



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Προσχολική Εκπαίδευση»

Κατεύθυνση: Κοινωνία Ετερότητα και Προσχολική Εκπαίδευση

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Πολυγλωσσία και Προσχολική Εκπαίδευση.

Η περίπτωση του Νηπιαγωγείου στο Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων

Θερμοπυλών Φθιώτιδας»

Σαλικοπούλου Παναγιώτα

A.M. 71

Ιωάννινα, 2019

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Στεργίου Λήδα (Αμαρυλλίς), Επίκουρη Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
(Επιβλέπουσα)

Ράπτης Θεοχάρης, Επίκουρος Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σοφού Ευστρατία, Λέκτορας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Copyright © Σαλικοπούλου Παναγιώτα, 2019

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

[...] We are irreducibly unique and different,
and that I could have been you, you could have been me,
given the circumstances – in other words,
that the stranger,
as Kristeva says,
is in us.

Claire Kramsch, 1996, p.3

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά την καθηγήτριά μου και επιβλέπουσα της παρούσας εργασίας, Λήδα (Αμαρυλλίς) Στεργίου, για την επιστημονική καθοδήγηση και την ενθάρρυνση καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας καθώς και για το χρόνο που διέθεσε. Η υποστήριξή της υπήρξε πολύτιμη καθώς και η βοήθειά της στην αντιμετώπιση δυσκολιών που συνάντησα.

Ευχαριστώ επίσης τον Κύριο Ράπτη Θεοχάρη, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων και την Κυρία Σοφού Ευστρατία, Λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων, που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην τριμελή εξεταστική επιτροπή της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας και στην ολοκλήρωση αυτού του κύκλου.

Τέλος, ευχαριστώ τη Νηπιαγωγό του Κέντρου Φιλοξενίας Προσφύγων Θερμοπυλών Φθιώτιδας για την διάθεσή της να συνεργαστούμε και να μοιραστούμε ιδέες, αγωνίες και προβληματισμούς καθώς και όλους τους μαθητές και τους γονείς του Νηπιαγωγείου για την προθυμία τους να συμμετάσχουν στις εκπαιδευτικές μου παρεμβάσεις.

.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	8
Abstract	9
Εισαγωγή	10
Μέρος Α': Θεωρητικό.....	13
Κεφάλαιο Πρώτο.....	13
Πολυπολιτισμικότητα, Πολιτισμικός Πλουραλισμός και Διαπολιτισμική Επικοινωνία	13
1.1. Πολιτισμός	13
1.2. Η πολυπολιτισμικότητα στις σύγχρονες κοινωνίες.....	13
1.3. Η εποχή της ρευστότητας και οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης – Το δίπολο παγκοσμιοποίηση-εθνικισμός	15
1.4. Από την Πολυπολιτισμικότητα στην Διαπολιτισμικότητα	17
1.5. Διαπολιτισμική Επικοινωνία (Intercultural Communication) - Χαρακτηριστικά και Διαστάσεις	18
1.5.1. Διαπολιτισμική Επίγνωση (Intercultural awareness)	19
1.5.2. Διαπολιτισμική Κατανόηση (Intercultural Understanding)	19
1.5.3. Διαπολιτισμική Ευαισθησία (Intercultural Sensitivity).....	20
Κεφάλαιο Δεύτερο	21
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Intercultural Education)	21
2.1. Βασικοί Προσδιορισμοί	21
2.2. Βασικές παραδοχές και στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	21
2.3. Διαπολιτισμική Ετοιμότητα (Intercultural Competence)	24
2.3.1. Προϋποθέσεις για την Ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας	27
2.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού - Ο εκπαιδευτικός ως φορέας ανάπτυξης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	28
Κεφάλαιο Τρίτο.....	30
Πολυγλωσσία και Εκπαίδευση	30
3.1. Πολυγλωσσία (Multilingualism) /Διγλωσσία (Bilingualism)	30
3.2. Διγλωσσία: Η αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών - κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα.....	31
3.2.1. Αφαιρετική και Προσθετική Διγλωσσία/Προϋποθέσεις	34
3.2.2. Η διγλωσσία και οι θετικές της επιδράσεις	35
3.3. Παιδί, μητρική γλώσσα (ή πρώτη γλώσσα) και σχολείο	36

3.4. Οι ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών	39
3.5. Διαγλωσσικότητα (Translanguaging).....	40
3.5.1. Διαγλωσσικότητα και Εκπαίδευση	42
3.6. Διγλωσσία και Προσχολική Εκπαίδευση	44
3.7. Η Διγλωσσία και οι προκλήσεις στην εκπαιδευτική πολιτική	46
Κεφάλαιο Τέταρτο	49
Η Προσφυγική Κρίση στην Ελλάδα-	49
Διαστάσεις και Εκπαιδευτικές Πολιτικές	49
4.1. Προσφυγικές ροές και ανθρωπιστική κρίση.....	49
4.2. Το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση – Η εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων σήμερα	51
4.2.1. Ίδρυση και λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π.....	52
4.2.2. Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ	54
4.3. Εκπαίδευση των «ελλειμματικών» μαθητών - Κοινωνικός και Εκπαιδευτικός Αποκλεισμός	56
Μέρος Β': Ερευνητικό	60
Κεφάλαιο Πέμπτο	60
Η Μεθοδολογία της Έρευνας	60
5.1. Περιγραφή πλαισίου: Το Πεδίο της έρευνας.....	60
5.1.1. Το Νηπιαγωγείο (ΔΥΕΠ)	60
5.2. Προβληματισμός Έρευνας	61
5.3. Στόχος έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα.....	62
5.4. Ταυτότητα Έρευνας	63
5.5. Επιλογή Μεθοδολογικών Εργαλείων	64
5.5.1. Άξονες παρατήρησης	66
5.5.2.Οι εκπαιδευτικές δράσεις-παρεμβάσεις	67
5.5.3.Η Συνέντευξη	67
5.6. Το Δείγμα της έρευνας	69
5.7. Περιορισμοί έρευνας.....	70
Κεφάλαιο Έκτο	71
Ανάλυση Δεδομένων και Παρουσίαση Αποτελεσμάτων	71
6.1. Αποτελέσματα συμμετοχικής παρατήρησης	71
6.1.1. Περιγραφή Εξωτερικού και Εσωτερικού χώρου Νηπιαγωγείου	71
6.1.2. Ροή προγράμματος	72

6.1.3. Σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ της Νηπιαγωγού και των παιδιών	74
6.1.4. Σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών της τάξης	77
6.1.5. Συνεργασία οικογένειας και σχολείου	80
6.1.6. Κρίσιμα γεγονότα/συμβάντα	82
6.2 Διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές δράσεις / Εφαρμογή πολυγλωσσικού υλικού.	96
6.3. Συνέντευξη με τη Νηπιαγωγό.....	96
Κεφάλαιο Έβδομο	104
Συμπεράσματα-Συζήτηση.....	104
Βιβλιογραφία.....	112
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι Απομαγνητοφώνηση Συνέντευξης με τη Νηπιαγωγό.....	127
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ Φωτογραφικό υλικό από την εφαρμογή του πολυγλωσσικού προγράμματος	134
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ	
Πολύγλωσσα βιβλία που δημιουργήσαμε για τις ανάγκες του διαπολιτισμικού προγράμματος	143

Περίληψη

Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων αποτελεί αναμφίβολα ένα από τα φλέγοντα ζητήματα που καλείται να αντιμετωπίσει η εκπαιδευτική κοινότητα και που ευελπιστούμε ότι θα αναδιαμορφώσει το εκπαιδευτικό τοπίο με νέες πολιτικές και θα δώσει διαπολιτισμικές διαστάσεις στο μέχρι πρότινος παραδοσιακά εθνοκεντρικό σχολείο. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αποτυπώσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες του Νηπιαγωγείου που λειτούργησε για πρώτη φορά τον Οκτώβριο του 2018, εντός του ΚΦΠ Θερμοπλών Φθιώτιδας και να αναδείξει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κοινότητας καθώς και να προτείνει παιδαγωγικές δράσεις που θα συμπεριλαμβάνουν την μητρική γλώσσα των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, παράλληλα με την ενίσχυση εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η σύζευξη όλων των γλωσσικών ρεπερτορίων της τάξης είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και με αυτό τον τρόπο να «νομιμοποιηθεί» θα λέγαμε, η χρήση των μητρικών γλωσσών των μαθητών στην παιδαγωγική πράξη. Αυτό που είναι αναγκαίο, είναι η διαμόρφωση μιας διαπολιτισμικής φιλοσοφίας και ο επαναπροσδιορισμός μεθόδων, στόχων και πρακτικών.

Λέξεις κλειδιά: προσφυγική κρίση, εκπαίδευση παιδιών προσφύγων, προσχολική εκπαίδευση, μητρική γλώσσα

Abstract

There is no doubt that the education of child refugees is one of the most heated subjects in Greece right now. The educational community faces great challenges and we expect that this will turn out to be a great opportunity to reevaluate and reform the educational field and enhance it with new intercultural directions, policies, philosophies and goals. This study focuses on a particular kindergarten that was founded last year (2018) by the Greek Ministry of Education, inside the premises of one refugee camp in Central Greece. We tried to shed light to the particular educational needs of this preschool community and to apply an intercultural ten day program to meet those needs. The educational practices and methods took into consideration the mother languages of the students and tried to highlight the importance of the first language (mother tongue/language) during the process of the second language acquisition. The findings of the study revealed the imperative need to push the schools beyond the traditional boundaries and showed that it's time for education to face the reality of multilingualism and to adopt a mindful perspective of it.

Key Words: refugee crisis, child refugees, second language acquisition, preschool education

Εισαγωγή

Με την αύξηση των προσφυγικών ροών από το 2015 και μετά, το εκπαιδευτικό νομικό πλαίσιο έπρεπε να προσαρμοστεί ώστε να συμπεριλάβει τον μεγάλο αριθμό παιδιών προσφύγων που πλέον κατοικούν στην χώρα μας. Έτσι το ΥΠ. Π. Ε. Θ. με υπουργική απόφαση, ίδρυσε τις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ) ώστε τα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών που διαμένουν στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ) ή και εκτός αυτών, να στηριχθούν εκπαιδευτικά και να ξεκινήσει η διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, με σκοπό αργότερα να ενταχθούν στις κανονικές τάξεις.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην μελέτη μιας συγκεκριμένης ΔΥΕΠ που λειτούργησε για πρώτη φορά το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019 εντός του ΚΦΠ Θερμοπυλών Φθιώτιδας. Πρόκειται για το Νηπιαγωγείο, που απαρτίζεται από δύο τμήματα, το οποίο αποτελεί παράρτημα του Νηπιαγωγείου της Ηράκλειας Φθιώτιδας, μιας μικρής κοινότητας κοντά στις Θερμοπύλες. Η έρευνα εξετάζει το χώρο και την καταλληλότητά του (εσωτερικός και εξωτερικός), τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών, τις σχέσεις με την εκπαιδευτικό, τις στάσεις και τις απόψεις της νηπιαγωγού για το έργο που έχει αναλάβει, τις παιδαγωγικές της πρακτικές, τις σχέσεις με τους γονείς των παιδιών και γενικότερα παρατηρεί και μελετά τη σχολική ζωή του συγκεκριμένου τμήματος του νηπιαγωγείου (Τμήμα Α'). Παράλληλα, προσπαθήσαμε και εμείς, ως ερευνητές, να γίνουμε μέρος του σχολείου και να συμμετέχουμε για κάποιο χρονικό διάστημα στις εκπαιδευτικές δράσεις. Η μελέτη προτείνει διαπολιτισμικές πρακτικές και πολυγλωσσικές δράσεις, μέσα από ένα δεκαήμερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόσαμε, με σκοπό η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη να λαμβάνει υπόψη της την πολυμορφία και τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες με προσφυγική προέλευση και ειδικότερα οι μαθητές/τριες της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων «Κοινωνία, Ετερότητα και Προσχολική Εκπαίδευση» και έλαβε χώρα την περίοδο Ιανουαρίου-Απριλίου 2019 στο πρώτο τμήμα του Νηπιαγωγείου. Βασικό ερευνητικό εργαλείο για την συλλογή των δεδομένων μας αποτέλεσε η συστηματική και στοχευμένη συμμετοχική παρατήρηση και συμπληρωματικά, για λόγους τριγωνοποίησης, η συνέντευξη με τη νηπιαγωγό της τάξης.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ανέδειξαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και γνωρίσματα της τάξης καθώς και τις εκπαιδευτικές ανάγκες που απορρέουν από αυτά, τα οποία και αργότερα χρησιμοποιήθηκαν σαν οδηγός για τις μετέπειτα δράσεις μας που στόχο είχαν την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας παράλληλα με την συμπερίληψη των μητρικών γλωσσών των μαθητών. Βασικό αντικείμενο έρευνας δηλαδή, αποτέλεσε η συγκεκριμένη τάξη και οι συσχετισμοί που δημιουργούνται από τη σύζευξη των γλωσσικών και πολιτισμικών ρεπερτορίων των μαθητών και τα αποτελέσματά της στην εκπαιδευτική πράξη και στη σχολική ζωή εν γένει.

Η έρευνα είναι ποιοτική και αποτελεί μελέτη περίπτωσης, καθώς επικεντρώνεται στη διερεύνηση και καταγραφή της σχολικής δραστηριότητας του συγκεκριμένου Νηπιαγωγείου που λειτουργεί εντός του ΚΦΠ Θερμοπυλών Φθιώτιδας. Η εργασία αναπτύσσεται σε επτά κεφάλαια. Τα τέσσερα πρώτα αποτελούν το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο και βασίζεται η μελέτη και τα υπόλοιπα τρία απαρτίζουν το ερευνητικό μέρος, στο οποίο παρουσιάζονται και αναλύονται τα μεθοδολογικά εργαλεία, τα αποτελέσματα και τέλος τα συμπεράσματα.

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός των όρων *πολυπολιτισμικότητα*, *πολιτισμικός πλουραλισμός* και *διαπολιτισμική επικοινωνία* που αποτελούν βασικές έννοιες της παρούσας μελέτης καθώς και ο ρόλος της παγκοσμιοποίησης στην διαμόρφωση νέων κοινωνικών δεδομένων και ταυτοτήτων. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μία συνοπτική παρουσίαση των βασικών αρχών της *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* και του ρόλου του εκπαιδευτικού ως φορέα ανάπτυξης διαπολιτισμικής συνείδησης, καθώς και των διαστάσεων της *διαπολιτισμικής ετοιμότητας*, που αποτελούν κρίσιμα στοιχεία ώστε το σχολείο να υπερβεί τον μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό χαρακτήρα του.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική παρουσίαση του φαινομένου της *διγλωσσίας/πολυγλωσσίας* και του συσχετισμού της με την εκπαιδευτική πράξη και τη μαθησιακή διαδικασία. Παρουσιάζεται επίσης αναλυτικά ο ρόλος της μητρικής γλώσσας των παιδιών στην εκμάθηση μιας δεύτερης, καθώς και οι εκπαιδευτικές ανάγκες που απορρέουν από αυτό. Στο τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται αναφορά στην *προσφυγική κρίση* στην Ελλάδα και στις *εκπαιδευτικές πολιτικές* που εφαρμόζονται, την ίδρυση των *ΔΥΕΠ* και το καθεστώς λειτουργίας τους.

Στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήσαμε, το πλαίσιο της έρευνας, το δείγμα μας, οι περιορισμοί, οι στόχοι και τα ερευνητικά εργαλεία. Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των δεδομένων και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της μελέτης με βάση τους άξονες και τις θεματικές που είχαμε ορίσει και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών δράσεων που εφαρμόσαμε. Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της μελέτης και οι σχετικές προτάσεις. Ακολουθεί η βιβλιογραφία και το παράρτημα.

Μέρος Α': Θεωρητικό

Κεφάλαιο Πρώτο

Πολυπολιτισμικότητα, Πολιτισμικός Πλουραλισμός και Διαπολιτισμική Επικοινωνία

1.1. Πολιτισμός

Η έννοια του πολιτισμού είναι εξαιρετικά ευρεία και πολυδιάστατη. Σε ένα γενικό πλαίσιο ο όρος πολιτισμός περιλαμβάνει τις διάφορες εκφάνσεις της ζωής μιας κοινωνικής ομάδας. Ωστόσο ο εννοιολογικός πλούτος του όρου, καθιστά ταυτόχρονα εξαιρετικά δύσκολο το εγχείρημα του ορισμού και της σαφούς περιγραφής του. Στην διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία αναφέρεται και ως «κουλτούρα» (culture), ως το σύνολο των υλικών και πνευματικών επιτευγμάτων μίας κοινωνίας (Μπαμπινιώτης, 1998).

Σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την Πολιτιστική Πολυμορφία (Παρίσι, Νοέμβριος 2001) ως πολιτισμός ορίζεται το σύνολο των διακριτών πνευματικών, υλικών, διανοητικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας ή μιας κοινωνικής ομάδας και περιλαμβάνει, εκτός από τις τέχνες και τα γράμματα, τον τρόπο ζωής, τους τρόπους συμβίωσης, τα συστήματα αξιών, τις παραδόσεις και τα πιστεύω.

1.2. Η πολυπολιτισμικότητα στις σύγχρονες κοινωνίες

Η συνύπαρξη λοιπόν δύο ή περισσότερων πολιτισμών μαζί ενσωματώνεται στον όρο «πολυπολιτισμικότητα». Ο όρος πολυπολιτισμικότητα (multiculturalism) είναι συναφής με τον εθνοπολιτισμικό πλουραλισμό (ethnocultural diversity). Περιγράφει την συνύπαρξη και την ταυτόχρονη διαβίωση διαφορετικών εθνικοτήτων, γλωσσών, φυλών, θρησκειών, πολιτισμών, αξιών, στάσεων και τρόπων ζωής και γενικότερα πολιτισμικά ανομοιογενών και ετερόκλητων ανθρώπων, ομάδων, κοινωνιών. Ουσιαστικά περιγράφει την ύπαρξη πολλαπλών πραγματικοτήτων, με την έννοια ότι κάθε πολιτισμός διαθέτει τα δικά του συστήματα ερμηνείας και νοηματοδότησης της πραγματικότητας (Banks, 2004).

Για τον Parekh, η πολυπολιτισμικότητα εκλαμβάνεται σαν τρόπος να αντιλαμβανόμαστε τη ζωή και αναγνωρίζει τρία βασικά αξιώματα. Πρώτον, οι άνθρωποι οργανώνουν τις ζωές τους, τις κοινωνικές τους σχέσεις και αποδίδουν νοήματα και

σημασία με βάση το δικό τους πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν μπορούν να αξιολογήσουν και να έχουν μία κριτική στάση απέναντι στις πρακτικές και στις αξίες τους, ωστόσο όπως τονίζει ο Parekh, η επιρροή του πολιτισμικού πλαισίου είναι τέτοια, που ναι μεν μπορεί το άτομο να πάρει κριτικά απόσταση (decentralization) από κάποιες επιρροές, όχι όμως από όλες. Δεύτερον, οι διαφορετικοί πολιτισμοί αντιπροσωπεύουν και διαφορετικά συστήματα νοηματοδότησης. Αυτό σημαίνει ότι κάθε πολιτισμός έχει αξία και σημασία για τα άτομα που τον μοιράζονται. Επειδή το άτομο όμως από τη φύση του αντιλαμβάνεται μόνο ένα μέρος από την ποικιλία της ανθρώπινης ύπαρξης, χρειάζεται το «άλλο», το διαφορετικό για να δομήσει τον εαυτό του, αλλά και να τον διαχωρίσει. Τρίτον, όλοι οι πολιτισμοί είναι δυναμικοί και ρευστοί, με την έννοια ότι υπόκεινται σε αλλαγές, αναπτύσσονται και υφίστανται επιρροές από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Με αυτή την έννοια ο Parekh θεωρεί ότι κάθε πολιτισμός έχει μέσα του κάτι πολυπολιτισμικό, αφού κανένας πολιτισμός δε γεννήθηκε σε πολιτισμικό κενό. (Parekh, 2000:336-338).

Η παγκοσμιοποίηση έχει δημιουργήσει προκλήσεις που επηρεάζουν την ανθρωπότητα στην ολότητά της και αλλάζει τον χαρακτήρα των κοινωνιών από παραδοσιακά μονοπολιτισμικό σε πολυπολιτισμικό. Αυτό συνεπάγεται νέες πολιτικές που να μπορούν να ανταποκριθούν στις πολυδιάστατες και πολύπλοκες απαιτήσεις των κοινωνιών ώστε να εξυπηρετούν την νέα πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί. Για τον Παπαρηγόπουλο, (1999) η πολυπολιτισμικότητα είναι μία έννοια που εκφράζει ακριβώς αυτό, δηλαδή το πλέγμα των πρακτικών προβλημάτων και των δικαιιοπολιτικών διλημάτων τα οποία θέτει ενώπιόν μας το πραγματικό δεδομένο της συνύπαρξης πολιτισμικά διαφοροποιημένων κοινωνικών ομάδων.

Η πολυπολιτισμικότητα δεν είναι πάντα μία έννοια θετικά φορτισμένη. Πολύ συχνά η συνύπαρξη διαφορετικών εθνοτήτων και λαών γίνεται αντιληπτή σαν εμπόδιο και σαν απειλή για το εθνικό κράτος. Οι συγκρούσεις και οι εντάσεις στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες πηγάζουν από τα διαφορετικά συστήματα αναφοράς που διαθέτει ο κάθε πολιτισμός και κατ' επέκταση τα άτομα που είναι φορείς του εκάστοτε πολιτισμού. Η βασική πρόκληση που καλούνται να αντιμετωπίσουν όλες οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες, συνίσταται πρωτίστως στην οργάνωση των σχέσεων μεταξύ των πολιτών της με τρόπο που η συνάντηση αυτή, αντί να οδηγήσει σε συγκρούσεις, να επιφέρει μια δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους (Γκόβαρης, 2011).

1.3. Η εποχή της ρευστότητας και οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης – Το δίπολο παγκοσμιοποίηση-εθνικισμός

Ο γνωστός κοινωνιολόγος και στοχαστής Zygmunt Bauman έχει διερευνήσει εκτενώς την ανθρώπινη δράση και υπόσταση στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και τα συναισθήματα φόβου, άγχους και σύγχυσης που βιώνει ο σύγχρονος άνθρωπος. Κάνει λόγο για τις συνέπειες της αρνητικής παγκοσμιοποίησης που οδηγεί στην εξάλειψη των συλλογικοτήτων και στην ανάδυση του ατομικισμού ως μέγιστη αξία της εποχής. Για τον Bauman (2007) η ανάδυση του εθνικισμού, όπως σήμερα αποτυπώνεται πολύ έντονα στην ευρωπαϊκή πολιτική σκηνή και όχι μόνο, είναι μία μορφή εξωτερίκευσης των απότοκων της παγκοσμιοποίησης και των νεοφιλελεύθερων πολιτικών που αυτή συνεπάγεται.

Παράλληλα, η Φραγκουδάκη, (2013:85) αποδίδει την άνοδο του εθνικισμού και της ακροδεξιάς στην παγκοσμιοποίηση και στην οικονομική κρίση. Τονίζει ότι η ιδεολογία του εθνικισμού είναι κυρίαρχη σε όλους τους θεσμούς, μεταξύ αυτών και στο σχολείο, που αποτελεί θεσμό διαμόρφωσης και αναπαραγωγής των κυρίαρχων ιδεών. Ο Bauman (2005) παρομοιάζει την παγκοσμιοποίηση με έναν εδαφικό πόλεμο όπου οι νικητές κινούνται ελεύθερα ανά την υφήλιο, ενώ αντίθετα οι ηττημένοι περιορίζονται και απομονώνονται ως ανθρώπινα οικονομικά και κοινωνικά απόβλητα. Τα άτομα ζουν μέσα σε έναν κόσμο που αλλάζει διαρκώς μορφή και αυτό προκαλεί ανασφάλεια και αβεβαιότητα αφού περιορίζεται κάθε δυνατότητα ελέγχου και κατανόησης της κατάστασης. Κυρίαρχες αξίες της εποχής αναδεικνύονται η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία, δηλαδή ο βαθμός ετοιμότητας του ατόμου να αλλάζει τακτικές, να εγκαταλείπει οποιαδήποτε μορφή δέσμευσης και να οικειοποιείται κάθε μορφή προσφερόμενης ευκαιρίας (Bauman, 2005:303-317).

Εκείνοι οι οποίοι αντιμετωπίζουν τη μεγαλύτερη αβεβαιότητα στην εποχή μας, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, είναι οι πρόσφυγες. Συναντώντας σύνορα παντού, αλλά και βιώνοντας μία συνεχή αστάθεια, τόσο λόγω των καθυστερήσεων στις διαδικασίες ασύλου, όσο και λόγω των συνθηκών διαβίωσής τους, οι πρόσφυγες βρίσκονται σε μία συνθήκη όπου δεν είναι ούτε εγκατεστημένοι, αλλά ούτε και σε κίνηση (Bauman, 2005).

Και ο γνωστός κοινωνιολόγος Giddens, κάνει λόγο για την σαρωτική επέλαση της παγκοσμιοποίησης. Η παγκοσμιοποίηση για τον Giddens πάντα κινείται σε διττές

εννοιολογικές κατηγορίες και εκφράζει αυτά τα δίπολα που γεννιούνται. Ομοιομορφία και ποικιλότητα, χειραγωγήση και χειραφέτηση, συγκεντρωτισμός και αποκέντρωση, καθολικότητα και μερικότητα, συλλογικότητα και ατομικότητα, παγκοσμιότητα και τοπικότητα (Giddens, 1984).

Ο σύγχρονος πολιτικός φιλόσοφος Will Kymlicka πολύ εύστοχα σημειώνει το παράδοξο της παγκοσμιοποίησης με αφορμή τα φοβικά αντανάκλαστα των φιλελεύθερων χωρών της κεντρικής Ευρώπης στα προσφυγικά ζήτημα. Η ανεκτικότητα που αποτελεί θεμελιώδη αξία προαγωγής των ευρωπαϊκών αρχών της ατομικής ελευθερίας ή αυτονομίας στο πλαίσιο της φιλελεύθερης δημοκρατίας, φαίνεται να μεταμορφώνεται σε μη ανεκτικότητα προς τις μη φιλελεύθερες ομάδες (Kymlicka, 2005:344). Από την άλλη, ο πλουραλισμός των αξιών, παρότι εμφανίζεται ως προϋπόθεση της σύγχρονης δυτικής σκέψης για τη σαφή ηθική και θεσμική εμπέδωση της ανεκτικότητας, δεν έχει εφαρμογή για τους «άλλους». Φέρνει ως χαρακτηριστικό παράδειγμα αντίφασης των φιλελεύθερων ευρωπαϊκών κρατών απέναντι στους πρόσφυγες και μετανάστες τη μη επέκταση γι' αυτούς της αρχής της θρησκευτικής ανεκτικότητας, την στιγμή που η εν λόγω αρχή, υπήρξε κρίσιμη παράμετρος ως ατομικό δικαίωμα για τους ίδιους τους Ευρωπαίους (Kymlicka, 2005:374).

Σήμερα, στην εποχή της μετα-νεωτερικότητας (ή της ύστερης νεωτερικότητας), η παγκοσμιοποίηση και η εξατομίκευση είναι οι δυο βασικοί άξονες πάνω στους οποίους κινούνται οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες. Ο «άλλος» με σάρκα και οστά, είναι πλέον εδώ, δίπλα μας κάθε στιγμή. Το μέγα ερώτημα είναι αν θα κατοικήσει και μέσα μας. Αν δηλαδή θα εμπεδωθούν οι δομές και οι τρόποι κατανόησης της θρησκευτικής, γλωσσικής, φυλετικής, πολιτισμικής, πολιτικής και έμφυλης ετερότητας μέσα από διαδικασίες διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Αυτό προϋποθέτει ότι ο «άλλος», δε βιώνεται «εξωτικά» (the concept of the exotic other)¹, αλλά ότι ασκούμεστε στην ενσυναίσθηση, ότι μαθαίνουμε να τον ακούμε και να του μιλάμε, παρά να μιλάμε για ή γύρω από αυτόν (Robins, 1991:33).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη εποχή της παγκοσμιοποίησης έγκειται ακριβώς στο παραπάνω ζητούμενο. Η εκπαίδευση οφείλει να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν την αυξανόμενη πολυπλοκότητα των παγκόσμιων φαινομένων, την αλληλεπίδραση των

¹ The Exotic Other: όρος που χρησιμοποιείται στην Διαπολιτισμική Ψυχολογία (Cultural Psychology) και στην Ανθρωπολογία Για περισσότερα εδώ <https://bit.ly/2sWIG44>

εθνών στο σημερινό κόσμο, καθώς και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις ώστε όλοι οι άνθρωποι να δρουν με βάση το συλλογικό συμφέρον. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την πολυδιάστατη παρουσίαση της πραγματικότητας, ώστε οι μαθητές να διερευνούν τα ερμηνευτικά σχήματα με τα οποία κατανοούν τον κόσμο (Banks, 2004:142-144).

1.4. Από την Πολυπολιτισμικότητα στην Διαπολιτισμικότητα

Ενώ η πολυπολιτισμικότητα περιγράφει μία κοινωνική κατάσταση, ο όρος διαπολιτισμικότητα (interculturalism) είναι πιο αλληλεπιδραστικός και αφορά μία διαλεκτική σχέση. Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι η διαπολιτισμικότητα δε σηματοδοτεί απλά και μόνο μια πολυπολιτισμική κατάσταση με την έννοια της παράλληλης διαβίωσης ατόμων με διαφορετικές εθνικές καταβολές, αλλά υποδηλώνει πολύ περισσότερο τους συσχετισμούς που αναπτύσσονται ανάμεσα στα άτομα διαφορετικών πολιτισμών, γλωσσών, θρησκειών (Μάρκου, 1989, Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας έχει οριστεί ως «η ύπαρξη και δίκαιη αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμών και η πιθανότητα δημιουργίας κοινών πολιτισμικών εκφράσεων μέσα από το διάλογο και τον αμοιβαίο σεβασμό» (Unesco, 2005, άρθρο 8). Σύμφωνα με τον Μάρκου (1997), η διαπολιτισμικότητα συνιστά μία δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα και ομάδες διαφόρων εθνικών καταβολών. Ο Γεωργογιάννης (2008) προσδιορίζει την διαπολιτισμικότητα ως τον τρόπο με τον οποίο άτομα ή ομάδες ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερότητα δημιουργώντας μία νέα πολιτισμική ταυτότητα μέσω της συνεργασίας και του συγκερασμού χαρακτηριστικών από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα είναι το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, ωστόσο δεν απορρέει αυτόματα από την ύπαρξη μιας πολυπολιτισμικής κατάστασης (Δαμανάκης, 1989:77). Και ο Hohmann (1989) διαχωρίζει την πολυπολιτισμικότητα από τη διαπολιτισμικότητα. Ενώ η έννοια της πολυπολιτισμικότητας παραπέμπει στην υπάρχουσα κατάσταση, η έννοια της διαπολιτισμικότητας συνδέεται με την επιθυμητή κατάσταση, συνιστώντας έτσι στόχο. Πιο απλά θα λέγαμε ότι η διαπολιτισμικότητα είναι η απάντηση στην πολυπολιτισμική κοινωνική πραγματικότητα.

Η διαπολιτισμική θεωρία δίνει έμφαση στη γνωριμία και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που συνθέτουν μία κοινωνία. Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας είναι η αναγνώριση της ετερότητας, η κοινωνική συνοχή, η ισότητα, η ανοχή και η δικαιοσύνη (Νικολάου, 2011). Η διαπολιτισμική προσέγγιση έχει στόχο τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, την αλληλεγγύη, το σεβασμό των άλλων πολιτισμών ως ισότιμων και την ειρηνική συνύπαρξη (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 2003).

1.5. Διαπολιτισμική Επικοινωνία (Intercultural Communication) -

Χαρακτηριστικά και Διαστάσεις

Οι επικοινωνιακές καταστάσεις δε λαμβάνουν χώρα σε πολιτισμικό κενό, αλλά περιβάλλονται από πολιτισμικά χαρακτηριστικά όπως εθνικά, θρησκευτικά, γλωσσικά, φυλετικά κτλ. Η αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία έχει ως αφετηρία της την επίγνωση ότι αυτός που βρίσκεται απέναντί μας ανήκει σε μία διαφορετική πολιτισμική πραγματικότητα. Η γνώση και πολύ περισσότερο η εγρήγορση γύρω από την ύπαρξη των πολιτισμικών διαφορών είναι σημαντική για τη διαδικασία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Κεσίδου, 2007).

Για να είναι τα άτομα επικοινωνιακά αποτελεσματικά σε άλλα πολιτισμικά πλαίσια, πρέπει να διαθέτουν χαρακτηριστικά, όπως: ενδιαφέρον για τις άλλες κουλτούρες, ευαισθησία στην παρατήρηση πολιτισμικών διαφορών, μη επικριτική στάση και προθυμία να τροποποιήσουν και να προσαρμόσουν την συμπεριφορά τους σαν ένδειξη σεβασμού προς τους ετέρους τους (Bhawuk & Brislin, 1992:416).

Η Διαπολιτισμική επικοινωνία δεν είναι τόσο εύκολη όσο μπορεί να ακούγεται, και αυτό λόγω των πολλαπλών επιπέδων διαφορετικότητας αλλά και λόγω της πολυπλοκότητας της σύλληψης της «κουλούρας» σαν έννοια. Όσο πιο πολύ μελετάμε την έννοια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, τόσο πιο πολλές μεταβλητές αποκαλύπτονται και τόσο πιο δύσκολο είναι να καταλήξουμε σε έναν μοναδικό ορισμό, όπως επισημαίνουν οι Arasaratnam & Doerfel (2005:161).

Ο όρος Διαπολιτισμική επικοινωνία αναφέρεται στην αλληλεπίδραση δύο ή περισσότερων μελών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων-ταυτοτήτων. Σύμφωνα με τον Habermas (1981), τρία είναι τα δομικά στοιχεία της επικοινωνίας. Ο πολιτισμός, η κοινωνία και η προσωπικότητα. Ο πολιτισμός είναι το απόθεμα των γνώσεων που

προμηθεύει με ερμηνείες τους μετέχοντες στη διαδικασία της επικοινωνίας. Το πολιτισμικό κεφάλαιο δηλαδή του κάθε ατόμου, το εφοδιάζει με τα κατάλληλα γνωστικά σχήματα ώστε να δώσει νόημα, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τα μηνύματα. Και τα τρία αυτά στοιχεία, πολιτισμός, κοινωνία και προσωπικότητα, χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη ενός πλαισίου για τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Habermas στο Bolten, 1993:343-344).

Οι Arasaratnam και Doerfel (2005), προτείνουν πέντε χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την διαπολιτισμική επικοινωνία. Αυτά είναι η ενσυναίσθηση, η διαπολιτισμική εμπειρία/εξάσκηση, η κινητοποίηση, η παγκόσμια στάση (global attitude) και η ικανότητα ακρόασης στις συνδιαλλαγές και στις συζητήσεις (ενεργητική ακρόαση-active listening).

1.5.1. Διαπολιτισμική Επίγνωση (Intercultural awareness)

Η Διαπολιτισμική επίγνωση αφορά την βαθιά κατανόηση του ρόλου που παίζει το πολιτισμικό μας πλαίσιο στον τρόπο που οικοδομούμε την πραγματικότητα. Αφορά επίσης και την ικανότητα να εφαρμόσουμε τη γνώση αυτή ώστε να είμαστε ευέλικτοι σε συνθήκες πραγματικής διαπολιτισμικής επικοινωνίας. (Baker, 2012). Τα άτομα με διαπολιτισμική επίγνωση διαπραγματεύονται τα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια, παίρνουν αποστάσεις από τη δική τους κουλτούρα και τέλος, είναι ικανά να αναγνωρίσουν τους τυχόν περιορισμούς που αναπόφευκτα τους θέτει το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Η διαπολιτισμική επίγνωση αποτελεί ουσιαστικά μία μετά-γνωστική διαδικασία.

1.5.2. Διαπολιτισμική Κατανόηση (Intercultural Understanding)

Η διαπολιτισμική κατανόηση αποτελεί μία άλλη διάσταση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η Διαπολιτισμική κατανόηση, αναφέρεται στο γνωστικό κομμάτι της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και αφορά στη γνώση τόσο για τον δικό μας πολιτισμό, όσο και στην γνώση για τους άλλους πολιτισμούς και τα συστήματα αξιών τους (Hill, 2006). Περιλαμβάνει επίσης, γνώσεις για τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών. Ωστόσο η γνώση αυτή, αν και αποτελεί σημαντικό στοιχείο, δεν αρκεί για την επίτευξη της διαπολιτισμικής κατανόησης. Απαραίτητα στοιχεία είναι οι θετικές στάσεις απέναντι σε άλλες κουλτούρες, η περιέργεια, ο σεβασμός, η ανοιχτότητα και η ενσυναίσθητική στάση (Arasaratnam & Doerfel, 2005; Deardorff, 2006; Hill, 2006; Matveev & Nelson, 2004 et al.)

1.5.3. Διαπολιτισμική Ευαισθησία (Intercultural Sensitivity)

Η Διαπολιτισμική ευαισθησία είναι η συναισθηματική απάντηση στην πολιτισμική διαφορά (Straffon, 2003:488). Οι Chen & Starosta (1998), περιγράφουν τη διαπολιτισμική ευαισθησία σαν την ενεργή επιθυμία ενός ανθρώπου να κινητοποιηθεί για να καταλάβει, να εκτιμήσει και να αποδεχτεί τις διαφορές ανάμεσα στις κουλτούρες. Σε πιο λειτουργικό επίπεδο, ορίζεται σαν την εμπειρία της πολιτισμικής διαφοράς, μιας εμπειρίας που είναι εξαρτώμενη από τους τρόπους που οι άνθρωποι κατασκευάζουν και οικοδομούν αυτή τη διαφορά (Bennett, 2004). Η διαπολιτισμική ευαισθησία γίνεται επομένως αντιληπτή σαν ένα ζωτικό χαρακτηριστικό της διαπολιτισμικής επικοινωνίας όπου, η αυξημένη διαπολιτισμική ευαισθησία, οδηγεί και σε αυξημένη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα.

Κεφάλαιο Δεύτερο

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Intercultural Education)

2.1. Βασικοί Προσδιορισμοί

Το Συμβούλιο της Ευρώπης άρχισε να δείχνει ενδιαφέρον για το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από το 1970. Πιο πρόσφατα, η Λευκή Βίβλος για τον διαπολιτισμικό διάλογο, του Συμβουλίου της Ευρώπης, (Μάιος 2008), αναγνωρίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως έναν από τους βασικούς τομείς στους οποίους υπάρχει ανάγκη για δράση προκειμένου να διασφαλιστούν και να αναπτυχθούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, η δημοκρατία και το κράτος δικαίου αλλά και για να προωθηθεί η αμοιβαία κατανόηση. Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες πρέπει να αποτελούν βασικές δεξιότητες για όλους και δεδομένου ότι δεν είναι έμφυτες, πρέπει να καλλιεργηθούν, να ενισχυθούν και να διδαχθούν.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά στις εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύσσονται από το κράτος και αναδιαμορφώνονται μέσω της εφαρμογής τους από το σχολείο και τη σχολική τάξη. Ο Gundara (2000:128) αντιλαμβάνεται την διαπολιτισμική εκπαίδευση σε ένα ακόμα πιο ευρύ πολιτικό πλαίσιο. Υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση θέτει προ των κρατικών δομών το ζήτημα της διαμόρφωσης πολιτικών σε εθνικό επίπεδο προς αναγνώριση του διαπολιτισμικού χαρακτήρα των κοινωνιών.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση, ορίζουν διττά την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα και στοχεύει στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών αλλά παράλληλα και ως δράση, ώστε να επιτευχθεί ισότητα ευκαιριών τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό επίπεδο (Γεωργογιάννης, 1999:50).

2.2. Βασικές παραδοχές και στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά λοιπόν τρία επίπεδα. Το επίπεδο των εκπαιδευτικών πολιτικών που καθορίζονται μέσω των εκπαιδευτικών στόχων και σκοπών που τίθενται, παραδείγματος χάριν με την αποδοχή διεθνών κειμένων που αφορούν στην πολιτισμική ετερότητα, στο επίπεδο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μέσω της δημοκρατικής διακυβέρνησης, της φιλοσοφίας που τα διέπει και των ανοιχτών μαθησιακών διαδικασιών και τέλος στο επίπεδο της διδασκαλίας (Keast, 2007). Το

τελευταίο επίπεδο, αυτό της εκπαιδευτικής πράξης, δεν απορρέει αυτόματα από την επίσημη διαπολιτισμική πολιτική που έχει προταθεί, αλλά βρίσκεται σε συνάρτηση με τις πρωτοβουλίες των επιμέρους ιθυνόντων και φυσικά σχετίζεται με τις πρακτικές και τις στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών τις οποίες θα αναλύσουμε στα μετέπειτα υποκεφάλαια.

Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική πράξη με την επιδίωξη συγκεκριμένων στόχων. Τα αναλυτικά προγράμματα αλλά και οι μέθοδοι διδασκαλίας οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους τόσο το γνωστικό επίπεδο, όσο και τη συναισθηματική κατάσταση κάθε μαθητή και να ενισχύουν την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον, οφείλουν να καταστέλλουν κάθε μορφή ρατσισμού, να εμπνέουν και να καλλιεργούν την ανθρώπινη ευαισθησία, την αλληλεγγύη, την ενσυναίσθηση και τη συνεργασία των παιδιών χωρίς διακρίσεις (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997:46).

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης η διαπολιτισμική αγωγή στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικής αυτονομίας, του κριτικού πνεύματος, της αίσθησης του ανήκειν σε μία κοινότητα, στην ανοικτότητα, στην αίσθηση της αμοιβαιότητας και της εμπιστοσύνης (Council of Europe, 2007). Κατά τον Hohman, η διαπολιτισμική παιδαγωγική προσανατολίζεται στη συνάντηση των πολιτισμών, στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, στην προώθηση των πολιτισμικών ανταλλαγών και του πολιτισμικού εμπλουτισμού (Hohman στο Νικολάου, Ταβουλάρη & Καναβούρας, 2008).

Σύμφωνα με την Στεργίου (2014) η διαπολιτισμική εκπαίδευση επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την επίγνωση και διαχείριση της πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά και με τη σχέση με άτομα και ομάδες διαφορετικών υπαγωγών. Πρόκειται λοιπόν για τον εφοδιασμό των μαθητών με ένα πλαίσιο σκέψης που θα τους επιτρέψει να εμπλέκονται σε μία ποικιλία διαδράσεων, διατηρώντας παράλληλα την εσωτερική τους συνοχή.

Όπως σημειώνει ο Cummins (1999: 9), η διαπολιτισμική εκπαίδευση σχετίζεται και με τη δημιουργία πλαισίου ενδυνάμωσης στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη: εδραίωση κλίματος σεβασμού, εμπιστοσύνης και αποδοχής που απαιτείται ώστε οι μαθητές να σκεφτούν κριτικά πάνω στις εμπειρίες τους και στις ταυτότητές τους. Επίσης, τονίζει τη σημασία που έχει για την ταυτότητα των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών η

αποδοχή της αξίας της πρώτης γλώσσας τους και η ενθάρρυνση ώστε να νιώθουν περήφανοι για το πολιτισμικό τους υπόβαθρο.

Σύμφωνα με τον Banks (2004), οι άνθρωποι που γνωρίζουν τον κόσμο μόνο από τη δική τους πολιτισμική και εθνική οπτική γωνία χάνουν σημαντικά τμήματα της ανθρώπινης πείρας και παραμένουν πολιτισμικά και εθνικά εγκλωβισμένοι. Κύριος σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, λοιπόν, είναι να βοηθήσει τους μαθητές και σπουδαστές να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία, βλέποντας τον εαυτό τους μέσα από την οπτική άλλων πολιτισμικών και κοινωνικών πλαισίων.

Για τον Bennett (2007), η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μία προσέγγιση στη διδασκαλία και μάθηση η οποία βασίζεται αφενός σε δημοκρατικές αξίες και πιστεύω, αφετέρου επιβεβαιώνει τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Όπως αναφέρεται και στον Οδηγό Νηπιαγωγού (σελ.36), η παρουσία μαθητών με διαφοροποιημένο κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο στο σχολείο, αποτελεί ευκαιρία για τη διαμόρφωση νέων σχέσεων στη μορφωτική διαδικασία και αποτελεί κίνητρο και αφορμή για τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής και ταυτόχρονα αναβαθμίζει και το ρόλο του εκπαιδευτικού.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση «πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων». Ο όρος αυτός αποδίδεται στον Bourdieu και περιγράφει εκείνον τον πολίτη, ο οποίος είναι εξοπλισμένος με το πολιτισμικό κεφάλαιο που έχει αποκτήσει μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του, από την άλλη πλευρά όμως έχει και την ετοιμότητα και την ικανότητα να υιοθετεί επιπλέον στοιχεία από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, έτσι ώστε να επικοινωνεί αποτελεσματικά με ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο (Κεσίδου, 2008:22).

Στόχος της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης δεν είναι να καταστήσει την εκπαίδευση πολιτισμικά ουδέτερη. Ούτως ή άλλως αυτό είναι αδύνατο εφόσον κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν υφίσταται σε ιστορικό και κοινωνικό κενό. Εξάλλου, η δομή, η οργάνωση και το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών συστημάτων αντανακλούν συνήθως την κυρίαρχη κουλτούρα. Η διαπολιτισμική αγωγή προσανατολίζεται στο να καλλιεργήσει στάσεις, αξίες, δεξιότητες και γνώσεις ώστε η ποικιλομορφία και η διαφορετικότητα να αποτελούν ευκαιρίες για εμπλουτισμό, ανταλλαγή και ανακάλυψη. Αποδεσμεύει τον άνθρωπο από τον εθνοκεντρισμό και από προκαταλήψεις και τον

καθιστά έτοιμο να διερευνήσει τον πολυπολιτισμικό πλούτο. Η διαπολιτισμική αγωγή δεν απομονώνει τον μαθητή από τον δικό του πολιτισμό, αντίθετα τον καθιστά ικανό να τον εμπλουτίσει και να τον συλλάβει μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο (Parekh, 2000).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, επομένως, αναγνωρίζει και αποδέχεται τις παρακάτω συγκεντρωτικές βασικές αρχές και προϋποθέσεις (Porchet, Abdallah-Pretceille, 1998· Abdallah-Pretceille, 1999 οπ.αναφ. Στεργίου, 2014):

- ✓ αναγνώριση της ανθρωπότητας σε κάθε άνθρωπο
- ✓ γνώση και συνειδητοποίηση του εαυτού και του οικείου πολιτισμού
- ✓ άνοιγμα στις «διαφορές»
- ✓ ερμηνεία και αποδοχή των διαφορών
- ✓ αποστασιοποίηση από τις ατομικές κρίσεις
- ✓ κριτική αυτό-ανάλυση
- ✓ προαγωγή του διαλόγου και της διαπραγμάτευσης.

Τέλος, η διαπολιτισμική αγωγή δίνει την ευκαιρία για ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στους κοινωνικούς ρόλους και την κοινωνική πραγματικότητα, κάτι που εν δυνάμει μπορεί να διαμορφώσει προϋποθέσεις αποδέσμευσης των υποκειμένων από τους πολιτισμικά προσδιορισμένους ρόλους τους και να δώσει ευκαιρίες για τον επαναπροσδιορισμό τους (Γκόβαρης, 2011).

2.3. Διαπολιτισμική Ετοιμότητα (Intercultural Competence)

Η Διαπολιτισμική Ετοιμότητα αποτελεί στην ουσία τον απώτερο στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε αυτόν τον όρο ενσωματώνεται όλη η φιλοσοφία και ο προσανατολισμός της διαπολιτισμικής αγωγής, να καταστήσει, δηλαδή, τους μαθητές και μελλοντικούς πολίτες, έτοιμους να διαχειριστούν καταστάσεις διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης και διαχείρισης του αγνώστου.

Η απάντηση λοιπόν στο ποιά είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά που καθιστούν κάποιον αποτελεσματικό στις διαπολιτισμικές του αλληλεπιδράσεις, βρίσκεται στην έννοια της Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας (συνθά αναφέρεται στην ελληνική βιβλιογραφία και ως Διαπολιτισμική Ικανότητα). Διαπολιτισμική ετοιμότητα είναι η ευχέρεια και η επιδεξιότητα να πλοηγούμαστε σε πολύπλοκα περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από ποικιλία ανθρώπων, πολιτισμών, τρόπων ζωής και γλωσσών, η ικανότητα δηλαδή να είναι κάποιος αποτελεσματικός και να επικοινωνεί κατάλληλα όταν συνδιαλέγεται με

τους πολιτισμικά διαφορετικούς «άλλους» (Fantini & Tirmizi, 2006 οπ. αναφ. στο UNESCO, 2013). Οι Lustig και Koester (2006) περιγράφουν την διαπολιτισμική ετοιμότητα σαν την απαιτούμενη γνώση, την κινητοποίηση, τις δεξιότητες στη λεκτική και μη-λεκτική επικοινωνία και τις κατάλληλες και αποτελεσματικές συμπεριφορές ώστε να επιτευχθεί η αλληλεπίδραση με άτομα διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών καταβολών.

Οι Κανακίδου & Παπαγιάννη (2003:146) προσδιορίζουν τη διαπολιτισμική ετοιμότητα ως ικανότητα διαχείρισης διαφορών και διαφορετικότητας που προκύπτουν από την καθημερινή μεταβολή, με άλλα λόγια, ως ικανότητα διαχείρισης του αγνώστου. Σύμφωνα με τους Byram, Nichols & Stevens (2001) η διαπολιτισμική ετοιμότητα εμπεριέχει τα παρακάτω επιμέρους στοιχεία:

- Στάσεις περιέργειας, ετοιμότητας και σχετικοποίησης του εαυτού, ώστε να αποβάλλουμε την καχυποψία για τους άλλους πολιτισμούς και την άκριτη πίστη στον δικό μας
- Γνώσεις σχετικά με τις κοινωνικές ομάδες, τα πολιτισμικά τους προϊόντα, τις πρακτικές τους και τις διαδικασίες κοινωνικής και διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης.
- Ικανότητες ερμηνείας και συσχέτισης «προϊόντων» από την «άλλη» και την «οικεία» κουλτούρα.
- Δεξιότητες ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης σε πραγματικές συνθήκες
- Ικανότητες εντοπισμού και ερμηνείας εθνοκεντρικών οπτικών, πολιτισμικών παρεξηγήσεων ή δυσλειτουργιών και διαμεσολάβησης ανάμεσα σε αντιτιθέμενες ερμηνείες φαινομένων.
- Κριτική πολιτισμική επίγνωση (critical cultural awareness), δηλαδή την συνειδητοποίηση ότι οι πολιτισμικές νόρμες είναι από τη φύση τους σχετικές και όχι απόλυτες και καθολικές.

Ο Bennett επισημαίνει ότι οι περισσότερες θεωρίες συμφωνούν ότι η διαπολιτισμική ετοιμότητα αποτελείται από μία σειρά γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών που υποστηρίζουν αποτελεσματικά και κατάλληλα αλληλεπιδράσεις σε μία ποικιλία πολιτισμικών πλαισίων (M. J. Bennett et al. 2003). Η ανάπτυξη επομένως διαπολιτισμικών ικανοτήτων διευκολύνει τις σχέσεις και

τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ανθρώπων διαφόρων πολιτισμικών υπαγωγών καθώς και τις σχέσεις μελών σε ετερογενείς ομάδες.

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ετοιμότητας, λοιπόν, μπορεί να μετατρέψει το μονοπολιτισμικό άτομο σε πολυπολιτισμικό. Αυτή η μετάβαση επιτρέπει στα άτομα να επιδεικνύουν σεβασμό και ανοχή στη διαφορετικότητα για όλους τους πολιτισμούς και τις κουλτούρες και αποτελεί ένδειξη αυτού που ονομάζουμε “global citizenship”/πολίτης του κόσμου (Belay, 1993 στο Guo-Ming Chen & William J. Starosta, 2016). Τα άτομα που διαθέτουν αυξημένη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα μπορούν να διαπραγματεύονται νοήματα, αξίες, νόρμες και σύμβολα σε πλαίσια πολιτισμικής ποικιλίας.

Για την Στεργίου (2014), η ουσία της διαπολιτισμικής ετοιμότητας έγκειται ακριβώς σε αυτή τη δυνατότητα, δηλαδή «στο βαθμό που μπορούμε να απεμπλακούμε, έστω και παροδικά, από τις πεποιθήσεις με τις οποίες μας έχει εμποτίσει το πολιτισμικό μας πλαίσιο, προκειμένου να κατανοήσουμε διαφορετικά αξιακά σχήματα και απορρέουσες συμπεριφορές». Η παραπάνω παραδοχή συμπυκνώνει όλο το φάσμα των διαπολιτισμικών ικανοτήτων και αποτελεί μια πιο βαθιά και διευρυμένη οπτική της έννοιας της διαπολιτισμικής ετοιμότητας. Όπως επισημαίνει και ο Μάγος (2005:201), η διαπολιτισμική ετοιμότητα δεν αφορά μόνο στην ικανότητα επικοινωνίας με άτομα διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, αλλά και στην ικανότητα διαχείρισης της μεγάλης ποικιλίας διαφορών οι οποίες χαρακτηρίζουν μία ανθρώπινη ομάδα ακόμα και αν τα μέλη της έχουν κοινή εθνοπολιτισμική προέλευση. Τελικά, η διαπολιτισμική ετοιμότητα συνδέεται με την ικανότητα μετατόπισης των ορίων της ατομικότητας, με στόχο την κατανόηση, την αποδοχή, αλλά και την αξιοποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που ίσως ως τότε ήταν απορριπτέες.

