ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΔΥΝΑΜΙΚΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ «ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ» ΚΑΙ «ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ» ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

ΕΛΛΗ ΙΩΑΝΝΑ ΓΕΩΡΓΟΥΛΗ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Ιωάννινα, 2026

Τριμελής συμβουλευτική επιτροπή

Στεργίου Αμαρυλλίς (Λήδα), Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (επιβλέπουσα διδακτορικής διατριβής)

Μάγος Κωνσταντίνος, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σοφού Ευστρατία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Επταμελής εξεταστική επιτροπή

Στεργίου Αμαρυλλίς (Λήδα), Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μάγος Κωνσταντίνος, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σοφού Ευστρατία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ράπτης Θεοχάρης, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γκαραβέλας Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής του Τμήματος Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καραχάλιου Ουρανία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γούγα Γεωργία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

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 θα παραμείνουν 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).

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους/-ες όσους/-ες συμπορεύθηκαν μαζί μου στο μακρύ και αξέχαστο αυτό ταξίδι, για την πολύτιμη συμβολή τους, τόσο πρακτικά, όσο και συναισθηματικά. Την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Αμαρυλλίδα Στεργίου, της οποίας η εξαιρετική συνεργασία και συμβουλευτική συνέβαλαν καθοριστικά στην αποτελεσματική αποπεράτωση κάθε σταδίου της ερευνητικής και συγγραφικής διαδικασίας. Τα δύο ακόμα μέλη της συμβουλευτικής μου επιτροπής, Κωνσταντίνο Μάγο και Ευστρατία Σοφού, για τις χρήσιμες συμβουλές και τη στοχαστική τους ματιά στην έρευνα. Τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες στην εθνογραφική παρατήρηση στις σχολικές μονάδες, καθώς και τις συμμετέχουσες στις συνεντεύξεις, που αφιέρωσαν πολύτιμο χρόνο από το ήδη βεβαρημένο πρόγραμμά τους και μου επέτρεψαν τη συλλογή πλούσιων δεδομένων. Τέλος, την οικογένειά μου και τους δικούς μου ανθρώπους, που στήριξαν θεμελιωδώς και ποικιλοτρόπως την προσπάθειά μου τα τελευταία χρόνια.

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα ..... **V**
Κατάλογος Εικόνων/Σχημάτων ..... **XI**
Κατάλογος Πινάκων ..... **XII**
Περίληψη ..... **XIII**
Abstract ..... **XV**
Εισαγωγή **1**
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ **5**
1. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση **5**
1.1. Πορεία προς την ανάδυση του διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού μοντέλου **5**
1.2. Αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης **9**
1.2.1. Πολιτισμός και διαπολιτισμική προοπτική 10
1.2.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαφορετικότητα και μορφές ταυτότητας 13
1.2.3. Δημοκρατική διαπολιτισμική εκπαίδευση και ανθρώπινα δικαιώματα 15
1.3. Οφέλη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης - Διαπολιτισμική Ικανότητα **19**
1.4. Προϋποθέσεις Αποτελεσματικής Εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης **25**
1.5. Η Πορεία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα **33**
2. Δι/πολυγλωσσία και Δι/πολύγλωσση Εκπαίδευση **39**
2.1. Γλώσσα και Διγλωσσία **39**
2.2. Δυναμικές Θεωρίες για τη Διγλωσσία **45**
2.2.1. Δυναμική διγλωσσία 45
2.2.2. Κοινή υποκείμενη ικανότητα 46
2.2.3. Διαγλώσσα 47
2.2.4. Διαγλωσσικότητα 49
2.3. Γλωσσική Κατάκτηση - Γλωσσική Εκμάθηση **51**
2.4. Διδακτικές Προσεγγίσεις Γλωσσικής Διδασκαλίας **56**
2.4.1. Γραμματική μετάφραση 57
2.4.2. Άμεση μέθοδος 58
2.4.3. Προφορική μέθοδος 58
2.4.4. Προφορικο-ακουστική μέθοδος 59
2.4.5. Ολική σωματική απόκριση 60
2.4.6. Σιωπηλή μέθοδος 60
2.4.7. Επικοινωνιακή προσέγγιση 61

