

**ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ.**

Πτυχιακή Εργασία

**Πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής  
σε νηπιαγωγείο  
με μεικτό ελληνόγλωσσο και αλλόγλωσσο μαθητικό  
πληθυσμό.**

Αραμπατζή Βασιλική Α.Μ. 3445

Ψωμιάδου Γρηγορία – Βασιλική Α.Μ. 3427

Επιβλέπων καθηγητής : κος Γεώργιος Μαυρομάτης.

Αλεξανδρούπολη  
Ιούνιος 2013



Ευχαριστούμε θερμά τον κ. Γεώργιο Μαυρομαμάτη  
την πολύτιμη γνώση και συνεργασία  
που μοιράστηκε μαζί μας, τους φίλους μας  
και όλους όσους μας στήριξαν  
για την εκπόνηση αυτής της εργασίας.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	σελ.4
<u>Μέρος Πρώτο.</u>	
1.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	σελ.8
1.1.1 Εκπαίδευση και πολιτισμική ετερότητα. ....	σελ.8
1.1.2 Στόχοι διαπολιτισμικής μάθησης.....	σελ.11
1.2 Διγλωσσία.....	σελ.12
1.2.1 Εισαγωγή.....	σελ.12
1.2.2. Σχετικά με τον ορισμό της Διγλωσσίας.....	σελ.14
1.2.3 Τα είδη της διγλωσσίας .....	σελ.15
1.2.4 Η διγλωσσία: κανόνας ή εξαίρεση ; .....	σελ.16
1.2.5 Εκπαιδευτικές πολιτικές και διγλωσσία .....	σελ.17
1.2.6 Δόμηση ταυτότητας και διγλωσσία .....	σελ.20
1.2.7 Διγλωσσία και μάθηση .....	σελ.23
1.2.8 Η διγλωσσία στο νηπιαγωγείο .....	σελ.33
1.2.9 <i>Οι μικρές ομάδες στην εκπαίδευση</i> .....	σελ.38
1.3 Η Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης .....	σελ.41
1.3.1 Η μειονότητα σήμερα .....	σελ.41
1.3.2 Η ιστορία της .....	σελ.41
1.3.3 Η Εκπαίδευσή της .....	σελ.42
<u>Μέρος Δεύτερο.</u>	
2.1 Προτάσεις εκπαιδευτικών παρεμβάσεων .....	σελ.46
2.1.1 Παράδειγμα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων .....	σελ.48

2.2 Η παρέμβασή μας .....	σελ.51
2.2.1 Το πλαίσιο .....	σελ.52
2.2.1.1 Το νηπιαγωγείο .....	σελ.52
2.2.1.2. Η τάξη .....	σελ.52
2.2.1.3. Οι μαθητές .....	σελ.52
2.2.1.3.1. Το γνωστικό τους επίπεδο .....	σελ.53
2.2.1.3.2. Οι μεταξύ τους σχέσεις .....	σελ.53
2.2.1.3.3. Ιδιαιτερότητες τάξης .....	σελ.54
2.2.2. Προβληματισμοί και στόχοι .....	σελ.54
2.2.3 Τα παιδαγωγικά μας εργαλεία .....	σελ.56
2.2.3.1 Διαφοροποιημένη παιδαγωγική .....	σελ.57
2.2.3.2 Μη λεκτική επικοινωνία .....	σελ.57

### Μέρος Τρίτο.

3.1 Σχεδιασμός προγράμματος διδασκαλίας .....	σελ.59
3.1.1 Οργάνωση Πλαισίου Αυθόρμητων Δραστηριοτήτων .....	σελ.59
3.1.2 Οργάνωση Πλαισίου Οργανωμένων Δραστηριοτήτων .....	σελ.61
3.2 Αξιολόγηση της Παρέμβασής μας- Συμπεράσματα .....	σελ.76
Βιβλιογραφία .....	σελ.84.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην τελευταία δεκαετία του 20<sup>ου</sup> η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού της Ελλάδας διαφοροποιείται σημαντικά. Ανάλογα με τα γεωγραφικά, ιστορικά και άλλα δεδομένα του κάθε τόπου, τα ελληνικά σχολεία δέχονται μαθητές με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση. Οι μαθητές αυτοί φέρνουν τη μητρική τους γλώσσα και στοιχεία του πολιτισμού τους στο σχολείο και έτσι δημιουργείται, ή τώρα πια γίνεται ορατή, μία πολύ-επίπεδη πολυμορφία.(Σκούρτου, 2009: 50) Επικεντρώνοντας στις γλώσσες βλέπουμε ότι, η ελληνική, ως επίσημη γλώσσα του κράτους και ως γλώσσα της κυρίαρχης, συνήθως, ομάδας του μαθητικού πληθυσμού, διδάσκεται στο σύνολο των μαθητών, χωρίς να ληφθεί υπόψη το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρό των μαθητών. (Σκούρτου, 2009: 51). Η διδασκαλία της Ελληνικής σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον όμως, δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση, όπως άλλωστε καθίσταται σαφές από την μεγάλη συζήτηση γύρω από το θέμα και τις ποικίλες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τη διγλωσσία και μάθηση, που επιχειρούν να περιγράψουν την σχέση γλώσσας και ανάπτυξης του παιδιού, σε γνωστικό, κοινωνικό και ψυχολογικό επίπεδο.

Εδώ και 20 περίπου χρόνια, οι μαθητές του ελληνικού δημόσιου σχολείου εμφανίζουν ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας. Ειδικότερα στη Θράκη, όπου λαμβάνει χώρα και η παρούσα μελέτη περίπτωσης, βλέπουμε να υπάρχουν από τη μία τα σχολεία εκείνα που είναι σχεδιασμένα αποκλειστικά και μόνο για τους μαθητές που ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα, ενώ από την άλλη το ελληνικό δημόσιο σχολείο που δέχεται ποικίλους ελληνόγλωσσους και αλλόγλωσσους μαθητές (Σκούρτου, 2009: 51). Στην προσχολική εκπαίδευση ωστόσο, και καθώς δεν υπάρχουν μειονοτικά νηπιαγωγεία, όλα τα αλλόγλωσσα παιδιά – είτε της μουσουλμανικής μειονότητας, είτε όχι- φοιτούν στα δημόσια ελληνόφωνα νηπιαγωγεία. (Τσιούμης, 2000: 109,110)

Στην εργασία που ακολουθεί, παρουσιάζεται το πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής, που εφαρμόσαμε στο νηπιαγωγείο Μάκρης στην Αλεξανδρούπολη, με μεικτό ελληνόγλωσσο και αλλόγλωσσο μαθητικό πληθυσμό, στα πλαίσια του Προγράμματος Πρακτικής Κατάρτισης κατά την φοίτησή μας στο Τμήμα Επιστημών

Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του ΔΠΘ. Κίνητρο για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας αποτέλεσαν τα μαθήματα περί την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτά μας προκάλεσαν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους τρόπους και τις δυνατότητες διαχείρισης της ετερότητας στη σχολική τάξη και έτσι θελήσαμε να εμπλακούμε βαθύτερα, να εργαστούμε σε μια πολυπολιτισμική τάξη και να επιχειρήσουμε να εφαρμόσουμε γνώσεις, ιδέες και σχήματα που συγκροτήσαμε κατά τη διάρκεια των σπουδών μας. Κύριος σκοπός μας ήταν η εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προγράμματος διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, στη βάση των θεωριών περί διγλωσσίας, σε ένα μικτό (ελληνόγλωσσο - τουρκόγλωσσο) μαθητικό πληθυσμό.

Η εργασία αυτή ακολουθεί την εξής πορεία : Στο πρώτο μέρος της, καταπιανόμαστε με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, διευκρινίζοντας τους στόχους που θέτει για την επίτευξη της μάθησης και παραθέτουμε την εξέλιξη της στο χρόνο, μέχρι να φτάσει σήμερα να διατυπώνεται ως «βασική αρχή» στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο στην Ελλάδα. Στη συνέχεια, εστιάζουμε στο κομμάτι της διγλωσσίας, καθώς σχετίζεται άμεσα με την ύπαρξη μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο εντός της αίθουσας του νηπιαγωγείου. Αναφέρουμε, λοιπόν, την δυσκολία του ορισμού της διγλωσσίας και συμφωνούμε στον ορισμό που την θέλει ως εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών σε διαφορετικού χώρους χρήσης. Αιτιολογούμε γιατί η διγλωσσία πρέπει να αποτελεί τον κανόνα στην εκπαίδευση και παρουσιάζουμε όλες τις εκπαιδευτικές πολιτικές που έχουν διατυπωθεί και τον τρόπο με το οποίο αντιμετώπισαν το φαινόμενο της διγλωσσίας. Έπειτα, θεωρώντας ως ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία την δόμηση ταυτότητας του ατόμου, αναφέρουμε τον τρόπο με το οποίο αυτή δομείται εντός των εθνικών κρατών και διατυπώνουμε την επιτακτική ανάγκη της αποδόμησης των συλλογικών ταυτοτήτων εντός του πολυπολιτισμικού και δίγλωσσου Ελληνικού περιβάλλοντος.

Κύριο μέρος του θεωρητικού πλαισίου της εργασίας μας είναι η διατύπωση των θεωριών που μελετούν το πώς μαθαίνει ένα δίγλωσσο άτομο – παιδί. Εδώ παρουσιάζουμε υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί για το θέμα αυτό, όπως αυτή της χωριστής γλωσσικής υποκειμενικής ικανότητας καθώς της αλληλεξάρτησης των γλωσσών. Δεν παραλείπουμε να αναφερθούμε στην επικοινωνιακή προσέγγιση που

σχετίζεται με την μάθηση σε δίγλωσσο περιβάλλον φανερώνοντας την μεγάλη αξία της επικοινωνίας στην διαδικασία της μάθησης. Οι εν λόγω θεωρίες λειτούργησαν ως θεωρητικό υπόβαθρο για την οργάνωση του προγράμματός μας.

Στη συνέχεια αναπτύσσουμε ένα κεφάλαιο που αφορά την διγλωσσία στο νηπιαγωγείο, στο οποίο κάνουμε λόγο για την σημασία της χρήσης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, της οργάνωσης δραστηριοτήτων στη βάση των σκοπών της διαπολιτισμικής μάθησης, και για τα γλωσσικά, και όχι μόνο, οφέλη της εφαρμογής εργασιών σε μικρές ομάδες. Καταλήγουμε τονίζοντας την σπουδαιότητα της σωστής αξιολόγησης των παραπάνω πρακτικών, υιοθετώντας ως κατάλληλο εργαλείο την αρχική – διαμορφωτική – τελική μορφή αξιολόγησης. Τέλος, γίνεται μια μικρή αναφορά στην ιστορία της μουσουλμανικής μειονότητας της Ελληνικής Θράκης, την ύπαρξή της σήμερα, και την εκπαίδευσή της, μιας και το μεγαλύτερο μέρος του αλλόγλωσσου μαθητικού πληθυσμού, με το οποίο κληθήκαμε να δουλέψουμε, ανήκει στην μειονότητα αυτή.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, παρουσιάζονται παραδείγματα εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί σε ανάλογα πλαίσια και διατυπώνονται κάποιες προτάσεις εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που προτείνει η Σκούρτου. Στην συνέχεια πραγματοποιείται η παρουσίαση του πλαισίου της δικής μας παρέμβασης, και γνωστοποιούνται τα παιδαγωγικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήσαμε, δηλαδή την διαφοροποιημένη παιδαγωγική και την μη λεκτική επικοινωνία.

Τέλος, στο τρίτο μέρος της εργασίας, παρατίθενται αναλυτικά όλες οι οργανωμένες δραστηριότητες που εφαρμόσαμε και οι στόχοι τους, καθώς και οι δράσεις μας στο πλαίσιο των αυθόρμητων δραστηριοτήτων. Γίνεται φανερό ότι οι στόχοι του προγράμματός μας ήταν δύο: ένας στόχος κοινωνικού χαρακτήρα που αφορούσε την επίτευξη συνεργασίας μεταξύ όλων των παιδιών και την μείωση των αντιπαλοτήτων και ένας στόχος γνωστικού χαρακτήρα που αφορούσε την εκμάθηση βασικών ελληνικών λέξεων και φράσεων από τα αλλόγλωσσα νήπια. Η εργασία κλείνει με την αξιολόγηση της παρέμβασής μας, στην οποία εντοπίζουμε τα λάθη μας και τις αιτίες τους.



Κλείνοντας, θα θέλαμε να πούμε πως το γεγονός ότι η παρέμβασή μας πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος πρακτικής κατάρτισής μας, καθώς και το γεγονός ότι η χρονική διάρκειά της ήταν μικρή για την επίτευξη ικανοποιητικών αποτελεσμάτων, μας έκανε να θέσουμε έναν επιπλέον στόχο στην εργασία και ο οποίος αφορά εμάς. Θελήσαμε λοιπόν μέσω της απόκτησης εμπειρίας από τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση του προγράμματός μας, να απαντήσουμε στο συγκεκριμένο ερώτημα : Πως πρέπει τελικά να οργανώνουμε την διδασκαλία μας εντός ενός ανομοιογενούς πολιτισμικά και γλωσσικά πλαισίου, ώστε να φέρει ικανοποιητικά αποτελέσματα σχετικά με την ανάπτυξη της γλώσσας, τον πολιτισμό και τις γνώσεις; ( Σκούρτου, 2011: 23).

Λέξεις κλειδιά: διγλωσσία, διαφοροποιημένη παιδαγωγική, μη λεκτική επικοινωνία, εργασία σε ομάδες

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

### 1. 1 Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### 1.1.1 Εκπαίδευση και πολιτισμική ετερότητα

Όλες οι Ευρωπαϊκές κοινωνίες σήμερα παρουσιάζουν, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, έναν πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, καθώς δίπλα στην πολιτισμικά κυρίαρχη ομάδα υπάρχουν σημαντικοί πληθυσμοί μεταναστών και βέβαια οι ιστορικές μειονότητες. Η επαφή της πολιτισμικά κυρίαρχης ομάδας με τις γλωσσικές και πολιτισμικές μειονότητες, συχνά έχει συγκρουσιακή μορφή και καταλήγει στη λήψη τέτοιων μέτρων, που επηρεάζουν αρνητικά τις αποφάσεις που λαμβάνονται για τους δεύτερους σχετικά με την εκπαίδευση και όχι μόνο (Γκόβαρης, 2004: 11)

Σύμφωνα με το άρθρο 26 της χάρτας ανθρωπίνων δικαιωμάτων, μία από τις βασικές παροχές που οφείλονται σε κάθε άνθρωπο, ανεξαρτήτως των χαρακτηριστικών του, είναι η εκπαίδευση. ( Διεθνής Χάρτα Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, 1948 : 5) Μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, «το εκπαιδευτικό σύστημα, ως κατεξοχήν θεσμός στήριξης των υποκειμένων στις διαδικασίες κοινωνικής και πολιτισμικής τους ένταξης, καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας, ως βασικών γνωρισμάτων του κοινωνικού γίνεσθαι.» (Γκόβαρης, 2004: 11). Προς την κατεύθυνση αυτή, άλλωστε, κινείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία παραπέμπει στην εφαρμογή των θεωρητικών εκείνων αναζητήσεων, που σχετίζονται με την ταυτότητα και ωθούν στην αναστοχαστική αντίληψη του πολιτισμικού πλουραλισμού και στην αναγνώριση της ετερότητας και της συνεργασίας μεταξύ των ατόμων διαφορετικών πολιτισμών. (Γκόβαρης, 2004 : 14).

Η υιοθέτηση της “διαπολιτισμικής εκπαίδευσης” στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί το τελευταίο βήμα μιας σειράς εκπαιδευτικών εφαρμογών, που είχαν σκοπό την ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών – κυρίως αλλοδαπών και μειονοτικών - μαθητών στην ελληνική κοινωνία. Η συζήτηση και το εγχείρημα για

μια κριτική προσέγγιση του παραδοσιακού και μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό εκπαιδευτικό μοντέλο είναι κομμάτι της ευρύτερης διεθνούς συζήτησης γύρω από την πολιτισμική ετερότητα στην εκπαίδευση, η οποία κινείται σε ένα συνεχές, στην μία άκρη του οποίου βρίσκεται η «υπόθεση του ελλείμματος» και στην άλλη η «υπόθεση της διαφοράς». (Γκόβαρης, 2007 : 24)

Στην υπόθεση του ελλείμματος, οι πολιτισμικές διαφορές αντιμετωπίζονται ως εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι αλλόγλωσσοι μαθητές προτρέπονταν να εγκαταλείψουν την δική τους ταυτότητα και να υιοθετήσουν αυτή της χώρας υποδοχής (υπόθεση του ελλείμματος). Ωστόσο, το μοντέλο αυτό σε μεγάλο βαθμό έχει εγκαταλειφθεί και έχει επικρατήσει το μοντέλο της «Υπόθεσης της διαφοράς». Οι παράγοντες που οδήγησαν στην μετατόπιση από την υπόθεση του ελλείμματος στην υπόθεση της διαφοράς και τελικά στο διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, σχετίζονται τόσο με την αυξανόμενη επιρροή του «πολιτισμικού σχετικισμού» και την ανάδειξη του ρόλου της εκπαίδευσης στη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, όσο και με την κριτική που ασκήθηκε στον ρόλο του σχολείου ως μέσο αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων. (Γκόβαρης, 2007: 24)

Έτσι, σταδιακά από το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης, οδηγηθήκαμε στο διαπολιτισμικό. Ωστόσο, στην Ελλάδα, δεν μπορούμε να διαπιστώσουμε με ακρίβεια αν και κατά πόσο το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης έχει ξεπεραστεί ή όχι. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, διαβάζουμε στο κεφάλαιο των Βασικών Αρχών πως το νηπιαγωγείο, «προκειμένου να είναι αναπτυξιακά κατάλληλο και αποτελεσματικό για όλα τα παιδιά, θα πρέπει», εκτός των άλλων, «να παρέχει ευκαιρίες για την στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και γλώσσας όλων των παιδιών». (B Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών, : 586). Επιπλέον στο πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου του 2011, διατυπώνεται ολόκληρο κεφάλαιο με τίτλο «Αναγνωρίζοντας την διαφορετικότητα και Αναπτύσσοντας διαφοροποιημένες προσεγγίσεις» ( Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2007-2013 : 21), στο οποίο γίνεται λόγος για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, την οποία αναλύουμε στα επόμενα κεφάλαια. Παρ' όλα αυτά, είναι άγνωστο το τι και σε τι έκταση υλοποιείται στα νηπιαγωγεία, ενώ η σχολική πρακτική να εντάσσονται τα παιδιά από οικογένειες μεταναστών σε μικρότερες τάξεις από αυτές της ηλικίας

τους, με μοναδικό κριτήριο την ανεπαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας, εξακολουθεί να υφίσταται έως και σήμερα, θέτοντας υπό αμφισβήτηση τους στόχους που διατυπώνονται στο πρόγραμμα σπουδών και στιγματίζοντας εμμέσως τα ίδια τα παιδιά. (Γκόβαρης, 2007: 25)

Στην Ελλάδα σήμερα υπάρχουν 26 διαπολιτισμικά σχολεία: 13 δημοτικά, 9 γυμνάσια και 4 λύκεια επί συνόλου 15,174 σχολικών μονάδων, τα οποία ωστόσο έχουν μετατραπεί σε «σχολεία αλλοδαπών», καθώς οι Έλληνες γονείς κατά κανόνα αρνούνται να εγγράψουν τα παιδιά τους σε αυτά.

Την περίοδο 1997 μέχρι και σήμερα εφαρμόστηκαν «Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης» (ΕΠΕΑΚ), που είχαν ως στόχο την βελτίωση της ελληνομάθειας σε Τσιγγάνους μαθητές, των Αλλοδαπούς και Παλινοστούντες Μαθητές και Θρακιώτες μουσουλμάνους.

Στα πλαίσια του ΕΠΕΑΚ II λειτουργεί από το 2003 και το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών», με στόχο την βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα και την βελτίωση της Ελληνομάθειας μαθητών από πληθυσμιακές ομάδες που απειλούνται από εκπαιδευτική ανισότητα και περιθωριοποίηση.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΠΙΟΔΕ, το 2003 λειτούργησαν 422 Τάξεις Υποδοχής και 556 Φροντιστηριακά Τμήματα στα πλαίσια των διατάξεων του νόμου. Να τονίσουμε, ωστόσο, πως, μετά την ίδρυση του ΠΙΟΔΕ, αρχίζει η συλλογή στοιχείων που αφορούν τον αριθμό των αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών. Πιο αναλυτικά, με βάση τα πρόσφατα στοιχεία, ο αριθμός τους φτάνει τις 200,000 μαθητές δηλαδή το 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (Γεωργογιάννης κ.α., 2010:289).

Στο σημείο αυτό θεωρούμε πως είναι σημαντικό να αναφερθούμε στο νόμο περί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ο οποίος ψηφίστηκε το 1996 και έθεσε τις βάσεις για την προώθηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο σχολείο. Ο Νόμος 2413/96 περιλαμβάνει μια ενότητα τεσσάρων άρθρων (Κεφ. Γ: Άρθρα 34, 35, 36, 37), στα οποία προσδιορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και οι διατάξεις που ρυθμίζουν την ίδρυση, λειτουργία και διοίκηση των δημόσιων σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι

μπορεί να εγκρίνεται η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του οικείου Νομαρχιακού Συμβουλίου και σύμφωνη γνωμοδότηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., επ' ονόματι Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Εκκλησιαστικών Ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Από αυτό φαίνεται η επίδραση των τοπικών κοινωνιών μέσω της αυτοδιοίκησης. Ακόμα, σύμφωνα με το νόμο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προβλέπεται η «οργάνωση και λειτουργία σχολικών μμονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Ωστόσο, ο νόμος περιέχει αντιφάσεις και ασάφειες και δημιουργεί σύγχυση καθώς ταυτίζει τη διαπολιτισμική αποκλειστικά και μόνο με την εθνοτική προσέγγιση. (Λαγουδάκος:1-3)

Τέλος, τονίζοντας πως δεν έχουμε καμία βεβαιότητα, θεωρούμε πως η νομοθεσία όχι μόνο δεν εφαρμόζεται στην πράξη αλλά και δεν ελέγχεται, και πως είναι αρμοδιότητα του κράτους από την στιγμή που τους διαμορφώνει να φροντίζει και για την τήρησή τους.

### 1.1.2 Στόχοι διαπολιτισμικής μάθησης.

Θεωρώντας τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως μια δεξαμενή από όπου μπορούν να αντληθούν ιδέες και προτάσεις για τη λύση ζητημάτων που προκύπτουν στα πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά πλαίσια, κρίνουμε απαραίτητο να παραθέσουμε τους στόχους που αυτή θέτει, προς την επίτευξη της αποδοχής της ετερότητας και του πλουραλισμού.

Βασικός στόχος της διαπολιτισμικής μάθησης είναι να αποκτήσουν οι μαθητές ορισμένες ικανότητες, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες, ώστε να δομούν τη ταυτότητά τους με τρόπο που τους επιτρέπει να διατηρήσουν την ισορροπία ανάμεσα στις δικές τους προσδοκίες αλλά και σε αυτές που πηγάζουν από την κοινωνία. Οι ικανότητες είναι η ενσυναίσθηση, η κριτική στάση απέναντι σε ρόλους, η ανοχή αντιφάσεων και η επικοινωνιακή ικανότητα (Γκόβαρης, 2004:176-177).

Θεωρούμε πως είναι σημαντικό οι ικανότητες αυτές να αποτελούν τη βάση οργάνωσης δραστηριοτήτων στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης.

Όσον αφορά την ενσυναίσθηση, αποτελεί μια από τις σημαντικότερες ικανότητες που μπορεί να διατηρήσει την κοινωνική συνοχή. Ορίζεται ως η γνωστική και συναισθηματική τοποθέτηση του εγώ στη θέση του άλλου. Πιο αναλυτικά, επιτρέπει στο άτομο να κατανοήσει τις στάσεις τις εμπειρίες και απόψεις των άλλων και να μπει σε μία διαδικασία διαλόγου και αποδοχής ακόμη και εάν είναι τελείως διαφορετικές από τις δικές του (Γκόβαρης, 2004:178). Στο νηπιαγωγείο, το κάθε παιδί αποτελεί μοναδική προσωπικότητα με εμπειρίες και πολιτισμικό υπόβαθρο, που ίσως διαφέρουν σημαντικά από αυτά άλλων παιδιών, κυρίως αλλόγλωσσων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Στόχος της νηπιαγωγού είναι να αποκτήσουν σταδιακά οι μαθητές την ικανότητα της ενσυναίσθησης, ώστε οι διαφορές να είναι σεβαστές και να μην αποτελούν εμπόδιο στις μεταξύ τους σχέσεις. Και βέβαια ένας τέτοιος στόχος μπορεί να υπηρετηθεί μόνο από εκπαιδευτικούς που έχουν και οι ίδιοι κατακτήσει την ικανότητα της ενσυναίσθησης.

Ένας ακόμη στόχος της διαπολιτισμικής μάθησης είναι να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές την ικανότητα κριτικής στάσης απέναντι σε ρόλους, δηλαδή την ικανότητα ερμηνείας των στοιχείων που χαρακτηρίζουν μια θέση (Γκόβαρης, 2004:183). Πιο συγκεκριμένα, η ικανότητα αυτή τους επιτρέπει αρχικά να κατανοούν πτυχές του δικού τους πολιτισμού και του πολιτισμού των άλλων, έπειτα να διαπιστώνουν τις ομοιότητες, και σε ένα επόμενο στάδιο να αποδέχονται τις διαφορές, θεωρώντας τις ως διαφορετικές εμπειρίες. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι η συγκρότηση διαδικασιών τέτοιων ώστε να δημιουργηθούν συλλογικές ταυτότητες και η σταδιακή υποχώρηση των προκαταλήψεων, που έχουν αναπτυχθεί απέναντι στον “ξένο” μαθητή (Γκόβαρης, 2004:188-189).

Η ανοχή των αντιφάσεων είναι μια ακόμη ικανότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, από το νηπιαγωγείο ακόμη, σε καταστάσεις επικοινωνίας, τα παιδιά θα έρθουν σε επαφή με διαφορετικές εμπειρίες και απόψεις. Είναι σημαντικό να μπορούν να συνεχίζουν τις συζητήσεις, αποδεχόμενοι το διαφορετικό και να μην οδηγούνται σε συγκρούσεις και εγκατάλειψη της προσπάθειας επικοινωνίας (Γκόβαρης, 2004:190-191).

Επιπλέον η διαπολιτισμική μάθηση έχει ως στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας. Πιο αναλυτικά η συγκεκριμένη ικανότητα δεν αφορά μόνο τη σωστή χρήση του γραπτού και στο χώρο του νηπιαγωγείου του προφορικού λόγου αλλά και τη δυνατότητα να συζητούν οι μαθητές για τα προβλήματα που προκύπτουν από τη διαφορετική ερμηνεία στοιχείων των πολιτισμών τους (Γκόβαρης, 2004:192).

## 1.2 ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

### 1.2.1 Εισαγωγή

Η διγλωσσία αποτελεί έναν όρο γύρω από τον οποίο αναπτύσσονται πολλές εκπαιδευτικές, κοινωνιολογικές, αναπτυξιακές, κ.ά. θεωρίες. Αναφέρεται σε καταστάσεις όπου μεμονωμένα άτομα ή ομάδες που μιλούν διαφορετικές γλώσσες, έρχονται σε επαφή και αναζητούν τρόπους επικοινωνίας. Είναι το αποτέλεσμα της επαφής αυτής, καθώς κάποιοι μαθαίνουν τις γλώσσες των άλλων, ή μια τρίτη – από κοινού γνωστή- γλώσσα και τελικά καταφέρνουν να επικοινωνήσουν με έναν κοινό γλωσσικό κώδικα. Η ύπαρξή της, επομένως, συνδέεται με την ύπαρξη πολιτισμικά οργανωμένων κοινωνιών και ατόμων που δομούν την ταυτότητα τους, και συνεπώς την γλώσσα τους, εντός αυτών.

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, θα λέγαμε πως, η επαφή των ανθρώπων και συνεπώς των γλωσσών και των πολιτισμών, τους δημιουργεί μία πολιτισμική , κοινωνική και γλωσσική σύνθεση. Οι διάφοροι πολιτισμοί ερχόμενοι σε επαφή μεταξύ τους αλληλεπιδρούν και ανταλλάζουν στοιχεία, οι κοινωνίες δημιουργούν σχέσεις ισχύος μεταξύ πλειονοτήτων και μειονοτήτων. Αντίστοιχα δημιουργούνται πολύγλωσσα περιβάλλοντα με τις γλώσσες να τελούν κι αυτές σε σχέσεις εξουσίας ανάλογες με τις σχέσεις εξουσίας των φορέων τους. (Σκούρτου, 2011:34 )

Η θέση που ακολουθεί η παρούσα μελέτη, και στηρίζεται σε θεωρίες που από θα παραθέσουμε παρακάτω, είναι ότι τα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν πρέπει να εφαρμόζονται μόνο σε νηπιαγωγεία και σχολεία που έχουν αλλόγλωσσο

μαθητικό πληθυσμό, αλλά σε όλα τα σχολεία, ανεξαιρέτως του αν ο μαθητικός πληθυσμός είναι γλωσσικά ομοιογενής ή όχι. Κι αυτό γιατί, με την διγλωσσία σχετίζονται άμεσα τόσο θεωρίες μάθησης όσο και κοινωνικά φαινόμενα. Η παρούσα μελέτη αποδέχεται την θέση ότι, όπως και η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές και όχι μόνο τους αλλόγλωσσους, έτσι και τα προγράμματα διγλωσσίας ως κομμάτι της γενικότερης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αφορούν όλους τους μαθητές. Από εκεί και πέρα, η σκυτάλη δίνεται στο ίδιο το σχολείο. Ανάλογα με την πρόσληψη των γλωσσών ως πρόβλημα, δικαίωμα, ή κεφάλαιο, είτε ενθαρρύνει την γλωσσική μετατόπιση ( η γλώσσα λειτουργεί ως πρόβλημα), είτε αδιαφορεί για αυτήν ( η γλώσσα εκλαμβάνεται ως ατομικό δικαίωμα που δεν αφορά το σχολείο) ή λειτουργεί αντισταθμιστικά προς την γλωσσική μετατόπιση ( η γλώσσα λειτουργεί ως κεφάλαιο.) Εμείς, στην παρούσα μελέτη, τασσόμαστε υπέρ της τρίτης διάστασης, διότι δεν καταδικάζει τον μαθητή σε μονογλωσσία και συναρτάται τόσο με την δυνατότητα του να επιλέξει τη γλώσσα του , όσο και με την ενδυνάμωση των ταυτοτήτων στο πλαίσιο της μάθησης (Σκούρτου, 2011 : 63).

