

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2018)

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και
Θρησκευμάτων

8^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΛΛΑΔΑ

Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές – Παιδαγωγικές
Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ
ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την
Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία
ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL
14-17 Ιουνίου 2018

Η πολυπολιτισμική επικοινωνία παιδιών
προσφύγων προσχολικής ηλικίας και η σημασία
της διαπολιτισμικής στοχευμένης εκπαιδευτικής
δράσης στην ανάπτυξη συνεργατικής
αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών
ομάδων στο νηπιαγωγείο.

Στέλλα Υψηλάντη

doi: [10.12681/edusc.2808](https://doi.org/10.12681/edusc.2808)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Υψηλάντη Σ. (2020). Η πολυπολιτισμική επικοινωνία παιδιών προσφύγων προσχολικής ηλικίας και η σημασία της διαπολιτισμικής στοχευμένης εκπαιδευτικής δράσης στην ανάπτυξη συνεργατικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών ομάδων στο νηπιαγωγείο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1178–1184.
<https://doi.org/10.12681/edusc.2808>

Η πολυπολιτισμική επικοινωνία παιδιών προσφύγων προσχολικής ηλικίας και η σημασία της διαπολιτισμικής στοχευμένης εκπαιδευτικής δράσης στην ανάπτυξη συνεργατικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών ομάδων στο νηπιαγωγείο.

Υψηλάντη Στέλλα, Νηπιαγωγός Παραρτήματος Νηπιαγωγείου ΚΦΠ Μαλακάσας
stellaypsilanti@yahoo.gr

Περίληψη

“Τα παιδιά που κατάγονται από διαφορετικές χώρες και κατοικούν στην Ελλάδα, διαφοροποιούνται ως προς τη γλώσσα, το έθνος, τις παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα, τις αξίες, τον τρόπο ζωής, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και πολύ συχνά και ως προς το θρήσκευμα (Γκότοβος, 2002). Έτσι, με την «εγκατάστασή» τους στην Ελλάδα οπότε και την είσοδό τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καλούνται να οικειοποιηθούν και να ενταχθούν σε ένα εντελώς διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον από αυτό που είχαν συνηθίσει να ζουν”. Η μεγάλη εισροή μεταναστευτικών πληθυσμών κατά την περίοδο 2015-2016 έφερε στο προσκήνιο την ανάγκη δημιουργίας Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων και πρόσφατα την καινοτομία λειτουργίας παραρτημάτων νηπιαγωγείων εντός τους, καλώντας το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας να υιοθετήσει διαφοροποιημένες παιδαγωγικές πρακτικές στο σύνολό του, που πρόθεση έχουν την εξοικείωση των μικρών μαθητών, όχι μόνο με τους γνωστικούς του στόχους, αλλά και με την καλλιέργεια του αισθήματος της ασφάλειας.

Λέξεις κλειδιά

Πολυπολιτισμικότητα; Διαπολιτισμικότητα; εθνογλωσσική ετερότητα; Διγλωσσία; ασφαλή ένταξη

Abstract

“Children, who come from different countries and live in Greece, differ according to language, nation, traditions, customs, principles, way of life, exteriors features and religion (Gotovos, 2002). After arriving in Greece and their entrance in Greek Educational System, they have to adjust to a completely different cultural and social environment than they were used to”. The huge admission of migrants during 2015-2016 revealed the urgency of the establishment Refugees Open Camps and recently the innovation of opening Kindergartens in them, provoking the educational system of our country to adopt new pedagogical practices, in order to succeed, not only knowledge but also the feeling of safety.

Keewords

Interculturalism; Multiculturalism; ethnic linguistic heterogeneity; Bilingualism; safe inclusion

Η πολιτισμική ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού και η συνεκπαίδευση ετερογενών γλωσσικά και πολιτισμικά μαθητών, καθιστούν αναγκαία την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας σε νέα δεδομένα.

