

Ένταξη προσφύγων/μεταναστών: Ένα διαπολιτισμικό σχέδιο διδασκαλίας

Αλέξιος Τσιούλης

M.Ed. Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΠΕ02

alextsioulis@hotmail.com

Περίληψη

Η Ελλάδα, από χώρα αποστολής μεταναστών, μετασχηματίστηκε σε χώρα υποδοχής προσφύγων ή/και μεταναστών. Οι σχολικές τάξεις οπωσδήποτε επηρεάστηκαν από αυτό το γεγονός και, σήμερα, αποτελούνται από μαθητές/τριες με ετερογενή, πολιτισμικά υπόβαθρα. Το νέο και πολύπλευρο αυτό φαινόμενο καλείται να διαχειριστεί η ελληνική, εκπαιδευτική κοινότητα, εστιάζοντας όχι στην αφομοίωση, αλλά στην προώθηση της διαφορετικότητας του εκάστοτε μαθητικού δυναμικού. Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας αναδεικνύει τον κεντρικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο σύγχρονο, πολυπολιτισμικό, ελληνικό σχολείο, ενώ, ταυτόχρονα, αποσαφηνίζονται οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικότητας, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, ελληνική ως δεύτερη/ξένη, σχέδιο διδασκαλίας.

1. Εισαγωγή

Κατά το Εθνικό Συμβούλιο Διαπίστευσης της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (National Council of Accreditation of Teacher Education-NCATE) ως πολυπολιτισμικότητα αναφέρονται οι διαφορές ανάμεσα σε ομάδες ανθρώπων και ατόμων σύμφωνα με τη φυλή, την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το φύλο, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τον σεξουαλικό προσανατολισμό και τη γεωγραφική περιοχή στην οποία ζουν (Krummel, 2013).

Είναι απαραίτητο, λοιπόν, να μην επικεντρωθούμε στις πολυποικίλες διαφορές, αλλά στα συναφή, πολιτισμικά σημεία. Η αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας πάντως ποικίλλει και ποικίλλει από χώρα σε χώρα και εξαρτάται από την κυρίαρχη κουλτούρα και την ιδεολογία της. Ωστόσο, στη Δύση, τα τελευταία χρόνια, σημειώνεται μια όλο και μεγαλύτερη τάση για την ισότιμη και απροκατάληπτη αντιμετώπιση των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, με στόχο τη συνεννόηση και την επικοινωνία μέσα στο ίδιο κοινωνικό σύνολο και, εντέλει, τη δημιουργική σύνθεση που θα είναι επωφελής για όλους/ες. Τη θέση αυτή συνηθίζουμε να αποκαλούμε «διαπολιτισμικότητα» (Νικολάου, 2011).

Η πρόθεση «δια» του όρου «διαπολιτισμικότητα» αντικατοπτρίζει την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την πραγματική αλληλεγγύη που προκύπτει στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε ανθρώπους που συμβιώνουν σε μια κοινωνία (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή. Η πολυπολιτισμικότητα είναι δεδομένη, η διαπολιτισμικότητα, όμως, όχι (Δαμανάκης, 1998). Η διαπολιτισμικότητα, λοιπόν, ενέχει την επικοινωνία, τη συνεννόηση και την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ανθρώπους, χωρίς συγκρούσεις παρά τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις τους (Νικολάου, 2011). Πιο συγκεκριμένα, στις αρχές της διαπολιτισμικότητας θα είχαμε τη δυνατότητα να συμπεριλάβουμε την προώθηση από κάθε πολιτισμό ισότιμων ηθικών αξιών, όπως της αγάπης, της ειρήνης και της δικαιοσύνης και το «άνοιγμα» προς τους άλλους και ποιοτική επικοινωνία των πολιτισμών και των πολιτών διαφορετικών πολιτισμών (Πορτελάνος, 2015).



Επιπλέον, ο διαπολιτισμός δεν αφορά μόνο στην καλλιέργεια των ατομικών διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και στη διεύρυνση των ατομικών οριζόντων, αλλά αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος δικαιοσύνης και ισότητας που θα πρέπει να χαρακτηρίζει κάθε ευνομούμενη δημοκρατική κοινωνία (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια γενικότερη προσπάθεια της παιδαγωγικής επιστήμης να παράσχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ανεξάρτητα από το κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, συμβάλλοντας παράλληλα στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Κι ενώ ο όρος «πολυπολιτισμικός» χρησιμοποιείται, προκειμένου να εκφράσει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της, ο όρος «διαπολιτισμικός» αφορά σε μία διαλεκτική σχέση, μία διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας μεταξύ ατόμων με διαφορετική, πολιτισμική, μεταναστευτική βιογραφία (Gundara, 2000).

