comprehension skills of core French students», *Canadian Modern Language Review*, 50, (1994), 507-531.

Fehlman Richard, «Viewing Film and Television as Whole Language Instruction», *The English Journal*, 85, 2, (1996), 43-50.

³⁷ Bal-Gezegina Betul, «An investigation of using video vs. audio for teaching vocabulary», *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 143, (2014), 450-457.

³⁸ Katwibun Haruethai, «Using an Interactive Whiteboard in Vocabulary Teaching», *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, (2014), 674-678.

³⁹ Ekiaka-Nzai Valentin & Reyna Conception, «Teaching English Vocabulary to Elementary Mexican American Students in South Texas: Some Responsive Modern Instructional Strategies», *Journal of Latinos and Education*, 13, 1, (2014), 44-53, Ersoz Aydan, «Six games for EFL/ESL classroom», *The Internet TESL Journal*, 6, 6, (2000), από <http://iteslj.org/Lessons/Ersoz-Games.html> (ημερομηνία προσπέλασης 18.10.2019), Lee Joanne, «Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence», *Applied Psycholinguistics*, 32, 1, (2011), 69-92, Uberman Agnieszka, «The use of games for vocabulary presentation and revision», στο *English Teaching Forum*, 36, 1998, 20-27.

κά παιχνίδια, όπως σταυρόλεξα και κρυπτόλεξα.⁴⁰ Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να βρει στο διαδίκτυο ιστοσελίδες που με ευχάριστο τρόπο και παιχνίδια πραγματεύονται μία συγκεκριμένη θεματολογία (π.χ. μουσική) και μέσω αυτών να βοηθήσει τους μαθητές του να κατακτήσουν το σχετικό λεξιλόγιο (π.χ. μουσικές γειτονιές).

Ιδιαίτερη απήχηση φαίνεται, επίσης, ότι έχουν τεχνικές διδασκαλίας με τη χρήση κινήσεων και χορού.⁴¹ Η προσπάθεια ένταξης της κίνησης στη διδασκαλία προέκυψε από τη θεωρία του Gardner⁴² σχετικά με τις πολλαπλές εκφάνσεις της νοημοσύνης και την ιδέα ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι εκμάθησης, συμπεριλαμβανομένου και του κιναισθητικού τρόπου.⁴³ Η χρήση κίνησης και χορού φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα όσον αφορά στην ενίσχυση της κατανόησης, της εξάσκησης και της απομνημόνευσής του λεξιλογίου.⁴⁴ Επίσης βοηθά στη διοχέτευση της ενέργειας των παιδιών και τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη τόσο για τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα (π.χ. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής, Υπερκινητικότητα) όσο και για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.⁴⁵ Χαρακτηριστικό παράδειγμα χρήσης μουσικής και χορού είναι τα παιδικά τραγούδια, όπως το «Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπάω».

Κι ενώ η χρήση τραγουδιών και χορού έχει φανεί ότι βοηθά κυρίως παιδιά μικρών ηλικιών στην εκμάθηση της γλώσσας, τεχνικές όπως η παντομίμα, η προσομοίωση πραγματικών καταστάσεων και τα παιχνίδια ρόλων ή η δραματοποίηση φαίνονται να είναι ευχάριστες και αποτελεσμα-

⁴⁰Yip Florance WM. & Kwan Alvin CM. «Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary», *Educational Media International*, 43, 3, (2006) 233-249.

⁴¹ Griss, Susan, «Creative movement: A language for learning», *Educational Leadership*, 51, 5, (1994), 78–80, Skoning, Stacey, «Dancing the curriculum», *KDP Record*, 46, 4, (2010), 170–174, Skoning Stacey, Wegner Theresa & Mason-Williams Loretta, «Teaching Vocabulary Through Movement: What Are the Outcomes for Children?», *Journal of Research in Childhood Education*, 31, 1, (2017), 1-8, Smith Kathleen L. «Dancing in the forest: Narrative writing through dance», *Young Children*, 57(2), (2002), 90–94.

⁴² Gardner Howard, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

⁴³ Silver Harvey F., Strong Richard W., & Perini Matthew J. *So each may learn: Integrating learning styles and multiple intelligences*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.

⁴⁴ Overby Lynnette Young, Post Beth C., & Newman Diane, *Interdisciplinary learning through dance*, Champaign, IL: Human Kinetics, 2005, Skoning Stacey, Wegner Theresa & Mason-Williams Loretta, «Teaching Vocabulary Through Movement: What Are the Outcomes for Children?», *Journal of Research in Childhood Education*, 31, 1, (2017), 1-8.

⁴⁵ Griss Susan, «Creative movement: A language for learning», *Educational Leadership*, 51, 5, (1994), 78–80, Skoning Stacey, «Dancing the curriculum», *KDP Record*, 46, 4, (2010), 170–174.

τικές και για μεγαλύτερες ηλικίες εκπαιδευομένων.⁴⁶ Παντομίμα ονομάζεται η παρουσίαση ενός χαρακτήρα, μιας λέξης, μιας φράσης ή ενός συναισθήματος με τη χρήση χειρονομιών και κινήσεων του σώματος. Παρόλο που δεν περιέχει λόγο, η παντομίμα μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση και την παραγωγή του λεξιλογίου, ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται.⁴⁷ Μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν και να εξασκήσουν το λεξιλόγιο ή ακόμα και να κατα-κτήσουν μέρη του λόγου, όπως άρθρα, ουσιαστικά και ρήματα, αφού όλα αυτά μπορούν να αποδοθούν στην αρχή με κινήσεις από αυτόν που πρόκειται να κάνει την παντομίμα. Μία δραστηριότητα που θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός εντός τάξης είναι, αφού παρουσιάσει το λεξιλόγιο, για παράδειγμα, για τα επαγγέλματα, να δώσει από μία κάρτα σε κάθε μαθητή η οποία να απεικονίζει ένα επάγγελμα. Ο κάθε μαθητής με τη σειρά, αφού δει την κάρτα του και χωρίς να τη δείξει στους συμμαθητές του, θα πρέπει να παρουσιάσει το επάγγελμα μέσω της παντομίμας. Οι υπόλοιποι μαθητές (ή η ομάδα του) καλούνται να το μαντέψουν. Με αυτόν τον ευχάριστο τρόπο γίνεται η εξάσκηση του, σχετικού με τα επαγγέλματα, λεξιλογίου.

Κατά την προσομοίωση πραγματικών καταστάσεων, οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν και να απαντήσουν στο πώς θα αντιδρούσαν οι ίδιοι, εάν ήταν στη θέση συγκεκριμένων προσώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Η προσομοίωση μπορεί να περιέχει και παιχνίδια ρόλων, όμως δεν είναι αυτό (ή μόνο αυτό) το κεντρικό στοιχείο, αφού συνήθως προκαλεί συζητήσεις, κατάθεση επιχειρημάτων, ανάλυση των δεδομένων της κάθε περίπτωσης κ.τ.λ.⁴⁸ Στα παιχνίδια ρόλων οι μαθητές καλούνται να αυτοσχεδιάσουν και να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα, όπως θα τη χρησιμοποιούσε ο συγκεκριμένος ρόλος που τους έχει δοθεί. Αποτελεί μία σύντομη, ευχάριστη δραστηριότητα η οποία μπορεί να περιοριστεί σε ένα βασικό λεξιλόγιο, όπως για παράδειγμα να συστηθεί ο ένας στον άλλον, ή σε ένα πιο δύσκολο λεξιλόγιο, όπως αυτό που χρειάζεται για μία επίσκεψη στο γιατρό. Τέλος, η δραματοποίηση εμβαθύνει περισσότερο στις καταστάσεις και τα πρόσωπα και είναι μία πολύ αποτελεσματική μέθοδος, αφού οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία και μαθαί-

⁴⁶ Almond Mark, *Teaching English with Drama. How to use drama and plays when teaching for the professional English language teacher*. London: Modern English publishing, 2005, Dougill John, *Drama activities for Language teaching*. London: Macmillan, 1987.

⁴⁷ Όπ. παρ.

⁴⁸ Fleming Mike & Stevens David, *English Teaching in the Secondary School 2/e: Linking Theory and Practice*. Abingdon: David Fulton Publishers, 2014.

νουν αβίαστα νέες λέξεις και φράσεις, ενώ παράλληλα εξασκούν το ήδη γνωστό λεξιλόγιο.⁴⁹

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε έναν ανομοιογενή πληθυσμό, όπως είναι αυτός των προσφυγών και των μεταναστών, αποτελεί πρόκληση για οποιονδήποτε εκπαιδευτικό. Αν λάβουμε υπόψη και τις άλλες παραμέτρους που χαρακτηρίζουν τον συγκεκριμένο πληθυσμό, όπως είναι τα ψυχικά τραύματα, το χαμηλό (πλέον) κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο και το διαφορετικό επίπεδο γνώσης της μητρικής τους γλώσσας, τότε η διδασκαλία τους φαντάζει ακόμα πιο δύσκολη. Η κατάρκτηση τους λεξιλογίου αποτελεί το πρώτο στάδιο εκμάθησης της νέας γλώσσας και το πρώτο μέσο για να επικοινωνήσουν οι άνθρωποι αυτοί με τους κατοίκους της χώρας φιλοξενίας. Επίσης, μέσω του λεξιλογίου θα μπορέσουν αργότερα να κατακτήσουν τη γραμματική της γλώσσας καθώς και τη γραφή και την ανάγνωση. Επομένως, η διδασκαλία του λεξιλογίου θα πρέπει να αποτελεί το πρώτο μέλημα κάθε εκπαιδευτικού.

Για τη διδασκαλία του λεξιλογίου υπάρχουν διάφορες τεχνικές, η αποτελεσματικότητα των οποίων εξαρτάται, ως ένα σημείο, από την ευρηματικότητα του εκπαιδευτικού, την καταλληλότητα επιλογής τους ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας των εκπαιδευομένων, τον τρόπο εκμάθησης που προτιμούν οι μαθητές, καθώς και τον σκοπό της διδασκαλίας (π.χ. κατάρκτηση μόνο προφορικού ή και γραπτού λόγου). Παραπάνω παρουσιάστηκαν παραδοσιακές και σύγχρονες τεχνικές με σκοπό να δοθεί στους εκπαιδευτικούς μία συνολική εικόνα των μέσων που έχουν στη διάθεσή τους. Οι τεχνικές αυτές μπορούν να συνδυαστούν, να εμπλουτιστούν και να προσαρμοστούν από τους εκπαιδευτικούς στις ανάγκες και το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών τους. Ο συνδυασμός των μεθόδων επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα,⁵⁰ αφού προσφέρει εναλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας, ώστε να προσελκύεται το ενδιαφέρον των μαθητών, και ποικίλες ευκαιρίες στους μαθητές για να βρουν την τεχνική που είναι πιο κατάλληλη για αυτούς. Επίσης, σε μία τάξη με μαθητές με διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας ο ταυτόχρονος συνδυασμός των τεχνικών μπορεί να προσφέρει μία διαφοροποιημένη διδασκαλία. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει τις νέες λέξεις με δύο τεχνικές (π.χ. εικόνα και συνώνυμη λέξη στη δεύτερη γλώσσα), καθεμία από τις

⁴⁹ Kalidas Chandra Sakaran. «Drama: A Tool for Learning», *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, (2014). 444-449.

⁵⁰ National Reading Panel, «Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific-research literature on reading and its implications for reading instruction», Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

οποίες να είναι κατάλληλη για μαθητές με διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας.

Οι ποικίλες τεχνικές διδασκαλίας κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον, πιο κατανοητό και πιο διασκεδαστικό για τους νέους αυτούς μαθητές, οι οποίοι έχουν ανάγκη να νιώσουν ασφάλεια, να ξεχάσουν άσχημες μνήμες και να ενταχθούν με όσο το δυνατόν πιο ήπιο και ομαλό τρόπο στη νέα πραγματικότητα. Μόνο με αυτόν τον τρόπο θα έχουμε υγιείς, πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές κοινωνίες.

Διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή

**Η ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΩΣ ΔΟΜΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΤΗΣ
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ,
ΖΗΤΟΥΜΕΝΑ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΟΡΘΟΔΟΞΟΥ ΘΕΟΛΟΓΟΥ
ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΓΙΑ ΕΝΑ ΕΠΙΤΥΧΕΣ ΕΡΓΟ**

Παναγιώτης Βολάκης

Abstract

Is religious education a structural element of an intercultural school capable of creating dynamic integrated citizens equipped with a rich cultural background? Can an orthodox theologian meet the needs of such a course? What stereotypes will he have to overcome? How much are the others ready to accept him?

On the one hand, principles of intercultural education such as empathy, respect, etc. are taken for granted in religion lesson as taught in formal education today, while on the other hand, interfaith differs from interculturalism, which focuses on the cultural identity of people of some or even none religion and not on the teaching of the religion itself. The orthodox Christian theologian who teaches at an intercultural school the religious lesson promotes the different forms of expression of the global human values and contributes to their development through meeting and dialogue, understanding and creative common march of his religiously and culturally diverse pupils. Thus, diversity becomes an element of social cohesion rather than social conflict.

Εισαγωγή

Στόχος της ανακοίνωσης αυτής είναι να καταδείξει αφενός, για μια σειρά λόγους, τη δομική σχέση της θρησκευτικής αγωγής με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αφετέρου να φανερώσει τη δυνατότητα του ορθόδοξου θεολόγου καθηγητή – υπό την προϋπόθεση της επιμόρφωσης και εξειδίκευσής- του να την υπηρετήσει με επιτυχία. Επιδιώκουμε να φανεί, ότι η πολιτισμική ιδιαιτερότητα και ο σεβασμός σε αυτήν δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την επαφή και κατανόηση εκ μέρους των μαθητών του θρησκευτικού φαινομένου και των δυνατοτήτων του για την λειτουργία του ως παράγοντα συμπόρευσης των ανθρώπων προς την πρόοδο, την αλληλοκατανόηση και τη συνεργασία τους προς την επίτευξη ευγενών κοινών στόχων και την κατανόηση του πολιτισμού, που σε σημαντικό βαθμό παράγει η θρησκευτικότητα, από παράγοντα σύγκρουσης όπως προφήτευσε ο Huntington σε παράγοντα ειρήνης και κοινωνικής συνοχής. Η ορθόδοξη χριστιανική θεολογία και οι θεολόγοι της, ταγμένοι στην υπηρεσία του όποιου ανθρώπου, όταν σοβαρολογούν για την πίστη τους γνωρίζουν πως να χτίζουν τις απαραίτητες γέφυρες μεταξύ των παι-

διών του ενός Θεού, στον οποίο αυτοί πιστεύουν, τα οποία όμως ανήκουν σε άλλες παραδόσεις, πολιτισμούς και θρησκείες. Και σε αυτό το έργο μπορούν να επιτύχουν και αξίζει η πολιτεία και η κοινωνία να τους εμπιστευθεί.

Σώμα

Αναφερόμαστε στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς ο ακαδημαϊκός διάλογος ως προς την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμικότητα,¹ οξύς στο παρελθόν, μοιάζει στις μέρες μας να αμβλύνεται και να προσανατολίζεται προς την κατεύθυνση κατά την οποία με τον όρο πολυπολιτισμικότητα δηλώνεται κάτι ευρύτερο, οι πολλοί και διαφορετικοί πολιτιστικοί τύποι και ομάδες ανθρώπων, που αποτελούν τους πολίτες μιας χώρας, ενώ ο όρος διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην συγκρότηση κοινωνίας αυτών των πολιτών με την κυριολεκτική σημασία του όρου κοινωνία.²

Από την εμφάνισή της η Διαπολιτισμική εκπαίδευση, απότοκος των μεγάλων κινημάτων των αφροαμερικανών στις δεκαετίες 1960-1970, οι οποίοι διεκδικούσαν μια σειρά δικαιωμάτων σε σχέση με την φυλετική ιδιοπροσωπία τους στις ΗΠΑ και ενέπνευσαν αντίστοιχες διεκδικήσεις, παραγκωνισμένων εθνικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και γλωσσικών ομάδων τόσο εκεί όσο και αλλού, αποτελεί ένα διαρκώς αναπτυσσόμενο και εξελισσόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο παρά το ότι παρουσιάζει παγκοσμίως σημαντικές ομοιότητες εντούτοις δεν παύει να διαφέρει, διατηρώντας τα τοπικά χαρακτηριστικά της χώρας στην οποία εφαρμόζεται.³

Ο James Banks, ένας από τους γνωστότερους θεωρητικούς της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, έθεσε σημαντικά θεμέλια για την κατανόηση και αντιμετώπιση των προβλημάτων της ενσωμάτωσής της στην τυπική εκπαίδευση, εστιάζοντας κυρίως όμως στο θέμα των ίσων ευκαιριών για μόρφωση στα παιδιά κάθε πολιτιστικού υποβάθρου και εν μέρει στην

¹ Σχετικά με το διάλογο αυτό ενδεικτικά: Martyn Barrett (Ed.), *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences*, Council of Europe Publishing 2013 και Nektaria Palaiologou & Gunther Dietz (Ed.), *Mapping the Broad Field of Multicultural and Intercultural Education Worldwide: Towards the Development of a New Citizen*, Cambridge Scholars Publishing 2012, prologue σ. xv – xix.

² Όπ.παρ. σ. Xxiii: “In the title of this Volume, the term “Multicultural” has been placed first, since the editors agree that the term “multicultural” should be seen as an umbrella term that includes various forms of different ‘cultures’ and groups of people, while the term “Intercultural Education” places emphasis on the interaction and communication amongst socially diverse groups”.

³ James A. Banks (Ed), *The Routledge international companion to multicultural education*, N.Y. & London, Routledge 2009, σ.1-2

απόρριψη των προκαταλήψεων (Prejudice reduction)⁴ αλλά όχι στην διεύρυνσή της ως κάτι ιδιαίτερο, που θα αποσκοπεί στην οριζόντια επαφή παιδιών διαφορετικών εθνικών, κοινωνικών και πολιτιστικών ομάδων. Μια τέτοια πρώιμη εκπαιδευτική πολυπολιτισμική αντίληψη ισότιμης ανάπτυξης παράλληλων, άρα μη συναντώμενων πολιτιστικά διαφορετικών ομάδων, απέχει από τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ενώ καλλιεργήθηκε σε ένα σύνολο συστημάτων, δεν κατάφερε να αποτρέψει τους συγκρουσιακούς της καρπούς. Αποφεύγοντας την απλή προσέγγιση ότι ο Samuel Huntington,⁵ που διαδέχθηκε τον Bernard Lewis στη διάδοση της θεωρίας περί σύγκρουσης των πολιτισμών είχε δίκιο, θεωρούμε, πως όροι όπως η ατομική και συλλογική ταυτότητα, ο πολιτισμός και η κουλτούρα, που η ακαδημαϊκή κοινότητα απλώς προσεγγίζει αδυνατώντας να ορίσει, έχουν εξαιρετικά σύνθετες παραμέτρους και δυναμισμό, που κατά περίπτωση μπορούν να πυροδοτήσουν εντάσεις, όταν θεωρηθούν πως υπερτερούν έναντι άλλων. Σε κάθε περίπτωση ένα αναπόσπαστο στοιχείο τους είναι η θρησκευτικότητα, που είναι και το κεντρικό σημείο στο οποίο αφορά η σημερινή μας θεματική. Όσο λάθος θα ήταν να θεωρηθεί πως η πολύνεκρη επίθεση στο Παγκόσμιο Κέντρο Εμπορίου στη Νέα Υόρκη τον Σεπτέμβριο του 2001, ή η επίθεση με τους 12 νεκρούς στο γαλλικό περιοδικό *Charlie Hebdo* το 2015, η σειρά τρομοκρατικών επιθέσεων εναντίον χριστιανών στην Αίγυπτο και η σειρά διενέξεων στη Μέση Ανατολή ή τη Βορειοδυτική Αφρική έχουν αμιγώς αίτια θρησκευτικού χαρακτήρα τόσο λάθος θα ήταν να μην θεωρηθεί και ο θρησκευτικός φανατισμός ως ένα από τα κύρια αίτια. Ο Mulder,⁶ καθηγητής της φαινομενολογίας της θρησκείας, καταδεικνύει ότι η μελέτη της θρησκείας συνεπάγεται τη θρησκεία ως μια έκφραση του ανθρώπινου πολιτισμού. Έτσι, η θρησκεία εκφράζεται ενδεδυμένη με πολιτιστικά πρότυπα. Η προσπάθεια κατανόησης της θρησκείας συνεπάγεται τη μελέτη του ανθρώπινου πολιτισμού. Κατά τον Mulder, η αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ του πολιτισμού και της θρησκείας πρέπει να αναγνωριστεί: η θρησκεία καθορίζεται από τον πολιτισμό, αλλά η θρησκεία επηρεάζει

⁴ James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (Eds.) *Multicultural Education Issues and Perspectives*, NJ., Willey, 2016, σ. 2-17.

⁵ Samuel P. Huntington, *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, N.Y., Simon & Schuster, 1996. Οι απόψεις του Huntington αποτελούν σύμφωνα με την ομόφωνη γνώμη των ειδικών συνέχεια και επέκταση των απόψεων του Bernard Lewis οι οποίες δημοσιεύθηκαν στο άρθρο του «The Roots of Muslim Rage» στο *The Atlantic monthly* 266.3 που δημοσιεύθηκε τον Σεπτέμβριο του 1990, σ. 47-60.

⁶ Dirk C. Mulder, «Het vak godsdienswetenskap», στο Dirk J. Hoens, Jacques H. Kamstra & Dirk C. Mulder (Eds.), *Inleiding tot de studie van godsdiens*, σσ. 35-40, Kampen, J.H. Kok, 1985.

επίσης τον πολιτισμό.⁷ Η μοίρα συνεπώς της θρησκείας και του πολιτισμού είναι συνυφασμένη. Στη νεωτερικότητα, όπου ο ατομικός θρησκευτικός προσδιορισμός στα πλαίσια μιας θρησκείας επεκτείνεται όλο και περισσότερο,⁸ κάθε σχεδόν θρησκευτική ταυτότητα που έχει διαμορφωθεί από θεωρίες απολυτότητας και υπεροχής και έχει κατά συνέπεια εν δυνάμει συγκρουσιακή δυναμική, σε ατομικό επίπεδο είναι επιδεκτική μεταβολών, επί τη βάση θεσμικών παρεμβάσεων των κοινωνιών, μέσω μιας εκπαίδευσης που θα εστιάζει σε πανανθρώπινες αξίες και οικουμενικά αγαθά. Αν στο ζητούμενο της συμπόρευσης και κατανόησης μεταξύ τους και συνεργασίας για το κοινωνικό καλό και την πρόοδο, των πολιτών των σημερινών πολυπολιτιστικών κοινωνιών η λύση που προτείνουμε είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, που αφορά στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων, τα οποία μπορούν να διαμορφώσουν έναν δημιουργικό και κοινωνικά ενεργό άνθρωπο με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, νοούμενη ως ισόρροπα και αρμονικά αναπτυγμένη, ως προς τα χαρακτηριστικά που δομούν τον υγιή άνθρωπο για τον εαυτό του και την κοινωνία, τότε η θρησκευτική αγωγή, με δεδομένη τη σχέση της θρησκείας και πολιτισμού (culture), δεν μπορεί παρά να αποτελεί δομικό στοιχείο της. Κι αν η καλλιέργεια κατηχητικών δεδομένων, που δεν προάγουν τις ποικίλες συγκρούσεις και συνεπώς καθιστούν τη θρησκευτικότητα παράγοντα ενότητας και ειρήνης αντί - όπως τραγικά στο ιστορικό παρελθόν και στο ιστορικό παρόν έχει διαπιστωθεί - συγκρουσιακό στοιχείο, είναι έργο, του πλήθους των θρησκευτικών κοινοτήτων που δραστηριοποιούνται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες όμως η προσφορά μιας παιδείας γνωριμίας, κατανόησης και συμπόρευσης με τον “άλλο”, είναι των κρατών.

Τα επίπεδα στα οποία ο ρόλος της θρησκευτικής αγωγής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται εκ των “ων ουκ άνευ” θεωρούμε ότι είναι δύο. Το επίπεδο του θρησκευτικού γραμματισμού,⁹ όπως έχει καθιερωθεί να λέγεται και το επίπεδο που αποκαλούμε εμείς “θρησκευτική ενσυναίσθηση” και αποτελεί, απαραίτητη προϋπόθεση για μια πολιτιστική ενσυναίσθηση, με τον πολιτισμό νοούμενο ως culture και όχι ως civilization.¹⁰ Ο

⁷ Όπ.παρ.

⁸ Πολύκαρπος Καραμούζης, *Η κοινωνιολογία της θρησκείας μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.], Αθήνα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 2015, σσ. 58-61. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/3723>.

⁹ Stephen Richard Prothero, *Religious Literacy*, HarperOne, San Francisco 2007 · Diane L. Moore, *Overcoming Religious Illiteracy: A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*, N. Y., Palgrave Macmillan, 2007.

¹⁰ Αναλυτική εξέταση της «πορείας» των εννοιών στο πεδίο της Κοινωνιολογίας και της Ανθρωπολογίας έγινε ήδη στο κλασσικό έργο των Alfred L. Kroeber, Clyde Kluckhohn, *Culture : a critical review of concepts and definitions*, N.Y., Vintage Books, 1963. Η άποψη του

θρησκευτικός γραμματισμός στη διαπολιτισμική εκπαίδευση οδηγεί στην θρησκευτική ενσυναίσθηση, που υπηρετεί τους στόχους μιας εκπαίδευσης που αποσκοπεί στην ισοτιμία, τον διάλογο, την αποφυγή στεροτύπων, τον σεβασμό, την κατανόηση, την αποδοχή, την κριτική, την συμπόρευση. Ένα τρίτο επίπεδο, που διαχέεται όμως στα προηγούμενα δύο και ίσως είναι το σημαντικότερο, αλλά δεν απαιτείται, ενώ προκύπτει, είναι εκείνο των υπαρξιακών αναζητήσεων του ανθρώπου. Αν και ο διάλογος για τη θέση της θρησκείας στον δημόσιο χώρο, αλλά και της θρησκευτικής αγωγής στο δημόσιο σχολείο στην Ευρώπη επηρεάστηκε σαφώς από τις πολιτικοκοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις των τελευταίων χρόνων, παγκοσμιοποίηση, βία, τρομοκρατία, οικονομική κρίση και μετανάστευση, με αποτέλεσμα η θρησκεία να απασχολεί, όχι ως πνευματικός αλλά ως πολιτικοκοινωνικός παράγοντας επιρροής της δημόσιας σφαίρας, οι αναζητήσεις περιέλαβαν αναπόφευκτα και τη δυνατότητα της θρησκευτικής αγωγής, να θέσει κυρίως ερωτήματα και να προσφέρει ανοικτές προτάσεις – όπως όμως και άλλα πεδία σπουδής όπως π.χ. η φιλοσοφία – στην ανάγκη των νέων ανθρώπων για αναζήτηση νοήματος, σε σχέση σοβαρά και διαχρονικά υπαρξιακά ερωτήματα. Η 11^η Σεπτεμβρίου του 2001, αποτελεί ημερομηνία ορόσημο για την επαναφορά, με πολλούς τρόπους, της θρησκευτικότητας, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος κυβερνήσεων και πολιτικών.

Ο Jack Lang, Υπουργός Παιδείας της Γαλλίας το 2001, προσκαλεί τον φιλόσοφο και ακαδημαϊκό Jules Régis Debray να επεξεργαστεί και να του προτείνει τρόπους, για την εισαγωγή, υπό τη μορφή του πολιτιστικού, ενός μαθήματος θρησκευτικού γραμματισμού στην κατεξοχήν αρνητική μέχρι πρότινος στη θρησκευτική αγωγή χώρα της Ευρώπης, τη Γαλλία. Ως προς τον θρησκευτικό αναλφαβητισμό και τις συνέπειές του αξίζει να σταθούμε στην σκέψη του Debray, έτσι όπως εκφράσθηκε αυτός ανταποκρινόμενος στην πρόσκληση του Jack Lang. «Η Γαλλική κοινή γνώμη στην πλειονότητά της, εγκρίνει την ιδέα της ενίσχυσης της διδασκαλίας της θρησκείας στο δημόσιο σχολείο... η επιχειρηματολογία είναι γνωστή, έχει να κάνει με την όλο και πιο αισθητή απειλή μιας συλλογικής λήθης, μιας ρήξης στην αλυσίδα της εθνικής και Ευρωπαϊκής μνήμης, όπου ο ελλείπων κρίκος της θρησκευτικής πληροφόρησης, καθιστά απολύτως ακατανόητα τουτέστιν άνευ ενδιαφέροντος, τα τύμπανα του καθεδρικού ναού της Σάρτης, την Σταύρωση του Τιντορέτο, τον Δον Ζουάν του Μότσαρτ, το ποίημα του Βίκτωρος Ουγκώ ο Βοόζ Κοιμώμενος και το μυθιστόρημα του

Redfield που θεωρούμε ότι βρίσκεται κοντά στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούμε τον όρο στη συνάφεια του κειμένου μας. «an organised body of conventional understandings manifest in art and artifact, which, persisting through tradition, characterizes a human group».

Αραγκόν η Μεγάλη Εβδομάδα. Έχει επίσης να κάνει, με την ισοπέδωση, τον κορεσμό της περιβάλλουσας καθημερινότητας, αφ' ης στιγμής η Τριάδα δεν είναι πλέον, παρά ένας σταθμός του μετρώ, οι δε αργίες, οι διακοπές της Πεντηκοστής και το σαββατιάτικο έτος απλά ημερολογιακά συμβάντα".¹¹ Οι παραπάνω διαπιστώσεις θα είχαν μικρή σημασία αν δεν συνοδεύονταν από τη δημιουργία ενός τύπου νέων ανθρώπων, οι οποίοι δεν θα μπορούσαν να κατανοήσουν προϋποθέσεις και αποτελέσματα της υψηλής ανθρώπινης έκφρασης και δυστυχώς, όταν αυτό συμβαίνει, δίνεται χώρος σε άλλους, στα "σεκταριστικά πάθη", να κυριαρχήσουν. Όπως ο ίδιος ο Debray διατυπώνει, η αποχή -εννοείται από τη θρησκευτική γνώση- δεν αποτελεί θεραπεία. Ο Σκεπτόμενος του Rodin που κλωτσάει μακριά τη Βίβλο λησμονεί, πώς το ιερό βιβλίο δεν εξαφανίζεται μέσα στη φύση, δεν χάνεται για όλο τον κόσμο. Θα του γίνουν αλλού -εκτός συμβολαίου (παιδείας;-) αναγνώσεις φονταμενταλιστικές, τόσο πιο επιζήμιες, όσο οι κατηχούμενοι δεν έχουν ακούσει καμία ερμηνεία με ποιότητα για αυτό το κείμενο αναφοράς.¹² Ως απόδειξη παραδοχής αυτού του γεγονότος και υπό το πρίσμα της ανάπτυξης της θρησκευτικής ενσυναίσθησης στην Ευρώπη, σημαντική ήρθε η δημοσιοποίηση της "Σύστασης" του Συμβουλίου των υπουργών της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2008, σχετικά με την ανάγκη ύπαρξης, υπό διαπολιτισμικούς όρους, θρησκευτικής αγωγής στα δημόσια σχολεία των Ευρωπαϊκών κρατών. Στην κατεύθυνση αυτή, από την Ευρωπαϊκή Ένωση συντάχθηκε και ένας οδηγός εφαρμογής διαπολιτιστικού θρησκευτικού μαθήματος.¹³ Σε όλα αυτά τα κείμενα, υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις, κατοχυρώνεται η αξία της θρησκευτικής αγωγής στο διαπολιτισμικό δημόσιο σχολείο ενώ προτάθηκαν και αναγκαία μέτρα, για την τροποποίηση των προγραμμάτων σπουδών, προκειμένου να υπηρετήσουν τη νέα εκπαιδευτική κατεύθυνση.

Χαρακτηριστικό είναι, πώς η Ευρωπαϊκή Επιτροπή μεταξύ των ετών 2006 και 2009, χρηματοδότησε ένα σημαντικό έργο σχετικά με την εκπαίδευση στα σχολεία και τη θρησκεία, γνωστό με τα αρχικά Redco (Θρησκεία στην εκπαίδευση. Μία συνεισφορά στο διάλογο ή ένας παράγοντες συγκρούσεων στη μεταβολή των κοινωνιών της Ευρώπης;). Το έργο, συγκέντρωσε τις απόψεις εφήβων ηλικίας 14 έως 16 ετών από οκτώ Ευρωπαϊκές χώρες. Ανάμεσα στα πορίσματα της ομάδας Redco που παρουσιάστηκαν στο Ευρωπαϊκό κοινοβούλιο το 2009, ξεχωρίζει, το ότι για τους μα-

¹¹ Ρεζίς Ντεμπρέ, *Η διδασκαλία της θρησκείας στο ουδετερόθρησκο σχολείο*, Αθήνα, Εστία, 2004, σ. 13-14.

¹² Όπ.παρ., σ. 26-27.

¹³ Dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education Recommendation CM/Rec(2008)12 and explanatory memorandum (2009), Strasbourg Cedex, Council of Europe publishing, 2009.

θητές, η ειρηνική συνύπαρξη εξαρτάται από τη γνώση για τις θρησκείες και κοσμοθεωρίες του άλλου και από το να μοιράζονται κοινά συμφέροντα, καθώς και να κάνουν πράγματα μαζί και πως ακόμη οι μαθητές θέλουν, η μάθηση να λαμβάνει χώρα σε ασφαλές περιβάλλον, στην τάξη, όπου υπάρχουν συμφωνημένες διαδικασίες για έκφραση και συζήτηση.¹⁴

Στην Ελλάδα η ιστορία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τουλάχιστον στο εδώ ακροατήριο λίγο πολύ γνωστή. Από το 1996, το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), Τάξεις και Δομές Υποδοχής, κάποια διαπολιτισμικά σχολεία, φιλότιμες προσπάθειες αλλά και πολλές ελλείψεις, απουσία ειδικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και πλήθος καινοτόμων δράσεων, προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που γίνονται από εκπαιδευτικούς με όραμα. Στον χώρο του μαθήματος των θρησκευτικών, η πρόσφατη αλλαγή στα προγράμματα σπουδών της τυπικής εκπαίδευσης, που εφαρμόστηκαν και στα διαπολιτισμικά σχολεία, παρά το ότι έπεισε το συνταγματικό δικαστήριο για τη διαπολιτισμική της κατεύθυνση, σε βαθμό που να οδηγήσει στην ακύρωσή τους ως μη ομολογιακού χαρακτήρα της Ορθοδοξίας, αντιθέτως δεν έπεισε τους θρησκευτικά έτερους μετέχοντες της δημόσια παρεχόμενης θρησκευτικής αγωγής, ούτως ώστε να απαλλαγούμε, στα διαπολιτισμικά τουλάχιστον σχολεία, από το φαινόμενο των απαλλαγών, με αποτέλεσμα να ακυρώνεται ένα από τα δομικά συστατικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που όπως επιχείρησα ακροθιγώς να καταδείξω, είναι η θρησκευτική αγωγή. Αυτό που θα πρέπει, με φροντίδα των ιθυνόντων, εκείνων που έχουν την ευθύνη για τη θρησκευτική αγωγή να αποτραπεί, είναι η γκετοποίηση και η απομόνωση των πολιτισμικά και θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών ή ακόμη χειρότερα, η θεσμική εγκατάλειψη της Ευρωπαϊκής Σύστασης για διαπολιτισμική διδασκαλία του θρησκευτικού μαθήματος και η υιοθέτηση μίας παράλληλης πολυθρησκειακής κατήχησης, στον χώρο του δημόσιου σχολείου. Εκείνο που επιβάλλεται να γίνει, είναι η ανάληψη από την πολιτεία, ως μόνης υπεύθυνης, πρωτοβουλιών για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικού προγράμματος σπουδών για τα συγκεκριμένα σχολεία και η ανάθεση της διδασκαλίας του στους θεολόγους δημόσιους λειτουργούς της εκπαίδευσης, που στην πλειονότητά τους επιδεικνύουν αξιόλογο έργο στον τομέα του θρησκευτικού γραμματισμού, αλλά και της αποδοχής της ετερότητας, ανεξαρτήτως του προγράμματος σπουδών του ΜτΘ.

Η ανάληψη της ευθύνης της εφαρμογής από τον ορθόδοξο θεολόγο καθηγητή της διαπολιτισμικής θρησκευτικής αγωγής, δεν είναι ούτε αυτονόητη ούτε απλή διαδικασία. Μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτήν; Ποιες

¹⁴ Πολύκαρπος Καραμούζης, *όπ.παρ.*, σ. 77.

προϋποθέσεις έχει και τι δυνατότητες; Η θρησκευτική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στοχεύει να προωθήσει:

Την ανεκτικότητα: τη συνειδητοποίηση ότι υπάρχουν ποικίλες δυνατότητες ζωής και τον σεβασμό προς τους άλλους.

Την αμοιβαιότητα: την ετοιμότητα να αναγνωρίσει ή να αποδεχθεί κάποιος στους άλλους, τα ίδια πράγματα που θα ήθελε να αναγνωρίσουν και να αποδεχθούν οι άλλοι για εκείνον, να μην προσβάλλει τους άλλους σε θέματα στα οποία δεν θα ήθελε να τον προσβάλλουν.

Την κοινωνική συλλογικότητα: την ικανότητα να υποχωρεί κανείς, ώστε να ασκεί τις δεξιότητες επεξεργασίας και την μετριοπάθεια στη δημόσια έκφραση της ταυτότητας, με αλληλοσεβασμό και πνεύμα συνεργασίας. Πώς θα ανταποκριθεί ο ορθόδοξος θεολόγος σε αυτή την πρόκληση;

Ευθύς ας ξεκαθαρίσουμε, ότι είναι απαραίτητη η συστηματική εισαγωγή της Διαπολιτισμικής Θρησκευτικής Αγωγής, στο Curriculum των δύο μας θεολογικών σχολών. Έως τότε, η θεολογική κατάρτιση του θεολόγου, που δεν σταματά με το πέρας των σπουδών του – όπως άλλωστε σε κάθε ειδικότητα εκπαιδευτικού κάτι τέτοιο συμβαίνει- και η πίστη του, θα σταθούν πολύτιμος αρωγός στο έργο του. Η ακαδημαϊκή αλλά -θα επιμείνω ιδίως επειδή μιλούμε για διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή- και η βιωματική του σχέση με την Ορθοδοξία, αποτελούν την προϋπόθεση της επιτυχίας στο έργο του. Ο βιωματικός θεολόγος, στηρίζει το έργο του στη βαθιά του πίστη στον άνθρωπο ως εικόνα του Θεού και το σωτηριώδες έργο του Χριστού στον κόσμο. Η θεολογία της ενσάρκωσης,¹⁵ τον διδάσκει και τον παρωθεί στην συγκατάβαση και την κατανόηση, την αποδοχή του “άλλου” και την απόρριψη της από καθέδρας διδασκαλίας. Η θεολογία της σάρκωσης, είναι μια θεολογία φιλόανθρωπη, μία θεολογία της συγκατάβασης, της πρόσληψης, της φιλοξενίας, που ανοίγει για να ξενοδοχήσει τον άλλο, τον ξένο, τον πλησίον, τελικά τον ίδιο τον Χριστό. Είναι η θεολογία της σάρκωσης μια θεολογία της οικουμενικής αγάπης, που χωρά τους πάντες και τα πάντα.

Ο όρος ενσυναίσθηση,¹⁶ προαπαιτούμενο για τον δάσκαλο και αντικείμενο καλλιέργειας στον μαθητή, δεν μπορεί παρά να πηγάζει για τον

¹⁵ Βλ. Χρυστόμος Σταμούλης, *Η γυναίκα του Λωτ και η σύγχρονη θεολογία*, Αθήνα, Ίνδικτος, 2008, σ. 118 και Στυλιανός Τσομπανίδης, «Η Θεολογία της Σαρκώσεως, Ωσπερ ξένος και αλήτης, η Σάρκωση: Η Μετανάστευση της Αγάπης. Προλογίζει ο Μητροπολίτης Νιγηρίας Αλέξανδρος», στο *Σύνθεσις* τ.1 2012, Τμήμα Θεολογίας, Θεολογική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, σ. 124-125.

¹⁶ Ο όρος εδώ χρησιμοποιείται στο πλαίσιο που τον περιγράφει ο Goleman ως επίγνωση των συναισθημάτων και των ανησυχιών των άλλων ανθρώπων, κατανόηση και ενίσχυσή τους αλλά και υποστήριξη και ενεργό ενδιαφέρον κάποιου για τις ανησυχίες του άλλου. D. Goleman, *Η συναισθηματική Νοημοσύνη*, (Ι. Ν. Νέστορος & Χ. Ξενάκη επιμ.), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2009, σ. 148-166.

ορθόδοξο θεολόγο από την αγάπη του Θεού στο τελειότερο δημιούργημά του. Αγάπη έως σταυρού. Ο ορθόδοξος θεολόγος, με την είσοδό του στο διαπολιτισμικό μάθημα, έχει πίσω του μία μακραίωνη παράδοση με βιβλικές και πατερικές διδαχές, ισοτιμίας των ανθρώπων, σεβασμού στην πολιτιστική ιδιαιτερότητα (πολλά επί του προκειμένου έχει να προσφέρει η ορθόδοξη ιεραποστολική εμπειρία, που ποτέ δεν υπήρξε ιμπεριαλιστικού ή βίαιου, αναγκαστικού χαρακτήρα όπως σε άλλες παραδόσεις χριστιανικές και μη),¹⁷ σεβασμού του γλωσσικού πλούτου των λαών, κατακρήμνισης των στερεοτύπων, διαλόγου και συνύπαρξης, απόρριψης του εθνικισμού και της φυλετικής υπεροχής, θυσιαστικής αγάπης. Ο βιωματικός θεολόγος διακονεί τον μαθητή του και τον προσανατολίζει, προς την αναζήτηση δρόμων ειρήνης και καταλλαγής, προς τη νοηματοδότηση της ζωής του, προς τις αξίες της ζωής και την αποφυγή των αποκλειστικότητων, την αναμονή των εκπλήξεων, την ελπίδα και τον αγώνα για την αποφυγή του κακού. Δεν συγχέει τα μεταβαλλόμενα ηθικά πρότυπα με την διαρκή αναζήτηση του καλού και της ομορφιάς μιας κοινωνίας, που συνυπάρχει αγαπητικά, παρά την διαφορετικότητα των μελών της και συμπορεύεται προς ένα καλύτερο μέλλον. Μπορεί να προσφέρει, γιατί γνωρίζει, ότι απέναντι στις γνώσεις που έχει και σε αυτήν ακόμη την πίστη του, έχει την αγάπη προς τους μαθητές του, που βιώνοντας την όποια πολιτισμική ιδιομορφία, είναι παιδιά του ενός Θεού, εκείνου στον οποίο και εκείνος πιστεύει.

¹⁷ Βλ. τα χαρακτηριστικά της Ορθόδοξης Ιεραποστολής όπως καταγράφονται στο, Αναστάσιος (Γιαννουλάτος) Αρχιεπίσκοπος Τιράνων και πάσης Αλβανίας, *Ιεραποστολή στα Ιχνη του Χριστού*, Αθήνα, Αποστολική Διακονία, 2007, σ. 59-66.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΥΜΝΟΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΒΥΖΑΝΤΙΝΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Νικόλαος Ματθαίου

Abstract

Hymnography from the first stage of its organization in the 3rd century AD is a fertile cultural element for the interaction and feedback not only of Christians but also people of different nationalities.

The Church and Theology use both Hymnology and Byzantine music not just as a means of expression and creation but as intercultural communication and dialogue between people of different cultures and social classes. In this intercultural education, Hymnographers and Melodists who have a different nationality in terms of rank and education are decisive contributors.

The cultivation of Hymnographic discourse as well as Byzantine music in the Theological Schools around the world, coupled with their increasingly widespread use over time, argue for their automatic existence in the modern lesson of Religious education. The physiognomy as well as the aesthetic principles of Hymnology contribute functionally and interculturally to the emergence of a Religious lesson with cultural complexity and open to every culture and society.

Exemplary teaching methods and techniques in Byzantine mono or choir music, secondary and tertiary education combined with Informatics can be innovative actions in Education today.

The representation of Byzantine Music in various countries of Europe, Asia, Africa, America throughout the Ecumenical constitutes the guarantee of an effective pedagogical and social presence of the hymnographic discourse from school classes to local churches, from child to adult forms and adherence to the Christian ideals, as expressed through the centuries.

Εισαγωγή

Η Υμνογραφία και η Εκκλησιαστική μουσική από το πρώτο στάδιο οργάνωσής τους, στον 3^ο μ.Χ αι. αποτελούν ένα γόνιμο πολιτιστικό στοιχείο διάδρασης και ανατροφοδότησης πολλών Χριστιανών και όχι μόνο, διαφόρων εθνικοτήτων.

Στο πλαίσιο του διαπολιτισμικού αυτού Συνεδρίου και με γνώμονά του την κοινά αποδεκτή θέση, ότι «στη νέα κοινωνία χρειάζεται νέα εκπαίδευση, μία εκπαίδευση που θα συμβάλλει στην καλλιέργεια της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας των μαθητών», η εισήγηση αυτή έρχεται να προσθέσει μία ξεχωριστή πρόταση Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αυτή μέσω των πνευματικών μεγεθών της Υμνογραφίας και της Βυζαντινής Μουσικής, όπως εκφράζεται

και εκπροσωπείται χριστιανικά αλλά και οικουμενικά στους ανθρώπους διαφόρων εθνικοτήτων, κυρίως Χριστιανών και όχι μόνο.

Η θρησκευτική εκπαίδευση σήμερα

«Η 'ξενότητα' δεν είναι απλώς το χαρακτηριστικό του άλλου. Ξένος και άλλος είμαστε και οι ίδιοι, διψώντας να γίνουμε δεκτοί και αποδεκτοί στον χώρο κάποιου άλλου».¹ Το παραπάνω θα μπορούσε να συμπυκνώσει το νόημα όλης της εναγώνιας προσπάθειας που καταβάλλεται από την ελληνική πολιτική να αποδείξει την ανεκτικότητα της ελληνικής κοινωνίας, εδώ και αρκετά χρόνια. Και, βέβαια, καλύτερο πεδίο από εκείνο της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να υπάρξει, για να μπορέσει να καλλιεργηθεί αυτή η ανοχή. Καθώς «η μισαλλοδοξία φύεται παντού», το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πασχίζει να διδάξει, από τις πρώτες τάξεις, πανανθρώπινα αγαθά.

«Το σχολείο του κόσμου» -Μια προσέγγιση

Το παιχνίδι των λέξεων έχει ξεκινήσει και η ρίζα βρίσκεται στη λέξη «πολίτης», χωρίς να την κατευθύνει. Ο όρος Πολιτισμός κυριαρχεί σε νέους όρους που χρησιμοποιούνται σε κοινωνίες σαν τις σημερινές, όπου η ετερόκλητη κοινωνική συνύπαρξη προέχει. Με τη στενή έννοια απευθύνεται στις υψηλές επιδόσεις ατόμων ή ομάδων (λογοτεχνία, ποίηση, μουσική κ.α.) και αποκλείει τον «λαϊκό» πολιτισμό, ενώ στην ευρεία έννοια του, ο όρος περιλαμβάνει το σύνολο των στοιχείων, που είναι αναγκαία για τον άνθρωπο, προκειμένου να προσαρμοστεί στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και να ικανοποιήσει τις φυσικές και πνευματικές του ανάγκες.² Κατά τον Greverus,³ περιλαμβάνει το σύνολο των κανόνων, των αξιών και των ερμηνευτικών σχημάτων της καθημερινής ζωής των μελών ενός κοινωνικού συνόλου.

Η επιλογή του όρου «κουλτούρα» από κάποιους, ως συνώνυμο του όρου «πολιτισμός» δημιουργεί σύγχυση⁴ και πρέπει να καθοριστεί το εννοιολογικό περιεχόμενο και των δύο όρων. Έτσι, η έννοια της «κουλτούρας» περιλαμβάνει στο σύνολό τους τα ήθη, τα έθιμα, τις παραδόσεις, την ηθική, τη θρησκεία και γενικότερα τις συνήθειες που υιοθετεί ο άνθρωπος

¹ Θανάσης Παπαθανασίου, *Ο Θεός μου ο αλλοδαπός*, Αθήνα: Ακρίτας, 2017.

² Μιχάλης Δαμανάκης, Πολυπολιτισμική- Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία- Στόχοι – Προοπτικές, στο *Παγκόσμιο Συνέδριο Απόδημου Ελληνισμού*, Αθήνα 9-11 Μαρτίου 1989, 76-87.

³ I.M.Greverus, *Kultur und Alltagswelt*, Munchen: Beck.1987.

⁴ Γεώργιος Μπαμπινιώτης, *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, 1998.

ως μέλος ενός κοινωνικού συνόλου.⁵ Ο πολιτισμός, σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη «είναι το σύνολο των υλικών και πνευματικών επιτευγμάτων ενός κοινωνικού συνόλου».

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας έχει δύο τρόπους προσέγγισης. Σύμφωνα με τον πρώτο αποτελεί εργαλείο διαπραγμάτευσης διαφορών πολιτισμικών ταυτοτήτων, μέσω της σχετικοποίησης των αξιών, βάσει των οποίων αυτές οικοδομούνται, ενώ σύμφωνα με τον δεύτερο, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί υπέρβαση της ετερότητας.⁶ Αναφέρεται σε κοινωνίες όπου η κοινωνική συνοχή επιτυγχάνεται μέσα από την ανοχή και αξίες όπως η δικαιοσύνη και η ισότητα των ευκαιριών. Η κατανόηση του «άλλου» είναι το ζητούμενο, η απαρχή της δημιουργίας και της ύπαρξης αυτών των κοινωνιών.

Με δεδομένη τη διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση σε χώρες της Ευρώπης που δέχονται τις διαφορές των πολιτισμών ως αμετάβλητες στο χρόνο και ότι είναι υπαρκτές και αυτές που οριοθετούν τους λαούς, αλλά ταυτόχρονα είναι οι ίδιες που δημιουργούν πολιτισμούς ως μέσω της αλληλεπίδρασης, το σύγχρονο σχολείο συνειδητοποιεί όλο και περισσότερο την αποστολή του όσον αφορά στην εξάλειψη των διαφορών και των διακρίσεων ανάμεσα στους διαφορετικούς μαθητές. Η απαλλαγή της θρησκευτικής αγωγής από ιδεολογικές περιχαράκωσεις και η στήριξη της σε νέα μορφωτικά παιδαγωγικά θεμέλια θεωρούνται επιβεβλημένες. Η αποτελεσματικότητα του θεολόγου εκπαιδευτικού συνδέεται με την προσαρμογή του στα νέα πολιτισμικά δεδομένα, κάτι που απαιτεί εφαρμογή νέων παιδαγωγικών κριτηρίων, επαναδιατύπωση των στόχων, διαθησκευιακό προσανατολισμό και χρήση εκείνων των πνευματικών μεγεθών της εκκλησιαστικής τέχνης και του πολιτισμού που θα αποτελέσουν γέφυρες επικοινωνίας και αγωγής.

Είναι γεγονός ότι η εκπαίδευση σήμερα, αποτελεί προϊόν της νεωτερικότητας και οργανώνεται σε εκκοσμηκευμένο περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι η Θρησκευτική Εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως μάθημα του σχολικού προγράμματος, όπως τα υπόλοιπα, και όχι ως μήση σε μία θρησκεία. Στην Ελλάδα το μάθημα των Θρησκευτικών είναι ένα ακόμη μάθημα του Προγράμματος Σπουδών και δεν έχει ομολογιακό χαρακτήρα με βάση τα δύο τελευταία προγράμματα).⁷ Υιοθετώντας μάλιστα παιδαγωγικά τον κονστρουκτιβισμό, σήμερα, χρησιμοποιεί περισσότερο τις τεχνικές της

⁵Θανάσης Βασιλείου και Νικηφόρος Σταματάκης, *Λεξικό Επιστημών του Ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg, 1992.

⁶ Ιωάννης Παπάζογλου, «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο», *Επιστημονικό Βήμα*, 2008.

⁷ ΦΕΚ 2335/ 17.10. 2011, Αρ.Απόφ. 113714/Γ2 και ΦΕΚ 2104/19.06.2017, Αρ. Απόφ. 101470/Δ2.

Μουσικής και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, αφού και οι δύο βασίζονται στην εμπειρία, καλλιεργούν δεξιότητες και στάσεις αποδομώντας την παγιωμένη γνώση και ζητώντας την ελεύθερη άποψη. Παράλληλα, η Υμνογραφία και Βυζαντινή μουσική στην Εκπαίδευση μπορεί να διαμορφώσει το κατάλληλο περιβάλλον και προσφέρει τις απαραίτητες τεχνικές για να διδαχθεί των ΜτΘ ως ένα ακόμη μάθημα ισότιμο με όλα τα άλλα, που παρέχεται σε όλους τους νέους από την Πολιτεία, είναι μέρος του Προγράμματος Σπουδών και υπηρετεί τους στόχους της γενικής εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011).

Η ανάγκη χρήσης διαφόρων πνευματικών μεγεθών και μορφών της Τέχνης ως μέσα επικοινωνίας στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Μία διδακτική βασισμένη στις αρχές της διαπολιτισμικότητας, δηλαδή τη διερεύνηση των προγραμμάτων διδασκαλίας, την αξιοποίηση των αλλοδαπών μαθητών, την ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης και επιτυχημένης διαπολιτισμικής επικοινωνίας των μαθητών και τη διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών είναι επιβεβλημένη. Τα ζητήματα, που τίθενται και τα προβλήματα που πρέπει να υπερκερασθούν είναι πολλά, όμως είναι δυνατό να περιοριστούν μέσα από βασικές αρχές αγωγής και διδασκαλίας, όπως τον κριτικό προσανατολισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την υπέρβαση των αδυναμιών από την πλευρά του εκπαιδευτικού, την πρακτική εφαρμογή μεθόδων που θα ενισχύσουν όλους τους μαθητές και την υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό, μιας επιτυχούς επικοινωνιακής τακτικής.⁸

Στο πλαίσιο αυτό η τέχνη με τις πνευματικές της πτυχές, αυτές της Μουσικής και του Θεάτρου οι οποίες, όταν γίνονται όχημα και διάδοση υπερβατικών αξιών όπως η ειρήνη, η δικαιοσύνη, η κοινοκτημοσύνη, η φιλανθρωπία μπορούν να συμβάλουν καίρια στο μάθημα της θρησκευτικής διαπολιτισμικής αγωγής. Μαθητές από διαφορετικά κράτη, θρησκεία και πολιτισμό μπορούν να συνεκφραστούν με μία κοινή προσευχή δια της μουσικής, να ατενίσουν ένα πίνακα τέχνης ή αγιογραφίας και να συναισθανθούν, να συμμετέχουν σε ένα θεατρικό δρώμενο παλιό ή σύγχρονο το οποίο μεταφέρει διαχρονικές και παγκόσμιες αξίες.

Η Υμνογραφία και η Βυζαντινή Μουσική επειδή εκφράζουν οικουμενικές διαστάσεις και αλήθειες μπορούν να ενταχθούν εκτενέστερα και

⁸Κατερίνα Δημητριάδου, «Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο», στα πρακτικά της ημερίδας *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*, Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου 2007, 37-53.

δημιουργικότερα στο Νέο Πρόγραμμα σπουδών για τα Θρησκευτικά γιατί έχουν τις προϋποθέσεις μιας χρήσιμης διαπολιτισμικής αγωγής.

Η Υμνογραφία και η Εκκλησιαστική μουσική ως άξονες διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσα στους αιώνες.

Τα δύο πνευματικά μεγέθη της Υμνογραφίας και της Βυζαντινής μουσικής εκφράζονται με την έννοια της Ψαλτικής που περιλαμβάνει και τον λόγο, αλλά και το μέλος στην εκφορά τους. Η Ψαλτική παράδοση της Ορθόδοξης εκκλησίας έχει οικουμενικές διαστάσεις στο πλαίσιο της Θεολογίας, της Παράδοσης, της διδασκαλίας της ως τέχνης του Ελληνισμού όσο και άλλων λαών.

«Η ψαλτική έχει αφετηρία την αρχαϊκή αταξική κοινωνία. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα βιβλία της λατρείας δίνουν τη μουσική και την υμνολόγηση στον λαό. Στην λειτουργική σύνταξη δηλαδή δρουν ο λειτουργός και ο λαός. Αυτό σημαίνει ότι η μουσική μέχρι ένα ορισμένο σημείο είναι δομημένη από ατόφια λαϊκά υλικά. Άλλωστε η επιστημονική έρευνα έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι το λειτουργικό μέλος στη μορφή ενός στίχου ή ως εκτενέστερη μονοστροφική και πολυστροφική σύνθεση στη μορφή του τροπαρίου, όπως και το τραγούδι γενικά στη λαϊκή (κοσμική) παράδοση, ξεκινά από τη φωνητική και ενόργανη έκφραση της αρχαίας τραγωδίας».⁹

Τόσο το κοσμικό άσμα, όσο και η Ψαλτική αποτελούν παραδόσεις οι οποίες έχουν αλληλοεπηρεασμό στους ήχους, τον ρυθμό όσο και τις αξίες που εκφράζουν.¹⁰ Τελικά, τόσο η Ψαλτική όσο και το λαϊκό τραγούδι εκφράζονται στα πλαίσια μιας ενιαίας παράδοσης από όπου δημιουργούνται οι καινούριες της μορφές. Ωστόσο, η Ψαλτική είναι μία τέχνη ευρύτερης αποδοχής και αλληλοεπηρεασμού. Σε αυτό συνέβαλαν η ελληνική γλώσσα και μουσική που έχουν επηρεάσει άμπολλες παραδόσεις, το διαπολιτισμικό ελληνικό περιβάλλον της φιλοσοφίας που αναπτύχθηκε, όσο και η έκφραση από την Ψαλτική του Οικουμενικού πνεύματος του Χριστιανισμού.

Τη διαφορετικότητα στην εθνικότητα όσο και την καταγωγή, αλλά με οικουμενικό πνεύμα στον βίο και στα έργα τους, αντιπροσωπεύουν οι εκπρόσωποι της Ψαλτικής μέσα στους αιώνες.

«Ως προς την προέλευσιν της εκκλησιαστικής ρυθμικής ποιήσεως, η Συρία υπήρξε το κέντρον, εις ο αι κατά τονικὴν ρυθμοποιῶν εκκλησιαστι-

⁹ Αντώνιος Αλυγιάκης, *Ο χαρακτήρας της Ορθόδοξης Ψαλτικής*, Επιστημονική Επετηρίδα Θεολογικής Σχολής, Τόμος 29, Ανάτυπο, Θεσσαλονίκη, 1988.

¹⁰ Κωνταντίνος Ψάχος, *Το οκτάηχον σύστημα της Βυζαντινής μουσικής, εκκλησιαστικής και δημώδους, και το της αρμονικής συνηχήσεως*, Νεάπολις Κρήτης, Εκδόσεις Γ. Χατζηθεοδώρου, 1980, σ.179.

καί συνθέσεις έλαβον πρώϊμον ανάπτυξιν και εσχηματίσθησαν πρότυπα συνθέσεων, άτινα είτα ηκολούθησαν οι υμνωδοί και εν τη ελληνική Εκκλησία. Αλλά και η υπόθεσις, ότι η τονική ρυθμοποιΐα προήλθε κατ' απομίμησιν προτύπων σημιτικών, παρ' οίς απαντά και η αλφαβητική ακροστιχίς και η ομοιοκαταληξία, δεν παρουσιάζει ερείσματα ισχυρότερα. Παρά ταύτα δέχεται ο Κρουμβάχερ, ότι εν μέρει συνεπέδρασεν ίσως και η γνωριμία προς τους εβραϊκούς και συριακούς ύμνους. Ο δε καθηγητής Μητσάκης τονίζει ότι οι βασικοί κανόνες της ισοσυλλαβίας και ομοτονίας ρυθμίζουν και την συριακήν υμνογραφίαν και πέρασαν στα ελληνικά με τις μεταφράσεις του Εφραίμ». ¹¹

Τόσο ο Εφραίμ ο Σύρος όσο και ο διάκονος Ρωμανός ο μελωδός, ο Πίνδαρος της εκκλησιαστικής ποίησης έχουν συριακή καταγωγή. Ο πρώτος καθιέρωσε ύμνους με τις επωνυμίες «μαντριάσιε και σουγκιάθα», ¹² που ακολούθησε ο δεύτερος συνεχιστής της παλαιάς συριακής παραδόσεως Ρωμανός με την καθιέρωση στη συνέχεια του λαμπρού υμνολογικού είδους του κοντακίου τον 5^ο μ.Χ.αι. Είναι γεγονός ότι οι επιρροές -με οικουμενική διάσταση την εποχή εκείνη στην εκκλησιαστική υμνογραφία- είναι πολλές ανάμεσα στον Συριακό πολιτισμό και τον Ελληνικό. Τόσο ο Εφραίμ όσο και ο Ρωμανός έχουν ελληνική παιδεία από το περιβάλλον τους, έχοντας εξελληνισμένους χριστιανούς γονείς. Άλλος ένας εκκλησιαστικός ποιητής ο οποίος ξεχωρίζει για την χρήση των αρχαίων ελληνικών μετρών στην ποίησή του, είναι ο Γρηγόριος ο Ναζιανζηνός. Τα έργα του επηρέασαν εξαιτίας της ρυθμολογίας όλους τους γειτονικούς χριστιανικούς λαούς. Τα πρώτα υμνογραφικά κύτταρα της εκκλησιαστικής υμνογραφίας, με γλώσσα και ρυθμοποιΐα ελληνική, αγκαλιάζουν σιγά-σιγά όλους τους χριστιανούς της ανατολής και δύσης ανεξαρτήτως εθνικότητας. Ύμνοι όπως, «ο Μονογενής Υιός», τα αντίφωνα «ταις πρεσβείαις της Θεοτόκου», ο χερουβικός ύμνος «οι τα χερουβίμ μυστικώς εικονίζοντες [...]», ο αρχαιότερος ύμνος «Σιγησάτω πάσα σάρξ βροτεία [...]» αντί χερουβικού στην Θ. Λειτουργία του Αγίου Ιακώβου και τόσοι άλλοι. Τα κοντάκια του Ρωμανού δεσπόζουν μέχρι και σήμερα με αντιπροσωπευτικό το «Η Παρθένος σήμεραν» όσο και άλλα στην υμνογραφία της Μ. Εβδομάδας όσο και της Μ. Τεσσαρακοστής. ¹³ Η οικουμενική διάσταση δεν υπάρχει μόνο στην διάρκεια του χρόνου αλλά και στην αποδοχή της εκάστοτε υμνο-

¹¹ Παναγιώτης Τρεμπέλας, *Εκλογή Ελληνικής Ορθοδόξου Υμνογραφίας*, Εκδόσεις «Ο Σωτήρ», Αθήνα, 1978, σ.102-104.

¹² Παναγιώτης Τρεμπέλας, *Εκλογή Ελληνικής Ορθοδόξου Υμνογραφίας*, Εκδόσεις «Ο Σωτήρ», Αθήνα, 1978, σ.106.

¹³ Καριοφίλης Μητσάκης, *Βυζαντινή Υμνογραφία, Από την Καινή Διαθήκη έως την Εικονομαχία*. Χριστιανική Γραμματολογία 1, Τόμ. Α', Εκδόσεις Παν. Χρήστου, Ίδρυμα Πατερικών Μελετών, Θεσσαλονίκη, 1971.

γραφίας από χριστιανούς διαφόρων εθνοτήτων που έχουν ελληνική παιδεία. Εκτός από το κοντάκιο και οι δημιουργοί του Κανόνα μπορούν να καυχώνται για την διάδοση των πνευματικών έργων τους στην οικουμένη. Τόσο ο Ιωάννης ο Δαμασκηνός που εφεύρε την εκκλησιαστική οκτωηχία και μεταλαμπάδευσε όχι μόνο τον λόγο, αλλά και το μέλος από γενιά σε γενιά. Ο Κοσμάς ο Μαΐουμά, ο Ανδρέας Κρήτης, οι Στουδίτες, Σαββαΐτες, Σικελοί και Ιταλοέλληνες υμνογράφοι του 6^{ου} και 7^{ου} αι. αντιπροσωπεύουν τις γνήσιες μορφές διαπολιτισμικής επιρροής και αναφοράς σε όλα τα χριστιανικά έθνη. Αξίζει στο πλήθος των λαμπρών αναφορών να αναφερθούν και οι μελωδοί όσο και οι Πρωτοψάλτες που συνέβαλαν με τα πονήματά τους για το άνοιγμα του Χριστιανισμού στα Έθνη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του Λαμπαδάρου και μοναδικά αριστοτεχνικού, στην εξήγηση της παλαιάς μουσικής γραφής και αναγωγής στη νέα, του Πέτρου του Πελοποννησίου που έζησε τον 18^ο αι. και με την προσωπικότητα, την ιδιοφυΐα και το έργο του επηρέασε καταλυτικά όλους τους ασχολούμενους λαούς με την Βυζαντινή μουσική, μιας υπερχλιετούς τέχνης.

Την άμεση επιρροή σε πνευματικά μεγέθη, όπως ο λόγος και η ποίηση σε διάφορους πολιτισμούς, έχει η ελληνική γλώσσα. Μία γλώσσα που γίνεται ιερή και με τις μοναδικές και ανεπανάληπτες σε νόημα λέξεις, αποδίδει ιδανικά τα θεϊκά νοήματα και υμνογραφήματα. Μία γλώσσα που επηρεάζει με τις έννοιες και αξίες της άλλες κουλτούρες και πολιτισμούς. Κάποιες λέξεις της υμνογραφίας μπολιάζονται ατόφιες στην καθομιλούμενη άλλων λαών, διαφορετικά γίνεται μετάφραση αλλά με το ίδιο περιεχόμενο.

Η ψαλτική επιβεβαιώνει την οικουμενική διάστασή της, με τις αυτούσιες μεταφορές της βυζαντινής μελοποιΐας, μετά από προσεγμένες μεταφράσεις, σε πολλές ανατολικές και δυτικές λειτουργικές παραδόσεις, όπως είναι η συριακή, η γεωργιανή, η αρμενική, η κοπτική, η σλαβική, η λατινική, η αραβική, η φιλανδική κ.α. Σε όλες αυτές τις χώρες επιβεβαιώνεται η ύπαρξη τόσο των αντιφώνων, των τροπαρίων του κανόνα αλλά και η εκκλησιαστική οκτωηχία.

Τέλος, άλλος ένας παράγοντας που αποκαλύπτει τον οικουμενικό χαρακτήρα της υμνογραφίας είναι τα εδάφια και οι λέξεις που το μαρτυρούν: Δεύτε πάντα τα έθνη, Λαοί προσκισθήσατε, Χαίρετε λαοί και αγαλλιόσθε, Κυκλώσατε λαοί Σιών, Αγαλλιόσθω η κτίσις, Παράδοξα σήμερον είδον τα έθνη, Εξέλθετε Έθνη, εξέλθετε λαοί, την οικουμένην σαγηνεύσας, κ.α. Είναι εμφανές ότι η Ψαλτική έχει και λαϊκή και οικουμενική βάση. Αποτελεί την τέχνη εκείνη που μιλά με τον τρόπο της σε κάθε άνθρωπο, ανεξαρτήτως φυλής και χρώματος και του αποκαλύπτει το μήνυμα της εν Χριστώ Ζωής.

Τρόποι και μέθοδοι διδασκαλίας της Ύμνογραφίας και της Βυζαντινής Μουσικής στο σύγχρονο σχολείο.

Τόσο η Βυζαντινή Μουσική όσο και η Ύμνογραφία μπορούν να αναλάβουν μία σημαντικότερη θέση τόσο στο μάθημα των Θρησκευτικών όσο και των Εικαστικών. Αν και στα τελευταία αναλυτικά προγράμματα (2011 και 2017) είναι εμφανέστερη η παρουσία τους, εντούτοις περιορίζονται σε μία δύο ενότητες τόσο στο μάθημα της μουσικής όσο και των Θρησκευτικών. Στα μουσικά σχολεία της χώρας, από την αρχή της ίδρυσής τους, η Παραδοσιακή μουσική με στοιχεία υμνολογίας και θεωρίας και πράξης της Βυζαντινής μουσικής δίνει πολύ εύστοχα μία ελληνική μουσική παιδεία που αγκαλιάζει και μορφώνει τόσο τα ελληνόπουλα όσο και παιδιά με διαφορετική εθνικότητα. Η προσωπική μας γνώμη είναι τα δύο αυτά μαθήματα να ενταχθούν περισσότερο στα εικαστικά μαθήματα (Μουσική-Καλλιτεχνικά) με περισσότερες ενότητες στη θεωρία και την πράξη, χωρίς να αποκλείεται κάτι ανάλογο στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Οι λόγοι που επιβάλλουν την υμνογραφία και την Βυζ. Μουσική στους παραπάνω δύο κλάδους μαθημάτων είναι διαπολιτισμικοί επί το πλείστον.

Τα δύο αυτά πνευματικά μεγέθη του Ελληνισμού δεν αποκλείουν κανένα από τη γνώση τους. Η βυζαντινή μουσική που επενδύει την υμνολογία έχει πολλές ομοιότητες με τις ανατολικές μουσικές και μπορεί να γίνεται παραλληλισμός ακουσμάτων σε διαπολιτισμικά σχολεία που φοιτούν μαθητές από τις ανατολικές χώρες. Συμβάλει αποφασιστικά η διδασκαλία τους ακόμα και σε παιδιά διαφορετικής θρησκείας, καθότι δημώδη και λαϊκά τραγούδια των χωρών της ευρύτερης ανατολής έχουν ίδια ακούσματα με την βυζαντινή μουσική. Κατά συνέπεια η Βυζ. Μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα επικοινωνίας και συσχετισμού με τις μουσικές της ευρύτερης ανατολικής περιοχής της Μεσογείου.

Η υμνογραφία μπορεί να συντελέσει καταλυτικά ενωτικά σε μαθητές με ίδιο ορθόδοξο θρήσκευμα, αλλά με διαφορά στον τρόπο βίωσης της αλήθειας, όσο και των υποχρεώσεων και συσχετισμό με αυτό. Μπορεί να αποτελέσει καταλυτικό μέσο στην σαφή επίγνωση της πίστης όσο και της δογματικής και της αγιογραφικής διδασκαλίας της. Μέσα από την υμνογραφία εκφράζεται γνήσια η πίστη και η Θεολογία του Χριστιανισμού.

Ενδεικτικοί και εφαρμόσιμοι τρόποι είναι οι ακόλουθοι:

- α) ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές έχουν ενεργητικό ρόλο στη μάθηση
- β) διδασκαλία σε ομάδες, δραστηριότητες, συνεργασία μεταξύ μαθητών, συνεργατική μάθηση, παροχή πλαισίου στήριξης και μαθητείες. Μία τέτοια διδασκαλία αφορά μείζονες έννοιες και χαρακτηρίζεται από υψηλό

βαθμό δραστηριότητας των μαθητών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αυθεντικών αξιολογήσεων.

γ) η διδασκαλία στοχεύει στην ανάπτυξη γνωστικών και μετα-γνωστικών δεξιοτήτων

δ) η τάξη μετατρέπεται σε εργαστήριο και γίνεται ουσιαστικά κοινότητα μάθησης

Συμπεράσματα-Εκτίμηση της αξίας των δύο αυτών πνευματικών μεγεθών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο.

1. Η διδασκαλία τόσο της υμνογραφίας όσο και της Βυζαντινής στο ελληνικό σχολείο σήμερα θα δώσει κύρος και αξία τόσο στο μάθημα των Θρησκευτικών όσο και στα εικαστικά μαθήματα, μιας και τα δύο αυτά πνευματικά μεγέθη έχουν οικουμενική αξία και διάσταση
2. Η Βυζαντινή μουσική αποτελεί το ασφαλές όχημα της υμνογραφίας και μπορεί να μεταλαμπαδεύσει τις αλήθειες τόσο της πίστης όσο και τα δεδομένα του Χριστιανισμού, που έχουν πανανθρώπινο χαρακτήρα χωρίς διακρίσεις και διαχωρισμούς.
3. Το σύγχρονο σχολείο έχει ανάγκη της συνεισφοράς μαθημάτων με διαχρονικό και πανανθρώπινο χαρακτήρα.
4. Τα δύο αυτά μαθήματα θα συμβάλλουν στην θρησκευτική και πανανθρώπινη ευαισθησία των νέων.
5. Ο συσχετισμός της Βυζαντινής Μουσικής με τις ευρύτερες ανατολικές όσο και μεσογειακές μουσικές αποτελεί το μέσο γνωριμίας κάθε αλλοδαπού μαθητή με την μουσική της πατρίδας του αλλά και την ασφαλή συμμετοχή του σε μάθημα που σέβεται την προέλευση και την θρησκευτική του τοποθέτηση.
6. Μέθοδοι και τρόποι διδασκαλίας όπως: το εργαστηριακό μάθημα, ο χωρισμός σε ομάδες, δραστηριότητες, συνεργασία μεταξύ μαθητών και ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές έχουν ενεργητικό ρόλο στη μάθηση, συμβάλλουν αποφασιστικά στην καλύτερη διεξαγωγή και λειτουργία τους στην διδακτική πράξη.

ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ

Ζωή Τετλιμπάκου

Abstract

The dominance of images as a means of public communication strongly emphasizes its need for harnessing audiovisual literacy. Cinema, more than perhaps other forms of virtual expression, has the advantage of using many different semantic modes of communication at the same time. In the school environment, students have learned not only to embrace multimedia presentations in the classroom, but to expect them. Religious teaching aims to serve the needs of religious literacy by harmonizing its cognitive and pedagogical content with the requirements of the modern multicultural social and school environment. It is a study of religion and culture that it has historically produced through a two-way process. Theologians use of representational sources, therefore, to understand and sensitize both the past and the present is necessary as they have the same value as the written. This presentation presents an approach to religious literacy by exploiting the use of cinema. This is followed by a doctrinal scenario in the theme "Split and Opposition to Religions" (Secondary School) with the film "Gandhi" and it is expected through the script that students approach diversity to know other religions to degrade their .religious elements change and reconciliation through the cinematic version of socio-political history.

Εισαγωγή

Σήμερα στις οργανωμένες κοινωνίες του δυτικού κόσμου παιδιά και ενήλικες αφιερώνουν ένα μεγάλο τμήμα του ημερήσιου χρόνου τους μπροστά στην τηλεοπτική οθόνη, στην περιήγηση στον παγκόσμιο ιστό, στις εικόνες των έντυπων και τηλεοπτικών διαφημίσεων και κάθε είδους οπτικών επιδείξεων¹. Ο λόγος παραμερίζεται, σε πολλές περιπτώσεις, από την εικόνα ως εργαλείο δημόσιας επικοινωνίας. Η οπτικοποίηση των πληροφοριών που συναντάται σήμερα σαν αποτέλεσμα της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας, περιέχει την εικονική αναπαράσταση γνώσεων, εννοιών, ιδεών, μηνυμάτων². Οι νέες κοινωνικές αλλαγές στον τρόπο επικοινωνίας επηρέασαν και τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Διαμορφώθηκε ένας νέος όρος που εκφράζει το εγγράμματο άτομο και

¹ Σωτηρία Γρόσδου, Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση: Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων. Στο: Σ. Γρόσδος, Ε. Κανταρτζή & Β. Πλιόγκου (επιμ.), Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδί και οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας, 21-22 Νοεμβρίου 2009 (σ.30-48). Θεσσαλονίκη: Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ.

² Ζαφειρία-Ηρώ Μυλωνάκου Κεκέ, 2005, σ.559 <http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema /thema pdf.pdf>

ονομάζεται ‘γραμματισμός’. Η έννοια «γραμματισμός» αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ.). Στόχος αυτής της εργασίας είναι να αναπτύξει τη σχέση του θρησκευτικού γραμματισμού με τις νέες μορφές επικοινωνίας ώστε να συμβάλει στο επιθυμητό αποτέλεσμα μέσα σε μία πολυπολιτισμική τάξη.

Θρησκευτικός Γραμματισμός

Βασικός σκοπός του μαθήματος των Θρησκευτικών, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του θρησκευτικού μαθήματος, είναι η ανάπτυξη του θρησκευτικού γραμματισμού, που επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή των μαθητών στην ανακάλυψη της θρησκευτικής γνώσης. Σύμφωνα με το νέο Νόμο – Πλαίσιο το μοντέλο της κριτικής θρησκευτικής εκπαίδευσης θεμελιώνεται σε δύο βασικούς στόχους του θρησκευτικού μαθήματος, που είναι η μάθηση για τη θρησκεία (learning about religion) και η μάθηση από τη θρησκεία (learning from religion). Υποστηρίζεται ότι οι στόχοι της θρησκευτικής εκπαίδευσης πραγματοποιούνται διαμέσου μίας εξελικτικής πορείας δύο φάσεων: της απόκτησης της γνώσης (learning about) και της ανάπτυξης δεξιοτήτων (learning from), ώστε να επιτευχθεί η προσωπική ολοκλήρωση³. Για την επίτευξη του στόχου, διευκρινίζει ο Wright ότι η μάθηση για τη θρησκεία πραγματοποιείται μέσω της αντιπαράθεσης των διαφορών μεταξύ της οικείας θρησκευτικής παράδοσης και της θρησκευτικότητας των θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών⁴. Ουσιαστικά δηλαδή προτείνει η θρησκευτική γνώση των χριστιανών μαθητών τόσο για τη δική τους θρησκευτική παράδοση όσο και για τις άλλες θρησκευτικές παραδόσεις να είναι αποτέλεσμα του προβληματισμού που προκύπτει από τη συνάντηση και την ανάδειξη των διαφορετικότητων τους. Ο κριτικός θρησκευτικός γραμματισμός προτείνεται ως μία καινοτόμος διάσταση της σύγχρονης θρησκευτικής αγωγής⁵. Το ΠΣ των Θρησκευτικών σκοπεύει μέσω της κονστрукτιβιστικής παιδαγωγικής να επιτύχει τον θρησκευτικό γραμματισμό των νέων με βάση τη θρησκεία

³ Ευάγγελος Πέππες, «Θρησκευτικός γραμματισμός: ερμηνείες και παρερμηνείες», Εισήγηση στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με θέμα *Το Μάθημα των Θρησκευτικών: Προβληματισμοί – Επιστημάνσεις – Προτάσεις* Θεσσαλονίκη 11-13 Μαρτίου 2012 http://thriskeftika.blogspot.com/2015/04/blog-post_98.html

⁴ Andrew Wright, (2008) «Critical Religious Education and the National Framework for Religious Education in England and Wales», *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association* 103 (November – December 2008), σ. 517 – 518.

⁵ Ευάγγελος Πέππες, *όπ. παρ.*

τους, τη θρησκεία του τόπου (Ορθοδοξία) και του θρησκευτικού φαινομένου γενικότερα, ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και να καλλιεργηθούν ηθικά και κοινωνικά, για να οικοδομήσουν την προσωπική ταυτότητά τους και να είναι επαρκείς στη γνωριμία και το διάλογο με τον άλλον καθώς και στο σεβασμό αυτού, αλλά και στην κριτική κατανόηση γενικότερα⁶.

Βασικά εργαλεία της διδασκαλίας είναι αξιόλογα κείμενα αγίων, πατέρων, αποσπάσματα από ταινίες, βίντεο μεγάλων στιγμών της ιστορίας της εκκλησίας και της τέχνης λογοτεχνικά κείμενα δοκίμια και άλλα πολλά. Η επιλογή αυτή αφήνει όλα εκείνα τα περιθώρια να διαμορφωθεί το μάθημα ανάλογα με τις εμπειρίες των παιδιών και να σκοπεύει ακριβώς σε αυτό: να συνδέσει τη μαθησιακή διαδικασία με την εμπειρία τους και την καθημερινή ζωή τους, ώστε να καλλιεργηθούν ηθικά και κοινωνικά, να οικοδομήσουν την προσωπική ταυτότητά τους και να είναι επαρκείς στη γνωριμία και το διάλογο με τον άλλον. Η αξιοποίηση των οπτικοακουστικών πηγών (εικαστικά δημιουργήματα, φωτογραφίες, σκίτσα, αφίσες, γελοιογραφίες, χάρτες, κινηματογράφος, τηλεόραση, διαγράμματα, γραφήματα) μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην κατανόηση των θρησκευτικών εννοιών.

Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, είναι δύσκολη στην εποχή της εικόνας και του εντυπωσιασμού, γιατί έρχεται αντιμέτωπη με νέα προβλήματα. Το πρώτο πρόβλημα που χρήζει αντιμετώπισης σχετικά με την ανάλυση των οπτικοακουστικών πηγών είναι η δύναμη της εικονικής αναπαράστασης, που να οδηγεί στο χαρακτηρισμό της ως ρεαλιστικής, πιστής απεικόνισης της πραγματικότητας (τεκμηριωτική λειτουργία). Το δεύτερο πρόβλημα είναι ότι η εικόνα δεν είναι σχεδόν ποτέ ουδέτερη, απαλλαγμένη από προπαγανδιστικές και ιδεολογικές χειραγωγήσεις⁷.

Η αξιοποίηση των οπτικοακουστικών μέσων για την επίτευξη του γραμματισμού, έχει κερδίσει το ενδιαφέρον των μαθητών και προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα στη μαθησιακή διαδικασία. Αρχικά κινητοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών, προωθείται η ερευνητική μάθηση, αναπτύσσεται η ιστορική φαντασία, η ενσυναισθηματική ικανότητα και η παρατηρητικότητα, αρκεί όμως να μην αξιοποιούνται μόνο ως προς το αποδεικτικό τους μέρος αλλά και ως χώρος δυναμικής οπτικής αναπαράστασης⁸.

⁶ Μαρία Κουκουνάρα-Λιάγκη, «Το Μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα και αύριο. Μία άποψη με κριτήριο την παιδαγωγική και διδακτική του μαθήματος», Νέα Παιδεία, τ.146, (2013), σ. 123-135

⁷ Jay Lemke, "Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text", in J.R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading Science*, London: Routledge, 1998, p. 87-113.

⁸ Peter Burke, *Αυτοψία. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών* (μτφρ. Α.Π. Ανδρέου). Αθήνα: Μεταίχμιο, 2003.

Επιπλέον καλλιεργείται η κριτική σκέψη, προωθείται η άσκηση της αντίληψης, της μνήμης, της δημιουργικότητας, η ενίσχυση της αποκλίνουσας σκέψης, η άσκηση στην κατηγοριοποίηση, η ταξινόμηση και η αρχειοθέτηση ιδεών. Συγχρόνως διευκολύνεται η διατήρηση και η ανάκληση γνώσεων, η διάκριση του σημαντικού από το περιττό, της κεντρικής από τις δευτερεύουσες ιδέες, και ο εντοπισμός προκαταλήψεων ή αναχρονισμών⁹. Η κύρια επιδίωξη για τον μαθητή – θεατή είναι η απόλαυση. Η δεύτερη είναι η ματιά του κριτικού θεατή μία ματιά περισσότερο αναλυτική και λιγότερο συναισθηματική. Η απόλαυση μίας εικόνας είναι όμως ένα φαινόμενο που αγγίζει και την ψυχή του μαθητή γιατί αυτή η απόλαυση είναι παραδομένη σε αισθήματα που αναβλύζουν πρωτογενώς, εφόσον οι εικόνες ελέγχονται λιγότερο από τις λέξεις¹⁰. Μετά τη θέαση των εικόνων τα παιδιά αφήνονται ελεύθερα να εκφράσουν αυθόρμητα τις πρώτες εντυπώσεις τους με τη μέθοδο του καταιγισμού των ιδεών. Η προσέγγιση είναι εμπειρική. Οι μαθητές αποτελούν μία κοινότητα θεατών οι οποίοι μέσα από τον διάλογο και με διάμεσο τα εκφραστικά μέσα της εικόνας θα αναζητήσουν όχι μόνο τις επιφανειακές έννοιες, οι οποίες είναι εύκολα αναγνωρίσιμες, αλλά και τις υπονοούμενες έννοιες. Συνεπώς αποκτούν σταδιακά τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης των υπονοούμενων εννοιών, και ενσωματώνουν πρακτικές για να γίνουν ικανοί να προσεγγίζουν την εικόνα από ποικίλες οπτικές. Δημιουργούν έτσι αβίαστα υπόβαθρο για θρησκευτική ηθική και κοινωνική καλιέργεια, για προσδιορισμό της δικής τους θρησκευτικής ταυτότητας και για σεβασμό στην ιδιαιτερότητα του διαφορετικού. Ταυτόχρονα, προσθέτει στις διανοητικές του ικανότητες. Τα νοήματα και οι κώδικες του πολιτισμού δομούνται και κατανοούνται διαμέσου της γλώσσας. Η γλώσσα χρησιμοποιείται για τη δημιουργία και την ερμηνεία σημασιών, ταυτοτήτων, σχέσεων και διαδράσεων, δηλαδή αυτό που ορίζουμε ως πολιτισμό. Η πραγματικότητα του ερμηνεύεται και κατανοείται μέσα από τον λόγο. Η εικόνα είναι ένα «κείμενο» προς κατανόηση, που παίζει και αυτό τον ρόλο του όπως τα άλλα κείμενα. Η εκπαίδευση στην εικόνα διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα, οφείλει να είναι παντού παρούσα ως αντικείμενο μελέτης και ως μέσο εκμάθησης. Στην θρησκευτική εκπαίδευση που λειτουργεί διαθεματικά με το σύνολο των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος δεν θα μπορούσε να αγνοηθεί.

Συμπερασματικά η συνάντηση της εκπαίδευσης για την εικόνα και της εκπαίδευσης του πολίτη περνά μέσα από τον οπτικοακουστικό

⁹ Δήμητρα Μαυροσκούφη, *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: Ιστοριογραφία, διδακτική Μεθοδολογία και Ιστορικές πηγές*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 2005.

¹⁰Pierre Sorlin, *Κοινωνιολογία του κινηματογράφου*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 380-386, 2004.

γραμματισμό¹¹. Η εκπαίδευση στην εικόνα διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα, οφείλει να είναι παντού παρούσα ως αντικείμενο μελέτης κι ως μέσο εκμάθησης. Η «εκπαίδευση του βλέμματος» προϋποθέτει την ανάπτυξη μιας κριτικής σκέψης διαμέσου της κατασκευής οπτικοακουστικών προϊόντων, ένα διαδοχικό πέρασμα από τον μαθητή - θεατή στον μαθητή - δημιουργό και στη συνέχεια στον μαθητή - κριτικό¹². Ένα από τα υποστηρικτικά μέσα διδασκαλίας τα οποία μπορούν να ενεργοποιήσουν και τις δύο αισθήσεις των μαθητών, τόσο την όραση όσο και την ακοή, και να συμβάλει στην καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος των θρησκευτικών είναι ο κινηματογράφος.

Κινηματογράφος

Ο κινηματογράφος αποτελεί μία πλούσια και σύνθετη πηγή πληροφοριών, για την εποχή μας. Αναπαράγει και αντανακλά μία σταθερή άποψη για τον κόσμο με διάφορους τύπους συμπεριφοράς, εθίμων, ιεραρχίας, αξιών, που χαρακτηρίζουν κάθε κοινωνία, αναδεικνύοντας τον κόσμο τους και μία συγκεκριμένη κοινωνία βοηθώντας το κοινό να δημιουργήσει μία δική του άποψη¹³. Η κινηματογραφική ταινία στις μέρες μας είναι αναγνωρισμένη ως το πιο διαδεδομένο και ισχυρό μέσο για τη μεταφορά της αίσθησης του παρελθόντος στους ανθρώπους του παρόντος¹⁴. Μέσα από αφηγηματικές τεχνικές μεταφέρει ηθικά μηνύματα που πηγάζουν από αληθινά ιστορικά γεγονότα και ανθρώπους¹⁵.

¹¹ Ο όρος οπτικός γραμματισμός (International Visual Literacy Association, 2008), αναφέρεται: στις οπτικές ικανότητες που αναπτύσσει το άτομο κοιτάζοντας και ταυτόχρονα ενσωματώνοντας και άλλες αισθητικές εμπειρίες. Το οπτικά εγγράμματο άτομο έχει την ικανότητα να διακρίνει και να ερμηνεύει οπτικές ενέργειες, αντικείμενα, σύμβολα. Αξιοποιώντας δημιουργικά αυτές τις ικανότητες είναι ικανό να επικοινωνεί με τους άλλους, να εκτιμά, να κατανοεί και να απολαμβάνει τα αποτελέσματα της οπτικής επικοινωνίας. Συνεπώς, οπτικός γραμματισμός ορίζεται ως η ικανότητα, όχι μόνο ανάγνωσης, ερμηνείας οπτικών μορφών που αφορούν την οπτική επικοινωνία, αλλά και της κριτικής αποτίμησης, της δημιουργίας οπτικών εννοιών και της παραγωγής οπτικών μηνυμάτων. Βλ. Σωτήριος Γρόσδος «Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση: Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων», στο Σ. Γρόσδος, Ε. Κανταρτζή & Β. Πλιόγκου (επιμ.), Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδί και οπτικοακουστικά Μέσα Επικοινωνίας, 21-22 Νοεμβρίου 2009 (σ.30-48). Θεσσαλονίκη: Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών Α.Π.Θ.

¹² Σωτήριος Γρόσδος, όπ.παρ.

¹³ Dominique Chansel, *Europe on screen-cinema and the teaching of history*, Strasburg: Council of Europe Publishing, 2001, σ.12-13, *Screening History*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1992, σ 2.

¹⁴ Ελένη Καραμανώλη, «Η αξιοποίηση του οπτικοακουστικού γραμματισμού στην εκπαίδευση: ένα σενάριο διδακτικής στο μάθημα της Ιστορίας», 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη, Πρακτικά Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 24 – 26 Ιουνίου 2016, Τόμος Α'.

¹⁵ William B Russell III, *Instructional Methods for Teaching Social Studies: A Survey of What*
Πρακτικά εργασιών 110 Κέρκυρα 4-6 Οκτωβρίου 2019

Ο κινηματογράφος αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα εκπαιδευτικά εργαλείο της εποχής μας και με αυτό τον τρόπο ένας από τους σημαντικούς φορείς ηθικών κοινωνικών ιστορικών, θρησκευτικών μηνυμάτων. Οι ταινίες νομιμοποιούνται ως μαρτυρίες μόνο μετά από λεπτομερή έλεγχο της φύσης και του ιστορικού και θρησκευτικού τους πλαισίου. Έτσι, ο ερευνητής είναι απαραίτητο να γνωρίζει πώς δημιουργήθηκαν, για να αντιμετωπίσει το τι μπορούν να μας πουν, ταυτόχρονα πρέπει να κατανοεί όχι μόνο τι δείχνουν αλλά και πώς. Στη σχολική τάξη, διανύοντας την εποχή της εικόνας (visual culture) η διδασκαλία δεν μπορεί να αγνοήσει το σύγχρονο πολιτισμικό περιβάλλον. Κατά συνέπεια ο κινηματογράφος μπορεί να καταστεί χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο¹⁶. Σε έναν πολιτισμό που επικεντρώνεται ολοένα και περισσότερο στα οπτικά μέσα, οι μαθητές έχουν μάθει όχι μόνο να αγκαλιάζουν παρουσιάσεις πολυμέσων στην τάξη, αλλά να τις περιμένουν.

Οι προσδοκίες αυτές συνδέονται και με το μάθημα των θρησκευτικών. Η πρακτική εφαρμογή του στο μάθημα, ενώ αρχικά δημιούργησε κάποιες εκπαιδευτικές δυσκολίες, στη συνέχεια ξεπεράστηκαν. Ομάδα μελετητών ερευνήσε τις θεωρητικές και παιδαγωγικές ανησυχίες που σχετίζονται με τη διασταύρωση της ταινίας και της θρησκείας στην τάξη. Μελέτησαν τη χρήση της ταινίας για να διδάξουν συγκεκριμένες θρησκευτικές παραδόσεις, και προοπτικές στις θεμελιώδεις ανθρώπινες αξίες¹⁷. Έθεσαν το ερώτημα εάν η θρησκεία παίζει συχνά σημαντικό ρόλο στην ταινία, η εάν ταινία παίζει σημαντικό ρόλο στη θρησκεία; Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ενώ ο καλύτερος λόγος για "να παρακολουθήσει κάποιος μια ταινία" είναι η ψυχαγωγία, η κατανόηση της φαίνεται να είναι αρκετά περίπλοκη. Αυτή η διαπίστωση στηρίζεται στο γεγονός ότι οι ταινίες δεν αντικατοπτρίζουν μόνο τη ζωή, αλλά έχουν και τη δυνατότητα να διαμορφώνουν τους κανόνες, τις αξίες, τις στάσεις και την αντίληψη της ζωής. Μέσω της ταινίας, μπορεί κανείς να ενημερωθεί να συλλέξει ιστορίες ή οτιδήποτε άλλο μπορεί να φανταστεί.¹⁸ Ο κινηματογράφος μπορεί να χρησιμοποιήσει την τέχνη του για να ψυχαγωγήσει, να προωθήσει τις πολιτικές πρακτικές, να εκπαιδεύσει και να παρουσιάσει τη ζωή όπως

Middle School Students Like and Dislike about Social Studies Instruction, 2010, https://www.researchgate.net/publication/268504529_Instructional

¹⁶ Mathew Paris, *Integrating Film and Television into Social Studies Instruction*, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN, 1997, <http://www.ericdigests.org/1998-2/film.htm>, (ημερομηνία προσπέλασης 17.7.2016).

¹⁷ Gregory Watkins, *Teaching Religion and Film*, A Fourth Approach, 2008 Conrad Ostwalt <http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195335989.001.0001/acprof-9780195335989-chapter-3>.

¹⁸ Paul Flesher, «Teaching Religion and Film», *Journal of Religion & Film*, Volume 2, Issue 3, Special Issue (December 1998): Spotlight on Teaching University of Wyoming.

είναι, ήταν ή θα μπορούσε να είναι. Μπορεί να παρουσιάσει την αλήθεια, την αλήθεια όπως την αντιλαμβάνεται με την δική του ερμηνεία ή απλά να αγνοήσει την αλήθεια εντελώς. Μια ταινία μπορεί να είναι ένα έργο μυθοπλασίας, ρεαλισμού, ή οτιδήποτε ενδιάμεσα. Μια ταινία είναι μια ερμηνεία του καλλιτέχνη. Η κατανόηση της ταινίας είναι πράγματι περίπλοκη. Η κατανόηση της θρησκείας είναι επίσης περίπλοκη. Στην Ευρωπαϊκή κοινωνία, ο Χριστιανισμός είναι η επικρατέστερη θρησκεία. Ωστόσο, υπάρχουν τεράστιες διαφορές μεταξύ των χριστιανών ως προς το τι πρέπει να πιστεύουν και πώς πρέπει να εφαρμοστούν οι πεποιθήσεις τους. Σε αυτό το μίγμα έρχονται οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές των άλλων θρησκειών καθώς και αυτών που έχουν άρνηση σε οποιασδήποτε θρησκευτική πίστη. Αν και υπάρχουν ταινίες που ασχολούνται ειδικά με θρησκευτικά θέματα, οι περισσότερες ταινίες είναι κοσμικές. Δεν προορίζονται να παρουσιάσουν μία θρησκευτική ερμηνεία της ζωής και δεν περιμένει κανείς από τους κινηματογραφιστές να το κάνουν. Ωστόσο, η θρησκεία είναι μέρος της ζωής των περισσότερων ανθρώπων, επομένως είναι ρεαλιστικό να υποθέσουμε ότι θα υπάρχουν θρησκευτικές αναφορές στην ταινία. Όταν η ταινία και η θρησκεία τέμνονται, μας δίνεται μία γεύση από τον πολιτισμό μας, μία οπτική εικόνα του ρόλου της θρησκείας στην κοινωνία μας. Το ερώτημα που ζητάει μια απάντηση είναι, αν η απεικόνιση της θρησκείας που δίνουμε μέσω της ταινίας προορίζεται μόνο για ψυχαγωγία ή πρόκειται να αποτελέσει πραγματική αναπαράσταση αυτού που οι άνθρωποι πιστεύουν και ασκούν¹⁹. Στο μάθημα της θρησκευτικής αγωγής απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του είναι η χρήση πηγών, οι οποίες αποτελούν σημαντικό εργαλείο για την κατανόηση, αλλά και την κατάκτηση του θρησκευτικού γραμματισμού. Οι οπτικοακουστικές πηγές ενσωματώνουν την παρουσία της ζωής της εκκλησίας και του κόσμου μέσα στο χρόνο σε όλες τις στιγμές του. Ο κινηματογράφος λειτουργεί ως «γλώσσα», ως κέντρο βάρους μιας διευρυμένης διεπιστημονικότητας, που επιτρέπει τη συνειδητοποίηση και πολύ περισσότερο την κατανόηση της ιστορίας. Μέσα στην ιστορία, γεννιέται ο πολιτισμός, που αποτελεί την μήτρα εντός της οποίας σαρκώθηκε ο Λόγος και αναπτύχθηκε ο λόγος της Χριστιανικής θεολογίας²⁰.

Η χρήση, λοιπόν, των παραστατικών πηγών από τους θεολόγους για την κατανόηση και την αισθητοποίηση του παρελθόντος, αλλά και του παρόντος είναι αναγκαία καθώς έχουν την ίδια αξία με τις γραπτές²¹.

Σε έρευνες που έγιναν αναφορικά με τη διδακτική αποδοτικότητα του

¹⁹ Paul Flesher, Teaching Religion and Film, *Journal of Religion & Film*, όπ.παρ.

²⁰ Χρυσόστομος Σταμούλης, 2018, users.auth.gr/~stamchr/kinimatografos __Syllabus

²¹ Francis Haskell, History and its Images. Art and the Interpretation of the Past. New Haven-London: Yale University Press, 1993.

κινηματογράφου απεδείχθη ότι παρουσιάζει ένα ελαφρύ προβάδισμα σε σχέση με τα υπόλοιπα οπτικοακουστικά μέσα, μια και προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον στους μαθητές, λόγω της εντύπωσης της κίνησης και της φυσικής δράσης που δημιουργεί. Αυτό που κάνει μοναδικό μέσο τον κινηματογράφο είναι ότι κατορθώνει και ικανοποιεί ταυτόχρονα και διδακτικούς και ψυχολογικούς στόχους, το τερπνό, δηλαδή, μετά του ωφελίμου

Τα πλεονεκτήματα της κινηματογραφικής ταινίας

Η κινηματογραφική ταινία προσφέρεται ως μέσο στη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών, αφού η κινηματογραφική εμπειρία είναι οικεία στους μαθητές.

Η παρουσία οπτικών κειμένων και κινηματογραφικών ταινιών κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών, είναι συναρπαστικό και διεγερτικό μέσο για την τάξη, αφού είναι ένα μέσο που επικοινωνεί πολύ με τον κόσμο και την κοινωνία και μάλιστα ένα μέσο τίμιο, έγκυρο και ουσιαστικό. Η μελέτη των κινηματογραφικών ταινιών δίνει την αφορμή για τη μελέτη και την κατανόηση των θρησκευτικών συνδέσεων τόσο της κινηματογραφικής όσο και της θρησκευτικής αφήγησης ως αποτέλεσμα της σύγκρισης των δύο μέσων.²² Οι κινηματογραφικές ταινίες συμβάλλουν στην κατανόηση της Εκκλησίας και της θεολογίας, αναδεικνύουν το μυστήριο της κριτικής θέασης των πραγμάτων, αλλά και τη σημαντικότητα της έλλογης γνώσης που ελευθερώνει από τις οποιεσδήποτε δαιμονοποιήσεις του άγνωστου. Το οπτικό και ακουστικό στοιχείο της ταινίας επηρεάζει τον θεατή με μοναδικούς τρόπους και προσφέρει μία πιο συμμετοχική εμπειρία που μιμείται περισσότερο τη θρησκευτική εμπειρία.

Συγχρόνως η παράλληλη μελέτη θρησκευτικών κειμένων βιβλίων και κινηματογραφικών ταινιών, που βασίζονται σε αυτά ή έχουν παρόμοιο θέμα, δημιουργεί τις προϋποθέσεις να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με διαφορετικές αναγνώσεις και ερμηνείες του ίδιου κειμένου, να προβληματιστούν για τους λόγους και τους τρόπους δημιουργίας των διαφορετικών ερμηνειών, άρα να στοχαστούν κριτικά και να διαμορφώσουν τις δικές τους ερμηνείες. Αυτό αποτελεί βήμα προς τον κριτικό θρησκευτικό στοχασμό και, τελικά, τη θρησκευτική αγωγή. Επιπρόσθετα παρέχοντας ψυχαγωγία και εκπαίδευση, οι ταινίες μεγάλου μήκους μπορούν επίσης να δημιουργήσουν έναν θεολογικό τόπο, ένα μέρος για να εξερευνηθεί η θρησκεία και η θεολογία. Έτσι, οι ταινίες είναι μία βολική, σύγχρονη μορφή οπτικής ευσέβειας που έχει απτά οφέλη μέχρι τώρα υποεκτιμη-

²² Gregory Watkins Teaching Religion and Film A Fourth Approach 2008 Conrad Ostwalt <http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195335989.001.0001/acprof-9780195335989-chapter-3>.

μένα.²³ Η ταινία δεν μπορεί να αντικαταστήσει το κείμενο, αλλά η χρήση της ταινίας μπορεί να ενισχύσει το μαθησιακό περιβάλλον.

Η ταινία στην τάξη

Πριν προβληθεί η ταινία στην τάξη απαιτείται προεργασία από τον εκπαιδευτικό, που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τις ταινίες με σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές τους να εξερευνήσουν την ιστορία της εκκλησίας ή άλλων θρησκευμάτων, να προβάλλουν πρότυπα αγίων ή και ηθικά πρότυπα κοινωνικής ζωής. Οι ταινίες δεν είναι αυτόνομα/αυτοδύναμα ντοκουμέντα, αλλά περιλαμβάνουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες για ιστορικά γεγονότα ή ηθικά πρότυπα, η αξιοποίηση των οποίων εξαρτάται από την ταινία που θα επιλεγεί να χρησιμοποιηθεί και τις ερωτήσεις που θα θέσουν οι μαθητές για αυτή. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να την παρακολουθήσει προσωπικά πριν την προβολή στην τάξη με σκοπό να επιλέξει συγκεκριμένες σκηνές, να τις αναλύσει, να τις συγκρίνει και να κρατήσει σημειώσεις για τα ενδιαφέροντα σημαντικά σημεία, διαλόγους κ.λπ.²⁴

Η αξιολόγηση και η επιλογή μίας ταινίας είναι μία διαδικασία που ακολουθεί κάποια χαρακτηριστικά. Ο εκπαιδευτικός ελέγχει αν υπάρχει σεβασμός στις θρησκευτικές ιστορικές λεπτομέρειες, αν υπάρχει επιτυχημένη ειδική ερμηνείας του θέματος, αν παρατηρείται υπέρβαση τύπων και χαρακτήρων και αν υπάρχει πιστότητα στην απόδοση του κλίματος, ακόμη και αν πλάθει ή αγνοεί λεπτομέρειες.²⁵ Η επιλογή είναι σκόπιμο να πραγματοποιείται σε συσχέτιση με την ύλη/θέματα, να υπάρχει σαφήνεια στις προϋποθέσεις για την εξέτασή της. Βασικός στόχος είναι να αναδειχθεί, και να αποδοθεί το κλίμα, η αίσθηση μιας εποχής, η μίας κατάστασης. Είναι απαραίτητο να υπάρχει επιτυχημένη σύνδεση ανάμεσα στην εμπειρία που προσφέρει η παρακολούθηση της ταινίας και στην ανάπτυξη των στόχων της κατανόησης θρησκευτικού γραμματισμού. Ο εκπαιδευτικός βλέπει εκ των προτέρων την ταινία, καταγράφει ερωτήματα και θέματα για συζήτηση, καθώς και τις κύριες έννοιες που εμπεριέχονται σε αυτή. Συγκεκριμένα καταγράφει τον τίτλο της ταινίας, το έτος, τη βαθμολογία, την πηγή και αναλαμβάνει την περιγραφή το περιεχόμενο που σχετίζεται με την ταινία. Δίνει μία διάλεξη ή κάνει μία συζή-

²³ Kozlovic Anton Karl, «Film-Faith Dialogue: Using Popular Films for Religious Education in the Age of Hollywood», *Counterpoints*, (2003), vol 3, no 1.

²⁴ Serge Lang, «Mushrooms and snake-oil: using film at AS/A Level», *Teaching History* 108, (2002) 44-48.

²⁵ Mark C. Carnes, (.) *Past Imperfect: History According to the movies*. New York: Henry Holt and Co. Krees, 1995, G. & Van Leeuwen Th. *Reading Images. The grammar of visual design*, London-New York: Routledge, 2001.

τηση ή αναθέτει σε ομάδα γύρω από το θέμα για ενίσχυση της γνώσης. Ορίζει τη χρονική περίοδο (έτος, δεκατία της ταινίας).

Προγραμματίζει την προβολή με βάση την ύλη της συγκεκριμένης ενότητας και ανάλογα τους σκοπούς που θα θέσει, καθώς και τον τρόπο προβολής (αν η προβολή θα είναι συνεχής ή θα διακόπτεται σε σκηνές για συζήτηση).

Στόχοι της ταινίας μπορεί να είναι:

- να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η κινηματογραφική ταινία είναι ένα έργο τέχνης που λειτουργεί μέσα σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα.

- να διερευνήσουν την οπτική γωνία του καλλιτέχνη απέναντι στα θρησκευτικά -ιστορικά -θρησκευολογικά γεγονότα.

- να διακρίνουν το σύμβολο από το σημαινόμενο, την εικόνα από την πληροφορία, την πληροφορία από την ερμηνεία.

- να κατανοήσουν τις έννοιες της προπαγάνδας, του θρησκευτικού ρατσισμού, της ετερότητας, της προκατάληψης και του πολέμου.

- να διερευνήσουν τη σχέση «εμείς» και οι «άλλοι» μέσα στα πλαίσια πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Στη συνέχεια αναθέτει σε ομάδες μαθητών τη μελέτη των συμφραζομένων της ταινίας κάνοντας χρήση του διαδικτύου και των βιβλιοθηκών:

Ακολουθεί παρουσίαση των εργασιών των ομάδων στην τάξη και συζήτηση.

Μετά από όλη αυτήν την προεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών μπορεί να γίνει η προβολή της ταινίας. Κατά τη διάρκεια της προβολής οι μαθητές έχουν μπροστά τους ένα φύλλο εργασίας για να σημειώνουν τα πρόσωπα του έργου, τους χώρους της δράσης και τους όρους ή τις έννοιες που εμπεριέχονται στην ταινία, καθώς και τις σκηνές που τους εντυπωσιάζουν ή ακόμη και τις απορίες που δημιουργούνται.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διακόπτει την προβολή της ταινίας στη σκηνή που κρίνει ο ίδιος έτσι, ώστε να θέτει ερωτήματα κατανόησης ή και θέματα για συζήτηση μετά το τέλος της προβολής, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να δείχνει σε χάρτη τις τοποθεσίες που αναφέρονται. Τέτοια ερωτήματα μπορεί να είναι:

- Τι συνέβη στη σκηνή που παρακολουθήσατε;

- Τι νομίζετε ότι θα συμβεί στη συνέχεια;

- Γιατί κατά τη γνώμη σας συνέβη αυτό;

- Σε ποια πρόσωπα εστίαζε η κάμερα και γιατί;

Μετά την προβολή της ταινίας μπορούν να διατυπωθούν τα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιοι ήταν οι κύριοι χαρακτήρες του έργου;

- Ποιοι ήταν οι δευτερεύοντες ρόλοι κατά τη γνώμη σας και ποιος ο ρόλος τους;

- Περιγράψτε τον πρωταγωνιστή.
- Λαμβάνοντας υπόψη τα πλάνα, τη μουσική, τον φωτισμό, σε ποιες σκηνές και πρόσωπα έδωσε έμφαση ο σκηνοθέτης;
- Εάν έχει χρησιμοποιηθεί η Βίβλος ή άλλα ιερά κείμενα, επιτυγχάνεται μία σωστή και ακριβής ανάγνωση της;
- Στο τέλος οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν δικά τους σενάρια ή να δημιουργήσουν δική τους ταινία.

Συμπεράσματα

Σε έναν πολιτισμό που επικεντρώνεται ολοένα και περισσότερο στα οπτικά μέσα, οι μαθητές περιμένουν να διδαχθούν νέα πράγματα με νέους τρόπους. Η «εκπαίδευση του βλέμματος» προϋποθέτει την ανάπτυξη μίας κριτικής σκέψης διαμέσου της κατασκευής οπτικοακουστικών προϊόντων, ένα διαδοχικό πέραςμα από τον μαθητή - θεατή στον μαθητή-δημιουργό και στη συνέχεια στον μαθητή - κριτικό.

Ειδικότερα στο μάθημα των θρησκευτικών η παράλληλη μελέτη θρησκευτικών κειμένων βιβλίων και κινηματογραφικών ταινιών, που βασίζονται σε αυτά ή έχουν παρόμοιο θέμα, δημιουργεί τις προϋποθέσεις να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με διαφορετικές αναγνώσεις και ερμηνείες του ίδιου κειμένου, να προβληματιστούν για τους λόγους και τους τρόπους δημιουργίας των διαφορετικών ερμηνειών, άρα να στοχαστούν κριτικά και να διαμορφώσουν τις δικές τους ερμηνείες. Και αυτό αποτελεί βήμα προς τον κριτικό θρησκευτικό στοχασμό και, τελικά, την θρησκευτική αγωγή. Αυτές προσδοκίες τους φαίνεται να ικανοποιούνται αποτελεσματικά και στο μάθημα των θρησκευτικών με την πρόκληση της χρήσης ταινιών να διδάσκουν κρίσιμες προοπτικές στις θεμελιώδεις ανθρωπίνες αξίες, είτε οι ταινίες θεωρούνται ως οχήματα για την εισαγωγή ιστοριών στην τάξη είτε ως ισχυροί δείκτες των βασικών αξιών του πολιτισμού μας.

Διδακτικό σενάριο με τη χρήση κινηματογράφου.

Περιγραφή

Στο παρόν διδακτικό σενάριο έχει επιλεγεί μία κινηματογραφική ταινία με θρησκευτιολογικό ιστορικό περιεχόμενο, που αφορά την περίοδο των αναταραχών του 19^{ου} αιώνα στην Ινδία. Απεικονίζει τη ζωή του Γκάντι ξεκινώντας από την καθοριστική του στιγμή το 1893. Στην ταινία απεικονίζεται το καλωσόρισμα του Γκάντι εκτός από τον Ινδουισμό, στον Χριστιανισμό και στο Ισλάμ. Ο Γκάντι εκπέμπει την ειρήνη στο έθνος του και σε όλο τον κόσμο με το μη βίαιο, μη συνεργατικό κίνημα ανεξαρτησίας του, με το οποίο ήταν ηγέτης.

Η διδακτική χρήση του κινηματογράφου προσφέρεται για την ανάπτυξη γνώσεων σε ιστορικές-θρησκευτικές αναπαραστάσεις, βοηθά στην απόδοση νοήματος με άμεσο τρόπο και συγκεκριμένο σε γεγονότα που

συνέβησαν άλλοτε και αλλού για τα οποία οι μαθητές γνωρίζουν ελάχιστα πράγματα.

Με το εν λόγω διδακτικό σενάριο προσδοκάται οι μαθητές να αντιληφθούν την αποτελεσματική προσέγγιση του παρελθόντος και τη διαμόρφωση του θρησκευτικού τοπίου του κόσμου της Ανατολής μέχρι σήμερα μέσα από εναλλακτικές πρακτικές ερχόμενοι αντιμέτωποι με την κινηματογραφική εκδοχή της πολιτικοκοινωνικής ιστορίας. Στόχος είναι να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, να ενισχυθεί η παρατηρητικότητα τους και φυσικά να καλλιεργηθεί η ικανότητα άντλησης

Τίτλος διδακτικού σεναρίου: Διάσπαση και αντιπαλότητα στις θρησκείες–Το φαινόμενο της βίας.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: το μάθημα της ιστορίας, της Γλώσσας, της γεωγραφίας, της Αισθητικής Αγωγής και της Πληροφορικής.

Φάκελος μαθήματος θρησκευτικών Β' Τάξης Γυμνασίου

Θεματική Ενότητα: Διάσπαση και αντιπαλότητα στις θρησκείες

Κινηματογραφική ταινία: “Γκαντι” Χρονική διάρκεια: 2 δώρα

Οργάνωση της διδασκαλίας & απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Εισαγωγικά ενημερώνουμε τους μαθητές πριν από την παρακολούθηση της ταινίας στα εξής θέματα :

1. Το ιστορικό πλαίσιο της εποχής της ταινίας.
2. Τις θρησκευτικές ομάδες που κυριαρχούν.
3. Την επαναστατική μορφή του Γκάντι και τον ρόλο της προσωπικότητας του στην αντιμετώπιση της βίας, καθώς και για τις θρησκευτικές ιδιαιτερότητες της χώρας του όπως διαμορφώνονται μέχρι σήμερα.

Σύντομη περιγραφή της ταινίας.

Θα προβληθούν τέσσερα τμήματα.

1. Το πρώτο παρουσιάζει το τέλος του φιλοσόφου-ηγέτη και την ανταπόκριση του κόσμου.
2. Το δεύτερο δείχνει την επιτυχή έκβαση με την παρουσία του στη Ν. Αφρική.
3. Το τρίτο προβάλλει τον αγώνα για ειρήνη ινδουιστών μουσουλμάνων και το ασκητικό παράδειγμα του.
4. Το τέταρτο προβάλλει την απήχηση της προσωπικότητας του για την επικράτηση της ειρήνης

Η οργάνωση της τάξης έχει ως βασική μορφή της την εργασία σε ομάδες.

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή: Προβολικό μηχάνημα, πρόσβα-

ση στο διαδύκτιο, Έντυπο υλικό. Η μεθοδολογική προσέγγιση που προτείνεται, είναι η γνωστική-εποικοδομητική.

A. Διδακτικοί στόχοι

Οι μαθητές επιδιώκεται:

- Να αναγνωρίσουν μεγάλες θρησκείες που υπάρχουν στον σύγχρονο κόσμο
- Να εμβαθύνουν στις ιδιαιτερότητες,
- Να εμβαθύνουν στις συνθήκες που οδηγούν τους ανθρώπους στη μισαλλοδοξία.
- Να αναλύουν εμπειρίες συγκρούσεων και βίας, συναισθανόμενοι τις αρνητικές συνέπειές τους
- Να διερευνούν τις αιτίες που δημιουργούν εχθρότητα στη σχολική και κοινωνική ζωή τους
- Να εξηγούν γιατί η βία συνιστά παρέκκλιση από το χριστιανικό ήθος
- Να προσδιορίζουν και αξιολογούν τις συνέπειες της εσωτερικής διάσπασης και της Να αντιπαλότητας σε άλλες θρησκείες
- Να εντοπίζουν παραδείγματα παρέκκλισης των θρησκειών από την πνευματική τους αποστολή και διαπιστώνουν αντινομίες ανάμεσα στη διδασκαλία και στην πράξη
- Να συναισθάνονται και να αξιολογούν το σύγχρονο αίτημα των θρησκειών για ειρήνη και καταλλαγή
- Να διατυπώνουν ιδέες και επιχειρήματα για τον ρόλο του μαθήματος των Θρησκευτικών στην καταλλαγή μεταξύ των θρησκειών
- Να αντιλαμβάνονται τις συνέπειες της κοινωνίας που υπάρχει βία.
- Να γνωρίζουν την προσωπικότητα του Γκάντι.

Είναι σε θέση να προσεγγίζουν την έννοια της ενσυναίσθησης με την προβολή της ταινίας και της ηθικής διάστασης στην ταινία, αναζητώντας σημεία που αποκλίνουν από την ιστορική ακρίβεια, εντοπίζοντας τα προσωπικά στοιχεία του σκηνοθέτη.

B. Πορεία της διδασκαλίας:

Δραστηριότητες

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες.

Α ομάδα: Αναζητά και παρουσιάζει γενικά στοιχεία για την ταινία. (συνολικό έργο του σκηνοθέτη, το ρεύμα στο οποίο ανήκει η ταινία χρονολογία της ταινίας, ονόματα ηθοποιών, αναφορά στην πιθανή μεταφορά του έργου από τη λογοτεχνία ή το αντίστροφο).

Β ομάδα: Μελετά πληροφοριακό υλικό και παρουσιάζει τους βασικούς τεχνικούς όρους μίας ταινίας για προσεκτική θέαση.

Γ ομάδα: Ζητείται να παρουσιάσει το ιστορικό γεγονός, αφού μελετήσει τα κείμενα του φακέλου του μαθήματος.

Δ ομάδα: Αναλαμβάνει να παρουσιάσει λογοτεχνικό και εικαστικό υλικό

Γίνεται διευκρίνιση των καθηκόντων των μαθητών, δηλαδή διακοπές της προβολής για συζήτηση και ανάλυση και ακολουθεί η προβολή αποσπασμάτων με και χωρίς ήχο. Μοιράζεται στους μαθητές φύλλο εργασίας που συμπληρώνουν κατά τη διάρκεια της προβολής.

Ζητείται από τους μαθητές να καταλογογραφήσουν τα θέματα που παρουσίασε η ταινία χρησιμοποιώντας τα πρόσωπα, τις χρονολογίες, τις συμπεριφορές, τα κουστούμια, την αφήγηση γενικότερα.

Τέλος η κάθε ομάδα αξιολογεί σε γραπτό κείμενο μία σκηνή της ταινίας και σχολιάζει την πληροφορία που πήρε από τη θέαση, την τεχνική που παρατήρησε και την κρίση της για τη ρεαλιστικότητα με βάση τα έντυπα κείμενα.

Ζητείται από τους μαθητές να δημιουργήσουν άρθρο που θα αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου και να δημιουργήσουν δική τους ταινία μικρού μήκους 15 λεπτών.

Αξιολόγηση: Η ομαδική εργασία υποβοηθείται από ένα φύλλο εργασίας με ερωτήσεις και δραστηριότητες

Αξιολόγηση του σεναρίου. Όταν εφαρμόστηκε το σενάριο η αξιολόγηση του έγινε σε 3 στάδια: α) Αρχική β) Διαμορφωτική γ) Τελική. Τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά, κάλυπταν όλα τα επίπεδα και έδειξαν πολύ υψηλά ποσοστά εμπέδωσης της παρεχόμενης γνώσης για τους μαθητές.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και τέχνες

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ ΖΩΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ-ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΕ ΞΕΝΩΝΕΣ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ: ΜΙΑ ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Κατερίνα Δευτερέβου

Abstract

During the recent years, Greece has been providing shelter for refugees and asylum seekers from Eastern countries, who are under war or poverty conditions. The Greek government, additionally to civilian initiatives, offers support to these families, primarily on matters of basic needs for their survival. Thus, the education of refugee people is also a priority for institutions and other organizations, targeting at their integration to society.

The purpose of this paper is to investigate the role of music classes in refugee children's everyday life in refugee shelters. Since a significant number of these children have received little or no official education, music classes serve cognitive, developmental and social needs, while offering an expressive mean for coping with the negative consequences of war.

This specific paper presents ethnographically, through participatory observation and systematic on-spot and reflective recording, the social role of music classes for refugee children from 2 to 16 years old, explained according to the thematic analysis. The results of the research reveal that group singing and participation in music activities ameliorate refugee's social skills, while providing the necessary conditions for their smooth integration to the official school system.

Εισαγωγή

Από το 2011, περισσότεροι από 450.000 άνθρωποι έχουν χάσει τη ζωή τους από τον εμφύλιο πόλεμο στη Συρία, ο οποίος προκάλεσε και μια από τις μεγαλύτερες προσφυγικές κρίσεις στην σύγχρονη ιστορία.¹ Στρατιωτικές συγκρούσεις ξεκίνησαν στη Συρία τον Μάρτιο 2011, όταν αντιδημοκρατικοί διαδηλωτές κατέστειλαν βίαια τις δυνάμεις του στρατού του κράτους. Από τότε, περίπου 12 εκατομμύρια Σύριοι εκτοπίστηκαν από τις κατοικίες τους, εγκατέλειψαν την πατρίδα τους και κινήθηκαν προς τις γειτονικές χώρες αιτούμενοι ασύλου.² Επιπλέον, την ίδια περίοδο, δυτικές εισβολές στο Αφγανιστάν και το Ιράκ εκτόπισαν τεράστιους πληθυσμούς ανθρώπων, γηγενών προσφύγων που έμεναν εκεί και οι πιέσεις των συνε-

¹ Migration Policy Institute, *The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children*, National Center of Immigrant Integration Policy, 2015.

² Migration Policy Institute, 2015.

χιζόμενων πολέμων δημιούργησαν ένα ρεύμα προσφυγικής μετακίνησης προς την Ευρώπη.

Η Ελλάδα αποτελεί για τους πρόσφυγες είτε προσωρινή στάση, αφού αποτελεί το πέρασμα στην Ευρώπη και σε βορειότερες χώρες (Γερμανία, Σουηδία και άλλες), είτε μοναδική λύση κατοίκησης. Από τους πρόσφυγες της Συρίας, περίπου οι μισοί είναι ανήλικοι, ενώ περίπου το 40% αυτών έχει ηλικία κάτω των 12 ετών.³

Πληθώρα φιλανθρωπικών, μη κυβερνητικών και μη κερδοσκοπικών οργανώσεων βρίσκονται στο πλάι των ανθρώπων αυτών προσφέροντάς τους τα απαραίτητα αγαθά για την επιβίωση, όπως τροφή, στέγη, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, μαθήματα ελληνικής γλώσσας και ψυχολογική υποστήριξη/ συμβουλευτική. Παρόλα αυτά, εξίσου σημαντική για την ευμάρεια και το ευ ζην των προσφύγων και αιτούντων ασύλου είναι και η επαφή τους με την Τέχνη, η οποία προσφέρει σε παιδιά-πρόσφυγες ένα γόνιμο έδαφος να προσαρμοστούν στο νέο τους περιβάλλον, καλλιεργώντας δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων μέσα από διαδικασίες δημιουργίας τέχνης.⁴

Σκοπός της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής έρευνας είναι να αναδειχθεί η σημασία και η παιδαγωγική διάσταση του μαθήματος της μουσικής σε κέντρα φιλοξενίας προσφύγων, ως πρακτική σημαντική και αναγκαία για την ενσωμάτωση των νέων μελών στην κοινωνία.

Περιγραφή της έρευνας

Η ερευνήτρια, για την εκπόνηση της εργασίας προσέφερε εθελοντικά μαθήματα μουσικής σε ξενώνα φιλοξενίας μη κυβερνητικής οργάνωσης από τον Ιανουάριο 2018 μέχρι τον Ιούνιο 2018, με την ολοκλήρωση της εργασίας. Το μάθημα της μουσικής παρεχόταν ελεύθερα σε όποιο παιδί ήθελε να παρακολουθήσει, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, εθνικότητας και γινόταν δύο φορές την εβδομάδα σε ωριαίες συναντήσεις σε κοινόχρηστο χώρο του ξενώνα φιλοξενίας. Τα παιδιά-πρόσφυγες που συμμετείχαν στα μαθήματα μουσικής ήταν από το Ιράν, το Αφγανιστάν και τη Συρία, από μονογονεϊκές οικογένειες που έφτασαν στην Ελλάδα κατά διαστήματα από το 2015.

Οι δραστηριότητες που διεξήχθησαν είχαν βιωματικό χαρακτήρα και συντελούνταν σε κύκλο, με τα παιδιά όρθια, είτε καθιστά. Περιλάμβαναν μουσικά παιχνίδια ρυθμού και μελωδίας, με χρήση αντικειμένων (μπάλες, στεφάνια, μαρκαδόρους) και μουσικών οργάνων (ταμπουρίνα, μαράκες,

³ Migration Policy Institute, 2015.

⁴ Sascha Wellman, & Sharif Bey, «Refugee Children an Art Teacher Train: Promoting Language, Self-Advocacy and Cultural Preservation», *Art Education*, 68, (2015), 36-44. <https://doi.org/10.1080/00043125.2015.11519346>

καστανιέτες και λοιπά). Σκοπός των μουσικών παιχνιδιών ήταν η ανάπτυξη κινητικών και γνωστικών δεξιοτήτων, σε συνδυασμό με την ενίσχυση της κοινωνικοποίησης, μέσω της συνεργασίας και της ομαδικής δουλειάς. Ήταν ανοιχτά σε όλα τα παιδιά και προσαρμόζονταν εύκολα ανάλογα με τη δυναμική της ομάδας. Επιπλέον, διάφορα τραγούδια μονοφωνικά, αντιφωνικά ή τύπου ερώτησης-απάντησης σε διάφορες γλώσσες (ελληνικά, αγγλικά, αραβικά, φαρσί και άλλα) αποτέλεσαν το υλικό του μαθήματος της μουσικής. Καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων της μουσικής δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να προτείνουν, να παραλλάξουν ή να αυτοσχεδιάσουν πάνω στις διάφορες δραστηριότητες.

Το ομαδικό τραγούδι, τα μουσικά παιχνίδια και οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες θα έμεναν ημιτελείς, αν δεν υπήρχαν οι κοινωνικές προεκτάσεις, που καθιστούν το μάθημα της μουσικής από δημιουργική απασχόληση σε μουσική για την κοινότητα, με σκοπό και ουσία για αυτήν.⁵ Πιο συγκεκριμένα, βασική προτεραιότητα της ερευνήτριας ήταν η παρουσίαση των διάφορων δραστηριοτήτων που συντελούνταν στον ξενώνα φιλοξενίας, σε δομημένο πλαίσιο και περιβάλλον. Κατ' αυτόν τον τρόπο φάνηκε να γεφυρώνεται η ζωή μέσα στον ξενώνα φιλοξενίας με την κοινωνική ζωή του ευρύτερου περιβάλλοντος.

Η συμμετοχή των παιδιών σε πολιτισμικές εκδηλώσεις έπαιξε καθοριστικό ρόλο για τη σημασία του μαθήματος της μουσικής στην καθημερινή τους ζωή. Μέσα από την ευκαιρία των παιδιών για καθολική συμμετοχή στις δραστηριότητες, το μάθημα της μουσικής καλλιέργησε αξίες, όπως η ισότητα όλων των συμμετεχόντων, οι ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή και έκφραση αλλά και η αίσθηση του ανήκειν σε μία ομάδα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά φάνηκε να νιώθουν πως ανήκουν σε μία ομάδα με κοινούς στόχους, όπου αναγνωρίζεται η ιδιαιτερότητα του άλλου, καταργούνται οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, ενώ ενισχύεται το αίσθημα της ελευθερίας και οι αρχές της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης.⁶

Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα της μουσικής που σχηματίστηκε συμμετείχε σε δύο πολιτισμικές δράσεις. Η πρώτη έλαβε χώρα στη Λεόντειο σχολή στις 28 Μαρτίου 2018, όπου τα παιδιά τραγούδησαν ένα τραγούδι στα αραβικά με προσθήκη μιας στροφής στα ελληνικά και συμμετείχαν επίσης σε μουσικοκινητικό αυτοσχεδιαστικό δρώμενο. Καλλιιεργήθηκαν δεξιότητες που βοηθούν την ψυχοπνευματική διάπλαση των μαθητών, τη διανοητική τους ανάπτυξη, την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη των

⁵ Gary Ansdell, Community Music Therapy and & Winds of Change. *Voices: A world forum for Music Therapy*, 2002, <https://doi.org/10.15845/voices.v2i2.83>

⁶ Θεόδωρος Γραμματάς, & Τάκης Τζαμαργιάς, *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο, πρωτοβάθμια- δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός, 2004.