Ο όρος «διαπολιτισμική», αναφέρεται σε μία δυναμική, διαλογική διαδικασία που συμβαίνει μεταξύ ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Κατά τη διαδικασία αυτή, γίνεται προσπάθεια να κατανοηθούν και ν'αντιμετωπισθούν οι διαφορές, να μειωθούν οι συγκρούσεις και να ανακαλυφθούν τα κοινά σημεία αναφοράς (Tsaliki, 2012).

Ως επίθετο, προσδιορίζει τις λέξεις αγωγή και εκπαίδευση, ενώ υπονοεί την παιδαγωγική συνάντηση που χαρακτηρίζεται από την εθνική, εθνοτική, θρησκευτική ή γλωσσική ετερότητα των μαθητών μίας σχολικής μονάδας. *“Η πρόθεση «δια» της λέξης διαπολιτισμική, φανερώνει την αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα μεταξύ των μαθητών και των ταυτοτήτων που φέρει ο καθένας από αυτούς, όπως επίσης και την πολιτισμική όσμωση στην οποία αυτή οδηγεί”* (Γκότοβος, 2002).

Σήμερα οι έννοιες της «διαπολιτισμικότητας» και της «πολυπολιτισμικότητας» στην εκπαίδευση είναι όροι διεθνείς και πλατιά χρησιμοποιούμενοι. Εντούτοις, φαίνεται πως κάποιοι, περιορίζουν τη χρήση του όρου διαπολιτισμικότητα στο επίπεδο της εκπαίδευσης, ενώ για την περιγραφή της συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας, χρησιμοποιούν τον όρο πολυπολιτισμικότητα. Μοιάζει τελικά η πολυπολιτισμικότητα να είναι το δεδομένο, ενώ η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2010).

Ένας σεβαστός αριθμός εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας του, κλήθηκε να διδάξει κυρίως ομοιογενείς ομάδες παιδιών προσχολικής ηλικίας, όσον αφορά στην κοινή πολιτισμική και γλωσσική τους προέλευση. Έργο τους ήταν να προσφέρουν αγωγή και εκπαίδευση σε μαθητές που μοιράζονταν την ίδια γλώσσα και την ίδια εθνικότητα. Όμως τα τελευταία χρόνια, η εθνογλωσσική ποικιλία της ελληνικής κοινωνίας, που αντανακλάται όλο και περισσότερο στα νηπιαγωγεία και στα σχολεία, άλλαξε αυτήν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι νηπιαγωγοί καλούνται καθημερινά να αντιμετωπίσουν από τη μια μεριά, παιδιά της κυρίαρχης ελληνικής γλωσσικής πλειονότητας και από την άλλη, παιδιά της γλωσσικής μειονότητας, για τα οποία η μειονοτική γλώσσα αποτελεί βασικό στοιχείο της πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Η αδυναμία της σύγχρονης εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές κοινωνίες, εντοπίζεται στη δυσκολία αφενός να κατανοήσει τη «διγλωσσική» ιδιαιτερότητα των μειονοτικών παιδιών που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και αφετέρου να πάρει αποφάσεις σχετικά με τη γλώσσα και τον πολιτισμό των αλλοδαπών παιδιών που φοιτούν στα νηπιαγωγεία (βλ και Baker, 2001).

Σήμερα το φαινόμενο αυτό αποκτά μία ακόμη ιδιαιτερότητα. Με την λειτουργία Παραρτημάτων Νηπιαγωγείων εντός των Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων, η σχολική τάξη απαρτίζεται από μαθητές που τους διακρίνει εθνική, εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική ετερότητα.