Αναφορικά με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο Helmut Essinger (Γεωργογιάννης, 1997) σημειώνει πως αποτελεί την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία και εστιάζει σε τέσσερις βασικές αρχές της: α) εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, μαθαίνοντας να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να βλέπουμε τα προβλήματά τους μέσα από τα δικά τους μάτια, β) εκπαίδευση για αλληλεγγύη που αποτελεί κύριο στόχο της εκπαίδευσης για συλλογική συνείδηση, ξεπερνώντας τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών, γ) εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, ο οποίος δύναται να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς, αποτελώντας συνάμα και μία πρόκληση στους άλλους να συμμετέχουν στον δικό μας πολιτισμό και δ) εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, εξαλείφοντας τα εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να είναι σε θέση να αλληλεπιδράσουν.

Ως προς τα ανωτέρω, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε πως βασικός στόχος της διαπολιτισμικής πορείας, της διαδικασίας, δηλαδή, μέσω της οποίας άτομα που χαρακτηρίζονται για τη μεταξύ τους ετερότητα έρχονται σε επαφή, είναι η συνεργασία και η αρμονική, ισότιμη συμβίωση. Η διαδικασία αυτή ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα. Ειδικότερα, στο πρώτο βήμα οι διαφορετικές ομάδες έρχονται σε επαφή, γεγονός που αποτελεί και την προϋπόθεση για την άμβλυση των στερεότυπων και των προκαταλήψεων, καθώς συχνά, λόγω της άγνοιας, οι κατηγοριοποιήσεις των ατόμων μπορεί να χαρακτηριστούν ως αυθαίρετες. Διαμέσου, λοιπόν, της αλληλεπίδρασης με τον «άλλο» έχουμε τη δυνατότητα να διαμορφώσουμε πιο αξιόπιστες απόψεις σχετικά με αυτόν, παρακάμπτοντας, έτσι, μάλλον αποτελεσματικότερα τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Ακολούθως, μέσω της επαφής, επιχειρείται η απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης κι από τις δύο πλευρές. Εντούτοις, το εγχείρημα αυτό δεν είναι βέβαιο πως θα επιτευχθεί, διότι η γνωριμία με τον «άλλο» δε λειτουργεί μόνο στην κατεύθυνση της αποδοχής, αλλά μπορεί να καταλήξει και σε απόρριψη, αν οι θετικές προσδοκίες μας για τους άλλους δεν επαληθευτούν. Στην περίπτωση που ο προηγούμενος στόχος επιτευχθεί και αναπτυχθεί εμπιστοσύνη ανάμεσα στα άτομα, διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ τους και επιτυγχάνεται ο τελικός σκοπός της «διαπολιτισμικής πορείας» που είναι η δυνατότητα συνεργασίας ατόμων που συνθέτουν μια κοινωνία (Νικολάου, 2011).

3. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού



Στις τάξεις των ελληνικών σχολείων, τα τελευταία χρόνια, συμβαίνει, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, μια ολοένα και αυξανόμενη γλωσσική, εθνική, οικονομική και κοινωνικοπολιτική ανομοιογένεια. Υπό από αυτές τις συνθήκες, κάθε επαγγελματίας εκπαιδευτικός σε κάποια στιγμή της πορείας του θα κληθεί να διδάξει σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου οι μαθητές/τριες θα χαρακτηρίζονται από διαφορετικές φυλετικές, πολιτισμικές ή γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Στις αλλαγές αυτές που συντελούνται, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ανάμεσα σε άλλα θα είναι να γνωρίσει στους/στις μαθητές/τριές του τόσο τη δική τους κουλτούρα, όσο και τις κουλτούρες των συμμαθητών/τριών τους με διαφορετική χώρα προέλευσης. Καλείται, δηλαδή, να αναλάβει τον ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στη χώρα υποδοχής και τους/τις αλλοδαπούς/ές μαθητές/τριες (Σταμέλος, 1999).

Πιο ειδικά, οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος είναι απαραίτητο να βοηθήσουν κάθε μαθητή/τρια να αναπτύξει μια θετική αίσθηση αυτοεκτίμησης, να καθοδηγήσουν τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν αισθήματα συμπάθειας για τους άλλους, παρέχοντας ίσες ευκαιρίες (Tiedt & Tiedt, 2006).

