

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα: «Η διαχείριση της ετερότητας στους παιδικούς σταθμούς»



Επιβλέπουσα Επίκουρος Καθηγήτρια: Δρ Καινούργιου Ελένη

**Φοιτήτριες: Κουνάβη Αμαλία (Α.Μ. 15579)
Σακαλίδου Αικατερίνη (Α.Μ. 15535)
Τσουμάνη Γεωργία (Α.Μ. 15523)
Χύτα Αγγελική (Α.Μ. 15412)**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017

Η αναγκαιότητα της συνύπαρξης παρά την ετερότητά μας!!!!

« Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
και δε γίνεται Αυτοί χωρίς
Εσένα
και δε γίνεται μ' Αυτούς χωρίς,
Εσύ
Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
Και ανάγκη πάσα να τους
αντικρίσεις
Η μορφή σου αν θέλεις
ανεξάλειπτη να 'ναι
Και να παραμένει αυτή.»



Οδυσσέας Ελύτης

Υπεύθυνη Δήλωση Φοιτητριών

Δηλώνουμε ότι είμαστε συγγραφείς αυτής της εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχαμε για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, έχουμε αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες κάναμε χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες. Ακόμα δηλώνουμε ότι αυτή η γραπτή εργασία προετοιμάστηκε από εμάς προσωπικά και αποκλειστικά και ότι θα αναλάβουμε πλήρως τις συνέπειες εάν η εργασία αυτή αποδειχθεί ότι δεν μας ανήκει.

Ευχαριστίες

Για τη διεκπεραίωση της παρούσας Πτυχιακής Εργασίας θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μας Καινούργιου Ελένη, καθώς μας έδωσε το έναυσμα, ώστε να ασχοληθούμε με το συγκεκριμένο θέμα. Ακόμη για τη συνεργασία, το χρόνο που μας αφιέρωσε, την επικοινωνία, την καθοδήγηση και την πολύτιμη συμβολή της στην ολοκλήρωσή της.

Τέλος, θα θέλαμε μέσα από τα βάθη της ψυχής μας να ευχαριστήσουμε τις οικογένειες μας για την στήριξη που μας παρείχαν καθ' όλη τη διάρκεια της φοιτητικής μας πορείας και που είναι εκεί όταν τους χρειαζόμαστε.

Περίληψη

Στην παρούσα πτυχιακή γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης του μεταναστευτικού φαινομένου και του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά των μεταναστών εντάσσονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα μέσω της έννοιας της διαπολιτισμικότητας. Η Ελλάδα, όπως και οι άλλες χώρες της Νότιας Ευρώπης, μετατράπηκε από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής μεταναστών, σε διάστημα μόλις δεκαπέντε ετών, και απ' ό,τι διαφαίνεται, ένας μόνιμος προορισμός μετανάστευσης για αρκετούς από αυτούς. Πιο συγκεκριμένα η πτυχιακή εργασία πραγματεύεται τη διαχείριση της ετερότητας στους παιδικούς σταθμούς, δηλαδή πως και με ποιους τρόπους η παιδαγωγός, το προσχολικό ίδρυμα, οι γονείς και τα παιδιά αντιμετωπίζουν και εντάσσουν τη «διαφορετικότητα» στην τάξη. Η εργασία δομείται σε τέσσερα κεφάλαια, όπου στο πρώτο κεφάλαιο αρχικά θα γίνει εκτενής αναφορά στην οριοθέτηση της ετερότητας, πως αντιμετωπίζεται μέσα στην σχολική τάξη και τι ρόλο παίζουν τα παιδιά απέναντι στην ετερότητα. Στην συνέχεια στο δεύτερο κεφάλαιο θα αναλυθούν τα μοντέλα εκπαίδευσης κάνοντας αρχικά μια ιστορική αναδρομή, εντοπίζοντας τα αίτια μετανάστευσης και τονίζοντας τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται η σύγκριση της Ελλάδας με άλλες χώρες του κόσμου σε σχέση με την ετερότητα. Τέλος, στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο περιγράφεται εκτενώς η γλωσσική ετερότητα και πως οι σχέσεις ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο επηρεάζουν την ένταξη των αλλοδαπών παιδιών.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	9
<u>Κεφάλαιο 1: Εννοιολογική οριοθέτηση της ετερότητας</u>	12
1.1 Η Προσχολική αγωγή και η σημαντικότητά της στην οικογένεια	12
1.2 Ορισμός «ετερότητας»	12
1.3 Οι μορφές της ετερότητας στο χώρο των προσχολικών ιδρυμάτων (νηπιαγωγεία, παιδικοί σταθμοί)	14
1.3.1 Πολιτισμική ετερότητα	14
1.3.2 Γλωσσική ετερότητα	16
1.3.3 Θρησκευτική ετερότητα	19
1.3.4 Οικεία ετερότητα	22
1.3.5 Εθνική ετερότητα	23
1.4 Η αντιμετώπιση της ετερότητας μέσα στην σχολική τάξη	25
1.4.1 Ο ρόλος του προσχολικού ιδρύματος (νηπιαγωγείο, παιδικός σταθμός)	25
1.4.2 Ο ρόλος του/της νηπιαγωγού	27
1.4.3 Η χρήση της persona doll στην τάξη	29
1.4.3.1 Χαρακτηριστικά της persona doll	30
1.4.3.2 Τα οφέλη της persona doll στα παιδιά προσχολικής ηλικίας	31
1.4.3.3 Τρόποι παρουσίασης της κούκλας στο νηπιαγωγείο	32
1.4.4 Ο ρόλος των γονέων	33
1.4.5 Ο ρόλος των παιδιών απέναντι στην ετερότητα	37
<u>Κεφάλαιο 2: Μοντέλα εκπαίδευσης (ενσωμάτωση, αφομοίωση)</u>	40
2.1 Εισαγωγή	40
2.2 Ορισμοί βασικών εννοιών	40
2.2.1 Μετανάστευση	40
2.2.2 Μετανάστης	42
2.2.3 Αλλοδαπός	42
2.2.4 Οικονομικός μετανάστης	42
2.2.5 Πρόσφυγας	42
2.2.6 Παλιννοστούντας	42
2.2.7 Ομογενής	42
2.3 Ιστορική αναδρομή	43

2.4 Αίτια μετανάστευσης	46
2.5 Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της	48
2.5.1 Εννοιολογική διάσταση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	49
2.5.1.1 Η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση	51
2.5.1.2 Η διαπολιτισμική επικοινωνία	51
2.5.1.3 Η διαπολιτισμική κατανόηση	53
2.6 Μοντέλα εκπαίδευσης	54
2.6.1 Η αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική	55
2.6.2 Η εκπαιδευτική της ενσωμάτωσης	55
2.6.3 Η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική	57
2.6.3.1 Κριτική εναντίον της πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής	58
2.6.4 Η αντιρατσιστική εκπαιδευτική πολιτική	59
2.6.4.1 Κριτική εναντίον της αντιρατσιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής	60
2.6.5 Διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική	60
2.6.5.1 Απόψεις διαφόρων ερευνητών σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση	62
2.6.5.1.1 Η. Essinger	62
2.6.5.1.2 Κανακίδου / Παπαγιάννη	63
2.6.5.1.3 G. Hoff	64
2.6.5.1.4 Griese	64
2.6.5.1.5 Radtke	64
2.6.5.1.6 Δαμανάκης	65
<u>Κεφάλαιο 3: Σύγκριση της Ελλάδας με άλλες χώρες του κόσμου σε σχέση με την ετερότητα στην προσχολική βαθμίδα</u>	66
3.1 Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαιδευτική Πολιτική	66
3.1.1 Το Δικαίωμα στην εκπαίδευση	68
3.1.2 Το μοντέλο ενσωμάτωσης	69
3.1.3 Το ξεχωριστό μοντέλο	69
3.2 Το εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών σε σχέση με την ετερότητα	70
3.2.1 Αυστραλία	70
3.2.2 Η.Π.Α	70
3.2.3 Καναδάς	70

3.2.4 Πολωνία	71
3.2.5 Φιλανδία	71
3.2.6 Ιταλία	72
3.2.7 Ιρλανδία	72
3.2.8 Σουηδία	73
3.2.9 Νορβηγία	74
3.2.10 Γερμανία	75
3.2.11 Αγγλία	75
3.2.12 Ελλάδα	77
3.3 Περιστατικά σε σχέση με το ρατσισμό στο σχολείο	79
3.4 Περιστατικά σε σχέση με τα συναισθήματα των αλλοδαπών παιδιών	80
3.5 Προτάσεις για την ομαλή συνεκπαίδευση	80
3.6 Διγλωσσία και προγράμματα εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο	83
3.6.1 Οικογενειακό μορφωτικό πρόγραμμα του Πατζάρο Βάλλευ	84
3.6.2 Το πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης του ιδρύματος φαινομενολογικών ερευνών της Καλιφόρνιας	84
3.6.3 A.L.E.R.T.A	84
3.6.4 Πρόγραμμα δίγλωσσης διαπολιτισμικής προσχολικής αγωγής στο Gutersloh	85
3.6.5 Η προώθηση της γλωσσικής και διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης μέσα από το πρόγραμμα Comenius: η εμπειρία του νηπιαγωγείου Αιάνης Κοζάνης	85
3.6.5.1 Διαπολιτισμικές και γλωσσικές δραστηριότητες	85
3.6.5.1.1 Διαπολιτισμικές δραστηριότητες	86
3.6.5.1.2 Γλωσσικές δραστηριότητες	87
3.7 Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επαγγελματική εξέλιξη	87
3.8 Σύγκριση των χωρών σε σχέση με την ετερότητα	88
<i><u>Κεφάλαιο 4: Γλωσσική ετερότητα και εκπαιδευτικοί οργανισμοί</u></i>	90
4.1 Η διγλωσσία στον παιδικό σταθμό	90
4.1.1 Ορισμός της διγλωσσίας	90
4.1.2 Μορφές της διγλωσσίας	93
4.1.3 Η Ανάπτυξη της διγλωσσίας και οι παράγοντες που την επηρεάζουν	94
4.1.4 Τα θετικά και τα αρνητικά της Διγλωσσίας	98

4.2 Αντιμετώπιση των δίγλωσσων παιδιών στον προσχολικό χώρο	100
4.2.1 Οι ενέργειες του παιδαγωγού	100
4.2.2 Η αρνητική στάση των γονέων των δίγλωσσων παιδιών- οι αιτίες	104
4.2.3 Γενική-ιδεολογική στάση παιδαγωγού	105
4.2.4 Η συμβολή της μητρικής γλώσσας	106
4.2.5 Οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας επηρεάζουν την ένταξη του αλλοδαπού παιδιού	106
4.3 Μορφές Επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδαγωγών	110
4.3.1 Η ανάγκη για συνεργασία	110
4.3.2 Η γραπτή επικοινωνία	111
4.3.3 Η προσωπική επικοινωνία	112
4.3.4 Οι ομαδικές συναντήσεις	112
4.3.5 Η τηλεφωνική επικοινωνία	113
Συμπέρασμα	114
Βιβλιογραφία	118

Εισαγωγή

Ζούμε σε μια εποχή, όπου τα πάντα αλλάζουν τόσο γρήγορα, χωρίς να το καταλαβαίνουμε. Έτσι παρατηρούμε πως το σχολείο πρέπει να πάρει τη θέση του και να δείξει το ρόλο του στα νέα δεδομένα, καθώς στα περισσότερα σχολεία φοιτούν παιδιά με διαφορετικότητες. Πιο συγκεκριμένα αυτές είναι η γλώσσα, τα ήθη και έθιμα, οι αξίες, η θρησκεία, οι ιδέες, η κουλτούρα, η ιστορία του πολιτισμού κάθε χώρας κ.α., οπότε το σχολείο έχει την ευθύνη να ενσωματώσει όλα αυτά τα στοιχεία και να τα ταιριάζει, ώστε να μπορέσουν να συνυπάρξουν όλα τα παιδιά αρμονικά (Συμεωνίδης, 2004).

Είναι αναγκαίο να ορισθεί μια κοινή πορεία, ώστε οι όποιες κοινωνικές ή προσωπικές συγκρούσεις να μην αποτελούν πλέον εμπόδιο για την ικανοποίηση αναγκών και ενδιαφερόντων του παιδιού. Αλλά όλο αυτό να βοηθήσει το παιδί και να το κάνει να φέρει στην επιφάνεια θετικά στοιχεία ικανοτήτων, να αποκτήσει γνώση (όχι απαραίτητα σχολική) και ως επί το πλείστον να τη χρησιμοποιήσει και να την εξυψώσει (Συμεωνίδης, 2004).

Ο παιδαγωγός παίζει έναν ουσιαστικό και καίριο ρόλο στο σχολείο, καθώς πρέπει με κάθε τρόπο να αξιοποιήσει αυτή τη διαφορετικότητα των μελών μιας ομάδας. Δεν γεννηθήκαμε όλοι να έχουμε τις ίδιες ικανότητες, όμως συνυπάρχουμε, συνεργαζόμαστε δίνοντας ο ένας στον άλλον κάτι από τις δυνατότητές του. Άρα όλοι καθημερινά βιώνουμε την διαφορετικότητα των ανθρώπων. Οπότε και σε μια ομάδα μαθητών παρατηρείται η διαφορετικότητα των μελών της, η οποία φαίνεται από διάφορους παράγοντες (το σχολείο φοίτησης, τα επαγγέλματα των γονέων, τη συνοικία που ζουν, τη συμπεριφορά τους, την εθνικότητα τους κ.λ.π.). Η διαφορετικότητα όμως δεν παίζει πάντα καθοριστικό παράγοντα για να ενταχθεί κάποιος σε μια ομάδα. Ο ίδιος ο παιδαγωγός προσπαθεί μέσα από τη διδασκαλία του, που πάντα έχει βιωματικό χαρακτήρα, να δώσει στα παιδιά να καταλάβουν τη διαφορά, χωρίς να τα κατευθύνει, αλλά να τους δώσει τη δυνατότητα να καταλάβουν και να προσδιορίσουν μόνα τους τη θέση τους και τις δυνατότητές τους μέσα στην ομάδα (Συμεωνίδης, 2004).

Τα προβλήματα που εμφανίζει η διαφορετικότητα, θα πρέπει να τα επεξεργαστούμε και να τα αντιμετωπίσουμε με ένα νέο τρόπο που θα αλλάξει τα δεδομένα προς το καλύτερο. Ο ρόλος του παιδαγωγού μέσα στην τάξη είναι καθοριστικός, καθώς ο τρόπος με τον οποίο θα αντιμετωπίσει τη διαφορετικότητα του

κάθε παιδιού, θα επηρεάσει άμεσα και τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και της μάθησης του. Αν όμως τα παιδιά λάβουν τις κατάλληλες ευκαιρίες και κάνουν σωστή χρήση των εμπειριών που έχει το κάθε παιδί, τότε ο παιδαγωγός μπορεί να ελπίζει στη μείωση των αρνητικών επιπτώσεων στην ανάπτυξη του παιδιού. Σε όλη αυτή την προσπάθεια βασικό ρόλο παίζει και το οικογενειακό περιβάλλον του κάθε παιδιού. Δεν θα μπορούσε σε καμία περίπτωση να μην συμπεριληφθεί, καθώς για να αφομοιωθεί το παιδί καλά στο σχολείο θα πρέπει η οικογένεια του να το υποστηρίζει και να το ενθαρρύνει να συνεχίσει (Συμεωνίδης, 2004).

Ο τρόπος που συμπεριφέρεται ο παιδαγωγός μέσα στην τάξη αποτελεί πρότυπο και επηρεάζει τα παιδιά είτε θετικά, είτε αρνητικά. Αυτό φαίνεται από τον τρόπο που τα αντιμετωπίζει και τα αποδέχεται, καθώς αν έχει την ίδια στάση και συμπεριφορά απέναντι σε όλα τα παιδιά και τους δίνει ίσες ευκαιρίες τότε επιδρά θετικά στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται (Συμεωνίδης, 2004).

Τα παιδιά θα πρέπει από την προσχολική βαθμίδα να έρχονται σε επαφή με το φαινόμενο της ετερότητας, καθώς είναι πολύ συχνό φαινόμενο στην εποχή που ζούμε. Είναι επιτακτική ανάγκη σε αυτήν την ηλικία το παιδί να μαθαίνει να την αντιμετωπίζει κοινωνικά και να αλλάξει τη στάση του απέναντι της. Αυτό θα το πετύχει στο σχολείο μέσα από τις δραστηριότητες, καθώς θα μάθει να αποδέχεται τα άλλα παιδιά, έτσι όπως ακριβώς είναι. Η ίδια η καθημερινότητα στο σχολείο, η συνύπαρξη και η συνεργασία με τα άλλα παιδιά θα το κάνει να μην διαχωρίζει τα διαφορετικά παιδιά από εκείνο και να μάθει να μην κάνει διακρίσεις. Αν παρατηρήσουμε τα μικρά παιδιά την ώρα που παίζουν θα αντιληφθούμε πως παίζουν όλα μαζί μεταξύ τους. Δεν δίνουν βάση από πού κατάγεται ο καθένας, αν πιστεύουν στον ίδιο Θεό, ούτε τι χρώμα έχουν. Αυτό γίνεται, γιατί το παιδί σε αυτήν την ηλικία είναι αγαθό και δεν γνωρίζει τι θα πει μίσος ή έχθρα, όμως δεν έχει αρχίσει να αναπτύσσει ακόμα την κριτική του σκέψη και έτσι επηρεάζεται πολύ εύκολα από τους άλλους. Έτσι η οικογένεια είναι ο πρώτος παράγοντας που θα του μεταδώσει τις ίδιες προκαταλήψεις και τα ίδια στερεότυπα στα οποία πιστεύει. Δεν γεννιέται κάποιος ρατσιστής απέναντι στο ξένο, μπορεί όμως πολύ εύκολα να γίνει (Συμεωνίδης, 2004).

Άρα για να επιτύχει η ένταξη των παιδιών στο σχολείο παίζει ρόλο πως θα το χειριστεί ο παιδαγωγός και τι επιστημονική κατάρτιση έχει λάβει. Διότι τα παιδιά δεν γνωρίζουν τις διαφορές που έχει κάθε άνθρωπος. Οπότε θα πρέπει από την προσχολική ηλικία να τους διδάξουμε πως δεν πρέπει να κρίνουμε κάποιον από την

εξωτερική του εμφάνιση, γιατί με αυτήν γεννήθηκε, αλλά πρέπει να τον κρίνουμε από τον χαρακτήρα του, επειδή αυτόν τον διαμόρφωσε μόνος του.

Τέλος, ο κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να τον αντιμετωπίζουν το ίδιο με τα άλλα άτομα. Κανείς δεν πρέπει να κάνει τον άλλον να ντρέπεται για αυτό που είναι.

Κεφάλαιο 1: Εννοιολογική οριοθέτηση της ετερότητας

1.1 Η Προσχολική αγωγή και η σημαντικότητά της στην οικογένεια

Η Προσχολική Αγωγή είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται σχετικά με την αγωγή που παρέχεται στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και περιλαμβάνει μια οργανωμένη αγωγή, η οποία δίνεται στα παιδιά από την γέννησή τους μέχρι την είσοδό τους στο δημοτικό. Έτσι, η προσχολική ηλικία χωρίζεται στις εξής περιόδους: την *βρεφική ηλικία* (από την γέννηση μέχρι την ηλικία των 2 ετών) και την *νηπιακή ή πρώτη σχολική ηλικία* (από 3-6 ετών). Για τα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών φορέας προσχολικής αγωγής είναι το νηπιαγωγείο. Η προσχολική αγωγή είναι αρκετά σημαντική για τις οικογένειες που αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως είναι οι μονογονεϊκές οικογένειες, οι γονείς που εργάζονται, η δυσκολία ένταξης ορισμένων ομάδων πληθυσμού π.χ. μειονοτικές ομάδες, αλλοδαποί κ.τ.λ. (Μπάκας, 2014).

1.2 Ορισμός «ετερότητας»

Ο όρος «ετερότητα» υποδηλώνει **1)** την αναγνώριση του διαφορετικού τρόπου ζωής, της διαφορετικής νοοτροπίας, της διαφορετικής σκέψης που έχει ένας άνθρωπος **2)** την εκτίμηση και αντίληψη της κάθε νοοτροπίας και των κάθε κοινωνικών λειτουργιών και προτύπων (εφόσον δεχόμαστε το διαφορετικό ως κάτι ίσο και όχι ως κάτι κατώτερο ή ανώτερο) και **3)** την δεκτικότητα ενός διαφορετικού στοιχείου, δηλαδή τη δεκτικότητα ενός άλλου πολιτισμού, άλλων ανθρώπων από κάποιες άλλες κοινωνίες ή/ και με άλλα εμφανισιακά χαρακτηριστικά (Babushka, 2012).

Η «ετερότητα» είναι ένας φιλοσοφικός και ανθρωπολογικός όρος για τον «άλλον», είναι μια κατάσταση στην οποία ένα άτομο αναγνωρίζει ότι είναι μοναδικά διαφορετικός/ή από άλλους ανθρώπους. Σε ένα γενικότερο επίπεδο αφορά κάθε προσωπικό, φυσικό χαρακτηριστικό ή δημογραφικό (όπως είναι το δέρμα, το φύλο, την καταγωγή), ενώ σε ένα βαθύτερο, αφορά τις στάσεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις (Καρανικόλα, 2015). Οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τους άλλους ανθρώπους σαν κάτι το διαφορετικό από αυτούς, σαν κάποιον άλλον, κάποιον «έτερο» (Βερυκοκάκη, 2010).

Η εικόνα του «ξένου», του «άλλου», του «διαφορετικού» αναγνωρίζονται από τις πρώτες κοινωνίες, αφού ήδη από την Αρχαιότητα υπήρχαν χαρακτηρισμοί για τους «ξένους» στον Αισχύλο και στον Αριστοφάνη. Κάθε άνθρωπος έχει την ανάγκη να δημιουργήσει μια εικόνα τόσο για τον ίδιο του τον εαυτό, όσο και για τους άλλους

που υπάρχουν γύρω του, που είναι μέλος μιας ομάδας. Έτσι η εικόνα γίνεται μόνιμη και έχει σαν αποτέλεσμα τον σχηματισμό εθνικών ή και πολιτισμικών στερεοτύπων (Σπανός· Χαϊδογιάννου, 2013).

Οι συνθήκες τόσο της κοινωνίας όσο και οι προοπτικές επιβίωσης ή ένταξης και ανέλιξης κάνουν τις μειοψηφικές-μειονοτητές ομάδες να απορρίπτονται ή να αποδέχονται την ιδιότητα τους ως «**άλλοι**» γύρω από το σύνολο των διακρίσεων, του αποκλεισμού, της διεκδίκησης δικαιωμάτων αλλά και της ισότιμης συμμετοχής στην κοινωνία (<http://www.i-red.eu>).

Συχνά στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιούμε τον όρο «**διαφορετικότητα**» μαζί ή αντί του όρου «ετερότητα». Ο όρος «**διαφορετικότητα**» αναφέρεται στην κατανόηση του ατόμου ότι είναι μοναδικός και ότι είναι σε θέση να αναγνωρίσει τις ατομικές διαφορές του, οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν κάτω από τις διαφορετικές διαστάσεις της προσωπικότητάς του που αφορούν:

- Την φυλή, την εθνότητα
- Το φύλο, την ηλικία
- Το σεξουαλικό προσανατολισμό
- Την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, τη γλώσσα
- Τις φυσικές και σωματικές ικανότητες
- Τις θρησκευτικές και πολιτικές πεποιθήσεις ή άλλες ιδεολογίες (<http://www.i-red.eu>).

Η «**διαφορετικότητα**» ως αξία είναι η εξερεύνηση, η αναγνώριση και η συνύπαρξη όλων αυτών των διαφορών μέσα σε ένα ασφαλές, θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον σε θέματα που αφορούν στην διαμόρφωση και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, όπως είναι το περιβάλλον του σχολείου. Έτσι αν ο όρος «**διαφορετικότητα**» απεικονίζει την μοναδικότητα και την πολλαπλότητα του αυτοπροσδιορισμού και της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου, ο όρος «**ετερότητα**» είναι πιο πολιτικός και περιγράφει μια κοινωνική κατασκευή του «εμείς» και του οι «άλλοι» και η οποία εμφανίζεται με πολλές μορφές όπως:

- Την πολιτισμική ετερότητα
- Την γλωσσική ετερότητα
- Την φυλετική ή θρησκευτική ετερότητα
- Την οικεία ετερότητα
- Και την εθνική ετερότητα (<http://www.i-red.eu>).

Η συνύπαρξη και η συμβίωση διαφορετικών πολιτισμών είναι αποτέλεσμα πληθυσμιακών μετακινήσεων. Οι μετακινήσεις αυτές δημιουργούν προβλήματα τόσο κοινωνικά όσο και πολιτικά, τα οποία γίνονται περισσότερο αντιληπτά από τους ανθρώπους και τις κοινωνικές ομάδες. Έτσι εμφανίζεται το φαινόμενο του *κοινωνικού αποκλεισμού* ακόμη και στις σχολικές τάξεις, οι οποίες είναι μικρές πολιτισμικές ομάδες (Βίτσου· Αγτζίδου, 2008).

Τα παιδιά που έχουν γεννηθεί σε κάποια άλλη χώρα από αυτή στην οποία φιλοξενούνται και διαφέρουν ως προς την γλώσσα, τις συνήθειες, την θρησκεία, τα βιώματα κ.α. συνυπάρχουν στις σχολικές τάξεις μαζί με τα παιδιά που έχουν γεννηθεί στην χώρα τους και υφίστανται μια ρατσιστική συμπεριφορά (Βίτσου· Αγτζίδου, 2008).

1.3 Οι μορφές της ετερότητας στο χώρο των προσχολικών ιδρυμάτων (νηπιαγωγεία, παιδικοί σταθμοί)

Σχήμα 1: Οι πέντε μορφές της ετερότητας.



1.3.1 Πολιτισμική ετερότητα

Η πολιτισμική ετερότητα από την μια πλευρά χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες τόσο στο επίπεδο της γνώσης όσο και στο επίπεδο της τεχνολογίας, ενώ από την άλλη πλευρά περιλαμβάνει μετακινήσεις μεγάλων ομάδων ανθρώπων που γίνονται είτε εθελοντική είτε λόγω αναγκασμού. Στον ελλαδικό χώρο υπήρχαν και υπάρχουν ομάδες που διέφεραν ως προς τη θρησκεία, τη γλώσσα και την κουλτούρα (Κοσμέτος, 2012). Αποτελεί ένα σύμβολο το οποίο περιλαμβάνει τόσο την ανθρώπινη ύπαρξη όσο και τις εμπειρίες τους σε προσωπικό επίπεδο. Χαρακτηρίζεται δηλαδή από τις στάσεις και τις πεποιθήσεις που έχουν τα άτομα μιας ομάδας και

εμφανίζεται τις περισσότερες φορές με μία ή/ και περισσότερες από τις άλλες μορφές ετερότητας. Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσά στην πολιτισμική ετερότητα και τις άλλες μορφές είναι μια σχέση **κελύφους/ περιεχομένου** (Καρανικόλα, 2015).

Ο πολιτισμός αποτελεί ένα μεγάλο και σύνθετο σύνολο από συστήματα, το οποίο περιλαμβάνει:

- τις γνώσεις,
- τις πεποιθήσεις,
- τις τέχνες,
- τους ηθικούς κανόνες, τα έθιμα
- τις γλώσσες και τη μη λεκτική επικοινωνία (Λιάκου, 2009).

Σύμφωνα με τον Banks ο πολιτισμός «αποτελεί τρόπο και στάση ζωής, ο οποίος διαμορφώνεται από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές οικονομικές και πολιτικές συνθήκες και καθιστά ένα άτομο μέλος μιας κοινωνίας που το διακρίνει αυτόματα από άλλες κοινωνικές ομάδες» (Κοσμέτος, 2012, σελ. 29).

Τα Προσχολικά Ιδρύματα (παιδικό σταθμό, νηπιαγωγεία) είναι χώροι όπου το παιδί μαθαίνει να κοινωνικοποιείται για πρώτη φορά. Μέσα στους χώρους αυτούς το κάθε ένα από τα νήπια υιοθετεί στάσεις και τρόπους συμπεριφοράς, ώστε να μπορεί να επικοινωνεί με τους άλλους ανθρώπους που υπάρχουν γύρω του. Η κοινωνικοποίηση του νηπίου είναι σημαντικό στοιχείο για την ομαλή προσαρμογή του μέσα στην κοινωνία (Βερυκοκάκη, 2010).

Για τα αλλοδαπά παιδιά η κοινωνικοποίησή τους δεν είναι εύκολη, διότι εξαρτάται από τις διάφορες κοινωνικοπολιτισμικές απόψεις που επικρατούν και αυτό γιατί βρίσκονται αντιμέτωποι με δύο πολιτισμούς, ο ένας είναι της οικογενείας τους που προωθεί τον πολιτισμό που κυριαρχεί στην χώρα από την οποία κατάγονται και ο άλλος πολιτισμός είναι του σχολείου στον οποίο υπάρχουν στοιχεία του πολιτισμού της χώρας που τους φιλοξενεί. Η φοίτηση των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο τα αναγκάζει να αποδεχτούν διαφορετικές αξίες αλλά και να συμπεριφέρονται με τον ανάλογο τρόπο. Έτσι τα παιδιά αυτά καταβάλουν προσπάθειες ώστε να ανταποκριθούν και στα δύο συστήματα αξιών και να επιτύχουν κάθε προσδοκία τους μέσα στο προσχολικό περιβάλλον (Βερυκοκάκη, 2010).

Τις τελευταίες δεκαετίες τα περισσότερα νηπιαγωγεία στην χώρα μας χαρακτηρίζονται από μια πολιτισμική ετερότητα. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. το σχολικό έτος 2002-2003 η φοίτηση των αλλοδαπών παιδιών στην

πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανέρχεται σε ποσοστό 6,6% ενώ για το έτος 2005-2006 το ποσοστό φτάνει το 7,5%. Τα ποσοστά που αναφέραμε δείχνουν σύμφωνα με τους παρακάτω πίνακες (Πίνακας 1 και Πίνακας 2) και μια αύξηση των αλλοδαπών παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου της χώρας μας την σχολική περίοδο 2005-2006 όπου ξεπερνούσε το 10% (Βερυκοκάκη, 2010).

Πίνακας 1: Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα το σχολικό έτος 2002-2003.

Βαθμίδα	Σύνολο μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός Παλιννοστούντων μαθητών
Νηπιαγωγεία	138304	8032	1309

Πίνακας 2: Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στην Ελλάδα το σχολικό έτος 2005-2006.

Βαθμίδα	Σύνολο μαθητών	Αριθμός Αλλοδαπών μαθητών	Αριθμός Παλιννοστούντων μαθητών
Νηπιαγωγεία	142.871	14.357	763

Εκτιμάται ότι τα ποσοστά αυτά τα τελευταία 4 χρόνια έχουν αυξηθεί, όμως για άγνωστους λόγους το Υ.Π.Ε.Π.Θ. δεν έχει δημοσιεύσει επίσημα στοιχεία με τα ποσοστά αυτά μετά το 2005 (Βερυκοκάκη, 2010).

1.3.2 Γλωσσική ετερότητα

Από την στιγμή που θα γεννηθεί ο άνθρωπος είναι ικανός να μάθει να χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες. Οι γλώσσες που συνήθως μαθαίνει είναι:

- ❖ η «γλώσσα του μωρού» (Babysprache)
- ❖ η γλώσσα της οικογένειας
- ❖ η γλώσσα των συνομηλίκων
- ❖ η επίσημη γλώσσα
- ❖ η «μυστική» γλώσσα (Geheimsprache)
- ❖ η πρώτη ξένη γλώσσα
- ❖ η γλώσσα των εικόνων και των ονείρων

- ❖ η γλώσσα των ψευδαισθήσεων, της χαράς και του φόβου
- ❖ οι διάφορες εξειδικευμένες γλώσσες (Fachsprechen) (Kron, 2005).

Στο περιβάλλον του ελληνικού σχολείου η πολιτισμική ετερότητα εκδηλώνεται μέσα από την γλωσσική ετερότητα την δεύτερη κατά σειρά μορφή της ετερότητας, η οποία είναι ιδιαίτερα αντιληπτή αφού εμφανίζεται μια γλωσσική πολυμορφία λόγω της διαφορετικής μητρικής γλώσσας που έχουν τα αλλοδαπά παιδιά. Η γλωσσική αυτή πολυμορφία θεωρείται από τους ανθρώπους όχι κάτι το θετικό, αλλά ως κάτι το αρνητικό που μόνο προβλήματα μπορεί να τους δημιουργήσει (Χαϊδογιάννου, 2011).

Η πολυγλωσσία είναι ένα φαινόμενο που υπήρχε από παλιά λόγω των μετακινήσεων και εγκαταστάσεων μεγάλων ομάδων ανθρώπων δημιουργώντας μια σύγκρουση μεταξύ των πολιτισμών αλλά και των γλωσσών. Οι μετακινήσεις ανθρώπων έχουν ως αποτέλεσμα να δημιουργούν ένα είδος μειονοτικής ή γλωσσικά/πολιτισμικά διαφορετικής ομάδας. Οι διάφορες γλώσσες έρχονται σε επαφή, κάνοντας τους ανθρώπους **δίγλωσσους** λόγω των διαφορετικών γλωσσών και έτσι είναι «διάλυτοι» μεταφοράς των γλωσσικών στοιχείων (Σκούρτου, 2002).

Οι γλώσσες έχουν την δυνατότητα να δανείζονται μεταξύ τους στοιχεία, αλλά και να εμπλουτίζουν η μία την άλλη βοηθώντας με αυτόν τον τρόπο να εξελιχθούν τόσο στο κομμάτι του λεξιλογίου όσο και στα γραμματικά- συντακτικά στοιχεία. Εκτός από τον δανεισμό στοιχείων μεταξύ των διάφορων γλωσσών παρατηρείται και μια σύγκρουση μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Fishman (1971), ο οποίος αναφέρθηκε στις μειονοτικές καταστάσεις λόγω μετανάστευσης ή λόγω παραδοσιακών μειονοτήτων σε μια κοινωνία έχει ονομάσει τις γλώσσες ως «**domains**» που στην ελληνική γλώσσα αποδίδεται ως «**πεδίο**» ή «**χώρος χρήσης**» μιας γλώσσας (Σκούρτου, 2002, σελ. 2).

Με βάση τον ορισμό του Fishman η «ανάπτυξη» ή «συρρίκνωση» της διγλωσσίας εξαρτάται από το αν υπάρχουν «πεδία» ή «χώροι χρήσης» της γλώσσας. Όσο υπάρχουν «πεδία» που επιτρέπουν από τον ομιλητή να κάνει χρήση της γλώσσας του σε οποιαδήποτε μορφή της (γραπτή, προφορική) η γλώσσα τότε διατηρείται και σταδιακά αναπτύσσεται, ενώ όταν δεν υπάρχουν οι κατάλληλοι χώροι η διγλωσσία συρρικνώνεται αφού ο ομιλητής σταματά να χρησιμοποιεί την γλώσσα του. Για παράδειγμα, ένα παιδί στην αρχή είναι μονόγλωσσο διότι γνωρίζει την γλώσσα της χώρας προέλευσής του και καθώς αναγκάζεται να μεταναστεύσει μαζί με την οικογένεια του μεταφέρει στο περιβάλλον του σχολείου την δική του

γλώσσα. Παρά την μεγάλη επιθυμία των γονιών για χρήση από το παιδί της δικής τους γλώσσας στο χώρο του σχολείου, το παιδί αναγκάζεται να χρησιμοποιεί όχι την γλώσσα που ήδη ξέρει πολύ καλά, αλλά την γλώσσα της χώρας υποδοχής με αποτέλεσμα τον περιορισμό της δικής του γλώσσας λόγω της οικογένειας που αδυνατεί να διατηρήσει τις απαιτήσεις της (Σκούρτου, 2002).

Ο ελληνικός πληθυσμός τις τελευταίες δεκαετίες έχει αλλάξει και αυτό λόγω της εμφάνισης μεγάλου αριθμού ομογενών από χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, αλλά και μεταναστών από την Αλβανία ή από άλλες χώρες των Βαλκανίων, της Ασίας και της Αφρικής. Όλες αυτές οι αλλαγές έχουν επηρεάσει το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας σε μεγάλο βαθμό δημιουργώντας νέες ανάγκες (Χαϊδογιάννου, 2011).

Οι ανάγκες αυτές απαιτούν από την μια μεριά την εύρεση νέων τρόπων προσέγγισης για την διδασκαλία της γλώσσας και από την άλλη την δημιουργία ενός γλωσσικού διδακτικού υλικού που θα είναι κατάλληλο, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να ενταχθούν στο χώρο του σχολείου και γενικά στην κοινωνία εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες στην μόρφωση αλλά και στην επαγγελματική τους κατάσταση μελλοντικά (Χαϊδογιάννου, 2011).

Η νέα γλωσσική ετερότητα που παρατηρείται στο χώρο του ελληνικού σχολείου αλλά και οι διάφορες απαιτήσεις για έναν διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης των αλλόφωνων μαθητών και του τρόπου διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος έχουν αποτελέσει έναν γλωσσοπαιδαγωγικό προβληματισμό σχετικά με την διδασκαλία της ελληνικής ως **δεύτερης/ξένης γλώσσας** (Χαϊδογιάννου, 2011).

Οι αλλόγλωσσοι μαθητές κουβαλάνε στο χώρο του σχολείου τη δική τους γλώσσα/γλώσσες τους και με αυτό τον τρόπο δημιουργούν μια γλωσσική πολυμορφία, αφού η ελληνική είναι η επίσημη γλώσσα τόσο της κυρίαρχης ομάδας όσο και του σχολείου. Οι μαθητές αυτοί έχουν σημαντικές ανάγκες στην εκπαίδευση, διότι βρίσκονται αντιμέτωποι ανάμεσα σε δύο κουλτούρες που τους αναγκάζει να μάθουν τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας τόσο για την ακαδημαϊκή πρόοδο τους όσο και για να μπορέσουν να ενταχθούν με ομαλό τρόπο στην κοινωνική ζωή του σχολείου και γενικά στην κοινωνία (Χαϊδογιάννου, 2011).

Οι αλλοδαποί μαθητές δεν είναι ά-γλωσσοι αλλά έχουν ήδη κατακτήσει τους βασικούς κώδικες επικοινωνίας στη μητρική τους γλώσσα. Το σχολείο συνήθως τους αντιμετωπίζει σαν ά-γλωσσους και έχει την τάση να τους «βομβαρδίζει» με την νέα

γλώσσα την οποία οφείλουν να μάθουν ξεχνώντας τη μητρική τους (Χαϊδογιάννου, 2011).

1.3.3 Θρησκευτική ετερότητα

Η θρησκευτική ετερότητα αποτελεί στο χώρο του νηπιαγωγείου μια πραγματικότητα την οποία μπορεί κανείς να συναντήσει σε όλες τις σχολικές αίθουσες. Το νηπιαγωγείο είναι ένα από τα σημαντικότερα κομμάτια της εκπαίδευσης αφού είναι βασικό στάδιο τόσο για την εκπαίδευση όσο και για την πολυπολιτισμικότητα. Η θρησκεία ορίζεται με διαφορετικούς τρόπους δικαιολογώντας την πολυμορφία που εμφανίζεται όπου στην περίπτωση αυτή μιλάμε για μια θρησκευτική πολυμορφία (Λυτσιούση, 2014). Έτσι η θρησκεία ορίζεται σύμφωνα με την Ζαμπέτα ως «*μια κοινωνική κατασκευή και ένα στοιχείο της παράδοσης το οποίο περνά από γενιά σε γενιά*», ενώ ο Cesar Birzea υποστηρίζει ότι «*η θρησκεία αποτελεί σημαντικό πολιτισμικό παράγοντα (όμοιο με άλλες πηγές ταυτότητας όπως οι γλώσσες, η ιστορία και η πολιτισμική κληρονομιά)*» (Λυτσιούση, 2014, σελ. 10).

Η **θρησκευτική αγωγή** στην παιδική ηλικία είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η «**αγωγή**» είναι «*το σύνολο από οργανωμένες ενέργειες που γίνονται με σκοπό την ψυχική, πνευματική και σωματική διάπλαση του ανθρώπου, ιδίως του νέου*» (Λυτσιούση, 2014, σελ. 13).

Στο νηπιαγωγείο στόχος της αγωγής είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Τα παιδιά στην ηλικία αυτή υιοθετούν και μεταφέρουν στο περιβάλλον του σχολείου όλες τις θρησκευτικές πεποιθήσεις που υπάρχουν στην οικογένεια τους με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν και μια ανάλογη θρησκευτική συνείδηση. Η σχέση που δημιουργείται μεταξύ του παιδιού και της θρησκείας είναι επηρεασμένη σε μεγάλο βαθμό από την οικογένεια και γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό να δίνεται μεγάλη προσοχή στα παιδιά αυτής της ηλικίας (βλέπε Σχήμα 2), διότι χαρακτηρίζονται από ευαισθησία που τα καθιστά ανήμπορα να αποφασίσουν μόνα τους για σημαντικά ζητήματα (Λυτσιούση, 2014).

Η θρησκευτική αγωγή αποτελείται από 1) την **άμεση** θρησκευτική αγωγή και 2) την **έμμεση** θρησκευτική αγωγή (Λυτσιούση, 2014).

Η **άμεση θρησκευτική αγωγή** στο πιο πρακτικό-βιωματικό της μέρος περιλαμβάνει:

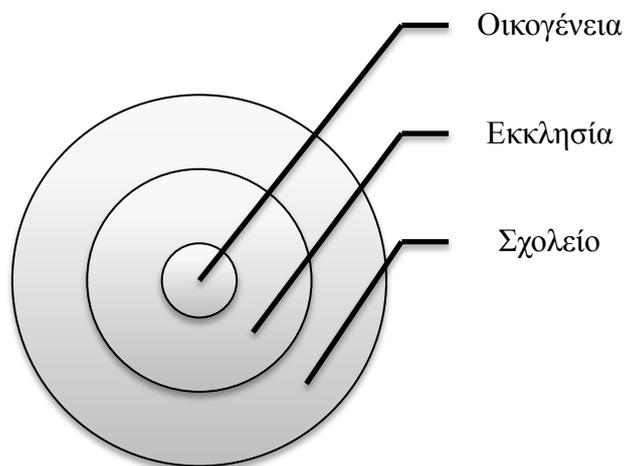
- τον τακτικό εκκλησιασμό
- την συμμετοχή στα ιερά μυστήρια

- τις τελετές και τις ακολουθίες της εκκλησίας
- τη νηστεία και την προσευχή μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον (Λυτσιούση, 2014)

ενώ η έμμεση θρησκευτική αγωγή αποτελείται από:

- τις γιορτές, τα πανηγύρια
- τις ονομαστικές γιορτές
- τις αγιογραφίες, την εκκλησιαστική μουσική
- την ποίηση και όλα αυτά που εμπλέκονται με την Εκκλησία (Λυτσιούση, 2014).