αρετών που είναι απαραίτητες για τη μελλοντική οργανική ένταξη στο κοινωνικό σύνολο.⁷

Η δεύτερη εντάχθηκε στο 2^ο φεστιβάλ Παιδικής Τέχνης και Αποδοχής στον πεζόδρομο του Διονυσίου Αρεοπαγίτου, όπου τα παιδιά τραγούδησαν ένα ελληνικό παραδοσιακό τραγούδι, ένα αγγλικό gospel και ένα αραβικό, με συνοδεία επαγγελματιών μουσικών. Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με διάφορες συλλογικότητες και περιπλανήθηκαν στο φεστιβάλ, συμμετέχοντας παράλληλα στις υπόλοιπες δράσεις του.

Συμπεράσματα

Το μάθημα της μουσικής στα παιδιά πρόσφυγες φαίνεται να λειτουργήσει μεταβατικά στην προσαρμογή των παιδιών σε ένα δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα, βοηθώντας στη σχολική ετοιμότητα, ειδικότερα στον τομέα της κοινωνικής προσαρμογής.

Επιπλέον, εξίσου βασικός σκοπός του μαθήματος της μουσικής ήταν η καλλιέργεια της «λειτουργικής σχέσης μέρους και όλου»,⁸ δηλαδή η αίσθηση πως τα παιδιά που συμμετέχουν στο μάθημα μουσικής, ανεξαρτήτως της ηλικίας, της γλώσσας και της καταγωγής, ανήκουν σε μια ομάδα, με κοινός στόχους και κοινές προσδοκίες. Μέσα από το «λειτουργικό ανήκειν» και το «συνδέεσθαι»,⁹ τα παιδιά δενονται περισσότερο μεταξύ τους, βελτιώνουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και μαθαίνουν καλύτερα.

Η τακτική επίσκεψη της ερευνήτριας στον ξενώνα φιλοξενίας, η επαναληπτικότητα των μουσικών δραστηριοτήτων και η δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, συνέβαλλαν στην κατανόηση του τρόπου διδασκαλίας του μαθήματος και παράλληλα για την απόκτηση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών που σχετίζονται με την συνεργασία, τον αλληλοσεβασμό και την ομαδική δουλειά. Κατά αυτόν τον τρόπο, το θετικό αυτό κλίμα που χτίστηκε σιγά-σιγά μέσα από αμοιβαία εμπιστοσύνη και συνεργασία έδωσε τα παιδιά μεταξύ τους, και μέσα από την αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ομάδα, τα παιδιά άρχισαν να αποκτούν πιο ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ τους και να επικοινωνούν καλύτερα.¹⁰

Μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες και την εκδήλωση στο σχολείο, η μουσική κατάφερε να λειτουργήσει ως μέσο των παιδιών, με το

⁷ Θεόδωρος Γραμματάς, & Τάκης Τζαμαργιάς, *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο, πρωτοβάθμια- δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός, 2004.

⁸ Μίνα Πολέμη Τοδούλου, «Η Συστημική Προσέγγιση: Κλειδί για έναν Νέο Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό» στο *Μετάλογος, Συστημική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος*, 18 (2010).

⁹ Στο ίδιο.

¹⁰ Μίτσου Ακογιούννογλου, Δέσποινα Αρμενάκη, Μαρία Κασαπίδου, Σέβη Παϊδα & Κώστας Σαρηγκώστας, «Τα εικαστικά και η μουσική ως ψυχοκοινωνικά εργαλεία προσέγγισης και στήριξης των παιδιών προσφύγων», στο *Συμπόσιο για τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση*, Πάτρα, 17 Μαΐου 2016.

οποίο μπορούσαν να εκφραστούν, να κοινωνικοποιηθούν, να έρθουν πιο κοντά στην κοινότητα αλλά και να ψυχαγωγηθούν. Η μουσική λειτούργησε κατ' αυτόν τον τρόπο διαμεσολαβητικά, παρέχοντας ένα στέρεο έδαφος, όπου τα παιδιά μπορούσαν να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους σε ένα προστατευμένο περιβάλλον. Καθώς το μάθημα παρείχε πολλές ευκαιρίες στα παιδιά για προσωπική έκφραση και δημιουργία, λειτούργησε υποστηρικτικά ως προς την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης.

Η φύση των μαθημάτων και ο ρεαλιστικός λόγος που συντελούνταν, βοήθησε τα παιδιά να επανέλθουν σε μια καθημερινότητα που ανταποκρίνεται στην ηλικία τους και σε μία επιστροφή προς την «κανονικοποίηση» των εμπειριών και των βιωμάτων τους. Η επίδραση αυτή του μαθήματος της μουσικής στα παιδιά-πρόσφυγες είναι καίριας σημασίας, δεδομένου των εμπειριών που είχαν μέχρι την άφιξή τους στην Ελλάδα, τις συνθήκες παραμονής και αναμονής στον ξενώνα φιλοξενίας και την ανασφάλεια της πορείας τους στο μέλλον. Επομένως, το γεγονός ότι υπήρχε στην καθημερινότητά τους ένα συγκεκριμένο χρονικό και χωρικό πλαίσιο, στο οποίο δεν υπήρχαν ματαιώσεις ή αλλαγές των συνθηκών και των ατόμων, και οι συνθήκες ήταν ευχάριστες για όλους, φαίνεται πως αποτέλεσε ένα μηχανισμό που ενίσχυσε την ανθεκτικότητά τους και βοήθησε στην προσαρμοστικότητά τους.¹¹ Είθε οι αξίες και οι δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν στο μάθημα της μουσικής να συντροφεύουν τα παιδιά στη συνέχεια του ταξιδιού τους και η ανάμνηση της μουσικής να αποτελεί για αυτά ένα καταφύγιο για ασφάλεια και προστασία.

Συζήτηση-προεκτάσεις

Τα παιδιά-πρόσφυγες, ανεξάρτητα από το αν η εγκατάσταση των οικογενειών τους στην Ελλάδα έχει προσωρινό ή μόνιμο χαρακτήρα, έχουν ανάγκη από ερεθίσματα που προάγουν την ψυχική υγεία, τη μάθηση και την «κανονικότητα» στη ζωή τους. Καθώς βρίσκονται σε μια ευαίσθητη ηλικία, όπου καλλιεργούνται δεξιότητες, γνώσεις και αντιλήψεις που θα τα συντροφεύσουν σε όλη τους τη ζωή, είναι επιτακτική η ανάγκη για δραστηριότητες που αναπτύσσουν τη συνεργατικότητα, την αλληλεγγύη και την ανοχή στο διαφορετικό. Επιπλέον, τα βιώματα και οι εμπειρίες που θα αποκτήσουν στα προσωρινά τους περιβάλλοντα, πρέπει να είναι τέτοιου είδους, ώστε να τα καθιστά ψυχικώς ανθεκτικά για τις αντιξοότητες που πιθανών θα συναντήσουν στο μέλλον.

¹¹ Richard Hamilton & Dennis Moore, *Educational Interventions for Refugee Children, Theoretical perspectives and implementing best practice*. London: Routledge Falmer, 2004.

Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε πώς το μάθημα της μουσικής μπορεί να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις αυτές. Η μη αναγκαιότητα για λεκτική επικοινωνία, το ευχάριστο κλίμα που δημιουργείται μέσα από την ομάδα, η ισότητα στη συμμετοχή και η ευκαιρία για ανάληψη πρωτοβουλιών, η δυνατότητα έκφρασης μέσω της μουσικής φαίνεται πως δίνουν στα παιδιά ένα στέρεο έδαφος πάνω στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν ψυχικά και κοινωνικά, αποκτώντας εφόδια και ευχάριστες αναμνήσεις που θα αποτελούν έναν συνοδοιπόρο στο ταξίδι τους.

Άλλωστε, καθώς πολλά παιδιά δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε μαθήματα που παρέχονται από διάφορες ΜΚΟ, το μάθημα της μουσικής μπορεί να λειτουργήσει διαμεσολαβητικά, φέρνοντας πιο κοντά τον ελληνικό πολιτισμό σε αυτά, αλλά και δίνοντας τους την ευκαιρία να εκφράσουν με τον τρόπο και τα μέσα που μπορούν στοιχεία από τον δικό τους πολιτισμό, με την επιλογή του κατάλληλου υλικού. Κατ' αυτόν τον τρόπο η ενσωμάτωση θα γίνει σταδιακά και με φυσικό τρόπο. Για τον λόγο αυτό οι διάφορες οργανώσεις που μεριμνούν για τους πρόσφυγες οφείλουν να λάβουν υπ' όψιν τους τον ρόλο των Τεχνών και τη σημασία τους για τα άτομα αυτά, παρέχοντας περισσότερες ευκαιρίες για έκφραση και εστιάζοντας στη χρήση τους ως μέσο για την ανάπτυξη των ατόμων αυτών.

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Σοφία Μπρισένιου
Χαρίκλεια Παππά

Abstract

In the 21st century with the massive population movements, the migration policy and the de facto multicultural society, School redefines its pedagogical aims and methods and suggests new ways of teaching. In this context, modern education combines the educational subject with arts in a cross- curricular way. Besides, teaching itself is an art and relates with artistic qualities, especially with the theatrical ones. The subject of drama has already found its place in the educational system and has been taught as an important educational means for the students. Drama lesson may exist as a separate subject, but it also may be useful as a teaching method in other subject's context such as Language and Literature.

In the present announcement we will present the teaching methods for language lessons through the art of theater and drama in general. It is about a teaching approach that is suggested to apply additionally and complementary to the traditional ones. Without questioning the traditional language and literature teaching methods we will try to enrich methodologically the approach of these cognitive subjects through the art of theater.

Μπορεί στον 21ο αιώνα, η σύνθεση πολλών σχολικών τάξεων στην Ελλάδα να έχει ελαφρώς αλλάξει με την εγγραφή αλλοδαπών μαθητών και Ρομά, εντούτοις η διδασκαλία συνεχίζει να πραγματοποιείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να σέβεται τη διδακτική ακεραιότητα και την ικανότητα για ανεξάρτητη κρίση του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι προσηλωμένοι στον στόχο και τον σκοπό τους να πετύχουν και να επιφέρουν τη μάθηση στους εκπαιδευομένους. Οι προσπάθειες αυτές λαμβάνονται, αναπτύσσονται και ολοκληρώνονται μέσα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο καθορίζεται από το διδακτικό αντικείμενο, τον εκπαιδευτικό και την επικοινωνιακή σχέση του με τον μαθητή.¹

¹ Ηλίας Μανταγούρας, *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998, σ. 127.

Η ιδιαίτερη επικοινωνία των διδασκόντων με τους διδασκομένους μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι ζωντανή και αμφίδρομη. Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής δεν είναι στατικοί, μονοδιάστατα προσανατολισμένοι ο ένας προς τον άλλο, αλλά συχνά επενεργούν ταυτόχρονα ως πομποί, αλλά και ως δέκτες του εκφερόμενου μηνύματος. Αυτή η διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσεται στη σχολική τάξη και η οποία στηρίζεται στη δυναμική της ομάδας, αυτή η μορφή αμφίδρομης επικοινωνίας, που χαρακτηρίζει κατ' εξοχήν το Θέατρο, αντιπροσωπεύει και τη μεταξύ δασκάλων – μαθητών αναπτυσσόμενη σχέση στο Σχολείο, αφού πολλά από τα στοιχεία τους είναι κοινά.²

Σε μια εποχή, λοιπόν, που οι τρέχουσες πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις επιβάλλουν την συνύπαρξη παιδιών διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών στην τάξη, είναι υποχρέωση του εκπαιδευτικού να γεφυρώσει τα όποια χάσματα και να μετατρέψει τις διαφορές των μαθητών του σε αφορμή για δημιουργική έκφραση. Η καλλιέργεια του καλλιτεχνικού αισθητηρίου των μαθητών, καθώς και η προώθηση της έκφρασής τους μέσα από την κίνηση και τον λόγο όχι μόνο βοηθάει στην εκτόνωση της έντασης, αλλά μέσα από την ανάπτυξη των σωματικών και ψυχικών δυνάμεων των εκπαιδευομένων γίνεται πιο προσιτό το ίδιο το γνωστικό αντικείμενο. Τα όποια προβλήματα στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων, καθώς και οι δυναμικές που αναπτύσσονται στην τάξη από τις διαφορετικές προσλαμβάνουσες μαθητών διαφόρων πολιτισμικών και κοινωνικών στρωμάτων είναι πιο εύκολο να προσπελαστούν μέσα από μία θεατροκεντρική προσέγγιση του μαθήματος, δηλαδή μέσω της δραματοποίησης.

Είναι γνωστό ότι τόσο το θέατρο όσο και το παιχνίδι αποτελούν θεμελιακές μορφές και αγωγούς παιδείας.³ Το θέατρο στην εκπαίδευση αποτελεί ιδιαίτερα πρόσφορο πεδίο καλλιέργειας της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών. Και τούτο γιατί ενεργοποιεί την φανταστική τους ικανότητα και τη δημιουργική σκέψη τους. Στις ποικίλες μορφές, όπως στο θεατρικό παιχνίδι ή στη διερευνητική δραματοποίηση, στον αυτοσχεδιασμό ή στο παιχνίδι των ρόλων οι μαθητές, μέσα από τους θεατρικούς ρόλους και τη δράση, επινοούν καταστάσεις και δραματικά περιβάλλοντα. Ενεργούν, δημιουργούν και δοκιμάζουν μετασχηματίζοντας τη φανταστική τους πραγματικότητα.⁴

² Israel Scheffler, *Reason and Teaching*, Routledge and Kegan, London 1973, σ. 67.

³ Βλ. J. Huizinga, *Homo Ludens: ο άνθρωπος και το παιχνίδι*, μτφρ. Σ. Ροζάνης – Γ. Λυκιαρδόπουλος, εκδ. Γνώση, Αθήνα 1989, σ.11-47, 235-255.

⁴ Βλ. Φώτης Κούσουλας, «Διαπολιτισμική αγωγή και δημιουργική εκπαίδευση», *Επιστημες της Αγωγής* 1 (2006), σ. 123-136. Σίμος Παπαδόπουλος – Φώτης Κούσουλας – Αριστοτέλης Σιούτης, «Διερευνητική δραματοποίηση και δημιουργική έκφραση στο πλαίσιο της

Η εισαγωγή του Θεάτρου στην εκπαίδευση όλων των βαθμίδων έχει γίνει αποδεκτή στην Ελλάδα, αλλά και στα περισσότερα κράτη διεθνώς. Οι μαθητές διδάσκονται και έρχονται σε επαφή με το θεατρικό παιχνίδι στο Δημοτικό, με θεατρικά κείμενα στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, καθώς και με άλλα Στοιχεία Θεατρολογίας. Η καλή σχέση των μαθητών με το θέατρο και τη θεατρική αγωγή οδηγεί τους ειδικούς να εφαρμόσουν και να προτείνουν και την διδασκαλία άλλων μαθημάτων μέσα από το δράμα.

Στην σημερινή ανακοίνωσή μας θα εστιάσουμε στον ιδιαίτερο ρόλο του θεάτρου στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων, αλλά και στις θεατρικές τεχνικές που ενδείκνυνται για τη διδασκαλία αυτή. Θα προσπαθήσουμε να δούμε με ποιον τρόπο και με ποια διαδικασία ο εκπαιδευτικός, δάσκαλος ή καθηγητής, θα μπορέσει να εφαρμόσει την συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση για να πετύχει τους σκοπούς και τους διδακτικούς στόχους. Η διδακτική της γλώσσας και της λογοτεχνίας μέσω του θεάτρου λειτουργεί πολυεπίπεδα στη μαθησιακή διαδικασία, αποτελεί μια δυναμική διδακτική προσέγγιση και διευκολύνει την διαπολιτισμική επικοινωνία και την διεπιστημονική γνώση. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ενεργητικές τεχνικές του θεάτρου προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές του να αποκτήσουν τη γνώση μέσα από μία βιωματική και ενεργό συμμετοχή. Είναι φανερό ότι η δραματοποίηση ενός γλωσσικού μαθήματος ενεργοποιεί τον μαθητή και του προκαλεί το ενδιαφέρον για μάθηση. Κάτι το οποίο ατονεί με την παραδοσιακή διδασκαλία.⁵

Στην προτεινόμενη εκπαιδευτική μεθοδολογία και προσέγγιση, η θεατρική αγωγή είναι ένα μέσο, ένα εργαλείο και όχι σκοπός στην παιδευτική διαδικασία. Ο μαθητής βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και έχει ενεργητικό ρόλο· ενεργεί και δημιουργεί.

Η προώθηση μίας μορφής διδασκαλίας μακριά από την άκριτη αποστήθιση γνώσεων και εννοιών και η ενίσχυση των νοητικών και κριτικών ικανοτήτων του εκπαιδευόμενου μέσω της θεατρικής αγωγής συμβάλλει στην πνευματική του ολοκλήρωση. Κατ' αυτόν τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να έρθουν σε ουσιαστική επαφή με τον κόσμο της τέχνης και όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο.

Η δραματοποίηση ενός μη θεατρικού μαθήματος, πέρα από προαιρετική βοηθητική μέθοδο διδασκαλίας, όπως υπήρχε στο παρελθόν, κερ-

μαθησιακής – διδακτικής πράξης: αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας», *Νέα Παιδεία*, 152 (2014), σ. 111-126.

⁵ Για περισσότερα βλ. το κεφαλαιώδες έργο της Betty Jane Wagner, *Educational Drama and Language Arts. What research shows*, Portsmouth, Heinemann 1998.

δίζει όλο και μεγαλύτερο έδαφος με τα χρόνια. Εκτός από το ίδιο το μάθημα της θεατρικής αγωγής, το οποίο έχει εισαχθεί τα τελευταία χρόνια στα σχολεία, η θεατρική προσέγγιση των φιλολογικών μαθημάτων είναι πολλές φορές μια αποτελεσματική λύση για να επιλυθούν πολλά προβλήματα, όπως προβλήματα γλώσσας σε μαθητές που είναι μετανάστες ή πρόσφυγες ή μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και η απλή αδιαφορία και ανία· η εφαρμογή αυτή κάνει πιο εύκολη την πρόσληψη του γνωστικού αντικείμενου από τους μαθητές.⁶ Είναι γενικά αποδεκτό σήμερα από την σύγχρονη επιστήμη της Αγωγής ότι η διαθεματική διδασκαλία προσφέρεται και παρουσιάζει ενθαρρυντικά αποτελέσματα.⁷

Υπάρχει μια πλειάδα μαθημάτων, οι διαστάσεις και οι διάμετροι των οποίων μπορεί να καλυφθούν με θαυμάσιο τρόπο μέσα από τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας και με στοιχεία Θεατρικής Τέχνης, χωρίς φυσικά αυτό να σημαίνει ότι υποβαθμίζονται ή εξοβελίζονται πλήρως άλλες παραδοσιακές ή σύγχρονες μορφές διδασκαλίας. Πρόκειται κυρίως για τα μαθήματα του κλάδου των ανθρωπιστικών σπουδών, ή τα μαθήματα πολιτισμού (Γλώσσα, Λογοτεχνία, Ιστορία, Κοινωνιολογία κ.ά.), τα οποία υπάρχουν στον κορμό του εκπαιδευτικού συστήματος από το Δημοτικό μέχρι το Λύκειο. Η διδακτική των μαθημάτων αυτών ευνοεί την εξοικείωση των διδασκόντων με τεχνικές και έννοιες του Θεάτρου, αφού κατ' αυτόν τον τρόπο η επιστημονικά έγκυρη γνώση θα συνταιριαστεί με την παιδαγωγικά συμφέρουσα μέθοδο, προκειμένου να πραγματοποιηθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα: η παιδεία και η αγωγή των νέων.

Η παρουσίαση των γλωσσικών μαθημάτων μέσω των τεχνών του δράματος επιτρέπει την ανάπτυξη διαφορετικών τύπων νοημοσύνης και βοηθά τους μαθητές να εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις μέσα από την πρακτική άσκηση, τη συνεργασία με τους συμμαθητές, την κίνηση, τον αυτόσχεδιασμό, το παιχνίδι ρόλων, τη δραματοποίηση, τη χορωδιακή απαγγελία κ.ά.

Η επιτυχής δραματοποίηση των γλωσσικών και φιλολογικών μαθημάτων προϋποθέτει ότι ο διδάσκων, δάσκαλος ή καθηγητής, θα πρέπει να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους μυήσει στους κώδικες του θεάτρου. Μέσα από συγκεκριμένες ασκήσεις ο διδάσκων προετοιμάζει τους μαθητές και ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση, καθοδηγεί την δραματοποίηση του κυρίως μαθήματος και τους προτρέπει να αναστοχαστούν πάνω στο μάθημα, προτού επανέλθουν στον ρεαλιστικό χρόνο της τάξης. Με τη νέα διδακτική δραματοποίησης μαθημάτων στην εκπαίδευση διδακτικής μεθοδολογίας ασχολήθηκαν θεωρητικά ο Θεόδωρος

⁶ Θεόδωρος Γραμματάς, *Διδακτική του Θεάτρου*, εκδ. Δαρδανός, Αθήνα, σ. 25-37, 113-138.

⁷ Χαρά Μπακονικόλα, *Θέατρο και Σχολείο, Η θεατρική σχολική δημιουργία*, εκδ. Επτάλοφος, Αθήνα 2002, σ. 22.

Γραμματάς, ο Τηλέμαχος Μουδατσάκης, η Άλκηστις Κοντογιάννη και ο Σίμος Παπαδόπουλος.⁸

Προϋπόθεση για να επιτευχθεί το καλύτερο αποτέλεσμα στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων μέσω της δραματοποίησης και της θεατρικής αγωγής είναι η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στον διδάσκοντα και τους μαθητές. Να υπάρξει χαλάρωση, συγκέντρωση, σωματική και ρυθμική έκφραση, παραγωγή λόγου, γραπτού και προφορικού, σύνθεση και αξιολόγηση. Το παιχνίδι αναπτύσσει στους μαθητές τη φαντασία, τη σωματική και λεκτική έκφραση, την παρατηρητικότητα, την κίνηση για δράση, τη χαλαρότητα, τη γνωριμία, τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη.⁹

Επίσης, ο αυτοσχεδιασμός, βοηθάει τα παιδιά να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τον μη λεκτικό κώδικα. Τέλος, μία άλλη θεατρική τεχνική είναι το παιχνίδι ρόλων, όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους, και αποκτούν την εμπειρία της γλώσσας και του λόγου του ρόλου τους. Ο εκπαιδευτικός επίσης μπαίνει σε ρόλο προκειμένου να κινητοποιήσει την εμπλοκή των παιδιών στο δραματικό περιβάλλον, να αναδείξει έναν χαρακτήρα και να δηλώσει κάτι.¹⁰

Ένα από τα βασικά μέσα της εφαρμογής της θεατρικής αγωγής για τη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας είναι και η σωματική έκφραση και ο χορός. Κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων αυτών συχνά τίθεται το ερώτημα: πώς κινείται αυτός ο χαρακτήρας; Ο εκπαιδευτικός που θέλει να εφαρμόσει τη δραματοποίηση στη διδασκαλία του, οφείλει να γνωρίζει τα βασικά στοιχεία της κίνησης που ενδεχομένως θα εφαρμόσει με τους μαθητές του στην τάξη. Οφείλει να εμπλουτίσει τις γνώσεις του στον τομέα της σύγχρονης θεατρικής θεωρίας και πρακτικής.¹¹ Για τη διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας μέσω της θεατρικής αγωγής θα απαιτηθούν γνώσεις απλής υποκριτικής. Θα χρειαστεί ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να υποδυθεί θεατρικούς ρόλους που θα προκύψουν μέσα από τη δραματοποίηση των κειμένων. Θα χρειαστεί να βοηθήσει

⁸ Θεόδωρος Γραμματάς, *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, εκδ. Τυπωθήτω-Δαρδανός, Αθήνα 1997. Τηλέμαχος Μουδατσάκης, *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι. Η δραματοποίηση*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1994. Άλκηστις Κοντογιάννη, *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998. Σίμος Παπαδόπουλος, *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η ερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*, εκδ. Κέρδος, Αθήνα 2007.

⁹ Βλ. και Augusto Boal, *Games for actors and non-actors*, Routledge, London 2001, σ. 17 κ.ε.

¹⁰ Βλ. Λάκης Κουρετζής, *Το θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1991, σ. 17,41.

¹¹ Τηλέμαχος Μουδατσάκης, *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην Εκπαίδευση. Από τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Crotowski στο σκηνικό δοκίμιο*, εκδ. Εξάντας, Αθήνα 2005, σ. 77-84.

τους μαθητές να αναπτύξουν ένα ρόλο, μία δραματοποιημένη σκηνή, μία χοροθεατρική σύνθεση.¹²

Ο εκπαιδευτικός δουλεύει αυτοσχεδιαστικά με τους μαθητές του για να μπορέσουν να εκφέρουν με άνεση τον λόγο των θεατρικών προσώπων. Έτσι, τα παιδιά θα έχουν το κίνητρο να αποστηθίσουν το κείμενο και συγχρόνως να αποκτήσουν άνεση στην κίνηση και την ερμηνεία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός κατορθώνει να προκαλέσει την προσοχή της τάξης του, να κεντρίσει το ενδιαφέρον για την παρακολούθηση των όσων αναφέρει, να εντυπωσιάσει, να διεγείρει τη φαντασία και το συναίσθημα των μαθητών του και τελικά να προκαλέσει το καλύτερο δυνατό διδακτικό αποτέλεσμα.

Ο καθηγητής ή ο δάσκαλος που διδάσκει γλώσσα και λογοτεχνία έχει τη δυνατότητα να σκηνοθετήσει ομαδικά μία σκηνή και να ζητήσει από τους μαθητές του να μελετήσουν και να προβληματιστούν πάνω σε διάφορα θέματα του μαθήματος. Έτσι, εκτός από την καλλιέργεια των δραματικών τους ικανοτήτων αναπτύσσουν τη σκέψη τους και ενδυναμώνονται και ως άτομα. Λειτουργούν ως μαθητές αλλά και ως σκηνοθέτες και ηθοποιοί. Ο διδάσκων-εμπυχωτής τους ενθαρρύνει και τους καθοδηγεί, χωρίς να τους επικρίνει. Η όποια αντιπαράθεση εκφράζεται μέσα από τον λόγο και τη σωματική έκφραση. Για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (αρχαίας και νέας) και της λογοτεχνίας (επίσης αρχαίας και νέας) οι νέες τεχνολογίες και το ψηφιακό θέατρο μπορεί να έχουν επίσης ευεργετικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Με δεδομένη την άνετη πρόσβαση των μαθητών στην ψηφιακή εικόνα, θα τους επιτρέψει να δημιουργήσουν σχετικά εύκολα μια μαγνητοσκοπημένη δραματοποίηση ενός κειμένου, ή μπορούν να συνθέσουν ένα video clip ή ένα video performance.

Η σημασία του δραματικού – θεατρικού παιχνιδιού στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή και τη δημιουργική φαντασία του έχουν τονιστεί δεόντως από τους ερευνητές,¹³ όπως επίσης και η συμβολή του στην ευελιξία της συμπεριφοράς και τη συνδυαστική ευχέρεια. Η χρήση των παραπάνω τεχνικών στη μαθησιακή προσέγγιση της γλώσσας ή ενός λογοτεχνικού κειμένου ενεργοποιεί ψυχοκινητικές λειτουργίες που σχετίζονται άμεσα με γνωστικές διεργασίες της δημιουργικής σκέψης.¹⁴

¹² Βλ. Θεόδωρος Γραμματάς, *Διδακτική του Θεάτρου*, εκδ. Δαρδανός, Αθήνα 1999, σ. 32.

¹³ Βλ. Jean Piaget, *Play, dreams, and imitation in childhood*, W. W. Norton & Company, New York 1962.

¹⁴ Jeffrey L. Dansky, "Make-Believe: A Mediator of the Relationship between Play and Associative Fluency", *Child Development* 51 (1980), σ. 576-579.

Εκτός, λοιπόν, από μαθήματα που εκ φύσεως ενδείκνυνται για θεατρικό παιχνίδι, όπως είναι η διδασκαλία των αρχαίων θεατρικών έργων από μετάφραση, ο εκπαιδευτικός δύναται να ανακατασκευάσει τη μορφή της παράδοσης και άλλων μαθημάτων που σχετίζονται με τη γλώσσα και τη λογοτεχνία. Η χρήση του προφορικού λόγου και η έκθεση μέσω της αναπαράστασης βοηθάει στο να αναπτυχθούν οι ψυχοσωματικές δεξιότητες του παιδιού και του εφήβου, να εξωτερικευθούν ευκολότερα οι δυσναμικές του, να αναδειχθούν οι δυνατότητές του και να διορθωθούν οι αδυναμίες του. Σημαντικός παράγοντας, επίσης, στο μαθησιακό ταξίδι αποτελεί η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης. Η ύπαρξη της θεατρικής αγωγής ενισχύει την αυτοπεποίθηση ακόμη και των πιο συνεσταλμένων μαθητών οι οποίοι ίσως στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας να στερούνται την δυνατότητα συχνής έκθεσης στην τάξη άρα και ανάπτυξης όλων των ικανοτήτων τους. Μέσα από την αλληλεπίδραση με όλα τα μέλη της τάξης είναι, επίσης, πιο εύκολο να μειωθούν φαινόμενα ρατσισμού μεταξύ των παιδιών αφού μέσα από μία δραστηριότητα στην οποία συμμετέχουν όλοι ανεξαιρέτως διδάσκονται στην πράξη έννοιες όπως η συνεργασία, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός και τους δίνεται η ευκαιρία να συνυπάρξουν ευχάριστα και δημιουργικά με συμμαθητές που ενδεχομένως υπό άλλες συνθήκες να μην έρχονταν σε επαφή.

Στο Δημοτικό Σχολείο ο δάσκαλος, αφού προσδιορίσει τους κεντρικούς μαθησιακούς στόχους για τη διδασκαλία με την αξιοποίηση της δραματοποίησης, επιλέγει την μεθοδολογία που αρμόζει και προσπαθεί να δημιουργήσει ατμόσφαιρα ομάδας. Μπορεί να εφαρμόσει τεχνικές δραματοποίησης σε λογοτεχνικά κείμενα, όπως στο απόσπασμα του Ανθολογίου από το μυθιστόρημα του Μενέλαου Λουντέμη, «Ένα παιδί μετράει τ' άστρα». Ο δάσκαλος επιχειρεί να δημιουργήσει ένα δραματικό - νέο περιβάλλον και ξεκινά με φωναχτή ανάγνωση και συζήτηση για την κατανόηση του κειμένου. Αναθέτει ρόλους στους μαθητές, τους καθοδηγεί στον αυτοσχεδιασμό σύντομων σκηνών και στην εκφορά του προφορικού λόγου. Δίνεται έτσι η δυνατότητα στους μαθητές, κυρίως σε αυτούς που δεν είναι εξοικειωμένοι με την ορθή προφορά του λόγου, να εκφραστούν και να ξεπεράσουν τυχόν δυσκολίες αλλά και ανασφάλειες. Έτσι, οι μαθητές θα μπορέσουν να ξεδιπλώσουν την ικανότητά τους για έκφραση και επικοινωνία.

Στο Γυμνάσιο ο καθηγητής μπορεί να εφαρμόσει θεατρικές τεχνικές και ασκήσεις δραματοποίησης στα μαθήματα τα σχετικά με το έπος, και τη δραματική ποίηση (Ελένη του Ευριπίδη, Ορνίθες του Αριστοφάνη). Πολλαπλές επιλογές έχει και στα μαθήματα της νεοελληνικής Γλώσσας και γραμματείας (ποίηση, πεζογραφία).

Η *Ιλιάδα* του Ομήρου, για παράδειγμα, που διδάσκεται στη Β' Γυμνασίου από μετάφραση είναι ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του καθη-

γητή προκείμενου μέσα από τη δραματοποίηση αποσπασμάτων κάποιων ραψωδιών να μεταδώσει άμεσα και δημιουργικά κάποια από τα νοήματα του έπους.¹⁵ Σκηνές από την Α ραψωδία που περιέχει το συμβούλιο των Αχαιών και τη σύγκρουση του Αχιλλέα με τον Αγαμέμνονα ενδείκνυνται για θεατρική αναπαράσταση με τη συμμετοχή όλων των παιδιών της τάξης. Ή ακόμη και σκηνές με δύο άτομα όπως στη ραψωδία Ζ, όπου έχουμε τη συνάντηση του Έκτορα με την γυναίκα του Ανδρομάχη θα μπορούσαν να αναπαρασταθούν από μαθητές ανά δυάδες. Ο καθηγητής εκπαιδεύει τους μαθητές με καθαρή φωναχτή ανάγνωση του αποσπασματος, ακολουθεί η επεξεργασία του κειμένου, η κατανόηση, ο στοχασμός και ο προβληματισμός, και ακολουθεί η δραματοποίηση.

Επιπλέον, διαχρονικά λογοτεχνικά έργα που διδάσκονται ανά καιρούς στα σχολεία από την παγκόσμια ή και την ελληνική γραμματεία μπορούν να δραματοποιηθούν μέσα στην τάξη με την κατανομή ρόλων ακόμη και εκ περιτροπής. Για παράδειγμα, ο *Ερωτόκριτος* του Βιντσέτζου Κορνάρου είναι ένα ποίημα αφηγηματικό του 17ου αιώνα γραμμένο στην Κρητική διάλεκτο, σταθμός στην νεοελληνική γραμματεία, που όμως η διδασκαλία του σε μαθητές Γυμνασίου αλλά νσκελής λόγος που συνδυάζει στοιχεία από διαφορετικά λογοτεχνικά είδη κάνουν πιο δύσκολη την διδασκαλία του. Αντί, λοιπόν, να υπάρξει μία διεκπεραιωτική και επιδεσμική προσέγγιση ή και να αποκλειστεί εντελώς από τη διδακτέα ύλη, είναι προτιμότερο να γίνει μια προσπάθεια για δραματοποίηση του έργου μέσα στην τάξη ακόμη και με όποιες διασκευές στον λόγο κρίνει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός ότι χρειάζεται να κάνει. Έτσι, ένα κλασικό έργο της λογοτεχνικής κληρονομιάς μας μπορεί να γίνει πιο προσιτό και κατανοητό στους μαθητές και να θέσει τις βάσεις για μία ενδεχόμενη μελλοντική εμβάθυνση στη λογοτεχνία και τις τέχνες.

Το πρόβλημα που θα πρέπει να διαχειριστούν όλοι (καθηγητές και μαθητές) είναι ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος. Ο διδάσκων σχεδιάζει από πριν τη δομή του μαθήματος το οποίο, για παράδειγμα, ενδείκνυται να παρουσιαστεί σε αφηγηματική μορφή (ένα πεζό κείμενο, ένα μυθιστόρημα, η *Ιλιάδα*, η *Οδύσσεια* κ.ά.). Οι μαθητές θα καλλιεργήσουν τις ικανότητές τους στην αφήγηση και την εκφορά του λόγου. Η ομιλία, η αφήγηση του καθενός, θα πρέπει να διαφοροποιείται ανάλογα με τον ρόλο που υπηρετεί το πρόσωπο που μιλάει.

¹⁵ Η εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών στα μαθήματα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, αφορά τόσο σε πρωτότυπα κείμενα όσο και σε κείμενα από μετάφραση.

Η διδασκαλία του μαθήματος μέσα στη σχολική αίθουσα, αποτελεί σύνθετη διαδικασία, στην ανάπτυξη της οποίας η Τέχνη συναντάται με την Επιστήμη και ο επιστημονικός λόγος εμπλουτίζεται με καλλιτεχνικές παραμέτρους κατεξοχήν προερχόμενες από το χώρο του Θεάτρου και των λοιπών παραστατικών τεχνών.¹⁶ Αυτή η αναγωγή και προσέγγιση της διδακτικής στη θεατρικότητα, μεγεθύνεται στο έπακρο και κάποτε αυτονομείται ως ιδιαίτερη μέθοδος διδασκαλίας, ιδανική στην εφαρμογή της σε τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για την διαδικασία της δραματοποίησης η οποία αποτελεί μια σημαντική και ιδιαίτερη κατηγορία εισαγωγής και εφαρμογής του Θεάτρου στο Σχολείο, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί για σκοπούς διδακτικής μεθοδολογίας. Ένας τέτοιος τρόπος διδασκαλίας, που στα άλλα μαθήματα πολιτισμού αποτελεί πρόταση διδακτικής μεθόδου, στην περίπτωση των καθαρά καλλιτεχνικών μαθημάτων αποτελεί προϋπόθεση.

Αυτό που δεν παρέχεται, μέσα από τα άλλα εγχειρίδια, αυτό που δεν μπορεί εύκολα να αποκτήσει, αν δεν έχει μια εξειδικευμένη γνώση (και στη συνέχεια σε κάποιο βαθμό πράξη), είναι ο τρόπος μετάδοσης της γνώσης στους μαθητές. Θα πρέπει δηλαδή ο διδάσκων να συνειδητοποιήσει ολοκληρωμένα την έννοια της παιδαγωγικής και των παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας στους οποίους, στη συνέχεια, θα προσθέσει τα νέα δεδομένα που απορρέουν από τον κόσμο του Θεάτρου. Να λειτουργήσει, κατά συνέπεια, όχι μόνο ως ειδικός επιστήμονας, αλλά και ως παιδαγωγός, με καλλιτεχνική ευαισθησία, με επίγνωση των ιδιαιτεροτήτων του αντικειμένου, το οποίο καλείται να παρουσιάσει στους μαθητές, προσαρμόζοντας ανάλογα τη διδακτική μεθοδολογία και υιοθετώντας μία Ειδική Διδακτική που προσιδιάζει στα μαθήματα Πολιτισμού και κατεξοχήν στο Θέατρο.

Εκτός λοιπόν από την επιστημονική του κατάρτιση και τη δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος για την ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη, που προϋποθέτουν τον αλληλοσεβασμό και την εκτίμηση και των δύο πλευρών που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο εκπαιδευτικός θα βοηθηθεί από την ύπαρξη ειδικών Προγραμμάτων Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα.

Εν κατακλείδι, στην εποχή της πληροφορίας και της εύκολης και άμεσης πρόσβασης σ' αυτήν, το Σχολείο καλείται να αναδιαμορφώσει τον ρόλο του και αντί για απλός αγωγός γνώσης να γίνει ένας άξιος διαχειριστής της αφού πλέον δεν είναι οι πληροφορίες που λείπουν από τους μαθητές, αλλά η ανάγκη για ένα ποιοτικό φίλτρο σ' αυτές. Ο εκπαιδευ-

¹⁶ Άλκηστις Κοντογιάννη, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000, σ. 53-60.

τικός καλείται, λοιπόν, να παίζει τον ρόλο του μεσάζοντα και να συνεισφέρει στην καλλιέργεια της προσωπικότητας και της κριτικής σκέψης. Μαζί με την ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη και την τεράστια συνεισφορά των θετικών επιστημών στην ανθρωπότητα, η παράλληλη καλλιέργεια του πνεύματος, της δημιουργικότητας και της έκφρασης των παιδιών είναι πιο αναγκαία από ποτέ, αφού λειτουργεί επικουρικά και συμπληρωματικά στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων και συγκροτημένων μελών της κοινωνίας.

ΤΟ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΔΙΚΤΥΟ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΚΕΡΚΥΡΑ

Μαρία Διβανέ
Φωτεινή Δημουλή

Abstract

The Hellenic Theatre/Drama & Education Network promotes research and practice of drama in education and carries out various actions and training workshops in order to feature theatre not only as an art form but mainly as a learning tool. Its actions promote intercultural education and sensitize trainees to issues of human rights. In Corfu, the programs 'it could be me, it could be you' and 'Getaway...from addiction' have been implemented in primary and secondary schools and teachers of all grade levels have been trained. Within the framework of this drama-based pedagogical work, three School Festivals have been organized and performances-interventions have taken place in three schools.

Το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση είναι «επιστημονική ένωση για την προώθηση της έρευνας και της πράξης του θεάτρου, του εκπαιδευτικού δράματος, του θεατρικού παιχνιδιού και των άλλων παραστατικών τεχνών στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση». Είναι ένας οργανισμός μη κυβερνητικός και μη κερδοσκοπικός. Δεν διαθέτει αμειβόμενα στελέχη και στηρίζεται αποκλειστικά στις συνδρομές των μελών του, σε χορηγίες και στην εθελοντική εργασία. Είναι τακτικό μέλος του IDEA-International Drama/Theatre & Education Association (Διεθνής Οργανισμός για το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση) και ιδρυτικό μέλος του αντίστοιχου Ευρωπαϊκού Δικτύου (IDEA-Europe). Ο διεθνής αυτός οργανισμός διεκδικεί το δικαίωμα της δημιουργικής συνύπαρξης και συνεργασίας όλων των παιδιών του κόσμου και το δικαίωμα στο όνειρο για ένα καλύτερο κόσμο.¹

Το Π.Δ.γ.τ.Θ.Ε. από το 1998 με τις δράσεις του επιδιώκει από τη μία να αποκτήσουν οι παραστατικές τέχνες κεντρική θέση στην εκπαίδευση και από την άλλη αναζητά προσεγγίσεις και τεχνικές, για να αναδειχτεί το θέατρο ως μορφή τέχνης, ως εργαλείο μάθησης και ως εργαλείο κοινωνικού μετασχηματισμού.

Για το Π.Δ.γ.τ.Θ.Ε. το «θέατρο στην εκπαίδευση» είναι διακριτό επιστημονικό πεδίο με τεράστια παιδαγωγική και κοινωνική σημασία. Μόνο με τα παραδοσιακά μαθήματα δεν είναι εύκολο να αλλάξουμε τις συνειδήσεις παραδείγματος χάριν για τον ρατσισμό, τη διαφορετικότητα ή τα

¹ <http://theatroedu.gr> (ημερομηνία προσπέλασης 20.09.2019).

στερεότυπα. Η βιωματική θεατρική δράση, ως δομημένη παιδαγωγική διαδικασία, απαντά άμεσα και αποτελεσματικά σ' αυτά τα ζητήματα. Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα βάζουν τους μαθητές/τριες σε «ρόλους», τους προκαλούν να μπουν στη θέση του άλλου, για να κατανοήσουν τη συμπεριφορά του και οικοδομούν προσωπικά τη γνώση.²

Το θέατρο στο σχολείο συμβάλλει στη διαχείριση της πραγματικότητας, στη συνεργασία, στη διαμόρφωση κοινού στόχου, στην ελευθερία της ιδεολογικής και σωματικής έκφρασης.³ «Όλοι είμαστε καλλιτέχνες. Κάνοντας θέατρο μαθαίνουμε να βλέπουμε αυτό που είναι προφανές αλλά που συνήθως δεν μπορούμε να δούμε, επειδή δεν έχουμε συνηθίσει να το παρατηρούμε. Αυτό που μας είναι οικείο γίνεται αόρατο: κάνοντας θέατρο φωτίζουμε τη σκηνή της καθημερινής ζωής».⁴

Το Π.Δ.γ.τ.Θ.Ε. διαθέτει συντονιστικό γραφείο στην Κέρκυρα από το 2005. Στη διάρκεια αυτών των χρόνων έχουν γίνει πολλές δράσεις. Τα τρία τελευταία χρόνια έχει δοθεί βάρος σε προγράμματα ευαισθητοποίησης, διαπολιτισμικής προσέγγισης και αποδοχής του διαφορετικού. Τα προγράμματα είναι: α) «κι αν ήσουν εσύ;» (με επιμέρους δράσεις) και β) «Διαφυγές... από κάθε εξάρτηση».

Προκειμένου να εφοδιαστούν οι εκπαιδευτικοί με τα κατάλληλα εργαλεία και να ενταχθούν στα προγράμματα, το Δίκτυο στηρίζει με σεμινάρια εκπαιδευτικού δράματος τα σχολεία και τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Έτσι, πραγματοποιήθηκαν δωρεάν στην Κέρκυρα από εκπαιδευμένους και πιστοποιημένους θεατροπαιδαγωγούς τέσσερα (4) σεμινάρια. Οι συμμετέχοντες/ουσες γνώρισαν με βιωματικό τρόπο είδη και τεχνικές του θεάτρου όπως:

Το Θεατρικό παιχνίδι (γνωριμίας, σωματικής κίνησης και έκφρασης, λεκτικό, ρυθμικό, αυτοσχεδιασμού): Ως ψυχοπαιδαγωγική και καλλιτεχνική μέθοδος απελευθερώνει τη φαντασία των παιδιών, τις ιδέες και το σώμα τους. Ερχόμενα σε επαφή με την ουσία της τέχνης έρχονται ταυτόχρονα σε επαφή με τον εαυτό τους και με την ομάδα. Παίζοντας και αυτοσχεδιάζοντας επικοινωνούν και αναπαριστούν καταστάσεις.⁵

Το Θέατρο-ντοκουμέντο: απαραίτητο εργαλείο για τον/την εκπαιδευτικό που πιστεύει στη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών. Οι μαθη-

² Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης, *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα, εκπαιδευτικές δράσεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνία, (διδασκαλική διατριβή)*, Θεσσαλονίκη, 2008.

³ Τζωρτζίνα Κακουδάκη, *Εφηβικό Θέατρο: μια νέα πρόκληση στις συνήθειες των καιρών*, 2013.

⁴ Augusto Boal, «Μήνυμα του Augusto Boal», *Ελληνικό Κέντρο του Διεθνές Ινστιτούτου Θεάτρου*, 2009, (ημερομηνία προσπέλασης 6.12.2019).

⁵ Σίμος Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα, αυτοέκδοση, 2010.

τές/τριες ερευνούν, επεξεργάζονται πηγές, κρίνουν, προβληματίζονται, συμμετέχουν ισότιμα και ελεύθερα σε θεατρική δημιουργία δηλαδή πραγματώνονται οι θεμελιώδεις αρχές του θεάτρου στην εκπαίδευση. Η δημιουργία είναι μοναδική και ο/η μαθητής/τρια οδηγείται από τη γνώση στη μεταγνώση.⁶

Το Επινθητικό Θέατρο: Μια ομάδα με έμπνευση και δημιουργική διάθεση παράγει ένα μοναδικό κείμενο με αφορμή/ερέθισμα μια εμπειρία, ένα αντικείμενο τέχνης ή καθημερινότητας, μια τυχαία καθημερινή οπτική, ακουστική, κινητική εικόνα. Το προϊόν αυτό «δυνάμει» εξελίσσεται σε παράσταση.⁷

Το Θέατρο Φόρουμ: Εστιάζει στην επιθυμία και στην ανάγκη του πρωταγωνιστή να αλλάξει τη δύσκολη πραγματικότητα στην οποία ζει και στην ενθάρρυνση των κοινωνικών δράσεων που θα οδηγήσουν σε αυτή την αλλαγή.⁸ Το θέμα αναφέρεται σε όποιο κοινωνικό θέμα απασχολεί τους μαθητές/τριες. Η παράσταση δεν έχει διδακτικό χαρακτήρα. Καλλιεργεί το συναίσθημα της αλληλεγγύης και τις σχέσεις ισότητας.⁹

Το Θέατρο playback: Θέατρο αυτοσχεδιασμού. Εμπνέεται από οποιοδήποτε θεματικό υλικό: λέξεις ή φράσεις με κάποιο θέμα, όνειρα, συναισθήματα, τραγούδια, καθημερινές στιγμές, επίκαιρα γεγονότα, μεγαλύτερες ιστορίες που οι μαθητές/τριες-θεατές αποφασίζουν να μοιραστούν. Έτσι, προκύπτει παράσταση πρωτότυπη και συνεργατική.

Το θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα «κι αν ήσουν εσύ;» σχεδιάστηκε από το Π.Δ.γ.τ.Θ.Ε. το 2015 λόγω της έντονης εισροής προσφύγων στη χώρα μας. Στόχος του είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, η αποδοχή του διαφορετικού και η αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών/τριών.¹⁰ Υλοποιείται σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. Είναι εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας και πιστοποιημένο από τον Διεθνή Οργανισμό για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA).¹¹

⁶ Νάσια Χολέβα, «Η χρήση των ντοκουμέντων στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα “κι αν ήσουν εσύ;”», *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τ.18 (2017), σ.40-45.

⁷ Αικατερίνη Αρώνη-Τσίχλη, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, [Πολιτικές και κοινωνικές συνιστώσες στο ευρωπαϊκό θέατρο του τέλους του 20^{ου} αιώνα: μια μελέτη των performances και του θεάτρου της επινόησης](#), (διδακτορική διατριβή), Καλλιθέα, 2008

⁸ Barbara Santos, «Σύγκρουση: το ερώτημα του Θεάτρου Φόρουμ», *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τ.16 (2015), σ.36-39.

⁹ Χριστίνα Ζώνιου, «Η εφαρμογή τεχνικών θεάτρου του Καταπιεσμένου στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα: σημεία προσοχής», *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τ. 16 (2015), σ. 106-109.

¹⁰ Νίκος Γκόβας, «“Κι αν ήσουν εσύ;” 2015-2018 ένα πρόγραμμα για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τους πρόσφυγες με τεχνικές θεάτρου», *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τ.19 (2018), σ.138-143.

¹¹ <http://theatroedu.gr> (ημερομηνία προσπέλασης 20.09.2019).

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο νησί μας για τρεις συνεχόμενες χρονιές σε συνεργασία με τα γραφεία Σχολικών Δραστηριοτήτων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κέρκυρας, το Δημοτικό Περιφερειακό Θέατρο Κέρκυρας, τη Δημοτική Μονάδα Πρόληψης Κέρκυρας-«Νίκος Μώρος», την Εφορεία Αρχαιοτήτων Κέρκυρας και το Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού.

Παρόλο που το νησί μας δεν είχε φιλοξενήσει πρόσφυγες μέχρι το χρόνο της πραγματοποίησης του προγράμματος, το τοπικό συντονιστικό γραφείο επέλεξε να το υλοποιήσει και να το συντονίσει. Η επιλογή καθορίστηκε από την εξής θεωρητική βάση: να διαπιστώσουν οι μαθητές/τριες ότι η προσφυγιά, ως συνέπεια των πολέμων, είναι διαχρονικό πρόβλημα, ότι οι πρόσφυγες αντιμετωπίζουν πάντα τα ίδια προβλήματα, ότι αμιγείς κοινωνίες δεν υπάρχουν, ότι η ιστορία αποδεικνύει πως η διαφορετικότητα δεν εμποδίζει τη συνύπαρξη και τη συνδημιουργία και ότι η διαπολιτισμική αγωγή είναι αναγκαιότητα για την κατανόηση της διαφορετικότητας και τη συνύπαρξη.

Και όταν λέμε διαφορετικότητα, εννοούμε όχι μόνο τις διαφορές φύλου, ηλικίας, εθνικής ταυτότητας, κοινωνικοοικονομικής τάξης, εκπαίδευσης, φυσικής μειονεξίας, αλλά και τις διαφορές των κοινωνικών ατομικών χαρακτηριστικών όπως είναι η εμπειρία, τα ενδιαφέροντα, οι προσανατολισμοί, οι αξιακοί κώδικες, οι ευαισθησίες, ο διαφορετικός τρόπος επικοινωνίας, σκέψης και τρόπου ζωής.¹² Επιπροσθέτως, δεχόμαστε ότι οι στόχοι της διαπολιτισμικής αγωγής είναι ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η ενσυναίσθηση, η αποδοχή της ύπαρξης του διαφορετικού και η ικανότητα για επικοινωνία.¹³

Έτσι, μετά από την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών, το 2017 πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του «κι αν ήσουν εσύ;» η δράση «Μονόλογοι από το Αιγαίο». Η δράση αυτή βασίστηκε στο ομότιτλο βιβλίο το οποίο περιέχει μία συλλογή από μαρτυρίες ανήλικων προσφύγων (Συρία, Αφγανιστάν, Πακιστάν, Ιράν, Μαρόκο, Αίγυπτο) που εγκατέλειψαν αναγκαστικά την πατρίδα τους και ήρθαν ασυνόδευτοι στην Ελλάδα (2015 και 2016). Στα κείμενα καταγράφονται οι ελπίδες, οι προσωπικές ιστορίες, οι κίνδυνοι, η εκμετάλλευση, η κακοποίηση, οι αφιλόξενες δομές, η αβεβαιότητα, το μέλλον, τα όνειρά τους.

Το Δίκτυο κάλεσε τους/τις εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν αυτό το υλικό ως εργαλείο για τη γνώση, την ευαισθητοποίηση, την ενσυναίσθηση, τη διαμόρφωση διαπολιτισμικών αξιών, τον επαναπροσδιορισμό

¹² Mary Kalantzis & Bill Cope, *Learning by Design*, Common Ground, Melbourne, Victorian Schools Innovation Commission, 2005.

¹³ Χρήστος Γκόβαρης, *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Ατραπός, 2001.

εννοιών και αντιλήψεων μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα και έξω από αυτήν.¹⁴

Πήραν μέρος στη δράση επτά (7) σχολεία, πάνω από εκατό (100) μαθητές/τριες, το θεατρικό εργαστήρι παιδιών και εφήβων του ΔΗ.Π.Ε.ΘΕ. Κέρκυρας, η συνεργατική μαθητική χορωδία «Αέρινες φωνές», η ομάδα θεάτρου Σκιών «Koum-kou-art» και το Εναλλακτικό Πολιτιστικό Εργαστήρι Κέρκυρας.

Οι συμμετέχοντες/ουσες βασιζόμενοι στα κείμενα του βιβλίου και εμπνεόμενοι/ες από αυτά μπορούσαν να δημιουργήσουν κάθε μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης. Για παράδειγμα μερικά σχολεία επέλεξαν να εκφραστούν με τη μουσική και άλλα με την κίνηση. Το θεατρικό εργαστήρι δημιούργησε ένα δρώμενο και μια ραδιοφωνική εκπομπή στην τοπική ΕΡΤ. Στο τέλος της δράσης, η δημιουργική δουλειά όλων παρουσιάστηκε στο Δημοτικό Θέατρο της πόλης μας στο πρώτο μαθητικό Θεατρικό Φεστιβάλ στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος. Σκοπός ήταν να ενισχυθεί η φωνή των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων και να ευαισθητοποιηθεί η τοπική κοινωνία.

Το 2018 στα πλαίσια του ίδιου προγράμματος πραγματοποιήθηκε η δράση «Σχολεία στο Πρόγραμμα» με θέμα «Οι πρόσφυγες στην Κέρκυρα τον 20^ο αιώνα».

Πήραν μέρος επτά (7) σχολεία και εκατόν τριάντα (130) μαθητές.

Η δράση αυτή είχε διαφορετικό σχεδιασμό και συντονισμό. Έγινε με πολύ στενή συνεργασία των συμμετεχόντων σχολείων, κοινό θέμα εργασίας, καταμερισμό δουλειάς και κοινούς στόχους. Πιο συγκεκριμένα:

Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί στην πρώτη τους συνάντηση αντάλλαξαν ιδέες, καταμέρισαν την ιστορική έρευνα ανά σχολείο και έθεσαν τους σκοπούς του συγκεκριμένου θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος που, ανάλογα ασφαλώς με την ηλικία των μαθητών, σε γενικές γραμμές ήταν:

- Να μάθουν οι μαθητές να ερευνούν και να κατανοούν ένα θέμα, να εμβαθύνουν και να συγκρίνουν.
- Να κρίνουν τα προβλήματα νηφάλια και λογικά.
- Να μπορούν να συν-εργάζονται και να συν-δημιουργούν.
- Να συνθέτουν κείμενο βασιζόμενοι στην ιστορική γνώση.
- Να καλλιεργήσουν βαθύτερα τον σεβασμό, την ενσυναίσθηση και την αποδοχή του Άλλου.
- Να συνειδητοποιήσουν την ιστορική πολυπολιτισμικότητα του τόπου και τη σημασία των διαπολιτισμικών κοινωνικών δυναμικών για την τοπική κοινωνία.

¹⁴ <http://theatroedu.gr> (ημερομηνία προσπέλασης 20.09.2019).

- Να γνωρίσουν τεχνικές θεάτρου, να αγαπήσουν το θέατρο και να οδηγηθούν σε πρωτότυπη καλλιτεχνική δημιουργία.

- Να γνωστοποιήσουν τη δουλειά τους στους συμμαθητές τους και στην τοπική κοινωνία.

Κάθε σχολείο εργαζόταν αυτόνομα στη δική του ενότητα, αλλά με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα και ορίστηκε ένας υπεύθυνος συντονιστής για την πρόοδο της εργασίας και τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, κάθε επιμέρους λυκειακή μαθητική ομάδα ακολούθησε την ίδια μεθοδολογία.

Σε πρώτη φάση, ιστορική μελέτη και συγκέντρωση υλικού (σχολικά ιστορικά βιβλία, ευρύτερη βιβλιογραφία, πρωτογενείς πηγές, φωτογραφίες, πίνακες, μουσική, τραγούδια, χοροί, μαρτυρίες, κινηματογραφικές ταινίες, ντοκιμαντέρ ή άλλα ντοκουμέντα συλλογικής μνήμης). Επισκέψεις σε μουσεία και χώρους του αντίστοιχου ιστορικού ενδιαφέροντος.

Σε δεύτερη φάση, προκειμένου να αφομοιωθεί η γνώση από το συγκεντρωθέν υλικό, να ανασυντεθεί το παρελθόν, να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες τη σχέση μας με αυτό και να κινητοποιηθούν προς την πορεία της σύνθεσης κειμένου και δημιουργίας θεατρικού δρώμενου, χρησιμοποιήσαμε τις παρακάτω μεθόδους:

A. Εργασία σε ομάδες (ομαδοσυνεργατική)

B. Εκπαιδευτικό δράμα και ειδικότερα: Θεατρικό παιχνίδι, θέατρο-ντοκουμέντο, επινοητικό θέατρο ομάδας.

Σε τρίτη φάση κάθε σχολείο παρουσίασε τη δουλειά του σε κοινές συναντήσεις των ομάδων, για να γίνει σύνθεση και να προκύψει το τελικό αποτέλεσμα.

Για τη διάχυση αυτού του θεατροπαιδαγωγικού προϊόντος οργανώσαμε το δεύτερο μαθητικό Θεατρικό Φεστιβάλ. Στο πλαίσιο αυτό έγινε ένα happening σε κεντρική πλατεία της Κέρκυρας σε πρωινές ώρες αιχμής με πολλή κίνηση. Σκοπός μας ήταν η ενημέρωση, ο προβληματισμός και η ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης.

Η συγκεκριμένη δράση εμπλουτίστηκε, εξελίχτηκε και υλοποιήθηκε ξανά το 2019 με θέμα «Οι πρόσφυγες στην Κέρκυρα τον 19^ο και 20^ο αιώνα».

Πήραν μέρος τέσσερα (4) σχολεία και πενήντα (50) μαθητές/τριες. Οι ομάδες συντέθηκαν σχεδόν εξολοκλήρου από νέα μέλη. Εργαστήκαμε ξανά με τον ίδιο τρόπο και με τις ίδιες τεχνικές. Η συνολική προσπάθεια και συνεργασία κατέληξε σε εκδήλωση με τίτλο «Οι δικοί μας ξένοι». Την παρουσιάσαμε στο τρίτο μαθητικό Θεατρικό Φεστιβάλ στο Παλιό Φρούριο της Κέρκυρας, όπου είχαν φιλοξενηθεί πολλοί πρόσφυγες, κατά την περίοδο που μελετήσαμε.

Κλείσαμε τη διετή δράση «Σχολεία στο πρόγραμμα» με συνάντηση των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών για αποτίμηση, αναστοχασμό και συμπεράσματα.

Συμφωνήσαμε ότι η δράση είχε επιτυχία, γιατί οι μαθητές/τριες:

- Γνώρισαν την τοπική ιστορία. Πολλοί έμαθαν ότι και οι ίδιοι είναι απόγονοι προσφύγων όπως και πολλοί συμπολίτες μας.
- Συνειδητοποίησαν πανανθρώπινες αξίες και δικαιώματα
- Κατανόησαν τι σημαίνει συνάντηση κοινωνικών ομάδων με πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα και τι σημαίνει πολιτισμική αλληλεπίδραση.
- Εξοικειώθηκαν με νέες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης και καλλιέργησαν το αισθητικό τους κριτήριο.
- Καλλιέργησαν δεξιότητες ομαδοσυνεργατικές και συναισθηματικές.
- Διαχειρίστηκαν με θετικό τρόπο σκέψεις και συναισθήματα όπως η ξενοφοβία, η επιφυλακτικότητα, η ανασφάλεια, η απόρριψη, η άρνηση.
- Επαναπροσδιόρισαν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονταν τον «ξένο» και τον «διαφορετικό».

Ακόμη, στο πρόγραμμα «κι αν ήσουν εσύ;» - στα πλαίσια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της αποδοχής του διαφορετικού – πραγματοποιήθηκε σε Δημοτικό σχολείο και δράση με τίτλο «Μικρός αλλά Ενεργός πολίτης», η οποία εντάχτηκε και στις καινοτόμες δράσεις του σχολείου.

Η εκπαιδευτικός που πήρε την πρωτοβουλία εργάστηκε με μαθητές/τριες της Ε' Δημοτικού εξοικειώνοντάς τους με το Θέατρο playback. Το αποτέλεσμα αυτής της θεατροπαιδαγωγικής δράσης αποτυπώθηκε στη συνεργασία των μικρών μαθητών/τριών με τους μαθητές/τριες του Ειδικού Σχολείου Κέρκυρας (Γυμνάσιο με Λυκειακές τάξεις). Οι δύο ομάδες ήρθαν κοντά και, μέσα από βιωματικό και ξεκάθαρα δομημένο τρόπο, προέκυψε μία παράσταση playback με εμπυχώτρια τη δασκάλα τους. Έτσι, στους μαθητές/τριες δόθηκε η ευκαιρία σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον, με πρωτότυπο και ευχάριστο τρόπο, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθησή τους για τον «διαφορετικό» και να ενδυναμώσουν τη σκέψη τους για τον διαπολιτισμικό σεβασμό.

Το δεύτερο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα του Π.Δ.γ.τ.Θ.Ε. «Διαφυγές... από κάθε εξάρτηση» είναι εκπαιδευτικό πρόγραμμα Θεάτρου Φόρουμ για τη Γ' Γυμνασίου και το Λύκειο. Στο πλαίσιο του προγράμματος πραγματοποιείται στα σχολεία παράσταση από εξωτερική Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα, στην οποία παίρνουν μέρος και οι μαθητές/θεατές. Η παράσταση συνοδεύεται από εκπαιδευτικό υλικό και είναι εγκεκριμένη από το Υπουργείο Παιδείας (68597/17/5-5-14) και από το Ι.Ε.Π.(2417/14-3-2014).

Η δράση παρουσιάστηκε σε τρία (3) Λύκεια της Κέρκυρας και συμμετείχαν εξήντα (60) μαθητές/τριες.

Κύριος στόχος του προγράμματος είναι η ευαισθητοποίηση των νέων στα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα όπως η βία, το bullying, η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας και του κοινωνικού αποκλεισμού, οι κάθε μορφής εξαρτήσεις και στερεότυπα.¹⁵

Επίσης, για την εκπαίδευση η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η ικανότητα της δημιουργικής σχέσης, η ενσυναίθηση, η διατήρηση των διαπροσωπικών σχέσεων, η διαχείριση του άγχους, η δυνατότητα λήψης αποφάσεων και γενικά όσα σχετίζονται με την ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων είναι ζητήματα μέγιστης σημασίας.¹⁶

Στο έργο «Διαφυγές» η Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα έχει σχεδιάσει μια παράσταση μικρής διάρκειας στην οποία παρουσιάζονται τα διλήμματα μιας δεκαεξάχρονης μαθήτριας. Το κορίτσι έχει έναν εξαρτημένο από ουσίες φίλο και προσπαθεί να τον βοηθήσει. Πρέπει να πάρει σημαντικές αποφάσεις ενώ πιέζεται από συμμαθητές, φίλους, οικογένεια και κοινωνικό περίγυρο. Το τέλος της ιστορίας η ηρωίδα δεν ξέρει τι να κάνει και ζητά βοήθεια.

Η εφαρμογή στο σχολείο διαρκεί περίπου τρεις (3) ώρες και περιλαμβάνει τα εξής επτά μέρη: α) εισαγωγή/ενεργοποίηση β) δημιουργική εμπλοκή γ) διερεύνηση με το «πακέτο εξερεύνησης», δ) παράσταση «Διαφυγές» ε) εμβάθυνση στους χαρακτήρες και στις καταστάσεις στ) Θέατρο Φόρουμ, ζ) αποφόρτιση – συζήτηση.

Η παράσταση είναι σημαντική, γιατί είναι «αλληλεπιδραστική». Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά παρεμβαίνοντας με ιδέες για τη λύση του προβλήματος και αντιλαμβάνονται ότι συχνά οι λύσεις είναι δύσκολες και οι προσεγγίσεις πολλές και ότι το ζητούμενο δεν είναι οι απαντήσεις, αλλά η «διαδρομή» που διανύουμε, για να φτάσουμε σε αυτές.¹⁷

Τελειώνοντας θέλουμε να τονίσουμε ότι τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα ως εργαλείο μάθησης είναι μια μέθοδος με αποδεδειγμένα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα και πετυχαίνουν την αυθεντική και δυναμική επικοινωνία. Ο/Η μαθητής/τρια συμμετέχει ενεργά στη μάθηση και αναπτύσσεται ολόπλευρα σωματικά, πνευματικά και ψυχοσυναισθηματικά. Στη νέα ελληνική πολυπολιτισμική κοινωνία ίσως είναι ανάγκη να αποτελέσουν εναλλακτικές λύσεις εκπαίδευσης για την

¹⁵ <http://theatroedu.gr> (ημερομηνία προσπέλασης 15.09.2019).

¹⁶ Βασίλειος Κούτρας, «Προγράμματα Πρόληψης Ψυχοκοινωνικής Υγείας: Φορέας Αλλαγής για Άτομα και Κοινωνίες;», *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, τ.13 (2014), σ. 241-246.

¹⁷ Νίκος Γκόβας, «Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση», *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τ. 16 (2015), σ. 98-105.

καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας και της διαπολιτισμικής επικοινωνίας.¹⁸

¹⁸ Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης, «Αν ήταν έτσι το σχολείο, θα ήθελα να πηγαίνω όλη μέρα...», *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα: η πρόταση για το νέο σχολείο, Εκπαίδευση και Θέατρο*, τ. 16 (2015), σ. 146-155.

*Διαπολιτισμική εκπαίδευση, παιχνίδι και
τεχνολογίες της πληροφορίας*

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Γεώργιος Θ. Τζάστας

Abstract

Sciences teaching and learning was initially the privileged space for I.C.T. implementation in education and continues to integrate much of the development of Educational Software. At the same time, multiculturalism is increasingly present in Greece and, by extension, in the classrooms of Greek Schools. Sciences education is an integral part of any educational system and the necessity of Science education is accepted by everyone. At the same time, the "Language" of the Natural Sciences is global and strongly related to the Greek Language. This paper explores, presents, and discusses the use of multilingual digital learning tools in multicultural environments, such as multimedia packages, learning repositories, and online simulations. The epicentre of this presentation is the intercultural dimension of a Student-Centred, Collaborative, Inquiry-based-learning model of I.C.T. utilization in Sciences teaching and learning.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία και μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες υπήρξε αρχικά ο προνομιακός χώρος εφαρμογής των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και συνεχίζει να ενσωματώνει ένα μεγάλο τμήμα της ανάπτυξης Εκπαιδευτικού Λογισμικού. Συγχρόνως η πολυπολιτισμικότητα κάνει όλο και πιο έντονη την παρουσία της στην σύγχρονη Ελλάδα και κατ' επέκταση στις αίθουσες των Ελληνικών Σχολείων. Η εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες είναι αναπόσπαστο τμήμα κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες αποδεκτή από όλες και όλους. Ταυτόχρονα η «Γλώσσα» των Φυσικών Επιστημών είναι παγκόσμια και σε ισχυρή σχέση με την Ελληνική Γλώσσα. Στην εισήγηση αυτή διερευνάται, παρουσιάζεται και συζητείται η αξιοποίηση πολυγλωσσικών ψηφιακών εργαλείων μάθησης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως τα πολυμεσικά πακέτα, τα αποθετήρια μαθησιακών δραστηριοτήτων και οι διαδικτυακές προσομοιώσεις. Επίκεντρο της παρουσίασης αποτελεί το Μαθητοκεντρικό - Ομαδοσυνεργατικό - Διερευνητικό - Ανακαλυπτικό μοντέλο αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία και στη μάθηση των Φυσικών Επιστημών και η διαπολιτισμική του διάσταση.

Λίγη ιστορία

Ας ξεκινήσουμε διατρέχοντας την ιστορία της αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε. στο εξής) για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1950 κολέγια και πανεπιστήμια (κυρίως στις Η.Π.Α.) αξιοποιούν τα τότε mainframes¹ για την υποστήριξη της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών. Μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1970 εξαπλώνεται ραγδαία η χρήση των desktops.² Στη δεκαετία του 1980 παρουσιάζονται τα πρώτα εκπαιδευτικά λογισμικά και οι πρώτες προσομοιώσεις. Τη δεκαετία του 1990 είναι η ανατολή του διαδικτύου και των πρώτων διαδικτυακών εκπαιδευτικών εφαρμογών. Στην αυγή του 21^{ου} αιώνα η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση γενικεύεται και εξαπλώνεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Στη δεκαετία που διανύουμε η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. κυριαρχεί στα εφαρμοζόμενα εκπαιδευτικά μοντέλα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πανταχού παρούσα και οι εικονικές τάξεις - διαδικτυακές μαθησιακές κοινότητες είναι καθημερινή εμπειρία για όλο και περισσότερο πληθυσμό.

Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην διδασκαλία και μάθηση των φυσικών επιστημών.

Στη διδασκαλία και μάθηση των φυσικών επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η γνώση δομείται γύρω από φυσικά πρότυπα και μοντέλα, περιγράφεται με μαθηματικούς τύπους και γραφικές παραστάσεις και εμπεδώνεται με πειραματικές εφαρμογές και επίλυση προβλημάτων. Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. μπορεί να επιταχύνει και να εμβαθύνει τη γνώση και να καλλιεργήσει τις δεξιότητες με:

- την αξιοποίηση υπολογιστικών φύλλων (spreadsheets) στην μαθηματική μοντελοποίηση και οπτικοποίηση διαδικασιών, φαινομένων, προτύπων, φυσικών μοντέλων, ώστε να επιταχύνουμε τη μαθηματική επεξεργασία των αριθμητικών δεδομένων και την παρουσίασή τους σε γραφικές παραστάσεις.
- videos και animation για την οπτικοποίηση, καταγραφή και προβολή διδασκαλιών, παρατηρήσεων και πειραμάτων.
- τα ηλεκτρονικά - εμπλουτισμένα βιβλία (digital books), που προσφέρουν δυναμικά πολλαπλές δυνατότητες μελέτης στις μαθήτριες και τους μαθητές.
- τα πολυμεσικά πακέτα (φυσικής, χημείας και βιολογίας γυμνασίου), που προσφέρουν στον χρήστη τους την δυνατότητα να

¹ mainframes: μεγάλοι σε μέγεθος υπολογιστές που κυριαρχούσαν στις δεκαετίες του '50 και του '60.

² desktops: προσωπικοί υπολογιστές περιορισμένου μεγέθους, που μπορούν να σταθούν στην επιφάνεια ενός γραφείου.

προσεγγίσει πολλαπλό υλικό μελέτης με εναλλακτικές διαδρομές, αξιοποιώντας υπερσυνδέσεις και διαδραστικότητα.

- τις προσομοιώσεις και τους προσομοιωτές (π.χ. Phet), με τις οποίες μπορούμε να αναπαραστήσουμε με εικονικό, διαδραστικό, εποπτικό και δυναμικό τρόπο διάφορα φαινόμενα, διαδικασίες, φυσικά μοντέλα, πειραματικές διατάξεις και εργαστηριακά περιβάλλοντα.
- τις εικονικές τάξεις – διαδικτυακές κοινότητες μάθησης (όπως τα e-class³ και e-me⁴) με τις οποίες η μαθησιακή συνεργατική διαδικασία επεκτείνεται έξω από την σχολική τάξη και μεταξύ απομακρυσμένων εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών.
- συστήματα συγχρονικής λήψης, μετάδοσης και επεξεργασίας δεδομένων (π.χ. το multilog⁵) με τα οποία πολλαπλασιάζονται οι δυνατότητες πειραματισμού και η ακρίβεια των μετρήσεων.
- τους διαδραστικούς άτλαντες (Google Earth,⁶ Zygote Body⁷) με τους οποίους δημιουργούνται δυναμικά, διαδραστικά και εποπτικά περιβάλλοντα μάθησης.

Η παγκόσμια γλώσσα των Φυσικών Επιστημών.

Η γλώσσα των φυσικών επιστημών είναι παγκόσμια και έχει ισχυρές Ελληνικές ρίζες. Πληθώρα όρων προέρχονται από την Ελληνική γλώσσα ή ανήκουν σ' αυτήν. Ως παράδειγμα ο Ελληνικός όρος «ενέργεια» στα Αγγλικά είναι "energy", στα Γαλλικά "énergie", στα Γερμανικά "energie", στα Ιταλικά "energia" και στα Ρωσικά "энергия". Επιπλέον αξιοποιούνται τα σύμβολα, η σύνταξη και η λογική των Μαθηματικών, η γλώσσα των οποίων είναι επίσης παγκόσμια. Έτσι, σε κάθε γεωγραφικό μήκος και πλάτος της υδρογείου η σχέση ισοδυναμίας μάζας - ενέργειας του Einstein ($E = \frac{1}{2} m \cdot c^2$) είναι γνωστή, αναγνωρίσιμη και ερμηνεύεται με τον ίδιο τρόπο. Όσον αφορά τις μονάδες μέτρησης, αυτές καθορίζονται από παγκόσμια συστήματα (S.I.) και είναι κοινές σ' όλες τις γλώσσες (π.χ. το "gr ή g" διαβάζεται "γραμμάριο" στα Ελληνικά, "gram" στα Αγγλικά, "gramme" στα Γαλλικά, "gramm" στα Γερμανικά, "грамм" στα Ρωσικά και "غرام" [γκουράμ] στα Αραβικά).

Λόγω των παραπάνω, οι αλλόγλωσσοι μαθητές και μαθήτριες μπορούν να προσαρμοστούν γρηγορότερα στα Ελληνικά προγράμματα σπουδών φυσικών επιστημών, επειδή το περιεχόμενό τους είναι παρόμοιο με

³ <https://eclass.sch.gr/>

⁴ <https://e-me.edu.gr>

⁵ <https://panekfe.gr/downloads/lab-manuals/multilog-manual.pdf>

⁶ <https://www.google.com/intl/el/earth/>

⁷ <https://www.zygotebody.com/>

τα προγράμματα σπουδών φυσικών επιστημών των χωρών προέλευσης, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται γλωσσικές γέφυρες μεταξύ της μητρικής τους γλώσσας και της Ελληνικής. Επιπλέον, το κοινό γλωσσικό και εννοιολογικό πλαίσιο των φυσικών επιστημών διευκολύνει τις πολυπολιτισμικές ομάδες να συνεργάζονται και να συνεννοούνται ευκολότερα.

Πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

Στην Περιφέρεια Αν. Μακεδονίας - Θράκης υπάρχει διαχρονική πολυπολιτισμικότητα λόγω ύπαρξης του ντόπιου Μουσουλμανικού πληθυσμού. Πέρα από την Ελληνική γλώσσα, ομιλούνται τα Τουρκικά, τα Πομακικά, τα Ρομανί και τις τελευταίες δεκαετίες τα Ρωσικά, λόγω της ισχυρής παρουσίας των παλιννοστούντων Ελλήνων από τις πρώην Σοβιετικές Δημοκρατίες. Ειδικά τα Πομακικά και τα Ρομανί είναι αμιγώς προφορικές γλώσσες, χωρίς γραπτό λόγο και με σχεδόν ανύπαρκτη ορολογία στις φυσικές επιστήμες.

Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια στην Περιφέρεια Αν. Μακεδονίας - Θράκης, όπως και σε όλη την Ελληνική επικράτεια, ενισχύεται η πολυπολιτισμικότητα λόγω της έντονης εισροής οικονομικών (και όχι μόνο) μεταναστών και προσφύγων. Εξάλλου, με το πέρασμα του χρόνου οι κοινωνίες γίνονται όλο και περισσότερο πολυπολιτισμικές λόγω της οικονομικής αλλά και της επιστημονικής – τεχνολογικής παγκοσμιοποίησης.

Η ανάγκη για διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης εντείνεται και εκτείνεται διαρκώς. Η Ελληνική πολιτεία για να αντιμετωπίσει τις ανάγκες αυτές δημιουργεί ειδικά τμήματα Δι.Ε.Π. για πρόσφυγες και μετανάστες, Τάξεις Υποδοχής στα Δημόσια Σχολεία, όπως και Διαπολιτισμικά Δημόσια Σχολεία για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες που αντιμετωπίζουν γλωσσικά (και όχι μόνο) προβλήματα λόγω πολιτισμικής διαφοροποίησης. Τα μαθήματα φυσικών επιστημών μπορούν να έχουν καταλυτικό ρόλο στη διαδικασία ένταξης αυτών των παιδιών στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Κάποια εργαλεία.

Ψηφιακά – εμπλουτισμένα βιβλία

Τα εμπλουτισμένα ψηφιακά βιβλία είναι αυτά που υφίστανται σε ηλεκτρονική ψηφιακή μορφή (pdf ή html). Ειδικά στα εμπλουτισμένα ενσωματώνονται στο ψηφιακό βιβλίο υπερσυνδέσεις σε άλλα μαθησιακά εργαλεία (videos, animations, προσομοιώσεις, ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, σταυρόλεξα και άλλα quizzes, ηλεκτρονικούς χάρτες και άτλαντες, υπολογιστικά φύλλα κ.α.). Με τη χρήση αυτόματων διαδικτυακών (και όχι μόνο) μεταφραστών (π.χ. του διαδικτυακού μεταφραστή «Google Μετά-

Όπως εύκολα συμπεραίνουμε από το παράδειγμα στις δύο παραπάνω εικόνες (Εικόνα 1 και Εικόνα 2), η χρήση των αυτόματων διαδικτυακών μεταφραστών διευκολύνει πάρα πολύ την άμεση μετάφραση ψηφιακών εγχειριδίων σχεδόν σε κάθε γλώσσα. Ακόμη και αν οι μεταφράσεις σε κάποιες γλώσσες δεν είναι τέλειες, σίγουρα είναι πάρα πολύ χρήσιμες στην γρήγορη προσαρμογή στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας και επιστημονικής ορολογίας. Εξάλλου, με πολύ μικρό κόστος μπορούν κάποια από τα ψηφιακά βιβλία να μεταφραστούν σε επιλεγμένες γλώσσες που αφορούν μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες αλλόγλωσσων μαθητών/τριών και να αναρτηθούν στο «Ψηφιακό Σχολείο».¹⁰

Πολυμεσικά πακέτα

Με τον όρο «Πολυμεσικά Πακέτα» εννοούμε τις συλλογές εκπαιδευτικού υλικού, που περιλαμβάνουν γραπτά κείμενα, στατικές και κινούμενες εικόνες (animation) videos, αρχεία ήχου, προσομοιώσεις, ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, σταυρόλεξα και άλλα quizzes, ηλεκτρονικούς χάρτες και άτλαντες, υπολογιστικά φύλλα κ.α. Το βασικό χαρακτηριστικό όμως ενός πολυμεσικού πακέτου, δεν είναι αυτή καθ' εαυτή η συλλογή του υλικού, αλλά το περιβάλλον διεπαφής με τον χρήστη-μαθητή, το οποίο δίνει τη δυνατότητα επιλογής διαφορετικών διαδρομών αξιοποίησης του υλικού, επίγνωση κάθε στιγμή της «θέσης-σημείου μελέτης» που βρίσκεται ο/η χρήστης/τρια και δυνατότητα άμεσης μετάβαση σε άλλο σημείο της ίδιας διαδρομής ή και άλλης διαδρομής.

Πολυμεσικά πακέτα για τα μαθήματα φυσικών επιστημών Γυμνασίου έχουν δημιουργηθεί από το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και είναι διαδικτυακά διαθέσιμα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες:

Φυσική Γυμνασίου,¹¹

Χημεία Γυμνασίου¹²

Βιολογία Γυμνασίου¹³

Γεωγραφία Γυμνασίου¹⁴

Όπως και με τα ψηφιακά βιβλία η μετάφραση αυτών των πολυμεσικών πακέτων (που όλα είναι σε ηλεκτρονική-ψηφιακή μορφή) είναι εύκολη και άμεση. Η δε αξιοποίησή τους σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα είναι πολύ χρήσιμη και καταλυτική στην μελέτη των φυσικών επιστημών.

¹⁰ <https://dschool.edu.gr/>

¹¹ <http://photodentro.edu.gr/edusoft/r/8531/261?locale=el>

¹² <http://photodentro.edu.gr/edusoft/r/8531/264?locale=el>

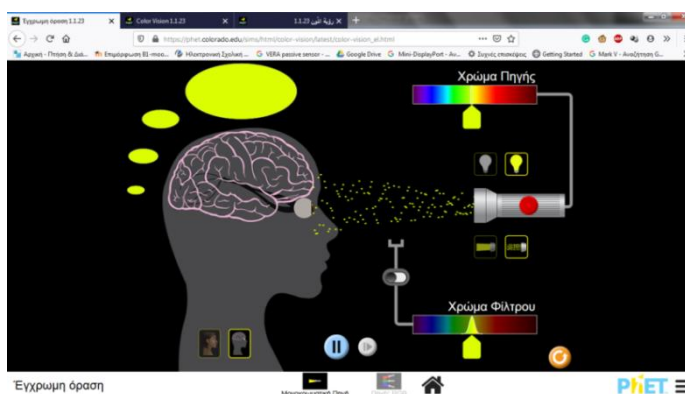
¹³ <http://photodentro.edu.gr/edusoft/r/8531/263?locale=el>

¹⁴ <http://photodentro.edu.gr/edusoft/r/8531/265?locale=el>

Προσομοιώσεις και προσομοιωτές

Προσομοιώσεις είναι ψηφιακά περιβάλλοντα στα οποία αναπαριστούνται από τον φυσικό κόσμο, τον μικρόκοσμο και τον μεγάλοκοσμο φαινόμενα, μοντέλα, πειράματα και πειραματικές διατάξεις, εργαστηριακά περιβάλλοντα και μηχανές κ.α. Χαρακτηριστικό των προσομοιώσεων (που «τρέχουν» σε ένα ηλεκτρονικό υπολογιστή) είναι η «επιφάνεια διεπαφής», που προβάλλεται στην οθόνη του Η/Υ και οπτικοποιεί δυναμικά το «προσομοιούμενο», παρέχοντας οπωσδήποτε την δυνατότητα διάδρασης (αλληλεπίδρασης) του χρήστη με την προσομοίωση. Αν η διεπαφή επιτυγχάνεται εκτός από την οθόνη και με άλλες υλικές διατάξεις, τότε μιλούμε για προσομοιωτές.

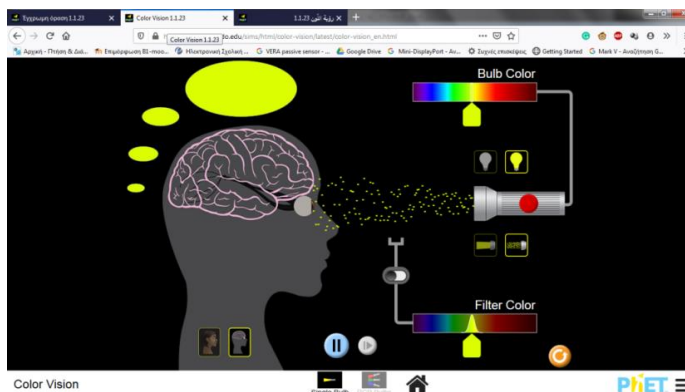
Οι εκπαιδευτικές προσομοιώσεις στις φυσικές επιστήμες, ως δυναμικά εργαλεία διδασκαλίας και κυρίως μάθησης, είναι άκρως διαδραστικές και απαιτούν την ενεργό συμμετοχή – διάδραση του χρήστη μαθητή/τριας, συνεπώς δρουν βιωματικά, διερευνητικά και ανακαλυπτικά. Μπορούν εύκολα να μεταγραφούν σε διάφορες γλώσσες και λειτουργικότερα να επιτρέπουν εναλλαγή γλώσσας, χωρίς να αλλάζει ο πυρήνας της προσομοίωσης και το περιβάλλον διεπαφής. Προσφέρονται σήμερα σχεδόν στο σύνολό τους δωρεάν και διαδικτυακά. Έτσι είναι διαθέσιμες κάθε χρονική στιγμή τόσο στο σχολείο όσο και εκτός αυτού. Πολλές από αυτές προσφέρονται με επιλογή γλώσσας επιτρέποντας στον χρήστη μαθητή/τρια να «τρέχει» ταυτόχρονα την ίδια προσομοίωση στα Ελληνικά και σε μία άλλη γλώσσα. Η ταυτόχρονη εκτέλεση της προσομοίωσης σε διαφορετικές γλώσσες παράγει μεγάλη και σημαντική προστιθέμενη αξία στη μαθησιακή διαδικασία, δρώντας ταυτόχρονα πολλαπλασιαστικά και στη διαδικασία ένταξης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ως παράδειγμα παρουσιάζεται η ίδια προσομοίωση στον ιστοχώρο Phet¹⁵ σε τρεις γλώσσες: Ελληνικά, Αγγλικά και Αραβικά.



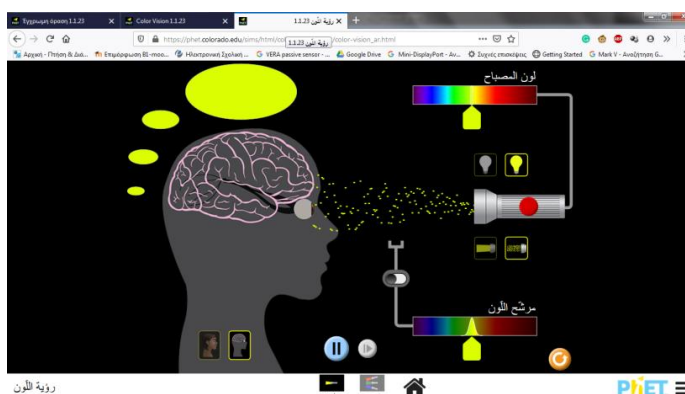
Εικόνα 3: Η προσομοίωση στα Ελληνικά¹⁶

¹⁵ <https://phet.colorado.edu/>

¹⁶ https://phet.colorado.edu/sims/html/color-vision/latest/color-vision_el.html



Εικόνα 4: Η προσομοίωση στα Αγγλικά¹⁷



Εικόνα 5: Η προσομοίωση στα Αραβικά¹⁸

Το μοντέλο μάθησης

Τα προαναφερθέντα εργαλεία (και όχι μόνο) πολυγλωσσικής προσέγγισης των προγραμμάτων σπουδών των φυσικών επιστημών προτείνονται προς αξιοποίηση στο πλαίσιο ενός διδακτικού-μαθησιακού μοντέλου που συνοψίζεται στο τετράπτυχο: «Μαθητοκεντρικά – Ομαδοσυνεργατικά - Διερευνητικά - Ανακαλυπτικά».

Μαθητοκεντρικά

Είναι επιστημονικά αναγνωρισμένο ότι η μάθηση είναι ατομική υπόθεση. Κάθε «υποκείμενο μάθησης» (μαθητής ή μαθήτρια) μαθαίνει με έναν μοναδικό δικό του τρόπο, ο οποίος διαφοροποιείται σε σχέση με το μαθησιακό αντικείμενο και την εμπειρία μάθησης του υποκειμένου, επηρεάζεται δε από τη φυσική και ψυχική κατάσταση του υποκειμένου όπως και από τη «σημαντικότητα» του αντικειμένου μάθησης για το υποκείμενο. Για παράδειγμα, στο μάθημα της Φυσικής κάθε μαθητής/τρια έχει ξεχωριστό-προσωπικό τρόπο μελέτης-μηχανισμό μάθησης, ο οποίος βελ-

¹⁷ https://phet.colorado.edu/sims/html/color-vision/latest/color-vision_en.html

¹⁸ https://phet.colorado.edu/sims/html/color-vision/latest/color-vision_ar.html

τιώνεται όσο περισσότερο το υποκείμενο μάθησης μελετά τη Φυσική και επηρεάζεται από το πόσο η Φυσική είναι σημαντική γι' αυτήν/αυτόν (π.χ. αν είναι υποψήφια/ος θετικών επιστημών), αλλά και από τη φυσική κατάσταση και ψυχολογική διάθεση του υποκειμένου μάθησης. Αυτόνομο είναι ότι στο μαθητοκεντρικό μοντέλο η προσπάθεια του/της εκπαιδευτικού εστιάζεται στη δημιουργία «αποδοτικών» δραστηριοτήτων μάθησης, ώστε μέσω της υλοποίησης αυτών να επιτυγχάνεται από το υποκείμενο μάθησης το «αναμενόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα».

Στο προτεινόμενο μοντέλο οι δραστηριότητες μάθησης αποτυπώνονται σε έντυπα ή ψηφιακά φύλλα εργασίας και μπορούν να αξιοποιούν εργαλεία των Τ.Π.Ε. σαν αυτά που έχουν περιγραφεί παραπάνω. Τα φύλλα εργασίας μπορούν να δημιουργηθούν εναλλακτικά και σε άλλες γλώσσες επιπλέον της Ελληνικής, ώστε οι αλλόγλωσσοι μαθητές/ τριες να μπορούν να τα αξιοποιήσουν εναλλακτικά, αλλά και συγκριτικά (αντιστοιχώντας το Ελληνικό με το αλλόγλωσσο φύλλο εργασίας). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί επίσης να υποστηριχτεί ταυτόχρονα, με τη δημιουργία εναλλακτικών δραστηριοτήτων μάθησης για τα ίδια αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ομαδοσυνεργατικά

Σύμφωνα με τις βασικές αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού (Vygotsky), η διαδικασία μάθησης επιταχύνεται και ολοκληρώνεται με τη συνεργατική προσέγγιση της προσανατολισμένης διεύρυνσης της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης». Η ομάδα υλοποιεί συνεργατικά την δραστηριότητα μάθησης από το φύλλο εργασίας, η οποία λειτουργεί ως το ικρίωμα (scaffolding), που σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός για να οργανώσει τη συμμετοχική-βιωματική προσέγγιση της γνώσης. Επιλέγεται η αξιοποίηση ομάδων τριών - τεσσάρων ατόμων τα οποία έχουν διακριτούς και εναλλασσόμενους ρόλους (συντονιστής - χρονομέτρης, χειριστής - κατάγραφέας, εκφωνητής - παρουσιαστής, εκπρόσωπος - σύνδεσμος - παρατηρητής), ώστε το σχήμα να είναι λειτουργικό και ταυτόχρονα συνεργατικό. Στην περίπτωση μας η κάθε ομάδα μπορεί να αποτελείται από μέλη με διαφορετική πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα.

Έτσι αξιοποιείται η γλωσσική - πολιτισμική αλληλεπίδραση και καλλιεργείται η αποδοχή της διαφορετικότητας, η συνεργασία, η τήρηση κανόνων, η υιοθέτηση ρόλων, η διαχείριση διαφωνιών, η ενσυναίσθηση κ.α. Όλα αυτά ενδυναμώνουν την ενταξιακή διαδικασία αλλά και διευρύνουν την κοινωνική αποδοχή, διεργασίες που είναι στον πυρήνα της διαπολιτισμικότητας.

Διερευνητικά και Ανακαλυπτικά

Με τον όρο «Διερευνητικά» εννοούνται οι δραστηριότητες μάθησης οι οποίες περιέχουν διαδικασίες προβληματισμού, διερεύνησης ορίων και εναλλακτικών προσεγγίσεων, εναλλακτικών ερμηνειών και γενικότερα αποσκοπούν να αναπτύξουν το διερευνητικό πνεύμα. Ο όρος «Ανακαλυπτικά» αναφέρεται στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων μάθησης με τρόπο ώστε το αναμενόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα να αποκαλύπτεται στον/στην μαθητή/τρια ως «μαθησιακή κατάκτηση». Ο συνδυασμός της διερευνητικής με την ανακαλυπτική μέθοδο είναι ο πυρήνας της «Ενεργού μάθησης», που αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της διδακτικής των φυσικών επιστημών. Πέρα από την ισχυρή γνώση αναπτύσσει τις δεξιότητες, την κριτική σκέψη, την ικανότητα λήψης αποφάσεων, διαχείρισης χρόνου, εξαγωγής συμπερασμάτων και γενικεύσεων. Συνεπώς, η ενεργός μάθηση ως βιωματική μάθηση είναι «ισχυρή μάθηση».

Συμπέρασμα

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πολυπολιτισμικών τάξεων στις Φυσικές Επιστήμες, μπορεί να εξομαλύνει και να επιταχύνει την ενταξιακή διαδικασία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, μέσω της αξιοποίησης της παγκόσμιας γλώσσας των Φυσικών Επιστημών και με την υιοθέτηση ενός μαθητοκεντρικού και ομαδοσυνεργατικού μοντέλου διαχείρισης φύλλων εργασίας, που περιέχουν μαθησιακές δραστηριότητες οι οποίες αξιοποιούν τη χρήση των Τ.Π.Ε και λειτουργούν διερευνητικά και ανακαλυπτικά, οδηγώντας στην ενεργό μάθηση.

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ Τ.Π.Ε. ΣΤΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΤΑΞΕΩΝ

Αννα Αγγελοπούλου

Abstract

In the contemporary reality of Greek schools, the multiculturalism of the student population is present, not only in special schools and classes, such as Intercultural Schools and Reception Classes, but also in the so-called Formal Schools and classes. Philologist curriculum subjects cover in excess the cognitive fields of language, speech and culture, contributing substantially to the effort of smoothly integrating

linguistically and culturally diverse groups (immigrants, refugees, returnees, minority communities) into the mainstream educational process and enculturating them in the school and broader social environment.

In this presentation we will try to explore the potential of I.C.T. utilization in the teaching of philologist curriculum subjects in multicultural classes. Visualization, multilingual presentation and text delivery, other digital audiovisual materials, free access to digital dictionaries and textual bodies, easy online exploitation of a variety of cultural material and multimodal texts provided by various web sites via virtual visits in virtual museums, virtual memorials and virtual historic and archaeological sites, are some of the topics explored, presented and discussed in order to highlight the catalytic role I.C.T. can play for the development of intercultural communication skills in the multicultural school reality of modern Greece.

Εισαγωγή

Από τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα και τις αρχές του 21^{ου} η πολυπολιτισμική ταυτότητα του μαθητικού δυναμικού των σχολικών τάξεων ολοένα και περισσότερο αρχίζει να αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά όχι μόνο της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας της Ελλάδας, αλλά και της Ευρώπης και γενικότερα του σύγχρονου Δυτικού Κόσμου. Οι συνεχείς και εκτεταμένες πολιτικές οικονομικές και εν τέλει κοινωνικές αλλαγές επιβάλλουν την ανάμειξη λαών με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές και τη συμβίωση στο ίδιο κοινωνικό περιβάλλον.¹

Το σχολείο είναι από τα πρώτα κοινωνικά περιβάλλοντα, στο πλαίσιο του οποίου πολλά υποκείμενα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο καλούνται να συμβιώσουν και να συνεργαστούν με σκοπό την επίτευξη

¹ Francesca Brotto, Josef Huber, Katarzyna Karwacka-Vögele, Gerhard Neuner, Roberto Rufino, Rüdiger Teutsch, *Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους. Προετοιμασία για τη ζωή μέσα σ' έναν ετερογενή κόσμο*, Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης, 2012, 9-10.

μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η συμμετοχή, η επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα σε όλα τα μέλη της σχολικής πολυπολιτισμικής κοινότητας αποτελούν αναγκαίες προϋποθέσεις για τη μαθησιακή διαδικασία. Οι κοινωνίες δημοκρατικού Δικαίου, που θεωρούν ότι η αρμονική συνύπαρξη των λαών και η ειρήνη μπορεί να προαχθούν μέσω της εκπαίδευσης, οφείλουν να εξασφαλίσουν την ισότιμη και χωρίς αποκλεισμούς συμμετοχή όλων των μελών τους στην εκπαίδευση με βάση τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Αυτό μπορεί να εξασφαλισθεί μόνο στο πλαίσιο σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων που επιτρέπουν τη διαμόρφωση κατάλληλων παιδαγωγικών συνθηκών στο σχολείο, ώστε η μαθησιακή διαδικασία να εξελίσσεται με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και την πολιτισμική διαφορετικότητα.

Ήδη από τη μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο περίοδο σχηματίστηκαν Διεθνείς Οργανισμοί, που μέχρι σήμερα συνεχίζουν να δρουν με σκοπό την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών του ατόμου, την οικοδόμηση σχέσεων συνύπαρξης και αλληλεγγύης ανάμεσα στους λαούς και την παγκόσμια ειρήνη. Τα Ηνωμένα Έθνη και το Συμβούλιο της Ευρώπης, δύο από τους σημαντικότερους διεθνείς θεσμούς, μέσω πολλών δράσεων των οργανώσεων τους και επίσημων κειμένων, έχουν ταχθεί υπέρ μίας εκπαιδευτικής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο που θα αποδέχεται τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, προτείνοντας στα κράτη-μέλη τους να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν εκπαιδευτικά συστήματα που θα εμπνέονται από το όραμα της παγκόσμιας αλληλεγγύης και ειρήνης.²

Έκφραση της ιστορικής ανάγκης για αρμονική συνύπαρξη και συμβίωση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων αποτελεί η Οικουμενική Διακήρυξη για την Πολιτιστική Πολυμορφία, που διατυπώθηκε από την 31^η Σύνοδο της Γενικής Διάσκεψης της UNESCO τον Νοέμβριο του 2001 με σκοπό την υπεράσπιση και προστασία των μορφών με τις οποίες εκδηλώνεται ο πολιτισμικός πλούτος των λαών, την ενθάρρυνση του διαλόγου ανάμεσα στους πολιτισμούς και την ενίσχυση της διαπολιτισμικότητας.³ Μετά από έναν χρόνο, υπηρετώντας τους ίδιους σκοπούς, το Συμβούλιο της Ευρώπης με τη Διακήρυξη του Μάαστριχτ πρότεινε να υιοθετηθούν

² όπ.παρ., 14-17.

³ Declaration Universelle de l'UNESCO sur la Diversité Culturelle (adaptée par la 31e session de la Conférence Générale de l'UNESCO, Paris, 2 NOVEMBRE 2001), Paris: UNESCO, 2002 και Μεταφραστική Υπηρεσία του Υπουργείου Εξωτερικών της Ελλάδας, *Επίσημη Μετάφραση No. Φ09222/5772 της Οικουμενικής Διακήρυξης της UNESCO για την Πολιτιστική Πολυμορφία* (υιοθετήθηκε από την 31η Σύνοδο της Γενικής Διάσκεψης της UNESCO, Παρίσι, 2 Νοεμβρίου 2001), [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/declaration_cultural_diversity_el.pdf\(01.11.2019\)](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/declaration_cultural_diversity_el.pdf(01.11.2019)).

από τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα οι αρχές της «Παγκόσμιας Εκπαίδευσης» (Νοέμβριος 2002).⁴

Η Διακήρυξη του Μάιστριχτ ορίζει την Παγκόσμια Εκπαίδευση ως μία ολιστική εκπαίδευση, που «ανοίγει τα μάτια και το νου των ανθρώπων στις πραγματικότητες του κόσμου και τους αφυπνίζει να δραστηριοποιηθούν για έναν κόσμο με περισσότερη δικαιοσύνη, ισότητα και ανθρώπινα δικαιώματα για όλους». ⁵ Πρόκειται για μία εκπαιδευτική οπτική που πηγάζει από το γεγονός ότι οι σύγχρονοι άνθρωποι μπορεί να προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά αναγκάζονται να ζουν μαζί στο πλαίσιο της ίδιας κοινότητας (π.χ. σχολική κοινότητα) και να αλληλεπιδρούν σε έναν όλο και περισσότερο παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Η έννοια της Παγκόσμιας Εκπαίδευσης εμπεριέχει: την Αναπτυξιακή Εκπαίδευση, την Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, την Εκπαίδευση για την Αειφορία, την Εκπαίδευση για την Ειρήνη και την Πρόληψη των Συγκρούσεων και τη **Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**.⁶

Πολυπολιτισμικότητα και ΤΠΕ στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση.

Το μοντέλο της «Παγκόσμιας Εκπαίδευσης» είχε απήχηση στο περιεχόμενο του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαίσιου Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής ΔΕΠΠΣ) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής ΑΠΣ) που ισχύουν στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση από το 2003.⁷

Στο Γενικό Μέρος του ΔΕΠΠΣ εκφράζεται η πρόθεση για τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, που να προσφέρει στους μαθητές το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον με σκοπό να αναπτύξουν δεξιότητες και στάσεις, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες της ρευστότητας των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών συνθηκών του συνεχώς μεταβαλλόμενου σύγχρονου κόσμου και να ζήσουν αρμονικά σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Συγκεκριμένα, οι Γενικές

⁴ Eddie O' Loughlin, Liam Vegimont, *Global Education in Europe to 2015. Strategy, policies and perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress Maastricht, The Netherlands. 15th-17th November 2002*, Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe, 2003, 147-152.

⁵ Alicia Gabezudo, Federica Cicala, Maria Luisa de Bivar Black, Miguel Carvalho Da Silva, *Global Education Guidelines. Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*, Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe, Updated Edition 2019 (First Edition 2008, Second Edition 2012), 17-21.

⁶ ό.π.παρ., 21.

⁷ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών-Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (01.11.2019).

Αρχές της Εκπαίδευσης ορίζονται ως εξής: α) η παροχή γενικής παιδείας, β) η καλλιέργεια των δεξιοτήτων και ενδιαφερόντων του μαθητή, γ) η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης, δ) η ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ε) η ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος, στ) η προετοιμασία για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας, ζ) η φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη, η) ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και η διασφάλιση της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας.⁸

Τη θεσμοθέτηση του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ ακολούθησε η σύνταξη νέων σχολικών εγχειριδίων και εκπαιδευτικού υλικού από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που κυκλοφόρησαν στα σχολεία από το 2006. Τα τότε νέα «διδασκτικά πακέτα», όπως ονομάστηκαν, περιλάμβαναν για τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα το βιβλίο του μαθητή, το βιβλίο για τον εκπαιδευτικό, τετράδια εργασίας και τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά λογισμικά.⁹

Αναλυτικότερα, οι Νέες Τεχνολογίες εισήχθησαν στην εκπαίδευση με τις παρακάτω μορφές: α) ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο (Πληροφορική), β) με δραστηριότητες κριτικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, οι οποίες προτείνονται στο πλαίσιο της διαθεματικότητας από τα ΑΠΣ και τα αντίστοιχα εγχειρίδια των μαθημάτων και γ) με τη δημιουργία των ειδικών εκπαιδευτικών λογισμικών των «διδασκτικών πακέτων» για την υποστήριξη των μαθημάτων.¹⁰

Επομένως, ήδη με το ΔΕΠΠΣ του 2003, που ισχύει μέχρι σήμερα, εισάγονται οι Νέες Τεχνολογίες στην υποχρεωτική εκπαίδευση και συνδέονται με τις ανάγκες της Παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας των σύγχρονων κοινωνιών.

Φιλολογικά Μαθήματα και Νέες Τεχνολογίες στις πολυπολιτισμικές τάξεις

Στη στοχοθεσία των φιλολογικών μαθημάτων, σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, διαπιστώνουμε αναφορές, οι οποίες συνάδουν με τις αρχές της Διαπολιτισμικότητας και δείχνουν προσανατολισμό προς τη Διαπολι-

⁸ όπ.παρ., 2-3, http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf (01.11.2019).

⁹ Τα «διδασκτικά πακέτα» ανά μάθημα και ανά τάξη βρίσκονται αναρτημένα στην ιστοσελίδα «Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία» <http://ebooks.edu.gr/new/> και στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου <http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/> (01.11.2019).

¹⁰ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Εκπαιδευτικό Λογισμικό Γυμνασίου*, <http://www.pi-schools.gr/software/gymnasio/> (01.11.2019).

τισμική Εκπαίδευση.¹¹ Συγκεκριμένα, κατά τη διατύπωση των στόχων φαίνεται ότι έχει προβλεφθεί η εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών σε πολυπολιτισμικές σχολικές κοινότητες.

Για παράδειγμα, στη στοχοθεσία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, ενός κατεξοχήν μαθήματος-φορέα πολιτισμού, συμπεριλαμβάνονται οι παρακάτω στόχοι για τους μαθητές: α) «Να κατανοήσουν ότι οι αλληλεπιδράσεις των λαών αποτυπώνονται και στη γλώσσα τους». β) «Να σέβονται τη γλώσσα κάθε λαού ως βασικό στοιχείο του πολιτισμού τους και να προετοιμάζονται να ζήσουν ως πολίτες σε μια πολυπολιτισμική Ευρώπη».¹²

Σχετικά με τη Νεοελληνική Λογοτεχνία, επισημαίνεται ότι τα λογοτεχνικά κείμενα είναι «φορείς εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών», ενώ υπογραμμίζεται ότι πρέπει να αναδειχθεί η «αξία της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής παιδείας και δημοκρατικής εκπαίδευσης και η συμβολή της στην ισοτιμία των ανθρώπων και των πολιτισμών αλλά και στην προβολή της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας του ελληνικού λόγου και πολιτισμού».¹³

Τέλος, στη στοχοθεσία του μαθήματος της Ιστορίας περιλαμβάνεται και ο παρακάτω στόχος: «Να διαμορφώσουν, μέσα από τη μελέτη των επιμέρους πολιτισμών και της συνεισφοράς τους στον παγκόσμιο πολιτισμό, πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό».¹⁴

Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στα φιλολογικά μαθήματα, η οποία προβλέπεται και προτείνεται από τα επίσημα εκπαιδευτικά κείμενα (ΑΠΣ, σχολικά εγχειρίδια, Οδηγίες Διδασκαλίας), μπορεί να υποστηρίξει την επίτευξη στόχων διαπολιτισμικού περιεχομένου και να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία στις πολυπολιτισμικές τάξεις.¹⁵

Οι Νέες Τεχνολογίες προσφέρουν πολλές και ποικίλες δυνατότητες αξιοποίησης από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας, εντός και εκτός σχολικής τάξης, σε τυπικές, ημιτυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης, αφού μπορεί να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο διαφόρων περιβαλλόντων μάθησης. Για παράδειγμα, μπορεί να αξιοποιηθούν για τις ανάγκες των μαθημάτων σύμφωνα

¹¹ Οι αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Γιώργος Νικολάου, *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2005.

¹² Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, όπ.παρ., 47, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (01.11.2019).

¹³ όπ.παρ., 64.

¹⁴ όπ.παρ., 214.

¹⁵ Κατερίνα Δημητριάδου, Μαρία Ευσταθίου, «Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις», στο *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο). Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, Δ. Κ. Μαυροσκούφης (επιμ.), Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Θ., 2008, 76.

με τα ΑΠΣ, για προγράμματα διαθεματικών σχολικών δραστηριοτήτων, για την εκπόνηση δημιουργικών-ερευνητικών εργασιών, για την πραγματοποίηση διδακτικών επισκέψεων (π.χ. μουσεία, πινακοθήκες, βιβλιοθήκες, αρχαιολογικούς χώρους), για την παρακολούθηση πολιτιστικών εκδηλώσεων, για την οργάνωση και πραγματοποίηση σχολικών γιορτών και εκδηλώσεων, για μαθητικές θεατρικές παραστάσεις και κινηματογραφικές ταινίες.

Πιο συγκεκριμένα, οι Τεχνολογίες της Ηλεκτρονικής-Ψηφιακής Επικοινωνίας και Πληροφόρησης υποστηρίζουν:

- τον σχεδιασμό, την προετοιμασία και την πραγματοποίηση του τυπικού μαθήματος και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (π.χ. αναζήτηση βιβλιογραφίας και πηγών στο Διαδίκτυο, σύνταξη φύλλων εργασίας και αξιολόγησης),

- τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό και πολυτροπικά κείμενα (π.χ. εικόνες, διαδραστικοί χάρτες, οπτικο-ακουστικές αφηγήσεις-ταινίες),

- τη μαθητοκεντρική εκπαιδευτική διαδικασία με διαφοροποιημένη, αλλά και εξατομικευμένη διδασκαλία σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητριών/τών,

- την εφαρμογή εναλλακτικών τεχνικών διδασκαλίας, μέσω ομάδων εργασίας στις οποίες ανατίθενται δραστηριότητες διερευνητικής-ανακαλυπτικής, βιωματικής και δημιουργικής μάθησης,

- την ολιστική και διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων,

- την πληρέστερη κατανόηση και αφομοίωση της διδακτέας ύλης,

- τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και τη βελτιωτική ανατροφοδότηση (π.χ. ετεροαξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, Ηλεκτρονικός Φάκελος Μαθητή),

- την επίτευξη και δημιουργία αυθεντικών συνθηκών Επικοινωνίας και Κοινοτήτων Μάθησης (π.χ. Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο).¹⁶

Επιπλέον, με τη χρήση των ψηφιακών μέσων των Νέων Τεχνολογιών ευνοείται η δημιουργία παιδαγωγικού περιβάλλοντος κοινωνικής-επικοινωνιακής μάθησης, στο οποίο εξασφαλίζονται συνθήκες συνεργασίας, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μαθησιακά υποκείμενα-

¹⁶ Για τη θεωρητική ανάλυση και τεκμηρίωση των δυνατοτήτων αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη και για ενδεικτικές προτάσεις εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με τη χρήση των ΤΠΕ στα φιλολογικά μαθήματα, βλ. στο Δημήτρης Κουτσογιάννης, Σταυρούλα Αντωνοπούλου, Μαρία Ακριτίδου (επιμ.), *Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' Επιπέδου Τ.Π.Ε. Συστάδα Φιλολογικά. Ειδικό Μέρος*, Ενιαίο Τεύχος Υλικού Αναφοράς, Πάτρα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», 2018.

μέλη της ομάδας, αλλά ταυτόχρονα επιτρέπεται και η διάδραση με το εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. σύνταξη κειμένου με συνεργατικό διαδικτυακό έγγραφο, συνεργατικές διαδικτυακές ιστοσελίδες). Τέλος, δεν πρέπει να παραλείψουμε να σημειώσουμε ότι με την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στα φιλολογικά μαθήματα δημιουργείται παιδαγωγικό περιβάλλον πρακτικής γραμματισμού, που προσφέρει τη δυνατότητα να διευρυνθεί ο κλασικός σχολικός γραμματισμός σε ψηφιακό γραμματισμό και να εμπλουτισθεί με πολυγραμματισμούς (π.χ. οπτικός γραμματισμός, γραμματισμός ψηφιακών μέσων). Συγκεκριμένα, οι μαθητές μπορεί να αποκτήσουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού και κριτική στάση απέναντι στα ψηφιακά μέσα, εφόσον ασκηθούν στην κριτική αναζήτηση έγκυρων και αξιόπιστων διαδικτυακών πηγών, στην ανάγνωση, κατανόηση και αξιολόγηση των ψηφιακών κειμενικών ειδών, καθώς και στην παραγωγή ψηφιακού λόγου, μέσω στοχοκεντρικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (π.χ. να αναλύσουν και να αξιολογήσουν το περιεχόμενο μίας ιστοσελίδας, να συγκρίνουν ιστοσελίδες ως προς το περιεχόμενο και τη μορφή, να δημιουργήσουν ιστολόγιο, wikis, μαθητική ιστοσελίδα, ηλεκτρονικό περιοδικό, οπτικοακουστικές αφηγήσεις).¹⁷

Στη συνέχεια, αναφέρουμε κάποια ενδεικτικά μέσα και εργαλεία των Νέων Τεχνολογιών Πληροφόρησης και Επικοινωνίας, που μπορεί να αξιοποιηθούν κατά τη μαθησιακή διαδικασία στα φιλολογικά μαθήματα.

1. Το Διαδίκτυο ως παγκόσμια ψηφιακή πηγή εκπαιδευτικού υλικού, πληροφοριών και πολυτροπικών κειμένων, που βρίσκονται σε μεγάλη γλωσσική ποικιλία και προέρχονται από διάφορους λαούς και πολιτισμούς.

2. Το Διαδικτυακό Ψηφιακό Σχολείο,¹⁸ στο παιδαγωγικό περιβάλλον των οποίου βρίσκονται τα Διαδραστικά Ηλεκτρονικά Σχολικά βιβλία¹⁹ και μεγάλη ποικιλία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για όλα τα γνωστικά αντικείμενα («Φωτόδεντρο»),²⁰ ενώ παράλληλα προσφέρεται η δυνατότητα για εξ αποστάσεως μαθήματα μέσω εικονικής-ηλεκτρονικής τάξης, καθώς και για δημιουργία αυθεντικών συνθηκών επικοινωνίας, αλληλε-

¹⁷ όπ.παρ., 18-55.

¹⁸ Το Ψηφιακό Σχολείο πρόκειται για επίσημο κρατικό αποθετήριο ψηφιακών πόρων και εκπαιδευτικού υλικού που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της εκπαίδευσης, βλ. στο <https://dschool.edu.gr/> (01.11.2019).

¹⁹ Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία, βλ. <http://ebooks.edu.gr/new/> (01.11.2019).

²⁰ Για τον εθνικό συσσωρευτή ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού «Φωτόδεντρο», βλ. στο <http://photodentro.edu.gr/aggregator/> (01.11.2019).

πίδρασης και κοινωνικής δικτύωσης μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας e-me.²¹

3. Ψηφιακά αποθετήρια εκπαιδευτικού υλικού, στο οποίο συμπεριλαμβάνεται το ψηφοποιημένο υλικό Βιβλιοθηκών και Αρχείων διαφόρων επίσημων εκπαιδευτικών και πολιτιστικών θεσμών και ιδρυμάτων (βιβλία, έγγραφα, φωτογραφίες, εφημερίδες και περιοδικά σε ψηφιακή μορφή).

4. Τα ψηφιακά περιβάλλοντα και οι ψηφιακοί πόροι της ιστοσελίδας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας «Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα»,²² που περιλαμβάνουν ηλεκτρονικά λεξικά, σώματα κειμένων, συμφραστικούς πίνακες, διδακτικά εγχειρίδια, γλωσσάρια ορολογίας και λεξιλόγια, ανθολογίες κειμένων της νεοελληνικής και μεταφρασμένης ξένης Λογοτεχνίας, της αρχαίας ελληνικής γραμματείας με μεταφράσεις στη νεοελληνική, ιστορίες της αρχαίας ελληνικής γραμματείας και φιλοσοφίας, διαδραστικούς πίνακες και χρονογραμμές, εκπαιδευτικά σενάρια για τα γλωσσικά μαθήματα, περιβάλλοντα τέχνης και μυθολογίας, εγκυκλοπαιδικούς οδηγούς, πλούσιο πολυμεσικό υλικό και άλλα.²³

5. Πολυμεσικές και διαδραστικές ιστοσελίδες Μουσείων, Πινακοθηκών, Αρχαιολογικών και Ιστορικών τόπων.

6. Ψηφιακές Μηχανές Μετάφρασης.

7. Ιστοσελίδες Ψηφιακών Κοινοτήτων και Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (π.χ. Ιστολόγια, wikis).

8. Προγράμματα ατομικής και συνεργατικής παραγωγής ψηφιακού πολυτροπικού γραπτού λόγου, όπως η Διαδικτυακή Εφαρμογή «Έγγραφα Google» (Google Docs).²⁴

9. Προγράμματα «δημιουργικής γραφής» με την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων, που συνδυάζουν τον γραπτό λόγο με την εικόνα και τον ήχο (π.χ. εικονογραφημένες ιστορίες, κόμικς, βίντεο, αφίσες, ψηφιακά λευκώματα με φωτογραφίες και λεζάντες).

²¹ Για την ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me, βλ. στο <https://auth.e-me.edu.gr/?eme=https://e-me.edu.gr/&cause=no-token&eat=389229bd8f1dab7c94dcf87d9bdc9321> (01.11.2019).

²² <http://www.greek-language.gr/greekLang/index.html> (01.11.2019).

²³ Για τα ψηφιακά περιβάλλοντα και τους ψηφιακούς πόρους του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, που υποστηρίζουν τα γλωσσικά μαθήματα, βλ. την ιστοσελίδα «Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα και ελληνική εκπαίδευση» στο <http://www.greek-language.gr/digitalResources/index.html> (01.11.2019).

²⁴ Με την εφαρμογή «Έγγραφα Google» όλα τα μέλη μίας ομάδας μπορεί να εργάζονται μαζί ταυτόχρονα στο ίδιο έγγραφο, να επεξεργάζονται τα κείμενά τους σε πραγματικό χρόνο, να σχολιάζουν, να συζητούν και να αλληλεπιδρούν. Για τη χρήση της εφαρμογής, βλ. στο <https://www.google.com/intl/el/docs/about/> (01.11.2019).

10. Οι Διαδραστικές Διαδικτυακές Εφαρμογές, όπως τα προγράμματα οπτικοποίησης Google Χάρτες (Google Maps),²⁵ Google Υδρόγειος (Google Earth),²⁶ Google Τέχνες και Πολιτισμός (Google Arts & Culture),²⁷ που δίνουν τη δυνατότητα για συναρπαστικά εικονικά ταξίδια και διαδραστικές περιηγήσεις σ' όλο τον κόσμο και γνωριμία με διάφορους τόπους, λαούς και πολιτισμούς.

Συμπέρασμα

Η αξιοποίηση των εργαλείων των Νέων Τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία, εάν ενταχθεί σε παιδαγωγικό πλαίσιο που διέπεται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργία Κοινοτήτων Μάθησης και Επικοινωνίας στις πολυπολιτισμικές τάξεις του σύγχρονου σχολείου και να συμβάλλει στη γνώση και τη βαθύτερη κατανόηση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μελών της σχολικής κοινότητας και της πολιτισμικής ποικιλίας των λαών σε παγκόσμιο επίπεδο, ενώ παράλληλα να συντελέσει στην αναγνώριση των κοινών χαρακτηριστικών, δηλαδή της οικουμενικότητας.

Με τις Νέες Τεχνολογίες η σχολική τάξη «ανοίγει» και συνδέεται με τον εξωτερικό κόσμο, τα μέλη της «ταξιδεύουν» νοερά παντού, γνωρίζουν το διαφορετικό και την ποικιλία, μαθαίνουν να συνεργάζονται, να επικοινωνούν, να κατανοούν, να συναισθάνονται και εν τέλει να αποδέχονται τους διαφορετικούς άλλους.

²⁵ <https://www.google.com/intl/el/maps/about/mymaps/> (01.11.2019).

²⁶ <https://www.google.com/intl/el/earth/versions/> (01.11.2019).

²⁷ <https://artsandculture.google.com/> (01.11.2019).

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΜΕΣΟΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΣΥΝΟΜΙΛΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κωνσταντίνα Γογγάκη

Abstract

In the context of the modern multicultural world, Greece, the host country of large numbers of immigrants, is called upon to confront diversity and integrate immigrants into their new society. Intercultural education plays an important role in solving the problems that have been arisen. The game can also be used as a means of dialogue. Plato first recognized the value of *παιδιάς* (= the game) and linked it to the theory of pleasures. The pedagogical and psychological significance of the game is now indisputable. In particular, Huizinga, quoting Plato, has shown that the game - a structural feature of childhood - is accompanied by a liberating sense of joy. The paper captures the benefits that the game brings to the world of children, as it offers a volitional action related to their expressiveness, imagination, entertainment and well-being. Especially in the modern multicultural school the game can be an ideal carrier for connecting, collaborating and co-existing of children.

1. Εισαγωγή

Η *παιδιά* ως έννοια εισήχθη από τον Πλάτωνα, ο οποίος διέκρινε πρώτος την αξία της ως ανιδιοτελούς δραστηριότητας. Έτσι, ως εκπαιδευτικό μέσο σημαντικό για την ηλικία των ανηλίκων, μαζί με τη Μουσική, τη Γυμναστική και τη Διαλεκτική, ο Πλάτων αναγνωρίζει το παιχνίδι. Η παιδεία γενικά κατά τον Πλάτωνα αποβλέπει στο να δημιουργήσει στον νέο φιλικά αισθήματα για τα αγαθά πράγματα και μίσος για τα κακά. Η ιδέα της εσώτερης σχέσης του σωματικού με το ψυχικό, και η αντίληψη πως και τα δύο έχουν ως ύψιστο σκοπό την αρετή, βρίσκεται σε στενή συνάρτηση με τη θεωρία της αγωγής των ηδονών. Μέσα στις παιδικές ψυχές υπάρχει μια ακαταμάχητη επιθυμία για χαρά. Ο Πλάτων συσχετίζει την *παιδιά* με την ψυχαγωγία και την ευχαρίστηση, αποδίδοντας ιδιαίτερη σημασία στη διαμόρφωση του συγκινησιακού κόσμου των παιδιών, με σκοπό να χαίρονται με το καλό, το οποίο συνδέει με τα θετικά ρήματα *χαίρειν, στέργειν και ασπάζεσθαι*, και ν' αντιπαθούν το κακό, το οποίο συνδέει με το *μισείν, δυσχεραίνειν και λυπείσθαι*.¹

Ο Αριστοτέλης, ενστερνιζόμενος τις αντιλήψεις του Πλάτωνα σχετικά με τον σημαντικό ρόλο της *παιδιάς*, υποστηρίζει ότι κάθε επιθυμία είναι *του ηδέως όρεξις*, δηλαδή πόθος του ευχάριστου, και όλες οι

¹ Πλάτωνος, *Νόμοι*, A' 643b-c, B' 653e-654d, 656c, 657c-e, 673d. Βλ. G. Ardley (1967), *The Role of Play in the Philosophy of Plato*, *Philosophy*, Vol. 42, No. 161: 226-244.

επιθυμίες ακολουθούνται από κάποια ηδονή. Στα ευχάριστα συγκαταλέγονται και τα παιχνίδια, επειδή γίνονται ελεύθερα και όχι καταναγκαστικά. Εξάλλου, καθώς το να νικά κάποιος είναι ευχάριστο, θεωρεί ευχάριστα τόσο τα αγωνιστικά όσο και τα διαλογικά παιχνίδια. Ο Αριστοτέλης διδάσκει ότι τα παιχνίδια είναι απαραίτητα στη ζωή του ανθρώπου και αναγνωρίζει τη σπουδαιότητά τους ως παιδαγωγικού μέσου.²

Θα χρειαστεί, ωστόσο, να περάσουν είκοσι ολόκληροι αιώνες από την θεώρηση του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, για να αναγνωριστεί η σημαντική επιρροή του παιχνιδιού στον ψυχισμό του ανθρώπου. Μόλις τον 19ο αιώνα η Βρετανία υπήρξε μάρτυρας του εξελισσόμενου αποκλεισμού του παιδιού από την εργασία και ενθάρρυνε την ήδη αναπτυσσόμενη αποκλειστικότητα του κόσμου του παιδικού παιχνιδιού. Το παιχνίδι άρχισε να θεωρείται καθοριστικό χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας και διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας της ηλικίας αυτής. Το 1938 ο Ολλανδός ιστορικός Johan Huizinga στο κλασικό του έργο *Homo Ludens*, αξιοποιεί το παιχνίδι επικαλούμενος τον Πλάτωνα, και επισημαίνει ότι αυτό συνοδεύεται από αίσθημα χαράς κι ότι δεν σχετίζεται με κάποια υλική ανταμοιβή.³

Έκτοτε η διεπιστημονική έρευνα έχει αναδείξει τη μεγάλη συμβολή του παιχνιδιού και την ύπαρξη ορισμένων καθολικών χαρακτηριστικών που το διαφοροποιούν από άλλες δραστηριότητες, αναδεικνύοντας τις πολλαπλές λειτουργίες που αυτό επιτελεί ειδικά στις μικρές ηλικίες του σχολείου. Ο Freud, εμβραθύνοντας στον ανθρώπινο ψυχισμό, υποστηρίζει ότι το παιχνίδι αποτελεί την αποκρυπτογράφηση των βαθύτερων επιθυμιών ή απωθημένων ή προβληματικών καταστάσεων που κρύβει το παιδί, καθώς επίσης την προσπάθειά του μέσω του φαντασιακού να κυριαρχήσει επ' αυτών.⁴ Είναι, επομένως, μια βαθύτερη ανάγκη, μια καθαρκτική διαδικασία, που δεν θα πρέπει να υπονομεύεται από οποιοδήποτε ορθο-

² Αριστοτέλους, *Ρητορική*, 1370a 15-18, 1370b 32-1371a 6, 1128b 3-4, *Πολιτικά*, 1336 a 25-30.

³ J. Huizinga (1938), *Homo Ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*, translated as [Homo Ludens, a study of the play element in culture](#), Boston, Mass.: Beacon Press, 1955, ©1950.

⁴ Βλ. κυρίως τα έργα του S. Freud: (1961), The ego and the id. In: J. Strachey (Ed.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (Vol. 19, pp. 12-66), London: Hogarth Press. (Original work published 1923). (1961), Beyond the pleasure principle, (J. Strachey, Ed.). New York, NY, US: W W Norton & Co. (1964), New introductory lectures on psycho-analysis. In: J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 22, pp. 1-182). London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.

λογικό καθοδηγητικό πλαίσιο, αλλά να αναγνωρίζεται ως αναφαίρετο δικαίωμα της παιδικής ηλικίας.⁵

2. Το παιχνίδι ως διαπολιτισμικό μέσον

Δεδομένου ότι ο ρόλος του παιχνιδιού σε παιδαγωγικό, ψυχαγωγικό και ψυχολογικό επίπεδο είναι αδιαμφισβήτητος, μπορεί αυτό να αξιοποιηθεί ως αποτελεσματικό μέσον διαλόγου και διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Ιδίως στο σύγχρονο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει έναν ιδανικό φορέα σύνδεσης και συνεργασίας. Ως αυθόρμητη και ευχάριστη πνευματική και σωματική δραστηριότητα, έχει τη δυνατότητα να συσχετιστεί με όλα τα μοντέλα που αναπτύχθηκαν με σκοπό την ομαλή ένταξη των μεταναστών και έχουν αναδείξει τον σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης στον τομέα αυτό.⁶

Στο διαπολιτισμικό μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, λόγου χάριν, οι αρχές της εκπαίδευσης είναι: α) η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, που αποτελεί και πρωταρχικό σκοπό, ώστε να μπορεί το παιδί να αντιλαμβάνεται πώς νιώθει ο άλλος όταν είναι διαφορετικός και ποια προβλήματα αντιμετωπίζει. β) η ενίσχυση της αλληλεγγύης, η οποία επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη μιας ομαδικής ταυτότητας, η οποία εμποδίζει να καλλιεργηθούν φαινόμενα όπως η ανισότητα και η αδικία. γ) η καλλιέργεια του διαπολιτισμικού σεβασμού, ώστε οι μαθητές να μάθουν ότι η εισαγωγή αλλοεθνών στον πολιτισμό μας σημαίνει ταυτόχρονα πως σεβόμαστε και ό,τι αυτοί φέρουν μαζί τους από τη δική τους πατρίδα και χώρα. Και δ) η απόρριψη του εθνικισμού, η οποία σημαίνει την εξάλειψη των προκαταλήψεων και τη διάνοιξη δρόμων επικοινωνίας με τους άλλους, ανεξαρτήτως της εθνικής τους προέλευσης. Το παιχνίδι έχει τη δυνατότητα να συνεισφέρει και στις τέσσερις αναφερόμενες αρχές, δηλα-

⁵ Βλ. κυρίως τα: Schwartzman, E.B. (1976), *The Anthropological Study of Children's Play*, *Annual Review of Anthropology*, Vol. 5, 289-328, Schwartzman, E.B. (1978), *Transformations: The anthropological Study of Children's Play*, New York: Plenum Press. Bruner, J.S., Jolly, A. & Sylva, K. (1976), *Play: Its Role in Development and Evolution*, New York: Basic Books. Rubin, K., Fein, G., & Vandenberg, B. (1983), *Play*. In: Paul H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development*, (Volume 4), 4th Edition, pp. 693-774, New York: John Wiley and Sons, P. Mussen, E. Mavis Hetherington: Books.