Γενικότερα, οι σχέσεις αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριες αντικατοπτρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι πρώτοι έχουν προσδιορίσει τον δικό τους ρόλο ή την ταυτότητά τους, τον ρόλο τους σε σχέση με τους σκοπούς της εκπαίδευσης, και ειδικότερα σε σχέση με τους/τις ετερογενείς πολιτισμικά μαθητές/τριες και τις κοινότητές τους (Cummins, 2003).

Αντίθετα, όταν η γλώσσα, ο πολιτισμός και η εμπειρία των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών αγνοούνται ή αποκλείονται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης εντός της τάξης, οι τελευταίοι τοποθετούνται σε μειονεκτική θέση, με αποτέλεσμα την απουσία συμμετοχής από μέρους τους. Έτσι, λοιπόν, οι μαθητές/τριες των οποίων οι σχολικές εμπειρίες αντικατοπτρίζουν συνεργατικές σχέσεις αποκτούν την ικανότητα, την αυτοπεποίθηση και το κίνητρο που χρειάζονται, προκειμένου να συμμετέχουν αποδοτικά στο μάθημα, έχοντας αποκτήσει μια ασφαλή αίσθηση ταυτότητας και την αίσθηση ότι αποτελούν μέρος της μαθησιακής κοινότητας της τάξης (Cummins, 2003). Ο/Η δάσκαλος/α και οι μαθητές/τριες μαθαίνουν μαζί, μοιράζονται τον πολιτισμό τους και κατασκευάζουν νέες γνώσεις στην τάξη. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί είναι ωφέλιμο να επιχειρούν αναπροσαρμογή του ρόλου τους ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες της τάξης, να φροντίζουν να μαθαίνουν την κουλτούρα των παιδιών μέσω της κατανόησης της καθημερινής ζωής τους, να συσχετίζονται θετικά μαζί τους, να κατανοούν τους λεκτικούς και μη λεκτικούς κώδικες επικοινωνίας και να εφαρμόζουν εναλλακτικές μεθόδους στη διδασκαλία διαφορετικών εννοιών και ζητημάτων (Banks & Tucker, 1998).

Προκειμένου, όμως, να δημιουργηθεί ένα τέτοιο παιδαγωγικό περιβάλλον είναι χρήσιμη η συνεργασία του/της εκπαιδευτικού και με τους γονείς, για να είναι σε θέση να ανακαλύψει στοιχεία που δε γίνονται αντιληπτά, όπως οι τρόποι έκφρασης, επικοινωνίας και συμπεριφοράς των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Επιπλέον, η επικοινωνία με τον γονέα ή το παιδί διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης θέτει σε δοκιμασία την ταυτότητα του/της ίδιου/ας του/της παιδαγωγού, τις αξίες και τις αναπαραστάσεις που έχει για τον «άλλο». Η προσπάθεια, συνεπώς, του/της παιδαγωγού έγκειται στο να απορρίψει τη διάκριση των ατόμων και την κατηγοριοποίησή τους ανάλογα με την προέλευση, να αποβάλει πιθανές προκαταλήψεις και να φροντίσει, ώστε να εκφράζεται κάθε διαφορά, μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης (Γεωργογιάννης, 2008). Ο ρόλος των δασκάλων είναι πολύ σημαντικός, εφόσον αυτός/ή είναι που καθοδηγεί τους/τις μαθητές/τριες προς αποτελεσματικούς τρόπους αυτοέκφρασης στη νέα τους γλώσσα και



τους παρουσιάζει δυνατότητες για το ποιοι μπορούν να γίνουν και ποιους ρόλους μπορούν να αναλάβουν στη νέα τους κοινωνία (Cummins, 2003).

4. Η ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα

Είναι αλήθεια πως η προσαρμογή των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών στη χώρα υποδοχής αποτελεί μια εξαιρετικά πολύπλοκη, ψυχοκοινωνική διαδικασία εξοικείωσης με το νέο περιβάλλον, εσωτερικής δόμησης του εαυτού και κοινωνικοποίησης. Κάπου εδώ θα πρέπει να υπογραμμιστεί πως η εθνική καταγωγή συνοδεύει τους/τις πολιτισμικά διαφορετικούς/κές μαθητές/τριες στην καθημερινή τους ζωή, εφόσον λειτουργεί ως κριτήριο κατηγοριοποίησης του «εγώ» και του «άλλου» στις σύγχρονες κοινωνίες (Γεωργογιάννης, 2008).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές/τριες αυτοί/ές παρουσιάζουν το φαινόμενο της διγλωσσίας. Με τον ευρύτερο όρο η διγλωσσία αφορά στην εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών από το ίδιο άτομο και εμφανίζεται, όταν δύο ομάδες ανθρώπων ή όταν δύο άτομα που μιλούν διαφορετικές γλώσσες έρχονται σε επαφή μεταξύ τους (Γεωργογιάννης, 2008). Οι μορφές διγλωσσίας που παρουσιάζονται ανάλογα τις συνθήκες κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, είναι η ταυτόχρονη, η διαδοχική, η πρώιμη, η μεταγενέστερη, η φυσική και η πολιτισμική διγλωσσία (Τριάρχη-Herman, 2000).