Αξίζει να σημειώσουμε τέλος, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απευθύνεται αποκλειστικά και μόνο σε τάξεις και σχολεία με πολυπολιτισμική σύνθεση, αλλά λειτουργεί σαν ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που διατρέχει όλη την παιδαγωγική πράξη εφόσον πρόκειται για τον εφοδιασμό των μαθητών με ένα ευέλικτο σκεπτικό και κριτικό δυναμικό, που θα τους επιτρέπει να διαχειρίζονται ζητήματα ετερότητας -οποιασδήποτε μορφής- με ανοιχτότητα, ανεκτικότητα και αλληλεγγύη. Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, λοιπόν, έχουν μία ευρεία εφαρμογή και αντικατοπτρίζουν την ανάγκη για μία εκπαίδευση περισσότερο ανθρωποκεντρική και λιγότερο τεχνοκρατική. Φυσικά,

δεδομένου της προσφυγικής κρίσης που καλείται να αντιμετωπίσει η χώρα μας και ειδικότερα η εκπαιδευτική κοινότητα, η ανάγκη για διαπολιτισμική εκπαίδευση μοιάζει να είναι κάτι περισσότερο από επιτακτική.

2.3.1. Προϋποθέσεις για την Ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Ετοιμότητας

Για να καταστεί ικανός ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί ζητήματα ετερότητας σε μια σχολική τάξη, σε ένα πλαίσιο διαπραγμάτευσης της ταυτότητας του «εαυτού» και του «άλλου», πρέπει να έχει πρώτα ο ίδιος διαχειριστεί ζητήματα της προσωπικής του θεωρίας, των ρητών ή άρρητων παραδοχών και νοητικών του συνηθειών, με την υποστήριξη κατάλληλα σχεδιασμένων πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης και με τη βοήθεια μιας ομάδας συναδέλφων και «κριτικών φίλων» (Schön, 1987· Καλαϊτζοπούλου, 2001· Παπαναούμ, 2005).

Επομένως, για να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική ετοιμότητα πολύ σημαντικό είναι ο χώρος, δηλαδή το σχολείο και η σχολική τάξη να είναι ανοικτά στον κριτικό αναστοχασμό, και να υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης ώστε να «επιτρέπεται» να τεθούν ερωτήματα χωρίς το προαπαιτούμενο μιας παραδοσιακά επιβεβλημένης τελικής απάντησης/κατάληξης. Εκπαιδευτικοί και μαθητές είναι συμμετοχοί στην ίδια διαδικασία όπου όλα μπορούν να τεθούν υπό διαπραγμάτευση (Σιμόπουλος, 2014).

Ο Byram (2008) επισημαίνει ότι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ετοιμότητας είναι κάτι παραπάνω από την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της πολυγλωσσίας ή της πολυπολιτισμικότητας. Σχετίζεται κατά βάση με την ενθάρρυνση των εκπαιδευόμενων να εμπλακούν με ζητήματα που σχετίζονται με αξίες, πεποιθήσεις και συμπεριφορές μέσα από την συνάντηση με τη διαφορετικότητα και θέτοντας ερωτήματα για το ανήκειν και την ταυτότητα (Byram, 2008:141).

Ακόμα, η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας προϋποθέτει την υπέρβαση του εθνοκεντρισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και των τρόπων σκέψης και πράξης που ο εθνοκεντρισμός αυτός συνεπάγεται. Όπως υποστηρίζει ο Νικολάου (2000), το σχολείο έχει μονοπολιτισμικό χαρακτήρα και σκοπός του είναι να διευκολύνει τη διαιώνιση και τη διατήρηση της εθνικής παράδοσης και του πολιτισμού, αγνοώντας ταυτόχρονα την πολυμορφία της ανθρώπινης ύπαρξης και τον πολιτισμικό πλούτο. Οι εκπαιδευτικές δομές λειτουργούν με όρους εθνοκεντρικούς, ενώ παράλληλα δεν υπάρχει ούτε και ο απαιτούμενος αναστοχασμός σχετικά με τις μορφές των υφιστάμενων

θεσμικών διακρίσεων που αντιμετωπίζουν συχνά οι μαθητές από διαφοροποιημένα γλωσσικά και πολιτισμικά. Η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί μια προσπάθεια υπέρβασης αυτών των αδυναμιών, καθώς δεν αντιμετωπίζει τους “μειονοτικούς” μαθητές ως φορείς γλωσσικών ελλειμμάτων αλλά ως φορείς γλωσσικής και πολιτισμικής διαφοράς και ποικιλίας. (Mecheril 2004: 162).

2.4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού - Ο εκπαιδευτικός ως φορέας ανάπτυξης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η διδασκαλία λοιπόν σε πολυπολιτισμικές τάξεις (και όχι μόνο, όπως έχουμε αναφέρει) απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς υψηλό βαθμό συνειδητοποίησης, ευαισθητοποίησης και εξειδίκευσης σε ζητήματα ετερότητας. Για αυτό είναι απαραίτητη η υιοθέτηση από την πλευρά τους, μίας ενταξιακής και ευέλικτης προσέγγισης στη διδασκαλία, η οποία θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών που βρίσκονται στη σχολική τάξη. Οι ανάγκες και οι προκλήσεις του σημερινού σχολείου, υπαγορεύουν αλλαγές και στον τρόπο προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη της ερευνητικής διάθεσης, της κριτικής σκέψης, της ευαισθησίας, και η συνεχής εγρήγορση, αποτελούν πλέον απαραίτητα συστατικά της κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Coelho, 2007:399).

Για να είναι σε θέση λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και να εφαρμόσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οφείλουν να έχουν αναπτύξει επαρκώς τις διαπολιτισμικές τους ικανότητες. Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής τους ετοιμότητας θα τους προσφέρει τη δυνατότητα αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τους που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα αλλά και την δυνατότητα να ανταποκριθούν σε ζητήματα που αφορούν στην γενικότερη διαχείριση της ετερότητας μέσα στην τάξη (Arasaratnam & Doerfel, 2005:159-160 ·Le Roux, 2002:4).

Σύμφωνα με τον Le Roux (οπ.αναφ στο Σιμόπουλος, 2014), ένας διαπολιτισμικός εκπαιδευτής σέβεται τα άτομα που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς, διακατέχεται από ενσυναισθητική στάση, είναι ανοικτός σε νέα μάθηση, είναι ευέλικτος, μπορεί να διακρίνει τις δικές του προκαταλήψεις, βλέπει τη διαφορετικότητα ως ευκαιρία μάθησης και αμφισβητεί τη θεωρία του πολιτισμικού ελλείμματος, που ιεραρχεί τους πολιτισμούς σε ανώτερους και κατώτερους και σύμφωνα με την οποία τα άτομα που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα υστερούν.

Από συναισθηματική άποψη ο αποτελεσματικός διαπολιτισμικός εκπαιδευτής διαθέτει θετική αυτό-εικόνα, είναι ανοιχτόμυαλος, μη επικριτικός και χαλαρός ως προς την κοινωνική αλληλεπίδραση. Από γνωστική άποψη, διαθέτει πολιτισμική συνείδηση που τον βοηθά να μειώνει την αβεβαιότητα και το διαφορούμενο που είναι εγγενή στην διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Από την άποψη της συμπεριφοράς, διαθέτει δεξιότητες επιτυχούς μετάδοσης των μηνυμάτων, τεχνικές δεξιότητες, ικανότητα ρύθμισης της προσωπικής έκθεσης και διαχείρισης της αλληλεπίδρασης, ευελιξία στη συμπεριφορά και κοινωνικές ικανότητες τόσο στο λεκτικό όσο και στο μη λεκτικό πεδίο (Kealey & Ruben, 1983 στο: Sercu, 2004:76.).

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ετοιμότητας δε συνιστά ένα αίτημα που εξυπηρετεί αποκλειστικά και μόνο στο να ανταποκριθούμε στη σύνθεση των τάξεων με την εισαγωγή πολλών αλλόγλωσσων μαθητών, ούτε ένα αίτημα προσαρμογής στις προδιαγραφές «πολιτικής ορθότητας», αλλά φαίνεται να έχει σημαντικές εκπαιδευτικές συνέπειες. Οι «μονοπολιτισμικού προσανατολισμού» εκπαιδευτικοί βρίσκονται εγκλωβισμένοι σε ένα πολιτισμικό σενάριο που δεν τους επιτρέπει να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα στο εσωτερικό των ομάδων και στο επίπεδο των διδακτικών τους πρακτικών. Θεωρούν τον «οικείο» πολιτισμό ως «μέτρο» και ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμορφωθούν με τις δικές τους παραδοχές και αξίες. Είναι επομένως πιθανό, να είναι λιγότερο αποτελεσματικοί με εκπαιδευόμενους ή μαθητές που τους ταξινομούν ως πολιτισμικά διαφορετικούς αλλά και να υιοθετούν εκπαιδευτικές πρακτικές που παραπέμπουν σε παραδοσιακά μοντέλα εστιασμένα στη μεταβίβαση γνώσεων που παραδοσιακά συνδυάζονται με επιλογές πολιτισμικής αφομοίωσης (Hollins 2006: 97).

Ο διαπολιτισμικά αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, καλείται να υποδεχτεί τους μαθητές του, αποδεχόμενος την ιδιαιτερότητά τους μέσω της ικανότητάς του να τροποποιεί την οπτική του γωνία, ώστε να κατανοεί βαθύτερα τόσο την πραγματικότητα που βιώνει το εκάστοτε άτομο, όσο και τις συνθήκες διαμόρφωσής της. Ο διαπολιτισμικά «έτοιμος» εκπαιδευτικός, είναι επίσης εκείνος που αποδέχεται και αναζητά την ύπαρξη «λογικής» πίσω από κάθε δράση ή συμπεριφορά του μαθητή του. Μόνο τότε μπορεί να υπάρξει χώρος για να αναπτυχθεί μία ουσιαστική διαπολιτισμική επικοινωνία, δηλαδή μία διάδραση που αναπτύσσεται ενάντια σε παγιωμένες αντιλήψεις και ερμηνείες (Λ. Στεργίου, 2011).

Κεφάλαιο Τρίτο

Πολυγλωσσία και Εκπαίδευση

3.1. Πολυγλωσσία (Multilingualism) /Διγλωσσία (Bilingualism)

Η πολυγλωσσία είναι μία διάσταση της πολυπολιτισμικότητας και της πολιτισμικής πολυμορφίας και ποικιλίας της ανθρώπινης ύπαρξης. Περιγράφει μία κοινωνική κατάσταση στην οποία δύο ή και περισσότερες γλώσσες έρχονται σε επαφή. Όταν δηλαδή τα μέλη μια ομάδας ή μιας κοινωνίας επικοινωνούν με περισσότερες από μία γλώσσες, ακόμα και εάν δεν τις διδάσκονται. Η κινητικότητα και η επαφή πληθυσμών και πολιτισμών συνεπάγεται και την ταυτόχρονη ύπαρξη και χρήση πολλών γλωσσών. Η πολυγλωσσική ικανότητα επομένως, έχει πλέον αναδειχθεί σε πλεονέκτημα και προσόν του σύγχρονου ανθρώπου στην εποχή της μετανεωτερικότητας που διανύουμε (Κοιλιάρη, 2005:25). Σύμφωνα με την Σκούρτου (2002:2), η πολυγλωσσία αποτελεί το «ορατό» προϊόν των διαγλωσσικών επαφών.

Η έννοια της πολυγλωσσίας είναι διττή: δηλώνει αφενός την ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί διάφορες γλώσσες -ατομική πολυγλωσσία-bilingualism- και αφετέρου τη συνύπαρξη διαφόρων γλωσσικών κωδίκων σε μια δεδομένη γεωγραφική περιοχή -κοινωνική πολυγλωσσία-diglossia- (Fishman, 1967 στο Creese & Blackledge, 2010). Και ο Baker (2006:2-3) διαχωρίζει την πολυγλωσσία σε ατομική και κοινωνική με τους αντίστοιχους όρους individual bilingualism και societal (or collective) bilingualism. Τονίζει ωστόσο, ότι αν και οι δυο αυτοί όροι διαφέρουν, συνδέονται στενά και συχνά ο ένας επηρεάζει τον άλλον. Για παράδειγμα, η στάση των ατόμων απέναντι σε μία γλώσσα, μπορεί να επηρεάσει και το βαθμό χρήσης της ή και ακόμα να την οδηγήσει σε σταδιακή εξαφάνιση.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007), ορίζει την πολυγλωσσία σαν «την ικανότητα των κοινωνιών, των ομάδων, των ιδρυμάτων και των ατόμων να εμπλέκονται με περισσότερες από μία γλώσσες στις καθημερινές επικοινωνιακές τους επαφές». Έτσι η γλώσσα μετατρέπεται σε μία «μεταβλητή» που κάθε φορά εξυπηρετεί τις εκάστοτε επικοινωνιακές ανάγκες. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή χαρακτηρίζει την πολυγλωσσική ικανότητα σαν μία επιθυμητή ικανότητα για τη ζωή των Ευρωπαίων πολιτών της (“a desirable life-skill for all European citizens”) και τονίζει την ανάγκη για ανοιχτότητα στις κουλτούρες, τις διαφορετικές οπτικές καθώς και την ανάγκη προώθησης του

διαπολιτισμικού διαλόγου. Επισημαίνει ακόμα την ανάγκη για την ενίσχυση και θωράκιση της μητρικής γλώσσας, παράλληλα με την εκμάθηση άλλων γλωσσών.

Οι γλωσσολόγοι ορίζουν τη διγλωσσία ως τον ενδιάμεσο γλωσσικό χώρο, ο οποίος παραδοσιακά γινόταν αντιληπτός ως αποτελούμενος από διακριτές οντότητες, δηλαδή ως δύο ξεχωριστές γλώσσες. Ωστόσο, στη σύγχρονη γλωσσολογία, τα δίγλωσσα άτομα μας υπενθυμίζουν ότι ο γλωσσικός χώρος αποτελεί μάλλον ένα συνεχές και ότι δεν είναι μόνο οι γλώσσες οι οποίες «συγκατοικούν» στον ίδιο χώρο, αλλά συνυπάρχουν με κουλτούρες, στάσεις και οπτικές. Το ζήτημα της διγλωσσίας εγείρει και θέματα επαφής των γλωσσών αλλά και σύγκρουσης, καθώς κατά την επαφή αυτή, οι γλώσσες δε συμμετέχουν ισότιμα, καθώς οι επικοινωνιακές δυνατότητες που παρέχουν στους χρήστες τους δεν αξιολογούνται ως ισάξιες στο δεδομένο κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι (Brutt Griffler & Varghese, 2004 οπ. αναφ. στο Τσοκαλίδου, 2012:22).

3.2. Διγλωσσία: Η αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών - κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα

Οι παλαιότερες και πιο παραδοσιακές γλωσσολογικές προσεγγίσεις σχετικά με τη διγλωσσία και την εκμάθηση της δεύτερης /ξένης γλώσσας, αντιμετώπιζαν την διγλωσσία στατικά, δηλαδή οι γλώσσες θεωρούνταν ανεξάρτητες, ξεχωριστές γλωσσικές μονάδες με σαφή όρια. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Cummins, οι δύο γλώσσες αντιμετωπίζονταν ως “two solitudes”. Άλλοι ερευνητές, όπως η Heller (1999), έχουν αναφερθεί σε αυτή την προσέγγιση ως “parallel monolingualism”, ενώ οι Creese και Blackledge (2008) ως “separate bilingualism”. Έτσι, η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας γίνονταν αποκλειστικά και μόνο στη γλώσσα-στόχο, αποκλείοντας παντελώς την μητρική γλώσσα των παιδιών. Η μίξη θα λέγαμε των γλωσσών, που στην διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ως “codeswitching”, αντενδεικνύονταν και συχνά μάλιστα οι μαθητές ένιωθαν ντροπή όταν χρησιμοποιούσαν τη μητρική τους γλώσσα για να γεφυρώσουν το χάσμα με την γλώσσα-στόχο (Cummins, 2005· Makalela, 2015, García , 2009).

Σήμερα, οι παραπάνω απόψεις θεωρούνται πια ξεπερασμένες και μονολιθικές και δεν αντιπροσωπεύουν την σύγχρονη γλωσσολογία σχετικά την εκμάθηση της δεύτερης /ξένης γλώσσας. Οι θεωρίες για την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας απελευθερώθηκαν από τα γλωσσικά στεγανά και πια αναγνωρίζεται η αξία του πλούτου όλου του γλωσσολογικού ρεπερτορίου των δίγλωσσων μαθητών. Ο Cummins στις αρχές

της δεκαετίας του '80 ανέπτυξε την θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών (linguistic interdependence) και της κοινής υποκείμενης ικανότητας (common underlying proficiency). Σύμφωνα με τον Cummins, οι δύο γλώσσες αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοεξαρτώνται. Η κατάκτηση των δομών, των εννοιών, των γνώσεων και των δεξιοτήτων στη μία γλώσσα (Γλώσσα1-Γ1), επιταχύνει την κατάκτηση των ίδιων στοιχείων και στη δεύτερη γλώσσα (Γλώσσα2-Γ2). Έτσι η Γ1 μπορεί να αποτελέσει θεμέλιο και πηγή εμπλουτισμού για τη Γ2. Πρακτικά αυτό αναδεικνύει την συμβολή της μητρικής γλώσσας² στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Τσοκαλίδου, 2012). Έτσι, η γλωσσική ικανότητα των δίγλωσσων μαθητών, δεν αποτελεί άθροισμα, αλλά σύνθεση δύο γλωσσικών ικανοτήτων (Baker, 2006· Cook, 2002).

Οι παλαιότερες γλωσσολογικές θεωρήσεις όπως είπαμε, αντιμετώπιζαν την Γ1 του παιδιού ως απειλή για την ανάπτυξη της Γ2. Η άποψη αυτή, γνωστή ως Χωριστή Υποκείμενη Ικανότητα (Cummins, 1999:159), αντιμετωπίζει τα δύο γλωσσικά ζητήματα ως ασύνδετα και ανταγωνιστικά και έτσι, εκφράζει την αυστηρά μονογλωσσική κατεύθυνση του σχολείου. Στον αντίποδα της παραπάνω αντίληψης βρίσκεται το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας, στο οποίο η ικανότητα κατάκτησης των γλωσσών προκύπτει από ένα πλέγμα σχέσεων και όχι απλά από μία διαδικασία γλωσσικής πρόσθεσης. Οι διαγλωσσικές σχέσεις είναι αυτές που επιτρέπουν εννοιολογικά και γλωσσικά στοιχεία της μίας γλώσσας να μεταφέρονται στην άλλη. Η χρήση της Γ1 (μητρικής) προσφέρει πλαισιακή στήριξη, δηλαδή τη δυνατότητα ενσωμάτωσης των νέων γλωσσικών στοιχείων στις προηγούμενες γνωστικές δομές. Έτσι, προσφέρει στον αλλοδαπό μαθητή γνωστική υποστήριξη και κίνητρο για να αναπτύξει την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα αλλά και να ανταποκριθεί σε νοητικά απαιτητικές δραστηριότητες, όπως η αφαιρετική σκέψη (Cummins, 1999 οπ. αναφ. στο Στεργίου, 2007).

² Ως μητρική γλώσσα (Γ1) θα μπορούσε να οριστεί ως η γλώσσα που υποδέχεται ένα παιδί στον κόσμο, και μέσω της οποίας έρχεται σε επαφή με αυτόν αμέσως μετά τη γέννησή του ή και πριν από αυτήν. Δηλαδή είναι η γλώσσα που κατακτά στα πρώτα χρόνια της ζωής του. Η γλώσσα αυτή φέρει στοιχεία ταυτότητας, καθώς συνδέει το παιδί με την καταγωγή του και την ιστορία του. Ωστόσο πλέον, στην διεθνή βιβλιογραφία, ο όρος «μητρική γλώσσα» έχει αντικατασταθεί από τον όρο «πρώτη γλώσσα», και αυτό επειδή είναι πολύ πιθανό η μητρική γλώσσα ενός ατόμου να μην συμπίπτει με αυτή της μητέρας του. Δηλαδή άλλη γλώσσα μπορεί να είναι η γλώσσα της μητέρας του, και άλλη γλώσσα να κατακτά πρώτα, κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής του (Τριάρχη-Herrmann, 2000:53-54 · Mackey, 1997: 184). Σε αυτό το συμπέρασμα φαίνεται να καταλήγει και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007), καθώς αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η έννοια της μητρικής γλώσσας έχει χάσει το νόημά της και είναι πιο σωστό να μιλάμε πια για «πρώτη γλώσσα» ή ακόμη και για «πρώτες γλώσσες», καθώς πολλά παιδιά μεγαλώνουν σε οικογένειες ή περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία.

Το επίπεδο γνώσης της Γ2 εξαρτάται και από το επίπεδο γνώσης της Γ1, καθώς η μητρική/πρώτη γλώσσα (Γ1) λειτουργεί ως γνωστικό θεμέλιο για την κατάκτηση της Γ2. Αναγνωρίζονται ακόμα δύο βασικά επίπεδα γλωσσικής κατάκτησης: α) το Επικοινωνιακό που εξασφαλίζει την απρόσκοπτη προφορική βασική επικοινωνία (βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες – basic interpersonal communicative skills) και β) και το Ακαδημαϊκό το οποίο σχετίζεται με τον επεξεργασμένο γραπτό λόγο και με την αφαιρετική σκέψη, ικανότητες απαραίτητες για τη σχολική επιτυχία (γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα – cognitive academic language proficiency). (Cummins, 1999 οπ. αναφ. στο Στεργίου, 2007).

Το ίδιο υποστηρίζει και ο Baker (1997), όπου κάνει αναφορά σε Σκανδιναβικές έρευνες (Skutnabb Kangas/Toukumaa, 1976), στις οποίες βρέθηκαν ότι τα παιδιά που είχαν αποκτήσει ένα ικανοποιητικό επίπεδο στη μητρική τους γλώσσα, μπορούσαν όχι μόνο την καλλιεργούν, αλλά να αποκτήσουν και με τη βοήθειά της, αρκετές γνώσεις στη δεύτερη γλώσσα. Αντίθετα, παιδιά που είχαν μεταναστεύσει σε μικρότερη ηλικία και διαταράχτηκε η εξέλιξη της μητρικής τους γλώσσας στα πρώτα σχολικά έτη, πριν την κατάκτηση της ικανότητας της αφαιρετικής σκέψης, παρουσίαζαν άσχημη εικόνα και στις δύο γλώσσες. Το ίδιο συνέβη και σε παιδιά που μετανάστευσαν σε προσχολική ηλικία, και δεν είχαν προλάβει να ολοκληρώσουν την ανάπτυξη της μητρικής του γλώσσας (Baker στο Δαμανάκης, 2001). Επομένως η στέρεη και απρόσκοπτη κατάκτηση της μητρικής γλώσσας αποτελεί μία καλή βάση για την κατάκτηση της Γ2, και προοιωνίζει την ομαλή μετέπειτα σχέση του ατόμου με τις γλώσσες.

Αντίθετα, οι παλαιότερες έρευνες για τη διγλωσσία, υποστήριζαν ότι η ύπαρξη δύο γλωσσών σε ένα παιδί συνδέονταν με διάφορα προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα, από το 1920 έως και το 1960 περίπου, όταν και άρχισαν οι έρευνες σχετικά με τις σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων παιδιών, τα πορίσματα έκλιναν προς την άποψη ότι η διγλωσσία έχει αρνητικές έως και καταστρεπτικές συνέπειες για την γνωστική, νοητική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών. Όπως αναφέρει ο Baker (2001:201), ενδεικτική ήταν η έρευνα του Saer, στην οποία λίγο έως πολύ υποστήριζε ότι τα δίγλωσσα άτομα υποφέρουν από πνευματική και νοητική σύγχυση. Αυτό φυσικά συνδέονταν και με την γενικότερη θεώρηση των δύο γλωσσών ως ανταγωνιστικές και συγκρουόμενες (Τσοκαλίδου, 2012).

Και η Σκούρτου (2002), αναφέρεται σε τέτοιες παλαιότερες έρευνες που βασίζονταν στην υπόθεση της χωριστής υποκείμενης ικανότητας. Αυτός ο διαχωρισμός των γλωσσών διατυπώθηκε σχηματοποιημένα με την μεταφορά των χωριστών «μπαλονιών» που καταλαμβάνουν χώρο στον ανθρώπινο εγκέφαλο (Baker, 2001), όπου κάθε νέα γλώσσα προστίθεται ως αυτόνομο σύνολο με συγκεκριμένο όγκο στο γλωσσικό ρεπερτόριο. Στην ακραία της συνέπεια, η υπόθεση της χωριστής γλωσσικής υποκείμενης ικανότητας, παραπέμπει στην νοητική επιβάρυνση των δίγλωσσων ατόμων με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης.

Ωστόσο, πρέπει να γίνει σαφές, ότι οι πρώτες αυτές έρευνες που μελέτησαν τις επιπτώσεις της διγλωσσίας στους μαθητές, πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά μεταναστών που βρίσκονταν στη διαδικασία αντικατάστασης της μητρικής τους γλώσσας από την κυρίαρχη γλώσσα και μάλιστα υπό την ενθάρρυνση του σχολείου, καθώς δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις που τα παιδιά υφίσταντο σωματικές τιμωρίες λόγω του ότι μιλούσαν τη μητρική γλώσσα στο σχολικό περιβάλλον (Cummins, 2005:129). Έτσι λοιπόν όταν ένα παιδί πιέζεται να αφομοιωθεί στην κυρίαρχη γλώσσα και κουλτούρα, αφού διανύσει μία περίοδο μεταβατικής διγλωσσίας, θα καταλήξει μονόγλωσσο στη Γ2, με αποτέλεσμα να έρθει αντιμέτωπο με τις αρνητικές συνέπειες της διγλωσσίας (Μητακίδου, 1999:23).

3.2.1. Αφαιρετική και Προσθετική Διγλωσσία/Προϋποθέσεις

Σύμφωνα με τον Lambert (1974), το φαινόμενο της αφαιρετικής διγλωσσίας, συναντάται στα δίγλωσσα άτομα στα οποία επιβλήθηκε μέσω της κοινωνικής και πολιτικής πίεσης του περιβάλλοντος από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, η αποκλειστική χρήση της κυρίαρχης γλώσσας (Γ2) και η παράλληλη παραμέληση της μητρικής τους γλώσσας (Γ1). Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα, τόσο την επιβράδυνση της ανάπτυξης της πρώτης γλώσσας, όσο και τη μη ικανοποιητική ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας. Αυτή η μορφή διγλωσσίας, παρουσιάζεται συνήθως σε παιδιά μειονοτήτων, των οποίων τόσο η γλώσσα, όσο και ο πολιτισμός, δεν αξιολογούνται θετικά από το γηγενή πληθυσμό (η κοινωνία δεν τους προσδίδει κύρος) και σχετίζεται άμεσα με τις κακές επιδόσεις αυτών των μαθητών, τη λιγότερο θετική αυτοαντίληψη και αυτοεικόνα, την απώλεια της πολιτισμικής τους ταυτότητας και την πιθανή αλλοτρίωση και αφομοίωσή τους (Τριάρχη-Herrmann, 2000:67• Baker, 2001:180).

Οι πιο πρόσφατες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από το 1960 και μετά, έδειξαν ότι τα δίγλωσσα παιδιά που αναπτύσσουν και τις δύο γλώσσες τους παράλληλα με την

ίδια φροντίδα, παρουσιάζουν μία προσθετική μορφή διγλωσσίας, κατά την οποία, προσθέτουν στο γλωσσικό τους ρεπερτόριο μία δεύτερη γλώσσα, δίχως καμία επιβάρυνση στην ανάπτυξη της πρώτης τους γλώσσας, και αποκτούν υψηλό επίπεδο, τόσο στην ευχέρεια λόγου, όσο και στο γραπτό λόγο και στις δύο γλώσσες (Cummins, 2005:130-131). Επομένως κατά την προσθετική διγλωσσία, τα δύο γλωσσικά και πολιτισμικά συστήματα συνυπάρχουν αρμονικά στο δίγλωσσο άτομο, επηρεάζοντας θετικά την ανάπτυξη και την προσωπικότητα του, χωρίς να δημιουργούν συγκρουσιακές καταστάσεις και διλλήματα για το που τελικά ανήκει. Η προσθετική διγλωσσία μπορεί να επιτευχθεί εφόσον το ίδιο το άτομο και το άμεσο και έμμεσο περιβάλλον του, επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι στην κατάκτηση και των δύο γλωσσών και εκτιμά και αξιολογεί θετικά και τους δύο πολιτισμούς που «φέρουν» οι δύο γλώσσες (Τριάρχη-Herrmann, 2000:66).

3.2.2. Η διγλωσσία και οι θετικές της επιδράσεις

Όπως αναφέραμε παραπάνω, οι έρευνες που διεξήχθησαν σε ζητήματα διγλωσσίας από το 1960 και μετά, αποτέλεσαν τομή για την θετική συσχέτιση ανάμεσα στη διγλωσσία και στις γνωστικές λειτουργίες. Επομένως έχει αποδειχθεί ότι, στις περιπτώσεις κατά τις οποίες συνυπάρχουν δύο καλά αναπτυγμένες γλώσσες, η διγλωσσία μπορεί να αποτελέσει πλεονέκτημα, παρά μειονέκτημα. Αν ανατρέξουμε στα δίγλωσσα προγράμματα διεθνώς, εκεί όπου υπήρξε μέριμνα για την ισορροπημένη ανάπτυξη των γλωσσών (Γ1 και Γ2), θα διαπιστώσουμε ότι παρουσιάζονται πολύ καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών. Αντίθετα, στα προγράμματα που οδηγούν στην καταπίεση της μιας από τις δύο γλώσσες, οι μαθητές παρουσίαζαν χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Baker, 2001:383 · Σκούρτου, 2002:5).

Σύμφωνα με τον Baker (2001:217) η διγλωσσία κάτω από τις προϋποθέσεις που έχουμε αναλύσει παραπάνω, μπορεί δυνητικά να επιδράσει θετικά στην καλλιέργεια της αφαιρετικής σκέψης, να επιδράσει θετικά στην εξέλιξη της διανοητικής ευελιξίας και στην ανάπτυξη της αντίληψης. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει τις παρακάτω θετικές εκπαιδευτικές της επιδράσεις:

- Τα δίγλωσσα παιδιά αποκτούν μία πιο αυξημένη μεταγλωσσική συνειδητότητα (metalinguistic awareness³) σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα. Δηλαδή μία πιο αυξημένη ικανότητα επεξεργασίας των δομικών στοιχείων της γλώσσας (ή δομούν αυτή την ικανότητα σχετικά πιο νωρίς από τα υπόλοιπα παιδιά στην ηλικία τους). Η γλώσσα για τα δίγλωσσα παιδιά δεν αποτελεί μόνο εργαλείο παραγωγής και κατανόησης λόγου, αλλά παράλληλα αποτελεί και η ίδια η γλώσσα αντικείμενο σκέψης και επεξεργασίας.
- Οι δίγλωσσοι μαθητές χαρακτηρίζονται από αυξημένο βαθμό «επικοινωνιακής ευαισθησίας» (communicative sensitivity). Από νωρίς «αναγκάζονται» να συνειδητοποιήσουν ποια γλώσσα είναι περισσότερο κατάλληλη για την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση και έτσι καλλιεργούν και την επικοινωνιακή και γλωσσική τους ευελιξία.
- Τέλος, κατά τον Baker, τα δίγλωσσα άτομα αναπτύσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό την λεγόμενη «αποκλίνουσα» ή δημιουργική σκέψη (divergent or creative thinking), η οποία χαρακτηρίζεται, σε αντίθεση με την συγκλίνουσα σκέψη, από ανοιχτότητα και νοητική διαύγεια, δημιουργικότητα, ευελιξία και πρωτοτυπία (Baker, 2001 οπ. αναφ. στο Τσοκαλίδου, 2012).

Και ο Cummins (2001) αναφέρει πως η διγλωσσία επηρεάζει θετικά τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Ο χειρισμός δύο γλωσσών συνδέεται με την ευελιξία, την ευφράδεια, τη δημιουργικότητα. Οι μικροί μαθητές που μαθαίνουν δύο γλώσσες αποκτάνε εμπειρία στη διαχείριση δύο γλωσσικών συστημάτων, επεξεργάζονται πληροφορίες σε δύο γλώσσες, κάνουν περισσότερους γλωσσικούς συνδυασμούς και αυτό τους δίνει μία μεγαλύτερη ευελιξία στον τρόπο σκέψης. Ο ίδιος προτείνει τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών μέσα στο σχολείο καθώς, όπως ισχυρίζεται, αυτό όχι μόνο δεν εμποδίζει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αλλά αντιθέτως ο εμπλουτισμός του γλωσσικού ρεπερτορίου του μαθητή επηρεάζει θετικά τις σχολικές επιδόσεις.

3.3. Παιδί, μητρική γλώσσα (ή πρώτη γλώσσα) και σχολείο

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει ότι η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών, είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων

³ Η Μεταγλωσσική συνειδητότητα ή μεταγλωσσική ενημερότητα αναφέρεται στη γνώση του υποκειμένου για τα χαρακτηριστικά, τη δομή, τη λειτουργία και τη χρήση της γλώσσας (Chomsky, 1979).

στην γλώσσα της χώρας υποδοχής, της ελληνικής εν προκειμένω, καθώς η πρώτη λειτουργεί ταυτόχρονα και ως θεμέλιο και ως γέφυρα, για την κατάκτηση της δεύτερης. Η χρήση λοιπόν της μητρικής γλώσσας προσφέρει πλαίσιακή στήριξη (Cummins, 1999:100-103), δηλαδή τη δυνατότητα ενσωμάτωσης των νέων γλωσσικών στοιχείων στις προηγούμενες γνωστικές δομές. Έτσι, προσφέρεται η δυνατότητα στον αλλοδαπό μαθητή, να χρησιμοποιήσει, να αξιοποιήσει και να ενεργοποιήσει το γνωστικό του κεφάλαιο και την προηγούμενη εμπειρία του για να δομήσει νέα γνώση. Εξασφαλίζοντας στους αλλόγλωσσους μαθητές αυτές τις προϋποθέσεις, τους καθιστούμε ικανούς να διεκδικήσουν ισότητα και να πετύχουν καλές σχολικές επιδόσεις και περεταίρω κοινωνική επιτυχία (Στεργίου, 2007).

Έτσι λοιπόν, μοιραία, ο αποκλεισμός της μητρικής γλώσσας από την εκπαιδευτική διαδικασία οδηγεί σε γνωστικά κενά που με τη σειρά τους οδηγούν σε σχολική αποτυχία και αργότερα ίσως και σε σχολική εγκατάλειψη. Τα στατιστικά στοιχεία είναι αποκαλυπτικά της διαρροής των μεταναστών μαθητών από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη, και συγκεκριμένα τα μεγαλύτερα ποσοστά διαρροής σημειώνονται από την πρωτοβάθμια προς τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γεγονός το οποίο αποδεικνύει ότι το ελληνικό σχολείο αδυνατεί να προσφέρει το κατάλληλο περιεχόμενο και περιβάλλον εκπαίδευσης (Σκούρτου, Κούρτη-Καζούλλη, Χατζηδάκη, Τσοκαλίδου, 2016).

Εκτός όμως από το γνωστικό κενό που προκαλεί η απουσία της μητρικής γλώσσας από τη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργεί και σοβαρό ψυχολογικό, υπαρξιακό θα λέγαμε, πρόβλημα στους αλλοδαπούς μαθητές και στις οικογένειές τους. Το σχολείο αγνοώντας και υποτιμώντας τη μητρική τους γλώσσα, στην ουσία δείχνει αδιαφορία για όλα όσα φέρουν και όσα έχουν ζήσει οι μαθητές. Έτσι διαταράσσεται η κρίσιμη διαδικασία της συγκρότησης ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας.

Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει το σχολείο τη διγλωσσία των μαθητών και γενικότερα τις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες που φέρουν, είναι άμεσα συνδεδεμένος με τις κοινωνικές αντιλήψεις που επικρατούν γενικότερα για τον εκάστοτε πολιτισμό και τη γλώσσα προέλευσης (Cummins, 1999:55, Γκότοβος, 2002). Αν το κύρος της γλώσσας και κατ' επέκταση και του πολιτισμού, είναι μεγάλο, τότε οι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν μία υγιή διγλωσσία. Αντίθετα, όπως επισημαίνει η Στεργίου (2007), στην περίπτωση των κοινωνικά υποτιμημένων

ταυτοτήτων, η πρόταση του σχολείου προς τους αλλόγλωσσους μαθητές, μοιάζει να είναι ακραία πολωτική: είτε θα αφομοιωθούν από την κυρίαρχη γλώσσα και τον πολιτισμό και θα αναγκαστούν να αποδυθούν την ταυτότητά τους (γλωσσική και πολιτισμική), είτε θα τεθούν στο σχολικό περιθώριο και εν τέλει ενδέχεται να αποξενωθούν κοινωνικά.

Δεν είναι λίγες οι φορές, όπου η σταδιακή αυτή υποχώρηση της μητρικής γλώσσας, αρχίζει να εσωτερικεύεται από το μαθητή και τελικά, ο ίδιος απορρίπτει τη μητρική του γλώσσα ως μη λειτουργική και μη χρήσιμη πλέον (Μίλεση, 2006 στο Στεργίου, 2007). Το αίσθημα υποτίμησης της ταυτότητας είναι ένα βαρύ φορτίο να το φέρει κανείς και προκαλεί συναισθήματα σύγχυσης, εσωτερικών συγκρούσεων και συχνά αντιπαραθέσεων του παιδιού με την οικογένεια, που συνήθως επιθυμεί να διατηρήσει βασικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά της ομάδας της.

Εκτός από την γενικότερη στάση του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στη διγλωσσία, σημαντικό είναι επίσης και το ζήτημα της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα δίγλωσσα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην υπολογίζουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών ούτε και να λαμβάνουν υπόψη τους το πολιτισμικό τους υπόβαθρο κατά τη σχολική διαδικασία για την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, παρά το ενδιαφέρον τους για την πρόοδό τους. Επίσης, δεν αισθάνονται επαρκώς εκπαιδευμένοι για τη διαχείριση της γλωσσικής πολυμορφίας και της πολυπολιτισμικότητας μέσα στην τάξη (Σκούρτου, 2005). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειώσουμε ότι, όσον αφορά την ελληνική κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, κυριαρχεί πολιτικά, ιδεολογικά και γλωσσικά η “αφανής διγλωσσία”, δηλαδή η απουσία κάθε γλώσσας εκτός της ελληνικής ως μέσου επικοινωνίας (Τσοκαλίδου, 2012:44-45).

Στο κομμάτι της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, ακολουθεί την πολιτική των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων. Μετά από εντατικά μαθήματα στην επίσημη γλώσσα, αγνοώντας την μητρική τους γλώσσα (αφανής διγλωσσία) και τις ατομικές κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές τους, οι μαθητές αυτοί θεωρούνται έτοιμοι να ενταχθούν στις κανονικές τάξεις. Ακολουθείται δηλαδή ως επί το πλείστον, το μονογλωσσικό και εθνοκεντρικό μοντέλο, όπου έχει αφομοιωτικό χαρακτήρα, και τελικά σταδιακά, μπορεί να οδηγήσει στην αντικατάσταση της μητρικής γλώσσας από την κυρίαρχη επίσημη γλώσσα του σχολείου και της χώρας υποδοχής.

Τελικά, τα αλλόγλωσσα παιδιά έχουν να μάθουν τόσο την ελληνική γλώσσα όσο και το περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων που είναι στα ελληνικά.. Καλούνται δηλαδή και να μάθουν ΤΑ ελληνικά και να μάθουν ΣΤΑ ελληνικά. Το υλικό ωστόσο και οι μέθοδοι διδασκαλίας των εκπαιδευτικών προορίζεται για μαθητές που έχουν τα ελληνικά μητρική γλώσσα και όχι για μαθητές που βρίσκονται στη διαδικασία εκμάθησής της, γεγονός που δυσχεραίνει την πρόοδο τους (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, στο Παπαδοπούλου, 2009). Με άλλα λόγια, παρατηρείται μία αντίφαση: η ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών να πραγματοποιείται μέσα από την απομόνωσή τους Έτσι, το σχολείο τελικά συμβάλλει στην περιθωριοποίηση των αλλόγλωσσων μαθητών και δημιουργεί ιδανικές συνθήκες για την σχολική τους αποτυχία (Μάρκου, 1984 · Δαμανάκης, 1987 στο Χατζηδάκη, 2000).

3.4. Οι ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών

Το πιο βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές αναμφίβολα είναι το ζήτημα της εκμάθησής της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Η David-Chnene (2008: 31) αναφέρει τρεις κατηγορίες γλωσσικών αναγκών των αλλοδαπών μαθητών, οι οποίες πρέπει να καλυφθούν σε λίγο χρόνο ώστε να ενταχθούν στη συνέχεια στις κανονικές τάξεις:

- Η ανάγκη να μάθουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα μέσα και έξω από το σχολείο για να επικοινωνήσουν (επικοινωνιακό επίπεδο)
- Η ανάγκη να μάθουν τη γλώσσα του σχολείου για να αποκτήσουν γνώσεις (ακαδημαϊκό επίπεδο)
- Η ανάγκη να μάθουν την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση της γλώσσας, ώστε να κατανοήσουν την κουλτούρα της χώρας στην οποία βρίσκονται και να μπορέσουν να δημιουργήσουν γέφυρες ανάμεσα στις δυο κουλτούρες, αυτή της χώρας καταγωγής τους και αυτή της χώρας προέλευσης (οπ.αναφ. Παπαδοπούλου, 2009).

Ωστόσο, συχνά, οι ανάγκες των αλλοδαπών/δίγλωσσων μαθητών γίνονται αντιληπτές μόνο ως προς τη διάσταση της γλωσσικής τους ανεπάρκειας. Αποτέλεσμα είναι να παραγνωρίζονται άλλες βασικές ανάγκες τους. Τα αλλόγλωσσα παιδιά θα πρέπει να απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα μέσα στο σχολείο με τα ντόπια παιδιά. Δηλαδή να μπορούν να παρακολουθούν τα πλήρη φάσμα γνωστικών αντικειμένων που προσφέρει

το Αναλυτικό Πρόγραμμα (για αυτό η φοίτηση στις τάξεις υποδοχής προτείνεται να μην είναι μεγάλης χρονικής διάρκειας-το πολύ δυο χρόνια), να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή, να μαθαίνουν σε ένα περιβάλλον που τα αποδέχεται και να αξιολογούνται και να κρίνονται δίκαια. Πρακτικά λοιπόν προκύπτουν τα παρακάτω σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση από την κυρίαρχη (Χατζηδάκη,2000 ·Στεργίου,2007· Τσοκαλίδου,2005· Σακελλαροπούλου, 2005):

- Να βρίσκονται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου θα προστατεύονται από διακρίσεις και θα δίνεται έμφαση στην ενίσχυση της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης των μαθητών αυτών.
- Να βρίσκονται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που εκτιμά και αξιοποιεί τις ήδη κατεκτημένες γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες των παιδιών.
- Να έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιούν και να χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα για να μάθουν, παράλληλα με την κατάκτηση ενός υψηλού επιπέδου γλωσσομάθειας στην κυρίαρχη γλώσσα.
- Να διασφαλίζεται η συνέχεια με τον πολιτισμό προέλευσης, να καλλιεργούνται θετικές στάσεις απέναντι στην Γ2 και να ενισχύεται το αίσθημα του ανήκειν.
- Να επιλέγονται διδακτικές προσεγγίσεις με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών και με βάση τις γλωσσικές και αναπτυξιακές τους ανάγκες.
- Να βρίσκονται σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο θα επιτρέπει τη δίκαιη και απρόσκοπτη γλωσσική και πολιτισμική ανταλλαγή που θα λειτουργεί θετικά και ενθαρρυντικά για την εξέλιξη των μαθητών με μεταναστευτική καταγωγή.
- Να μεταδίδονται στους αλλοεθνείς μαθητές μηνύματα υψηλών εκπαιδευτικών προσδοκιών.
- Να ενθαρρύνεται και να επιδιώκεται η ενεργή συμμετοχή των γονιών τους στις σχολικές δραστηριότητες και στη σχολική ζωή γενικότερα με στοχευμένες δράσεις (π.χ. να δανείζονται στα δίγλωσσα παιδιά βιβλία στη δεύτερη γλώσσα)

3.5. Διαγλωσσικότητα (Translanguaging)

Ο όρος translanguaging, που στα ελληνικά αποδίδεται με τον όρο “διαγλωσσικότητα”, σε διεθνές επίπεδο είναι συνυφασμένος σε μεγάλο βαθμό με την ερευνήτρια Ofelia García. Η διαγλωσσικότητα αναφέρεται στη χρήση όλου του γλωσσικού ρεπερτορίου των ομιλητών, χωρίς προσκόλληση στα κοινωνικά και γλωσσικά

στεγανά, όπως αυτά προσδιορίζονται παραδοσιακά. Η διαγλωσσικότητα ορίζεται σαν μία εκπαιδευτική προσέγγιση στις τάξεις που χαρακτηρίζονται από πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία που βασίζεται στην δυνατότητα εναλλαγής των γλωσσών, στον προφορικό και στον γραπτό λόγο (Garcia, 2011·Garcia & Wei, 2014 στο Makalela, 2015). Πρόκειται δηλαδή για την ελεύθερη διαδικασία ανάπτυξης όλου του γλωσσικού δυναμικού των δίγλωσσων αλλά και μονόγλωσσων μαθητών. Η προσέγγιση της διαγλωσσικότητας, έχει επηρεαστεί και από τον Cummins (2005) και την θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών και της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας, αλλά και από την θεωρία των γλωσσικών συνεχών της Hornberger για την ανάπτυξη του φάσματος του διγλωσσισμού, όπου τα επιμέρους στοιχεία δεν έχουν γραμμική διαδοχή, αλλά συμπληρωματικότητα (Hornberger & Link, 2012).

Στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί όροι που με ποικίλους τρόπους κινούνται στο φάσμα του όρου της διαγλωσσικότητας. Από αυτούς περισσότερο συγγενείς είναι οι όροι: ‘synaesthesia’ (Σκούρτου, 2002· Lvovich, 2012) που αφορά την σύνθεση και την κινητοποίηση όλων των αισθήσεων μέσα από τις οποίες πραγματώνεται η επικοινωνία και ο όρος ‘heteroglossia’ (Bailye, 2007 in Creese & Blackledge, 2010:106), ο οποίος εκφράζει το ευρύτερο κοινωνικοιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνεται ο λόγος, Επίσης συχνά χρησιμοποιείται και ο όρος ‘codeswitching’ για να περιγράψει μία δυναμική και πολυδιάστατη γλωσσική πρακτική που αναδεικνύει την γλωσσική ευελιξία που μπορεί να παρέχει η πολυγλωσσία/διγλωσσία. Η μεταφορά γλωσσικών στοιχείων από τη μία γλώσσα στην άλλη εκδηλώνεται κυρίως στο επίπεδο του λεξιλογίου αλλά παρατηρείται και στα επίπεδα της σημασιολογίας, της σύνταξης, της γραμματικής και της πραγματολογίας. (Τσοκαλίδου, 2000).

Επίσης, η García (2009), συνδέει τον όρο της διαγλωσσικότητας με τη σύγχρονη μεταδομιστική ιδεολογία, κατά την οποία η γλώσσα αποτελεί μια ρευστή και διαπερατή οντότητα και όχι μια σαφή προσδιορισμένη και οριοθετημένη περιοχή. Στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής, η διαγλωσσικότητα αναφέρεται στις πολλαπλές γλωσσικές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν σε καθημερινό επίπεδο οι δίγλωσσοι ομιλητές προκειμένου να νοηματοδοτήσουν και να επικοινωνήσουν με το δίγλωσσο περιβάλλον τους, να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, να μάθουν, να αποκομίσουν και να μεγιστοποιήσουν τις γνώσεις τους και να κατανοήσουν το δίγλωσσο περιβάλλον τους (García, 2009 ·Zavala, 2015).

Σύμφωνα με τον Wei (2011), η διαγλωσσικότητα αφορά τη μετακίνηση μεταξύ διαφορετικών γλωσσικών δομών και συστημάτων που επιπροσθέτως συμπεριλαμβάνει ένα μεγάλο εύρος γλωσσικών αναπαραστάσεων δίγλωσσων ή πολύγλωσσων χρηστών. Επομένως, η εμβέλεια και το εύρος του όρου υπερβαίνει τους συνδυασμούς των γλωσσικών δομών, την διαφορετικότητα των γλωσσικών συστημάτων, τη μετάδοση της πληροφορίας και την αναπαράσταση των αξιών, καθώς και των ταυτοτήτων και των σχέσεων. Στη γλωσσική αυτή πραγματικότητα των πολύγλωσσων/δίγλωσσων χρηστών εμπεριέχονται και οι διαπολιτισμικές και διαπαραστατικές κοινές καθημερινές εμπειρίες τους (Pennycook, 2005). Οι παράγοντες αυτοί, άλλοτε λειτουργούν συγκρουσιακά και άλλοτε λειτουργούν αρμονικά με τα κοινωνικά πρότυπα και προσδίδουν ρευστότητα και ευθραυστότητα στον προσδιορισμό της ατομικής και συλλογικής ανθρώπινης ταυτότητας (Bauman, 2006:34).

3.5.1. Διαγλωσσικότητα και Εκπαίδευση

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η διαγλωσσικότητα συσχετίζεται με τις διαφορετικές γλωσσικές πρακτικές που ακολουθούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία, όπως της μετάφρασης, της εναλλαγής κωδίκων, της παράλληλης χρήσης γλωσσών, της μεταφοράς στοιχείων ανάμεσα στις γλώσσες. Ταυτόχρονα όμως υπερβαίνει αυτές τις πρακτικές καθώς η διαγλωσσικότητα αναφέρεται σε αυτή καθεαυτή τη γλωσσική διαδικασία, κατά την οποία οι δίγλωσσοι μαθητές εκτελούν τις λεκτικές πράξεις που αφορούν την ανάγνωση, την γραφή, τη διαλογική συζήτηση, τα νεύματα κλπ. υπερβαίνοντας τα όρια μεμονωμένων γλωσσών (García, 2011:147). Σύμφωνα με την Tsokalidou (2016), η διαγλωσσικότητα αποτελεί έτσι, μία εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική που συμβάλλει στη γλωσσική δημιουργικότητα μέσα από τη σύνθεση γλωσσικών και πολιτισμικών πολυτροπικών στοιχείων.

Μέσω των διαγλωσσικών εκπαιδευτικών πρακτικών οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να αποκομίσουν σημαντικά γνωστικά και γλωσσικά οφέλη. Τους δίνεται η δυνατότητα να αποκτήσουν βοηθητικά και ενισχυτικά στοιχεία στη διαδικασία δημιουργίας και κατασκευής νοήματος και να χρησιμοποιήσουν όλες τις γλωσσικές και βιωματικές πηγές τους για να αναπτύξουν και να επιτύχουν τις μεταγνωστικές ικανότητές τους και την κριτική τους σκέψη (Velasco & García, 2014). Έτσι η διαγλωσσικότητα έχει αντίκτυπο και στο επικοινωνιακό επίπεδο και στο ακαδημαϊκό των δίγλωσσων μαθητών ή των μαθητών με αναδυόμενη διγλωσσία. Η χρήση των διαγλωσσικών πρακτικών στο

σχολείο παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να εσωτερικεύσουν τις νέες έννοιες, να κατασκευάσουν τη δική τους κατανόηση και να χρησιμοποιήσουν όλο το γνωστικό τους κεφάλαιο και δυναμικό ταυτόχρονα σε όλες τις γλώσσες τους (Baker, Jones & Lewis, 2012).

Μία διάσταση των διαγλωσσικών πρακτικών στο σχολείο, όπως εύστοχα επισημαίνει η Τσοκαλίδου (2016), είναι η αμφισβήτηση της εξουσίας των κυρίαρχων γλωσσών πάνω στις μειονοτικές γλωσσικές κοινότητες, δηλαδή τις κοινότητες που βρίσκονται, λόγω γενικότερων κοινωνικοπολιτικών συνθηκών, σε γλωσσικά και κοινωνιογλωσσολογικά μειονεκτική θέση. Το ίδιο τονίζει και η García (2016), όπου αναφέρει ότι η διαγλωσσικότητα ως γλωσσική και σχολική πρακτική, έχει πολλαπλές πολιτικές και κοινωνικές προεκτάσεις. Ακριβώς αυτό είναι και το σημείο που η συμβολή των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη και επιβεβλημένη. Η στάση των εκπαιδευτικών κατά τη μαθησιακή διαδικασία και οι αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές εντός της τάξης, διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην περαιτέρω εξέλιξη των δίγλωσσων αλλά και των μονόγλωσσων μαθητών τους (Cummins, 2005).

