



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων, Τεχνολογίες και Εκπαίδευση

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Διαπολιτισμική εκπαίδευση και δυσκολίες ένταξης παιδιών
προσχολικής ηλικίας με μεταναστευτικό υπόβαθρο στα ελληνικά σχολεία**

POST GRADUATE THESIS

**Preschool children with a migrant background -
Difficulties of integration in Greek schools**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ/NAME OF STUDENT

Δέσποινα Αναστασάκη
Despoina Anastasaki

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Χριστίνα Φούντζουλα
Christina Fountzoula

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2018



Faculty of Health and Caring Professions
Faculty of Administrative, Financial and Social
Sciences Department of Biomedical Sciences
Department of Treatment and Caring in Early Childhood



Inter-department Post Graduate Program
Pedagogics with New Approaches, Technologies and Education

POST GRADUATE THESIS

**Preschool children with a migrant background -
Difficulties of integration in Greek schools**

DESPOINA ANASTASAKI

17050

anastasaki.despoina@gmail.com

FIRST SUPERVISOR
FOUNTZOULA CHRISTINA

SECOND SUPERVISOR
DELI ERMIONI

THIRD SUPERVISOR
PAPAGEORGIOU EFSTATHIA

AIGALEO 2018

Δήλωση περί λογοκλοπής

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Δέσποινα Αναστασάκη

Ευχαριστίες

Πρωτίστως θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές για την καθοδήγησή τους και τις πολύτιμες γνώσεις που μου έδωσαν. Ευχαριστώ την οικογένειά μου, που πίστεψε σε 'μένα και με στήριξε κατά τη διάρκεια της μεταπτυχιακής μου πορείας, καθώς και για την υπομονή που έκανε. Τέλος, στους φίλους για την αγάπη και για την υποστήριξη που ο καθένας τους μου έδειξε με τόσο μοναδικό τρόπο. Σας ευχαριστώ από καρδιάς...

Αφιερώσεις

Στο γιο μου, Σταύρο.

Περίληψη

Εισαγωγή: Στην ελληνική κοινωνία της σημερινής εποχής, υπάρχουν άτομα ή ομάδες ανθρώπων με διαφορετικό υπόβαθρο γλώσσας και πολιτισμού και έτσι, προκύπτουν βασικές προκλήσεις, μεταξύ άλλων, και σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση των πολιτικών και την υιοθέτηση πρακτικών στον τομέα της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, ο τομέας της εκπαίδευσης αντιμετωπίζει προκλήσεις σε ό,τι αφορά στην ένταξη των ατόμων προερχόμενων από διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα.

Σκοπός: Σκοπός της εργασίας θα αποτελεί η μελέτη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ειδικότερα, η ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην προσχολική αγωγή στην Ελλάδα. Με βάση το σκοπό που τέθηκε, η εργασία στοχεύει στη μελέτη και ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και στη μελέτη και ανάλυση των ιδιαιτεροτήτων της προσχολικής αγωγής. Επίσης, στόχος είναι ανασκόπηση τόσο πηγών της ελληνικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, όσο και πηγών της διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, ώστε να πλαισιωθεί το μελετώμενο θέμα με το βέλτιστο τρόπο.

Μέθοδος: Η εργασία βασίστηκε στη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, οπότε τα δεδομένα που συλλέχθηκαν είναι από δευτερογενείς πηγές. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο, έγινε μια εισαγωγή στο θέμα, ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο, έγινε μια ιστορική ανασκόπηση και παρουσιάστηκαν οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις που συνθέτουν το θεωρητικό υπόβαθρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο τρίτο κεφάλαιο, αποσαφηνίστηκε η σχετική ορολογία και προσεγγίστηκαν οι διαφορές μεταξύ της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο τέταρτο κεφάλαιο, μελετήθηκε η διαπολιτισμική αγωγή στην προσχολική αγωγή, ως προς το ρόλο και τις ιδιαιτερότητές της, τη σημασία της και τις προκλήσεις που εγείρονται.

Συμπεράσματα: Συμπεραίνεται ότι ο τομέας της προσχολικής αγωγής κατέχει ζωτικής σημασίας ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών γενικά, ιδίως στα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η ένταξη των ατόμων προερχόμενων από διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα, στην ουσία, αποτελεί ένα φλέγον ζήτημα, όχι μόνο για τη χώρα μας, αλλά και για άλλες χώρες του εξωτερικού. Ωστόσο, η Ελλάδα χρήζει από αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης και της προσχολικής αγωγής,

για την αντιμετώπιση των ποικίλων προκλήσεων που εγείρονται σε ό,τι αφορά τα παιδιά αυτά, με προσανατολισμό στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έτσι μόνον, από τα πρώτα χρόνια αγωγής των παιδιών, θα γίνεται η κατάλληλη αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας τους με σεβασμό και ισότιμη αντιμετώπιση.

Abstract

Introduction: In the contemporary Greek society, there are individuals or groups of people from different language backgrounds as well as culture. As a result, key challenges arise, inter alia, regarding to the policies' and practices' forms in the field of education. In other words, the education field is full of challenges as far as the integration of people from different social, cultural and linguistic backgrounds is concerned.

Purpose: This dissertation aimed to study the intercultural education; in particular, the integration of students from immigrant background in pre-school education in Greece. So, the dissertation aimed to study and analyze the theoretical framework of intercultural education, as well as the peculiarities of preschool education and their relation to intercultural education. In addition, the purpose was to review both sources of Greek literature and sources of international literature, in order this issue to be framed by the optimal way.

Method: This is a theoretical dissertation, based on the method of literature review. So, the data were collected from secondary sources. Specifically, in the first chapter, an introduction to the subject was made, while in the second chapter, a historical review was presented as well as the contemporary theoretical approaches and background of intercultural education. In the third chapter, the terminology was clarified and the differences between multicultural education and intercultural education were specified. In the fourth chapter, the study was focused on the intercultural education in pre-school education, on its role and particularities, as well as its importance and the relative challenges that arise.

Conclusions: Generally, it is concluded that the pre-school education plays a vital role in the education of children; especially in the case of children with immigrant background. In essence, the inclusion of people from different social, cultural and linguistic backgrounds is a burning issue, not only for Greece, but also for all the other countries. However, Greece needs to make changes in the field of pre-school education, in order to succeed in facing the various challenges that arise; based on intercultural education. Only this way, from the early years of education, the children will be treated in the proper way despite their diversity; with respect and equal treating.

Περιεχόμενα

Δήλωση περί λογοκλοπής.....	iv
Ευχαριστίες.....	vi
Αφιερώσεις.....	viii
Περίληψη.....	x
Abstract.....	xiii
Συνοτομογραφίες.....	xvi
Πρόλογος.....	1
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή.....	3
1.1. Εισαγωγή στο θέμα.....	3
1.2. Σημαντικότητα θέματος.....	4
1.3. Μεθοδολογία, σκοπός και στόχοι εργασίας.....	4
1.4. Διάρθρωση κεφαλαίων.....	5
Κεφάλαιο 2. Θεωρητικό υπόβαθρο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	6
2.1. Ιστορική ανασκόπηση.....	6
2.2. Από τη δεκαετία του '70 ως τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις.....	9
Κεφάλαιο 3. Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	13
3.1. Αποσαφήνιση όρων.....	15
3.2. Διαφορές πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	19
Κεφάλαιο 4. Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική αγωγή.....	22
4.1. Ο ρόλος και οι ιδιαιτερότητες της προσχολικής αγωγής στην εκπαίδευση και η σημασία της στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	22
4.2. Προκλήσεις στη διαπολιτισμική προσχολική αγωγή.....	25
Κεφάλαιο 5. Επίλογος.....	29
5.1. Ανακεφαλαίωση.....	29
5.2. Συμπεράσματα.....	30
5.3. Προτάσεις περαιτέρω διερεύνησης.....	31
Αναφορές.....	32

Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
ΚΕ.Δ.ΕΚ		Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization	Ο Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών

Πρόλογος

Στην ελληνική κοινωνία της σημερινής εποχής, υπάρχουν άτομα ή ομάδες ατόμων με διαφορετικό υπόβαθρο γλώσσας και πολιτισμού, δηλαδή, Έλληνες που επέστρεψαν από το εξωτερικό, ξένοι μετανάστες, Έλληνες Ρομά, Έλληνες Μουσουλμάνοι από τη Θράκη, κ.λπ. (Gropas & Triandafyllidou, 2007a & 2007b; Triandafyllidou & Kokkali, 2010), και έτσι, εμφανίζονται βασικές προκλήσεις, μεταξύ άλλων, και σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση των πολιτικών και την υιοθέτηση πρακτικών στον τομέα της εκπαίδευσης (Catarci & Fiorucci, 2016; Markou & Parthenis, χωρίς χρονολογία). Με άλλα λόγια, ο τομέας της εκπαίδευσης αντιμετωπίζει προκλήσεις σε ό,τι αφορά στην ένταξη ατόμων, προερχόμενων από διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα (Μάρκου & Παρθένης, 2011; Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί ότι η βασική δομή που έχει το ελληνικό κράτος προσδίδει, στο ίδιο το κράτος, τον πρωταρχικό ρόλο στη διαμόρφωση των πολιτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ένταξης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, γεγονός που του επιτρέπει να κατανοεί την ένταξη ως μια διαδικασία που είναι εφικτή και πρέπει να καθοδηγείται από μια πολιτική παρέμβασης (Markou & Parthenis, χωρίς χρονολογία).

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα θεσμό ύψιστης σημασίας, με σκοπό να ενσωματωθούν τα παιδιά που έχουν διαφορετικό υπόβαθρο στη γλώσσα και τον πολιτισμό σε οποιαδήποτε κοινωνία τα δέχεται, επομένως δεν θα πρέπει η διαπολιτισμική εκπαίδευση να αφορά τα ειδικά σχολεία, αλλά όλα τα σχολεία (Αθανασόπουλος, 1990; Gropas & Triandafyllidou, 2007b).

Στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, υπάρχουν αποδείξεις που φανερώνουν ότι τα παιδιά των μεταναστών συνεχίζουν να επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας (Μάρκου & Παρθένης, 2011; Catarci & Fiorucci, 2016; Markou & Parthenis, χωρίς χρονολογία). Παρ' όλα αυτά, με δεδομένο ότι η ένταξη των μεταναστών χαρακτηρίζεται ως μια αέναη διαδικασία, ζωτικής σημασίας, η οποία βασίζεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, παρατηρείται μια σταδιακή θετική εξέλιξη όσον αφορά στον εκπαιδευτικό τομέα (Μάρκου & Παρθένης, 2011; Gropas & Triandafyllidou, 2007b; Markou & Parthenis, χωρίς χρονολογία).

Στην ουσία, πρόκειται για ένα φλέγον ζήτημα, όχι μόνο για τη χώρα μας, αλλά και για άλλες χώρες του εξωτερικού (Δαμανάκης, 1998; Νικολάου, 2011; UNESCO, 2006). Ειδικότερα, έχει αποδειχτεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σημαντική ιδίως στην αναπτυξιακή περίοδο των παιδιών (Ponciano & Shabazian, 2012; Róg, 2015; Sania, 2015).

Η παρακάτω εργασία σχετίζεται με τους μετανάστες που έρχονται στην Ελλάδα από διάφορες χώρες όπως: Αλβανία, πρώην Σοβιετική Ένωση, Γεωργία, κ. α., και με τα δικαιώματα που έχουν, κυρίως στην εκπαίδευση, από τη στιγμή που τους φιλοξενεί η χώρα μας σε συνάρτηση με τη διαπολιτισμική αγωγή, ως προς του στόχους και τη σπουδαιότητά της. Ο σκοπός της εργασίας, λοιπόν, θα είναι η μελέτη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η εργασία θα επικεντρωθεί στην ένταξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην προσχολική αγωγή στην Ελλάδα. Μέσα από τη διερεύνηση, τη μελέτη και την ανάλυση που θα γίνουν σε αυτήν την εργασία, εκτιμάται ότι τα πορίσματα και τα συμπεράσματα, αλλά και ολόκληρη η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, θα συνδράμουν στην ακαδημαϊκή κοινότητα, παρέχοντας μια ακόμα εμπειριστατωμένη προσέγγιση στο θέμα και παρέχοντας προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται μια εισαγωγή στο θέμα, δηλώνεται η σημαντικότητα του θέματος, καθώς και η μεθοδολογία, οι στόχοι και ο σκοπός της εργασίας. Επίσης, παρουσιάζεται η διάρθρωση των κεφαλαίων της εργασίας.