Ταυτόχρονα, χρησιμοποιούνται οι όροι *bilingualism* και *diglossia*, ώστε να χαρακτηριστεί με τον πρώτο η διγλωσσία σε επίπεδο ατόμου και με τον δεύτερο σε επίπεδο κοινωνίας. Από τον συνδυασμό αυτών των δύο όρων προκύπτει και ο ακόλουθος διαχωρισμός σε γλωσσικές, επικοινωνιακές καταστάσεις, σε κοινωνική και ατομική διγλωσσία. Στην ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική διγλωσσία, στην κοινωνική διγλωσσία χωρίς ατομική διγλωσσία και τέλος στην ούτε κοινωνική ούτε ατομική διγλωσσία. Οι πολιτισμικά διαφορετικοί/ές μαθητές/τριες, χαρακτηρίζονται από την επικοινωνιακή κατάσταση της ατομικής διγλωσσίας χωρίς κοινωνική διγλωσσία (Δαμανάκης, 1998).

Ως προς την επάρκεια που εμφανίζουν οι πολιτισμικά διαφορετικοί/ές μαθητές/τριες στη χρήση των δύο γλωσσών, αυτή επηρεάζεται από παράγοντες, όπως τον χρόνο, τον τρόπο και τις συνθήκες με τις οποίες κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα. Δηλαδή παράμετροι, όπως το κοινωνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας τους, αλλά και της χώρας υποδοχής, η ηλικία και η διάρκεια παραμονής τους σ' αυτή, ο βαθμός που χρησιμοποιούν τη δεύτερη γλώσσα αλλά και ο βαθμός που έχουν καταφέρει να προσαρμοστούν στη νέα κοινωνία και στο νέο, σχολικό περιβάλλον (Γεωργογιάννης, 2008).

Η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αποτελεί μια διαδικασία πολύ διαφορετική από αυτήν που λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια κατάκτησης της πρώτης γλώσσας. Έτσι, στην περίπτωση της μητρικής γλώσσας χρησιμοποιείται ο όρος κατάκτηση, ενώ στην περίπτωση της δεύτερης γλώσσας ο όρος απόκτηση ή εκμάθηση (Μήτσης, 2000). Κατά τη διαδοχική απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας παρουσιάζονται τέσσερα, κοινά, βασικά γνωρίσματα: η ύπαρξη μιας γλώσσας εκμάθησης, η ακολουθία αναπτυξιακών φάσεων, οι στρατηγικές εκμάθησης και η άμεση εξάρτηση από τη μητρική γλώσσα (Γεωργογιάννης, 2008). Κατά την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών/τριών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, διότι βοηθά στο να γίνει κατανοητή η εισερχόμενη πληροφορία της δεύτερης γλώσσας και έτσι η μαθησιακή διαδικασία να καταστεί πιο αποτελεσματική (Cummins, 2003).

Αναφορικά με τις στρατηγικές εκμάθησης, οφείλουμε να τονίσουμε ότι είναι πολυάριθμες, γι' αυτό αναφέρονται ενδεικτικά: η συστηματική οργάνωση όλων των γνώσεων και πληροφοριών που σχετίζονται με την ξένη γλώσσα, η σύνδεση της γλώσσας με τα



αντίστοιχα πολιτιστικά στοιχεία, ο τρόπος που ο/η μαθητής/τρια αντιδρά, όταν δεν κατανοεί κάτι από αυτά που ακούει ή διαβάζει και ο τρόπος αντιμετώπισης των δικών του λαθών, αλλά και ο βαθμός που συνεργάζεται με τους/τις συμμαθητές/τριές του/της (Μήτσης, 2000).

Έτσι, κατά την απόκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τους/τριες πολιτισμικά διαφορετικούς/ές μαθητές/τριες είναι χρήσιμο να λάβουμε υπόψη μας ότι οι μαθητές/τριες, που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, έχουν ανάγκη από ένα οργανωμένο πρόγραμμα υποστήριξης αρκετών ετών και πως οι πρώτες γλώσσες των παιδιών συνεχίζουν να είναι εξίσου σημαντικές στη γλωσσική, κοινωνική και γνωστική τους ανάπτυξη, γ' αυτό είναι απαραίτητη η διατήρησή τους και η διαρκής ανάπτυξή τους (Γεωργογιάννης, 2008).

