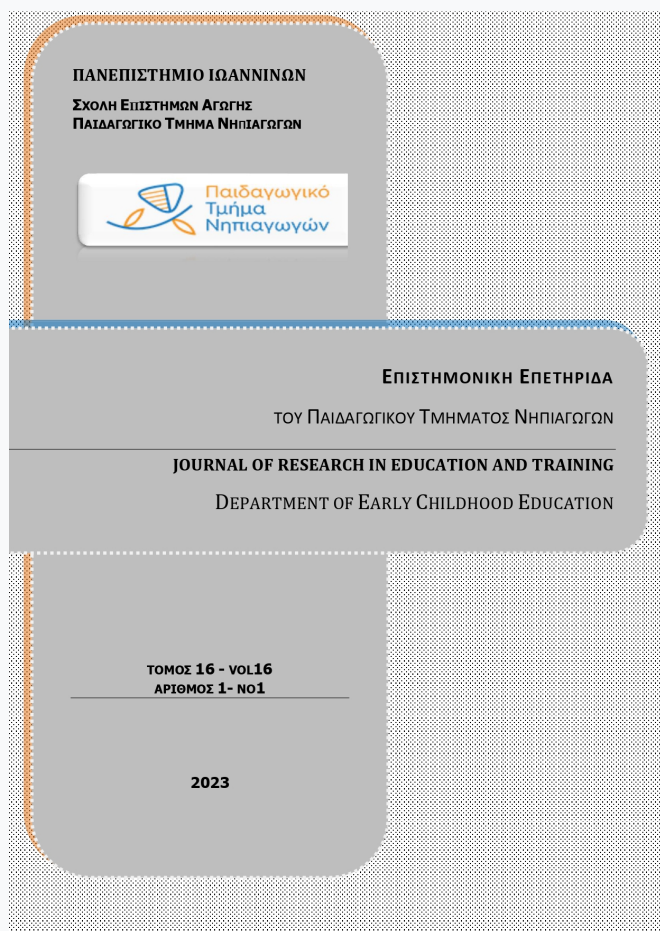


Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 16, Αρ. 1 (2023)



Πρώθηση της διαφορετικότητας και της πολυγλωσσίας στο νηπιαγωγείο μέσα από δραστηριότητες γλωσσικής αφύπνισης

Τζωρτζίνα Ζάχου, Έλλη Ιωάννα Γεωργούλη, Λήδα Στεργίου

doi: [10.12681/jret.33444](https://doi.org/10.12681/jret.33444)

Copyright © 2023, Τζωρτζίνα Ζάχου, Έλλη Ιωάννα Γεωργούλη, Λήδα Στεργίου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ζάχου Τ., Γεωργούλη Έ. Ι., & Στεργίου Λ. (2023). Πρώθηση της διαφορετικότητας και της πολυγλωσσίας στο νηπιαγωγείο μέσα από δραστηριότητες γλωσσικής αφύπνισης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 16(1), 70-91. <https://doi.org/10.12681/jret.33444>

Προώθηση της διαφορετικότητας και της πολυγλωσσίας στο νηπιαγωγείο μέσα από δραστηριότητες γλωσσικής αφύπνισης

Τζωρτζίνα Ζάχου, Έλλη Ιωάννα Γεωργούλη & Λήδα Στεργίου;
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο, παρουσιάζεται η υλοποίηση ενός ερευνητικού και εκπαιδευτικού εγχειρήματος γλωσσικής αφύπνισης, σε νηπιαγωγείο του νομού Τρικάλων. Συγκεκριμένα, αντικείμενο διερεύνησης αποτελεί το κατά πόσο η γλωσσική αφύπνιση μπορεί να φέρει τα παιδιά νηπιακής ηλικίας σε επαφή με την πολυγλωσσία και τη διαφορετικότητα. Η έρευνα χωρίζεται στη φάση της παρατήρησης και στη συνέχεια, της εκπαιδευτικής παρέμβασης, όπου γίνεται προσπάθεια ανάδειξης της σημασίας της γλωσσικής αφύπνισης αλλά και ένταξης της πολυγλωσσίας στη σχολική τάξη, μέσα από την επαφή των παιδιών με στοιχεία έξι διαφορετικών γλωσσών, επιλεγμένων σύμφωνα με τις ανάγκες και τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν οφέλη της πολυγλωσσικής εκπαιδευτικής προοπτικής σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο, ενώ η εκπαιδευτική παρέμβαση ενίσχυσε την επαφή των παιδιών με την πολυγλωσσία και την αναγνώριση και κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας εντός και εκτός σχολικής τάξης.

Λέξεις-κλειδιά: νηπιαγωγείο, γλώσσα, γλωσσική αφύπνιση, πολυγλωσσία, διαπολιτισμικότητα

Promoting diversity and multilingualism in kindergarten through language awakening activities

Τζωρτζίνα Ζάχου, Έλλη Ιωάννα Γεωργούλη & Λήδα Στεργίου;
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Abstract

In this article, is presented the implementation of a research and educational project of language awakening, in a kindergarten in the prefecture of Trikala. Specifically, the object of investigation is to what extent awakening to languages can bring preschool children into contact with multilingualism and diversity. The research is divided into the observation phase and then the educational intervention, where an attempt is made to highlight the importance of language awakening and the inclusion of multilingualism in the school classroom, through children's contact with elements of six different languages, chosen according to the needs and their previous knowledge and experiences. The results of the research highlighted the benefits of the multilingual educational perspective on a cognitive and emotional level, while the educational intervention strengthened the children's contact with multilingualism and the recognition and understanding of cultural diversity inside and outside the classroom.

Keywords: kindergarten, language, awakening to languages, multilingualism, interculturality

Εισαγωγή

Οι σημερινές κοινωνίες στην πλειονότητά τους είναι πολυπολιτισμικές και πολύγλωσσες, γεγονός που οφείλεται στην ολοένα αυξανόμενη κινητικότητα μεταναστευτικών και προσφυγικών πληθυσμών. Όπως αναφέρει η Chumak-Horbatsch (2018), τα παιδιά που προέρχονται από μεταναστευτικό περιβάλλον, αποτελούν σημαντική δημογραφική ομάδα των πόλεων των ΗΠΑ, του Καναδά, αλλά και της Ευρώπης.

Δεδομένης αυτής της συνεχώς αυξανόμενης κοινωνικής, πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας διεθνώς, μπορούμε να μιλάμε για μια κοινωνική πραγματικότητα υπερποικιλότητας (Vertovec, 2007) η οποία, με τη σειρά της, έφερε στο προσκήνιο την ανάγκη για ανάπτυξη νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, μεθόδων και πρακτικών. Οι νέες αυτές προσεγγίσεις στοχεύουν στην ισότιμη ένταξη και συνύπαρξη όλων των μαθητών/-τριών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, στην ανάπτυξη καίριων δεξιοτήτων, αλλά και στην επαφή και αλληλεπίδραση με την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα.

Μία από τις εν λόγω καινοτόμες προσεγγίσεις, είναι αυτή της γλωσσικής αφύπνισης (Awakening to Languages). Ως κίνημα εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980, με το όνομα «Γλωσσική Επίγνωση» (Language Awareness), από τον Hawkins στο Ηνωμένο Βασίλειο και είχε ως στόχο τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών/-τριών στη γλώσσα. Η γλωσσική αφύπνιση αποτελεί τον κληρονόμο της γλωσσικής επίγνωσης. Η Μουμτζίδου (2009) τη χαρακτηρίζει ως τον επαναπροσδιορισμό της γλωσσικής αγωγής. Αποτελεί μία προσέγγιση, η οποία στοχεύει στην επαφή των παιδιών με την πολυγλωσσία μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου μέρος των δραστηριοτήτων εντός της σχολικής τάξης, περιλαμβάνει γλώσσες που το σχολείο δεν σκοπεύει να διδάξει (μειονοτικές, τοπικές, κ.ά.) και οι οποίες ενδέχεται να αποτελούν μητρικές γλώσσες των μαθητών/-τριών (Candelier & Kernvan, 2018). Η γλωσσική αφύπνιση εφαρμόστηκε σε πολλές χώρες, εντός αλλά και εκτός Ευρώπης, όπως, για παράδειγμα, στον Καναδά (White & Finkbeiner, 2017). Στην περίπτωση της Ελλάδας, η αφύπνιση σε σχέση με τη διαφορετικότητα μεταξύ των γλωσσών, αν και εφαρμόστηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης (Δαμάσκου, 2012), δεν είχε ιδιαίτερη ανάπτυξη. Ακόμα και σήμερα, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που αγνοούν την ύπαρξή της ή γνωρίζουν ελάχιστα.