Σχήμα 2: Φορείς θρησκευτικής αγωγής για το παιδί



(Λυτσιούση, 2014).

Ο τελευταίος φορέας της θρησκευτικής αγωγής που είναι το σχολείο, όπως είδαμε παραπάνω, βασίζεται στο χριστιανικό ημερολόγιο και αυτό έχει ως συνέπεια να φέρνει τους αλλόθρησκους γονείς σε δύσκολη θέση. Οι διάφορες προετοιμασίες που γίνονται από την πλευρά των νηπιαγωγών για τις γιορτές, τις κατασκευές που φτιάχνουν μέσα στη τάξη με τα παιδιά, τη διακόσμηση αλλά και τις κάρτες που γίνονται έχουν ως αποτέλεσμα να μην ταιριάζουν με τα θρησκευτικά πιστεύω των παιδιών. Με αυτό τον τρόπο τα αλλόθρησκα παιδιά αναγκάζονται είτε να ενσωματωθούν σε όλη αυτή την κατάσταση που δημιουργούν οι νηπιαγωγοί είτε να κρατήσουν στο σπίτι τους όλα αυτά που έχουν φτιάξει στο σχολείο (κάρτες, κατασκευές κ.α.) (Λυτσιούση, 2014).

Στη συνέχεια θα δούμε τρεις έρευνες σχετικές με την διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στο χώρο του νηπιαγωγείου. Η πρώτη έρευνα έγινε το

2010 από τους Τσιούμη Κωνσταντίνο και Μπιρμπίλη Μαρία και αφορούσε τις απόψεις που είχαν οι νηπιαγωγοί για τις θρησκευτικές γιορτές στο χώρο του ελληνικού πολυπολιτισμικού νηπιαγωγείου (Λυτσιούση, 2014).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο συνολικός αριθμός των νηπιαγωγών που ρωτήθηκαν στην συγκεκριμένη έρευνα γιορτάζει σε μεγάλο βαθμό τις θρησκευτικές γιορτές και αυτό λόγω του ότι πιστεύουν οι ίδιοι σε αυτές και γιατί το ζητά το εκπαιδευτικό σύστημα ή μερικές φορές και οι ίδιοι οι γονείς. Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι οι γιορτές φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με την ορθόδοξη παράδοση, αποκτούν μια θρησκευτική συνείδηση κ.α. (Λυτσιούση, 2014).

Τα δεδομένα από την συγκεκριμένη έρευνα έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί δεν είναι έτοιμοι να γιορτάσουν τις γιορτές από άλλες θρησκείες εξαιρώντας ένα μικρό ποσοστό αυτών, αλλά συζητάνε στην τάξη τις γιορτές των αλλόθρησκων παιδιών. Σχετικά με το θέμα της προσευχής ένας μεγάλος αριθμός νηπιαγωγών επιλέγει την κλασική ορθόδοξη προσευχή, ενώ μικρό ποσοστό νηπιαγωγών επιλέγει να χρησιμοποιήσει μια πιο ουδέτερη προσευχή (Λυτσιούση, 2014).

Η δεύτερη έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2003 από τον Κυριάκο Σταυρινό η οποία είχε ως θέμα «την θρησκευτική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση» και συμμετείχαν νηπιαγωγοί από διάφορα μέρη της Ελλάδας (Λυτσιούση, 2014, σελ. 36).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι από την πλευρά των νηπιαγωγών η θρησκευτική αγωγή είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διότι συμβάλλει όχι μόνο στην ηθική και ψυχοπνευματική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και στην δυνατότητα να αποκτήσουν χριστιανική συνείδηση, να μεταδώσουν τις παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμά τους στα άλλα παιδιά της σχολικής τάξης (Λυτσιούση, 2014).

Μεγάλο ποσοστό νηπιαγωγών κάνει προσευχή στο σχολείο δύο φορές την ημέρα ενώ οι μισοί από αυτούς τρεις φορές την ημέρα. Η μεγαλύτερη πλειοψηφία από τους νηπιαγωγούς πιστεύει πως θα ήταν καλό να υπάρχει ένα ειδικό εγχειρίδιο το οποίο θα προσφέρει σημαντική βοήθεια στην μετάδοση της χριστιανικής αγωγής. Μέσα στο σχολικό πρόγραμμα οργανώνονται γιορτές με θέματα το Πάσχα και τα Χριστούγεννα και τα παιδιά πηγαίνουν εκκλησία δυο-τρεις φορές το χρόνο ή και περισσότερο. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η αντίδραση από τους νηπιαγωγούς στο να αναλάβει η Εκκλησία τον ρόλο της θρησκευτικής αγωγής στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Λυτσιούση, 2014).

Οι νηπιαγωγοί έχουν διαφορετικές αντιλήψεις και στο θέμα του σταυρού, αφού σύμφωνα με μια έρευνα που έγινε οι δέκα από τους νηπιαγωγούς που ρωτήθηκαν δεν κάνουν σταυρό, οι επτά θεωρούν ότι ο σταυρός είναι σημαντικός και λένε στα παιδιά ότι πρέπει να κάνουν, ενώ οι τέσσερις ναι μεν θεωρούν ότι είναι σημαντική η χρήση του σταυρού αλλά αφήνουν τα παιδιά να επιλέξουν μόνα τους αν θέλουν να κάνουν ή όχι (Βερυκοκάκη, 2010).

«Εμείς κάνουμε το σταυρό μας το πρωί είτε είναι αλλόθρησκα είτε όχι, λέμε στα παιδιά θα κάνουμε την προσευχή μας. Οι γονείς από την στιγμή που δεν μας λένε αυτοί ξέρετε εγώ έχω πρόβλημα, ας πούμε θέλω να απέχει το παιδί μου, δεν προχωράμε στην αποχή και όποιο θέλει κάνει. Εγώ άμα δω το αλλοδαπό ας πούμε τώρα που είναι μουσουλμανάκι παράδειγμα και δεν κάνει το σταυρό του, δεν θα το πιάσω να κάνει το σταυρό του» (Βερυκοκάκη, 2010, σελ. 71).

Μια άλλη νηπιαγωγός στο θέμα του σταυρού έχει μια διαφορετική άποψη:

-Σταυρό κάνουμε;

-Όχι εγώ δεν τους λέω να κάνουμε σταυρό.

-Ούτε τα ελληνάκια;

-Όχι σε κανένα δεν λέω.

-Απλά τα χεράκια;

-Ναι, έτσι τα χεράκια (δείχνει σταυρωτά). Όχι, γιατί ειδικά στην αρχή γιατί δεν ήξερα δεν ήθελα να... κάποιο παιδάκι να νιώσει ότι παραγκωνίζεται ή να υποχρεωθεί να κάνει κάτι που δεν το πιστεύουν στο σπίτι του (Βερυκοκάκη, 2010, σελ. 71).

Η πρώτη νηπιαγωγός με βάση τα όσα απάντησε δείχνει να προτρέπει τα παιδιά της τάξης να κάνουν σταυρό, ενώ οι απαντήσεις της δεύτερης νηπιαγωγού δείχνουν πως προτιμάει την αποχή των παιδιών της από την διαδικασία του σταυρού και αυτό γιατί θέλει να προστατέψει τα αλλόθρησκα παιδιά από προκαταλήψεις, συγκρούσεις τόσο με τους γονείς όσο και με τον εαυτό τους ο οποίος προσπαθεί να ανταπεξέλθει και στα δύο περιβάλλοντα (οικογένεια και σχολείο) μιας και του προσφέρουν αγωγή (Βερυκοκάκη, 2010).

1.3.4 Οικεία ετερότητα

Η ετερότητα εκτός από τις παραπάνω μορφές που αναφέραμε μπορεί να αναφέρεται και σε μια ομάδα η οποία εμπεριέχεται μέσα σε μια κοινωνία και διαφοροποιείται μόνο λόγω της συμπεριφοράς τους. Πρόκειται δηλαδή για μια **οικεία ετερότητα**, όπου η ομάδα δεν έρχεται από κάποια άλλη χώρα όπως για παράδειγμα οι

Ρωσοπόντιοι και Αλβανοί αλλά ούτε από κάποια άλλη εθνοπολιτισμική ομάδα όπως είναι οι Τσιγγάνοι ή οι Μουσουλμάνοι της Θράκης (Σπανός· Χαϊδογιάννου, 2013).

1.3.5 Εθνική ετερότητα

Εκτός από όλες τις παραπάνω μορφές της ετερότητας (πολιτισμική, γλωσσική, θρησκευτική, οικεία ετερότητα) σε κάποιες πηγές παρουσιάζεται και άλλη μία μορφή ετερότητας, η **εθνική ετερότητα**, η οποία αναφέρεται σε όλους εκείνους τους ανθρώπους οι οποίοι αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια διαφορετική από την κυρίαρχη ομάδα (Καρανικόλα, 2015).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται μερικές ερωτήσεις που υποβλήθηκαν σε κάποιους νηπιαγωγούς οι οποίοι ρωτήθηκαν για το αν γνώριζαν την χώρα προέλευσης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αλλά και τα χρόνια παραμονής τους στην Ελλάδα. Οι νηπιαγωγοί απάντησαν και σε ερωτήσεις σχετικές με το αν τα παιδιά με ελληνική καταγωγή γνώριζαν την χώρα προέλευσης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο καθώς και με τον τρόπο που έγινε η σχετική γνωριμία μεταξύ τους (Βερυκοκάκη, 2010).

Οι απαντήσεις που δόθηκαν έδειξαν ότι νηπιαγωγοί και παιδιά γνώριζαν τόσο τις χώρες καταγωγής όλων των παιδιών όσο και τα χρόνια παραμονής τους στην Ελλάδα. Όσον αφορά την γνωριμία των παιδιών μεταξύ τους οι περισσότεροι από τους νηπιαγωγούς την κάνουν στην αρχή του σχολικού έτους και χρησιμοποιούν παιχνίδια γνωριμίας ή κάνουν συζητήσεις με τα παιδιά για ένα θέμα (Βερυκοκάκη, 2010).

Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις δύο νηπιαγωγών:

«Ευκαιρίες πολλές υπάρχουν στο σχολείο για να πει το καθένα παιδί για τη χώρα του, ούτως ή άλλως και τα αλλοδαπά που είχα, πολλά δεν μιλούσαν ελληνικά, οπότε ήταν κάτι εμφανές και φαινόταν ότι δεν ήταν από την Ελλάδα, εύλογο, και τα παιδιά ήξεραν, ε και τώρα λόγω περιοχής τα παιδιά ήδη γνώριζαν, υπάρχει πολύ μεγάλος πληθυσμός από αλλοδαπούς, πάλι ξέρουνε. Το θεωρώ σημαντικό γιατί αφήνεις το κάθε παιδί να πει την γνώμη του για μια άλλη χώρα, να το δεχτεί στην τάξη του, δεν έχουμε ρατσιστικά φαινόμενα καθόλου, καθόλου όμως, δηλαδή φέτος τα παιδιά μου είναι... δεν ξέρω αν φταίει η περιοχή και αν συναναστρέφονται πολλά χρόνια με αλλοδαπούς, δεν έχω κανένα πρόβλημα» (Βερυκοκάκη, 2010, σελ. 63).

«Είμαι σε ένα σχολείο που έχουμε πάντα έχουμε αρκετά χρόνια τώρα παιδιά αλλοδαπών. Είμαστε μέσα στο κέντρο και έχουμε παιδιά αλλοδαπών πολλά χρόνια οπότε είναι επιβεβλημένο σχεδόν να γνωρίζουμε τις ιδιαιτερότητές. Αυτό βγαίνει ακόμα και από το φαγητό που τρώνε, ακόμα και κάποια παιδιά δεν μας μιλάνε το πρωί και δεν λένε καλημέρα, γιατί δεν ξέρουνε να μιλάνε πολλές φορές στην ελληνικά γλώσσα. Είχαμε παιδιά που ήρθαν στο νηπιαγωγείο χωρίς να γνωρίζουν να μιλάνε ελληνικά, οπότε αυτό έπρεπε να ειπωθεί. Ύστερα χρειάζεται να τονωθεί... πολλά παιδιά έρχονται και νιώθουν μειονεκτικά στο σχολείο, οπότε εμείς προσπαθούμε να το περάσουμε σαν πλεονέκτημα το γεγονός ότι γνωρίζουμε και μια ακόμα γλώσσα και μέχρι τώρα έχω κάνει πάρα πολλά προγράμματα διαπολιτισμικά» (Βερυκοκάκη, 2010, σελ. 63).

Ένας σημαντικός αριθμός νηπιαγωγών γνώριζε την χώρα καταγωγής των παιδιών και θεωρούν εξίσου σημαντικό να γνωρίζουν και τα χρόνια παραμονής τους στην χώρα μας. Μόνο ένας μικρός αριθμός δεν γνωρίζει ούτε τα χρόνια παραμονής αλλά ούτε και την χώρα από την οποία κατάγεται το κάθε παιδί. Παρατηρείται μια άγνοια από την πλευρά των νηπιαγωγών στο να γνωρίσουν τόσο την χώρα καταγωγής όσο και το χρονικό διάστημα που βρίσκεται στην Ελλάδα κάποιο παιδί της τάξης τους και αυτό παρουσιάζεται στις παρακάτω συνομιλίες.

-Ωραία ξέρετε εσείς το κάθε παιδί από ποια χώρα είναι;

-Ξέρω ότι κάποια από αυτά είναι από την Αλβανία (λέει τα ονόματα), τα άλλα όχι.

-Δεν το θεωρήσατε σημαντικό να μάθετε;

-Όχι γιατί πήγα γύρω στα μέσα Οκτωβρίου, πήγα στο σχολείο και είχαν γίνει οι εγγραφές δεν το συζητήσαμε αυτό.

-Ωραία, ήθελα να σε ρωτήσω, παρόλο που εσύ είπες ότι το έμαθες μετά, αν τα παιδιά μεταξύ τους γνώριζαν ότι είναι άλλη η χώρα καταγωγής τους

-Για το ένα είμαι σίγουρη πως όχι.

-Και δεν ρώτησαν ποτέ;

-Όχι.

-Δηλαδή μέχρι που έφυγες νόμιζαν ότι ήταν ελληνίδα;

-Ναι, εγώ νόμιζα ότι ήταν ελληνίδα.

-Και τα υπόλοιπα παιδιά μάλλον κάτι αντίστοιχο;

-Η προφορά τους ήταν ελληνική κανονικά και η μαμά κανονική... (Βερυκοκάκη, 2010, σελ. 63).

Σύμφωνα με την τελευταία απάντηση που έδωσε η νηπιαγωγός φαίνεται ότι θεωρεί τον ελληνικό πολιτισμό ανώτερο από τον πολιτισμό κάποιας άλλης χώρας, εμφανίζοντας προκατάληψη για την διαφορετικότητα που υπάρχει στην τάξη της. Μόνο μια πλειοψηφία νηπιαγωγών χρησιμοποιούν μεμονωμένες δραστηριότητες, οι οποίες έχουν στοιχεία και από την χώρα καταγωγής των αλλοεθνών παιδιών (Βερυκοκάκη, 2010).

1.4 Η αντιμετώπιση της ετερότητας μέσα στην σχολική τάξη

1.4.1 Ο ρόλος του προσχολικού ιδρύματος (νηπιαγωγείο, παιδικός σταθμός)

Ο ρόλος που έχει το νηπιαγωγείο είναι ιδιαίτερα σημαντικός διότι από την παιδική ηλικία το παιδί είναι σε θέση να μάθει αν οι πράξεις του είναι ηθικά αποδεκτές αλλά και το είδος των σχέσεων που δημιουργούνται από αυτές. Το νηπιαγωγείο από την μεριά του είναι υποχρεωμένο να καλλιεργήσει το αίσθημα του σεβασμού στα παιδιά σχετικά με τις διαφορές οι οποίες είναι όχι μια απειλή προς αυτά αλλά ένα ερέθισμα που θα συμβάλλει στην προσωπική τους ανάπτυξη (Βερυκοκάκη, 2010).

Το νηπιαγωγείο οφείλει:

- να προωθήσει την γλώσσα υποδοχής ως μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας αλλά και να καλλιεργήσει στα παιδιά ότι υπάρχει ποικιλία γλωσσών
- να μετατραπεί σε χώρο που θα έχει ως στόχο να εμπλουτίσει τα παιδιά με πολιτισμικά στοιχεία από άλλες χώρες
- να ενημερώνει και να μεταδίδει αξίες που αφορούν την προκατάληψη και τον ρατσισμό
- να δημιουργεί γωνιές μέσα στην τάξη οι οποίες θα περιέχουν στοιχεία από τον πολιτισμό όχι μόνο των γηγενών αλλά και των αλλοδαπών παιδιών
- να ανανεώνει και να εμπλουτίζει τα πολιτισμικά στοιχεία από τις γωνιές τις τάξης ανά τακτά διαστήματα για να μπορούν να ανταποκριθούν και στις ανάγκες των αλλοδαπών παιδιών (Βερυκοκάκη, 2010).

Ο χώρος του νηπιαγωγείου μπορεί να προσφέρει βοήθεια ώστε τα αλλοδαπά παιδιά να μπορέσουν με ευκολία να ενταχθούν στο περιβάλλον του σχολείου της χώρας υποδοχής, αλλά και να αναπτυχθούν ολόπλευρα με βάση τα παρακάτω στοιχεία:

- Οι δραστηριότητες που διεξάγονται στην τάξη είναι ελεύθερες δημιουργώντας σχέσεις αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα γηγενή και τα αλλοδαπά παιδιά (Βερυκοκάκη, 2010).
- Η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων κ.τ.λ. είναι μέσα τα οποία βοηθούν τα αλλοδαπά παιδιά ώστε να μπορέσουν με ευκολία να βελτιώσουν τον προφορικό τους λόγο αλλά και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους (Βερυκοκάκη, 2010).
- Οι ανάγκες των νηπίων είναι η πηγή έμπνευσης για τα γνωστικά αντικείμενα και όχι κάποια συγκεκριμένη ύλη (Βερυκοκάκη, 2010).
- Ο παιγνιώδης τρόπος που χρησιμοποιείται κατά την διεξαγωγή των δραστηριοτήτων ανάγνωσης και γραφής οδηγούν το παιδί να αποκτήσει ευκολότερα δεξιότητες που σχετίζονται με τις παραπάνω δραστηριότητες χωρίς να του προσδίδουν άγχος και φόβο για τυχόν αποτυχία (Βερυκοκάκη, 2010).
- Ο τρόπος διδασκαλίας του νηπιαγωγού/βρεφονηπιοκόμου/εκπαιδευτικού βασίζεται κατά κύριο λόγο από τις εμπειρίες και τις γνώσεις των παιδιών από την στιγμή της γέννησης τους μέχρι την ηλικία στην οποία βρίσκονται, βασίζεται δηλαδή στις πρώιμες παιδικές εμπειρίες (Βερυκοκάκη, 2010).

Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση για να έχει θετικά αποτελέσματα χρειάζεται την συμμετοχή των γονέων μιας και παίζουν σπουδαίο ρόλο τόσο στην διαδικασία της μάθησης όσο και στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Κάθε παιδί δέχεται τις πρώτες του εμπειρίες και βιώματα μέσα από το οικογενειακό του περιβάλλον και συγκεκριμένα από τους γονείς του, οι οποίοι παίζουν καθοριστικό ρόλο την μεταβίβαση αξιών προς το παιδί και γι' αυτό η συμμετοχή τους στο σχολείο κρίνεται απαραίτητη (Βερυκοκάκη, 2010).

Για να μπορέσει η διαπολιτισμική αγωγή να επιφέρει επιθυμητά αποτελέσματα θα πρέπει:

- στην αρχή της σχολικής χρονιάς οι γονείς να υποβάλλονται σε σχετική ενημέρωση από την μεριά του σχολείου σχετικά με το είδος του προγράμματος που ακολουθούν οι νηπιαγωγοί αλλά και τους στόχους που θέλουν να πετύχουν
- κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς να οργανώνονται τακτικές συναντήσεις με τους γονείς όλων των παιδιών (γγενών και αλλοδαπών) συζητώντας και ανταλλάσσοντας τις απόψεις τους
- να δημιουργούνται κοινές δραστηριότητες μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών γονέων και παιδιών με αφορμή ένα θέμα σχετικό με τα πολιτισμικά στοιχεία των χωρών καταγωγής τους (Βερυκοκάκη, 2010).

Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πετύχει τον βασικό της στόχο που δεν είναι άλλος από το να εμπλουτίσει το περιβάλλον του νηπιαγωγείου με τα ήθη και τα έθιμα των παιδιών από άλλες χώρες. Με την συμμετοχή των γονέων η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σε θέση να εισχωρήσει όχι μόνο στον θεσμό της οικογένειας, αλλά και στον θεσμό της κοινωνίας γενικότερα (Βερυκοκάκη, 2010).

1.4.2 Ο ρόλος του/της νηπιαγωγού

Καθοριστικής σημασίας κρίνεται ο ρόλος του νηπιαγωγού αφού για να μπορέσει με επιτυχία να αντιμετωπίσει τις διάφορες μορφές ετερότητας μέσα στην σχολική τάξη, θα πρέπει πρώτα να αναγνωρίσει και να εξαλείψει κάθε είδος προκατάληψης και ρατσισμού που έχει έτσι ώστε να γίνει ένα θετικό πρότυπο για τα παιδιά (Βερυκοκάκη, 2010).

Οι νηπιαγωγοί είναι τα άτομα που μπορούν να διαμορφώσουν την συμπεριφορά και την αυτοεικόνα κάθε παιδιού μετά από τους γονείς οι οποίοι έχουν τον βασικό ρόλο. Παρόλο που έχουν την τάση να χαρακτηρίζονται από αδυναμία στο κομμάτι της διαχείρισης της ετερότητας που παρατηρείται στην τάξη, νιώθουν πως δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να αντιμετωπίσουν την κατάσταση αυτή με αποτέλεσμα να καταβάλλονται από το αίσθημα της ματαίωσης (Λυτσιούση, 2014).

Σύμφωνα με τους Lynch & Hanson (1992) ο παιδαγωγός μπορεί να βελτιωθεί αισθητά στην επικοινωνία του με τα αλλοδαπά παιδιά όταν:

- δείχνει σεβασμό απέναντι στα διαφορετικά παιδιά
- καταβάλλει προσπάθειες ώστε να κατανοήσουν ότι υπάρχουν και άλλες απόψεις πέρα από τις δικές τους
- ενδιαφέρονται να μάθει νέα πράγματα στα οποία μπορεί να προσαρμοστεί με ευκολία με σκοπό να πλησιάσει τα διαφορετικά παιδιά (Λελούδα, 2016).

Για να μπορέσει η παιδαγωγός να αναδείξει την/τις γλώσσα/γλώσσες αποφεύγοντας την δημιουργία στερεότυπων αντιλήψεων από την μεριά των παιδιών θα πρέπει:

- να καλεί στην τάξη άτομα τα οποία αντιπροσωπεύουν κάποια πολιτισμική ομάδα, τα οποία με την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες προσφέρουν στα παιδιά απαραίτητες πληροφορίες
- να προφέρει με το σωστό τρόπο τα ονόματα των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο

- να δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία για ανάδειξη των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας τους κάνοντας χρήση όρων από τον δικό του πολιτισμό
- μέσα από τις συζητήσεις να παρουσιάζει στα παιδιά τις ομοιότητες από πολιτισμό σε πολιτισμό και να μην γίνεται γρήγορη αναφορά
- να ανακαλύπτει άλλους τρόπους για να επικοινωνήσει με τα αλλοδαπά παιδιά όπως είναι ο χορός, η μουσική, οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, η γλώσσα του σώματος κ.ά.
- να βοηθήσει τα παιδιά ώστε να κατακτήσουν βασικές δεξιότητες που θα τους είναι χρήσιμες στο σχολείο και στην κοινωνία (Λελούδα, 2016).

Η/Ο νηπιαγωγός οφείλει:

- να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν θετική αυτοεικόνα και ταυτότητα για την ομάδα στην οποία ανήκουν
- να ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών που έχουν διαφορές στον πολιτισμό
- να καλλιεργεί σε κάθε παιδί ξεχωριστά την κριτική σκέψη τους
- να παρουσιάζει τρόπους με τους οποίους τα παιδιά θα μπορέσουν να υπερασπιστούν όχι μόνο τον εαυτό τους αλλά και τους γύρω τους σε στιγμές που τα ίδια ή οι άλλοι θα γίνουν θύματα προκαταλήψεων (Βερυκοκάκη, 2010)
- να είναι έτοιμη να αντιμετωπίσει την διαφορετικότητα με επιτυχία
- να χαρακτηρίζεται από την κατάλληλη μόρφωση και την εμπειρία για να είναι διαπολιτισμικά έτοιμη (Λυτσιούση, 2014)
- έχει διάθεση για αυτομόρφωση και ανάπτυξη μιας **«διαπολιτισμικής ικανότητας»** (Λυτσιούση, 2014)
- να είναι ευαισθητοποιημένος/η σχετικά με συμπεριφορές και διακρίσεις που μπορεί να πληγώσουν συναισθηματικά τα παιδιά (Λυτσιούση, 2014)
- να δείχνει ενδιαφέρον και να εφοδιάζεται με εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες (Λυτσιούση, 2014)
- να έχει υψηλούς στόχους για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως γλώσσας και πολιτισμού (Λελούδα, 2016)
- να κάνει αυστηρό έλεγχο των όσων χρησιμοποιεί για την διδασκαλία του αποφεύγοντας τις προκαταλήψεις (Λελούδα, 2016)

- να σέβεται την διαφορετικότητα των παιδιών και των γονιών σε πολιτισμικό και γλωσσικό επίπεδο
- να ενεργεί με τρόπο που να μπορούν τα παιδιά να εκφράσουν ανοιχτά τα συναισθήματά τους
- να προσφέρει ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση
- να μπορεί να αναγνωρίζει τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών με αποτέλεσμα την ευκολότερη ικανοποίηση των αναγκών τους (Λελούδα, 2016)
- να μην αγνοεί τα διαφορετικά παιδιά αλλά να αναθέτει ρόλους σε όλα χωρίς να κάνει εξαιρέσεις
- να περνά θετικά μηνύματα για μια διαφορετική ομάδα
- να μην αποδίδουν στα μειονοτικά παιδιά τα κάθε είδους προβλήματα που δημιουργούνται
- να μην κάνουν αρνητικούς σχολιασμούς για τις συνήθειες που έχουν τα παιδιά συγκεκριμένης ομάδας (Λελούδα, 2016)
- να μην θεωρεί πως τα αλλοδαπά παιδιά έχουν χαμηλότερες προσδοκίες από τα γηγενή
- να μην τοποθετεί «ταμπέλες» στα παιδιά λόγω χαμηλής ικανότητάς τους στην γλώσσα
- να επιβραβεύει εκτός από τα γηγενή και τα αλλοδαπά παιδιά
- να ενδιαφέρεται για γλωσσικά και πολιτισμικά προγράμματα και να συμμετέχει σ' αυτά (Λελούδα., 2016).

1.4.3 Η χρήση της persona doll στην τάξη

Μια καινοτόμα μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιήσει η νηπιαγωγός για να αντιμετωπίσει κάθε μορφή ετερότητας μέσα στην τάξη όπου τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βιώνουν ή έχουν βιώσει, είναι **η χρήση της persona doll**. Με την persona doll η παιδαγωγός μπορεί να καλλιεργήσει πέρα από τον βασικό της στόχο που είναι ο σεβασμός στην διαφορετικότητα, αλλά και τον σεβασμό προς τον «άλλον» (Βίτσου· Αγτζίδου, 2008).

Οι persona dolls είναι κούκλες παιχνιδιού ρόλου, οι οποίες βρίσκονται μέσα στις γωνιές της τάξης και μπορούν οποιαδήποτε στιγμή να αλλάξουν όνομα, ταυτότητα, ηλικία, φύλο. Οι κούκλες αυτές **ονομάζονται και κούκλες ταυτοτήτων**,

διότι τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να τις προσαρμόζουν σύμφωνα με τον κοινωνικό ρόλο που θέλουν να μιμηθούν (Βίτσου· Αγτζίδου, 2008).

Τα παιδιά χρησιμοποιώντας την κούκλα αυτή δημιουργούν μια άμεση σχέση μαζί της «σαν να ήταν ζωντανή» έχοντας στο πίσω μέρος του μυαλού τους το «σαν». Καθώς κάνουν χρήση της persona doll μπορούν να πειραματιστούν σε γεγονότα που συμβαίνουν στην ζωή και μέσα από το παιχνίδι και την επικοινωνία να μπορέσουν να δώσουν λύσεις σε σημαντικά προβλήματα. Τόσο η φυσική όσο και η εικονική εμφάνιση της persona doll βοηθάει στην αύξηση της επιθυμίας των παιδιών να δημιουργήσουν μια ιστορία. Ο καθημερινός διάλογος και η αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιού-κούκλας κάνουν τον χρήστη είτε να δημιουργήσει μια νέα ιστορία είτε να μπορεί να συνεχίζει την ήδη υπάρχουσα, παίρνοντας αφορμή ένα θέμα που ενδιαφέρει τα παιδιά (Βίτσου· Αγτζίδου, 2008).

1.4.3.1 Χαρακτηριστικά της persona doll

- η κούκλα persona doll μοιάζει σαν ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, έχει ύψος 75 εκατοστά και μπορεί να είναι αγόρι ή κορίτσι με διαφορετική καταγωγή και χρώμα
- έχει την δική της ταυτότητα: έχει οικογένεια και φίλους, μένει σε συγκεκριμένο χωριό ή πόλη κ.ά.
- παρουσιάζεται από την νηπιαγωγό στην αρχή της σχολικής χρονιάς και εμφανίζεται ως επισκέπτης
- η εμφάνιση της κάθε κούκλας γίνεται σταδιακά
- έχει την δική της ιστορία
- η αρχή κάθε ιστορίας χαρακτηρίζεται από απλότητα και συντομία
- οι κούκλες θα πρέπει να είναι και αγόρια και κορίτσια έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν στερεότυπες αντιλήψεις που ίσως έχουν δημιουργηθεί
- θα πρέπει να έχουν συγκεκριμένη θέση μέσα στην τάξη π.χ. σε ένα ντουλάπι που θα το ξέρει μόνο η παιδαγωγός και όχι σε κάποιο εμφανή σημείο
- το τέλος της ιστορία θα πρέπει να είναι απλό, σύντομο και αίσιο (Βίτσου· Αγτζίδου, 2008).

1.4.3.2 Τα οφέλη της persona doll στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Η κούκλα persona doll:

- είναι ένας αποτελεσματικός, ευχάριστος και μη απειλητικός τρόπος για την παρουσίαση της διαφορετικότητας στα παιδιά
- συμβάλλει στον σεβασμό της πολιτισμικής και γλωσσικής ιδιαιτερότητας που έχει το κάθε παιδί
- ενδυναμώνει το κάθε παιδί ξεχωριστά
- είναι σημαντικό εργαλείο κατά των διακρίσεων
- ενισχύει το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και της ομαδικότητας
- βοηθάει στην απόκτηση ενσυναίσθησης, στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών
- προστατεύει τα ανθρώπινα δικαιώματα
- βελτιώνει τον προφορικό τους λόγο
- καλλιεργεί το αίσθημα του σεβασμού, της αλληλεγγύης
- προσφέρει πληθώρα γνώσεων σε θέματα που έχουν σχέση με την ισότητα, την δικαιοσύνη
- υπερασπίζεται τα άτομα που έγιναν θύματα ρατσισμού (Βίτσου· Αγτζίδου, 2008).

Για να μπορέσει να αποκτήσει κάθε κούκλα μια ταυτότητα θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη:

- τα φυσικά χαρακτηριστικά της ομάδας που επιχειρούμε να προσεγγίσουμε (π.χ. χρώμα μαλλιών και ματιών, άτομα με ειδικές ανάγκες κ.ά.)
- τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες που έχει μια τάξη
- την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των ομάδων (π.χ. την επαγγελματική κατάσταση της οικογένειας του παιδιού, μέλη της οικογένειας άνεργα ή άστεγα ή με οικονομικά προβλήματα)
- το είδος της οικογένειας του παιδιού (μονογονεϊκή, πολυμελής, πυρηνική κ.ά.)
- τις ανάγκες των παιδιών τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι (Βίτσου· Αγτζίδου, 2008).

Ο δεσμός που δημιουργείται ανάμεσα στο παιδί και την κούκλα αλλά και η δυνατότητα που δίνεται στο παιδί να συμμετάσχει στην ιστορία το κάνουν να νιώθει και να σέβεται τα συναισθήματα των διαφορετικών παιδιών. Η χρήση της κούκλας από τα παιδιά τους εφοδιάσει με το αίσθημα της ευαισθησίας και της τρυφερότητας

απέναντι στο διαφορετικό. Έτσι τα παιδιά κατανοούν μέσα από τις ιστορίες ότι δεν είναι όλοι ίδιοι, αλλά ότι υπάρχουν και κάποιοι που διαφέρουν (Βίτσου· Αγτζίδου, 2008).

Σύμφωνα με μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ένα μουσουλμανικό χωριό της Ξάνθης, το Τημάρι στο οποίο μένουν κάτοικοι πομακικής καταγωγής. Τα τελευταία τρία χρόνια έχει αρχίσει και λειτουργεί ένα μονοθέσιο νηπιαγωγείο στο οποίο έγινε ένα πρόγραμμα που πήραν μέρος τα 9 από τα 11 νήπια. Στόχος της έρευνας ήταν να παρατηρηθεί ο τρόπος με τον οποίο επιδρά η κούκλα persona doll στις δραστηριότητες που διεξάγονται καθημερινά αλλά και ποια είναι τα αποτελέσματα μετά την εφαρμογή της (Βίτσου· Αγτζίδου, 2008).

Η κούκλα στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ονομαζόταν Αϊσέ και ήταν ένα κορίτσι πέντε χρονών το οποίο ζούσε στην Αθήνα και στο χωριό της πήγαινε πολύ συχνά. Με αφορμή το Μπαϊράμι η μικρή Αϊσέ και η οικογένειά της γύρισαν στο χωριό, όπου και αποφάσισε να επισκεφθεί το νηπιαγωγείο ντυμένη με την κατάλληλη ενδυμασία (μαντίλι στο κεφάλι, μακριά φούστα) (Βίτσου· Αγτζίδου, 2008).

Η εφαρμογή της κούκλας έγινε για τρεις μέρες αφού τα παιδιά γνώριζαν πως η επίσκεψή της θα ήταν για λίγο. Έτσι αφού άρχισε να δημιουργείται η ιστορία της κούκλας η συζήτηση εστιάστηκε στο αρνητικό συμβάν που βίωσε η Αϊσέ. Η Αϊσέ είχε πέσει θύμα κοροϊδίας λόγω της εμφάνισής της με αποτέλεσμα να είναι αναστατωμένη. Η έρευνα αυτή είχε ως αποτέλεσμα να βοηθήσει τα παιδιά να μιλήσουν για τον εαυτό τους και την οικογένειά τους κάνοντάς τα να νιώσουν τα συναισθήματα της Αϊσέ και να αφηγηθούν παρόμοια συμβάντα που έχουν βιώσει (Βίτσου· Αγτζίδου, 2008).

1.4.3.3 Τρόποι παρουσίασης της κούκλας στο νηπιαγωγείο

1) Ο πρώτος τρόπος που μπορεί να χρησιμοποιήσει η νηπιαγωγός για να παρουσιάσει την κούκλα στα παιδιά είναι να δώσει στην αρχή ένα όνομα, και καλό θα ήταν να παρουσιάσει μια κούκλα αγόρι στην αρχή ώστε να προσεγγίσει τα αγόρια που συνήθως έχουν την πιο δύσκολη συμπεριφορά. Καθώς η παιδαγωγός συστήνει την κούκλα στα παιδιά, τους εξηγεί πως θα μιλάνε αυτά για την κούκλα, διότι είναι λίγο ντροπαλή ή θυμωμένη και δεν μπορεί να μιλήσει. Όταν δημιουργηθεί ο δεσμός μεταξύ παιδιού-κούκλας τότε ο παιδαγωγός πρέπει να σταματήσει να την χαρακτηρίζει ως ντροπαλή (Βίτσου· Αγτζίδου, 2008).

2) Άλλος ένας τρόπος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να εισάγει η νηπιαγωγός την μέθοδο της persona doll είναι να την παρουσιάσει σαν ένα παιδί προσχολικής ηλικίας κάνοντας ταυτόχρονα και ερωτήσεις του τύπου: «Είναι η κούκλα ζωντανή;», «Αναπνέει;». Αφού τα παιδιά κατανοήσουν ότι είναι μόνο μια κούκλα και πως θα μιλάνε τα ίδια για λογαριασμό της, τότε αρχίζει μια απλή και σύντομη ιστορία που σταδιακά θα διαρκεί περισσότερο. Έτσι τα παιδιά μέσα από τις συζητήσεις θα ταυτιστούν με την κούκλα και θα την κάνουν τον αγαπημένο φίλο τους (Βίτσου· Αγτζίδου, 2008).

1.4.4 Ο ρόλος των γονέων

Η συμμετοχή των γονέων στην μαθησιακή διαδικασία αλλά και στην απόκτηση απαραίτητων δεξιοτήτων στο περιβάλλον του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η μεταβίβαση σημαντικών αξιών γίνεται από την οικογένεια προς το παιδί και γι' αυτό ο ρόλος που καλούνται να έχουν στο σχολείο είναι ιδιαίτερα χρήσιμος. Το παιδί δέχεται από το περιβάλλον της οικογένειας βιώματα και εμπειρίες τα οποία εμφανίζονται στην πρώτη παιδική ηλικία (Βερυκοκάκη, 2010).

Με την συμμετοχή των γονέων επηρεάζεται με θετικό τρόπο όχι μόνο η σχολική επίδοση του παιδιού, αλλά και η ψυχολογική και κοινωνική του ανάπτυξη (Κοντογιάννη· Οικονομίδης, 2014). Έτσι οι γονείς μπορούν:

- να προσφέρουν τις απαραίτητες πληροφορίες στο/στην νηπιαγωγό σχετικά με το παιδί (π.χ. τις συνήθειες που έχει, τα αγαπημένα του βιβλία, τις γνώσεις του, τις ικανότητές του)
- να παρέχουν την κατάλληλη βοήθεια στους νηπιαγωγούς δημιουργώντας εμπειρίες με βάση τις ικανότητες του παιδιού
- να αισθάνονται ότι είναι χρήσιμοι στο να μαθαίνουν τα παιδιά στο σπίτι
- να ενισχύουν την μάθηση στο σπίτι χρησιμοποιώντας πληροφορίες που έχουν πάρει από τον νηπιαγωγό
- να αναγνωρίζουν τόσο τις επιτυχίες όσο και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί τους
- να δείχνουν σεβασμό απέναντι στο έργο που εκτελεί ο νηπιαγωγός
- να βοηθούν στην οργάνωση του ατομικού φακέλου του παιδιού τους παρακολουθώντας την εξελικτική του πορεία (Κακοκέφαλου· Φωκά, 2015).

Ωφέλιμη είναι η συμμετοχή των γονέων στο χώρο του νηπιαγωγείου στο θέμα της διαφορετικότητας. Τα παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους λόγω της προσωπικότητάς

τους, της διαφορετικής μορφής οικογένειας στην οποία ανήκουν, οι οποίες έχουν διαφορετική κοινωνικοοικονομική κατάσταση κ.α. (Κακοκέφαλου· Φωκά, 2015). Οι αλλοδαποί γονείς είναι φορείς μιας πολιτισμικής κληρονομιάς, αφού μπορούν:

- να παίζουν σπουδαίο ρόλο στην διαμόρφωση ταυτοτήτων των παιδιών
- να παρουσιάσουν και να μεταφέρουν στο σχολείο στοιχεία από τον πολιτισμό τους (γλώσσα, κουλτούρα, θρησκεία)
- να βοηθήσουν τους νηπιαγωγούς να μάθουν βαθύτερα τα παιδιά τους
- να υπερασπιστούν την παραμονή τους μέσα στην χώρα υποδοχής
- να κάνουν περισσότερο ευαίσθητα τα παιδιά για να αποδεχτούν την διαφορετικότητα (Κοντογιάννη· Οικονομίδης, 2014).

Είναι χρήσιμο να τονιστεί πως η συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου «βοηθά τα παιδιά να σκεφτούν ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι ζωής, πολλές γλώσσες, πολλά και διαφορετικά περιβάλλοντα και να αποκτήσουν μια αίσθηση του κόσμου» (Βερυκοκάκη, 2010, σελ. 79). Η γονική εμπλοκή μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο να ενταχθούν με ομαλό τρόπο στο νηπιαγωγείο. Αυτό μπορεί να γίνει όταν οι γονείς δώσουν στον παιδαγωγό πληροφορίες σχετικές με τον πολιτισμό τους (π.χ. να φτιάξουν μαζί με τα παιδιά ένα γλυκό ή φαγητό) και έτσι να μπορέσει να αναδειχθεί η διαφορετική κουλτούρα κάθε παιδιού (Ζηλιασκοπούλου, 2014).

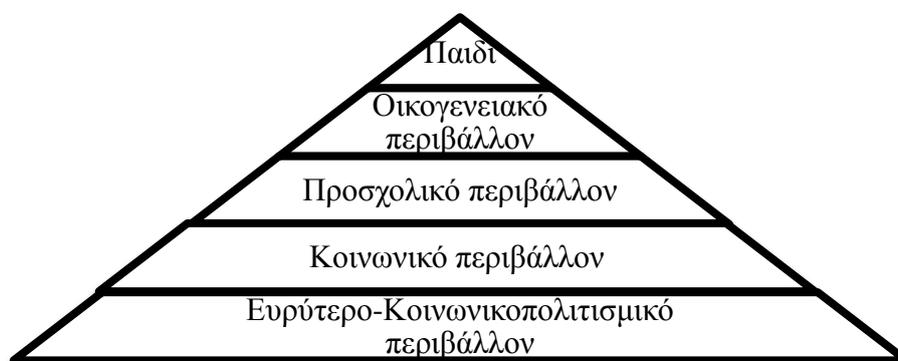
Σημαντική κρίνεται για την αντιμετώπιση της ετερότητας και η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και του προσχολικού ιδρύματος. Η συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και τους νηπιαγωγούς απαιτεί προσπάθειες και από τις δύο πλευρές, η οποία στοχεύει σε μια πιο ισορροπημένη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των παιδιών. Με τον τρόπο αυτό η συνεργασία ενδυναμώνεται και βοηθά γονείς, παιδιά και παιδαγωγούς να κατανοήσουν καλύτερα τους στόχους του σχολείου (Σταμάτης· Κρασοπούλου, 2012).

Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να συνεργάζονται με όλους τους γονείς ανεξάρτητα από την εθνική τους καταγωγή διότι ένα πρόγραμμα είναι αποτελεσματικότερο όταν επιτρέπει στους γονείς να εμπλακούν στην μαθησιακή διαδικασία (Βερυκοκάκη, 2010).

Η συμμετοχή των γονέων κατά τον Bronfenbrenner (1979) παίζει σπουδαίο ρόλο, διότι έχει ως σκοπό την παρέμβαση στο σύστημα μεταξύ γονέα-παιδιού. Οι σχέσεις που αναπτύσσει ο άνθρωπος στο άμεσο περιβάλλον (ανήκουν οι γονείς, οι παιδαγωγοί και οι συνομήλικοι) αλλά και στο έμμεσο (ανήκει ο πολιτισμός και η

κοινωνία) (Σακελαρίου, 2004) επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξή του. Έτσι ο Bronfenbrenner θέλοντας να καθορίσει την σημασία των σχέσεων διαχώρισε τα περιβάλλοντα σε «**συστήματα**» τα οποία υπέστησαν έναν οικολογικό διαχωρισμό τεσσάρων συστημάτων: το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα και μακροσύστημα (Λαλούμη- Βιδάλη, 2012, σελ. 38). Για τον Bronfenbrenner η οικογένεια και το σχολείο είναι δύο μικροσυστήματα, ενώ οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που δημιουργούνται μεταξύ των δύο αυτών μικροσυστημάτων τις χαρακτηρίζει ως μεσοσύστημα (Κοντογιάννη· Οικονομίδης, 2014).

Σχήμα 3: Μοντέλο της οικολογικής ανθρώπινης ανάπτυξης του U. Bronfenbrenner στην προσχολική αγωγή

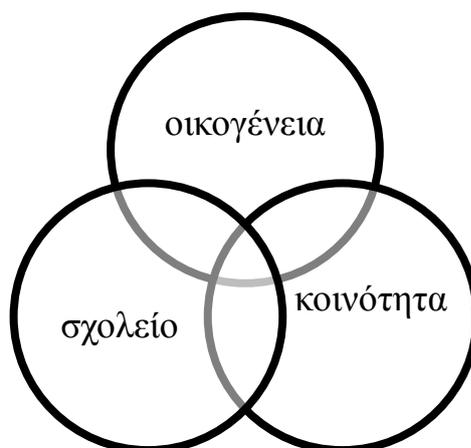


(Λαλούμη – Βιδάλη, 2012, σελ. 41)

Σύμφωνα με το σφαιρικό μοντέλο ή το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Joyce Epstein (1995) το παιδί αναπτύσσεται μέσα από την επιρροή τριών σφαιρών, την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα (βλέπε Σχήμα 4) οι οποίες μπορούν να ασκούν επίδραση η μια στην άλλη ανάλογα:

- με την ηλικία που βρίσκεται το κάθε παιδί
- με την συμπεριφορά που έχουν οι εκπαιδευτικοί
- και με την ευαισθητοποίηση που έχει η κοινότητα για την συμμετοχή των γονέων στο σχολείο (Ζηλιασκοπούλου, 2014).

Σχήμα 4: Σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Joyce Epstein (1995).



Μεγάλη προσοχή δίνεται από την Epstein για την συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, η οποία χαρακτηρίζεται από έξι τύπους στους οποίους μπορούν να εμπλακούν οι γονείς. Οι έξι τύποι γονεϊκής εμπλοκής είναι:

1. οι υποχρεώσεις των γονέων σε θέματα που αφορούν την υγεία, την ασφάλεια και την διατροφή του παιδιού τους
2. η υποχρέωση του σχολείου να ενημερώνει τους γονείς σχετικά με την πρόοδο του παιδιού
3. η δυνατότητα παροχής βοήθειας στην μαθησιακή διαδικασία στο σπίτι
4. η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων σε θέματα του σχολείου
5. η εθελοντική συμμετοχή των γονέων στις διάφορες εκδηλώσεις που οργανώνονται στο χώρο του σχολείου
6. η υποχρέωση των γονέων να συνεργάζονται με την κοινότητα (Κοντογιάννη· Οικονομίδης, 2014).

Σπουδαίο ρόλο στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινωνίας κατέχει η κουλτούρα που έχει ο κάθε άνθρωπος. Έτσι «όταν οι άνθρωποι πάσχουν από έλλειψη κατανόησης της κουλτούρας των άλλων, τείνουν να στηρίζονται σε στερεότυπα είδωλα, που συνήθως είναι ελλιπή» (Σακελαρίου, 2004, σελ. 12).

Για να μπορέσουν οι γονείς με διαφορετική κουλτούρα να συμμετάσχουν στην διαδικασία της πολυπολιτισμικής μάθησης και να συνεργαστούν με το σχολείο και την κοινωνία θα πρέπει σύμφωνα με τους Comer, Pomell & Swick να εφαρμόζονται οι εξής πολυπολιτισμικές στρατηγικές:

- οι παιδαγωγοί θα πρέπει να ανταλλάσσουν πληροφορίες μεταξύ τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά που έχουν τα παιδιά και οι γονείς με διαφορετική κουλτούρα
- απαιτείται συμμετοχή και από τους γονείς και από τους παιδαγωγούς στις δραστηριότητες οι οποίες στοχεύουν στην ανταλλαγή απόψεων σχετικά με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων
- τόσο οι γονείς όσο και οι παιδαγωγοί πρέπει να εμπλέκονται σε δραστηριότητες πολιτιστικού περιεχομένου ώστε να αναδειχτούν στοιχεία της πολιτισμικής εκπαίδευσης
- ωφέλιμο είναι η διοργάνωση ενός πολιτισμικού φεστιβάλ στο οποίο θα προσφέρονται φαγητά και ιδέες που θα ενισχύσουν την συνεργασία σχολείου-κοινότητας
- δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα τα οποία θα βοηθήσουν να κατανοήσει η κοινωνία ότι υπάρχουν πολλές κουλτούρες και ομάδες ανθρώπων
- επανέλεγχος του προγράμματος για επιβεβαίωση του πολιτισμικού του χαρακτήρα (Σακελαρίου, 2004).

1.4.5 Ο ρόλος των παιδιών απέναντι στην ετερότητα

Ορισμένα από τα γηγενή παιδιά δείχνουν με την συμπεριφορά τους να αποδέχονται και να σέβονται την διαφορετικότητα εκτός από έναν μικρό αριθμό παιδιών τα οποία αισθάνονται φόβο και απειλή για τους ανθρώπους που διαφέρουν από αυτούς. Το περιβάλλον της οικογένειας, του σχολείου, οι επιρροές των συνομηλίκων, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η κοινωνία κ.ά. δείχνουν να ενισχύουν στερεότυπες αντιλήψεις και συμπεριφορές σχετικές με την διαφορετικότητα (Λελούδα, 2016).

Μερικές ρατσιστικές συμπεριφορές που παρατηρούνται στο σχολικό περιβάλλον από τα γηγενή παιδιά προς τα παιδιά με διαφορετικό μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι:

- όταν παρενοχλούν ή εκφοβίζουν τα διαφορετικά παιδιά
- όταν τους μιλάνε με απρεπή τρόπο λέγοντάς τους να γυρίσουν πίσω στην χώρα από την οποία κατάγονται
- όταν συμπεριφέρονται κοροϊδευτικά απέναντι στους διαφορετικούς τρόπους ενδυμασίας και τροφής που έχουν τα αλλοδαπά παιδιά
- όταν κάνουν χρήση στερεότυπων εκφράσεων

➤ όταν χρησιμοποιούν στο μιμητικό παιχνίδι στοιχεία από την προφορά των παιδιών αυτών

➤ όταν έχουν αρνητική συμπεριφορά για συνεργασία τόσο στο παιχνίδι όσο και στο να κάθονται δίπλα τους ή να τα έχουν στην παρέα τους λόγω του διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού τους υπόβαθρου (Λελούδα, 2016).

Σύμφωνα με τον Rex (1987) η αντιμετώπιση των παραπάνω ρατσιστικών συμπεριφορών απαιτεί:

➤ τα προσχολικά ιδρύματα να εφαρμόζουν το αντιρατσιστικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο θα τιμωρούνται τα παιδιά που παρενοχλούν ή κακοποιούν παιδιά με διαφορετικό μεταναστευτικό υπόβαθρο

➤ την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις διάφορες μορφές ρατσισμού που έχουν τα γηγενή παιδιά αλλά και για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορέσουν να τις αντιμετωπίσουν

➤ την αναλυτική καταγραφή όλων των περιστατικών ρατσισμού στο χώρο του σχολείου (Λελούδα, 2016).

Η ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών και στάσεων των γηγενών παιδιών απέναντι στα μειονοτικά παιδιά απαιτεί την ανάπτυξη της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Η γρήγορη ενημέρωση των γηγενών παιδιών για την εθνοπολιτισμική ποικιλομορφία τα βοηθάει τόσο να αποδεχτούν ευκολότερα τα παιδιά που διαφέρουν από αυτά όσο και να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις για μια ομαλή και ωφέλιμη συνεργασία μαζί τους. Όταν η διαφορετικότητα παρουσιάζεται με θετικό τρόπο τότε ελαχιστοποιούνται οι ρατσιστικές συμπεριφορές στο χώρο του νηπιαγωγείου (Λελούδα, 2016).

Τα αλλοδαπά παιδιά έχοντας βιώσει την προκατάληψη, την ξενοφοβία και τις διάφορες ρατσιστικές συμπεριφορές από τα γηγενή παιδιά ή ακόμη και από τους εκπαιδευτικούς μερικά αδυνατούν να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους, ενώ κάποια άλλα μιλάνε με ελευθερία γι' αυτά (Λελούδα, 2016).

Στοιχεία που επιβεβαιώνουν ότι τα αλλοδαπά παιδιά έχουν βιώσει ρατσιστικές συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον είναι όταν:

➤ οι επιδόσεις στην ανάγνωση, στη γραφή και στα μαθηματικά είναι χαμηλές

➤ έχουν χαμηλή επιθυμία για συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες περιορίζοντας την δημιουργία φιλικών σχέσεων

➤ αποφεύγουν να βρίσκονται στο χώρο του σχολείου λόγω του φόβου που αισθάνονται για τον ρατσισμό που βιώνουν

- βρίσκονται στο χώρο της αυλής σε κόντρα με τα γηγενή παιδιά
- διακατέχονται από άγχος και δυστυχία
- η επιθυμία για μάθηση είναι υπό περιορισμό
- έχουν αδυναμία συγκέντρωσης την ώρα του μαθήματος και δημιουργούν προβλήματα στην τάξη
- εμφανίζουν επιθετικές συμπεριφορές προς τα γηγενή (Λελούδα, 2016).

Κεφάλαιο 2: Μοντέλα εκπαίδευσης (αφομοίωση, ενσωμάτωση)

2.1 Εισαγωγή

Το μεταναστευτικό φαινόμενο είναι πολυδιάστατο και πολυεπίπεδο. Η πολυπλοκότητά του οφείλεται στο γεγονός ότι αποτελεί ένα φαινόμενο εγγενές της ανθρώπινης εξέλιξης, της κοινωνίας, της οικονομίας, της πολιτικής και του πολιτισμού. Συνεπώς αφορά πολλούς τομείς, όπως αυτόν της πολιτικής, της οικονομίας, της κοινωνιολογίας, αλλά και της κοινωνιογλωσσολογίας και της ψυχολογίας (Παλαιολόγου- Γκικοπούλου, 2005).

Η διασαφήνιση ορισμένων βασικών εννοιών οι οποίες το περιβάλλουν και το χαρακτηρίζουν θα βοηθήσει στην βέλτιστη ερμηνεία και κατανόησή του. Το μεγάλο εύρος του μεταναστευτικού φαινομένου οδήγησε στον περιορισμό της ανάλυσής του, στην παρούσα εργασία, στο ρόλο της μετανάστευσης στην Ευρώπη και την Ελλάδα (Παλαιολόγου- Γκικοπούλου, 2005).

2. 2 Ορισμοί βασικών εννοιών

2.2.1 Μετανάστευση

Ήδη από το 1539 ο Juan Antonio Vitoria στο Πανεπιστήμιο της Salamanca διατύπωσε ανάμεσα σε άλλα και το δικαίωμα του «μεταναστεύειν» (Παλαιολόγου- Γκικοπούλου, 2005). Σύμφωνα με αυτό, από την μια πλευρά, «το άτομο έχει το δικαίωμα να φύγει από το κράτος που είναι πολίτης. Ενώ από την άλλη πλευρά δεν μπορεί να εισέλθει σε όποιο κράτος επιθυμεί, γιατί τα κράτη έχουν την αποκλειστική αρμοδιότητα να ελέγχουν την είσοδο και εγκατάσταση ατόμων, τα οποία δεν είναι πολίτες τους ή δεν έχουν τη δική τους ιθαγένεια, στο έδαφός τους» (Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ), 2007, σελ. 9).

Με τον όρο μετανάστευση εννοούμε την μόνιμη ή προσωρινή μεταβολή του τόπου εγκατάστασης ενός ατόμου ή κοινωνικής ομάδας. Ο κυριότερος λόγος της μετανάστευσης είναι η αναζήτηση εργασίας και η οικογενειακή επανένωση. Άλλοι λόγοι που οδηγούν κάποια άτομα στην εγκατάλειψη της χώρας προέλευσης, σχετίζονται με την εμπόλεμη κατάσταση στην οποία βρίσκεται η χώρα τους, καθώς και με πολιτικούς, εθνικούς και θρησκευτικούς λόγους. Σε πολλές περιπτώσεις η εγκατάλειψη της χώρας προέλευσης δεν είναι εκούσια, αλλά πραγματοποιείται κατόπιν ασκήσεως βίας και δίωξης (Παλαιολόγου- Γκικοπούλου, 2005).

Η μετανάστευση ανάλογα με τα αντίστοιχα κριτήρια διακρίνεται σε πολλές κατηγορίες. Οι κατηγορίες είναι οι εξής:

- **Εσωτερική ή εξωτερική/ διεθνή** μετανάστευση είναι εκείνη που χαρακτηρίζεται με κριτήριο την μεταναστευτική κίνηση μέσα στην επικράτεια του ίδιου κράτους ή από το ένα κράτος στο άλλο (Καβουνίδη, κ.ο, 2006).
- **Εκούσια ή ακούσια**, διακρίνεται όταν η κίνηση είναι αποτέλεσμα ελεύθερης επιλογής του ατόμου ή όχι (Καβουνίδη, κ.ο, 2006).
- **Μόνιμη ή προσωρινή**, με κριτήριο τη διάρκεια **παραμονής του μετανάστη στη χώρα υποδοχής** (Καβουνίδη, κ.ο, 2006).
- **Ατομική ή ομαδική** ονομάζεται η μετανάστευση όπου μεμονωμένα άτομα ή ομάδες εγκαταλείπουν τον τόπο τους και εγκαθίστανται σε κάποιον άλλο.

Η μετανάστευση, επίσης διαφοροποιείται ανάλογα με την χρονική περίοδο που πραγματοποιείται σε **παραδοσιακή ή σύγχρονη**. Η παραδοσιακή μετανάστευση είναι η μετανάστευση που είχε πραγματοποιηθεί πριν από τους δυο Παγκοσμίους Πολέμους και έχει ως βασικό της χαρακτηριστικό ότι ήταν υπερπόντια (Μουσούρου, 2003).

Σύμφωνα με τον Τσαούση, «η σύγχρονη μετανάστευση, αναφέρεται στη μεταβολή του τόπου εγκατάστασης ενός ατόμου ή ενός κοινωνικού συνόλου η οποία παρατηρείται στα πλαίσια της σύγχρονης βιομηχανικής εποχής» (Μουσούρου, 2003, σελ. 16).

Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τη Μουσούρου, υπάρχει και η σύγχρονη **νεωτερική** μετανάστευση που αφορά τη σύγχρονη μετανάστευση που συνδέεται απολύτως με την εκβιομηχάνιση και είναι συνάρτηση της κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης που προήλθε από αυτήν. Οι λόγοι, λοιπόν, της μεταβολής του τόπου εγκατάστασης ενός ατόμου είναι οικονομικοί. Έχει παρατηρηθεί πως η σύγχρονη μετανάστευση σημειώνεται από λιγότερο προς περισσότερο ανεπτυγμένες χώρες, από το χωριό στην πόλη, από την γεωγραφική στην βιομηχανική περιοχή (Μουσούρου, 2003).

Τέλος, σύμφωνα με το αν είναι καταγεγραμμένη η μετανάστευση από τις επίσημες αρχές ή όχι διακρίνεται σε νόμιμη ή παράνομη/ «λαθρομετανάστευση» (Κατσορίδας· Καψάλης, 2003α, σελ. 13).

2.2.2 Μετανάστης

Με βάση τον ορισμό που δίνουν τα Ηνωμένα έθνη, ως μετανάστης χαρακτηρίζεται το άτομο που είναι μακριά από τη χώρα που γεννήθηκε ή από τη χώρα που έχει την εθνικότητα ή υπηκοότητά της για περισσότερους από 12 μήνες (Οικονομίδου, 2008).

2.2.3 Αλλοδαπός

Το άτομο το οποίο δεν είναι υπήκοος της χώρας στην οποία βρίσκεται ή κατοικεί (Παπάς, 1998).

2.2.4 Οικονομικός μετανάστης

Ως οικονομικός μετανάστης χαρακτηρίζεται το άτομο που αποδημεί για βελτίωση της οικονομικής του κατάστασης (Παπάς, 1998).

2.2.5 Πρόσφυγας

Ως πρόσφυγας χαρακτηρίζεται το άτομο που μετακινείται εξαιτίας διώξεων ή άσκησης βίας (Παπάς, 1998).

Κατά τον Τριανταφυλλίδη, ως πρόσφυγας ορίζεται αυτός που αναγκάζεται ή εξαναγκάζεται να εγκαταλείψει την πατρίδα του ή τον τόπο της μόνιμης κατοικίας του και να καταφύγει σε μια ξένη χώρα ή στη χώρα της εθνικής του προέλευσης (Παπάς, 1998).

Τέλος, σύμφωνα με τα Ηνωμένα Έθνη, πρόσφυγας είναι το πρόσωπο που έχει σοβαρούς φόβους ότι καταδιώκεται για λόγους φυλετικούς, θρησκευτικούς, λόγους εθνικότητας, γιατί συμμετέχει σε μια κοινωνική ομάδα ή έχει μια πολιτική θέση, βρίσκεται έξω από τη χώρα του και δεν μπορεί να επιστρέψει γιατί κινδυνεύει. Ο πρόσφυγας εγκαταλείπει τη χώρα του, γιατί κινδυνεύει και απειλείται με διωγμό και δεν μπορεί να επιστρέψει ασφαλής στη χώρα του (Παπάς, 1998).

2.2.6 Παλιννοστούντας

Κατά τον Παυλόπουλο, ως Παλιννοστούντας χαρακτηρίζεται το άτομο το οποίο οικειοθελώς επιστρέφει στη χώρα καταγωγής (Παπάς, 1998).

2.2.7 Ομογενής

Είναι το άτομο που ανήκει στο ίδιο έθνος με τον ομιλητή (Παπάς, 1998).

2.3 Ιστορική αναδρομή

Στα προϊστορικά ακόμη χρόνια, οι διάφορες ανθρώπινες φυλές ήταν αναγκασμένες να μεταναστεύουν απ' τον έναν τόπο στον άλλο, προσπαθώντας να επιβιώσουν. Απ' τα κρύα κλίματα πήγαιναν στα πιο ζεστά, απ' τα ορεινά στα πεδινά, απ' τα φτωχά σε καρπούς και κυνήγι, στα περισσότερο πλούσια. Βλέπουμε λοιπόν πως ο κύριος λόγος που δικαιολογούσε τη σταθερή μετανάστευση στο παρελθόν ήταν η προσπάθεια επιβίωσης. Ο ίδιος λόγος ισχύει σε σημαντικό βαθμό και μέχρι σήμερα. «Ενώ στα προϊστορικά χρόνια ήταν γενικό φαινόμενο η μετανάστευση και αναγκαστικό πολλές φορές, στην ιστορική πια εποχή αρχίζει να διαφοροποιείται, χωρίς να σταματά βέβαια. Τώρα, μεγάλες ομάδες ανθρώπων μεταφέρονται απ' τον ένα τόπο στον άλλο, μέσα στα πλαίσια κυριάρχησης πάνω στους συνανθρώπους τους και κατάκτησης καινούριων χωρών. Αυτό ισχύει για τον αποικισμό απ' τους αρχαίους Έλληνες μεγάλων περιοχών της Μεσογείου, πράγμα που γενικεύεται κατά τους αλεξανδρινούς χρόνους, υποβοηθούμενο απ' την κατακτητική πολιτική των Ελλήνων βασιλιάδων της εποχής αυτής» (Castles' Miller, 1998, p. 856).

Η μετανάστευση από άποψη κατοίκων, γλώσσας και εθνικής ταυτότητας έχει αλλάξει ριζικά την σύνθεση ολόκληρων χωρών και ηπείρων. «Έτσι, μετά από 400 χρόνια η Αμερική, η Ωκεανία, το Βόρειο ήμισυ της Ασίας και μερικά μέρη της Αφρικής κατακτήθηκαν από τους λευκούς. Η μετανάστευση, που άρχισε αυτά τα χρόνια και συνεχίστηκε για αρκετούς αιώνες, έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην όλη εξέλιξη της ανθρώπινης κοινωνίας. Σ' αυτό καθοριστικό ρόλο έπαιξαν και οι εσωτερικές ή ενδοηπειρωτικές μεταναστεύσεις. Ο κόσμος πήρε μια άλλη όψη και οι ήπειροι έχασαν σε σημαντικό βαθμό το δικό τους καθαρό χαρακτήρα. Παράλληλα, τα αποτελέσματα αυτής της μετανάστευσης για τους λαούς των αποικιών ήταν μοιραία, γιατί ουσιαστικά οι μετανάστες μετέτρεψαν τους αυτόχθονες σε δούλους τους» (Castles' Miller, 1998, p. 278).

«Μετά την Αμερικανική Διακήρυξη της Ανεξαρτησίας, την τάση των αποικιακών χωρών για ανεξαρτησία, την επικράτηση φιλελεύθερων σκέψεων μετά την Γαλλική Επανάσταση, με αποτέλεσμα να δηλώνουν τον τερματισμό της εποχής του αποικισμού, οι μετακινήσεις πληθυσμών για την ανεύρεση καλύτερης τύχης, παίρνουν την μορφή μεταναστεύσεως» (Αμήρα, 1980, σελ. 225).

Το κυριότερο μεταναστευτικό ρεύμα παρουσιάζεται μεταξύ Ευρώπης και Αμερικής και ειδικότερα στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, οι οποίες απορροφούν τα δύο τρίτα περίπου του συνόλου του μεταναστευτικού ρεύματος.

Αμέσως μετά τον Α΄ παγκόσμιο πόλεμο διακόπτεται η έντονη μεταναστευτική δράση μέσω δύο νομοθετικών μέτρων, τα οποία εκδόθηκαν μέσω της επιτροπής ερευνών του 1911. Στον έναν νόμο περί αποκλεισμού των αναλφάβητων μεταναστών, που τέθηκε σε εφαρμογή κατά την διάρκεια του πολέμου, και το δεύτερο περίφημος «Νόμος των Ποσοστών», όπου απαγορεύονταν είσοδος μεταναστών στις Ηνωμένες Πολιτείες, κατά έτος και κατά χώρα πέρα του 3% των εισελθόντων κατά το έτος 1890» (Αμίτσης· Λαζαρίδη, 2001, σελ. 57).

«Στο πρώτο ήμισυ του 20ου αιώνα πάνω από 100 εκατομμύρια άτομα μετανάστευσαν από την μια χώρα στην άλλη. Μεγάλη μεταναστευτική κίνηση παρατηρείται κυρίως, απ' όλα τα μέρη του κόσμου καθώς, πολλές χιλιάδες άνθρωποι μετακινούνται στον Νέο Κόσμο με τις απέραντες εκτάσεις εύφορης γης και την αλματώδη βιομηχανική ανάπτυξη που απαιτεί πολλά εργατικά χέρια» (Baldwin-Edwards, 2002, p. 125-126). «Η Ελλάδα υπήρξε από τις χώρες που πρόσφερε στις Η.Π.Α το περισσότερο δυναμικό της καθώς, από το 1900 έως το 1921 μετανάστευσαν συνολικά 384.000 άτομα. Τα κενά που δημιούργησε όμως η υπερπόντια αυτή μετανάστευση ήλθε να καλύψει, στην Ελλάδα, ο πληθυσμός που μετακινήθηκε με την Μικρασιατική καταστροφή. Συνολικά την περίοδο αυτή επέστρεψαν στην χώρα πάνω από 1.300.000 πρόσφυγες» (Σαρρής, 2008). Οι επιπτώσεις δε, του μεγάλου αυτού αριθμού των προσφύγων ήταν μακροπρόθεσμα πολύ θετικές καθώς, οι πιο πολλοί ήταν κάτοικοι πόλεων (Επιστήμονες, Έμποροι, Τεχνίτες ή Εργάτες) που με την πείρα τους στην βιομηχανία, την βιοτεχνία, το εμπόριο και τις τραπεζικές συναλλαγές αναζωογόνησαν την ελληνική οικονομία.

«Παρόλα τα μέτρα που πάρθηκαν από τις κυβερνήσεις για την αναχαίτιση της εισροής και άλλων ξένων μεταναστών μετά τον Α΄ παγκόσμιο πόλεμο, η διαρροή των φτωχών Ευρωπαίων προς τη μεγάλη ήπειρο συνεχίστηκε και μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Καινούριο κύμα μετανάστευσης έχουμε και μετά τον πόλεμο αυτό, όπου χιλιάδες άτομα ξεκληρίστηκαν, ξεσηκώθηκαν και κυνηγήθηκαν από τους τόπους τους και μεταφέρθηκαν, είτε εθελοντικά, είτε συχνά με τη βία, στα δέκα πιο απίθανα μέρη της γης. Το πρόβλημα της μετανάστευσης, που για την Ελλάδα είναι αρκετά σοβαρό, στη σύγχρονη εποχή είναι αρκετά πολύπλευρο κι ιδιόμορφο» (Baldwin- Edwards· Safilios- Rothschild, 1999, p. 206).

«Με την λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου η Ευρώπη βρέθηκε μπροστά σε ένα τεράστιο πρόβλημα. Εννέα εκατομμύρια εκατατρισθέντα πρόσωπα, βρίσκονταν στην Κεντρική Ευρώπη, που είχαν μετακινηθεί κατά την διάρκεια του πολέμου λόγω

των πολεμικών γεγονότων, της καταλήψεως εδαφών, των αναγκαστικών μετακινήσεων προς εργασία και των στρατοπέδων συγκεντρώσεων» (Βεΐκου, 2001, σελ. 54). Εκτός όμως από τον εκπατρισμό «διαπιστώθηκε ότι ένας σημαντικός αριθμός επαναπατρισθέντων δεν επιθυμούν λόγω των γενομένων καταστροφών, των πολιτικών διώξεων και της εγκαθιδρύσεως ολοκληρωτικών καθεστώτων, να επιστρέψουν στις χώρες τους» (Cavounidis, 2003, p. 238).

Οι ΗΠΑ βγήκαν οικονομικά ενισχυμένες το ίδιο και η Γερμανία, η οποία παρότι νικήθηκε, με την οικονομική βοήθεια των Η.Π.Α, κατόρθωσε μέσα σε λίγο διάστημα να γίνει μια από τις μεγαλύτερες βιομηχανικές χώρες της Ευρώπης. «Έτσι, άνοιξε τις πόρτες της στους μετανάστες από όλη την Ευρώπη, εκμεταλλεζόμενη με αυτό τον τρόπο τη δυνατότητα αγοράς φτηνότερης εργατικής δύναμης. Τεράστιος αριθμός Ελλήνων, κυρίως από τις βόρειες αγροτικές περιοχές της χώρας μας, φεύγει εκείνη την εποχή στην Ευρώπη και πιο πολύ στη Γερμανία, ζητώντας δουλειά στις εκεί αγορές» (Αμίτσης· Λαζαρίδη, 2001, σελ. 116-117).

«Όσο η ζήτηση απ' τα κράτη αυτά ήταν μεγάλη, τότε τα προβλήματα αποκατάστασής τους ήταν σχετικά εύκολα, θα μπορούσαμε να πούμε, σήμερα όμως που η γενική κρίση θίγει και τη Γερμανία, μεγάλος αριθμός αναγκάζεται να επαναπατριστεί ή να παλεύει με διάφορους τρόπους να προσαρμοστεί στις καινούριες δυσκολίες» (Αμίτσης· Λαζαρίδη, 2001, σελ. 119).

«Η Ελλάδα παραδοσιακά ήταν και είναι χώρα μεταναστών από τις αρχές του αιώνα και μέχρι τη δεκαετία του '60, ενώ από χώρα αποστολής μεταβλήθηκε σταδιακά από τα μέσα τις δεκαετία του '80 σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Η αντιστροφή της μεταναστευτικής ροής δημιούργησε στην χώρα μια νέα κοινωνική πραγματικότητα που επέβαλλε την ανάγκη διαμόρφωσης μιας θεσμικά διαρθρωμένης μεταναστευτικής πολιτικής» (Κατσορίδας· Καψάλης, 2003β, σελ. 37).

Συνοπτικά οι περίοδοι μετακίνησης των Ελλήνων κατά τη νεώτερη ιστορία της χώρας είναι οι εξής:

- 1) **Περίοδος πριν από το 1900:** Η μετανάστευση κατευθύνεται κυρίως προς την λεκάνη της Μεσογείου, της Μαύρης Θάλασσας, την Αίγυπτο κ.λπ. και έχει σποραδικό χαρακτήρα (Ψαρουδάκης, 1988).
- 2) **Περίοδος 1900–1921:** Παρατηρείται μεταναστευτική κίνηση με αποκλειστική σχεδόν κατεύθυνση τις Η.Π.Α για λόγους, κυρίως οικονομικούς και σχετική πληθυσμιακή πίεση (Ψαρουδάκης, 1988).

3) **Περίοδος 1945–1950:** Υπήρξε υποχρεωτική μετακίνηση για πολιτικούς λόγους 1.000.000 Ελλήνων περίπου προς τις γειτονικές χώρες του ανατολικού μπλοκ, σαν αποτέλεσμα του εμφύλιου πολέμου. Παράλληλα, υπάρχει μετακίνηση μέρους του πληθυσμού προς τις Η.Π.Α. Την ίδια περίοδο επιστρέφουν από τα Βαλκάνια 15.000 περίπου Έλληνες (Μαρβάκης, κ.ο, 2001).

4) **Περίοδος 1950–1960:** Παρατηρείται μετακίνηση Ελλήνων μεταναστών λόγω της ανεργίας και της υποαπασχόλησης στην χώρα, προς την Αμερική, την Αυστραλία και τον Καναδά. Ταυτόχρονα, και ειδικά το 1955 υπάρχει μεγάλη μεταναστευτική κίνηση προς τις δυτικό – Ευρωπαϊκές χώρες, και κυρίως στο Βέλγιο και την Δυτική Γερμανία. Αντίθετα από τις άλλες μεταναστευτικές κινήσεις, η μετανάστευση προς την Γερμανία χαρακτηρίζεται σαν μια καλά οργανωμένη διάρθρωση, εργατική επιλογή και συμβατικές υποχρεώσεις. Υπολογίζεται ότι κατά την διάρκεια της δεκαετίας αυτής μετανάστευσαν συνολικά 312.000 Έλληνες, από τους οποίους 185.000 εκτός Ευρώπης (Μαρβάκης, κ.ο, 2001).

5) **Περίοδος 1961–1973:** Παρατηρείται γενικά, μεγάλη μεταναστευτική κίνηση προς την Ευρώπη. Από τους 965.000 Έλληνες που εγκατέλειψαν την χώρα, οι 650.000 ή το 68% περίπου κατευθύνθηκε κυρίως προς την Δυτική Γερμανία και κατόπιν στην Σουηδία και το Βέλγιο (Μαρβάκης, κ.ο, 2001).

6) **Περίοδος 1974–Σήμερα:** Αρχίζει η βαθμιαία κάμψη της μετανάστευσης, ενώ αντίθετα παρατηρείται ολοένα αυξανόμενη παλιννόστηση Ελλήνων μεταναστών. Γενικά, έχει παρατηρηθεί ότι οι Έλληνες που μεταναστεύουν στην Δυτική Ευρώπη προέρχονται κυρίως (70% περίπου) από τις αγροτικές περιοχές της Βόρειας Ελλάδας, ενώ οι Έλληνες που ξενιτεύονται στην Αμερική, τον Καναδά και την Αυστραλία προέρχονται, κυρίως από την Νότια Ελλάδα και τα νησιά. Το μεγαλύτερο, όμως, ποσοστό (60% περίπου) των Ελλήνων μεταναστών είναι άντρες από 15 – 44 ετών και το 55% - 60% απ' αυτούς πριν από την αναχώρησή τους ήταν στην χώρα οικονομικά ενεργοί (Μαρβάκης, κ.ο, 2001).

2.4 Αίτια μετανάστευσης

Τα βασικά κίνητρα των πρώτων μεταναστών ήταν η ανάγκη εξεύρεσης τροφής, η επιβίωση και ο φόβος μιας ισχυρότερης δύναμης. Αργότερα όμως, λειτούργησαν και άλλα κίνητρα για τις μετακινήσεις τους όπως, η θρησκευτική καταδίωξη, η πολιτική καταπίεση, οι οικονομικές δυσκολίες και η επιθυμία να αποφύγουν τις κυρώσεις

κάποιου νόμου (Μουσούρου, 2003). Τα βασικά όμως αίτια μετακίνησης του ανθρώπου ήταν τα παρακάτω:

α) Το Περιβάλλον: καθώς «η γεωγραφική θέση του τόπου παραμονής πολλών φυλών δεν ευνοούσε την διαβίωσή τους. Αν βρίσκονταν κοντά στην έρημο ή μέσα σ' αυτή ήταν αδύνατον να καλλιεργήσουν την γη και αν βρίσκονταν σε πεδιάδες ήταν εκτεθειμένοι στις καιρικές συνθήκες, τις επιδρομές του εχθρού ή άλλους κινδύνους. Παρατηρήθηκαν έτσι, μετακινήσεις και εγκαταστάσεις ολόκληρων λαών σε πιο εύφορα εδάφη ή χώρους που προφυλάσσονταν από βουνά» (Βγενόπουλος, 1998, σελ. 42).

β) Οι Πληθυσμιακές πιέσεις: καθώς, η έκταση της γης δεν ήταν συχνά αρκετή για να θρέψει τον πληθυσμό ενός τόπου και ανάγκαζε πολλούς να φύγουν. «Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται συνήθως στα νησιά που η καλλιεργήσιμη γη περιορίζεται από την θάλασσα και η αύξηση του πληθυσμού οδηγεί στην ανεπάρκεια των αγαθών. Όταν λοιπόν, ο νησιωτικός πληθυσμός αυξάνεται παρατηρείται έντονο το φαινόμενο της οργανωμένης μετανάστευσης των ανθρώπων που φεύγουν αναζητώντας καινούριες πατρίδες» (Βγενόπουλος, 1998, σελ. 42).

γ) Οι Φυσικές καταστροφές: Οι πλημμύρες, η ξηρασία και ο παγετός που καταστρέφουν τις καλλιέργειες εξαναγκάζουν συχνά τα άτομα να μετακινηθούν για εύρεση τροφής σε πιο γόνιμες περιοχές (Ψαρουδάκης, 1988).

δ) Η Θρησκευτική καταδίωξη: Λέγεται ότι είναι στην ανθρώπινη φύση η προσπάθεια του ανθρώπου να πείθει τους αλλόθρησκους και να υιοθετεί την δική του ή να καταδιώκει και να προσπαθεί να εξολοθρεύσει κάποιους που δεν συμμορφώνονται (Ψαρουδάκης, 1988).

ε) Τα Πολιτικά κίνητρα: Οι μεταναστεύσεις με πολιτικά κίνητρα, που συναντώνται συχνά στην εποχή μας, συνέβαιναν ίσως από την εποχή της ανάπτυξης των πρώτων αυτοκρατοριών που ήταν αρκετά ισχυρές, ώστε να υποτάσσουν τις μειονότητες (Ψαρουδάκης, 1988).

στ) Τα Οικονομικά αίτια: Πολλά άτομα μεταναστεύουν συνήθως, όταν οι οικονομικές συνθήκες απασχόλησης στην χώρα υποδοχής είναι πιο ευνοϊκές από τις συνθήκες στην χώρα αποστολής και εκτός από τις αμοιβές που είναι πιο υψηλές, παρέχονται με συμβόλαια ανάλογη εργασία, ασφαλιστική κάλυψη, οικογενειακά

επιδόματα, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, στέγη και άλλα μέσα που δημιουργούν στον μετανάστη συναίσθημα ασφάλειας όμοιο σχεδόν μ' εκείνο που είχε στην πατρίδα του (Ψαρουδάκης, 1988).

ζ) Άλλοι κοινωνικοί λόγοι: «Η μετανάστευση γίνεται επίσης και για οικογενειακούς λόγους, όταν οι γονείς θέλουν να ζήσουν κοντά στα παιδιά τους ή τα εγγόνια τους, για λόγους ανεύρεσης συντρόφου και την δημιουργία οικογένειας, ειδικά για τις γυναίκες, που επιθυμούν να ξεφύγουν από το συχνά στενό κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον» (Κοντογιάννη, 1994, σελ. 214).

Από την πρώτη κιόλας στιγμή της εμφάνισης του φαινομένου της μετανάστευσης στον ελλαδικό χώρο, έγινε αντιληπτό ότι το μεγαλύτερο τμήμα των μεταναστών μετακινούταν στην Ελλάδα είτε για την προσφορά μισθωτής εργασίας είτε για αναζήτηση δουλειάς. Μέχρι και σήμερα η συντριπτική πλειοψηφία των αλλοδαπών ανήκει στη κατηγορία του μετανάστη μισθωτού. Δεν είναι, λοιπόν, τυχαίο, ότι και η ελληνική πολιτεία, επιχειρεί να προσαρμόσει ανάλογα το νομικό καθεστώς για τους αλλοδαπούς (Ψαρουδάκης, 1988).

2.5 Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της

Η μετάλλαξη της ελληνικής κοινωνίας σε πολυπολιτισμική, κάτι το οποίο συντελέστηκε κατά τη διάρκεια της τελευταίας εικοσαετίας, επέφερε σημαντικότερες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής της χώρας (Παπάς, 1998).

Ο χαρακτήρας της Εκπαίδευσης πρέπει να προσαρμόζεται στις ανάγκες του παιδιού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού οφείλει να είναι καθοριστικός και να διευκολύνει την διαδικασία της μάθησης. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα μυήσει το μαθητή στην αξία, ομορφιά και αναγκαιότητα της γνώσης για τη ζωή και για τον ίδιο, βάζοντας έτσι σε κίνηση την επιθυμία της ανακάλυψης της γνώσης του μαθητή. Έτσι λοιπόν η εκπαίδευση ως φορέας διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ειδικότερα η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, έχει ως έργο να προετοιμάσει τους μαθητές ως πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ενισχύοντας τον αμοιβαίο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Παπάς, 1998).

Με αυτή την έννοια η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση έχει να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών, όπως αυτό της Ελλάδας, προωθώντας την ομαλή ένταξη μαθητών διαφορετικής εθνικής και

πολιτισμικής προέλευσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά μια σοβαρή δυνατότητα και παρέχει μια ευκαιρία για οργανωτικής και παιδαγωγικής φύσεως αλλαγές, που όλα τα σχολεία έχουν ανάγκη για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμική πρόκληση της σύγχρονης κοινωνίας (Παπάς, 1998).

Η επίτευξη αυτού του στόχου απαιτεί μια ιδιαίτερα επίπονη προσπάθεια και τη στενή και δημιουργική συνεργασία πολλών φορέων, όπως της πολιτικής ηγεσίας, των επιστημόνων, των στελεχών της εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών, των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης και των γονέων (Παπάς, 1998).

2.5.1 Εννοιολογική διάσταση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Το 1996 ψηφίστηκε ο Νόμος 2.413 (ΦΕΚ 124/17-6-96), όπου ορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στο άρθρο 34 ορίζεται: Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες (Κανακίδου· Παπαγιάννη, 1994).

Η παρουσία αλλοδαπών στη χώρα μας είναι μια νέα, αναπόδραστη πραγματικότητα μέσω της οποίας αλλάζει ο δημογραφικός και πολιτιστικός χάρτης της χώρας μας.

Ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Multicultural Education) ενέχει μια δυσκολία ως προς την αποσαφήνιση του. Τούτο διότι οι πολλές σημασίες που τον περιβάλλουν, περιπλέκουν ακόμα περισσότερο την αποσαφήνιση του.

Στο Λεξικό της Νέας Ελληνικής γλώσσας Γ. Μπαμπινιώτη (Κέντρο Λεξικολογίας) πληροφορούμαστε ότι:

- **διαπολιτισμικός,-ή-ό** είναι αυτός που σχετίζεται με διάφορους πολιτισμούς ή που συνδυάζει διάφορους πολιτισμούς και
- **πολυπολιτισμικός,-ή-ό** είναι αυτός που χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη διάφορων και διακεκριμένων μεταξύ τους πολιτισμών (Κανακίδου· Παπαγιάννη, 1994).

Είναι αδύνατο να δοθεί ένας σύντομος, σαφής, καθολικά αποδεκτός ορισμός της **διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**. Δεδομένης της ποικιλίας των αντιλήψεων για την εκπαίδευση και της παρόμοιας πλατιάς ποικιλίας πιθανών ορισμών του πολιτισμού (culture), αυτή η έλλειψη ενός απλού και καθολικά συμφωνημένου ορισμού δεν

εκπλήσσει σχεδόν καθόλου. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μπορεί να εννοηθεί και ως η διαδικασία επικοινωνίας των πολιτισμών (Κανακίδου· Παπαγιάννη, 1994).

Υπάρχει μεγάλο πολιτισμικό ενδιαφέρον να γνωρίσουν τα παιδιά και άλλους πολιτισμούς. Αυτό συμβαίνει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση όπου η μείξη των πολιτισμών οδηγεί σε μια ισορροπία κατανόησης και εξανθρωπισμού. Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιείται μερικές φορές για να εννοήσει εκπαίδευση μέσω πολλών πολιτισμών με την έννοια ότι η εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιεί πολυπολιτισμικά στοιχεία (Κανακίδου· Παπαγιάννη, 1994).