5. Στοιχεία εφαρμογής

5.1. Τίτλος σχεδίου διδασκαλίας

Ας γνωριστούμε!

5.2. Γνωστικό αντικείμενο

Γλώσσα (Βιβλίο Μαθητή - γ' τεύχος), Ενότητα 13 (Υποενότητα: 1 - Όλου του κόσμου τα παιδιά), Δ' τάξη (πλήθος μαθητών/τριών: 16 - αγόρια: 8, κορίτσια: 8)

5.3. Χρονική διάρκεια

2 διδακτικές ώρες (90')

Αναλυτικά:

- Συμπλήρωση ατομικού φύλλου εργασίας (30')
- Διαδραστικό παιχνίδι μνήμης σε ζεύγη (15')
- Δημιουργία ομαδικής, ψηφιακής αφίσας (45')

6. Στόχοι

Οι μαθητές/τριες ως προς το γνωστικό αντικείμενο:

- α) να γνωρίσουν παιδιά άλλων χωρών.
- β) να περιγράψουν τον εαυτό τους.
- γ) να επιδείξουν σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Οι μαθητές/τριες ως προς τη χρήση των ΤΠΕ:

- α) να παρακολουθήσουν ένα διαπολιτισμικό βίντεο.
- β) να προσεγγίσουν τις φυλές μέσω παιχνιδιού μνήμης.
- γ) να δημιουργήσουν ψηφιακή αφίσα.

Οι μαθητές/τριες ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

- α) να προάγουν τη μεταξύ τους συνεργασία και να επικοινωνήσουν.
- β) να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη και μη εθνικιστικό τρόπο σκέψης.
- γ) να αναπτύξουν κριτική σκέψη.

7. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Ο εκπαιδευτικός νωρίτερα έχει ήδη διαμορφώσει κατάλληλα τον χώρο, ώστε οι μαθητές/τριες, αρχικά, να εργαστούν κατά μόνας, στη συνέχεια ανά ζεύγη και, στο τέλος, ομαδοσυνεργατικά μοιρασμένοι/ες σε μεικτές ομάδες των 4 μαθητών/τριών. Οι οδηγίες



αυτές έχουν δοθεί στην αρχή της διδακτικής ώρας και επισημαίνεται από τον εκπαιδευτικό πως κάθε μαθητής/τρια είναι χρήσιμο να συμμετέχει ενεργά στις σχετικές δραστηριότητες, αλληλεπιδρώντας με τους/τις συμμαθητές/τριές του/της.

Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας προτείνεται να υλοποιηθεί στην αίθουσα διδασκαλίας, η οποία διαθέτει Η/Υ, προβολέα, 8 tablets (1 ανά ζεύγος μαθητών/τριών ή 4 ανά ομάδα) και σύνδεση στο διαδίκτυο. Επιπλέον, απαραίτητη κρίνεται η αφόρμηση με την παρακολούθηση σχετικού βίντεο μέσω του προβολέα, αλλά και το φύλλο εργασίας, το οποίο ο εκπαιδευτικός παρέχει στους/στις μαθητές/τριες, περιγράφοντας με απλότητα και σαφήνεια τις οδηγίες που θα ακολουθήσουν οι ίδιοι/ες. Σε κάθε μαθητή/τρια δίνεται ένα φύλλο εργασίας, προκειμένου ο/η καθένας/καθεμία να καταγράψει τις προσωπικές του/της απαντήσεις. Ακολουθώντας, διαμέσου της χρήσης των tablets, οι μαθητές/τριες σε ζεύγη ασχολούνται με διαδραστικό παιχνίδι μνήμης και, έπειτα, σε ομάδες με τη δημιουργία ψηφιακής αφίσας.

Η προτεινόμενη οργάνωση της διδασκαλίας ακολουθεί κατά κύριο λόγο τη διάταξη της ύλης, όπως αυτή προκύπτει από το σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας (Δ' τάξη).

8. Διδακτικό υλικό - Παρουσίαση δραστηριοτήτων - Διδακτικά βήματα

8.1. Φύλλο εργασίας

Οι μαθητές/τριες, κατόπιν της ομαδικής προβολής του βίντεο, έχουν στη διάθεσή τους 30 λεπτά, ώστε να καταγράψουν ατομικά πληροφορίες που αφορούν στον εαυτό τους. Ανάμεσα σε αυτές συμπεριλαμβάνονται το όνομα, η ηλικία, ο τόπος γέννησης/κατοικίας, το αγαπημένο χρώμα, φαγητό, μάθημα, τραγούδι, εξωσχολικές δραστηριότητες αλλά και ένα βιβλίο που έχουν επιλέξει να διαβάσουν, το επάγγελμα που ονειρεύονται να ακολουθήσουν και τα σημεία στα οποία νιώθουν πως ανταπεξέρχονται ικανοποιητικά.