Ακόμα, όπως αναφέρει η García (2011) οι δάσκαλοι πρέπει να προχωρήσουν πέρα από την ιδέα ότι στην τάξη τους συναντώνται διαφορετικές κουλτούρες και γλώσσες. Πρέπει να διεισδύσουν στις ατομικές εμπειρίες των μαθητών τους και να δημιουργήσουν ένα δυναμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παρατηρούν και προσέχουν τον τρόπο που κάθε παιδί δίνει νόημα στη γνώση. Πώς δηλαδή οι μαθητές τοποθετούνται απέναντι στη γλώσσα ή στις γλώσσες και με ποιόν τρόπο εμπλέκονται σε ουσιαστικές δραστηριότητες (meaningful activities). Μόνο τότε, όπως επισημαίνει η Carini (2000), είναι δυνατόν οι δάσκαλοι να αποκτήσουν την αναγκαία διορατικότητα ώστε να προσαρμόσουν τις πρακτικές τους ανάλογα με τις εξατομικευμένες ανάγκες κάθε παιδιού –singularities in pluralities- (Garcia, O. & Sylvan, C., 2011). Είναι απαραίτητο δηλαδή οι εκπαιδευτικοί να προχωρήσουν πέρα από το να εφαρμόζουν απλά και στείρα μία γλωσσική πρακτική ή ένα γλωσσικό πρόγραμμα. Πρέπει να δώσουν έμφαση στις ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών με διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές καταβολές καθώς και στις σχέσεις του ίδιου του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του. Αυτή η παιδαγωγική προάγει την διαπολιτισμική κατανόηση, καθώς και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές βρίσκονται σε συνεχή διαπραγμάτευση και ταυτόχρονα μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον (Freire, 1970).

3.6. Διγλωσσία και Προσχολική Εκπαίδευση

Στα πλαίσια της προβληματικής της επιτυχούς ένταξης των αλλοδαπών παιδιών στο Νηπιαγωγείο, σημαντικό είναι το ζήτημα της κατάκτησης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας. Οι διάφορες κοινωνικο-ψυχολογικές θεωρίες τονίζουν τη σημασία της σωστής χρήσης της ‘γλώσσας του σχολείου’, ώστε να διευρύνονται οι ευκαιρίες για επαφή και αλληλεπίδραση ανάμεσα στα αλλόγλωσσα παιδιά και τα ντόπια. Εξίσου όμως καθοριστικός για την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, θεωρείτε ο ρόλος του περιβάλλοντος, και δη του οικογενειακού. Το αλλοδαπό νήπιο μεγαλώνει σε ένα οικογενειακό περιβάλλον όπου ομιλείται η μητρική του γλώσσα και ταυτόχρονα σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου ομιλείται άλλη γλώσσα. Επομένως καθίσταται επιτακτική η ανάγκη να χρησιμοποιεί το νήπιο και τις δύο γλώσσες στο νηπιαγωγείο προκειμένου να μάθει.

Σύμφωνα με τον Schumann (1978), η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας στο νηπιαγωγείο ουσιαστικά εξαρτάται από την «ψυχολογική και κοινωνική απόσταση που δημιουργείται ανάμεσα σε αυτούς που μαθαίνουν τη γλώσσα και σε αυτούς που την εκπροσωπούν», δηλαδή ανάμεσα στα νήπια που μαθαίνουν την κυρίαρχη γλώσσα (ελληνικά εν προκειμένω) και στους φορείς της αγωγής. Όσο μειώνεται αυτή η απόσταση, τόσο μεγιστοποιούνται οι πιθανότητες το νήπιο να μάθει τη γλώσσα πιο γρήγορα και με υγιή τρόπο. Αυτό λοιπόν, εμπλέκει μία σειρά παραγόντων που επιδρούν στο μαθησιακό δυναμικό στην διαδικασία κατάκτησης της Γ2. Τέτοιοι παράγοντες είναι:

- Το είδος των σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα αλλοδαπά παιδιά (αν είναι σχέσεις εξουσίας ή σχέσεις αλληλοκατανόησης και συμπαράστασης για αυτό που βιώνει το νήπιο)
- Τη χρησιμοποίηση πρακτικών επιπολιτισμού⁴ από το νηπιαγωγείο κατά τη διαδικασία ένταξης των αλλοδαπών νηπίων
- Την εσωτερική συνοχή και το μέγεθος της ομάδας στην οποία ανήκει το παιδί
- Τη σχέση ανάμεσα στην κουλτούρα του παιδιού και στην κουλτούρα της ομάδας

⁴Η έννοια ‘επιπολιτισμός’ αναφέρεται στη διαδικασία επαφής, αλληλεπίδρασης και συμμετοχής διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων σε ένα κοινό σύστημα διαβίωσης. Η διαδικασία του επιπολιτισμού ακολουθεί τρία στάδια: α. της συνάντησης των πολιτισμικών ομάδων, β. της σύγκρουσης τους και γ. το στάδιο της τελικής προσαρμογής, δηλαδή της αφομοίωσης των ασθενέστερων στο κυρίαρχο τρόπο ζωής. (The International Encyclopedia of Education, New York, 1985, 1:341,).

- Το χρόνο παραμονής του νηπίου στην χώρα υποδοχής μέχρι την είσοδό του στο νηπιαγωγείο (Σακελλαροπούλου, 2005).

Με βάση τα παραπάνω μπορούν να διατυπωθούν οι εξής βασικές παραδοχές σχετικά με την ψυχοπαιδαγωγική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και μεγαλώνουν σε δίγλωσσα περιβάλλοντα:

- Είναι σημαντικό οι Νηπιαγωγοί να επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι στην μητρική γλώσσα του νηπίου και γενικότερα απέναντι στη διγλωσσία
- Προώθηση της μητρικής γλώσσας του παιδιού, όσο είναι αυτό εφικτό και δυνατό
- Είναι επίσης σημαντικό οι Νηπιαγωγοί να καλλιεργήσουν την ικανότητα στο αλλόγλωσσο νήπιο να μπορεί να χρησιμοποιεί, ανάλογα με την περίπτωση, και τις δύο γλώσσες (Γ1 και Γ2)
- Τέλος, είναι αναγκαία η λήψη των κατάλληλων θεσμικών και παιδαγωγικών μέτρων από την πολιτεία για τη συστηματική εφαρμογή προγραμμάτων δίγλωσσης αγωγής στο νηπιαγωγείο – ο όρος ‘δίγλωσση αγωγή’ αναφέρεται στην αγωγή που παρέχεται από το εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο την προαγωγή και την κατάκτηση δύο γλωσσών- (Πανταζής, 2002).

Ακόμα, σύμφωνα με τη Σκούρου (2009:80), είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τις «γλωσσικές προϋποθέσεις» με τις οποίες τα νήπια έρχονται στην τάξη, πριν προχωρήσουν σε μία ουσιαστική παιδαγωγική παρέμβαση. Ωστόσο, το μονογλωσσικό σύστημα του ελληνικού σχολείου, με την επιβολή της ελληνικής ως κυρίαρχης γλώσσας, παραβλέπει τη διγλωσσία των μαθητών του με αποτέλεσμα και να παραβλέπει να αξιολογήσει το γλωσσικό και γνωστικό κεφάλαιο του παιδιού και να συμβάλλει στη γλωσσική μετατόπιση (Τσοκαλίδου, 2012).

Σύμφωνα με τη Στεργίου (2007), στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης, το νηπιαγωγείο θα πρέπει να προάγει την καλλιέργεια του αισθήματος της υπερηφάνειας των δίγλωσσων μαθητών για το γεγονός ότι γνωρίζουν ή μαθαίνουν δύο γλώσσες, όποια και αν είναι η μητρική τους και επιπλέον να προωθεί την εξοικείωση όλων των παιδιών με την πολυγλωσσία και την πολιτισμική ποικιλομορφία. Σημαντικό είναι επίσης να υπάρχει μέσα στην τάξη η συμβολική (τουλάχιστον) εκπροσώπηση όλων των γλωσσών που αντιπροσωπεύονται στην τάξη (αλλά και στην ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα). Πιο συγκεκριμένα για να επιτευχθούν τα παραπάνω προτείνονται τα εξής:

1. Ανάρτηση αυτοσχέδιων πολύγλωσσων λεξικών με καθημερινές εκφράσεις και φυσικά, χρήση αυτών από τα παιδιά και τους/τις νηπιαγωγούς.
2. Επικόλληση πολύγλωσσων ετικετών πάνω στα αντικείμενα της τάξης (έπιπλα, παιχνίδια, υλικά κτλ.)
3. Παρουσίαση και επεξεργασία από τα παιδιά πολύγλωσσων εφημερίδων, ή βιβλίων ή περιοδικών, ώστε να εξοικειωθούν με την πολυγλωσσία και με την γραπτή της έκφραση – Άλλα πολυγλωσσικά ερεθίσματα όπως παραμύθια που υπάρχουν σε πολλές χώρες και γλώσσες (ανάδειξη κοινών σημείων)
4. Συστηματική ακρόαση παιδικών τραγουδιών σε άλλες γλώσσες
5. Ανάγνωση ιστοριών σε γλώσσες που εκπροσωπούνται μέσα στην τάξη-εμπλοκή γονέων για να αναγνώσουν τα παραμύθια
6. Φωτογραφική εκπροσώπηση των οικογενειών και των αγαπημένων προσώπων, αντικειμένων και συνηθειών των παιδιών με σκοπό την έκφραση της ατομικότητας, τη ‘νομιμοποίηση’ της ποικιλομορφίας και την εξοικείωση με αυτή.

3.7. Η Διγλωσσία και οι προκλήσεις στην εκπαιδευτική πολιτική

Τα παραπάνω καθιστούν σαφές ότι ο μέχρι σήμερα μονοπολιτισμικός και μονογλωσσικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης, αποτελεί πλέον ένα αναχρονιστικό στοιχείο μέσα στο διαφοροποιημένο πλαίσιο που διαμορφώνεται. Υπάρχει πράγματι μια αντίφαση ανάμεσα στην επικρατούσα μονοπολιτισμική και εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση και αγωγή από τη μια, και την πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική πραγματικότητα, στην οποία ζει και θα ζήσει στο μέλλον η νέα γενιά από την άλλη. Έτσι, η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική καλείται να αναμορφώσει και να αναπροσδιορίσει στόχους, προγράμματα, πρακτικές, φιλοσοφία καθώς και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, σχετικά με την εκπαίδευση των αλλόγλωσσων μαθητών, συνίσταται η εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία θα λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες της κοινωνίας, τα πορίσματα της επιστήμης, καθώς και τα αποτελέσματα καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων. Σημαντικός παράγοντας επίσης αποτελεί η καταβολή συστηματικής προσπάθειας για υπέρβαση της αφομοιωτικής λογικής η οποία συνεχίζει να κυριαρχεί στην ελληνική εκπαίδευση και ανάληψη της αντίστοιχης πολιτικής ευθύνης για την εφαρμογή της εν λόγω πολιτικής (Κεσίδου, 2010).

Το σχολείο, μπορεί, όπως και οφείλει να παίζει καθοριστικό ρόλο αρκεί να λάβει συγκεκριμένη και ξεκάθαρη θέση σχετικά με το είδος των ταυτοτήτων που θέλει να προάγει. Το σχολείο θα πρέπει να υποστηρίξει την ελεύθερη διαμόρφωση ταυτότητας, που μπορεί να εξασφαλίσει στους μαθητές του ατομική ισορροπία και αυτοεκτίμηση. Το παιδί που εκπαιδεύεται σε συνθήκες αναγνώρισης έχει περισσότερες πιθανότητες να υιοθετήσει μία θέση ενεργού και δημιουργικού μέλους στην κοινωνία (Στεργίου, 2007).

Ωστόσο, μία τέτοια κατεύθυνση χρειάζεται όπως είπαμε αλλαγή στοχοθεσίας και πρακτικών και μεθόδων. Όσο ο προσανατολισμός του σχολείου παραμένει εθνοκεντρικός και όσο η κοινωνία τροφοδοτείται με αισθήματα ξеноφοβίας και απειλής, τόσο δυσκολότερα μπορούμε να παράσχουμε εκπαίδευση που να προωθεί την αποδοχή και το δικαίωμα στην ατομικότητα (Unicef, 2001 · Στεργίου, 2005). Όπως επισημαίνει και ο Γκόβαρης (2000:31) μία τέτοια εκπαίδευση προάγει την δια-πολιτισμική ταυτότητα στην ουσία της, όχι απλά ως ατομικό γνώρισμα των ξένων, «αλλά ως υπερπολιτισμικής, κοινωνικά διαμεσολαβημένης δυνατότητας συλλογικού και ατομικού αυτοπροσδιορισμού».

Τα παραπάνω ζητήματα εύλογα εγείρουν θέματα κατάρτισης εκπαιδευτικών, οι οποίοι δηλώνουν απροετοίμαστοι και ανεφοδιαστοι σε ζητήματα διαχείρισης διαπολιτισμικότητας και διγλωσσίας στις τάξεις τους (Unicef, 2001 · Πανταζής, 2006· Σακελλαροπούλου, 2005). Σύμφωνα με τη Στεργίου (2007), το πρόβλημα της κατάρτισης συνδέεται με δύο βασικές και αλληλένδετες κατευθύνσεις σκέψης και δράσης οι οποίες δεν έχουν λάβει προς το παρόν την δέουσα προσοχή:

α) Η πρώτη κατεύθυνση αφορά την απεμπλοκή από μονοδιάστατες και απόλυτες κρίσεις, που είναι και η απόρροια των διακρίσεων. Αυτό απαιτεί την συνειδητοποίηση κοινωνιοψυχολογικών διαδικασιών, όπως η κοινωνική κατηγοριοποίηση, δηλαδή των τρόπων με τους οποίους συγκροτείται η αντίληψη για τον Άλλον, η οποία με τη σειρά της δομείται πάνω στην πλασματική ιδέα της «μοναδικής και αντικειμενικής πραγματικότητας». Στην ουσία, πρόκειται για μία μεταγνωστική διαδικασία που αφορά στον τρόπο που εμείς οι ίδιοι, ως ατομικές προσωπικότητες και ως κοινωνικά μέλη, «τακτοποιούμε» την πραγματικότητα και πως αυτό επηρεάζει τον τρόπο που ερμηνεύουμε τον κόσμο γύρω μας (Abdalah-Pretceille, 1996). Αυτό σε επίπεδο κατάρτισης εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί και με θεωρητική μελέτη αλλά κυρίως μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων που θα αναδεικνύουν και θα αποδεικνύουν την

υποκειμενικότητα των ατομικών κρίσεων και στάσεων και την ασυνείδητη πολλές φορές έκφραση απόψεων των εκπαιδευτικών που είναι κατάλοιπα στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Σχετισκιστική προσέγγιση).

β) Η δεύτερη κατεύθυνση σχετίζεται με την αποκέντρωση και την αποστασιοποίηση από το οικείο σύμπαν παραδοχών και ερμηνειών με σκοπό να έρθουμε πιο κοντά στον τρόπο που οι μαθητές μας εκφράζονται και οικοδομούν την δική τους πραγματικότητα. Έρευνες αποδεικνύουν ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί, δεν γνωρίζουν την πολιτισμική προέλευση ούτε και τις γλώσσες των μαθητών τους και αυτό δείχνει την άγνοια που πολλές έχουν για την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία της τάξης τους (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001:185 · Πανταζής, 2006:111 στο Στεργίου, 2007).

Κεφάλαιο Τέταρτο

Η Προσφυγική Κρίση στην Ελλάδα- Διαστάσεις και Εκπαιδευτικές Πολιτικές

4.1. Προσφυγικές ροές και ανθρωπιστική κρίση

Από το 2015 η Ελλάδα, ως μία από τις βασικές πύλες εισόδου στην Ευρώπη, βρίσκεται στο επίκεντρο της λεγόμενης προσφυγικής κρίσης. Εκατομμύρια πρόσφυγες διασχίζουν τις χώρες της μεσογείου σε μία προσπάθεια αναζήτησης ασφαλέστερων όρων διαβίωσης, κυρίως στις χώρες της βόρειας Ευρώπης. Από το 2015 λοιπόν, η Ελλάδα έγινε αποδέκτης ενός μεγάλου όγκου προσφύγων και μεταναστών από χώρες όπως Αφγανιστάν, Πακιστάν, Ιράκ και πιο πρόσφατα από την Συρία, λόγω των συνεχόμενων πολεμικών συρράξεων. Σχεδόν 5 εκατομμύρια Σύριοι έχουν εκτοπιστεί από την πατρίδα τους από το 2011 και μετά, γεγονός που αποτελεί τη μεγαλύτερη προσφυγική κρίση που έχει αντιμετωπίσει η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες (UNHCR) τα τελευταία 25 χρόνια.

Σύμφωνα με την Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικής και Προσφυγικής Πολιτικής μέσα σε δύο χρόνια (2015-2106) καταγράφηκαν 1.200.000 αφίξεις προσφύγων στα ελληνικά νησιά του Ανατολικού Αιγαίου και 7.000 μέσω χερσαίων συνόρων. Σύμφωνα με την έκθεση της Ύπατης Αρμοστείας “Desperate Journeys”, μέχρι το Σεπτέμβριο του 2018, περισσότεροι από 1.600 άνθρωποι πνίγηκαν στη Μεσόγειο ή παραμένουν αγνοούμενοι στην προσπάθεια τους να φτάσουν στην Ευρώπη. Σε πιο πρόσφατα στατιστικά στοιχεία του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικής Αλληλεγγύης (31 Ιανουαρίου 2018- 31 Οκτωβρίου 2018) αναφέρεται ότι ο αριθμός των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων στην Ελλάδα ανέρχεται σε 3.637.

Οι ρυθμοί αφίξεων προσφύγων ήταν πρωτοφανείς για τα δεδομένα της χώρας, με αποτέλεσμα σύντομα να δημιουργηθεί σύγχυση, και σε πολιτικό επίπεδο ανάληψης αποφάσεων και σε επίπεδο επιχειρησιακών δράσεων, για τον τρόπο αντιμετώπισης της κατάστασης και στη συνέχεια να παρουσιαστεί σοβαρότατο πρόβλημα ανθρωπιστικής κρίσης, με ελλείψεις σε ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, στέγαση, σίτιση και βασικών αναγκών εν γένει. Η κατάσταση έγινε ακόμα πιο περίπλοκη, όταν πολλές γειτονικές χώρες της Ελλάδας, αλλά και άλλες Ευρωπαϊκές χώρες αποφάσισαν να κλείσουν επ’ αόριστον τα σύνορά τους για τους πρόσφυγες, παραβιάζοντας τη Συνθήκη Σένγκεν

(1985) και τα δικαιώματα των προσφύγων όπως αυτά κατοχυρώνονται μέσω της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε για τους Πρόσφυγες, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ασφυξία στα ελληνικά σύνορα όπου οι πρόσφυγες συγκεντρώνονταν με σκοπό να προωθηθούν σε χώρες της Βόρειας Ευρώπης αιτούμενοι άσυλο. Έτσι ο διάδρομος των Βαλκανίων έμεινε κλειστός για χιλιάδες πρόσφυγες που συγκεντρώνονταν στα σύνορα. Το κλείσιμο των συνόρων καθώς και η απροθυμία των ευρωπαϊκών χωρών να υλοποιήσουν το σκέλος της συμφωνίας το οποίο αφορούσε τη μετεγκατάσταση μεγάλου αριθμού προσφύγων από την Ελλάδα και την Ιταλία, είχε ως αποτέλεσμα τον εγκλωβισμό στην Ελλάδα χιλιάδων ανθρώπων, οι οποίοι ήλπιζαν να προωθηθούν στην Βόρεια Ευρώπη.

Οι πρόσφυγες έρχονται αντιμέτωποι με μία σειρά απροσπέλαστων, όπως αποδεικνύεται, γραφειοκρατικών διαδικασιών για την απόκτηση ασύλου που οδηγούν σε μία σειρά αποκλεισμών. Πρόκειται, μεταξύ άλλων, για χρόνιες καθυστερήσεις στις διαδικασίες ασύλου που οδηγούν χιλιάδες ανθρώπους σε κατάσταση ομηρίας εξαιτίας του «λαθραίου» καθεστώτος στο οποίο εντάσσονται αλλά και των Κέντρων Φιλοξενίας στα οποία εγκλείονται. Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία της Υπηρεσίας Ασύλου το 2018 υποβλήθηκαν 61.760 αιτήσεις και από το 2013 έως το 2018 (από 7.6.2013 έως 30.11.2018) έχουν υποβληθεί 198.887 αιτήσεις. Αξίζει να σημειώσουμε εδώ ότι η χορήγηση ασύλου δεν συνιστά πράξη φιλανθρωπίας, αλλά υποχρέωση όλων των χωρών υποδοχής με βάση τις διεθνείς συνθήκες αλλά και σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία.

Η Ελληνική νομοθεσία υιοθετεί τη Σύμβαση της Γενεύης για το καθεστώς των προσφύγων, αλλά και τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που επίσης αποτελούν νόμο για την Ελλάδα. Έτσι, για την προσωρινή φιλοξενία των προσφύγων το κράτος σε συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση δημιούργησε τα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ). Μετά το κλείσιμο των συνόρων, το Μάρτιο του 2016, δημιουργήθηκαν περισσότερα ΚΦΠ που απέκτησαν μονιμότερα χαρακτηριστικά και αύξησαν τις παρεχόμενες υπηρεσίες τους. Εντούτοις, σε πολλά προσφυγικά camp παρέχονται ακόμα υποτυπώδεις συνθήκες διαβίωσης με συχνά ελλιπέστατες υποδομές υγιεινής, σίτισης και στέγασης. Τέλος, εκτός από τα ΚΦΠ, στα νησιά και στην ενδοχώρα, λειτουργούν επίσης και χώροι φιλοξενίας, μέσα στον αστικό ιστό, της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες καθώς και άλλων ΜΚΟ (διαμερίσματα, ξενοδοχεία, ενοικιαζόμενα δωμάτια, χώροι φιλοξενίας-μετεγκατάστασης) στα πλαίσια του προγράμματος Στήριξης Έκτακτης Ανάγκης για την Ένταξη και τη Στέγαση-ESTIA.

4.2. Το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση – Η εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων σήμερα

Το αίτημα για ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από φυλή, χρώμα, φύλο, γλώσσα, θρησκεία, εθνικής ή κοινωνικής καταγωγής, πολιτικών ή άλλων πεποιθήσεων θεσπίστηκε με την Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ,1989). Σύμφωνα με το άρθρο 28 της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, που επικυρώθηκε στη χώρα μας με τον Ν. 2101/1992 (ΦΕΚ Α' 192), τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση στη βάση της ισότητας των ευκαιριών.

Από τη μεριά της εθνικής νομοθεσίας, το Ελληνικό Σύνταγμα διαφυλάσσει και κατοχυρώνει το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση και ειδικά των ευάλωτων παιδιών, όπως είναι τα προσφυγόπουλα και της ειδικής προστασίας που πρέπει να απολαμβάνουν. Στο πλαίσιο αυτό η κοινωνική ένταξη μέσα από την εκπαίδευση, η γνώση της γλώσσας του κράτους υποδοχής, αλλά και της μητρικής γλώσσας αποτελούν ζητούμενα της νομικής προστασίας των αλλοδαπών, άρα και των προσφύγων.

Μέσα σε αυτές τις νέες λοιπόν συνθήκες, δημογραφικών, πολιτισμικών και κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται πλέον να βρει αποτελεσματικούς τρόπους συμπερίληψης και συνεκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων. Η ανάγκη για διαμόρφωση διαπολιτισμικής κουλτούρας μέσα στα σχολεία είναι πιο επίκαιρη από ποτέ και πιο επιβεβλημένη από ποτέ. Με βάση τις τρέχουσες Υπουργικές Αποφάσεις και τα διατάγματα, παρακάτω αναφερόμαστε στις παρεχόμενες υπηρεσίες εκπαίδευσης και στα εκπαιδευτικές πολιτικές που ανέλαβε να υλοποιήσει το ΥΠ.Π.Π.Ε.Θ.

Μέχρι και αυτή τη στιγμή, τα παιδιά προσφύγων έχουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε εκπαιδευτικές δομές τριών τύπων τυπικής εκπαίδευσης. Τα παιδιά που διαμένουν εντός ΚΦΠ φοιτούν στις ΔΥΕΠ (Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων), τα παιδιά που διαμένουν εκτός ΚΦΠ ή εντός του αστικού ιστού, φοιτούν είτε σε Τάξεις υποδοχής ΖΕΠ, είτε σε «κανονικά» τμήματα σχολείων (που δεν βρίσκονται ωστόσο κάτω από την ομπρέλα ενός διαπολιτισμικού προγράμματος ή κάποιου ειδικού προγράμματος εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας). Παρακάτω αναλύουμε το καθεστώς λειτουργίας των ΔΥΕΠ και των ΤΥ ΖΕΠ.

4.2.1. Ίδρυση και λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π.

Από το 2015 και μετά έγινε σαφές ότι το εκπαιδευτικό νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των υπηκόων τρίτων χωρών έπρεπε να προσαρμοστεί στον μεγάλο αριθμό παιδιών προσφύγων που κατοικούν πια στη χώρα μας. Με βάση την υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 152360/ΓΔ4/2016 (ΦΕΚ 3049/Β/19/9/2016, τεύχος Β') «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), Κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών» αποφασίστηκε η ίδρυση, η οργάνωση, η λειτουργία και ο συντονισμός του προγράμματος εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Όπως αναφέρεται στο ΦΕΚ η ίδρυση των ΔΥΕΠ υπαγορεύεται από την ανάγκη διαμόρφωσης ενός ευέλικτου σχήματος θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης προκειμένου τα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών που διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας ή εκτός αυτών, να στηριχθούν εκπαιδευτικά, μέσω της εκμάθησης των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας και της οργάνωσης προγραμμάτων, εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και πολιτιστικών «δραστηριοτήτων».

Η ίδρυση των ΔΥΕΠ προβλέπει την φοίτηση των παιδιών εντός των σχολικών μονάδων (Άρθρο 1, παρ. 1), στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας, αλλά και εντός των κέντρων φιλοξενίας για τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών (παρ. 2) και για τα παιδιά 6-12 ετών (Δημοτικό) και 13-15 ετών (Γυμνάσιο), στις περιπτώσεις κατά τις οποίες τα σχολεία δε βρίσκονται σε εύλογη απόσταση από τα κέντρα φιλοξενίας ή που δεν υπάρχουν διαθέσιμες αίθουσες (Άρθρο 2, παρ. 1). Στο ίδιο ΦΕΚ αποφασίστηκε και ο διορισμός σε κάθε ΚΦΠ ενός Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ). Σύμφωνα με το Άρθρο 7 ο ρόλος των ΣΕΠ είναι η εισήγηση μέτρων για την εύρυθμη λειτουργία των ΔΥΕΠ, η καταγραφή των υπηρεσιακών αναγκών, η παρακολούθηση και ο συντονισμός της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η ενημέρωση των διαμενόντων στο κέντρο φιλοξενίας για την ανάγκη της εκπαίδευσης ως βασικού μέσου κοινωνικής ένταξης, η συχνή επικοινωνία και η συνεργασία με τους κηδεμόνες των παιδιών, η μέριμνα για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠ.Π.Ε.Θ και η επικαιροποίηση της καταγραφής των μαθητών που φοιτούν στις ΔΥΕΠ με ηλικιακά και άλλα κριτήρια. Επίσης ρόλος των ΣΕΠ είναι να λειτουργούν ως σύνδεσμοι ανάμεσα στα ΚΦΠ και τα σχολεία (ΔΥΕΠ) και να συντονίζουν τις εκπαιδευτικές δράσεις που οργανώνονται και από Μη Κυβερνητικές

Οργανώσεις (ΜΚΟ) και άλλους πιθανούς εκπαιδευτικούς φορείς. Οι ΣΕΠ τοποθετήθηκαν αρχικά σε 50 ΚΦΠ (Επιστημονική Επιτροπή, 2017:33).

Σχετικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα, οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται ως παραρτήματα Νηπιαγωγείων εντός των κέντρων φιλοξενίας ακολουθούν το ωρολόγιο πρόγραμμα του ενιαίου ολοήμερου Νηπιαγωγείου. Το ωράριο των λίγων ΔΥΕΠ που λειτουργούν ως παραρτήματα Δημοτικού και Γυμνασίου εντός των προσφυγικών camp, είναι από 8:30 το πρωί με 12:30 το μεσημέρι. Τέλος, οι ΔΥΕΠ που ιδρύονται και λειτουργούν εντός των σχολικών μονάδων ακολουθούν το απογευματινό ωρολόγιο πρόγραμμα 14:00-18:00 (Άρθρο 4, παρ. 1,2,3). Την ευθύνη για την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προγράμματος για τις ΔΥΕΠ, την επιλογή σχολικών εγχειριδίων προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών, καθώς και την παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού έχει το ΥΠ.Π.Ε.Θ. (Άρθρο 11, παρ.1).

Σύμφωνα με τα στοιχεία από την Επιστημονική Επιτροπή για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση, από τον Οκτώβριο του 2016 έως το Μάρτιο του 2017, ιδρύθηκαν και λειτούργησαν με βάση τις Υπουργικές Αποφάσεις, 107 ΔΥΕΠ σε αντίστοιχα σχολεία, σε επτά από τις δεκατρείς εκπαιδευτικές περιφέρειες. Στις ΔΥΕΠ φοίτησαν συνολικά 2.643 μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου. Από τα παιδιά τα οποία κατοικούν εντός των ΚΦΠ ή των δομών της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ, περίπου το 48% ανήκουν στη σχολική ηλικία (6-15 ετών) και περίπου το 12% στην προσχολική (4-5 ετών).

Παρότι η σχολική χρονιά 2016-2017 είχε χαρακτηριστεί «προ-ενταξιακή», και παρότι η πρόταση της Επιστημονικής Επιτροπής για τη νέα χρονιά ήταν τα παιδιά που ζουν εντός του αστικού ιστού των πόλεων, να φοιτήσουν ανάλογα με την ηλικία τους, είτε σε Νηπιαγωγεία, είτε σε Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) στα σχολεία της γειτονιάς τους, αυτό δεν έχει πραγματοποιηθεί ακόμα. Οι ΔΥΕΠ λειτούργησαν ως έχουν (μέσα στα camp με το πρωινό ωράριο ή εκτός των camp στο απογευματινό ωράριο των σχολείων) και τη σχολική χρονιά 2017-2018 και την τρέχουσα σχολική χρονιά δηλαδή 2018-2019.

Επιπλέον, η Επιστημονική Επιτροπή τονίζει ότι χρειάζεται ιδιαίτερη μέριμνα για την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας καθώς σε όλη τη σύγχρονη γλωσσολογική και παιδαγωγική βιβλιογραφία υπογραμμίζεται ότι η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση της δεύτερης ή ξένης γλώσσας,

όπως έχει αναλυθεί εκτενώς στο τρίτο κεφάλαιο. Η διδασκαλία επομένως της μητρικής γλώσσας εξακολουθεί να αποτελεί ακόμα ζητούμενο παρότι και η Επιστημονική Επιτροπή αναγνωρίζει αυτή την αναγκαιότητα, και παρά την ύπαρξη αντίστοιχης νομοθεσία που εξασφαλίζει τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης εκεί όπου υπάρχει ικανός αριθμός μαθητών (Ν. 4251/2014, Άρθρο 21, παρ. 9). Σχετικά με το παραπάνω ζητούμενο, τη διδασκαλία δηλαδή της μητρικής γλώσσας των παιδιών προσφύγων, η Επιστημονική Επιτροπή υπογραμμίζει ότι ένα τέτοιο εγχείρημα θα ήταν πολύ δύσκολο να πραγματοποιηθεί, αν αναλογιστεί κανείς την ποικίλη προέλευση των προσφύγων που με τη σειρά του αυτό θα σήμαινε ότι θα χρειάζονταν να προβλεφθεί η διδασκαλία περισσότερων γλωσσών (αραβικά, φαρσί, κουρδικά, κ.ά.) και φυσικά να βρεθούν οι κατάλληλοι εκπαιδευτικοί και οι απαραίτητοι οικονομικοί πόροι, κάτι το οποίο είναι εξαιρετικά δύσκολο να αναλάβει το ΥΠ.Π.Ε.Θ (Επιστημονική Επιτροπή:84, 2017).

4.2.2. Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ

Εκτός από την ίδρυση των ΔΥΕΠ, το ΥΠ.Π.Ε.Θ. τροποποίησε και επικαιροποίησε το νομοθετικό πλαίσιο για τις Τάξεις Υποδοχής. Η ίδρυση των πρώτων Τ.Υ. ανάγεται στο 1980. Αυτές οι ΤΥ απευθύνονταν κυρίως σε μαθητές που προέρχονταν από μετανάστευση ή παλιννόστηση ή σε παιδιά Ρομά. Όπως σημειώνει ο Χατζηνικολάου (2010) στην απόφαση του 1980, που καταγράφεται ο σκοπός ίδρυσης των ΤΥ διαφαίνεται ο αφομοιωτικός προσανατολισμός στον τρόπο προσέγγισης των εκπαιδευτικών τους αναγκών στα πλαίσια πάντα του μονοπολιτισμικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Χωρίς να ορίζεται ρητά, υπονοείται ότι για να ενταχθούν τα επαναπατριζόμενα παιδιά στην ελληνική κοινωνία, πρέπει να αποβάλλουν τα πολιτισμικά στοιχεία που φέρουν μαζί τους.

Το 2017 με την Υπουργική απόφαση αρ. Φ1/6369/Δ1/2017 (ΦΕΚ 1403/Β/25-4-2017) ορίζονται ως Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) όλες οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στις οποίες εντάσσονται σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου δύναται να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ. Οι ΤΥ ΖΕΠ ιδρύονται λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη στήριξης των μαθητών με σκοπό την ενίσχυση της ελληνομάθειας και τη δημιουργία υποστηρικτικού πλαισίου για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών, χωρίς διακρίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και την ανάγκη υποδοχής

και εκπαίδευσης των παιδιών/μαθητών των προσφύγων. Στο Άρθρο 2 αναφέρεται ότι στόχος των TY ZEP είναι «η συμμετοχική – ενεργητική και αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαποί, Παλιννοστούντες, Πρόσφυγες, Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες κτλ.) , ώστε στη συνέχεια αυτοί να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα».

Κατά το Άρθρο 3, οι TY ZEP λειτουργούν στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και υιοθετούν ένα ευέλικτο σχήμα διδακτικής παρέμβασης το οποίο επιτρέπει στην σχολική μονάδα να σταθμίζει η ίδια τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και κατ' επέκταση η κάθε σχολική μονάδα να επιλέγει το δικό της διδακτικό σχήμα ώστε να παρέχει επιπλέον διδακτική υποστήριξη με σκοπό την μελλοντική προσαρμογή και ένταξή τους στις κανονικές τάξεις στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι. Και εδώ συναντάμε δύο τύπους Τάξεων Υποδοχής. TY I ZEP και TY II ZEP.

Στις TY I, φοιτούν οι μαθητές με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας, όπου και αντίστοιχα ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής, και στις TY II, φοιτούν μαθητές με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας. Και οι δύο τύποι TY ZEP εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Οι μαθητές που ανήκουν στις TY I ZEP, παρακολουθούν ορισμένα μαθήματα στην κανονική τους τάξη όπως Φυσική Αγωγή, Μουσική, Εικαστικά, Ξένη Γλώσσα ή άλλα μαθήματα ανάλογα με τις αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων. Η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης εφόσον κριθεί αναγκαίο. Οι μαθητές που ανήκουν στις TY II ZEP, είτε βοηθούνται με παράλληλη στήριξη μέσα στην τάξη τους με τη βοήθεια δευτέρου εκπαιδευτικού, είτε εκτός κανονικής τάξης. Η φοίτηση διαρκεί τρία διδακτικά έτη. Για την κατάταξη των μαθητών στις TY I ή II αντίστοιχα, πραγματοποιούνται διαγνωστικά τεστ επιπέδου ελληνομάθειας. Τα τεστ ανίχνευσης επιπέδου ελληνομάθειας, δίνεται η δυνατότητα να πραγματοποιούνται και στο μέσον της σχολικής χρονιάς ώστε να διαπιστώνεται η πρόοδος των μαθητών. Τέλος, την γενική εποπτεία των TY έχουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι.

Σε αυτό το σημείο να τονίσουμε ότι η φοίτηση σε 'χωριστές τάξεις' ή σε χωριστά σχολεία για μεγάλο χρονικό διάστημα δεν ενδείκνυται καθώς η ιδιαίτερη εκπαίδευση δεν προσφέρει στους δίγλωσσους μαθητές το πλήρες φάσμα του Αναλυτικού Προγράμματος το οποίο και δικαιούνται να λάβουν. Στιγματίζει τα δίγλωσσα παιδιά ως παιδιά με

αδυναμίες, τα απομονώνει από την επαφή τους με τα άλλα παιδιά και τελικά το σχολείο αντί να καταπολεμά τις διακρίσεις και να λειτουργεί ενταξιακά, τις αναπαράγει. Η φοίτηση σε ξεχωριστές τάξεις για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας πρέπει να συνοδεύεται από ενταξιακές πρακτικές και να μην διαρκεί πάνω από 1-2 χρόνια. Κατά την Κεσίδου (2008:21-36), η ουσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνίσταται στη συνεκπαίδευση παιδιών που είναι φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας και των μειονοτήτων φοιτούν μαζί στα ίδια σχολεία. Με τον τρόπο αυτόν προωθείται η απαιτούμενη αλληλεπίδραση και αποφεύγεται η περιθωριοποίηση των μειονοτήτων που συχνά προκύπτει, όταν η εκπαίδευσή τους πραγματοποιείται σε διαφορετικά σχολεία από εκείνα της κυρίαρχης ομάδας.

4.3. Εκπαίδευση των «ελλειμματικών» μαθητών - Κοινωνικός και Εκπαιδευτικός Αποκλεισμός

Τα παιδιά των προσφύγων βρίσκονται σε μία μετάβαση από μία εμπολέμη κατάσταση σε μία κανονικότητα και συνεπώς πρέπει οι εκπαιδευτικοί στόχοι να λάβουν υπόψη αυτή την εξαιρετικά σημαντική και ιδιαίτερη παράμετρο. Πρωταρχικοί στόχοι λοιπόν είναι η διαμόρφωση ενός αισθήματος ασφάλειας και αποδοχής, η ανάπτυξη της επικοινωνίας, η προσαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο θεσμό του σχολείου και έπειτα θα ακολουθήσουν η επίτευξη γνωστικών στόχων και οι επιδόσεις στα μαθήματα (ΥΠ.Π.Ε.Θ- Δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εμπειρία της εφαρμογής του προγράμματος του ΥΠΠΕΘ για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων. Οι καλές πρακτικές, οι δυσκολίες και οι προκλήσεις για το μέλλον.).

Το σχολείο επομένως μπορεί και οφείλει να προσφέρει (Στεργίου, 2017):

- Σταθερή σχέση με κάποιον σημαντικό ενήλικα (π.χ. τον δάσκαλο ή τη δασκάλα)
- Ένα ανοικτό και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον (δεκτικότητα σχολείου απέναντι στις οικογένειες, σεβασμός και ανάδειξη πολιτισμικής ποικιλομορφίας, περιορισμός ρατσιστικών συμπεριφορών).
- Ενίσχυση αυτοεκτίμησης και περηφάνιας
- Ανάπτυξη ισορροπημένης ταυτότητας και αισθήματος ανήκειν
- Δημιουργία φιλικών και συνεργατικών σχέσεων και καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης
- Ενεργοποίηση ελπίδας, προοπτικής και μέλλοντος στο νέο περιβάλλον

Οι μειοψηφικές ταυτότητες λοιπόν, χρειάζονται ενδυνάμωση προκειμένου να λάβουν μέρος όσο το δυνατόν πιο ισότιμα στις κοινωνικές διεργασίες χωρίς ωστόσο να χρειάζεται να αποδυθούν ή και να αρνηθούν σε κάποιες περιπτώσεις, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Cummins, 1999). Εδώ γίνεται η σύγκλιση με τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αξία της παροχής ίσων ευκαιριών σε μαθητές με διαφοροποιημένα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά, αλλά και η πρωταρχική παραδοχή της ισότιμης αντιμετώπισης και αξιοποίησης του μορφωτικού τους κεφαλαίου αποτελούν πυλώνες της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης. Σε αυτό το σημείο εγείρονται δύο εύλογα ερωτήματα. Το κατά πόσο προσφέρεται στους μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση το κατάλληλο έδαφος ώστε να διαμορφώσουν και να εκφράσουν ελεύθερα μία ταυτότητα (λιγότερο ή περισσότερο) διαφοροποιημένη από την κυρίαρχη; και το κατά πόσο αξιοποιείται και αντιμετωπίζεται ισότιμα το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές αυτοί (Στεργίου, 2007).

Αν σκεφτούμε τις προδιαγραφές με τις οποίες λειτουργούν οι ΔΥΕΠ από το 2016 και μετά, και αν λάβουμε υπόψη μας την έκθεση απολογισμού της Επιστημονικής Επιτροπής, που έχει αναφερθεί παραπάνω, εύκολα συμπεραίνουμε ότι οι δύο παραπάνω βασικές προϋποθέσεις δεν πληρούνται μέχρι και σήμερα.

Η άγνοια ή η περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά προσφύγων γίνεται αντιληπτή σαν σοβαρότατο έλλειμμα, πράγμα που επηρεάζει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία εφόσον η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής δεν επιχειρείται με τρόπο που να εξασφαλίζει στους αλλόγλωσσους μαθητές γνωστική και ψυχολογική ισορροπία και τελικά ισότιμη εξέλιξη (Στεργίου, 2007). Όσο για την αξιοποίηση του μορφωτικού τους κεφαλαίου, όπως επισημαίνει η Σακελλαροπούλου (ο.π.αναφ. στο Στεργίου, 2007) παραμένει ακόμα μία θεωρητική προσέγγιση που μάλλον απέχει πολύ από την πραγματοποίησή της. Σε αυτό συμβάλλει καταλυτικά και η στάση πολλών εκπαιδευτικών που εκλαμβάνουν τη μητρική γλώσσα των παιδιών, όχι ως γλωσσολογικό και πολιτισμικό πλούτο στην τάξη τους, αλλά ως ανασταλτικό παράγοντα για τη σχολική τους επιτυχία. Όπως έχουμε ήδη αναλύσει στο τρίτο κεφάλαιο, η άποψη αυτή δεν συνάδει με τις σύγχρονες κοινωνιογλωσσολογικές θεωρίες, κατά τις οποίες ο αποκλεισμός της μητρικής γλώσσας κατά τη διάρκεια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις τόσο στο βαθμό, όσο και στην ποιότητα κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Τα δύο γλωσσικά συστήματα δεν είναι ασύνδετα και

ανταγωνιστικά, καθώς η μητρική γλώσσα λειτουργεί ως γνωστικό θεμέλιο για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

Επιπλέον, η λειτουργία των ΚΦΠ σε απομακρυσμένες περιοχές και μακριά από αστικά κέντρα με συχνά ελλιπή πρόσβαση σε Μέσα Μαζικής Μεταφοράς (σύμφωνα με την έκθεση της ΕΕ μόνο 7 από 35 κέντρα φιλοξενίας είναι ενταγμένα στον αστικό ιστό) χρησιμοποιείται σαν «δικαιολογία» για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων μέσα στους προσφυγικούς καταυλισμούς. Σύμφωνα με τον Taylor et al. (2011:3-4), η εκπαίδευση μέσα στα προσφυγικά camps, αποτελεί μέρος των νεοφιλελεύθερων πολιτικών που εστιάζουν σε μία βραχυπρόθεσμη και εύκολη ανακούφιση, οδηγώντας ωστόσο σε περαιτέρω περιθωριοποίηση. Κατά τη Gogou (2016) η μη πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση, οξύνει τη μονοτονία της ζωής στα κέντρα φιλοξενίας, και την απογοήτευση των παιδιών για τις συνθήκες διαβίωσή τους, με αποτέλεσμα να συμβάλλει στην διόγκωση των ήδη τεράστιων ψυχικών τραυμάτων που φέρουν.

Συνεπώς, το μέτρο της εκπαίδευσης προσφυγόπουλων εντός των κέντρων φιλοξενίας, συνιστά σαφέστατο εκπαιδευτικό αποκλεισμό ειδικά αν λάβει κανείς υπόψη το μεγάλο ποσοστό παιδιών που αποκλείστηκε τελείως από οποιαδήποτε ευκαιρία πρόσβασης στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής, δε λειτούργησαν Νηπιαγωγεία στα ΚΦΠ (η λειτουργία τους ξεκίνησε τη σχολική χρονιά 2018-2019, αντί για την προηγούμενη), όπως προβλέπονταν, λόγω αδυναμίας εύρεσης χώρων και συχνής μετακίνησης των προσφύγων από καταυλισμό σε καταυλισμό. Τέλος, τα παιδιά που έμειναν εγκλωβισμένα στα νησιά του Αιγαίου, με απόφαση του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής δεν απέκτησαν πρόσβαση στην τυπική εκπαίδευση, δηλαδή στις ΔΥΕΠ (προτάθηκε ωστόσο από την ΕΕ για τη σχολική χρονιά 2017-2018, σελ. 82). Από τον Οκτώβριο του 2018 άρχισαν δειλά δειλά να λειτουργούν και ΔΥΕΠ στα νησιά (Σάμος, Χίος, Λέσβος) ώστε να συμπεριληφθούν στην τυπική εκπαίδευση και τα παιδιά που έχουν μείνει εγκλωβισμένα στα νησιά.

Ακόμα και στις περιπτώσεις πάντως, που τα παιδιά εντάσσονται στις ΔΥΕΠ, το ζήτημα του χρόνου είναι βασικό, καθώς τα μαθήματα πραγματοποιούνται μετά τις δύο το μεσημέρι και αφού έχει ολοκληρωθεί το παραδοσιακό τυπικό σχολικό πρόγραμμα με αποτέλεσμα τα παιδιά προσφύγων να είναι και πάλι απομονωμένα από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό. (Η ένταξη των παιδιών στο πρωινό σχολικό πρόγραμμα έγινε μόνο στις περιπτώσεις των παιδιών που εντάχθηκαν μέσα στον αστικό ιστό, διαμένοντας με τις

οικογένειές τους σε σπίτια). Κατά τον Coelho τέτοιου είδους μέτρα στερούν σημαντικές ευκαιρίες από τα παιδιά για την εκμάθηση της γλώσσας, μέσα από την συνύπαρξη και μέσα από τις ευκαιρίες σύναψης κοινωνικών σχέσεων με τα παιδιά που είναι φυσικοί ομιλητές της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής. Τονίζει ότι ακόμα και αν τα παιδιά παρακολουθούν το τυπικό σχολείο, ο διαχωρισμός τους από το κυρίως πρόγραμμα οδηγεί στην περιθωριοποίηση και επομένως στον αποκλεισμό τους από την σχολική και κοινωνική ζωή του σχολείου (Coelho, 2007).

Μέρος Β': Ερευνητικό

Κεφάλαιο Πέμπτο

Η Μεθοδολογία της Έρευνας

5.1. Περιγραφή πλαισίου: Το Πεδίο της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της περιόδου Ιανουαρίου - Απριλίου 2019 στο Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ) στις Θερμοπύλες του Νομού Φθιώτιδας. Ο προσφυγικός καταυλισμός στις Θερμοπύλες ξεκίνησε τη λειτουργία του στις αρχές του 2016, με την Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας να είναι υπεύθυνη για τη λειτουργία και την στελέχωση της δομής. Το ΚΦΠ βρίσκεται ακριβώς δίπλα από τις θερμές πηγές της περιοχής, που αποτελούν πόλο έλξης τουριστών λόγω των ιαματικών λουτρών αλλά και λόγω της ιστορικότητας της περιοχής με την Μάχη των Θερμοπυλών. Τα Λουτρά Θερμοπυλών απέχουν από την πόλη της Λαμίας περίπου 15χμ.

Η φιλοξενία των προσφύγων στο ΚΦΠ έγινε σε προϋπάρχουσες εγκαταλελειμμένες από δεκαετίες δομές. Δύο παλιά ξενοδοχεία, της δεκαετίας του '70 δίπλα στις θερμές πηγές τροποποιήθηκαν και χωρίστηκαν σε μικρά δωμάτια χωρητικότητας δύο ατόμων, που ωστόσο φιλοξενούν πενταμελείς και εξαμελείς οικογένειες. Η συνολική χωρητικότητα του κέντρου φιλοξενίας είναι περίπου 520 ατόμων. Στον περιβάλλοντα χώρο υπάρχουν πολλά λυόμενα κτήρια (προκατασκευασμένα containers) που φιλοξενούν υπηρεσίες όπως, τους Γιατρούς του Κόσμου, υπηρεσίες του ΔΟΜ (Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης), χώρους των εργαζομένων της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας, το Νηπιαγωγείο, τον χώρο των πλυντηρίων και το χώρο όπου στεγάζονται οι κουζίνες. Τέλος, στο νοτιότερο σημείο της δομής βρίσκεται και ένα μεγάλο κτήριο που το πρωί χρησιμοποιείται σαν βρεφονηπιακός σταθμός και το απόγευμα, μετά τις 14:00, χρησιμοποιείται από την Ολλανδική ΜΚΟ Happy Caravan η οποία δραστηριοποιείται στο εκπαιδευτικό έργο και στον τομέα της δημιουργικής απασχόλησης και διασκέδασης, όταν τα παιδιά γυρνούν από τις ΔΥΕΠ στη Λαμία και από τα γύρω χωριά.

5.1.1. Το Νηπιαγωγείο (ΔΥΕΠ)

Η σχολική χρονιά 2018-2019 ήταν η πρώτη χρονιά κατά την οποία λειτούργησε το Νηπιαγωγείο ως ΔΥΕΠ μέσα στον προσφυγικό καταυλισμό. Το Νηπιαγωγείο του προσφυγικού καταυλισμού Θερμοπυλών αποτελεί παράρτημα του Νηπιαγωγείου της

Ηράκλειας Φθιώτιδας. Η Νηπιαγωγός τοποθετήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας στα μέσα του Οκτώβρη 2018. Στο σχολείο αρχικά ήταν εγγεγραμμένα 21 παιδιά, με τον αριθμό αυτό να μεταβάλλεται κατά περιόδους (περίπου + -2) ανάλογα με τις αφίξεις ή αναχωρήσεις οικογενειών στο προσφυγικό camp. Στα μέσα Ιανουαρίου ανέλαβε υπηρεσία και δεύτερη νηπιαγωγός και έτσι δημιουργήθηκαν 2 τμήματα. Το πρώτο τμήμα, το αρχικό, είχε 11 παιδιά και το δεύτερο είχε 10 παιδιά. Το Νηπιαγωγείο στεγάζεται σε δύο κοντέινερ τα οποία βρίσκονται απέναντι το ένα από το άλλο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πρώτο τμήμα, με το οποίο είχαμε επαφή αρχικά και είχαμε επικοινωνία με τη Νηπιαγωγό από την πρώτη στιγμή.

5.2. Προβληματισμός Έρευνας

Η επαφή της ερευνήτριας με τον προσφυγικό καταυλισμό στις Θερμοπύλες Φθιώτιδας ξεκίνησε από το καλοκαίρι του 2017, όταν προσέφερε εθελοντική εργασία για δύο μήνες σαν εκπαιδευτικός. Μετά από παρότρυνση του συντονιστή του ΚΦΠ, συνεργάστηκε με την ολλανδική ΜΚΟ Happy Caravan, η οποία δραστηριοποιόταν στο εκπαιδευτικό πεδίο με προγράμματα που είχαν ως βάση την αγγλική γλώσσα. Κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας διαπιστώθηκε και επιβεβαιώθηκε η επιτακτική ανάγκη για ενίσχυση της ελληνομάθειας στα παιδιά προσφύγων.

Στα αρχικά στάδια εισόδου των προσφύγων και λειτουργίας των ΚΦΠ, το μεγαλύτερο μέρος των φιλοξενούμενων στόχευαν στη μετακίνησή τους σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες και κατά συνέπεια η εκμάθηση της ελληνικής δεν αποτελούσε προτεραιότητα για κανέναν. Καθώς όμως περνούσε ο καιρός, αποδείχθηκε ότι οι ευρωπαϊκές κοινωνικοπολιτικές συνθήκες δεν ήταν ιδιαίτερα ευνοϊκές σχετικά με την επιθυμία σχεδόν της πλειοψηφίας των προσφύγων να προωθηθούν και να μετεγκατασταθούν σε χώρες της Βόρειας και Κεντρικής Ευρώπης. Έτσι, το ενδεχόμενο της μετεγκατάστασης περιορίστηκε δραματικά. Λίγοι είναι εκείνοι πλέον που τους δίνεται η δυνατότητα αυτή.