Στο παρόν άρθρο, παρουσιάζεται μια έρευνα δράση στο χώρο του νηπιαγωγείου, βασισμένη στην παιδαγωγική προσέγγιση της γλωσσικής αφύπνισης, και τα αποτελέσματά της αναφορικά με την προώθηση της πολυγλωσσίας και της διαφορετικότητας στα παιδιά νηπιακής ηλικίας. Συλλογιζόμενες τις αυξημένες απαιτήσεις που επιφέρουν στο χώρο της παιδαγωγικής οι έντονες και συνεχώς μεταβαλλόμενες πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές συνθήκες των σύγχρονων

κοινωνιών, θεωρούμε απαραίτητο τον προβληματισμό γύρω από τις μαθησιακές συνθήκες και τη διαπολιτισμική προοπτική στο χώρο του νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο αυτό, θελήσαμε να διερευνήσουμε την επίδραση ενός προγράμματος δραστηριοτήτων γλωσσικής αφύπνισης στην πολυγλωσσική επαφή και τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των νηπίων. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι, επομένως, η ανάδειξη του τρόπου διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο χώρο του νηπιαγωγείου, καθώς και η διερεύνηση των πιθανών επιδράσεων και ωφελειών της γλωσσικής αφύπνισης στα παιδιά, σε σχέση με τη γλωσσική επαφή, την κατανόηση του πολιτισμικού πλουραλισμού και τη διαπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση.

Τα Οφέλη της Γλωσσικής Αφύπνισης

Η γλωσσική αφύπνιση στο χώρο της εκπαίδευσης πρεσβεύει τις αρχές μιας περισσότερο συμπεριληπτικής διαδικασίας μάθησης, βασισμένης στη διαπολιτισμική προοπτική και τις αρχές του πλουραλισμού. Επιχειρεί να φέρει τα παιδιά σε επαφή με όσο το δυνατόν περισσότερες γλώσσες, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι γλώσσες που ομιλούνται στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, καθώς και η κυρίαρχη γλώσσα στο χώρο του σχολείου. Σκοπός αυτής της προσέγγισης, είναι να καλλιεργήσει ένα περιβάλλον όπου όλες οι γλώσσες και οι πολιτισμοί είναι ευπρόσδεκτοι και χρησιμοποιούνται δημιουργικά ως πόροι για μάθηση. Μια τέτοια συμπεριληπτική προσέγγιση, δίνει το μήνυμα σε όλα τα μέλη των εκπαιδευτικών μονάδων πως οι γλώσσες εκτιμώνται και είναι άξιες σεβασμού κανονικοποιώντας, έτσι, την ποικιλομορφία που περιβάλλει τους/τις μαθητές/-τριες, όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στην κοινωνία γενικότερα (Coelho & Ortega, 2020). Ο Candelier (2000 όπ. αναφ. στο Lourenço & Andrade, 2014), αναφέρει ότι η προσέγγιση αυτή προορίζεται κυρίως για παιδιά νεαρής ηλικίας (τριών έως δέκα ετών), οραματιζόμενος την επαφή των μαθητών/-τριών με μια ποικιλία πολιτισμών και γλωσσών, στοχεύοντας στην προώθηση θετικών στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα, στην παροχή κινήτρων για εκμάθηση ξένων γλωσσών, αλλά και στην ανάπτυξη μεταγλωσσικών, μεταεπικοινωνιακών και γνωστικών δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με μελέτη της Lourenço στην Πορτογαλία (2013 όπ. αναφ. στο Coelho & Ortega, 2020) σχετικά με την εφαρμογή της προσέγγισης «Αφύπνιση στις Γλώσσες», η πολυγλωσσική επαφή παρουσίασε θετικό αντίκτυπο σε παιδιά μικρής ηλικίας, τόσο αναφορικά με τη φωνολογική τους επίγνωση, όσο και με την περισσότερο «ανοιχτή» στάση τους απέναντι σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη αυτή ανέδειξε την εν λόγω πρακτική ως μια διαδικασία εκπαίδευσης που φροντίζει και προωθεί θετικές στάσεις απέναντι στην ετερότητα, ενώ παράλληλα διασφαλίζει την ανάπτυξη μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες στην εκμάθηση

γλωσσών αλλά και στην ενεργή συμμετοχή ατόμων σε πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Ο Róg (2015) αναφέρει πως το 2014, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας της Πολωνίας παρουσίασε διάφορες εκπαιδευτικές τροποποιήσεις, εστιασμένες στη γλωσσική εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, από το 2015, τα παιδιά ηλικίας πέντε ετών θα ξεκινούσαν υποχρεωτικά τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, ενώ από το 2017 οι ξένες γλώσσες θα ήταν υποχρεωτικές για όλα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Παρόλο που η υποχρεωτική εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας στο σχολείο δε συνάδει με το πνεύμα της γλωσσικής αφύπνισης, οι στόχοι μιας τέτοιας ενέργειας είναι κοινοί σε αυτές τις δύο περιπτώσεις. Αφενός αφυπνίζεται η γλωσσική και πολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών/-τριών, αφετέρου, αναπτύσσεται μια θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση γλωσσών στα μελλοντικά στάδια εκπαίδευσής τους.

Μελέτη της Coelho (2015 όπ. αναφ. στο Coelho & Ortega, 2020) σε νηπιαγωγεία στην Πορτογαλία, έδειξε πως, έπειτα από τετράμηνη απασχόληση των παιδιών με πολύγλωσσες δραστηριότητες και παιχνίδια, η γλωσσική ανάπτυξη και οι επικοινωνιακές δεξιότητές τους βελτιώθηκαν. Πέρα από την ικανοποίηση που ένιωσαν μέσω της εξερεύνησης των διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών, φαίνεται πως οι μαθητές/-τριες αποκόμισαν και γλωσσικά οφέλη. Για παράδειγμα, τα παιδιά άρχισαν να χρησιμοποιούν ξένες λέξεις ή απαντούσαν σε άλλη γλώσσα όταν δέχονταν ερωτήσεις στα πορτογαλικά. Τέλος, εξέφρασαν την επιθυμία να μάθουν περισσότερες ξένες λέξεις, αλλά και πληροφορίες για άλλους πολιτισμούς. Κλείνοντας, ο Ben Maad (2016), σε μελέτη του στην Τυνησία, που διήρκησε τέσσερις μήνες και αφορούσε παιδιά ηλικίας πέντε και επτά ετών, κατέληξε πως μέσω της μαθησιακής διαδικασίας που επικεντρώθηκε στην προσέγγιση «Αφύπνιση στις Γλώσσες», διαμορφώθηκε η διαπολιτισμική συνείδηση των παιδιών και εδραιώθηκε μια αίσθηση επιτευγμάτων, η οποία προήλθε από την επίγνωσή τους απέναντι στις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ του τοπικού πολιτισμού και των ξένων πολιτισμών και γλωσσών.

Σύμφωνα και με τα παραπάνω, η εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει θετικές στάσεις και να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες απέναντι στους διαφορετικούς πολιτισμούς και τις γλώσσες. Ο Massler (2010) αναφέρει ως έναν από τους στόχους της διαπολιτισμικής διδασκαλίας που πρέπει να αναπτυχθούν στην προσχολική εκπαίδευση τη συνειδητοποίηση, από την πλευρά των παιδιών, της πολυδιάστατης υπόστασης του κόσμου και της μοναδικότητας της κάθε προοπτικής. Η κατανόηση ότι η δική τους προοπτική δεν αποτελεί μοναδική ή καθολικά αποδεκτή εμπειρία, αλλά μέρος ενός πολυπληθούς συνόλου, ενισχύει τόσο την επαφή με την έννοια του πλουραλισμού, όσο και ικανότητες αυτογνωσίας και κριτικής θέασης του κόσμου. Οι διαφορές πλέον δεν αμφισβητούνται, τα παιδιά ευαισθητοποιούνται σε θέματα και προβλήματα που είναι κοινά σε όλους, αλλά γίνονται αντιληπτά με διαφορετικούς τρόπους. Σύμφωνα με τους Μάγο & Τριανταφυλλίδη (2014), η προσχολική ηλικία αποτελεί την πιο κατάλληλη ηλικία για να ξεκινήσει η

διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση του παιδιού αφού, όπως αναφέρει ο Banks (2004), ήδη από την ηλικία των τριών ετών τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίζουν πολιτισμικές διαφορές και να αποδέχονται προκαταλήψεις και στερεότυπα. Η συμβολή του εκπαιδευτικού σε αυτή την περίπτωση είναι κρίσιμης σημασίας. Όσο περισσότερο διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένος είναι ο/η εκπαιδευτικός, τόσο πιο αποτελεσματικά θα βοηθήσει τα παιδιά στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους ευαισθησίας, της κατανόησης και επικοινωνίας, δεξιότητες απαραίτητες για να συμβιώσουν αρμονικά σε μια κοινωνία πολυπολιτισμικότητας (Γρίβα & Κωφού, 2019·Μάγος, 2014, όπ. αναφ. Χατζή, 2022).