Σ'ένα ελληνικό νηπιαγωγείο συμμετέχουν παιδιά που επικοινωνούν σε διαφορετικές γλώσσες και διαλέκτους όπως αραβικά, φαρσί, νταρί, κουρμαντζί ή σορανί. Συνεπώς ο εκπαιδευτικός, σ'ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον, καλείται να διδάξει στην ελληνική γλώσσα νήπια, που δεν διαθέτουν γλωσσική επάρκεια ούτε στο ένα γλωσσικό σύστημα (εκείνο της χώρας προέλευσης), ούτε στο άλλο (εκείνο της χώρας υποδοχής). Εν ολίγοις, δεν κατέχουν επαρκώς ούτε τη μητρική τους γλώσσα, ούτε τη γλώσσα του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν (Baker, 2001) και ονομάζονται διπλά ημίγλωσσα. Για όλα τα παιδιά, η σταθερότητα στη διαδικασία εκμάθησης της μητρικής τους γλώσσας συνεπάγεται σταθερή ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, σύμφωνα με τον Klein. Συγκεκριμένα εξελίσσονται ταυτόχρονα και ισόρροπα όλοι οι τομείς ανάπτυξής της (συναισθηματικός, γνωστικός, κοινωνικός κ.λπ.) (Klein, 1986). Η γνώση «κατασκευάζεται» από τα ίδια ανάλογα με τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και την εμπλοκή τους στις κοινωνικές διαδικασίες διαλόγου, σύμφωνα με τις θεωρίες οικοδόμησης της γνώσης (Παπούλια - Τζελέπη, 2004). Τι συμβαίνει όμως όταν καλούνται από νωρίς να μιλήσουν μία δεύτερη γλώσσα; Σύμφωνα με τους ειδικούς, ανάλογα με την ηλικία που κατακτάται η δεύτερη γλώσσα, η διγλωσσία κατηγοριοποιείται σε ταυτόχρονη ή διαδοχική. Στην περίπτωση των προσφυγόπουλων προσχολικής ηλικίας, μιλάμε για διαδοχική διγλωσσία και μάλιστα πρώιμη, αφού μαθαίνεται κατά τη νηπιακή και παιδική ηλικία. Ταυτόχρονα αποτελεί πολιτισμική διγλωσσία, καθώς ο τρόπος κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας γίνεται μέσω συστηματικής εξάσκησης στο σχολείο ή στις Μ.Κ.Ο. Επίσης, χαρακτηρίζεται ως αφαιρετική και όχι συνθετική, επειδή μέσω της κοινωνικής και πολιτισμικής πίεσης του περιβάλλοντος επιβάλλεται η χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας, της ελληνικής, τουλάχιστον στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στην προσχολική εκπαίδευση και γενικότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, χρησιμοποιείται για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τα αλλόγλωσσα νήπια ως επί το πλείστον, ένα παραδοσιακό μονόγλωσσο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως «Πρόγραμμα Εμβύθισης» (Baker 2001). Κατ'επέκταση, το νήπιο της γλωσσικής μειονότητας, διδάσκεται καθημερινά στο νηπιαγωγείο την ελληνική γλώσσα μαζί με τα ελληνόπουλα που τη μιλούν με ευχέρεια. Στην περίπτωση ενός ΔΥΕΠ Νηπιαγωγείου, ο εκπαιδευτικός καλείται να εργασθεί στηριζόμενος στις υπάρχουσες γνώσεις του, με εργαλείο του το παραδοσιακό Αναλυτικό Πρόγραμμα, προβαίνοντας παράλληλα σε μία εναλλακτική οργάνωση της διδασκαλίας. Επιλέγει να συμπεριλάβει το παιχνίδι (ελεύθερο ή οργανωμένο) ως κυρίαρχο μέσο ανάπτυξης, μάθησης και κοινωνικοποίησης των παιδιών και οργανώνει κατάλληλες εκπαιδευτικές δράσεις που στοχεύουν στην ασφαλή τους μετάβαση στο σχολικό περιβάλλον. Είναι όμως σημαντικό να γίνει αντιληπτό, πως απέναντί του έχει νήπια που δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και καλούνται να παρακολουθήσουν παιδαγωγικές πρακτικές σε μία ακόμη για αυτά ξένη γλώσσα, την ελληνική.