1.1. Εισαγωγή στο θέμα

Σε αντίθεση με τα παλαιότερα χρόνια, όπου στο χώρο της εκπαίδευσης υπήρχε η αντίληψη να απορρίπτονται και να περιθωριοποιούνται τα παιδιά με διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα (Αθανασόπουλος, 1990; Κάτσικας & Θεριανός, 2004), πλέον σε πολλές χώρες, όπως και στη δική μας όπου υπάρχει κύμα μεταναστών, γίνονται ενέργειες για να εφαρμοστεί η διαπολιτισμική αγωγή (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Είναι επιστημονικά αποδεκτό ότι η διαπολιτισμική αγωγή είναι η πλέον αρμόζουσα για να υπάρξει ισότητα και σεβασμός μεταξύ των παιδιών μέσα στο σχολικό χώρο, παρόλο που υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013; Γκότοβος, 2002; Κωνσταντίνου, 2015; Χατζησωτηρίου, 2010; Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται κυρίως στη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών από διαφορετικά πολιτισμικά, θρησκευτικά, γλωσσικά και γενικότερα, από διαφορετικά εθνικά υπόβαθρα και με διαφορετικές κουλτούρες, καθώς και στη διαφοροποιημένη διδασκαλία που σκοπεύει στην κάλυψη των ιδιαιτεροτήτων και των αναγκών κάθε μαθητή εξατομικευμένα (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013; Νικολάου, 2011; Μάρκου & Παρθένης, 2011). Στην ουσία, βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί *η ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών με αλληλοσεβασμό και ακολουθώντας τις ίδιες διαδικασίες όλοι, χωρίς να αφήνονται περιθώρια καλλιέργειας προκαταλήψεων ή ρατσισμού ή άλλου είδους περιθωριοποιήσεων* (Γκότοβος, 2002; Νικολάου, 2011; Μάρκου & Παρθένης, 2011). Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογενειών των μαθητών (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013). Συνεπώς, ο ρόλος των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως ο πλέον καθοριστικός. (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013; Μάρκου & Παρθένης, 2011; Χατζησωτηρίου, 2010; Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

1.2. Σημαντικότητα θέματος

Όσο περνάει ο καιρός, η χώρα μας φιλοξενεί όλο και περισσότερους μετανάστες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλοί άνθρωποι διαφορετικοί μεταξύ τους, οι οποίοι χρήζουν φροντίδας από τους αρμόδιους φορείς της χώρας μας. Σε αυτό, συμβάλλει και η παγκοσμιοποίηση (Αλμπάνης, 2003). Μέσα σε αυτή τη φροντίδα περιλαμβάνεται φυσικά και η εκπαίδευση, καθώς στις ομάδες μεταναστών που έρχονται βρίσκονται μικρά παιδιά και έγκυες γυναίκες που γεννούν στη χώρα μας. (Δαμανάκης, 1998; Νικολάου, 2011; Χατζησωτηρίου, 2010).

Από σύστασης του ελληνικού κράτους, η εκπαίδευση και διδασκαλία των παιδιών από μειονότητες αποτελεί φλέγον ζήτημα, ακόμα περισσότερο δε στη σημερινή εποχή όπου ευαισθητοποιούνται και άλλες χώρες του εξωτερικού. (Δαμανάκης, 1998; Κυριακάκης & Μιχαηλίδου, 2006; Νικολάου, 2011; UNESCO, 2006).

Ειδικότερα, είναι πλέον αποδεδειγμένο ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση κατέχει ζωτικής σημασίας ρόλο, ιδίως στην αναπτυξιακή περίοδο των παιδιών (Sania, 2015), με βασικό πυλώνα την εισαγωγή της στην προσχολική αγωγή (Róg, 2015), ώστε από τα πρώτα χρόνια αγωγής των παιδιών να γίνεται η κατάλληλη αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας τους (Ponciano & Shabazian, 2012).

1.3. Μεθοδολογία, σκοπός και στόχοι εργασίας

Σκοπός της εργασίας αποτελεί η μελέτη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με επίκεντρο την προσχολική αγωγή. Ειδικότερα, η εργασία σκοπεύει να μελετήσει το ζήτημα της ένταξης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην προσχολική αγωγή στην Ελλάδα.

Με βάση το σκοπό που τέθηκε, η εργασία στοχεύει στη μελέτη και ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και στη μελέτη και ανάλυση των ιδιαιτεροτήτων της προσχολικής αγωγής. Επίσης, στόχος είναι ανασκόπηση τόσο πηγών της ελληνικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, όσο και πηγών της διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, ώστε να πλαισιωθεί το μελετώμενο θέμα με το βέλτιστο τρόπο.

Η εργασία είναι θεωρητική και βασίζεται στη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, οπότε τα δεδομένα που συλλέχθηκαν είναι από δευτερογενείς πηγές (Θεοφιλίδης, 1999).

1.4. Διάρθρωση κεφαλαίων

Στο πρώτο κεφάλαιο, έγινε μια εισαγωγή στο θέμα που πραγματεύεται η εργασία, δηλώθηκε η σημαντικότητα του θέματος και παρουσιάστηκε η μεθοδολογία, ο σκοπός και οι στόχοι της εργασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται μια ιστορική ανασκόπηση και παρουσιάζονται οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις που συνθέτουν το θεωρητικό υπόβαθρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αποσαφηνίζεται η σχετική ορολογία και προσεγγίζονται οι διαφορές μεταξύ της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, επικεντρώνεται η μελέτη στη διαπολιτισμική αγωγή στην προσχολική αγωγή. Αναλύονται ο ρόλος και οι ιδιαιτερότητες της προσχολικής αγωγής στην εκπαίδευση, η σημασία της προσχολικής αγωγής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και οι προκλήσεις που εγείρονται στη διαπολιτισμική προσχολική αγωγή.

Στο τελευταίο κεφάλαιο, γίνεται μια ανακεφαλαίωση της εργασίας, παρατίθενται τα συμπεράσματα και δίνονται προτάσεις περαιτέρω διερεύνησης του θέματος.

Κεφάλαιο 2. Θεωρητικό υπόβαθρο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται μια ιστορική ανασκόπηση και παρουσιάζονται οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις που συνθέτουν το θεωρητικό υπόβαθρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2.1. Ιστορική ανασκόπηση

Από τον 19ο αιώνα μέχρι και σήμερα, η χώρα μας και πολλές ακόμα χώρες του εξωτερικού έχουν την ίδια ροή όσον αφορά στη διδασκαλία των παιδιών με διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα. Προτού διαμορφωθούν τα κράτη που υπάρχουν σήμερα, η χώρα μας όπως γνωρίζουμε από την ιστορία βρισκόταν υποδουλωμένη, κάτω από την κυριαρχία της Οθωμανικής αυτοκρατορίας. Λαμβάνοντας υπόψιν, λοιπόν, εκείνα τα χρόνια σχετικά με την εκπαίδευση των μειονοτήτων στο ελληνικό κράτος που δημιουργήθηκε αργότερα παρατηρούμε ορισμένα ζητήματα. Τότε, η εκπαίδευση δεν ήταν τόσο αναβαθμισμένη όπως τώρα. Δεν υπήρχαν οριοθετημένα κράτη και σύνορα οπότε το κράτος ήταν ομοιογενές και έτσι δεν υπήρχαν μειονοτικές ομάδες όπως τις εννοούμε σήμερα. Τα ελληνόπουλα που ήταν υποδουλωμένα δεν είχαν δικαίωμα στην εκπαίδευση και δεν φοιτούσαν σε σχολείο. Βέβαια, ακόμα και τότε είχαν δημιουργηθεί ορισμένα νόμιμα ή και παράνομα σχολεία για αυτά τα παιδιά. Παραδείγματος χάριν, από τον 16ο αιώνα ακόμα στη χώρα μας υπήρχαν σχολεία για τους Εβραίους (Τσιούμης, 2001).

Αργότερα, όταν δημιουργήθηκαν τα κράτη και υπήρξαν σύνορα ανάμεσά τους και φυσικά συστάθηκε και το νεοελληνικό κράτος, η χώρα μας ακολούθησε ένα σύστημα στην εκπαίδευση που είναι εφάμιλλο με τις υπόλοιπες χώρες και έχει δύο κατηγορίες, τον διαχωρισμό και την αφομοίωση. Όσον αφορά στον διαχωρισμό, οι μειονοτικές ομάδες ήταν σε θέση να ιδρύσουν σχολεία στην περιοχή που έμεναν όπου θα φοιτούσαν τα παιδιά τους. Βέβαια, οι συγκεκριμένοι σχολικοί χώροι φρόντιζαν να είναι σύμφωνοι με τους κανόνες της χώρας καθώς η τελευταία τους έδινε οικονομικούς πόρους και ήταν αρμόδια για το αν θα διδάσκεται η γλώσσα της. Σ' αυτήν την περίπτωση οι μειονοτικές ομάδες μπορούσαν να διατηρήσουν τη γλώσσα και την κουλτούρα τους. Ωστόσο, περιθωριοποιούνταν και υποβαθμίζονταν. (Κάτσικας & Θεριανός, 2004).

Από την άλλη, με την αφομοίωση, η κάθε χώρα που φιλοξενούσε μετανάστες τους ανάγκαζε να μιλούν τη γλώσσα τους και να αποδεχτούν τον πολιτισμό της, καθώς

υπήρχε η πεποίθηση ότι είχε μεγαλύτερη αξία. Αν χρησιμοποιούσαν τη δική τους γλώσσα έρχονταν αντιμέτωποι με περιθωριοποίηση, δεν ήταν κοινωνικά αποδεκτοί και υπήρχαν αντιδράσεις από πολιτικής πλευράς. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων να αποδέχονται τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας που τους φιλοξενούσε και όλο αυτό είχε στόχο να αφομοιωθούν και να γίνουν όμοιοι με τους γηγενείς συμμαθητές τους (Τσιούμης, 2003).

Οι μελέτες έχουν δείξει ότι πέρασαν πολλά χρόνια μέχρι να δημιουργηθούν τα κράτη όπως είναι σήμερα. Μέχρι να γίνει, λοιπόν, αυτό οι άνθρωποι που κατοικούσαν σ' αυτά δεν ήταν όμοιοι μεταξύ τους. Η μεγαλύτερη ανομοιογένεια παρατηρήθηκε όταν τελείωσαν οι Βαλκανικοί Πόλεμοι και τα σύνορα μεταξύ των κρατών διευρύνθηκαν, με αποτέλεσμα οι άνθρωποι που μιλούσαν διαφορετική γλώσσα να είναι ακόμη περισσότεροι. Για να μπορέσουν, λοιπόν, να εξομαλυνθούν οι καταστάσεις και να ομογενοποιηθούν τα κράτη, ο χώρος της εκπαίδευσης προτίμησε να υπάρξει αφομοίωση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μειωθούν αισθητά οι διάφορες διάλεκτοι και γλώσσες διαφορετικές ή ακόμα και να εξαφανιστούν τελείως. Η μοναδική γλώσσα που ακουγόταν ήταν πλέον η ελληνική και επιβλήθηκε ένα «*κυρίαρχο εθνικό πολιτισμικό πρότυπο*» (Τσιούμης, 2003, σελ. 13-15).

Όταν ήταν στην Ελλάδα πρωθυπουργός ο Βενιζέλος, στον χώρο της παιδείας υπήρχε ελευθερία και σημειώθηκε πρόοδος σε ό,τι αφορούσε την εκπαίδευση των μειονοτικών ομάδων. Χτίστηκαν πολλά σχολεία και κυρίως νηπιαγωγεία σε όσες πόλεις και περιοχές έμεναν παιδιά μεταναστών. Εκείνη την εποχή δινόταν προτεραιότητα στην εκπαίδευση αυτών των παιδιών και η αφομοίωσή τους εξακολουθούσε να αποτελεί βασικό ζήτημα. Βέβαια, καθώς υπήρξαν μεταρρυθμίσεις στην εγχώρια και διεθνή πολιτική, αλλά και λόγω του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, δεν υπήρξαν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Τον 20ό αιώνα και συγκεκριμένα το 1922, όταν έγινε η ανταλλαγή των πληθυσμών, προέκυψε ένα θέμα υψίστης σημασίας όσον αφορά στην εκπαίδευση των προσφύγων. Η αφομοίωση της γλώσσας και του πολιτισμού του κράτους από τους πρόσφυγες ενώ είχε φθίνει, ήρθε και πάλι στο προσκήνιο. Δημιουργήθηκαν διαφορές και εντάσεις ανάμεσα στους πρόσφυγες και στους γηγενείς και μαζί με το ότι τα περισσότερα παιδιά προέρχονταν από αγροτικές οικογένειες, πολλοί μαθητές εγκατέλειπαν το σχολείο. (Κάτσικας & Θεριανός, 2004).

Η συνθήκη της Λοζάνης που υπεγράφη το 1923, αναγνώρισε τα δικαιώματα που είχαν οι μουσουλμανικές μειονοτικές ομάδες στη χώρα μας. Φυσικά, ένα από τα

δικαιώματα που αφορούσε η συνθήκη, σχετιζόταν με τη γλώσσα γενικότερα και με την εκπαίδευση ειδικότερα. Το ελληνικό κράτος αποδέχτηκε να γίνεται η εκπαίδευση των μεταναστών στη δική τους γλώσσα ή διάλεκτο, και ακόμη να χτιστούν ιδιωτικά σχολεία για αυτά τα παιδιά. Παρόλα αυτά, το ελληνικό κράτος μπορούσε να επιβάλει τη δική του γλώσσα ως επίσημη για να γίνεται η διδασκαλία (Ασκώνη, 2006).