Επομένως, η σχολική ένταξη των παιδιών και η εκμάθηση της ελληνικής, ήταν ένα ζητούμενο. Πλέον, τα εκπαιδευτικά προγράμματα δεν μπορούσαν να αγνοούν την πραγματικότητα, ότι δηλαδή ένα πολύ μεγάλο μέρος των προσφύγων δεν θα μείνουν στη χώρα μόνο προσωρινά, αλλά η διαμονή τους ενδέχεται να είναι μακρόχρονη ή και μόνιμη. Προς αυτή την κατεύθυνση κινήθηκε και το κράτος με την ίδρυση των ΔΥΕΠ

δίνοντας έμφαση στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, εν προκειμένω της ελληνικής, ανεξάρτητα από το διάστημα παραμονής των προσφύγων, κάτι που ομολογουμένως είναι αβέβαιο, ασταθές, και άγνωστο.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν, η ανάγκη για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί προτεραιότητα μιας και εξυπηρετεί βασικές καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες των παιδιών, εφόσον ζουν με τις οικογένειές τους στην χώρα και παρακολουθούν το σχολείο όπου καλούνται να μάθουν και να εκφραστούν στην κυρίαρχη γλώσσα, την ελληνική. Άλλωστε, η επικοινωνιακή διάσταση είναι η πρώτη και βασική ανάγκη που εξυπηρετούν οι γλώσσες. Σύμφωνα με τον Hymes (1972), η επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας συνίσταται στην ικανότητά μας να μεταδίδουμε και να ερμηνεύουμε μηνύματα και να διαπραγματευόμαστε νοήματα με άλλους μέσα σε ορισμένο περιβάλλον. Υποστήριξε ότι η γραμματική ορθότητα δεν αποτελεί ικανή προϋπόθεση για αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία και ότι πιο σημαντικό είναι η δυνατότητα προσαρμογής της χρήσης της γλώσσας στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο. Στο ίδιο μήκος κινείται και η Legrand-Gelber (1980) η οποία τονίζει ότι αυτό που προέχει είναι αυτός/αυτή που μιλάει να μπορεί να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ποικίλες συνθήκες γλωσσικής επικοινωνίας. Η καλή χρήση της γλώσσας εξάλλου, δεν μπορεί σε τελευταία ανάλυση να αναζητηθεί αλλού, παρά μόνο στην ευελιξία προσαρμογής του κώδικα στην ποικιλία των κοινωνικών σχέσεων και επομένως στην κυμαινόμενη και διαφοροποιημένη χρήση της γλώσσας.

Συνεπώς, με δεδομένο ότι οι επικοινωνιακές συνθήκες καθορίζονται και από τον γεωγραφικό χώρο στον οποίο βρισκόμαστε, το βάρος μετατοπίστηκε προοδευτικά από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας (κάτι που είχαν αναλάβει οι ξένες ΜΚΟ), στην εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Αναμφισβήτητα τα αγγλικά αποτελούν *lingua franca*, ωστόσο στη δεδομένη συγκυρία προέχει η εκπαιδευτική και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στην ελληνική κοινωνία μέσα στην οποία ζουν, επομένως η γνώση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί το μέσον και το εργαλείο για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός.

5.3. Στόχος έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η συστηματική παρατήρηση και η αποτύπωση των εκπαιδευτικών συνθηκών και των εκπαιδευτικών δρώμενων, των σχέσεων μεταξύ της νηπιαγωγού με τα παιδιά αλλά και των σχέσεων των ίδιων των παιδιών μεταξύ τους,

και η γενικότερη διερεύνηση των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα των γλωσσικών αναγκών των μαθητών. Επιδίωξη αποτελεί η ανάδειξη της αξίας της μητρικής γλώσσας στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην μάθηση, μέσα από την πραγματοποίηση μικρών παρεμβάσεων για την ενίσχυση της ελληνομάθειας στα παιδιά προσφύγων του Νηπιαγωγείου. Πιο συγκεκριμένα θέτουμε τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς επηρεάζει την σχολική ζωή και καθημερινότητα η λειτουργία του Νηπιαγωγείου εντός του Κέντρου Φιλοξενίας Προσφύγων;
- Πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους και με την εκπαιδευτικό της τάξης μέσα σε αυτό το ιδιαίτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο και τι χαρακτηριστικά έχουν οι αλληλεπιδράσεις τους; Πώς διαμεσολαβούνται οι σχέσεις αυτές μέσω της γλώσσας;
- Ποια θέση κατέχει η μητρική γλώσσα των παιδιών μέσα στην τάξη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και πώς διαχειρίζεται η εκπαιδευτικός τη γλωσσική ποικιλία της τάξης της;
- Η εκπαιδευτικός αναγνωρίζει την ανάγκη σύνδεσης των δύο γλωσσών των μαθητών της, μητρικής και γλώσσας-στόχου;

5.4. Ταυτότητα Έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι μία ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα αποτελεί βασική ερευνητική προσέγγιση κυρίως για τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες. Οι ποιοτικές έρευνες έχουν ως αφετηρία την αντίληψη της πραγματικότητας ως μία κοινωνική κατασκευή. Βασίζονται σε ανοικτές, λεπτομερείς αναλύσεις, λεκτικού, γραπτού ή οπτικοακουστικού υλικού που συνήθως προέρχεται από συστηματικές και οργανωμένες παρατηρήσεις. Τα δεδομένα που προκύπτουν δεν μεταφράζονται αριθμητικά ή ποσοτικά, αλλά υπόκεινται σε ανάλυση και ερμηνεία με σκοπό την αναζήτηση νοήματος και κατανόησης καταστάσεων, συμπεριφορών, γεγονότων ή εμπειριών. Επομένως, η ποιοτική προσέγγιση είναι μία προσέγγιση σε βάθος, με στόχο την ανάλυση και ερμηνεία ποιοτικών στοιχείων, αφού πρώτα συλλέξουμε, κατηγοριοποιήσουμε και αξιολογήσουμε τα δεδομένα μας (Κεδράκα, 2008· Denzin & Lincoln, 2000).

Η ποιοτική έρευνα άλλωστε είναι δυναμική και αναδυόμενη, με αποτέλεσμα να έχουμε τη δυνατότητα να τροποποιούμε τον αρχικό μας σχεδιασμό και να τον αναπροσαρμόζουμε στις συνθήκες που συναντάμε (Ισαρη & Πουρκός, 2005). Η ευελιξία αυτή που μας προσφέρει η ποιοτική έρευνα είναι ανεκτίμητη σε εκπαιδευτικά ερευνητικά πλαίσια όπου συχνά η τήρηση του αρχικού σχεδιασμού είναι δύσκολη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι και η παρούσα έρευνα κατά την οποία έγιναν πολλές τροποποιήσεις και προσαρμογές καθώς το σχολικό πλαίσιο μέσα στον προσφυγικό καταυλισμό είναι ιδιαίτερο και συχνά η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού, που αποτελεί και το δείγμα μας, είναι ρευστή και ασταθής. Επιπλέον, και τα ποικίλα εμπόδια που συναντήσαμε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας μας ανάγκασαν να επανασχεδιάσουμε και να προσαρμόσουμε τόσο τα μεθοδολογικά εργαλεία, όσο και τα χρονολογικά μας πλαίσια.

Η παρούσα έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μελέτη περίπτωσης (case study) εφόσον επικεντρώνεται στην μελέτη και καταγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών και δράσεων στο Νηπιαγωγείο του Κέντρου Φιλοξενίας Προσφύγων στις Θερμοπύλες. Η ύπαρξη Νηπιαγωγείου (ΔΥΕΠ) μέσα στο προσφυγικό camp ούτως ή άλλως αποτελεί μία ιδιαίτερη περίπτωση σχολείου με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και γνωρίσματα, επομένως η έρευνα αντιμετωπίζει αυτό το σχολείο σαν 'συγκεκριμένη περίπτωση'. Άλλωστε, η μελέτη περίπτωσης είναι μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο στο οποίο εξελίσσεται (Robson, 2007:212). Επικεντρώνει το ενδιαφέρον της σε μία συγκεκριμένη, μοναδική, σύνθετη κατάσταση ή κοινότητα με δική της χαρακτηριστική ταυτότητα και των δράσεων που τη διέπουν και γι' αυτό και τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν (Μαγγόπουλος, 2014).

5.5. Επιλογή Μεθοδολογικών Εργαλείων

Η ερευνητική διαδικασία αποτελείται από δύο σκέλη. Το σκέλος της συλλογής των δεδομένων και το σκέλος της εφαρμογής της παρέμβασης. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία της συμμετοχικής παρατήρησης και της συνέντευξης. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι πριν την διεξαγωγή της παρατήρησης υπήρχε τακτική επαφή με τη Νηπιαγωγό της τάξης και με τα παιδιά, ώστε να εξασφαλιστεί η απαιτούμενη εξοικείωση της ερευνήτριας με το πεδίο και αντίστροφα. Δηλαδή, κρίθηκε απαραίτητο, η ερευνήτρια να εμπλακεί στην ομάδα, να μάθει τα ονόματα των παιδιών, να νιώσουν και τα παιδιά άνετα με ένα νέο πρόσωπο στην τάξη, να ενημερώσει και να συζητήσει με την εκπαιδευτικό τις δράσεις που θα πραγματοποιήσει.

Προκειμένου να αντλήσουμε τα ερευνητικά δεδομένα, πραγματοποιήσαμε συστηματική και στοχευμένη συμμετοχική παρατήρηση. Η συμμετοχική παρατήρηση διεξήχθη κατά την περίοδο Ιανουαρίου-Φεβρουαρίου 2019 και πραγματοποιήθηκε με βάση έξι άξονες, δηλαδή σε έξι βασικά ερευνητικά πεδία που θεωρούμε ότι δίνουν μία πλήρη και περιγραφική εικόνα του Νηπιαγωγείου, των σχέσεων και των διαδράσεων που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό. Η παρατήρηση είναι μία δυναμική ερευνητική οπτική και ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα. Κατά την παρατήρηση ο ερευνητής διατυπώνει ερωτήματα για κάποιο πρόβλημα, βλέπει, ακούει, καταγράφει και συλλέγει υλικό από τον/την εκπαιδευτικό και τα παιδιά και τέλος, επεξεργάζεται, ερμηνεύει και αναλύει τις παρατηρήσεις του και τις αξιοποιεί ως εργαλείο που καθοδηγεί τις επόμενες ερευνητικές του δράσεις και επιλογές (Marion, 2004:32-35).

Το στάδιο της παρατήρησης είναι βασική προϋπόθεση κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας και επιβάλλεται να προηγείται κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης. Είναι μία μέθοδος κοινωνικής έρευνας που επιχειρεί να καταγράψει με συστηματικό τρόπο τις συμπεριφορές και τις αντιδράσεις των ατόμων στο κοινωνικό τους περιβάλλον, εν προκειμένω, του Νηπιαγωγείου, που λειτουργεί στο συγκεκριμένο ΚΦΠ. Ο ερευνητής-παρατηρητής επιχειρεί να καταγράψει και στη συνέχεια να κατανοήσει και να ερμηνεύσει όσα παρατηρεί με όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικό τρόπο (Κεδράκα, 2008).

Ως προς τη συμμετοχική παρατήρηση, αυτή αφορά στη συμμετοχή του ερευνητή σε ένα ερευνητικό πεδίο της κοινωνικής ζωής και τη συστηματική παρατήρηση κάποιων διαστάσεων αυτού του πεδίου καθώς αυτές εκτυλίσσονται μέσα σε αυτό (π.χ. συμπεριφορές, σχέσεις, αλληλεπιδράσεις κ.ά.). Σε αυτή τη διαδικασία προϋπόθεση αποτελεί ο ερευνητής να αφιερώσει χρόνο, να παρατηρήσει, να ακούσει, να θέσει ερωτήσεις και γενικότερα να συμμετάσχει στην καθημερινότητα των ανθρώπων και του κοινωνικού πλαισίου, για ένα εύλογο χρονικό διάστημα (Bruman & Burgess, 1994· Hammersley & Atkinson, 1983. McLeod, 2009 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2005).

Η συμμετοχική παρατήρηση, λοιπόν, ως μηχανισμός έρευνας χαρακτηρίζεται από έντονες κοινωνικές διαδράσεις ανάμεσα στον ερευνητή και τα υποκείμενα της έρευνας. Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, ο παρατηρητής συμμετέχει παίρνοντας μέρος στη συλλογική ζωή αυτών που παρατηρεί συλλέγοντας πληροφορίες. Επομένως δύο είναι οι ρόλοι που αντιστοιχούν στον ερευνητή κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης: αυτός του εξωτερικού παρατηρητή και αυτός του εσωτερικού παρατηρητή. Ο εξωτερικός

παρατηρητής αποτελεί την κλασική περίπτωση ερευνητή. Ο εσωτερικός παρατηρητής που συμμετέχει είναι αυτός που παίζει έναν ενεργό ρόλο μέσα στην ομάδα και στο χώρο που θέλει να μελετήσει επιδιώκοντας να γίνει κατά κάποιο τρόπο μέλος της υπό παρατήρηση ομάδας (Πανταζή & Πανταζή-Φρισύρα, 2011). Δηλαδή, να μοιραστεί εμπειρίες με τα μέλη της και να διεισδύσει στον «συμβολικό» κόσμο τους (Robson, 2010:372-373). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, ο ερευνητής καλείται να θεμελιώσει έναν ρόλο μέσα στο πλαίσιο της ομάδας. Στη συγκεκριμένη έρευνα θεμελιώσαμε έναν ρόλο βοηθητικό και επικουρικό της εκπαιδευτικού της τάξης και έτσι, σταδιακά, ενταχθήκαμε στην σχολική ομάδα και γίναμε μέρος της.

Σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως είναι το Νηπιαγωγείο μέσα στο προσφυγικό κέντρο φιλοξενίας, ο ερευνητής-παρατηρητής θεωρείται πρωταγωνιστής μιας διάδρασης μεταξύ ατόμων-φορέων διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων που βιώνει μία ιδιαίτερη σχέση με τη διαφορετικότητα την οποία ταυτόχρονα, προσπαθεί να ερμηνεύσει, να εξοικειωθεί μαζί της και να αποδεχτεί. Αποτελεί ουσιαστικά μία διαδικασία προσέγγισης και βαθιάς κατανόησης του «Άλλου» (Πανταζή & Πανταζή-Φρισύρα, 2011). Ο συσχετισμός των δεδομένων της παρατήρησης σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα είναι μία ιδιαίτερα ευαίσθητη διαδικασία αφού ναι μεν απαιτεί την βαθιά κατανόηση και ερμηνεία, αλλά ταυτόχρονα απαιτεί και μία πιο ανοιχτή και ευρεία διεισδυτική ματιά που θα επιτρέψει στον ερευνητή να αποστασιοποιηθεί από τα δικά του αξιακά και πολιτισμικά πρότυπα, ώστε να αποτυπώσει την «πραγματικότητα» με πιο αντικειμενικό και δίκαιο τρόπο.

5.5.1. Άξονες παρατήρησης

Η συμμετοχική παρατήρηση, όπως αναφέραμε, ήταν στοχευμένη και οργανώθηκε σε έξι άξονες/κατηγορίες που δίνουν μία πλήρη εικόνα του Νηπιαγωγείου, των σχέσεων και του είδους των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό. Η συμμετοχική παρατήρηση πραγματοποιήθηκε με λεπτομερείς καταγραφές ημερολογιακού τύπου. Στη συνέχεια, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατηγοριοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν με βάση τους άξονες. Οι άξονες παρατήρησης ήταν οι έξι:

- Παρατήρηση εσωτερικού και εξωτερικού χώρου του Νηπιαγωγείου (χώρος για παιχνίδι, γωνιές εκπαιδευτικού υλικού, διαμόρφωση χώρου, κτλ.)
- Ροή προγράμματος (υποδοχή, ελεύθερο παιχνίδι, ρουτίνες κτλ.)

- Σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ της Νηπιαγωγού και των παιδιών (λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, πρακτικές, ρόλος)
- Σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών της τάξης (παιχνίδι, συγκρούσεις, συνεργασία, επικοινωνία, ομάδες κτλ.)
- Συνεργασία οικογένειας και σχολείου (σχέσεις με γονείς)
- Κρίσιμα γεγονότα/συμβάντα (περιστατικά που ενδεχομένως να αντανakλούν την κατάσταση στο ΚΦΠ ή επηρεάζουν την καθημερινότητα του σχολείου και τα παιδιά)

5.5.2. Οι εκπαιδευτικές δράσεις-παρεμβάσεις

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ήταν συνολικά 10 και πραγματοποιήθηκαν στο πρώτο τμήμα του νηπιαγωγείου του ΚΦΠ στο διάστημα από μέσα Μαρτίου μέχρι και μέσα Απριλίου του 2019. Οι εκπαιδευτικές δράσεις επιλέχθηκαν σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό της τάξης ώστε να συνδέονται με τον εκπαιδευτικό της σχεδιασμό αλλά και να ανταποκρίνονται και στους δικούς μας στόχους. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στη διαθεματική προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος, με στόχο να εμπλέκουν όσο το δυνατόν περισσότερες γνωστικές/μαθησιακές περιοχές. Επίσης, οι εκπαιδευτικές δράσεις σχεδιάστηκαν ώστε να παρέχουν ευκαιρίες για χρήση και ανάπτυξη διαφορετικών μέσων έκφρασης, αναπαράστασης και επικοινωνίας (προφορικός λόγος, γραφή, σχέδιο-ζωγραφική, πίνακες αναφοράς, πολυγλωσσικά λεξικά, ψηφιακά μέσα, καρτέλες αναφοράς, συμβολικές κινήσεις και χειρονομίες). Τέλος, τα αποτελέσματα της συμμετοχικής παρατήρησης λειτούργησαν ως οδηγός στον σχεδιασμό των προτεινόμενων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Άλλωστε αυτός είναι και ο σκοπός της παρατήρησης, να ανακαλύψουμε τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών και να υλοποιήσουμε δράσεις που να ανταποκρίνονται όσο γίνονται σε αυτά μέσα στο συγκεκριμένο πολυγλωσσικό πλαίσιο.

Γενικότερος σκοπός των παρεμβάσεων ήταν η εμπλοκή όλου του γλωσσικού ρεπερτορίου και γλωσσικού δυναμικού των παιδιών στην εκπαιδευτική, μαθησιακή και γνωστική διαδικασία και η διερεύνηση των αποτελεσμάτων αυτής της σύζευξης. Επίσης, σκοπός ήταν η ενίσχυση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας μέσα από την παράλληλη ενθάρρυνση των μαθητών για χρήση της μητρικής τους γλώσσας και ενίσχυσης των μέσων αναφοράς σε αυτήν. Συνοπτικά, το εν λόγω πρόγραμμα αποτελεί μία διαπολιτισμική εκπαιδευτική παρέμβαση στο πλαίσιο της οποίας λαμβάνονται υπόψη

τα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά των μαθητών και μαθητριών καθώς και το γνωστικό και γλωσσικό κεφάλαιο που φέρουν.

5.5.3. Η συνέντευξη

Εκτός από τη συμμετοχική παρατήρηση, για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε και η συνέντευξη για λόγους τριγωνοποίησης (data triangulation), ενίσχυσης της εγκυρότητας της έρευνας αλλά και για τη συλλογή περαιτέρω δεδομένων (Denzin 1989, Altrichter et al 2001). Η συγκεκριμένη στρατηγική αφορά την αντιπαράθεση και τη σύγκριση διαφορετικών περιγραφών της ίδιας κατάστασης, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός/ερευνητής να μπορεί να κατανοήσει και να περιγράψει το υπό εξέταση ζήτημα με μεγαλύτερη πληρότητα, να αποφύγει παρερμηνείες που συνδέονται με προσωπικές προκαταλήψεις, να περιορίσει τα μειονεκτήματα/προβλήματα που συνδέονται με τις επιμέρους διαφορετικές μεθοδολογίες και έτσι να προσδώσει μεγαλύτερο βαθμό αξιοπιστίας στην έρευνά του (Cohen & Manion 1997).

Η συνέντευξη με τη Νηπιαγωγό της τάξης είχε ημιδομημένη μορφή (semi structured interview). Αυτό σημαίνει ότι ναι μεν υπήρχαν προκαθορισμένες ερωτήσεις και πλάνο ερωτήσεων, ωστόσο η συνέντευξη είχε ευέλικτο χαρακτήρα γεγονός που μας επέτρεψε να εμβαθύνουμε σε θέματα που αναδύονταν ή να γίνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις όπου κρίνονταν αναγκαίο. Η υιοθέτηση της ημιδομημένης συνέντευξης εξάλλου υπακούει και σε μία δεοντολογικού χαρακτήρα επιταγή της εκπαιδευτικής έρευνας στην πράξη. Τη δυνατότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα να εκφράζουν ολοκληρωμένα τις απόψεις και τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι προσλαμβάνουν την εκάστοτε πραγματικότητα (Mason, 2003:97-98 • Cohen & Manion, 1994:471). Αντίθετα, η τυποποιημένη συνέντευξη καθιστά τον ερωτώμενο παθητικό και του στερεί τη δυνατότητα να κινηθεί εντός του δικού του πλαισίου αναφορών καθιστώντας συχνά την επικοινωνία μη αυθεντική και ρεαλιστική (Τσιώλης, 2006:60).

Σχετικά με τις συνθήκες πραγματοποίησης της συνέντευξης με τη νηπιαγωγό, να επισημάνουμε ότι αναφέρθηκε ο σκοπός της έρευνας και τονίστηκε η εχεμύθεια. Η συνέντευξη καταγράφηκε ψηφιακά μετά από τη συγκατάθεση της εκπαιδευτικού, απομαγνητοφωνήθηκε και αναλύθηκε με τη μεθοδολογία ανάλυσης περιεχομένου (Τζάνη, 2005). Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στην εκπαιδευτικό επιδίωκαν να ευνοήσουν την διεξοδική συζήτηση του θέματος, αλλά και άλλων πτυχών των οποίων η διερεύνηση

δεν είχε προσχεδιαστεί, προέκυψαν όμως, ως προϊόντα αλληλεπίδρασης και συζήτησης. Σκοπός ήταν να εκφραστεί ελεύθερα η εκπαιδευτικός και να περιγράψει το πώς βιώνει αυτή την εμπειρία διδασκαλίας στην πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική τάξη της. Έμφαση δόθηκε στα γλωσσικά ζητήματα και στα ζητήματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας.

5.6. Το Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι μαθητές και οι μαθήτριες του νηπιαγωγείου του πρώτου τμήματος του Κέντρου Φιλοξενίας Προσφύγων Θερμοπυλών Φθιώτιδας. Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα δεν επιδιώκει να απαντήσει σε ερωτήματα τύπου «πόσο συχνά» ή «σε ποιο βαθμό», αλλά να δώσει απαντήσεις σε προβλήματα ερμηνείας, όπως η ανακάλυψη του τι συμβαίνει, τα αποτελέσματα αυτού που συμβαίνει και των σχέσεων μεταξύ των διαδικασιών. Επομένως, σε αυτές τις περιπτώσεις η δειγματοληψία είναι σκόπιμη (purposive/purposeful sampling) , κατά την οποία το δείγμα επιλέγεται με κριτήριο να μας παρέχει τη βαθύτερη δυνατή κατανόηση της κατάστασης που μελετάται ή δειγματοληψία βάση κριτηρίων, κατά την οποία το δείγμα επιλέγεται με βάση τις ιδιότητες που θεωρούνται κομβικές για την συγκεκριμένη έρευνα (Merriam, 1998). Στόχος των ποιοτικών ερευνών δεν είναι η γενίκευση από ένα δείγμα στον πληθυσμό. Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα αποσκοπεί, κυρίως, να εντοπίσει αυτό που ο Patton (2002:230) ονομάζει πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις (information-rich cases), δηλαδή περιπτώσεις οι οποίες προσφέρονται για μελέτη εις βάθος και από τις οποίες μπορούμε να μάθουμε πολλά σχετικά με ζητήματα κεντρικής σημασίας για τον σκοπό της έρευνας.

Τα παιδιά που ήταν εγγεγραμμένα στο Νηπιαγωγείο ήταν συνολικά είκοσι ένα. Στο πρώτο τμήμα φοιτούν έντεκα παιδιά. Τρία από αυτά είναι αραβικής καταγωγής από τη Συρία και τα υπόλοιπα οκτώ, κουρδικής καταγωγής από το Ιράκ και από τη Συρία. Τα παιδιά κουρδικής προέλευσης μιλάνε Σοράνι (Sorani Kurdish) και Κουρμάντζι (Kurmanji/Northern Kurdish) που είναι κουρδικές διάλεκτοι. Τα Σοράνι ομιλούνται κυρίως στο δυτικό Ιράν και στο ιρακινό Κουρδιστάν και γράφονται με το αραβικό αλφάβητο, ενώ τα Κουρμάντζι ομιλούνται κυρίως στην νοτιοανατολική Τουρκία, στο βορειοδυτικό Ιράν και στα βόρεια της Συρίας. Είναι η πιο διαδεδομένη γλώσσα των Κούρδων και γράφεται με τους τούρκικους λατινικούς χαρακτήρες. Οι υπόλοιποι Σύριοι μαθητές, μιλάνε την αραβική γλώσσα. Από τα έντεκα παιδιά, τρία είναι

προνήπια (4 ετών) και οκτώ είναι νήπια (5 ετών). Από τα έντεκα παιδιά, μόνο ένα είναι κορίτσι. Τέλος, για την συμμετοχή των παιδιών στις δράσεις μας και στο ερευνητικό έργο εξασφαλίσαμε την συγκατάθεση των γονέων μέσω υπεύθυνων δηλώσεων, την μετάφραση των οποίων είχαν αναλάβει οι μεταφραστές του ΔΟΜ.

Σχετικά με το επίπεδο ελληνομάθειας του δείγματος, να αναφέρουμε ότι δεν αξιολογήθηκε με βάση κάποιο τεστ ή κάποιο άλλο αξιολογικό υλικό. Άλλωστε δεν υπάρχει κάτι αντίστοιχο για τις ηλικίες που μελετούμε, δηλαδή των νηπίων. Όλα τα παιδιά βρίσκονται στο στάδιο των αρχαρίων, γεγονός που έγινε προφανές ήδη από τις πρώτες αλληλεπιδράσεις μαζί τους.

5.7. Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα μελέτη όντας ποιοτική και δη μελέτη περίπτωσης, από τη φύση της δεν μπορεί να υποστηρίξει την γενίκευση (Mason, 2003: 358). Επίσης, το δείγμα της έρευνας είναι πολύ μικρό, οπότε η επέκταση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερες ομάδες και πλαίσια είναι επισφαλής.

Ωστόσο η μελέτη αυτή δίνει έμφαση στην εσωτερική δυνατότητα γενίκευσης (Maxwell, 1992 και 1996, στο Robson, 2010) και αποτελεί μία πρόταση για τις δυνατότητες συμπερίληψης της μητρικής γλώσσας των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια μίας πραγματικής διαπολιτισμικής προσέγγισης κατά την οποία το σχολικό περιβάλλον δεν αγνοεί τις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών και τις πολιτισμικές τους καταβολές.

Σε κάθε περίπτωση η έρευνα αυτή επιδιώκει να περιγράψει, να αναλύσει, να ερμηνεύσει καταστάσεις και χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου πεδίου και να προτείνει διαπολιτισμικές πρακτικές και μικρές παρεμβατικές δράσεις προκειμένου η διδασκαλία να λαμβάνει υπόψη της την πολυμορφία και τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν οι μαθητές και ειδικότερα οι μαθητές και οι μαθήτριες προσφυγικής προέλευσης.

Κεφάλαιο Έκτο

Ανάλυση Δεδομένων και Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

6.1. Αποτελέσματα συμμετοχικής παρατήρησης

6.1.1. Περιγραφή Εξωτερικού και Εσωτερικού χώρου Νηπιαγωγείου

Τα δύο τμήματα του Νηπιαγωγείου ΔΥΕΠ στεγάζονται σε δύο κοντέινερ το ένα απέναντι από το άλλο. Μαζί με άλλα δύο κοντέινερ, που εκ των οποίων το ένα είναι αίθουσα διδασκαλίας για ενήλικους και το άλλο το γραφείο για τις εκπαιδευτικούς και της ΣΕΠ (Συντονιστής/τρια Εκπαίδευσης Προσφύγων), σχηματίζουν έναν ορθογώνιο ελεύθερο χώρο με χώμα και χαλίκια. Εκεί, τα παιδιά βγαίνουν για διάλειμμα και παίζουν με τα στεφάνια ή με μπάλες όταν έχει καλό καιρό και πραγματοποιούνται ομαδικά παιχνίδια και δραστηριότητες (π.χ. η νηπιαγωγός κολλάει στον εξωτερικό τοίχο του κοντέινερ μεγάλα χαρτιά και τα παιδιά ζωγραφίζουν με πινέλα). Ο χώρος περιβάλλεται από πολλά πεύκα και διαδρόμους με χαλίκια που οδηγούν στα σπίτια των παιδιών όπου μένουν με τις οικογένειές τους.

Το Νηπιαγωγείο είναι υπερυψωμένο και η πρόσβαση γίνεται με σιδερένια σκαλιά. Είναι μακρόστενο, περίπου 25 με 30 τμ. Για θέρμανση έχει ένα air-condition στον τοίχο δεξιά και στον τοίχο αριστερά έχει μία μεγάλη τηλεόραση που συχνά η νηπιαγωγός τη συνδέει με τον υπολογιστή της για να προβάλλει ταινίες ή παιδικά προγράμματα από το YouTube. Ο χώρος είναι χωρισμένος σε γωνιές. Στη γωνιά της παρέας έχει μαξιλάρια και χαλιά όπου συγκεντρώνονται τα παιδιά για την καθημερινή ρουτίνα της τάξης (καιρός, ημερομηνία κτλ.) και για να διαβάσουν βιβλία ή να παρακολουθήσουν κάτι στον υπολογιστή όλοι μαζί. Δίπλα, είναι η γωνιά με το οικοδομικό υλικό και τα τουβλάκια. Υπάρχουν επίσης μεγάλα πλαστικά κουτιά γεμάτα αυτοκίνητα και μπουλντόζες και άλλοι κουβάδες γεμάτοι παιχνίδια, όπως εργαλεία γιατρού, ξύλινα τρένα, κούκλες για κουκλοθέατρο, playmobil και ζώα. Ακριβώς απέναντι από την είσοδο της τάξης υπάρχει μία μεγάλη σιδερένια βιβλιοθήκη με όλο το εκπαιδευτικό υλικό, τα βιβλία, την πλαστελίνη, τα μολύβια, τις μπογιές και τα επιτραπέζια παιχνίδια. Στο πλάι της βιβλιοθήκης βρίσκεται η γωνιά της κουζίνας με τα μαγειρικά σκεύη. Σε δύο μεγάλους κουβάδες η νηπιαγωγός μαζί με τα παιδιά έχει τοποθετήσει άδεια μπουκάλια από γάλα, από χυμούς και άλλες συσκευασίες τροφίμων. Δίπλα από την γωνιά της κουζίνας είναι τα τραπέζια όπου τα νήπια κάνουν τις εργασίες τους και τρώνε. Συνολικά υπάρχουν τέσσερα τραπέζια εργασίας και πολλές καρέκλες.

Σχετικά με το υλικό της τάξης, αυτό συγκεντρώθηκε και με την οικονομική βοήθεια που δόθηκε στη νηπιαγωγό από τον Συντονιστή του ΚΦΠ για να το εξοπλίσει με χαρτική ύλη, μαρκαδόρους, πινέλα, ξυλομπογιές, κόλλες, πλαστικοποιητή, μολύβια, γόμες κτλ. αλλά και από δωρεές φίλων της νηπιαγωγού που έδωσαν τα παλιά παιχνίδια των παιδιών τους. Επίσης, και ο ΔΟΜ (Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης) παρείχε κάποιο υλικό στο σχολείο, όπως μαρκαδόρους και χαρτόνια. Τα βιβλία και μερικά παιχνίδια είχαν συγκεντρωθεί από δωρεές στην αρχή της προσφυγικής κρίσης και υπήρχαν ήδη στο camp. Οι τσάντες των παιδιών έχουν δοθεί από τον ΔΟΜ και κάποιο εκπαιδευτικό υλικό όπως ενσφηνώματα, πάζλ, παιχνίδια memory και πλαστελίνες προσφέρθηκαν από την UNICEF. Τα τραπεζάκια, οι καρέκλες, οι κόλλες Α4 και μερικά πάζλ στάλθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας. Γενικά, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι το νηπιαγωγείο είναι καλά εξοπλισμένο, ενισχύει τις διαφορετικές μορφές παιχνιδιού, παρέχει ερεθίσματα και ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών, παρά τις δυσκολίες συνθήκες μέσα στις οποίες καλείται να λειτουργήσει. Αυτό που ίσως λείπει, είναι ένας μεγάλος πίνακας και ειδικός χώρος για να αναρτώνται οι εργασίες των παιδιών. Τέλος, οι τοίχοι του νηπιαγωγείου είναι διακοσμημένοι με τις εργασίες των παιδιών και πολλές καρτέλες αναφοράς με τα χρώματα, τον καιρό, τις ημέρες της εβδομάδας στα ελληνικά, στα αραβικά στα κουρδικά και στα αγγλικά.

6.1.2. Ροή προγράμματος

Η υποδοχή των νηπίων γίνεται μεταξύ 08:30 με 09:00 πμ. περίπου. Στις αρχές, η νηπιαγωγός πήγαινε στα σπίτια των παιδιών και τα καλούσε η ίδια στο σχολείο ένα-ένα. Με τον καιρό, άρχισαν να έρχονται μόνα τους (ή να τα φέρνουν τα μεγαλύτερα αδέρφια τους ή ένας από τους γονείς τους) στην καθορισμένη ώρα μετά από πολλές ενημερωτικές συνελεύσεις με τους γονείς, που πραγματοποιούνταν με τη βοήθεια των μεταφραστών του ΔΟΜ, κατά τις οποίες τονίζονταν ότι είναι σημαντικό τα παιδιά να έχουν τακτική φοίτηση στο σχολείο και να τηρείται η ώρα προσέλευσής τους.

Στη συνέχεια, τα παιδιά βγάζουν τα παπούτσια τους και παίζουν ελεύθερα στις γωνιές. Πολλές φορές η νηπιαγωγός βάζει στο διαδίκτυο (YouTube) κουρδική ή αραβική μουσική που συνοδεύει το παιχνίδι τους ή διαλέγουν και τα ίδια τα παιδιά τι θα ακούσουν. Δεν είναι λίγες οι φορές που η νηπιαγωγός συμμετέχει και η ίδια στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών κάτι που φαίνεται να απολαμβάνει. Κάποιες άλλες φορές χρειάζεται να εξηγήσει πώς παίζεται κάτι ή να δώσει οδηγίες για κάποιο επιτραπέζιο. Λίγο

αργότερα, σταδιακά, ξεκινάει η διαδικασία της τακτοποίησης των παιχνιδιών στις θέσεις τους. Η εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά να μαζέψουν τα παιχνίδια με τα οποία έπαιζαν. Η διαδικασία της τακτοποίησης των παιχνιδιών και της τάξης διαρκεί αρκετή ώρα και συχνά τα παιδιά παραπονιούνται και φωνάζουν «όχι μαζεύουμε» ή «teacher no μαζεύουμε» στη νηπιαγωγό για να εκφράσουν τη δυσαρέσκειά τους για τη διακοπή του παιχνιδιού τους. Πολλές φορές μιμούνται τη νηπιαγωγό και φωνάζουν περιπαίχτηκα «μαζεύουμε!». Ύστερα, αφού καταφέρουν να συγκεντρωθούν όλοι στην γωνιά της παρέας, λένε τον καιρό, την ημέρα και ένα παιδί μετράει πόσα παιδιά είναι παρόντα στην τάξη. Όλα αυτά γίνονται με την υποστήριξη εικόνων και καρτελών αναφοράς στα ελληνικά, στα αραβικά, στα κουρδικά και στα αγγλικά που είναι αναρτημένα στην τάξη. Η νηπιαγωγός έχει στενή συνεργασία με τους μεταφραστές του ΔΟΜ και συχνά τους ζητά βοήθεια για αραβικές ή κουρδικές λέξεις ώστε να φτιάξει καρτέλες και μικρά λεξικά.

Στη συνέχεια, ξεκινάει η οργανωμένη δραστηριότητα. Συνήθως πραγματοποιείται μία τέτοια δραστηριότητα την ημέρα και αν πραγματοποιηθεί δεύτερη διεξάγεται σε πιο ήπιους ρυθμούς μετά το φαγητό. Η εισαγωγή στο θέμα της ημέρας γίνεται στην παρεούλα όπου η εκπαιδευτικός δείχνει στον υπολογιστή κάποιο βίντεο στα ελληνικά ή στα αραβικά και κουρδικά ή διαβάζει κάποιο ελληνικό βιβλίο και ακολουθεί κάποια σχετική εργασία. Όλα τα παιδιά έχουν φακέλους με την φωτογραφία τους και την καρτέλα με το όνομά τους γραμμένα στην ελληνική γλώσσα. Εκεί τοποθετούν μόνα τους τις εργασίες τους αφού τις τελειώσουν και γράψουν το όνομά τους με τη βοήθεια της καρτέλας τους. Κάποια παιδιά δεν την χρησιμοποιούν πια και το γράφουν μόνα τους. Προτού βάλουν την εργασία στο φάκελο λένε στη νηπιαγωγό “teacher look me finish”.

Κατά τις 11:00 πμ. όλα τα παιδιά τρώνε το φαγητό που έχουν φέρει από το σπίτι τους. Συχνά η νηπιαγωγός τα κερνάει μπισκότα, σοκολάτες ή κέικ. Αν τα παιδιά κάποια μέρα δεν είναι πολλά, έρχονται και τα νήπια από το δεύτερο τμήμα και τρώνε όλοι μαζί. Όταν θελήσουν να πάνε τουαλέτα λένε στην εκπαιδευτικό “teacher me go toilet” ή όταν θέλουν νερό λένε “teacher me water” ή κάποια από τα πιο μεγάλα παιδιά λένε «teacher νερό». Έπειτα, αν ο καιρός το επιτρέπει βγαίνουν διάλειμμα στην αυλή όπου είτε παίζουν με στεφάνια, είτε με μπάλες ή ζωγραφίζουν με πινέλα σε μεγάλα χαρτιά Α3 που θα κολλήσει η νηπιαγωγός στον εξωτερικό τοίχο του σχολείου. Καμιά φορά το διάλειμμα πραγματοποιείται σε ένα υπαίθριο περιφραγμένο γυμναστήριο που κατασκευάστηκε

πρόσφατα στο ΚΦΠ. Αν δεν βγουν για διάλειμμα έξω, βλέπουν αραβικά ή κουρδικά παιδικά προγράμματα στο YouTube (Ο Αλή Μπαμπά και οι σαράντα κλέφτες, Ο Αλαντίν και το μαγικό λυχνάρι. Ο Μόγλης κτλ). Το διάστημα αυτό συχνά προκύπτει μία μικρή αναστάτωση γιατί οι άραβες μαθητές δυσχεραστούν όταν η νηπιαγωγός βάζει κουρδικά παιδικά προγράμματα και το ίδιο ισχύει για τους κούρδους μαθητές όταν η νηπιαγωγός βάζει αραβικά προγράμματα. Ωστόσο η εκπαιδευτικός φροντίζει να ικανοποιούνται και να αντιπροσωπεύονται και οι δυο γλώσσες ισάξια μέσα στην τάξη. Όταν οι μαθητές αραβικής καταγωγής παρακολουθούν κάτι στη γλώσσα τους, οι μαθητές κουρδικής προέλευσης παίζουν στις γωνιές και το αντίστροφο. Το σχόλασμα γίνεται στις 12:30 περίπου ή και νωρίτερα. Ήδη μετά το φαγητό, τα παιδιά αρχίζουν να λένε στην εκπαιδευτικό “teacher me go mama” και με δυσκολία μπορούν να παραμείνουν περισσότερη ώρα στην τάξη.

6.1.3. Σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ της Νηπιαγωγού και των παιδιών

- Μη λεκτική επικοινωνία

Οι διαπροσωπικές σχέσεις της νηπιαγωγού και των παιδιών θα μπορούσαν να περιγραφούν ως θερμές και ιδιαίτερα οικείες. Σε ότι αφορά την μη λεκτική επικοινωνία, δεν είναι λίγες οι φορές που η εκπαιδευτικός επιδεικνύει τρυφερότητα, τα αγκαλιάζει και τα φιλάει δείχνοντας έτσι την αποδοχή της. Επίσης, όπως αναφέραμε και παραπάνω, συχνά συμμετέχει στο παιχνίδι τους, κάτι που φαίνεται να απολαμβάνουν τόσο τα παιδιά, όσο και η ίδια. Πολλές φορές και τα ίδια τα παιδιά επιζητούν το παιχνίδι μαζί της και την σωματική επαφή με τις αγκαλιές, τα γέλια και τα πειράγματα. Δείχνουν να την εμπιστεύονται και να την αποζητούν. Χαρακτηριστικό είναι ότι την πρώτη φορά που κάθισα στη θέση της εκπαιδευτικού για να ξεκινήσω τις εκπαιδευτικές μου παρεμβάσεις, τα παιδιά άρχισαν να φωνάζουν “no! no!...teacher Σοφία...you no good!”, θέλοντας να υπερασπιστούν και να προστατέψουν τη θέση της δασκάλας τους. Επιπλέον, θεωρούν την εκπαιδευτικό προστάτη τους, όταν οι γονείς τους τα τιμωρούν σωματικά. Τέλος, όταν η νηπιαγωγός βάζει αραβική ή κουρδική μουσική, δείχνει να το απολαμβάνει και χορεύει μαζί τους.

- Λεκτική επικοινωνία

Σχετικά με τη λεκτική επικοινωνία των παιδιών με την εκπαιδευτικό, αυτή πραγματοποιείται με εναλλαγές γλωσσικών κωδίκων στα ελληνικά, τα αραβικά, τα

κουρδικά και τα αγγλικά. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός λέει «μάζεψε το matzoun» δηλαδή την πλαστελίνη ή άλλες φορές ρωτάει τα παιδιά αν κατάλαβαν κάτι που εξήγησε και λέει “understand?” (όπως έχουμε αναφέρει, τα παιδιά είναι περισσότερο εξοικειωμένα με την αγγλική γλώσσα, λόγω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ξένων ΜΚΟ) ή όταν θέλει να πει σε ένα παιδί να κολλήσει κάτι λέει τη λέξη *mroukra* που στα αραβικά σημαίνει κολλάω. Η νηπιαγωγός έχει μάθει ένα βασικό λεξιλόγιο στα αραβικά και στα κουρδικά, όπως τις μέρες της εβδομάδας, την πλαστελίνη, τους μαρκαδόρους, τη ζωγραφιά, το διάλειμμα, το φαγητό, το σπίτι, μερικά φρούτα που φέρνουν τα παιδιά να φάνε κτλ. Πολλές φορές, κατά τη διάρκεια εργασιών και δραστηριοτήτων, ρωτάει τους μαθητές να της πουν πώς λέγεται κάτι στα αραβικά ή στα κουρδικά και τα παιδιά ανταποκρίνονται : λιγότερο έως καθόλου τα προνήπια, πολύ έως πλήρως τα νήπια. Όταν ρωτάει τα παιδιά αν θυμούνται μία λέξη στα ελληνικά ή κάποια εικόνα ή ένα αντικείμενο τους λέει «Πώς λέγεται αυτό στα Yewnaní;», δηλαδή πώς λέγεται στα Ελληνικά.

Άλλες φορές πάλι, όταν η εκπαιδευτικός λέει κάτι στα ελληνικά, τα παιδιά επαναλαμβάνουν τις λέξεις, χωρίς ιδιαίτερη παρότρυνση από την ίδια: για παράδειγμα τις λέξεις *μικρό* και *μεγάλο*, *πάνω* και *κάτω*, *μέσα* και *έξω*, τους αριθμούς έως το 10, τα φρούτα που τρώνε των οποίων την ονομασία λέει η εκπαιδευτικός, τα χρώματα, τις μέρες της εβδομάδας, τον καιρό. Ειδικά σε ό,τι αφορά στην καθημερινή ρουτίνα, τα παιδιά, ειδικά τα νήπια, φαίνεται να γνωρίζουν πλέον ένα αρκετά ικανοποιητικό εύρος ελληνικών λέξεων. Επιπλέον, από την παρατήρηση προέκυψε ότι πολύ συχνά μιμούνται την νηπιαγωγό, το ύφος της, τις εκφράσεις της και τις διακυμάνσεις στον τόνο της φωνής της. Κάθονται στην καρέκλα της, παίρνουν ένα βιβλίο, το κρατάνε ανάποδα όπως κάνει η εκπαιδευτικός για να το βλέπουν όλοι και ρωτάνε τους συμμαθητές τους «Τι είναι αυτό;». Όταν η νηπιαγωγός λέει στα παιδιά «πάμε να φάμε» τα παιδιά επαναλαμβάνουν με το ίδιο ύφος της δασκάλας τους «να φάμε». Βγαίνουν στο παράθυρο και φωνάζουν γελώντας «Τι κάνεις; Καλά είσαι;». Όταν κάποια στιγμή στην τάξη μπήκε μία εργαζομένη του ΔΟΜ, ο Μ. της είπε «Πώς σε λένε;». Συχνά, κατά το ελεύθερο παιχνίδι, παρατηρήθηκε ότι κάποια παιδιά χρησιμοποιούν μερικές ελληνικές λέξεις, όπως τους αριθμούς ή τα χρώματα. Ο Χ. έπαιζε με την πλαστελίνη και είπε στη νηπιαγωγό να κοιτάξει αυτό που έφτιαξε “teacher look! μπισκότο”. Στις οργανωμένες δραστηριότητες, όταν η εκπαιδευτικός ρωτάει ποιος θα έρθει να γράψει κάτι, τα παιδιά φωνάζουν “me” ή λένε «εγώ» σηκώνοντας το χέρι τους.

Επίσης, είναι εμφανές ότι καταλαβαίνουν πιο πολλά από όσα μπορούν να πουν και να εκφράσουν, γεγονός φυσιολογικό και επόμενο κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Γ. που πήγε να πάρει ένα φύλλο να ζωγραφίσει, αλλά κατά λάθος πήρε πολλά και η νηπιαγωγός του είπε γελώντας «θα τα πάρεις όλα;» και ο Γ. γέλασε δείχνοντας ότι κατάλαβε τόσο τη χιουμοριστική διάθεση της νηπιαγωγού όσο και αυτό που του είπε. Τέλος, δεν είναι λίγες οι φορές που η εκπαιδευτικός επικροτεί τις ικανότητές των μαθητών της και δείχνει πηγαίο θαυμασμό για τις κατασκευές και τις εργασίες τους, στάση που φαίνεται να αποζητούν και να απολαμβάνουν και οι μαθητές. Σχετικά με την πολυγλωσσία στην τάξη της και την εναλλαγή κωδίκων από τα παιδιά, παραθέτουμε ένα χαρακτηριστικό περιστατικό κατά το οποίο η νηπιαγωγός αγκάλιασε τον Ρ. και του είπε ενθουσιασμένη «Ξέρεις Αραβικά, Σορανί, Yewpani και Αγγλικά!». Από τη στάση της φαίνεται να επιδιώκει να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση και την αυτοεικόνα των μαθητών της προσδίδοντας θετικές διαστάσεις στις δεξιότητες τους στο να αντεπεξέρχονται σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα όπως αυτό που βιώνουν στην παρούσα φάση της ζωής τους.

- Ρόλος εκπαιδευτικού και πρακτικές

Η νηπιαγωγός της τάξης έχει εγκαταστήσει μία θεμελιώδη ρουτίνα και μέσω αυτής, αλλά και της συστηματικής επανάληψης λέξεων και εκφράσεων, τα παιδιά ξεκινούν να κατακτούν την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Η νηπιαγωγός φαίνεται να δίνει έμφαση στην εκμάθηση του βασικού λεξιλογίου του σχολείου και της καθημερινής ζωής των παιδιών δίνοντας έτσι βάρος στην επικοινωνιακή διάσταση του λόγου και στην ανάγκη ενδυνάμωσής του. Φαίνεται να προωθεί την αυτονομία και την αυτενέργεια των παιδιών και δείχνει να εμπιστεύεται τις ικανότητές τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι πολλές φορές στη συμμετοχική παρατήρηση, κατά την οποία είχα επικουρικό ρόλο μέσα στην τάξη, στην προσπάθειά μου να βοηθήσω τα παιδιά να κολλήσουν για παράδειγμα, με χαρτοταινία τις εργασίες τους στον τοίχο, η νηπιαγωγός με απέτρεπε και μου έλεγε ότι το κάνουν πλέον μόνοι τους χωρίς βοήθεια. Άλλες φορές πάλι, που προσπαθούσα με επιμονή να επεξηγήσω κάτι στην παρεούλα για μία εργασία, με καθησύχαζε λέγοντάς μου ότι τα παιδιά κατάλαβαν τι πρέπει να κάνουν.

Επιπλέον, ακούει προσεκτικά τα παιδιά ακόμα και όταν μιλάνε την μητρική τους γλώσσα. Επιδιώκει την κατανόηση και την επικοινωνία δίχως να δυσανασχετεί και να δείχνει σε σύγχυση. Διευκολύνει το παιχνίδι των παιδιών, ενθαρρύνει την δημιουργική

χρήση των υλικών και συχνά δίνει ιδέες στα παιδιά κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού. Συχνά, όταν διαβάζει κάποιο βιβλίο, η εκπαιδευτικός παραλείπει πολλά λόγια, απλοποιεί ή επαναλαμβάνει συχνά λέξεις ώστε η αφήγηση να ανταποκρίνεται στο αρχάριο επίπεδο ελληνομάθειας των παιδιών. Κάποιες φορές προσκαλεί γονείς να διαβάσουν βιβλία στα παιδιά ή ζητά την αρωγή των μεταφραστών του ΔΟΜ (το ΚΦΠ διαθέτει δυο μεταφραστές, έναν για την Αραβική και έναν για την Κουρδική γλώσσα). Συχνά, η νηπιαγωγός κάνει αναφορές σε παλαιότερα θέματα με τα οποία είχαν ασχοληθεί στην τάξη για να επαναλάβει λέξεις, να συσχετίσει το θέμα με τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες και γνώσεις των παιδιών ή για λόγους ανατροφοδότησης και αναστοχασμού ώστε να αποκτήσει καλύτερη εικόνα για την γλωσσική εξέλιξη και πορεία των μαθητών της.

6.1.4. Σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών της τάξης

Τα παιδιά της τάξης είναι έντεκα. Οι μαθητές που κατάγονται από τη Συρία είναι τρεις και μιλάνε την Αραβική γλώσσα και οι μαθητές που κατάγονται από το Ιράκ και κάποιοι από τη βόρεια Συρία είναι οκτώ και μιλάνε την κουρδική γλώσσα (Κουρμάντζι και Σοράνι). Μόνο ένα κορίτσι είναι εγγεγραμμένο στο Νηπιαγωγείο, το οποίο δεν φοιτούσε συστηματικά, και αργότερα αποχώρησε από το κέντρο φιλοξενίας. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς οι μαθητές συριακής προέλευσης υπερτερούσαν αριθμητικά στην τάξη, αργότερα όμως, λόγω της αποχώρησης πολλών αραβόφωνων οικογενειών προς άλλες δομές, οι μαθητές αραβικής προέλευσης μειωθηκαν αριθμητικά στο σχολείο.

Από την παρατήρηση προέκυψε ότι υπάρχει εθνοτική ομαδοποίηση⁵ στο παιχνίδι και στην αλληλεπίδραση των μαθητών, χωρίς αυτό να είναι απόλυτο και κατηγορηματικό, κυρίως κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων κατά τις οποίες οι μαθητές αυθόρμητα επιλέγουν τις συναναστροφές τους. Τόσο οι μαθητές αραβικής καταγωγής, όσο και οι κουρδικής προέλευσης, στο ελεύθερο παιχνίδι τείνουν

⁵ Εθνοτική ομαδοποίηση ή εθνοτικός διαχωρισμός είναι το φαινόμενο κατά το οποίο τα άτομα έχουν την τάση να ομαδοποιούνται με βάση εθνικά, πολιτισμικά, γλωσσικά, φυλετικά ή και θρησκευτικά χαρακτηριστικά. Δηλαδή να ομαδοποιούνται με βάση κοινά στοιχεία που ενισχύουν την αίσθηση της εθνικής ταυτότητας και του ανήκειν. Η εθνοτική ομαδοποίηση περιλαμβάνει τα εξής χαρακτηριστικά: την προσωπική δέσμευση και την αναγνώριση του εαυτού ως μέλους μιας εθνοτικής ομάδας, τη θετική αξιολόγηση της ομάδας αυτής, το ενδιαφέρον και τη γνώση για τα χαρακτηριστικά της και την ενεργό συμμετοχή στις δραστηριότητες και τις παραδόσεις της (Ashmore et al. 2004 · Romero & Roberts, 2003). Σύμφωνα με την κοινωνική ψυχολογία, η εθνοτική ταυτότητα είναι μέρος της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου και ουσιαστικά αποτελεί την αυτοαντίληψη που απορρέει από την ένταξη του ατόμου σε κοινωνικές ομάδες και διαμορφώνεται σε σχέση με το «εμείς» και τα υπόλοιπα μέλη της έσω-ομάδας (Hogg & Vaughan, 2002).