⁶ Ελένη Βογιατζή, Μαρία Δημητρίου, *Το παιχνίδι ως παιδαγωγικό μέσο ένταξης παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στη σχολική τάξη*, πτυχιακή εργασία, Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Αλεξανδρούπολη, 2011 στη δ/ση: <http://83.212.168.214/jspui/bitstream/123456789/809/1/EA673.PDF>

δή και στην ενσυναίσθηση και στην αλληλεγγύη και στον διαπολιτισμικό σεβασμό και στην εξάλειψη των στερεοτύπων.⁷

Το παιχνίδι, εξάλλου, θα μπορούσε να αποτελέσει την ιδανική έκφραση του στόχου της διαπολιτισμικής αγωγής για δημιουργία θετικής ατμόσφαιρας, στην οποία τόσο οι γηγενείς όσο και οι ξένοι μαθαίνουν να συνυπάρχουν ειρηνικά.⁸ Δεν υποστηρίζεται, βεβαίως, ότι το παιχνίδι, από μόνο του, μπορεί να ανατρέψει τα πράγματα. Μπορεί, όμως, να συμβάλει, σε όλα εκείνα τα οποία θέτουν έντονα το ζήτημα της αντιμετώπισης της ετερότητας των πληθυσμών και της ενσωμάτωσης των μεταναστών στις νέες τους κοινωνίες.⁹

Η ευαίσθητη ηλικία των παιδιών είναι ανάγκη να αντιμετωπιστεί κατάλληλα, ώστε να μάθουν κατ' αρχάς να ζουν μαζί, να μειωθούν η επιφυλακτικότητα, η υποτίμηση του ενός ανθρώπου έναντι του άλλου και η αντιπαλότητα και να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον αποδοχής και ηρεμίας.¹⁰ Αν μέσω της εκπαίδευσης και της γενικότερης παιδείας αισθανθούν ασφαλείς στη χώρα μας, θα απελευθερώσουν τις δημιουργικές τους δυνάμεις και θα εξελιχθούν σε μελλοντικούς άξιους πολίτες.

Το διαπολιτισμικό σχολείο οφείλει να αναδεικνύει τα διαφορετικά χαρακτηριστικά σεβόμενος τις συνήθειες του μετανάστη, και ταυτόχρονα να παρέχει τη δυνατότητα στους υπόλοιπους συμμαθητές του να μάθουν τον πολιτισμό από τον οποίο κατάγεται. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων σε ορισμένα σχολεία της Αγγλίας χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες τεχνικές, όπως: στις μικρότερες τάξεις και στο νηπιαγωγείο διαθέτουν παιχνίδια που προάγουν μια διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως κούκλες μαύρες ή με διάφορες φορεσιές, κ.ά. Το παιχνίδι αναπτύσσει το πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν και να αλληλεπιδρά-

⁷ Μ.-Ρ. Παναγάκη, Το παιχνίδι ως εργαλείο ψυχοκοινωνικής διαμόρφωσης και ένταξης των παιδιών προσφύγων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα: Απόψεις εκπαιδευτικών, Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Παν/μιο Πελοποννήσου, Σχολή Κοινωνικών & Πολιτικών Επιστημών, ΠΜΣ Κοινωνικές Διακρίσεις, Μετανάστευση και Ιδιότητα του Πολίτη, Κόρινθος, 2017 στη δ/ση: <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4086>

⁸ Χρίστος Γκόβαρης, Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα: Διάδραση, 2011.

⁹ Α. [Aluffi Pentini](#), Διαπολιτισμικό εργαστήριο. Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, μτφρ. Χρ. Γκόβαρης, Αθήνα: Διάδραση, 2011. Τίτλος του πρωτοτύπου: *Laboratorio interculturale. Accoglienza, comunicazione e confronto in contesti educativi multiculturali*, ed. [Junior](#), Collana: [Laboratori di formazione dell'insegnante](#), 2002.

¹⁰ Μαθαίνοντας να Ζούμε Μαζί. Ένα Διαπολιτισμικό και Διαθρησκευτικό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση στις Ηθικές Αξίες (Ethics Education). Σειρά Καλές Πρακτικές Νο 2 | Μαθαίνοντας να Παίζουμε Μαζί, συγγρ. Α. Αρώνη, επιμ. για την ελληνική έκδοση Γ. Μαυρομάτης, έκδ. της Arigatou International, υπό την αιγίδα-συνεργασία UNESCO και UNICEF, εκτύπωση Γενεύη, Multicolor, 2014. Σε ηλεκτρονική μορφή: [file:///C:/Users/dina/Downloads/Arigatou-GPS-No2-Learning-to-Play-Together-GR%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/dina/Downloads/Arigatou-GPS-No2-Learning-to-Play-Together-GR%20(1).pdf)

σουν.¹¹ Η συναισθηματική σχέση που αναπτύσσεται, η εναλλαγή ρόλων, η εναλλαγή νίκης και ήττας, η συγκίνηση που προξενείται στο παιχνίδι, φέρνει τους μετέχοντες πιο κοντά, δημιουργώντας ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους. Ανάλογα, εν προκειμένω, λειτουργεί λόγου χάριν το μουσικό παιχνίδι, καθώς η μουσική ασκεί μεγάλη επίδραση στις ψυχές των παιδιών, φέρνοντάς τα σε επαφή με μνήμες, μουσικές συνήθειες και ακούσματα των άλλων εθνών.

3. Οι δυσκολίες αναγνώρισης της αξίας του παιχνιδιού

Το παιχνίδι μπορεί να διαμεσολάβησει για την εξάλειψη των διαφορών των μαθητών, να εμποδίσει τον σχηματισμό στερεοτυπικών αντιλήψεων και να διευκολύνει την αναπτυξη διαπολιτισμικών αξιών. Μπορεί να συνδράμει στις επιδιώξεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για μετάδοση κανόνων σεβασμού της διαφορετικότητας, προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προαγωγή της ομαλής ένταξης των μεταναστών στην κοινωνία.¹²

Το ελληνικό σχολείο, ωστόσο, έχει συνηθίσει να λειτουργεί προς την ωφελιμιστική κατεύθυνση, της απόκτησης δηλαδή «εφοδίων», υποτιμώντας οτιδήποτε δεν θεωρεί άμεσης χρηστικής ωφελείας. Δεν είναι εύκολη, επομένως, η αλλαγή της νοοτροπίας που καθιστά το *παίζει* επιμέρους παράγοντα της αγωγής, εκτός και αν εφαρμοστούν ορισμένες προϋποθέσεις, όπως:

- Ο εκσυγχρονισμός και η ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος με βάση τις ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής ελληνικής πραγματικότητας,¹³ αλλά και την εξέλιξη της διαπολιτισμικής αγωγής σε άλλες χώρες.¹⁴

¹¹ Περισσότερα στο Α. [Aluffi Pentini](#), Διαπολιτισμικό εργαστήριο. Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, μτφρ. Χρ. Γκόβαρης, Αθήνα: Διάδραση, 2011. Τίτλος του πρωτοτύπου: *Laboratorio interculturale. Accoglienza, comunicazione e confronto in contesti educativi multiculturali*, ed. [Junior](#), Collana: [Laboratori di formazione dell'insegnante](#), 2002.

¹² Βλ. περισσότερα στα: R. Huddleston, Garabagiu An (Ed., 2005), *Tool on teacher training for education for democratic citizenship and human rights education*, Strasbourg: Council of Europe publishing. R. Huddleston (Ed. 2016), *A report on education for democratic citizenship and human rights education policy and practice in six eastern partnership countries*, ed. Conseil de l'Europe, <https://rm.coe.int/1680703cf8>. Επίσης, Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Νέλλη Ασκούνη, *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*, συλλογικό έργο, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2011.

¹³ Βλ. κυρίως: Παντελής Γεωργογιάννης, *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, 1999, Αχιλλέας Μιτίλης, *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*, Αθήνα: Οδυσσεάς, 1998, Κωνσταντίνος Μπίκος, *Αλληλεπίδραση και κοινω-*

- Η συνεργασία των θεσμικών φορέων προκειμένου να «ομογενοποιηθεί» μία νέα αντίληψη, για την αξία του παιχνιδιού στο ελληνικό σχολείο, τόσο στην παιδεία γενικότερα όσο και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ειδικότερα.¹⁵

- Η «χρησιμοποίηση» του παιχνιδιού με βάση την εκούσια, ανιδιοτελή και ελεύθερη φύση του, και όχι φορτώνοντάς το με εργαλειακά ή γνωστικά καθήκοντα, ή αλλοιώνοντάς το με τον ανταγωνισμό, που τα μετατρέπει όλα σε μάχη. Η αλλοίωση της φύσης του, περιορίζει σημαντικά και την αποτελεσματικότητά του.

- Τη διδασκαλία του θα επωμιστούν ειδικευμένοι διδάσκοντες, εμπυχωτές και εμπνευστικοί, που θα έχουν την ικανότητα να εξάρουν την φαντασία του μαθητή, ωθώντας τον στην εξωτερίκευση των επιθυμιών και των ικανοτήτων του, αλλά και ελέγχοντας τις ακρότητες.¹⁶

- Η αξιοποίηση του παιχνιδιού επάνω σε κάθε προσφερόμενη μορφή του. Το δραματικό, το παραμυθιακό, το μουσικό, το εικαστικό, το κινητικό, το δρομικό, το αυτοσχεδιαστικό, το χορευτικό παιχνίδι, έχουν όλα μια συμβολική γλώσσα, που προσφέρει χαρά, ευεξία και φαντασία στα παιδιά.

- Για να μπορεί, ωστόσο, το παιχνίδι να διαδραματίσει τον θετικό του ρόλο, θα πρέπει να αποτυπώνει την ατμόσφαιρα μιας ανθρωπιστικής, φιλικής και δημοκρατικής τάξης. Εάν οι εκπαιδευτικοί στόχοι δεν είναι προσανατολισμένοι προς την μετάδοση αξιών που ενθαρρύνουν τη συνύπαρξη των διαφόρων εθνικοτήτων και τη δημιουργία ενός διαπολιτισμικού περιβάλλοντος, αλλά η τάξη είναι ρατσιστική και εχθρική, τότε το παιχνίδι θα είναι πιστό αντίγραφο ή και κακέκτυπο αυτής της εχθρότητας.

Καμιά άλλη προϋπόθεση, επομένως, δεν μπορεί να σταθεί, εάν το σύστημα αξιών της κοινωνίας, το οποίο αποτυπώνεται στην τάξη, δεν έχει απώτερο στόχο την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι σε ανθρώπους

νικές σχέσεις στη σχολική τάξη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2004, Χρήστος Παρθένης, *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2016.

¹⁴ Βλ.: H. Essinger), *Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*. In: H. Marburger (Hrsg.), *Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege Interkultureller Erziehung*, Frankfurt a.M., (1991) s. 3-18. P. Woods, M. Boyle, N. Hubbard), *Multicultural Children in the Early Years, Creative Teaching, Meaningful Learning*, Clevedon: Multilingual Matters, 1999.

¹⁵ S. Liu, Z. Volcic, C. Gallois, *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Παγκόσμιοι πολιτισμοί και πλαίσια*, συλλογικό έργο, μτφρ. Αδριανός Φριλίγγος, επιμ. Ευγ. Αρβανίτη, Αθήνα: Gutenberg, 2018.

¹⁶ Βλ. M.E. Dilworth, *Being Responsive to Cultural Differences: How Teachers Learn*. London: AACTE, 1998.

διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, και, κυρίως, τη δημιουργία δημοκρατικών πολιτών.

*Διαπολιτισμική διάσταση στα Αναλυτικά
Προγράμματα Σπουδών και στα σχολικά
εγχειρίδια*

ΟΙ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΑΠΟ ΤΟ 2006 ΕΩΣ ΤΟ 2019

Νίκη Γρηγορίου

Περίληψη

The purpose of this paper is to present the multiculturalism, as represented in terms of quantity and quality, in the elementary school Language textbooks, which were published in 2006 and have been in use until today. The choice of school textbooks as a field for multicultural research was made on the basis of their use as tools through which the school seeks to achieve the formal aims of education. School textbooks reflect the educational policy of the current government and the RPF and the RPF in force. As these textbooks have been in use for the last 13 school years, despite the change of 7 Governments, it is of great interest how they reflect multiculturalism in the modern age of globalization and whether they can cover the new facts of Greek society as they have been shaped as a result of the huge influx of refugees into the Greek territory in recent years. Multiculturalism in these textbooks is explored as a national, racial, linguistic, religious and cultural diversity given that every human being is a "multi-identity" subject and his cultural identity is related to his differences in racial, national, religious, linguistic and cultural level.

Εισαγωγή

Τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Γλώσσας, ως πεδίο έρευνας των αναπαραστάσεων της πολυπολιτισμικότητας, επιλέχθηκαν με το σκεπτικό, πως η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, καθώς και ως μέσο κατανόησης, έκφρασης, περιγραφής, δημιουργίας αλλά και μετατροπής της πραγματικότητας. Επιπλέον, τα κείμενα των εγχειριδίων διατρέχονται από στοιχεία εθνικής ταυτότητας, είναι φορείς μακραίωνης πολιτισμικής παράδοσης και αποτελούν δίαυλο επικοινωνίας με την ευρωπαϊκή και παγκόσμια κοινότητα. Στα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της Γλώσσας (2003) αναφέρονται ως ειδικοί σκοποί α) ο μαθητής να εκτιμά και να σέβεται τη γλώσσα του άλλου και να συμβιώνει αρμονικά με αλλόγλωσσους β) να βιώνει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντί του.

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει το εικονιστικό υλικό ως μέρος της αισθητικής παρουσίασης των βιβλίων. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην εικονογράφηση, καθώς οι εικόνες αποτελούν σύνθετες και περίπλοκες μορφές επικοινωνίας, που αναγνωρίζονται και αποκωδικοποιούνται δυσκολότερα από τα γραπτά κείμενα. Οι εικόνες ενέχουν ιδιότητες και δυ-

ναμικές στη μετάδοση στάσεων και ιδεολογιών, τις οποίες αδυνατεί να αναπτύξει ο προφορικός και γραπτός λόγος, καθώς ασκούν μεγάλη συναισθηματική επιρροή. Συνεπώς, μέσα από τα κείμενα και την εικονογράφηση των διδακτικών εγχειριδίων, διαφαίνεται ποια εικόνα της πολυπολιτισμικότητας προβάλλει η επίσημη πολιτική του κράτους και πώς αυτή η εικόνα μεταβάλλεται κάτω από την επήρεια κοινωνικο-οικονομικών και πολιτικών εξελίξεων.¹

Η πολυπολιτισμικότητα στην παρούσα εργασία εξετάζεται ως εθνική, φυλετική, γλωσσική, θρησκευτική και πολιτισμική ετερότητα λαμβάνοντας υπόψη πως κάθε άνθρωπος είναι «πολυταυτοτικό» υποκείμενο. Εξάλλου, η έννοια της ταυτότητας είναι η προσπάθεια του ανθρώπου να συλλάβει την ποικιλία ταυτοτήτων των συνανθρώπων του.² Πιο συγκεκριμένα η πολυπολιτισμικότητα μάς ενδιαφέρει τόσο για την ποικιλία πολιτισμών που συναντάει κανείς μέσα στον ελληνικό χώρο όσο και έξω από τα σύνορα της χώρας μας. Οι θρησκείες, οι ιδεολογίες και προκαταλήψεις, το κλίμα, οι ιδιαιτερότητες στη μορφολογία του εδάφους, τα πολιτικά συστήματα, οι πολεμικές συρράξεις, οι φυσικές καταστροφές ρυθμίζουν τον τρόπο ζωής των ανθρώπων και καθορίζουν τη διατροφή, την ενδυμασία, τη στέγη, τα ήθη και έθιμα, τις παραδόσεις και αξίες, όλα στοιχεία του κάθε πολιτισμού.

Η πολυπολιτισμικότητα στα σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας

Η πολυπολιτισμικότητα στην ελληνική εκπαίδευση εμφανίζεται την περίοδο 1996-1997, καθώς παρατηρούνται κοσμογονικές αλλαγές στον τομέα των νέων τεχνολογιών, ενώ η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και του πολιτισμού είναι μια πραγματικότητα. Παράλληλα, η κατάρρευση πολιτικών καθεστώτων στην Ανατολική Ευρώπη και τα Βαλκάνια, οι πολεμικές συρράξεις σε χώρες της Ασίας και της Αφρικής και η φτώχεια στις υπό ανάπτυξη χώρες προκαλούν τεράστια μεταναστευτικά και προσφυγικά κύματα που φτάνουν και στη χώρα μας. Ανάμεσά τους χι-

¹ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών», <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 2003, 14 (12.09.2019).

² Αθανάσιος Γκότοβος, *Εκπαίδευση και ετερότητα, Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2002.

³ Παντελής Γεωργογιάννης, «Μεταναστευτικά κινήματα από την Ελλάδα στο εξωτερικό: αίτια και εξέλιξή τους» στο *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), Αθήνα: Gutenberg, 1999 β, 19-35, Κατερίνα Κασιμάτη, «Η χώρα προέλευσης των μεταναστών και η κοινωνική τους ένταξη στην Ελλάδα», <https://www.researchgate.net/publication> (20.8.2019), Άννα Τριανταφυλλίδου, «Η μετανάστευση στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα: εμπειρικό πλαίσιο και θεωρητικές προσεγγίσεις», στο *Η μετανάστευση στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα*, Α. Τριανταφυλλίδου, Θ. Μαρούκης (επιμ.), Αθήνα: Κριτική, 47, (2010).

λιάδες Ρωσοπόντιοι παλιννοστούντες, οι οποίοι παρά την ελληνική τους καταγωγή ήταν φορείς ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών από τις περιοχές της ως τότε διαμονής τους. Από τη δεκαετία του 1990, λοιπόν, η Ελλάδα μετατρέπεται από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής. Οι χιλιάδες μετανάστες κάλυψαν τις ανάγκες της χώρας σε εργατικά χέρια για τα οποία υπήρχε μεγάλη ζήτηση λόγω των τεράστιων έργων που κατασκευάστηκαν την εποχή εκείνη (αεροδρόμιο «Ελευθέριος Βενιζέλος», Μετρό Αθήνας, Αττική Οδός, Εγνατία οδός, ολυμπιακά έργα κ.τ.λ.), αλλά και λόγω της απροθυμίας των γηγενών να εργαστούν σε επίπονες χειρωνακτικές εργασίες, αφού το βιοτικό τους επίπεδο είχε ήδη βελτιωθεί θεαματικά από τη δεκαετία του 1980. Έκτοτε η ομοιογένεια της ελληνικής κοινωνίας κλονίζεται και το εκπαιδευτικό της σύστημα στο εξής δεν μπορεί να λειτουργεί ως εθνοκεντρικό όπως στο παρελθόν.³

Με τον νόμο 2413/1996 για πρώτη φορά γίνεται λόγος για τον «άλλο», τον ξένο, τον διαφορετικό, καθώς οριοθετείται ο σκοπός και το περιεχόμενο της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οργανώνεται η λειτουργία των σχολείων της. Ένα χρόνο μετά, σε μεταρρυθμιστικά κείμενα του ΥΠΕΠΘ, τονίζονται τόσο ο ανθρωπιστικός χαρακτήρας της παιδείας, όσο και η υιοθέτηση νέων αντιλήψεων για τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες που διαμορφώνονται: «Η ανθρωπιστική παιδεία, η καλλιέργεια της γλώσσας, και της πολιτισμικής μας παράδοσης, αλλά και η κατανόηση του διεθνούς περιβάλλοντος αποτελούν σταθερές αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής.⁴ Παράλληλα τονίζεται η ανάγκη για «την κατανόηση και την αποδοχή του 'άλλου' σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία». Τέλος επισημαίνονται οι βασικοί άξονες της επιχειρούμενης μεταρρύθμισης, όπως ότι «η εκπαίδευση οφείλει να διέπεται από τις αρχές της Δημοκρατίας και να παρέχει στον καθένα ισότιμη πρόσβαση στα αγαθά της παιδείας ανεξάρτητα από την κοινωνική του προέλευση και την οικονομική του κατάσταση, το γένος, το φύλο, τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις».

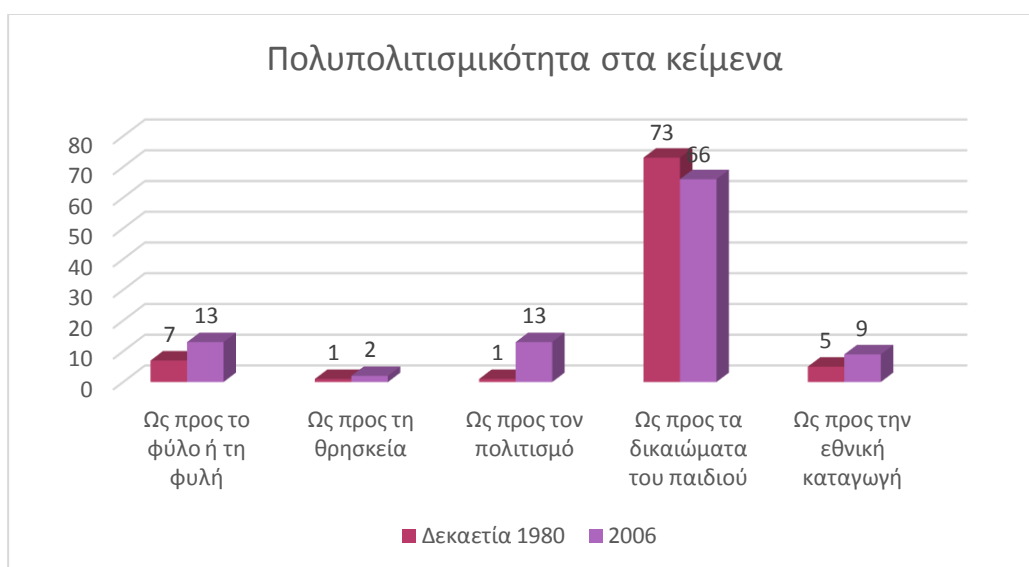
Το 2003, χρονιά κατά την οποία Υπουργός Παιδείας είναι ο Πέτρος Ευθυμίου, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συντάσσει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Με βάση αυτά προκηρύσσεται διαγωνισμός από το Π.Ι. για τη συγγραφή νέων βιβλίων για το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο τα οποία κυκλοφόρησαν το 2006. Τα επόμενα χρόνια και μέχρι το 2014 υπήρξε καταιγισμός νόμων για την Παιδεία που όμως δεν

⁴ ΥΠΕΠΘ, *Εκπαίδευση 2000. Μία παιδεία ανοιχτών οριζόντων*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο, 1997, 11.

αφορούσαν τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου.

Τα δεδομένα της έρευνας

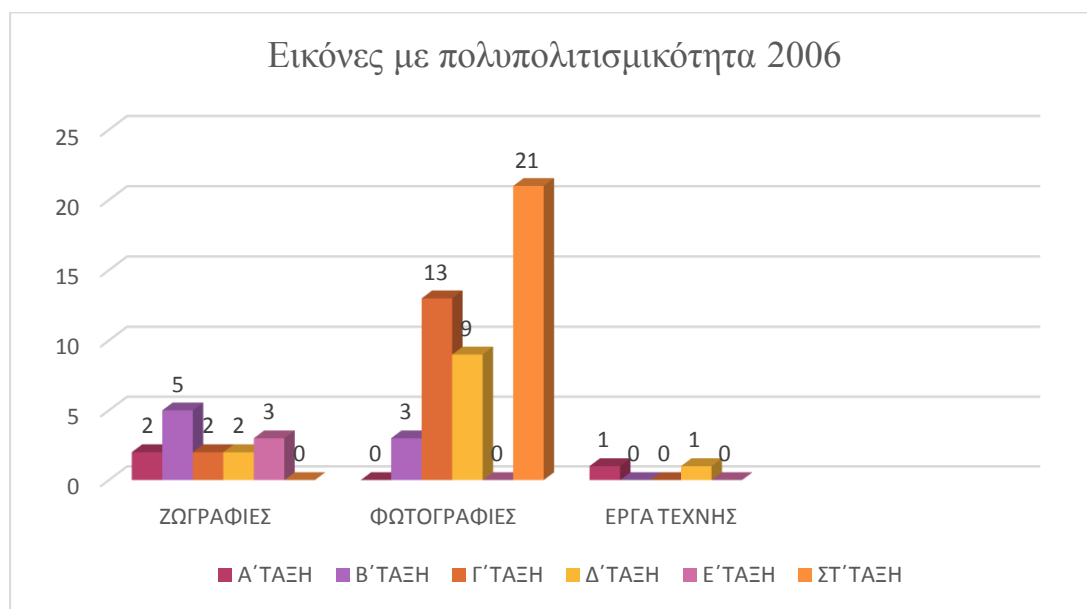
Κατά την έρευνα, αναζητήθηκαν πολιτισμικές αναφορές που φανερώνουν διαφοροποιήσεις ως προς την ενδυμασία, τον τρόπο ζωής, την παράδοση, τη θρησκεία, τη διατροφή, την εκπαίδευση, τη γλώσσα, τα ήθη και έθιμα, τις προκαταλήψεις ως προς τα φύλα ή τις φυλές και τα δικαιώματα του παιδιού.



Γράφημα 1. Η πολυπολιτισμικότητα στα κείμενα

Σύμφωνα με τα συγκριτικά στοιχεία του Γραφήματος 1 η πολυπολιτισμικότητα, στα σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας που κυκλοφόρησαν τη δεκαετία του 1980 και παρέμειναν σε χρήση για μία εικοσιπενταετία, είχε πολύ λιγότερες αναφορές σε σχέση με αυτά του 2006, γεγονός που οφείλεται στο ότι μέχρι την εποχή εκείνη η ελληνική κοινωνία διατηρούσε την ομοιογένειά της. Επιπλέον, υπάρχουν και ποιοτικές διαφορές μεταξύ των δύο σειρών εγχειριδίων καθώς σε αυτά του 1980 ο διαφορετικός ήταν τουρίστας ή αθλητής που ερχόταν στην Ελλάδα για ευχάριστο σκοπό, για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και πάντα στο τέλος γύριζε στην πατρίδα του. Ως προς τα δικαιώματα του παιδιού, κρίθηκε σκόπιμο να περιληφθούν στην έρευνα, καθώς θεωρούνται στοιχεία πολιτισμού και η ύπαρξη και εφαρμογή τους διαφέρει στον χώρο και στον χρόνο. Ακριβώς αυτή η διαφοροποίηση στον χρόνο αναπαρίσταται στις πολυάριθμες αναφορές του 1980, που συχνά παρουσιάζουν τη στέρηση των παιδιών από την εκπαίδευση, στέγαση, περίθαλψη ακόμα και διατροφή σε παλαιότερες δεκαετίες στην Ελλάδα, ενώ στα εγχειρίδια του 2006 οι διαφοροποιήσεις αυτές

συμβαίνουν ως προς τον χώρο. Ως προς τη θρησκευτική ετερότητα υπάρχει και στις δύο σειρές εγχειριδίων μία κοινή αναφορά στο Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ και στον διωγμό που υπέστησαν οι Εβραίοι λόγω της θρησκευτικής τους ετερότητας. Πρόκειται για έναν διωγμό που συνέβη στο παρελθόν και αποτελεί αρνητικό και κατακριτέο γεγονός για την παγκόσμια κοινότητα.



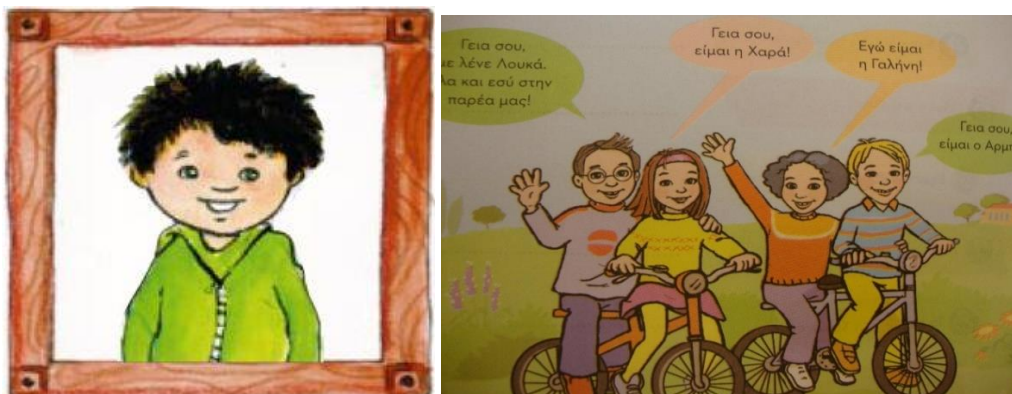
Γράφημα 2. Εικονογράφηση πολυπολιτισμικότητας το 2006

Όπως αποδεικνύεται από τα στοιχεία του Γραφήματος 2 οι φωτογραφίες καταλαμβάνουν τη μερίδα του λέοντος στην εικονογράφηση των εγχειριδίων του 2006 καθώς ανταποκρίνονται στη στοχοθεσία των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ ως προς την προβολή της διαφορετικότητας των πολιτισμών. Οι πολυάριθμες φωτογραφίες αποτελούν μαρτυρίες γι' αυτήν τη διαφορετικότητα και την παρουσιάζουν ολοζώντανη μπροστά στα μάτια των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, στα εγχειρίδια της Α' και Β' τάξης, στις δύο παρέες παιδιών που πρωταγωνιστούν στις εικόνες και τα κείμενα καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, συμμετέχουν ο Σαμπέρ⁵ και ο Αρμπέν⁶, δύο παιδιά με αλλόγλωσσα ονόματα, απόλυτα ενταγμένα στην ομάδα των συμμαθητών και της γειτονιάς.

⁵ Ελένη Καραντζόλα, Καλλιόπη Κύρδη, Τατιάνα Σπανέλλη, , Θεοδώρα Τσιαγκάνη, *Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες Α' Δημοτικού* Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2006, 7.

⁶ Ζωή Γαβριηλίδου, Λουκία Μπεζέ, Μαρία Σφυρόερα, *Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας. Β' Δημοτικού* Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2006, 6.



Εικόνα 11. Ο Σαμπέρ και ο Αρμπέν

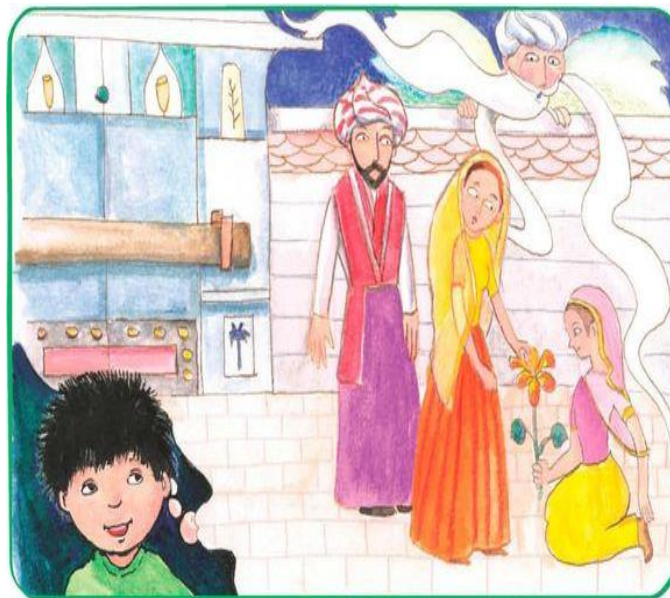
Αξίζει όμως να σημειωθεί πως μετά την πρώτη παρουσίαση των πρωταγωνιστών ο Σαμπέρ ξαναεμφανίζεται σε εικόνα μόνο στη σελίδα 43 και πρωτομιλάει στη σελίδα 52. Στη συνέχεια η παρέα των παιδιών που πρωταγωνιστούν στην Α' τάξη, πλην του Σαμπέρ, παρατηρεί τον πίνακα ζωγραφικής του Νικηφόρου Λύτρα με τίτλο: «Τα κάλαντα» στον οποίο απεικονίζεται κι ένα τσιγγανάκι. Ο Λύτρας είχε το ψυχικό σθένος να βάλει ένα σκουρόχρωμο παιδί να παίζει ταμπούρλο και να λέει τα κάλαντα, οι σύγχρονοι εικονογράφοι όμως δεν ζωγράφισαν τον πιθανά αλλόθρησκο Σαμπέρ μαζί με τους φίλους του, στο αφιέρωμα του εγχειριδίου στις γιορτές του Δωδεκαημέρου.

Σε κάθε περίπτωση, η απουσία του Σαμπέρ από την εικόνα φανερώνει μια διστακτικότητα των συγγραφέων που δεν προβάλλει τη συνύπαρξη και δεν καλλιεργεί την ενσυναίσθηση. Αντίθετα η απουσία του υπονοεί περιθωριοποίηση από τους άλλους ή άρνηση από τον ίδιο να δεχτεί ένα έθιμο που τυχόν δεν ανήκει στον δικό του πολιτισμό. Προφανώς, η ύπαρξη και μόνο των διαφορετικών στα σχολικά εγχειρίδια του 2006 να θεωρήθηκε μια απαραίτητη καινοτομία για την εποχή, κρίνεται όμως ως ανεπαρκής, όταν καλείται να καλύψει τις ανάγκες που προέκυψαν στη συνέχεια.



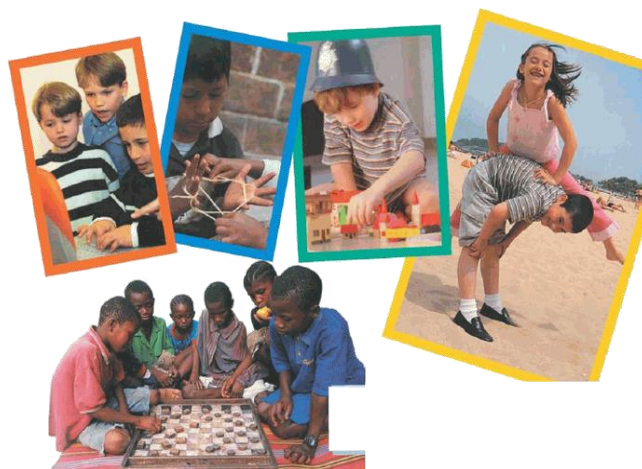
Εικόνα 2. Νικηφόρος Λύτρας, Τα κάλαντα

Ακολουθώς ο Σαμπέρ αφηγείται στους φίλους του το «Παράξενο ταξίδι της Συννεφένιας», ένα παραμύθι από την πατρίδα του, γεγονός που φανερώνει τη διαφορετικότητα των πολιτισμών, αλλά και πως η ιδανική συνύπαρξη περιλαμβάνει την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων.



Εικόνα 3. Το Παράξενο Ταξίδι της Συννεφένιας

Στην τάξη στην Ενότητα 3 «Στον κόσμο των κόμικς» υπάρχουν φωτογραφίες με παιδιά διαφόρων φυλών που παίζουν διαφορετικά παιχνίδια με σκοπό να οδηγήσουν τη σκέψη των μαθητών πως σε όλη τη γη και σε όλες τις φυλές τα παιδιά νιώθουν την κοινή ανάγκη για διασκέδαση και παιχνίδι.



Εικόνα 4. Στον κόσμο των κόμικς

Ακολουθεί μια ιστορία όπου ένα Ελληνόπουλο και δύο παιδιά από άλλες χώρες και φυλές ξεκινούν για τη Χωχαρούπα, μια φανταστική χώρα που το όνομά της είναι αρκτικόλεξο των λέξεων: «Χώρα των Χαρούμενων Παιδιών» και στην οποία «Παιδιά μαύρα και λευκά, παιδιά με μαλλιά ξανθά και καστανά, παιδιά με μάτια σκιστά ή αμυγδαλωτά.... Από την Ευρώπη και την Ασία, την Αυστραλία, την Αφρική, τη μακρινή Αμερική» συμβιώνουν όλα μαζί.

Με το ίδιο σκεπτικό στο κείμενο «Γέφυρα από σίδερο και μέλι» στην ίδια τάξη η Ματλίν, ο Λεό, ο Γιτζάκ και η Μεβέτ, μαζεμένοι στις όχθες του ποταμού Αρυφέγη στη Μεγαλώπη συνομιλούν με τη Μελίνα, τον Λουκά και τη Μαρία που κάθονται στην απέναντι όχθη στέλνοντας το μήνυμα: «Είμαστε στο ίδιο ποτάμι, στο ποτάμι που μας ενώνει, κι όχι στις δύο όχθες...» Οι δύο αυτές αναφορές προάγουν την ειρηνική και αρμονική συνύπαρξη των ανθρώπων και πάλι όμως, θα πρέπει να χαρακτηριστούν άτολμες, καθώς συμβαίνουν σε φανταστικά περιβάλλοντα, όπως είναι η Χωχαρούπα και η Μεγαλώπη και όχι σε μια πραγματική χώρα όπως η Ελλάδα.

Στη Β' τάξη ο Αρμπέν βγάζει το δόντι του και πραγματοποιεί το αλβανικό έθιμο για την αλλαγή των νεογιλών δοντιών: πετάει το δόντι σε μια ταράτσα και λέει «Πάρτε το παλιό και φέρτε ένα καινούριο» και στη συνέχεια ένα ελληνοπούλο λέει πως στην Ελλάδα το πετάνε στα κεραμίδια και λένε: «Πάρε ποντικέ το δόντι μου και φέρε το σιδερένιο, να ροκανίζω σίδερα, να τρώω παξιμάδια». Τα δύο έθιμα είναι σχεδόν όμοια και δείχνουν τη συγγένεια των πολιτισμών μεταξύ λαών που γειτονεύουν ή που έχουν συνυπάρξει. Στην ίδια ενότητα σε άσκηση του Τετραδίου Εργασιών ζητείται από τους μαθητές να παρατηρήσουν φωτογραφία που δείχνει ένα κορίτσι με μαντήλα στο κεφάλι να κάθεται οκλαδόν και να έχει ένα βιβλίο ανοιγμένο μπροστά της. Η όλη σκηνή παραπέμπει σε ώρα μαθήματος σχολείου και δείχνει πώς ντύνονται οι γυναίκες από τη μικρή τους ηλικία και πώς γίνεται το μάθημα σε άλλες χώρες. Η ενδυμασία και η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ένα κράτος στους πολίτες του είναι στοιχεία πολιτισμού.

Ακολουθεί το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου «Αν όλα τα παιδιά της γης» στο οποίο ο ποιητής ονειρεύεται όλα τα παιδιά να αγκαλιάζονταν γύρω από τη γη αγαπημένα και ειρηνικά, χωρίς να υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους. Το ποίημα συνοδεύεται από αντίστοιχη ζωγραφιά που τονίζει την ετερότητα των κατοίκων του πλανήτη μας.

Στη Γ' τάξη, στο Γ' τεύχος στην ενότητα «Όλοι μια αγκαλιά» υπάρχει αφιέρωμα «Στου κόσμου τα παιδιά», συνοδευόμενο από φωτογραφίες, όπου μεταξύ των άλλων, η Αϊσά από το Μαρόκο χαίρεται που «Είμαι το

πρώτο κορίτσι από την οικογένεια μου που πηγαίνει σχολείο. Θέλω να τελειώσω το σχολείο και να γίνω δασκάλα.»⁷ Εδώ έχουμε μια αναφορά σε διαφοροποίηση ως προς το φύλο σε χώρα της Αφρικής το 2006, που λόγω ιδεολογιών και προκαταλήψεων, κρατάει τα κορίτσια μακριά από την εκπαίδευση. Μέσω αυτής της αναφοράς οι μαθητές διαπιστώνουν τη στέρηση δικαιωμάτων σε κάποιες χώρες και την άνιση αντιμετώπιση των δύο φύλων.



Εικόνα 5. Αν όλα τα παιδιά της γης

Ακολουθεί στην Δ' τάξη το ποίημα: « Όλου του κόσμου τα παιδιά»⁸ που χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Κίτρινο, μαύρο ή μελαμψό
έχω ένα χρώμα και τι μ' αυτό;
Μήπως και τ' άνθη τα ευωδιαστά,
χρώμα ένα έχουν και μια θωριά;»

με ξεκάθαρη τη διάθεση αποδοχής της διαφορετικότητας των ανθρωπίνων φυλών, τάση που συνεχίζεται και στις αναφορές της Ε' τάξης στην Ενότητα 6 «Οι φίλοι μας, οι φίλες μας» στο κείμενο «Φίλοι από άλλες χώρες» υπάρχει ζωγραφιά με παρέα παιδιών διαφόρων φυλών να είναι αγκαλιασμένα.⁹

Στην ίδια τάξη στο κείμενο «Ιστορίες με φίλους» υπάρχει μια αναφορά στη φιλία ενός αγοριού με μια τσιγγανοπούλα, φιλία που επικροτεί και η γιαγιά του αγοριού. Είναι ένα παράδειγμα αρμονικής συνύπαρξης δύο παιδιών από διαφορετικές φυλές, παράδειγμα απαραίτητο για την καλλιέργεια της αποδοχής της πολυπολιτισμικότητας. Τέλος, στην ΣΤ'

⁷Ευάγγελος Ιντζίδης, Αθανάσιος Παπαδόπουλος, Αριστοτέλης Σιούτης, Κατερίνα Τικτοπούλου, *Τα απίθανα μολύβια Γ' Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2006.

⁸ Κλεοπάτρα Διακογιώργη, Θεόδωρος Μπαρής, Χαράλαμπος Στεργιόπουλος, Ερμιόνη Τσιλιγκιριάν, *Πετώντας με τις λέξεις Δ' Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2006.

⁹ Αναστασία Αναστασοπούλου, Ιωάννης Γαλανόπουλος, Ιωάννης Δρυς, Άννα Ιορδανίδου, Άννα Κόττα, Πέτρος Χαλικιάς, *Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι Ε' Δημοτικού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2006

τάξη στην Ενότητα 6 «Η ζωή σε άλλους τόπους» πάλι μέσω φωτογραφιών που συνοδεύουν τέσσερα διαφορετικά κείμενα, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την εικόνα ανθρώπων από διαφορετικές φυλές που ζουν εκτός Ελλάδας.



Εικόνα 6. Φίλοι από άλλες

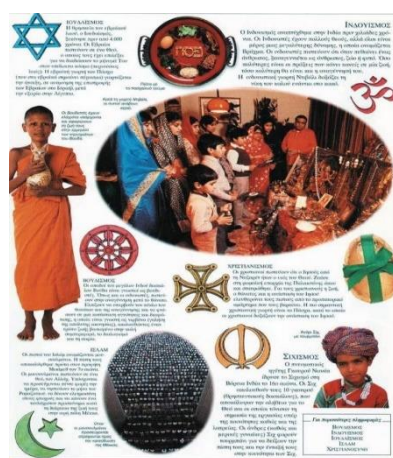
Όπως διαφαίνεται ανωτέρω, στα σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας του 2006, θίγεται το θέμα της πολυπολιτισμικότητας και πώς αυτή αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα ως προς το φύλο ή τη φυλή. Ως προς το φύλο, υπάρχει μόνο μία αναφορά κι αυτή από χώρα που δεν ανήκει στον δυτικό κόσμο. Στην Ελλάδα η ισότητα των δύο φύλων έχει καθιερωθεί νομοθετικά από τη δεκαετία του 1980 και εικοσιπέντε χρόνια μετά θεωρείται ως θέμα που έχει λυθεί. Η αναφορά του αποκλεισμού από την εκπαίδευση που υφίστανται τα κορίτσια σε άλλες χώρες είναι επιγραμματική και δεν κρίνεται επαρκής και ικανοποιητική, αφού δεν εξηγεί τους λόγους που προκαλούν αυτές τις διαφοροποιήσεις. πχ. οι θρησκείες ή η φτώχεια.

Η διαφορετικότητα όμως, ως προς τις φυλές, τονίζεται ιδιαίτερα με κείμενα και ανάλογη εικονογράφηση με σκοπό οι μαθητές να ενημερωθούν για την ύπαρξή τους στον κόσμο. Να σημειωθεί πως η αίσθηση που μένει στον αναγνώστη των εγχειριδίων είναι πως αυτές οι φυλές ζουν όχι μόνο σε άλλες χώρες, αλλά και σε άλλες ηπείρους και πάντως μακριά από την Ελλάδα. Μόνο στις αναφορές της Α' και Β' τάξης συνυπάρχουν στην Ελλάδα παιδιά διαφορετικών φυλών, αλλά και αυτά δεν απεικονίζονται με φωτογραφίες αλλά μόνο με ζωγραφιές.

Η μόνη φυλετική διαφορά που φαίνεται να υπάρχει στην Ελλάδα διαχρονικά είναι των Ρομά, όπως απεικονίζεται στον πίνακα ζωγραφικής του Νικηφόρου Λύτρα και στο κείμενο της Κατσαμά με τη φιλία του αγο-

ριού με την τσιγγάνα. Η ύπαρξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία είναι μία πραγματικότητα που παρουσιάζεται ως απόλυτα αποδεκτή.

Στα σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας του 2006 υπάρχουν δύο αναφορές στην πολυπολιτισμικότητα ως προς τη θρησκεία, στην ΣΤ' τάξη.¹⁰ Η πρώτη είναι ένα αφιέρωμα στις θρησκείες από την «Εικονογραφημένη Νεανική Εγκυκλοπαίδεια, Ελληνικά Γράμματα» που με εικόνες και κείμενα παρουσιάζει τον Ιουδαϊσμό, τον Ινδουισμό, τον Βουδισμό, τον Χριστιανισμό, το Ισλάμ και τον Σιχισμό. Με πολύ συνοπτικό τρόπο αναφέρονται τα πιστεύω της κάθε θρησκείας και με εικόνες φαίνεται το ντύσιμο και τα έθιμα που συνδέονται με την καθεμιά. Τα κείμενα είναι καθαρά ενημερωτικά και δεν έχουν καμία αξιολογική κρίση.



Εικόνα 7. Οι θρησκείες του κόσμου

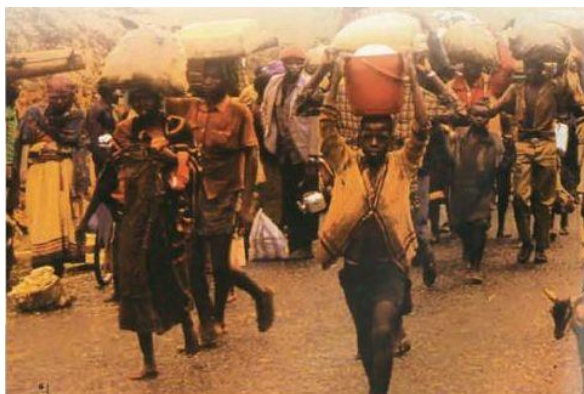
Η δεύτερη αναφορά έχει τίτλο: «Σκέψεις ενός παιδιού για τον πόλεμο» κι είναι από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ, της εβραιπούλας που έμεινε κρυμμένη με άλλους επτά εβραίους σε μια σοφίτα για 16 μήνες για να σωθεί από τον διωγμό των ναζιστών. Οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με τις ακρότητες του φανατισμού και τις συνέπειες της απόρριψης της θρησκευτικής διαφορετικότητας.

Τα εγχειρίδια του 2006 εκδίδονται σε μια εποχή που η Ελλάδα έχει ήδη δεχτεί πλήθος οικονομικών μεταναστών και προσφύγων και συνεπώς έχουν εμφανιστεί διάφορες θρησκείες στον ελληνικό χώρο. Επιπλέον, η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας και ειδικά της ηλεκτρονικής έχει μετατρέψει την υφήλιο σε ένα παγκόσμιο χωριό που τα γεγονότα του μεταδίδονται άμεσα και ταυτόχρονα απ' άκρη ως άκρη του πλανήτη. Συνε-

¹⁰ Άννα Ιορδανίδου, Νεκταρία Κανελλοπούλου, Ελευθερία Κοσμά, Βασιλική Κουταβά, Παναγιώτης Οικονόμου, Κωνσταντίνος Παπαϊωάννου, Λέξεις ... Φράσεις... Κείμενα ΣΤ' Δημοτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2006.

πώς, η θρησκεία του κάθε λαού που καθορίζει το ντύσιμο του, τη διατροφή του, τα έθιμα και γενικά τον τρόπο ζωής του αφορά όχι μόνο τους πιστούς, αλλά και κάθε έναν που έρχεται σε επαφή μαζί τους. Αφού οι κοινωνίες έχουν γίνει πολυπολιτισμικές, οι αποστάσεις έχουν εκμηδενιστεί και το απρόσιτο έχει γίνει προσιτό, οι μαθητές πρέπει να είναι ενήμεροι για τις διαφορετικές θρησκείες. Παρόλα αυτά, οι μόλις 2 αναφορές που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια του 2006 κρίνονται μεν ικανοποιητικές ως ενημερωτικές, αλλά ανεπαρκείς στο να καλλιεργήσουν τον σεβασμό στη θρησκευτική ετερότητα που καλούνται να βιώσουν οι μαθητές της Ελλάδας του 2019 κι ακόμα περισσότερο τη συνύπαρξη με έναν αλλόθρησκο.

Ακολουθούν αναφορές με κείμενα και φωτογραφίες στον διαφορετικό τρόπο ζωής των ανθρώπων σε διάφορα μέρη του κόσμου που αφορά την καθημερινότητά τους, την ενδυμασία τους, τη στέγασή τους, τη διατροφή τους, τον τρόπο εκπαίδευσής τους.



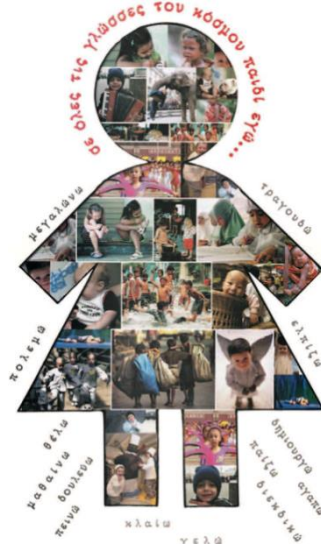
Εικόνα 8. Η ζωή σε άλλους τόπους

Στη Γ' τάξη παρουσιάζεται η ποικιλομορφία στα σχολεία του κόσμου. Τα σχολεία από την Κίνα, το Μπαγκλαντές και την Αυστραλία διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις κτηριακές εγκαταστάσεις, τον εξοπλισμό ειδικά τον ηλεκτρονικό, την ύπαρξη θρανίων ή όχι, τον τρόπο διδασκαλίας, την ενδυματολογική εμφάνιση των μαθητών. Όλα αυτά είναι χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης και εξαρτώνται από το οικονομικό επίπεδο της χώρας, από τη σημασία που δίνει στην εκπαίδευση και από την επικρατούσα θρησκεία, δεδομένου πως οι θρησκείες επιβάλλουν ενδυματολογικούς κανόνες.

Στη Δ' τάξη στην ενότητα «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι!» αφίσα από το περιοδικό Ερευνητές της Καθημερινής προβάλλει με φωτογραφίες τη διαφορετικότητα της φυλετικής καταγωγής και της ενδυμασίας των παιδιών του κόσμου ενώ τα ρήματα που τις πλαισιώνουν φανερώνουν τις κοινές ανάγκες τους: τραγουδώ, ελπίζω, δημιουργώ, παίζω, αγαπώ, διεκ-

δικώ, θέλω, μεγαλώνω αλλά και κλαίω, γελώ, πολεμώ, πεινώ. Αποδεικνύεται έτσι πως όσο διαφορετικοί κι αν είναι οι άνθρωποι, είναι ταυτόχρονα ίδιοι σε ανάγκες και συναισθήματα.

Η επόμενη αναφορά της Δ' τάξης είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς περιγράφει τη ζωή σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο του Παρισιού και τα σημεία στα οποία εστιάζει και αναδεικνύει η εκπαίδευση σε αυτό. Οι μαθητές, αφού πρώτα διδαχθούν όλοι τα γαλλικά που είναι η γλώσσα της χώρας που κατοικούν, διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα και έρχονται σε επαφή με οτιδήποτε σχετίζεται με τον πολιτισμό της χώρας τους και τα εθνικά της στοιχεία: σημαία, παραδοσιακές φορεσιές, τραγούδια, συνήθειες, καθώς και σημαντικές. Στην Στ' τάξη υπάρχουν αφιερώματα στα ποικίλα είδη κατοικιών που υπάρχουν σε διάφορα μέρη του πλανήτη λόγω μορφολογίας του εδάφους, κλιματικών συνθηκών ή ακόμα και της γενικότερης οικονομικής κατάστασης της χώρας, υποδηλώνοντας στους μαθητές πως η δική τους καθημερινότητα δεν είναι καθολική και δεδομένη.



Εικόνα 9. Όλοι διαφορετικοί όλοι ίσοι

Στην ίδια τάξη ακολουθεί το πολύ σημαντικό αφιέρωμα «Η ζωή σε άλλες χώρες» στο οποίο με επεξηγηματικό κείμενο συγγραφική ομάδα περιγράφει την καταστροφή που προκάλεσαν οι «πολιτισμικά ανώτεροι» εξερευνητές στους «απολίτιστους ιθαγενείς» κατά τη διάρκεια των εξερευνητήσεων από τον 15αι. και μετά: «Οι «πολιτισμένοι» λαοί τούς θεώρησαν «πρωτόγονους» και συχνά τούς φέρονταν σαν να ήταν ζώα, γι' αυτό τους μετέτρεψαν σε σκλάβους. Αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν να εξαφανιστούν πολλοί λαοί, κάποιοι άλλοι να χάσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα και μερικοί να εγκαταλείψουν τη γη τους. Όμως σε πολλές γωνιές του πλανήτη μας υπάρχουν αυτόχθονες που διατηρούν ακόμη τον παραδοσιακό τρόπο ζωής τους.» Ακολουθεί το κείμενο «Σπίτι μας είναι η γη» που μιλάει για τον διωγμό των Ινδιάνων της Αμερικής από τους λευκούς εξερευ-

νητές. Το όλο αφιέρωμα ενημερώνει τους μαθητές για ιστορικά γεγονότα που αφορούν όλη την ανθρωπότητα και τους ευαισθητοποιεί στην επικινδυνότητα της ιεράρχησης των πολιτισμών σε ανώτερους και κατώτερους και στις καταστροφικές συνέπειες της βίαιης επικράτησης του ενός στον άλλο. Επιπλέον, τους βοηθάει να συνειδητοποιήσουν πως οι διαφορετικοί λαοί δεν συνυπήρξαν παντού και πάντα ειρηνικά και αρμονικά και οι βίαιες συγκρούσεις ανάμεσα τους οδήγησαν στην εξαφάνιση φυλών αλλά και πολιτισμών.

Η επόμενη αναφορά εστιάζει στις διαφορές στη διατροφή των λαών της Αφρικής και της Ασίας και εξηγεί τη σχέση που έχει η διατροφή με τα προϊόντα που ευδοκιμούν σε κάθε τόπο και τη γεωγραφική του θέση. Στη συνέχεια σε άλλη αναφορά περιγράφεται ο τρόπος ζωής ενός αγοριού στην Ιταλία και ενός στο Μαρόκο και ζητείται από τους μαθητές να τους συγκρίνουν με τη δική τους ζωή. Τέλος μια άσκηση λεξιλογίου ζητεί από τους μαθητές να συμπληρώσουν λέξεις που σχετίζονται με τα είδη κατοικίας, τη διατροφή, την ενδυμασία και τα επαγγέλματα σε διαφορετικούς τόπους.

Συνεπώς στα σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας του 2006 θίγεται πολύπλευρα η ετερότητα των πολιτισμών ως προς τη γλώσσα, την ενδυμασία, την εκπαίδευση, την κατοικία, την παράδοση, τη διατροφή. Η προσέγγιση αυτή στην πολιτισμική ετερότητα συμφωνεί πλήρως με τις προδιαγραφές των διδακτικών βιβλίων όπως τις θέτουν τα Αναλυτικά προγράμματα σπουδών του 2003: « Στα κείμενα και τις εικόνες πρέπει να παρουσιάζονται παραδείγματα από τη ζωή όλων των παιδιών ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας, χρώματος και άλλων ορατών ιδιαιτεροτήτων.» Συμφωνούν επίσης με τους γενικούς σκοπούς της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που καλλιεργεί τον σεβασμό στον πολιτισμό του 'άλλου'. «Σεβασμός σημαίνει σχέση ευλάβειας».¹¹

Στην Ε' τάξη σε ασκήσεις ορθογραφίας υπάρχει αναφορά στον Ρασίμ από το Πακιστάν που ήρθε να ζήσει στην Ελλάδα και δεν γνωρίζει τη γλώσσα καλά, ώστε να μπορεί να γράφει και να διαβάζει σωστά, ευαισθητοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τους μαθητές για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι συνομήλικοί τους, όταν οι συνθήκες τους αναγκάζουν να ζήσουν σε άλλη χώρα μακριά από την πατρίδα τους. Ακολουθεί το κείμενο «Φίλοι από άλλες χώρες» που αναφέρεται στη φιλία μαθητών σχολείου της Χίου με μαθητές από ένα σχολείο των Η.Π.Α. μέσω αλληλογραφίας, το 1967. «...Δέματα και επιστολές διπλού ενδιαφέροντος ανταλλάγησαν το πρώτο έτος. Στην Ελλάδα εστάλησαν νομίσματα

¹¹ Δημήτρης Ντούσας, *Ρομ και φυλετικές διακρίσεις: στην ιστορία, την κοινωνία, την κουλτούρα, την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: Gutenberg, 1997.

αμερικάνικα, μικρές εθνικές πέτρες, φωτογραφίες τοπικές, μικρά ανθοδοχεία και μικροί προσωπικοί θησαυροί. Από την Ελλάδα έφθασαν μικρά πακέτα της τσίχλας παραγωγής Χίου, τεμάχια άγευστων κρυστάλλων εκ των οποίων έγινε η μαστίχα, φωτογραφίες της νήσου Χίου και χρωματιστά βιβλία[...].».

Η πολυπολιτισμικότητα διαφαίνεται επίσης και μέσα από την παροχή δικαιωμάτων στα παιδιά, κάτι που θεωρείται αυτονόητο και δεδομένο στις χώρες του δυτικού κόσμου. Το σημαντικό είναι πως υπάρχουν αναφορές και για τη στέρηση αυτών των δικαιωμάτων καθώς σε αρκετές χώρες του μη δυτικού κόσμου, τα παιδιά δεν απολαμβάνουν δικαιώματα προστασίας, επιβίωσης και εξέλιξης λόγω των συνθηκών που επικρατούν στις περιοχές αυτές. Παιδιά που δεν έχουν επαρκή τροφή και καθαρό νερό, παιδιά που δεν πηγαίνουν σχολείο, γιατί δουλεύουν ή γιατί κουβαλούν για ώρες νερό για την οικογένεια ή γιατί τα κοινωνικά και θρησκευτικά πρότυπα το επιβάλλουν, παιδιά στρατιώτες και εργάτες είναι εικόνες άγνωστες για το παιδί της Δύσης και πρέπει να ενημερωθεί για την ύπαρξή τους.

Οι αναφορές είναι τόσο συνειδητές που εγείρουν και το θέμα του Ουνιβερσαλισμού των δικαιωμάτων του παιδιού, δηλαδή το αν και κατά πόσο τα Δικαιώματα του παιδιού είναι οικουμενικά και μπορούν να ισχύσουν σε όλα τα κράτη, τις οικονομίες, τους πολιτισμούς και τις θρησκείες. Οι μαθητές γίνονται γνώστες της καταπάτησης αυτών των δικαιωμάτων λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν σε ορισμένες χώρες και της ανάγκης και απαίτησης των παιδιών όλης της γης να ζήσουν με ασφάλεια, να πάνε σχολείο, να μορφωθούν, να διασκεδάσουν και γενικά να διανύσουν την παιδική τους ηλικία όπως την έχουν πλάσει οι δυτικές κοινωνίες. Από τη μια έχουμε 57 αναφορές σε όλες τις τάξεις με το παιδί να είναι γνώστης των δικαιωμάτων του και να δηλώνει «Όλοι μας πρέπει να έχουμε φαγητό, στέγη και ιατρική φροντίδα. Μας αρέσει το σχολείο και το παιχνίδι. Νοιαζόμαστε για το περιβάλλον και θέλουμε έναν κόσμο χωρίς πολέμους. Αξίζουμε μια ευτυχισμένη ζωή» και από την άλλη έχουμε αναφορές όπως στο κείμενο «Του κόσμου τα παιδιά»: «Είμαι από φτωχή οικογένεια και εργάζομαι από μικρή. Δουλεύω μαζί με άλλα παιδιά σε ένα εργοστάσιο σπέρτων. Θέλω να έχω περισσότερο χρόνο για παιχνίδι και να πάω στο σχολείο» Παντμίνι, Ινδία. Οι πολυάριθμες αναφορές στα δικαιώματα του παιδιού βοηθούν όχι μόνο στην ενημέρωση για την ύπαρξή τους αλλά και στη συνειδητοποίηση από μέρους των μαθητών πως οι διαφορετικοί πολιτισμοί παγκοσμίως ρυθμίζουν τις συνθήκες ζωής των παιδιών και την ποιότητα των ευκαιριών που τους παρέχονται.

Συμπεράσματα

Στα σχολικά εγχειρίδια Γλώσσας του δημοτικού που βρίσκονται σε χρήση από το 2006 έως τουλάχιστον την παρούσα σχολική χρονιά 2019-2020 υπάρχουν αναφορές στην πολυπολιτισμικότητα σε όλες της τις μορφές, περισσότερο με έναν χαρακτήρα ενημέρωσης των μαθητών για την ύπαρξη του διαφορετικού και λιγότερο ως συνύπαρξης στον ελληνικό χώρο. Τα συγκεκριμένα εγχειρίδια καλλιεργούν την αποδοχή και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα του άλλου και θεωρούν ως επιθυμητή πραγματικότητα τη συνύπαρξη ενός πολυποίκιλου μωσαϊκού ανθρώπων σε όλη τη γη. Όμως στις περισσότερες αναφορές ο άλλος ζει στην πατρίδα του και πάντως έξω από την Ελλάδα.

Πιο συγκεκριμένα, αντικατοπτρίζουν και ικανοποιούν τους σκοπούς των ΑΠΣ και ΔΕΠΣΣ του 2003, εισάγοντας και καλλιεργώντας την έννοια της πολυπολιτισμικότητας γενικά, σε καμία περίπτωση όμως δεν πρόλαβαν τις εξελίξεις. Στα 13 χρόνια που είναι σε χρήση, η ελληνική κοινωνία έχει βρεθεί σε σταυροδρόμι διακίνησης χιλιάδων προσφύγων από χώρες της Ασίας και της Αφρικής χωρίς να είναι κατάλληλα προετοιμασμένη να τους δεχτεί και να τους διαχειριστεί.

Ο μαθητές των ελληνικών σχολείων σήμερα έχουν ανάγκη να διδαχθούν μεθόδους αρμονικής συνύπαρξης και ενσυναίσθησης για να αποδεχθούν τα ανοίκια χαρακτηριστικά του διαφορετικού συμμαθητή τους, αρκεί αυτά να μην αντιβαίνουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και να μην θίγουν το σύστημα αξιών της χώρας υποδοχής. Αντίστοιχες ανάγκες έχουν και τα «παιδιά των άλλων», καθώς βιώνουν μία διπλή και αντιφατική κοινωνικοποίηση: μέσα στον κοινωνικοποιητικό χώρο της οικογένειας με το πολιτισμικό κεφάλαιο της χώρας προέλευσης και συνάμα του σχολείου που αναπαράγει τη γλώσσα, την ιστορία, τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Ζητούμενο είναι τα εγχειρίδια να αναπαριστούν και να προάγουν μία αρμονική συνύπαρξη όπου όλοι θα έχουν τη θέση τους μέσα στην κοινωνία και θα νιώθουν ικανοποιημένοι.

ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΞΗ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟΝ ΚΑΘΟΛΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ

Μαρία Χαλκιαδάκη
Έλενα Νικολάου
Μίτση Ακογιούννογλου

Abstract

In a constantly changing educational reality, with parameters of multiculturalism, diversity and learning uniqueness, the educator needs to reflect, reexamine, question and seek ways to adapt and evolve towards an inclusive teaching approach. Multicultural education is not about the education of minorities, but about shaping 'a pedagogy for all'. Managing the cultural diversity is a complex issue that requires, among other things, the adaptation of the curriculum to the new educational needs. The goal of this study is to enrich the Greek music curriculum, for ages 4-7, using the principles of Universal Design for Learning (UDL). UDL is an educational framework that provides educators with principles and ways to plan their teaching so as to ensure equal access to learning for all students. A set of goals, teaching methods and indicative activities that meet the principles and guidelines of UDL are suggested. Alignment with the principles and philosophy of inclusive education is one of the priorities in designing future curricula, both nationally and internationally. This study aims to contribute to the reformulation of the music curriculum, in a way that meets the needs of a multicultural classroom.

Οι αλλαγές στο σχολικό τοπίο: πολυπολιτισμικότητα και διαφορετικότητα

Το σχολικό τοπίο στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει αρκετά. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, «ο μαθητικός πληθυσμός της χώρας μας από εθνικά ομοιογενής έχει καταστεί πολυπολιτισμικός».¹ Σε μία διαρκώς μεταβαλλόμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα διακρίνεται η ανάγκη του/της εκπαιδευτικού για αναστοχασμό, προβληματισμό, αμφισβήτηση, και συνεχή αναζήτηση τρόπων προσαρμογής προς μία συμπεριληπτική διδασκαλία.² Όπως αναφέρει η Λιακοπούλου,³ το στοιχείο της

¹ Ιωάννης Παπάζογλου, «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο», *Επιστημονικό Βήμα*, 9, (2008), 81-87.

² Tynisha Meidl, & Christopher Meidl, «Curriculum Integration and Adaptation: Individualizing Pedagogy for Linguistically and Culturally Diverse Students», *Current Issues in Education*, 14(1), (2011), 1-29.

πολυπολιτισμικότητας απαιτεί από τον/την εκπαιδευτικό να μπορεί να «ζυγίζει» καταστάσεις και να είναι αναστοχαστικός/ή, ενώ ταυτόχρονα να λειτουργεί ευαίσθητοποιημένα και ενημερωμένα. Στην κοινωνία των σχολείων, η διαπολιτισμική προσέγγιση αποτελεί ζητούμενο και βασική επιδίωξη των εκπαιδευτικών, δίνοντας ισότιμη έμφαση σε πολιτισμικά υπόβαθρα, με ίσες ευκαιρίες για όλους, αλληλοαποδοχής, αλλά και αξιοποίησης της διγλωσσικής δυνατότητας των μαθητών. Τα σχολεία, αυτές οι «μαθησιακές κοινότητες παραγωγής γνώσης»,⁴ έχουν ανάγκη τη διαμόρφωση ενός σχεδιασμού μάθησης που να αγκαλιάζει την πολιτισμική ετερότητα.

Προσεγγίζοντας τη διαπολιτισμικότητα στα προγράμματα σπουδών

Η ευθυγράμμιση με τις αρχές και τη φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης αποτελεί μία από τις προτεραιότητες στον σχεδιασμό των μελλοντικών αναλυτικών προγραμμάτων,⁵ όπως και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών συστημάτων σε διεθνές επίπεδο.⁶ Βασικοί στόχοι της διαπολιτισμικής αγωγής είναι η άμβλυνση τυχόν διαφορών, η διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων ως προς τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, η αλληλεγγύη και ο αλληλοσεβασμός, καθώς και η αγωγή της ειρήνης, ως φυσικό επακόλουθο.⁷ Όμως, η διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης δεν αφορά μόνο τις μειονότητες, αλλά κινείται στο πλαίσιο μίας «Παιδαγωγικής για Όλους».⁸ Η διαχείριση της πολυμορφίας είναι ένα σύνθετο

³ Μαρία Λιακοπούλου «Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το πολυπολιτισμικό σχολείο: Ένα σχέδιο προγράμματος κατάρτισης και επιμόρφωσης» *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, 2007, 63-82.

⁴ Ευγενία Αρβανίτη, «Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση», στο *Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία (τόμος Β')*, Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, Μαρία Σακελλαρίου & Θωμάς Μπάκας (επιμ.), Αθήνα: Διάδραση, 2011, 539-551

⁵ Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, «Εθνικός και Κοινωνικός Διάλογος για την Παιδεία: Διαπιστώσεις, Προτάσεις και Χρονοδιαγράμματα Υλοποίησης», https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/morfotikwn_porisma.pdf (12. 09. 2019) .

⁶ Μαρία Γελαστοπούλου, Βασίλης Κουρμπέτης, «Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης», στο *Πρακτικά Εργασιών 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, Παναγιώτης Αναστασιάδης, Νικόλαος Ζαράνης, Βασίλης Οικονομίδης & Μ. Καλογιαννάκης (επιμ.), Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 3-5 Οκτωβρίου 2014, 855-863.

⁷ Ελένη Κανακίδου, Βούλα Παπαγιάννη, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1998.

⁸ Αναστασία Κεσίδου, «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μία εισαγωγή», στο *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Ενταξη παιδιών παλιννοστούντων και Πρακτικά εργασιών*

ζήτημα που προϋποθέτει, μεταξύ άλλων, και την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες. Σημαντικές παραδοχές, σύμφωνα με τον Παπάζογλου⁹ για ένα σχολείο που σέβεται, αναγνωρίζει και λαμβάνει υπόψη του τους διαφορετικούς πολιτισμούς είναι η αναγνώριση της ετερότητας, η προάσπιση της κοινωνικής συνοχής, η προώθηση της ισότητας και η διασφάλιση της δικαιοσύνης. Μέσα από ένα κατάλληλα δομημένο αναλυτικό πρόγραμμα που εξασφαλίζει τα παραπάνω, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιτύχει την ενδυνάμωση όλων των μαθητών της τάξης ώστε να γίνουν ανεξάρτητοι, ενεργοί και συμμετοχικοί στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση και οι αρχές του

Ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη Μάθηση (ΚΣΜ) είναι ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο επιδιώκει την ισότιμη εμπλοκή όλων των μαθητών/μαθητριών στην εκπαίδευση με την παροχή ενός πλούσιου διδακτικά περιβάλλοντος.¹⁰ Έχει τις ρίζες του στην αρχιτεκτονική και τη σχεδίαση περιβαλλόντων και προϊόντων που απευθύνονται σε όλους/όλες, ανεξαρτήτως αναπηρίας, ιδιαιτερότητας ή διαφορετικότητας. Σε θεωρητικό επίπεδο, ο ΚΣΜ βασίζεται στη λειτουργία τριών νευρωνικών δικτύων, το συναισθηματικό, το δίκτυο αναγνώρισης και το δίκτυο στρατηγικής, τα οποία, όπως δείχνουν μελέτες,¹¹ ενεργοποιούνται στον εγκέφαλο κατά τη διαδικασία της μάθησης. Σε αντιστοιχία με τα τρία δίκτυα, οργανώνονται αρχές, οι οποίες λειτουργούν συνεργατικά μεταξύ τους: η παροχή πολλαπλών τρόπων παρουσίασης μίας διδακτικής ενότητας, πολλαπλών τρόπων έκφρασης και εφαρμογής ενός διδακτικού θέματος και πολλαπλών επιλογών εμπλοκής και ενίσχυσης της συμμετοχής των μαθητών/μαθητριών.

Η εφαρμογή του ΚΣΜ αποτελεί ουσιαστικά παρέμβαση στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, εμπλουτίζοντας το εκπαιδευτικό υλικό και τις μεθόδους διδασκαλίας.¹² Προκειμένου τα προγράμματα σπουδών να ανταποκρίνονται στη μοναδικότητα κάθε μαθητή/μαθήτριας, προτείνο-

αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δημήτρης Μαυροσκούφης (επιμ.), Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2008, 21- 36.

⁹ Ιωάννης Παπάζογλου, «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο», *Επιστημονικό Βήμα*, 9, (2008), 81-87.

¹⁰ Loui L. Nelson, *Design and Deliver: Planning and Teaching Using Universal Design for Learning*, Paul H. Brookes Co, 2014· Ann Meyer, David H. Rose, & David Gordon, *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

¹¹ όπ. παρ.

¹² Fred Spooner, Joshua N. Baker, Amber A. Harris, Lynn Ahlgrim - Delzell L., Diane M. Browder, «Effects of Training in Universal Design for Learning on Lesson Plan Development», *Remedial and Special Education* 28, (2007), 108-116.

νται αναπροσαρμογές στα τέσσερα δομικά τους στοιχεία, τους στόχους, τις μεθόδους, τα υλικά και την αξιολόγηση.¹³ Έτσι επιτυγχάνεται το μάθημα να απευθύνεται σε όλους, να διευκολύνει τους/τις μαθητές/μαθήτριες ανεξάρτητα από προτιμήσεις, ικανότητες ή ιδιαιτερότητες, να είναι απλό στην κατανόηση, να μεταφέρει σε όλους τις απαραίτητες πληροφορίες, να προβλέπει και να απομακρύνει πιθανές δυσκολίες, να απαιτεί τη μικρότερη δυνατή σωματική προσπάθεια και να παρέχει ικανό χώρο κίνησης και συμμετοχής για όλους τους μαθητές.¹⁴ Ο Καθολικός Σχεδιασμός μας προτρέπει να δούμε την τάξη σαν ένα οικοσύστημα στο οποίο διαδραματίζεται μία διαρκής συνδιαλλαγή ανάμεσα στους/στις μαθητές/μαθήτριες, τους πόρους, τα μέσα, τον/την εκπαιδευτικό και τις προσδοκίες του ευρύτερου περιβάλλοντος.¹⁵

Οι οκτώ αρχές για τον καθολικό σχεδιασμό των μαθημάτων

Είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να φροντίζει εξ αρχής κάποιες σημαντικές παραμέτρους κατά το σχεδιασμό των μαθημάτων.¹⁶ Καταρχήν, να φροντίζει το κλίμα της τάξης (class climate) να προωθεί τον αλληλοσεβασμό και την αποδοχή. Να διευκολύνει την αλληλεπίδρασή (interaction) των μαθητών/μαθητριών μεταξύ τους και με τον ίδιο. Οι χώροι, οι δραστηριότητες, τα υλικά και ο εξοπλισμός (physical environments and products), θα πρέπει να είναι ασφαλή και καθολικά προσβάσιμα. Οι διδακτικές μέθοδοι και τα μέσα μετάδοσης της γνώσης (delivery methods) να περιλαμβάνουν πολλαπλές επιλογές. Ως προς τις πηγές και τη χρήση της τεχνολογίας (information resources and technology), να εξασφαλίζεται ότι όλα, σημειώσεις, βιβλία, ψηφιακά μέσα, κ.λπ. είναι προσβάσιμα, εύχρηστα και ελκυστικά. Η ανατροφοδότηση (feedback) να είναι συστηματική, και να λειτουργεί υποστηρικτικά, όπως και οι ποικίλοι τρόποι αξιολόγησης (assessment). Τέλος, προτείνεται να υπάρχει ευελιξία ώστε να γίνονται προσαρμογές (accommodation) για μαθητές/μαθήτριες που οι ανάγκες τους δεν καλύπτονται από τον σχεδιασμό.

¹³ David Rose & Ann Meyer, *Universal design for learning: Teaching every student in the digital age*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

¹⁴ Ann A. Darrow, «Music education for all: Employing the principles of universal design to educational practice», *General Music Today*, 24, (2010), 43 – 45.

¹⁵ Loui L. Nelson, *Design and Deliver: Planning and Teaching Using Universal Design for Learning*, Paul H. Brookes Co, 2014.

¹⁶ Sheryl Burgstahler, *Universal design of instruction (UDI): Definition, principles, guidelines, and examples*. Seattle: DO-IT, University of Washington, 2009.

Μία θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση

Παρόλο που δεν υπάρχει ένας κεντρικός ορισμός που να προσδιορίζει σε τι συνίσταται η αξιολόγηση ενός αναλυτικού προγράμματος σπουδών, υπάρχουν διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις και πολλά διαφορετικά μοντέλα αξιολόγησης. Το μοντέλο που ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη είναι αυτό της εμπειρικής αξιολόγησης του Eisner,¹⁷ το οποίο χρησιμοποιεί την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών ως ικανή γνώση και με δυνατότητα αποτελεσματικής κρίσης. Έχοντας εμπειρία στη διδασκαλία μαθημάτων μουσικής σχεδιασμένα σύμφωνα με τις αρχές του ΚΣΜ, επελέγη το συγκεκριμένο μοντέλο που, ενώ δεν ακολουθεί μία μεθοδολογία με προκαθορισμένα βήματα, επιτρέπει την ελεύθερη υποκειμενική κρίση. Η παρούσα εργασία δεν εστιάζει στην αποδόμηση, αλλά στην αναδιαμόρφωση και τον εμπλουτισμό του ήδη υπάρχοντος προγράμματος σπουδών σύμφωνα με τις αρχές του ΚΣΜ.

Το ΔΕΠΠΣ, το ΑΠΣ και το Νέο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα: το μάθημα της μουσικής αγωγής

Μέρος του ευρύτερου μουσικοπαιδαγωγικού περιβάλλοντος είναι το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Αυτή τη στιγμή ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ακολουθήσει είτε το ΔΕΠΠΣ μουσικής που θεσμοθετήθηκε το 2003 από το Υπουργείο Παιδείας, είτε την αναθεωρημένη έκδοση του 2014 ή συνδυαστικά. Σύμφωνα με το παλαιότερο, σκοπός του μαθήματος της μουσικής είναι «η ανάπτυξη και καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μίας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου».¹⁸ Στο μεταγενέστερο ΑΠΣ σκοπός είναι η καλλιέργεια της μουσικότητας και των μουσικών δεξιοτήτων μέσα από το τρίπτυχο της σύνθεσης, της κριτικής ακρόασης και της εκτέλεσης με στόχο την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του/της μαθητή/μαθήτριας και τη δημιουργία μίας δια βίου σχέσης με τη μουσική.¹⁹ Περνώντας από την «αισθητική απόλαυση» στην «καλλιέργεια μουσικότητας και μουσικών δεξιοτήτων», ο σκοπός του μαθήματος έρχεται πιο κοντά στην ίδια τη διδα-

¹⁷ Elliot W. Eisner, «Educational connoisseurship and criticism: Their form and function in educational evaluation», *The Journal of Aesthetic Education*, 10(3/4), (1976), 135-150.

¹⁸ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών», <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 2003. (12.09.2019)

¹⁹ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο-Σχολείο 21ου αιώνα», αναθεωρημένη έκδοση για τη Μουσική -Νηπιαγωγείο- Δημοτικό - Γυμνάσιο», <http://www.iep.edu.gr/el/arts-yliko/programmata-spoudon-gia-ti-mousiki/>, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 2014. (12.09.2019)

κτική πράξη, και το αντικείμενο της μουσικής στο μουσικό συμμετοχικό βίωμα των μαθητών/μαθητριών.

Μελετώντας τα δύο προγράμματα σπουδών, αξίζει να σημειωθεί η αλλαγή που διαφαίνεται στο νέο πρόγραμμα σπουδών το οποίο, όπως σημειώνεται, απευθύνεται στο Νέο Σχολείο. Από μελέτες σχετικά με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ της μουσικής αγωγής,²⁰ φαίνεται ότι δίνεται μεγαλύτερη ελευθερία εφαρμογής, σχεδιασμού και υλοποίησης των μαθημάτων στους/στις εκπαιδευτικούς. Σχολιάζεται ότι οι ασάφειες ως προς τους ειδικούς σκοπούς αναγκάζουν τους/τις εκπαιδευτικούς να προβούν στη δική τους ερμηνεία, οπότε ενδεχομένως να μην είναι πρακτικά βοηθητικά για τη διδασκαλία.²¹

ΑΠΣ μουσικής σύμφωνα με τις αρχές του ΚΣΜ: οι δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού

Υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της μουσικής είναι καλό να ειπωθεί και να αναθεωρηθεί με τρόπο που να στηρίζει την ετερογένεια του μαθητικού δυναμικού. Ταυτόχρονα, με τον τρόπο διατύπωσής του, είναι καλό να μπορεί να καθοδηγήσει τον/την εκπαιδευτικό να σκεφτεί και να σχεδιάσει συμπεριληπτικά. Το ΑΠΣ του 2014 έχει βασιστεί σε τέσσερις συντελεστές διαμόρφωσης, (α) στην αντίληψη των στοιχείων και των εννοιών της μουσικής, (β) στην απόκτηση μουσικών δεξιοτήτων, (γ) στην απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων και (δ) στη συναισθηματική ανάπτυξη. Μελετώντας το, φαίνεται ότι παρόλο που δεν μπορεί να θεωρηθεί εθνοκεντρικό, έχει χαρακτηρη περισσότερο ενσωμάτωσης των αλλοεθνών μαθητών/μαθητριών στην ελληνική πλειονότητα παρά διαπολιτισμικής συνδιαλλαγής και συνδιαμόρφωσης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά άλλων εθνотήτων να χρειάζεται να μάθουν και να κριθούν σύμφωνα με τον πολιτισμικό χαρακτήρα της πλειοψηφίας. Με στόχο τον διαπολιτισμικό εμπλουτισμό του προγράμματος σπουδών μουσικής, στην παρούσα εργασία δίνονται παραδείγματα που αφορούν στο 1^ο επίπεδο, δηλαδή στο νηπιαγωγείο και στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού.

²⁰ Αντώνης Κωνσταντινίδης, «Η διδακτική ανάλυση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Μουσικής. Θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση», στο *Βιβλίο Πρακτικών*, 2^{ος} Τόμος, 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον», Σταύρος Γρόσδος (επιμ.), Αθήνα, 2016, 289-300· Natassa Economidou-Stavrou, «Reflecting on the Curriculum: The case of the Cyprus Music Curriculum for Primary Education», *Arts Education Policy Review*, 107(4), (2006), 31-38.

²¹ Ευγενία Καρούμπαλη, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μουσικής Αγωγής: Από το παρόν στο μέλλον» στο *Βιβλίο Πρακτικών*, 2^{ος} Τόμος, 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον», Σταύρος Γρόσδος (επιμ.), Αθήνα, 2016, 55-63.

Στο νέο πρόγραμμα σπουδών μουσικής, οι στόχοι «αναπτύσσονται σπειροειδώς διαρθρωμένοι εντός τεσσάρων θεματικών οργανωτών». ²² Στη συνέχεια επιχειρείται η ο εμπλουτισμός των στόχων και των ενδεικτικών δραστηριοτήτων των τεσσάρων οργανωτών. Δίνεται έμφαση στην αποσαφήνιση εννοιών και λεξιλογίου σύμφωνα με τις αρχές του ΚΣΜ με στόχο την κατανόηση από τους/τις μαθητές/μαθήτριες με ελάχιστη ή ακόμα και μηδενική γνώση της κυρίαρχης γλώσσας και παρουσιάζονται οι προσαρμογές που θα μπορούσαν να γίνουν στους στόχους και τις προτεινόμενες δραστηριότητες σε επιλεγμένες ενότητες από κάθε οργανωτή. ²³

Από τον 1^ο Οργανωτή: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής

Υποενότητα 1.1: Ρυθμός


Σύμφωνα με τον ΚΣΜ, είναι σημαντικό να διακρίνεται ο στόχος από τους τρόπους επίτευξής του. Όσες περισσότερες εναλλακτικές «διαδρομές» παρέχονται στους/στις μαθητές/μαθήτριες για την επίτευξη του ίδιου στόχου, τόσο πιο πιθανό είναι να μπορέσουν όλοι/όλες οι μαθητές/μαθήτριες να ανταποκριθούν και, ιδιαίτερα σε μια πολυπολιτισμική τάξη, όταν σε αυτές τις εναλλακτικές λαμβάνεται υπόψη το κομμάτι της επικοινωνίας και έκφρασης που αφορά στη γλώσσα.

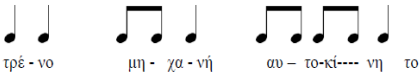
Πίνακας 1: Στόχοι και δραστηριότητες 1^{ου} οργανωτή

| ΣΤΟΧΟΙ Α.Π. | ΣΤΟΧΟΙ Κ.Σ.Μ. |
|---|--|
| Οι μαθητές να μπορούν: | Οι μαθητές/μαθήτριες να μπορούν: |
| <ul style="list-style-type: none"> • Να διακρίνουν τη διάρκεια του ήχου (π.χ. ήχοι στιγμιαίοι – ήχοι μεγάλης διάρκειας) • Να επαναλαμβάνουν μιμητικά απλά ρυθμικά σχήματα με σαφή διάκριση θέσης και άρσης παίζοντας σε | <ul style="list-style-type: none"> • Να διακρίνουν τη διάρκεια του ήχου (π.χ. ήχοι στιγμιαίοι – ήχοι μεγάλης διάρκειας) μέσα από ευρεία γκάμα τρόπων παρουσίασης και αξιολόγησης • Να επαναλαμβάνουν μιμητικά απλά ρυθμικά σχήματα με σαφή διάκριση θέσης και άρσης παίζοντας σε μουσικά όργανα, σε αυτοσχέδια |

²² Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «[Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο-Σχολείο 21ου αιώνα»](http://www.iep.edu.gr/ell/arts-yliko/programmata-spoudon-gia-ti-mousiki), αναθεωρημένη έκδοση για τη Μουσική –Νηπιαγωγείο- Δημοτικό - Γυμνάσιο». <http://www.iep.edu.gr/ell/arts-yliko/programmata-spoudon-gia-ti-mousiki>, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 2014. (12.10.2019)

²³ Στους πίνακες που ακολουθούν, στην αριστερή στήλη παρατίθενται οι στόχοι και οι ενδεικτικές δραστηριότητες όπως αυτές αναγράφονται στο ΑΠΣ του 2014 και στη δεξιά στήλη οι διαφοροποιήσεις που προτείνονται σύμφωνα με τον ΚΣΜ.

| | |
|---|---|
| <p>μουσικά όργανα, σε αυτοσχέδια ηχογόνα μέσα ή αποδίδοντάς τα με ηχηρές κινήσεις σώματος,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να γνωρίζουν τη συμβατική γραφή απλών ρυθμικών σχημάτων • Να προσεγγίσουν το ρυθμό του λόγου • Να αυτοσχεδιάζουν δικά τους ρυθμικά σχήματα <p>ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ Α.Π.</p> <p>Μουσική δημιουργία</p> <p>Οι μαθητές πειραματίζονται και παράγουν ήχους στιγμιαίους και μεγάλης διάρκειας διαδοχικά σε διαφορετικά μουσικά όργανα, π.χ. σε ένα τρίγωνο, σε ένα ταμπουρίνο, σε glockenspiel...</p> <p>Μουσική εκτέλεση</p> <p>Οι μαθητές μιμούνται με ηχηρές κινήσεις του σώματος (τα – clap, τι-τι - patsch) απλά ρυθμικά σχήματα που ο εκπαιδευτικός εκτελεί υποδειγματικά.</p> <p>π.χ.:</p>  <p>τα τί- τι τα τα</p> | <p>ηχογόνα μέσα ή αποδίδοντάς τα με ηχηρές κινήσεις σώματος ή σύμφωνα με την κινητική τους δυνατότητα, ή ζωγραφίζοντας ή αποδίδοντας γραφικά</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να γνωρίζουν τη συμβατική γραφή απλών ρυθμικών σχημάτων, τη γραφική παρτιτούρα και την παρτιτούρα κίνησης • Να προσεγγίσουν το ρυθμό του λόγου σύμφωνα με τη μητρική τους γλώσσα ή με ποικιλία γλωσσικών και μουσικών ερεθισμάτων (όπως ταχταρίσματα, νανουρίσματα, ραπ τραγούδια, έμμετρο λόγο, τραγούδια τύπου orff) • Να αυτοσχεδιάζουν δικά τους ρυθμικά σχήματα χρησιμοποιώντας μία ευρεία γκάμα υλικών και μέσων <p>ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ Κ.Σ.Μ.</p> <p>Μουσική δημιουργία: Οι μαθητές/μαθήτριες πειραματίζονται με διάφορους τρόπους και υλικά, και παράγουν ήχους στιγμιαίους ή μεγάλης διάρκειας είτε με το σώμα τους, είτε χορεύοντας, είτε ζωγραφίζοντας σε χαρτί, πίνακα ή διαδραστικό πίνακα, ή τραγουδώντας ή παίζοντας μουσικά όργανα, ή αυτοσχέδια κρουστά ή κρουστά σώματος.</p> <p>Μουσική εκτέλεση</p> <p>Οι μαθητές/μαθήτριες συμμετέχουν με τον τρόπο που επιλέγουν (με το σώμα τους, χορεύοντας, ζωγραφίζοντας σε χαρτί, σε πίνακα, σε διαδραστικό πίνακα, με τραγούδι, με μουσικά όργανα, με κρουστά σώματος, σε αυτοσχέδια κρουστά) για να ακολουθήσουν το ρυθμικό σχήμα που εκτελεί ο/η εκπαιδευτικός υποδειγματικά. Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει το ρυθμικό</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">Μουσική εκτέλεση Μουσική γραφή</p> <p>Ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα της τάξης λέξεις και το αντίστοιχο ρυθμικό τους σχήμα (οι λέξεις θα πρέπει να αντιστοιχούν σε απλά ρυθμικά σχήματα). Οι μαθητές αποδίδουν τις λέξεις μεγαλόφωνα και χτυπούν το ρυθμικό τους σχήμα. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός χτυπά τα ρυθμικά σχήματα σε κλάβες και οι μαθητές πρέπει να βρουν κάθε φορά την αντίστοιχη λέξη ή να βρουν άλλες λέξεις που ταιριάζουν ρυθμικά.</p> <p>π.χ.:</p> <div style="text-align: center;">  <p>τρέ - νο μη - χα - νή συ - το-κί- νη το</p> </div> <p style="text-align: center;">Μουσικοκινητική</p> <p>Ο εκπαιδευτικός παίζει στο πιάνο μουσική εμβατηρίου, π.χ. «Μέσα μας βαθιά για σένα» και οι μαθητές βηματίζουν στον ρυθμό του μέτρου των 2/4 λέγοντας μεγαλόφωνα «εν-δυο», «εν-δυο». Παράλληλα, κρατούν τον παλμό παίζοντας σε ταμπουρίνο το οποίο αλλάζει διαδοχικά χέρια, ώστε να παίξουν όλοι οι μαθητές.</p> | <p>σχήμα με γραφική παρτιτούρα στον πίνακα, με κινήσεις του σώματος, με κρουστά σώματος, σε μουσικό όργανο, με φωνοποιήσεις και άλλα.</p> <p style="text-align: center;">Μουσική εκτέλεση Μουσική γραφή</p> <p>Ο/Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει με ποικίλους τρόπους και συνδυάζει λέξεις (τις ίδιες λέξεις σε όλες τις γλώσσες που ομιλούνται από τους/τις μαθητές/μαθήτριες της τάξης του) με ρυθμικά σχήματα. Γράφει στον πίνακα, ή το διαδραστικό, προβάλλει βίντεο, δείχνει καρτέλες με κάθε λέξη και τους αντίστοιχους ρυθμικά φθόγγους, επιλέγει διαφορετικά κρουστά και τα ταυτοποιεί με κάθε ξεχωριστή ρυθμική αξία. Οι μαθητές/μαθήτριες αποδίδουν με τον τρόπο που επιλέγουν (ζωγραφίζοντας, φτιάχνοντας μικρά puzzle, με κρουστά σώματος, με τη φωνή τους, με κρουστά της τάξης) το ρυθμικό σχήμα που δημιουργείται από τις λέξεις στη μητρική τους γλώσσα και στην ελληνική γλώσσα. Παρατηρούνται οι διαφορές ανάλογα τη γλώσσα και βρίσκουν άλλες λέξεις στη μητρική τους γλώσσα να ταιριάζει στο αντίστοιχο ρυθμικό σχήμα της ελληνικής που παρουσίασε ο/η εκπαιδευτικός.</p> <p style="text-align: center;">Μουσικοκινητική</p> <p>Ο/Η εκπαιδευτικός επιλέγει τραγούδια σε μέτρο 2/4 με γνώμονα τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών της τάξης, αφρικάνικο (άγνωστη γλώσσα για όλους), ελληνικό, και της μητρικής γλώσσας των αλλοεθνών μαθητών/μαθητριών. Όπως επιλέγει κάθε μαθητής/μαθήτρια, κρατά τον παλμό των 2/4, ενώ η τάξη τραγουδά ένα από τα τραγούδια, τονίζοντας ρυθμικά το ισχυρό μέρος του μέτρου. Η παρουσίαση</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | των τραγουδιών από τον/την εκπαιδευτικό γίνεται με διάφορους τρόπους, όπως παίξιμο στο πιάνο, τραγούδι <i>a capella</i> , βίντεο από το <i>youtube</i> , τραγούδι με συνοδεία κιθάρας ή γιουκαλίλι, ρυθμική απαγγελία, κ.λπ. |
|--|--|

Από τον 2^ο Οργανωτή: Γνωρίζω τα είδη της μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά

Υποενότητα 2.1 : Ελληνική μουσική παράδοση - Δημοτική μουσική - Βυζαντινή εκκλησιαστική μουσική

Εφόσον οι στόχοι αφορούν στη γνωριμία με την ελληνική μουσική παράδοση, προκύπτει η ανάγκη να ενισχυθεί το κίνητρο και για τους μαθητές που δεν έχουν γνώση της γλώσσας, να συμμετέχουν και να ασχοληθούν με όποιο τρόπο μπορούν και να υπάρξει πρόβλεψη μετάφρασης, ή νοηματικής υποστήριξης για να προσεγγίσουν σε ισότιμη βάση αυτούς τους στόχους. Η αξιολόγηση που σηματοδοτεί το αποτέλεσμα της προσπάθειας, μπορεί να πραγματοποιηθεί σύμφωνα με τους τρόπους συμμετοχής του/την κάθε μαθητή/μαθήτριας, και όχι μόνο από το τραγούδι, που μπορεί να μην είναι εφικτό για όλους. Τέλος, η πρόταση για γνωριμία με τις μουσικές άλλων λαών που υπάρχει στο τέλος τους 2^{ου} οργανωτή, σύμφωνα με τις αρχές του ΚΣΜ εξυπηρετεί καλύτερα αν δουλευτεί παράλληλα με τις αντίστοιχες ελληνικές.

Πίνακας 2: Στόχοι και δραστηριότητες 2^{ου} οργανωτή

| ΣΤΟΧΟΙ Α.Π.Σ. | ΣΤΟΧΟΙ Κ.Σ.Μ. |
|---|--|
| Οι μαθητές να μπορούν: <ul style="list-style-type: none"> • Να τραγουδούν απλά –από άποψη ρυθμού, μελωδίας και λόγου– ελληνικά δημοτικά τραγούδια και ειδικότερα παραδοσιακά παιδικά τραγούδια με ρυθμική και μελωδική ακρίβεια | Οι μαθητές να μπορούν: <ul style="list-style-type: none"> • Να αποδίδουν φωνητικά, κινητικά, ή με τη συνοδεία μικρών κρουστών, απλά ελληνικά παιδικά παραδοσιακά τραγούδια, παρουσιασμένα με διάφορους τρόπους (χηητικά αρχεία, ζωντανά, με βίντεο από συναυλίες, με εικόνες για την κατανόηση του νοηματικού περιεχομένου), ώστε να γίνουν αντιληπτά και να αποδοθούν κατά το δυνατό ο ρυθμός και η μελωδία τους. |
| ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ Α.Π.Σ. Εκτέλεση Μουσικής Μαθαίνουν απλά από άποψη | ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ Κ.Σ.Μ. Εκτέλεση Μουσικής Γνωρίζουν, ακούν και μαθαίνουν |

| | |
|--|--|
| <p>ρυθμού, μελωδίας και λόγου ελληνικά δημοτικά τραγούδια απ' όλο τον ελλαδικό χώρο. π.χ. τα τραγούδια «Φάε πόντικε το δόντι σου, «Άγια Μαρίνα» (Κύπρου), «Έβγα, ήλιε» (Σάμου), «Κάτω στο γιαλό» (Χίου), «Μπαίνω μες στ' αμπέλι» (Δράμας), «Μήλο μου κόκκινο» (Μακεδονίας), «Αλφάβητος» (Μικράς Ασίας), κ.ά. Οι μαθητές που δεν κατέχουν ακόμη το μηχανισμό ανάγνωσης μαθαίνουν τα τραγούδια εξ ακοής από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός για τη βιωματική εκμάθηση των στίχων σχεδιάζει στον πίνακα τον «εννοιολογικό χάρτη» του τραγουδιού όπου απεικονίζονται οι βασικοί του πρωταγωνιστές και οι δράσεις που περιγράφονται σε αυτό. Στη συνέχεια, εκτελεί υποδειγματικά – παράλληλα με το τραγούδι- κινήσεις παντομίμας σε σχέση με το νόημα των στίχων.</p> <p style="text-align: center;">ΣΤΟΧΟΙ Α.Π.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να γνωρίσουν θρησκευτικά παραδοσιακά τραγούδια που συνδέονται με εορτές της ορθόδοξης εκκλησίας και λατρευτικά έθιμα του λαού μας <p style="text-align: center;">ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ Α.Π. Εκτέλεση Μουσικής Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν</p> | <p>απλά από άποψη ρυθμού, μελωδίας και λόγου ελληνικά δημοτικά τραγούδια απ' όλη την Ελλάδα μέσα από μία ευρεία γκάμα τραγουδιών. Ακολουθώντας την αρχή της συμμετοχικής ακρόασης, πριν τα τραγουδήσουν προτείνεται να τα συνοδεύσουν με μικρά κρουστά ή <i>body percussion</i> ώστε να «μπουν» βιωματικά στις ρυθμικές απαιτήσεις τους. Για σωστότερη μελωδική και ρυθμική μάθηση, προτείνεται να δουλευτόν με απλές χωρίς νόημα συλλαβές αλλά εύκολες στην προφορά για όλους. Μετά επεξεργάζονται το νοηματικό περιεχόμενο είτε με ζωγραφιές, είτε με δραματοποίηση- παντομίμα, είτε με λέξεις που δείχνουν τους πρωταγωνιστές, τον χώρο, την εποχή με δυνατότητα επεξεργασίας (όπως να περαστούν με υπογραμμιστή ή να γίνουν <i>bold</i>) και μετάφρασης στις μητρικές των μαθητών/μαθητριών της τάξης (είτε με τη χρήση ΤΠΕ σε διαδραστικό πίνακα, γραμμένες σε χαρτόνια, ή σε πίνακα).</p> <p style="text-align: center;">ΣΤΟΧΟΙ Κ.Σ.Μ.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να γνωρίσουν ως ακρόαμα αλλά και βιωματικά, προσεγγίζοντάς τα με ποικίλους τρόπους θρησκευτικά παραδοσιακά τραγούδια που συνδέονται με εορτές και λατρευτικά έθιμα του λαού μας, καθώς και αντίστοιχες μουσικές για εορτές και έθιμα άλλων χωρών. <p style="text-align: center;">ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ Κ.Σ.Μ. Εκτέλεση Μουσικής Οι μαθητές/τριες μπορούν να</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| <p>παραδοσιακά τραγούδια από όλο τον ελλαδικό χώρο σε σχέση με τον κύκλο του χρόνου: Κάλαντα Δωδεκαημέρου, Χελιδονίσματα, αποκριάτικα παιδικά τραγούδια, Κάλαντα του Λαζάρου, κ.ά. π.χ «Σταύρι σταύρι βότανε» (Λάρισας/Μεγάλου Μοναστηριού), «Χριστούγεννα Πρωτούγεννα» (Πελοποννήσου), «Ξύλα για τσ' αποκριές» (Ηπείρου), «Χελιδόνισμα» (Αιανής Κοζάνης), «Ξύπνα Λάζαρε» (Σκύρου) κ.ά. Μαθαίνουν ακόμη απλούς - από άποψη μελωδίας και λόγου - βυζαντινούς εκκλησιαστικούς ύμνους π.χ. «Χριστός Ανέστη», κ.ά.</p> | <p>γνωρίσουν παραδοσιακά τραγούδια απ' τον ελλαδικό χώρο και από άλλες χώρες σε σχέση με τον κύκλο του χρόνου και τις γιορτές, θρησκευτικές ή μη, που συνδέονται με αυτόν. Με τη χρήση οθόνης, παρουσιάζονται βίντεο σχετικά με τον κύκλο του χρόνου, ντοκιμαντέρ και τα σχετικά παραδοσιακά τραγούδια που τραγουδιούνται από παιδιά σε γιορτές. Παρουσιάζονται με εικόνες ή παντομίμα το νοηματικό περιεχόμενο των τραγουδιών και παράλληλα παρουσιάζονται οι λέξεις ως προφορά, στον πίνακα, σε χαρτί, ή σε οθόνη. Οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να επιλέξουν να τραγουδήσουν, να κινηθούν, να συμμετέχουν με κρουστά σώματος ή παίζοντας κρουστά. Μπορούν να επιλέξουν να ζωγραφίσουν ή να φτιάξουν μια σχετική με το νόημα κατασκευή, μία παρουσίαση με διαφάνειες, ένα βίντεο, ή κινούμενη εικόνα με τη χρήση λογισμικού, κ.ά.</p> |
|--|--|

Από τον 3^ο οργανωτή: Συνδέω τη μουσική με άλλες τέχνες και επιστήμες

Υποενότητα 3.1. Μουσική και άλλες τέχνες

Στον συγκεκριμένο οργανωτή δημιουργείται ένα εξαιρετικό περιβάλλον για την εφαρμογή του ΚΣΜ, καθώς το ίδιο το θέμα της συσχέτισης της μουσικής με άλλες τέχνες και επιστήμες ενσωματώνει πολλούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης για τον ίδιο στόχο.

Πίνακας 3: Στόχοι και δραστηριότητες 3^{ου} οργανωτή

| ΣΤΟΧΟΙ Α.Π.Σ. | ΣΤΟΧΟΙ Κ.Σ.Μ. |
|---|--|
| <p>Οι μαθητές/τριες να μπορούν:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να βιώσουν ότι η μουσική, ο χορός και ο λόγος συνδέονται οργανικά | <p>Οι μαθητές/τριες να μπορούν:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να προσεγγίσουν, να βιώσουν και να ανακαλύψουν με πολλούς τρόπους (ακούγοντας μουσική, |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Να εκφράσουν τα συναισθήματα που εκφράζει μια μουσική με κίνηση, δραματοποίηση, παντομίμα και ζωγραφική. • Να συνδυάσουν τη μουσική με το λόγο, την κίνηση, το θεατρικό παιχνίδι, τα εικαστικά σε ένα επίπεδο συμβολικό, υπερβατικό και διαισθητικό • Να προσεγγίσουν βιωματικά την Όπερα <p style="text-align: center;">ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΑΠΣ Μουσικοκινητική</p> <p>Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν το αποκριάτικο τραγούδι «Το -Πιπέρι» από τη Σκύρο και το χορεύουν με τις μιμικές κινήσεις που περιγράφει το τραγούδι στο τσάκισμα. Στις στροφές βαδίζουν ρυθμικά σε κύκλο. (Μουσική και Χορός)</p> <p>Μουσική παντομίμα</p> <p>Οι μαθητές/τριες καθώς εκτελούν ένα τραγούδι κάνουν κινήσεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο των στίχων. Παίζουν έπειτα το παιχνίδι της παντομίμας: ένας μαθητής</p> | <p>παρατηρώντας πίνακες, μελετώντας κείμενα, ποιήματα, ακολουθώντας κινητικά ρυθμούς) το πώς η μουσική, η κίνηση και ο λόγος μπορεί να συνδέονται οργανικά.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους δημιουργεί κάποιο μουσικό έργο με κίνηση, δραματοποίηση, ζωγραφική, λεκτική περιγραφή, ποιητικό λόγο, δημιουργία βίντεο ή δημιουργία ενός τρισδιάστατου έργου. • Να συνδυάσουν τη μουσική με το λόγο, την κίνηση, το θεατρικό παιχνίδι, τα εικαστικά σε ένα επίπεδο συμβολικό, υπερβατικό και διαισθητικό • Να προσεγγίσουν βιωματικά και να αντιληφθούν την Όπερα, το μιούζικαλ και το σύγχρονο μουσικό θέατρο μέσα από δράσεις μουσικές, κινητικές, ζωγραφικές, θεατρικές, παντομίμας, παραγωγής λόγου, κ.ά. <p style="text-align: center;">ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΣΜ Μουσικοκινητική</p> <p>Οι μαθητές/τριες επιλέγουν με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού ένα τραγούδι και το προσεγγίζουν ρυθμικά είτε με κίνηση, με κρουστά σώματος, με σχέδια γραφικής παρτιτούρας, ή συνοδεύοντας με μικρά κρουστά. Η δραστηριότητα γίνεται ατομικά, σε ζευγάρια ή σε ομάδες.</p> <p>Μουσική παντομίμα</p> <p>Διαλέγουν ένα τραγούδι και βοηθούνται να αντιληφθούν όλοι το νοηματικό περιεχόμενο (με σειρά εικόνων, με στίχους γραμμένους σε οθόνη ή σε πίνακα, με δραματοποίηση, ή μεταφρασμένο). Επιλέγουν</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| δραματοποιεί έναν στίχο, χωρίς να τον φανερώσει και οι υπόλοιποι πρέπει να καταλάβουν και να απαντήσουν τραγουδώντας το συγκεκριμένο στίχο του τραγουδιού. | πώς θα το παρουσιάσουν, ατομικά, σε ζευγάρια ή ανά ομάδες, αποδίδοντάς το είτε χορεύοντας, είτε δραματοποιώντας το, είτε «σκηνοθετώντας» άλλους να το παρουσιάσουν, ή κάνοντας παντομίμα τα όργανα που ακούγονται σε αυτό. |
|--|--|

Από τον 4^ο Οργανωτή: Μουσική στη ζωή εντός κι εκτός σχολείου
Υποενότητες 4.1 σχολικές εκδηλώσεις, 4.2 εκπαιδευτικές συναυλίες,
4.3 μουσειακή αγωγή

Για να δημιουργηθούν, στο πλαίσιο του σχολείου, κοινές, ομαδικές και δημιουργικές εμπειρίες γύρω από την ακρόαση και την εκτέλεση, είναι σημαντικό να αναδυθούν οι ήδη υπάρχουσες ικανότητες, να ενισχυθεί το κίνητρο συμμετοχής και να υποστηριχθεί η προσωπική έκφραση.

Πίνακας 4: Στόχοι και δραστηριότητες 4^{ου} οργανωτή

| ΣΤΟΧΟΙ Α.Π. | ΣΤΟΧΟΙ Κ.Σ.Μ. |
|--|--|
| <p>Οι μαθητές/τριες να μπορούν:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να νιώσουν τη χαρά και την ικανοποίηση που προσφέρει η παρουσίαση μιας εκδήλωσης με μουσική που εκτελείται ζωντανά και σε πραγματικό χρόνο • Να παρακολουθούν ποικιλία μουσικών δρώμενων (συναυλίες, κοντσέρτα, κ.τ.λ.) και να συμπεριφέρονται ανάλογα με την περίπτωση | <p>Οι μαθητές/τριες να μπορούν:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να νιώσουν τη χαρά της συμμετοχής και την ικανοποίηση της ολοκλήρωσης που προσφέρει η παρουσίαση μιας εκδήλωσης με μουσική που εκτελείται ζωντανά σε πραγματικό χρόνο τόσο εντός, όσο και εκτός σχολείου, και να έχουν την υποστήριξη τόσο κατά την προετοιμασία όσο και κατά τη διάρκεια της εκδήλωσης (λεκτική, με εικόνες, με παντομίμα και παιχνίδι, με διαφοροποιημένες παρτιτούρες) να αντιληφθούν τη διαδικασία, τις απαιτήσεις και την εξέλιξη μιας συναυλίας. • Να παρακολουθούν ποικιλία μουσικών δρώμενων (συναυλίες, κοντσέρτα, κ.τ.λ.) και να βοηθούνται να αντιληφθούν τα μέρη των έργων, τους ρόλους των |

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ Α.Π.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Παρουσιάζουν ένα μουσικό πρόγραμμα επ' ευκαιρία διαφόρων εορτασμών, επετείων, εκδηλώσεων, αφιερωμάτων που γίνονται στον χώρο του σχολείου ή σε άλλους χώρους π.χ. Εορτή Χριστουγέννων. Εκδήλωση αφιερωμένη σε συνθέτη ή ποιητή Εκδήλωση με θέμα τα παιδικά ομαδικά παιχνίδια Εκδήλωση με θέμα το δάσος - Παρουσιάζουν τραγούδια στο πλαίσιο πολύτεχνων δρώμενων ή παραστάσεων που απαιτούν τη συνδρομή πολλών τεχνών π.χ. «Η Μάγισσα Φρικαντέλα που μισούσε τα κάλαντα» (Ε.Τριβιζά), «Φρουτοπία» (Ε.Τριβιζά – Παπασταύρου Στ.), «Η Αγέλαστη πολιτεία και οι Καλικάντζαροι» (Π.Κατσιμίχα – Χ.Κατσιμίχα), «Ντενεκεδούπολη» (Ε.Φακίνου – Γ.Μαρκόπουλου), Παράσταση θεάτρου σκιών Καραγκιόζη κ. ά. • Παρακολουθούν συναυλίες στο σχολείο (ή εκτός σχολείου) στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων/εργαστηρίων άτυπης εκπαίδευσης. | <p>οργάνων, και άλλα (λεκτικά, με προετοιμασία στην τάξη, με εικόνες, με βίντεο και ακούσματα από άλλες συναυλίες).</p> <p style="text-align: center;">ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ Κ.Σ.Μ.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Με την ευκαιρία εορτών, εκδηλώσεων, αφιερωμάτων, ή και μετά από επιθυμία των μαθητών/μαθητριών, προετοιμάζουν μουσική εκδήλωση με τραγούδια που επιλέγουν σχετικά με το θέμα, ή με μουσική επένδυση που δημιουργούν τα ίδια τα παιδιά παίζοντας κρουστά, ηχογραφώντας, τραγουδώντας, ή/και παράγοντας ήχους. Εμπλουτίζουν, κινητικά, σχεδιάζοντας, με μικρές κατασκευές, με αυτοσχέδια ηχογόνα όργανα, με προφορικό λόγο και παρουσίαση η παντομίμα. • Ακολουθώντας ενεργητική και συμμετοχική ακρόαση (ζωγραφίζοντας ή συμπληρώνοντας φυλλάδια ακρόασης, απαντώντας σε ερωτήσεις, παίζοντας παιχνίδια μετά το πέρας) παρακολουθούν συναυλίες στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων/εργαστηρίων άτυπης εκπαίδευσης και στη συζητούν με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες μουσικούς. |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Παρατηρούν και αναζητούν εκθέματα σε μουσεία που σχετίζονται με τη μουσική ή αναζητούν στις αίθουσες των μουσείων αντίστοιχα εκθέματα. | <ul style="list-style-type: none"> • Αναζητούν, παρατηρούν και συνδιαλέγονται με εκθέματα σε μουσεία που σχετίζονται με τη μουσική, ενώ υποστηρίζονται με οδηγίες λεκτικές, εικόνες, εικονόλεξα, φωτογραφίες ή χάρτες, ή με αντίστοιχα εκθέματα που σχετίζονται με τη μουσική σε αίθουσες άλλων μουσείων. |
|--|--|

Σχολιασμός των ΑΠΣ μουσικής σύμφωνα με τις αρχές του ΚΣΜ

Όπως φαίνεται από την ανάλυση, ο σχεδιασμός στόχων, μεθόδων διδασκαλίας και ενδεικτικών δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στις αρχές και τις κατευθυντήριες γραμμές του ΚΣΜ, απαιτούν ένα εύρος επιλογών και πολλαπλότητα σε όλα τα επίπεδα. Η διατύπωση των στόχων και των δραστηριοτήτων επηρεάζει τη διδακτική προσέγγιση. Για παράδειγμα, η χρήση ρημάτων όπως «να τραγουδούν», «να επαναλαμβάνουν» ή «να περιγράφουν» προϋποθέτει ότι όλοι οι μαθητές/μαθήτριες έχουν δυνατότητα κατανόησης, έκφρασης και επικοινωνίας στην κυρίαρχη γλώσσα. Αυτό δεν ισχύει όταν αναφερόμαστε σε μαθητές/μαθήτριες άλλων εθνοτήτων. Γι' αυτό και σύμφωνα με τον Καθολικό Σχεδιασμό η προσέγγιση των μαθησιακών στόχων γίνεται με όλη τη μαθητική μας ομάδα κατά νου. Είναι σημαντικό τα ρήματα που χρησιμοποιούμε να εμπεριέχουν όλες τις μοναδικότητες των μαθητών/μαθητριών μας, οπότε πιο συμπεριληπτικές διαπολιτισμικά εκφράσεις θα ήταν το «να αποδώσουν με τον τρόπο που θέλουν», «να αφηγηθούν με τα δικά τους εργαλεία» και «να συμμετέχουν με τον τρόπο που θα επιλέξουν οι ίδιοι/ίδιες».

Έχοντας στη φαρέτρα μας ένα πολυαισθητηριακό εργαλείο όπως είναι η μουσική, έχουμε την ευκαιρία να κάνουμε το μάθημά μας πολύπλευρο και πολυδιάστατο. Σε αυτή την πολλαπλότητα βασίζεται η διάρθρωση των μαθημάτων σύμφωνα με τις αρχές του ΚΣΜ και η οποία επιχειρεί να υπηρετήσει τη φράση «κανένας/καμιά μαθητής/μαθήτρια δεν μένει πίσω», ανεξάρτητα από ευκολίες ή δυσκολίες, από ιδιαιτερότητες ή διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα και κουλτούρες. Έχοντας μία πυραμιδική προσέγγιση στόχων σε κάθε δραστηριότητα, επιδιώκουμε όλοι οι μαθητές/μαθήτριες να αποκομίσουν τα μέγιστα που μπορούν, προσφέροντάς τους τη δυνατότητα να μάθουν σύμφωνα με τις δεξιότητές τους, ο/η καθένας/καθεμία ατομικά, αλλά όντας μέσα στο σύνολο της τάξης.

Μερικές τελευταίες σκέψεις...

Διαβάζοντας το ΑΠΣ και τους οργανωτές ειδικότερα, και για τις τάξεις στις οποίες αναφερόμαστε, μπορεί κανείς να προβληματιστεί ως προς τον προσανατολισμό του προγράμματος σπουδών. Όταν, για παράδειγμα, μία τάξη συναποτελείται από ντόπιους και αλλοδαπούς μαθητές και μαθήτριες, γιατί ως στόχος να ορίζεται η γνωριμία των παιδιών μόνο με θρησκευτικούς ύμνους της ορθόδοξης εκκλησίας και όχι με ύμνους και λατρευτική μουσική από διάφορες χώρες, με διάθεση συμπερίληψης των διαφορετικών εθνοτήτων των μαθητών της τάξης; Γιατί να διδάσκει, ως επί το πλείστον, τραγούδια της ελληνικής γλώσσας και να μην δίνεται η δυνατότητα σε μαθητές/μαθήτριες με άλλη μητρική γλώσσα να συμμετέχουν με τραγούδια της κουλτούρας τους, διατηρώντας αλλά και εμπλουτίζοντας πολιτισμικά το μάθημα για όλα τα παιδιά;

Με τον τρόπο που είναι δομημένα τα προγράμματα σπουδών, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να αναπληρώσει τα κενά που υπάρχουν ως προς τη διαπολιτισμική προσέγγιση. Αν ο/η εκπαιδευτικός μουσικής έχει την ανάλογη ευαισθησία και ενσυναίσθηση, τότε πιθανόν να εστιάσει στους στόχους που ανταποκρίνονται στο σύνολο της τάξης. Αν το επιθυμεί, θα επικεντρωθεί σε στόχους που ενώνουν την εθνοποικιλότητα και τη διαφορετικότητα, σε στόχους που σέβονται τη μητρική γλώσσα και τη θρησκευτική ταυτότητα, αναγνωρίζοντας ότι τα ελληνικά αποτελούν τη δεύτερή τους γλώσσα και, κατά συνέπεια, να τα εντάξει ισότιμα στη μαθητική ομάδα. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να συνεισφέρει στην επαναδιατύπωση του ΑΠΣ στο μάθημα της μουσικής αγωγής με τρόπο που να καλύπτει τις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής –και όχι μόνο– τάξης. Όπως φαίνεται από τη διατύπωση που υπάρχει στα δύο ΑΠΣ, αν και φυσικά το νεώτερο πρόγραμμα σπουδών μουσικής έχει πολλά στοιχεία προσπάθειας ένταξης του πολυπολιτισμικού στοιχείου αλλά και της διαφορετικότητας, ίσως να είναι προς όφελος όλων των μαθητών/μαθητριών μία αναπροσαρμογή υπό το πρίσμα της πολλαπλότητας που διακρίνει το εκπαιδευτικό πλαίσιο του Καθολικού Σχεδιασμού και που ενισχύει τη συμπερίληψη.

Συμβουλευτική και Υποστήριξη

ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ ΣΕ ΔΟΜΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΚΟΛΟΥΘΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΠΑΡΟΧΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΡΩΤΩΝ ΒΟΗΘΕΙΩΝ

Μίτση Ακογιούνου
Σέβη Παϊδα

Abstract

In the last few years many refugee children attend the Greek public school. Participation in education is an important step in bringing back 'normality' in their lives. Emotional security and psychosocial support is crucial in order to develop cognitive skills, enhance their memory, improve verbal and non-verbal communication skills and boost their social competence. According to the psychological first aid (PFA) model for refugee children, the basic principles are "listen, protect, and connect". The present study provides a description of the principles of PFA and explores the views of teachers on the importance of refugee children's psychosocial support in relation to their social and learning academic potential. Questionnaires were given to teachers who had refugee children in their classrooms during 2018-2019, at public schools in Chios Island. The data from open-ended questions were examined through thematic analysis, and provide information on the need of psychosocial support for refugee students, and how it has contributed to their social, emotional and academic development. In conclusion, thoughts and concerns are expressed on the challenges that teachers face and the changes needed in the school environment to facilitate the integration of refugee children in the classroom.

Εισαγωγή

Έρευνες δείχνουν ότι η διακοπή της εκπαίδευσης, εξαιτίας δυσκολιών είτε στη χώρα καταγωγής, είτε κατά τη διάρκεια της προσφυγικής πορείας ή και κατά τη μετεγκατάσταση, δυσχεραίνουν την ακαδημαϊκή, συναισθηματική και ψυχοκοινωνική πορεία των παιδιών.¹ Η μη δυνατότητα πρόσβασης των παιδιών στην εκπαίδευση, διαταράσσει αναπτυξιακά τις δεξιότητες γλωσσικής επικοινωνίας και τη γνωσιολογική εξέλιξη αρκετών παιδιών.² Σύμφωνα με τα στοιχεία της Έπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ, οι πρόσφυγες σε όλον τον πλανήτη είναι πάνω από 25 εκατομμύρια, με τα

¹ J. Lynn McBrien, "Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature", *Review of Educational Research*, 75 (2005), 329–364.

² Mary Claire Wofford, Sana Tibi, "A human right to literacy education: Implications for serving Syrian refugee children", *International Journal of Speech-Language Pathology*, 20 (2018), 1-9.

20 εκατομμύρια να βρίσκονται υπό την προστασία της. Από αυτό τον αριθμό, τα μισά είναι παιδιά και το 1/3 είναι σε ηλικία σχολείου.³ Καθώς τα παιδιά πρόσφυγες μπαίνουν στην εκπαίδευση, τα σχολεία και οι τοπικές κοινότητες αντιμετωπίζουν αρκετές προκλήσεις αλλά υποδέχονται και πολλές ευκαιρίες. Η κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών υπόβαθρων των παιδιών και η δυνατότητα να καλύψει η τυπική εκπαίδευση τις μοναδικές ανάγκες τους, απαιτεί πολύπλευρη και σφαιρική αντιμετώπιση.⁴

Θεωρητικό υπόβαθρο

Το Μάρτιο του 2016, το ΥΠΠΕΘ προετοίμασε ένα σχέδιο το οποίο ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο της ίδιας χρονιάς, για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση προκειμένου να συνεισφέρει στην ευρύτερη κοινωνική τους ένταξη. Με βάση το σχέδιο αυτό, τα παιδιά από οικογένειες αιτούντων άσυλο και διεθνούς προστασίας, θα παρακολουθούσαν το ελληνικό δημόσιο σχολείο. Μια σειρά από εγκυκλίους⁵ καθόρισαν την ίδρυση των ΔΥΕΠ ως νομική υποχρέωση της χώρας μας. Οι ΔΥΕΠ (Δομές Υποστήριξης Εκπαίδευσης Προσφύγων) αποτελούν προ-ενταξιακό εκπαιδευτικό σχήμα για τα νεοεισερχόμενα παιδιά που διαμένουν στα Κέντρα Φιλοξενίας. Αρχικά το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών προσφύγων που διέμενε στα νησιά παρέμεινε εκτός εκπαιδευτικών δομών. Σύμφωνα με το Παρατηρητήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, τον Ιούλιο του 2018, λιγότερο από το 15% των παιδιών που διαμένουν στα νησιά του βορειοανατολικού Αιγαίου παρακολούθησαν το σχολείο.⁶ Στη συνέχεια, ο θεσμός των ΔΥΕΠ διευρύνθηκε και για τα παιδιά προσφύγων που ζούσαν στα

³ United Nations High Commissioner for Refugees, "The global compact on refugees: Final draft", (2018) <http://www.unhcr.org> (27.7.2019).

⁴ Christine Wang, Ekaterina Strekalova-Hughes, Hyonsuk Cho, "Going Beyond a Single Story: Experiences and Education of Refugee Children at Home, in School, and in the Community", *Journal of Research in Childhood Education*, 33 (2019), 1-5.

⁵ ΦΕΚ 3049/23.9.2016, «Ίδρυση, οργάνωση, συντονισμός και προγραμματισμός εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασίες στελέχωσης των εν λόγω δομών» (ΦΕΚ 3502/31.10.2016), Αποφάσεις Αριθ. 180647/ΓΔ4. «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και προγραμματισμός εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΔΥΕΠ, κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών», ΦΕΚ 2985/30.8.2017, «Οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και προγραμματισμός εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών».

⁶ Παρατηρητήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, «'Without Education They Lose Their Future' Denial of Education to Child Asylum Seekers on the Greek Islands», <https://www.hrw.org/report/2018/07/18/without-education-they-lose-their-future/denial-education-child-asylum-seekers> (21.7.2019)

Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (ΚΥΤ) των νησιών, με το άνοιγμα ΔΥΕΠ νηπιαγωγείων τη σχολική χρονιά 2017-2018 και τη λειτουργία ΔΥΕΠ δημοτικών και γυμνασίων τη σχολική χρονιά 2018-2019.

Το σχολικό έτος 2016-2017 σε όλη την Ελλάδα φοίτησαν σε ΔΥΕΠ 3240 μαθητές και μαθήτριες, σε 7 εκπαιδευτικές περιφέρειες (από τις 13 της χώρας) και σε 33 Κέντρα Φιλοξενίας.⁷ Επιδίωξη της επόμενης σχολικής χρονιάς, 2017-2018, ήταν η σταδιακή ένταξη των παιδιών προσφύγων στα πρωινά σχολεία, με αποτέλεσμα να πολλαπλασιαστούν οι Τάξεις Υποδοχής οι οποίες προϋπήρχαν από τη δεκαετία του 1990 στη χώρα μας.⁸ Στόχος των ΤΥ ήταν η γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη μαθητών με καθόλου ή ελάχιστη γνώση της ελληνικής γλώσσας. Για τη λειτουργία των ΔΥΕΠ και ΤΥ το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής επεξεργάστηκε Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών (2017, 2018). Παράλληλα ξεκίνησαν να λειτουργούν 23 παραρτήματα Νηπιαγωγείων μέσα στα Κέντρα Φιλοξενίας ή Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης προσφύγων. Συνολικά, το σχολικό έτος 2017-2018, 8000 παιδιά πρόσφυγες βρέθηκαν στα θρανία του ελληνικού σχολείου. Τη σχολική χρονιά 2018-2019, η έμφαση από πλευράς ελληνικής πολιτείας παρέμεινε η σταδιακή ένταξη των παιδιών στα πρωινά σχολεία. Παράλληλα ιδρύθηκαν και λειτούργησαν ΔΥΕΠ στα νησιά και αυξήθηκαν οι τάξεις στα Νηπιαγωγεία. Στο τέλος αυτής της σχολικής χρονιάς, σε όλη την επικράτεια, καταγράφηκαν 12.500 μαθητές με προσφυγικό υπόβαθρο που παρακολούθησαν το σχολείο.

Στη Χίο η αυξημένη ροή του προσφυγικού πληθυσμού τα τελευταία πέντε χρόνια είναι συνεχής, αφού οι αιτούντες άσυλο, μετά από χρονοβόρες γραφειοκρατικές διατυπώσεις, προχωρούν στην ενδοχώρα. Στη ΒΙΑΛ, το Κέντρο Υποδοχής και Ταυτοποίησης (ΚΥΤ) στη Χίο, τα παιδιά παρακολουθούν τις ΔΥΕΠ (Δομές Υποστήριξης Εκπαίδευσης Προσφύγων), τις απογευματινές τάξεις, που λειτούργησαν για πρώτη χρονιά το 2018-2019, σε 5 δημοτικά σχολεία και σε 1 γυμνάσιο της πόλης του νησιού. Υπήρξαν έντονες αντιδράσεις⁹ από μεγάλη μερίδα γονέων και κατοίκων της Χίου ώστε να μην ενταχθούν τα παιδιά σε ΔΥΕΠ εντός των σχολείων του νησιού, με επιχειρήματα που αφορούσαν τη μετάδοση ασθενειών, την

⁷ Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, [https:// actions. minedu. .gr/ actions/ immigrants](https://actions.minedu.gr/actions/immigrants), (23.6.2019).

⁸ ΦΕΚ 124/17-6-1996, Νόμος 2413, Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

⁹ Παρατηρητήριο της Προσφυγικής και Μεταναστευτικής Κρίσης στο Αιγαίο, «Ενημερωτικό Δελτίο Παρατηρητηρίου: Διαμαρτυρία με κατάθεση εξώδικου στις εκπαιδευτικές αρχές από γονείς στη Χίο, εναντίον της λειτουργίας Δομών Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) στα σχολεία του νησιού», [https:// refugeobservatory. aegean. gr /el](https://refugeobservatory.aegean.gr/el) (ημερομηνία προσπέλασης 23.6.2019).

πληθυσμιακή αλλοίωση και το μη μόνιμο χαρακτήρα της διαμονής των πρόσφυγων στο νησί.

Παρά το ιδιαίτερα φορτισμένο κλίμα των πρώτων ημερών, οι ΔΥΕΠ στη Χίο ξεκίνησαν τη λειτουργία τους κανονικά στις 15 Οκτωβρίου 2018 με αρχικό αριθμό 50 μαθητών. Σύμφωνα με τα ημερολόγια των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων, κατά το τέλος της σχολικής χρονιάς 2018-2019, 131 παιδιά που ζούσαν στο ΚΥΤ φοίτησαν σε ΔΥΕΠ, και ακόμα 50 παιδιά που έμεναν σε σπίτια στον αστικό ιστό φοίτησαν σε πρωινά σχολεία όλων των βαθμίδων (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια, ΕΠΑΛ). Συνολικά στη διάρκεια της χρονιάς από τα θρανία των σχολείων της Χίου πέρασαν περίπου 500 παιδιά πρόσφυγες. Όμως, υπήρξε και ένα διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό παιδιών που δεν φοίτησαν. Πρόκειται για παιδιά που δεν πρόλαβαν να εμβολιαστούν και να πάρουν το Ατομικό Δελτίο Υγείας Μαθητή, ώστε να γίνουν δεκτά στα σχολεία. Αυτά τα παιδιά, εφόσον διαμένουν ακόμα στο ΚΥΤ, θα φοιτήσουν την επόμενη σχολική χρονιά.

