

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2015, Αρ. 2 (2015)

Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 19-21 Ιουνίου 2015

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και
Θρησκευμάτων

« Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά,
στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή »

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΑΠΡΙΛΙΟΣ 2016

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Γιάννης
Πολυγρονουπούλου Σταυρούλα
Μπασιτέα Αγγελική

ISSN: 2529-1157

ΑΘΗΝΑ

Δημιουργώντας διαπολιτισμικά

Χριστίνα Σμαροπούλου

doi: [10.12681/edusc.376](https://doi.org/10.12681/edusc.376)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σμαροπούλου Χ. (2016). Δημιουργώντας διαπολιτισμικά. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2)*, 1323-1332. <https://doi.org/10.12681/edusc.376>

Δημιουργώντας διαπολιτισμικά

Σμαροπούλου Χριστίνα
ΠΕ70
smaropoulou@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια καλή πρακτική που εφαρμόστηκε στα πλαίσια του τμήματος Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) στο 2^ο Δ.Σ. Μεγάρων κατά το σχολικό έτος 2014–2015. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα διεξήχθη με απώτερο σκοπό τη συμμετοχή στον 1ο Πανελλήνιο διαγωνισμό δημιουργικής έκφρασης με θέμα «Ας φανταστούμε το σχολείο των ονείρων μας»¹ στον οποίο, μάλιστα, καταλάβαμε τη δέκατη θέση.

Οι μαθητές του τμήματος προέρχονταν από ποικίλες κοινωνικόοικονομικές ομάδες και εθνικότητες ενώ παράλληλα οι περισσότεροι αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Τα παραπάνω συνυπήρχαν με την έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα, την αποστροφή και απόρριψη του σχολείου ως πλαισίου και στην πορεία της διδασκαλίας πέφταμε συνεχώς πάνω στο «τείχος» της απουσίας επαρκούς προσοχής προς το περιεχόμενο της. Έτσι, ήταν επιτακτική η ανάγκη ανεύρεσης ενός στόχου που θα αναπροσανατόλιζε τόσο το περιεχόμενο όσο και την πορεία της διδασκαλίας σύμφωνα με τις καταβολές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης².

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, δημιουργικότητα, Ζ.Ε.Π., Τ.Π.Ε. .

Abstract

This work is a good practice applied within section Zone of Educational Priority (Z.E.P.) in the 2nd Primary School of Megara in the school year 2014-2015. This program was carried out with ultimate goal to participate in the 1st National Competition of creative expression on "Let's imagine the school of our dreams" in which, indeed, we got the tenth position.

Students of our sections came from diverse socioeconomic groups and nationalities while most of them were experiencing learning difficulties. All of that coexisted with a lack of interest in the course, revulsion and rejection of school as context and the way of teaching constantly jumping on the "wall" of the lack of sufficient attention to its content. So there was an urgent need to find a goal that would redirect both the content and the path of teaching according to the origins of intercultural education.

Keywords: Intercultural education, creativity, Z.E.P., ICT .

Τι είναι το Ζ.Ε.Π.

Βασική παραδοχή μιας πολιτικής θετικής διάκρισης είναι ότι η ανισότητα στην εκπαίδευση είναι συνάρτηση πολλών παραμέτρων που αφορούν όχι μόνο το σχολείο, αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον και την κοινωνία. Η φτώχεια, η ανεργία, το πολιτισμικό περιβάλλον δημιουργούν συνθήκες (και) εκπαιδευτικής ανισότητας. Η

¹ Βλ. <http://creativity.edu.gr/index.php/el/> .

² Βλ. Αρχές και στόχοι λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής (ΤΥ) και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων (ΕΦΤ) στο http://users.sch.gr/gkelesidis/images/PDF/Diagnostika%20ell%20glossas/Leitoyrgia_Rolos_Ekp_TY_FT.pdf

εκπαιδευτική ανισότητα δεν διαμορφώνεται σε κενό, ούτε εκτός του κοινωνικού πλαισίου, αλλά εντός των συντεταγμένων που ορίζουν οι οικονομικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες. Είναι λοιπόν αφελές να περιμένει κανείς ότι η αποτελεσματική αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής ανισότητας μπορεί να περιοριστεί στο πλαίσιο του σχολείου (Κουτούζης, κ.α., 2012).