να παίζουν κατά κύριο λόγο με τους ομοεθνείς συμμαθητές τους. Επιπλέον, παρατηρήθηκε διαχωρισμός και στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών κουρδικής προέλευσης που μιλάνε Σοράνι και Κουρμάντζι. Οι δύο μαθητές που μιλάνε Κουρμάντζι, τείνουν να περνάνε τον χρόνο τους παίζοντας μεταξύ τους, όπως συμβαίνει και με τα υπόλοιπα έξι παιδιά που μιλάνε Σοράνι και συνήθως αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των συνομηλίκων Γ. και του Χ. από τη Συρία, που παίζουν πάντα μαζί. Έρχονται μαζί στο σχολείο, κάθονται μαζί στο φαγητό, κάνουν μαζί τις εργασίες που αναθέτει η νηπιαγωγός και σχεδόν πάντα στις ελεύθερες δραστηριότητες παίζουν οι δυο τους. Βέβαια, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι οι Γ. και Χ. φαίνεται να είναι πολύ καλοί φίλοι και εκτός σχολείου, πράγμα το οποίο δικαιολογεί και σε έναν βαθμό το δέσιμό τους.

Ο Γ. και ο Χ. είναι τα πιο μεγάλα νήπια στην τάξη και δείχνουν τη μεγαλύτερη επιμέλεια και αφοσίωση για τις εργασίες τους, τις κατασκευές τους και το παιχνίδι τους, για αυτό συνήθως είναι οι τελευταίοι κάθε φορά που θα ολοκληρώνουν τις εργασίες τους μέσα στην τάξη. Φτιάχνουν ευφάνταστες κατασκευές με την πλαστελίνη και τα τουβλάκια, κάνουν πιο περίπλοκες ζωγραφιές από τα υπόλοιπα παιδιά και γενικά δείχνουν να έχουν μεγαλύτερη οργάνωση και δομή στις δραστηριότητές τους. Επίσης, είναι τα παιδιά με τη μεγαλύτερη εξοικείωση στη γραφή και γενικότερα στην λεπτή τους κινητικότητα. Δεν είναι λίγες οι φορές που εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους όταν τα υπόλοιπα παιδιά τους ενοχλούν κουνώντας τους όταν γράφουν, ζωγραφίζουν ή όταν τους χαλάνε μία κατασκευή. Σχεδόν πάντα δείχνουν στη νηπιαγωγό τους τι έφτιαξαν και φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τους τα σχόλια της ή τις ιδέες που μπορεί να τους δώσει για κάτι. Επίσης, δεν υπήρξε μέρα που να μην έρθουν στο σχολείο. Τέλος, ο Χ. και ο Γ. φαίνεται να έχουν την μεγαλύτερη γλωσσική επίγνωση στην τάξη. Δείχνουν να κατανοούν την εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων που απαιτεί η επικοινωνία τους με την εκπαιδευτικό και συχνά έχουν το ρόλο του μεταφραστή στην ομάδα. Η πρόοδός τους στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι αξιοσημείωτη.

Το τρίτο παιδί αραβικής καταγωγής είναι ο Μπ. και είναι προνήπιο. Ο Μπ. δεν έχει άλλα αδέρφια και τον περισσότερο χρόνο του τον περνάει με τη μητέρα του και τη γιαγιά του. Ο Μπ. είναι το παιδί με την μεγαλύτερη δυσκολία προσαρμογής στο σχολείο. Για πολύ καιρό έκλαιγε και αναζητούσε τη μητέρα του. Πλέον δεν κλαίει, ωστόσο όταν προσέρχεται στην τάξη δεν βγάζει τα παπούτσια του όπως όλα τα άλλα παιδιά, ούτε το μπουφάν ούτε και την τσάντα του. Όλη τη μέρα στο σχολείο παραμένει με το μπουφάν

και την τσάντα στον ώμο. Το πρωί έρχεται πάντα πρώτος και πιάνει μία απόμερη γωνία όπου παίζει μόνος του. Το παιχνίδι του φαίνεται να είναι αποδιοργανωμένο και συχνά καταστρέφει τις κατασκευές των συμμαθητών του. Συχνά είναι επιθετικός προς τα άλλα παιδιά και δείχνει ζήλια για τις εργασίες τους. Όταν δυσαρεστείται με κάτι, πέφτει κάτω και κλαίει και δεν είναι λίγες οι φορές που έρχεται η μητέρα του να τον σηκώσει γιατί το σχολείο πρέπει να κλείσει. Πολλά είναι και τα παράπονα των συμμαθητών του για την επιθετική του συμπεριφορά. Παρά τις προσπάθειες της εκπαιδευτικού να εμπλέξει πιο ενεργά τον Μπ. στην ομάδα, αυτό δεν έχει επιτευχθεί ακόμα.

Όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές κουρδικής προέλευσης αποτελούν την πλειοψηφία στην τάξη. Συνήθως τα παιχνίδια τους καθοδηγούνται από τους δίδυμους Τ. και Τζ. που φαίνεται να έχουν αρχηγικό ρόλο στην τάξη. Πρόκειται για δυο πολύ συνεργάσιμα παιδιά και ιδιαίτερα αγαπητά από όλους τους συμμαθητές τους. Ο Γφ., επίσης Κούρδος, συνήθως παίζει με τον Τ. και τον Τζ. Στις ελεύθερες δραστηριότητες ασχολούνται με τα αυτοκίνητα, τις πίστες, με την πλαστελίνη, με ζωγραφική και με κατασκευές με τουβλάκια. Ο Γφ. είναι και αυτός ιδιαίτερα επιμελής με τις εργασίες του. Ξέρει να γράφει το όνομά του χωρίς να βλέπει την καρτέλα του και δείχνει μεγάλη πρόοδο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Είναι από τα λίγα παιδιά, που όταν ρωτάει η νηπιαγωγός κάτι, σηκώνει το χέρι του και φωνάζει «εγώ!» για να του δοθεί ο λόγος, σε αντίθεση με τα περισσότερα παιδιά που φωνάζουν “me!”. Ο Γφ. είναι ιδιαίτερα οργανωτικός και απαιτητικός στο παιχνίδι του και θυμώνει όταν τα άλλα παιδιά δεν ακολουθούν τις οδηγίες του για το πώς θα παίζουν. Το παιχνίδι που φαίνεται να απολαμβάνει ιδιαίτερα ο Γφ. είναι να στήνει τα προϊόντα (άδεια κουτιά από τρόφιμα) πάνω σε ένα μεγάλο κουτί που το γυρνάει ανάποδα και παίζει τον παντοπώλη. Οι συμμαθητές του λαμβάνουν και αυτοί μέρος κάνοντας ότι ψωνίζουν από τον πάγκο του με χρήματα. Ο Γφ. γνωρίζει λίγα αραβικά, και συχνά παίζει και αλληλεπιδρά με τους Άραβες Χ. και Γ. Συμμετέχει στο παιχνίδι τους και συνεργάζονται στις κατασκευές, στο στήσιμο των γραμμών του τρένου και στα επιτραπέζια (παιχνίδια μνήμης με κάρτες και παιχνίδι ψαρέματος). Ο Γφ., ο Γ. και ο Χ. είναι τα μεγαλύτερα νήπια στην τάξη και ίσως αυτός να είναι και ένας επιπλέον λόγος για το ότι συναναστρέφονται αρκετά μεταξύ τους.

Τα προνήπια, συνήθως στις ελεύθερες δραστηριότητες, δεν ασχολούνται για πολύ ώρα με κάποιο παιχνίδι ή απασχολούνται περιστασιακά από γωνιά σε γωνιά ή τρέχουν κατά μήκος της τάξης. Ο Σ. αποζητά έντονα την αλληλεπίδραση με τη νηπιαγωγό και προσπαθεί συνεχώς να της τραβήξει την προσοχή κάνοντας διάφορα επικίνδυνα

ακροβατικά μέσα στην τάξη. Τα προνήπια συνήθως είναι τα πρώτα που ζητάνε να πάνε στο σπίτι και μετά ακολουθούν τα υπόλοιπα παιδιά.

Οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών στην τάξη χαρακτηρίζονται και από συγκρούσεις μεταξύ τους, ενίοτε με επιθετικές διαθέσεις και έντονα χτυπήματα. Δεν έχουν λείψει και οι τραυματισμοί κατά το ελεύθερο κυρίως παιχνίδι. Η εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει το θέμα με αυστηρότητα, με υπενθύμιση των κανόνων και ζητώντας τη βοήθεια και τη συνεργασία των γονιών.

Μολονότι στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης των παιδιών, όπως περιγράφηκε παραπάνω, παρατηρήθηκε τάση εθνοτικής ομαδοποίησης, δεν απουσιάζει το κλίμα συλλογικότητας που καθορίζεται από το αίσθημα ανήκειν σε μία κοινή ομάδα, αυτή της σχολικής τάξης. Η εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει κλίμα αποδοχής, ισότητας και εμπιστοσύνης. Μέγιστος παράγοντας που συμβάλλει σε αυτό είναι οι πολύ καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ της εκπαιδευτικού και των μαθητών της πράγμα που κάνει τα παιδιά να αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτικό σαν 'σύμμαχό τους'.

Τέλος, σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι παρόλο που οι αλληλεπιδράσεις των παιδιών διέπονται από εθνοτικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, υπάρχει κοινό παιχνίδι μεταξύ Κούρδων και Αράβων μαθητών που έχει μάλλον θα λέγαμε συγκυριακό χαρακτήρα και διέπεται από τυχαιότητα, παρά από εμπρόθετες ενέργειες για αλληλεπίδραση εκ μέρους των παιδιών. Δηλαδή παίζουν κατά συνθήκη πολλές φορές, λόγω εγγύτητας στο χώρο ή λόγω της σχολικής πλαισίωσης που 'επιβάλλει' κατά κάποιο τρόπο την αλληλεπίδραση, χωρίς ωστόσο αυτό να είναι απόλυτο και κατηγορηματικό. Παρατηρήθηκαν επίσης και πολλές γλωσσικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών διαφορετικής καταγωγής και διαφορετικών μητρικών γλωσσών.

6.1.5. Συνεργασία οικογένειας και σχολείου

Οι σχέσεις οικογένειας και σχολείου έχουν οικοδομηθεί μετά από πολλές συναντήσεις με τους γονείς των παιδιών και βασίζονται στην καθημερινή επαφή μαζί τους. Δε είναι λίγες οι φορές που η νηπιαγωγός καλεί τους γονείς να διαβάσουν βιβλία στα παιδιά στα κουρδικά ή στα αραβικά και κάποιοι από αυτούς έχουν ανταποκριθεί θετικά. Μάλιστα δυο πατεράδες που μιλάνε αγγλικά, έχουν αναλάβει να μεταφράσουν βιβλία από τα αγγλικά στα αραβικά, σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό της τάξης. Ένας

πατέρας εξέφρασε μάλιστα την επιθυμία και την πρόθεσή του να μεταφράσει περισσότερα βιβλία.

Υπάρχουν φορές, που όταν προκύψει κάποιο θέμα στην τάξη, η νηπιαγωγός συνοδεύει το παιδί στο σπίτι του και με τη συνδρομή των μεταφραστών μιλάει με τους γονείς και τους ενημερώνει για σχολικά θέματα, για την εκπαιδευτική πρόοδο ή για ζητήματα συμπεριφοράς των παιδιών. Η νηπιαγωγός επίσης είναι ενήμερη για τις οικογένειες των παιδιών, για παράδειγμα, γνωρίζει πόσα αδέρφια έχει το κάθε παιδί και τα ονόματά τους, γνωρίζει κάποια από τα ονόματα των γονιών τους και ξέρει ποια από τα μεγαλύτερα αδέρφια τους φοιτούν στις ΔΥΕΠ στη Λαμία ή στα γύρω χωριά. Επιπλέον, φαίνεται να γνωρίζει ειδικότερες πληροφορίες σχετικά με τους μαθητές της, όπως για παράδειγμα ποιοι Κούρδοι στην τάξη της είναι από το Ιράκ και ποιοι από τη Συρία, ποιοι Κούρδοι μιλάνε Σοράνι και ποιοι Κουρμάντζι ή και τις συνθήκες ζωής των μαθητών και των οικογενειών τους πριν ξεσπάσει ο πόλεμος στη χώρα τους (πληροφορίες που φαίνεται να έχει αντλήσει από την συχνή της επικοινωνία με τους μεταφραστές του ΚΦΠ).

Γενικά, θα λέγαμε πώς από την παρατήρηση προέκυψε ότι η νηπιαγωγός έχει εγκαθιδρύσει φιλικές και συνεργατικές σχέσεις με τους γονείς, γεγονός που φαίνεται και από την καθημερινή προσέλευση/ φοίτηση των παιδιών στο σχολείο. Τα περισσότερα από τα παιδιά της τάξης παρουσιάζουν συστηματική φοίτηση στο σχολείο. Ελάχιστη σχολική διαρροή εντοπίζεται στο νηπιαγωγείο και στις περισσότερες περιπτώσεις αυτή οφείλεται κυρίως οφείλονταν σε διαδικασίες μετεγκατάστασης/αποχώρησης κάποιων οικογενειών από το ΚΦΠ.

Σημαντικό, επίσης, είναι να αναφέρουμε ότι η νηπιαγωγός έχει συμμετάσχει πολλές φορές σε εκδηλώσεις των προσφύγων και έχει γιορτάσει μαζί τους, όπως στον εορτασμό της δικής τους πρωτοχρονιάς και στην εκδήλωση για την ημέρα της γυναίκας. Ακόμα, δύο μεγαλύτερα κορίτσια, αδέρφια δύο νηπίων, που φοιτούν σε ΔΥΕΠ στη Λαμία, έρχονται κάποιες φορές στο νηπιαγωγείο και βοηθάνε την εκπαιδευτικό στην μετάφραση βιβλίων ή στην επεξήγηση κανόνων στα πιο μικρά παιδιά του νηπιαγωγείου. Μία φορά μάλιστα, η μητέρα ενός νηπίου έφερε στο νηπιαγωγείο το μωρό της και η νηπιαγωγός προσπαθούσε να της εξηγήσει ότι αυτό το σχολείο είναι για πιο μεγάλα παιδιά και άρα δεν μπορεί να το δεχτεί στην τάξη της και την παρέπεμψε στον βρεφονηπιακό σταθμό που λειτουργεί στο ΚΦΠ, υπό την αιγίδα της Περιφέρειας Στερεάς

Ελλάδας. Τότε, το μεγάλο κορίτσι ανέλαβε το ρόλο του μεταφραστή και βοήθησε την νηπιαγωγό να εξηγήσει στη μητέρα το πλαίσιο και το λόγο για τον οποίο δεν μπορεί να αφήσει το μωρό της στο νηπιαγωγείο.

Επιπρόσθετα, πρόσφατα η νηπιαγωγός κάλεσε όλους τους γονείς στο σχολείο για να τους ενημερώσει και να τους προσκαλέσει στα εγκαίνια της δανειστικής βιβλιοθήκης που έχει σκοπό να δημιουργήσει.. Οι μεταφραστές του ΔΟΜ, η ίδια και δύο γονείς έχουν μεταφράσει πολλά βιβλία στα κουρδικά, τα αραβικά, τα αγγλικά και τα ελληνικά με σκοπό κάθε Παρασκευή τα παιδιά να παίρνουν βιβλία να τα διαβάζουν με τους γονείς τους το Σαββατοκύριακο και να τα επιστέφουν πάλι τη Δευτέρα στο σχολείο, όπως γίνεται σε όλα τα νηπιαγωγεία. Συμπερασματικά, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η νηπιαγωγός μετέχει ενεργά στη ζωή του ΚΦΠ, συμμετέχει σε δρώμενα που οργανώνουν οι πρόσφυγες και κινείται με άνεση και οικειότητα μέσα στην προσφυγική δομή- πράγμα που δεν ισχύει απαραίτητα για άλλους εκπαιδευτικούς του ΚΦΠ- γεγονός που έχει συμβάλλει θετικά στις σχέσεις της με τους γονείς των παιδιών και στην θεμελίωση ενός κλίματος εμπιστοσύνης και επικοινωνίας.

6.1.6. Κρίσιμα γεγονότα/συμβάντα

Κρίσιμα γεγονότα ή συμβάντα (critical incidents), είναι περιστατικά με τα οποία μπορεί να έρθει αντιμέτωπος ο/η εκπαιδευτικός κατά την διδασκαλία, τα οποία, εν δυνάμει, μπορεί να θέσουν υπό αμφισβήτηση τις διδακτικές του αποφάσεις και πρακτικές, να προκαλέσουν έντονα συναισθήματα ή να επηρεάσουν την σχολική ζωή εν γένει. Τα κρίσιμα γεγονότα μπορεί να είναι και θετικά ή και αρνητικά, και ενδεχομένως να ενεργοποιήσουν αναστοχαστικές διαδικασίες και να καθοδηγήσουν τις μετέπειτα δράσεις (Tripp, 1993).

Σε γενικές γραμμές διαπιστώσαμε, ότι η ζωή στον προσφυγικό καταυλισμό κυλάει σχετικά ήρεμα, χωρίς να δημιουργούνται συχνά έντονα προβλήματα ή διαπληκτισμοί. Το ίδιο συμπέρασμα προέκυψε και από τις συζητήσεις με τη νηπιαγωγό, η οποία δεν ανέφερε προβλήματα με γονείς, αντιπαραθέσεις ή συγκρούσεις άλλης φύσης στο ΚΦΠ. Ωστόσο, μία μέρα δημιουργήθηκε μία έντονη αντιπαράθεση μεταξύ δύο μαθητών στο νηπιαγωγείο, η οποία οδήγησε το ένα παιδί να φύγει τρέχοντας με κλάματα για το σπίτι του. Λίγη ώρα αργότερα, εμφανίστηκε ο πατέρας του παιδιού στο σχολείο, χτυπώντας την πόρτα με μανία. Μπήκε μέσα με άγριες διαθέσεις και άρχισε να πετάει

κάτω όλα τα πράγματα, να φωνάζει και να κλωτσά τις καρέκλες. Κινήθηκε απειλητικά και προς τη νηπιαγωγό και δημιουργήθηκε ένας μικρός πανικός μέσα στην τάξη. Το περιστατικό έληξε μετά από λίγο, ύστερα από την ψύχραιμη παρέμβαση του Συντονιστή του ΚΦΠ και των μεταφραστών. Την επόμενη βδομάδα, για κάθε ενδεχόμενο, το σχολείο λειτούργησε με έναν φύλακα στον εξωτερικό χώρο. Την επόμενη ημέρα της “επίσκεψης” του πατέρα, ήρθε η μητέρα του παιδιού στο νηπιαγωγείο και ζήτησε συγγνώμη για την συμπεριφορά του άντρα της απολογούμενη για τις καταστροφές και τον φόβο που προκάλεσε. Το συμβάν έληξε εκεί. Αργότερα έγινε γνωστό ότι ο συγκεκριμένος άνθρωπος έχει δημιουργήσει προβλήματα στο ΚΦΠ αρκετές φορές στο παρελθόν.

Το περιστατικό αυτό, δεν φαίνεται να επηρέασε την προσέλευση των νηπίων στο σχολείο, ωστόσο, προκάλεσε φόβο, ανασφάλεια και ανησυχία σε όλους, ειδικότερα στα παιδιά και στη νηπιαγωγό που αιφνιδιάστηκε και κλήθηκε να προστατέψει τα παιδιά που τρόμαξαν και έκλαιγαν. Το γεγονός αυτό θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε, ότι ναι μεν λειτούργησε αρνητικά γιατί προκάλεσε φόβο και αναστάτωση, σε ένα δεύτερο επίπεδο όμως, εδραίωσε ακόμα πιο πολύ τη νηπιαγωγό σαν προστάτη των μαθητών και ενίσχυσε τις ήδη θερμές σχέσεις παιδιών και εκπαιδευτικού. Επιπλέον, το παραπάνω συμβάν, έκανε ακόμα πιο σαφή και ξεκάθαρη την αναγκαιότητα οριοθέτησης, τόσο απέναντι στα παιδιά, όσο και στους γονείς και πως οφείλουν να σεβαστούν το γεγονός ότι μόνο η εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνη να διαχειριστεί τις μικρό-τριβές των παιδιών στο σχολείο. Ίσως, το περιστατικό που αναφέρθηκε, να είναι και ενδεικτικό της ήδη επιβαρυνμένης ψυχολογικής κατάστασης των προσφύγων και των δυσμενών συνθηκών ζωής που καλούνται να αντιμετωπίσουν.

Ένα άλλο περιστατικό που αξίζει να αναφέρουμε, είναι ότι μία οικογένεια με επτά παιδιά, εκ των οποίων το μικρότερο (προνήπιο) φοιτά στο νηπιαγωγείο του ΚΦΠ και άλλα δυο στις ΔΥΕΠ στη Λαμία, αναχώρησε αιφνίδια ένα βράδυ για την Αλβανία. Η νηπιαγωγός το έμαθε την επόμενη ημέρα όταν ρώτησε το λόγο της μη προσέλευσης του παιδιού στο νηπιαγωγείο και ξαφνιάστηκε αρκετά. Ανέφερε ότι δεν γνώριζε καθόλου την πρόθεση της συγκεκριμένης οικογένειας να αναχωρήσει από τη δομή φιλοξενίας. Εξέφρασε λύπη και δυσαρέσκεια για το ότι δεν πρόλαβε να αποχαιρετήσει το παιδί και να του παραδώσει τον φάκελό με τις εργασίες του. Αργότερα, υπήρξαν και άλλα παρόμοια περιστατικά.

Τέτοια γεγονότα, αναχώρησης οικογενειών ή και προσέλευσης νέων, αποτυπώνουν ξεκάθαρα την ζωή στη δομή φιλοξενίας και φωτίζουν ακόμα πιο πολύ την ρευστότητα της κατάστασης και των συνθηκών διαβίωσης των παιδιών και των οικογενειών τους. Περιστατικά σαν αυτό που περιγράφηκε παραπάνω, είναι ενδεικτικά της συνεχούς μετεγκατάστασης των προσφύγων που τελικά στερούν από τα παιδιά την δυνατότητα να βιώσουν κάποια σχετική σταθερότητα στη ζωή τους και κατ' επέκταση να έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν σταθερές και στέρεες σχέσεις με το περιβάλλον τους και τα άτομα (όπως για παράδειγμα τον/την εκπαιδευτικό). Εμπειρίες συνεχούς μετεγκατάστασης και μετακίνησης ενδέχεται να οδηγήσουν σε επιδείνωση του τραύματος που ήδη υπάρχει, σε χρόνιο φόβο και σε μετέπειτα αδυναμία δημιουργίας συγκροτημένης ταυτότητας και σχέσεων εμπιστοσύνης με άλλους συνομήλικους. Πόσο μάλλον σε αυτή την κρίσιμη ηλικία των παιδιών (4 και 5 χρονών) που αυτό αποτελεί προτεραιότητα, στόχο και ζητούμενο (Sirin, Selcuk, R. & Lauren Rogers-Sirin, 2015).

6.2. Διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές δράσεις / Εφαρμογή πολυγλωσσικού υλικού

Το τελευταίο μέρος της ερευνητικής αυτής εργασίας, και ίσως το πιο ουσιαστικό και πρακτικό κομμάτι της, αποτελεί το κομμάτι της εφαρμογής του πολυγλωσσικού υλικού. Πρόκειται για μια σειρά διαπολιτισμικών παρεμβάσεων που στόχο είχαν να εμπλέξουν όλο το εύρος του γλωσσικού ρεπερτορίου των παιδιών της τάξης. Επιδίωξη επίσης αποτέλεσε και η ενίσχυση της γλώσσας-στόχου που είναι η ελληνική (δηλαδή η γλώσσα της χώρας υποδοχής), μέσα από την παράλληλη ενθάρρυνση των μαθητών για χρήση των μητρικών γλωσσών τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και ενίσχυσης των αναφορών σε αυτήν. Οι παρεμβάσεις επίσης σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στα αποτελέσματα της συμμετοχικής παρατήρησης και να συνδέονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικές δράσεις ήταν συνολικά δέκα και πραγματοποιήθηκαν στο Νηπιαγωγείο του ΚΦΠ Θερμοπυλών Φθιώτιδας την περίοδο Μαρτίου-Απριλίου 2019.

Στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις πολύτιμη υπήρξε και η συνδρομή των δυο μεταφραστών του ΚΦΠ που ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν και να παρέχουν τις υπηρεσίες τους. Οι μεταφραστές αξιοποιήθηκαν στην ανάγνωση βιβλίων και μικρών ιστοριών (συνολικά δυο φορές) και στην δημιουργία μικρών λεξικών, πινάκων και καρτελών στα Κουρδικά (Κουρμάντζι) και Αραβικά. Η ανάγνωση γίνονταν στα Ελληνικά

(από εμάς), και μεταφράζονταν παράλληλα σε Κουρδικά και σε Αραβικά από τους δυο μεταφραστές. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι η παρουσία των μεταφραστών στην τάξη ενίσχυε την συγκέντρωση των παιδιών και τα ενθάρρυνε να μιλήσουν την μητρική τους γλώσσα και να εκφράσουν σχόλια, ερωτήσεις και παρατηρήσεις σχετικά με τα θέματα των βιβλίων. Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε πρωτόγνωρη ησυχία στην τάξη κατά την ανάγνωση ιστοριών και στη συνέχεια ακλουθούσε ζωνρός διάλογος μεταξύ των παιδιών και των μεταφραστών. Επίσης, σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι οι δράσεις με τους μεταφραστές δεν είχαν μεγάλες απώλειες και διαρροές, δηλαδή τα παιδιά δεν αποχωρούσαν, για να απασχοληθούν σε άλλες γωνιές όπως συνέβαινε συχνά (όταν δηλαδή η εκπαιδευτικός διάβαζε βιβλία χωρίς τους μεταφραστές), και έδειχναν να διατηρούν αυθεντικό ενδιαφέρον για σχετικά μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από το συνηθισμένο.

Κατά τη διάρκεια προετοιμασίας των δραστηριοτήτων εντοπίστηκε μεγάλη δυσχέρεια στην εύρεση βιβλίων κατάλληλων για το επίπεδο των παιδιών, δηλαδή το επίπεδο των αρχαρίων στην ελληνική γλώσσα. Είτε τα βιβλία θα είχαν πολλά λόγια, οπότε θα ήταν ακατάλληλα για το επίπεδό τους, είτε θα ήταν πολύ απλοϊκά, όπως τα βιβλία που αντιστοιχούν σε πολύ μικρότερες ηλικίες. Επιπλέον, υπήρξε και μία άλλη δυσκολία. Οι εικονογραφήσεις των περισσότερων βιβλίων παρέπεμπαν σε δυτικού τύπου συμβολισμούς και πρότυπα. Οι κώδικες εικονογράφησης και αναπαράστασης δηλαδή, είναι κοινωνικά και πολιτισμικά εμποτισμένοι σε τέτοιο βαθμό, που τους καθιστά μη κατάλληλους για τα παιδιά που δεν ανήκουν στο «δυτικό κοινωνικό γίγνεσθαι» εφόσον παρουσιάζουν μία ανοίκεια εικόνα για αυτά τα παιδιά. Συνεπώς, προέκυψε η ανάγκη για δημιουργία βιβλίων με περισσότερο ουδέτερες εικονογραφήσεις για να μπορούν τα παιδιά να ταυτιστούν περισσότερο και να βρουν συνδέσεις που να ανταποκρίνονται με πιο ρεαλιστικό τρόπο στις δικές τους ζωές και στους δικούς τους κώδικες αναπαράστασης.

Έτσι, δημιουργήσαμε βιβλία, ώστε, οι εικονογραφήσεις να είναι πιο κοντά στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των παιδιών, τα κείμενα των βιβλίων να είναι συμβατά με το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών (δηλαδή το επίπεδο των αρχαρίων) και τέλος, να αντιπροσωπεύονται όλες οι γλώσσες της τάξης δηλαδή, Ελληνικά, Αραβικά και Κουρδικά (Κουρμάντζι και Σοράνι). Τα δίγλωσσα βιβλία δίνουν την ευκαιρία στα δίγλωσσα παιδιά να αναγνωρίσουν τη σύνδεση των γλωσσών τους, αλλά και να

γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στις δύο ταυτότητές τους, ενώ παρέχουν σε όλα τα παιδιά της τάξης (δίγλωσσα ή μη) τη δυνατότητα να αναπτύξουν μεταγλωσσικές και πολυγλωσσικές δεξιότητες (Τσοκαλίδου, 2012). Τα βιβλία αργότερα θα προστεθούν στην δανειστική βιβλιοθήκη που έχει σκοπό να εγκαινιάσει η εκπαιδευτικός. Τα βιβλία δημιουργήθηκαν με τη βοήθεια του πολυγλωσσικού εργαλείου για την μετάφραση βιβλίων ανά επίπεδο γλωσσομάθειας στον διαδικτυακό τόπο storyweaver.org.in τα οποία και προστέθηκαν στη βάση δεδομένων του site (ενδεικτικά, δύο από τα βιβλία είναι διαθέσιμα στο Παράρτημα και όλα είναι διαθέσιμα στον επίσημο ιστότοπο του storyweaver.org). Για την ανάγνωση των πολυγλωσσικών βιβλίων ζητήθηκε η συνδρομή των γονέων των μαθητών. Από τις δυο φορές που είχαμε σχεδιάσει να διαβάσουν βιβλία οι γονείς, πραγματοποιήθηκε μόνο η μία. Η επαφή με τους γονείς έγινε με τη βοήθεια της Νηπιαγωγού της τάξης και των μεταφραστών.

Επίσης, σημαντική αποδείχθηκε για τις δράσεις και η συμβολή των Μικρών Λεξικών Βασικής Επικοινωνίας που δημιουργήθηκαν σε συνεργασία με την UNHCR και την Πρεσβεία της Ελβετίας στην Ελλάδα, με σκοπό να αποτελέσουν ένα χρήσιμο εργαλείο για τους πρόσφυγες και τους αιτούντες άσυλο στην Ελλάδα⁶. Χρησιμοποιήθηκαν για την μετάφραση κατηγοριών/ομάδων λέξεων όπως, είναι χρώματα, μέλη οικογένειας, τρόφιμα, μέρες της εβδομάδας, χαιρετισμοί (π.χ. καλώς ήρθατε, καλημέρα κτλ.), μέσα μεταφοράς, αριθμοί, έννοιες χρόνου, καιρός κτλ. που ήταν απαραίτητα για την εφαρμογή των διαπολιτισμικών μας προγραμμάτων και τη δημιουργία πινάκων και λεξικών.

Με βάση τα αποτελέσματα της συμμετοχικής παρατήρησης που αποτέλεσαν οδηγό για τις μετέπειτα δράσεις μας, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες είχαν σκοπό να εμπλέξουν σε αλληλεπιδράσεις, μαθητές διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών καταγωγών, ώστε να μετακινήσουμε, έστω και λίγο, το μοτίβο του εθνοτικού διαχωρισμού που παρατηρήθηκε στο παιχνίδι και στις σχέσεις των μαθητών. Αυτό πραγματοποιήθηκε με προσπάθεια δημιουργίας μεικτών ομάδων κατά τη διάρκεια των ελεύθερων και των οργανωμένων δραστηριοτήτων και δίνοντας έμφαση στην ενίσχυση της συνοχής της ομάδας. Με έμμεσους τρόπους επιδιώξαμε την αλλαγή των συσχετισμών όπως για παράδειγμα, τα παιδιά να κάνουν ομάδες των δυο ατόμων με όποιον συμμαθητή τους έχουν το ίδιο χρώμα στην μπλούζα τους ή να καθίσουν στις καρέκλες εκεί που

⁶ Μικρό Λεξικό Βασικής Επικοινωνίας σε 6 γλώσσες διαθέσιμο εδώ <https://bit.ly/2VxnH8l>

βλέπουν γραμμένο το όνομά τους, αφού πρώτα είχαμε βάλει τα παιδιά να ανακατέψουν τις καρτέλες τους και να τις τοποθετήσουν τυχαία τα στα τραπέζια εργασίων.

Έντονες αντιδράσεις για τις αλλαγές των ομάδων κάθε φορά, εξέφραζαν οι Γ. και Χ. που είναι συριακής καταγωγής και πάντα παίζουν μαζί και από ότι φαίνεται δένονται με δυνατή φιλία και εκτός σχολικού πλαισίου. Χαρακτηριστικές είναι οι αντιδράσεις τους όταν δεν γίνεται αυτό που προσδοκούσαν ή είχαν συνηθίσει. Καθόντουσαν στην παρεούλα θυμωμένοι, με γυρισμένη την πλάτη και δεν απαντούσαν σε καμία ερώτηση της εκπαιδευτικού, ακόμα και όταν ήταν σίγουρο ότι γνώριζαν την απάντηση, ή αρνιούνταν να συμμετάσχουν στο παιχνίδι ή τη δραστηριότητα. Κατά τα άλλα, δεν υπήρχαν αντιδράσεις ή παράπονα από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης για τις αλλαγές των ομάδων ή για διαφοροποιήσεις στις θέσεις τους στα τραπέζια εργασίας.

Σχετικά με την επίδραση των δράσεων στο φαινόμενο της εθνοτικής ομαδοποίησης που παρατηρήθηκε, μπορούμε να πούμε ότι ήταν θετική και ενθαρρυντική ως προς τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών καταβολών. Οι μαθητές με διαφοροποιημένες μητρικές γλώσσες ενεπλάκησαν σε πιο άμεσες επαφές μεταξύ τους, σε ένα πιο δομημένο πλαίσιο και κατά τη διάρκεια των ελεύθερων και κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Λίγο μετά την προσέλευση των παιδιών στην τάξη, τα παιδιά διάλεγαν μέσα από ένα κουτί, ένα χαρτάκι στην τύχη, που περιείχε όλα τα ονόματα των συμμαθητών τους, και όποιο χαρτάκι τραβούσαν, με αυτόν τον συμμαθητή τους θα έπαιζαν κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων (άλλοτε αυτό γίνονταν με ομάδες των δύο και άλλοτε με ομάδες των τριών) στις διάφορες γωνιές. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι μαθητές με διαφορετικές μητρικές γλώσσες παρουσίαζαν έντονη γλωσσική επικοινωνία μεταξύ τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, πράγμα που μάλλον σημαίνει ότι η ύπαρξη κοινής γλώσσας δεν αποτελεί προαπαιτούμενο για την ανάπτυξη του παιχνιδιού και της επικοινωνίας.

Επίσης, η αλλαγή των ομάδων λειτούργησε ευεργετικά και για το παιχνίδι που εμπλουτίστηκε με νέα στοιχεία που προέκυπταν από τις νέες ομάδες που δημιουργούνταν κάθε φορά. Για παράδειγμα, ο Χ., ο Γ. και ο Γφ., που δεν έπαιζαν πλέον αποκλειστικά τρεις τους (που σαν τα μεγαλύτερα νήπια, το παιχνίδι τους ήταν πιο ώριμο, πιο προχωρημένο και με έντονα χαρακτηριστικά δομής σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά) έδωσαν άλλο χαρακτήρα και άλλες προεκτάσεις στο παιχνίδι τους με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Η μείξη αυτή των ομάδων δηλαδή, λειτούργησε εποικοδομητικά για τη χρήση

των υλικών της τάξης και τις δυνατότητες και τις προοπτικές για τους πολλαπλούς τρόπους αξιοποίησής τους. Το ελεύθερο παιχνίδι απέκτησε μεγαλύτερη οργάνωση, δομή, φαντασία αλλά και στόχο, δηλαδή το παιχνίδι με σκοπό την επίτευξη κάποιου «κατορθώματος». Κάποια παιδιά για παράδειγμα, όταν έπαιζαν με το οικοδομικό υλικό, απλά παρέθεταν τα τουβλάκια το ένα δίπλα στο άλλο, ή το ένα πάνω στο άλλο, χωρίς κάποιον απώτερο στόχο. Το παιχνίδι όμως, έπειτα από την μείξη των ομάδων, έδειξε να αλλάζει χαρακτήρα. Πλέον, το οικοδομικό υλικό χρησίμευε για την κατασκευή μιας φάρμας που μέσα περικλείει πολλά ζώα, ή ενός σπιτιού με τα play mobil, ή ακόμα και μία πίστα ταχύτητας με αυτοκίνητα. Οι κατασκευές τους έγιναν πιο ευφάνταστες και πολύπλοκες σε σχέση με πριν, όπου οι ομάδες στο ελεύθερο παιχνίδι ήταν στατικές και σπάνια άλλαζαν.

Με λίγα λόγια, η συναναστροφή των παιδιών με διαφορετικά γλωσσικά, ηλικιακά και πολιτισμικά υπόβαθρα, λειτούργησε παραγωγικά και δημιουργικά, κινητοποιώντας το μαθησιακό δυναμικό των μαθητών και παρέχοντας επιλογές για διαμόρφωση νέων διαστάσεων στο παιχνίδι. Επιπλέον, η μη ύπαρξη κοινής γλώσσας δε φάνηκε να αποτελεί εμπόδιο στην συναναστροφή τους, καθώς παρατηρήθηκαν έντονες διαγλωσσικές ανταλλαγές. Πρακτικά, είναι αδύνατο να γνωρίζουμε το βαθμό κατανόησης που είχαν τα παιδιά για τις άλλες γλώσσες που μιλούσαν οι συμμαθητές τους (για παράδειγμα τα Κουρμάντζι και τα Σοράνι είναι και τα δύο Κουρδικές διάλεκτοι, οπότε έχουν αρκετά κοινά στοιχεία μεταξύ τους, από ότι πληροφορηθήκαμε από τους μεταφραστές) , ωστόσο μπορούμε να πούμε με σιγουριά ότι η γλωσσική πολυμορφία στην τάξη και η ανάμειξη των μαθητών και των γλωσσών τους, αποτέλεσε αδιαμφισβήτητη αφορμή για διεύρυνση των ευκαιριών για επαφή και αλληλεπίδραση.

Επιπλέον, οι δράσεις είχαν σκοπό να εμπλέξουν τον Μπ. (αραβικής καταγωγής-προνήπιο) πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο οποίος, όπως προέκυψε από την παρατήρηση, και διασταυρώθηκε και με τις συζητήσεις με τη νηπιαγωγό, φαίνεται να παρουσίαζε μεγάλη δυσκολία προσαρμογής και ένταξης στην ομάδα της τάξης. Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε εστίασε και στο να λάβει ο Μπ. πιο ενεργό ρόλο μέσα στην τάξη, να αναβαθμιστεί η εικόνα του απέναντι στους συμμαθητές του, που συχνά εξέφραζαν παράπονα ότι τους χαλάει το παιχνίδι ή τους ενοχλεί όταν κάνουν δραστηριότητες και να ακολουθήσει το πρόγραμμα, τους κανόνες και τη ροή της σχολικής τάξης. Συχνά, του δίνονταν ρόλος βοηθού και έγινε προσπάθεια να αυξηθεί ο

βαθμός συμμετοχής του στην τάξη δίνοντας περισσότερα κίνητρα. Παρόλ' αυτά, δεν παρατηρήθηκε αξιολογή μεταβολή στον βαθμό συμμετοχής του Μπ. στην ομάδα ούτε και αλλαγή στο βαθμό συγκέντρωσής του στις εργασίες.

Σχετικά με την ενίσχυση της γλώσσας-στόχο, δηλαδή της ελληνικής, τα αποτελέσματα της εφαρμογής αξιολογούνται ως θετικά, καθώς φαίνεται ότι οι μαθητές σημείωσαν βελτίωση και στον τομέα παραγωγής και στον τομέα κατανόησης λόγου. Δεν ήταν λίγες οι φορές που τα παιδιά απαντούσαν στις ερωτήσεις με ελληνικές λέξεις και το εύρος του λεξιλογίου τους στην ελληνική γλώσσα διευρύνθηκε, κυρίως σε ότι αφορά κατηγορίες και ομάδες ονομάτων. Να τονίσουμε βέβαια, ότι οι περιορισμένες σε αριθμό και σε διάρκεια δράσεις που εφαρμόστηκαν, μπορεί να μην μας επιτρέπουν να γενικεύσουμε τα αποτελέσματά μας, ωστόσο, δεν παύουν να αποτελούν ένδειξη ότι η εμπλοκή της μητρικής γλώσσας στην διαδικασία εκμάθησης μίας νέας, λειτουργεί ενισχυτικά για την κατάκτηση της δεύτερης, όπως έχει ήδη αναλυθεί εκτενώς στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Διαπίστωσή μας είναι επίσης, ότι τα παιδιά άρχισαν να απομακρύνονται από το στάδιο των αρχαρίων, όχι μόνο μέσω των δικών μας παρεμβάσεων, αλλά συνολικά, από την αρχή της σχολικής χρονιάς, εφόσον είχαμε την ευκαιρία να συναναστραφούμε και να παρατηρήσουμε την τάξη και τη ροή της σχολικής ζωής ουσιαστικά από αρχές Οκτωβρίου 2018 μέχρι και μέσα Απριλίου 2019.

Σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε, ότι δεν στέφθηκαν με επιτυχία όλες οι δραστηριότητες που είχαν σχεδιαστεί και σε κάποιες δράσεις δεν υπήρχε η ανταπόκριση που περιμέναμε. Η δράση με την μεγαλύτερη επιτυχία, ανταπόκριση και συμμετοχή από τα παιδιά, ήταν η δράση με ένα από τα τρία πολύγλωσσα βιβλία. Σε αυτή την ιστορία, μία οικογένεια προσπαθούσε να διώξει ένα ποντίκι από το σπίτι και τα παιδιά έκαναν παιχνίδι ρόλων με το συγκεκριμένο περιστατικό όπως περιγράφονταν στο βιβλίο. Κυνηγούσαν ένα λούτρινο ποντίκι που είχαμε φέρει στην τάξη και το κουνούσαμε με σκοινί από δω και από κει ώστε να το πιάσουν, φωνάζοντας παράλληλα λέξεις μέσα από το κείμενο του βιβλίου όπως «Να το!», «πιάστο!», «τρέξε!». Ωστόσο, είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον, ότι όλες οι δράσεις με τα πολύγλωσσα βιβλία (συνολικά τρεις) είχαν επιτυχία και τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά και έδειχναν αφοσίωση και συγκέντρωση, χωρίς να εγκαταλείπουν συχνά την ομάδα για να παίξουν σε άλλες γωνιές. Απαντούσαν στις ερωτήσεις, ενεργοποιούσαν το γλωσσικό τους δυναμικό για να βρουν τις αντίστοιχες λέξεις στη μητρική τους γλώσσα, έδειξαν προθυμία να εμπλακούν σε δραστηριότητες

γραφής και έδειχναν να κατανοούν σε πολύ μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο του βιβλίου και ορισμένα παιδιά το αφηγήθηκαν κιόλας με τη δική μας βοήθεια, βλέποντας μία μία τις εικόνες.

Σε γενικές γραμμές, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ανταπόκριση των μαθητών στις διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις των δέκα αυτών ημερών, κρίνεται θετική και ικανοποιητική καθώς είχαν την ευκαιρία να εμπλέξουν τη μητρική τους γλώσσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και με αυτόν τον τρόπο να «νομιμοποιηθεί» θα λέγαμε, η χρήση της στην εκπαιδευτική πράξη και καθημερινότητα του σχολείου με πιο οργανωμένο, στοχευμένο και συνθετικό τρόπο. Το δεκαήμερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόσαμε κάλυπτε τις εξής θεματικές: οικογένεια, χρώματα, σχήματα, τρόφιμα, ζώα, σχολική ζωή, μέρες της εβδομάδας, καιρός. Οι δραστηριότητες κάλυπταν μία ποικιλία εκφραστικών μέσων όπως παιχνίδι ρόλων, ζωγραφική, αφήγηση/περιγραφή, μουσική, κίνηση, εξοικείωση με τη γραφή. Στο παράρτημα παρατίθεται φωτογραφικό υλικό από τις δράσεις καθώς και δύο από τα πολύγλωσσα βιβλία που δημιουργήσαμε. Παρακάτω παραθέτουμε αναλυτικά δύο από τις δράσεις που πραγματοποιήσαμε.

Δράση 1^η

Ημερομηνία: Δευτέρα 18/3/2019

Βασικές επιδιώξεις:

- Εξοικείωση με τις μέρες της εβδομάδας στην ελληνική γλώσσα και εντοπισμός αντιστοιχιών στις μητρικές τους γλώσσες
- Ανάγνωση ιστορίας, ενίσχυση ελληνικού λεξιλογίου και έμφαση στη ικανότητα συγκέντρωσης και προσοχής
- Ακολούθηση οδηγιών και κανόνων σε ομαδικό παιχνίδι

Περιγραφή:

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μας ξεκίνησαν με την ανάγνωση βιβλίου «Μια κάμπια πολύ πεινασμένη» του Eric Carle και τη δημιουργία πίνακα αναφοράς με τις μέρες της εβδομάδας, με τη βοήθεια των μεταφραστών, σε Αραβικά και Kurmanji. Στη συνέχεια, τα παιδιά έφτιαξαν τους δικούς τους ατομικούς πίνακες στους οποίους κόλλησαν τα φαγητά που έτρωγε η κάμπια κάθε μέρα. Επιλέξαμε αυτή τη δραστηριότητα

ως εισαγωγική στις δράσεις μας για να εξοικειωθούν τα παιδιά με την ανάγνωση μικρών ιστοριών και βιβλίων καθώς και με τη διαδικασία συγκέντρωσής μας στην γωνιά της παρέας, γεγονός που συχνά αποδεικνύεται αρκετά δύσκολο και χρονοβόρο. Στόχος ήταν να γνωριστούν τα παιδιά με τις μέρες της βδομάδας στην ελληνική γλώσσα (ακουστικά και οπτικά) και να εντοπίσουν τις αντιστοιχίσεις στις δικές τους μητρικές γλώσσες. Επίσης, τα φαγητά που αναφέρονταν στο βιβλίο ήταν οικεία στα παιδιά, αφού πολλά από αυτά τα έπαιρναν για κολατσιό και ήδη ήξεραν να ονομάζουν αρκετά στα ελληνικά, ειδικά πολλά φρούτα. Για το τέλος, είχαμε σχεδιάσει ένα ομαδικό παιχνίδι όπου το κάθε παιδί θα έριχνε το ζάρι και ανάλογα με τον αριθμό που τύχαινε, θα προσέφερε στην κάμπια τον αντίστοιχο αριθμό φρούτων (μήλο, φράουλα ή πορτοκάλι).

Υλοποίηση:

Τα παιδιά που είχαν έρθει εκείνη την ημέρα ήταν επτά, όλα αγόρια. Μετά το πέρας των ελεύθερων δραστηριοτήτων καλέσαμε τα παιδιά να βάλουν όλα τα παιχνίδια στη θέση τους και να συγκεντρωθούν στη γωνιά της παρέας όπου είναι διακοσμημένη με μεγάλα μαξιλάρια και χαλιά για να κάθονται τα παιδιά κάτω. Μόλις είπαμε τη λέξη «μαζεύουμε» όλα τα παιδιά άρχισαν να φωνάζουν «όχι μαζεύουμε» και “no μαζεύουμε”. Η άρνηση των παιδιών να διακόψουν το ελεύθερο παιχνίδι τους ήταν πολύ έντονη, οπότε δώσαμε αρκετό χρόνο επιπλέον, όταν όμως ήρθαν οι μεταφραστές, τα παιδιά αμέσως συγκεντρώθηκαν στην γωνιά της παρέας, εκτός από τον Μπ. που εξακολούθησε να παίζει με τα αυτοκίνητα, παρά τα καλέσματά μας. Έντονες αντιδράσεις εξέφρασαν τα παιδιά και όταν καθίσαμε εμείς στη θέση της δασκάλας τους. Διαμαρτύρονταν και φώναζαν “you no good”. Χρειάστηκε να επέμβει η νηπιαγωγός της τάξης για να τα καθησυχάσει. Παρόλο τα παιδιά είχαν πια συνηθίσει την παρουσία μας στην τάξη και την συμμετοχή μας στην καθημερινότητά τους, τους κακοφάνηκε πολύ που πήραμε τη θέση της δασκάλας τους. Αφού συγκεντρώθηκαν τα παιδιά και πήραν θέσεις και οι μεταφραστές, ξεκινήσαμε με τη καθημερινή ρουτίνα της παρέας όπου τα παιδιά κόλλησαν στο καθημερινό ημερολόγιο την ημέρα και τον καιρό. Ο Τζ. σηκώθηκε και μέτρησε πόσα παιδιά ήταν παρόντα στην τάξη εκείνη την ημέρα και κόλλησε τον αντίστοιχο αριθμό. Όλα αυτά πραγματοποιήθηκαν πρώτα στις μητρικές γλώσσες των παιδιών και στη συνέχεια στα ελληνικά. Μετά ενημερώσαμε τα παιδιά ότι θα διαβάσουμε μία ιστορία και δώσαμε οδηγίες για τι θα ακολουθήσει.

Το βιβλίο που επιλέξαμε είχε λίγα λόγια τα οποία επαναλαμβάνονταν συχνά οπότε ήταν ιδανικό για την περίπτωση. Η διαδικασία της μετάφρασης γίνονταν πρόταση πρόταση, μετά τη δική μας ανάγνωση, πρώτα στα αραβικά και μετά στα Κουρδικά (Kurmanji). Τα παιδιά έδειχναν ενδιαφέρον για τις εικόνες και συχνά συνομιλούσαν με τους μεταφραστές και κάποια μάλιστα σηκώνονταν και έδειχναν τις εικόνες σχολιάζοντας, είτε απευθυνόμενα στους μεταφραστές, είτε στους συμμαθητές τους. Στη συνέχεια, και αφού τελείωσε η ανάγνωση της ιστορίας τα παιδιά κάθισαν γύρω μας κάτω στο χαλί και φτιάξαμε μία αφίσα-λεξικό με τις μέρες της εβδομάδας στα Ελληνικά, τα Αραβικά και τα Kurmanji, ξεκινώντας από την Κυριακή. Αφού γράψαμε τις μέρες, τα παιδιά κόλλησαν με τη σειρά, από μία εικόνα που απεικόνιζε την κάμπια και τα φαγητά που έτρωγε την κάθε μέρα της εβδομάδας στην Αγγλική γλώσσα⁷. Τα παιδιά αυθόρμητα επαναλάμβαναν τις μέρες της εβδομάδας στα Ελληνικά, στις μητρικές τους γλώσσες αλλά και στα Αγγλικά. Στο τέλος, τα παιδιά κάθισαν στα τραπέζια εργασίας όπου το κάθε ένα πήρε την δική του κάμπια και αντιστοίχισε τα φαγητά που έτρωγε σε κάθε ημέρα της εβδομάδας μέχρι να μεταμορφωθεί σε πεταλούδα. Τα περισσότερα ήταν φρούτα που τα παιδιά έπαιρναν για κολατσιό μαζί τους, οπότε ήταν εξοικειωμένα με τις ελληνικές τους ονομασίες και κάποια παιδιά, κυρίως τα νήπια, την ώρα που κολλούσαν τα φρούτα έλεγαν μεταξύ τους τις ελληνικές ονομασίες. Στο τέλος, μετά το διάλειμμα για φαγητό, πραγματοποιήσαμε το ομαδικό παιχνίδι με το ζάρι και τα φρούτα που έπρεπε να προσφέρουν τα παιδιά στην κάμπια. Όλα τα παιδιά κάθισαν σε έναν κύκλο κάτω στο πάτωμα και με τη σειρά έριχναν το ζάρι ακολουθώντας τις οδηγίες μας. Ανάλογα με τον αριθμό που τύχαινε, προσέφεραν στην κάμπια και τον αντίστοιχο αριθμό φρούτων. Δημιουργήθηκε βέβαια μία αναστάτωση μέχρι να καθίσουν όλα τα παιδιά στο πάτωμα και να κάνουν έναν κύκλο, ωστόσο το παιχνίδι φάνηκε να αρέσει στα παιδιά και τα περισσότερα μετρούσαν μέχρι το πέντε στην ελληνική γλώσσα χωρίς δυσκολία. Πρώτα μετρούσαν στην μητρική τους γλώσσα και μετά στην ελληνική. Ο Χ. και ο Γ. λειτούργησαν πολύ βοηθητικά σε αυτή τη διαδικασία καθώς έπαιρναν πρωτοβουλία και όπου χρειάζονταν μετέφραζαν στα υπόλοιπα παιδιά τις οδηγίες μας και τους κανόνες του παιχνιδιού. Δώσαμε έμφαση στο να περιμένουν τα παιδιά τη σειρά τους, κάτι που φάνηκε

⁷ Σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό της τάξης αποφασίσαμε στην συγκεκριμένη δράση, με τις μέρες της εβδομάδας, να χρησιμοποιούμε και την Αγγλική γλώσσα, παράλληλα με την Ελληνική και τις μητρικές γλώσσες των παιδιών, μιας και όπως μας ενημέρωσε η νηπιαγωγός, τα παιδιά ήξεραν τις μέρες της εβδομάδας στην αγγλική γλώσσα. Τα αγγλικά, ως ένα βαθμό, ανήκουν στο γλωσσικό ρεπερτόριο των παιδιών, επομένως δεν μπορούμε να αγνοήσουμε αυτή την πραγματικότητα. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, την περίοδο που προηγήθηκε των ΔΥΕΠ, τα παιδιά συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές δράσεις που πραγματοποιούνταν στην αγγλική γλώσσα από διάφορες ξένες ΜΚΟ.

από την παρατήρηση ότι χρειάζονταν δουλειά, όπως και το ζήτημα της ακολούθησης κανόνων στα ομαδικά παιχνίδια.