### 1.2.2 Σχετικά με τον ορισμό της Διγλωσσίας

Για τους εκπαιδευτικούς η διγλωσσία μπορεί να είναι είτε μία προϋπόθεση που φέρνουν τα παιδιά στο σχολείο, είτε μια διδακτική μέθοδος ή ένας μακροπρόθεσμος μαθησιακός στόχος. (Σκούρτου, 2011 : 45) Ωστόσο, όσον αφορά την έννοια καθ' αυτή, δεν έχει υπάρξει ομοφωνία σχετικά με το τι μπορεί να οριστεί ως διγλωσσία και ποιος μπορεί να θεωρηθεί δίγλωσσος. Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί, οι οποίοι διαφέρουν ως προς το βασικό κριτήριο που αποτέλεσε τη βάση για την διατύπωσή τους.

Οι προσπάθειες ορισμού της διγλωσσίας βασίζονται, σύμφωνα με την Σκούρτου, σε τρεις άξονες:

- Αυτόν που διαμορφώνεται από στοιχεία που αφορούν τον δίγλωσσο ομιλητή – όπως την ικανότητά του στη χρήση της δεύτερης γλώσσας-,
- αυτόν που διαμορφώνεται από παράγοντες που σχετίζονται με τον τρόπο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας – το ζήτημα της ηλικίας-



- και αυτόν που διαμορφώνεται από εξωτερικούς παράγοντες όπως τις στάσεις της κοινωνίας απέναντι στις γλώσσες, στους ομιλητές κ.ά.

Στην βάση του πρώτου άξονα, ο Bloomfield ορίζει ως διγλωσσία «την άριστη χρήση δύο γλωσσών» ώστε σε κάθε περίπτωση ο ομιλητής να φαντάζει σαν να ομιλεί την μητρική του γλώσσα. Στον αντίποδα ο Haugen, θεωρεί δίγλωσσο τον ομιλητή εκείνο που διαθέτει στοιχειώδεις, έστω, γνώσεις της δεύτερης γλώσσας. Ο Weinreich, λίγο πιο μετριοπαθής, ορίζει ως διγλωσσία την «εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών» και ως δίγλωσσο το άτομο που εναλλάσσει τις γλώσσες αυτές ανάλογα με τις απαιτήσεις του επικοινωνιακού του περιβάλλοντος. (Σκούρτου, 2011 : 79-80)

Αν πρέπει και εμείς να ταχθούμε υπέρ κάποιου ορισμού περί διγλωσσίας, τότε αποδεχόμαστε τον ορισμό που υιοθετεί η Σκούρτου, αρκετά κοντά σε αυτόν του Weinreich, και ορίζει την διγλωσσία ως *την εναλλακτική και συνδυαστική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο το άτομο, σύμφωνα με κανόνες χρήσης της γλώσσας που θεσπίζονται, ισχύουν και αλλάζουν σε συγκεκριμένους χώρους χρήσης της.* (Σκούρτου, 2011 : 81,83)

### 1.2.3 Τα είδη της διγλωσσίας

Τυποποιώντας το φαινόμενο της διγλωσσίας, πολλοί μελετητές προσπάθησαν, στη βάση ψυχολογικών και κοινωνιογλωσσικών διαστάσεων να ορίσουν τα είδη της διγλωσσίας. Σύμφωνα με τον Παπαπαύλου, διακρίνονται τα εξής είδη διγλωσσίας : η ισορροπημένη ή κυρίαρχη, που σχετίζεται με την γλωσσική ικανότητα, η σύνθετη ή συντονισμένη που σχετίζεται με την γνωστική οργάνωση των γλωσσών, η παιδική ταυτόχρονη, παιδική διαδοχική ή την εφηβική που σχετίζεται με την ηλικία, η ενδογενής ή εξωγενής που σχετίζεται με την παρουσία της κοινότητας της δεύτερης γλώσσας, η προσθετική ή αφαιρετική που αφορά το κοινωνικοπολιτισμικό γόητρο των γλωσσών, και τέλος η διαπολιτισμική ή πολιτισμικά προσαρμοσμένη στην πρώτη ή δεύτερη γλώσσα που σχετίζεται με την ομάδα αναφοράς και την πολιτισμική ταυτότητα.

Από τα παραπάνω είδη, στην παρούσα μελέτη μας αφορούν τα ζεύγη της ταυτόχρονης ή διαδοχικής διγλωσσίας και της προσθετικής ή αφαιρετικής διγλωσσίας. Το πρώτο ζεύγος μας βοηθά να κατανοήσουμε πως αναπτύσσει το νήπιο την διγλωσσία ενώ το δεύτερο μας βοηθά να συνειδητοποιήσουμε την αξία της δικής μας παρέμβασης στην κατάκτηση της διγλωσσίας από το νήπιο.

Η “ταυτόχρονη διγλωσσία” αναφέρεται στα παιδιά που κατακτούν ως «μητρική» δύο γλώσσες, προερχόμενα από μεικτές οικογένειες στις οποίες οι γονείς διαφέρουν γλωσσικά και μιλούν εξ αρχής στα παιδιά τους, ο καθένας την δική του γλώσσα. Η διγλωσσία δηλαδή εμφανίζεται ως πρώτη γλώσσα. Ένα ζήτημα που προκύπτει στην ταυτόχρονη διγλωσσία είναι αυτό της ηλικίας και του κατά πόσο και μέχρι ποια ηλικία δύναται ένα παιδί να αναπτύξει ταυτόχρονη διγλωσσία. Σχετικά με αυτό αναλυτικότερα θα επιχειρηματολογήσουμε στο παρακάτω κεφάλαιο που αφορά το ζήτημα της ηλικίας στην ανάπτυξη της διγλωσσίας.

Όσον αφορά την διαδοχική διγλωσσία, αυτή προϋποθέτει την ύπαρξη μιας ήδη ανεπτυγμένης γλώσσας στο παιδί, της μητρικής του δηλαδή, η οποία θα λειτουργήσει ως βάση στην οικοδόμηση της δεύτερης γλώσσας. Η ανάπτυξη της διαδοχικής διγλωσσίας αφορά την χρονική ανάπτυξη των δύο γλωσσών – πρώτα η μητρική και έπειτα η δεύτερη- και όχι την ποιοτική τους ανάπτυξη, το πόσο καλά δηλαδή γνωρίζει το παιδί την πρώτη ή δεύτερη γλώσσα. Παράδειγμα διαδοχικής διγλωσσίας αποτελούν τα αλλόγλωσσα παιδιά που έρχονται στο νηπιαγωγείο έχοντας ήδη ανεπτυγμένη την μητρική τους γλώσσα ως έναν βαθμό και καλούνται στη βάση αυτής να αναπτύξουν την ελληνική.

Η προσθετική διγλωσσία, ως στόχος της εκπαιδευτικής παρέμβασης, αποτελεί το είδος εκείνο, κατά το οποίο, η δεύτερη γλώσσα προστίθεται στην πρώτη και λειτουργεί συμπληρωματικά παρά ανταγωνιστικά, με σκοπό την διεύρυνση της μάθησης. Έχουν διατυπωθεί αρκετές θεωρίες σχετικά με το πώς επιτυγχάνεται η προσθετική διγλωσσία, όμως παρατίθενται παρακάτω στο κεφάλαιο της διγλωσσίας και μάθησης.

Στον αντίποδα της προσθετικής, έρχεται η αφαιρετική διγλωσσία, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω εκπαιδευτικών μεθόδων που στοχεύουν στην αφομοίωση. Κατά την αφαιρετική διγλωσσία, κύριος στόχος είναι η αντικατάσταση της πρώτης

γλώσσας από την δεύτερη και η επίτευξη τελικά της μονογλωσσίας στην δεύτερη γλώσσα-στόχο. Η διγλωσσία δηλαδή είναι ο δρόμος που οδηγεί στον μονόγλωσσο προορισμό. Έχουν διατυπωθεί απόψεις, όπως θα δούμε παρακάτω, που ισχυρίζονται ότι το άτομο αδυνατεί βιολογικά να υπάρξει επαρκώς δίγλωσσο και γι' αυτό, υποστηρίζουν την αφαιρετική διγλωσσία ως επιδιωκόμενο στόχο της εκπαίδευσης. (Σκούρτου, 2009 : 73 -79)

#### 1.2.4 Η διγλωσσία: κανόνας ή εξαίρεση :

Το γεγονός ότι σε περίπου 200 χώρες ομιλούνται περίπου 6.000 γλώσσες, μας βεβαιώνει ότι η διγλωσσία αποτελεί τον κανόνα. Δεν αφορά μόνο όσους αναγκάζονται να γίνουν δίγλωσσοι, αλλά όλους, καθώς στο πλαίσιο της επικοινωνίας μεταξύ των ομιλητών επηρεάζεται τόσο η κυρίαρχη γλώσσα κατά την επαφή της με την δεύτερη, όσο και η τελευταία (Σκούρτου, 2011 : 19).

Η διγλωσσία αναπτύσσεται όχι μόνο στις κλασσικές χώρες υποδοχής μεταναστών αλλά και σε χώρες που κατοικούν μόνιμα μειονοτικοί πληθυσμοί, στα σύνορα χωρών, σε χώρες με ανεπτυγμένη τουριστική δραστηριότητα, με ανεπτυγμένη βιομηχανική οικονομία και εμπόριο αλλά και σε εθνικά κράτη που προέκυψαν ως επακόλουθο κατάρρευσης μεγάλων κρατικών σχηματισμών. Εκτός αυτών, η παγκοσμιοποίηση, το άνοιγμα των συνόρων, και η ευκολότερη επαφή των ανθρώπων μεταξύ τους, δημιούργησε την ανάγκη για διγλωσσία. Έτσι πλέον αναπτύσσεται και σε πιο προσωπικό επίπεδο, καθώς η εξέλιξη της τεχνολογίας και η άμεση επαφή των πληθυσμών κάθε ηλικίας με άλλες γλώσσες και πολιτισμούς, απαιτεί και οδηγεί στην χρήση ξένων γλωσσών πέραν της μητρικής σε καθημερινή, σχεδόν, βάση. (Σκούρτου, 2011 : 31-32)

Αλλά και μία επίσημη γλώσσα επικοινωνίας εντός ενός κράτους δεν σημαίνει αυτόματα μονογλωσσία. Η γλώσσα αποτελείται από διαλέκτους, ιδιώματα, επίσημες και ανεπίσημες μορφές, καθιστώντας έτσι τα άτομα που έρχονται σε επαφή με τις εκφάνσεις της, δίγλωσσα. (Σκούρτου, 2011 :33)

Δεδομένων των παραπάνω λοιπόν, θεωρούμε πως στους χώρους της εκπαίδευσης, από την πρώτη σχολική βαθμίδα ως την τελευταία, πρέπει να

εφαρμόζονται εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία ενισχύοντας την ταυτότητα του κάθε μαθητή ενσωματώνουν στοιχεία από ποικίλες γλώσσες και πολιτισμούς.

#### 1.2.5 Εκπαιδευτικές πολιτικές και διγλωσσία.

Παρά το ότι η διγλωσσία αποτελεί τελικά τον κανόνα στις επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ των ατόμων και επομένως πρέπει να προωθείται τόσο σε επίπεδο πολιτικής όσο και σε επίπεδο εφαρμογών στους τους χώρους εκπαίδευσης, γνωρίζουμε πως στη πραγματικότητα αυτό δεν συμβαίνει. Αν και διεθνείς οργανισμοί, όπως η UNESCO, δηλώνουν πως τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να προστατέψουν την γλωσσική πολυμορφία και να διδάσκουν, τόσο ξένες γλώσσες, όσο και τις μητρικές των μαθητών τους, αυτό που τελικά επικρατεί είναι εθνικές πολιτικές των κρατών σχετικά με την εκπαίδευση και ότι θεωρείται εθνικά συμφέρον σε κάθε περίπτωση (Σκούρτου, 2011 :43).

Στις χώρες υποδοχής μεταναστών αλλά και στις χώρες όπου υπάρχουν αναγνωρισμένες και μη αναγνωρισμένες γλωσσικές μειονότητες, δηλαδή γενικά στις χώρες όπου μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού είναι δίγλωσσο, η πολιτική της εκπαίδευσης, ιστορικά, ακολουθεί μια από τις εξής προσεγγίσεις : την αφομοιωτική, την ενσωματωτική, την πολυπολιτισμική, την αντιρατσιστική και την διαπολιτισμική.(Γκόβαρης, 2004 : 42)

Στην αφομοιωτική προσέγγιση, στόχος της πολιτικής είναι η συγχώνευση των «ξένων» πολιτισμών στον κυρίαρχο μέσα από τον επιπολιτισμό και την την επανακοινωνικοποίηση των «ξένων» στις αξίες της χώρας υποδοχής. Στο πλαίσιο αυτό, ρόλος του σχολείου είναι να συμβάλλει στην επιδιωκόμενη σταθερότητα μέσω της κοινωνικοποίησης των παιδιών στις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες της χώρας. Πρακτικά, η μητρική γλώσσα δεν διδάσκεται, καθώς η ανάδειξη της εθνικής καταγωγής αποτελεί εμπόδιο της προσδοκώμενης αφομοίωσης. Διδάσκεται μόνο η γλώσσα της χώρας υποδοχής και η σχολική αποτυχία αποδίδεται στο ελλιπές πολιτισμικό κεφάλαιο και στην ανικανότητα του μαθητή (υπόθεση του ελλείμματος).

Στην ενσωματωτική προσέγγιση, που ξεκίνησε ως κριτική στην αφομοιωτική, κυριαρχεί η ιδέα ότι ο πολιτισμός της πλειοψηφίας και των μειονοτήτων

παρουσιάζουν κοινά στοιχεία και επομένως γίνεται θετική αναφορά στις πολιτισμικές διαφορές, ως το σημείο εκείνο που δεν αμφισβητούνται πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής. Τελικός σκοπός, ωστόσο, και της προσέγγισης αυτής είναι η αφομοίωση και επομένως η εξάλειψη του πολιτισμικού κεφαλαίου των «άλλων». Στο πλαίσιο αυτό, στο σχολείο προβλέπεται η διδασκαλία της μητρικής, με απώτερο σκοπό την ευκολότερη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, την ευκολότερη αφομοίωση και την ευκολότερη αξιοποίηση του ξένου δυναμικού στην οικονομία.

Στην πολυπολιτισμική προσέγγιση κυριαρχεί η ιδέα του πολιτισμικού πλουραλισμού. Το σημαντικότερο πρόβλημα, όμως, του μοντέλου αυτού είναι η αντίληψη του πολιτισμού ως κάτι στατικό και ανεξέλικτο. Στα πλαίσια αυτής τη προσέγγισης, πολιτισμός των «ξένων» γίνεται αντιληπτός ως μια διαδικασία αναπαραγωγής της πολιτισμικής τους κληρονομιάς. Όσον αφορά την θέση του σχολείου, θεωρείται ότι, η εφαρμογή ενός πλουραλιστικού προγράμματος και η διδασκαλία στοιχείων του πολιτισμού – επομένως και της γλώσσας- των ξένων μαθητών, θα βοηθήσει τους τελευταίους να δομήσουν μία θετική αυτο-εικόνα και να έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Μεταξύ, ωστόσο, των υποστηρικτών της, κυριάρχησε διαφωνία σχετικά με το αν πρέπει να εφαρμόζεται η πολυπολιτισμική εκπαίδευση ανεξάρτητα από την πολιτισμική ανομοιογένεια ή μη των μαθητών (Parekh) ή αν πρέπει να διδάσκονται οι μαθητές την γνώση της επιβίωσης, μιας και την έχουν ανάγκη εντός του διαφορετικού περιβάλλοντος που καλούνται να ζήσουν. (Γκόβαρης, 2004 : 46-59).

Κυρίαρχο ρόλο στην εμφάνιση του μοντέλου της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στα τέλη της δεκαετίας του 60΄ διαδραμάτισαν αφενός το πλήθος των μειονοτικών κινημάτων που εμφανίστηκαν σε χώρες όπως Η.Π.Α απαιτώντας τη θεσμοθέτηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης και αφετέρου η προσπάθεια επιστημών για την επικράτηση μιας εθνοτικά πλουραλιστικής κοινωνίας. Με βάση το υπάρχων μοντέλο οι πολιτισμοί θεωρούνται ως κλειστά συστήματα και τα άτομα που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς προσπαθώντας να διατηρήσουν τα βασικά τους στοιχεία δεν αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Πιο συγκεκριμένα στο χώρο της εκπαίδευσης ο όρος δεν αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο μοντέλο που μπορεί να εφαρμοστεί αλλά σε πλήθος πρακτικών που εάν εφαρμοστούν θα οδηγήσουν στη διαμόρφωση ενός πλαισίου όπου οι πολιτισμοί θα μπορούν να συνυπάρχουν βοηθώντας έτσι τα παιδιά μεταναστών να βιώσουν την ισότητα. Ωστόσο πρέπει να τονιστεί πως η ισότητα δεν εξασφαλίζεται πλήρως εάν αναλογιστούμε κοινωνικούς και κυρίως οικονομικούς παράγοντες που διαφοροποιούν τους μαθητές μεταξύ τους. Ακόμη, στο υπάρχον μοντέλο ο ρατσισμός αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα προκαταλήψεων το οποίο θα λυθεί με τη παροχή πληροφοριών για τον διαφορετικό προσδοκώντας την αποδόμηση των προκαταλήψεων. (Γκόβαρης, 2004 : 46-59).

Η αντιρατσιστική προσέγγιση εμφανίζεται ως κριτική στην πολυπολιτισμική. Η κυριότερη διαφορά τους έγκειται στην ερμηνεία του ρατσισμού. Πιο συγκεκριμένα η αντιρατσιστική εκπαίδευση υποστηρίζει πως ο ρατσισμός είναι καθολικό γνώρισμα των θεσμών του κράτους γι' αυτό και δεν αρκεί η αποδοχή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του κάθε πολιτισμού αλλά είναι αναγκαίες ριζικές δομικές αλλαγές. Το ίδιο ισχύει και για τον χώρο της εκπαίδευσης, στον οποίο για να επιτευχθεί η ισότητα, είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν αλλαγές που στοχεύουν στην αναδιάρθρωση των σχέσεων των ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γκόβαρης, 2004: 65-67).

Έπειτα από την αντιρατσιστική, εμφανίζεται η διαπολιτισμική προσέγγιση, ως πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, με στόχο την υπέρβαση των ορίων τους, ως αλληλεγγύη και ως ένας ιδιαίτερος παιδαγωγικός κλάδος που οφείλει να συμπεριλάβει γενικότερες μεθόδους και θεωρίες στην εκπαίδευση. Τόσο στην αντιρατσιστική, όσο και στην διαπολιτισμική προσέγγιση, η διγλωσσία θεωρείται ο κανόνας της εκπαίδευσης. Οι μαθητές διδάσκονται στοιχεία του πολιτισμού τους, όχι μόνο ως γνώση που δεν θέτει υπό αμφισβήτηση την ταυτότητα τους, αλλά και ως όπλο με τη βοήθεια του οποίου μπορεί να τους εξασφαλισθεί ισότιμη πολιτική και πολιτισμική αντιπροσώπευση στον κοινωνικό χώρο. (Γκόβαρης, 2004 : 77-80).

Όπως διαπιστώνουμε από τις παραπάνω εκπαιδευτικές πολιτικές, το σχολείο είναι ένας ισχυρός χώρος χρήσης και διαμόρφωσης της γλώσσας. Στους εκπαιδευτικούς χώρους διαπραγματεύονται σε μεγάλο βαθμό οι όροι και οι

διαστάσεις που θα λάβει η γλωσσική επαφή των τωρινών μαθητών και έπειτα πολιτών. Με επιχειρήματα όπως αυτό της μορφωτικής αξίας που μπορεί να έχει μία γλώσσα σε αντιδιαστολή με μία άλλη, η εφαρμογή δίγλωσσων ή μη προγραμμάτων αποτελεί επιλογή του εκάστοτε εθνικού κράτους, αντικατοπτρίζοντας τον τρόπο, με τον οποίο αυτό αντιλαμβάνεται την γλωσσική ετερότητα. Όπως και να 'χει πάντως, μέσα στο έντονα μεταβαλλόμενο τοπίο που δημιουργείται στα σημερινά χρόνια της παγκοσμιοποίησης και της μετανάστευσης, δύο είναι οι θέσεις στις οποίες μπορεί να βρεθεί η διγλωσσία στον τομέα της πολιτικής της εκπαίδευσης : είτε να αποτελεί τον εχθρό του κοινού κώδικα, των εθνικών κρατών, της κοινωνικής συνοχής και της γνωστικής ανάπτυξης είτε να αντιπροσωπεύει μία βασική συνθήκη μάθησης και πολύπλευρης γνωστικής, κοινωνικής, γλωσσικής, ψυχολογικής ανάπτυξης.

Παρά τις όποιες, διατυπωμένες ή μη, γενικές πολιτικές εκπαίδευσης, σημαντική είναι η στάση του ίδιου του εκπαιδευτικού απέναντι σε αυτές. Διότι, όπως αναφέρει ο Cummins, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απλά εκτελεστικά όργανα μίας δοσμένης πολιτικής. Ο εκπαιδευτικός δρα. Μπορεί επομένως, μέσω της διδασκαλίας του, να ακολουθήσει ή να αμφισβητήσει τις εκάστοτε πολιτικές, εκεί που τα όρια δεν είναι ασφυκτικά. Άλλωστε ο κάθε εκπαιδευτικός, στα πλαίσια οποιουδήποτε προγράμματος, υπηρετεί την ενδυνάμωση της μάθησης των μαθητών του. (Σκούρτου, 2011 :44)

Στην Ελλάδα, την τελευταία εικοσαετία, και λόγω της συνεχώς αυξανόμενης πολιτισμικής ποικιλότητας αλλά και της εξέλιξης της παιδαγωγικής σκέψης, εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς οδηγούς μία στροφή πάνω στο θέμα του πολύ-πολιτισμού. Όπως αναφέρεται και στο κεφάλαιο 1, τον ρόλο της παραδοσιακής παιδαγωγικής αναλαμβάνει πλέον η διαπολιτισμική παιδαγωγική, με την διαφοροποιημένη παιδαγωγική και την αποδοχή του πολιτισμικού πλουραλισμού να αποτελούν τα βασικά σημεία αναφοράς.

#### 1.2.6 Δόμηση ταυτότητας και διγλωσσία.

Κάθε άτομο αναπτύσσει μία δική του ταυτότητα. Από τη στιγμή της γέννησης, ο κάθε άνθρωπος, εντάσσεται μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικό-

πολιτισμικά πλαίσια, όπως αυτό της οικογένειας και της εθνοπολιτισμικής κοινότητας προέλευσής τους, της χώρας της οποίας γίνεται πολίτης κλπ, τα οποία του αποδίδουν κάποια βασικά γνωρίσματα, που τον προσδιορίζουν. Καθώς μεγαλώνει αποκτά όλο και περισσότερες ιδιότητες, αναπτύσσει ιδέες, και εσωτερικεύει χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στο να δομήσει την αυτό-εικόνα του, να διαμορφώσει μία άποψη για τον κόσμο που τον περιβάλλει, να αναπτυχθεί εντός αυτού και να δράσει. Ωστόσο, η δόμηση της ταυτότητας δεν είναι μία απλή διαδικασία. Αφορά το αίσθημα του «ανήκειν», που, ανάλογα με τις περιστάσεις, σπάνια παραμένει σταθερό. Στη διαδικασία της δόμησης, συμβάλλουν επίσης πολλοί φορείς – κράτος, εκπαίδευση, οικογένεια, φίλοι κλπ- που, ο καθένας, με τον δικό τους τρόπο, την επηρεάζουν. Τελικώς, ο κάθε άνθρωπος καταλήγει να αναπτύσσει μία προσωπική ταυτότητα που απαρτίζεται από τα χαρακτηριστικά που τον προσδιορίζουν ως πρόσωπο, και μία κοινωνική ταυτότητα, που απαρτίζεται από χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τη θέση του στην κοινωνία που εντάσσεται. (Γκόβαρης, 2004 :185)

Η δόμηση της κοινωνικής ταυτότητας συγκροτείται στη βάση διαδικασιών κοινωνικής κατηγοριοποίησης. Τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας καταφέρουν να αυτό-προσδιοριστούν ως μέλη της συγκεκριμένης ομάδας, μόνο μέσα από συγκρίσεις με άλλες κοινωνικές ομάδες και τη διαφοροποίηση από αυτές. Έτσι, οι άλλες κοινωνικές ομάδες λαμβάνουν την έννοια του «ξένου», και, λειτουργώντας ως πηγή φόβου, οδηγούν στην «αποξένωση» και στην σύνθεση του «εμείς». Η κοινωνική κατηγοριοποίηση δηλαδή, της «δικής μου» και «ξένης» ομάδας, επιτρέπει στο άτομο να προσδιορίσει και να ξεχωρίσει την δική του ταυτότητα. (Γκόβαρης, 2004 : 22, 26).

Επικεντρώνοντας τώρα στο ζήτημα της δόμησης της εθνικής ταυτότητας, παρατηρούμε πως πριν από 200 χρόνια, μετά την κατάρρευση των αυτοκρατοριών, ξεκίνησε η διαδικασία συγκρότησης εθνικών κρατών με τη μορφή που τα γνωρίζουμε σήμερα, και παράλληλα, η συγκρότηση των εθνικών ταυτοτήτων. Με τη χρήση των κατάλληλων μεθόδων, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, τα εθνικά κράτη προέβησαν στην συγκρότηση συλλογικών ταυτοτήτων. (Σκούρτου, 2011 :34) Συλλογική ταυτότητα είναι η ταυτότητα εκείνη που απαρτίζεται από σαφώς ορισμένα κοινωνικό-πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα η γλώσσα, και προσδιορίζει ένα μεγάλο πλήθος πληθυσμού. Εντός του πλήθους αυτού, το κάθε



άτομο μπορεί να διαθέτει την δική του ξεχωριστή προσωπική ταυτότητα, η κοινωνική-πολιτισμική ταυτότητα, ωστόσο, όλων των ατόμων θεωρείται ίδια. Οι συλλογικές ταυτότητες νοηματοδοτούνται ως σταθερές από τα ίδια τους τα υποκείμενα, μιας και αυτά νιώθουν έτσι πιο ασφαλή σε έναν κόσμο όπου η εξατομίκευση και ο πλουραλισμός επιφέρουν την απειλή και την διάσπαση του ενιαίου χαρακτήρα της ταυτότητας. Η πολιτισμική ομοιογένεια θεωρείται ως κάτι φυσικό και επιθυμητό, και αποτυπώνεται γι αυτό ως στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος. (Γκόβαρης, 2004 : 13).

Ωστόσο, στην Ελλάδα των αρχών του 21ου αιώνα, όπου οι μετανάστες και οι μειονότητες έφτασαν να αποτελούν περισσότερο από το 1/10 του συνολικού πληθυσμού, η έννοια και το περιεχόμενο της συλλογικής ταυτότητας άρχισαν να μεταβάλλονται και οι μεταβολές αυτές άρχισαν να αποτελούν αντικείμενο εκτενών διερευνήσεων. Ο μετανάστης και το μέλος της μειονότητας, αποτέλεσαν τον «ξένο», τον πολιτισμικά διαφορετικό, που έρχεται να αμφισβητήσει τα αυτονόητα στοιχεία της πολιτισμικής πραγματικότητας του έθνους – κράτους. Ο σκληρός εθνοκεντρικός χαρακτήρας του ελληνικού έθνους-κράτους και το αίσθημα της απειλής και της αποσταθεροποίησης που ένοιωθαν μεγάλα στρώματα του πληθυσμού, είχαν ως αποτέλεσμα, όσοι (βρίσκονται να) ανήκουν στην κατηγορία των «ξένων», να στιγματίζονται ως διαφορετικοί, να απομονώνονται από το κοινωνικό σύνολο και αντιμετωπίζουν ρατσισμό. Το γεγονός αυτό της αποξένωσης, επηρεάζει άμεσα τα «θύματα» της, διότι κι αυτά - όπως όλοι- αισθάνονται, μαζί με άλλες απειλές, απειλή και για την ταυτότητα τους. Το αρνητικό κλίμα απέναντί τους επηρεάζει την αυτο-εικόνα που δομούν, την αυτοεκτίμηση και τον αυτοσεβασμό τους και τα οδηγεί στην αποδοχή της «κατωτερότητάς τους.» (Γκόβαρης, 2004 :22,23) Αυτό βεβαίως, είναι ζήτημα μεγίστης πολιτικής και οικονομικής σημασίας και θέτει σημαντικά ερωτήματα για το τρόπο που δομείται το σύγχρονο έθνος- κράτος.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι σε όλη αυτή την κατάσταση είναι εξαιρετικά σημαντικός. Μέσω παιδαγωγικών μεθόδων μπορεί να ταχθεί υπέρ ή κατά του πολιτισμικού πλουραλισμού και συνεπώς, είτε να ενισχύσει την αντίληψη της πολιτισμικής ομοιογένειας ως κανονικότητα, ή να την σταθεί κριτικά απέναντί της, αποδυναμώνοντας τις αντιλήψεις περί «αληθινής ταυτότητας και επικίνδυνου

ξένου». Κατά την άποψή μας, σκοπός της αγωγής πρέπει να είναι η συγκρότηση διαπολιτισμικών ταυτοτήτων, οι οποίες δεν στηρίζονται στην επιβολή της πολιτισμικής ηγεμονίας, αλλά αντιλαμβάνονται το άτομο ως δρών υποκείμενο σε περισσότερες κατηγορίες του κοινωνικού χώρου (Γκόβαρης, 2004 : 27-28).

Στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, και ειδικά στην προσχολική εκπαίδευση, όπου η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλότητα είναι συχνά κανόνας, η προώθηση του πλουραλισμού θεωρείται αναγκαία συνθήκη για την επίτευξη της επικοινωνίας, αρχικά εντός του νηπιαγωγείου και έπειτα εντός της κοινωνίας. Η μητρική γλώσσα αποτελεί ένα βασικό στοιχείο πολιτισμού, το οποίο συνδέεται άμεσα με την δόμηση της ταυτότητας, καθώς αποτελεί το μέσον για ανάγνωση και νοηματοδότηση του κόσμου. Επιπλέον η μητρική γλώσσα είναι ένα στοιχείο ταυτότητα πάνω στο οποίο το νήπιο δεν μπορεί να έχει καμία επιλογή. Γι' αυτό, το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να σέβεται την γλώσσα του καθενός νηπίου και να οργανώνει αποτελεσματικούς σχεδιασμούς και δράσεις ώστε αυτή να αναγνωρίζεται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Ερχόμενο το αλλόγλωσσο νήπιο στο νηπιαγωγείο, πρέπει να νιώσει ότι γίνεται αποδεκτό από τον νέο χώρο στον οποίο πρόκειται να ενταχθεί. Το αίσθημα της αποδοχής θα του προσφέρει την ευκαιρία να δομήσει μία θετική εικόνα για τον εαυτό του, χωρίς να πρέπει να απαρνηθεί ένα δομικό στοιχείο της ταυτότητάς του και μία σημαντική αξία όπως είναι η γλώσσα του.

Η αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας και της διγλωσσίας και εφαρμογή διαφοροποιημένων προγραμμάτων εκπαίδευσης στη βάση των αρχών τους, συμβάλλουν όχι μόνο στην ενδυνάμωση της ταυτότητας των δίγλωσσων παιδιών αλλά και στη δόμηση μιας πλουραλιστικής αντίληψης από την πλευρά όλων των άλλων νηπίων, κάτι που γίνεται συστατικό στοιχείο της προσωπικότητάς τους. Σκοπός, λοιπόν, των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι η θετική υποστήριξη όλων των παιδιών έτσι, ώστε να αντιλαμβάνονται την σημαντική αξία των στοιχείων της ταυτότητάς τους, δημιουργώντας ένα ισορροπημένο κλίμα ισότητας εντός του εκπαιδευτικού χώρου.

#### 1.2.7 Διγλωσσία και μάθηση

Κάθε άτομο, μέχρι την ηλικία των τριών ετών περίπου, μαθαίνει να χειρίζεται την μητρική του γλώσσα επαρκώς, ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνήσει, να εκφραστεί και να δράσει. Τι είναι όμως η μητρική γλώσσα και πως σχετίζεται με το φαινόμενο της διγλωσσίας;

Όταν μιλάμε για μητρική γλώσσα, δεν μιλάμε για μία σταθερή κατάσταση. Όπως υποστηρίζουν οι Tulasiewicz και Adams, δεδομένης της πολυγλωσσίας που κυριαρχεί στην Ευρώπη, είναι δύσκολο να απομονώσουμε την μητρική γλώσσα ως σταθερή συνισταμένη, καθώς εντός του γλωσσικού μωσαϊκού, μπορεί η θέση της να αντικατασταθεί από κάποια άλλη. Σε μία προσπάθεια προσδιορισμού ωστόσο, σύμφωνα με την Skutnabb - Kangas, στη βάση κριτηρίων, ως μητρική γλώσσα προσδιορίζεται η γλώσσα εκείνη που :

- Όσον αφορά την χρονική ακολουθία κατακτάται πρώτη,
- Όσον αφορά την ικανότητα χρήσης, ο ομιλητής την γνωρίζει περισσότερο από κάθε άλλη,
- Όσον αφορά την λειτουργικότητα της γλώσσας, ομιλητής χρησιμοποιεί για να καλύψει τις περισσότερες λειτουργίες του,
- Όσον αφορά την στάση απέναντί της, ομιλητής ταυτίζεται μαζί της.

Η μητρική γλώσσα, ωστόσο, μπορεί να είναι παραπάνω από μία, όταν ένα άτομο μεγαλώνει μέσα σε ένα δίγλωσσο οικογενειακό περιβάλλον. Στην περίπτωση αυτή, το παιδί μαθαίνει παράλληλα και τις δύο γλώσσες των γονέων του και διαθέτει την ίδια γνώση καθώς και την ίδια άνεση στη χρήση και των δύο. Για να κατανοήσουμε ποια είναι η μητρική γλώσσα ενός ατόμου, πρέπει να διερευνήσουμε την θέση που αυτή έχει στην καθημερινότητα του, με βάση τα παραπάνω τα κριτήρια, αλλά και να λάβουμε υπόψη την άποψη του ίδιου του ατόμου, σχετικά με το ποια νιώθει ως μητρική του γλώσσα (Σκούρτου, 2009 :64 – 66).

Το φαινόμενο της διγλωσσίας, έχει άμεση σχέση με την μητρική γλώσσα. Αφενός, όπως προαναφέρθηκε, η διγλωσσία μπορεί να αποτελέσει από μόνη της μητρική γλώσσα, αφετέρου, η μητρική γλώσσα μπορεί να αποτελέσει το «ξένο στοιχείο» μέσα σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον. Το τελευταίο είναι ένα πολύ συνηθισμένο φαινόμενο στην Ελλάδα, μιας και δεν είναι λίγοι οι μαθητές εκείνοι που

ερχόμενοι στο ελληνικό σχολείο , φέρνουν μία άλλη μητρική γλώσσα μαζί τους πέρα από την ελληνική.

Το πώς μαθαίνουν τα δίγλωσσα άτομα απασχόλησε αρκετά τον τομέα της επιστήμης που μελετά την διγλωσσία. Για την κατανόηση των νοητικών διεργασιών της μάθησης σε δίγλωσσο περιβάλλον, αναπτύχθηκαν, στις απαρχές της σύνθεσης θεωριών περί διγλωσσίας, κάποιες κατηγοριοποιήσεις της:

- Η διγλωσσία που αναπτύσσεται κατά την χρονική ακολουθία της ανάπτυξης των γλωσσών και χαρακτηρίζεται ως συντονισμένη διγλωσσία ( coordinate bilingualism),
- Η διγλωσσία που αναπτύσσεται κατά την παράλληλη και συνδυαστική χρήση των γλωσσών και χαρακτηρίζεται ως σύνθετη διγλωσσία ( compound bilingualism), και
- Η διγλωσσία που αναπτύσσεται κατά την πρόσθεση μιας δεύτερης γλώσσας όταν η πρώτη γλώσσα έχει αναπτυχθεί πλήρως και χαρακτηρίζεται ως εξαρτημένη διγλωσσία ( subordinate bilingualism).

Στην πρώτη περίπτωση, ο δίγλωσσος ομιλητής, χειρίζεται τις δύο γλώσσες ως διακριτές πραγματικότητες, ενώ στην δεύτερη περίπτωση, ο ομιλητής χειρίζεται ένα σύνθετο γλωσσικό στοιχείο, στο οποίο οι δύο γλώσσες συγκλίνουν. Στη Τρίτη περίπτωση, ο ομιλητής συσχετίζει συνειδητά την μορφή της δεύτερης γλώσσας με αυτή της πρώτης, ανακαλεί δηλαδή στοιχεία από την πρώτη γλώσσα και τα μεταφέρει στην δεύτερη. Στο είδος αυτό ανήκει η εκμάθηση της ξένης γλώσσας. (Σκούρτου, 2011 :95-96)

Ωστόσο, συμφωνούμε με την Σκούρτου πως, παρ' όλη την χρησιμότητα των παραπάνω θεωριών για την ανάπτυξη της θεωρίας της διγλωσσίας, πλέον, ο διαχωρισμός που προβάλλουν, μπορεί να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα πως οι γλώσσες αποτελούν διαφορετικά συστήματα για τον δίγλωσσο ομιλητή, και όχι ένα σύνολο που αξιολογείται συνολικά (Σκούρτου, 2011 : 97).

Ανεξάρτητα από τη συγχρονική ή διαχρονική κατάκτηση των γλωσσών, το γλωσσικό ρεπερτόριο των δίγλωσσων ατόμων εξαρτάται κυρίως από τις εμπειρίες τους και όχι από τα γλωσσικά στοιχεία. Ως αποτέλεσμα παραγόντων, είναι πιθανό η πρώτη γλώσσα να υποχωρήσει μπρος της δεύτερης, ή είναι επίσης πιθανό το

δίγλωσσο άτομο να αναπτύξει εξίσου καλά και τις δύο γλώσσες. Γι' αυτό τον λόγο, είναι πιο αποδοτικός ο χαρακτηρισμός της διγλωσσίας ως ισοβαρής ή ανισοβαρής, δυναμική ή παθητική. Κι αυτό γιατί, η κατάκτηση της γλώσσας είναι μία έμμεση διαδικασία που πραγματοποιείται χωρίς εστίαση στην ίδια την γλώσσα σε αντίθεση με την εκμάθηση της γλώσσας και των κανόνων της που αποτελεί άμεση διαδικασία. Η λειτουργικότητα της γλώσσας είναι αυτή που παίζει ρόλο, και όχι η σειρά με την οποία κατακτήθηκε (Σκούρτου, 2009 : 66).

Το πώς αναπτύσσεται η μάθηση και η νοητική ανάπτυξη συνδυαστικά με την διγλωσσία, βρέθηκε για πολλά χρόνια στο επίκεντρο ερευνών. Οι πρώτες έρευνες (1920), έχοντας ως βασικό εργαλείο μέτρησης τα τεστ νοημοσύνης, απέδειξαν πως η διγλωσσία λειτουργεί αρνητικά στην διαδικασία της μάθησης, ενώ οι έρευνες που ακολούθησαν αναίρεσαν τα πορίσματα των πρώτων, αποδεικνύοντας την ακριβώς αντίθετη θέση. Τα πορίσματα όλων αυτών των ερευνών βασίστηκαν στην διατύπωση υποθέσεων περί μάθησης, οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω. (Σκούρτου, 2009 : 56-57)

Αξίζει να σημειώσουμε ότι, οι έρευνες που παρουσίαζαν την διγλωσσία ως εμπόδιο στη μάθηση, διεξήχθησαν σε περιόδους όπου επικρατούσε η αντίληψη πως η διγλωσσία ήταν μία περιθωριακή και προβληματική κατάσταση που αφορούσε μεμονωμένα άτομα και ομάδες, και πως η κατάκτηση ή η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας εμποδιζόταν από βιολογικούς παράγοντες. Εκείνοι που άνοιξαν τον δρόμο για την αναίρεση αυτών των αντιλήψεων ήταν οι Peal και Lampert, οι οποίοι όχι μόνο απέδειξαν την δυσλειτουργικότητα των τεκμηρίων που χρησιμοποιήθηκαν στις πρώτες έρευνες, αλλά με την έρευνα τους επισήμαναν τις θετικές επιπτώσεις της διγλωσσίας αναφορικά με την μάθηση. (Σκούρτου, 2011 :120)

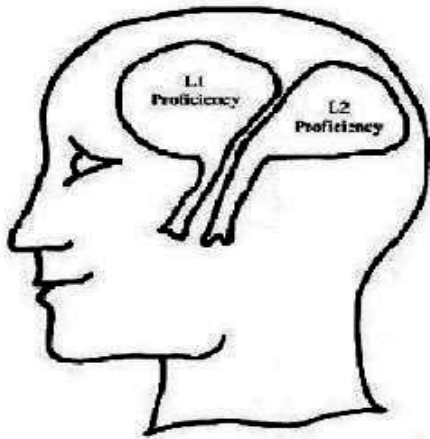
Τις υποθέσεις που διατυπώθηκαν ως πορίσματα των ερευνών που υποστήριζαν την αρνητική σχέση μεταξύ διγλωσσίας και μάθησης, θεωρούμε σκόπιμο να τις αναφέρουμε, επισημαίνοντας το εξής χαρακτηριστικό τους: όταν μια υπόθεση αδυνατεί να εκπληρώσει πλήρως το σκοπό της, οδηγεί στην ανάπτυξη συμπληρωματικών υποθέσεων (Σκούρτου, 2011:122). Έτσι έχουμε:

- *Υπόθεση 1: Η μέγιστη δυνατή έκθεση στη Γλώσσα στόχο/χρόνος ανά*

### *δραστηριότητα*

Η υπόθεση της μέγιστης δυνατής έκθεσης έχει τη βάση της στην εξής αρχή: Όσο περισσότερο έρχεται σε επαφή το παιδί με τη γλώσσα στόχο τόσο ευκολότερη γίνεται η μάθησή της. Κατά επέκταση, η ενασχόληση με οποιαδήποτε άλλη γλώσσα λειτουργεί αρνητικά. Ωστόσο, αναφορικά με αυτό το πόρισμα ο Krashen υποστηρίζει πως η μέγιστη δυνατή έκθεση στη γλώσσα στόχο δεν αποτελεί επαρκές στοιχείο για την ανακάλυψη της μάθησης μέσω της διγλωσσίας, αλλά είναι απαραίτητα και άλλα στοιχεία, όπως η ποιότητα της επικοινωνίας. Η αμφισβήτηση της υπόθεσης ισχυροποιείται, αν αναλογιστούμε τα θετικά αποτελέσματα δίγλωσσων προγραμμάτων, στη βάση των οποίων η χρονική διάρκεια εκμάθησης της γλώσσας στόχου ήταν μειωμένη, ώστε να συνυπάρχει με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Σκούρτου, 2011:124-125-126) .

- Υπόθεση 2: Χωριστή υποκειμενική γλωσσική ικανότητα/κοινή υποκειμενική γλωσσική ικανότητα.



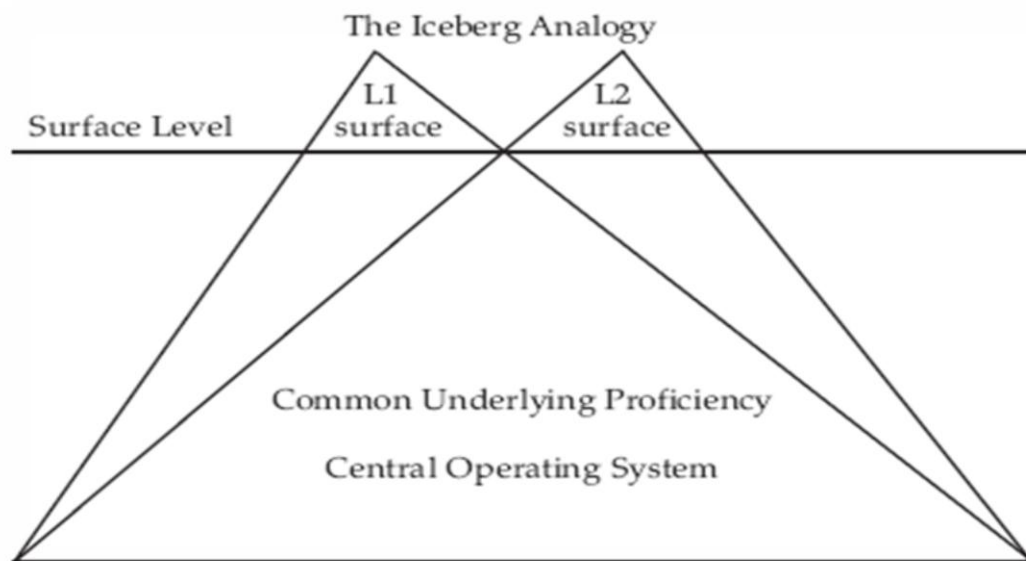
Στην υπόθεση αυτή διατυπώνεται πως ότι μάθουμε στη μια γλώσσα θα επηρεάσει αυτή και μόνο, επομένως εάν θέλουμε να μάθουμε μια γλώσσα πρέπει να επικεντρωθούμε σε αυτή. Την υπόθεση αυτή κατανοούμε καλύτερα μέσα από τη παραστατική απεικόνιση των δύο γλωσσών ως δύο ξεχωριστά μπαλόνια μέσα στον ανθρώπινο εγκέφαλο. Όσο αναπτύσσεται η

καθεμία γλώσσα, τόσο μεγαλώνει και το «μπαλόκι» της μέσα στον εγκέφαλο. Φθάνει, λοιπόν, ένα σημείο, κατά το οποίο, τα μπαλόκια έχουν καλύψει όλο τον διαθέσιμο χώρο του εγκεφάλου. Τότε η ανάπτυξη της μίας γλώσσας, εξαρτάται από την οπισθοχώρηση της άλλης. Το γεγονός ότι η κάθε γλώσσα διαθέτει το δικό της ξεχωριστό «μπαλόκι», φανερώνει ότι μεταξύ των γλωσσών δεν υπάρχει κάποια σχέση κατά την διαδικασία της μάθησης. Η απεικόνιση αυτή αναπτύχθηκε από τον Baker (Σκούρτου, 2011:127) .

Η υπόθεση αυτή ισχυροποιήθηκε από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν και διαπίστωναν τη χαμηλή σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών. Τη βάση των ερευνών αυτών έρχεται να αμφισβητήσει ο Cummins και, ακολούθως, να υποστηρίξει την υπόθεση της κοινής γλωσσικής υποκειμενικής ικανότητας (Σκούρτου, 2011:128). Η διαφορά της με την χωριστή υποκειμενική ικανότητα είναι, πως οι γλώσσες δεν αποτελούν ανεξάρτητα μεγέθη, αλλά μεγέθη, τα οποία αλληλοεπηρεάζονται. Την υπόθεση αυτή μπορούμε να την κατανοήσουμε με τη μεταφορά του διπλού παγόβουνου. Στην μεταφορά αυτή, οι διαφορετικές προς ανάπτυξη γλώσσες παρουσιάζονται ως ένα παγόβουνο, του οποίου οι κορυφές είναι ξεχωριστές, όπως και οι γλώσσες, ενώ το κυρίως σώμα του κάτω από την επιφάνεια του νερού είναι ενιαίο. Αυτό φανερώνει πως παρά την επιφανειακή διαφορετικότητα τους, οι ξεχωριστές προς ανάπτυξη γλώσσες επηρεάζονται και αλληλεπιδρούν στην μάθηση και στη δόμηση νοημάτων. Κατά επέκταση, ό,τι κατακτάται σε μία γλώσσα, κατακτάται αυτόματα και στην άλλη (Σκούρτου, 2011:129-130).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δεξιότητα της ανάγνωσης και γραφής. Εφόσον κατακτηθεί σε μία γλώσσα, το παιδί δεν χρειάζεται να ξαναπεράσει από ορισμένα στάδια απαραίτητα για τη κατάκτησή της και στη δεύτερη γλώσσα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι μαθαίνουμε να διαβάζουμε με συγκεκριμένη φορά, κάτι που ισχύει για τις περισσότερες γλώσσες (Σκούρτου,2011:131) .

- *Υπόθεση 3: Η αλληλεξάρτηση των γλωσσών*



Στη βάση της προηγούμενης υπόθεσης διατυπώθηκε η υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, την οποία έρχεται να συμπληρώσει μία επιπλέον υπόθεση, που επισημαίνει πως η κάθε γλώσσα αναπτύσσεται στο βαθμό, στον οποίο έχει αναπτυχθεί η πρώτη γλώσσα, ξεπερνώντας με αυτό το τρόπο την απλή κοινή εννοιολογική βάση που είχε υποστηριχθεί (Σκούρτου, 2011:132) .

Πιο συγκεκριμένα η Hornberger (Hornberger 2009: 737-738) ισχυρίζεται πως, η ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας του παιδιού δεν πρέπει να διακοπεί, καθώς θα δημιουργηθούν προβλήματα στη μάθηση της δεύτερης. Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη χώρα μας την περίοδο 2000-2004, ενισχύει τον παραπάνω ισχυρισμό, καθώς διαπιστώνει ότι νεοαφιχθέντες δίγλωσσοι μαθητές είχαν χαμηλότερες επιδόσεις από αυτούς που είχαν αρχίσει τη σχολική τους διαδρομή στην Ελλάδα, διότι οι δεύτεροι είχαν αναπτύξει τη πρώτη τους γλώσσα σε μεγαλύτερο βαθμό (Σκούρτου, 2011:134) .

- *Υπόθεση 4: Τα οριακά επίπεδα.*

Η υπόθεση των οριακών επιπέδων συμπληρώνει, κατά κάποιο τρόπο, την υπόθεση αλληλεξάρτησης των γλωσσών. Διατυπώνει πως, για να δεχτεί το παιδί τα οφέλη της διγλωσσίας, πρέπει πρώτα να αναπτυχθούν ορισμένες ικανότητες και στις δύο γλώσσες. Υπάρχουν, λοιπόν, κάποια επίπεδα στα οποία, εάν δε φτάσει ο μαθητής, θα δεχτεί τις αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Baker (baker 2001: 242-243), όταν μιλά για αφαιρετική διγλωσσία



(Σκούρτου, 2011:135) . Στον αντίποδα βρίσκεται η προσθετική διγλωσσία. Σύμφωνα με αυτή, ο μαθητής έχει φτάσει σε εκείνο το επίπεδο, στο οποίο έχει κατακτήσει ικανοποιητικά τις δύο γλώσσες και έτσι επωφελείται από το γεγονός ότι είναι δίγλωσσος (Σκούρτου, 2011:136).

Η κριτική που δέχτηκε η παραπάνω υπόθεση στηρίζεται στον στιγματισμό όσων δεν καταφέρουν να φτάσουν στο απαιτούμενο επίπεδο και χαρακτηρίζονται ημίγλωσσοι.

- *Υπόθεση 5: Καθημερινή γλώσσα, Ακαδημαϊκή γλώσσα, Διακριτές γλωσσικές δεξιότητες.*

Οι τρεις διαστάσεις τις γλώσσας όπως αποτυπώνονται από τον Cummins είναι η καθημερινή γλώσσα, η ακαδημαϊκή γλώσσα και οι διακριτές γλωσσικές ικανότητες. Όσον αφορά τη πρώτη διάσταση, αυτή υποστηρίζει πως, η καθημερινή γλώσσα αναπτύσσεται μέσα από την καθημερινή επικοινωνία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να κατακτάται πολύ εύκολα από τα δίγλωσσα παιδιά, τα οποία μέσα σε διάστημα δύο χρόνων περίπου, δεν διαφέρουν από τους συνομήλικους φυσικούς ομιλητές. Σχετικά με τη δεύτερη διάσταση αναφέρει, πως αναπτύσσεται ως αποτέλεσμα μιας συστηματικής διδασκαλίας και απαιτεί ένα χρονικό διάστημα δώδεκα χρόνων περίπου για να κατακτηθεί. Η τρίτη διάσταση αφορά το είδος των δεξιοτήτων που διδάσκονται αυτόνομα και χωρίζονται σε δυο κατηγορίες: Αυτές που διδάσκονται σε μικρό χρονικό διάστημα και έπειτα εσωτερικεύονται, και αυτές που, για να κατακτηθούν, απαιτείται περισσότερος χρόνος και συστηματική διδασκαλία (Σκούρτου, 2011:138).

- *Υπόθεση 6: Ημιγλωσσία, μια υπόθεση υπό απόσυρση*

Η έννοια της ημιγλωσσίας αναφέρεται σε μια κατάσταση που χαρακτηρίζει τους δίγλωσσους μαθητές, που δυσκολεύονται να αναπτύξουν τη δεύτερη γλώσσα που διδάσκονται στο σχολείο και παράλληλα φτάνουν στο σημείο να ξεχνούν τη πρώτη τους γλώσσα. Ορισμένα από τα στοιχεία, στα οποία φαίνεται να υστερούν οι ημίγλωσσοι μαθητές είναι το λεξιλόγιο και η ορθογραφία.

Η έντονη κριτική που δέχτηκε η συγκεκριμένη υπόθεση, οδήγησε στη σταδιακή απόσυρσή της. Πιο αναλυτικά, οι επικριτές της τονίζουν πως η ημιγλωσσία δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ατομικό χαρακτηριστικό, καθώς εξωτερικοί παράγοντες, όπως οι διακρίσεις που γίνονται σε βάρος των δίγλωσσων, επιδρούν αρνητικά στη μάθησή τους. Επίσης, τονίζουν πως κανένας δίγλωσσος μαθητής δε μπορεί να χαρακτηριστεί άρτια δίγλωσσος, ώστε να έχει φτάσει στο ίδιο επίπεδο μάθησης και στις δύο γλώσσες (Σκούρτου, 2011:140) .

- *Υπόθεση 7: Η υπόθεση της κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας*

Την υπόθεση της κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας ανέπτυξε ο Krashen(1985). Υποστηρίζει πως, για να μάθουμε μια γλώσσα, είναι απαραίτητο να ερχόμαστε σε επαφή με πληροφορίες που γίνονται κατανοητές, ώστε να αποτελούν τη βάση για τη μάθηση περισσότερων. Ωστόσο διευκρινίζει πως είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού πλαισίου κατά αναλογία με τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, που ανέπτυξε ο Vygotsky, ώστε να προχωρήσει η μάθηση (Σκούρτου, 2011:142) .

- *Υπόθεση 8: Ο γραμματισμός, οι γραμματισμοί και ο διγλωσσισμός ή τα συνεχή του εγγλωσσισμού σε δύο γλώσσες.*

Ο βασικός υποστηρικτής της συγκεκριμένης υπόθεσης , ο Hirsch, αναφέρεται στον όρο του γραμματισμού με πολιτισμικά περιεχόμενα, υποστηρίζοντας πως οι μετανάστες μαθητές οφείλουν να υιοθετήσουν το είδος γραμματισμού της χώρας υποδοχής, ώστε να ανταπεξέλθουν στις σχολικές απαιτήσεις. Στη παρούσα υπόθεση γίνεται μια συζήτηση για τα είδη του γραμματισμού που υπάρχουν, για τις δεξιότητες που απαιτούν και τον τρόπο που κατακτώνται. Βασικότερη δεξιότητα γραμματισμού θεωρείται αυτή της ανάγνωσης, η οποία κατακτάται, όταν κατακτηθούν οι επιμέρους δεξιότητες της κατανόησης και αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου (Σκούρτου, 2011:143) .

Σύμφωνα με όσα αναπτύξαμε παραπάνω, μία από τις βασικές προϋποθέσεις που βοηθά στην αξιοποίηση των οφελών της διγλωσσίας είναι η επικοινωνία. Στις

μικρότερες ηλικίες ειδικότερα, η επικοινωνία διαδραματίζει έναν ισχυρότερο ρόλο. Λέγεται συχνά, ότι τα μικρά παιδιά μαθαίνουν γρηγορότερα και καλύτερα τις γλώσσες. Πώς όμως αιτιολογείται αυτό; Η λέξη κλειδί είναι η επικοινωνία. Όντας σε μία ηλικία που καμία γλώσσα δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως με την έννοια της εκμάθησης, το παιδί προβαίνει απευθείας στην κατάκτηση της γλώσσας, η οποία – κατάκτηση- συνδέεται με την εμπειρία. Όσο μικρότερο είναι το παιδί, τόσο πιο εύκολο είναι να κατακτήσει τις γλώσσες συγχρονικά μέσα από δραστηριότητες επικοινωνίας με τον περίγυρό του. Κι αυτό γιατί, μέσω του συνδυασμού δράσης και γλωσσών, πράξης και λέξης, το παιδί νοηματοδοτεί την δραστηριότητα του και στις δύο γλώσσες τις οποίες χρησιμοποίησε. Έμμεσα έτσι, κατακτά την κάθε γλώσσα ως εμπειρία, και την ενσωματώνει στον τρόπο σκέψης του. Η άποψη αυτή κρίνεται μεγίστης, κατά την άποψή μας, σημασίας για την δράση ενός εκπαιδευτικού μέσα στο χώρο του νηπιαγωγείου, καθώς διαφωτίζοντάς τον γύρω από το θέμα της κατάκτησης της διγλωσσίας, τον βοηθά να οργανώνει τις δραστηριότητές του έτσι, ώστε να ενισχύει τις καταστάσεις επικοινωνίας, και τον συνδυασμό γλώσσας και εμπειρίας.

Τον σπουδαίο ρόλο της επικοινωνίας στην εκμάθηση των γλωσσών φανερώνει και η επικοινωνιακή προσέγγιση της μάθησης, που εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970 και αναπτύχθηκε περαιτέρω από το 1980 και έπειτα.