Χρειάζεται να αναφερθεί, πως εκείνο που θεωρείται αυτονόητο σ'ένα νηπιαγωγείο για ελληνόπουλα, δεν αποτελεί δεδομένη κατάσταση σ'ένα σχολείο προσχολικής αγωγής για προσφυγόπουλα. Οπότε η Νηπιαγωγός καλείται να εγκαθιδρύσει στη συνείδηση των γονέων και των νηπίων, την ύπαρξη ενός πλαισίου εντός του οποίου λειτουργεί το Βασικό Υποχρεωτικό Πρόγραμμα του Δημόσιου Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, με άλλα

λόγια την πραγματικότητα ενός σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, μεταφέρει καθημερινά πληροφορίες που σχετίζονται με το σχολικό ωράριο, την ανάγκη οι γονείς να συνοδεύουν τα τέκνα τους κατά την προσέλευση και την αποχώρησή τους από το σχολικό περιβάλλον, τους βασικούς κανόνες προσωπικής υγιεινής ή και τη συνήθεια της προσκόμισης δεκατιανού. Επιπρόσθετα, το ίδιο ισχύει σε ότι αφορά στη διάκριση ανάμεσα στο ρόλο μαθητή-εκπαιδευτικού και στη μεταξύ τους σχέση και όλα αυτά χωρίς την παρουσία διερμηνέα, χρησιμοποιώντας την ελληνική, την αγγλική, τη γλώσσα του σώματος (νοήματα, χειρονομίες), εικόνες ή και λεξικό.

Μέσα στην υπάρχουσα πολυπλοκότητα έρχεται να προστεθεί ακόμη μία δύσκολη συνθήκη, εκείνη της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας των μικρών μαθητών, η οποία τα οδηγεί στη δημιουργία μικρών ομάδων. Οι παράγοντες που τις συνθέτουν φαίνεται πως είναι η γλώσσα, η ίδια εθνοτική ομάδα, οι προϋπάρχουσες φιλίες μεταξύ ορισμένων παιδιών εντός του Κέντρου Φιλοξενίας, το φύλο, η ομοιότητα, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς των συμμαθητών, το ίδιο επίπεδο επιδόσεων, όπως αυτό διατυπώνεται από την αλληλεπίδρασή τους σε κοινές δραστηριότητες, τα στερεότυπα και οι στάσεις των γονέων τους.

Η ομαλή ή όχι ένταξη των νηπίων προσφύγων στο πρώτο τους σχολείο δεν μπορεί να στηριχθεί μόνο στην επιθυμία, διάθεση και θέληση του εκπαιδευτικού, καθώς φαίνεται πως σημαντικό ρόλο κατέχει το κοινωνικο-οικονομικο-μορφωτικό επίπεδο και το θρησκευτικό υπόβαθρο των πολιτισμικά διαφορετικών γονέων, οι περιορισμένες προσδοκίες τους σ' ότι αφορά στο ρόλο της εκπαίδευσης και στις ευκαιρίες που τους παρέχει γενικότερα η χώρα υποδοχής, ο χρόνος παραμονής τους σ' αυτήν και η πίστη τους στο γεγονός ότι η φιλοξενία τους είναι πιθανόν προσωρινή, αφού στόχος τους είναι ένας άλλος προορισμός. Όλα τα παραπάνω καθορίζουν επίσης το βαθμό αλλά και την ανάγκη εξοικείωσης, τόσο των παιδιών, όσο και των γονέων τους, με τη νέα γλώσσα.