Μεθοδολογία

Έντονα επηρεασμένες από τη διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένη εκπαιδευτική προοπτική και βασισμένες στην πρότερη έρευνα και θεωρία αναφορικά με τα οφέλη της γλωσσικής αφύπνισης στις μικρές ηλικίες, επιχειρήσαμε έρευνα παρέμβασης στο χώρο της προσχολικής παιδαγωγικής, με στόχο να διερευνηθεί η επίδραση της ενασχόλησης των παιδιών με δραστηριότητες γλωσσικής αφύπνισης, τόσο στην οικοδόμηση κλίματος πλουραλισμού και πολυφωνίας στην τάξη, όσο και στην ανάδειξη γνωστικών και συναισθηματικών ωφελειών. Τα ερευνητικά ερωτήματα με βάση τα οποία οργανώθηκε η εν λόγω έρευνα παρέμβασης ήταν τα εξής:

1. Συμβάλλει η γλωσσική αφύπνιση στην επαφή και εξοικείωση του παιδιού με την κοινωνική ποικιλομορφία;
2. Παρουσιάζονται συναισθηματικά και γνωστικά οφέλη στα παιδιά μέσα από την ενασχόλησή τους με δραστηριότητες γλωσσικής αφύπνισης;
3. Είναι δυνατή η ανάπτυξη και ενίσχυση διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης με τη βοήθεια δραστηριοτήτων γλωσσικής αφύπνισης;

Αντιμετωπίσαμε τις ερευνητικές διαδικασίες με πνεύμα αναστοχαστικό και παρεμβατικό, στοχεύοντας όχι μόνο στην απλή χαρτογράφηση μιας κατάστασης, αλλά στην εποικοδομητική συζήτηση γύρω από αυτή, καθώς και στη βελτίωσή της.

Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο του νομού Τρικάλων, πιο συγκεκριμένα, στο ένα εκ των δύο τμημάτων του σχολείου, του οποίου η πολιτισμική και γλωσσική ανομοιογένεια κέντρισε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι συνολικά δεκατρείς μαθητές/-τριες του τμήματος (οκτώ νήπια και πέντε προνήπια), αν και πρέπει να σημειωθεί ότι ένα

εξ αυτών απουσίαζε καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, ενώ άλλα δύο για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Το δείγμα μας χαρακτηρίζεται ως δείγμα μη πιθανοτήτων, είδος που χρησιμοποιείται σε έρευνες μικρής κλίμακας, όπου δεν υπάρχει επιθυμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων (Cohen et al., 2008). Οι ομιλούμενες γλώσσες των μαθητών/-τριών του τμήματος ήταν τα ελληνικά, τα αγγλικά, τα αραβικά, τα αλβανικά και τα ρωσικά. Συγκεκριμένα, ένα νήπιο με καταγωγή από το Ιράκ μιλούσε αραβικά, ελάχιστα αγγλικά και καθόλου ελληνικά, ένα νήπιο αλβανικής καταγωγής μιλούσε άπταιστα ελληνικά και αναγνώριζε αλβανικές λέξεις και τέλος, δύο νήπια ελληνικής καταγωγής μιλούσαν ελληνικά και διδάσκονταν ρωσικά.

Για τις ανάγκες διεξαγωγής της έρευνας και πάντα σεβόμενες την ερευνητική δεοντολογία, προχωρήσαμε σε ενημέρωση και ενυπόγραφη συναίνεση της εκπαιδευτικού και των γονέων των μαθητών/-τριών και λάβαμε αδειοδότηση από την Επιτροπή Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η έρευνα διήρκεσε συνολικά δύο μήνες και συγκροτήθηκε σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση περιλάμβανε τη μη συμμετοχική παρατήρηση (Ιωσηφίδης, 2003· Verma & Mallick, 2004) της σχολικής καθημερινότητας, τρεις φορές την εβδομάδα, σε διάστημα ενός μήνα. Επιλέξαμε αυτό το είδος παρατήρησης, ώστε να μένουν ανεπηρέαστοι οι συμμετέχοντες της έρευνας από τρίτα πρόσωπα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και τα οποία ενημερώνονταν καθημερινά, ήταν α) το ημερολόγιο, το οποίο δίνει στον ερευνητή τόσο τη δυνατότητα καταγραφής των διαφόρων συμπεριφορών και συναισθημάτων, όσο και τη δυνατότητα περιγραφής των εγκαταστάσεων, της διάταξης του χώρου, αλλά και τη λεπτομερή ανάδειξη των επιμέρους παιδαγωγικών δραστηριοτήτων (Ανδρούσου, Κορτέση-Δαφέρμου & Τσάφος, 2016, οπ. αναφ. Αυγητίδου, Τζεκάκη & Τσάφος) και β) οι κλείδες παρατήρησης (Βάμβουκας, 2002), μια λίστα που περιλαμβάνει συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές και επιτρέπει τον διαχωρισμό των εννοιών και την ταξινόμηση των παρατηρήσεων. Δημιουργήσαμε κλείδες παρατήρησης σύμφωνα με όσα μας ενδιέφερε να παρατηρήσουμε, δηλαδή, πόσο συχνά διεξάγονταν γλωσσικές δραστηριότητες στην ελληνική, αν αναφέρονταν άλλες γλώσσες και πολιτισμοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, κατά πόσο υπήρχε βοήθεια από την εκπαιδευτικό απέναντι στα παιδιά της τάξης και ιδιαίτερα σε εκείνα με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο και, τέλος, ποια ήταν η συμμετοχή των παιδιών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι κλείδες παρατήρησης συμπληρώνονταν και συνδυάζονταν με σημειώσεις για εμπλουτισμό των δεδομένων. Η χρήση των δύο εργαλείων επέτρεψε τόσο την λεπτομερή καταγραφή πληθώρας γεγονότων της σχολικής πραγματικότητας, όσο και την περισσότερο στοχευμένη παρατήρηση αναφορικά με τους κύριους άξονες ενδιαφέροντος που είχαν τεθεί. Πιο συγκεκριμένα, βασικούς άξονες παρατήρησης αποτέλεσαν:

1. Οι τρόποι προσέγγισης της γλώσσας, της πολυγλωσσίας και της κοινωνικής ποικιλομορφίας.

2. Ο βαθμός ενσωμάτωσης γλωσσών πέραν της ελληνικής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.
3. Η συμμετοχή των παιδιών με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
4. Η αντιμετώπιση των παιδιών της μειοψηφικής ομάδας από την εκπαιδευτικό και τα παιδιά του κυρίαρχου πληθυσμού.

Στη δεύτερη φάση της μελέτης, προχωρήσαμε σε ένα μήνα εκπαιδευτικής παρέμβασης, κατά τη διάρκεια του οποίου υλοποιήσαμε ένα πρόγραμμα έντεκα δραστηριοτήτων, με σκοπό τη γλωσσική αφύπνιση και διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών/-τριών. Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν, αναδείκνυαν στοιχεία έξι διαφορετικών γλωσσών (αγγλικά, ιταλικά, αραβικά, ελληνικά, αλβανικά και ρωσικά), περιλάμβαναν γραφή, ιχνογράφιση, θεατρικό παιχνίδι, μουσική και κίνηση και είχαν, κυρίως, ομαδικό χαρακτήρα. Στα αποτελέσματα της παρέμβασης αναφέρονται ενδεικτικά μερικές δραστηριότητες. Οι περισσότερες από τις γλώσσες που επιλέχθηκαν για το πρόγραμμα δραστηριοτήτων, ήταν γλώσσες ομιλούμενες στο οικογενειακό περιβάλλον των νηπίων. Χρησιμοποιώντας ξανά το ημερολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο, καταγράψαμε την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης, μέσω των αντιδράσεων των παιδιών απέναντι στις δραστηριότητες, του ενδιαφέροντος και του βαθμού συμμετοχής τους, αλλά και των γενικότερων εντυπώσεών τους από το εγχείρημα αυτό. Στόχος μας ήταν, αρχικά, να εκπροσωπηθεί εντός της τάξης το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, κυρίως, των παιδιών εκείνων της μειοψηφικής ομάδας το οποίο αγνοούνταν και να ενισχυθεί η πολιτισμική ανταλλαγή μεταξύ συμμαθητών/-τριών. Παράλληλα, προσπαθήσαμε να οικοδομήσουμε ένα οικείο περιβάλλον μάθησης που να ευνοεί τη συμμετοχή και την ελεύθερη έκφραση των παιδιών.