Η εκπαίδευση προκύπτει μέσα από τη χρήση αυτών των στοιχείων. Προφανώς, ακριβώς το ποια στοιχεία επιλέγονται και πως πρόκειται να παρουσιαστούν θα εξαρτηθεί από τη συγκεκριμένη αντίληψη της εκπαίδευσης που εμπλέκεται. Συνεπώς, μια μονοπολιτισμική εκπαίδευση θα στερούσε στα παιδιά τη γνώση και το σεβασμό στη διαφορετικότητα. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν λογικοί λόγοι για να θεωρείται μια ευρεία εκπαίδευση ως απαραίτητα διαπολιτισμική. Το σημαντικό είναι ότι τα παιδιά των εθνικών μειονοτήτων αποκτούν εμπειρίες μέσω των πολιτισμικών στοιχείων. Επομένως στο αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να ενσωματωθεί η πολιτισμική διαφορά (Κανακίδου· Παπαγιάννη, 1994).

Σύμφωνα με τον Μπάγια: «το παιδευτικό ιδανικό του Διαφωτισμού για μια κοινωνία ελευθερίας, ειρήνης και δικαιοσύνης, θεμελιωμένης στον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων παραμένει στο επίκεντρο της δημόσιας συζήτησης για το μέλλον των δημοκρατικών κοινωνιών, αλλά και για το μέλλον της ίδιας της ανθρωπότητας» (Κανακίδου· Παπαγιάννη, 1994, σελ. 157).

Ενδιαφέρουσα είναι και η άποψη που διατυπώνει ο Παπός αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτή στοχεύει στην καθιέρωση μιας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αλληλαποδοχή των εκατέρωθεν αξιών και ακόμα την άποψη των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα, σύμφωνα με το Χάρτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων γίνεται αναφορά σε οικουμενικές αξίες που πρέπει να εφαρμοστούν στις σύγχρονες κοινωνίες, στην σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα των κοινωνιών αυτών γενικότερα (Κανακίδου· Παπαγιάννη, 1994).

Σύμφωνα με τον Οδηγό Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μέσο δράσης, ως εργαλείο που αποβλέπει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και συμπεριφορών, οι οποίες είναι απαραίτητες

προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική διάδραση μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Κανακίδου· Παπαγιάννη, 1994).

2.5.1.1 Η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση

Η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση θα μπορούσε να περιγραφεί ως συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών - τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο – με στόχο τη διάχυση της πολιτισμικής εμπειρίας.

Η διδασκαλία που στοχεύει στην αλλαγή στάσεων θα παραμείνει στην επιφάνεια ή ακόμη μπορεί να εντείνει αντιδράσεις άμυνας, εάν οι δάσκαλοι δεν κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται και διατηρούνται οι διακριτικές αντιλήψεις και πρακτικές. Αυτό είναι δυνατόν να επιτευχθεί μόνο μέσω μιας συναισθηματικής ένταξης, η οποία μπορεί να γίνει καλύτερα από εμπειρική προσέγγιση. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι ο παραδοσιακός τρόπος απόκτησης γνώσης «συνήθως νομιμοποιεί το status quo και συχνά καθιστά τις αδύναμες εθνοπολιτισμικές ομάδες πολιτικά παθητικές και αποδεχόμενες τη χαμηλή κοινωνική τους θέση». Εάν οι εκπαιδευτικοί θέλουν πράγματι να γίνουν «φορείς αλλαγής χειραφέτησης», τότε πρέπει να αντιληφθούν «τους τρόπους με τους οποίους συχνά χρησιμοποιείται η γνώση για να διατηρεί την καταπίεση και την περιθωριοποίηση των αδύναμων εθνοπολιτισμικών ομάδων» (Παλαιολόγου· Ευαγγέλου, 1998, σελ. 78).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με τους άλλους πολιτισμούς, αλλά να επεκτείνεται και στην διερεύνηση των αιτιολογικών παραγόντων δημιουργίας και διατήρησης των προκαταλήψεων. Ενδεχόμενες συγκρούσεις δεν αποσιωπούνται, αλλά οι αντιθέσεις αντιμετωπίζονται ως αφορμή για ένα δημιουργικό διάλογο. Αυτές οι συγκρούσεις πρέπει να αποτελούν και περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

2.5.1.2 Η διαπολιτισμική επικοινωνία

Η διαπολιτισμική επικοινωνία θα μπορούσε να περιγραφεί ως μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία η ανθρώπινη συμπεριφορά τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική γίνεται αντιληπτή από άτομα ή ομάδες που ανήκουν σε διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες και επιτρέπει σε άτομα και ομάδες να ανταποκριθούν.

Επιπλέον αναφορικά με τη διαπολιτισμική επικοινωνία στα Πρακτικά του 1ου Διαβαλκανικού Συνεδρίου για την Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία (Πάτρα 3- 5 Μαΐου 1996): Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ή πολυπολιτισμικής

επικοινωνίας, όπου ο πολιτισμός και η επικοινωνία συνενώνονται σε μια έγκυρη γνωστική περιοχή, είναι το αποτέλεσμα της αναγνώρισης ότι η πολιτισμική διαφορετικότητα προκαλεί δυσκολίες στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας (Παλαιολόγου· Ευαγγέλου, 1998).

Σύμφωνα με τους Samovar και Porter: «Η πολυπολιτισμική επικοινωνία επιβάλλει την εξερεύνηση αυτών των πολιτισμικών στοιχείων που περισσότερο απ' όλα τα άλλα επιδρούν όταν τα μέλη δύο διαφορετικών πολιτισμών έρχονται σε μια διαπροσωπική επαφή. Συμβαίνει όταν ένα μήνυμα που παράγεται σ' έναν πολιτισμό πρέπει να μεταβιβαστεί σ' έναν άλλο πολιτισμό» (Γεωργογιάννης, 1999, σελ. 135).

Ο J. Bolten υποστηρίζει ότι ο πολιτισμός, η κοινωνία και η προσωπικότητα χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη ενός πλαισίου τη διαπολιτισμικής και πολυπολιτισμικής επικοινωνίας. Η γνώση αυτών ή κάποιων συναφών στοιχείων της επικοινωνιακής πράξης, βοηθά στη διαδικασία που είναι απαραίτητη για την επίτευξη συνεργασιών, καθώς, επίσης και για την πολιτισμική διαφοροποίηση, ή με άλλα λόγια «να σκέφτεσαι σφαιρικά, ενώ ταυτόχρονα να είσαι ικανός να ενεργείς εντοπισμένα» (Παλαιολόγου· Ευαγγέλου, 1998).

Τα τρία κύρια στοιχεία, τα οποία αλληλεπιδρούν κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία είναι η **αντίληπτική διαδικασία**, η **λεκτική** και η **μη λεκτική επικοινωνία**. Εδώ μπορούμε πάλι να διαπιστώσουμε ότι η γλώσσα και ο πολιτισμός είναι μέρη της ίδιας εξίσωσης.

- Η αντίληψη είναι η εσωτερική διαδικασία με την οποία επιλέγουμε, αξιολογούμε και οργανώνουμε ερεθίσματα που προέρχονται από το εξωτερικό περιβάλλον ή μετατρέπουμε τις φυσικές ενέργειες του περιβάλλοντός μας σε νοητικές εμπειρίες (Παλαιολόγου· Ευαγγέλου, 1998).
- Διαπολιτισμικά και γλωσσικά, αυτό σημαίνει ότι οι άνθρωποι ενεργούν και εκφράζονται όπως αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Ο πολιτισμός επηρεάζει ολόκληρο το φάσμα της πολυπολιτισμικής επικοινωνίας (Παλαιολόγου· Ευαγγέλου, 1998).
- Εκτός από την επιρροή στην ανάπτυξη και κατασκευή των λέξεων ή την έλλειψη αυτών και της έννοιας που προσδίδεται στην κάθε λέξη, οι κινήσεις μας, οι αντιλήψεις και χρήσεις του χρόνου κατευθύνουν τον τρόπο που βλέπουμε και προσδοκούμε τα αισθήματά μας και την ονομασία τους. Η αντίληψη και κατανόηση αυτής της επιρροής θα βοηθήσει σημαντικά στην αποφυγή καταστάσεων, όπου η

ιδιαίτερη πολιτισμική συμπεριφορά μπορεί να καταλήξει σε έλλειψη ή δυσκολία επικοινωνίας (Παλαιολόγου Έυαγγέλου, 1998).

Όπως ο Hall σημειώνει, τις δυσκολίες στην πολυπολιτισμική επικοινωνία σπάνια τις βλέπουμε όπως πραγματικά είναι. Καθένας τείνει να κατηγορεί «αυτούς τους ξένους» για την ανοησία, την απάτη ή την τρέλα τους (Παλαιολόγου Έυαγγέλου, 1998, σελ. 47).

2.5.1.3 Η διαπολιτισμική κατανόηση

Η διαπολιτισμική κατανόηση θα μπορούσε να περιγραφεί ως ικανότητα για εφαρμογή των διαθέσιμων πληροφοριών και αντιλήψεων σε συγκεκριμένες πολυπολιτισμικές καταστάσεις, προκειμένου να επιτευχθεί η ορθή ερμηνεία του μηνύματος που διακοινώνεται. Αυτή η πολυμορφία της πολιτισμικής ταυτότητας και της ανθρώπινης εμπειρίας αποτελεί μια ανεξάντλητη πηγή του παγκόσμιου πολιτισμού μας.

Όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ως στόχο την **ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αλλά και της διαπολιτισμικής προσέγγισης**, δηλαδή την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλαποδοχή και την αλληλεγγύη. Ακόμη, πρέπει να δώσουμε καλύτερο νόημα στις ανθρώπινες σχέσεις και γενικότερα στη βελτίωση της ποιότητας ζωής μέσα από το πνεύμα αδελφοσύνης και αλληλοσεβασμού των πολιτισμών και των θρησκειών (Γεωργογιάννης, 1999).

Σύμφωνα με τον Ψαρουδάκη μονάχα τότε, διασκευάζοντας τη γνωστή ρύση του Κικέρωνα (στο λόγο του κατά του Κατιλίνα), θα μπορούμε να πούμε: «Orbis communis est parens omnium nostrum» («Η γη είναι κοινή μητέρα όλων μας»). Η διαπολιτισμική μάθηση πρέπει να στοχεύει στην απόκτηση της ενσυναίσθησης για την κατανόηση των μειονοτήτων (Γεωργογιάννης, 1999).

Επιπλέον, ο Essinger βλέπει τη διαπολιτισμική αγωγή και ως αγωγή συμπαράστασης, δηλαδή τη συμπαράσταση των εθνικών μειονοτήτων για την απόκτηση ίσων δικαιωμάτων πράγμα που σημαίνει ότι η διαπολιτισμική αγωγή δεν μπορεί να είναι πολιτικά ουδέτερη. Σε σχέση με το πεδίο του σχολείου, η διαπολιτισμική αγωγή επιδιώκει:

1. Να διασφαλίσει ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρό τους, απολαμβάνουν ισότητα ως προς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

2. Να ενθαρρύνει στο σχολείο την πολυμορφία και την πολυγλωσσία που χαρακτηρίζει σήμερα την κοινωνία που ζούμε.
3. Να ενισχύσει σχολικές μονάδες με στρατηγικές που προωθούν τη διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία.
4. Να προωθήσει εκείνες τις συμπεριφορές που καλλιεργούν την αρμονία ανάμεσα στις διάφορες πολιτισμικές ομάδες.
5. Να προωθήσει εκείνες τις συμπεριφορές που στρέφονται ενάντια στις διακρίσεις, οι οποίες βασίζονται στις εθνοπολιτισμικές διαφορές (Γεωργογιάννης, 1999).

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί είναι απαραίτητο:

- α) να εισαχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα διορθωτικά παρεμβατικά μέτρα για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες
- β) να αντιμετωπιστούν παράγοντες που απειλούν την κοινωνική συνοχή, όπως ο ρατσισμός
- γ) να ενσωματωθούν ευρύτερες αναδιαρθρώσεις στο σχολικό περιβάλλον που απευθύνονται σε όλους τους μαθητές.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία αποτελεσματικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή υποστηρικτικών μέτρων σε μαθητές που αντιμετώπιζαν και αντιμετωπίζουν εμπόδια ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση, λόγω των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους.

2.6 Μοντέλα εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί το μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής στην προσπάθεια αντιμετώπισης των προβλημάτων που δημιουργούνται στις σύγχρονες κοινωνίες από τη συνύπαρξη διαφόρων εθνοπολιτικών ομάδων. Τα ποικίλα προβλήματα (γλώσσας, εκπαίδευσης, κοινωνικής αποδοχής και ενσωμάτωσης), τα οποία προέκυψαν από την πολυπολιτισμικότητα και την αλληλεπίδραση των διαφόρων μειονοτικών ομάδων μέσα στην ίδια χώρα, δεν είχαν ενιαία και οικουμενική αντιμετώπιση. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής και κατ' επέκταση κοινωνικής πολιτικής οι προσπάθειες αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων των παιδιών από μειονοτικούς και μετακινούμενους πληθυσμούς συνοψίζονται στα παρακάτω μοντέλα εκπαίδευσης (Μάρκου, 1998).

2.6.1 Η αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική

Κυρίαρχη μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60, θεωρείται εθνοκεντρική. Βασική ιδέα της είναι ότι το έθνος αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο από πολιτισμική και πολιτική άποψη. Αυτό σημαίνει ότι οι διάφορες ομάδες πρέπει να απορροφηθούν από τον ντόπιο ομοιογενή πολιτισμό, για να μπορούν να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και τη διατήρηση της κοινωνίας. Στη λογική της εκπαιδευτικής αυτής πολιτικής το σχολείο επιφορτίζεται με την ευθύνη της μετάδοσης γνώσεων και της καλλιέργειας ικανοτήτων και δεξιοτήτων σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτική τους προέλευση, για να μπορούν αυτά όχι μόνο να συμμετέχουν στη διαμόρφωση της κοινωνίας, αλλά και να ωφελούνται από τα αγαθά που αυτή προσφέρει (Δαμανάκης, 1989).

Ο πλέον ενδεδειγμένος τύπος σχολείου της αφομοιωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι το μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό σχολείο. Η παρουσία στο σχολείο αυτό παιδιών με γλωσσικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες αποτελεί “πρόβλημα” που πρέπει να παραμεριστεί (Δαμανάκης, 1989).

Σύμφωνα με την επιχειρηματολογία αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής η γλώσσα είναι το κλειδί για την αφομοίωση των παιδιών και γι' αυτό και η διδασκαλία της επίσημης γλώσσας του σχολείου θεωρείται ως σημαντικό μέσο για την επιτυχία του επιδιωκόμενου σκοπού. Εάν παρά την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική μια ομάδα επιθυμεί να διατηρήσει τη γλώσσα της και τον πολιτισμό της, αυτό είναι δικαίωμά της και δική της ιδιωτική υπόθεση και όχι υπόθεση δημόσιων θεσμών, όπως το σχολείο. Το κράτος έχει την υποχρέωση να βοηθά όλα τα άτομα να γίνουν ανταγωνιστικά στην επίσημη γλώσσα και τον πολιτισμό (Δαμανάκης, 1989).

2.6.2 Η εκπαιδευτική αγωγή της ενσωμάτωσης

Αναπτύχθηκε στο δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του '60. Θεωρητικά στηρίζεται στις αρχές της ισότητας ευκαιριών και της πνευματικότητας και στοχεύει στη δημιουργία μιας πολιτισμικά αρμονικής και ισόνομης κοινωνίας (Δαμανάκης, 1989).

Ο όρος **ενσωμάτωση** υποδηλώνει την αναγνώριση ότι κάθε ομάδα με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι φορέας ενός πολιτισμού και δε δέχεται μόνο τις επιδράσεις της κυρίαρχης κοινωνίας, αλλά με τον τρόπο της επιδράσ' αυτή, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης. Η ενσωμάτωση συνδέεται πάντοτε με πολιτισμικές διαφορές και την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας, η οποία, ωστόσο, γίνεται ανεκτή στο βαθμό που δεν

εμποδίζει την ενσωμάτωση και δεν προκαλεί -τουλάχιστον φανερά- τις πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνίας. Η πολιτισμική αρμονία και σταθερότητα ως στόχος και κοινωνικός όρος βασίζονται στην παραδοχή ότι υπάρχουν αξίες και πεποιθήσεις που όλοι εγκρίνουμε και αποδεχόμαστε, που μπορούν και πρέπει να ενισχυθούν ακολουθώντας μια πολιτική ανεκτικότητας και σεβασμού της πολιτισμικής ετερότητας (Παπάς, 1998).

Αρνητικό για τις ομάδες με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι ότι η κυρίαρχη κοινωνία είναι εκείνη που καθορίζει τις αξίες και τις πεποιθήσεις. Αυτό σημαίνει ότι οι αξίες αυτές για την κυρίαρχη κοινωνία είναι αδιαπραγμάτευτες και ότι αν θέλουν οι ομάδες να επιτύχουν στα πλαίσια της κυρίαρχης κοινωνίας, θα πρέπει να τις υιοθετήσουν. Η έννοια της ισότητας των ευκαιριών, η οποία καταλαμβάνει κεντρική θέση στο μοντέλο, ταυτίζεται στην ουσία με τον κοινωνικό έλεγχο, αφού προϋποθέτει συμμόρφωση και αποδοχή του κυρίαρχου συστήματος αξιών και πεποιθήσεων (Νικολάου, 2000).

Στα πλαίσια της πολιτικής ενσωμάτωσης η εκπαίδευση καλείται, κατά τους υποστηρικτές του μοντέλου αυτού, πέρα από την επάρκεια στην επίσημη γλώσσα του σχολείου να παρέμβει με προγράμματα, τα οποία θα διευκολύνουν τα παιδιά ομάδων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες να ενσωματωθούν στην κυρίαρχη κοινωνία.

Στόχος, δηλαδή, της εκπαίδευσης δεν είναι η διατήρηση των βασικών αξιών κάθε ομάδας που αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητά της, αλλά η ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετική γλώσσα και πολιτισμική προέλευση στην κυρίαρχη κοινωνία, με τρόπο που να διασφαλίζεται η πολιτισμική ομοιογένεια της τελευταίας (Νικολάου, 2000).

Τα παιδιά των παραπάνω ομάδων καλούνται να ανταποκριθούν στους στόχους και τις απαιτήσεις ενός σχολείου που έχει διαμορφωθεί για να ανταποκριθεί στις προσδοκίες της κυρίαρχης κοινωνίας, αλλά που αδυνατεί να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες που δημιουργεί η παρουσία των διάφορων ομάδων στα πλαίσια της κοινωνίας αυτής. Ακόμα και όταν εισάγονται πολιτισμικές πτυχές των ομάδων αυτών στα προγράμματα του σχολείου, δεν αξιολογούνται σύμφωνα με τις δικές τους αξίες και τα δικά τους πολιτισμικά πρότυπα, αλλά με αυτά του κυρίαρχου πολιτισμού (Μάρκου, 1997).

2.6.3 Η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική

Εμφανίστηκε στη δεκαετία του '70 πρώτα στις ΗΠΑ και μετά στην Ευρώπη, τον Καναδά και την Αυστραλία. Σε αυτή την εξέλιξη συνετέλεσε η αποτυχία των εκπαιδευτικών πολιτικών της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης να δώσουν ικανοποιητική απάντηση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στα σχολεία τα παιδιά με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Μάρκου, 1997).

Σε αντίθεση με τη θέση της αφομοιωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ότι οι κοινωνίες είναι πολιτικά και πολιτισμικά ομοιογενείς, η πολυπολιτισμική προσέγγιση δέχεται ότι η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ενθαρρύνει τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και των ιστορικών στοιχείων των διαφόρων εθνικών ομάδων και τονίζει την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα (Μάρκου, 1997).

Αυτό που ενώνει όλες τις ομάδες είναι η πολιτική εξουσία του κράτους, το οποίο θεωρείται ουδέτερο και έχει ως έργο του τη διασφάλιση και την απονομή της δικαιοσύνης (Μάρκου, 1997).

Μια πολυπολιτισμική κοινωνία θεωρείται ότι λειτουργεί πιο αποτελεσματικά και αρμονικά στη βάση του πλουραλισμού, ο οποίος ενθαρρύνει όλους τους πολίτες να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της κοινωνίας μέσα βέβαια, στο πλαίσιο κοινά αποδεκτών αξιών και διαδικασιών. Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο οι διάφοροι εθνικοί πολιτισμοί (ή τουλάχιστον κάποιες σχηματικές ή επιλεκτικές εκδοχές τους) διδάσκονται στα σχολεία με στόχο τα παιδιά να είναι περήφανα για την καταγωγή τους και να σέβονται τους πολιτισμούς και άλλων ομάδων (Παπάς, 1998).

Οι θεωρητικοί του πολιτισμικού πλουραλισμού θεωρούν ότι μία σύγχρονη κοινωνία αποτελείται από την κυρίαρχη ομοιογενή πλειοψηφία και από μικρές μειονότητες με τους δικούς τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Αυτοί οι πολιτισμοί πρέπει να κατανοηθούν και να γίνουν αποδεκτοί. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζονται αρμονικές σχέσεις και συνοχή στην κοινωνία (Παπάς, 1998).

Στο χώρο της εκπαίδευσης αναπτύσσεται ποικιλία προγραμμάτων, στα οποία λαμβάνονται υπόψη οι γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των αλλοδαπών παιδιών και αντιμετωπίζονται θέματα σχετικά με τις προκαταλήψεις και τις ρατσιστικές στάσεις των παιδιών της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Ένα από τα προγράμματα εκπαίδευσης είναι η συλλογιστική διαδικασία, στην οποία μαθαίνει το παιδί για τον εθνικό του πολιτισμό και την εθνική του παράδοση. Έτσι μέσα από αυτό το πρόγραμμα το παιδί ενισχύει την αυτοαντίληψη του, βελτιώνει την σχολική

του επίδοσης μέσα από ένα πρόγραμμα ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλα τα παιδιά. Η γνώση, επίσης, του πολιτισμού των άλλων θα περιορίσει τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις έναντι ατόμων που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά από την κυρίαρχη ομάδα (Παπάς, 1998).

Οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται να συμφωνούν στους παρακάτω βασικούς της στόχους, οι οποίοι είναι:

- 1) μεταρρύθμιση του σχολείου με στόχο την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σ' όλους τους μαθητές (Μάρκου, 1997).
- 2) βελτίωση της σχολικής επίδοσης και ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών και ομάδων με γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές (Μάρκου, 1997).
- 3) καλλιέργεια του σεβασμού και της ανεκτικότητας, καθώς και θετικών στάσεων έναντι ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση (Μάρκου, 1997).
- 4) ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να εξετάζουν εκπαιδευτικά και κοινωνικά φαινόμενα και γεγονότα μέσα από την οπτική διαφόρων πολιτισμών και όχι μόνο του κυρίαρχου πολιτισμού (Μάρκου, 1997).

2.6.3.1 Κριτική εναντίον της πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η κριτική αφορά τόσο το επίπεδο της θεωρητικής θέσης και τεκμηρίωσης, όσο και το επίπεδο της εκπαιδευτικής πρακτικής και προέρχεται τόσο από τους συντηρητικούς όσο και από τους ριζοσπαστικούς κριτικούς (Κανακίδου· Παπαγιάννη, 1994).

α) Κατά τους **συντηρητικούς κριτικούς** η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική:

1. υποσκάπτει ένα καλό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού το υποτάσσει στις ανάγκες ομάδων με γλωσσική πολιτισμική ιδιαιτερότητα (Κανακίδου· Παπαγιάννη, 1994).
2. αντιστρατεύεται τον βασικό σκοπό της εκπαίδευσης που είναι να κοινωνικοποιήσει όλους τους πολίτες σε έναν κοινό πολιτισμό χωρίς τον οποίο είναι αδύνατη η συνοχή της κοινωνίας (Κανακίδου· Παπαγιάννη, 1994).
3. προκαλεί κοινωνικό διχασμό, γιατί τονίζει την πολιτισμική αυτοσυνειδησία ομάδων με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Κανακίδου· Παπαγιάννη, 1994).
4. εμποδίζει την ενσωμάτωση τους στην κοινωνία και
5. πολιτικοποιεί την εκπαίδευση για να βοηθήσει τα παιδιά των παραπάνω ομάδων (Κανακίδου· Παπαγιάννη, 1994).

β) Η **ριζοσπαστική κριτική** θεωρεί ότι η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική:

1. εστιάζεται στο πολιτισμικό επίπεδο και παραβλέπει τις συνέπειες της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και του ρατσισμού (Δαμανάκης, 1989).
2. δεν ασχολείται με τα πραγματικά αίτια των διακρίσεων σε βάρος των μειονοτικών ομάδων και δεν προωθεί την ανάλυση των θεσμικών δομών που αποκλείουν τα μέλη των ομάδων αυτών από την πρόσβαση στους μηχανισμούς της εξουσίας (Δαμανάκης, 1989).
3. “δεν την απασχολούν οι σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες και αποφεύγει αναλύσεις της ταξικής διάρθρωσης, του θεσμικού ρατσισμού, των μηχανισμών καταπίεσης και άλλων συστημάτων που χρησιμοποιούνται για να περιορίσουν τις δυνατότητες των μειονοτικών ομάδων να έχουν μερίδιο στην εξουσία” (Δαμανάκης, 1989, σελ. 88).

Οι ριζοσπάστες κριτικοί καταλογίζουν και άλλες ευθύνες στην πολυπολιτισμική πολιτική, ορισμένοι μάλιστα τη θεωρούν “ως μια συνειδητή στρατηγική για να αντιμετωπιστούν οι κοινωνικές εξεγέρσεις” των ομάδων με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες “εναντίον των διακρίσεων και της καταπίεσης που υφίστανται, καθώς και οι πολιτικές και κοινωνικές τους διεκδικήσεις” (Δαμανάκης, 1989, σελ. 89).

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να πει κανείς ότι κατά τους ριζοσπάστες κριτικούς η πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική είναι μια μορφή κοινωνικού ελέγχου με σκοπό να εμποδίσει ουσιαστικές αλλαγές στη δομή της εργασίας που μπορούν να προέλθουν από την αντίσταση των ομάδων με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Δαμανάκης, 1989).

2.6.4 Η αντιρατσιστική εκπαιδευτική πολιτική

Η αντιρατσιστική εκπαιδευτική πολιτική εμφανίστηκε και εφαρμόστηκε στα μέσα και τα τέλη της δεκαετίας του 1980 κυρίως στην Αγγλία και τις ΗΠΑ ως αντίδραση στην πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική. Στηρίχτηκε στην έννοια του θεσμικού ρατσισμού, δηλαδή της άνισης μεταχείρισης των μεταναστευτικών ομάδων μέσα από τους κρατικούς θεσμούς (νόμους, διατάγματα) και τις δομές της κοινωνίας και της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης και πρόβαλε την ανάγκη αναθεώρησής τους, για να εξαλειφθούν οι διακρίσεις σε βάρος των παιδιών των μεταναστών (Καναβάκης, 1997).

Οι **βασικοί στόχοι του αντιρατσιστικού μοντέλου** συνιστούν:

- 1) Η **ισότητα (equality)** στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνική τους καταγωγή, που προϋποθέτει την αναθεώρηση των δομικών στοιχείων που ευθύνονται για την ανισότητα.
- 2) Η **δικαιοσύνη (justice)** που έχει υποχρέωση να παρέχει το κράτος.
- 3) Η **χειραφέτηση και απελευθέρωση (emancipation – liberation)** από ρατσιστικές δομές και στερεότυπα (Καναβάκης, 1997).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο επικρίθηκε για την κατάληξη του σχολείου σε χώρο αντιπαράθεσης αλληλοσυγκρουόμενων πολιτικών και κοινωνικών πεποιθήσεων και για τη μετατροπή της εκπαίδευσης σε αντικείμενο πολιτικής εκμετάλλευσης. Η αντιρατσιστική προσέγγιση κατηγορήθηκε επίσης για αδιαφορία για την κοινωνική τάξη, με αποτέλεσμα να αγνοούνται τα προβλήματα των κατώτερων κοινωνικών τάξεων γηγενών πληθυσμών (Καναβάκης, 1997).

2.6.4.1 Κριτική εναντίον της αντιρατσιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής

Οι οπαδοί της πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής και οι ορθόδοξοι μαρξιστές ριζοσπάστες ασκούν κριτική στην παραπάνω εκπαιδευτική πολιτική (Γεωργογιάννης, 1999).

Οι πρώτοι κατηγορούν τους αντιφασιστές ότι επιδιώκουν να πολιτικοποιήσουν την εκπαίδευση και να την καταστήσουν την αιχμή του δόρατος ενός πολιτικού κινήματος. Κάτι τέτοιο υποστηρίζουν θα έχει ως αποτέλεσμα να χάσει το σχολείο τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα και να γίνει πεδίο ανταγωνισμού ανάμεσα σε ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις, πάνω στις οποίες δύσκολα μπορεί να ασκηθεί κάποιος έλεγχος (Γεωργογιάννης, 1999).

Οι δεύτεροι επισημαίνουν ότι η ρατσιστική προσέγγιση αγνοεί την κοινωνική τάξη με αποτέλεσμα να μην λαμβάνονται υπόψη τα προβλήματα των ντόπιων κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Γεωργογιάννης, 1999).

2.6.5 Διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική

Αναπτύσσεται στη δεκαετία του '80 κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο. Τα εννοιολογικά όρια των όρων “**πολυπολιτισμικός**” (**multicultural**) και “**διαπολιτισμικός**” (**intercultural**) δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτα (Παλαιολόγου· Ευαγγέλου, 1998).

Κατά την άποψη του Hohmann “με την έννοια **πολυπολιτισμικός** πρέπει να χαρακτηρίζεται μια άμεσα αντιληπτή κοινωνική κατάσταση, όπου οι δρομολογούμενες διαδικασίες επηρεάζονται από την περιθωριοποίηση ορισμένων

ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από εκείνο που ισχύει ευρύτερα. Αντίθετα, ο επιθετικός προσδιορισμός **διαπολιτισμικός** πρέπει να χρησιμοποιείται για το χαρακτηρισμό παιδαγωγικών, πολιτισμικών και κοινωνικών αντιλήψεων και προγραμματικών στόχων” (Κανακίδου· Παπαγιάννη, 1994, σελ. 12-13).

Αναφορικά με το παραπάνω πρόβλημα το Συμβούλιο της Ευρώπης στην έκθεσή του για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των “μεταναστών” (project No 7) παρατηρεί ότι:

1. στην πλειονότητά τους οι κοινωνίες μας είναι πολυπολιτισμικές με τάσεις διεύρυνσης της πολυπολιτισμικότητας,
2. κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά,
3. η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί εν δυνάμει προνόμιο, για να αξιοποιηθεί το προνόμιο της πολυπολιτισμικότητας πρέπει να διασφαλιστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς -χωρίς να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός- και η μετατροπή της πολυπολιτισμικής κατάστασης σε διαπολιτισμική (Παλαιολόγου· Ευαγγέλου, 1998).

Σύμφωνα με την έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης η διαπολιτισμικότητα δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Παλαιολόγου· Ευαγγέλου, 1998).

Στην παραπάνω έκθεση αναφέρεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- α) αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα, πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής,
- β) διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου,
- γ) προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής,
- δ) δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής,
- ε) προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου,
- ζ) διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία εξετάζεται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός τα παιδιά και οι ενήλικες,

η) αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Παλαιολόγου· Ευαγγέλου, 1998).

2.6.5.1 Απόψεις διαφόρων ερευνητών σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση

2.6.5.1.1 Η. Essinger

Ο Η. Essinger (1990, p. 22-23· 1988, p. 58-72) ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση “ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία”. Συνοψίζει σε τέσσερα σημεία τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση. Αυτό σημαίνει “να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμαστε τον εαυτό μας στη θέση τους”, να βλέπουμε τα προβλήματα τους από τη δική τους σκοπιά. Η εκπαίδευση οφείλει να ενθαρρύνει το άτομο “να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματα τους και τη διαφορετικότητά τους” (βλέπε και G. Hoff, 1988, p. 158).

2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει μια έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, καθώς επίσης και μια έκκληση για παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας (Essinger· Kula, 1987).

3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Η αρχή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική σε μια κοινωνία που στερείται σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα. Ο εκσυγχρονισμός που δε σέβεται την ιστορική μνήμη δεν μπορεί να σέβεται τον πολιτισμό. Ο σύγχρονος τρόπος ανάπτυξης δεν καταστρέφει μόνο το φυσικό περιβάλλον, αλλά και τον πολιτισμό. Ο σεβασμός του πολιτισμού του άλλου μπορεί να εκδηλωθεί με το άνοιγμά μας στον πολιτισμό του. Αυτό μπορεί να αποτελέσει μία πρόκληση συμμετοχής του άλλου στον δικό μας πολιτισμό (Essinger· Kula, 1987).

4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Αυτό σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Essinger· Kula, 1987).

2.6.5.1.2 Κανακίδου και Παπαγιάννη

Οι Κανακίδου και Παπαγιάννη κάνοντας χρήση του όρου “διαπολιτισμική αγωγή” παρατηρούν:

- Γενικά η Διαπολιτισμική Αγωγή δεν νοείται ως εξέλιξη μεθόδων αφομοίωσης με στόχο την ενσωμάτωση πολιτών ή ομάδων μιας χώρας, ούτε όμως ως μέθοδος χάραξης πολιτισμικών ορίων και συντήρησης των ιδιαιτεροτήτων με την έννοια μιας γκετοποιητικής διαφοροποίησης και κατηγοριοποίησης των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.
- Η Διαπολιτισμική Αγωγή προτείνεται ως ένα σύνολο διαδικασιών εξισορρόπησης μεταξύ διακρίσεων και εντάσεων, οι οποίες προκύπτουν μεν από τη διαφοροποιημένη συμμετοχή των πολιτών στα ευρύτερα κοινωνικά αγαθά και τη διαφοροποιημένη πολιτισμική ταυτότητα, δεν αποτελούν όμως και τις πραγματικές και ουσιαστικές αιτίες αυτών των εντάσεων.
- Η Διαπολιτισμική Αγωγή νοείται, κυρίως, ως νέα παιδαγωγική αντίδραση θεωρητικού και πρακτικού τύπου σε μια μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα, όπου η μετατόπιση των παραδοσιακών πολιτισμικών πλαισίων και η αναποτελεσματικότητα της λειτουργίας των παραδοσιακών αξιών στις νέες σχέσεις, καθιστούν το γενικό πολιτισμικό πλαίσιο αδιαπέραστο για το άτομο και το εκθέτουν σε ισχυρές δυσκολίες προσαρμογής και διαμόρφωσης της ταυτότητάς του (Κανακίδου· Παπαγιάννη, 1998).
- “Η έννοια της Διαπολιτισμικής Αγωγής δεν αναφέρεται μόνο στην αγωγή και εκπαίδευση, αλλά και στη νοοτροπία γενικότερα, η οποία επηρεάζει το χαρακτήρα και την πράξη μιας τέτοιας αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς επίσης και τις αντιλήψεις που καθορίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους. Διότι όταν γίνεται αναφορά στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες δεν σημαίνει κατ’ ανάγκη και μια εμμονή στις εθνικές, γλωσσικές ή θρησκευτικές διαφορές, αλλά ότι υπάρχει μια τάση αποδοχής και αναγνώρισης πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων στην ίδια ανθρώπινη κοινότητα μεταξύ των διαφόρων στρωμάτων και κοινωνικών ομάδων” (Κανακίδου· Παπαγιάννη, 1998, σελ. 14-15).

Κατά τις Κανακίδου και Παπαγιάννη όταν μιλούμε για Διαπολιτισμική Αγωγή, θα πρέπει να εννοούμε το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών με τις οποίες ρυθμίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σ’ όλα τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου, όπου αναπόφευκτα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία,

στις αντιλήψεις, στον τρόπο ζωής. Ειδικότερα, ως Διαπολιτισμική Αγωγή μπορεί να χαρακτηριστεί εκείνο το είδος αγωγής και εκπαίδευσης που απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα εκτιμώνται ως εμπλουτισμός και πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προσανατολίζεται και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους, είναι ενάντια σε κάθε είδους διακρίσεις (Κανακίδου· Παπαγιάννη, 1998).

2.6.5.1.3 G. Hoff

Κατά τον G. Hoff (1988, p. 158) η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι “μονόδρομος”, ούτε πρέπει να νοείται ως μία εκπαιδευτική διαδικασία που εμπλουτίζει τις γνώσεις των παιδιών μειονοτικών ομάδων, διευκολύνοντας έτσι την ένταξή τους στο κοινωνικό, μονοπολιτισμικό σχολείο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. “Ο διαντιδραστικός χαρακτήρας της Διαπολιτισμικής Αγωγής τη διαχωρίζει από τον πολυκεντρισμό των άλλων προγραμμάτων εκπαίδευσης μεταναστών και μειονοτήτων που μπορούν να οδηγήσουν σ’ ένα μωσαϊκό πολιτισμών”. Δεν είναι λίγοι εκείνοι που εκφράζουν επιφυλάξεις ως προς την “κοινωνικοπολιτική και ιδεολογική λειτουργία της Διαπολιτισμικής Αγωγής, καθώς επίσης και αναφορικά με τη δυνατότητα εφαρμογής της” (Hoff-Ginsberg, 1988).

2.6.5.1.4 Griese

Ο Griese χαρακτηρίζει την ιδέα και τις αρχές της Διαπολιτισμικής Αγωγής αποπροσανατολιστικές αναφορικά με τις πραγματικές διαστάσεις των προβλημάτων των μεταναστών και διευκρινίζει ότι προβλήματα που προκύπτουν από την κοινωνικοπολιτική θέση των ανθρώπων δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν με παιδαγωγικά μέτρα (Filtzinger, 1992).

2.6.5.1.5 Radtke

Ο Radtke υποστηρίζει ότι κάθε σύστημα παιδείας, θεσμοθετημένο τυπικά, που λειτουργεί στα πλαίσια του κρατικού διοικητικού μηχανισμού εκφράζει το στατικό παραδοσιακό χαρακτήρα του πολιτισμού μιας χώρας και μια εσωστρέφεια, η οποία έρχεται σε αντίθεση με την οικουμενικότητα και τον υπερεθνικό χαρακτήρα της διαπολιτισμικής παιδείας. Κατά τον ίδιο επιστήμονα η διαπολιτισμική αγωγή

μπορεί να εφαρμοστεί μόνο σε ιδιωτικό επίπεδο, αφού είναι μια άποψη της μειονοτικής προβληματικής και δεν αποτελεί καθολικό ζήτημα (Filtzinger,1992).

2.6.5.1.6 Δαμανάκης

Σε αντίθεση με την άποψη του Radtke ότι η Διαπολιτισμική Αγωγή δεν αποτελεί καθολικό ζήτημα, ο Δαμανάκης θεωρεί ότι η Διαπολιτισμική Αγωγή “αφορά την κοινωνία στο σύνολό της”. “Η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται σε ‘ντόπιους’ και ‘ξένους’ και επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει έτσι ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους μια αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή” (Δαμανάκης 1983, σελ. 78· 1995, σελ. 450-451).

Κεφάλαιο 3: Σύγκριση της Ελλάδας με άλλες χώρες του κόσμου σε σχέση με την ετερότητα στην προσχολική βαθμίδα

3.1 Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαιδευτική Πολιτική

Η εκπαιδευτική πολιτική των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων ξεκινάει στις 16 Νοεμβρίου 1971 και μέχρι σήμερα μπορούμε να πούμε ότι έχει κάνει άλματα προόδου σε θέματα εκπαίδευσης (Μίλεση Πασχαλιώρη, 2003).

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική θέλει να επιτύχει τους εξής στόχους:

- 1) την προώθηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας
- 2) την καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας
- 3) την συμβολή στη συγκρότηση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας με την ανάπτυξη της ιδέας του ευρωπαίου πολίτη
- 4) την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού με τη διερεύνηση των δυνατοτήτων πρόσβασης μειονεκτουσών κατηγοριών πληθυσμού στην εκπαιδευτική διαδικασία
- 5) την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων
- 6) την σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνία και την παραγωγή, αφενός με την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και αφετέρου των επιχειρήσεων και των επιστημονικών και επαγγελματικών οργανώσεων (Μίλεση Πασχαλιώρη, 2003).

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι το 1990, το ελληνικό σχολείο δέχτηκε μεγάλα κύματα αλλοδαπών μαθητών. Αυτό αποτέλεσε και το έναυσμα για τη νομοθέτηση του νόμου 2413/96 σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Σκούρτου, κ.ο, 2004).

Τα διαπολιτισμικά σχολεία θα λειτουργούν κανονικά, όπως όλα τα σχολεία με μόνη διαφορά ότι θα πρέπει να βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους να διαμορφώνουν τα προγράμματα σύμφωνα με τις δυνατότητες και ανάγκες των αλλοδαπών παιδιών (Σκούρτου, κ.ο, 2004).

Σύμφωνα με το νόμο περί ιδρύσεως και λειτουργίας διαπολιτισμικών σχολείων ορίζονται τα εξής:

1. Τα ήδη υπάρχοντα δημόσια σχολεία αυτομάτως θα μετατρέπονται σε διαπολιτισμικά σχολεία.

2. Διαπολιτισμικά σχολεία μπορούν επίσης να ιδρύονται επ' ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα (Σκούρτου, κ.ο, 2004).

Ο νόμος προβλέπει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι καθαρά μόνο για τους αλλοδαπούς μαθητές, κάτι που είναι εντελώς λάθος, καθώς αφορά εξίσου στον ίδιο βαθμό και τους γηγενείς. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι η ίδια η διαπολιτισμική εκπαίδευση θέλει και τις δύο κατηγορίες μαθητών για να υπάρξει. Θέλω να πω, πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί σε κάτι πιο βαθύ, καθώς μέσα από την συνύπαρξη και τον διάλογο επικοινωνίας αλλοδαπών και γηγενών θα λυθούν τα προβλήματα. Προσπαθεί να «ξυπνήσει- ταρακουνήσει» και να καλλιεργήσει την συνείδηση και τον αναστοχασμό σε όλους τους μαθητές για τον κοινωνικό και πολιτισμικό πλουραλισμό (Σκούρτου, κ.ο, 2004).

Σε ορισμένα σχολεία δεν βοηθάει καθόλου να κάνουμε πράξη τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς δεν προωθούνται, απλώς ενισχύουν την στερεότυπη αναπαραγωγή «των ιδιαίτερων εθνοπολιτισμικών γνωρισμάτων των παιδιών» (Σκούρτου, κ.ο, 2004). Πιο συγκεκριμένα θα αναφερθούμε στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως τις παραθέτει ο H. Essinger:

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy): ενσυναίσθηση σημαίνει να μπαίνουμε γνωστικά και συναισθηματικά στη θέση του 'άλλου'. Με αυτόν τον τρόπο αντιλαμβανόμαστε πιο αντικειμενικά τα πράγματα και κατανοούμε κάποιες καταστάσεις, συμπεριφορές ή ακόμα και στάσεις των άλλων (Πιπερίδης, 2009).