Στη συνέχεια, κι αφού έχει ολοκληρωθεί η καταγραφή από το σύνολο της τάξης, οι μαθητές/τριες σχεδιάζουν και χρωματίζουν πεδία του φύλλου εργασίας, σύμφωνα με τις οδηγίες. Καθ' όλη τη διάρκεια συμπλήρωσης του φύλλου εργασίας, ο εκπαιδευτικός συντονίζει και υποστηρίζει κατά περίπτωση και μόνο όποτε κρίνεται απαραίτητο.

<https://drive.google.com/file/d/1p5sP2xPEUTegDBUjAY3S6RfR1wRzu6xh/view?usp=sharing>

8.2. VideoLink

VideoLink (απομόνωση συνδέσμων βίντεο YouTube για λόγους ασφαλούς παρακολούθησης) <https://video.link/>

Η Video Link αφορά σε μια δωρεάν διαδικτυακή πλατφόρμα, όπου πολύ εύκολα στο πεδίο: Generate your VideoLink μπορούμε να επικολλήσουμε τον σύνδεσμο που επιθυμούμε από κάποιο βίντεο που έχει ήδη αναρτηθεί στο Youtube και αυτό με τη σειρά του, επιλέγοντας την εντολή: Generate Link, δημιουργεί για εμάς έναν νέο σύνδεσμο, απομονώνοντας το παρόν βίντεο από οποιαδήποτε άλλη προβολή, γεγονός που καθιστά ασφαλέστατη την παρακολούθηση από την πλευρά των μαθητών/τριών μας.

Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί έναν νέο, ασφαλή σύνδεσμο για το βίντεο: «Όλοι είμαστε διαφορετικοί αλλά όλοι ίσοι!» με διάρκεια 4' και 27'' της Διαμαντίνας Κασφίκη, το οποίο είναι άρρηκτα συνυφασμένο με τη διαφορετικότητα. Οι μαθητές/τριες καλούνται να παρακολουθήσουν ομαδικά το σχετικό βίντεο, ενώ, έπειτα, ακολουθεί σχετική συζήτηση που αφορά στον σεβασμό στη διαφορετικότητα. <https://video.link/w/1GFRc>

8.3. LearningApps

LearningApps (εφαρμογή Web 2.0 για τη δημιουργία διαδραστικής δραστηριότητας) <https://learningapps.org/>



Η LearningApps είναι μια δωρεάν διαδικτυακή εφαρμογή, μέσω της οποίας θα μπορούσαμε να δημιουργήσουμε πλήθος διαδραστικών δραστηριοτήτων, χρησιμοποιώντας κείμενα, αρχεία εικόνων ή ήχου. Ακολουθώντας πολύ σαφείς οδηγίες, συμπληρώνουμε τα αντίστοιχα πεδία και δημιουργούμε τη δραστηριότητα που συνδέεται με τους διδακτικούς μας στόχους. Ανάμεσα στις δραστηριότητες που προσφέρονται συμπεριλαμβάνονται: αντιστοιχίσεις, κρυπτόλεξα, κουίζ πολλαπλών επιλογών, σταυρόλεξα, παιχνίδια μνήμης, συμπλήρωση κενού κ.ά.

Ο εκπαιδευτικός, μέσω του προσωπικού του λογαριασμού, έχει δημιουργήσει το παιχνίδι μνήμης (Pairing Game) με τίτλο: «Τα παιδιά του κόσμου!», στο οποίο χρησιμοποιήθηκαν εις διπλούν 8 εικόνες παιδιών από διαφορετικά μέρη του κόσμου. Οι μαθητές/τριες καλούνται σε ζεύγη και μέσω των 8 tablets να εντοπίσουν τις όμοιες ανά δύο εικόνες μέσα από ένα διασκεδαστικό, διαδραστικό παιχνίδι μνήμης. Στη συνέχεια, ακολουθεί και πάλι συζήτηση ως προς τα χαρακτηριστικά των παιδιών και την ενδυμασία τους. <https://learningapps.org/display?v=p2fdkadmj21>

8.4. Canva

Canva (πλατφόρμα σχεδιασμού ψηφιακού υλικού) <https://www.canva.com/>

Η Canva είναι μια διαδικτυακή πλατφόρμα με πολλές δωρεάν παροχές στην οποία θα μπορούσαμε μεταξύ άλλων να δημιουργήσουμε προσκλήσεις, έγγραφα Α4, παρουσιάσεις, αφίσες, κάρτες, λογότυπα κ.ά., χρησιμοποιώντας πλήθος προτύπων, αλλά και εισάγοντας κείμενα, στοιχεία, στυλ ή γραφήματα καθώς και μεταφορτώσεις αρχείων. Διακρίνεται για την ευχρηστία της, καθώς με πολύ απλές εντολές θα μπορούσαμε να επιτύχουμε το αποτέλεσμα που αντιστοιχεί στους διδακτικούς μας στόχους.