Με το πέρας των δύο φάσεων της ερευνητικής διαδικασίας και με την ολοκλήρωση της καταγραφής των παρατηρήσεων, προχωρήσαμε στο στάδιο της επεξεργασίας των δεδομένων. Η μέθοδος που επιλέχθηκε για το σκοπό αυτό, ήταν η ανάλυση των δεδομένων σε μορφή κειμένου (Ιωσηφίδης, 2003), κατά την οποία έγινε μεταγραφή των σημειώσεων σε δεδομένα κειμένου (Creswell, 2011) βάσει θεματικών αξόνων που προέκυψαν από επαναλαμβανόμενα μοτίβα συζητήσεων και συμπεριφορών στη σχολική τάξη. Παρακάτω θα εστιάσουμε και θα αναλύσουμε δύο από τους θεματικούς άξονες που αναδείχθηκαν από την επεξεργασία των όσων παρατηρήσαμε. Οι άξονες αυτοί είναι:

1. Η απουσία αναφοράς σε πολιτισμικά και δη γλωσσικά κεφάλαια, πέραν αυτών της πλειοψηφικής ομάδας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

2. Η στάση των γηγενών μαθητών/-τριών απέναντι στους/στις μαθητές/-τριες με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο.

Αποτελέσματα

Αποτελέσματα Παρατήρησης

Η απουσία αναφοράς σε πολιτισμικά και δη γλωσσικά κεφάλαια, πέραν αυτών της πλειοψηφικής ομάδας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης στη σχολική μονάδα, αναδείχθηκε έντονα η απουσία αναφορών και στοιχείων άλλων πολιτισμικών και γλωσσικών κεφαλαίων, πέραν αυτών της πλειοψηφικής ομάδας. Παρόλο που πολλές δραστηριότητες θα μπορούσαν να αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την έναρξη συζητήσεων διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος, η εκπαιδευτικός του τμήματος εστίαζε πάντοτε στην παρουσίαση της ελληνικής γλώσσας και στην ανάδειξη των πολιτισμικών στοιχείων της κυρίαρχης πλειοψηφικής ομάδας. Σε πολλές περιπτώσεις και δεδομένης της εποχής κατά την οποία συντελέστηκε η παρατήρηση (περίοδος Αποκριών και Σαρακοστής), η προσοχή της εκπαιδευτικού επικεντρώνονταν σε χριστιανικά έθιμα που η ίδια ακολουθούσε, αγνοώντας τις διαφορετικές θρησκείες που ασπάζονταν οι οικογένειες των μαθητών/-τριών της σχολικής τάξης.

Ενδεικτικά, θα εστιάσουμε στην ανάγνωση δύο παραμυθιών κατά τη διάρκεια της παρατήρησης (1. Πες μου γιατί δεν έχουμε όλοι το ίδιο χρώμα;, 2. Ο Αρλεκίνος), τα οποία παρείχαν δυνατότητες εμβάθυνσης σε πολιτισμικά θέματα ή ζητήματα γλώσσας. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός επέλεξε από το πρώτο παραμύθι να διδάξει στα παιδιά μία ελληνική λέξη (μελανίνη), την οποία επανέλαβαν όλοι μαζί πολλές φορές και παράλληλα, δίδαξε τις συλλαβές από τις οποίες αποτελείται η λέξη. Όσον αφορά το δεύτερο παραμύθι, περιέγραψε την παράδοση του Αρλεκίνου, χαρακτηριστική φιγούρα στην Ιταλία. Αν και το συγκεκριμένο βιβλίο βοηθά, λόγω εικονογράφησης, την αναφορά και τον σχολιασμό της Αποκριάς στη γειτονική χώρα, η εκπαιδευτικός επέλεξε να επισημάνει τα ονόματα των εβδομάδων του Τριωδίου ή συνήθειες κατά την περίοδο της νηστείας, καθώς, επίσης, και διάφορα ελληνικά αποκριάτικα έθιμα.

Ο στόχος της διδασκαλίας στο συγκεκριμένο τμήμα αποσκοπούσε στην εκμάθηση αποκλειστικά της ελληνικής γλώσσας, με αποτέλεσμα παιδιά που δεν μιλούσαν την κυρίαρχη γλώσσα να μην συμμετέχουν ή και να αποκλείονται από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαιδευτικός δεν παρακινούσε τη συμμετοχή των νηπίων με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο στις διαδικασίες μάθησης. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτέλεσε το γεγονός ότι, ενώ συζητούσαν

στην «παρεούλα» τι θα ντυθούν τις Απόκριες, όταν ήρθε η σειρά νηπίου που δεν μιλούσε ελληνικά, έπειτα από μορφασμό σε συνδυασμό με κίνηση του χεριού, η εκπαιδευτικός είπε πώς «δεν θα καταλάβει τι λέμε» και το προσπέρασε. Η Tsokalidou (2005: 5, οπ. αναφ. Γκαϊνταρτζή, Γάτση & Τσοκαλίδου, 2011), τονίζει πως η διγλωσσία των παιδιών παραμένει «αφανής» στην ελληνική εκπαίδευση ή αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα στην εκπαιδευτική διαδικασία και γλωσσική μάθηση (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2010, οπ. αναφ. Γκαϊνταρτζή, Γάτση & Τσοκαλίδου, 2011). Ο απολύτως μονογλωσσικός και μονοπολιτισμικός προσανατολισμός της παιδαγωγικής και διδακτικής προσέγγισης που υιοθετούνταν σε αυτή την σχολική τάξη, ήταν σαφής. Η αναφορά μόνο σε ήθη και έθιμα της Ελλάδας και του χριστιανισμού, δηλώνει την επιθυμία για ομοιογένεια και κυριαρχία της κουλτούρας και του πολιτισμού της πλειοψηφικής ομάδας. Άλλωστε, η μονοπολιτισμικότητα συνιστά μία πρακτική ενίσχυσης της κυρίαρχης κουλτούρας, η οποία επιφυλάσσει υποδεέστερη μεταχείριση ή και καθόλου μέριμνα για άτομα που εκπροσωπούν τον μη κυρίαρχο πολιτισμό (Haas, 1992, σ. 161, όπ. αναφ. Ricento & Wiley, 2002). Σύμφωνα με την Κεσίδου (2008) η μονοπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά δυσλειτουργικό παράγοντα, αφού υπάρχει μια ασυμφωνία μεταξύ εκπαίδευσης και απαιτήσεων της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν προετοιμάζει τους/τις μαθητές/-τριες με τρόπο που τους επιτρέπει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μια πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Η στάση των γηγενών νηπίων απέναντι στα νήπια με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο.

Σχετικά με τους/τις γηγενείς μαθητές/-τριες της τάξης, τα αποτελέσματα της παρατήρησης φανέρωσαν πως η στάση τους απέναντι στους/στις συμμαθητές/-τριες διαφορετικού γλωσσοπολιτισμικού κεφαλαίου δεν φάνηκε να καθορίζεται από τη στάση της εκπαιδευτικού. Συνεργάζονταν και βοηθούσαν τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες τους κατά την διάρκεια των διαφόρων δραστηριοτήτων. Ωστόσο, συχνά συναντούσαν επικοινωνιακά προβλήματα την ώρα του παιχνιδιού, αφού η έλλειψη κοινού κώδικα ή γλώσσας επικοινωνίας αποτελούσε εμπόδιο στην ομαλή εξέλιξή του. Στην περίπτωση ενός προσφυγόπουλου από το Ιράκ, το οποίο δεν γνώριζε καθόλου ελληνικά, το γλωσσικό εμπόδιο ήταν ένας από τους παράγοντες που επηρέαζε την αλληλεπίδραση και επαφή του με τα υπόλοιπα παιδιά, αφού η έλλειψη λεκτικής επικοινωνίας είχε ως αποτέλεσμα την οικειοθελή απομόνωση του νηπίου, το οποίο κατέληγε να παίζει μόνο του σε διάφορες γωνιές της τάξης. Ο Μπαμπινιώτης (2001, όπ. αναφ. Σιμόπουλος, 2014) αναφέρει –μεταξύ άλλων- τον κίνδυνο της απομόνωσης ως απόρροια της άγνοιας της γλώσσας. Σε έρευνα των Hajisoteriou & Angelides (2016) με Κύπριους μαθητές/-τριες παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονταν τις γλωσσικές διαφορές ως εμπόδιο στη σχολική επίδοση των μεταναστών

συμμαθητών/-τριών τους, αλλά και ως εμπόδιο στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Η Raabe (2019), μιλώντας για άτομα που μετανάστευσαν σχετικά πρόσφατα, τονίζει πως αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού εξαιτίας γλωσσικών φραγμών ή επειδή δεν διαθέτουν αρκετό χρόνο για διαπροσωπικές σχέσεις. Σύμφωνα με τους Purkarthofer & De Korne (2020), τα παιδιά κοινωνικοποιούνται σε γλωσσικά συστήματα μέσα από τη συμμετοχή τους σε διάφορους κοινωνικούς χώρους (σπίτι, σχολείο) και μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους. Έτσι, τα γλωσσικά συστήματα που υιοθετούνται από το σχολείο διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην περιθωριοποίηση ορισμένων ομάδων (Bourdieu & Passeron, 1970, όπ. αναφ. Purkarthofer & De Korne, 2020).