Έτσι η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στην ενσυναίσθηση, καθώς έχει ρόλο ζωτικής σημασίας. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι τα ίδια τα σχολεία στοχοποιούν τους αλλοδαπούς μαθητές, κρίνοντάς τους με βάση τον πολιτισμό τους και αντιμετωπίζοντάς τους 'ως απρόσωπα αντικείμενα'. Έτσι θέτουν αυτά τα παιδιά στο περιθώριο και δεν τους δίνουν την ευκαιρία να τους γνωρίσουμε και να τους κρίνουμε ως άτομα και όχι ως ομάδες από τον ίδιο τόπο καταγωγής. Γι' αυτό η καλλιέργεια και η εφαρμογή της ενσυναίσθησης είναι ο συνδετικός κρίκος της ανάγκης που έχουμε να βλέπουμε και να συμπεριφερόμαστε στους μετανάστες ως άτομα με συγκεκριμένες ανάγκες και ενδιαφέροντα μάθησης κατανοώντας τα προβλήματα και τη διαφορετικότητα τους και όχι ως μέλη μιας ομάδας (Γιακουμάκη, κ.ο, 2007).

2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη: να βοηθάμε τους ανθρώπους, ξεπερνώντας τα όρια των ομάδων, των κρατών, των φυλών και να κάνουμε στην άκρη την κοινωνική ανισότητα και την αδικία, γιατί είμαστε όλοι άνθρωποι και πρέπει να μάθουμε να συμβιώνουμε έχοντας ίσες ευκαιρίες (Μπουγιουκλή, 2014).

3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό: πρέπει να μάθουμε να σεβόμαστε τον άλλον ανεξαρτήτως χρώματος, φυλής, έθνους και να τους επιτρέπουμε να εισέρχονται στον πολιτισμό μας, όπως και εμείς στον δικό τους (Πιπερίδης, 2009).

4. Εκπαίδευση ενάντια στο ρατσισμό και στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης: θα πρέπει να κάνουμε ουσιαστικούς διαλόγους και να επικοινωνούμε πιο βαθιά με ανθρώπους διαφορετικής προέλευσης, γιατί έτσι θα λυθούν όλα τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που έχουμε γι' αυτούς (Πιπερίδης, 2009).

5. Εκπαίδευση για ειρήνη: θα πρέπει να μάθουμε να συμβιώνουμε ειρηνικά, λύνοντας τα προβλήματα σε συνεργασία (Πιπερίδης, 2009).

Ως επί το πλείστον η διαπολιτισμική μάθηση είναι αναγκαίο να αποσκοπεί στην κατάκτηση της ενσυναίσθησης μέσα από την οποία θα καταλάβουμε καλύτερα τις μειονότητες (Μπαλατατζής Νταβέλος, 2009).

3.1.1 Το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με μελέτη που έγινε και στην οποία έλαβαν μέρος πολλές χώρες κατέστησαν δυνατό ότι όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως εθνικής μειονότητας και από το νομικό τους καθεστώς, θα έχουν το δικαίωμα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες και τις οικονομικές ενισχύσεις με τον πληθυσμό πλειοψηφίας. Το δικαίωμα της εκπαίδευσης όμως κάποιες άλλες χώρες το εντάσσουν στα συντάγματά τους και ρυθμίζεται από τους νόμους της εκπαίδευσης (European Intercultural Workplace (EIW), 2007).

Οι χώρες αυτές έχουν πλάνα εκπαιδευτικής υποστήριξης που αποβλέπουν:

1. Στην ενσωμάτωση των παιδιών από εθνικές ομάδες μειονότητας στην εκπαίδευση.
2. Σε παιδιά που μαθαίνουν μέσω μιας επιπλέον γλώσσας.
3. Στην πρώτη γλωσσική υποστήριξη και τις πρωτοβουλίες που περιλαμβάνουν διαπολιτισμικές διαστάσεις και δεξιότητες στο πρόγραμμα σπουδών (EIW, 2007).

Τα μέτρα ενσωμάτωσης κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες μοντέλων, τα οποία αλληλοσυνδέονται. Αυτά είναι το μοντέλο ενσωμάτωσης και το ξεχωριστό μοντέλο (EIW, 2007).

3.1.2 Το μοντέλο ενσωμάτωσης

Ενσωματώνει τα αλλοδαπά παιδιά στην ίδια τάξη με τα γηγενή, όπου διδάσκονται το ίδιο πρόγραμμα και τους δίνεται η βοήθεια εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής (EIW, 2007). Το μοντέλο αυτό προϋποθέτει (Μπουγιουκλή, 2014):

1. Σεβασμό στη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών.
2. Σεβασμό στις διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις των αλλοδαπών μαθητών.
3. Οργάνωση της εκπαίδευσης, χωρίς να παραλείπουμε τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία των αλλοδαπών μαθητών.
4. Οι αλλοδαποί μαθητές να αφομοιωθούν στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα της χώρας που εγκαθίστανται μέσα από τη σύγκριση με τους γηγενείς και την μεταξύ τους αποδοχή.

3.1.3 Το ξεχωριστό μοντέλο

Σε αυτό το μοντέλο υπάρχουν **τρεις πρακτικές**:

1^η πρακτική: Εφαρμόζεται όταν για κάποιο διάστημα οι αλλοδαποί μαθητές διδάσκονται ξεχωριστά από τα γηγενή παιδιά, με σκοπό να γίνουν κατανοητές οι ανάγκες τους. Αν και παρατηρείται πως υπάρχουν περιπτώσεις, όπου τα αλλοδαπά παιδιά αφομοιώθηκαν με τα γηγενή πριν την πλήρη ένταξή τους (EIW, 2007).

2^η πρακτική: Τα αλλοδαπά παιδιά διδάσκονται σε διαφορετικές τάξεις σύμφωνα με την γλωσσική τους επάρκεια. Είναι ένα μέτρο που μπορεί να πάρει ένα ή και πιο πολλά χρόνια και το περιεχόμενο - η μεθοδολογία διαφέρουν σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες (EIW, 2007).

3^η πρακτική: Τίθεται σε εφαρμογή όταν η εκπαίδευση στη γλώσσα των περισσότερων γίνεται από άλλο φορέα και όχι από το σχολείο. Αυτή η πρακτική λαμβάνει χώρα στη Βουλγαρία, όπου το Κρατικό Γραφείο για τους Πρόσφυγες μέσω του Κέντρου Ενσωμάτωσης Προσφύγων διοργανώνει απογευματινά μαθήματα σε παιδιά που τους έχει δοθεί προστασία. Ακόμη, ο Ερυθρός Σταυρός της Βουλγαρίας συμβάλλει οικονομικά τα παιδιά των προσφύγων για να πάρουν το απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό. Τέλος, ο Ερυθρός Σταυρός αναλαμβάνει να φτιάξει κατασκηνώσεις για παιδιά με σκοπό την εντατική εκμάθηση της βουλγαρικής γλώσσας (EIW, 2007).

Και τα δύο μοντέλα δίνουν βάση κυρίως:

1. Στη γλώσσα που διδάσκεται στο σχολείο και στο ενδεχόμενο να μην χαθεί η μητρική γλώσσα (EIW, 2007).
2. Στις εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν τα παιδιά όπως ανάγνωση, γραφή και μαθηματικά (EIW, 2007).
3. Στην προσπάθεια να αλλάξουν και να προσαρμόσουν το βασικό πρόγραμμα σπουδών ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών και να βρουν μια αξιολόγηση που θα είναι δίκαιη για όλα τα παιδιά (EIW, 2007).

3.2 Το εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών σε σχέση με την ετερότητα

3.2.1 Αυστραλία

Οι ελληνικές εκπαιδευτικές δομές που προσφέρει το Πολιτειακό Υπουργείο Παιδείας στην Αυστραλία είναι οι δίγλωσσες τάξεις. Αν και λειτουργούν ως ιδιωτικές η εκπαίδευση των ελληνικών γίνεται ως ξένη γλώσσα από 5-8 ώρες εβδομαδιαίως ξεκινώντας από την προσχολική αγωγή και φτάνοντας ως το λύκειο (Τσαρεκτσή, 2013).

3.2.2 Η.Π.Α

Στις Η.Π.Α σε περίπου δώδεκα σχολεία, όπου τα περισσότερα βρίσκονται στην Νέα Υόρκη λειτουργούν δίγλωσσες τάξεις, οι οποίες είναι ενσωματωμένες στο αμερικάνικο σύστημα (Ημερήσια ελληνοαμερικανικά κοινοτικά). Στις τάξεις αυτές γίνονται καθημερινά μαθήματα ελληνικών από 8-10 ώρες εβδομαδιαίως και ξεκινούν από το νηπιαγωγείο (Τσαρεκτσή, 2013).

3.2.3 Καναδάς

Στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά λειτουργούν ημερήσια δίγλωσσα και τρίγλωσσα σχολεία (Τσαρεκτσή, 2013).

Τα ημερήσια δίγλωσσα σχολεία ξεκινούν από την προσχολική εκπαίδευση και οι αρμόδιοι είναι η εκκλησία, η κοινότητα, το τοπικό γραφείο εκπαίδευσης ή ο συνδυασμός των παραπάνω φορέων (Τσαρεκτσή, 2013).

Τα ημερήσια τρίγλωσσα νηπιαγωγεία όμως ενσωματώθηκαν στο σύστημα της επαρχίας Κεμπέκ και τα μαθήματα τους διδάσκονται στα Ελληνικά, Αγγλικά και Γαλλικά. Το εκπαιδευτικό προσωπικό συντελείται από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, αλλά και ομογενείς (Τσαρεκτσή, 2013).

3.2.4 Πολωνία

Λόγω της παράνομης εισροής αλλοδαπών παιδιών, η Πολωνία για να τα δεχτεί έχει ως απαράβατο κανόνα να προσκομιστούν αποδεικτικά παραμονής στη χώρα. Προκειμένου όμως τα παιδιά με εθνικές και γλωσσικές μειονότητες να αφομοιωθούν τους παρέχεται εκπαιδευτική υποστήριξη μέσω του μοντέλου ενσωμάτωσης και του ξεχωριστού μοντέλου, κάνοντας έτσι την εκπαίδευση πιο προσιτή για όλους. Για να μπορέσουν να αφομοιωθούν τα παιδιά θα πρέπει ο όγκος της ύλης να μειωθεί και να προσαρμοστεί στις ανάγκες όλων των παιδιών. Τέλος, η Πολωνία προσφέρει προγράμματα που δίνουν τη δυνατότητα εκμάθησης δύο ξένων γλωσσών και η παροχή βοήθειας στη γλώσσα της χώρας υποδοχής γίνεται σποραδικά ή κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου (EIW, 2007).

3.2.5 Φιλανδία

Η Φιλανδία είναι μια χώρα που εστιάζει και χρησιμοποιεί τη διαπολιτισμική προσέγγιση και την οποία μάλιστα κρατάει συνδεδεμένη καθ' όλη τη σχολική ζωή. Έτσι τα αλλοδαπά παιδιά έχουν την ευκαιρία να φοιτήσουν στον παιδικό σταθμό πριν εισαχθούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ενσωματώνονται με τα γηγενή παιδιά της τάξης πριν ενταχθούν κανονικά (EIW, 2007).

Η διδασκαλία των αλλοδαπών παιδιών περιλαμβάνει δύο στόχους: «...την ανάπτυξη των μαθητών για να γίνουν ισορροπημένα και ενεργά μέλη μέσα στη γλωσσική και πολιτισμική κοινότητα της Φιλανδίας» και την ανάπτυξη της γλωσσικής και πολιτισμικής κοινότητας των μεταναστών. Δίνει έμφαση στην εκπαιδευτική υποστήριξη παιδιών από εθνικές και γλωσσικές μειονότητες μέσω του μοντέλου ενσωμάτωσης και του ξεχωριστού μοντέλου. Έτσι προσπαθεί να αλλάξει το βασικό πρόγραμμα σπουδών παρέχοντας αρωγή στα παιδιά των μεταναστών, η οποία θα διατίθεται καθ' όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση και στην προσχολική βαθμίδα, αλλά και να βρεθεί άλλος τρόπος αξιολόγησης (EIW, 2007, σελ. 10).

Μέχρι στιγμής η εκπαίδευση του πληθυσμού Sami γίνεται στη μητρική του γλώσσα εξαιρώντας τα διεθνή σχολεία, όπου τα μαθήματα γίνονται στα αγγλικά. Μόνο αν οι γονείς ή τα σχολεία ζητήσουν να παρακολουθούν τα μαθήματα στη μητρική τους γλώσσα πρέπει να γίνονται επιπρόσθετα. Η ίδια η κοινότητα είναι υπεύθυνη να βρει πόρους για τη χρηματοδότηση, την υποστήριξη και τη δέσμευση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών και των πολιτισμικών

στοιχείων των χωρών τους πράγμα που γίνεται σε περιορισμένο χρόνο και ποικίλει (EIW, 2007).

Τέλος, η χώρα διοργανώνει προγράμματα εκμάθησης δύο ξένων γλωσσών και η αρωγή στη γλώσσα της χώρας υποδοχής γίνεται σιγά-σιγά ή κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου (EIW, 2007).

3.2.6 Ιταλία

Λόγω του Υπουργικού Υπομνήματος 73/1994 που σχετίζεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η Ιταλία αποφάσισε την ένταξή της στο επίσημο βασικό σύστημα εκπαίδευσης. Ωστόσο, δεν υπήρξε το επιθυμητό αποτέλεσμα μέχρις ότου το 1998 ο νόμος 40/1998 επέβαλλε στα σχολικά ιδρύματα να εισάγουν διαπολιτισμικά προγράμματα «για την εκμάθηση της διαφορετικότητας στις κουλτούρες και στα γλωσσικά χαρακτηριστικά, ως βάση για τον αμοιβαίο σεβασμό τη διαπολιτισμική ανταλλαγή και ανοχή». Έτσι με αυτόν τον τρόπο άρχισε να καρποφορεί στα σχολεία η διαπολιτισμική προσέγγιση του υπομνήματος 1994 σε συνεργασία μάλιστα με άλλους φορείς, όπως τοπικές αρχές, κοινότητες μεταναστών και άλλους μη κυβερνητικούς φορείς (EIW, 2007, σελ. 11).

Για να μπορέσουν όμως τα αλλοδαπά παιδιά να γίνουν ένα με τα γηγενή θα πρέπει να μειωθεί η ύλη των μαθημάτων και να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα. Εξίσου σημαντικό είναι και το γεγονός ότι παρέχονται προγράμματα εκμάθησης δύο ξένων γλωσσών. Σημαντικό ρόλο στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών παιδιών αποτελεί η εκμάθηση της ιταλικής γλώσσας, όμως δεν γίνεται εντατικά (EIW, 2007).

Τέλος, η Ιταλία συνάπτει διμερείς συμφωνίες μεταξύ των χωρών προέλευσης με απώτερο σκοπό να βρεθεί το ανάλογο χρηματικό ποσό και το κατάλληλο προσωπικό για την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών (EIW, 2007).

3.2.7 Ιρλανδία

Το Εθνικό Συμβούλιο της Ιρλανδίας διαμόρφωσε το πρόγραμμα σπουδών με βάση το διαπολιτισμικό σύστημα καθιστώντας την διαπολιτισμική εκπαίδευση από τα πρώτα σχολικά χρόνια μέχρι το τέλος της υποχρεωτικής φοίτησης ανεξαιρέτως του σχολικού πληθυσμού. Ως αρμόδιος έθεσε οδηγίες για τον τρόπο λειτουργίας του σχολικού συστήματος, τη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και καθοδήγησε τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον τρόπο ενσωμάτωσης των αλλοδαπών παιδιών στα σχολεία (EIW, 2007).

Η χώρα δίνει τη δυνατότητα προγραμμάτων εκμάθησης δύο ξένων γλωσσών. Πιο συγκεκριμένα η γλωσσική υποστήριξη στο μοντέλο της ενσωμάτωσης γίνεται από ειδικούς δασκάλους που συνεργάζονται με τον δάσκαλο της τάξης. Μετα το πέρας του σχολικού ωραρίου μπορούν να εκτελούνται δραστηριότητες στις εγκαταστάσεις του σχολείου εκτός του βασικού προγράμματος σπουδών που είναι σύμφωνες με τις εκπαιδευτικές αρχές (EIW, 2007).

Τέλος, η Ιρλανδία διενεργεί διμερείς συμφωνίες με τις χώρες απ' όπου προέρχονται οι μετανάστες. Σκοπός των συμφωνιών είναι η χρηματοδότηση, υποστήριξη και η δέσμευση για την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών και των πολιτισμικών στοιχείων των χωρών που τους δίνεται σε περιορισμένο επίπεδο και ποικίλει (EIW, 2007).

3.2.8 Σουηδία

Η Σουηδία λόγω της παράνομης μετανάστευσης αλλοδαπών παιδιών στη χώρα θέτει ως κανόνα για να εγκατασταθούν αποδεικτικά παραμονής. Το εθνικό πρόγραμμα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης βασίζεται στις αξίες του εκπαιδευτικού διαπολιτισμικού εργασιακού χώρου στα σχολεία, υπογραμμίζοντας το σεβασμό, τη δικαιοσύνη, την ισότητα, την ευθύνη, τη γενναιοδωρία, την ελευθερία και την ακεραιότητα του ατόμου. Η μελλοντική πρόοδος και οι στόχοι του σουηδικού εθνικού προγράμματος αποτυπώνονται στη δουλειά των εκπαιδευτικών και από το πώς προσεγγίζουν την ύλη και τις αξίες καθημερινά προκειμένου να βοηθηθούν όλοι οι μαθητές (αλλοδαποί και γηγενείς) (EIW, 2007).

Η εκπαιδευτική υποστήριξη σε παιδιά από εθνικές και γλωσσικές μειονότητες γίνεται μέσω του μοντέλου ενσωμάτωσης, όπου παρέχεται αρωγή στην προσχολική βαθμίδα, αλλά και μέχρι την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και του ξεχωριστού μοντέλου. Γίνονται προγράμματα μέσω των οποίων τα αλλοδαπά παιδιά διδάσκονται δύο ξένες γλώσσες. Το να μάθουν όμως τη γλώσσα της χώρας υποδοχής είναι δύσκολο, παρόλο που φοιτούν μαζί με τους γηγενείς, πριν την πλήρη ενσωμάτωση τους, γι' αυτό διδάσκονται κατά καιρούς είτε κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου (EIW, 2007).

Το μεγαλύτερο επίτευγμα που έχουν κάνει οι Σουηδοί είναι ότι έχουν δώσει και επίσημα το δικαίωμα στα αλλοδαπά παιδιά να μορφωθούν στη μητρική τους γλώσσα κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, εάν το επιθυμούν. Επίσης, σημαντικό είναι και το γεγονός ότι μπορούν να διδαχθούν ακόμη και σε προσχολικό

επίπεδο (παιδικό σταθμό και νηπιαγωγείο). Η δράση όμως αυτή ενισχύθηκε αργότερα από την κυβερνητική οδηγία του 1997, γνωστή ως «Αναμόρφωση της μητρικής γλώσσας» (EIW, 2007, σελ. 17).

Στο Σουηδικό τμήμα του Πανεπιστημίου Goteborg, μια πρωτοβουλία της Μητροπολιτικής Πολιτικής, διδάσκεται το μάθημα «Δίγλωσση Ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο» μέσα σε πέντε εκπαιδευτικές ενότητες (five-credit course). Οι εκπαιδευτικοί το παρακολουθούν προκειμένου να ενισχύσουν τις γνώσεις τους και να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους. Δίνουν όμως τη δυνατότητα να συμμετέχουν και οι γονείς. Μέσα από αυτή την ενέργεια προσπαθεί να φέρει το σχολείο πιο κοντά στους γονείς και να τους δώσει τη δυνατότητα καθημερινής συναναστροφής μετά το τέλος του σχολικού ωραρίου. Κάνοντάς το ένα «Ανοικτό Σχολείο» ή «Το σχολείο στο κέντρο του χωριού» (EIW, 2007, σελ. 44-45).

3.2.9 Νορβηγία

Η Νορβηγία είναι μια χώρα που δίνει ιδιαίτερη σημασία στα παιδιά των μεταναστών και γι' αυτό από την προσχολική βαθμίδα μέχρι να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση τα βοηθάει σε ότι χρειαστούν. Αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι τα σχολεία τοποθετούν τους αλλοδαπούς μαθητές στην ίδια τάξη με τους γηγενείς, πριν ενταχθούν πλήρως. Έτσι τους προσφέρεται η εκμάθηση δυο ξένων γλωσσών σε κάποιο επίπεδο. Θέτουν όμως ως κανόνα σε όλα τα σχολεία η δεύτερη ξένη γλώσσα να είναι τα νορβηγικά, τα οποία διδάσκονται όποτε υπάρχει χρόνος ή κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου. Έχει παρατηρηθεί μείωση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών παιδιών και του πολιτισμού τους. Το ίδιο το κράτος δίνει την ευθύνη στα σχολεία να αποφασίσουν με βάση τον υπάρχοντα προϋπολογισμό μέχρι πιο σημείο θα βοηθήσουν τα αλλοδαπά παιδιά. Έτσι υπάρχουν κάποια σχολεία στο Όσλο που οι διευθυντές τους επιλέγουν όλα τα χρήματα να δοθούν για την εκμάθηση των νορβηγικών στα αλλοδαπά παιδιά. Οπότε το εθνικό πρόγραμμα σπουδών δεν αντιδρά και κάνει δεκτές τις αλλαγές. Το Υπουργείο Παιδείας προσπαθεί με το σχέδιο «Ίση εκπαίδευση στην πράξη! να αυξήσει τη συμμετοχή των αλλοδαπών παιδιών από την προσχολική βαθμίδα μέχρι τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση 2004-2009» (EIW, 2007, σελ. 12).

Το ίδρυμα Mia (Ποικιλομορφία στη δουλειά) προσφέρει στα σχολεία το εργαλείο «Ο Καθρέπτης της διαφορετικότητας στο σχολείο-Diversity Mirror in the School» για να βοηθήσει στο έργο του σχολείου σχετικά με την ποικιλομορφία.

Σκοπός αυτού του εργαλείου είναι οι μαθητές, οι γονείς και οι δάσκαλοι να αποκτήσουν φωνή και να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν ένα διαπολιτισμικό σχολείο που προτεραιότητα του είναι η διάδοση της ποικιλομορφίας. Εφόσον μέσα από το σχολείο το παιδί μορφώνεται και αποκτά ποικίλες γνώσεις και πληροφορίες, θα έπρεπε αυτή η ποικιλομορφία να είναι προτέρημα για ένα σχολείο και όχι να αποτελεί πρόβλημα. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε πιλοτικά και σε παιδικούς σταθμούς (EIW, 2007, σελ. 47-48).

3.2.10 Γερμανία

Με τη στάση που κρατά η Γερμανία απέναντι στην εκπαίδευση των αλλοδαπών δείχνει ότι δεν θέλει καθόλου να προσπαθήσει να ενσωματωθούν οι αλλοδαποί με τους γηγενείς και να δημιουργηθεί μια ομοιογένεια, αλλά προτιμά τους αλλοδαπούς να τους «διαχειρίζεται σαν ετερότητα» (Σκούρτου, κ.ο, 2004). Από την άλλη στο Mecklenburg - Vorpommern της Γερμανίας το Υπουργείο Παιδείας προσπαθεί να υποχρεώσει τα σχολεία να εφαρμόσουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά θα είναι δική τους ευθύνη πως θα εφαρμοστεί (EIW, 2007).

Επίσης σε μερικά προσχολικά κέντρα υπάρχει η δίγλωσση διαπολιτισμική εκπαίδευση στις μικτές ηλικιακές ομάδες, π.χ. σε ένα παιδί που ανήκει στη γερμανό-βιετναμέζικη ομάδα στο Waldemarhof και στο Rappekiye, διδάσκεται στα Αγγλικά και Γαλλικά. Αυτή η πρωτοπορία χρηματοδοτείται από τους ίδιους τους παιδικούς σταθμούς. Όπως αναφέρει το Υπουργείο Παιδείας λόγω έλλειψης του διδακτικού προσωπικού τα αλλοδαπά παιδιά στερούνται το δικαίωμα της καθημερινής επαφής με την μητρική τους γλώσσα και τον πολιτισμό, ενώ κάποια άλλα τη διδάσκονται ως ξένη γλώσσα. Υπάρχουν όμως Γερμανοί δάσκαλοι που διδάσκουν Ρώσικα σε ρώσους αλλοδαπούς μαθητές. Για να μπορέσουν όμως να αφομοιωθούν τα παιδιά θα πρέπει να μειωθεί η ύλη (EIW, 2007).

Στη Γερμανία υπάρχουν ελληνικά νηπιαγωγεία, στα οποία γίνεται πράξη το αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας με μεγαλύτερη επικέντρωση στην ελληνική παράδοση και εκκλησία. Υπεύθυνοι για το έργο των νηπιαγωγείων είναι το ΥΠ.Ε.Π.Θ, η Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία και οι ελληνικές κοινότητες (Τσαρεκτσή, 2013).

3.2.11 Αγγλία

Το 1960 η Μ. Βρετανία θέτει τη «διαφορετικότητα» των παιδιών ως κοινωνικό πρόβλημα και είναι η χρονιά που επίσημα κατοχυρώνεται για τους αλλοδαπούς η

αγγλική ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Το 1980 το ενδιαφέρον στρέφεται στην «εκπαίδευση για την αντίληψη του ρατσισμού» (racism awareness training) και στην «αντιρατσιστική εκπαίδευση» (antiracist education). Η αντίληψη σχετικά με την διαφορετικότητα δεν άλλαξε ώστε να δημιουργηθεί μια ποικιλόμορφη πολιτισμική κοινωνία. Ωστόσο αυτό το ζήτημα δεν τους εμποδίζει στο να εφαρμόσουν την αντιρατσιστική παιδεία κατέχοντας ο ρατσισμός το βαθμό του μείζονος θέματος για την χώρα τους (Μίλεση· Πασχαλιώρη, 2003).

Οι Βρετανοί έχοντας στο νου τους την εκπαίδευση των αλλοδαπών, σκέφτονται ότι πρέπει να έχουν και ίσες ευκαιρίες με τους γηγενείς. Αυτό ειπώθηκε από τον Λόρδο Swann το 1985 σε μια έκθεση με θέμα «Εκπαίδευση για όλους». Σκοπός αυτής της έκθεσης ήταν να διαμορφωθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όπου όλα τα παιδιά (αλλοδαπά και γηγενή) θα μπορούν να φθάσουν στην πλήρη μόρφωση τους (EIW, 2007). Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι το εξής (Μίλεση· Πασχαλιώρη, 2003):

- ✓ Η προσχολική αγωγή (φοίτηση σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία) είναι εθελοντική και αφορά την ηλικία των 2,5 ετών.
- ✓ Η υποχρεωτική εκπαίδευση ξεκινάει στην ηλικία των 5 ετών.

Η Μ. Βρετανία θεωρεί σημαντική τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, γι' αυτό και την εντάσσει σε όλη τη σχολική ζωή. Με αυτόν τον τρόπο προσπαθεί να αλλάξει το βασικό πρόγραμμα σπουδών και να βρει εναλλακτικές λύσεις στην αξιολόγηση. Προωθούν προγράμματα εκμάθησης δύο ξένων γλωσσών και δίνουν τη δυνατότητα εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας είτε κατά διαστήματα, είτε κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου εκτελούμενο από ειδικούς δασκάλους που είτε εργάζονται μόνοι τους, είτε συνεργάζονται με το δάσκαλο της τάξης. Προτρέπουν τους μαθητές να εκτελούν δραστηριότητες στις εγκαταστάσεις των σχολείων, αρκεί να βασίζονται στις εκπαιδευτικές αρχές. Οι Βρετανοί προσπαθούν να βρουν τους πόρους, ώστε να μπορέσουν να υποστηρίξουν και να δεσμευτούν ότι τα αλλοδαπά παιδιά θα διδάσκονται την μητρική τους γλώσσα και τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας τους. Επιπρόσθετα, προσπαθούν να χαράξουν νέες ιδέες στην εκπαίδευση για τους αλλοδαπούς γονείς. Με αυτόν τον τρόπο δίνουν αξία στους γονείς δείχνοντας τους πως η ανάμειξή τους και η καθημερινή συναναστροφή τους με το σχολείο, επιδρά θετικά. Δηλαδή με λίγα λόγια υπογραμμίζεται το πόσο επείγον είναι:

1. Οι γονείς που δεν μιλούν αγγλικά να έρθουν σε επαφή με τους δίγλωσσους δασκάλους (EIW, 2007).

2. Να υπάρχει μια ελαστικότητα στο ωράριο επισκεψιμότητας του σχολείου, έχοντας στο νου τις εργασιακές και θρησκευτικές υποχρεώσεις των γονέων (EIW, 2007).
3. Να υπάρχει μια αλληλένδετη σχέση σχολείου-σπιτιού, η οποία θα επιτυγχάνεται μέσω γραφείων που θα επισκέπτονται τους αλλοδαπούς γονείς στο σπίτι (EIW, 2007).
4. Να πληροφορούνται οι γονείς για το πώς εφαρμόζεται το εκπαιδευτικό σύστημα στο σχολείο, αλλά και να δίνουν την ευκαιρία στους γονείς να εργαστούν στην εκπαίδευση παρέχοντας τους συμβουλευτική υποστήριξη (EIW, 2007).

3.2.12 Ελλάδα

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα από το 1995 και μετά τοποθετεί τα αλλοδαπά παιδιά μαζί με τα γηγενή και διδάσκονται το ίδιο σύστημα εκπαίδευσης με απώτερο σκοπό να αποκομίσουν τα γηγενή παιδιά στοιχεία των μεταναστών (Μίλεση· Πασχαλιώρη, 2003).

Με την έλευση μεταναστών πραγματοποιούνται από διάφορους εσωσχολικούς και εξωσχολικούς φορείς διεργασίες, όπως από το Υπ.Ε.Π.Θ (και σε συνεργασία με διοικητικούς και επιστημονικούς φορείς του) (Μίλεση· Πασχαλιώρη, 2003, σελ. 92):

1. Με τις διατάξεις του Ν. 2413/96 που αφορά την «Ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», μετατρέπονται τα δημόσια σχολεία σε *σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (άρθρα 34 και 35) στα οποία «εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους» (άρθρο 34 παρ. 2). Στα σχολεία αυτά χρησιμοποιούνται δίγλωσσα προγράμματα με πρώτη γλώσσα την *αγγλική* ως μέσο συνεννόησης και όχι την *ελληνική*.
2. Καθιερώνεται ο θεσμός των *Τμημάτων Υποδοχής (Τ.Υ.)* ως παράλληλων βοηθητικών τάξεων και των *Φροντιστηριακών Τάξεων (Φ.Τ.)* με το Ν. 1404/1983 άρθρο 45 «για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών, τέκνων Ελλήνων μεταναστών». Με άρθρο 2 του Ν. 1894/1990 προστίθενται στη διάταξη «ή τέκνων επαναπατριζόμενων Ελλήνων» και με την υπουργική απόφαση Φ. 2/378/Γ1/1124, ΦΕΚ 930 τ. β' 14-12-1994, ρυθμίζεται η φοίτηση και αλλοδαπών μαθητών από μερικούς μήνες έως και δύο (2) διδακτικά έτη. Σήμερα η ίδρυση και λειτουργία των *Τμημάτων Υποδοχής (Τ.Υ.)* και των

Φροντιστηριακών Τάξεων (Φ.Τ.) καθώς και επιμέρους θεμάτων, που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ρυθμίζονται από την αρ. Φ. 10/20/Γ1/708/7-9-1999 απόφαση του Υπουργού Παιδείας με την έκδοση της οποίας παύει να ισχύει η προηγούμενη.

3. Εκπονούνται διαπολιτισμικά προγράμματα με τη συμβολή της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Μπορούμε όμως να παρατηρήσουμε ότι τα «διαπολιτισμικά σχολεία» διαμορφώθηκαν αρχικά για τους επαναπατρισμένους Έλληνες μαθητές, ενώ στην πορεία δέχτηκαν οικονομικούς μετανάστες και πρόσφυγες. Το 2003 τα πράγματα αλλάζουν και το Υπουργείο Παιδείας συνιστά «ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας» τοποθετώντας τη διαπολιτισμικότητα στο πρόγραμμα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Έτσι οι δάσκαλοι έπρεπε εφαρμόσουν διαπολιτισμικές προσεγγίσεις διδασκαλίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να διαμορφώσει το βασικό πρόγραμμα σπουδών σύμφωνα με τις ανάγκες και των αλλοδαπών παιδιών, όπως και να βρεθεί άλλος τρόπος αξιολόγησης (EIW, 2007, σελ. 12). Το αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής και ο οδηγός του νηπιαγωγού προτείνουν και προσπαθούν να πετύχουν τη διαθεματική προσέγγιση του «διαφορετικού» μέσα στην τάξη, χωρίς να παρουσιάζουν πως θα το καταφέρουν. Παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν οι τάξεις υποδοχής στα προσχολικά ιδρύματα προκειμένου να δεχτούν τους αλλοδαπούς μαθητές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρακολουθούν τη διδασκαλία μαζί με τα γηγενή παιδιά, αλλά να τους παρέχεται βοήθεια από ειδικό εκπαιδευτικό. Παρόλα αυτά οι γονείς είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την επικοινωνία τους με τα προσχολικά ιδρύματα (Κουτονίδου, 2009).

Λειτουργούν προγράμματα με σκοπό την εκμάθηση δυο ξένων γλωσσών, όπου το να μάθουν τη γλώσσα της χώρας που εγκαταστάθηκαν γίνεται κατά διαστήματα ή κατά τη διάρκεια του ωραρίου του σχολείου. Το ίδιο το κράτος διαθέτει χρήματα ή παίρνει από κοινοτικούς πόρους προκειμένου να υποστηρίξει και να δεσμευτεί ότι τα αλλοδαπά παιδιά θα διδαχθούν τη μητρική τους γλώσσα και τα πολιτισμικά τους στοιχεία. Η διδασκαλία γίνεται προαιρετικά μέχρι τέσσερις ώρες την εβδομάδα και απευθύνεται σε μια ομάδα με ελάχιστο αριθμό μαθητών, επτά σε αριθμό. Επιπλέον, γίνεται μια προσπάθεια σύνδεσης των γονέων με το σχολείο, μέσω του προγράμματος «Σχολική ενσωμάτωση των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών

μαθητών» και εστιάζουν σε γονείς που θέλουν να εξελίξουν τη διαπολιτισμική τους επικοινωνία. Το πρόγραμμα αποσκοπεί στο:

1. Να ενημερώσει τις οικογένειες για το πώς λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα.
2. Να έχουν ενεργό ρόλο οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους
3. Να διαμορφωθεί ένας χώρος, όπου οι γονείς θα μιλάνε για την επιτυχή ενσωμάτωση των αλλοδαπών παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα (EIW, 2007).

3.3 Περιστατικά σε σχέση με το ρατσισμό στο σχολείο

Ο ρατσισμός είναι ένα πρόβλημα που δημιουργήθηκε δεκαετίες πριν και υπήρχε παντού στην καθημερινότητα (π.χ. στο σχολείο, στο σπίτι, στη δουλειά, στη γειτονιά) (Αμπλιανίτη, 2004).

1^ο περιστατικό: Ένα τετράχρονο παιδί από το Πακιστάν προσπαθούσε να κόψει το φαγητό του με μαχαίρι και πιρούνι για αρκετές εβδομάδες. Όμως στο σπίτι του τρώγανε με τα χέρια. Έτσι οι δασκάλες το ενθάρρυναν να φάει με τον δικό του τρόπο και έφαγε τα ψητά φασόλια με τα χέρια, γιατί κουράστηκε στην προσπάθειά που έκανε με το πιρούνι. Η γραμματέας όμως του σχολείου του φώναξε και του είπε χαρακτηριστικά «Σταμάτα να τρως με τα χέρια, τα ζώα τρώνε μόνο με τα χέρια!» Το παιδί προσβλήθηκε και πληγώθηκε, ενώ παράλληλα ένιωσε θυμό, γιατί υπαινίχτηκε πως η συμπεριφορά του και των γονιών του μοιάζει με ζώο (Αμπλιανίτη, 2004, σελ. 7).

2^ο περιστατικό: Δόθηκε σε ένα τρίχρονο κοριτσάκι, ένα παιδικό τραπέζι με καρέκλες και ένα τραπεζομάντηλο, το οποίο το χρησιμοποίησε για να σκουπίσει τη μύτη της, αντί να στρώσει το τραπέζι (Αμπλιανίτη, 2004).

Συμπερασματικά, το κάθε παιδί βρίσκεται σε διαφορετικό στάδιο ανάπτυξης, έχει μια ιδιαίτερη προσωπικότητα και αδυναμίες που χρειάζονται ιδιαίτερο χειρισμό. Γι' αυτό το λόγο δεν πρέπει να συμπεριφερόμαστε σε όλα τα παιδιά το ίδιο, γιατί με αυτόν τον τρόπο τους λέμε να αρνηθούν τον ίδιο τους τον εαυτό και τις ιδιαιτερότητες τους. Πιο συγκεκριμένα αλλοιώνουμε την ταυτότητα τους και την αυτοεκτίμησή τους. Αυτό φαίνεται από έρευνες που έχουν γίνει και μας δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί συναναστρέφονται περισσότερο με τα γηγενή παιδιά παρά με τα αλλοδαπά (Αμπλιανίτη, 2004).

3.4 Περιστατικά σε σχέση με τα συναισθήματα των αλλοδαπών παιδιών

Τα περιστατικά αποτυπώνουν τα αισθήματα που βιώνουν τα αλλοδαπά παιδιά μέσω της «ετερότητας» (Αμπλιανίτη, 2004).

1^ο περιστατικό: Αφορά ένα μαύρο κοριτσάκι τεσσάρων ετών από την Τζαμάικα που της είπε ένα αγοράκι λατινικής καταγωγής ότι απαγορεύεται να παίζει με τα άλλα παιδιά λόγω του μαύρου χρώματός της. Το κοριτσάκι φάνηκε σαν να αποδέχτηκε τα λεγόμενα του αγοριού χωρίς να αντιδράσει και να υπερασπιστεί τον εαυτό της. Το περιστατικό αυτό δεν το είπε στη δασκάλα της, παρά το γεγονός ότι μιλούσε καθημερινά στην τάξη για το φαινόμενο του ρατσισμού. Παρά το εκμυστηρεύτηκε στη μητέρα του και εκείνη με αφορμή την συνάντηση γονέων στο σχολείο το συζήτησε με τη νηπιαγωγό (Αμπλιανίτη, 2004).

2^ο περιστατικό: Η Sonya μεγαλώνοντας μιλάει με την Paley τη δασκάλα της από το σχολείο και της εξομολογείται πως λόγω ενός περιστατικού στο σχολείο δεν αισθανόταν καλά που ήταν μαύρη. Δηλαδή της λέει: «μια φορά κάναμε μάθημα για τα Αφρικανικά έθιμα των γιορτών αισθανόμουν ότι ήταν υπερβολικά αφρικανικά, πολύ μαύρα και ψεύτικα. Δεν ταίριαζαν στο γενικότερο μάθημα και επομένως δεν ταίριαζα και εγώ εκεί. Θα τα πήγαινα καλύτερα σε σχολείο με μαύρους. Θα είχα μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Ένωσα ξένη εκεί». Παρόλο που η δασκάλα πάλευε για την ισότητα όλων των παιδιών δεν κατόρθωσε οι μαθητές της να είναι περήφανοι για την καταγωγή τους (Αμπλιανίτη, 2004).

3.5 Προτάσεις για την ομαλή συνεκπαίδευση

Η οργάνωση του περιβάλλοντος της τάξης αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα για την ομαλή συνεκπαίδευση όλων των παιδιών ενός σχολείου και οι λόγοι - προτάσεις αναφέρονται παρακάτω (Αμπλιανίτη, 2004).

- **Οπτικό-αισθητικό υλικό:** Η τάξη να είναι γεμάτη με φωτογραφίες των παιδιών, των οικογενειών τους και δικά τους προσωπικά αντικείμενα. Εικόνες που να δείχνουν τα διαφορετικά περιβάλλοντα των παιδιών. Το υλικό θα πρέπει να είναι σε τέτοιο σημείο που να κεντρίζει το ενδιαφέρον όλων των παιδιών να το επεξεργαστούν.
- **Παιχνίδια και υλικά:** Όλα τα προσχολικά ιδρύματα θα πρέπει να είναι εξοπλισμένα με εκπαιδευτικό υλικό που να είναι σχετικό με τις οικογένειες των παιδιών.

- **Βιβλία:** Τα βιβλία πρέπει το σχολείο να τα επιλέξει με ιδιαίτερη προσοχή, καθώς είναι ζωτικής σημασίας για τη σχολική ζωή των παιδιών. Τα περιεχόμενα των βιβλίων καλό θα είναι να αναπτύσσουν τα εξής θέματα:

1. Θα πρέπει να δίνουν στα παιδιά να καταλάβουν τη διαφορετικότητα του κάθε ανθρώπου δίνοντας βάση στις ιδιαιτερότητες και τις ικανότητές του.

2. Με απλά λόγια να εξηγούν την κουλτούρα των διαφορετικών εθνικοτήτων και να τους δείχνουν τον τρόπο ζωής τους.

3. Να μπορούν μέσα από ιστορίες (παραμύθια) σε διαφορετική γλώσσα να παρατηρούν το διαφορετικό αλφάβητο.

4. Ως επί το πλείστον να δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να έρχονται σε επαφή με καθημερινά θέματα (π.χ τη γέννηση ενός μωρού), όπως γίνεται σε κάθε χώρα.

- **Παιχνίδι ρόλων:** Είναι ένα σπουδαίο μέσο, μέσα από το οποίο η δασκάλα παίρνει αφορμή για να τους περάσει το θέμα της διαφορετικότητας. Μπορεί να το εξελίξει λέγοντας σε κάθε παιδί να προσκομίσει στο σχολείο πράγματα που να αντικατοπτρίζουν τον τρόπο ζωής τους και πως χρησιμεύουν. Έτσι θα έχουν όλα τα παιδιά την ευκαιρία να τα επεξεργαστούν και να έρθουν σε επαφή. Επίσης το ίδιο το σχολείο θα πρέπει να είναι εφοδιασμένο με τον απαραίτητο εξοπλισμό, ο οποίος θα δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να εναλλάσσουν πολλούς ρόλους της καθημερινότητας, αλλά και τα αντικείμενα να είναι από όλες τις χώρες.

- **Γλώσσα:** Το ίδιο το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να δίνει γλωσσικά ερεθίσματα στα παιδιά, ώστε να έρχονται σε επαφή με πολλές γλώσσες. Αυτό μπορεί να γίνει είτε στο άκουσμα, είτε στην οπτική επαφή μέσω πόστερ που μπορεί να διακοσμήσουν τους τοίχους της τάξης με διαφορετικές αλφαβήτους.

