



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

«Η αναγκαιότητα συμπερίληψης των γλωσσών προέλευσης
παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική
εκπαίδευση»

Γκίγκη Παρασκευή

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Στεργίου Λήδα (Αμαρυλλίς)

Ιωάννινα, Ιούνιος 2025

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/19 και του Κανονισμού (ΕΕ)2016/2019. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα παραμένουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 Ν. 4624/2019. Υπεύθυνη Προσωπικών Δεδομένων του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά (email: dpo@uoi.gr).



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

«Η αναγκαιότητα συμπερίληψης των γλωσσών προέλευσης
παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική
εκπαίδευση»

Γκίγκη Παρασκευή

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Στεργίου Λήδα,
Καθηγήτρια,
Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Τριμελής εξεταστική επιτροπή

1. Στεργίου Λήδα,
Καθηγήτρια,
Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
2. Ράπτης Θεοχάρης,
Καθηγητής,
Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
3. Σοφού Ευστρατία,
Επίκουρη Καθηγήτρια,
Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ιωάννινα, Ιούνιος 2025

Γκίγκη Παρασκευή, «Η αναγκαιότητα συμπερίληψης των γλωσσών προέλευσης παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση»

Στα παιδιά μου,

Δημήτρη και Αναστάση

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία, με τίτλο «Η αναγκαιότητα συμπερίληψης των γλωσσών προέλευσης παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση», εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών της κατεύθυνσης «Κοινωνία, Ετερότητα και Προσχολική Εκπαίδευση». Στο σημείο αυτό, αισθάνομαι την υποχρέωση να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσοι συνέβαλαν με ουσιαστικό τρόπο στην ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης.

Πρωτίστως, οφείλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια της εργασίας μου, κυρία Λήδα Στεργίου, για την αδιάλειπτη καθοδήγηση, την επιστημονική υποστήριξη, τις εύστοχες παρατηρήσεις και διορθώσεις, καθώς και για την αμέριστη συμπαράσταση και υπομονή καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της έρευνας.

Θα ήθελα, επίσης, να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου προς το σύνολο των διδασκόντων του Τμήματος, τόσο στο προπτυχιακό όσο και στο μεταπτυχιακό επίπεδο, για την επιστημονική έμπνευση και τα ερεθίσματα που μου προσέφεραν για περαιτέρω εμβάθυνση και διεύρυνση των γνώσεών μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνω στα μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής, τον καθηγητή κ. Ράπτη Θεοχάρη και την επίκουρη καθηγήτρια κ. Σοφού Ευστρατία, για την τιμή της συμμετοχής τους στη διαδικασία αξιολόγησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Θα ήθελα, επίσης, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς τους συναδέλφους που αποδέχθηκαν με προθυμία να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα, συμβάλλοντας ουσιαστικά με τις απόψεις και τον χρόνο τους στην εμπεριστατωμένη διερεύνηση του υπό μελέτη θέματος.

Τέλος, αισθάνομαι βαθιά ευγνωμοσύνη προς τα αγαπημένα μου πρόσωπα, την οικογένειά μου και ιδιαιτέρως τα παιδιά μου, καθώς και τους φίλους μου, για την αμέριστη στήριξη, κατανόηση και αποδοχή των επιλογών μου καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειας αυτής. Η συναισθηματική και πρακτική τους συμπαράσταση αποτέλεσε ακλόνητο θεμέλιο, χωρίς το οποίο η ολοκλήρωση των στόχων μου δεν θα ήταν εφικτή.

Περίληψη

Στο πλαίσιο της σύγχρονης παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, η Ελλάδα, ως γεωγραφικό και πολιτισμικό σταυροδρόμι τριών ηπείρων, επηρεάζεται άμεσα από τις συνεχιζόμενες μετακινήσεις πληθυσμών, είτε πρόκειται για μεταναστευτικές ροές είτε για προσφυγικές αφίξεις. Η διαπολιτισμικότητα, ως αναπόσπαστο χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών, αναδεικνύεται σε κρίσιμο ζητούμενο, με την εκπαιδευτική της διάσταση να συνιστά θεμελιώδη πυλώνα για την οικοδόμηση μιας ουσιαστικά πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η συνεχώς αυξανόμενη παρουσία μαθητών με ετερόκλητο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο στις εκπαιδευτικές δομές της χώρας καθιστά επιτακτική την ανάγκη αναπροσδιορισμού των παιδαγωγικών πρακτικών, με στόχο την ενίσχυση της ισότιμης συμμετοχής και την καλλιέργεια του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω διαπιστώσεων, η ομαλή και δημοκρατική λειτουργία της σύγχρονης κοινωνίας προϋποθέτει την ενεργή και ουσιαστική ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον πυρήνα του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά που φέρουν μαζί τους οι μαθητές με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο και κυρίως οι μητρικές τους γλώσσες, οφείλουν να αναγνωρίζονται και να αξιοποιούνται ως πολύτιμα παιδαγωγικά εργαλεία για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επάρκειας όλων των μελλοντικών πολιτών. Μέσα από την ενίσχυση της αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας και την ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης, μπορεί να διαμορφωθεί ένα σχολείο που να προάγει την ειρηνική και ανθρώπινη συνύπαρξη. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί, ως φορείς μετάδοσης γνώσεων, αξιών και στάσεων, καλούνται να επαναπροσδιορίσουν εδραιωμένες αντιλήψεις και να υιοθετήσουν εναλλακτικές, συμπεριληπτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ανταποκρινόμενοι στις ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας.

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των αντιλήψεων δώδεκα (12) εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στον νομό Πρέβεζας, αναφορικά με τις στάσεις και τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, συνειδητές ή μη, που σχετίζονται με τη συμπερίληψη παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Ιδιαίτερη έμφαση

δόθηκε στη χρήση και διαχείριση των μητρικών γλωσσών των μαθητών αυτών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ανάλυση των ευρημάτων καταδεικνύει ότι, παρά τη θετική πρόθεση των εκπαιδευτικών να προωθήσουν την ομαλή ένταξη των μαθητών αυτών στο σχολικό περιβάλλον, η κυρίαρχη αντίληψη παραμένει επικεντρωμένη στην ανάγκη για άμεση εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής. Η μη επαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας αναδεικνύεται από την πλειονότητα των συμμετεχόντων ως κύριο εμπόδιο στην ένταξη των μαθητών τόσο στο σχολείο όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Παράλληλα, η μητρική γλώσσα των παιδιών αντιμετωπίζεται, ως επί το πλείστον, με επιφανειακό τρόπο, αξιοποιούμενη περιστασιακά και χωρίς να αναγνωρίζεται πλήρως ο παιδαγωγικός της ρόλος ως γέφυρα προς την κατανόηση, τη μάθηση και την ενδυνάμωση της πολιτισμικής ταυτότητας.

Λέξεις κλειδιά: μητρική γλώσσα, πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διγλωσσία, εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης

“The necessity of mother tongue’s inclusion of children with different cultural background in preschool education”

Master Thesis

Gkigki Paraskevi

Abstract

In the context of the contemporary globalized society, Greece—positioned at the crossroads of three continents—is directly affected by ongoing population movements, whether due to migration or refugee flows. Interculturalism, as an inherent characteristic of modern societies, emerges as a critical priority, with its educational dimension constituting a fundamental pillar in the construction of a truly multicultural society. The continuously increasing presence of students with diverse linguistic and cultural backgrounds within the country’s educational structures necessitates the re-evaluation of pedagogical practices, aiming at the promotion of equitable participation and the cultivation of respect for diversity.

In light of the above considerations, the smooth and democratic functioning of society requires the active and meaningful integration of intercultural education into the core of the educational system. The cultural elements brought by students with migrant or refugee backgrounds—especially their mother tongues—must be acknowledged and utilized as valuable pedagogical tools for fostering intercultural competence among all future citizens. By strengthening the acceptance of cultural diversity and fostering empathy, it is possible to shape a school environment that promotes peaceful and humane coexistence. In this context, educators, as transmitters of knowledge, values, and attitudes, are called upon to reconsider entrenched beliefs and adopt alternative, inclusive pedagogical approaches that respond to the needs of a multicultural reality.

This postgraduate thesis aims to investigate the perceptions of twelve (12) preschool education teachers in the regional unit of Preveza regarding their attitudes and educational

practices—either deliberate or implicit—related to the inclusion of children with different cultural backgrounds in kindergarten. Particular emphasis is placed on the use and management of the students' mother tongues during the educational process.

The analysis of the findings reveals that, despite the educators' positive intentions to facilitate the smooth integration of these students into the school environment, the dominant perception remains focused on the necessity of immediate acquisition of the host language. The insufficient knowledge of the Greek language is identified by the majority of participants as a major obstacle to the integration of students, both within and beyond the school context. At the same time, students' mother tongues are generally treated superficially, utilized sporadically, and are not fully recognized for their pedagogical value as a bridge to comprehension, learning, and the reinforcement of cultural identity.

Keywords: mother tongue, multiculturalism, intercultural education, bilingualism, preschool educators

Περιεχόμενα

Περίληψη	vi
Abstract	viii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	8
1.1. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	8
1.1.1. Αφομοιωτικό μοντέλο vs διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής	12
1.1.2. Στόχοι και πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	15
1.1.3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκπαίδευση παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην Ελλάδα	18
1.2. Διγλωσσία	23
1.2.1. Η έννοια της διγλωσσίας	24
1.2.2. Ο δίγλωσσος ομιλητής	27
1.2.3. Πρώτη γλώσσα – μητρική γλώσσα (Γ1)	32
1.2.4. Δεύτερη γλώσσα (Γ2)	34
1.2.5. Ξένη γλώσσα	35
1.2.6. Διαγλώσσα	35
1.2.7. Διαγλωσσικότητα	37
1.2.8. Γλωσσική μετατόπιση – γλωσσική διατήρηση	39
1.2.9. Δίγλωσση εκπαίδευση	41
1.3. Οφέλη διατήρησης και χρήσης των γλωσσών προέλευσης των μαθητών στο νηπιαγωγείο	43
1.3.1. Σε γνωστικό επίπεδο	44
1.3.2. Σε κοινωνικό επίπεδο	46
1.3.3. Σε ψυχολογικό επίπεδο	47
1.4. Δημιουργικές πρακτικές διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο με χρήση γλωσσών προέλευσης των μαθητών	48
1.5. Έρευνες σχετικές με το θέμα	53
2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	56
2.1. Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος	56
2.2. Σκοπός της έρευνας	56
2.3. Ερευνητικά ερωτήματα	57

2.4.	Μεθοδολογία.....	58
2.5.	Εργαλείο συλλογής δεδομένων	59
2.6.	Δείγμα.....	61
2.7.	Ανάλυση Δεδομένων	62
2.8.	Ζητήματα δεοντολογίας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας	64
2.9.	Ανωνυμία και εμπιστευτικότητα στην έρευνα	65
3.	ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	67
3.1.	Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών	68
3.2.	Προφίλ μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.....	70
3.3.	Διαπολιτισμικότητα	73
3.4.	Διγλωσσία	73
3.5.	Πρακτικές ένταξης και συμπερίληψης της Γ1	82
3.6.	Δυσκολίες ένταξης και συμπερίληψης Γ1	91
3.7.	Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων/κηδεμόνων	92
4.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	96
4.1.	Συζήτηση των αποτελεσμάτων	96
4.2.	Τελικό συμπέρασμα.....	106
5.	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ –ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΕΤΑΙΡΩ ΕΡΕΥΝΑ.....	109
6.	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	110
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	125

Γκίγκη Παρασκευή, «Η αναγκαιότητα συμπερίληψης των γλωσσών προέλευσης παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση»

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάγκη για συνύπαρξη και χρήση περισσότερων της μίας γλωσσών, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, φαινόμενο γνωστό ως διγλωσσία, διατρέχει διαχρονικά την ιστορία της ανθρωπότητας, συνιστώντας ένα σταθερό και θεμελιώδες χαρακτηριστικό της ανθρώπινης επικοινωνίας και κοινωνικής συμβίωσης στον πλανήτη (Χατζηδάκη, 2020). Το γεγονός ότι τα δεδομένα του μαθητικού πληθυσμού στη χώρα μας έχουν αλλάξει παρατηρείται εδώ και δεκαετίες, καθώς η Ελλάδα δεχόταν σχετικά μεγάλο αριθμό μεταναστών και προσφύγων, αν αναλογιστούμε ότι από το 1989 μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1990, υπήρξαν οι πρώτες μαζικές αφίξεις μεταναστών, κυρίως από την Αλβανία, ενώ αργότερα, από το 1995 έως το 2000, υπήρξαν αφίξεις και από Βαλκανικές, Ασιατικές, όπως από το Αφγανιστάν, Πακιστάν, Ινδία, Ιράκ κ.ά. και χώρες της υποσαχάριας Αφρικής (Ζωγραφάκης & Κασίμης, 2014).

Από το 2010 και εξής, παρατηρείται έντονη αύξηση στις προσφυγικές και μεταναστευτικές ροές προς την Ελλάδα. Το φαινόμενο κορυφώθηκε το καλοκαίρι του 2015, όταν καταγράφηκαν 856.723 αφίξεις προσφύγων, κυρίως μέσω των νησιών του Ανατολικού Αιγαίου. Ενδεικτικό της ανθρωπιστικής διάστασης της κρίσης είναι το γεγονός ότι το 47% των αφιχθέντων εκείνη τη χρονιά ήταν γυναίκες και παιδιά, ενώ το 2016 το ποσοστό αυτό αυξήθηκε δραματικά, αγγίζοντας το 60%. Οι κυριότερες χώρες προέλευσης των προσφύγων ήταν η Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράκ, περιοχές που επλήγησαν από πολέμους, πολιτικές αναταραχές και ανθρωπιστικές κρίσεις (UNHCR, 2016).

Μετά το 2016, οι προσφυγικές και μεταναστευτικές αφίξεις στην Ελλάδα παρουσίασαν σχετική μείωση. Ωστόσο, από τα τέλη του 2019 έως και σήμερα, καταγράφεται εκ νέου σημαντική αύξηση. Σύμφωνα με στοιχεία του Ιανουαρίου 2020, ο αριθμός των νέων αφίξεων εκτιμάται περίπου στις 115.000, εκ των οποίων οι 74.000 φιλοξενούνταν στην ηπειρωτική χώρα και οι 41.200 στα νησιά (Γουβιάς, 2020). Πιο πρόσφατα δεδομένα της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR, 2024) αποτυπώνουν τη διεύρυνση του φαινομένου σε παγκόσμιο επίπεδο. Συγκεκριμένα, ο πόλεμος στην Ουκρανία, οι ένοπλες συγκρούσεις στο Σουδάν, στη Λαϊκή Δημοκρατία του Κονγκό και στη Μιανμάρ, η σύνθετη κρίση που συνδυάζει

ξηρασία, πλημμύρες και ανασφάλεια στη Σομαλία, καθώς και η διαρκής ανθρωπιστική κρίση στο Αφγανιστάν, συγκαταλέγονται στους κυριότερους παράγοντες που συνέβαλαν στην αύξηση του αριθμού των εκτοπισμένων κατά το έτος 2023, σύμφωνα με την εξαμηνιαία έκθεση τάσεων της UNHCR. Μέχρι τον Σεπτέμβριο του 2023, οι πόλεμοι, η βία και οι πολιτικές διώξεις ανάγκασαν περίπου 114 εκατομμύρια ανθρώπους παγκοσμίως να εγκαταλείψουν τις εστίες τους. Το φαινόμενο συνεχίζει να λαμβάνει ανησυχητικές διαστάσεις, καθώς, σύμφωνα με τα πλέον πρόσφατα στοιχεία (Ιούνιος 2024), ο αριθμός των εκτοπισμένων έχει ανέλθει στα 117,3 εκατομμύρια άτομα. Από αυτούς, περίπου 43,4 εκατομμύρια είναι πρόσφυγες, με τα παιδιά να αντιπροσωπεύουν το 40% του συνόλου.

Η ένταξη των ανήλικων προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτέλεσε ένα σύνθετο και πολυσύνθετο ζήτημα, το οποίο προκάλεσε κοινωνικό προβληματισμό, εγείροντας ερωτήματα τόσο ως προς την επάρκεια των υποδομών όσο και ως προς τη διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον. Προκειμένου η ελληνική πολιτεία να διαμορφώσει μια αποτελεσματική εκπαιδευτική στρατηγική, ικανή να ανταποκριθεί στις ανάγκες του νέου πληθυσμού που προέκυψε λόγω των προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών, κρίθηκε απαραίτητος ο υπολογισμός του αριθμού των παιδιών που θα εντάσσονταν στις εκπαιδευτικές δομές της χώρας. Η διαδικασία αυτή υλοποιήθηκε με δυσκολία και χωρίς να επιτευχθεί πλήρης αποτύπωση του μαθητικού πληθυσμού.

Το Υπουργείο Παιδείας συνέλεξε σχετικά δεδομένα τόσο μέσω δικής του καταγραφής όσο και αξιοποιώντας στοιχεία από διεθνείς και εθνικούς οργανισμούς, όπως η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, η UNICEF και ο Συνήγορος του Παιδιού/Συνήγορος του Πολίτη. Σύμφωνα με τις καταγραφές, εκτιμήθηκε ότι περίπου 8.000–8.500 παιδιά ηλικίας 4 έως 15 ετών ζούσαν σε δομές φιλοξενίας προσφύγων, ενώ επιπλέον 8.036 παιδιά ηλικίας έως 18 ετών διέμεναν εκτός των επίσημων Κέντρων Φιλοξενίας, κυρίως σε δομές και διαμερίσματα υπό τη διαχείριση της Ύπατης Αρμοστείας. Μεταξύ αυτών, καταγράφηκαν περίπου 2.000 ασυνόδευτοι ανήλικοι, κατά πλειοψηφία αγόρια άνω των 14 ετών, προερχόμενοι κυρίως από το Πακιστάν, το Αφγανιστάν και τη Συρία (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017). Επιπλέον, σύμφωνα με επίσημα στατιστικά δεδομένα, το ποσοστό αλλοδαπών μαθητών που φοιτούσαν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο σύνολο της χώρας στο τέλος του σχολικού έτους 2014–2015 κυμαινόταν περίπου στο 11% (Γουβιάς, 2020). Περίπου 60.000 πρόσφυγες

εγκλωβίστηκαν στην Ελλάδα μετά το κλείσιμο των συνόρων με τη συμφωνία της Ευρωπαϊκής Ένωσης – Τουρκίας και έτσι άρχισε το κράτος να μεριμνά και να διαμορφώνει την πολιτική εγκατάστασης τους σε μόνιμες δομές (Επιστημονική επιτροπή για την Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017).

Το 2019 μόνο το 52% των παιδιών προσφύγων σχολικής εκπαίδευσης, βρίσκονται εντός εκπαιδευτικών δομών. Η κατάσταση αυτή φαίνεται να επιδεινώθηκε μετά την πανδημία του Covid-19 (Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ). Ο συνολικός αριθμός των παιδιών προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα παραμένει δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια, καθώς επηρεάζεται από τη ρευστότητα της κοινωνικής και νομικής τους κατάστασης και υπόκειται σε διαρκείς μεταβολές. Ένα σημαντικό ποσοστό αυτών των παιδιών διαμένει σε Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (ΚΥΤ), σε Δομές Φιλοξενίας, είτε ανοιχτές είτε κλειστού τύπου, καθώς και σε χώρους φιλοξενίας που λειτουργούν υπό την αιγίδα της Υπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες ή άλλων Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων (ΜΚΟ), όπως διαμερίσματα, ξενοδοχεία ή φιλοξενία σε οικογένειες. Ιδιαίτερη κατηγορία αποτελούν τα ασυνόδευτα ανήλικα παιδιά, των οποίων ο αριθμός, σύμφωνα με στοιχεία του 2020, εκτιμάται σε περίπου 8.500 (Γουβιάς, 2020). Η διασφάλιση των δικαιωμάτων και της προστασίας τους αποτελεί κρίσιμη πρόκληση για τις αρμόδιες αρχές, αλλά και για το σύνολο της κοινωνίας υποδοχής.

Ο μεγάλος όγκος αφίξεων μεταναστών και, κυρίως, προσφύγων αιφνιδίασε την ελληνική πολιτεία, η οποία βρέθηκε σε μεγάλο βαθμό απροετοίμαστη να διαχειριστεί τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες (Σπυροπούλου & Χριστόπουλος, 2016), παρά το γεγονός ότι δεν επρόκειτο για την πρώτη φορά που η χώρα ερχόταν αντιμέτωπη με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και σχολικής ένταξης παιδιών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Σε αυτή την αρχική φάση, η εκπαιδευτική στρατηγική επικεντρώθηκε κυρίως στην παροχή υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με έμφαση στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο). Στη δημόσια εκπαίδευση εντάχθηκαν μαθητές προσφυγικής προέλευσης ηλικίας 6 έως 15 ετών, οι οποίοι διαβιούσαν κυρίως στην ηπειρωτική χώρα. Ωστόσο, δεν κατέστη δυνατή η καθολική ένταξη όλων των παιδιών ηλικίας υποχρεωτικής φοίτησης, καθώς κατά το σχολικό έτος 2016–2017, παιδιά που διαβιούσαν στα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (ΚΥΤ) των νησιών του Ανατολικού Αιγαίου, καθώς και παιδιά προσχολικής ηλικίας σε Κέντρα Φιλοξενίας, παρέμειναν εντελώς εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Κατά την περίοδο 2016–2019, σημειώθηκαν σημαντικά βήματα προόδου, με την ένταξη αυξανόμενου αριθμού παιδιών στην τυπική εκπαίδευση. Παρά ταύτα, εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικές κατηγορίες παιδιών που παραμένουν εκτός σχολείου, γεγονός που καταδεικνύει την ανάγκη για στοχευμένες παρεμβάσεις και ολιστική εκπαιδευτική πολιτική (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Κατά το σχολικό έτος 2021–2022, τα ποσοστά εγγραφής παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση παγκοσμίως παρουσίαζαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανά βαθμίδα: 38% στην προσχολική εκπαίδευση, 65% στην πρωτοβάθμια, 41% στη δευτεροβάθμια και μόλις 6% στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (UNHCR, 2024). Στην Ελλάδα, την ίδια χρονική περίοδο, καταγράφηκαν ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά εγγραφής και φοίτησης μαθητών με προσφυγικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, το Υπουργείο Παιδείας πέτυχε το υψηλότερο ποσοστό εγγραφής μέχρι τότε, φτάνοντας έως και το 95%, με 16.417 μαθητές πρόσφυγες να εγγράφονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ το ποσοστό φοίτησης ανήλθε στο 75%, αντιστοιχώντας σε 12.285 μαθητές (ανακτήθηκε από: <https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m>).

Σε συνέχεια των ανωτέρω, αξίζει να επισημανθεί ότι ο μαθητικός πληθυσμός με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο φέρει μαζί του τις μητρικές του γλώσσες, οι οποίες αποτελούν ουσιώδες στοιχείο της πολιτισμικής του ταυτότητας. Το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται όχι μόνο να τις αναγνωρίσει, αλλά και να τις ενσωματώσει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αντιμετωπίζοντάς τις με σεβασμό και παιδαγωγική ευαισθησία.

Ο Cummins (όπως παρατίθεται στον Baker, 2001) υποστηρίζει ότι η απουσία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμικού υποβάθρου των αλλόγλωσσων μαθητών από τη σχολική πραγματικότητα μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρή ακαδημαϊκή αποδυνάμωση. Αντιθέτως, η ενεργή παρουσία και αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ενισχύσει όχι μόνο την ακαδημαϊκή τους επίδοση, αλλά και την αυτοεκτίμησή τους, προάγοντας παράλληλα μια ισορροπημένη και θετική ταυτότητα. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών αναγνωρίζεται ως κρίσιμος παράγοντας για την επιτυχή εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής. Προϋποθέτει τη δημιουργία ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος ασφάλειας, αποδοχής και αλληλοσεβασμού, όπου κυριαρχεί θετική στάση απέναντι στη γλώσσα και τον πολιτισμό του «άλλου». Αντίστοιχα, και ο αλλόγλωσσος μαθητής καλείται να προσεγγίσει τη γλώσσα και τον

πολιτισμό της χώρας υποδοχής με σεβασμό και διάθεση συνεργασίας (Μαρδέρη, 2014 · Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2015).

Η βιβλιογραφία επισημαίνει τη σημασία της δυνατότητας των μαθητών να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο, όπως για παράδειγμα στην υποστήριξη συμμαθητών με κοινή γλωσσική προέλευση (Μαρδέρη, 2014). Κατά συνέπεια, η διγλωσσία συνιστά τον κανόνα και όχι την εξαίρεση, στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Σκούρτου, 2011). Δεν αποτελεί αντικείμενο παιδαγωγικής μέριμνας μόνο όταν εμπλέκονται παιδιά με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, αλλά αφορά συνολικά στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των μαθητών (Valdivia & Montoto, 2017).

Πιο συγκεκριμένα, το φαινόμενο της διγλωσσίας αποτελεί από μόνο του, εδώ και αρκετά χρόνια, ένα γοητευτικό εκπαιδευτικό και ερευνητικό ζήτημα (Πανταζής & Σακκελαρίου, 2003), το οποίο αποτελεί αντικείμενο έρευνας πολλών επιστημονικών κλάδων (Γαλαντόμος, 2012). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά και άλλες πολιτισμικές ομάδες, όπως αυτή των Ρομά, οι οποίοι ζουν στην Ελλάδα εκατοντάδες χρόνια και υπολογίζονται σε αριθμό περίπου 270.000 (Council of Europe, 2021).

Αν και η διγλωσσία έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνητικών μελετών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι σχετικές έρευνες που επικεντρώνονται στην προσχολική ηλικία παραμένουν περιορισμένες. Κι όμως, η προσχολική ηλικία είναι μία κρίσιμη αναπτυξιακή περίοδος, κατά την οποία τα παιδιά αρχίζουν να διαμορφώνουν την ταυτότητά τους και να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ξεχωριστές οντότητες μέσα σε ένα κοινωνικό σύνολο. Για τον λόγο αυτό, καθίσταται αναγκαία η εστιασμένη μελέτη του φαινομένου της διγλωσσίας στην προσχολική εκπαίδευση και, ειδικότερα, η διερεύνηση της σημασίας της συμπερίληψης των μητρικών γλωσσών των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αναγκαιότητα αυτής της διερεύνησης καθίσταται ακόμη πιο επιτακτική υπό το φως των πρόσφατων ιστορικών εξελίξεων, οι οποίες περιλαμβάνουν την είσοδο μεγάλου αριθμού μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα, μεταβάλλοντας ουσιαστικά το γλωσσικό και πολιτισμικό τοπίο του μαθητικού πληθυσμού.

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί, αρχικά, στην παρουσίαση του εννοιολογικού πλαισίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διγλωσσίας, με ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση της

γλώσσας προέλευσης των μαθητών ως παιδαγωγικού εργαλείου. Για το λόγο αυτό η εργασία διαρθρώνεται σε δύο κύριες ενότητες, στο θεωρητικό και στο ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό μέρος απαρτίζεται από πέντε υποκεφάλαια. Πιο αναλυτικά, στο πρώτο υποκεφάλαιο αναλύεται η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι διαφορές του αφομοιωτικού με του διαπολιτισμικού μοντέλου, οι στόχοι και το πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τέλος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο δεύτερο υποκεφάλαιο, παρουσιάζεται το θέμα της διγλωσσίας και αποσαφηνίζονται πέρα από τον όρο της διγλωσσίας καθεαυτού, βασικές έννοιες όπως η έννοια του δίγλωσσου ομιλητή, η πρώτη-μητρική γλώσσα (Γ1), η δεύτερη γλώσσα (Γ2), η ξένη γλώσσα, η διαγλώσσα, η διαγλωσσικότητα, η γλωσσική μετατόπιση και η γλωσσική διατήρηση, καθώς και η δίγλωσση εκπαίδευση. Στο τρίτο υποκεφάλαιο, εξετάζονται τα οφέλη διατήρησης της χρήσης των γλωσσών προέλευσης των μαθητών στο σχολείο και ιδιαίτερα η σημασία που έχουν οι μητρικές γλώσσες για το παιδί σε επίπεδο γνωστικό, ψυχολογικό και κοινωνικό. Στο τέταρτο υποκεφάλαιο, αναφέρονται μερικές δημιουργικές πρακτικές, κάποια εργαλεία, τα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν, προκειμένου να αξιοποιήσουν τον γλωσσικό πλούτο των μαθητών τους. Στο πέμπτο υποκεφάλαιο, παρουσιάζονται έρευνες σχετικές με τη διγλωσσία στην εκπαίδευση και τη χρήση μητρικών γλωσσών των μαθητών.

Στο εμπειρικό μέρος, διερευνώνται οι απόψεις και οι πρακτικές εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, με στόχο την αποτύπωση τόσο των ενταξιακών τους στρατηγικών όσο και του βαθμού στον οποίο ενσωματώνουν τις μητρικές γλώσσες των μαθητών στην εκπαιδευτική καθημερινότητα. Αρχικώς διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα, δίνεται ο σκοπός για τον οποίο πραγματοποιείται η έρευνα, παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα που θα απασχολήσει η έρευνα και καταγράφεται η μεθοδολογία. Στη συνέχεια αναλύεται το ερευνητικό εργαλείο, το δείγμα και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων. Κατόπιν, δίνονται ζητήματα δεοντολογίας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας καθώς και η ανωνυμία και εμπιστευτικότητα της έρευνας. Ως συνέχεια του εμπειρικού μέρους υπάρχει το κεφάλαιο με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, το κεφάλαιο συζήτηση και συμπεράσματα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική μελέτη και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και το κεφάλαιο με τους περιορισμούς αλλά και με τις προτάσεις για περεταίρω έρευνα. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας.

Γκίγκη Παρασκευή, «Η αναγκαιότητα συμπερίληψης των γλωσσών προέλευσης παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση»

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.1. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ως μέλος μιας πολιτισμικής ομάδας στην οποία το άτομο γεννιέται, δέχεται αλληλεπίδραση από την κοινωνία που το περιβάλλει και ανάλογα με τις εμπειρίες του και το οικογενειακό του υπόβαθρο διαμορφώνει τις πεποιθήσεις του. Όμως, μόνο όταν έρχεται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς μπορεί να παρατηρήσει διαφορές και να θέσει ερωτήματα (Tiedt & Tiedt, 2006), ενώ όσο πιο πολλές διαπολιτισμικές γνώσεις και εμπειρίες έχει ένα άτομο, τόσο θα επιτυγχάνεται η επικοινωνία με το πολιτισμικό «άλλο» (Γκόβαρης & Μανούσου, 2015).

Για την κατανόηση της έννοιας του «διαπολιτισμικού», είναι απαραίτητο να προηγηθεί ο εννοιολογικός προσδιορισμός του «πολιτισμού». Ωστόσο, ο «πολιτισμός» αποτελεί μια πολυσύνθετη και δυναμική έννοια, η οποία δεν επιδέχεται εύκολης και μονοσήμαντης ερμηνείας. Η ερμηνευτική αυτή δυσκολία οφείλεται, μεταξύ άλλων, στην εσωτερική ανομοιογένεια των πολιτισμικών ομάδων, καθώς αυτές περιλαμβάνουν ποικίλες πρακτικές, αξίες και κοινωνικές νόρμες, οι οποίες συχνά υπόκεινται σε αμφισβήτηση, μετασχηματίζονται και υιοθετούνται με εξατομικευμένο τρόπο από τα μέλη τους. Η πολυπλοκότητα αυτή καθιστά αναγκαία μια ιδιαίτερη προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης, ώστε να καταστεί δυνατή η ουσιαστική κατανόηση του πολιτισμικού πλαισίου εντός του οποίου αναπτύσσονται οι διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις (Huber & Reynolds, 2014).

Σύμφωνα με την προσέγγιση των Κ. Μαρξ και Φ. Έγκελς, ο όρος «πολιτισμός» ταυτίζεται με την έννοια της «υπερδομής» ή «εποικοδομήματος», όπως αυτή αποδίδεται στη μαρξιστική θεωρία. Ο πολιτισμός, σε αυτό το πλαίσιο, νοείται ως ιστορική φάση κατά την οποία ο άνθρωπος αποκτά συστηματικά τη γνώση, αναπτύσσει δευτερογενείς μορφές επεξεργασίας των φυσικών προϊόντων, και προάγει τη βιοτεχνία και την τέχνη. Οι χρονικές περίοδοι που προηγούνται του πολιτισμού χαρακτηρίζονται από τους συγγραφείς ως «άγρια κατάσταση» και «βαρβαρισμός», προσδιορίζοντας στάδια λιγότερο ανεπτυγμένης κοινωνικής και τεχνολογικής οργάνωσης (Δωρής, 1981). Όπως επισημαίνουν οι Tiedt και Tiedt (2006), «ο όρος πολιτισμός σημαίνει ένα περίπλοκο εσωτερικευμένο σύστημα αξιών, πεποιθήσεων και συμπεριφοράς που είναι κοινό σε μια μεγάλη ομάδα ανθρώπων» (σ. 68).

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τις παραπάνω θεωρίες, ο Hofstede (1994) καθιστά σαφές ότι η έννοια του πολιτισμού περιγράφεται ως σύνολο συμβολισμών με βάση τους οποίους, τα μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνίας αναγνωρίζονται μεταξύ τους και ταυτόχρονα διαφοροποιούνται από εκείνους που δεν ανήκουν σ' αυτή την κοινωνία. Έτσι, τονίζει ότι ο πολιτισμός είναι ένας συλλογικός προγραμματισμός του νου, που διακρίνει τα μέλη μιας ομάδας ή κατηγορίας ανθρώπων από τα υπόλοιπα.

Στο πλαίσιο του εννοιολογικού προσδιορισμού της διαπολιτισμικότητας, αναδεικνύεται μια θεωρητική προσέγγιση κοινωνικής και παιδαγωγικής φύσης, η οποία εστιάζει στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και της ισότητας μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Η διαπολιτισμικότητα, ως εκπαιδευτική και κοινωνική πρακτική, προωθεί την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών, αναγνωρίζοντας και αξιοποιώντας την πολιτισμική και γλωσσική τους ταυτότητα ως θετικό παιδαγωγικό πόρο. Παράλληλα, επιδιώκει να καταπολεμήσει κάθε μορφή διάκρισης, στερεοτυπικής σκέψης και εθνοκεντρισμού, προάγοντας έναν εκπαιδευτικό χώρο ανοιχτό στη διαφορετικότητα και στη συλλογική συνύπαρξη (Banks & McGee, 2010 ·Essinger, 1990).

Αρκετοί διατυπώνουν την άποψη ότι ο όρος «διαπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται μόνο στην εκπαίδευση, ενώ άλλοι τον χρησιμοποιούν για να προσδιορίσουν εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς στόχους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Ο Salvadori (1997), εξετάζοντας τη διαπολιτισμικότητα, την προσεγγίζει κυρίως στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας ως μια αναγκαιότητα που απορρέει από τις πραγματικές κοινωνικές συνθήκες και τη σύνθεση των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με την οπτική αυτή, δεν αποτελεί απλώς μια παιδαγωγική επιλογή, αλλά μια επιτακτική ανάγκη που αντανάκλα την κοινωνική πραγματικότητα. Σε πιο πρόσφατες αναφορές, υπογραμμίζεται η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όχι ως ένα επιπρόσθετο μάθημα στο, ήδη επιβαρυνμένο, σχολικό πρόγραμμα, αλλά ως μια ολιστική εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παρουσιάζεται ως παιδαγωγική φιλοσοφία που προάγει τη συμπερίληψη, ενισχύει την κριτική σκέψη και αναδεικνύει τη σημασία της πολιτισμικής ποικιλομορφίας ως εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλεονέκτημα (Paideia online, 2024).

Καθίσταται, λοιπόν, σαφές ότι η διαπολιτισμικότητα εμπεριέχει τον αμφότερο σεβασμό της διαφορετικότητας του «άλλου» (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019), ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί

να ικανοποιήσει τις πρώτες ανάγκες του ανθρώπου με διαφορετική διαπολιτισμική καταγωγή και να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης μεταξύ των ατόμων (Πορτελάνος, 2015). Για το λόγο αυτό, η θεωρία της διαπολιτισμικότητας προϋποθέτει την ισάξια αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών που συνθέτουν μια πολυπολιτισμική κοινωνία με την «*ισοτιμία των διαφορετικών μορφωτικών κεφαλαίων*» και την «*παροχή ίσων ευκαιριών*» (Δαμανάκης, 2005, σ. 40).

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002), όταν στην αγωγή εμπλέκονται περισσότερες από μία συλλογικές ταυτότητες, όπως η γλωσσική, η εθνική, η εθνοτική ή η θρησκευτική, ο αντίστοιχος όρος που χρησιμοποιείται είναι «διαπολιτισμική αγωγή». Αντίστοιχα, όταν η πολυπολιτισμική διάσταση ενσωματώνεται στο πλαίσιο της οργανωμένης σχολικής διαδικασίας, τότε ο όρος που προκρίνεται είναι «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Η διαφοροποίηση αυτή αντανακλά κυρίως τη θεσμική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και το γεγονός ότι οι περισσότερες διαπολιτισμικού χαρακτήρα παρεμβάσεις στο παρελθόν είχαν ως βασική επιδίωξη τη διδασκαλία της γλώσσας και των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής σε μαθητές διαφορετικής εθνοπολιτισμικής προέλευσης (Abdallah-Pretceille & Porcher, 1996).

Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» πρωτοαναφέρθηκε στην Ευρώπη στη δεκαετία του 1970. Στην Ελλάδα, ο όρος αυτός πρωτοεμφανίστηκε στις αρχές του 1990 και συνδέονταν με την επανένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Συγκεκριμένα, στην Εισηγητική Έκθεση του νόμου 2413/96 «*Για την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση*», αναφέρεται πως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η λειτουργία και η οργάνωση σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να εκπαιδεύουν μαθητές με εκπαιδευτικές, πολιτιστικές, κοινωνικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες (Σιμόπουλος, 2014).

Εδώ και αρκετά χρόνια, διατυπώνεται με συνέπεια η άποψη ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απευθύνεται αποκλειστικά στους μαθητές που προέρχονται από πολιτισμικές ή εθνοτικές μειονότητες, αλλά αφορά το σύνολο των μελών της κοινωνίας (Δαμανάκης, 2005). Στο πλαίσιο αυτό, οι παιδαγωγικές της προσεγγίσεις αποσκοπούν στη διασφάλιση των μορφωτικών δικαιωμάτων όλων των μαθητών, προάγοντας την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, ανεξαρτήτως γλωσσικού ή πολιτισμικού υποβάθρου. Παράλληλα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση

στοχεύει στη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών με μεταναστευτική ή προσφυγική προέλευση, υποστηρίζοντας τη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που διευκολύνει την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο και ενισχύει τη διαπολιτισμική κατανόηση και συνεργασία (Banks & McGee, 2010). Σε αυτό, πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019· Μητακίδου & Γαβριηλίδου, 2015 · Κοντογιάννη & Κώστα, 2015).

Όπως επισημαίνει ο Essinger (1990), η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεμελιώνεται σε τέσσερις βασικές αρχές: την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, τον διαπολιτισμικό σεβασμό και την αντίθεση σε κάθε μορφή εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης (όπως αναφέρεται στον Νικολάου, 2011). Οι αρχές αυτές συνιστούν τον ηθικό και παιδαγωγικό πυρήνα μιας εκπαίδευσης που στοχεύει στη διαμόρφωση κοινωνικά ευαίσθητων και πολιτισμικά συνειδητοποιημένων πολιτών. Σύμφωνα με τους Grant, Sleeter και Anderson (1993), η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από έξι διαφορετικές προσεγγίσεις: 1) Η προσέγγιση της αφομοίωσης, όπου η εκπαίδευση προσφέρεται σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές με στόχο την ένταξή τους μέσω της συγχώνευσης φυλετικών, έμφυλων και εκπαιδευτικών διαφορών, προωθώντας, ωστόσο, την ενσωμάτωσή τους στο κυρίαρχο πολιτισμικό πλαίσιο. 2) Η προσέγγιση της γεφύρωσης, που περιλαμβάνει την προσαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος στις ανάγκες μαθητών με διαφορετική πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα, καθώς και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με σκοπό τη βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων. 3) Η προσέγγιση της ανοχής στη διαφορετικότητα, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στον «άλλον», στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης μέσα από παιδαγωγικές δραστηριότητες. 4) Η προσέγγιση της πολιτισμικής αναγνώρισης, στην οποία η αφομοίωση απορρίπτεται, και το πρόγραμμα σπουδών σχεδιάζεται με βάση την αναγνώριση, την εκτίμηση και τη διδασκαλία των διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών, καθώς και την ανάδειξη των πολιτισμικών ομάδων ως υποκειμένων κοινωνικής μεταβολής και θεσμικής αναδιαμόρφωσης. 5) Η προσέγγιση της πολυπολιτισμικής αναδιάρθρωσης του αναλυτικού προγράμματος, η οποία αναγνωρίζει την ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού και επιδιώκει την ενσωμάτωση της γλωσσικής ποικιλομορφίας, απορρίπτοντας ρητά την αφομοιωτική λογική. 6) Η προσέγγιση της πολυπολιτισμικής και κοινωνικής ανασυγκρότησης, όπου οι μαθητές

ενθαρρύνονται να εμπλακούν ενεργά στη δημιουργική ερμηνεία και επίλυση κοινωνικών ζητημάτων, αναπτύσσοντας κοινωνική συνείδηση και δημοκρατική δράση.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις μπορούν να εφαρμοστούν είτε μεμονωμένα, ως απαντήσεις σε συγκεκριμένες διαστάσεις της ποικιλομορφίας (φυλή, φύλο, κοινωνική τάξη, εθνότητα, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες), είτε συνδυαστικά. Η δεύτερη επιλογή θεωρείται παιδαγωγικά πιο επωφελής, καθώς οι μαθητές συνήθως φέρουν πολλαπλές ταυτότητες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (π.χ. φύλο και εθνικότητα). Παρόλα αυτά, οι παραπάνω συγγραφείς, προτιμούν να εξετάζουν την κάθε μορφή διαφορετικότητας χωριστά.

Συμπερασματικά, απαραίτητη προϋπόθεση για την μη ύπαρξη προκαταλήψεων και στερεοτύπων είναι η γνωριμία με το «άλλο», ενώ επιδιώκεται η απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Τα δύο παραπάνω οδηγούν στην όσο το δυνατόν καλύτερη επικοινωνία και μάλιστα όταν τα μέλη που επικοινωνούν προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, τότε έχουμε να κάνουμε με διαπολιτισμική επικοινωνία. Όλα αυτά συνηγορούν στο να επιτευχθεί εποικοδομητική συνεργασία (Νικολάου, 2011). Ως εκ τούτου, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι κάτι παραπάνω από εκπαίδευση που αφορά μόνο μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Αφορά όλα τα μέλη μιας κοινωνίας, αφού η ομαλή ένταξη ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και η κοινωνική συνοχή θα επιτευχθούν, μόνο αν όλα τα μέλη της, ανεξαρτήτως καταγωγής, έχουν τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση και κοινές πεποιθήσεις σε διαπολιτισμικές αξίες (Πορτελάνος, 2002).

1.1.1. Αφομοιωτικό μοντέλο vs διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής

Στο πλαίσιο της εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών έχουν εφαρμοστεί πολλά μοντέλα. Αυτά που αναφέρονται πιο συχνά στην βιβλιογραφία είναι η αφομοίωση, η ενσωμάτωση, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό μοντέλο και τέλος, το διαπολιτισμικό μοντέλο (Πανταζής, 2006 · Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003 · Γκόβαρης, 2001 · Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998). Τα μοντέλα αυτά μπορεί να συνυπάρχουν, ενώ στην πρακτική τους εφαρμογή έχουν πραγματοποιηθεί με διαφορετικούς τρόπους (Σιμόπουλος, 2014).

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν και θα αποσαφηνιστούν οι έννοιες του αφομοιωτικού και του διαπολιτισμικού μοντέλου, καθώς αυτά συναντάμε στα αποτελέσματα της έρευνας.

Το αφομοιωτικό μοντέλο (assimilation) υιοθετήθηκε από τις ευρωπαϊκές χώρες υποδοχής μεταναστών στα μέσα της δεκαετίας του 1960 (Γκόβαρης, 2005 · Γεωργογιάννης, 1997). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η πολιτισμική ή εθνική προέλευση των μεταναστών θεωρείται αδιάφορη ως προς τη λειτουργία της κοινωνίας υποδοχής, παρά την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή των ατόμων αυτών στους κοινωνικούς θεσμούς (Γεωργογιάννης, 2008· Γκόβαρης, 2005· Μάρκου, 1996).Κεντρική προϋπόθεση για την ένταξη στο κοινωνικό σύνολο καθίσταται η πλήρης ενσωμάτωση των μεταναστών στην κυρίαρχη πολιτισμική και κοινωνική δομή, χωρίς τη διατήρηση των ιδιαίτερων πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών (Μάρκου, 1996).

Ο Banks (2004) ορίζει το μοντέλο αυτό ως την απομάκρυνση των χαρακτηριστικών μιας πολιτισμικής ομάδας και τον ενστερνισμό μιας άλλης. Οι διαφορές εξαλείφονται και το άτομο προσαρμόζεται στον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας. Διαφορετικά, οι μαθητές που αποκλίνουν από τις νόρμες της εκπαίδευσης λαμβάνονται ως «ελλειμματικοί» και προτείνονται μέτρα περιορισμού της διαφορετικότητας μέσω της γρήγορης εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής και του περιορισμού της παρουσίας του διαφορετικού μέσα στην τάξη (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής συνιστά κεντρική προτεραιότητα του αφομοιωτικού μοντέλου (Μάρκου, 1996), καθώς ταυτίζεται με την έννοια της ένταξης και του «ανήκειν» στη νέα κοινωνία (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019), αλλά και με τη διατήρηση της εθνικής και πολιτισμικής ομοιογένειας (Tsaliki, 2022). Στο πλαίσιο αυτής της ιδεολογίας, η γλώσσα προέλευσης των μαθητών δεν διδάσκεται στο σχολείο, καθώς η μη ενασχόληση με αυτή θεωρείται τρόπος υπέρβασης του λεγόμενου «πολιτισμικού σοκ» (Μάρκου, 1996). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές καλούνται να αποκτήσουν λειτουργική επάρκεια και ισότιμη συμμετοχή στη νέα κοινωνία, προσαρμοζόμενοι πλήρως στο γλωσσικό και πολιτισμικό της πλαίσιο. Η ένταξη, στο πλαίσιο του αφομοιωτικού μοντέλου, καθίσταται ατομική ευθύνη των ίδιων των μεταναστών και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητά τους να προσαρμοστούν στο κυρίαρχο κοινωνικό σύστημα (Νικολάου, 2011· Γκόβαρης, 2004). Παρότι η εφαρμογή του μοντέλου

αυτού μπορεί να ενσωματώνει, κατά περίπτωση, στοιχεία και από άλλα μοντέλα ένταξης (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019), η βασική του στόχευση παραμένει αφομοιωτική.