Ωστόσο, υπήρχαν στιγμές συνύπαρξης και κοινής συμμετοχής σε παιχνίδι, όπως για παράδειγμα, η ενασχόληση με το οικοδομικό υλικό της τάξης, όπου δεν ήταν απαραίτητη η λεκτική επικοινωνία. Επίσης, ένα περιστατικό που μας ξάφνιασε ευχάριστα σε μία από τις ημέρες της παρατήρησης, ήταν όταν δύο νήπια, το ένα ελληνικής καταγωγής και το άλλο ιρακινής καταγωγής χωρίς γνώση ελληνικών, κάθονταν μαζί και, ενώ το δεύτερο νήπιο ζωγράφιζε, το πρώτο ονομάτιζε όσα απεικονίζονταν και μας είπε χαρακτηριστικά και με ενθουσιασμό ότι: «Δείχνω τι ζωγραφίζει και λέει τη λέξη. Αρχίζει σιγά σιγά να καταλαβαίνει». Η πρωτοβουλία του νηπίου να μοιραστεί τις ελληνικές λέξεις με τη συμμαθήτριά του, δείχνει την ανάγκη για επικοινωνία και αποτελεί μια προσπάθεια γεφύρωσης της απόστασης που βιώνει το παιδί ιρακινής καταγωγής με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης αλλά και ένταξής του σε μία ομάδα. Μέσα από αυτή τη «βοήθεια», επιτυγχάνεται ένας από τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που αναφέρει η Νικολούδη (2002, όπ. αναφ. Καδιγιαννόπουλος, 2014), δηλαδή, η αλληλογνωριμία και η αλληλοαποδοχή των μαθητών/-τριών, ο αμοιβαίος σεβασμός και η συνεργασία με τον άλλον.

Αποτελέσματα εκπαιδευτικής παρέμβασης

Για την εξαγωγή αποτελεσμάτων από την εκπαιδευτική παρέμβαση, λάβαμε υπόψη τη συμμετοχή, τη στάση και τις εντυπώσεις των παιδιών από το πρόγραμμα δραστηριοτήτων που υλοποιήσαμε, ελέγχοντας κατά πόσο τα αποτελέσματα αυτά ανταποκρίνονται και εκπληρώνουν τους στόχους της ερευνητικής μας προσπάθειας. Η προβολή και η αναπαραγωγή βίντεο με τα αλφάβητα των οικογενειακών γλωσσών των νηπίων, αποτέλεσε αρχή για την αναγνώριση και κατανόηση του γλωσσικού πλουραλισμού της τάξης τους. Τα ολιγόλεπτα βίντεο, έπειτα από το αλφάβητο, παρουσίαζαν καθημερινές λέξεις, οι οποίες συνοδεύονταν με την ανάλογη εικόνα για καλύτερη κατανόηση. Ορισμένα παιδιά παρατήρησαν λέξεις ή γράμματα που γνώριζαν και, συνήθως, τα

χρησιμοποιούσαν άτομα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Η δραστηριότητα ανέδειξε ένα έντονο ενδιαφέρον των παιδιών για τις ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των γλωσσών, καθώς και θετική στάση απέναντι στη γνωριμία με στοιχεία διαφορετικών πολιτισμών.

Βασική μας επιθυμία, ήταν να αντικρίζουν καθημερινά τα παιδιά στοιχεία των γλωσσών τους εντός της τάξης. Με αυτή τη σκέψη ως αφετηρία, πραγματοποιήσαμε δύο δραστηριότητες. Η πρώτη, αφορούσε τη γραπτή αποτύπωση της φράσης «Καλώς όρισες» στις έξι γλώσσες της τάξης πάνω σε ένα χαρτόνι και την τοποθέτησή του σε εμφανή θέση στο χώρο. Με τη βοήθεια μιας υδρόγειου που υπήρχε στη σχολική τάξη, βρήκαμε τις χώρες στις οποίες ομιλούνται οι γλώσσες που θα παρουσιάζονταν. Είχαμε έτοιμες και εκτυπωμένες τις φράσεις σε κάθε γλώσσα και, αφού τις διαβάσαμε στα παιδιά, επαναλάβαμε όλοι μαζί την καθεμία. Στη συνέχεια, ζητήσαμε από κάθε παιδί να επιλέξει τη φράση σε όποια γλώσσα επιθυμούσε και να την αποτυπώσει στο χαρτόνι. Μετά από τα παραπάνω, πολλά νήπια θέλησαν να διακοσμήσουν το χαρτόνι με διάφορες ζωγραφιές. Συμφωνήσαμε με τα παιδιά να χρησιμοποιούμε μία από όλες τις γλώσσες για τον καθημερινό πρωινό χαιρετισμό. Για τη δεύτερη δραστηριότητα, χρησιμοποιήσαμε ως αφορμή τις γωνίες της τάξης. Παρουσιάζοντας στα παιδιά την ονομασία κάθε γωνιάς σε κάθε μια από τις έξι γλώσσες, τα παροτρύναμε να γράψουν σε χαρτόνι όποια ονομασία σε όποια γλώσσα επιθυμούσαν και, στη συνέχεια, να το κρεμάσουν στην αντίστοιχη γωνιά. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε, αφού οι μαθητές/-τριες σχεδίασαν κάτι σχετικό από την αντίστοιχη γωνιά (μία βιβλιοθήκη ή κομμάτια παζλ). Οι παραπάνω δραστηριότητες, ενίσχυσαν τη γλωσσική πολυφωνία και την εκπροσώπησή της στο σχολείο, ενώ, συνδυαζόμενες με τις ρουτίνες της τάξης, ανέδειξαν τα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα και τη σημασία της επανάληψης της καθημερινής λεκτικής και οπτικής επαφής των παιδιών με στοιχεία από άλλους γλωσσικούς κώδικες. Σύμφωνα με την Γάτση (2020), η τοποθέτηση πολυγλωσσικών μηνυμάτων σε ευδιάκριτη θέση μέσα στην τάξη αποτελεί χαρακτηριστική πρακτική ώστε να προβληθούν οι ιδιαίτερες ταυτότητες των μαθητών/-τριών, που χαρακτηρίζονται από πληθώρα γλωσσικών ρεπερτορίων και πολιτισμικών γνωρισμάτων. Η συνύπαρξη εικόνων και γραπτού λόγου στις καρτέλες των γωνιών της τάξης αποτελούν παράδειγμα πολυτροπικού κειμένου. Η πολυτροπικότητα συνιστά σημαντική μεθοδολογική προσέγγιση στη γλωσσική εκπαίδευση και ιδιαίτερα σε περιπτώσεις πολυγλωσσίας, όπως αυτή, όπου τα παιδιά μετέφεραν τις λέξεις στις 6 γλώσσες και ζωγράρισαν το ανάλογο σχέδιο για καλύτερη κατανόηση. Ο Smith (2014, οπ. αναφ. Magnusson & Godhe, 2019) σε ανασκόπησή του αναφέρει πως μια πολυτροπική προσέγγιση στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας υπήρξε επωφελής στη διδασκαλία των μαθητών/-τριών σε διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένης της ακαδημαϊκής γραφής, όταν συνδυάζεται με σαφή καθοδήγηση. Σύμφωνα με τις Godhe & Magnusson (2017), στο πλαίσιο μιας πολυτροπικής

προσέγγισης, το νόημα διανέμεται, ερμηνεύεται και ανακατασκευάζεται μέσω πολλών επικοινωνιακών πόρων .