Ο εκπαιδευτικός έχει ενεργοποιήσει ήδη στα 4 tablets των ομάδων τον προσωπικό του λογαριασμό και οι μαθητές/τριες καλούνται να δημιουργήσουν μια ομαδική, ψηφιακή αφίσα, που θα συμπεριλαμβάνει δεδομένα που καταγράφηκαν στο ατομικό φύλλο εργασίας, το οποίο συμπλήρωσαν νωρίτερα οι μαθητές/τριες που συμμετέχουν τώρα μοιρασμένοι στις ομάδες. Έπειτα, ακολουθεί η παρουσίαση της αφίσας που δημιούργησε κάθε ομάδα, ενώ ο εκπαιδευτικός σε όλα τα στάδια διατηρεί τον συντονιστικό και υποστηρικτικό του ρόλο.

9. Αξιολόγηση

Ως προς τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας του διαπολιτισμικού σχεδίου διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συμμετοχικής έρευνας, η οποία αφορά στην κατανόηση και στην ερμηνεία αντίστοιχων καταστάσεων, ενώ, παράλληλα, ταυτίζεται με την ποιοτική έρευνα (Δαουτόπουλος, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός εφάρμοσε την άμεση-συμμετοχική παρατήρηση μέσω δομημένου ερωτηματολογίου, εστιάζοντας στον έλεγχο επίτευξης των επιμέρους στόχων που τέθηκαν ως προς το γνωστικό αντικείμενο, τη χρήση των ΤΠΕ και τη μαθησιακή διαδικασία. Κατέγραψε, λοιπόν, άμεσα την εκπλήρωση των ανωτέρω στόχων, καθώς η ταχύτερη, δυνατή καταγραφή της παρατήρησης συνδράμει την απόκτηση πιο έγκυρων αποτελεσμάτων (Δαουτόπουλος, 2005).

Το παρόν σχέδιο διδασκαλίας εφαρμόστηκε σε μαθητές/τριες μόνο μιας τάξης ενός σχολείου, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε σχέση με μαθητές/τριες της ίδιας τάξης/βαθμίδας και άλλων περιοχών της χώρας μας.

10. Συμπεράσματα



Όταν αναφερόμαστε στη διαπολιτισμικότητα, εννοούμε πως άτομα με διαφορετική κουλτούρα, γλώσσα ή συνήθειες έρχονται σε επαφή σε μια προσπάθεια οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης ανάμεσα στους ανθρώπους και αναφέρεται σε κοινωνικές συνθήκες κατά τις οποίες παρατηρείται διάδραση των ετερογενών πολιτισμών. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει το έργο του, διαχειριζόμενος/η ένα πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό περιβάλλον προς όφελος των μαθητών/τριών του, απαλείφοντας τις όποιες αντιπαλότητες που ενίοτε προκύπτουν, διότι μόνο έτσι είναι δυνατόν να λειτουργήσει το σχολείο ως χώρος που οποιαδήποτε κοινωνικοπολιτισμική διαφορά θα γίνεται αποδεκτή (Pentini, 2005).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, λοιπόν, στη βασική εκπαίδευση απευθύνεται κατά τον ίδιο τρόπο σε παιδιά από ίδια ή διαφορετικά κράτη και έθνη. Προκειμένου να ζήσει κάποιος/α σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία είναι απαραίτητο να είναι σε θέση να επικοινωνεί, να συναναστρέφεται με τον «ξένο» και να μπορεί να συνδέει αντιλήψεις που αφορούν στην ενσωμάτωση διαφορετικών τρόπων σκέψης και προσανατολισμών στις δικές μας παραστάσεις. Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εκφράζεται ως καθολική παιδαγωγική αρχή, που σημαίνει πως πρέπει να εφαρμόζεται πάντα και όχι μόνο σε συγκεκριμένες περιστάσεις (Fuchs, 2001).

Είναι πολύ σημαντικό το σχολείο και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργήσουν θετικές σχέσεις με τους/τις μαθητές/τριές τους, διότι, όταν οι σχέσεις, που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες με τους δασκάλους, ενισχύουν την αυτοεικόνα των πρώτων, τότε δημιουργούνται περισσότερες πιθανότητες για μάθηση, καλύτερες επιδόσεις και ενεργό συμμετοχή στη διδασκαλία (Jussim & Eccles, 1992).