Έρευνες στη δεκαετία του '60 και '70 (Coleman, 1966 Jensen, 1969 Jencksetal., 1972) κατέδειξαν τον ρόλο του σχολείου στη συντήρηση και αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Σε γενικές γραμμές οι μελέτες υποστήριξαν ότι το οικογενειακό/κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών καθορίζει αποφασιστικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση και κατά συνέπεια το σχολείο έχει - σε σχέση με το περιβάλλον - μικρή επίδραση στα μορφωτικά αποτελέσματα. Θα έλεγε κανείς ότι διαμόρφωσαν μια πεσιμιστική προσέγγιση σε ότι αφορά το σχολείο και το ρόλο του στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι αντιδράσεις που προκλήθηκαν λόγω των συμπερασμάτων των παραπάνω ερευνών στις αντίστοιχες χώρες ήταν ιδιαίτερα έντονες και, σε κάθε περίπτωση, οδήγησαν αφενός την σχετική έρευνα σε νέους δρόμους, αφετέρου την πολιτική σε αναζήτηση τρόπων αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Το Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. έχει ως βασική αρχή την προώθηση μέτρων που αποβλέπουν στην εκπαιδευτική ισότητα στην άρση των ανισοτήτων που βιώνουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές και στη διασφάλιση ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές στην κατεύθυνση προώθησης των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό σας γνωρίζουμε ότι ο Νόμος 3879/2010, (ΦΕΚ 163/21.09. 10, τ.Α'), άρθρο 26 §1α και §1β του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., εισάγει το θεσμό των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. « ... Στόχος των Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη Βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών [...] Επιπρόσθετα, ρυθμίζονται τα θέματα που αφορούν την οργάνωση και τη λειτουργία των Ζ.Ε.Π., τη στελέχωσή τους με προσωπικό, την απασχόληση εκπαιδευτικών κατ' αναλογία του αριθμού των μαθητών που χρήζουν διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης και κάθε σχετικό θέμα. »

Οι ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας αποτελούν τη θεσμική αναγνώριση του προβλήματος και, ταυτόχρονα, την άμεση παρέμβαση του κράτους για την ενίσχυση των περιοχών αυτών. Η εκπαιδευτική αυτή παρέμβαση αποσκοπεί στην αντιμετώπιση των ελλείψεων που εμφανίζονται σε επίπεδο υποδομών, εκπαιδευτικού προσωπικού, εξειδικευμένων επιστημόνων, προκειμένου να ενισχυθεί η μαθητική ένταξη, η προσαρμογή και η ανάπτυξη στο σχολικό περιβάλλον, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται. Επιπλέον, στοχεύει στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μέσα από τη στήριξη των μειονεκτικών περιοχών και την ενδυνάμωση των σχολείων τους προκειμένου να ανατραπεί η αρνητική εικόνα, τόσο σε επίπεδο σχολικής επίδοσης, όσο και σε γενικότερο επίπεδο παιδείας και πολιτισμού (Κουτούζης, κ.α., 2012).

Με βάση τα παραπάνω προτάθηκαν από τους εκπαιδευτικούς οι μαθητές που θα έπρεπε να παρακολουθήσουν στα τμήματα Ζ.Ε.Π. με σκοπό την εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και την ενίσχυση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Φυσικά, πρωταρχική προτεραιότητα ήταν η συνεργασία με τους γονείς και η συγκέντρωση των σχετικών δηλώσεων για τη συμμετοχή των μαθητών/ τριών στο τμήμα.

Τα «δικά μας» τμήματα και η επιλογή προγράμματος.

Τη φετινή σχολική χρονιά, 2014-2015, στα δύο τμήματα Ζ.Ε.Π. φοίτησαν τριάντα τέσσερις (34) μαθητές, ενώ στα μέσα της χρονιάς σημειώθηκαν πολλές απουσίες, κυρίως από μαθητές Ρομά οι οποίοι διέκοπταν τη φοίτηση. Ο χωρισμός των τάξεων έγινε με βάση την αρχική αξιολόγηση που διαμορφώθηκε από τις δύο υπεύθυνες εκπαιδευτικούς των τμημάτων σε συνεργασία με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Η αρχική διαγνωστική αξιολόγηση έγινε πρώτα απ' όλα μέσω της σειράς προσωπικών ερωτήσεων (Πρώτη γνωριμία- Συνέντευξη) αφενός με σκοπό την ανάπτυξη ενός οικείου κλίματος με τον/την εκάστοτε μαθητή/τρια κι αφετέρου για μια πρώτη διάγνωση της ικανότητας του/της να επικοινωνεί προφορικά. Εν ακολουθία πραγματοποιήθηκε το διαγνωστικό κριτήριο αξιολόγησης για την αρχική εκτίμηση του βαθμού κατοχής της ελληνικής γλώσσας τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο. Αυτές οι δύο πρώτες φάσεις της διαγνωστικής αξιολόγησης διαμόρφωσαν την προσωπική εκτίμηση των δύο υπεύθυνων εκπαιδευτικών των τμημάτων Ζ.Ε.Π. (Δημητρίου Ν. και Σμαροπούλου Χ.) οι οποίες συνεργάζονταν σε όλα τα επίπεδα και αλληλοδιαμορφώναν τις εκτιμήσεις τους για τον/την κάθε μαθητή/τρια ενώ παράλληλα δρούσαν υπό την καθοδήγηση και τη συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας, κ. Ξυδιά.