Μία ακόμη δραστηριότητα που υλοποιήσαμε στο πλαίσιο της παρέμβασης, ήταν η προβολή της ταινίας «Αζούρ και Ασμάρ» . Όπως αναφέρει η Στεργίου (2013), η εικόνα αποτελεί ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο και χρησιμοποιείται, μεταξύ άλλων, για γλωσσικές δραστηριότητες. Συνιστά, μάλιστα, κατάλληλο εργαλείο, κυρίως, για μικρές ηλικίες, αφού προσφέρει τη δυνατότητα «ανάγνωσης της οθόνης» (2013: 228). Χωρίσαμε την προβολή σε τρία μέρη, ώστε να είναι ευκολότερη η οποιαδήποτε επεξεργασία και εξηγήσαμε περιληπτικά στα παιδιά την ιστορία της ταινίας. Στο τέλος του κάθε μέρους, συζητούσαμε τις εντυπώσεις αλλά και τις απορίες τους, ενώ στην αρχή κάθε μέρους δύο παιδιά προθυμοποιούνταν να μας αφηγηθούν τι είχαμε δει στο προηγούμενο μέρος. Η ταινία βοήθησε στην επαφή και εξοικείωση με πλήθος πολιτισμικών στοιχείων των χωρών της Βόρειας Αφρικής και έδωσε τη δυνατότητα στους μικρούς θεατές να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν προκαταλήψεις και στερεότυπα, τα οποία είναι έντονα στο σενάριο, όπως για παράδειγμα τα γαλάζια μάτια του Αζούρ από την «άλλη πλευρά της θάλασσας». Το γεγονός ότι ο σκηνοθέτης της ταινίας έχει απαγορεύσει τη μεταγλώττιση των αραβικών φράσεων και διαλόγων, καθιστά την ταινία ένα μέσο γλωσσικής ενσυναίσθησης, καθώς οι θεατές δεν αντιλαμβάνονται τους διαλόγους και «αναγκαστικά» μπαίνουν στη θέση εκείνου που δεν γνωρίζει την κυρίαρχη γλώσσα. Παρόλο που τα νήπια κατά το άκουσμα των αραβικών, ρωτούσαν επίμονα «Τι λέει;», στη συνέχεια, κατάφεραν να παρακολουθήσουν το υπόλοιπο της ταινίας χωρίς να δημιουργείται κάποιο κενό στην κατανόηση της πλοκής της. Στο σημείο αυτό, αναδύεται αναπόφευκτα η σύνδεση με παιδιά μειοψηφικής ομάδας που δεν γνωρίζουν την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου, κατανοώντας πως δεν αποτελεί τελικά ανυπέρβλητο εμπόδιο η άγνοιά της. Σημαντικότερη σε αυτό το στάδιο επεξεργασίας υπήρξε η παρατήρηση των παιδιών πως η αραβική γλώσσα που ακούγεται, είναι η γλώσσα που μιλά ένα παιδί της τάξης και σύμφωνα με τα νήπια, θα είχαν τώρα τη δυνατότητα να συμμετέχουν όλοι στο παιχνίδι. Ο Morgan (2009, όπ. αναφ. Adam & Barratt-Pugh, 2020) υποστηρίζει πως τα παιδιά μπορούν να επηρεαστούν βαθιά από οικείες καταστάσεις και γνώριμους χαρακτήρες. Σύμφωνα με τον González (2008), η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σπίτι από ένα παιδί αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στη σχολική τάξη, που βοηθά τον/την μαθητή/-τρια να προσαρμοστεί στο περιβάλλον του/της και να αναπτύξει μια υγιή αυτοαντίληψη. Άλλωστε, μέσα από την αξιοποίηση των γλωσσικών στοιχείων των παιδιών μιας μικτής σχολικής τάξης γίνεται προσπάθεια δημιουργίας κατάλληλων συνθηκών αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/-τριών με διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια (Κεσίδου, 2007).

Το έντονο πολυπολιτισμικό στοιχείο και ο πλουραλισμός που προσφέρει η ταινία κέντρισαν το ενδιαφέρον των νηπίων, τα οποία ανταποκρίθηκαν θετικά στα νοήματα της ιστορίας, αναφορικά με

το σεβασμό της διαφορετικότητας και την αρμονική συνύπαρξη των πολιτισμών, ενώ αντιτάχθηκαν στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που συχνά βάραιναν τους πρωταγωνιστές της ταινίας. Διέκριναν κοινά σημεία ανάμεσα στους δύο πολιτισμούς που εκπροσωπούνται στην ταινία και, στη συνέχεια, μετέφεραν όσα έβλεπαν σε σύγκριση με τον δικό τους πολιτισμό. Η στάση τους ανέδειξε πνεύμα συλλογικότητας και κριτικής αξιολόγησης των καταστάσεων, έχοντας ως γνώμονα τον άνθρωπο και όχι το βάρος της κοινωνικής και πολιτισμικής του ταυτότητας. Εξαιτίας του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου, επιλέξαμε στο τέλος της προβολής, μέσα από την εικαστική δημιουργία, να ζωγραφίσουν τα παιδιά τι ακριβώς τους άρεσε ώστε να ανακαλύψουμε στοιχεία της ταινίας που τους εντυπωσίασαν ή κέντρισαν το ενδιαφέρον τους. Στη συνέχεια, έπειτα από πρόταση των νηπίων, δραματοποιήσαμε την ταινία. Συγκεκριμένα, επέλεξαν την τελευταία σκηνή όπου τα πρόσωπα της ταινίας επιστρέφουν από τις περιπέτειες και προσπαθούν να αποφασίσουν ποιος θα παντρευτεί τη Νεράιδα των Τζίνι. Αν και τα περισσότερα νήπια δεν ένιωθαν άνετα με το θεατρικό παιχνίδι, και δεν συμμετείχαν, ωστόσο παρακολούθησαν και μοιράστηκαν τις δικές τους ιδέες σχετικά με το ποιος θα αναλάμβανε κάποιον από τους ρόλους.

Οι παραπάνω δραστηριότητες βοήθησαν τα παιδιά της μειοψηφικής ομάδας να νιώσουν μέρος της σχολικής τάξης και, έτσι, η εκπαιδευτική διαδικασία έγινε πιο ευχάριστη για όλους/ές. Η ανάδυση και εκπροσώπηση της γλώσσας και του πολιτισμού τους στο σχολείο, δημιούργησε στα παιδιά μια αίσθηση ασφάλειας, αλλά και οικειότητας. Σύμφωνα με την Curran (2003), η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπου όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες νιώθουν ασφάλεια, προστασία, αλλά και το αίσθημα του «ανήκειν» βοηθά στη μείωση του αισθήματος φόβου και του άγχους. Μια τέτοια παιδαγωγική, που δίνει σημασία στην οικογενειακή γλώσσα και στον πολιτισμό των μαθητών/-τριών, δημιουργεί ένα καλύτερο περιβάλλον μάθησης για παιδιά διαφορετικού γλωσσικού υποβάθρου, δίνοντάς τους την ευκαιρία να ενσωματώσουν τις διαφορετικές οπτικές και τις απόψεις τους στην τάξη (Samrat & Smriti, 2020).

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε τη δυσκολία που συναντήσαμε στην αρχή της εκπαιδευτικής παρέμβασης αναφορικά με την αραβική γλώσσα, την οποία ένα προνήπιο ελληνικής καταγωγής δεν επιθυμούσε να χρησιμοποιήσει. Με αφορμή το γεγονός αυτό, αποφασίσαμε, μετά την πρώτη δραστηριότητα, να χρησιμοποιούμε κυρίως τα αραβικά για την καθημέρα. Η χρήση της αραβικής, τόσο από εμάς όσο και από τα παιδιά της τάξης σε διάφορες δραστηριότητες, οδήγησε το προνήπιο να αποβάλλει σταδιακά την «εναντίωση» που είχε απέναντι στη γλώσσα αυτή. Ξεκίνησε, προς το τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης, να χρησιμοποιεί τα αραβικά, σχεδιάζοντας σύμβολα της γλώσσας σε κάποιες ζωγραφιές του.

Συζήτηση

Σε αυτή τη μελέτη, ξεκινήσαμε στοχεύοντας στην ανάπτυξη της γλωσσικής αφύπνισης και της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης σε μια τάξη νηπιαγωγείου. Το πρώτο βήμα για να κατανοήσουμε τις γνώσεις των παιδιών σε σχέση με τη διαφορετικότητα και τις ποικίλες της εκφάνσεις μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο ήταν η παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της παιδαγωγικής προσέγγισης του γλωσσοπολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών/-τριών. Όπως αναφέρθηκε και στα αποτελέσματα της έρευνας, η εκπαιδευτικός της τάξης αγνοούσε τα στοιχεία διαφορετικότητας του μαθητικού συνόλου, ενώ δεν έκανε προσπάθειες αξιοποίησης του γλωσσικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των νηπίων στις διαδικασίες μάθησης. Επέλεγε να διδάξει αποκλειστικά στοιχεία της ελληνικής γλώσσας και του χριστιανισμού, αποκλείοντας τις περισσότερες φορές μαθητές/-τριες της μειοψηφικής ομάδας από την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Δαμανάκης το 2000, ανέφερε πως η κατεύθυνση της ελληνικής εκπαίδευσης παρέμενε ακόμη και τότε μονοπολιτισμική. Ομοίως, ο Μάγος τονίζει ότι «στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές άλλες χώρες, η επίσημη μονοπολιτισμική και μονογλωσσική κρατική πολιτική δεν ενισχύει την εκμάθηση των μητρικών γλωσσών, ενώ εστιάζει αποκλειστικά στη διδασκαλία και εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας» (2022: 372). Η μονοπολιτισμική προσέγγιση της εκπαιδευτικού, δηλώνεται από την ομοιογενοποιητική της στάση και από την κυριαρχία της ατομικής/οικείας κουλτούρας στις διαδικασίες μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί με μονοπολιτισμικό προσανατολισμό, συνήθως αγνοούν τους μαθητές και τις μαθήτριες που δεν γνωρίζουν τη γλώσσα υποδοχής και δεν δίνουν σημασία στις εμπειρίες ή στη γλώσσα τους, απαγορεύοντας μάλιστα τη χρήση αυτών στην τάξη (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Αντίθετα, μια πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική εκπαίδευση, που περιλαμβάνει ουσιαστικά και δημιουργικά τις εμπειρίες όλων των μαθητών/-τριών, χρειάζεται να βρίσκεται στο επίκεντρο ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, παρέχοντας μία εκπαίδευση προοδευτική, περιεκτική, που να ικανοποιεί τις ανάγκες των μαθητών/-τριών με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα (Samrat & Smriti, 2020).