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η γλώσσα δεν αναπτύσσεται ως αυτοσκοπός, αλλά κύρια λειτουργία της είναι η επικοινωνία. Για να είναι κάποιος ικανός ως ομιλητής μίας γλώσσας, δεν είναι αρκετό μόνο να γνωρίζει τους κανόνες του γλωσσικού συστήματος που χρησιμοποιεί, αλλά πρέπει να διαθέτει την δεξιότητα να προσαρμόζει το μήνυμά του στις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας. Γι' αυτό και η διδασκαλία της γλώσσας δεν πρέπει να περιορίζεται στους κανόνες της γλώσσας, αλλά πρέπει να κατακτάται μέσα από γλωσσικές δραστηριότητες που συνδυάζονται με πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Σκοπός της συγκεκριμένης προσέγγισης δηλαδή, είναι η εκμάθηση της γλώσσας μέσα από την βιωματική συμμετοχή του παιδιού σε καταστάσεις επικοινωνίας και η ανακάλυψη των κανόνων που διέπουν την γλώσσα από το ίδιο το παιδί, μέσω της παρατήρησης αυθεντικού λόγου. Αυτό είναι δυνατόν να επιτευχθεί δημιουργώντας καταστάσεις επικοινωνίας εντός

δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το παιχνίδι, με την μίμηση ρόλων, την δραματοποίηση κλπ. (Μήτσης, Μήτση, 2007 : 90-93)

Γενικότερα, η αξιοποίηση του παιδαγωγικού υλικού της τάξης, συνεισφέρει στην δημιουργία αυθεντικών επικοινωνιακών καταστάσεων. Για παράδειγμα, υλικό που κάθε νηπιαγωγείο διαθέτει και είναι δυνατόν να συμβάλει στην κατεύθυνση αυτή, είναι το παραμύθι. Όπως αναφέρεται και από τις Αντωνοπούλου Πετρούλα και Πολυδώρου Μαρία, το παιδικό παραμύθι μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο διδακτικής σε μία διαπολιτισμική τάξη: Μέσω της χρήσης παραμυθιών από τις χώρες προέλευσης των μαθητών με κοινή θεματολογία, μέσω της απεικόνισης των βασικών σημείων των παραμυθιών με σύμβολα, με τα οποία οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι, καθώς και μέσω της μετάφρασης και μαγνητοφώνησης των παραμυθιών στις γλώσσες των παιδιών (ώστε να υπάρχει αποθηκευμένο αλλόγλωσσο υλικό και να δίνεται η δυνατότητα δανεισμού του στους μαθητές), το παραμύθι λειτουργεί συμπληρωματικά στις τεχνικές δίγλωσσης εκπαίδευσης, με επιτυχή τρόπο. Άλλωστε, κατά την διδακτική πρακτική, σύμφωνα με την Ελευθερία Λώλη, ο εκπαιδευτικός τροποποιεί τις διδακτικές τεχνικές και τις υποστηρίζει με το ανάλογο κάθε φορά διδακτικό υλικό, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών του, π.χ. τραγούδια, παραμύθια κ.ά. (Μπύρου, 2011).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση και η μέθοδος διδασκαλίας της γλώσσας, που υποστηρίζει ως ορθή, πιστεύουμε πως αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο για την μάθηση στο νηπιαγωγείο, μιας και από τη φύση του το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου σχετίζεται με την ανακαλυπτική μάθηση και την εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες. Η εφαρμογή της, φέρνει τα δίγλωσσα παιδιά σε άμεση επαφή με την επικοινωνιακή μορφή της δεύτερης γλώσσας, κάτι που είναι το ζητούμενο προκειμένου να την κατακτήσει.

### 1.2.8 Η δίγλωσσία στο νηπιαγωγείο

Είναι συχνό το φαινόμενο να φοιτούν στα ελληνικά νηπιαγωγεία αλλόγλωσσοι μαθητές, που προέρχονται είτε από οικογένειες μεταναστών ή μειονοτήτων, ή από γλωσσικά ανομοιογενείς οικογένειες. Οι μαθητές αυτοί που,

πέραν των άλλων, φέρνουν μαζί τους την μητρική τους γλώσσα και τον κοινοτικό τους πολιτισμό, προσπαθούν να ενταχθούν σε ένα συχνά πολύ διαφορετικό περιβάλλον. Το πέρασμα από το σπίτι σε έναν εκπαιδευτικό θεσμό, είναι, ούτως ή άλλως, το πρώτο μεγάλο βήμα του κάθε παιδιού. Καλείται να αφήσει την οικογενειακή στέγη και φροντίδα, και να ενταχθεί σε μία πρωτόγνωρη γι' αυτό ομάδα. Ο εκπαιδευτικός κατανοεί (ή θα πρέπει να κατανοεί) τις σημαντικές δυσκολίες αυτές της μετάβασης και για αυτό θέτει (η θα πρέπει να θέτει) την ομαλή ένταξη του κάθε παιδιού στο νηπιαγωγείο ως πρώτη προτεραιότητα. Ομαλή ένταξη κατ' εμάς σημαίνει, πως το νήπιο θέτει τον εαυτό του ως μέλος της σχολική τάξη, αναγνωρίζει και ενσωματώνει στη καθημερινή του ζωή τα χαρακτηριστικά της, ταυτίζεται με αυτή και την θεωρεί δική του, δρα εντός αυτής και αφήνει το δικό του στίγμα. Η σχέση που αναπτύσσεται δηλαδή μεταξύ αυτού και της σχολικής ομάδας είναι μία σχέση, κατά κύριο λόγο, θετική.

Για να πραγματοποιηθεί αυτό, πρέπει το περιβάλλον είναι τέτοιο, ώστε το παιδί να εντοπίσει κοινά σημεία με το περιβάλλον το σπιτιού του. Για ένα παιδί που η μητρική του γλώσσα, ταυτίζεται με την επίσημη του κράτους, η ένταξη είναι ευκολότερη σε σχέση με κάποιο αλλόγλωσσο παιδί. Κι αυτό γιατί, στο νέο πλαίσιο ένταξής του συναντά μία γνώριμη μορφή επικοινωνίας. Τί συμβαίνει όμως με τα αλλόγλωσσα νήπια, και πως πρέπει να δράσει ο εκπαιδευτικός ώστε να βοηθήσει την ομαλή τους ένταξη και την γνωστική τους διεύρυνση;

Ένα πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικού κλίματος, παίζει η εικόνα που έχει διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός για τους μαθητές του, και τα κριτήρια εκείνα τα οποία λειτούργησαν ανασταλτικά στην διαμόρφωση της εικόνας αυτής. Είναι πολύ πιθανόν για παράδειγμα, να διαμορφωθεί εύκολα ένα θετικό κλίμα γύρω από το παιδί εκείνο που παρουσιάζει την επιθυμητή για τον εκπαιδευτικό πρόοδο, όπως είναι πιθανόν, ένα αλλόγλωσσο παιδί που παρουσιάζει δυσκολίες να μην γίνει εύκολα δέκτης του θετικού αυτού κλίματος. Αυτό που, σύμφωνα με την Σκούρτου, πρέπει, πρωτίστως να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός είναι, ότι δεν πρέπει να βιαστεί να διαμορφώσει μία αρνητική εικόνα σχετικά με την πρόοδο των αλλόγλωσσων μαθητών του. Πολλές φορές, αλλόγλωσσα νήπια παρουσιάζουν γρήγορη ανάπτυξη στην εκμάθηση της ελληνικής. Αυτό που οφείλει να λάβει υπ' όψη, προκειμένου να

οργανώσει το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα, είναι το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών που έρχονται στο νηπιαγωγείο, τόσο στη μητρική τους γλώσσα όσο και στην επίσημη. Με την εκπαιδευτική του δράση πρέπει να φανερώσει στο αλλόγλωσσο νήπιο πως σέβεται την μητρική του γλώσσα. Εδώ όμως προκύπτει και ένα συχνό λάθος των εκπαιδευτικών. Παρερμηνεύοντας την ιδέα του σεβασμού της μητρικής γλώσσας, και βασισμένοι στην θεωρία της μάθησης μέσω της μέγιστης δυνατής έκθεσης στη γλώσσα στόχο, μεταδίδουν στο νήπιο το μήνυμα, πως σέβονται το γεγονός ότι υπάρχει μία δεύτερη γλώσσα που ομιλείται σπίτι τους, αδιαφορούν όμως πλήρως γι' αυτήν στον χώρο του νηπιαγωγείου, έχοντας ως στόχο να εκθέσουν το αλλόγλωσσο παιδί, το δυνατόν περισσότερο, στην επίσημη γλώσσα, ώστε να την μάθει γρηγορότερα. Αυτή η πρακτική, όπως αναφέραμε και στο παραπάνω κεφάλαιο περί διγλωσσίας και μάθησης, κάθε άλλο παρά αποδοτική είναι, καθώς αντιμετωπίζει τις δύο γλώσσες ως ξεχωριστές οντότητες και δεν βοηθά στην διεύρυνση της κοινής υποκειμενικής γλωσσικής ικανότητας. (Σκούρτου, 2009 : 80)

Δείχνοντας λοιπόν σεβασμό, τόσο στην μητρική γλώσσα των αλλόγλωσσων νηπίων, όσο και στην μάθηση τους, ο νηπιαγωγός πρέπει να αξιοποιήσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών στην μητρική τους γλώσσα, ώστε πάνω σε αυτές να οικοδομήσει τις νέες προσφερόμενες γνώσεις. Ως εκ τούτου, πρέπει να προτρέπει τις οικογένειες των μαθητών να συνομιλούν με το παιδί στην δική τους γλώσσα, μιας και σκοπός της δίγλωσσης μάθησης είναι η δόμηση εννοιών. Κύριο ζητούμενο είναι να έχουν τα παιδιά διαμορφωμένες τις έννοιες των πραγμάτων, οι οποίες, στην μετέπειτα εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, έρχονται στην επιφάνεια και δεν χρειάζεται να δομηθούν από την αρχή. (Σκούρτου, 2009 :58).

Στο νηπιαγωγείο, η νέα γνώση προσφέρεται μέσω δραστηριοτήτων που συνδυάζουν τόσο πράξη και λέξη, όσο και λεκτική με μη λεκτική επικοινωνία. Το γεγονός αυτό, αποτελεί ένα ισχυρό βοήθημα για τα αλλόγλωσσα παιδιά, καθώς η κατανόηση των νέων λέξεων και εννοιών βοηθιέται από τα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας. (Την αξία της μη λεκτικής επικοινωνίας στη διδασκαλία, την παραθέτουμε στο Β μέρος της εργασίας μας, στην περιγραφή των παιδαγωγικών μας εργαλείων. ) Και πέρα από την δυναμική επίδραση των ορθά διαμορφωμένων δραστηριοτήτων, μεγίστης σημασία στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία έχει και ο

ρόλος του εκπαιδευτικού: πως θα οργανώσει το πλαίσιο, ποιους στόχους θα θέσει, που θα οδηγήσει την δραστηριότητα, πως θα αξιοποιήσει τα λάθη, πως θα αξιολογήσει κλπ. Όλα αυτά αποτελούν παραμέτρους που επηρεάζουν, σαφέστατα, την πορεία του αλλόγλωσσου νηπίου.

Όπως προαναφέραμε, η είσοδος στον χώρο του νηπιαγωγείου είναι ένα μεγάλο βήμα στην ζωή του νηπίου. Για τον λόγο αυτό το περιβάλλον της τάξης πρέπει να είναι διαμορφωμένο έτσι, ώστε να ελκύει το παιδί και να το κάνει να νιώθει «σαν το σπίτι του». Ωστόσο, όταν η τάξη αποτελείται από πολιτισμικά ανομοιογενείς μαθητές, η οργάνωση του πλαισίου πρέπει να λάβει τέτοια μορφή, ώστε όλα να παιδιά να νιώθουν άνετα, μακριά από πολιτισμικά στερεότυπα.

Σε αυτή την κατεύθυνση, το παιδαγωγικό υλικό που υπάρχει στην αίθουσα, οι αναρτημένες εικόνες στους πίνακες, τα θρησκευτικά σύμβολα παίζουν μεγάλο ρόλο. Θεωρείται σημαντικό να υπάρχει ποικιλία υλικού και όχι μόνο σε μία γλώσσα, όπως για παράδειγμα: δίγλωσσα παραμύθια, εικονογραφημένα παραμύθια, υλικό μουσικής από διάφορους πολιτισμούς και σε διάφορες γλώσσες, πάζλ με εικόνες από τη ζωή όλων των ανθρώπων στη γη κλπ. Στις αναρτήσεις, καλό είναι να αποφεύγονται εικόνες θρησκευτικού περιεχομένου, μιας και πιθανόν να μην έχουν όλα τα παιδιά της τάξης την ίδια θρησκεία. Επίσης, η ανάρτηση φωτογραφιών από την οικογένεια του κάθε παιδιού, ή το άνοιγμα του νηπιαγωγείου στην οικογένεια με επισκέψεις των γονιών και την συμμετοχή τους σε κάποιες δραστηριότητες, μπορεί να εξασφαλίσει την οικειότητα του παιδιού τόσο με τον χώρο του νηπιαγωγείου, όσο και με τους συμμαθητές του και την καταγωγή τους, την γλώσσα τους.

Όπως το πλαίσιο λοιπόν, εντός μιας πολυπολιτισμικής τάξης, πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένο, έτσι και οι δραστηριότητες που οργανώνονται, πρέπει να ακολουθούν την ίδια διαπολιτισμική λογική. Οι μακροπρόθεσμοι στόχοι θα πρέπει να καλλιεργούν την περηφάνια των νηπίων για την πολιτισμική τους καταγωγή, καθώς επίσης τον σεβασμό στο διαφορετικό και την ενσυναίσθηση. Γενικότερα, σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές της Louise Derman- Sparks, και της ομάδας εργασίας A.B.C., είναι καλό οι δραστηριότητες να συνδέονται με συγκεκριμένες πτυχές της καθημερινής ζωής, και να είναι οργανωμένες έτσι, ώστε η πολιτισμική ποικιλομορφία να διαπερνά την καθημερινή ζωή της τάξης. Εντός των

δραστηριοτήτων, οι ομοιότητες των παιδιών θα εντοπιστούν μέσα από τις διαφορές τους. Με την εξασφάλιση, έτσι, της αποδοχής εντός της τάξης, την διαφορετικότητα θα συνοδεύει η κατανόηση και οι μεσοπρόθεσμοι στόχοι, όποιοι και αν είναι, είναι ευκολότερο να επιτευχθούν. ( Louise Derman- Sparks, 2010 :111-112)

Στη δημιουργία, όμως, ενός θετικού κλίματος εντός της αίθουσας, σημαντικό ρόλο παίζει και ο τρόπος με τον οποίο ο νηπιαγωγός αξιολογεί τους μαθητές του. Τι είναι το λάθος και πως πρέπει να αντιμετωπίζεται; Πως πρέπει να αξιολογείται η πρόοδος των νηπίων και στη βάση ποιών κριτηρίων; Αυτά είναι ζητήματα που απασχόλησαν τον τομέα της αξιολόγησης της μάθησης, και απασχολούν βεβαίως τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

Κατά καιρούς, έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες γύρω από την αξιολόγηση, και ως εκ τούτου έχουν διατυπωθεί και πολλές μορφές αξιολόγησης. Όπως υποστηρίζει και η Ρεκαλίδου στο βιβλίο της «Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για την μάθηση;», η αξιολόγηση δεν πρέπει να περιλαμβάνει μόνο την αποτίμηση της επίδοσης του μαθητή σχετικά με κατάκτηση των μαθησιακών στόχων, αλλά παράλληλα να εστιάζει στην προσωπικότητα του, τις ιδιαίτερες κλήσεις του, τις δεξιότητες και ικανότητες του. Γι' αυτό τον λόγο, πιστεύουμε πως στο νηπιαγωγείο είναι αρμόζων να εφαρμόζονται πέρα από τις τυπικές, και άτυπες μορφές αξιολόγησης. (Ρεκαλίδου, 2011 :33)

Μέσω του συνδυασμού πρακτικών και τεχνικών, κατά την άτυπη καθημερινή αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συγκεντρώσει πληροφορίες και να δημιουργήσει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με το νήπιο, τα ενδιαφέρον του για τις δραστηριότητες, τις πρωτοβουλίες του, την κοινωνικότητά του, τις αλληλεπιδράσεις του. Αυτή η μορφή αξιολόγησης συνδυαστικά με το τρίπτυχο διαγνωστική- διαμορφωτική- τελική αξιολόγηση, μπορεί να δημιουργήσει, κατά την άποψή μας, μια ικανοποιητικά πολύπλευρη εικόνα του κάθε μαθητή μεμονωμένα και της τάξης ως σύνολο. (Ρεκαλίδου , 2011 :77)

Αναφορικά με το τρίπτυχο διαγνωστική- διαμορφωτική- τελική αξιολόγηση , η πρώτη -διαγνωστική αξιολόγηση- πραγματοποιείται πριν την έναρξη της δραστηριότητας. Έχει σκοπό να δώσει σημαντικές πληροφορίες στον εκπαιδευτικό



όσων αφορά τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών αναφορικά με το θέμα, τις οποίες και θα λάβει υπόψη του ώστε να οργανώσει τη δραστηριότητα. Η διαμορφωτική αξιολόγηση από τη άλλη πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας. Έχει σκοπό να πληροφορήσει τον εκπαιδευτικό για τη πορεία των μαθητών, για τη βελτίωση που παρουσιάζουν ή τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Παρέχει ανατροφοδότηση και στους ίδιους τους μαθητές οι οποίοι σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ανακαλύπτουν τη πορεία της μάθησής τους. Η τελική αξιολόγηση εφαρμόζεται στο τέλος κάθε δραστηριότητας. Έχει σκοπό να διαπιστώσει εάν επιτεύχθηκε ο στόχος της (Ρεκαλίδου, 2011:78-81).

Ο νηπιαγωγός που δραστηριοποιείται σε γλωσσικά μεικτό περιβάλλον ή και μη, έρχεται αντιμέτωπος με τα συχνά λάθη των παιδιών εντός των δραστηριοτήτων. Ακολουθώντας την γραμμή της διαμορφωτικής αξιολόγησης, και έχοντας στο νου του την εικόνα του καθενός μαθητή του χωριστά, οφείλει να χειριστεί το λάθος ως ένα φυσιολογικό και αναμενόμενο φαινόμενο, το οποίο είναι εν μέρει επιθυμητό, μιας και μέσω της αξιοποίησης του, μπορεί να επιφέρει γνωστική σύγκρουση και περαιτέρω γνωστική ανάπτυξη. Το λάθος δεν πρέπει να καταδικάζεται. Έχει την δύναμη να φανερώσει στον εκπαιδευτικό το επίπεδο των γνώσεων του μαθητή, τις προϋπάρχουσες γνώσεις του και τη γλωσσική του συνειδητοποίηση. Ακόμη, μπορεί να συμβάλει στην επιτάχυνση της μάθησης και να απεγκλωβίσει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς από τους περιορισμούς της μονογλωσσίας. (Σκούρτου, 2011 :88-89)

Είναι πολύ πιθανόν σε μία πολυπολιτισμική τάξη, α αλλόγλωσσα παιδιά να κάνουν συχνά διάφορα γλωσσικά λάθη. Σχετικά με τον χειρισμό αυτών των λαθών, δίνεται ένα πολύ χαρακτηριστικό παράδειγμα από τη Σκούρτου: Ένα αλλόγλωσσο κορίτσι, θέλοντας να πει ότι φύσηξε ο αέρας, προβαίνει σε μία μίξη των γλωσσών και λέει «Και φύσηξε ο wind». Ο νηπιαγωγός του τη στιγμή εκείνη βρίσκεται αντιμέτωπος με ένα λάθος, το οποίο πρέπει να χειριστεί με το καλύτερο δυνατό τρόπο, ώστε να εμπεδωθεί. Έχει αρκετές επιλογές. Μπορεί να διορθώσει αμέσως το νήπιο, λέγοντάς του ότι wind σημαίνει αέρας, και ίσως να του ζητήσει να το επαναλάβει, προκειμένου να το εμπεδώσει. Προτιμότερο ωστόσο, κατά την Σκούρτου, είναι να αφήσει το παιδί να ολοκληρώσει την πρότασή του, και στη

συνέχεια της δραστηριότητας, να φροντίσει να διατυπώσει προτάσεις που έχουν μέσα την λέξη «αέρας», ώστε το παιδί, μέσα από ένα φυσικό τρόπο και χωρίς να νιώσει την απογοήτευση του λάθους, να εξοικειωθεί με την λέξη. (Σκούρτου, 2011 :87)

Κλείνοντας λοιπόν, συμπεραίνουμε πως τόσο οι προσδοκίες, όσο και η μορφή αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό, διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο για την ένταξη του νηπίου στον εκπαιδευτικό χώρο. Η δράση του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτική και απομακρυσμένη από κάθε είδους προκατάληψη και βιασύνη.

### 1.2.9. Οι μικρές ομάδες στην εκπαίδευση

Παραπάνω έγινε λόγος για την εξασφάλιση ενός θετικού κλίματος εντός της τάξης, προκειμένου να αποκομίσουν τα νήπια τα οφέλη της εκπαίδευσης. Κατά την άποψή μας, πέρα από την εξασφάλιση ενός θετικού κλίματος, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξασφαλίσει ακόμη, ότι δεν αποτελεί το κέντρο της διδακτικής πράξης και ότι δρα στη βάση ενός μαθητοκεντρικού μοντέλου μάθησης. Για να τονίσουμε τα οφέλη της πρακτικής αυτής, παραθέτουμε παρακάτω την θεωρία για τις “μικρές ομάδες στην εκπαίδευση.”

Το σχολείο, έχοντας ως επίκεντρο το μαθητή, ασκεί αγωγή στη βάση των αναγκών του, τις οποίες και λαμβάνει υπόψη κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων (Μουμουλίδου κ.α., 2010:16) . Ένας από τους κυριότερους σκοπούς της αγωγής, λοιπόν, είναι η επίτευξη της κοινωνικοποίησης του μαθητή, η οποία πραγματοποιείται μέσα από τις διαδικασίες της προσωποποίησης και της εξατομίκευσης, όπου το άτομο διαμορφώνει την προσωπικότητά του αλληλεπιδρώντας με άλλα του ευρύτερου περιβάλλοντός του (Μουμουλίδου κ.α., 2010:15) . Στη πράξη ο εκπαιδευτικός της τάξης εφαρμόζει τις εργασίες σε ομάδες, ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές τα οφέλη από την συμμετοχή τους σε αυτές.

Πιο αναλυτικά, μέσα από την εργασία σε ομάδες οι μαθητές ωφελούνται σε τρεις τομείς: Τον συναισθηματικό, τον γνωστικό και τον κοινωνικό. Όσον αφορά τον πρώτο, με την ένταξη σε ομάδες ικανοποιούνται ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες που

θεωρούνται απαραίτητες, όπως η ανάγκη να υπάρχει το αίσθημα της ασφάλειας και της αποδοχής. Όσον αφορά τον δεύτερο, με την ολοκλήρωση της κάθε δραστηριότητας οι μαθητές αποκτούν γνώσεις σχετικές με το γνωστικό πεδίο στο οποίο εντάσσεται αυτή και ακόμη αποκτούνται κοινωνικές δεξιότητες, όπως συνεργασία, επικοινωνία, αλληλοβοήθεια (Μουμουλίδου κ.α., 2010:45). Τέλος να τονιστεί πως η εργασία σε ομάδες είναι προς όφελος και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς, όπως έχει προκύψει και από διαχρονικές έρευνες, οι μαθητές αυτοί που φοιτούν σε τάξεις στις οποίες εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό βελτίωσης από αυτούς που βρίσκονται σε τάξεις όπου ακολουθούνται κλασικές μορφές διδασκαλίας (Μουμουλίδου κ.α., 2010:20) .

Τα κριτήρια με τα οποία ο εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες είναι ποικίλα. Με βάση τη βιβλιογραφία και τη θεωρία για την εργασία σε μικρές ομάδες, είναι θεμιτή η δημιουργία ανομοιογενών ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά ο αριθμός της κάθε ομάδας δεν πρέπει να υπερβαίνει τα πέντε μέλη, ώστε η πιθανότητα συνεργασίας και η αποφυγή συγκρούσεων να αυξάνεται. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λαμβάνει υπόψη το φύλο, αποφεύγοντας τη δημιουργία ομάδων στην οποία ανήκουν περισσότερα αγόρια η κορίτσια. Η ηλικία αποτελεί ένα ακόμη κριτήριο που χρησιμοποιείται για το χωρισμό των ομάδων, ώστε προνήπια και νήπια να μοιράζονται σε κάθε ομάδα. Τα πλεονεκτήματα από τον παραπάνω χωρισμό είναι τα εξής: Τα μεγαλύτερα παιδιά νιώθουν αυτοπεποίθηση, καθώς αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους και ταυτόχρονα ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους. Επιπλέον, τόσο τα μικρά όσο και τα μεγάλα νήπια αναπτύσσονται γνωστικά, καθώς τα πρώτα εμπλέκονται σε απαιτητικές δραστηριότητες που τα δεύτερα αναλαμβάνουν να εξηγήσουν. Ακόμα, για το χωρισμό των ομάδων λαμβάνεται υπόψη και το κριτήριο των ικανοτήτων, ώστε σε κάθε ομάδα να υπάρχει ένα παιδί με υψηλές ικανότητες για να βοηθήσει τα υπόλοιπα στη διεκπεραίωση του στόχου.

Στο πλαίσιο των αυθόρμητων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο τα παιδιά δημιουργούν τις δικές τους ομάδες και από την μια μπορούν να υπάρξουν τάξεις με υψηλό βαθμό συνοχής, όπου παρατηρείται μεγάλος αριθμός αμοιβαίων επιλογών και από την άλλη υπάρχουν και αυτές, όπου αναπτύσσονται συμπαγείς δεσμοί στο

πλαίσιο των ομάδων, κάτι που καθιστά επισφαλή την συνοχή της τάξης. Έχει παρατηρηθεί από νεότερες έρευνες πως οι περισσότερες τάξεις χαρακτηρίζονται από χαμηλό βαθμό συνοχής, καθώς κυρίως οι μαθητές με διαφορετική καταγωγή, γλώσσα και θρήσκευμα απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους (Μουμουλίδου κ.α., 2010:21). Είναι θεμιτό, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί την τεχνική της παρατήρησης. Αφενός να εστιάζει τις ομάδες που δημιουργούνται και αφετέρου στα παιδιά που απορρίπτονται από τα υπόλοιπα, ώστε να οργανώνει τις δραστηριότητες του χωρίζοντας τις ομάδες με τέτοιο τρόπο, ώστε μαθητές που δεν έρχονται σε επαφή στη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, να έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν και να αναπτύξουν δεσμούς σχέσεων.

Την πρακτική της παρατήρησης θα προσπαθήσουμε να εφαρμόσουμε και στη δική μας παρέμβαση, για να παρατηρήσουμε αρχικά τις ομάδες που δημιουργούνται και, έπειτα από κατάλληλες παρεμβάσεις, να καταφέρουμε να επιτύχουμε τον στόχο κοινωνικού τομέα, που βρίσκεται στη βάση σχεδιασμού της κάθε δραστηριότητάς μας, δηλαδή της επίτευξης της συνεργασίας όλων των παιδιών.

### 1.3 Η ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΙΚΗ ΜΕΙΟΝΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ.

#### 1.3.1 Η μειονότητα σήμερα.

Η Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης αποτελείται από Τουρκόφωνους , Σλαβόφωνους (Πομάκους) και Ρομανόφωνους – απογόνους των εξαιρεθέντων από την Ελληνοτουρκική ανταλλαγή πληθυσμών του 1923- πολίτες του Ελληνικού κράτους, που κατοικούν κυρίως στους νομούς Ξάνθης, Ροδόπης και Αλεξανδρούπολης. Η μουσουλμανική μειονότητα αποτελεί την μοναδική αναγνωρισμένη, από το ελληνικό κράτος, μειονότητα. ( Tsitselikis, Mavrommatis, 2003 : 2-5)

Τα μέλη της, ως Έλληνες πολίτες, έχουν το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι, το δικαίωμα της εξάσκησης των θρησκευτικών τους καθηκόντων, το δικαίωμα της χρήσης διερμηνέων σε όλα τα δικαστήρια της χώρας και στα εκλογικά κέντρα των Νομών Έβρου, Ροδόπης, Ξάνθης και Δωδεκανήσων. ( Tsitselikis, Mavrommatis, 2003 : 6)

#### 1.3.2 Η ιστορία της

Στην περιοχή της Θράκης οι πρώτοι τουρκόφωνοι πληθυσμοί εμφανίστηκαν το 1000 μ.Χ. Γύρω στον 13 αι. οι πηγές αναφέρουν ένα σημαντικό αριθμό Τουρκόφωνων πληθυσμών, κυρίως πολεμιστών και νομάδων που κατέφθασαν στην περιοχή, η οποία τότε ανήκε στην Βυζαντινή Αυτοκρατορία. Τον 14 αι. η περιοχή πέρασε στην Οθωμανική Αυτοκρατορία και το ποσοστό των τουρκόφωνων αυξήθηκε. Οι Βαλκανικοί (1912 - 1913 ) και οι Ελληνοτουρκικοί (1919 – 1922 ) πόλεμοι, που ακολούθησαν, προκάλεσαν την ήττα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, και έπειτα από εδαφικούς διακανονισμούς δημιουργήθηκαν, το 1923, νέα σύνορα στη Θράκη, δίνοντας το βόρειο τμήμα της στη Βουλγαρία, το ανατολικότερο στην σημερινή Τουρκία και το δυτικό στην Ελλάδα. Το πρόβλημα των μειονοτήτων που προέκυψε, έπειτα από αυτόν τον διακανονισμό, ήρθε να λύσει η Συνθήκη της Λωζάννης το 1923. Η Συνθήκη αυτή προέβλεπε την ανταλλαγή πληθυσμών μεταξύ

των Χριστιανών που κατοικούσαν στην Τουρκία και των Μουσουλμάνων της Ελλάδας. Μετακινήθηκαν από τη Μικρά Ασία στην Ελλάδα 1.650.000 Τούρκοι υπήκοοι, χριστιανικού θρησκευματος και από την Ελλάδα στην Τουρκία 670.000 Έλληνες υπήκοοι, μουσουλμανικού θρησκευματος. Η θρησκεία αποτέλεσε το βασικό κριτήριο για την ανταλλαγή. Από την μετακίνηση εξαιρέθηκαν οι χριστιανοί της Κωνσταντινούπολης και οι μουσουλμάνοι της Δ. Θράκης, και έτσι προέκυψε η σημερινή μουσουλμανική μειονότητα στην Θράκη. Στην συνθήκη της Λωζάννης, η εν λόγω μειονότητα χαρακτηρίζεται ως θρησκευτική ενώ τα άρθρα 40 και 41 αποτελούν το θεμέλιο του νομικού πλαισίου που διέπει μέχρι και σήμερα την μουσουλμανική μειονοτική εκπαίδευση. ( Tsitselikis, Mavrommatis, 2003 )

### 1.3.3 Η Εκπαίδευσή της

Η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας, ρυθμίστηκε κατά καιρούς από πολλούς νόμους και υπέστη αρκετές μεταρρυθμίσεις, μέχρι να φτάσει στη σημερινή της μορφή. Σύμφωνα με τους Λάμπρο Μπαλτσιώτη και Κωνσταντίνο Τσιτσελίκη, παρατηρείται ιστορικά μία εξέλιξη, η οποία ξεκινά από τα «ανάλογα με τα ιδιωτικά» σχολεία που διαχειρίζονταν οι μουσουλμανικές κοινότητες, συνεχίζει με τα υβριδικά σχολεία και καταλήγει με τα σημερινά δημόσια σχολεία ιδιωτικού χαρακτήρα (Μπαλατσιώτης & Τσιτσελίκης, 2008).