Εν συνεχεία συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς του κάθε τμήματος περιγραφικές εκθέσεις για τον κάθε μαθητή οι οποίες δόθηκαν προφορικά ή γραπτώς και συσχετίστηκαν με το φάκελο εργασιών (portfolio) που ευρέθησαν από τις πρότερες χρονιές λειτουργίας των τμημάτων Ζ.Ε.Π. Σε πρώτη φάση σχεδιάστηκε ένα πιλοτικό πρόγραμμα λειτουργίας των τμημάτων και οι μαθητές οργανώθηκαν σε ομάδες σύμφωνα με το μαθησιακό τους επίπεδο. Βέβαια, η σύσταση των ομάδων συζητήθηκε πριν να ξεκινήσει η λειτουργία τους με τους υπευθύνους εκπαιδευτικούς αλλά και με τους ίδιους τους μαθητές, έτσι, ώστε να διαφανούν τυχόν συμπάθειες και αντιπάθειες ενώ παράλληλα να προληφθούν πιθανές συγκρούσεις και εντάσεις εντός των τμημάτων. Οι βασικοί άξονες διδασκαλίας πάνω στους οποίους στηρίχθηκε ο σχεδιασμός των επιμέρους διδαχθέντων ενοτήτων ήταν τρεις:

- Γνωσιακός άξονας.
- Κοινωνικός άξονας.
- Συναισθηματικός άξονας.

Αρχικά, όσον αφορά το γνωστικό κομμάτι πρέπει να υπογραμμιστεί ότι σχεδόν κανένα παιδί που επρόκειτο να συμμετέχει στα τμήματα δεν είχε αφομοιώσει βασικές γνώσεις και δεξιότητες σύμφωνα με τα αναμενόμενα της τάξης στην οποία φοιτούσε. Γι' αυτόν το λόγο σχεδιάστηκε εξολοκλήρου ένα πρόγραμμα διδασκαλίας που να αρμόζει στις ανάγκες των μαθητών με σκοπό να αναπληρώσει τα γνωστικά κενά που είχαν δημιουργηθεί με το πέρασμα των ετών. Σε κάποιες περιπτώσεις, μάλιστα, χρησιμοποιήθηκε η διαφοροποιημένη διδασκαλία εντός των ολιγομελών τμημάτων γιατί ακόμη και σε αυτά εντοπίζονταν αρκετά μεγάλες αποκλίσεις τόσο στον ρυθμό ανταπόκρισης όσο και αφομοίωσης της νεοεισαχθείσας γνώσης που δυσχέραινε την πορεία των μαθημάτων και δεν τους επέτρεπε να συμβαδίζουν.

Δυστυχώς, αρκετά παιδιά (κυρίως Ρομά) εκδήλωναν μια αποστροφή για το σχολείο, άρνηση για συνεργασία και κάθε είδους δραστηριότητα και έντονες τάσεις εγκατάλειψης της φοίτησης. Γίνεται κατανοητό ότι αυτές οι περιπτώσεις παιδιών παρουσίαζαν και τα εντονότερα μαθησιακά προβλήματα αφού η απουσία πρότερων γνώσεων συσσωρευόταν με την πάροδο του χρόνου. Για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων υιοθετήθηκε ένα «πρόγραμμα» του γνωσιακού με τον κοινωνικό και συναισθηματικό άξονα μέσω της διεξαγωγής ενός project με απώτερο σκοπό τη

συμμετοχή των τμημάτων στον πανελλήνιο διαγωνισμό δημιουργικής έκφρασης. Παράλληλα, με ένα δεύτερο μικρότερης διάρκειας και έκτασης πρόγραμμα αποπειραθήκαμε να βρούμε τη διασύνδεση ανάμεσα στην ελληνική γλώσσα και την ιδιαίτερη γλώσσα των Ρομά κατασκευάζοντας σύντομα λεξικά και με τη μετάφραση τραγουδιών για τη συμμετοχή μας στο πανελλήνιο ραδιοφωνικό διαγωνισμό. Φυσικά, αυτή η λογική προσπαθήσαμε να διοχετευτεί στο μεγαλύτερο μέρος των δραστηριοτήτων.