Η συμμετοχή στην εκπαίδευση σίγουρα αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για την επιστροφή μίας «κανονικότητας» στη ζωή των παιδιών προσφύγων. Ποια είναι όμως η εκπαίδευση που παρέχουν τα σχολεία μας και πώς στηρίζουν και προστατεύουν αυτό τον ευάλωτο παιδικό πληθυσμό; Έχοντας ασχοληθεί και παρακολουθήσει από κοντά τις προσφυγικές ροές στο νησί τα τελευταία πέντε χρόνια αλλά παρατηρώντας ταυτόχρονα και τις ανάγκες των παιδιών μέσα σε δομές ή και άτυπους καταυλισμούς, είδαμε πόσο σημαντικό είναι να αισθανθούν συναισθηματική ασφάλεια και ψυχοκοινωνική στήριξη. Μέσα σε ένα τόσο αφιλόξενο και πολλές φορές επικίνδυνο περιβάλλον διαβίωσης, όπως είναι το ΚΥΤ, αλλά και συχνά η ίδια η τοπική κοινωνία με το πρόσωπο που δείχνει προς τους πρόσφυγες, γίνεται επιτακτικό να εστιάσουμε ως εκπαιδευτικοί στην ψυχοκοινωνικοσυναισθηματική τους στήριξη. Όπως αναφέρουν μελέτες, μέσα από αυτήν θα τους δοθεί η δυνατότητα να βελτιώσουν το γνωστικό τους επίπεδο, να ενισχύσουν τη μνήμη τους, να εξελιχθούν επικοινωνιακά – λεκτικά και μη λεκτικά– και να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.¹⁰

Σύμφωνα με το μοντέλο παροχής ψυχολογικών πρώτων βοηθειών σε παιδιά πρόσφυγες, οι βασικές αρχές επιγραμματικά είναι «άκουσε, προστατεύσε, διασύνδεσε».¹¹ Αυτό το μοντέλο αφορά τρία βήματα για μία ασφαλή και αποδοτική προσέγγιση και στήριξη προς τα παιδιά πρόσφυγες.

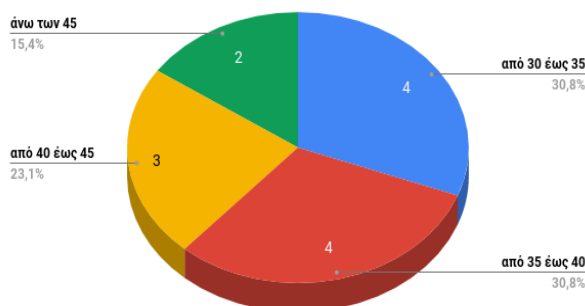
¹⁰ Mike Davies, Elspeth Webb, "Promoting the psychological well-being of refugee children". *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5 (2000), 541-554.

¹¹ Marizen Ramirez, Karisa Harland, Maisha Frederick, Rhoda Shepherd, Marleen Wong, Joseph E. Cavanaugh, "Listen protect connect for traumatized schoolchildren: a pilot study of psychological first aid", *BMC Psychology*, 1 (2013), 1-9.

Στο πρώτο βήμα, «άκουσε», είναι καλό να είμαστε ενεργητικοί ακροατές σε όσα το παιδί μας λέει και να ανταποκρινόμαστε με ερωτήματα, για να κατανοήσουμε καλύτερα. Τα ερωτήματα είναι διερευνητικά των αναγκών του παιδιού, μη παρεμβατικά και χωρίς να επεμβαίνουμε στην ιδιωτική ζωή του παιδιού και των γονιών του. Το δεύτερο βήμα, «προσπάτευσε» αφορά στο να εστιάζουμε κυρίως στην ψυχολογική του ασφάλεια κατά τη διάρκεια της συνομιλίας μας μαζί του, έχοντας κατά νου να περιοριζόμαστε σε όσα θέλει το ίδιο να πει και να μας εκμυστηρευτεί. Μέσα από τις πληροφορίες που έχουμε συγκεντρώσει από το παιδί στα δύο αυτά βήματα, προχωρούμε στο τρίτο βήμα, «διασύνδεσε». Με άλλα λόγια, αναγνωρίζουμε και καταγράφουμε αν το παιδί έχει ανάγκη κάποια περαιτέρω και πιο εξειδικευμένη βοήθεια, ενημερώνουμε την οικογένειά του και τους φέρνουμε σε επαφή με κατάλληλη δομή ψυχικής υγείας. Αυτά τα τρία βήματα παροχής ψυχολογικών πρώτων βοηθειών, ειδικά για τα νησιά που αποτελούν πρώτο σημείο εισόδου προσφύγων, προσφέρουν στα παιδιά μία μικρή αλλά σημαντική σταθερά.

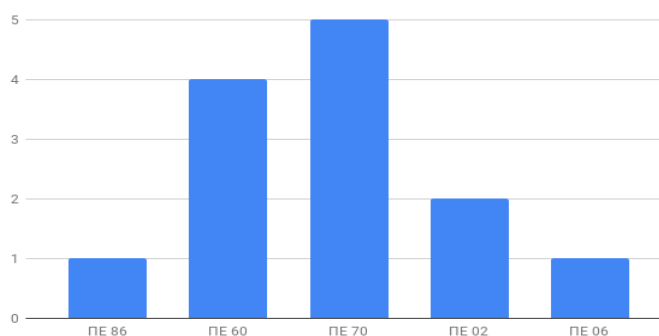
Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάστηκαν με παιδιά πρόσφυγες σχετικά με τη σημασία της ψυχοσυναισθηματικής στήριξης των παιδιών σε συνάρτηση με τη δυνατότητα της κοινωνικής και μαθησιακής τους εξέλιξης στο πλαίσιο του σχολείου. Η έρευνα ακολούθησε ποιοτικό σχεδιασμό, με συγκεκριμένο δείγμα συμμετεχόντων (δειγματοληψία κριτηρίου) και με εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο με μικτού τύπου ερωτήσεις, άλλες κλειστές και άλλες ανοιχτές. Το ερωτηματολόγιο εστάλη σε 25 εκπαιδευτικούς που το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019 εργάστηκαν σε κάποια εκπαιδευτική δομή στη Χίο με παιδιά πρόσφυγες, είτε ΔΥΕΠ, είτε Τ.Υ., είτε σε τάξη γενικής αγωγής στο γενικό σχολείο. Από αυτούς, συμπλήρωσαν και έστειλαν πίσω το ερωτηματολόγιο 13 άτομα, 12 γυναίκες εκπαιδευτικοί και 1 άνδρας.



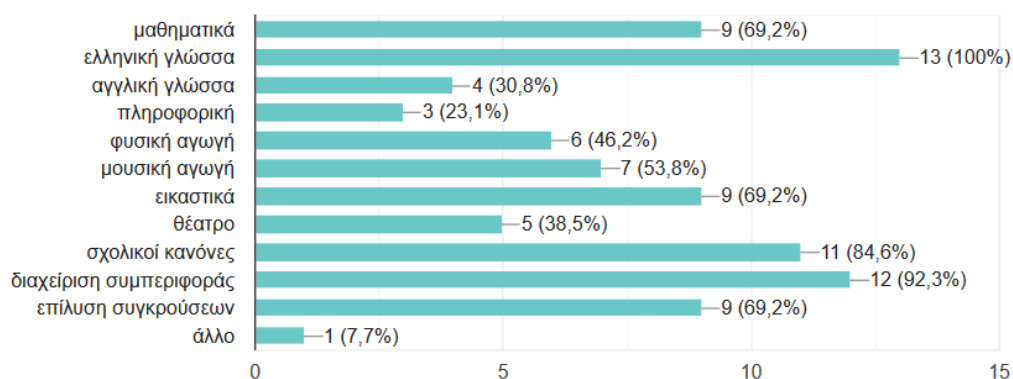
Γράφημα 12. Ηλικιακή κατανομή συμμετεχόντων

Κάνοντας μία καταρχήν δημογραφική περιγραφή του δείγματος των 13 συμμετεχόντων, ηλικιακά, οι 4 είναι από 30-35 ετών, άλλοι 4 από 35-40, 3 από 40-45 και 2 άνω των 45 ετών. Εκπαιδευτικά, οι 5 είναι δάσκαλοι/δασκάλες, 4 νηπιαγωγοί, 2 φιλόλογοι, 1 δάσκαλος/δασκάλα αγγλικών και 1 δάσκαλος/δασκάλα πληροφορικής.



Γράφημα 2. Κατανομή ειδικοτήτων

Εξ αυτών οι 6 κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και 1 έχει διδακτορικό. Ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στον χώρο της εκπαίδευσης, οι 5 διδάσκουν έως 5 έτη, άλλοι 5 από 5-10 χρόνια και οι 3 από 10 έως 15 χρόνια. Και όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στον χώρο της εκπαίδευσης προσφύγων, οι 12 έχουν 1-3 έτη και 1 εκπαιδευτικός 3-5 έτη. Τέσσερις από τους/τις εκπαιδευτικούς εργάστηκαν τη χρονιά 2018-2019 σε ΔΥΕΠ νηπιαγωγείου, 3 σε ΔΕΥΠ δημοτικού, 3 σε ΤΥ (τάξη υποδοχής) δημοτικού, 1 σε ΤΥ γυμνασίου, 1 σε ΤΥ ΕΠΑΛ και 2 σε τάξη γενικής αγωγής με παιδιά πρόσφυγες στο δημοτικό.



Γράφημα 13. Ποσοστιαία απεικόνιση μαθημάτων

Μέσα στη χρονιά, όλοι/όλες ασχολήθηκαν με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, και σχεδόν όλοι/όλες με τη διαχείριση συμπεριφοράς και τη διδασκαλία σχολικών κανόνων. Αρκετοί/ές ασχολήθηκαν με την επίλυση συγκρούσεων και από τα μαθήματα οι περισσότεροι/ες δίδαξαν μαθηματικά και εικαστικά. Σε μικρότερα ποσοστά ασχολήθηκαν με τη

μουσική, τη γυμναστική, το θέατρο, τα αγγλικά και την πληροφορική. Στην ερώτηση αν ασχολήθηκαν με την ψυχοκοινωνικοσυναισθηματική στήριξη των παιδιών προσφύγων, τα 2/3 απάντησαν θετικά και το 1/3 αρνητικά.

Θεματική ανάλυση

Στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις των ερωτηματολογίων έγινε επεξεργασία με θεματική ανάλυση.¹² Από την ανάλυση αντλήθηκαν πολλές πληροφορίες σχετικά με το αν και πώς βλέπουν οι ίδιοι/ίδιες οι εκπαιδευτικοί την ανάγκη ψυχοσυναισθηματικής στήριξης των προσφύγων μαθητών τους, πώς την ορίζουν, πώς την εκφράζουν μέσα από τις δράσεις τους, αλλά και πώς αυτή συνέβαλλε, κατά την κρίση τους, στην εξέλιξη των μαθητών προσφύγων. Οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι τρόποι εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, η ενίσχυση της ταυτότητας και η περιφρούρηση της διαφορετικότητας, η ενδυνάμωση του αισθήματος ασφάλειας και της αποδοχής, η εξοικείωση με τη γλώσσα, καθώς και η ισχυροποίηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Στη συνέχεια αναπτύσσονται η σημασία της ψυχοκοινωνικοσυναισθηματικής στήριξης, καθώς και οι αλλαγές που προτείνονται από τους συμμετέχοντες που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα.

α) Οι τρόποι εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία

Όλοι/όλες οι συμμετέχοντες/χουσες αναφέρθηκαν στη σπουδαιότητα της εμπλοκής των μαθητών μέσα στην τάξη και στην ίδια τη μάθηση, ως μέσο ενίσχυσης της ψυχοκοινωνικοσυναισθηματικής τους κατάστασης. Αναφέρθηκαν στη δύναμη της ομάδας και των ομαδικών δραστηριοτήτων για την ένταξή τους ως ισότιμα μέλη στο μαθητικό δυναμικό της τάξης. Επίσης επισήμαναν την ανάγκη της χρήσης παιχνιδιών ως μέσο συναισθηματικής ενδυνάμωσης, καθώς και ενθάρρυνσης για ενεργή συμμετοχή. Η εμπλοκή των μαθητών ενισχύθηκε μέσα από δραστηριότητες γνωριμίας και καλωσορίσματος των παιδιών στην τάξη, παιχνίδια συνεργασίας, ενασχόληση ομάδας με τα εικαστικά, χρήση οπτικού υλικού για διευκόλυνση της επικοινωνίας, και παροχή ενός σταθερού και καθορισμένου προγράμματος που ενισχύει ένα σταθερό περιβάλλον μάθησης.

¹² Virginia Braun, Victoria Clarke, "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2006), 77-101.

β) Η ενίσχυση της ταυτότητας και η περιφρούρηση της διαφορετικότητας

Η δυνατότητα που δόθηκε στα παιδιά πρόσφυγες να αφηγηθούν τη δική τους ιστορία, να περιγράψουν τον τόπο καταγωγής τους και τις καθημερινές τους συνήθειες, επέτρεψε στα παιδιά να ισχυροποιήσουν την ατομική τους ταυτότητα. Ταυτόχρονα, οι δράσεις που ενίσχυσαν τις προσωπικές βιογραφίες, περιφρούρησαν και τη διαφορετικότητα όντας όμως το παιδί μέρος της ομάδας. Η συμμετοχή τους ως ισότιμων στα παιχνίδια κύκλου, φαίνεται ότι ενίσχυσε τις αποδεκτές συμπεριφορές και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Μέσα από εικονόλεξα που δημιουργήσε εκπαιδευτικός για το τμήμα της σε τέσσερις γλώσσες (αραβικά, φαρσί, ελληνικά και αγγλικά), προσπάθησε να ισχυροποιήσει τη διάδραση ανάμεσα στους μαθητές και τους δασκάλους, ενδυναμώνοντας την πολιτισμική καταγωγή του κάθε παιδιού. Σε τάξεις του γυμνασίου, επισκέψεις σε μουσειακούς χώρους, επέτρεψαν στους μαθητές και τις μαθήτριες να έρθουν σε επαφή με την ιστορία του τόπου που τους φιλοξενεί και να ταυτιστούν με την τοπική ιστορία, η οποία αφηγείται πολλές μετακινήσεις ελληνικών πληθυσμών αντίστοιχα.

γ) Η ενδυνάμωση του αισθήματος ασφάλειας και της αποδοχής

Ήταν σημαντικό για τους/τις εκπαιδευτικούς να ενθαρρύνουν τα παιδιά πρόσφυγες μέσα στην τάξη με ποικίλους τρόπους, ώστε να συνδέσουν «τη μάθηση με κάτι ευχάριστο». Μέσα από τις δράσεις, επιχείρησαν να ενισχύσουν το αίσθημα της αυτοπεποίθησης των μαθητών/μαθητριών αλλά και της εμπιστοσύνης τους προς τους/τις εκπαιδευτικούς και τις διαδικασίες της μάθησης. Η σημασία της αποδοχής της διαφορετικότητας επισημάνθηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Για παράδειγμα, μία εκπαιδευτικός περιέγραψε μία δραστηριότητα γνωριμίας, όπου κάθε παιδί χώρισε σε 8 ίσα μέρη μία λευκή κόλλα Α4, παρουσίασαν ζωγραφίζοντας στοιχεία για τη ζωή τους, όπως το όνομά τους, το σπίτι τους, την οικογένειά τους, τις αγαπημένες τους ασχολίες, μαθήματα, χρώματα, φαγητά. Με αυτόν τον τρόπο, δόθηκε η δυνατότητα σε κάθε μαθητή/μαθήτρια να παρουσιάσει αυτά που ήθελε για τον εαυτό του/της, την καταγωγή του/της και την προσωπική του/της ιστορία. Αυτό φαίνεται ότι ενίσχυσε τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος αποδοχής για τα παιδιά πρόσφυγες, αλλά και για τους Έλληνες μαθητές/μαθήτριες να αισθανθούν πιο οικεία προς τους νέους συμμαθητές τους και τις νέες συμμαθήτριές τους.

δ) Η εξοικείωση με τη γλώσσα

Όλοι/όλες οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν τη σπουδαιότητα του να αποκτήσουν τα παιδιά εξοικείωση με τη γλώσσα του τόπου που τα φιλο-

Ξενεί, καθώς και να έρθουν σε επαφή με το γραπτό και προφορικό λόγο. Οι ψυχοκοινωνικές δράσεις που οργάνωσαν φαίνεται ότι βοήθησαν στο να μάθουν τα παιδιά πρόσφυγες πιο γρήγορα λέξεις στα ελληνικά, με αποτέλεσμα να συμμετέχουν περισσότερο, πιο ενεργά, και να παίζουν πρωτοβουλίες μέσα στο μάθημα. Όπως ανέφερε μία εκπαιδευτικός, «τα παιδιά, όταν νιώθουν ασφαλή και αποδεκτά, αποδίδουν και στα μαθήματα», γι' αυτό και οι συγκεκριμένες δραστηριότητες έμμεσα ενδυνάμωσαν τη θέληση για μάθηση, εξέλιξαν την ομιλία, βελτίωσαν τη γραφή και έδωσαν ώθηση για περαιτέρω προσπάθεια του ίδιου του μαθητή και της ίδιας της μαθήτριας.

ε) Η ισχυροποίηση των κοινωνικών δεξιοτήτων

Εξίσου σημαντικό ρόλο έπαιξαν οι ψυχοκοινωνικές δράσεις στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/μαθητριών. Όπως ανέφερε μία νηπιαγωγός, με αυτό τον τρόπο «εντάχθηκαν πιο ομαλά στη σχολική ομάδα» και ισχυροποιήθηκε το αίσθημα του ανήκειν στο σύνολο της τάξης. Φυσικά, για να επιτευχθεί η κοινωνικοποίηση των παιδιών προσφύγων μέσα στο περιβάλλον του σχολείου, είναι κομβικός ο ρόλος του/της δασκάλου/δασκάλας. Σύμφωνα με μία δασκάλα ε' δημοτικού σε τάξη γενικής αγωγής, «αν ο δάσκαλος το επιδιώξει μέσω της στάσης του αρχικά και της δράσης του στη συνέχεια, τότε τα παιδιά εντάσσονται εύκολα στο σχολικό περιβάλλον και γίνονται αποδεκτά από τους συμμαθητές», τονίζοντας τη σπουδαιότητα της θέσης και διάθεσης του ίδιου του/της δασκάλου/δασκάλας και τον καταλυτικό ρόλο που μπορεί να παίξει στην αποδοχή και ισότιμη ένταξη των παιδιών προσφύγων στο μαθητικό σύνολο.

Η σημασία της ψυχοκοινωνικοσυναισθηματικής στήριξης

Τα στοιχεία που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί επεξηγώντας το τι σημαίνει για τους/τις ίδιους/ίδιες ο όρος «ψυχοκοινωνικοσυναισθηματική στήριξη» ήταν κοινά και με αρκετό περιγραφικό εύρος. Όπως εξήγησαν, «ο/η εκπαιδευτικός καλείται να επιδεικνύει ευαισθησία, να δημιουργεί φιλικό κλίμα αλληλοσεβασμού, ισότιμης μεταχείρισης», «να ακούει», «να τα αντιμετωπίζει με αξιοπρέπεια και σεβασμό κατανοώντας τις ανάγκες και τα δικαιώματά τους», «να καλλιεργεί αίσθημα αποδοχής και εμπιστοσύνης», και να προσπαθεί να «ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους» ώστε να οδηγηθούν ευκολότερα στην αυτονομία. Είναι καλό οι εκπαιδευτικοί να αδράξουν κάθε ευκαιρία για τη δημιουργία ενός κλίματος υπέρ της ελεύθερης ατομικής έκφρασης και υπέρ του αμοιβαίου σεβασμού, να προσεγγίζουν τα παιδιά πρόσφυγες με στόχο να κατανοήσουν ή να αποκωδικοποιήσουν τα συναισθήματά τους και τις εσωτερικές τους δυσκολίες, ώστε να τα βοηθήσουν να τολμήσουν την επικοινωνία. Ένα ση-

μαντικό στοιχείο που αναφέρθηκε και τονίζει τη σπουδαιότητα της ψυχοκοινωνικοσυναισθηματικής στήριξης των παιδιών από τους/τις εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη είναι η ανάγκη μείωσης του στρες και του άγχους που έχουν λόγω των συνθηκών που βιώνουν στη ζωή τους και η ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δίνουν ίσες ευκαιρίες και να δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε τα παιδιά να νιώσουν ασφάλεια, αποδοχή και φροντίδα. Για να επιτευχθεί αυτό, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν επίγνωση και ενσυναίσθηση ως προς τις δυσκολίες που μπορεί να έχουν αντιμετωπίσει ως τώρα στο προσφυγικό τους ταξίδι. Αξίζει να σημειωθεί ότι από τους ερωτηθέντες συμμετέχοντες, μόνο τα 2/3 δήλωσαν ότι παρείχαν δράσεις ψυχοκοινωνικοσυναισθηματικής στήριξης. Υπήρξε και μία μικρότερη ομάδα εκπαιδευτικών που δεν παρείχαν αντίστοιχες δράσεις.

Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα

Βασισμένοι στην εμπειρία τους ως εκπαιδευτικοί σε τάξεις με παιδιά πρόσφυγες, όλοι θεωρούν ότι απαιτούνται «βελτιωτικές κινήσεις» στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και τόνισαν την ανάγκη περισσότερων δράσεων ψυχοκοινωνικοσυναισθηματικού χαρακτήρα για όλα τα παιδιά της τάξης. Αναφέρθηκε από αρκετούς/ές η ανάγκη ύπαρξης ενός διερμηνέα για την ευκολότερη και ουσιαστικότερη επικοινωνία με τα παιδιά από την αρχή της σχολικής χρονιάς, καθώς και η ανάγκη στήριξης των παιδιών, αλλά και των εκπαιδευτικών από ψυχολόγο ή κοινωνικό λειτουργό στο πλαίσιο του σχολείου. Άλλοι/ες υπογράμμισαν τη σημασία και την ανάγκη ενημέρωσης, κατάρτισης και επιμόρφωσης, των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ψυχοκοινωνικοσυναισθηματικής στήριξης των μαθητών/μαθητριών. Η εφαρμογή πολυπολιτισμικών και διαπολιτισμικών δράσεων σε ένα πιο ευέλικτο πλαίσιο, όπως η ευέλικτη ζώνη, αλλά και η ένταξη μαθημάτων εκμάθησης της μητρικής τους γλώσσας, επισημάνθηκαν ως ουσιώδη για την ομαλή ψυχοκοινωνική εξέλιξη των παιδιών. Σημειώθηκε επίσης η ανάγκη για ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς και η οργάνωση δράσεων που θα εμπλέξουν την τοπική κοινότητα με τα παιδιά πρόσφυγες. Από εκπαιδευτικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τονίστηκε η ανάγκη για ύπαρξη δράσεων που δεν θα βασίζονται στη λεκτική επικοινωνία αλλά σε άλλες μορφές επικοινωνίας που θα ενισχύουν την αυτοέκφραση και την αλληλεπίδραση των μαθητών/μαθητριών, όπως το θέατρο μέσω του τομέα των πολιτιστικών δράσεων της δευτεροβάθμιας ή του φορέα Θέατρο στην Εκπαίδευση. Τέλος, όπως ειπώθηκε, είναι αναγκαία η «στελέχωση των σχολείων με επιπλέον δασκάλους/ δασκάλες υποδοχής, ιδανικά ένας/μία σε κάθε τάξη και μέσα στην τάξη».

Συμπεράσματα

Όπως αναφέρουν οι Lazaratou, Economou και Dikeos,¹³ η αποδοχή των παιδιών προσφύγων στα ελληνικά σχολεία προκάλεσε το διχασμό της κοινωνίας. Αυτή η τάση έχει συσχετιστεί με την οικονομική δυσχέρεια, καθώς έρευνες δείχνουν ότι στις χώρες όπου κυριαρχεί η οικονομική κρίση δυσχεραίνεται η αποδοχή και εντείνονται οι ξενοφοβικές συμπεριφορές της κοινωνίας προς του πρόσφυγες.¹⁴ Στην Ελλάδα, η ξαφνική και μεγάλη ροή προσφύγων που συνέπεσε με την έντονη οικονομική κρίση, φαίνεται ότι είχε αντίκτυπο και στην υποδοχή των παιδιών προσφύγων στα σχολεία. Αντίστοιχα και στη Χίο, όταν η χιώτικη κοινωνία ενημερώθηκε ότι στα σχολεία θα αρχίσουν να φοιτούν και παιδιά πρόσφυγες, υπήρξε έντονη αναταραχή και αρνητικά σχόλια από κάποιους γονείς και μία μερίδα της τοπικής κοινωνίας. Παρόλα αυτά, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται ότι οι ίδιοι/ίδιες οι εκπαιδευτικοί προσέγγισαν με ευαισθησία και υποδέχθηκαν εγκάρδια τα παιδιά πρόσφυγες στην τάξη τους. Ταυτόχρονα, θεωρούν πολύ σημαντική τη δυνατότητα ψυχοκοινωνικοσυναισθηματικής στήριξης των παιδιών προσφύγων μέσα στις τάξεις. Όλοι/Όλες οργάνωσαν δράσεις, ο καθένας και η καθεμία σύμφωνα με τις δικές του/της αντιλήψεις και γνώσεις, ώστε να παρέχουν στα παιδιά ασφάλεια, αίσθημα εμπιστοσύνης, να ενισχύσουν το αίσθημα του ανήκειν, να τα στηρίξουν ψυχολογικά και να τα βοηθήσουν να ξελιχθούν μαθησιακά και κοινωνικά. Οι τρεις άξονες «άκουσε, προστάτευσε, διασύνδεσε» ήταν εμφανείς στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μίλησαν για τον/την εκπαιδευτικό που είναι εκεί για να «ακούει τα προβλήματά τους και να διαμεσολαβεί» για αυτά, για την προσπάθειά του/της να τα βοηθήσει «να αισθάνονται ασφαλή» και να ενισχύσει «την ψυχική τους ανθεκτικότητα» και να μεριμνήσει ώστε να υπάρχει συχνή επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο, τους γονείς και τις προσφυγικές δομές. Σε αντιστοιχία με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, αρκετές μελέτες¹⁵ επισημαίνουν τον πρωταρχικό ρόλο που παίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην ποιοτική συμπεριληπτική εκπαίδευση και ότι η δυνατότητα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι ουσιώδης για την προώθηση μίας στάσης ένταξης όλων των παιδιών προσφύγων στο

¹³ Helen Lazaratou, Maria Economou, Dimitris Dikeos, "Greek public's ambivalence toward refugee children education", *International Journal of Social Psychiatry*, 63 (2017), 800.

¹⁴ Anabel Kuntz, Eldad Davidov, Moshe Semyonov, "The dynamic relations between economic conditions and anti-immigrant sentiment: A natural experiment in times of the European economic crisis", *International Journal of Comparative Sociology*, 58 (2017), 392–415.

¹⁵ Markéta Bačáková, Alison Closs, "Continuing professional development as a means to reducing barriers to inclusive education: research study of the education of refugee children in the Czech Republic", *European Journal of Special Needs Education*, 28 (2013), 203–216.

εκπαιδευτικό σύστημα η οποία διαφυλάσσει την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική τους ισορροπία.

Εστιάζοντας στα θετικά της παρουσίας των παιδιών προσφύγων στα ελληνικά σχολεία, συνοψίζει η Τσοκαλίδου¹⁶ τα ποικίλα οφέλη για όλα τα παιδιά. Καταρχήν, τα ντόπια παιδιά, μέσω της επαφής τους με τη νέα γνώση άλλων πολιτισμών, γλωσσών, τραγουδιών, παραμυθιών, ωφελούνται, ώστε να γίνουν πιο γλωσσομαθή αλλά και να αποκτήσουν έναν πιο σφαιρικό τρόπο σκέψης. Μαθαίνουν το σημαντικό μάθημα της επιβίωσης, της αντοχής, της ελπίδας, και της ίδιας της ζωής, ανοίγοντας την καρδιά και το μυαλό σε δρόμους διαφορετικούς. Ως αποτέλεσμα, όλα τα παιδιά αποκομίζουν μαθήματα αλληλοσεβασμού, κατανόησης, επικοινωνίας, πολυπολιτισμού και αποκτούν τη δυνατότητα και την ευκαιρία να γίνουν καλύτεροι πολίτες του κόσμου.

Κλείνοντας, θέλουμε να εκφράσουμε κάποιους προβληματισμούς μας ως προς τις προκλήσεις που χρειάζεται να αντιμετωπίσει ο/η εκπαιδευτικός στο σχολικό πλαίσιο. Οι νηπιαγωγοί, οι δάσκαλοι/δασκάλες και οι καθηγητές/καθηγήτριες αναλαμβάνουν να διαχειριστούν μία πολυπολιτισμική τάξη, με παιδιά που έχουν βιώσει ένα δύσκολο προσφυγικό ταξίδι, από τη χώρα καταγωγής τους έως τη χώρα μας, που έχουν αντιμετωπίσει δυσχέρειες και συχνά απειλές για την ίδια τη ζωή τους, άλλοτε με τους γονείς τους και άλλοτε ταξιδεύοντας ασυνόδευτα, τα οποία δεν μιλούν τη γλώσσα, και πολλές φορές δεν έχουν πάει ποτέ σχολείο. Χωρίς επιμορφωτικά σεμινάρια, επιπλέον κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά και στους τρόπους διαχείρισης των παιδιών προσφύγων, γίνεται το έργο τους αρκετά δύσκολο. Η εκπαίδευση αυτών των παιδιών εξαρτάται από τη διάθεση φροντίδας κάθε εκπαιδευτικού, τον βαθμό ενσυναίσθησης και το αίσθημα αλληλεγγύης και ανθρωπιάς. Γι' αυτό και θεωρούμε σημαντική η απαιτούμενη εκπαίδευση να αφορά όχι μόνο τον/την εκπαιδευτικό των ΔΥΕΠ και των ΤΥ, αλλά το συνολικό σχολικό περιβάλλον, ώστε να υπάρξει ευκολότερη ένταξη των παιδιών προσφύγων στην κάθε σχολική μονάδα με γνώμονα τη μαθησιακή, αλλά και την ψυχοκοινωνικοσυναισθηματική τους στήριξη.

¹⁶ Ρούλα Τσοκαλίδου, «Ανοιχτή επιστολή προς τους γονείς και τους/τις εκπαιδευτικούς», 2016, <https://app.box.com/s/ns7z0gi0uaetmmonl2phwlj02f9ndupx> (ημερομηνία προσπέλασης 23.6.2019).

ΟΠΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ

Μαρίνα Μπέση

Abstract

Many studies have underlined the crucial role that cooperation between school and family plays for students' social behavior, school achievement, motivation for learning, and ultimately for their full integration in school community, and later in society. In the present study, we explored the views of immigrant parents about the role of pre-school education in the integration of their children in Greek school. Specifically, through semi-structured interviews, we examined parents' ideas about the linguistic and cognitive development of their bilingual children, their attitudes towards their involvement in pre-school and out-of-the-school activities, and their expectations about their cooperation with teachers. From their interviews, it appeared that immigrant parents acknowledged the importance of pre-school for both their children's linguistic development and socialization. They also expected that pre-school would prepare their children for primary school. On the other hand, they considered that the learning of both L1 and L2 would be an additional asset for the future of their children. With respect to their involvement in school activities, most of them reported to be never asked to participate in any activity, with some of them evoking the teacher's authority.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αλλαγή στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των νηπιαγωγείων στη χώρα μας, τα οποία χαρακτηρίζονται από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία. Συνεπώς, σε οποιοδήποτε νηπιαγωγείο της χώρας ο/η εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει σε σημαντικό αριθμό αλλοδαπών μαθητών με διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές καταβολές, αλλά και με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο στην ελληνική. Από την άλλη, ένα σημαντικό ζήτημα που ανακύπτει αφορά στη θεώρηση της εκπαίδευσης ως μιας συλλογικής διαδικασίας, η οποία στηρίζεται στη σχέση/συνεργασία γονέων, γηγενών και αλλοδαπών και σχολείου.

Μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφεται η σημασία και σημαντικότητα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας τόσο για την ομαλή κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, όσο για τη σχολική τους επίδοση, την αύξηση των κινήτρων για μάθηση, καθώς και την ενίσχυση των θετικών στάσεων τους απέναντι στο σχολείο και την ομαλή ένταξη τους

στην σχολική κοινότητα και αργότερα στη κοινωνία.¹⁷ Από την άλλη, ποικίλοι παράγοντες συμβάλλουν στη διαμόρφωση αυτής της συνεργασίας, όπως η στάση της οικογένειας απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση, το κοινωνικό – οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων.¹⁸ Έχει καταγραφεί ότι οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο εμπλέκονται κατά μέσον όρο περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους.¹⁹ Επίσης έχει καταδειχθεί ότι όσο πιο νωρίς οι γονείς ξεκινήσουν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τόσο μεγαλύτερα θα είναι τα ακαδημαϊκά οφέλη.²⁰ Μία άλλη παράμετρος που προσδιορίζει τη συνεργασία αποτελεί το φύλο του γονέα. Παρόλο που η πλειοψηφία των ερευνών κατέδειξε ότι οι μητέρες συνεργάζονται περισσότερο από τους πατέρες, σε μελέτες, όπου συμμετείχαν πατέρες, έχει αποδειχθεί πόσο σημαντικά και μοναδικά συνεισφέρουν στην ανάπτυξη των παιδιών.²¹

Η συνεργασία σχολείου - οικογένειας φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση των μαθητών από οικογένειες μεταναστών. Η γλώσσα και η κουλτούρα της χώρας καταγωγής των γονέων και ο βαθμός επάρκειας και χρήσης της πλειοψηφικής γλώσσας πολλές φορές καθορίζουν το επίπεδα και την ποιότητα συνεργασίας τους με το σχολείο.²² Πολλές φορές προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών παρατηρούνται συχνά σε σχολεία όπου ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες.²³ Η κατανόηση της γλωσσικής και πολιτισμικής τους κληρονομιάς από την πλευρά των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της

¹⁷ P. Coleman, *Parent, Student and teacher Collaboration. The Power of Three*, California: CORVIN PRESS, 1998, H. Duch, «Redefining parent involvement in Head Start: a two – generation approach», *Early Child Development and Care*, 175 (2005), 23-35, J. Egbert, & T. Salsbury, «“Out of complacency and into action”: an exploration of professional development experiences in school/home literacy engagement», *Teaching Education*, 20 (2009), 375 – 393 και K.J. Anderson, & K.M. Minke, «Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making», *The Journal of Educational Research*, 100 (2007), 311-323.

¹⁸ M.M. Englund, A.E. Luckner, G.J. Whaley, & B. Egeland, «Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance», *Journal of Educational Psychology*, 96 (2004), 723-730.

¹⁹ J. Roopnarine, H.N. Fouts, M.E. Lamb, & T.Y. Lewis-Elligan, «Mothers' and Fathers' Behaviors Toward Their 3- to 4-Month-Old Infants in Lower, Middle, and Upper Socioeconomic African American Families», *Developmental Psychology*, 41 (2005), 723-732.

²⁰ S.W. Wong, & J.N. Hughes, «Ethnicity and Language Contributions to Dimensions of Parent Involvement», *School Psychology Review*, 35 (2006), 645–662.

²¹ Z. Hossain, & V. Shipman, «Mexican Immigrant Fathers' and Mothers' Engagement With School-Age Children», *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31 (2009), 468-491 και M. Lamb, *The role of the father in child development*, 5th ed. Hoboken, N.J. : Wiley, 2010.

²² S.W. Wong, & J.N. Hughes, «Ethnicity and Language Contributions to Dimensions of Parent Involvement», *School Psychology Review*, 35 (2006), 645–662.

²³ C. Levine-Rasky, «The Public Poster Session», *Teaching Sociology*, 37 (2009), 309-316.

αποδοχής και της συμπαράστασης στους μαθητές και κατά συνέπεια στην ομαλή σχολική τους ένταξη.²⁴

Οι μετανάστες γονείς αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις, όπως την εκμάθηση της πλειονοτικής γλώσσας, το χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, την πιθανή ανεργία ή τις πολλές ώρες εργασίας. Όλα αυτά συνιστούν παραμέτρους που δυσχεραίνουν την ενεργό συμμετοχή τους στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών τους, καθώς και τη συνεργασία με το σχολείο.²⁵ Επιπλέον, διαφοροποιήσεις στη στάση απέναντι στη συνεργασία με το σχολείο έχουν καταγραφεί ανάμεσα στις εθνοτικές ομάδες, που οφείλονται στις ιδιαίτερες ανάγκες και τις προσδοκίες των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά και τις απόψεις τους για την εκπαίδευση και το σχολείο.²⁶ Τέλος σε άλλες έρευνες έχει καταγραφεί ότι ορισμένοι γονείς αισθάνονται ότι δεν κατέχουν τις απαραίτητες εξειδικευμένες γνώσεις για να βοηθήσουν τα παιδιά τους και θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι αποκλειστικό καθήκον του σχολείου και του εκπαιδευτικού.²⁷

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Οι γονείς μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση, ως ενεργοί συνεργάτες των παιδιών τους στο σπίτι, μέσα από την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες των παιδιών.²⁸ Παρόλα αυτά, έχει καταδειχθεί μέσα από διεθνείς μελέτες ότι η ενασχόληση των γονέων με τα παιδιά τους και η εμπλοκή τους σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες ποικίλουν ανάλογα με την εθνική τους καταγωγή.²⁹ Επίσης, μία άλλη

²⁴ A.A. Pentini, *Διαπολιτισμικό εργαστήριο. Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*, Χ. Γκόβαρης (επιμ.). Αθήνα: Ατραπός, 2005.

²⁵ J. Garreta Bochaca, «Schools and immigrant families: Complex relations», *Revista Complutense de Education*, 20 (2009), 275-291 και ²⁵ C. Waanders, J. L. Mendez, J. L. Downer, «Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education», *Journal of School Psychology*, 45 (2007), 619-636.

²⁶ E. Hujal, L. Turja, M.F. Gaspar, M. Veisson, & M. Waniganayake, «Perspectives of early childhood teachers on parent-teacher partnerships in five European countries», *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (2009), 57-76 και A. Harris, & J. Goodall, «Do parents know they matter? Engaging all parents in learning», *Educational Research*, 50 (2008), 277-289.

²⁷ J. A. Rodriguez, «Family environment and achievement among three generations of Mexican American High School Students», *Applied Developmental Science*, 6 (2002), 88-94.

²⁸ J. Fletcher, J. Greenwood, & F. Parkhill, «Are schools meeting their clients' expectations? Parents voice their perceptions about children learning to read in schools today», [Teaching and Teacher Education](#), 26 (2010), 438-446

²⁹ C.S. Ji, & S.A. Koblinsky, «Parent involvement in Children's Education: An Exploratory Study of Urban, Chinese Immigrant Families», *Urban Education*, 44 (2009), 687-709 και C.S.

παράμετρος που έχει ανακύψει μέσα από άλλες ερευνητικές απόπειρες είναι οι προσδοκίες των γονέων, οι οποίες έχουν θετική επίδραση στην επίδοση στα μαθήματα και ευρύτερα την ομαλή σχολική ένταξη των παιδιών.³⁰

Στη συγκεκριμένη πιλοτική έρευνα έγινε προσπάθεια διερεύνησης και καταγραφής των απόψεων των μεταναστών γονέων για τον ρόλο του νηπιαγωγείου στην ομαλή ένταξη των παιδιών τους στο σχολείο και την κοινωνία. Συγκεκριμένα, α) διερευνήθηκαν οι απόψεις τους για τη συμβολή του νηπιαγωγείου στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών τους, β) διερευνήθηκαν οι στάσεις τους για την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες του προγράμματος του νηπιαγωγείου και σε εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους, γ) καταγράφηκαν οι πεποιθήσεις τους για τη διγλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους, δ) καταγράφηκαν οι προσδοκίες τους από τη συνεργασία με τις νηπιαγωγούς.

Δείγμα

Στην παρούσα πιλοτική έρευνα συμμετείχαν 20 γονείς από ποικίλα μεταναστευτικά περιβάλλοντα (17 μητέρες και 3 πατέρες), που κατοικούν στην Ήπειρο και τα παιδιά τους φοιτούν σε νηπιαγωγεία της αντίστοιχης περιφέρειας. Οι αλλοδαποί γονείς δήλωσαν ότι κατοικούν στην Ελλάδα κατά μέσο όρο 10,25 χρόνια και οι περισσότεροι από τους μισούς ήταν αλβανικής καταγωγής (ποσοστό 65%). Οι 19 γονείς του δείγματος (95%) έμαθαν τα ελληνικά στην Ελλάδα μέσα από τις καθημερινές τους συναναστροφές, ενώ μόνο δύο από αυτούς παρακολούθησαν μαθήματα ελληνικής γλώσσας από πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι 17 γονείς δήλωσαν ότι μιλάνε ελληνικά, τόσο μέσα, όσο και έξω από το σπίτι, ενώ τρεις από αυτούς μιλάνε μόνο τη μητρική τους γλώσσα στο σπίτι.

Ερευνητικό εργαλείο

Ως καταλληλότερο όργανο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η συνέντευξη, η οποία δομήθηκε γύρω από τους παρακάτω θεματικούς άξονες:

1. Προσωπικά στοιχεία των γονέων,
2. Απόψεις για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους,
3. Απόψεις για το νηπιαγωγείο και τις δραστηριότητες που προγραμματος,

Huntsinger, & P.E. Jose, «Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures», *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (2009), 398-410.

³⁰ M. Xu, S.N. Kushner Benson, R. Mudrey-Camino, & R.P. Steiner, «The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifthgraders: a path analysis using the ECLS-K database», *Social Psychology Education*, 13 (2010), 237-269.

4. Προσδοκίες τους για τη συνεργασία με το νηπιαγωγείο και την επίδοση των παιδιών τους.

Κατά την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία: Έγινε προσεκτική και πολλαπλή ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων. Στη συνέχεια έγινε μια πρώτη κωδικοποίηση των δεδομένων, ενώ στην πορεία με τον επανέλεγχο τροποποιήθηκαν οι κωδικοί για να αποδίδουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις πληροφορίες. Στο πρώτο στάδιο της αναγωγής των δεδομένων, το σύνολο των δεδομένων χωρίζεται σε μικρότερες ενότητες σύμφωνα με το «εννοιολογικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα».³¹ Έτσι το κείμενο διασπάται σε μικρότερα κομμάτια με σκοπό να μπορεί να επεξεργαστεί ευκολότερα από την ερευνήτρια. Στη συνέχεια κωδικοποιούνται στοιχεία του κειμένου, φράσεις και προτάσεις που εκφράζουν ένα συγκεκριμένο νόημα. Οι κωδικοί αυτοί φέρουν έναν «λειτουργικό ορισμό».³² Στο δεύτερο επίπεδο αναγωγής πραγματοποιείται η ομαδοποίηση των κωδικών σε κατάλληλες κατηγορίες, με βάση τους άξονες της συνέντευξης και του σκοπού της έρευνας. Τέλος γίνεται επανέλεγχος των κατηγοριών και μια προσπάθεια ομαδοποίησής τους σε κοινούς θεματικούς άξονες οι οποίοι περιέχουν πληροφορίες που ταυτίζονται εννοιολογικά.²³

Αποτελέσματα των συνεντεύξεων των γονέων

Από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων προέκυψαν 57 κωδικοί, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε 13 κατηγορίες και εντάχθηκαν σε 4 θεματικές ενότητες:³³

- α) Απόψεις για το νηπιαγωγείο.
- β) Συνεργασία με το νηπιαγωγείο.
- γ) Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.
- δ) Γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών.

Απόψεις για το νηπιαγωγείο

Στην πρώτη θεματική, οι αλλοδαποί γονείς αξιολογούν ως σημαντικότερη συμβολή του νηπιαγωγείου, την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών τους στα ελληνικά και τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους καθώς και την κοινωνικοποίησή τους. Οι προσδοκίες των μεταναστών γονέων από το ελληνικό νηπιαγωγείο εστιάζονται κυρίως στο

³¹ J. D. Brown, *Using surveys in language programs*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

³² M. B. Miles, & A. M. Huberman, *Qualitative data analysis* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

³³ Βλ. Πίνακες 1,2,3,4.

να αποκτήσουν νέες γνώσεις τα παιδιά τους. Από την άλλη, δεν παραγνωρίζουν τη συμβολή του στην προετοιμασία για τη φοίτηση των παιδιών στο Δημοτικό σχολείο και την εκμάθηση ή βελτίωση της ελληνικής γλώσσας. Προσδοκούν ακόμη να διαμορφώσουν καλό χαρακτήρα και να αποκτήσουν αυτονομία.

Οι περισσότεροι αλλοδαποί γονείς δηλώνουν ικανοποιημένοι από τις παροχές του νηπιαγωγείου. Κάποιοι θα ήθελαν να διδάσκονται τα παιδιά τους και την αγγλική γλώσσα, ενώ άλλοι επιθυμούν να γίνονται περισσότερες δραστηριότητες γραμματισμού στην ελληνική.

Πίνακας 1: Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων των αλλοδαπών γονέων

| ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ/ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ | ΚΩΔΙΚΟΙ |
|--|---|
| Α. ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ | |
| 1. Συμβολή του νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη του παιδιού | <ul style="list-style-type: none"> • ΣΥΜΚΟΙΝ -Συμβολή στην κοινωνικοποίηση του παιδιού • ΑΝΓΛΔΕΛ -Ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων στην ελληνική • ΒΕΛΤΣΥΜ -Βελτίωση της συμπεριφοράς του παιδιού • ΜΗΔΙΑΦ -Καμία διαφοροποίηση του παιδιού |
| 2. Προσδοκίες από το νηπιαγωγείο | <ul style="list-style-type: none"> • ΟΜΑΛΕΝΤ -Ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού • ΕΚΜΕΛΛ -Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας • ΝΕΕΓΝΩΣ -Απόκτηση νέων γνώσεων • ΠΡΟΔΗΜ -Προετοιμασία για το Δημοτικό Σχολείο • ΑΥΤΟΝΟΜ -Ενίσχυση της αυτονομίας του παιδιού / αυτοεξυπηρέτησης • ΔΙΑΜΧΑΡ -Διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού |
| 3. Παροχές του νηπιαγωγείου | <ul style="list-style-type: none"> • ΙΚΑΝΠΙΑΡ -Ικανοποίηση από τις παροχές του νηπιαγωγείου • ΕΚΜΑΓΓΛ -Επιθυμία εκμάθησης |

| | |
|--|---|
| | <p>αγγλικής γλώσσας</p> <ul style="list-style-type: none"> • ΕΞΩΣΧΔΡ -Επιθυμία για περισσότερες εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών • ΔΡΓΡΑΜΜ -Επιθυμία πραγματοποίησης περισσότερων δραστηριοτήτων εγγραμματοτισμού • ΕΝΚΑΘΦΡ -Επιθυμία ενίσχυσης δραστηριοτήτων καθημερινής πρακτικής |
|--|---|

Συνεργασία με το νηπιαγωγείο

Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων έχει θετική άποψη για τη συνεργασία με τη νηπιαγωγό των παιδιών τους. Εστιάζουν τη συνεργασία μόνο στις συζητήσεις σχετικά με δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, και την ενημέρωση για την πρόοδό τους.

Δύο γονείς απαντούν ότι δεν υπάρχει καμία συνεργασία με το νηπιαγωγείο, ενώ η μία μητέρα δηλώνει θα επιθυμούσε να βοηθήσει. Τέλος, έχουμε μία αναφορά για συμμετοχή σε συνέλευση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων.

Οι περισσότεροι γονείς πιστεύουν ότι η συνεργασία σχολείου- οικογένειας συμβάλλει στην αντιμετώπιση δυσκολιών ή προβλημάτων των παιδιών, αλλά και στη γενικότερη πρόοδό τους. Ενισχύει τη γλωσσική επίδοση των παιδιών στα ελληνικά, ενώ με την εφαρμογή κοινών νων στο σπίτι και στο σχολείο επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα. Αντίθετα, μία μητέρα θεωρεί ότι η συνεργασία της με τη νηπιαγωγό δεν θα βοηθήσει σε κάτι συγκεκριμένο το παιδί της.

Πίνακας 2: Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων των αλλοδαπών γονέων

| ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ/ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ | ΚΩΔΙΚΟΙ |
|--|---|
| Β. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ | |
| 4.Προσδιορισμός/χαρακτηρισμός της συνεργασίας με τη νηπιαγωγό | <ul style="list-style-type: none"> • ΘΕΤΑΣΥΝ -Θετική άποψη για τη συνεργασία με τη νηπιαγωγό • ΣΥΝΣΥΖ -Συναντήσεις και συζητήσεις με τη νηπιαγωγό |

| | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • ΣΜΣΥΝΕΛ -Συμμετοχή σε σχολικές συνελεύσεις • ΑΠΟΥΣΥΝ -Απουσία συνεργασίας με τη νηπιαγωγό • ΕΠΙΘΒΟΗ -Επιθυμία προσφοράς βοήθειας |
| 5. Σημασία της συνεργασίας της νηπιαγωγού με τους μετανάστες γονείς | <ul style="list-style-type: none"> • ΑΝΤΠΡΟΒ -Αντιμετώπιση δυσκολιών/ προβλημάτων του παιδιού • ΠΡΟΟΔΠ -Συμβάλλει στην πρόοδο του παιδιού • ΕΝΙΣΕΛΛ -Συμβάλλει στη ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας • ΚΟΙΝΚΑΝ -Εφαρμογή κοινών κανόνων στο σπίτι και στο νηπιαγωγείο • ΘΤΕΠΙΑΡ -Θετική επίδραση στο παιδί • ΑΡΝΗΣΥΝ -Αρνητική άποψη για τη συμβολή της συνεργασίας στην ανάπτυξη του παιδιού |

Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου

Σχεδόν οι μισοί γονείς του δείγματος δηλώνουν ότι δεν έχουν ούτε είχαν καμία ανάμιξη στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Όμως, αρκετοί αναφέρουν ότι μετά από πρόσκληση της νηπιαγωγού μίλησαν στα παιδιά για τη χώρα τους και έκαναν γνωστά στοιχεία του πολιτισμού της, ενώ μία μητέρα παρουσίασε το επάγγελμά της. Κάποιοι γονείς αναφέρουν ως μόνη εμπλοκή τους την προσφορά υλικής βοήθειας.

Η συνεργασία γονέων – νηπιαγωγού ενισχύει τη θετική στάση των παιδιών για το σχολείο και βοηθάει στην επίλυση τυχόν προβλημάτων. Οι αλλοδαποί γονείς ασχολούνται με πολλές εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι με τα παιδιά τους, ενώ συχνά διαφαίνεται η αγωνία τους για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας. Ενισχύουν την ανάπτυξη του προφορικού λόγου των παιδιών τους συζητώντας μαζί τους ή κάνοντας από κοινού τις δουλειές του σπιτιού. Λίγοι ευτυχώς γονείς δεν ασχολούνται καθόλου με τα παιδιά τους στο σπίτι, ή δηλώνουν αδυναμία λόγω έλλειψης χρόνου.

Στην ερώτηση εάν οι νηπιαγωγοί προτείνουν στους αλλοδαπούς γονείς δραστηριότητες για το σπίτι, ένας σημαντικός αριθμός των γονέων απαντά αρνητικά. Πολλοί όμως αναφέρουν ότι οι νηπιαγωγοί στο πλαίσιο της ενίσχυσης της ελληνικής γλώσσας, τους προτείνουν να διαβάζουν στο σπίτι βιβλία στα ελληνικά και να επιμένουν στη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Κάποιοι τους προτείνουν δραστηριότητες ζωγραφικής και γραφής στα ελληνικά. Τέλος ορισμένοι γονείς αναφέρουν ως μοναδική πρόταση των νηπιαγωγών για το σπίτι, την εκμάθηση ποιημάτων για τις γιορτές.

Πίνακας 3: Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων των αλλοδαπών γονέων

| ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ/ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ | ΚΩΔΙΚΟΙ |
|--|---|
| Γ. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ | |
| 6. Εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα του νηπια- γωγείου | <ul style="list-style-type: none"> • ΠΡΟΣΦΒΟ -Προσφορά υλικής βοήθειας από τους γονείς στο νηπιαγωγείο • ΣΤΠΟΛΙΤ -Παρουσίαση στοιχείων πολιτισμού της χώρας καταγωγής • ΠΑΕΠΑΓΓ -Παρουσίαση του επαγγέλματος του γονέα • ΑΠΟΥΣΕΜ -Απουσία εμπλοκής στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου |
| 7. Σημασία της εμπλοκής των γονέων στο πρόγραμ- μα του νηπιαγωγείου | <ul style="list-style-type: none"> • ΚΟΙΝΕΝ -Κοινές ενέργειες για αντιμετώπιση προβλημάτων/δυσκολιών • ΕΝΘΕΤΣΤ -Ενίσχυση της θετικής στάσης του παιδιού για το σχολείο |
| 8. Σημασία της εμπλοκής των γονέων σε εξωσχολικές δραστηριότητες | <ul style="list-style-type: none"> • ΕΝΠΡΟΦ -Ενίσχυση του προφορικού λόγου με συζητήσεις • ΠΟΙΕΚΠΑ -Ποικίλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες • ΑΠΟΥΣΠΙ -Απουσία εμπλοκής σε δραστηριότητες στο σπίτι • ΕΚΜΜΗΤΡ -Εκμάθηση μητρικής γλώσσας • ΔΟΥΛΣΠΤ -Συμμετοχή του παιδιού |

| | |
|--|--|
| | <p>σε δουλειές του σπιτιού</p> <ul style="list-style-type: none"> ΕΚΜΚΑΝ -Δυνατότητα εκμάθησης κοινωνικών κανόνων |
| <p>9. Παροχή ευκαιριών από το νηπιαγωγείο για εμπλοκή σε εξωσχολικές δραστηριότητες</p> | <ul style="list-style-type: none"> ΑΠΠΡΟΤ -Απουσία προτάσεων εξωσχολικών δραστηριοτήτων από το νηπιαγωγείο ΠΡΑΝΒΙΒ -Ενασχόληση με προαναγνωστικές δραστηριότητες/βιβλία ΔΡΑΖΩΓΡ -Ενασχόληση με δραστηριότητες ζωγραφικής ΧΡΗΣΕΛΛ -Χρήση ελληνικής γλώσσας στο σπίτι ΕΚΜΠΟΙΗ -Εκμάθηση ποιημάτων για γιορτές |

Γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών

Στην τελευταία θεματική, οι αλλοδαποί γονείς παρουσιάζονται διχασμένοι στην ερώτηση ποια γλώσσα χρησιμοποιούν στο σπίτι. Οι μισοί απαντούν ότι μιλάνε με το παιδί τους μόνο τη μητρική τους γλώσσα. Οι υπόλοιποι μιλούν με τα παιδιά τους και στην ελληνική και στη μητρική γλώσσα, ενώ δύο από τους γονείς του δείγματος δηλώνουν ότι στο σπίτι γίνεται αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας.

Οι περισσότεροι αλλοδαποί γονείς θεωρούν πλεονέκτημα να γνωρίζουν τα παιδιά τους τις δύο γλώσσες (Γ1 και Γ2). Δύο γονείς θεωρούν τη διγλωσσία μειονέκτημα για το παιδί, ενώ ένας πατέρας πιστεύει στη “σταδιακή” απόσβεση του γλωσσικού ελλείμματος της μητρικής γλώσσας.

Όσον αφορά τη γνωστική επίδοση των δίγλωσσων παιδιών, πολλοί γονείς πιστεύουν ότι υπερέχουν από τους συμμαθητές τους, ενώ ίδιος αριθμός γονέων υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει καμία διαφοροποίηση. Μόνο δύο από τους αλλοδαπούς γονείς του δείγματος διατυπώνουν την άποψη ότι η διγλωσσία είναι μειονέκτημα, ενώ εκφράζεται η άποψη ότι το όποιο γνωστικό έλλειμμα θα αποσβεστεί με το χρόνο.

Η πλειοψηφία των αλλοδαπών γονέων επιθυμούν την καθιέρωση διγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ενώ αρκετοί είναι αντίθετοι στη διδασκαλία δύο γλωσσών στο νηπιαγωγείο. Λίγοι γονείς εκφράζουν ενδοιασμούς ως προς τη δυνατότητα πραγματοποίησης διγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Πίνακας 4: Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων των αλλοδαπών γονέων

| ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ/ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ | ΚΩΔΙΚΟΙ |
|---|---|
| Δ. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ | |
| 10. Επιλογή ομιλούμενης γλώσσας στο σπίτι | <ul style="list-style-type: none"> • ΕΛΛΗΝΓΛ -Αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας • ΜΗΤΡΓΛ -Αποκλειστική χρήση της μητρικής γλώσσας • ΧΡΔΥΓΛΩ -Χρήση και των δύο γλωσσών |
| 11. Γλωσσική επίδοση του δίγλωσσου παιδιού | <ul style="list-style-type: none"> • ΑΠΡΜΗΤΡ -Απαραίτητη η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας • ΠΛΕΟΝΓΛ -Πλεονέκτημα η γνώση δύο γλωσσών • ΜΕΙΟΝΓΛ -Μειονέκτημα η γνώση δύο γλωσσών • ΑΠΟΣΒΓΛ -Σταδιακή 'απόσβεση' του γλωσσικού ελλείμματος της μητρικής |
| 12. Σχολική επίδοση του δίγλωσσου παιδιού | <ul style="list-style-type: none"> • ΜΗΔΙΑΦ -Μη διαφοροποίηση από τα μονόγλωσσα παιδιά • ΓΝΩΥΠΕΡ -Γνωστική υπεροχή του δίγλωσσου παιδιού • ΜΕΙΣΧΕΠ -Μειωμένη σχολική επίδοση του δίγλωσσου παιδιού • ΑΠΟΣΒΓΝ -Σταδιακή 'απόσβεση' του γνωστικού ελλείμματος |
| 13. Απόψεις για δίγλωσση εκπαίδευση | <ul style="list-style-type: none"> • ΚΑΘΔΙΕΚ -Έκφραση της ανάγκης καθιέρωσης δίγλωσσης εκπαίδευσης • ΑΡΝΔΙΕΚ -Αρνητική άποψη για την καθιέρωση δίγλωσσης εκπαίδευσης • ΕΝΔΕΦΑΡ -Ενδοιασμοί ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής της δίγλωσσης εκπαίδευσης |

Συμπεράσματα

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις και οι προσδοκίες μεταναστών γονέων για την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας με το νηπιαγωγείο σε σχέση με τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών. Οι μετανάστες γονείς αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της προσχολικής εκπαίδευσης τόσο στην ανάπτυξη των γλωσσικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών τους, όσο και την κοινωνικοποίησή τους. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν ότι στην προσχολική ηλικία κατεξοχήν προέχει η κοινωνικοποίηση των παιδιών και η προαγωγή κοινωνικών δεξιοτήτων. Ελπίζουν ότι τα παιδιά τους θα αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τα προετοιμάσουν κατάλληλα για το Δημοτικό Σχολείο. Από την άλλη αξίζει να επισημανθεί ότι η γλωσσική υποστήριξη της μητρικής γλώσσας θεωρείται μείζονος σημασίας από όλους τους μετανάστες γονείς, καθώς η εκμάθηση των δύο γλωσσών (Γ1 και Γ2) κρίνεται ως ένα επιπλέον εφόδιο για το μέλλον των παιδιών τους.³⁴

Ως προς την εμπλοκή των αλλοδαπών γονέων στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, δυστυχώς πολλοί γονείς αναφέρουν ότι ποτέ δεν τους ζητήθηκε να συμμετάσχουν με κάποιον τρόπο. Ορισμένοι μάλιστα εκφράζουν την απορία πώς θα μπορούσαν να το κάνουν, παραπέμποντας μάλλον στην αυθεντία του δασκάλου.³⁵ Αντιθέτως, ένας σχετικά μικρός αριθμός από το δείγμα δήλωσαν ότι έχουν εμπλακεί ενεργά στο πρόγραμμα, έπειτα από πρόσκληση του νηπιαγωγού, παρουσιάζοντας στοιχεία του πολιτισμού της χώρας καταγωγής τους ή μιλώντας για το επάγγελμα που εξασκούν.

Η γονεϊκή εμπλοκή φαίνεται να είναι πολιτισμικά προσδιορισμένη, καθώς διαπιστώθηκε διαφοροποίηση ανάμεσα στους γονείς αλβανικής καταγωγής και στους γονείς άλλων εθνοτήτων, γεγονός που συνάδει με τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών.³⁶ Οι γονείς αλβανικής καταγωγής φαίνονται πιο αδιάφοροι και δεν εκδηλώνουν επιθυμία να συνεργαστούν περισσότερο με το νηπιαγωγείο, ίσως από δυσπιστία και φόβο απέναντι στο σχολείο, ή γιατί θεωρούν ότι η εκπαίδευση ανήκει αποκλειστικά στην

³⁴ S.A. Dumais, «Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions», *Poetics*, 34 (2006), 83-107.

³⁵ J. A. Rodriguez, «Family environment and achievement among three generations of Mexican American High School Students», *Applied Developmental Science*, 6 (2002), 88-94.

³⁶ C.S. Ji, & S.A. Koblinsky, «Parent involvement in Children's Education: An Exploratory Study of Urban, Chinese Immigrant Families», *Urban Education*, 44 (2009), 687-709, C.S. Huntsinger, & P.E. Jose, «Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures», *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (2009), 398-410 και J. Aldous, «Family, Ethnicity, and Immigrant Youths' Educational Achievements», *Journal of Family Issues*, 27 (2006), 1633-1667.

αρμοδιότητα του νηπιαγωγού. Τέλος, οι περισσότεροι μετανάστες γονείς τονίζουν την ανάγκη καθιέρωσης δίγλωσσης εκπαίδευσης, αλλά εκφράζουν ενδοιασμούς ως προς τη δυνατότητα υλοποίησής της στη χώρα μας. Εντύπωση προξενεί το γεγονός ότι κάποιοι αλλοδαποί γονείς δεν συμφωνούν με την εφαρμογή δίγλωσσης εκπαίδευσης από το Νηπιαγωγείο, ενώ πολλοί είναι αυτοί που εκφράζουν την επιθυμία να μαθαίνουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο την αγγλική γλώσσα ως επίσημη παγκόσμια γλώσσα.

Καταλήγοντας επισημαίνουμε την αναγκαιότητα οριοθέτησης των τομέων και των ρόλων συμμετοχής των γονέων στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, αλλά και της άρσης των προκαταλήψεων και της αμοιβαίας καχυποψίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Αξίζει να επισημανθεί ότι στο δεύτερο μέρος της πιλοτικής έρευνας (το οποίο δεν παρουσιάζουμε εδώ) καταγράφηκαν κάποιες προκαταλήψεις και από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Συνεπώς απαιτείται συχνή επικοινωνία, προγραμματισμός και θετική στάση και από τις δύο πλευρές. Γι' αυτό κρίνεται σκόπιμη η υιοθέτηση νέων, ευέλικτων μεθόδων προσέγγισης και προώθησης της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου. Επιπλέον, δημιουργείται η ανάγκη για ενημέρωση, εκπαίδευση και κατάρτιση/καθοδήγηση των μεταναστών γονέων μέσα από κατάλληλα προγράμματα.

Η παρούσα εργασία έχει βέβαια τους περιορισμούς της και δεν μας επιτρέπει να προβούμε σε γενικεύσεις των ευρημάτων, καθώς πρόκειται για μία πιλοτική έρευνα στην οποία συμμετείχε περιορισμένο δείγμα μεταναστών γονέων. Μέσα στους μελλοντικούς μας στόχους περιλαμβάνεται η διεύρυνση της έρευνας και η συστηματική διερεύνηση παραγόντων που πιθανώς να επηρεάζουν τη συνεργασία, όπως το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα των γονέων, οι προσδοκίες τους για το εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών τους και το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό.

**Διαπολιτισμική εκπαίδευση και
εκπαιδευτικοί**

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Γεώργιος Πολύζος

Abstract

It's commonplace that the school teachers that work with different culture students don't usually have the proper information, the abilities and in some of cases the necessary motives to face the challenges resulting from the cultural differentiation successfully. Therefore they lack intercultural readiness, a factor that may affect their professional success in a negative way. The aim of the present research is to search the views of the Primary Education teachers about the degree of their intercultural readiness. 424 Primary School teachers of the four Thessaly prefectures participated. The participants filled in questionnaires made to provide information about a) their experience b) their effectiveness c) the necessity of their training on matters having to do with the immigrants parents and d) their attitude to the matter of the national diversity. The results showed that the school teachers appear weakness and lack of sufficiency. They state their conviction that they're moderately ready without nevertheless considering the national diversity as an obstacle to their duty.

Εισαγωγή

Όσοι παρακολουθούν τα εκπαιδευτικά δρώμενα στη χώρα μας, έχουν διαπιστώσει τα τελευταία χρόνια τη θεαματική αλλαγή στη σύνθεση των σχολικών τάξεων.¹ Η εθνική και γλωσσική ομοιογένεια που χαρακτήριζε το μαθητικό πληθυσμό έδωσε τη θέση της στην «πολυχρωμία» των σχολικών τάξεων, που απεικονίζει τις διάφορες εθνικότητες των μαθητών οι οποίοι φοιτούν σε αυτές.² Είναι, επίσης, γεγονός ότι, όπως ακριβώς κατάγεται και στη διεθνή εκπαιδευτική εμπειρία,³ το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ήταν έτοιμο να υποδεχτεί αυτή τη ραγδαία πολιτισμική πολυμορφία,⁴ με αποτέλεσμα οι πολυπολιτισμικές τάξεις να δημιουργήσουν νέα προβλήματα στον εκπαιδευτικό χώρο, που απαιτούν επιτακτικά

¹ Χαρούλα Μίλεση & Βασιλική Πασχαλιώρη, «Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, (2003), 82-96.

² Σπύρος Κρίβας, *Παιδαγωγική Επιστήμη. Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg, 2003.

³ James Banks, *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco, CA: Jossey Buss, 2003 και Patricia Ramsey, *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children*. New York: Teachers College, 2004.

⁴ Μιχάλης Δαμανάκης, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg, 2002 και Βασίλειος Πανταζής, «Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη διαπολιτισμική παιδαγωγική», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, (2003), 97-112.

τη βαθύτερη αναπροσαρμογή των διδακτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων.⁵ Η διαρκής βελτίωση της εκπαίδευσης και η αποτελεσματικότητα του έργου του εκπαιδευτικού αποτελούν αιτήματα διαχρονικά και ο σχετικός προβληματισμός απασχολεί έντονα στις μέρες μας τον εκπαιδευτικό κόσμο σε παγκόσμιο επίπεδο.⁶

Το λειτούργημα του εκπαιδευτικού βρίσκεται σήμερα παγκοσμίως αντιμέτωπο με νέες προκλήσεις και συνεχείς μεταρρυθμίσεις. Η ολοένα μεγαλύτερη μετακίνηση ανθρώπων ανά τον κόσμο έχει οδηγήσει στη μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών υπαγορεύοντας μια νέα συνθήκη, όπου πολιτισμοί και ομάδες διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν.

Τούτο το φαινόμενο αντανακλάται σε μεγάλο βαθμό στο εκπαιδευτικό σύστημα πάρα πολλών χωρών, όπου το ποσοστό της παρουσίας μη φυσικών ομιλητών της γλώσσας του σχολείου δημιουργεί πληθώρα προβλημάτων τόσο στο διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό όσο και στον εκπαιδευτικό.⁷

Η έννοια της Διαπολιτισμικής ετοιμότητας

Ο όρος διαπολιτισμική ετοιμότητα έχει θεωρηθεί ότι αναφέρεται στην εν δυνάμει δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα που συναντά πλέον μέσα στη σχολική τάξη.⁸ Πιο συγκεκριμένα θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός πρέπει καταρχήν μεταξύ άλλων «να γνωρίζει την εφαρμογή των διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα και τις σχετικές νομοθεσίες, τόσο για τους αλλοδαπούς της Ελλάδας, όσο και τη νομοθε-

⁵ Αθανασία Ζησιμοπούλου, «Ενδοσχολική επιμόρφωση και συνεργατική διδασκαλία νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών». Στο: Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου: *Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Πάτρα, 25-27 Ιουνίου 1999, (2002) και Martin Vartus, *Transforming the multicultural education of teacher: theory, research and practice*. New York: Teachers College Press, 2002.

⁶ Andy Hargreaves, *Teaching as a Paradoxical Profession*. Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου με θέμα: *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου*, Θεσσαλονίκη, 2000.

⁷ Alexandros Haidas, Ioannis Karras, & Julia Athena Spinthourakis, «Η σημαντικότητα των προγραμμάτων κατάρτισης στη διδακτική της ελληνικής ως Δεύτερης / Ξένης γλώσσας (ΕΔ/ΞΓ) με τη χρήση Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφόρησης (Τ.Ε.Π.). Η Περίπτωση της Ελλάδας-Πρόταση επιμόρφωσης / Modern Greek as a Second Language: A Proposal for Professional Development», In E. Close, M. Tsianikas and G. Couvalis (eds.) *Greek Research in Australia: Proceedings of the Sixth Biennial International Conference of Greek Studies*, Flinders University June 2005, Flinders University Department of Languages - Modern Greek: Adelaide, (2007), 413-426.

⁸ Νεκταρία Παλαιολόγου, & Οδυσσέας Ευαγγέλου, *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός, 2003.

σία καταρχήν της Ελλάδας για τους ομογενείς του εξωτερικού». Παράλληλα, είναι αναγκαίο να αποκτήσει γνώσεις για το σχολικό περιβάλλον, για τους αλλοδαπούς στην Ελλάδα και τις μορφές διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας για την ένταξή τους στις κανονικές τάξεις.⁹

Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός πρέπει να μετουσιώνει και ουσιαστικά να εφαρμόζει στη σχολική πράξη τις βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, δηλαδή: α) τη διαπολιτισμοποίηση των περιεχομένων διδασκαλίας με τη χρήση αντίστοιχων παραδειγμάτων από την κουλτούρα των χωρών καταγωγής των μαθητών β) την κατανόηση από τους μαθητές των τρόπων οικοδόμησης της γνώσης και των διδακτικών ενεργειών τους πέρα από προκαταλήψεις καθώς και από εκπαιδευτικές και κοινωνικές διακρίσεις γ) τη μείωση των προκαταλήψεων μέσα από αντίστοιχα περιεχόμενα και εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας που επιτρέπουν την επικοινωνία, την κατανόηση και τον σεβασμό του άλλου, δ) την ύπαρξη ευέλικτης σχολικής κουλτούρας που θα νομιμοποιεί την ουσιαστική συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ε) τη δίκαιη παιδαγωγική παρέμβαση με διαφοροποίηση της διδασκαλίας, έτσι ώστε να διευκολύνεται η επίδοση των μαθητών που «διαφέρουν».¹⁰ Πιο αναλυτικά, ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός θα μπορεί να αποδέχεται τον άλλο πολιτισμό ως απλά διαφορετικό και όχι ως κατώτερο ή ανώτερο. Συνεπώς θα μπορεί να εντοπίζει φαινόμενα ρατσισμού και να παρεμβαίνει κατάλληλα ώστε, όσο αυτό είναι δυνατό, να το αποτρέπει. Επίσης, θα κατέχει γνώσεις θεωρητικές και επιστημονικές αναφορικά με το θέμα της διγλωσσίας και ακόμα περισσότερο με τη διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στην πράξη.¹¹ Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα με μία πιο ευρεία έννοια φανερώνει την ολική ποιότητα του εκπαιδευτικού ως «επαγγελματία» στον χώρο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αλλά και φυσικά στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.¹²

⁹Παντελής Γεωργογιάννης, Πανεπιστημιακές παραδόσεις για το μάθημα: Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης γλώσσας, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. ΚΕ.ΔΕ.Κ, 2004.

¹⁰James Banks, *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco, CA: Jossey Buss, 2003.

¹¹Geneva Gay, «Preparing for culturally responsive teaching», *Journal of Teacher Education*, 53, (2002), 106-116.

¹²Παντελής Γεωργογιάννης & Χρυσή Μπομπαρίδου, «Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση». Στο: *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Γκόβαρης, Χ. και συν (Επιμ), Αθήνα: Ατραπός, 2007, 206-227.

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: ερευνητικά ευρήματα

Για να αντιμετωπιστεί το ζήτημα της εθνικής ποικιλομορφίας στην τάξη πρέπει να εξεταστούν οι παράμετροι που ασκούν ισχυρή επίδραση στο σύστημα και μια σημαντική παράμετρος είναι η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.¹³

Πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν στρέψει την προσοχή τους στην προετοιμασία των αυριανών εκπαιδευτικών για μια τάξη που είναι αντιπροσωπευτική της πολιτιστικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας κάτι το οποίο συχνά προσδιοριζόταν από τα κυριότερα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών.¹⁴ Ενώ μερικά προγράμματα είναι επιτυχή στο να προετοιμάζουν τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς για την ποικιλομορφία, διάφοροι ερευνητές έχουν τις ανησυχίες τους σχετικά με τη δυνατότητα των υπάρχοντων εκπαιδευτικών προγραμμάτων να προετοιμάσουν επαρκώς τους εκπαιδευτικούς για μία τάξη που είναι πολιτιστικά και γλωσσολογικά διαφορετική.¹⁵ Αυτές οι ανησυχίες στηρίζονται στο γεγονός ότι οι εν ενεργεία, αλλά και οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί επανειλημμένα αναφέρουν ότι είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για να διδάξουν τους μαθητές από διαφορετικά πολιτιστικά και γλωσσολογικά υπόβαθρα.¹⁶

Εκτός από τις έρευνες για την τεκμηρίωση των ερευνητικών στοιχείων για την ετοιμότητα των εν ενεργεία και νεοδιοριστών εκπαιδευτικών να διδάξουν σε εκπαιδευτικές θέσεις που είναι πολιτιστικά και γλωσσολογικά διαφορετικές, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι πολλοί μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλό επίπεδο εμπιστοσύνης στην ετοιμότητά τους να διδάξουν σε διαφορετικά πολιτιστικά και γλωσσολογικά μαθησιακά περιβάλλοντα και να εκτελέσουν τις πρακτικές της θετικής πολιτιστικής διδασκαλίας.¹⁷

¹³ E. Fernandez, Moral Aguilar & Ruiz Gutierrez, (2002)., Education Multicultural: Dimensiones actitudinales. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado* 5, Retrieved November 13, 2006.

¹⁴Christine Sleeter, «Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness.», *Journal of Teacher Education*, 52(2), (2001), 94-106 και Ana Maria Villegas & Tamara Lucas, *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. New York: State University of New York, 2002.

¹⁵Geneva Gay & Tyrone Howard, «Multicultural teacher education for the 21st century», *Teacher Educator*, 36(1), (2000), 1-16 και Gloria Ladson - Billings, «Fighting for our lives: Preparing teachers to teach African American students.», *Journal of Teacher Education*, 51(3), (2000), 206- 214.

¹⁶ Dee Knoblach & Anita Woolfolk Hoy, «"Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs», *Teaching and Teacher Education*, 24(1), (2008), 166-179.

¹⁷K.O. Siwatu, «Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs.», *Teaching and Teacher Education*, 23, (2007), 1086-1101 και Sheryl Taylor &

Κατά τη διάρκεια των προηγούμενων 25 ετών, η εκπαιδευτική ερευνητική κοινότητα έχει επιβεβαιώσει την αυξανόμενη δημοτικότητα της έρευνας για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.¹⁸ Δυστυχώς, παρά το μεταβαλλόμενο δημογραφικό πρόβλημα από τα σημερινά παιδιά του σχολείου, πολύ λίγες μελέτες έχουν εξετάσει τις πεποιθήσεις ετοιμότητας των ενεργεία και νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθητών από διαφορετικά πολιτιστικά και γλωσσολογικά υπόβαθρα και την εκτέλεση των πολυπολιτισμικών πρακτικών διδασκαλίας.¹⁹ Μέσα από αποτελέσματα ερευνών διαπιστώνεται ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν εφοδιάζουν τους εκπαιδευτικούς με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να συνεργαστούν αποτελεσματικά με αλλοδαπούς μαθητές.²⁰ Ειδικότερα, σχετικές έρευνες με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γενικά μια αισιόδοξη και θετική στάση απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.²¹ Ωστόσο, μελέτες για την αρχική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι οι περισσότεροι σπουδαστές που εκπαιδεύονται να γίνουν εκπαιδευτικοί αισθάνονται απροετοίμαστοι και ανίκανοι να αντιμετωπίσουν την εθνική και την πολιτισμική ποικιλομορφία που θα αντιμετωπίσουν στην τάξη, ενώ παράλληλα διακατέχονται από ανησυχία και άγχος.²² Το 1977, στις Η.Π.Α, το Εθνικό Συμβούλιο για την πιστοποίηση της εκπαίδευσης των δασκάλων αναθεώρησε τα πρότυπά του και πρότεινε η πολυπολιτισμική εκπαίδευση να ενσωματωθεί σε όλες τις φάσεις εκπαίδευσης δασκάλων. Σήμερα ο νόμος «No Child Left Behind Act»

Donna Sobel, «Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills.» *Teaching and Teacher Education*, 17, (2001), 487-503.

¹⁸Elizabeth Labone, «Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms», *Teaching and Teacher Education*, 20, (2004), 341-359.

¹⁹C. M. Tucker, T. Porter, W. M. Reinke, K. C. Herman, P. D. Ivery, C. E. Mack, & E. S. Jackson, «Promoting teacher efficacy for working with culturally diverse students.», *Preventing School Failure*, 50(1), (2005), 29-34.

²⁰L.C. Dominguez, «*Special Education Preservice Teacher's Perceptions of their Readiness to Serve Culturally and Linguistically Diverse Exceptional Students*». Dissertation in Philosophy, University of Texas at Austin, May 2003. Available in: http://hdl.handle.net/2152/879_2003

²¹M. Bartolomi, «Educacion intercultural y ciudadanva». En M. Graçeras, L. Martvnez, M. Tuts y J. Pozo, *La formacion del Profesorado en Educacion Intercultural*, Madrid: Catarata, (2004), 93-122.

²²Rosenna Bakari, «Preservice teachers' attitudes toward teaching African American students contemporary research». *Urban Education*, 38 (6), (2003), 640-654, Arthur Garmon, «Changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity: what are the critical factors?», *Journal of Teacher Education*, 55, (2004), 3-15 και Odet Moliner & Robert Garcia, «Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies.», *Intercultural Education*, 16 (5), (2005), 433-442.

απαιτεί τα εκπαιδευτικά προγράμματα να παράγουν ιδιαίτερα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Οι προπτυχιακοί σπουδαστές θα διδάξουν σε παιδιά από πολλά πολιτιστικά υπόβαθρα, υπόβαθρα που διαφέρουν πιθανότατα από την πολιτιστική εμπειρία τους.²³

Για τα κράτη - μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης η Λευκή Βίβλος σκιαγραφεί συγκεκριμένα στοιχεία εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε αυτό το πλαίσιο αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στην αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών «πρόγραμμα που σημαίνει πρωταρχικά των εκπαιδευτικών».²⁴

Η Πράσινη Βίβλος για την Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση επισημαίνει ότι είναι ευκολότερο ένα κοινοτικό πρόγραμμα να περιλάβει υψηλότερο ποσοστό εκπαιδευτικών παρά μαθητών, έτσι ώστε να επηρεάσει περισσότερους μαθητές μέσω των δασκάλων τους. Στο πλαίσιο της προώθησης των πολιτικών για την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών μέσω της επιμόρφωσης, το Συμβούλιο της Ευρώπης καλεί τα κράτη μέλη του πλαισίου και των ορίων των αντιστοιχών εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων εκτός των άλλων «να προσθέσουν ευρωπαϊκή διάσταση στην ανάπτυξη των στρατηγικών και των δραστηριοτήτων τους [...] στον τομέα της αρχικής και της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών».²⁵ Για παράδειγμα, η ισπανική κυβέρνηση έχει προσαρμόσει τα τελευταία χρόνια την εκπαιδευτική της πολιτική για να ικανοποιήσει τις τρέχουσες κοινωνικές ανάγκες. Το ισπανικό σχολικό σύστημα, καλείται να προσφέρει εκπαίδευση για μαθητές από διαφορετικές εθνικές ομάδες.²⁶ Ο Valle υποστηρίζει ότι στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που θα τους καταστήσουν έτοιμους να συνεργαστούν με μετανάστες μαθητές σε ένα ευρύτερο φάσμα των δυνατοτήτων τους, οι τομείς της ποικιλομορφίας, οι πολυπολιτισμικές μέθοδοι και στρατηγικές, η απόκτηση γνώσης για τη δεύτερη γλώσσα, η διαχείριση τάξεων και η αξιολόγηση πρέπει να περιέχονται στο πρόγραμμα σπουδών της εκπαίδευσής τους.²⁷

Έχει διαπιστωθεί ότι η μελλοντική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ποιοτική

²³Roxanne Henkin & Lean Steinmetz, The Need for Diversity Education as Perceived by Preservice Teachers: *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 8, No. 1, February (2008), 101 - 109.

²⁴Γεώργιος Μπαγάκης, *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, Ιανουάριος 2003.

²⁵V. E. Causey, C. D. Thomas, & B. J. Armento, «Cultural diversity is basically a foreign term to me: the challenges of diversity for preservice teacher education», *Teaching and Teacher Education*, 16, (2000), 33-45.

²⁶N. H. Barry & J. V. Lechner, «Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning», *Teaching and Teacher Education*, 11 (2), (1995), 149-161.

²⁷Ramon Valle, *Caregiving across cultures*. New York: Taylor & Francis, 1998

βελτίωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών,²⁸ ο δε χώρος της διαπολιτισμικής αγωγής οφείλει να ακολουθήσει ένα συστηματικό σχεδιασμό, που θα στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα και θα λαμβάνει υπόψη τις προσδοκίες και τις σχετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.²⁹

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Η αυξημένη ετερότητα και η πολιτισμική ποικιλία σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης, το άνοιγμα του σχολείου, την αλλαγή των προγραμμάτων και του προσανατολισμού του στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται κομβικός στη νέα πραγματικότητα τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα.³⁰ Τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών και στην Ελλάδα, όσον αφορά την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αντιμετώπισης των γλωσσικής ποικιλίας του ελληνικού σχολείου, δείχνουν τις μεγάλες ελλείψεις και τα τεράστια προβλήματα, τα οποία αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί.³¹

Οι παραπάνω έρευνες δείχνουν τους εκπαιδευτικούς να διακατέχονται σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό από εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές απόψεις, να ομολογούν διακρίσεις σε βάρος των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών, να μην έχουν σαφή προσανατολισμό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, να αντιλαμβάνονται τη διγλωσσία ως εμπόδιο για τη μάθηση και να την αξιολογούν αρνητικά.³²

²⁸ Elie Appelbaum, "Union Contracts and the Firm's Financial Structure," Working Papers, 2002_12, York University, Department of Economics.

²⁹ Carolyn O'Grady, *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

³⁰ Ηλίας Ματσαγγούρας, Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας, Αθήνα: Γρηγόρης, 2002, 39. Ζωή Παπαναούμ, *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, 2003 και Πέτρος Ξωχέλλης, *Ο Εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, 2005.

³¹ Μιχάλης Δαμανάκης., *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg, 1998, Γεώργιος Νικολάου, *Ενταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 6^η έκδοση, 2000 και Χρήστος Γκόβαρης, «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης – πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους», στο: Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, ΚΕ.Δ.ΕΚ. - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου 2005.

³² Κώστας Μάγος, Προσεγγίζοντας τον Άλλον: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα. Στο CD-ROM με τα Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής

Σε έρευνα³³ που διενεργήθηκε σε εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε πρόγραμμα εξομοίωσης του πτυχίου τους, επιβεβαιώνεται η έλλειψη ετοιμότητάς τους να ανταποκριθούν στο εκπαιδευτικό τους έργο, αλλά και η ανεπάρκειά τους ως προς την ερευνητική τους κατάρτιση, όσον αφορά γενικά στην εκπαιδευτική πράξη. Παράλληλα τα αποτελέσματα κατάδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν έτοιμοι διαπολιτισμικά σε πολλά επίπεδα για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις δυσκολίες με την παρουσία μεταναστών, παλιννοστούντων και εν γένει διαφορετικών πληθυσμιακά μαθητών.³⁴ Έχουν την άποψη ότι πρέπει η πολιτεία να οργανώσει επιμόρφωση για την πρόσθετη κατάρτισή τους. Επιπλέον είναι πρόθυμοι να μάθουν στοιχεία της αλβανικής ή άλλων γλωσσών τους μεταναστευτικού πληθυσμού, δεδομένου ότι έχουν την αίσθηση πως με αυτό τον τρόπο θα μικρύνει η απόσταση μεταξύ αυτών και των μεταναστών μαθητών. Επίσης φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πώς να χειριστούν και να αντιμετωπίσουν θέματα και προβλήματα στην τάξη και το σχολείο αλλά και σε σχέση με γονείς, γεγονός που συχνά οδηγεί σε ρατσιστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές που τις περισσότερες φορές έχουν αμφίδρομη κατεύθυνση.³⁵

Ακόμη και όταν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αντεπεξέλθουν στις δυσκολίες και τα προβλήματα που προκύπτουν από την πολιτισμικής κατάσταση στην τάξη, η εκπαιδευτική πράξη γίνεται ιδιαίτερα δύσκολη, τη στιγμή που δεν έχουν καμιά ουσιαστική βοήθεια, ώστε να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που δημιουργούνται σε μία τάξη, όπου παρακολουθούν την ίδια ώρα μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.³⁶ Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε ερευνητική ομάδα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αθηνών, που σε συνεργασία με ειδικούς από τα Πανεπιστήμια Θεσσαλονίκης και Θράκης, καθώς και με πανεπιστήμια άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έχει από

Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες», Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2005.

³³ Παντελής Γεωργογιάννης & Χρυσή Μπομπαρίδου, «Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση». Στο: *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Γκόβαρης, Χ. και συν(Επιμ), Αθήνα: Ατραπός, 2007, 206-227.

³⁴ Παναγιώτα Καρλατήρα, «Η σχολική Βαβέλ και η αγωνία του δασκάλου», Εφ. Το Βήμα, 6.1.2002.

³⁵ Λάμπρος Αθανασίου, «Προβλήματα διαπολιτισμικής προσέγγισης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Διαστάσεις – προοπτικές», στο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, τ.1. (Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 6-9 Ιουλίου 2001), Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), 2001, 67-73.

³⁶ Θάλεια Δραγώνα, Ελένη Σκούρτου & Άννα Φραγκουδάκη, *Εκπαίδευση, Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, (τόμος Α). Πάτρα: ΕΑΠ.

το 1992 αναπτύξει ερευνητικές και παιδαγωγικές δραστηριότητες με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτών των ερευνητικών δραστηριοτήτων μεταξύ των άλλων διερευνήθηκε ο λόγος εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και διαπιστώθηκαν εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές αντιλήψεις, οι οποίες οδηγούν σε ανάλογες εκπαιδευτικές πρακτικές.³⁷

Στο πλαίσιο προγράμματος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών διαπιστώθηκε η αδυναμία των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.³⁸

Στο πλαίσιο πειραματικού προγράμματος για την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί, που αναγκάζονται από την εκπαιδευτική πράξη να αποκλίνουν από τη μονοπολιτισμική, μονογλωσσική και ελλαδοκεντρική εκπαιδευτική πολιτική, είναι αναγκασμένοι να αυτοσχεδιάζουν.³⁹ Σήμερα, ενώ μπορούμε βάσιμα να ισχυριστούμε ότι το ζήτημα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών αποτελεί ένα από τα κυρίαρχα θέματα του παιδαγωγικού διαλόγου στην χώρα μας, παρόν σε όλα τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων και Διδασκαλείων της χώρας, συνεχίζουμε να παρατηρούμε την ίδια εμμονή – όπως και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες με παρόμοια προβλήματα- περισσότερο στη θεωρητική παρά στην πρακτική προσέγγιση του πολυπολιτισμικού σχολείου. Απουσιάζει η πρακτική αναζήτηση καινοτομιών, μεθόδων και διδακτικού υλικού κατάλληλου να απαντήσει σε καθημερινά διδακτικά προβλήματα της σχολικής ζωής.⁴⁰

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί-απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων, δηλώνουν πως ο βαθμός ενημέρωσης, κατάρτισης και επάρκειας από τις βασικές σπουδές τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μικρός ως ανύπαρκτος, πρέπει να μας προβληματίσει.⁴¹

³⁷ Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα, Παπαζήσης, 1985.

³⁸ Γεώργιος Μάρκου, *Διαπολιτισμική εκπαίδευση επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση*, Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής. Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1997.

³⁹ Μιχάλης Δαμανάκης, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg, 1998.

⁴⁰ Γεώργιος Νικολάου, *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 6^η έκδοση, 2000.

⁴¹ Ελένη Καρατζιά & Ηλιάνα Σπινθουράκη, «Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» στο Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως 2η ή Ξένη γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) – Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου

Ο Γεωργογιάννης αναφέρει, ότι το Πανεπιστήμιο δεν προετοιμάζει τους φοιτητές κατάλληλα για να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμικότητα του σημερινού σχολείου και να εφαρμόσουν στην πράξη τις γνώσεις που έχουν. Θεωρεί τους εκπαιδευτικούς «ανεπαρκείς και παντελώς ανέτοιμους». Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, θέτει επιτακτικά το ζήτημα της εκπαίδευσης και της ετοιμότητάς τους τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην ελληνική πραγματικότητα.⁴²

Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, είναι αναγκαίο να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, ικανότητα θέασης των πραγμάτων από διάφορες πλευρές και ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας.⁴³

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στο μορφωτικό κεφάλαιο που πρέπει απαραίτητα να έχει, αλλά στις δυνατότητες μετουσίωσης της θεωρίας σε εξειδικευμένο διδακτικό σχεδιασμό και εμπλουτισμό των περιεχομένων με τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Αποφασιστική σημασία δεν έχει η ποσότητα των περιεχομένων από άλλους πολιτισμούς, όσο ο τρόπος της προσέγγισης, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, και η σχέση προς τον κυρίαρχο πολιτισμό. Η μονογλωσσική, μονοπολιτισμική, στη βάση της εθνοκεντρικής εκπαίδευσης επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απαιτείται να επανασχεδιαστεί, λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα του σημερινού ελληνικού πολυπολιτισμικού σχολείου. Τα νέα εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα για τους εν ενεργεία και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, πρέπει να αποβλέπουν στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξειδίκευση, να επικεντρώνουν σε στόχους και παραμέτρους, που να έχουν

2005, Τόμ. ΙΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) – Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 58-60, 2005.

⁴² Παντελής Γεωργογιάννης, Πανεπιστημιακές παραδόσεις για το μάθημα: *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης γλώσσας*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. ΚΕ.ΔΕ.Κ, 2004.

⁴³ Κωνσταντίνος Παπαχρήστος, *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα: Ταξιδευτής, 2011, Κωνσταντίνος Παπαχρήστος & Νικόλαος Παλαιολόγου, «Η Ευρωπαϊκή και διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση και η αντιμετώπιση των προβλημάτων των μειονοτήτων και των μετακινούμενων πληθυσμών», στο: *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: μία διαπολιτισμική προσέγγιση*, Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου τομ. ΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2000, James Banks, *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco, CA: Jossey Buss, 2003 και C. Dvaz, «*Ethnic Diversity: perception, attitudes and initial teacher education*» Proceedings of the ninth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network, ed. Ross A, published by CiCe (London), 2007.

σχέση με το υπάρχον μαθητικό δυναμικό των σχολείων και τα κοινωνικά, ψυχολογικά και εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν.⁴⁴

Μεθοδολογία της έρευνας – Ερευνητικά εργαλεία

Το φθινόπωρο του 2010 πραγματοποιήθηκε έρευνα με τη μορφή επισκόπησης μέσω ερωτηματολογίου που αφορούσε εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν σε Δημοτικά Σχολεία των 4 νομών της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Συγκεκριμένα, το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν εκπαιδευτικοί 74 Δημοτικών Σχολείων με περισσότερους από 5 μετανάστες μαθητές στο δυναμικό τους. Απεστάλησαν ερωτηματολόγια σε φακέλους καθώς και απαντητικοί φάκελοι ώστε να επιστραφούν μετά τη συμπλήρωσή τους. Το ερωτηματολόγιο περιείχε επεξηγηματική επιστολή και περιλάμβανε ερωτήματα που αφορούσαν: α) δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών β) τη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα. Για τη μέτρηση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να διδάξουν σε μαθητές με διαπολιτισμικό υπόβαθρο χρησιμοποιήθηκαν 6 ερωτήματα από την κλίμακα που διαμορφώθηκε για ερευνητικούς σκοπούς από τον Rajendran το 2005. Επίσης χρησιμοποιήθηκαν 10 ερωτήματα από την πολυπολιτισμική κλίμακα αποτελεσματικότητας. Οι απαντήσεις δίνονται με 7/βαθμη διαβάθμιση από το 1 (καθόλου) έως το 7 (πολύ). Υψηλές βαθμολογίες υποδηλώνουν υψηλή ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Από το συνολικό αριθμό των 950 ερωτηματολογίων που επιδόθηκαν στα σχολεία, επιστράφηκαν τα 424 (44,6%).

Ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών του δείγματος. Συγκεκριμένα η μελέτη επικεντρώθηκε στο να διερευνήσει: α) το επίπεδο εμπειρίας, β) την αποτελεσματικότητα, γ) τη θετική στάση, δ) την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα προσέγγισης και επικοινωνίας με τους γονείς και ε) την αντίληψη της ποικιλομορφίας ως εμπόδιο.

Χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ήταν στην πλειοψηφία τους γυναίκες (69,6%) με μέση ηλικία τα 43 έτη. Το 74,1% ήταν μόνιμοι δάσκαλοι και το 12,6%

⁴⁴Geneva Gay, «Preparing for culturally responsive teaching», *Journal of Teacher Education*, 53, (2002), 106-116 και Χρήστος Γκόβαρης, «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης – πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους», στο: Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 8-10 Ιουλίου, 2005.

εκπαιδευτικοί ειδικότητας με μέσο όρο προϋπηρεσίας 17,5 έτη. Αναφορικά με τις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών το μεγαλύτερο ποσοστό έχει αποφοιτήσει από Παιδαγωγική Ακαδημία (63,2%), ενώ ένας στους τρεις έχει ΠΕΚ και ένας στους δύο εξομοίωση. Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό ή δεύτερο πτυχίο ή μετεκπαίδευση κυμαίνονται σε ποσοστό μικρότερο του 10%.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων Η παραγοντική ανάλυση των ερωτήσεων που τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς της παρούσας μελέτης οδήγησε στη δημιουργία πέντε νέων σύνθετων μεταβλητών οι οποίες παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (πιν. 1):

Πίνακας 1. Σύνθετες μεταβλητές (μέση τιμή και τυπική απόκλιση)

| | N | Μέση τιμή | T.A. |
|---|-----|-----------|---------|
| Δ_1. Επίπεδο εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία | 424 | 3,1435 | 1,21982 |
| Δ_2. Αποτελεσματικότητα σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία | 424 | 4,8302 | 1,26815 |
| Δ_3. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα προσέγγισης και επικοινωνίας με τους γονείς | 424 | 4,4788 | 1,66263 |
| Δ_4. Θετική στάση απέναντι στην εθνική ποικιλομορφία | 424 | 3,7748 | 1,32911 |
| Δ_5. Αντίληψη της εθνικής ποικιλομορφίας στην τάξη ως εμπόδιο στο έργο του εκπαιδευτικού | 424 | 3,3679 | 1,81314 |

Οι μέσες τιμές των παραπάνω μεταβλητών δηλώνουν τον βαθμό ύπαρξης των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Υψηλότερη μέση τιμή εμφανίζει η αποτελεσματικότητα σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία (μ.τ.=4,83).

Σε μικρότερο βαθμό και σε μέτρια θέση εμφανίζεται η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για θέματα προσέγγισης και επικοινωνίας.

Με μικρότερη μέση τιμή και άρα σε μικρό συγκριτικό βαθμό με τις παραπάνω μεταβλητές και πάλι σε μέτρια θέση της κλίμακας εμφανίζεται η γενικά θετική στάση στην ποικιλομορφία, όπως αυτή εκφράζεται με τη λήψη συγκεκριμένων δράσεων. Οι δύο μικρότερες μέσες τιμές των παραπάνω μεταβλητών εμφανίζονται στις περιπτώσεις την αντίληψης της ποικιλομορφίας ως εμπόδιο (μ.τ.=3,36) κάτι που εκφράζει θετική στάση των εκπαιδευτικών στην εθνική ποικιλομορφία καθώς και το επί-

πεδο εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία ($\mu.τ.=3,14$) που εμφανίζει την αδυναμία και την έλλειψη επάρκειας στη συγκεκριμένη απαίτηση.

Σύγκριση των τιμών των μεταβλητών στα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Μεταβλητές και φύλο

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών για τις μεταβλητές της ενότητας με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς των δημογραφικών προκύπτουν τα ακόλουθα:

Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα επικοινωνίας και προσέγγισης γονέων εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με το φύλο ($t=2,345$, $\beta=422$ $p=0,020$). Εξετάζοντας τις μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι η χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στους άνδρες κάτι που σημαίνει ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν, συγκριτικά με τις γυναίκες, σε υψηλότερο βαθμό την παραπάνω αναγκαιότητα.

Μεταβλητές και υπηρεσιακή κατάσταση

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών με ανάλυση διασποράς με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση προκύπτουν τα ακόλουθα:

Η υπηρεσιακή κατάσταση εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με αποτελεσματικότητα σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία ($F(3,407)=5,802$, $p=0,001$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι οι υψηλότερες μέσες τιμές εμφανίζονται στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας και στους αναπληρωτές. Αντίθετα οι υπόλοιπες κατηγορίες εμφανίζουν χαμηλότερες μέσες τιμές και άρα μικρότερο βαθμό αποτελεσματικότητας.

Επίσης η αναγκαιότητα επιμόρφωσης για επικοινωνία εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την υπηρεσιακή κατάσταση ($F(3,407)=3,243$, $p=0,022$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές των υποπληθυσμών προκύπτει ότι η χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς ειδικότητας και μόνιμους. Αντίθετα η υψηλότερη τιμή εμφανίζεται στους διευθυντές και αναπληρωτές δασκάλους.

Επίσης η αντίληψη της εθνικής ποικιλομορφίας ως εμπόδιο εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την υπηρεσιακή κατάσταση ($F(3,407)=4,629$, $p=0,003$). Εξετάζοντας τις επιμέρους μέσες τιμές η χαμηλότερη μέση τιμή εμφανίζεται στους διευθυντές και αναπληρωτές δασκάλους, οι οποίοι προφανώς αντιλαμβάνονται την ποικιλομορφία ως εμπόδιο σε συγκριτικά μικρότερο βαθμό.

Μεταβλητές και βασικές / συμπληρωματικές σπουδές

Εφαρμόζοντας έλεγχο μέσων τιμών με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς με βάση τις βασικές και συμπληρωματικές σπουδές, προκύπτει :

Πίνακας 2. Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά πτυχίο και επίπεδο σημαντικότητας

| Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού) | | | Μέση τιμή | ΤΑ | t | βε | p |
|--|---------------|-----|-----------|---------|---------|-----|-------|
| Δ_1. Επίπεδο εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία | di me nsi on1 | ναι | 3,5792 | 1,39596 | 2,387 | 422 | 0,017 |
| | | όχι | 3,0981 | 1,19292 | | | |
| Δ_2. Αποτελεσματικότητα σχε-τικά με την εθνική ποικι-λομορφία | di me nsi on1 | ναι | 4,5625 | 1,25160 | - 1,404 | 422 | 0,161 |
| | | όχι | 4,8581 | 1,26822 | | | |
| Δ_3. Αναγκαιότητα επι-μόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα προσέγγισης και επικοινωνίας με τους γονείς | di me nsi on1 | ναι | 4,7750 | 1,28078 | 1,185 | 422 | 0,237 |
| | | όχι | 4,4479 | 1,69584 | | | |
| Δ_4. Θετική στάση απέναντι στην εθνική ποικιλομορφία | di me nsi on1 | ναι | 3,8750 | 1,46213 | 0,501 | 422 | 0,617 |
| | | όχι | 3,7643 | 1,31612 | | | |
| Δ_5. Αντίληψη της εθνικής ποικιλομορφίας στην τάξη ως εμπόδιο στο έργο του εκπαιδευτικού | di me nsi on1 | ναι | 3,2000 | 1,58842 | - 0,615 | 422 | 0,539 |
| | | όχι | 3,3854 | 1,83593 | | | |

Το επίπεδο εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την ύπαρξη άλλου πτυχίου ($t=2,387$, $\beta\epsilon=422$, $p=0,017$). Από την εξέταση των μέσων τιμών προκύπτει ότι η υψηλότερη μέση τιμή και αντίστοιχα η υψηλότερη δηλωμένη επάρκεια εμφανίζεται στους κατόχους επιπρόσθετου πτυχίου.

Πίνακας 3. Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά μεταπτυχιακό και επίπεδο σημαντικότητας

| Μεταπτυχιακό Δίπλωμα | | | Μέση τιμή | TA | t | βε | p |
|---|------------|-----|-----------|---------|--------|-----|-------|
| Δ_1. Επίπεδο εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία | dimension1 | ναι | 3,6944 | 1,20112 | 2,584 | 422 | 0,010 |
| | | όχι | 3,1015 | 1,21250 | | | |
| Δ_2. Αποτελεσματικότητα σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία | dimension1 | ναι | 4,9667 | 1,24522 | 0,611 | 422 | 0,542 |
| | | όχι | 4,8198 | 1,27084 | | | |
| Δ_3. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα προσέγγισης και επικοινωνίας με τους γονείς | dimension1 | ναι | 5,2500 | 1,40043 | 2,654 | 422 | 0,008 |
| | | όχι | 4,4201 | 1,66786 | | | |
| Δ_4. Θετική στάση απέναντι στην εθνική ποικιλομορφία | dimension1 | ναι | 3,8000 | 1,27712 | 0,108 | 422 | 0,914 |
| | | όχι | 3,7728 | 1,33453 | | | |
| Δ_5. Αντίληψη της εθνικής ποικιλομορφίας στην τάξη ως εμπόδιο στο έργο του εκπαιδευτικού | dimension1 | ναι | 2,5333 | 1,67607 | -2,634 | 422 | 0,009 |
| | | όχι | 3,4315 | 1,80940 | | | |

Το επίπεδο εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την ύπαρξη μεταπτυχιακού διπλώματος ($t=2,584$, $\beta e=422$ $p=0,010$). Από την εξέταση των μέσων τιμών προκύπτει ότι η υψηλότερη μέση τιμή και η αντίστοιχη επάρκεια εμφανίζεται στους κατόχους μεταπτυχιακού διπλώματος.

Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την ύπαρξη μεταπτυχιακού διπλώματος ($t=2,654$, $\beta e=422$ $p=0,008$). Και σε αυτήν την περίπτωση προκύπτει ότι η υψηλότερη μέση τιμή και η αντίστοιχη διαπιστωμένη αναγκαιότητα επιμόρφωσης δηλώνεται από τους κατόχους μεταπτυχιακού διπλώματος.

Η αντίληψη της εθνικής ποικιλομορφίας ως εμπόδιο εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την ύπαρξη μεταπτυχιακού διπλώματος ($t=-2,634$, $\beta e=422$ $p=0,009$). Από την εξέταση των μέσων τιμών προκύπτει ότι η χαμη-

λότερη μέση τιμή και άρα η αντίληψη της ποικιλομορφίας ως εμπόδιο εμφανίζεται σε μικρότερο βαθμό στους κατόχους μεταπτυχιακού διπλώματος.

Πίνακας 4. Σύγκριση μέσων τιμών των μεταβλητών ανά μετεκπαίδευση και επίπεδο σημαντικότητας

| Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο | | | Μέση τιμή | TA | t | β ϵ | P |
|---|------------------------|-----|-----------|---------|------------|-----------------------|-------|
| Δ_1. Επίπεδο εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία | di me nsi on1 | ναι | 3,9770 | 1,14324 | 3,875 | 422 | 0,000 |
| | | όχι | 3,0823 | 1,20404 | | | |
| Δ_2. Αποτελεσματικότητα σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία | di me nsi on1 | ναι | 5,0172 | 1,00430 | 0,823 | 422 | 0,411 |
| | | όχι | 4,8165 | 1,28536 | | | |
| Δ_3. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε θέματα προσέγγισης και επικοινωνίας με τους γονείς | di me nsi on1 | ναι | 5,1207 | 1,55066 | 2,163 | 422 | 0,031 |
| | | όχι | 4,4316 | 1,66263 | | | |
| Δ_4. Θετική στάση απέναντι στην εθνική ποικιλομορφία | di me nsi on1 | ναι | 4,2241 | 1,23625 | 1,892 | 422 | 0,059 |
| | | όχι | 3,7418 | 1,33116 | | | |
| Δ_5. Αντίληψη της εθνικής ποικιλομορφίας στην τάξη ως εμπόδιο στο έργο του εκπαιδευτικού | di me nsi on1 | ναι | 2,8966 | 1,56627 | - 1,452 | 422 | 0,147 |
| | | όχι | 3,4025 | 1,82690 | | | |

Το επίπεδο εμπειρίας σχετικά με την εθνική ποικιλομορφία εξαρτάται στατιστικά σημαντικά από την ύπαρξη μετεκπαίδευσης ($t=3,875$, $\beta=422$ $p=0,000$). Από την εξέταση των μέσων τιμών προκύπτει ότι η υψηλότερη μέση τιμή και η αντίστοιχη επάρκεια εμφανίζεται στα άτομα με μετεκπαίδευση.

Επίσης, η αναγκαιότητα επιμόρφωσης εξαρτάται στατιστικά σημαντικά με την ύπαρξη μετεκπαίδευσης ($t=2,163$, $\beta=422$ $p=0,031$). Και σε αυτή την περίπτωση προκύπτει ότι η υψηλότερη μέση τιμή και η αντίστοιχη διαπιστωμένη αναγκαιότητα επιμόρφωσης δηλώνεται από τους εκπαιδευτικούς με μετεκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα διαμορφώνεται μία νέα κατάσταση, την οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν. Για τον λόγο αυτό οφείλουν να λάβουν υπόψη τις μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες όλων των μαθητών και ιδιαίτερα αυτές των διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων που βιώνουν τη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό αποκλεισμό σε μεγαλύτερο βαθμό.⁴⁵ Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ορίσουν τον βαθμό εμπειρίας που διαθέτουν, ώστε να ανταποκρίνονται στα δεδομένα της εθνικής ποικιλομορφίας. Η απάντησή τους μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι παρουσιάζουν αδυναμία και έλλειμμα επάρκειας (μ.τ.=3,14). Μεγαλύτερο βαθμό εμπειρίας παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν δεύτερο πτυχίο ή μεταπτυχιακό δίπλωμα ή έχουν μετεκπαιδευτεί στο Μαράσλειο Διδασκαλείο.

Τα ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων ετών σε Ελλάδα και εξωτερικό καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται έτοιμοι διαπολιτισμικά σε πολλά επίπεδα για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις δυσκολίες με την παρουσία διαφορετικών πληθυσμιακά μαθητών.⁴⁶

Αναφορικά με τον βαθμό αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι είναι μέτρια προετοιμασμένοι (μ.τ.=4,83). Πιο αποτελεσματικοί θεωρούν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας και οι αναπληρωτές. Οι πρώτοι εξαιτίας της φύσης του μαθήματος που διδάσκουν (π.χ. γυμναστική) και οι δεύτεροι εξαιτίας ενδεχομένως καλύτερης επιμόρφωσης. Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα παρόμοιων μελετών αφού οι εν ενεργεία, αλλά και οι νεοδιορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν επανειλημμένα ότι είναι ανεπαρκώς προετοιμα-

⁴⁵Κωνσταντίνος Παπαχρήστος & Νικόλαος Παλαιολόγου, «Η Ευρωπαϊκή και διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση και η αντιμετώπιση των προβλημάτων των μειονοτήτων και των μετακινούμενων πληθυσμών», στο: *Η Ελληνική ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα: μία διαπολιτισμική προσέγγιση*, Γεωργογιάννης, Π. Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου, τομ. II, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 2000.

⁴⁶Dee Knoblauch & Anita Woolfolk Hoy, «"Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs», *Teaching and Teacher Education*, 24(1), (2008), 166-179.

σμένοι να διδάξουν τους μαθητές από διαφορετικά πολιτιστικά και γλωσσολογικά υπόβαθρα.⁴⁷

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης εμφανίζουν ήπια θέση (μ.τ.=4,48) στο ζήτημα της αναγκαιότητας επιμόρφωσής τους σε θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους μετανάστες γονείς. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί, οι Διευθυντές, οι αναπληρωτές καθώς και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή τίτλου μετεκπαίδευσης δηλώνουν πιο έντονα την αναγκαιότητα επιμόρφωσης. Είναι φανερό ότι απαιτούνται εφόδια γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν να διανύσουν πολύ δρόμο, να σχεδιάσουν συστηματικές προσεγγίσεις στη γονεϊκή συμμετοχή για να δημιουργήσουν ειλικρινείς σχέσεις ανάμεσα σε αυτούς και τις μεταναστευτικές οικογένειες.⁴⁸ Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια μετριοπαθή στάση απέναντι στην εθνική ποικιλομορφία σε ζητήματα μορφών ενημέρωσης και πραγματοποίησης δράσεων (μ.τ.=3,77) ενώ δεν αντιλαμβάνονται την εθνική ποικιλομορφία ως εμπόδιο του έργου τους (μ.τ.=3,37). Πέρα από τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται απαραίτητη θεωρείται και η διάθεση του εκπαιδευτικού να αναπτύξει πρωτοβουλίες, να ενημερωθεί για τις νέες μεθόδους έρευνας, διδακτικής μαθημάτων και διαχείρισης σχολικών τάξεων, ώστε να μην διαιωνίζεται ο τύπος του παραδοσιακού δασκάλου.⁴⁹

⁴⁷ Gloria Ladson - Billings, «Fighting for our lives: Preparing teachers to teach African American students.», *Journal of Teacher Education*, 51(3), (2000), 206- 214.

⁴⁸ S.S. Peterson & M. A Ladky, survey of teachers' and principals' practices and challenges in fostering new immigrant parent involvement. *Canadian Journal of Education*, 30(2), 881-910, 2007.

⁴⁹ Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου, *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δάρδανος, 2001.

Η ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΗΘΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΝΤΙΘΕΣΕΩΝ

Ευδοκία Δημητριάδου

Abstract

The purpose of this thesis is: a) to explore the role of the leader-director as a key factor in the organizing and functioning of a school environment where pupils of different cultural backgrounds study; and b) to suggest that the maximum possible effective management of emerging intercultural issues is achieved when the school leader combines the elements of transformation in the exercise of his leadership and morality in his leadership behavior.

In particular, the characteristics of the transformer and moral leader of the school unit are emphasized as principal elements in the formation of intercultural school culture which can contribute to the resolving of intercultural oppositions. This is made possible by the formation of ethical principles and behaviors that the leader will firstly express and will transformatively try to make them part of the ones involved in the school unit by contributing to the formation of a moral atmosphere. This perspective can be achieved by the leader by developing the collaborative spirit of all involved in the school unit in order to promote values, beliefs and practicalities.

Εισαγωγή

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, παρατηρείται στην Ελλάδα διαφοροποίηση της σύνθεσης της κοινωνίας, εξαιτίας προσφυγικών ροών ανθρώπων διαφορετικής κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης. Η εξέλιξη αυτή διαμορφώνει νέα κοινωνικά δεδομένα, δημιουργώντας νέες κοινωνικές ανάγκες και προσαρμογές. Οι εξελίξεις αυτές επηρεάζουν και την εκπαίδευση ως προϊόν και δημιουργήμα της κοινωνίας. Η εκπαίδευση, ως διαχρονικός θεσμός των κοινωνιών, συμβάλλει στη δημιουργία νέων κοινωνικών και μαθησιακών τάσεων και αξιών, που προωθούν την αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τους «διαφορετικούς».

Κύριο αίτημα της εξέλιξης αυτής αποτελεί η δόμηση μιας διαπολιτισμικής κουλτούρας στην εκπαίδευση, αλλά και διαπολιτισμικών εφαρμογών και αναφορών στον τρόπο τόσο της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας όσο και της διαμόρφωσης της διαπροσωπικής σχέσης μεταξύ ανθρώπων/μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων και αναφορών. Η διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση επιφορτίζει τον εκπαιδευτικό με την υποχρέωση της ευρύτητας των μαθησιακών περιεχομένων, αλλά και των διαμαθητικών σχέσεων που θα προκαλέσει το μαθησιακό περιεχόμενο, αλλά και η προοπτική που θα δοθεί σε αυτό. Καθίσταται

συνεπώς σαφές ότι ο ρόλος τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και ιδιαίτερα του ηγέτη της σχολικής μονάδας, είναι σημαντικός για τη συνδιαμόρφωση με όλους τους άλλους παράγοντες του σχολείου, της κουλτούρας του σχολείου μέσω των δράσεων και εφαρμογών.¹

Το μετασχηματιστικό μοντέλο ενέχει τη δυναμικότητα της συλλογικότητας, η οποία προϋποθέτει τη δημιουργία ανάλογου θετικού κλίματος, αισθήματος ασφάλειας και ικανοποίησης των επικοινωνιακών σχέσεων των εμπλεκόμενων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί και στο πλαίσιο της σχολικής λειτουργικότητας, όπως αυτή διαμορφώνεται από την υφιστάμενη σχολική κουλτούρα, ως ηθική θεμελίωση αξιών, με δυνατότητα αυτοανάπτυξης των εργαζομένων.² Για να μπορέσει, ωστόσο, ο μετασχηματιστής ηγέτης να εμπνεύσει και να παρακινήσει τους υφισταμένους του για δέσμευση στο κοινό όραμα της οργάνωσης, θα πρέπει ο ίδιος να αποτελέσει πρότυπο δεοντολογικής και ηθικής συμπεριφοράς. Μια ηγεσία που βασίζεται σε αξίες δεσμεύει τα μέλη της οργάνωσης και τον ηγέτη σε μια κοινή διαθήκη.³

Από τα ανωτέρω αναδύεται η πρόταση για την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός μετασχηματιστικο-ηθικού μοντέλου διαχείρισης σχέσεων και συγκρούσεων. Αυτό διαμορφώνει το πλαίσιο δόμησης ηγετικού οράματος, στρατηγικής και βαθιάς γνώσης των θεωριών που αναφέρονται στον ρόλο του ηγέτη – διευθυντή και όχι του ηγέτη διαχειριστή μιας υπάρχουσας κατάστασης.

Η λειτουργικότητα της μετασχηματιστικο-ηθικής ηγεσίας στη διαχείριση διαπολιτισμικών συγκρούσεων

Ο Helmut Essinger, προσδιορίζει τις τέσσερις αρχές που διέπουν το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης: α) την ενσυναίσθηση, β) την αλληλεγγύη, γ) τον σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα και δ) την εξάλειψη του εθνικισμού. Για την εφαρμογή των ανωτέρω διαπολιτισμικών αρχών η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη και την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας, η οποία μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ειρηνική συνύπαρξη.⁴

¹ Με τον αρσενικό τύπο διατύπωσης της έννοιας «ηγέτης» νοείται ταυτόχρονα και ο θηλυκός τύπος.

² Bass, B. & Steidlmeier, P., «Ethics, Character, and Authentic Transformational Leadership behavior», *Leadership Quarterly*, 10(1999), 181-217.

³ Wong, K., «Culture and Moral Leadership in Education», *Peabody Journal of Education*, 73 (1998), 106-125.

⁴ Νεκταρία Παλαιολόγου και Οδυσσέας Ευαγγέλου, *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ενταξη και Σχολικές Επιδόσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 2012.

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσω της εκπαίδευσης είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την επίτευξη διαπολιτισμικής κατανόησης, εκτίμησης και σεβασμού. Μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να αναπτύξουν τις ικανότητες που χρειάζονται για να συμμετάσχουν σε ουσιαστικό διαπολιτισμικό διάλογο και να ζήσουν σε αρμονία με εκείνους που θεωρούνται ότι έχουν διαφορετικές πολιτιστικές ευθύνες από τους εαυτούς τους.⁵

Στην εφαρμογή διαπολιτισμικών αρχών, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο μετασχηματιστικο-ηθικός ηγέτης. Η σπουδαιότητα μίας μετασχηματιστικο-ηθικής ηγεσίας, ως διαχειριστικού μοντέλου διαπολιτισμικών συγκρούσεων από την εκπαιδευτική ηγεσία, καθώς επίσης και η δυνατότητα λειτουργίας της στις σύγχρονες διοικητικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως θεωρητική και εφαρμοστική διαδικασία, αναδεικνύει τους δύο βασικούς άξονες της που είναι ο μετασχηματισμός και η ηθικότητα.

Ο μετασχηματιστής ηγέτης:

α) Κατευθύνει τους προσωπικούς στόχους των υφισταμένων του στην υποστήριξη των στόχων και του οράματος της σχολικής μονάδας, μέσα σε ένα κλίμα που προάγει την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία. Επιπλέον αξιοποιεί τις ικανότητες όλων των εκπαιδευτικών.⁶

β) Ενθαρρύνει τους υφισταμένους του να θέτουν σχετικά δύσκολους, άμεσους και μακροπρόθεσμους στόχους.⁷

γ) Παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη.⁸

δ) Αυξάνει τις ανησυχίες των υφισταμένων του (σύμφωνα με την ιεραρχία των αναγκών του Maslow) από τις ανάγκες για ασφάλεια στις ανάγκες για επίτευξη και αυτοεκτίμηση. Επιπλέον, αυξάνει την ευαισθητοποίησή και τη συνείδηση τους στο τι είναι πραγματικά σημαντικό και τους μετακινεί πέρα από το δικό τους συμφέρον για το καλό των μεγαλύτερων οντοτήτων στις οποίες ανήκουν.⁹

ε) Έχει ως στόχο την ανάπτυξη κοινών κανόνων, αξιών, πεποιθήσεων και συμπεριφορών μεταξύ του προσωπικού και την προώθηση της αμοιβαίας φροντίδας και εμπιστοσύνης μεταξύ του προσωπικού. Επιπλέον, η παροχή ευκαιριών για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων συμβάλλει στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ότι είναι σε θέση να διαμορφώσουν

⁵ Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin- Gaillard, P. & Philippou, S., *Developing Intercultural Competence through Education*, Directorate of democratic citizenship and participation, Council of Europe.

⁶ Αθανασούλα Ρέππα, *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*, Αθήνα: Έλλην, 2008.

⁷ Leithwood, K., Jantzi, D., «Transformational Leadership: How Principals Can Help Reform School Cultures», *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1990), 249- 280.

⁸ όπ.παρ.

⁹ όπ.παρ.

το πλαίσιο της αλλαγής για να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες.¹⁰ Αυτό οδηγεί τους υφισταμένους σε μια θετική στάση απέναντι στις προτεινόμενες αλλαγές και καινοτομίες στη σχολική μονάδα.

στ) Έχει όραμα για την οργάνωση της σχολικής κοινότητας επιχειρώντας τις απαιτούμενες κάθε φορά αλλαγές στη διαμόρφωση του είδους και του επιπέδου κουλτούρας και κοινωνικο-μαθησιακής δραστηριοποίησης του σχολικού οργανισμού. Η υλοποίηση του οράματος ενδέχεται να μην αντανakλά πάντα τα ενδιαφέροντα των επιμέρους ομάδων αναφοράς του σχολικού οργανισμού που συναπαρτίζουν τη σχολική κοινότητα ή ακόμα και να προσκρούει σε στερεότυπες συμπεριφορές, πεποιθήσεις ή φόβους για την πολιτισμική ετερότητα. Η επιτυχία της υλοποίησης του οράματος προϋποθέτει την κοινή αντίληψη που χρειάζεται να έχουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, προκειμένου να γίνουν απόδεκτες ενός κοινού οράματος αμοιβαίας αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας, αλλά και για να εξασφαλιστεί η δέσμευσή τους σε μία ομαλή και ειρηνική συνύπαρξη και δημιουργική αλληλεπίδραση.¹¹

Ο ηθικός ηγέτης:

α) Ασκει εξουσία παρουσιάζοντας τις ηθικές αξίες ως γνώμονα για τη λήψη αποφάσεων, αλλά και ως πηγή επιρροής μέσα στη σχολική μονάδα. Η εξουσία και η επιρροή του ηθικού ηγέτη πρέπει να προέρχονται από τις ισχύουσες αντιλήψεις για το τι είναι σωστό ή λάθος.¹²

β) Αποσκοπεί στην κατάργηση των ανισοτήτων μέσα στα σχολεία και στην κοινωνία, αφυπνίζοντας το πνεύμα των ατόμων με το να θέτει συνεχώς δύσκολα ερωτήματα σχετικά με την εφαρμογή του δίκαιου στις διαδικασίες και τους νόμους σε καθημερινά ζητήματα.¹³ Ο Capper υποστήριξε: «Οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να μπορούν να αμφισβητούν το τι συμβαίνει στην κοινωνία και στα σχολεία, καθώς και τα δύο αυτά συνδέονται. Πρέπει να γίνουν κριτικοί θεωρητικοί που μπορούν να βοηθήσουν στην αποκατάσταση λανθασμένων πραγμάτων, ενώ ταυτόχρονα εντοπίζουν βασικές ηθικές και αξίες». Η αναγνώριση των ηθικών όψεων από

¹⁰ Leithwood, K., Jantzi, D., «The effects of Transformational Leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong», *Journal of Educational Administration*, 40(2002), 368-389.

¹¹ Νεκταρία Παλαιολόγου και Οδυσσέας Ευαγγέλου, *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ενταξη και Σχολικές Επιδόσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 2012.

¹² Sergiovanni Thomas, *Value-Added Leadership: How to get Extraordinary Performance in Schools* London: HBJ, 1990.

¹³ Rucinski, D., Bauch, P. «Reflective, ethical, and moral constructs in educational leadership preparation effects on graduates». *Journal of Educational Administration*, 44(2006), 487-508.

τον εκάστοτε ηγέτη σε ένα ζήτημα αποτελεί βασικό βήμα για να ενεργοποιηθούν διαδικασίες ηθικής κρίσης κατά τη λήψη αποφάσεων.¹⁴

Οι μετασχηματιστικο-ηθικοί ηγέτες νοιάζονται για τους υφιστάμενους τους, ενεργούν σύμφωνα με τις ηθικές τους αρχές, εξετάζουν τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεών τους και αποτελούν ηθικά πρότυπα για τους άλλους. Οδηγούμεστε λοιπόν στην αναγνώριση μίας αυθεντικής μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπου ο ηγέτης αποτελεί πρότυπο της ηθικής μάθησης και της ηθικής εκπαίδευσης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Αυτό προτάσσεται ως απαραίτητο καθήκον/μέλημα του ηγέτη σε μία εποχή όπου η σύγχρονη εκπαίδευση φαίνεται να αδιαφορεί για τη σημασία της ηθικής μάθησης και του αιτήματος για παιδευτική ολοκλήρωση και παραμένει ζωντανό μόνο το ενδιαφέρον για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων με ημερομηνία λήξης.¹⁵

Συμπερασματικά και στη βάση των προαναφερθέντων προκύπτει ότι το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας φαίνεται να λειτουργεί αποτελεσματικά εάν ο μετασχηματιστής ηγέτης διακρίνεται από υψηλά επίπεδα ηθικής συλλογιστικής.

Ο μετασχηματιστικο-ηθικός ηγέτης βρίσκεται αντιμέτωπος με μία καινούρια πρόκληση, στην οποία αναδεικνύεται η κριτική και προσωπική συνείδηση, παρέχονται εφόδια για την κατανόηση της υφιστάμενης πολυπολιτισμικής κοινωνικής πραγματικότητας, ενισχύεται έως και αναδομείται το αξιακό σύστημα, απαιτείται η αναζήτηση τρόπων ενδυνάμωσης των συναισθημάτων με την έμφαση σε καταστάσεις ενσυναίσθησης.¹⁶ Κατ' επέκταση στην προσπάθεια του, ο μετασχηματιστικο-ηθικός ηγέτης, για την δημιουργία ενός πραγματικά διαπολιτισμικού σχολείου, οφείλει να εστιάσει: α) Στην κοινωνική μάθηση, η οποία πρέπει να στοχεύει στην ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη και την ικανότητα συνεργασίας. β) Στην κατάργηση του μονοπολιτισμικού προσανατολισμού. γ) Στην ανάπτυξη των αξιών και των δεξιοτήτων για τη διατήρηση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας, της προσωπικής αυτονομίας και της κοινοτικότητας στο σχολείο. δ) Στην αντιρατσιστική αγωγή. στ) Στην ανάπτυξη της πολυπρισματικής προσέγγισης των πραγμάτων». ¹⁷

¹⁴Χρυσή Βιτσιλάκη και Νικόλαος Ράπτης, *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 2007.

¹⁵Βασιλική Καραβάκου, «Φρόνηση και μετασχηματιστική μάθηση: Μια πρόκληση κοινή για την ηθική μάθηση και τη δια βίου εκπαίδευση», στο *Η φιλοσοφία ως διάσταση και προοπτική στη δια βίου μάθηση*, Καραβάκου (επιμ.), Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2018, 153-170.

¹⁶ Γιώργος Νικολάου, *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2005.

¹⁷ Ανδρέας Ζωγράφου, *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*, Αθήνα: Τυπωθήτω, 2003.

Η αποτελεσματικότητα του μετασχηματιστικο-ηθικού ηγέτη, στη δημιουργία ενός σχολείου που θα έχει ως βάση τους παραπάνω στόχους, έγκειται στην οργάνωση μίας σχολικής διαπολιτισμικής κουλτούρας, η οποία θα εδράζεται στον μετασχηματισμό της παιδαγωγικής πρακτικής των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα αναστοχάζονται την πρακτική τους με σκοπό τη διαφώτιση των μαθητών, ώστε να καταστούν ικανοί να αναστοχάζονται ατομικές και συλλογικές τους δράσεις. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούν να «αιτιολογήσουν» τους λόγους της συμπεριφοράς τους. Εδράζεται, επίσης, στη δημιουργία ενός σχολικού διαπολιτισμικού κλίματος όπου οι επίσημοι και άτυποι κανόνες συμπεριφοράς θα αποτελούν καθημερινά μαθήματα προσωπικής και ομαδικής συμπεριφοράς.¹⁸

Για την επίτευξη του μετασχηματισμού της σχολικής διαπολιτισμικής κουλτούρας ο μετασχηματιστικο-ηθικός ηγέτης πρέπει:

Α) Να είναι γνώστης της αντίφασης που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα σχολεία λειτουργούν μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά, παρόλο που ο μαθητικός πληθυσμός τους δεν είναι πολιτισμικά ομοιογενής. Δεν αρκεί μόνο μία απλή ενσωμάτωση του ανάλογου πολυπολιτισμικού περιεχομένου και ο περιορισμός των προκαταλήψεων. Χρειάζεται να είναι γνώστης της πολυδιάστατης πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκειμένου να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την ανάπτυξη παρέχοντας σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες στη μάθηση.¹⁹

Β) Ως ηγέτης της πολιτιστικής αλλαγής της σχολικής κουλτούρας, να εμφανίζει ξεκάθαρο, βαθύ και ολοκληρωμένο ηθικό σκοπό.²⁰

Γ) Να γνωρίζει τις ανάγκες και τις αξίες των ποικίλων ομάδων μαθητών και να έχει την ικανότητα να προβεί στις απαραίτητες ενέργειες, προκειμένου να αμβλύνει πιθανές διαφορές που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η πολυπολιτισμική ποικιλομορφία πρέπει να λειτουργήσει εμπλουτιστικά και «όχι με όρους έλλειψης και απόκλισης από την ιδεατή νόρμα με βάση την οποία ρυθμίζεται η λογική και η πράξη του σχολείου».²¹ Για να γίνει αυτό η παρεχόμενη διαπολιτισμική αγωγή του σχολείου πρέπει να απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών, να τους αγκαλιάζει όλους και να μην αφορά μόνο τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων. «Πρέπει να είναι χώρος που ενώνει και ευνοεί την

¹⁸Χρήστος Γκόβαρης, «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική», στο *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανόπαιδων*, Μπενέκος (επιμ.), Βόλος: Επτάλοφος Α.Β.Ε.Ε, 2007.