Ο Μπ. καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης έπαιζε με τα αυτοκίνητα και κάποιες φορές έρχονταν πιο κοντά στην ομάδα και κάποιες άλλες απομακρύνονταν. Δεν έδειχνε πρόθεση να συμμετέχει πιο ενεργά, ωστόσο κάποιες φορές παρατηρούσε και άκουγε την υπόλοιπη ομάδα χωρίς όμως να διακόπτει το παιχνίδι του και χωρίς να βγάζει ποτέ την τσάντα από τον ώμο του, ούτε και τα παπούτσια του, όπως έκαναν τα υπόλοιπα παιδιά με το που έμπαιναν στην τάξη.

Αξιολόγηση:

Η δραστηριότητα ξεκίνησε ενώ υπήρχε δυσκολία συγκέντρωσης όλων των παιδιών στην γωνιά της παρέας, κάτι που καθυστέρησε αρκετά την διεξαγωγή όλων των φάσεων της δράσης, με αποτέλεσμα τα παιδιά να κουραστούν και από ένα σημείο και μετά ζητούσαν να κάνουμε διάλειμμα για φαγητό. Η παρουσία όμως των μεταφραστών στην τάξη λειτούργησε αναμφισβήτητα ενισχυτικά για την διατήρηση της προσοχής τους και του ενδιαφέροντός τους στην ιστορία. Αξιοσημείωτη ήταν η ζωντανότητα με την οποία συνομιλούσαν τα παιδιά με τους μεταφραστές και η προθυμία τους να εκφραστούν στην μητρική τους γλώσσα, να κάνουν ερωτήσεις και να δείξουν και να σχολιάσουν τις εικόνες του βιβλίου. Παρά τις αρχικές μας ανησυχίες για το ενδεχόμενο η διαδικασία της μετάφρασης να αναστάτωνε περισσότερο την τάξη και να δημιουργούσε ανησυχία στα παιδιά, αυτό δε συνέβη, αλλά αντίθετα επικρατούσε ηρεμία και τα παιδιά έδειχναν προσοχή καθ' όλη τη διάρκεια ανάγνωσης της ιστορίας. Από ότι πληροφορηθήκαμε από την νηπιαγωγό της τάξης, τα παιδιά έτρεφαν ένα δέος για τους μεταφραστές και κάθε φορά που έρχονταν στην τάξη μαζεύονταν γύρω τους με ενθουσιασμό και εκεί αποδίδουμε και το γεγονός ότι η άφιξή τους αμέσως τα κινητοποίησε και συγκεντρώθηκαν στην γωνιά της παρέας. Και το ομαδικό παιχνίδι κρίνουμε ότι εξελίχθηκε ικανοποιητικά, με τα παιδιά να δείχνουν ότι κατανόησαν τι έπρεπε να κάνουν και να το ευχαριστιούνται.

Δράση 5^η

Ημερομηνία: Πέμπτη 28/3/2019

Βασικές επιδιώξεις:

- Ανάγνωση ιστορίας, συγκέντρωση και κατανόηση
- Ανάπτυξη συνεργατικότητας και ανάμειξη ομάδων
- Διεύρυνση και χρήση ελληνικού λεξιλογίου

Περιγραφή:

Επιλέξαμε να συνεχίσουμε τις δράσεις μας με τα πολύγλωσσα βιβλία που δημιουργήσαμε και πιο συγκεκριμένα με «Το κόκκινο μπουφάν» που έχει απλά λόγια τα οποία και επαναλαμβάνονται συχνά και επειδή αναφέρεται στις μέρες της εβδομάδας, θα μπορούσαμε να τις θυμηθούμε ξανά με τα παιδιά, αλλά και να διαπιστώσουμε αν έχουν κατακτήσει αυτά που είχαμε θέσει ως στόχους στις προηγούμενες δράσεις μας. Η ιστορία αναφέρεται επίσης και στον καιρό, καθώς ένα αγόρι περιμένει πότε θα βρέξει για να φορέσει το κόκκινο αδιάβροχο μπουφάν του. Το βιβλίο το μεταφράσαμε στα Αραβικά με τη βοήθεια του storyweaver.org.in οπότε είναι δίγλωσσο (Ελληνικά και Αραβικά) και καλέσαμε μία μητέρα να μας βοηθήσει στην ανάγνωση, η οποία και δέχτηκε πρόθυμα. Από την παρατήρηση είχε προκύψει ότι το παιχνίδι των παιδιών είχε εθνοτικά χαρακτηριστικά και ότι οι μαθητές τείνουν να διαλέγουν τους συντρόφους τους στο παιχνίδι με βάση τη γλώσσα (δηλαδή τα παιδιά που έχουν κοινή γλώσσα τείνουν αν συναναστρέφονται πιο πολύ μεταξύ τους από ότι με τα άλλα παιδιά που δεν μοιράζονται την ίδια μητρική γλώσσα) οπότε αυτή η δραστηριότητα είχε σκοπό να εμπλέξει τα παιδιά πιο πολύ μεταξύ τους, να ενισχύσει τους δεσμούς της τάξης και την συνεργασία.

Υλοποίηση:

Τα παιδιά που είχαν έρθει εκείνη την ημέρα στην τάξη ήταν δέκα. Από αυτά, τα πέντε παιδιά μιλούσαν την αραβική γλώσσα. Εκείνη την ημέρα είχαν έρθει στην τάξη και δυο παιδιά, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, από το δεύτερο τμήμα του Νηπιαγωγείου που στεγάζεται ακριβώς απέναντι (λόγω του ότι είχε λίγα παιδιά η νηπιαγωγός στο άλλο τμήμα τα έφερε στην τάξη μας για να μην είναι μόνα τους). Ξεκινήσαμε τις ελεύθερες δραστηριότητες με το κουτί της επιλογής των ομάδων, όπου τα παιδιά διάλεγαν τυχαία

ονόματα από το κουτί για να φτιάξουν ομάδες των 2 ατόμων. Αφού δημιουργήθηκαν οι ομάδες (δεν υπήρξαν διαμαρτυρίες από τα παιδιά γιατί πλέον είχαν εξοικειωθεί με αυτή την διαδικασία) τα παιδιά διάλεξαν γωνιές για να απασχοληθούν. Η δράση μας ξεκίνησε αμέσως μετά το τέλος των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Η μητέρα που ήρθε να μας βοηθήσει με την ανάγνωση του βιβλίου στα Αραβικά ήταν η μητέρα του Χ. Τα παιδιά αυτή τη φορά συγκεντρώθηκαν σχετικά πιο εύκολα στην γωνιά της παρέας σε σχέση με τις προηγούμενες φορές. Ο Γ. κάθισε στην καρέκλα που συνήθως κάθεται η νηπιαγωγός και άρχισε να μιμείται τις κινήσεις της και τα λόγια της. Κράτησε ένα βιβλίο όπως το κράταγε η νηπιαγωγός, έδειχνε τις εικόνες και ρώταγε τους συμμαθητές του «Τι είναι αυτό;». Αφού πραγματοποιήσαμε τη βασική ρουτίνα (καλημέρα, ημερομηνία, καιρό, αριθμός παιδιών) ξεκίνησε η ανάγνωση. Πρώτα διαβάζαμε εμείς την πρόταση ανά σελίδα και μετά η μητέρα του Χ. Τα παιδιά έδειχναν ενδιαφέρον και επικρατούσε σχετική ησυχία κατά την ανάγνωση. Τα παιδιά έρχονταν πιο κοντά για να περιεργαστούν τις εικόνες του βιβλίου και ο Γφ. εντόπισε σε μία εικόνα μια μπάλα και φώναξε «μπάλα», τότε όλα τα παιδιά μαζεύτηκαν γύρω από την εικόνα για να την δουν. Η μητέρα του Χ. έδειχνε να απολαμβάνει την όλη διαδικασία και από ότι παρατηρήσαμε, ένιωθε σχετικά άνετα μέσα στην τάξη, αλλά μόλις τελείωσε την ανάγνωση έφυγε γιατί όπως μας ενημέρωσε ο μεταφραστής, είχε προετοιμασίες για το πικνίκ που ετοίμαζαν οι πρόσφυγες στο μνημείο του Λεωνίδα στις Θερμοπύλες το απόγευμα, και στο οποίο ήμασταν όλοι καλεσμένοι. Αφού χαιρετήσαμε και ευχαριστήσαμε την μητέρα του Χ, δώσαμε χρόνο στα παιδιά να περιεργαστούν το δίγλωσσο βιβλίο, να παρατηρήσουν πιο προσεκτικά τις εικόνες και την Αραβική γλώσσα τυπωμένη στο βιβλίο. Ακολούθησε το διάλειμμα για φαγητό και αργότερα ξανασυγκεντρωθήκαμε στην γωνιά της παρέας για να φτιάξουμε το ημερολόγιο με τον καιρό όπως περιγράφονταν στο βιβλίο. Τα παιδιά χωρίστηκαν ξανά σε ομάδες, όπως αρχικά στις ελεύθερες δραστηριότητες και κάθε ομάδα ανέλαβε και μία μέρα του ημερολογίου. Ξάπλωναν στο χαλί ανά δυο και έβαζαν την κατάλληλη εικόνα στην αντίστοιχη μέρα. Δίπλα τους ήταν πάντα το βιβλίο για να το συμβουλευόνται ώστε να εντοπίσουν τι καιρό είχε την μέρα που είχαν αναλάβει. Αφού κολλούσαν την αντίστοιχη εικόνα την ζωγράφιζαν μαζί. Οι ομάδες που είχαν προκύψει από τις πρωινές ελεύθερες δραστηριότητες είχαν αλλάξει τους συσχετισμούς της τάξης και έτσι κάποια παιδιά με μητρική την Αραβική γλώσσα βρέθηκαν ζευγάρι με παιδιά που μιλούσαν την Κουρδική γλώσσα. Παρατηρήθηκαν έντονες διαγλωσσικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους και συνεννοήσεις για το που θα ζωγραφίσει ο καθένας χωρίς να χρειαστεί εμείς να επέμβουμε καθόλου σε αυτό.

Αξιολόγηση:

Η δραστηριότητα εξελίχθηκε όπως την είχαμε σχεδιάσει, με μόνη διαφορά ότι δεν είχαμε υπολογίσει ότι η μητέρα που ανέλαβε την ανάγνωση στα Αραβικά θα έφευγε τόσο νωρίς. Θα θέλαμε η παρουσία της να ήταν για μεγαλύτερο διάστημα και να ήταν παρούσα σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας και να συμμετείχε πιο ενεργά. Ωστόσο κρίνεται θετικά η συμβολή της στην ανάγνωση του βιβλίου καθώς και η παρουσία της στην τάξη που σηματοδοτεί την ανοιχτότητα της τάξης στους γονείς των παιδιών και την αποδοχή των μητρικών γλωσσών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το αρνητικό σημείο της δράσης ήταν ότι, όταν η μία ομάδα με τα δυο παιδιά ήταν απασχολημένη με τον καιρό και ζωγράφιζε στο μεγάλο ημερολόγιο στο πάτωμα, τα υπόλοιπα παιδιά έφευγαν από την γωνία της παρέας και έτρεχαν στην τάξη ή έπαιζαν με άλλα παιχνίδια με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί μεγάλη αναστάτωση. Έπρεπε να είχαμε προβλέψει, την ώρα που η μία ομάδα θα ασχολούνταν με το ημερολόγιο, οι υπόλοιποι να είχαν αναλάβει κάποια άλλη εργασία. Επίσης, καλό θα ήταν οι δραστηριότητες να πραγματοποιούνται σχετικά νωρίς μέσα στην ημέρα, και πριν την ώρα του δεκατιανού, γιατί συνήθως μετά το φαγητό τα παιδιά ζητάνε επίμονα να γυρίσουν σπίτι τους λέγοντας “me go mama”. Ωστόσο, κάποιες φορές είναι δύσκολο να υπολογίσουμε το χρόνο που θα διαρκέσει κάποια δράση ή το χρόνο που θα χρειαστεί μέχρι όλα τα παιδιά να συγκεντρωθούν στην γωνία της παρέας με αποτέλεσμα να βγαίναμε εκτός αρχικού σχεδιασμού στο χρονοδιάγραμμα και ίσως αυτό κούραζε τα παιδιά.

6.3. Συνέντευξη με τη Νηπιαγωγό

Η συνέντευξη με τη νηπιαγωγό όπως ήδη έχουμε αναφέρει, είχε ημιδομημένη μορφή. Πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο 2019 στο ΚΦΠ Θερμοπυλών μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου και καταγράφηκε ψηφιακά. Οι ερωτήσεις αφορούσαν ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας στην τάξη, ζητήματα πολυγλωσσίας, συνεργασίας με γονείς, καθώς και θέματα επικοινωνίας με τους μαθητές και εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας.

Η εκπαιδευτικός ανέλαβε υπηρεσία σαν αναπληρώτρια στο Νηπιαγωγείο του ΚΦΠ στις αρχές Οκτωβρίου 2018. Διαθέτει συνολικά 6 χρόνια προϋπηρεσίας (ως αναπληρώτρια) και είναι απόφοιτος του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Η

εκπαιδευτικός την στιγμή που διεξήχθη η συνέντευξη, παρακολουθούσε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα (διάρκειας 90 ωρών) για εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων, το οποίο οργανώθηκε από τη UNICEF-TTR-TIC (Refugee and Migrants Response in Greece) σε συνεργασία με Πανεπιστήμια (για την περιοχή της Φθιώτιδας, την ευθύνη είχαν το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Ιωαννίνων και Κρήτης). Δήλωσε ευχαριστημένη από την επιμόρφωση και θεωρεί ότι κάλυπτε ένα μεγάλο εύρος ζητημάτων σχετικά με τις ανάγκες εκπαίδευσης προσφύγων. Σε ότι αφορά την εμπειρία της στην διδασκαλία σε πολύγλωσσες τάξεις, ανέφερε ότι σε σχεδόν όλες τις τάξεις που έχει διδάξει στο παρελθόν, υπήρχαν παιδιά διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών καταβολών, κυρίως όμως από τη γειτονική Αλβανία.

Η συνέντευξη αναλύθηκε με την μεθοδολογία ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Στόχος της ανάλυσης περιεχομένου είναι η αναδιοργάνωση των πληροφοριακών στοιχείων σε κατηγορίες ώστε να παράγουμε νοήματα, να ερμηνεύσουμε και τελικά να εξάγουμε συμπεράσματα. Στη προκειμένη περίπτωση, υιοθετείται η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση περιεχομένου κατά την οποία η ανάλυση εστιάζει σε έννοιες, νοήματα ή θέματα που αντανακλούν το αντικείμενο μελέτης και πώς αυτό τελικά γίνεται αντιληπτό από άτομα ή ομάδες (γνώμες, πεποιθήσεις, ερμηνείες που διατυπώνονται). Η οργάνωση κατηγοριών, συμπυκνώνει και κατηγοριοποιεί λοιπόν, το ουσιαστικό περιεχόμενο ενός κειμένου (Τζάνη, 2005). Από την ανάλυση περιεχομένου προέκυψαν οι παρακάτω θεματικές.

- Στάσεις απέναντι στην πολυγλωσσία και την σύζευξη γλωσσών στην τάξη

Σχετικά με την πολυγλωσσία στην τάξη της, η νηπιαγωγός εκφράζει ξεκάθαρα την άποψη ότι λειτουργεί ανασταλτικά για την εκπαιδευτική διαδικασία. Αποδίδει στη συνθήκη της πολυγλωσσίας, το γεγονός του εθνοτικού διαχωρισμού των μαθητών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και των γενικότερων αλληλεπιδράσεών τους και θεωρεί ότι η συνύπαρξη τόσων γλωσσών στην τάξη της, στερεί από τα παιδιά την δυνατότητα να αναπτύξουν πιο ισορροπημένα το γνωστικό και γλωσσικό τους δυναμικό. Ακόμα, εκτιμά ότι η εκπαίδευση, τη δεδομένη στιγμή, δεν μπορεί να παρέχει στα συγκεκριμένα παιδιά αυτό που έχουν ανάγκη, επειδή η επικοινωνία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ανεπαρκής, λόγω του γλωσσικού χάσματος μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικού.

Ε βέβαια ανασταλτικά λειτουργεί η πολυγλωσσία, διότι καταρχήν τα παιδιά που δε μιλάνε την ίδια γλώσσα, δεν κάνουν παρέα μεταξύ τους... Κυρίως για το δικό τους καλό, για να αναπτύξουν το γνωστικό και το γλωσσικό παραπάνω... τους λείπει αυτό το κομμάτι από την εκπαίδευση... καταλαβαίνω ότι και αυτά θα το ήθελαν.

- Η απουσία κοινής γλώσσας ως παράγοντας αποσταθεροποίησης της επαγγελματικής ιδιότητας της εκπαιδευτικού

Η νηπιαγωγός εκφράζει την άποψη ότι η απουσία κοινής γλώσσας με τους μαθητές της αποτελεί εμπόδιο στην εκπαιδευτική της δράση καθώς της στερεί τη δυνατότητα να εργαστεί με τον τρόπο που γνωρίζει και της είναι οικείος καθώς και να αποδώσει το μέγιστο των ικανοτήτων της σαν εκπαιδευτικός. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, εκφράζει την επιθυμία να μπορούσε να επικοινωνήσει με τα παιδιά στην μητρική τους γλώσσα και δείχνει να ανησυχεί για την πρόοδο και τις επιδόσεις τους.

Το δυσκολότερο αυτή τη στιγμή είναι η γλώσσα... μπορεί να πλέον να επικοινωνούμε στα βασικά, αλλά αισθάνομαι ότι κάνω μισή δουλειά.... δεν μπορούμε να κάνουμε συζήτηση ούτε εμβάθυνση... Έχω μάθει να δουλεύω ολόπλευρα στην τάξη... δεν μπορούμε να διαβάσουμε εύκολα ένα παραμύθι... δεν μπορώ να τους εξηγήσω.... δεν μπορούμε να κάνουμε συζήτηση, δεν μπορούμε να αναπτύξουμε την κριτική σκέψη μέσω της συζήτησης.

Επιπλέον, εκφράζει συναισθήματα απογοήτευσης και ματαιώσης των προσπαθειών της, κάτι που αναδεικνύεται μέσα από τη σύγκριση της συμπεριφοράς των παιδιών απέναντι στους μεταφραστές -με τους οποίους μοιράζονται την ίδια γλώσσα- και την ίδια, που δεν μοιράζεται κοινή γλώσσα με τους μαθητές της.

...Έρχονται οι μεταφραστές και τα βλέπεις, επικρατεί απόλυτη ησυχία, αρχίζουν να σχολιάζουν τις εικόνες, λένε, απαντάνε οι μεταφραστές... και γω ας πούμε κάθομαι και ζηλεύω...

- Η θέση της μητρικής γλώσσας των μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη και καθημερινότητα

Σχετικά με τη χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών, η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι πολύ συχνά ζητάει από τους μαθητές να ανατρέξουν στην μητρική τους

γλώσσα ώστε να εντοπίσουν τις γλωσσικές αντιστοιχίες με την ελληνική. Επισημαίνει ότι όσο περνούσε ο καιρός, οι μαθητές εξοικειώνονταν πιο πολύ με το να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και αργότερα η ερώτηση «πώς είναι το τάδε στα κουρδικά ή στα αραβικά» έγινε μία συνηθισμένη ερώτηση μέσα στην τάξη και μάλιστα κάποια παιδιά έπαιρναν και πρωτοβουλίες αναφέροντας επιπλέον λέξεις σχετικές με αυτές που τους ζητούσε η νηπιαγωγός.

Βέβαια το λένε...είναι μία συνηθισμένη ερώτηση...στην αρχή δεν καταλάβαιναν ακριβώς την ερώτηση...κάποια παίρνουν και πρωτοβουλίες... δηλαδή αν ρωτήσω κάποιον πως είναι το μπλε, μπορεί να πεταχτεί και ένας άλλος και να μου πει πως είναι το κόκκινο ας πούμε, κάπως έτσι.

- Σχέσεις με γονείς/συνεργασία και επικοινωνία

Αναφορικά με τις σχέσεις με τους γονείς των μαθητών, η εκπαιδευτικός δηλώνει αρκετά ευχαριστημένη από τη συνεργασία μαζί τους και τονίζει ότι υπάρχουν σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και βοήθειας. Αναφέρει ότι στην αρχή ήταν αρκετά αυστηρή ως προς την ώρα προσέλευσης και την συνεπή φοίτηση των παιδιών και επισημαίνει ότι χρειάστηκε να καταβάλει προσπάθεια για να πείσει τους γονείς να φέρνουν τα παιδιά τους στο νηπιαγωγείο. Η προσπάθειά της αυτή αντανακλάται στις συνεχείς επισκέψεις που έκανε η ίδια στα σπίτια τους και στις συνελεύσεις που οργάνωνε για να επικοινωνήσει και να ενημερώσει τους γονείς για διάφορα σχολικά ζητήματα. Το σημείο στο οποίο φαίνεται να δίνει ιδιαίτερη έμφαση είναι η συνεργασία με τους γονείς με σκοπό την οριοθέτηση των παιδιών και την κατανόηση και το σεβασμό των κανόνων του σχολείου, ειδικά σε θέματα επιθετικών συμπεριφορών.

Θεωρώ πως οι σχέσεις με τους γονείς είναι πάρα πολύ καλές...δεν έχω πρόβλημα...Εγώ ήμουν στην αρχή αυστηρή...πείστηκαν ότι τα παιδιά πρέπει να έρχονται, είναι για το καλό τους... με βοηθάνε σε αυτό το θέμα...όταν γίνει κάτι και πάω στους γονείς...και λέω έγινε αυτό στο σχολείο...το ζύλο δεν επιτρέπεται

- Στάσεις και απόψεις για την πολιτισμική ετερότητα

Σε ό,τι αφορά τις στάσεις της εκπαιδευτικού απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, η νηπιαγωγός φαίνεται να εστιάζει στον τρόπο που μεγαλώνουν οι μαθητές

της και συγκρίνει τον ρόλο των γονιών στη χώρα μας, με το ρόλο των γονιών των μαθητών της. Επισημαίνει ότι τα νήπια, με αραβική και κουρδική καταγωγή, δεν επιδιώκουν επαφή με τους ενήλικους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους διότι οι σχέσεις με τους γονείς τους δεν έχουν τέτοια χαρακτηριστικά.. Στο πλαίσιο αυτό αναφέρει ότι οι γονείς «δεν ασχολούνται εποικοδομητικά με τα παιδιά τους», ούτε και παίζουν μαζί τους, *«με την έννοια που εμείς θα παίζαμε με το παιδί μας»*. Σε αυτό το δεδομένο αποδίδει την έλλειψη δημιουργικής σκέψης και φαντασίας των παιδιών σχετικά με τη χρήση των υλικών της τάξης και τονίζει ότι τα περισσότερα από τα παιδιά είχαν επαφή πρώτη φορά στη ζωή τους με χρώματα και μογιές φέτος σε αυτό το σχολείο. Φαίνεται δηλαδή να αναγνωρίζει οικουμενικές και καθολικές αξίες που διέπουν την ανατροφή των παιδιών και ταυτόχρονα να αγνοεί το προσφυγικό παρελθόν των μαθητών της με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τις προηγούμενες εμπειρίες και τα βιώματά τους, αλλά και τις διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως για παράδειγμα, την ύπαρξη ή/ και την υποχρεωτικότητα της προσχολικής εκπαίδευσης που δεν απαντάται με καθολικό τρόπο.

Δεν κάνουν μαζί πράγματα... έτσι μεγαλώνουν αυτά τα παιδιά...είναι δύο εντελώς ξεχωριστοί κόσμοι εδώ.. τα παιδιά δεν τους θέλουν τους ενήλικες..δεν μπορώ να το εξηγήσω με λόγια, έπρεπε να παίζω...και πάζλ από την αρχή γιατί άλλα ντάλλων φτιάχναν και επιτραπέζια, ακόμα και τουβλάκια...δεν είχαν ιδέες, δεν είχαν δημιουργική σκέψη...έπρεπε εγώ να κάτσω στο χαλί και να πετάζω μία ιδέα... οι περισσότεροι μογιά πιάσαν εδώ.

Σχετικά με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των προσφύγων μαθητών της και των γονιών τους, η εκπαιδευτικός ανέφερε, ότι η δυσκολία που συνάντησε, την οποία και συνδέει με την διαφορετική κουλτούρα, είναι το γεγονός ότι στην αρχή της σχολικής χρονιάς, δύο νήπια συνόδευσαν τα μικρότερα αδέρφια τους στο βρεφονηπιακό σταθμό του ΚΦΠ με αποτέλεσμα να απουσιάζουν σχεδόν καθημερινά από το νηπιαγωγείο. Τονίζει ότι το να εκτελούν τα μεγαλύτερα παιδιά χρέη γονιού για τα μικρότερα αδέρφια τους στην οικογένεια είναι εντελώς ανοίκειο στην κουλτούρα της χώρας υποδοχής και ότι χρειάστηκε να μιλήσει στους γονείς σχετικά και να τονίσει αυστηρά ότι η φοίτηση στο σχολείο είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά του ΚΦΠ. Και σε αυτό το σημείο η εκπαιδευτικός φαίνεται να έχει την τάση να συγκρίνει τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των δύο χωρών, της χώρας υποδοχής και της χώρας προέλευσης.

... εδώ αν δεις τη νεολαία, τα κορίτσια πάνε σχολείο... το μόνο εμπόδιο που συνάντησα σε σχέση με την κουλτούρα ήταν ότι δύο κορίτσια τα έστελναν οι μανάδες τους μαζί με τα μωρά στον βρεφονηπιακό σταθμό για να προσέχουν τα μικρά... εδώ τα παιδιά τα περισσότερα κάνουν babysitting στα μικρότερα αδέρφια τους... ενώ σε εμάς αυτό δεν υπάρχει.. αυτοί το 'χουν.

Η στάση της απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα αντανακλάται έντονα και στην αναφορά της στις επιθετικές συμπεριφορές των μαθητών της που μάλλον τις αποδίδει σε πολιτισμικά χαρακτηριστικά παρά σε ατομικά.

...γενικά ξέρεις για αυτούς το ζύλο είναι παιχνίδι... δε μιλάμε τώρα για απλά πράγματα...υπάρχουν περιπτώσεις που θυμώνει κάποιος και ορμάει κυριολεκτικά και χτυπάει καλά.

- Σχέσεις με τα παιδιά/κλίμα τάξης

Σχετικά με το κλίμα στην τάξη και τις σχέσεις της με τα παιδιά, η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι το βασικό χαρακτηριστικό είναι η αμοιβαία αγάπη και η εμπιστοσύνη μεταξύ τους που εγκαθιδρύθηκαν προοδευτικά και με προσπάθεια. Σε αυτό αποδίδει και το γεγονός ότι τα παιδιά προσέρχονται στο σχολείο καθημερινά και δεν παρατηρείται πια διαρροή. Διαπιστώνει, πώς ειδικά τα μεγαλύτερα παιδιά, συνειδητοποιούν καλύτερα το σχολικό πλαίσιο, γεγονός που τους παρέχει ικανοποίηση και παράλληλα ενισχύει το αίσθημα επίτευξης στόχων. Τέλος, η νηπιαγωγός φαίνεται να συνδέει την έλλειψη γλωσσικής επικοινωνίας στην τάξη, με το ότι τα παιδιά αναζητούν τη σωματική επαφή μαζί της.

... το πιο βασικό είναι ότι αγαπιόμαστε...τα παιδιά με εμπιστεύονται... ξέρουν ότι είμαι με το μέρος τους... δεν χρειάζεται να χτυπάω πόρτες όπως έκανα στην αρχή... έχουμε χτίσει μία σχέση εμπιστοσύνης... τα μεγάλα συνειδητοποιούν ότι κάνουν κάτι από άποψη σχολείου... επειδή λείπει η γλώσσα, γι' αυτά είναι σημαντική η σωματική επαφή... θέλουν χάδια... να τα φιλήσεις.. να αισθανθούν μία οικειότητα μαζί σου, να πάρουν λίγο θάρρος.

- Εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας

Σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας η νηπιαγωγός αναφέρει με βεβαιότητα ότι οι μαθητές καταλαβαίνουν περισσότερα από αυτά που μπορούν να εκφράσουν. Διαπιστώνει ότι η γλωσσική

επικοινωνία δεν απουσιάζει εντελώς, όπως συνέβαινε στην αρχή της σχολικής χρονιάς, και αναφέρει ότι ορισμένα παιδιά έχουν παρουσιάσει αξιοσημείωτη πρόοδο. Ταυτόχρονα, δηλώνει απογοητευμένη με ορισμένα παιδιά, επειδή δεν παρουσίασαν τη βελτίωση στη γλώσσα που περίμενε, παρόλο που η φοίτησή τους ήταν συνεπής. Επιπλέον, εκφράζει την ανησυχία, ότι το επίπεδο ελληνικών που μαθαίνουν στο νηπιαγωγείο δεν θα είναι επαρκές ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου, την επόμενη σχολική χρονιά.

...καταλαβαίνουν περισσότερα από όσα λένε...όσον αφορά το θέμα της σχολικής επιτυχίας, δεν μπορώ να σου πω ότι τα ελληνικά που μαθαίνουν εδώ, να μεν είναι χρήσιμα, αλλά πόσο θα τα βοηθήσουν του χρόνου στο δημοτικό, από άποψη σχολικής επιτυχίας...Ο Χ. και ο Γ. έχουν κάνει αξιοσημείωτη πρόοδο και φαίνεται η διαφορά σε σχέση με το πριν...Η Ρ. αν ήταν ακόμα εδώ θα ήταν αστέρι...είμαι λίγο απογοητευμένη βέβαια, ακόμα και ο Τζ. Και ο Τ. που είναι οι πιο συνεπείς στη φοίτησή τους, δεν έχουν κάνει μεγάλη πρόοδο θεωρώ.

Επιπλέον, αναφέρει ως κρίσιμο παράγοντα για την εκμάθηση της ελληνικής την επαφή με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου (εννοεί τα παιδιά που έχουν την ελληνική γλώσσα ως μητρική) και εκφράζει ανησυχία για το ότι οι Τάξεις Υποδοχής στο δημοτικό, στις οποίες θα φοιτήσουν οι μαθητές της την επόμενη χρονιά, δεν λειτουργούν όπως θα έπρεπε και έτσι φαίνεται να χάνουν τον ενταξιακό τους ρόλο.

... δεν πάνε τα παιδιά στα τμήματά τους.. δεν κάνουν αγγλικά, δεν κάνουν γυμναστική... δεν υπάρχει αλληλεπίδραση με συνομήλικους... οπότε είναι ακόμα πιο δύσκολο μετά.

Συμπερασματικά, η νηπιαγωγός δείχνει να έχει μία γενικότερα θετική στάση και προδιάθεση απέναντι στα παιδιά και στο έργο το οποίο καλείται να ανταποκριθεί. Δείχνει προβληματισμένη σχετικά με το ρόλο της και την επάρκειά της σαν εκπαιδευτικός στη συγκεκριμένη συνθήκη στο ΚΦΠ. Φαίνεται να καταβάλει προσπάθειες για να καλύψει το κενό της μη ύπαρξης κοινής γλώσσας και προσπαθεί να συμπεριλαμβάνει στοιχεία των πρώτων γλωσσών των παιδιών στη διδασκαλία της δίνοντας έμφαση σε πρώτη φάση, στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας. Θετικό επίσης είναι ότι δείχνει ενδιαφέρον και ανησυχία για το μέλλον των μαθητών της καθώς σχολιάζει κριτικά τις συνθήκες φοίτησης, που δεν ευνοούν την αλληλεπίδραση με τους ελληνόφωνους συμμαθητές τους. Οι απόψεις της ωστόσο μάλλον θα λέγαμε ότι αντανακλούν εθνοκεντρικά

χαρακτηριστικά σκέψης και ερμηνείας της πραγματικότητας, καθώς φαίνεται ότι συχνά συγκρίνει τα δυο πολιτισμικά πλαίσια και την κουλτούρα των προσφύγων με αυτά της χώρας υποδοχής. Διακρίνεται και μία υποτιμητική διάθεση για τον τρόπο ανατροφής των μαθητών της καθώς και για την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων με τους γονείς τους, αγνοώντας ίσως το προσφυγικό παρελθόν τους και τις συνθήκες που οι οικογένειες αυτές κλήθηκαν να βιώσουν.

Κεφάλαιο Έβδομο

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η παρούσα εργασία αποτέλεσε μία προσπάθεια να αποτυπώσουμε με πληρότητα την εικόνα, το χώρο, τις σχέσεις που διαμορφώνονται, τις στάσεις της εκπαιδευτικού πάνω σε ζητήματα ετερότητας καθώς και τις παιδαγωγικές δράσεις του Νηπιαγωγείου που λειτούργησε πρώτη φορά τη σχολική χρονιά 2018-2019, εντός του Κέντρου Φιλοξενίας Προσφύγων Θερμοπυλών Φθιώτιδας και παράλληλα να προτείνουμε και να εφαρμόσουμε ένα διαπολιτισμικό/πολυγλωσσικό εκπαιδευτικό δεκαήμερο πρόγραμμα που θα αξιοποιεί και θα λαμβάνει υπόψη του το γνωστικό και γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών στην μητρική τους γλώσσα, ώστε αυτό να αποτελέσει θεμέλιο και βάση για την κατάκτηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Κεντρικό ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε η συμμετοχική παρατήρηση που μας επέτρεψε να «δούμε» πιο καθαρά τους συσχετισμούς της τάξης και τις σχέσεις που έχουν διαμορφωθεί μέσα σε αυτό το πολυεθνικό και πολυγλωσσικό σχολικό πλαίσιο, ώστε να σχεδιάσουμε τις μετέπειτα παρεμβάσεις μας με άξονα τα αποτελέσματα και τα πορίσματα της. Για λόγους τριγωνοποίησης και αύξησης της αξιοπιστίας της έρευνας χρησιμοποιήθηκε και η συνέντευξη με την νηπιαγωγό της τάξης που υπήρξε ιδιαίτερος διαφωτιστική και μας επέτρεψε να εξετάσουμε τις στάσεις και τις απόψεις της πάνω σε διαπολιτισμικά και διαγλωσσικά ζητήματα καθώς και τη διαπολιτισμική της ετοιμότητα.

Παρόλο που η έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης, δηλαδή έχει ως σκοπό την λεπτομερή και σε βάθος περιγραφή και ερμηνεία μίας συγκεκριμένης κατάστασης, εν προκειμένω του Νηπιαγωγείου του ΚΦΠ Θερμοπυλών Φθιώτιδας και δεν μας επιτρέπει να προβούμε σε γενικεύσεις, μπορούμε ωστόσο να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα που προκύπτουν και ίσως να αντικατοπτρίζουν γενικές τάσεις του ευρύτερου κοινωνικού και εκπαιδευτικού πλαισίου των ΔΥΕΠ. Το πέρασμα από το «ειδικό» στο «γενικό», από το «μέρος» στο «όλον», επιτρέπει τη γενίκευση των πορισμάτων, εντάσσοντάς τα στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό γίγνεσθαι. (Μίλεση, 2004).

Επιπλέον, η έρευνα μας έχει αδιαμφισβήτητη και έναν κριτικό προσανατολισμό, αφού δεν έχει μόνο σκοπό να περιγράψει και να ερμηνεύσει μία κοινωνική κατάσταση, αλλά και να προτείνει τρόπους για την αλλάξει ή να την βελτιώσει προς όφελος του γενικότερου κοινωνικού συνόλου (Basit, 2010: 15). Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκει να τοποθετήσει στο κέντρο βάρους της μαθησιακής διαδικασίας τις ανάγκες των μαθητών,

κάτω από το πρίσμα των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της προοπτικής της κοινωνικής δικαιοσύνης και του δικαιώματός τους να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα αλλά και την θεσμοθέτηση ενός σχολείου που θα προσφέρει κοινές αρχές και αξίες για όλους τους μαθητές του και θα αντιλαμβάνεται την πολυπολιτισμικότητα και την πολυγλωσσία σαν πλούτο και ευκαιρία για ανταλλαγή και μάθηση. Ο κριτικός ερευνητικός προσανατολισμός έχει σαφώς και διαστάσεις κριτικού αναστοχασμού για τον εκπαιδευτικό σαν επαγγελματία, καθώς συσχετίζει την εκπαιδευτική έρευνα με τις προοπτικές της κριτικής κοινωνικής επιστήμης και κατ' επέκταση των αλλαγών που ενδεχομένως να προκύψουν στο μέλλον (Carr & Kemmis, 2002 στο Δημητριάδου et al., 2012).

Συνοψίζοντας όσα εκτενώς έχουν αναλυθεί και παρουσιαστεί στα προηγούμενα μέρη της μελέτης, θα λέγαμε ότι το Νηπιαγωγείο (ΔΥΕΠ) αδιαμφισβήτητα καλείται να λειτουργήσει μέσα σε ένα εκ των πραγμάτων δύσκολο και «αφύσικο», θα λέγαμε πλαίσιο, αλλά και πρωτόγνωρο για σχολείο, που είναι το Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων. Ο χώρος που στεγάζεται το Νηπιαγωγείο είναι ακατάλληλος (κοντέινερ), δεν υπάρχει ασφαλής προάυλιος χώρος για διάλειμμα και παιχνίδι και το εκπαιδευτικό υλικό και τα αναλώσιμα είναι ανεπαρκή, παρά τις προσπάθειες τις εκπαιδευτικού και τις διάφορες δωρεές από οργανώσεις.

Οι συνθήκες διαβίωσης στο πολυπληθές ΚΦΠ είναι δύσκολες και αυτό φυσικά δεν αφήνει ανεπηρέαστο και το σχολείο που λειτουργεί μέσα σε αυτό. Ο πληθυσμός στον προσφυγικό καταυλισμό είναι συνεχώς μεταβαλλόμενος και ασταθής. Η ρευστή αυτή κατάσταση που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι πρόσφυγες, και οι δυσκολίες στην καθημερινή ζωή στο ΚΦΠ, δεν αφήνουν και πολλά περιθώρια για μία σχολική κανονικότητα και μία ρουτίνα που θα εγκαταστήσει γερές και σταθερές σχέσεις μεταξύ παιδιών και δασκάλων, ούτε και επιτρέπει την ομαλή και απρόσκοπτη επανένταξή τους στη σχολική κουλτούρα, κάτι που αποτέλεσε πρωταρχικό στόχο και ζητούμενο της εφαρμογής του εκπαιδευτικού σχεδίου των ΔΥΕΠ (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017). Δεν ήταν λίγες οι φορές, όπως έχουμε αναφέρει, που οικογένειες έφυγαν αιφνιδίως και απροειδοποίητα από το ΚΦΠ, σχεδόν εν μία νυκτί, ενώ άλλες κατέφθιναν και νέα παιδιά εγγράφονταν στο Νηπιαγωγείο.

Επιπλέον, η λειτουργία του σχολείου εντός του ΚΦΠ αποτελεί αναμφίβολα απόδειξη του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού που υφίστανται τα παιδιά των

προσφύγων, που τους στερεί τη δυνατότητα συναναστροφής με συνομηλικούς εκτός του προσφυγικού καταυλισμού και δεν τους δίνει την ευκαιρία για ανάπτυξη σχέσεων και επαφών με παιδιά που είναι φυσικοί ομιλητές της γλώσσας της χώρας υποδοχής, δηλαδή της ελληνικής. Το Νηπιαγωγείο, ως εισαγωγική βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αποτελεί για τα παιδιά των προσφύγων το πρώτο σκαλοπάτι εξοικείωσης με την ελληνική γλώσσα και το σχολικό περιβάλλον. Αυτό σημαίνει, ότι με βάση τις παρούσες συνθήκες, η επαφή με την ελληνική γλώσσα και η διαδικασία εκμάθησής της, δεν ενισχύεται επαρκώς, καθώς η επαφή τους με την ελληνική γλώσσα γίνεται μόνο μέσω της εκπαιδευτικού και δεν επεκτείνεται στις υπόλοιπες καθημερινές τους συναναστροφές. Συνεπώς, θα λέγαμε ότι το σχολικό πλαίσιο δεν εκμεταλλεύεται όλο το δυναμικό των παιδιών, εφόσον η ηλικία τους, η νηπιακή, αποτελεί την ιδανική περίοδο για την εκμάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας όπως εκτενώς έχουμε αναλύσει στο τρίτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας.

Η Επιστημονική Επιτροπή που είναι υπεύθυνη για την ίδρυση και τη λειτουργία των ΔΥΕΠ, αποφάσισε την λειτουργία των Νηπιαγωγείων εντός των ΚΦΠ για λόγους ασφάλειας των νηπίων και λόγω δυσκολίας που ενδεχομένως να υπήρχε αν τα παιδιά απομακρύνονταν από τους γονείς τους. Επιπρόσθετα, προβλέπονταν τα Νηπιαγωγεία να λειτουργούσαν και σαν χώροι εξοικείωσης των μητέρων με την ελληνική γλώσσα, που θα συνόδευαν τα παιδιά τους, ώστε σταδιακά να λειτουργούσαν σαν διαμεσολαβήτριες⁸. Παρά τα παραπάνω όντως σοβαρά ζητήματα που θέτει η Επιστημονική Επιτροπή, και παρότι ενδεχομένως η λύση για την λειτουργία Νηπιαγωγείων εντός των ΚΦΠ, να είναι μία προσωρινή λύση ανάγκης, δεν παύει ωστόσο να απομονώνει και να εγκλωβίζει τα παιδιά γεωγραφικά σε έναν τόπο, μακριά από κάποιο αστικό κέντρο (η Λαμία που είναι η κοντινότερη πόλη, απέχει από το ΚΦΠ Θερμοπυλών 15χλμ. περίπου), που αναγκαστικά περνούν εκεί όλη τους την ημέρα, μην έχοντας ευκαιρίες πρόσβασης σε ποικιλία ερεθισμάτων και εμπειριών που θα μπορούσαν να αποκομίσουν από αλληλεπιδράσεις με άλλους συνομηλικούς εκτός του ΚΦΠ ή και με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας υποδοχής.

Επιπλέον, στερεί από τα παιδιά το πλήρες φάσμα της σχολικής ζωής και του Αναλυτικού Προγράμματος, το οποίο δικαιούνται. Έτσι, δεν τους δίνεται η ευκαιρία να

⁸ Ο Διαπολιτισμικός Διαμεσολαβητής (Intermediator) έχει ρόλο διευκολυντικό και αναλαμβάνει να γεφυρώσει το γλωσσικό και πολιτισμικό χάσμα μεταξύ της χώρας υποδοχής και της χώρας προέλευσης των προσφύγων.

επωφεληθούν από την κανονικότητα ενός σχολικού πλαισίου που θα είναι ο προπομπός της επανένταξής τους στην κανονικότητα της ζωής. Τελικά, μάλλον οδηγεί στην περιθωριοποίηση παρά στην επανένταξη (Taylor et al., 2011, Gogou, 2016, Coelho, 2012). Η διαπίστωση αυτή, μας φέρνει αντιμέτωπους με τις προκλήσεις της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής και θέτει ζητήματα για τον επαναπροσδιορισμό στόχων και μεθόδων αλλά ταυτόχρονα εγείρει και ζητήματα που αφορούν άμεσα την διαπολιτισμική αγωγή. Τελικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια πρόφαση για πολιτική ορθότητα ή αποτελεί αφορμή για εκπαιδευτική και κοινωνική αλλαγή;

Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από την παραδοξότητα των πολιτικών για την αντιμετώπιση του προσφυγικού ζητήματος σε πολιτικό, νομικό, εκπαιδευτικό και πολιτειακό επίπεδο. Την ίδια στιγμή που η χώρα υποδοχής μεριμνά για την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών των προσφύγων, ταυτόχρονα αρνείται την πρόσβαση στις οικογένειές τους, που αιτούνται άσυλο, σε βασικά ανθρώπινα δικαιώματα και κοινωνικές παροχές. Η χώρα υποδοχής δηλαδή, φροντίζει για την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών των προσφύγων και τα προετοιμάζει μέσα σε ένα σχολικό σύστημα που προοιωνίζει την ένταξη στην κοινωνία της χώρας υποδοχής, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζει τα ίδια και τις οικογένειές τους ως «μη πολίτες» (non-citizens) (Benhabib, 2004). Δηλαδή η απόρριψη θα λέγαμε έρχεται μέσω μια φαινομενικής αποδοχής και μέσω των πολιτικών που τελικά εντείνουν την περιθωριοποίηση και οξύνουν τις ανισότητες ενώ ευαγγελίζονται την ενσωμάτωση. Όπως τονίζει και ο Τσιάκαλος (2000), προκειμένου να ενισχυθούν οι ζωές και οι εμπειρίες των μαθητών προσφυγικής προέλευσης, πρέπει να τους δοθεί πρόσβαση σε όλο το εύρος των κοινωνικών αγαθών, καθώς επίσης να τους δοθεί και πολιτική δύναμη, που είναι απαραίτητη για την κατάκτηση αυτών των αγαθών.

Συνεπώς, η συγκρότηση ενός εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο επιτρέπει τη δίκαιη και απρόσκοπτη γλωσσική και πολιτισμική ανταλλαγή, μπορεί να λειτουργήσει θετικά και ενθαρρυντικά για την εξέλιξη και την ενσωμάτωση των μαθητών με προσφυγική καταγωγή. Βέβαια, η ενσωμάτωση είναι ένας όρος «χαοτικός» όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Robinson (1998) και κατά τον Castles et al. (2001:12), δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός όρος ή ένα μοντέλο προσφυγικής ενσωμάτωσης με γενικότερη αποδοχή, με αποτέλεσμα ο όρος να είναι αμφιλεγόμενος.

Κάτι άλλο που προκύπτει ως απόρροια των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω και συνδέεται άμεσα και με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, είναι το ζήτημα των παιδαγωγικών πολιτικών και πρακτικών για την συμπεριληπτική εκπαίδευση (Inclusive Education) που αντανακλούν τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση στοχεύει στην επίτευξη της κοινωνικής αποδοχής όλων ανεξαιρέτως των ατόμων. Η πολιτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, εκτείνεται πέρα από τον εκσυγχρονισμό, τη μεταρρύθμιση και την αναδιοργάνωση των θεσμών αγωγής και εκπαίδευσης και σχετίζεται με τις σχολικές κουλτούρες, την εκπαιδευτική πολιτική και σαφώς την κοινωνική δικαιοσύνη (Barton, 2003· Ζώνιου-Σιδέρη, 2000). Ορίζεται σαν μία διαδικασία με την οποία τα σχολεία προσπαθούν να ανταποκριθούν σε όλους τους μαθητές σαν ατομικότητες και που όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ικανότητες και τις ανάγκες τους, συμμετέχουν στο ίδιο σχολείο (Cambell, 2002 · Norwich, 2002). Βασίζεται στη φιλοσοφία της αποδοχής πως όλα τα άτομα εκτιμώνται και απολαμβάνουν την αξία του σεβασμού και στοχεύει σε ένα σχολείο για όλους καταπολεμώντας τις αιτίες της περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού.

Και εδώ τίθεται το ζήτημα του κατά πόσο μπορούμε να μιλάμε για την φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο εφόσον το εκπαιδευτικό σύστημα με πολιτικές και πρακτικές διαχωρίζει τα παιδιά με διαφοροποιημένες γλωσσικές και πολιτισμικές καταβολές από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η ανάγκη για την ανταπόκριση στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές απαιτήσεις αυτών των μαθητών γίνεται τελικά η αφορμή για τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό που υφίστανται, ενώ ουσιαστικά θα έπρεπε να συμβαίνει το αντίθετο, η ετερότητα να επιβάλλει την ανάγκη της συμπερίληψης. Η δημιουργία ενός ενιαίου σχολικού περιβάλλοντος που έχει την ετοιμότητα να ανταποκριθεί σε θέματα πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας μοιάζει να απέχει ακόμα πολύ από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Σχετικά με τα διαγλωσσικά ζητήματα που μας απασχόλησαν σε αυτή την έρευνα μικρής κλίμακας, αλλά και που εξακολουθούν να απασχολούν τις τάξεις των ΔΥΕΠ, έχουμε να συμπεράνουμε τα εξής: Ως εκπαιδευτικοί, είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε την αναγκαιότητα σύνδεσης των γλωσσικών και πολιτισμικών εμπειριών των παιδιών με το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνδέει την εκπαιδευτική πράξη με την καθημερινότητα του παιδιού, με την οικογενειακή του ζωή και την ζωή της κοινότητας στην οποία ανήκει. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν σαν

σύνδεσμοι ανάμεσα στους δύο κόσμους των δίγλωσσων μαθητών. Οφείλουν να βοηθήσουν τους μαθητές από διαφοροποιημένα γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα να διαμορφώσουν μία ολοκληρωμένη προσωπική και κοινωνική ταυτότητα, να επεξεργαστούν τα διαπολιτισμικά βιώματά τους, τις εμπειρίες και τις παραστάσεις τους και να τα συνδέσουν σε ένα ενιαίο σύνολο (Δαμανάκης, 1997). Το σχολείο, έτσι, δεν λειτουργεί διχαστικά ανάμεσα στους δυο κόσμους που το παιδί έχει να επεξεργαστεί, αλλά συγκλητικά, αναδεικνύοντας τον πλούτο που φέρει αυτή η ένωση.

Άλλωστε η πλειονότητα των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων είναι ολιστικές και αντιμετωπίζουν τη γνώση και την μάθηση σαν ένα ενιαίο σύνολο και όχι σαν επιμέρους τμήματα. Το ίδιο ισχύει και για τις γλώσσες και τον τρόπο εκμάθησής τους. Για τις δίγλωσσες/πολύγλωσσες τάξεις η διαγλωσσικότητα (translanguaging) αποτελεί εκπαιδευτική προσέγγιση διαχείρισης της πολυγλωσσίας στην τάξη, που δίνει την ευκαιρία για των συνδυασμό των γλωσσικών δομών και τη χρήση όλου του γλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών χωρίς την προσκόλληση στα γλωσσικά στεγανά του παρελθόντος. Η παραπάνω προσέγγιση κατά την Τσοκαλίδου (2016) ενσωματώνει όλη την ουσία της διαπολιτισμικής φιλοσοφίας καθώς συμβάλλει στην γλωσσική δημιουργικότητα μέσα από την σύνθεση γλωσσικών και πολιτισμικών στοιχείων.

Σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς και την ετοιμότητα και την επάρκειά τους να ανταποκριθούν σε αυτό το δύσκολο και απαιτητικό έργο της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων, φαίνεται να είναι αναγκαίο να αντιληφθούν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η μητρική γλώσσα των παιδιών στην εκμάθηση της νέας γλώσσας της χώρας υποδοχής και να ενσωματώσουν στο εκπαιδευτικό τους έργο πρακτικές και στρατηγικές για εναλλαγή κωδίκων, παράλληλης χρήσης γλωσσών και πολλαπλών γλωσσικών αναπαραστάσεων μέσα στην τάξη. Οι μαθητές έχουν το δυναμικό να ανταποκριθούν σε δίγλωσσα ή και πολύγλωσσα περιβάλλοντα. Το ζητούμενο είναι να υπάρχουν και οι αντίστοιχες εκπαιδευτικές πρακτικές και η αντίστοιχη διαπολιτισμική φιλοσοφία των σχολείων που θα βοηθούν τα παιδιά στη διαχείριση των πολλαπλών ερεθισμάτων, γλωσσικών και πολιτισμικών, στα οποία εκτίθενται. Το σχολείο οφείλει να βοηθήσει τα παιδιά στην κρίσιμη αυτή διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας και αυτοπροσδιορισμού.

Εκτός όμως από τα καθαρά εκπαιδευτικά ζητήματα που προκύπτουν στην διαχείριση των πολυπολιτισμικών τάξεων, αναδύεται και μία άλλη διάσταση σχετικά με

το ρόλο των εκπαιδευτικών και τον βαθμό της διαπολιτισμικής τους ετοιμότητας. Είναι μία διάσταση με περισσότερο κοινωνιοψυχολογικές προεκτάσεις και αφορά την αναπαράσταση του «Άλλου» και του εαυτού. Πρόκειται για τη συνειδητοποίηση του μηχανισμού που δημιουργεί την αντίληψη για το διαφορετικό και τις «κανονικότητες». Ουσιαστικά είναι μία διαδικασία επίγνωσης του εαυτού και απεμπλοκής από καθολικές αλήθειες, μονοδιάστατες και απόλυτες κρίσεις (Abdalah-Pretceille, 1996).

Ομολογουμένως, η εκπαιδευτική κοινότητα νοιώθει απροετοίμαστη και ανοχύρωτη ώστε να ανταποκριθεί στις πολυπολιτισμικές τάξεις (Πανταζής, 2006· Σακελλαροπούλου, 2005) και το έργο της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων κάθε άλλο παρά εύκολο είναι, ωστόσο δεν παύει να αποτελεί χρέος της εκπαίδευσης να προσαρμοστεί στα νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα. Χρειάζεται σαφώς αλλαγή στοχοθεσίας, πρακτικών μεθόδων και φιλοσοφίας. Όσο οι στόχοι του σχολείου παραμένουν εθνοκεντρικοί, και όσο η κοινωνική αντίληψη τροφοδοτείται με αισθήματα ξеноφοβίας και απειλής, τόσο δυσκολότερα μπορούμε να παράσχουμε εκπαίδευση που να προωθεί την αποδοχή και το δικαίωμα στην ατομικότητα (Στεργίου, 2006).