- **Μουσική:** Σε αυτή την ενότητα τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους με μουσικά ακούσματα απ' όλο τον κόσμο, να τα τραγουδήσουν, να τα ακούσουν, αλλά και να χορέψουν.

- **Τέχνες:** Οι τέχνες είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο που έχει η δασκάλα καθώς:

1. Μπορεί να κάνει δραστηριότητες δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να επεξεργαστούν και να κάνουν χρήση όλων των χρωμάτων από (κηρομπογιές, μαρκαδόρους, ξυλομπογιές, πλαστελίνη, νερομπογιές) πάνω σε χαρτί ή οποιοδήποτε άλλο υλικό δημιουργώντας.

2. Να υπάρχουν στις γωνιές της τάξης καθρέπτες, ώστε τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα επεξεργασίας των χαρακτηριστικών τους και να εξοικειωθούν με το διαφορετικό.

3. Επίσης η τάξη να είναι εμπλουτισμένη με διάφορα έργα τέχνης που να απεικονίζουν ανθρώπους από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα.

- **Κούκλες:** Θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο και συνάμα ωφέλιμο να υπάρχουν στην τάξη κούκλες με εμφανή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ανθρώπων από όλη τη γη. Αν δεν υπάρχουν, να τις δημιουργήσουν τα παιδιά σε συνεργασία με τη δασκάλα.

- **Κουκλοθέατρο:** Το εργαλείο αυτό αξιοποιώντας το σωστά δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να γνωρίσουν διάφορους πολιτισμούς. Αυτό μπορεί να γίνει παίρνοντας τις κούκλες που έχουν φτιάξει και παίζοντας διάφορους ρόλους της καθημερινότητας του κάθε παιδιού, δείχνοντας τον τρόπο ντυσίματος, τον τρόπο ομιλίας ή ακόμα και να αυτοσχεδιάσουν κάτι εύκολο από την καθημερινότητά της κάθε χώρας.

- **Πάζλ:** Δίνεται η δυνατότητα λήψης φωτογραφιών απ' όλα τα παιδιά της τάξης οι οποίες μπορούν να επεξεργαστούν με σκοπό την μεγέθυνσή τους και την δημιουργία πάζλ (Αμπλιανίτη, 2004).

Επιπλέον, υπάρχει μια μέθοδος που βοηθάει στη συλλογή και διαλογή δραστηριοτήτων βασισμένες σε ορισμένες αρχές, η λεγόμενη «**Μέθοδος Project**», η οποία αποτελεί και τρόπο εκπαίδευσης. Οι αρχές στις οποίες βασίζεται είναι οι κάτωθι:

1. Να βοηθούν, ώστε να συμμετέχουν όλα τα παιδιά, αλλά και να προάγουν τη συνεργασία.

2. Οι δραστηριότητες να αντλούνται μέσω της «μαθητοκεντρικής αντίληψης», δηλαδή να εστιάζουν σε αυτά που αρέσουν και θέλουν να ασχοληθούν στα παιδιά.

3. Να αποσκοπούν στην επικοινωνία των παιδιών.

4. Να αποτελούν συνδετικό κρίκο σχολείου-σπιτιού-κοινωνίας.

5. Να βοηθούν, ώστε να συμβιώνουν αρμονικά μεταξύ τους δημιουργώντας μια ζεστή ατμόσφαιρα και να επιλύουν τα προβλήματα.

6. Να είναι πιο ευέλικτες και να βοηθούν τα αλλοδαπά παιδιά να μάθουν (Γιακουμάκη, κ.ο, 2007).

Ακόμα, ο ρόλος του παιδαγωγού αποτελεί τη βάση για την οργάνωση ενός σωστού διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, καθώς δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να μάθουν για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εμφάνισής τους, απαντά με ακρίβεια λύνοντάς τους τις απορίες, διαμορφώνει το κλίμα της τάξης σύμφωνα με τους μαθητές δίνοντας στα παιδιά ένα αίσθημα ασφάλειας και περηφάνιας για τον τόπο καταγωγής τους, κατανοώντας και αποδέχοντας την όποια εμφάνισή τους. Καθήκον του είναι να διδάξει, μέσω των μαθημάτων τα παιδιά, ότι παρόλο που είμαστε διαφορετικοί σε αρκετά θέματα υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ μας. Δεν παύουμε, όμως, όλοι να είμαστε άνθρωποι και να κατατασσόμαστε στην ανθρώπινη φυλή (Αμπλιανίτη, 2004).

Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν κάποια σημαντικά στοιχεία του κάθε μαθητή. Αυτό θα μπορούσε να γίνει μέσω της συμπλήρωσης ενός ερωτηματολογίου από τους ίδιους τους γονείς, όπως το παρακάτω.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΟΥ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

1. Γεννήθηκα.....
2. Το όνομα της μητέρας μου είναι..... Γεννήθηκε.....
3. Το όνομα του πατέρα μου είναι..... Γεννήθηκε.....
4. Οι παππούδες μου ζουν..... Γεννήθηκαν.....
5. Ποια είναι η πολιτιστική/ εθνική κληρονομιά της οικογένειάς μου;.....
6. Η οικογένειά μου έχει κάποια ιδιαίτερα έθιμα ή παραδόσεις;..... Ποια είναι αυτά;.....
7. Πείτε μας μια ιστορία για έναν συγγενή που είναι σημαντικός στην οικογένεια.....

(Αμπλιανίτη, 2004).

3.6 Διγλωσσία και προγράμματα εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο

Σε αυτήν την υποενότητα θα δούμε προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης που εφαρμόζονται με επιτυχία σε νηπιαγωγεία και δημοτικά του Καναδά και των Η.Π.Α. Τα προγράμματα είχαν απήχηση στην Ευρώπη, την Αυστραλία, τη Νέα Ζηλανδία και αλλού (Τσαρεκτσή, 2013).

3.6.1 Το οικογενειακό μορφωτικό πρόγραμμα του Πατζάρο Βάλλεϋ

Το Πατζάρο Βάλλεϋ βρίσκεται στην Καλιφόρνια, και αποτελείται κυρίως από ισπανόφωνα παιδιά αγροτικής προέλευσης. Το 1986 η Alma Flor Ada (συγγραφέας), προσκλήθηκε από το βιβλιοθηκάριο του σχολικού συγκροτήματος (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό) να συμμετάσχει σε μια εκδήλωση με θέμα «Γνωρίστε το συγγραφέα». Σκοπός της εκδήλωσης ήταν να αφηγηθεί στα παιδιά ιστορίες στα ισπανικά και να τα κάνει να αγαπήσουν το διάβασμα μαζί με την συμμετοχή των γονέων. Πράγμα που πέτυχε και αποτέλεσε το έναυσμα για τη δημιουργία ενός δίγλωσσου προγράμματος όπου θα συμμετείχε και η συγγραφέας. Οι γονείς έπρεπε να συμμετέχουν στη συζήτηση, όποιου βιβλίου ήθελαν μετά την παρουσίαση του και είχαν το δικαίωμα να το πάρουν στο σπίτι μαζί με έναν κατάλογο με προτεινόμενες δραστηριότητες και λευκές σελίδες για να γράφουν τα παιδιά τις δικές τους ιστορίες, οι οποίες θα βιντεοσκοπούνταν και θα παρουσιάζονταν στην κοινότητα. Με λίγα λόγια το πρόγραμμα βοήθησε τη συνεργασία γονέων-παιδιών, όπου αφιέρωναν χρόνο στα παιδιά τους για να τους διαβάζουν ιστορίες. Το ίδιο πρόγραμμα ακολούθησαν και άλλες χώρες όπως ο Καναδάς, η Αυστραλία, και η Ν. Ζηλανδία (Κουτονίδου, 2009).

3.6.2 Το πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης του ιδρύματος φαινομενολογικών ερευνών της Καλιφόρνια

Τα προγράμματα του ιδρύματος «δίγλωσση εκπαίδευση» φτιάχτηκαν για παιδιά μεταναστών χαμηλού εισοδήματος, που κύρια ασχολία τους ήταν η γεωργία. Βασίζονταν στη μέθοδο Μοντεσσόρι και γίνονταν στις μητρικές γλώσσες των παιδιών. Το εκπαιδευμένο προσωπικό ήταν από τις γλωσσικές κοινότητες που ανήκαν τα παιδιά. Κύριο μέλημα τους ήταν η διατροφή και η δωρεάν οικογενειακή ιατρική περίθαλψη. Βοήθησε εξαιρετικά την κοινωνική και γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων και αυτό φαίνεται από την επιτυχημένη συμμετοχή τους. Το κόστος του προγράμματος ήταν οικονομικά χαμηλό, καθώς δαπανούσε το 7% με 9% του προϋπολογισμού (Κουτονίδου, 2009).

3.6.3 ALERTA

Το «Μαθησιακό Περιβάλλον που Ανταποκρίνεται σε όλους» (A Learning Environment Responsive To All ή ALERTA) είναι μια προσέγγιση σχετική με τη διγλωσσία, αλλά και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα ακολουθούν δραστηριότητες σε σχέση με το άνοιγμα και το κλείσιμο της ημέρας (διάρκεια 10 λεπτών) χωρίς να χάνεται το ενδιαφέρον. Η δασκάλα μπορεί να ακολουθήσει ότι

δραστηριότητες θέλει, αρκεί τα παιδιά να μαθαίνουν λέξεις και με άλλους τρόπους. Μπορεί όμως κάποια παιδιά να μην καταλαβαίνουν τι λέει η δασκάλα, γιατί κάθε φορά μπορεί να μιλάει και διαφορετική γλώσσα. Γι' αυτό το λόγο είναι πολύ σημαντικό να χρησιμοποιεί παράλληλα και κινήσεις του σώματος (Αμπλιανίτη, 2004).

3.6.4 Πρόγραμμα δίγλωσσης διαπολιτισμικής προσχολικής αγωγής στο Gutersloh

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα οργανώθηκε και λειτούργησε από την ενορία του Αγίου Θεράποντα με κύριο σκοπό την δίγλωσση αγωγή των Ελλήνων μαθητών έτσι ώστε να είναι όσο γίνεται καλύτερα προετοιμασμένα για το Ελληνικό ή το Γερμανικό σχολείο. Τα παιδιά παρακολουθούσαν τις πρωινές ώρες το Γερμανικό νηπιαγωγείο κανονικά και από τις 12-4 το απόγευμα το Ελληνικό νηπιαγωγείο. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα δίνεται έμφαση στην Ελληνική γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας, διότι μεγαλώνοντας στο γερμανικό περιβάλλον χρησιμοποιεί πιο εύκολα την γερμανική γλώσσα στην καθημερινότητά του. Μερικές από τις δραστηριότητες του προγράμματος είναι η μουσική, το κουκλοθέατρο, οι σκόπιμες ομαδικές δραστηριότητες, τα παιχνίδια και σε γενικές γραμμές ακολουθούσε το πρόγραμμα του γερμανικού νηπιαγωγείου (Τσαρεκτσή, 2013).

3.6.5 Η προώθηση της γλωσσικής και διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης μέσα από το πρόγραμμα Comenius: η εμπειρία του νηπιαγωγείου Αιάνης Κοζάνης

Το Νηπιαγωγείο Αιάνης μαζί με ένα βέλγικο και ένα ολλανδικό νηπιαγωγείο έφτιαξαν και εφαρμόζουν το πρόγραμμα Comenius για τρία έτη. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόζει θεματικές ενότητες που είναι συναφείς με την ηλικία, αυτά που αρέσουν στα παιδιά, αλλά και την ύλη των μαθημάτων, π.χ. γλωσσική αγωγή, πολιτιστική κληρονομιά, λογοτεχνία και παραδόσεις, τοπική ταυτότητα, προστασία του περιβάλλοντος, πολιτισμός και αθλητισμός, αισθητική αγωγή, περιβαλλοντική εκπαίδευση (Κουτονίδου, 2009).

3.6.5.1 Διαπολιτισμικές και γλωσσικές δραστηριότητες

Το πρόγραμμα είχε ως βάση τις βασικές αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 303/13-3-2003 και ΦΕΚ 304/13-

3-2003). Η ουσία του περιεχομένου ήταν η παρουσίαση της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας των παιδιών της κάθε χώρας (Κουτονίδου, 2009).

3.6.5.1.1 Διαπολιτισμικές δραστηριότητες

Οι δράσεις που υλοποιήθηκαν και από τα τρία συμμετέχοντα σχολικά ιδρύματα κινήθηκαν σε τρεις βασικούς άξονες (Κουτονίδου, 2009):

1. το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών είναι η οικογένεια και το σχολείο, μέσα από το οποίο αναπτύσσεται ένα παιδί ως μέλος τους και αποκτά βιώματα και εμπειρίες. Ως ευκαιρίες επικοινωνίας επιλέχθηκαν γιορτές και καθημερινές συνήθειες –κοινές σε όλες τις χώρες– που κατέχουν σημαντική θέση στη ζωή των παιδιών, π.χ. γενέθλια, Χριστούγεννα. Τονίσθηκε η μοναδικότητα του κάθε παιδιού και η ανάγκη καλλιέργειας πνεύματος φιλίας, αποδοχής και συνεργασίας με όλους τους μαθητές με παράλληλη κατάργηση των κάθε είδους διακρίσεων. Διοργανώθηκαν, από κοινού δραστηριότητες με στόχο την ενίσχυση των σκοπών ενός παγκόσμιου Οργανισμού, όπως η UNICEF, σε μια προσπάθεια παρότρυνσης των μαθητών να οικοδομήσουν δεσμούς φιλίας με παιδιά που έχουν διαφορετικές γλωσσικές και πολιτιστικές καταβολές και αναπτύξουν αισθήματα αγάπης, αδελφοσύνης και αλληλεγγύης προς όλους τους συνανθρώπους.

2. το ανθρωπογενές περιβάλλον: Η παιδαγωγική ομάδα διεξήγαγε δραστηριότητες με πρωταρχικό στόχο την ενθάρρυνση των μαθητών να εξερευνήσουν και να συγκρίνουν το άμεσο περιβάλλον τους, να γνωρίσουν διάφορες ανθρώπινες ασχολίες, χαρακτηριστικά ζώα και προϊόντα αλλά και προβλήματα που σχετίζονται με το περιβάλλον και στις τρεις χώρες.

3. το ευρύτερο κοινωνικό - πολιτιστικό τους περιβάλλον: Να δίνει βάση στην τοπική κοινωνική δραστηριότητα και τα δημιουργήματα Λαϊκής Τέχνης. Αυτά ήταν:

- ✓ Οι παραδοσιακές φορεσιές στις τρεις χώρες (κατασκευή, συνδυασμοί, ποικιλία που παρουσιάζουν),
- ✓ Χαρακτηριστικά παραδοσιακά τραγούδια και χοροί.
- ✓ Τόποι που παρουσιάζουν πολιτιστικό και ιστορικό ενδιαφέρον και είναι μεγάλης σημασίας για την χώρα στην οποία ανήκουν.
- ✓ Λογοτεχνικά κείμενα με μηνύματα επίκαιρα όπως η Ειρήνη και η καταπολέμηση των διακρίσεων. Μαζί με τα βιβλία επιχειρήθηκε εικαστική απόδοση των θεμάτων ή δραματοποιήσεις.

- ✓ Παραδοσιακά και χαρακτηριστικά επαγγέλματα των κατοίκων στις περιοχές όπου ζουν τα παιδιά στις τρεις χώρες.

3.6.5.1.2 Γλωσσικές δραστηριότητες

Η γλώσσα είναι ένα σπουδαίο εργαλείο που έπαιξε καίριο ρόλο στην επίτευξη του προγράμματος. Έτσι οι γλωσσικές δραστηριότητες ήταν σημαντικές, καθώς βοηθούν τα παιδιά στην ανάπτυξη του λόγου τους, αλλά τα κρατούσε και σε εγρήγορση (Κουτονίδου, 2009).

1. Προφορική Επικοινωνία. Δόθηκαν μέσα από το πρόγραμμα πολλά ερεθίσματα για να νιώσουν άνετα τα παιδιά και να τα κινητοποιήσουν να πάρουν το λόγο και να εκφραστούν λεκτικά.

2. Ανάγνωση. Η ανάγνωση βιβλίων ήταν κάτι που εκμεταλλεύτηκαν τα παιδιά.

3. Γραφή και Γραπτή Έκφραση. Ενθάρρυναν τα παιδιά και έθεσαν ως ανάγκη το ζήτημα της γραφής με απώτερο σκοπό να συμμετέχουν τα παιδιά σε δραστηριότητες γραπτού λόγου, αλλά και να μάθουν να επικοινωνούν με παιδιά από άλλες χώρες (Κουτονίδου, 2009).

Εν κατακλείδι, το Νηπιαγωγείο Αιάνης αισθάνεται χαρά και τιμή που ολοκληρώθηκε με επιτυχία το πρόγραμμα Comenius. Θεωρεί πως βοήθησε, ώστε να σταματήσουν οι διακρίσεις για το διαφορετικό και οδήγησε στη δημιουργία ενός πνεύματος φιλίας, αποδοχής και συνεργασίας με όλους τους ανθρώπους της γης. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο το πρόγραμμά τους το ονομάσανε «Ας γίνουμε φίλοι!!!» (Κουτονίδου, 2009).

3.7 Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Διαπολιτισμική εκπαίδευση και επαγγελματική εξέλιξη

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει στο μυαλό του κάποιες βασικές αρχές, για να ανταπεξέλθει με επιτυχία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως:

1. Να έχει στο μυαλό του ότι είναι δάσκαλος όλων των μαθητών της τάξης, καθώς όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα στη μάθηση.
2. Να υπολογίσει το γεγονός ότι αυτοί οι μαθητές θέλουν να δημιουργηθεί ένα κλίμα συναισθηματικής και ψυχολογικής ασφάλειας για να ανταπεξέλθουν.
3. Να δίνει την ευκαιρία σε αυτούς τους μαθητές να αναφέρονται σε γλωσσικά και πολιτισμικά δεδομένα της χώρας τους με σκοπό να γνωριστούν με τα γηγενή παιδιά.

4. Να διαλέγει μεθόδους διδασκαλίας και δραστηριότητες που βοηθούν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών.

5. Να προτρέπει τους μαθητές να αισθάνονται υπερήφανοι για την πολιτισμική τους κληρονομιά και σεβασμό για τους άλλους.

Να συνεργάζεται με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών του, έτσι ώστε οι γονείς να στηρίζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους και οι ίδιοι οι μαθητές θα νιώθουν πολιτισμικά καταξιωμένοι όταν βλέπουν τους γονείς τους να γίνονται αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς (Αναγνώστου, κ.ο, 2011).

Ως επί το πλείστον, ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να σκέφτεται τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, έτσι ώστε ο αλλοδαπός μαθητής να αναπτύξει τον επικοινωνιακό του λόγο και να δέχεται στήριξη στο συναισθηματικό και ψυχολογικό τομέα, ώστε να γίνει όσο πιο ομαλά η ένταξή του στην ομάδα (Αναγνώστου, κ.ο, 2011).

3.8 Σύγκριση των χωρών σε σχέση με την ετερότητα

Η Ελλάδα, όπως και οι άλλες χώρες που ανέφερα παραπάνω προσπαθούν να βοηθήσουν στην ομαλή ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών παιδιών, η κάθε μια με τον δικό της τρόπο. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι καμία χώρα μέχρι στιγμής δεν έχει ένα ολοκληρωμένο και συγκροτημένο εκπαιδευτικό σύστημα που να απευθύνεται σε αυτούς τους μαθητές.

Από τα στοιχεία που συνέλεξα φαίνεται πως υπάρχουν κοινές ενέργειες-δράσεις στις περισσότερες χώρες. Υπάρχουν όμως και δράσεις που προκαλούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αξίζει να τονίσουμε. Μια από αυτές είναι το εργαλείο «Ο Καθρέπτης της διαφορετικότητας» που χρησιμοποιείται στη Νορβηγία και γίνεται προσπάθεια μέσα από το σχολείο να αποκτήσουν φωνή τα παιδιά, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί με σκοπό να διαδοθεί η ποικιλομορφία και να εδραιωθεί ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας στο σχολείο. Οι Σουηδοί έχουν κάνει και αυτοί ένα πολύ σημαντικό βήμα όχι μόνο για τα αλλοδαπά παιδιά, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς και γονείς. Αρχικά δίνουν στα αλλοδαπά παιδιά τη δυνατότητα να μορφωθούν στη μητρική τους γλώσσα από την προσχολική εκπαίδευση. Έπειτα έχουν δημιουργήσει μάθημα στο Πανεπιστήμιο Goteborg με θέμα «Δίγλωσση ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο» μέσα από το οποίο γονείς και εκπαιδευτικοί εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και βελτιώνουν τις δεξιότητές τους (EIW, 2007).

Τέτοιες πρωτοβουλίες χρειάζεται κάθε χώρα που θα προωθήσουν και θα βελτιώσουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Θα δείξουν στους ανθρώπους πως υπάρχει σεβασμός απέναντι σε αυτούς και τα δικαιώματά τους για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Θα πρέπει ακόμα να υπάρχει δικαιοσύνη, αλληλεγγύη, αποδοχή, κατανόηση και να τους κάνουν να αισθάνονται περήφανοι και ασφαλείς, όχι ότι βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Αν πραγματικά ένωναν όλες οι χώρες τις δράσεις τους θα μπορούσε να βγει ένα καλό εκπαιδευτικό σύστημα για τη μόρφωση των αλλοδαπών παιδιών που θα ξεκινάει από την προσχολική βαθμίδα.

Με την σκέψη ότι η εξέλιξη του παιδιού είναι πολύπλοκη υπόθεση, καθώς μπορεί να επηρεαστεί από πολλούς παράγοντες. Οι πρώιμες εμπειρίες που έχει ένα παιδί είναι πολύ σημαντικές για την υγιή του ανάπτυξη. Έτσι τα παιδιά από την ηλικία των δύο ετών αρχίζουν να ψάχνουν την ταυτότητά τους και καταλαβαίνουν τους άλλους. Είναι μια περίοδος που το παιδί αρχίζει να έχει την αίσθηση του εαυτού του και των ιδιαιτεροτήτων που έχει. Μαθαίνει τη γλώσσα, την αυτονομία, την επικοινωνία, την συμπάθεια και τη φιλία, αλλά ταυτόχρονα εξαρτάται και από τους ενήλικες που θα το στηρίζουν (Αμπλιανίτη, 2004).

Όλοι οι άνθρωποι ανεξαιρέτως έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση. Όμως δεν υπάρχει ένα παγκόσμιο πρόγραμμα σπουδών που να απευθύνεται στην διδασκαλία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να εφαρμόζεται απ' όλες τις χώρες με τον ίδιο τρόπο. Η άποψη που εξέφρασε η Margaret Thatcher το 1978 «Φοβόμαστε ότι η χώρα θα αφανιστεί από ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμού» (Αμπλιανίτη, 2004, σελ. 6) δείχνει ότι δεν θα μπορέσουμε να εξελιχθούμε σαν άνθρωποι, κοινωνία, χώρα, επειδή συνεχίζουμε να εμμένουμε στις ίδιες στερεότυπες αντιλήψεις και προκαταλήψεις, αντί να είμαστε ανοιχτοί στο να γνωρίσουμε και να μάθουμε το διαφορετικό. Αν δεν το γνωρίσουμε δεν θα μπορέσουμε και να το κρίνουμε.

Κεφάλαιο 4: Γλωσσική ετερότητα και εκπαιδευτικοί οργανισμοί

4.1 Η διγλωσσία στον παιδικό σταθμό

4.1.1 Ορισμός της διγλωσσίας

Στην Ελλάδα, είναι φανερό ότι όσο περνάνε τα χρόνια, παρατηρείται, αύξηση του αριθμού των οικογενειών από άλλες χώρες, οι οποίες αποτελούν μεταναστευτικές ομάδες και έρχονται στην χώρα μας προκειμένου να διεκδικήσουν ένα καλύτερο μέλλον.

Όπως είναι φυσικό λοιπόν, αυτό το φαινόμενο συνεπάγεται και την αύξηση του αριθμού των παιδιών τους, στα νηπιαγωγεία (Τσιούμης, 2003).

Πιο συγκεκριμένα, όπως παρατηρεί και ο Τσιούμης (2003), στον ελληνικό προσχολικό χώρο υπάρχει ολοένα αυξανόμενος αριθμός μικρών παιδιών από κράτη όπως την Αλβανία, τη Γεωργία, τη Ρωσία αλλά και από άλλα. Τα παιδιά αυτά που είτε γεννήθηκαν στην Ελλάδα, είτε έζησαν για κάποιο διάστημα στην χώρα, έχει γίνει φανερό ότι όταν πηγαίνουν για πρώτη φορά στο νηπιαγωγείο δεν γνωρίζουν να μιλήσουν την ελληνική γλώσσα, γεγονός, που είναι και το μεγαλύτερο πρόβλημα αυτών και των οικογενειών τους (Τσιούμης, 2003).

Σχετικά με το φαινόμενο της διγλωσσίας που θα αναλυθεί παρακάτω αυτό σχετίζεται άμεσα με την αντιμετώπιση των αλλοεθνών αυτών παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση και οι ορισμοί που προκύπτουν για αυτό το θέμα είναι ποικίλοι.

Αρχικά αυτή ορίζεται στο έργο του Weinreich U. (1953), «Languages in Contact», ως «η εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών».

Σημαντικό σημείο για να αναλυθεί σωστά η διγλωσσία είναι να αναφερθεί ότι πολλές έρευνες της αποδίδουν διαφορετικές οπτικές γωνίες. Δύο από τις οποίες παρουσιάζονται παρακάτω:

Η πρώτη αφορά την κατοχή και εναλλακτική χρησιμοποίηση δύο διαφορετικών γλωσσών και αποδίδεται στον κάτωθι ορισμό του δίγλωσσου ατόμου που προκύπτει από την T. Skutnabb- Kangas (1981):

«Δίγλωσσος είναι εκείνος ο οποίος ζει σε μονόγλωσση ή σε δίγλωσση κοινότητα και έχει την δυνατότητα να λειτουργεί σε δύο (ή περισσότερες) γλώσσες στο ίδιο επίπεδο με τους φυσικούς ομιλητές και σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές απαιτήσεις που έχουν οι κοινωνίες αυτές αλλά και το ίδιο το άτομο, σχετικά με την ατομική

επικοινωνιακή και γνωστική ικανότητα πρέπει επίσης να έχει τη δυνατότητα να ταυτίζεται θετικά με τις δύο κοινότητες, είτε στο σύνολό τους είτε με μερίδα των γλωσσικών ομάδων και των πολιτισμών τους [...]. Ιδανική μορφή διγλωσσίας μπορεί να θεωρηθεί εκείνη που, τόσο από την πλευρά του ίδιου του ατόμου όσο και από την πλευρά της κοινωνίας, παρέχει τις καλύτερες δυνατότητες για την πραγμάτωση του εγώ ενός ατόμου καθώς και για την κοινωνική ικανότητα του ως μέλους πλήρως ενταγμένου στην κοινωνία. Με βάση τους ποικίλους επιστημονικούς κλάδους που σχετίζονται με το θέμα, μπορούμε να καθορίσουμε ταυτόχρονα τις γλωσσικές, ψυχολογικές, κοινωνιολογικές και κοινωνικοψυχολογικές ανάγκες, δηλαδή τις απαιτήσεις που σχετίζονται με την ικανότητα, την εσωτερική λειτουργία, την εξωτερική λειτουργία και τη στάση, ιδιαίτερα την ανάγκη της ταύτισης, που είναι ταυτόχρονα ανάγκη εσωτερική και εξωτερική» (Αζέζ, 1999, σελ. 215-216).

Προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα η διγλωσσία έτσι όπως αφορά τις μικρές ηλικίες παιδιών που μιλάνε διαφορετική γλώσσα από την χώρα υποδοχής τους και που εντάσσονται σε ένα παιδαγωγικό περιβάλλον όπως είναι αυτό του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου, χρειάζεται να αναφέρουμε πρώτα ότι τα παιδιά αυτά μιλάνε αναγκαστικά δύο γλώσσες, την μητρική τους γλώσσα και τη γλώσσα της ευρύτερης ομάδας (δεύτερη), γιατί είναι μέλη της και συνυπάρχουν με αυτήν (Σκούρτου, 2011).

Σύμφωνα με τη Σκούρτου λοιπόν, «πρώτη γλώσσα» είναι αυτή που άκουγε και μιλούσε το παιδί από τα πρώτα χρόνια της ζωής του μέσα στην οικογένειά του και η οποία είναι η λεγόμενη «μητρική γλώσσα» και η δεύτερη γλώσσα είναι εκείνη που μαθαίνεται όταν το παιδί πάει στο σχολείο και χρησιμοποιείται από το δίγλωσσο αυτό παιδί, με σκοπό να μπορέσει να καλύψει την βασική του ανάγκη για επικοινωνία (Σκούρτου, 2011).

Αναλύοντας αρχικά τη «μητρική γλώσσα», αυτή έχει στενή σχέση με τη διγλωσσία πράγμα που φαίνεται σε πολλά αποσπάσματα των Skutnabb- Kangas (1984), Grosjean (1982), Romaine (1989). Για τους Toulasiewicz και Adams η πρώτη ή μητρική γλώσσα παρουσιάζει κάποιες δυσκολίες για να κατανοηθεί σωστά καθώς σχετίζεται:

- με τις άλλες γλώσσες του δίγλωσσου ατόμου και του περιβάλλοντός του.
- με τις διάφορες μορφές/ποικιλίες της γλώσσας.
- με την πρότυπη γλώσσα.

- με τη γλώσσα ή τις γλώσσες με τις οποίες μεγάλωσε το άτομο.
- με τις γλώσσες τις οποίες έμαθε το άτομο αργότερα και τη γλώσσα ή τις γλώσσες τις οποίες το άτομο απωθεί στη διάρκεια της ζωής του (Toulassiewicz Adams, 1998).

Με απλά λόγια «μητρική γλώσσα» είναι εκείνη που ενστερνίζεται το παιδί πρώτη μέσα στο σπίτι (Σκούρτου, 2011).

Για την «δεύτερη γλώσσα», αυτή είναι εκείνη που το παιδί θα αναγκαστεί να μάθει, έτσι ώστε να επικοινωνήσει με τους υπόλοιπους συνανθρώπους του (σε χώρους όπως το σχολείο), όπως αναφέρθηκε παραπάνω και η οποία μπορεί για αυτήν ακριβώς την ανάγκη να το οδηγήσει στο να παραμερίσει την πρώτη γλώσσα που έμαθε (Σκούρτου, 2011). Η διγλωσσία λοιπόν, φαίνεται πως στις περιοχές που παρατηρείται κάνει την πρώτη γλώσσα (μητρική) να μην είναι η μοναδική και να μπορεί να αντικατασταθεί (Toulassiewicz Adams, 1998).

Όμως, οι δύο αυτές γλώσσες είτε κατακτώνται είτε μαθαίνονται με συγκεκριμένη σειρά από το δίγλωσσο άτομο δεν παύουν να αποτελούν ένα μοναδικό κομμάτι για το ίδιο, γλωσσικά στοιχεία του οποίου χρησιμοποιεί σημαντικά. Οι εμπειρίες που ζει ο δίγλωσσος άνθρωπος όμως, είναι αυτές που «διαμορφώνουν» την διγλωσσία και όχι ξέχωρα αυτά τα γλωσσικά στοιχεία (Σκούρτου, 2011).

Το άτομο δηλαδή που μιλάει αυτές τις παραπάνω γλώσσες, αντιλαμβάνεται το πότε πρέπει να χρησιμοποιήσει αντίστοιχα την πρώτη ή την δεύτερη γλώσσα, έχει δηλαδή την λεγόμενη «επικοινωνιακή ικανότητα» (Hymes, 1975).

Αυτή η αναφορά δείχνει το πόσο συναφής είναι η διγλωσσία με το φαινόμενο της αμφιδεξιοτήτας. Οι άνθρωποι δηλαδή που είναι αμφιδέξιοι, ανάλογα με την ενέργεια που θέλουν να εκτελέσουν, χρησιμοποιούν ένα συγκεκριμένο χέρι γιατί θα τους βοηθήσει περισσότερο στην ανάλογη κατάσταση. Με τον ίδιο τρόπο, τα άτομα που είναι δίγλωσσα, χρησιμοποιούν σχεδόν αυθόρμητα την πρώτη ή την δεύτερη γλώσσα που έμαθαν, καθώς αυτή είναι που ταιριάζει στην παρούσα περίσταση. Κάτι τέτοιο δείχνει πως το φαινόμενο της διγλωσσίας αποτελεί μια δραστηριότητα που χαρακτηρίζεται από αυθορμητισμό και φυσικότητα (Αζεζ, 1999).

4.1.2 Μορφές της διγλωσσίας

Σε αυτό το σημείο θα γίνει λόγος για δύο από τις πολλές μορφές διγλωσσίας που έχουν καταγραφεί και που περιγράφουν το πότε και με ποιόν τρόπο το παιδί κατακτά μια δεύτερη γλώσσα.

Οι μορφές αυτές που ονομάζονται «ταυτόχρονη» και «διαδοχική» διγλωσσία και αφορούν τις μικρές ηλικίες παιδιών, έγιναν διακριτές με βάση την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας από τον McLaughlin (1978).

Αρχικά θα αναλυθεί η **ταυτόχρονη** διγλωσσία κατά την οποία το παιδί από πολύ μικρή ηλικία μαθαίνει όπως είναι και το όνομά της, ταυτόχρονα δύο γλώσσες αποτέλεσμα πιθανό όταν παρατηρούνται καταστάσεις κατά τις οποίες οι γονείς μιλάνε ο καθένας διαφορετική γλώσσα στο παιδί τους. Κάτι τέτοιο μπορεί να συμβαίνει σε περιπτώσεις που ο ένας γονέας ανήκει σε διαφορετική εθνικότητα από τον άλλο και επιθυμούν και οι δύο το παιδί να εξοικειωθεί και να μιλάει τη γλώσσα καταγωγής τους (McLaughlin, 1978).

Για τον McLaughlin η ταυτόχρονη διγλωσσία συμβαίνει περίπου μέχρι τα τρία χρόνια της ζωής του παιδιού, ηλικία κατά την οποία ξεκινά η διαδοχική παιδική διγλωσσία (McLaughlin, 1984). Όταν το παιδί μαθαίνει δύο γλώσσες πριν την ηλικία αυτή τότε αυτό λέγεται «ατομική διγλωσσία ως πρώτη γλώσσα» (Swain, 1972). Μάλιστα πριν την παραπάνω ηλικία το παιδί μαθαίνει «αυθόρμητα» τις δύο γλώσσες χωρίς να αισθάνεται καταπίεση από κάποιον για να οικειοποιηθεί τις γλώσσες που ακούει (Baker, 2001).

Ακόμα σε μικρή ηλικία, μέσα από την καθημερινή τριβή, οποιαδήποτε γλώσσα το παιδί μπορεί να την ενστερνιστεί εύκολα. Η επαφή ενός μικρού παιδιού που δεν έχει κλείσει τα τρία του χρόνια με γλώσσες που ακούει είτε στην γειτονιά του, είτε στο ευρύτερο περιβάλλον που μεγαλώνει αλλά και στον βρεφονηπιακό σταθμό μπορεί να οδηγήσει στο να αναπτυχθεί ως δίγλωσσο παιδί (Cummins, 1991).

Όσον αφορά την **διαδοχική** διγλωσσία αυτή αναπτύσσεται μετά την ηλικία των τριών ετών όταν το παιδί γνωρίζει την πρώτη γλώσσα (που είναι συνήθως η μητρική του) και έπειτα μαθαίνει και μια δεύτερη γλώσσα καθώς εκτίθεται σε αυτήν (McLaughlin, 1984). Η διαδοχική διγλωσσία αναπτύσσεται στο παιδί με ανεπίσημο τρόπο μέσα από την τηλεόραση, τις συνομιλίες στους δρόμους, στον παιδικό σταθμό που πηγαίνει το παιδί χωρίς να παρατηρείται η συστηματική διδασκαλία αυτής από τους γονείς του αλλά και με ασυνείδητο τρόπο (Baker, 2001). Ο λόγος ανάπτυξης της «διαδοχικής» διγλωσσίας είναι όταν η οικογένεια του παιδιού αλλάζει χώρα διαμονής

και επομένως το παιδί πρέπει από τη νηπιακή ηλικία να μάθει μια δεύτερη γλώσσα που θα είναι διαφορετική από την μητρική (πρώτη) γλώσσα (McLaughlin, 1978).

Ο χώρος πάλι που αφορά περισσότερο την πρώτη και πιο συχνή επαφή του παιδιού με την δεύτερη γλώσσα δεν είναι άλλος από το σχολείο και πιο συγκεκριμένα ως πρώτη στάση είναι ο παιδικός σταθμός (Baker, 2001). Εκεί δίνεται η δυνατότητα στο μικρό παιδί, να μπορεί να μιλήσει μια οποιαδήποτε άγνωστη για αυτό γλώσσα, χωρίς να νιώθει ότι την διδάσκεται (Sharpe, 1994).

4.1.3 Η ανάπτυξη της διγλωσσίας και οι παράγοντες που την επηρεάζουν

Η διγλωσσία ή πολυγλωσσία δεν αποτελεί καινούργιο φαινόμενο καθώς συνδέεται με τις μετακινήσεις πολλών πληθυσμών ανά τα χρόνια, για διάφορους λόγους που θα καταγραφούν παρακάτω. Όπως φαίνεται από την ιστορία λόγω αυτών των μετακινήσεων σε ορισμένα κράτη (όπως είναι η Αυστραλία η Ελλάδα και η Γερμανία), οι ποικίλες γλώσσες που συσσωρεύτηκαν δημιούργησαν φαινόμενα διγλωσσίας (Σκούρτου, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, η διγλωσσία παρατηρήθηκε ότι κάνει την εμφάνισή της στις ακόλουθες περιπτώσεις:

- Όταν κάποιος συγκεκριμένος αριθμός ατόμων μικρός ή μεγάλος εγκαταλείπει την χώρα καταγωγής του προκειμένου να βρει έναν καλύτερο τρόπο ζωής. Σε αυτήν την κατηγορία ανήκουν οι πρόσφυγες και οι οικονομικοί μετανάστες.
- Σε πόλεις οι οποίες είναι μεγάλες και αποτελούν σε μία χώρα τις πόλεις υποδοχής των μεταναστών (π.χ. Βρυξέλλες, Αθήνα).
- Σε χώρες που εδώ και δεκαετίες χαρακτηρίζονται ως εκείνες που δέχονται μεγάλο κύμα προσφύγων και μεταναστών, όπως είναι οι ΗΠΑ, το Βέλγιο και η Ελλάδα.
- Σε περιοχές κρατών που έχουν εγκαταστημένες ομάδες πληθυσμών που αποτελούν μειονότητα στο συγκεκριμένο κράτος. Στην Ελλάδα χαρακτηριστικό φαινόμενο είναι οι Μουσουλμάνοι στην Θράκη.
- Σε κράτη που χαρακτηρίζονται ως δίγλωσσα είναι η Ελβετία και το Βέλγιο.
- Σε περιπτώσεις κατά τις οποίες έγιναν οι λεγόμενες μετατοπίσεις συνόρων με αποτέλεσμα κάποιες περιοχές να μετακινηθούν σε άλλη χώρα (όπως οι περιπτώσεις Γερμανίας/Πολωνίας και Πολωνίας/Ουκρανίας).
- Ακόμα σε χώρες ή περιοχές που έχουν αυξημένη τουριστική ανάπτυξη (Ισπανία, Ρόδος, Κέρκυρα).

- Όταν χρησιμοποιείται μία γλώσσα που είναι η διεθνής (τρανταχτό παράδειγμα η Αγγλική γλώσσα).
- Εκεί που γίνονται πολλές συναλλαγές για εμπορικούς λόγους και οικονομικούς λόγους (Σκούρτου,2011).

Για τον Mackey (1967) η διγλωσσία είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση στην οποία αντιστοιχίζει την μονογλωσσία.

Περιοχές που χαρακτηρίζονται ως μονόγλωσσες και που δεν μπορεί να αναπτυχθεί η διγλωσσία είναι γιατί είναι απομονωμένες λόγω της δυσκολίας προσέγγισης τους, ή λόγω της πολιτισμικής τους απομόνωσης δεν έχουν επαφή με άλλους πληθυσμούς και άλλες γλώσσες ή η επαφή αυτή είναι ελάχιστη. Στα περισσότερα όμως σύγχρονα κράτη οι νέες τεχνολογίες τόσο στην μετακίνηση όσο και στη επικοινωνία βοηθούν στο να μην υπάρχει η περιθωριοποίηση αυτών των περιοχών. Εξάλλου με τα μέσα αυτά, έχουμε την επικοινωνία πολλών κρατών μεταξύ τους και πολλών πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών ανθρώπων. Όταν λοιπόν, άνθρωποι με διαφορετική γλώσσα ή διάλεκτο καταφέρνουν να επικοινωνήσουν μαζί αυτό γίνεται λόγω του ότι γίνονται δίγλωσσοι. Η μία γλώσσα με την άλλη και οι διάφοροι πολιτισμοί έρχονται σε επαφή εξαιτίας των ανθρώπων που τις αντιπροσωπεύουν (Σκούρτου, 2011).

Κατά την άποψη του Nelde (1991), η επαφή αυτή (διαφορετικών πολιτισμών και γλωσσών) επιφέρει σε κάποιο βαθμό και σύγκρουση. Η επαφή αυτή μπορεί να είναι είτε ομαλή (σε περιπτώσεις όπου χρησιμοποιούνται μεταφραστές και διερμηνείς), είτε με άσχημους τόνους, όταν κάποιες γλώσσες θεωρούνται ανώτερες από άλλες και έχει ως αποτέλεσμα την διαμόρφωση διαφορετικών καταστάσεων στους ακόλουθους τρεις τομείς:

- 1) Στον πολιτισμικό τομέα, επικρατεί πολιτισμική πολυμορφία.
- 2) Στον κοινωνικό τομέα, παρατηρούνται διαφόρων ειδών σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, λόγω των μειονοτήτων και πλειονοτήτων ανθρώπων και γλωσσών.
- 3) Και στον γλωσσικό τομέα, παρατηρείται το φαινόμενο της διγλωσσίας (Σκούρτου, 2011).

Η διγλωσσία με λίγα λόγια δημιουργείται όταν υπάρχουν άνθρωποι που μιλούν διαφορετική γλώσσα και πρέπει να επικοινωνήσουν μαζί και αποτελεί το ορατό αποτέλεσμα της επαφής αυτής (Σκούρτου, 2011).