¹⁹ James Banks, *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήση, 2004.

²⁰ Fullan, M., «The Change», *Educational Leadership*, 59 (2002), 16-20.

²¹ Νέλλη Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2006.

επικοινωνία και όχι σχολείο – ‘πολυκατοικία’, όπου κάθε διαμέρισμα αντιστοιχεί σε μια ιδιαίτερη (φανταστική) συλλογική ταυτότητα».²²

Δ) Να προάγει το κοινό καλό φροντίζοντας να εκτείνει τα συμφέροντα πέρα από τις ανάγκες μίας συγκεκριμένης ή μεμονωμένης ομάδας, διαμορφώνοντας ο ίδιος τα κριτήρια με τα οποία θα καθορίζει τι είναι ειδικό συμφέρον και να απαιτεί να αλλάξει ο κανόνας, οι παραδοχές και οι αξίες των θεσμών και των δομών. Συγκεκριμένα για τη διαμόρφωση διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας, η λειτουργική δραστηριοποίηση του μετασχηματιστικο-ηθικού ηγέτη πρέπει να αναφέρεται σε τρεις κατηγορίες πρακτικών ηγεσίας: α) τη ρύθμιση οδηγιών, β) την ανάπτυξη ατόμων και γ) τον επανασχεδιασμό του Σχολικού Οργανισμού.²³

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τη ρύθμιση οδηγιών ο μετασχηματιστικο-ηθικός ηγέτης έχει ως σκοπό την οικοδόμηση του οράματος για διαπολιτισμική σχολική κουλτούρα, κατευθύνοντας τους προσωπικούς στόχους των υφισταμένων του στην υποστήριξη των στόχων και του οράματος της σχολικής μονάδας. Αυτό θα γίνει μέσα σε ένα ηθικό κλίμα που να προάγει την εμπιστοσύνη και την ασφάλεια των ακολούθων, την ανησυχία για τους άλλους και τη διαπροσωπική δικαιοσύνη. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή, το όραμα πρέπει να είναι κατανοητό, να καθορίζει με σαφήνεια το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, να είναι σύμφωνο με τις αξίες του οργανισμού και θα συνδέεται με τον στρατηγικό στόχο. Αυτό οδηγεί στην εσωτερική-κευση της οργανωτικής κουλτούρας και στην πλήρη ταύτιση του εργαζομένου με τον οργανισμό.²⁴

Για μια μετασχηματιστική αλλαγή του σχολείου, εστιασμένη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκτός από την ύπαρξη οράματος απαιτείται η διαμόρφωση μιας κουλτούρας που να στοχεύει σε αλλαγές των συμπεριφορών και των πολιτισμικών αξιών της σχολικής κοινότητας. Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα ανάμεσα σε διαφορετικές, πολιτισμικά, κοινωνικά και εθνοτικά, ομάδες δεν αίρονται με τη συνύπαρξη, έστω και φαινομενικά ειρηνική και μόνο. Αυτό καθίσταται δυνατό με τη δημιουργία ενός ηθικού κλίματος. Μέσω της ηθικής ηγετικής συμπεριφοράς, ο μετασχηματιστικο-ηθικός ηγέτης θα επηρεάσει τις αντιλήψεις των υφισταμένων του για ηθικό κλίμα, οι οποίες με τη σειρά τους θα επηρεάσουν θετικά την επαγγελματική ενδυνάμωση των οργανωτικών μελών. Αυτό δύναται να μετρηθεί με την ικανοποίηση τους από την εργασία και τη συναισθηματική δέσμευσή τους προς τον οργανισμό.

²²Γιώργος Νικολάου, *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2005.

²³ όπ.παρ.

²⁴ Πέτρος Πασιαρδής, *Διαχείριση αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός – Στρατηγικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Ίων (2015β).

Οι ηγέτες που ασκούν ηθική ηγεσία επηρεάζουν τους υφισταμένους τους μέσω της πρακτικής συμπεριφοράς τους και των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Θεωρούνται αλληλεπιδραστικοί, διότι ασκούν ορθή κρίση στην παροχή σχετικών και πιστών πληροφοριών και εξηγήσεων και όχι μόνο την απλή τήρηση των κανόνων, ενώ παράλληλα επικοινωνούν με τους υφισταμένους τους με σεβασμό και ευαισθησία. Επιπλέον προωθούν την ηθική συμπεριφορά επικοινωνώντας με ηθικές προσδοκίες, τονίζοντας και εφαρμόζοντας πολιτικές και πρακτικές που ενισχύουν την ηθική συμπεριφορά και κρατώντας οργανωτικά τα μέλη, υπεύθυνα για ηθικές ενέργειες. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας παρατηρούν και ενστερνίζονται τις καλές ενέργειες του ηγέτη-διαχειριστή που εκδηλώνει ήθος και δημιουργείται με αυτόν τον τρόπο ένα εργασιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από κοινά πρότυπα και αντιλήψεις ηθικής εργασίας.²⁵

Όσον αφορά στην *ανάπτυξη ατόμων*, ο μετασχηματιστικο-ηθικός οφείλει να πρωταγωνιστήσει στη διαμόρφωση μίας ηθικής κουλτούρας που θα επηρεάζει την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών και τον ενθουσιασμό τους, για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου με διαπολιτισμική κατεύθυνση. Εν συνεχεία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ως ηγέτες της τάξης, θα μεταδώσουν τα ανάλογα μηνύματα και στη μαθητική κοινότητα.

Αναφορικά με τον *επανασχεδιασμό του Σχολικού Οργανισμού* περιλαμβάνεται η ανάπτυξη συνεργατικής σχολικής κουλτούρας, η δημιουργία δομών για την ενθάρρυνση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και η δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με την κοινότητα. Ο ηγέτης παίζει σημαντικό ρόλο στη συνεργατική κουλτούρα εξασφαλίζοντας ότι οι στόχοι είναι σαφείς και συνεχίζουν να είναι ξεκάθαροι σε όλους, καθώς λαμβάνει χώρα η λήψη αποφάσεων και οι προσδοκίες για τη βελτίωση του σχολείου και τα αποτελέσματα είναι υψηλές. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο παίζει η ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης στο σχολείο. Δηλαδή το προσωπικό του σχολείου να αισθάνεται ότι θα υποστηριχθεί στην ανάληψη κινδύνων, καθώς προχωρά προς τους σχολικούς στόχους και αντιμετωπίζει δυσλειτουργίες στη συλλογική συνεργασία, όπως η εμφάνιση του "groupthink" δηλαδή, κατάσταση στην οποία τα μέλη μίας ομάδας απομονώνονται από εναλλακτικές ιδέες.²⁶

²⁵ Neubert, M., Carlson, D., Kacmar, M., Roberts, J & Chonko, L., «The Virtuous Influence of Ethical Leadership Behavior: Evidence from the field», *Journal of business Ethics*, 90(2009), 157-170.

²⁶ N. Waldron. & Machesney, «Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform», *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (2010), 58-74.

Η επιτυχής έκβαση των ενεργειών του μετασχηματιστικο-ηθικού ηγέτη στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας, προϋποθέτει τη δημιουργία προϋποθέσεων μάθησης όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Ο Οργανισμός μάθησης παρέχει γνώση η οποία διαμοιράζεται, διαχέεται στα μέλη του Οργανισμού και οδηγεί στο μετασχηματισμό. Σύμφωνα με τον Senge «σε ένα μανθάνοντα οργανισμό καλλιεργούνται νέα και εκτεταμένα πρότυπα σκέψης, η συλλογική φιλοδοξία απελευθερώνεται και τα άτομα μαθαίνουν συνεχώς πώς να μαθαίνουν μαζί». Η εφαρμογή μιας τέτοιας πρακτικής του μετασχηματιστικο-ηθικού ηγέτη θα δώσει τη δυνατότητα στους μανθάνοντες να επιτυγχάνουν την κριτική ενασχόληση επί του σχολικού οργανισμού και την κοινωνία, αντιλαμβανόμενοι ότι η υπάρχουσα κατάσταση πραγμάτων δεν εξυπηρετεί την αποτελεσματικότητα του οργανισμού και καταλήγοντας σε εναλλακτικούς τρόπους δράσης. Επιπλέον θα δύνανται να αναπτύσσουν μια διαρκώς εξελισσόμενη κριτική άποψη για τις πολιτισμικές συνθήκες πάνω στις οποίες στηρίζονται οι νοητικές τους συνήθειες, δεσμευόμενοι για μία συνεχή κριτική επανεξέταση των απόψεων και των νοητικών τους συνηθειών. Η κριτική διερεύνηση θα οδηγήσει τους μανθάνοντες στο να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο η προσωπική τους ιστορία επηρεάζει τις νοητικές τους συνήθειες. Συνεπώς θα αναζητήσουν εναλλακτικούς ερμηνευτικούς τρόπους αξιοποίησης των εμπειριών τους και θα αναδείξουν τόσο τα θετικά και αρνητικά τους σημεία όσο και τους λόγους που βρίσκονται πίσω από τις «τυφλές» περιοχές τους και τις παρεξηγήσεις τους. Συνεπώς πρωταρχική μέριμνα του μετασχηματιστικο-ηθικού ηγέτη είναι η διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας που προάγει τον κριτικό στοχασμό, μετασχηματίζει τη δομή της ομαδικής συνείδησης και οδηγεί στη διατύπωση με σαφήνεια βασικών πολιτισμικών αξιών και λειτουργιών αρχών.²⁷

Όλα τα ανωτέρω αποτελούν μια διαφορετική προσέγγιση της ηγεσίας, με βάση τις αρχές και το μοντέλο του μετασχηματιστικο-ηθικού ηγέτη, κάτι το οποίο αποδεικνύεται από τη σχετικά περιορισμένη βιβλιογραφία στον ελληνικό αλλά κυρίως στο διεθνή χώρο. Αυτό το βιβλιογραφικό κενό, κυρίως σε ερευνητικό επίπεδο, με έμφαση στον ελληνικό χώρο, έρχεται να καλύψει η σχετική διερεύνηση.

Διερεύνηση του θέματος

Για τη διερεύνηση του θέματος επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος και αξιοποιήθηκε η «ανάλυση περιεχομένου», ως μέθοδος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Ως όργανο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ανάλογος «οδηγός συνέντευξης» που περιλαμβάνει τους τέσσερις

²⁷ Jack Mezirow & Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2006.

θεματικούς άξονες και τις ερωτήσεις αυτών. Το δείγμα αποτέλεσαν 14 διευθυντές Πρωτοβάθμιας Δημοτικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θεσσαλονίκη.

Συγκεκριμένα διερευνήθηκαν: α) πιθανά προβλήματα διαχείρισης των διαπολιτισμικών συγκρούσεων σε ένα σχολείο με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά, καταγράφοντας τις απόψεις των διευθυντών, ως ηγετών, σχολικών μονάδων και β) τη δυνατότητα αποτελεσματικής εφαρμογής του μετασχηματιστικο-ηθικού μοντέλου ηγεσίας για τη διαμόρφωση οράματος και αντίστοιχης σχολικής κουλτούρας στη διαχείριση διαπολιτισμικών συγκρούσεων.

Βασικές ερευνητικές υποθέσεις αποτέλεσαν τα εξής: α) Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας του σχολείου δημιουργεί προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία του, β) Η ύπαρξη οράματος από μέρους των ηγετών της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας και γ) Η διαπολιτισμική σχολική κουλτούρα επηρεάζει θετικά τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των διαπολιτισμικών συγκρούσεων.

Ως ερευνητικά ερωτήματα τέθηκαν τα εξής: α) Μπορεί να θεωρηθεί ως το μεγαλύτερο εμπόδιο για τη μετάβαση από την πολυπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα τα στερεότυπα των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα; β) Είναι αναγκαίες οι ηθικές και παρακινητικές ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς από τον ηγέτη της σχολικής μονάδας για τη διαχείριση των διαπολιτισμικών συγκρούσεων; γ) Μπορεί ο ηγέτης της σχολικής μονάδας να επηρεάσει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ως προς τη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας αντιμετώπισης των διαπολιτισμικών συγκρούσεων;

Συμπεράσματα της έρευνας

Α' θεματικός άξονας: Η πολυπολιτισμικότητα στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο

Τα συμπεράσματα που συνάχτηκαν από τις απαντήσεις των υποκειμένων έρευνας, του πρώτου άξονα, μας οδηγούν στα εξής συμπεράσματα: Α) Οι άνθρωποι διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης που έχουν εισέλθει στην Ελλάδα στη βάση μίας διαχρονικότητας επηρέασε την εκπαίδευση και χρειάζεται να γίνουν οι ανάλογες προσαρμογές προς την κατεύθυνση διαμόρφωσης ανθρώπων/πολιτών με πολιτιστικό κεφάλαιο, διαπολιτισμική επάρκεια και ικανότητα να υιοθετεί επιπλέον στοιχεία από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Β) Η διαμορφωμένη αυτή πολυπολιτισμική κατάσταση αντιμετωπίζεται επιφανειακά, χωρίς να μπαίνουν οι βάσεις για ένα διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης. Οι δυσκολίες που βιώνουν οι μετανάστες μαθητές, κατά τη φοίτησή τους στα ελληνικά σχολεία (απομόνωση, δυσκολία επικοινωνίας κ.ά.), δεν λαμβάνονται υπόψη

ως προβλήματα τη στιγμή που δεν εμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Η πολιτισμική ετερότητα λοιπόν γίνεται αποδεκτή στο βαθμό που δεν αγγίζει τις βασικές δομές και το υπόβαθρο της κοινωνίας. Τα υποκείμενα έρευνας εντόπισαν το θέμα αυτό και τόνισαν ότι εάν αυξηθεί ο αριθμός των μεταναστών μαθητών στα σχολεία, θα δημιουργηθούν μεγαλύτερες εντάσεις, διότι τότε θα έρθουν στην επιφάνεια όλα τα υποδορίως κρυμμένα διαπολιτισμικά προβλήματα στα σχολεία. Γ) Το σχολείο παραμένει μονοπολιτισμικό, αν και γίνονται κάποιες προσπάθειες εφαρμογής της Παιδαγωγικής της ειρήνης, χωρίς όμως αυτές να γίνονται θεσμικά οργανωμένες. Θεωρούν ότι για την αντιμετώπιση του όλου θέματος κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη αгаσής συνεργασίας και επικοινωνιακών σχέσεων των εμπλεκόμενων μελών της σχολικής μονάδας, όπως τονίζεται στο πλαίσιο του μετασχηματιστικο-ηθικού μοντέλου ηγεσίας που αναλύθηκε στο βιβλιογραφικό μέρος της παρούσας εργασίας.

Β' θεματικός άξονας: Διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας

Τα συμπεράσματα που συνάχτηκαν από τις απαντήσεις των υποκειμένων έρευνας, του δεύτερου άξονα, μας οδηγούν στα εξής συμπεράσματα: Α) Επισημαίνεται η ανάγκη ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας, η δημιουργία δομών για την ενθάρρυνση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και η δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τη σχολική κοινότητα. Β) Διαφαίνεται η αναγκαιότητα καλών διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλοϋποστήριξης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στον διευθυντή, κάτι που οδηγεί στην ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης ως βάση για τη διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας. Γ) Τονίζεται η σημασία ύπαρξης οράματος από μέρους των διευθυντών, προκειμένου να παρακινήσουν, να εμπνεύσουν και να ενεργοποιήσουν τους υφισταμένους τους. Ωστόσο, η παρακίνηση των εργαζομένων δεν πρέπει να γίνει στη βάση του εξαναγκασμού, όπως αναφέρει το υποκείμενο έρευνας, αλλά μέσω της δυναμικής του οράματος, ειδάλλως θα θεωρηθεί ο διευθυντής αποτυχημένος. Αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δεν γνώριζε τη σημασία του οράματος, στην παροχή νοήματος και πρόκλησης στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, αναφέρθηκε ότι ο διευθυντής δεν έχει την απόλυτη εξουσία, για να χαράζει πολιτική. Αυτή η θέση του υποκειμένου έρευνας ενισχύει ακόμα περισσότερο την άποψή μας ότι ο μετασχηματιστικο-ηθικός ηγέτης με τη δύναμη του μετασχηματισμού στην άσκηση του διοικητικού του ρόλου, αλλά και του ήθους στην ηγετική του συμπεριφορά, προωθεί το συλλογικό σκοπό και επιτυγχάνει τους στόχους της σχολικής μονάδας. Αυτό έρχεται ως αποτέλεσμα της δημιουργίας μιας σχέσης αμοιβαίας ενεργοποίησης που μετασχηματίζει τους οπαδούς σε ηγέτες και τους ηγέτες σε ηθικούς παράγοντες. Όλα τα παραπάνω συμπεράσματα, που συνάχτηκαν από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις του δεύτερου άξονα αποτελούν τα βασικά στοιχεία δόμησης

σχολικής κουλτούρας, όπως τονίζεται στο πλαίσιο του μετασχηματιστικο-ηθικού μοντέλου ηγεσίας που αναλυτικά αναφέρεται στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας.

Γ' θεματικός άξονας: *Δόμηση σχολικής διαπολιτισμικής κουλτούρας*

Τα ερωτήματα που τέθηκαν στον Γ' άξονα εστιάστηκαν στην διερεύνηση της ύπαρξης ή όχι διαπολιτισμικής κουλτούρας στα σχολεία που εξετάστηκαν, καθώς και ο βαθμός επίδρασής της στην αντιμετώπιση των διαπολιτισμικών συγκρούσεων. Οι απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων οδήγησαν στα εξής συμπεράσματα: Α) Διαφάνηκε η ανυπαρξία διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας, παρά την πρόθεση των υποκειμένων της έρευνας για τη δημιουργία της και την αναγκαιότητα της. Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι ακόμα στα ελληνικά σχολεία, η πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού πληθυσμού της δεν έχει επηρεάσει την εύρυθμη λειτουργία τους καθώς και στο γεγονός ότι δεν εμφανίστηκαν ακόμη έντονες διαπολιτισμικές συγκρούσεις. Τα τελευταία 20 χρόνια υποστηρίζεται ότι τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει να ανταποκρίνονται στην ποικιλομορφία των κοινοτήτων τους.²⁸ Ωστόσο, παρά τη φαινομενικά αυτή προοδευτική στάση, η πολυπολιτισμικότητα στα σχολεία αντιμετωπίζεται εντός πλαισίων αγοράς που τείνει να περιορίσει τις δυνατότητες για μία πιο συνεκτική και δίκαιη εκπαίδευση.²⁹ Επιπλέον, η αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας του μαθητικού πληθυσμού των ελληνικών σχολείων, από την πλευρά της πολιτείας, δε γίνεται στο πλαίσιο μιας μεταρρύθμισης με τελικό στοχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας, ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα και η υποστήριξη για την αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας, ελευθερίας και αυτοεκπλήρωσης. Ούτε μπαίνουν οι βάσεις για μία διαπολιτισμική εκπαίδευση με την έννοια της κοινωνικής μάθησης, δηλαδή την προετοιμασία των πολιτών για μία πλουραλιστική κοινωνία. Καλλιεργείται βέβαια, ως ένα βαθμό, η ανοχή της διαφορετικής προέλευσης μαθητών στα σχολεία. Αυτό όμως δεν έχει στέρεες βάσεις και σε περίπτωση μεγαλύτερης εισροής στα σχολεία μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης θα αναδειχτεί το κρυμμένο πρόβλημα. Επικρατεί ένας εφησυχασμός στην εκπαιδευτική πολιτική για την πολυπολιτισμικότητα στα σχολεία και δίνονται λύσεις μόνο στα τρέχοντα θέματα που προκύπτουν, όπως μεταφραστές για την επικοινωνία των μεταναστών μαθητών με τον γηγενή πληθυσμό, δημιουργία τάξεων υποδοχής και τμημάτων ένταξης.

²⁸ Michalinos Zembylas & S. Iasonos, «Leadership styles and multicultural education approaches: an exploration of their relationship», *International Journal of Leadership in Education*, 13(2010), 163-183

²⁹Jill Blackmore., «Deconstructing diversity discourses in the field of educational management and leadership», *Educational Management Administration & Leadership*, 34(2006), 181-199.

Β) Δίνεται έμφαση στο παράδειγμα του ίδιου του διευθυντή ως προς την έκφραση ηθικής, συνεργατικής και δίκαιης συμπεριφοράς, η οποία μπορεί να επηρεάσει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ως προς τη διαμόρφωση σχολικής διαπολιτισμικής κουλτούρας. Αυτό συνάδει και με τα ευρήματα στη βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας εργασίας, όπου τονίζεται ότι η εφαρμογή πολιτικών και πρακτικών του μετασχηματιστικο-ηθικού ηγέτη ενισχύουν την ηθική συμπεριφορά και κρατά οργανωτικά τα μέλη, υπεύθυνα για ηθικές ενέργειες. Επιπλέον, το υποκείμενο έρευνας που θεωρεί ότι ο επηρεασμός των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή προς τη δημιουργία διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας εξαρτάται από τη διάθεση των εκπαιδευτικών, οδηγεί στην ενίσχυση της θέσης μιας μετασχηματιστικο-ηθικής βάσης δόμησης της διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας. Διότι, όπως έχει προαναφερθεί, ο μετασχηματιστικο-ηθικός ηγέτης παρακινεί και εμπνέει τα μέλη της σχολικής κοινότητας και επηρεάζει την ψυχική τους διάθεση καθιστώντας τους συνοδοιπόρους στο κοινό διαπολιτισμικό όραμα του σχολείου. Καταληκτικά των συμπερασμάτων του Γ' άξονα είναι ότι ο διευθυντής πρέπει να εκφράζει ηθική, συνεργατική και δίκαιη συμπεριφορά προς όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας, προκειμένου να οδηγήσει τη σχολική κοινότητα στη δόμηση διαπολιτισμικής κουλτούρας, όπως τονίζεται και στο πλαίσιο του μετασχηματιστικο-ηθικού μοντέλου ηγεσίας.

Δ' θεματικός άξονας: *Η αντιμετώπιση διαπολιτισμικών συγκρούσεων*

Στον τέταρτο άξονα τέθηκαν δύο ερωτήματα που στόχευαν στη διερεύνηση της αντιμετώπισης των διαπολιτισμικών συγκρούσεων στα σχολεία. Το πρώτο ερώτημα αφορά στη δυνατότητα του διευθυντή να επηρεάσει τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα στην προσαρμογή διαπολιτισμικών κανόνων που τίθενται με σκοπό τη δόμηση διαπολιτισμικής κουλτούρας στα σχολεία. Το δεύτερο ερώτημα αφορά στον τρόπο αντιμετώπισης των διαπολιτισμικών συγκρούσεων από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Οι απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων οδηγήσαν στα εξής συμπεράσματα: Α) παρατηρείται μια σχετικά εύκολη προσαρμογή σε διαπολιτισμικούς κανόνες από το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας. Η προσαρμογή αυτή εξαρτάται από τη δημιουργία ή όχι διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας στα σχολεία καθώς και από την ικανότητα του διευθυντή να επηρεάσει τα εμπλεκόμενα μέλη (εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές), προς αυτήν την κατεύθυνση. Βασικό εξαγόμενο από τις απαντήσεις των υποκειμένων έρευνας είναι ότι όταν ο διευθυντής διακρίνεται από ήθος στην ηγετική του συμπεριφορά, επιδεικνύει υπευθυνότητα και λειτουργεί με δικαιοσύνη, για όλους προωθεί την κατανόηση και ενθαρρύνει με τη στάση του τους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική εξέλιξη επικεντρωμένη σε πολιτισμικά διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Επιπλέον σημαντικός παράγοντας στον επηρεα-

σμό των μελών της σχολικής κοινότητας προς εφαρμογή διαπολιτισμικών κανόνων είναι ο διευθυντής να δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης με τη σταθερότητα των απόψεών του. Β) Διαφαίνεται από τις απαντήσεις ότι η αντιμετώπιση των διαπολιτισμικών συγκρούσεων είναι εφικτή μέσα σε ένα κλίμα διαλόγου και συνεννόησης για αγαστή συνύπαρξη.

Συμπεράσματα

Στον σχολικό οργανισμό υπάρχει συναναστροφή και αλληλεπίδραση ατόμων που παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές και διακυμάνσεις σε επίπεδο πολιτισμικό, κοινωνικό, ιδεολογικό, επιστημονικής γνώσης και επάρκειας και σε επίπεδο εργασιακής εμπειρίας. Άτομα που κουβαλούν διαφορετικές αξίες, αντιλήψεις, απόψεις. Άτομα διαφορετικού φύλου, διαφορετικής ηλικίας, με στόχους, προσανατολισμούς και ενδιαφέροντα που συχνά δεν συμπίπτουν. Ένα περιβάλλον συχνά αβέβαιο και σύνθετο καθώς εμπλέκονται και άλλοι ανθρωπίνι παράγοντες (μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία) που όχι σπάνια λειτουργούν ως ομάδες πίεσης.

Καταληκτικά και συμπερασματικά μπορεί να ειπωθεί ότι η ηθική ηγετική συμπεριφορά μειώνει το άγχος που συνδέεται με την αβεβαιότητα στις ηθικές καταστάσεις, θεωρώντας ότι το κλίμα είναι ανοικτό, αξιόπιστο και ειλικρινές και υπογραμμίζοντας τη σημασία της τήρησης υψηλών δεοντολογικών αρχών.³⁰ Σε ένα τέτοιο πλαίσιο σχολικής κουλτούρας δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί και να εκφράζουν τις ανησυχίες και τους φόβους τους.

Η δόμηση της διαπολιτισμικής σχολικής κουλτούρας επηρεάζει θετικά τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των διαπολιτισμικών συγκρούσεων. Σε αυτό συμβάλλει καθοριστικά η λειτουργικότητα του διευθυντή/ ηγέτη της σχολικής μονάδας στη βάση του μετασχηματιστικο-ηθικού μοντέλου ηγεσίας που αναδύει η παρούσα έρευνα. Γενική διαπίστωση από τα ερευνητικά στοιχεία είναι η ανάδειξη μίας μετασχηματιστικο-ηθικής βάσης δόμησης του σχολικού οργανισμού και των αρχών και αξιών της κουλτούρας, για την αντιμετώπιση των διαπολιτισμικών συγκρούσεων.

³⁰ Brown Michael & Trevino Linda, «Ethical leadership: A review and future directions», *The Leadership Quarterly* 17 (2006), 595–616.

Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Η ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΓΙΑ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Πέτρος Αγγελόπουλος
Κωνσταντίνος Αντωνίου
Ευτυχία Ζώτου
Μαρία Μάντζιου

Abstract

Intercultural education plays a key role in quality and equality in the education, access, participation and training of all involved in the educational process and in the activities of the school. Its purpose is to help students interact with the environment inside and outside the school, respect cultures with different ideas, recognize and integrate culturally diverse people's values and beliefs. As multicultural classes in secondary education increase, approaches to education are also influenced by teachers' cultural skills. In this regard, teachers need to provide counseling. In addition, through counseling, they teach their students to manage their lives and with adequate education and information, to achieve their expectations in the future. Teachers need to face stereotypes and prejudices, reservations of their own, to be able to embrace the culture of intercultural education, they need to increase cultural awareness, so they need training. so that they can provide counseling and support.

Εισαγωγή

Καθώς το εκπαιδευτικό τοπίο αλλάζει και το ποσοστό των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αυξάνει, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να κατανοούν εξελιγμένες έννοιες των πολιτισμών και παράγοντες αλληλεπίδρασης, να αντιμετωπίζουν νέες προκλήσεις, να αναπτύσσουν στρατηγικές. Να κατανοούν τη διαπολιτισμική συμβουλευτική που μπορούν να προσφέρουν στο σχολείο, για απόκτηση πολιτισμικών δεξιοτήτων. Η προετοιμασία αυτή μπορεί να είναι μέρος της κατάρτισής τους στη συμβουλευτική και τη συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού, για να μπορούν να συμβουλεύουν και να υποστηρίζουν τους μαθητές τους.

Σώμα

Οι σύγχρονες κοινωνίες συνδέονται άμεσα με εξελίξεις στην τεχνολογία και την επιστήμη, είναι πολυπολιτισμικές, με τις πολυπολιτισμικές σχέσεις να αλληλοεπιδρούν και να διασταυρώνονται σε ένα πολιτισμικά εξελισσόμενο περιβάλλον. Σε αυτό το περιβάλλον οι άνθρωποι αντιλαμ-

βάνονται την ταυτότητά τους, τους άλλους, προσπαθούν να ερμηνεύσουν τον κόσμο μέσα από τις πολιτισμικές τους αντιλήψεις.¹ Οι αλλαγές αυτές γίνονται αισθητές και στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς όλο και περισσότερα σχολεία αντιμετωπίζουν μία πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Αναδεικνύεται επομένως ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της συστηματικής προσπάθειας για μεγαλύτερη ικανότητα επικοινωνίας, κατανόησης μηχανισμών, ικανότητας συμμετοχής, σεβασμού. Στόχος της να βοηθήσει τους μαθητές να αλληλοεπιδράσουν με το περιβάλλον εντός και εκτός της σχολικής μονάδας, να σέβονται πολιτισμούς με διαφορετικές ιδέες, να αναγνωρίζουν και να ενσωματώνουν αξίες και πεποιθήσεις πολιτιστικά διαφορετικών ανθρώπων.²

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαίδευση ίσων ευκαιριών σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες,³ οφείλει να αφορά το περιβάλλον μάθησης στο σύνολό του, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τα προγράμματα σπουδών, τις γλώσσες διδασκαλίας, τις μεθόδους διδασκαλίας και είναι εξίσου σημαντικό να προσεγγίζει την κοινωνικο-συναισθηματική ευεξία των μαθητών, προκειμένου να δημιουργείται η βέλτιστη κατάσταση για μάθηση, για το μέλλον τους.⁴ Με δεδομένο ότι οι πολυπολιτισμικές τάξεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυξάνονται και φιλοξενούνται μαθητές από διαφορετικές εθνότητες και πολιτισμούς, καλείται το σχολείο και ο εκπαιδευτικός του σήμερα, να διαδραματίζουν όλο και πιο σημαντικό και απόφασιστικό ρόλο, να ανταποκρίνονται στις αλλαγές που γίνονται γρήγορα, να αναπτύξουν διαπολιτισμική ικανότητα, ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια.⁵ Τα εκπαιδευτικά συστήματα χρειάζεται να σχεδιάζουν προσεγγίσεις που θα προσελκύσουν όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των ευάλωτων ομάδων, γνωρίζοντας ότι η ταυτότητα του ατόμου διαμορφώνεται από παράγοντες όπως, η πολιτιστική ομάδα στην οποία ανήκει, το ιστορικό του υπόβαθρο και οι κοινωνικές-πολιτικές του εμπειρίες και οι εκπαιδευτικοί για να μπορούν να εργάζονται δημιουργικά στο σχολείο εν γένει, καλούνται να υπο-

¹ Martyn D Barrett, Josef Huber, and C. Reynolds. *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2014.

² Unesco. Education Sector. *UNESCO guidelines on intercultural education*. Unesco, 2006.

³ James A Banks, and Cherry A. McGee Banks. *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons, 2019.

⁴ Paula Louise Hamilton. "It's not all about academic achievement: supporting the social and emotional needs of migrant worker children." *Pastoral Care in Education* 31.2 (2013): 173-190.

⁵ Mika Launikari, and Sauli Puukari. *Multicultural guidance and counselling: theoretical foundations and best practices in Europe*. Institute for Educational Research, 2005.

στηρίζουν μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, να διευκρινίσουν συμπεριφορές που επηρεάζουν τους μαθητές, χρειάζονται κατάρτιση.⁶

Οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αντιμετωπίζουν δυσκολίες που μπορεί να επηρεάσουν τη μάθηση και την ανάπτυξή τους και ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να παρέχει συμβουλευτική για τις ψυχοσυναίσθηματικές δυσκολίες, δυσκολίες από τη διαφορετική γλώσσα, λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, δυσκολίες στην κατανόηση αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού – μαθητή – γονέα – σχολείου. Δυσκολίες λόγω διαχωρισμού, εχθρότητας και εκφοβισμού, πολιτισμικής ταυτότητας, σχολικής προσαρμογής και σχολικής επίδοσης, για την ενθάρρυνση θετικής στάσης στη ζωή, για τον τρόπο που αντιλαμβάνεται το άτομο τον εαυτό του και τις πεποιθήσεις του. Η αναγνώριση κοινών στοιχείων παρά διαφορών, η εξασφάλιση ευημερίας, η μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης, η αύξηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών, η προσπάθεια, έτσι ώστε οι μαθητές να αισθάνονται ότι η πολιτισμική τους ταυτότητα γίνεται αποδεκτή, περνά μέσα από την ευαισθητοποίηση, την επιμόρφωση και την κατάρτιση των ίδιων των εκπαιδευτικών.⁷ Χρειάζεται στρατηγικές που εστιάζουν στον μαθητή όπως η συμβουλευτική⁸ και απαιτείται κατάρτιση των ατόμων που προσφέρουν συμβουλευτική.⁹

Για την επιλογή του επαγγέλματος ενδέχεται οι μαθητές να αντιμετωπίζουν δυσκολίες λόγω χαμηλής αυτοεκτίμησης, μη αναγνώρισης των ικανοτήτων, δεξιοτήτων και προσόντων, αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων, εντοπισμού προοπτικών σταδιοδρομίας και της εξέλιξη της σταδιοδρομίας, λόγω έλλειψης αυτογνωσίας, περιορισμένων πληροφοριών για επαγγέλματα, ανάγκη για πρόωγη εργασία, δυσκολίας εντοπισμού ευκαιριών και προοπτικών, επαγγελματικών στόχων και αξιών που έρχονται σε σύγκρουση με προσωπικούς στόχους. Επομένως, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μπορεί να αντιμετωπίσει δημιουργικά και εποικοδομητικά τις προκλήσεις αυτές. Αλλά για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να παρεμβαίνει αποτελεσματικά, χρειάζεται να αντιμετωπίσει στερεότυπα και προκαταλήψεις, να συνειδητοποιήσει επιφυλάξεις του ιδίου, να προσδιορίσει και να αναπτύξει νοοτροπίες, πεποιθήσεις, γνώσεις και δεξιότητες, ευαισθησίες και διαπολιτισμικές ικανότητες, να αναπτύξει κατάλληλες

⁶ Daniel Faas, Christina Hajisoteriou, and Panayiotis Angelides. "Intercultural education in Europe: policies, practices and trends." *British Educational Research Journal* 40.2 (2014): 300-318.

⁷ Sogol Noorani, et al. *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Brief*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. Available from EU Bookshop, 2019.

⁸ Δημήτρης Κ Βεργίδης. "Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής." *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας* 29 (2012): 97-126.

⁹ Colin Lago. *Race, culture and counselling*. McGraw-Hill Education (UK), 2005.

στρατηγικές και ολοκληρωμένες παρεμβάσεις, να μπορεί να υιοθετεί την κουλτούρα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, χρειάζεται να αυξήσει την πολιτισμική του συνείδηση.¹⁰ Η αποτελεσματική εκπαίδευση απαιτεί από-τελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες¹¹ και το σχολείο θα πρέπει να παράσχει στήριξη στους μαθητές του.¹²

Προκειμένου να υποστηριχθεί η κοινωνική, συναισθηματική ευημερία, η ανάδειξη των προοπτικών των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες ή και τις προκλήσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η αναγνώριση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς των διαφορετικών πολιτιστικών, γλωσσικών και πολιτισμικών αντιλήψεων, πρέπει και μπορεί να παρασχεθεί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβουλευτική, που να λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά του ατόμου, καθώς και τον ρόλο των πολιτισμικών επιρροών, παραμέτρων και αξιών που διαμορφώνουν την ταυτότητα και την επιλογή επαγγέλματος.¹³ Οι εκπαιδευτικοί όμως αισθάνονται απροετοίμαστοι και ανασφαλείς και η κατάρτιση στη συμβουλευτική είναι ανεπαρκής και απαιτείται η κατάρτιση σε συγκεκριμένες δεξιότητες, διαπολιτισμικές δεξιότητες, εκπαιδευτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών.¹⁴

Τον ρόλο μπορεί να αναλάβουν ειδικοί, αλλά και εκπαιδευτικοί με τις απαραίτητες γνώσεις Ψυχολογίας, Παιδαγωγικής, Κοινωνιολογίας, Επαγγελματικού Προσανατολισμού, εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί στη συμβουλευτική και τη συμβουλευτική προσανατολισμού. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις έρευνες, τείνουν προς μία θετική στάση απέναντι στο

¹⁰Derald Wing Sue, and David Sue. *Counseling the culturally different: Theory and practice*. John Wiley & Sons Inc, 1999.

¹¹ Johann Le Roux "Effective educators are culturally competent communicators." *Intercultural Education* 13.1 (2002), 37-48.

¹²Αθανάσιος Ε Γκότοβος. "Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές: ιδεολογίες, πραγματικότητες και ζητούμενα." *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας* 17 (2007), 39-99.

¹³ Παντελής Γεωργογιάννης. "Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα." *Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών Α/ βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης*. Πάτρα: Typocenter, 2006, Helena Kasurinen, et al. "Counselling immigrant children and adolescents in educational institutions." *Multicultural* (2005): 235 και Δεσποίνα Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Γεωργία Αλεξοπούλου, Αικατερίνη Αργυροπούλου, Νίκος Δρόσος & Σοφία Ταμπούρη, *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός*, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τομέας Ψυχολογίας, 2008.

¹⁴ Martyn D Barrett, Josef Huber, and C. Reynolds. *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2014 και Unesco. Education Sector. *UNESCO guidelines on intercultural education*. Unesco, 2006.

συμβουλευτικό τους ρόλο¹⁵ και λειτουργούν χωρίς να το γνωρίζουν πολλές φορές άτυπα συμβουλευτικά.¹⁶ Τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, οι επαγγελματικές επιλογές επιτάσσουν να αναλάβει ο εκπαιδευτικός και υποχρεώσεις συμβουλευτικής στον χώρο του σχολείου.¹⁷ Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση για θέματα πολιτισμικών διαφορών και κοινωνικών ανισοτήτων, στην προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο, στον χειρισμό προβλημάτων μαθητών από άλλες εθνικές ή φυλετικές ή θρησκευτικές ομάδες, στην αντιμετώπιση προκαταλήψεων.¹⁸ Ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για επιμόρφωση σε θεματικές ενότητες, όπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η συμβουλευτική – σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός.¹⁹

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι προσεγγίσεις στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, πέρα από τον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών, τη διδασκαλία, τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, περιλαμβάνουν αξίες, συναισθήματα, αντιλήψεις και σχέσεις, επηρεάζονται και από την αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς διαφορετικών πολιτιστικών, γλωσσικών και πολιτισμικών αντιλήψεων, από την κατανόηση των αναγκών των μαθητών και των οικογενειών τους. Έδειξαν ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών προς τον τομέα αυτό βελτιώνει τη στάση τους να διδάσκουν σύμφωνα με τις απαιτήσεις της πολιτιστικής πολυμορφίας στα σχολεία, βελτιώνει τις πολιτισμικές δεξιότητές τους, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης χωρίς αποκλεισμούς. Για να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί τις προσωπικές υποθέσεις, τις αξίες και τις προκαταλήψεις, για να κατανοήσουν την κοσμοθεωρία ανθρώπων από διαφορετικό υπόβαθρο και να διατηρήσουν μια γενική κατανόηση των πολυπολιτισμικών θεμάτων, για να αναπτύξουν

¹⁵ Ανδρέας Μπρούζος, Καλλιόπη Μόσχου. «Διερεύνηση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρησιμότητα άσκησης του συμβουλευτικού τους έργου στη σύγχρονη εποχή», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τχ. 94-95 (2011) σ. 217-226.

¹⁶ Χρυσούλα Κοσμίδου – Hardy, Αθανασία Γαλανουδάκη – Ράπτη. *Συμβουλευτική, Θεωρία και Πρακτική με ασκήσεις για την Ανάπτυξη Αυτογνωσίας και Δεξιοτήτων Συμβουλευτικής*. Αθήνα: εκδ. Π. Ασημάκης, 1996.

¹⁷ Ανδρέας Μπρούζος, *Η συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών*, 1999.

¹⁸ Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, & Κέδρος, Α.Ε. *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ, 2008.

¹⁹ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010.

και να χρησιμοποιήσουν κατάλληλες παρεμβάσεις, στρατηγικές και τεχνικές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, χρειάζεται να αποκτήσουν οι ίδιοι πολιτισμικές δεξιότητες. Και για να αποκτήσουν τις δεξιότητες αυτές, είναι αναγκαία η επιμόρφωση στη συμβουλευτική και συμβουλευτική προσανατολισμού. Γιατί μέσα από την επιμόρφωση και διαθέτοντας ικανότητες συμβουλευτικής παρέχουν συμβουλευτική και υποστήριξη, μαθαίνουν τους μαθητές τους να διαχειρίζονται τη ζωή τους.

Η ΑΥΘΕΝΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΩΣ ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΞΗ

Όλγα Παχή
Σοφία Σωτηρίου
Κατερίνα Κασιμάτη

Abstract

Authentic learning aims to help students improve their critical thinking and exploratory attitude through real-world problems and situations. Authentic assessment is a process that is part of the teaching practice followed by the teacher and is aimed at evaluating the achievement of the teaching goals. It is linked to teaching and pedagogical approaches, such as differentiated teaching, intercultural approach, learning community or work plan. In this context, the teacher must be equipped with skills that will enable him or her to respond to the demands of modern society, such as equality of education, respect for diversity, acceptance of different etc. This paper describes two studies that have been conducted to determine whether teachers are aware of, and to what extent, authentic learning and authentic assessment in the daily educational process. The surveys were carried out in 2017-18 and 2018-19 on primary and secondary teachers of the North Aegean Regional Directorate of Primary and Secondary Education and the Ionian Islands Regional Directorate of Primary and Secondary Education. The research tools were the questionnaire and the interview. Quantitative and qualitative analysis of the research data was performed and the analysis revealed important and interesting conclusions, such as reduced use of ICT, teachers' lack of knowledge about authentic teaching and learning, although most of them apply techniques and tools that are embedded in the authentic learning and assessment framework, which needs further investigation.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Στη σύγχρονη εποχή η συνεκπαίδευση μαθητών/τριών που είναι φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου διαμορφώνουν μία νέα πραγματικότητα στο ελληνικό σχολείο, καθιστώντας το πιο απαιτητικό ως προς τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Στο πλαίσιο αυτό η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο, παρέχοντας την ευκαιρία για εκπαιδευτικής φύσεως αλλαγές, με κύριο έργο της να καταστούν οι σχολικές μονάδες ικανές να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμική πρόκληση της σύγχρονης κοινωνίας και δημιουργώντας αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης, στα οποία οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν γνωστικές, κοινωνικές, με-

ταγνωστικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες, που αποτελούν βασικές δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα σύμφωνα με διαφορετικά μοντέλα.

Η μάθηση κατά κανόνα χαρακτηρίζεται ως «αυθεντική», όταν εστιάζει στον πραγματικό κόσμο, στην επίλυση σύνθετων προβλημάτων, στις δραστηριότητες που εστιάζουν σε ένα πρόβλημα και στη συμμετοχή σε ομάδες εργασίας, οι οποίες προσιδιάζουν στις κοινότητες πρακτικής.¹

Σύμφωνα με τους Brown, Collins και Duguid «[...] οι έρευνες γύρω από τη μάθηση έθεσαν σε αμφισβήτηση τις διδακτικές μεθόδους που παραδοσιακά χρησιμοποιούνταν στην εκπαίδευση, οι οποίες χώριζαν τη γνώση σε αφηρημένες, αποπλαισιωμένες εγκύκλιες έννοιες, θεωρητικά ανεξάρτητες από τις καταστάσεις μέσα στις οποίες η συγκεκριμένη γνώση μαθαίνεται και χρησιμοποιείται.² Η δραστηριότητα, αντίθετα, στην οποία η γνώση αναπτύσσεται και αξιοποιείται αποτελεί ένα ενιαίο και αναπόσπαστο τμήμα αυτού που μαθαίνεται.³

Ως εκ τούτου είναι σημαντική για τη μάθηση η σύνδεση μέσω δραστηριοτήτων με πραγματικές καταστάσεις όπου οι μαθητές μεταφέρουν και εφαρμόζουν τις νέες έννοιες. Οι μαθητές εμπλέκονται σε εμπειρίες του πραγματικού κόσμου,⁴ προωθείται η ολιστική αντίληψη του κόσμου, μέσα από τη βιωμένη πραγματικότητα⁵ και η μάθηση έχει διαθεματικό και διεπιστημονικό χαρακτήρα, όπου οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες να σκεφτούν δημιουργικά και να εργαστούν συνεργατικά.⁶

¹ Αικατερίνη Κασιμάτη, Αναστασία Θεοδωρακάκου, *Κονστρουκτιβιστικά μαθησιακά περιβάλλοντα και η συμβολή τους στην παραγωγή αυθεντικής μάθησης*, Ιωάννινα: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Γενικό Τμήμα Παιδαγωγικών Μαθημάτων, παράρτημα Ιωαννίνων, 2009.

² Εμμανουήλ Νικολουδάκης, *Μία διδακτική πρόταση του Πυθαγορείου Θεωρήματος βασισμένη στο μοντέλο της γνωστικής μαθητείας με την υποστήριξη του διαδικτύου* (Μεταπτυχιακή Εργασία), Αθήνα: Πανεπιστήμιο Πειραιώς, 2007, σ.13.

³ John Seely Brown, Allan Collins and Paul Duguid, *Situated cognition and the culture of learning*, Illinois: Educational Researcher, 1989.

⁴ Anthony McKenzie, Christopher Morgan, Kerry Cochrane, Geoff Watson and David Roberts, *Authentic learning: What is it, and what are the ideal curriculum conditions to cultivate it in?* HERDSA, 2002, σ. 426-433.

⁵ Σπύρος Πανταζής και Μαρία Σακελλαρίου, «Η προοπτική της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση», *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Τ.Ε.Π.Α. του Α.Π.Θ. με θέμα: Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας της μάθησης στην Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα, 2006.

⁶ Αικατερίνη Κασιμάτη, «Αυθεντικό πλαίσιο μάθησης και αξιολόγησης για την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα», στο Αικ. Κασιμάτη & Μ. Αργυρίου (Επιμ.), *Πρακτικά 5ου Διεθνούς συνεδρίου Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Α, Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ-ΕΕΜΑΠΕ, 2014, σ. 17-20.

Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών αποτελεί τμήμα της διδακτικής πρακτικής που ακολουθεί ο/η εκπαιδευτικός και σκοπεύει στην αποτίμηση της επίτευξης των στόχων της διδασκαλίας. Η αυθεντική μάθηση και ως εκ τούτου και η αξιολόγηση συνδέεται με διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως αυτές της εξατομικευμένης μάθησης, της κοινότητας μάθησης ή του σχεδίου εργασίας. Με δεδομένο ότι η μέθοδος διδασκαλίας που υποστηρίζει την αυθεντική μάθηση ανήκει στον κοινωνικό εποικοδομητισμό, ο/η μαθητής/τρια δεν μπορεί παρά να συμμετέχει στη διαδικασία αξιολόγησης που αποτελεί μία, επίσης, ενεργή φάση της διδασκαλίας για τον/την μαθητή/τρια. Έτσι, η αξιολόγηση αποκτά νόημα, όταν ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να μαθαίνουν και να αναπτύσσουν δεξιότητες, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τη διδακτική πρακτική τους, απότιμά τόσο τη διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα, μετρά και παρακολουθεί την πρόοδο και τη βελτίωση εν γένει του εκπαιδευτικού συστήματος.⁷

Συγκεκριμένα, η αυθεντική αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα:

- Αποτελεί συνευθύνη εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας.⁸
- Στοχεύει στην αξιολόγηση για μάθηση και όχι στην αξιολόγηση της μάθησης.⁹
- Ενδιαφέρεται για τη διαδικαστική γνώση και όχι τη δηλωτική.¹⁰
- Εμπλέκει τους/τις μαθητές/τριες στον αξιολογικό μηχανισμό, προσφέροντας ποικίλα εφόδια.¹¹
- Αξιολογεί: α. γνωστικές δεξιότητες, όπως επίλυση προβλημάτων, κριτική σκέψη, διατύπωση ερωτήσεων, εύρεση πληροφοριών, κριτική παρατήρηση, αποτελεσματική χρήση πληροφοριών, έρευνα, κατάσκευη, επινόηση, ανάλυση και παρουσίαση δεδομένων, επικοινωνία, προφορική και γραπτή έκφραση, β. μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως αναστοχασμός και αυτοαξιολόγηση και γ. κοινωνικές δεξιότητες, όπως καθοδήγηση, συζήτηση και διάλογο, πειθώ, συνεργασία, εργασία σε ομάδες και δ. δεξιότητες που αφορούν τη διαχείριση

⁷ Στο ίδιο.

⁸ Αλεξάνδρα Κουλουμπαρίτση και Ηλίας Ματσαγγούρας, «Φάκελος Εργασιών του Μαθητή (Portfolio Assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία», στο Π. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος* Αθήνα: Τυπωθήτω, 2004, σ.55-83.

⁹ Αικατερίνη Κασιμάτη, *Σύγχρονες μορφές αυθεντικής αξιολόγησης*. Αδημοσίευτες Σημειώσεις μαθήματος Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, (Α' Εξάμηνο ΕΠΠΑΙΚ), 2010.

¹⁰ Αικατερίνη Κασιμάτη, *Αυθεντικό πλαίσιο μάθησης και αξιολόγησης για την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα*, όπ. παρ.

¹¹ John McBeath, *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο*. (Χ. Δούκας και Ζ. Πολυμεροπούλου, Μετάφρ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα., 2001.

του συναισθηματικού τομέα, όπως εμμονή στον στόχο, κίνητρα, υπευθυνότητα, προσαρμοστικότητα, ικανότητα να χειρίζεται κανείς καταστάσεις προβληματισμού.¹²

Ως μέσα αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος, στην αυθεντική αξιολόγηση μπορούν να αξιοποιηθούν η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων, το ημερολόγιο, το πεδίο δυνάμεων, η κλείδα παρατήρησης, ο εννοιολογικός χάρτης και ο φάκελος εργασιών του/της μαθητή/τριας ή ο ηλεκτρονικός φάκελος (e-portfolio).

Παρατηρείται, ωστόσο, ότι στα σχολεία όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων εφαρμόζονται παραδοσιακές διδακτικές και αξιολογικές μέθοδοι και τεχνικές. Σύμφωνα με πολλές σχετικές έρευνες οι παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις (διαλέξεις, εστίαση σε δηλωτικές και διαδικαστικές πληροφορίες), συχνά παράγουν αδρανή γνώση.¹³ Όταν η πληροφορία είναι μακράν του εμπειρικού πλαισίου του/της μαθητή/τριας, φαίνεται ότι η μεταφορά στο διαφορετικό πλαίσιο, αυτό της καθημερινής ζωής, να αποτελεί μεγάλη δυσκολία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η γνώση που προσπαθεί να μεταφέρει το σχολείο να παραμένει αδρανής και ως εκ τούτου ο/η μαθητής/τρια να γνωρίζει μόνον όσον χρόνο θυμάται.

1. Μεθοδολογία

Η μέθοδος ανάλυσης που επιλέχθηκε και στις δύο έρευνες είναι η ποσοτική, γιατί είναι παραγωγική, αντικειμενική, επιβεβαιωτική και στοχεύει σε μετρήσιμα αποτελέσματα. Ως εργαλείο έρευνας και στις δύο έρευνες επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, και η δομημένη συνέντευξη, τα δεδομένα της οποίας αναλύθηκαν ποιοτικά. Στόχος της ανάλυσης περιεχομένου είναι να κατανοηθεί το κείμενο με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και να βρεθούν τα κοινά σημεία, αλλά και οι διαφορές μεταξύ των συμμετεχό-

¹² Αικατερίνη Κασιμάτη, «Σύγχρονες τάσεις Αξιολόγησης Αναλυτικού Προγράμματος», *Πρακτικά του 21ου Πανελληνίου συνεδρίου της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας*, Τρίκαλα: Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, 2004, σ. 567-576.

¹³ Carl Bereiter, and Marlene Scardamalia, Cognitive coping strategies and the problem of "inert knowledge". In S. F. Chipman, J. W. Segal, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Vol. 2. Research and open questions*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1985, p. 65-80., John Bransford, Jeffery Franks, Nancy Vye and Robert Sherwood, «New approaches to instruction: Because wisdom can't be told», in (S. Vosniadou & A. Ortony Eds.), *Similarity and analogical reasoning*. New York, NY, US: Cambridge University Press, 1989, p. 470-497, Marc Gick, and Keith Holyoak, «Schema induction and analogical transfer», *Cognitive Psychology* 15(1), (1983), 1-38 και Alexander Renkl, Heinz Mandl & Hans Gruber «Inert knowledge: Analyses and remedies» στο *Educational Psychologist*, 31(2), (1996), σ. 115-121.

ντων/ουσών.¹⁴ Τα ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν με την εφαρμογή Google forms και απεστάλησαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

1.1 Δείγμα

Οι δύο έρευνες πραγματοποιήθηκαν κατά τα σχολικά έτη 2017-18 και 2018-19. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων κατά το σχολικό έτος 2017-18 και της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου κατά το σχολικό έτος 2018-19. Συγκεκριμένα, δείγμα της πρώτης έρευνας αποτέλεσαν 66 εκπαιδευτικοί, διαφόρων ειδικοτήτων, της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων. Δείγμα της δεύτερης έρευνας αποτέλεσαν 72 εκπαιδευτικοί, διαφόρων ειδικοτήτων, της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου.

1.2 Στόχος των ερευνών

Στόχος των δύο ερευνών ήταν να διερευνήσει, αρχικά, αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν, εφαρμόζουν και σε ποιο βαθμό την αυθεντική μάθηση και αυθεντική αξιολόγηση στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα:

- Να αναδειχθεί η αυθεντική μάθηση ως εναλλακτική διδακτική προσέγγιση και η αυθεντική αξιολόγηση ως ένα σύγχρονη αξιολογική πρακτική.
- Να διερευνηθούν οι μέθοδοι και οι τεχνικές που οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών τους.

Και στις δύο έρευνες υπήρξαν κοινά ερευνητικά ερωτήματα τα οποία συνοψίζονται στα εξής:

- Τι εννοούν οι εκπαιδευτικοί όταν αναφέρονται στους όρους αυθεντική μάθηση και αυθεντική αξιολόγηση;
- Ποιες τεχνικές διδασκαλίας αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική;
- Ποιες τεχνικές αξιολόγησης και ποια μέσα αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί;
- Με ποια συχνότητα χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές;

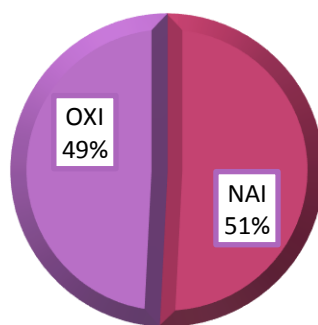
¹⁴Τιμολέων Θεοφανέλλης και Σουλτάνα Παπαδημητρίου, «Εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία: βιβλιογραφική ανασκόπηση και εμπειρίες εκπαιδευτικών», *Ερκυνα*, 8, (2016), σ.67-81.

- Πόσο αναγκαία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την αναθεώρηση των πρακτικών αξιολόγησης που ακολουθούν;
- Ποια είναι τα προβλήματα που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως εμπόδια για να αναθεωρήσουν τις αξιολογικές πρακτικές που ακολουθούν;

1.3 Αποτελέσματα

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων στην έρευνα των Ιονίων Νήσων οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τι είναι αυθεντική μάθηση και αυθεντική αξιολόγηση, ή ερμηνεύουν λανθασμένα τους όρους «αυθεντική μάθηση» και «Αυθεντική Αξιολόγηση».

Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 51% απάντησαν πως γνωρίζουν, ενώ σε ποσοστό 49% πως δεν γνωρίζουν.

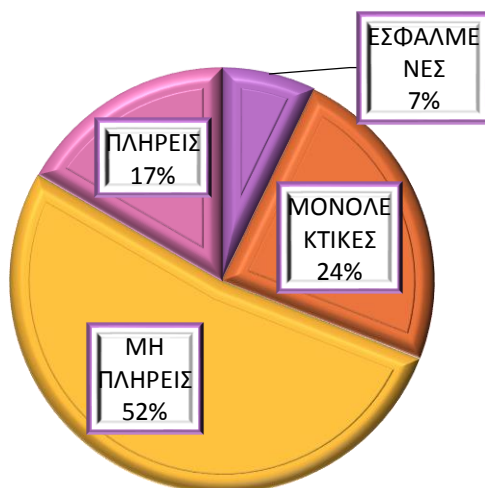


Γράφημα 1: Δήλωση γνώσης σημασίας όρων

Όσον αφορά τις απαντήσεις τους για τη σημασία της αυθεντικής μάθησης από τους/ τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες απάντησαν, δέκα (10) εκπαιδευτικοί απάντησαν μονολεκτικά, λέγοντας ότι αυθεντική μάθηση είναι η εμπειρική – βιωματική μάθηση. Τρεις (3) εκπαιδευτικοί απάντησαν εσφαλμένα, εκ των οποίων οι δύο (2) είχαν δηλώσει ότι δεν γνωρίζουν τι είναι η αυθεντική μάθηση. Συγκεκριμένα απάντησαν ότι αυθεντική μάθηση είναι: α) η μάθηση βασικών γνώσεων μέσω θεσμών, όπως η οικογένεια, β) η εκ βαθέων κατάκτηση της γνώσης και γ) εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας. Από τις υπόλοιπες απαντήσεις οι είκοσι δύο (22) δεν ήταν πλήρεις και μόνο επτά (7) απαντήσεις ξεχώριζαν για την πληρότητά τους.

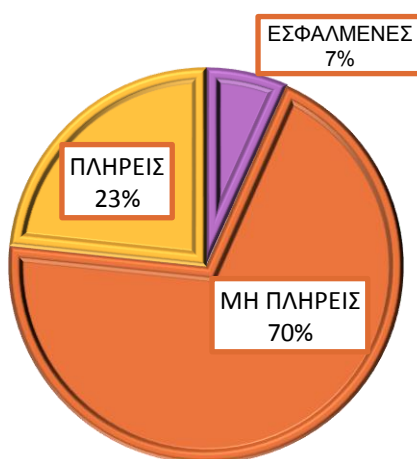
Σχετικά με τη σημασία της αυθεντικής αξιολόγησης στους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες περιέγραψαν τι σημαίνει γι' αυτούς/ες αυθεντική αξιολόγηση, εντάσσονται και τρεις (3), οι οποίοι δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν τι είναι η αυθεντική αξιολόγηση, ενώ τρεις (3) από εκείνους/νες που δήλωσαν ότι γνωρίζουν τι είναι η αυθεντική αξιολόγηση, δεν απάντησαν τι σημαίνει γι' αυτούς/ές.

Από τις τριάντα (30) συνολικά απαντήσεις οι δύο (2) ήταν εσφαλμένες οι εξής: α) ο/η καθηγητής/τρια ή ο/η μαθητής/τρια κρίνει, επιλέγει και αξιολογεί κατά τη δική του/της προσωπική κρίση και β) αυθεντική αξιολόγηση είναι η συμμετοχή του/της μαθητή/τριας και η αλληλεπίδρασή του/της με τον/την δάσκαλο/α.



Γράφημα 2: Ερμηνεία όρου «Αυθεντική μάθηση»

Από τις υπόλοιπες απαντήσεις οι είκοσι μία (21) βρίσκονταν σε γενικές γραμμές στη σωστή κατεύθυνση, αλλά δεν ήταν ολοκληρωμένες και μόνο επτά (7) απαντήσεις ήταν πλήρεις.



Γράφημα 3: Ερμηνεία όρου «Αυθεντική αξιολόγηση»

Όσον αφορά τις τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στον πίνακα αποτυπώνεται ποιες τεχνικές διδασκαλίας από τις έξι προτεινόμενες αξιοποιούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί:

Πίνακας 1:Τεχνικές διδασκαλίας

| | | |
|---------------------|----|-------|
| Παιχνίδι ρόλων | 35 | 53% |
| Μελέτη περίπτωσης | 33 | 50% |
| Επίλυση προβλήματος | 35 | 53% |
| Προσομοίωση | 23 | 34,8% |
| Καταιγισμός ιδεών | 39 | 59,1% |
| Εργασία σε ομάδες | 59 | 89,4% |

Το 89,4% των συμμετεχόντων/ουσών απάντησαν ότι αξιοποιούν την εργασία σε ομάδες, γεγονός που ερμηνεύεται, δεδομένου ότι στο Λύκειο το υποχρεωτικό μάθημα της ερευνητικής εργασίας (project) απαιτεί την εργασία σε ομάδες, καθώς και τα προγράμματα των σχολικών δραστηριοτήτων που υλοποιούνται σε γυμνάσια και λύκεια. Επίσης, σημαντικό ποσοστό (59,1%) απάντησε ότι αξιοποιεί την τεχνική του καταιγισμού ιδεών.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, αν και το 48,5% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι δεν γνωρίζει τι είναι η αυθεντική μάθηση, αξιοποιεί τεχνικές διδασκαλίας που περιλαμβάνονται σε αυθεντικό πλαίσιο μάθησης.

Όσον αφορά τις τεχνικές αξιολόγησης που αξιοποιούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί στον πίνακα αποτυπώνεται ποιες τεχνικές αξιολόγησης από τις τέσσερις προτεινόμενες αξιοποιούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί:

Πίνακας 2:Τεχνικές αξιολόγησης

| | | |
|--------------------|----|-------|
| Παρατήρηση | 55 | 83,3% |
| Αυτοαξιολόγηση | 51 | 77,3% |
| Ετεροαξιολόγηση | 31 | 47% |
| Ερευνητική εργασία | 35 | 53% |

Σύμφωνα με τις απαντήσεις το 83,3% των συμμετεχόντων/ουσών φαίνεται να αξιοποιεί την παρατήρηση, ως τεχνική αξιολόγησης και ένα σημαντικά μεγάλο ποσοστό (77,3%) την αυτοαξιολόγηση. Η ερευνητική εργασία, αξιοποιείται ως τεχνική αξιολόγησης σε ποσοστό 53%, μολονότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών προτείνουν την ανάθεση στους/στις μαθητές/τριες ερευνητικών εργασιών σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Όσον αφορά τα μέσα αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος, στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνεται ποια μέσα αποτύπωσης από τα έξι (6) προτεινόμενα αξιοποιούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί:

Πίνακας 3: Μέσα αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος

| | | |
|----------------------------------|----|--------|
| Φάκελος εργασιών | 42 | 63,6% |
| Κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων | 28 | 42,4% |
| Εννοιολογικός χάρτης | 8 | 12,1% |
| Ημερολόγιο | 39 | 59,1% |
| Πεδίο δυνάμεων | 2 | 3% |
| Κλείδα παρατήρησης | 11 | 16,7 % |

Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών (63,6%) αξιοποιεί τον φάκελο εργασιών, ως μέσο αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος, ενώ ελάχιστοι είναι εκείνοι/νες που χρησιμοποιούν το πεδίο δυνάμεων και συγκεκριμένα μόνο δύο (2) άτομα.

Όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι **πολύ** και **πάρα πολύ**: α) χρησιμοποιούν εργασίες που αναπαριστούν καταστάσεις της πραγματικής ζωής, β) διασυνδέουν το μάθημά τους με άλλα γνωστικά αντικείμενα και γ) καλλιεργούν τον διάλογο με τους/τις μαθητές/τριες, υπερτερεί σημαντικά σε σχέση με τη συχνότητα χρήσης των άλλων διδακτικών πρακτικών. Επίσης, παρατηρούμε ότι οι υπόλοιπες διδακτικές πρακτικές αξιοποιούνται σε **μέτριο βαθμό** από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών.

Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα που υλοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου. Συγκεκριμένα, ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα από τους 72 εκπαιδευτικούς του

δείγματος οι 35 εκπαιδευτικοί απαντούν ότι γνωρίζουν τι είναι αυθεντική μάθηση και οι 37 εκπαιδευτικοί ότι δεν γνωρίζουν (48,6% γνωρίζουν και 51,4% δεν γνωρίζουν). Όσον αφορά την αυθεντική αξιολόγηση από τους 72 εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 22 εκπαιδευτικοί απαντούν ότι γνωρίζουν τι είναι αυθεντική αξιολόγηση και οι 50 εκπαιδευτικοί ότι δεν γνωρίζουν (30,6% γνωρίζουν και 69,4% δεν γνωρίζουν).

Οι τεχνικές διδασκαλίας που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα ως εξής:

Πίνακας 4: Τεχνικές διδασκαλίας

| | | |
|---------------------|----|-------|
| παιχνίδι ρόλων | 38 | 52,8% |
| μελέτη περίπτωσης | 38 | 52,8% |
| επίλυση προβλήματος | 53 | 73,6% |
| προσομοίωση | 39 | 54,2% |
| καταιγισμό ιδεών | 45 | 62,5% |
| εργασία σε ομάδες | 58 | 80,6% |

Οι τεχνικές αξιολόγησης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις απαντήσεις συμμετεχόντων/ουσών είναι οι ακόλουθες:

Πίνακας 5: Τεχνικές αξιολόγησης

| | | |
|------------------------------|----|-------|
| παρατήρηση | 63 | 87,5% |
| αυτοαξιολόγηση | 46 | 63,9% |
| ετεροαξιολόγηση | 30 | 41,7% |
| ερευνητική εργασία (project) | 43 | 59,7% |

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών ιδιαίτερης προσοχής αποτελεί το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (87,5%) χρησιμοποιούν την παρατήρηση, που πιθανότητα ερμηνεύεται λόγω της απλότητας εφαρμογής της. Σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών δηλώνει ότι αξιοποιεί την αυτοαξιολόγηση και λίγο μικρότερος αριθμός την ερευνητική εργασία. Ας σημειωθεί το γεγονός ότι το 69,3% των ερωτηθέντων που απάντησαν ότι χρησιμοποιούν την ερευνητική εργασία ως τεχνική αξιο-

λόγησης ανήκουν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και είναι πιθανόν να ταυτίζεται η τεχνική με το ομώνυμο διδακτικό αντικείμενο. Η ετεροαξιολόγηση είναι η λιγότερο δημοφιλής τεχνική αξιολόγησης.

Οι επιλογές τους ως προς τα μέσα αποτύπωσης του αξιολογικού αποτελέσματος καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 6: Μέσα αποτύπωσης αξιολογικού αποτελέσματος

| | | |
|----------------------------------|----|-------|
| φάκελος εργασιών | 41 | 56,9% |
| κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων | 36 | 50% |
| εννοιολογικός χάρτης | 14 | 19,4% |
| ημερολόγιο | 40 | 55,6% |
| πεδία δυνάμεων | 5 | 6,9% |
| κλείδα παρατήρησης | 13 | 18,1% |

Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι μόνο ο φάκελος εργασιών και το ημερολόγιο συγκεντρώνουν ένα ποσοστό μεγαλύτερο από το 50%. Το πεδίο δυνάμεων επιλέγεται μόνο από 5 εκπαιδευτικούς (ειδικοτήτων Φυσικών επιστημών και Φυσικής Αγωγής, που είναι πιθανόν να συγχέουν τον όρο με ομώνυμους των αντίστοιχων επιστημών) γεγονός που παραπέμπει ότι είναι ένα άγνωστο για τους εκπαιδευτικούς μέσο αποτύπωσης. Τα αποτελέσματα ταυτίζονται με αυτά της αντίστοιχης έρευνας του Ιονίου. Τέλος, ως προς τη συχνότητα της χρήσης διδακτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι με συχνότητα **πολύ** και **πάρα πολύ** α) καλλιεργείται η συνεργασία και ο διάλογος μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, β) γίνεται διασύνδεση του μαθήματος με άλλα γνωστικά αντικείμενα γ) Οι μαθητές/τριες εμπλέκονται στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων και δ) Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εργασίες που αναπαριστούν καταστάσεις της πραγματικής ζωής.

Από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ευχαριστημένοι/νες με το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών/τριών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αναδείχθηκε πως δεν νιώθουν ικανοποιημένοι, καθώς το σύστημα αυτό περιλαμβάνει βαθμολόγηση των μαθητών/τριών, χωρίς ουσιαστική ερμηνεία και ανατροφοδότηση, οδηγεί σε βαθμοθηρία, ενώ αποτελεί έναν ιδιαίτερα στρεσογόνο παράγοντα για το σύνολο σχεδόν των μαθητών/τριών. Επίσης, με το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης βαθμολογούνται συγκεκριμένες πτυχές της απόδοσης των μαθητών/τριών και

αγνοούνται εντελώς άλλες. Όλοι προβάλλουν την ανάγκη βελτίωσης των στοχών της αξιολόγησης. Αναφορικά με την εφαρμογή αυθεντικών δραστηριοτήτων στην τάξη, οι απαντήσεις ποίκιλλαν από τη μη εφαρμογή μέχρι την εφαρμογή αυθεντικών δραστηριοτήτων, τις οποίες και περιέγραφαν. Τέλος, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα διαφάνηκαν τα εμπόδια και οι δυσκολίες που δρουν ανασταλτικά στην αναθεώρηση των αξιολογικών πρακτικών που εφαρμόζουν, τα οποία εστιάζονται στην έλλειψη χρόνου και τις αυξημένες απαιτήσεις του διδακτικού έργου, η έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης, με πρακτική άσκηση και μελέτες περίπτωσης κ.α.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Από τα παραπάνω ευρήματα διαφαίνεται ότι σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν αποσπασματικές γνώσεις Παιδαγωγικών θεμάτων και Διδακτικής. Και στις δύο έρευνες το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν τι είναι αυθεντική αξιολόγηση είναι μεγαλύτερος του αριθμού των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν τι είναι αυθεντική μάθηση.

Είναι, λοιπόν, αναγκαίο να διερευνηθούν οι γνώσεις τους σε αυτά τα γνωστικά πεδία, δεδομένου πως τα αυξημένα προσόντα πολλών εκπαιδευτικών του δείγματος δεν συνεπάγονται τη γνώση από πλευράς τους σύγχρονων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας και αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, σε αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσε να διερευνηθεί το γνωστικό αντικείμενο των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών των Πανεπιστημιακών τμημάτων.

Από την ανάλυση, επίσης, αναδείχθηκε η ανάγκη για οργανωμένη, πολύπλευρη και επικαιροποιημένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα επιστημονικά πεδία των Παιδαγωγικών και της Διδακτικής, η οποία θα μπορούσε να συνδυαστεί και με αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, ώστε να δοθεί στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών και εργαλείων στην τάξη.

Δεδομένου πως ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών δεν αξιοποιούν ή αξιοποιούν ελάχιστα τις ΤΠΕ και τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας (π.χ ομαδοσυνεργατική μέθοδος, βιωματική μέθοδος κ.α), καθώς και την ετεροαξιολόγηση μεταξύ των μαθητών/τριών, προβλήθηκε έντονα η ανάγκη να διερευνηθούν τα αίτια αυτής της μη αξιοποίησης. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες δεν εμπλέκονται συχνά σε διαδικασίες έρευνας, σε στοχευμένη αναζήτηση πηγών, διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού. Πιθανόν βέβαια, τις τεχνικές διδασκαλίας που δηλώνουν ότι αξιοποιούν να τις εντάσσουν μέσα σε ένα πλαίσιο παραδοσιακής διδασκαλίας δεδομένου ότι δεν είναι ξεκάθαρο ποια είναι η μέθοδος διδασκαλίας την οποία ακολουθούν, στοιχείο που απαιτεί περαιτέρω διερεύ-

νηση. Το στοιχείο αυτό μπορεί να σχετίζεται με το γεγονός ότι στο ισχύον αξιολογικό σύστημα απονέμονται στους/στις μαθητές/τριες βαθμοί, χωρίς ωστόσο οι ίδιοι/ες να εμπλέκονται σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης.

Τέλος, η αξιολόγηση των μαθητών/τριών χρειάζεται να ενταχθεί σε μία ενιαία και συνεπή εκπαιδευτική πολιτική που θα επιφέρει αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεδομένου πως και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη αλλαγής του αξιολογικού μοντέλου που ακολουθείται.

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Παπαδοπούλου Ελένη
Δημητρίου Ελένη

Abstract

The purpose of the present study is to investigate the educational needs of teachers in Intercultural Education in relation to the methodology and thematic of the educational programs. A questionnaire was used to collect and process the data. The sample of the study consisted of 105 primary education teachers in Kozani Prefecture.

According to the findings of the survey, the teachers are not well-informed about the Intercultural Education and they mostly prefer training of medium duration, within the school unit, applied by specialists, modern teaching methods in the context of Intercultural Education and strengthening in managing students' relationships in multicultural classes.

Εισαγωγή

Οι αλλαγές στην κοινωνία, που επέφερε η αθρόα εισροή μεταναστών, τόσο στην Ευρώπη, όσο και στην Ελλάδα, έφερε το ελληνικό σχολείο αντιμέτωπο με μια νέα πραγματικότητα. Σύμφωνα με στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ του 2011, το σύνολο των αλλοδαπών στην Ελλάδα ανέρχεται σε 911.929 με το μεγαλύτερο ποσοστό να προέρχεται από Αλβανία, Βουλγαρία, Ρουμανία και Πακιστάν.¹ Τα τελευταία χρόνια ο αριθμός έχει αυξηθεί με τη άφιξη στην Ελλάδα χιλιάδων προσφύγων και μεταναστών από τη Συρία, Αφγανιστάν και άλλες χώρες, οι οποίοι διαμένουν σε καταυλισμούς στο μεγαλύτερο μέρος τους.² Οι πολυπολιτισμικές τάξεις είναι η νέα πραγματικότητα την οποία καλούνται να διαχειριστούν εκπαιδευτικοί που στην πλειοψηφία των περιπτώσεων είναι απροετοίμαστοι γι' αυτό.

Η διαρκώς μεταβαλλόμενη φύση του σχολείου σε εθνικό, ευρωπαϊκό, διεθνές επίπεδο συνεπάγεται συνεχείς μεταβολές του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και καθιστά επιβεβλημένη την ανάγκη της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα

¹ ΕΛΣΤΑΤ, «Απογραφή πληθυσμού-Κατοικιών 2011», <http://www.statistics.gr/2011-census-pop-hous> (προσπελάστηκε στις 15.9.2019).

² Καθημερινή, «Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ: 58.000 πρόσφυγες στην Ελλάδα», <https://www.kathimerini.gr/970533/article/epikairothta/ellada/ypath-armosteia-toy-ohe-58000-oi-prosfyges-sthn-ellada> (προσπελάστηκε στις 16.9.2019)

να είναι σύμφωνο με τις πολιτιστικές και κοινωνικές απαιτήσεις και οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν τον πολυσύνθετο επαγγελματικό τους ρόλο.³ Πολύ σημαντική, όμως, για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι το είδος και ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης. Απαραίτητη είναι η ενεργή συμμετοχή τους μέσα από κριτικό τρόπο σκέψης, η σύνθετη διερεύνηση, η επικοινωνία και αλληλεπίδραση διδασκόντων-διδασκόμενων.⁴

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Το ελληνικό κράτος διαπιστώνοντας τα προβλήματα που δημιουργούσε η ένταξη των πολιτιστικά διαφορετικών μαθητών στο σχολείο ψήφισε το 1996 το Νόμο για την Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων Εξωτερικού και τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη, και απευθύνεται τόσο στους μη Έλληνες όσο και στο ντόπιο πληθυσμό.»⁵

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζεται σε τρία αξιώματα: α) Το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, σύμφωνα με το οποίο οι πολιτισμοί εξυπηρετούν τις ανάγκες των λαών τους και μπορούν να αξιολογηθούν μόνο με εσωτερικά κριτήρια και όχι εξωτερικά, β) την ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου διαφορετικής προέλευσης και γ) την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση με στόχο την ισότητα σε οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο και την αποφυγή της περιθωριοποίησης.⁶

Οι αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι: 1) Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, 2) Εκπαίδευση για αλληλεγγύη, 3) Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και 4) Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης.⁷ Επομένως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι μία ιδιαίτερη εκπαίδευση αλλά μία διάσταση της γενικής παιδείας που στοχεύει

³ Χρυσή Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, «Η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μία μελέτη περίπτωσης του προγράμματος Αναβάθμισης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», *Επιστήμες της Αγωγής*, 2 (10), 2002, 37-39, Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου, *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*, Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω- Δαρδανός, 2001.

⁴ Βάιος Γκρίτζιος, «Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών», *Επιστημονικό Βήμα*, 6(1) (2006), 154-156.

⁵ Γεώργιος Νικολάου, *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2009.

⁶ Μιχάλης Δαμανάκης, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg, 2000.

⁷ Helmut Essinger, *Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften*, in Die Bruecke, 52(1990), pp. 22-31,

στο να δώσει την απάντηση στο γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό της εποχής μας.⁸

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη νέα πραγματικότητα είναι πολύ σημαντικός. Για να επιτελέσει το έργο του, πρέπει να διαθέτει γνώσεις του αντικειμένου διδασκαλίας του και διδακτικές δεξιότητες αλλά πρέπει να διαθέτει, επίσης, θεμελιακές προσωπικές ιδιότητες, στάσεις και ικανότητες.⁹ Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών καθορίζουν την επιτυχημένη ένταξη και μάθηση των μαθητών και το αντίθετο. Επομένως, ο ίδιος πρέπει να φροντίσει να παρέχει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου θα κυριαρχούν οι συνεργατικές σχέσεις και ο σεβασμός προς κάθε μαθητή.¹⁰

Διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών

Τα επιμορφωτικά προγράμματα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεκίνησαν το 1997 από το ΥΠΕΠΘ στα πλαίσια τριών προγραμμάτων που αφορούσαν στην «Εκπαίδευση Τσιγγανόπαιδων», στην «Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων» και στην «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων-Αλλοδαπών Μαθητών». Στόχοι των προγραμμάτων ήταν η ένταξη των πολιτισμικών ομάδων στο σχολείο, η παροχή ίσων ευκαιριών με την εξασφάλιση των προϋποθέσεων για την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.¹¹ Στα χρόνια που ακολούθησαν πολλοί φορείς ανέλαβαν και πραγματοποιήσαν επιμορφωτικά προγράμματα, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τα Πανεπιστήμια, τα ΠΕΚ, οι Σχολικοί Σύμβουλοι και άλλοι φορείς. Παρόλα αυτά, η εμπειρία μας δείχνει ότι, καθώς η συμμετοχή σε αυτά είναι προαιρετική, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν παρακολουθήσει καμιά τέτοιου είδους επιμόρφωση. Επιπλέον, πολλές φορές αυτές οι επιμορφώσεις θεωρούνται ελλιπείς και όχι κατάλληλες να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς τις απαραίτητες γνώσεις.

Όπως διαπιστώνεται από πολλές έρευνες, υπάρχει έλλειψη γνώσης και εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και δυσκολία στην εφαρμογή της μέσα στη τάξη.¹² Οι εκπαιδευτικοί, τόσο σε

⁸ Χρήστος Γκόβαρης, *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός, 2001.

⁹ Ζωή Παπαναούμ, «Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία στο πολυπολιτισμικό σχολείο», στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Πεδίο, 2011β, 284-298.

¹⁰ James Cummins, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg, 2005.

¹¹ Γιώργος Νικολάου, *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2009.

¹² Κωνσταντίνος Παπαχρήστος, *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα: Ταξιδευτής, 2011

επίπεδο στάσεων, όσο και σε επίπεδο γνώσεων, δεν είναι έτοιμοι να εφαρμόσουν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και αναδεικνύουν την ανάγκη για την επιμόρφωσή τους. Για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο δύσκολο και απαιτητικό έργο τους, έχουν ανάγκη παροχής και αξιοποίησης από την πλευρά τους μιας συνεχούς επιμορφωτικής ενίσχυσης, η οποία θα οργανώνεται και θα πραγματοποιείται κάθε φορά με βάση τις διαπιστωμένες επιμορφωτικές τους ανάγκες. Άλλωστε, είναι γενικά αποδεκτό ότι μία από τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής εκπαίδευσης ενηλίκων είναι το περιεχόμενό της να έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων.¹³

Έρευνες για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Το ζήτημα των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Ακολουθεί μία σύντομη επισκόπηση των ερευνών που αφορούν στην επιθυμητή μεθοδολογία και θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και των ευρημάτων τους, που αποτελεί κύριο στόχο και της δικής μας έρευνας.

Ως προς τη μεθοδολογία οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στην επιλογή από τους εκπαιδευτικούς της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως την καταλληλότερη.¹⁴ Έρευνα που αφορούσε στη αποτίμηση εξ αποστάσεως επιμόρφωσης έδειξε ότι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση προκρίνεται ως κατάλληλη, εφόσον υιοθετεί τις αρχές ενηλίκων και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και επιλέγεται κυρίως από νεότερους εκπαιδευτικούς.¹⁵

¹³ Αλέξης Κόκκος, *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα. Μεταίχμιο, 2005.

¹⁴ Αθανασία Ζησιμοπούλου, «Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ελληνική εμπειρία ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής», <http://www.eriande.edumedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/zisimopoyloy.htm> (προσπελάστηκε στις 6.9.2019), Μαρία Σπανού, *Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Εύβοιας σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία Ε.Α.Π, 2017, Αλίκη Βλάχου, *Διερεύνηση των Αναγκών Επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Βοιωτίας μέσα από εμπειρική μελέτη*, Διπλωματική Εργασία Ε.Α.Π, 2016, Όλγα Κούτσου, «Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Μία εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία της Βέροιας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, Πανεπιστήμιο Μακεδονία», <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15275/3/KoutsouOlgaMsc2012.pdf> (προσπελάστηκε στις 7. 9. 2019).

¹⁵ Ιωσήφ Φραγκούλης & Στέφανος Αρμακόλας, «Καταγραφή απόψεων εκπαιδευόμενων σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του εξ'αποστάσεως προγράμματος ειδικευσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 2009, 149-164.

Ως προς τη χρονική διάρκεια των επιμορφώσεων, η μεσαίας διάρκειας ή τριμηνιαία επιλέγεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών.¹⁶

Από τις έρευνες καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν προγράμματα επιμόρφωσης που θα συνδυάζουν θεωρητική προσέγγιση με πρακτική εφαρμογή.¹⁷ Ως προς τη θεματολογία επιλέγουν σε χαμηλό ποσοστό θεματικές για τη θεωρητική προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας και τη διγλωσσίας και σε μεγαλύτερο ποσοστό θεματικές όπως: «Διδακτική Μεθοδολογία για πολυπολιτισμικές τάξεις», «Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία», «Διαχείριση σχολικής τάξης» και «Παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις» και «Διαχείριση διαφορετικότητας».¹⁸

Η ΕΡΕΥΝΑ - Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ως προς τη θεματολογία και τη μεθοδολογία των προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Με βάση τον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι:

1. Ποιά είναι η επιμορφωτική εμπειρία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

2. Ποιά είναι τα χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που θα κάλυπτε τις ανάγκες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κοζάνης;

¹⁶Σπανού, όπ. παρ, Βλάχου όπ.παρ, Κούτσου όπ. παρ.

¹⁷Φραγκούλης όπ. παρ., Χαράλαμπος Μουζάκης, Κωνσταντίνος Μπουρλετίδης, Ηλίας Μαγκλογιάννης Δημήτριος Μπουρλετίδης, «Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης και Ηπείρου», <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/493> (προσπελάστηκε στις 4.9.2019), Κωνσταντίνος Μάγος, «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών: η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης», <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/22294> (προσπελάστηκε στις 10.9.2019, Βλάχου όπ. παρ.

¹⁸ Μαρία Σπανού, Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Εύβοιας σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Διπλωματική Εργασία Ε.Α.Π, 2017, Βλάχου όπ. παρ., Όλγα Κούτσου, Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία της Βέροιας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15275/3/KoutsouOlgaMsc2012.pdf> (προσπελάστηκε στις 7.9.2019).

3. Ποιά μεθοδολογική προσέγγιση επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί για την επιμόρφωσή τους;

4. Σε ποιες θεματικές ενότητες, που σχετίζονται με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν;

Το δείγμα

Το δείγμα αποτελείται από 105 άτομα, τα οποία επιλέχθηκαν να είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κοζάνης. Οι γυναίκες επικρατούν έναντι των ανδρών με ποσοστό 75%. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων είναι 41-50 ετών (42%), ενώ το 79% του δείγματος είναι άνω των 40 ετών. Το 85% έχει πάνω από 10 χρόνια υπηρεσία και το επίπεδο εκπαίδευσης για το 82% αντιστοιχεί σε βασικό πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ. Το 83% των ερωτηθέντων απαντά ότι υπάρχουν πρόσφυγες, αλλοδαποί ή Ρομά μαθητές στην τάξη τους, οι μισοί περίπου (44%) δηλώνουν ότι υπάρχει τάξη υποδοχής στο σχολείο τους και μόλις το 39% έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Πίνακας 1: Το Δείγμα της έρευνας

| Στοιχείο | Κατηγορίες | N | f% |
|--|-----------------------|----|--------|
| Φύλο | Ανδρας | 26 | 24,80% |
| | Γυναίκα | 79 | 75,20% |
| Ηλικία | Έως 29 ετών | 7 | 6,70% |
| | 30 έως 40 ετών | 15 | 14,30% |
| | 41 έως 50 ετών | 44 | 41,90% |
| | 51 και άνω | 39 | 37,10% |
| Έτη υπηρεσίας | 1-10 | 16 | 15,40% |
| | 11-20 | 46 | 44,20% |
| | 21-30 και | 42 | 40,40% |
| | άνω | | |
| Επίπεδο Εκπαίδευσης | Κάτοχος | 86 | 81,90% |
| | βασικού | 19 | 18,10% |
| | πτυχίου ΑΕΙ ΤΕΙ | | |
| | Κάτοχος Μεταπτυχιακού | | |
| Επιμόρφωση σε Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης | Προπτυχιακές | 20 | 19,00% |
| | Σπουδές | 5 | 4,80% |
| | Μεταπτυχιακές | 19 | 18,10% |
| | Σπουδές | 1 | 1,00% |
| | ΠΕΚ | 5 | 4,80% |

| | | | |
|------------------|-----------------|----|--------|
| | Ο.Ε.Π.ΕΚ | 1 | 1,00% |
| | Επιμορφωτικά | 1 | 1,00% |
| | Σεμινάρια | 1 | 1,00% |
| | Μετεκπαίδευση | 58 | 55,20% |
| | Διδασκαλείο | | |
| | ΚΕ.Μ.Ε.Ι.Ε.Δ.Ε. | | |
| | Καμία | | |
| | Επιμόρφωση | | |
| Στο σχολείο σας | Ναι | 46 | 44,20% |
| λειτουργεί Τάξη | Όχι | 58 | 55,80% |
| Υποδοχής | | | |
| Υπάρχουν | Ναι | 86 | 82,70% |
| πρόσφυγες, | Όχι | 18 | 17,30% |
| αλλοδαποί ή Ρομά | | | |
| μαθητές στην | | | |
| τάξη σας; | | | |

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη διενέργεια της έρευνας χρησιμοποιήθηκε έντυπο ερωτηματολόγιο, τμήμα του οποίου είχε χρησιμοποιηθεί σε παρόμοια έρευνα.¹⁹ Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρεις ενότητες και περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στην πρώτη ενότητα συμπεριλαμβάνονται ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου, όπως φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, επίπεδο εκπαίδευσης, στη δεύτερη ερωτήσεις που αφορούν στην εμπειρία επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και στην τρίτη ενότητα ερωτήσεις σχετικές με τους παράγοντες επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Στη δεύτερη και τρίτη ενότητα οι ερωτώμενοι καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό στον οποίο συμφωνούν (πάρα πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου) απαντώντας σε ερωτήσεις που διερευνούν τον βαθμό που είναι ικανοποιημένοι από προγράμματα επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τους παράγοντες που θα συνέβαλλαν να συμμετάσχουν σε μεγαλύτερο ποσοστά σ' αυτά. Επίσης, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να ιεραρχήσουν με σειρά σημαντικότητας από το 1 έως το 7 (όπου το 1 είναι το περισσότερο σημαντικό και το 7 το λιγότερο σημαντικό) έξι μεθοδολογικές προσεγγίσεις και μία δική τους που είχαν τη δυνατότητα να προτείνουν και από το 1 έως το 9 (όπου το 1 είναι το περισσότερο σημαντικό και

¹⁹ Αλίκη Βλάχου, *Διερεύνηση των Αναγκών Επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Βοιωτίας μέσα από εμπειρική μελέτη*, Διπλωματική Εργασία Ε.Α.Π, 2016.

το 9 το λιγότερο σημαντικό) εννέα θεματικές ενότητες Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και συμπληρώθηκαν τον Μάρτιο του 2018. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 24.

Αποτελέσματα της Έρευνας

Από την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας προέκυψαν τα ακόλουθα:

Εμπειρία επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Αγωγή.

Το 39% έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ενώ το 61% όχι.

Πίνακας 2: Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

| Στοιχείο | Κατηγορίες | N | f% |
|--|------------|----|--------|
| Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση; | Ναι | 41 | 39,00% |
| | Όχι | 64 | 61,00% |

Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών κατά την αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης που παρακολούθησαν: το 19,5% θεωρεί πάρα πολύ χρήσιμες τις γνώσεις που απέκτησε από τα σεμινάρια, το 65,9% τις θεωρεί αρκετά χρήσιμες, το 12,2% λίγο χρήσιμες και το 2,4% καθόλου χρήσιμες. Επίσης, το 17,1% δήλωσε πάρα πολύ ικανοποιημένο από το επίπεδο των επιμορφωτών, το 65,9% αρκετά ικανοποιημένο, το 14,6% λίγο ικανοποιημένο και το 2,4% καθόλου ικανοποιημένο. Ακόμη, το 9,8% δήλωσε ότι έμεινε πάρα πολύ ικανοποιημένο από τη γενικότερη οργάνωση των σεμιναρίων, το 68,3% έμεινε αρκετά ικανοποιημένο και το 22% λίγο ικανοποιημένο. Τέλος, το 17,1% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι ήταν πάρα πολύ ικανοποιημένοι από το περιεχόμενο των σεμιναρίων, το 68,3% αρκετά ικανοποιημένοι, το 12,2% λίγο ικανοποιημένοι και το 2,4% δεν ήταν καθόλου ικανοποιημένοι.

Πίνακας 3: Αξιολόγηση σεμιναρίων σχετικών με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

| Εφόσον έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση | Πάρα πολύ | | Αρκετά | | Λίγο | | Καθόλου | |
|--|-----------|--------|--------|--------|------|--------|---------|-------|
| | N | f% | N | f% | N | f% | N | f% |
| Πόσο χρήσιμες θεωρείτε τις γνώσεις που αποκτήσατε από τα εν λόγω σεμινάρια ή ημερίδες; | 8 | 19,50% | 27 | 65,90% | 5 | 12,20% | 1 | 2,40% |
| Πόσο ικανοποιημένοι είστε από το επίπεδο των επιμορφωτών; | 7 | 17,10% | 27 | 65,90% | 6 | 14,60% | 1 | 2,40% |
| Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τη γενικότερη οργάνωση(π.χ. χώρος, υποστήριξη); | 4 | 9,80% | 28 | 68,30% | 9 | 22,00% | 0 | 0% |
| Πόσο ικανοποιημένοι είστε από το περιεχόμενο των σεμιναρίων (ενότητες, διδακτικές προσεγγίσεις); | 7 | 17,10% | 28 | 68,30% | 5 | 12,20% | 1 | 2,40% |

Διερευνώντας τους λόγους μη παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων διαπιστώθηκε ότι παραπάνω από αρκετά ευθύνεται για το 84,6% η απουσία ανάλογου προγράμματος επιμόρφωσης στην περιφέρεια, για το 40% προσωπική αδυναμία παρακολούθησης (π.χ. οικογενειακοί

λόγοι), για το 21,5% η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη συγκεκριμένη θεματική και για το 22% η μη χορήγηση άδειας από την αρμόδια αρχή.

Πίνακας 4: Λόγοι μη παρακολούθησης σεμιναρίων σχετικών με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

| Σε ποιους από τους παρακάτω λόγους απόδίδετε την μη παρακολούθηση; | Πάρα πολύ | | Αρκετά | | Λίγο | | Καθόλου | |
|---|-----------|--------|--------|--------|------|--------|---------|--------|
| | N | f% | N | f% | N | f% | N | f% |
| Στην απουσία ανάλογου προγράμματος επιμόρφωσης στην περιφέρειά σας. | 27 | 41,50% | 28 | 43,10% | 4 | 6,20% | 6 | 9,20% |
| Σε προσωπική σας αδυναμία να το παρακολουθήσετε (π.χ. οικογενειακοί λόγοι). | 9 | 13,80% | 17 | 26,20% | 19 | 29,20% | 20 | 30,80% |
| Στην έλλειψη ενδιαφέροντος για τη συγκεκριμένη θεματική. | 6 | 9,20% | 8 | 12,30% | 21 | 32,30% | 30 | 46,20% |
| Μη χορήγηση άδειας από την αρμόδια αρχή. | 8 | 12,50% | 6 | 9,40% | 11 | 17,20% | 39 | 60,90% |

Παράγοντες επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Αγωγή

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το πλαίσιο που θα βοηθούσε στη συμμετοχή τους στα σεμινάρια Επιμόρφωσης:

Ως προς το ωράριο: Η πραγματοποίηση της επιμόρφωσης εκτός ωραρίου θα βοηθούσε πάρα πολύ ή αρκετά τη συμμετοχή περίπου του 50% των εκπαιδευτικών, ενώ η πραγματοποίηση ενδοσχολικών επιμορφωτικών δράσεων-παιδαγωγικών συσκέψεων εντός ωραρίου (π.χ. από τις 12 έως τις 2 μ.μ.), η καθιέρωση και ο προγραμματισμός συγκεκριμένων «ημερών επιμόρφωσης» ανά έτος, αλλά και η υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με απαλλαγή των εκπαιδευτικών από τα διδακτικά τους καθήκοντα θα συνέβαλε εξίσου στη συμμετοχή περίπου του 90%.

Πίνακας 5: Απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς το ωράριο υλοποίησης της επιμόρφωσης

| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω πλαίσια επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, σε σχέση με το υποχρεωτικό ωράριο, θα σας βοηθούσαν να συμμετέχετε; | Πάρα πολύ | | Αρκετά | | Λίγο | | Καθόλου | |
|---|-----------|--------|--------|--------|------|--------|---------|--------|
| | N | F % | N | F % | N | F % | N | f% |
| Η πραγματοποίηση της επιμόρφωσης εκτός ωραρίου λειτουργίας του σχολείου. | 15 | 14,30% | 37 | 35,20% | 29 | 27,60% | 24 | 22,90% |
| Η πραγματοποίηση ενδοσχολικών επιμορφωτικών δράσεων-παιδαγωγικών συσκέψεων εντός ωραρίου (π.χ. από τις 12 έως τις 2 μ.μ.). | 52 | 49,50% | 44 | 41,90% | 8 | 7,60% | 1 | 1,00% |
| Η καθιέρωση και ο προγραμματισμός συγκεκριμένων «ημερών επιμόρφωσης» ανά έτος. | 46 | 43,80% | 48 | 45,70% | 8 | 7,60% | 3 | 2,90% |
| Η πραγματοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με αλλαγή των εκπαιδευτικών από τα διδακτικά τους καθήκοντα. | 54 | 51,40% | 37 | 35,20% | 8 | 7,60% | 6 | 5,70% |

Ως προς τη χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης: Αν και η μονώρη ή δίωρη επιμόρφωση βρίσκει κυρίως σύμφωνο το 28%, η πραγματοποίηση επιμορ-

φωτικών δράσεων μικρής διάρκειας (π.χ. διημερίδες), μεσαίας (π.χ. τρίμηνης) και ετήσιας κρίνονται πιο αποδοτικές από ένα ποσοστό της τάξης του 70%-80%.

Πίνακας 6: Απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης

| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω προτάσεις επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε σχέση με τη χρονική διάρκεια είναι αποδοτικές; | Πάρα πολύ | | Αρκετά | | Λίγο | | Καθόλου | |
|--|-----------|--------|--------|--------|------|--------|---------|--------|
| | N | f% | N | f% | N | f% | N | f% |
| Μονόωρη ή δίωρη επιμόρφωση | 6 | 5,80% | 23 | 22,10% | 47 | 45,20% | 28 | 26,90% |
| Η πραγματοποίηση επιμορφωτικών δράσεων μικρής διάρκειας (π.χ. διημερίδες). | 23 | 22,10% | 50 | 48,10% | 29 | 27,90% | 2 | 1,90% |
| Η πραγματοποίηση επιμορφωτικών δράσεων μεσαίας διάρκειας (π.χ. τρίμηνης). | 50 | 47,60% | 39 | 37,10% | 12 | 11,40% | 4 | 3,80% |
| Η πραγματοποίηση επιμορφωτικών δράσεων ετήσιας διάρκειας. | 38 | 36,20% | 34 | 32,40% | 20 | 19,00% | 13 | 12,40% |

Ως προς τον χώρο της επιμόρφωσης: Η επιμόρφωση από απόσταση με χρήση Η/Υ και η επιμόρφωση στα ΠΕΚ θα ενίσχυε τη συμμετοχή του 60% των εκπαιδευτικών, ενώ η επιμόρφωση στη σχολική μονάδα ή σε ενδεδειγμένους χώρους των κατά τόπους Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα ήταν πιο αποδοτική για το 79%-88%.

Πίνακας 7. Απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον χώρο της επιμόρφωσης

| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω προτάσεις επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, σε σχέση με το χώρο, θα σας βοηθούσαν να συμμετέχετε; | Πάρα πολύ | | Αρκετά | | Λίγο | | Καθόλου | |
|---|-----------|--------|--------|--------|------|--------|---------|--------|
| | N | f% | N | f% | N | f% | N | f% |
| Η πραγματοποίηση της επιμόρφωσης από απόσταση με χρήση Η/Υ. | 28 | 26,70% | 37 | 35,20% | 29 | 27,60% | 11 | 10,50% |
| Η πραγματοποίηση της επιμόρφωσης στα ΠΕΚ. | 16 | 15,20% | 47 | 44,80% | 32 | 30,50% | 10 | 9,50% |
| Η πραγματοποίηση της επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα. | 62 | 59,00% | 30 | 28,60% | 9 | 8,60% | 4 | 3,80% |
| Η πραγματοποίηση της επιμόρφωσης σε ενδεδειγμένους χώρους των κατά τόπους Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης | 36 | 34,30% | 47 | 44,80% | 18 | 17,10% | 4 | 3,80% |

Ως προς τους φορείς υλοποίησης. Η πραγματοποίηση της επιμόρφωσης από ειδικούς θα θεωρούνταν ποιοτική για το 89%, από τα ΠΕΚ για το 80%, από τα Παιδαγωγικά Τμήματα για το 91,4% και από τους Σχολικούς Συμβούλους από το 70%.

Πίνακας 8: Απόψεις ως προς τους φορείς υλοποίησης

| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω προτάσεις επιμόρφωσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, σε σχέση με τους φορείς υλοποίησης, θα ήταν ποιοτικές; | Πάρα πολύ | | Αρκετά | | Λίγο | | Καθόλου | |
|--|-----------|--------|--------|--------|------|--------|---------|-------|
| | N | f% | N | f% | N | f% | N | f% |
| Η πραγματοποίηση της επιμόρφωσης από ειδικούς σύμφωνα με πρόταση του Συλλόγου Διδασκόντων. | 48 | 45,70% | 45 | 42,90% | 7 | 6,70% | 5 | 4,80% |
| Η πραγματοποίηση της επιμόρφωσης από τα ΠΕΚ. | 22 | 21,20% | 61 | 58,70% | 16 | 15,40% | 5 | 4,80% |
| Η πραγματοποίηση της επιμόρφωσης από τα Παιδαγωγικά Τμήματα. | 63 | 60,00% | 33 | 31,40% | 6 | 5,70% | 3 | 2,90% |
| Η Πραγματοποίηση της επιμόρφωσης από τους Σχολικούς Συμβούλους. | 21 | 20,00% | 52 | 49,50% | 25 | 23,80% | 7 | 6,70% |

Προτιμήσεις ως προς τη μεθοδολογία των προγραμμάτων. Σύμφωνα με τον πίνακα, η παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών (Σ.Μ.Ο.=2,69) είχε τη μεγαλύτερη προτίμηση των ερωτηθέντων, ενώ ακολουθούν με σειρά προτίμησης, ο συνδυασμός θεωρητικής προσέγγισης και πρακτικής εφαρμογής (Σ.Μ.Ο.=2,92), η συνδυαστική αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων (Σ.Μ.Ο.=3,00), η συζήτηση και ο προβληματισμός πάνω σε θέματα που τους ενδιαφέρουν (Σ.Μ.Ο.=3,45), η διεξαγωγή μικροδιδασκαλιών (Σ.Μ.Ο.= 3,73), η εισήγηση από τον επιμορφωτή (Σ.Μ.Ο.=5,32) και τέλος άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις (Σ.Μ.Ο.=6,90). Αναφορικά με τις άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, μόνο δύο από τους ερωτώμενους πρό-

τειναν μία άλλη μέθοδο, εκτός των προτεινόμενων, εκ των οποίων η μία ήταν τα σεμινάρια και η άλλη η διδασκαλία σε χώρους όπου στεγάζονται οι πρόσφυγες.

Πίνακας 9: Προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη μεθοδολογία των προγραμμάτων

| Ποιες από τις παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις θεωρείτε ότι θα πρέπει να περιλαμβάνονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης; | Σ.Μ.Ο. |
|---|--------|
| Συνδυασμός θεωρητικής προσέγγισης και πρακτικής εφαρμογής. | 2,92 |
| Συζήτηση και προβληματισμός πάνω σε θέματα που σας ενδιαφέρουν. | 3,45 |
| Παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών. | 2,69 |
| Διεξαγωγή μικροδιδασκαλιών. | 3,73 |
| Συνδυαστική αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων (π.χ. εργαστηριακού- βιωματικού τύπου προσεγγίσεις, διερευνητική μέθοδος, μελέτη περίπτωσης- ανάλυση εκπαιδευτικού περιστατικού κ.ά.) | 3,00 |
| Εισήγηση από τον επιμορφωτή. | 5,32 |
| Άλλο | 6,90 |

Προτιμήσεις ως προς τη θεματολογία των προγραμμάτων. Η ενότητα «Μεθοδοι διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» (Σ.Μ.Ο.=2,54) είχε την μεγαλύτερη προτίμηση από τις εννέα ενότητες. Ακολούθησαν κατά σειρά προτίμησης οι ενότητες «Οι σχέσεις των μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Διαχείρισή τους» (Σ.Μ.Ο.=3,78), «Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας» (Σ.Μ.Ο.=4,89), «Αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» (Σ.Μ.Ο.=4,90), «Έννοια και περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» (Σ.Μ.Ο.=4,98), «Οι αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες ως μέσα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» (Σ.Μ.Ο.=5,64), «Γονείς και πολυπολιτισμικό σχολείο» (Σ.Μ.Ο.=5,89), «Εννοιολογική- Κριτική προσέγγιση της κινητικότητας των πληθυσμών. Εθνική πολιτική διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας.» (Σ.Μ.Ο.=6,09) και τελευταία είναι η ενότητα «Η νομοθεσία για την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών» (Σ.Μ.Ο.=6,26).

Πίνακας 10: Προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη θεματολογία των προγραμμάτων.

| Σε ποιες από τις παρακάτω ενότητες της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης θα επιθυμούσατε να επιμορφωθείτε; | Σ.Μ.Ο. |
|---|--------|
| Έννοια και περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. | 4,98 |
| Η νομοθεσία για την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών. | 6,26 |
| Αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. | 4,90 |
| Εννοιολογική- Κριτική προσέγγιση της κινητικότητας των πληθυσμών. Εθνική πολιτική διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας. | 6,09 |
| Μέθοδοι διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. | 2,54 |
| Οι αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες ως μέσα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. | 5,64 |
| Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας | 4,89 |
| Οι σχέσεις των μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Διαχείρισή τους. | 3,78 |
| Γονείς και πολυπολιτισμικό σχολείο. | 5,89 |

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Ξεκινώντας από μία συνοπτική περιγραφή του δείγματος, αναφέρονται τα σημαντικότερα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα. Σημειώνεται, λοιπόν, ότι οι γυναίκες επικρατούν έναντι των ανδρών, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων είναι 41-50 ετών, έχει πάνω από 10 χρόνια υπηρεσίας και το επίπεδο εκπαίδευσης του αντιστοιχεί σε βασικό πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ.

Σημαντική παρατήρηση αποτελεί ότι, αν και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απαντά ότι υπάρχουν πρόσφυγες, αλλοδαποί ή Ρομά μαθητές στην τάξη τους, μόνο οι μισοί περίπου δηλώνουν ότι υπάρχει τάξη υποδοχής στο σχολείο τους και μόλις το 39% έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, από όσους έχουν παρακολουθήσει τα σεμινάρια αυτά προκύπτει ότι σε μεγάλο ποσοστό αξιολογούν ως αρκετά καλή τη συνολική τους εμπειρία.

Από την άλλη πλευρά, όσοι δεν έχουν παρακολουθήσει τέτοιου είδους σεμινάρια θεωρούν ότι ευθύνεται κυρίως η απουσία ανάλογου προγράμματος επιμόρφωσης στην περιφέρεια τους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν σημεία σύγκλισης με αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών. Αρχικά, αναδεικνύουν την περιορισμένη επιμόρφωση που έχουν λάβει οι Έλληνες εκπαιδευτικοί σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και φαίνεται να συμφωνούν με αυτά άλλων ερευνών που έχουν γίνει μέχρι τώρα και διαπιστώνουν την έλλειψη γνώσης και εμπειρίας των εκπαιδευτικών πάνω σ' αυτήν τη θεματική.²⁰

Ως προς τη μεθοδολογία οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στην επιλογή από τους εκπαιδευτικούς της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως την καταλληλότερη.²¹ Με την άποψη αυτή συμφωνούν και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα, αφού, σύμφωνα με τα αποτελέσματα δείχνουν να επιθυμούν την επιμόρφωση εντός της σχολικής μονάδας και του σχολικού ωραρίου.

Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση προκρίνεται ως κατάλληλη εφόσον υιοθετεί τις αρχές ενηλίκων και της εξ αποστάσεως εκπαίδευση και επιλέγεται κυρίως από νεότερους εκπαιδευτικούς.²² Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα η μέθοδος της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης δεν γνωρίζει καθοριστική ανταπόκριση. Σ' αυτό υποθέτουμε ότι παίζει σπουδαίο ρόλο και το γεγονός ότι το δείγμα είναι κυρίως ηλικίας άνω των 40 ετών.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε μεγάλο ποσοστό την προτίμησή τους για επιμορφώσεις μεσαίας διάρκειας (π.χ. τρίμηνες). Αποτελέσματα που συμφω-

²⁰ Κωνσταντίνος Παπαχρήστος, *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα: Ταξιδευτής, 2011.

²¹ Αθανασία Ζησιμοπούλου, «Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ελληνική εμπειρία ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής», <http://www.eriande.edumedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/zisimopoyloy.htm> (προσπελάστηκε στις 6.9.2019), Μαρία Σπανού, *Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Εύβοιας σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Διπλωματική Εργασία Ε.Α.Π, 2017 και Όλγα Κούτσου, «Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία της Βέροιας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, Πανεπιστήμιο Μακεδονία» <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15275/3/KoutsouOlgaMsc2012.pdf> (προσπελάστηκε στις 7.9.2019).

²² Ιωσήφ Φραγκούλης & Στέφανος Αρμακόλας, «Καταγραφή απόψεων εκπαιδευόμενων σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του εξ αποστάσεως προγράμματος ειδικευσης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 2009, 149-164.

νούν με αυτά άλλων ερευνητών.²³ Από την έρευνα μας, όπως και από τα ευρήματα άλλων ερευνών, καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν προγράμματα επιμόρφωσης που θα συνδυάζουν θεωρητική προσέγγιση με πρακτική εφαρμογή.²⁴ Όσον αφορά στις κατάλληλες θεματικές, η έρευνα μας, όπως και άλλες έρευνες, διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την επικέντρωση των επιμορφώσεων κυρίως σε πρακτικά θέματα που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη, όπως οι μέθοδοι διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η διαχείριση των σχέσεων των μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις.²⁵

Συγκεντρωτικά, διαπιστώνεται ότι οι περισσότερες έρευνες προσδιορίζουν το ίδιο μοντέλο επιμορφωτικών προγραμμάτων που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί, προγράμματα δηλαδή βιωματικά που δίνουν παραδείγματα και συνδυάζουν σύγχρονες μεθόδους, ενώ στοχεύουν σε κατάστάσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στην τάξη. Ο χώρος και ο χρόνος προτιμάται να προσαρμόζονται μέσα στο σχολικό πλαίσιο, ενώ οι φορείς υλοποίησης και οι επιμορφωτές πρέπει να είναι κατάλληλοι, όπως

²³ Μαρία Σπανού, *Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Εύβοιας σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία Ε.Α.Π, 2017, Αλίκη Βλάχου, *Διερεύνηση των Αναγκών Επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Βοιωτίας μέσα από εμπειρική μελέτη*, Διπλωματική Εργασία Ε.Α.Π, 2016, Όλγα Κούτσου, «Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία της Βέροιας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, Πανεπιστήμιο Μακεδονία», <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15275/3/KoutsouOlgaMsc2012.pdf> (προσπελάστηκε στις 7. 9. 2019).

²⁴ Ιωσήφ Φραγκούλης & Στέφανος Αρμακόλας, «Καταγραφή απόψεων εκπαιδευόμενων σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του εξ αποστάσεως προγράμματος ειδίκευσης στη Διαπολιτισμική», Χαράλαμπος Μουζάκης, Κωνσταντίνος Μπουρλετίδης, Ηλίας Μαγκλογιάννης Δημήτριος Μπουρλετίδης, «Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης και Ηπείρου», <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/493> (προσπελάστηκε στις 4.9.2019), Κωνσταντίνος Μάγος, «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών: η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης.» ,<http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/22294> (προσπελάστηκε στις 10.9.2019), Βλάχου όπ. παρ.

²⁵ Χαράλαμπος Μουζάκης όπ.παρ, Μαρία Σπανού, *Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Εύβοιας σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία Ε.Α.Π, 2017, Αλίκη Βλάχου, *Διερεύνηση των Αναγκών Επιμόρφωσης σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Βοιωτίας μέσα από εμπειρική μελέτη*, Διπλωματική Εργασία Ε.Α.Π, 2016, Όλγα Κούτσου, «Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Μία εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία της Βέροιας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, Πανεπιστήμιο Μακεδονία», <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15275/3/KoutsouOlgaMsc2012.pdf> (προσπελάστηκε στις 7. 9. 2019), Βλάχου όπ. παρ.

ειδικοί και τα Παιδαγωγικά Τμήματα, ώστε να παρέχουν ικανοποιητικές συνθήκες και γνώσεις στους ενδιαφερόμενους

Επιδιώκοντας την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος που συνδέεται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων, στο πλαίσιο ενός γενικότερου σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής θα έπρεπε να διεξάγονται έρευνες σε τακτά χρονικά διαστήματα και σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, καθώς τα κοινωνικά δεδομένα αλλάζουν.

Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλουν να λάβουν τα απαραίτητα μέτρα, να επιμορφώσουν τους εκπαιδευτικούς και να τους στηρίξουν με ρυθμίσεις που θα τους δίνουν χρόνο για καλύτερη προετοιμασία. Θα πρέπει να φροντίσουν να πληρούνται όλες οι απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τα επιμορφωτικά προγράμματα να στοχεύουν στην κάλυψη των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και να συνδέονται αποτελεσματικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθημερινά στη διδακτική πράξη ώστε να γίνονται άμεσα εφαρμόσιμα. Η ανάγκη για καλύτερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών στη νέα πραγματικότητα επιζητά τη λύση σε νέα, βελτιωμένα, πιο αποδοτικά επιμορφωτικά προγράμματα που θα προσελκύουν και δεν θα απωθούν τους ενδιαφερόμενους. Το κλειδί στα παραπάνω εντοπίζεται στη μεθοδολογική προσέγγιση και στη θεματολογία των προγραμμάτων αυτών, όπως αυτές ορίζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές τεχνικές Ι

**ΣΚΙΑΓΡΑΦΩΝΤΑΣ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΠΟΥ ΚΑΤΑΚΤΟΥΝ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ
ΔΕΥΤΕΡΗ/ΞΕΝΗ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΕΝΟΣ ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ
ΣΤΑΘΜΟΥ ΣΤΗΝ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥΠΟΛΗ**

Μαρία Πλουσίου

Abstract

This paper reports on the case of a Greek-speaking Minority Pre-School in Istanbul where bilingual and multilingual children acquire Greek as Second/Foreign Language. These pupils come from different linguistic and cultural environments; Therefore, for some of them the target language coincides with their mother tongue while for others it is a foreign language. Consequently, it is important for the preschool teachers to record the bilingual linguistic background of the pupils and also to develop a Language Observing and Assessment System. However, the research carried out in the forementioned Pre-school highlights that there was no record kept. The purpose of this article is to set out the theoretical framework of bilingualism in relation to the early Second/ Foreign Language acquisition and, in this regard, to outline the linguistic profile of the pupils and to propose basic practices for recording their linguistic profiles.

Εισαγωγή

Η ομογενειακή προσχολική εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη αντιμετωπίζει σήμερα σημαντικές προκλήσεις.¹ η σημαντικότερη από αυτές, αφορά τη διαχείριση του πολύγλωσσου πολυπολιτισμικού μαθητικού κοινού που έχει διαφορετικές γλωσσικές ανάγκες. Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια διατήρησης της γλώσσας και ενίσχυσης της ελληνομάθειας των μαθητών ελληνικής καταγωγής, ενώ, παράλληλα, στο ίδιο πλαίσιο, επιχειρείται η εκμάθηση της Ελληνικής από μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και δε τη γνωρίζουν.² Μια από τις λύσεις που προτάθηκαν, προκειμένου να ενισχυθεί η ελληνομάθεια των μαθητών της ομογένειας, ήταν η ίδρυση ενός

¹Μαρία Πλουσίου, «Η ομογενειακή προσχολική εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη. Παρελθόν, παρόν και στοχασμοί για το μέλλον», *Μουσείο και Εκπαίδευση*, τχ. 1/2019 (υπό έκδοση).

²Πρόκειται για Αραβόφωνους μαθητές με καταγωγή από το Χατάι (Αντιόχεια) της Τουρκίας. Οι εν λόγω μαθητές Χριστιανοί Ορθόδοξοι στο θρήσκευμα έχουν μετοικήσει στην Κωνσταντινούπολη. Λόγω ιστορικών και πολιτικών συγκυριών έχουν καταχωρηθεί ως Ρωμιοί Ορθόδοξοι και, συνεπώς, έχουν δικαίωμα φοίτησης στα ελληνορθόδοξα σχολεία της Κωνσταντινούπολης, στο Πλουσίου Μαρία, «Η ομογενειακή προσχολική εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη. Παρελθόν, παρόν και στοχασμοί για το μέλλον», *Μουσείο και Εκπαίδευση*, τχ. 1/2019 (υπό έκδοση).

Μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών Ασσύριων Χριστιανών τα παιδιά των οποίων έχουν γίνει δεκτά ενίοτε στα ομογενειακά νηπιαγωγεία, δεδομένου ότι δεν τους επιτρέπεται η ίδρυση σχολείων όπου θα διδάσκεται η αραμαϊκή, μητρική τους γλώσσα, στο Πλουσίου Μαρία, «Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας στην προσχολική ηλικία: Η περίπτωση ενός ελληνόφωνου παιδικού σταθμού στην Κωνσταντινούπολη», (Διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Λευκωσίας: Λευκωσία, 2017.

Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού με στόχο να προετοιμάζει τους μαθητές για τη φοίτηση στο ομογενειακό νηπιαγωγείο και κατόπιν στο δημοτικό σχολείο.³ Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζεται ένα μέρος της έρευνας⁴ που πραγματοποιήθηκε στον εν λόγω Παιδικό Σταθμό κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2016-2017. Στο πλαίσιο της έρευνας κρίθηκε απαραίτητη από μέρους της ερευνήτριας η καταγραφή του γλωσσικού προφίλ των μαθητών, ώστε να διερευνηθεί η καταλληλότητα των μεθόδων και των πρακτικών που υιοθετούνται για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης και τη διαχείριση του πολύγλωσσου μαθητικού κοινού του Παιδικού Σταθμού. Την ανάγκη προς αυτή την κατεύθυνση ενίσχυσε, επιπρόσθετα, η διαπίστωση ότι δεν γίνεται καταγραφή του γλωσσικού προφίλ των παιδιών από μέρους των εκπαιδευτικών⁵ και δεν χρησιμοποιούνται πρωτόκολλα παρακολούθησης της γλωσσικής συμπεριφοράς, όπως και πρωτόκολλα αξιολόγησης της εξέλιξης των μαθητών στη γλώσσα-στόχο. Στην παρούσα ανακοίνωση επιχειρείται η σκιαγράφηση του πολυσύνθετου γλωσσικού προφίλ (γλώσσες που μιλούν, τύπος διγλωσσίας, σχέση με την Ελληνική) των μαθητών του Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού, προκειμένου να καταδειχθεί η σημαντικότητα της συστηματικής και οργανωμένης καταγραφής στοιχείων που αφορούν το γλωσσικό υπόβαθρο των νηπίων και, παράλληλα, προτείνονται πρωτόκολλα σκιαγράφησης του γλωσσικού προφίλ των μαθητών, καθώς, και πρωτόκολλα παρακολούθησης της γλωσσικής συμπεριφοράς των δίγλωσσων μαθητών προσχολικής ηλικίας που κατακτούν την Ελληνική ως Ξένη

³Ευτυχία Μάνη, «Η ανεπίσημη προσχολική εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας στην Κωνσταντινούπολη: Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και γλωσσικά δεδομένα» (πτυχιακή εργασία), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Θεσσαλονίκη, 2014, Μαρία Πλουσίου, «Η ομογενειακή προσχολική εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη. Παρελθόν, παρόν και στοχασμοί για το μέλλον», *Μουσείο και Εκπαίδευση*, τχ. 1/2019 (υπό έκδοση).

⁴ Η έρευνα είχε τίτλο: Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας στην προσχολική ηλικία. Η περίπτωση ενός ελληνόφωνου παιδικού σταθμού στην Κωνσταντινούπολη, διεξήχθη/εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Εξ Αποστάσεως Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας», του τμήματος Γλωσσών και Λογοτεχνίας του Πανεπιστημίου Λευκωσίας με επιβλέπουσα τη Δρ. Κ. Ηλιοπούλου και είχε ως σκοπό να σκιαγραφήσει το προφίλ των εκπαιδευτικών (εκπαίδευση, γνώσεις, απόψεις), και αναφορικά με αυτό, να περιγράψει και να εξετάσει ως προς την καταλληλότητά τους το Αναλυτικό Πρόγραμμα που σχεδιάζουν και εφαρμόζουν, καθώς τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιούν.

⁵Στο φύλλο παρατήρησης νηπίου που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί τα ζητούμενα αφορούσαν γενικές πληροφορίες για τη συνολική εικόνα του νηπίου, συγκεκριμένα στο φύλλο αναγράφονταν: Ονοματεπώνυμο, ηλικία, ημερομηνία καταγραφής, γλώσσα, κοινωνικοποίηση, φαγητό, τουαλέτα, αυτοεξυπηρέτηση, ιδιαιτερότητες. Παρατηρήθηκε ότι τα φύλλα παρατήρησης συμπληρωνόταν σποραδικά μόνο από τη μία εκπαιδευτικό και τη βοηθό της.

Γλώσσα.

Αποσαφηνισμός όρων

Οι έννοιες «Πρώτη», «Δεύτερη» και «Ξένη» Γλώσσα προσεγγίζονται διαφορετικά σε καταστάσεις διγλωσσίας και διαφορετικά σε καταστάσεις μονογλωσσίας⁶ για τον λόγο αυτό στα υποκεφάλαια που ακολουθούν κρίνεται απαραίτητος ο αποσαφηνισμός των όρων, ώστε να είναι κατανοητή η χρήση τους στο πλαίσιο της παρούσας ανακοίνωσης.

Πρώτη/Μητρική Γλώσσα

Η ταύτιση των όρων «Πρώτη» και «Μητρική» Γλώσσα προκαλεί διχογνωμία μεταξύ των ερευνητών. Ορισμένοι ερευνητές, διαφωνούν με τη χρήση του όρου «Μητρική»,⁷ ενώ άλλοι,⁸ χρησιμοποιούν παράλληλα τους δύο όρους. Ο όρος «Πρώτη Γλώσσα» φαίνεται να είναι πιο δόκιμος από τον όρο «Μητρική», εφόσον, υπάρχουν περιπτώσεις που η γλώσσα της μητέρας δεν είναι ίδια με αυτή που κατέχει το παιδί. «Μητρική γλώσσα μπορεί να σημαίνει [...] γλώσσα της χώρας ή της περιοχής, γλώσσα που παραμένει πιο ισχυρή καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου».⁹ Η Skutnabb-Kangas¹⁰ κάνει εκτενή αναφορά στα κριτήρια που χρησιμοποιεί προκειμένου να περιγράψει τον όρο «Πρώτη Γλώσσα». Η χρονική σειρά κατάκτησης ή εκμάθησης της γλώσσας, η ικανότητα επάρκειας του ομιλητή, η συχνότητα χρήσης της γλώσσας, η ικανότητα να σκέφτεται σ' αυτή, και ακόμη, η ταύτισή του με αυτή, τόσο από τον ίδιο όσο και από τους γύρω του, καθορίζουν αυτό που ονομάζουμε «Πρώτη Γλώσσα».¹¹ Στην πε-

⁶Ελένη Σκούρτου, «Η διγλωσσία στο σχολείο», Αθήνα: Gutenberg, (2011), 95.

⁷Braj B. Kachru, *The other tongue: English across cultures*, Urbana, IL:University of Illinois, 1982-KaplanRobert- B.,«Writing in a multilingual/multicultural context: What's contrastive about contrastive rhetoric?», *The Writing Instructor*, v10 n1, (1990), 7-18.

⁸ Skutnabb –Kangas Tove, *Bilingualism or not: The education of minorities*, Clevedon: Multilingual Matters, 1981, ToulasiewiczWitold.&Adams Anthony, *Teaching the mother tongue in a multilingual Europe*, London: Toulasiewicz, W., Adams, 1998, KecskesIstvan & Papp Tünde,«*Foreign language and mother tongue*», Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, Ελένη Σκούρτου, *Η διγλωσσία στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg, 2011, Βασιλεία Τριάρχη-Herman, *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg, 2000.

⁹Kecskes Istvan & Papp Tünde,«*Foreign language and mother tongue*», Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, (2000), 1.

¹⁰Toulasiewicz Witold. & Adams Anthony *Teaching the mother tongue in a multilingual Europe*, London: Toulasiewicz, W., Adams, 1998, Βασιλεία Τριάρχη-Herman, *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg, 2000.

¹¹Χριστίνα Μαλιγκούδη, *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Αλβανών Μαθητών στην Ελλάδα. Κυβερνητικές πολιτικές και οικογενειακές στρατηγικές*, (Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή.

ρίπτωση των παιδιών με ταυτόχρονη διγλωσσία, ως πρώτη γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί η διγλωσσία. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, είναι πιθανό να υπερισχύσει ή να αναπτυχθεί περισσότερο σε δεδομένη στιγμή η μία από τις δύο γλώσσες.¹² Στην παρούσα ανακοίνωση υιοθετείται ο όρος Γ1 για να περιγράψει την πρώτη/τις πρώτες γλώσσες που κατακτά το παιδί από τη γέννησή του στο οικογενειακό του περιβάλλον.

Δεύτερη και Ξένη Γλώσσα

«Δεύτερη γλώσσα (Γ2), ονομάζεται εκείνη η γλώσσα που κατακτά ένα άτομο, αφού έχει ήδη αρχίσει να αναπτύσσει ή έχει ήδη ολοκληρώσει την εκμάθηση της Πρώτης του γλώσσας [...]».¹³ Η κατάκτηση μίας Δεύτερης Γλώσσας σε πρώιμη ηλικία ταυτίζεται με την παιδική διγλωσσία¹⁴ για την οποία θα γίνει λόγος εκτενέστερα στη συνέχεια. Στη βιβλιογραφία η διάκριση της Ξένης από τη Δεύτερη Γλώσσα είναι συνήθως γεωγραφική.¹⁵ Η Ξένη Γλώσσα (ΞΓ) διαφέρει από τη Δεύτερη γλώσσα λόγω του πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και κατακτάται. Στο περιβάλλον της Δεύτερης γλώσσας οι μαθητές έχουν πλήρη έκθεση στη γλώσσα-στόχο, αλλά και στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που την περιβάλλει, επειδή είναι η κυρίαρχη ή η μοναδική γλώσσα. Αυτό δεν συμβαίνει στο περιβάλλον Ξένης Γλώσσας όπου οι εμπειρίες και οι δραστηριότητες των μαθητών στη γλώσσα στόχο περιορίζονται σχεδόν πάντοτε στα όρια της σχολικής τάξης.¹⁶

Δεύτερη-Ξένη Γλώσσα και διδακτική προσέγγιση

Ο Δαμανάκης αναφερόμενος στις περιπτώσεις των παιδιών του εξω-

Πανεπιστήμιο Κρήτης), 2009, Ελένη Σελλά- Μάζη, «Διγλωσσία και γραμματική ανάλυση. Γραμματική και Διδασκαλία», Μελέτες για την εκμάθηση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, χ.χ., Ρούλα Τσοκαλίδου, Χώρος για δύο: Θέματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη: Ζυγός, 2012.

¹²Ελένη Σκούρτου, «Η διγλωσσία στο σχολείο», Αθήνα: Gutenberg, 2012, Βασιλεία Τριάρχη-Herman, «Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: Μια ψυχολinguιστική προσέγγιση», Αθήνα: Gutenberg, 2000, Ρούλα Τσοκαλίδου, Χώρος για δύο: Θέματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη: Ζυγός, 2012.

¹³Βασιλεία Τριάρχη-Herman, Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: Μια ψυχολinguιστική προσέγγιση», Αθήνα: Gutenberg, 2000, σ. 55.