Επιπρόσθετα, πρέπει να παρατηρήσουμε άλλη μία αντικειμενική δυσκολία που προέκυψε από το γεγονός ότι πολλοί μαθητές που φοιτούσαν στα τμήματα πέρα από τις κοινωνικο-οικονομικές δυσκολίες, αντιμετώπιζαν και σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες όπως βαρηκοΐα, Δ.Ε.Π.Υ. και πιθανόν γνωστική και συναισθηματική ανωριμότητα. Συγχρόνως, αρκετοί καλούνταν να αντιμετωπίσουν σοβαρές ψυχολογικές δυσκολίες που βέβαια προκαλούσαν ποικίλα, επιπλέον, προβλήματα στην κοινωνικοποίησή τους. Για τους παραπάνω λόγους, αφενός προτάθηκε η απαιτητική, κατά την άποψή μας, δημιουργία τμήματος ένταξης κι αφετέρου ο σχεδιασμός διδασκαλιών που ως πρωτεύον στόχο θα είχαν την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και τη διαχείριση συναισθημάτων κι ως έμμεσο στόχο την κατάκτηση σχετικών γνωστικών στόχων.

Πίνακας 1: Ο σκελετός διαμόρφωσης των διδασκαλιών

ΓΝΩΣΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ
Ακρόαση-κατανόηση προφορικού λόγου	Δεξιότητες Επικοινωνίας
Ανάγνωση-κατανόηση γραπτού λόγου	Αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων
Παραγωγή προφορικού λόγου	Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση
Παραγωγή γραπτού λόγου	Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων
Εκμάθηση γλωσσικώνδομών	Διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων
Προσυγγραφικό- Συγγραφικό- Μετασυγγραφικό στάδιο Εισηγήσεις για βελτίωση του παραγόμενου γραπτού λόγου	Διαφορετικότητα ατομικά, οικογενειακά χαρακτηριστικά και πολιτισμός
Εκμάθηση ιδιαίτερων γλωσσικώνλειτουργιών	Δεξιότητες οργάνωσης μελέτης
Λειτουργική γραμματική	Κοινωνικές δεξιότητες

Ο παραπάνω πίνακας διαμορφώθηκε με βάση την κα. Παπαλεοντίου (2012-2013) που αναλύει το πως θα έπρεπε να διδάσκεται η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Αναλυτικά, όσον αφορά τον προφορικό λόγο προσπαθήσαμε να αξιοποιήσουμε όλα τα συστατικά

στοιχεία του (Ενδογλωσσικά, Εξωγλωσσικά και Παραγλωσσικά γνωρίσματα). Έπειτα ασχοληθήκαμε με την ακρόαση και κατανόηση του προφορικού, προχωρήσαμε με την παραγωγή του (χαιρετισμός, αυτοπαρουσίαση, συμμετοχή σε συζήτηση και παράθεση επιχειρημάτων, έκφραση συναισθημάτων, διήγηση εμπειριών, κ.α.) και τέλος χρησιμοποιήσαμε διάφορους τύπους προφορικού λόγου μέσα από βιωματικές δραστηριότητες όπως για παράδειγμα αυτοπαρουσίαση στους συμμαθητές μου με προσωπικά στοιχεία, προσόντα, ελαττώματα, ενδιαφέροντα, όνειρα για το μέλλον κτλ. , ελεύθερη /δομημένη συζήτηση, απαγγελία ποιημάτων ή/και τραγουδιών, δραματοποίηση – θεατρικό παιχνίδι, συνέντευξη πραγματική ή φανταστική κ.α. . Στη συνέχεια επεκταθήκαμε στο γραπτό λόγο αρχικά με ανάγνωση και κατανόηση του κειμένου και βέβαια, παραγωγή γραπτού λόγου ποικίλων ειδών όπως καθοδηγημένη ή/ και ελεύθερη δημιουργική έκφραση με περιγραφή, αφήγηση κτλ., περιγραφή προσώπου, τοπίου κτλ., συγγραφή σύντομου αφηγηματικού κειμένου π.χ. παραμυθιού ή βιώματος, περίληψη - πύκνωση κειμένου, ημερολόγιο, κ.α. . Όλα τα παραπάνω αρχικά εντάχθηκαν με συστηματικό τρόπο στις διδασκαλίες μας και στη συνέχεια με αρκετή δημιουργικότητα αποπειραθήκαμε να τα εντάξουμε στα «μέτρα του προγράμματος. Παρακάτω, παρατίθενται το σχεδιάγραμμα και ο πίνακας που αποτελούσαν τον «μπούσουλα» για την προσαρμογή της ολοκληρωμένης εκμάθησης συγγραφής κειμένων.