Συνεπώς, οι δυσκολίες προσαρμογής των οικογενειών των προσφυγόπουλων στο νέο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, φαίνεται να έχουν αντίκτυπο στην ομαλή ένταξη τους στο σύνολο της ομάδας του νηπιαγωγείου και στη δυνατότητα ανάπτυξης αβίαστων κοινωνικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους. Εντός ενός τέτοιου πλαισίου, κρίνεται ουσιαστικός ο ρόλος της Νηπιαγωγού, η οποία καλείται να υιοθετήσει διαφοροποιημένες παιδαγωγικές πρακτικές που πρόθεση θα έχουν την εξοικείωση των μικρών μαθητών, όχι μόνο με τους γνωστικούς στόχους, αλλά με την καλλιέργεια του αισθήματος της ασφάλειας και της δημιουργίας ουσιαστικής επικοινωνίας, η οποία θα στηρίζεται τόσο σε λεκτικούς, όσο και σε μη λεκτικούς κώδικες.

Σε μία τάξη υποδοχής νηπίων προσφύγων, η αίσθηση αυτή είναι κάτι παραπάνω από απαραίτητη και επιτυγχάνεται μέσω μιας προσωποκεντρικής στάσης της εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά. Εξίσου σημαντική είναι η συμβολή της στη διαμόρφωση και οργάνωση της σχολικής αίθουσας, τόσο σε επίπεδο διαρρύθμισης του χώρου, όσο και ως προς τις εικαστικές παρεμβάσεις που απαιτούνται, προκειμένου να είναι λειτουργική, άνετη, φιλόξενη και με ευχάριστη ατμόσφαιρα. Στόχος μιας τέτοιας στάσης, είναι να δημιουργούνται στους μαθητές συναισθήματα χαράς, άνεσης, εξοικείωσης, ώστε να νιώθουν την ανάγκη για εξερεύνηση, δημιουργική δράση και μάθηση.

Ποιο είναι όμως πραγματικά το ζητούμενο από την πλευρά του εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής, προκειμένου να είναι σε θέση να δράσει ολόπλευρα σ' ένα

νηπιαγωγείο που διαθέτει διαπολιτισμικό χαρακτήρα; Φαίνεται πως σημαντικό ρόλο παίζουν τέσσερις παράγοντες όπως αναφέρονται κάτωθι:

1. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει υψηλές προσδοκίες απ' όλους τους μικρούς μαθητές και να ανταποκρίνεται σ' αυτούς με τρόπο θετικό, γεμάτο φροντίδα και κατανόηση.
2. Να μπορεί να διαθέτει περισσότερη παιδαγωγική αυτονομία ώστε:
 - α) να έχει την επιλογή μιας εναλλακτικής οργάνωσης της διδασκαλίας και μιας ελαστικής προσέγγισης των στόχων και των σκοπών
 - β) να δύναται να διαφοροποιεί το αναλυτικό πρόγραμμα ανάλογα με τις συνθήκες και τις περιστάσεις που επικρατούν στην τάξη (πολιτισμική, γλωσσική ετερότητα, μαθησιακό προφίλ μαθητών κ.λπ.)
 - γ) να του δίνονται οι ευκαιρίες τόσο μέσω του Α.Π., όσο και μέσω του κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού, να εφαρμόζει δραστηριότητες, κυρίως *ομαδικού χαρακτήρα*, που ν'αντανακλούν τις ανάγκες των ποικίλων πολιτισμικών και εθνικών ομάδων και των δύο φύλων, στην τάξη.
3. Να φροντίζει να μην απαξιώνεται η μητρική γλώσσα των αλλοεθνών μαθητών και αυτό γιατί μελέτες έχουν δείξει πως:
 - α) μέσα από τη γλώσσα τους, διαμορφώνουν την ταυτότητά τους
 - β) μένουν ανοικτοί απέναντι στις διαδικασίες εκμάθησης της νέας γλώσσας
 - γ) αναπτύσσουν παράλληλα και άλλες ικανότητες, δεξιότητες, ενώ κτίζουν την αυτοπεποίθησή τους.
4. Να επιλέγει να επιδεικνύει σεβασμό στο πολιτιστικό υπόβαθρο όλων των μικρών μαθητών του.