¹⁴Baker Colin, Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση,(μτφ. Αλεξανδρούπουλου, Α.), Αθήνα: Gutenberg, 2001.

¹⁵Kecskes Istvan & PappTünde, *Foreign language and mother tongue*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, Σπυριδούλα Μπέλλα, Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία, Αθήνα: Πατάκης, 2011.

¹⁶Kecskes Istvan & Papp Tünde, *Foreign language and mother tongue*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

τερικού που διδάσκονται την Ελληνική εκτός του περιβάλλοντός της, προβαίνει σε έναν διαχωρισμό της «Δεύτερης» από την «Ξένη Γλώσσα» με κριτήριο την καταγωγή και τη σχέση του παιδιού με τη γλώσσα. Όπως διασαφηνίζει ο ίδιος, η διάκριση γίνεται προκειμένου να περιγραφούν οι διαφορετικές γλωσσικές ανάγκες που προκύπτουν σε περιβάλλοντα όπου η γλώσσα κοινωνικοποίησης και επικοινωνίας, δεν είναι αποκλειστικά η Ελληνική, καθώς, και για να επισημανθεί η αναγκαιότητα μιας διαφορετικής διδακτικής- μεθοδολογικής προσέγγισης, στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Μητρικής, ως Δεύτερης και ως Ξένης Γλώσσας.¹⁷ Σύμφωνα με τον ίδιο όταν η Νέα Ελληνική διδάσκεται σε μαθητές ελληνικής καταγωγής, με έστω περιορισμένες γνώσεις σε αυτήν, προσφέρεται ως Δεύτερη Γλώσσα. Αντίθετα, όταν προσφέρεται σε μη ελληνικής καταγωγής μαθητές, χωρίς γνώσεις στην Νέα Ελληνική θα πρέπει να προσφέρεται ως Ξένη Γλώσσα.¹⁸ Συνεπώς, ο όρος «Δεύτερη Γλώσσα» αναφέρεται σε ζητήματα διδακτικής προσέγγισης της γλώσσας και περιγράφει τις περιπτώσεις των παιδιών που ζουν εκτός της Ελλάδας και που η Ελληνική είναι η Γ1 ή μία από τις Γ1, ενώ ο όρος Ξένη Γλώσσα αναφέρεται σε παιδιά μη Ελληνικής καταγωγής που ζουν στο εξωτερικό και η πρώτη τους επαφή με τη γλώσσα γίνεται στο περιβάλλον του σχολείου. Υπό αυτή την έννοια, στην παρούσα ανακοίνωση όπου γίνεται αναφορά σε Δεύτερη και Ξένη Γλώσσα σχετίζεται με τη διδακτική προσέγγιση που πρέπει να ακολουθείται ανά περίπτωση.

Πρώιμη διγλωσσία

Στη βιβλιογραφία απαντώνται όροι για τους τύπους διγλωσσίας με κριτήριο την ηλικία, τη σειρά κατάκτησης, το κατά πόσο κατέχει το άτομο τη γλώσσα κ.τ.λ. Στην παρούσα ανακοίνωση γίνεται λόγος για τους τύπους της πρώιμης διγλωσσίας και στη γλωσσική συμπεριφορά των νηπίων, καθώς διέρχονται τα στάδια κατάκτησης/εκμάθησης της γλώσσας.

Ταυτόχρονη και διαδοχική διγλωσσία

Ο Mc Laughlin¹⁹ διαχωρίζει τις μορφές πρώιμης διγλωσσίας με κρι-

¹⁷ Μιχάλης Δαμανάκης, «Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά», στο Βαμβούκας, Μ., Δαμανάκης, Μ., Κατσιμάλη, Γ. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2001.

¹⁸ Μιχάλης Δαμανάκης, όπ. παρ.

¹⁹ McLaughlinBarry&Gesl-BlanchardAntoinette&OsanaYuka, «Assessing language development in bilingual preschoolchildren»,NCBEPProgramInformationGuideSeriesNo.22, Washington: National Clearing house for Bilingual Education, 1995·Τριάρχη-HermanΒασιλεία, «Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση», Αθήνα: Gutenberg, 2000.

τήριο την ηλικία, σε ταυτόχρονη και διαδοχική διγλωσσία. Η πρώτη περίπτωση αναφέρεται στις περιπτώσεις παιδιών που εκτέθηκαν σε δύο γλώσσες ταυτόχρονα, τις οποίες χρησιμοποιούν από τη γέννησή τους, ενώ η δεύτερη αφορά στα παιδιά που άρχισαν να κατακτούν μια δεύτερη γλώσσα μετά την ηλικία των τριών χρόνων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι τύποι της ταυτόχρονης και διαδοχικής διγλωσσίας και περιγράφονται σύντομα τα χαρακτηριστικά τους, ενώ παρουσιάζεται η γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών στις περιπτώσεις ταυτόχρονης και διαδοχικής διγλωσσίας.

Πίνακας 1: Τύποι ταυτόχρονης και διαδοχικής διγλωσσίας²⁰

| Ταυτόχρονη διγλωσσία (τύπου 1) | Ταχεία διαδοχική διγλωσσία |
|--|--|
| Ο τύπος 1 αναφέρεται στις περιπτώσεις παιδιών που εκτέθηκαν από τη γέννησή τους σε δύο γλώσσες ταυτόχρονα, τις οποίες χρησιμοποιούν. (Ο βαθμός και η συχνότητα χρήσης είναι πιθανό να διαφέρει). | Τα παιδιά είχαν μικρή έκθεση στη Γ2/ΞΓ, πριν από την είσοδό τους σε προγράμματα εκπαίδευσης, ωστόσο, χρησιμοποιούν τη Γ2/ΞΓ όσο μπορούν. |
| Ταυτόχρονη διγλωσσία (τύπου 2) | Αργή διαδοχική διγλωσσία |
| Ο τύπος 2 αντιπροσωπεύει τα παιδιά που είχαν υψηλή έκθεση σε μια Γ2, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, αλλά είχαν ελάχιστες ευκαιρίες να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα. Με την είσοδό τους στην προσχολική εκπαίδευση, αυτά τα παιδιά σημειώνουν γρήγορη πρόοδο στη Γ2, καθώς έχουν ήδη αναπτύξει τις δεξιότητες κατανόησης. | Τα παιδιά είχαν μικρή έκθεση στη Γ2/ΞΓ, ελάχιστες ευκαιρίες για χρήση στη γλώσσα αυτή. |

²⁰ McLaughlin Barry & Gesi-Blanchard Antoinette & Osanai Yuka, «Assessing language development in bilingual preschool children», NCBE Program Information Guide Series No.22 Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education, (1995), 2.

Πίνακας 2: Η γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών με ταυτόχρονη διγλωσσία²¹

| Ηλικία | Γλωσσική Συμπεριφορά |
|------------------|---|
| 2-3 ετών | Στάδιο μη διαφοροποίησης. Πριν από την ηλικία των τριών ετών, τα παιδιά βρίσκονται σε διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας / των γλωσσών σε επίπεδο, φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό. Οι γλώσσες αναμειγνύονται η μία με την άλλη [...] παρατηρείται η συνύπαρξη λέξεων από τις δύο γλώσσες στην ίδια φράση, μεταφορά γραμματικών στοιχείων από τη μία γλώσσα στην άλλη. Έχουν αναπτυχθεί δύο ξεχωριστά σημασιολογικά συστήματα, αλλά υπάρχει ακόμη μόνο ένα κοινό γραμματικό. |
| 4 και άνω | Στάδιο διαφοροποίησης. Είναι σε θέση να χρησιμοποιεί ξεχωριστά τις δύο γλώσσες. Το φωνολογικό σύστημα στις δύο γλώσσες έχει σχεδόν παγιωθεί, η προφορά δεν έχει τελειοποιηθεί ακόμη, τα παιδιά αναπαράγουν πιο σύνθετες και μακροπερίοδες προτάσεις, το λεξιλόγιό τους αναπτύσσεται γρήγορα. |

²¹ Βασιλεία Τριάχη-Herman, *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg, 2000, σ. 109, Cobas-FierroVictoria & ChanEugenia, «Language development in bilingual children: A primer for pediatricians», *Contemporary Pediatrics*, Vol. 18, No. 7, (2001), 79-98, in: <http://courses.washington.edu/sop/BilingualismPrimerPediatricians.pdf> (accessed on 12.8.2017). California Department Education, «Preschool English Learners: Principles and Practices to Promote Language, Literacy, and Learning—A Resource Guide» (2nd Edition) (2009), 37, in: <http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/psenglearnersed2.pdf> (accessed on 15.8.2017).

Πίνακας 3: Η γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών με διαδοχική διγλωσσία - στάδια κατάκτηση μίας Γ2/ΞΓ. Διαδοχική διγλωσσία- κατάκτηση μίας Γ2 (3 ετών + άνω)²²

| Στάδιο | Γλωσσική Συμπεριφορά |
|--|--|
| Στάδιο χρήσης της μητρικής | Σ' αυτό το στάδιο, προσπαθεί να επικοινωνήσει στη μητρική του γλώσσα. |
| Περίοδος σιωπής / μη λεκτικής επικοινωνίας / μη παραγωγής λόγου | Τα παιδιά κατά την περίοδο μη λεκτικής επικοινωνίας, συλλέγουν πληροφορίες/ στοιχεία για τη νέα γλώσσα, παρακολουθούν σιωπηλά τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην τάξη από φυσικούς ομιλητές. Σ' αυτό το στάδιο πιθανόν να μην παράγουν προφορικό λόγο, συχνά μπορεί να επαναλαμβάνουν με χαμηλή φωνή αυτά που έχουν ακούσει από τους άλλους την ώρα που παίζουν |
| Στάδιο σύντομου τηλεγραφικού λόγου/ στάδιο «ανάδυσης» | Σ' αυτό το στάδιο ο λόγος χαρακτηρίζεται από σύντομια και απλότητα. Παρομοιάζεται με το στάδιο το οποίο διέρχονται τα πολύ μικρά παιδιά μόλις αρχίζουν να κατακτούν τη μητρική τους γλώσσα. Τα παιδιά σε αυτήν τη φάση του «τηλεγραφικού λόγου», κατονομάζουν αντικείμενα στη Γ2 π.χ. «μπάλα», «νερό» τυποποιημένες φράσεις και λέξεις κλειδιά που θα τους βοηθήσουν στην επικοινωνία με τα άλλα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. |
| Στάδιο παραγωγής λόγου | Στάδιο γλωσσικής παραγωγής υπερβαίνει το στάδιο των σύντομων τηλεγραφικών δηλώσεων είναι σε θέση να απομνημονεύει ολόκληρα «κομμάτια». Αρχίζουν να χρησιμοποιούν τις λέξεις που έχουν κατακτήσει, αυτοσχεδιάζουν |

²² McLaughlin Barry & Gesi-Blanchard Antoinette & Osanai Yuka, «Assessing language development in bilingual preschool children». *NCBE Program Information Guide Series No.22* Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1995· Tabors O-Patton, «One Child, Two Languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language», 2nd Edition, Baltimore: Brookes Publishing, 2008· Alberta Education Early Learning Branch, «Working with young children who are learning English as a new language», 2009. In: <https://education.alberta.ca/media/1224523/working-with-young-children-who-are-learning-english-as-a-new-language.pdf> (accessed on 22.8.2017).

| | |
|--|---|
| | εφευρίσκοντας «δικές τους» λέξεις , δεν επαναλαμβάνουν απλά τις προτάσεις που έχουν ακούσει, αλλά δημιουργούν τις δικές τους προτάσεις. Σε αυτό το στάδιο γλωσσικής παραγωγής τα παιδιά κάνουν ενδογλωσσικά/αναπτυξιακά λάθη και μεταφέρουν στοιχεία της μητρικής στη δεύτερη γλώσσα. |
| Σημείωση: Κατά το «πέρασμά» τους από το ένα στάδιο στο άλλο, τα παιδιά συνεχίζουν να διατηρούν στοιχεία και πρακτικές του προηγούμενου σταδίου τις οποίες ενσωματώνουν στο επόμενο στάδιο εντάσσοντας ταυτόχρονα και καινούρια. | |

Έρευνα

Τα στοιχεία που παρουσιάζονται στην παρούσα ανακοίνωση αποτελούν μέρος ευρύτερης έρευνας²³ που είχε ως σκοπό να σκιαγραφήσει το προφίλ των εκπαιδευτικών (εκπαίδευση, γνώσεις, απόψεις), και αναφορικά με αυτό, να περιγράψει και να εξετάσει ως προς την καταλληλότητά τους το Αναλυτικό Πρόγραμμα που σχεδιάζουν και εφαρμόζουν, καθώς τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιούν. Για τις ανάγκες της εν λόγω έρευνας κρίθηκε απαραίτητη η πραγματοποίηση μίας επιμέρους προκαταρκτικής έρευνας με στόχο τη σκιαγράφηση του προφίλ των μαθητών στους οποίους απευθύνονται όλα τα παραπάνω (Αναλυτικό Πρόγραμμα, μέθοδοι κ.τ.λ.). Πρόκειται, συνεπώς, για μία επί μέρους διερευνητική μελέτη περίπτωσης (exploratory case study) που λειτούργησε πιλοτικά, ώστε να συμβάλει στην παραγωγή υποθέσεων ή τη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων που αφορούσαν το θέμα της κύριας μελέτης.²⁴

Αναγκαιότητα αξιοποίησης των εργαλείων καταγραφής γλωσσικού προφίλ

Η λεπτομερής καταγραφή στοιχείων που συνθέτουν το γλωσσικό προφίλ δίνει πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για το στάδιο γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού, τη σχέση του με τη γλώσσα-στόχο (Γ2/ΞΓ) και τις

²³Μαρία Πλουσίου, «Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας στην προσχολική ηλικία. Η περίπτωση ενός ελληνόφωνου παιδικού σταθμού στην Κωνσταντινούπολη». (Διπλωματική εργασία) Πανεπιστήμιο Λευκωσίας: Λευκωσία, 2017.

²⁴Γιώργος Μαγγόπουλος, «Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: Θεωρητικοί προβληματισμοί», στο *Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών Τόμος ΙΣΤ, τεύχος 64*, (2014) 75-Cohen Louis & Manion Laurence & Morrison Keith, «Research Methods in Education». New York: Routledge, Chapter 11 Case Studies, (2007) 253-263.

ιδιαίτερες γλωσσικές ανάγκες οι οποίες θα αποτελέσουν τον γνώμονα για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την εφαρμογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων. Επιπλέον, η συστηματική παρατήρηση της γλωσσικής συμπεριφοράς του νηπίου, μπορεί να συμβάλει στην ανίχνευση των κινήτρων του μαθητή για τη χρήση της γλώσσας/των γλωσσών στην εκάστοτε περίπτωση και να δώσει πληροφορίες και για την εξέλιξη της Γ1.²⁵ Συνεπώς, η καταγραφή, παρατήρηση και αξιολόγηση της εξέλιξης του παιδιού στη γλώσσα/στις γλώσσες θεωρούνται αναπόσπαστο μέρος της οργάνωσης και του σχεδιασμού εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι απαραίτητο να υιοθετούνται ιδιαίτερα στις περιπτώσεις, όπως αυτή που παρουσιάζεται στο παρόν εισήγηση, που το μαθητικό κοινό προέρχεται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Άλλες έρευνες

Κατά το διάστημα της λειτουργίας του Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού η περίπτωση του συγκεκριμένου σχολείου προσέλκυσε το ενδιαφέρον ακόμη μίας ερευνήτριας,²⁶ η οποία πραγματοποίησε έρευνα κατά το διάστημα 2012-2013 με σκοπό να καταγράψει τη γλωσσική συμπεριφορά δίγλωσσων παιδιών ηλικίας 2,5-4 ετών, στο πλαίσιο εκμάθησης της Νέας Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ. Η εν λόγω έρευνα παρουσιάζει αναλυτικά τη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών που φοίτησαν στο εν λόγω σχολείο κατά το διάστημα (2012-13). Ως ερευνητικό εργαλείο, η ερευνήτρια, αξιοποιεί φύλλα παρατήρησης συχνότητας χρήσης των γλωσσών, χωρίς, ωστόσο, να προβαίνει σε ανάλογη πρόταση καταγραφής γλωσσικού προφίλ, ή παρατήρησης της εξέλιξης του μαθητή στη γλώσσα στόχο. Αξίζει να σημειωθεί πως από στοιχεία που παραθέτει η εν λόγω έρευνα, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζει διαφορές συγκριτικά με τη σύνθεση του μαθητικού κοινού του ίδιου σχολείου, που περιγράφεται στη μεταγενέ-

²⁵Σύμφωνα με την «Αρχή αλληλεξάρτησης των γλωσσών» οι γλώσσες δεν μαθαίνονται ως ανεξάρτητες μονάδες, αλλά ως σχέση. Η ανάπτυξη της Γ1 συμβάλει στην ανάπτυξη της Γ2/ΞΓ. Cummins Jim, «Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας», (μτφ. Σουσάνα Α.) Αθήνα: Gutenberg, 2005. Για τον λόγο αυτό οι Brassard και Boehm προτείνουν να παρατηρείται από τους/τις εκπαιδευτικούς και η γλωσσική εξέλιξη της Γ1 παράλληλα με τη Γ2, ώστε να εντοπίζονται πιθανά ζητήματα (μαθησιακές δυσκολίες κ.τ.λ.), Brassard Maria-R&Boehm Ann- E, «*Preschool Assessment Principles and Practices*», New York: The Guilford Press, 2007, Tabors, O.- Patton, «*One Child, Two Languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language*», 2nd Edition. Baltimore: Brookes Publishing, 2008.

²⁶Ευτυχία Μάνη, *Η ανεπίσημη προσχολική εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας στην Κωνσταντινούπολη: Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και γλωσσικά δεδομένα*, (πτυχιακή εργασία), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Θεσσαλονίκη, 2014.

στερη έρευνα της γράφουσας,²⁷ γεγονός που ενισχύει ακόμη περισσότερο την αναγκαιότητα καταγραφής του γλωσσικού προφίλ του κάθε παιδιού ξεχωριστά κάθε νέα σχολική χρονιά.²⁸

Δείγμα της έρευνας

Πρόκειται για 21 μαθητές ηλικίας 2-4 ετών, 8 αγόρια και 13 κορίτσια. Τόσο η καταγωγή, όσο και η σχέση των μαθητών με τη γλώσσα- στόχο ποικίλει και διαφέρει.

Εργαλεία της έρευνας

Εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε και το πρωτόκολλο καταγραφής γλωσσικού προφίλ των νηπίων που φοιτούσαν στον Κοινοτικό Παιδικό Σταθμό τη χρονιά διεξαγωγής της έρευνάς. Για τον σχεδιασμό του πρωτοκόλλου, λαμβάνοντας υπόψη τα όσα παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο, τέθηκαν ως παράμετροι η καταγωγή των παιδιών,²⁹ η σχέση τους με την Ελληνική γλώσσα, το χρονικό διάστημα έκθεσης στη γλώσσα-στόχο,³⁰ οι γλώσσες της οικογένειας και οι άλλες γλώσσες που γνωρίζουν³¹

²⁷ Μαρία Πλουσίου, «Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας στην προσχολική ηλικία. Η περίπτωση ενός ελληνόφωνου παιδικού σταθμού στην Κωνσταντινούπολη». (Διπλωματική εργασία) Πανεπιστήμιο Λευκωσίας: Λευκωσία, 2017.

²⁸ Σύμφωνα με στοιχεία που παρατίθενται στο ενημερωτικό δελτίο Ιουνίου-Ιουλίου 2019 της Οικουμενικής Ομοσπονδίας Κωνσταντινουπολιτών το προφίλ των νηπίων του Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού διαφοροποιείται κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Αναφέρεται ότι φοίτησαν στο σχολείο 30 παιδιά εκ των οποίων τα 20 είναι παιδιά μεικτών γάμων, τα 4 με καταγωγή από την Αντιόχεια, τα 4 Συριακής καταγωγής, 1 Ρωμιόπουλο και 1 παιδί με καταγωγή από την Αιθιοπία. Από τη σύντομη αυτή αναφορά συμπεραίνουμε εκ νέου ότι η ανάγκη αναλυτικής καταγραφής του προφίλ των μαθητών είναι δεδομένη καθώς η εικόνα του μαθητικού κοινού είναι αυτή που θα πρέπει να διαμορφώσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Οικουμενική Ομοσπονδία Κωνσταντινουπολιτών, «Ενημερωτικό Δελτίο Ιουνίου-Ιουλίου 2019», ΟΙ.ΟΜ.ΚΩ: Αθήνα, 2019, [file:///C:/Users/implou000/Downloads/newsletteroiomkoJuneJuly%202019.%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/implou000/Downloads/newsletteroiomkoJuneJuly%202019.%20(2).pdf) (ημερομηνία προσπέλασης 8.8.2019).

²⁹ Μιχάλης Δαμανάκης, *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση και Ηλεκτρονική Μάθηση στη Διασπορά. Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας ως προαπαιτούμενα για την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης*, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2014, Μιχάλης, Δαμανάκης «Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος, όπ.π αρ.

³⁰ Brassard Maria-R & Boehm Ann- E, «*Preschool Assessment Principles and Practices*». NewYork: The GuilfordPress, 2007·ΔαμανάκηςΜιχάλης, «Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά»,στο Βαμβούκας, Μ., Δαμανάκης, Μ., Κατσιμάλη, Γ., Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2001· Tabors O.-Patton, «*One Child, Two Languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language*», 2nd Edition, Baltimore: Brookes Publishing, 2008.

³¹ Tabors O.- Patton, «*One Child, Two Languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language*», 2nd Edition, Baltimore: Brookes Publishing, 2008

και ο τύπος διγλωσσίας του κάθε μαθητή ανά περίπτωση.³² Η συμπλήρωση του πρωτοκόλλου περιγραφής γλωσσικού προφίλ³³ έγινε από την ερευνήτρια πριν τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Μετά την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε η καταγραφή των στοιχείων που συνέθεταν το προφίλ των κάθε παιδιού ξεχωριστά. Τα στοιχεία ταξινομήθηκαν με κριτήριο α. την καταγωγή (Ελλαδίτες, Ρωμιοί, Αντιοχείς, Μεικτοί γάμοι) β. τη σχέση με τη γλώσσα στόχο (Ελληνική ως Γ1/Ελληνική ως Γ2/ΞΓ), γ. τη μέθοδο διδασκαλίας που πρέπει να ακολουθηθεί (Ελληνική ως Γ2 ή ΞΓ), δ. τις γλώσσες που γνωρίζουν οι μαθητές (τουρκικά, αραβικά κτλ.) και τον τύπο διγλωσσίας.

Προφίλ μαθητών- Καταγωγή

«Με βάση τα κριτήρια εθνοτική προέλευση και γλώσσα οι μαθητές των διαφόρων μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό μπορούν να διακριθούν στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες: α) ομοεθνείς ελληνόγλωσσοι, β) ομοεθνείς χωρίς τη γνώση της ελληνικής, γ) αλλοεθνείς αλλόγλωσσοι.³⁴ Στην Κωνσταντινούπολη συναντάμε: Παιδιά Ρωμαίων οικογενειών τα οποία ανήκουν στις δύο πρώτες γλωσσικές ομάδες που αναφέρει ο Δαμανάκης (2014),³⁵ παιδιά μεικτών γάμων (ένας εκ των δύο γονιών είναι Ρωμιός ή Έλληνας), Ελλαδιτών που έχουν μετακομίσει προ-

³² Baker Colin «Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση», (μτφ. Αλεξανδροπούλου, Α.). Αθήνα: Gutenberg, 2001·McLaughlin Barry & Gesi-Blanchard Antoinette & Osanai Yuka, «Assessing language development in bilingual preschool children. NCBE Program Information Guide Series No.22 Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1995.

³³ Το πρωτόκολλο υιοθετεί στοιχεία από το Parent Questionnaire, Tabors O.- Patton, «One Child, Two Languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language», 2nd Edition, Baltimore: Brookes Publishing, (2008), 234-237· Brassard Maria-R & Boehm Ann- E, «Preschool Assessment Principles and Practices». NewYork: The Guilford Press, (2007), 297.

³⁴ Αλλόγλωσσα: για την περίπτωση του σχολείου που εξετάστηκε, η ερευνήτρια ασπάζεται την άποψη που υποστηρίζει πως «τα δίγλωσσα παιδιά περιγράφονται ατυχώς ως «αλλόγλωσσα» και δεν γίνεται καμιά αναφορά στις διγλωσσικές τους δυνατότητες», στο Ρούλα Τσοκαλίδου, «Χώρος για δύο: Θέματα δίγλωσσης εκπαίδευσης», Θεσσαλονίκη: Ζυγός, (2012), 44. , Μιχάλης Δαμανάκης, *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση και Ηλεκτρονική Μάθηση στη Διασπορά. Αποτελέσματα μίας εμπειρικής έρευνας ως προαπαιτούμενα για την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, (2014), 60.

³⁵ Μιχάλης Δαμανάκης, *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση και Ηλεκτρονική Μάθηση στη Διασπορά. Αποτελέσματα μίας εμπειρικής έρευνας ως προαπαιτούμενα για την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 2014.

σωρινά ή μόνιμα στην Πόλη, Αντιοχειανών Ορθοδόξων Χριστιανών και μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών Ασσύριων Χριστιανών.³⁶ Στον Κοινοτικό Παιδικό Σταθμό Αγίας Τριάδας κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας φοιτούσαν 4 Ρωμιόπουλα, 2 παιδιά από την Ελλάδα, 3 παιδιά με καταγωγή από την Αντιόχεια, 1 Ασυριακής Καταγωγής 1 αμιγώς Τουρκικής Καταγωγής και 7 παιδιά μεικτών γάμων (ο ένας εκ των δύο γονιών Ρωμιός ή Έλληνας) και 3 παιδιά που έχουν Ρωμιό παππού ή γιαγιά, ωστόσο, οι γονείς τους δε γνωρίζουν τη γλώσσα.

Γλώσσα

Τα νήπια που φοίτησαν στον Κοινοτικό Παιδικό Σταθμό κατά το σχολικό έτος 2016-2017, ήταν στην πλειοψηφία τους δίγλωσσα (13 νήπια) και σε κάποιες περιπτώσεις πολύγλωσσα (6 νήπια).³⁷ Η σειρά κατάκτησης των γλωσσών που γνωρίζουν σχετίζεται με την καταγωγή τους, τις εξωτερικές συνθήκες και την εκπαίδευση που επιλέγουν οι γονείς τους να ακολουθήσουν.³⁸ Από τα τέσσερα αμιγώς Ρωμιόπουλα που φοίτησαν στο σχολείο τα δυο μιλούσαν ελληνικά με έντονα τα στοιχεία του πολιτικού ιδιώματος, και γνώριζαν τουρκικά, επίσημη γλώσσα της χώρας, το ένα έχει επαφή μόνο με την Ελληνική, ενώ το τέταρτο από τα παιδιά είχε μόλις αρχίσει να παράγει λόγο σε ελληνικά και τουρκικά. Το κατά πόσο η Ελληνική είναι κυρίαρχη στην οικογένεια εξαρτάται, σύμφωνα με τον Δαμανάκη³⁹ από παράγοντες όπως η εθνοτική προέλευση του ζευγαριού και οι σχέσεις της οικογένειας με την Κοινότητα. Από τα επτά παιδιά μεικτών γάμων τα 5 είναι δίγλωσσα και τα 2 τρίγλωσσα. Πρόκειται για 5 περιπτώσεις παιδιών με ταυτόχρονη διγλωσσία/τριγλωσσία και για 2 περιπτώσεις με διαδοχική

³⁶ Μαρία Πλουσίου, «Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας στην προσχολική ηλικία. Η περίπτωση ενός ελληνόφωνου παιδικού σταθμού στην Κωνσταντινούπολη», (Διπλωματική εργασία) Πανεπιστήμιο Λευκωσίας: Λευκωσία, 2017, Μαρία-Ρίκα Ρομποπούλου, «Διγλωσσία στην ελληνορθόδοξη μειονότητα της Κωνσταντινούπολης: η χρήση της Ελληνικής και της Τουρκικής γλώσσας στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση». (Μη εκδοθείσα Διδακτορική Διατριβή) Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Αθήνα, 2018.

³⁷ Τα υπόλοιπα 3 νήπια τα δύο από την Ελλάδα και ένα Ρωμιόπουλο είχαν επαφή μόνο με την Ελληνική.

³⁸ Ball Jessica, «Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: mother tongue- based bilingual or multilingual education in the early years. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2011·Toulasiewicz Witold. & Adams Anthony «Teaching the mother tongue in a multilingual Europe», London: Toulasiewicz, W., Adams, A., 1998, Ελένη Σκούρτου, «Η διγλωσσία στο σχολείο», Αθήνα: Gutenberg, 2011.

³⁹ Μιχάλης Δαμανάκης, «Παιδεία Ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις», Συνολική έκθεση –μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, 1999.

διγλωσσία, καθώς η μητέρα, φυσική ομιλήτρια της γλώσσας, άρχισε να μιλά ελληνικά στα παιδιά μετά τη φοίτησή τους στο σχολείο. Στα τρία παιδιά από την Αντιόχεια παρατηρήθηκε το φαινόμενο της γλωσσικής μετατόπισης,⁴⁰ καθώς οι γνώσεις τους στην αραβική, γλώσσα της οικογένειας, περιορίζονταν σε επίπεδο κατανόησης. Τα ένα από τα παιδιά μιλούσε κατά βάση τουρκικά και καταλάβαινε αραβικά, το ίδιο ισχύει και ακόμη ένα παιδί με τη διαφορά ότι στο σπίτι υπήρχαν και ακούσματα στην Ελληνική καθότι ο πατέρας, με καταγωγή από την Αντιόχεια, σπούδασε στο ομογενειακό σχολείο. Το τρίτο από τα παιδιά γνώριζε, επίσης, ελληνικά από τη μητέρα που είχε φοιτήσει στο ομογενειακό σχολείο και επέλεξε να μιλάει με το παιδί ελληνικά, ενώ είχε αρχίσει να μαθαίνει τουρκικά και είχε ακούσματα και στην αραβική. Πρόκειται, συνεπώς, για τρεις περιπτώσεις παιδιών με διαδοχική διγλωσσία. Σύμφωνα με τον Baker⁴¹ οι λόγοι εκμάθησης μίας Δεύτερης/Ξένης (μειονοτικής ή πλειονοτικής) είναι πιθανό να συνδέονται με εσωτερικά κίνητρα, όπως ότι τα άτομα επιδιώκουν να ταυτιστούν, να συνδεθούν, να γίνουν μέλη μιας διαφορετικής γλωσσικής κοινότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, συχνά, παρατηρείται προσπάθεια από μέρους των οικογενειών με καταγωγή από την Αντιόχεια να κατακτήσουν την Ελληνική, προκειμένου να ενσωματωθούν πλήρως στη Ρωμαϊκή Κοινότητα.⁴² Καταγράφηκε μία περίπτωση δίγλωσσης μαθήτριας Ασσυριακής καταγωγής η οποία δεν είχε έρθει σε επαφή με την Ελληνική πριν τη φοίτησή της στο σχολείο και μία περίπτωση μαθήτριας αμιγώς Τουρκικής καταγωγής που δεν γνώριζε ελληνικά πριν φοιτήσει στον Κοινοτικό Παιδικό Σταθμό, πρόκειται επίσης για περιπτώσεις διαδοχικής διγλωσσίας. Σημειώθηκαν τρεις περιπτώσεις παιδιών μεικτών γάμων που ο ένας από τους δύο γονείς τους ήταν επίσης παιδί μεικτού γάμου και δεν γνώριζε την ελληνική. Οι περιπτώσεις αυτών των παιδιών ένα εκ των οποίων ήδη δίγλωσσο, δεν γνώριζαν καθόλου ελληνικά με τη φοίτησή τους στο σχολείο. Και σε αυτήν την περίπτωση έχουμε να κάνουμε με διαδοχική διγλωσσία. Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρατέθηκαν παραπάνω, αναφορικά με τη μεθοδολογία που πρέπει να ακολουθείται για τη διδασκαλία της Ελληνικής, σε 14 από τα παιδιά πρέπει να διδάσκεται ως Δεύτερη, σε 5 από τα παιδιά ως Ξένη. Ωστόσο, είναι σημαντικό να

⁴⁰Colin Baker, «Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση», (μτφ. Αλεξανδρούπουλου, Α.), Αθήνα: Gutenberg, 2001.

⁴¹Colin Baker, «Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση», (μτφ. Αλεξανδρούπουλου, Α.), Αθήνα: Gutenberg, 2001.

⁴² Συμεών Γιλμάζ, «Το παρόν και το μέλλον στην Πόλη των αντιοχειανής καταγωγής Ρωμιών-Ορθοδόξων», στο Πρακτικά Συνεδρίου Συνάντηση στην Πόλη. Το παρόν και το μέλλον. Κείμενα για τη ρωμαϊκή κοινότητα της Κωνσταντινούπολης, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, (2009), 279-290.

παρακολουθείται η γλωσσική εξέλιξη του κάθε παιδιού ξεχωριστά, ώστε να διαμορφώνεται ανάλογα η στοχοθεσία του προγράμματος και να παράγεται υλικό που να ανταποκρίνεται στις επιμέρους ανάγκες των μαθητών. Η αναλυτική περιγραφή του προφίλ του κάθε μαθητή ξεχωριστά δεν μπορεί να παρατεθεί για λόγους οικονομίας. Ακολουθεί συγκεντρωτικός πίνακας στον οποίο παρατίθενται στοιχεία σχετικά με τις γλώσσες που μιλούν οι μαθητές του Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού, τον τύπο διγλωσσίας, την προσέγγιση που θα έπρεπε να ακολουθείται για τη διδασκαλία της Ελληνικής, καθώς και τον αριθμό των μαθητών ανά περίπτωση.

Πίνακας 4: Το γλωσσικό προφίλ των μαθητών του Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού

| Τύπος διγλωσσίας | Γλώσσες ⁴³ | Ελληνική ως | Αριθμός Παιδιών |
|----------------------------|---|--------------------|-----------------|
| Ταυτόχρονη Διγλωσσία (1) | • Ελληνικά & Τουρκικά | Δεύτερη | 3 |
| Ταυτόχρονη Τριγλωσσία | • Ελληνικά & Τουρκικά & Αρμενικά • Ελληνικά & Τσέχικα & Τουρκικά | Δεύτερη | 1 1 |
| Ταυτόχρονη Διγλωσσία (2) | • Τουρκικά-Ελληνικά • Ελληνικά-Τουρκικά | Δεύτερη | 2 1 |
| Ταχεία Διαδοχική Διγλωσσία | • Ελληνικά-Τουρκικά | Δεύτερη | 4 |
| Ταχεία Διαδοχική Διγλωσσία | • Τουρκικά & Αραβικά – Ελληνικά • Τουρκικά-Ελληνικά | Ξένη | 1 1 |
| Αργή Διαδοχική Διγλωσσία | • Τουρκικά- Ελληνικά | Ξένη ⁴⁴ | 2 |
| Αργή Διαδοχική Διγλωσσία | • Αραμαϊκά& Γαλλικά-Ελληνικά • Τουρκικά & Ρωσικά-Ελληνικά • Τουρκικά & Αραβικά-Ελληνικά | Ξένη ⁴⁵ | 1 1 1 |
| Μονογλωσσία | • Μόνο Ελληνικά | Πρώτη | 2 |

⁴³Στις περιπτώσεις ταυτόχρονης διγλωσσίας 2, διαδοχικής διγλωσσίας (ταχείας & αργής), η γλώσσα που εμφανίζεται πρώτη στη σειρά είναι η επικρατέστερη.

⁴⁴Σε στάδιο παραγωγής λόγου.

⁴⁵Σε στάδιο σύντομου τηλεγραφικού λόγου.

Προτάσεις

Όπως διαφάνηκε από την περιγραφή του προφίλ των μαθητών του Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού Αγίας Τριάδας, το γλωσσικό προφίλ των παιδιών και το στάδιο εκμάθησης/κατάκτησης της Ελληνικής ποικίλει και διαφοροποιείται ανά περίπτωση μαθητή ανάλογα με την ηλικία, τη σχέση του με τη γλώσσα στόχο, το πότε άρχισε τη φοίτησή του στο σχολείο κτλ.. Προτείνεται τόσο για την περίπτωση του Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού, όσο και για άλλες περιπτώσεις σχολείων της ημεδαπής ή του εξωτερικού, στα οποία συνυπάρχουν παιδιά από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα η λεπτομερής και συστηματική καταγραφή του γλωσσικού προφίλ και της γλωσσικής συμπεριφοράς των νηπίων με τη χρήση πρωτοκόλλων. Προς αυτήν την κατεύθυνση η Tabors (2008)⁴⁶ παραθέτει ένα πρωτόκολλο παρατήρησης της κατάκτησης βασικού λεξιλογίου, ενδεικτικό παράδειγμα του οποίου παρατίθεται στο παράρτημα, στο τέλος της παρούσας ανακοίνωσης. Οι Dukes και Smith⁴⁷ συνιστούν στους εκπαιδευτικούς να διατηρούν ηχητικά αρχεία που θα τους βοηθούν να διαπιστώνουν την εξέλιξη του παιδιού στη γλώσσα. Οι Heise-Baigorria και Tabors⁴⁸ συστήνουν στους/στις εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής να αξιολογούν την κατανόηση προφορικού λόγου με σύντομης διάρκειας δραστηριότητες σε μαθητές που βρίσκονται σε αρχικό στάδιο κατάκτησης της γλώσσας-στόχου. Παράδειγμα ανάλογης δραστηριότητας παρατίθεται στη συνέχεια.

Κατανόηση Προφορικού Λόγου –Γνωρίζοντας τα μεγέθη: Υλικά: παπούτσια, μπάλες, αυτοκινητάκια μεγάλου, μεσαίου και μετρίου μεγέθους. Πορεία Διδασκαλίας: Τοποθετήστε δύο αντικείμενα μπροστά στο παιδί. Ρωτήστε δίνοντας έμφαση στην υπογραμμισμένη λέξη. Περιμένετε για λίγο. Αν το παιδί δεν απαντήσει, ρωτήστε εκ νέου. Μετά την απάντηση του παιδιού, αντικαταστήστε τα αρχικά αντικείμενα με άλλα και προχωρήστε στην επόμενη ερώτηση κτλ.⁴⁹

⁴⁶Tabors O.-Patton, «*One Child, Two Languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language*», 2nd Edition. Baltimore: Brookes Publishing, 2008.

⁴⁷Dukes Chris & Smith Maggie, «*Developing Preschool Communication and Language*», London: Paul Chapman, 2007.

⁴⁸Heise-Baigorria Cornelia &Tabors Patton- O, BELA «Bilingual Early Language Assessment Cambridge 0-8 Council», *Cambridge Public Schools through Early Learning Opportunities Act (ELOA) Grant*, 2004.

⁴⁹Heise-Baigorria Cornelia &Tabors Patton- O, BELA «Bilingual Early Language Assessment Cambridge 0-8 Council», *Cambridge Public Schools through Early Learning Opportunities Act (ELOA) Grant*, 2004,6.

Επιπλέον, τόσο η Tabors⁵⁰ όσο και οι Brassard και Boehm⁵¹ προτείνουν οι νηπιαγωγοί να βρίσκονται σε συνεχή επαφή με τους γονείς, πραγματοποιώντας συνεντεύξεις μαζί τους στις οποίες θα καταγράφονται οι μαρτυρίες τους από τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι, ώστε να υπάρχει σύγκριση ανάμεσα στις παρατηρήσεις των γονιών με αυτές των εκπαιδευτικών. Η αναγκαιότητα των παραπάνω πρακτικών αποκτά εξέχουσα σημασία ιδιαίτερα στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο, όπου συχνά συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές και γλωσσικές ανάγκες. Γνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού κοινού στο οποίο απευθύνεται, ο/η εκπαιδευτικός είναι σε θέση να θέσει εμπεριστατωμένους στόχους στη διδασκαλία και να αξιοποιήσει τις κατάλληλες μεθόδους και πρακτικές. Εντούτοις, όπως κατέδειξαν τα στοιχεία της προκαταρκτικής έρευνας, στο εν λόγω σχολείο δεν πραγματοποιείται ανάλογη καταγραφή, γεγονός που εγείρει ερωτήματα σε σχέση με τη μεθοδολογία που υιοθετείται για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, τη στοχοθεσία του Αναλυτικού Προγράμματος που ακολουθείται και το κατά πόσο, τελικά, το εν λόγω πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες γλωσσικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Τα πορίσματα που προέκυψαν αναφορικά με τα προαναφερθέντα θα αναλυθούν σε επόμενα άρθρα.

⁵⁰Tabors O.-Patton, «*One Child, Two Languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language*», 2nd Edition. Baltimore: Brookes Publishing, 2008.

⁵¹Brassard Maria-R & Boehm Ann- E, «*Preschool Assessment Principles and Practices*», New York: The Guilford Press, 2007.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΠΡΩΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΜΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Λαμπριανή Σωτηριάδου

Abstract

According core principles of intercultural education and theoretical proposals that underline the need to manage curricula in such a way as to exude interculturization, we create this teaching scenario for the stage of first reading. Seeking to provide equal opportunities for all students of all backgrounds – a key principle of intercultural education- a teaching framework has been developed to enable everyone to actively participate in the acquisition of basic reading and phonological awareness skills. Specifically, children attend a four-letter story-telling presentation, essentially about their functionality in reading. The evolution of history allows for the understanding of elementary reading skills and the cultivation of phonemic awareness, while the plot reflects issues such as immigration, otherness, and issues of social distance of the outsider in a community. At the same time it promotes language as a social, valuable resource and also as an alternative attitude to stereotypes and prejudices, acceptance, harmonious coexistence and constructive cooperation, where differences interact additively rather than deficit. Following is an experiential phonetic awareness application-practice game, where children in groups perceive the important contribution of the smooth coexistence of different language-voices. This didactic effort was positively valued, as it gave native and literate students the opportunity to participate actively, understand basic reading skills, apply phonetic awareness skills, collaborate, and perhaps find some of them with the heroes of history.

Εισαγωγή

Η εποχή μας δημιουργεί αυξημένες απαιτήσεις γύρω από το διδασκαλικό ρόλο. Παγκοσμιοποίηση, μετανάστευση και ετερότητα πρωταγωνιστούν στο διεθνές σκηνικό, φαινόμενα και έννοιες που η εκπαίδευση καλείται να διαχειριστεί άμεσα. Στο πλαίσιο αυτό το σχολείο επιφορτίζεται με καθήκοντα που αφορούν δύο επίπεδα, αφενός τη μετάδοση βασικών πολιτισμικών γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως η γραφή και η ανάγνωση, και αφετέρου τη δημιουργία συνθηκών κοινωνικής ισότητας και ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, την ενδυνάμωση της κοινωνικής ταυτότητας, αλλά και την καλλιέργεια συνθηκών αυτοεκτίμησης.¹ Σταδιακά αναπτύσ-

¹Stephen Castles, Migration, Citizenship and Education in Banks J.A., *Diversity and Citizenship Education*, San Francisco: Jossey – Bass, 2004, p. 17-48.

σεται η αίσθηση ότι η παιδαγωγική διάσταση του σχολείου περιορίζεται και αντικαθίσταται από την ανάγκη για την απόκτηση μιας σειράς εξειδικευμένων γνώσεων, τις οποίες θεωρείται πια απαραίτητο να κατέχει ο μελλοντικός πολίτης, προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις.² Ένας από τους απαιτούμενους άξονες εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την έντονη παρουσία της ετερότητας στις ελληνικές τάξεις και όχι μόνο. Η ετερότητα αυτή εμφανίζεται με ποικίλες ειδικές μορφές όπως: εθνική ετερότητα, εθνοτική ετερότητα, θρησκευτική ετερότητα, γλωσσική ετερότητα, πολιτισμική ετερότητα που αφορά σε αξιακούς κώδικες, στάσεις, ενδιαφέροντα, καθημερινές πρακτικές, γνώσεις, δεξιότητες κ.ά.³ Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρούμε ότι αποτελεί την προσέγγιση εκείνη που μπορεί να υπηρετήσει τις προαναφερόμενες απαιτήσεις και ανάγκες και αυτή η θέση θα παρουσιαστεί στη συνέχεια.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στοιχειοθετείται από τρεις βασικές έννοιες: α) της συμμετοχής, που αφορά στο «ανήκειν» σε μία συλλογικότητα, αλλά και στη συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι και στην εθνική κοινότητα, β) στην έννοια της ισότητας των ευκαιριών και της αξιοκρατίας και γ) στην έννοια της ευθύνης που εμπεριέχει την έννοια της συνείδησης των υποχρεώσεων που πηγάζουν από το να ανήκει κανείς σε μία συλλογικότητα.⁴ Επίσης ο Banks διατυπώνει πέντε διαστάσεις στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση: α) την Ολοκλήρωση Περιεχομένου, όπου οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν στη διδασκαλία τους ποικίλα στοιχεία από τις διάφορες ομάδες ετερότητας προκειμένου να διαπραγματευθούν βασικές έννοιες και θεωρίες β) τη Διαδικασία Παραγωγής Γνώσης, όπου εντοπίζονται και διαπραγματεύονται οι τρόποι εκείνοι με τους οποίους επηρεάζεται και δομείται η γνώση γ) ο Περιορισμός των Προκαταλήψεων δ) η Παιδαγωγική της Ισότητας, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να χρησιμοποιούν μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας που θα διευκολύνουν στη μαθησιακή τους πορεία τους μαθητές/τριες από τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες και ε) Ενθαρρυντική Πολιτισμική Κουλτούρα Σχολείου και Ενθαρρυντική Κοινωνική Διάρθρωση, στοιχεία που αφορούν σε μία ευρύτερη διαδικασία ανασυγκρότησης του

² Νεκταρία Παλαιολόγου, «Διαπολιτισμική ετοιμότητα και διαπολιτισμική ικανότητα: Νέες διαστάσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», στο Κυρίδης Α. & Ανδρέου Α., *Όψεις της ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg, 2005, σ. 233-248.

³ Αθανάσιος Γκότοβος, *Εκπαίδευση και Ετερότητα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2002.

⁴ Στο ίδιο

σχολικού πλαισίου, ώστε όλοι οι μαθητές/τριες να βιώνουν πολιτισμική ισότητα και ενθάρρυνση.⁵

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει: α) στην ενημέρωση των παιδιών σχετικά με την πολιτισμική διαφορετικότητα β) στην καλλιέργεια της ανοχής, της αποδοχής, του σεβασμού των άλλων πολιτισμών ως ισότιμων, καθώς και στην καλλιέργεια θετικών αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με τις δράσεις και τις πρακτικές μέσω των οποίων εκφράζεται η πολιτισμική διαφορετικότητα γ) στην ενθάρρυνση των μελών που ανήκουν στις διάφορες ομάδες ετερότητας, ώστε να αισθανθούν υπερήφανα για την πολιτιστική τους κληρονομιά δ) στην αλληλεγγύη και ε) στην αγωγή για την ειρήνη.⁶

Ωστόσο επισημαίνεται από τις Κανακίδου & Παπαγιάννη, ότι προκειμένου να εφαρμοστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να επιδιωχθεί παράλληλα η επίτευξη και των επιμέρους στόχων που αφορούν στα αναλυτικά προγράμματα, στις μεθόδους διδασκαλίας και στην οργάνωση της σχολικής τάξης.⁷ Συγκεκριμένα τα αναλυτικά προγράμματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας θα πρέπει να συνυπολογίζουν το περιβάλλον ζωής και μάθησης των μαθητών/τριών και το ιδιαίτερο επίπεδο μάθησης καθενός από αυτούς/ές. Επίσης θα πρέπει να ευνοούν τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με την καλλιέργεια σχέσεων αλληλεγγύης και συνεργασίας, όπως και την ανταλλαγή εμπειριών και πληροφοριών μεταξύ τους. Απαραίτητη προϋπόθεση για κάτι τέτοιο αποτελεί η δημιουργία ενός επικοινωνιακού πλαισίου που θα ευνοεί σε πρώτο επίπεδο, την διαμαθητική επικοινωνία, και σε ένα δεύτερο, την άμεση επικοινωνία με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Πρόσθετο στόχο αποτελεί και η καταπολέμηση του ρατσισμού σε όλες του τις εκφάνσεις και εκφράσεις με την ταυτόχρονη αναβάθμιση των διαφόρων πολιτισμών και γλωσσών. Τέλος, θα πρέπει να αντιμετωπισθεί η πολιτισμική στέρηση των μαθητών/τριών χωρίς διακρίσεις μέσα από ανισταθμιστικές παρεμβάσεις. Αντίστοιχα η οργάνωση της σχολικής τάξης θα πρέπει να ευνοεί την επικοινωνία, να ενισχύει την παιδική αυτόπεποίθηση και να επιτρέπει την ομαλή διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας μέσα από τις διαμαθητικές σχέσεις. Ταυτόχρονα θα πρέπει να αναπτύσσει και να λειτουργεί ενισχυ-

⁵ James Banks Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα, Παπαζήση 2004^β

⁶ Ελένη Κανακίδου και Βούλα Παπαγιάννη, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998, Sonia Nieto, *Language, Culture and Teaching*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002, James Banks J.A., 'Democratic Citizenship education in Multicultural Societies' in Banks J.A., *Diversity and Citizenship Education*, San Francisco, Jossey – Bass, pp.3-15, 2004^α Δέσποινα Καρακατσάνη, *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2004.

⁷ Ελένη Κανακίδου & Βούλα Παπαγιάννη, *όπ. παρ.*

τικά στις αντιστάσεις των παιδιών σε τακτικές ρατσιστικής κατηγοριοποίησης και παθητικής αφομοίωσης τους, ενώ δεν θα πρέπει να παραβλέπεται ότι όλα αυτά θα πραγματώνονται σε έναν χώρο που θα αποτελεί κομμάτι της παιδικότητας και όχι των ενηλίκων.

Ο Μάρκου αναφέρει ότι η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού που έρχεται αντιμέτωπος με τις προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας εξαρτάται από: α) γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τρόπους μάθησης των μαθητών/τριών από διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες β) γνώση και στρατηγικές αντιμετώπισης των προκαταλήψεων και του ρατσισμού, γ) γενικές γνώσεις και δεξιότητες για ευέλικτες διδακτικές προσεγγίσεις, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες.⁸ Παράλληλα θα πρέπει να ακολουθεί και τα βασικά αξιώματα της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής πράξης: α) την ισοτιμία των πολιτισμών, β) την ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και γ) την παροχή ίσων ευκαιριών.⁹

Όσο πιο θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η Διαπολιτισμική Αγωγή δεν πρέπει να ληφθεί υπόψη ως ξεχωριστό διαφορετικό γνωστικό αντικείμενο που θα πρέπει να προστεθεί στο υπάρχον σχολικό πρόγραμμα. Αντίθετα θα πρέπει να αποτελεί τη γενική αρχή η οποία θα διατρέχει οριζόντια όλα τα γνωστικά περιεχόμενα και την ίδια τη διδασκαλία στο σύνολό της.¹⁰ Κρίνεται συνεπώς απαραίτητος ο εμπλουτισμός της εκπαίδευσης μέσω της διαπολιτισμοποίησης των προγραμμάτων σπουδών, η οποία είναι εφικτή με δύο τρόπους, αφενός μέσω του εμπλουτισμού τους με στοιχεία των μειονοτικών πολιτισμών και γλωσσών και αφετέρου μέσω της προσέγγισης των μορφωτικών περιεχομένων από ποικίλες οπτικές γωνίες.¹¹ Επιπροσθέτως η διαπολιτισμική παιδεία θα πρέπει να διατρέχει τη σχολική ζωή στο σύνολό της, να απευθύνεται σε όλα τα μέλη της κι όχι μόνο στις μειονότητες.¹² Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή ζεύγη εννοιών όπως καλό-κακό, οικείο-ξένο, ωραίο-άσχημο, πολιτισμένο-απολίτιστο, ηθικό-ανηθικό κ.ά. μπορούν να αποτελέσουν εφελκυστικά για τη διερεύνηση πολιτισμικών χαρακτηριστικών, ομοιοτήτων και διαφορών, τα οποία με τη σειρά

⁸ Γεώργιος Μάρκου, *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: ΥΠΕΘ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, 1998.

⁹ Μιχάλης Δαμανάκης, *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, 2003.

¹⁰ Sonia Nieto, όπ. παρ., Christine Sleeter, *Un-Standardizing Curriculum, Multicultural Teaching in the Standards-Based Classroom*, New York & London: Teachers College: Columbia University, 2005.

¹¹ Μιχάλης Δαμανάκης, όπ. παρ.

¹² Γιώργος Νικολάου Γ., *Διαπολιτισμική Διδακτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2009.

τους οδηγούν σε κριτικούς προβληματισμούς τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις βοηθούν να αναπτύξουν την απαραίτητη ευαισθησία και ανοχή στη διαφορετικότητα με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτελεί βιωμένη μορφή κοινωνικοποίησης.¹³

Η εκπαιδευτική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο είναι πολυπολιτισμική, ήδη στη χώρα μας είναι υψηλό το ποσοστό παρουσίας αλλόγλωσσων μαθητών/τριών ιδιαίτερα στην Α/θμια Εκπαίδευση.¹⁴ Το γεγονός αυτό αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας και έφερε στο φως την αδυναμία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν προβλήματα που σχετίζονται τόσο με την επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς τους όσο και στη διδασκαλία τους.¹⁵ Επίσης καταγράφηκε απουσία διδακτικών ενεργειών και μεθόδων που προωθούν τη διαπολιτισμικότητα.¹⁶ Παράλληλα έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών είναι δύσκολο να ικανοποιηθούν, καθώς ο σχεδιασμός και ο προγραμματισμός υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος δεν λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες αυτού του μαθητικού πληθυσμού.¹⁷

Σενάριο Διδασκαλίας Πρώτης Ανάγνωσης στην Α' Δημοτικού

Η διδασκαλία μου αφορά μαθητές/τριες Α' Δημοτικού. Η διάρκειά της είναι δύο διδακτικές ώρες και χρονολογικά πραγματοποιείται κατά το τέλος της πρώτης διδακτικής εβδομάδας του σχολικού έτους. Αποτελεί ουσιαστικά μια εισαγωγική δράση σχετικά με την κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης, ενώ παράλληλα λειτουργεί υποστηρικτικά στην κοινωνική οργάνωση της τάξης, δημιουργώντας τις πρώτες ομάδες και συνεργασίες μεταξύ των παιδιών, αλλά και στην καλλιέργεια ευχάριστου κλίματος μεταξύ τους, καθώς ευνοεί τη διαμαθητική γνωριμία και επικοινωνία.

Το γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας μου είναι το μάθημα της Γλώσσας. Η γλώσσα αποτελεί σύστημα επικοινωνίας με βάση τον αρθρωμένο λόγο, ωστόσο αντιμετωπίζεται και ως μέσο δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, καθώς και ως μέσο κατανόησης, έκφρασης, περιγραφής, και μετατροπής της πραγματικότητας, αλλά και δημιουργίας

¹³ Ελένη Κανακίδου & Βούλα Παπαγιάννη, *όπ.παρ.*

¹⁴ Νεκταρία Παλαιολόγου, *όπ. παρ.*

¹⁵ Μιχάλης Δαμανάκης, *όπ. παρ.*

¹⁶ Νικολίτσα Αντωνοπούλου, *Στερεοτυπικές και προκαταληπτικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών σε γηγενείς μαθητές και μαθητές πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων*, Διπλωματική Εργασία, 2011 σ. 105, <https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/5901>, (ημερομηνία προσπέλασης 18.10.2019).

¹⁷ Δήμητρα Θωμά, «Σχολική Γνώση και αλλοδαποί μαθητές/τριες: Τα προβλήματα και η δυναμική μιας πολυδιάστατης σχέσης», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 2017.

πραγματικότητας.¹⁸ Επίσης, η γλώσσα αποτελεί εκτός από κοινωνικό πόρο και πολύτιμο πόρο που μπορεί να λειτουργήσει προσθετικά σε ποικίλα επίπεδα.¹⁹ Η διδακτική μου δραστηριότητα αφορά ειδικότερα στην καλλιέργεια της φωνημικής επίγνωσης. Η καλλιέργεια της φωνημικής επίγνωσης σε πραγματικές συνθήκες πραγματοποιείται χρονικά στις αρχές της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου (1^η -2^η εβδομάδα) και λειτουργεί και ως συνδετικός γνωστικός κρίκος με το Νηπιαγωγείο. Αποτελεί θεματική ενότητα του ΑΠΣ και δομείται σε θεμελιώδεις έννοιες όπως: δομή – σύστημα (π.χ. συνειδητοποίηση της σύνδεσης προφορικής και γραπτής γλώσσας, ανάπτυξη φωνημικής επίγνωσης κ.ά.), αλληλεπίδραση (π.χ. γραμμάτων, φθόγγων ή και των συλλαβών μεταξύ τους προκειμένου να δημιουργηθεί μια λέξη), ομοιότητα – διαφορά (των γραμμάτων μεταξύ τους αλλά και των φθόγγων που φέρουν κ.ά.) επικοινωνία (μέσω της προφορικής εξάσκησης για τη συνειδητοποίηση της σχέσης γράμματος – φθόγγου και στη συνέχεια δημιουργία συλλαβών και λέξεων κ.ά.).²⁰

Ο γενικός γνωστικός σκοπός της διδασκαλίας μου είναι η κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης. Οι επιμέρους στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία είναι οι μαθητές/τριες:²¹

- να συνειδητοποιήσουν τη σύνδεση προφορικής και γραπτής γλώσσας
- να αποκτήσουν φωνημική επίγνωση
- να κατανοήσουν το βασικό μηχανισμό ανάγνωσης που στηρίζεται στη σχέση φωνημάτων-γραμμάτων
- να λειτουργήσουν ομαδικά και να συνεργαστούν αρμονικά.

Αντίστοιχα οι στόχοι που εκφράζουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση είναι:

- η διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών
- το κλίμα αλληλεγγύης και συνεργασίας
- η καλλιέργεια του σεβασμού, ως ισότιμων, των άλλων πολιτισμών.²²

¹⁸ ΑΠΣ, όπ. παρ.

¹⁹ Ελένη Σκούρτου και Βασιλεία Κούρτη- Καζούλη Β., *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*, Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 2015, σ. 15.

²⁰ *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΔΒΜΘ, σ. 17-22, (ΦΕΚ303Β/13-3-2003), (ΦΕΚ304Β/13-03-2013) <http://www.pischools.gr/programs/depps/>

²¹ Στο ίδιο.

²² Ελένη Κανακίδου και Βούλα Παπαγιάννη, *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1998.

Παράλληλα επεδίωξα η διδασκαλία μου να εναρμονιστεί με βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως, την παροχή ισότιμων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτων καταγωγής και την αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών.²³

Κατά την εφαρμογή του διδακτικού αυτού σεναρίου, το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδίασα και χρησιμοποίησα αποτελούνταν από: α) μια ιστοριούλα, δικής μου παραγωγής και έμπνευσης, η οποία προβάλλεται κατά τη διάρκεια της αφήγησης σε μορφή παρουσίασης power point, και συγκεκριμένα σε μορφή που θύμιζε κινούμενα σχέδια, έτσι ώστε να είναι ελκυστική στο μαθητικό και ηλικιακό κοινό που απευθυνόταν, β) 16 χάρτινες καρτέλες – μενταγιόν όπου σε κάθε μία εικονίζεται ένα γράμμα – ήρωας από την ιστορία και γ) μία φωτοτυπία όπου εικονίζονταν σε μεγάλο μέγεθος οι τρεις βασικές συλλαβές – ήρωες της ιστορίας πι, πο, πα. Εποπτικά μέσα που χρειάστηκαν ήταν: ένας υπολογιστής, λογισμικό power point, βιντεοπροβολέας, χαρτόνια, φωτοτυπικό χαρτί.

Η διδακτική μου δραστηριότητα αποτελούνταν από τρία μέρη: α) παρουσίαση-αφήγηση της ιστορίας των γραμμάτων με την παράλληλη προβολή της σε μορφή power point, β) ομαδικό παιχνίδι εφαρμογής-εξάσκησης φωνημικής επίγνωσης και γ) δραστηριότητα σε φωτοτυπία για εμπέδωση και χαλάρωση μετά το παιχνίδι που προηγήθηκε, μία για κάθε δύο παιδιά (εταιρική μορφή συνεργασίας). Αναλυτικότερα η πορεία της διδασκαλίας μου είχε ως εξής:

Α) φάση: πριν την αφήγηση μοιράζονται στους/στις μαθητές/τριες χάρτινες καρτέλες των γραμμάτων-ηρώων της ιστορίας, τις οποίες κρεμούν στο λαιμό τους σαν ‘μενταγιόν’. Υπήρχαν 4 καρτέλες με το μικρό π, 4 με το μικρό ι, 4 με το μικρό ο και 4 με το μικρό α. Οι καρτέλες μοιράζονται τυχαία και χωρίς να δίνονται πολλές λεπτομέρειες για τη χρήση τους. Με το μοίρασμά τους δημιουργούνται αυτόματα τέσσερις ομάδες-οικογένειες αντίστοιχες με τα γράμματα - ήρωες της ιστορίας. Φυσικά τα παιδιά στην αρχή αυτό δεν το γνωρίζουν και έτσι δημιουργείται η ανάλογη περιέργεια που θα κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους για τη συνέχεια.

Αφού μοιραστούν οι καρτέλες αρχίζει η προβολή της ιστορίας και η παράλληλη αφήγησή της από την/τον εκπαιδευτικό. Η ιστορία αυτή αποτελεί και τον κύριο άξονα δόμησης της συγκεκριμένης διδακτικής πράξης. Προσπάθησα η πλοκή της, αλλά και η εικονογράφησης της να αντικατοπτρίζει το σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, ενσωματώνοντας σε αυτή θέματα, όπως η μετανάστευση, η διαφορετικότητα ως προς την εμφάνιση, τη γλώσσα, τη σύνθεση της οικογένειας, το οικονομικό στάτους, αλλά και τη διαφορετικότητα που ενυπάρχει μέσα στην ίδια την ετερό-

²³Μιχάλης Δαμανάκης όπ. παρ.
Πρακτικά εργασιών

τητα και πολλές φορές αποσιωπάται ή ισοπεδώνεται, καθώς τείνουμε να θεωρούμε όλους τους αλλοδαπούς ως ένα ενιαίο σύνολο με κοινά χαρακτηριστικά παραβλέποντας την προσωπική βιογραφία του καθενός και το ιδιαίτερο πολιτισμικό φορτίο που φέρει το κάθε άτομο. Γι' αυτό επέλεξα οι μετανάστες-ήρωές μου να συνοδεύονται από στοιχεία-εικόνες που υποδηλώνουν το ιδιαίτερο οικογενειακό και οικονομικό τους πλαίσιο (πχ ο όμικρον έχει μόνο μαμά, το σπίτι της άλφα είναι μεγάλο και φαίνεται πλούσιο κ.ά.). Επίσης, επεδίωξα να εστιάσω στην αλληλεπίδραση των ατόμων, ειδικότερα των παιδιών, που αποτελούν την ομάδα-στόχο μου. Η εξελικτική πορεία της ιστορίας εκκινεί από μία αφετηρία στερεοτυπικής προσέγγισης και προκαταλήψεων απέναντι στον άλλον, ωστόσο καταλήγει στην παρουσίαση μίας εναλλακτικής στάσης, που με τη σειρά της υποδηλώνει πολιτισμική ανοχή, αποδοχή, αρμονική συνύπαρξη και εντέλει εποικοδομητική συνεργασία, όπου οι διαφορές λειτουργούν προσθετικά και συμπληρωματικά και όχι ελλειμματικά. Ταυτόχρονα η ιστορία ανταποκρίνεται και υποστηρίζει το προς διδασκαλία αντικείμενο, δηλαδή την κατανόηση της φωνημικής επίγνωσης και του μηχανισμού της ανάγνωσης. Η ιστορία αυτή είναι:

Ο Πι και η παρέα του

Μια φορά κι έναν καιρό στη χώρα των συμφώνων ζούσε ο μικρούλης πι με την οικογένειά του, τη μαμά, τον μπαμπά και την αδελφή του. Η οικογένεια Πι ήταν μια πολύ ήσυχη οικογένεια, αφού δε μπορούσε να φωνάξει ή μάλλον και να φώναζε δεν ακούγονταν τίποτε μόνο π.π.π. Ο μικρούλης πι βαριόταν τόσο πολύ!

Ξαφνικά μια μέρα φτάνει στο διπλανό σπιτάκι η οικογένεια του κυρίου Γιώτα.

Ηρθε από μια άλλη χώρα τη χώρα των φωνηέντων. Αυτή η οικογένεια ήταν πολύ περίεργη και διαφορετική τόσο ως προς την εμφάνιση, όσο και ως προς τη γλώσσα. Μιλά τόσο διαφορετικά! Φωνάζει συνεχώς και δυνατά ιιιιι! Ο μικρούλης πι τους βλέπει κι απορεί, του φαίνονται τόσο περίεργοι και φωνακλάδες. Σιγά σιγά όμως γνωρίζεται με τον μικρούλη ι, γίνονται φίλοι και αποκτά τώρα κι αυτός φωνή, τώρα οι δυο τους κάνουν πι. Τρέχουν στις γειτονιές και φωνάζουν πι, πι, κάποιες φορές ακούγεται και πιπί και οι γείτονες κοκκινίζουν, αλλά οι δυο φίλοι τους λεν: «Όχι δεν είναι αυτό που νομίζετε, εμείς κάνουμε το πι για το πινέλο και ζωγραφίζουμε πίνακες με πιθηκάκια. Έπειτα όταν βαρεθούμε πηγαίνουμε για πικ-νικ και τρώμε πίτσα».

Μετά από λίγο καιρό στο απέναντι σπιτάκι, ένα φτωχό μικρό σπιτάκι, ήρθε μια νέα οικογένεια, η οικογένεια του μικρούλη όμικρον. Αυτός ήρθε με τη μαμά του μόνο, και ήταν κι αυτοί πολύ περίεργοι και επίσης φωνακλάδες. Στρώγγυλοι σαν ρόδες, κυλούσαν εδώ και κει και φώναζαν οοοοοο. Ο μικρούλης πι στην αρχή έβλεπε τον όμικρον καχύποπτα, έπειτα όμως σκέφτηκε: «ε και τι μ' αυτό που είναι διαφορετικό;» Έτσι έγιναν φίλοι και τώρα ο πι απέκτησε νέα φωνή και φώναζε μαζί με το νέο φίλο του πο, πο, πο. Κάποιες φορές ακούγονταν σαν τον ποπό και ο γείτονες θύμωναν, αλλά οι δύο φίλοι έλεγαν: « Όχι καλέ, δεν είναι αυτό, εμείς κάνουμε το πο για το ποδήλατο, μετά το παίρνουμε και κάνουμε βόλτες στο ποτάμι κι όταν βαριόμαστε παίρνουμε το ποτιστήρι και ποτίζουμε τον κήπο».

Μετά από καιρό στο παραδίπλα σπιτάκι έφτασε η οικογένεια των Αλφα, αυτή είχε ένα κοριτσάκι τη μικρή άλφα. Αυτοί κι αν δεν ήταν περίεργοι, ήταν σαν να ένωσαν το γιώτα με το όμικρον, και φώναζαν όλη την ώρα ααααα. Αυτή τη φορά χάρηκε η μικρούλα πι. Επιτέλους θα είχε κι αυτή δυνατή φωνούλα, γνωρίστηκε με την άλφα και έγιναν αχώριστες. Μαζί φώναζαν πα πα πα και πήγαιναν παρέα στο πάρκο, εκεί έτρωγαν παγωτά και διάβαζαν παραμύθια, μάλιστα το αγαπημένο τους ήταν το Ασχημόπαπο.

Η γειτονιά γέμισε φωνές. Όταν οι φίλοι μαζεύονταν όλοι μαζί γίνονταν χαμός και φασαρία ακούγονταν α, πα, ο, ι πι, πο. Οι γείτονες συνεχώς τους έκαναν παρατηρήσεις, άσε που τους έπιανε και τους ίδιους πονοκέφαλος. Έτσι κάποια μέρα αποφάσισαν να μπούνε σε σειρά, τότε πρόσεξαν ότι όταν έμπαιναν έτσι: π,α,π,ι έκαναν ένα παπί, ενώ αν έμπαινε άλλο ένα α στο τέλος κι άλλαζε ο τονισμός το παπί γινόταν πάπια. Επίσης είδαν ότι μπορούν να φτιάξουν και μια πίπα αν μπουν σε άλλη σειρά, ή ακόμα και το πιο. Υπήρχαν τόσοι συνδυασμοί για παιχνίδι και δε γινόταν πια φασαρία, άσε που τώρα τους έβλεπαν και σοβαρά γιατί είχαν σημασία. Ο πι τότε σκέφτηκε: «Ένα γράμμα με μια φωνούλα μοναχά δεν έχει ουσία, μα αν βάλουμε διαφορετικά, με προσοχή και με σειρά, κάνουμε νόημα και σημασία!»

Κάθε φορά που κατά την αφήγηση παρουσιάζεται μία οικογένεια γραμμάτων (πχ. η οικογένεια των π, καθώς και η φωνή που βγάζει) ζητείται από τα παιδιά να ανακαλύψουν μέσα στην τάξη 'εκπροσώπους' της δηλ. παιδιά που φορούν τις καρτέλες με τα π και στη συνέχεια καλούνται να δείξουν στους υπόλοιπους τη φωνή που βγάζουν. Ανάλογη είναι και η συμμετοχή των υπόλοιπων παιδιών κάθε φορά που παρουσιάζεται στην ιστορία μία 'παρέα'- συλλαβή, πχ. η 'πί' όπου ζητείται από τους έχοντες τα γράμματα αυτά να φωνάξουν μαζί τη φωνή που δημιουργούν. Η διαδικασία αυτή ακολουθείται και στη συνέχεια κάθε φορά που εμπλέκεται ένα νέο φωνήεν στην ιστορία. Προς το τέλος της ιστορίας φωνάζουν όλα μαζί, όπως και τα γράμματα - ήρωες της ιστορίας, δημιουργώντας τη σχε-

τική φασαρία, ώστε να συνειδητοποιήσουν τι γίνεται όταν ο καθένας χρησιμοποιεί τα δικά του χαρακτηριστικά χωρίς να συνεργάζεται αρμονικά με τους υπόλοιπους. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών κατά τη διάρκεια της αφήγησης, έτσι ώστε να μην την ακούν απλά, αλλά και να συμμετέχουν ενεργά σε αυτήν υποδυόμενα ουσιαστικά τους χαρακτήρες της και δραματοποιώντας παράλληλα επεισόδιά της.

Β) φάση: Με την ολοκλήρωση της αφήγησης ακολουθεί ένα παιχνίδι εφαρμογής-εξάσκησης φωνημικής επίγνωσης. Το στήσιμο του παιχνιδιού ουσιαστικά ακολουθεί τη λογική του γνωστού παραδοσιακού παιχνιδιού 'Το μαντιλάκι'. Σύμφωνα με αυτό, όλα τα παιδιά φορώντας τις καρτέλες τους με τα γράμματα – ήρωες κάθονται σε ένα κύκλο, εκτός από τα παιδιά που αποτελούν την οικογένεια των 'π' τα οποία στέκονται όρθια έξω από τον κύκλο σε διαφορετικά σημεία του. Η εκπαιδευτικός τραγουδά το τραγουδάκι «τα 'π' ψάχνουν παρέα για να περνάν ωραία, ψάχνουν ένα ι για να κάνουν πι». Κατά τη διάρκεια του τραγουδιού τα 'π' τρέχουν γύρω γύρω από τον κύκλο, όταν το τραγουδάκι σταματά, τα παιδιά 'π' θα πρέπει να κάτσουν δίπλα στο γράμμα που λέει το τραγούδι (δηλ. το ι) με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργήσουν τη συλλαβή που επίσης λέγεται στο τραγούδι (δηλ. την πι). Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται αλλάζοντας κάθε φορά στο τραγουδάκι το φωνήεν και την παραγόμενη συλλαβή, έτσι ώστε τα παιδιά να εξασκηθούν στη δημιουργία και των τριών συλλαβών (πι, πο, πα) που παρουσιάστηκαν στην αφήγηση.

Γ) φάση: Μετά το παιχνίδι μοιράζεται μία φωτοτυπία με τις τρεις συλλαβές και ζητείται από τα παιδιά σε ζευγάρια να τις ζωγραφίσουν χρησιμοποιώντας στοιχεία ανθρωπομορφισμού, συμπληρώνοντάς τα παράλληλα με εικόνες που θα αναπαριστούν σκηνές από την ιστορία (πχ. τα πο να κάνουν ποδήλατο κ.λπ).

Συμπεράσματα

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αποτέλεσε μία προσπάθεια να χρησιμοποιηθεί ένας κύριος γνωστικός στόχος της πρώτης γραφής και ανάγνωσης ως πεδίο διαχείρισης βασικών εννοιών που εμπλέκονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, ιδιαίτερα αυτά που καλλιεργούνται γύρω από την εξωτερική εμφάνιση και τη γλώσσα. Σαφώς πρόκληση αποτελούσε και η συνειδητοποίηση από τα παιδιά γηγενή και μη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που είναι δυνατόν να φέρει ο καθένας μας, αλλά και η επιτυχής αξιοποίησή τους μέσα σε ένα καλά οργανωμένο πλαίσιο αποδοχής και ομαδικής συνεργασίας, έτσι ώστε να μη λειτουργούν ως μειονεκτήματα, αλλά ως πλεονεκτήματα.

Η τελική αποτίμηση κρίνεται ως θετική. Ειδικότερα, η αφήγηση της ιστορίας και η προβολή της την έκανε ελκυστική και προσβάσιμη από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Η παράλληλη συμμετοχή των μαθητών/τριών στην αφήγηση της ιστορίας και το παιχνίδι στη συνέχεια έδωσε την ευκαιρία να συμμετέχουν όλοι/ες ενεργά και καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά και να αποκτήσουν τη φωνημική επίγνωση με τρόπο βιωματικό και ευχάριστο. Αναφορικά με τη στοχοθεσία ως προς την διαπολιτισμική προσέγγιση, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις αβίαστα και διακριτικά. Η τυχαία διαμόρφωση των ομάδων και οι ομαδικές δράσεις που διέτρεχαν όλη τη διδασκαλία επέτρεψαν τους/τις μαθητές/τριες να λειτουργήσουν στην ομάδα ισότιμα. Επίσης, διαμορφώθηκε το απαραίτητο πλαίσιο, ώστε να συλλειτουργήσουν, να συνεργαστούν και να αποκτήσουν τις πρώτες συναισθηματικές συνδέσεις μεταξύ τους. Στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς απευθυνόμαστε σε μαθητές/τριες Α' δημοτικού, στις πρώτες μέρες τους, σε ένα καινούριο σχολικό περιβάλλον, όπου ιδίως στις μεγάλες πόλεις, τα παιδιά έρχονται από διαφορετικά νηπιαγωγεία και δεν γνωρίζονται μεταξύ τους. Τέλος, προτείνεται το παιχνίδι να συνεχίζεται και τις επόμενες μέρες με την εισαγωγή νέων γραμμάτων και την παραγωγή νέων συλλαβών. Η εξοικείωση των παιδιών με αυτό το κάνει ιδιαίτερα αγαπητό, ευχάριστο και ιδιαίτερα αποτελεσματικό ως προς τον γνωστικό του στόχο.

**"Η ΡΙΧΑΜ ΝΙΩΘΕΙ ΞΕΧΩΡΙΣΤΗ":
ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΗΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ
ΑΥΤΟΕΙΚΟΝΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ**

**Αγγελική Καστρινάκη
Εύα Παυλίδου**

Abstract

In the present study, a program of movement activities and theatrical play was designed and implemented to improve self-image, joy and satisfaction and reduce feelings of dissatisfaction and loneliness for second generation refugees and immigrants. The program was implemented for eight weeks to 12 primary school students in Central Macedonia, aged 6-12, who did not speak Greek and came from Syria, Albania, Bulgaria and Russia. Motivational artistic expression focused on children's interests was aimed at facilitating communication, giving expressive outlets, thus relieving their negative emotions. Throughout the intervention, the participants composed an artistic event based on their traditions, which was presented to their classmates and teachers. The tools for assessing children's emotional state before and after the intervention were individual interviews a) by the children, b) by their mothers, and c) by the teachers in the classes in which the children were studying, in order to achieve methodological triangulation. A text analysis was carried out to identify the impacts. The results showed that children's self-image was improved, their personal sense of social acceptance by their peers was strengthened and their satisfaction by the participation in the program was increased. In conclusion, the value of applications of physical artistic expression in the service of interculturality is highlighted and emphasized.

Εισαγωγή

Οι τέχνες συνδέονται άμεσα με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφού αποτελούν τρόπο προσωπικής, αισθητικής και αντιληπτικής ανάπτυξης μέσω της εξερεύνησης και του πειραματισμού, ενώ υποστηρίζουν τη συνεργατικότητα, την αναγνώριση κι αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου.¹ Μέσα σε περιβάλλον που δημιουργεί ασφάλεια προκύπτει αβίαστα η διαχείριση των δυσκολιών και η παραδοχή πως κανένας πολιτισμός δεν είναι υποδεέστερος του άλλου.² Τέτοιες συνθήκες εξοπλίζουν

¹ Άλκηστις, Μαύρη Αγελάδα. Ασπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα, Αθήνα: Τόπος, 2008.

² Cécile Rousseau, Abha Singh, Louise Lacroix, De' Ogratias Bagilishya, Toby Measham, "Creative expression workshops in school: Prevention programs for immigrant and refugee children. The Canadian child and adolescent psychiatry review", 14(3), 2005, 77.

τελικά το παιδί με τη δύναμη να αντιμετωπίζει τις καθημερινές δυσκολίες, να αποφεύγει την απομόνωση και την «προσωπική σύγχυση»³ και είναι σημαντικές για περιπτώσεις μειονοτικών ομάδων, όπως είναι οι μαθητές πρόσφυγες και μετανάστες, προκειμένου ν' αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ένταξης σ' ένα καινούριο μαθησιακό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Ο εκπατρισμός προσφύγων και μεταναστών και η προσπάθεια τους να γίνουν μέρος μίας νέας κοινωνίας τους οδηγεί σε πολιτισμικό κλονισμό, δημιουργεί άγχος, δυσαρέσκεια και απογοήτευση⁴, συναισθήματα τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν σε νέες αρνητικές καταστάσεις.⁵ Οι μαθητές συχνά παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης, δυσκολία στις κοινωνικές σχέσεις με τους ομηλικούς και γενικότερη αρνητική αξιολόγηση του εαυτού τους.⁶

Ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν πως κανείς δεν είναι άτρωτος στις τραυματικές καταστάσεις και συστήνουν την υλοποίηση προγραμμάτων βασισμένων στις τέχνες για την αποκατάσταση της ψυχικής υγείας των παιδιών.⁷ Χορός, θέατρο, μουσική και εικαστικά μπορούν να συνθέσουν ένα ασφαλές πλαίσιο για κάθε παιδί, μέσα στο οποίο μπορεί να φέρει στην επιφάνεια και να αποφορτίσει συναισθήματα κρυμμένα και τραυματικά, όπως αυτά του πολέμου, της ένταξης σε μειονοτική ομάδα και της αποδοχής ρατσιστικών συμπεριφορών.⁸ Η αναγκαιότητα και η σημασία της παρούσας έρευνας, στηρίζεται στο γεγονός ότι η κινητική καλλιτεχνική έκφραση επιφέρει πολλαπλά θετικά αποτελέσματα, όπως τη βελτίωση της συναισθηματικής κατάστασης, την επικοινωνία, αλλά και την αισθητική αγωγή των παιδιών.⁹

³ Ηλίας Γ.Ματσαγγούρας, *Η Σχολική τάξη. Χώρος-ομάδα-πειθαρχεία-μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης, 2003.

⁴ John W. Berry, Jean S. Phinney, David L. Sam, Paul Vedder, "Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied psychology*", 55(3), (2006), 303-332.

⁵ Curtis W. Branch, Priti Tayal, Carla Triplett, "The relationship of ethnic identity and ego identity status among adolescents and young adults", *International Journal of Intercultural Relations*, 24(6), (2000), 777-790.

⁶ Sophia Chatzigeorgiadou & Zoe Bablekou. "Acculturation of immigrant and repatriated students in Greek primary schools: Differences in feelings of loneliness, social dissatisfaction and self-concept." *"Living Together in the Multi-cultural Society"* Proceedings of the 2010 EMUNI Research Souk, 2010, p. 848-854.

⁷ Fran J. Levy, Azita Ranjbar, Colleen Dean, "Dance movement as a way to help children affected by war". *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(5), (2006), 6-12.

⁸ Yovanka B. Lobo, Adam Winsler, "The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers". *Social Development*, 15(3), (2006), 501-519.

⁹ Eva Pavlidou, Virginia Arvanitidou, Sophia Chatzigeorgiadou, "The effectiveness of a pilot intervention program of physical education in multicultural preschool education." *MENON: Journal of Educational Research*, 1, (2012), 53-66.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο χαρακτήρας της διαπολιτισμικότητας κάνει κατάλληλη την υιοθέτηση των αρχών της στην εκπαίδευση μέσα από διαδικασίες που επικεντρώνονται στην αναγνώριση της ταυτότητας όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως ηλικίας, εκπαιδευτικής βαθμίδας ή τύπου δραστηριοτήτων.¹⁰ Υπάρχει μεγάλος αριθμός παιδιών μεταναστών και προσφύγων στα ελληνικά σχολεία και έτσι, αφενός τίθεται το ζήτημα της συνεκπαίδευσής τους με τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας¹¹, δηλαδή με τα παιδιά των ημεδαπών Ελλήνων, αφετέρου ενδιαφέρει η ένταξή τους στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Πρόκληση για την εκπαίδευση αποτελεί η σύσταση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όπου όλοι οι μαθητές θα συμμετέχουν ισότιμα, χωρίς να καταπνίγουν τ' ατομικά τους χαρακτηριστικά.¹² Απαραίτητα συστατικά μίας τέτοιας αγωγής είναι η κριτική σκέψη, η αποδοχή αξιών και στάσεων που φέρουν οι λοιπές πολιτισμικές ομάδες, η ώριμη οπτική προκειμένου να αναγνωριστεί η πολιτισμική ετερογένεια, ώστε ο εμπλουτισμός των πολιτισμικών ομάδων να είναι γόνιμος. Μόνο έτσι η διαδικασία μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα και για τις δύο πλευρές.¹³

Τα προγράμματα διαπολιτισμικής αγωγής στοχεύουν στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στην άμβλυνση πολιτισμικών διαφορών, στην ειρηνική συνύπαρξη των μαθητών και την ενίσχυσή τους σε συναισθηματικό, κοινωνικό και μαθησιακό επίπεδο.¹⁴ Στόχος τους, επίσης, είναι η παροχή ευκαιριών για ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών, μιας και σχετικές έρευνες έχουν δείξει πως οι μετανάστες μαθητές δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες για έκφραση του εαυτού τους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά συναισθήματα και συμπεριφορές.¹⁵

Συναισθηματική κατάσταση – Αυτοεικόνα

Τα συναισθήματα ακολουθούν στάδια ανάπτυξης που συμβάλλουν στη ρύθμιση της συναισθηματικής κατάστασης του ατόμου, ώστε να μπορεί να ελέγχει τη συμπεριφορά του όταν αντιμετωπίζει δύσκολες συναι-

¹⁰Krystyna M. Bleszynska, "Constructing intercultural education." *Intercultural Education* 19.6 (2008): 537-545.

¹¹Κωνσταντίνος Τσιούμης, «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαχείριση ευπαθών κοινωνικών ομάδων». Στο επιμ. Αργύρη Κυρίδης: *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και δια βίου μάθηση*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Gutenberg, 2014, σ. 244-260.

¹²όπ.παρ.

¹³Άλκηστις, 2008, όπ. παρ.

¹⁴Rousseauetal, 2005, όπ.παρ.

¹⁵Chatzigeorgiadouetal, 2010, όπ. παρ.

σθηματικές καταστάσεις¹⁶ και αποτελούν κομμάτι της συναισθηματικής νοημοσύνης του.¹⁷ Ένα χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η αυτοεικόνα, η οποία αναφέρεται στον εαυτό, γύρω από τον οποίο το άτομο συνθέτει υποθέσεις σχετικά με το «ποιος είμαι» και διαμορφώνει την εικόνα που έχει το ίδιο για τον εαυτό του. Η αυτοεικόνα, επηρεάζεται απ' την αυτοεκτίμηση (self-esteem), δηλαδή την αίσθηση της προσωπικής αξίας που έχει το άτομο για τον εαυτό του,¹⁸ μέσω αυτής ορίζει την ταυτότητά του, ενώ αποτελεί ψυχολογικό δημιουργήμα και επηρεάζεται από τις εμπειρίες και την αλληλεπίδραση του με το περιβάλλον. Άτομα που έχουν χαμηλή αυτοεικόνα, με την κατάλληλη παρέμβαση μπορούν να την ενισχύσουν.¹⁹

Η κίνηση παίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία αυτοεικόνας, αφού μέσα από κινητικές δράσεις τα παιδιά ανακαλύπτουν τον εαυτό τους, γνωρίζουν την επιτυχία ή αποτυχία και την ευθύνη που φέρουν και στις δύο περιπτώσεις.²⁰ Αν συνυπολογίσουμε πως η αυτοεκτίμηση είναι μια υποκειμενική διαδικασία και επηρεάζεται από την κρίση των άλλων για εμάς, αντιλαμβανόμαστε πόσο μεγάλη σημασία έχει για ένα παιδί να τυγχάνει εκτίμησης από το περιβάλλον του (δάσκαλους, συμμαθητές, κ.ά.). Προκύπτει λοιπόν, ότι η επίδραση του κινητικού παιχνιδιού είναι ανεκτίμητης αξίας μιας και το παιδί έχει τη δυνατότητα ν' αναλάβει ρόλους, να εξασκηθεί στην τήρηση κανόνων, ν' αλληλεπιδράσει με τους συμπαίκτες του, να αξιολογήσει τον εαυτό του, νιώθοντας μέλος ενός συνόλου.²¹

Θεατρικό παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί είδος δράσης που συγκινεί το παιδί, διεγείρει τη φαντασία του, την παρατηρητικότητα του²², το βοηθά να εκφραστεί κινητικά, λεκτικά και μη λεκτικά, ώστε να καλλιεργεί τη γλωσσική, διανοητική, συναισθηματική του έκφραση ταυτόχρονα. Αποτελεί

¹⁶Χρυσή Χατζηχρήστου, *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Προγράμματα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και μάθησης στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός, 2011.

¹⁷John D. Mayer, Peter Salovey, "The intelligence of emotional intelligence." (1993): 433-442.

¹⁸Αναστασία Χουντουμάδη, Λένα Πατεράκη, *Σύντομο ερμηνευτικό λεξικό ψυχολογικών όρων*, εκδ. Δωδώνη: Αθήνα, 1997.

¹⁹Anita Woolfock. *Educational Psychology*. Tenth Edition. Pearson., 2008 Στο Βουγιούκας, Μπακιωτζής, Μπαλλή & Βεντούλη, σ. 11-12, 2015.

²⁰Renate Zimmer, *Εγχειρίδιο ψυχοκινητικής. Θεωρία και πράξη της ψυχοκινητικής παρέμβασης*. Επιμ. Αντώνης Καμπάς. Αθλότυπο: Αθήνα, 2007.

²¹όπ. παρ.

²²Faure Gerard, Lascar Serge, *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο*. Μετ. Στρομπούλη Α. Αθήνα: Gutenberg, 2001.

μία πράξη, η οποία ενώνει το παιχνίδι με τα θεατρικά στοιχεία, με σκοπό την ευχαρίστηση.²³ Ακολουθεί βασικούς κανόνες ως συμβάσεις επικοινωνίας, οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε ορισμένο τόπο και χρόνο,²⁴ που οι παίκτες συμφωνούν να πιστέψουν. Το κλίμα ασφάλειας είναι απαραίτητο, ενώ η αίσθηση του «προσωπείου» που υιοθετείται παίζοντας, συμβάλλει στην αύξηση της συμμετοχικότητας του παιδιού, το οποίο έλκεται και ενεργεί χωρίς αναστολές.²⁵ Έτσι, σε συναισθηματικό επίπεδο, μέσω της σωματικής έκφρασης ένα παιδί εκδηλώνει συναισθήματα, τα οποία, είτε δεν μπορεί, είτε δεν έχει μάθει να εκφράζει λεκτικά, αντιμετωπίζει φόβους (π.χ. απόρριψης) και δοκιμάζει συγκινήσεις. Αυτά τα χαρακτηριστικά φέρνουν το παιδί σ' επαφή, τόσο με την δική του πραγματικότητα, όσο και με αυτή των άλλων και οδηγούν τελικά στο δέσιμο των ατόμων και στην κοινωνικοποίηση, στοιχεία ιδιαίτερα ζητούμενα για παιδιά περιθωριοποιημένα.

Άλλωστε, το θεατρικό παιχνίδι βασίζεται στις αλληλεπιδράσεις και τη δυναμική της ομάδας, μέσα στην οποία τα παιδιά δεν στερούνται ελευθερίας. Αντίθετα, έχουν την ευκαιρία για εξερεύνηση των δυνατοτήτων τους.²⁶ Δεν είναι τυχαίο ότι οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, αποτελούν σπουδαίο εργαλείο στα χέρια παιδαγωγού που διδάσκει σε παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.²⁷

Κινητική αγωγή

Μία έννοια ταυτόσημη με τη φύση του παιδιού είναι η κίνηση και μέσω αυτής εξυπηρετούνται πολλές σκοπιμότητες, όπως η φυσική, πνευματική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη.²⁸ Η κινητική ανάπτυξη έχει χαρακτηριστεί ως μια δια βίου διαδικασία αλλαγής της κινητικής συμπεριφοράς, κατά την οποία αλληλεπιδρούν η προσωπική συγκρότηση του ατόμου και το περιβάλλον.²⁹

Η κινητική βελτίωση ωθεί το παιδί να δομήσει θετική αυτοεικόνα, αυτοεκτίμηση και να τυγχάνει κοινωνικής αποδοχής.³⁰ Σταδιακά, τονώνε-

²³όπ. παρ.

²⁴Αντώνης Λενακάκης, «Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση, Κουρκούτας, Η. & Chaertier, J.P. (επιμ.) *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές*. Αθήνα: Τοπίο, 2018, σ. 455-470.

²⁵όπ. παρ.

²⁶Αντώνης Λενακάκης, όπ. παρ.

²⁷Faure & Lascar, όπ.παρ.

²⁸Λενακάκης, όπ.παρ.

²⁹Dean Cooley, et al., "Fundamental movement patterns in Tasmanian primary school children." *Perceptual and Motor Skills* 84.1 (1997): 307-316.

³⁰όπ.παρ.

ται η αυτοπεποίθηση του και οξύνεται σημαντικά η κρίση του, εξασκείται η αποκλίνουσα σκέψη, εκφράζει συναισθήματα, αυτενεργεί και μαθαίνει μέσω κιναισθητικών εμπειριών και των αισθήσεων του.³¹ Και ενώ μπορεί από μόνο του να καλλιεργήσει τις παραπάνω δεξιότητες στοιχειωδώς, μέσα από τη συστηματική άσκηση, ενθάρρυνση, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση τ' αποτελέσματα αυτά ενισχύονται, καθώς ο άλλος γίνεται «σύμμαχος», είτε είναι συμπαίκτης, συμμαθητής, είτε ενήλικας, δάσκαλος, κ.λπ. Έτσι, το παιδί καλλιεργεί τη συνεργατικότητα, την ανοχή στις διαφορετικές ιδέες, κινητικές ή μη, την επίλυση κινητικών προβλημάτων, τις κοινωνικές του δεξιότητες γενικότερα.³²

Δημιουργικότητα- δημιουργική κίνηση

Η δημιουργικότητα έχει οριστεί ως ικανότητα για παραγωγή πρωτοτυπου έργου που υπερβαίνει τους περιορισμούς της εκάστοτε εργασίας και είναι έννοια σύμφυτη με την ανθρώπινη φύση.³³ Χαρακτηριστικά της είναι η δημιουργική και κριτική σκέψη, η χρήση γνωστικών στρατηγικών, η καλύτερη κατανόηση του ίδιου μας του εαυτού και η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, η οποία αναπτύσσεται με την ενίσχυση της κινητικής διερεύνησης, την ανακάλυψη, την αυτό-έκφραση και την κινητική επίλυση προβλημάτων.³⁴ Καλλιεργείται με δραστηριότητες που ενεργοποιούν την αποκλίνουσα σκέψη και πυροδοτούν τη φαντασία, την ευχέρεια και την πρωτοτυπία.³⁵ Απαραίτητη προϋπόθεση είναι το αίσθημα της αποδοχής που πρέπει να έχει καλλιεργηθεί στο περιβάλλον της δράσης, ώστε να ευνοηθεί η διερεύνηση παλιών ιδεών και η δημιουργία νέων. Η δημιουργική κίνηση, έτσι, οδηγεί τα παιδιά στην ικανότητα ελέγχου των κινήσεών τους, και της μη λεκτικής έκφρασής τους.³⁶

³¹Tudor Powell Jones, *Creative learning in perspective*. London: University of London Press, 1972.

³²Εύα Παυλίδου, *Κινητική και ρυθμική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός, 2012.

³³ Todd Lubart, GeorgsdottiAsta, "Creativity: Developmental and cross-cultural issues." *Creativity: When east meets west*. 2004. 23-54.

³⁴ Ευρυδίκη Ζαχοπούλου, *Η φυσική αγωγή στην αρχή του 21ου αιώνα: Σκοποί-στόχοι-επιδιώξεις στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη, 2007.

³⁵ Maciej Karwowski, Soszynski Marcin, "How to develop creative imagination?: Assumptions, aims and effectiveness of Role Play Training in Creativity (RPTC)." *Thinking Skills and Creativity* 3.2 (2008): 163-171.

³⁶Frances Cleland, "Young children's divergent movement ability: Study II". *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, (1994), 228.

Προβληματική και σκοπός της έρευνας

Η θεωρία και ευρήματα περιορισμένων προηγούμενων ερευνών συνηγορούν στο γεγονός ότι η κίνηση και οι τέχνες στην εκπαίδευση μπορούν να συνθέσουν αποτελεσματικά εναλλακτικά πλαίσια για τη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ότι υπάρχει ανάγκη αξιολόγησης κατάλληλων εφαρμοσμένων προγραμμάτων στη σχολική πραγματικότητα.

Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν η αποτίμηση της επίδρασης ειδικά διαμορφωμένου παρεμβατικού προγράμματος διαπολιτισμικής αγωγής μέσω κινητικής έκφρασης στην αυτοεικόνα, στα συναισθήματα μοναξιάς και δυσαρέσκειας και στην ικανοποίηση των παιδιών που συμμετείχαν. Το πρόγραμμα περιελάμβανε κινητικά και θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια, ατομική και ομαδική έκφραση και σύνθεση ιδεών.

Σχεδιασμός – μέθοδος έρευνας

Πραγματοποιήθηκε έρευνα δράσης, κατά τη διάρκεια της οποίας γινόταν αναστοχασμός και νέες προσαρμογές, προκειμένου να βελτιωθεί η υπάρχουσα κατάσταση.³⁷ Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε τάξη υποδοχής (ΤΥ) δημοσίου δημοτικού σχολείου της Θεσσαλονίκης επί 8 εβδομάδες με τρεις συνεδρίες ανά εβδομάδα, διάρκειας 45'-90' η κάθε μία.

Η έρευνα σχεδιάστηκε με βάση τις υποθέσεις ότι το συγκεκριμένο παρεμβατικό πρόγραμμα κίνησης-έκφρασης θα επιδράσει θετικά: α) στην αυτοεικόνα, β) στη μείωση των συναισθημάτων μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας και γ) στη χαρά και ικανοποίηση των συγκεκριμένων μαθητών/μαθητριών.

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα πήραν μέρος 12 μη γηγενείς μαθητές και μαθήτριες της ΤΥ (έξι αγόρια, έξι κορίτσια) 6-12 ετών. Οι μισοί ήταν μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς (τρία αγόρια και ένα κορίτσι αλβανικής κατάγωγής, ένα αγόρι ρωσικής κι ένα αγόρι βουλγαρικής καταγωγής) και οι υπόλοιποι μαθητές πρόσφυγες συριακής καταγωγής (αραβική μητρική γλώσσα, κάποια κουρδικά, μουσουλμανικό θρήσκευμα, διαμονή σε καταυλισμούς προσφύγων για πολλούς μήνες).

Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι κάθε παιδί φοιτούσε σε ανάλογη - γενική τάξη του σχολείου με γηγενείς συμμαθητές (5 διαφορετικές τάξεις). Παράλληλα, συμμετείχε στην ομάδα των μη γηγενών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε συγκεκριμένες ημέρες-ώρες (ΤΥ) και αυτό διευκόλυνε την οργάνωση εφαρμογής του παρεμβατικού κινητικού

³⁷ Louis Cohen, Manion Lawrence, Morrison Keith, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007.

προγράμματος από την ίδια εκπαιδευτικό-ερευνήτρια στο γυμναστήριο του σχολείου, το οποίο διέθετε και θεατρική σκηνή.

Εργασία συλλογής δεδομένων

Πριν την έναρξη και με το πέρας της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις, οι οποίες, μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο αναζήτησης πληροφοριών για κάθε παιδί, έδιναν την απαιτούμενη ελευθερία στους ερωτώμενους και την επιθυμητή ευελιξία στην ερευνήτρια. Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας των απαντήσεων και την επίτευξη μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις: α) προς τους γονείς των παιδιών και β) προς τις/τους εκπαιδευτικούς των πέντε γενικών τάξεων (α,γ,δ,ε,στ) όπου φοιτούσαν τα παιδιά.

Οι συνεντεύξεις προς τους γονείς απέβλεπαν επιπλέον στη συγκέντρωση πληροφοριών: α) πολιτισμικού περιεχομένου, όπως είναι οι καθημερινές συνήθειες, έθιμα, χοροί, τραγούδια κ.ά., προκειμένου να διαμορφωθεί κατάλληλα και να εμπλουτιστεί το παρεμβατικό πρόγραμμα (συνοπτική εθνογραφική μελέτη) σε βάση διαπολιτισμικής προσέγγισης, β) σχετικά με τραυματικές εμπειρίες των παιδιών, ώστε να υπάρξει κατάλληλη διαχείριση.

Για την επικοινωνία και τις συνεντεύξεις με τους πρόσφυγες μαθητές και τις οικογένειές τους, χρησιμοποιήθηκε διερμηνέας αραβικής-ελληνικής γλώσσας απασχολούμενος στον Δήμο, τον οποίο γνώριζαν και εκτιμούσαν, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης. Δεν υπήρξε γλωσσικό πρόβλημα με τους μετανάστες, αφού είχαν καλό επίπεδο προφορικής επικοινωνίας στα ελληνικά.

Για τη διερεύνηση των υποθέσεων, ενδεικτικά, διαμορφώθηκε ο παρακάτω βασικός κορμός ερωτήσεων:

Αυτοεικόνα:

- Πιστεύεις ότι σε συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά από το τμήμα σου; Από το σχολείο; Πότε το νιώθεις αυτό;
- Νιώθεις διαφορετικός από τ' άλλα παιδιά της τάξης σου; Αν ναι, γιατί το νιώθεις αυτό;

Μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια (ερωτήσεις βασισμένες σε εξειδικευμένο ερωτηματολόγιο των Asher, Hymel και Renshaw³⁸:

- Έχεις κανέναν να παίζεις μαζί του στο σχολείο; Αν όχι, τι θα ήθελες/μπορούσες να κάνεις για να το αλλάξεις αυτό;

³⁸ Steven Asher, Hymel Shelley, Renshaw Peter, «Loneliness in Children». *Child Development*, (1984), 55(4), 1456-1464. DOI:10.2307/1130015

- *Καταφέρνεις να δουλεύεις μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες; Αν όχι, πως θα μπορούσε ν' αλλάξει αυτό;*

Ικανοποίηση:

- *Έχεις κάτι που θυμάσαι και σε στεναχωρεί πολύ; Κάτι που σε κάνει χαρούμενο;*
- *Χαίρεσαι όταν είσαι στο σχολείο; Πώς ένιωθες πριν έρθεις; Πώς νιώθεις τώρα; Σου λείπει κάτι;*

Ενδεικτικές ερωτήσεις προς τους γονείς:

- *Πόσο καιρό είστε στην Ελλάδα; Από ποιες χώρες περάσατε προηγούμενως και πόσο καιρό μείνατε εκεί;*
- *Πώς θα περιγράφατε τον/την...*
- *Ο/Η έχει βιώσει κάτι που να τον στεναχωρεί;*
- *Πώς σας αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι εδώ;*

Προς τους εκπαιδευτικούς:

- *Πώς θα χαρακτήριζες τον/την....;*
- *Πώς είναι η κοινωνική του συμπεριφορά;*
- *Συμμετέχει σε συνεργατικές δράσεις;*

Διαδικασία – περιεχόμενο παρεμβατικού προγράμματος

Κάθε εκπαιδευτική συνάντηση περιελάμβανε ενεργοποίηση συμμετεχόντων, κύριο μέρος, χαλάρωση-αναστοχασμό. Τα παιχνίδια κι οι δράσεις που επιλέχθηκαν είχαν κυρίως σκοπό την εξοικείωση των συμμετεχόντων με το σώμα τους και την απόκτηση εμπειριών ατομικής και συνεργατικής σωματικής έκφρασης με κλιμακούμενο βαθμό δυσκολίας, χωρίς κανένα στοιχείο ανταγωνισμού.

Οι πρώτες εβδομάδες περιελάμβαναν δραστηριότητες με στόχο τη γνωριμία των μαθητών μεταξύ τους, την κινητική δημιουργικότητα, την ανάπτυξη εμπιστοσύνης κι επικοινωνίας και το δέσιμο τους σε ομάδα, δεδομένου ότι ελάχιστοι από αυτούς ήταν συμμαθητές στο ίδιο κλασικό τμήμα. Ενδεικτικές δράσεις: «Χαιρετώ το φιλαράκι μου», «τι μπορώ να κάνω με το στεφάνι μου;», δραματοποίηση εθίμων αλβανικού γάμου (ανακάτεμα ταψιών, ντελάληδες καλούν καλεσμένους, χρήση μουσικών οργάνων& στεφανιών) με τη χρήση υφασμάτων, μουσικών οργάνων, στεφανιών, κλπ.

Στη συνέχεια οι δράσεις προσανατολίζονταν στη επαφή των μαθητών με πολιτισμικά στοιχεία των χωρών καταγωγής τους, κυρίως κινητικά παραδοσιακά παιχνίδια και σε μικρή κλίμακα χορό. Με κριτήριο τη γενικευμένη προτίμηση των συμμετεχόντων για τα έθιμα γάμου, κάθε εβδομάδα αναπαριστάνονταν παραδοσιακά στοιχεία κάθε μίας από τις χώρες προέλευσης των συμμετεχόντων γι' αυτό το θέμα.

Στην ομάδα δόθηκε κίνητρο συνεργασίας και δραστηριοποίησης με την πρόταση παρουσίασης σύντομου δρώμενου προς τους συμμαθητές τους από τα κλασικά τμήματα. Μετά από συζήτηση και αναστοχασμόσε συνεργασία με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, αποφασίστηκε να παρουσιαστεί ο «αλβανικός γάμος» κι έτσι στο τέλος της παρέμβασης το δρώμενο παρουσιάστηκε στην ολομέλεια των τμημάτων και των εκπαιδευτικών των παιδιών.



Εικόνες 1-2 . Δραματοποίηση εθίμων αλβανικού γάμου



Εικόνα 3. Ένταξη κουκλοθεάτρου

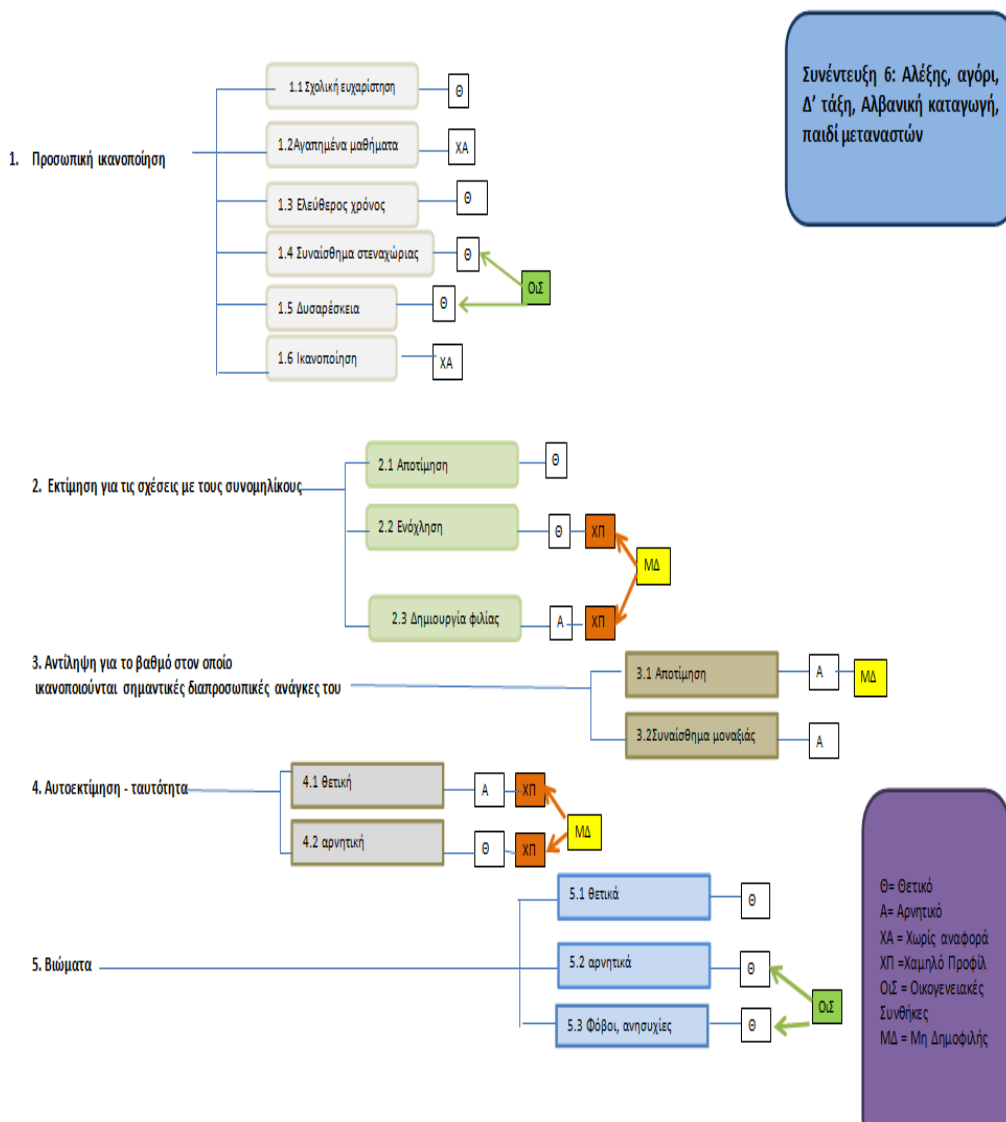
Εικόνα 4. Δραματοποίηση με ιδέες παιδιών



Εικόνες 5-6. Κινητικά παιχνίδια συνεργασιών

Ανάλυση δεδομένων

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχόμενου των συνεντεύξεων, από την οποία προέκυψαν ποιοτικές κατηγορίες ξεχωριστά για κάθε συμμετέχοντα. Παράλληλα, η αλληλεπίδραση των μεταβλητών που διερευνήθηκαν με βάση τις υποθέσεις, οργανώθηκε με την PathAnalysismethod³⁹, με την οποία αποτυπώνονται αναπαραστατικά σχέσεις και συνδέσεις μεταξύ τους. Ενδεικτικό παράδειγμα ανάλυσης συνέντευξης με τη συγκεκριμένη μέθοδο παρατίθεται στο σχήμα 1.



Σχήμα 1. Δείγμα αποδελτίωσης συνέντευξης με μέθοδο Pathanalysis

³⁹Raija Leinonen, Heikkinen Eino, Jylhä. Marja, "A path analysis model of self-rated health among older people." *Aging Clinical and Experimental Research*, 11.4, 209-220, 1999.

Αποτελέσματα

Αυτοεικόνα

Πίνακας 1. Αναφορές σχετικές με την αυτοεικόνα των συμμετεχόντων

| ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ | ΜΕΤΑ ΤΟ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ | ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ |
|---|---|------------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Νιώθω ξεχωριστή γιατί μόνο εγώ ξέρω Αγγλικά στην τάξη. • Καταφέρνω να συνεργάζομαι με άλλα παιδιά στην τάξη. | 1. Ρ., Α' τάξη |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Μου άρεσε που ήμασταν ομάδα, ένιωθα ότι μπορούσα να κάνω περισσότερα πράγματα. | 2. Α., Γ' τάξη |
| <ul style="list-style-type: none"> • Με συμπαθούν όλοι στο τμήμα. | <ul style="list-style-type: none"> • Ένιωθα σαν τους άλλους. | 3. Σ., Δ' τάξη |
| <ul style="list-style-type: none"> • Θαυμάζουν την καινούρια μου μπλούζα | <ul style="list-style-type: none"> • Είμαι καλός. | 4. ΑΛ., Δ'2 τάξη |
| <ul style="list-style-type: none"> • Έχω ωραία μάτια μαλλιά. | <ul style="list-style-type: none"> • Νιώθω ξεχωριστή! • Στο γυμναστήριο ένιωσα πιο δυνατή, σίγουρη. | 5. Ρι., Ε' τάξη |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ο μπαμπάς μου λέει πως έχω καρδιά. | <ul style="list-style-type: none"> • Ξέρω καλύτερα ελληνικά, έχω πιο πολλές ελπίδες. • Είμαι πιο δυνατή. | 6. Ε., ΣΤ' τάξη |

Στον πίνακα 1 διαφαίνεται ότι μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα, οι απαντήσεις θετικής αυτοεικόνας των παιδιών είναι πολυπληθέστερες και ξεκάθαρα διατυπωμένες, γεγονός που υποδεικνύει ενίσχυση της αυτοεκτίμησης κι αυτοπεποίθησης, έννοιες αλληλοσυνδεόμενες με την αυτοεικόνα.

Μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια

Αντίθετα με την υπάρχουσα θεωρία και έρευνα, η αποδελτίωση των συνεντεύξεων έδειξε ότι οι συμμετέχοντες, σχεδόν καθ' ολοκληρίαν, δεν αναφέρονταν σε αισθήματα μοναξιάς και δυσαρέσκειας. Μετά την παρέμβαση οι διαφορές των απαντήσεων σε σχέση με αυτά τα συναισθήματα ήταν αμελητέα πιο θετικές.

Ικανοποίηση

Πίνακας 2. Δειγματοληπτική παρουσίαση ικανοποίησης συμμετεχόντων ανά ημέρες δράσεων

| ΗΜΕΡΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ | ΔΡΑΣΗ | ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ/ ΣΧΟΛΙΑ |
|-----------------|---|---|
| 3 ^Η | Ένταξη κούκλας «Πιπίνας» | Ζήτησαν αυθόρμητα επανάληψη δράσεων προηγούμενων ημερών. Ευχάριστη αλληλεπίδραση με κούκλα, έπαιζαν μαζί της σαν αληθινή φίλη |
| 5 ^Η | <ul style="list-style-type: none"> • «Ποδόσφαιρό χωρίς αντιπάλους» • Παραλλαγή παιχνιδιού «λύκος-αρνί» | Χαλάρωση, διασκέδαση, παιχνίδια με όρεξη, παιγνιώδη διάθεση |
| 11 ^Η | Σύνολο δράσεων: δραματοποιήσεις, ιδέα ρόλου γριάς | Ευχάριστο κλίμα, θερμή συμμετοχή μαθητών, αυθόρμητος χορός, γέλια |
| 15 ^Η | <ul style="list-style-type: none"> • Δράση «μπαίνουμε σ' αεροπλάνο & πάμε Μακεδονία». • Αυτοσχέδιος χορός σε ζευγάρια με μακεδονίτικα τραγούδια • Μίμηση ρόλου «γριάς» | Οι μαθητές απήλαυσαν κάθε στάδιο. |
| 17 ^Η | Σύνολο δράσεων «είμαστε σε παιχνιδότοπο/σκουπιδότοπο». | Ικανοποίηση από όλη τη μέρα. Αναγνώριση συναισθημάτων μέσω της μουσικής |
| 19 ^Η | Κινητικές ιδέες εθίμων γάμου, μεταμφίεση γριάς, χορός «μπαμπόγριας» | Πρόθυμη, αυθόρμητη συμμετοχή των παιδιών, συνοδευόμενη από γέλια. |
| 20 ^Η | Κινητική έκφραση, ακρόαση χιπχοπ τραγουδιού, σύνθεση χορευτικού | Επιτυχής & πρόθυμη αλληλεπίδραση, επινόηση χορευτικού μαθητών |
| 22 ^Η | Εισαγωγικός χορός μαθητών, αλβανικός χορός σε κύκλο, πρόβα δρώμενου | Ενθουσιασμός μαθητών για χορευτικό εισαγωγής, εύστοχες κινητικές ιδέες |
| 26 ^Η | <ul style="list-style-type: none"> • Παρουσίαση δρώμενου • Αναστοχαστική συζήτηση τέλους με συγκίνηση | Οι μαθητές εξέφρασαν λεκτικά, με χαμόγελα τη χαρά, τον ενθουσιασμό για το πρόγραμμα και την λύπη για το τέλος του. |

Όπως αποτυπώνεται στον πίνακα 2, οι δράσεις που προκάλεσαν μεγαλύτερη χαρά και ικανοποίηση στους συμμετέχοντες περιέκλειαν παιγνιώδεις δραστηριότητες, κινητικού ή θεατρικού χαρακτήρα. Περιλάμβαναν τις ιδέες των ίδιων των συμμετεχόντων, επομένως είχαν άμεση σχέση με τα κίνητρά τους. Παρατηρούμε πως από τη 13^η ημέρα κι έπειτα, οι δράσεις που προκάλεσαν την ικανοποίησή τους ήταν συχνότερες και περισσότερες.

Πίνακας 3. Ατομικές αναφορές ικανοποίησης συμμετεχόντων

| Προ παρεμβατικού προγράμματος | Μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα | Συμμετέχοντες |
|---|---|----------------|
| Δεν έχω νιώσει δυσανεσθημένος μέχρι τώρα. | Θα μου λείπει η ομάδα ΣΑΡΕΒ ⁴⁰ . Με κάνουν χαρούμενο τα παιδιά. Νιώθω άσχημα που έχασα τη παρουσίαση. | Χ., Γ' τάξη |
| | Μου αρέσει στο σχολείο, μαθαίνω. Νιώθω όμορφα στην ομάδα, κάναμε ωραία πράγματα. Μου άρεσε που κάναμε πρόβα, θέλω πάλι. | Αν., Γ' τάξη |
| Μου λείπει η κούκλα μου, η Ζιζό (παιχνίδι που είχε στη Συρία). | | Σ., Γ' τάξη |
| Όταν έφυγα από Συρία ένιωθα ότι δεν ανήκω κάπου. Με στεναχωρούσε που δεν ξέρω τη γλώσσα. | Δεν ένιωθα μόνη. | Σά., Δ' τάξη |
| Χαίρομαι όταν παίζουμε ποδόσφαιρο. | Η μαμά μου είπε «μπράβο». Με την ομάδα ΣΑΡΕΒ χαίρομαι γιατί γελούσαμε. Θα μου λείψουν τα παιδιά. | Θ., Δ' τάξη |
| Στεναχωριέμαι όταν δε με βοηθούν στα μαθήματα | Ήμουν πολύ χαρούμενος, μου άρεσε που έκανα τη γιαγιά κι όλοι γελούσαν, χειροκροτούσαν. | Αλ., Δ' 2 τάξη |
| Δε μου αρέσει το σχολείο. | Μου αρέσει που στο σχολείο συναντάω φίλους. Θα μου λείπει η ομάδα ΣΑΡΕΒ, ένιωθα πιο ελεύθερος, έδειχνα συναισθήματα | Έρ., Δ' 2 τάξη |

⁴⁰Ομάδα ΣΑΡΕΒ: όνομα ομάδας συμμετεχόντων το οποίο δόθηκε από τα παιδιά και προέκυψε από τα αρχικά των χωρών καταγωγής τους και της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας (Συρία, Αλβανία, Ρωσία, Ελλάδα, Βουλγαρία).

Συμπεράσματα

Η πρώτη και η τρίτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκαν. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες επέδειξαν βελτίωση της αυτοεικόνας τους στο τέλος του προγράμματος και μερικά παραδείγματα αναφορών τους είναι: «ένιωθα ότι μπορούσα να κάνω περισσότερα πράγματα, είμαι καλός, Νιώθω ότι είμαι όμορφη! Στο γυμναστήριο ένιωσα πιο δυνατή, σίγουρη». Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα βελτίωση αυτοεικόνας παρουσίασαν τρία παιδιά, οι αρχικές απαντήσεις των οποίων αποκάλυπταν δειλία και ατολμία, όπως συμφωνεί κι ο Μάρκου⁴¹ ότι συμβαίνει με παιδιά μεταναστών που μεγαλώνουν σε νέο πολιτισμικό περιβάλλον.

Δράσεις όπως οι συγκεκριμένες φαίνεται να συντελούν στην ενίσχυση της ταυτότητας, της αυτοεκτίμησης και της ιδιοσυγκρασίας, έννοιες αλληλοεξαρτώμενες με την αυτοεικόνα. Οι συμμετέχοντες βασίστηκαν στις δικές τους ιδέες και δυνάμεις για να επιτύχουν το σκοπό τους, αυτενέργησαν κι έτσι πίστεψαν στον εαυτό τους. Το εύρημα συμφωνεί με αντίστοιχο της Donelan⁴², οι συμμετέχοντες της οποίας μετά την εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών δράσεων δήλωσαν πως γνώρισαν καλύτερα τον εαυτό τους. Οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, κρίνουμε πως συνέβαλαν δραστικά στην αλλαγή της αυτοεικόνας των πιο συνεσταλμένων μαθητών, παράλληλα με την καλλιέργεια της επικοινωνίας με τ' άλλα μέλη της ομάδας.⁴³

Αναφορές όπως «μου άρεσε που ήμασταν στην ομάδα, ένιωθα ότι μπορούσα να κάνω περισσότερα πράγματα», όπως και η ανάληψη πρωτοβουλίας, δείχνουν ότι δημιουργήθηκε ένα αίσθημα ασφάλειας, το οποίο αποτέλεσε ιδανικό πεδίο έκφρασης κινητικών ιδεών, συμπέρασμα που συμπίπτει με αντίστοιχο σε έρευνα απόψεων παιδιών σχετικά με μαθήματα δημιουργικού χορού.⁴⁴ Άλλωστε, η δυνατότητα για εξερεύνηση, η δημιουργικότητα μέσω των παιχνιδιών, φαίνεται να οδήγησαν στην αίσθηση σιγουριάς κι αναπτυξιακής προόδου, όπως αναφέρουν και οι Χατζηχρήστου⁴⁵ και Zimmer.⁴⁶ Αξίζουν αναφοράς μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών που, εκτός από τη συναισθηματική τους βελτίωση, έφεραν στην επιφάνεια κλίσεις τους. Παράδειγμα ένα ντροπαλό αγόρι, σχεδόν αμέτοχο

⁴¹Γεώργιος Π. Μάρκου, *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες, 2001.

⁴²Kate Donelan, "Engaging with the other: Drama, and intercultural education." *Critical Studies in Education* 43.2 (2002), 26-38.

⁴³Loboetal, *όπ.παρ.*

⁴⁴Claudia Steinberg, Fabian Steinberg, "Importance of students' views and the role of self-esteem in lessons of creative dance in physical education". *Research in Dance Education*, 17(3), (2016), 189-203.

⁴⁵Χατζηχρήστου, 2011, *όπ.παρ.*

⁴⁶Zimmer, 2007, *όπ.παρ.*

στην αρχή, που στη συνέχεια του προγράμματος άρχισε να ξεπερνά τη συστολή του και να εκφράζεται λεκτικά και κινητικά, σε βαθμό που ανέλαβε να υποδυθεί έναν κωμικό ρόλο που εμπνεύστηκε ο ίδιος.

Η δεύτερη υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε, καθώς στην αρχική συνέντευξη δεν ανιχνεύθηκαν τα συνήθη συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας των μη γηγενών παιδιών. Πιθανότερη ερμηνεία του φαινομένου δείχνει να είναι το γενικότερα φιλόξενο κλίμα που επικρατούσε στο συγκεκριμένο σχολείο, το οποίο προφανώς δεν αποτελεί τον κανόνα.

Η τρίτη υπόθεση επιβεβαιώθηκε ποικιλότροπα. Η αύξηση της χαράς και ικανοποίησης από το πρόγραμμα καταδείχθηκαν *με σχολιασμούς, αλλά και εξωλεκτικά με σωματική έκφραση. Εμφανίστηκαν σταδιακά και με την πάροδο του χρόνου κορυφώθηκαν αποτυπωμένες στις ενθουσιώδεις αντιδράσεις των παιδιών*. Η σύνδεση του παιχνιδιού με τη χαρά και την ψυχαγωγία έχει ερμηνευθεί από πλευράς φυσιολογίας, αφού, μέσα από το παιχνίδι εκκρίνονται ορμόνες που επιδρούν στα εγκεφαλικά κύτταρα και συντελούν στην επεξεργασία, κατανόηση και αποθήκευση νέων πληροφοριών από τα παιδιά. Άλλωστε, ο εγκέφαλος μέσω της κίνησης απελευθερώνει νευροδιαβιβαστές, όπως η νορεπινεφρίνη, η σεροτονίνη κι οι ενδορφίνες, μειώνοντας την ένταση και εντείνοντας την ευδιαθεσία.⁴⁷ Το γέλιο των παιδιών που αυξήθηκε σταδιακά, ενδέχεται να βελτίωσε την αυτοεκτίμηση, να μείωσε την ένταση και να επανέφερε την ελπίδα,⁴⁸ όπως φάνηκε από σχολιασμούς.

Σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των συμμετεχόντων, όπως αναμενόταν, φάνηκε να είχε το γεγονός ότι στις δράσεις συμπεριλήφθηκαν πολιτισμικά στοιχεία από τις χώρες καταγωγής τους που ενίσχυσαν την υπερηφάνεια για την πολιτιστική τους ταυτότητα, όπως παρατηρήθηκε σε αντίστοιχη έρευνα.⁴⁹

Οι συμμετέχοντες εισέπραξαν, επίσης, μεγάλη ικανοποίηση από την ομάδα που συνέθεσαν οι ίδιοι (ΣΑΡΕΒ). Πολλοί συνδέθηκαν πιο στενά με κάποιον συμμαθητή, δημιουργώντας ζευγάρια δράσεων και έδειξαν μεγαλύτερη άνεση στη λήψη αποφάσεων, παρατήρηση που συμπίπτει και με ευρήματα άλλων.⁵⁰

Η επίδραση του παρεμβατικού προγράμματος φαίνεται να συνεχίστηκε και στην κατεύθυνση διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων των

⁴⁷Παυλίδου, 2012, όπ.παρ.

⁴⁸AnilChaturvedi, Laughter is the Best Medicine. *Clinical Medicine Update*, 2015, σ. 607-611.

⁴⁹Olympia Lampaki,EvaPavlidou, Panagiotis Antoniou, Argyris Kyridis, "Proposal of a physical education program with multicultural elements in the Secondary Education and evaluation of student satisfaction" .*International Journal of Education and Research*,2(12), 2014.

⁵⁰Steinberg, 2016, όπ.παρ.

παιδιών, με αποτέλεσμα να μην αναφερθούν σε αυτά στην επαναληπτική συνέντευξη. Σε όμοια διαπίστωση κατέληξε και έρευνα⁵¹ όπου πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές με δύσκολες εμπειρίες δούλεψαν βιωματικά με εργαστήρια δραματοποίησης μύθων, με πολύ θετικά αποτελέσματα στην δόμηση ασφαλούς και συνεκτικού περιβάλλοντος γύρω τους και στην εκτίμηση της διαφορετικότητας.

Γενική συζήτηση

Το παρεμβατικό πρόγραμμα είχε θετική επίδραση σε όλους τους συμμετέχοντες, ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από τις επαναληπτικές συνεντεύξεις, τόσο των γονέων, όσο και των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν. Όπως φάνηκε, τέτοιες δράσεις στον σχολικό χώρο, μπορούν να γεφυρώσουν το κενό ανάμεσα στη χώρα κατάγωγής και τη χώρα προορισμού των προσφύγων/μεταναστών μαθητών.⁵² Οι ευκαιρίες συναισθηματικής έκφρασης υπήρξαν ενδυναμωτικές κοινωνικά, ψυχολογικά, προσφέροντάς τους ευκαιρίες λεκτικής επικοινωνίας, αλλά και έναν σημαντικό εξωλεκτικό κώδικα. Αντίστοιχη διαπίστωση έκαναν οι Rousseau et al με τη χρήση τεχνικών εξωλεκτικής έκφρασης, όπως η εικαστική απόδοση μύθων, τεχνικές Θεάτρου του Κατάπιεσμένου.⁵³ Άλλωστε, το θέατρο διαθέτει φανταστικά πλαίσια δράσης, ώστε οι συμμετέχοντες να έχουν πρόσβαση σε κοινωνικά φαινόμενα κι έτσι συμβάλλει στη γεφύρωση διαφορών, όχι μόνο ανάμεσα σε πολιτισμούς, αλλά ανάμεσα και σε διαφορετικές πραγματικότητες της ζωής κάθε ατόμου.⁵⁴

Παρεμβατικές δράσεις με διαπολιτισμικές αρχές προσφέρουν «μαθήματα» ισότητας και ειλικρινούς σεβασμού στη διαφορετικότητα, προετοιμάζουν τους πολίτες του μέλλοντος⁵⁵ και δεν αφορούν μόνο τα παιδιά, αλλά απευθύνονται και στους εκπαιδευτικούς και σε κάθε φορέα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βοηθηθούν στην εξάλειψη διακρίσεων και προκαταλήψεων που μπορεί να τους χαρακτηρίζουν, ώστε όλες οι πλευρές που παίρνουν μέρος σε αυτά τα προγράμματα ν' αποκτήσουν σπουδαίες δε-

⁵¹Rousseau et al, 2005, όπ.παρ.

⁵²Amanda Sullivan, Gregory Simonson, "A systematic review of school-based social-emotional interventions for refugee and war-traumatized youth". *Review of Educational Research*, 86(2), (2016), 503-530.

⁵³Rousseau et al, όπ.παρ.

⁵⁴Αντώνης Λενακάκης, *Θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού*. Στο Θ. Γραμματάς, *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και Παιδαγωγία* (σσ. 172-215). Αθήνα: Διάδραση, 2014.

⁵⁵Soula, Mitakidou, Evangelia Tressou, Eugenia Daniilidou, *Cross-Cultural Education: A Challenge or a Problem?*, *International Critical Childhood Policy Studies Journal*, 2(1), (2009), 61-74

ξιότητες ζωής.⁵⁶ Πρωτίστως, οφείλουν οι ίδιοι να σέβονται τη διαφορετικότητα και τον πλουραλισμό της ομάδας τους, να γεφυρώνουν τα χάσματα ανάμεσα στους διαφορετικούς μαθητές, αλλά κι ανάμεσα στις ποικίλες πτυχές ενός παιδιού.⁵⁷

Προτάσεις

Προτείνεται η εφαρμογή του παρόντος παρεμβατικού προγράμματος, ως αναπτυξιακά κατάλληλου σε μαθητές που έρχονται σε επαφή με πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και έχουν εμπειρίες εγκατάστασης σε ξένη χώρα. Ως επέκταση θα είχε ενδιαφέρον να ερευνηθεί και να αντιμετωπισθεί το συναίσθημα φόβου προσφύγων και μεταναστών μαθητών, το οποίο αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες της έρευνας κατά τη διάρκεια των αρχικών συνεντεύξεων. Θα είχε, επίσης, αξία σε μελλοντική έρευνα να μελετηθεί η διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων τέτοιας παρέμβασης και εκτός του ενδοσχολικού πλαισίου.