Σχεδιάγραμμα 1: Φάσεις συγγραφής ενός κειμένου



Πίνακας 2: Ανάλυση φάσεων συγγραφής ενός κειμένου

Προσυγγραφική φάση	Φάση σύνθεσης αρχικού κειμένου	Μετασυγγραφική φάση βελτίωσης του αρχικού κειμένου
Πληροφόρηση μαθητών για το θέμα-πλαίσιο.	Αν πρόκειται για αφηγηματικό κείμενο, ο μαθητής θα δώσει έμφαση στο τι έγινε, πού, πότε, πώς, στα αποτελέσματα που είχε.	Επισημαίνονται τα θετικά σημεία του κειμένου των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα γίνονται και εισηγήσεις για βελτίωση των αδύνατων

		σημείων.
Τροφοδότηση της σκέψης των μαθητών. (Brainstorm)	Αν πρόκειται για περιγραφικό κείμενο, τότε θα βασισθεί στην απόδοση λεπτομερειών, στις αισθήσεις του γενικά και στην έκφραση των συναισθημάτων του.	Είναι σημαντικό στοιχείο η επεξεργασία του λόγου των μαθητών με στρατηγικές αυτοδιόρθωσης, ετεροδιόρθωσης ή αλληλοδιόρθωσης και με βάσηορισμένα κριτήρια.
Χαρτογράφηση του θέματος με βάση τους νοηματικούς άξονες που προέκυψαν από τη συζήτηση.	Αν πρόκειται για κείμενο δοκιμιακού τύπου (για προχωρημένους μαθητές), τότε ο μαθητής ασκείται σταδιακά στην αρχιτεκτονική διάρθρωση του υλικού του, ακολουθώντας την εξής δομή: πρόλογος – κυρίως μέρος – επίλογος.	Με βάση παρατηρήσεις δικές τους ή των άλλων, οι μαθητές προχωρούν στην αναδιατύπωση του γραπτού τους ή στο ξαναγράψιμο μέρους αυτού.
		Οι μαθητές ασκούνται στο να προσθέτουν παραστα-τικότητα στο κείμενό τους χρησιμοποιώντας διάλογο
		Εμπλουτίζουν την έκφρασή τους, δίνοντάς της ζωντάνια και δύναμη με τη χρήση σχημάτων λόγου.
		Ασκούνται στο να αποφεύγουν την επανάληψη ίδιων λέξεων ή φράσεων σε μια παράγραφο.
		Αναζητούν την καταλληλότερη λέξη για ακριβή και σαφή έκφραση.
		Ασκούνται στη χρήση κειμενικών δεικτών

Σύμφωνα με την Παπαλεοντίου, (2012-2013) μείζονα ρόλο κατέχει ο κοινωνικο-συναισθηματικός άξονας αναφορικά με την καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας, την αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων, την απόκτηση αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, την διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, την αποδοχή της διαφορετικότητας τους αναφορικά με ατομικά, οικογενειακά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες οργάνωσης μελέτης και προ πάντων την κατοχή κοινωνικών δεξιοτήτων.

Με βάση τα παραπάνω οργανώθηκε όλο το πλαίσιο διδασκαλίας τόσο όσον αφορά το γνωστικό τομέα όσο και τον κοινωνικο-συναισθηματικό. Ως επί το πλείστον επιχειρήθηκε ένα δημιουργικό «πάντρεμα» των δύο τομέων μέσω του προγράμματος που διεξήχθη με συνεργασία όλων των τμημάτων. Παράλληλα, οι επιμέρους διδασκαλίες αναπτύχθηκαν με ποικίλες δραστηριότητες έτσι ώστε αφενός να επιτυγχάνονται οι επιθυμητοί στόχοι σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό κι αφετέρου να καλύπτονται οι εκάστοτε ανάγκες των μαθητών του κάθε τμήματος.