Ωστόσο, η πολιτική αυτή έχει αποδειχθεί ανεπαρκής σε ό,τι αφορά τη σχολική και, ακολούθως, την επαγγελματική πορεία των αλλόγλωσσων μαθητών. Η απαίτηση αποκοπής τους από τη μητρική γλώσσα και τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά συχνά οδηγεί σε φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003) και απόρριψης της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Γκόβαρης, 2001). Αντί να λειτουργήσει ως μηχανισμός εμπλουτισμού και ανανέωσης της κοινωνίας μέσω της αποδοχής της ετερότητας, το αφομοιωτικό μοντέλο καταλήγει να περιορίζει τις δυνατότητες των μαθητών για ουσιαστική ένταξη. Αντιθέτως, μια προσέγγιση που ενισχύει τον πολιτισμικό πλουραλισμό και σέβεται τις ταυτότητες των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, θα μπορούσε να υποστηρίξει αποτελεσματικότερα την εκπαιδευτική τους πορεία και τη μελλοντική κοινωνική τους ενσωμάτωση (Ζάχος, 2023). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια επιστροφή του μοντέλου αυτού ως πολιτική, παρά ως ρητορική, σε πιο ήπιες μορφές, αποτελώντας μάλιστα προϋπόθεση για την ένταξη των ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην κοινωνία υποδοχής. Πολλοί εκπαιδευτικοί, όμως, ακόμα και σήμερα, εμμένουν στην ομοιογένεια της σχολικής τάξης, παρά την αναποτελεσματικότητα αυτού του μοντέλου (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Αντιδιαστέλλοντας το αφομοιωτικό μοντέλο, το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής επιδιώκει την αναμόρφωση του σχολικού πλαισίου μέσω της υιοθέτησης εκπαιδευτικών πρακτικών που προάγουν την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα την αρχή της ισότητας στην εκπαίδευση (Κοσμέτος, 2012). Η εν λόγω προσέγγιση δεν αντιλαμβάνεται το «Άλλο» ως φορέα μιας ξένης ή εξωτερικής κουλτούρας, αλλά ως συνομιλητή και ισότιμο συμμετέχοντα στο κοινό εκπαιδευτικό γίνεσθαι (Γκόβαρης, 2007).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο αναδύθηκε ως απάντηση στην αποτυχία προηγούμενων προσεγγίσεων να επιτύχουν την αποτελεσματική ένταξη ατόμων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, και σε συνάρτηση με τη ραγδαία αύξηση των μετακινήσεων πληθυσμών στις σύγχρονες κοινωνίες (Νικολάου, 2011). Η προσέγγιση αυτή εστιάζει στην καλλιέργεια της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας μεταξύ ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά

περιβάλλοντα, επιδιώκοντας τη δημιουργία ενός σχολικού πλαισίου ανοιχτού στη διαφορετικότητα (Γεωργογιάννης, 1997).Ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης, το διαπολιτισμικό μοντέλο εξετάζει τόσο τη δυναμική της αλληλεπίδρασης όσο και τις επιπτώσεις της μεταξύ ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Γκότοβος, 2002), προάγοντας την αμοιβαία κατανόηση και την αποδοχή της ετερότητας ως θεμέλια στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης μπορεί να προσεγγιστεί πολυεπίπεδα. Ως αρχή, καθώς προάγει την ισότητα ευκαιριών για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως πολιτισμικής καταγωγής· ως διαδικασία, δεδομένου ότι ενθαρρύνει τη συνεχή αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ μελών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων· και ως κίνημα, καθώς επιδιώκει τον μετασχηματισμό εκπαιδευτικών και κοινωνικών θεσμών, προκειμένου να διασφαλίσει το δικαίωμα όλων των ατόμων να εκφράζονται ελεύθερα, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Γεωργογιάννης, 2008).Παράλληλα, το διαπολιτισμικό μοντέλο εναντιώνεται ενεργά στην εξάπλωση του μίσους και απορρίπτει πολιτικές και κοινωνικές δομές που αναπαράγουν ανισότητες και αδικίες, θέτοντας ως στόχο μια πιο δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία (Zachos, 2024).

Ωστόσο, παρά τη θετική του στόχευση, το διαπολιτισμικό μοντέλο αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις. Δεν έχει καταφέρει να εδραιώσει στην πράξη την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, ούτε να βελτιώσει αισθητά τη σχολική επίδοση των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Επιπλέον, δεν έχει κατορθώσει να εξαλείψει τις υφιστάμενες προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, ούτε να περιορίσει τον μονοπολιτισμικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος και τις ενδοσχολικές ανισότητες (Μάρκου & Παρθένης, 2011).

1.1.2. Στόχοι και πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Κάθε κράτος υιοθετεί τις δικές του στρατηγικές και επιλογές όσον αφορά τη διδασκαλία παιδιών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Όταν ο κυρίαρχος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η αφομοίωση, τότε αυτή η κατεύθυνση αντανακλάται και στην εκπαιδευτική πρακτική. Αντίθετα, όταν η κοινωνία αναγνωρίζει τη δυνατότητα πολιτισμικού

εμπλουτισμού μέσω της ετερότητας, η εκπαιδευτική πολιτική τείνει να προσαρμόζεται, υιοθετώντας είτε τον γλωσσικό πλουραλισμό – δηλαδή τη διδασκαλία της γλώσσας προέλευσης εντός της κοινότητας – είτε τον γλωσσικό εμπλουτισμό, όπου εφαρμόζονται μοντέλα δίγλωσσης εκπαίδευσης ή παρέχεται πρόσβαση στη γλώσσα των μαθητών (Κουιάρη, 2015).

Για να καταστεί το σχολείο ένας χώρος όπου τα παιδιά «μαθαίνουν να ζουν μαζί με τους άλλους», απαιτείται η ύπαρξη κατάλληλων παιδαγωγικών, ψυχοκοινωνικών και θεσμικών προϋποθέσεων. Πρώτιστη προϋπόθεση αποτελεί η αποδοχή της ετερότητας και η συνειδητοποίηση ότι ο μαθητής με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα βρίσκεται στο σχολείο ως ισότιμο μέλος της μαθησιακής κοινότητας, επιδιώκοντας να μορφωθεί και όχι να αντιμετωπιστεί ως κάτι «ξένο» ή «παρεκκλίνον» (Νικολάου, 2011). Η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που προσφέρει ψυχική ασφάλεια και ισορροπία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, ενισχύοντας τη γνωστική τους πρόοδο και τις προσωπικές τους δεξιότητες (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Ένα σχολείο που αναγνωρίζει και ενσωματώνει τις πολλαπλές ταυτότητες των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία λειτουργεί ενθαρρυντικά και προστατευτικά, συμβάλλοντας στην αποτροπή του κοινωνικού αποκλεισμού. Ιδιαίτερη σημασία έχει η ανάπτυξη ανθεκτικότητας, ως ικανότητας προσαρμογής των μαθητών σε δύσκολες καταστάσεις, διασφαλίζοντας την ψυχική και σωματική τους υγεία. Για την καλλιέργεια της ανθεκτικότητας μέσα στη σχολική τάξη, απαιτούνται βασικά επίπεδα ακαδημαϊκής επάρκειας, αισθήματα του «ανήκειν», ικανοποίηση από τη σχολική ζωή, χαμηλό άγχος και σαφή κίνητρα για επιτυχία (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιδείξουν ευελιξία και να χρησιμοποιούν διαφοροποιημένες παιδαγωγικές πρακτικές, λαμβάνοντας υπόψη την πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα των μαθητών τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Η σχολική τάξη πρέπει να λειτουργεί ως χώρος διαπολιτισμικού διαλόγου, απαλλαγμένος από αποκλεισμούς και ανισότητες (Γκόβαρης & Μανούσου, 2015), υποστηρίζοντας τις οικογενειακές γλώσσες των μαθητών (Νικολάου, 2011).

Για την επίτευξη αυτών των στόχων, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να καταστούν διαπολιτισμικά ικανοί, μέσα από κατάλληλα προγράμματα επιμόρφωσης (Coelho, Oller & Serra, 2011 · Assaf, Garza & Battle, 2010) και να αποκτήσουν διδακτική εμπειρία σε πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Η διαπολιτισμική ικανότητα

περιλαμβάνει ένα σύνολο κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να αναγνωρίζει, να αποδέχεται και να αξιοποιεί δημιουργικά την ετερότητα. Όσοι διαθέτουν διαπολιτισμική ικανότητα μπορούν να λειτουργούν αποτελεσματικά σε περιβάλλοντα πολιτισμικής ποικιλομορφίας, επανεξετάζοντας τις απόψεις και στάσεις τους και υιοθετώντας νέες στρατηγικές επικοινωνίας (Σιμόπουλος, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν επίσης να αναθεωρήσουν τις στάσεις και αντιλήψεις τους απέναντι στο «διαφορετικό», να αποτινάξουν στερεοτυπικές και εθνοκεντρικές πεποιθήσεις, και να αντιμετωπίζουν τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο όχι ως πρόκληση, αλλά ως ευκαιρία για αλληλομάθηση και εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής εμπειρίας (Κοντογιάννη & Κώστα, 2015). Ο πιο ασφαλής δρόμος προς αυτή την κατεύθυνση είναι η καλλιέργεια ανοιχτότητας, αυτοκριτικής και υψηλών προσδοκιών για τη μαθησιακή πρόοδο όλων των μαθητών. Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν τις προσωπικές τους αξίες και να προσεγγίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από διαφορετικές πολιτισμικές οπτικές (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Παρά τις θετικές δυνατότητες της εκπαίδευσης για την κοινωνική και πολιτισμική ένταξη των παιδιών από μειονοτικές ή ευάλωτες ομάδες, στην πράξη η εκπαίδευση συχνά λειτουργεί ανασταλτικά, ενισχύοντας τους αποκλεισμούς (Σκούρτου, 1997). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο διαφορετικό τείνουν να είναι αμυντικές και εθνοκεντρικές, ενώ συχνά διακατέχονται από προκαταλήψεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές δυνατότητες των αλλόγλωσσων μαθητών, θεωρώντας τις ελλειμματικές. Αυτό οδηγεί σε χαμηλές προσδοκίες και στην τάση να αποδίδεται η ευθύνη της σχολικής αποτυχίας στο οικογενειακό ή πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Η εφαρμογή μιας ουσιαστικής διαπολιτισμικής πολιτικής συναντά σημαντικές δυσκολίες, καθώς πολλά κράτη συνεχίζουν να εμμένουν στην έννοια της εθνικής ομοιογένειας. Παράλληλα, οι κοινωνικοοικονομικοί περιορισμοί λειτουργούν ανασταλτικά στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών (Δαμανάκης, 2005). Πολύ συχνά, αντί το σχολείο να διευκολύνει την πρόσβαση των αλλόγλωσσων μαθητών στην εκπαίδευση, την καθιστά δυσχερή, εξαιτίας τόσο της απροθυμίας ορισμένων σχολικών μονάδων να εντάξουν αυτούς τους μαθητές, όσο και των γραφειοκρατικών εμποδίων, της έλλειψης διαθέσιμων θέσεων και της περιορισμένης ενημέρωσης (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

1.1.3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκπαίδευση παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην Ελλάδα

Αρχής γενομένης από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα, διακρίνονται σταδιακά οι πρώτες συστηματικές προσπάθειες της ελληνικής πολιτείας να διαμορφώσει εκπαιδευτικές πολιτικές για την ένταξη των μεταναστών στο σχολικό σύστημα (Γιαβρίμης, 2022). Κατά την περίοδο μετά το 1989, όταν η μετανάστευση προς την Ελλάδα προσέλαβε ραγδαίους ρυθμούς, κυρίως από την Αλβανία και τις πρώην Σοβιετικές Δημοκρατίες, η χώρα ήρθε αντιμέτωπη με την πρόκληση της εκπαίδευσης μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ωστόσο, μέχρι το 1996, απουσίαζε ένας σαφής θεωρητικός και πολιτικός προσανατολισμός σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας στην εκπαίδευση. Την ίδια περίοδο, το κράτος επανεστίασε την προσοχή του και σε ήδη υφιστάμενες, αλλά παραμελημένες ομάδες του μαθητικού πληθυσμού, όπως οι Ρομά και η μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης (Νικολάου, 2011). Η αυξανόμενη παρουσία μεταναστών και παλιννοστούντων οδήγησε στην ανάπτυξη της «ανομοιογένειας» στην ελληνική κοινωνία και, κατ' επέκταση, στο εκπαιδευτικό σύστημα (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Παρά την ανάπτυξη αυτών των φαινομένων, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική της εποχής παρέμεινε προσανατολισμένη στη μονογλωσσία (Κοιλιάρη, 2015), ενώ η ένταξη νοούνταν συχνά ως αφομοίωση, ή ως συμμετοχή των μαθητών σε προκαθορισμένες πτυχές της κοινωνικής ζωής, χωρίς αμφισβήτηση του κυρίαρχου πολιτισμικού πλαισίου. Ο μετανάστης μαθητής καλούνταν να αποδεχθεί αδιαπραγμάτευτα τα παρεχόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις πολιτισμικές πρακτικές στο όνομα μιας ρητορικά διακηρυγμένης πολυπολιτισμικότητας (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Η κατάσταση αυτή διαφοροποιήθηκε με την ψήφιση του Νόμου 2413/1996, ο οποίος θεσμοθέτησε για πρώτη φορά ένα συνεκτικό πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής για μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο νόμος αυτός άνοιξε τον δρόμο για την ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών, όπως οι Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.), τα οποία στόχευαν κυρίως στην ενίσχυση της ελληνομάθειας των μαθητών αυτών, προκειμένου να διευκολυνθεί η ομαλή ένταξή τους στις κανονικές τάξεις μαζί με τους γηγενείς μαθητές (Γιαβρίμης, 2022 · Νικολάου, 2011 · Δαμανάκης, 2005).

Διενεργήθηκαν τέσσερα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα, που είχαν στο επίκεντρο ευπαθείς ομάδες του πληθυσμού. Αυτά είναι: «Εκπαίδευση Ελληνοπαίδων

Εξωτερικού», «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων», «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» και «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων-Αλλοδαπών Μαθητών» (Νικολάου, 2011). Η πολιτιστική και γλωσσική διαφορετικότητα αυτών των παιδιών είχε άμεση σχέση μόνο με την αντιμετώπιση του «προβλήματος» της ελλιπούς γνώσης των μαθητών αυτών στην ελληνική γλώσσα και δεν υπήρχε καμία δημιουργική εμπλοκή των Ελλήνων μαθητών (Κοντογιάννη, 2015), ενώ το μορφωτικό και πολιτιστικό κεφάλαιο τους αγνοούνταν, παρά τις υπουργικές αποφάσεις και τις εγκυκλίους (Δαμανάκης, 2005).

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας, διαχρονικά, βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στη λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος» και της αφομοιωτικής προσέγγισης. Η διαφορετικότητα στο μορφωτικό κεφάλαιο των αλλόγλωσσων μαθητών, σε συνδυασμό με τη μη γνώση της ελληνικής γλώσσας, ερμηνεύθηκε ως σοβαρό μειονέκτημα. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές αυτοί δεν αντιμετωπίστηκαν ως φορείς εναλλακτικών μορφών γνώσης, αλλά ως υποκείμενα που έπρεπε να «γεμίσουν» το υποτιθέμενο έλλειμμα για να φτάσουν στο επίπεδο των γηγενών μαθητών. Ουσιαστικά, αφομοιώθηκαν από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς το πολιτισμικό και γνωσιακό τους κεφάλαιο είτε αγνοήθηκε πλήρως είτε χρησιμοποιήθηκε εργαλειακά με σκοπό την εξομοίωση με τον κυρίαρχο μαθητικό πληθυσμό (Δαμανάκης, 2005). Ενδεικτικό της επιλεκτικής και περιορισμένης εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι και το πρόσφατο πόρισμα του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe, 2021), το οποίο βασίζεται σε σχετική έρευνα για την εκπαίδευση των Ρομά. Σύμφωνα με τα ευρήματα, σε σχολικές τάξεις όπου η πλειονότητα των μαθητών είναι Ρομά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση σπανίως εφαρμόζεται σε ουσιαστικό και πρακτικό επίπεδο, γεγονός που καταδεικνύει τη διαρκή απόσταση μεταξύ θεσμικών διακηρύξεων και εκπαιδευτικής πράξης.

Ωστόσο, η εκπαίδευση των μαθητών με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο είναι κάτι που απασχόλησε ξανά την ελληνική πολιτεία, αφού πριν από λίγα χρόνια η Ελλάδα είχε πάλι αλλαγές στο δημογραφικό της χάρτη με την άφιξη προσφύγων. Αρχικά, κατά τα έτη 2015 και 2016 η χώρα βρέθηκε μπροστά σε αυξημένες προσφυγικές αφίξεις. Εκτός φυσικά από το ότι έπρεπε να μεριμνήσει για τις βασικές ανάγκες των προσφύγων, όπως η περίθαλψη, η τροφή, η στέγαση, καθώς και η καταγραφή τους, όφειλε να ασχοληθεί άμεσα και με την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων, αφού αρκετές χιλιάδες από τον αριθμό των νεοεισερχόμενων αποτελούνταν από παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017), αν και πολλοί

από αυτούς ήταν περαστικοί και έφυγαν από τη χώρα. Σε ότι αφορά τα μικρότερα παιδιά, προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, μπορεί να έχουν μικρή ή και καθόλου προηγούμενη εμπειρία φοίτησης τους στο σχολείο, παρουσιάζουν όμως μεγαλύτερα ποσοστά προσαρμογής (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Σύμφωνα με τα Ευρωπαϊκά πρότυπα τρεις ήταν οι βασικοί άξονες που θεώρησε το Υπουργείο Παιδείας ότι θα μπορούσαν να βοηθήσουν την εκπαίδευση των προσφύγων. Ο πρώτος άξονας ήταν σχετικός με την προετοιμασία των μαθητών στα μαθήματα ώστε να «προλάβουν» τους συμμαθητές τους, ο δεύτερος ήταν η ενασχόληση των μαθητών με εξωσχολικές και αθλητικές δραστηριότητες, προκειμένου να ενταχθούν στην σχολική κοινότητα, και ο τρίτος, να υπάρχει συνεχώς ένας έλεγχος για την πορεία της κατάστασης ώστε να υπάρχει ανατροφοδότηση για το μέλλον (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017).

Αρχικά, την περίοδο από το 2015 έως και το 2016 οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες αφορούσαν τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, διαδραμάτισαν κυρίως ψυχαγωγικό ρόλο, παρά μορφωτικό, αφού λάμβαναν χώρα σε ακατάλληλους χώρους (π.χ. σε κοντέινερ, χωρίς θέρμανση, ελλιπές εκπαιδευτικό υλικό) (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019), αποτελώντας μη τυπική εκπαίδευση, κυρίως στα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (Κ.Υ.Τ.). Από τα μέσα του 2016 συντονίζονται οι δράσεις μη τυπικής εκπαίδευσης και συνδέονται με τα προγράμματα τυπικής. Για το λόγο αυτό κρίθηκε απαραίτητο η Επιστημονική Επιτροπή να προτείνει ένα σχέδιο ένταξης των παιδιών προσφύγων, συντονίζοντας Διεθνείς Οργανισμούς, Δημόσιους και Δημοτικούς φορείς, διεθνείς και εθνικές Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, Εθελοντικές Οργανώσεις κ.ά. (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Το έτος 2016-2017 το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΠΕΘ) διαμόρφωσε και υλοποίησε ένα εκπαιδευτικό σχέδιο για τα παιδιά έως 15 ετών, καθώς και δημιουργική απασχόληση στη νηπιακή και προ-νηπιακή ηλικία μέσα στις δομές φιλοξενίας (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017). Έτσι από τα μέσα του 2016 η μη τυπική εκπαίδευση λαμβάνει χώρα μέσα από περισσότερο συντονισμένες δράσεις. Ιδιαίτερα, μετά το κλείσιμο της Βαλκανικής οδού, το ενδιαφέρον στράφηκε φανερά στην ένταξη των μαθητών αυτών στο δημόσιο σχολείο (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Δύο σημαντικές πρωτοβουλίες, για την εκπαίδευση των προσφύγων ήταν η δημιουργία Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ), για τα παιδιά που διέμεναν στα Κέντρα Φιλοξενίας και ο διορισμός του Συντονιστή Εκπαίδευσης προσφύγων (ΣΕΠ) στα Κέντρα φιλοξενίας προσφύγων (Γιαβρίμης, 2022 · Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017). Οι ΔΥΕΠ λειτουργούσαν κατά τις απογευματινές ώρες (14:00-18:00) σε Δημοτικά και Γυμνάσια της περιοχής που ήταν εγκατεστημένα τα Κέντρα Φιλοξενίας, ενώ οι μαθητές που βρίσκονταν στον αστικό ιστό εντάσσονταν στο πρωινό πρόγραμμα των σχολείων, στηριζόμενα από τις Τάξεις Υποδοχής (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Η εφαρμογή πολιτικών ένταξης προσφύγων στην εκπαίδευση στην Ελλάδα συνάντησε πληθώρα δυσκολιών και εμποδίων, τα οποία περιόρισαν την αποτελεσματικότητα των σχετικών προσπαθειών. Ένα από τα βασικότερα εμπόδια ήταν η δυσκολία καταγραφής του προσφυγικού πληθυσμού, εξαιτίας της συνεχούς κινητικότητας των ατόμων, η οποία καθιστούσε ασταθή τη σχολική εγγραφή και παρακολούθηση. Εξίσου κρίσιμο πρόβλημα αποτέλεσε η ανεπαρκής κατάρτιση και η έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων των εκπαιδευτικών που προσλαμβάνονταν για τη διδασκαλία σε προσφυγόπαιδες, καθώς και η απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, προσαρμοσμένου στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών. Επιπλέον, η μη εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία συνιστούσε έναν ακόμα ανασταλτικό παράγοντα, υπονομεύοντας την εκπαιδευτική σύνδεση μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Ιδιαίτερη πρόκληση αποτέλεσε και η υψηλή μαθητική διαρροή, λόγω της πεοίθησης πολλών οικογενειών ότι η παραμονή τους στην Ελλάδα είναι προσωρινή, με στόχο τη μετεγκατάσταση σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο και η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας θεωρούνταν από αρκετούς ως μη αναγκαία (Αναγνώστου & Νικόλοβα, 2017· Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Επιπρόσθετα, ο διαχωρισμός των μαθητών μεταξύ πρωινού (τυπικού) και απογευματινού σχολικού ωραρίου προκάλεσε προβλήματα ως προς την πιστοποίηση του εκπαιδευτικού επιπέδου των μαθητών και τη συνεκτικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, παρατηρήθηκαν τοπικές αντιδράσεις από μερίδα γονέων και κηδεμόνων, που εκδήλωσαν αντίθεση στη φοίτηση παιδιών προσφύγων στα σχολεία της περιοχής τους. Τέλος, η μη αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών, η καθυστέρηση στην οργάνωση των σχολικών υποδομών και η έλλειψη κατάρτισης των στελεχών της

εκπαίδευσης αποτέλεσαν σημαντικές τροχοπέδες στη συνολική προσπάθεια ένταξης (Γιαβρίμης, 2022).

Σε ό,τι αφορά την προσχολική εκπαίδευση, τα νήπια που διαμένουν σε Δομές Φιλοξενίας φοιτούν – και εξακολουθούν να φοιτούν – σε νηπιαγωγεία τα οποία λειτουργούν εντός αυτών των δομών, στο πλαίσιο των λεγόμενων Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ), ως παραρτήματα των επίσημων σχολικών μονάδων. Ένα από τα βασικότερα προβλήματα που παρατηρήθηκε ήταν η καθυστέρηση της ένταξης των παιδιών προσχολικής ηλικίας (4–6 ετών) στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η φοίτηση των νηπίων σε νηπιαγωγεία εντός των Κέντρων Φιλοξενίας ξεκίνησε κατά φάσεις το σχολικό έτος 2017–2018, ενώ το έτος 2018–2019 καταγράφηκε σημαντική αύξηση, με τον αριθμό των φοιτώντων παιδιών να τριπλασιάζεται. Παράλληλα, ένα σοβαρό κενό της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούσε η έλλειψη πρόβλεψης για την ένταξη εφήβων προσφύγων άνω των 15 ετών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μόλις το σχολικό έτος 2018–2019 έγινε για πρώτη φορά πρόβλεψη για τη φοίτηση ασυνόδευτων εφήβων άνω των 15 ετών σε σχολεία της χώρας, σηματοδοτώντας μια καθυστερημένη αλλά κρίσιμη επέκταση της εκπαιδευτικής φροντίδας σε αυτή την πληθυσμιακή ομάδα. Στο πλαίσιο αυτής της εκπαιδευτικής αντιμετώπισης, τα παιδιά πρόσφυγες συχνά γίνονταν αντιληπτά ως ψυχικά ευάλωτα υποκείμενα που παρουσιάζουν δυσκολία ή άρνηση ένταξης. Η εκπαίδευση, επομένως, επιφορτίστηκε με τον ρόλο της «επούλωσης» των τραυμάτων, υποκαθιστώντας εν μέρει ψυχοκοινωνικές υπηρεσίες, χωρίς να αναλύονται επαρκώς τα συστημικά εμπόδια που εμποδίζουν την ομαλή τους ένταξη (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στο πλαίσιο της στρατηγικής για την περίοδο 2021–2027 και με αφετηρία τις προκλήσεις που ανέκυψαν από την πανδημία COVID-19, προτάσσει την ανάγκη για μια περιεκτική εκπαίδευση (inclusive education) των παιδιών με μεταναστευτική προέλευση. Η εκπαίδευση αυτή οφείλει να παρέχει κίνητρα και ευκαιρίες ανάπτυξης δεξιοτήτων, ενισχύοντας την κοινωνική ένταξη και τη μαθησιακή τους πορεία. Κεντρικό στοιχείο για την επίτευξη του παραπάνω στόχου αποτελεί η ένταξη των παιδιών αυτών τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην ευρύτερη κοινωνία, με τη στήριξη και την ενεργή συμμετοχή των οικογενειών τους, είτε μέσω της τυπικής είτε της μη τυπικής εκπαίδευσης. Οι γονείς διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική προσαρμογή των παιδιών τους. Σκοπός αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η

συμπερίληψη όλων των μαθητών χωρίς διακρίσεις. Η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, όχι μόνο κατά τα πρώτα χρόνια της φοίτησης, αλλά και σε βάθος χρόνου, καθώς και η κατανόηση των θεσμών και των νόμων της νέας κοινωνίας, συνιστούν βασικά εργαλεία για την επιτυχή ένταξη των μαθητών.

Για την υλοποίηση αυτής της πολιτικής, οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης καλούνται να καταρτίσουν εκπαιδευτικούς σε διαπολιτισμικές δεξιότητες και να εντάξουν όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο στις σχολικές δομές. Ο απώτερος στόχος είναι να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις, ώστε τα παιδιά αυτά να μπορούν, ως ενήλικες, να συνδέσουν τις μαθησιακές τους εμπειρίες με την επαγγελματική τους πορεία, συμβάλλοντας ισότιμα στην κοινωνία (European Commission, 2020). Η προώθηση της πολυγλωσσίας, λοιπόν, και της συμπόρευσης των πολιτισμών αποτελεί, πλέον, πρωταρχικό στόχο για τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη. Αυτός πρέπει να είναι και ένας από τους στόχους της Ελλάδας, καθώς καταφέρει να απομακρύνει φοβικά και αρνητικά συναισθήματα των πολιτών απέναντι στο ανοίκειο άλλο (Κοιλιάρη, 2015).

1.2. Διγλωσσία

Η γλωσσική ποικιλομορφία αποτελεί πλέον κανόνα και όχι εξαίρεση από τη δεκαετία του 1960 και εντεύθεν, καθώς πολλές γλώσσες συνυπάρχουν σε λίγες γεωγραφικές περιοχές (Σκούρτου, 2016). Ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό της δίγλωσσης ανάπτυξης είναι ότι ο στόχος της δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά εκτείνεται και στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου, η οποία διαμορφώνεται αμφίδρομα και από τις δύο γλώσσες του (Τριάρχη-Herrmann, 2005).

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται με σαφήνεια ορισμός των βασικών εννοιών που θα διέπουν την παρούσα διπλωματική εργασία, ώστε να διασφαλιστεί κοινό θεωρητικό πλαίσιο και επιστημονική ακρίβεια.

1.2.1. Η έννοια της διγλωσσίας

Δεκάδες εννοιολογικοί προσδιορισμοί έχουν καταγραφεί μέχρι σήμερα για τη «διγλωσσία», καθώς πρόκειται για ένα πολύπλοκο, πολυδιάστατο φαινόμενο (Τζακώστα, 2020) που μελετάται από πληθώρα επιστημονικών πεδίων, Γλωσσολογία, Κοινωνιογλωσσολογία, Παιδαγωγική, Ψυχολογία, Ανθρωπογεωγραφία κ.ά.(Γαλαντόμος, 2012). Ο όρος «διγλωσσία» είναι τόσο αρχαίος όσο και η ίδια η ανάπτυξη της γλώσσας (Τριάρχη & Hermann, 2005). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι στις περισσότερες σύγχρονες προσεγγίσεις, η «διγλωσσία» θεωρείται σχεδόν ταυτόσημη με την «πολυγλωσσία», προσδιορίζοντας την ικανότητα χρήσης περισσότερων της μιας γλώσσας από το ίδιο άτομο (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Ξεκινώντας, πρέπει να γίνει μια διευκρίνιση των εννοιολογικών προσδιορισμών της διγλωσσίας (bilingualism) και γλωσσικής διμορφίας (diglossia), καθώς η μετάφρασή τους στα ελληνικά μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα και παρανοήσεις, διότι η κυριολεκτική τους μετάφραση αποδίδεται ως «διγλωσσία».

Η έννοια της γλωσσικής διμορφίας (diglossia) εισήχθη για πρώτη φορά στη βιβλιογραφία από τον Charles Ferguson το 1959, για να περιγράψει τη συνύπαρξη διακριτών μορφών μιας και ίδιας γλώσσας εντός του ίδιου γεωγραφικού ή κοινωνικού πλαισίου. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, σε μια κοινότητα υφίσταται η ταυτόχρονη χρήση δύο γλωσσικών ιδιωμάτων, ένα με υψηλότερο κύρος (λειτουργία κυρίως σε επίσημα ή δημόσια συμφραζόμενα) και ένα με χαμηλότερο κύρος (καταλληλότερο για την καθημερινή, ανεπίσημη χρήση), ανάλογα με τις περιστάσεις και το πλαίσιο επικοινωνίας (Σκούρτου, 1997). Δηλαδή η χρήση της γλώσσας εξαρτάται από το κύρος της και από τις λειτουργίες που εξυπηρετεί κάθε φορά, καθώς το χαμηλότερο κύρος που έχει η μία από αυτές τις γλώσσες συνδέεται με τις γλώσσες μειονοτικού χαρακτήρα, ενώ το υψηλό σε αυτές με πλειονοτικό (Χατζηδάκη, 2020 · Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Ο Δαμανάκης (2005) μονολεκτικά την ορίζει ως «*διγλωσσικότητα*» και αναφέρεται στον όρο γλωσσική διμορφία (diglossia) με προέλευση από την κοινωνιολογία και την κοινωνιογλωσσολογία, καθώς η χρήση της εντάσσεται κυρίως σε επίπεδο κοινωνίας. Με άλλα λόγια, είναι η τάση μιας κοινωνίας να μιλάει δύο γλώσσες που προσδιορίζεται ως κοινωνική διγλωσσία.

Αντίθετα, η διγλωσσία (bilingualism) χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη χρήση δύο ή και περισσότερων γλωσσών από το ίδιο άτομο (Σκούρτου, 1997). Δηλαδή σε αντίθεση με την

γλωσσική διμορφία (diglossia), η διγλωσσία χρησιμοποιείται κυρίως σε ατομικό επίπεδο, ενώ ο όρος προέρχεται από την ψυχολογία και την ψυχολinguιστική. Συνεπώς, η διγλωσσία ασχολείται με τη γνώση και τη χρήση δύο διαφορετικών γλωσσών, ενώ η γλωσσική διμορφία με την ύπαρξη δύο διαφορετικών παραλλαγών εντός του ίδιου γλωσσικού συστήματος (Γαλαντόμος, 2012).

Στην Ελλάδα, κυριαρχεί η ατομική διγλωσσία, χωρίς κοινωνική διγλωσσία (Δαμανάκης, 2005). Σε άλλες περιπτώσεις, η κοινωνική διγλωσσία μπορεί να συνυπάρχει με την ατομική (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Στην εργασία αυτή, θα μας απασχολήσει το φαινόμενο της ατομικής διγλωσσίας (bilingualism), καθώς θα διερευνηθούν οι γλωσσικές επιλογές και πρακτικές δίγλωσσων μαθητών/τριών.

Η Beardsmore (1986) ορίζει τη διγλωσσία ως *«εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών που προκύπτει όταν δύο ομάδες ανθρώπων, οι οποίες έχουν διαφορετικές γλώσσες, έρχονται σε επαφή»* (Σκούρτου, 2011, σ. 19), ενώ ο Weinreich (2000, σ. 27) την όρισε ως *«την εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από το ίδιο άτομο»*. Οι Butler και Hakuta (2006) πιστεύουν πως η διγλωσσία είναι η γλωσσική αλληλεπίδραση των ατόμων που επικοινωνούν και η οποία επηρεάζει ψυχολογικά και κοινωνικά το άτομο ή την ομάδα ατόμων, θέτοντας σε αμφισβήτηση τις θεωρίες ότι ένα δίγλωσσο άτομο αποτελείται από δύο μονογλωσσίες (σε αυτό φαίνεται να συμφωνεί και ο Grosjean) (Χατζηδάκη, 2020). Από την άλλη η Τριάρχη - Hermann (2005, σ. 20) υποστηρίζει ότι *«η διγλωσσία ή η πολυγλωσσία εμφανίζεται βασικά σε κάθε περίπτωση, όπου ένα άτομο μπορεί να εξωτερικεύεται εναλλάξ σε δύο ή περισσότερες γλώσσες, προφορικά ή και γραπτά, με συνοχή και χωρίς μεγάλες δυσκολίες»*.

Όπως είναι εύκολο να εννοηθεί, ο προσδιορισμός του όρου «διγλωσσία» είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποδοθεί με ακρίβεια, καθώς εμπλέκονται πολλά ψυχολογικά και κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά (Σκούρτου, 1997). Για τον λόγο αυτό τα δίγλωσσα παιδιά αποτελούν ποικιλόμορφο πληθυσμό για έρευνα (Butler & Hakuta, 2006), διότι η πλειοψηφία των παιδιών θα μεγαλώσουν με δίγλωσσο προφίλ, παρά με μονόγλωσσο (Baker, 2011). Η διγλωσσία, εξάλλου, επηρεάζει και τους ομιλητές και τις εμπλεκόμενες γλώσσες, ενώ η ίδια επηρεάζεται από τη γλωσσική πολιτική κάθε χώρας και από τη διδακτική μέθοδο που χρησιμοποιεί το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (Γαλαντόμος, 2012 · Σκούρτου, 2011). Αν στόχος αυτών είναι η

αφομοίωση, τότε ο δίγλωσσος μαθητής θα παραμερίσει την πρώτη του γλώσσα και τη θέση της θα καλύψει η δεύτερη. Από την άλλη, η ξένη γλώσσα διδάσκεται ως προστιθέμενη αξία και δεν ανταγωνίζεται την άλλη γλώσσα. Με άλλα λόγια, στον κόσμο της διγλωσσίας, η πρώτη/μητρική γλώσσα δεν είναι απαραίτητα μια, ούτε γίνεται αναντικατάστατη, ενώ στη μονογλωσσία ισχύει το αντίστροφο, δηλαδή η πρώτη/μητρική γλώσσα είναι μία και αναντικατάστατη (Σκούρτου, 2011).

Η διγλωσσία διαχωρίζεται σε τρία είδη: τη συντονισμένη διγλωσσία, τη σύνθετη και την εξαρτημένη. Συντονισμένη είναι η διγλωσσία που ένας ομιλητής περνάει από τη μία γλώσσα στην άλλη, χωρίζοντας τα συστήματα των γλωσσών του, ως δύο διαφορετικές πραγματικότητες. Στη σύνθετη διγλωσσία, ουσιαστικά, ο ομιλητής συνθέτει τη γλώσσα με στοιχεία και από τις δύο γλώσσες. Στην εξαρτημένη διγλωσσία, αναπτύσσεται η πρώτη γλώσσα και στη συνέχεια η δεύτερη, όπου ουσιαστικά γίνεται μετάφραση από την πρώτη γλώσσα στην δεύτερη (Σκούρτου, 2011). Οι πιο σύγχρονες εννοιολογικές προσεγγίσεις της διγλωσσίας απομακρύνονται από τις αυστηρές κατηγοριοποιήσεις και κινούνται προς συνεχείς προσεγγίσεις (Coco et al., 2024).

Στη σύγχρονη Ελλάδα, στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της «μάθησης για όλους», η οποία διατρέχει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, η διγλωσσία προσεγγίζεται ως ένδειξη αναγνώρισης και σεβασμού προς τη διαφορετικότητα. Υιοθετούνται αρχές, μέθοδοι και πρακτικές που προέρχονται από τη διαφοροποιημένη και την πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και αναγνωρίζοντας τις διαφορετικές κοινωνικές τους ταυτότητες. Η επίτευξη αυτού του στόχου προϋποθέτει την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, την αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μαθητών/τριών της τάξης και την ανάπτυξη πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής επίγνωσης. Με τον τρόπο αυτό, αποτρέπονται αποκλεισμοί, ανισότητες και διακρίσεις, ενισχύοντας την ένταξη και την εκπαιδευτική ισότητα (Πεντέρη κ.ά., 2022).

1.2.2. Ο δίγλωσσος ομιλητής

Λόγω της συνθετότητας του εννοιολογικού προσδιορισμού της διγλωσσίας και των πολλών διαστάσεών της, ο προσδιορισμός του δίγλωσσου ατόμου ποικίλει σημαντικά, αν και θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε την έννοια της διγλωσσίας σε μεγαλύτερο βαθμό (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Οι πρώτοι εννοιολογικοί προσδιορισμοί, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα εστίαζαν στη γλωσσική ικανότητα του ομιλητή, δηλαδή το να μιλάει κανείς «τέλεια» μια γλώσσα, τόσο που να μοιάζει με φυσικός ομιλητής (Bloomfield, 1933). Επίσης, σύμφωνα με την Στεργίου και Σιμόπουλο (2019) ένα άτομο μπορεί να καταστεί δίγλωσσο όταν το «*εύρος της γλωσσικής γνώσης προσιδιάζει σε εκείνο του φυσικού ομιλητή*», αλλά και εκείνο «*που χρησιμοποιεί ορισμένες μόνο πτυχές του γλωσσικού συστήματος για συγκεκριμένες λειτουργίες*» (σ. 268). Η Li Wei αναφέρει ότι δίγλωσσος ομιλητής λογίζεται κάποιος που σε μία συνομιλιακή αλληλεπίδραση μπορεί να λειτουργήσει σε δύο γλώσσες (στο Κοκολάκη, 2007). Ως εκ τούτου, το δίγλωσσο άτομο έχει την «*ικανότητα (...) να μιλά μια μητρική γλώσσα (τη γλώσσα με την οποία μεγάλωσε, του σπιτιού και του οικείου περιβάλλοντος) και μια δεύτερη ή και τρίτη γλώσσα*» (Σιαηλή & Ιωαννίδου, 2015, σ. 120). Το κατά πόσο αυτή ορίζεται ως γλωσσική ικανότητα ή γλωσσική επάρκεια είναι ένα περίπλοκο ζήτημα (Χατζηδάκη, 2020 · Cummins, 2005 · Baker, 2001).

Τα τελευταία είκοσι χρόνια, οι κοινωνιογλωσσολόγοι εξετάζουν τη διγλωσσία ως μια πιο ευρεία έννοια και εστιάζουν περισσότερο στις δυνατότητες που έχουν οι δίγλωσσοι να επικοινωνούν (Χατζηδάκη, 2020). Ο Cummins (2000) υποστηρίζει ότι η γλωσσική ικανότητα του ατόμου διαφοροποιείται σε σχέση με παράγοντες, όπως η καθημερινή γλώσσα και η αντιακαδημαϊκή. Σύμφωνα με τη Σκούρτου (1997), η σχετική γλωσσική ικανότητα και στις δύο γλώσσες, η γνωστική οργάνωση, η ηλικία κατάκτησης, το κοινωνικό περιβάλλον (εξωγενές-ενδογενές), το κοινωνικοπολιτισμικό στάτους και η πολιτισμική ταυτότητα είναι μερικές από τις διαστάσεις, οι οποίες καθορίζουν το είδος της διγλωσσίας του ατόμου. Αυτή μπορεί να χαρακτηρίζεται, ανάλογα με τις παραπάνω διαστάσεις, ισορροπημένη και κυρίαρχη διγλωσσία, σύνθετη και συντονισμένη, παιδική - εφηβική και διγλωσσία ενηλίκων, ενδογενής και εξωγενής, προσθετική και αφαιρετική, διπολιτισμική, πολιτισμικά προσαρμοσμένη προς τη μητρική γλώσσα, πολιτισμικά προσαρμοσμένη προς τη δεύτερη γλώσσα και πολιτισμικά αμφίλογη διγλωσσία (Σκούρτου, 1997), καθώς επίσης και φυσική ή πολιτισμική (Τριάρχη-Herrmann, 2005).

Υπάρχουν ποικίλοι τρόποι μέσω των οποίων ένα άτομο μπορεί να καταστεί δίγλωσσο. Η κατάκτηση δύο γλωσσών μπορεί να προκύψει είτε ταυτόχρονα, ήδη από το οικογενειακό περιβάλλον, είτε σταδιακά, μέσω της ένταξης σε μια κοινότητα, στο σχολείο, μέσω της παρακολούθησης μαθημάτων γλώσσας ή μέσα από τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση με άλλους (Baker, 2011). Δίγλωσσο θεωρείται το άτομο που κάνει συστηματική χρήση δύο (ή περισσότερων) γλωσσών ως μέσα επικοινωνίας, ανάλογα με το κοινωνικό και επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται. Ο δίγλωσσος ομιλητής, όπως και ο μονόγλωσσος, δεν αντιλαμβάνεται τη γλώσσα όταν τη χρησιμοποιεί, γιατί προσπαθεί να επικοινωνήσει, μέσω της ακοής, της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής, προκειμένου να ικανοποιήσει μια σειρά από άμεσες ανάγκες. Τα δίγλωσσα παιδιά συνήθως αναπτύσσουν μια σαφή προτίμηση ως προς το ποια γλώσσα θεωρούν ως πρώτη (μητρική) και ποια ως δεύτερη, γεγονός που εξαρτάται από παράγοντες όπως η συχνότητα χρήσης, η συναισθηματική σύνδεση και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον (Dodson, 1985). Έτσι γίνεται διάκριση των γλωσσών, κατατάσσοντας τη μία γλώσσα ως ισχυρή και την άλλη ως ασθενή, ανάλογα με το επίπεδο κατάκτησής της (Τριάρχη- Herrmann, 2005). Γενικά, τα δίγλωσσα παιδιά οργανώνουν με τέτοιο τρόπο τα δύο γλωσσικά συστήματα ώστε να αναπτύσσουν μια πιο αναλυτική προσέγγιση της γλώσσας. Σε αυτό τα βοηθάει τόσο η μεγαλύτερη ανάλυση της γλώσσας, όσο και ο μεγαλύτερος έλεγχος στην επεξεργασία της (Baker, 2001).

Μία σημαντική θεωρητική προσέγγιση θέτει ότι όταν το περιβάλλον ενός ατόμου – οι εμπειρίες, οι κοινωνικές επαφές και οι γνωστικές διεργασίες του – είναι διγλωσσικό, τότε και η ταυτότητά του διατηρεί διγλωσσικό χαρακτήρα, εκτός αν επέλθει ρητή διαφοροποίηση (Δαμανάκης, 2005). Ο Fishman (1980, 1971, 1965), εμβαθύνοντας περαιτέρω, εξετάζει τους συγκεκριμένους χώρους χρήσης (domains) των γλωσσών. Σύμφωνα με τη θεωρία του, αν αναλύσουμε τη γλώσσα βάσει μιας μοναδικής σκοπιάς, θα διαπιστώσουμε ότι οποιοσδήποτε ομιλητής, είτε στην πρώτη είτε στη δεύτερη γλώσσα του, μπορεί να χρησιμοποιεί αυτήν τη γλώσσα σε κάθε περίπτωση και δραστηριότητα, δίνοντας ώθηση στη συναφική της δύναμη και συνοχή (Χατζηδάκη, 2020 · Σκούρτου, 2011). Επίσης, παρατηρείται το φαινόμενο οι δίγλωσσοι να έχουν δημιουργήσει μια «επικοινωνιακή ευαισθησία», καθώς μπορούν να εναλλάσσουν τη χρήση των δύο γλωσσών, ανάλογα με το θέμα της συζήτησης και τον ομιλητή που έχουν απέναντί τους (Baker, 2001). Μπορούν, επίσης, να αποκωδικοποιήσουν πιο επιδέξια τα

γλωσσικά μηνύματα, καθώς έρχονται σε επαφή από πολύ νωρίς με πολλά γλωσσικά ερεθίσματα (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Επίσης, ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι ότι οι δίγλωσσοι μαθητές χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Από τη μία είναι οι κατ' επιλογήν δίγλωσσοι οι οποίοι είναι αυτή η κατηγορία ανθρώπων που, όπως φαίνεται και από την ονομασία, επιλέγουν να μάθουν μία ή περισσότερες γλώσσες είτε μέσα από οργανωμένα μαθήματα είτε από διαφορετικά περιβάλλοντα και από την άλλη, είναι οι κατ' επιβολήν δίγλωσσοι, που γίνονται δίγλωσσοι καθώς η μητρική τους γλώσσα δεν τους είναι χρήσιμη, με αποτέλεσμα να αναγκάζονται να μάθουν την κυρίαρχη. Συνεπώς, οι μετανάστες είναι κατ' επιβολήν δίγλωσσοι (Χατζηδάκη, 2020 · Butler & Hakuta, 2006). Όμως πρέπει να επισημανθεί, πως αν ήταν επιλογή των γονέων η εκμάθηση δύο ή περισσότερων γλωσσών από τα παιδιά, τότε μιλάμε για κατ' επιλογήν δίγλωσσα παιδιά, ενώ αν δέχτηκαν πιέσεις από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, για τη χρήση και της κυρίαρχης γλώσσας, τότε μιλάμε για κατ' επιβολήν (Πορτελάνος, 2015).