Ως προς το σχέδιο διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αξιολογήσει τον προφορικό λόγο των μαθητών/τριών μέσω των διδακτικών στόχων που έθεσε, δημιουργώντας το κατάλληλο πλαίσιο για την εκμάθηση λεξιλογίου, γραμματικών δομών και προφοράς μέσα από ελεγχόμενες, καθοδηγούμενες ή επικοινωνιακές δραστηριότητες (Celce-Murcia et al., 1996). Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες είναι όλο και πιο αποτελεσματικές, όταν επιτρέπουν στους/στις μαθητές/τριες να μιλούν όλο και περισσότερο, να συμμετέχουν όλοι/ες και κυρίως ισόποσα στη συνομιλία, να έχουν ενδιαφέρον και κίνητρο για το θέμα και τη συμμετοχή στη συζήτηση αντίστοιχα, αλλά και να χρησιμοποιούν την κατάλληλη γλώσσα για το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους (Ur, 2007).

Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά αυτών των δραστηριοτήτων (σύντομος ή εκτενής λόγος και επικοινωνιακά παιχνίδια) διακρίνονται η εμπλοκή των μαθητών/τριών κατά μόνας, σε ζεύγη ή ομάδες, ο συχνός, χρονικός περιορισμός που δύναται να αυξομειώνεται ανάλογα της συνθήκης, η εξάσκηση σε σύντομη συνομιλία, η εστίαση στην περιγραφή, τη διαδραστική συζήτηση ή τη συζήτηση της συναλλαγής, όταν το επίπεδο της ευχέρειας το επιτρέπει (Harmer, 2004; Ur, 2007).

Κλείνοντας, οφείλουμε να επισημάνουμε πως με την εφαρμογή του παρόντος, διαπολιτισμικού σχεδίου διδασκαλίας οι μαθητές/τριές μας είναι σε θέση να προσεγγίσουν διάφορες φυλές του κόσμου, επιδεικνύοντας ταυτόχρονα σεβασμό στο εκάστοτε διαφορετικό, πολιτισμικό περιβάλλον. Ακόμη, κρίνεται απαραίτητο να τονίσουμε ότι στα διάφορα στάδια υλοποίησης του σχεδίου επιτεύχθηκε η ανάδειξη της συνεργασίας των μαθητών/τριών, η απόκτηση ενσυναίσθησης/αλληλεγγύης, καθώς και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Βιβλιογραφικές αναφορές



- Banks, J., & Tucker, M. (1998). *Multiculturalism's five dimensions*. NEA Today. Ανακτήθηκε στις 2 Αυγούστου 2022, από: <https://www.learner.org/wp-content/uploads/2019/02/3.Multiculturalism.pdf>.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D., & Goodwin, J. (1996). *Teaching Pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: CUP.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (Επιμ. Ε. Σκούρτου, Μτφ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός.
- Fuchs, R. (2001). Ansätze der interkulturellen Erziehung im Elementarbereich. In G. Auernheimer (Hrsg.), (2001). *Migration als Herausforderung für pädagogische institutionen*. Opladen: Leske-Budrich, 33-42.
- Gundara, J. (2002). *Intercultural Teacher Education: Knowledge of the Curriculum*. Presentation in the international symposium Intercultural Teacher Education. The challenges of Diversity: Obstacles and Possibilities, Botkyrka, 9-12 June, 2002.
- Harmer, J. (2004). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman.
- Jussim, L., & Eccles, J. (1992). Teacher expectations II. Construction and reflection of student achievement. *Journal of personality and social psychology*, 63(6), 947-961.
- Krummel, A. (2013). Multicultural teaching models to educate pre-service teachers: Reflections, service-learning, and mentoring. *Current Issues in Education*, 16(1), 1-8.
- Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο: Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον* (Επιμ. Χ. Γκόβαρης, Μτφ. Μ. Τζουλιάνη). Αθήνα: Ατραπός.
- Tiedt, P., & Tiedt, I. (2006). *Πολυπολιτισμική διδασκαλία* (Μτφ. Τ. Πλυτά). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ur, P. (2007). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία. *1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο*, 3-5 Μαΐου 1996. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος 7ος. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαουτόπουλος, Γ. (2005). *Μεθοδολογία κοινωνικών ερευνών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ., & Παρθένης, Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη* Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Μήτσης, Ν. (2000). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και Μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια.
- Σταμέλος, Γ. (1999). *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τριάρχη-Hermann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