Η εκπαιδευτική οργάνωση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, ρυθμίζεται από τα άρθρα 40, 41 και 45 της Συνθήκης της Λωζάννης, από το πρωτόκολλο της ελληνοτουρκικής μορφωτικής επιτροπής της 20/12/1968, από τους νόμους 695/1977 και από τα κατ' εξουσιοδότηση αυτών εκδοθέντα προεδρικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις. Σύμφωνα με τον προαναφερθέντα νόμο, η νομική φύση των μειονοτικών σχολείων αποτελεί μία ιδιότυπη ζεύξη δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης. Τα μειονοτικά σχολεία ανήκουν στο ελληνικό κράτος, ωστόσο ο ιδιωτικός τους χαρακτήρας συνίσταται στην καταβολή ετήσιων διδάκτρων (σήμερα αυτό ισχύει μόνο για ορισμένα σχολεία).

Η εκπαίδευση που παρέχεται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες είναι δίγλωσση, με κάποια μαθήματα να διδάσκονται στα ελληνικά και κάποια στα

τούρκικα. Τα βιβλία των μαθημάτων που διδάσκονται στα ελληνικά, χορηγούνται από την ελληνική πολιτεία δωρεάν και μέχρι τις αρχές της πρώτης δεκαετίας του 21ου αιώνα ήταν ίδια με εκείνα που χορηγούνταν σε όλα τα υπόλοιπα σχολεία της χώρας. Τα βιβλία των μαθημάτων που διδάσκονται στα τούρκικα, χορηγούνται από την Τουρκία σύμφωνα με το άρθρο 16 του πρωτοκόλλου της ελληνοτουρκικής μορφωτικής συμφωνίας της 20/12/1968. Όσον αφορά την Γ/θμια εκπαίδευση, οι μουσουλμάνοι μαθητές, έχουν τη δυνατότητα εισαγωγής στα ελληνικά δημόσια πανεπιστήμια ή τους δίνεται η ευκαιρία να φοιτήσουν στην Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία της Θεσσαλονίκης, ώστε έπειτα να διοριστούν ως εκπαιδευτικό προσωπικό στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία (Παναγιωτίδης, 1995 :93-99). Θεωρούμε σημαντικό να μην αναφερθούμε με περαιτέρω λεπτομέρειες στις εκπαιδευτικές διαδικασίες όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, αλλά να θίξουμε το θέμα της λειτουργίας νηπιαγωγείων στα πλαίσια της μειονοτικής εκπαίδευσης.

Σχετικά με το θέμα αυτό λοιπόν, η ίδρυση μειονοτικών νηπιαγωγείων δεν ρυθμίζεται από κάποιο νόμο, παρ' όλο που νομοθετικά ορίζεται πως « η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά της χώρας.» (παρ. 1 και 3 του άρθρου 2 του νόμου 1566/85.) (Μπαλατσιώτης & Τσιτσελίκης, 2008 : 63). Το επιχείρημα που χρησιμοποιείται από την ελληνική πολιτεία για την μη ίδρυση δίγλωσσων/ μειονοτικών νηπιαγωγείων είναι ότι την εποχή που υπεγράφη η Συνθήκη της Λωζάννης, η προσχολική εκπαίδευση δεν περιλαμβάνονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, με την λογική του ότι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στα δημοτικά και τα νηπιαγωγεία, το αίτημα της ιδρύσεως μειονοτικών νηπιαγωγείων, αποτελεί αίτημα της μειονοτικής ελίτ ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '90, όταν το νηπιαγωγείο άρχισε να προσελκύει το ενδιαφέρον της μειονότητας. Γύρω από το συγκεκριμένο θέμα έχουν διατυπωθεί ποικιλίες απόψεων σχετικά με το οφέλη ή μη της ίδρυσης, στην πράξη όμως καμία κίνηση δεν έχει γίνει. Στα αστικά κέντρα, η φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο, δεν αποτελεί πρόβλημα, όμως η κατάσταση γίνεται πιο περίπλοκη στα μουσουλμανικά χωριά της Θράκης. Για να μην θεωρηθεί ότι η Ελλάδα παραβιάζει το άρθρο 40 της Συνθήκης της Λωζάννης, στα χωριά αυτά, η διαδικασία που ακολουθείτο για χρόνια για την ίδρυση νηπιαγωγείων, ήταν να υποβάλλεται αίτηση από 15 γονείς, οι οποίοι δηλώνουν πως επιθυμούν τα

παιδιά τους να φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο. Τα νηπιαγωγεία αυτά λειτουργούσαν άτυπα και οι νηπιαγωγοί που διδάσκουν είναι ελληνόφωνες.(Τσιούμης, 2000:110). Από τα τέλη της δεκαετίας του 2010, οπότε και η προσχολική εκπαίδευση κατέστη υποχρεωτική, όλα τα νηπιαγωγεία των μειονοτικών χωριών λειτουργούν ως τυπικά νηπιαγωγεία. Οι επιλογές, επομένως, των μειονοτικών μαθητών αναφορικά με τη φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο είναι δύο: τα αμιγή νηπιαγωγεία των χωριών (όπου φοιτούν μόνο μειονοτικοί μαθητές) και τα μεικτά των πόλεων (όπου φοιτούν όλοι οι μαθητές.)

Σύμφωνα με μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στα αμιγή - άτυπα νηπιαγωγεία, η εκπαιδευτική κατάστασή τους στα τέλη της δεκαετίας του 1990 δεν φαίνεται να βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο για τους εξής λόγους :

- Έλλειψη σωστής υποδομής
- Αποσπασματική φοίτηση νηπίων
- Αδυναμία συνεννόησης μεταξύ νηπίων και νηπιαγωγού
- Ελλιπής κατάρτιση νηπιαγωγών σχετικά με δίγλωσση διδασκαλία.

(Τσιούμης, 2000 :111-114)

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες και ο καθένας ξεχωριστά, επηρεάζουν σαφέστατα την παρεχόμενη εκπαίδευση. Η έλλειψη του σωστού χώρου και εκπαιδευτικών υλικών για την λειτουργία του νηπιαγωγείου και την εκπαιδευτική πράξη, αποτελούν βασική μεταβλητή που επιδεινώνει την εξ αρχής δύσκολη κατάσταση. Επιπλέον η αποσπασματική φοίτηση των νηπίων, αποτελεί έναν ξεχωριστό και ιδιαίτερα σημαντικό τομέα, που έχει ερευνηθεί, προκειμένου να διαπιστωθούν οι αιτίες που οδηγούν σ' αυτόν. Τα αποτελέσματα των εν λόγω ερευνών καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση των γονέων σχετικά με φοίτηση των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο, αφορούν τόσο την διατήρηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ομοιογένειας της μειονοτικής κοινότητάς τους, όσο και τις κοινωνικές της συνθήκες (αγροτικό – αστικό περιβάλλον), την οικονομική της ανάπτυξη, καθώς και τον παραδοσιακό ή σύγχρονο χαρακτήρα της.(Λύκου & Μπατζάκη, 2010 :7) Τέλος, η αδυναμία συνεννόησης μεταξύ νηπίων και νηπιαγωγού, σε συνδυασμό με την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε μεθόδους δίγλωσσης



διδασκαλίας, φανερόνουν την αναγκαιότητα και την μεγάλη αξία της δίγλωσσης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Εμείς θεωρούμε πως η εκπαίδευση των μελλοντικών και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε θέματα όπως αυτά είναι απαραίτητη διότι είναι σημαντικό να προωθηθεί η ομαλή πολύπλευρη ανάπτυξη των αλλόγλωσσων νηπίων της χώρας. Και όσον αφορά την πρόταση για διορισμό τουρκόφωνων νηπιαγωγών στα ανάλογα νηπιαγωγεία, η εκτίμησή μας είναι ότι μπορεί μεν να διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ σχολείου, παιδιών και γονέων, αλλά δεν αποτελεί την λύση γιατί δεν αντιμετωπίζει δομικά το ζήτημα.

Μία τελευταία επισήμανση που χρειάζεται να γίνει εδώ είναι ότι η όποια ενδεχόμενη πρόνοια ληφθεί για την παρουσία της τουρκικής στο νηπιαγωγείο, δεν αντιμετωπίζει συνολικά και οριστικά το ζήτημα. Και αυτό γιατί στο ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο προσέρχονται, τα τελευταία χρόνια με αυξανόμενους ρυθμούς, πολλά σλαβόφωνα (πομακόφωνα) και κάποια ρομανίφωνα νήπια, για τα οποία η τουρκική είναι μια ακόμα “ξένη” γλώσσα. Ωστόσο, αυτό το ζήτημα, πέρα από μια σειρά δυσεπίλυτα προβλήματα που το συνοδεύουν (έχουν να κάνουν κυρίως με το στάτους και το σταντάρισμα των γλωσσών), έχει και σημαντικές διαστάσεις στο χώρο της εξωτερικής πολιτικής (Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης, 2008: 72-73) και η παραπέρα διερεύνησή του βρίσκεται έξω από τα πλαίσια της παρούσας εργασίας.

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ.

### 2.1 Άξονες και προτάσεις εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

Στη προσπάθεια να οργανώσουμε τις δραστηριότητες του διεβδομαδιαίου προγράμματός μας αντιμετωπίσαμε αρκετές δυσκολίες καθώς για πρώτη φορά στο πλαίσιο των σπουδών μας καλούμασταν να σχεδιάσουμε δραστηριότητες οι οποίες θα απευθύνονται σε μεικτό ελληνόγλωσσο και αλλόγλωσσο μαθητικό πληθυσμό. Γι αυτό και ανατρέξαμε στη υπάρχουσα βιβλιογραφία, ώστε να συγκεντρώσουμε ορισμένες προτάσεις εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Στο σημείο αυτό παραθέτουμε τις προτάσεις οι οποίες σύμφωνα με την Σκούρτου μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την οργάνωση δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού τονίζοντας παράλληλα σε ποιές μπορούμε να βασιστούμε και γιατί.

#### *1η. Πρόταση*

Εκμάθηση νέων λέξεων στην δεύτερη γλώσσα:

Έχοντας ως βάση την υπόθεση της αλληλεξάρτησης των γλωσσών και την υπόθεση της κοινής γλωσσικής υποκειμενικής ικανότητας, μπορούν να οργανωθούν δραστηριότητες γύρω από έννοιες που γνωρίζουν τα παιδιά είτε στη μία είτε στην άλλη γλώσσα. Την πρόταση αυτή σκοπεύουμε να αξιοποιήσουμε στο πλαίσιο του προγράμματός μας, καθώς θα εργαστούμε πάνω σε διαδικασίες κατά τις οποίες το αλλόγλωσσο νήπιο θα καλείται να μάθει νέες λέξεις, αντιστοιχίζοντας τες με έννοιες που γνωρίζει στη πρώτη γλώσσα.

#### *2η. Πρόταση*

Οργάνωση δραστηριοτήτων διαβαθμισμένης δυσκολίας:

Η συγκεκριμένη πρόταση ορίζει πως στην αρχή της σχολικής περιόδου ενδείκνυται η οργάνωση δραστηριοτήτων με θέματα που λίγο πολύ ξέρουν τα παιδιά. Οι γνωστικές απαιτήσεις ,λοιπόν, είναι μειωμένες και το πλαίσιο στήριξης υψηλό, ώστε να εξασφαλίζεται η συμμετοχή όλων των παιδιών σε αυτές. Έπειτα οργανώνονται δραστηριότητες πιο σύνθετες και γνωστικά απαιτητικές. Στη παρούσα

φάση το πλαίσιο στήριξης είναι υψηλό ώστε να δίνετε η δυνατότητα στα δίγλωσσα παιδιά να πετυχαίνουν τους στόχους των δραστηριοτήτων.

Έπειτα οργανώνονται δραστηριότητες οι οποίες ουσιαστικά αποτελούν μια επανάληψη των όσων προηγήθηκαν. Δεδομένου ότι οι γνωστικές απαιτήσεις είναι χαμηλές το πλαίσιο στήριξης είναι χαμηλό. Σε ένα τελευταίο επίπεδο οργανώνονται δραστηριότητες με υψηλές γνωστικές απαιτήσεις και μηδενική πλαίσιακή στήριξη ώστε να ανταπεξέλθει σε αυτές ο μαθητής με τις δικές του δυνάμεις. Να σημειωθεί πως στη περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών αν παρουσιαστούν προβλήματα σε αυτή τη φάση ο εκπαιδευτικός μπορεί να τον διευκολύνει με τη παροχή βοήθειας η με τη μείωση της δυσκολίας της δραστηριότητας. Να τονιστεί πως προτού οργανωθεί η οποιαδήποτε δραστηριότητα λαμβάνονται υπόψη στοιχεία όπως η χρονική στιγμή που θα πραγματοποιηθεί, το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών και οι δεξιότητες που έχουν ήδη κατακτηθεί. Με βάση αυτά τα στοιχεία θα διαμορφώνεται και ο βαθμός απαιτητικότητας της δραστηριότητας αλλά και ο βαθμός παροχής υποστήριξης.

Παρόλο που θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντική την οργάνωση δραστηριοτήτων βαθμιαίας δυσκολίας, στο πλαίσιο του προγράμματός μας δεν θα βασιστούμε σε αυτήν. Ο λόγος που μας οδήγησε σε αυτή την απόφαση είναι η μικρή χρονική διάρκεια του, η οποία δεν μας επιτρέπει την επανεφαρμογή δραστηριοτήτων με αλλαγές στις γνωστικές απαιτήσεις και στη πλαίσιακή υποστήριξη. Όσον αφορά το δεύτερο, ο βαθμός στήριξης μας θα διαμορφώνεται ανάλογα με την πορεία της κάθε δραστηριότητας και τις τυχόν δυσκολίες που θα προκύπτουν.

### *3η. Πρόταση*

Οργάνωση δραστηριοτήτων που εστιάζουν στο νόημα:

Πρόκειται για δραστηριότητες που βασίζονται στις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών και στο συσχετισμό γνωστών και καινούργιων εννοιών. Εδώ η εστίαση δίνεται στη χρήση της γλώσσας μέσα από διδακτικές στρατηγικές όπως δραματοποίηση η οποία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο του προγράμματος μας, θα αξιοποιήσουμε την παρούσα πρόταση καθώς προτού προβούμε στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, θα πάμε στο

νηπιαγωγείο όπου θα εφαρμοστεί για μια βδομάδα ώστε παρακολουθώντας τα παιδιά στις αυθόρμητες να εντοπίσουμε τα ενδιαφέροντα και το γνωστικό τους επίπεδο (Σκούρτου, 2011:149-153) .

### 2.1.1 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Μια από τις κυριότερες αιτίες της σχολικής αποτυχίας θεωρείται η απομόνωση του σχολείου και η απουσία σύνδεσής του με την κοινωνία. Παρατηρούνταν μέχρι πρόσφατα πως, η πλειοψηφία των οικογενειών δεν έχει σχέσεις με το σχολείο και αυτό γιατί, είτε οι ίδιοι οι γονείς μη προνομιούχων στρωμάτων δεν διανοούνται να παρέμβουν στο σχολείο, είτε γιατί η διοίκηση της εκπαίδευσης δεν έδειχνε ενδιαφέρον για την άποψη των γονέων, καθώς οι γονείς του μεγαλύτερου ποσοστού των μαθητών θεωρούνταν πως δεν είχαν τις απαραίτητες γνώσεις. Σήμερα πλέον, η ιδέα της συνεργασίας έχει εισέλθει στα επίσημα κείμενα και η σύγχρονη παιδαγωγική αναδεικνύει την αναγκαιότητα της, τονίζοντας τα ποικίλα οφέλη που λαμβάνουν κυρίως τα παιδιά, όταν η επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς είναι καλή (Γώγου, 2010:108).

Τη συνεργασία μεταξύ των γονιών, εκπαιδευτικών και παιδιών επιδιώκει το ερευνητικό-επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής αγωγής “Αίσωπος” το οποίο σχεδιάστηκε από την ΕΑΔΑΠ και εφαρμόζεται σε χώρους προσχολικής αγωγής. Τις τεχνικές, τις οποίες χρησιμοποιούν, θα παρουσιάσουμε παρακάτω, θεωρώντας πως είναι σημαντικό να εφαρμόζονται σε κάθε σχολικό περιβάλλον.

Ο σχεδιασμός του προγράμματος προβλέπει την προετοιμασία της επικοινωνίας με τους γονείς, η οποία θα πραγματοποιούνταν έπειτα από τα εξής βήματα.

- Τη συστηματική παρατήρηση των παιδιών
- Τις πρώτες επαφές με τους γονείς
- Την ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ του παιδικού σταθμού και τις οικογένειας (Μπαρόν κ.α., 2004:41).

Όσον αφορά τη συστηματική παρατήρηση των παιδιών, θεωρήθηκε αναγκαία, καθώς για να ξεκινήσουν οι πρώτες συζητήσεις με τους γονείς έπρεπε πρώτα να τα γνωρίσουν καλά οι εκπαιδευτικοί (Μπαρόν κ.α., 2004:43) . Έχοντας ως μέσο τη παρατήρηση, οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν τη συμπεριφορά των παιδιών σε διάφορες παιδαγωγικές καταστάσεις ώστε να αντλήσουν χρήσιμα στοιχεία για την εξέλιξη του κάθε παιδιού. Τα μέσα παρατήρησης που χρησιμοποιούνται είναι τα καθημερινά ημερολόγια, ο φάκελος των παρατηρήσεων, οι σχάρες παρατήρησης, το μαγνητόφωνο και η βιντεοσκόπηση (Μπαρόν κ.α., 2004:46-53) .

Την προετοιμασία ακολουθούν οι πρώτες επαφές με τους γονείς, οι οποίες έχουν ως στόχο να κατανοήσουν οι δεύτεροι πως οι εκπαιδευτικοί είναι συνεργάτες τους και πως τους αποδέχονται κατανοώντας τις έγνοιες και τις ανησυχίες τους (Μπαρόν κ.α., 2004:61) . Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι η ανάρτηση του προγράμματος δραστηριοτήτων και στη γλώσσα των αλλόγλωσσων νηπίων, η διανομή του εντύπου παρουσίασης του παιδικού σταθμού, το οποίο ενημερώνει τους γονείς για τους στόχους των εκπαιδευτικών, η συστηματική ενημέρωση των γονέων μέσα από προσκλήσεις σε εκδηλώσεις, και η συνεχής προσπάθεια για επαφή και επικοινωνία, όπως για παράδειγμα μέσα από την έλευση και αναχώρηση των νηπίων (Μπαρόν κ.α., 2004:62-64).

Ένας ακόμη στόχος είναι η ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ παιδικού σταθμού και οικογένειας ώστε να ξεπεραστούν οι όποιες δυσκολίες εμποδίζουν την επικοινωνία (Μπαρόν κ.α., 2004:67) . Οι τρόποι που χρησιμοποιούνται είναι η προφορική επικοινωνία, είτε μέσα από την απευθείας επαφή είτε μέσα από την εξ αποστάσεως επικοινωνία και συγκεκριμένα τα τηλεφωνήματα, και η γραπτή επικοινωνία (Μπαρόν κ.α., 2004:68-70) .

Στο πλαίσιο του προγράμματος προβλέπεται και η είσοδος των γονέων στο παιδικό σταθμό μέσα από τα ίδια τα έργα των παιδιών και από τις κατ' ιδίαν συναντήσεις με τους γονείς (Μπαρόν κ.α. 2004:79) . Όσον αφορά τα έργα των παιδιών, θεωρείται πως “ανοίγουν τις πόρτες του νηπιαγωγείου”, καθώς μέσα από αυτά οι γονείς αποκτούν άμεση επαφή με το παιδικό σταθμό, κατανοώντας το παιδαγωγικό έργο που επιτελείται. Για παράδειγμα, δίνονται φωτογραφικά άλμπουμ στους γονείς στα οποία απαθανατίζονταν φωτογραφίες από τις καθημερινές δράσεις

των παιδιών. Ακόμη δίνονται ευχετήριες κάρτες, αφορμή των οποίων αποτελούν εκδηλώσεις στις οποίες είχαν συμμετάσχει οι γονείς αλλά και κατασκευές των παιδιών (Μπαρόν κ.α., 2004:82-86) . Όσον αφορά τις κατ' ιδίαν συναντήσεις, πραγματοποιούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα και έχουν ως σκοπό να γνωρίσουν οι γονείς την πορεία ανάπτυξης των παιδιών τους στο παιδικό σταθμό (Μπαρόν κ.α., 2004:95) .

Οι επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο σπίτι των παιδιών πραγματοποιούνται ύστερα από πρόταση των ίδιων των γονιών (Μπαρόν κ.α., 2004:111) και έχουν ως στόχο την κατανόηση των συνθηκών κάτω από τις οποίες μεγαλώνουν κυρίως τα παιδιά των μεταναστών, την ευκαιρία ενημερωθούν οι γονείς πληρέστερα για τις πρακτικές διαπολιτισμικής αγωγής που εφαρμόζονται στο παιδικό σταθμό, αλλά και την προσπάθεια να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί πολιτισμικά στοιχεία των οικογενειών τα οποία θα μπορούσε να αποκαλύψει το κάθε σπίτι (Μπαρόν κ.α., 2004:112) .

Βασική διάσταση του προγράμματος είναι η εμπλοκή των γονέων στις παιδαγωγικές δράσεις, η οποία πραγματοποιείται με τρεις τρόπους. Ο πρώτος σχετίζεται με την προσφορά υλικού, το οποίο χρησιμοποιείται σε δραστηριότητες όπως φαγητό, ενδυμασίες και έχει ως στόχο να υποστηριχθεί η εμπλοκή μέσα από πολιτισμικές καταβολές (Μπαρόν κ.α., 2004:122) . Ο δεύτερος τρόπος περιλαμβάνει την αυθόρμητη εμπλοκή σε δράσεις που υλοποιούνταν κατά την ώρα της υποδοχής των νηπίων, του ημερήσιου προγράμματος και της αναχώρησης (Μπαρόν κ.α., 2004:125), και ο τρίτος τρόπος αφορά την οργανωμένη εμπλοκή μέσα από την οποία αφενός κατανοούν οι γονείς τους στόχους του προγράμματος και αφετέρου ενισχύονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ παιδιών γονέων και εκπαιδευτικών (Μπαρόν κ.α., 2004:131) .

Ένας ακόμη στόχος του προγράμματος είναι η συμμετοχή των γονέων στη ζωή του παιδικού σταθμού. Οι τρόποι οι οποίοι χρησιμοποιούνται είναι οι εξής:

- Οι συγκεντρώσεις γονέων
- Οι διαφωνίες
- Οι εορταστικές εκδηλώσεις (Μπαρόν κ.α., 2004:145)

Πιο αναλυτικά οι συγκεντρώσεις έχουν ως στόχο να βελτιωθεί η ποιότητα επικοινωνίας και ανταλλαγών μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και έχουν τρεις

μορφές. Σε ορισμένες συναντήσεις, λοιπόν, παρουσιάζονται εκθέσεις με τα έργα των παιδιών, σε άλλες χρησιμοποιείται οπτικοακουστικό υλικό, όπου παρουσιάζονται φωτογραφίες από εργαστήρια γωνίες και παιχνίδια και βίντεο από διάφορες δράσεις των παιδιών. Η τελευταία μορφή των συναντήσεων είναι αυτή των εργαστηρίων, όπου οι γονείς χωρίζονται σε ομάδες, η κάθε μία από τις οποίες αναλαμβάνει και από ένα έργο, όπως ζωγραφική με συγκεκριμένα διαθέσιμα υλικά. Απώτερος σκοπός είναι να κατανοήσουν οι γονείς τον τρόπο με τον οποίο εργάζονταν τα παιδιά τους (Μπαρόν κ.α., 2004:150-152)

Οι διαφορίες μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι αναπόφευκτο πως θα υπάρξουν γι' αυτό και στόχος του προγράμματος είναι η προσπάθεια να συζητηθούν, ώστε να αποφευχθούν τα όποια προβλήματα και να διασωθεί το κλίμα συνεργασίας (Μπαρόν κ.α., 2004:156). Τέλος με τις εορταστικές εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται οι γονείς αισθάνονται τον παιδικό σταθμό ως ένα χώρο οικείο και φιλικό στον οποίο μπορούν και ζουν στιγμές χαλάρωσης αλλά και διασκέδασης (Μπαρόν κ.α., 2004:163)

Να σημειωθεί πως τις στρατηγικές του προγράμματος που παρουσιάστηκε δεν εφαρμόσαμε στο πρόγραμμά μας για δύο λόγους. Πρώτον γιατί το χρονικό διάστημα στο οποίο είχαμε πρόσβαση στο πεδίο (νηπιαγωγείο) δεν μας επέτρεπε. για παράδειγμα, να οργανώσουμε συναντήσεις στις οποίες θα παρουσιάζαμε στους γονείς τους στόχους των δραστηριοτήτων που είχαμε σχεδιάσει, και δεύτερον γιατί οι όποιες προσπάθειες προσέγγισης των γονέων από μέρους μας κατέληξαν στο κενό, καθώς η νηπιαγωγός της τάξης θεωρούσε πως ήταν περιττές και δεν άνηκαν στις αρμοδιότητές μας.

## 2.2 Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΑΣ.

Χωρίζοντας την εργασία σε τρία βασικά μέρη, επιθυμούμε καταρχάς να διατυπώσουμε το θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που σχετίζεται

με την προσχολική βαθμίδα, έπειτα να παρουσιάσουμε το πρακτικό κομμάτι της δικής παρέμβασης και τέλος να το αξιολογήσουμε.

Η παρέμβαση μας πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Πρακτικής Κατάρτισης του Τμήματος Επιστημών Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία Αλεξανδρούπολης, και διήρκεσε συνολικά 3 εβδομάδες. Η πρώτη ήταν η “εβδομάδα εμπλοκής” και η 2 επόμενες ήταν οι εβδομάδες διδασκαλίας. Στην “εβδομάδα εμπλοκής” ο ρόλος μας ήταν αυτός του παρατηρητή κατά την διάρκεια των αυθόρμητων και της πρώτης οργανωμένης δραστηριότητας, ενώ εμπλεκόμεσταν ενεργά στις δύο τελευταίες οργανωμένες δραστηριότητες, τις οποίες σχεδιάζαμε εμείς με σκοπό να εντοπίσουμε το γνωστικό επίπεδο των παιδιών και τα ενδιαφέροντά τους, να έρθουμε σε μία πρώτη επαφή μαζί τους και να δημιουργήσουμε ένα οικείο κλίμα. Στις δύο επόμενες εβδομάδες διδασκαλίας, σχεδιάζαμε και εφαρμόζαμε ολόκληρο το πρόγραμμα διδασκαλίας, το οποίο υποχρεωτικά περιελάμβανε την οργάνωση ενός σχεδίου εκπαιδευτικής δράσης ή ενός διαθεματικού.

Γενικότερα μέσω της παρέμβασής μας, είχαμε ως σκοπό να έρθουμε σε επαφή με το πολυπολιτισμικό πλαίσιο τάξης και παρατηρώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του να οργανώσουμε τέτοιες δραστηριότητες που να ωθούν το επίπεδο της τάξης ένα βήμα παραπάνω. Έπειτα, αξιολογώντας την συνολική αυτή προσπάθεια, επιπλέον στόχος ήταν να καταλήξουμε σε συμπεράσματα, να παρουσιάσουμε όσους στόχους επιτεύχθηκαν και όσους όχι, και να οδηγηθούμε σε προβληματισμούς σχετικά με τις μεθόδους που εφαρμόσαμε.

## 2.2.1 Το πλαίσιο

Παρακάτω παρουσιάζεται το πλαίσιο της παρέμβασης μας έτσι όπως το συναντήσαμε αρχικά, κατά την διάρκεια της εβδομάδας εμπλοκής.

### 2.2.1.1 Το νηπιαγωγείο

Η παρέμβασή μας πραγματοποιήθηκε στο Νηπιαγωγείο Μάκρης Αλεξανδρούπολης. Πρόκειται για ένα μονοθέσιο νηπιαγωγείο το οποίο συστεγάζεται



με το Δημοτικό σχολείο Μάκρης και στο οποίο φοιτούν συνολικά 25 νήπια, 10 ελληνόγλωσσα και 15 τουρκόγλωσσα.

#### 2.2.1.2. Η τάξη.

Η τάξη του νηπιαγωγείου ήταν μία μεγάλη αίθουσα του δημοτικού σχολείου. Είχε λίγες ανοιχτές γωνιές και καθόλου οργανωμένες. Αυτές ήταν: η γωνιά της παρεούλας, της βιβλιοθήκης, της ζωγραφικής, της ανάγνωσης και γραφής, του παιδαγωγικού υλικού, του κουκλόσπιτου και της σκέψης. Τα υλικά τα οποία υπήρχαν σε αυτές τις γωνιές ήταν ελάχιστα, τοποθετημένα σε ψηλά μέρη ώστε να μην τα παίρνουν τα νήπια και η χρήση τους επιτρεπόταν μόνο έπειτα από την έγκριση της νηπιαγωγού. Τελετουργικά που να εκτελούνται καθημερινά στη γωνιά της παρεούλας και κανόνες για την ομαλή λειτουργία των γωνιών δεν υπήρχαν. Οι επιπλέον γωνιές ήταν: η γωνιά του παντοπωλείου, του κομμωτηρίου, του κουκλοθέατρου και του οικοδομικού υλικού. Ωστόσο, και αυτές είτε ήταν εκτός λειτουργίας, είτε δεν είχαν καθόλου υλικό, είτε απαγορευόταν η χρήση του υλικού που είχαν.