Παρόλο που η εκπαιδευτικός της συγκεκριμένης τάξης αντιμετώπιζε τα παιδιά της μειοψηφικής ομάδας με τον τρόπο που περιγράφηκε, οι συμπεριφορές των υπόλοιπων μαθητών/-τριών δεν φάνηκε να καθορίζονται από τη στάση της. Σε πολλές περιπτώσεις, τα παιδιά ήταν πρόθυμα να βοηθήσουν τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο όταν δεν κατάφερναν να φέρουν εις πέρας μια δραστηριότητα. Παρόλα αυτά, τα ίδια νήπια αντιμετώπιζαν πρόβλημα επικοινωνίας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η αδυναμία συνεννόησης συχνά εμπόδιζε την αλληλεπίδραση, με αποτέλεσμα τα παιδιά με «άλλες γλώσσες» να επιλέγουν την απομάκρυνση από τα υπόλοιπα και να παίζουν μόνα τους, δυσχεραίνοντας έτσι τη

δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων. Μελετητές, όπως ο Berry (2005, όπ. ανάφ. Liu, Volcic & Gallois, 2018), αναφέρουν ότι ένα από τα πολλά εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα κατά την διαπολιτισμική προσαρμογή είναι η έλλειψη δεξιότητας στην κυρίαρχη γλώσσα, ειδικά όταν πρόκειται για ανάπτυξη ποσοτικής και ποιοτικής επαφής με τους γηγενείς.

Κατά το παρεμβατικό στάδιο της έρευνάς μας, προσπαθήσαμε να εντάξουμε το γλωσσικό και πολιτισμικό στοιχείο όλων των παιδιών της τάξης στη σχολική καθημερινότητα. Σκοπός μας ήταν να δημιουργήσουμε δραστηριότητες, όπου να συνυπάρχουν οι γλώσσες όλων των μαθητών/-τριών. Παράλληλα, θελήσαμε να δημιουργήσουμε ένα οικείο περιβάλλον εκπαίδευσης, στοχεύοντας στην οικοδόμηση περιβάλλοντος συλλογικότητας και ασφάλειας. Προκειμένου να γίνει αυτό, οι παρεμβατικές δραστηριότητες που επιλέχθηκαν χαρακτηρίζονταν έντονα από το πολυπολιτισμικό στοιχείο. Η εκπροσώπηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μαθητών/-τριών επηρέασε θετικά την εκπαιδευτική διαδικασία, αφού όλοι/ες συμμετείχαν με προθυμία και ενδιαφέρον στις δραστηριότητες. Μέσα από αυτή την εμπειρία, οι μαθητές/-τριες εξοικειώθηκαν με νέα και διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και ευαισθητοποιήθηκαν απέναντι στην πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία.. Οι Bennet et al. (2017, όπ. Ανάφ. Adam & Barratt-Pugh, 2020) τονίζουν πως όταν τα παιδιά παρακολουθούν χαρακτήρες ή καταστάσεις οικείες προς αυτά, αναπτύσσουν μια αίσθηση επιβεβαίωσης, η οποία μπορεί να επηρεάσει θετικά την ταυτότητα και τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα.

Κρίσιμης σημασίας για τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική προοπτική και τη δημιουργική συμπερίληψη γλωσσοπολιτισμικών χαρακτηριστικών του συνόλου μιας μαθητικής κοινότητας, αναδείχθηκε, μέσα από την έρευνά μας, η στάση της/του εκπαιδευτικού. Όπως υποστηρίζουν και οι Terry & Irving (2010), οι εκπαιδευτικοί που μαθαίνουν τα ενδιαφέροντα, τον πολιτισμό και τις εμπειρίες των μαθητών/-τριών, είναι σε θέση να δημιουργήσουν διασκεδαστικά, συναρπαστικά και άκρως εκπαιδευτικά σχέδια μαθημάτων. Ο Hsu (2009) αναφέρει πως η κουλτούρα και το γλωσσικό υπόβαθρο των παιδιών της μειοψηφικής ομάδας είναι χαρακτηριστικά που μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά και με θετικό τρόπο τη μάθηση, αρκεί οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να αξιοποιηθεί δημιουργικά αυτό το γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο στις διαδικασίες μάθησης (Lefever-Davis, 2002 όπ. Αναφ. Hsu, 2009). Η προτροπή των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές και τις μαθήτριές τους να παρουσιάζουν όψεις της κουλτούρας και της γλώσσας τους στην τάξη, συμβάλει στο να αισθάνονται πιο άνετα με την εκπαιδευτική διαδικασία. Η Curran (2003) αναφέρει ότι, ακόμα κι αν ένας εκπαιδευτικός δεν μιλά τη μητρική γλώσσα των μαθητών/-τριών, οι μικρές λεπτομέρειες (πώς προφέρονται τα ονόματά τους, χαιρετισμοί σε πολλές γλώσσες ή οπτική επαφή) είναι ικανές να βοηθήσουν τα παιδιά με διαφορετική από την κυρίαρχη γλώσσα να νιώσουν

σημαντικά μέλη στην κοινότητα της τάξης. Όπως τονίζουν οι Samrat & Smriti (2010), οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον, όπου οι μαθητές/-τριες συνεργάζονται και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συζητά ανοιχτά τις διαφορές που υπάρχουν στην τάξη με τους μαθητές και τις μαθήτριες, βοηθώντας τους έτσι να αναπτύξουν μια θετική στάση απέναντι σε αυτή τη διαφορετικότητα (Cousik, 2015 όπ. Ανάφ. Samrat & Smriti, 2010).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, σύμφωνα με όσα προέκυψαν από την παραπάνω μελέτη, η γλωσσική αφύπνιση συνιστά μία μεθοδολογική προσέγγιση και εκπαιδευτική πρακτική που δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας και οικειότητας σε παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο από εκείνο της χώρας υποδοχής. Μέσα από τη γλωσσική αφύπνιση, οι μαθητές/-τριες, όποια/ες γλώσσα/ες κι αν μιλούν, έρχονται σε επαφή με νέες γλώσσες και πολιτισμούς, τους οποίους το σχολείο δεν σκοπεύει να διδάξει. Η εκπροσώπηση αυτή της ετερότητας που πραγματοποιείται μέσα από δραστηριότητες γλωσσικής αφύπνισης αποτελεί μια εξαιρετική ευκαιρία για διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση τόσο των εκπαιδευόμενων, όσο και των εκπαιδευτικών. Η παιδαγωγική χρήση πρακτικών γλωσσικής αφύπνισης και τα θετικά αποτελέσματά τους αξίζει να αναπτυχθούν περαιτέρω, να αναδειχθούν και να υποστηριχθούν θεσμικά, λειτουργώντας ως αφετηρία και κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ενσωματώσουν αποτελεσματικά αυτές τις ιδέες στη σχολική ζωή.

Δεδομένου ότι οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη γλωσσοπολιτισμική και όχι μόνο πολυμορφία είναι καθοριστικές για τη διαπολιτισμική προοπτική του εκπαιδευτικού έργου, η στοχευμένη εκπαίδευση και η συνεχής επιμόρφωση αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις συμπερίληψης και αναγνώρισης όλων και μαθητών και μαθητριών.

Περιορισμοί

Μολονότι μέσα από την ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή αποτελεσμάτων, διαφάνηκε θετική επιρροή της γλωσσικής αφύπνισης στα άτομα που έλαβαν μέρος στην έρευνα, δεν μπορούμε να εξάγουμε γενικευμένα συμπεράσματα, εξαιτίας του μικρού μεγέθους του δείγματος. Για μια πιο εμπειριστατωμένη διερεύνηση του ζητήματος χρειάζονται, παρόμοιες έρευνες σε μεγαλύτερη γεωγραφική διασπορά και μεγαλύτερο πλήθος νηπιαγωγείων.