Σχετικά με την ηλικία κατά την οποία αφουγκράζεται το παιδί μια δεύτερη γλώσσα αυτή επηρεάζει το κατά πόσο αυτή θα γίνει κτήμα ή όχι του παιδιού σε ικανοποιητικό βαθμό (Harley, 1986). Πολλές είναι οι απόψεις για την σωστή ηλικία που το παιδί μπορεί να μάθει να μιλά μια δεύτερη γλώσσα σε ικανοποιητικό βαθμό. Ο Singleton (1989) γενικά για το θέμα της ηλικίας απόκτησης της δεύτερης γλώσσας παρατηρεί τα παρακάτω:

- ✓ Τα παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα σε μικρή ηλικία δεν υστερούν σε επίπεδα επιδεξιότητας σε σχέση με εκείνα που σε μεγαλύτερη ηλικία άρχισαν να μιλούν μια δεύτερη γλώσσα.
- ✓ Το γεγονός ότι τα μικρά παιδιά που εκτίθενται και κατακτούν μια δεύτερη γλώσσα χαρακτηρίζονται να έχουν πιο ικανοποιητικά αποτελέσματα στον τομέα της μάθησης μιας άλλης γλώσσας από εκείνα που την μαθαίνουν σε μεγαλύτερη ηλικία, δεν απορρίπτει την ικανότητα των δεύτερων να μάθουν και εκείνα σε κάποιο βαθμό να μιλούν μια γλώσσα. Η παραπάνω υπόθεση-άποψη αφορά περισσότερο τις κοινωνικές συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται η απόκτηση μιας άλλης γλώσσας από εκείνη που μιλάει το παιδί ήδη αλλά και με το πώς το κάθε παιδί έχει καλή διάθεση να μάθει μια ξένη γλώσσα. Για τις μικρές ηλικίες παιδιών η κατανόηση των κανόνων μιας καινούργιας γλώσσας παρουσιάζεται να γίνεται με απλούστερο τρόπο από ότι στους ενήλικες.
- ✓ Παρόλα αυτά δεν παρατηρούνται εμφανείς διαφοροποιήσεις στο πότε και με ποιον τρόπο οι άνθρωποι των παραπάνω ηλικιών κατακτούν μία διαφορετική από αυτήν που μιλάνε γλώσσα.
- ✓ Ακόμα στις παρακάτω περιπτώσεις, όπου η δεύτερη γλώσσα υπάρχει στο σχολείο, είτε ως εναλλακτικός τρόπος μάθησης, είτε όταν είναι η δεσπόζουσα γλώσσα και παίρνει τη θέση της γλώσσας που χρησιμοποιείται στο σπίτι από το αλλοεθνές παιδί, τότε τα αποτελέσματα της χρήσης της δεν θα έχουν εποικοδομητικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ίδια τη γλώσσα (Singleton, 1989).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το άτομο κατακτά μια γλώσσα σε μικρή ηλικία, ενώ όταν είναι μεγαλύτερο μαθαίνει μια γλώσσα και αυτό αφορά περισσότερο το εκπαιδευτικό κομμάτι (Δανασσής – Αφεντάκης κ.ο, 2002). Όμως, το θέμα αυτό της εκμάθησης και της απόκτησης της γλώσσας αποκλειστικά σε αυτές τις ηλικίες δεν είναι απόλυτο (Μπέλλα, 2007) και μπορεί να υπάρξει διαφοροποίηση και σε πιο προχωρημένες ηλικίες.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι για να διατηρηθεί μία γλώσσα και ορισμένες πολιτισμικές συνήθειες των ανθρώπων που την «κουβαλάνε», χρειάζεται και η ύπαρξη ορισμένων σημαντικών συνθηκών- προϋποθέσεων, η απουσία των οποίων θα σκορπίσει μια γλώσσα όπου και αν βρεθούν οι ομιλητές της. Οι παράγοντες διατήρησης ή απώλειας μιας γλώσσας λοιπόν αναφέρονται από τους Conklin και Lourie (1983) παρακάτω.

Ως εκείνοι οι λόγοι που ωφελούν ή όχι την γλωσσική διατήρηση μίας γλώσσας και που χαρακτηρίζονται ως πολιτικοί, κοινωνικοί και δημογραφικοί μπορεί να είναι:

- Συνήθως την γλωσσική διατήρηση ακολουθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός ατόμων που μένουν σε κοντινή απόσταση μεταξύ τους, ενώ η γλωσσική απώλεια θα χαρακτήριζε όλους εκείνους που είναι εγκατεστημένοι σε διαφορετικά σημεία.
- Όταν οι άνθρωποι βρίσκονται κοντά στον τόπο καταγωγής τους και έχουν την ευκαιρία να τον επισκέπτονται τότε μιλάμε πάλι για επιτυχή γλωσσική διατήρηση, ενώ στις περιπτώσεις που η απόσταση αυτή είναι μεγάλη τότε η γλώσσα κινδυνεύει να χαθεί.
- Ενώ οι άνθρωποι που μιλάνε την μητρική τους γλώσσα σε χώρους όπως είναι η εργασία τους μπορούν και να την διατηρήσουν, η αντίθετη περίπτωση ανθρώπων που χρειάζεται να μιλάνε την γλώσσα της πλειοψηφίας κινδυνεύουν να χάσουν και την δική τους.
- Οι πληθυσμοί που πρόσφατα και σε σύντομο διάστημα αναγκάστηκαν να μεταναστεύσουν είναι σε πλεονεκτική θέση όσον αφορά την διατήρηση της γλώσσας τους σε σχέση με εκείνους που για πολλά χρόνια κατοικούν σε συγκεκριμένη περιοχή.
- Επιπλέον, όταν οι διάφοροι πληθυσμοί επιθυμούν και επιδιώκουν να γυρίσουν στον τόπο καταγωγής τους αυτό θα τους βοηθήσει και στο να κρατήσουν την γλώσσα τους σε σχέση με εκείνους που δεν κάνουν το βήμα της επιστροφής (Conklin, Lourie, 1983).

Αναφορικά με τους πολιτισμικούς παράγοντες που είτε συμβάλλουν είτε εμποδίζουν τη διατήρηση μιας γλώσσας, οι Conklin και Lourie (1983) αναφέρουν:

- Στις περιπτώσεις που σχολικές μονάδες, διάφορες πολιτισμικές δραστηριότητες, αλλά και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης χρησιμοποιούν τη μητρική

γλώσσα των αλλοεθνών πληθυσμών, αυτή θα βοηθηθεί στο να κρατηθεί ζωντανή σε σχέση με τη μη παρουσία τέτοιων καταστάσεων.

- Στη διατήρηση της γλώσσας συμβάλει σίγουρα όταν διεκπεραιώνονται πολιτιστικές και άλλες θρησκευτικές τελετές στην μητρική γλώσσα, ενώ παρόμοιες δραστηριότητες στην πλεονάζουσα γλώσσα, απωθούν την συνέχισή της.
- Όταν υπάρχει μία ομάδα που να επιδιώκει να μην χαθεί η εθνική της ταυτότητα, βρίσκεται σε καλύτερη θέση από κάποια άλλη που δεν έχει τέτοιες προοπτικές σε θέματα που αφορούν τη γλωσσική αυτή διατήρηση.
- Όταν δίνεται βαρύτητα στην ύπαρξη σχολείων που χρησιμοποιούν την μητρική γλώσσα των αλλοεθνών παιδιών, τότε θα μπορέσει πιο εύκολα να διατηρηθεί η γλώσσα τους συγκριτικά με τις περιπτώσεις που επιδιώκεται να διατηρηθεί η μητρική γλώσσα των γηγενών (Conklin` Lourie, 1983).

4.1.4 Τα θετικά και τα αρνητικά της διγλωσσίας

Όσον αφορά τα αποτελέσματα που έχει η διγλωσσία στην γνωστική, αλλά και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών έχουν παρατηρηθεί κάποια θετικά αλλά και κάποια αρνητικά στοιχεία τα οποία αναφέρονται παρακάτω. Αρχικά για να υποστηριχθεί η άποψη ότι η διγλωσσία συμβάλει στην γνωστική ανάπτυξη των παιδιών πρέπει να υπάρξουν οι δύο εξής παρατηρήσεις:

1. Τα παιδιά χρειάζεται να εμπλακούν με ομαλό τρόπο στην επαφή τους και με την πρώτη γλώσσα αλλά και με την δεύτερη αλλά και
2. Οι δύο γλώσσες να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο σεβασμό από την κοινότητα και το σχολείο (Malave` Duquette, 1990, Lucas et al., 1990).

Όταν υπάρχουν οι δύο αυτές προϋποθέσεις στη ζωή των παιδιών που αναπτύσσονται σε περιβάλλον διγλωσσίας τότε χαρακτηρίζονται ως «ισορροπημένα δίγλωσσα» (Δημητρίου- Χατζηγεοφύτου, 2012).

Για το φαινόμενο της διγλωσσίας και τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματά της, έχουν παρατηρηθεί από ειδικούς εδώ και πολλές δεκαετίες διάφορες απόψεις. Οι αρχικές εκτιμήσεις ήταν ότι η διγλωσσία μειώνει τόσο τις νοητικές όσο και τις ψυχικές λειτουργίες του ατόμου που είναι δίγλωσσο (Laurie, 1890). Εκτός αυτού, διάφορα τεστ που αφορούσαν την νόηση του δίγλωσσου ατόμου έδειξαν ότι αυτά τα άτομα υστερούσαν διανοητικά σε σχέση με τα άτομα που μιλούσαν μία γλώσσα (Darcy, 1953, Nanez et al., 1992).

Μεταγενέστερες απόψεις ειδικών πάντως υποστήριξαν το αντίθετο, ότι δηλαδή όταν κάποιος άνθρωπος μπορεί και μιλάει πάνω από μία γλώσσα, αυτό θα το οδηγήσει να έχει πολλά γνωστικά πλεονεκτήματα.

Πιο συγκεκριμένα δηλαδή, στις περιπτώσεις που το δίγλωσσο άτομο θέτει σε έλεγχο τις διάφορες καταστάσεις που συμβαίνουν γύρω του, μπορεί και διαλέγει πιο πολλούς γλωσσικούς τρόπους για να εκφραστεί, γεγονός το οποίο θα βελτιώσει την γνωστική του ευελιξία αλλά και θα το βοηθήσει να καταφέρει να λύσει διάφορα ζητήματα και θέματα με μεγάλη ευελιξία και επιτυχία (Feldman, 2009).

Σύμφωνα πάλι με τις Γρίβα και Στάμου (2014), τα πλεονεκτήματα που μπορεί να αποκτήσει ένα παιδί που μιλάει δύο γλώσσες χωρίζονται σε δύο κατηγορίες οι οποίες είναι τα γλωσσικά και τα γνωστικά. Σχετικά με τα πρώτα τονίζεται ότι η διγλωσσία δίνει την ευκαιρία σε εκείνους που την κατέχουν, να έχουν την μεταγλωσσική επίγνωση, η οποία δεν είναι άλλη από την κατοχή μεγάλης ικανότητας αντίληψης του ατόμου σε ζητήματα που αφορούν σίγουρα το πότε και πώς θα χρησιμοποιηθεί η γλώσσα και γνωρίζουν το πώς αυτή δομείται και λειτουργεί (Bialystok, 1991).

Αναφορικά, με τα γνωστικά πλεονεκτήματα φαίνεται ότι οι δίγλωσσοι άνθρωποι έχουν την δυνατότητα να σκέφτονται με μεγαλύτερη ευκολία και γρηγοράδα από εκείνους που είναι ομιλητές μίας μόνο γλώσσας, αλλά και είναι σε θέση να ανακαλύπτουν πάνω από μία ενδεχόμενες λύσεις σε ζητήματα που τα αφορούν (Appel' Muysken, 1992).

Ένα ακόμα παράδειγμα, που δείχνει τα θετικά αποτελέσματα που έχει η διγλωσση εκπαίδευση όταν υπάρχουν οι δύο παραπάνω επισημάνσεις, διαφαίνεται σύμφωνα με τον B. White (1995) από ένα «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Νέων Γονέων» όπου συμμετείχαν δώδεκα ζεύγη γονέων. Τα αποτελέσματα από το παραπάνω πρόγραμμα έδειξαν ότι τα παιδιά τους και ήταν δίγλωσσοι, αλλά και βελτιωνόταν με πιο γρήγορο τρόπο η εξέλιξή τους σε σχέση με τα παιδιά της ίδιας ηλικίας που γνώριζαν μία μόνο γλώσσα (White, 1995).

Ακόμα ένα θετικό αποτέλεσμα της διγλωσσης εκπαίδευσης είναι ότι το παιδί όταν αρχίζει να μαθαίνει μια γλώσσα σιγά-σιγά θα την κατακτήσει, καθώς θα εκλαμβάνει τις νέες πληροφορίες στη γλώσσα στόχο (Krashen, 1985) και θα κατανοεί το γραμματισμό της γλώσσας γεγονός που θα συμβαίνει καθώς το παιδί θα μάθει να απασχολεί το μυαλό του με σύνθετες γνωστικές διαδικασίες χάρη στις οποίες πρώτον

θα μπορεί να χρησιμοποιεί τη γλώσσα και δεύτερον θα συνθέτει δικά του κείμενα (γραπτά) (Skourtu et al., 2006).

4.2 Αντιμετώπιση των δίγλωσσων παιδιών στον προσχολικό χώρο

4.2.1 Οι ενέργειες του παιδαγωγού

Στον αιώνα που διανύουμε τα παιδιά, που αναγκάζονται για διάφορους λόγους να εγκατασταθούν σε κάποια χώρα μαζί με τις οικογένειές τους, της οποίας την γλώσσα δεν γνωρίζουν και χρειάζεται να τη μάθουν προκειμένου να μπορέσουν να επικοινωνήσουν με τους γηγενής κατοίκους για όσο διάστημα διαμείνουν εκεί, που πιθανόν να είναι για την υπόλοιπη ζωή τους, μπαίνοντας στους προσχολικούς χώρους εκπαίδευσης (βρεφονηπιοκομικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία) είναι αναμενόμενο να δυσκολευτούν ιδιαίτερα στην επικοινωνία τους τόσο με τις παιδαγωγούς όσο και με τα υπόλοιπα παιδιά.

Πιο αναλυτικά και για τα ελληνικά δεδομένα, από έρευνα του Γιαγκουνίδη και Λαλούμη-Βιδάλη (2004), βρέθηκε ότι στον ελληνικό χώρο τις χρονιές 1999 μέχρι 2000 είχαν εγγραφεί στα ελληνικά νηπιαγωγεία 7.412 παιδιά που μιλούσαν διαφορετική γλώσσα από την ελληνική. Ακόμα, από τα 3.882 παιδιά που πήγαιναν σε νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς, τα 289 (δηλαδή το 7,5 %), μιλούσαν 27 διαφορετικές γλώσσες και είτε δεν γνώριζαν καθόλου ελληνικά, είτε τα μιλούσαν σε μικρό βαθμό (Γιαγκουνίδης· Λαλούμη-Βιδάλη, 2004).

Είναι γενικά αποδεκτό ότι όλα τα παιδιά αξίζουν ισότιμες ευκαιρίες για μάθηση σε όποιο σχολείο και αν φοιτούν. Επίσης πρέπει να επικοινωνούν, να συναναστρέφονται και να συνεργάζονται με όλα τα παιδιά της τάξης. Η άγνοια της γλώσσας εμποδίζει αυτούς τους στόχους τους οποίους επιδιώκει η φοίτηση των μικρών παιδιών στο νηπιαγωγείο ή στον παιδικό σταθμό. Παρακάτω θα παρουσιαστούν κάποιοι τρόποι με τους οποίους θα μπορούν οι εκπαιδευτικοί σε σημαντικό βαθμό να βοηθήσουν το παιδί που κατάγεται από μία άλλη χώρα να ενταχθεί σωστά στο σχολικό περιβάλλον.

Αρχικά ο εκπαιδευτικός, οφείλει να συγκεντρώσει ορισμένα απαραίτητα στοιχεία που σχετίζονται τόσο με την καταγωγή του παιδιού όσο και με την γλώσσα που το ακολουθεί. Κάτι τέτοιο μπορεί να βοηθήσει σαφώς στο να οργανωθούν με σωστό τρόπο οι ενέργειες που θα ωφελήσουν το μικρό παιδί να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον (Morgan, 1992).

Επιπλέον, είναι σαφώς σημαντικό να κατανοήσουν τα παιδιά της τάξης που ετοιμάζεται να υποδεχτεί ένα καινούργιο μέλος ότι θα πρέπει να του συμπεριφερθούν με σεβασμό, γεγονός που πιθανότερα θα οδηγήσει κάποιο παιδί στο να δείξει προθυμία και να το στηρίξει στο νέο του ξεκίνημα ως ο νέος του φίλος (Morgan,1992).

Σχετικά με την επόμενη πρακτική η οποία αν χρησιμοποιηθεί σωστά θα έχει θετικά αποτελέσματα στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού, αυτή δεν είναι άλλη από τα παιχνίδια. Όταν μάλιστα το μικρό παιδί δεν μιλάει την ίδια γλώσσα με τα υπόλοιπα σε ένα χώρο, τα παιχνίδια τα οποία περιέχουν ξανά και ξανά την έκφραση ίδιων λέξεων ή ενεργειών είναι πολύ χαρακτηριστικά για τα παιδιά αυτά και τους βοηθάνε να αντιληφθούν με εύκολο τρόπο τι ακριβώς πρέπει να κάνουν. Σημαντικό σημείο στην όλη προσπάθεια του παιδαγωγού είναι να ασχοληθεί με το παιδί αυτό βάζοντας πρώτα την αγάπη που του έχει για να υπάρξει ουσιαστικό αποτέλεσμα. Ακόμα το μικρό παιδί όταν για κάποιες ώρες ακούει μια γλώσσα που δεν καταλαβαίνει, θα χρειάζεται σίγουρα κάποιες στιγμές να απομακρυνθεί από την ομάδα προκειμένου να ασχοληθεί με οτιδήποτε δεν θεωρεί ξένο (Morgan,1992).

Για την Miller (1992) οι παρακάτω οδηγίες, που αναφέρθηκαν σε δικό της άρθρο, μπορούν να συμβάλλουν θετικά στο να βοηθηθούν τα παιδιά που δεν κατανοούν την ξένη για αυτά γλώσσα που ακούνε στο σχολείο:

- ✓ Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που το παιδί θα νιώθει ασφάλεια.
- ✓ Ο εκπαιδευτικός να μάθει ορισμένες λέξεις ή μικρές προτάσεις στην μητρική γλώσσα του παιδιού.
- ✓ Ο τρόπος που θα μιλά στα παιδιά ο παιδαγωγός, παίζει και αυτός τον ρόλο του. Χρειάζεται αργή και καθαρή ομιλία και σε τακτικά διαστήματα.
- ✓ Ο παιδαγωγός να εμπλακεί στην κατανόηση της μη λεκτικής επικοινωνίας.
- ✓ Να επιχειρήσει να οδηγήσει τα παιδιά αυτά με το να αναπτύξουν επαφή με τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους αλλά και με την άγνωστη γλώσσα.
- ✓ Ο παιδαγωγός θα πρέπει να διαβάζει βιβλία και να τραγουδάει με τα παιδιά αυτά.
- ✓ Ακόμα να επιτρέπει στα γηγενή παιδιά να τα δείχνουν και να τα μαθαίνουν νέα πράγματα.

✓ Να αλληλομεταφερθούν φωτογραφίες από τη προσωπική ζωή του παιδιού με εκείνες των άλλων παιδιών για να μπορέσει να αναπτυχθεί το συναίσθημα του ανήκειν σε μια ομάδα (Miller, 1992).

Εκτός από τα παραπάνω δίνονται και οι επιπλέον συμβουλές που θα βοηθήσουν επίσης το μικρό παιδί (Lawton, 1992):

- Επεξήγηση στην γλώσσα του αλλοεθνούς νηπίου στις περιπτώσεις που είναι εύκολο.
- Να υπάρξει κάποιο διάγραμμα.
- Να παρουσιαστούν κάποιες διαδοχικές εικόνες.
- Να υπάρξει ένας πιο απλός τρόπος όταν παρουσιάζεται ένα θέμα.
- Μέσω ενός παιδιού του τμήματος να γίνει σταδιακά η επίδειξη μιας δραστηριότητας.
- Να εκμεταλλευτεί ο εκπαιδευτικός την γλώσσα του σώματος

Γενικότερα σύμφωνα με τον Lawton (1992), το παιδί που καλείται να γίνει δίγλωσσο θα ωφεληθεί πάρα πολύ αν βρίσκεται σε ένα χώρο με άτομα της ηλικίας του και που θα μπορεί να έχει πολλές ευκαιρίες, ώστε να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα την οποία καλείται να μάθει, προκειμένου να συμμετέχει στις όποιες δραστηριότητες παίρνουν μέρος εκεί. Στην όλη αυτή κατάσταση σίγουρα θα είναι θετικό το γεγονός να υπάρχει κάποιος που θα μιλά την ίδια γλώσσα με το δίγλωσσο παιδί (Lawton, 1992).

Αν και υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός παιδαγωγών που πιστεύουν ότι όταν το αλλοδαπό παιδί δεν μιλάει σημαίνει ότι δεν τους κατανοεί, στην πραγματικότητα αυτό θέλει περισσότερο χρόνο, βοήθεια και σωστές ευκαιρίες για να μπορέσει να ανοιχτεί στους υπόλοιπους. Επιπλέον οι ενέργειες της/του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας, έχουν να κάνουν εκτός από την ένταξη των νηπίων (που αναφέρθηκε πριν λίγο) και με την λύση ορισμένων αντιπαραθέσεων που προκύπτουν μέσα στο σχολικό χώρο, αλλά και με την κατάλληλη πρακτική ενεργειών ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να μάθουν ωφέλιμα για αυτούς πράγματα μέσα από εμπειρίες (Τσιούμης, 2003).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ο/η βρεφονηπιοκόμος που καλείται να βοηθήσει ένα παιδί να ενταχθεί σε ένα παιδαγωγικό περιβάλλον του οποίου την γλώσσα δεν γνωρίζει, οφείλει να συλλέξει αρκετές χρήσιμες πληροφορίες τόσο για το ίδιο το αλλόγλωσσο παιδί όσο και για την κοινωνική κατάσταση των υπολοίπων παιδιών του τμήματος. Κάτι τέτοιο δείχνει πως όπως είναι χρήσιμη η συλλογή

στοιχείων για τα νήπια ενός παιδικού σταθμού, τόσο πιο ωφέλιμη και εποικοδομητική θα είναι η άντληση πληροφοριών για ένα «μη γηγενή» παιδί προκειμένου να μπορέσει να γίνει μέλος της τάξης. Σημαντικά στοιχεία για το παιδί, σαφώς ο/η εκπαιδευτικός θα έχει την ευκαιρία να πάρει από τους γονείς ή το στενό περιβάλλον του παιδιού, γεγονός που θα αναλυθεί παρακάτω (Τσιούμης, 2003).

Οι αρχικές πληροφορίες που θα αποκομίσει ο παιδαγωγός στην αρχή της χρονιάς περιγράφονται επιγραμματικά παρακάτω:

- Θα μπορέσει να μάθει κάποιες απαραίτητες πληροφορίες που αφορούν την ανάπτυξη του παιδιού.
- Κάποιες πληροφορίες για τα ατομικά ενδιαφέροντα του παιδιού.
- Πολιτισμικά και θρησκευτικά κομμάτια του τόπου καταγωγής του, που θα τον ωφελήσουν πολύ στο έργο του.
- Η γνώση πληροφοριών του τύπου, ποιος και κατά πόσο ασχολείται με την φροντίδα του στον οικείο του χώρο, αν απαρτίζεται η οικογένειά του από άλλα αδέρφια μικρότερα ή μεγαλύτερα, θα βοηθήσουν σημαντικά τον/την εκπαιδευτικό.
- Κατά πόσο ακούει και μιλάει το παιδί τη γλώσσα του σχολείου όταν βρίσκεται στο σπίτι του ή αντίστοιχα την μητρική του γλώσσα αλλά και αν χρησιμοποιεί κάποιες λέξεις ή φράσεις στη γλώσσα του σχολείου και σε ποια χρονικά διαστήματα γίνεται αυτό.
- Τέλος, από τις πληροφορίες που το σχολείο έχει συγκεντρώσει, καταγράφονται και η καταγωγή του, η εθνικότητά του, το πόσο διάστημα παραμένει στην χώρα υποδοχής του και σε ποιο σημείο (διεύθυνση, πόλη κτλ) καθώς και την επαγγελματική κατάσταση των γονιών του (Siraj- Blatchford, 1995).

Έπειτα και καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς, μέσω της παρατήρησης μπορούν να συναχθούν για το παιδί πληροφορίες του τύπου, σε ποιές δραστηριότητες παρουσιάζει μεγαλύτερες δυνατότητες, ποιά από αυτά που ακούει το αφορούν περισσότερο και του κεντρίζουν την προσοχή, με ποια άτομα του σχολείου δείχνει ότι είναι πιο στενά δεμένο και έχει περισσότερη επικοινωνία. Ακόμα, θα φανεί όσο περνά ο καιρός και ο χαρακτήρας του, δηλαδή αν είναι ντροπαλό και μαζεμένο παιδί, αν αναπτύσσει εύκολα ομαλές σχέσεις με τους γύρω του ή μαλώνει μαζί τους, αν κατανοεί και εφαρμόζει όσα τα παιδιά οφείλουν να κάνουν στο σχολείο κ.ά. (Τσιούμης, 2003).

Εκτός από τα παραπάνω, σε πιο πρακτικό επίπεδο, υπάρχει και ως λύση ο/ή βρεφονηπιοκόμος ή νηπιαγωγός του τμήματος να λέει ξανά και ξανά ορισμένες

λέξεις – ορόσημα αλλά και να παρουσιάζει στο δίγλωσσο παιδί το πώς πρέπει να κινείται κάνοντας ορισμένες εκφράσεις και κινήσεις για να τις μιμηθεί το παιδί, αλλά και για να κατανοήσει την σημασία των όσων λέγονται. Στις περιπτώσεις που τα δίγλωσσα παιδιά χρησιμοποιούν κινήσεις για να δείξουν κάτι που θέλουν να πούνε, ο/η βρεφονηπιοκόμος θα το ωφελήσει αρκετά, εάν επιδιώξει τη στιγμή που αυτό κάνει τις παραπάνω κινήσεις να του πει την αντίστοιχη λέξη από το νόημα που βγαίνει από αυτήν (Λαλούμη- Βιδάλη, 2012).

Μια ακόμη συμβουλή αφορά τις περιστάσεις που οι παιδαγωγοί διαβάζουν ένα παραμύθι στα παιδιά. Είναι ένας τρόπος με τον οποίο τα παιδιά θα κατανοήσουν την διαφορετικότητα των άλλων εθνικών ομάδων (Siraj- Blatchford, 1995), πράγμα που πρέπει να γίνεται με δυνατή φωνή και σε καθημερινή βάση. Κάτι τέτοιο τους ικανοποιεί την ανάγκη που έχουν για να ακούνε προφορικά μια γλώσσα από ένα πρόσωπο που την μιλάει συχνά (Hudelson, 1994).

4.2.2 Η αρνητική στάση των γονέων των διγλώσσων παιδιών- οι αιτίες

Σημαντικό σημείο που πρέπει να ληφθεί υπόψη στην όλη προσπάθεια του παιδαγωγού είναι ότι πιθανόν αυτή δεν θα υποστηριχθεί πάντα από τους γονείς του δίγλωσσου παιδιού για τους παρακάτω λόγους. Οι γονείς είτε ανήκουν σε εκείνους που έχουν πολύ φορτωμένο πρόγραμμα, είτε δεν κατανοούν ούτε οι ίδιοι τη γλώσσα της χώρας στην οποία διαμένουν ή επειδή δεν αντιμετωπίζουν με θετική στάση (ίσως λόγω φόβου) την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να τους πλησιάσει (Τσιούμης, 2003).

Ένας ακόμη λόγος, που αναφέρεται στην έρευνα των Γιαγκουνίδη και Λαλούμη (2004), είναι ότι πολλές φορές οι αλλοδαποί γονείς δεν παίρνουν μέρος στις συγκεντρώσεις που αφορούν τους γονείς και πραγματοποιούνται από τους παιδαγωγούς, για να υπάρχει η από κοινού τους συνεργασία (Γιαγκουνίδης· Λαλούμη-Βιδάλη, 2004).

Ακόμα στις περιπτώσεις που οι γονείς των αλλοδαπών παιδιών είχαν σχεδιάσει μία αρνητική εικόνα από το σχολείο που ήταν το παιδί τους όταν βρισκόταν στην δικιά τους χώρα, στις δραστηριότητες του οποίου δεν έπαιρναν ενεργό μέρος, τότε αυτή η κατάσταση θα είναι σε θέση να τους οδηγήσει και στην αποστασιοποίησή τους από το σχολείο της χώρας υποδοχής τους (Aluffi Pentini, 2005).

Επιπλέον έχει αποδειχθεί ότι οι γονείς των αλλοδαπών παιδιών ενδεχομένως να συμμετέχουν σε εθελοντικές ενέργειες σε μικρότερο βαθμό συγκριτικά με τους γονείς των γηγενών παιδιών (Turney, Kao, 2009).

Εάν συμβαίνει ένα από τα παραπάνω ή και όλα, τότε πρέπει να οπλιστεί ο η βρεφονηπιοκόμος ή νηπιαγωγός με περισσότερη υπομονή και ζήλο. Πιθανότατα θα βοηθήσει η επαφή και συνεργασία με ένα πρόσωπο-μεσολαβητή, που θα γνωρίζει τη γλώσσα του αλλοεθνούς παιδιού και θα συμβάλλει ώστε να δημιουργηθεί κατάλληλο κλίμα για συζήτηση. Οι παραπάνω πρακτικές πάντως δεν έχουν πάντα σίγουρα αποτελέσματα (Τσιούμης, 2003).

4.2.3 Γενική-ιδεολογική στάση παιδαγωγού

Σε γενικό πλαίσιο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα είναι αυτοί που σε συνεργασία με τους γονείς και κηδεμόνες θα επιχειρήσουν να εντάξουν τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και θα επηρεάσουν πιο καίριες αποφάσεις τις οποίες οφείλουν να πάρουν οι αρμόδιοι για αυτά τα θέματα (Κυρίδης, 1996). Συγκεκριμένα η δυσκολία στον ρόλο των εκπαιδευτικών έγκειται στο ότι πρέπει να κάνουν πέρα ορισμένα στερεότυπα τα οποία έχουν αναπτυχθεί μέσα στα χρόνια και είναι δύσκολο να ξεπεραστούν (Ramsey, 1987).

Στον τομέα των αλλαγών πάλι, πρέπει να γίνει αντιληπτό στους εκπαιδευτικούς, ότι δεν χρειάζεται όλα τα στοιχεία του προγράμματος να αλλαχθούν, καθώς ορισμένες παλιές πρακτικές παραμένουν σωστές. Σημαντικό είναι πάντως, να δημιουργηθούν ομάδες ατόμων που θα μελετήσουν τέτοια θέματα και θα φροντίσουν να μάθουν ορισμένα πρώτης σημασίας πολιτισμικά στοιχεία για τα αλλοδαπά παιδιά. Όσοι δεν ασχολούνται σε μεγάλο βαθμό με τέτοιες πληροφορίες θα δυσκολευτούν ώστε να λύσουν τέτοια πολυπολιτισμικά φαινόμενα (Τσιούμης, 2003).

Γενικά όμως όπως αναφέρεται και στην έρευνα -που αφορούσε τον ελληνικό χώρο- των Γιαγκουνίδη και Λαλούμη (2004), η στάση των περισσότερων εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν και συγκεκριμένα ήταν 235, δήλωσε ότι δεν πρέπει να προσφέρεται δίγλωσση αγωγή και εκπαίδευση στα αλλόφωνα παιδιά, ενώ οι υπόλοιποι 93 υποστήριζαν το αντίθετο. Η άποψη αυτή των περισσότερων πάντως δείχνει και τις πιθανές συνθήκες που τους οδήγησαν στο να πάρουν αυτήν την συγκεκριμένη αρνητική θέση, όπως είναι το ότι στην διάρκεια των σπουδών τους δεν είχαν διδαχθεί κάποιο διαπολιτισμικό μάθημα που θα μπορούσε να τους εντρυφήσει σε τέτοια ευαίσθητα και επίκαιρα θέματα. Πάντως οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος

στην έρευνα, πιστεύουν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υποστηρίζει την δίγλωσση ένταξη των παιδιών, αγνοώντας σχεδόν ότι τα παιδιά αυτά μιλάνε μία διαφορετική γλώσσα, η χρήση της οποίας από τα ίδια σχεδόν μπαίνει στο περιθώριο μέσα στον προσχολικό χώρο (Γιαγκουνίδης· Λαλούμη-Βιδάλη, 2004).

4.2.4 Η συμβολή της μητρικής γλώσσας

Εάν λοιπόν, συμβεί κάτι τέτοιο σύμφωνα με τους Ferber και Mueller (1976) τότε ενδέχεται να εμποδιστεί σιγά-σιγά η κατανόηση της μητρικής γλώσσας από το αλλοδαπό παιδί, γεγονός που θα δυσκολέψει και την επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς του.

Η διαφορετική αυτή γλώσσα λοιπόν που μιλάει το αλλοδαπό παιδί, εάν χρησιμοποιηθεί στον χώρο του παιδικού σταθμού ή του νηπιαγωγείου, θα το ωφελήσει σε μεγάλο βαθμό στην σχολική του πορεία. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι για να ενταχθεί στην καθημερινότητα του παιδιού μία άλλη γλώσσα χρειάζεται πρώτα το μικρό παιδί να είναι σε θέση να γνωρίζει σε κάποιο καλό βαθμό τουλάχιστον, την πρώτη του γλώσσα-μητρική (Γκότοβος, 2002).

Από αυτήν εξάλλου εξαρτάται και η επιτυχής πορεία των παιδιών αυτών στον σχολικό χώρο και στην σωστή θέση που έχει σε αυτό η μητρική γλώσσα. Κι αυτό γιατί, σε περίπτωση που αυτή δεν υποστηριχθεί -όπως φαίνεται παραπάνω- τότε πιθανότατα τα δίγλωσσα παιδιά να αντιμετωπίσουν διάφορα γλωσσικά, κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα (Γιαγκουνίδης· Λαλούμη-Βιδάλη, 2004).

Η διατήρηση της μητρικής γλώσσας εξάλλου, αποτελεί δικαίωμα των ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετική πολιτισμική κοινότητα και πρέπει να παρουσιάζεται και στους εκπαιδευτικούς χώρους η δυνατότητα διατήρησης της (Γκότοβος, 2002). Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι με το να μην υποστηρίζεται η διατήρηση αυτού του δικαιώματος, σημειώνεται ρατσιστική συμπεριφορά, ενώ όταν θερμαίνεται η προσπάθεια για να υπάρξει η χρήση της μητρικής γλώσσας των αλλοεθνών πληθυσμών έχουμε τότε μια αντιρατσιστική ενέργεια (Baker, 2001).

4.2.5 Οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας επηρεάζουν την ένταξη του αλλοδαπού παιδιού

Ζητούμενο σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου φιλοξενούνται παιδιά από άλλη εθνικότητα είναι η εκπαίδευση που οργανώνεται να έχει θετικά αποτελέσματα για τα

παιδιά αυτά, γεγονός στο οποίο θα συμβάλλει και η εισφορά της κοινότητας (Τσιούμης, 2003).

Ο J. Cummins αναφέρει πως είναι απαραίτητο οι μαθητές από μειονοτικές ομάδες να υποστηριχθούν προκειμένου η σχέση που έχουν με το σχολείο να γίνει καλύτερη. Κάτι τέτοιο μπορεί να πραγματοποιηθεί στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να επιδιώξει την βελτίωση της θέσης της ταυτότητας του παιδιού από την μειονότητα. Σε περιπτώσεις που παρατηρείται συνεργασία της οικογένειας του παιδιού με το σχολείο του έτσι ώστε να βελτιωθεί η εκπαίδευση των παιδιών, τότε οι γονείς αισθάνονται σιγουριά για τα ωφέλιμα στοιχεία που θα αποκομίσουν οι μαθητές και άρα θα υποστήριζαν την όλη κίνηση ξανά (Cummins, 1999).

Είναι γενικά αποδεκτό ότι υπάρχουν δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών: εκείνοι που συμφωνούν με την παραπάνω συνεργασία και εκείνοι που την απορρίπτουν. Σχετικά με την δεύτερη ομάδα, μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στο να βλέπουν με αρνητική όψη μια τέτοια συνεργασία (του σχολείου της οικογένειας και της κοινότητας) σε βαθμό που να τη θεωρούνε επιβλαβή για αυτό που καλούνται να κάνουν. Όσον αφορά την πρώτη περίπτωση εκπαιδευτικών, αυτοί επιδιώκουν την αλληλοβοήθεια σχολείου και οικογένειας ώστε να σημειωθεί πρόοδος των παιδιών (Τσιούμης, 2003).

Από τη στιγμή όμως που θα εμπλακούν στην σύμπραξη αυτοί και οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναμένουν ότι πιθανότατα θα πρέπει στην όλη αυτή διαδικασία να επικοινωνήσουν και με κάποιο μέλος της κοινότητας, προκειμένου να μπορέσει να έρθει σε επαφή με τους γονείς για να βελτιωθεί αυτή η σχέση (Τσιούμης, 2003).

Από την έρευνα που έκανε η Carol Vincent (1995) σχετικά με τις σχέσεις σχολείου, κοινότητας και γονέων των αλλοεθνών παιδιών, διαπίστωσε πως υπάρχουν τρεις κατηγορίες γονέων οι οποίες αναλύονται παρακάτω:

1) Στην πρώτη ομάδα γονέων είναι εκείνοι που βλέπουν με θετικό μάτι την προσπάθεια του σχολείου και που συμμετέχουν ενεργά στις δράσεις του έτσι σε βαθμό που έχουν τη διάθεση να δημιουργήσουν σχέσεις με τους υπεύθυνους για την διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Ο ρόλος τους είναι πολύ ενεργός καθώς, βοηθούν οι ίδιοι τις εργασίες των παιδιών τους και ασχολούνται μαζί τους και στο σπίτι. Ο αριθμός των γονέων που ανήκαν σε αυτήν την κατηγορία όπως παρατηρήθηκε στην έρευνα δεν ήταν μεγάλος, λόγω του ότι ήταν ανύπαρκτες οι συνθήκες συνεργασίας

σχολείου και γονέων και έτσι οι δεύτεροι δεν είχαν την δυνατότητα να συμμετέχουν. Επίσης, αναφέρεται πως οι γονείς που συμμετείχαν σε αυτήν την κατηγορία της έρευνας ήταν λευκοί.

2) Στην επόμενη κατηγορία παρατηρήθηκαν γονείς, σε μικρό πάλι ποσοστό, που δεν έπαιρναν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς πίστευαν ότι αυτή αφορά τους παιδαγωγούς. Αν και δεν θεωρούσαν απαραίτητη την δικιά τους εμπλοκή στις δραστηριότητες του σχολείου, δεν χαρακτηρίζονταν και ως αδιάφοροι για την εξέλιξη των παιδιών τους. Να σημειωθεί, ότι το σχολείο δεν φρόντισε σε ικανοποιητικό βαθμό να δημιουργήσει συνεργασία μαζί τους. Οι ίδιοι οι γονείς έβλεπαν ως δικό τους έργο το να μεταλαμπαδεύσουν ατομικές τους ηθικές αξίες και πολιτισμικά και θρησκευτικά στοιχεία του πολιτισμού τους θέτοντας τα ως τη βάση για την ένταξη των παιδιών τους στην μετέπειτα ενήλικη ζωή. Στην παραπάνω κατηγορία γονέων παρατηρήθηκαν εκείνοι που ανήκαν στην εργατική τάξη.

3) Στην Τρίτη κατηγορία που έδειξε η έρευνα, οι γονείς φάνηκε ότι είχαν ελάχιστη επικοινωνία με το σχολείο, εξαιτίας του ότι ένιωθαν πως το ίδιο δεν τους το επέτρεπε. Έτσι λοιπόν, αν και η επιθυμία τους ήταν να εμπλακούν περισσότερο με την εκπαιδευτική πράξη, ορισμένοι λόγοι που αναγράφονται παρακάτω τους εμπόδιζαν. Πιο συγκεκριμένα μπορεί να μην γνώριζαν και οι ίδιοι τη γλώσσα της χώρας στην οποία βρίσκονταν και να ένιωθαν ανασφάλεια για αυτό μπροστά στους παιδαγωγούς του σχολείου. Επίσης το μεγαλύτερο ποσοστό από αυτούς, είτε είχαν πάρα πολλές δουλειές, είτε είχαν παιδιά σε πολύ μικρή ηλικία χωρίς να υποστηρίζονταν από ανθρώπινο δυναμικό στην φροντίδα τους ή είχαν οικονομικές δυσκολίες ή άλλων ειδών θέματα. Φάνηκε από την έρευνα ότι οι περισσότεροι από αυτούς δεν έκαναν συχνές επισκέψεις στο σχολείο, γεγονός που παρατηρήθηκε και από τους υπόλοιπους γονείς του σχολείου. Πάντως θεωρούσαν ότι δεν ανοίγονταν ο δρόμος από το σχολείο για να υπάρχει η μεταξύ τους επικοινωνία. Οι κυριότεροι αίτιοι γι' αυτήν την κατάσταση φάνηκε ότι ήταν οι παιδαγωγοί (Vincent, 1995).

Στο παραπάνω ζήτημα, αξίζει να σημειωθεί ότι και η οικογένεια έχει την δυνατότητα με τον δικό της τρόπο να συμβάλει στην αγωγή και μάθηση του παιδιού της, το οποίο μεγαλώνει σε συνθήκες διγλωσσίας, με ορισμένες πρακτικές τις οποίες υποστήριζαν οι Kiehlhöfer και Jonekeit (1983). Σύμφωνα με αυτούς, οι οποίοι χαρακτηρίζονται και ως υποστηρικτές της δίγλωσσης αγωγής, οι πρακτικές που μπορούν να ακολουθήσουν οι γονείς αλλά και οι παιδαγωγοί στο σχολικό χώρο

παιδιών που μεγαλώνουν ως δίγλωσσα, είναι δέκα. Παρακάτω θα αναλυθούν οι τρεις από αυτές, ώστε να υπάρξει ομαλή και σωστή ανάπτυξη των παιδιών αυτών.