Αναδεικνύοντας τους παράγοντες που επηρεάζουν την διγλωσσία, γίνεται αναφορά και στο μοντέλο της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας του Cummins κατά το οποίο το άτομο αναγνωρίζει την αναγκαιότητα αλληλεξάρτησης των γλωσσών και τη σημασία που έχει η στήριξη της μίας γλώσσας, πάνω στην ήδη υπάρχουσα. Σε αυτό βοηθάει η αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των ατόμων, καθώς αν αυτό παραμεριστεί, τότε θα επέλθει η αφαιρετική διγλωσσία. Βέβαια, η προσθετική διγλωσσία παρατηρείται κυρίως σε δίγλωσσα παιδιά με ισχυρή πρώτη/μητρική γλώσσα και όχι τόσο σε αυτά με μειονοτική. Εξίσου, έχει παρατηρηθεί, πως οι γλώσσες υψηλού κύρους λαμβάνονται πολύ συχνά υπόψη, σε αντίθεση με αυτές χαμηλού κύρους (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Οι δίγλωσσοι ομιλητές προχωρούν συνήθως σε διάφορες τεχνικές στον λόγο τους προκειμένου να κατακτήσουν μια γλώσσα. Αρχικά, δεν βλέπουν τους εαυτούς τους ως δίγλωσσους. Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας επηρεάζει ίσως και τη γνώση, που έχει ένας ομιλητής για την πρώτη του γλώσσα. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η έννοια της «μεταφοράς», όπως περιγράφεται από τον Μήτση (2003). Η μεταφορά αναφέρεται στη γνωστική διαδικασία μέσω της οποίας ο ομιλητής επιλύει ένα νέο πρόβλημα ή διαχειρίζεται μία καινούρια κατάσταση, αξιοποιώντας προηγούμενη γνώση και εμπειρία (Γαλαντόμος, 2012). Η διαδικασία

αυτή καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική για τους δίγλωσσους ομιλητές, οι οποίοι εμφανίζουν συχνά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στον λόγο τους, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης και της αναλογικής χρήσης των δύο (ή περισσότερων) γλωσσικών τους συστημάτων. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιούν παρεμβολές, όπου παρατηρείται μια εναλλαγή του γλωσσικού κώδικα του δίγλωσσου, η οποία γίνεται ασυνείδητα, με την αλλαγή μιας λέξης, μιας φράσης ή πρότασης σε μια συζήτηση.

Επιπροσθέτως, οι δίγλωσσοι προβαίνουν σε γλωσσικές μίξεις, χρησιμοποιώντας μια λέξη από την άλλη γλώσσα, αντιμετωπίζοντας ένα προσωρινό πρόβλημα (Τριάρχη-Herrmann, 2005). Οι επιρροές του λόγου των δίγλωσσων ομιλητών έχουν να κάνουν με την παρεμβολή, δηλαδή κάποια γλωσσικά στοιχεία μεταφέρονται από την μία γλώσσα στην άλλη. Αυτά μπορεί να είναι είτε φωνολογικές, είτε σημασιολογικές, είτε γραμματικές παρεμβολές. Η παρεμβολή επηρεάζει πολλά γλωσσικά στοιχεία στους δίγλωσσους. Επίσης, ο δανεισμός είναι η εισαγωγή ενός στοιχείου σε μια γλώσσα από μια άλλη. Η αλλαγή όσο και η μίξη κωδίκων είναι πολύ συχνά φαινόμενο στην ομιλία τους, επίσης (Γαλαντόμος, 2012).

Καθοριστικής σημασίας παράγοντας, για την πορεία της διγλωσσίας του ατόμου αποτελεί και η ηλικία, και εφόσον στην παρούσα εργασία θα μιλήσουμε για την προσχολική εκπαίδευση έγινε μια ανασκόπηση στην βιβλιογραφία προκειμένου να προσδιοριστεί ο βαθμός επιρροής της στην διγλωσσία. Αρχικά, επικρατεί η άποψη ότι αν το άτομο κατακτά δύο γλώσσες σε μικρή ηλικία με φυσικό τρόπο, τότε η διγλωσσία είναι «ταυτόχρονη», ενώ όταν η δεύτερη γλώσσα προστίθεται στην ήδη υπάρχουσα και σε μεγαλύτερη ηλικία, τότε ονομάζεται «διαδοχική» (Στεργίου & Σιμόπουλος 2019 · Τσολακίδου, 2012). Σημαντικοί παράγοντες στην ανάπτυξη της παιδικής διγλωσσίας αποτελούν η σειρά γέννησης, το φύλο και η ηλικία που το παιδί μαθαίνει έναν δεύτερο γλωσσικό κώδικα (Γαλαντόμος, 2012). Διαχωρισμός της διγλωσσίας σε σχέση με την ηλικία, αποτελεί η πρώιμη και η όψιμη διγλωσσία, όπου στην πρώτη περίπτωση η διγλωσσία αναπτύσσεται σε μικρές ηλικίες, ενώ η όψιμη σε πιο μεγάλες ηλικίες ή από ενήλικες (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Ο Chomsky (1995, 1986, 1981, 1975) κάνει λόγο για την κρίσιμη περίοδο στο πλαίσιο της Γενετικής ή Καθολικής Γραμματικής. Κρίσιμη περίοδος ορίζεται η χρονική στιγμή κατά την οποία μια γλώσσα έχει κατακτηθεί εντελώς και σε όλα τα επίπεδα γραμματικής ανάλυσης

(Τζακώστα, 2015). Η Van de Ree (όπως αναφορά στο Τζακώστα, 2015) αναφέρει πως όταν η κατάκτηση των γλωσσών γίνεται μέχρι τα τρία πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, θα είναι ταυτόχρονη διγλωσσία, ενώ μετά τα τρία έτη η πρώτη έχει αναπτυχθεί πλήρως και οικοδομείται πάνω της η δεύτερη, άρα διαδοχική διγλωσσία. Αναφέρει, για παράδειγμα, ότι αν η διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας αρχίσει στα 4 έτη, έχει ελάχιστη διαφορά στην επίδοση από τα 11 και τα 12. Ωστόσο, στο ίδιο βιβλίο η Τζακώστα (2015) αναφέρει ότι η Γ1 κατακτάται όταν αυτή αναπτύσσεται αυτόματα, ασυνείδητα, γρήγορα χρονικά και σε φυσικό περιβάλλον. Συμφωνεί και αυτή, όπως και η Συνώδη (2015), με την άποψη του Chomsky ότι η κρίσιμη ηλικία είναι η προσχολική ηλικία (έως 7 χρονών περίπου), γι' αυτό και θεωρεί εξαιρετικά δύσκολο να κατακτηθεί μια γλώσσα από τους ενηλίκους.

Επομένως, έρευνες έχουν αποδείξει ότι όσο μικρότερο είναι το παιδί τόσο πιο έμμεσα και ταυτόχρονα κατακτά και τις δύο γλώσσες. Γι' αυτό και οι ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η κατάκτηση μιας γλώσσας, συνδέεται με πιο μικρές ηλικίες, ενώ η εκμάθηση με μεγαλύτερες. Στη δεύτερη περίπτωση, αυτό επιτυγχάνεται κυρίως μέσω του σχολείου (Σκούρτου, 2011). Η ηλικία αυτή καθεαυτή, βέβαια, μπορεί να αποδείχθηκε πως διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ωστόσο αφορά κυρίως το φωνολογικό σύστημα (Τριάρχη- Heitmann, 2005). Επίσης, ο Δαμανάκης (1997) υποστηρίζει πως τα παιδιά που έχουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο στη μητρική τους γλώσσα, μπορούν να καλλιεργούν την δεύτερη, χρησιμοποιώντας αυτά που γνωρίζουν από την πρώτη. Αντίθετα, τα παιδιά που έχουν μεταναστεύσει σε μικρή ηλικία και έχει διαταραχθεί η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας, δεν παρουσιάζουν καλή επίδοση σε καμία από τις δύο γλώσσες (Σκούρτου, 2011). Ωστόσο, κάποιοι ερευνητές εκφράζουν τις αμφιβολίες τους για τον ρόλο της ηλικίας στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Χατζηδάκη, 2020 · Τζακώστα, 2015). Οι Στεργίου και Σιμόπουλος (2019) τονίζουν ότι η ηλικία δεν αποτελεί τόσο σημαντικό παράγοντα που καθορίζει το επίπεδο της διγλωσσίας, αλλά το μέγεθος της έκθεσης στην άλλη γλώσσα (πρώτη/μητρική), ειδικά στην περίοδο που αρχικά κοινωνικοποιείται.

Εκτός από την ηλικία, η Τζακώστα (2015) επισημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη ομοιότητα υπάρχει ανάμεσα στην πρώτη γλώσσα και τη δεύτερη, τόσο πιο εύκολη και ταχεία είναι η διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Η Σκούρτου (2011), επιπλέον, τονίζει ότι οι συνθήκες στις οποίες μεγαλώνει το δίγλωσσο παιδί (π.χ. οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό

περιβάλλον) διαδραματίζουν αρχικά αποφασιστικό ρόλο στην ιεράρχηση της γλωσσικής ανάπτυξης, δηλαδή, ποια γλώσσα θα κατακτηθεί πρώτη. Στη συνέχεια, καθοριστική είναι και η δραστηριότητα των γονέων, οι επιλογές και οι πρακτικές τους. Σύμφωνα με τη Σκούρτου, αυτοί οι παράγοντες (η ομοιότητα γλωσσών, το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και οι οικογενειακές πρακτικές) μπορούν να οδηγήσουν σε δυνητικό παραγκωνισμό της μητρικής γλώσσας, υπέρ της δεύτερης, ιδιαίτερα όταν αυτή είναι πιο συνδεδεμένη με την κοινωνική-εκπαιδευτική ζωή του παιδιού. Τέλος, αναφερόμενοι στο μοντέλο της Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας του Byram (1997), όπου η χρήση μιας δεύτερης γλώσσας συνδυάζεται με τη γνώση του πολιτισμού αυτής προκειμένου να υπάρξει επιτυχημένη επικοινωνία, αναδεικνύεται ότι οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν κάποιες συγκεκριμένες δεξιότητες ώστε να μπορούν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με όλα τα μέλη μιας τάξης (Κοντογιάννη & Κώστα, 2015).

Όσο πιο καλά κατακτά κάποιος τις γλώσσες του, τόσο πιο μεγάλο όφελος έχει και σε γλωσσικό και σε γνωστικό επίπεδο. Με αυτό κατά νου, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιοποιήσουν το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών και την καθημερινή τους γλώσσα, εξελίσσοντάς τις δεξιότητες των μαθητών, στηρίζοντας αυτές στις ήδη υπάρχουσες. Ο ρόλος του σχολείου είναι να ενδυναμώσει τους μαθητές, παρέχοντάς τους ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, προκειμένου αυτά που διδάσκονται, να κατακτώνται (Σκούρτου, 2011). Όπως αναφέρει ο Πορτελάνος (2015), η αύξηση αφίξεων μεταναστών και προσφύγων μετά το 2015 δημιούργησε κάποιο ενδιαφέρον για τη γλώσσα και την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα υποδοχής, έτσι που είναι πια σημαντικό στην εκπαίδευση τους να διατηρηθεί η μητρική τους γλώσσα.

1.2.3. Πρώτη γλώσσα – μητρική γλώσσα (Γ1)

Σε καταστάσεις μονογλωσσίας είναι σαφές ποια γλώσσα είναι η μητρική. Είναι αυτή που έμαθε κάποιος από την ώρα που γεννήθηκε, από την οικογένεια του, αυτή που προηγείται των άλλων και το άτομο την κατέχει καλύτερα, καθώς και η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται το άτομο. Σε πολύγλωσσες κοινωνίες, που αποτελούν και το σύνθετο πλέον, η μητρική γλώσσα είναι πιο δύσκολο να οριστεί με ακρίβεια (Χατζηδάκη, 2020).

Η Skutnabb-Kangas έθεσε κάποια κριτήρια για να προσδιορίσει τον όρο πρώτη γλώσσα ή μητρική (Γ1). Το πρώτο κριτήριο είναι η χρονική ακολουθία των γλωσσών, και όπως είναι

φανερό η Γ1 είναι αυτή που κατακτούμε πρώτη. Το δεύτερο κριτήριο είναι η ικανότητα, αφού είναι αυτή που ξέρουμε καλύτερα, αν και αυτό δεν είναι απόλυτο. Το τρίτο κριτήριο είναι οι λειτουργίες της εκάστοτε γλώσσας, δεδομένου ότι όποια γλώσσα επιτελεί τις περισσότερες λειτουργίες είναι και η πρώτη/μητρική. Το τέταρτο και τελευταίο κριτήριο είναι οι στάσεις και οι απόψεις απέναντι στις γλώσσες, δηλαδή το πώς εμείς αισθανόμαστε για αυτήν την γλώσσα. Αν παρατηρείται μια ταύτιση του ατόμου με αυτήν την γλώσσα, τότε αυτή θα είναι η Γ1 του, ασχέτως αν οι γύρω του διαφωνούν και του αποδίδουν μια άλλη γλώσσα (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019 · Σκούρτου, 2011). Η Skutnabb-Kangas τονίζει ότι τα κριτήρια αυτά δεν συμπίπτουν πάντα, καθώς προκύπτει διαφορετική μητρική γλώσσα ανάλογα με το κριτήριο που χρησιμοποιείται κάθε φορά (Χατζηδάκη, 2020). Συμπερασματικά, το ίδιο άτομο μπορεί να έχει διαφορετικές πρώτες γλώσσες, ανάλογα με τον ορισμό που χρησιμοποιούμε, αλλά μπορεί και να αλλάξει στην πορεία της ζωής του (Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988).

Ο Baker (2001) ορίζει τη Γ1, ανάλογα με την περίπτωση, είτε ως τη γλώσσα που μαθαίνει το άτομο από τη μητέρα του, είτε απλά την πρώτη γλώσσα που μαθαίνει, χωρίς να εξαρτάται από ποιόν, είτε την πιο ισχυρή γλώσσα του ατόμου, είτε την κυρίαρχη γλώσσα της περιοχής, είτε τη γλώσσα που χρησιμοποιεί περισσότερο το άτομο, είτε, τέλος, τη γλώσσα για την οποία το άτομο έχει την πιο θετική στάση. Ο Dodson (1985) αναφέρεται, επίσης, στη συχνότητα χρήσης της γλώσσας, καθώς θεωρεί πως μια γλώσσα αντιμετωπίζεται ως Γ1 από το παιδί, αν αυτό έρχεται σε επαφή συχνότερα με κάποια στοιχεία της γλώσσας αυτής, απ' ό,τι με την άλλη, και την χρησιμοποιεί σε πιο συχνή βάση στην καθημερινότητά του.

Η πρώτη γλώσσα που κατακτιέται θεωρείται, από την Σκούρτου (2011) και ως μητρική, ενώ η Τριάρχη-Herrmann (2005) αναφέρει πως κάποιες φορές η μητρική γλώσσα του ατόμου μπορεί να είναι διαφορετική από αυτή της μητέρας, με αποτέλεσμα ο όρος μητρική γλώσσα να αντικαθίσταται από τον όρο πρώτη γλώσσα. Έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο οι όροι «μητρική» και «πρώτη» γλώσσα να χρησιμοποιούνται είτε διαζευκτικά (δηλαδή ως ταυτόσημες έννοιες), είτε με αντικατάσταση της μητρικής από τον όρο πρώτη γλώσσα. Στη δεύτερη περίπτωση, η αιτία της αντικατάστασης έγκειται στο γεγονός ότι η γλώσσα μπορεί να είναι διαφορετική από τη γλώσσα που κατέχει το παιδί ή ίσως το παιδί να κατακτά ταυτόχρονα δύο γλώσσες (Τριάρχη – Herrmann, 2000, όπ. αναφ. στο Γαλαντόμος, 2012). Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα και με την άποψη της Χατζηδάκη (2020), ο όρος Γ1 έχει μεγάλη φόρτιση και άρα δημιουργείται μια σχετική

σύγχυση. Ωστόσο, στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιηθεί ο όρος πρώτη/μητρική γλώσσα (Γ1), απαντώντας στα κριτήρια που έθεσε η Skutnabb-Kangas, στα οποία έχουμε αναφερθεί παραπάνω.

1.2.4. Δεύτερη γλώσσα (Γ2)

Ο όρος δεύτερη γλώσσα (Γ2) χρησιμοποιείται με πολλούς τρόπους, δηλώνοντας τότε μια πιο αδύναμη γλώσσα του ομιλητή, τότε μια επίκτητη γλώσσα του, τότε μια γλώσσα που έπεται της κατάκτησης μιας άλλης και τότε τη γλώσσα που χρησιμοποιείται λιγότερο από το άτομο (Baker, 2001). Ως Γ2 νοείται η γλώσσα που χρονικά έπεται της πρώτης. Είναι, δηλαδή, η γλώσσα που αποκτάται ταυτόχρονα με τη μητρική ή αργότερα, όταν έχει κατακτηθεί ήδη η πρώτη ολοκληρωμένα ή ημι-ολοκληρωμένα. Για να αποκτήσει ένα άτομο δεύτερη γλώσσα, πέρα από τη συγκριτική ομοιότητα με τη μητρική, κρίνεται απαραίτητη η επαφή με φυσικούς ομιλητές σε αυθεντικές επικοινωνιακές συνθήκες (Κουμπούρογλου, 2015). Αυτό δεν σημαίνει κατ' ανάγκη ότι η δεύτερη γλώσσα πρέπει να ομιλείται μέσα στην οικογένεια· όμως, απαιτείται ότι το άτομο θα την χρησιμοποιήσει σε πραγματικά πλαίσια ζωής, είτε αυτή αφορά προσωπικές σχέσεις, επαγγελματικές δραστηριότητες ή σχολικές διεργασίες. Με άλλα λόγια, η εκμάθηση δεύτερης γλώσσας ενισχύεται σημαντικά όταν υφίστανται ευκαιρίες για καθημερινή, φυσική αλληλεπίδραση, η οποία είναι ουσιώδης για τη γλωσσική ανάπτυξη και τη γλωσσική ευχέρεια. Πολλοί ερευνητές, πιστεύουν πως η δεύτερη γλώσσα είναι οποιαδήποτε γλώσσα κατακτηθεί μετά τη Γ1, χωρίς να παίζει ρόλο η ηλικία, η σειρά και ο τρόπος κατάκτησης. Μολοταύτα, κάποιοι ερευνητές πιστεύουν ότι για να θεωρηθεί ως δεύτερη μια γλώσσα, η εκμάθησή της πρέπει να συντελεστεί σε περιβάλλον όπου αυτή χρησιμοποιείται ευρέως, όπως ένας μετανάστης που μαθαίνει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (Χατζηδάκη, 2020).

Η Γ2 αποτελεί, μετά τη Γ1, ένα δεύτερο μέσο επικοινωνίας, στο οποίο μπορεί να προαπαιτείται γλωσσική διδασκαλία ή απλώς κατάκτησή της μέσα από άτυπες διαδικασίες στο περιβάλλον στο οποίο ζει (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Είναι φανερό ότι η πρώτη και η δεύτερη γλώσσα έχουν ένα βασικό κοινό χαρακτηριστικό: η μια συμπληρώνει την άλλη και δημιουργούν ένα επικοινωνιακό πλαίσιο για τον ομιλητή, που αποτελεί και την επικοινωνιακή καθημερινότητά του (Σκούρτου, 2011).

1.2.5. Ξένη γλώσσα

Εξίσου σημαντική είναι η διάκριση μεταξύ δεύτερης και ξένης γλώσσας. Ο όρος ξένη γλώσσα δηλώνει μια καινούρια έννοια που προστίθεται στη πρώτη και χρησιμοποιείται για εκπαιδευτικές, διοικητικές, επαγγελματικές και άλλες λειτουργίες πιο εξειδικευμένες. Ξένη γλώσσα είναι όποια γλώσσα διδάσκεται είτε στο σχολείο, είτε εκτός αυτού, αλλά χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα στους μαθητές καθημερινής, κοινωνικής επικοινωνίας και επαφής με αυτήν την γλώσσα έξω από την τάξη (Γαλαντόμος, 2012). Άλλωστε, ο όρος «ξένη» γλώσσα είναι στις μέρες μας διαδομένος. Δεν πρέπει, όμως, να συγχέεται ο όρος με τον όρο της δεύτερης γλώσσας, γιατί η εκμάθηση της ξένης γλώσσας γίνεται με συγκεκριμένο σκοπό και με καθορισμένο τρόπο, όπως μέσω φροντιστηριακών μαθημάτων και μπορεί να μην υπάρξει ποτέ επαφή με φυσικούς ομιλητές (Χατζηδάκη, 2020 · Κουμπούρογλου, 2015).

Η ξένη γλώσσα, ασχέτως με τη σειρά της, έχει προσθετικό ρόλο στις ήδη υπάρχουσες γλώσσες που έχει κατακτήσει ένα άτομο (Σκούρτου, 2011). Έπεται της μητρικής/πρώτης γλώσσας, αλλά δεν είναι απαραίτητο να έπεται και της δεύτερης. Επίσης, δεν βοηθάει απαραίτητα στην καθημερινή επικοινωνία, καθώς συνήθως συντελείται σε τάξεις διδασκαλίας και όχι στο «φυσικό» περιβάλλον χρήσης. Ωστόσο, δεν σημαίνει πως θα παραμείνει για πάντα ξένη (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Είναι σημαντικό να καταστεί σαφές, πως η διαφορά της δεύτερης γλώσσας από μια «ξένη» γλώσσα, εστιάζει στην ταχύτητα και στην αποτελεσματικότητα της μάθησης, καθώς στην πρώτη περίπτωση, δίνονται στον ομιλητή πρόσθετα κίνητρα να εκτίθεται περισσότερο στη γλώσσα αυτή, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, ο ομιλητής μαθαίνει με συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλάνο, προκειμένου να προετοιμαστεί για μελλοντική χρήση της γλώσσας (Χατζηδάκη, 2020). Συνήθως, το άτομο, μαθαίνοντας μια ξένη γλώσσα, ακολουθεί τη συνθήκη «μαθαίνω τώρα μια ξένη γλώσσα, επειδή ελπίζω να την χρησιμοποιήσω στο μέλλον» (Σκούρτου, 2011).

1.2.6. Διαγλώσσα

Ο όρος διαγλώσσα (interlanguage) εισήχθη το 1972 από τον Selinker (Υψηλάντης & Μούτη, 2015) και είναι το μεταβατικό στάδιο στο οποίο ο δίγλωσσος ομιλητής βρίσκεται ανάμεσα από τις δύο γλώσσες, στην προσπάθειά του να κατακτήσει τη δεύτερη γλώσσα. Ο

ομιλητής, δηλαδή, προσπαθεί να κατακτήσει τη γλώσσα στόχο, χωρίς όμως να φτάνει απαραίτητα να την κατακτά πλήρως. Αυτό μπορεί να συμβαίνει για διάφορους λόγους, όπως είναι η ηλικία, οι προσμίξεις της Γ1 με τη Γ2 ή η δημιουργία νέων δομών που δεν σχετίζονται ούτε με την Γ1 ούτε με τη γλώσσα στόχο (Σκούρτου, 2011).

Χαρακτηριστικά της διαγλώσσας είναι: α) η σταθερότητα («stability»), όπου ο ομιλητής της Γ2 μπορεί να χρησιμοποιεί έναν συγκεκριμένο κανόνα ή φόρμα δύο φορές, β) η συστηματικότητα («systematicity»), καθώς ο ομιλητής ακολουθεί ένα συγκεκριμένο σύστημα γλωσσικών κανόνων, τους οποίους χρησιμοποιεί μάλιστα και συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, γ) η αμοιβαία κατανόηση («mutualintelligibility»), καθώς η διαγλώσσα μπορεί να χρησιμοποιηθεί, για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους άτομα με διαφορετική γλώσσα χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια και δ) η οπισθοδρόμηση («backsliding»), που συμβαίνει όταν ένας ομιλητής παρά το γεγονός ότι ξέρει τον σωστό κανόνα της Γ2, αποτυγχάνει για διάφορους λόγους (συναισθηματικούς ή συναφείς) να τον χρησιμοποιήσει. Δηλαδή, ακόμη και αν έχει χαθεί η περίοδος της διαγλώσσας, ο ομιλητής μπορεί να κάνει χρήση κάποιου άλλου κανόνα από αυτόν του σωστού (Al-Khresheh, 2016).

Η διαδικασία που ακολουθεί ο ομιλητής, περιλαμβάνει τη δημιουργία κανόνων, όπως τις αντιλαμβάνεται ο ίδιος ο ομιλητής, με στόχο την αποκωδικοποίηση και ταξινόμησή τους ώστε να φτάσει στην κατάκτηση της γλώσσας στόχου. Αυτή η τακτική ονομάζεται «δοκιμή και λάθος» (Υψηλάντης & Μούτη, 2015). Αν και στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως η εξέλιξη της διαγλώσσας ποικίλει για τον κάθε μαθητή, έχουν παρατηρηθεί κάποια στάδια που ακολουθεί. Σύμφωνα με τον Brown (όπ. αναφ. στο Υψηλάντης & Μούτη, 2015) το πρώτο στάδιο είναι των «*τυχαίων λαθών*», όπου ο ομιλητής προβαίνει σε λανθασμένες υποθέσεις, που αφορούν την γλώσσα, γνωρίζοντας αόριστα τη συστηματική διάταξη σε κατηγορίες στοιχείων. Το δεύτερο στάδιο είναι το «*αναδυόμενο*», στο οποίο ο ομιλητής «συμμορφώνεται» με το σύστημα που έχει εντοπίσει και χρησιμοποιεί κάποιους κανόνες, αλλά ακόμα δεν είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα λάθη του ακόμα και αν του τα υποδεικνύουν άλλοι, ενώ συχνό είναι το «*πισωγύρισμα*» στο προηγούμενο στάδιο. Το τρίτο στάδιο είναι το «*συστηματικό*», στο οποίο ο μαθητής έχει αναπτύξει συνοχή στον λόγο του και μπορεί να διορθώσει τα λάθη του, ακόμα και αν δεν του υποδεικνύονται πρόδηλα. Ωστόσο, ακόμα δεν είναι τόσο «*καλοσχηματισμένος*» ο λόγος του.

Τέλος, το τέταρτο στάδιο είναι το «σταθεροποιητικό», όπου σε αυτό ο μαθητής κατέχει γλωσσική ευχέρεια και αντιλαμβάνεται τα λάθη του, χωρίς να του τα υποδείξουν τρίτοι.

Πέραν, όμως, των παραπάνω σταδίων υπάρχει και ένα ακόμα στάδιο, αυτό της «απολύθωσης», κατά το οποίο ο ομιλητής παρουσιάζει μια στασιμότητα στη γλώσσα και γλωσσικές ενδείξεις απολύθωσης είναι όταν κανόνες και συστήματα έχουν παραμείνει λανθασμένα στη διαγλώσσα των ομιλητών της Γ2 (Υψηλάντης & Μούτη, 2015). Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί ότι η διαγλώσσα αποτελεί ένα «ατελές έργο» (Σκούρτου, 2011).

1.2.7. Διαγλωσσικότητα

Ο όρος διαγλωσσικότητα («translanguaging») μεταφράζεται πρώτη φορά από τον Baker (2001), ως μια συστηματική και συντονισμένη χρήση δύο γλωσσών τόσο για λόγους μάθησης, όσο και για λόγους διδασκαλίας. Ο αρχικός της όρος, «trawsieithu», δόθηκε από τον Ουαλό Williams το 1994 (Garcia, 2017). Στα ελληνικά μεταφράστηκε ως «διαγλωσσικότητα» από την Τσοκαλίδου (2015). Η Garcia (2009) θεωρεί πως η διαγλωσσικότητα αποτελεί τρόπο, για να δημιουργήσουν οι ομιλητές γλωσσικά νοήματα μεταξύ τους. Η διαγλωσσικότητα δεν έχει να κάνει με την εναλλαγή κωδίκων. Στη διαγλωσσικότητα εμφανίζεται ένα ενιαίο γλωσσικό ρεπερτόριο, κατά το οποίο επέρχεται συνδυασμός χαρακτηριστικών από τις δύο γλώσσες προκειμένου να καταστεί αποτελεσματική η επικοινωνία (Garcia, 2017). Υποστηρίζει πως η διαγλωσσικότητα είναι «*μια προσέγγιση της δίγλωσσίας που δεν επικεντρώνεται στις γλώσσες, αλλά στις πρακτικές των δίγλωσσων, που μπορεί εύκολα κανείς να τις παρατηρήσει*» (Garcia, 2009: 44).

Η έννοια της διαγλωσσικότητας προσεγγίζεται ως μια δίγλωσση εκπαίδευση, η οποία χρησιμοποιείται είτε με τη μορφή συνδυασμού δύο ή περισσότερων μονογλωσσίων, είτε με τη μορφή γλωσσικών κωδίκων, όπου γίνεται χρήση της γλώσσας σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα (Τσιπλάκου, 2015). Η διαγλωσσικότητα αναφέρεται σε πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι καθημερινά με σκοπό να επικοινωνήσουν με το δίγλωσσο περιβάλλον τους, να το κατανοήσουν και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους (Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2015). Με τη διαγλωσσικότητα, λοιπόν,

δημιουργείται ένα θετικό κλίμα για να εξασκήσουν οι μαθητές στην εκπαίδευση την μητρική τους γλώσσα (Garcia, 2011).

Επιπλέον, στην εκπαίδευση, η διαγλωσσικότητα αφορά τις γλωσσικές πρακτικές που χρησιμοποιεί ο δίγλωσσος κατά τη μαθησιακή διαδικασία, κάποιες από τις οποίες είναι η εναλλαγή κωδίκων, η μετάφραση, η παράλληλη χρήση των γλωσσών, καθώς και η μεταφορά από τη μία στην άλλη γλώσσα. Αυτό συμβαίνει και στον προφορικό και στον γραπτό λόγο και αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία η χρήση της μιας γλώσσας, ενισχύει την άλλη (Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2015). Στα πλαίσια της διαγλωσσικότητας οι μαθητές αναπτύσσουν την δημιουργικότητα τους, την κριτική τους σκέψη και τον κριτικό γραμματισμό. Όσον αφορά τον κριτικό γραμματισμό, οι μαθητές μπορούν να συνδέσουν την ανάγνωση και την γραφή με την κουλτούρα της κάθε γλώσσας (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Τα παιδιά, ακόμα και τα νήπια, έχουν ένα φυσικό ένστικτο διαγλωσσικότητας και αποτελεί ένα εργαλείο το οποίο αποκτούν πολύ εύκολα (Garcia & Wei, 2014).

Επίσης, με τη χρήση της διαγλωσσικότητας επικροτείται η κοινωνική δικαιοσύνη, η εκπαιδευτική πρόσβαση σε όλους και η ισορροπία των εκπαιδευτικών και κοινωνικών διακρίσεων (Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2015). Στην διαγλωσσικότητα, δεν υπάρχουν «όρια εθνών, εδαφών και κοινωνικών ομάδων» στην γλώσσα, ενώ αποτελεί ένα κοινωνικό αγαθό που ανήκει στα δίγλωσσα παιδιά και όχι στο κράτος (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Έτσι, δεν επικρατούν μόνο οι ισχυρές γλώσσες (γλώσσες με υψηλό κύρος), όπως προστάζουν τα ισχυρά κράτη, αλλά και οι ασθενέστερες, και ο ρόλος των εκπαιδευτικών δεν είναι να προστεθεί στους μαθητές νέο γλωσσικό σύστημα, αλλά να βοηθήσει στην διαμόρφωση των νέων γλωσσικών χαρακτηριστικών, που να ενσωματώνονται στο δικό τους γλωσσικό ρεπερτόριο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την πολυγλωσσική ταυτότητα, πράγμα που δηλώνει την σημαντικότητα της διαγλωσσικότητας στην γλωσσική εκπαίδευση (Garcia, 2017).

Για να διδαχθεί η γλώσσα μέσω της διαγλωσσικότητας σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η διαθεματικότητα και η πολυτροπικότητα των κειμένων, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, αλλά και η ζωγραφική και η φωτογραφία. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και βελτιώνεται η αυτοεκτίμηση τους (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Συμπερασματικά, η διαγλωσσικότητα αναδεικνύει ιδεολογικά ζητήματα διαχείρισης και αξιοποίησης της γλωσσικής

ποικιλίας, η οποία μονίμως μεταβάλλεται συνεχώς από τις προσωπικές και συλλογικές ταυτότητες του ατόμου. Οι γλωσσικές-επικοινωνιακές πρακτικές, όπως η μετάφραση, η μεταφορά στοιχείων και η εναλλαγή κωδίκων, αποτελούν εκφάνσεις μιας διαγλωσσικής πραγματικότητας στο πλαίσιο μιας συνεχούς αλλαγής σχέσεων με τις γλώσσες του ατόμου, σημαντικών για την ζωή, την εκπαίδευση και την εργασία (Τσοκαλίδου, 2024). Πρόκειται, επίσης, για την αξιοποίηση των γλωσσών και του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών μέσα στην τάξη, με τα δίγλωσσα παιδιά να συνδυάζουν όχι μόνο τα δικά τους γλωσσικά χαρακτηριστικά, αλλά και αυτά των υπόλοιπων συμμαθητών τους. Αυτό έχει αποδειχθεί πως ωφελεί την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και του λεξιλογίου των μαθητών στη γλώσσα στόχο (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Αν οι εκπαιδευτικές γλωσσικές πρακτικές είναι σωστά δομημένες καταφέρνουν να αναπτύσσουν την αυτεπίγνωση των εκπαιδευτικών και να επιφέρουν θετικά σχολικά αποτελέσματα στους μαθητές τους (Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2015).

1.2.8. Γλωσσική μετατόπιση – γλωσσική διατήρηση

Η διγλωσσία μπορεί να παρομοιαστεί με έναν ζωντανό οργανισμό: δεν παραμένει αμετάβλητη, αλλά εξελίσσεται, μεταβάλλεται και είναι δυνατόν είτε να αναπτυχθεί είτε να περιοριστεί. Όταν η διγλωσσία λειτουργεί ως μεταβατικό στάδιο προς τη μονογλωσσία, τότε γίνεται λόγος για γλωσσική μετατόπιση, μεταστροφή, φθορά, συρρίκνωση ή ακόμα και για γλωσσικό θάνατο (Σκούρτου, 2011).

Αρχικά, για να μπορέσει κανείς να κατανοήσει την έννοια της γλωσσικής μετατόπισης ή διατήρησης πρέπει να δει αντίστοιχα τις έννοιες της αφαιρετικής και προσθετικής διγλωσσίας. Οι όροι της αφαιρετικής και προσθετικής διγλωσσίας εισήχθησαν από τον Lambert, όπου η πρώτη δηλώνονταν ως η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας σε βάρος της πρώτης/μητρικής, καθώς η τελευταία φθίνει και αποβάλλεται από τις γλώσσες που μιλάει ο ομιλητής. Αυτό συμβαίνει κυρίως, όταν το κράτος υποδοχής εφαρμόζει το αφομοιωτικό εκπαιδευτικό μοντέλο, ασκώντας πίεση στους μαθητές προσφυγικής/μεταναστευτικής προέλευσης να κατακτήσουν πιο γρήγορα τη γλώσσα υποδοχής, προκειμένου να μπορέσουν να συμβαδίσουν με τους γηγενείς μαθητές, στιγματίζοντας παράλληλα τη γλώσσα προέλευσης ως κοινωνικά υποδεέστερη (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Όταν μειώνεται ο αριθμός των ομιλητών μιας γλώσσας, όταν οι ομιλητές

χάνουν την γλωσσική τους ικανότητα ή μειώνουν την χρήση της γλώσσας σε κάποιους χώρους, συμβάλλουν σταδιακά στην γλωσσική μετακίνηση της γλώσσας αυτής (Baker, 2001).

Οι παράγοντες που ευνοούν τη γλωσσική μετατόπιση είναι ποικίλοι. Ο κυρίαρχος λόγος είναι η χρήση της δεύτερης γλώσσας («ισχυρής») σε χώρους που χρησιμοποιείται η πρώτη γλώσσα («μειονοτική»), αφού η χρήση της πρώτης γλώσσας περιορίζεται μόνο μεταξύ της οικογένειας ή της παροικίας, ενώ στο ευρύτερο περιβάλλον επικρατεί όλο και περισσότερο η δεύτερη γλώσσα (Δαμανάκης, 2005). Έπειτα, παράγοντες όπως, η αποκοπή των μεταναστών από τη χώρα καταγωγής τους, οι προκαταλήψεις των γηγενών απέναντι σε μεταναστευτικές γλώσσες, οι αντιλήψεις των κοινοτήτων της μειονότητας ότι μπορεί η γλώσσα τους να αποτελέσει εμπόδιο για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί το εκάστοτε κράτος και οι πιέσεις που δέχονται οι μειονοτικές γλώσσες προκειμένου να αντικατασταθούν, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο αν μια γλώσσα θα μπορέσει να επιβιώσει και να μετατραπεί σε διγλωσσία ή τελικά θα επικρατήσει η μονογλωσσία (Σκούρτου, 2011).

Το αντίθετο της γλωσσικής μετατόπισης είναι η γλωσσική διατήρηση. Η επίτευξη διατήρησης προϋποθέτει την εφαρμογή της προσθετικής διγλωσσίας, κατά την οποία είτε η δεύτερη γλώσσα (Γ2) είτε η πρώτη (Γ1) προστίθενται στη γλώσσα που ήδη κατέχει ο ομιλητής, ενισχύοντάς την χωρίς να την αντικαθιστούν (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Κεντρικός παράγοντας τόσο για τη μετάβαση όσο και για τη διατήρηση αποτελεί η στοιχειοθέτηση των χώρων χρήσης των γλωσσών. Όταν το φάσμα των πεδίων εφαρμογής μιας γλώσσας (π.χ. σπίτι, σχολείο, κοινότητα, εργασία) περιορίζεται, συρρικνώνεται και η χρήση της. Αντίθετα, η διατήρηση των επικοινωνιακών χώρων οδηγεί σε διάχυτη και συνεχή χρήση, ενισχύοντας τη βιωσιμότητά της (Σκούρτου, 2011). Επιπλέον, κρίσιμος παράγοντας είναι η ύπαρξη σταθερού και ενεργού ομιλητικού πληθυσμού –παιδιών και ενηλίκων που χρησιμοποιούν τη γλώσσα τακτικά και σταθερά– διότι αυτός αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για τη συνέχιση της χρήσης της σε όλο το κοινωνικό φάσμα (Baker, 2001).

Το σχολείο αποτελεί έναν από τους ισχυρότερους χώρους γλωσσικής μετατόπισης/διατήρησης. Ανάλογα με την πολιτική που ακολουθεί το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικοί μεμονωμένα, μπορούν είτε να επιβάλλουν, είτε να ενθαρρύνουν τη μία γλώσσα έναντι της άλλης. Προκειμένου ο μαθητής να μην πηγαίνει από γλώσσα σε γλώσσα,

αλλά να επιλέγει μόνος του ποια/ποιες γλώσσες θέλει να κατακτήσει, πρέπει να ενδυναμώσει την ταυτότητα του (Σκούρτου, 2011). Όταν προωθείται η μία μόνο γλώσσα και παραμελείται η άλλη, τότε γίνεται αυτόματα και παραγκώνιση του μορφωτικού κεφαλαίου του ατόμου, πράγμα που μπορεί να αποβεί μοιραίο για την μετέπειτα γνωστική του ανάπτυξη (Δαμανάκης, 2005).

1.2.9. Δίγλωσση εκπαίδευση

Η συμμετοχή των αλλόγλωσσων μαθητών στα εκπαιδευτικά προγράμματα της χώρας υποδοχής λειτουργεί θεραπευτικά, καθώς ο μαθητής αποκτά μια ρουτίνα που τον επαναφέρει στην κανονικότητα εφόσον αυτό είναι εφικτό. Άλλωστε, η γλώσσα ανοίγει μονοπάτια για έκφραση των συναισθημάτων και ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων, γεγονός που οδηγεί με τη σειρά του σε ένταξη των ατόμων με προσφυγική/ μεταναστευτική προέλευση στο νέο περιβάλλον (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Εκεί που οφείλει να στοχεύει η εκπαίδευση δεν είναι η κατάκτηση της γλώσσας με ταχύτατους ρυθμούς, αλλά η αναγνώριση και η συμπερίληψη της γλώσσας και της ταυτότητας των μαθητών αυτών από το σχολείο. Για να επιτευχθεί αυτό, η εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζεται να στοχεύει στις εμπειρίες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών και να προσπαθεί να δημιουργεί ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που δίνουν κίνητρα για συζήτηση, ακόμα και αν δεν έχουν μάθει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Για το σκοπό αυτό, απαιτείται οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών που δεν έχουν ακόμη πλήρη επάρκεια στη γλώσσα του σχολείου, προσφέροντάς τους κίνητρα και υποστηρικτικές στρατηγικές μάθησης. Παράλληλα, όταν οι ομότιμοι μαθητές ενεργούν σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, επιδεικνύοντας ισότιμη και αμοιβαία αλληλεπίδραση προς τους αλλόγλωσσους συμμαθητές τους, τότε οι τελευταίοι ενισχύουν την ψυχική και συναισθηματική τους ισορροπία. Η δημιουργία ενός τέτοιου συμπεριληπτικού πλαισίου αποτελούσε και συνεχίζει να αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη στοχεύματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην διγλωσσία του μαθητή, αρχικά διαμορφώνει πολιτισμική συνείδηση και αναθεωρεί τις δικές του πολιτισμικές αντιλήψεις, προσπαθεί να ενθαρρύνει τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των μαθητών μέσα στην τάξη, πειραματίζεται σε νέους τρόπους διδασκαλίας, προωθεί την ανατροφοδότηση με τους

συναδέλφους και προσπαθεί να διατηρήσει το σεβασμό ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και σε εκπαιδευόμενους (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Στο παρελθόν, όταν η διγλωσσία δεν είχε ακόμη ενταχθεί με σαφήνεια στο θεσμικό και παιδαγωγικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, η διγλωσση εκπαίδευση θεωρούνταν αποκλειστικά ζήτημα των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να διαχειριστούν τα προβλήματα που ανέκυπταν, βασιζόμενοι αποκλειστικά στα προσωπικά τους μέσα, τις εμπειρίες και τους διαθέσιμους πόρους, χωρίς θεσμική υποστήριξη ή συστηματική καθοδήγηση (Burt & Dulay, 1975). Το πλαίσιο επικοινωνίας του σχολείου απαιτεί έναν συγκεκριμένο γλωσσικό κώδικα, ο οποίος καθορίζει και την σχολική επιτυχία και αποτυχία του μαθητή. Όταν ο μαθητής είναι διγλωσσος, η προσαρμογή του στο σχολείο είναι ακόμα πιο δύσκολη, αφού ο προφορικός λόγος που έχει αναπτύξει το παιδί στο σπίτι του έρχεται σε αντίθεση με αυτόν που χρησιμοποιεί το σχολείο για να εισάγει τον μαθητή στον αλφαριθμητισμό (Σκούρτου, 1997).

Πριν ξεκινήσει ένα πρόγραμμα διγλωσσης εκπαίδευσης θα πρέπει να αναζητηθεί η συμπεριφορά αλληλεπίδρασης (όχι μόνο λεκτική, αλλά και μη-λεκτική) από τα παιδιά που μιλάνε ήδη την γλώσσα στόχο όσο και από τα παιδιά που πρόκειται να μάθουν τη γλώσσα στόχο. Γι' αυτόν τον λόγο, είναι αναγκαίο η διγλωσση εκπαίδευση να βγαίνει και έξω από τα σύνορα του σχολείου και να εμπεριέχεται και στις εξωσχολικές δραστηριότητες του παιδιού, αλλά και στις κοινωνικές του συναναστροφές (Dodson, 1985). Η γλώσσα που φέρνει το παιδί στην τάξη πρέπει να θεωρηθεί ένα κεκτημένο πάνω στο οποίο ο εκπαιδευτικός θα οικοδομήσει το αίσθημα της αυτοεκτίμησης του μαθητή. Κάθε πρόγραμμα διδασκαλίας που προσπαθεί το αντίθετο και θεωρεί σημαντικό να ξεχαστεί η μητρική γλώσσα του μαθητή δημιουργεί πολλά προβλήματα στα κίνητρα του για μάθηση (Tiedt & Tiedt, 2006). Είναι φανερό ότι η διγλωσση εκπαίδευση έχει πολλά θετικά αποτελέσματα, ωστόσο κάποιες φορές άθελα της δείχνει να έχει και κάποια μειονεκτήματα, τα οποία και προσπαθεί να εξαλείψει (Miller, 2011).

1.3. Οφέλη διατήρησης και χρήσης των γλωσσών προέλευσης των μαθητών στο νηπιαγωγείο

Αρχικά, οι επιστήμονες, ιδίως στις ΗΠΑ, εξέφραζαν επιφυλάξεις σχετικά με τη διγλωσσία. Ωστόσο, από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα, το ενδιαφέρον στράφηκε προς τα θετικά στοιχεία της, καθώς άρχισαν να διερευνώνται τα γλωσσικά και γνωστικά πλεονεκτήματα των δίγλωσσων απέναντι στους μονόγλωσσους μαθητές (Χατζηδάκη, 2020). Τα παιδιά διαθέτουν ανεκμετάλλετες δυνατότητες, οι οποίες αναδεικνύονται όταν δεν αποκόπτονται από τη γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα (Μητακίδου & Γαβριηλίδου, 2015).

Σημαντικό είναι να διασφαλιστεί ένα καλό σχολικό κλίμα, στο οποίο συνεπάγεται ότι το σχολείο λειτουργεί συμπεριληπτικά απέναντι σε όλους τους μαθητές και οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ομαδικά, έτσι ώστε να αποπνέουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη στους μαθητές με διαφορετικά κοινωνικο-γλωσσικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διαφοροποιήσουν την διδασκαλία τους, ενώ το σχολείο για να το πετύχει αυτό χρειάζεται να στοχεύει στους εξής τομείς: στην ασφάλεια μέσα στη σχολική κοινότητα, τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων και ανηλίκων-ενηλίκων που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία, την ισότιμη διδασκαλία και μάθηση που δίνει τη δυνατότητα σε όλους να πετύχουν ακαδημαϊκά και προσωπικά, κυρίως μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, και τέλος το θεσμικό περιβάλλον που στοχεύει στις κατάλληλες συνθήκες, ψυχολογικές και υλικές, που περικλείονται στους κόλπους του σχολείου (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Ο εκπαιδευτικός που διαφοροποιεί τη διδασκαλία του μπορεί να εργαστεί με τους μαθητές σε μικρές ομάδες και να οργανώσει την τάξη και το μάθημα στις ανάγκες των μαθητών του. Για να γίνει επιτυχημένη διδασκαλία της ελληνικής σε αλλόγλωσσους μαθητές χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να εξειδικευτούν στη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης/ξένης, να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς των άλλων γνωστικών αντικειμένων και να διαμορφώσουν την διδασκαλία τους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, να βοηθούν τους μαθητές τους εντός και εκτός του σχολικού προγράμματος, ενώ τέλος, καλό θα ήταν να σχεδιαστεί κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

1.3.1. Σε γνωστικό επίπεδο

Πλήθος ερευνών υποστηρίζουν τη σημασία της μητρικής γλώσσας για την ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή, αλλά και για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Cummins, 2003 · Ladson-Billings 1995). Επίσης, πολλές έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι δίγλωσσοι υπερτερούν γνωστικά, καθώς έχουν ανεπτυγμένη μεταγλωσσική επίγνωση, αποτελεσματικότερη γνωστική ανάπτυξη και ευελιξία και καλύτερη επικοινωνιακή ευαισθησία (Χατζηδάκη, 2020 · Baker & Prys-Jones, 1998). Η Cook (2001) αναφέρει πέντε περιστάσεις στις οποίες αν χρησιμοποιηθεί η Γ1 θα είναι ωφέλιμη για τους εκπαιδευόμενους. Αρχικά, για την παροχή εξηγήσεων και τον έλεγχο κατανόησης των δραστηριοτήτων, έπειτα για την διδασκαλία και την επεξήγηση γραμματικών φαινομένων, στη συνέχεια, για την διαχείριση της τάξης και τέλος για την επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους. Πολλές έρευνες έχουν δείξει τους κυρίαρχους λόγους για τους οποίους οι διδάσκοντες επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν την Γ1 των μαθητών. Η Drosatou (2009) στην έρευνά της συμπέρανε πως η χρήση της γινόταν περισσότερο για εξήγηση γραμματικών φαινομένων, παρά για την επεξεργασία του λεξιλογίου (Μαρδέρη, 2014). Πολλοί εκπαιδευτικοί, επίσης, χρησιμοποιούν την Γ1 για να παράσχουν βοήθεια σε αδύναμους μαθητές ή για να μπορέσουν να περάσουν πιο εύκολα το μήνυμα στον μαθητή (Kramer, 2006).

Ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να συνδυαστεί με ένα γλωσσικό υλικό, το οποίο θα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές της μειονότητας να έρθουν σε επαφή και να ανταλλάξουν απόψεις και εμπειρίες με τους μαθητές της πλειονότητας (Fajardo, 2015 · Αρχάκης & Τσάκωνα, 2013 · Enciso, 2011 · Lam, 2006). Οι Tiedt & Tiedt (2006) διατυπώνουν μια σειρά από προτάσεις προς τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες εστιάζουν στην ενίσχυση της πολυπολιτισμικής συνείδησης μέσα στη σχολική τάξη. Επισημαίνουν ότι η καλλιέργεια πολυπολιτισμικής αντίληψης ξεκινά από τους ενήλικες και, κυρίως, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αυτοί οφείλουν να αναγνωρίζουν και να σέβονται την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών τους, να είναι προετοιμασμένοι για την πιθανότητα εμφάνισης συγκρούσεων λόγω πολιτισμικών διαφορών και να διαχειρίζονται τέτοιες καταστάσεις με ευαισθησία και διακριτικότητα. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη χρήση της λογοτεχνίας ως παιδαγωγικού εργαλείου, που μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα κατανόησης διαφορετικών πολιτισμικών οπτικών. Επιπλέον, προτείνεται η ενσωμάτωση στοιχείων από τον «εξωτερικό κόσμο» στη σχολική πραγματικότητα, όπως η συμμετοχή των οικογενειών και η

παρουσίαση επαγγελμάτων, με στόχο την ενίσχυση της σύνδεσης σχολείου και κοινότητας και την υποστήριξη των γονέων στον ρόλο τους ως συνοδοιπόρων στη μαθησιακή διαδικασία.

Η χρήση της Γ1 από τους διδάσκοντες, καθώς και η συχνότητά της, ενδέχεται να διαφοροποιείται ακόμη και μεταξύ εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο ίδιο εκπαιδευτικό ίδρυμα (Μαρδέρη, 2014). Τα παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο σχολικής διαρροής, γεγονός που συνδέεται με την έλλειψη αποδοχής και αναγνώρισής τους από το σύνολο της σχολικής κοινότητας, τόσο από τους γηγενείς συμμαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Γκόβαρης & Μανούσου, 2015· Govaris et al., 2013). Ιδιαίτερη σημασία έχει η εφαρμογή της αρχής της έμμεσης αναφοράς, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως μια ενιαία εκπαιδευτική ομάδα, με τις διαφορές τους να εστιάζονται όχι στην καταγωγή αλλά στις ποικίλες γνώσεις και οπτικές που φέρουν σε κοινά γνωστικά αντικείμενα (Χατζηδάκη, 2015). Για τον λόγο αυτό, τα παιδιά σχολικής ηλικίας θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συνεχίσουν να μαθαίνουν στην πρώτη τους γλώσσα έως ότου επιτύχουν επαρκή γλωσσική επάρκεια στη δεύτερη (Γ2). Με αυτόν τον τρόπο αξιοποιούνται και οι δύο γλωσσικοί πόροι του μαθητή, ενισχύοντας την ακαδημαϊκή του πρόοδο και την πολιτισμική του ταυτότητα (Δαμανάκης, 2005).

Η χρήση της Γ1 από τους μαθητές συχνά αποδεικνύει πολύτιμη, καθώς υποστηρίζει την κατανόηση του νέου λεξιλογίου, διευκολύνει τη θεμελίωση γραμματικών φαινομένων και ενθαρρύνει τη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών (Μαρδέρη, 2014). Πολλές μελέτες διερεύνησαν τις επιπτώσεις της χρήσης της Γ1 στο πλαίσιο ξενόγλωσσας διδασκαλίας. Οι Swain & Lapkin (2000) και Brooks & Lewis (2009) επισημαίνουν ότι οι μαθητές που κάνουν συνειδητή χρήση της Γ1 παρουσιάζουν καλύτερη κατανόηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2), αξιοποιώντας ως γνωστικό υπόβαθρο τις ήδη υπάρχουσες γλωσσικές γνώσεις τους. Παρά ωστόσο την θετική στάση που αναδεικνύεται απέναντι στη χρήση της Γ1, τα ίδια ευρήματα δείχνουν ότι στην πράξη, οι μαθητές σπάνια τη χρησιμοποιούν (Swain & Lapkin, 2000). Ο Carless (2008) αναγνωρίζει ότι η χρήση της Γ1 μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία, επισημαίνοντας όμως ότι ενδέχεται ταυτόχρονα να παρεμποδίσει την επίτευξη πλήρους επάρκειας στην Γ2.

Είναι σαφές ότι η ενσωμάτωση των γλωσσικών εμπειριών των μαθητών προσφέρει σημαντικά οφέλη, όχι μόνον γλωσσικά, αλλά και ευρύτερα γνωστικά, καθώς και ενισχύει τις μελλοντικές επαγγελματικές τους προοπτικές, σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο (Baker & Prys-Jones, 1998· Χατζηδάκη, 2020· Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

1.3.2. Σε κοινωνικό επίπεδο

Τα δίγλωσσα παιδιά έχουν τη μοναδική δυνατότητα να επικοινωνούν με ευρύτερο φάσμα ανθρώπων, σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους συνομηλίκους τους, να έρχονται σε επαφή με ποικίλα πολιτισμικά συστήματα, αποκτώντας τη δυνατότητα να γνωρίσουν, συγκρίνουν και να αναλύσουν διαφορετικούς πολιτισμούς και να διευρύνουν το κοινωνικό τους δίκτυο και τις δεξιότητες διαμεσολάβησης ανάμεσα σε πολιτισμικές ομάδες. Παράλληλα, κρίνεται εξαιρετικά σημαντική η διατήρηση της γλωσσικής επικοινωνίας με το οικογενειακό περιβάλλον, γονείς, παππούδες, θείους, ξαδέλφια, στις χώρες καταγωγής, όπου μιλιέται η μητρική γλώσσα (Χατζηδάκη, 2020 · Baker & Prys-Jones, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την άποψη ότι τα παιδιά με μητρική γλώσσα καλό είναι να εκπαιδεύονται πρώτα σε αυτήν. Ωστόσο, υπάρχει και προβληματισμός πάνω σε αυτήν την άποψη, καθώς μπορεί να αποτελέσει αντισταθμιστικό παράγοντα στην πρόσβαση των μαθητών σε αγαθά και υπηρεσίες που μόνο η γλώσσα της εκπαίδευσης μπορεί να παρέχει (Χατζηδάκη, 2020). Όλο και περισσότερο, όμως, η Γ1 των μαθητών συμπεριλαμβάνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάλιστα η UNESCO προτείνει την εκπαίδευση με τη χρήση περισσότερων από μια γλωσσών (τουλάχιστον τριών), καθώς βοηθάει στην ομαλή συμβίωση και αποδοχή της διαφορετικότητας μεταξύ των κοινοτήτων, ανεξάρτητα από το μέγεθός τους (<https://en.unesco.org/themes/gced>).

Αναγκαία στην ομαλή κοινωνικοποίηση των αλλόγλωσσων μαθητών είναι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας των μαθητών. Αυτή η συνεργασία λαμβάνει χώρα συνήθως στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία και στη συνέχεια αρχίζει να φθίνει. Οι μαθητές μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας αυτών των δύο διαμορφώνει προϋποθέσεις για επιτυχή κοινωνική και γνωστική μάθηση. Μετά την οικογένεια σημαντικό ρόλο παίζει και η συνεργασία σχολείου-κοινότητας, μέσω συνεργασιών μεταξύ σχολείων, τοπικής αυτοδιοίκησης, Μη Κυβερνητικών

Οργανώσεων ή Οργανώσεων που αφορούν το προσφυγικό ζήτημα κ.ά. (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

1.3.3. Σε ψυχολογικό επίπεδο

Η χρήση της μητρικής γλώσσας, πέρα από τα γνωστικά πλεονεκτήματα, δημιουργεί και συναισθηματικά, καθώς ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και η αίσθηση αποδοχής των παιδιών (Μητακίδου & Γαβριηλίδου, 2015). Οι μαθητές γίνονται πιο δυνατοί ψυχολογικά, όταν αναγνωρίζεται η πολιτισμική τους ταυτότητα, το μορφωτικό και γλωσσικό τους κεφάλαιο. Ένα πολύ σημαντικό βήμα για να επιτευχθεί αυτό είναι και τα εργαστήρια δημιουργικής έκφρασης, μέσα στα οποία ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει την αυτοεκτίμησή του από λεκτικές και μη λεκτικές δραστηριότητες (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Όταν οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την εκτίμηση τους στη γλώσσα που φέρνουν οι μαθητές τους στην τάξη, ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους (Tiedt & Tiedt, 2006). Πολλοί, βέβαια, είναι εκείνοι που καταφεύγουν στη χρήση της Γ1 από τον φόβο τους μήπως και η περιορισμένη γνώση των μαθητών στη Γ2 δημιουργήσει προβλήματα στη μεταξύ τους εμπιστοσύνη και πάντως να ενδιαφέρονται για το μάθημα (Τζακώστα, 2015). Οι μαθητές που μιλάνε δύο ή παραπάνω γλώσσες αναπτύσσουν και την *γλωσσική τους ευαισθησία*, καθώς προσαρμόζονται στις ανάγκες κάθε περίπτωσης συνομιλίας (Χατζηδάκη, 2020 · Baker & Prys-Jones, 1998). Οι μαθητές με μεταναστευτικό/ προσφυγικό υπόβαθρο δεν μαθαίνουν μόνο την ελληνική γλώσσα, αλλά ένα σύνολο από γνώσεις και δεξιότητες και σε αυτό χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να εστιάσει. Η επιβράβευση αποτελεί ένα παράδειγμα που συντελεί στην γλωσσικο-συναισθηματική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου, ακόμα και όταν γίνεται για μικρά επιτεύγματα (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

1.4. Δημιουργικές πρακτικές διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο με χρήση γλωσσών προέλευσης των μαθητών

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λάβουν υπόψη τους τη θετική επίδραση που έχει στα παιδιά η χρήση και διατήρηση της μητρικής τους γλώσσας στους κόλπους μιας σχολικής τάξης. Μια πολιτισμικά κατάλληλη διδασκαλία έχει ως θεμέλιο τη θέση ότι κάθε παιδί μπορεί να τα πάει καλά στο σχολείο, αρκεί η εκπαίδευση που θα λάβει να έχει νόημα. Η θεωρία αυτή στοχεύει στην ενδυνάμωση των μαθητών, στην σύνδεση εκπαιδευτικών-μαθητών και τέλος στην δημιουργία μιας πιο δίκαιης κοινωνίας (Edwards & Edick, 2013). Παρακάτω παρατίθενται μερικές πρακτικές, όπως προκύπτουν από την βιβλιογραφία. Στην έρευνα, εκτός των άλλων, θα αναζητηθεί αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κάποια/κάποιες από αυτές τις πρακτικές ή άλλες, γι' αυτό κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούν.

Πρώτη πρακτική που τείνουν να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης γενικά, αλλά και μεθοδευμένα για την ομαλή ένταξη των μαθητών τους είναι η δημιουργία ρουτινών. Ένα προβλέψιμο εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο τηρούνται οι λεγόμενες «ρουτίνες» δημιουργεί αισθήματα ασφάλειας στους μαθητές που δεν γνωρίζουν καλά τη γλώσσα και διώχνει ένα μέρος του άγχους τους. Γνωρίζοντας το πρόγραμμα και το τι θα συμβεί στη συνέχεια τα παιδιά αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Ειδικότερα, οι μαθητές κατανοούν εύκολα πότε είναι η έναρξη και η λήξη των μαθημάτων, το διάλειμμα, η έναρξη και η λήξη των δραστηριοτήτων, η στιγμή χαλάρωσης ή η ώρα της καθαριότητας. Επιπλέον, βοηθητική είναι η χρήση τραγουδιών που σηματοδοτεί την έναρξη και λήξη των ρουτινών. Σημαντική είναι, ομοίως, και η ομαδική συγγραφή των «κανόνων της τάξης» έτσι ώστε τα ίδια τα παιδιά να συμφωνήσουν για τις υποχρεώσεις τους μέσα σε αυτήν (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Ακολούθως, η οργάνωση του χώρου μιας προσχολικής τάξης σε μια τάξη με διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μπορεί να ενεργοποιήσει τις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών και να προσελκύσει το ενδιαφέρον τους. Στόχος του εκπαιδευτικού σε μια τέτοια τάξη είναι να αποκτήσει επικοινωνιακό χαρακτήρα με κάθε μέσο ώστε να βοηθήσει στην αλληλεπίδραση των παιδιών. Παράλληλα, σημαντικό είναι στην κάθε γωνιά να υπάρχουν εικόνες ώστε να γίνονται πιο εύκολα κατανοητές από τα παιδιά. Αυτές θα πρέπει να περιέχουν υλικό από τις χώρες καταγωγής των παιδιών, χάρτες που να δηλώνουν τις χώρες προέλευσής τους, λέξεις (όπως

χαιρετισμός) στις γλώσσες προέλευσης, εικόνες από τοπία, συνήθειες ή ανθρώπους από τις χώρες αυτές. Εξίσου σημαντικό είναι να εμπεριέχονται στην σχολική βιβλιοθήκη βιβλία από όλες τις χώρες των παιδιών (Χλαπανά, 2015 · Νικολάου, 2011 · Baker, 2001).

Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικό είναι τα παιδιά να συγκεντρώσουν τις δικές τους πληροφορίες για τον κόσμο που τους περιβάλλει μέσα από ηχογραφήσεις, φωτογραφίες και ζωγραφιές. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να δημιουργήσουν τους δικούς τους «χάρτες» (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Αδιαμφισβήτητο σημαντικό ρόλο παίζει και η χρήση έντυπου λόγου, καθώς οι νηπιαγωγοί ενθαρρύνουν τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με τον γραπτό λόγο σε κάθε ευκαιρία, με αποτέλεσμα ο έντυπος λόγος να βοηθάει στην εμπλοκή των γονέων σε γλωσσικές δραστηριότητες, αφού οι περισσότεροι από αυτούς δεν γνωρίζουν επαρκώς την Γ2. Επομένως, τους δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν με την πρώτη τους γλώσσα. Έτσι, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να συγκεντρώσουν έντυπο υλικό στη Γ1, το οποίο θα αποτελέσει ένα σπουδαίο εργαλείο για τον σχηματισμό δραστηριοτήτων, όπου τα παιδιά στηριζόμενα στην Γ1 θα μαθαίνουν και τη Γ2. Αυτό το υλικό μπορεί να «στολίζει» τις γωνίες της τάξης, αφού πρώτα ταξινομηθεί με κριτήρια που θα ορίσουν οι νηπιαγωγοί (όπως: θεματικές ενότητες, προϊόντα, δεξιότητες προφορικού λόγου, περιεχόμενο, κ.ά.) (Χλαπανά, 2015). Η κατασκευή λευκωμάτων που περιέχουν φωτογραφίες που θα έχουν βγάλει τα ίδια τα παιδιά και θα αποτυπώνονται στιγμιότυπα και συναισθήματα, θα αναπτύξουν την λεκτική επικοινωνία των παιδιών και κατ' επέκταση και την αυτοεκτίμηση τους (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Επιπροσθέτως, ο διάλογος αποτελεί έναν τρόπο άμεσης επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, γι' αυτό και αν δοθεί η κατάλληλη σημασία, οι αλλόγλωσσοι μαθητές μπορούν να συναναστραφούν πιο εύκολα με τον γηγενή πληθυσμό και αυτό σημαίνει ότι θα έχουν ένα αίσθημα αυτοπεποίθησης όσον αφορά την γλώσσα (Cohen, 1996). Διάλογος αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας ή και αβίαστα, αφού οι μαθητές τον χρησιμοποιούν συμμετέχοντας ενεργά στις κοινωνικές και προσωπικές τους συναλλαγές (Baker, 2011). Θα πρέπει να δίνονται ερεθίσματα για να μπορέσει να κατακτήσει το παιδί τον προφορικό λόγο, ασχέτως αν δεν γίνεται σωστά η γραμματική και η συντακτική του χρήση, ενώ η γραφή και η ανάγνωση είναι πρακτικές που έπονται. Η οργάνωση εκδηλώσεων προωθεί τον διάλογο αφού περιλαμβάνει, χορό, τραγούδι, παιχνίδι μύθους και συζητήσεις. Επιπλέον, προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών, ώστε αυτά να καλούνται να αναπτύσσουν διάλογο με τους

ανθρώπους γύρω τους για την κατασκευή π.χ. αφισών, προσκλήσεων ή προγραμμάτων (Χλαπανά, 2015). Τα παιδιά αναπτύσσουν τον προφορικό τους λόγο για να μπορέσουν να περάσουν μετέπειτα και στην εξάσκηση τους στον γραπτό. Αν έχει «χτιστεί» επαρκώς η επικοινωνία, εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτικοί μπορούν να συζητήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις για διάφορα θέματα, όπως εκπαιδευτικά και κοινωνικά, που τους αφορούν. Μ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η ισότητα και όλα τα μέλη να μπορούν να εκφραστούν (Χατζηαργυρόπουλος, 2019), ενώ κατανοούν πως η διαδικασία της μάθησης δεν αφορά μόνο μια μερίδα ατόμων, αλλά όλους τους εμπλεκόμενους και κανείς δεν περιθωριοποιείται. Είναι χρήσιμο να αξιοποιούνται λέξεις και εκφράσεις της καθημερινότητας, έτσι ώστε να κατανοούνται εύκολα και να μπορούν να αξιοποιηθούν άμεσα από τους μαθητές. Οι στόχοι είναι ωφέλιμο να είναι σαφείς και τα λάθη είναι καλοδεχούμενα, αφού μπορούν να αποτελέσουν πλούσια πηγή διδασκαλίας (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Ένα σημαντικό εφόδιο που προσθέτει στα παιδιά ο διάλογος είναι η κριτική σκέψη, που επιτυγχάνεται μέσα από συζητήσεις με ερωτοαπαντήσεις (Crowley, 2014).

Σε αυτό συμβάλει και η συνεργατική μάθηση. Με αυτήν ως εργαλείο, ο μαθητής αναπτύσσει την κριτική σκέψη και την αυτοπεποίθησή του, ενώ καλείται να συμμετέχει σε μια ομάδα και να επικοινωνήσει με τα υπόλοιπα μέλη της για να επιτελέσουν έναν στόχο. Επίσης, η ομαδοσυνεργατική μάθηση βοηθάει το άτομο να επεξεργαστεί καλύτερα τις πληροφορίες, αφού χρησιμοποιεί την γλώσσα μέσα στην τάξη και το προετοιμάζει να αλληλεπιδράσει με το κοινωνικό του σύνολο (Αντωνίου, 2008). Ουσιαστικά, τα παιδιά βλέπουν το ένα το άλλο ως πηγές μάθησης (Baker, 2001). Καθοριστική για την απόδοση της πρακτικής αυτής είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού. Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει τον ρόλο του συντονιστή και του εμπνευστή, προκειμένου να οργανωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία με αποτέλεσμα να διεξαχθεί ομαλά η συνεργασία όλων των μελών των ομάδων. Αξιοσημείωτο είναι ο εκπαιδευτικός να αποτελέσει τον εμπνευστή για τα θέματα που θα συναποφασίσουν οι μαθητές ότι είναι αυτά που τα ενδιαφέρουν και να μπορέσει να δημιουργήσει τις ιδανικές συνθήκες πάνω στις οποίες οι μαθητές θα «χτίσουν» τις βάσεις για μια επιτυχή συνεργασία (Χατζηαργυρόπουλος, 2019). Τα ολιγομελή τμήματα αποτελούν ιδανικό πλαίσιο για την ενίσχυση της γλωσσικής εξάσκησης, καθώς ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των παιδιών (Τζακώστα, 2015). Επιπλέον, οι ομαδοποιήσεις που σχηματίζουν μαθητές με διαφορετικές

δεξιότητες και επίπεδα γλωσσικής επάρκειας δημιουργούν ένα πλούσιο περιβάλλον μάθησης, προωθώντας την αλληλοϋποστήριξη (Tiedt & Tiedt, 2006). Ένα εξαιρετικά αποτελεσματικό διδακτικό εργαλείο σε αυτό το πλαίσιο είναι η «στρατηγική της στήριξης» (scaffolding). Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη μαθησιακή διαδικασία και επιλέγει κατάλληλα εποπτικά μέσα, καθοδηγώντας τους μαθητές σταθερά και με δομημένο τρόπο. Στόχος είναι να παύσει σταδιακά την καθοδήγησή του, επιτρέποντας στους ίδιους τους μαθητές να αποκτήσουν αυτονομία στην επικοινωνία και στην επίλυση γλωσσικών προβλημάτων (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Η τεχνική του παιχνιδιού ρόλων ή θεάτρου δρα καταλυτικά στη διάσπαση του πάγου μεταξύ των μαθητών. Μέσα από αυθεντικά, καθημερινά σενάρια, όπως η αλληλεπίδραση με κούκλες ή χαρακτήρες, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να υποδυθούν ρόλους από την καθημερινή τους ζωή, εξασκώντας παράλληλα τη γλώσσα και ενισχύοντας τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Χατζηαργυρόπουλος, 2019). Ταυτόχρονα, το παιχνίδι ρόλων ενισχύει την ενσυναίσθηση, καθώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται τόσο τις δικές τους αντιδράσεις όσο και τα συναισθήματα των συμμαθητών τους, γεγονός που συμβάλλει στην άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων (Χατζηαργυρόπουλος, 2019). Μέσω των σεναρίων, που ενσωματώνουν την καθημερινή κοινωνική συμπεριφορά και τα βιώματα των παιδιών, οι μαθητές αποκομίζουν ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής τους (Salies, 1995). Αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση αποτελεί ισχυρό εργαλείο για τη διαπολιτισμική διδασκαλία και την ενίσχυση της γλωσσικής και κοινωνικής ανάπτυξης στην τάξη.

Εντούτοις, η τεχνολογία (ΤΠΕ) έχει καταστεί κρίσιμο εργαλείο στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα μετά την πανδημία του COVID-19, όταν τα οπτικοακουστικά μέσα, ειδικότερα μέσω ηλεκτρονικών πλατφορμών κοινωνικής δικτύωσης και συνεργασίας όπως το Webex, αποτέλεσαν τον πυρήνα της τηλεεκπαίδευσης (Σωπίδου, 2022). Στην προσχολική τάξη, κάθε οπτικό ερέθισμα αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Για παράδειγμα, οι σειρές κινουμένων σχεδίων επιτρέπουν στα παιδιά να επικεντρωθούν στο νόημα και όχι αποκλειστικά στη γραμματική δομή, ενσωματώνοντας τη γλώσσα με φυσικό τρόπο. Αυτή η γλωσσική «κατάκτηση υποσυνείδητα» ενισχύεται μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας: τη βλεμματική επαφή, τη γλώσσα του σώματος και τις κινήσεις των χαρακτήρων (Χλαπανά, 2015). Κατά τους Βασιλικοπούλου και Ρετάλη (2008) τα εποπτικά μέσα δίνουν νέα κίνητρα και ερεθίσματα για μάθηση, καθώς η εικόνα και ο ήχος διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στο να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών και το

αφηρημένο γίνεται συγκεκριμένο, καθώς τα μηνύματα είναι πιο «εύπεπτα» για τα παιδιά. Είναι αλήθεια ότι τα τραγούδια μέσω του ρυθμού και της μελωδίας τους προσελκύουν εύκολα την προσοχή των παιδιών και μπορούν να αποτελέσουν πρότυπο για τη σωστή προφορά λέξεων και εκφράσεων των παιδιών με διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο (Χλαπανά, 2015).

Ομοίως, η αφήγηση με τη χρήση παραμυθιών και ιστοριών είναι από τις πιο σημαντικές μεθόδους για την επίτευξη προφορικού λόγου μεταξύ των παιδιών και του εκπαιδευτικού, καθώς προϋποθέτει την προσεκτική ακρόαση της ιστορίας από τα παιδιά και την έξαψη της φαντασίας (Χλαπανά, 2015). Η χρήση παραμυθιών και μύθων είναι μια από τις κλασικές μεθόδους με την οποία τα παιδιά μπορούν να ενδιαφερθούν, να μάθουν και να κατανοήσουν λέξεις, προτάσεις, φράσεις κ.λπ. από την γλώσσα που εμπεριέχεται σε αυτά. Λόγω της αφήγησης, της πλοκής και του λεξιλογίου μπορούν να προσελκύσουν εύκολα το ενδιαφέρον των παιδιών (Χατζηαργυρόπουλος, 2019). Χαρακτηριστικό γνώρισμα των παραμυθιών είναι η συνεχής επανάληψη (μοτίβα) που βοηθάει στην πιο εύκολη εκμάθηση λέξεων και εκφράσεων (Μάγος & Παναγοπούλου, 2013 • Baker, 2001).

Επιπλέον, το παιχνίδι, βασικό στοιχείο στην προσχολική εκπαίδευση, αποτελεί έναν τρόπο για να εκτιμηθεί το επίπεδο επικοινωνιακής ικανότητας ενός παιδιού, καθώς κατά τη διάρκειά του καλείται να ακούσει και να συνεργαστεί με τα άλλα παιδιά σε φανταστικές ή πραγματικές συνθήκες. Πιο συγκεκριμένα, ένα είδος παιχνιδιού που οδηγεί σε αυτήν την κατεύθυνση είναι τα δακτυλοπαίχνιδα και το δραματικό παιχνίδι, καθώς τα παιδιά καλούνται να αλλάζουν ρόλους (Χλαπανά, 2015).

Τέλος, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας ευνοεί τη σχολική επιτυχία των παιδιών, γι' αυτό, οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών, οφείλουν να ενθαρρύνουν τα παιδιά να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, να τονίσουν τη σημασία της μάθησης για το επαγγελματικό τους μέλλον και γενικά, να συμβάλλουν στην χάραξη της πολιτικής σε εκπαιδευτικά ζητήματα (Μιχελακάκη & Φονιά, 2015). Όταν οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποδεικνύεται ότι ενδυναμώνουν τις σχέσεις με τα παιδιά τους, ενώ παράλληλα βελτιώνεται και η σχολική απόδοση των παιδιών, ελαχιστοποιούνται οι δυσκολίες προσαρμογής τους, βελτιώνεται η αυτοπεποίθησή τους και η στάση τους απέναντι στο σχολείο (Μιχελακάκη & Φονιά, 2015). Η πληροφόρηση των γονιών στους εκπαιδευτικούς, και το

αντίστροφο, σχετικά με την καθημερινότητα των παιδιών συμβάλλει στην κατεύθυνση αυτή (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

1.5. Έρευνες σχετικές με το θέμα

Αυτή η μελέτη διερευνά κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης συμπεριλαμβάνουν τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως γίνεται εστίαση στη συμπερίληψη των μητρικών γλωσσών των μαθητών αυτών, εντός και εκτός σχολείου. Επίσης, ερευνώνται οι στάσεις τους απέναντι στις γλώσσες προέλευσης και πιο γενικά το θέμα της πολυγλωσσίας.

Στο παρόν κεφάλαιο διεξάγουμε μια εμπεριστατωμένη ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, επικεντρωμένη στα τρία θεμελιώδη ζητήματα που αναδεικνύει αυτή η διπλωματική εργασία. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση αποκαλύπτει ότι, στην Ελλάδα, οι περισσότερες έρευνες προσλαμβάνουν με θετικό πρόσημο την ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, υποστηρίζοντας την ενσωμάτωση πολιτισμικών στοιχείων όπως η μητρική γλώσσα. Παρά το ευρύ αυτό πλεονέκτημα, διαφαίνονται και -ελάχιστες- φωνές με αρνητική ή επιφυλακτική στάση απέναντι στα ενταξιακά προγράμματα και τις σχετικές δράσεις (Γιαβρίμης, 2022).

Ο χαρακτήρας και οι εκφάνσεις της διγλωσσίας έχουν πολλές διαστάσεις, γεγονός το οποίο συντελεί στη διεξαγωγή πολλών ερευνών για θέματα γύρω από αυτήν. Ωστόσο, τα πορίσματα των ερευνών είναι αντικρουόμενα εξαιτίας της διαφορετικής οπτικής που έχει ο εκάστοτε ερευνητής, αλλά και της μεθοδολογίας που ακολουθεί (Γαλαντόμος, 2012). Τα θέματα στα οποία δεν συμφωνούν οι μελετητές, σύμφωνα με τον Grosjean (1998), είναι διάφορα: οι δίγλωσσοι ομιλητές, ο γλωσσικός κώδικας που επιλέγει να χρησιμοποιήσει ο δίγλωσσος ομιλητής με βάση την περίσταση κάθε φορά, τα ερεθίσματα που δίνονται στους ομιλητές, οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στις έρευνες και η θεωρία που κάθε μελετητής χρησιμοποιεί για τον ορισμό της διγλωσσίας. Οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε πειράματα για δίγλωσσους έχουν τότε παραγωγικό χαρακτήρα, τότε έχουν στόχο στην κατανόηση και σε δεξιότητες αντίληψης. Είτε, δηλαδή, χρησιμοποιούνται απλές ονομασίες

αντικειμένων, αφηγήσεις ιστοριών, ανάγνωση κειμένων κ.λπ. (παραγωγικός χαρακτήρας), είτε διενεργείται μετάφραση, αναγνώριση συλλαβών κ.λπ. (δεξιότητες αντίληψης) (Grosjean, 1998).

Πολλοί ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως η διγλωσσία επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η μητρική γλώσσα, ο τρόπος εκμάθησης μιας γλώσσας, η προδιάθεση, οι στάσεις, τα κίνητρα, η προσωπικότητα, οι στρατηγικές εκμάθησης και το γνωστικό/ μαθησιακό ύψος. Κάποια παραδείγματα των αποτελεσμάτων είναι ότι εξωστρεφείς ομιλητές μαθαίνουν με πιο γρήγορο ρυθμό απ' ότι οι εσωστρεφείς, τα παιδιά μαθαίνουν πιο γρήγορα και πιο σωστά μια ξένη γλώσσα απ' ότι οι ομιλητές σε μεγαλύτερες ηλικίες, ενώ υπάρχει μια πιο διαδομένη άποψη που θέλει τις γυναίκες να μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα καλύτερα σε σύγκριση με τους άντρες (Γαλαντόμος, 2012).

Όσον αφορά, τη διγλωσσία στην εκπαίδευση και πώς αυτή αντιμετωπίζεται υπάρχουν αρκετές έρευνες και μάλιστα κάποιες από αυτές έχουν ως αντικείμενο την διγλωσσία στην προσχολική εκπαίδευση. Μία από αυτές είναι και των Bailey and Marsden (2017), η οποία εξετάζει αρχικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την χρήση των γλωσσών προέλευσης των μαθητών τους και κατά πόσο αυτές ωφελούν τους μαθητές της τάξης. Δευτερευόντως, γίνεται μια παρατήρηση από τους ερευνητές για τη συχνότητα της χρήσης των γλωσσών αυτών μέσα στο σχολείο. Ωστόσο, λίγες από αυτές έχουν ως ερευνητικό εργαλείο συνεντεύξεις, μέσα από τις οποίες δίνεται μεγάλη σημασία στις απόψεις των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης δίνεται και η δυνατότητα στον συνεντευξιζόμενο να αναφερθεί στην προσωπική του εμπειρία και να αναφέρει παραδείγματα. Οι απαντήσεις των ερωτήσεων της συνέντευξης, επίσης, ωφελούν τον ερευνητή να προσαρμόσει την συζήτηση στην κατεύθυνση που εκείνος θέλει προκειμένου να εκμαιεύσει περισσότερες πληροφορίες πάνω στην έρευνα.

Στην έρευνα των Gkaintartzi και συνεργατών (2014), η οποία συνδύασε ποσοτική (μέσω ερωτηματολογίων) και ποιοτική (εθνογραφική) μεθοδολογία, καταγράφηκαν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων αναφορικά με τη γλώσσα προέλευσης των μαθητών. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι, στην πλειονότητά τους, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τις μητρικές γλώσσες των αλλόγλωσσων μαθητών ως εμπόδιο για την εκμάθηση της ελληνικής. Αντιθέτως, μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων αναγνώριζε τη διγλωσσία ως ενισχυτικό παράγοντα στη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Αντιθέτως, σε άλλη αντίστοιχη έρευνά τους λίγα χρόνια αργότερα, φάνηκε πως οι γονείς θέλουν να διδάσκονται τα

παιδιά τους τη μητρική γλώσσα στο σχολείο (Gkaintartzi et al. 2016). Η άποψη ότι η εκμάθηση της ελληνικής είναι πολύ σημαντική για την κοινωνική και μαθησιακή ένταξη εμφανίζεται και σε άλλες έρευνες (Γιαβρίμης, 2022, Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017· Matheoudakis et al, 2017). Σε άλλες έρευνες φάνηκε η θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τη γλώσσα προέλευσης (Λάμπρος, 2014), τονίζοντας πως θα βοηθήσει συμπληρωματικά και στην εκμάθηση της ελληνικής (Mititis, 2017).

Στην έρευνα του ΕΠΟΕ, που αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες στην εκπαίδευση μαθητών-προσφύγων, ανακύπτει πως το βασικότερο εμπόδιο αποτέλεσε η «έλλειψη εξοικείωσης με την ελληνική γλώσσα», ενώ παράλληλα δεν θεωρούν πως οι μαθητές-πρόσφυγες πρέπει να μιλούν στα ελληνικά και ότι η μητρική τους γλώσσα θα αποτελέσει εμπόδιο για την εκμάθηση της ελληνικής. Αντίθετα, επισημαίνουν την αναγκαιότητα αξιοποίησης της μητρικής τους γλώσσας (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Σε πολλές έρευνες, παρατηρείται μια έλλειψη επαρκών γνώσεων και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τους μαθητές με διαφορετική πολιτισμική προέλευση (Papapostolou et al., 2020· Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017· Zotou, 2017) και πολλοί εκπαιδευτικοί καταδεικνύουν την ανάγκη τους για επιμόρφωση (Λάμπρος, 2014).

Η παρούσα έρευνα συνιστά μελέτη περίπτωσης σε μια επαρχιακή πόλη όπου συσσωρεύεται πληθυσμός αλλόγλωσσων μαθητών, τόσο λόγω μακροχρόνιας μετανάστευσης (ιδιαίτερα από την Αλβανία), όσο και εξαιτίας της πρόσφατης εγκατάστασης προσφύγων, λόγω της ύπαρξης κοντινού κέντρου φιλοξενίας στη Φιλιπιάδα. Επιπλέον, η περιοχή φιλοξενεί και συνοικισμό Ρομά. Παρόλο που δεν έχουν προηγηθεί αντίστοιχες επιστημονικές μελέτες στο συγκεκριμένο πλαίσιο, αρκετοί τοπικοί εκπαιδευτικοί έχουν εμπειρία διδασκαλίας σε μία ή περισσότερες από τις παραπάνω κατηγορίες μαθητών. Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται ο βαθμός έκθεσης των εκπαιδευτικών σε διάφορες ομάδες μαθητών με διαπολιτισμικό υπόβαθρο, ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίστηκαν αυτή την ποικιλία στο σχολικό περιβάλλον, βάσει της επαγγελματικής τους εμπειρίας και ο ρόλος που διαδραμάτισαν οι μητρικές γλώσσες αυτών των μαθητών στην εκπαιδευτική πρακτική και στη σχολική δυναμική.

2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Επισημαίνονται τα στοιχεία και τα εργαλεία της έρευνας προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα που τέθηκαν από την ερευνήτρια κατά το ξεκίνημα της έρευνας, καθώς και οι πληροφορίες για το δείγμα. Επίσης, γίνεται αναφορά και σε ζητήματα αξιοπιστίας και εμπιστευτικότητας της έρευνας.

2.1. Διατύπωση ερευνητικού προβλήματος

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών, είτε συνειδητών και στοχευμένων είτε αυθόρμητων, των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, αναφορικά με τη συμπερίληψη παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στη χρήση και αξιοποίηση των μητρικών γλωσσών των μαθητών αυτών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρόλο που η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί διαχρονικά αντικείμενο ενδιαφέροντος και συζήτησης εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας, η προσέγγιση του ζητήματος υπό το πρίσμα της γλωσσικής διάστασης και ειδικότερα στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης, έχει μελετηθεί σε περιορισμένο βαθμό. Για τον λόγο αυτό, η παρούσα μελέτη υιοθετεί μια ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, εστιάζοντας στις εμπειρίες και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία της επαρχιακής πόλης της Πρέβεζας, στην Ήπειρο.

2.2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα τις γλώσσες προέλευσης των μαθητών τους και τις απόψεις τους πάνω στο θέμα της διγλωσσίας. Η μητρική γλώσσα (Γ1), ή αλλιώς γλώσσα προέλευσης των μαθητών, αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της ταυτότητας των μαθητών και γι' αυτό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο η έννοια του ανήκειν σε δύο διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (Ανδρούσου & Κούρτη, 1995). Επίσης, είναι προφανές

πως η αντίληψη της ετερότητας των μελών μιας κοινωνίας διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο για τη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου, αφού συμβάλλουν στην διαδικασία της ένταξης του στην κοινωνία (Γιαβρίμης, 2022). Πόσο δε μάλλον όταν αυτό γίνεται από εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης, που αποτελούν το πρώτο σκαλοπάτι για την ένταξη των παιδιών.

Η ερευνητική αυτή προσπάθεια στοχεύει γενικότερα στο να αξιολογηθεί η ανάγκη αξιοποίησης των μητρικών γλωσσών των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης, μέσα από τις πρακτικές που εντάσσουν στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, όπως οι εκπαιδευτικές δράσεις, η συνεργασία τους με τους γονείς, οι στάσεις απέναντι στην πολυγλωσσία κ.λπ.

2.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι τα κάτωθι:

1. Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την διαπολιτισμικότητα και την διγλωσσία στην εκπαίδευση γενικότερα;
2. Ποιο είναι το προφίλ των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (πληροφορίες για την χώρα καταγωγής, γλώσσα προέλευσης, εναλλαγές των γλωσσών κ.λπ.);
3. Προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί να εντάξουν στη σχολική τους τάξη τους δίγλωσσους μαθητές/τριες;
 - 3.1. Αξιοποιούν μέσα, όπως οπτικοακουστικό υλικό, μιμήσεις, γλώσσα σώματος κ.λπ. για να το καταφέρουν;
 - 3.2. Πόσο συχνά συμβαίνει αυτό;
4. Ποια είναι η θέση των γλωσσών προέλευσης των μαθητών/τριών τους στο σχολικό πλαίσιο;
5. Αξιοποιούν τις γλώσσες προέλευσης των μαθητών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία;
 - 5.1. Αν ναι, ποιες είναι οι δυσκολίες συμπερίληψης των γλωσσών αυτών;

5.2. Τι τους προβληματίζει κατά την διαδικασία;

6. Επιδιώκεται συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογένειας των μαθητών/τριών;

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι οι πυλώνες της έρευνας, και από εκεί προκύπτουν και τα επί μέρους ερωτήματα. Όπως γίνεται αντιληπτό, τα ερευνητικά ερωτήματα εστιάζουν κατά κύριο λόγο στην αξιοποίηση της πολιτισμικής προέλευσης των μαθητών/τριών και της μητρικής τους γλώσσας από τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο.

Τα ερωτήματα αυτά προέκυψαν πρωτίστως από το ενδιαφέρον της ερευνήτριας και έπειτα από την αναζήτηση θεωρητικού πλαισίου και βιβλιογραφικών αναφορών. Μετά από αναζήτηση αντίστοιχων ερευνών, κρίθηκε πως υπάρχει ένα ερευνητικό «έλλειμμα» όσον αφορά την χρήση των γλωσσών προέλευσης των μαθητών/τριών κατά την προσχολική εκπαίδευση, το οποίο η παρούσα έρευνα προσπαθεί να καλύψει όσο είναι δυνατόν, με απώτερο σκοπό, όπως αναφέρθηκε, να δώσει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τις γλώσσες προέλευσης των μαθητών τους στο σχολείο, ώστε να τους εντάξουν ομαλά, αλλά και να ενδυναμώσουν όλο τον μαθητικό πληθυσμό, μέσα από μια γενικευμένη πολιτική διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας.

2.4. Μεθοδολογία

Οι ερευνητικές προσεγγίσεις διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές, ανάλογα με τη φύση και τον στόχο της μελέτης. Οι ποσοτικές έρευνες εστιάζουν στη μέτρηση και την ανάλυση αριθμητικών δεδομένων, ενώ οι ποιοτικές προσεγγίσεις εστιάζουν στην εις βάθος κατανόηση φαινομένων, εξετάζοντας το περιεχόμενο, το νόημα και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Η επιλογή μεταξύ των δύο εξαρτάται από τον σκοπό της έρευνας και το είδος των ερωτημάτων που θέτει ο ερευνητής (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Σύμφωνα με τον Robson (2007), η ποιοτική έρευνα, ιδίως μέσω συνεντεύξεων, είναι κατάλληλη όταν επιδιώκεται η διερεύνηση αφηγήσεων που συμβάλλουν στην κατανόηση και εξήγηση ενός προβλήματος ή μιας κατάστασης.

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, επιλέγεται η ποιοτική μεθοδολογία, καθώς δίνεται έμφαση στην ερμηνεία και το περιεχόμενο των λόγων των συμμετεχόντων, δηλαδή στις λέξεις και όχι στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων (Bryman, 2016). Επίσης, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, αφού στόχος της έρευνας, ήταν η διερεύνηση και η κατανόηση μιας κατάστασης, συγκεκριμένα, της αναγκαιότητας συμπερίληψης των γλωσσών προέλευσης παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση, μέσω των εμπειριών των συμμετεχόντων στην έρευνα (Creswell & Poth, 2011).

Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα ήταν μελέτη περίπτωσης, καθώς το δείγμα προερχόταν από εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής στην πόλη της Πρέβεζας. Η επιλογή ήταν τυχαία, ωστόσο ο σκοπός ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην επαρχία και μάλιστα σε περιοχή όπου υπάρχουν μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο (κοντά στα σύνορα με την Αλβανία, Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων κ.λπ.).

2.5. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Μέσο συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, καθώς επιτρέπουν στους συμμετέχοντες μεγαλύτερη ελευθερία στις απαντήσεις τους (Bryman, 2016). Η συνέντευξη διαφέρει από μια απλή συνομιλία, καθώς αποτελεί βασικό εργαλείο της ερευνητικής διαδικασίας και ταυτόχρονα έναν έμμεσο και οργανωμένο τρόπο συλλογής πληροφοριών. Πραγματοποιείται μεταξύ ατόμων που, στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν γνωρίζονται προσωπικά, ενώ η πορεία της συνέντευξης καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τον ερευνητή. Ο βαθμός καθορισμού εξαρτάται, φυσικά, από τον τύπο της συνέντευξης που επιλέγεται (Rubin & Rubin, 2011). Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις, που υπάρχει μια φυσιολογική ροή στο λόγο και δεν είναι αυστηρά κατευθυνόμενες, δόθηκε η δυνατότητα στον ερευνητή να διεισδύσει στις συναισθηματικές και κοινωνικές επιρροές που δέχθηκε (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Η ερευνήτρια, λοιπόν, είχε ενεργό ρόλο στην έρευνα καθώς παρατήρησε, κατέγραψε και ερμήνευσε τα πράγματα όπως ακριβώς τα είδε. Αυτό δεν αφορά μόνο τον λόγο των συνεντευξιαζόμενων, αλλά και τον τρόπο ομιλίας καθώς και των κινήσεων τους. Ο συνδυασμός όλων αυτών οδήγησε στα δεδομένα που συλλέχθηκαν, για να προκύψουν τα συμπεράσματα της

έρευνας. Ωστόσο, θα πρέπει να τονιστεί πως στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής/τρια είναι και ο ίδιος ένα υποκείμενο, που επηρεάζει την έρευνα. Μπορεί να διεξάγει μια έρευνα υψηλού επιπέδου με βάση τα στοιχεία στα οποία θα επιλέξει να εμβαθύνει, ενώ από την άλλη, στην έρευνα υπάρχει υποκειμενικότητα, ασχέτως αν ο ερευνητής/τρια προσπαθεί για το αντίθετο. Αντίθετα, με την ποσοτική έρευνα, η ποιοτική δεν έχει πίσω της ένα μηχάνημα, αλλά έναν άνθρωπο (Eisner, 1991).

Στις συνεντεύξεις τα άτομα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, συνομιλούν και επικοινωνούν, καθώς ο ομιλητής/τρια προσπαθεί να κατευθύνει την συζήτηση στο θέμα της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Από την άλλη, η ερευνήτρια προσπάθησε να δείχνει επαγγελματίας αλλά ταυτόχρονα να δημιουργεί και ευχάριστο/φιλικό κλίμα, προκειμένου να δημιουργήσει μια οικειότητα στον συνομιλητή του, για να του ανοιχτεί και ίσως να του πει και πράγματα που δεν έχει πει ποτέ σε κανέναν (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εργασία, βασίζονται σε ένα πρωτόκολλο και ακολουθούν μια λογική πορεία, ωστόσο, προσαρμόστηκαν ανάλογα με την συζήτηση, δηλαδή υπήρξε ευελιξία στην αλλαγή σειράς στις ερωτήσεις, πρόσθεση νέων ερωτήσεων ή αφαίρεση, με άλλα λόγια αυτοσχεδιασμός. Πάντα, όμως, η συζήτηση επανερχόταν στο θέμα που αφορούσε την συγκεκριμένη έρευνα (Bryman, 2016).

Η πρώτη συνέντευξη της έρευνας χαρακτηρίστηκε ως πιλοτική, προκειμένου να επισημανθούν, τυχόν σημεία, που ήταν δύσκολα κατανοητά ή χρειάζονταν διαφοροποιήσεις, ώστε στη συνέχεια, να αποκλειστούν από την τελική έρευνα (Creswell & Poth, 2016). Αφενός οριστικοποιήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και δημιουργήθηκε το πρωτόκολλο της συνέντευξης, αφετέρου προχωρήσαμε στη διεξαγωγή αυτής της πιλοτικής συνέντευξης, για να ελέγξουμε την ορθότητα της διαδικασίας και να προβούμε σε απαραίτητες τροποποιήσεις. Στην συγκεκριμένη έρευνα, αρχικά, υπήρξε επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, που θα αποτελούσαν το δείγμα, έπειτα, ενημερώθηκαν για το θέμα και τον σκοπό της συνέντευξης, για το ότι δεν θα αποκαλυφθούν στοιχεία, όπως το όνομά τους και το σχολείο που υπηρετούν, και πως θα γίνει μαγνητοφώνηση των λεγομένων τους, ενώ τέλος, ορίστηκε μέρα και τόπος για τη συνάντηση.