Ήταν ένας ιδιαίτερα απαιτητικός στόχος η προσαρμογή των παραπάνω στόχων σε συνάρτηση με τη διαπολιτισμική διδασκαλία, ωστόσο ο απολογισμός της σχολικής χρονιάς μας δείχνει ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα καθότι όλοι οι μαθητές σημείωσαν σημαντική βελτίωση- καθένας, φυσικά, σύμφωνα με το προ υπάρχον υπόβαθρο που διέθετε. Καλύφθηκε ένα μεγάλο ποσοστό του προσχεδιασμένου πλάνου διδασκαλιών. Ωστόσο, σημειώθηκαν κάποιες περιπτώσεις εγκατάλειψης φοίτησης, παρά τις δικές μας επίμονες προσπάθειες για αποφυγή τέτοιων φαινομένων.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε συνάρτηση με το σχεδιασμό διδασκαλιών.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί την παιδαγωγική απάντηση στην πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Με άλλα λόγια διαπολιτισμική παιδεία εννοούμε τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησης του συνόλου των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, κάτω από συγκεκριμένες και ιστορικά διαμορφωμένες ή διαμορφούμενες συνθήκες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση α) απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, β) θεωρεί ότι η πολιτισμική ποικιλία είναι εμπλουτιστικός παράγοντας της κοινωνίας, γ) βασίζεται στην ισότητα των ευκαιριών (παραδοχή ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι) και δ) είναι ενάντια στις διακρίσεις. (πολυπολιτισμικότητα: συνύπαρξη ομάδων/ διαπολιτισμικότητα: αλληλεπίδραση ομάδων (στόχος). Η διαπολιτισμική παιδεία αποτελεί την παιδαγωγική απάντηση στην πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Μέσω του όρου διαπολιτισμική παιδεία εκφράζουμε την αγωγή και εκπαίδευση ξένων και ντόπιων, μικρών και μεγάλων σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σχηματισμό. Η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται σε όλα τα άτομα και όλες τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες που ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και ζητά από αυτά να αποδεσμευτούν από τις μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις τους και να αποκαταστήσουν μεταξύ τους μια επικοινωνία στη βάση της ισοτιμίας, της αμοιβαίας κατανόησης και της αλληλαποδοχής(Παρούτσας, 2005).

Έτσι, λοιπόν, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής το παιδί πρέπει να αντιμετωπίζεται ως όλο. Η αποτελεσματική διδασκαλία είναι αναπτυξιακή. Χτίζει επάνω σε δεξιότητες, γνώση και εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά πριν το σχολείο και κατά τα σχολικά τους χρόνια, και επεκτείνει και διευρύνει τις δεξιότητες και τις εμπειρίες τους με τρόπους που έχουν νόημα, από αναπτυξιακή άποψη, καθ' όλη τη σχολική τους πορεία. Με άλλα λόγια, το σημείο εκκίνησης για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας είναι το παιδί - η διδασκαλία των παιδιών δεύτερης γλώσσας πρέπει να είναι καταρχήν και πρώτιστα παιδοκεντρική. Από την οπτική του δασκάλου, ο σχεδιασμός και η παροχή καθοδήγησης με βάση τις υπάρχουσες ικανότητες του παιδιού και η χρήση εμπειριών και γνώσεων που είναι οικείες στον διδασκόμενο, παρέχουν μια ισχυρή βάση για περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των γνώσεων του παιδιού προς νέες κατευθύνσεις. Από την οπτική του μαθητή δεύτερης γλώσσας, η μάθηση που βασίζεται σε εμπεδωμένες δεξιότητες και σε γνωστές εμπειρίες παρέχει ένα καθησυχαστικό πλαίσιο για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και εννοιών(Χριστοδούλου, 2013).

Το πρόγραμμα

Το πρόγραμμα, όπως προαναφέρθηκε, σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα έγινε σαφές ότι είναι αναγκαίο. Δεν οδήγησε σε αυτό το συμπέρασμα μόνο η παντελής έλλειψη ενδιαφέροντος της πλειοψηφίας των μαθητών για το περιεχόμενο των μαθημάτων αλλά και τρομερές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στην υγιή κοινωνικοποίησή τους. Η ένταση και η δυσφορία αυτών των παιδιών εντοπιζόταν

τόσο στις σχέσεις τους με αλλοεθνείς όσο όμως και με ομοεθνείς. Από έναν τέτοιου είδους διαπληκτισμό ανέκυψε και η ενασχόλησή μας με το πρόγραμμα.

Η εφόρμηση, λοιπόν, προήρθε από ένα θέμα της καθημερινότητας των παιδιών το οποίο θεωρήθηκε σκόπιμο να συζητήσουμε και να αναλύσουμε διεξοδικά. Κατ' επέκταση και σαν απάντηση στη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή προτάθηκε η συμμετοχή των τμημάτων μας στο διαγωνισμό δημιουργικότητας. Και μόνο σαν ιδέα ενθουσίασε τους μαθητές αφού ήταν κάτι εντελώς διαφορετικό απ' όσα είχαν κάνει μέχρι τότε. Αφού τους ενημερώσαμε για τα επιθυμητά εξαγόμενα για τη συμμετοχή στο διαγωνισμό, έγινε από κοινού η επιλογή των δικών μας στόχων κι εν συνεχεία ο γενικός σχεδιασμός για την πορεία των μαθημάτων.