Αρχικά, πρώτη πρακτική είναι ότι τα παιδιά αυτά χρειάζεται να έχουν την δυνατότητα να μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον όπου τους δίνονται οι δύο γλώσσες ξεχωριστά, δηλαδή να συνδέουν το άκουσμα μιας γλώσσας με ένα συγκεκριμένο πρόσωπο που θα είναι είτε ο πατέρας, είτε η μητέρα. Κάτι τέτοιο υποστήριξε και ο Grammont (1902) με το λεγόμενο «une persone, une langue», σύμφωνα με το οποίο το μικρό παιδί θα πρέπει να ακούει τον κάθε γονιό να μιλάει την μητρική του γλώσσα. Αναφορικά με τις οικογένειες των παιδιών που είναι μετανάστες, αυτό σημαίνει ότι άλλη γλώσσα θα ακούει το παιδί μέσα στο σπίτι και άλλη στο εξωτερικό περιβάλλον. Η χρήση της μεικτής γλώσσας είναι καλό να μην χρησιμοποιείται καθώς το παιδί μπορεί να μπερδευτεί. Όταν το παιδί λοιπόν, ακούει την κάθε γλώσσα από ένα συγκεκριμένο πρόσωπο, θα είναι και σε θέση να κατανοεί ότι πρόκειται για δύο διαφορετικές γλώσσες και θα μπορέσει να τις ενστερνιστεί με πιο ήπιο τρόπο (Kielhöfer· Jonekeit, 1983).

Επιπλέον είναι μεγίστης σημασίας σύμφωνα με τη δεύτερη πρακτική, να παρουσιάζονται στο παιδί οι δύο διαφορετικές γλώσσες με τον ίδιο βαθμό αγάπης, φροντίδας και με την ίδια προσοχή. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως στο παιδί που μεγαλώνει ως δίγλωσσο, οφείλουν οι γονείς να του δίνουν τη δυνατότητα να έρχεται σε επαφή με την γλώσσα την οποία χρησιμοποιεί η μειονότητα καθώς επίσης και η ασθενής γλώσσα αυτή να μπορέσει να γίνει και γλώσσα των περισσότερων (Kielhöfer· Jonekeit, 1983). Για να μπορέσει να υποστηριχθεί η παραπάνω άποψη δύνονται οι παρακάτω συμβουλές:

- ❖ Να οργανώνονται τακτικές επισκέψεις στην χώρα στην οποία μιλάνε την μία από τις δύο γλώσσες.
- ❖ Να μπορεί το παιδί μέσα από διάφορες περιστάσεις (π.χ. εκδηλώσεων και γιορτών), να ακούει την μητρική του γλώσσα από ανθρώπους που την μιλάνε.
- ❖ Να δίνεται η δυνατότητα στο μικρό παιδί να ακούει στην μητρική του γλώσσα ποικίλες παιδικές ιστορίες, διάφορα τραγούδια καθώς και να παρακολουθεί παιδικές ταινίες (Berkermeier, 1997).

Σημαντικό σημείο είναι το να αισθάνεται το παιδί ευχάριστα απέναντι σε κάθε γλώσσα που ακούει στην καθημερινότητά του.

Σχετικά με την τρίτη πρακτική, αυτή βασίζεται σε αυτό που μόλις διατυπώθηκε παραπάνω. Τα παιδιά που ανήκουν στην μεταναστευτική μειονότητα,

λόγω της διαφορετικής τους γλώσσας από την χώρα υποδοχής, αισθάνονται ότι διαφέρουν από τους υπόλοιπους συνομήλικους τους. Το αποτέλεσμα είναι να αντιμετωπίζουν τη διγλωσσία με φόβο, επιφύλαξη και άρνηση, εξαιτίας του οποίου πολλές φορές δεν χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα μπροστά σε τρίτους για να μην αισθανθούν άβολα. Αυτή η θέση των παιδιών όσον αφορά τη διγλωσσία, επηρεάζει σαφώς και όλη την εξέλιξή του (Kielhöfer· Jonekeit, 1983).

4.3 Μορφές Επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδαγωγών

4.3.1 Η ανάγκη για συνεργασία

Είναι γενικά αποδεκτό ότι σε πολλά ζητήματα, όπως είναι και αυτό της εκπαίδευσης των παιδιών, είτε μονόγλωσσων είτε δίγλωσσων είναι απαραίτητη η ύπαρξη της συνεργασίας των γονέων με τους παιδαγωγούς, ώστε να υπάρξουν οφέλη στην όλη πορεία των παιδιών. Την παραπάνω άποψη έχουν εκφράσει κατά καιρούς πολλές ομάδες ανθρώπων, όπως θα γίνει λόγος στη συνέχεια.

Πιο συγκεκριμένα όπως αναφέρεται και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, επισημαίνεται η σημαντικότητα της συνεργασίας γονέων και παιδαγωγών προκειμένου να αναπτυχθούν οι παιδαγωγικές διαδικασίες στον προσχολικό χώρο με θετικά αποτελέσματα, τονίζοντας πάντως σε κάποιο σημείο ότι κάτι τέτοιο «δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση» (ΔΕΠΣ, 2003, σελ.18).

Όπως υποστηρίχθηκε από πολλές ευρωπαϊκές χώρες στο πρώτο Συμπόσιο του συμβουλίου της Ευρώπης για την προσχολική ηλικία, το οποίο πραγματοποιήθηκε στην Βενετία το 1971: «Η βασική αρχή της απαραίτητης σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας πρέπει να εφαρμόζεται με διαφορετικούς τρόπους και κάτω από διαφορετικές συνθήκες σύμφωνα με τις τοπικές ιδιαιτερότητες. Επίσης πρέπει να ληφθούν και κατάλληλα μέτρα τα οποία θα βοηθήσουν ώστε η συνεργασία γονέων και δασκάλων να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα» (Λαλούμη- Βιδάλη, 2012, σελ 34).

Ενεργός επικοινωνία, συμβουλευτική και συνεργασία μεταξύ παιδαγωγών και γονέων είναι το κλειδί που εξασφαλίζει ότι η μάθηση του παιδιού δεν τμηματοποιείται αλλά συνεχίζεται και αφομοιώνεται (Woodhead, 1979).

Σε άλλο έτος, ο B. Blomm (1964), τόνισε το πόσο σημαντική είναι η θέση των γονέων στις δραστηριότητες του προσχολικού χώρου, καθώς και ότι αποτελούν τους πρωταρχικούς εκπαιδευτές του.

Ακόμα μια τέτοια συνεργασία θα μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στο παιδί, μέσω των γονέων, οι οποίοι είναι οι ιδανικότεροι για να δώσουν πολύτιμα στοιχεία για την προσωπικότητα, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού τους αλλά και για να προσδιορίσουν στους παιδαγωγούς τι είδους καταστάσεις έχουν ζήσει τα παιδιά στο ευρύτερό τους περιβάλλον μέχρι εκείνη τη στιγμή της ζωής τους. Όταν μάλιστα, το παιδί αυτό, έχει έρθει από μία άλλη χώρα και συμμετέχει στις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στα πλαίσια του προσχολικού χώρου και νιώθει αποξενωμένο, τότε οι παιδαγωγοί θα μπορούν μέσω της παραπάνω συνεργασίας να ενημερωθούν για τέτοιου είδους αλλά και άλλες σημαντικές πληροφορίες (Λαλούμη-Βιδάλη, 2012).

Η σπουδαιότητα λοιπόν των σχέσεων γονέων και παιδαγωγών διατυπώνονται στην φράση του J. Cummins (1999, p. 21): «Οι ανθρώπινες σχέσεις βρίσκονται στην καρδιά της σχολικής πρακτικής».

Μετά από όσα υποστηρίχθηκαν, κρίνεται αναγκαίο παρακάτω να αναλυθεί το πώς θα μπορούσε να γίνει εφικτή μια τέτοια συνεργασία.

Προκειμένου να υπάρξει αυτή η συνεργασία, προϋποθέτονται ορισμένες μορφές επικοινωνίας μέσα από τις οποίες θα επιδιωχθεί να λυθούν ποικίλα θέματα που θα επιζητούν επίλυση από μεριάς παιδαγωγών με την βοήθεια πάντα των γονέων. Πιο συγκεκριμένα, οι μορφές αυτές που χαρακτηρίζονται ως «παραδοσιακές», είναι οι παρακάτω:

- 1) η γραπτή επικοινωνία
- 2) η προσωπική επικοινωνία
- 3) οι ομαδικές συναντήσεις
- 4) η τηλεφωνική επικοινωνία (Λαλούμη- Βιδάλη, 2012).

4.3.2 Η γραπτή επικοινωνία

Σχετικά με την **γραπτή επικοινωνία** ανάμεσα στους γονείς και τους παιδαγωγούς αυτή γενικά είναι σεβαστή τόσο από τους γονείς όσο και τους παιδαγωγούς και εξυπηρετεί στις ακόλουθες περιπτώσεις. Όταν υπάρχει η ανάγκη για ενημέρωση προς τους γονείς σε διάφορα θέματα (τρόποι επικοινωνίας του παιδιού με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, το πώς παίρνει μέρος σε διάφορες δραστηριότητες κ.ά.), κάτι τέτοιο γίνεται μέσω κάποιου γράμματος που θα έχει ως παραλήπτες τους γονείς του παιδιού. Ακόμα, όταν το προσωπικό του σχολείου θέλει να ενημερώσει τους γονείς για ορισμένες πληροφορίες που είναι πολύ ωφέλιμες και αφορούν την λειτουργία του

Παιδικού Σταθμού, τότε τους δίνει τα λεγόμενα πληροφοριακά φυλλάδια, τα οποία έχουν υψίστη σημασία για τους γονείς, όταν οι τελευταίοι πρόκειται να στείλουν για πρώτη φορά το παιδί τους στον παιδικό σταθμό ή το νηπιαγωγείο (Λαλούμη- Βιδάλη, 2012).

Εδώ να σημειωθεί ότι όσον αφορά τους γονείς των δίγλωσσων παιδιών καλό θα είναι στην όλη προσπάθεια, για να επιτευχθεί σωστή επικοινωνία με τους παιδαγωγούς, να υπάρξει μέριμνα, ώστε να λάβουν το παραπάνω γράμμα ή έντυπο γραμμένο στην γλώσσα της χώρας προέλευσής τους, προκειμένου να γίνει κατανοητό το νόημα του από τους γονείς του παιδιού (Λαλούμη- Βιδάλη, 2012).

4.3.3 Η προσωπική επικοινωνία

Όσον αφορά την **προσωπική επικοινωνία**, ανάμεσα στους γονείς και τους παιδαγωγούς, αυτή πραγματοποιείται στη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς και αποτελεί πολύ σημαντικό σημείο για την σωστή συνεργασία των παραπάνω.

Αναλυτικότερα, αυτή η μορφή επικοινωνίας προσφέρει τα ακόλουθα θετικά σημεία:

1. Οι γονείς νιώθουν ικανοποίηση από την συνεχή απασχόληση των παιδαγωγών με τα ζητήματα του παιδιού τους.
2. Τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά επιδιώκουν να υπάρξουν καλύτερα αποτελέσματα.
3. Αν οι γονείς το επιθυμούν, μπορεί να υπάρξουν δυνατότητες για την οργάνωση διάφορων νέων δραστηριοτήτων στις οποίες σαφώς θα συμμετέχουν.
4. Υπάρχει συνεχής επικοινωνία και πάρα πολλές ευκαιρίες για συζήτηση θεμάτων που αφορούν και τις δύο πλευρές, όπως θέματα αγωγής και χρήσιμες συμβουλές (Λαλούμη- Βιδάλη, 2012).

4.3.4 Οι ομαδικές συναντήσεις

Οι **ομαδικές συναντήσεις** πάλι γονέων και παιδαγωγών αναπτύσσουν τις καλές σχέσεις μεταξύ τους και οργανώνονται από τους δεύτερους για διάφορους λόγους. Μπορεί λοιπόν να γίνεται για να κοινωνικοποιηθούν οι γονείς των παιδιών μεταξύ τους, να ανταλλάξουν γνώμες για κοινά τους θέματα. Ακόμα μέσα από αυτές οι γονείς θα έχουν την ευκαιρία να ρωτήσουν και να πάρουν απαντήσεις σε θέματα που τους αφορούν σε σχέση με την προφορική ανάπτυξη των παιδιών τους, το πώς θα λύσουν θέματα συμπεριφοράς τους στο σπίτι και τι είδους παιδαγωγικό υλικό να τους

αγοράσουν. Για λόγους ενημερωτικούς σχετικά με το πρόγραμμα του παιδικού οι ομαδικές συναντήσεις γίνονται στην αρχή της χρονιάς (Λαλούμη- Βιδάλη, 2012).

4.3.5 Η τηλεφωνική επικοινωνία

Η **τηλεφωνική επικοινωνία** χρησιμοποιείται για έκτακτους λόγους και δεν αποτελεί συχνό μέσο επικοινωνίας. Από την μεριά των γονέων η μορφή αυτή επικοινωνίας είναι προσιτή σε περιπτώσεις που οι ίδιοι τους δεν έχουν την ευκαιρία να συναντήσουν αυτοπροσώπως το παιδαγωγικό προσωπικό του Παιδικού Σταθμού, εξαιτίας ίσως κάποιων εργασιακών τους υποχρεώσεων. Για τους βρεφονηπιοκόμους και τους νηπιαγωγούς πάλι, η τηλεφωνική επικοινωνία είναι η λύση σε ειδικές καταστάσεις ή όταν θέλουν να διευκρινιστούν ορισμένα θέματα (Λαλούμη- Βιδάλη, 2012).

Συμπέρασμα

Στην παρούσα εργασία έγινε μια προσπάθεια προσέγγισης του μεταναστευτικού φαινομένου και του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά των μεταναστών εντάσσονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα μέσω της έννοιας της διαπολιτισμικότητας. Η μετανάστευση ως κοινωνικό φαινόμενο χωρίζεται σε εξωτερική ή εσωτερική και παράνομη ή νόμιμη ανάλογα με το αν οι μετανάστες κατευθύνονται στο εσωτερικό της χώρας από την οποία κατάγονται ή εκτός των συνόρων της και με το εάν η μετακίνηση αυτή δικαιολογείται από τους πολίτες της χώρας προορισμού ή όχι. Πάνω από 150 εκ. άνθρωποι σήμερα ζουν ως μετανάστες αθούμενοι κυρίως από οικονομικούς λόγους αλλά και από αιτίες που άπτονται των πολιτικών συνθηκών στις χώρες τους.

Τα διάφορα μεταναστευτικά ρεύματα εντείνονται ή υποχωρούν ανάλογα με τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της κάθε εποχής και παρουσιάζονται ήδη από την εμφάνιση του ανθρώπου στον πλανήτη. Παρά τις όποιες προσπάθειες καταστολής τους, δεν υπάρχει τρόπος να αντιμετωπισθεί η πιεστική τάση των ανθρώπων για μετεγκατάσταση σε περιοχές όπου πιστεύουν ότι θα ζήσουν καλύτερα ούτε να περιορισθεί η επιθυμία τους για επανένωση των οικογενειών τους. Εξαιτίας όμως των μεταβολών και της προόδου που υπήρξε στα μέσα επικοινωνίας και μαζικής μεταφοράς στα τέλη του 20ου αιώνα, αλλά και της παγκοσμιοποιημένης κίνησης των κεφαλαίων, η μετανάστευση σήμερα διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό από αυτό που ήταν στους προηγούμενους αιώνες. Εντούτοις οι μετανάστες κατά την περίοδο εγκατάστασής τους στις νέες τους πατρίδες αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα προσαρμογής, τα οποία προέρχονται κυρίως από την ανάγκη συνύπαρξης με ανθρώπους που διαθέτουν διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο. Αυτό δημιουργεί το φαινόμενο του «επιπολιτισμού» το οποίο έχει να κάνει με τις μεταβολές που επέρχονται στην κοινωνική συμπεριφορά των ανθρώπων, τόσο της ομάδας που μεταναστεύει όσο και εκείνης που (με ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια) τους υποδέχεται.

Με στόχο την ακώλυτη ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο, η Ελληνική Πολιτεία έχει προκρίνει την ένταξη του Εκπαιδευτικού Συστήματος στα πλαίσια της Διαπολιτισμικότητας. Πρόκειται για το εκπαιδευτικό μοντέλο που επιτρέπει την διαλεκτική σχέση και τη συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων. Το νομοθετικό πλαίσιο την τελευταία δεκαετία έχει αναμορφωθεί, ώστε να επιτρέπει τις διαπολιτισμικές παρεμβάσεις, ωστόσο υπάρχουν

σημαντικές δυσκολίες και καθυστερήσεις στην εφαρμογή του. Θεωρούμε πως απαιτείται αρκετός χρόνος ακόμη μέχρι η ελληνική κοινωνία να βρει εκ νέου τις ισορροπίες που χρειάζονται, ώστε με αφετηρία την αλληλοκατανόηση και τον αλληλοσεβασμό να προχωρήσει προς ένα μέλλον που θα είναι –ούτως ή άλλως - πολύ διαφορετικό από αυτό στο οποίο μεγάλωσαν οι προηγούμενες γενιές.

Όλη αυτή η αντιμετώπιση που δέχονται τα αλλοδαπά παιδιά γίνεται ιδιαίτερα αντιληπτή μέσα από τα συστήματα εκπαίδευσης που έχει κάθε χώρα. Καμία χώρα μέχρι στιγμής δεν έχει νομοθετήσει ένα σύστημα εκπαίδευσης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της διαπολιτισμικότητας, παρά συνεχίζουν να παραγκωνίζουν το θέμα της ετερότητας στις εκπαιδευτικές βαθμίδες και ιδιαίτερα στην προσχολική βαθμίδα. Αναφερόμαστε ιδιαίτερα στην προσχολική βαθμίδα, διότι οι πρώιμες εμπειρίες που έχει ένα παιδί είναι πολύ σημαντικές για την υγιή του ανάπτυξη. Τα παιδιά ήδη από την ηλικία των 2 ετών αρχίζουν να ψάχνουν την ταυτότητά τους και να καταλαβαίνουν τους άλλους. Η εμφάνιση των διάφορων μορφών ετερότητας από την προσχολική κιόλας ηλικία δείχνει την σοβαρότητα αυτού του φαινομένου ήδη από τις μικρές ηλικίες. Το φαινόμενο αυτό χρειάζεται έγκυρη αντιμετώπιση τόσο από το περιβάλλον του σχολείου όσο και από το περιβάλλον της οικογένειας κάθε παιδιού. Η οικογένεια και ειδικότερα οι γονείς είναι ο πυρήνας μετάδοσης αξιών, στερεοτυπικών αντιλήψεων, προτύπων κ.α., όπου το παιδί δέχεται για πρώτη φορά αμέσως μετά την γέννησή του. Λόγω της άμεσης επιρροής που ασκεί το οικογενειακό περιβάλλον στο παιδί θα ήταν ωφέλιμο να ξεκινήσει η εξάλειψη της ετερότητας αρχικά από αυτόν τον φορέα αγωγής σε συνεργασία με το σχολείο. Η αποδοχή της κάθε μορφής ετερότητας αποτελεί στοιχείο πολιτισμού όπου οι άνθρωποι ανεξαρτήτως ηλικίας, θρησκευτικών πιστεύω, χρώματος κ.α. θα πρέπει να σέβονται και να στοχεύουν στην ομαλή συνύπαρξη τους μέσα στην κοινωνία.

Έτσι, λοιπόν, θα πρέπει να υπάρξει ένα κοινό εκπαιδευτικό διαπολιτισμικό σύστημα για όλες τις χώρες. Το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας κάθε χώρας θα πρέπει να διαθέτει κονδύλια, τα οποία θα είναι αποκλειστικά για την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών. Θα πρέπει οι παιδαγωγοί να είναι καταρτισμένοι, ώστε να μπορούν να βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και να βοηθούν τα παιδιά να μην ξεχάσουν τις ρίζες τους και τον πολιτισμό τους. Πάρα πολύ σημαντική είναι και η συμμετοχή των γονέων σε καθημερινή βάση στο σχολείο, καθώς επιδρά θετικά στην ψυχολογία των παιδιών, αλλά και οι ίδιοι νιώθουν καλύτερα όταν είναι δίπλα στα παιδιά τους και υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους. Ακόμη τα ίδια τα σχολεία

θα πρέπει να πρεσβεύουν αρχές, όπως τον σεβασμό, την αλληλεγγύη, την ειρήνη, την κατανόηση, την αλληλοβοήθεια και την αποδοχή, ώστε όλα τα παιδιά να μπορέσουν να γίνουν αποδεκτά και ενεργά μέλη της κάθε χώρας, γιατί πρέπει να είμαστε ίσοι και δίκαιοι απέναντι στους άλλους.

Πρέπει να δίνουμε ευκαιρίες και όχι να κρίνουμε αμέσως από την εξωτερική εμφάνιση του άλλου, γιατί με αυτήν γεννήθηκε, αλλά πρέπει να τον κρίνουμε για τον χαρακτήρα του και γι' αυτό που έφτιαξε στην πορεία. Όλοι είμαστε άνθρωποι και έχουμε δικαιώματα ανεξαρτήτως φυλής, εθνικότητας, χρώματος, γλώσσας, κουλτούρας, θρησκείας και πολιτισμού. Ο καθένας είναι ένας και μοναδικός. Και είναι τόσο σπουδαίος και σημαντικός όσο και οι άλλοι.

Στα διαπολιτισμικά σχολεία παρατηρείται εδώ και πολλές δεκαετίες το φαινόμενο της διγλωσσίας, το οποίο τείνει να γίνεται ιδιαίτερα συζητήσιμο στις μέρες μας. Ο λόγος είναι ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός αλλοδαπών παιδιών που μπαίνουν στον χώρο των σχολικών και προσχολικών ιδρυμάτων, όπως είναι φυσικό αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας με τους υπόλοιπους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς τους. Με αποτέλεσμα να αποξενώνονται ειδικά όταν έχουν μεταναστεύσει πρόσφατα από την χώρα καταγωγής τους και δεν έχουν προλάβει να μάθουν την γλώσσα του σχολείου.

Οι ενέργειες λοιπόν των εκπαιδευτικών ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά να μπορέσουν να επικοινωνήσουν είναι ποικίλες. Στους προσχολικούς χώρους βέβαια όπως είναι οι παιδικοί σταθμοί και τα νηπιαγωγεία κρίνεται απαραίτητο αυτές να περιλαμβάνουν παιγνιώδεις δραστηριότητες οι οποίες αποτελούν άλλωστε τον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί μαθαίνει και κοινωνικοποιείται. Τα αλλοδαπά παιδιά βέβαια για να μπορέσουν να μάθουν την γλώσσα των γηγενών κατοίκων χρειάζεται να γνωρίζουν σωστά την μητρική τους γλώσσα, την χρήση της οποίας δεν θα πρέπει να εμποδίζουν οι παιδαγωγοί επειδή έτσι το δίγλωσσο παιδί θα δυσκολευτεί στην πρόοδό του αλλά και θα κινδυνεύει να την ξεχάσει στην προσπάθειά του να μάθει την καινούργια γι' αυτό. Κάτι τέτοιο όμως μόνο θετικό δεν είναι καθώς η διατήρηση της μητρικής γλώσσας του κάθε ανθρώπου αποτελεί ξεκάθαρα ένα ανθρώπινο δικαίωμα.

Κρίνεται, λοιπόν, σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ενημερωθούν για τα οφέλη που «κρύβει» η χρήση της μητρικής γλώσσας από τα δίγλωσσα παιδιά χρησιμοποιώντας κατάλληλες μορφές επικοινωνίας και σε συνεργασία πάντα μαζί με τους γονείς, να προσπαθήσουν να βοηθήσουν το παιδί. Όλες αυτές οι ενέργειες θα έχουν ως αποτέλεσμα τα παιδιά να εξοικειωθεί, να μάθει την ξένη γλώσσα που

ακούει στο σχολείο και να νιώσει οικεία με τα υπόλοιπα παιδιά του παιδικού σταθμού.

Τέλος, η επίλυση των διαπολιτισμικών θεμάτων δεν στηρίζεται μόνο στις παραπάνω ενέργειες, αλλά σημαντικό ρόλο έχει η στάση των αρμόδιων φορέων, των εκπαιδευτικών, των γονέων ώστε να μειωθούν τέτοιου είδους φαινόμενα. Ο γνώμονας άλλωστε για όλα, είναι ότι οργανώνεται να γίνεται με αγάπη και πάντα για το καλό των παιδιών.



Σιαφαρίκα, Ε. (2014). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Διεθνούς Κέντρου Ολυμπιακής Εκεχειρίας και της Unicef “Εγώ κι εσύ μαζί για έναν κόσμο ειρηνικό χωρίς βία και ρατσισμό”. [electronic print] Διαθέσιμο στο: <http://agwgi-ygeias.blogspot.gr/2014/04/unicef.html> [Έγινε πρόσβαση στις 17 Ιανουαρίου 2017].

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Appel, R. & Muysken, P. (1992). *Language Contact and Bilingualism*. London, Amsterdam University Press.

Baldwin- Edwards, M. (2002). «Immigration and the Welfare State: A European Challenge to American Mythology». *MMO*, (4), 41-43.

Baldwin- Edwards, M. & Safilios- Rothschild, C. (1999). «Immigration and Unemployment in Greece: Perceptions and Realities». *South European Society & Politics*, 4 (3), 206-221.

Berkemeier, A. (1997). *Kognitive Prozesse beim Zweitschifterwerb. Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch bilingualer Kinder im Deutschen*. Frankfurt am Main, Peter Lang.

Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Bloom, B.S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York, Wiley & Sons.

Castles, S & Miller M. J. (1998). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. London, Macmillan.

Cavounidis, J. (2004). Migration to Greece from the Balkans. *South Eastern Journal of Economics*, 2 (1), 35-59.

Conklin, N.F. & Lourie, M. (1983). *A host of tongues: Language Communities in the U. S.* New York, Free Press.

Cummins, J. (1991). Interdependence of first - and second - language proficiency in bilingual children. In E. Bialystock (ed.). *Language processing in bilingual children*. Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Darcy, N.T. (1953). A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence. *Journal of Genetic Psychology*, 82 (1), 21-57.

- Essinger, H. (1990). Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *Die Bruecke*, **52**, 22 – 31.
- Essinger, H. (1988) «Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften». In G. Pommerin (eds.). *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*. Frankfurt.
- Essinger, H. & Kula, O.B. (1987). *Pädagogik als interkultureller Prozess. Beiträge zu einer Theorie interkultureller Pädagogik*. Felsberg, Migro-Verlag.
- Ferber, B. & Mueller, H. (1976). Probleme einer gemeisname Erziehung deutscher und auslaendischer Vorschulkinder. Diplomarbeit. Berlin.
- Filtzinger, O. & Johann, E. (1992). *Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich*. Koblenz, Schriften des European Centre for Community Education.
- Grammont, M. (1902). Observations sur le language enfants. In D. Barbelenet, G. Dottin, R. Gauthiot, M. Grammont, A. Laronde, M. Niedermann & J. Vendryes (eds.). *Mélanges linguistiques offerts a M. Antoine Meillet par ses eleves*. Paris, Klincksieck.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge Mass, Harvard University Press.
- Harley, B. (1986). *Age in Second Language Acquisition*. Clevedon, Mytilingual Matters.
- Hoff-Ginsberg, E. (1988). Function and structure in maternal speech: Their relation to the child's development of syntax. *Developmental Psychology*, **22**, 155–163.
- Hudelson, S. (1994). Literacy development of second language children. In F. Cenese (ed.). *Educating second language children: The whole childe, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hymes, D.H. (1975). 'Pre-war Prague School and post-war American anthropological linguistics'. In E. Koerner (ed.). *The transformational- generative paradigm and modern linguistic theory*. Amsterdam, John Benjamin's.
- Kielhöfer, B. & Jonekeit, S. (1983). *Zweisprachige Kindererziehung*. Tubingen Germany: Stauffenberg – Verlag.

- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, Longman.
- Laurie, S. (1890). *Lectures on language and linguistic method in school*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lawton, J. (1992). "Building on bilingualism: Issues of access and assessment in the curriculum". In P. Pinsent (ed.). *Language, Culture and Young Children*. London, David Fulton.
- Lucas, I., Henze, R. & Donato, R. (1990). Promoting the success of Latino language - Minority students: An exploratory study of six High Schools. *Harvard Educational Review*, **60** (3), 315-340.
- Mackey, W.F. (1967). *Bilingualism as a Word Problem*. Canada, Harvest House.
- Malave, L. & Duquette, G. (1990). *Language, culture and cognition*. Clevedon, Multilingual.
- McLaughlin, B. (1978). *Second Language Acquisition in Childhood*. N.J., L. Erlbaum.
- McLaughlin, B. (1984). "Early bilingualism: Methodological and theoretical issues". In M. Paradis & Y. Lebrun (eds.). *Early bilingualism and child development*. Lisse, The Netherlands, Swets & Zeitlinger B. V.
- Miller, K., (1992). "Guidelines for helping non – English speaking children to adjust and communicate". In B. Neugebauer (ed.). *Alike and Different: Exploring our Humanity with young children*. Washington D.C., National Association for the Education of young Children.
- Morgan, R. (1992). "Distinctive voices: developing oral language in multilingual classrooms". In P. Pinsent (ed.). *Language Culture and Young Children*. London, David Foulton in association with the Roehampton Institute.
- Nanez, J.E., Padilla, R.V. & Lopez-Maez, B. (1992). Bilinguality, intelligence, and cognitive information processing. In R.V. Padilla, & A.H. Benavides (eds.). *Critical Perspectives on Bilingual Education Research*. Tempe, AZ, Bilingual Press.

- Nelde, H.H. (1991). Research on Language Conflict. In AMMON, U. et al. (eds.). *Soziolinguistik/ Sociolinguistics*. New York, de Gruyter.
- Ramsey, P. (1987). *Teaching and Learning in a Diverse World: Multicultural Education for Young Children*. New York, Teachers College Press.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford, Basil Blackwell.
- Sharpe, P. (1994). A study of some of the environmental features found to be conducive to the bilingual development of pre-school children in Singapore. *Early Child Development and Care*, **98**, 59-72.
- Singleton, D. (1989). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Siraj-Blatchford, I. (1995). *The Early Years, Laying the Foundations for Racial Equality*. London, Trentham Books.
- Skourtou, E., Kourtis Kazoullis, V. & Cummins J. (2006). Designing Virtual Learning Environments for Academic Language Development. In Weiss, J., Nolan, J. & Trifonas, P. (eds.). *International Handbook of Virtual Learning Environments*. 2 Vols. Norwell MA, Springer.
- Skutnabb- Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund, Liber laromedel.
- Skutnabb- Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon UK, Multilingual Matters.
- Swain, M.K. (1972). *Bilingualism as a first Language*. Ph.D. dissertation, University of California.
- Toulasiewicz, W. & Adams, T. (1998). *Teaching the mother Tongue in a Multilingual Europe*. London, Cassell.
- Turney, K. & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, **102** (4), 257-271.
- Vincent, C. (1995). "School, community and ethnic minority parents". In Tomlinson S. and M. Craft (eds.). *Ethnic Relations and Schooling*. London, Athlone Press.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: findings and problems*. New York, Linguistic circle of New York.

White, B. L. (1995). *The first three years of life*. New York, Simon & Schuster.

Woodhead, M. (1979). *Pre-school Education in Western Europe: Issues, Policies and Trends*. London, Longman.

Ελληνόγλωσση

Αζέζ, Κλ. (1999). *Το Παιδί ανάμεσα σε δύο Γλώσσες*. Αθήνα, Πόλις.

Aluffi Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον* (Μτφρ. Τζουλιάνη, Μ., Επιμ. Γκόβαρης, Χ.). 1^η έκδοση. Αθήνα, Ατραπός.

Αμήρα, Α. (1980). “Κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά και κίνητρα μεταναστεύσεως των Ελλήνων επιστημόνων που επαναπατρίστηκαν την περίοδο 1960- 1971”. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, (39-40), 225-240.

Αμίτσης, Γ. & Λαζαρίδη, Γ. (2001). “Οι πολιτικές ρυθμίσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα”. Στο Γ. Αμίτσης & Γ. Λαζαρίδη (επιμ.). *Νομικές και Κοινωνικοπολιτικές Διαστάσεις της Μετανάστευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα, Παπαζήσης.

Αμπλιανίτη, Α. (2004). *Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και πολυπολιτισμική παιδεία*. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Αναγνώστου, Π., Grigorof, A., & Αντύπας, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Σύγχρονη Εκπαιδευτική Πολιτική ως μοχλός κοινωνικής ανάπτυξης*. (POSTER). Στο: *ΕΣΔΟ*. Σέρρες 16-18 Σεπτεμβρίου 2011, 292-300.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (Μτφρ. Αλεξανδροπούλου, Α., Επιμ. Δαμανάκης, Μ.). Αθήνα, Gutenberg.

Βγενόπουλος, Κ. (1998). *Πρόσφυγες και μετανάστες στην ελληνική αγορά εργασίας*. Αθήνα, ΕΚΕΜ.

Βεΐκου, Μ. (2001). “Μετανάστευση και πρακτικές ένταξης. Μια «εκ των έσω» αποτίμηση της σύγχρονης Ελληνικής και Ιταλικής κοινωνικής πραγματικότητα”. Στο

Γ. Αμίτσης & Γ. Λαζαρίδη (επιμ.). *Νομικές και Κοινωνικοπολιτικές Διαστάσεις της Μετανάστευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα, Παπαζήσης.

Βερυκοκάκη, Ε. (2010). Η πολιτισμική ετερότητα στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο και στον οδηγό νηπιαγωγού. *Μεταπτυχιακή διατριβή*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κρήτη.

Βίτσου, Μ. & Αγτζίδου, Α. (2008). Persona dolls: Ο αντισταθμιστικός ρόλος τους κατά των διακρίσεων. Στο Δ.-Μ. Κακανά & Γ. Σιμούλη (επιμ.). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*. 1^η έκδοση. Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Gutenberg.

Γιαγκουνίδης, Π. & Λαλούμη- Βιδάλη, Ε. (2004). «Απόψεις εκπαιδευτικών παιδικών σταθμών-νηπιαγωγείων για τη γλωσσική διαφορετικότητα». *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, (68-69), 61-66.

Γιακουμάκη, Β., Γκόβαρης, Χ., Καλδή, Σ., Μήτση, Α., Μήτσης, Ν., Μπενέκος, Δ., Σδρόλιας, Κ.Α. & Τριανταφυλλίδης, Τ.Α. (2007). *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Βόλος, ΕΠΤΑΛΟΦΟΣ.

Γκότοβος, Α.Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α.Γ. (2014). *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο σχολικό Περιβάλλον: Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη.

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Μτφρ. Αργύρη Σ., Επιμ. Σκούρτου Ε.). Αθήνα, Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1983). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. *Τα Εκπαιδευτικά*, **16**, 75-87.

- Δαμανάκης, Μ. (1995). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α., Μιχάλης, Α., Μυλωνάς, Κ., Σπανός, Γ. & Φουντοπούλου, Μ-Ζ. (2002). *Γλωσσική επάρκεια: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα, Γρηγόρη.
- (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων των σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης 2003*. ΥΑ 2017β/Γ2, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003. Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο.
- Δημητρίου- Χατζηνεοφύτου, Λ. (2012). *Τα 6 πρώτα χρόνια της ζωής*. Αθήνα, Πεδίο.
- European Intercultural Workplace (EIW) (2007). *Εκπαίδευση μια συγκριτική μελέτη των πρακτικών στους χώρους εργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης σε 10 ευρωπαϊκές χώρες*. Education and Culture, Leonardo da Vinci.
- Feldman, R. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα, Gutenberg.
- Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ) (2007). *Το ψυχοκοινωνικό προφίλ του μετανάστη και η ένταξή του*. Αθήνα, European Profiles.
- Καβουνίδη, Τ., Πολύζου, Ν., Αλτζιζόγλου, Ν., Αβραμίδη, Τ., Μαυρομμάτης, Γ. & Γιαννίτσας, Δ. (2006). *Πολιτικές Ένταξης των Μεταναστών: Η Ευρωπαϊκή Εμπειρία*. Αθήνα, Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής.
- Κακοκέφαλου, Θ. & Φωκά, Μ. (2015). *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Η οπτική των γονέων*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Καναβάκης, Μ. (1997). *Εισαγωγή στην κοινωνική παιδαγωγική*. Τόμος 1ος, Θεσσαλονίκη, Leader Books.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Καρανικόλα, Ζ.Α. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό νομικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Κατσορίδας, Δ. & Καψάλης, Α. (2003α). “Η σύγχρονη ελληνική μεταναστευτική πολιτική: περιεχόμενο και αποτελέσματα”. *Τετράδια του ΙΝΕ*, (24), 13-33.

Κατσορίδας, Δ. & Καψάλης, Α. (2003β). «Οι νέες προκλήσεις της Ευρωπαϊκής Μεταναστευτικής Πολιτικής». Αθήνα, ΙΝΕ-ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ.

Κοντογιάννη, Δ. & Οικονομίδης, Β. (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση-Hellenic Journal of Research in Education*, **2**, 117-144. Διαθέσιμο στο: <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8838> [Έγινε πρόσβαση στις 10 Σεπτεμβρίου 2016].

Κοντογιάννη, Χ. (1994). «Κοινωνικά και οικογενειακά προβλήματα των μεταναστών». Στο Χρ Θεοδωρόπουλο & Α. Συκιώτου (επιμ.). *Η προστασία των δικαιωμάτων των μεταναστών εργατών και των οικογενειών τους: Η διεθνής και η εθνική διάσταση*. Αθήνα, Βιβλιοπωλείο της «Εστίας».

Κοσμέτος, Ε.Ι. (2012). Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Η πρόταση του «Προγράμματος Μελίνα». Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Κουτονίδου, Α. (2009). Η Διαπολιτισμική προσέγγιση στην Προσχολική Εκπαίδευση μέσα από τα Διεθνή Συνέδρια του Κ.Ε.Δ.Ε.Κ. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Κρον, F.W. (2005). Για μια διευρυμένη κατανόηση της γλωσσικής συνειδητοποίησης (Μτφρ. Γκόβαρης, Χ.). *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, **1**, 76-77.

Κυρίδης, Α. (1996). *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη.

Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (2004). *Ανθρώπινες Σχέσεις και Επικοινωνία στην Προσχολική Εκπαίδευση, από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη, Σύγχρονες Εκδόσεις.

Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (2012). *Ανθρώπινες σχέσεις & επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη, Σύγχρονες Εκδόσεις.

Λελούδα, Α. (2016). Βιωματικές δραστηριότητες ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Λιάκου, Ε. (2009). Ο ρόλος της Μουσειακής Εκπαίδευσης μέσα από το πλαίσιο των Πολιτισμικών Μαθημάτων και των Πολιτισμικών Δραστηριοτήτων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. Πτυχιακή μελέτη. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Λυτσιούση, Στ. (2014). Στάσεις, απόψεις και τρόποι διαχείρισης της θρησκευτικής ετερότητας στη σχολική τάξη από τους/τις νηπιαγωγούς. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Μαρβάκης, Α., Παρσάνογλου Δ. & Παύλου, Μ. (2001). *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα, Κε.Δ.Α.

Μάρκου, Γ. (1998). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ.

Μίλεση, Χ. & Πασχαλιώρη, Β. (2003). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, **8**, 82-96.

Μουσούρου, Λ. Μ. (2003). *Μετανάστευση και μεταναστευτική πολιτική στην Ελλάδα και την Ευρώπη*. Αθήνα, Gutenberg.

Μπέλλα, Σ. (2007). *Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

- Μπουγιουκλή, Π.Β. (2014). Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολύ-πολιτισμικά περιβάλλοντα. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την 'ομοιογένεια' στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Οικονομίδου, Ε. (2008). Γλωσσικές ιδεολογίες, μετανάστευση και εκπαίδευση. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) (2005). *11^ο Διεθνές Συνέδριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, τόμος Ι. Πάτρας 11-13 Ιουλίου 2008. Πάτρα.
- Παλαιολόγου- Γκικοπούλου, Κ. (2005). Ένα διεθνές curriculum για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. 1^η έκδοση. Αθήνα, Ιδιωτική Έκδοση.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Αθήνα, Εκπαιδευτικές, Διδακτικές & Ψυχολογικές Προσεγγίσεις.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα, Ατραπός.
- Πιπερίδης, Π. (2009). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Δείκτες εκπαίδευσης*, **11**, 24-28.
- Σακελαρίου, Μ. (2004). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, **3**, 133-148.
- Σαρρής, Ν. (2008). *Θεσμικό πλαίσιο της μετανάστευσης σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο*. Αθήνα, ΕΚΚΕ.
- Σιαφαρίκα, Ε. (2014). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Διεθνούς Κέντρου Ολυμπιακής Εκεχειρίας και της Unicef “Εγώ κι εσύ μαζί για έναν κόσμο ειρηνικό χωρίς βία και ρατσισμό”. [electronic print] Διαθέσιμο στο: <http://agwgi-ygeias.blogspot.gr/2014/04/unicef.html> [Έγινε πρόσβαση στις 17 Ιανουαρίου 2017].
- Σκούρτου, Ε. (2002). Η γλώσσα/ οι γλώσσες ως μέσον κοινωνικής ένταξης. Στο: Πρακτικά Συνεδρίου "Ανθρώπινα Δικαιώματα, Πολιτισμός Πλουραλισμός και Εκπαίδευση στην Ευρώπη". Ρόδος Νοέμβριος 2002.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα, Gutenberg.

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χρ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης και προοπτικές βελτίωσης. Εμπειρογνωμοσύνη*. Αθήνα, Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ).

Σπανός, Β. & Χαϊδογιάννου Χρ. (2013). Σχέση πολιτισμικής ετερότητας και γλωσσικής ικανότητας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. *Τα Εκπαιδευτικά*, (107-108), 239-252.

Σταμάτης, Π. & Κρασοπούλου, Α. (2012). Επικοινωνία νηπιαγωγείου και οικογένειας: διερευνώντας απόψεις γονέων σε νηπιαγωγεία της Ρόδου. Στο: *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*. Αθήνα 5-7 Οκτωβρίου 2012.

Συμεωνίδης, Χ. (2004). Ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση σε τμήματα ένταξης. *Θέματα ειδικής αγωγής*, **26**, 106-107.

Τσαρεκτσή, Τ. (2013). Η δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση από την οπτική της διαπολιτισμικότητας και οι επιμορφωτικές ανάγκες των μειονοτικών εκπαιδευτικών. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Τσιούμης, Κ. (2003). *Ο μικρός Άλλος: μειονοτικές ομάδες στην προσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη, Ζυγός.

Χαϊδογιάννου, Χρ. (2011). Σχεδιασμός γλωσσικού μαθήματος για μη φυσικούς ομιλητές: εφαρμογή στην Γ' και Δ' τάξη του δημοτικού. Μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Ψαρουδάκης, Ν. (1988). *Το εθνικό ζήτημα*. Αθήνα, Κοροντζή.

Πηγές από το διαδίκτυο

Babushka, (2012). Η έννοια της «ετερότητας» και ο «λαθρομετανάστης». Διαθέσιμο στο: babushkagr.blogspot.com/2012/07/blog-post_4385.html

Μπάκας, Θ. (2014). Η προσχολική αγωγή ως θεσμός. Διαθέσιμο στο: <http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1152> [Έγινε πρόσβαση στις 3 Αυγούστου 2016]

Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.). *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Διαθέσιμο στο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask?showall=1#δέσποινα-ζηλιασκοπούλου [Έγινε πρόσβαση στις 10 Αυγούστου 2016]

<http://www.i-red.eu>