#### 2.2.1.3. Οι μαθητές.

Τα παιδιά στα οποία κληθήκαμε να διδάξουμε ήταν συνολικά 25, όπως προαναφέρθηκε, 10 ελληνόγλωσσα και 15 τουρκόγλωσσα.

##### 2.2.1.3.1. Το γνωστικό τους επίπεδο.

Η παρέμβασή μας πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο, μήνα κατά τον οποίο συνήθως τα νήπια έχουν κατακτήσει ένα ικανοποιητικό γνωστικό επίπεδο, ή έχουν κατακτήσει τουλάχιστον τις βασικές γνώσεις όπως αναγνώριση χρωμάτων, απαρίθμηση των ημερών, και γνώση της ακολουθίας των αριθμών τουλάχιστον μέχρι το δέκα. Ωστόσο, η δική μας τάξη είχε ένα πολύ χαμηλό γνωστικό επίπεδο. Τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να αναγνωρίζουν τις μέρες, δεν γνώριζαν να μετρούν, δεν ήταν σε θέση να γράφουν το όνομα τους, δεν αναγνώριζαν τα χρώματα και ούτε τα σχήματα.

Ιδιαίτερα τα αλλόγλωσσα νήπια, δεν είχαν καμία γνώση ελληνικών και το μόνο που γνώριζαν ήταν να λένε το όνομα τους.

#### 2.2.1.3.2. Οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών.

Οι σχέσεις των νηπίων παρουσίαζαν τα εξής χαρακτηριστικά: Τα τουρκόγλωσσα νήπια ήταν τελείως διαχωρισμένα από τα ελληνόγλωσσα. Δεν έπαιζαν μεταξύ τους κατά την διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων και του διαλείμματος, ενώ επίσης δυσκολευόταν να συνεργαστούν στις οργανωμένες δραστηριότητες. Υπήρχαν περιπτώσεις ελληνόγλωσσων παιδιών που εξέφραζαν ρατσιστικές απόψεις για τα τουρκόγλωσσα, ονομάζοντας τους εαυτούς τους “Έλληνες” και τους συμμαθητές τους “Ελληνάκια”, ή λέγοντας πως *εκεί που παίζουν οι Τούρκοι δεν παίζουν οι Έλληνες*. Ταυτόχρονα, όλα τα νήπια της τάξης διαχώριζαν τις παρέες τους ανάλογα με το φύλο. Ένα κορίτσι ήταν στο περιθώριο της τάξης, αγνοούνταν σε μεγάλο βαθμό από τα παιδιά και εισάγονταν στην παρέα των αλλόγλωσσων νηπίων μόνο όταν ερχόταν στο νηπιαγωγείο η μία και μοναδική της φίλη, η οποία γι' αυτήν λειτουργούσε ως δορυφόρος. Το γεγονός πως τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να μοιραστούν τα παιχνίδια της τάξης οδηγούσε συχνά σε διαφωνίες, οι οποίες ήταν κυρίως λεκτικές, εκτός από την περίπτωση δύο αγοριών που αντιδρούσαν σπρώχνοντας και χτυπώντας τους συμμαθητές τους.

#### 2.2.1.3.3. Ιδιαιτερότητες τάξης.

Όπως κάθε τάξη, έτσι και αυτή του νηπιαγωγείου Μάρκης, παρουσίαζε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία είναι χρήσιμο να αναφερθούν. Καταρχάς πολλά ήταν τα εκείνα τα παιδιά που είχαν αποσπασματική φοίτηση εξαιτίας της διαμονής τους σε χωριά μακριά από την Μάρκη και της αδυναμίας τους να μετακινούνται κάθε μέρα. Αυτό σε συνδυασμό με πολλούς άλλους παράγοντες προκαλούσε μία σύγχυση στα νήπια σχετικά με το πρόγραμμα που ακολουθείται στο σχολείο, δημιουργούσε κενά στις γνώσεις τους, επηρέαζε τις μεταξύ τους σχέσεις καθώς και το γενικότερο κλίμα της τάξης. Ιδιαίτερη ήταν η περίπτωση ενός

τουρκόγλωσσου παιδιού, το οποίο παρουσίαζε πρόβλημα αποχωρισμού από την μητέρα του και φοβίες σε κάθε είδους εξωτερικό ήχο. Το παιδί αυτό αντιδρούσε έντονα κλαίγοντας επίμονα, κάνοντας εμετό και χτυπώντας τον εαυτό του.

### 2.2.2. Προβληματισμοί και στόχοι.

Εμπλεκόμενες στο πλαίσιο της τάξης που περιγράφεται παραπάνω, και εντοπίζοντας τα βασικά χαρακτηριστικά της, τις αδυναμίες της και τις δυνατότητές της, προβληματιστήκαμε σχετικά με τους στόχους που θα ήταν εφικτό να θέσουμε, ώστε να προωθήσουμε την κοινωνική και γνωστική εξέλιξη των παιδιών.

Όσον αφορά τις σχέσεις των παιδιών και το πρόβλημα του διαχωρισμού της τάξης ανάλογα με την ομιλούμενη γλώσσα, σκεφτήκαμε να δράσουμε με έναν τρόπο που θα βοηθήσει τα παιδιά να εκτιμήσουν την αξία του καθενός συμμαθητή/ τριας τους ξεχωριστά, την αξία της ομάδας – τάξης τους, της συνεργασίας και φιλίας τους. Για να το πετύχουμε αυτό θα έπρεπε πρώτα να έχουμε μία πλήρη εικόνα των σχέσεων μεταξύ των νηπίων και γι' αυτό σκεφτήκαμε την λύση του κοινωνιογράμματος. Με την διεξαγωγή ενός κοινωνιογράμματος της τάξης, κατά την διάρκεια των πρώτων ημερών, θα μπορούμε να έχουμε μία σχεδιαγραμματική απεικόνιση των σχέσεων των νηπίων και να εντοπίσουμε τα δημοφιλή, τα απορριπτόμενα παιδιά καθώς και τον ρόλο του καθενός ξεχωριστά εντός του κοινωνικού δικτύου της τάξης. Η διεξαγωγή, όμως, κοινωνιογράμματος από εμάς με τον τυπικό τρόπο των ερωταποκρίσεων ήταν πρακτικά ανέφικτη μιας και δεν θα είμαστε σε θέση να συνομιλήσουμε με τα τουρκόγλωσσα νήπια. Η λύση της χρήσης διερμηνέα απορρίφθηκε εξαιτίας της απαγόρευσης από την νηπιαγωγό να φέρουμε εντός της τάξης πρόσωπο που δεν ήταν νομικά κατοχυρωμένο να συμμετέχει στην πρακτική μας άσκηση. Για αυτούς τους λόγους σκεφτήκαμε την δημιουργία μιας γωνιάς ταχυδρομείου, όπου τα παιδιά θα καλούνται να στέλνουν γράμματα ή ζωγραφιές στους φίλους τους, φανερώνοντας έτσι ποιοί είναι οι δημοφιλείς και ποιοί οι απορριπτόμενοι μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαμε και εμείς να εντοπίσουμε τις σχέσεις εκείνες που χρειάζονται ενίσχυση.

Πέρα όμως από τον εντοπισμό των σχέσεων των νηπίων, θεωρήσαμε σημαντικό εργαλείο για δημιουργία ενός πιο φιλικού κλίματος στη τάξη, την εργασία σε μικρές ομάδες. Με την δημιουργία μικρών ομάδων, τα παιδιά θα καλούνταν να συνεργαστούν, να επικοινωνήσουν και να μοιραστούν υλικά και γνώσεις με όλους τους συμμαθητές τους, κάτι που, με τον κατάλληλο χειρισμό και υποστήριξη και από εμάς, ελπίζαμε να φέρει θετικότερα αποτελέσματα. Ακόμη, είχαμε ως στόχο να οργανώσουμε δραστηριότητες που θα ωθούν τα παιδιά να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν την διαφορετικότητα τους. Τέλος, ενδιαφέρον θα ήταν να θέσουμε το ίδιο το πρόβλημα της αδυναμίας επικοινωνίας στα ελληνόγλωσσα παιδιά και να συζητήσουμε μαζί τους για τις αιτίες που προκαλούν τον διαχωρισμό αυτό εντός της τάξης, για τα συναισθήματά τους σχετικά με αυτό το γεγονός και να τους ζητήσουμε να προτείνουν τις δικές τους λύσεις. Μέσα από τη διαδικασία αυτή ελπίζαμε δημιουργηθεί ένα πιο φιλικό κλίμα τουλάχιστον από την μία πλευρά των παιδιών.

Όσον αφορά το πρόβλημα του χαμηλού γνωστικού επιπέδου των παιδιών, αποφασίσαμε πως η εκπαιδευτική μας πράξη πρέπει να είναι οργανωμένη έτσι, ώστε να υπολογίζει το κάθε παιδί ξεχωριστά αλλά και την τάξη ως σύνολο. Σε μία μεικτή γλωσσικά τάξη με τόσο διαφορετικό επίπεδο γνώσεων, δεν μπορούμε παρά να θέσουμε διαφοροποιημένους στόχους. Επιπλέον, η εργασία σε μικρές ομάδες, εκτός από την σύσφιξη των σχέσεων, βοηθάει και στην γνωστική τους εξέλιξη των παιδιών, καθώς άτομα διαφορετικού γνωστικού επιπέδου αλληλεπιδρούν και συγκρούονται γνωστικά αναζητώντας την γνώση. Επομένως, ακόμη και για την γνωστική διεύρυνση των νηπίων θα οργανώσουμε δραστηριότητες σε ομάδες. Όμως, εδώ ήρθαμε μπροστά στο ερώτημα: Σε μία τάξη που δεν έχει εργαστεί καν συλλογικά, είναι εφικτό να λειτουργήσει η εργασία σε μικρές ομάδες; Μήπως πρέπει πρώτα να εργαστούμε συλλογικά και έπειτα ομαδοσυνεργατικά; Επίσης, έχοντας ως δεδομένο πως υπάρχουν παιδιά που δεν μιλούν ελληνικά, είναι δυνατόν, δημιουργώντας μικτές ομάδες, να λειτουργήσουν συνεργατικά και να υπάρξει γνωστικό όφελος για όλους τους μαθητές; Απαντήσεις σε αυτά μας τα ερωτήματα θα δοθούν από την πρακτική εφαρμογή της διδασκαλίας μας, καθώς θα επιχειρήσουμε να εφαρμόσουμε και συλλογικές αλλά και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, δημιουργώντας τόσο ομοιογενείς όσο και ετερογενείς ομάδες.

Όσον αφορά το πρόβλημα της επικοινωνίας των αλλόγλωσσων νηπίων με εμάς, σκεφτήκαμε να το χειριστούμε με τον εξής τρόπο: Σχεδιάζοντας τις δραστηριότητες και προβλέποντας το λεξιλόγιο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί, θα οργανώναμε λίστες λέξεων, τις οποίες θα μεταφράζαμε στα τούρκικα και θα τις μάθαιναμε, ώστε να είμαστε σε θέση να ελέγχουμε αν τα αλλόγλωσσα νήπια κατέχουν την συγκεκριμένη γνώση στην μητρική τους γλώσσα. Επίσης, με χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας και τον συνδυασμό κινήσεων και γλώσσας, με την χρήση εικόνων και με την αξιοποίηση των γονέων ως μεταφραστών μόνο των όσων λέμε εμείς προς τα παιδιά, θα προσπαθούσαμε να χτίσουμε μία γέφυρα επικοινωνίας και να δώσουμε στα νήπια να καταλάβουν πως ενδιαφερόμαστε πραγματικά να επικοινωνήσουμε μαζί τους, παρά τα εμπόδια.

Ολοκληρώνοντας, από όλα τα παραπάνω καταλήξαμε στην διατύπωση δύο βασικών στόχων, ως βάση για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων μας:

1. Στόχος γνωστικού χαρακτήρα : Διεύρυνση του γνωστικού επιπέδου όλων των παιδιών, και ιδιαίτερα εκμάθηση ελληνικών λέξεων στα αλλόγλωσσα παιδιά, οι οποίες να σχετίζονται με το άμεσο περιβάλλον τους όπως : τις ημέρες, τους αριθμούς μέχρι το 31 , λέξεις που αφορούν το καιρό, τα χρώματα, τα σχήματα, αντικείμενα του σπιτιού και είδη ρουχισμού.
2. Στόχος κοινωνικού χαρακτήρα: Δημιουργία επικοινωνιακών καταστάσεων μεταξύ όλων των παιδιών εντός της τάξης.

### 2.2.3 Τα παιδαγωγικά μας εργαλεία.

Σημαντικά εργαλεία που θεωρούμε ότι μας διευκολύνουν στην επίτευξη των παραπάνω στόχων και στην διδασκαλία εντός ενός πολυπολιτισμικού πλαισίου, όπως αυτό της τάξης που πρόκειται να διδάξουμε, είναι η διαφοροποιημένη παιδαγωγική και η μη λεκτική επικοινωνία.

#### 2.2.3.1 Διαφοροποιημένη παιδαγωγική

Η Διαφοροποιημένη παιδαγωγική ορίζεται ως το είδος της παιδαγωγικής που εστιάζει όχι μόνος στα αποτελέσματα της διδασκαλίας αλλά κυρίως στη διαδικασία της. Έχει τη βάση της την αρχή ότι καμία τάξη δεν μπορεί να παρουσιάζει ομοιογένεια καθώς οι μαθητές της είναι άτομα με διαφορετικές εμπειρίες, γνώσεις και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Κύριος στόχος της είναι να αποκτήσει ο κάθε μαθητής τη γνώση ακολουθώντας τη δική του πορεία μάθησης. Για να επιτευχθεί αυτό η διαφοροποιημένη παιδαγωγική χρησιμοποιεί δύο στρατηγικές. Η πρώτη αφορά τη διαφοροποίηση των διαδικασιών μάθησης. Πιο αναλυτικά κάθε διδασκαλία οργανώνεται με απώτερο σκοπό να επιτευχθεί ένας στόχος. Στη περίπτωση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής όμως ο τρόπος με τον οποίο θα φτάσουν στο στόχο οι μαθητές είναι διαφορετικός και θα επιλεγεί από τους ίδιους. Για παράδειγμα εάν ζητήσει ο εκπαιδευτικός να συγκεντρωθεί υλικό γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα κάποιοι μαθητές μπορεί να επιλέξουν να συλλέξουν εικονογραφικό υλικό ενώ κάποιοι άλλοι γραπτά κείμενα.

Η δεύτερη στρατηγική που αντιστοιχεί στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική είναι αυτή της διαφοροποίησης των περιεχομένων μάθησης στη βάση της οποίας ο εκπαιδευτικός χωρίζει τη τάξη σε ομάδες, καθεμία από τις οποίες αναλαμβάνει μια συγκεκριμένη εργασία. Να σημειωθεί πως, ενώ οι στόχοι της κάθε ομάδας είναι διαφορετικοί, εντάσσονται σε ένα γενικότερο πλαίσιο, ώστε όλοι να μαθητές να φτάσουν σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο. Για παράδειγμα για την ανάλυση ενός βιβλίου οι μαθητές μπορούν να χωριστούν σε δύο ομάδες. Η μία θα αναλάβει την ανάλυση του κειμένου και η άλλη την ανάλυση των εικόνων.

Αποτέλεσμα της εφαρμογής της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής είναι η αυτοπεποίθηση που νιώθουν οι μαθητές συμμετέχοντας σε δράσεις τις οποίες έχουν τη δυνατότητα να βγάλουν εις πέρας. (Σφυρόερα, 2004).

Στην δική μας περίπτωση, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική ως παιδαγωγικό εργαλείο, θα προσφέρει καταρχάς την δυνατότητα να εξελιχθούν γνωστικά όλοι οι μαθητές, ο καθένας ανάλογα με το γνωστικό υπόβαθρό του και ταυτόχρονα θα ενισχύσει το στάτους των αλλόγλωσσων νηπίων, τα οποία θα φαίνεται πως συμβάλλουν ενεργά στην διεκπεραίωση του έργου της ομάδας

### 2.2.3.2 Μη λεκτική επικοινωνία

Ως μη λεκτική επικοινωνία ορίζονται όλοι οι τρόποι επικοινωνίας εκτός του λόγου. Πρόκειται για ένα ισχυρό στοιχείο της επικοινωνιακής διαδικασίας, το οποίο συμπληρώνοντας την λεκτική επικοινωνία, φανερώνει στάσεις, συναισθήματα και επηρεάζει τις επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις. Αφορά το πώς λέμε κάτι και όχι το περιεχόμενο του λόγου. Πραγματοποιείται μέσω του βλέμματος, του τόνου της φωνής, χειρονομιών, της ενδυμασίας κλπ., και μεταδίδει μηνύματα, η αποκωδικοποίηση των οποίων εξαρτάται από τους παράγοντες τόπο, χρόνο και πολιτισμικό πλαίσιο.

Η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί μία σημαντική παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς επηρεάζει την καλλιέργεια θετικού ή αρνητικού κλίματος εντός της τάξης και ακολούθως το κίνητρο προς μάθηση. Η γνώση του ρόλου της μη λεκτικής επικοινωνίας από τον/την εκπαιδευτικό μπορεί να συνεισφέρει στην βαθύτερη κατανόηση του μεταδιδόμενου μηνύματος και επομένως να ωφελήσει την εκπαιδευτική κατάσταση. Γι αυτό και ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει επίγνωση του μη λεκτικού κώδικα όλων όσων εμπλέκονται στην επικοινωνιακή διαδικασία μαζί του και να αναστοχάζεται σχετικά τα μηνύματα που εκπέμπει ο ίδιος. Η δημιουργία ενός θετικού κλίματος εντός της αίθουσας διδασκαλίας είναι μία υπόθεση που αφορά πρωτίστως τον εκπαιδευτικό, η στάση του οποίου επηρεάζει και την στάση των υπολοίπων μαθητών. (Κούρτη, 2003)

Στην περίπτωση του δικού μας πλαισίου η μη λεκτική επικοινωνία θα χρησιμεύσει στην επίτευξη ενός διπλού στόχου: Καταρχάς μέσω του συνδυασμού γλώσσας και χειρονομιών, εκτιμάμε ότι θα βοηθήσει στην επικοινωνία ανάμεσα σε εμάς και στους αλλόγλωσσους μαθητές μας και δεύτερον φιλοδοξούμε πως θα συμβάλλει στην δημιουργία ενός θετικού επικοινωνιακού κλίματος μέσα στη τάξη- για την παραπέρα υποστήριξη αυτού του στόχου σχεδιάζουμε μια διαδικασία αναστοχασμού, σε καθημερινή βάση, με σκοπό την επεξεργασία των μηνυμάτων που αποστέλλονται στα νήπια μέσα από την δική μας μη λεκτική στάση. Άλλωστε δεν πρέπει να ξεχνάμε πως τα συγκεκριμένα παιδιά που δεν γνωρίζουν την γλώσσα του

σχολείου (ελληνική) έχουν συνηθίσει να λειτουργούν κυρίως μέσα από την αποκωδικοποίηση μη λεκτικών μηνυμάτων όπως η στάση του σώματος, το ύψος της φωνής κλπ.



## ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ.

### 3.1 Σχεδιασμός προγράμματος διδασκαλίας

Ο σχεδιασμός του προγράμματος διδασκαλίας που ακολουθεί, βασίστηκε στις υποθέσεις, τους προβληματισμούς και τους στόχους που διατυπώθηκαν στο δεύτερο μέρος της εργασίας. Περιλαμβάνει την οργάνωση ενός σχεδίου εκπαιδευτικής δράσης καθώς και τον σχεδιασμό και την εκπόνηση επιπλέον οργανωμένων δραστηριοτήτων, που αφορούν όλες τις γνωστικές περιοχές. Όπως γίνεται φανερό, η κάθε δραστηριότητα περιλαμβάνει επιπλέον διαφοροποιημένους γλωσσικούς στόχους που αφορούν τα αλλόγλωσσα νήπια.

#### 3.1.1 Οργάνωση Πλαισίου Αυθόρμητων Δραστηριοτήτων.

Αυθόρμητες είναι οι δραστηριότητες εκείνες, κατά τις οποίες τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες παίζοντας στις γωνιές της τάξης. Δεν ακολουθούν κάποιο οργανωμένο πρόγραμμα εντός των δραστηριοτήτων, αλλά αναπτύσσουν το δικό τους συμβολικό παιχνίδι χρησιμοποιώντας τα υλικά που υπάρχουν στις γωνιές. Βεβαίως τα υλικά αλλά και το θέμα των γωνιών δεν είναι τυχαία. Είναι όλα οργανωμένα έτσι ώστε να αναπτύσσονται ποικίλες δεξιότητες που να αφορούν όλες τις γνωστικές περιοχές.

Αυτό που εμείς θελήσαμε να πραγματοποιήσουμε στην τάξη μας ήταν να θέσουμε σε λειτουργία τις περισσότερες γωνιές της τάξης και να τις εμπλουτίσουμε τόσο με υλικά που πήγαμε εμείς στον χώρο του νηπιαγωγείου, όσο και με τα υλικά της ίδιας της τάξης, έτσι ώστε να γνωρίζουν τα παιδιά τι παιχνίδια υπάρχουν στην τάξη τους και να τα ζητάνε από την νηπιαγωγό. Ακόμη θελήσαμε να φέρουμε τέτοιο υλικό, που θα είναι σε θέση να προωθήσει την συνεργασία και το ομαδικό παιχνίδι, ώστε να βρεθούμε πιο κοντά στον στόχο κοινωνικού χαρακτήρα που θέσαμε. Τέλος, δημιουργήσαμε και εμείς οι ίδιες παιδαγωγικό υλικό που κυρίως σχετιζόταν με την ανάπτυξη της ελληνικής γλώσσας και γραφής.

Παρακάτω, αναφέρουμε τα υλικά με τα οποία εμπλουτίσαμε την αίθουσα:

- ▲ Γωνιά παρεούλας: Εισαγωγή πινάκων τελετουργικών, εισαγωγή πίνακα χρωμάτων και σχημάτων, ώστε να μάθουν τα παιδιά τα σχετικά με την ημερομηνία και να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιο τόσο των αλλόγλωσσων όσο και των ελληνόγλωσσων.
- ▲ Γωνιά βιβλιοθήκης: Παραμύθια, εικονογραφημένες ιστορίες και περιοδικά με τοπία. Προτιμήσαμε την χρήση εικονογραφημένων παραμυθιών κυρίως για να μπορέσουν να αναπτυχθούν αλληλεπιδράσεις μεταξύ όλων των παιδιών και να προωθήσουμε την συζήτηση. Επίσης, οι εικόνες βοήθησαν στην εκμάθηση λέξεων από τα αλλόγλωσσα παιδιά.
- ▲ Γωνιά ζωγραφικής: Λευκές κόλλες Α4. Στην γωνιά αυτή θα επιτραπεί η χρήση υγρών χρωμάτων. Η γωνιά ζωγραφικής είναι μία πολύ σημαντική γωνιά καθώς μπορεί να μας δώσει την ευκαιρία να ενισχύσουμε την αυτοπεποίθηση των παιδιών και κυρίως των περιθωριοποιημένων ενώ παράλληλα βοηθάει στην εκμάθηση των χρωμάτων από τα αλλόγλωσσα παιδιά.
- ▲ Γωνιά οικοδομικού υλικού: Αφρώδες υλικό, σφουγγάρια, αυτοσχέδιος σταθμός τρένων από χαρτόκουτα. Στην γωνιά αυτή επιτράπηκε η χρήση του οικοδομικού υλικού της τάξης όπως πλαστικά και ξύλινα τουβλάκια.
- ▲ Γωνιά μαγαζάκι: Κατάλογος αντικειμένων, χάρτινα χρήματα, άδειες συσκευασίες προϊόντων όπως κουτί από γάλα, από δημητριακά, σαμπουάν κ.ά. Για τον εμπλουτισμό της γωνιάς αυτής ζητήθηκε από τα παιδιά να φέρουν και δικά τους υλικά από το σπίτι. Θα επιτραπεί επίσης η χρήση των πλαστικών φρούτων της τάξης.
- ▲ Γωνιά γραφής: Κόλλες Α4, πίνακας με γράμματα της αλφαβήτου, μολύβια και σβήστρες, εικόνες με γραμμένες λέξεις, επιτραπέζια εικόνων, σταυρόλεξα, γραμματοφάγος, πίνακας καταγραφής λέξεων “ Οι λέξεις που γνωρίζω”. Στόχος μας εντός της γωνιάς αυτής ήταν καθαρά η γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων. Για τα αλλόγλωσσα η εκμάθηση λέξεων, και για τα ελληνόγλωσσα η εκμάθηση γραφής.

- ▲ Γωνιά αμφίεσης: Παραβάν, ρούχα. Στόχος μας με το άνοιγμα της συγκεκριμένης γωνιάς ήταν η ενίσχυση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ όλων των παιδιών.
- ▲ Γωνιά μουσικής: Μουσικά όργανα. Και πάλι στόχος μας με το άνοιγμα της συγκεκριμένης γωνιάς ήταν η ενίσχυση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ όλων των παιδιών.
- ▲ Γωνιά παιδαγωγικού υλικού: Πάζλ, επιτραπέζια (Maxiloto des scenes, what can you see, Odd one Out, Jeu des portraits, Jeu des postures, Atelier topologie κ.ά.) Επιτράπηκε η χρήση και των πάζλ της τάξης.

Πριν περάσουμε στην παρουσίαση των οργανωμένων δραστηριοτήτων που εφαρμόσαμε, θέλουμε να σημειώσουμε πως από τις αυθόρμητες δραστηριότητες αυτό που στοχεύσαμε ήταν η καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών, και η καλλιέργεια δεξιοτήτων γλώσσας. Σαφώς και μέσα από το συμβολικό παιχνίδι και από την χρήση του παραπάνω υλικού επιτεύχθηκαν πολλές παραπάνω δεξιότητες.

### 3.1.2 Οργάνωση Πλαισίου Οργανωμένων Δραστηριοτήτων.

Κατά την οργάνωση του προγράμματος οργανωμένων δραστηριοτήτων θέσαμε διαφοροποιημένους στόχους σε όλες τις δραστηριότητές μας, προκειμένου να επιτύχουμε την εκμάθηση ελληνικών από τους τουρκόγλωσσους μαθητές μας. Ωστόσο, επειδή όπως προείπαμε η παρέμβαση μας έγινε στα πλαίσια της πρακτικής μας κατάρτισης, ήμασταν υποχρεωμένες να εφαρμόσαμε ένα Σχέδιο Εκπαιδευτικής Δράσης. Το ΣΕΔ, σύμφωνα με την κα. Ρεκαλίδου, αποτελεί μία παιδαγωγική προσέγγιση, η οποία «στα πλαίσια της σχολικής τάξης, παραπέμπει στην υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας από τη διδακτική ομάδα, με ιδιαίτερο προσανατολισμό στην αξιοποίηση των ενδιαφερόντων της, την καλλιέργεια των δημιουργικών της ικανοτήτων, τη **βιωματική μάθηση**, τις διερευνητικές διαδικασίες και την αξιολόγηση των μορφών δράσης». (Ρεκαλίδου, 2012). Κατά την εφαρμογή του ΣΕΔ, οφείλουμε να ακολουθήσουμε κάποια βήματα, ώστε να επιτευχθεί με επιτυχία. Τα

βήματα αυτά είναι η διεξαγωγή ενός αραχνογράμματος, η πραγματοποίηση μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης και η δημιουργία συμβολαίου. Παρακάτω, σε κάποιες δραστηριότητες, δεν διατυπώνονται διαφοροποιημένοι στόχοι, ακριβώς επειδή ήμασταν υποχρεωμένες να τις εφαρμόσουμε με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Τέλος, να διευκρινίσουμε ότι ο μέλλοντας χρόνος χρησιμοποιείται γιατί μεταφέρθηκαν οι δραστηριότητες ακριβώς όπως σχεδιάστηκαν, πριν την εφαρμογή.

Το πρόγραμμα διήρκησε από 15 έως 26 Απριλίου.

## ΔΕΥΤΕΡΑ 15 ΑΠΡΙΛΙΟΥ

### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα

**Τίτλος:** Εισαγωγή τελετουργικών

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί και γλώσσα, Παιδί και μαθηματικά.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Τα παιδιά γνωρίζουν και κατονομάζουν τις μέρες τις εβδομάδας και τους μήνες, μαθαίνουν βασικές λέξεις που σχετίζονται με τον καιρό, μαθαίνουν τους αριθμούς και την ακολουθία τους μέχρι το 31.

**Συνοπτική περιγραφή:** Παρουσιάζουμε στα παιδιά τους πίνακες των τελετουργικών. Κάθε μέρα θα συμπληρώνονται από ένα παιδί με την βοήθεια των υπολοίπων. Οι πίνακες περιλαμβάνουν την διατύπωση της ημερομηνίας, τον καιρό, την ταξινόμηση των μερών σε “χθες- σήμερα- αύριο”, τις εποχές, το παρουσιολόγιο “σχολείο- σπίτι” και την λέξη της ημέρας. Στο πλαίσιο των τελετουργικών θα εισάγουμε επιπλέον και ένα τραγούδι, “Το τραγούδι της ημέρας”, που θα αφορά την λέξη της ημέρας. Όσον αφορά την λέξη της ημέρας, ένα παιδί κάθε μέρα θα επιλέγει μια εικόνα μαζί με την ονομασία της, την οποία θα εισάγει στον πίνακα “ Λέξη της ημέρας”.

### 2<sup>η</sup> Δραστηριότητα

**Τίτλος:** Αραχνόγραμμα

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί και γλώσσα.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Τα παιδιά να είναι σε θέση να προτείνουν ιδέες για την υλοποίηση ενός κοινού στόχου.