Περιορισμό της παρούσας έρευνας αποτελεί, επίσης, το γεγονός ότι συντελέστηκε εν μέσω της πανδημίας του Covid-19. Λόγω της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων, δεν μπόρεσε να γίνει περαιτέρω επεξεργασία των ευρημάτων των δραστηριοτήτων ή και διεξοδικότερες συζητήσεις με τα παιδιά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adam, H. & Barratt-Pugh, C. (2020). The challenge of monoculturalism: What books are educators sharing with children and what messages do they send? *The Australian Educational Researcher*, 47, 815–836. DOI: 10.1007/s13384-019-00375-7
- Ανδρούσου, Α., Κορτέση-Δαφέρμου, Χ., & Τσάφος, Β., (2016). Η παρατήρηση ως εργαλείο των εκπαιδευτικών: η κατανόηση του πλαισίου ως θεμέλιο για την οικοδόμηση της κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Σ., Αυγητίδου, Μ., Τζεκάκη & Β., Τσάφος (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης*. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 41-175.
- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ben Maad, M., R. (2016). Awakening young children to foreign languages: openness to diversity highlighted. *Language, Culture and Curriculum*, 29(3), 319-336. DOI: 10.1080/07908318.2016.1184679
- Γάτση, Γ. (2020). Εκπαιδευτικές πρακτικές ενδυνάμωσης της συνεχώς εξελισσόμενης ταυτότητας των παιδιών με προσφυγικό υπόβαθρο εντός και εκτός τάξης. Στο Δ., Μιχαήλ, Αγ., Σακελλαρίου & Ν., Γογωνάς (Επιμ.), *Πρόσφυγες και Εκπαίδευση: μελέτες πεδίου και θεωρητικά ζητήματα*. Θεσσαλονίκη: Κ&Κ Σταμούλη, σελ. 227-257.
- Γκαϊνταρτζή, Α., Γάτση, Γ. & Τσοκαλίδου, Ρ. (2011) Παιδικές ταυτότητες μέσα από παιδικές φωνές: πολύγλωσσα παιδιά στο ελληνικό σχολείο. Στο Δημάδης, Κ. Α. (επιμ) *Πρακτικά Τέταρτου Συνεδρίου της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών: Ταυτότητες στον ελληνικό κόσμο (από το 1204 έως σήμερα) Identities in the Greek world (from 1204 to the present day)*, τόμος 3. Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρία Νεοελληνικών Σπουδών, 273-287.
- Candelier, M. & Kervran, M. (2018). 1997-2017: Twenty Years of Innovation and Research about Awakening to Languages-Evlang Heritage. *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education*, 3(1).
- Chumak-Horbatsch, R. (2018). *Γλωσσικά Κατάλληλη Πρακτική: Οδηγός για την παιδαγωγική στήριξη παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο*. (Α. Τρίκκα, Μτφ.) Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Coelho, D. & Ortega, Y. (2020). Pluralistic Approaches in Early Language Education: Shifting Paradigms in Language Didactics. Στο Lau, S. M. C., & Van Viegen, S. (eds.), *Plurilingual Pedagogies, Educational Linguistics*, 42, (pp. 145-160). Switzerland: Springer. DOI: 10.1007/978-3-030-36983-5_7
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Creswell, J. (2011). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ.). Αθήνα: Ίων/ Εκδόσεις Έλλην.
- Curran, M. E. (2003). Linguistic Diversity and Classroom Management. *Theory Into Practice*, 42(4), 334-340. DOI: 10.1207/s15430421tip4204_11
- Δαμανάκης, Μ. (επιμ.) (2000). Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμάσκου, Ε. (2012). «Η χρήση του Διαδικτύου ως πηγή διδακτικού υλικού για την ‘Αφύπνιση στις γλώσσες’: Μελέτη περίπτωσης στο μάθημα των Γαλλικών». Στο «Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Οικονομική Κρίση και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα», 15ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα, 23-25 Νοεμβρίου 2012, Πρακτικά.
- Εξηταβελώνη, Μ., & Στεργίου, Α. (2014). Πολυγραμματισμοί και κινηματογράφος στην προσχολική διαπολιτισμική εκπαίδευση: Διδακτική έρευνα και εφαρμογή. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) Εκπαίδευση και Ετερότητα, 17ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα 27-29 Ιουνίου 2014, Τόμος Ι (σ. 232-245), Πρακτικά.
- Godhe, A-L., & Magnusson, P. (2017). Multimodality in language education: exploring the boundaries of digital texts. Paper presented at The 25th International Conference on Computers in Education. New Zealand: Asia-Pacific Society for Computers in Education.
- González, J.M. (2008). Views of Bilingual Education. Στο González, J.M. *Encyclopedia of Bilingual Education 1&2* (pp. 887-892), USA: Sage Publications.
- Hajisoteriou, C. & Angelides, P. (2016). Children’s Voices on Education Policy for Intercultural Education. Στο *The Globalisation of Intercultural Education The Politics of Macro-Micro Integration* (pp. 217-233). London: Palgrave Macmillan.
- Hsu, H.Y. (2009). Preparing teachers to teach literacy in responsive ways that capitalize on students’ cultural and linguistic backgrounds through weblog technology. *Multicultural Education & Technology Journal*, 3(3), 168-181. DOI 10.1108/17504970910984853
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.
- Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014). Διαπολιτισμικότητα και αειφορία στην εκπαίδευση. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου (Διδακτορική διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κεσίδου, Α. (2007). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιστ. Υπευθ.) *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*, Δημερίδα, Θεσσαλονίκη 10-11 Δεκεμβρίου 2008 (σ. 11-27), Πρακτικά.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστώντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη.

- Liu, S., Volcic, Z. & Gallois, C. (2018). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Επικοινωνία: Παγκόσμιοι πολιτισμοί και πλαίσια. (Ευγ. Αρβανίτη, Επιμ.), (Αν. Φριλίγγος, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Lourenço, M. & Andrade, A.I. (2014). Promoting phonological awareness in pre-primary education: possibilities of the ‘awakening to languages’ approach, *Language Awareness*, 23(4), 304-318, DOI: 10.1080/09658416.2013.783585
- Μάγος, Κ., & Τριανταφυλλίδη, Ε. (2014). Ο Άγγελος και ο «Άλλος» : Η Καλλιέργεια της Διαπολιτισμικής Ικανότητας Μέσα από τη Συνεργασία Νηπιαγωγείου-Οικογένειας. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 268-276.
- Μάγος, Κ. (2022). Το πέταγμα του Ερόλ: Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Αθήνα: Gutenberg.
- Magnusson, P., & Godhe, A.-L. (2019). Multimodality in Language Education – Implications for Teaching. *Designs for Learning*, 11(1), 127–137. DOI: 10.16993/dfl.127
- Massler, U. (2010). Introduction to Intercultural Communicative Competence in Bilingual Preschools. Στο K. Kersten et al. (Eds.). *Bilingual Preschools Volume II: Best Practices* (pp. 131-142). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Μουμτζίδου, Α. (2009). Το επιμορφωτικό ενδιαφέρον της γλωσσικής αφύπνισης στα θέματα συνεργατικής ειρήνης και εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο, *Université Aristote de Thessalonique, Grèce et Université du Maine, France Synergies Sud-Est européen n° 2 – 2009*. 45-58.
- Purkarthofer, J., & De Korne, H. (2020) Learning language regimes: Children's representations of minority language education. *Journal of Sociolinguistics*, 24(2), 165–184. DOI: 10.1111/josl.12346
- Raabe, I. J. (2019). Social Exclusion and School Achievement: Children of Immigrants and Children of Natives in Three European Countries. *Child Ind Res*, 12(3), 1003-1022. DOI: 10.1007/s12187-018-9565-0
- Ricento, T. & Wiley, T.G. (2022). Editors' Introduction: Language, Identity, and Education and the Challenges of Monoculturalism and Globalization. *Journal of Language, Identity, and Education*, 1(1), 1-5. DOI: 10.1207/S15327701JLIE0101_1
- Róg, T. (2015). Intercultural education at a pre-school level in the context of polish kindergarten curriculum changes, *The Journal of Linguistic and Intercultural Education*, 8, DOI: 10.29302/jolie.2015.8.12
- Σιμόπουλος, Γ. (2014). Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων: μια έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Διδακτορική διατριβή). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Στεργίου Α. (2013). Η κινηματογραφική δημιουργία ως εργαλείο Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Στο Γκόβαρης Χ. (επιμ.), *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 223-244.
- Στεργίου, Α. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το Κοντέινερ*. Αθήνα: Gutenberg.
- Samrat, B. & Smriti, S. (2020). Towards a holistic and inclusive pedagogy for students from diverse linguistic backgrounds. *Teflin Journal*, 31(1), 139-161. DOI: 10.15639/teflinjournal.v31i1/139-161
- Terry, N.P. & Irving, M. A. (2010). *Cultural and Linguistic Diversity: Issues in Education*. Στο R. P. Colarusso & C. M. O'Rourke (Eds.) *Special Education for ALL Teachers (5th ed.) USA*: Kendall Hunt Publishing Co.
- Verma, G. K., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα: θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. (Αδ. Παπασταμάτης, Επιμ.), (Ελ. Γρίβα, Μτφ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. DOI: 10.1080/01419870701599465
- Χατζή, Α. (2022). Διαχείριση ετερότητας και διδακτικές τεχνικές σε νηπιαγωγεία απομακρυσμένων περιοχών. *Αντιλήψεις νηπιαγωγών στο νησί των Κυθήρων (Διπλωματική Εργασία)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/3/index.htm>
(Προσπελάστηκε 15/03/2023).
- White, J., & Finkbeiner, C. (2017). Language Awareness and Multilingualism: A Historical Overview. Στο J. Cenoz, et al. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education: Language Awareness and Multilingualism* (pp. 3-17). New York, NY: Springer International Publishing AG.