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων μαγνητοφωνήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια προέκυψαν οι κατηγορίες των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων, για να

απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Δύο από τις συνεντεύξεις έγιναν μέσω της εφαρμογής viber, λόγω αδυναμίας των συνεντευξιζόμενων για δια ζώσης συνέντευξη. Το διάστημα που πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν από 16 Οκτωβρίου του 2022 και διήρκησε έως τις 15 Μαρτίου του 2023.

Μέσω των συνεντεύξεων που ελήφθησαν από τους εκπαιδευτικούς, αναζητήθηκαν με όσο το δυνατό περισσότερη ακρίβεια, οι διαστάσεις των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεών τους. Ο καθένας από αυτούς είχε τα δικά του βιώματα και τις δικές του αντιλήψεις, πάνω στο θέμα της έρευνας. Έτσι, μέσα από την σχετικά ελεύθερη έκφραση, όπως αυτή της ημιδομημένης συνέντευξης, αναδύθηκαν όλα εκείνα τα μη μετρήσιμα χαρακτηριστικά, που πλαισιώνουν την αναγκαιότητα συμπερίληψης των γλωσσών προέλευσης παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση.

2.6. Δείγμα

Στην ποιοτική προσέγγιση, σε αντίθεση με την ποσοτική, ο στόχος δεν είναι η γενίκευση των ευρημάτων στο σύνολο του πληθυσμού μέσω του δείγματος. Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα επικεντρώνεται κυρίως στον εντοπισμό αυτού που ο Patton (2002, σ. 230) ορίζει ως «πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις»· δηλαδή περιπτώσεις που επιτρέπουν εις βάθος μελέτη και από τις οποίες ο ερευνητής μπορεί να αποκομίσει ουσιώδεις πληροφορίες σχετικά με ζητήματα κεντρικής σημασίας για την έρευνα.

Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτέλεσε δείγμα ευκολίας, γεγονός που προσφέρει στον/στην ερευνητή/τρια το πλεονέκτημα της άμεσης πρόσβασης στα δεδομένα, με περιορισμένο χρόνο και κόστος (Κουτσοβέλης, 2002). Τα άτομα που επιλέγονται μέσω αυτής της μεθόδου είναι συνήθως πιο προσιτά και πρόθυμα να συμμετάσχουν (Creswell, 2014). Ωστόσο, η μέθοδος αυτή δεν επιτρέπει τον έλεγχο της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος και ενέχει τον κίνδυνο προκατάληψης, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Κουτσοβέλης, 2002). Επιπλέον, τα ευρήματα ενδέχεται να μην είναι γενικεύσιμα (Μπούσιος, 2014). Παρ' όλα αυτά, όπως επισημαίνει και ο Bryman (2016), η δειγματοληψία ευκολίας μπορεί

να αποδειχθεί χρήσιμη σε πρώιμα στάδια της έρευνας ή όταν υφίστανται περιορισμοί που καθιστούν δύσκολη την εφαρμογή πιο αυστηρών δειγματοληπτικών τεχνικών.

Στο πλαίσιο αυτής της ερευνητικής μελέτης, επιλέχθηκε δείγμα ευκολίας που περιλάμβανε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονταν σε δημόσια νηπιαγωγεία του Νομού Πρέβεζας και με τους/τις οποίους/ες η ερευνήτρια είχε άμεση επαφή και δυνατότητα συνεργασίας. Η επιλογή του δείγματος καθορίστηκε από πρακτικούς περιορισμούς, όπως ο διαθέσιμος χρόνος και η ευκολία πρόσβασης. Το τελικό δείγμα αποτελούνταν από δώδεκα (12) νηπιαγωγούς, όλες γυναίκες, ηλικίας από 37 έως 55 ετών και με υπηρεσία που κυμαινόταν από 3 έως 27 έτη. Σημειώνεται ότι η πιλοτική συνέντευξη δεν συμπεριλήφθηκε στο τελικό δείγμα της έρευνας.

2.7. Ανάλυση Δεδομένων

Η ανάλυση και η επεξεργασία των ευρημάτων αποτελεί ένα από τα βασικότερα ζητήματα στην ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, καθώς η υλοποίηση τους επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τα αποτελέσματα που παράγονται (Robson, 2007).

Στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε ως μέθοδος η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, γιατί δίνει ευελιξία στην συλλογή των δεδομένων, επιτρέποντας στον ερευνητή να διαλέξει ποιον τρόπο θέλει, για να τα κωδικοποιήσει (Braun&Clarke, 2012). Σύμφωνα με αυτήν την μέθοδο, αφού τεθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και οργανωθεί ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας, ακολουθεί η συλλογή των δεδομένων. Έπειτα, προσδιορίζονται οι έννοιες που προκύπτουν από τα στοιχεία και αυτές κατηγοριοποιούνται και ταυτοποιούνται. Η σωστή οργάνωση των ευρημάτων και η κατηγοριοποίησή τους αποτελεί συστατικό επιτυχίας της έρευνας (Τσιώλης, 2018 · Robson, 2007).

Η πρώτη φάση της οργάνωσης των αποτελεσμάτων ήταν η πρώτη επαφή με τα ευρήματα. Αυτό ξεκίνησε με την απομαγνητοφώνησή τους, ενώ παράλληλα εξετάστηκαν και οι σημειώσεις με περεταίρω πληροφορίες, που είχαν συγκεντρωθεί (Robson, 2007). Οι περισσότεροι ερευνητές αναλύουν και καταγράφουν τις συνεντεύξεις, τις συζητήσεις αλλά και όλα τα ευρήματα, που συνέλεξαν από την παρατήρηση με στόχο να έχουν το σύνολο των πληροφοριών ώστε να

αποτελέσουν αξιοποιήσιμο υλικό. Οι σημειώσεις και ό, τι έχει ηχογραφηθεί, αναλύονται από την πρώτη στιγμή στις περισσότερες περιπτώσεις. Μέσα από αυτή την διαδικασία είναι δυνατόν να προκύψουν νέα ερευνητικά ερωτήματα και καινούργιες προσεγγίσεις της έρευνας (Denzin, 1998). Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, λάμβαναν κωδικούς (αριθμούς), για να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και να προστατευτούν τα προσωπικά τους δεδομένα, αφού έγινε κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε να μη μπορούν να γίνουν συσχετίσεις με άτομα.

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων και ταξινομήθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Πρέπει να τονιστεί πως επειδή το είδος των συνεντεύξεων ήταν ημιδομημένες συνεντεύξεις, δεν προέκυπταν άμεσα οι απαντήσεις, αλλά έμμεσα ο ερευνητής με πλήθος άλλων ερωτήσεων «βοηθούσε» τον συνεντευξιαζόμενο να απαντήσει στα ερωτήματά του, δημιουργώντας ένα ευχάριστο κλίμα. Οι συνεντεύξεις, δηλαδή, δεν ακολουθούσαν τα αυστηρά πλαίσια της ερώτησης-απάντησης. Αυτό μπορεί να δυσκόλεψε την κωδικοποίηση και την ταξινόμηση, όμως έδωσε μεγάλη ευελιξία στον συνεντευξιαζόμενο να μιλήσει χωρίς στεγανά και να «ανοιχτεί» (Τσιώλης, 2018).

Αμέσως μετά έγινε η κωδικοποίηση. Οι έννοιες των δεδομένων χαρακτηρίστηκαν και κωδικοποιήθηκαν, δίνοντας σε κάθε δεδομένο έναν χαρακτηριστικό κωδικό (Braun&Clarke, 2012). Οι κωδικοί, άλλωστε, αποτελούν τους πυλώνες της έρευνας (Robson, 2007). Ακολούθως, οι κωδικοί μετατράπηκαν σε θέματα, τα οποία είναι πιο γενικές έννοιες από αυτές των κωδικών, προκειμένου ο ερευνητής να φτάσει στην απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος (Τσιώλης, 2018). Επίσης με την μετατροπή των κωδικών σε θέματα, μικραίνει ο αριθμός των κωδικών, οπότε γίνεται πιο εύκολη η παραβολή των αποσπασμάτων μεταξύ τους (Bryman, 2016). Σ' αυτό λοιπόν το στάδιο η έρευνα ξεκινά να διαμορφώνεται (Robson, 2007). Τέλος, έγινε η έκθεση των ευρημάτων. Αυτά παρουσιάστηκαν και τεκμηριώθηκαν, με τη χρήση αποσπασμάτων και συνδέθηκαν με τη θεωρία (Robson, 2007).

2.8. Ζητήματα δεοντολογίας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας

Μια σημαντική διάσταση του ερευνητικού σχεδιασμού αλλά και της ερευνητικής διαδικασίας είναι το θέμα της δεοντολογίας που αφορά την έρευνα. Ο όρος αυτός στις κοινωνικές επιστήμες περιλαμβάνει το σύνολο των κανόνων οι οποίοι προσδιορίζουν «τη σχέση των ερευνητών με όλους τους εμπλεκόμενους στην έρευνα» (Hopf, 2004:334) και επικεντρώνονται συνήθως στο τρόπο με τον οποίο οι ερευνητές συμπεριφέρονται στα άτομα τα οποία παίρνουν μέρος στην ερευνητική διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, στην παρούσα έρευνα ενημερώθηκαν για το σκοπό της και πριν από κάθε συνέντευξη λήφθηκε, φυσικά, η συγκατάθεσή τους. Ταυτόχρονα, τους δόθηκε η διαβεβαίωση, ότι τα λεγόμενά τους θα ήταν εμπιστευτικά και η ανωνυμία τους θα προστατευόταν. Τέλος, ούτε τα ονόματά τους, ούτε το όνομα του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, αναφέρθηκαν στην παρούσα μελέτη.

Στην ποιοτική έρευνα χρησιμοποιούνται επίσης οι όροι «αξιοπιστία» και «εγκυρότητα», όπως και στο χώρο της ποσοτικής έρευνας, προσπαθώντας, όμως να διαμορφωθούν από τους ερευνητές διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης της έρευνας (Bryman, 2016). Είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι διασφαλίστηκε η αξιοπιστία εν μέρει, αφενός με τον πιλοτικό έλεγχο του ερευνητικού εργαλείου, με το οποίο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, απομακρύνθηκαν ή διορθώθηκαν ασαφείς ή δυσνόητες ερωτήσεις, και αφετέρου από τον προσεκτικό σχεδιασμό, της μεθοδολογίας της έρευνας. Από τα δεδομένα, που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις και τη σύνδεσή τους με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, η οποία επικεντρώθηκε στις απόψεις των ερωτώμενων, έγινε εφικτή η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία είχαν τεθεί. Επίσης για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας, η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων ήταν προσεκτική, και ακολουθήθηκε, όσο πιο πιστά ήταν δυνατό, η μεθοδολογία της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016 · Creswell & Poth, 2016 · Cohen et al., 2008).

Για την εγκυρότητα της έρευνας, έγινε προσπάθεια άμεσης σύνδεσης, μεταξύ του δείγματος των συμμετεχόντων και των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, με το σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι συμμετέχοντες, ήταν άνθρωποι που υπηρετούσαν την σχολική χρονιά 2022-2023, ως νηπιαγωγοί, σε σχολεία του νομού Πρέβεζας και ήταν σε θέση,

να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με τις παραμέτρους ένταξης και διαχείρισης της συμπερίληψης των γλωσσών προέλευσης παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση. Ιδιαίτερα, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, τέθηκαν ερωτήσεις, που ήταν αντιπροσωπευτικές, προσπαθώντας να καλυφθεί το θέμα της έρευνας. Οι ερωτήσεις, ήταν σαφείς και δεν έγινε οποιασδήποτε μορφής καθοδήγηση, των συνεντευξιζόμενων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016· Cohen et al., 2008 · Creswell & Poth, 2016).

2.9. Ανωνυμία και εμπιστευτικότητα στην έρευνα

Σύμφωνα με την αρχή της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας ο ερευνητής είναι αναγκαίο να σέβεται το δικαίωμα των συμμετεχόντων στην έρευνα και να μην προβαίνει σε δημοσίευση πληροφοριών, οι οποίες είναι προσωπικές ή μπορεί να προδώσουν τη ταυτότητά τους. Για τον λόγο αυτόν ελήφθη κάθε μέτρο, όπως η αφαίρεση στοιχείων, που πιθανόν να οδηγούσαν στην αναγνώριση, ώστε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των ατόμων και η προστασία της ανωνυμίας τους. Επιπρόσθετα, τα προσωπικά στοιχεία τους είναι αναγκαίο να παραμένουν ανώνυμα όχι μόνο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και μετά από την ολοκλήρωσή της, κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, τη δημοσίευσή τους και συνολικότερα την αξιοποίησή τους (Traianou, 2014). Αλλά και τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί είναι μέρος της δεοντολογίας και της νομοθεσίας περί προστασίας προσωπικών δεδομένων, για αυτό και δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη σωστή χρήση αλλά και στην ασφαλή αποθήκευσή τους.

Επιπλέον, το ποιος θα έχει το δικαίωμα πρόσβασης σε αυτά κατά τη διάρκεια της έρευνας αλλά και μετά την ολοκλήρωσή της (αξιοποίηση ή δευτερογενής ανάλυση), είναι αναγκαίο να έχει προσδιοριστεί από την αρχή και φυσικά, ήταν τμήμα της ενημέρωσης και της συμφωνίας με τους συμμετέχοντες σε αυτήν. Ακόμη, ο/η συμμετέχων έχει το δικαίωμα να λάβει μέρος στη γνώση των αποτελεσμάτων ή και να ζητήσει κάποιο αντίγραφο της δημοσίευσης (Howitt, 2010).

Αναφορικά με την εμπιστευτικότητα, σημαντικοί είναι οι τρόποι, οι στάσεις και οι συμπεριφορές του ερευνητή. Σε όλο το πλαίσιο της έρευνας, λοιπόν, τηρήθηκε μια έντιμη στάση και συμπεριφορά απέναντι στα άτομα που έλαβαν μέρος σε αυτήν, έτσι ώστε να δημιουργηθεί σχέση εμπιστοσύνης που έδωσε τη δυνατότητα στον συμμετέχοντα να εκφραστεί ελεύθερα και

Γκίγκη Παρασκευή, «Η αναγκαιότητα συμπερίληψης των γλωσσών προέλευσης παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση»

αυθεντικά. Έτσι γίνεται αντιληπτό ότι η αρχή της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας δεν εξασφαλίζεται μόνο από την προστασία της ταυτότητας των ατόμων, αλλά επιδρά και στην ποιότητα της ερευνητικής διαδικασίας.

3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης μέσω της οποίας προσδιορίστηκε το θέμα, το υπόθεμα και ύστερα οι κωδικοί.

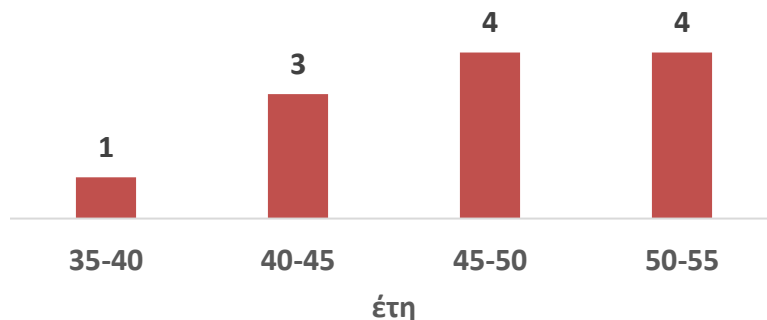
Πίνακας θεματικής ανάλυσης δεδομένων:

Θέμα	Κωδικοί
Προφίλ μαθητών/τριών	Καταγωγή
	Συχνότητα εμφάνισης – φοίτησης
	Χαρακτηριστικά παιδιών
Διαπολιτισμικότητα	Επιμόρφωση
Διγλωσσία	Απόψεις εκπαιδευτικών
	Χρήση Γ1 (αντιδράσεις και συναισθήματα)
Πρακτικές ένταξης και συμπερίληψης της Γ1	Παράγοντες ομαλής ένταξης
	Γλωσσικές και άλλες πρακτικές
Δυσκολίες	Γλώσσα και επικοινωνία
	Άλλα εμπόδια
Συνεργασία σχολείου-οικογένειας	Τρόποι επικοινωνίας
	Συμβουλές εκπαιδευτικών

3.1. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών

Αρχικά, θα γίνει αναφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, προκειμένου να δούμε κάποια στοιχεία τους που επηρεάζουν ενδεχομένως τα αποτελέσματα της έρευνας.

Το σύνολο των ατόμων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, αποτελούνταν από 12 εκπαιδευτικούς και δη γυναίκες. Σε σχέση με την ηλικία τους κυμάνθηκε από 37 έως 54 ετών. Πιο αναλυτικά μια (1) εκπαιδευτικός ήταν από 35 έως 40 χρονών. Τρεις (3) εκπαιδευτικοί ήταν από 40 έως 45 χρονών, τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί ήταν από 45 έως 50 χρονών και τέλος, τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί ήταν από 50 έως 55 χρονών (Σχήμα 2).

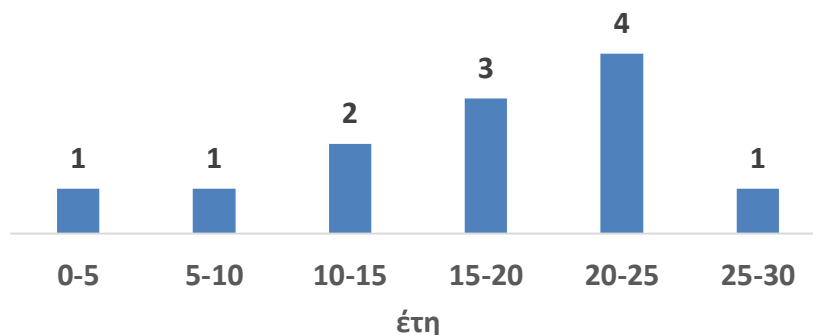


Σχήμα 2: Ηλικία εκπαιδευτικών

Παρατηρείται ότι από το συγκεκριμένο δείγμα απουσιάζει η ηλικιακή κατηγορία 25-30 ετών δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί στο νομό Πρέβεζας είναι ως επί το πλείστον μόνιμες διορισμένες, επομένως είναι λίγες, συνήθως νεότερες, αναπληρώτριες εκπαιδευτικοί (μόνο μια εξ αυτών είναι αναπληρώτρια). Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν κυρίως, σημαντική εκπαιδευτική εμπειρία, πράγμα που αποδεικνύεται και από τα έτη υπηρεσίας τους που φαίνονται παρακάτω.

Ο χρόνος προϋπηρεσίας του δείγματος κυμαίνεται από 3 μέχρι και 22 έτη. Πιο αναλυτικά από 0 έως 5 έτη υπηρεσίας είχε μια (1) εκπαιδευτικός, από 5 έως 10 έτη είχε μία (1) εκπαιδευτικός, από 10 έως 15 έτη είχαν δύο (2) εκπαιδευτικοί, από 15 έως 20 έτη είχαν τρεις (3)

εκπαιδευτικοί, από 20 έως 25 έτη είχαν τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί και από 25 έως 30 έτη είχε μια (1) εκπαιδευτικός (Σχήμα 3).



Σχήμα 3: Έτη υπηρεσίας.

Σε ό, τι αφορά την εκπαίδευση του δείγματος, έξι (6) εκπαιδευτικοί, είναι απόφοιτοι του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, χωρίς περαιτέρω σπουδές, πέντε (5) εκπαιδευτικοί διαθέτουν στην κατοχή τους ένα μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ μία εκπαιδευτικός (1) κατείχε δύο μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών (Σχήμα 4).

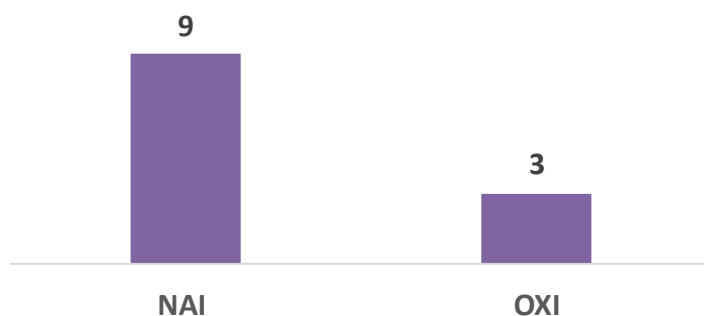


Σχήμα 4: Επίπεδο σπουδών

Το γεγονός ότι έξι (6) από τις δώδεκα (12) συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς διαθέτουν (τουλάχιστον) έναν μεταπτυχιακό τίτλο, μαρτυρά ένα ενδιαφέρον για τα ειδικά εκπαιδευτικά θέματα και την προσδοκία τους για διεύρυνση των γνώσεων τους σε τομείς που τις απασχολούν.

Ειδικότερα, οι περισσότερες εκπαιδευτικοί έχουν μεταπτυχιακό τίτλο στην Ειδική Αγωγή, έναν κλάδο που απασχολεί αρκετά την εκπαιδευτική κοινότητα τα τελευταία χρόνια.

Τέλος, σε σχέση με την επιμορφωτική τους εμπειρία, είναι ενδιαφέρον ότι η πλειονότητα του δείγματος και συγκεκριμένα εννέα (9) εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ οι τρεις (3) όχι (Σχήμα 5).



Σχήμα 5: Παρακολούθηση σεμιναρίων για την διαπολιτισμικότητα.

Είναι φανερό ότι τα θέματα της διαπολιτισμικότητας απασχολούν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Ακόμα και οι τρεις (3) εκπαιδευτικοί που απάντησαν αρνητικά, ήταν θετικές στο να παρακολουθήσουν κάτι σχετικό, όμως ανέφεραν πως η εμπειρία είναι αυτή που τις καθοδηγεί σε πολλά αντίστοιχα θέματα. Μια εκπαιδευτικός, μάλιστα, ανέφερε πως θα ήθελε να παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών με θέμα «την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας», θεωρώντας πως η διαπολιτισμικότητα «είναι πιο δύσκολο αντικείμενο» (ΣΥΝ. 7).

3.2. Προφίλ μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο

Για να διερευνήσουμε το προφίλ των μαθητών μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών θέσαμε πληθώρα ερωτήσεων (έμμεσα και άμεσα) κατά την συζήτηση, προκειμένου να εκμαιεύσουμε όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες μπορούμε για αυτούς.

Συχνότητα εμφάνισης-φοίτησης

Καταρχάς, το σύνολο των ερωτηθέντων ανέφεραν ότι είχαν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, και μάλιστα «σχεδόν πάντα υπάρχουν τέτοια παιδιά στην τάξη» τους (σε όλες τις συνεντεύξεις αναφέρεται αυτό), οπότε διαπιστώνουμε ότι η επαφή με τη μαθητική ποικιλότητα δεν συνιστά ούτε πρόσφατο, ούτε μη οικείοφαινόμενο για τις εκπαιδευτικούς του δείγματός μας.

Η συχνότητα φοίτησης τους χαρακτηρίζεται τακτική, στις περισσότερες περιπτώσεις. Στην περίπτωση των Ρομά, υπάρχει ειδική μνεία για την προσπάθεια που κατέβαλαν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διατηρήσουν την φοίτηση των μαθητών τους τακτική.

«Ήταν μόνο την πρώτη χρονιά μέχρι να ρυθμιστεί η μεταφορά., γιατί δεν είχαμε σταθερή μεταφορά. Δεν ερχόταν, δεν ακολουθούσαν το πρόγραμμα για την προσέλευση και την αποχώρηση από το σχολείο. Όταν αυτό λειτούργησε με το λεωφορείο του ΚΤΕΛ, προσαρμόστηκαν αυτόματα μπορώ να πω, δηλαδή με το που τους δόθηκε η ευκαιρία, την αρπάζανε. Δεν καθυστερούσαν, γιατί οπωσδήποτε το ΚΤΕΛ έπρεπε να ακολουθήσει συγκεκριμένο δρομολόγιο, οπότε δεν είχαν περιθώριο να μην ακολουθήσουν το δρομολόγιο.» (ΣΥΝ. 9)

Καταγωγή

Ανάμεσα σε αυτούς/ές τους/τις μαθητές/τριες οι περισσότεροι είχαν καταγωγή από την Αλβανία. Όλες οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως είχαν μαθητές/τριες από την χώρα αυτή και αποτελεί συχνό φαινόμενο να βρίσκονται παιδιά τέτοιας εθνικότητας στις τάξεις τους. Αξίζει να αναφερθεί, βέβαια, πως «τα τελευταία χρόνια έχουν ελαττωθεί πάρα πολύ, γιατί οι γονείς πια που φέρνουν τα παιδιά τους στο νηπιαγωγείο ζούνε χρόνια στην Ελλάδα, οπότε και τα παιδιά έχουν μάθει να μιλάνε Ελληνικά.» (ΣΥΝ.6). Ωστόσο, υπήρχαν και άλλες εθνικότητες μαθητών, όπως από τη Γεωργία, το Αφγανιστάν, την Ινδία, τη Συρία(πρόσφυγες μαθητές), τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, τη Ρουμανία, τη Τσεχία, την Αιθιοπία και τη Νιγηρία, ενώ τέλος, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που είχαν έρθει σε επαφή και με μια άλλη διαφορετική πολιτισμική ομάδα, τους Ρομά.

Χαρακτηριστικά παιδιών

Σε ό, τι αφορά την προσωπικότητά τους και το γενικότερο προφίλ τους αναφέρεται κυρίως ότι έκαναν φιλίες και τα πήγαιναν πολύ καλά και με τους γηγενείς μαθητές και με τους ομοεθνείς τους. Στην αρχή μπορεί να διακρίνεται μια απόμακρη στάση, μια μοναχικότητα ή μια επιφύλαξη απέναντι στους υπόλοιπους, αλλά με τον καιρό τα παιδιά αυτά εντάσσονται στην ομάδα ομαλά. Επίσης, διακρίνεται από μια εκπαιδευτικό και η μεγάλη προσπάθειά τους να ενταχθούν και να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προκειμένου να φτάσουν στην - επιθυμητή από τους εκπαιδευτικούς- ένταξη.

Ωστόσο, δύο εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν με τα παραπάνω και δηλώνουν πως λόγω της γλώσσας τα παιδιά αυτά τείνουν να χάνουν το ενδιαφέρον τους απέναντι στο σχολείο, με αποτέλεσμα να τους δημιουργείται εκνευρισμός και επιθετικότητα, πράγμα που δυσχεραίνει την ένταξη και κοινωνικοποίηση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

A) *«Είναι κοινωνικά και πρόθυμα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γενικά έχουν ήσυχο προφίλ»* (ΣΥΝ. 8)

B) *«Τα παιδιά αυτά είτε βαριούνται γιατί δεν καταλαβαίνουν και έτσι χάνουν το ενδιαφέρον τους, είτε δεν μπορούν να εκφραστούν με αποτέλεσμα τον εκνευρισμό τους και απέναντι μας και προς τους συμμαθητές τους. Επίσης, έχει παρατηρηθεί πως δεν κοινωνικοποιούνται εύκολα»* (ΣΥΝ. 4)

Γ) *«Δεν μπορούν να συνεννοηθούνε, δεν μπορούν να εκφραστούν και όλο αυτό το βγάζουν με υπερένταση, με νεύρα, χτυπάνε, φωνάζουνε, μέχρι να καταλάβουνε ότι και τα άλλα τα παιδάκια δεν τα καταλαβαίνουν, γι' αυτόν τον λόγο υπάρχει αυτή η ασυνεννοησία. Με τον καιρό, όμως, αυτό σιγά σιγά μειώνεται»* (ΣΥΝ. 6).

Στην περίπτωση των παιδιών Ρομά, τα παιδιά χαρακτηρίζονται φιλικά, χωρίς να προκαλούν εντάσεις εν γένει. Παρά την διαφορετική τους κουλτούρα, εντάσσονταν στο σχολείο μαζί με τους γηγενείς μαθητές/τριες. Μπορεί να είχαν συμβεί κάποια περιστατικά, όπως μικροκλοπές, ωστόσο ήταν φιλότιμα και παρά τις δυσκολίες τους ήταν ιδιαίτερα γενναιόδωρα. Όσον αφορά την γλώσσα, μιλούσαν κατά κύριο λόγο Ελληνικά και μόνο μια φορά είχε τύχει στην εκπαιδευτικό να μην μιλάει ένας μαθητής καλά Ελληνικά (είχε έρθει από άλλη περιοχή της Ελλάδας).

«Τα μικρά του νηπιαγωγείου ήταν και φιλικά και γενικώς δεν προκαλούσαν εντάσεις (...) Είχαμε βέβαια και φαινόμενα τα οποία μας στεναχωρούσαν κατά καιρούς, όπως το να λείψουν πράγματα από το σχολείο, όμως ήταν και ιδιαίτερα όμορφο όταν μου έτυχε περιστατικό στο οποίο ένα παιδάκι μου επέστρεψε στο σχολείο κάποια πράγματα. (...) ήταν ιδιαίτερα συναισθηματικά τα παιδιά» (ΣΥΝ. 9).

3.3. Διαπολιτισμικότητα

Επιμόρφωση

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν αν έχουν επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικότητας και η συντριπτική πλειοψηφία ανέφεραν ότι έχουν κάνει σεμινάρια, είτε διά ζώσης είτε εξ' αποστάσεως, στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μία εκπαιδευτικός ανέφερε ότι συμμετείχε σε κάποια ημερίδα στην Περιφέρεια του Πειραιά, με τίτλο «Διαπολιτισμική εκπαίδευση» (ΣΥΝ. 11). Υπήρχαν και τρεις απαντήσεις που ανέφεραν ότι δεν έχουν επιμορφωθεί στο ζήτημα αυτό (Σχήμα 5).

Παρ' όλα αυτά οι περισσότερες από τις νηπιαγωγούς αναφέρουν πως είναι επιτακτική η ανάγκη της περαιτέρω επιμόρφωσης σε αυτά τα θέματα και πως η πολιτεία οφείλει «να «σκύψει» στην πρόκληση της νέας πραγματικότητας και να φροντίσει αυτούς τους ανθρώπους και κυρίως τα παιδιά να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία και να πάρουν εκπαίδευση, που να τους επιτρέψει να κάνουν στη ζωή τους ό,τι θέλουν, όπως και τα ελληνόπουλα.» (ΣΥΝ. 3)

3.4. Διγλωσσία

Εδώ θα παρουσιαστούν κάποιες γενικές απόψεις των εκπαιδευτικών για την διγλωσσία και έπειτα θα εκτεθούν χρήση της Γ1, οι αντιδράσεις από τους άμεσα εμπλεκόμενους καθώς και τα συναισθήματα που νιώθουν τα παιδιά κατά τη χρήση της Γ1 τους.

Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία

Ξεκινώντας, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, το φαινόμενο της διγλωσσίας δεν απασχολεί τους εκπαιδευτικούς κατά βάση σε έντονο βαθμό, καθότι θεωρούν πως αυτό επηρεάζει περισσότερο τα μεγάλα αστικά κέντρα και όχι τόσο τις περιφερειακές πόλεις, απ' όπου ήταν και το δείγμα μας. Ωστόσο, όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν έρθει, και μάλιστα σε μεγάλη συχνότητα, σε επαφή με μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, έστω και αν αυτό συνέβαινε μεμονωμένα.

Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί έχουν θεωρητικά θετική στάση απέναντι στην διγλωσσία και τη Γ1:

A) «(...) πως είναι και όμορφο να γνωρίζουμε κι άλλες γλώσσες κι άλλους πολιτισμούς όσο κι αν φαίνεται δύσκολο» (ΣΥΝ. 1)

B) «Γενικά μου αρέσει πολύ που εμπλέκονται οι λαοί και κουλτούρες μεταξύ τους. Εμάς όσα σας ανέφερα μας έδωσαν άλλη πνοή στην τάξη. Δηλαδή μας γέμισαν χαρά και αισιοδοξία (...) είμαστε πολύ τυχεροί όταν έχουμε τέτοια παιδιά, γιατί δίνεται η δυνατότητα να κάνεις πράγματα με αφορμή την διαφορετικότητά τους (...) Σκεφτόμουν πόσο πονεμένα μπορεί να είναι αυτά τα παιδιά και πως τους αξίζουν τα καλύτερα (...) Χμ, η πολυγλωσσία, θεωρώ πως είναι ένα κίνητρο για να πεις στα παιδιά περισσότερα πράγματα σχετικά με τον κόσμο. Αυτό θεωρώ εγώ.» (ΣΥΝ.10)

Γ) «Πρέπει να βγούμε από τα τετριμμένα. Γιατί τα παιδιά από άλλες χώρες να μην φέρνουν τις γλώσσες τους στο σχολείο; Να τις φέρνουν και να αλληλεπιδρούν με αυτές. Και μέσα στο σχολείο και έξω από αυτό! Έτσι αποδεχόμαστε το παιδί και ό, τι βρίσκεται πίσω από αυτό!» (ΣΥΝ. 2).

Δ) «(...) Άλλωστε τα παιδιά έχουν μια ευχέρεια στην πολυγλωσσία, μπορούν να χειριστούν πολλές γλώσσες μαζί (...)» (ΣΥΝ. 5)

Ωστόσο, πρακτικά οι περισσότεροι το βρίσκουν δύσκολο:

A) «Σίγουρα δυσκολεύει το έργο (...) Δηλαδή μειώνει τις ταχύτητες μέσα στην τάξη. Δεν μπορείς να τρέξεις στην τάξη όσο πρέπει όταν έχεις παιδιά που χωλαίνουν, δεν καταλαβαίνουν, που πρέπει να σταθείς πάνω τους, να πεις και να ξαναπείς. Αυτό δεν ξέρω κατά πόσο λειτουργεί εις βάρος των παιδιών με μητρική γλώσσα ελληνική, ας πούμε, που δεν μπορούν να φύγουνε

παραπέρα. Όμως με την δική τους βοήθεια τα παιδιά τα άλλα απ' ό,τι έχω διαπιστώσει προχωράνε και εξελίσσονται.» (ΣΥΝ. 5)

Β) «Δυσκολεύει την κατάσταση, γιατί έχουνε βάλει και στο νηπιαγωγείο μέσα τόσα πολλά πράγματα, να το πω ύλη; Ας πούμε τα εργαστήρια δεξιοτήτων (...) Δηλαδή όταν έχεις να λύσεις ένα θέμα επικοινωνίας δεν μπορείς να ασχοληθείς και με τα εργαστήρια ή τα πολλά πράγματα που βάζουνε συνέχεια σαν ύλη στα νηπιαγωγεία. Εεε οπότε είναι ένα θέμα.» (ΣΥΝ. 11)

Γ) «Πάντως οφείλω να ομολογήσω πως είναι κάτι δύσκολο. Ειδικά τότε με τους πρόσφυγες ήταν πολύ δύσκολο, γιατί αυτά τα παιδιά δεν είχαν ακριβώς ως στόχο να μάθουν την ελληνική. Οπότε, τι; Ήταν δύσκολο... δηλαδή με άλλους συναδέλφους που το είχα συζητήσει αυτό μου έλεγαν. Εντάξει νομίζω πως χρειάζονται και ειδικές γνώσεις για να αντιμετωπίσεις κάποιες καταστάσεις.» (ΣΥΝ. 12)

Δ) «Η δυσκολία μας δεν ήταν στο να ενταχθούν τα παιδιά μέσα στην τάξη. Η δυσκολία μας ήταν στην συνεννόηση, γιατί η μαμά δεν μίλαγε ούτε αγγλικά, ούτε ελληνικά, ούτε τίποτα!» (ΣΥΝ. 6)

Από τα παραπάνω προκύπτει πως η διγλωσσία θεωρητικά αντιμετωπίζεται ως πλούτος στην εκπαιδευτική τους διαδικασία, ωστόσο πρακτικά παρατηρείται από τα λεγόμενα τους πως δημιουργεί δυσκολίες και δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη συνέχεια, η χρήση Γ1 των μαθητών ποικίλει με βάση το ποιόν απευθύνονται.

Αρχικά, η γλώσσα που τα παιδιά αυτά μιλούν συνήθως στο σχολείο είναι τα ελληνικά:

Α) «Μιλούσαν ελληνικά, όταν ήξεραν. Όταν δεν ήξεραν προτιμούσαν να μην μιλάνε καθόλου. Δεν τα είχα ακούσει δηλαδή ποτέ να μιλήσουν την μητρική τους στο σχολείο» (ΣΥΝ. 12)

Β) «Δεν χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα, την αλβανική δηλαδή συνήθως, στο σχολείο. Μιλάνε ελληνικά, τουλάχιστον τα παιδιά αυτά που ξέρω εγώ, παρόλο που στο σπίτι τους μπορεί να μιλάνε αλβανικά.» (ΣΥΝ. 5)

Γ) «Τα παιδιά επιλέγουν σχεδόν πάντα την ελληνική γλώσσα τόσο στο μάθημα, όσο και στο διάλειμμα με τους συμμαθητές τους» (ΣΥΝ. 4).

Κάποιες φορές βέβαια «τους ξεφεύγουνε λεξούλες» (ΣΥΝ. 1) στη γλώσσα τους, πράγμα που είναι απολύτως λογικό, είτε στο σχολείο είτε σε άλλους φορείς της κοινωνίας.

Στο σχολείο, η Γ1 μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μεμονωμένες περιπτώσεις, αν τους ζητηθεί σε κάποια δραστηριότητα που θα ενταχθεί μέσα στο πρόγραμμα από τη νηπιαγωγό, προκειμένου και οι άλλοι συμμαθητές να γνωρίσουν την γλώσσα αυτή.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες στο σχολείο με τους ομοεθνείς συμμαθητές/τριες, κατά πλειοψηφία, χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες. Πότε γίνεται χρήση της μητρικής γλώσσας μεταξύ τους, ενώ επιλέγουν να μιλήσουν στα ελληνικά με τους υπόλοιπους, πότε επιλέγουν μόνο την ελληνική, προκειμένου να μην αποκόπτονται από την υπόλοιπη ομάδα. Μία εκπαιδευτικός, ωστόσο, αναφέρει πως μιλάνε πολύ λίγα ελληνικά στο σχολείο και χρησιμοποιούν κυρίως την μητρική τους γλώσσα.

Α) «Συνήθως όταν τα παιδιά προέρχονται από μια άλλη χώρα χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες» (ΣΥΝ. 2)

Β) «Μιλάνε συνήθως στα ελληνικά αλλά κάποιες φορές, όταν είναι μόνα τους και στη γλώσσα τους (...) Επίσης, αυτά τα παιδιά τείνουν να «πετάνε» αυτές τις λέξεις κυρίως σε παιδιά από την χώρα τους. Σπάνια, ξεχνιούνται και τις χρησιμοποιούν σε άλλους.» (ΣΥΝ. 1)

Γ) «(...) δεν γκετοποιούνται δηλαδή μεταξύ τους χρησιμοποιώντας την δική τους γλώσσα» (ΣΥΝ. 5).

Από την άλλη, ως επί το πλείστον, στο σπίτι μιλάνε τη μητρική τους γλώσσα. Ωστόσο, μετά την προτροπή των εκπαιδευτικών οι γονείς προσπαθούν να μιλάνε στα παιδιά τους την ελληνική γλώσσα, γιατί σύμφωνα με την δική τους άποψη, έτσι θα βοηθηθούν. Μία εκπαιδευτικός αναφέρει πως μιλούσαν και τις δύο γλώσσες.

Α) «μιλούσαν την μητρική τους. Βασικά το φαντάζομαι γιατί και μπροστά μας μιλούσαν μεταξύ τους τη γλώσσα τους» (ΣΥΝ. 10)

Β) «αρχικά μιλούσαν μόνο αλβανικά, όμως μετά από τη συζήτηση που είχαμε για την βοήθεια που θα προσφερόταν από τους γονείς στο συγκεκριμένο κορίτσι μιλούν και ελληνικά. Έτσι, σιγά σιγά το νήπιο άρχισε να χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες.» (ΣΥΝ. 8)

Αναφέρεται πως συνήθως οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο γνωρίζουν την ελληνική πολύ καλά, καθώς αναφέρουν πως λίγες φορές τους έχει τύχει το αντίθετο, κατά πλειοψηφία. Βέβαια, υπάρχει και η άλλη εκδοχή, πιο σπάνια βέβαια, όπου υπήρχε σημαντικά μεγάλος αριθμός μαθητών που δεν μιλούσαν καλά την ελληνική, πράγμα που δυσχέραινε την εκπαιδευτική διαδικασία.

α) «Μία φορά μου έχει τύχει και ήταν πραγματικά κάπως δύσκολο» (ΣΥΝ. 2)

β) «είχαμε περίπτωση ενός κοριτσιού από την Αλβανία, το οποίο μας ήρθε στην ηλικία των τεσσάρων, που δεν γνώριζε καθόλου ελληνικά και δυσκολεύτηκε πάααρα πολύ μέσα στην τάξη (...)» (ΣΥΝ. 5)

γ) «τα παιδιά δεν μίλαγαν αγγλικά καθόλου, μίλαγαν μόνο συριακά» (ΣΥΝ. 6)

Δύο εκπαιδευτικοί είχαν έρθει σε επαφή με πρόσφυγες μιας και η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2022-2023, αρκετά χρόνια μετά το μαζικό κύμα μεταναστών και προσφύγων.

Κάποιες φορές γίνεται και χρήση της ξένης γλώσσας (στα Αγγλικά) προκειμένου να βοηθηθεί η επικοινωνία. Αυτό παρατηρείται στις περισσότερες περιπτώσεις που εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς δεν έχουν κοινή γλώσσα. Γενικά, πολύ σημαντική ήταν και η χρήση της γλώσσας του σώματος (νοηματική) προκειμένου να επικοινωνήσουν με παιδιά που δεν μιλούσαν την γλώσσα. Τακτική είναι η χρήση της στο σχολείο προκειμένου να επιτύχουν τον στόχο της επικοινωνίας τόσο με τους αλλόγλωσσους μαθητές/τριες τους όσο και με τους γονείς τους.

Α) «Μιλούσαν ελληνικά, αλλά μιλούσαμε και Αγγλικά κάποιες φορές. (...) όσον αφορά το κομμάτι των μεταναστών/προσφύγων κλπ ξέρω ότι ζούσαν σε πώς να το πω; κέντρα φιλοξενίας στην περιοχή, μιλούσαν την μητρική τους γλώσσα.» (ΣΥΝ. 7)

Β) «Μιλούσαν αγγλικά, όπως είπα, φαρσί και αραβικά απ' ότι έμαθα.» (...) Εμείς μιλούσαμε στα παιδιά αγγλικά και με τη γλώσσα του σώματος» (ΣΥΝ. 10).

Γ)«Συνεννοούμασταν βέβαια με την νοηματική και έμαθα και κάποιες λέξεις στα αλβανικά για τα βασικά» (ΣΥΝ.2)

Αρκετά ήταν τα παιδιά που είχαν δυσκολία στο να μάθουν τα ελληνικά και να αντιλαμβάνονται τις διαδικασίες εντός του σχολείου.

Η χρήση της Γ1 από τους μαθητές εκδηλώνεται αντίστοιχα και στους άμεσα εμπλεκόμενους. Οι αντιδράσεις τους ποικίλουν ανάλογα το άτομο στο οποίο απευθύνονται ή τυχαίνει να τις ακούει.

Σε ό,τι αφορά τους συμμαθητές, αντιδρούν με περιέργεια κάποιες φορές απέναντι στη χρήση μητρικών γλωσσών των αλλόγλωσσων συμμαθητών τους στο σχολείο:

A) «Κοιτάζτε, τα παιδιά είναι πολύ μικρά και το μόνο που λένε καμιά φορά είναι πως δεν καταλαβαίνουν. «Τι λέει τώρα κυρία;» και τέτοια.» (ΣΥΝ. 1),

B) «Κοίτα, η αλήθεια είναι πως τους φαίνεται κάτι περίεργο. Φανταστείτε τώρα παιδιά να είναι μονόγλωσσα και να μην έρθουν σε επαφή με άλλη γλώσσα. Και ξαφνικά βλέπουν παιδιά να μιλάνε δύο, και η μια να είναι διαφορετική, εντελώς διαφορετική, από την δική τους γλώσσα. Κάποια απλώς το προσπερνάνε, αλλά τα περισσότερα παραξενεύονται και ή ρωτάνε «κυρία τι είπες τώρα;» ή κάποια ναι μπορεί και να γελάσουν, να τους φανεί αστείο.» (ΣΥΝ. 2),

Τις περισσότερες φορές, βέβαια, δεν υπάρχει κάποια αντίδραση εκ μέρους τους:

A) «Δηλαδή μπορεί λίγο η γλώσσα να τους ξενίζει, αλλά μέχρι εκεί.» (ΣΥΝ. 4)

B) «Δεν ξεχωρίζονται δηλαδή λόγω της γλώσσας. Κάνουν παρέα γιατί ήδη γνωρίζονται από τις γειτονιές.» (ΣΥΝ. 6)

Γ) «(...) με τα άλλα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα. Το βρήκαν αμέσως μέσω του παιχνιδιού. Δεν είχαν πρόβλημα. Πιο πολύ υπήρχε θέμα στο να επικοινωνήσουμε μαζί.» (ΣΥΝ. 12).

Μάλιστα, ορισμένες φορές έδειχναν ενδιαφέρον και βοηθούσαν τους αλλόγλωσσους συμμαθητές/τριες τους:

«αυτό που είχα διαπιστώσει ήταν πως κάθε φορά που ήθελε κάτι να πει και δεν μπορούσε έτρεχε πάντα δίπλα του ένα από τα άλλα Ρομά για να μπορέσει να το εξυπηρετήσει. Και αυτό ήταν πάρα πολύ όμορφο μεταξύ τους! Ήταν όμορφο γιατί καταλάβαιναν τη δυσκολία του και ήταν πάντα δίπλα. Εεε σε αυτό το κομμάτι ήταν ιδιαίτερα... (...) Στην αρχή ήταν πολύ κουμπωμένο (...) Και είχε την βοήθεια πολύ έντονη ενός κοριτσιού, ήταν αγοράκι το συγκεκριμένο, ενός κοριτσιού που πάντα ήταν δίπλα του κάθε φορά που ήθελε κάτι και έλεγε «κυρία, το τάδε παιδάκι θέλει αυτό, θέλει εκείνο», το ρωτούσε συνέχεια αν θέλει κάτι ή όταν έδινα οδηγίες σε μια άσκηση του μετέφερε πάντα τις οδηγίες και έτσι ανοίχτηκε σιγά σιγά.» (ΣΥΝ. 9).

Έπειτα, όσον αφορά τους γονείς, προκύπτει πως εστιάζουν κυρίως στη γλώσσα υποδοχής και αγχώνονται για αυτό:

A) «Οι περισσότεροι ενδιαφέρονται για την γλώσσα.» (ΣΥΝ. 4)

B) «Όπως είπα, ενδιαφέρονται πολύ για την γλώσσα και εκεί είναι που τους προσεγγίζω.» (ΣΥΝ. 2)

Γι' αυτό και, όπως αναφέραμε, οι εκπαιδευτικοί συμβουλεύουν τους γονείς «να μιλούν και τις δύο γλώσσες στο σπίτι ώστε το παιδί να εξοικειωθεί πιο γρήγορα με την ελληνική.» (ΣΥΝ. 8). Αυτό προκύπτει κυρίως από το γεγονός ότι «Στο σπίτι χρησιμοποιούν συνήθως την μητρική τους γλώσσα και γι' αυτό και τα παιδιά μπερδεύονται πάρα πολύ.» (ΣΥΝ. 6)

Επομένως, οι γονείς, ορισμένες φορές, αποθαρρύνονται να μιλάνε στα παιδιά τους την μητρική γλώσσα από τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι τελευταίοι τους ενθαρρύνουν να μιλάνε με τα παιδιά τους την γλώσσα υποδοχής. Το θέμα αυτό θα παρουσιαστεί πιο αναλυτικά στο κεφάλαιο συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, παρακάτω.

Απεναντίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε έναν μικρό βαθμό ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να μιλούν την γλώσσα τους καθώς αναφέρεται πως:

A) «ντρέπονται γι' αυτό (τους ξεφεύγουν λεξούλες), παρότι εμείς τα ενθαρρύνουμε και τους λέμε πως δεν πειράζει! Μάλιστα και εμείς οι ίδιες χρησιμοποιούμε μερικές λέξεις προκειμένου να τους δείξουμε πως τα «αγκαλιάζουμε»!» (ΣΥΝ. 1),

B) «Επιμένω, όμως, να διατηρήσουν και την δική τους γλώσσα. Είναι σημαντικό για την αυτοπεποίθηση των παιδιών.» (ΣΥΝ. 2)

Κάποιες φορές, βέβαια, συμβαίνει και το αντίθετο, δηλαδή αποτρέπονται στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας στο σχολείο.

A) «Βέβαια μου έχει τύχει, παλιότερα αυτό, να μην επιτρέπει συνάδελφος να γίνεται αυτό συνεχώς στο σχολείο προκειμένου να μην συνηθίζεται να μιλάνε αλβανικά, αλλά ελληνικά! (...) Γενικά υπήρχε μια άρνηση στο να μιλάνε τα παιδιά τη γλώσσα τους στο σχολείο.» (ΣΥΝ. 1)

B) «αυτό είναι κάτι που το βίωσα και φέτος αντιλαμβανόμενη ότι το παιδάκι το οποίο είναι νήπιο και θα πάει του χρόνου στο δημοτικό, προέτρεψα λοιπόν, τον γονέα να μιλάνε πιο πολλά

ελληνικά ώστε να τον βοηθήσουν να κατακτήσει γρηγορότερα την ελληνική γλώσσα, έτσι ώστε να μην βρεθεί, ας πούμε, ως αντικείμενο χλευασμού από τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου.» (ΣΥΝ. 7)

Πρέπει να αναφερθεί, όμως, πως σε όλες σχεδόν τις συνεντεύξεις η γλώσσα αποτελεί εμπόδιο στην επικοινωνία και στην εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

A) «(...) μας δυσκολεύει σε παιδιά που έρχονται απευθείας εδώ από την χώρα τους ως προς την κατανόηση της γλώσσας... Εκεί δηλαδή είχαμε περίπτωση ενός κοριτσιού από την Αλβανία, το οποίο μας ήρθε στην ηλικία των τεσσάρων, που δεν γνώριζε καθόλου ελληνικά και δυσκολεύτηκε πάρα πολύ μέσα στην τάξη και συναισθηματικά και νοητικά, εξελίχθηκε όμως την επόμενη χρονιά σε ένα εξαιρετικό παιδί, πανέτοιμο για την πρώτη δημοτικού. Έκανε μια αλματώδη... άνοδο και πρόοδο! (...) Δεν μπορείς να τρέξεις στην τάξη όσο πρέπει όταν έχεις παιδιά που χωλαίνουν, δεν καταλαβαίνουν, που πρέπει να σταθείς πάνω τους, να πεις και να ξαναπείς.» (ΣΥΝ. 5)

B) «όταν σε μια τάξη υπάρχουν παιδιά που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα υπάρχει πρόβλημα στην επικοινωνία.» (ΣΥΝ. 8)

Γ) «Η δυσκολία ήταν όταν τα ρωτάγαμε ας πούμε στην παρεούλα όλα τα παιδιά πως τα περάσατε το Σ/κ κλπ, πως θα τα ρωτήσουμε και τι θα μας πούνε.» (ΣΥΝ. 10)

Δ) «Ήταν κάπως δύσκολο. Άβολο θα έλεγα, γιατί δεν μπορούσαμε να επικοινωνήσουμε και πολύ καλά μαζί τους και αυτό μας πήγαινε πίσω λίγο στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. (...) Γι' αυτό και έβαζα ως στόχο να μάθουν την γλώσσα όσο πιο σύντομα γίνεται για να βοηθηθούν και αυτά, αλλά κατ' επέκταση και οι υπόλοιποι. Δηλαδή να μην τραβήξουν πίσω και την υπόλοιπη ομάδα.» (ΣΥΝ. 12)

Πιστεύουν πως η μη εκμάθηση και σωστή χρήσης της ελληνικής γλώσσας αποτελεί εμπόδιο στην κοινωνικοποίηση τους εντός και εκτός σχολείου, αλλά και σε γνωστικό επίπεδο:

A) «Παρόλα αυτά, ένα ποσοστό παιδιών μεταναστών δυσκολεύεται ιδιαίτερα με την ελληνική γλώσσα, πράγμα που τους δημιουργεί δυσκολία στην αλληλεπίδρασή τους με τα άλλα παιδιά... και κατ' επέκταση στην κοινωνικοποίησή τους. Επίσης, η δυσκολία τόσο στην πρόσληψη, όσο και στην παραγωγή του λόγου δημιουργεί εεεε... γνωστικά ελλείμματα, εφόσον δυσχεραίνει την

μαθησιακή διαδικασία. (...) Επίσης, έχει παρατηρηθεί πως δεν κοινωνικοποιούνται εύκολα.» (ΣΥΝ. 4)

Β) «Να φύγουν από το νηπιαγωγείο γνωρίζοντας την Ελληνική γλώσσα όσο καλύτερα είναι δυνατόν, να την γνωρίζουν, για να μπορέσουν να πάνε στο δημοτικό κοινωνικοποιημένα και έτοιμα να μάθουν και τον γραπτό λόγο και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου όπως και τα άλλα παιδιά...» (ΣΥΝ. 3)

Γ) «Ας πούμε αν δεν μπορέσουν να αρθρώσουν μια λέξη ελληνική πώς θα μπορέσουν μετά να επικοινωνήσουν με τους υπόλοιπους; Όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και γενικά στη ζωή τους.» (ΣΥΝ. 12)

Συναισθήματα παιδιών απέναντι στη Γ1

Η χρήση της Γ1 από τα παιδιά δημιουργεί κάποια συναισθήματα:

Αρχικά, αισθάνονται, ντροπή:

Α) «τους ξεφεύγουν λεξούλες και μάλλον ντρέπονται για αυτό» (ΣΥΝ. 1)

Β) «Στο σχολείο μιλάνε τα ελληνικά. Και αισθάνονται μάλιστα και άβολα να μιλήσουν την μητρική τους.» (ΣΥΝ. 11)

Γ) «Δεν τα είχα ακούσει δηλαδή ποτέ να μιλήσουν την μητρική τους στο σχολείο. Και καμιά φορά όταν έκανα να τα ρωτήσω έδειχναν να ντρέπονται.» (ΣΥΝ. 12)

Έπειτα, διέκριναν άγχος, γιατί «κάποια παιδιά αισθάνονται άγχος στο να καταλάβουμε εμείς τους γονείς τους. Δηλαδή πολλές φορές μεταφράζουν τα ίδια.» (ΣΥΝ. 4).

Καταλαβαίνουν, επίσης, ότι υστερούν και προσπαθούν με πείσμα:

«(...)βλέπεις στην αντίστοιχη ακριβώς ηλικία ένα παιδί με αλβανική καταγωγή, λέω εγώ τώρα που έχω το παράδειγμα στο μυαλό μου, το οποίο σου αραδιάζει ένα σωρό λέξεις από το συγκεκριμένο φώνημα, κατεκτημένη γνώση, και εκείνο έχει να κάνει και παίζει με δύο γλώσσες.» (ΣΥΝ. 5)

Στη συνέχεια, ένοιωθαν ότι στιγματίζονται:

«Εε αν θυμάμαι καλά στο παρελθόν υπήρχε αυτό, ίσως επειδή νοιώθουν ότι στιγματίζονται επειδή προέρχονταν από άλλη χώρα και διαφέρουν από τα υπόλοιπα παιδιά, τους συμμαθητές τους. Το έχω διακρίνει, αλλά προσπαθούσα να τους δώσω να καταλάβουν ότι πρέπει να είναι υπερήφανοι για την καταγωγή τους και δεν υπάρχει λόγος.» (ΣΥΝ. 7)

3.5. Πρακτικές ένταξης και συμπερίληψης της Γ1

Παράγοντες ένταξης

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα όλες οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν πολύ σημαντική την ομαλή ένταξη αυτών των μαθητών και σύμφωνα με τις απαντήσεις τους οι μαθητές/τριες εντάσσονται εύκολα στην ομάδα. Με τους υπόλοιπους συμμαθητές/τριες δεν είχαν ιδιαίτερο θέμα στο να γίνουν ομάδα, όμως αναφέρονται κάποιοι παράγοντες που κατά τη γνώμη τους ευνοούν την ένταξη τους, όπως η ηλικία, η έγκαιρη και σταθερή φοίτηση και βεβαίως η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας.

A) «έχει αποδειχθεί πως προσαρμόζονται πολύ εύκολα. Όσο πιο μικρά έρθουν, τόσο πιο εύκολα προσαρμόζονται, θεωρώ!» (ΣΥΝ.3)

B) «Εε τα παιδάκια δεν είχανε θέμα στο να ενταχθούν μέσα στην ομάδα και να παίζουν με τα άλλα παιδιά, είχαν στην ώρα του «μαθήματος». (ΣΥΝ. 11)

Παραπάνω αναφέρεται ο παράγοντας της ηλικίας. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά τους στην πλήρη αφομοίωση, τόσο που δεν ξεχωρίζεις τα παιδιά με διαφορετική πολιτισμική προέλευση από τα γηγενή. Αυτό αναφέρεται με ιδιαίτερη υπερηφάνεια από αρκετούς εκπαιδευτικούς ως κάτι θετικό. Θεωρούν πως αυτή η ομοιογένεια είναι θετική, θα λέγαμε πως αποτελεί πρωταρχικό στόχο των εκπαιδευτικών, προκειμένου να υπάρχει ένα θετικό κλίμα στην τάξη και στην λειτουργία της ομάδας ειδικότερα, καθώς και του σχολείου γενικότερα. Σε άλλη περίπτωση, το έργο του εκπαιδευτικού δυσκολεύει. Υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που δεν αντιλαμβάνονται πλήρως, όπως διακρίνουμε, την διαφορά ανάμεσα στις έννοιες της ένταξης και της αφομοίωσης.

Παρακάτω παρατίθενται κάποια αποσπάσματα σχετικά με την ένταξη των μαθητών στο σχολείο, όπου διακρίνεται έντονα η αφομοίωση:

A) «Μετά έφταναν στο σημείο να μην τα καταλαβαίνεις καν. Ενσωματώνονταν τόσο πολύ στην ομάδα...» (ΣΥΝ. 12)

B) «Χμ, σίγουρα δυσκολεύει το έργο. Σίγουρα δυσκολεύει το έργο. Σίγουρα! Δηλαδή μειώνει τις ταχύτητες μέσα στην τάξη. Δεν μπορείς να τρέξεις στην τάξη όσο πρέπει όταν έχεις παιδιά που χωλαίνουν, δεν καταλαβαίνουν, που πρέπει να σταθείς πάνω τους, να πεις και να ξαναπείς.» (ΣΥΝ. 5)

Παρ' όλα αυτά, μία εκπαιδευτικός θεωρεί πολύ σημαντικό να δημιουργηθούν πλαίσια για ομαλή ένταξη αυτών των μαθητών και να αισθάνονται τα παιδιά οικεία μέσα στο σχολικό πλαίσιο, αλλά και στην κοινωνία.

«Όλοι σχεδόν νομίζω πως προβληματιζόμαστε για την ομαλή ένταξη των παιδιών. Ο καθένας μας βέβαια με τον δικό του τρόπο. Εγώ πάντως θεωρώ πως τα εργαστήρια δεξιοτήτων μας δίνουν την ευκαιρία να κάνουμε κάποιες δράσεις προς αυτή την κατεύθυνση (...) Σε κάθε ευκαιρία ναι, προσπαθώ, γιατί θεωρώ πως είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει σωστή ένταξη των παιδιών στο σχολικό και όχι μόνο περιβάλλον» (ΣΥΝ. 1)

Γλωσσικές πρακτικές

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί έλαβαν μια πληθώρα ερωτήσεων, είτε άμεσα είτε έμμεσα, πάνω στο θέμα των πρακτικών, και κυρίως των γλωσσικών, που χρησιμοποιούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, οι περισσότεροι ανέφεραν πως δεν εφάρμοζαν κάτι επί τούτου, αλλά ήταν κυρίως προέκυπταν αφορμές από τα ίδια τα παιδιά. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μεμονωμένα κάποιες γλωσσικές πρακτικές, όπως οι παρακάτω:

Χρήση λέξεων από την γλώσσα τους ή νοήματα:

A) «Μάλιστα και εμείς οι ίδιες χρησιμοποιούμε μερικές λέξεις προκειμένου να τους δείξουμε πως τα «αγκαλιάζουμε»! (ΣΥΝ. 1)

B) «Αρχικά, προσπαθούμε να επικοινωνήσουμε με νοήματα και σιγά σιγά το παιδί μαθαίνει κάποιες βασικές λέξεις.» (ΣΥΝ. 8)

Έμφαση στην ελληνική γλώσσα:

A) «Ο κύριος στόχος μου είναι να ενταχθούν τα παιδιά πλήρως στην τάξη και ταυτόχρονα να φύγουν από το νηπιαγωγείο γνωρίζοντας την Ελληνική γλώσσα όσο καλύτερα είναι δυνατόν, να την γνωρίζουν, για να μπορέσουν να πάνε στο δημοτικό κοινωνικοποιημένα και έτοιμα να μάθουν και τον γραπτό λόγο και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου όπως και τα άλλα παιδιά...» (ΣΥΝ. 3)

B) «Να ενταχθούν στο σύνολο της τάξης και σιγά σιγά αν μπορέσουν να κατανοήσουν τη γλώσσα μας (...).» (ΣΥΝ. 6)

Χρήση συγκρίσεων μεταξύ των γλωσσών και άλλων παραδειγμάτων:

A) «Κοιτάζτε που είναι η χώρα του τάδε, κοιτάζτε που είναι η Ελλάδα». Τους αρέσει να κάνουμε τέτοιες συγκρίσεις! Ή «κοιτάζτε πως είναι η θάλασσα στα αλβανικά». (ΣΥΝ.3)

B) «(...) όταν για παράδειγμα μιλούσαμε για τα γράμματα τα ελληνικά, είχαμε ζητήσει να μας φέρουνε από το σπίτι το αλβανικό αλφάβητο και να το βάλουμε σε αντιπαραβολή με το ελληνικό με ποια έχουμε ίδια, πόσα είναι, εκεί είχε έρθει με πολύ μεγάλη χαρά και πολύ μεγάλο ενθουσιασμό το παιδάκι που μας είχε φέρει το αλφάβητο και είχαμε κάνει τις συγκρίσεις μας και ποια είναι τα γράμματα και αυτά.» (ΣΥΝ. 5)

Γ) «Αηλαδή «κοίτα, εμείς μιλάμε ελληνικά, έλα να δούμε τι μιλάνε αυτά τα παιδιά» κλπ κλπ.» (ΣΥΝ. 10)

Μίμηση των συμμαθητών:

A) «Τη βάζαμε πάντα σε ένα διπλανό παιδάκι που ήταν σε κάποιο καλό επίπεδο για να μπορεί να καταλαβαίνει από αυτό, να αντιγράφει τις κινήσεις του, ας πούμε.» (ΣΥΝ. 5)

B) «Προσπαθώ να τα φέρω σε επαφή μέσα στην τάξη με παιδάκια που μιλάνε καθαρά και μπορούν να ακούσουν σωστά τη γλώσσα και παιδάκια που έχουν υπομονή να ασχοληθούν μαζί τους. Οπότε, να ενταχθούνε μέσα στο σύνολο χωρίς να ξεχωρίσει από το σύνολο για κάποιον λόγο.» (ΣΥΝ. 6)

Πρόσκληση γονέων στο σχολείο και συζήτηση για τις ιδιαίτερες πατρίδες τους:

«Κάναμε μια δράση μαζί με τους γονείς των παιδιών. Τους καλέσαμε να μας πουν για τις ιδιαίτερες πατρίδες τους, τα χωριά τους έστω, τοπωνύμια, φυσικό περιβάλλον, φαγητά, περιέργες

Γκίγκη Παρασκευή, «Η αναγκαιότητα συμπερίληψης των γλωσσών προέλευσης παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση»

λέξεις και τι σημαίνουν κ.λπ. και την άλλη μέρα το συζητήσαμε με τα παιδάκια και τα βάλαμε να ζωγραφίσουν ότι τους έκανε εντύπωση και να μας πουν κάποιες από τις λέξεις που είπαν οι γονείς. Και να σας πω θυμούνταν πάρα πολλές λέξεις. Ήταν μια πολύ ωραία εμπειρία.» (ΣΥΝ. 1).

Η χρήση λέξεων και έντυπου λόγου:

«Έδινα όπου μπορούσα και το έναυσμα να μου λέει λέξεις, δηλαδή πως το λένε αυτό στα αλβανικά; Μια φορά μάλιστα ρώτησα τη μαμά πως γράφεται το δέντρο στα αλβανικά και το έγραψα σε ένα μεγάλο δέντρο που κάναμε με τα παιδιά για την τάξη μας. Να καταλάβει το παιδί πως δεν σημαίνει πως θα ξεχάσει την γλώσσα της εδώ. Είναι ευπρόσδεκτη!» (ΣΥΝ. 2)

Παρατήρηση και διάλογος:

«Καταρχήν, ρωτάμε τους γονείς κατά πόσο χρησιμοποιούν οι ίδιοι οι γονείς την γλώσσα στο σπίτι τους. Ξέρεις, για να δούμε σε τι επίπεδο την χρησιμοποιούν. Μετά, προσπαθούμε να δούμε πως χρησιμοποιούν τα παιδιά την γλώσσα στον χώρο του σχολείου. Για παράδειγμα, αν την χρησιμοποιούν με άλλους ομοεθνείς τους... γενικά θεωρούμε την παρατήρηση πολύ σημαντική. Για να δούμε μετά πως θα κινηθούμε. Ε και μετά είναι η δράση. Δηλαδή προσπαθούμε να πούμε λέξεις από την γλώσσα τους. Να τα κάνουμε με αυτόν τον τρόπο να αισθανθούν άνετα και ότι είναι ευπρόσδεκτη η γλώσσα τους.... η μητρική τους γλώσσα.» (ΣΥΝ. 2)

Εκδηλώσεις και άλλες δραστηριότητες:

Α) «(...) Καλά το πιο σημαντικό που κάναμε είναι ότι καλέσαμε τη μαμά του ενός παιδιού και μας είπε ιστορίες από την χώρα της. Δηλαδή πως ήταν η ζωή της εκεί και γιατί έφυγαν. Της είπαμε αν μπορεί να μας πει ένα παραμύθι στην γλώσσα της και να μας το μεταφράσει. Σε πληροφορώ ότι το παιδάκι χάρηκε τόσο πολύ που ήρθε η μαμά του και όλα τα παιδάκια την παρακολουθούσαν με τόση προσοχή. Μάθαμε λέξεις και φράσεις στα αλβανικά. Χορέψαμε διάφορους χορούς. Μαγειρέψαμε με την μαμά του άλλου παιδιού ένα παραδοσιακό φαγητό της Αλβανίας. Μας μίλησε φυσικά και αυτή. Βέβαια δεν ήξερε καλά ελληνικά και έτσι μας είπε πιο λίγα πράγματα. Μετά τι άλλο κάναμε; Α! πολλές χειροτεχνίες! κάναμε αφίσες με χεράκια με διαφορετικά χρώματα που συμβόλιζαν τις διαφορετικές χώρες, όπως στους Ολυμπιακούς αγώνες. Επίσης, γράψαμε σε διάφορες γλώσσες το «Καλημέρα» και με διαφορετικά χρώματα. Γενικά κάναμε διάφορα, και φυσικά όπου βλέπαμε πως τα παιδιά έχουν περισσότερο ενδιαφέρον εστιάζαμε. Ε τέτοια πράγματα.» (ΣΥΝ. 2)

Β) «Μπορούμε ας πούμε να το κάνουμε στη γιορτή της μητέρας όπου θα μάθουμε τη λέξη «μαμά» σε πολλές γλώσσες.» (ΣΥΝ. 6)

Γ) «Να μας πούνε μια λέξη, μια φράση από τη γλώσσα τους. Πχ στις γιορτές λέμε τα έθιμα από κάθε χώρα. Ή έχουμε αναφέρει κάποιες άλλες γιορτές διαφορετικές από τις δικές μας κλπ.» (ΣΥΝ. 8)

Δ) «να μάθουμε πως λένε το «καλημέρα» σε πολλές γλώσσες. Κάποια γράμματα ίσως.» (ΣΥΝ. 12)

Εκτίμηση γλωσσικού και γνωστικού επιπέδου:

«Εμείς, εγώ προσωπικά, όταν μας έρχονται αυτά τα παιδιά στο σχολείο, αρχικά κοιτάω το επίπεδο τους, στον τομέα της γλώσσας, σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, αλλά κυρίως στον τομέα της γλώσσας που θα χρειαστεί να χειριστούνε το επόμενο διάστημα» (ΣΥΝ. 5)

Συνεργατική μάθηση:

Α) «τους λέμε ακόμα και να παίζουν το δάσκαλοι-μαθητές, έτσι ώστε και επαφή να έχουν μεταξύ τους αλλά και να μαθαίνουν λεξούλες και φράσεις... Και πιστέψτε με, μαθαίνουν... Αυτό τα «ενώνει» κιόλας μεταξύ τους. Τα κάνει ομάδα.» (ΣΥΝ. 3)

Β) «Έβλεπαν, παραδειγματίζονταν από τους άλλους συμμαθητές τους και έκαναν και αυτοί το ίδιο.» (ΣΥΝ. 7)

Γ) «Εεε μετά τα έβαζα να ζωγραφίζουν δίπλα σε άλλα παιδιά και τους έλεγα να τους δείχνουν και να τους λένε πως λέγεται αυτό που ζωγραφίζουν. Γενικά προσπαθούσα να τα βάζω δίπλα σε άλλα παιδιά που δεν είχαν κάποιο πρόβλημα στον λόγο κλπ για να τα βοηθάνε.» (ΣΥΝ. 12)

Επίσκεψη στο κέντρο φιλοξενίας για παράδοση υλικού:

«Εγώ είχα επισκεφτεί μάλιστα και τους γονείς για να προσφέρω και στα παιδιά, επειδή τύχαμε και σε περίοδο καραντίνας, ε όχι ακριβώς καραντίνα, ε νομίζω ήταν ναι, καραντίνα! που είχα μεταφέρει κάποιο υλικό, είχαμε συνεννοηθεί στα αγγλικά και είχα πάει υλικό στο παιδί κλπ.» (ΣΥΝ. 7) (ενν. εργασίες και ζωγραφιές)

Παιχνίδι:

Γκίγκη Παρασκευή, «Η αναγκαιότητα συμπερίληψης των γλωσσών προέλευσης παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση»

Α) «Ε θα βρούμε όλα αυτά τα οποία μας ενώνουν και όχι αυτά που μας χωρίζουν, εν προκειμένω την γλώσσα. Άρα αυτό που μας ενώνει είναι το παιχνίδι, η αγάπη μας, να περάσουμε καλά και να φεύγουμε όλοι χαρούμενοι.» (ΣΥΝ. 7)

Β) «Είχαν καταφέρει να φανταστείτε να μάθουν λίγες λέξεις ελληνικά πάνω στο παιχνίδι. (...) Απλές λέξεις όπως «έλα», «πάμε», «φίλος/η», «έξω-μέσα»... ε τέτοια!» (ΣΥΝ. 10)

Γ) «Προσπαθούσαμε μέσα από παιχνίδια. Μετά προσπαθούσαμε μέσα από παιχνίδια και να κάνουμε μάθημα, εεε να ονομάζουμε αντικείμενα για να μάθουν τα παιδιά απλές λέξεις της καθημερινότητας» (ΣΥΝ. 11)

Ξενάγηση στο σχολείο από τους συμμαθητές:

«Π.χ. φέτος τους εξηγήσαμε πως η... το κοριτσάκι αυτό είναι από την Αλβανία και πως δεν μιλάει ελληνικά όπως εμείς, αλλά θα της δείξουμε το σχολείο μας, απευθυνόμενοι κυρίως στα νήπια, καιι και την βοηθήσουμε να μάθει και την γλώσσα μας, αλλά θα μας μάθει και αυτή ένα μέρος από την δική της. Κάπως έτσι. Μετά ήμασταν και εμείς κοντά στο παιδί και προσπαθούσαμε να το βοηθήσουμε να επικοινωνήσει όσο γίνεται.» (ΣΥΝ. 8)

Τραγούδι και ζωγραφική:

«Και έτσι κάναμε ζωγραφιές και τους τις δώσαμε, αγκαλιές πολλές φυσικά και ηχογραφήσαμε και ένα τραγούδι και το έστειλα στους γονείς για να θυμούνται τις φωνές των συμμαθητών τους. Αυτό τους άρεσε πολύ. Και στις δύο πλευρές άρεσε πολύ δηλαδή. (...)» (ΣΥΝ. 10)

Παραμύθι-αφήγηση:

«Επειδή με ξέρω θα προσπαθούσα να εντάξω τη γλώσσα, δηλαδή ένα παραμύθι σε άλλη γλώσσα, αλφάβητα από άλλες γλώσσες, ίσως έθιμα κλπ.» (ΣΥΝ. 10)

Μετάφραση-διερμηνεία (μέσω συνεργατικής μάθησης):

«Πολλές φορές τα βγάζω εγώ και σε μικρές ομαδούλες μαζί με άλλα παιδιά, που μιλάνε τη γλώσσα και να προσπαθούνε να κάνουν, ξέρεις, μετάφραση, να δείχνουνε εικόνες και να λένε τι είναι αυτό για να μπορέσει ας πούμε να προχωρήσει πιο γρήγορα το παιδί. Επειδή δεν μπορώ να είμαι συνέχεια από πάνω από ένα παιδί.» (ΣΥΝ. 11)

Άλλες πρακτικές

Κάποιες άλλες πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, και αυτές μεμονωμένα βρίσκονται ανάμεσα στα λεγόμενα τους, είναι οι παρακάτω:

Χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο:

A) «Επίσης, αυτό που κάναμε είναι ομάδες ώστε να εντάξουμε και αυτά τα παιδιά μέσα στο σύνολο. Να μην αισθάνονται δηλαδή αποκομμένα από την υπόλοιπη τάξη.» (ΣΥΝ. 2)

B) «Ε στα ομαδικά παιχνίδια ή στο διάλειμμα, είτε με μια ομαδική εργασία μέσα στην αίθουσα, έτσι με αυτόν τον τρόπο (τα βοήθησα να ενταχθούν)». (ΣΥΝ. 7)

Ασχολούνται με το θέμα της διαφορετικότητας με αφορμές που προκύπτουν σε καθημερινή βάση και όχι μεθοδευμένα:

A) «Μια αφορμή είναι η διαφορετική γλώσσα, και να μην συμβαίνουν δυσάρεστα περιστατικά, που μπορεί να στεναχωρήσουν κάποιο παιδάκι και να το κάνουν να αισθανθεί άσχημα για την καταγωγή του (...) το θέμα της διαφορετικότητας το θίγω λόγω τέτοιων αφορμών. Αλλά και γενικά το υπενθυμίζουμε σε κάθε περιστατικό.» (ΣΥΝ. 2)

B) «Όποτε μας δίνεται η αφορμή προσπαθούμε να κάνουμε δραστηριότητες που εντάσσονται στο κομμάτι της διαφορετικότητας και της διαπολιτισμικότητας. Να μας πούνε μια λέξη, μια φράση από τη γλώσσα τους. Πχ στις γιορτές λέμε τα έθιμα από κάθε χώρα. Ή έχουμε αναφέρει κάποιες άλλες γιορτές διαφορετικές από τις δικές μας κλπ. Διάφορα τέτοια.» (ΣΥΝ. 8)

Η προσέγγιση των συμμαθητών τους, είναι εμφανής:

A) «Το καλό είναι ότι τα άλλα, έχουν ήδη αντιληφθεί την (εισαγωγικά με κίνηση των χεριών) ιδιαιτερότητα και τη δυσκολία και όπως είναι λογικό τα προσεγγίζουν με χειρονομίες, παιχνίδια, ακόμα και με προσπάθεια να τους μάθουν Ελληνικές λέξεις. Εμείς αυτό το επάγουμε και τους λέμε ακόμα και να παίζουν το δάσκαλοι-μαθητές, έτσι ώστε και επαφή να έχουν μεταξύ τους αλλά και να μαθαίνουν λεξούλες και φράσεις... Και πιστέψτε με, μαθαίνουν... Αυτό τα «ενώνει» κιόλας μεταξύ τους. Τα κάνει ομάδα. Και αυτός είναι και ο πρωταρχικός μας στόχος (ΣΥΝ. 3)

Β) «σημαντικό ήταν το γεγονός ότι τους είχα βάλει λίγο στο τριπάκι να βοηθάνε τα παιδιά αυτά που δεν γνωρίζουν καλά το σχολείο μας και τη γλώσσα μας και έτσι όταν ήθελαν κάτι έβαζαν ως διαμεσολαβητές τα παιδιά. Ερχόταν τα άλλα παιδιά δηλαδή και «κυρία ελάτε λίγο να δείτε τι έφτιαξε η τάδε!» ή «ο τάδε έβαλε γκολ!» (ΣΥΝ. 10)

Η συμπερίληψη αποτελεί σημαντικό κομμάτι στην εκπαιδευτική διαδικασία:

Α) «Εεε προσπαθούμε να χρησιμοποιήσουμε κάποιες πρακτικές... συμπερίληψης!» και οι πρακτικές αυτές «χρησιμοποιούνται καθημερινά, χωρίς βέβαια, βαθιά γνώση αλλά με πολλή αγάπη, συνεργασία με τις συναδέλφισσες και πολλές φορές χωρίς προηγούμενη σκέψη.» (ΣΥΝ. 3)

Β) «Η πρακτική συμπερίληψης που μας δίνεται η δυνατότητα να χρησιμοποιούμε σχεδόν καθημερινά στο νηπιαγωγείο είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η οποία ωφελεί τόσο τα παιδιά μετανάστες, όσο και την υπόλοιπη ομάδα.» (ΣΥΝ. 4)

Έπειτα, προσπαθούν να προλάβουν ρατσιστικά περιστατικά:

«Γενικά προσπαθούμε να είμαστε κοντά στα παιδιά και όταν εντοπίζουμε πως κάτι συμβαίνει το συζητάμε όλοι μαζί. Εκτός από αυτό όμως πάντα συζητάμε για τις ιδιαιτερότητες που έχουν οι λαοί μεταξύ τους, τη διαφορετικότητα και τον σεβασμό. Με αυτόν τον τρόπο προσπαθούμε να προλάβουμε καταστάσεις, δηλαδή.» (ΣΥΝ. 4)

Η συνεργασία με τους γονείς παίζει επίσης σημαντικό ρόλο στην ένταξη:

«Κοιτάζτε, αυτό θεωρώ πως από την αρχή θα πρέπει να υπάρχει μια καλή, σωστή επικοινωνία με τους γονείς του παιδιού για το πώς εμείς θα δουλέψουμε για να αντιμετωπίσουμε αυτήν την κατάσταση μέσα στο νηπιαγωγείο, τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσουμε ώστε το παιδί να μην αισθανθεί άσχημα, επειδή δεν μιλάει την γλώσσα μας. Ε θα βρούμε όλα αυτά τα οποία μας ενώνουν και όχι αυτά που μας χωρίζουν, εν προκειμένω την γλώσσα. Άρα αυτό που μας ενώνει είναι το παιχνίδι, η αγάπη μας, να περάσουμε καλά και να φεύγουμε όλοι χαρούμενοι.» (ΣΥΝ. 7). Θα ακολουθήσει ενότητα παρακάτω με ανάλυση της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, σημαντική είναι και η δημιουργία θετικού κλίματος για τα παιδιά αυτά:

«Το κλειδί σε αυτές τις περιπτώσεις είναι η δημιουργία θετικού κλίματος και η ενθάρρυνση αυτών των παιδιών. Και ουσιαστικά, εμείς αυτό που οφείλουμε να κάνουμε είναι

να έχουμε μια μεγάλη αγκαλιά ανοιχτή για αυτούς τους μαθητές και να είμαστε πάντα πρόθυμοι να τους ακούσουμε. Πράγμα που φυσικά κάνουμε για όλα τα παιδιά, δεν υπάρχει διαφορά! Όπως λέμε και στα παιδιά «είμαστε διαφορετικοί, είμαστε ίσοι!» (ΣΥΝ. 8)

Σε μια περίπτωση, χρειάστηκε η επίλυση προβλημάτων μεταφοράς και σίτισης για αύξηση της συμμετοχής τους στο σχολείο (Ρομά):

«(...) Αλλά με κάποιες συνθήκες που διαμορφώσαμε μπορέσαμε να κάνουμε τη συμμετοχή τους μεγαλύτερη, όπως για παράδειγμα επειδή υπήρχε πρόβλημα σίτισης καταφέραμε να σιτίζουμε τα παιδιά το μεσημέρι με δική μας (εννοεί: δικό μας τρόπο), (...) όπως και το δεκατιανό, το οποίο είχε αναλάβει η εκκλησία του χωριού (...) είχαν πρόβλημα και στην μεταφορά, οπότε φροντίσαμε και την μεταφορά τους με λεωφορείο του ΚΤΕΛ στον καταυλισμό που ζούσαν.» (ΣΥΝ. 9)

Το ευέλικτο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου βοήθησε στο να εφαρμόσουν πρακτικές για την ομαλή ένταξη:

«Βοήθησαν βέβαια σε αυτό και το πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, γιατί είναι... έχει ένα περιθώριο για να έχουμε μια εύρυθμη λειτουργία, μπορούμε και εμείς να προσαρμοστούμε, τόσο στις γωνιές όσο και στο μάθημα.» (ΣΥΝ. 9)

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα (projects), που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία:

Α) «Το μόνο ήταν σε ένα πρόγραμμα που είχαμε κάνει κάποια στιγμή στα «Βήματα για τη ζωή» που μιλήσανε τα παιδιά για το σπίτι τους και τον χώρο τους, που εργάζονται οι γονείς τους.» (ΣΥΝ. 9)

Β) «Ένα project για τα φαγητά που τρώνε σε όλες αυτές τις χώρες για να καταλάβουν ότι όλοι είμαστε ίδιοι, αλλά έχουμε διαφορετικές συνήθειες.» (ΣΥΝ. 11)

Τέλος, η αγάπη και ενσυναίσθηση προς τα παιδιά, παίζει βασικό ρόλο:

Α) «Όταν στα παιδιά δώσεις μια αγκαλιά και αυτά αισθανθούν την αγάπη και την ασφάλεια μέσα στην τάξη σιγά σιγά θα αρχίζουν να ξεδιπλώνονται και να αρχίζουν να μαθαίνουν πράγματα και θα τα καταλαβαίνουν και από τις ζωγραφιές τους, θα τα καταλαβαίνουν και από τα μάτια τους. Τα παιδιά τα καταλαβαίνουν! Το θέμα είναι να είσαι εσύ ανοιχτός για να τα καταλάβεις.» (ΣΥΝ. 6)

Β) «Όπως είπα η αγάπη για το παιδί είναι το κλειδί! Όλα τα υπόλοιπα τα βρίσκουμε στην πορεία.» (ΣΥΝ. 10)

3.6. Δυσκολίες ένταξης και συμπερίληψης Γ1

Γλώσσα και επικοινωνία

Όσον αφορά τις δυσκολίες που οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν, διακρίνεται μεγάλη έμφαση από όλους σχεδόν τους εκπαιδευτικούς στη χρήση ή μη των μητρικών γλωσσών και κυρίως στην (σωστή) χρήση της ελληνικής:

Α) «Όταν σε μια τάξη υπάρχουν παιδιά που δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα υπάρχει πρόβλημα στην επικοινωνία. Ιδιαίτερα όταν τα παιδιά δεν μιλούν καθόλου ελληνικά η εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ δύσκολη.» (ΣΥΝ. 8)

Β) «Κοίταξε, το δύσκολο με αυτά τα παιδιά είναι ότι προσπαθείς να τους μάθεις δείχνοντας αντικείμενα, προσπαθείς λίγο να τους μάθεις κάποιες λέξεις. Οπότε αυτό θέλει να ασχοληθείς με το κάθε παιδί, από αυτά τα παιδιά, περισσότερη ώρα. Αυτό είναι δύσκολο όταν έχεις μια μεγάλη ομάδα. Δεν είναι εύκολο. Πολλές φορές μπορεί να χαθεί μέσα στη μέρα αυτό.» (ΣΥΝ. 11).

Γ) «(...) Ας πούμε αν δεν μπορέσουν να αρθρώσουν μια λέξη ελληνική πως θα μπορέσουν μετά να επικοινωνήσουν με τους υπόλοιπους; Όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και γενικά στη ζωή τους. Πως θα είναι η συμμετοχή τους στην κοινωνία; Καταλάβατε;» (ΣΥΝ. 12),

Άλλα εμπόδια

Μία εκπαιδευτικός, εκτός από τη γλώσσα, αναφέρεται και σε μια άλλη δυσκολία:

«Δεν υπήρχε και η θέληση από την άλλη πλευρά» (εννοώντας πως δεν είχε καλή συνεννόηση με την προϋσταμένη της)(ΣΥΝ. 12).

Επίσης η έλλειψη χρόνου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αναφέρεται ως παράγοντας, μιας και οι απαιτήσεις του σημερινού προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου είναι μεγαλύτερες:

«Δυσκολεύει την κατάσταση, γιατί έχουνε βάλει και στο νηπιαγωγείο μέσα τόσα πολλά πράγματα, να το πω ύλη; Ας πούμε τα εργαστήρια δεξιοτήτων, όλα αυτά (...) (ΣΥΝ.11)

3.7. Συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων/κηδεμόνων

Σε αυτήν την ενότητα θα εξεταστούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Όσον αφορά τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων χαρακτηρίζεται καλή απ' όλους τους εκπαιδευτικούς. Αν και μόνο μία εκπαιδευτικός αναφέρει πως:

«Κάποιοι είναι πιο διστακτικοί, βέβαια. Κάποιοι ας πούμε τείνουν να υποβαθμίζουν και τον ρόλο του νηπιαγωγείου.» (ΣΥΝ. 2).

Αξιοσημείωτη είναι η προσπάθεια που περιγράφει μια εκπαιδευτικός να καταφέρουν τα παιδιά Ρομά από έναν καταυλισμό να πάνε στο σχολείο, τηρώντας κάποιους κανόνες με τους γονείς. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα:

«(...) ρώτησα κάποια στιγμή γιατί δεν είχαμε προσέλευση τα προηγούμενα χρόνια, γιατί δεν θεωρώ ότι εμείς κάναμε κάτι διαφορετικό. Το μόνο διαφορετικό που ίσως θα έλεγα ότι συνέβη και είχαμε την προσέλευση των Ρομά στο σχολείο –γιατί τώρα μετά λύπης μου διαπιστώνω ότι δεν έρχονται οι Ρομά στο σχολείο, στο συγκεκριμένο σχολείο μιλάω πάντα- το γεγονός ότι ήμασταν ξεκάθαροι από την αρχή ως προς το πώς θα λειτουργήσουμε, όσον αφορά την καθαριότητα, όσον αφορά την προσέλευση και τη συμπεριφορά ακόμα. Για να μην δώσουμε περιθώρια έκτασης γεγονότων που θα θέλανε να αποφύγουμε και με τους υπόλοιπους γονείς. Έτσι δεν μπορούσαν και οι υπόλοιποι γονείς να μπουν στην διαδικασία να σχολιάσουνε από την στιγμή που όλα λειτουργούσαν σε ένα πλαίσιο κανονικότητας.» (ΣΥΝ. 9)

Να αναφερθεί, ωστόσο, πως μόνο μια νηπιαγωγός ανέφερε πως έκανε κάποια εκπαιδευτική δράση που να εντάσσονται οι γονείς αυτών των παιδιών προκειμένου να αναδυθούν πολιτισμικά θέματα ή θέματα διγλωσσίας:

«Κάναμε μια δράση μαζί με τους γονείς των παιδιών. Τους καλέσαμε να μας πουν για τις ιδιαίτερες πατρίδες τους, τα χωριά τους έστω, τοπωνύμια, φυσικό περιβάλλον, φαγητά, περίεργες λέξεις και τι σημαίνουν κ.λπ. και την άλλη μέρα το συζητήσαμε με τα παιδάκια και τα βάλαμε να

Γκίγκη Παρασκευή, «Η αναγκαιότητα συμπερίληψης των γλωσσών προέλευσης παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση»

ζωγραφίσουν ότι τους έκανε εντύπωση και να μας πουν κάποιες από τις λέξεις που είπαν οι γονείς. Και να σας πω θυμούνταν πάρα πολλές λέξεις. Ήταν μια πολύ ωραία εμπειρία.» (ΣΥΝ. 1)

Επικοινωνία

Η επικοινωνία με τους γονείς γενικά είναι εύκολη τις περισσότερες φορές, καθότι οι περισσότεροι γονείς πλέον έχουν πολλά χρόνια στην Ελλάδα και έχουν μάθει την γλώσσα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Αν και *«Η κουλούρα τους βέβαια είναι διαφορετική αλλά με συζήτηση δείχνουν να μπαίνουν και στη δική μας»* (ΣΥΝ. 1).

Ωστόσο, κάποιες φορές οι γονείς δεν γνωρίζουν την γλώσσα και αυτό δυσχεραίνει την επικοινωνία μεταξύ τους, αλλά βρίσκουν τον τρόπο:

A) «Για αρχή επιστρατεύονται άλλοι ομοεθνείς τους ή τα μεγαλύτερα παιδιά τους που λαμβάνουν τον ρόλο διερμηνέα.» (ΣΥΝ. 2),

B) «Υπάρχουν περιπτώσεις που ας πούμε η μητέρα δεν μιλούσε καθόλου ελληνικά και είχε το μεγαλύτερο παιδάκι της να κάνει την μετάφραση με αυτά που εγώ ζητούσα (...) Εμμη με μία διερμηνέα, με μία ομοεθνή τους που μιλάει καλύτερα τα ελληνικά και θα μπορεί να μεταφέρει, εεε ή να εξηγείς, εμμη, δηλαδή τα e-mail που λαμβάνουν μπορεί να μην τα καταλαβαίνουν, θα πρέπει να έχουν, εεε να επικοινωνήσουν με κάποιον δικό τους για να μπορέσουν να καταλάβουν τι θέλουμε.» (ΣΥΝ. 5),

Γ) «πάντα έβρισκαν κάποιον δικό τους, ο οποίος γνώριζε την γλώσσα, άρα λειτουργούσε σαν διαμεσολαβητής» (ΣΥΝ. 7),

Επίσης, χρησιμοποιούσαν τη νοηματική γλώσσα:

A) «Η αλήθεια είναι πως και αυτές προσπαθούσανε και εμείς χρησιμοποιούσαμε τη νοηματική και δείξε (γέλιο) και κάπως συνεννοούμασταν.» (ΣΥΝ. 6),

B) «Λίγο με την γλώσσα του σώματος (γέλιο)» (ΣΥΝ. 2),

Γ) «Εντάξει, λίγο με νοήματα (...)» (ΣΥΝ. 12)

Σε ό,τι αφορά τους πρόσφυγες γίνεται αναφορά σε υπεύθυνους που είχαν οριστεί για την επικοινωνία:

A) «Λοιπόν, θα αναφερθώ στο κομμάτι των προσφύγων. Η επικοινωνία γινόταν με την υπεύθυνη που είχε αναλάβει (...)» (ΣΥΝ. 7)

Γκίγκη Παρασκευή, «Η αναγκαιότητα συμπερίληψης των γλωσσών προέλευσης παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση»

Β) «υπήρξαν διερμηνείς που βοήθησαν την κατάσταση. Τα διάβαζαν οι διερμηνείς και τους τα έλεγαν.» (ΣΥΝ. 10)

Η χρήση της αγγλικής γλώσσας βοηθούσε στην επικοινωνία κάποιες φορές, «λίγα αγγλικά αν ξέρουν» (ΣΥΝ. 2)

Οι εκπαιδευτικοί προέβαιναν και σε κάλεσμα των γονιών εντός σχολείου:

«και γενικά τους βάζω μέσα στο σχολείο και τους δείχνω. Πιο πολύ έτσι καταλαβαίνουν βασικά.» (ΣΥΝ.2)

Συμβουλές εκπαιδευτικών

Κάποιοι γονείς ζητάνε συμβουλές από τους εκπαιδευτικούς καθώς «περισσότεροι ενδιαφέρονται για την γλώσσα» (ΣΥΝ. 4), και «θέλουν και οι ίδιοι να ενθαρρύνουν το παιδί τους να μάθει την ελληνική γλώσσα.» (ΣΥΝ. 8)

Κάποιοι, όμως, όχι:

«Μπα, δυστυχώς όχι. Εγώ τους ενημερώνω, όσο είναι δυνατό γι' αυτό το θέμα στις συναντήσεις μας αλλά δε νομίζω ότι τους απασχολεί ιδιαίτερα, αφού και οι ίδιοι ξέρουν, όσο ξέρουν, δύο γλώσσες και νομίζουν πως είναι το ίδιο.» (ΣΥΝ. 1)

Οι συμβουλές που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στους γονείς έχουν να κάνουν με την γλώσσα, και ιδιαίτερα με την χρήση της Ελληνικής.