⁵⁶ Cécile Rousseau, Jaswant Guzder, "School-based prevention programs for refugee children. Child and adolescent psychiatric clinics of North America", 17(3), (2008), 533-549.

⁵⁷ Λενακάκης, 2014, όπ.παρ.

Ο ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΣ ΧΟΡΟΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΣΥΝΔΕΤΙΚΟΣ ΚΡΙΚΟΣ ΤΩΝ ΛΑΩΝ

Δήμητρα Κωτσοπούλου
Ελένη Δημητρίου

Abstract

Via an inter-school cooperation our goal was to bring in contact children from different school environments, different cultures and ages by using dance as the connecting link between them. Cue of this paper was the continuing increasing of the number of students with different cultural backgrounds in the Greek schools. We have chosen, firstly, the Greek traditional dance which is promoting the socialization and the cultural comprehension and has as a result the improved social cohabitation. The teaching-learning of the traditional dance has been proved to boost the confidence, cultivate the empathy and the values of collegiality. 20 students of the 4th grade of elementary school and 18 kindergarten students from different schools cooperated. The cooperation took place in three 30-minutes meetings. The students learned two dances "Podaraki" and "Sirtostadio" and they played games with traditional music. It was observed that the students corresponded to the games and cooperated easily in the traditional dance, which as a "social" dance was for everyone an experience of joy and communication. It was observed that the coexistence on the dance cycle turned the dance from national (connected to a cultural heritage of a national group) to folk (common expression).

Εισαγωγή

Σύμφωνα με διεθνείς διαπιστώσεις τα σχολεία στις μέρες μας έχουν μαθητικό δυναμικό το οποίο έχει διαφορετικές ικανότητες, διαφορετικά κίνητρα για μάθηση, αλλά και διαφορετική ψυχοκοινωνική προσαρμογή, με αποτέλεσμα η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα να χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια σε πολλά επίπεδα. Μία από τις πηγές της ανομοιογένειας είναι και η διαφορετική πολιτισμική καταγωγή. Ο αυξανόμενος αριθμός των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία καθιστά απαραίτητη την διευκόλυνση της μάθησης και της ψυχοκοινωνικής τους προσαρμογής με γνώμονα την συμπερίληψή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στη σχολική κοινότητα μπορεί να διαμορφώσει και να προωθήσει ένα θετικό κλίμα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας, στο οποίο οι μαθητές θα μάθουν να αποδέχονται και να σέβονται τόσο τη δική τους κουλτούρα όσο και την κουλτούρα των άλλων.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

Έχοντας υπόψη μας τη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα, όπου η τέως εθνικά ομοιογενής ελληνική κοινωνία έχει μετατραπεί σε ένα χώρο συνάντησης πολλών και διαφορετικών πολιτισμών, επιβάλλεται ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της αγωγής, που πρέπει να έχει τους εξής τέσσερις βασικούς στόχους σύμφωνα με τους ερευνητές Κανακίδου & Παπαγιάννη:¹

- τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών,
- την αλληλεγγύη,
- τον ισότιμο σεβασμό των άλλων πολιτισμών, και
- την αγωγή στην ειρήνη, που προκύπτει ως φυσικό αποτέλεσμα όλων

Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μέσα από τη γνωριμία με το «άλλο» να αποφεύγονται οι εντάσεις και να υιοθετούνται θετικές στάσεις απέναντι σε καθετί καινούριο, που λειτουργεί και ως εξελικτικός παράγοντας για την κοινωνία. Υπάρχουν δύο κυρίαρχες προσεγγίσεις της έννοιας της διαπολιτισμικότητας σύμφωνα με τον Νικολάου.²

- Η πρώτη θεωρεί τη διαπολιτισμικότητα ως εργαλείο διαπραγμάτευσης των διάφορων πολιτισμικών ταυτοτήτων, οι οποίες νομιμοποιούνται όλες και ενθαρρύνονται στην ολοκλήρωσή τους, μέσα από τη σχετικοποίηση των αξιών βάσει των οποίων οικοδομούνται.

- Η δεύτερη δεν στέκεται στην αναγνώριση και την ανάδειξη της ετερότητας, αλλά στην υπέρβασή της, πράγμα που σημαίνει ότι δεν οραματίζεται κοινωνίες κατακερματισμένες, όπου κάθε ταυτότητα και κάθε πολιτισμός θα βιώνουν τη δική τους μοναξιά, αλλά κοινωνίες με αξίες, με κοινωνική συνοχή, με ίσες ευκαιρίες και δίκαιες για όλους, άρα κοινωνίες απαλλαγμένες από εθνικές ιδεοληψίες και φυλετικά στερεότυπα με διάθεση ανάμεσα στα μέλη της για συνεργασία, συμμετοχή, υπευθυνότητα και προκοπή.³

Η δεύτερη προσέγγιση συμφωνεί με τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου,⁴ που υποστηρίζουν ότι η διαπολιτισμική ικανότητα συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση της διαφορετικότητας και έχει άμεση σχέση

¹ Ελένη Κανακίδου & Βασιλική Παπαγιάννη, *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1998.

² Γεώργιος Νικολάου, *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.

³ Νικολάου, όπ. παρ.

⁴ Νικόλαος Παλαιολόγου & Ορέστης Ευαγγέλου *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός. 2003, σ. 94.

με την ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων που έχουν να κάνουν με το γνωστικό, το συναισθηματικό και τον εμπειρικό τομέα. Τέλος ο Πανταζής⁵ αναφέρεται στη διαπολιτισμική πληρότητα και υποστηρίζει ότι είναι μία έννοια η οποία περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις όπως για παράδειγμα η ενσυναίσθηση, η ευελιξία, η αποδοχή του διαφορετικού, η ικανότητα υπέρβασης των συγκρούσεων. Όλες αυτές οι δεξιότητες συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών και ταυτόχρονα διευκολύνουν την αποδοχή και τη συμπερίληψη ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το ζητούμενο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση όπως και σε μια διαπολιτισμική κοινωνία είναι η διασφάλιση μιας διαπολιτισμικής πορείας ως μια διαδικασία οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ όλων των πολιτών.⁶

Ο παραδοσιακός κοινωνικός χορός ως μέσο εκπαίδευσης και σύνδεσης των λαών

Η ραγδαία αλλαγή του παγκόσμιου σκηνικού όπου λαμβάνουν χώρα τεράστιες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ανακατατάξεις, επηρεάζοντας άμεσα όλες τις χώρες (μετανάστευση, παλιννόστηση, μετακίνηση πολιτικών, οικονομικών προσφύγων), αναδύει προβληματισμούς ως προς τον καθοριστικό ρόλο που έχει το σχολείο στην προαγωγή μιας διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η εφαρμογή ποικίλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με σκοπό τη συμπερίληψη όλων των μαθητών μπορεί να συμβάλει στην κατεύθυνση αυτή. Ο χορός και ιδιαίτερα ο παραδοσιακός μπορεί να προωθήσει και να διευκολύνει την κοινωνικοποίηση όλων των μαθητών.

Σύμφωνα με την Γκαρτζονίκα⁷ ο παραδοσιακός χορός αποτελεί παιδαγωγικό μέσο, το οποίο συνδέει το παρόν με το παρελθόν, το τοπικό με το παγκόσμιο, το άτομο με τη συλλογικότητα. Ο χορός αναδεικνύεται πολύτιμος, εφόσον ενισχύει την έκφραση, τη δημιουργικότητα, προωθεί την πολιτισμική κατανόηση, οδηγώντας παράλληλα στην αρμονική συμβίωση των συμμετεχόντων. Επιπρόσθετα η εμπλοκή με τον χορό ενισχύει την αυτοπεποίθηση, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και τις αξίες της συλ-

⁵Βασίλειος Πανταζής, «Διαπολιτισμική πληρότητα ως θέμα στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών» στο Αθ. Τριλιανός, Ι. Καράμηνas (επιμ.) *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης*, Πρακτικά Ε' Πανελληνίου Συνεδρίου, τ. Α', (2004), 197-205.

⁶Δημήτριος Ζάχος & Τάσος Χατζής, «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και νέα περιβάλλοντα μάθησης», *Επιστημονικό Βήμα* 4, (2005), 102-108.

⁷Ελευθερία Γκαρτζονίκα- Κώτσικα, *Ο παραδοσιακός χορός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Πεδίο, 2016.

λογικότητας, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ως διαδικασία αποφόρτισης, συμβάλλοντας παράλληλα στην πρόληψη και καταπολέμηση της βίας.

Οι Μπελισά και Ιμπερτί⁸ θεωρούν ότι ο ομαδικός χορός λογίζεται ως εξέλιξη του ατομικού, όπου το άτομο είναι σε θέση να εκτιμήσει την έννοια της ατομικότητας και της συλλογικότητας. Στον ομαδικό χορό δημιουργείται σχέση με τον άλλο, καθώς υπάρχει κοινός χώρος, ρυθμός, σωματική επαφή, κίνηση, ήχος και ενέργεια. Λειτουργεί ως κώδικας επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων αντικαθιστώντας τη γλώσσα. Πρόσφατες μελέτες έχουν μεταβάλλει την παλαιότερη κοινή αντίληψη για τη μοναδικότητα της γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας, θεωρώντας τον χορό ένα επιπλέον διακριτό σύστημα επικοινωνίας.⁹

Στις μέρες μας δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη δόμηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Η επικοινωνία φέρνει συντρόφους, απομακρύνει τους αντιπάλους δημιουργεί δεσμούς μεταξύ των ανθρώπων. Εξελίσσεται μέσω της γλωσσικής επαφής μεν αλλά και μέσω «σιωπηλών» μηνυμάτων τα οποία εκφράζονται με το πρόσωπο και το σώμα. Σύμφωνα με τον Birdwhistell όπως αναφέρεται στην Pennycook¹⁰ μόλις το 35% μιας «συνομιλίας» υποστηρίζεται με λόγια. Το υπόλοιπο 65% υποστηρίζεται από παραγλωσσικά (παύσεις ένταση της φωνής, επιτονισμό) και εξωγλωσσικά στοιχεία (κινήσεις, χειρονομίες, στάση του σώματος, έκφραση του προσώπου, βλέμμα, μορφασμοί). Η μη λεκτική επικοινωνία εμφανίζεται με «σήματα». Όταν κοινοποιούμε την προσωπική μας εμπειρία, ως κοινωνικό γεγονός μεταδίδουμε πληροφορίες των εσωτερικών μας καταστάσεων. Αυτό το είδος της επικοινωνίας φαίνεται να αποτελεί τη βάση της ανθρώπινης ικανότητας της ενσυναίσθησης. Τα παιδιά έχουν την άνεση να ενσωματώνουν την οποιαδήποτε δράση ως επικοινωνιακό γεγονός, δηλώνοντας την επικοινωνιακή τους πρόθεση.¹¹

Θεωρία της επαφής (Allport, 1954)

Ο Allport το 1954, ασχολήθηκε με τον διαχωρισμό και την περιθωριοποίηση που υφίσταντο οι μαθητές οι οποίοι προέρχονταν από διαφορετικά πολιτισμικά, φυλετικά και εθνικά περιβάλλοντα. Αυτό που τον απασχολούσε ήταν ότι οι μαθητές αυτοί αγωνίζονταν να γίνουν αρεστοί στους δασκάλους τους, να αποκτήσουν καλούς βαθμούς, χωρίς στην ουσία να ενδιαφέρεται κανείς για τη συνοχή της τάξης. Η θέση του ήταν λοιπόν ότι

⁸ Isabelle Bellicha & Nicole Imberty, *Ο χορός στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Άγκυρα, 2004.

⁹ Helen Thomas, *The Body, Dance and Cultural Theory*, New York: Palgrave Macmillan, 2003.

¹⁰ Alastair Pennycook, "Actions Speak Louder Than Words: Paralanguage, Communication, and Education", *Tesol Quarterly*, 19, (1985), 259-282.

¹¹ Irene Checa-Garcia, "Asking For Things Without Words: Embodiment Of Action Onset As A Toddlers' Communication Tool", *Academia.edu*, (20.09.2019).

φέρνοντας σε επαφή τους μαθητές, δημιουργώντας ομάδες, με σκοπό την κοινή τους απασχόληση, τότε, αναδύονται φιλίες και μειώνονται οι προκαταλήψεις. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός όμως θεωρούσε απαραίτητη την ύπαρξη των εξής συνθηκών:

- ισότιμη κατάσταση συμμετεχόντων
- συνεργασία διαφορετικών ομάδων
- ύπαρξη κοινών στόχων
- υποστήριξη από κοινωνικές και θεσμικές αρχές

Η θεωρία του Alport ενέπνευσε πολλούς ερευνητές τον περασμένο αιώνα και εφαρμόστηκε σε περιπτώσεις φυλετικής απομόνωσης, σε αναλύσεις εθνοπολιτικών διενέξεων και στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία.¹² Οι Pettigrew & Tropp διατείνονται ότι η θεωρία του Alport είχε μεγάλο αντίκτυπο, χωρίς όμως να θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση τη συνύπαρξη και των τεσσάρων παραγόντων. Ο Shriberg¹³ υποστηρίζει ότι βασική προϋπόθεση για τη δημιουργική συνύπαρξη και προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των ομάδων είναι η επίτευξη κοινών στόχων, μέσα σε ένα πλαίσιο ισοτιμίας των μελών τους.

Τα κοινωνικά δίκτυα και η μετάδοση των συναισθημάτων

Οι πρώιμοι άνθρωποι έπρεπε να βασίζονται ο ένας στον άλλο για να μπορέσουν να επιβιώσουν στις δύσκολες συνθήκες τις οποίες αντιμετώπιζαν. Η οργάνωσή τους σε κοινωνικές ομάδες ήταν απαραίτητη, δεδομένου ότι δημιουργούσαν δεσμούς για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες μέσα από μηχανισμούς όπως τη λεκτική επικοινωνία, αλλά και τη μίμηση των συναισθημάτων. Η ανάπτυξη των συναισθημάτων, η έκφρασή τους και η ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων οδήγησε στον συντονισμό της ομαδικής δραστηριότητας μέσω της ανάπτυξης των διαπροσωπικών σχέσεων, τον συγχρονισμό της συμπεριφοράς και τη μεταβίβαση των πληροφοριών.¹⁴

Τα συναισθήματα, ως η παλαιότερη μορφή επικοινωνίας αποτελούν ένα άμεσο τρόπο μεταβίβασης πληροφοριών. Παράλληλα ο συγχρονισμός της ψυχικής διάθεσης ή των δραστηριοτήτων οδηγεί στην αποτελεσματικότητα αλλά και τη συνεκτικότητα της ομάδας. «Πράγματι τα θετικά

¹² Thomas Pettigrew & Linda Tropp, "A meta-analytic test of intergroup contact theory", *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (2006), 751-783.

¹³ David Shriberg, "Social Justice and school mental health", *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο*, Χ. Χατζηχρήστου (επιμ.), Αθήνα: Τυπωθήτω, 2011, 21-23.

¹⁴ Nicholas Christakis & James Fowler, *Συνδεδεμένοι*, Αθήνα: Κάτοπτρο, 2009.

συναισθήματα μπορούν να έχουν πολύ θετική επίδραση στην αύξηση της συνεκτικότητας της ομάδας. (Είμαι χαρούμενος μείνε μαζί μου)».¹⁵

Το καλύτερο μέσο έκφρασης των συναισθημάτων είναι το πρόσωπό μας. Έχουμε την ικανότητα να «διαβάζουμε» τα συναισθήματα των άλλων, και έτσι να συγχρονοζόμεστε συναισθηματικά, καλλιεργώντας την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, η οποία κρύβεται κάτω από μία συνειδητή διαδικασία μετάδοσης των συναισθημάτων. Εκτός όμως από τη συνειδητή διαδικασία μετάδοσης των συναισθημάτων, υπάρχει και η ενστικτώδης ενσυναίσθηση, όπου μιμούμαστε ενστικτωδώς τις εκφράσεις του άλλου, με άμεσο αποτέλεσμα να αισθανόμαστε όπως εκείνος. Τα συναισθήματα λοιπόν έχουν συλλογική προέλευση και όχι απλώς ατομική. Το πώς αισθάνεται κανείς εξαρτάται από το πώς αισθάνονται οι άλλοι με τους οποίους συνδέεται, είτε στενά, είτε χαλαρά.¹⁶

Σκοπός της παρούσας πιλοτικής μελέτης ήταν να διερευνηθεί, αν ο παραδοσιακός χορός μπορεί να αποτελέσει μέσο επικοινωνίας με τη δημιουργία ενός κοινωνικού δικτύου αυτό του χορού όπου όλα τα μέλη διαμοιράζονται τα συναισθήματά τους.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες: Στο πιλοτικό πρόγραμμα παρέμβασης συμμετείχαν 18 μαθητές /τριες Νηπιαγωγείου από τους οποίους δύο ήταν πρόσφυγες και 20 μαθητές /τριες της Δ' Δημοτικού από τους οποίους τρεις ήταν πρόσφυγες.

Το πιλοτικό πρόγραμμα: Το πρόγραμμα της πιλοτικής παρέμβασης ήταν τρεις συναντήσεις συνολικά. Στην πρώτη συνάντηση οι μαθητές γνωρίστηκαν με παιχνίδια για το «σπάσιμο του πάγου» με τη συνοδεία παραδοσιακής μουσικής. Στη δεύτερη συνάντηση οι μαθητές διδάχτηκαν τον χορό «Συρτό στα τρία» και χόρεψαν στον κύκλο. Στην τρίτη συνάντηση οι μαθητές διδάχτηκαν τον χορό «Ποδαράκι» και χόρεψαν όλοι μαζί στον κύκλο όλους τους χορούς που έμαθαν.

Αξιολόγηση: Έγινε βιντεοσκόπηση της παρέμβασης. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος τέθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στους μαθητές όπως « Πώς αισθάνθηκες μετά το μάθημα χορού», «Πώς σου φάνηκε που βρέθηκες με άλλους μαθητές;».

Αποτελέσματα

Από την παρατήρηση του βίντεο φάνηκε ότι οι μαθητές, μικροί και μεγάλοι, ευχαριστήθηκαν πολύ στις συναντήσεις που είχαν με τους μαθη-

¹⁵ Nicholas Christakis & James Fowler, όπ.παρ.

¹⁶ Nicholas Christakis & James Fowler, όπ.παρ.

τές της διαφορετικής βαθμίδας. Οι μαθητές που ήταν πρόσφυγες φάνηκε να λειτούργησαν συνεργατικά και δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου να πιαστούν στον κύκλο και να χορέψουν παρέα με τους υπόλοιπους μαθητές. Στο βίντεο όλοι οι μαθητές φαίνονται να είναι απορροφημένοι σε αυτό που κάνουν και ταυτόχρονα χαμογελούν με ικανοποίηση.

Στις ερωτήσεις που τους θέσαμε απάντησαν χαρακτηριστικά:

- ο Τζουάν «.....ωραίος ο χορός κυρία.....»,
- η Ταρνπρίτ «....ωραία περάσαμε!!!!»,
- η Αριστέα «.....πότε θα ξαναέρθουν τα παιδιά να χορέψουμε;;»,
- ο Βελησάρης « Πότε θα ξαναπάμε για χορό με τα μικρά; Πέρασαμε τέλεια!!».

Το ότι η δράση είχε θετικό αντίκτυπο στους μαθητές επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι ένας μαθητής του νηπιαγωγείου ζωγράφισε αυθόρμητα παιδιά μικρά και μεγάλα να πιάνονται από τα χέρια με ένα μεγάλο χαμόγελο σε κάθε πρόσωπο (Εικόνα 1.).



Εικόνα 1

Συζήτηση – συμπεράσματα

Οι περίοδοι της προσχολικής και σχολικής ηλικίας είναι ιδιαίτερα σημαντικές διότι θεμελιώνονται οι αρχές της κοινωνικής συμπεριφοράς. Οι κινητικές δραστηριότητες συμβάλλουν καθοριστικά σε αυτό καθώς παρέχουν τα ερεθίσματα για τη βιωματική προσέγγιση όλων των στάσεων και των συμπεριφορών όπως της συνεργασίας, της ομαδικότητας, της επίλυσης των προβλημάτων, της αποδοχής του διαφορετικού.

Τα αποτελέσματα της παρούσας πιλοτικής έρευνας έδειξαν ότι ο χορός λειτούργησε συνεκτικά και οι μαθητές μικροί και μεγάλοι συνεργάστηκαν και συναισθάνθηκαν ο ένας τον άλλον. Η ύπαρξη κοινού στοχου (η εκμάθηση του χορού) η συνεργασία των δυο διαφορετικών ομάδων και η ισοτιμία όλων των μελών οδήγησε στην άμεση δημιουργία μιας μεγαλύτερης ομάδας όπως υποστηρίζει και ο Alport στη θεωρία της επαφής.¹⁷ Οι ομάδες φάνηκε να ενδιαφέρονται η μια για την άλλη. Στα παιχνίδια γνωριμίας αναπτύχθηκαν φιλικές σχέσεις μεταξύ των μελών των διαφορετικών ομάδων. Ο κοινός στόχος του παιχνιδιού, καθώς και της εκμάθησης του χορού φαίνεται να μείωσε οποιαδήποτε προκατάληψη, που ίσως να υπήρχε, κάτω από άλλες συνθήκες.

Τα παιδιά συμμετέχοντας σε ένα κοινωνικό δίκτυο αυτό του χορού, μέσα από τον συγχρονισμό της συμπεριφοράς τους και τον χορευτικό συντονισμό ανέπτυξαν διαπροσωπικές σχέσεις, μεταβίβασαν πληροφορίες και μετέδωσαν τα θετικά τους συναισθήματα. Το χαμόγελο όλων των παιδιών και στις τρεις συναντήσεις ήταν ο ισχυρός συνδετικός κρίκος της ομάδας. Τα αποτελέσματα της παρέμβασής μας συμφωνούν με τους Christakis και Fowler¹⁸ που υποστηρίζουν ότι τα θετικά συναισθήματα εξασφαλίζουν τη συνεκτικότητα της ομάδας.

Φαίνεται ότι ο παραδοσιακός χορός λειτούργησε ως μια κοινή εμπειρία χαράς και επικοινωνίας για όλα τα παιδιά. Διαπιστώθηκε ότι η συνύπαρξη στον κύκλο μετέτρεψε τον χορό από εθνικό (συνδεδεμένος με πολιτισμικές παραδόσεις μίας εθνικής ομάδας) σε λαϊκό (κοινή έκφραση). Όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση συμμετείχαν ενεργά και με μεγάλη ευχαρίστηση. Φάνηκε ότι ο χορός μπορεί να λειτουργήσει ως εκπαιδευτικό εργαλείο συμπερίληψης των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

¹⁷Thomas Pettigrew & Linda Tropp, όπ. παρ.

¹⁸Christakis & Fowler, όπ. παρ.

Εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές τεχνικές II

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΜΙΑΣ ΔΡΑΣΗΣ eTwinning

Πηνελόπη Πέζαρου
Ευθυμία Ανδριώτη
Κωνσταντίνα Αρμενιάκου

Abstract

The multicultural school is the school of the 21st century. The composition of the student population and the inclusion of children who have different linguistic and cultural backgrounds, have created the need to open the horizons of educational practice through the application of innovative intercultural approaches and multicultural programs, on both national and international level. eTwinning actions are excellent tools for intercultural education, as schools from European countries, using ICT, work together to enjoy educational, social and cultural benefits. Through the creation of synthetic projects of common interest, cooperation and friendship as well as understanding between different people and cultures are promoted. Schools communicate, share, inspire and organize live and digital interactions and as a result, they feel members of a community of respect and acceptance. The aim is not only to enhance knowledge, but mainly to develop cultural awareness, strengthen language skills, metacognitive thinking and digital literacy, which are essential to perform intercultural educational practices. An eTwinning project about folk tales with a STEAM approach and emphasis on the mother tongue, involving 6 Kindergartens from 5 different countries, has been a challenge, trying to create an intercultural meeting beyond the boundaries of the traditional classroom environment. The action took place in the frame of the European Year of Cultural Heritage (2018) in order to help children understand its universal value and how it relates to their identity and everyday life.

Εισαγωγή

Τα eTwinning έργα είναι κατεξοχήν εργαλεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού σε ένα μεγάλο ευρωπαϊκό πλαίσιο επιδιώκεται η επαφή και η συνεργασία διαφορετικών ανθρώπων, αναγνωρίζονται οι ξένες συνήθειες και η πολυγλωσσία δεν θεωρείται ως κάτι παράξενο, αλλά ως κάτι αυτονόητο. Στα έργα αυτά, είτε αφορούν άμεσα τον πολιτισμό και την πολιτισμική κληρονομιά, είτε ασχολούνται με άλλες γνωστικές περιοχές, επιστήμες, τέχνες μέσα από τη σύμπραξη και τη συνεργασία προωθείται η αρχή του σεβασμού της προσωπικότητας κάθε ατόμου. Επίσης, θεωρείται σημαντική η παραδοχή πως όλοι οι πολιτισμοί είναι μεταξύ τους διαφορετικοί αλλά ίσοι. Η αποδοχή της διαφορετικότητας, η έμφαση στις ανθρω-

πινες αξίες που διέπουν κάθε εθνική, κοινωνική, πολιτισμική ομάδα, γίνονται όχημα μίας πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής προσέγγισης που πιστεύει πως η ενότητα μπορεί να προκύψει μέσα από τη διαφορετικότητα.

Σύμφωνα με την έκθεση του Συμβουλίου των Νέων, σχετικά με τον διαπολιτισμικό διάλογο στη Λευκή Βίβλο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως ένας από τους πέντε βασικούς τομείς στους οποίους υπάρχει ανάγκη για δράση, ώστε να προστατευθούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, η δημοκρατία, αλλά και να προωθηθεί η αμοιβαία κατανόηση.¹ Με βάση αυτό η ανάπτυξη, καλλιέργεια και ενίσχυση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων θεωρείται απαραίτητη για όλους. Στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, η διαπολιτισμικότητα ορίζεται ως «μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αναγνώρισης, ανταλλαγής και συνεργασίας μεταξύ ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές εθνικές/μεταναστευτικές ομάδες».²

Το έργο eTwinning «FolkTales@STEAM.CLIL», στο οποίο συμμετείχαν 6 νηπιαγωγεία από πέντε διαφορετικές χώρες, αποτέλεσε πρόκληση μιας διαπολιτισμικής δημιουργικής συνάντησης και αλληλεπίδρασης πέραν των ορίων του περιβάλλοντος της παραδοσιακής τάξης. Με αφορμή τα λαϊκά παραμύθια και τον πολυδιάστατο χαρακτήρα τους, προτείνουμε μέσα από αυτή τη δράση μια διαπολιτισμική εκπαιδευτική πρακτική με STEAM προσέγγιση και έμφαση στη μητρική γλώσσα. Η χρήση της Τεχνολογίας, διατρέχει όλο το έργο εισάγοντας καινοτόμες παρεμβάσεις στη μαθησιακή διαδικασία.

Η δράση έγινε στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Έτους Πολιτισμικής Κληρονομιάς (2018) με στόχο να κατανοήσουν τα παιδιά την οικουμενική της αξία και τον τρόπο με τον οποίο συνδέεται με την ταυτότητα και την καθημερινή ζωή των ανθρώπων και των λαών. Μετά την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου της δράσης, θα αναφερθούμε στις διδακτικές ενότητες στους στόχους, στις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν και στα οφέλη που αποκόμισαν μαθητές και εκπαιδευτικοί από την εμπλοκή τους στο έργο.

1.Θεωρητικό πλαίσιο της δράσης

1.1 Ευρωπαϊκή Πολιτιστική Κληρονομιά και Εκπαίδευση

Η Σύμβαση-Πλαίσιο του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Αξία της Πολιτιστικής Κληρονομιάς για την Κοινωνία αναφέρει ότι: «Πολιτιστική Κληρονομιά είναι μια ομάδα πόρων κληρονομημένων από το παρελθόν,

¹Συμβούλιο της Ευρώπης, Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο, *Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια*, Στρασβούργο: 2008, σ. 36-53.

²Μαρία Φασόλη, *Ανάπτυξη διαπολιτισμικών εννοιών και διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσα από την αφήγηση παραμυθιών στην προσχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: 2016, σ.21.

με τους οποίους οι λαοί ταυτίζονται, ανεξαρτήτως κτήσης, ως σκέψη και έκφραση των διαρκώς εξελισσόμενων αξιών, πεποιθήσεων, γνώσεων και μεταβάσεών τους. Περικλείει όλες τις πτυχές του περιβάλλοντος που απορρέουν από την αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων και τόπων στην πάροδο του χρόνου».³

Το 2018 ανακηρύχθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως έτος Πολιτιστικής Κληρονομιάς. Εκδηλώσεις και δράσεις αναπτύχθηκαν, που σκοπό είχαν να ενθαρρύνουν την ανακάλυψη του πλούτου και της ποικιλομορφίας της Ευρωπαϊκής Πολιτιστικής Κληρονομιάς και το πώς αυτή επηρεάζει την ταυτότητα, αλλά και τη ζωή των ανθρώπων. Η πολιτιστική κληρονομιά είναι ο συνδετικός κρίκος, που ενώνει το παρελθόν με το μέλλον και δημιουργεί ένα αίσθημα συνέχειας, συλλογικότητας, σεβασμού και αμοιβαίας κατανόησης ανάμεσα στους ανθρώπους και τους λαούς. Το Ευρωπαϊκό Έτος Πολιτιστικής Κληρονομιάς αποτέλεσε μία ευκαιρία προώθησης της πολιτιστικής κληρονομιάς στην εκπαίδευση με στόχο την εξερεύνηση, το μοίρασμα και την κινητοποίηση για τη φροντίδα και τη διαφύλαξή της.

Η πολιτιστική κληρονομιά είναι μέρος της ζωής των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία. Η γνωριμία, η εξοικείωση, η εξερεύνησή της μπορεί να γίνει ένα δημιουργικό παιχνίδι γνώσης αλλά και καλλιέργειας ποικίλων δεξιοτήτων. Οι μικροί μαθητές δεν αρκεί να είναι παθητικοί παρατηρητές ή επισκέπτες μουσείων και αρχαιολογικών χώρων, αλλά ζωντανοί φορείς ενός θησαυρού που αντλεί από το παρελθόν για να οικοδομήσει στο μέλλον. Η εκπαίδευση για την πολιτιστική κληρονομιά είναι μια καινοτόμα προσέγγιση που αναπτύσσεται με βάση την πεποίθηση πως η κληρονομιά προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να πάρουν μέρος σε εμπειρίες που θα βοηθήσουν την ολόπλευρη ανάπτυξή τους και θα τους κάνει να μάθουν. Επίσης, ενδιαφέρεται για το πώς αναγνωρίζοντας την αξία της, θα τους καταστήσει ικανούς για να τη φροντίσουν και να τη διατηρήσουν. Τα παιδιά και οι νέοι καλούνται να συνειδητοποιήσουν ότι οι διαφορετικές τους ταυτότητες - είτε τοπικές, είτε περιφερειακές ή εθνικές - μπορούν να συμπληρώσουν, να εμπλουτίσουν και να ενδυναμώσουν η μία την άλλη και να συνυπάρξουν μέσα στο πλαίσιο μίας Ευρωπαϊκής ταυτότητας.

1.2 Ευρωπαϊκή Πολιτιστική Κληρονομιά και eTwinning

Τα έργα eTwinning ανέκαθεν υπήρξαν εκπαιδευτικά εργαλεία εξερεύνησης και ανάδειξης της Ευρωπαϊκής Πολιτιστικής Κληρονομιάς. Μεσα από στοχευμένες ή μη δραστηριότητες, η πολιτιστική κληρονομιά ανα-

³Council of Europe, *Framework convention on the value of cultural heritage for society*, Strasbourg: 2005, σ.3.

δεικνύεται και κατακλύζει όλες τις πτυχές των δράσεων που εκτυλίσσονται στο πλαίσιό τους. Από την πρώτη κιόλας στιγμή εκπαιδευτικοί και μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, συναντώνται, συστήνονται, σχεδιάζουν και οργανώνουν προγράμματα κοινού ενδιαφέροντος. Μαθαίνουν πληροφορίες για ποικίλες πτυχές της πολιτιστικής, κοινωνικής προέλευσης και πραγματικότητας των συνεργατών τους και λειτουργούν σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο αποδοχής, σεβασμού και ενσυναίσθησης.

Το eTwinning αποτελεί μία κοινότητα στην οποία κατά τα 13 χρόνια παρουσίας της, συμμετέχουν περισσότεροι από 500.000 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε 190.000 σχολεία. Άνθρωποι με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο συνδέονται, δημιουργούνται ανταλλαγές και τονώνεται το αίσθημα της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Τα ψηφιακά εργαλεία και η αξιοποίηση της τεχνολογίας βοηθούν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, μέσα σε ένα περιβάλλον αυθεντικής μάθησης, δημιουργικότητας και καινοτομίας. Η διαρκής επαφή των μαθητών με την κουλτούρα διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και εθνών είναι γεγονός και αποτελεί συστατικό γνώρισμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής και ανοιχτής κοινωνίας.

Με άξονα την Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης και τη διακρατική συνεργασία μεταξύ των σχολείων της Ευρώπης, τα προγράμματα eTwinning στοχεύουν στη δημιουργία ενός σχολείου ανοιχτού στην κοινωνία, στην καλλιέργεια μιας θετικής στάσης απέναντι στην αλληλεπίδραση των πολιτισμών, μέσα από τη γνωριμία, την αυτοαντίληψη και τη διατήρηση των πολιτισμικών στοιχείων διαφορετικών προσώπων και ομάδων.⁴ Η αυτοτέλεια συνυπάρχει με τη δημιουργική και κριτική ανταλλαγή, ενώ επιδιώκεται η συνειδητοποίηση ότι ο κάθε μαθητής, ο κάθε άνθρωπος μετέχει σε πολλές και διαφορετικές ταυτότητες, πέρα από στερεότυπα και προκαταλήψεις, που η μία συμπληρώνει και ενισχύει την άλλη.

1.3 Το λαϊκό παραμύθι ως στοιχείο Πολιτισμικής Κληρονομιάς

Το λαϊκό παραμύθι είναι αναπόσπαστο κομμάτι της πολιτισμικής κληρονομιάς. Έχει την ανεξάντλητη και μοναδική δύναμη να μεταφέρει το υλικό ποικίλων και διαφορετικών πολιτισμών στους αιώνες. Αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών κλάδων που ασχολήθηκαν και ασχολούνται με την προέλευση, τη δομή, τη λειτουργία, την εξέλιξη, τη σημασία και τον ρόλο που έχει διαχρονικά, κρατάει σταθερές αξίες και

⁴Ειρήνη Πατεράκη, «Το eTwinning και η σχέση του με την πολιτιστική κληρονομιά», Μαθαίνοντας από το παρελθόν, σχεδιάζοντας το μέλλον μας: Η Ευρωπαϊκή πολιτιστική κληρονομιά μέσω του eTwinning. 2018, σ.14-16 https://www.etwinning.net/eun-files/eTwinning%20book_EL.pdf (ημερομηνία προσπέλασης 30.10.2019).

πρότυπα, ενώ ταυτόχρονα αλλάζει και μετασχηματίζεται, αποτελώντας έκφραση διαφορετικών ηθών, κοινωνικών δομών και ιστορικών συνθηκών. Τα λαϊκά παραμύθια δεν είναι απλά το «γέννημα μίας καλλιτεχνικής φαντασίας των λαών, αλλά απεικονίσεις πολιτιστικών καταστάσεων πρωτόγονων κατά κανόνα, κοινωνιών».⁵ Μία κοινωνιολογική προσέγγιση των λαϊκών παραμυθιών αποκαλύπτει πως μέσα από συμβολικές αναπαραστάσεις, μιλούν για την κοινωνική ζωή, την κοινωνική δομή και μας δίνουν πληροφορίες για την πολιτιστική παράδοση, τον πολιτισμό και την κουλτούρα, μέσα από ένα συναπάντημα με τη φαντασία, το όνειρο και τη δημιουργικότητα των ανθρώπων.

Η αφήγηση των λαϊκών παραμυθιών ταξιδεύει τα μικρά παιδιά σε κόσμους απίθανους και φανταστικούς, τα μαθαίνει να ξεχωρίζουν το καλό και το κακό, να συνειδητοποιούν τη σχέση πράξης-ανταπόδοσης και προσπάθειας-επιτυχίας, να μετέχουν σε πανανθρώπινα συναισθήματα, να συμπάσχουν με τους ήρωες, να μάχονται και στο τέλος να λυτρώνονται. Η αξία τους ως μέσου για την εισαγωγή και την κατανόηση του κόσμου των ενηλίκων είναι ουσιαστική, καθώς τα ενισχύει και τα θωρακίζει ψυχικά και συναισθηματικά.⁶ Η συμβολή στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους, τους δίνει μία εξέχουσα θέση με παιδαγωγικό, κοινωνικοποιητικό και ψυχοθεραπευτικό χαρακτήρα. Τα λαϊκά παραμύθια ψυχαγωγούν και διδάσκουν, μαγεύουν και εκπαιδεύουν.

1.4 Το λαϊκό παραμύθι ως διαπολιτισμική εκπαιδευτική πρακτική

Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας των λαϊκών παραμυθιών και οι ποικίλες λειτουργίες που εκπληρώνουν, τα καθιστά ένα σπουδαίο παιδαγωγικό εργαλείο.⁷ Το παιδί χτίζει τη δική του ταυτότητα μελετώντας τους ήρωες που γνωρίζει μέσα από τις εναργείς και ζωντανές αφηγήσεις, αντλεί εμπειρίες που τις συνδέει και τις συγκρίνει με τα δικά του βιώματα, επικοινωνεί, αποκτά γνώσεις. Επίσης, καλλιεργεί τη γλώσσα και τη γλωσσική του έκφραση, προάγει τη συναισθηματική του νοημοσύνη. Καλλιεργεί την προσοχή και τη μνήμη, ενισχύει δεξιότητες όπως η δημιουργική σκέψη, η ικανότητα ελεύθερης ανταλλαγής ιδεών. Η πλοκή, οι χαρακτήρες, τα πρόσωπα που δρουν, καλλιεργούν την προσωπικότητα, φτιάχνουν μία θετική θεώρηση απέναντι στη ζωή.

Ιδιαίτερα στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο τα λαϊκά παραμύθια μπορούν να αποτελέσουν ένα σπουδαίο μέσο πνευματικής και προ-

⁵Μιχάλης Μερακλής, *Τα παραμύθια μας*, Αθήνα: 1991, σ. 80.

⁶Ζορμπά Κερασία, *Το παιδί ως ήρωας και ως αναγνώστης στα λαϊκά παραμύθια*, Πτυχιακή εργασία στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2003.

⁷Μαρία Φασόλη, *όπ. παρ.*, σ.7.

σωπικής ανάπτυξης. Περιέχουν γνήσια στοιχεία του τόπου και της κοινότητας, μιλούν για τη ζωή, τα ήθη και τα έθιμα μίας κοινωνίας, με αποτέλεσμα τα παιδιά να τα ανακαλύπτουν ευκολότερα εκεί και να τα αφομοιώνουν. Η σύνδεση με την παράδοση, την ιστορία, τις νοοτροπίες, τη γλώσσα, γίνεται μέσα από έναν ξεχωριστό κώδικα επικοινωνίας και γνώσης, που έχει τοπικό, αλλά και οικουμενικό χαρακτήρα.

Η αφήγηση λαϊκών παραμυθιών μπορεί να γίνει το όχημα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η συνάντηση και η γνωριμία διαφορετικών παραδόσεων, εθίμων, πολιτισμών μπορεί να προσφέρει σημαντικά πολιτισμικά και πνευματικά οφέλη για τα παιδιά και να τα εισάγει σε ένα κλίμα αποδοχής, συνύπαρξης και δημοκρατικού διαλόγου. Μέσα σε ένα σχολείο που συμβιώνουν ή επικοινωνούν παιδιά με διαφορετικό κοινωνικό, πολιτισμικό ιστορικό, τα λαϊκά παραμύθια μπορούν να τα ενώσουν και να τα συνδέσουν σε μια διαδρομή ανακάλυψης και απόλαυσής τους.

1.5 Νέες τεχνολογίες και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης,⁸ των ψηφιακών μέσων και της επικράτησης της τεχνολογίας, το σχολείο δεν μπορεί παρά να ακολουθήσει νέες διδακτικές προσεγγίσεις, καινοτόμες και ευέλικτες, «ώστε να εμφυσά στον μαθητή τη διάθεση και την όρεξη για μάθηση και δημιουργία, να κινητοποιεί το ενδιαφέρον του και να τον βοηθά πώς να μαθαίνει εύκολα, αβίαστα και εποικοδομητικά, ασκώντας παράλληλα την αυτόνομη βούληση και συμμετοχή του».⁹ Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συνεισφέρουν ώστε:

- να γίνει η πληροφόρηση προσιτή σε όλες τις κοινωνικές και πολιτισμικές βαθμίδες, καθώς η γνώση και ο χειρισμός των νέων τεχνολογιών, αποτελούν οικονομική και πολιτική δύναμη
- να ενισχυθούν οι ικανότητες κριτικής σκέψης
- να προωθηθεί η κοινωνική ανάπτυξη, η σχολική κουλτούρα και η συνεργατική μάθηση
- να προσφερθεί ποικιλία ερεθισμάτων
- να εφαρμοστεί η κριτική παιδαγωγική και να γίνει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση των γνωστικών αντικείμενων
- να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία

⁸Ι.Ε.Π., *Ιστορία Κοινωνικών Επιστημών*, Βιβλίο Μαθητή για τη Γ' τάξη του Γενικού Λυκείου, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος, 2015, σ.178.

⁹Αθηνά Ντούλια, *Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες – όρια – Προοπτικές*, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010.

- να εφαρμόζονται μέθοδοι και περιεχόμενα διδασκαλίας που να διευκολύνουν τη διαδικασία κατανόησης κατασκευής της γνώσης
- να χρησιμοποιούνται πρακτικές και μέθοδοι προκειμένου να επιτευχθεί ισότητα ανάμεσα στους μαθητές.¹⁰

Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να βοηθήσουν την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Να ενισχύσουν την ομαδική δουλειά και να καλλιεργήσουν δεξιότητες συμμετοχής, έκφρασης και πολιτιστικής παραγωγής. Ο ψηφιακός γραμματισμός μέσα από εφαρμογές, παιχνίδια, λογισμικά web2.0 (mindmaps, word clouds, puzzles), επικοινωνιακά και ψηφιακά μέσα λειτουργεί δημιουργικά, ενώ είναι μέσον διαφοροποιημένης διδασκαλίας που αίρει τις αποστάσεις ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους. Ιδιαίτερα η εισαγωγή της ρομποτικής στην εκπαίδευση, αποτελεί ένα ελκυστικό και ενδιαφέρον πεδίο που εμπνέει στο μαθητή και ενισχύει τη διάθεση να εμπλακεί στη δράση και να μελετήσει διαθεματικά όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Η ανάπτυξη αναλυτικής, συνθετικής και κριτικής σκέψης, η άσκηση στην επίλυση προβλημάτων γίνεται με έναν πρωτότυπο, ελκυστικό και διασκεδαστικό τρόπο για το παιδί, μέσα από ποικίλα και ενδιαφέροντα ερεθίσματα που ενθαρρύνουν την ερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω υλοποιήσαμε το eTwinning έργο «FolkTales & STEAM.CLIL» στο 14^ο Νηπιαγωγείο Κέρκυρας, κατά τη διάρκεια του οποίου τα λαϊκά παραμύθια έξι διαφορετικών χωρών έγιναν αντικείμενο έμπνευσης, σχεδιασμού, αλληλεπίδρασης, επικοινωνίας και συνεργασίας από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς έξι διαφορετικών σχολείων. Η ανάδειξη και η διαφύλαξη της ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς, η μέθοδος STEAM που ενισχύει τη μάθηση μέσα από την προσέγγιση των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών, της τεχνολογίας, της μηχανικής και των τεχνών, η προσέγγιση CLIL, που έχει στόχο τη συνδυαστική διδασκαλία γλώσσας και γνωστικού αντικείμενου, η χρήση ΤΠΕ και καινοτόμων ψηφιακών εργαλείων και μέσων, δημιούργησε μία κοινή πορεία ως προς τη στοχοθεσία και τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Κυρίως, δημιούργησε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ανταλλαγής και πολλαπλών εμπειριών και αποτελεσμάτων που θα παρουσιάσουμε παρακάτω.

2. Το eTwinning έργο: “FOLK [TALES@STEAM.CLIL](#)”

Το eTwinning έργο, «FolkTales @ STEAM.CLIL», αποτελεί ένα δημιουργικό ταξίδι σχολείων από τη Σλοβακία, την Πολωνία, τη Ρουμανία, την Τουρκία και την Ελλάδα. Οι μικροί μαθητές γνωρίζουν λαϊκά παραμύ-

¹⁰Μαρία Μαυρομμάτη, *Νέες Τεχνολογίες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, μια εφαρμογή στο μάθημα της ιστορίας, Διδακτορική Διατριβή στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 2011, σ. 87.*

θια των χωρών αυτών, επικοινωνούν και συνεργάζονται ανταλλάσσοντας στοιχεία της πολιτιστικής τους κληρονομιάς και εμπλέκονται σε δραστηριότητες STE(A)M και εισαγωγής στην Εκπαιδευτική Ρομποτική. Παράλληλα, δίνεται έμφαση στην ενδυνάμωση της μητρικής γλώσσας με στοιχεία της μεθόδου CLIL.

Το έργο «FolkTales@STEAM.CLIL», εντάσσεται στη μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας (εμπλουτισμός του προφορικού λόγου, φωνολογική επίγνωση, απομνημόνευση κειμένων, συζήτηση-ερμηνεία, επαφή με τη λογοτεχνία, παραγωγή κειμένων από τα παιδιά, κ.ά.), αλλά οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να ενσωματώνονται στους στόχους όλων των μαθησιακών περιοχών σύμφωνα με τις αρχές της διαθεματικότητας: εξοικείωση με καταστάσεις προβληματισμού και διεξαγωγής έρευνας, σχέδιο, κατασκευές, δραματοποιήσεις, επαφή με την κουλτούρα και τον πολιτισμό του τόπου τους, της χώρας τους και άλλων λαών, χρήση των ΤΠΕ, και κυρίως να είναι συμβατές με τη STE(A)M προσέγγιση στις μικρές ηλικίες και τις αρχές της μεθόδου CLIL.

Κατά τη διεξαγωγή του έργου, επιδιώξαμε τα παιδιά:

- να αναζητήσουν, να γνωρίσουν και να ανταλλάξουν στοιχεία της πολιτιστικής τους κληρονομιάς εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές μεταξύ παραδόσεων από διάφορες ευρωπαϊκές χώρες.
- να ενδυναμώσουν τη μητρική τους γλώσσα μέσα από την αφήγηση και τη δημιουργική γραφή.
- να καλλιεργήσουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, αλλά και δεξιότητες όπως η λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλήματος, η κριτική σκέψη, η παρατήρηση και η αλγοριθμική προσέγγιση.
- να προάγουν τον επιστημονικό τους γραμματισμό, αναπτύσσοντας και κατάλληλο λεξιλόγιο.
- να χρησιμοποιούν διάφορα προγραμματιζόμενα παιχνίδια (BeeBot) και να εντοπίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά τους (ενεργοποίηση-απενεργοποίηση, εντολές κίνησης- κατεύθυνσης, μνήμη).

Το έργο «FolkTales@STEAM.CLIL», υλοποιήθηκε με σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές (δραστηριότητες STEAM, Ρομποτική για παιδιά, αναζήτηση πληροφορίας με όχημα την τεχνολογία και τη διαδικτυακή πύλη της Europa), ενώ παράλληλα χρησιμοποιήθηκαν διάφορες παιδαγωγικοί μέθοδοι για την οργάνωση των εξατομικευμένων και ομαδικών δραστηριοτήτων: ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, βιωματική προσέγγιση με έμφαση στην αυτενεργό μάθηση, καταγίγισμός ιδεών – συζήτηση, παιχνίδια ρόλων, αφήγηση-ανάγνωση κειμένων, ενεργητική ακρόαση, αυθεντικά υλικά, κατασκευές και δημιουργίες. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη χρήση των ΤΠΕ σε αυθεντικές διαδικασίες και εναλλακτικά περιβάλλοντα μάθησης και στην αναπαράσταση καταστάσεων, φαινομένων και εννοιών με ποικίλα μέσα.

Τα νήπια εργάστηκαν σε ομάδες αλλά και εξατομικευμένα, ενώ ενθαρρύνθηκαν να καταθέσουν τις ιδέες τους, να ανακαλούν προϋπάρχουσες γνώσεις και πληροφορίες και να τις συσχετίσουν με νέες, ώστε να οδηγηθούν στην παραγωγή γνώσης που βρίσκει εφαρμογές στην καθημερινή τους ζωή.

Η επικοινωνία μεταξύ των συνεργατών υπήρξε συνεχής και αφορούσε τόσο στον σχεδιασμό του έργου, όσο και στην υλοποίησή του. Οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου μας με τις ιδρύτριες του έργου, αναλάβαμε το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, σύμφωνα και τις προτάσεις των υπολοίπων εταίρων και αναλάβαμε την καθοδήγηση των νέων eTwinners μελών του έργου.

Παρακάτω παρουσιάζουμε συνοπτικά τις διδακτικές ενότητες του προγράμματος:

2.1. Δραστηριότητες ανακάλυψης της ποικιλομορφίας της ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς

Αναζήτηση πληροφοριών για δημιουργία βίντεο σχετικά με την πολιτιστική κληρονομιά του τόπου μας (με όχημα την Τεχνολογία και τη διαδικτυακή πύλη της [Europeana](https://europeana.eu)).

Ανάρτηση πληροφοριών σχετικά με έθιμα των χωρών των εταίρων στο Twinspace και αναβίωση εθίμων.

Δημιουργία e-book: Χριστουγεννιάτικα έθιμα στην Ευρώπη (<https://en.calameo.com/>)

Ανταλλαγή χριστουγεννιάτικων καρτών με τους εταίρους.



Εικόνα 14: Έθιμα της Ευρώπης



Εικόνα 15: Χριστουγεννιάτικα έθιμα e- book

2.2. Δραστηριότητες ανακάλυψης των λαϊκών παραμυθιών

Λαϊκά παραμύθια από τις ευρωπαϊκές χώρες γίνονται αντικείμενο αφήγησης, θεατρικού παιχνιδιού, εικαστικών δημιουργιών, δημιουργικής γλωσσικής παραγωγής και έκφρασης, ενώ δημιουργήθηκε και μια συλλογή με αυτά σε ηλεκτρονική μορφή (<https://www.storyjumper.com/>). Τα λαϊκά παραμύθια, τα οποία αξιοποιήθηκαν στο έργο ήταν:

- Ο ποντικός και η θυγατέρα του (Ελλάδα, 14ο Νηπιαγωγείο Κέρκυρας)
- Το μαγικό τσουκάλι (Σλοβακία)
- Ο μύθος του Βασιλίσκου (Πολωνία)
- Ο Κελογλάν και το μαγικό τσουκάλι (Τουρκία)
- Η κατσίκά και ο σκαντζόχοιρος (Σλοβακία)
- Η κυρά Καλή και οι 12 μήνες (Ελλάδα, 3^ο Νηπιαγωγείο Τριλόφου Θεσσαλονίκης)



Εικόνα 16: Δραματοποίηση «Η κατσίκά και ο σκαντζόχοιρος»



Εικόνα 4: Εικαστικές δημιουργίες «Ποντίκια»

Στο νηπιαγωγείο μας, ένα ζευγάρι κούκλες «κερκυραίοι παππούδες», λειτούργησαν ως εμψυχωτές δίνοντας μια παιγνιώδη διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενσαρκώνοντας τους κατεξοχήν παραδοσιακούς αφηγητές των λαϊκών παραμυθιών. Επιπλέον, μία γιαγιά νηπίου μας επισκέφθηκε για να αφηγηθεί λαϊκά παραμύθια του τόπου μας.



Εικόνα 5: «Οι Κερκυραίοι παππούδες»

2.3. Δραστηριότητες STEAM

Κατά την τελευταία δεκαετία η φιλοσοφία STEAM και η Ρομποτική έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και των ερευνητών ως ισχυρό διδακτικό εργαλείο για την ανάπτυξη γνωστικο-κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν πρωτοβουλίες σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, προάγοντας τη διερευνητική μάθηση. Το έργο καινοτομεί συνδυάζοντας τις σύγχρονες αυτές πρακτικές για την προσέγγιση της λαϊκής παράδοσης. Μέσα από χαρακτηριστικά λαϊκά παραμύθια των συμμετεχόντων χωρών, που λειτούργησαν ως πλαίσιο δράσης και ενεργοποίησης της φαντασίας και τη χρήση της Bee-Bot, ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την ανάπτυξη γνωστικών δομών από τα παιδιά, πετύχαμε να κινητοποιήσουμε το ενδιαφέρον των νηπίων εξασφαλίζοντας την ενεργή συμμετοχή τους και εμπλέκοντάς τα σε ποικιλία διαθεματικών δραστηριοτήτων.

Οι δραστηριότητες STEAM έφεραν τα παιδιά σε επαφή με τον μαγικό κόσμο των Επιστημών μέσα από πειράματα, φύλλα εργασίας κωδικοποίησης-αποκωδικοποίησης, παιχνίδια προσανατολισμού και κατανόησης χωροχρονικών εννοιών και την προσέγγιση στόχων από τις μαθησιακές περιοχές των Μαθηματικών (χώρος και γεωμετρία, προσανατολισμός στον χώρο, μετρήσεις, επίλυση Προβλήματος), της Φυσικής (ιδιότητες ύλης, επίπλευση και βύθιση, ηλιακή και αιολική ενέργεια, διαφανή και αδιαφανή αντικείμενα), της Μηχανικής (συμπεριφορά και ιδιότητες υλικών, κατασκευών), της Τέχνης (ζωγραφική, κατασκευή κούκλας, δημιουργία έργων δύο και τριών διαστάσεων, κουκλοθέατρο) και της Τεχνολογίας (επικοινωνία, ψηφιακά παιχνίδια, εργαλεία web 2.0, ρομποτική).



Εικόνα 617: Δημιουργία λογότυπου για τη δράση



Εικόνα 18: Πειράματα για την ηλιακή και την αιολική ενέργεια



Εικόνα 19: Ρομποτική

2.4. Η συνεργατική μας ιστορία

Ακολούθησε η συγγραφή του συνεργατικού παραμυθιού που συνδύαζε στοιχεία και ήρωες από όλα τα παραμύθια και η επεξεργασία του. Κάθε σχολείο πρότεινε τη δική του συνέχεια για την ιστορία («σκυταλοπαραμύθι») σε συνεργατικό έγγραφο **Google**. Τα παιδιά συνεργάστηκαν στη δημιουργία και εικονογράφηση (<http://colorillo.com/>) της συνεργατικής ιστορίας (τελικό προϊόν του έργου), το αρχείο της οποίας μετατράπηκε σε ηλεκτρονικό βιβλίο (<https://www.flipsnack.com/>), αλλά και στη δημιουργία του χάρτη της ιστορίας (<https://www.easel.ly/blog/es/login/>). Ολοκληρώσαμε με δραστηριότητες κατανόησης χαρτών και τη δημιουργία τρισδιάστατων κατασκευών για την τελική πρόκληση του έργου που ήταν η κατασκευή της μακέτας της ιστορίας μας, όπου θα κινούνταν τα ρομπότ μας σε διάδραση με τους ήρωες και κατά την αναδιήγηση της ιστορίας

από τα παιδιά. Η διαδικασία καταγράφηκε σε βίντεο από το κάθε σχολείο τα οποία διαμοιράστηκαν στην πλατφόρμα της δράσης ενισχύοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ μας.



Εικόνα 9: Εικονογράφηση ιστορίας



Εικόνα 10: Ο χάρτης της ιστορίας

3. Αποτελέσματα

Η υλοποίηση της συγκεκριμένης δράσης λειτούργησε θετικά προσφέροντάς μας πολλαπλά οφέλη και αναδεικνύοντας τη σημασία της χρήσης των Τεχνολογιών web 2.0 στην εκπαιδευτική πράξη. Η χρήση της Τεχνολογίας, διατρέχει όλο το έργο εισάγοντας καινοτόμες παρεμβάσεις στη μαθησιακή διαδικασία με βασική επιδίωξη την παρουσίαση του Twinspace, ως ασφαλούς πλαισίου επικοινωνίας. Χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία που προήγαγαν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ όλων των συμμετεχόντων, προωθώντας την επίτευξη των αρχικών στόχων.

Ειδικότερα αξιοποιήθηκαν εργαλεία από τις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά όπως, επεξεργαστές φωτογραφίας για τη δημιουργία αφισών, διαφόρων φωτοκολλάζ και του λογότυπου. Επεξεργαστές βίντεο για τις παρουσιάσεις των σχολείων και διαφόρων δραστηριοτήτων. Εργαλεία δημιουργίας διαδραστικών χαρτών, δημιουργίας ψηφιακών βιβλίων και ζωγραφικής on line. Συνεργατικά εργαλεία παρουσιάσεων των δραστηριοτήτων μας (Google docs, Google presentations/ Google slides), εικονικοί πίνακες για αναρτήσεις παρουσιάσεων των σχολείων και φωτογραφιών της

διάχυσης, αλλά και διαμοιρασμού υλικού. Επιπλέον αξιοποιήθηκαν εφαρμογές εννοιολογικής χαρτογράφησης και δημιουργίας διαδραστικών εικόνων, αλλά και τα εικονικά δωμάτια προβολής (Watch2gether) για την ταυτόχρονη παρακολούθηση βίντεο, ενώ οι φόρμες google χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση του έργου από παιδιά, εκπαιδευτικούς και γονείς.

Στο πλαίσιο της δράσης, ενισχύθηκε η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μας μονάδας αλλά και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των άλλων σχολείων. Η επικοινωνία και ανταλλαγή τόσο κατά το σχεδιασμό του έργου, όσο και κατά την υλοποίηση και αξιολόγηση ήταν πολύ ικανοποιητική μεταξύ όλων των εμπλεκομένων. Μέσα από την πλατφόρμα του Twinspace, επιτεύχθηκε με επιτυχία η επικοινωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες (σχολικές μονάδες, εκπαιδευτικούς, μαθητές), η παρουσίαση και η ανταλλαγή υλικού.

Επιπλέον, το έργο συνέβαλε στην ανανέωση και στον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εισάγοντας νέες στρατηγικές, νέες μεθόδους, καινούρια πρωτότυπα υλικά, νέα διδακτικά αντικείμενα στο σχολικό πρόγραμμα, ενεργοποιώντας ταυτόχρονα τη συμμετοχικότητα των μαθητών και την αμφίδρομη επικοινωνία, μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων.

Οι προτεινόμενες δραστηριότητες δημιούργησαν τις συνθήκες που βοηθούν τον μαθητή να διαμορφώσει θετική στάση απέναντι στη ζωή, τη συνεργασία, τη δημοκρατική διάθεση, την αποδοχή της διαφορετικότητας χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις και στερεότυπα. Η χρήση Bee-Bot και η εμπλοκή των «Κερκυραίων παππούδων» (ένα ζευγάρι κούκλες, παππούς και γιαγιά, που έπαιξαν τον ρόλο των εμψυχωτών) ενεργοποίησαν την έμφυτη περιέργεια των παιδιών, τη συμμετοχή τους και το ενδιαφέρον τους για το θέμα και έδωσαν στις δραστηριότητες μία παιγνιώδη διάσταση. Η επαφή με παιδιά της ηλικίας τους από άλλες χώρες μέσα από την πλατφόρμα του Twinspace, και η δημιουργία ευκαιριών για παραγωγή πρωτότυπων κειμένων από τα ίδια τα παιδιά (συνεργατική ιστορία) λειτούργησαν θετικά, ώστε όχι μόνο να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών για το θέμα, αλλά και να το κρατήσουν αμείωτο καθ' όλη τη διάρκειά του. Σημαντικό ρόλο έπαιξε επίσης η εμπλοκή των γονιών στο έργο, με τη δημιουργία κούκλας από ανακυκλώσιμα υλικά για τους ήρωες του δικού μας λαϊκού παραμυθιού.

Οι δραστηριότητες STEAM που υλοποιήθηκαν έδωσαν στους μαθητές την ευκαιρία να πειραματιστούν, να εξερευνήσουν και να διασκεδάσουν ανακαλύπτοντας και οικοδομώντας τη γνώση μέσα από στοιχεία της πολιτιστικής τους κληρονομιάς. Τα παιδιά συνειδητοποίησαν την αξία της λαϊκής μας παράδοσης και ανέπτυξαν δεξιότητες που αφορούν στις νέες τεχνολογίες και κρίνονται απαραίτητες για τους αυριανούς πολίτες.

Κατανόησαν σε σημαντικό βαθμό την αξία της γραφής ως πηγή ευχαρίστησης και απόλαυσης, καλλιεργώντας τη φιλιαναγνωσία και τη δημιουργική σκέψη.

Το σχολείο ανέπτυξε δεσμούς με την κοινωνία, μέσα από τον πολιτισμό και την τεχνολογία και έγινε φορέας, που ανταποκρίνεται στις πολιτισμικές απαιτήσεις και στις κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής. Το σημαντικότερο όμως αποτέλεσμα είναι πως παιδιά και εκπαιδευτικοί ένιωσαν ισότιμα μέλη μιας ευρύτερης πολυπολιτισμικής κοινότητας, καθώς ενισχύθηκε η αίσθηση ότι ανήκουν στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο. Το σχολείο μας αποτέλεσε γέφυρα επικοινωνίας που συνέδεσε τη λαϊκή μας παράδοση με τις σύγχρονες κοινωνικές και τεχνολογικές προκλήσεις, δίνοντας ίσες ευκαιρίες σε όλα τα νήπια και λειτουργώντας αντισταθμιστικά στην πρόσβαση στη γνώση.

Το έργο παρουσιάστηκε στους γονείς των νηπίων σε μικρή εκδήλωση, ενώ αποτέλεσε και το θέμα της καλοκαιρινής μας γιορτής, αποσπώντας πολύ θετικά σχόλια από όλους. Τα ευρωπαϊκά λαϊκά παραμύθια εκτυπώθηκαν με τη μορφή μικρού βιβλίου και μοιράστηκαν στα παιδιά ως ενθύμιο. Η διάχυση του έργου έγινε μέσα από το ιστολόγιο του σχολείου, ενώ έγιναν αναρτήσεις και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Προς αυτή την κατεύθυνση συμμετείχαμε στη δράση STEM Discovery Week 2019 και παρουσιάσαμε δραστηριότητες του έργου στις εκπαιδευτικούς των Νηπιαγωγείων της Κέρκυρας, στην ετήσια επιμορφωτική εκδήλωση, της Συντονίστριας Εκπαιδευτικού Έργου.

ΠΡΟΑΓΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΝΥΠΑΡΞΗ ΣΕ ΜΙΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ. ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

Νικόλαος Καμέας

Abstract

This paper is referred to an innovative intercultural educational program which was implemented in public and minority primary schools in Xanthi, Thrace. The main purpose of the program was to create a favorable climate for meeting, getting to know and building friendly relationships between students from three public and minority primary schools, from different geographical areas of Xanthi, with different social and cultural characteristics, religion and language, children by the Muslim minority and the Christian majority, through a well-designed intersectionality school-activities program, which included psychomotor and musical-motor activities, communication and collaboration games, artistic, theatrical, music and digital educational activities, and other experiential activities (eg meetings and lunches) etc. The program was structured on the basis of an experiential approach to the fundamental concepts/values /principles/ideals related to Human Rights, the Olympic Idea and the European Union of Peoples. The method used was “the project method” The program was implemented during the 2014-2016 school years. Two hundred sixty-four (264) Christian and Muslim students from public and minority elementary schools of the Prefecture of Xanthi participated. a large number of teachers of various specialties has collaborated IN the framework of the program. Also, there was collaboration with scientific institutions and institutions. In addition, this program has been integrated into a number of wider - mainly European - programs and communities (e-Twinning, Teachers4Europe etc.) and has been honored with numerous awards and commendations. A significant number of deliverables were also created. Finally, the indicative evaluation carried out showed positive results while clearly demonstrating the need for similar actions and programs.

A. Εισαγωγή

Η διαμόρφωση των πολυπολιτισμικών κοινωνιών σήμερα σε ευρωπαϊκό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο, αντανακλάται εμφανώς και στην πραγματικότητα της σύγχρονης σχολικής ζωής. Στην Ελλάδα, τα σχολεία, ανά την επικράτεια, αποτελούνται πλέον από μαθητές/τριες με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαίο, η παιδευτική διαδικασία να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την οικοδόμηση μίας ειρηνικής και δημιουργικής συνθήκης συνύπαρξης μεταξύ των μαθητών/τριών με πολιτισμικές ή και άλλες διαφορές. Για την

επιτυχία του παραπάνω σκοπού θα πρέπει να υπάρξει κατάλληλος παιδαγωγικός σχεδιασμός και προγραμματισμός.

Έτσι, σύμφωνα με τα παραπάνω, οι μαθητές/τριες, ως αυριανοί πολίτες και συμπολίτες, είναι σκόπιμο να αποκτήσουν μία κοινή ταυτότητα, χωρίς να απολέσουν την ήδη υπάρχουσα (ταυτότητά τους), αφενός διατηρώντας τη διαφορετικότητά (τους) και αφετέρου βιώνοντας εμπειρικά τη συνάντηση και την επικοινωνία με το(ν) «άλλο», το(ν) «διαφορετικό». Η οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ μαθητών/τριών από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, η δημιουργία ενός δικτύου από παιδιά ή ομάδες παιδιών, με μία κοινή ταυτότητα, όπως είναι εν προκειμένω η ευρωπαϊκή, μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τη δημιουργία ουσιαστικότερων σχέσεων, σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο συνάντησης, γνωριμίας και επικοινωνίας. Η αναγνώριση και η αποδοχή του «άλλου» μέσα στην ομάδα, η αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ομάδα, παράλληλα με το βίωμα κοινών εμπειριών και τον ανάλογο αναστοχασμό, μέσα σε ένα κατάλληλα σχεδιασμένο πρόγραμμα δράσεων, μπορεί, μαζί με την κατανόηση των όποιων διαφορών, κοινωνικών, πολιτισμικών κ.λπ., να φέρει στο φως αντίστοιχες ομοιότητες, αλλά και δυνατότητες συμμετοχής, ελευθερίας στην επιλογή και δημιουργίας,¹ τόσο ατομικά, όσο και συλλογικά.

Σε αυτήν την κατεύθυνση προώθησης της ειρήνης και της αλληλοκατανόησης, ο αθλητισμός, η φυσική αγωγή² και ειδικότερα οι βιωματικές, ομαδοσυνεργατικές δράσεις και οι κινητικές και ρυθμικές δραστηριότητες, παράλληλα με τη χρήση νέων τεχνολογιών, αποτελούν ένα προνομιακό πεδίο καλλιέργειας: α) της διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας³ μεταξύ των μαθητών και μαθητριών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα,⁴ β) της διαμόρφωσης μίας κοινής συλλογικής ταυτότητας, και γ) της ανάδειξης ατομικών και συλλογικών δυνατοτήτων σε γνωστικό, κινητικό, κοινωνικό, συναισθηματικό και ηθικό επίπεδο.⁵

¹ Petra Gieß-Stüber, "Development of Intercultural Skills through Sport and Physical Education in Europe", in: *Sport facing the test of cultural diversity*, William Gasparini & Aurélie Cometti, Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2010, 23-29.

² Όλγα Κούλη & Αθανάσιος Παπαϊωάννου, «Διαπολιτισμική Προσέγγιση στη Φυσική Αγωγή», *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, τόμος 4 (2006), 168-181.

³ όπ.παρ.

⁴ Olga Dorokhina, Milan Hosta & Jacco van Sterkenburg, *Targeting Social Cohesion in Post-Conflict Societies through Sport*, Strasbourg: Council of Europe, 2011.

⁵ Νικόλαος Διγγελίδης, «Η Φυσική Αγωγή Σήμερα. Εισαγωγή», *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, τόμος 4 (2006), 126 -130 & Γεώργιος Μπαλασάς, Μιλτιάδης Πρώιος, Γεώργιος Δογάνης, & Δημήτριος Μπαλασάς, «Ηθική Ανάπτυξη και Φυσική Αγωγή - Αθλητισμός», *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, τόμος 4 (2006), 225 - 236.

Σκεπτικό/Προβληματική της δράσης

Πιο συγκεκριμένα, με βάση τα προαναφερθέντα, η αρμονική συμβίωση και η βελτίωση των σχέσεων σε όλα τα επίπεδα του βίου, μεταξύ των ανθρώπων των δύο θρησκευτικών κοινοτήτων της Θράκης, χριστιανικής και μουσουλμανικής, αποτελεί ζητούμενο προς ανάπτυξη, με σκοπό την κοινωνική και ατομική πρόοδο και ευημερία. Βασικό σκοπό του παρόντος καινοτόμου προγράμματος αποτέλεσε η καλλιέργεια εκείνων των συνθηκών, που θα προωθήσουν τη δυνατότητα «συνάντησης» και γνωριμίας μεταξύ των μαθητών/τριών του δημοτικού σχολείου, ως μελλοντικών ενηλίκων, επί της ουσίας Ευρωπαίων πολιτών και συμπολιτών σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, όπως είναι η Θράκη, με διαφορετική θρησκεία και γλώσσα, κουλτούρα και παράδοση, αλλά με αλληλοσεβασμό και αμοιβαία εκτίμηση. Η βιωματική κατανόηση της ευρωπαϊκής ιδέας και προοπτικής μπορεί να δώσει την ευκαιρία για την οικοδόμηση μιας ειρηνικής συνθήκης με στόχο την ευημερία και την ανάπτυξη όλων. Αυτό μπορεί από ευκαίριο να γίνει εφικτό, με βιωματικό και μόνον τρόπο, μέσα από την εμπειρική επαφή των παιδιών με κατάλληλες δραστηριότητες και πρακτικές: η τέχνη, οι ομαδοσυνεργατικές, βιωματικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες, καθώς και ο «υγιής» αθλητισμός, συνθέτουν ένα προνομιακό πεδίο ατομικής και συλλογικής δυνατότητας για ανάπτυξη, προάγοντας ταυτόχρονα τη σύμπραξη και τη συνεργασία. Έτσι, σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, όπως είναι η Θράκη, έχοντας ως όχημα τις παραπάνω δράσεις, μπορεί να επιδιωχθεί/επιτευχθεί η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος, σεβασμού, αλληλοκατανόησης και αποδοχής του «άλλου», αλλά και του ίδιου του εαυτού,⁶ με βάση τη βιωματική προσέγγιση: α) των αξιών και των αρχών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και β) της δυνατότητας που παρέχεται στο πλαίσιο λειτουργίας της Ε.Ε για ειρηνική & δημιουργική συνύπαρξη μεταξύ των Ευρωπαίων πολιτών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Μέθοδος

Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του σχεδίου εργασίας (project).

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα του προγράμματος-βάσει των ενδεικτικών αξιολογήσεων-κρίνονται ιδιαίτερος ενθαρρυντικά και προτρεπτικά για την υλοποίηση παρόμοιων προγραμμάτων.

⁶ Όλγα Κούλη & Αθανάσιος Παπαϊωάννου, «Διαπολιτισμική Προσέγγιση στη Φυσική Αγωγή», *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, τόμος 4 (2006), 168-181.

Σκοποί

Α. Η γνωριμία, η επικοινωνία και η συνάντηση μεταξύ μαθητών/τριών από διαφορετικά σχολεία του νομού Ξάνθης (ορεινός όγκος, πόλη, κάμπος), ως μελλοντικών ευρωπαίων πολιτών και συμπολιτών, μέσω της διαμόρφωσης κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας.

Β. Η διαμόρφωση θετικού κλίματος σχετικά με την Ε.Ε., με βάση τη βιωματική κατανόηση και γνώση της ευρωπαϊκής ιδέας και προοπτικής για ανάπτυξη, συνεργασία και ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικά πολιτιστικά, κοινωνικά χαρακτηριστικά, θρησκεία ή και γλώσσα.

Γ. Η εμπειρία της συνεργασίας, της ομαδικής λειτουργίας και της δυνατότητας για προσωπική και συλλογική ανάπτυξη, μακριά από κάθε μορφή διάκρισης ή αποκλεισμού.

Στόχοι

Α. Καλλιέργεια κοινωνικών, συναισθηματικών, κινητικών και διανοητικών δεξιοτήτων.

Β. Η μετάδοση των αξιών του προγράμματος και η εφαρμογή των πρακτικών που υλοποιήθηκαν, στη σχολική (διαθεματικά) και εξωσχολική ζωή των μαθητών/τριών. Σύνδεση του προγράμματος με την τοπική κοινωνία.

Ταυτότητα προγράμματος:

- ✓ *Teachers4Europe*. Ευρωπαϊκή Επιτροπή στην Ελλάδα.⁷
- ✓ *e-Twinning*. Διαδικτυακή, Ευρωπαϊκή, Σχολική κοινότητα.
- ✓ *Europe Direct Xanthi*. Ευρωπαϊκή Επιτροπή στην Ελλάδα. Ετήσιος προγραμματισμός δράσεων 2016.
- ✓ *Erasmus + KA2: Πολυπολιτισμικά Σχολεία-Ενίσχυση του πολιτισμικού και γλωσσικού θησαυρού της Ευρώπης μέσω των δασκάλων. Περιφερειακή Διεύθυνση Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης.*

Σχολεία υλοποίησης /Συνεργασία:

Περιφέρεια Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ξάνθης.

Τα βασικά συνεργαζόμενα σχολεία ήταν τρία, όμως στο πλαίσιο του προγράμματος υπήρξε πλήθος επιμέρους συνεργασιών (και) με άλλα σχολεία.

⁷ Νικόλαος Καμέας, «Παίζουμε και Μαθαίνουμε Μαζί για την Ευρώπη: το Μεγάλο μας Σπίτι», *Teachers4Europe.gr*. (19.10.2016).

- 8/θ Μειονοτικό Δ.Σ Μύκης, 67100, Ξάνθη
Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο: mail@dim-meion-mykis.xan.sch.gr
Ιστοσελίδα: <http://dim-meion-mykis.xan.sch.gr/>
Ιστολόγιο: <http://dimmeionmykis.blogspot.gr/>
- 7ο Δ.Σ Ξάνθης
- Δ.Σ Διομήδειας Ξάνθης

Πρωταγωνιστές:

- (54) Πενήντα τέσσερις χριστιανοί/ες και μουσουλμάνοι/ες μαθητές/τριες:
 - Ε' Τάξη, 8/θ Μειονοτικό Δ.Σ Μύκης, Μαθητές/τριες: (24) Είκοσι τέσσερις
 - Δ' Τάξη, 7ο Δ.Σ Ξάνθης, Μαθητές/τριες (17) Δεκαεπτά
- Γ' Τάξη Δ.Σ Διομήδειας Ξάνθης, Μαθητές/τριες (13) Δεκατρείς
- Κατά περίπτωση, (210) επιπλέον διακόσιοι/ες δέκα μαθητές/τριες από άλλα, διαφορετικά μειονοτικά και δημόσια σχολεία του ν. Ξάνθης

Υπεύθυνος προγράμματος:

Νικόλαος Καμέας, Εκπαιδευτικός ΠΕ11, 8/θ Μειονοτικό Δ.Σ Μύκης, Ξάνθη, Υπεύθυνος Σχεδιασμού, Συντονισμού & Υλοποίησης Προγράμματος

Συντελεστές/Συνεργάτες:

Συνεργάστηκαν (5) πέντε, εκπαιδευτικοί από τα τρία βασικά (συνεργαζόμενα) σχολεία. Επιπλέον συνεργάστηκαν -κατά περίπτωση- άλλοι (9) εκπαιδευτικοί από διαφορετικά σχολεία.

- (5) Χριστιανοί/ες και μουσουλμάνοι εκπαιδευτικοί:
- Νικόλαος Παπαδημητρίου, ΠΕ70, 8/θ Μειονοτικό Δ.Σ Μύκης, Ξάνθη
Υπεύθυνος Ψηφιακών Δράσεων & Ιστολογίου
- Μαρία Κουγιουμτζόγλου, ΠΕ06, 8/θ Μειονοτικό Δ.Σ Μύκης, Ξάνθη
Υπεύθυνη Καλλιτεχνικών Δράσεων & Ξένων Γλωσσών
- Αχμέτ Χουσεΐν-Μπασιά, ΠΕ73, 8/θ Μειονοτικό Δ.Σ Μύκης, Ξάνθη
Υπεύθυνος Καλλιτεχνικών Δράσεων & Κατασκευών
- Ελένη Μακρή, ΠΕ70, 7ο Δ.Σ Ξάνθης
Υπεύθυνη Καλλιτεχνικών & Παιδαγωγικών Δράσεων
- Γεωργία Παρασκευοπούλου, ΠΕ70, Δημοτικό Σχολείο Διομήδειας, Ξάνθη
Υπεύθυνη Καλλιτεχνικών & Παιδαγωγικών Δράσεων

Συνεργαζόμενοι φορείς/πρόσωπα:

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή στην Ελλάδα-Teachers4Europe
- Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

- Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Δ.Π.Θ.
- (4) Τέσσερα μέλη Δ.Ε.Π, Σ.Ε.Φ.Α.Α, Δ.Π.Θ.
 - κ. Ευάγγελος Αλμπανίδης, Καθηγητής
 - κ. Θωμάς Κουρτέσης, Αναπληρωτής Καθηγητής
 - κ. Ουρανία Ματσούκα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
 - κ. Αντώνιος Καμπάς, Αναπληρωτής Καθηγητής
- Europe Direct Xanthi
- Υπεύθυνη Ενημέρωσης και Πληροφόρησης Europe Direct Xanthi:
 - κ. Γεωργία Θεοδώρα Ιντζέ
- (2) Δύο Teachers4Europe Ambassadors:
 - κ. Ευγενία Θεοδοσιάδου, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε. Ξάνθης
 - κ. Κωνσταντίνος Κωστούδης, Εκπαιδευτικός, Δ/ντης 1^{ου} Δ.Σ Ξάνθης

Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης:

- Οκτώβριος 2014-Απρίλιος 2016
- Εβδομαδιαίες δραστηριότητες (1-3) μιας έως τριών ωρών.

Μεθοδολογία

Για την υλοποίηση του προγράμματος, με βάση τη μέθοδο Project ή σχέδιο εργασίας⁸ το κέντρο βάρους της διαδικασίας μεταφέρθηκε από τον/την εκπαιδευτικό στους/στις μαθητές/τριες οι οποίοι και κλήθηκαν να πάρουν τις βασικές αποφάσεις-με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού. Δόθηκε έμφαση στον βιωματικό χαρακτήρα των δράσεων, βάσει των προτέρων εμπειριών των μαθητών/τριών σε συνδυασμό με τη διερεύνηση και ανακάλυψη νέων εμπειριών,⁹ στο πλαίσιο μίας ευρύτερης, ολικής προσέγγισης του θέματος, μέσω δράσεων, που άπτονταν των ενδιαφερόντων των παιδιών, ενώ στοχευμένα, υπήρχε ευελιξία σχετικά με τα περιεχόμενα, ώστε να δίνεται διαρκώς στους/στις μαθητές/τριες η δυνατότητα λήψης των αποφάσεων, προάγοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη δημιουργικότητα και την αυτενέργεια των παιδιών. Παράλληλα, με τη συνεργασία και την ομαδικότητα, μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων ομαδο-συνεργατικών δράσεων, που μαζί με τη χρήση των Τ.Π.Ε, πραγμάτωσαν τη σύνδεση της θεματικής του προγράμματος με τα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος: Φυσική Αγωγή¹⁰ Γλώσσα, Ιστορία,

⁸ Κώστας Χρυσafίδης, *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg, 2006.

⁹ Βασίλης Ι. Κόμης, *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών πληροφορίας και των επικοινωνιών*, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, 2004.

¹⁰ Παγώνα Μπουρνέλλη, Δήμητρα Κουτσούκη, Μαγδαληνή Ζωγράφου, Ιωάννης Αγγελονίδης, Δημήτρης Χατζόπουλος, Ολυμπία Αγαλιανού, *Φυσική Αγωγή Γ' & Δ' Δημοτικού. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, 2007 & Πρακτικά εργασιών

Πληροφορική, Ξένες Γλώσσες, Μουσική, Μελέτη του Περιβάλλοντος, Εικαστικά, Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή και Θεατρική αγωγή, στο πλαίσιο μίας διαθεματικής προσέγγισης.¹¹

Επίσης, επί μέρους και υποστηρικτικά στην παραπάνω μεθοδολογία, εναλλάσσονταν οι μέθοδοι διδασκαλίας: α) της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, β) συγκλίνουσας εφευρετικότητας, γ) αποκλίνουσας παραγωγικότητας και δ) του μη αποκλεισμού.¹² Τέλος, αξίζει να τονιστεί πως μεγάλο μέρος των δράσεων υλοποιήθηκε τόσο στην ελληνική όσο και στην αγγλική γλώσσα,¹³ τονίζοντας έτσι την ευρωπαϊκή διάσταση του προγράμματος και ενισχύοντας ταυτόχρονα τον γλωσσικό πλούτο των μαθητών/τριών.

Β. Υλοποίηση προγράμματος

Παρουσιάζεται το πρόγραμμα όπως υλοποιήθηκε κατά το δεύτερο έτος υλοποίησης, 2015-2016.

Αρχική φάση/Σχεδιασμός

Προβληματισμός/Διερεύνηση/Ανάδυση Προβλήματος. Μία (1) διδακτική ώρα:

Από την αρχική υλοποίηση του καινοτόμου προγράμματος, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ευρωπαϊκού προσανατολισμού την προηγούμενη σχολική χρονιά, 2014-2015 και τη διάχυση των αποτελεσμάτων στο σύνολο των μαθητών/τριών των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν, διαμορφώθηκε ανάμεσα σε όλους τους/τις μαθητές/τριες των σχολείων, μία δυναμική περαιτέρω συνέχισης ανάλογων προγραμμάτων. Η παραπάνω τάση καταγράφηκε από τις/τους εκπαιδευτικούς, μέσα από συζητήσεις με τους/τις μαθητές/τριες που έλαβαν μέρος στα προγράμματα της προηγούμενης χρονιάς (2014-2015) και θα λάμβαναν μέρος στο νέο πρόγραμμα (2015-2016). Οι παρακάτω φράσεις ανήκουν στους/στις μαθητές/τριες:

- Θέλω να ξανασυναντηθώ με τους/τις μαθητές/τριες που γνώρισα και έπαιξα μαζί τους πέρυσι. Δε νομίζω πως μας χωρίζει τίποτα
- Θέλω να μάθω περισσότερα και να καταλάβω καλύτερα σχετικά με την Ε.Ε.
- Θέλω να μάθω για την Ευρωπαϊκή Ένωση

Νικόλαος Διγγελίδης, Ιωάννης Θεοδωράκης, Ελένη Ζέτου, Ιωάννης Δήμας, *Φυσική Αγωγή Ε' & ΣΤ' Δημοτικού Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, 2006.

¹¹ Χρήστος Θεοφιλίδης, *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρη, 1997.

¹² Νικόλαος Διγγελίδης, *Το φάσμα των μεθόδων διδασκαλίας στη Φυσική Αγωγή: από τη θεωρία στην πράξη*, Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη, 2007.

¹³ Ευαγγελία Σουλιώτη, & Τζένη Παγγέ, «Διαθεματικές προεκτάσεις στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας: Πρακτικές εφαρμογές με τη χρήση της μεθόδου Project και των Νέων τεχνολογιών», *Τα Εκπαιδευτικά*, 8 (2005), 75-76.

- Θέλω πολύ να γνωρίσω καινούργιους/ες φίλους/ες από άλλα σχολεία

Καταιγισμός Ιδεών-Καταγραφή: Ζωγραφιές, ιδέες και απόψεις για τις θεματικές του προγράμματος. Μία (1) διδακτική ώρα:

Τελικός Σχεδιασμός/Προγραμματισμός/Ενημέρωση γονέων. Μία (1) διδακτική ώρα. Ακολούθως οι μαθητές/τριες αποφάσισαν για τα περιεχόμενα των δράσεων με βάση τα ενδιαφέροντά τους: παιχνίδι, βιωματικές/κινητικές/παιγνιώδεις/καλλιτεχνικές/ψηφιακές δράσεις, συναντήσεις, εκδρομές, μεταξύ τους γνωριμία και διαρκής επικοινωνία, φαγητό σε κοινές συναντήσεις, αθλητισμός και ξεναγήσεις σε καινούργια μέρη. Στη συνέχεια, έγινε ο απαραίτητος προγραμματισμός και σχεδιασμός, κυρίως όσον αφορά τον συντονισμό των παράλληλων δράσεων στα συνεργαζόμενα σχολεία, ώστε να εξελίσσεται ταυτόχρονα και ομοιόμορφα το πρόγραμμα. Τέλος, πραγματοποιήθηκε ενημέρωση των γονέων για το πρόγραμμα και τους διενεμήθησαν τα απαραίτητα προς υπογραφή έντυπα συγκατάθεσης.

Δημιουργία Ομάδων/Ονοματοδοσία. Μία (1) διδακτική ώρα:

α) Ευρωπαίοι, β) Ευρωχώρα, γ) Μυκιώτες, δ) Τα 12 αστέρια, ε) Η ευρωπαϊκή παρέα, στ) Η Ένωση των μαθητών, ζ) Τα ευρωπαϊκά παιδιά, η) Γονδολιέρηδες, θ) Ταυρομάχοι, ι) Βίκινγκς, κ) Beatles.

1^η ΦΑΣΗ: Δραστηριότητες αφόρμησης. Τρεις (3) διδακτικές ώρες.

Οι δραστηριότητες αφόρμησης έχουν σκοπό να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών σχετικά με αντικείμενο του προγράμματος, ώστε να διερευνήσουν περισσότερο, να ανακαλύψουν και τελικά να κατακτήσουν την ανάλογη γνώση. Η βιωματική προσέγγιση ενός διδακτικού αντικειμένου, μέσα από τον ρυθμό και την κίνηση, αποτελεί μία ελκυστική και άμεση δυνατότητα γνωριμίας και επαφής με το θέμα, παρακινώντας τους/τις μαθητές/τριες για περαιτέρω έρευνα.

Μουσικοκινητική δράση. Οι μαθητές/τριες του Μειονοτικού Δημοτικού Σχολείου Μύκης, μετά από πρόσκληση που τους απήλυθη η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στην Ελλάδα, και το Europe Direct Xanthi, συμμετείχαν στις εκδηλώσεις, με τίτλο: Νεολαία σε κίνηση/Youth on the move, στην κεντρική πλατεία της πόλης της Ξάνθης. Οι μαθητές/τριες, παρουσίασαν με ρυθμό και κίνηση όλες τις χώρες τις Ε.Ε., με την Ελλάδα, ως γενέτειρα του ευρωπαϊκού πολιτισμού να έχει την πρωτοκαθεδρία.

Ψηφιακά παιχνίδια. Γωνιά του παιδιού. Επίσημη ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

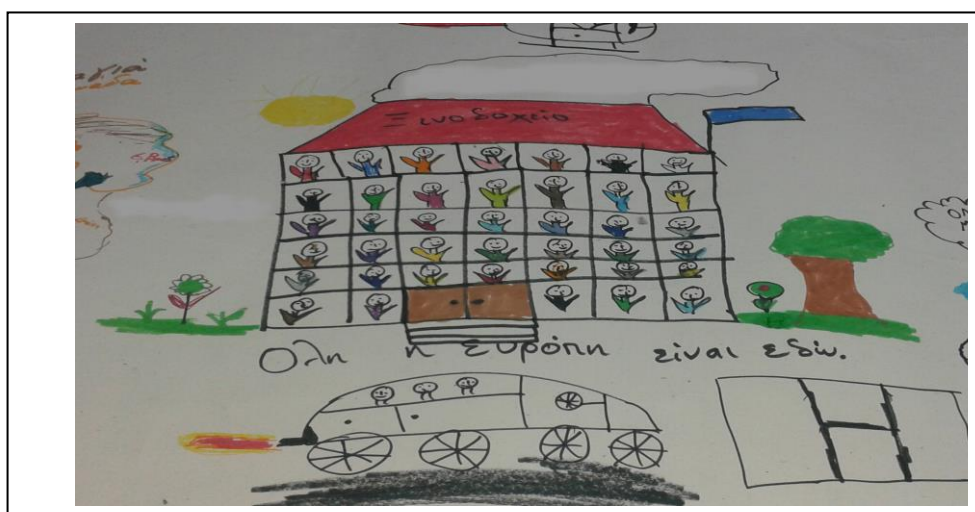
Στοχευμένη διαδικτυακή αναζήτηση. Επίσημη ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

2^η ΦΑΣΗ: Αρχική αξιολόγηση. Καλλιτεχνικές δραστηριότητες/Κατασκευές. Δράσεις γνωριμίας & επικοινωνίας. Έξι (6) διδακτικές ώρες.

Τι γνωρίζαμε αρχικά; Θεωρήθηκε σημαντικό, στο ξεκίνημα του προγράμματος να υπάρχει σημείο αναφοράς σχετικά, α) με τις αρχικές γνώσεις των μαθητών/τριών πάνω στο θέμα και β) με τις επιθυμίες τους και τα συναισθήματά τους, έτσι ώστε ακολούθως να μπορούν να παρατηρηθούν οι αλλαγές/διαφορές που πιθανόν να προκύψουν. Επ' ουδενί δεν μπορεί να μιλήσει κανείς για μία αξιολόγηση ερευνητικού τύπου, παρόλα μόνον για μία ενδεικτική αξιολόγηση, που σκοπός ήταν, αφενός να λειτουργήσει υποστηρικτικά στην πορεία του προγράμματος και αφετέρου να δώσει χρήσιμες, ενδεικτικές πληροφορίες μετά το τέλος (του προγράμματος).

Γνώση και Φαντασία για την Ε.Ε. Έντυπα ερωτήσεων: α) τι ξέρω, β) τι θέλω και γ) τι φαντάζομαι για την Ε.Ε.

Τι ξέρω, τι θέλω, τι φαντάζομαι για τους/τις καινούργιους/ες μου φίλους/ες. Συζήτηση.



Εικόνα 1. Ενωμένοι Ευρωπαίοι Καλλιτέχνες. Καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Ζωγραφιές/Κατασκευές από χαρτόνι. Καλλιτεχνική έκθεση

Δράσεις γνωριμίας & επικοινωνίας

Επιλογή/κατασκευή της ευρωπαϊκής μασκότ κάθε σχολείου.

Κάθε ένα από τα συνεργαζόμενα σχολεία, επέλεξε ή κατασκεύασε τη δική του ευρωπαϊκή μασκότ: 8/Θ Μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο Μύκης: Γιουροπάκης/*Europakis*, 7ο Δ. Σ Ξάνθης: Μικρή Παλλού, η πολυταξιδεμένη, Δημοτικό Δ.Σ Διομήδειας: Σοφευρούλα

Ταυτότητες, φυλλάδια γνωριμίας. Σχετικά με εμένα. *About Me*. Ανταλλαγή ταυτοτήτων. Φυλλάδια γνωριμίας/εικονικές ταυτότητες, ένα στα ελ-

ληνικά και ένα στα αγγλικά, με: α) το όνομα β) βασικές πληροφορίες (αγαπημένο παιχνίδι, φαγητό κ.λπ.) και γ) μία φωτογραφία ή μία ζωγραφιά. Ανταλλαγή ταυτοτήτων μεταξύ των μαθητών/τριών.

Συλλογή/Αποστολή/Ανταλλαγή δώρων.

Ανταλλαγές μασκότ. Η ευρωπαϊκή μασκότ κάθε σχολείου, μαζί με το ημερολόγιό της, ταξίδεψε και φιλοξενήθηκε κάθε μέρα και σε ένα διαφορετικό σπίτι, στα σπίτια όλων των μαθητών/τριών των άλλων σχολείων. Η μασκότ κατέγραφε (τα παιδιά που τη φιλοξενούσαν) καθημερι-νά την εμπειρία της από τη φιλοξενία, στο ημερολόγιο που έχει μαζί της. Έπειτα, κάθε μασκότ επέστρεψε στο σχολείο της, με το ημερολόγιο της γεμάτο πληροφορίες για την καθημερινότητα για κάθε έναν/μία μαθητή/τρια από τα άλλα σχολεία.

Διαδικτυακή «συνάντηση» μέσω skype. Μπορούμε να είμαστε μαζί, αρκεί να το θέλουμε...!!!

3^η ΦΑΣΗ: Συλλογή/Επεξεργασία δεδομένων. Παρουσιάσεις από τις ομάδες. Τέσσερις (4) διδακτικές ώρες.

Πάμε να εξερευνήσουμε την Ευρώπη. Let's Explore Europe. Συλλογή υλικού για την Ε.Ε., επεξεργασία και παρουσίαση από τις ομάδες στην ολομέλεια της τάξης. Η εργασία πραγματοποιήθηκε στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα.

4^η ΦΑΣΗ: Δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού. Εννέα (9) διδακτικές ώρες.

Εκπαιδευτική ταινία μικρού μήκους: Ευρώπη: Το Μεγάλο μας Σπίτι. Οι μαθητές/τριες του 8/θέσιου Μειονοτικού Σχολείου Μύκης, πρωταγωνίστησαν στην εκπαιδευτική ταινία με τίτλο *Ευρώπη: Το Μεγάλο μας Σπίτι*. Η ταινία παρουσίασε, με τρόπο συμβολικό την ιστορία της Ε.Ε.

2^{ος} Διεθνής Μαθητικός Διαγωνισμός Ταινιών Μικρού Μήκους, Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας & Θρησκευμάτων.

1^η Ραδιοφωνική εκπομπή στο *European School Radio*: 8/θέσιο Μειονοτικό Σχολείο Μύκης. Ραδιοφωνική εκπομπή, με τίτλο: *Ο Μύθος της Ευρώπης*.

2^η Ραδιοφωνική εκπομπή στην αγγλική γλώσσα στο διαδικτυακό *European School Radio*: 8/θέσιο Μειονοτικό Σχολείο Μύκης. Ραδιοφωνική εκπομπή, στην αγγλική γλώσσα, με τίτλο: *European Travelers*.

Ραδιοφωνικό ηχητικό μήνυμα στο *European School Radio*: 8/θέσιο Μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο Μύκης. 3^ο Φεστιβάλ Μαθητικού Ραδιοφώνου. Πα-νελλήνιος διαγωνισμός ηχητικού μηνύματος και τραγουδιού με θέμα τα ανθρώπινα δικαιώματα. Υπουργείο Παιδείας,

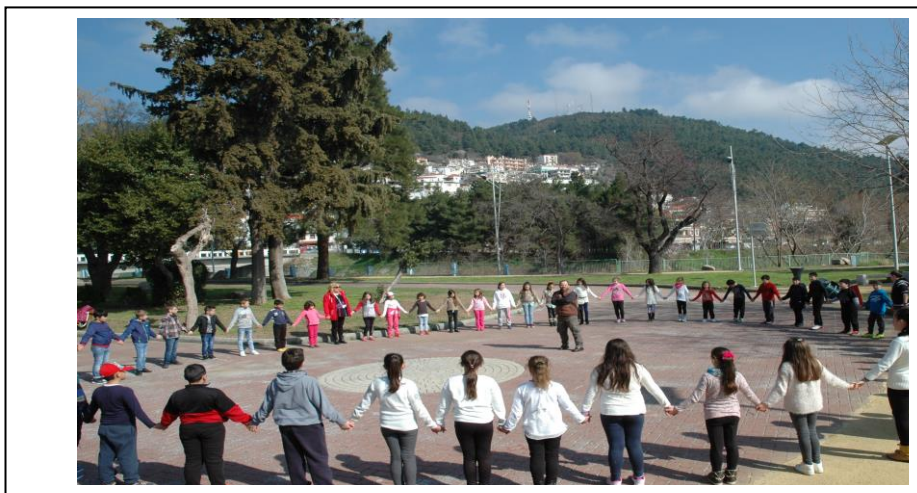
Έρευνας και Θρησκευμά-των. Ο τίτλος του ραδιοφωνικού μηνύματος: *Μία ευκαιρία για τ' ανθρώπι-να δικαιώματα.*

Θεατρικό. Ευρωπαϊκή Ένωση: προσδοκίες & προβλήματα μέσα από τα μάτια των παιδιών. Οι μαθητές/τριες του 7^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ξάνθης, έγραψαν το σενάριο και πρωταγωνίστησαν στο μικρό θεατρικό έργο με τίτλο: Ευρωπαϊκή Ένωση: προσδοκίες & προβλήματα μέσα από τα μάτια των παιδιών.

Τραγούδι για την Ευρωπαϊκή Ένωση: Η Ελλάδα ξεκινά για την Ευρώπη...!! 7ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης. Στίχοι του μαθητή Δημήτρη Αγορούδη και μουσική της εκπαιδευτικού μουσικής κ. Δώρας Κονδελίδου.

5^η ΦΑΣΗ: Εκπαιδευτικές εκδρομές. Οκτώ (8) διδακτικές ώρες:

1^η Εκπαιδευτική εκδρομή. Διά ζώσης γνωριμία. Συνάντηση. Επικοινωνία. Γνώση. Η πρώτη εκπαιδευτική εκδρομή πραγματοποιήθηκε στην Ξάνθη, αρχικά στο χώρο του *Europe Direct Xanthi*, στην Πολυτεχνική Σχολή του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και έπειτα στο πάρκο του «Λιμνίου». Οι μαθητές/τριες και των τριών συνεργαζόμενων σχολείων συναντήθηκαν για πρώτη φορά από κοντά, μέσα σε ένα πολύ ευχάριστο κλίμα: ξεναγήθηκαν στον χώρο, συμμετείχαν σε παιγνιώδεις ομαδοσυνεργατικές δράσεις γνωριμίας και επικοινωνίας, με σκοπό την ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ τους, αλλά και την απόκτηση γνώσης για την Ε.Ε. Τέλος, έφαγαν όλοι μαζί φαγητά που έφεραν από τα σπίτια τους και τα πρόσφεραν το ένα παιδί στο άλλο.



Εικόνα 2. Ξάνθη. Εκπαιδευτική εκδρομή. Μουσικοκινητική αγωγή. Δράσεις γνωριμίας και επικοινωνίας

2^η Εκπαιδευτική εκδρομή. Διά ζώσης γνωριμία. Συνάντηση. Επικοινωνία. Γνώση. Η δεύτερη εκπαιδευτική εκδρομή πραγματοποιήθηκε στην Κομοτηνή, στον χώρο της Σχολής Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Οι μαθητές/τριες συμ-

μετείχαν: α) σε διαδραστική παρουσίαση της ιστορίας των Ολυμπιακών Αγώνων, για παιδιά και β) σε πρόγραμμα βιωματικών κινητικών δράσεων και με σκοπό, αφενός την καλύτερη γνωριμία και επικοινωνία μεταξύ τους και αφετέρου τη γνώση για την Ε.Ε.



Εικόνα 3. Κομοτηνή. Εκπαιδευτική εκδρομή. Ψυχοκινητική δραστηριότητα. Ομαδικά παιχνίδια

6^η ΦΑΣΗ: Δραστηριότητες με χρήση Τ. Π.Ε. Πέντε (5) διδακτικές ώρες:

Ιστολόγιο προγράμματος. Αξίζει να σημειωθεί η δημιουργία του ιστολογίου του προγράμματος, <http://paizontaseuropaika.blogspot.gr/> το οποίο αποτέλεσε, από την πρώτη στιγμή, σημείο αναφοράς και επικοινωνίας για τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και για τους γονείς και τους/τις εκπαιδευτικούς των τριών συνεργαζόμενων σχολείων και όχι μόνο. Όλες οι δράσεις, όπως και κάθε πληροφορία σχετικά με το πρόγραμμα και την εξέλιξή του, αναρτώνταν άμεσα στο ιστολόγιο, προσφέροντας διαρκή ενημέρωση σε όλους, ενισχύοντας κατ' αυτό τον τρόπο την αίσθηση της κοινότητας.

Ψηφιακά παιχνίδια. Στο πλαίσιο του προγράμματος δημιουργήθηκαν ψηφιακά παιχνίδια/Quiz με σκοπό την απόκτηση γνώσης για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Μέρος των εν λόγω Quiz χρησιμοποιήθηκε και για την αξιολόγηση απόκτησης γνώσης σχετικά με την Ε.Ε.

Εκπαιδευτική δράση για τα ανθρώπινα δικαιώματα: Μία ευκαιρία για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ραδιοφωνικό μήνυμα. Ψηφιακή αφίσα. Πλήρες κείμενο.

Δημιουργία ψηφιακής παρουσίασης του προγράμματος.

7^η ΦΑΣΗ: Τελική αξιολόγηση/Αναστοχασμός/Συμπεράσματα. Τρεις (3) διδακτικές ώρες

Ομαδική Αξιολόγηση. Ψηφιακά quiz.

Διαδραστική παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε όλη τη σχολική μονάδα.

Ατομική Αξιολόγηση. Η αρχική αξιολόγηση επαναλήφθηκε στη λήξη του προγράμματος, ώστε να υπάρχει μια σαφέστερη εικόνα των αποτελεσμάτων. Συμπληρώθηκαν δύο έντυπα με ερωτήσεις: α) *Τι μάθαμε;* β) *Μιλώντας για φίλους!!*

Αποτελέσματα/Αναστοχασμός/Τελική συζήτηση/Συμπεράσματα.

Γ. Εμπειρίες – Συμπεράσματα

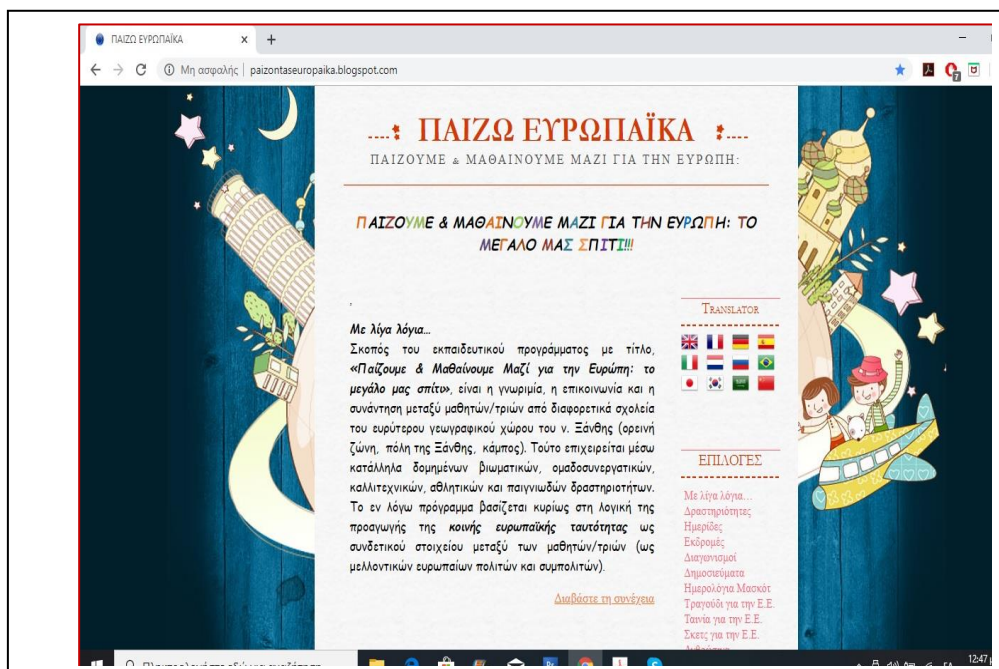
Οι εξαιρετικά θετικές εμπειρίες των μαθητών/τριων αλλά και των εκπαιδευτικών και των γονιών από το πρόγραμμα, αποτυπώνονται με ευκρίνεια στο πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό που υπάρχει διαθέσιμο στο ιστολόγιο του προγράμματος. Η επισκεψιμότητα του ιστολογίου, με (7275) επτά χιλιάδες διακόσιες εβδομήντα πέντε προβολές μέχρι τις 19/10/2016 και ενώ το πρόγραμμα έχει λήξει ήδη αρκετούς μήνες πριν, μαρτυρεί τη δυναμική του προγράμματος και την ευρύτητα της αποδοχής από το σύνολο των εμπλεκομένων -και όχι μόνο- σ' αυτή την εκπαιδευτική περιπέτεια. Επίσης, οι ατομικές και οι ομαδικές αξιολογήσεις με τους/τις μαθητές/τριες: α) να γνωρίζουν πλέον πολλά στοιχεία για την Ε.Ε. και β) να εκφράζονται με φιλικά συναισθήματα για τα παιδιά από άλλα σχολεία και να εκδηλώνουν την επιθυμία τους για συνέχιση της επικοινωνίας/φιλίας, καταδεικνύουν την επιτυχία του προγράμματος και την ανάγκη για την υλοποίηση παρόμοιων προγραμμάτων. Οι μαθητές/τριες φάνηκε να αντιλαμβάνονται βιωματικά μέσα από τις δράσεις: α) την προοπτική του να είσαι Ευρωπαίος πολίτης και β) τη δυνατότητα να συνυπάρχεις με άλλους στην πράξη, να ανακαλύπτεις ομοιότητες, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε διαφορά.

Ακόμη, ενδεικτικά, αξίζει να αναφερθούν οι έπαινοι που δέχθηκε το πρόγραμμα/ επιμέρους δράσεις του, από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, από τον Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης κ. Παναγιώτη Κεραμάρη, τον Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κ. Αναστάσιο Μάρκου. Επίσης, εκτενείς υπήρξαν οι αναφορές στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, ενώ το πρόγραμμα παρουσιάστηκε σε επιμορφωτική ημερίδα των σχολικών συμβούλων Π.Ε Ξάνθης, με θέμα την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.

Τέλος, θα πρέπει να γίνει αναφορά: α) στον μεγάλο αριθμό παραδοτέων προϊόντων, κυρίως ψηφιακό υλικό (αρχεία mp3, mp4, powerpoint κ.λπ.), που δημιουργήθηκαν και αποτελούν την «κληρονομιά» του προγράμματος, και β) στην εστίαση του προγράμματος στη σύνδεση με την

τοπική κοινωνία, μέσω της πραγματοποίησης διαφόρων δράσεων εξω-στρέφειας (εκδηλώσεις, παρουσιάσεις, εκθέσεις κ.λπ.).

Υλικό και πληροφορίες για το πρόγραμμα υπάρχουν στο ιστολόγιο του προγράμματος: <http://paizontaseuropaika.blogspot.com/>



Εικόνα 4. Η αρχική σελίδα του ιστολογίου του προγράμματος

Εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές τεχνικές ΙΙΙ

ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ. ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Νικόλαος Ανταμπούφης

Abstract

The present paper deals with a teaching proposal on the teaching of Mathematics and takes into account the cognitive social and cultural experiences of the pupil and his/her teacher in the formulation of mathematical meaning in the classroom. A multicultural school is a field giving prominence to pupils' heterogeneity that relates to the socio-cultural and political characteristics of the learning environment, such as parent education, family living standards, language code deviations, communication at school and at home as well as the student's origin group.

Most important concepts and processes of Mathematics are best taught through problem solving. Assuming that knowledge of Mathematics is the result of problem solving, it is suggested to use the SMILE (Secondary Mathematics Independent Learning Environment) teaching material through activities for which the student has no prescribed or memorized rule.

The SMILE teaching material is an alternative proposal for the teaching of Mathematics as well as an applied educational practice in student heterogeneity classes. The use of the teaching material focuses on the process of approaching and acquiring knowledge from each student individually.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει ορισμένες εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές πρακτικές με τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού, ως εναλλακτική ή συμπληρωματική μορφή διδασκαλίας των Μαθηματικών σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τις μαθηματικές επιδόσεις των μαθητών επανέρχεται τα τελευταία χρόνια με όρους μαθηματικού γραμματισμού, αναζητώντας κοινωνικο-πολιτισμικές αναγνώσεις της σχολικής αποτυχίας στα Μαθηματικά.¹ Τα αίτια της αποτυχίας εντοπίζονται σε κοινωνικο-πολιτισμικά και πολιτικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος μάθησης, όπως η μόρφωση των γονιών, το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας, οι αποκλίσεις του γλωσσικού κώδικα και γενικά της επικοινωνίας που έχει εγκαθιδρυθεί στο σχολείο και στο σπίτι καθώς και η ομάδα προέλευ-

¹ Χαράλαμπος Σακονίδης, Άννα Κλώθου, Ευάγγελος Φακούδης, Χουρμούζης Μαργαρίτης, Νικόλαος Ανταμπούφης, Αχιλλέας Δραμαλίδης & Αχμέτ Νιζάμ, «Όψεις μαθηματικού γραμματισμού: Η περίπτωση των μαθητών της μειονότητας στη Θράκη», *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Εν.Ε.Δι.Μ.*, Αθήνα, (2017), 659 – 669.

σης του μαθητή. Πρόκειται για χαρακτηριστικά που περιγράφουν, μαζί με άλλα, το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21^ο αιώνα.

Η πρόταση που παρουσιάζεται παρακάτω, στηρίζεται στην παραδοχή ότι οι περισσότερες σημαντικές έννοιες και διαδικασίες των Μαθηματικών διδάσκονται καλύτερα μέσω της επίλυσης προβλημάτων.² Ως πρόβλημα εννοείται κάθε άσκηση ή δραστηριότητα για την οποία ο/η μαθητής/τρια δεν έχει κανένα προδιαγεγραμμένο ή απομνημονευμένο κανόνα ή μέθοδο, ούτε έχει την εντύπωση ότι υπάρχει μια ορισμένη «σωστή» μέθοδος επίλυσης. Σύμφωνα με αυτή την παραδοχή, η γνώση των Μαθηματικών είναι αποτέλεσμα της επίλυσης προβλημάτων και οι μαθηματικές ιδέες απορρέουν από την εμπειρία της επίλυσης και όχι από όσα πρέπει να διδαχθούν πριν από την επίλυση προβλημάτων.³

Με βάση τα παραπάνω παρουσιάζεται και προτείνεται το εκπαιδευτικό υλικό «Μαθηματικά σε Περιβάλλον διαμορφωμένο για Αυτόνομη Μάθηση»⁴ το οποίο προέρχεται από μεταφορά, προσαρμογή και εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού υλικού SMILE (Secondary Mathematics Independent Learning Environment) που αναπτύχθηκε στη Μ. Βρετανία ως προϊόν εργασίας εκπαιδευτικών. Με τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού SMILE επιδιώκεται η βελτίωση των μαθηματικών επιδόσεων των μαθητών/τριών και η ταυτόχρονη άρση των γνωστικών εμποδίων που εμφανίζονται σε περιβάλλον όπως αυτό του πολυπολιτισμικού σχολείου.

Η πολύχρονη εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής σε σχολεία της Θράκης, γενικής ή μειονοτικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του εικοσιδύαχρονου Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων της Θράκης (ΠΕΜ) αποτελεί το παράδειγμα – κίνητρο για την πρόταση που αναπτύσσεται στα παρακάτω. Το ΠΕΜ απευθύνεται στους μειονοτικούς μαθητές της Θράκης ηλικίας 6-18 ετών (1997–2019, με ενδιάμεσες διακοπές) με στόχο τον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας και βασική του αρχή την αναγνώριση της ταυτότητας και τον σεβασμό των εθνοπολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων της μουσουλμανικής μειονότητας.

Μετά από έξι χρόνια στο απομονωμένο μειονοτικό δημοτικό σχολείο, οι μαθητές της μειονότητας φοιτούν σε δημόσια Γυμνάσια και ακολούθως Λύκεια, αμιγώς μειονοτικά στα ορεινά και μικτά στις υπόλοιπες περιο-

² John A. Van de Walle, *Μαθηματικά για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο*, Αθήνα: Γιώργος Δάρδανος, 2005.

³ James Hiebert, Thomas P. Carpenter, Elizabeth Fennema, Karen Fuson, Piet Human, Hanlie Murray, Alwyn Olivier & Diana Wearne, «Problem solving as a basis for reform in curriculum and instruction: The case of mathematics», *Educational Researcher.*, 25 (1996), 12-21.

⁴ Το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να ανακτηθεί από τη διεύθυνση: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗΣ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΘΡΑΚΗ (Σχολικά Βιβλία/Υλικά) <https://museduc.gr/>

χές.⁵ Το πλημμελώς προετοιμασμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, τα ακατάλληλα, σε πολλές περιπτώσεις, εκπαιδευτικά υλικά και το παρωχημένο Πρόγραμμα Σπουδών (δίγλωσσο στην Π/θμια εκπαίδευση με τα μαθηματικά να διδάσκονται στα τουρκικά και μονόγλωσσο στη Δ/θμια εκπαίδευση, πολιτισμικά προσανατολισμένο στο γίγνεσθαι της μειονότητας στην πρώτη και σε μια κατά κανόνα ξένη προς τη μειονότητα πλειονοτική αντίληψη στη δεύτερη) σκιαγραφούν το φτωχό επίπεδο εκπαίδευσης που προσφέρεται στα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης.⁶

Μαθηματικός Γραμματισμός και κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες της σχολικής αποτυχίας στα Μαθηματικά

Σύμφωνα με σύγχρονες οπτικές, η μάθηση και η διδασκαλία των μαθηματικών αποτελούν πρακτικές που διαμορφώνουν διαφορετικές συνθήκες πρόσβασης σε έναν «κοινωνικά προνομιούχο πόρο»⁷ και άρα διαφορετικούς «μαθηματικούς γραμματισμούς». Ο όρος αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τον ρόλο που διαδραματίζουν τα μαθηματικά στον κόσμο, ώστε να διατυπώνει κρίσεις και να λαμβάνει τεκμηριωμένες αποφάσεις που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της ζωής του ως αναστοχαζόμενου πολίτη (PISA, 2015).⁸

Η έρευνα αναδεικνύει τη σχέση μεταξύ μαθηματικής επίδοσης και κοινωνικής τάξης. Κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως η μόρφωση των γονιών, κυρίως της μητέρας, και το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας συνδέονται με την επίδοση στα Μαθηματικά.⁹ Το ίδιο και οι αποκλίσεις του γλωσσικού κώδικα και γενικά της επικοινωνίας που έχει εγκαθιδρυθεί στο σχολείο και στο σπίτι.¹⁰ Η Zevenbergen¹¹ υποδεικνύει τρεις τέτοιους τύπους επικοινωνίας: αυτήν που απαντάται στα κείμενα των μαθηματικών,

⁵ Νέλλη Ασκούνη, *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2006.

⁶ Χαράλαμπος Σακονίδης, Άννα Κλώθου, Ευάγγελος Φακούδης, Χουρμούζης Μαργαρίτης, Νικόλαος Ανταμπούφης, Αχιλλέας Δραμαλίδης & Αχμέτ Νιζάμ, «Οψεις μαθηματικού γραμματισμού: Η περίπτωση των μαθητών της μειονότητας στη Θράκη», *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Εν.Ε.Δι.Μ*, Αθήνα, (2017), 659 – 669.

⁷ Paola Valero, & Alexander Pais, «Examining Political Perspectives in Maths Education » in *Refractions of Mathematics Education*, C. Bergsten, & B. Sriraman (Eds.), Charlotte: Information Age Publ, 2015, 173-196.

⁸ OECD, «Mathematics performance (PISA)» (indicator). Doi: 10.1787/04711c74-en, (2017).

⁹ Robyn Caygill & Shara Kirkham, *Mathematics: trends in Year 5 mathematics achievement 1994 to 2006*, Wellington, NZ: Ministry of Education, 2008.

¹⁰ Ursula Hoadley «The reproduction of social class inequalities through mathematics pedagogies in South African primary schools», *Journal of Curriculum Studies*, 39(6), (2007), 679-706.

¹¹ Robyn Zevenbergen, «Cracking the “code” of mathematics classrooms», in *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning*, J. Boaler (Ed.), Westport, CT: Ablex, 2000, 201-224.

τον προφορικό λόγο της τάξης, ο οποίος διαθέτει τους δικούς του κανόνες και την επικοινωνία που αφορά αυτό που ορίζεται ως «νόμιμη γνώση» (legitimate knowledge) στην τάξη. Όσο μεγαλύτερη είναι η απόσταση μεταξύ των τύπων επικοινωνίας που υφίστανται στο σχολείο και στο σπίτι τόσο αυξάνεται η πιθανότητα αποτυχίας στα σχολικά μαθηματικά εξαιτίας των εντάσεων που αναπόφευκτα αναδεικνύει αυτή η απόσταση, δυσχεραίνοντας την πρόσβαση σε «νόμιμη» μαθηματική γνώση.¹²

Εκτός της κοινωνικής τάξης και της γλώσσας του σπιτιού, οι μαθηματικές επιδόσεις βρέθηκε να συνδέονται και με την ομάδα προέλευσης του/της μαθητή/τριας. Ειδικότερα, μαθητές/τριες της κυρίαρχης ομάδας τείνουν να παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις από αυτούς των μειονοτικών ομάδων,¹³ με διαφορά που συχνά ξεπερνά το 20%-30% ειδικά σε περιοχές υψηλών γνωστικών απαιτήσεων, όπως η άλγεβρα.¹⁴ Συνεπώς γίνεται φανερό ότι η θεώρηση των μαθηματικών ως μίας κοινωνικο-πολιτισμικής πρακτικής επιτρέπει την αναγνώριση πτυχών της παιδαγωγικής τους που μπορεί να αποκλείουν κάποιους/ες μαθητές/τριες.¹⁵

Η επίλυση προβλήματος ως διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία των Μαθηματικών στο πολυπολιτισμικό σχολείο

Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, οριοθετούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να απαντηθεί το ερώτημα σχετικά με τη διδασκαλία των Μαθηματικών στο πολυπολιτισμικό σχολείο ώστε να εξαλειφθούν οι περιπτώσεις αποκλεισμού και απομόνωσης μερίδας μαθητών/τριών. Η έρευνα έχει δείξει ότι η επίλυση προβλήματος βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με την ανάπτυξη της μαθηματικής γνώσης λόγω της δυνατότητας δημιουργίας ενός περιβάλλοντος κατασκευής της γνώσης. Η επιλογή της διδασκαλίας των Μαθηματικών με επίλυση προβλήματος ως κυρίαρχη επιλογή συνιστά μια διδακτική στρατηγική η οποία εύκολα εντάσσεται στο

¹² Richard Barwell R., Lim Chapsam, Thulisile Nkambule & Mamokgethi Setati Phakeng, «Tensions in Teaching Mathematics in Contexts of Language Diversity», in *Mathematics Education and Language Diversity*, R. Barwell et al. (Eds). Cham: New ICMI Study Series. Springer, 2016.

¹³ Heather A. Bouchee & Susane Harter, «Reflected appraisals, academic perceptions, and math/science performance during early adolescence.», *Journal of Educational Psychology*, 97(4), (2005), 673-686.

¹⁴ NCES. (2003), « Status and trends in Hispanic education.» (NCES Report No. 2003-008). Washington, DC: U.S. Department of Education. Διαθέσιμο: <http://nces.ed.gov/pubs2003/hispanics/Section9.asp> (ημερομηνία προσπέλασης 30.10.2019)

¹⁵ Χαράλαμπος Σακονίδης, Άννα Κλώθου, Ευάγγελος Φακούδης, Χουρμούζης Μαργαρίτης, Νικόλαος Ανταμπούφης, Αχιλλέας Δραμαλίδης & Αχμέτ Νιζάμ, «Οψεις μαθηματικού γραμματισμού: Η περίπτωση των μαθητών της μειονότητας στη Θράκη», *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Εν.Ε.Δι.Μ.*, Αθήνα, (2017), 659 – 669.

περιβάλλον του πολυπολιτισμικού σχολείου και διαθέτει την απαραίτητη ευελιξία που προϋποθέτει η εξατομικευμένη-διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Αναγνωρίζοντας ότι η διδασκαλία ξεκινά από τις ιδέες που έχουν ήδη τα παιδιά και τις οποίες θα χρησιμοποιήσουν για να δημιουργήσουν καινούργιες, γίνεται φανερό ότι ως προϋπόθεση της αποτελεσματικής διδασκαλίας εμφανίζεται η αλλαγή νοοτροπίας του δάσκαλου ή της δασκάλας. Είναι γενικά παραδεκτό ότι η διδασκαλία με την επίλυση προβλημάτων στρέφει τους/τις μαθητές/τριες στις ιδέες και την κατανόηση, συγκροτεί τη «μαθηματική δύναμη» και ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των παιδιών σε σχέση με τις δυνατότητές τους στα Μαθηματικά.¹⁶ Η διδασκαλία με την επίλυση προβλήματος προτρέπει στη δραστηριοποίηση όλης της τάξης σε συζήτηση, αλλά και όλων των μελών της, με δυνατότητα αξιοποίησης της διδακτικής σημασίας του λάθους. Επιπλέον, απαιτείται μεγάλη προσοχή και προσπάθεια από τον/την εκπαιδευτικό για τον σχεδιασμό και την επιλογή αποτελεσματικών δραστηριοτήτων. Η χρήση του σχολικού βιβλίου, η προσαρμογή του μαθήματος του παραδοσιακού εγχειριδίου σε νέο πλαίσιο, η χρήση εναλλακτικού – συμπληρωματικού εγκεκριμένου από το ΙΕΠ εκπαιδευτικού υλικού αλλά και η συλλογή ιδεών ή εφαρμογών από άλλες πηγές διδακτικού υλικού (περιοδικά, άρθρα, ιστοσελίδες) αποτελούν στοιχεία του προγραμματικού σχεδιασμού του/της εκπαιδευτικού.

Μαθηματικά σε περιβάλλον διαμορφωμένο για αυτόνομη μάθηση

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η απομάκρυνση από πρακτικές διδασκαλίας που αντιμετωπίζουν τη μαθηματική γνώση ως σύνολο κανόνων και τεχνικών αποτελεί βασική επιδίωξη, όπως και η ενθάρρυνση πρακτικών οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τους τις γνωστικές και πολιτισμικές εμπειρίες τόσο του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση του μαθηματικού νοήματος στην τάξη. Αυτή η θεώρηση αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην πραγματικότητα του πολυπολιτισμικού σχολείου. Σε ένα τέτοιο σχολείο, αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό η ισότιμη συμμετοχή μαθητών/τριών με διαφορετικές γλωσσικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές και κοινωνικές καταβολές μέσω της ανάδειξης και αξιοποίησης του γνωστικού, κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου που κάθε μαθητής/τρια μεταφέρει.

¹⁶ John A. Van de Walle, *Μαθηματικά για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο*, Αθήνα: Γιώργος Δάφδανος, 2005.

Το εκπαιδευτικό υλικό «Μαθηματικά σε περιβάλλον διαμορφωμένο για αυτόνομη μάθηση» (SMILE) συνιστά μια πρόταση συγκρότησης εκπαιδευτικού υλικού για τα μαθηματικά προς αυτήν την κατεύθυνση¹⁷ και είναι συγκροτημένο με τρόπο που να οδηγεί τον/την μαθητή/τρια στην ανάληψη της ευθύνης για τη μάθησή του/της και στη συζήτηση του μαθηματικού περιεχομένου με τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Κάθε δραστηριότητα ξεκινά, είτε με περιγραφή μίας κατάστασης ή γεγονότος, είτε με οδηγίες για την εκτέλεση εργασιών. Οι μαθητές/τριες παρακινούνται να προσεγγίσουν σταδιακά τη μαθηματική ιδέα που παρουσιάζεται στη συγκεκριμένη κάθε φορά δραστηριότητα. Ακολουθούν πρόσθετες ερωτήσεις και οδηγίες με αυξημένη πολλές φορές δυσκολία. Επιδιώκεται: α) η διερεύνηση της μαθηματικής ιδέας από διαφορετικές οπτικές γωνίες και η εφαρμογή της σε διαφορετικά περιβάλλοντα και β) η συσχέτισή της με άλλες μαθηματικές ή μη ιδέες, καθώς και η έκφρασή της συμβολικά. Οι 2000 περίπου δραστηριότητες είναι ταξινομημένες σε οκτώ επίπεδα δυσκολίας και κατανεμημένες σε ενότητες που αφορούν στις τέσσερις γνωστικές περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) των Μαθηματικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Καθώς δεν υπάρχει σειρά προτεραιότητας, οι δραστηριότητες επιλέγονται από τον/την εκπαιδευτικό ο οποίος συνεκτιμά τις μαθησιακές κατακτήσεις του/της κάθε μαθητή/τριας και τη διδασκόμενη ενότητα από το Α.Π. Οι κάρτες των δραστηριοτήτων συνοδεύονται από Τεύχη Απαντήσεων στις δραστηριότητες, Τεύχη Δοκιμασιών με δοκιμασίες που αντιστοιχούν στις δραστηριότητες, Τεύχη απαντήσεων στις δραστηριότητες για αποκλειστική χρήση από τον/την εκπαιδευτικό και Χάρτη Δραστηριοτήτων με ταξινόμηση κατά ενότητα και επίπεδο δυσκολίας.