Στο μεσοπόλεμο, δεν υπήρχε ομοφωνία στη χώρα μας. Βασικός στόχος υπήρξε να εντάσσονται και να αφομοιώνονται οι μετανάστες και οι μειονοτικές ομάδες στην ελληνική κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί δε, συμφωνούσαν μεταξύ τους μόνο όσον αφορούσε στον συγκεκριμένο στόχο και όχι για κάτι διαφορετικό. Ο τρόπος που συμπεριφερόταν η κοινωνία στις μειονοτικές ομάδες σχετιζόταν με το εθνικό φρόνημα των τελευταίων, με τις υποσχέσεις που είχε δώσει η χώρα μας για να τους παρέχει προστασία, και με το πόσο σημαντικοί ήταν για την εξωτερική πολιτική. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αρχίσει μεν σιγά-σιγά η διδασκαλία και ενσωμάτωση αυτών των ανθρώπων, αλλά σε πολλές περιπτώσεις οι παιδαγωγοί δεν έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση αυτών των ομάδων και έτσι αυτοί οι άνθρωποι αποφάσισαν να μορφωθούν μόνοι τους. (Κάτσικας & Θεριανός, 2004).

Στα χρόνια του Μεταξά, τα μέτρα και οι αποφάσεις που αφορούσαν στην εκπαίδευση των μεταναστών ή των παιδιών από άλλες χώρες ήταν αρκετά επιβλητικά. Η γλώσσα μας καθιερώθηκε ως η μόνη που έπρεπε να χρησιμοποιείται από όλους και μάλιστα επιβάλλονταν και πρόστιμα σε περιπτώσεις που κάποιος από άλλη χώρα μιλούσε στη γλώσσα του. Βέβαια, κάτω από τις συνθήκες του Β' Παγκοσμίου Πολέμου δεν ήταν δυνατόν να γίνεται διδασκαλία στα σχολεία καθώς ήταν κλειστά. με αποτέλεσμα η εκπαίδευση να είναι στάσιμη. Όταν τελείωσε ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος αλλά και ο Εμφύλιος συνεχίστηκαν οι προσπάθειες να αφομοιωθούν οι μετανάστες, κυρίως όσον αφορούσε στη γλώσσα, αλλά αυτή τη φορά όχι τόσο αυστηρά όσο πριν. (Κάτσικας & Θεριανός, 2004).

Στα μέσα του 20ού αιώνα, συγκεκριμένα το 1948 η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων από τον Ο.Η.Ε. ορίζει ότι *όλοι οι άνθρωποι ανεξαιρέτως έχουν το δικαίωμα να μορφωθούν και μάλιστα το κράτος οφείλει να παρέχει τη βασική εκπαίδευση χωρίς κόστος και να είναι υποχρεωτική* (Gorski,, 1999). Αυτή η θέσπιση υπήρξε και στους νόμους της χώρας μας, στο Σύνταγμα του 1975 και στο νόμο του 1985 αποφασίστηκε να φοιτούν στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο όσοι δεν έχουν ξεπεράσει το 16ο ηλικιακό έτος (Μαυρομάτης, 2004, σελ. 64-65). Σχετικά με τη διδασκαλία στους μετανάστες, *«η συστηματική κρατική παρέμβαση σε νομοθετικό επίπεδο αρχίζει να*

εκδηλώνεται στη δεκαετία του 1950, ενώ τα χαρακτηριστικά που έχει σήμερα η μειονοτική εκπαίδευση παγιώνονται μόλις στη δεκαετία του 1970» (Ασκώνη, 2006, σελ. 81).

Η αφομοίωση της ελληνικής γλώσσας αναπτύχθηκε περισσότερο με την αστικοποίηση που γινόταν όλο και πιο έντονη. Αυτοί που κατοικούσαν στην πόλη επικοινωνούσαν σχεδόν συνέχεια με τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, σε αντίθεση με τις επαρχίες όπου ακόμη οι μετανάστες διατηρούσαν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους. Σε γενικές γραμμές, στη χώρα μας, μέχρι τη δεκαετία του '70 υπήρχε έντονα το αίσθημα της αφομοίωσης των μεταναστών και των αλλόγλωσσων όσον αφορά στη γλώσσα και τον πολιτισμό. Από τότε και έπειτα το κράτος ασχολείται με την εκπαίδευση και τη μόρφωσή τους και έτσι υπάρχει το έναυσμα για να γίνει η διαπολιτισμική αγωγή. (Γκόβαρης, 2004; Κάτσικας & Θεριανός, 2004).

2.2. Από τη δεκαετία του '70 ως τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000, σελ. 57-59), η Ελλάδα δεν φρόντιζε πλήρως για την εκπαίδευση των ξένων ανθρώπων που έρχονταν για να ζήσουν στη χώρα. Για να αναπληρωθούν αυτές οι ελλείψεις υπήρχαν τα ιδιωτικά σχολεία στην πρωτεύουσα και στη συμπρωτεύουσα όπως για παράδειγμα το Αμερικάνικο Σχολείο, η Γαλλοελληνική Σχολή, η Γερμανική Σχολή, η Ιταλική Σχολή κ.α., τα οποία είχαν κύρος αλλά και υψηλό κόστος για να φοιτήσουν εκεί τα παιδιά και απευθύνονταν κυρίως σε μαθητές με οικονομική άνεση. Με άλλα λόγια, οι μαθητές που προέρχονταν από τα μεσαία ή τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα δεν είχαν τη δυνατότητα να φοιτήσουν εκεί. Παρόλα αυτά, υπήρχαν και σχολεία όπως για παράδειγμα της κοινότητας της Αρμενίας αλλά και τα Πολωνικά Σχολεία όπου η διδασκαλία περιελάμβανε δύο γλώσσες και έτσι διατηρούταν ο πολιτισμός των μεταναστών. (Νικολάου, 2000, σελ. 57-59).

Όταν άρχισε η δεκαετία του '70, καθώς γύριζαν πολλοί Έλληνες από άλλες χώρες για να ζήσουν εδώ, άρχισε και μέριμνα για να διδάσκονται οι παλιννοστούντες και οι ξένοι. Σύμφωνα με την ίδια πηγή, χωρίζεται το διάστημα από το 1970 μέχρι και τη σημερινή εποχή σε τρεις περιόδους, αναλόγως με τα διοικητικά μέτρα που ελήφθησαν (Νικολάου, 2000, σελ. 58-59).

Στην πρώτη περίοδο, είναι η δεκαετία του '70. Καθώς ήταν αρχή ακόμα για την εκπαίδευση των ανθρώπων που γύρισαν στην πατρίδα τους μετά από χρόνια αλλά και των ξένων, επικρατούσε ένα κλίμα καλής θέλησης (δηλαδή δεν ήταν αυστηροί οι εκπαιδευτικοί στις κατατακτήριες εξετάσεις, ήταν πιο ελαστικοί στη βαθμολόγηση κ.ά.).

Επίσης, τότε υπήρξε η δημιουργία θεσμικού πλαισίου για να ιδρυθούν Σχολεία Παλιννοστούτων Μαθητών. Ωστόσο, τα συγκεκριμένα σχολεία δεν έφεραν τις επιθυμητές εκβάσεις γιατί είχαν να αντιμετωπίσουν δυσκολίες, όπως για παράδειγμα «γκετοποίηση», «περιθωριοποίηση» κ.λπ., και δε μπορούσαν να προετοιμαστούν κατάλληλα οι μαθητές για να ενταχθούν στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα. (Νικολάου, 2000, σελ. 60-61).

Τα χρόνια ανάμεσα στο 1980 και το 1996 είναι η δεύτερη περίοδος. Τότε, ορισμένοι Πόντιοι και ομογενείς από τη Βόρεια Ήπειρο μεταναστεύουν στην Ελλάδα για να ζήσουν μόνιμα. Ακόμη, πολλοί Έλληνες που ζούσαν στη Γερμανία επέστρεψαν στη χώρα και όταν άρχισε η δεκαετία του '90 υπήρξε πλήθος μεταναστών από άλλες χώρες αλλά και ομογενείς, οι οποίοι ήρθαν στη χώρα μας από τις πρώην κομμουνιστικές χώρες. Αυτά τα γεγονότα ήταν αρκετά για να κινητοποιηθεί η χώρα μας ως προς την εκπαίδευση αυτών των ανθρώπων και έτσι φαίνεται μία καινοτόμος κινητοποίηση για να πλησιάσουν και να συνεργαστούν με τον κόσμο αυτό. (Νικολάου, 2000).

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα που είχε το νηπιαγωγείο, να υπάρχουν ασκήσεις και δραστηριότητες ώστε και τα ντόπια παιδιά αλλά και τα παιδιά μεταναστών και αλλόγλωσσων να συνεργάζονται σε ένα θετικό κλίμα, να μην υπάρχουν διχόνοιες μεταξύ τους και γενικά τα δεύτερα να τα αποδέχονται και να τα σέβονται. Το πρόβλημα όμως ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν πλήρως ενημερωμένοι και μορφωμένοι για τέτοιες περιπτώσεις και επίσης δημιουργήθηκαν εμπόδια για να ενταχθούν οι δραστηριότητες στο σχολείο, με αποτέλεσμα να μην εφαρμοστούν μαζικά (Τσιούμης, 2003).

Στη συγκεκριμένη περίοδο, κάνουν την εμφάνισή τους οι θεσμοί των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων. Εκεί τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να διδαχθούν τη γλώσσα και στοιχεία από τον πολιτισμό της χώρας τους 2-3 φορές την εβδομάδα, καθώς και να συμβουλευτούν ειδικούς ψυχολόγους και κοινωνιολόγους για να μπορέσουν να βοηθηθούν. Ακόμα και τώρα τον 21ο αιώνα δε γίνεται αυτό, και δεν διδάσκεται η μητρική γλώσσα εφόσον δεν είναι υποχρεωτική. Σε αντίθεση, μάλιστα, στα Τμήματα Ένταξης και στα Φροντιστηριακά Τμήματα δίνεται προσοχή στο να αφομοιωθούν οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. (Νικολάου, 2000).

Ωστόσο, έγινε φανερό η διαφορετική στάση της πολιτείας έναντι των κοινωνικά ανώτερων πολιτών, καθώς προβλεπόταν πια η δίγλωσση εκπαίδευση για τα συγκεκριμένα παιδιά (ελληνική γλώσσα και μητρική τους γλώσσα) έως ότου επιτευχθεί η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Η διδασκαλία που γίνεται στα

Τμήματα Ένταξης και στα Φροντιστηριακά Τμήματα έχει θετική έκβαση κάποιες φορές ενώ άλλες όχι. Σε γενικές γραμμές τα προαναφερθέντα τμήματα είναι παροδικά αλλά δυστυχώς τα παιδιά από άλλες χώρες που φοιτούν εκεί δεν αποκόπτονται για να μπορέσει να γίνει ομαλά η ένταξή τους σε τμήματα γενικής τάξης. (Νικολάου, 2000).

Η τρίτη και τελευταία περίοδος αφορά στα χρόνια από το 1996 μέχρι και σήμερα. Σε όλο αυτό το χρονικό διάστημα φαίνεται να έχουν γίνει πιο εντατικές οι προσπάθειες για να εφαρμοστεί στα σχολεία η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ήδη από το τέλος του 20ού αιώνα ήταν φανερό πόσο απαραίτητη είναι η ίδρυση σχολείων για να φοιτούν μαθητές με διαφορετικά εκπαιδευτικά, κοινωνικοπολιτικά και μορφωτικά επίπεδα, γι αυτό ιδρύθηκαν τα Διαπολιτισμικά Σχολεία. Το αρνητικό είναι ότι σε πολλά Διαπολιτισμικά Σχολεία δεν πηγαίνουν μαθητές που είναι ντόπιοι με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να εφαρμοστούν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σε αντίθεση, βέβαια, με αυτά τα σχολεία, είναι τα σχολεία στα οποία κάνουν τη φοίτησή τους και ντόπιοι μαθητές και έτσι είναι εφικτό να γίνεται με επιτυχία η εφαρμογή νέων και εξελιγμένων προγραμμάτων που προωθούν τη συνεργασία όλων των παιδιών ασχέτως αν είναι από διαφορετική χώρα ή μιλούν άλλη γλώσσα. Είναι φανερό πως έχει μεγάλη σημασία να υπάρχουν στον ίδιο σχολικό χώρο και γηγενείς αλλά και παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό και κοινωνικοπολιτικό υπόβαθρο. *«Στην πραγματικότητα, σωστότερο θα ήταν να υποστηρίξουμε ότι όλα τα ελληνικά σχολεία, από εδώ και στο εξής, θα έπρεπε να θεωρούνται “δυνάμει διαπολιτισμικά»* (Νικολάου, 2000, σελ. 11).

Η χώρα μας όσο περνούν τα χρόνια γίνεται ολοένα και περισσότερο μία πολυπολιτισμική χώρα, με αποτέλεσμα να είναι απαραίτητη η κατάλληλη εκπαιδευτική προσέγγιση των ανθρώπων που έρχονται για να ζήσουν (Κάτσικας & Θεριανός, 2004). Είναι απαραίτητο, λοιπόν, να διδάσκεται η διαπολιτισμική αγωγή στους παιδαγωγούς που είναι σε σχολεία όλης της Ελλάδας και φυσικά να χρησιμοποιείται σωστά. Σε γενικές γραμμές, βέβαια, όσο περνούν τα χρόνια τόσο εντείνεται η προσοχή στη διδασκαλία και τη μόρφωση παιδιών από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς. Όπως αναφέρει και ο Τσιούμης (20003, σελ. 42): *«Η ερευνητική δραστηριότητα γύρω από το ζήτημα αυτό αυξάνεται τα τελευταία χρόνια, δεν παρατηρείται όμως αντίστοιχη κινητικότητα σε επίπεδο παιδαγωγικών παρεμβάσεων, γεγονός που δείχνει πως αυτή η διαδικασία βρίσκεται σε πρώτο στάδιο και υπάρχουν σημαντικά περιθώρια συστηματοποίησης και επέκτασής της»*.

Στη διάδοση της διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει συμβάλει η δημιουργία του ΚΕ.Δ.ΕΚ. (Γεωργογιάννης, 2008).

Κεφάλαιο 3. Πολυπολιτισμική και Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, αποσαφηνίζεται η σχετική ορολογία και προσεγγίζονται οι διαφορές μεταξύ της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

3.1. Αποσαφήνιση όρων

Πολλοί πιστεύουν ότι η βάση για να γίνει η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι όταν κάποιος γνωρίζει και αποδέχεται διαφορετικούς πολιτισμούς από τον δικό του, άλλες αντιλήψεις και αξίες. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Zhu (2011), υπάρχουν δύο παράμετροι: α) τα άτομα δε γνωρίζουν ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι σκέψης και β) δε γνωρίζουν ότι διαφέρουν οι αξίες, οι πεποιθήσεις και οι νόρμες. Όλη αυτή η διαφορετικότητα είναι μοναδική για κάθε άτομο που αποτελεί την κοινωνία και αποτελεί τη βάση για να διαμορφωθεί η συμπεριφορά τους. Το γεγονός, όμως, ότι δε γνωρίζουν τα παραπάνω έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν δυσκολίες στην επικοινωνία και στη συνεργασία με ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμό. Η πολυπολιτισμική επίγνωση και η διαπολιτισμική ικανότητα έχουν ως στόχο να ξεπεραστούν αυτές οι δυσκολίες (Zhu, 2011).

Αρχικά, αναφέρεται στο «Κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις γλώσσες: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση» η πολυπολιτισμική επίγνωση (*multicultural awareness*). Η πολυπολιτισμική επίγνωση αφορά στον άτομο το οποίο μαθαίνει, κατανοεί και αποδέχεται την ποικιλότητα των πολιτισμών. Παίζει ίσως τον πιο σημαντικό ρόλο για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν τα άτομα που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, με άλλα λόγια να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα (*intercultural communicative competence*). (Γκόβαρης, 2004; Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998; Council of Europe, 2001).

Πιο αναλυτικά, είναι όταν ένα άτομο μπορεί να έχει επικοινωνία με κάποιον άλλον σε πολλές γλώσσες και να υπάρχει αλληλεπίδραση με διαφορετικούς πολιτισμούς. Βέβαια, αυτό σημαίνει ότι καθώς ο άνθρωπος είναι φύσει κοινωνικό ον, γνωρίζει σε ένα σεβαστό επίπεδο να μιλάει ξένες γλώσσες και να είναι έμπειρος σε άλλα πολιτισμικά πλαίσια (Council of Europe, 2001).

Σύμφωνα με τους Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος (2014, σελ. 183-185), «η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα συνίσταται στη βελτίωση της ικανότητας επεξεργασίας της πληροφορίας κατά τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνεται και να

επιτυγχάνεται η επικοινωνία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης». Η συγκεκριμένη ικανότητα διακατέχεται από ποικιλομορφία, δεν είναι καθόλου απλή και βεβαίως έχει δυναμισμό (Camilleri, 2002). Είναι πολύ σημαντικό, όμως, να τονιστεί ότι στη διαπολιτισμική ικανότητα κάποιος μπορεί να έρχεται σε επαφή και να έχει επικοινωνία με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς, να ενστερνίζεται και γνώμες που δεν είναι ίδιες με τις δικές του και να μεσολαβεί ανάμεσά τους, αλλά πάντοτε να αντιλαμβάνεται ότι είναι διαφορετικές (Byram, Nichols & Stevens, 2001).

Λαμβάνοντας υπόψιν ότι το παραπάνω είναι μια μορφή επικοινωνίας του ατόμου, είναι εφικτό να παρέχεται διδασκαλία σχετικά με αυτό, να μπορούν τα παιδιά να μάθουν ό,τι έχει σχέση με αυτό και να το αξιολογούν (Byram 1997). Παρόμοια δεξιότητα αποτελεί και ο διαπολιτισμικός γραμματισμός (intercultural literacy). Σύμφωνα με τον Heyward (2002), ο διαπολιτισμικός γραμματισμός είναι ένα συνονθύλευμα και συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν οι Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος (2014, σελ. 183-185) «δεξιοτήτων, αντιλήψεων, στάσεων, γλωσσικής επάρκειας, ταυτοτήτων και συμμετοχικής συμπεριφοράς», και αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για να λειτουργήσει σωστά η διαπολιτισμική επικοινωνία.

Ειδικότερα, τα σημεία του διαπολιτισμικού γραμματισμού είναι (Heyward, 2002, σελ. 12-17) και Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος (2014, σελ. 183-185):

- να υπάρχει γνώση του κάθε πολιτισμού ξεχωριστά και πώς υφίσταται μέσα από τα μέλη του.,
- ικανότητες που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση, δηλαδή το να μπαίνεις στη θέση του άλλου, την ανεκτικότητα και την επικοινωνία,
- απόψεις και ιδέες που περιλαμβάνουν δυναμισμό, υπάρχει ευελιξία και ρεαλισμός και φυσικά αποτελούνται από σεβασμό στον κάθε πολιτισμό ξεχωριστά,
- η συμμετοχικότητα μέσα από διαπολιτισμικές εργασίες και σχέσεις,
- η πιστοποιημένη γνώση δύο ή παραπάνω γλωσσών
- «ταυτότητες που είναι διπολιτισμικές, διαπολιτισμικές και παγκόσμιες έτσι ώστε το άτομο να είναι σε θέση να χειρίζεται πολλαπλές πολιτισμικές ταυτότητες»

Επίσης, σύμφωνα με τον Zhu (2011), η διαπολιτισμική ενσυναίσθηση (intercultural empathy) σχετίζεται με τον όρο ενσυναίσθηση που χρησιμοποιείται στον τομέα της ψυχολογίας και είναι όταν κάποιος μπορεί να κοιτάζει τι γίνεται γύρω του μέσα από τα μάτια του άλλου, να κατανοεί όσα μπορεί να κατανοεί και ο άλλος και να αισθάνεται ό,τι

αισθάνεται και ο άλλος. Φυσικά όλα αυτά απαιτούν να μη συνδυάζονται και οι δικές του σκέψεις και συναισθήματα. (Zhu, 2011).

Τέλος, επισημαίνεται ότι έχουν γίνει αρκετές απόπειρες οριοθέτησης για τον ορισμό “δίγλωσσος” από την παιδική ηλικία ακόμα, κάτι που όμως δεν είναι εύκολη υπόθεση (Baker, 2001, σελ. 50). Σύμφωνα με τον Δημητρίου (1997, σελ. 298), *«δίγλωσσος είναι αυτός που κατέχει δύο ή περισσότερες γλώσσες σε επίπεδο παρόμοιο με εκείνο του φυσικού ομιλητή ή που ασκεί έλεγχο σε δύο γλώσσες, παρόμοιο με εκείνον της μητρικής»*.

Γενικά, παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των ορισμών «ισόρροπα», «αμφιδύναμα δίγλωσσος» και «διπλά ημίγλωσσος». «Ισόρροπα ή αμφιδύναμα δίγλωσσος» είναι εκείνος που γνωρίζει δύο γλώσσες και καταφέρνει να έχει επικοινωνία όλη τη διάρκεια της ημέρας σε όλες τις περιπτώσεις και με τις δύο, αλλά και να μη χρησιμοποιεί ως αρωγό τη μία ή την άλλη γλώσσα (Δημητρίου, 1997, σελ. 298). Από την άλλη μεριά, «διπλά ημίγλωσσος» είναι εκείνος που δε γνωρίζει επαρκώς ούτε τη μητρική του γλώσσα αλλά ούτε και τη γλώσσα της χώρας η οποία τον φιλοξενεί. Με άλλα λόγια, γνωρίζει λίγο και από τις δύο γλώσσες, αλλά όχι άριστα (Baker, 2001).

3.2. Διαφορές πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η πολυπολιτισμική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση συζητείται και διερευνάται από διάφορες προσεγγίσεις εδώ και πολύ καιρό (Μιλέση & Πασχαλιώτη, 2003). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιούνται συχνά ως συνώνυμες έννοιες (Hill, 2007; Nieto, 2006), ενώ κάποιοι επισημαίνουν ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσά τους. Στην πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική βιβλιογραφία είναι, σε αρκετές περιπτώσεις, ασαφές το τι ακριβώς σημαίνουν οι όροι και αν αναφέρονται στο ίδιο ή σε διαφορετικά πράγματα. Συχνά, η διαφορά στη χρήση τους, δείχνει ως επί το πλείστον γεωγραφική. Στην Ευρώπη, ο προτιμώμενος όρος είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ ειδικά οι Ηνωμένες Πολιτείες αλλά και η υπόλοιπη Βόρεια Αμερική, η Αυστραλία και η Ασία χρησιμοποιούν τον όρο πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Hill, 2007; Leeman & Reid, 2006).

Παρ’ όλα αυτά, εντοπίζονται διαφορές ακόμη και ανάμεσα σε χώρες της Ευρώπης, (Μιλέση & Πασχαλιώτη, 2003). Για παράδειγμα, στη Σουηδία και την Ολλανδία χρησιμοποιείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ στη Μεγάλη Βρετανία και τη Φινλανδία η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί τον κοινότερο σε χρήση όρο. Είναι ενδιαφέρον ότι η πολυπολιτισμική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιούνται

συχνά σαν να αποτελούν απόλυτα κατανοητούς όρους και να αναφέρονται μόνο σε ένα είδος εκπαίδευσης. Όπως γράφουν οι Sleeter & Grant (2003), η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να πάρει πολλές και διαφορετικές κατευθύνσεις. Με τον ίδιο τρόπο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση επικεντρώνεται κάποιες φορές στις διαπολιτισμικές σχέσεις, ενώ άλλες φορές εστιάζουν σε δομικά ζητήματα.

Ο όρος διαπολιτισμική θεωρείται ότι τονίζει τη διαδικασία των αρμοδιοτήτων αλληλεπίδρασης. Υπάρχει μια τάση στην Ευρώπη να βλέπουμε την πολυπολιτισμική ως μια λιγότερο δυναμική αντίληψη και να περιγράψουμε μια κατάσταση που εμπεριέχει μια ποικιλία πολιτισμών, ενώ η διαπολιτισμική χρησιμοποιείται για να δείξει την αλληλεπίδραση και τη σχέση μεταξύ διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων σε ένα πολιτισμικά διαφορετικό περιβάλλον (Hill, 2007).

Επίσης, ο Gundara (2000) θεωρεί ότι η διαπολιτισμική αναφέρεται στις αλληλεπιδράσεις, διαπραγματεύσεις και διαδικασίες, ενώ η πολυπολιτισμική αντανακλά όλο και περισσότερο τη φύση των κοινωνιών και χρησιμοποιείται με περιγραφικούς όρους. Αυτή η αντίληψη ενισχύθηκε έντονα από τις πολιτικές του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής που προώθησαν τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ειδικότερα, η UNESCO (2006) ορίζει σαφώς τους δύο όρους: Ο όρος πολυπολιτισμική περιγράφει την πολιτισμικά διαφορετική φύση της ανθρώπινης κοινωνίας και αναφέρεται όχι μόνο σε στοιχεία εθνικού ή εθνικού πολιτισμού, αλλά περιλαμβάνει επίσης και γλωσσική, θρησκευτική και κοινωνικοοικονομική ποικιλομορφία. Αναλυτικότερα, η UNESCO (2006) δεν περιλαμβάνει πτυχές όπως το φύλο ή η φυλή. Η διαπολιτισμική από την άλλη πλευρά περιγράφεται ως μια «δυναμική» έννοια και αναφέρεται στις εξελισσόμενες σχέσεις μεταξύ πολιτιστικών ομάδων.

Από την άλλη πλευρά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρώπη διαμορφώνεται από τις ιδιαίτερες ιστορίες και τις παραδόσεις της, καθώς και από τα σύγχρονα εθνικά κοινωνικοπολιτικά και εκπαιδευτικά συστήματα. Υπάρχει ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ακόμη και στην περίπτωση που συνάδουν οι πολιτικές των χωρών, η διδακτική και εκπαιδευτική πραγματικότητα μπορεί να διαφέρει κατά πολύ. Η Ευρώπη έχει μεγάλες διαφορές όσον αφορά στο πλαίσιο και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι χώρες έχουν μεγάλες διαφορές όσον αφορά στην ιστορία της μετανάστευσης, καθώς ορισμένες χώρες όπως το Βέλγιο, η Βρετανία, η Ολλανδία, η Γαλλία και η Πορτογαλία είναι πρώην αποικιακές δυνάμεις, ενώ

κράτη όπως η Γερμανία, η Αυστρία, η Ελβετία και το Λουξεμβούργο είχαν ισχυρή εξάρτηση από τους μετανάστες εργαζόμενους. Οι σκανδιναβικές χώρες ήταν επίσης ιστορικά, συγκριτικά πιο ομοιογενείς, αλλά τώρα εμφανίζονται ως πολιτισμικά διαφορετικές κοινωνίες. Η Ευρώπη περιλαμβάνει επίσης, τα κράτη μέλη της Βαλκανικής χερσονήσου, της Ανατολικής Ευρώπης και τα νέα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα οποία υποστηρίζουν νέες εθνικές πολιτικές και πολιτιστικές ταυτότητες ή ανακαλύπτουν εκ νέου παλιές και η αντιμετώπιση των εθνικών μειονοτήτων και η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ανάλογες με την ιστορία τους και τις ταχύτατες αλλαγές που βιώνουν ως έθνη. (Gaine & Gewirtz 2008).

Σύμφωνα με τους ορισμούς της UNESCO (2006), υποστηρίζεται ότι η διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην έννοια της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, όπως αυτή που βασίζονται στην εθνικότητα, τη γλώσσα, τις σκέψεις, το φύλο και την κοινωνική τάξη. Υποστηρίζεται επίσης ότι η διαπολιτισμικότητα είναι μια δράση και αλληλεπίδραση σε αντίθεση με την πολυπολιτισμικότητα που αναφέρεται σε μια κατάσταση, περίσταση ή θέση (Talib, 2006). Υπονοείται ότι η πολυπολιτισμική είναι πιο στατική, παρόλο που οι συνθήκες, οι καταστάσεις και οι θέσεις συνεχώς διαπραγματεύονται και αλλάζουν. Επισημαίνεται ότι σε μια πολυπολιτισμική κατάσταση ή περιβάλλον τα άτομα με διαφορετικό υπόβαθρο βρίσκονται σε φυσική εγγύτητα αλλά όχι αναγκαστικά σε αλληλεπίδραση (Αλμπάνης, 2003).

Ωστόσο, ακόμα και η πολιτισμική πολυμορφία δεν αποτελεί ένα στατικό όρο ή μια κατάσταση, αφού όλες οι ταυτοποιήσεις και ταξινομήσεις αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου και ανάλογα με το μίγμα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρονται στο πρόγραμμα σπουδών. Ένα πρόγραμμα σπουδών με αυτή την έννοια περιλαμβάνει όλες τις πτυχές της σχολικής εκπαίδευσης, όπως η διδασκαλία, η σχολική κουλτούρα, η αξιολόγηση και οι διαδικασίες πειθαρχίας. Με άλλα λόγια, μια πολιτισμικά διαφορετική τάξη (ή μια πολυπολιτισμική τάξη) δεν είναι η ίδια με μια τάξη πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι πολιτιστικά διαφορετικές τάξεις μπορούν να έχουν ένα μονοπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών, πράγμα που σημαίνει ότι αν και οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, αυτό δεν λαμβάνεται υπόψη στο πρόγραμμα σπουδών. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ακολουθεί το ίδιο πρόγραμμα σπουδών όπως στο παρελθόν, δηλαδή το πολιτιστικά σχετικό πρόγραμμα σπουδών για τον πλειοψηφικό, κυρίαρχο πληθυσμό. Από την άλλη πλευρά, ένα πολυπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών έχει κοινωνική δικαιοσύνη στον πυρήνα του (Nieto, 2004, Sleeter

& Grant, 2003). Απευθύνεται λοιπόν σε θέματα φύλου, τάξης, φυλής, εθνότητας, θρησκείας, γλώσσας, αναπηρίας και σεξουαλικού προσανατολισμού.

Είναι επίσης ενδιαφέρον ότι πολλοί που χρησιμοποιούν τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση, υποστηρίζουν επίσης την κοινωνική δικαιοσύνη ως βασική αξία και ένα πρόγραμμα σπουδών κατά των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, του ρατσισμού, του σεξισμού και άλλων μορφών διακρίσεων (Bhatti et al., 2007).

Στα πλαίσια της προσπάθειας για την κοινωνική δικαιοσύνη, υποστηρίζεται ότι οι μονοπολιτισμικοί δάσκαλοι πρέπει να κατανοήσουν ότι και αυτοί έχουν μια κουλτούρα που είναι ειδική για τη δική τους εθνοτική / φύλου / κοινωνική τάξη ομάδα και όχι μια καθολική κουλτούρα. Θα πρέπει να καταλάβουμε ότι η διαπολιτισμικότητα δεν είναι ουδέτερη από πλευράς αξίας. Μια κρίσιμη διαπολιτισμική εκπαίδευση απαιτεί από τους δασκάλους να εξετάζουν κριτικά τον δικό τους πολιτισμό, την ιστορία και τις αξίες. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιγράφεται ως διέλευση των συνόρων με στόχο τη δημιουργία κάτι καινούργιου που να διορθώνει παλιές ή υπάρχουσες αδικίες. Επομένως, πρόκειται για προσεγγίσεις της κοινωνικής δράσης και της κοινωνικής ανασυγκρότησης στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Banks & McGee-Banks 2004; Nieto, 2004; Sleeter & Grant, 2003), όπου ο στόχος είναι να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να εργαστούν ενεργά για την κοινωνική αλλαγή, για μια πιο δίκαιη κοινωνία. Για τους θεωρητικούς της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης η κριτική εξέταση του δικού τους πολιτισμού θα περιλαμβάνει την εξέταση του τι σημαίνει να είσαι Λευκός δάσκαλος σε μια πολυφυλετική τάξη (Rodriguez & Villaverde, 2000). Ωστόσο, δεδομένου ότι η διαδικασία της φυλετικής διαμάχης σπάνια συζητείται ρητά στην Ευρωπαϊκή διαπολιτισμική έρευνα, δεν αποτελεί μέρος του κριτικού αυτοελέγχου των εκπαιδευτικών που προωθείται από τους θεωρητικούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η πολυπολιτισμική βιβλιογραφία δείχνει σαφώς ότι δεν έχει σημασία ποιος είναι στην τάξη αλλά τι κάνουν οι παιδαγωγοί ως δάσκαλοι (και οι διευθυντές αντίστοιχα) σχετικά με την πολιτισμική ποικιλομορφία στην τάξη. Οι ειδικοί της πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο, θα πρέπει να αντιμετωπίσουν πολύ σύνθετες τάξεις μαθητών με υβριδικές ή παράλληλες ταυτότητες. Η παραδοσιακή ταξινόμηση φυλής, τάξης και φύλου δεν είναι πλέον χρήσιμη για τους επιστήμονες και τους επαγγελματίες, λόγω των πολυπλοκότητας των ταυτοτήτων που δεν εντάσσονται σε σταθερές κατηγορίες. (Banks & McGee-Banks 2004).

Συμπερασματικά, όσον αφορά στο αν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο εννοιών, η απάντηση είναι ότι «εξαρτάται». Δηλαδή, εξαρτάται από το είδος της διαπολιτισμικής ή πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που αναφέρεται ο όρος ανά περίπτωση. Συνολικά, οι διαφορές των δυο εννοιών είναι μεγαλύτερες από τις διαφορές μεταξύ των παραδοσιακών εκδόσεων της πολυπολιτισμικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των πιο προοδευτικών εκδόσεων των δύο προσεγγίσεων.

3.3. Διαπολιτισμικής εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί / παιδαγωγοί

Όσον αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι παιδαγωγοί έχουν υποχρέωση να μαθαίνουν πώς να διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις που έχει ο δικός τους πολιτισμός απέναντι στους υπόλοιπους πολιτισμούς (με άλλα λόγια στην πολυπολιτισμική επίγνωση), και βέβαια απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ειδικότερα, ο δάσκαλος οφείλει να γνωρίζει πλήρως πού συγκλίνουν και πού αποκλίνουν οι πολιτισμοί που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Μερικά παραδείγματα σύγκλισης ή απόκλισης είναι οι πολιτισμικές πρακτικές και αξίες, η λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνία, οι θεσμικές ιεραρχίες κτλ., αλλά μην παραλειφθεί και το άγχος που έχει κάποιος όταν προσπαθεί να επικοινωνήσει σε μία πολυπολιτισμική επικοινωνιακή περίπτωση (Conerley & Pedersen, 2005).

Επίσης, ο εκπαιδευτικός του σχολείου οφείλει να αντιληφθεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να ενώνει τους πολιτισμούς μεταξύ τους με στόχο να ανταλλάζουν απόψεις και ιδέες και όχι ο ένας πολιτισμός να αφομοιώνει τον άλλον. Στην τελευταία περίπτωση απλώς μεταδίνονται γνώσεις στους μαθητές και η μη κυρίαρχη ομάδα εντάσσεται στην κυρίαρχη (Lázár 2003; Παπαχρήστος 2009).

Όπως υποστηρίζουν και οι Bernaus et al. (1997), η επίγνωση που έχουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο άξονες: τον προσωπικοκοινωνικό και τον επαγγελματικό. Ο προσωπικοκοινωνικός, σχετίζεται με το άτομο που αναπτύσσει τις προσωπικές και κοινωνικές του σχέσεις και αποτελεί έναν ομιλητή που μιλάει πολλές γλώσσες και γνωρίζει για πολλούς πολιτισμούς, ο οποίος είναι υπεύθυνος για τον εαυτό του αλλά και για τους υπόλοιπους (Bernaus et al., 1997).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο δάσκαλος οφείλει (Ασκώνη, 2006; Ανδρούτσου, 2005; Αραμπατζή, 2008; Bernaus et al., 1997; Γκόβαρης, 2004; Εμπειρικός, 2001, Λιάζος, 2006; Μαυρομάτης, 2005; Νικολάου, 2000; Πανταζής, 2006; Παπαδοπούλου, 2009; Τρέσσου-Μυλωνά & Μητακίδου-Κοκκώνη, 2002; Τσιούμης, 2003; Φλώρου, 2007):

- α) να κατανοήσει ότι υπάρχουν διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμοί, ή με άλλα λόγια διαφέρουν τα άτομα και το περιβάλλον στο οποίο έχει μεγαλώσει το καθένα,
- β) να αντιληφθεί ότι οι μαθητές και μόνοι τους αλλά και συλλογικά χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα και κατανοούν τον δικό τους πολιτισμό,
- γ) να κατανοήσει τη σημαντικότητα και τη θετικότητα που έχει η γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία μέσα στη σχολική τάξη για τα ίδια τα παιδιά αλλά και για την κοινωνία,
- δ) να αντιληφθεί ότι οι διαφορετικές γλώσσες και η διαπολιτισμικότητα στη σύγχρονη εποχή έχουν τον πιο σημαντικό ρόλο για να μπορέσει η κοινωνία να γίνει πιο δίκαιη και να διακατέχεται από περισσότερη δημοκρατία,
- ε) να είναι αρωγός στους μαθητές για να μάθουν καλύτερα τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους έχοντας πάντα στο νου του ότι αποτελούν δίαυλο για να εξελιχθεί ο άνθρωπος και να υπάρχει συνεκτικότητα στην κοινωνία.

Ταυτόχρονα, βέβαια, οφείλει να έχει παρόμοιες απόψεις και όσον αφορά στο επάγγελμά του. Πιο συγκεκριμένα (Bernaus et al., 1997): α) να γνωρίζει πως χρειάζεται (ή μπορεί να χρειαστεί) για μια καινούργια διδασκαλία της γλώσσα και του πολιτισμού, η οποία θα βοηθήσει να προωθηθεί η πολυγλωσσία και η διαπολιτισμικότητα, β) να καταλαβαίνει ότι οι μαθητές επηρεάζονται από τις απόψεις και τα λόγια του, τουλάχιστον όσο βρίσκονται μέσα στην τάξη και γι' αυτό να προσέχει για το τι στάση θα κρατάει σχετικά με τις διαφορετικές γλώσσες και διαφορετικούς πολιτισμούς, γ) να αντιλαμβάνεται ότι είναι αναγκαίο να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική ικανότητα στη σχολική τάξη, δ) να παρατηρεί την ποικιλομορφία που υπάρχει στα παιδιά και γλωσσικά και πολιτισμικά και να προωθεί την αξιοποίησή της. (Bernaus et al., 1997).

Για να μπορέσει να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική ικανότητα μέσα στη σχολική τάξη, προτείνεται η πρακτική των Camilleri (2002) και Hylton & Dumett (1986), η οποία υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική ικανότητα χωρίζεται σε τρεις άξονες:

- α) την ανάπτυξη γνωστικής περιπλοκότητας (cognitive complexity) η οποία λειτουργεί ως απόρροια όταν το παιδί έρχεται σε επαφή και αλληλεπιδρά με νέο περιβάλλον,
- β) την καλλιέργεια συναισθηματικού συν-προσανατολισμού (affective co-orientation) όταν συναντά καινούργια πρόκληση, και
- γ) την πρόσκτηση συμπεριφορών αλληλεπίδρασης, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να επικοινωνούν με άλλες κοινωνικές ομάδες.

Καθώς, λοιπόν, είναι απολύτως αναγκαίο να υπάρχει ποικιλομορφία στον πολιτισμό και η επικοινωνία να γίνεται διαπολιτισμικά, συμπεραίνεται ότι ο εκπαιδευτικός / παιδαγωγός οφείλει να είναι θετικός όχι μόνο στη διαφορετική γλώσσα και το διαφορετικό πολιτισμό που μπορεί να έχει ο κάθε μαθητής, αλλά και στην πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία γενικότερα (Ασκώνη, 2006; Ανδρούτσου, 2005; Αραμπατζή, 2008; Γκόβαρης, 2004; Εμπειρικός, 2001, Λιάζος, 2006; Μαυρομάτης, 2005; Νικολάου, 2000; Πανταζής, 2006; Παπαδοπούλου, 2009; Τρέσσου-Μυλωνά & Μητακίδου-Κοκκώνη, 2002; Τσιούμης, 2003; Φλώρου, 2007).

Κεφάλαιο 4. Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική αγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί επικεντρώνεται η μελέτη στη διαπολιτισμική αγωγή στην προσχολική αγωγή. Αναλύονται ο ρόλος και οι ιδιαιτερότητες της προσχολικής αγωγής στην εκπαίδευση, η σημασία της προσχολικής αγωγής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και οι προκλήσεις που εγείρονται στη διαπολιτισμική προσχολική αγωγή.

4.1. Ο ρόλος και οι ιδιαιτερότητες της προσχολικής αγωγής στην εκπαίδευση και η σημασία της στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Όπως τονίζει και ο Klein (1996) το παιδί που αρχίζει να γνωρίζει και να επικοινωνεί με τη μητρική του γλώσσα από την παιδική του ακόμα ηλικία, έχει περισσότερες πιθανότητες να αναπτυχθεί πιο σταθερά η προσωπικότητά του. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει ανάπτυξη συγχρόνως και με ισορροπία σε όλες τις φάσεις της ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή (συναισθηματική, γνωστική, κοινωνική κλπ.), (Klein 1996;). Παρατηρείται ότι πλήθος παιδιών από την ηλικία του βρέφους μέχρι και την εφηβεία, αναγκάζονται για ποικίλους λόγους να μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον όπου υπάρχει διγλωσσία (Klein 1994). Οι περιστάσεις στις οποίες μαθαίνουν τα παιδιά τη δεύτερη γλώσσα ποικίλουν, με αποτέλεσμα να ποικίλουν και οι μορφές της διγλωσσίας. Ειδικότερα (Erwin & Osgood, 1954; Lambert, 1975; McLaughlin, 1978):

- α) Λαμβάνοντας υπόψιν την ηλικία στην οποία το παιδί μαθαίνει επαρκώς τη δεύτερη γλώσσα, η διγλωσσία διαχωρίζεται σε δυο υποκατηγορίες, την ταυτόχρονη και τη διαδοχική. Η ταυτόχρονη διγλωσσία σχετίζεται με την ταυτόχρονη εκμάθηση και των δύο γλωσσών από το παιδί όταν ακόμα είναι βρέφος. Η διαδοχική διγλωσσία από την άλλη πλευρά, σχετίζεται με την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας από το παιδί όταν ήδη το ίδιο έχει σταθεροποιήσει τη μητρική του γλώσσα, δηλαδή όταν έχει κλείσει τα τρία του χρόνια. Η διαδοχική διγλωσσία θεωρείται πρώιμη όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται από το παιδί στο νηπιαγωγείο ή στο δημοτικό, και μεταγενέστερη όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται στη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας ή αργότερα στην ενηλικίωση.
- β) Εξαρτώμενοι από το πώς κατακτάται η δεύτερη γλώσσα, υπάρχει διάκριση αρχικά στη φυσική διγλωσσία, δηλαδή όταν η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται από τα παιδιά μέσω της επικοινωνίας και όχι με τη συστηματική εκπαίδευση, και από την άλλη πλευρά στην πολιτισμική διγλωσσία, όταν δηλαδή τα παιδιά μαθαίνουν τη

δεύτερη γλώσσα μέσα από εκπαίδευση, με άλλα λόγια μέσα από το σχολείο ή το φροντιστήριο.

γ) Λαμβάνοντας υπόψιν τα κριτήρια της γλωσσολογίας και το πώς μαθαίνεται η δεύτερη γλώσσα από τα παιδιά, η διγλωσσία διακρίνεται σε δύο τύπους. Πρώτος τύπος είναι η συνδυαστική ή συνθετική διγλωσσία, στην περίπτωση δηλαδή που η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται μέσα από την πρώτη, και δεύτερος τύπος είναι η συντονισμένη διγλωσσία, όταν στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου μας υπάρχει από τη γέννηση ανάπτυξη δύο διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων.

δ) Λαμβάνοντας υπόψιν το πώς μπορεί να επηρεάσει η διγλωσσία στην ψυχοκοινωνικο-γλωσσική ανάπτυξη που έχει το παιδί, η διγλωσσία διαχωρίζεται επίσης σε προσθετική και αφαιρετική.

Το παιδί είναι σε θέση να πετύχει την προσθετική διγλωσσία όταν το ίδιο ή το περιβάλλον στο οποίο ζει βλέπουν με θετικότητα να γίνει η εκμάθηση και των δύο γλωσσών, και μάλιστα σε αυτή την περίπτωση είναι και προτέρημα η διγλωσσία. Μέσα από μία έρευνα που διεξήγαγε ο Lambert (1975), η οποία έλαβε χώρα στον Καναδά και παρατηρούσε παιδιά αγγλικής καταγωγής που έκαναν τη φοίτησή του σε γαλλικό σχολείο, ανακάλυψε ότι μέσα από την προσθετική διγλωσσία μπορεί να αναπτυχθεί επιτυχώς η προσωπικότητα του μαθητή. Από την άλλη πλευρά, η αφαιρετική διγλωσσία σχετίζεται με παιδιά στα οποία ασκείται πίεση από το περιβάλλον που τα φιλοξενεί σε κοινωνικό και πολιτικό υπόβαθρο και έτσι είναι αναγκασμένα από την αρχή της ζωής τους ακόμα να αφήσουν τη μητρική τους γλώσσα και να επικοινωνούν μόνο με τη γλώσσα της χώρας στην οποία βρίσκονται. Αυτές οι περιπτώσεις αφορούν σε παιδιά από χώρες οι οποίες έχουν γλώσσα και πολιτισμό που αντιμετωπίζονται ως αρνητικά από τους περισσότερους τους περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον Lambert (1975) και την έρευνά του, αυτό έχει ως απόρροια να αναπτυχθεί με πιο αργούς ρυθμούς η προσωπικότητα αυτών των παιδιών και να μη μάθουν επαρκώς τη γλώσσα της χώρας που τα φιλοξενεί. Μέσα στο πλαίσιο διγλωσσίας εντάσσεται και η «διπλή ημιγλωσσία», η οποία αναφέρεται για τις περιπτώσεις των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή διαφορετική μητρική γλώσσα των γονέων, τα οποία παρακολουθούν το ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο και παρ' όλο που είναι «δίγλωσσα», στην ουσία δεν μιλούν καμία από τις δυο γλώσσες καλά (δηλαδή, ημιγλωσσία), (Baker, 2001).

Η «διγλωσσία» που παρουσιάζουν αυτά τα παιδιά χωρίζεται σε (Baker, 2001; McLaughlin, 1978):

- α) πρώιμη διαδοχική, καθώς τα παιδιά την κατακτούν στη μικρή ηλικία δηλαδή όταν κλείνουν τα τρία έτη και έτσι είναι σταθεροποιημένη η μητρική τους γλώσσα,
- β) πολιτισμική, καθώς τα παιδιά την κατακτούν μέσα από την καθημερινή ή γενικότερα συχνή εκμάθηση,
- γ) συνδυαστική ή συνθετική, γιατί τα παιδιά πρέπει να έχουν μάθει πλήρως τη μητρική τους γλώσσα για να μάθουν τη δεύτερη,
- δ) αφαιρετική, καθώς το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται τα αναγκάζει (τα παιδιά) να μιλούν μόνο στη δεύτερη γλώσσα.

Πλήθος των συγκεκριμένων παιδιών όταν βρίσκονται στο νηπιαγωγείο μαθαίνουν με σχετική ευκολία να μιλούν ελληνικά. Βέβαια, δε μαθαίνουν να μιλούν ελληνικά με το επίσημο και σωστό λεξιλόγιο που χρειάζεται σε μία σχολική τάξη αργότερα, αλλά το απλό που χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους επικοινωνία (γλώσσα της αυλής). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρείται δυσκολία σε πολλούς μαθητές όσον αφορά αργότερα στη μάθησή τους παρόλο που χρησιμοποιούν τα ελληνικά από μικρή ηλικία. Μάλιστα, συχνά, παρατηρείται στη χώρα μας ότι οι μαθητές δεν επιτυγχάνουν στα σχολικά μαθήματα και πολλές φορές μάλιστα εγκαταλείπουν το σχολείο στα μέσα της σχολικής χρονιάς πριν ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους. (βλπ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006; Παππάς, 1998).

Από τότε που συστάθηκε η Ελλάδα, όλα αυτά τα χρόνια, η εκπαίδευση και διδασκαλία των παιδιών από μειονότητες αποτελεί φλέγον ζήτημα, ακόμα περισσότερο δε στη μοντέρνα εποχή όπου ευαισθητοποιούνται και οι άλλες χώρες του εξωτερικού. (Δαμανάκης, 1998 & 1999; Νικολάου, 2011; UNESCO, 2006). Είναι επιστημονικά αποδεκτό ότι η διαπολιτισμική αγωγή είναι η πλέον αρμόζουσα για να υπάρξει ισότητα και σεβασμός μεταξύ των παιδιών μέσα στο σχολικό χώρο, παρόλο που υπάρχουν διαφορές αναμεταξύ τους (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013; Γκότοβος, 2002; Κωνσταντίνου, 2015; Χατζησωτηρίου, 2010; Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Ειδικότερα, έχει αποδειχτεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σημαντική ιδίως στην αναπτυξιακή περίοδο των παιδιών (Ponciano & Shabazian, 2012; Róg, 2015; Sania, 2015). Μάλιστα, είναι πλέον αποδεδειγμένο ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση κατέχει ζωτικής σημασίας ρόλο, ιδίως στην αναπτυξιακή περίοδο των παιδιών (Sania, 2015), με βασικό πυλώνα την εισαγωγή της στην προσχολική αγωγή (Róg, 2015), ώστε από τα πρώτα χρόνια αγωγής των παιδιών να γίνεται η κατάλληλη αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας τους (Ponciano & Shabazian, 2012).

Από τη στιγμή που η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια διακρίνεται από πολυπολιτισμικότητα και σε όλες τις τάξεις των σχολικών χρόνων υπάρχουν αλλόγλωσσα παιδιά μεταναστών και προσφύγων, είναι αναγκαίο να ξεκινάει η διαπολιτισμική αγωγή από τα πρώτα έτη του σχολείου, δηλαδή από το νηπιαγωγείο και να συνεχίζει μέχρι και την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

4.2. Προκλήσεις στη διαπολιτισμική προσχολική αγωγή

Σύμφωνα με τους Τσούτσα & Φίλη, (2006), «η πολυπολιτισμικότητα και η «πολυχρωμία» στη χώρα μας είναι πλέον αδιαμφισβήτητο γεγονός. Οι μετανάστες είναι κομμάτι της ελληνικής πραγματικότητας και κατά συνέπεια τα παιδιά τους εντάσσονται και παρακολουθούν τις τάξεις του Ελληνικού νηπιαγωγείου.».

Μερικά ζητήματα αφορούν στην οργάνωση της σχολικής τάξης και στην ανάπτυξη της γλώσσας από τον αλλόγλωσσο μαθητή. Βέβαια, ένα βασικό ζήτημα στο οποίο πρέπει να υπάρξει αντιμετώπιση από τα ελληνικά κέντρα αγωγής αποτελεί η δίγλωσση εκπαίδευση, τα κατάλληλα σχέδια διδασκαλίας που καλούνται να οργανώσουν και να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσει να προωθηθεί η διαπολιτισμικότητα μέσα στη σχολική τάξη, καθώς και οι προσεγγίσεις που θα πρέπει να ακολουθούνται ανά περίπτωση. (Λυκίδη, 2011; Ματσαγγούρας, 2001; Μιλέση & Πασχαλιώτη, 2003; Μίτιλης, 1998; Μπονίδης, 2004; Ξωχέλλης, 2001; Τσιάκαλος, 2000).

Με άλλα λόγια, ο τομέας της εκπαίδευσης αντιμετωπίζει προκλήσεις σε ό,τι αφορά στην ένταξη των ατόμων προερχόμενων από διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα (Δαμανάκης, 1999; Μάρκου & Παρθένης, 2011; Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Στην ουσία, πρόκειται για ένα φλέγον ζήτημα, όχι μόνο για τη χώρα μας, αλλά και για άλλες χώρες του εξωτερικού (Δαμανάκης, 1998; Νικολάου, 2011; UNESCO, 2006).

Στην ουσία, η “δίγλωσση εκπαίδευση” σαν ορισμός σχετίζεται με την εκμάθηση δύο ή περισσότερων γλωσσών από το παιδί σε κάποια φάση των μαθητικών του χρόνων (Cummins 1999, σ. 148). Βασικός στόχος της δίγλωσσης εκπαίδευσης υπάρχει περίπτωση να είναι:

- α) η διγλωσσία, όταν δηλαδή ο μαθητής διατηρεί τη μειονοτική γλώσσα και ενισχύει την πολιτισμική του ταυτότητα· αυτό λέγεται Δίγλωσση Εκπαίδευση Διατήρησης,

β) η μονογλωσσία, όταν δηλαδή λόγω κοινωνικών και πολιτισμικών ζητημάτων η γλώσσα που μιλούν λίγα παιδιά (η δεύτερη γλώσσα) αφομοιώνεται από τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι περισσότεροι (πρώτη γλώσσα).

Με άλλα λόγια, είναι ο διάυλος για να περάσουν τα παιδιά από τη μειονοτική στην κυρίαρχη γλώσσα, και γι' αυτό λέγεται Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, όταν το παιδί γνωρίζει να μιλάει και τις δύο γλώσσες δεν υπάρχει το ζήτημα τη δίγλωσσης εκπαίδευσης, καθώς όταν ξεκινάει να μάθει τη δεύτερη γλώσσα σταματάει να μαθαίνει τη μητρική του (Baker, 2001).

Όταν τα παιδιά βρίσκονται στο νηπιαγωγείο αλλά και γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, στην περίπτωση που οι μαθητές από άλλες χώρες μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα, γίνεται η χρήση ενός παραδοσιακού μονόγλωσσου αναλυτικού προγράμματος σπουδών, το οποίο ονομάζεται «Πρόγραμμα Εμβύθισης» ή «Εκπαίδευση Εμβύθισης» (Baker 2001). Με άλλα λόγια, ένα παιδί που φοιτά στο νηπιαγωγείο και είναι από μία ξένη χώρα μαθαίνει να μιλάει ελληνικά σε μία σχολική τάξη η οποία είναι γεμάτη με μαθητές από τη χώρα που τον φιλοξενεί και φυσικά μιλούν την ελληνική γλώσσα άπταιστα. Συνεπώς, και οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί καθημερινά στην τάξη χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα και όχι τη γλώσσα της οικογένειας. Γι' αυτό το λόγο, υπάρχει πιθανότητα τα αλλόγλωσσα παιδιά: α) να μάθουν, β) να γίνει μια στοιχειώδη προσπάθεια, γ) να μην καταφέρουν να μάθουν την ελληνική γλώσσα την οποία του επιβάλλουν. Σίγουρα, πάντως, μέσα στο νηπιαγωγείο αναγκαστικά οφείλουν να λησμονήσουν τη μητρική τους γλώσσα και να μην έχουν επαφές με τον πολιτισμό τους και τις ρίζες τους, τα οποία γνώρισαν στα πρώτα τρία έτη της ζωής τους, παρόλο που αυτές οι αλλαγές και η απότομη διακοπή αυτή θα έχει ολέθρια αποτελέσματα για την ψυχοπνευματική τους ανάπτυξη. Γενικά, δεν υπάρχουν μεγάλες πιθανότητες να επιτύχουν στην πλήρη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Οι ειδικοί που υποστηρίζουν το 'Πρόγραμμα Εμβύθισης' για να μπορέσουν να μάθουν ελληνικά οι μαθητές του νηπιαγωγείου που είναι αλλόγλωσσοι, έχουν τα παρακάτω επιχειρήματα (Cummins 1999):

- α) για να είναι σε θέση οι μαθητές να μάθουν καλύτερα την ελληνική γλώσσα πρέπει να τη χρησιμοποιούν όσο το δυνατόν πιο συχνά,
- β) τα αλλόγλωσσα παιδιά που έρχονται από ξένες χώρες έχουν την ευκαιρία να μάθουν τα ελληνικά με έναν εύκολο και γρήγορο τρόπο από το νηπιαγωγείο ακόμα , με σκοπό να έχουν τη δυνατότητα να συνεχίσουν τη σχολική τους πορεία και αργότερα χωρίς να έχουν βοήθεια από ειδικούς,

γ) τα παιδιά πρέπει να εμβαθύνουν στην ελληνική γλώσσα όσο γίνεται πιο νωρίς, καθώς τα μικρά παιδιά απορροφούν τις γνώσεις πιο εύκολα σε σχέση με τα μεγαλύτερα.

Ενώ τα παραπάνω επιχειρήματα φαίνεται να είναι αληθινά και να έχουν βάση, ουσιαστικά όταν γίνονται πράξη δεν είναι τίποτα άλλο παρά αβάσιμα/ ανυποστήρικτα, ενώ φαίνεται να μην υπάρχει διαθεσιμότητα του αναγκαίου αριθμού από δίγλωσσους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα βοηθούσαν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή διαφορετική μητρική γλώσσα (Καμενίδης, 2000; Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Πλέον, οι κοινωνίες που υπάρχουν στη σύγχρονη εποχή, χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικότητα (Χρυσόχοου, 2011). Καθώς ολοένα και περισσότερο έρχονται στη χώρα μας πρόσφυγες και μετανάστες με σκοπό να βρουν ένα διαφορετικό μέλλον, η πολυπολιτισμικότητα θα υπάρχει και σε μετέπειτα χρόνια. Τα τελευταία χρόνια η χώρα μας φιλοξενεί πολλούς πρόσφυγες και μετανάστες, οι οποίοι έρχονται για να τους δοθεί άσυλο ή γιατί θέλουν να καταφύγουν την Ευρώπη και χρησιμοποιούν τη χώρα μας ως δίαυλο. Πολλοί είναι οι μετανάστες που επαναπατρίστηκαν ήδη από τη δεκαετία του '90 και αργότερα έμειναν μόνιμα στην Ελλάδα. Αυτό φυσικά είχε ως απόρροια να υπάρχει εδώ διαφορετικότητα όσον αφορά στη γλώσσα, τον πολιτισμό και τη θρησκεία. Οι άνθρωποι αυτοί που φιλοξενούνται στην Ελλάδα διαφέρουν μ' εμάς ως προς το πολιτιστικό υπόβαθρο, τις παραδόσεις και τις απόψεις τους. Όπως ήταν φυσικό, από τη στιγμή που ήρθαν και έμειναν στη χώρα μας οι πρόσφυγες και οι μετανάστες, υπήρξαν καινούργιες ανάγκες στην εκπαίδευση. Τα αλλόγλωσσα παιδιά πρέπει να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας και τον βασικότερο ρόλο σε αυτό το έχει η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2001; Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003; Τσιάκαλος, 20001; Χατζηπαναγιώτου, 2001; Χρυσόχοου, 2011).

Συγκριτικά με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης που φιλοξενούν πρόσφυγες και μετανάστες, η χώρα μας προσπαθεί όλο και περισσότερο να εντάξει αυτούς τους μαθητές στο σχολικό περιβάλλον και στην κοινωνία και όταν βρίσκονται στην προσχολική ηλικία αλλά και όταν είναι στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Ασκώνη, 2006; Ανδρούτσου, 2005; Αραμπατζή, 2008; Γκόβαρης, 2004; Εμπειρικός, 2001, Λιάζος, 2006; Μαυρομάτης, 2005; Μητακίδου, Δανιηλίδου, & Τουρτούρας, 2007; Νικολάου, 2000; Πανταζής, 2006; Παπαδοπούλου, 2009; Τρέσσου-Μυλωνά & Μητακίδου-Κοκκώνη, 2002; Τσιούμης, 2003; Φλώρου, 2007).

Όπως υποστηρίζει και το με το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (Council of Europe, 2018): «Από την αρχή και όπως αναφέρεται στην ευρωπαϊκή πολιτισμική σύμβαση, ο οργανισμός αναγνώρισε τη σημασία της ιστορίας ως βάση για την εκπαίδευση των πολιτών της Ευρώπης και ο ρόλος της στη γεφύρωση των διαφορών και να φέρουν τους ανθρώπους μαζί με την καθιέρωση αμοιβαίας κατανόησης και εμπιστοσύνης μεταξύ των λαών της Ευρώπης.».

Τέλος, επισημαίνεται ότι οι τεχνικές που αφορούν στο θέατρο, τις δραστηριότητες εκτός του σχολικού χώρου, τη μουσειακή αγωγή και την Παιδική λογοτεχνία, μπορούν να φανούν άκρως αποτελεσματικές μέσα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, ώστε να ενταχθούν ομαλά τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο και διαφορετική μητρική γλώσσα στις μονάδες της προσχολικής αγωγής. (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Κεφάλαιο 5. Επίλογος

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται μια ανακεφαλαίωση της εργασίας, παρατίθενται τα συμπεράσματα και δίνονται προτάσεις περαιτέρω διερεύνησης του θέματος.

5.1. Ανακεφαλαίωση

Σε αντίθεση με τα παλαιότερα χρόνια, όπως προαναφέρθηκε, όπου στο χώρο της εκπαίδευσης υπήρχε η αντίληψη να απορρίπτονται και να περιθωριοποιούνται τα παιδιά με διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα (Κάτσικας & Θεριανός, 2004), πλέον σε πολλές χώρες, όπως και στη δική μας όπου υπάρχει κύμα μεταναστών, γίνονται ενέργειες για να εφαρμοστεί η διαπολιτισμική αγωγή (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Η εργασία αυτή σκόπευε στη μελέτη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με επίκεντρο την προσχολική αγωγή. Ειδικότερα, η εργασία σκοπό είχε να μελετήσει το ζήτημα της ένταξης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην προσχολική αγωγή στην Ελλάδα. Με βάση το σκοπό που τέθηκε, η εργασία στόχευε στη μελέτη και ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και στη μελέτη και ανάλυση των ιδιαιτεροτήτων της προσχολικής αγωγής. Επίσης, στόχος ήταν να γίνει ανασκόπηση τόσο πηγών της ελληνικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, όσο και πηγών της διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, ώστε να πλαισιωθεί το μελετώμενο θέμα με το βέλτιστο τρόπο. Επομένως, πρόκειται για μια εργασία που είναι θεωρητική και βασίστηκε στη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, οπότε τα δεδομένα που συλλέχθηκαν είναι από δευτερογενείς πηγές.

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο, έγινε μια εισαγωγή στο θέμα που πραγματεύεται η εργασία, δηλώθηκε η σημαντικότητα του θέματος και παρουσιάστηκε η μεθοδολογία, ο σκοπός και οι στόχοι της εργασίας. Στο δεύτερο κεφάλαιο, έγινε μια ιστορική ανασκόπηση και παρουσιάστηκαν οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις που συνθέτουν το θεωρητικό υπόβαθρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο τρίτο κεφάλαιο, αποσαφηνίστηκε η σχετική ορολογία και προσεγγίστηκαν οι διαφορές μεταξύ της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο τέταρτο κεφάλαιο, επικεντρώθηκε η μελέτη στη διαπολιτισμική αγωγή στην προσχολική αγωγή. Αναλύθηκαν λοιπόν, ο ρόλος και οι ιδιαιτερότητες της προσχολικής αγωγής στην εκπαίδευση, η σημασία της προσχολικής αγωγής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς και οι προκλήσεις που εγείρονται στη διαπολιτισμική προσχολική αγωγή.

5.2. Συμπεράσματα

Στην ελληνική κοινωνία της σημερινής εποχής, όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν άτομα ή ομάδες ανθρώπων με διαφορετικό υπόβαθρο γλώσσας και πολιτισμού (Gropas & Triandafyllidou, 2007a & 2007b; Triandafyllidou & Kokkali, 2010), και έτσι, εμφανίζονται βασικές προκλήσεις, μεταξύ άλλων, και σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση των πολιτικών και την υιοθέτηση πρακτικών στον τομέα της εκπαίδευσης (Catarci & Fiorucci, 2016; Markou & Parthenis, χωρίς χρονολογία). Γενικά, από τότε που συστάθηκε η Ελλάδα, όλα αυτά τα χρόνια, η εκπαίδευση και διδασκαλία των παιδιών από μειονότητες αποτελεί φλέγον ζήτημα, ακόμα περισσότερο δε στη μοντέρνα εποχή όπου ευαισθητοποιούνται και άλλες χώρες του εξωτερικού. (Δαμανάκης, 1998; Νικολάου, 2011; UNESCO, 2006). Με άλλα λόγια, ο τομέας της εκπαίδευσης αντιμετωπίζει προκλήσεις σε ό,τι αφορά στην ένταξη των ατόμων προερχόμενων από διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα (Μάρκου & Παρθένης, 2011; Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Στην ουσία, πρόκειται για ένα φλέγον ζήτημα, όχι μόνο για τη χώρα μας, αλλά και για άλλες χώρες του εξωτερικού (Δαμανάκης, 1998; Νικολάου, 2011; UNESCO, 2006).

Είναι επιστημονικά αποδεκτό ότι η διαπολιτισμική αγωγή είναι η πλέον αρμόζουσα για να υπάρξει ισότητα και σεβασμός μεταξύ των παιδιών μέσα στο σχολικό χώρο, παρόλο που υπάρχουν διαφορές αναμεταξύ τους (Αγγελίδης & Χατζησωτηρίου, 2013; Γκότοβος, 2002; Κωνσταντίνου, 2015; Χατζησωτηρίου, 2010; Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014). Ειδικότερα, έχει αποδειχτεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σημαντική ιδίως στην αναπτυξιακή περίοδο των παιδιών (Ponciano & Shabazian, 2012; Róg, 2015; Sania, 2015). Μάλιστα, είναι πλέον αποδεδειγμένο ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση κατέχει ζωτικής σημασίας ρόλο, ιδίως στην αναπτυξιακή περίοδο των παιδιών (Sania, 2015), με βασικό πυλώνα την εισαγωγή της στην προσχολική αγωγή (Róg, 2015), ώστε από τα πρώτα χρόνια αγωγής των παιδιών να γίνεται η κατάλληλη αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας τους (Ponciano & Shabazian, 2012).

Τελικά, λοιπόν, συμπεραίνεται ότι ο τομέας της προσχολικής αγωγής κατέχει ζωτικής σημασίας ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών γενικά, ιδίως στα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η ένταξη των ατόμων προερχόμενων από διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα, στην ουσία, αποτελεί ένα φλέγον ζήτημα, όχι μόνο για τη χώρα μας, αλλά και για άλλες χώρες του εξωτερικού. Ωστόσο, η Ελλάδα χρήζει από αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης και της προσχολικής αγωγής, για την αντιμετώπιση των ποικίλων προκλήσεων που εγείρονται σε ό,τι αφορά τα παιδιά αυτά, με προσανατολισμό στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έτσι μόνον, από τα πρώτα

χρόνια αγωγής των παιδιών, θα γίνεται η κατάλληλη αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας τους με σεβασμό και ισότιμη αντιμετώπιση. Τέλος, επισημαίνεται ότι οι τεχνικές που αφορούν στο θέατρο, τις δραστηριότητες εκτός του σχολικού χώρου, τη μουσειακή αγωγή και την Παιδική λογοτεχνία, μπορούν να φανούν άκρως αποτελεσματικές μέσα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, ώστε να ενταχθούν ομαλά τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο και διαφορετική μητρική γλώσσα στις μονάδες της προσχολικής αγωγής

5.3. Προτάσεις περαιτέρω διερεύνησης

Ολοκληρώνοντας την εν λόγω εργασία, θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν γίνεται να υποστηριχτεί ότι καλύφθηκε σε αυτή όλο το θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των ιδιαιτεροτήτων της προσχολικής αγωγής, όπως και το ζήτημα της ένταξης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην προσχολική αγωγή στην Ελλάδα. Κι αυτό, γιατί είναι αδύνατο μελετηθούν όλες οι πτυχές αυτού του, κρίσιμης σημασίας, θέματος. Ωστόσο, πρόκειται για μια μεγάλη προσπάθεια να προσεγγιστεί το πλαίσιο και να αναλυθεί το ζήτημα, μέσω πηγών τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας.

Για την περαιτέρω πλαισίωση του μελετώμενου θέματος με το βέλτιστο τρόπο, προτείνεται η διεξαγωγή πρωτογενούς έρευνας στις μονάδες της προσχολικής αγωγής της Ελλάδας, με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων και των πεποιθήσεων παιδαγωγών, πάνω σε αυτό το ζήτημα. Επίσης, προτείνεται τα δεδομένα που θα συλλεχθούν να συγκριθούν με το υφιστάμενο θεωρητικό πλαίσιο για την ουσιαστική σύγκριση μεταξύ θεωρίας και πράξης.

Αναφορές

- Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αθανασόπουλος, Σ. Δ. (1990). *Για μια πολιτική της κουλτούρας*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης.
- Αλμπάνης, Β. Ε. (2003). *Παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Libro.
- Ασκώνη, Ν. (2006). *Η Εκπαίδευση της Μειονότητας στη Θράκη*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Τόμος Ι. Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα, 11-13 Ιουλίου 2008. Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Ε. Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση* (μτφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1999). *Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση*. επιμ. Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας, 3^η έκδ. Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1999). *Η συγγραφή επιστημονικής εργασίας*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Καμενίδης, Χ. (Επιμ.) (2000). *Η ταυτότητα των παλιννοστούντων ομογενών από την πρώην Ε.Σ.Σ.Δ. Υπουργείο Μακεδονίας Θράκης-Γενική Γραμματεία Παλιννοστούντων Ομογενών*. Θεσσαλονίκη: Γραφικές Τέχνες Α.Ε.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2004). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κυριακάκης, Γ., & Μιχαηλίδου, Μ. (2006). *Η προσέγγιση του άλλου: Ιδεολογία, μεθοδολογία και ερευνητική πρακτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Λυκίδη, Σ. Φ. (2012). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*. Πάτρα.
- Μάρκου, Γ. & Παρθένης, Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Μαυρομάτης, Γ. (2004). *Τα Παιδιά της Καλκάντζας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η σχολική τάξη*. τόμ. Α'. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μητακίδου, Σ., Δανιηλίδου, Ε., & Τουρτούρας, Χ. (2007). *Διαπολιτισμικά Σχολεία: Πραγματικότητα και Προοπτικές. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μιλέση, Χ. & Πασχαλιώτη, Β. (2003). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχ. 8. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos8/7.pdf> (17.3.2018).
- Μίτιλης, Α. (1998). *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το Περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως Αντικείμενο Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Π. Ξωχέλλης & Ζ. Παπαναούμ, *Πρακτικά του διεθνούς συμποσίου: συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου* (σσ. 10-16). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *Η Μαθητική Διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παππάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.

- Παπαχρήστος, Κ. (2009). *Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις*. Διαθέσιμο στο http://fourtounis.gr/arthra/pap_diapol.html#arxi (στις 23.3.2019).
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιούμης, Κ. (2001). *Σημειώσεις για το Μάθημα Ιστορία και Εκπαίδευση Μειονοτικών Ομάδων στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.
- Τσιούμης, Κ. (2003). *Ο Μικρός Άλλος. Μειονοτικές Ομάδες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Τσούτσα, Γ., & Φίλη, Χ., (2006). *Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση. Η «πολυχρωμία» στη σύγχρονη τάξη του Νηπιαγωγείου. Η αποδοχή και η ένταξη του «Διαφορετικού στην ολότητα. Από τη θεωρία στην πράξη*. Πτυχιακή εργασία. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας, Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*. επιμ. Παναγιώτης Ξωχέλλης & Ζωή Παπαναούμ, 1η έκδ. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζησωτηρίου, Χ., & Ξενοφώντος, Κ., (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2010). Εδραιώνοντας τη διαπολιτισμικότητα: Από το διαπολιτισμικό κράτος στο διαπολιτισμικό σχολείο. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*, 11, 6-7.
- Χρυσόχοου, Ξ. (2011). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. επιμ. Στάμος Παπαστάμου. Αθήνα: Πεδίο.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Banks, J. A., & C. McGee-Banks (Eds.) (2004). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Bhatti, G., Gaine, C., Gobbo, F., & Leeman, Y. (2007). *Social Justice and Intercultural Education. An Open-Ended Dialogue*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Bernaus, M., Andrade A. I., Kervran M., Murkowska A., & Trujillo Sáez, F. (1997). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education: A training kit*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Publishing.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters: Clevedon.

- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Exeter: Cromwell Press Ltd.
- Camilleri, A. G. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Publishing.
- Catarci, M. & Fiorucci, M. (2016). *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges* (Chapter 7). London and New York: Routledge.
- Conerley, M. L., & Pedersen, P. B. (2005). *Leadership in a diverse and multicultural environment: Developing awareness, knowledge, and skills*. London: Sage.
- Council of Europe (2001). *A common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *History and history teaching have been a focus for the Council of Europe's work on education since its inception*. Διαθέσιμο στο <https://www.coe.int/en/web/history-teaching/> (στις 23.3.2019).
- Ervin, S.M., & Osgood, C.E. (1954). Second language learning and bilingualism. *J of Abn and Soc Psy*, 58, 139-145.
- Gainé, C., & Gewirtz, S. (2008). Introduction. *European Educational Research Journal*, 7, 18-22.
- Gorski, P.C. (1999). *A Brief History of Multicultural Education*. Hamline University and EdChange.
- Gropas, R. & Triandafyllidou, A. (2007a). *Cultural Diversity in Greek Public and Political Discourses. A European Approach to Multicultural Citizenship: Legal Political and Educational Challenges*. EMILIE, Contract no. CIT5-CT-2005-028205, D3 Country Reports on Migration and Multiculturalism Discourses. Διαθέσιμο στο: https://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/en/2008/05/greece_report_multicultural_discourses_final.pdf (στις 23.11.2018).
- Gropas, R. & Triandafyllidou, A. (2007b). *Greek Education Policy and the Challenge of Migration: An Intercultural View of Assimilation*. EMILIE, διαθέσιμο στο: https://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/en/2008/10/greek_education_policy_and_the_challenge_of_migration_triandaf_and_gropas_emilie_wp3_22_nov_07.pdf (στις 23.11.2018).
- Gundara, J. (2000). Issues of discrimination in European education systems. *Comparative Education*, 36, 223-234.

- Heyward, M. (2002). From international to intercultural: Redefining the international school for a globalized world. *Journal of Research in International Education*, 1(1), 9-32.
- Hill, I. (2007). Multicultural and International Education: Never the Twain Shall Meet? *International Review of Education*, 53, 245-264.
- Hylton, V. W., & Dumett, L. (1986). *Multiethnic/multicultural materials*. Richmond: Virginia State Department of Education, Division of Technical Assistance for Equity in Education.
- Klein, G. (1994). Equal Rights in the Classroom? The role of teacher education in ensuring equality of educational opportunities. *Educational Review*, 46(2).
- Klein, W. (1996). Language Acquisition at different ages. In D. Magnusson (Ed.), *Individual Development over the Lifespan: Biological and Psychosocial Perspectives* (pp. 88-108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In A. Wolfgang (Ed.), *Education of immigrant students* (pp. 55-83). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Lázár, I. (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages / Council of Europe Publishing.
- Leeman, Y., & Reid, C. (2006). Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 36, 57-72.
- Markou, G. P. & Parthenis, C. (χωρίς χρονολογία). *Intercultural Education in Europe: The Greek Experience*. Διαθέσιμο στο: <http://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP108/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A0%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%84%CE%BF/%CE%86%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1/Intercultural%20Education%20in%20Europe%20The%20Greek%20Experience%20%28Markou%20-%20Parthenis%29.pdf> (στις 23.11.2018).
- McLaughlin, B. (1978). *Second language acquisition in childhood*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Nieto, S. (2004). *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York, NY: Pearson.
- Nieto, S. (2006). Solidarity, courage and heart: what teacher educators can learn from a new generation of teachers. *Intercultural Education*, 17, 457-473.
- Ponciano, L., & Shabazian, A. (2012). Interculturalism Addressing Diversity in Early Childhood. *Dimensions of Early Childhood*, 40 (1), 23-30.

- Rodriquez, N. M., & Villaverde, L. E. (2000). *Dismantling White Privilege. Pedagogy, Politics, and Whiteness*. New York: Peter Lang.
- Róg, T. (2015). *2015 Intercultural Education at a Pre-School Level in the Context of Polish Kindergarten Curriculum Changes*. ResearchGate, διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/313138584_2015_INTERCULTURAL_EDUCATION_AT_A_PRECHOOL_LEVEL_IN_THE_CONTEXT_OF_POLISH_KINDERGARTEN_CURRICULUM_CHANGES/download (στις 23.11.2018).
- Sania, S. (2015). The Importance of Intercultural Education in Developmental Age. 7th World Conference on Educational Sciences, (WCES-2015), 05-07 February 2015, Novotel Athens Convention Center, Athens, Greece. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1148 – 1151. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.369.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2003). *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York, NY: Wiley & Sons.
- Talib, M.-T. (ed) (2006). *Diversity - A challenge for educators*. Finnish Educational Research Association. Turku: Painosalama.
- Triandafyllidou, A. & Kokkali, I. (2010). *Tolerance and Cultural Diversity Discourses in Greece*. – Italy: European University Institute, Robert Schuman Centre for Advanced Studies.
- UNESCO (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO. Διαθέσιμο στο: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> (στις 23.11.2018).
- Zhu, H. (2011). From intercultural awareness to intercultural empathy. *English Language Teaching*, 4(1), 116-119.