Τους προέτρεπαν να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες, αλλά με έμφαση στην χρήση της ελληνικής:

Α) «Εκείνο που προτείνουμε είναι τα οφέλη να χρησιμοποιεί κανείς τη γλώσσα στην οποία θα εκπαιδευτεί, χωρίς να παραλείπει τη δική του, αλλά να χρησιμοποιεί, να μην χρησιμοποιεί μόνο την μητρική και τραβάει πίσω, δυσκολεύει κάποιο παιδάκι.» (ΣΥΝ. 5),

Β) «Τους συμβουλεύουμε να μιλούν και τις δύο γλώσσες στο σπίτι ώστε το παιδί να εξοικειωθεί πιο γρήγορα με την ελληνική.» (ΣΥΝ. 8)

Γ) «τους λέω εντάξει, μπορούν να συνεχίσουν να μιλάνε τη μητρική τους γλώσσα, γιατί πάνω εκεί θα χτίσουν και την ελληνική. Όμως ότι θα πρέπει να έχουνε και ακούσματα στην ελληνική, θα μπορούσε να ήταν μέσα από μια παιδική εκπομπή, μέσα από ένα βιβλίο, ένα ποίημα που θα μάθουν απέξω, κάτι τέτοιο.» (ΣΥΝ. 11),

Δ) «προέτρεψα λοιπόν, τον γονέα να μιλάνε πιο πολλά ελληνικά ώστε να τον βοηθήσουνε να κατακτήσει γρηγορότερα την ελληνική γλώσσα έτσι ώστε να μην βρεθεί ας πούμε ως αντικείμενο χλευασμού από τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου.» (ΣΥΝ. 7)

Ε) «Στο σπίτι χρησιμοποιούν συνήθως την μητρική τους γλώσσα και γι' αυτό και τα παιδιά μπερδεύονται πάρα πολύ. Τα παιδιά που δεν πηγαίνουν παιδικό τη γλώσσα που συναντάνε μέχρι να έρθουν στο νηπιαγωγείο είναι η μητρική γλώσσα των γονιών τους. Οπότε τους είναι πάρα πολύ δύσκολο να κατανοήσουνε, δεν έχουν ακούσματα από την δική μας γλώσσα. Εεε και εκεί λίγο προσπαθούμε με τους γονείς να τους δώσουμε να καταλάβουνε ότι τα παιδιά δυσκολεύονται με αυτό που γίνεται. Έχουν δίκιο, φυσιολογικό να χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα, γιατί δεν θέλουν να χαθεί, όπως και εμείς το ίδιο θα θέλαμε να κάνουμε, αλλά πρέπει κάποιες στιγμές μέσα στο σπίτι να αρχίσουν να μιλάνε τα ελληνικά προκειμένου και τα παιδιά να αρχίσουν να τα κατανοούνε και να μπορούνε να εκφραστούν» (ΣΥΝ. 6)

Ζ) «Οι σχέσεις του παιδιού με τους γονείς του φαίνονται να είναι πολύ καλές και συνήθως θέλουν και οι ίδιοι να ενθαρρύνουν το παιδί τους να μάθει την ελληνική γλώσσα. Γιατί όπως και να το κάνουμε θα τα διευκολύνει πολύ στην καθημερινότητα τους και θα τα βοηθήσει να ενταχθούν όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στην κοινωνία.» (ΣΥΝ. 8)

Μόνο μία εκπαιδευτικός επιμένει στη διατήρηση της μητρικής γλώσσας:

«Επιμένω, όμως, να διατηρήσουν και την δική τους γλώσσα. Είναι σημαντικό για την αυτοπεποίθηση των παιδιών. Σκοπός του σχολείου δεν είναι να ξεχάσουν την γλώσσα τους, αλλά να μάθουν μια νέα.» (ΣΥΝ. 2)

Ενώ, τέλος, μια εκπαιδευτικός αναφέρεται και σε παραπομπή σε λογοθεραπευτή, αναφερόμενη στην γλώσσα.

«εάν είναι απαραίτητο να απευθυνθούν σε κάποιον λογοθεραπευτή για αξιολόγηση και πρόγραμμα παρέμβασης.» (ΣΥΝ. 4)

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί να συνδέσει τα ευρήματα της παρούσας έρευνας με το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, καθώς και με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξαρχής. Ακολουθείται μια ερμηνευτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων, μέσα από την οποία αναδεικνύονται κρίσιμες διαστάσεις του θέματος που μελετήθηκε. Παράλληλα, επιχειρείται η ανάδειξη ομοιοτήτων και αποκλίσεων σε σχέση με προηγούμενες έρευνες, με στόχο την εμβάθυνση στην κατανόηση του ζητήματος της συμπερίληψης των γλωσσών προέλευσης στην προσχολική εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο αυτό, το κεφάλαιο διαρθρώνεται σε δύο βασικές ενότητες: στην πρώτη παρουσιάζεται η συζήτηση των κύριων αποτελεσμάτων σε συνάρτηση με τη βιβλιογραφία και τους στόχους της μελέτης, ενώ στη δεύτερη διατυπώνονται τα γενικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα, με αναφορές στις παιδαγωγικές και κοινωνικές προεκτάσεις τους.

4.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Αρχικά, σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση του αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα τις γλώσσες προέλευσης των μαθητών τους (Γ1) στα πλαίσια της ένταξής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρακάτω θα προβούμε σε «απαντήσεις» των ερευνητικών ερωτημάτων, σε σύνδεση τους με την θεωρία και σε συγκρίσεις.

Ξεκινώντας, ερευνήθηκε το προφίλ των μαθητών/τριών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, μέσα από τη ματιά των εκπαιδευτικών. Αρχικά, διαπιστώσαμε πως η καταγωγή των παιδιών αυτών, ήταν κυρίως από την Αλβανία, πράγμα αναμενόμενο δεδομένου ότι η έρευνα διεξήχθη σε μια πόλη σχετικά κοντά στα σύνορα με την Αλβανία. Αυτοί οι μαθητές σπάνια δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική, γιατί έχουν χρόνια στην Ελλάδα. Πιο παλιά παρατηρούνταν το φαινόμενο να μην την γνωρίζουν. Ωστόσο, υπήρχαν και αρκετοί μαθητές/τριες από άλλες χώρες, ανάμεσά τους και πρόσφυγες, καθώς υπάρχει κοντά κέντρο φιλοξενίας προσφύγων (Φιλιπιάδα). Επίσης, υπήρχαν μαθητές/τριες Ρομά με τους οποίους είχε έρθει σε επαφή μια εκπαιδευτικός. Η

φοίτησή τους ήταν ως επί το πλείστον τακτική, σε ελάχιστες περιπτώσεις μη τακτική, κυρίως στην περίπτωση Ρομά, όπου εκεί έγιναν πολλές προσπάθειες εκ μέρους των εκπαιδευτικών για να διορθωθεί το φαινόμενο αυτό.

Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ως φιλικά και δεκτικά, αν και στην αρχή αποδίδεται σε αυτά μια στάση απόμακρης μοναχικότητας ή επιφυλακτικότητας. Με την πάροδο του χρόνου, όμως, τα περισσότερα ενσωματώνονται ομαλά στην ομάδα. Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές αυτοί μπορεί να αποπροσανατολιστούν και να υιοθετήσουν εκδηλώσεις ερεθιστικότητας ή επιθετικότητας, όταν δεν διαθέτουν επαρκή γνώση της γλώσσας υποδοχής. Η αδυναμία να επικοινωνήσουν στην ελληνική συχνά προκαλεί άγχος, το οποίο εκδηλώνεται με συγκρουσιακή συμπεριφορά, δυσχεραίνοντας έτσι την κοινωνική τους ένταξη και την ομαλή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπτύσσουν στρατηγικές μείωσης του άγχους μέσα στην τάξη και να προσφέρουν ουσιαστικά κίνητρα για σχολική επιτυχία (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Ωστόσο, το παρόν δείγμα δείχνει ότι αρκετοί επιλέγουν λανθασμένες πρακτικές καθώς επικεντρώνονται στην επίσπευση της εκμάθησης της ελληνικής Γ2, θεωρώντας ότι η άγνοιά της είναι εκείνη που προκαλεί το άγχος στα παιδιά.

Όσον αφορά το γλωσσικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών στην περιοχή της Πρέβεζας, παρατηρούνται τα εξής: παραδοσιακά, μεγάλη ήταν η παρουσία μαθητών από την Αλβανία, λόγω της εγγύτητας στα σύνορα. Σημαντική επίσης ήταν η συμμετοχή μαθητών από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Ωστόσο, λόγω της μακρόχρονης παραμονής τους στην Ελλάδα, έχει επιτευχθεί σημαντική αφομοίωση σε αυτούς. Το 2015–2016, εντάχθηκαν στα σχολικά τμήματα και παιδιά προσφύγων από τη Συρία, κυρίως λόγω της λειτουργίας κοντινού κέντρου υποδοχής στη Φιλιπιάδα. Αυτά τα στοιχεία τονίζουν τη διαφοροποιημένη σύνθεση της σχολικής κοινότητας και την ανάγκη για πολιτισμικά ευαίσθητες διδακτικές παρεμβάσεις που σέβονται τόσο τις διαφορετικές ταυτότητες όσο και το μαθησιακό άγχος.

Από τη δεκαετία του 1980 κι έπειτα καταγράφουμε στην Ελλάδα τις πρώτες θεσμικές αντιδράσεις της πολιτείας στην ανάγκη ένταξης παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην εκπαίδευση (Γιαβρίμης, 2022). Η μαζική μετανάστευση μετά το 1989, ιδίως από την Αλβανία και τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, έφερε στο επίκεντρο το ζήτημα μιας πολυπολιτισμικής σχολικής κοινότητας. Μέχρι το 1996, όμως, δεν είχε διαμορφωθεί ένας σαφής θεωρητικός προσανατολισμός για το πώς θα γινόταν η ένταξη αυτών των παιδιών. Την ίδια περίοδο, οι αρμόδιοι φορείς επικέντρωσαν την προσοχή τους στους λεγόμενους «αδικημένους» της εκπαίδευσης, όπως τους Τσιγγάνους και τη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης (Νικολάου, 2011). Το 2015, η νέα αύξηση μεταναστευτικών ροών και η παλιννόστηση επέφεραν και πάλι την «ανομοιογένεια» στο ελληνικό εκπαιδευτικό τοπίο (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019), φέρνοντας τον προβληματισμό για την ένταξη παιδιών με διαφορετικό γλωσσοπολιτισμικό υπόβαθρο στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρονται ακριβώς σε αυτά τα παιδιά και πραγματεύονται τις εμπειρίες και τις στάσεις τους απέναντι στην ποικιλομορφία της σχολικής τάξης. Όπως είδαμε, τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, μπορεί να έχουν μικρή ή και καθόλου προηγούμενη εμπειρία φοίτησης τους στο σχολείο, παρουσιάζουν όμως μεγαλύτερα ποσοστά προσαρμογής (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Στο επόμενο στάδιο της έρευνας διερευνήθηκε το επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος έχει παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια ή προγράμματα. Παρά τη γενική αντίληψη ότι η διαπολιτισμικότητα αφορά κυρίως τα μεγάλα αστικά κέντρα και όχι τις περιφερειακές πόλεις, όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι εκπαιδύσαν ετησίως τουλάχιστον έναν μαθητή/τρια με διαφορετική μητρική γλώσσα (Γ1). Ωστόσο, η διδακτική εμπειρία σε συνδυασμό με την επαγγελματική τους επιμόρφωση δεν φαίνεται να έχει ενισχύσει την ευαισθητοποίησή τους για τη σημασία και τον πολιτισμικό πλούτο που φέρνει η Γ1 των μαθητών τους. Αντίθετα, η μη επάρκεια στην ελληνική γλώσσα (Γ2) συχνά θεωρείται από αυτούς ως σοβαρό εκπαιδευτικό εμπόδιο, στερώντας από τη σχολική πραγματικότητα την εκτίμηση που αρμόζει στη γλωσσική ποικιλομορφία των μαθητών τους. Ο Luis Porcher θεωρούσε πως η πολυπολιτισμικότητα ευνοεί την συνύπαρξη απλά

διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας, σε αντίθεση με τη διαπολιτισμικότητα που στοχεύει στην αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών (Χατζηαργυρόπουλος, 2019).

Για να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τους αλλόγλωσσους μαθητές στη διατήρηση της πολιτισμικής και γλωσσικής τους ταυτότητας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν ευχέρεια στη χρήση ποικιλίας εκπαιδευτικών πρακτικών. Η επαγγελματική τους ανάπτυξη, μέσω της παρακολούθησης εξειδικευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων (Coelho, Oller & Serra, 2011 · Assaf, Garza & Battle, 2010) και η εμπειρία τους στο σχολικό περιβάλλον (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003), θεωρούνται καθοριστικής σημασίας. Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν και να επανεξετάσουν τις δικές τους πολιτισμικές αξίες και στάσεις, υιοθετώντας μια ολιστική θεώρηση των μαθητών τους, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις πολιτισμικές πτυχές τους (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Παράλληλα, οφείλουν να διασφαλίζουν τη διατήρηση ενός πολιτισμικού διαλόγου στην τάξη, απαλλαγμένου από ανισότητες, ώστε να προωθείται μια παιδαγωγική ισότητα και αμοιβαίος σεβασμός (Γκόβαρης & Μανούσου, 2015).

Αναφορικά με τη διγλωσσία, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως, σε θεωρητικό επίπεδο, διατηρούν θετική στάση. Ωστόσο, σε πρακτικό επίπεδο, η ένταξη της μητρικής γλώσσας των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία περιορίζεται σε μεμονωμένες, μη συστηματικές παρεμβάσεις, οι οποίες συχνά προκύπτουν περιστασιακά και όχι στο πλαίσιο ενός οργανωμένου παιδαγωγικού σχεδιασμού. Όταν η συζήτηση κατά τις συνεντεύξεις προχωρά σε μεγαλύτερο βάθος, καθίσταται εμφανής η έντονη τάση των εκπαιδευτικών να ενθαρρύνουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, τόσο από τους ίδιους τους μαθητές/τριες όσο και από τους γονείς τους. Η μη γνώση της ελληνικής γλώσσας θεωρείται ότι δημιουργεί σημαντικά εμπόδια στην ομαλή ένταξη των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη γενικότερη κοινωνική τους ένταξη. Η προσέγγιση αυτή παραπέμπει σαφώς στο αφομοιωτικό μοντέλο ένταξης, στο οποίο κυρίαρχος στόχος είναι η πλήρης ενσωμάτωση των μαθητών στη γλώσσα και την κουλτούρα της χώρας υποδοχής, παραγκωνίζοντας τη σημασία της διατήρησης της μητρικής τους γλώσσας.

Όπως έχει αναφερθεί και στη θεωρητική προσέγγιση, το αφομοιωτικό μοντέλο ένταξης αποσκοπεί στην αποδυνάμωση ή και την εξάλειψη της πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου, δίνοντας έμφαση στην ταχεία εκμάθηση της γλώσσας και των πολιτισμικών κωδίκων της χώρας

υποδοχής , στη συγκεκριμένη περίπτωση, της ελληνικής γλώσσας (Banks, 2004 · Μάρκου, 1996). Η εφαρμογή αυτής της προσέγγισης επιτυγχάνεται, μεταξύ άλλων, μέσω του περιορισμού της παρουσίας του πολιτισμικά «άλλου» στην εκπαιδευτική διαδικασία (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019), ενώ η μητρική γλώσσα των μαθητών δεν διδάσκεται ούτε αναγνωρίζεται ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Με τον τρόπο αυτό, επιχειρείται η υπέρβαση του λεγόμενου «πολιτισμικού σοκ» μέσω της ενσωμάτωσης στην κυρίαρχη κουλτούρα, όπως ορίζει η αφομοιωτική ιδεολογία (Μάρκου, 1996). Η ένταξη, ωστόσο, παρουσιάζεται φαινομενικά ως λειτουργική και ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνία υποδοχής (Νικολάου, 2011 · Γκόβαρης, 2004), ενώ στην πράξη καταλήγει να αναπαράγει μονογλωσσικές πρακτικές (Κοιλιάρη, 2015). Στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, η ένταξη συχνά ταυτίζεται με την αφομοίωση, υπό το πρίσμα μιας επιφανειακής πολυπολιτισμικότητας, στην οποία ο μετανάστης καλείται να είναι ευγνώμων για τα παρεχόμενα προγράμματα γλωσσικής και πολιτισμικής υποστήριξης, τα οποία ωστόσο δεν αναγνωρίζουν ουσιαστικά τη δική του πολιτισμική ταυτότητα (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας βασίστηκε διαχρονικά στη λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος» και της «αφομοιωτικής προσέγγισης», θεωρώντας το διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο και τη μη κατοχή της ελληνικής γλώσσας ως σοβαρά μειονεκτήματα. Όπως επισημαίνει ο Δαμανάκης (2005), τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες ουσιαστικά υπέστησαν αφομοίωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς το πολιτισμικό και μορφωτικό τους κεφάλαιο είτε αγνοήθηκε πλήρως είτε, στην καλύτερη περίπτωση, χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο εξομοίωσης με τον ντόπιο μαθητικό πληθυσμό. Πρόσφατα, το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe, 2021) δημοσίευσε έρευνα αναφορικά με την εκπαίδευση των Ρομά, σύμφωνα με την οποία διαπιστώνεται ότι στις σχολικές τάξεις όπου φοιτούν κυρίως μαθητές από αυτήν την πολιτισμική ομάδα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζεται ελάχιστα και σε περιορισμένο πρακτικό επίπεδο.

Στις συνεντεύξεις επανέρχεται συχνά η περιγραφή ότι τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ενσωματώνονται πλήρως στο σχολικό περιβάλλον, σε σημείο που «δεν τα ξεχωρίζεις καν». Ωστόσο, η θεωρητική προσέγγιση μάς υπενθυμίζει ότι αυτά τα παιδιά συχνά βρίσκονται μεταξύ δύο διαδρομών: της πλήρους αφομοίωσης ή της περιορισμένης συμμετοχής σε επιλεγμένες κοινωνικές εκφάνσεις, υπό συγκεκριμένους όρους. Η πρώτη επιλογή ταυτοποίησης με έναν μόνο πολιτισμό παραβλέπει την προσωπική βούληση για ελεύθερη

επιλογή ενσωμάτωσης και κινδυνεύει να καταστήσει τις πολιτισμικές ομάδες απομονωμένες σε δικούς τους «χώρους», με δική τους κουλτούρα, ακόμα και σε ξεχωριστά σχολικά περιβάλλοντα (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει παρατηρηθεί ανάκαμψη του αφομοιωτικού μοντέλου ως πρακτική πολιτική, παρόλο που θεωρητικά είχε απορριφθεί, με στόχο την κοινωνική ένταξη μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Στην παρούσα έρευνα, η τάση αυτή επαληθεύτηκε στην εκπαιδευτική πρακτική. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη χρήση της Γ1 στο σχολικό περιβάλλον επικρατεί η χρήση των ελληνικών. Η γλώσσα προέλευσης χρησιμοποιείται μόνο στην επικοινωνία μεταξύ ομοεθνών μαθητών και, σε μεμονωμένες περιπτώσεις, με εμφανή αμηχανία ή ντροπή. Στο οικιακό περιβάλλον, οι μαθητές χρησιμοποιούν ενεργά τη μητρική τους γλώσσα. Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συνιστούν στους γονείς τη χρήση της ελληνικής στο σπίτι, θεωρώντας ότι η χρήση της Γ1 δημιουργεί συναισθηματικά και κοινωνικά εμπόδια που δυσχεραίνουν την ένταξη του παιδιού στην κοινωνία.

Τα δίγλωσσα παιδιά συνήθως κάνουν διάκριση στις γλώσσες που μιλάνε, αναγνωρίζοντας τη μια ως ισχυρή και την άλλη ως ασθενή. Σε αυτό παίζει ρόλο το επίπεδο κατάκτησης (Τριάρχη- Hermann, 2005), καθώς και οι χώροι χρήσης της γλώσσας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος, όταν μειώνεται ο αριθμός των ομιλητών μιας γλώσσας, όταν οι ομιλητές χάνουν την γλωσσική τους ικανότητα ή μειώνουν την χρήση της γλώσσας σε κάποιους χώρους, συμβάλλουν σταδιακά στην γλωσσική μετακίνηση της γλώσσας αυτής (Baker, 2001). Ο κυρίαρχος λόγος που συμβαίνει αυτό είναι η χρήση της δεύτερης γλώσσας («ισχυρής») σε χώρους που χρησιμοποιείται παραδοσιακά η πρώτη γλώσσα («μειονοτική»), αφού η χρήση της πρώτης γλώσσας περιορίζεται μόνο μεταξύ της οικογένειας ή της παροικίας, ενώ στο ευρύτερο περιβάλλον επικρατεί όλο και περισσότερο η δεύτερη γλώσσα (Δαμανάκης, 2005). Έπειτα, διάφοροι άλλοι παράγοντες, όπως η αποκοπή των μεταναστών από τη χώρα καταγωγής τους, οι προκαταλήψεις του ντόπιου πληθυσμού απέναντι σε μεταναστευτικές γλώσσες, οι αντιλήψεις των κοινοτήτων της μειονότητας ότι μπορεί η γλώσσα τους να αποτελέσει τροχοπέδη για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθεί το εκάστοτε κράτος, και τέλος, οι πιέσεις που δέχονται οι μειονοτικές γλώσσες προκειμένου να αντικατασταθούν, παίζουν σημαντικό ρόλο στο αν μια γλώσσα θα μπορέσει να επιβιώσει και να μετατραπεί σε

διγλωσσία ή σεμονογλωσσία (Σκούρτου, 2011). Όταν η γλώσσα υποδοχής ή η μητρική γλώσσα προστίθενται στην ήδη κερκτημένη γλώσσα του ατόμου, ενισχύοντάς την, μιλάμε για γλωσσική διατήρηση (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Και εδώ ο παράγοντας που συμβάλλει είτε στη γλωσσική διατήρηση, είναι οι χώροι στους οποίους χρησιμοποιούνται οι γλώσσες. Αν αυτοί περιορίζονται, περιορίζεται και η χρήση της εκάστοτε γλώσσας. Αν αυτοί διατηρηθούν, τότε θα διατηρηθεί και η χρήση της γλώσσας (Σκούρτου, 2011). Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, το σχολείο αποτελεί έναν από τους ισχυρότερους χώρους γλωσσικής μετατόπισης/διατήρησης. Ανάλογα με την πολιτική που ακολουθεί το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας και οι εκπαιδευτικοί μεμονωμένα, μπορεί να επιβληθεί, να επιβραβευθεί, να ενθαρρυνθεί η μία γλώσσα έναντι της άλλης. Προκειμένου ο/η μαθητής/τρια να μην πηγαίνει από γλώσσα σε γλώσσα, αλλά να επιλέγει μόνος του ποια/ποιες γλώσσες θέλει να κατακτήσει, πρέπει να ενδυναμώσει την πολιτισμική ταυτότητα του (Σκούρτου, 2011). Όταν προωθείται η μία μόνο γλώσσα σε βάρος της άλλης, τότε παραγκωνίζεται το μορφωτικό κεφάλαιο του ατόμου, πράγμα που μπορεί να έχει δυσάρεστες συνέπειες στη μετέπειτα γνωστική του ανάπτυξη (Δαμανάκης, 2005).

Όσον αφορά τη Γ1, αρχικά, οι μαθητές όταν έρχονται σε μια χώρα βρίσκονται στο στάδιο της διαγλώσσας, το οποίο αποτελεί μεταβατικό στάδιο χρήσης και των δύο γλωσσών προκειμένου να κατακτήσουν αργότερα και τη Γ2 (Υψηλάντης & Μούτη, 2015). Ύστερα, αν το άτομο κατευθυνθεί στην διαγλωσσικότητα, η οποία αποτελεί τη συντονισμένη χρήση δύο γλωσσών τόσο για λόγους μάθησης όσο και για λόγους διδασκαλίας, θα ενισχυθεί η ταυτότητα του, πράγμα που δηλώνει την σημαντικότητα της διαγλωσσικότητας στην γλωσσική εκπαίδευση (Garcia, 2017). Άλλωστε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η διαγλωσσικότητα αφορά πρακτικές που χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι ομιλητές καθημερινά με σκοπό να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους σε δύο ή περισσότερες γλώσσες, να το καταλάβουν και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους (Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2015). Αν αυτό επιτευχθεί, θα έχει δημιουργηθεί αποτελεσματικά ένα θετικό κλίμα για χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών στην εκπαίδευση (Garcia, 2011).

Ο/η δίγλωσσος/η κατά τη μαθησιακή διαδικασία, χρησιμοποιεί κάποιες πρακτικές, όπως είναι η εναλλαγή κωδίκων, η μετάφραση, η παράλληλη χρήση των γλωσσών, καθώς και η μεταφορά από τη μία στην άλλη γλώσσα. Αυτό συμβαίνει και στον προφορικό και στον γραπτό λόγο και αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία η χρήση της μιας γλώσσας, ενισχύει την άλλη

(Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2015). Στα πλαίσια της διαγλωσσικότητας οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν την δημιουργικότητα τους, την κριτική τους σκέψη και τον κριτικό γραμματισμό.

Όσον αφορά τον κριτικό γραμματισμό, τα παιδιά μπορούν να συνδέσουν την ανάγνωση και την γραφή με την κουλτούρα της κάθε γλώσσας (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Από την άλλη, ο στόχος των εκπαιδευτικών δεν είναι να προσθέσουν στους μαθητές μια νέα γλώσσα, αλλά να βοηθήσουν στην διαμόρφωση των νέων γλωσσικών χαρακτηριστικών, που να ενσωματώνονται στο δικό τους γλωσσικό ρεπερτόριο (Garcia, 2017). Πολλοί τρόποι αλληλεπίδρασης στην εκπαιδευτική διαδικασία βοηθάνε προς την αυτοεκτίμηση των μαθητών, όπως η διαθεματικότητα και η πολυτροπικότητα των κειμένων, η ομαδοσυνεργατική μάθηση, αλλά και η ζωγραφική και η φωτογραφία (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Τα δίγλωσσα παιδιά συνδυάζουν όχι μόνο τα δικά τους γλωσσικά χαρακτηριστικά, αλλά και αυτά των υπόλοιπων συμμαθητών τους. Αυτό έχει αποδειχθεί πως ωφελεί την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και του λεξιλογίου των μαθητών στη γλώσσα στόχο (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Αν όλα αυτά επιτευχθούν, θα επιτευχθούν και θετικά σχολικά αποτελέσματα στον πολύγλωσσο μαθητικό πληθυσμό (Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2015). Επομένως, η γλώσσα που φέρνει το παιδί στην τάξη πρέπει να θεωρηθεί ένα κεκτημένο πάνω στο οποίο ο εκπαιδευτικός θα οικοδομήσει το αίσθημα της αυτοεκτίμησης του μαθητή. Κάθε πρόγραμμα διδασκαλίας που προσπαθεί το αντίθετο και θεωρεί σημαντικό να ξεχαστεί η μητρική γλώσσα του μαθητή δημιουργεί πολλά προβλήματα στα κίνητρα του για μάθηση (Tiedt & Tiedt, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φαίνεται να διαθέτουν, σε θεωρητικό επίπεδο, κάποιες βασικές γνώσεις για τεχνικές ενίσχυσης της μητρικής γλώσσας (Γ1) των μαθητών τους, τις οποίες εφαρμόζουν περιστασιακά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, αυτές οι παρεμβάσεις πραγματοποιούνται αποσπασματικά και υπό τους όρους που θέτουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, χωρίς ενιαίο ή συστηματικό προγραμματισμό. Επιπλέον, η μη επάρκεια στην ελληνική γλώσσα εξακολουθεί να εκλαμβάνεται, από την πλειονότητα των συμμετεχόντων, ως εμπόδιο όχι μόνο στη μαθησιακή πορεία αλλά και στην ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ένταξη των μαθητών. Γι' αυτόν τον λόγο, συστήνουν τόσο στους μαθητές όσο και στις οικογένειές τους να ενισχύσουν τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, συχνά εις βάρος της μητρικής τους γλώσσας.

Δεν πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός πως ορισμένα στοιχεία από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών «ταιριάζουν» με το διαπολιτισμικό μοντέλο, κατά το οποίο η κυρίαρχη ομάδα έρχεται σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και μέσα από τη διδασκαλία τους συντελείτε η θετική αυτοαντίληψη των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση (Μάρκου, 1996). Η αποδοχή και η γνωριμία με το «άλλο» συμβάλλει στην ένταξη των παιδιών μεταναστών, ενώ παράλληλα η μειονότητα προσαρμόζεται στην πλειονότητα (Παύλου, 2007). Το μοντέλο αυτό σέβεται τη διαφορετικότητα του ατόμου, αλλά δεν ακυρώνει τον εθνοκεντρισμό. Η διαφορά της προσέγγισης αυτής εντοπίζεται στην παραδοχή ότι οι ομάδες μιας κοινωνίας δεν διαμορφώνονται ως πολιτισμικά ομοιογενείς και έτσι εγκαταλείπονται στερεότυπα και προκαταλήψεις (Μάρκου, 1996). Όπως είδαμε, όμως, παραπάνω αυτό δεν αποδεικνύεται, καθότι οι μαθητές φαίνονται ως επί το πλείστον ομοιογενείς πολιτισμικά και όταν αυτό δεν συμβαίνει προτείνονται άλλες λύσεις. Γενικά, επικρατεί μια στερεοτυπική παρουσίαση των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, με τη συνοδεία των λεγόμενων 3Φ (φεστιβάλ, φαγητό και φημισμένα πρόσωπα), όπου τελικά περισσότερο επιτυγχάνεται ενίσχυση των διακρίσεων, παρά η εξάλειψη τους (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Ο Πορτελάνος (2015) επισημαίνει ότι μετά το προσφυγικό και μεταναστευτικό κύμα του 2015, διαπιστώθηκε αυξημένο ενδιαφέρον για τις μητρικές γλώσσες των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Στεργίου και Σιμόπουλο (2019), οι μαθητές/τριες με πολυπολιτισμικό υπόβαθρο συχνά καλούνται να ταυτιστούν με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, εν προκειμένω τον ελληνικό, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η προσωπική τους επιθυμία ή στάση ως προς τη διαδικασία ένταξης. Στην πραγματικότητα, αυτό που φαίνεται να εφαρμόζεται είναι μια πρακτική απομόνωσης κάθε πολιτισμικής ομάδας στον δικό της χώρο και πολιτισμικό κώδικα, γεγονός που γίνεται ιδιαίτερα αισθητό στο ζήτημα της γλώσσας. Η ένταξη των μαθητών/τριών πραγματοποιείται υπό όρους, με κυρίαρχο παράγοντα την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, ως προϋπόθεση για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική και κοινωνική ζωή.

Τα διαφορετικά γλωσσικοπολιτισμικά στοιχεία μπορούν να εμπλουτίσουν όχι μόνο την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και ολόκληρη την κοινωνία, είτε με τον γλωσσικό πλουραλισμό, δηλαδή την εκμάθηση της γλώσσας προέλευσης του ατόμου ως μέλος μιας κοινότητας, είτε με τον γλωσσικό εμπλουτισμό, στον οποίο ανάλογα επιλέγεται ένας τύπος δίγλωσσης εκπαίδευσης

ή προσφέρονται μαθήματα σε αυτήν την γλώσσα των μαθητών (Κουλιάρη, 2015). Έτσι, κάνουν κάποιες προσπάθειες να χρησιμοποιήσουν τόσο πρακτικές ένταξης αυτών των μαθητών, όσο και πρακτικές συμπερίληψης των μητρικών τους γλωσσών. Όμως, συνήθως αναφέρονται μεμονωμένα, σε κάθε συνέντευξη, ανάμεσα στις πρακτικές ένταξης. Είναι σαφές πως μερικές από τις παραπάνω πρακτικές συμπίπτουν περίπου με αυτές που έχουμε συναντήσει και εμείς στο θεωρητικό μέρος. Η χρήση έντυπου λόγου, ο διάλογος, η συνεργατική μάθηση, η αφήγηση (κυρίως μέσω παραμυθιού), το παιχνίδι και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας είναι μερικές από αυτές τις πρακτικές που συμπίπτουν με την θεωρία (σελ. 60). Σημαντική αναφορά γίνεται πολύ συχνά στην ομαδοσυνεργατική στρατηγική που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, η οποία έχει αναφερθεί και από τον Νικολάου (2011) ως θεμέλιο συστατικό μιας πολυπολιτισμικής τάξης και σπουδαίο εργαλείο για την διατήρηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Συνήθως όμως η μεγάλη δυσκολία στην αντιμετώπιση των μαθητών/τριών που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, καθώς «ρίχνουν τις ταχύτητες» της ομάδας, επισκιάζει όλες τις προσπάθειες συμπερίληψης των μητρικών γλωσσών τους.

Τέλος, όσον αφορά την συνεργασία σχολείου-οικογένειας, χαρακτηρίζεται τις περισσότερες φορές καλή από τους εκπαιδευτικούς, αν και υπάρχουν αναφορές πως υπήρχε και αδιαφορία. Μόνο μια εκπαιδευτικός έχει αναφέρει δράση με εμπλοκή γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών και των γονέων κάποιες φορές είναι δύσκολη και αυτό κυρίως λόγω της γλώσσας ή της κουλτούρας, ωστόσο πάντα βρίσκουν τρόπους επικοινωνίας, συνήθως μέσω τρίτων ατόμων. Στους γονείς, γενικά παρατηρείται μια έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής από τα παιδιά τους. Πολλές φορές είναι αγχωμένοι γι' αυτό. Το θεωρούν επιτακτική ανάγκη. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί, που το συμμαρίζονται, όπως αναφέραμε, τους κατευθύνουν στο να μην χρησιμοποιούν συνέχεια την μητρική τους, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν την ελληνική πιο γρήγορα και πιο σωστά.

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ιδιαίτερα με τους γονείς παιδιών με διαφορετικό κοινωνικογλωσσικό υπόβαθρο, αναγνωρίζεται ευρέως ως καθοριστικός παράγοντας για την ομαλή ένταξη των μαθητών (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019 · Μητακίδου & Γαβριηλίδου, 2015 · Κοντογιάννη & Κώστα, 2015 · Αναγνωστοπούλου, 2004). Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών στη μελέτη μας, όταν έλλειμμα κοινής γλώσσας δεν επιτρέπει την επικοινωνία, δημιουργείται σημαντική δυσκολία στη συνεργασία με τους γονείς. Αντίθετα, όταν οι γονείς

γνωρίζουν ελληνικά, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν συναντούν ιδιαίτερα προβλήματα επικοινωνίας, με μία σχολική εκπαιδευτικό να επισημαίνει, μάλιστα, τη συχνή τους «διστακτικότητα». Ωστόσο, η κυρίαρχη εκπαιδευτική ιδεολογία εξακολουθεί να ευθυγραμμίζεται με το αφομοιωτικό μοντέλο: οι εκπαιδευτικοί καλούν τους γονείς να χρησιμοποιούν μόνο την ελληνική γλώσσα στο σπίτι, επιδιώκοντας ταχεία κοινωνική ένταξη των παιδιών. Παράλληλα, παρατηρείται περιορισμένη προσπάθεια σχεδιασμού και υλοποίησης ουσιαστικών δράσεων συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, γεγονός που υπονομεύει τη δυνατότητα αξιοποίησης του γλωσσικού και πολιτισμικού πλούτου των μαθητών.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, για την προγραμματική περίοδο 2021–2027 και ως απόρροια της πανδημικής κρίσης του COVID-19, προτάσσει την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για παιδιά με μεταναστευτική προέλευση. Η εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των δεξιοτήτων των παιδιών μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που στηρίζονται τόσο σε τυπικές όσο και σε μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης, με ενεργό συμμετοχή και υποστήριξη από τις οικογένειές τους. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον ρόλο των γονέων, οι οποίοι θεωρούνται θεμελιώδεις παράγοντες για την επιτυχή ένταξη των παιδιών τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον (European Commission, 2020).

Ωστόσο, όπως καταδεικνύεται από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η εν λόγω πολιτική δεν φαίνεται να υλοποιείται επαρκώς στην πράξη. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη δεν επιδιώκουν συστηματικά τη συνεργασία με τους γονείς των αλλόγλωσσων μαθητών, ιδιαίτερα όταν οι τελευταίοι δεν κατέχουν την γλώσσα της χώρας υποδοχής. Αυτό καταδεικνύει μια απόκλιση μεταξύ των ευρωπαϊκών κατευθύνσεων και της εφαρμοζόμενης πρακτικής σε τοπικό επίπεδο.

4.2. Τελικό συμπέρασμα

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει ότι, ιδίως σε θεωρητικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν ευαισθησία στη συμπερίληψη της μητρικής γλώσσας (Γ1) των μαθητών τους και αναζητούν τρόπους για την ομαλή τους ένταξη. Ωστόσο, η εκπαιδευτική πρακτική που

εφαρμόζουν επικεντρώνεται κυρίως στην αφομοιωτική στρατηγική, καθώς αντιλαμβάνονται την ανεπαρκή χρήση της ελληνικής ως σημαντικό εμπόδιο στην επικοινωνία και την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών. Αυτό αντικατοπτρίζεται στη συχνή παρότρυνση προς τους γονείς και έμμεσα προς τα παιδιά, να χρησιμοποιούν ελληνικά στο σπίτι, υπονοώντας ότι αυτό θα διευκολύνει την ένταξη στην ελληνική κοινωνία και σχολείο.

Παρά την υποτίθεται θετική στάση προς το γλωσσικοπολιτισμικό πλούτο των μαθητών, στην πράξη οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν με υπερηφάνεια ότι τα παιδιά «έχουν αφομοιωθεί» τόσο αποτελεσματικά ώστε «δεν ξεχωρίζεις καν» τη διαφορετικότητά τους, χωρίς να λαμβάνεται υπόψιν η επιλογή των μαθητών να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα. Αυτό αποτελεί μία αντίφαση: ενώ το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι έχει λάβει εκπαίδευση για τη διαπολιτισμικότητα και εμφανίζει πρόθεση να υποστηρίξει την ένταξη των μαθητών, η πρακτική τους συχνά περιορίζεται στην ελληνόφωνη προσέγγιση και σπάνια περιλαμβάνει συστηματική ή στοχευμένη συμπερίληψη της μητρικής γλώσσας. Μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις, προκαλούμενες από συγκεκριμένες αφορμές, σημειώνονται φιλότιμες αλλά μεμονωμένες προσπάθειες εισαγωγής στοιχείων της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Δαμανάκης, 2005), η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να εφαρμόζεται καθολικά και όχι μόνο σε περιπτώσεις πολυπολιτισμικών σχολικών πληθυσμών. Ωστόσο, οι αφομοιωτικές αντιλήψεις παραμένουν έντονα παρούσες, παρά τις πρόσφατες επιμορφώσεις.

Οι ελλείψεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, είτε λόγω ανεπαρκούς εκπαίδευσης είτε μη εφαρμογής των γνώσεων στην τάξη, αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την επίμονη αυτή πρακτική. Συνεπώς, είναι ζωτικής σημασίας οι αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές (Υπουργείο Παιδείας και Διευθύνσεις Εκπαίδευσης) να ενισχύσουν ουσιαστικά τις επιμορφωτικές προσπάθειες των προσχολικών εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με έμφαση στη συστηματική συμπερίληψη της μητρικής γλώσσας. Καθώς η προσχολική εκπαίδευση σηματοδοτεί το ξεκίνημα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η περιθωριοποίηση της μητρικής γλώσσας και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών υπονομεύει τη θεμελίωση ενός σύγχρονου, συμπεριληπτικού εκπαιδευτικού πλαισίου, που σέβεται την πολύπλευρη ταυτότητα και επιλογή του κάθε παιδιού να διατηρήσει και αναπτύξει τη γλώσσα και τον πολιτισμό του.

Γκίγκη Παρασκευή, «Η αναγκαιότητα συμπερίληψης των γλωσσών προέλευσης παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση»

5. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ –ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΕΤΑΙΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Η έρευνα αυτή, όπως προαναφέρθηκε, έχει ως στόχο της την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμπερίληψη των παιδιών μεταναστών στην προσχολική εκπαίδευση, με έμφαση στην μητρική τους γλώσσα. Θεωρήσαμε σημαντικό να εξετάσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών στο νομό Πρεβέζης, σε έναν περιφερειακό νομό, ο οποίος είναι κοντά στα σύνορα με την Αλβανία και έχει αρκετούς μετανάστες αλλά και πρόσφυγες (βρίσκεται κοντά της κέντρο φιλοξενίας προσφύγων), καθώς και για τον λόγο ότι οι περισσότερες έρευνες γίνονται στα μεγάλα αστικά κέντρα και όχι σε πιο μικρές πόλεις. Γι' αυτό η έρευνά μας αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης. Το μικρό δείγμα της έρευνας, βέβαια, δεν επιτρέπει γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επίσης, μπορεί κάποιος από τους εκπαιδευτικούς να λένε διαφορετικά πράγματα και να πράττουν διαφορετικά, ενώ τέλος οφείλουμε να λάβουμε υπόψιν μας και το υποκειμενικό στοιχείο της έρευνας, καθώς πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, η οποία επηρεάζεται από την οπτική που βλέπει ο κάθε ερευνητής το θέμα. Θεωρούμε, όμως, πως η εργασία αυτή θα βοηθήσει στην επέκταση της έρευνας, για την διγλωσσία στην εκπαίδευση, αλλά κατά κύριο λόγο θα βοηθήσει, έστω και λίγο τους εκπαιδευτικούς να αναπροσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές προκειμένου να γίνεται η ένταξη των μαθητών αυτών πιο ομαλά και με σεβασμό στην κοινωνικοπολιτισμική τους ταυτότητα.

Μια συμπληρωματική έρευνα πάνω στην ήδη υπάρχουσα, θα μπορούσε να είναι η παρατήρηση των εκπαιδευτικών από τους ερευνητές μέσα στην τάξη, προκειμένου να δουν την συχνότητα χρήσης των γλωσσών ή άλλων διγλωσσικών δραστηριοτήτων μέσα στον σχολικό χώρο. Αυτό έχει γίνει σε έναν βαθμό στο εξωτερικό (όπως αυτή των Bailey & Marsden, 2017), αλλά στην Ελλάδα είναι περιορισμένες τέτοιου είδους έρευνες.

Κλείνοντας την παρούσα εργασία, ευελπιστούμε πως θα αποτελέσει μια καλή αφορμή για να συνεχιστεί περαιτέρω η έρευνα μέσω συνεντεύξεων και σε άλλους περιφερειακούς νομούς, προκειμένου να σχηματιστεί μια πλήρης εικόνα για κάθε γωνιά της Ελλάδας και να προχωρήσουμε σε μια συγκριτική μελέτη.

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση:

- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L.(1996). Éducation et communication interculturelle. Paris: PUF. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26(1), 157-157.
- Al-khresheh, M. (2016). A review study of error analysis theory. *nternational Journal of Humanities and Social Science Research*,2(1), 49-59.
- Assaf, L. C., Gazra, R., & Battle, J. (2010). Multicultural teacher education: Examining the perceptions, practices, and coherence in one teacher preparation program. *TeacherEducation Quarterly*, 37(2), 115-135. Doi:10.2307/23479592
- Bailey, E., & Marsden, E. (2017). Teachers' views on recognizing and using home languages in predominantly monolingual primary schools. *Language and Education*, 31(4), 283-306. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1295981>
- Baker, C. (2011). *Bilingual education and bilingualism*. Canada: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingualism and bilingual education*. (3rd ed.). Bristol/ Bufalo/Torronto: Multilingual Matters LTD.
- Baker, C., & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopaedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Banks, J., & McGee, C. (2010). *Multicultural education. Issues and perspectives*. John Wiley.
- Beardsmore, H. B. (1986). *Bilingualism: basic principles*. Multilingual Matters.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Rinehart and Winston.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.). *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>

- Brooks-Lewis, K. A. (2009). Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. *Applied linguistics*, 30(2), 216-235.
Doi:10.1093/applin/amn051
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.
- Butler, Y., & Hakuta, K. (2006). *Bilingualism and second language acquisition*. The Handbook of Bilingualism. <https://doi.org/10.1002/9780470756997.ch5>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Carless, D. (2008). Student use of the mother tongue in the task-based classroom. *ELT Journal*, 62(4), 331-338. Doi:10.1093/elt/ccm090
- Chomsky, N. (1975). Questions of form and interpretation. *Scope of American linguistics*, 159-196.
- Chomsky, N. (1995). Language and nature. *Mind*, 104(413), 1-61. <https://doi.org/10.1093/mind/104.413.1>
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. New York: Praeger.
- Chomsky, N. (1981). Knowledge of language: Its elements and origins. *Philosophical Transactions of the Royal Society B. Biological Sciences*, 295(1077), 223-234. <https://doi.org/10.1098/rstb.1981.0135>
- Coco, M. I., Smith, G., Spelozzi, R., & Garraffa, M. (2024). Moving to continuous classifications of bilingualism through machine learning trained on language production. *Bilingualism: Language and Cognition*, 28(1), 21-9. <https://doi.org/10.1017/S1366728923000669>
- Coelho, E., Oller, J., & Serra, M. (2011). Rethinking initial teacher education for linguistic and cultural diversity in the classroom. *Monograph Language and Linguistics in Education*, 52-61.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge.

- Cohen, A. D. (1996). Developing the ability to perform speech acts. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), 253-267.<http://dx.doi.org/10.1017/S027226310001490X>
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching* (3rd ed.). London: Arnold.
- Council of Europe European Union (2021). Greece: Country profil. Retrieved from: [https://pjp-eu.coe.int/en/web/access-to-justice-for-roma-%20women/greece#{%2242239786%22:\[0\]}](https://pjp-eu.coe.int/en/web/access-to-justice-for-roma-%20women/greece#{%2242239786%22:[0]})
- Council of Europe (2025). *The Roma - Europe's forgotten people*. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/portal/the-roma-europe-forgotten-people>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- Crowley, K. A. (2014). Second language learning strategies using first language acquisition methods. *Studies about Languages*, 25, 77-87. Doi:10.5755/j01.sal.0.25.8524
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the cross-fire*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (2018). *The SAGE Handbook of qualitative research* (5th ed). Sage.
- Dodson, C. (1985). Second language acquisition and bilingual development: A theoretical framework. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6(5), 325-346. Doi:10.1080/01434632.1985.9994210
- Drosatou, V. (2009). *The use of the mother tongue in English language classes for young learners in Greece*. Doctoral dissertation. University of Essex, United Kingdom.
- Dulay, H., & Burt, M. (1975). A new approach to discovering universals of child second language acquisition. In D. Dato (Ed.), *Developmental psycholinguistics (monograph series on language and linguistics)* (pp. 209-33). Washington, DC: Georgetown University Press.

- Edwards, S., & Edick Ph D, N. A. (2013). Culturally responsive teaching for significant relationships. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 7(1), 4. Doi:10.9741/2161-2978.1058
- Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Enciso, P. (2011). Storytelling in critical literacy pedagogy: Removing the walls between immigrant and non-immigrant youth. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 21-40.
- European Commission (2020). *Action plan on Integration and Inclusion 2021-2027*. Retrieved from: https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files_en?file=2020-11/action_plan_on_integration_and_inclusion_2021-2027.pdf
- Fajardo, M. F. (2015). A review of critical literacy beliefs and practices of English language learners and teachers. *University of Sydney papers in TESOL*, 10, 29-56.
- Fishman, J. (1980). Minority language maintenance and the ethnic mother tongue school. *The Modern Language Journal*, 64(2), 167-172. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1980.tb05180.x>
- Fishman, J. (1971). International migration review. *SAGE Journals*, 5(2), 121-124.
- Fishman, J. (1965). Bilingualism, intelligence and language learning. *The Modern Language Journal*, 49(4), 227-237. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1965.tb00862.x>
- Garcia, O. (2017). *Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers*. Retrieved from <https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110477498/9783110477498-005/9783110477498-005.pdf>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. New York, NY: Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Garcia, O. (2011). Theorizing translanguaging for educators. In: C. Celic, & K. Seltzer (Eds.), *Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching?* *Modern Language Journal*, 94, 103-115.

- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA and Oxford: Wiley-Blackwell
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A. & Tsokalidou, R. (2016). Heritage language maintenance and education in the Greek sociolinguistic context: Albanian immigrant parents' views. *Cogent Education*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1155259>
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A. & Tsokalidou, R. (2014). 'Invisible' bilingualism – 'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 60-72. Doi:10.1080/13670050.2013.877418
- Govaris, C., Kaldi, S., & Papadopoulos, A. (2013). School acculturation in the Greek primary school: a comparative study between students with immigrant background and native students. *Diaspora, Indigenous and Minority Education*, 7(3), 131-148.
- Grant, C., Sleeter, C., & Anderson, J.E., (1993). The literature of multicultural education: Review and analysis. Part II. *Educational Studies*, 13, 47-71.
- Grosjean, F. (1998, 2004). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(1998), 131-149.
- Hofstede, G. (1994). Management scientists are human. *Management Science*, 40(1), 4-13. doi:10.1287/mnsc.40.1.4
- Hopf, T. (2004). Discourse and content analysis: Some fundamental incompatibilities. *Qualitative Methods*, 2(1), 31-33.
- Huber, J., & Reynolds, C. (2014). Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εκπαίδευσης. Σειρά Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης, Νο3. Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης.
- Krämer, S. (2006). The cultural techniques of time axis manipulation: On Friedrich Kittler's conception of media. *Theory, Culture & Society*, 23(7-8), 93-109.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.

- Lam, W. S. E. (2006). Chapter 6: Culture and learning in the context of globalization: Research directions. *Review of Research in Education*, 30(1), 213-237. <https://doi.org/10.3102/0091732X030001213>
- Matheoudakis, M., Chatzidaki, A., Maligkoudi, C. (2017). Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, 22, 358-371.
- Miller, D. (2011). Miller (1983) revisited: A reflection on EO research and some suggestions for the future. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35(5), 873-894. Doi:10.1111/j.1540-6520.2011.00457.x
- Mitis, L. (2018). Multilingual students in Greek schools: Teachers' views and teaching practices. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(1), 28-36. Doi:10.20448/journal.509.2018.51.28.36
- Papapostolou, A., Manoli, P., & Mouti, A. (2020). *Challenges and needs in the context of formal language education to refugee children and adolescents in Greece. Journal of Teacher Education and Educators*, 9(1), 7-22.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (Vol. 3). Sage.
- Robson, C. (2007). *Real world research*. Athens: Gutenberg.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage.
- Salies, T. (1995). Teaching language realistically: Role play is the thing. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424753.pdf>
- Salvadori, R. (1997). The difficulties of interculturalism. *European Journal of Intercultural Studies*, 8(2), 185-191. doi: 10.1080/0952391970080206
- Skutnabb-Kangas, T., & Cummins, J. (1988). *Minority education: From shame to struggle* (Vol. 40). Clevedon: Multilingual matters.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2000). *Task-based second language learning: The uses of the first language. Language Teaching Research*, 4(3), 251-274.
- Tsaliki, E. (2023). Educational models for managing diversity: What's next? IntechOpen. Retrieved from <https://www.intechopen.com/chapters/87752>

Γκίγκη Παρασκευή, «Η αναγκαιότητα συμπερίληψης των γλωσσών προέλευσης παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση»

UNHCR(2016, 2024) Retrieved from <https://www.unhcr.org/gr/>

Valvidia, I., & Montoto, I. (2018). Teachers' intercultural competence: a requirement or an option in a culturally diverse classroom? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 510-526. Doi:10.1080/13603116.2017.1377298

Weinreich, T. (2000). *Children's literature: Art or pedagogy?* Roskilde University Press.

Zachos, D. (2024). For an intercultural education aimed at social justice. *Race and Pedagogy Journal: Teaching and Learning for Justice*, 6(1), 1–23.

Zotou, E. (2017). *Early childhood teachers' perceptions of intercultural education in state schools of Thessaloniki and surrounding areas. Journal of Language and Cultural Education*, 5(3), 127-143.

Ελληνική:

Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Διαπολιτισμική παιδαγωγική και συμβουλευτική παρέμβαση. Απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 63, 13-27.

Αναγνώστου, Ν., & Νικόλοβα, Μ. (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο»*. Αθήνα: Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής & Εξωτερικής Πολιτικής.

Ανδρούσου, Α., & Κούρτη, Ε. (1995). Οικογένεια, γλώσσα, ταυτότητα: Εμπειρική έρευνα σε δίγλωσσα παιδιά. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 5(17).

Αντωνίου, Μ. (2008). *Εκμάθηση του λεξιλογίου της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: άμεση και έμμεση διδασκαλία – στρατηγικές κατάκτησης στο Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)*, Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, ΥΠΕΠΘ, Θεσσαλονίκη: 2008, 177-195.

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. (μτφ. Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

Γκίγκη Παρασκευή, «Η αναγκαιότητα συμπερίληψης των γλωσσών προέλευσης παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση»

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. (μτφ. Νικηφόρος Σταματάκης). Αθήνα: Παπαζήσης.

Βασιλακοπούλου, Μ., Πετροπούλου, Ο., & Ρετάλης, Σ. (χ.χ.). *Θέματα επιστημονικών τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης μέσω εμπλουτισμένων ρομπρικών*, 2(63), 195- 214. Εκδόσεις: κλειδάριθμος.

Bryman, A. (2016). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. (μτφ. Παναγιώτης Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg.

Γαλαντόμος, Ι. (2012). *Μαθήματα διγλωσσίας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. (Τόμ. 7^{ος}) . Πάτρα: Ιδίου.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θεωρίες της κοινωνικής ψυχολογίας. Επιστημονική σειρά: Κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση - Διαπολιτισμική Αγωγή*. (Τόμ. Γ). Αθήνα: Gutenberg.

Γιαβρίμης, Π. (2022). *Απόψεις εκπαιδευτικών για την ένταξη των μεταναστών και προσφύγων και την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Παιδαγωγικός Λόγος*, 28(1), 57-76.

Γκόβαρης, Χ., & Μανούσου, Χ. (2015). *Διδασκαλία για τη συμπερίληψη του «Άλλου» - Εμπειρίες και αποτελέσματα από την εφαρμογή μια διαπολιτισμικής έρευνας δράσης σε Δημοτικό σχολείο. Επιστήμες Αγωγής*, 11-34.

Γκόβαρης, Χ. (2005). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: Σχέσεις αναγνώρισης στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Στο Pentini A.A, Διαπολιτισμικό Εργαστήριο: υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον* (σελ.9-24). Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθάρα&Μάνια Φιλοπούλου). (5^η έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γουβιάς, Δ. (2020, Απρίλιος, 17). *Η θεσμική αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας στην Ελληνική Εκπαίδευση. Μια σύντομη ιστορική αναδρομή*. Ανακτήθηκε από https://criticeduc.blogspot.com/2020/04/blog-post_17.html?fbclid=IwAR05jB72wUPB0FUTT_Ye48R1ny1gmEQIqCnyaKIqJGEO4KDwj5KHB0z6CWU
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (μτφ. Σουζάνα Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δωρής, Μ. (1981). *Πολιτισμός και κοινωνική εξέλιξη*. Αθήνα: Γνώση.
- Επιστημονική Επιτροπή για την Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2017). *Το Έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Ευαγγέλου, Ο., & Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ζάχος, Δ. (2023). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-297>.
- Ζωγραφάκης, Σ., &Κασίμης, Χ. (2014). *Ελληνική οικονομία και μετανάστες: Χτες ...σήμερα....αύριο*. Στο Μ. Μασουράκης,& Χ. Γκόρτσος (επιμ.), *Ανταγωνιστικότητα για ανάπτυξη: Προτάσεις πολιτικής* (σελ. 381-396). Αθήνα: Ελληνική Ένωση Τραπεζών.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κεσίδου, Α. (2007). *Η υλοποίηση του έργου στην περιοχή Μακεδονίας και Θράκης: σύντομος απολογισμός, κείμενο εισήγησης στην Ημερίδα με θέμα «Η υλοποίηση του Έργου “Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο – για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση” στην περιοχή Μακεδονίας και Θράκης»*, Θεσσαλονίκη, 19 Δεκεμβρίου 2007.

Κουιάρη, Α. (2015). Το διάβασμα της πολυγλωσσίας στην ελληνική εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2015* («Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο», Επιμ. Α. Χατζηδάκη), 206-219.

Κοκολάκη, Ε. (2007). *Η Διγλωσσία ως παράγοντας εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Κοντογιάννη, Δ., & Κώστα, Α. (2015). Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας: Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο νηπιαγωγείο. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2015* («Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο», Επιμ. Α. Χατζηδάκη), 67-91.

Κοσμέτος, Ε. Ι. (2012). *Εκπαίδευση και πολιτισμός: Η πρόταση του «Προγράμματος Μελίνα»* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κουμπούρογλου, Ε. (2015). *Μια κριτική προσέγγιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων για την Ελληνική ως 2η/ ξένη γλώσσα* (Μεταπτυχιακή εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Κουτσουβέλης, Θ. (2002). *Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων: Ποσοτικές μέθοδοι στην πολιτική επιστήμη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Λάμπρος, Ι. (2014). *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, αναφορικά με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Μάγος, Κ., & Παναγοπούλου, Γ. (2013). Η αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε τάξεις μεταναστών. Στο: [http://www. diapolis. auth. gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9. 2b_2013](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013).
- Μαρδέρη, Μ. (2014). *Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας (Γ1) σε οργανωμένα μαθήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2): στάσεις και πρακτικές*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.
- Μάρκου, Γ., & Παρθένης Χ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Μητακίδου, Σ., & Γαβριηλίδου, Χ. (2015). Ο πολιτισμός και η γλώσσα του διπτιού ως γέφυρα μάθησης στο νηπιαγωγείο. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2015* («Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο», Επιμ. Α. Χατζηδάκη), 35-66.
- Μήτσης, Ν. (2003). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχελακάκη, Φ. (2015). Η εμπλοκή αλλοδαπών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2015* («Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο», Επιμ. Α. Χατζηδάκη), 267-282.
- Μπούσιος, Α. (2014). *Μεθοδολογία έρευνας: Σχεδιασμός και ανάλυση ερευνών στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Δίσιγμα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- PaideiaOnline. (2024, 24 Νοεμβρίου). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Κλειδί για τη συμπερίληψη σε σύγχρονα σχολεία. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου 2025, από PaideiaOnline.grwebsite.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πανταζής, Χ. Σ. (2006). *Διαπολιτισμική αγωγή στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: ιδιωτική.

Γκίγκη Παρασκευή, «Η αναγκαιότητα συμπερίληψης των γλωσσών προέλευσης παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση»

Πανταζής, Σ., & Σακελλαρίου, Μ. (2003). *Μια επίκαιρη συζήτηση για την εκπαιδευτική πολιτική της διγλωσσίας*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 2, 159-169.

Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Ιδιωτική.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.
<http://dx.doi.org/10.12681/jode.9726>

Παύλου, Μ. (2007). «Ελλάδα είμαστε τα παιδιά σου». Μακροπολιτικές προκλήσεις της μετανάστευσης για το Κράτος και την κοινωνία. διαθέσιμο στο <https://www.kemo.gr/doc.php?fld=doc&doc=91>

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση – Διευρυμένη έκδοση* (2^η έκδοση, 2022 ΙΕΠ). Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Πορτελάνος, Σ., (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση: Φυσικός και μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια.

Σιαηλή, Ε., & Ιωαννίδου, Ε. (2015). Πρακτικές γραμματισμού και γλωσσικές χρήσεις σε δίγλωσσες έφηβες στην Κύπρο. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2015* («Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο», Επιμ. Α. Χατζηδάκη), 115-139.

Σιμόπουλος, Γ. (2017). *Βαλιτσάκι: Ελληνικά για παιδιά που μετακινούνται*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και Terre des hommes

Σιμόπουλος, Γ. (2014). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μια βιωματική προσέγγιση*. Ανακτήθηκε από

http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-16-28-22/99-odigies-simopoulos?showall=1

Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., & Τσοκαλίδου, Π. (2016). *Διγλωσσία & διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: ΣΕΑΒ

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. (1997). *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.

Σπυροπούλου, Γ., & Χριστόπουλος, Δ. (2016). *Προσφυγικό: Θα τα καταφέρουμε;* Αθήνα: Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, Παπαζήση.

Στεργίου, Α., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.

Συνώδη, Ε. (2015). Ενίσχυση και αξιολόγηση της κατάκτησης της σύνθεσης των λέξεων από παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσα από ιστορίες. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.) *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα* (σσ. 135-148). Αθήνα: Gutenberg.

Σωπίδου, Ε., (2022). *Εφαρμογές κοινωνικών δικτύων στην εκπαίδευση και την απόσταση εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Καστοριά: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Τζακώστα, Μ. (2015). Πώς η ηλικία λειτουργεί ως παράγοντας ρύθμισης της γλωσσικής κατάκτησης και εκμάθησης: μερικά ερευνητικά πορίσματα. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ενσωμάτωση της γλωσσικής απόκλισης και γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη* (σσ 113-134). Αθήνα: Gutenberg.

Tiedt, P., & Tiedt, I. (2006). *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*. Αθήνα: ΠΑΠΑΖΗΣΗ.

Τριάρχη- Herrmann, (2005). *Πολύγλωσσα παιδιά. Η αγωγή τους στην οικογένεια και στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τσιπλάκου, Σ. (2015). 'Ακίνδυνη' εναλλαγή κωδικών και διαγλωσσικότητα: It's complicated. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2015* («Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο», Επιμ. Α. Χατζηδάκη), 140-160.

- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.). *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές – μεθοδολογικές συμβουλές και μελέτες περίπτωσης*.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσοκαλίδου, L. P. (2024). Διαγλωσσικότητα και ταυτότητα: friend or gharīb? *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 13(1). <https://doi.org/10.12681/revmata.37704>
- Τσοκαλίδου, P. (2015). *Διγλωσσία και εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη και στην κοινωνική δράση στο γλωσσική παιδεία. 35 Μελέτες Αφιερωμένες στον Καθηγητή Ναπολέοντα Μήτση* (pp.387-398), Gutenberg, Ed: Ανδρουλάκης Γιώργος.
- Τσοκαλίδου, P., Κουτούλης, K. (2015). Η διαγλωσσικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Μια πρώτη διερεύνηση. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2015* («Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο», Επιμ. Α. Χατζηδάκη), 161-181.
- Τσοκαλίδου, P. (2012). Χώρος για δύο. Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Υψηλάντης, Γ., & Μουτή, Α. (2015). *Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση δεύτερης γλώσσας: Στιλ και στρατηγικές μάθησης*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. www.kallipos.gr
- Φραγκουδάκη Α., & Δραγώνα Θ. (1997). «Τί εἶν' ἡ πατρίδα μας;». *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χατζηαργυρόπουλος, Α. (2019). *Η σημασία των καλών πρακτικών στο μάθημα της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στους ενήλικες μετανάστες και πρόσφυγες στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Χατζηδάκη, Α. (2015). Αξιοποιώντας την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα του σχολείου μέσα από την προσέγγιση της «γλωσσικής επίγνωσης». Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα: Ενσωμάτωση της*

Γκίγκη Παρασκευή, «Η αναγκαιότητα συμπερίληψης των γλωσσών προέλευσης παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση»

γλωσσικής απόκλισης και της γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη (σσ 90-110). Αθήνα: Guteneberg-Δάρδανος.

Χατζηδάκη, Α. (2020). Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά. Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Πεδίο.

*Χλαπάνα, Ε. (2015). Διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Στο Μ. Τζακώστα (Επιμ.), *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ενσωμάτωση της γλωσσικής απόκλισης και γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη* (σσ. 276-298) Αθήνα: Δαρδανός-Gutenberg.*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πληροφορίες συνέντευξης:

Ημερομηνία και ώρα συνέντευξης: 9/ 03/ 2023, 11:30 π. μ.

Διάρκεια συνέντευξης: 31 λεπτά και 3 δευτερόλεπτα

Τόπος συνέντευξης: Στο γραφείο του σχολείου

Άτομο που παίρνει τη συνέντευξη: Γκίγκη Παρασκευή

Άτομο που δίνει τη συνέντευξη: Εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης στο νομό Πρεβέζης

Σκοπός συνέντευξης: Να μελετηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν τα παιδιά με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα στην προσχολική εκπαίδευση και κατά πόσο συμπεριλαμβάνουν την μητρική γλώσσα στην εκπαιδευτική διαδικασία

Απομαγνητοφώνηση 5^{ης} συνέντευξης

- *Καλησπέρα σας! Καταρχήν, να σας ευχαριστήσω που δεχτήκατε να συμμετέχετε στην έρευνα μου!*
- *Καλησπέρα! Τίποτα! Χαρά μου!*
- *Αρχικά, η έρευνα αυτή έχει ως σκοπό να μελετήσει την συμπερίληψη των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση γενικότερα και την χρήση της μητρικής τους γλώσσας εντός και εκτός σχολείου ειδικότερα. Αυτό θα γίνει από την σκοπιά των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης του νομού Πρεβέζης. Επιλεγήκατε να συμμετάσχετε στο δείγμα, καθώς έχετε έρθει σε επαφή με αυτούς τους μαθητές και η εμπειρία σας θα μας βοηθήσει να μιλήσουμε για το θέμα. Η συζήτησή μας – εφόσον δώσετε την έγκρισή σας - θα μαγνητοφωνηθεί, για να υπάρχει η δυνατότητα επεξεργασίας των δεδομένων που θα προκύψουν. Ωστόσο, το όνομά σας, όπως και το σχολείο, δε θα αναφερθεί και σαφώς δε θα καταγραφεί για να διασφαλιστεί η ανωνυμία σας. Η συνέντευξη θα έχει διάρκεια περίπου μισή ώρα, έτσι ώστε να μην «κλέψω»*

πολύτιμο χρόνο από τα διδακτικά σας καθήκοντα ή τον προσωπικό σας χρόνο. Συναινείτε σ' αυτό;

- *Ναι, βεβαίως! Προχωράμε!*
- *Λοιπόν, καταρχήν, κάποιες πληροφορίες για εσάς: φύλο; Γυναίκα, οκ! Ηλικιακό*

εύρος;

- *54 χρονών*
- *Έτη υπηρεσίας;*
- *Τώρα να τα βάλω συνολικά; Συνολικά είναι 27 μαζί με τον ιδιωτικό. 2 στον*

ιδιωτικό και τα υπόλοιπα στο δημόσιο.

- *Σπουδές;*
- *Πανεπιστημιακές.*
- *Προσχολικής εκπαίδευσης/νηπιαγωγών, έτσι;*
- *Ναι!*

• *Ωραία. Τώρα ξεκινάμε να μπούμε λίγο στο θέμα μας. Έχετε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα; Η' αν γενικά είχατε τα προηγούμενα χρόνια;*

- *Ναι.*
- *Θέλετε να μας μιλήσετε για αυτούς; Την καταγωγή τους; Την γλώσσα τους;*
- *Είχα έναν μαθητή πριν περίπου 10 χρόνια από την Ινδία και ως επί το πλείστον παιδιά από την Αλβανία τα τελευταία χρόνια. Άλλες εθνικότητες δεν έχουν υπάρξει στο σχολείο μας εδώ. Α! και ίσως από τις πρώην Σοβιετικές χώρες, με έναν μόνο από τους δύο γονείς, όμως. Όχι και οι δύο. Ήταν δίγλωσσα αυτά τα παιδιά.*

• *Συμβαίνει γενικά να έχετε συχνά μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, δηλαδή; Σχεδόν κάθε χρονιά;*

• *Ναι σχεδόν κάθε χρόνο έχουμε, γιατί είμαστε μεγάλο σχολείο, αλλά δεν έχουμε μεγάλο ποσοστό μαθητών... σε αυτό το σχολείο.*

• *Και πως είναι η δουλειά με αυτά τα παιδιά; Θέλετε να μας πείτε; Είναι δύσκολη υπόθεση; Σας έχει τύχει κάποιο δύσκολο περιστατικό;*

• *Όχι δεν μας δυσκολεύει σε παιδιά που είναι γεννημένα εδώ, αλλά μας δυσκολεύει σε παιδιά που έρχονται απευθείας εδώ από την χώρα τους ως προς την κατανόηση της γλώσσας...*

Εκεί δηλαδή είχαμε περίπτωση ενός κοριτσιού από την Αλβανία, το οποίο μας ήρθε στην ηλικία των τεσσάρων, που δεν γνώριζε καθόλου ελληνικά και δυσκολεύτηκε πάρα πολύ μέσα στην τάξη και συναισθηματικά και νοητικά, εξελίχθηκε όμως την επόμενη χρονιά σε ένα εξαιρετικό παιδί, πανέτοιμο για την πρώτη δημοτικού. Έκανε μια αλματώδη... άνοδο και πρόοδο!

- **Σε αυτό συμβάλλατε και εσείς; Το βοηθήσατε δηλαδή και εσείς να συμβεί;**
- Ναι την βοηθήσαμε εμείς εεεε μιλώντας της ιδιαίτερος εεεε και είτε με νοήματα καλώντας την και προσπαθώντας με τη νοηματική να καταλάβει τι ακριβώς θέλαμε, της λέγαμε, εεε τη βάζαμε πάντα σε ένα διπλανό παιδάκι που ήταν σε κάποιο καλό επίπεδο για να μπορεί να καταλαβαίνει από αυτό, να αντιγράφει τις κινήσεις του, ας πούμε. Εεε δυσκολία υπήρχε στο λόγο στις ανακοινώσεις, αλλά αυτό με τον χρόνο φτιάχτηκε. Αυτή μόνο η περίπτωση μου έχει τύχει που να μην έχει γεννηθεί εδώ και... έκανε έτσι πάρα πολύ μεγάλη προσπάθεια, εμμμμ έτσι πρόοδο μέσα σε αυτά δύο χρόνια που παρακολούθησε το νηπιαγωγείο.

- **Γενικά στην τάξη αυτά τα παιδιά έχετε δει κάποια διαφοροποίηση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης; Πως είναι το προφίλ αυτών των παιδιών;**

- Αν είναι αποδεκτά;
- **Ναι. Οι φιλίες τους είναι μεταξύ τους ή δεν παίζει ρόλο η εθνικότητα τους; Και γενικά ποια είναι η συμπεριφορά τους;**

- Μμμμ.... Αρχικά, μπορεί να κάνουν μεταξύ τους παρέα, μετά διασπείρονται όμως. Γιατί έχει να κάνει με την προσωπικότητα του κάθε παιδιού, τι ταιριάζει στον καθένα. Στην αρχή, επειδή υπάρχει ανασφάλεια, προσπαθούν να κάνουν μεταξύ τους παρέα. Δεν χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα, την αλβανική δηλαδή συνήθως, στο σχολείο. Μιλάνε ελληνικά, τουλάχιστον τα παιδιά αυτά που ξέρω εγώ, παρόλο που στο σπίτι τους μπορεί να μιλάνε αλβανικά. Στο σχολείο όμως μιλάνε την γλώσσα, να μιλάνε την ελληνική. Δεν γκετοποιούνται δηλαδή μεταξύ τους χρησιμοποιώντας την δική τους γλώσσα.

- **Ωραία είναι και μια ερώτηση που θα σας έκανα παρακάτω αυτήν. Μάλιστα! Εσείς ως εκπαιδευτικός έχετε θέσει κάποιους στόχους σχετικά με αυτά τα παιδιά; Κάτι που να θέλετε να πετύχετε;**

- Εμείς, εγώ προσωπικά, όταν μας έρχονται αυτά τα παιδιά στο σχολείο, αρχικά κοιτάω το επίπεδο τους, στον τομέα της γλώσσας, σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, αλλά κυρίως στον τομέα της γλώσσας που θα χρειαστεί να χειριστούνε το επόμενο διάστημα και

εκείνο που... οι στόχοι που βάζω εγώ είναι να μπορέσουν να φτιάξουν σωστές προτάσεις, γιατί πολλές φορές οι προτάσεις τους είναι ανάκατες, δηλαδή σε άλλη σειρά τα επιρρήματα, τα ρήματα κλπ. Εκεί λοιπόν επιμένω και επιμένω πολύ και στη σωστή χρήση του άρθρου, γιατί εκεί υπάρχει μια δυσκολία, εεε στις καταλήξεις, επισημαίνουμε δηλαδή πως δεν είναι η σκύλο, είναι ο σκύλος. Αυτό σιγά σιγά γίνεται! Δεν το καταφέρνουν όλα τα παιδιά φεύγοντας από το νηπιαγωγείο να έχουν μια ολοκληρωμένη σωστή χρήση της γλώσσας και αυτό πιστεύω συμβαίνει ε ανάλογα με το πόση χρήση της γλώσσας γίνεται στο σπίτι τους και στην έξω παρέα, στην έξω από το σχολείο, στην εξωσχολική δηλαδή δραστηριότητα τους. Έχει αποδειχθεί ότι όταν στο σπίτι τους μιλάνε αλβανικά δεν μπορούν πολύ εύκολα να αφομοιώσουν την ελληνική. Όποιοι επιλέγουν, όποιοι έχουν μεγαλύτερα αδέρφια, και επιλέγουν να μιλάνε ελληνικά φτάνουν σε ένα πολύ καλύτερο επίπεδο όσον αφορά την γλώσσα.

• **Μάλιστα. Πάμε τώρα και στην επικοινωνία με τους γονείς; Πως γίνεται αυτή; Η γλώσσα μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για την επικοινωνία μαζί τους;**

• Κάποιες φορές αποτελεί εμπόδιο. Υπάρχουν περιπτώσεις που ας πούμε η μητέρα δεν μιλούσε καθόλου ελληνικά και είχε το μεγαλύτερο παιδάκι της να κάνει την μετάφραση με αυτά που εγώ ζητούσα. Τον πρώτο χρόνο είχαμε λίγο θέμα, γιατί έπρεπε να έρθει και κάποιος άλλος μαζί της. Όμως, όσο εκείνη, τώρα η συγκεκριμένη, που ξεκίνησε σχολείο, φέτος είναι πολύ καλύτερη η επικοινωνία σε σχέση με πέρυσι που δεν καταλάβαινε τι της έλεγα. Φέτος είναι πολύ καλύτερα γιατί πηγαίνει η ίδια σχολείο ή δεν ξέρω που πάει για να μάθει τα ελληνικά. Οπότε ναι, είναι ένα θέμα. Εκεί δηλαδή πρέπει να βρεις κάποιες λύσεις. Εμμμ με μία διερμηνέα, με μία ομοεθνή τους που μιλάει καλύτερα τα ελληνικά και θα μπορεί να μεταφέρει, εεε ή να εξηγείς, εμμμ, δηλαδή τα e-mail που λαμβάνουν μπορεί να μην τα καταλαβαίνουν, θα πρέπει να έχουν, εεε να επικοινωνήσουν με κάποιον δικό τους για να μπορέσουν να καταλάβουν τι θέλουμε. Ε ναι, είναι δύσκολο όταν δεν υπάρχει κατανόηση της γλώσσας.

• **Κατάλαβα. Εσείς δίνετε κάποιες συμβουλές στους γονείς όσον αφορά τα παιδιά; Για τη γλώσσα; Για την ομαλή ένταξη τους ίσως;**

• Αν δούμε ότι υπάρχει πολύ μεγάλη δυσκολία εκείνο που προτείνουμε είναι να έχουν πιο συχνή χρήση της ελληνικής μιας και τα παιδιά τους αυτά θα πάνε στο ελληνικό σχολείο και θα κλιθούν σε μια ελληνική πραγματικότητα με μια ελληνική γλώσσα. Όμως, σε καμία περίπτωση δεν τους λέμε να αφήσουν την μητρική τους γλώσσα, διότι η μητρική γλώσσα είναι

μια γλώσσα που τη χρησιμοποιούν και εκείνοι στην οικογένεια τους. Δεν μας επιτρέπεται, θεωρώ, κάτι τέτοιο. Εκείνο που προτείνουμε είναι τα οφέλη να χρησιμοποιεί κανείς τη γλώσσα στην οποία θα εκπαιδευτεί, χωρίς να παραλείπει τη δική του, αλλά να χρησιμοποιεί, να μην χρησιμοποιεί μόνο την μητρική και τραβάει πίσω, δυσκολεύει κάποιο παιδάκι.

• Έχετε δει κάποια αντίδραση των παιδιών ενάντια στην γλώσσα τους; Δηλαδή κάποια συστολή στο να τη μιλάνε; Ποια θεωρείται ότι είναι η στάση τους απέναντι στην μητρική τους γλώσσα;

• Εκείνο που έχω παρατηρήσει είναι ότι όταν διευρύνουμε το κομμάτι με τις ξένες γλώσσες, δηλαδή για παράδειγμα πως το λένε αυτό, πως λένε τον σκύλο στα αλβανικά ας πούμε να μας πει το τάδε παιδάκι, εεε πολλές φορές μπορεί να το πούνε, κάποια παιδιά μπορεί να το πούνε, που άρα σημαίνει γνωρίζουν και μεταφράζουν απευθείας και κάνουν τη μετάφραση της λέξης, κάποια άλλα παιδιά όμως σου λένε «δεν ξέρω κυρία πως το λένε». Αυτό δεν ξέρω αν συμβαίνει επειδή δεν θέλουν να το πούνε ή αν επειδή δεν γίνεται η σωστή χρήση της αλβανικής γλώσσας τόσο πολύ στο σπίτι τους ή τα ίδια δεν έχουν κάνει την διεργασία, αυτόματα, τη διεργασία της μετάφρασης ας πούμε, μέσα στο μυαλό τους. Πάντως δεν υπάρχει ιδιαίτερη προθυμία να πούνε στη δική τους γλώσσα πράγματα σε κάποιους. Σε κάποιους άλλους, όταν για παράδειγμα μιλούσαμε για τα γράμματα τα ελληνικά, είχαμε ζητήσει να μας φέρουνε από το σπίτι το αλβανικό αλφάβητο και να το βάλουμε σε αντιπαραβολή με το ελληνικό με ποια έχουμε ίδια, πόσα είναι, εκεί είχε έρθει με πολύ μεγάλη χαρά και πολύ μεγάλο ενθουσιασμό το παιδάκι που μας είχε φέρει το αλφάβητο και είχαμε κάνει τις συγκρίσεις μας και ποια είναι τα γράμματα και αυτά. Εκεί δηλαδή είχε χαρά και περηφάνια που παρουσίαζε κάτι δικό του από τη δική του γλώσσα, αλλά το βάζαμε πάντα σε αντιπαραβολή με το δικό μας, δηλαδή για να δούμε, «Κοιτάζτε και το αγγλικό, κοιτάζτε και αυτό, υπάρχουν πολλά αλφάβητα, τι μπορούμε να βρούμε ίδιο;». Εκεί δηλαδή δεν το αφήσαμε δηλαδή μόνο ελληνικό, αλβανικό, βάλαμε μια σειρά από αλφάβητα και προσπαθούσαμε να βρούμε τις διαφορές και τα κοινά στοιχεία. Εκεί το είδε με πολλή μεγάλη χαρά και περηφάνια. Δηλαδή αυτά τα λίγο μη στοχευμένα ας πούμε, που είναι πιο γενικά, τα βοηθάνε νομίζω περισσότερο, αλλά έχει να κάνει και με το σπίτι, γιατί εμείς στο σπίτι απευθυνθήκαμε, απευθυνθήκαμε στον γονιό, «Γράψτε μας σε ένα χαρτί το αλφάβητο» και ο γονιός ανταποκρίθηκε σε αυτό. Τώρα δεν ξέρω αν ο γονιός το έβλεπε με μια

εσωστρέφεια και με έναν σκεπτικισμό ας πούμε αν θα το έκανε ή με το ίδιο πράγμα θα το αντιμετώπιζε και το παιδί.

• **Κατάλαβα. Αυτές τις σκέψεις/ανησυχίες τις μοιράζεστε και με άλλους εκπαιδευτικούς συναδέλφους;**

• *Ναι τα συζητάμε μεταξύ μας και προσπαθούμε να βρούμε μια λύση μαζί. Αλλά όχι πάντα γιατί εμείς γνωρίζουμε και περισσότερο το κάθε παιδί. Οπότε δεν μπορούμε να είμαστε απόλυτοι. Ο καθένας θα κάνει αυτό που νομίζει στο τέλος.*

• **Τέτοιες άλλες δράσεις που να έχετε συμπεριλάβει και τους γονείς έχουν γίνει εδώ στο σχολείο σας; Θυμάστε;**

• *Εεεε (σκέφτεται) Όχι. Όχι! Με τους γονείς δεν έχω κάνει κάτι.*

• **Θα θέλατε να κάνετε κάτι σχετικό; Το έχετε σκεφτεί;**

• *Ναι! Θα ήθελα ναι! Κάποια στιγμούλα μπορεί και να γίνει και αυτό, ναι.*

• **Ωραία. Πάμε τώρα και σε κάτι πιο γενικό; Αυτήν την κατάσταση με την πολυγλωσσία που επικρατεί τα τελευταία χρόνια στον ελλαδικό χώρο πως την βλέπετε;**

• *Χμ, σίγουρα δυσκολεύει το έργο. Σίγουρα δυσκολεύει το έργο. Σίγουρα! Δηλαδή μειώνει τις ταχύτητες μέσα στην τάξη. Δεν μπορείς να τρέξεις στην τάξη όσο πρέπει όταν έχεις παιδιά που χωλαίνουν, δεν καταλαβαίνουν, που πρέπει να σταθείς πάνω τους, να πεις και να ξαναπείς. Αυτό δεν ξέρω κατά πόσο λειτουργεί εις βάρος των παιδιών με μητρική γλώσσα ελληνική, ας πούμε, που δεν μπορούν να φύγουνε παραπέρα. Όμως με την δική τους βοήθεια τα παιδιά τα άλλα απ' ό,τι έχω διαπιστώσει προχωράνε και εξελίσσονται. Μπορεί να σου πάρει πάλι, να χωλαίνει λίγο στην αρχή. Εεε πιστεύω πως με την δίχρονη υποχρεωτική έχουν όλα τα παιδιά την ευκαιρία, δηλαδή αυτόν τον πρώτο χρόνο να κάνουν τις υπερβάσεις τους και να μπορέσουν να φτάσουν σε ένα πολύ καλό επίπεδο. Άλλωστε τα παιδιά έχουν μια ευχέρεια στην πολυγλωσσία, μπορούν να χειριστούν πολλές γλώσσες μαζί, οπότε ναι... ότι δυσκολεύει, δυσκολεύει τη νηπιαγωγό. Δυσκολεύει τη νηπιαγωγό, δυσκολεύει το έργο, δυσκολεύει την εντατικοποίηση του έργου του νηπιαγωγείου όπως έχει γίνει τα τελευταία χρόνια, γιατί τα τελευταία χρόνια έχει γίνει πιο εντατικοποιημένο το πρόγραμμα, οπότε εκεί πρέπει να βρει την χρυσή τομή η νηπιαγωγός και την ισορροπία αν θέλει την στείρα παραγωγή γνώσεων και πάμε και όποιος τα καταφέρει και οι υπόλοιποι δεν μας ενδιαφέρουν ή αν θέλει να δημιουργήσει μέσα στο νηπιαγωγείο της το κλίμα εκείνο που θα βοηθήσει, θα τους βοηθήσει όλους έστω με*

λιγότερες εργασίες, με λιγότερη εντατικοποίηση της δουλειάς, αλλά με καλύτερο κλίμα ομαδικό μέσα στην τάξη και κλίμα ηρεμίας, ας πούμε, και αποδοχής και όλα αυτά που χρειάζεται να γίνουν όταν έχεις πολυπολιτισμικές ομάδες.

• **Ωραία. Τα είπαμε τα περισσότερα! Τώρα θα ήθελα να ρωτήσω αν εσείς θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο; Μια πρόταση ίσως να κάνετε;**

• Εγώ εκείνο που από την λίγη εμπειρία μου σε παιδιά άλλων εθνοτήτων διακρίνω ότι καμιά φορά βρίσκουμε σε αυτά ένα πολύ μεγαλύτερο ζήλο για προσπάθεια απ' ό τι στα παιδιά τα άλλα τα γηγενή, τα ελληνόπουλα ας πούμε, που μιλάνε την ελληνική γλώσσα, και βλέπεις είναι πολλές φορές αξιοθαύμαστη η προσπάθεια που κάνουν να υπερκαλύψουν αυτές τις δυσκολίες και είναι συγκινητικό να το βλέπεις και παράλληλα και πάρα πολύ ωραίο να βλέπεις ότι επιτυγχάνονται οι στόχοι τους και φτάνουν σε ένα πολύ καλό επίπεδο που μπορούν να παρακολουθήσουν. Βλέπεις μετά κάποια από αυτά γίνονται πάρα πολύ καλοί μαθητές και προχωράνε και είναι πραγματικά πολύ ωραίο να το βλέπεις! Τώρα σαν πρόταση... Εγώ θα πρότεινα να είμαστε λίγο, να κάνουμε αυτό που αρμόζει στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, δηλαδή να είναι πιο ελεύθερο ούτως ώστε να σε αφήνει να μπορείς να δουλεύεις την ομάδα σου με την άνεση και με την ευκολία που θέλεις έτσι ώστε να δημιουργήσεις αυτό το κλίμα της αποδοχής και να μην είσαι πολύ στυλιζαρισμένος σε αυτά που πρέπει να κάνεις, σε αυτά που πρέπει να παραδώσεις, σε αυτά που πρέπει να φανούν με το τέλος της χρονιάς. Αυτή είναι η άποψη μου. Ένα τέτοιο κλίμα πιο ελεύθερο που ταιριάζει και αρμόζει στο νηπιαγωγείο μπορεί να οδηγήσει σε πολύ καλό επίπεδο αυτά τα παιδιά γιατί πάντα μας εκπλήσσουν, γιατί μου τυχαίνουν παιδιά ας πούμε ελληνάκια τα οποία τους ζητάς να σου πούνε μια λέξη που αρχίζει από το γράμμα α, για παράδειγμα ή β ή κ ή οποιοδήποτε γράμμα και παρότι είναι η μητρική τους γλώσσα, παρότι μιλάνε μόνο αυτήν την γλώσσα δεν έχουνε την έννοια του φωνήματος κατεκτημένη μέσα στο μυαλό τους, είτε γιατί δεν θέλουν, είτε γιατί δεν έχουν κάπως δουλευτεί, είτε γιατί δεν υπάρχει η ωριμότητα και βλέπεις στην αντίστοιχη ακριβώς ηλικία ένα παιδί με αλβανική καταγωγή, λέω εγώ τώρα που έχω το παράδειγμα στο μυαλό μου, το οποίο σου αραδιάζει ένα σωρό λέξεις από το συγκεκριμένο φώνημα, κατεκτημένη γνώση, και εκείνο έχει να κάνει και παίζει με δύο γλώσσες. Και εκεί λες αυτός πως μπορεί και το κάνει, έχει κατακτήσει το φώνημα; Και ένα άλλο παιδί που έχει τη μητρική του γλώσσα δεν μπορεί να το κάνει; Άρα λοιπόν, είναι όλα θέμα φυσικά και ατομικής εξέλιξης του κάθε παιδιού, αλλά και

θέμα εμμμ... προσπάθειας, δηλαδή πόσο το κάθε παιδί θέλει να προσπαθήσει. Και αυτά τα παιδιά έχουν αποδείξει ότι όντας μέσα σε τέτοια περιβάλλοντα και αισθανόμενα τον εαυτό τους ότι κάπου εγώ λίγο υστερώ σε κάποιο κομμάτι πεισμώνουν και θέλουν να δώσουν το παραπάνω πιστεύω για να αποδείξουν ότι... Αλλά όταν υπάρχει και το υπόβαθρο, έτσι; Να υπάρχει και το οικογενειακό υπόβαθρο που λίγο αυτό το σπρώχνει. Όταν είναι ένα υπόβαθρο του τύπου που δεν πειράζει, «εσύ είσαι η πριγκιπέσσα και δεν χρειάζεται να κάνεις κάτι άλλο» εκεί και τα ίδια δεν προσπαθούν ιδιαίτερα. Δηλαδή εγώ αυτό θα ήθελα, εγώ θα ήθελα μια ελευθερία στο πρόγραμμα, δηλαδή να με αφήνει να μπορώ να κάνω πράγματα ελεύθερα, όπως είναι καταρτισμένο, αλλά στην πράξη δεν γίνεται! Γιατί αναγκάζεσαι και μένεις μέσα σε μια διαδικασία παραγωγής εεε... Αυτό!

- **Καταλαβαίνω. Τώρα έχουν μπει και τα εργαστήρια δεξιοτήτων...**
- *Ναι εκεί μπορείς να τα εντάξεις κιόλας...*
- **Ναι...**
- Όλα εξαρτάται πως θα ήθελες να τα κάνεις, πως θέλεις να το κάνεις το κάθε πράγμα. Τι θα βάλεις σαν προτεραιότητα. Προτεραιότητα μου είναι να γεμίσω τον φάκελο ή προτεραιότητα μου είναι να δημιουργήσω την προϋπόθεση και το κλίμα μέσα στην ομάδα μου που να μπορώ να επιτύχω πέντε πράγματα που δεν μπαίνουν στον φάκελο;
- **Ναι ναι κατάλαβα!**
- *Αυτό!*
- **Για το τέλος, μια ερώτηση: κάποιες επιμορφώσεις, κάποιο σεμινάριο ή μεταπτυχιακό σχετικό με αυτά που συζητήσαμε;**
- Κάποτε στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, κάποια σεμινάρια έχουν γίνει κατά καιρούς σε όλα αυτά τα χρόνια, αλλά ναι δεν θυμάμαι πόσα και πια! Μόνο αυτό. Μεταπτυχιακά και τέτοια όχι! Βάση εμπειριών όλα τα υπόλοιπα (γελάει).
- **(γελάει) Πολύ σημαντική η εμπειρία!**
- *Ναι! Καμιά φορά... (γελάει)*
- **Σας ευχαριστώ πάρα πολύ!!! Αυτή ήταν η συνέντευξη...**
- **Ωραία! Τίποτα!**

Πρωτόκολλο συνέντευξης:

Ημερομηνία και ώρα συνέντευξης: (ημέρα και ώρα)

Διάρκεια συνέντευξης: ... λεπτά

Τόπος συνέντευξης:

Άτομο που παίρνει τη συνέντευξη: Γκίγκη Παρασκευή

Άτομο που δίνει τη συνέντευξη: Εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης στο νομό Πρεβέζης

Σκοπός συνέντευξης: Να μελετηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν τα παιδιά με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα στην προσχολική εκπαίδευση και κατά πόσο συμπεριλαμβάνουν την μητρική γλώσσα στην εκπαιδευτική διαδικασία

Πληροφορίες που δίνονται στον συνεντευξιζόμενο:

Η έρευνα αυτή έχει ως σκοπό να μελετήσει την συμπερίληψη των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση γενικότερα και την χρήση της μητρικής τους γλώσσας εντός και εκτός σχολείου ειδικότερα. Αυτό θα γίνει από την σκοπιά των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης του νομού Πρεβέζης. Επιλεγήκατε να συμμετάσχετε στο δείγμα, καθότι έχετε έρθει σε επαφή με αυτούς τους μαθητές και η εμπειρία σας θα μας βοηθήσει να μιλήσουμε για αυτό. Η συζήτησή μας – εφόσον δώσετε την έγκρισή σας - θα μαγνητοφωνηθεί, για να υπάρχει η δυνατότητα επεξεργασίας των δεδομένα που θα προκύψουν. Ωστόσο, το όνομά σας, όπως και το σχολείο, δε θα αναφερθεί και σαφώς δε θα καταγραφεί για να διασφαλιστεί η ανωνυμία σας. Η συνέντευξη θα έχει διάρκεια περίπου 20 λεπτά με μισή ώρα, έτσι ώστε να μην «κλέψω» πολύτιμο χρόνο από τα διδακτικά σας καθήκοντα ή τον προσωπικό σας χρόνο. Συναινείτε σ' αυτό;

Παρακάτω ακολουθούν οι ερωτήσεις στις οποίες βασίστηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Η σειρά τους και η διατύπωση τους προσαρμόστηκαν με βάση την συζήτηση και δεν ακολουθήθηκε αυστηρό ύφος.

Ερωτήσεις:

- ✓ Καταρχήν, κάποιες πληροφορίες... Φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, σπουδές;
- ✓ Για να ξεκινήσουμε να μπούμε λίγο στο θέμα μας.... Έχετε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (μετανάστες, πρόσφυγες, ρομάκλ); Θέλετε να μας μιλήσετε για αυτούς; Από πού προέρχονται και ποιες γλώσσες μιλάνε; Αποτελεί συχνό φαινόμενο να έχετε τέτοιους μαθητές;
- ✓ Πως τα βλέπετε τα πράγματα; Πως είναι η δουλειά με αυτά τα παιδιά; Εύκολη; Δύσκολη υπόθεση; Έχουν υπάρξει δύσκολα περιστατικά; Αν ναι πως τα διαχειριστήκατε; Μοιράζεστε τις ανησυχίες αυτές με άλλους συναδέλφους; Το αντιμετωπίζετε μεμονωμένα ή από κοινού;
- ✓ Ποιο είναι το προφίλ των παιδιών αυτών; Πως είναι στην τάξη τα παιδιά αυτά σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά και με εσάς; Εντάσσονται στην ομάδα; Συνεργάζονται; Προκαλούν εντάσεις; Είναι φιλικά προς τους άλλους;
- ✓ Ποιοι είναι οι στόχοι σας για τα παιδιά αυτά στη διδακτική διαδικασία; Χρησιμοποιείτε πρακτικές συμπερίληψης; Αν ναι, ποιες; Σας δίνεται η ευκαιρία να τις χρησιμοποιήσετε συχνά;
- ✓ Με τις γλώσσες τι γίνεται; Στο σπίτι γνωρίζετε ποια γλώσσα χρησιμοποιούν; Έχετε παρατηρήσει αν κάνουν εναλλαγές στη γλώσσα είτε στην τάξη είτε στο διάλειμμα; (με εσάς, με συνομηλίκους, με γονείς κλπ)
- ✓ Πως γίνεται η επικοινωνία με τους γονείς; Η γλώσσα αποτελεί εμπόδιο επικοινωνίας μαζί τους; Δίνετε συμβουλές στους γονείς; Ποιες;
- ✓ Πως είναι οι σχέσεις των παιδιών με τους γονείς τους; Έχετε παρατηρήσει αν αντιδρούν στη χρήση της γλώσσας;
- ✓ Πάμε και σε μια γενική ερώτηση, πριν το τέλος: γενικάπως τη βλέπετε αυτή την κατάσταση με την πολυγλωσσία στην εκπαίδευση;
- ✓ Θέλετε να προσθέσετε κάτι άλλο; Κάποια πρόταση ίσως που έχετε δει εσείς στην πράξη ότι βοηθάει στην ομαλή ένταξη αυτών των παιδιών;

Γκίγκη Παρασκευή, «Η αναγκαιότητα συμπερίληψης των γλωσσών προέλευσης παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην προσχολική εκπαίδευση»

- ✓ Περαιτέρω σπουδές (αν δεν έχει αναφερθεί παραπάνω);
- ✓
- ✓ Έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο/ ημερίδα σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή κάτι άλλο με αντίστοιχο θέμα; Έχετε συμμετάσχει με το σχολείο σας σε διαπολιτισμικές δράσεις; Αν ναι, τι κάνατε ακριβώς; Αν όχι, θα θέλατε να κάνετε κάτι τέτοιο;

Χαιρετισμός: Σας ευχαριστώ πολύ για τον πολύτιμο χρόνο που διαθέσατε και εύχομαι να τα ξαναπούμε!

Σύμβολα απομαγνητοφώνησης	Ερμηνεία συμβόλων
...	παύση και σκέψη
μμμ ή εεε ή εεμ ή χμ	παύση και σκέψη
(χαμόγελο ή γέλιο)	Πληροφορία που αναφέρεται από τον ερευνητή και καταγράφηκε εκτός ομιλίας
A!	Ο συνεντευξιαζόμενος θυμάται κάτι κατά την ομιλία του και προσθέτει