Σαφέστατα, θεωρείται απαραίτητη μία εξειδικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, προτού τοποθετηθούν σ'ένα ΔΥΕΠ σχολείο και αναγκαία η συνεργασία τους, μέσω της σχετικής δράσης του Υπουργείου Παιδείας, με εκπροσώπους των αντίστοιχων εθνικών κοινοτήτων (εκπαιδευτικούς, μεταφραστές), που μόνιμα διαμένουν στην Ελλάδα, και οι οποίοι θα μπορούσαν να συμβάλλουν εμπράκτως στη σχολική τάξη. Ως αποτέλεσμα η τάξη του Νηπιαγωγείου οφείλει να καθρεφτίζει ένα περιβάλλον στο οποίο, ανταλλάσσονται ελεύθερα πληροφορίες και εμπειρίες, διευκολύνεται η επικοινωνία (μέσω κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού, οπτικοακουστικών μέσων, της παρουσίας διερμηνέα ή ειδικού δασκάλου), καταπολεμάται ο ρατσισμός, αναδεικνύεται η ευαισθησία απέναντι στον άνθρωπο, καλλιεργείται η αλληλεγγύη, η συνεργασία και η ενσυναίσθηση, μαθαίνεται ο σεβασμός και ήτοι ο διαπολιτισμικός και επικροτείται η φιλία και η αποδοχή (Μπεζάτη & Θεοδοσοπούλου, 2010). Η μη αποδοχή του διαφορετικού θεωρείται αποτέλεσμα προκαταλήψεων όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και αντιμετωπίζεται με την γνωριμία των «άλλων» πολιτισμών. Αυτή επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από την υλοποίηση σχεδίων εργασίας που προσεγγίζουν διαφορετικούς πολιτισμικούς φορείς, όπως τα ήθη, τα έθιμα, τη μουσική, τους χορούς, τις γιορτές, τα φαγητά, τις ενδυμασίες. Και καθώς ο παράγοντας τάξη ενώνει τα παιδιά στο πλαίσιο του διδακτικού σχολικού ωραρίου, μπορεί με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, αυτή να μεταμορφωθεί σε μία μαγική σκηνή, στην οποία κάθε παιδί έχει την ευκαιρία να βιώσει την εμπειρία του διπλανού του και να γνωρίσει νέους ορίζοντες μέσα από την εξερεύνηση νέων υλικών, ακουσμάτων, εικόνων και ερεθισμάτων, στο οικείο περιβάλλον της. Εφόσον η δράση αυτή «αγγίζει» τα νήπια, είναι σίγουρο πως στη συνέχεια, η κατακτηθείσα γνώση, θα γίνει μέρος της καθημερινής τους ρουτίνας, αφού τα παιδιά αγαπούν να

επαναλαμβάνουν εκείνο που νιώθουν ότι γνωστικά έχουν κατακτήσει. Μάλιστα, εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας των παιδιών, ιδιαίτερα η παρουσία των γονέων και η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας (ΕΑΔΑΠ, 2004).

Συνοψίζοντας, σ'έναν διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό χώρο, όπως προσδοκούμε να είναι ο χώρος του σύγχρονου νηπιαγωγείου, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο το Πρόγραμμα Σπουδών, η επιμόρφωση και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ετερότητα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η οργάνωση της τάξης και η συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα.

Βιβλιογραφία

- Baker, C., (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Εισαγωγή, επιμέλεια, Μ. Δαμανάκης. Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου, Αθήνα, Gutenberg.
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Tsaliki, E. (2012). *Intercultural Education in Greece: the Case of Thirteen Primary Schools*, Volume 1, Doctoral Degree Thesis. University of London: Institute of Education.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΕΑΔΑΠ (επιμ.) (2004). *Μαζί, Παιδαγωγοί και Γονείς στο Διαπολιτισμικό Σχολείο (συνοδεύεται από DVD)*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Μπεζάτη, Θ. & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2010). *Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων*.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π., (2004). *Γραμματισμός ή Γραμματισμοί: Η πρόκληση του 21^{ου} αιώνα. Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία, 19-24*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.