Σε γενικές γραμμές οι δραστηριότητες είχαν κοινό περιεχόμενο αλλά διαβαθμισμένη δυσκολία ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών στους οποίους απευθυνόταν. Οι διδασκαλίες ξεκίνησαν από την ανάγνωση παραμυθιών σχετικά με το ρατσισμό και τη διαφορετικότητα και μελέτη πραγματικών ιστοριών. Αυτά τα αναγνώσματα αφού τα σχολίαζαν οι μαθητές σε μια πρώτη συζήτηση, έπειτα εξασκούνταν στη συγγραφή δικών τους σύντομων παραμυθιών – στην αρχή- και βιωματικών ιστοριών, τα οποία επίσης διάβαζαν και σχολίαζαν. Επιπρόσθετα, έγιναν αρκετές συνδιδασκαλίες με τους υπόλοιπους μαθητές, οι οποίοι δεν συμμετείχαν στις τάξεις Ζ.Ε.Π. , του σχολείου στα πλαίσια ημερίδων κατά του ρατσισμού, του σχολικού εκφοβισμού και υπέρ της διαφορετικότητας. Σ' αυτές τις ημερίδες παρακολουθήσαμε σύντομα εκπαιδευτικά βίντεο τα οποία συζητούσαμε και προσπαθούσαμε να εκμαιεύσουμε από τους μαθητές τις επιθυμητά συμπεράσματα. Ακούσαμε και μάθαμε σχετικά τραγούδια τα οποία σχολίασαν τα παιδιά τόσο ως προς τους στίχους όσο και ως προς το γενικό νόημα που ήθελαν να προωθήσουν. Τέλος, με τη βοήθεια των ψηφιακών τεχνολογιών όλοι οι μαθητές μαζί δημιούργησαν μια ποικιλία από συννεφολέξα και τη δικιά τους ψηφιακή αφίσα.

Τόσο στο προκατασκευαστικό επίπεδο η συμβολή των Τ.Π.Ε έπαιξε καθοριστικό ρόλο όχι απλά σαν υποβοηθητικός παράγοντας αλλά σαν εργαλείο με πρόσθετη παιδαγωγική αξία. Ένα εκπαιδευτικό εργαλείο ψηφιακής τεχνολογίας κατασκευάζεται με ένα διδακτικό σκοπό και δεν αρκείται στο να προσφέρει το ίδιο περιεχόμενο ενδεδυμένο απλά με νέα ρούχα. Στόχος της κατασκευής του είναι η ανακατανομή της γνώσης, εισάγοντας ριζικά νέους τρόπους αναφορικά με τις έννοιες στο υπό μελέτη πεδίο και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητευόμενους να εξερευνήσουν έννοιες αλλά και να μάθουν να σκέφτονται μέσω αυτού του εργαλείου που τους έχει δοθεί. Η πρόσθετη παιδαγωγική αξία των ψηφιακών μέσων προκύπτει από τη χρήση των πολύ-αναπαραστασιακών εργαλείων τους από τους μαθητές (Κυνηγός, 2010).

Η πρόσθετη παιδαγωγική αξία χρήσης των Τ.Π.Ε. έγκειται στο γεγονός ότι η γνώση είναι εκτενής και πολυδιάστατη, άρα έτσι πρέπει να είναι και ο τρόπος που την προσεγγίζουμε κάθε φορά. Οι μαθητευόμενοι επίσης είναι διαφορετικοί ο ένας από τον άλλο και αυτή τους η διαφορετικότητα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη. Η μάθηση μπορεί να είναι και εύκολη και φυσική, αρκεί το φυσικό και το πολιτιστικό περιβάλλον να είναι έτσι σχεδιασμένα, ώστε οι μαθητές να μπορούν να έχουν τον έλεγχο της μάθησής τους και αυτό μπορεί ευκολότερα να συμβεί με την αξιοποίηση του Η/Υ ως νοητικού ή γνωστικού εργαλείου (DiSessa, A. Hoyles, S. Noss, R. Edwards, L., 1995) . Με άλλα λόγια η προς απόκτηση γνώση δεν είναι επιθυμητό να είναι τυποποιημένη αλλά ο σκοπός είναι να δημιουργηθούν οι δεσμοί των εμπειρικών γνώσεων των μαθητών με τις επιστημονικές αλήθειες κι ως εκτούτου άλλοτε να εξαλειφτούν παρερμηνείες κι άλλοτε να δομηθούν πάνω σε αυτές περαιτέρω προεκτάσεις και εξηγήσεις.