Κλείνοντας, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι τα παιδιά των προσφύγων είναι αντιμέτωπα με το σοκ και το τραύμα του βίαιου εκπατρισμού και διωγμού. Συχνά οι ανάγκες των παιδιών προσφύγων γίνονται αντιληπτές μόνο ως προς τη διάσταση της γλωσσικής τους ανεπάρκειας, με αποτέλεσμα συχνά να παραγκωνίζονται άλλες βασικές τους ανάγκες. Το σχολείο αποτελεί βασικό πυλώνα ένταξης τους στην νέα κοινωνία. Εκτός από το καθαρά μαθησιακό κομμάτι, το σχολείο οφείλει να προσφέρει ελπίδα και προοπτική στο νέο περιβάλλον μέσω της οικοδόμησης σταθερών σχέσεων εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς. Η ύπαρξη θετικού σχολικού κλίματος, η δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος και η καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών, είναι μερικά από τα στοιχεία ενός σχολείου με διαπολιτισμική συνείδηση. Ο δημιουργικός τρόπος αντιμετώπισης της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας των μαθητών στο σχολείο συνδέεται άμεσα με ζητήματα ισότητας ευκαιριών, κοινωνικής δικαιοσύνης και θεσμοθέτησης ενός σχολείου με κοινές αρχές, σεβασμό και αξίες για όλους τους μαθητές του (Gorski, 2009 · Campbell et al., 2002).

Οι προκλήσεις για την εκπαιδευτική κοινότητα είναι αναμφίβολα πολλές και το στοίχημα της εκπαίδευσης προσφύγων τεράστιο. Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται πλέον να βρει αποτελεσματικούς τρόπους συμπερίληψης και συνεκπαίδευσης των

παιδιών προσφύγων. Η μελέτη αυτή αισιοδοξεί ότι το ζήτημα αυτό μακροπρόθεσμα θα αποτελέσει μία ευκαιρία για κριτικό αναστοχασμό και εμπλουτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου που θα το προσανατολίζει σε μία διαπολιτισμική φιλοσοφία μέσα από την οποία θα καταφέρει να υπερβεί τον παραδοσιακό του χαρακτήρα. Το σχολείο δεν μπορεί να αλλάξει άμεσα την αντικειμενική πραγματικότητα, ούτε μπορεί να σταματήσει την εκμετάλλευση, την καταπίεση και τον πόλεμο. Έχει όμως τη δυνατότητα να συνεισφέρει στην κριτική συνειδητοποίηση και οφείλει να λάβει ξεκάθαρη θέση απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αρώνη, Γ. (2018). *Η εμπειρία της Εφαρμογής του προγράμματος του ΥΠΠΕΘ για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων*. Ανακτήθηκε στις 12/4/2019 από <https://bit.ly/2Tn9jdP>

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001) *Οι εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης*, Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Μ. Δαμανάκης (επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Στο: Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 7:30.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). Μοντέλα εκπαίδευσης παιδιών μειονοτήτων και μετακινούμενων πληθυσμών, Στο: Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.) *Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σελ. 45-46.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Γκόβαρης, Χ. (2000). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης, Τετράδια Νάξου, τεύχος Διγλωσσία, σελ. 17-34 (www.rhodes.aegean.gr)

Carr & Kemmis, 2002 στο Δημητριάδου Κ, Συνώδη Ε., Τζακώστα Μ. και Ρεβυθιάδου, Α.(2012). *Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στη χώρα υποδοχής: Χαρτογράφηση μιας καινοτομίας στο ελληνικό σχολείο*. Διαθέσιμο στο www.diapolis.gr

Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Μτφ. Ομάδα εκπαιδευτικών. Αθήνα: Επίκεντρο.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L. & Manion, L. (1997) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ. (μτφρ), Αθήνα: Έκφραση.

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μία Κοινωνία της Ετερότητας*. (Επιμ. Ε. Σκούρτου. Μτφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1989) Πολυπολιτισμική - Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχος 16/1989, σελ. 76-87.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000) *Ένταξη: Ουτοπία ή Πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Hollins, E. (2006). *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. 2015. Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 22/4/2019 από <http://hdl.handle.net/11419/5821>

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον πολίτη του έθνους στον πολίτη του κόσμου*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία Παρατήρησης*. Ανακτήθηκε στις 5/4/2019 από <http://www.adultedu.gr>

Κεσίδου, Α. (2007). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Στο Π. Ξωχέλλης, (επιμ.) *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 126-129.

Κεσίδου, Α. (2008) Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.

Κεσίδου, Α. (2010). Μετανάστευση και εκπαιδευτική πολιτική. Διεθνής εμπειρία. Στο Α. Κεσίδου, Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος, (Επιμ.) *Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και*

εκπαιδευτικές προκλήσεις: πολιτική, έρευνα, πράξη, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου (Αθήνα, 14-15 Μαΐου 2010) (σσ. 117-125). Θεσσαλονίκη: Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση.

Κουλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μία κοινωνιογλωσσική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Kymlicka, W. (2005). *Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας*. Μτφρ. Γ. Μολύβας, Αθήνα: Πόλις.

Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα. Στο *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2^ο Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΣΤ΄:64, 73-93.

Μάρκου, Γ. (1989). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, 3:1405-1408. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάρκου, Γ (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία.

Mason, J., (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μητακίδου, Σ. (1999). *Εκπαίδευση μειονοτικών ομάδων και ομάδων που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό*. Διδακτικές σημειώσεις, Θεσσαλονίκη.

Μίλεση, Χ. (2004). *Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία*. Διδακτορική διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα.

Μπάρος Β., Στεργίου Α. & Χατζηδήμου Κ. (2014), *Ζητήματα Διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Διάδραση.

Νικολάου, Γ. (2011). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Εργαστήριο Μελετών Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Νικολάου, Γ., Ταβουλάρη, Ζ. & Καναβούρας, Α. (2008). Η Διαπολιτισμική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο. Στο Ε. Μακρή – Μπότσαρη, (επιμ.) *Θέματα Διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. Τόμος Β'. Ανακτήθηκε στις 15/12/2018 από: http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο: Από τον Ομοιογένεια στην Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πανταζής, Σ. (2006). *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ατραπός.

Πανταζής, Σ. (2002). *Προγράμματα Δίγλωσσης Εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο στο 5^ο Διεθνές Συνέδριο, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*. Πάτρα, Ιούλιος, 2002.

Πανταζή, Β. & Πανταζή-Φρισύρα, Σ. (2011). *Η συμμετοχική παρατήρηση, εργαλείο διαπολιτισμικής έρευνας στη σχολική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.

Παπαδοπούλου, Ε. (2009). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. 12^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης, (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαρηγόπουλος, Ξ. (1999). *Η πολυπολιτισμικότητα ως σύγχρονο πρόβλημα. Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 2, σ. 1-25.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Κ. Μιχαλοπούλου, επιμ. Μτφ.) (2η έκδ). Αθήνα: Gutenberg.

Σακελλαροπούλου, Ε. (2005). *Διγλωσσία και τρόποι διαχείρισής της στην εκπαιδευτική πράξη*. Ανακτήθηκε στις 2/3/2019 από <https://bit.ly/2KYnBwY>

Σακελλαροπούλου, Ε. (2005). Στάσεις των Νηπιαγωγών απέναντι στην Πολιτισμική Διαφορετικότητα ως παράγοντας Ένταξης των Αλλοδαπών παιδιών στο Νηπιαγωγείο Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Σιμόπουλος, Γ. (2014). *Η Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μία βιωματική προσέγγιση*. Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.). www.diapolis.auth.gr
- Σκούρτου, Ε. & Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2016). Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (επιμ.). Ανακτήθηκε στις 17/3/2019 από <https://bit.ly/2S0xGfZ>
- Σκούρτου, Ε (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο, *Επιστήμες Αγωγής*, 4:11-22.
- Σκούρτου, Ε. (2005). Οι Εκπαιδευτικοί και οι Δίγλωσσοι Μαθητές τους. Στο Κ. Βρατσάλης, (επιμ.) *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία*, Αθήνα, Νήσος.
- Σκούρτου, Ε. (2002). Από το σπίτι στο σχολείο: Οι ομιλητές και οι γλώσσες τους. *Πολύδρομο*. Ανακτήθηκε στις 15/3/2019 από www.polydromo.gr
- Στεργίου, Λ. (2014). Ενσυναίσθηση και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Θεωρητική προσέγγιση και εφαρμογές. Στο Β. Μπάρος, Λ. Στεργίου, Κ. Χατζηδήμου, (επιμ.) *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Διάδραση, σελ. 213-233.
- Στεργίου, Λ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Στο Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.) 14ο Διεθνές Συνέδριο, Τόμος Ι, Πάτρα.
- Στεργίου, Λ. (2017). Επιμορφωτικό υλικό στο πλαίσιο της Δράσης 10: Πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών σε ζητήματα γλωσσικής και πολιτισμικής ένταξης προσφύγων. Α΄ Κύκλος- Ιωάννινα, 17-18-19 Φεβρουαρίου 2017. Project PRESS: ΕΑΠ.
- Στεργίου, Λ. (2007). Η σιωπή των αλλοδαπών: αναφορά στην εκπαίδευση των «ελλειμματικών μαθητών». στο Καψάλης, Κατσίκης (επιμ.) *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας*, (σσ. 1092-1099). Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου 2007.
- Τζάνη, Μ., (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Σημειώσεις μαθήματος. <https://bit.ly/2E9wnHs>
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μία ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2000). Η εναλλαγή κωδίκων: μια δυναμική και πολυδιάστατη διγλωσσική πρακτική. Στο Ε. Σκούρτου, (επιμ.) *Τετράδια Νάξου-διγλωσσία*, Ρόδος: Παν/μιο Αιγαίου.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2016) Μεταφράζοντας την Οφέλια. *Πολύδρομο*, 9, 12-17.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οδηγός Νηπιαγωγού Ανακτήθηκε στις 3/3/2019 από <https://bit.ly/2o5wP0H>

ΥΠ.Ε.Π.Θ. Επιστημονική Επιτροπή- Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των παιδιών προσφύγων στην Εκπαίδευση (Μάρτιος 2016-Απρίλιος 2017) Ανακτήθηκε στις 4/5/2019 από <https://bit.ly/2wEtKr4>

ΥΠ.Ε.Π.Θ. Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, Δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εμπειρία της εφαρμογής του προγράμματος του ΥΠΠΕΘ για την εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων. Οι καλές πρακτικές, οι δυσκολίες και οι προκλήσεις για το μέλλον. Ανακτήθηκε στις 18/5/2019 από <https://bit.ly/2Tn9jdP>

Φραγκουδάκη, Α. (2013). *Ο Εθνικισμός και η άνοδος της Ακροδεξιάς*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Χατζηδάκη, Α. (2000) Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος. Στο Ν. Αντωνοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης, Μ. Μουμτζή, (επιμ.) *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Αρχές-προβλήματα-προοπτικές* (Πρακτικά διημερίδας, Θεσσαλονίκη, 2-3 Απριλίου 1999). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. 397- 403. Ανακτήθηκε στις 11/4/2019 από το www.polydromo.gr.

Ξενόγλωσση

Abdalah – Pretceille, M. (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris.

Arasaratnam, L.A., & Doerfel, M.L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29:2, 137-163.

Ashmore, R., Deaux, K. & McLaughlin-Volpe, T. (2004). An organizing framework for collective identity: Articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin*, 130, 80-114.

Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT. *ELT Journal*, 66:1, 62-70.

Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th edition). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Baker, J., B. Jones & G. Lewisa (2012) Translanguaging origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18, 641-654.

Banks, J. (2004). Diversity, Group Identity and Citizenship in a Global Age. *Educational Research*, 37:3,129-139.

Barton, L. (2003) *Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion*, Inaugural Professional Lecture, London institute of Education, University of London.

Basit, T. N. (2010). *Conducting Research in Educational Contexts*. London: Continuum.

Bauman, Z. (2007). *Liquid times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge, UK: Polity Press.

Bauman, Z. (2005). Education in Liquid Modernity. *Review of Education Pedagogy and Cultural Studies*, 27:4, 303-317.

Benhabib, S. (2004). The rights of others. Aliens, residents and citizens. Cambridge, Cambridge University Press in Pinson, H. & Arnot, M. (2010). Local conceptualizations of the education of asylum-seeking and refugee students: from hostile to holistic models, *International Journal of Inclusive Education*, 14:3, 247-267.

Bennett, C. (2007). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Sixth Edition. London: Allyn & Bacon Publishers, Inc.

Bennett J.M., Mitchell R. Hammer, Richard Wiseman, 2003: Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory.

Bhawuk & Brislin, (1992) in Jackson, J. (2014). *Introducing language and Intercultural Communication*. N.Y: Routledge.

Bolten, J. (1993). Life-World Games: the theoretical foundation of training courses in intercultural communication. *European Journal of Education*, 28:3, 339-348.

Bourdieu, P. (1977). The Economics of Linguistic Exchanges. *Social Science Information*, 16 (6), 645-668.

Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters.

Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters LTD

Campbell, C. (2002). *Developing Inclusive Schooling: Perspectives, Policies and Practices*. London: Institute of Education, University of London.

Carini, P. (2000). Prospect's descriptive processes. In M. Himley & P. Carini (Eds.), *From another angle* (pp. 8-20). New York: Teachers College Press.

Castles, S., Korac, M., Vasta, E. & Vertovec, S. (2001). *Integration: Mapping the Field*. Report of a project carried out by the Centre for Migration and Policy Research and Refugee Studies Centre, University of Oxford.

Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1998). *Foundations of intercultural communication*, Boston, MA: Allyn & Bacon.

Chen, G. M. & Starosta, W. J. (2016). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19:1, 353-383.

Coelho, E. (2012). *Language and learning in multilingual classrooms: a practical approach*. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters.

Cook, V. (2002). Background to the L2 user. In V.J. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user* (pp. 1-28). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching. *Modern Language Journal*, 94:1, 103-115.

Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 89:4, 585-592.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internalization. *Journal of Studies in International Education*, 10:3, 241-266.

Denzin, N. K. (1989). *The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Fantini, A. and Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications*, Paper 1.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.

García, O. & Sylvan, C. E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95:3, 385-400.

García, O. (2011). Educating New York's bilingual children; constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14:2, 133-153.

García, O. (2016). Living and studying polyd(r)omously: A self reflection. *Polydromo*, 9, 7-10.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. London: Policy press.

Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Gogou, K. (2016). *Learning is like a diamond. – But no diamond in the rough for child refugees in Greece*. Greece: Amnesty International.

Gorski, P. C. (2009) Intercultural Education and social justice. *Intercultural Education*, 20:2, 87-90.

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikation Handelns*. Vol.2 as cited by Bolten, J. (1993). *European Journal of Education*, 28:3, 339-348.

Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. London: Longman.

Hill, I. (2006). Student types, school types and their combined influence on the development of intercultural understanding. *Journal of Research in Intercultural Education*, 5:1, 5-33.

Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2002). *Social Phycology* (3rd Ed.). London: Prentice Hall.

Hohman, M. & Reich, H. (1989). *Ein Europa fuer Minderheiten. Diskussionen um Interkulturelle Erziehung*. N.Y.: Waxmann.

Hornberger, N. H. & Link A. H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15:3, 261-278.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Prides & J. Holmes (eds.) *Sociolinguistic*. London: Penguin.

Keast, J. (2007). *Religious Diversity and International Education: A reference book for schools*. Council of Europe.

Lambert, W. E. (2000). Culture and Language as factors in Learning and education. Στο Β. Τριάρχη-Herrmann (επιμ.) *Διγλωσσία στη παιδική ηλικία. Μια Ψυχογλωσσική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Legrand-Gelber, R. (1980). L' acquisition de la langue maternelle. In Fr. Francois (eds.) *Linguistique*. Paris: PUF.

Le Roux, J. (2002), Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13:1, 37-47.

Lustig, M. W. & J. Koester (2006). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures* (5th ed). Boston, MA: Pearson.

Lvovich, N. (2012) The "Gift": Synesthesia in Translingual Texts. *L2 Journal*, 4, 214-229.

Makalela, L. (2015). Moving out of linguistic boxes: the effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms. *Language and Education*, 29:3, 200-217.

Marion, M. (2004). *Using Observation in Early Childhood Education*. New Jersey, Pearson.

Matveev, A. V. & Nelson, D. E. (2004). Cross cultural communication competence and multicultural team performance: Perceptions of American and Russian managers. *International Journal of Cross Cultural Management*, 4:2, 253-270.

Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass

Hammer, M. R., Bennett, M. J. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory.

Norwich, B. (2002). Education inclusion and individual differences: recognizing and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50:4, 482-501.

Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Massachusetts: Harvard University press.

Patton, M. Q. & Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Penycook, A. (2005). Teaching with the flow: Fixity and fluidity in education. *Asia Pacific Journal of Education*, 25:1, 24-43.

Robins, K. (1991). Tradition and Translation: national culture in its global context. In J. Corner & S. Harvey, (eds.) *Enterprise and Heritage. Crosscurrents of National culture*. London: Routledge.

Robinson, V. (1999). Migration and Public Policy. New York: Edward Elgar in Ager, A. & Strang, A. (2008). Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal of Refugee Studies*, 21:2.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass

Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15:1, 73-89.

Schumann, J. H. (1978). *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.

Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15:1, 73-89.

Selcuk, S. R. & Rogers-Sirin, L. (2015). *The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children*. Migration Policy Institute, Washington, DC.

Straffon, D.A. (2003). Assessing the intercultural sensitivity of high school students attending an international school. *International Journal of Intercultural Relations*, 27:4, 487-501.

Taylor, C. & Sidhu, R. (2011). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16:1.

Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. London: Routledge.

Tsokolidou, R. (2016) Beyond language borders to translanguaging within and outside the educational context. In E. Carroll & Wilson, (eds.) *Bilingualism: Cultural Influences, Global Perspectives and Advantages/Disadvantages*. Nova Science Publishers, 108-118.

Velasco, P. & García, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal*, 37:1, 6-23.

Wei, L. (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222-1235.

Zavala, V. (2015). "It will emerge if they grow fond of it". Translanguaging and power in Quechua teaching. *Linguistic and Education*, 32, 16-26.

ΦΕΚ, Υπουργικές Αποφάσεις και Στατιστικά Στοιχεία

ΦΕΚ, ΤΕΥΧΟΣ Α', Αρ. Φύλλου 192, 2 Δεκεμβρίου 1992, Ν. 2101/1992, Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού. Ανακτήθηκε στις 22/4/2019 από <https://bit.ly/2meJYR>.

ΦΕΚ, ΤΕΥΧΟΣ Β', Αρ. Φύλλου 3049, 19 Σεπτεμβρίου 2016, Ίδρυση οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών. Ανακτήθηκε στις 11/4/2019 από <https://bit.ly/2BbSb3w>.

ΦΕΚ, ΤΕΥΧΟΣ Α', Αρ. Φύλλου 80, 1 Απριλίου 2014, Ν. 4251, Κώδικας Μετανάστευσης και Κοινωνικής Ένταξης και λοιπές διατάξεις. Ανακτήθηκε στις 1/6/2019 από <https://bit.ly/2mbOAxp>.

ΦΕΚ, ΤΕΥΧΟΣ Β', Αρ. Φύλλου 1403, 25 Απριλίου 2017, Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες Π.Ε. Ανακτήθηκε στις 12/6/2019 από <https://bit.ly/2SjDMfu>.

Ειδική Γραμματεία Επικοινωνιακού Σχεδιασμού Μεταναστευτικής και Προσφυγικής Πολιτικής, *Προσφυγική κρίση 2015-2016*. Ανακτήθηκε στις 16/3/2019 από <https://bit.ly/2L7pP0C>.

Ε.Κ.Κ.Α., Εθνικό Κέντρο Κοινωνικής Αλληλεγγύης, Στατιστικά Στοιχεία. Ανακτήθηκε στις 25/4/2019 από <https://bit.ly/2FX9IWJ>.

Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής, Υπηρεσία Ασύλου, Στατιστικά Στοιχεία. Ανακτήθηκε στις 22/2/2019 από <https://bit.ly/2FZ8iFR>.

ESTIA, Πρόγραμμα Στήριξης Έκτακτης Ανάγκης για την Ένταξη και τη Στέγαση. Ανακτήθηκε στις 12/4/2019 από http://estia.unhcr.gr/el/home_page/.

Διεθνή και Ευρωπαϊκά Κείμενα

European Commission (2007). Final report: High level group on multilingualism. Luxembourg: European Communities. Ανακτήθηκε στις 10/4/2019 από <https://bit.ly/2Mlrb9q>.

UNESCO, (2001) Η Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την πολιτισμική ποικιλομορφία. Ανακτήθηκε στις 18/4/2019 από <https://bit.ly/2Ii9dwK>.

UNRIC, Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης των Ηνωμένων Εθνών (2019). Σύμβαση του 1951 για το καθεστώς των προσφύγων. Ανακτήθηκε στις 17/2/2019 από <https://bit.ly/2yQyiNz>.

UNHCR Greece, *Η Μεσόγειος πιο θανατηφόρα από ποτέ, Desperate Journeys* (2018). Ανακτήθηκε στις 2/5/2019 από <https://bit.ly/2RX7asP>.

Συνθήκη Σένγκεν, (1985) Ανακτήθηκε στις 14/5/2019 από <https://bit.ly/2HF6xzb>.

Συμβούλιο της Ευρώπης, (2008). *Η Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο*. Ανακτήθηκε στις 15/3/2019 από <https://bit.ly/2Uxkcdp>.

Συμβούλιο της Ευρώπης, (2007). *Σειρά Pestalozzi 2, Διαπολιτισμικές Δεξιότητες για όλους*. Ανακτήθηκε στις 23/4/2019 από <https://bit.ly/2HjndtK>.

Παράρτημα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Απομαγνητοφώνηση Συνέντευξης με τη Νηπιαγωγό

-Πότε ξεκίνησες να εργάζεσαι εδώ;

Αρχές Οκτώβρη

-Και είσαι αναπληρώτρια από το Υπουργείο;

Ναι.

-Όταν ήρθες πόσα παιδιά έκαναν εγγραφή στο νηπιαγωγείο;

Περισσότερα από 23 παιδιά. Όταν ήρθα, την πρώτη βδομάδα που έφτιαχνα την τάξη και αυτά, εγώ είδα τρία παιδιά. Ήταν ο Γ. με την αδερφή του, που δεν ήταν καν νήπιο, που έρχονταν κάποια στιγμή, κάθονταν μια ώρα και φεύγαν... έρχονταν κάθε μέρα όμως, συν τον Α. που είχε έρθει τρεις φορές τουρίστας.

-Είχε γίνει ενημέρωση στους γονείς ότι ξεκινάει να λειτουργεί Νηπιαγωγείο μέσα στο camp;

Μετά, την Παρασκευή, έκανα γενική συνέλευση με τη βοήθεια του ΔΟΜ και του camp και μαζέψαμε τους γονείς και την επόμενη Δευτέρα ήρθαν. Είχα 23 παιδιά, που έρχονταν σχολείο, στα χαρτιά είχα παραπάνω.

-Όλα αυτά τα παιδιά είχαν τυπική φοίτηση στο σχολείο;

Δεν είχαν όλα κανονική. Εγώ θα σου έλεγα τα 15 σίγουρα. Είχα 15 με 18 μέσο όρο τη μέρα. Κάποιες φορές ξεπερνάγαμε και τα 20... γιατί 15 με 18 ήταν τα στάνταρ, που ερχόντουσαν συχνά σχολείο, σχεδόν κάθε μέρα και τα υπόλοιπα ήταν τουρίστες, συν 5 με 6 που δεν πάτησαν καθόλου.

-Ναι θυμάμαι που μου είχες πει ότι δεν είχαν έρθει ποτέ.

Ναι.

-Και τότε χωρίστηκαν τα τμήματα και ήρθε και η δεύτερη νηπιαγωγός;

Μέσα Γενάρη που ήρθε η Γ.

-Αυτό πως λειτούργησε; Είδες κάποια διαφορά στην τάξη;

Κοίταξε, η μεγάλη διαφορά έγινε από το Δεκέμβρη, που αναχώρησαν οι Άραβες. Άρχισαν να φεύγουν οι Άραβες για Αθήνα και μου μείναν μόνο οι Κούρδοι. Δηλαδή μετά τα Χριστούγεννα δεν έχει φύγει κανένας από μένα, από τα παλιά παιδιά. Είναι αυτά τα 11-12 που έχω. Της Γ. τα παιδιά είναι τα καινούρια που ήρθαν μετά τις γιορτές, συν αυτά τα 3-4 που σου είπα -κάποια φύγαν και αυτά για Αθήνα- είναι 3 κορίτσια, τα οποία δεν έρχονταν ποτέ σχολείο, και τώρα που ήρθε η Γ., επειδή η Γ. έχει 2-3 κορίτσια, εγώ δεν έχω κανένα, τα παλιά φύγαν όλα τα κορίτσια... πήγαμε στα δωμάτια και αυτά... και άρχισαν να έρχονται και αυτές στη Γ. τώρα. Δεν τα πήρα εγώ γιατί δεν ήταν δουλεμένα.

-Το ότι χωρίστηκαν τα τμήματα και τα παιδιά σου πλέον ήταν λιγότερα, επηρέασε το κλίμα της τάξης και την ποιότητα της διδασκαλίας σου;

Σαφώς καλύτερα, δεν το συζητώ. Πριν γινόταν το έλα να δεις! Άλλαζαν οι ισορροπίες, πλέον οι Άραβες έγιναν μειοψηφία, και οι Κούρδοι πλειοψηφία. Η διδασκαλία είναι πιο ολοκληρωμένη και συγκεντρωμένη. Δεν έχεις να διαχειριστείς 22 παιδιά, αλλά 11. Δεν έχεις να μαζεύεις στην παρεούλα 22 παιδιά, αλλά 11. Οπότε καταλαβαίνεις ότι η τάξη πια, δεν ήταν η ίδια. Σχετικά με το γνωστικό κομμάτι, είμαι λίγο απογοητευμένη βέβαια. Ακόμα και ο Τζ. Και ο Τ. που είναι οι πιο συνεπείς στη φοίτησή τους, δεν έχουν κάνει μεγάλη πρόοδο θεωρώ. Αντίθετα, ο Χ. Και ο Γ. έχουν κάνει αξιοσημείωτη πρόοδο και φαίνεται πολύ η διαφορά σε σχέση με το πριν. Η Ρ. αν ήταν ακόμα εδώ θα ήταν αστέρι.

-Είχες ξανά παρόμοια εμπειρία με διδασκαλία σε πρόσφυγες ή σε μειονοτικές ομάδες;

Κοίταξε, σε όλα τα σχολεία που ήμουν μέχρι τώρα, με εξαίρεση ένα, να πω το εν τρίτο, το εν τέταρτο, ήταν αλλοδαπά, συνήθως από την Αλβανία, αλλά είχαμε και άλλες εθνικότητες.

-Έχεις κάνει κάποια μετεκπαίδευση, κάποιο σεμινάριο πάνω στην διαπολιτισμική εκπαίδευση ή στην εκπαιδευτική διαχείριση της ετερότητας;

Έχω κάνει ένα της UNICEF, που είναι σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Κρήτης και Ιωαννίνων. Πολύ ωραίο σεμινάριο, μεθαύριο το τελειώνω.

-Το Υπουργείο δεν έκανε κάποια επιμόρφωση ή κάποια σχετική εκπαίδευση;

Βγήκε μία ανακοίνωση τώρα, το προηγούμενο Σαββατοκύριακο νομίζω ήταν στη Θήβα, νομίζω ήταν μόνο για τα ΔΥΕΠ. Εγώ δεν πήγα, γιατί έκανα το σεμινάριο της UNICEF, νομίζω με καλύπτει σε πολλά από τα περισσότερα αφενός, αφετέρου δεν μπορώ να πάω στη Θήβα το Σαββατοκύριακο. Είναι τρία Σαββατοκύριακα μέχρι το Πάσχα, κάτι τέτοιο, από ότι μου είπε η Ε. με ενημέρωσε. (εννοεί την ΣΕΠ).

-Τώρα σχετικά με τα γλωσσικά, πώς βλέπεις αυτή τη σύζευξη γλωσσών στην τάξη σου; Δηλαδή τα Κουρμάντζι, τα Σοράνι, τα Αραβικά, τα Ελληνικά και τα Αγγλικά που πολλές φορές χρησιμοποιείς. Πώς λειτουργεί αυτό για σένα και πώς το βιώνεις; Λειτουργεί εποικοδομητικά λες για την τάξη ή ανασταλτικά;

Ε βέβαια ανασταλτικά λειτουργεί. Διότι καταρχήν να πάρουμε τα παιδιά από μόνα τους. Τα παιδιά που δεν μιλάνε την ίδια γλώσσα, δεν κάνουν παρέα μεταξύ τους. Ακόμα και ο Τ. και ο Τζ. Που είναι οι μόνοι που μιλάνε Κουρμάντζι, δεν κάνουνε... δεν ανακατεύονται με τους Σοράνι Κούρδους. Δηλαδή δεν επιδίωκαν παιχνίδι, παίζανε “κατά λάθος” μαζί. Βέβαια, επειδή είναι πολύ καλά παιδάκια αυτά, και τους συμπαθούνε όλοι, μπορείς να πεις ότι και λόγο χαρακτήρα ίσως είναι λίγο πιο εύκολο. Βέβαια είναι μαζεμένα, είναι ντροπαλά. Είναι πιο ουδέτερα όμως, είναι σα να είναι ουδέτεροι, μπαλαντέρ ο Τ. και ο Τζ. Οι Κούρδοι τώρα με τους Άραβες όχι, ακόμα και όταν η πλειοψηφία ήταν οι Άραβες, τα κουρδάκια παίζαν πάλι μόνα τους, με εξαίρεση τον Γ. ο οποίος ξέρει κάτι Αραβικά, παρόλο που είναι από Ιράκ, δεν είναι Κούρδος από τη Συρία.

-Οπότε μου λες ότι γίνονται διαχωρισμοί στις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με βάση και τη γλώσσα και την εθνικότητα.

Γίνονται, ναι ναι. Τα αγγλικά τώρα, επειδή είχαμε ένα κοριτσάκι, το οποίο έχει αναχωρήσει, η Ρ., η οποία ήταν μεγαλούτσικη, μεγάλο νήπιο, ήξερε 5-6 λέξεις παραπάνω από τους υπόλοιπους, και πανέξυπνη... πολλές φορές η Ρ. έδινε εξηγήσεις στους άλλους, ας πούμε το “μαζεύουμε” ... μέχρι να μάθουν τι σημαίνει μαζεύουμε την τάξη, το έλεγε η Ρ. ή καθίστε στην παρεούλα, το έλεγε η Ρ. Κατάλαβες; Τις λέξεις-κλειδιά τις μάθανε όσον αφορά τους κανόνες.

-Τώρα σε σχέση με τη δική σου επικοινωνία με τα παιδιά. Εγώ βλέπω ότι σε καταλαβαίνουν σε ικανοποιητικό βαθμό.

Κοίταξε, θα σου πω. Ναι, πλέον ναι. Σε σχέση με τον πρώτο καιρό έχουμε τεράστια βελτίωση. Δηλαδή πιστεύω πλέον ότι τα παιδιά με καταλαβαίνουν. Βέβαια, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούμε μέσα στην τάξη είναι σχετικά περιορισμένο. Αφορά τα υλικά και τον τρόπο χρήσης των υλικών και τους κανόνες. Αυτά μπορώ να πω ότι τα νήπια τουλάχιστον τα καταλαβαίνουν. Τα προνήπια μπορεί όχι και τόσο, γιατί είναι πιο “αδιάφορα” με ποια έννοια, ή δείχνουν πιο αδιάφορα... μπορεί να μην είναι, αλλά δείχνουν... στην επικοινωνία μαζί μου, δηλαδή έχω περισσότερη επικοινωνία με τα νήπια παρά με τα προνήπια. Τα νήπια επιδιώκουν να επικοινωνήσουν μαζί μου, τα προνήπια μπορεί να κάνουν μια ζωγραφιά, και να μην μου τη δείξουν. Οι άλλοι (τα νήπια) έχουν καλύτερη συναίσθηση τι σημαίνει σχολείο, ότι είναι ο δάσκαλος και ο δάσκαλος θα σε καθοδηγήσει να κάνεις καλά τη δουλειά σου. Και για αυτό με ρωτάνε, μου δείχνουν, επιδιώκουν περισσότερο την επιβράβευση από ότι τα προνήπια. Βέβαια, τα προνήπια είναι μόνο τρία ουσιαστικά πια.

-Τι θεωρείς πιο δύσκολο στο έργο σου αυτή τη στιγμή;

Είναι η γλώσσα. Είναι η γλώσσα γιατί μπορεί να επικοινωνούμε πλέον στα βασικά με τα παιδιά, για μένα όμως ως νηπιαγωγός, που έχω μάθει να δουλεύω ολόπλευρα στην τάξη, αισθάνομαι σαν να κάνω μισή δουλειά επειδή δεν μπορώ να δουλέψω στην παρεούλα. Δεν μπορούμε να κάνουμε συζήτηση, δεν μπορούμε να αναπτύξουμε την κριτική σκέψη μέσω της συζήτησης. Δεν μπορούμε να διαβάσουμε εύκολα ένα παραμύθι, δηλαδή έχουμε διαβάσει 3 μέχρι τώρα, τα δύο με τη βοήθεια των μεταφραστών και τώρα θα επιχειρήσουμε αυτό χωρίς τους μεταφραστές ας πούμε. Τους άρεσαν πάρα πολύ τα παραμύθια, δηλαδή όσες φορές έχει γίνει, επικρατεί απόλυτη ησυχία. Αλλά παράδειγμα, όταν έρχονται οι μεταφραστές τα βλέπεις, αρχίζουν σχολιάζουν τις εικόνες, λένε, απαντάνε οι μεταφραστές και ας πούμε κάθομαι και ζηλεύω. Λέω «εγώ γιατί να μην μπορώ να κάνω μία συζήτηση». Κατάλαβες; Μπορεί ας πούμε να κάνουμε εύκολα Μαθηματικά, γιατί ξέρουν πόσα είναι αυτά τα τουβλάκια και να μου πουν «τρία», το καταλαβαίνουν. Από κει και πέρα δεν μπορούμε να κάνουμε εμβάθυνση γιατί δεν μπορώ να τους εξηγήσω.

-Οπότε εύχεται να μπορούσες να αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά στη γλώσσα τους και να επικοινωνήσεις μαζί τους πιο ουσιαστικά σαν εκπαιδευτικός.

Κυρίως για το δικό τους καλό. Για να αναπτύξουν και αυτά το γνωστικό και το γλωσσικό παραπάνω. Δηλαδή τους λείπει αυτό το κομμάτι από την άποψη της εκπαίδευσης.

Κατάλαβες; Εγώ προσαρμόστηκα στα δεδομένα τους. Ναι μεν προσαρμόστηκαν και αυτά σε μένα, αλλά καταλαβαίνω ότι και αυτά θα το ήθελαν.

-Όταν ρωτάς τα παιδιά λέξεις στη γλώσσα τους, στις λένε εύκολα ή διστάζουν να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους στο σχολείο;

Βέβαια το λένε, το λένε. Στην αρχή δεν καταλαβαίνανε ακριβώς, αλλά τώρα επειδή είναι μία συνηθισμένη ερώτηση, την κάνω συχνά, μου το λένε. Κάποιοι παίρνουν και πρωτοβουλία. Δηλαδή αν ρωτήσω κάποιον πως είναι το μπλε, μπορεί να πεταχτεί και ένας άλλος και να μου πει πως είναι το κόκκινο ας πούμε, κάπως έτσι.

-Ωραία, σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής, ουσιαστικά εσύ αυτό έχεις αναλάβει, που είναι μία ανάγκη που επείγει τώρα, πώς το βλέπεις σαν διαδικασία. Μαθαίνουν τα παιδιά; Υπάρχει γλωσσικό αντίκρισμα στην διδασκαλία σου;

Κοίταξε, έχω καταλάβει ότι καταλαβαίνουν περισσότερα από όσα λένε. Αυτό είναι το μόνο σίγουρο. Από κει και πέρα, όσον αφορά το θέμα της σχολικής επιτυχίας δεν μπορώ να σου πω ότι τα ελληνικά που μαθαίνουν εδώ, ναι μεν τους είναι χρήσιμα, αλλά πόσο θα τα βοηθήσουν του χρόνου στο δημοτικό, από άποψη σχολικής επιτυχίας. Κατάλαβες; Δηλαδή, κάνουν το «Γεια σας», το κάνουν όλοι, από τα πρωτάκια μέχρι τα εκτάκια. Στα περισσότερα δυστυχώς δημοτικά το τμήμα υποδοχής έχει μετατραπεί σε επιταθέσιο δημοτικό. Δεν πάνε τα παιδιά στα τμήματά τους και να τα δουλεύει η δασκάλα στην τάξη υποδοχής λίγες ώρες τα ελληνικά. Όχι βέβαια παντού, αλλά αυτό είναι το βολικό για το δημοτικό. Γιατί γλυτώνει ο διευθυντής αντιδράσεις γονέων, οι δάσκαλοι δυσκολεύονται, σου λέει έχω δύσκολο τμήμα φέτος, άμα μου φέρεις και αυτά που δεν καταλαβαίνουν τίποτα... Κατάλαβες; Βολεύονται έτσι. Πρέπει δηλαδή η αναπληρώτρια, συνήθως είναι αναπληρώτρια που πάει στο τμήμα υποδοχής, να τσακωθεί, να πατήσσει πόδι και να να να... γιατί έχω μιλήσει με συναδέλφους και μου έχουν πει ακριβώς αυτό, ότι χρειάζεται να συγκρουστούν με το διευθυντή ή για να μην συγκρουστούν, τα κρατάνε αυτοί συνέχεια. Δεν κάνουν αγγλικά, δεν κάνουν γυμναστική, δεν υπάρχει αλληλεπίδραση με συνομηλίκους (εννοεί γηγενείς συνομηλίκους). Οπότε είναι ακόμα πιο δύσκολο μετά. Γιατί, κανονικά το τμήμα υποδοχής ας πούμε παίρνεις, πρώτη-δεύτερη ώρα που κάνουν γλώσσα τα πρωτάκια και τα δευτεράκια, τα παίρνει η δασκάλα, τα γυρνάει για τα μαθηματικά, τα γυρνάει για ξέρω γω... μυθολογία.. για ό,τι άλλο... και ούτω καθεξής. Αλλά δυστυχώς δεν τηρείται. Και ένα παράπονο που ακούω συχνά είναι: με δέρνουν τα ελληνάκια. Το οποίο δεν ξέρω αν ισχύει εκατό τοις εκατό, αλλά το έχω ακούσει από διάφορα πιτσιρίκια του δημοτικού.

-Το γλωσσικό χάσμα που υπάρχει στην τάξη σου συνεπάγεται θεωρείς και χάσμα επικοινωνίας;

Κοίταζε να δεις, επικοινωνιακά έχουμε... και πώς να στο πω τώρα... το πιο βασικό είναι ότι αγαπιόμαστε. Διότι και τα παιδιά με εμπιστεύονται. Δηλαδή ξέρουν ότι είμαι με το μέρος τους και νομίζω ότι και για αυτό έρχονται κιόλας. Και πλέον δεν έχω απώλειες και δε χρειάζεται να πηγαίνω να χτυπάω πόρτες όπως έκανα στην αρχή. Έχουμε χτίσει μία σχέση εμπιστοσύνης κυρίως με τα μεγάλα που συνειδητοποιούνε, δηλαδή αισθάνονται ότι κάτι κάνουν από άποψη σχολείου, είναι το πλαίσιο. Και έχω επίσης διαπιστώσει ότι επειδή λείπει η γλώσσα, ως ένα σημείο, πλέον δε μπορείς να πεις ότι λείπει εντελώς, αλλά ως ένα σημείο, ότι για αυτά είναι σημαντική η σωματική επαφή. Δηλαδή θέλουν τα χέρια τους, να τα φιλήσεις, να τα ζουλήξεις. Κατάλαβες; Να αισθανθούν μία οικειότητα μαζί σου και να πάρουν λίγο θάρρος. Κατάλαβες;

-Ναι, γενικά βλέπω ότι είναι πολύ επιφυλακτικά με τους ενήλικες. Και εγώ που είμαι εδώ τόσο καιρό στην τάξη, τον πρώτο καιρό δε με πλησίαζαν καθόλου.

Όχι. Γιατί έτσι μεγαλώνουν αυτά τα παιδιά. Και οι μεγάλοι δεν ασχολούνται με τα παιδιά εποικοδομητικά με την έννοια που εμείς θα παίζαμε με το παιδί μας Μονόπολη ή έλα αγάπη μου να σου δείξω πως φτιάχνετε το πάζλ ή σου πήρα αυτά να ζωγραφίσεις. Είναι δύο εντελώς ξεχωριστοί κόσμοι εδώ. Κατάλαβες; Δεν κάνουν μαζί πράγματα, οπότε και τα παιδιά δεν τους θέλουν τους ενήλικες γιατί δεν έχουν μάθει να κάνουν μαζί τους πράγματα. Ενώ εγώ εδώ, για να τους δείξω πως παίζετε κάτι που δεν μπορώ να το εξηγήσω με λόγια, πρέπει να παίζω. Και πάζλ από την αρχή, γιατί άλλα ντάλλων φτιάχναν τα πάζλ, τα επιτραπέζια, ακόμα και τα τουβλάκια κάτω, επειδή τους έβλεπα ότι δεν είχαν ιδέες, δεν είχαν δημιουργική σκέψη σε σχέση με τα παιχνίδια και έπρεπε εγώ να κάτσω στο χαλί και να πετάξω μία ιδέα. Και μετά σιγά-σιγά παίρνανε μπρός και άρχισαν να χρησιμοποιούν πιο εποικοδομητικά το υλικό που υπάρχει. Κατάλαβες; Ενώ τα δικά μας τα παιδιά είναι εκπαιδευμένα και από το σπίτι. Τις πρώτες φορές που πήραν τα πινέλα, απλά γέμιζαν το χαρτί με το χρώμα. Δεν υπήρχε σχέδιο. Δεν ξέρω αν καταλαβαίνεις... Οι περισσότεροι μπογιά πιάσαν εδώ και μαρκαδόρο και ζυλομπογιά και όλα.

-Το ότι δεν έχεις πολλά κορίτσια στην τάξη σου, πλέον δηλαδή κανένα, λες να έχει σχέση με την κουλτούρα τους και τη θέση της γυναίκας; Που το αποδίδεις;

Όχι όχι δεν το πιστεύω αυτό. Το μόνο εμπόδιο που συνάντησα σε σχέση με την κουλτούρα με τα κορίτσια είναι ότι δυο κορίτσια ας πούμε, είχαν ένα κόλλημα στο να έρχονται κάθε μέρα και ένα προνήπιο είχε εξαφανιστεί κιόλας ένα διάστημα και εκεί πήγαινα και χτυπαγα πόρτες. Γιατί τα έστελναν οι μανάδες μαζί με τα μωρά στο Happy Caravan (την ολλανδική ΜΚΟ που λειτουργεί και αυτή στο camp) για να προσέχουν τα μικρά. Διότι εδώ, τα παιδιά τα περισσότερα κάνουν babysitting στα μικρότερα αδέρφια τους. Ενώ σε εμάς αυτό δεν υπάρχει, δηλαδή ένα τετράχρονο να προσέχει το δίχρονο. Αυτοί το χουν. Ας πούμε η Ρ. αναγκαστήκαμε να πάμε στο μπαμπά και να του τρίξουμε τα δόντια με το μεταφραστή, ότι είναι υποχρεωτικό το σχολείο και ότι το παιδί πρέπει να έρχεται. Γιατί μου είπε η Α. (η βρεφονηπιοκόμος που εργάζεται εκεί με πρόγραμμα του ΟΑΕΔ), ότι μου έρχεται εμένα κάθε μέρα με το μικρό. Κατάλαβες; Με αυτή την έννοια ίσως (εννοεί ότι με αυτή την έννοια έχει σχέση με την κουλτούρα τους). Εδώ αν δεις τη νεολαία, τα κορίτσια πάνε σχολείο. Πιο πολλά είναι τα κορίτσια από τα αγόρια. Κανένα πρόβλημα δεν υπάρχει σε σχέση με την κουλτούρα. Τα τμήματα που υπάρχουν είναι μεικτά και με μεγάλη άνεση. Οι παντρεμένες βέβαια, σπάνια έρχονται.

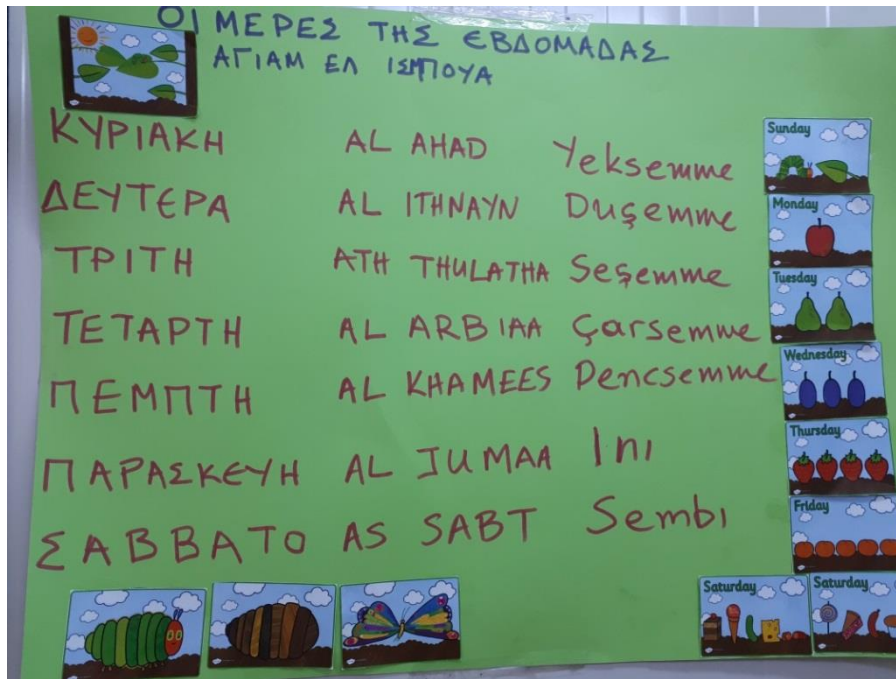
-Και κάτι τελευταίο για τη σχέση σου με τους γονείς. Έχεις συνεργασία με τους γονείς; Πώς θα περιέγραφες την επαφή σας;

Ναι βεβαίως. Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ καλές. Πώς να σου πω; Η εμπιστοσύνη είναι κάτι που χτίζεται έτσι; Εγώ ήμουν στην αρχή αυστηρή, να το πω έτσι, με το θέμα της προσέλευσης. Πήγαινα συνέχεια (στα σπίτια εννοεί), κάναμε και τις συνελεύσεις, οπότε πείστηκαν ότι τα παιδιά πρέπει να έρχονται είναι για το καλό τους. Οι περισσότεροι με ρωτάνε “good” or “no good”. Είναι καλό παιδί ή δεν είναι. Τους ενδιαφέρει να είναι καλό παιδί και για αυτό έχουμε καλή συνεργασία. Γενικά ξέρεις για αυτούς το ζύλο είναι παιχνίδι, πλακώνονται για την πλάκα τους. Με βοηθάνε σε αυτό το θέμα, όταν γίνει κάτι και πάω στους γονείς και τους λέω ότι έγινε αυτό, μιλήστε του ή το πηγαίνω σπίτι νωρίτερα αν χτυπήσει έτσι κάποιον με θυμό. Δε μιλάμε τώρα για απλά πράγματα, υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις που θυμώνει κάποιος και ορμάει κυριολεκτικά (εννοεί κάποιο παιδί) και χτυπάει καλά. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα παίρνω και τα πάω στους γονείς και λέω έγινε αυτό στο σχολείο, το ζύλο δεν επιτρέπεται κρατήστε τον σήμερα και αύριο θέλω να δω άλλο παιδί. Και μου ζητάνε συγγνώμη κιόλας οι άνθρωποι πολλές φορές. Κατάλαβες; Εγώ είμαι

ευχαριστημένη από τους γονείς, δεν έχω πρόβλημα. Με εξαίρεση το περιστατικό που ξέρεις, που ήσουν και εσύ (εννοεί το συμβάν με τον πατέρα που επιτέθηκε στο σχολείο).

Παράρτημα II

Φωτογραφικό υλικό από την εφαρμογή του πολυγλωσσικού προγράμματος



Εικόνα 1: Το λεξικό με τις μέρες της εβδομάδας που δημιούργησαν τα παιδιά σε συνεργασία με τους μεταφραστές στα Ελληνικά, τα Αραβικά και τα Κουρδικά με βάση το βιβλίο για την ζωή της κάμπιας

Εικόνα 2: Οι ατομικές εργασίες των παιδιών με την κάμπια και τα φαγητά που τρώει κάθε μέρα





Εικόνα 3 και 4: Εργασίες των παιδιών κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων





Εικόνα 5: Ελεύθερες δραστηριότητες και παρακολούθηση παιδιών προγραμμάτων στην Αραβική και Κουρδική γλώσσα



Εικόνα 6: Αναπαράσταση όλων των γλωσσών της τάξης σε εργασία



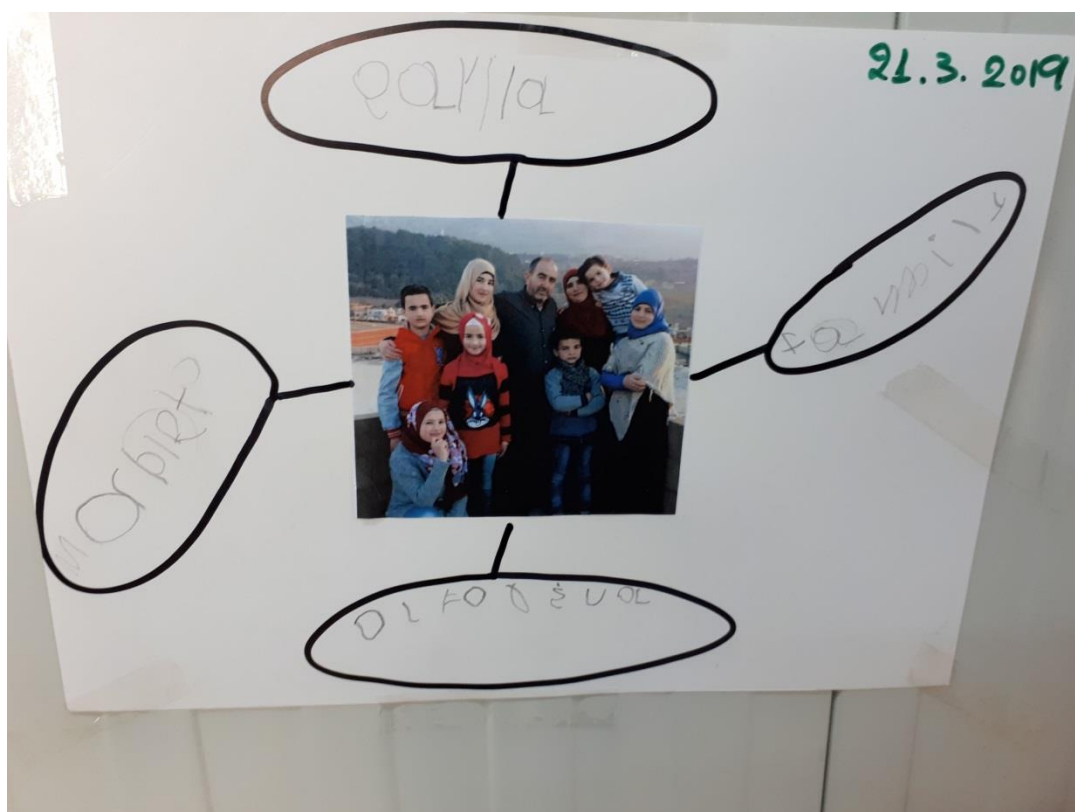
Εικόνα 7: Ζωγραφική μετά από ανάγνωση ιστορίας



Εικόνα 8: Ατομικές εργασίες με θέμα το σπίτι και τα μέλη της οικογένειας



Εικόνες 9 και 10: Δημιουργία μικρού λεξικού για την οικογένεια





Εικόνα 11: Χρήση υπολογιστή κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες



Εικόνα 12: Τοποθέτηση εργασιών στους ατομικούς φακέλους



Εικόνα 13: Κατασκευές των παιδιών στη γωνιά του οικοδομικού υλικού



Εικόνα 14: Εικαστική δραστηριότητα με τα χρώματα



Εικόνα 17 και 18: Συνεργασία παιδιών σε ομαδική δραστηριότητα



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

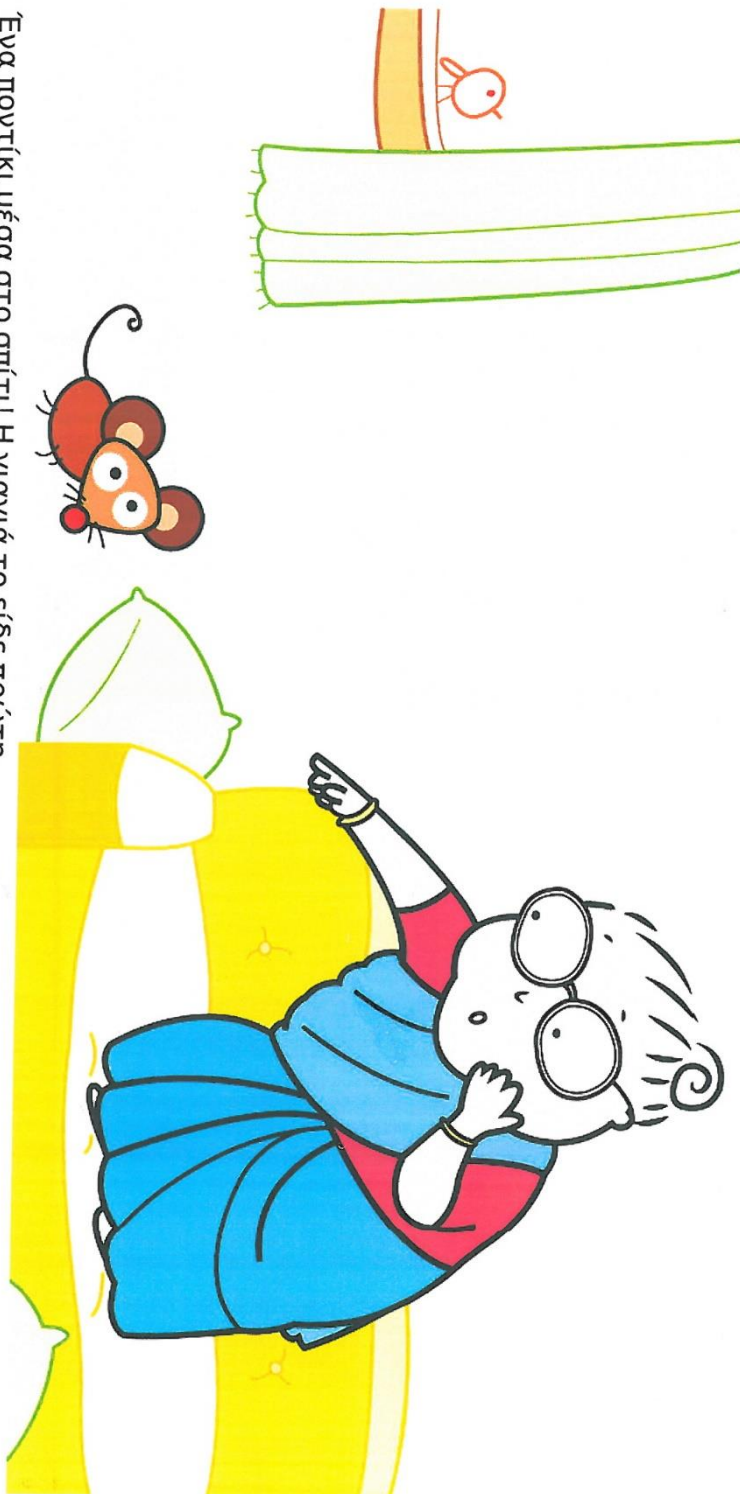
Πολύγλωσσα βιβλία που δημιουργήσαμε για τις ανάγκες του
διαπολιτισμικού προγράμματος



الْبَيْتِ فِي فَارًا وَجَدْنَا
رَاهُ مِنْ أَوَّلِ جَدَّتِي كَانَتْ
الْكُنْبِيَّةُ عَلَى وَقْفَزَتْ "فَار" صَاحَتْ
الْأَرْضُ عَلَى الْمَخْدَاتِ وَقَعَتْ

Müşîg hat e naw maŋ. Nenem
werce gişt dîey û qîjan, "Müş!" û
zû peŋ e ban mubtege û
mutedkagan îş le ban mubtege
keftin e xuar.

