

Εφαρμογή δραστηριοτήτων γλωσσικής επίγνωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Χριστίνα Σμαροπούλου

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70 & 71, Med Ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαίδευση ΕΚΠΑ, Med Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με Προβλήματα Προφορικού και Γραπτού Λόγου ΕΑΠ
Smaropoulou@yahoo.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η εφαρμογή δραστηριοτήτων, σύμφωνα με την προσέγγιση της γλωσσικής επίγνωσης. Αφού γίνει μια περιγραφή του υπόβαθρου των μαθητών που συμμετείχαν διαφαίνεται η αναγκαιότητα για την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων λόγω της ιδιαίτερης κατάστασης που βιώσαμε ως κοινωνία λόγω COVID-19 αλλά και λόγω της πολυπολιτισμικότητας που διακρίνει τις σημερινές τάξεις. Εν συνεχεία, γίνεται μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία μας χορηγεί τη βάση για τη στοχοθεσία μας και τη διαμόρφωση των δραστηριοτήτων, όπως αυτές διαμορφώθηκαν.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμική, γλωσσική επίγνωση, πολύ - πολιτισμικότητα.

1. Εισαγωγή

Η κινητικότητα του πληθυσμού βρίσκεται στο υψηλότερο επίπεδο όλων των εποχών στην ανθρώπινη ιστορία. Η μετακίνηση ανθρώπων από τη μια χώρα στην άλλη έχει οδηγήσει σε σημαντική αύξηση της γλωσσικής ποικιλομορφίας στα αστικά σχολεία σε χώρες σε όλο τον κόσμο. Αυτή η αύξηση της διαφορετικότητας έχει προκαλέσει πολλά ζητήματα που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές πολιτικές και την παιδαγωγική στην τάξη για μετανάστες μαθητές. Υπάρχει τεράστια ποικιλία στα πρότυπα ακαδημαϊκών επιδόσεων μεταξύ μεταναστών και μειονοτικών γλωσσικών ομάδων. Αυτή η διαφοροποίηση υπάρχει σε εθνικά πλαίσια και σε εθνοπολιτισμικές ομάδες. Υπάρχουν, επίσης, σημαντικές ενδείξεις ότι η μεταβλητότητα στο ακαδημαϊκό επίτευγμα μεταξύ μειονοτικών ομάδων σχετίζεται με τις σχέσεις εξουσίας της κοινωνίας. Οι ομάδες που βιώνουν τις πιο σοβαρές ακαδημαϊκές υποεπιδόσεις τείνουν να έχουν βιώσει μακροχρόνιες διακρίσεις και υποτίμηση της ταυτότητάς τους στα χέρια της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Σαφώς, οι σχέσεις εξουσίας διασταυρώνονται με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση - τα χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης και εισοδήματος είναι συχνά το αποτέλεσμα δυνάμεων αποκλεισμού εντός της κοινωνίας (εργασιακές διακρίσεις, σχολεία χαμηλής ποιότητας, κ.λπ.) (Cummins, 2008).

Η ευαισθητοποίηση των κοινωνικών ομάδων ενός ευρύτερου συνόλου είναι αδύνατο να εκτιμάται ως αυτονόητη ή/και καλοπροαίρετη. Η περαιτέρω όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και, κατ' επέκταση, με τον περαιτέρω αντίκτυπο στην εκπαίδευση δεν αφήνει αλώβητους από τη δομική κρίση τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς και, κατά συνέπεια, προκαλεί τους κοινωνικούς αυτοματισμούς να αποζητούν «αποδιοπομπαίες κοινωνικές ομάδες», στιγματίζοντας τις ασθενέστερες και πιο ανίσχυρες από αυτές (Κοίλιαρη, 2015).

2. Στοιχεία εφαρμογής

Φέτος τον Αύγουστο, διορίστηκα ως μόνιμη εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ηράκλειο Κρήτης, όπου ξεκίνησα να εργάζομαι σε δημοτικό σχολείο ολοήμερου τύπου και ανέλαβα την πρώτη δημοτικού με 22 μαθητές. Εξ αυτών, τα τρία παιδιά είναι προσφυγοπούλα, ένα παιδί είναι Ρομά, ένα παιδί έχει κινητική αναπηρία με τον ένα γονέα



μετανάστη και ένα παιδί είναι μετανάστης δεύτερης γενιάς. Τα παιδιά είναι 12 κορίτσια και 10 αγόρια και θα μπορούσαμε να τα κατατάξουμε σε μια μέση κοινωνικό - οικονομική κατάσταση αστικής περιοχής. Μια ιδιαιτερότητα αυτού του τμήματος είναι ότι ως νήπια έχουν βιώσει την καραντίνα με άμεσο παρεπόμενο την ελλιπή φοίτηση και, κατ' επέκταση, μια γενικευμένη συναισθηματική φόρτιση λόγω της όλης κατάστασης που επικρατούσε.