**Συνοπτική περιγραφή:** Αφού κινητοποιήσουμε τα παιδιά μέσα από συζήτηση για τα ταξίδια και τα τρένα συμπληρώνουμε το αραχνόγραμμα. Η κινητοποίηση θα πραγματοποιηθεί με τους εξής τρόπους: Στις αυθόρμητες δραστηριότητες θα τους αφήσουμε μια χαρτόκουτα που θα την έχουμε μετατρέψει σε σταθμό τρένων και θα τους προτρέψουμε να παίζουν με αυτήν, ώστε έπειτα να συνδέσουμε το παιχνίδι αυτό με το θέμα του ΣΕΔ. Επίσης, θα τους θυμίσουμε τις δραστηριότητες που είχαμε πραγματοποιήσει στην εβδομάδα εμπλοκής με θέμα τα τρένα. Ακολουθεί το αρχικό αραχνόγραμμα που έχουμε εμείς κατά νου, προηγουμένως όμως θέλουμε να σημειώσουμε ότι οι πτυχές που μπορεί να προκύψουν από τα παιδιά πιθανώς να διαφέρουν από το δικό μας πλάνο.

Κεντρικό θέμα ΣΕΔ: Να οργανώσουμε το δικό μας φανταστικό ταξίδι με τρένο.

Πτυχές:

1. Επίσκεψη στον ΟΣΕ.
2. Να βρούμε τον φανταστικό μας προορισμό.
3. Να κατασκευάσουμε το δικό μας γιγάντιο τρένο.
4. Να κατασκευάσουμε τα δικά μας εκδοτήρια εισιτηρίων.
5. Να τυπώσουμε τα δικά μας εισιτήρια.
6. Να κατασκευάσουμε τις δικές μας βαλίτσες.
7. Να κάνουμε λίστα με τα αντικείμενα που θα πάρουμε μαζί μας.
8. Να αναλάβουμε ρόλους
9. Να κατασκευάσουμε τις στολές των ρόλων μας.
10. Να κάνουμε τις γραμμές του τρένου μας.

### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

**Εργασία σε μικρές ομάδες**

**Τίτλος:** Οι μικροί κόσμοι των μαθηματικών

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί και μαθηματικά, Παιδί και γλώσσα.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Τα παιδιά να είναι σε θέση να αντιστοιχούν αριθμούς με ποσότητες, να αναγνωρίζουν χρώματα και να αντιστοιχούν, να βρίσκουν την έξοδο σε ένα λαβύρινθο και να απεικονίζουν γραφικές παραστάσεις σε πίνακες καταγραφής.

Τα αλλόγλωσσα παιδιά να είναι επιπλέον σε θέση να μάθουν τις λέξεις των αντικειμένων που σχετίζονται με την συγκεκριμένη δραστηριότητα.

**Συνοπτική περιγραφή:** Τα παιδιά χωριζόμενα σε ομάδες των 2 ή 3 ατόμων περνάνε από όλες τα τραπεζάκια εκτελώντας τις αντίστοιχες δραστηριότητες μαθηματικών

1. Στο πρώτο τραπεζάκι καλούνται να ταΐσουν τα σκυλάκια με τόσα κόκαλα όσα αναγράφονται σε αυτά
  2. Στο δεύτερο τραπεζάκι καλούνται να φτιάξουν σάντουιτς (ψεύτικα) και να τσεκάρουν σε μια λίστα τα υλικά που χρησιμοποίησαν
  3. Στο τρίτο τραπεζάκι καλούνται να κατασκευάσουν με πλαστελίνη και οδοντογλυφίδες τα σχήματα που βλέπουν σε εικόνες
  4. Στο τέταρτο τραπεζάκι καλούνται να βρουν την έξοδο σε λαβύρινθους
  5. Στο πέμπτο τραπεζάκι καλούνται να τοποθετήσουν σε ένα φαράσι τόσα σκουπίδια όσα γράφει ο αριθμός που αναγράφεται σε αυτό
  6. Στο έκτο τραπεζάκι καλούνται να βρουν το κλειδί που ανοίγει την κλειδαριά
- Στο τέλος της δραστηριότητας, μαζευόμαστε στην παρεούλα και συζητώντας για τι κάναμε στην συγκεκριμένη δραστηριότητα εισάγουμε σε έναν πίνακα καταγραφής τις λέξεις των αντικειμένων που χρησιμοποιήσαμε.

ΤΡΙΤΗ 16 ΑΠΡΙΛΙΟΥ

## 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα

**Τίτλος:** Δημιουργία συμβολαίου

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί και γλώσσα

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Τα παιδιά να είναι ικανά να διατυπώνουν κανόνες

**Συνοπτική περιγραφή:** Συζητάμε με τα παιδιά τους απαραίτητους κανόνες που θα ρυθμίζουν τις δραστηριότητες μας

## **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

**Τίτλος:** Αναπαράσταση εκδρομής

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί δημιουργία και έκφραση: Πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων φυσικής αγωγής, Παιδί και γλώσσα.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Τα παιδιά να είναι ικανά να προβλέπουν καταστάσεις και να συμπεριφέρονται ανάλογα, Τα αλλόγλωσσα παιδιά να είναι επιπλέον σε θέση να μάθουν βασικές λέξεις που σχετίζονται με την εκδρομή.

**Συνοπτική περιγραφή:** Κινούμαστε με τα παιδιά στο χώρο αναπαριστώντας την διαδικασία της εκδρομής και διατυπώνουμε κανόνες με βάση τους οποίους θα συμπεριφερθούμε σε αυτήν. Παράλληλα χρησιμοποιώντας εικόνες εμπλουτίζουμε τον χθεσινό πίνακα καταγραφής των λέξεων με καινούριες λέξεις που σχετίζονται με την εκδρομή όπως π.χ. Λεωφορείο, τρένο, δρόμος, κάθομαι κ.ά.

## **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

**Τίτλος:** Με κλωστή και χρώματα

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί δημιουργία και έκφραση: Πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων εικαστικών, Παιδί και γλώσσα.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Να αναπτύξουν τη λεπτή τους κινητικότητα, Τα αλλόγλωσσα παιδιά να είναι επιπλέον σε θέση να μάθουν τις λέξεις των εικόνων που έραψαν.

**Συνοπτική περιγραφή:** Δίνουμε στα παιδιά χαρτόκουτες με εικόνες σχεδιασμένες πάνω τους. Τα παιδιά χρησιμοποιώντας πλαστικές βελόνες και χοντρή κλωστή ράβουν στις υπάρχουσες τρύπες ώστε να ολοκληρωθεί η εικόνα. Τέλος μαζί με τα αλλόγλωσσα παιδιά εισάγουμε στον πίνακα καταγραφής λέξεων τα ονόματα αυτών των σχεδίων που έραψαν.

ΤΕΤΑΡΤΗ 17 ΑΠΡΙΛΙΟΥ

## **Δραστηριότητα**

**Τίτλος:** Επίσκεψη στον ΟΣΕ

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί και Περιβάλλον.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Να γνωρίσουν το εγγύς ανθρωπογενές περιβάλλον και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με ενήλικες.

**Συνοπτική περιγραφή:** Μεταφέρουμε τα παιδιά στον χώρο του ΟΣΕ, όπου θα μπορούμε σε ένα στάσιμο τρένο και θα μας μιλήσει ο σταθμάρχης. Θα εξερευνήσουμε το τρένο και θα κάνουμε μία δραστηριότητα αναπαράστασης ενός πραγματικού ταξιδιού. Θα προσπαθήσουμε να χρησιμοποιήσουμε και έναν αλλόγλωσσα γονέα ως διερμηνέα.

ΠΕΜΠΤΗ 18 ΑΠΡΙΛΙΟΥ

### **1η Δραστηριότητα**

#### **Εργασία σε ομάδες**

Στην αρχή μαζευόμαστε στη γωνιά της συζήτησης και ανατρέχουμε στο αραχνόγραμμα για να δούμε τις εργασίες που θα πραγματοποιήσουμε. Έπειτα χωρίζονται τα παιδιά σε πέντε ομάδες των 5 ατόμων και αναλαμβάνουν από μία εργασία.

**Τίτλος:** Αναζήτηση προορισμού

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί και Πληροφορική, Παιδί και Γλώσσα.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Να εξοικειωθούν με διαδικασίες έρευνας σε έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές και να είναι σε θέση να παρουσιάζουν και να επιχειρηματολογούν για την επιλογή τους, να εξοικειωθούν με την ανάγνωση απλών συμβόλων και χαρτών

**Συνοπτική περιγραφή:** Η κάθε ομάδα αντιστοιχεί και σε μία ήπειρο. Είτε μέσω αναζήτησης στο διαδίκτυο, ή μέσω αναζήτησης σε περιοδικά, καλείται να αποφασίσει για το ποιος θα είναι ο τελικός φανταστικό μας προορισμός, εξηγώντας παράλληλα γιατί επέλεξε τον συγκεκριμένο. Έπειτα τον βρίσκει στον χάρτη και τον παρουσιάζει στην υπόλοιπη τάξη. Στα αλλόγλωσσα παιδιά θα δοθούν εικόνες από τις



διάφορες ηπείρους και χώρες του κόσμου έτσι ώστε να τις δείξουν στους συμμαθητές τους και να αποφασίσουν από κοινού.

## **2η Δραστηριότητα**

**Τίτλος:** Ψηφοφορία

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί και γλώσσα.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Τα παιδιά να είναι ικανά να αποφασίζουν συλλογικά και να επιχειρηματολογούν για την άποψη τους.

**Συνοπτική περιγραφή:** Τοποθετούμε τις προτάσεις προορισμών σε έναν πίνακα και το κάθε παιδί, υπογράφει κάτω από εκείνον που επιλέγει, λέγοντας μας παράλληλα γιατί τον επέλεξε.

## **3η Δραστηριότητα**

**Εργασία σε ομάδες**

**Τίτλος:** Εγώ είμαι.

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί και γλώσσα.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Τα παιδιά να είναι ικανά να περιγράφουν τον εαυτό τους ανάλογα με τις εικόνες που έχουν επιλέξει ως αντιπροσωπευτικές γι αυτά. Τα αλλόγλωσσα παιδιά να είναι επιπλέον σε θέση να μάθουν τις ονομασίες των εικόνων που επέλεξαν γι αυτά.

**Συνοπτική περιγραφή:** Χωρίζουμε τα παιδιά σε 3 ομάδες. Και οι 3 ομάδες κάνουν την ίδια δουλειά. Σε ένα χαρτόνι ζωγραφίζουν το περίγραμμα ενός παιδιού έως την μέση. Αποφασίζουν μαζί τι χρώμα θα βάψουν την μπλούζα του. Στο σημείο του κεφαλιού κόβουμε μια τρύπα. Γύρω - γύρω τοποθετούμε χριτς χρατς. Έπειτα μαζευόμαστε στην παρεούλα. Έχουμε έτοιμες κάποιες εικόνες, οι οποίες δείχνουν: το φύλο των παιδιών (κορίτσι – αγόρι), τις γωνιές τις τάξης, τα χρώματα, την διάθεση, τον καιρό. Αρχικά λέμε με τα παιδιά τι δείχνουν αυτές οι εικόνες. Έπειτα, το κάθε παιδί παίρνει το περίγραμμα του και τοποθετεί τις εικόνες που νομίζει ότι ταιριάζουν στον εαυτό του τοποθετώντας τες στην σωστή κατηγορία. π.χ. Στην κατηγορία “τι είμαι” βάζει το αγόρι ή το κορίτσι, στην κατηγορία “ποια είναι η αγαπημένη μου γωνιά” τοποθετεί μία γωνιά, κλπ. Στην συνέχεια, μας περιγράφει τον εαυτό του με

βάσει τα όσα έχει βάλει πάνω στο χαρτόνι. Τα παιδιά που έκανα μαζί το περίγραμμα, μοιράζονται το ίδιο περίγραμμα. Στο τέλος της δραστηριότητας εμπλουτίζουμε τον πίνακα καταγραφής λέξεων με τα επιπλέον ονόματα που επεξεργαστήκαμε στην δραστηριότητα αυτή.

## ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 19 ΑΠΡΙΛΙΟΥ

### 1<sup>η</sup> Δραστηριότητα

#### Εργασία σε μικρές ομάδες

Στην αρχή μαζευόμαστε στη γωνιά της συζήτησης και ανατρέχουμε στο αραχνόγραμμα για να δούμε τις εργασίες που θα πραγματοποιήσουμε. Έπειτα χωρίζονται τα παιδιά σε πέντε ομάδες των 5 ατόμων και αναλαμβάνουν την ίδια εργασία.

**Τίτλος:** Κατασκευή βαγονιών.

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί δημιουργία και έκφραση, Παιδί και γλώσσα.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Να είναι σε θέση τα παιδιά να χρησιμοποιούν με πολλούς τρόπους διάφορα υλικά για να κάνουν κατασκευές, Τα αλλόγλωσσα παιδιά να είναι επιπλέον σε θέση να μάθουν τα ονόματα των αντικειμένων που χρησιμοποιούν και τα ονόματα των χρωμάτων των βαγονιών.

**Συνοπτική περιγραφή:** Πραγματοποιείται στην παρεούλα συζήτηση σχετικά με το πως μπορούμε να φτιάξουμε βαγόνια από χαρτόκουτες. Αναζητούμε με τα παιδιά, συλλογικά, τρόπους μέσα σε περιοδικά και στο διαδίκτυο. Έπειτα χωριζόμαστε σε ομάδες και τα παιδιά, ακολουθώντας τις οδηγίες που δόθηκαν πριν, κατασκευάζουν τα βαγόνια τους. Παράλληλα με την δραστηριότητα συμπληρώνουμε τον πίνακα καταγραφής λέξεων με τα ονόματα που μαθαίνουν τα αλλόγλωσσα παιδιά από την εμπλοκή τους.

### 2<sup>η</sup> Δραστηριότητα

**Τίτλος:** Το ρομπότ με το ζάρι.

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί και μαθηματικά, Παιδί και γλώσσα.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Τα παιδιά να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα σχήματα και να τα συνδυάζουν με τα χρώματα, Τα αλλόγλωσσα παιδιά να είναι επιπλέον σε θέση να ονομάζουν τα σχήματα και τα χρώματα καθώς και να χρησιμοποιούν ρήματα που περιγράφουν τις πράξεις τους.

**Συνοπτική περιγραφή:** Σχηματίζουμε στο πάτωμα έναν κύκλο, ένα τρίγωνο, και ένα τετράγωνο με μονωτική ταινία. Ονομάζουμε τα σχήματα μαζί με τα παιδιά, και τα παροτρύνουμε να περπατήσουν επάνω τους. Έπειτα χρησιμοποιούμε το ζάρι των σχημάτων. Το ρίχνουμε και ένα - ένα παιδί βρίσκει ένα αντικείμενο μέσα στην τάξη που να έχει το σχήμα που έφερε το ζάρι. Το αντικείμενο το τοποθετεί στο αντίστοιχο σχήμα στο πάτωμα. Η ίδια διαδικασία συνεχίζεται και στη συνέχεια προστίθεται και το ζάρι των χρωμάτων συνδυαστικά με αυτό των σχημάτων. Όπως πάντα, παράλληλα με την δραστηριότητα συμπληρώνουμε τον πίνακα καταγραφής λέξεων.

### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

**Τίτλος:** Ένα αλλιότικο πάζλ

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί δημιουργία και έκφραση.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Να συνθέσουν μία κοινή κατασκευή από επιμέρους στοιχεία. Να αντιληφθούν τα παιδιά ότι όλοι μαζί ως ξεχωριστές προσωπικότητες αποτελούμε ένα ταιριαστό σύνολο.

**Συνοπτική περιγραφή:** Δίνουμε από ένα κομμάτι λευκό πάζλ στο κάθε παιδί πάνω στο οποίο καλείται να ζωγραφίσει ότι θέλει. Στο τέλος ενώνουμε τα κομμάτια του πάζλ μαζί με τα παιδιά και παρατηρούμε το ανομοιόμορφο όμως ταιριαστό αποτέλεσμα της εικόνας.

ΔΕΥΤΕΡΑ 22 ΑΠΡΙΛΙΟΥ

### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Εργασία σε μικρές ομάδες**

Στην αρχή μαζευόμαστε στη γωνιά της συζήτησης και ανατρέχουμε στο αραχνόγραμμα για να δούμε τις εργασίες που θα πραγματοποιήσουμε. Έπειτα χωρίζονται τα παιδιά σε δύο ομάδες και αναλαμβάνουν από μία εργασία.

### **A ομάδα**

**Τίτλος:** Δημιουργία εκδοτηρίου

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί Δημιουργία και Έκφραση

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Τα παιδιά να είναι σε θέση να δημιουργούν συγκεκριμένες κατασκευές βασισμένα σε εικόνες.

**Συνοπτική περιγραφή:** Τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας αναζητούν αρχικά στο διαδίκτυο φωτογραφίες από εκδοτήρια εισιτηρίων και έπειτα κατασκευάζουν ένα δικό τους εκδοτήριο χρησιμοποιώντας χαρτόκουτες.

### **B ομάδα**

**Τίτλος:** Δημιουργία εισιτηρίων.

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί και γλώσσα.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Να αναγνωρίσουν τη χρήση του γραπτού λόγου στην καθημερινότητα ως μέσο μεταφοράς διαφόρων μηνυμάτων και πληροφοριών

**Συνοπτική περιγραφή:** Δίνουμε στην ομάδα αυτή ένα εισιτήριο του ΟΣΕ και τους ζητάμε να δημιουργήσουν τα δικά μας.

## **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

**Τίτλος:** Το σπίτι μου

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί και γλώσσα.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Να γνωρίσουν τη λειτουργία και να κατονομάσουν βασικά αντικείμενα του σπιτιού. Τα αλλόγλωσσα παιδιά, επεξεργαζόμενα την έννοια της εικόνας επιδιώκεται να μάθουν την ελληνική λέξη που της αντιστοιχεί

**Συνοπτική περιγραφή:** Δείχνουμε εικόνες στα παιδιά από έπιπλα που βρίσκονται μέσα σε ένα σπίτι. Συζητάμε για τη χρησιμότητά τους. Έπειτα τους ζητάμε να ζωγραφίσουν το δικό τους σπίτι, χρησιμοποιώντας στις ζωγραφιές τους τις εκτυπωμένες εικόνες επίπλων που θα τους δώσουμε. Τέλος, όλοι μαζί εμπλουτίζουμε

τον πίνακα καταγραφής λέξεων με τα ονόματα των επιπλέον λέξεων που μάθαμε από την συγκεκριμένη δραστηριότητα και παίζουμε ένα παιχνίδι αντιστοίχισης των επίπλων που μάθαμε με αυτών της τάξης, π.χ. Στην τάξη μας έχουμε καθρέπτη; Πού είναι ο καθρέπτης;

### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

**Τίτλος:** Η δική μας γωνιά.

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί δημιουργία και έκφραση.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Τα παιδιά να είναι σε θέση να δημιουργούν τη δική τους γωνιά σκεφτόμενα τα υλικά που θα υπάρχουν σε αυτή.

**Συνοπτική περιγραφή:** Συζητάμε με τα παιδιά για τη δημιουργία γωνιάς μουσικής και τους ζητάμε να προτείνουν τα υλικά που θα βάλουμε σε αυτήν.

ΤΡΙΤΗ 23 ΑΠΡΙΛΙΟΥ

### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Εργασία σε μικρές ομάδες**

Στην αρχή μαζευόμαστε στη γωνιά της συζήτησης και ανατρέχουμε στο αραχνόγραμμα για να δούμε τις εργασίες που θα πραγματοποιήσουμε. Έπειτα χωρίζονται τα παιδιά σε δύο ομάδες και αναλαμβάνουν από μία εργασία.

#### **A ομάδα**

Τίτλος: Κατασκευή βαλίτσας

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί Δημιουργία και Έκφραση

**Μαθησιακή επιδίωξη:** να είναι σε θέση να δημιουργούν συγκεκριμένες κατασκευές βασισμένα σε εικόνες

**Συνοπτική περιγραφή:** Τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας αναζητούν αρχικά στο διαδίκτυο φωτογραφίες από βαλίτσες και έπειτα τις κατασκευάζουν

#### **B ομάδα**

**Τίτλος:** Αναζήτηση υλικών.

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί και γλώσσα.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Να είναι σε θέση να βρίσκουν υλικά που θα έβαζαν μέσα σε ένα σάκο για ένα ταξίδι.

**Συνοπτική περιγραφή:** Τα παιδιά αναζητούν υλικά που θεωρούν πως είναι απαραίτητα για το ταξίδι τους και τα καταγράφουν σε έναν πίνακα χρησιμοποιώντας τόσο εικόνες όσο και λέξεις. Τα αλλόγλωσσα παιδιά, χωριζόμενα σε μία ομοιογενή ομάδα, θα πραγματοποιήσουν την δραστηριότητα εντοπίζοντας απαραίτητα υλικά της τάξης για ένα ταξίδι και βάζοντας τα σε μία τσάντα, αφού πρώτα τα κατονομάσουν.

## 2<sup>η</sup> Δραστηριότητα

**Τίτλος:** Ποιός να είναι τάχα.

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί και γλώσσα.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Τα παιδιά να είναι ικανά να παρατηρούν και να περιγράφουν.

**Συνοπτική περιγραφή:** Τα παιδιά φέρνουν φωτογραφίες τους από το σπίτι στις οποίες είναι μικρά. Καθόμαστε στη παρεούλα. Τις ανακατεύουμε και προσπαθούμε να βρούμε ποιός είναι. Μετά λέμε πως άλλαξε. Πχ ψήλωσε κλπ.

## 3<sup>η</sup> Δραστηριότητα

**Τίτλος:**Κατασκευή μουσικών οργάνων.

**Γνωστικό Αντικείμενο:**Παιδί και εικαστικά, Παιδί και γλώσσα.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Τα παιδιά να είναι ικανά να κατασκευάζουν μουσικά όργανα, Τα αλλόγλωσσα παιδιά να είναι επιπλέον σε θέση να μάθουν τα ονόματα των υλικών που χρησιμοποιούν και των μουσικών οργάνων που κατασκευάζουν.

**Συνοπτική περιγραφή:** Τα παιδιά κατασκευάζουν τα δικά τους μουσικά όργανα τα οποία και τοποθετούν στη γωνιά της μουσικής. Παράλληλα με την εξέλιξη της

δραστηριότητας τα αλλόγλωσσα παιδιά εμπλουτίζουν τον πίνακα καταγραφής λέξεων.

ΤΕΤΑΡΤΗ 24 ΑΠΡΙΛΙΟΥ

### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα: Εργασία σε μικρές ομάδες**

Στην αρχή μαζευόμαστε στη γωνιά της συζήτησης και ανατρέχουμε στο αραχνόγραμμα για να δούμε τις εργασίες που θα πραγματοποιήσουμε. Έπειτα χωρίζονται τα παιδιά σε δύο ομάδες και αναλαμβάνουν από μία εργασία.

#### **A ομάδα**

**Τίτλος:** Κατασκευή καπέλου σταθμάρχη

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί Δημιουργία και Έκφραση

**Μαθησιακή επιδίωξη:** να είναι σε θέση να δημιουργούν συγκεκριμένες κατασκευές

**Συνοπτική περιγραφή:** Τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας φτιάχνουν το καπέλο που θα φοράει ο σταθμάρχης

#### **B ομάδα**

**Τίτλος:** Κατασκευή καπέλου και ποδιάς πωλητή κυλικείου

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί Δημιουργία και Έκφραση

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Τα παιδιά να είναι σε θέση να δημιουργούν συγκεκριμένες κατασκευές

**Συνοπτική περιγραφή:** Τα παιδιά κατασκευάζουν ένα καπέλο και μια ποδιά για τον υπάλληλο του κυλικείου του τρένου.

#### **Γ ομάδα**

**Τίτλος:** Κατασκευή φαναριού και γραμμών

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί Δημιουργία και Έκφραση

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Τα παιδιά να είναι σε θέση να δημιουργούν συγκεκριμένες κατασκευές

**Συνοπτική περιγραφή:** Τα παιδιά κατασκευάζουν το φανάρι του σταθμάρχη και κάνουν τις γραμμές στην αυλή

## **2η Δραστηριότητα**

**Τίτλος:** Πασχαλινά καλαθάκια

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί δημιουργία και έκφραση.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Τα παιδιά να είναι σε θέση να κάνουν συγκεκριμένες κατασκευές βασιζόμενα σε εικόνες.

**Συνοπτική περιγραφή:** Παρουσιάζουμε στα παιδιά την ιστορία του Ιησού μέσα από ένα cd. Εξηγούμε ότι πλησιάζει η γιορτή του Πάσχα και γι αυτό θα φτιάξουμε πασχαλινές κατασκευές κάθε παιδί φτιάχνει το δικό του πασχαλινό καλαθάκι από χάρτινα πιατάκια.

## **3η Δραστηριότητα**

**Τίτλος:** Έκθεση ζωγραφικής.

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί δημιουργία και έκφραση.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Τα παιδιά να είναι ικανά να ζωγραφίζουν ομαδικά.

**Συνοπτική περιγραφή:** Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες. Η κάθε ομάδα έχει ένα θέμα. Έχει μπροστά της ένα μεγάλο χαρτόνι και ζωγραφίζει κάτι σχετικό με το θέμα. Τα έργα αναρτώνται στην αίθουσα και η κάθε ομάδα εξηγεί τι ζωγράφησε.

ΠΕΜΠΤΗ 25 ΑΠΡΙΛΙΟΥ

## **1η Δραστηριότητα**

**Τίτλος:** Οι ρόλοι μας

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί και γλώσσα

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Τα παιδιά να είναι σε θέση να συζητούν για τους ρόλους που θα αναλάβουν, Τα αλλόγλωσσα παιδιά να είναι επιπλέον σε θέση να μάθουν τα ονόματα των ρόλων αντιστοιχίζοντάς τα με εικόνες.



**Συνοπτική περιγραφή:** Αρχικά αναζητούμε στο ίντερνετ όλα τα άτομα που εμπλέκονται σε ένα ταξίδι με τρένο και έπειτα το κάθε παιδί αναλαμβάνει ένα συγκεκριμένο ρόλο. Παράλληλα τα αλλόγλωσσα παιδιά εμπλουτίζουν τον πίνακα καταγραφής λέξεων με τα ονόματα των ρόλων που παρουσιάζονται στην δραστηριότητα.

## 2<sup>η</sup> Δραστηριότητα

**Τίτλος:** Τρουφάκια

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί δημιουργία και μαθηματικά, Παιδί και γλώσσα.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Τα παιδιά να είναι ικανά να δημιουργούν τρουφάκια βασιζόμενα σε μια δοσμένη συνταγή και τα αλλόγλωσσα παιδιά να είναι επιπλέον σε θέση να ονομάζουν τα υλικά που χρησιμοποιούν.

**Συνοπτική περιγραφή:** Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες. Σε κάθε μία από αυτές δίνεται ένα συγκεκριμένο μέρος της συνταγής την οποία και εκτελούν. Στο τέλος της δραστηριότητας μαζευόμαστε στην γωνιά της παρεούλας και καταγράφουμε τα υλικά που χρησιμοποιήσαμε στον πίνακα καταγραφής λέξεων.

## 3<sup>η</sup> Δραστηριότητα

**Τίτλος:** Το μουσικό χαλί.

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί, δημιουργία και έκφραση.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Να είναι σε θέση τα παιδιά να κάνουν αντιστοίχιση ένα προς ένα.

**Συνοπτική περιγραφή:** Δίνουμε στα παιδιά ένα λευκό χαρτόνι στο οποίο έχουμε σχηματίσει ένα δρομάκι. Τα παροτρύνουμε να ζωγραφίσουν στον χώρο εκτός του δρόμου τα μουσικά όργανα που κατασκεύασαν. Έπειτα προχωρούν στον δρόμο, παίζοντας το αντίστοιχο όργανο με αυτό που απεικονίζεται στο πλάι.

### **1<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

**Τίτλος:** Το ταξίδι μας

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί δημιουργία και έκφραση.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Τα παιδιά να είναι σε θέση να αναπαριστούν συγκεκριμένους ρόλους

**Συνοπτική περιγραφή:** Το κάθε παιδί αναλαμβάνει το ρόλο που έχει αποφασιστεί την προηγούμενη μέρα και βασιζόμενοι σε αυτό κάνουμε το δικό μας ταξίδι. Η αφετηρία του ταξιδιού είναι η αυλή του νηπιαγωγείου, όπου έχουμε στήσει, έπειτα από της παραπάνω εργασίες, τον δικό μας σταθμό.

### **2<sup>η</sup> Δραστηριότητα**

**Τίτλος:** Αξιολόγηση προγράμματος

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί και γλώσσα

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Τα παιδιά να είναι σε θέση να αξιολογούν τις εργασίες τους εντοπίζοντας τα προβλήματα που τυχόν αντιμετώπισαν.

**Συνοπτική περιγραφή:** Συζητάμε με τα παιδιά για τις εργασίες που πραγματοποιήθηκαν τις 2 εβδομάδες ζητώντας να μας πουν τα προβλήματα που προέκυψαν σε αυτές και τον τρόπο που θα τα αντιμετώπιζαν αν είχαν την ευκαιρία να τις επαναλάβουν. Για να γίνει κατανοητή η διαδικασία και από τα αλλόγλωσσα παιδιά θα προβούμε σε προβολή φωτογραφιών από την διεκπεραίωση των εργασιών.

### **3<sup>η</sup> Δραστηριότητα.**

**Τίτλος:** Αποχαιρετιστήριο πάρτι

**Γνωστικό Αντικείμενο:** Παιδί δημιουργία και έκφραση.

**Μαθησιακή επιδίωξη:** Να είναι σε θέση τα παιδιά να κινούνται ανάλογα με τον ρυθμό των μουσικών οργάνων.

**Συνοπτική περιγραφή:** Πραγματοποιούμε ένα πάρτι χρησιμοποιώντας τα μουσικά όργανα που κατασκευάσαμε.



### 3.2 Αξιολόγηση της Παρέμβασής μας – Συμπεράσματα.

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο προσδιορίζει τις κατευθύνσεις των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Δημιουργίας και Έκφρασης (Εικαστικά, Δραματική Τέχνη, Μουσική, Φυσική Αγωγή) και Πληροφορικής για το παιδί του Νηπιαγωγείου. Το πρόγραμμα το οποίο σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε στις δύο εβδομάδες πρακτικής μας απευθύνονταν σε μεικτό ως προς τη γλώσσα ομιλίας μαθητικό πληθυσμό. Γι αυτό και φροντίσαμε ώστε η κάθε δραστηριότητα που θα εφαρμόζαμε να είχε έναν διαφοροποιημένο στόχο για τα αλλόγλωσσα παιδιά ο οποίος εντάσσεται στο γνωστικό αντικείμενο «Παιδί και γλώσσα: πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων γλώσσας».

Το πρόγραμμα της Γλώσσας για το Νηπιαγωγείο στηρίζεται στην άποψη ότι η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται σταδιακά, μέσα από επικοινωνιακές σχέσεις υποστηρικτικού χαρακτήρα. Ένας από τους βασικούς άξονες της προσέγγισης αυτής είναι ότι τα παιδιά κάνουν αναπόφευκτα λάθη κατά τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, λάθη όμως, που η συγκεκριμένη προσέγγιση μας επιτρέπει να τα δούμε ως εκφράσεις της προσπάθειάς τους να κατακτήσουν τη γνώση. Κατά συνέπεια τα λάθη αυτά γίνονται ως ένα βαθμό αποδεκτά και αποτελούν το σημείο εκκίνησης σχεδιασμού της μαθησιακής διαδικασίας που στοχεύει στο ξεπέρασμά τους. Στηριζόμενες στα παραπάνω εφαρμόσαμε δραστηριότητες στη βάση των οποίων αξιοποιούσαμε τα λάθη των παιδιών οργανώνοντας εκ νέου νέες στο πλαίσιο των οποίων ευελπιστούσαμε να ξεπεραστούν.

Πιο συγκεκριμένα το πρόγραμμα που εφαρμόσαμε είχε ουσιαστικά δύο στόχους. Ο πρώτος ήταν κοινωνικού χαρακτήρα και αποσκοπούσε στην ενότητα και συνεργασία των ελληνόγλωσσων και των αλλόγλωσσων παιδιών της τάξης. Ο δεύτερος ήταν γνωστικού χαρακτήρα και αποσκοπούσε στην εκμάθηση συγκεκριμένων λέξεων από τα αλλόγλωσσα παιδιά τις οποίες θεωρούμε βασικές για την καθημερινότητά τους.

Όσον αφορά το πρώτο στόχο, προς τη κατεύθυνση επίτευξής του αφενός βοήθησε το υλικό που χρησιμοποιήθηκε και αφετέρου οι δικές μας λεκτικές

παρεμβάσεις. Αναλυτικότερα, το υλικό που φέρναμε στο νηπιαγωγείο ευνοούσε τη συνεργασία όπως για παράδειγμα τα πάζλ και τα επιτραπέζια παιχνίδια, το οικοδομικό υλικό, τα εικονογραφημένα βιβλία. Ακόμα παροτρύναμε τα παιδιά να συνεργαστούν λέγοντας «Πάνε να βοηθήσεις το συμμαθητή σου» ή εμπλέκοντας τους εαυτούς μας εντός του δικού τους παιχνιδιού και προσπαθούσαμε να δημιουργήσουμε καταστάσεις επικοινωνίας στις οποίες θα εμπλέκονταν τόσο ελληνόγλωσσα όσο και αλλόγλωσσα παιδιά. Προς τη προσπάθεια αυτή βοήθησε μια καθημερινή πρακτική που εφαρμόζαμε με τη βοήθεια των παιδιών. Θέλοντας, λοιπόν, να ακολουθήσουμε στοιχεία των θεωριών που είχαμε μάθει στη σχολή μας εφαρμόζαμε την εργασία σε ομάδες στις δραστηριότητες μας. Για αυτό και καθημερινά κολλούσαμε στις μπλούζες των παιδιών ένα καρτελάκι με το όνομά τους αλλά και με το χρώμα της ομάδας στην οποία θα άνηκαν. Η διαδικασία αυτή ενθουσίαζε τα παιδιά πολλά από τα οποία καθόντουσαν δίπλα μας και προσπαθούσαν να διαβάσουν το όνομα του παιδιού που γράφαμε στο καρτελάκι και να δουν την ομάδα στην οποία θα άνηκε. Εκμεταλλευόμενες το γεγονός αυτός λέγαμε για παράδειγμα στα αλλόγλωσσα παιδιά «Αυτό είναι του Δημήτρη. Πήγαινε να του το δώσεις» ή «Φώναξε τον Δημήτρη να έρθει να πάρει το καρτελάκι του». Έπειτα παρατηρούσαμε πως το αλλόγλωσσο παιδί πήγαινε το καρτελάκι ή καλούσε παιδί που του αντιστοιχούσε λέγοντας κάτι στη γλώσσα του. Αν και δεν χρησιμοποιήθηκε η ελληνική γλώσσα για την επικοινωνία τους θεωρούμε πως έγινε το πρώτο βήμα προς αυτή τη κατεύθυνση.

Όπως προαναφέρθηκε φροντίζαμε να εφαρμόζουμε την εργασία σε ομάδες στις δραστηριότητές μας. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούσαμε βασίζονταν στη θεωρία ωστόσο ήταν πολλά και δυσχέραιναν το έργο μας. Πιο συγκεκριμένα δημιουργούσαμε ομάδες των 4-5 ατόμων οι οποίες ήταν κατά βάση ανομοιογενής ως προς τη γλώσσα. Φροντίζαμε λοιπόν σε κάθε ομάδα να υπάρχουν τόσο ελληνόγλωσσα όσο και αλλόγλωσσα παιδιά. Ακόμη κριτήρια διαχωρισμού ήταν η ηλικία και το φύλο των παιδιών. Θέλοντας τα παιδιά να επωφεληθούν από μια τέτοιου είδους συνεργασία, διαμορφώναμε τις ομάδες με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχουν σε αυτές τόσο νήπια όσο και προνήπια, κορίτσια και αγόρια μαζί. Επιπλέον, παρατηρώντας τη συμπεριφορά των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια των

αυθορμητών δραστηριοτήτων προσέχουμε ώστε οι ομάδες μας να ευνοούν τη συνεργασία μεταξύ παιδιών που δεν έρχονταν καθόλου σε επαφή.

Οι δυσκολίες από τον τρόπο χωρισμού σε ομάδες ήταν ποικίλες. Καθώς λοιπόν βρίσκονταν σε κάθε ομάδα τουλάχιστον ένα αλλόγλωσσο παιδί έπρεπε να εξηγούμε σε κάθε ομάδα στην αρχή της δραστηριότητας το έργο της με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνει κατανοητό σε αυτό το παιδί. Προς τη κατεύθυνση αυτή δεν είχαμε κάποιο πρόβλημα όταν οι εργασίες είχαν κατασκευαστικό περιεχόμενο διότι έπειτα από κινήσεις τα παιδιά κατανοούσαν τι έπρεπε να κάνουν.

Για παράδειγμα στην ομάδα στην οποία έπρεπε τα παιδιά να ζωγραφίσουν τα βαγόνια παίρναμε ένα πινέλο στο χέρι μας και λέγαμε στα παιδιά «θέλω να ζωγραφίσετε το βαγόνι χρησιμοποιώντας τα χρώματα που έχετε στο τραπέζι σας». Ωστόσο, το πρόβλημα υπήρχε στις δραστηριότητες που εμπειρείχαν λόγο. Εκεί τα αλλόγλωσσα παιδιά δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν όπως τα ελληνόγλωσσα και γι' αυτό έπειτα από μία αποτυχημένη δοκιμή ανομοιογενών ομάδων, αποφασίσαμε να οργανώνουμε ομοιογενείς ομάδες για τις δραστηριότητες που το επίπεδο των παιδιών διαφέρει τόσο πολύ. Ένα ακόμη πρόβλημα που παρατηρήσαμε είναι πως τα αλλόγλωσσα δεν κατάφεραν να επικοινωνήσουν με τα ελληνόγλωσσα στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων. Δημιουργούνταν προστριβές τις οποίες όπως ήταν φυσικό δεν μπορούσαν να λύσουν στο πλαίσιο της επικοινωνίας γι' αυτό και πολλές φορές τα αλλόγλωσσα παιδιά απευθύνονταν σε εμάς λέγοντας για παράδειγμα «Κυρία, Άννα!» και χωρίς να είναι σε θέση να περιγράψουν τι ακριβώς συνέβη. Στο σημείο αυτό δε μπορούσαμε να κάνουμε πολλά, παρά μόνο να μιλήσουμε με το ελληνόγλωσσο παιδί ώστε να προσπαθήσουμε να καταλάβουμε τι ακριβώς είχε γίνει.

Όσον αφορά το δεύτερο στόχο, ο οποίος είναι γνωστικού χαρακτήρα, σχεδιάσαμε τις δραστηριότητές μας στη βάση των οποίων τα αλλόγλωσσα παιδιά θα είχαν τη δυνατότητα να μάθουν ορισμένες βασικές λέξεις. Θελήσαμε λοιπόν, όπως αναφέρεται και στο κεφάλαιο των στόχων, μετά το τέλος της εφαρμογής του προγράμματος τα παιδιά να είναι σε θέση να γνωρίζουν τις ημέρες με τη σειρά, τους αριθμούς μέχρι το 31, βασικές λέξεις που αφορούν το καιρό, τα χρώματα, τα σχήματα και να είναι σε θέση να ονοματίζουν βασικά αντικείμενα ενός σπιτιού και είδη ρουχισμού.

Σχετικά με τους τρεις πρώτους στόχους η δραστηριότητα εκμάθησης των λέξεων γινόταν κάθε μέρα για δύο βδομάδες. Στο πλαίσιο των τελετουργικών λοιπόν, αρχικά λέγαμε όλοι μαζί τις μέρες με τη σειρά και έπειτα κολλούσαμε σε έναν πίνακα τη τωρινή τη χθεσινή και την αυριανή μέρα. Παρατηρήσαμε πως τα νήπια ήταν σε θέση να γνωρίζουν τις μέρες με τη σειρά ωστόσο δε κατανοούσαν τις έννοιες χθες και αύριο με αποτέλεσμα να μην μπορούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις «Σήμερα είναι Δευτέρα αύριο τι μέρα θα είναι;». Να σημειωθεί πως κατά τη διάρκεια της ερώτησης ενώ λέγαμε σήμερα δείχναμε τη Δευτέρα η οποία ήταν κολλημένη σε έναν πίνακα και ενώ λέγαμε αύριο δείχναμε με το χέρι μας το κενό που υπήρχε από κάτω περιμένοντας να ακούσουμε από τα παιδιά Τρίτη ώστε να τοποθετήσουμε το καρτελάκι της Τρίτης.

Έπειτα ζητούσαμε από τα παιδιά να μας πουν τι καιρό έχει έξω και να μας δώσουν την αντίστοιχη εικόνα. Οι εικόνες που ήταν διαθέσιμες ήταν τρεις. Η πρώτη έδειχνε έναν ήλιο, η δεύτερη σύννεφα και η τρίτη βροχή. Παρατηρήσαμε πως μέχρι το τέλος του προγράμματος τα παιδιά ήταν σε θέση να γνωρίζουν τις λέξεις αυτές λέγοντας μάλιστα ολόκληρη τη φράση «Έξω έχει ....». Έπειτα ζητούσαμε από ένα παιδί να μετρήσει τον αριθμό των παιδιών που ήταν παρόντα στην αίθουσα. Φροντίσαμε ώστε το παραπάνω να γίνει από όλα τα αλλόγλωσσα παιδιά διαπιστώνοντας πως όλα ήταν σε θέση να γνωρίζουν την ακολουθία των αριθμών τουλάχιστον μέχρι το δέκα.

Ένας ακόμη στόχος του προγράμματός μας ήταν να είναι σε θέση τα παιδιά να γνωρίζουν τα βασικά χρώματα και σχήματα. Προς τη κατεύθυνση αυτή εφαρμόσαμε αρχικά μια δραστηριότητα με τα ζάρια χρωμάτων και σχημάτων. Να σημειωθεί πως στην αίθουσα είχαμε τοποθετήσει σχήματα όλων των χρωμάτων. Τα παιδιά συμμετείχαν με ενθουσιασμό στη δραστηριότητα λέγοντας κάθε φορά το αποτέλεσμα που είχε φέρει το ζάρι. Ωστόσο προς έκπληξή μας παρατηρήσαμε πως την επόμενη μέρα όταν δείχναμε στα αλλόγλωσσα παιδιά ένα αντικείμενο και το ρωτούσαμε τι χρώμα είναι ή τη σχήμα δυσκολευόταν να απαντήσει. Γι αυτό και κάθε μέρα του προγράμματος κατά τη διάρκεια των αυθορμητών εκμεταλλευόμενες την ασχολία των παιδιών τους τα υπενθυμίζαμε. Για παράδειγμα ρωτούσαμε τα παιδιά τι χρώμα είναι το τουβλάκι με το οποίο έφτιαχναν ένα κάστρο ή τη σχήμα είναι η μπάλα που

απεικονίζονταν στο βιβλίο το οποίο ξεφύλλιζαν. Παρά τις παραπάνω προσπάθειες τα παιδιά εξακολουθούσαν να μπερδεύουν τα χρώματα και τα σχήματα κάτι το οποίο αποδίδουμε σε δύο πιθανές αιτίες : είτε στον ελάχιστο χρόνο που διήρκησε το πρόγραμμά μας ή στην αναποτελεσματικότητα της μεθόδου που εφαρμόσαμε.

Ένας ακόμη στόχος γνωστικού περιεχομένου ήταν να είναι σε θέση τα παιδιά να ονοματίζουν ορισμένα βασικά αντικείμενα που βρίσκονται σε ένα σπίτι. Έτσι, στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας που εφαρμόσαμε δείξαμε εικόνες από τέτοιου είδους αντικείμενα ρωτώντας τα ποιά είναι και έπειτα συζητήσαμε για τη χρησιμότητά τους. Το δεύτερο μέρος της δραστηριότητας απευθύνονταν εκ των πραγμάτων στα ελληνόγλωσσα γι αυτό και στη διάρκειά του τα αλλόγλωσσα κολλούσαν τις εικόνες των αντικειμένων σε ένα πίνακα με τίτλο τα έπιπλα του σπιτιού μας. Στο πίνακα αυτό ανατρέχαμε με κάθε ευκαιρία στη διάρκεια των αυθορμητών ώστε να διαπιστώσουμε ποιά από αυτά είχαν μάθει τα αλλόγλωσσα παιδιά. Παρατηρήσαμε λοιπόν πως ήταν σε θέση να ονοματίζουν τα εξής: τραπέζι, καρέκλα, τουαλέτα, κρεβάτι. Τα υπόλοιπα ήταν τα εξής: κουτάλι, μαχαίρι, πιρούνι, σκούπα, πλυντήριο, ψυγείο, ντουλάπα, καναπέδες. Και στη συγκεκριμένη περίπτωση θεωρούσαμε πως αν είχαμε περισσότερο χρόνο εφαρμόζοντας παρόμοια δραστηριότητα τα παιδιά θα είχαν την ευκαιρία να μάθουν ακόμη περισσότερες λέξεις.

Μέσα από μια δραστηριότητα που εφαρμόσαμε θελήσαμε να είναι σε θέση τα παιδιά να ονοματίζουν βασικά είδη ρουχισμού. Πιο αναλυτικά για πρώτη φορά χωρίσαμε τα παιδιά σε ομοιογενής ομάδες ώστε να ολοκληρωθούν ορισμένες πτυχές ενός πρότζεκτ που εφαρμόσαμε. Το πρότζεκτ είχε ως στόχο να κατασκευάσουμε ένα δικό μας τρένο και να πάμε το δικό μας ταξίδι με τρένο. Ενώ η ελληνόγλωσσα ομάδα λοιπόν ασχολούνταν με την ολοκλήρωση της κατασκευής ενός βαγονιού συγκεντρώσαμε την αλλόγλωσσα στην οποία και δώσαμε ορισμένες εικόνες στις οποίες απεικονίζονταν ρούχα (παπούτσια, μπλούζα, παντελόνι, καπέλο, μπουφάν, ζακέτα) και ορισμένα άλλα αντικείμενα που ήδη είχαμε μάθει όπως τραπέζι, καρέκλα. Αρχικά δείξαμε μία - μία τις εικόνες λέγαμε το όνομα του αντικειμένου που απεικονίζονταν και τα παιδιά την επαναλάμβαναν. Έπειτα φέρνοντας μία τσάντα και τη χρήση χειρονομιών προσπαθήσαμε να εξηγήσουμε στα παιδιά να καταλάβουν ποια αντικείμενα από αυτά που απεικονίζονταν μπορούν να μπουν μέσα στην τσάντα και



ποια όχι. Κάποια παιδιά έδειξαν να κατανοούν και έδιναν σωστές απαντήσεις ενώ άλλα δεν έδειξαν ενδιαφέρον για την δραστηριότητα.

Για την εκμάθηση περισσότερων λέξεων, εκτός από αυτές που αναφέρονται παραπάνω και οι οποίες εντάχθηκαν σε οργανωμένες δραστηριότητες, οργανώσαμε έναν πίνακα μαζί με τα αλλόγλωσσα παιδιά με τίτλο “ Οι λέξεις που γνωρίζω”. Εκεί γράφαμε ονόματα από εικόνες που βρίσκαμε μέσα στην τάξη, υλικά, παιχνίδια και έπειτα κολλούσαμε και την αντίστοιχη εικόνα του ονόματος από δίπλα. Όποτε κολλούσαμε μία εικόνα επαναλαμβάναμε και το όνομα της. Στη συνέχεια, εμείς ελέγχαμε αν κατέκτησαν την γνώση του ονόματος που έγραψαν με τον εξής τρόπο: Παράδειγμα: Αν η λέξη που μαθαίναμε ήταν ο σκύλος, δείχναμε 3 εικόνες από διαφορετικά ζώα και ζητούσαμε να μας πει που είναι ο σκύλος. Τα αλλόγλωσσα παιδιά έδειξαν έντονο ενδιαφέρον για την καταγραφή και την εκμάθηση των ονομάτων. Τα αλλόγλωσσα νήπια έδειξαν έντονο ενδιαφέρον για την κατασκευή του πίνακα αυτού, όμως δεν θα λέγαμε με ασφάλεια πως τελικά σαν μέθοδος απέφερε κάποιο αποτέλεσμα. Ο έλεγχος που πραγματοποιούσαμε σε ανύποπτο χρόνο σχετικά με τις λέξεις που υπήρχαν στον πίνακα απέδειξε ότι τελικά τα παιδιά δεν κατακτούσαν την έννοια της λέξης, παρά μόνο την “παπαγάλιζαν” και όπως είναι φυσικό έπειτα από λίγο χρόνο την ξεχνούσαν.

Σε πιο γενικές γραμμές θα λέγαμε πως παρ' όλο που από μεριά μας προσπαθήσαμε όσο το δυνατόν περισσότερο, τελικά δεν καταφέραμε να επιτύχουμε τους στόχους που είχαμε θέσει. Συνειδητοποιήσαμε πως δραστηριότητες που αφορούν την εκμάθηση γλώσσας δεν είναι δυνατόν να επιτευχθούν με επιτυχία σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα. Επίσης η μέθοδος της επανάληψης μόνο λέξεων στα ελληνικά και της αντιστοίχιση τους με το αντικείμενο που αφορούν δεν φάνηκε να φέρει κάποιο θετικό αποτέλεσμα. Πιθανή αιτία γι' αυτό ίσως να είναι το ότι οι λέξεις αυτές δεν συνδέονταν με κάποια άμεση ανάγκη του παιδιού, ώστε να επιθυμεί το ίδιο να τις μάθει ή δεν χρησιμεύουν για να επιτύχει την επικοινωνία με τα άτομα που επιθυμεί να έρθει σε επαφή. Αν δηλαδή εντός της τάξης δεν υπήρχε ο διαχωρισμός των παιδιών ανάλογα με την ομιλούμενη γλώσσα και τα παιδιά ένιωθαν την ανάγκη να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, ίσως η εκμάθηση ελληνικών λέξεων να ήταν μία πιο επιθυμητή και εύκολη υπόθεση για τα αλλόγλωσσα νήπια, μιας και θα είχε ένα

βαθύτερο νόημα γι αυτά. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήξαμε και έπειτα από την παρατήρηση ενός ελληνόγλωσσου κοριτσιού που έδειξε ενδιαφέρον να παίζει με τα αλλόγλωσσα κορίτσια της τάξης της. Η ίδια εντοπίζοντας το πρόβλημα της επικοινωνίας, ρωτούσε εμάς για να μάθει κάποιες λέξεις στα τούρκικα και τις χρησιμοποιούσε για πολλές ημέρες στην προσπάθειά της να προσεγγίσει τις τουρκόφωνες συμμαθήτριες, ώσπου τελικά τις αφομοίωσε. Επιπλέον το δικό μας λάθος σχετικά με την διδασκαλία ελληνικών ήταν ότι οργανώνοντας αυτές τις μεθόδους δεν ακολουθήσαμε επακριβώς την θεωρία μας που μας λέει ότι εμπλέκουμε την μάθηση με επικοινωνιακές καταστάσεις και βασιστήκαμε σε έναν πιο τυποποιημένο τρόπο μετάδοσης της γνώσης.

Γι αυτό τον λόγο, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η διδασκαλία ελληνικών σε ένα πολυπολιτισμικό μαθητικό περιβάλλον είναι μία υπόθεση που σχετίζεται άμεσα με τις επαφές των μαθητών. Είναι δύο παράγοντες που μπορούν να αναπτυχθούν παράλληλα και αλληλεπιδρώντας να φέρουν ένα καλό αποτέλεσμα.

Όσον αφορά την δημιουργία ενός θετικότερου κλίματος επικοινωνίας εντός της τάξης και την προσπάθεια μας να ανατρέψουμε τον διαχωρισμό των παιδιών και να συσφίξουμε τις σχέσεις μεταξύ όλων τους, θα λέγαμε πως είχαμε θετικότερα αποτελέσματα από αυτά της γνωστικής διεύρυνσης. Δίνοντας προσοχή και αξία στα αλλόγλωσσα παιδιά και κάνοντας συζητήσεις με την χρήση διερευνητικών ερωτήσεων με τα ελληνόγλωσσα παιδιά, καταφέραμε ένα μικρό αλλά σημαντικό βήμα προς το τέλος των δύο εβδομάδων. Τα παιδιά και από τις δύο ομάδες (ελληνόγλωσσα - τουρκόγλωσσα) άρχισαν να δείχνουν θέληση για επικοινωνία μεταξύ τους. Παρατηρήσαμε για παράδειγμα περιπτώσεις αγοριών που δείχνοντας το ένα στο άλλο το αποτέλεσμα της εργασίας τους, ζητωκραύγαζαν παρέα, και περιπτώσεις κοριτσιών που στη γωνιά του παντοπωλείου και του κουκλόσπιτου έπαιζαν παρέα τις μαμάδες και τα παιδιά. Πιστεύουμε πως σε αυτό συνέβαλε τόσο η εργασία σε μικρές ομάδες, όσο και η φανερή θετική δική μας στάση απέναντι σε όλα τα παιδιά. Επίσης με την βοήθεια της γωνιάς του ταχυδρομείου που μας φανέρωσε τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών της τάξης, προσπαθήσαμε να ενισχύσουμε συγκεκριμένα νήπια και να τα εντάξουμε σε ομάδες που θα μπορούσαν να αναλάβουν ενεργητικό

ρόλο, ώστε να τονωθεί η αυτοπεποίθησή τους και να γίνει φανερό στους υπόλοιπους μαθητές.

Κλείνοντας θα λέγαμε πως το πιο σημαντικό στοιχείο το οποίο καταλάβαμε μετά το τέλος του προγράμματός μας είναι πως είναι πολύ εύκολο να σχεδιαστούν δραστηριότητες στις οποίες θα υπάρχουν διαφοροποιημένοι στόχοι για παιδιά με διαφορετική γλώσσα από αυτή του συνόλου των μαθητών. Ωστόσο θεωρούμε πως είναι δύσκολο να εφαρμοστούν στην τάξη όταν υπάρχει μόνο μία νηπιαγωγός. Ιδιαίτερα όταν ο αριθμός των αλλόγλωσσων παιδιών είναι μεγάλος και η νηπιαγωγός θέλει να εφαρμόζει την εργασία σε ομάδες όπως προστάζει η σύγχρονη παιδαγωγική, οι δυσκολίες θα δυσχεραίνουν την ολοκλήρωση των εργασιών. Ίσως σε τέτοιου είδους τάξεις είναι καλύτερο να σχεδιάζονται δραστηριότητες συλλογικού χαρακτήρα όπου η νηπιαγωγός θα έχει τη δυνατότητα να εξασφαλίσει την συμμετοχή όλων σχεδιάζοντάς την κατάλληλα και θέτοντας διαφοροποιημένους στόχους για τα αλλόγλωσσα παιδιά.

## Βιβλιογραφία

- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα:Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2007). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Στο Ν.Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (Επιμ.), *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών : Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. (σσ. 23 -37 ). Βόλος : Επτάλοφος.
- Γώγου, Λ. (2010). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κοινωνικές αναπαραστάσεις Τι Λένε οι Δάσκαλοι για τους Γονείς; Μια Ποιοτική Προσέγγιση στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα:Πορεία.
- Καραδημητρίου, Κ. (2010). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία* [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αλεξανδρούπολης, Τμήμα Επιστημών Της Εκπαίδευσης Στην Προσχολική Ηλικία, “Ομαδοσυνεργατικές μορφές μάθησης”, Χειμερινό Εξάμηνο 2011-2012. Αλεξανδρούπολη.
- Καραδημητρίου, Κ. (2010). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αλεξανδρούπολης, Τμήμα Επιστημών Της Εκπαίδευσης Στην Προσχολική Ηλικία, “Ομαδοσυνεργατικές μορφές μάθησης”, Χειμερινό Εξάμηνο 2011-2012. Αλεξανδρούπολη.
- Λύκου, Α., & Μπατζάκη Γκολφινόπουλου, Α., (2010), *Σχεδιασμός – εφαρμογή – αξιολόγηση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων* (αδημοσίευτη εργασία). Αλεξανδρούπολη : ΔΠΘ.
- Μήτσης, Ν., & Μήτση, Α., (2007). Η διδασκαλία της γλώσσας. Στο Ν.Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (Επιμ.), *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών : Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. (σς.83 -108 ). Βόλος : Επτάλοφος.
- Μπαλτσιώτης, Λ., & Τσιτσελίκης, Κ., (2008). Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: Νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση : Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, (σσ.59 – 90). Αθήνα : Μεταίχμιο.

- Μπαρόν, Δ., Ταυρίδου, Π., Χριστοπούλου Ε. (2004). *Μαζί*. Αθήνα:Τυπωθυτώ
- Μπύρου,Λ., (2011), *Σχεδιασμός – εφαρμογή – αξιολόγηση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων* (αδημοσίευτη εργασία). Αλεξανδρούπολη : ΔΠΘ.
- Παναγιωτίδης, Ν., (1995). Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση, εκδ: Τ.Ε.Δ.Κ. Ν.Έβρου, Αλεξανδρούπολη.
- Ρεκαλίδου, Γ.,(1998). Εκπαίδευση δίγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας σε άλλες χώρες και το πρόβλημα της προσχολικής εκπαίδευσης των δίγλωσσων παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης., *Ενδοχώρα*, 60,47-51.
- Ρεκαλίδου, Γ., (2011). *Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση*;. Αθήνα:Πεδίο.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2012). Σημειώσεις ΣΕΔ [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Αλεξανδρούπολης, Τμήμα Επιστημών Της Εκπαίδευσης Στην Προσχολική Ηλικία, “ΠΠΚ”, Χειμερινό Εξάμηνο 2012-2013. Αλεξανδρούπολη.
- Σκούρτου, Ε., (2009). Δίγλωσσα νήπια – Η σχέση διγλωσσίας και μάθησης στο νηπιαγωγείο. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.) *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. (σσ.50-86). Αθήνα : Άτραπος.
- Σκούρτου, Ε., (2011). Η διγλωσσία στο σχολείο. Αθήνα : Gutenberg.
- Τσιούμης, Κ., (2000, Φθινόπωρο). Η προσχολική εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα και η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, *Μακεδνόν Παιδαγωγικόν Δελτίον*, 7, 107 – 121.
- Χριστοδούλου, Θ. (2010). Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο Π. Γεωργάνης, Β. Μπάρος (Επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας* (σσ. 289). Αλεξανδρούπολη 7-9 Μαΐου 2010. Αλεξανδρούπολη: Π.Τ.Δ.Ε
- Louise. D, and A.B.C, H. (επιμ.). (2010). *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις* (2η εκδ.) (Α. Χουντουμάδη, Μετάφ.). Αθήνα: Σχεδία

- Tsitselikis, K., Mavrommatis, G., 2003, Turkish language in education in Greece, Ljouwert / Leeuwarden : Mercator – Education.
- <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/keys.html> (προσπελάστηκε 10/12/2012)
- <http://hosting01.vivodinet.gr/unhcr/protect/files/CONVENTIONS/INTERNATIONALBILLOFHUMANRIGHTS.pdf> (προσπελάστηκε 10/12/2012)
- [http://archive.minedu.gov.gr/el\\_ec\\_page200.htm](http://archive.minedu.gov.gr/el_ec_page200.htm) (προσπελάστηκε 17/6/2013)
- [http://www.2pek.gr/DHMOSIEYSEIS\\_ARTHRA/diapolitismik%20lagoudakos.pdf](http://www.2pek.gr/DHMOSIEYSEIS_ARTHRA/diapolitismik%20lagoudakos.pdf) (προσπελάστηκε 17/06/2013)