Ένα ποντίκι μέσα στο σπίτι! Η γιαγιά το είδε πρώτη.
Ποντίκι φώναξε και πήδηξε στο κρεβάτι.
Τα μαξιλάκια πέσαν όλα κάτω.



عَلَى يَسْلُقْ وَهُوَ بِإِسَاءِ سَأَلَ "أَيْنَ؟"
السَّائِرَ يَسْحَبُ وَهُوَ الشَّيْءُ

عَلَى تَقْفِرُ وَهِيَ مَا قَالَتْ "هُنَاكَ"
الطَّائِلَةَ.

الأَرْضِ عَلَى الصَّحْوِ سَقَطَتْ
وَتَحَطَّمَتْ.

Bawgim pirsî, "Ha kûre?" û peřî e
gij pencerege û perdege xis e
xuar. Daygim hawar kird, "Ewre!"
û çepükîg kuta ban mîzege û
herçî defir bî we teqpûq kefte
xuar.

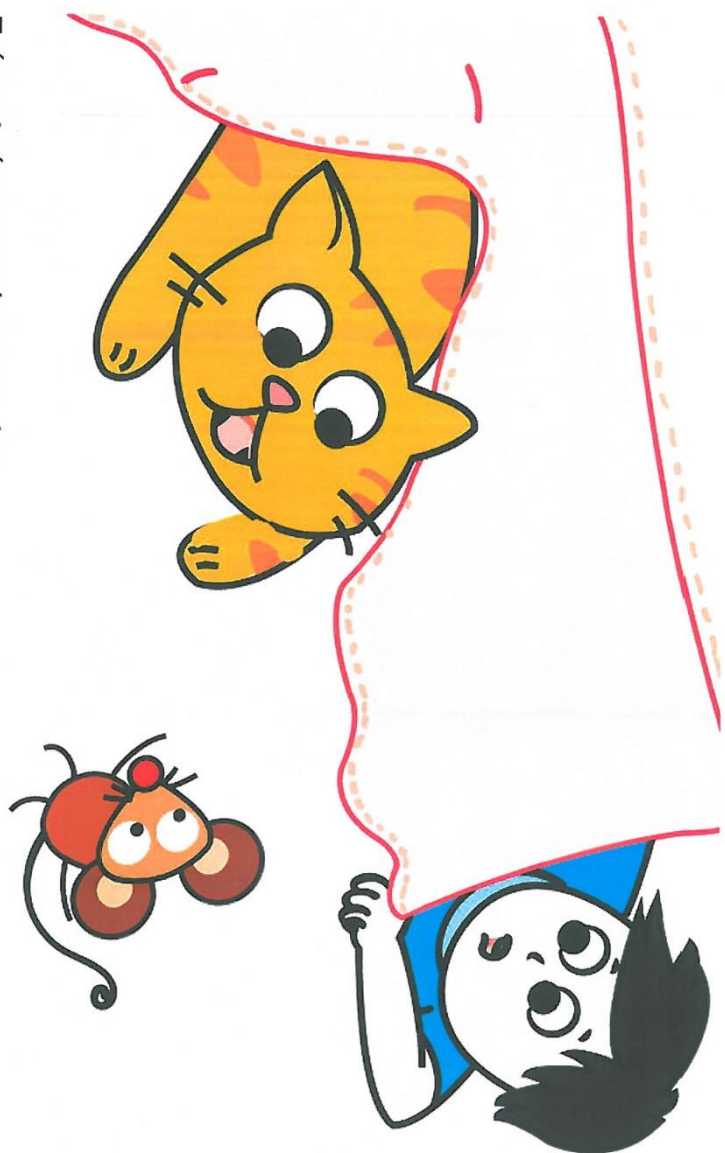


Που; ρώτησε ο μπαμπάς και τράβηξε τις κουρτίνες του σπιτιού.
Εκεί, κάτω! φώναξε η μαμα και πήδηξε πάνω στο τραπέζι.
Όλα τα πιάτα πέσαν κάτω.

لِقَطْتِهِ مُهَنْدٌ قَالَ "بِهْ أَمْسَكِي"
السَّرِيرَ تَحْتَ وَرَكَضَ

وَلَحَقَتْ الْفَأْرُ إِلَى الْقِطَّةِ نَظَرَتْ
السَّرِيرَ تَحْتَ بِمُهَنْدٍ

Biragem wit e pişîege, "Bigrey!"
Pişîege ta çewî keft e müşege
heyway e jîr textege.
Biragem îş qîjan û çî e şûn
pişîege.



Πιάστο! είπε το αγόρι στη γάτα.
Η γάτα είδε το ποντίκι και κρύφτηκε κάτω από το κρεβάτι.
Ποντίκι! φώναξε το αγόρι και τρέχει
πίσω από τη γάτα να κρυφτεί.

ملما قالت "البيت من أطرده سوف"

بشجاعة

عن نفيس وبدأت المكنسة أخذت

الفأر

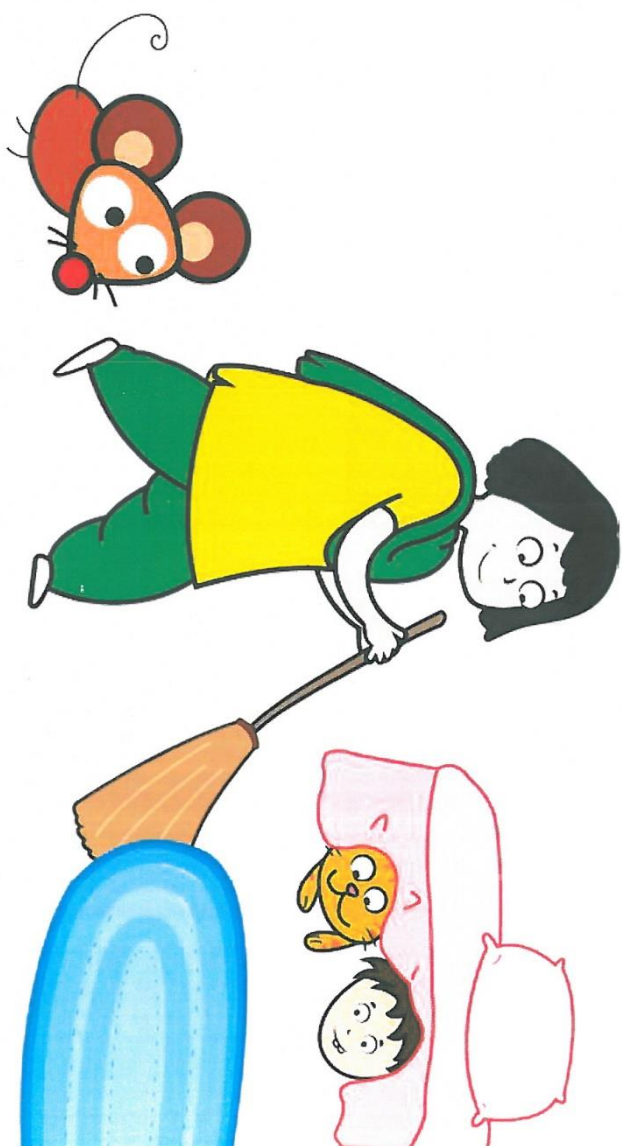
"وراءك" ،بابا صاح "فأر"

تحت وهربت الفأر ملما رأت

السريير

Daygim cûr kuř aza wit, "Xuem girimey!" Cařû dirîjig hawird kutadey î la û ewla. Bawgim qîjan, "Ewe müşge s, ha pişt serid!" Daygim îş ta çewî keft e müşge heyway e jîr textege!

Θα το πιάσω! είτε η μαμά γενοαία. Πήρε τη σκούπα και το κυνηγάγε από δω και από κει.
Ο μπαμπάς φώναξε "Πίσω σου είναι το ποντίκι!"
Η μαμά είδε το ποντίκι και κρύφτηκε και αυτή κάτω από το κρεβάτι.



جَدَّتِي قَالَتْ "أَفْعَلْ مَاذَا أَعْرِفُ أَنَا"
الْكُنْبَةَ عَنْ تَقْفِرُ وَهِي

لَفَتِ الْجَرِيدَةَ وَكَوَّرَتَهَا

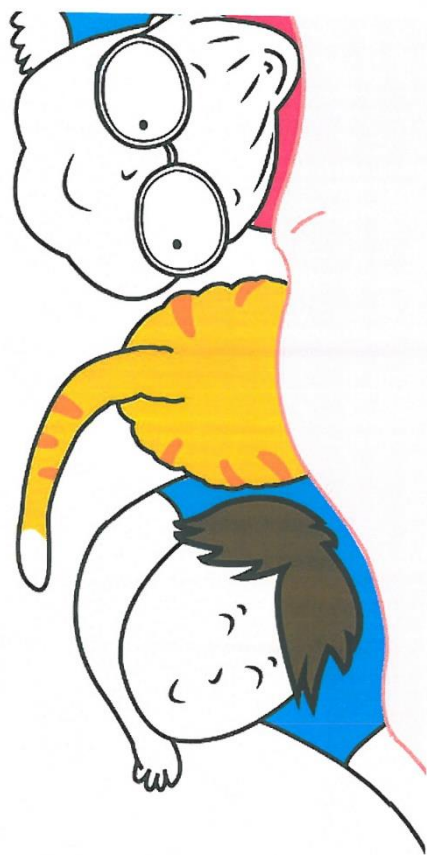
Nenem le ban mubtege hat e
xuar û wit, "Xuem zanîm çû
dewerey bikem!" rûjnameyg lûl
kird û kutadey î la û ewla.



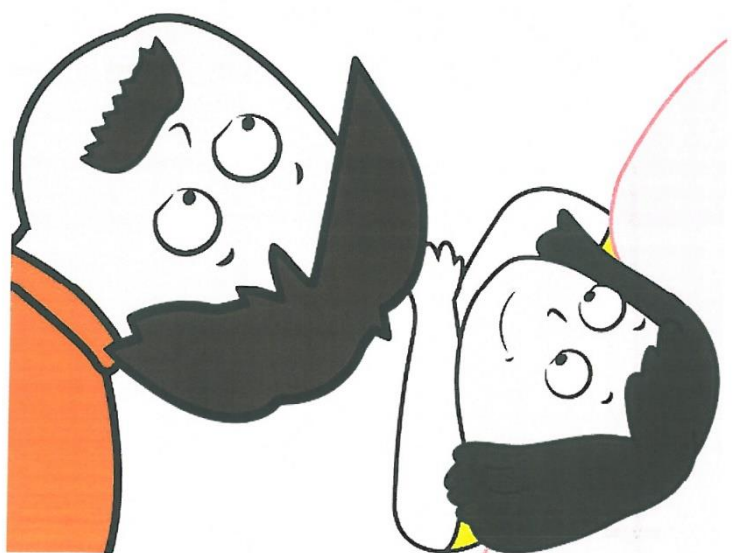
Ξέρω τι θα κάνω! είτε η γιαγιά και κατέβηκε από το κρεβάτι.
Πήρε ένα χαρτί, το τύλιξε και άρχισε να το κυνηγάει.

يَتَسَلَّقُ وَهُوَ بِأَبَا صَاحٍ "فَارُ"
 الشَّبَاكِ أَعْلَى
 "بِشْمَالِكَ عَلَى"
 أَيْضًا هِيَ وَهَرَبَتْ الْفَارُ جَدَّتِي رَأَتْ
 السَّرِيرَ تَحْتَ

Bawgim ducare hawarî řasew bî î
 keşe feretir helgîjya qey
 pencerege, "Ewe müşge s, ha
 des çepid!"
 Nenem îş timaşay müşge kird û
 peñî î jîr textege!



Να το! φώναξε ο μπαμπάς. Στα αριστερά σου!
Η γιαγιά τρόμαξε και κρύφτηκε και αυτή κάτω
από το κρεβάτι.

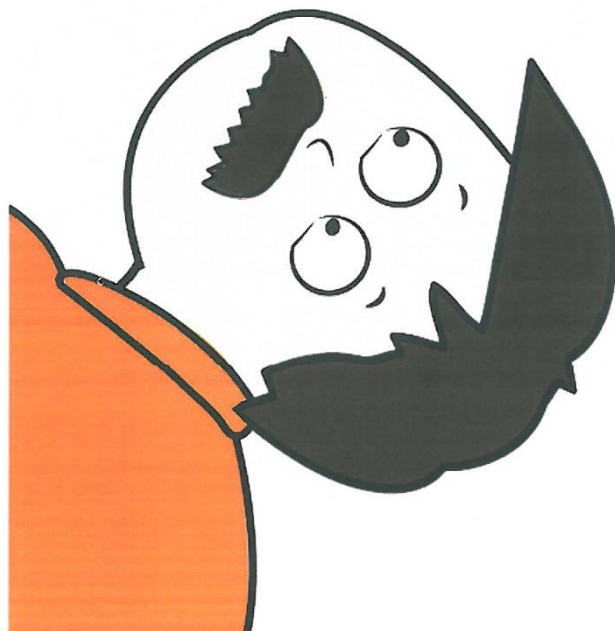


مَسَاحَةٌ يَوْجَدُ لَا بِأَيِّهَا قَالَ "لَا" ^{٢٨}
الشُّبَّانِ عَلَى لِلتَّسْلِقِ

قَبْلَ السَّرِيرِ تَحْتَ وَهَرَبَ بِهَدُوءٍ نَزَلَ
الْفَأْرَ يَرَاهُ أَنْ

Bawgim wit, "Heyrû! Çe bikem?!"
Dî le ewe feretir netüenisya le
pencerege biçû e ban. Wey
xatire we yewaşîg le pencerege
hat e xuar û werce ewey müşege
bünîdey peñ e jîr textege!

Ωω όχι! φώναξε ο μπαμπάς
και κρύφτηκε και αυτός κάτω
από το κρεβάτι φοβισμένος.



الجميع، صاح "المنزل في فار"
الصغيرة الطفلة العالي صوتهم أفاق

ما لثرى بنعاس عينيها فركت
الضجيج هذا مصدر

Gişt hawar kirdin, "Müşege ha
naw ma!" We hawar ewan
xueyşke kûrpegem le xew heşsa.
Le ban dûşekegey nîşt e qînew û
desîg hawird e çeweylî. Dî çîştîg
ha ban baîştegey. Wegerd
xueyew wit, "Ewe çeyg e?"



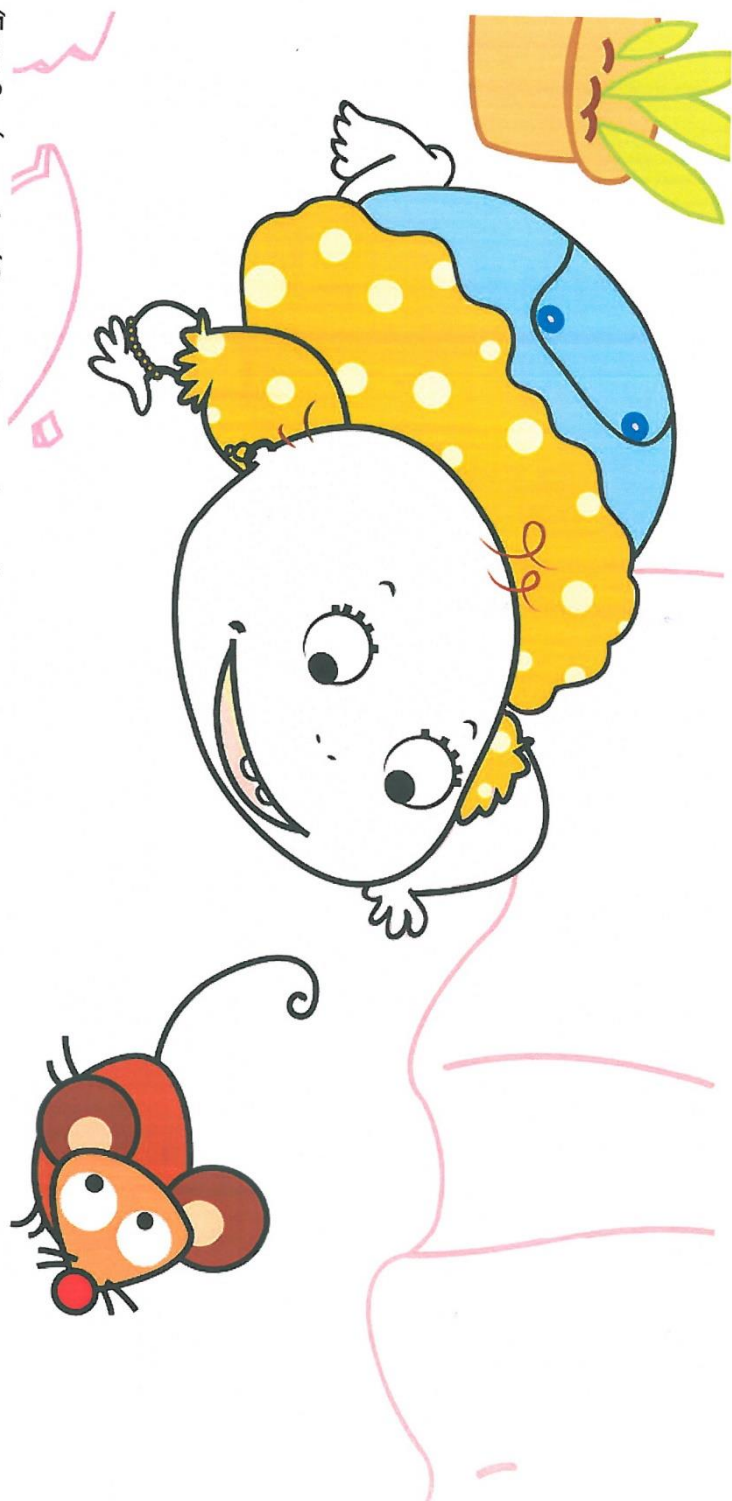
Όλοι μαζί φώναζαν "ποντίκι! ποντίκι!"
Το μωρό ξύπνησε.
Τι είναι αυτό πάνω στο μαξιλάρι του?

وَذَيْلُ أَرْجُلِ أَرْبَعَةٍ، عَيْنَانِ لَدِيهِ كَانَ
طَوِيلٌ.

تَرْقِفُ وَهِيَ الطِّفْلَةُ صَاحَتْ "فَارٌ"
بِفَرَحٍ.

تَرْحَفُ وَالطِّفْلَةُ وَهَرَبَ الْفَارُ تَفَاجَأَ
وَرَاءَهُ.

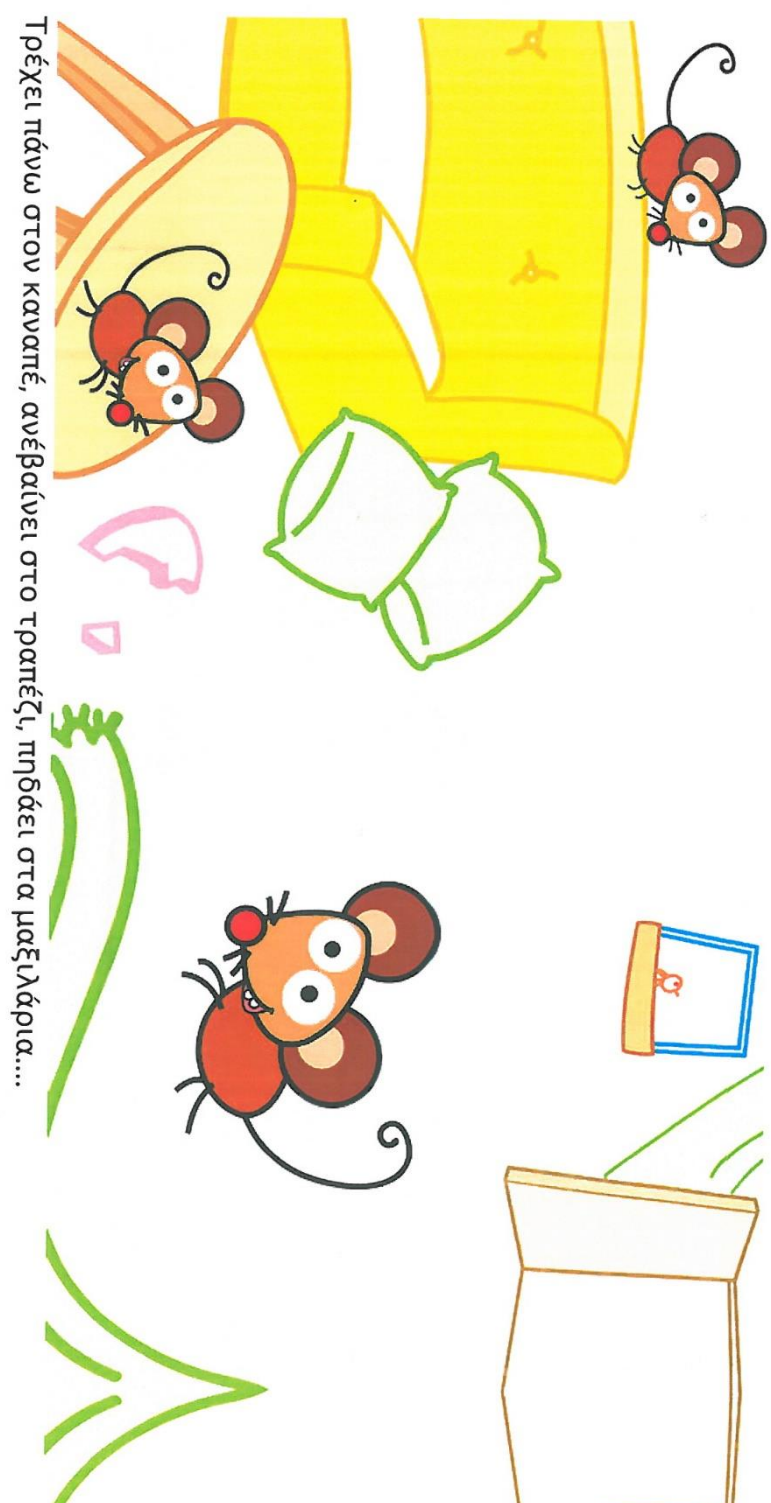
Du gile çew daşt, çwar gile pa û
yey gile dim dirîj.
Xueyşkegem we xueşew çep
kuta û wit, "Müş!" Xueyşkegem
nûrî e mûşege, mûşege heyway
û xueyşkegem na řetyew!



Έχει 2 μάτια, 4 πόδια και 1 μακριά ουρά. Ποντίκι!
Είπε το μωρό και γέλασε χαρούμενα.
Το μωρό ήθελε να πιάσει το ποντίκι αλλά
αυτό πάλι κατάφερε να φύγει.

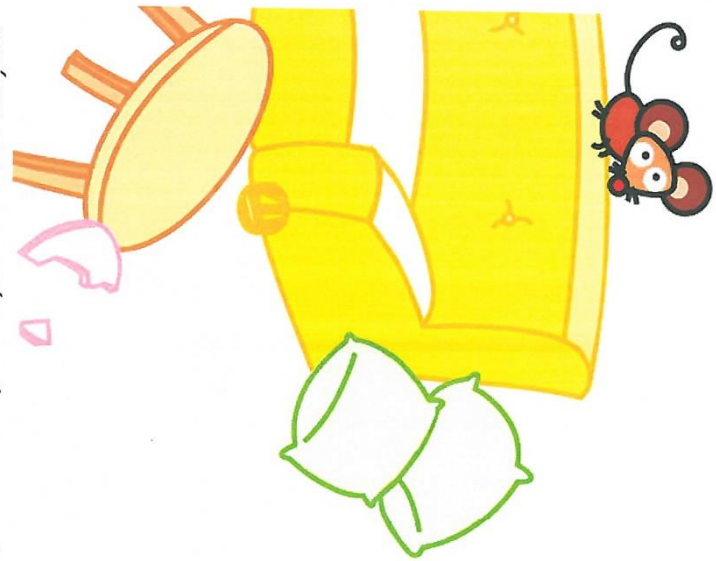
وَتَسْلُقُ الْكَنِيَّةَ، عَلَى الْفَأْرِ قَفَرَ
... الْمِخْدَاتِ عَلَى وَتَعْرِ الشُّبَاكَ،

Müşege peñ e ban mublege, çî e
gij pencerege, le mîzege çî e
ban, peñ e ban başıstegan...



وَقَوْفُ السَّائِرِ بَيْنَ مَا رَكَّضَ
مِنْ خَرَجِ الْبَابِ خِلَالِ وَمِنْ الصَّحُونِ
الْمَنْزِلِ

Çî e pişt perdege, çî e naw
defregan, û axirî le derege çî e
deyşt!



...τρέχει στις κουρτίνες, πάνω στα πιάτα και...έξω από την πόρτα!
Το ποντίκι έφυγε.



This book was made possible by Pratham Books' StoryWeaver platform. Content under Creative Commons licenses can be downloaded, translated and can even be used to create new stories - provided you give appropriate credit, and indicate if changes were made. To know more about this, and the full terms of use and attribution, please visit the following [link](#).

Story Attribution:

This story: Ένα πουτίκι μέσα στο σπίτι is translated by [Nagia Salikopoulou](#). The © for this translation lies with Nagia Salikopoulou, 2019. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license. Based on Original story: ['Mouse in the House'](#), by [Sowmya Rajendran](#). © Pratham Books, 2015. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license.

Images Attributions:

Cover page: [Mouse perched on grandmother's back](#), by [Tanaya Vyas](#) © Pratham Books, 2015. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license. Page 2: [Grandmother on sofa, pointing to a mouse](#), by [Tanaya Vyas](#) © Pratham Books, 2015. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license. Page 3: [Man and woman alarmed as mouse gets on the table](#), by [Tanaya Vyas](#) © Pratham Books, 2015. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license. Page 4: [Boy and cat trying to catch the mouse](#), by [Tanaya Vyas](#) © Pratham Books, 2015. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license. Page 5: [Mother trying to chase the mouse with a broom](#), by [Tanaya Vyas](#) © Pratham Books, 2015. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license. Page 6: [Grandmother with a rolled up newspaper in her hand](#) by [Tanaya Vyas](#) © Pratham Books, 2015. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license. Page 7: [Family searching for something under the bed](#), by [Tanaya Vyas](#) © Pratham Books, 2015. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license. Page 8: [Startled man](#), by [Tanaya Vyas](#) © Pratham Books, 2015. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license. Page 9: [Baby laughing at the sight of a mouse](#), by [Tanaya Vyas](#) © Pratham Books, 2015. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license. Page 10: [Baby crawling behind a mouse](#), by [Tanaya Vyas](#) © Pratham Books, 2015. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license.

Disclaimer: https://www.storyweaver.org.in/terms_and_conditions



Some rights reserved. This book is CC-BY 4.0 licensed. You can copy, modify, distribute and perform the work, even for commercial purposes, all without asking permission. For full terms of use and attribution, <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Level 1

Το κόκκινο μπουφάν

Author: Kiran Kasturia

Illustrator: Zainab Tambawalla

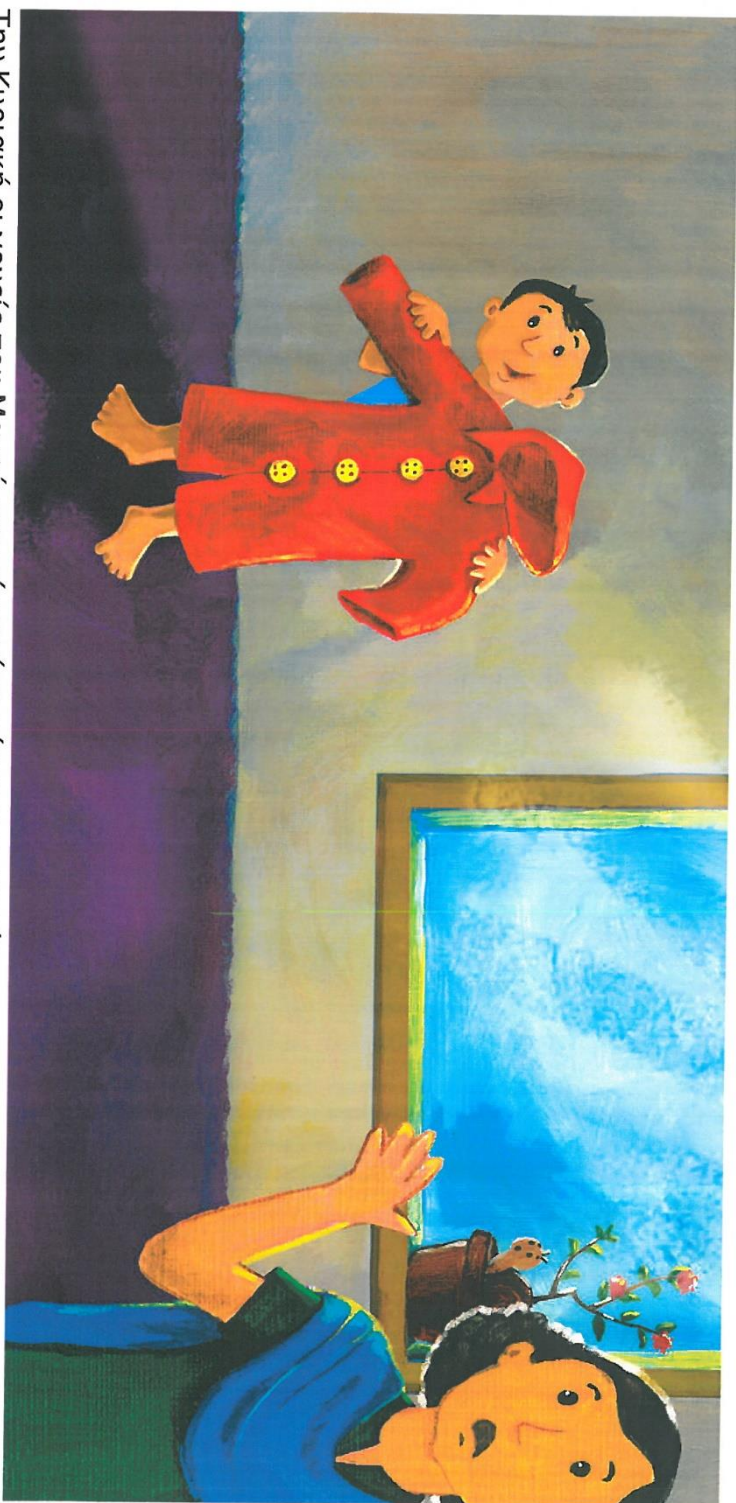
Translator: Nagia Salikopoulou

المطر من الواقى الأحمر المطفف

معطف له أحضروا مانو والدا الأحد يوم في
المطر من واق أحمر

"؟ الآن ارتدائه يمكنني هل ،أمي "مانو سأل

قرية الأمطار ، ياعزيزي لا " الأم قالت
" الآن صافية السماء ولكن

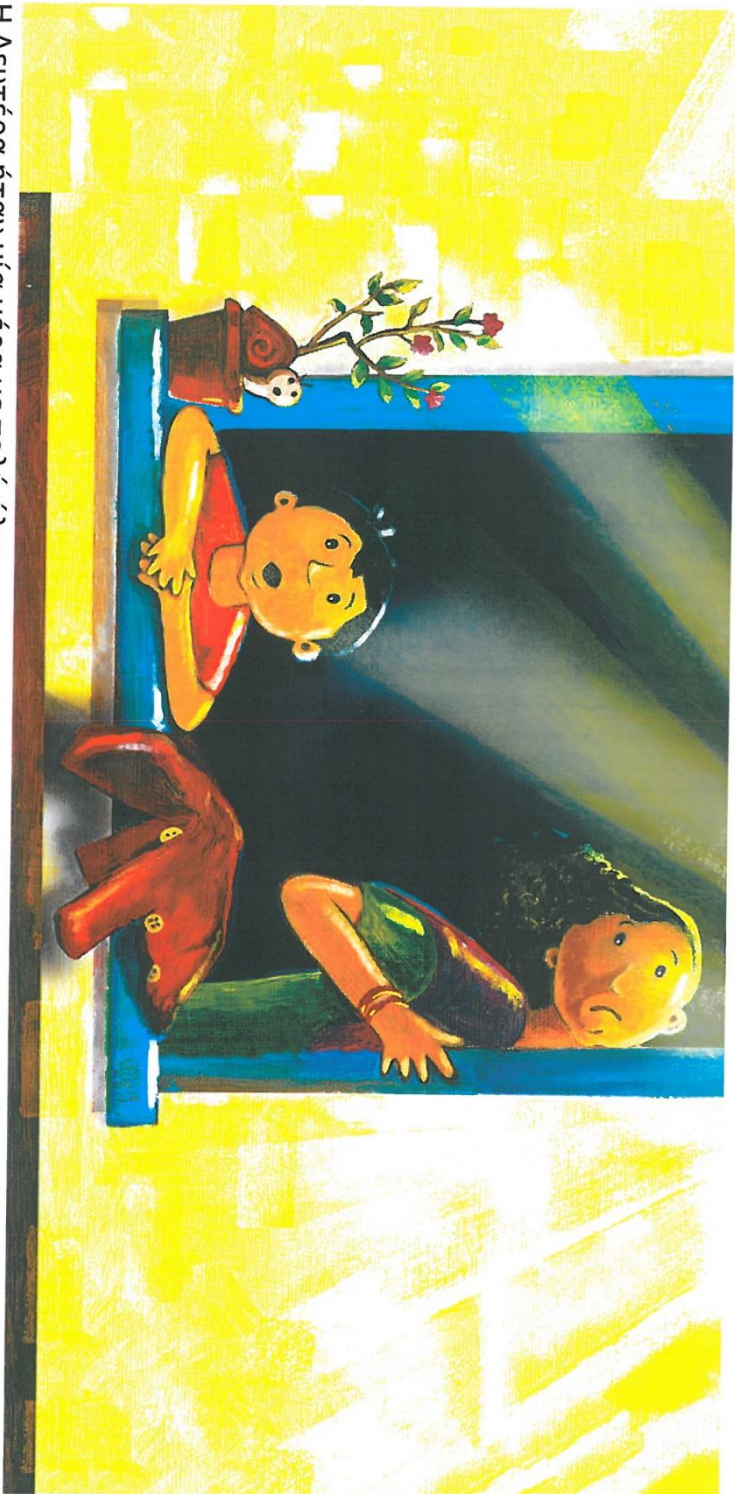


Την Κυριακή οι γονείς του Μανού του πήραν ένα κόκκινο μπουφάν.

الأثنين كان مشرق و مشمس.

سأل مانو " هل سوف تمطر اليوم يا أمي ؟"

قالت الأم " لا يا مانو، ليس اليوم. إذا ار تديت معطفك فسوف تبدو مضحكا!"

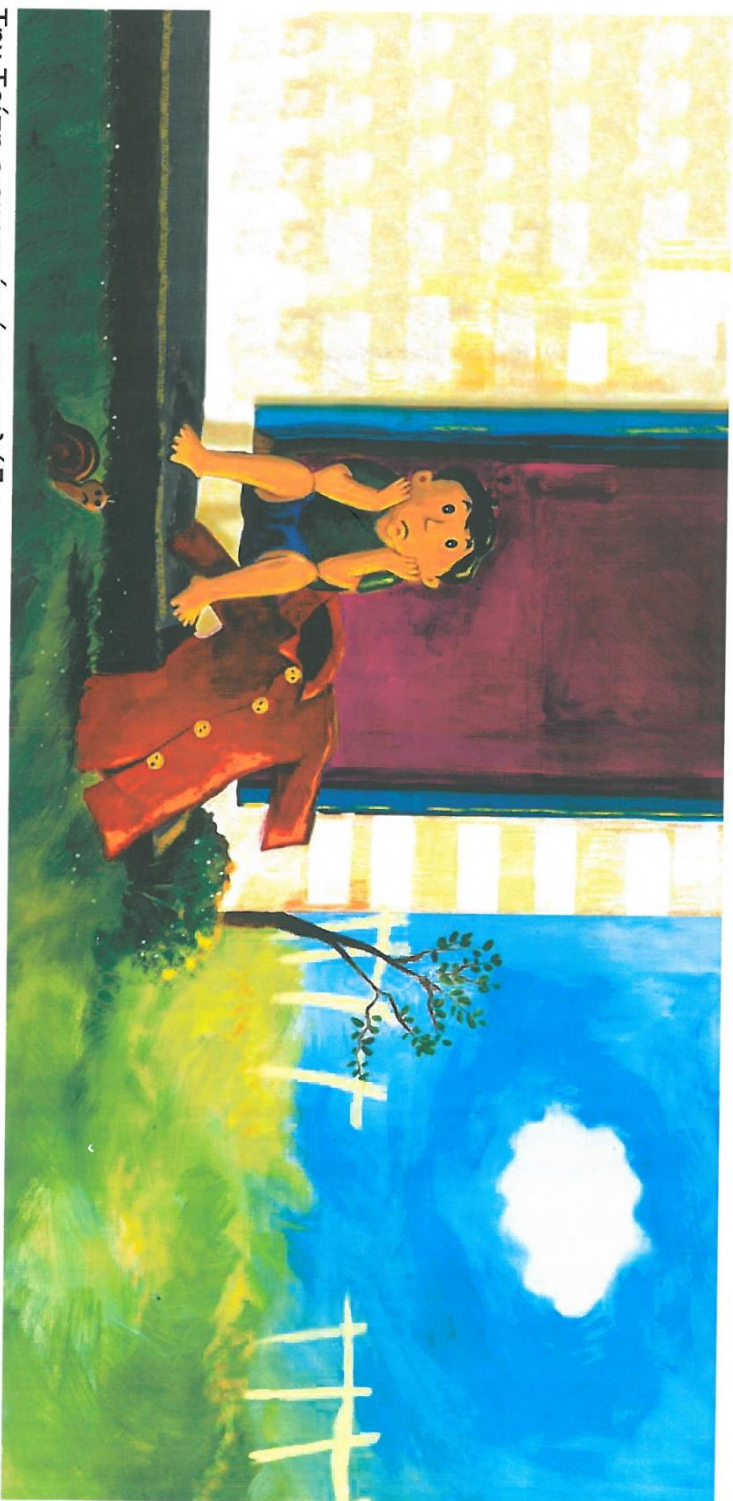


Η Δευτέρα ήταν μία μέρα με πολύ ήλιο.
Ο Μανού ρώτησε τη μαμά του
"Μαμά θα βρέξει σήμερα?"

زرقاء كانت السماء، الثلاثاء يوم في

تتحقق سوف متى، أمي "مانو سأل
"؟ أميني

هناك، عزيزي يا اليوم ليس " الأم قالت
" السماء في بيضاء سحابة



Την Τρίτη ο ουρανός ήταν γαλαζίος.
Ο Μανού πώτησε τη μαμά του
"Μαμά, πότε θα βρέξει?"

حاراً كان الأربعاء

"؟ تمطر لا لماذا، أمي" مانو سأل

قريباً ستمطر بأنها اعتقد " الأم قالت
قبل تمطر أن الممكن من .بني يا جدا
الظهر



Η Τετάρτη ήταν μία ζεστή μέρα.
"Μαμά, γιατί δεν βρέχει;"

أمي " لنزّهه مانو ذهب ،الخميس يوم في
أخذ ان علي يجب هل ؟ أمطرت لو ماذا
"؟ معي معطفي

.اليوم تمطر لن ،ياعزيزي لا " الأم قالت
جدا عالية الصغيرة البيضاء السحب
"السما في

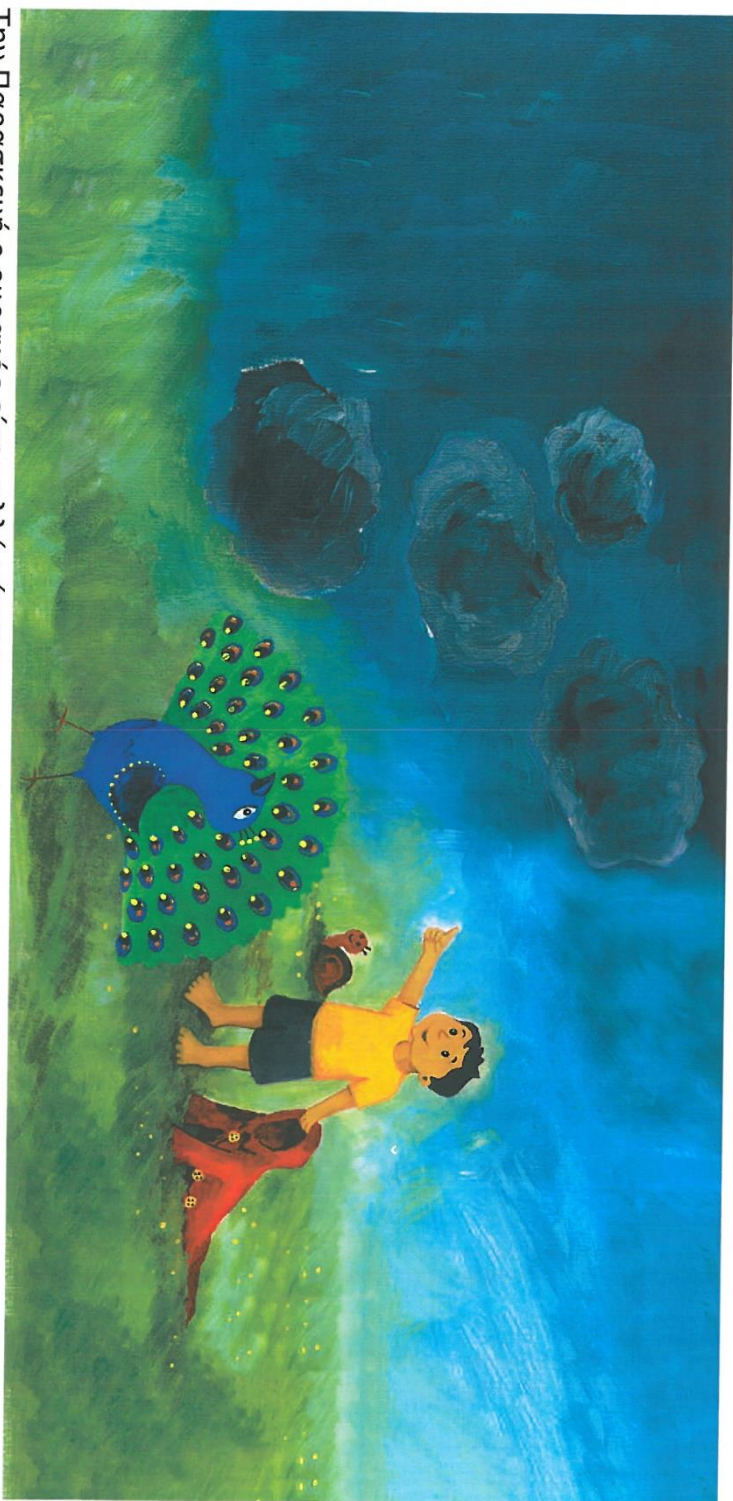


Την Πέμπτη ο Μανού πήγε για πικνίκ.
"Μαμά, και αν βρέξει;
Δεν πρέπει να πάρω μαζί μου το κόκκινο μπουφάν;"
ρώτησε ο Μανού.
Όχι αγάπη μου, δε θα βρέξει σήμερα.
Τα σύννεφα είναι πολύ ψηλά στον ουρανό,
απάντησε η μαμά του.

غائما كان الجمعة

سوف هل ،أمي " عالي بصوت مانو سأل
"؟ اليوم تمطر

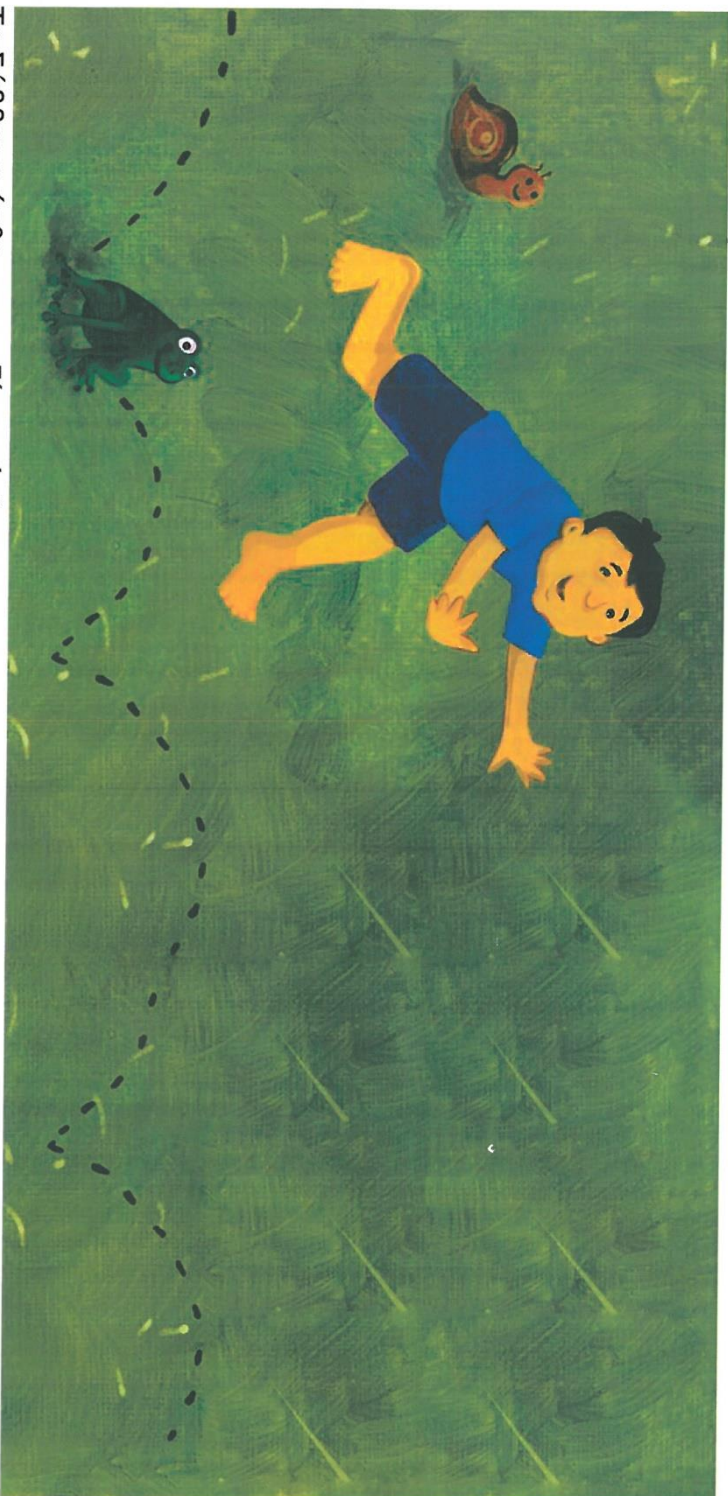
هناك .يعازيزي الممكن من " الأم قالت
في القرية الداكنة السحب بعض
"السماء"



Την Παρασκευή ο ουρανός είχε πολλά σύννεφα.
"Μαμά, θα βρέξει σήμερα?"
ρώτησε ο Μανού.
"Ναι, μπορεί να βρέξει. Ο ουρανός έχει κάποια
μαύρα σύννεφα" είπε η μαμά του.

الرعد صوت مع السبب يوم بدأ
! بادأبوووم !

الذي الرعد صوت هذا هل ،أمي " مانو سأل
؟" جدا قريبا ستمطر هل ؟ اسمعه



Το Σάββατο ήρθε, και μαζί του ήρθαν και
πολλά μαύρα σύννεφα! Μπάμ μπούμ!
"Μαμά, είναι κεραυνοί αυτά που ακούω?
Θα βρέξει σήμερα?"

!تمطر بدأت أخيرا و

إنها ،أوه " للخارج راكضاً مانو غنى
"تمطر إنها ،تمطر



Και τότε επιτέλους άρχισε να βρέχει!
Βροχή, βροχή! φώναζε ο Μανού χαρούμενος.
Ο Μανού βγήκε έξω και άρχισε να
τρέχει στη βροχή!

«مانو ولكن "تلاحقه وهي والدته نادته
!" معطفك نسيت لقد



Μανού! τον φώναζε η μαμά του
και τρέχει να τον προλάβει.
Ξέχασες να φορέσεις το κόκκινο μπουφάν!

This book was made possible by Pratham Books' StoryWeaver platform. Content under Creative Commons licenses can be downloaded, translated and can even be used to create new stories - provided you give appropriate credit, and indicate if changes were made. To know more about this, and the full terms of use and attribution, please visit the following [link](#).

Story Attribution:

This story: Το κόκκινο παλτό is translated by [Nagia Salikopoulou](#). The © for this translation lies with Nagia Salikopoulou, 2019. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license. Based on Original story: 'The Red Raincoat', by [Kiran Kasturia](#). © Pratham Books, 2015. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license.

Images Attributions:

Cover page: [Boy holding a red raincoat](#) by [Zainab Tambawalla](#) © Pratham Books, 2015. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license. Page 2: [Boy holding a red raincoat and lady talking](#), by [Zainab Tambawalla](#) © Pratham Books, 2015. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license. Page 3: [Boy and lady looking out of the window](#), by [Zainab Tambawalla](#) © Pratham Books, 2015. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license. Page 4: [Boy sitting on the stairs of a house with a red raincoat](#) by [Zainab Tambawalla](#) © Pratham Books, 2015. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license. Page 5: [Boy wearing a red raincoat and sun shining through the window](#) by [Zainab Tambawalla](#) © Pratham Books, 2015. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license. Page 6: [Boy holding a red raincoat and looking at the sky](#) by [Zainab Tambawalla](#) © Pratham Books, 2015. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license. Page 7: [Boy with red raincoat and peacock looking at cloudy sky](#) by [Zainab Tambawalla](#) © Pratham Books, 2015. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license. Page 8: [Boy, snail and frog enjoying the rain](#) by [Zainab Tambawalla](#) © Pratham Books, 2015. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license. Page 9: [Boy and frog enjoying the rain](#), by [Zainab Tambawalla](#) © Pratham Books, 2015. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license. Page 10: [Boy playing in the rain and lady watching](#) by [Zainab Tambawalla](#) © Pratham Books, 2015. Some rights reserved. Released under CC BY 4.0 license.

Disclaimer: <https://www.storyweaver.org.in/terms-and-conditions>



Some rights reserved. This book is CC-BY 4.0 licensed. You can copy, modify, distribute and perform the work, even for commercial purposes, all without asking permission, as long as you attribute the work and its author, Pratham Books, to the original author. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>