Αναφορικά με τα παιδιά που έχουν προσφυγικό υπόβαθρο στην τάξη μου έχω τρία κορίτσια, τη Σ. από Συρία, τη Χ. από Ιράν και την Α. από Αφγανιστάν. Και οι τρεις, όταν ξεκίνησε η σχολική χρονιά, μιλούσαν ελάχιστα ελληνικά και η Χ. λίγα Αγγλικά. Η συνεννόηση ακόμα και για πολύ βασικά πράγματα ήταν ιδιαίτερα δυσχερής και τα κορίτσια ήταν πολύ κλειστά στον εαυτό τους. Το κορίτσι που έχει κατά το ήμισυ καταγωγή Ρομά είναι πλήρως ενταγμένο, με άριστη χρήση της ελληνικής και μεγάλη διάθεση για συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα της σχολικής πραγματικότητας. Ομοίως, ο μαθητής με την κινητική δυσκολία που ο ένας γονέας είναι αγγλικής καταγωγής και η μαθήτριά που οι γονείς είναι μετανάστες από Ρωσία δεν αντιμετωπίζουν απολύτως καμία δυσκολία στην επικοινωνία ή/και στη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία και στην κοινωνικοποίηση.

Όσον αφορά τα τρία κορίτσια που είναι προσφυγόπουλα και αναφέρονται παραπάνω, η δυσκολία που κλήθηκα να αντιμετωπίσω ήταν στη συνεννόηση για βασικές πληροφορίες καθώς τα κορίτσια μιλούσαν ελάχιστα ελληνικά και οι γονείς τους είτε δε μιλάνε καθόλου ελληνικά είτε δεν τους έχω γνωρίσει, διότι ζουν σε δομές και η επικοινωνία γίνεται μέσω των υπεύθυνων κοινωνικών λειτουργών και από τις οποίες πήρα κάποιες αρχικές στοιχειώδεις πληροφορίες. Οι βασικές πληροφορίες που έχω σχετικά με τις μαθήτριάς μου προέρχονται σε πρώτη βάση από τον φάκελο με τον οποίο έγινε η εγγραφή στη σχολική μονάδα και, εν συνεχεία, υπήρξε επικοινωνία με τη νηπιαγωγό που είχαν, η οποία με ενημέρωσε με τη σειρά της για κάποια θέματα. Σίγουρα, οι πληροφορίες που διαθέτω δεν επαρκούν και, σε καμία περίπτωση, δε γνωρίζω αρκετά μέσω της εκπαίδευσής μου για τις γλώσσες τους και τους πολιτισμούς τους.

Οστόσο, σε συνεργασία με τη δασκάλα του ΖΕΠ συναποφασίσαμε, από την αρχή της χρονιάς, να κάνουμε συνδιδασκαλία μέσα στην τάξη, έτσι, ώστε να ενισχύσουμε τη συμμετοχή τους και να τις βοηθήσουμε να νιώσουν πιο άνετα. Βασικός μας στόχος ήταν η κοινωνικοποίηση των κοριτσιών και η επικοινωνία τους για τις ανάγκες τους σε κάθε περίπτωση ακόμα κι αν ήταν μονολεκτική. Αυτό επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό με ομαδικά παιχνίδια, παιχνίδια στο διαδραστικό πίνακα και κατασκευές.

3. Αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης

Γενικά, η φετινή τάξη έχει πολλές δυσκολίες προς διαχείριση τόσο σε επίπεδο τμήματος όσο, όμως, και σε ατομικό. Κατ' αρχάς, είναι ένα ιδιαίτερα μεγάλο τμήμα, ιδίως για πρώτη Δημοτικού. Κατά δεύτερον, όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά αυτά είχαν ελλιπή φοίτηση στο νηπιαγωγείο λόγω της πανδημίας και υπέστησαν την πίεση και το γενικευμένο άγχος της καραντίνας. Τρίτον, υπάρχουν αρκετά παιδιά με ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες ή/και δεν έχουν το κατάλληλο υποστηρικτικό οικογενειακό πλαίσιο. Στην περίπτωση των προσφυγόπουλων, σίγουρα, δεν υπάρχει υποστήριξη αναφορικά με το σχολείο από το σπίτι, καθώς δε γνωρίζουν και στοιχειώδη ελληνικά. Σχετικά, όμως, με όλα τα υπόλοιπα παιδιά δεν επηρεάζει με κάποιον τρόπο η καταγωγή, αφού υπάρχουν μαθητές με αλλοδαπούς γονείς, που, όμως, είναι απόλυτα επιμελείς και καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια σε καθημερινή βάση και, ταυτόχρονα, υπάρχουν μαθητές με ελληνική καταγωγή και ιθαγένεια, που, όμως, δυσκολεύονται να τηρήσουν το ωρολόγιο πρόγραμμα ή να περιορίσουν τις μακροχρόνιες απουσίες.



Οι δύο σπουδαιότεροι εκπαιδευτικοί στόχοι σας για την εν λόγω τάξη μέχρι το τέλος του φετινού σχολικού έτους είναι να είναι μια δεμένη ομάδα με αλληλο-αποδοχή ανεξαρτήτως φυλετικών, κοινωνικών, μαθησιακών, εμφανισιακών κτλ. διαφορών και να υιοθετήσουν στο μέγιστο δυνατό την ενσυναίσθηση για οποιασδήποτε μορφής ετερογένεια.

4. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Σε πολύ γενικό επίπεδο, ο όρος διγλωσσική εκπαίδευση αναφέρεται στη χρήση δύο (ή περισσότερων) γλωσσών διδασκαλίας σε κάποιο σημείο της σχολικής σταδιοδρομίας ενός μαθητή. Κάθε γλώσσα χρησιμοποιείται ως μέσο διδασκαλίας για τη διδασκαλία του περιεχομένου και όχι μόνο της ίδιας της γλώσσας. Παρά τη φαινομενική απλότητα αυτής της περιγραφής, το φαινόμενο της διγλωσσης εκπαίδευσης συνεπάγεται σημαντική πολυπλοκότητα. Η διακύμανση των στόχων και της υλοποίησης της διγλωσσικής εκπαίδευσης μπορεί να προκύψει από πληθώρα κοινωνικοπολιτικών, κοινωνιογλωσσικών, διοικητικών και εκπαιδευτικών παραγόντων. Επιπλέον, η χρήση μιας γλώσσας ως μέσου διδασκαλίας στα κρατικά χρηματοδοτούμενα σχολικά συστήματα παρέχει αναγνώριση και καθεστώς σε αυτή τη γλώσσα και τους ομιλητές της (Cummins, 2003). Κατά συνέπεια, η διγλωσσική εκπαίδευση δεν είναι απλώς ένα πολιτικά ουδέτερο εκπαιδευτικό φαινόμενο, αλλά μάλλον εμπλέκεται στον εθνικό και διεθνές ανταγωνισμό μεταξύ ομάδων για υλικούς και συμβολικούς πόρους. Σε ορισμένα πλαίσια (π.χ. στις Ηνωμένες Πολιτείες), αυτό έχει ως αποτέλεσμα μεγάλη πολιτική διαμάχη γύρω από τα διγλωσσά προγράμματα. Τα ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα των διγλωσσών προγραμμάτων έχουν μπλέξει απελπιστικά με ιδεολογικά ζητήματα που σχετίζονται με την εθνική ταυτότητα και την ενότητα (Crowford, 2000).

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας σχεδιάστηκαν, εφαρμόστηκαν και αποτιμήθηκαν δύο δραστηριότητες με βάση την προσέγγιση της γλωσσικής επίγνωσης στα πλαίσια του προγράμματος δεξιοτήτων «Διαφορετικότητα - Ενσυναίσθηση - Ανθρώπινα Δικαιώματα» που εφαρμόζεται στην Α' τάξη -στην οποία είμαι η υπεύθυνη τμήματος- και σε συνεργασία με το τμήμα ΖΕΠ.

Γλωσσική επίγνωση δεν σημαίνει εκμάθηση πολλαπλών γλωσσών, αλλά επαφή με πολλές διαφορετικές γλώσσες, προκειμένου να κατανοήσουμε τον τρόπο λειτουργίας της γλώσσας και τη λειτουργία των γλωσσών στην κοινωνία. Επομένως, δεν είναι εκμάθηση γλωσσών, δεν είναι διγλωσση εκπαίδευση και δεν είναι διδασκαλία της μητρικής γλώσσας αλλά έχει επιπτώσεις για τους διγλωσσους μαθητές και για τους μαθητές που μιλούν μειονοτικές γλώσσες, επειδή δίνει χώρο σε γλώσσες που συνήθως αγνοούνται στην κύρια τάξη. Βασίζεται στην αρχή ότι οι μονόγλωσσοι μαθητές πρέπει να εκτίθενται στη γλωσσική και πολιτιστική ποικιλομορφία και όχι μόνο μέσω της εκμάθησης μιας κυρίαρχης γλώσσας. Θα πρέπει, επίσης, να καταλάβουν ότι ορισμένοι από τους συνομηλικούς τους μιλούν περισσότερες από μία γλώσσες και γνωρίζουν διαφορετικούς πολιτισμούς και ότι η πολυγλωσσία είναι πολύ περισσότερο πλεονέκτημα παρά μειονέκτημα (Hélot & Young, 2006).

Όταν εφαρμόζεται προσέγγιση της γλωσσικής επίγνωσης σημαίνει ότι οι γλώσσες παρουσιάζονται στα κοινωνικά τους περιβάλλοντα και συνδέονται με την κουλτούρα των ομιλητών που τις χρησιμοποιούν, καθώς και με την προσωπική τους ιστορία (για παράδειγμα, συζητούνται οι λόγοι για τους οποίους μετανάστευσαν τα παιδιά που κάνουν κάποια παρουσίαση). Η κατανόηση της πολιτισμικής πολυμορφίας ήταν εξίσου σημαντική με την ανακάλυψη της γλωσσικής ποικιλομορφίας. Είναι, άλλωστε, πρωτεύουσας σημασίας να



ξεπεραστούν τα στερεότυπα μέσω της συνάντησης πραγματικών ανθρώπων και της συμμετοχής σε διάλογο μαζί τους (Young & Hélot, 2003).

Η γνώση των δασκάλων της χρήσης αυτής της προσέγγισης είναι το κλειδί για μεγαλύτερη κατανόηση και πιο κατάλληλη υποστήριξη για τους πολυγλωσσικούς μαθητές. Οι δάσκαλοι πρέπει να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται κατάλληλα στις συγκεκριμένες ανάγκες των πολυγλωσσικών μαθητών κι, έτσι, μπορεί να χρειαστεί να αμφισβητήσουν το μονόγλωσσο «πιστεύω». Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξηγήσουν πώς να το κάνουν αυτό, αλλά και γιατί είναι σημαντικό. Απαιτείται βαθύτερη κατανόηση σύνθετων εννοιών, όπως οι πολλαπλές ταυτότητες, η πολυγλωσσία και η μεταγλωσσία (García, 2012), προκειμένου να διδαχθούν τα παιδιά και να τα προετοιμαστούν για τον πολυπολιτισμικό, πολύγλωσσο κόσμο μας. Εάν οι δάσκαλοί μας δεν κατανοούν αυτά τα φαινόμενα, πώς μπορούμε να ελπίζουμε ότι θα εκπαιδεύσουμε τους μελλοντικούς πολίτες ενός όλο και πιο παγκοσμιοποιημένου κόσμου και θα εγγυηθούμε την ισότητα και την ένταξη;

Επομένως, βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη και την εφαρμογή μιας συνεκτικής και σχετικής γλωσσικής εκπαιδευτικής πολιτικής για τις πολύγλωσσες τάξεις είναι η ενσωμάτωση ενός κρίσιμου στοιχείου γλωσσικής ευαισθητοποίησης, τόσο στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όσο και στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Αυτό θα πρέπει, επίσης, να προσφέρεται σε άλλους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, όπως νηπιαγωγούς, σχολικούς ψυχολόγους, σχολικούς γιατρούς και επιθεωρητές, επιτρέποντάς τους, έτσι, να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις σχετικά με τη γλωσσική εκπαίδευση, με βάση τα ευρήματα της έρευνας. Η επίγνωση της κριτικής γλώσσας θα μπορούσε να ενθαρρύνει τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης να αμφισβητούν βαθιές ρίζες και πολιτικές που εφαρμόζονται ήδη στα σχολεία, να αντιμετωπίζουν και να διαπραγματεύονται εντάσεις και να τους ενδυναμώνουν με γνώσεις και παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε να μπορούν να γίνουν φορείς αλλαγής στην πολύγλωσση τάξη, να νοιάζονται και να ενεργούν (Banks, 2001) με βάση τη γνώση που βασίζεται στην έρευνα για τη γλώσσα.

5. Στόχοι - Επιδιώξεις

Οι δραστηριότητες εντάχθηκαν εντός του ευρύτερου προγράμματος δεξιοτήτων που προαναφέρθηκε και ως εκ τούτου δεν ήταν μια αποκομμένη διδασκαλία. Επιχειρήθηκε να συνδεθούν οι στόχοι με τους υπόλοιπους στόχους του προγράμματος και γι' αυτό σκιαγραφήθηκε ως εξής:

Στοχοθεσία

Γενικοί στόχοι

Στο επίπεδο όλης της τάξης επιδιώχθηκε να:

- Καλλιεργηθούν θετικές στάσεις αναφορικά με την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία.
- Να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά αλφάβητα και συστήματα γραφής (Χατζηδάκη, 2015, 2020).

Ειδικοί στόχοι

- Να εξοικειωθούν με άλλες γλώσσες εμπλεκόμενοι σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες (ζωγραφική, τραγούδι).
- Να παρουσιάσουν οι μαθητές καλύτερες επιδόσεις στον γλωσσικό τομέα.
- Να μάθουν διαφορετικούς φθόγγους από τους οικείους σε αυτούς μέσα από την προφορά λέξεων σε άλλες γλώσσες και να αυξηθεί το ενδιαφέρον τους για την εκμάθηση άλλων γλωσσών (Χατζηδάκη, 2015, 2020).



Στόχοι για τους μαθητές από διαφορετικό γλωσσικό/πολιτισμικό υπόβαθρο:

- Να αυξηθεί η αυτοπεποίθησή τους από την αναφορά στις δικές τους γλώσσες και την προβολή τους.
- Να παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους τη δική τους κουλτούρα και γλώσσα και, κατ' επέκταση, την ταυτότητά τους (Χατζηδάκη, 2015, 2020).

6. Μεθοδολογία της διδασκαλίας - Διδακτικό υλικό - Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

1^η δραστηριότητα

Η αρχική συζήτηση στην τάξη ξεκίνησε με μια γενική εισαγωγή για τη διαφορετικότητα και την ανάγκη που έχουμε όλοι για αποδοχή και αγάπη από τους γύρω μας ανεξαρτήτως φυλής, εθνικότητας, θρησκείας, φύλου, εξωτερικής εμφάνισης, αναπηρίας ή μη, κτλ. Στη συνέχεια, είδαμε την ιστορία «Ο Μαύρος Κότσυφας και ο άσπρος Γλάρος» <https://www.youtube.com/watch?v=gsAf0donork> και συζητήσαμε πώς θα ένιωθε καθένας από εμάς σε ένα ξένο μέρος, πώς θα ήθελε να του φερθούν και τι θα ήθελαν να ακούσουν. Μέσα από μια ιδεοθύελλα προέκυψαν σαν κεντρικές ιδέες το «καλημέρα» και το «καλώς ήρθες», οπότε και ακούσαμε και τραγουδήσαμε το «Καλημέρα. Τι κάνεις;» <https://www.youtube.com/watch?v=ljY-7lc3IsY>.

Έπειτα, ρωτήσαμε όλα τα παιδιά αν ξέρουν να λένε το καλημέρα και το καλώς ήρθες σε άλλες γλώσσες, ταξιδέψαμε με το google maps στις χώρες από τις οποίες ήξεραν πώς λέγεται, τα παιδιά με το προσφυγικό υπόβαθρο και με τη βοήθεια παιδιών από το τμήμα ΖΕΠ μας έδειξαν και πώς γράφεται σε άλλες γλώσσες. Έτσι, ήρθαμε σε μια πρώτη επαφή με άλλα αλφάβητα και σε μικρές ομάδες κάναμε μια κατασκευή για να στολίσουμε το σχολείο, έτσι, ώστε να καλωσορίζουμε παιδιά από όλον τον κόσμο και να τα κάνουμε να νιώσουν καλύτερα αν βρεθούν σε αυτό.



Εικόνα 1. Καλωσόρισμα σε πολλές γλώσσες σε κεντρική αίθουσα του σχολείου



2^η δραστηριότητα

Στη δεύτερη φάση της δράσης, συζητήθηκε η έννοια της ισότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και, αφού καταγράψαμε αυτά που σκέφτηκαν από μόνα τους τα παιδιά, είδαμε το παρακάτω σχετικό βίντεο <https://www.youtube.com/watch?v=NqjO8QpUjP8> και αρχίσαμε να συνθέτουμε όλες τις ιδέες που προκύπταν.

Έπειτα, με τη βοήθεια και μεγαλύτερων παιδιών από το τμήμα ΖΕΠ, γράψαμε μερικές από τις βασικές ανάγκες που έχουν όλοι άνθρωποι ανεξαιρέτως και σε άλλες γλώσσες και δημιουργήσαμε άλλη μια ομαδική κατασκευή με την ευχή όλα τα παιδιά του κόσμου να έχουν καλυμμένες τις βιοτικές τους ανάγκες.

Και ολοκληρώσαμε τη δραστηριότητα με το τραγούδι «Το γαϊτανάκι» <https://www.youtube.com/watch?v=UPHLtc9cAOw>, το οποίο τραγουδήσαμε και χορέψαμε με ένα γαϊτανάκι με κορδέλες που υπήρχε στο σχολείο και αποτυπώσαμε τις παλάμες μας και ένα μήνυμα που θεωρήσαμε την κεντρική ιδέα όλης της δράσης «Όλοι διαφορετικοί- όλοι ίσοι».

7. Αξιολόγηση

Η αποτίμηση των δραστηριοτήτων ήταν θετική εν συνόλω, καθότι όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν κέρδισαν σημαντικά εφόδια από την όλη διαδικασία. Η υλοποίηση κύλησε πολύ ομαλά σε συνάρτηση και με τη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών που ενεπλάκησαν στο πρόγραμμα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν ήταν πολύ ενθουσιώδεις σε όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων καθώς ήταν κάτι πρωτόγνωρο για αυτούς, εξέφρασαν τη δημιουργικότητά τους και «αγκάλιασαν» τις νέες γλώσσες και πολιτισμούς με τους οποίους ήρθαν σε επαφή. Αν ξανασχεδιαζόταν η δράση εξ αρχής, θα αφιερώναμε πολύ περισσότερο χρόνο σε αυτή, διότι τα κέρδη που αποκομίζουν οι μαθητές είναι πολλαπλά ασχέτως αν εντάσσεται στη «διδασκτέα ύλη». Οι δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν εκτιμώνται ως δεξιότητες ζωής και το «μάθημα» ως προς τους εκπαιδευτικούς είναι ότι υπάρχει επιτακτική ανάγκη στα σχολεία μας για τέτοιες δράσεις και υιοθέτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Banks, J. A. (2001). Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. *Journal of teacher education*, 52(1), 5-16.
- Crawford, J. (2000). The political paradox of bilingual education. In *At War with Diversity* (pp. 84-103). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2003). Bilingual education. In *World Yearbook of Education 2003* (pp. 15-32). Routledge.
- Cummins, J. (2008). Total immersion or bilingual education? Findings of international research on promoting immigrant children's achievement in the primary school. In *Chancenungleichheit in der Grundschule* (pp. 45-55). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- García, O. (2012). Theorizing translanguaging for educators. *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*, 1(6).
- Hélot, C., & Young, A. (2006). Imagining multilingual education in France: A language and cultural awareness project at primary level. *Imagining multilingual schools: Languages in education and glocalization*, 69-90.
- Hélot, C., & Young, A. (2003). Education à la diversité linguistique et culturelle: le rôle des parents dans un projet d'éveil aux langues en cycle 2. *le Plurilinguisme en construction dans le système éducatif. Contextes. Dispositifs. Acteurs. LIDIL, Hors Série*, 187-200.



- UNHCR/Patrick Brown. (2020). *What is a refugee?* Ανάκτηση 3 Αυγούστου 2022, από: <https://www.unhcr.org/what-is-a-refugee.html>.
- Δινάκη, Ε. (2018). *Η Αξιολόγηση των Μαθητών Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο* (Μεταπτυχιακή εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.
- Κοίλιαρη, Α. (2015). Το διακύβευμα της πολυγλωσσίας στην ελληνική εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 2015, 206-219.
- Χατζηδάκη, Α. (2015). Αξιοποιώντας την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου μέσα από την προσέγγιση της «γλωσσικής επίγνωσης» (language awareness/ eveil aux langues). Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα: ενσωμάτωση της γλωσσικής απόκλισης και της γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη*. Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός, σσ. 90-110.
- Χατζηδάκη, Α. (2020). *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, σσ. 265-276.