Αφού ολοκληρώθηκε, λοιπόν, το προκατασκευαστικό στάδιο αφενός με τα τμήματα Ζ.Ε.Π. μεμονωμένα κι αφετέρου με τις συνδιδασκαλίες ξεκινήσαμε να δουλεύουμε οργανωμένα πλέον για τα τελικά εξαγόμενα τα οποία ήταν η συνεργατική συγγραφή ενός παραμυθιού σε μορφή ηλεκτρονικού βιβλίου (e-book), η δημιουργία ενός τραγουδιού και η εικαστική παρέμβαση στο χώρο του σχολείου με τους στίχους του τραγουδιού σε μορφή μικρών poster. Τα μικρότερα τμήματα (Α', Β' και Γ' τάξεις) ανέλαβαν εξ ολοκλήρου την εικαστική παρέμβαση αλλά συνέβαλαν σημαντικά με ιδέες και προτάσεις για το παραμύθι και το τραγούδι. Τα μεγαλύτερα τμήματα (Δ', Ε', και Στ') ανέλαβαν την τελειοποίηση του παραμυθιού και τη δημιουργία του ηλεκτρονικού βιβλίου, όπως βέβαια, και τη στιχογραφία σε συνδυασμό με το ρυθμό τραγουδιού. Εντέλει, όλα τα παιδιά από όλα τα τμήματα τραγούδησαν το δικό τους τραγούδι και τα ηχογραφήσαμε. Η ηχογράφιση σε συνδυασμό με τις φωτογραφίες που βγάλαμε από το σχολείο και ζωγραφιές ατομικές και ομαδικές για το σχολείο των ονείρων τους έγιναν το βίντεο με το οποίο συμμετείχαμε στο διαγωνισμό στον οποίο καταλάβαμε τη δέκατη θέση. Φυσικά, οι μαθητές των τμημάτων Ζ.Ε.Π. παρουσίασαν τη δουλειά τους στους υπόλοιπους μαθητές αλλά και στους γονείς στην τελική γιορτή του σχολείου. Βέβαια, όλα τα παραγόμενα των μαθητών δημοσιεύθηκαν στο διαδίκτυο³⁴ με σκοπό την έμμεση αξιολόγηση αλλά και επιβράβευση της δουλειάς τους.

Ευρήματα

Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν εντάσσονταν κυρίως στο πλαίσιο του Α.Π.Σ – Δ.Ε.Π.Π.Σ. της Γλώσσας, Αισθητικής Αγωγής και Μουσικής με την υποβοήθηση των ψηφιακών τεχνολογιών. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν με διαβαθμισμένη δυσκολία μαθητές απ' όλες τις τάξεις χωρίς όμως να διαφοροποιείται το ενδιαφέρον τους και η δημιουργικότητά τους. Η στάση τους για το σχολείο άλλαξε σημαντικά και η οπτική που αντιμετώπιζαν για τον εαυτό τους μέσα σε αυτό, ολοκληρωτικά.

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, συμφωνούμε με τον Bruner (1973) που λέει ότι κάθε αντικείμενο μπορεί να διδαχθεί σε κάθε παιδί σε οποιαδήποτε ηλικία αρκεί να παρουσιαστεί σ' αυτό με μια μορφή κατάλληλη και αποτελεσματική, προσθέτοντας ότι ένα από τα πρώτα «αντικείμενα» πρέπει να είναι η έννοια της ισότητας χωρίς να θεωρούμε ανασταλτικό παράγοντα την κοινωνικοοικονομική τους ταυτότητα ή άλλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Βιβλιογραφία

- Bruner, J. (1960) *The process of education*, New York: Vintage Books.
- Coleman J. (1966). *Equality and Educational Opportunity*, Washington DC, U.S Government Printing Office
- DiSessa, A. Hoyles, S. Noss, R. Edwards, L. (1995). *Computers and exploratory learning: Setting the scene. στο Computers and Exporatory learning* (Τόμ. 146). Germany: Springer- Verlag Berlin Heidberg.
- Jensen C, (1969). *How much can we boost IQ and scholastic achievement*, in Harvard Educational Review, 39, pp. 1-123

³⁴Το βίντεο βρίσκεται δημοσιευμένο στο σύνδεσμο <https://www.youtube.com/watch?v=NLUA1MPdE0o>.

- Jencks C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books
- Κουτούζης, κ.α. (2012). *Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας)*. Αθήνα: Κείμενα Εργασίας.
- Κυνηγός. (2010). *Το μάθημα της διερεύνησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΝΟΜΟΣ 3879/2010 δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 163/21.09. 10, τ.Α', άρθρο 26 §1α και §1β του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., περί του θεσμού των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.
- Παπαλεοντίου, Μ. (2012-2013). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Μέρος Β': Καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων)*. Ανάκτηση 02 2015, από <http://www.pi.ac.cy>:
http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/epimorfotiko_yliko/sem_pi/kalliergeia_glwssikwn_dexiotitwn.pdf
- Παρούτσας, Δ. (2005, 01). *Μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Ανάκτηση 02 2015, από Η εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο:
<http://paroutsas.jmc.gr/diapolit.htm>
- Χριστοδούλου, Θ. (2013). *Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Ανάκτηση 02 2015, από Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας:
http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE