

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Διονυσία Κοντογιάννη
Επίκουρη Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Αθανασία Κώστα
Νηπιαγωγός

Abstract

Intercultural competence is the basic ability all members of modern multicultural societies should develop in order to live together harmoniously. However, it is an ability which is not cultivated only by simple contact and coexistence in the same group of people with a different ethno-cultural background. It requires systematic and methodical effort on an educational level which should start from kindergarten. In this article and in the context of undergraduate students' Practice Teaching, we present some educational interventions implemented in kindergartens in the city of Rethymno which are intended to sensitize students and pupils to diversity.

Key words

Interculturalism, intercultural competence, kindergarten.

Περίληψη

Η διαπολιτισμική ικανότητα είναι μια βασική ικανότητα που πρέπει να αναπτύξουν όλα τα μέλη των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών προκειμένου να συμβιώνουν αρμονικά. Πρόκειται όμως για μία ικανότητα η οποία δεν καλλιεργείται μόνο με την απλή επαφή και τη συνύπαρξη στην ίδια ομάδα ατόμων με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο. Χρειάζεται συστηματική και μεθοδευμένη προσπάθεια σε επίπεδο εκπαίδευσης η οποία οφείλει να ξεκινήσει από το νηπιαγωγείο. Στο παρόν άρθρο και στο πλαίσιο της Διδακτικής Άσκησης προπτυχιακών φοιτητών παρουσιάζονται κάποιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν σε νηπιαγωγεία της πόλης του Ρεθύμνου και αποσκοπούσαν στο να ευαισθητοποιήσουν στην ετερότητα φοιτητές και μαθητές.

Λέξεις κλειδιά

Διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική ικανότητα, νηπιαγωγείο.

0. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο της ανθρωπίνης κινητικότητας στις ευρωπαϊκές χώρες εντείνεται και συνεχώς διαφοροποιείται σε κατεύθυνση και σε μορφολογικά χαρακτηριστικά. Αλλαγές καταγράφονται και στη μετανάστευση προς την Ελλάδα, καθώς μειώνονται οι μεταναστευτικές εισροές από τα Βαλκάνια και αυξάνονται οι μεταναστευτικές και προσφυγικές εισροές από την Ασία και την Αφρική (Κόντης 2014: 277). Αυτό σημαίνει ότι σε επίπεδο σχολείου η εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία όχι μόνο θα εξακολουθήσει να υπάρχει και στο άμεσο μέλλον, αλλά ενδέχεται να γίνει και πιο εμφανής και πιο δύσκολα ‘διαχειρίσιμη’, καθώς ένα σημαντικό μέρος των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο θα προέρχεται από χώρες με χαμηλή πολιτισμική εγγύτητα προς τον ελληνικό και γενικότερα τον δυτικό πολιτισμό.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο προβάλλει ως αναγκαιότητα η διαπολιτισμικότητα και η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας σε κάθε παιδί ξεχωριστά, είτε αυτό προέρχεται από την πλειονοτική είτε από μειονοτικές ομάδες, καθώς η απόκτηση αυτής της ικανότητας από τα μέλη μιας κοινωνίας αποτελεί τη βάση για την αρμονική τους συνύπαρξη. Και ενώ σε επίπεδο θεωρητικών κειμένων της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα καλλιέργειας της διαπολιτισμικότητας σε όλα τα παιδιά, αρχής γενομένης από το νηπιαγωγείο (βλ. ΔΕΠΠΣ 2003: 586, Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου 2011: 21-25), εκεί όπου οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες είναι στο να καταστήσουν την ετερότητα αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης, ώστε όλοι οι μαθητές να αρχίσουν συστηματικά και στοχευμένα να καλλιεργούν εκείνες τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες για το σεβασμό και την αρμονική συνύπαρξη με την ετερότητα (Οικονομίδης & Κοντογιάννη 2011).

Στο παρόν άρθρο, αφού ορίσουμε την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας, θα παρουσιάσουμε ενδεικτικά μία παιδαγωγική παρέμβαση μέσω της οποίας επιδιώχτηκε να τεθούν οι βάσεις καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ικανότητας σε νήπια. Η παρέμβαση αυτή εφαρμόστηκε σε νηπιαγωγεία της πόλης του Ρεθύμνου από το Φεβρουάριο ως και το Μάιο του 2013 κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Διδακτικής Άσκησης από φοιτητές και φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

1. Διαπολιτισμική ικανότητα

Η *διαπολιτισμική ικανότητα* (intercultural competence), σύμφωνα με κείμενα του Συμβουλίου της Ευρώπης, ορίζεται ως “ο συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών που επιτρέπουν σε έναν ομιλητή, σε διαφορετικό βαθμό, να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να ερμηνεύει και να δέχεται άλλους τρόπους να ζει και να σκέφτεται πέρα από εκείνους του οικογενειακού του πολιτισμού” (Cavalli et al.

2009: 8). Αυτή η ικανότητα αποτελεί τη βάση για την κατανόηση μεταξύ των ανθρώπων και δεν περιορίζεται μόνο στη γλωσσική ικανότητα. Αναφέρεται στην γενικότερη ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί αποτελεσματικά και να αλληλεπιδρά με άλλα άτομα που είναι φορείς διαφορετικής γλώσσας, κουλτούρας, εθνότητας και θρησκείας (Spirthourakis, 2006). Ωστόσο, καθώς πρόκειται για μία ικανότητα που συνδέεται με τις εμπειρίες και τις προσωπικές πορείες του καθενός, εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και διαφέρει από άτομο σε άτομο (Cavalli *et al.* 2009).

Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας χρησιμοποιείται σε ένα ευρύ φάσμα επισημονικών κλάδων πέρα των επιστημών αγωγής (π.χ. στις οικονομικές επιστήμες, τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού) (Spirthourakis 2006) και συναντάται με διάφορους όρους, όπως *διαπολιτισμική προσαρμογή* (cross-cultural adaptation), *διαπολιτισμική ευαισθησία* (intercultural sensitivity), *διαπολιτισμική συνειδητοποίηση* (cross-cultural awareness) κ.λπ. (Fantini 2009 στο Deardoff 2016: 65-66). Στην παιδαγωγική κυριαρχεί ο όρος της *διαπολιτισμικής ικανότητας*, ο οποίος αναφέρεται στην “ετοιμότητα συνάντησης του ατόμου με ομάδες διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου και ανθρώπων με διαφορετικές ταυτότητες για τους οποίους έχουν σημασία τα ξένα πολιτισμικά στοιχεία” (Auernheimer 2009: 30). Άλλοι σχετικοί όροι που συναντώνται στην ελληνική βιβλιογραφία είναι αυτοί της *διαπολιτισμικής επάρκειας* και της *διαπολιτισμικής ετοιμότητας*. Η πρώτη έννοια αναφέρεται στη θεωρητική, επιστημονική, ερευνητική και διδακτική γνώση του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γεωργογιάννης 2009: 37-38). Η έννοια της *διαπολιτισμικής ετοιμότητας* αναφέρεται στην εν δυνάμει δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί την ετερότητα μέσα στην τάξη αλλά και να μετουσιώσει τις θεωρητικές, επιστημονικές και ερευνητικές του γνώσεις για τη διαπολιτισμικότητα σε εκπαιδευτική πράξη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003: 92-97).

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί διάφορα μοντέλα τα οποία περιγράφουν τις βασικές συνιστώσες και τα συστατικά που στοιχειοθετούν τη διαπολιτισμική ικανότητα του ατόμου. Ιδιαίτερα χρήσιμο θεωρούμε το *Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας* της Deardoff (2006: 254), διότι εστιάζει στα επιθυμητά αποτελέσματα που επιφέρει η απόκτηση μίας τέτοιας ικανότητας στο άτομο. Σε σχηματική μορφή το μοντέλο μπορεί να απεικονιστεί ως πυραμίδα.

Θεμέλιο της πυραμίδας της Deardoff (2006: 254) είναι ένα σύνολο *στάσεων* (attitudes), όπως ο σεβασμός στην αξία των άλλων πολιτισμών και στην πολιτισμική διαφορά, το άνοιγμα στη διαπολιτισμική μάθηση, η περιέργεια και η τάση για ανακάλυψη. Το δεύτερο επίπεδο της πυραμίδας αναφέρεται στη *γνώση και στην κατανόηση* (knowledge and comprehension). Επιδιώκεται, δηλαδή, η ανάπτυξη της πολιτισμικής αυτογνωσίας του ατόμου και της βαθιάς πολιτισμικής του γνώσης, η οποία προχωρά πέρα από τη συμβατική επιφανειακή γνώση ενός πολιτισμού (όπως το φαγητό, οι χαιρετισμοί, τα έθιμα κ.λπ.) σε μια ολιστική κατανόηση από το άτομο

του ιστορικού, πολιτικού και κοινωνικού πλαισίου του δικού του και των άλλων πολιτισμών (Deardoff 2016: 66). Στο επίπεδο αυτό είναι απαραίτητες δεξιότητες (skills) που σχετίζονται με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης του ατόμου, όπως είναι η δεξιότητα/ικανότητα του να ακούει, να παρατηρεί, να ερμηνεύει, να αναλύει, να αξιολογεί, και να συσχετίζει. Στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκονται τα *επιθυμητά εσωτερικά και εξωτερικά αποτελέσματα*. Το *επιθυμητό εσωτερικό αποτέλεσμα* (desired internal outcome) αναφέρεται στο να είναι σε θέση το άτομο να προσαρμόζεται σε διάφορες μορφές επικοινωνίας και συμπεριφοράς, να παρουσιάζει ευελιξία ως προς τη χρήση των κατάλληλων κωδίκων επικοινωνίας, να έχει την ικανότητα να μπαίνει στη θέση των άλλων, να βλέπει τα πράγματα από τη δική τους οπτική (ενσυναίσθηση) και να διαχειρίζεται κριτικά αυτή την πληροφορία. Το *επιθυμητό εξωτερικό αποτέλεσμα* (desired external outcome) αναφέρεται στην κατάλληλη και αποτελεσματική επικοινωνία και συμπεριφορά του ατόμου σε σχέση με άλλα άτομα φορείς διαφορετικών πολιτισμών, και εξαρτάται άμεσα από τον βαθμό στον οποίο το άτομο έχει αποκτήσει τις απαιτούμενες διαπολιτισμικές στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες (Deardoff 2006: 254). Για την Deardoff (2016: 66) η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι μια διαρκής διαδικασία, και γι' αυτό είναι σημαντικό να δοθούν στα άτομα όλα εκείνα τα εφόδια και οι ευκαιρίες ώστε να προβληματιστούν για τον ίδιο τον εαυτό τους και τους 'άλλους'.

Το επιθυμητό αποτέλεσμα της διαπολιτισμικής ικανότητας για το συγκεκριμένο μοντέλο είναι η αποτελεσματική επικοινωνία, που σημαίνει ότι έχει αναπτυχθεί στο άτομο η κοινωνιογλωσσική ευαισθητοποίηση και η ικανότητα για επιτυχημένη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία. Έτσι, σύμφωνα με τον Krajewski (2011: 140) σε αρκετά μοντέλα διαπολιτισμικής ικανότητας, όπως των Lambert (1994), Byram (1997), Kramsch (2001), συμπεριλαμβάνεται και η γλωσσική επάρκεια σε μια δεύτερη γλώσσα ως βασικό συστατικό στοιχείο της διαπολιτισμικής κατανόησης. Ειδικότερα, ο Byram (1997) στο μοντέλο της *Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας* (Intercultural Communicative Competence) επισημαίνει ότι η ικανότητα χρήσης μιας δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να συνδυάζεται με τη γνώση και την κατανόηση του πολιτισμού της δεύτερης γλώσσας, προκειμένου να υπάρχει επιτυχημένη επικοινωνία. Σύμφωνα με τον Byram (1997: 50-54), η εκπαίδευση για την καλλιέργεια και της διαπολιτισμικής ικανότητας παράλληλα με την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας θα πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη των ακόλουθων στοιχείων:

- *Στάσεις* (attitudes): περιέργεια, τάση για ανακάλυψη και ετοιμότητα αποβολής της δυσπιστίας για τους άλλους πολιτισμούς, καθώς και άκριτη πίστη στον 'οικείο' πολιτισμό.
- *Γνώσεις* (knowledge): σχετικά με τις κοινωνικές ομάδες, τα πολιτισμικά προϊόντα και τις πρακτικές στη χώρα προέλευσής τους και στη χώρα του συνομιλητή τους, καθώς και σχετικά με τις διαδικασίες κοινωνικής και διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης.

- *Δεξιότητες ερμηνείας* ενός κειμένου ή ενός γεγονότος που αναφέρονται σε έναν άλλο πολιτισμό και *συσχέτισης* με γεγονότα και κείμενα από τον οικείο πολιτισμό (skills of interpreting and relating)
- *Δεξιότητες ανακάλυψης* νέας γνώσης από άλλους πολιτισμούς και *αλληλεπίδρασης* με αυτούς (skills for discovery and interaction)
- *Κριτική πολιτισμική συνειδητοποίηση-πολιτική εκπαίδευση* (Critical cultural awareness – political education): ικανότητα κριτικής αξιολόγησης των απόψεων, των πρακτικών και των προϊόντων του 'οικείου' και του 'άλλου' πολιτισμού με σαφή κριτήρια.

Στο μοντέλο αυτό φαίνεται ότι κύριος στόχος της εκπαίδευσης στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις είναι να κατακτήσουν όλοι οι μαθητές εκείνες τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να αποκτήσουν πολιτισμική γνώση τόσο για το δικό τους όσο και για τους άλλους πολιτισμούς, προκειμένου να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν ουσιαστικά και δημιουργικά μεταξύ τους.

Ωστόσο, ο Byram (1997: 54) υποστηρίζει ότι η απόκτηση των παραπάνω ικανοτήτων και δεξιοτήτων συνδέεται με την επίτευξη ενός συγκεκριμένου επιπέδου γνωστικής ανάπτυξης. Κατά συνέπεια, οι μικροί μαθητές του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, που δεν έχουν ακόμη φτάσει σε αυτό το επίπεδο, είναι απαραίτητο να υποστηρίζονται στην εκπαίδευσή τους από δραστηριότητες που αποσκοπούν στο να βιώσουν κατάλληλα δομημένες εμπειρίες σχετικά με την ετερότητα, προκειμένου να προσεγγίσουν εκείνα τα επίπεδα γνώσης και κατανόησης που είναι απαραίτητα για να αναπτύξουν στη συνέχεια τους παράγοντες που θα τους οδηγήσουν στη διαπολιτισμική ικανότητα.

Με βάση τα παραπάνω μοντέλα φαίνεται ότι η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί μια ατομική ικανότητα, καθώς η ανάπτυξή της εξαρτάται από ατομικά γνωρίσματα (π.χ. γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες) στα οποία ο βαθμός καλλιέργειάς τους ποικίλει από άτομο σε άτομο (Γκόβαρης 2005). Βέβαια, καθώς πρόκειται για γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες αναφορικά με διαφορετικές πολιτισμικές συμπεριφορές, η ανάπτυξή της συντελείται μέσα σε κοινωνικά διαμεσολαβημένες διαδικασίες (Γκόβαρης 2006).

Ακόμη, ως σημειωθεί, ότι τα μοντέλα που παρουσιάστηκαν παραπάνω αναφέρονται κατά κύριο λόγο στις πολιτισμικές διαστάσεις που θα πρέπει να διέπουν τη συνάντηση ατόμων με πολιτισμικές διαφορές και στα γνωρίσματα που θα πρέπει να αναπτύξει το άτομο για να κατανοήσει τον δικό του πολιτισμό και αυτόν του συνομιλητή του. Έτσι, όμως, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα, ενδεχόμενη δυσκολία ή αδυναμία επίτευξης επικοινωνίας μεταξύ των μελών να αποδοθεί στις πολιτισμικές διαφορές των συνομιλητών και σε κουλτουραλιστικά ερμηνευτικά σχήματα και να μην αναδειχτούν οι πραγματικές αιτίες της αδυναμίας της επικοινωνίας, που είναι συνήθως

οι ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες που διέπουν τη συνάντηση. Κατά τον Auernheimer, οι κοινωνικές εκείνες συνθήκες που αποτελούν τροχοπέδη στην επίτευξη μιας διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι "η ασυμμετρία δυνάμεων, οι συλλογικές εμπειρίες, οι αναπαραστάσεις για τον 'άλλο' και η διαφορά των πολιτισμικών προτύπων" (Μπάρος & Μιχαέλη 2009: 330).

Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα που είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμών είναι εκ των πραγμάτων και μέλη συγκεκριμένων πολιτισμικών ομάδων με συγκεκριμένες εικόνες και απόψεις για τους 'άλλους'. Έτσι, κατά τη συνάντησή τους αρθρώνουν λόγο ως φορείς των συγκεκριμένων πολιτισμικών ομάδων, πλειοψηφικών ή μειονοτικών ομάδων στις οποίες ανήκουν και έχουν διαμορφωμένες απόψεις τόσο για το δομικό σύστημα πρόσβασης στα κοινωνικά αγαθά όσο και για το κοινωνικό και οικονομικό status το δικό τους και των 'άλλων'.

Ωστόσο, μια ειρηνική συμβίωση στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών απαιτεί έναν πολιτισμικό διάλογο μεταξύ όλων αυτών των πολιτισμικά διαφορετικών μελών μιας κοινωνίας στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας με απώτερο στόχο τον πολιτισμικό πλουραλισμό (Δαμανάκης & Κοντογιάννη 2011: 231). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο το κάθε άτομο θα πρέπει να αντιληφθεί ότι μεταξύ των μελών που συμβιώνουν υπάρχουν πολλαπλές οπτικές προσέγγισης και ερμηνείας του κόσμου, οι οποίες διαφέρουν σημαντικά από τις δικές του προσωπικές ερμηνείες και εμπειρίες και οι οποίες μπορεί να είναι όλες αποδεχτές (Duncker 2009: 38). Βέβαια, για να υπάρξει αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας, θα πρέπει το κάθε μέλος να οικειοποιηθεί τα ερμηνευτικά σχήματα των άλλων και να αναστοχασθεί πάνω στα δικά του ερμηνευτικά σχήματα. Συνεπώς, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας σε κάθε άτομο σχετίζεται άμεσα με αυτοκριτική των στάσεων και των απόψεων του, ενσυναίσθηση των αναπαραστάσεων του για τους 'άλλους', αναστοχασμό σχετικά με τις σχέσεις συμμετρίας στην εξουσία και αποδοχή και αναγνώριση της ετερότητας (Γκόβαρης 2006, Μπάρος & Μιχαέλη 2009).

2. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας σε νήπια

2.1. Σχεδιασμός και πλαίσιο δράσης

Στο μάθημα Διδακτική Άσκηση επίπεδο ΙΙβ (ΔΑΣ ΙΙβ) αποφασίστηκε να σχεδιαστεί μία παιδαγωγική παρέμβαση κατά την οποία οι φοιτητές/ φοιτήτριες θα προσέγγιζαν θέματα διαχείρισης της ετερότητας στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα το μάθημα ΔΑΣ ΙΙβ περιλαμβάνει: (α) οκτώ ημερήσιες διδασκαλίες των φοιτητών/φοιτητριών οι οποίοι/ες σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων διδάσκουν εναλλάξ για μία μέρα κάθε εβδομάδα σε ένα τμήμα νηπιαγωγείου (συγκεκριμένα κάθε φοιτητής/φοιτήτρια σχεδιάζει και υλοποιεί δύο ημερήσιες διδασκαλίες μέσα στο ακαδημαϊκό εξάμηνο) και

(β) δεκατρείς εβδομαδιαίες εργαστηριακές συναντήσεις επεξεργασίας θεωρητικών και πρακτικών ζητημάτων που σχετίζονται με το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση των διδασκαλιών των φοιτητών/ φοιτητριών. Κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης αυτού του μαθήματος που συνδυάζει θεωρία και διδακτική άσκηση των φοιτητών/ φοιτητριών σε νηπιαγωγεία εφαρμόστηκε η εν λόγω παρέμβαση με απώτερο στόχο να μηθούν οι φοιτητές/ φοιτήτριες στο να ενσωματώνουν ως αυριανοί εκπαιδευτικοί την διαπολιτισμική μάθηση στο κανονικό μάθημα του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, η παρέμβαση αυτή είχε ως επίκεντρο τους φοιτητές/τις φοιτήτριες και αποσκοπούσε στο να τους ενθαρρύνει να θεματοποιούν την ετερότητα, να αναστοχαστούν τις απόψεις τους για τη διαφορετικότητα, καθώς και την ικανότητά τους να διαχειρίζονται αρνητικές αντιδράσεις των μαθητών στο 'διαφορετικό'. Τέλος, στόχευε στο να μάθουν να αναζητούν εκείνες τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις που συμβάλλουν στην καλλιέργεια της πολιτισμικής γνώσης των μαθητών και όχι σε μια 'τουριστική' προσέγγιση της ετερότητας (Derman Sparks 1989). Με δεδομένο μάλιστα ότι οι φοιτητές που εφάρμοσαν την παρέμβαση βρίσκονταν στην αρχή των Πρακτικών τους Ασκήσεων, δεν επιδιώχτηκε να αξιολογηθεί το αν και κατά πόσο η εν λόγω παρέμβαση επέφερε κάποια αλλαγή στις στάσεις και στις συμπεριφορές των μαθητών ή και των φοιτητών σχετικά με την ετερότητα. Ο λόγος ήταν ότι επρόκειτο για μια παραδειγματική εφαρμογή μικρής διάρκειας για να έχει εμφανή αποτελέσματα στους μαθητές. Αναζητήθηκε μόνον από τους ίδιους τους φοιτητές μια περιγραφική αξιολόγηση της διδακτικής και παιδαγωγικής τους επάρκειας και αυτοεκπλήρωσης.

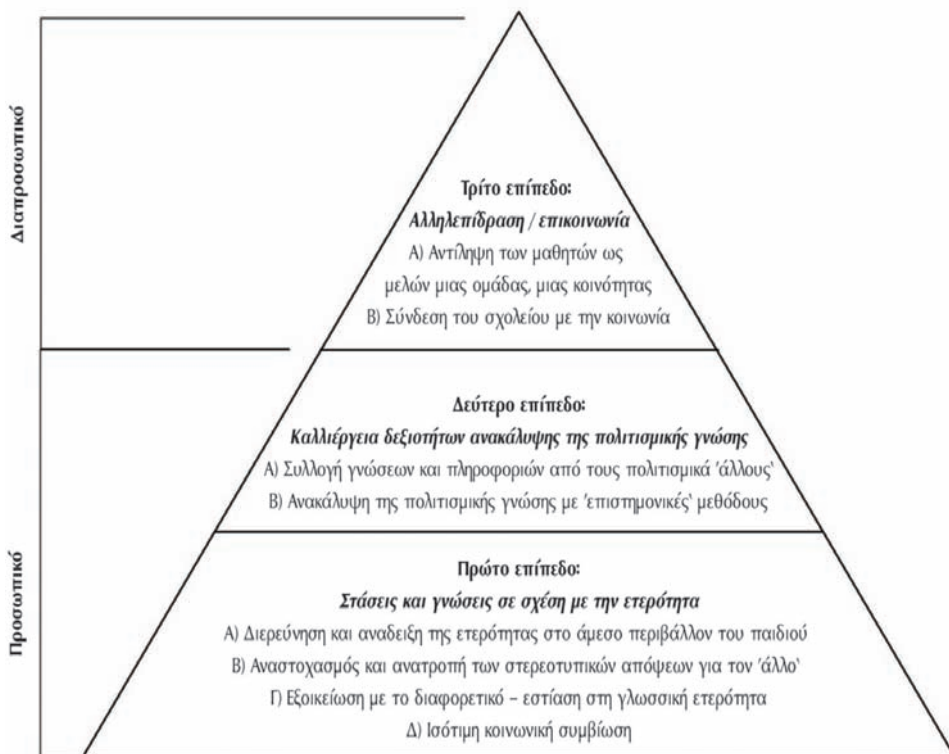
Η παρέμβαση σχεδιάστηκε με βάση τα θεωρητικά μοντέλα της Deardoff (2006) και του Byram (1997) και με συνεργασία των φοιτητών και των εποπτριών τους στο μάθημα της ΔΑΣ ΙΙβ (της διδάσκουσας και της αποσπασμένης νηπιαγωγού που είναι και οι συγγραφείς του συγκεκριμένου άρθρου) κατά τη διάρκεια των εβδομαδιαίων εργαστηριακών συναντήσεων. Ως μορφές και μέσα διδασκαλίας επιλέχθηκαν εκείνα που παρωθούν το παιδί να συμμετέχει ενεργά στη μάθηση προκαλώντας του το ενδιαφέρον και κινητοποιώντας το να διερευνά και να ανακαλύπτει τη γνώση. Οι μορφές διδασκαλίας ήταν κυρίως διαλεκτικές και διερευνητικές, και ως μέσα διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν το παραμύθι, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, το θεατρικό παιχνίδι, η γαντόκουκλα κ.ά.

Οι φοιτητές/φοιτήτριες που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα κατά το εαρινό εξάμηνο του 2012-13 ήταν 51 και έκαναν την Διδακτική τους Άσκηση σε 6 συνολικά νηπιαγωγεία και σε 13 τμήματα. Στα τμήματα αυτά φοιτούσαν 205 νήπια εκ των οποίων τα 38 (33%) ήταν παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Οι χώρες προέλευσης των παιδιών αυτών ήταν Αλβανία, Βουλγαρία, Συρία, Μολδαβία, Ινδία, ενώ υπήρχε και ένας μαθητής με Γερμανίδα μητέρα.

2.2. Περιγραφή της παρέμβασης

Ο σχεδιασμός της συγκεκριμένης παιδαγωγικής παρέμβασης δομήθηκε σε τρία επίπεδα (βλ. Διάγραμμα 1) συνδυάζοντας το *Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας* της Deardoff (2006) και το μοντέλο της *Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας* του Byram (1997).

Διάγραμμα 1: Σχηματική απεικόνιση της παρέμβασής μας με βάση το μοντέλο της Deardoff



Πηγή: Pyramid Model of Intercultural Competence (Deardoff 2006:254)

Η σχηματική απεικόνιση της εν λόγω παρέμβασής μας αποδόθηκε με τη μορφή πυραμίδας, εμπνεόμενες από την πυραμίδα της Deardoff (2006: 254). Τα δύο πρώτα επίπεδα της πυραμίδας αναφέρονται στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και σηματοδοτούν την εκτενή και σε βάθος δουλειά που θα πρέπει να γίνει στο ίδιο το άτομο προκειμένου να αποκτήσει εκείνα τα υποκειμενικά στοιχεία που θα το βοηθήσουν να αναπτύξει σε υψηλό βαθμό τη διαπολιτισμική του ικανότητα. Στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται το τρίτο επίπεδο που αναφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου με τα άλλα μέλη της κοινωνίας, και η ανταπόκριση

του στις απαιτήσεις αυτού του επιπέδου εξαρτάται από το βαθμό ανάπτυξης των δύο πρώτων επιπέδων. Υπάρχει, δηλαδή, μια σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ των δύο πρώτων επιπέδων και του τρίτου. Αυτό σημαίνει ότι όσες περισσότερες διαπολιτισμικές γνώσεις και θετικές στάσεις και δεξιότητες σε σχέση με την ετερότητα έχει αποκτήσει το άτομο τόσο πιο αποτελεσματική επικοινωνία θα επιτύχει σε διαπροσωπικό επίπεδο με τους πολιτισμικά 'άλλους'.

Στη συνέχεια επιχειρείται ενδεικτική ανάπτυξη του περιεχομένου των τριών επιπέδων της πυραμίδας με παράδειγμα το θέμα "Η πόλη μας είμαστε εμείς". Αυτό που θα πρέπει να τονιστεί είναι ότι ο τρόπος επεξεργασίας του συγκεκριμένου θέματος καθώς και οι διαπολιτισμικοί και παιδαγωγικοί στόχοι που τέθηκαν είναι ενδεικτικοί. Σε κάθε θέμα είναι απόφαση του/της κάθε εκπαιδευτικού ποιες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες θα επιλέξει να επεξεργαστεί και να διαπραγματευτεί με τους μαθητές του/της. Σημασία έχει να υπάρχει στόχευση και η προσπάθεια να είναι συνεχής και συστηματική.

Επομένως, ως κεντρικό θέμα της εν λόγω παιδαγωγικής παρέμβασης επιλέχθηκε η πόλη του Ρεθύμνου και η ετερότητα που διέπει τους κατοίκους της για δύο λόγους. Καταρχάς, είναι ένα θέμα που προέρχεται από το άμεσο περιβάλλον των παιδιών. Κατά δεύτερο λόγο, η ίδια η ιστορία της πόλης του Ρεθύμνου προσφέρεται για να διαχειριστεί κανείς θέματα ετερότητας, καθώς χαρακτηρίζεται από τη συνάντηση και αλληλεπίδραση λαών, θρησκειών και πολιτισμών (Βενετοί, Έλληνες, Τούρκοι, Μουσουλμάνοι, Χριστιανοί Ορθόδοξοι, Καθολικοί), και τα σημάδια αυτής της συνάντησης είναι ακόμη εμφανή στην Παλιά Πόλη του Ρεθύμνου. Αποτελούν, λοιπόν, τα ιστορικά μνημεία της πόλης του Ρεθύμνου μια καλή βάση για να κατανοήσουν τα νήπια ότι άνθρωποι διαφορετικών γλωσσών, θρησκειών και πολιτισμών συνυπάρχουν στην πόλη τους από τα πολύ παλιά χρόνια.

2.2.1. Πρώτο επίπεδο: Στάσεις και γνώσεις σε σχέση με την ετερότητα

Στο πρώτο επίπεδο, σύμφωνα με το διάγραμμα 1, τέθηκαν εκείνοι οι παιδαγωγικοί/ διαπολιτισμικοί στόχοι οι οποίοι αποσκοπούσαν στο να καλλιεργήσουν στους μαθητές και στις μαθήτριες γνώσεις και στάσεις που τους είναι απαραίτητες για να κατανοήσουν καλύτερα το δικό τους πολιτισμό αλλά και να ανοίξουν διαύλους επικοινωνίας με τους πολιτισμούς των 'άλλων' και τους φορείς τους. Οι φοιτητές/φοιτήτριες επεξεργάστηκαν αυτούς τους στόχους κατά τη διάρκεια των τεσσάρων πρώτων ημερήσιων διδασκαλιών τους (από τις 9:00 έως τις 12:00) στα νηπιαγωγεία εφαρμογής της Διδακτικής τους Άσκησης. Οι στόχοι αυτοί συγκεκριμενοποιούνται στα εξής:

Α) Διερεύνηση και ανάδειξη της ετερότητας στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού

Μια βασική παιδαγωγική αρχή, καταρχάς για το νηπιαγωγείο αλλά και για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, είναι ότι η θεματολογία πρέπει να αντλείται από την καθημερινή ζωή των παιδιών και να αναλύει θέματα του άμεσου περιβάλλοντός τους. Έτσι εξασφαλίζεται η αμεσότητα και η ύπαρξη σχέσης μεταξύ του διδασκτέου και του διδασκόμενου, γεγονός που αποτελεί προϋπόθεση για μια γνήσια μαθησιακή διαδικασία (Gudjons 1989 στο Χρυσουφίδης 2006: 60). Γιατί, όταν τα παιδιά είναι σε θέση να καταθέσουν τα βιώματα και τις εμπειρίες τους γύρω από το διδασκτέο, τότε το σχολείο αποκτά ενδιαφέρον και νόημα γι' αυτά. Με στόχο την ανάδειξη της ετερότητας στο άμεσο περιβάλλον των παιδιών και την κατάθεση των προσωπικών τους βιωμάτων, οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν για τους μαθητές κατά την 1^η ημερήσια διδασκαλία ήταν:

- να εντοπίσουν τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την χώρα καταγωγής τους και να αναζητήσουν 'καλύτερη ζωή' σε άλλη χώρα
- να κατανοήσουν ότι οι μετανάστες στη νέα χώρα διαμονής 'κουβαλούν' κάποια πολιτισμικά στοιχεία της χώρας προέλευσής τους τα οποία αλληλεπιδρούν με τα πολιτισμικά στοιχεία της νέας χώρας διαμονής
- να συνειδητοποιήσουν ότι τα περισσότερα παιδιά έχουν στο βιογραφικό της οικογένειάς τους μία μετακίνηση είτε εσωτερική είτε εξωτερική.

Η μεθοδολογία επεξεργασίας μέσα στην τάξη των διαπολιτισμικών στόχων του πρώτου επιπέδου ήταν παρόμοια και για τις τέσσερις πρώτες διδασκαλίες των φοιτητών. Η αφόρμηση του θέματος γινόταν με την αφήγηση ενός παραμυθιού το οποίο έθετε στους μαθητές τα ζητήματα που κάθε φορά είχαν να διαπραγματευτούν. Την αφήγηση ακολουθούσαν ερωτήσεις κατανόησης, προβληματισμού αλλά και αναστοχασμού των μαθητών. Η διδασκαλία ολοκληρωνόταν με κάποιες ψυχοκινητικές κυρίως δραστηριότητες που αποσκοπούσαν σε περισσότερη επεξεργασία του θέματος.

Ειδικότερα το παραμύθι που επιλέχτηκε για να διερευνηθούν οι μαθητές την ετερότητα που υπήρχε στο άμεσο περιβάλλον τους είχε τίτλο "Το μεγάλο ταξίδι"¹ και εστίαζε στους λόγους που ανάγκασαν τους ήρωες – ανθρωπόμορφα ζώα – να εγκαταλείψουν την χώρα τους και να αναζητήσουν νέο τόπο διαμονής. Οι δραστηριότητες οι οποίες ακολούθησαν το παραμύθι ήταν να καταγράψουν οι μαθητές πάνω σε έναν παγκόσμιο χάρτη τις διαδρομές που έκαναν τόσο οι ίδιοι όσο και οι γονείς τους για να έρθουν στο Ρέθυμνο και να αυτοσχεδιάσουν χορογραφίες σε μουσικές από τις κύριες χώρες προέλευσης των μαθητών των νηπιαγωγείων στα οποία εφαρμόστηκε η παρέμβαση (δηλαδή Αλβανία, Βουλγαρία και Ινδία).

B) Αναστοχασμός και ανατροπή των στερεοτυπικών απόψεων για τον 'άλλο'

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν συνείδηση του εαυτού τους και των ομάδων στις οποίες ανήκουν, κάνουν γενικεύσεις μέσω νοητών εικόνων και τείνουν να σκέφτονται σε κατηγορίες. Έτσι, βάσει εξωτερικών χαρακτηριστικών και απλοϊκών συνειρμών κατηγοριοποιούν τους 'άλλους' και δημιουργούν γι' αυτούς ανεπεξέργαστα στερεότυπα (Vandenberg 2004: 83). Τα στερεότυπα, όμως, αυτά δεν είναι απόρροια αποκλειστικά προσωπικών εμπειριών των ίδιων των παιδιών αλλά διαμεσολαβούνται από το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνουν και το οποίο τους προσφέρει μια σειρά από ερμηνευτικά σχήματα με ρατσιστική φόρτιση (Troyna & Hatcher 2000 στο Γκόβαρης 2006: 640). Συνεπώς, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τα πρώιμα στερεότυπα των νηπίων για τους 'άλλους' δεν θα πρέπει αυτά να αποσιωπηθούν, αλλά θα πρέπει οι νηπιαγωγοί να αναζητήσουν δραστηριότητες που θα προκαλέσουν στα παιδιά τον αναστοχασμό πάνω στο πώς δημιουργούνται οι αναπαραστάσεις που έχουν για τους 'άλλους', καθώς επίσης και να προκαλέσουν συζητήσεις με στόχο την ανάδειξη των ομοιοτήτων και των διαφορών τους με τους 'άλλους'. Απώτερος στόχος είναι να γίνει κατανοητό ότι η διαφορετικότητα μεταξύ των ανθρώπων υφίσταται σε επίπεδο μονάδας, ατόμου (Γκότοβος 2010). Βέβαια, όλα αυτά είναι ζητήματα που οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τα διερευνήσουν με τους μαθητές τους σε βάθος και να επανέρχονται σε κάθε δοθείσα ευκαιρία, προκειμένου να έχουν και κάποια θετικά αποτελέσματα.

Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν για τους μαθητές κατά τη 2^η ημερήσια διδασκαλία ήταν:

- να κατανοήσουν το πώς δημιουργούνται τα στερεότυπα και την αρνητική τους λειτουργία
- να κατανοήσουν ότι η ετερότητα είναι ο κανόνας
- να τονωθεί η αυτοπεποίθηση του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Το παραμύθι που λειτούργησε ως αφορμή για την επεξεργασία των παραπάνω στόχων είχε τίτλο "Ο Άνεμος και η Μαρίνα" και θέμα τον αμοιβαίο φόβο μεταξύ λύκων και ανθρώπων. Γιατί, όπως μεταξύ των ανθρώπων υπήρχε η φήμη για ένα λύκο που είχε φάει τη γιαγιά της Κοκκινোসκουφίτσας, έτσι και μεταξύ των λύκων υπήρχε η φήμη ότι οι άνθρωποι θέλουν το κακό τους. Οι ερωτήσεις που πλαισίωσαν το παραμύθι αποσκοπούσαν στο να προβληματίσουν τους μαθητές για τον τρόπο με τον οποίο δομείται η εικόνα του 'άλλου', και οι δραστηριότητες που ακολούθησαν εστίασαν στη δημιουργία μιας στέρεης αυτο-εικόνας σε κάθε παιδί ξεχωριστά. Έτσι, ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν τον εαυτό τους αναδεικνύοντας τη δεξιότητα ή το χαρακτηριστικό εκείνο για το οποίο αισθάνονταν υπερήφανα.

Γ) Εξοικείωση με το διαφορετικό – εστίαση στη γλωσσική ετερότητα

Στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου, προκειμένου να εντάξει ο/η εκπαιδευτικός στη διδασκαλία του/της την ετερότητα και να εξοικειώσει τα παιδιά με αυτή, θα πρέπει να στηριχτεί αφενός στα βιώματα και στις εμπειρίες των μαθητών (βλ. Α' παιδαγωγικό / διαπολιτισμικό στόχο) και αφετέρου σε όλα όσα αυτοί αντιλαμβάνονται άμεσα με τις αισθήσεις τους. Κατά συνέπεια, το εποπτικό υλικό ή η διακόσμηση της τάξης παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτή την προσπάθεια, καθώς περνούν έμμεσα πολύ ισχυρά μηνύματα στα παιδιά για το τι ο/η εκπαιδευτικός θεωρεί σημαντικό ή ασήμαντο, τι επιτρέπει στην τάξη και τι όχι (Derman-Sparks 1989).

Στο ίδιο πνεύμα, η Coelho (2007: 259) αναφέρει ότι το εποπτικό, διακοσμητικό υλικό κάθε τάξης, τα βιβλία της βιβλιοθήκης, τα θέματα συζήτησης, τα ακούσματα μέσα στην τάξη θα πρέπει να "αντανακλούν την παρουσία όλων των μαθητών που εκπροσωπούνται στο μαθητικό πληθυσμό". Αλλά ακόμη κι αν ο μαθητικός πληθυσμός δε διακρίνεται από πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να εξακολουθεί να προσπαθεί να εξοικειώσει τους μαθητές του/της με την ετερότητα, καθώς αυτή είναι διάχυτη στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον.

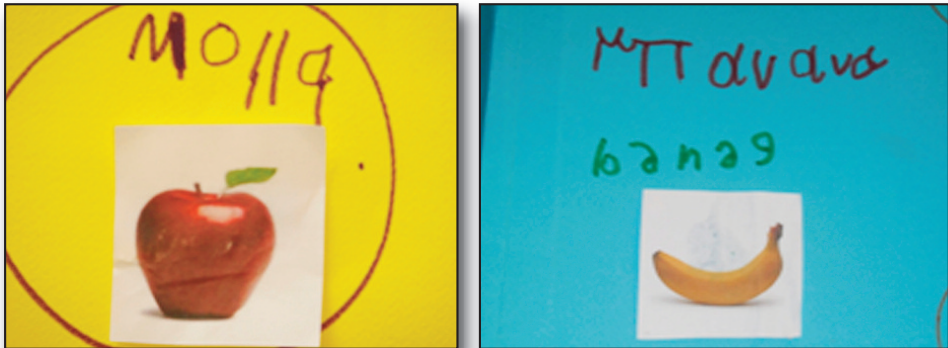
Στην 3^η ημερήσια διδασκαλία, λειτουργώντας πάντα παραδειγματικά, επιδιώχτηκε η ευαισθητοποίηση των αισθήσεων των παιδιών στην ετερότητα να γίνει μέσω της εστίασης στην γλωσσική ετερότητα. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκαν οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα ως μέσα διδασκαλίας τα οποία αποσκοπούσαν στην καλλιέργεια της *Γλωσσικής Επίγνωσης* (Χατζηδάκη 2015) σε εκείνες τις γλώσσες στις οποίες εκτίθονταν οι μαθητές της κάθε τάξης στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Ειδικότερα, οι στόχοι που τέθηκαν για τους μαθητές ήταν:

- να προβληματιστούν τα νήπια σχετικά με τις δυσκολίες ένταξης των νέων μαθητών στην τάξη, όταν μάλιστα αυτοί δεν γνωρίζουν καλά την κυρίαρχη γλώσσα που μιλιέται στην τάξη αυτή
- να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά αλφάβητα και συστήματα γραφής
- να διαπιστώσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ της ελληνικής γραφής και άλλων γραφικών συστημάτων
- να νιώσουν ικανοποίηση τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο άκουσμα λέξεων από τις γλώσσες που ομιλούνται στις χώρες καταγωγής τους.

Ως αφόρμηση επιλέχτηκε το παραμύθι της Αγγελικής Βαρελά "Δώσε την αγάπη". Η συγκεκριμένη εικονογραφημένη μικρή ιστορία αφενός εισάγει εικόνες ειρηνικής συνύπαρξης παιδιών από διαφορετικές φυλές μέσα στην ίδια τάξη και αφετέρου έχει πολύγλωσσο κείμενο, καθώς κάποιες χαρακτηριστικές φράσεις του κειμένου αποδίδονται με ελληνική φωνητική απόδοση στα πολωνικά, στα αλβανικά και στα βουλγαρικά.

Η δραστηριότητα που ακολούθησε της αφήγησης του παραμυθιού και των ερωτήσεων κατανόησης, στόχευε στη γνωριμία των παιδιών με διαφορετικά αλφάβητα και συστήματα γραφής. Τα παιδιά αναζήτησαν ομοιότητες και διαφορές στη γραφή και στον ήχο σε ονόματα φρούτων που ήταν γραμμένα στα ελληνικά και σε άλλες δύο γλώσσες από τις χώρες προέλευσης των μαθητών (βλ. εικόνα 1).

Εικόνα 1: Τα παιδιά μαθαίνουν ονόματα φρούτων σε άλλες γλώσσες



Παράλληλα, δημιουργήθηκε και αναρτήθηκε στην τάξη ένα πολύγλωσσο λεξικό, το οποίο, στα μαθήματα που ακολούθησαν, συμπληρώθηκε και με άλλες λέξεις που ενδιέφεραν τους μαθητές.

Δ) Ισότητα κοινωνική συμβίωση

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, βασικό συστατικό στοιχείο της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι η ετοιμότητα συνάντησης του ατόμου με πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες στη βάση της ισότητας και της αμοιβαιότητας. Αυτό σημαίνει την αναγνώριση του 'άλλου' στο πλαίσιο της "αρχής του ίσου σεβασμού" (Ταίηλορ 1997: 92), σύμφωνα με την οποία τα μέλη μιας κοινωνίας αναγνωρίζονται ως διακριτές οντότητες με συγκεκριμένα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το σχολείο οφείλει από νωρίς να αναλύσει, με τρόπο ανάλογο προς την ηλικία του κάθε μαθητή, τις κοινωνικές και θεσμικές δομές που εμποδίζουν την ισότιμη συνάντηση μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών μελών μιας κοινωνίας και που επιβάλλουν την κοινωνική ανισότητα υπέρ της κυρίαρχης ομάδας.

Οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν για τους μαθητές κατά την 4^η ημερήσια διδασκαλία ήταν:

- να κατανοήσουν την αυθαιρεσία που υπάρχει κάποιες φορές στην εξουσία
- να κάνουν σκέψεις σχετικά με την άνιση κατανομή των αγαθών στις κοινωνίες

- να κατανοήσουν ότι ο κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός και ότι ο καθένας έχει κάτι σημαντικό να προσφέρει στην ανάπτυξη της κοινωνίας της οποίας είναι μέλος.

Το παραμύθι που ο φοιτητής/ η φοιτήτρια αφηγήθηκε στα παιδιά ήταν διασκευή του παραμυθιού "Το δώρο της παπλωματούς" (Μπριμπό 2002) και είχε τίτλο "Η θαυμαστή παπλωματούς". Με το συγκεκριμένο παραμύθι, αλλά και με τις δραστηριότητες που ακολούθησαν, επιδιώχτηκε να εισαχθούν τα νήπια σε ζητήματα ανισομερούς κατανομής των αγαθών και της θεσμικής και κοινωνικής ασυμμετρίας που διέπει τις σχέσεις των ανθρώπων. Μία σχετική δραστηριότητα που προτάθηκε ήταν να χωριστούν τα παιδιά σε δύο ομάδες και να κατασκευάσουν ένα κάστρο, με τη μόνη διαφορά ότι η μία ομάδα διέθετε πληθώρα υλικών ενώ η άλλη ελάχιστα.

Μία άλλη δραστηριότητα αποσκοπούσε στο να κατασκευάσουν οι μαθητές το 'πάπλωμα' της δικής τους πόλης ζωγραφίζοντας ο κάθε μαθητής ό,τι τον έκανε χαρούμενο (βλ. εικόνα 2). Σε αυτό το πλαίσιο κάποιοι μαθητές ζωγράφισαν λουλούδια, την άνοιξη, το σχολείο με τις φοιτήτριες, τη μαμά τους, μια πεταλούδα, το σπίτι τους με την οικογένειά τους, διάφορα παιχνίδια κ.ά.

Εικόνα 2: Τα παιδιά φτιάχνουν το 'πάπλωμα' της πόλης τους



2.2.2. Δεύτερο επίπεδο: Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανακάλυψης της πολιτισμικής γνώσης

Στο πλαίσιο ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας η μαθησιακή διαδικασία θα πρέπει να ενταχθεί σε μια ευρύτερη εκπαιδευτική φιλοσοφία όπου θα προάγεται η αυτονομία του μαθητή στο να ανακαλύπτει τη γνώση και να αναπτύσσει μια κριτική πολιτισμική συνειδητοποίηση για το δικό του πολιτισμό και τους πολιτισμούς των 'άλλων' (Byram 1997: 33). Για το σκοπό επιδιώχθηκε στο δεύτερο επίπεδο (βλ. διάγραμμα 1) να εξασκηθούν οι μαθητές σε διάφορες στρατηγικές μάθησης οι οποίες αντλούνται από το χώρο της έρευνας, όπως είναι η παρατήρηση, η διατύπωση υποθέσεων/ερωτήσεων, η αναζήτηση απαντήσεων μέσω του πειραματισμού και της διερεύνησης και η αξιολόγηση των απαντήσεων.

Ειδικότερα, οι παιδαγωγικοί/διαπολιτισμικοί στόχοι στους οποίους εστίασαν η 5^η και η 6^η ημερήσια διδασκαλία των φοιτητών με απώτερο στόχο την καλλιέργεια στους μαθητές εκείνων των δεξιοτήτων που τους είναι χρήσιμες για να ανακαλύπτουν μόνοι τους την πολιτισμική γνώση και να προσεγγίζουν την ετερότητα με επισημονικές μεθόδους ήταν οι εξής:

A) Συλλογή γνώσεων και πληροφοριών από τους πολιτισμικά 'άλλους'

Παρόλο που αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι από μόνη της η απλή πολυπολιτισμική συνύπαρξη καθιστά τα άτομα έτοιμα να αποδεχθούν το διαφορετικό, διάφορες έρευνες στην Ελλάδα (λ.χ. Μάγος και Σιμόπουλος 2010) και στο εξωτερικό (Meertens 1997 στο Vandenberg 2004: 89) αντιτάσσουν στην παραπάνω άποψη ότι χρειάζεται μία αρκετά έντονη επαφή, η οποία θα διέπεται από γόνιμη ανταλλαγή πληροφοριών, απόψεων και συναισθημάτων, προκειμένου να προκαλέσουν το παιδί να σκεφτεί συνειδητά τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον 'άλλον' και γιατί. Αυτή η ικανότητα ονομάστηκε από διάφορους ερευνητές ως *μετα-σκέψη* (βλ. Vandenberg 2004: 96). Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται σκόπιμο να μάθει το παιδί να προβληματίζεται σε σχέση με την ετερότητα που υπάρχει γύρω του και να μάθει να διατυπώνει υποθέσεις, να θέτει ερωτήματα, να αναζητά απαντήσεις αλλά και να συνειδητοποιεί τον τρόπο σκέψης του και δόμησης των απόψεων του για τον 'άλλο'. Απαιτείται, δηλαδή, σύμφωνα με τον Byram (1997: 53) να αποκτήσουν οι μαθητές κάποιες "δεξιότητες εθνογράφου" για να αναπτύξουν μια γόνιμη επικοινωνία με την ετερότητα.

Χρήσιμοι συνεργάτες των εκπαιδευτικών σε αυτό τον τομέα θεωρούνται οι γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο, με τους οποίους είναι δυνατόν τα παιδιά να έρθουν σε επαφή, και να αντλήσουν όλες εκείνες τις πληροφορίες που χρειάζονται για να αποκτήσουν την κατάλληλη πολιτισμική γνώση που θα συμβάλει στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών (Beveridge 2005).

Η 5^η ημερήσια διδασκαλία περιλάμβανε επίσκεψη γονιού με μεταναστευτική βιογραφία, που φυσικά ήταν και κάτοικος της πόλης του Ρεθύμνου, και με αυτή την διπλή του ιδιότητα επισκέφτηκε το νηπιαγωγείο. Επρόκειτο για μία δράση για την οποία έπρεπε να προετοιμαστούν τόσο οι μαθητές όσο και οι φοιτητές ιδιαίτερα. Για τους μαθητές επιδιώχτηκε να προβληματιστούν σε σχέση με τη μετανάστευση και να διατυπώσουν σχετικές ερωτήσεις στον επισκέπτη τους. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες όφειλαν εκ των προτέρων να έχουν φροντίσει για μια ουσιαστική και γόνιμη επαφή με τον προσκεκλημένο γονέα και να έχουν αντλήσει από αυτόν διάφορες πληροφορίες σε σχέση με τη ζωή του στη χώρα προέλευσής του, τη μετακίνησή του στη χώρα διαμονής και την ένταξή του σε αυτήν.

Ειδικότερα οι στόχοι που είχαν τεθεί για τους μαθητές ήταν:

- να έρθουν σε επαφή με άτομα που έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο, να συζητήσουν μαζί τους και να προβληματιστούν για την εμπειρία τους αυτή
- να γνωρίσουν τους λόγους μετακίνησής τους και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την εγκατάστασή τους στο Ρέθυμνο
- να γνωρίσουν τη χώρα από την οποία προέρχονται οι επισκέπτες γονείς και να μοιραστούν μαζί τους κάποια πολιτισμικά στοιχεία της χώρας προέλευσής τους
- να ενθαρρυνθούν και άλλα παιδιά να παρουσιάσουν στοιχεία από τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα
- να νιώσουν ικανοποίηση τα παιδιά των γονέων που κάνουν την παρουσίαση.

Κατά την επίσκεψη του γονέα στην τάξη, αρχικά τα παιδιά διατύπωσαν στον επισκέπτη τους τις ερωτήσεις που είχαν προετοιμάσει με τον φοιτητή/ τη φοιτήτρια και στη συνέχεια ήρθαν σε επαφή με πολιτισμικά στοιχεία της χώρας προέλευσης του γονέα-επισκέπτη. Αυτά μπορεί να ήταν ένα φαγητό ή ένα γλυκό (π.χ. η μητέρα από τη Μολδαβία έφτιαξε μαζί με τους μαθητές 'μαμαλίγκα' και μία μητέρα από την Αλβανία έφτιαξε 'εμπερσίρε'), ένα τραγούδι ή ένα παιχνίδι (π.χ. ο γονέας από τη Γερμανία έπαιξε με τα παιδιά 'το κυνήγι του λαγού' που παίζουν το καθολικό Πάσχα).

B) Ανακάλυψη της πολιτισμικής γνώσης με 'επιστημονικές' μεθόδους

Εκτός από την ανακάλυψη της γνώσης μέσω της συλλογής πληροφοριών από ανθρώπους, ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξασκήσει τα παιδιά στη συλλογή πληροφοριών από πρωτογενείς πηγές χρησιμοποιώντας επιστημονικές μεθόδους διερεύνησης και ανακάλυψης της γνώσης, όπως την παρατήρηση, τη συσχέτιση, τον πειραματισμό, τη σύγκριση, την ανάλυση, τη σύνθεση, την αξιολόγηση κ.ά. Για το λόγο αυτό κατά την 6^η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στην παλιά πόλη του Ρεθύμνου, προκειμένου οι μαθητές να εξασκηθούν σε δεξιότητες συλλογής πληροφοριών από

τα πολιτισμικά μνημεία που έχουν αφήσει πίσω τους οι διάφοροι λαοί που συμβίωσαν στο Ρέθυμνο από τα πολύ παλιά χρόνια.

Οι επιμέρους στόχοι που είχαν τεθεί για τους μαθητές κατά την 6^η ημερήσια διδασκαλία ήταν οι εξής:

- να ανακαλύψουν τα ίδια τα παιδιά τα σημάδια που άφησαν στην πόλη οι άνθρωποι που σε διάφορες εποχές μετακινήθηκαν προς το Ρέθυμνο
- να αναγνωρίσουν τα ενετικά, μουσουλμανικά και χριστιανικά (καθολικά και ορθόδοξα) αρχαιολογικά κτίρια-μνημεία της παλιάς πόλης του Ρεθύμνου
- να ανακαλύψουν τα σημεία επαφής και αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών.

Ολόκληρη η 6^η διδασκαλία αποτελούσε μία και μόνη δραστηριότητα, η οποία περιλάμβανε την προετοιμασία της επίσκεψης στην Παλιά Πόλη του Ρεθύμνου, την επίσκεψη και την αξιολόγησή της, καθώς και την εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων.

Κατά την επιτόπια επίσκεψη στα μνημεία της Παλιάς Πόλης, τα κύρια ζητήματα που είχαν τα παιδιά να επεξεργαστούν σχετίζονταν με την ανακάλυψη του δημιουργού του κάθε μνημείου και τα χαρακτηριστικά του σύμβολα, τη διάκριση της γραφής μεταξύ των αραβικών, των λατινικών και των ελληνικών επιγραφών, καθώς και τον εντοπισμό των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ του παλιού και του σύγχρονου μνημείου και μεταξύ του οθωμανικού, του ενετικού και του χριστιανικού (καθολικού ή ορθόδοξου) μνημείου.

2.2.3. Τρίτο επίπεδο: Αλληλεπίδραση / επικοινωνία

Το τρίτο επίπεδο (βλ. διάγραμμα 1) είναι ένα προχωρημένο επίπεδο όπου τα άτομα θα πρέπει να έχουν αποκτήσει όλες εκείνες τις διαπολιτισμικές γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες σε ατομικό επίπεδο για να είναι ικανά να έχουν μια αποτελεσματική και γόνιμη επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε διαπροσωπικό επίπεδο με τα άλλα μέλη της κοινωνίας τους. Φυσικά η επίτευξη αυτού του στόχου για το νηπιαγωγείο είναι πολύ πρώιμη, καθώς τα παιδιά βρίσκονται στο αρχικό στάδιο καλλιέργειας της διαπολιτισμικής ικανότητας. Στο πλαίσιο αυτό, και λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που θέτει το νεαρό της ηλικίας των παιδιών, καθώς και η γνωστική και συναισθηματική τους ανωριμότητα, επιδιώχθηκε να επεξεργαστούν οι φοιτητές/ φοιτήτριες με τους μαθητές τους κάποιους πρωταρχικούς παράγοντες αυτού του επιπέδου.

Οι παιδαγωγικοί/διαπολιτισμικοί στόχοι που εντάσσονται στο τρίτο επίπεδο της πυραμίδας και στους οποίους εστίασαν οι δύο τελευταίες μέρες υλοποίησης του εν λόγω προγράμματος της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητών ήταν οι εξής:

A) Αντίληψη των μαθητών ως μελών μιας ομάδας, μιας κοινότητας

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών διαμεσολαβείται από διαδικασίες συνάντησης και επικοινωνίας μεταξύ πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων

(Γκόβαρης 2006). Για να έχει θετικά αποτελέσματα αυτή η συνάντηση και να οδηγήσει σε μια αποτελεσματική επικοινωνία, θα πρέπει τα άτομα να έχουν την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ομάδα με τα μέλη της οποίας μοιράζονται κοινούς στόχους και κοινές αξίες (Vandenbroeck 2004: 92). Σε αυτό το σκοπό το νηπιαγωγείο μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά, καλλιεργώντας στα νήπια διάφορες δεξιότητες κοινωνικής μάθησης, όπως την ομαδικότητα, την συνεργατικότητα, το δημοκρατικό πνεύμα, την ήπια επίλυση των συγκρούσεων. Η αντίληψη του παιδιού ως μέλους ομάδας το βοηθάει να υπερβεί αισθήματα εγωκεντρισμού και ανταγωνισμού και το μαθαίνει να λειτουργεί σε πνεύμα σεβασμού, συμβιβασμού και συνεργασίας με τον άλλον με τον οποίο μοιράζεται πλέον τους κοινούς στόχους της ομάδας τους (Οικονομίδης 2011: 217-218). Σε αυτό το πλαίσιο οι επιμέρους στόχοι της 7^{ης} ημερήσιας διδασκαλίας για τους μαθητές ήταν:

- να συνειδητοποιήσουν τα χαρακτηριστικά στοιχεία που συνθέτουν μία ομάδα
- να κατανοήσουν ότι οι αποφάσεις στην ομάδα είναι συλλογικές και δημοκρατικές
- να δέχονται την αμφισβήτηση ή τη μη αποδοχή των απόψεών τους από άλλα μέλη της ομάδας.

Αφόρμηση για τις δραστηριότητες αυτής της διδασκαλίας αποτέλεσε η αφίσα της “Γιορτής Φιλίας” (βλ. εικόνα 3) που είχε αναρτηθεί στα νηπιαγωγεία εφαρμογής της παρέμβασης και πληροφορούσε τα παιδιά για τη συμμετοχή τους κατά την επόμενη ημέρα διδασκαλίας των φοιτητών/φοιτητριών στο πανηγυρικό κλείσιμο της εν λόγω παιδαγωγικής παρέμβασης “Η πόλη μας είμαστε εμείς”. Προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους ήταν να οργανωθούν σε ομάδα. Έτσι, το κάθε τμήμα επέλεξε με δημοκρατικές διαδικασίες (π.χ. ψηφοφορία) ένα όνομα, βρήκε ένα σύνθημα και έφτιαξε και μία σημαία.

Εικόνα 3: Αφίσα "Γιορτή Φιλίας"

Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παιδαγωγικό Τμήμα
Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Εργαστήριο Παιδαγωγικών
Ερευνών & Εφαρμογών

2^ο Π. Ο. Νομαρχιαγείο Ρεθύμνου
3^ο Νομαρχιαγείο Αρκαδικού
Νομαρχιαγείο Γάλλου
Νομαρχιαγείο Σπυριδαίου

Η πόλη μας είμαστε εμείς!

Γιορτή Φιλίας Festival of Friendship
празник на приязнество Festimi i Shoqëris
दोस्ती का जश्न Fest der Freundschaft

Παρασκευή 31 Μαΐου 2013
Γνωστέα Μικροσσιών, ώρα 9:30 π.μ.

Κοινωνία Κλομπίνγκς
Ασπιδάκι
Εθνικός Ερυθρός Σταυρός
Εταιρεία Κοινωνικής Παιδείας

Β) Σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία

Η τελευταία μέρα διδασκαλίας των φοιτητών/φοιτητριών (8^η ημερήσια διδασκαλία) αναλώθηκε στην πραγματοποίηση της “Γιορτής Φιλίας”, η οποία αποτέλεσε και το κλείσιμο του προγράμματος της Διδακτικής Άσκησης. Ήταν μια δημόσια ανοιχτή δραστηριότητα, μια καταληκτική γιορτή με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην παρέμβαση, μαθητών, φοιτητών, νηπιαγωγών, γονιών, αλλά και άλλων κατοίκων της πόλης του Ρεθύμνου, η οποία πραγματοποιήθηκε στην ‘καρδιά’ της πόλης του Ρεθύμνου, την πλατεία Μικρασιατών (βλ. εικόνα 4).

Εικόνα 4: Προσέλευση των μαθητών στη “Γιορτή Φιλίας”



Η συγκεκριμένη δράση, που είχε ως στόχο να ‘επικοινωνήσει’ στην ευρύτερη κοινωνία της πόλης κάποια μηνύματα των παιδιών σε σχέση με την αποδοχή της ετερότητας και την ειρηνική και δημιουργική συμβίωση στο πλαίσιο μιας κοινότητας, είχε δομηθεί με τη μορφή ενός πολυτροπικού παραμυθιού, το οποίο περιλάμβανε αφήγηση, χορό, τραγούδι, ζωγραφική και διάφορα ομαδικά παιχνίδια. Μάλιστα, καθώς αυτή η τελευταία μέρα ήταν το κλείσιμο του προγράμματος, αποτέλεσε μία ανακεφαλαίωση των σημαντικότερων σημείων που είχαν επεξεργαστεί τα παιδιά στις προηγούμενες επτά ημερήσιες διδασκαλίες. Έτσι, κάθε επιμέρους δραστηριότητα ήταν

εν μέρει προετοιμασμένη και δουλεμένη από τα ίδια τα παιδιά. Η όλη εκδήλωση διήρκεσε περίπου 2 ώρες και την παρακολούθησαν πολλοί γονείς αλλά και άλλοι κάτοικοι της πόλης του Ρεθύμνου.

3. Αποτίμηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

Στο πλαίσιο της Διδακτικής Άσκησης των φοιτητών επιπέδου ΙΙβ κατά το εαρινό εξάμηνο 2012-13 επιδιώχτηκε να ευαισθητοποιηθούν οι φοιτητές/φοιτήτριες σε θέματα διαχείρισης της ετερότητας στο νηπιαγωγείο και ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας στα νήπια. Κατά την αξιολόγηση της συγκεκριμένης παρέμβασης από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, όλοι/ες εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για τη διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια του σχεδιασμού και της υλοποίησης των διδασκαλιών τους. Η ικανοποίηση αυτή προέκυψε μέσα από τις θετικές αντιδράσεις που εισέπραξαν από τα παιδιά κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, κάποιες φοιτήτριες υποστήριξαν τα εξής:

“Εκπλήρωσα όλους τους στόχους που είχα θέσει και μου άρεσε πολύ αυτή η διδασκαλία γιατί άρεσε και στα παιδιά και αυτό φάνηκε στα προσωπάκια τους.” (Φοιτήτρια Α)

“Η τελευταία ημέρα στην πλατεία Μικρασιατών θα μου μείνει αξέχαστη. Τα χαμόγελα των παιδιών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων ήταν αυτό που με έκανε να νιώσω ακόμη μεγαλύτερη ευτυχία. Με μεγάλη μου χαρά θα ήθελα να την επαναλάβω.” (Φοιτήτρια Β).

Άλλες φοιτήτριες εξέφρασαν τον ενθουσιασμό που ένιωσαν όταν βίωναν, κατά την επεξεργασία των διαπολιτισμικών στόχων που είχαν θέσει, την αλλαγή των στάσεων και των απόψεων των παιδιών προς την κατεύθυνση της αποδοχής της ετερότητας. Χαρακτηριστικά μας ανέφεραν:

“Αρχικά τα παιδιά πίστευαν πως ο λύκος είναι κακός και, στο τέλος του παραμυθιού και αφού συζητήσαμε, είπαν πως είναι καλός και δεν θα μας φάει.” (Φοιτήτρια Γ)

“Όταν διάβασα το “Δώσε την αγάπη” στα βουλγαρικά, δύο παιδιά με καταγωγή από τη Βουλγαρία που ήταν συνήθως ανήσυχια, σήκωσαν ξαφνιασμένα το κεφάλι τους, είπαν κάτι μεταξύ τους στα βουλγαρικά και έβαλαν τα γέλια. Μετά προσπάθησαν με μεγάλη ικανοποίηση να μου διορθώσουν τη βουλγαρική μου προφορά και σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας συμμετείχαν με μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα.” (Φοιτήτρια Δ)

“Μετά τη δραστηριότητα κατά την οποία καταγράψαμε τις διαδρομές των μαθητών στον παγκόσμιο χάρτη, τα παιδιά που έχουν διαφορετική χώρα καταγωγής νιώθουν την αποδοχή των συμμαθητών τους και βάζουν

τους ήρωες των παραμυθιών να προέρχονται από τη δική τους χώρα προέλευσης, πράγμα το οποίο γίνεται αποδεχτό από το σύνολο της τάξης. Έτσι αποφάσισαν και ο Άνεμος να προέρχεται από την Αλβανία, όπως ο Λουλιάν και η Γκρισελντα.” (Φοιτήτρια Ε),

“Όταν ρώτησα τα παιδιά πώς θα ένιωθαν αν ερχόταν ένα καινούριο παιδί από μία άλλη χώρα στην τάξη μας ο Γ. μου απάντησε: ‘θυμωμένος’. Τότε πετάχτηκε ο Τ. και του είπε: ‘Άς πούμε ότι εγώ ήμουν από άλλη χώρα’. Αμέσως ο Γ. είπε: ‘Όχι, όχι, χαρούμενος’. ” (Φοιτητής ΣΤ).

Κρίνοντας από τις καταγραφές των φοιτητών/φοιτητριών μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι πραγματοποιήθηκε μια επιτυχημένη παρέμβαση ευαισθητοποίησης φοιτητών και μαθητών σε θέματα που σχετίζονται με την ετερότητα. Βέβαια, εκείνο που θα πρέπει να γνωρίζει κάθε φοιτητής και κάθε εκπαιδευτικός είναι ότι η διαπολιτισμική ικανότητα είναι μία ικανότητα που καλλιεργείται και εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Για το σκοπό αυτό χρειάζεται σε επίπεδο εκπαίδευσης των μαθητών μια συστηματική, μεθοδευμένη και στοχευμένη προσπάθεια, η οποία οφείλει να ξεκινήσει από το νηπιαγωγείο αποσκοπώντας καταρχάς στο να βιώσουν τα νήπια ότι η ετερότητα είναι ο κανόνας και η συμβίωση μεταξύ ατόμων διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας είναι η αυτονόητη κοινωνική πραγματικότητα (Auernheimer 2009: 31).

Ωστόσο, για να έχει η εκπαιδευτική πράξη ένα διαπολιτισμικό προσανατολισμό θα πρέπει πρώτα απ’ όλα οι εκπαιδευτικοί ως άτομα να αποκτήσουν εκείνες τις γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές οι οποίες θα κάμψουν τις προσωπικές τους στερεοτυπικές και εθνοκεντρικές ‘αντιστάσεις’ σε σχέση με την ετερότητα και θα τους βοηθήσουν να αντιληφθούν τις κοινωνικές και θεσμικές ασυμμετρίες και να σταθούν κριτικά απέναντι όχι μόνο στο δικό τους πολιτισμό αλλά και στους άλλους πολιτισμούς. Αυτό απαιτεί ένα γενικότερο αναστοχασμό και αναθεώρηση στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στο διαφορετικό. Μόνο τότε θα μπορούν, απελευθερωμένοι από τις αγκυλώσεις του μονοπολιτισμικού, μονογλωσσικού και μονοθρησκευτικού εκπαιδευτικού συστήματος που έχουν βιώσει, να βοηθήσουν τους μαθητές τους να κατακτήσουν και αυτοί με τη σειρά τους τη διαπολιτισμική ικανότητα.

Σημείωση

1. Τα παραμύθια “Το μεγάλο ταξίδι”, “Ο Άνεμος και η Μαρίνα” και “Η θαυμαστή παπλωματού” έχουν δημιουργηθεί από τις συγγραφείς και είναι εμπνευσμένα από διάφορα κλασικά ή λαϊκά παραμύθια.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Auernheimer, G. (2009) Διαπολιτισμική Παιδεία και Αγωγή - Κεντρικές θεωρητικές κατευθύνσεις, κοινωνικές προϋποθέσεις και πεδία εφαρμογών. Στο Χ. Γκόβαρης (επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός, 17-36.
- Βαρελά, Α. (2004) *Δώσε την αγάπη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009) *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/μιας Εκπαίδευσης. Βηματισμοί για μία αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση, Τόμος 1^{ος}.
- Γκόβαρης, Χ. (2005) Διαπολιτισμική ικανότητα – Παρατηρήσεις για μια κριτική χρήση του όρου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Βρατσάλης (επιμ.), *Κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ατραπός, 207-218.
- Γκόβαρης, Χ. (2006) Αντιστάσεις ενάντια στην πολυπολιτισμικότητα – Αποδυνάμωση εθνοτικών στερεοτύπων μέσα από την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Στο *Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδας: Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου "Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας"*. Ρόδος 21-23 Οκτωβρίου 2005 (Επιμ. Δ. Χατζηδημού & Χ. Βιτσιλάκη). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη, 639-747.
- Γκότοβος, Α. (2010) Παιδαγωγική αλληλεπίδραση και συλλογικές ταυτότητες: η παιδαγωγική αξία των θεωριών "ενδυνάμωσης" της ταυτότητας. Στο Μ. Μουμουλίδου & Γ. Ρεκαλίδου (επιμ.), *Μικρές ομάδες στην εκπαίδευση. Παιδαγωγικές, Μαθησιακές, Εμφυχωτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, 31-42.
- Coelho, E. (επιστ. επιμ. Ε. Τρέσσου- Σ. Μητακίδου, επιμ. Σ. Μητακίδου) (2007) *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: επίκεντρο.
- Δαμανάκης, Μ. & Δ. Κοντογιάννη (2011) Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Προσέγγιση: Παρουσίαση βασικών θεωρητικών στοιχείων. Στο Γ. Μαυροειδής (επιμ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες Αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρης, 219-239.
- Derman - Sparks, L. και ομάδα εργασίας Α.Β.С. (μετ. Α. Χουντουμάδη -Ε. Μόρφη, επ. επιμ. Α. Χουντουμάδη) (1989) *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις. Παιδαγωγικά εργαλεία*. Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης "Σχεδία".
- Dunker, L. (2009) "Πολυπροοπτικότητα" και διαπολιτισμική μάθηση. Μια θεωρητική προσέγγιση. Στο Χ. Γκόβαρης (επιμ.), *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός, 37-59.

- Κόντης, Α. (2014) Η μεταναστευτική μετάβαση την Ελλάδα. Στο Μ. Δαμανάκης, Σ. Κωνσταντινίδης, Α.Τάμης (επιμ.), *Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης-Κ.Ε.Μ.Ε, 273-298.
- Μάγος, Κ. & Γ. Σιμόπουλος (2010) Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μία έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο Δ. Βοργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 215-240.
- Μπάρος, Β. & Α. Μιχαέλη (2009) Διαπολιτισμική Ετοιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Έρευνα δράσης ως εμπειρικό εργαλείο και μέθοδος αυτοπαρουσίασης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτική Πράξη: Βηματισμοί για την αλλαγή στην Εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση, Τόμος 8^{ος}, 330-344.
- Μπριμπό, Τ. (2002) *Το δώρο της παπλωματούς*. Αθήνα: Άγκυρα.
- Οικονομίδης, Β. (2011) Το νηπιαγωγείο ως χώρος διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη και εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Β. Οικονομίδης & Θ. Ελευθεράκης (επιμ.), *Εκπαίδευση, δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: διάδραση, 204-246.
- Οικονομίδης, Β. & Δ. Κοντογιάννη (2011) Υποβοηθώντας τη μετάβαση από την οικογένεια στο Νηπιαγωγείο: Η διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας μέσα στην τάξη. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος: 106-124.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. 1^ο Μέρος. Παιδαγωγικό Πλαίσιο και Αρχές Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΕΣΠΑ 2007-2013.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ο. Ευαγγέλου (2003) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ταίηλορ, Τ. (μετ. Φ. Παιονίδης) (1997) *Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πόλις.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα.
- Vandenbroeck, Μ. (επιμ. Α. Χουντουμάδη, Α. Βαφέα) (2004) *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του "άλλου" στην εκπαίδευση*. Αθήνα: νήσος.
- Χατζηδάκη, Α. (2015) Αξιοποιώντας την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου μέσα από την προσέγγιση της Γλωσσικής Επίγνωσης (Language awareness/ Eveil aux langues). Στο Μ. Τζακώστα (επιμ.), *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ενσωμάτωση της γλωσσικής απόκλισης και γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη*. Αθήνα: Gutenberg, 90-112.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (2006) *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg Παιδαγωγική Σειρά.

Ξενογλώσση

- Beveridge, S. (2005) *Children, Families and Schools. Developing Partnerships for Inclusive Education*. London: Routledge Falmer.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cavalli, M., D. Coste, A. Cri an & P.H. van de Ven (2009) *Plurilingual and intercultural education as a project*. Language Policy Division.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_en.pdf. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου 2016.
- Deardoff, D.K. (2006) Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3): 241-266.
- Deardoff, D.K. (2016) Assessing Intercultural Competence. In H. Zhu (Ed.), *Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide*. West Sussex UK: Wiley Blackwell, 65-79.
- Krajewski, S. (2011) Developing intercultural competence in multilingual and multicultural students groups. *Journal of Research in International Education*, 10 (2) 137-153. DOI: 10.1177/1475240911408563.
- Spinthourakis, J.A. (2006) Developing multicultural competence through intercultural sensitivity. *International Journal of Migration Studies. Studi Emigrazione/ Migration Studies*, XLIII (163), 641-656.