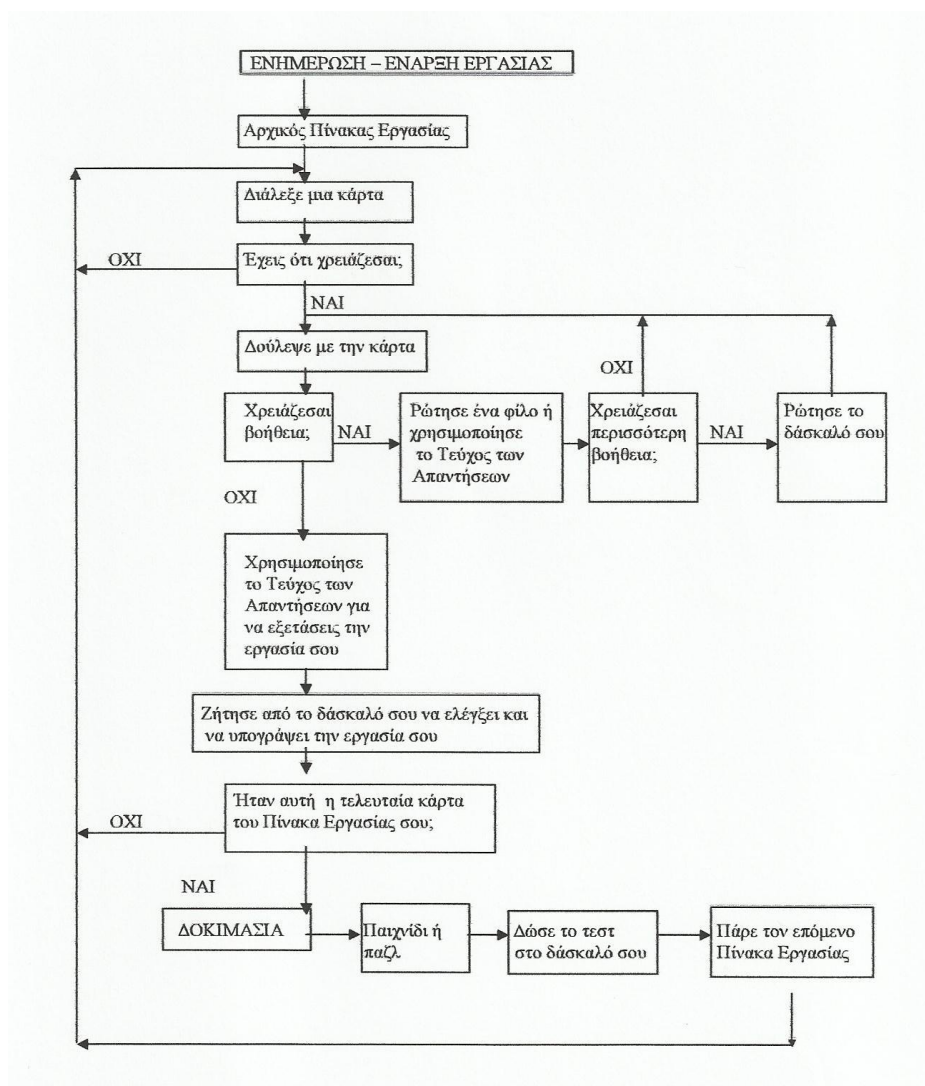
Σημαντική παράμετρος διαφοροποίησης από την κλασική διδασκαλία αποτελεί η χρήση του χώρου της αίθουσας διδασκαλίας από μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς. Υπάρχει η δυνατότητα μετακίνησης των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια του μαθήματος, είτε για να ανταλλάξουν απόψεις με κάποιο/α συμμαθητή/τρια τους, είτε για να προμηθευτούν την επόμενη δραστηριότητα. Αποφεύγεται έτσι το μοντέλο των σταθερών θέσεων στα θρανία. Ο/Η εκπαιδευτικός είναι σπάνια μπροστά στον πίνακα ή απέναντι από όλους τους μαθητές, αφού σχεδόν ποτέ δεν αναφέρεται στο σύνολο του τμήματος. Επίσης, αλλάζει η χρήση της έδρας μέσα στην αίθουσα. Από σημείο αναφοράς του/της δασκάλου/λας – καθοδηγητή/

¹⁷ Χαράλαμπος Σακονίδης, Άννα Κλώθου & Αχμέτ Νιζάμ, *Μαθηματικά σε περιβάλλον διαμορφωμένο για αυτόνομη μάθηση. Βασικές αρχές συγκρότησης, περιεχόμενο, οργάνωση και αξιοποίηση στην τάξη*, Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη (ΥΠΕΠΘ, 2007-2013 ΕΣΠΑ), 2007.

τριας γίνεται σημείο διεκπεραίωσης μέρους της διδασκαλίας με τη συμπλήρωση στατιστικών στοιχείων ή παρατηρήσεων για τους/τις μαθητές/τριες και τον σχεδιασμό του μαθήματος (δραστηριότητες, δοκιμασίες κ.λπ). Επιπρόσθετα, η χρήση του εκπαιδευτικού υλικού δημιουργεί ένα περιβάλλον που έχει σαν αποτέλεσμα την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών. Επιτρέπει ανταλλαγή απόψεων, ομαδική συζήτηση με ή χωρίς τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού. Επιτρέπει επίσης τη λειτουργία ενός/μιας μαθητή/τριας ως καθοδηγητή/τρια μιας συζήτησης που γίνεται, χωρίς τη συμμετοχή του/της εκπαιδευτικού. Συχνά τέτοιο ρόλο παίζουν μαθητές/τριες που ολοκλήρωσαν πρώτοι κάποια δραστηριότητα που απασχολεί και άλλους.

Το εκπαιδευτικό υλικό επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να έχει ελευθερία_σχεδιασμού στο μάθημα και όχι υποχρεωτικότητα να ακολουθήσει ένα μοναδικό και γραμμικό μοντέλο. Επιτρέπει επίσης να έχει ευελιξία στην επιλογή επειδή για το ίδιο θέμα υπάρχει ποικιλία επιπέδων και προσεγγίσεων. Υπάρχει η δυνατότητα αλλαγής επιμέρους βημάτων ή κατεύθυνσης του σχεδιασμού, διότι μία τέτοια αλλαγή δεν αναιρεί τα προηγούμενα βήματα, αλλά και δεν υπονομεύει τον τελικό στόχο του μαθήματος. Η διαθεματικότητα του υλικού έχει μεγάλη διδακτική αξία και είναι χρήσιμη στο πλαίσιο της σύνδεσης των μαθηματικών θεμάτων με θέματα από άλλα πεδία γνώσης. Τέλος, σημαντικό παράγοντα αποτελεί η δυνατότητα συνύπαρξης διαφορετικών ρυθμών στη χρήση του υλικού κάτι που απεγκλωβίζει τον εκπαιδευτικό αλλά και τους μαθητές από την ανάγκη να κατανοήσουν όλοι μαζί την ίδια μαθηματική πληροφορία στον ίδιο χώρο και στην ίδια χρονική στιγμή. Στην Εικόνα 1 που ακολουθεί,¹⁸ παρουσιάζεται το Διάγραμμα ροής των ενεργειών που προτείνονται για την εργασία στην τάξη.

¹⁸ όπ.παρ.



Εικόνα 1: Διάγραμμα ροής ενεργειών στην τάξη

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να σημειώσουμε ότι η επίδοση των μαθητών/τριών στα Μαθηματικά σχετίζεται και με κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η σημερινή πραγματικότητα των πολυπολιτισμικών τάξεων όπου ο/η εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει προκλήσεις και διδακτικά διλήμματα ενισχύει ακόμη περισσότερο το παραπάνω συμπέρασμα. Ως διδακτική απάντηση απέναντι στα ερωτήματα που γεννούνται μπορεί να δοθεί μέσω της διδασκαλίας των Μαθηματικών με την επίλυση προβλήματος.

Το εκπαιδευτικό υλικό «Μαθηματικά σε περιβάλλον διαμορφωμένο για αυτόνομη μάθηση» αποτελεί πρόταση προς αυτήν την κατεύθυνση. Η χρήση του υλικού επικεντρώνεται στη διαδικασία προσέγγισης και απόκτησης της γνώσης από τον/την κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά και ενθαρρύνεται η υιοθέτηση διδακτικών πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τις γνωστικές κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες του/ης μαθητή/τριας και

του/ης εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση του μαθηματικού νοήματος στην τάξη. Ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας οδήγησε τους/τις εκπαιδευτικούς στη διεύρυνση της αντίληψής τους απέναντι στο φαινόμενο της χαμηλής απόδοσης των μαθητών στα Μαθηματικά και στον απεγκλωβισμό τους από τα συνήθη στενά και μηχανιστικά πλαίσια ή τις κοινότυπες ερμηνείες. Εν κατακλείδι, το εκπαιδευτικό υλικό «Μαθηματικά σε περιβάλλον διαμορφωμένο για αυτόνομη μάθηση» αποτελεί εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία των Μαθηματικών σε όλους/ες αλλά και εφαρμοσμένη εκπαιδευτική πρακτική σε τάξεις με μαθητική ετερογένεια.

Ο ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΣ ΜΑΣ ΚΗΠΟΣ

Γεωργία Τραμπίδου

Abstract

Inspired by Odysseas Elytis lyrics "Give me mint to smell, louiza and basil" we thought to upgrade the garden of our school by planting herbs, as a first step, in the frame of the curriculum courses. Then we gave an intercultural dimension: we asked young students to "identify" plants in our garden, to name them by the name they have in their mother tongue, to find proverbs, myths, poems and recipes (perhaps) related to them, to ask their parents in case of confused knowledge. We started with the tulip. We proceeded to the mint, the plane tree, the "sours" of our garden (lemon and orange trees), the vines, the petunias and the jasmine. Working groups were formed who labored zealously. It is worth pointing out here that pupils who appear to be indolent and indifferent in the classroom, in the garden, worked intensively, cheerfully, with the shine of creation in their eyes.

Εισαγωγή

Η ζωή στη Γη έχει αναπτυχθεί για δισεκατομμύρια χρόνια ολοκληρωτικά μέσα στη δυναμική των οικοσυστημάτων του περιβάλλοντος. Κανένα είδος, ούτε ο άνθρωπος, δεν μπορεί να ζήσει μόνο του. Η ανθρώπινη ζωή δημιουργήθηκε, εξελίχθηκε και αναπτύχθηκε άρρηκτα συνδεδεμένη με το φυσικό περιβάλλον. Οι αρχαίοι λαοί, από τις απαρχές του πολιτισμού τους και πριν αναπτυχθούν οι επιστήμες, προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τη δομή και λειτουργία της φύσης, τα φυσικά φαινόμενα και τις διάφορες. Η αρμονική συνύπαρξη του ανθρώπου με τη φύση αποτελεί κοινή διαχρονική και διαπολιτισμική συνιστώσα όλων των λαών και πολιτισμών.

Σκοπός της παρούσας εκπαιδευτικής πρακτικής ήταν η διεπιστημονική, διαθεματική και ομαδική απασχόληση των μαθητών του 2^{ου} Διαπολιτισμικού Γυμνασίου Ελληνικού με τον σχολικό κήπο, παραμερίζοντας τα προβλήματα της γλώσσας και αποξένωσής τους.

Η ευχάριστη και δημιουργική απασχόληση των μαθητών του Διαπολιτισμικού σχολείου μας με τον μικρό μας κήπο και τα φυτά του αποσκοπούσε επιπλέον:

- στην αγάπη, στον σεβασμό και τη φροντίδα του σχολικού τους περιβάλλοντος και κατ' επέκταση του ευρύτερου περιβάλλοντός τους.
- στη διαθεματική προσέγγιση της φύσης.
- στην αναγωγή του περιβάλλοντος ως μίας κοινής συνιστώσας που ενώνει όλους τους λαούς στη σημερινή παγκόσμια κοινωνία μας.

Πώς προέκυψε η δράση

Η δράση προέκυψε από την ανάγκη μιας ανακαλυπτικής διδακτικής προσέγγισης και πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Βιολογίας Α' Τάξης με μαθητές από Αίγυπτο, Αλβανία, Βουλγαρία, Βραζιλία, Ινδία, Ιράν, Κολομβία, Μολδαβία, Ουγγαρία, Ουκρανία, Πολωνία, Ρουμανία, Ρωσία, Συρία, Φιλιππίνες, κατά το πρώτο σχολικό έτος φοίτησης τους σε Ελληνικό Σχολείο και σε συνεργασία με μαθητές της Γ' Τάξης στο μάθημα της Χημείας.¹

Το μάθημα της Βιολογίας στην Α' Τάξη Γυμνασίου απαιτεί καλή γνώση και χειρισμό της επιστημονικής γλώσσας και ορολογίας, καθώς και ένα καλό και συστηματικό υπόβαθρο γενικών εγκυκλοπαιδικών γνώσεων. Η επιλογή της δράσης υπαγορεύθηκε από τις διαφορετικές γλώσσες, το διαφορετικό γνωστικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, τα διαφορετικά ενδιαφέροντά και την ομαλή μετάβασή των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο στα μαθήματα φυσικών επιστημών.

Η διδασκαλία του μαθήματος της Βιολογίας σε μαθητές με διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο που έχουν ελάχιστο χρόνο που βρίσκονται στην Ελλάδα και αγνοούν την ελληνική γλώσσα και πραγματικότητα αποδείχθηκε πράγμα δύσκολο και συνάμα τρομερά ενδιαφέρον. Ανάμεσα σε επιστημονικές έννοιες, άγνωστες λέξεις και ορολογία και μάτια γεμάτα απόρίες, επιχειρήσαμε μαζί με τα παιδιά να εργαστούμε ομαδικά, να υπερβούμε τις δυσκολίες και να εμπλουτίσουμε τις γνώσεις μας.

Σύνδεση με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Σπουδών και άλλες επιστήμες

Η δραστηριότητα της καλλιέργειας και φροντίδας του κήπου, πραγματοποιήθηκε κυρίως στα πλαίσια του μαθήματος της Βιολογίας Α', με πιο ευρεία διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση (Χημεία, Βοτανική, Βιολογία, Γεωλογία-Γεωγραφία, Μυθολογία, Λαογραφία, Λογοτεχνία, Τέχνη, Διατροφή, Λεξιλόγιο,).²

¹Κυριάκος Αθανασίου, *Διδακτική της βιολογίας* (ηλεκτρ. βιβλ.), Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 2015 και Ηλίας Ματσαγγούρας, *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Ενιαίο*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, 2011.

²Ευαγγελία Μαυρικάκη, Μαριάννα Γκούβρα και Αναστασία Καμπούρη, *Βιολογία Α' Γυμνασίου*, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ, 2008, Κοσμάς Παυλόπουλος και Αναστασία Γαλάνη, *Γεωλογία – Γεωγραφία Α' Γυμνασίου*, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ, 2008 και Παναγιώτης Θεοδωρόπουλος, Παύλος Παπαθεοφάνους, Φιλένια Σιδέρη, *Χημεία Γ Γυμνασίου*, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ, 2008.

Διαπολιτισμική διάσταση

Στη συνέχεια δώσαμε διαπολιτισμική διάσταση: καλέσαμε τους μικρούς μαθητές να «αναγνωρίσουν» φυτά του κήπου, να τα ονοματίσουν με το όνομα που έχουν στην πατρίδα τους, να βρουν παροιμίες, μύθους, ποιήματα και συνταγές (ίσως) που σχετίζονται με αυτά, να ρωτήσουν τους γονείς τους σε περίπτωση συγκεχυμένης γνώσης.

Η Δράση

Καλλιεργήσαμε αρωματικά φυτά, edwidiμα βότανα και λουλούδια στον κήπο του σχολείου μας. Οι μαθητές τα φρόντιζαν και τα πότιζαν τακτικά. Με αυτήν τη δραστηριότητα τα παιδιά που ζουν σε ένα μεγάλο αστικό κέντρο διδάσκονται για τη φύση, την αγαπούν, συνειδητοποιούν τη δική τους συνεισφορά για ένα υγιές και όμορφο περιβάλλον και γνωρίζουν τη χλωρίδα της Ελλάδας. Το υλικό της δράσης εκτυπώθηκε σε μικρό φυλλάδιο, όπως επίσης είναι και διαθέσιμο στην παρακάτω ιστοσελίδα: <http://www.1gympeirath.gr/sxoleio/images/loipa-arxeia/didaskalia-ekpaidefsi/didaktikes-protaseis/fysikes-epistimes/InterculturalGarden%20.pdf>

Ενδεικτικά δίνονται οι δραστηριότητές μας για το έδαφος και την τουλίπα.

Έδαφος

Στο μάθημα της Χημείας Γ' οι μαθητές διδάσκονται την οξύτητα (pH) του εδάφους και πόσο σημαντική είναι για την επιλογή των φυτών που θα καλλιεργήσουμε. Γι' αυτόν τον λόγο, αρχικά μετρήθηκε το pH του εδάφους από διαφορετικές περιοχές του κήπου (παρτέρι, γλάστρες, ζαρντινιέρες) από μαθητές της Γ' Τάξης, οι οποίοι ενημέρωσαν τους μικρότερους συμμαθητές τους.



Εικόνα1: Μετρήσεις του pH του εδάφους. Τουλίπα

Οι μαθητές της Α' Τάξης φύτεψαν με μεγάλη χαρά βολβούς τουλίπας. Με ανυπομονησία παρακολούθησαν το φύτρωμα, το μεγάλωμα και το άνθισμά τους. Οι παρατηρήσεις σχετίστηκαν με το μάθημα της Βιολογίας (ανάπτυξη οργανισμών, φωτοσύνθεση, μεταφορά ουσιών στα φυτά).



Εικόνα 2: Καλλιέργεια τουλίπας.



Εικόνα 3: Παρακολούθηση της ανάπτυξης της τουλίπας.

Κατόπιν αναζητήθηκε η ταυτότητα της τουλίπας στη βοτανολογία, στοιχεία ονοματολογίας, προέλευσης, μυθολογίας και η τουλίπα ως πηγή έμπνευσης στη λογοτεχνία και τέχνη. Συζητήθηκαν τα κοινά στοιχεία με τις χώρες, περιοχές και πολιτισμούς καταγωγής των μαθητών. Τέλος δόθηκε το όνομα της τουλίπας στις μητρικές γλώσσες των μαθητών:³

Αλβανικά: Tulipan

Αραβικά: الخزامى

Βουλγαρικά: Лале

Ισπανικά: Tulipa

Ουγγρικά: Tulipán

Ουκρανικά: Тюльпан

Περσικά: لاله

Πολωνικά : Tulipan

Πορτογαλικά : Tulipa

Ρουμάνικα: Lalea (Tulipa)

Ρώσικα: Тюльпан

Φιλιππινέζικα: Tulipan

Ινδικά: ट्यूलिप

³Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρος Λαρούς Μπριτάννικα, Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Πάπυρος, 1990 και <https://www.wikipedia.org/>, σχ. έτη 2008-2009 και 2009-2010.

Συμπεράσματα

Με όλες τις επιμέρους δραστηριότητες επιτεύχθηκε οι μαθητές:

- να αγαπήσουν το μάθημα της Βιολογίας,
- να κατακτήσουν τους γνωστικούς στόχους, όπως ορίζονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
- να συνεργαστούν παρά τις γλωσσικές, πολιτισμικές και γνωστικές διαφορές τους,
- να συνειδητοποιήσουν και να ασκήσουν τις ικανότητές τους να διατυπώνουν τις απόψεις τους μέσα από την αναζήτηση και καταγραφή πληροφοριών, την οικοδόμηση γνώσεων και την κριτική προσέγγιση των θεμάτων,
- να καλλιεργήσουν τα ιδιαίτερα ταλέντα τους και να εκτιμήσουν τη σημασία της μελέτης των Φυσικών Επιστημών που υπάρχουν στις περισσότερες δραστηριότητες και ενέργειες μας,
- να συνδέσουν την επιστημονική γνώση με την καθημερινή πραγματικότητα και
- να αντιληφθούν με βιωματικό τρόπο ότι το φυσικό περιβάλλον είναι παράμετρος της **κοινής μας ταυτότητας**.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΑΞΗΣ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Άννα Κρανιώτη

Abstract

Summary task lists the implementation of intercultural education activity in classroom level, objectives, materials, conducting path and its results. The description and annotation of specific activity demonstrate that using similar instructional techniques and undertaking such initiatives are necessary in modern and demanding multicultural classrooms, as they can actively contribute to the constructive management and yield very positive pedagogical implications. The role of education is very important, since it is the person who determines the educational processes and has the potential, but also the obligation, to establish the appropriate learning climate and to cope effectively and flexible any problems or glitches in implementing cultural activities

Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από αληθινό σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και διακρίνεται από γνήσια αναγνώριση των επιμέρους υπαρκτών και αναπόφευκτων διαφορών των μαθητών οφείλει να απορρίπτει μονοπολιτισμικές ή μονογλωσσικές μεθόδους ή προσεγγίσεις και να υιοθετεί διδακτικές τεχνικές διαπολιτισμικού χαρακτήρα, που αναγνωρίζουν έμπρακτα το πνευματικό και πολιτισμικό παρελθόν όλων των μαθητών και τείνουν να αξιοποιήσουν δημιουργικά και εποικοδομητικά τις εμπειρίες και τις δυνατότητές τους. Όπως επισημαίνουν οι Panayiotopoulos και Nicolaidou, οι μειονοτικοί μαθητές έχουν ακόμη μεγαλύτερη ανάγκη ηθικής και συναισθηματικής υποστήριξης στην κρίσιμη και επίπονη προσπάθειά τους να εγκλιματιστούν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο στο νέο κοινωνικό πλαίσιο. Η υιοθέτηση και υλοποίηση παιδαγωγικών διαπολιτισμικών τεχνικών διδασκαλίας είναι ο απτός και συγκεκριμένος τρόπος που θα επιτρέψει την αποτελεσματική διαχείριση αυτών των σύνθετων καταστάσεων. Όπως παρατηρεί ο Ζεμπύλας, ο χειρισμός του πολύπλοκου ζητήματος «ετερότητα και ενότητα» και η προσπάθεια σύζευξής τους αποτελούν μια σημαντικότερη πρόκληση, που οι εκπαιδευτικές δομές καλούνται να αναγνωρίσουν με θάρρος και να αντιμετωπίσουν με προσοχή. Σημαίνων ρόλος στις προσπάθειες εφαρμογής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποδίδεται στους ίδιους τους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα, αλλά και την υποχρέωση, να συμβάλλουν ενεργά στην υπέρβαση παρωχημένων εθνοκεντρικών προτύπων, να αναδείξουν με γόνιμο τρόπο την πολυπολιτισμική συμβί-

ωση και συνύπαρξη μέσα στις σχολικές τάξεις και να επιδιώξουν τη δημιουργική αξιοποίησή της.¹

Η συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζει την εφαρμογή μίας δραστηριότητας διαπολιτισμικού χαρακτήρα, που πραγματοποιήθηκε σε σχολική τάξη μαθητών γυμνασίου κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015. Ειδικότερα, καταγράφει τους στόχους που τέθηκαν στην αρχή, το υλικό που δόθηκε στους μαθητές, την πορεία διεξαγωγής και υλοποίησής της και την ανταπόκριση που βρήκε και τις επιδράσεις που άσκησε σε αυτούς. Στο τέλος, επισημαίνονται προβληματισμοί που προκύπτουν από την εφαρμογή τέτοιων διδακτικών τεχνικών και ενδεχόμενοι ανασταλτικοί παράγοντες και προτείνονται τρόποι που θα μπορούσαν να βελτιώσουν ακόμη περισσότερο την εφαρμογή τους και τις θετικές συνέπειες.

Παρουσίαση δραστηριότητας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η δραστηριότητα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που παρατίθεται στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε σε μαθητές της πρώτης τάξης γυμνασίου στο πλαίσιο υλοποίησης προγραμμάτων πολιτιστικού χαρακτήρα με στόχο τον εμπλουτισμό και τη διεύρυνση του μαθήματος, όπως γίνεται στην σχολική καθημερινότητα. Αυτά τα προγράμματα υλοποιούνται σε μαθητικό ακροατήριο περίπου τριάντα μαθητών για δύο ώρες την εβδομάδα σε μια προκαθορισμένη ημέρα αμέσως μετά το τέλος του επίσημου ωρολογίου προγράμματος. Οι μαθητές που συμμετέχουν, μπορούν να προέρχονται από διάφορα τμήματα της ίδιας τάξης και όχι κατ' ανάγκη από το ίδιο τμήμα. Η υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων ξεκινά τον Νοέμβριο και ολοκληρώνεται λίγο πριν το τέλος του εκάστοτε διδακτικού έτους. Η χρησιμότητα και η μεγάλη αξία τους εντοπίζονται στο γεγονός ότι επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να επιλέξει ένα θέμα της αρεσκείας του, εφόσον το αρχικό ερέθισμα περιλαμβάνεται ως εκκίνηση σε κάποιο κεφάλαιο ενός διδακτικού αντικειμένου, και να εφαρμόσει δραστηριότητες και τεχνικές που τον απελευθερώνουν από τα, ως επί το πλείστον, αυστηρά και απαιτητικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών ή συμπληρώνουν με παιδαγωγικό και μορφωτικό τρόπο ό,τι διδάσκεται στους μαθητές σύμφωνα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Επίσης, μια τέτοια διδακτική τεχνική εκπληρώνει τις αρχές της γνήσιας διαπολιτισμικής αγωγής, η οποία, σύμφωνα με τον Ζεμπύλα, είναι αναγκαίο να καλύπτει τις σχολικές προδιαγραφές σε βάθος χρόνου με μακροπρόθεσμες στοχεύσεις και προοπτικές και όχι να περιορίζεται σε αποσπασματικές δραστηριότητες τυπικού χαρακτήρα και συντομευμένης διάρκειας.

¹Μιχαλίνος Ζεμπύλας, «Από τα Φεστιβάλ Φαγητών και Χορών στην Κριτική Διαπολιτισμική Προσέγγιση: Πόσο Μακρύς Είναι ο Δρόμος;» Παρουσίαση στο συνέδριο: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Προκλήσεις και Προοπτικές*, Κύπρος, Μάιος 2012.

Η δέκατη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου της νεοελληνικής γλώσσας στην πρώτη γυμνασίου, που έχει τον τίτλο «Γνωρίζω τον τόπο μου και τον πολιτισμό του» διδάσκεται με τον εξής συμβατικό τρόπο διδασκαλίας: όπως δηλώνεται στο σχετικό εγχειρίδιο που συμβουλευόμαστε και λαμβάνουν υπόψη οι διδάσκοντες, «Θεματικός άξονας της ενότητας είναι η γνωριμία του μαθητή με τον τόπο του και τον πολιτισμό του. Ο σκοπός είναι μέσω των κειμένων και αρκετών δραστηριοτήτων που τα συνοδεύουν, οι μαθητές να σκύψουν με ενδιαφέρον πάνω στον τόπο τους, να ψάξουν και να βρουν στοιχεία που θα τους κάνουν να γνωρίσουν καλύτερα και να προβληματιστούν γύρω από τα εξής θέματα: ποια στοιχεία συνιστούν τον πολιτισμό ενός τόπου (η τέχνη του: αρχιτεκτονική, μουσική, χορός κ.λπ., τα ήθη και έθιμά του, οι παραδόσεις του, η νοοτροπία των κατοίκων του, τα επαγγέλματα κ.ά.). Παράλληλα, οι μαθητές –ιδιαίτερα μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα- θα έχουν την ευκαιρία να προβληματιστούν για το πόσο - συχνά ασυνείδητα- διαμορφώνει ο τόπος τον άνθρωπο μέσα από εικόνες (οπτικές και ακουστικές), μυρωδιές και γεύσεις που χαράσσει στη μνήμη του από την παιδική ηλικία. Δηλαδή πώς μέσω των αισθήσεων και του πολιτισμού δένεται ο άνθρωπος με τον τόπο του».

Ωστόσο, θεωρητικά το συγκεκριμένο κεφάλαιο στοχεύει και στην καλλιέργεια του προβληματισμού για τις σχέσεις με άλλους πολιτισμούς. Για αυτόν τον λόγο προτείνει να στηθεί ένα παιχνίδι ρόλων ανάμεσα στα παιδιά τα ντόπια, όπως αποκαλούνται, και στα παιδιά που προέρχονται από αλλού, όπου θα συζητούν και θα συγκρίνουν τις πατρίδες τους ή τα ξένα παιδιά θα απαντούν σε ερωτήσεις που θα τους υποβάλλουν οι ντόπιοι μαθητές. Οι μαθητές διαβάζουν και σχολιάζουν τα τέσσερα κείμενα που υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο τους και περιγράφουν τέσσερα διαφορετικά μέρη της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, καλούνται να καταγράψουν τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους (γεωγραφική τοποθέτηση, πολιτισμός, συνήθειες), ώστε να κατανοήσουν την ιδιαιτερότητα του κάθε μέρους. Ως ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου και εμπέδωσης των νοημάτων και των μηνυμάτων της ενότητας, το βιβλίο του εκπαιδευτικού προτείνει τρεις επιμέρους δραστηριότητες. Η πρώτη είναι η καταγραφή σε μορφή προσωπικού ημερολόγιου των σκέψεων και των συναισθημάτων για τις αλλαγές που έγιναν, γίνονται και θα γίνουν στην περιοχή τους. Η δεύτερη άσκηση ζητά από τους μαθητές να γράψουν ένα άρθρο για μαθητικό έντυπο για τον τόπο τους και τις διαφορετικές πτυχές που συνθέτουν την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του. Η τρίτη δραστηριότητα εν είδει θεματικής εργασίας αναθέτει στους μαθητές τη σύνταξη ενός φυλλαδίου, το οποίο θα ενημερώνει ανθρώπους για την περιοχή τους και θα στοχεύει να τους πείσει να την επισκεφτούν.

Στόχοι

Η διαπολιτισμική δραστηριότητα που εφαρμόστηκε και παρουσιάζεται στη συγκεκριμένη εργασία, είχε ως βασικό στόχο τον εμπλουτισμό του παραπάνω παραδοσιακού και συμβατικού τρόπου διδασκαλίας με σύγχρονες διδακτικές στρατηγικές, οι οποίες διερευνούν το ίδιο θέμα από ποικίλες οπτικές και επιτρέπουν στους μαθητές να το κατανοήσουν και να το χειριστούν με πιο ενεργητικό, ουσιαστικό και παιδευτικό τρόπο μέσα από ένα πλαίσιο ίσης μεταχείρισης όλων των ατόμων και έμφασης στα κοινά στοιχεία που έχουν και όχι στις όποιες πιθανές διαφορές τους.

Υλικό και πορεία διεξαγωγής

Οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, χωρίστηκαν σε ομάδες ανομοιογενείς ως προς την εθνικότητα και το φύλο. Ως πρώτη δραστηριότητα ανατέθηκε σε αυτούς η καταγραφή και η περιγραφή των προβλημάτων και των δυσχερειών που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες στις χώρες υποδοχής τους. Ως δεύτερη δραστηριότητα προγραμματίστηκε η συσχέτιση των στοιχείων που είχαν καταγραφεί μέχρι τότε με ό,τι προβάλλεται στην τηλεόραση και στα υπόλοιπα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Ως τρίτη και τελευταία δραστηριότητα ορίστηκε ο εμπλουτισμός των δύο πρώτων επιμέρους εργασιών με βάση την άντληση πληροφοριών από προσωπικές εμπειρίες και βιώματα που ενδεχομένως υπάρχουν σε οικογενειακά περιβάλλοντα κάποιων μαθητών, όπως είναι οι μαρτυρίες γονέων. Δεδομένου ότι το πρόγραμμα είχε ουσιαστικά διάρκεια τεσσάρων μηνών (από τα τέλη Νοεμβρίου του 2014 έως τα τέλη Μαρτίου του 2015, καθώς στη συνέχεια ακολουθούν κάποιες τυπικές γραφειοκρατικές εργασίες συμπλήρωσης εγγράφων και κατάθεσής τους), δόθηκε σε κάθε δραστηριότητα ένας μήνας ως χρονικό περιθώριο υλοποίησής της. Οι μαθητές ανά ομάδες καθόριζαν κατά τις συναντήσεις τους στο σχολείο τις κινήσεις τους, έψαχναν υλικό, είτε στη βιβλιοθήκη του σχολείου, είτε στο διαδίκτυο, οργάνωναν τις σκέψεις τους, αντάλλασσαν απόψεις και όριζαν τις συγκεκριμένες κινήσεις ή δράσεις τους. Οι πρώτες δραστηριότητες ολοκληρώθηκαν σχεδόν εξ ολοκλήρου μέσα στο σχολείο, ενώ η τρίτη δραστηριότητα εκτελέστηκε εκτός σχολικής μονάδας.

Ανταπόκριση – αποτελέσματα

Στην πρώτη δραστηριότητα τέθηκε σε λειτουργία η χρήση της ταύτισης, καθώς οι μαθητές μέσω της ενσυναίσθησης προσπάθησαν να φανταστούν τη θέση του άλλου, να βιώσουν εκ των έσω τη θέση τους και να ερμηνεύσουν τα πράγματα μέσα από μια διαφορετική οπτική. Η δεύτερη δραστηριότητα αποσκοπούσε στην άσκηση της κριτικής ικανότητας και της διασταύρωσης των απόψεων που σχηματίζονται σε σχέση με ό,τι προβάλλεται στα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Η τρίτη δραστηριότητα χαρακτηριζόταν από τη βιωματική άντληση πληροφοριών και την αξιοποίηση

απόψεων από ανθρώπους που έχουν βιώσει παρόμοιες περιστάσεις στη ζωή τους.

Επιπρόσθετα, ο τρόπος οργάνωσης και υλοποίησης του προγράμματος συμφωνεί σε μία πλειάδα βασικών σημείων, τα οποία απαριθμούν οι Ανδρούσου και Μάγος σχετικά με το πώς πρέπει τέτοιες δραστηριότητες να εκτελούνται ή το πώς παρόμοιες δραστηριότητες έχουν ήδη εφαρμοστεί σε ποικίλες περιπτώσεις σε διεθνές επίπεδο. Κάποια από αυτά τα δομικά στοιχεία είναι ο μεικτός τρόπος χωρισμού των μαθητών, που ενδείκνυται ως ο ιδανικότερος για την κατανομή τους σε ομάδες, η άντληση υλικού από πηγές εκτός σχολικής μονάδας, η αναζήτηση πληροφοριών από τα ίδια τα άτομα που έχουν βιώσει τις διερευνώμενες καταστάσεις, καθώς και η διερεύνηση του συσχετισμού ανάμεσα στην επίσημη ιστορία και στην «άλλη» ιστορία, δηλαδή αυτή των αποσιωπήσεων. Στην πραγματικότητα, όταν τέτοιου είδους διδακτικές τεχνικές εκπληρώνουν τους προαναφερθέντες όρους, αποτελούν πολυπρισματικές διδακτικές μεθόδους που προσλαμβάνουν διαθεματικό χαρακτήρα και υιοθετούν προσεγγίσεις τύπου πρότζεκτ. Η συμμετοχή των μαθητών είναι πιο ενεργή από ό,τι συμβαίνει συνήθως στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, κατάβάλλεται προσπάθεια αξιοποίησης των προσωπικών και οικογενειακών βιωμάτων, συλλέγονται πληροφορίες τόσο με συμβατικούς τρόπους, όπως τα βιβλία, όσο και μέσω έρευνας, επισκέψεων και συναντήσεων, δημιουργούν μια γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινότητα, και όλα αυτά υλοποιούνται υπό τη διακριτική επίβλεψη του διδάσκοντα, ο οποίος είναι κυρίως συντονιστής και εμψυχωτής των μαθητών και ορίζει τα γενικά πλαίσια δράσης.

Αξιολόγηση της δραστηριότητας

Τέτοιες δραστηριότητες διαπολιτισμικού χαρακτήρα, ιδίως όταν εκτελούνται με παιδαγωγικό χαρακτήρα και αποτελεσματικότητα, δε βοηθούν απλώς τις μαθητικές μειονότητες να εγκλιματιστούν πιο εύκολα ή να ενταχθούν πιο ομαλά στα σχολικά και κοινωνικά δρώμενα, αλλά επιφέρουν θετικές επιδράσεις στο σύνολο των μαθητών, οι οποίοι ασκούνται έμπρακτα στη γνήσια αποδοχή της διαφορετικότητας, έρχονται σε αληθινή επαφή αναμεταξύ τους ανεξαρτήτως οποιωνδήποτε κριτηρίων ή διαχωριστικών γραμμών και μπορούν να διευρύνουν άμεσα και αποτελεσματικά τους πνευματικούς ορίζοντές τους και να καλλιεργήσουν γόνιμα την κρίση και τις νοητικές ικανότητές τους. Τόσο ο ίδιος ο μαθητής επιχειρεί μία ουσιαστική ενδοσκόπηση και καλλιεργεί τη συνδυαστική και κριτική ικανότητα, όσο και το σύνολο των μαθητών αντιλαμβάνεται ότι οι μειονοτικοί συμμαθητές τους δεν συνιστούν απειλή για την εθνική ή πολιτισμική ομοιογένεια. Με αυτόν τον τρόπο όλοι οι μαθητές μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα, να συνομιλούν μαζί της και να αναπτύσσουν υγιείς σχέσεις επικοινωνίας και εμπιστοσύνης. Όπως παρατη-

ρούν οι Ανδρούσου και Μάγος, πρόκειται για ένα πρόγραμμα αντιρατσιστικής προσέγγισης, που επιδιώκει την ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό απέναντι σε κάθε είδους διακρίσεις, στη συνειδητοποίηση των τρόπων δημιουργίας στερεοτύπων ή προκαταλήψεων και στην άμβλυνσή τους.

Επίσης, ο διαπολιτισμικός μειονοτικός μαθητής έχει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσει και να εκμεταλλευτεί έμπρακτα το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο που φέρει. Ο στόχος δεν είναι η τυπική γνωριμία με το διαφορετικό σε απλοϊκό επίπεδο ή ο υπερτονισμός των σχηματοποιημένων και αναλλοίωτων ταυτοτήτων ούτε η διοχέτευση του μηνύματος ότι οι αξίες και οι αρχές της κρατούσας ομάδας μέσα στην σχολική τάξη είναι οι σημαντικότερες και ότι αυτές οι «ελλειμματικές» καταστάσεις αντιμετωπίζονται μέσω της αφομοίωσης. Αποφεύγονται, επιπλέον, απλοϊκές δράσεις πολυπολιτισμικού χαρακτήρα, που εστιάζουν μόνο στο δίπολο διαφορά - ομοιότητα με βασικό άξονα την έννοια του πολιτισμού και αποφεύγουν εσκεμμένα να θίξουν θέματα διακρίσεων. Οι μαθητές μπορούν πιο εύκολα να εντοπίσουν στερεοτυπικές συμπεριφορές και αντιλήψεις, γεγονός που οδηγεί άμεσα στη συνειδητοποίησή τους και στη δυνατότητα αναίρεσής τους.² Από την άλλη, τίθενται στο περιθώριο όχι σπάνιες διδακτικές τεχνικές, που ενδεχόμενα έχουν καλές προθέσεις, αλλά προσλαμβάνουν επιφανειακό χαρακτήρα εξωτικού τύπου ή λαογραφικής διάστασης με έμφαση μόνο στα ιδιαίτερα πολιτιστικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα³ και εξασφαλίζεται η υλοποίηση μιας αληθινά διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία είναι αποδεσμευμένη από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και διαθέτει ελευθερία κινήσεων και επιλογών.⁴

Τέλος, είναι σημαντικό ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα μέσω του προγράμματος κινητοποιεί και εμπλέκει στη διαδικασία εξίσου τους γονείς κάποιων μαθητών. Η απαλλαγή από στερεοτυπικές αντιλήψεις και η υγιής κοινωνικοποίηση των μαθητών επιτυγχάνονται πιο αποτελεσματικά, όταν δίνεται το σχετικό ερέθισμα στα γονεϊκά περιβάλλοντα και επιδιώκεται η ενεργοποίησή τους και η εξασφάλιση της συνεργασίας τους.⁵

²Clark McKown & Michael Strambler, «Developmental Antecedents and Social and Academic Consequences of Stereotype-Consciousness in Middle Childhood», *ChildDevelopment*, 80(2009), 1643-1659.

³Μιχαλίνος Ζεμπύλας, όπ. παρ.

⁴Κωνσταντίνα Κουτρούμπα, & Αθανασία Ζησιμοπούλου, «Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, (2006), 183-201.

⁵Ελένη Κανακίδου & Βούλα Παπαγιάννη *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1998 και Κωνσταντίνα Κουτρούμπα, & Αθανασία Ζησιμοπούλου, «Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, (2006), 183-201.

Επομένως, από τα στοιχεία των γόνιμων και παιδαγωγικά αποτελεσματικών διαπολιτισμικών πρακτικών, όπως καταγράφονται στη βιβλιογραφία,⁶ ικανοποιείται μία μεγάλη ποσότητά τους. Συγκεκριμένα, ως αφετηρία λαμβάνονται τα καθημερινά βιώματα των μαθητών, οι αντιλήψεις και τα αποθέματα των γνώσεών τους και στο τέλος πραγματοποιείται η επιστροφή σε αυτά. Κατά δεύτερον, επιχειρείται η ανάδειξη της εσωτερικής διαφοροποίησης μιας κουλτούρας με τον τονισμό της διαφοράς ως συστατικού στοιχείου του «εμείς» και της σημασίας που έχει η πολλαπλότητα της κοινωνικής εμπειρίας. Επίσης, προβάλλεται η προσέγγιση και η θεώρηση της εκάστοτε κουλτούρας και ταυτότητας ως ενός στοιχείου ζωντανού, πολύμορφου και εξελισσόμενου. Τέλος, επιδιώκεται έμμεσα η κριτική αντιμετώπιση στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων μέσω της αμφισβήτησης του κυρίαρχου λόγου, της ανάπτυξης κριτικής σκέψης, της αναίρεσης της αυτονόητης βεβαιότητας ή βαρύτητας που συνήθως έχει η «προσωπική» μας αλήθεια. Όλα τα παραπάνω επιχειρούνται με τη χρήση ενεργητικών παιδαγωγικών πρακτικών, όπως είναι ο διάλογος και η ανοιχτή συζήτηση με ανταλλαγές ιδεών και πληροφοριών και η αυτενέργεια με την παραγωγή γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές και με τη δημιουργική εμπλοκή ευρύτερων κοινωνικών συνόλων, όπως οι γονείς και οι κηδεμόνες.

Τρόποι αντιμετώπισης δυσκολιών ή δυσλειτουργιών

Ο πιθανότερος κίνδυνος κατά την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η μετατροπή του σε μία δραστηριότητα πολυπολιτισμικής διάστασης με επιφανειακό χαρακτήρα.⁷ Οι μαθητές της πρώτης τάξης του γυμνασίου δεν διαθέτουν ακόμα την αναγκαία ωριμότητα, ώστε να συνειδητοποιήσουν δομικά ζητήματα της συγκεκριμένης προσπάθειας και συχνά έλκονται από επιφανειακά στοιχεία, που εστιάζουν σε πολιτισμικούς παράγοντες, αποσιωπούν τις υγιείς αλληλεπιδράσεις και στην πραγματικότητα προβάλλουν την αντίληψη του πολιτισμού ως στατικής οντότητας που χαρακτηρίζει και ξεχωρίζει κάθε άνθρωπο, συμβάλλουν στη διαιώνιση των διαφορών ή απλώς επισημαίνουν τη δυνατότητα προσέγγισης και συνεργασίας σε όχι σημαντικά ζητήματα. Έτσι, ελλοχεύει ο κίνδυνος υπερτονισμού κάποιων διαφορών, που είναι λογικό να υπάρχουν, και στη συνέχεια του κοινωνικού στιγματισμού, χωρίς να αναδεικνύονται οι συγκλίσεις και οι αλληλεπιδράσεις.

⁶Αλεξάνδρα Ανδρούσου, & Κώστας Μάγος, Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Στο: Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Νέλλη Ασκούνη, Κώστας Μάγος & Σεβαστή Χρηστίδου-Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, τόμος Β, σ. 113-163, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο 2001.

⁷Μιχαλίνος Ζεμπύλας, όπ.παρ.

Σύμφωνα με τις Μάκτρα και Κανάρια, ⁸ οι διαπολιτισμικές δραστηριότητες χρειάζεται να διαπνέονται από στενή σύνδεση με την καθημερινή ζωή των μαθητών, ώστε να αποκτούν αληθινό νόημα. Αυτή η συσχέτιση με την καθημερινότητα μπορεί να ενισχυθεί από τον εμπλουτισμό με επιμέρους εναλλακτικές και βιωματικές δραστηριότητες, κάποιες εκ των οποίων είναι τα παιχνίδια ρόλων ή ένα θεατρικό δρώμενο, στο οποίο οι μαθητές θα παρουσιάζουν τους προβληματισμούς των μειονοτικών πληθυσμών ή θα αφηγούνται διάφορα σχετικά περιστατικά, καθώς και το να επιδιώκουν την ανάδειξη της ετερογένειας εντός της ομάδας μέσω της πραγμάτευσης ερωτημάτων, όπως είναι, σε σχέση με το θέμα του συγκεκριμένου προγράμματος, το εάν έχουν όλοι οι πληθυσμοί τις ίδιες πολιτιστικές συνήθειες και αν όχι, ποιες είναι οι αιτίες για αυτό.⁹

Συμπεράσματα

Η δεδομένη και αδιαμφισβήτητη ύπαρξη των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων καθιστά επιτακτική την ανάγκη αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και εμπλουτισμού του με γνήσια παιδευτικές και μορφωτικές δραστηριότητες διαπολιτισμικού χαρακτήρα, που διαχειρίζονται γενναία το πολύπλοκο αυτό ζήτημα και αντιμετωπίζουν όλους τους μαθητές ως ισότιμες και αξιοσέβαστες υποστάσεις. Σύμφωνα με τον Ζεμπύλα,¹⁰ η άμεση και αποτελεσματική διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων με επικαιροποιημένους όρους απαιτεί την ανάληψη ουσιαστικών πρωτοβουλιών και την υιοθέτηση γνήσιων διαπολιτισμικών αρχών και πρακτικών με στόχο την αληθινή ευαισθητοποίηση των μαθητών και τον υγιή προβληματισμό τους, καθώς το σύγχρονο σχολείο δεν πρέπει να αγνοεί την ετερότητα, αλλά να την αναδεικνύει με θάρρος, να την αξιοποιεί με δημιουργικό τρόπο και να καλλιεργεί τον αμοιβαίο σεβασμό και τις γόνιμες αλληλεπιδράσεις. Οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί οφείλουν να υιοθετήσουν με τόλμη και θάρρος ανατρεπτικές τεχνικές διδασκαλίας και στρατηγικές που όχι μόνο δεν επισημαίνουν απλώς τις όποιες διαφοροποιήσεις, αλλά στοχεύουν στη σύνδεση της ετερότητας με το ανθρωπιστικό αίτημα για μία ουσιαστική και γνήσια αναδόμηση της κοινωνίας.¹¹

⁸Ραλλού Μάκτρα, & Χριστίνα Κανάρια, «Πώς μαθαίνω στη μειονοτική εκπαίδευση: προβλήματα διγλωσσίας και διδακτικές εφαρμογές», 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Αθήνα, 2010.

⁹ Στο ίδιο

¹⁰Μιχαλίνος Ζεμπύλας, όπ.παρ.

¹¹Αλεξάνδρα Ανδρούσου & Κωνσταντίνος Μάγος, «Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη», στο: Στο: Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, τόμος Β* (σσ. 113-163). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2001.

ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΓΕΦΥΡΕΣ ΚΑΙ ΗΧΗΤΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ ΚΡΑΤΗΣΗΣ ΤΥΠΟΥ Β'.

*Προσαρμόζοντας το πρόγραμμα σπουδών
στο υπάρχον ηχοτοπίο του Panopticon (Jeremy Bentham) της Κέρκυρας.*

Κυριάκος Κωλέσης

Abstract

The function of the auditory school environment, and its practical effect on learning have been adequately illustrated by research in Europe and North America during the past two decades. Yet one field has remained beyond the reach of research: that of the auditory effect of the school environment within educational units in Detention Facilities.

To that end, by using auditory reference materials (original sound recordings) from the schoolrooms of No2 Second-Chance School at Type B Detention Facility of Corfu, we studied the relationship between linguistic dynamic and soundscape within the school environment of said Detention Facility; deconstruction of the soundscape provided four discrete layers of Dominant Sounds:

- a. the “Funnel” a sound-reproduction device used in large open-air spaces mainly for announcements; akin in the consciousness of the Greek people with structures established as educational institutions, army barracks, or prisons;
- b. the School: sounds of the selfsame educational activity in the school rooms of the Detention Facility School mingled with those from a public Lower Secondary School proximal to it (at a distance of some 20 metres from the Detention Facility gate);
- c. the Guards Room and the Visiting Room: where the dominant sounds are those of linguistic violence or its aural equivalent or context;
- d. Silence: absence of sound; an aural trace of its possible climax.

Εισαγωγή

Βιώνοντας καθημερινά τη ζώσα πραγματικότητα της συμβίωσης με τους κρατούμενους-μαθητές μέσα στον χώρο του μακροχρόνιου εγκλεισμού τους, επιχειρούμε να αναδείξουμε τον ρόλο του ηχητικού περιβάλλοντος ως ρυθμιστή κάθε είδους λειτουργικής συνοχής. Στην προκειμένη περίπτωση αυτής της γλωσσικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση ενηλίκων κρατουμένων. Η μεθοδολογία της έρευνας ακολουθεί τη δυναμική εναλλαγή παραδείγματος - υπόμνησης (ηχητικού Υλικού Αναφοράς – νοηματικού δεδομένου) η οποία οδηγεί τον συνειρμό από το ηχητικό ντοκουμέντο στη συμπάθεια (συμμετοχή στο πάθος).

Βασικές ιδέες της ανάπτυξης του θέματος είναι, συνοπτικά, οι εξής:

*Τα ηχοτοπία που θα παρουσιαστούν παρακάτω αναπτύσσονται και λειτουργούν άλλοτε αυτόνομα, άλλοτε επικαλυπτόμενα και άλλοτε παραπληρωματικά.

*Τα ηχοτοπία αυτά είναι, εκ προθέσεως και εξ ανάγκης, βίαια. Τόσο τα δομικά τους συστατικά, τόσο η μεθοδολογική τους δυναμική, όσο και η χρηστική τους λειτουργία εκπέμπουν βία.

*Το ευρύτερο (ηχητικό) περιβάλλον βίας που περιγράφεται παραπάνω αποτελεί, στη συνείδηση σωφρονιστικών και κρατουμένων, το λειτουργικό πλαίσιο συνέχειας της βάρδιας/του "μεροκάματου". Η απουσία του (παύση/σιγή/σιωπή) σηματοδοτεί δυσλειτουργία, άρα υπόμνηση κινδύνου.

Πριν προχωρήσουμε στη συνοπτική παρουσίαση του τρόπου που τα διακριτά αυτά ηχητικά επίπεδα επιδρούν στο συγκεκριμένο περιβάλλον, προχωρούμε στην αναγκαία διευκρίνιση:

Τα αντίστοιχα Ηχητικά Υλικά Αναφοράς χρησιμοποιήθηκαν στην παρουσίαση του Συνεδρίου με ειδική άδεια του 2^{ου} Σ.Δ.Ε. Κέρκυρας, δεν μπορούν παρ' όλα αυτά να δημοσιευθούν (να αναρτηθούν δημοσίως ως ηχητικά αποσπάσματα), καθώς προστατεύονται από τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας του Καταστήματος Κράτησης. Ως εκ τούτου, θα περιγράφονται εφεξής ως αριθμημένα **Η.Υ.Α.** συνοδευόμενα από σύντομη λεκτική περιγραφή.

Το 2^ο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Καταστήματος Κράτησης) Κέρκυρας φιλοξενείται στην καρδιά του τελειότερου και αρχαιότερου αρχιτεκτονήματος τύπου Panopticon στον κόσμο, το οποίο σχεδίασε ο *Jeremy Bentham*, χτισμένου στην δεκαετία του 1840. Συμπληρώθηκαν εκατόν ενενήντα χρόνια λειτουργίας μιας φυλακής που στα περισσότερα από τα χρόνια αυτά λειτούργησε ως φυλακή κάτεργο. Μέσα σε αυτήν τη φυλακή, μετά από μια συγκινητική κινητοποίηση της κοινωνίας του νησιού, δημιουργείται ένα ιδιαίτερο εκπαιδευτικό κοινοτικό εγχείρημα. Χάρη σε αυτό οι πρώτοι έντεκα μαθητές-κρατούμενοι πήραν τον περασμένο Ιούνιο απόλυτο τίτλο δημόσιου Γυμνασίου.

Η αναφορά στο σχολείο γίνεται, κυρίως, για να τονιστεί ο χαρακτήρας της πολυπολιτισμικότητάς του. Ενδεικτικά:

Την πρώτη χρονιά λειτουργίας του (2017-18) από τους δεκαεπτά εισακτέους ο ένας μόνο είχε ελληνική ιθαγένεια, κατά τη δεύτερη χρονιά λειτουργίας του (2018-19) από τους δεκαεπτά εισακτέους οι τέσσερις είχαν ελληνική ιθαγένεια και τέλος κατά την τρίτη χρονιά λειτουργίας του (2019-20) από τους δεκαέξι εισακτέους οι τέσσερις είχαν ελληνική ιθαγένεια.



Εικόνα 1. Το Κατάστημα Κράτησης Κέρκυρας, το αρχαιότερο κτίσμα Ραπορτίον. Στο κέντρο διακρίνεται ο πύργος-επόπτης, στον πρώτο όροφο του οποίου φιλοξενείται το 2^ο Σ.Δ.Ε. Κέρκυρας.

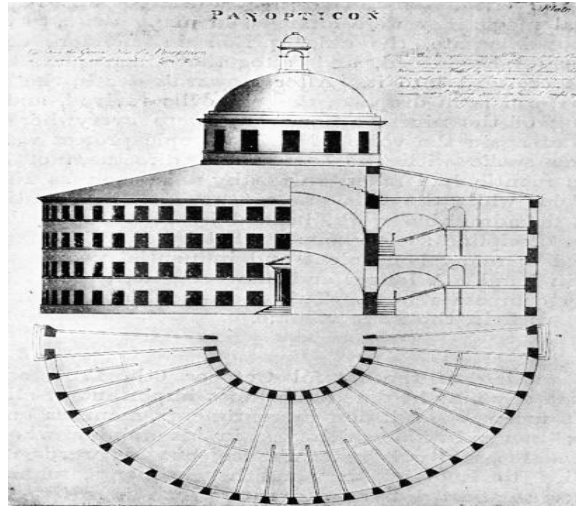
Δεν αποτελεί, όμως, το συγκεκριμένο σχολείο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο μόνον λόγω των διαφορών των μαθητών σε γλώσσα επικοινωνίας και χώρα καταγωγής.

Η πολυπολιτισμικότητα στη συγκεκριμένη συνθήκη μάθησης έχει αναφορά κυρίως στο στοιχείο της υποχρεωτικότητας της μακροχρόνιας συμβίωσης σε συνθήκες καθημερινότητας, όπου οι ίδιες οι πολιτισμικές διαφορές δημιουργούν πλαίσιο συνεργασίας εξ' ανάγκης. (Η αναφορά στον όρο «ανάγκη», στην περίπτωση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής, παραπέμπει στην ανάγκη επιβίωσης κυριολεκτικά).

Στο σημείο αυτό, αναγκαίες δύο ακόμη επεξηγήσεις:

Α/ Μιλώντας για Κατάστημα Κράτησης Β' Τύπου αναφερόμαστε σε Κατάστημα που φιλοξενεί κρατούμενους οι οποίοι εκτίουν μακροχρόνιες ποινές.

Β/ Ας συνυπολογίσει κανείς, επίσης, την κομβικής σημασίας ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού εγχειρήματος ότι πρόκειται για «κατ' οίκον εκπαίδευση», καθώς δεν έχουν δυνατότητα να μετακινηθούν οι μαθητές έξω προς το σχολείο, αλλά αντιθέτως οι εκπαιδευτές έρχονται μέσα στον κοινοβιακό χώρο συμβίωσης των μαθητών. Και στο συγκεκριμένο μάλιστα παράδειγμα της Φυλακής της Κέρκυρας, στο συμβολικά απόλυτο (αρχιτεκτονικά και χωροταξικά) κέντρο.



Εικόνα 2. Αρχιτεκτονικό σχέδιο του Panopticon από τον Jeremy Bentham.

Στο «μάτι», στην «κουλούρα» στο σημείο δηλαδή που ο *Jeremy Bentham* έβαλε την ακίδα του διαβήτη για να σχεδιάσει το σύμπαν του πρωτοποριακού για την εποχή εκείνη σωφρονιστικού «χώρου» με τον έναν και μοναδικό επόπτη¹ στο κέντρο και τους πολλούς ομόκεντρους κύκλους γύρω από τον πύργο-πανόπτη.

Μετά τις παραπάνω διευκρινίσεις, προχωράμε στην παρουσίαση των Ηχητικών Υλικών Αναφοράς ανιχνεύοντας τη σχέση γλωσσικής δυναμικής και ηχοτοπίου του σχολικού περιβάλλοντος του Καταστήματος Κράτησης. Παράλληλα, μέσω παραδειγμάτων από τη σχολική ζωή στο 2^ο Σ.Δ.Ε. Κέρκυρας εντοπίζουμε στην πράξη *τί είναι αυτό που ενεργοποιεί τη δυναμική επικοινωνία ανάμεσα σε μαθητές, οι οποίοι ξεκινούν από εξαιρετικά διαφορετικές γλωσσικές και πολιτιστικές αφετηρίες, απαντώντας τελικά στο ερώτημα, εάν τα ηχοτοπία αυτά είναι δυνατόν να επηρεάζουν (ή και να επηρεάζονται από) το γλωσσικό δυναμικό επικοινωνίας εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου.*

Τα τέσσερα διαφορετικά layers ηχοτοπίων τα οποία περιγράφουν τον λειτουργικό χώρο μέσα στον οποίο καθημερινά λαμβάνει χώρα η επικοινωνία είναι τα εξής:

Τα Ηχητικά Υλικά Αναφοράς

1. Η.Υ.Α. / ΧΩΝΙ (ανακοίνωση 1η)

Συσκευή αναμετάδοσης ήχου που χρησιμοποιείται σε μεγάλους υπαίθριους χώρους, κυρίως για ανακοινώσεις, συνδεδεμένη στη συνείδηση με συμβατικές δομές εκπαίδευσης, στρατωνισμού και σωφρονισμού. Σύμβολο στρατωνισμού, λοιπόν, και ως εκ τούτου συνεπέστατο μέσον επικοινωνίας

¹ Επόπτη και όχι φύλακα (δεσμοφύλακα ή σωφρονιστικό υπάλληλο).

νωνίας της Διεύθυνσης και των σωφρονιστικών με τους κρατούμενους, άρα και με τους κρατούμενους-μαθητές, επικοινωνία που δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αμφίδρομη. Ταυτοχρόνως και συμβολικό αόρατο κέντρο της ζωής του Καταστήματος Κράτησης.

Το πρώτο ηχητικό αυτό επίπεδο (layer), όπως και τα υπόλοιπα τρία που ακολουθούν, παραμένει δυναμικά παρόν καθ' όλη τη διάρκεια της ημερήσιας σχολικής ζωής. Διαπερνά τη σχολική πρακτική, συμμετέχει διεισδυτικά σ' αυτή, την επηρεάζει και συχνά τη διαμορφώνει.



Εικόνα 3. Μεγάφωνο (χωνί) ακριβώς έξω από το παράθυρο του σχολείου.

Παράδειγμα:

Η.Υ.Α. / **ΧΩΝΙ (ανακοίνωση 2^η):** Κλήση από τα μεγάφωνα της φυλακής για λήψη φαρμάκων. Ήχος τραχύς, κλήση σε ύφος επιτακτικό, ηχοτοπίο που παραπέμπει αναμφίβολα σε διεκπεραιωτική προσταγή ρουτινας.

Ο εκπαιδευόμενος, απολύτως εξοικειωμένος στο ηχώχρωμα, την κακής ποιότητας ήχου απόδοση, την διεκπεραιωτική και οκνηρά κακή άρθρωση των εκφωνήσεων που συχνά δυσκολεύει να καταλάβει κανείς το περιεχόμενο της ανακοίνωσης, αντιδρά αμέσως και αντανακλαστικά σε μία τυπική διαδικασία κλασικής εξαρτημένης μάθησης, δημιουργώντας συνθήκη εξαρτημένου ερεθίσματος. Με απλά λόγια, την ώρα του μαθήματος ακούγοντας ο εκπαιδευόμενος το όνομά του ή την κλήση μίας ομάδας κρατουμένων βάσει μιας κοινής ιδιότητας, πετάγεται από τη θέση – χωρίς η άδεια ή οποιαδήποτε διευκρίνιση να είναι, πλέον, αναγκαία – και εξέρχεται της αίθουσας. Όταν ολοκληρώσει την εργασία του επανέρχεται αθόρυβα στη θέση του. (Το συγκεκριμένο σχολείο, κυρίως λόγω του κοινωνικού του ρόλου και της ευεργετικής δυναμικής του στους κρατούμενους, είναι ένα σχολείο οι μαθητές του οποίου θέλουν να επανέρχονται σύντομα και αθόρυβα στις θέσεις τους).

Η αξιοποίηση της συγκυρίας αποτελεί, αφενός μέρος της εκπαιδευτικής πρακτικής, αφετέρου ενδείκτη της σχέσης ηχοτοπίου και σχολικής πραγματικότητας στο ιδιαίτερο πλαίσιο εγκλεισμού στο οποίο λαμβάνει χώρα η διαδικασία αυτή. Ένα από τα χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι αυτό που συνέβη κατά τη διάρκεια μιας θεατρικής παράστασης (μέρους του εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολικού έτους 2018-2019).² Κατά τη διάρκεια της, ένας εκ των πρωταγωνιστών λέει: «[...]θα έρθει η στιγμή, όμως, και θα λογοδοτήσει απέναντι στο νόμο[...]».



Εικόνα 4. Από τη θεατρική παράσταση «Οι δώδεκα ένορκοι» που δόθηκε στο 2^ο Σ.Δ.Ε. Κέρκυρας (Καταστήματος Κράτησης) στις 5 Οκτωβρίου 2018

Την ίδια στιγμή, και καθώς οι ανακοινώσεις από τα μεγάφωνα όπως και οι λοιποί καθημερινοί ήχοι της φυλακής εξακολουθούν να είναι παρόντες στη σχολική ζωή, ακούγεται η ανακοίνωση από το χωνί: «Κ.Ζ. στο πειθαρχείο! Κ.Ζ. στο πειθαρχείο!». Ο μαθητής-κρατούμενος σηκώνεται διακριτικά, αποχωρεί από την αίθουσα και επανέρχεται κάτωχρος μετά από λίγα λεπτά. Ενώ η παράσταση συνεχίζεται εκείνος δείχνει το χαρτί που κρατά στους συγκρατούμενους του θεατές και το οποίο τιτλοφορείται: ΚΛΗΤΕΥΣΗ ENANTI ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ.

² Πρόκειται για τη θεατρική παράσταση «Οι δώδεκα ένορκοι», θεατρική μεταφορά έργου “12 Angry Men” του Reginald Rose, 1957, το οποίο παρουσίασε η σκηνοθέτης Κωνσταντίνα Νικολαΐδη, παραγωγής θεατρικού οργανισμού APRIORI. Η παράσταση δόθηκε στο 2^ο Σ.Δ.Ε.Κέρκυρας (Καταστήματος Κράτησης) στις 5 Οκτωβρίου 2018 παρουσία εκπαιδευτών-εκπαιδευόμενων και σωφρονιστικών.

Το περιστατικό αυτό, εάν δεν εξαντλείται σε επίπεδο συμπτωματικής περιπτώσιολογίας, αποτελεί μία ακόμη έκφραση του διαπιστωμένου -απ' τους εκπαιδευτές- γεγονότος: Το χωνί -ούτως ή άλλως- συνδιαλέγεται με το σχολείο.

- Η.Υ.Α. / **Σχολείο** (Ήχοι από το σχολικό συγκρότημα 3^{ου}-4^{ου} Γυμνασίου Κέρκυρας με το οποίο η φυλακή γειτνιάζει. Φωνές παιδιών, ήχοι από το κουδούνι διαλείμματος).

Σχολείο (2^ο Σ.Δ.Ε. Κέρκυρας) μέσα στο σχολείο (3^{ου}-4^{ου} Γυμνάσιο Κέρκυρας) & σχολείο (3^{ου}-4^{ου} Γυμνάσιο Κέρκυρας) μέσα στο σχολείο (2^ο Σ.Δ.Ε. Κέρκυρας) , κατ' αντιστοιχίαν του «Θεάτρου μέσα στο Θέατρο».



Εικόνα 5. Σχολικό συγκρότημα Γυμνασίων όπως φαίνεται από το παράθυρο του σχολείου φυλακών.

Το ηχητικό αυτό επίπεδο έρχεται και επανέρχεται σαν παλινδρομικός κυματισμός, σαν αντιμάμαλο, στη ζωή του σχολείου φυλακών. Μόνιμη και διαρκής υπόμνηση της «έξω» νεανικής ζωής που ξεκινά, βασανιστική ανάμνηση της νεανικής ζωής που ξεκινώντας απ' «έξω» (λ.χ. από χωριό του Αφγανιστάν, από το σχολείο μίας παραποτάμιας πόλης στον Δνείπερο, από τον νότο του νησιού μας ή ακόμη και από αυτό το ίδιο σχολείο (αυτού του ίδιου του 4^{ου} Γυμνασίου, ίσως), βρέθηκε τελικά να συνεχίζει τις σπουδές του στο συγκεκριμένο σχολείο, στο 2^ο Σ.Δ.Ε. Κέρκυρας (από την άποψη αυτή, μπορεί να ειπωθεί ως μία ιδιότυπη ...μεταγραφή).

- **Η.Υ.Α. / Αρχιφυλάκειο / επισκεπτήριο** (Ήχοι κλειστού χώρου με αιχμηρές αντανakλάσεις, μεταλλικών επιφανειών που εφάπτονται, τριγμοί από κλειδαριές και λουκέτα, φωνές, φραστική βία).

Χώροι στους οποίους κυριαρχούν ήχοι βίας (λεκτικής ή μη) ή ηχητικά συμφραζόμενα αυτής.

Λόγω της αρχιτεκτονικής του κτιρίου και της εσωτερικής διαρρύθμισης δεν μπορεί να υπάρξει ηχομόνωση με το σχολείο, καθώς οι σκάλες οδηγούν από τους χώρους του αρχιφυλάκειου στο σχολείο, χωρίς ενδιάμεσες πόρτες, παρά μόνο με διαχωριστικά κάγκελα.

Ακόμη κι αν οι δυο αίθουσες διαθέτουν εσωτερική πόρτα, ο ευρύτερος χώρος του σχολείου μένει εκτεθειμένος -μοιραία- στο περιβάλλον που γεννά τους ήχους αυτούς.

Η βία, εκτός από κυρίαρχη συνθήκη συμβίωσης (η ίδια η κράτηση -ας μη ξεχνάμε- αποτελεί κατ' εξοχήν βίαιη πράξη) αντανakλά και μια δυναμική συνθήκη ύπαρξης. Διαβίωσης σε ένα οριοθετημένο περιβάλλον. Μια υπόμνηση ότι παραμένεις ζωντανός. Η βία αποτελεί μια μορφή ύπαρξης. [Η νοητική φαντασίωση της εικόνας του μοναχικού εγκλειστού ο οποίος επενδύει τον ατελείωτο ελεύθερο χρόνο του σε διάβασμα, χειροτεχνίες, περισυλλογή και αναστοχασμό για τη ζωή και τη συμπεριφορική του εκτροπή, υπάρχει απλώς ως τέτοια: δηλαδή ως φαντασίωση].

Τα ηχοτοπία αυτά είναι, εκ προθέσεως και εξ ανάγκης, βίαια. Τόσο τα δομικά τους συστατικά, τόσο η μεθοδολογική τους δυναμική, όσο και η χρηστική τους λειτουργία εκπέμπουν βία. Η παραγόμενη αυτή ποιότητα βίας δεν ενεργοποιεί πάντα ανακλαστικά απώθησής της από τους τρώφίμους. Τι μπορεί να σημαίνει αυτό; Ότι οι έγκλειστοι μαθητές επιλέγουν τη βία ως τρόπο ζωής; Προφανώς όχι. Σημαίνει ότι από τη στιγμή που η βία αντανakλά και κανοναρχεί τον ρυθμό εκφραστικής της ζωογόνου ρουτίνας μέσα στη φυλακή, γίνεται δεκτή -παραδόξως- ως δεδο(σ)μένη και αναμενόμενη, τελικά αποδεκτή και ανεκτή.

- **Η.Υ.Α. / Σιγή** (απουσία ήχου).

Η σιγή αποτελεί μια σπάνια ηχητική περίοδο/στιγμή στη σχολική ζωή του 2^{ου} Σ.Δ.Ε. Κέρκυρας.

Το τέταρτο και τελευταίο ηχητικό επίπεδο (layer) είναι εκείνο που γεννά στους κρατούμενους-μαθητές αμηχανία, αναμονή, σε κάθε περίπτωση εναγώνια προσμονή άλλων ήχων κανονικότητας της ρουτίνας της φυλακής (οποιοδήποτε άλλων ήχων). Μέσα στο σχολικό αυτό περιβάλλον (όπως και στα συμβατικά σχολικά περιβάλλοντα, για άλλους προφανώς λόγους) η ιδέα της περιοδικής διακοπής του ήχου, η ιδέα της παύσης ως ηχητικής κατάστασης και ως εργαλείου αυτοσυγκέντρωσης και ανασύνταξης απουσιάζει από τις παιδαγωγικές πρακτικές.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα τέσσερα παραπάνω ηχητικά επίπεδα αναπτύσσονται και λειτουργούν άλλοτε αυτόνομα, άλλοτε επικαλυπτόμενα και άλλοτε παραπληρωματικά, όπως ειπώθηκε, διατυπώνεται τελικά το ερώτημα: **Ποια η σχέση τους με τη γλωσσική επικοινωνία;**

Η απάντηση, όπως θα φανεί από την Εφαρμογή που ακολουθεί, είναι ότι η σχέση είναι άμεση και ευθεία.



Εικόνα 6. Αίθουσα διδασκαλίας του 2^{ου} Σ.Δ.Ε. Κέρκυρας (Καταστήματος Κράτησης)

Ο Υ.... είναι ο καλύτερος μαθητής του α' κύκλου (έτους) του σχολείου. Ευφυής, καλλιγράφος, νευρώδης και γρήγορος σε όλα, με χαμηλό γνωστικό επίπεδο. Ο Υ.... μιλά ελάχιστα ελληνικά. Σίγουρα, πάντως, είναι εκείνος που μιλά λιγότερο απ' όλους τους συμμαθητές του.

Στο πρώτο εισαγωγικό μάθημα στον Κοινωνικό Γραμματισμό ο Υ.... συλλαμβάνει πρώτος την ιδέα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και κινητικότητας σε πυραμίδα και την εξηγεί και στους υπόλοιπους. Πως συμβαίνει αυτό;

Μία πρώτη μεθοδολογία ερμηνείας είναι εργαλειακής – κατά βάση θετικιστικής- λογικής. Η ερμηνεία αυτή εδράζεται στην ανίχνευση της διαδρομής της επικοινωνίας (και όχι κατ' ανάγκη των δομικών συστατικών της ανάγκης της). Ο Υ.... μιλά Βουλγαρικά (παράλληλα με την εκφραστική του σώματός του). Από την άλλη ο Α.... (Βούλγαρος ρομά) ο οποίος μιλά έξι γλώσσες εξηγεί στον S... (Αφγανό νομάδα) στα τούρκικα τί εννοεί ο Υ..... Ο S... (κυνηγημένος από τους ταλιμπάν απ' το χωριό του σε ηλικία 14 με έντονα τα ψυχικά και σωματικά τραύματα) έχει παραμείνει για χρόνια στα camps των παράλιων της Τουρκίας και μιλά την τουρκική (όπως πολλοί) εξ' ανάγκης. Ταυτοχρόνως –και χωρίς να δημιουργείται καμιά όχληση ή αναστάτωση στην αίθουσα- ο μόνος Έλληνας της τάξης εξηγεί στους υπολοίπους (στα ελληνικά) έννοιες που πιθανόν τα ελληνικά τους δεν τους βοηθούν να καταλάβουν. Τέλος, ο S... (ο οποίος μόλις ενη-

μερώθηκε για το θέμα στα τούρκικα, ας θυμηθούμε, από τον Α....) ξεκαθαρίζει τις τελευταίες απορίες του συμμαθητή του Πακιστανού F... (στη διάλεκτο Ούρντου! Και οι δύο μιλάνε Ούρντου, αλλά γράφουν -ελάχιστα- στη διάλεκτο Φαρσί).

Αυτό, λοιπόν, που μόλις περιγράφηκε αποτελεί ένα πραγματικό παράδειγμα Γλωσσικών Γεφυρών (πολλαπλών, ταυτόχρονων και παράλληλων) που λαμβάνουν χώρα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και διαχειρίζεται ως διδακτική πρακτική ο εκπαιδευτής στην καθημερινότητα του σχολείου αυτού. Η περιγραφή της γλωσσικής διαδρομής, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από την ενεργητική παρέμβαση ηχητικών επιπέδων (ας ανατρέξουμε σε παραδείγματα, όπως αυτό της θεατρικής παράστασης στο οποίο αναφερθήκαμε) παραμένει στη μεθοδολογία ερμηνείας μίας θετικιστικής λογικής. Όμως, πρόκειται για περιγραφή και όχι ερμηνεία. Οι μαθητές, στο συγκεκριμένο παράδειγμα, κατασκεύασαν εξ' ανάγκης και χρησιμοποίησαν μία πολυπολιτισμική γλώσσα.

Συμπέρασμα

Κλείνοντας το Συνέδριο θα ήταν κέρδος να απαντούσαμε στο ερώτημα: Ποια είναι, αλήθεια, τα συστατικά μιας πολυπολιτισμικής γλώσσας; Από τι είναι καμωμένη μια γλώσσα κοινή που δεν υπάρχει στα λεξικά και όμως μιλιέται όταν υπάρξει Ανάγκη;

Ως ενδεικτική απάντηση παραθέτουμε απόσπασμα από το βιβλίο *Ο κολοσσός του Μαρουσιού*³, στο οποίο ο Χένρυ Μίλλερ δίνει τη δική του εκδοχή για τα δομικά συστατικά μιας γλώσσας πολυπολιτισμικής:

«Ήταν σχεδόν καταμεσήμερο όταν το πλοίο μπήκε στην Κέρκυρα. Ο Ντάρελ περίμενε στην αποβάθρα με τον Σπύρο τον Αμερικάνο, τον υπηρέτη του. Το Καλάμι ήταν μια ώρα μακριά, το μικρό χωριό στη βόρεια άκρη του νησιού όπου βρισκόταν το σπίτι του Ντάρελ. Πριν καθίσουμε για το μεσημεριανό, κολυπήσαμε μπροστά από το σπίτι [...]. Το βράδυ με σύστησαν στον Καραμεναίο, τον τοπικό χωροφύλακα, και στον Νικόλα, το δάσκαλο του χωριού. Γίναμε αμέσως κολλητοί φίλοι. Εγώ Αμερικάνος. Με τον Νικόλα μιλούσαμε σπασμένα γαλλικά, με τον Καραμεναίο μια γλώσσα από κακαρίσματα καμωμένη κυρίως από καλή θέληση και την επιθυμία να καταλάβουμε ο ένας τον άλλον».

Ν' αφουγκραστούμε την Ανάγκη. Να πιάσουμε στο βλέμμα κάποιου μαθητή εκείνο το κάτι που μας λέει ότι «τα αόρατα νήματα έχουν συνδεθεί, ότι κάποια επικοινωνία συντελείται πέρα και πάνω από τη γλώσσα, πέρα και πάνω από την προσωπικότητα, κάτι μαγικό που το αναγνω-

³ Χένρυ Μίλλερ, *Ο κολοσσός του Μαρουσιού και πρώτες εντυπώσεις από την Ελλάδα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004, σελ.19.

ρίζουμε στα όνειρα και που κάνει το πρόσωπο να χαλαρώνει»⁴ και να φωτίζεται με μια λάμψη τέτοια που σπάνια βλέπουμε στην πεζή καθημερινότητα.

Ν' αφουγκραστούμε την Ανάγκη, λοιπόν, για να στήσουμε εκπαιδευτικά μοντέλα προσαρμοσμένα σ' αυτή και μόνο.

Φωτογραφίες: Γιώργος Τερζής

Επεξεργασία Ηχητικών Υλικών Αναφοράς: Ευάγγελος Πανδής

⁴ Ό.π. σελ. 40.

Βιογραφικά σημειώματα συγγραφέων

Αγγελόπουλος Πέτρος. Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων. Απόφοιτος της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ιωαννίνων, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Μεταπτυχιακές σπουδές στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικών και Ψυχολογίας (ΦΠΨ) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στον τομέα Ιστορίας και Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Διδακτορικές Σπουδές στην Ιατρική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, σχετικά με τον ρόλο της αγωγής υγείας και των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην πρόληψη ασθενειών κατά την παιδική ηλικία. Επιστημονικός συνεργάτης με διδακτικό έργο στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ). Πιστοποιημένος Επιμορφωτής Β' Επιπέδου στην αξιοποίηση και στη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διδακτική πράξη. Άριστη γνώση Αγγλικής γλώσσας. Συμμετοχή σε ελληνικά και ευρωπαϊκά ερευνητικά προγράμματα – μελέτες και σε πιλοτικά προγράμματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Εισηγητής επιστημονικών εργασιών σε ελληνικά, ευρωπαϊκά και διεθνή συνέδρια. Δημοσιεύσεις άρθρων και επιστημονικών εργασιών, σε έγκυρα διεθνή επιστημονικά περιοδικά με σύστημα κριτών και δείκτη απήχησης, και με διεθνείς επιστημονικές αναφορές. Συγγραφέας βιβλίων και μέλος συγγραφικής ομάδας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων της Διεύθυνσης Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων της συγγραφής διδακτικών εγχειριδίων.

Αγγελοπούλου Άννα. Απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με Μεταπτυχιακό και Διδακτορικό Δίπλωμα στη Νεότερη και Σύγχρονη Ελληνική και Ευρωπαϊκή Ιστορία. Τα ιδιαίτερα επιστημονικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν στην ιστορία των Σλαβικών Λαών των Βαλκανίων, τη γένεση των Βαλκανικών Εθνικισμών και την ιστορία της εκπαίδευσης. Έχει σειρά δημοσιεύσεων και συμμετοχών σε συνέδρια με τις παραπάνω θεματικές, καθώς και για την εκπαίδευση και τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Είναι διορισμένη ως καθηγήτρια φιλόλογος στη Μέση Εκπαίδευση. Υπηρέτησε στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και διετέλεσε Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ξάνθης. Σήμερα είναι Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου φιλόλογων Αν. Μακεδονίας-Θράκης.

Ακογιούνογλου Μίτσυ Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια. Στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «Απόκτηση Ακαδημαϊκής Διδακτικής Εμπειρίας σε Νέους Επιστήμονες Κατόχους Διδακτορικού 2018-2019» έχει διδάξει στο Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Μουσικών Σπουδών στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Έλαβε Πτυχίο και Μεταπτυχιακό στη μουσικοθεραπεία από το Michigan State University και διδακτορικό από το Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Είναι Υπότροφος του Κοινωφελούς Ιδρύματος «Α. Σ. Ωνάσης», Διπλωματούχος Πιάνου από το Ωδείο

Athenaeum, καθώς και μέλος του ΔΣ και επόπτρια του Ελληνικού Συλλόγου Πτυχιούχων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών (ΕΣΠΕΜ).

Αλεξανδρή Χρυσή. Γεννήθηκε το 1974 στη Γουμένισσα του Κιλκίς. Είναι πτυχιούχος του τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ. Από το 2006 εργάζεται ως αναπληρώτρια φιλόλογος στα σχολεία της Ελλάδας και τα δύο τελευταία χρόνια στο τμήμα Υποδοχής στην Αξιούπολη - Κιλκίς. Είναι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο παιδαγωγικό τμήμα του Α.Π.Θ «Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση». Γνωρίζει αγγλικά. Έχει συμμετάσχει σε λογοτεχνικούς διαγωνισμούς και αρθρογραφεί.

Ανδριώτη Ευθυμία. Γεννήθηκε στην Κέρκυρα. Σπούδασε στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών) και στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο (Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα: Ιστορική Έρευνα, Διδακτική και Νέες Τεχνολογίες). Ζει μόνιμα στην Κέρκυρα και εργάζεται ως νηπιαγωγός στη δημόσια εκπαίδευση. Σε συνεργασία με τις Κ. Χριστόγερου και Κ. Αρμενιάκου έχει γράψει εκπαιδευτικά βιβλία για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας τα οποία κυκλοφορούν από τις εκδόσεις Κέδρος και τις εκδόσεις Μεταίχμιο. Επίσης, από τις εκδόσεις Κέδρος κυκλοφορεί το παραμύθι της «Ένας Δράκος στην Κουζίνα», ενώ από τις εκδόσεις Μεταίχμιο κυκλοφορούν τα παραμύθια της «Το μυστήριο του χαμένου παπαγάλου», «Οι πειρατές των βιβλίων», «Το τραγούδι της γοργόνας».

Ανταμπούφης Νικόλαος. BSc & PhD στα Μαθηματικά. Οργανωτικός Συντονιστής του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου στα Μαθηματικά. Συνεργάτης του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (2003 – 2015) και διδάσκων στο ΠΤΔΕ του ΔΠΘ. Έχει 17 δημοσιεύσεις με κρίση σε περιοδικά, 41 ετεροαναφορές, συμμετοχή με ανακοινώσεις σε διεθνή συνέδρια (ΑΗΑ) που αφορούν στο πεδίο των Αλγεβρικών Υπερδομών και των εφαρμογών τους καθώς και σε πανελλήνια συνέδρια που αφορούν στα Μαθηματικά, στη Διδακτική των Μαθηματικών και στην Εκπαίδευση. Ιδρυτικό μέλος του παραρτήματος Ξάνθης της ΕΜΕ, του Συνδέσμου Φίλων Κωνσταντίνου Καραθεοδωρή και Δημοτικός Σύμβουλος στο Δήμο Ξάνθης.

Αντωνίου Κωνσταντίνος. Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων. Απόφοιτος του Χημικού τμήματος του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Κάτοχος πιστοποιητικού επιμόρφωσης στο αντικείμενο Εκπαίδευση στην Ηγεσία και Διοίκηση στην Εκπαίδευση του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης.

Αρμενιάκου Κωνσταντίνα. Γεννήθηκε στην Κέρκυρα το 1973. Είναι πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, του Τμήματος Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου της Τουλούζης και κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου του Πανεπιστημίου της Σορβόνης στη Γλωσσολογία, με ειδίκευση στη Διδακτική των γαλλικών και των γλωσσών. Έχει εκδώσει εννιά λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά καθώς και εκπαιδευτικά βιβλία με δραστηριό-

τητες για εκπαιδευτικούς και παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Από το 2001 υπηρετεί ως νηπιαγωγός σε δημόσια νηπιαγωγεία του νομού Κέρκυρας, όπου και ζει μόνιμα.

Βολάκης Παναγιώτης. Θεολόγος καθηγητής με 32 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου της Θεολογικής Σχολής του ΑΠΘ. Υπηρέτησε ως διευθυντής σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επί σειρά ετών και τώρα υπηρετεί ως Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου στα ΠΕΚΕΣ Ηπείρου και 1^ο και 2^ο ΠΕΚΕΣ Ιονίων Νήσων. Αρθρογράφος σε εφημερίδες και περιοδικά (ενδεικτικά ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΗ, ΠΡΩΙΝΟΣ ΛΟΓΟΣ (ΚΟΖΑΝΗΣ) και στα περιοδικά «ΑΡΔΗΝ», «ΔΙΑΒΑΣΗ», «ΑΝΑΛΟΓΙΟΝ», «ΛΕΙΜΩΝΑΡΙΟΝ», «ΒΗΜΟΘΥΡΟ», «ΣΥΝΑΞΗ», «ΣΗΜΑΔΙΑ»). Είναι μέλος της συντακτικής επιτροπής της έκδοσης της Ι. Μ. Σεργίων και Κοζάνης «ΛΕΙΜΩΝΑΡΙΟΝ», του θεολογικού περιοδικού «ΒΗΜΟΘΥΡΟ» και του θεολογικού περιοδικού «ΑΝΑΛΟΓΙΟΝ» που εξέδιδε η Ι. Μητρόπολη Σεργίων και Κοζάνης.

Γογγάκη Κωνσταντίνα. Επίκουρη Καθηγήτρια στη Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Διδάσκει το μάθημα «Εισαγωγή στην Φιλοσοφία και στη Φιλοσοφία του Αθλητισμού». Έχει κάνει σπουδές: 1. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Πανεπιστημίου Αθηνών, 2. Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, 3. Δραματική Σχολή του Εθνικού Θεάτρου. Μεταπτυχιακές Σπουδές: 1. «Φιλοσοφία», Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών (Έδρα Ευάγγελου Μουτσόπουλου 1982-1989), 2. «Δραματική Ποίηση», Κλασικό Τμήμα Φιλοσοφικής Σχολής. Υπότροφος Μεταπτυχιακών και Διδακτορικών Σπουδών του Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet: 1. Institut for Nygraesk og Balkanistik (1990-1991), 2. Danmarks Højskole for Legemsøvelser (1992-1993). Μεταπτυχιακές Σπουδές στο Københavns Universitet: 1. «Philosophy», Østeuropastudier: Græsk Klassisk (1992-1993), 2. «Aestetik og Historie», Institut for Nordisk Filologi (1992-1993), 3. «Philosophy»: α) Institut for Graesk og Latin «Reflections on Kierkegaard's Socrates», β) Classics Institute Søren Aabye Kierkegaard. The progenitor of 20th-century existential philosophy». Μεταπτυχιακό Πειραματικό Τμήμα Εθνικού Θεάτρου Ελλάδος, «Αισθητική και Ερμηνεία του έργου Τέχνης» (1988-1989), Det Kongelige Teater, København, «Semiotics of the Body» (1990-1991) και Liss Burmesters Institut, «Aesthetics of the Body» (1991-1992). Συγγραφέας των βιβλίων, 1.(2003): Οι αντιλήψεις των αρχαίων Ελλήνων για τον αθλητισμό, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, και 2. (2013): Το ολυμπιακό ιδεώδες. Παγκόσμια κρίση & προοπτικές, Gutenberg, Αθήνα. Μέλος Association Internationale des Professeurs de Philosophie, Διεθνούς Επιστημονικής Εταιρείας Αρχαίας Ελληνικής Φιλοσοφίας.

Γρηγορίου Νίκη. Είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος στην κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας και μεταπτυχιακού διπλώματος με θέμα: «Η παιδική ηλικία στα ανθολόγια του δημοτικού». Επίσης, έχει κάνει διετή μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Δευτερέβου Κατερίνα. Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μουσικοπαιδαγωγός και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος του Ιονίου Πανεπιστημίου.

Δημητριάδου Ευδοκία. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στις επιστήμες της εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης. Επίσης, έχει πτυχίο παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΠΘ, τμήματος Θεολογίας ΑΠΘ και διδασκαλείου δημοτικής εκπαίδευσης Ιωαννίνων. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Δημητρίου Ελένη του Βασιλείου. Απόφοιτος του Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Α.Π.Θ. με ειδικότητα στους παραδοσιακούς Χορούς. Είναι κάτοχος του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Σπουδών «Ανθρώπινη Απόδοση και Υγεία» Α.Π.Θ. και του Διδακτορικού Διπλώματος Σπουδών «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» ΔΠΘ. Γνωρίζει Γαλλικά και Αγγλικά. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής στην Α/θμια Εκπ/ση Λάρισας και τα τελευταία οχτώ χρόνια είναι Διευθύντρια στο 3^ο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας. Για δέκα περίπου χρόνια εργάστηκε ως χοροδιδάσκαλος σε πολιτιστικούς συλλόγους της Λάρισας. Ιδρυτικό μέλος της πολιτιστικής ομάδας HIFAISTIAHELLAS, που στόχο είχε τη διάδοση του ελληνικού παραδοσιακού τρόπου ζωής σε μικρά παιδιά. Συμμετείχε στη διοργάνωση σεμιναρίων παραδοσιακού χορού για ενήλικες αλλοδαπούς, καθώς και σε διεθνή συνέδρια παραδοσιακού πολιτισμού. Μέλος της χορευτικής ομάδας της Εξωραϊστικής Μορφωτικής Λέσχης Φιλιππούπολης Λάρισας. Υλοποιεί κάθε χρόνο με τους μαθητές της πολιτιστικά προγράμματα για τον παραδοσιακό πολιτισμό. Έχει πολλές συμμετοχές σε συνέδρια με προφορικές ανακοινώσεις και δημοσιεύσεις σε ελληνικά και ξένα επιστημονικά περιοδικά.

Δημητρίου Ελένη του Πασχάλη. Διευθύντρια στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Πτολεμαΐδας Κοζάνης. Είναι απόφοιτος Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ε.Α.Π.

Δημουλή Φωτεινή. Φιλολόγος και υπηρετεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση Κέρκυρας. Είναι αναπληρώτρια Συντονίστρια του Γραφείου Κέρκυρας του Πανελλήνιου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, και τοπικός Συνεργάτης του προγράμματος «κι αν ήσουν εσύ;» για τα ανθρώπινα δικαιώματα σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. Είναι ενεργό μέλος του θεατρικού εργαστηρίου των ενηλίκων του ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ Κέρκυρας. Έχει σχεδιάσει και υλοποιήσει ενδοσχολικά και εξωσχολικά θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και θεατρικές παραστάσεις. Είναι μέλος της θεατρικής ομάδας DOCs Theatre που ερευνά και μελετά το θέατρο ντοκουμέντο και το θέατρο επινόησης και πειραματίζεται στηριζόμενη σε αυτά.

Διβανέ Μαρία. Εργάζεται ως δασκάλα από το 2005. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο εστιάζουν στη διαπολιτισμική

αγωγή αλλά και στον ρόλο των συναισθημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μελέτες της έχουν δημοσιευτεί στο περιοδικό «Ψυχολογία» της ΕΛΨΕ, στο International Journal of Psychology και στα πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. Σχεδιάζει και υλοποιεί θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και θεατρικές παραστάσεις. Είναι μέλος του Πανελληνίου δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και από 2017 είναι γραμματέας του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση του γραφείου Κέρκυρας. Είναι μέλος της θεατρικής ομάδας DOCs Theatre που ερευνά και μελετά το θέατρο ντοκουμέντο και το θέατρο επινόησης και πειραματίζεται στηριζόμενη σε αυτά.

Διονυσίου Ζωή. Επίκουρη Καθηγήτρια Μουσικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου, όπου διδάσκει από το 2002. Είναι Διευθύντρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Μουσική Παιδαγωγική». Παράλληλα συντονίζει μια σειρά μουσικών δράσεων του Πανεπιστημίου στην κοινότητα, όπως το Πρόγραμμα μουσικής για βρέφη και νήπια, Μουσικοπαιδαγωγικά προγράμματα σε μουσεία, πινακοθήκες και βιβλιοθήκες. Τα κυριότερα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν τη μουσική εκπαίδευση στη βρεφική και νηπιακή ηλικία, τα παραδοσιακά παιχνιδοτραγούδια, και τη διδακτική της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής. Είναι συνδιευθύντρια σύνταξης του περιοδικού *Μουσικοπαιδαγωγικά* (Ε.Ε.Μ.Ε.), και επιστημονική υπεύθυνη του ερευνητικού προγράμματος «Ψηφιακό αποθετήριο και διαδραστική πλατφόρμα για διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και μουσικής μέσα από τα τραγούδια της Μαρίτσας Κωχ: *Εγώ πατρίδα γνώρισα μέσα από τα τραγούδια*».

Ζώνιος Βασίλειος. Απώφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Διδασκαλείου και του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Είναι Διευθυντής σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, η οποία φιλοξενεί αρκετούς μαθητές πρόσφυγες καθώς και απογευματινές Δομές Υποστήριξης και Ένταξης Προσφύγων. Είναι Εταίρος σημαντικών επιστημονικών ενώσεων και διαθέτει σημαντικό συγγραφικό έργο (επιστημονικό και λογοτεχνικό) με πλήθος διακρίσεων, ενώ υπήρξε εισηγητής σε διεθνή συνέδρια.

Ζώτου Ευτυχία. Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ιωαννίνων με οργανική θέση στο Γυμνάσιο Μπιζανίου. Πτυχιούχος του Τμήματος Φυσικής της Σχολής Θετικών Επιστημών του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με έτος αποφοίτησης το 1988. Γνώση της Αγγλικής Γλώσσας (επίπεδο B1). Πιστοποίηση στη χρήση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών A1 Επιπέδου καθώς και στο διαζώσης, μεικτό μοντέλο και εξ αποστάσεως πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Moodle. Εξειδίκευση στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (ΠΕΣΥΠ) της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Συμμετοχή σε σεμινάρια επιμορφώσεων του Υπουργείου Παιδείας για τη Συμβουλευτική, τον επαγγελματικό προσανατολισμό και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Καμέας Νικόλαος. Γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη και ζει στην Ξάνθη. Υπηρετεί ως Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ 11-Φυσικής Αγωγής, στο ΠΕ.Κ.Ε.Σ.-ΑΜΘ. Είναι κάτοχος: α) Μεταπτυχιακού Διπλώματος στη Φυσική Αγωγή-Τ.Ε.Φ.Α.-Α.Π.Θ., β) Μεταπτυχιακού Διπλώματος στη Συστηματική Φιλοσοφία-Φιλοσοφική Σχολή-Α.Π.Θ. και γ) Πτυχίου Φιλοσοφικής Σχολής-Α.Π.Θ. Είναι Υποψήφιος Διδάκτωρ στη Φυσική Αγωγή. Έχει παρουσιάσει μεγάλο αριθμό ανακοινώσεων σε επιστημονικά συνέδρια στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, ενώ άρθρα του έχουν δημοσιευτεί σε έγκυρα-ελληνικά και ξένα-επιστημονικά περιοδικά. Έχει τιμηθεί από την UNESCO με το Βραβείο Εκπαιδευτικής Προσφοράς σε Παραμεθόριες Περιοχές και έχει λάβει διακρίσεις-σε πανελλήνιο και ευρωπαϊκό επίπεδο-για το σχεδιασμό και την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων στη Σχολική Εκπαίδευση.

Καστρινάκη Αγγελική. Πτυχιούχος εκπαιδευτικός του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης και Διπλωματούχος Msc του ΠΜΣ Αισθητικής Αγωγής: θεωρία και δράσεις του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Η μεταπτυχιακή διπλωματική της εργασία είχε τίτλο «Παιχνίδι και κινητική έκφραση ως μέσα βελτίωσης της συναισθηματικής κατάστασης παιδιών μιας πολυπολιτισμικής ομάδας: έρευνα δράσης σε δημοτικό σχολείο». Εργάζεται ως αναπληρώτρια στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων, Ηρακλείου, Ρεθύμνου, Β' και Γ' Πειραιά, Χαλκιδικής, Β' Θεσσαλονίκης και Κέρκυρας. Κατέχει τρεις ξένες γλώσσες, Αγγλικά, Γερμανικά σε Τσέχικα και γνωρίζει πολύ καλή γνώση χειρισμού Η/Υ (Επιμόρφωση Β' Επίπεδου Τ.Π.Ε.). Πρόσφατα παρουσίασε σε Πανελλήνιο Συνέδριο της Περιφερειακής Δ/σης Εκπ/σης Κ. Μακεδονίας επιστημονική ανακοίνωση με τίτλο «ΣΑΡΕΒ θα πει φίλια: Ένα πολύτεχνο πρόγραμμα συνάντησης πολιτισμών».

Κασιμάτη Αικατερίνη. Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΣΠΑΙΤΕ. Διδάκτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο συγγραφικό της έργο συγκαταλέγονται: 15 δημοσιεύσεις σε ελληνικά περιοδικά, 3 δημοσιεύσεις σε διεθνή περιοδικά, 15 δημοσιεύσεις σε Πρακτικά ελληνικών συνεδρίων, 7 δημοσιεύσεις σε Πρακτικά διεθνών συνεδρίων, 2 ερευνητικές εργασίες στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Συμμετοχή στη συγγραφή Πανεπιστημιακών Σημειώσεων, Κεφάλαιο σε βιβλίο, 2 Επιμέλειες Πανεπιστημιακών Συγγραμμάτων. Είναι μέλος επιστημονικών επιτροπών Επιχειρησιακών προγραμμάτων Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. του Κοινοτικού πλαισίου στήριξης, της Ομάδας Σύνταξης έργου που υποβλήθηκε στο πλαίσιο της ενέργειας «Διεύρυνση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης» Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. με τίτλο «Μελέτη Σκοπιμότητας Ίδρυσης Τμήματος Παιδαγωγικών Σπουδών Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πειραιώς» και Μέλος της επιστημονικής ομάδας στήριξης των Ταχύρρυθμων επιμορφωτικών Προγραμμάτων στο πλαίσιο της Ενέργειας 2.1.1 «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών», «Αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης», στα Ταχύρρυθμα επιμορφωτικά Προγράμματα που αφορούν τη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, την επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης, σε καινοτόμες

δράσεις και πρακτικές και την Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κρανιώτη Άννα. Είναι φιλόλογος στη Δημόσια Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σπούδασε στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και έλαβε το Πτυχίο της Φιλοσοφικής Σχολής – Τμήμα Μέσων και Νέων Ελληνικών Σπουδών το 1985. Το 2014 έλαβε το Πτυχίο του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Μακεδονίας. Απόκτησε τον Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών στις «Επιστήμες της Αγωγής: Θεωρία της παιδείας και αναλυτικά προγράμματα» της Σχολής Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου το 2016. Από 01/08/2017 ως σήμερα είναι Διευθύντρια του 4^{ου} Γυμνασίου Κοζάνης. Έχει ασχοληθεί με την συγγραφή 2 βιβλίων με τίτλο: *Ο ρόλος της Ηγεσίας στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Εκδόσεις Επτάλοφος ABEE, 2019 και *Συνεργατική κουλτούρα στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Επτάλοφος ABEE, 2019.

Κωλέσης Κυριάκος. Κάτοχος Διδακτορικού διπλώματος Κοινωνιολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσ/νίκης, Μεταπτυχιακών Σπουδών Κοινωνιολογίας, Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσ/νίκης, Πτυχίου Παιδαγωγικών Σπουδών, ΣΕΛΕΤΕ και Πτυχίου Κοινωνιολογίας Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Από το 2017 υπηρετεί ως Διευθυντής στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Καταστήματος Κράτησης) Κέρκυρας. Έχει διδάξει στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην Προπαρασκευαστική Σχολή Καλών Τεχνών Πανόρμου Τήνου, στο αντικείμενο της *«Ιστορίας της Τέχνης»*, στη Σχολή Ξεναγών Κέρκυρας, στο αντικείμενο *«Σημειολογία της Λαϊκής Τέχνης/ Λαογραφίας»* και στο Δημόσιο Πολιτιστικό ΙΕΚ Θεσ/νίκης, στο αντικείμενο της *Κοινωνιολογίας / Ανθρώπινες Σχέσεις-Επικοινωνία / Σενάριο Οπτικοακουστικών Μέσων»*.

Κωτσοπούλου Δήμητρα Απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου και εργάζεται ως νηπιαγωγός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Λάρισας εδώ και είκοσι χρόνια. Σπούδασε πλάνο στο Δημοτικό Ωδείο Λάρισας κι έχει παρακολουθήσει τον μονοετή κύκλο σπουδών μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff & Dalcroze της σχολής Μωραΐτη. Συμμετέχει στο χορωδιακό σύνολο *Indonnation*. Ολοκλήρωσε το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Μουσική Παιδαγωγική» του Τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Πανεπιστημίου. Έχει συμπράξει μαζί με τους μαθητές της με σύνολα του Μουσικού Σχολείου Λάρισας σε κοινές συναυλίες. Γνωρίζει Αγγλικά και Γαλλικά.

Μάντζιου Μαρία. Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ιωαννίνων. Απόφοιτος του Χημικού τμήματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Μεταπτυχιακές σπουδές στο πρόγραμμα Σπουδές στην Εκπαίδευση της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Εξειδίκευση στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (ΠΕΣΥΠ) της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Πιστοποίηση επιμόρφωσης στη Διαχείριση

Πολυπολιτισμικότητας και Επιθετικότητας στο Σχολικό Περιβάλλον από το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Συμμετοχή σε σεμινάρια επιμορφώσεων του Υπουργείου Παιδείας για τη Συμβουλευτική, τον επαγγελματικό προσανατολισμό και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Μαρτζούκου Μαρία. Ψυχολογολόγος-Νευρογλωσσολόγος με μεταπτυχιακές σπουδές στο Πανεπιστήμιο του Έσσεξ της Αγγλίας και διδακτορικό στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Από το 2009 έχει συνεργαστεί με διάφορα ιδιωτικά πανεπιστήμια. Από το 2014 έως σήμερα ανήκει στο διδακτικό προσωπικό του Τμήματος Λογοθεραπείας στα Ιωάννινα και από το 2016 έως σήμερα ανήκει στο συνεργαζόμενο εκπαιδευτικό προσωπικό του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Έχει συμμετάσχει σε ερευνητικά και διδακτικά προγράμματα σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Είναι μέλος του οργανισμού «Με δύο γλώσσες», ο οποίος αποτελεί παράρτημα της υπηρεσίας πληροφόρησης για τη διγλωσσία «Bilingualism Matters» του Πανεπιστημίου του Εδιμβούργου. Το ερευνητικό της έργο έχει δημοσιευθεί σε έγκριτα, ακαδημαϊκά περιοδικά, καθώς και σε πρακτικά συνεδρίων.

Ματθαίος Νικόλαος. Διδάκτωρ της Θεολογικής Σχολής του Α.Π.Θ., Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας, Τομέας Αρχαιολογίας, Λατρείας και Τέχνης, και κάτοχος μεταπτυχιακού του ιδίου τμήματος. Επίσης, είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος Ιονίου Πανεπιστημίου, Σχολή Μουσικής και Οπτικο-ακουστικών Τεχνών, Τμήμα Μουσικών Σπουδών με Ειδίκευση στην Μουσικολογία-Βυζαντινή μουσική. Έχει δίπλωμα βυζαντινής μουσικής, δίπλωμα κλασικής κιθάρας και δίπλωμα σύνθεσης. Γνωρίζει αγγλικά και έχει πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε. Εργάζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το 2005 και από τον Σεπτέμβριο του 2018 είναι συντονιστής εκπαιδευτικού έργου θεολόγων στο ΠΕ.ΚΕ.Σ. Βορείου Αιγαίου. Από το 1999 έχει συμμετάσχει σε διάφορα σεμινάρια και συνέδρια θεολογικά, μουσικολογικά και λαογραφικά ως εισηγητής αλλά και ως επιμορφούμενος. Έχει δημοσιεύσει άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά και blog.

Μπέση Μαρίνα. Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στον νομό Θεσπρωτίας. Είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών και της Φιλοσοφικής Σχολής (τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει μεταπτυχιακό δίπλωμα με τίτλο «Γνωστική και κινητική ανάπτυξη» και μετεκπαίδευση στην Γενική Αγωγή. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και την ομαλή μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Έχει σημαντικό ερευνητικό και συγγραφικό έργο. Υπήρξε εισηγήτρια και μέλος οργανωτικής και επιστημονικής επιτροπής σε δεκάδες συνέδρια και ημερίδες και άρθρα της έχουν δημοσιευτεί σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά.

Μπρισένιου Σοφία. Δασκάλα, διδάκτωρ Ιστορίας, πτυχιούχος της Μαρασλείου Ακαδημίας Αθηνών και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Εργάστηκε για πολλά χρόνια ως δασκάλα στην

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ως υπεύθυνη της Περιβαλλοντικής Αγωγής του Νομού Κέρκυρας (2008-2012) και ως Σχολική Σύμβουλος στην 3η Περιφέρεια του Νομού Κέρκυρας το διάστημα 2012-2018. Συμμετείχε επί σειρά ετών στο Πρόγραμμα «Μελίνα, Εκπαίδευση και Πολιτισμός», καθώς και σε εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά σεμινάρια. Έχει δημοσιεύσει άρθρα και μελέτες σχετικά με τη διδακτική της Τοπικής Ιστορίας στο Σχολείο. Επίσης, έχει κάνει ανακοινώσεις και παρουσιάσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε Συνέδρια, Ημερίδες και Σεμινάρια για εκπαιδευτικούς.

Νικολάου Έλενα. Απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών και του μεταπτυχιακού προγράμματος «Μουσική Παιδαγωγική» του Ιονίου Πανεπιστημίου. Σήμερα εργάζεται ως εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Παΐδα Σέβη. Νηπιαγωγός, διδάκτορας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από το Πανεπιστήμιο του York. Έχει εργαστεί με παιδιά Ρομά, με παιδιά της μουσουλμανικής κοινότητας στη Θράκη, και πολλά χρόνια σε νηπιαγωγεία στη Χίο. Τα τελευταία χρόνια εργάζεται ως Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων στο νησί. Συνεργάζεται επίσης (ως tutor), με το μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Language for Refugee and Minority Children. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν την επίλυση συγκρούσεων καθώς και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.

Παπαδοπούλου Ελένη. Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Αγγλικής Γλώσσας Νοτίου Αιγαίου. Είναι απόφοιτος Φιλοσοφικής Σχολής, τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Α.Π.Θ και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ε.Α.Π.

Παυλίδου Εύα. Αναπληρώτρια Καθηγήτρια για τη Ρυθμική και Κινητική Αγωγή στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΤΕΠΑΕ) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), συντονίστρια του Τομέα Αισθητικής Παιδείας και συντονίστρια της Κατεύθυνσης «Αισθητική Αγωγή: θεωρία και δράσεις» του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Επιστημών της Αγωγής» του ΤΕΠΑΕ. Είναι μέλος του εργαστηρίου «Έρευνας της Κοινωνικής Ετερότητας και της Δια Βίου Μάθησης» (ΕΕΚΕΔιΒιΜ) και συνεργαζόμενο μέλος του εργαστηρίου «Ψυχολογίας και Εκπαίδευσης του Παιδιού» (ΨΥΧΗ). Απόφοιτος του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (ΤΕΦΑΑ) του ΑΠΘ και διδάκτορας του ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ. Είναι συγγραφέας του βιβλίου «Κινητική και Ρυθμική Αγωγή στην Προσχολική Εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη», συν-συγγραφέας του αγγλικού e-book “Social inclusion of nonnative children in Greek educational settings: an intercultural Physical Education paradigm”, συγγραφέας ή συν-συγγραφέας άρθρων σε διεθνή και ελληνικά επιστημονικά περιοδικά με σύστημα κριτών, πρακτικών συνεδρίων, πανεπιστημιακών σημειώσεων κ.ά. Συμμετοχή με επιστημονικές ανακοινώσεις σε πολυάριθμα διεθνή και πανελλήνια συνέδρια. Η έρευνα και η διδασκαλία της προσανατολίζονται στο

χορό, την αναπτυξιακή φυσική αγωγή, καθώς και στις διαπολιτισμικές και διαθεματικές διδακτικές προσεγγίσεις μέσω της κίνησης. Υπήρξε διεθνής κριτής για τη Ρυθμική Γυμναστική (30 χρόνια) και πρόεδρος εθνικών κριτών του αθλήματος (7 χρόνια) με πολυάριθμες συμμετοχές σε διεθνείς αγώνες, Πανευρωπαϊκά και Παγκόσμια Πρωταθλήματα και δύο φορές σε Ολυμπιακούς αγώνες.

Παππά Χαρίκλεια. Κλασική φιλόλογος, κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στο Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο και υποψηφία Διδάκτωρ. Γνωρίζει άριστα την αγγλική γλώσσα και αρκετά καλά την γαλλική. Έχει συμμετάσχει σε συνέδρια και ημερίδες και έχει πραγματοποιήσει τρεις ανακοινώσεις-εισηγήσεις. Παραδίδει ιδιαίτερα μαθήματα Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, Ιστορίας, Έκθεσης και Νεοελληνικής Λογοτεχνίας σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου.

Παχή Όλγα. Διδάκτωρ Ιστορίας του Ιονίου Πανεπιστημίου, πτυχιούχος της Φιλοσοφικής Σχολής Ιωαννίνων και του Γαλλικού Τμήματος της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Έχει συγγράψει μονογραφίες και μελέτες σχετικά με τη Νεοελληνική Ιστορία και την Ιστορία της Κέρκυρας και έχει συμμετάσχει ως εισηγήτρια σε διάφορα συνέδρια και ημερίδες. Από τον Μάρτιο του 2003 μέχρι και τον Σεπτέμβριο του 2018 υπηρέτησε ως Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων και Προϊσταμένη Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων. Από τον Οκτώβριο του 2018 είναι Οργανωτική Συντονίστρια του 1^{ου} Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων.

Πέζαρου Πηνελόπη. Πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Πατρών και από το 1989 υπηρετεί στην ιδιωτική και δημόσια εκπαίδευση. Έχει επιμορφωθεί στην Παιδαγωγική Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Έχει συμμετάσχει σε αρκετά εκπαιδευτικά συνέδρια και ημερίδες ως εισηγήτρια και εργασίες της έχουν δημοσιευθεί σε εκπαιδευτικά περιοδικά και σε έκδοση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Κατά τα έτη 2011 και 2012 βραβεύθηκε στο Θεσμό Αριστείας και Καινοτομίας στην Εκπαίδευση του Υπουργείου Παιδείας. Το 2013 κυκλοφόρησε το βιβλίο με τίτλο: «Καινοτόμα Προγράμματα στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό», (σε συνεργασία με τις Κ. Χριστόγεργου, Κ. Αρμενιάκου), από τις Εκδόσεις Μεταίχμιο. Τα τελευταία χρόνια υπηρετεί ως Προϊσταμένη, στο 14^ο Νηπιαγωγείο Κέρκυρας, συμμετέχοντας σε πολλές εκπαιδευτικές δράσεις.

Πλουσίου Μαρία. Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος με αντικείμενο τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Πανεπιστήμιο Λευκωσίας). Διδάσκει στην Κωνσταντινούπολη την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη σε ενήλικες και παιδιά. Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης.

Πολύζος Γεώργιος. Διδάκτωρ και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Λάρισας

και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Είναι συγγραφέας των βιβλίων: α) «*Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας*», Αυτοέκδοση, 2010, ISBN: 978-960-93-2732-9 και β) «*Ερευνητικοί προβληματισμοί στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου*», Αυτοέκδοση, 2008, ISBN: 978-960-93-2737-4. Έχει δημοσιεύσει τα άρθρα: Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των μεταναστών γονέων για την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς. Στο: *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*, επιμ. Γκόβαρης, Χ. 2011, Αθήνα: Gutenberg, β) Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η αντιμετώπιση του ζητήματος της εθνικής ποικιλομορφίας. Στο: *Διαχείριση Πολιτισμικής Ετερότητας στην Εκπαίδευση*, επιμ. Μπάρος Β., 2011, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης και γ) Επαγγελματική ικανοποίηση, άγχος και εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Θεωρητική ανασκόπηση και ο ρόλος της συμμετοχικής λήψης αποφάσεων. Στο: *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ.45, Μάιος-Ιούλιος 2009.

Σωτηριάδου Λαμπριανή. Εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ70. Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το διάστημα 2001-2006 υπηρέτησε ως αποσπασμένη στην Αυστραλία. Έχει εκπονήσει προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και έχει συμμετάσχει σε συνέδρια με εισηγήσεις καινοτόμων πρακτικών.

Σωτηρίου Σοφία. Εκπαιδευτικός με 27 περίπου χρόνια υπηρεσίας σε δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από το 2018 εργάζεται ως Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου για τις Φυσικές Επιστήμες στο 2^ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Βορείου Αιγαίου με περιοχή ευθύνης το Βόρειο Αιγαίο. Έχει Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στο τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην προσχολική ηλικία, της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών με τίτλο "Διδακτική των Θετικών επιστημών: Εκπαιδευτικά Προγράμματα, Αξιολόγηση και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση". Έχει Πιστοποιητικό Μεταπτυχιακής Εξειδίκευσης "Μεταπτυχιακή εξειδίκευση επιμορφωτών στην παιδαγωγική αξιοποίηση των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών" από τον Τομέα Παιδαγωγικής, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ και ασχολείται σαν επιμορφώτρια από το 2001.

Τερλιμπάκου Ζωή. Διδάκτωρ Θεολογίας, καθηγήτρια Μ.Ε. και κάτοχος Μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στο Τμήμα Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του Α.Π.Θ. Είναι συγγραφέας των βιβλίων: *Ο Ζακχαίος εισηγητής της αναβατικής ασκητικής παράδοσης*, ISBN 978-960-93-1777-1, Θεσσαλονίκη 2010, «*Και έφαγον πάντες και εχορτάσθησαν..*» *Οι ευαγγελικές διηγήσεις του πολλαπλασιασμού των άρτων*, ISBN 978-960-6865-33-6, Εκδόσεις Γράφημα, Δεκέμβριος 2010 και *Φάκελος του μαθήματος των Θρησκευτικών Γ' Γυμνασίου*, 2017. Είναι μέλος των: European Society of Women in Theological Research (ESWTR), του Οικουμενικού Forum Χριστιανών Γυναικών της Ευρώπης, της Ελληνικής Εταιρείας Βιβλι-

κών Μελετών ΠΕ.Ε.Κ.Π.Ε του Διαμητροπολιτικού Δίκτυο Γυναικών της Ι. Συνόδου της Εκκλησίας της Ελλάδος.

Τζάστας Γεώργιος. Πτυχιούχος του τμήματος Φυσικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με μεταπτυχιακό τίτλο "M.Sc. in Computer Based Learning and Training" του Πανεπιστημίου του Σαουθάμπτον της Μεγάλης Βρετανίας. Έχει συμμετάσχει σε πολλά Ελληνικά και Ευρωπαϊκά προγράμματα για την εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών και την Τεχνολογία (S.T.E.M.) και για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Είναι πιστοποιημένος επιμορφωτής στο Β' Επίπεδο για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πράξη. Συμμετείχε σε διετές ερευνητικό πρόγραμμα του Εργαστηρίου Ηλεκτρονικής της Πολυτεχνικής Σχολής του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης με αντικείμενο τις οπτικές ίνες. Διετέλεσε Υποδιευθυντής του 3^{ου} ΓΕ.Α. Ξάνθης, Σχολικός Σύμβουλος Φυσικών Επιστημών Καβάλας, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αν. Μακεδονία - Θράκη και Αναπληρωτής Περιφερειακός Διευθυντής στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Αν. Μακεδονίας - Θράκης. Σήμερα υπηρετεί ως Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Φυσικών Επιστημών στο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αν. Μακεδονίας - Θράκης.

Τραμπίδου Γεωργία. Πτυχιούχος Φυσικός του Πανεπιστημίου Αθηνών και διδάκτωρ Πυρηνικής Φυσικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, με εξειδίκευση στη Ραδιενέργεια Περιβάλλοντος. Έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια εξειδίκευσης του Ινστιτούτου Προχωρημένων Σπουδών του NATO και του Διεθνούς Οργανισμού Ατομικής Ενέργειας. Εργάζεται ως μόνιμη εκπαιδευτικός στη Δ/θμια Εκ/ση και συγχρόνως διδάσκει το μάθημα της Φυσικής στην Ανωτάτη Σχολή Τεχνικής Εκπαίδευσης Αξιωματικών Τεχνικού. Εργάστηκε για δύο έτη ως εργαστηριακή συνεργάτης στο ΤΕΙ Αθηνών. Από το 1997 εργάζεται ως εξωτερική συνεργάτης σε επιστημονικά, ερευνητικά προγράμματα ραδιενέργειας περιβάλλοντος στο Εργαστήριο Ραδιενέργειας Περιβάλλοντος του ΕΚΕΦΕ «Δημόκριτος» σε συνεργασία και με άλλους φορείς. Προσκεκλημένη επιστήμονας σε Ερευνητικά Ιδρύματα του εξωτερικού σε θέματα ραδιοοικολογίας και ραδιενεργού ρύπανσης. Έχει δημοσιευμένες εργασίες σε έγκυρα διεθνή επιστημονικά περιοδικά, ανακοινώσεις σε εθνικά και διεθνή συνέδρια, προσκεκλημένες ομιλίες σε διεθνή και εθνικά συνέδρια και μελέτες για Ευρωπαϊκά Προγράμματα. Πραγματοποιεί περιβαλλοντικές και διαθεματικές δραστηριότητες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Χαλκιαδάκη Μαρία. Εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μετεκπαιδεύτηκε στην ειδική αγωγή. Τα τελευταία 6 χρόνια εργάζεται ως εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής σε τμήμα ένταξης δημοτικού σχολείου στο Ηράκλειο της Κρήτης. Σπούδασε κλασική κιθάρα. Είναι απόφοιτος του διετούς κύκλου μουσικοκινητικής αγωγής Carl Orff (1996-1998) της σχολής Μωραΐτη. Ολοκλήρωσε το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Μουσική Παιδαγωγική» του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιόνιου Πανεπιστημίου.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Παρασκευή, 4 Οκτωβρίου 2019

Πνευματικό Κέντρο (Ακαδημίας 2)

16.00-16.30: Εγγραφές

16.30-17.00: Εναρξη –Χαιρετισμοί

Σεβασμιότατος Μητροπολίτης Κερκύρας, Παξών και Διαποντίων
Νήσων κ. Νεκτάριος

Περιφερειάρχης Ιονίων Νήσων κ. Ρόδη Κράτσα-Τσαγκαροπούλου

Δήμαρχος Κεντρικής Κέρκυρας κ. Μερόπη Υδραίου

Πρύτανης Ιονίου Πανεπιστημίου κ. Βασίλειος Χρυσικόπουλος

Περιφερειακός Διευθυντής Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης Ιονίων
Νήσων κ. Πέτρος Αγγελόπουλος

Συνεδρία 1: Μαθητική ετερογένεια

(συντονίστρια: Όλγα Παχή)

17.00-17.20: Ελένη Σιάνου – Κύργιου, *Εκπαίδευση και μετανάστευση στην
Ελλάδα: θεσμικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση
και σχολική πραγματικότητα*

17.20-17.40: ΚωνσταντίνΑ Αρμενιάκου, *Αφύπνιση στη διαφορετικότητα
των γλωσσών και πολιτισμών στο ελληνικό νηπιαγωγείο*

17.40-18.00: Δήμητρα Κωτσοπούλου - Ζωή Διονυσίου, *Η εκπαίδευση των
ρομά στην Ελλάδα: η μουσική τους παράδοση ως όχημα για την
κοινωνική τους αλλαγή*

18.00-18.20: Χρυσή Αλεξανδρή, *Πορεία προς την ενσωμάτωση, διδασκαλία
της ελληνικής ως β' ξένης γλώσσας*

18.20-18.40: Βασίλειος Ζώνιος, *Η εκπαίδευση των μεταναστών-
προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*

18.40-19.00: Μαρία Μαρτζούκου, *Διδασκαλία λεξιλογίου σε πρόσφυγες
και μετανάστες*

19.00-19.10: Συζήτηση

Διάλειμμα 15 λεπτών

Συνεδρία 2: Διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή

(συντονιστής: π. Θεμιστοκλής Μουρτζανός)

19.25-19.45: Παναγιώτης Βολάκης, *Η θρησκευτική αγωγή ως δομικό στοιχείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Προϋποθέσεις, ζητούμενα και δυνατότητες του ορθόδοξου θεολόγου καθηγητή για ένα επιτυχές έργο*

19.45-20.05: Νικόλαος Ματθαίος, *Διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω της υμνογραφίας και της βυζαντινής μουσικής*

20.05-20.25: Ζωή Τερλιμπάκου, *Θρησκευτικός γραμματισμός και κινηματογράφος. Διδακτικό σενάριο.*

20.25-20.45: Νικόλαος Χριστόπουλος - Γεωργία Καρούντζου - Θεοφανεία Σιούτη, *Διδακτική μεθοδολογία στο νέο πρόγραμμα σπουδών στα θρησκευτικά υποχρεωτικής εκπαίδευσης και λυκείου. Βιωματική και διερευνητική μέθοδος με διδακτικά παραδείγματα. Η πολυπολιτισμική και διαθεματική τους διάσταση*

20.45-21.00: Συζήτηση

21.30

Μουσική Εκδήλωση από την ομάδα μουσικοπαιδαγωγικών δράσεων του Ιονίου Πανεπιστημίου «Ανέβα μήλο- κατέβα ρόδι»

Σάββατο, 5 Οκτωβρίου 2019

Αίθουσα Εκδηλώσεων Φιλαρμονικής Εταιρείας Κέρκυρας
(Νικηφόρου Θεοτόκη 10)

Συνεδρία 3: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και τέχνες

(συντονιστής: Χαρίλαος Λαβράνος)

9.30-9.50: Κατερίνα Δευτερέβου, *Ο ρόλος του μαθήματος της μουσικής στην καθημερινή ζωή των παιδιών-προσφύγων σε ξενώνες φιλοξενίας: μία εθνογραφική μελέτη παρατήρησης*

9.50-10.10: Σοφία Μπρισένιου - Χαρίκλεια Παππά, *Η διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας μέσω της θεατρικής αγωγής στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο*

10.10-10.30: Μαρία Διβανέ - Φωτεινή Δημουλή, *Το πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση στην Κέρκυρα*

10.30-10.45: Συζήτηση

Διάλειμμα 15 λεπτών

Συνεδρία 4: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, παιχνίδι και Τεχνολογίες της Πληροφορίας

(συντονιστής: Ανδρέας Καλογεράς)

11.00-11.20: Γεώργιος Τζάστας, *Ο ρόλος των Τ.Π.Ε. στη διαπολιτισμική διδασκαλία και μάθηση των φυσικών επιστημών.*

11.20-11.40: Άννα Αγγελοπούλου, *Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στα φιλολογικά μαθήματα*

11.40-12.00: Κωνσταντίνα Γογγάκη, *Το παιχνίδι ως μέσον διαπολιτισμικής συνομιλίας στην εκπαίδευση*

12.00-12.15: Συζήτηση

Συνεδρία 5: Διαπολιτισμική διάσταση στα Α.Π.Σ. και στα σχολικά εγχειρίδια

(συντονίστρια: Ευαγγελία Κροκίδη)

12.15-12.35: Νίκη Γρηγορίου, *Οι αναπαραστάσεις της πολυπολιτισμικότητας στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού από το 2006 έως σήμερα*

12.35-12.55: Μαρία Χαλκιαδάκη - Έλενα Νικολάου - Μίτσυ Ακογιούννογλου, *Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών μουσικής για την πολυπολιτισμική τάξη σύμφωνα με τον καθολικό σχεδιασμό*

12.55-13.15: Ιωάννα Βορβή - Ευγενία Δανιηλίδου, *Διδακτικές παρεμβάσεις με διαπολιτισμική οπτική. Νεοελληνική γλώσσα Γ' Γυμνασίου.*

13.15-13.30: Συζήτηση

Συνεδρία 6: Συμβουλευτική και Υποστήριξη

(συντονιστής: Πέτρος Αγγελόπουλος)

17.00-17.20: Γεώργιος Νικολάου: *Σχολικός εκφοβισμός και πολυπολιτισμική ετερότητα*

17.20-17.40: Μίτσυ Ακογιούννογλου - Σέβη Παϊδα, *Προσεγγίζοντας τα παιδιά πρόσφυγες σε δομές εκπαίδευσης ακολουθώντας τις αρχές παροχής ψυχολογικών πρώτων βοηθειών*

17.40-18.00: Μαρίνα Μπέση, *Οπτικές μεταναστών γονέων για το ελληνικό νηπιαγωγείο και τον ρόλο του στην ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών τους*

18.00- 18.20: Συζήτηση

Διάλειμμα 10 λεπτών

Συνεδρία 7: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί

(συντονίστρια: Παρασκευή Γκανάτσιου)

18.30-18.50: Γεώργιος Πολύζος, *Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*

18.50-19.10: Ευδοκία Δημητριάδου, *Η μετασχηματιστική και ηθική συμπεριφορά του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση διαπολιτισμικών αντιθέσεων*

19.10-19.30: Πέτρος Αγγελόπουλος - Κωνσταντίνος Αντωνίου - Ευτυχία Ζώτου - Μαρία Μάντζιου, *Η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη συμβουλευτική προσανατολισμού για απόκτηση πολιτισμικών δεξιοτήτων*

19.30-19.50: Όλγα Παχή - Σοφία Σωτηρίου - Κατερίνα Κασιμάτη, *Η Αυθεντική Μάθηση και Αξιολόγηση ως πρόταση εναλλακτικής εκπαιδευτικής πρακτικής στην πολυπολιτισμική τάξη*

19.50-20.10: Ελένη Παπαδοπούλου - Ελένη Δημητρίου, *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως προς τη θεματολογία και τη μεθοδολογία των προγραμμάτων επιμόρφωσης*

20.10- 20.30: Συζήτηση

21.00

Συναυλία της μπαντίνας της Φιλαρμονικής Εταιρείας Κερκύρας
Χαιρετίζει ο πρόεδρος της Φ.Ε.Κ. κ. Σπυρίδων Παδοβάς

Κυριακή, 6 Οκτωβρίου 2019

**Αίθουσα Εκδηλώσεων Φιλαρμονικής Εταιρείας Κέρκυρας
(Νικηφόρου Θεοτόκη 10)**

Συνεδρία 8: Εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές τεχνικές I

(συντονίστρια: Ευσταθία Πανταζή)

- 9.30-9.50:** Μαρία Πλουσίου, Σκιαγραφώντας το προφίλ δίγλωσσων μαθητών προσχολικής ηλικίας που κατακτούν την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Η περίπτωση ενός ελληνόφωνου παιδικού σταθμού στην Κωνσταντινούπολη
- 9.50-10.10:** Λαμπριανή Σωτηριάδου, Διδακτικό σενάριο πρώτης ανάγνωσης με διαπολιτισμική προσέγγιση
- 10.10-10.30:** Εύα Παυλίδου - Αγγελική Καστροινάκη: «Η Ριχάμ νιώθει διαφορετικά»: επίδραση της κινητικής καλλιτεχνικής έκφρασης στην αυτοεικόνα παιδιών προσφύγων
- 10.30-10.50:** Δήμητρα Κωτσοπούλου - Ελένη Δημητρίου, Ο παραδοσιακός χορός ως μέσο επικοινωνίας και συνδετικός κρίκος των λαών
- 10.50-11.05:** Συζήτηση

Διάλειμμα 15 λεπτών

Συνεδρία 9: Εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές τεχνικές II

(συντονιστής: Δημήτριος Μπεσίρης)

- 11.20-11.40:** Πηνελόπη Πέζαρου, Ευθυμία Ανδριώτη, Κωνσταντίνα Αρμενιάκου, Διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές πρακτικές στο πλαίσιο μιας δράσης e- twinning
- 11.40-12.00:** Νικόλαος Καμέας, Προάγοντας την κοινωνική συνύπαρξη σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία μέσα από σχολικές εκπαιδευτικές δράσεις. Από τη θεωρία στην πράξη
- 12.00-12.20:** Μαρία Βαφειάδου - Ευφροσύνη Γρίμπιλα, Η αξιοποίηση της μουσικής και θεατρικής τέχνης ως μέσο προσωπικής αφύπνισης και δημιουργικής έκφρασης. Πρόταση-δράση σε τάξη με παιδιά ρομά

12.20-12.40: Ροζαλία Ελευθεριάδου, *Μουσική γεωγραφία. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα*

12.40- 12.55: Συζήτηση

Συνεδρία 10: Εφαρμοσμένες εκπαιδευτικές τεχνικές III

(συντονιστής Γεώργιος Ζούμπος)

12.55-13.15: Νικόλαος Ανταμπούφης, *Πολυπολιτισμικό σχολείο και μαθηματικά*

13.15-13.35: Γεωργία Τραμπίδου, *Ο διαπολιτισμικός μας κήπος*

13.35-13.55: Άννα Κρανιώτη, *Δραστηριότητα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε επίπεδο τάξης*

13.55-14.15: Κυριάκος Κωλέσης, *Γλωσσικές γέφυρες και ηχητικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης κρατουμένων σε καταστήματα κράτησης τύπου β'*

14.15-14.30: Συζήτηση

Λήξη του Συνεδρίου

ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ

Επιστημονική Επιτροπή

Αγγελόπουλος Πέτρος, ΠΕ70, Περιφερειακός Δ/ντής Εκπ/σης Ιονίων Νήσων
Ζούμπος Γεώργιος, ΠΕ03, Δ/ντής 2ου ΓΕΛ Κέρκυρας
Λαβράνος Χαρίλαος, ΠΕ79, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπ/σης
π. Μουρτζανός Θεμιστοκλής, ΠΕ01, Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπ/σης
Πανταζή Ευσταθία, ΠΕ70, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου
Παχή Όλγα, ΠΕ02, Οργανωτική Συντονίστρια 1ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ιονίων Νήσων

Οργανωτική Επιτροπή

Γκανάτσιου Παρασκευή, ΠΕ02, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου
Καλογεράς Ανδρέας, ΠΕ79, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου
Κροκίδη Ευαγγελία, ΠΕ80, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου
Μπεσίρης Δημήτριος, ΠΕ70, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου

Γραμματειακή Υποστήριξη

Μπασαγιάννη Μαρία, ΠΕ05, εκπαιδευτικός με απόσπαση στην ΠΔΕ
Τσαμπαλά Γεωργία, ΠΕ70, εκπαιδευτικός με απόσπαση στην ΠΔΕ

ISBN: 978-618-84783-0-5