2.4.8. Φυσική προσέγγιση 62
2.4.9. Δραστηριοκεντρική μέθοδος 63
2.4.10. Ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας 64
2.5. Δίγλωσση Εκπαίδευση 65
2.5.1. Δίγλωσσοι μαθητές 65
2.5.2. Μορφές εκπαίδευσης για τη διγλωσσία 68
2.6. Θεσμικές Πρωτοβουλίες για τη Γλώσσα στον Ευρωπαϊκό Χώρο 74
3. Προσχολική Εκπαίδευση, Διαπολιτισμικότητα και Πολυγλωσσία 78
3.1. Αναπτυξιακά Χαρακτηριστικά και Παιδαγωγικές Ανάγκες Παιδιού Προσχολικής Ηλικίας 78
3.2. Η Αξία της Διαπολιτισμικής και Πολυγλωσσικής Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία 85
4. Εργαστήρια Δεξιοτήτων 91
4.1. Η Έννοια της Δεξιότητας 91
4.2. Συγκρότηση και Θεσμικό Πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων 93
4.3. Οργάνωση και Θεματικές Περιοχές 96
4.4. Εργαστήρια Δεξιοτήτων και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση 99
5. Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο 102
5.1. Η Αγγλική ως Κοινή και ως Ξένη Γλώσσα 102
5.2. Συγκρότηση και Θεσμικό Πλαίσιο Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο 104
5.3. Οργάνωση και Θεματικές Περιοχές 106
5.4. Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση 109
6. Ερευνητική Ανασκόπηση της Διαπολιτισμικής Προοπτικής σε Προγράμματα Γλωσσικής Εκμάθησης και Καλλιέργειας Δεξιοτήτων 111
6.1. Διεθνείς Έρευνες στην Προσχολική Εκπαίδευση 111
6.2. Έρευνες στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 114
6.3. Διεθνείς Έρευνες σε Ανώτερες Εκπαιδευτικές Βαθμίδες 118
6.4. Έρευνες Εγχειριδίων και Εκπαιδευτικού Υλικού 122
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ 128
7. Μεθοδολογία 128
7.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα 128
7.2. Ερευνητική Προσέγγιση και Μεθοδολογικός Σχεδιασμός 130
7.3. Κριτήρια Επιλογής Δείγματος 134
7.4. Διαδικασία Διεξαγωγής Έρευνας 139

7.4.1. Ανάλυση κειμένων 139
7.4.2. Εθνογραφική παρατήρηση 140
7.4.3. Ημι-δομημένες συνεντεύξεις 145
7.5. Ανάλυση Δεδομένων 148
7.6. Αξιοπιστία, Εγκυρότητα και Μεταφορικότητα 154
7.7. Εξασφάλιση Ερευνητικής Δεοντολογίας 164
7.8. Περιορισμοί 169
8. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων 173
8.1. Εργαστήρια Δεξιοτήτων 173
8.1.1. Αποτελέσματα ανάλυσης κειμένων 173
8.1.1.1. Εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης 176
8.1.1.2. Ήπιες δεξιότητες για επαγγελματική ετοιμότητα 178
8.1.1.3 Εστίαση στις διαπροσωπικές σχέσεις 179
8.1.1.4. Δημοκρατική παιδαγωγική 181
8.1.1.5. Καλλιέργεια πολιτειότητας 182
8.1.2. Αποτελέσματα εθνογραφικής παρατήρησης 183
8.1.2.1. Αποτελέσματα κλειδών παρατήρησης - Σχολείο 1 184
8.1.2.1.1. Συγκρατημένη χρήση του προτεινόμενου υλικού 184
8.1.2.1.2. Περιορισμένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας 186
8.1.2.1.3. Ζητήματα διαθεματικότητας 187
8.1.2.1.4. Έντονος διαπολιτισμικός προσανατολισμός 188
8.1.2.1.5. Ανισορροπίες στη συμμετοχή των μαθητών/-τριών 190
8.1.2.1.6. Αμφίρροπη στάση εκπαιδευτικών 191
8.1.2.2. Αποτελέσματα σημειώσεων ερευνητικού ημερολογίου - Σχολείο 1 192
8.1.2.2.1. Επιρροή Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση 193
8.1.2.2.2. Ζητήματα διαπολιτισμικότητας του χώρου 195
8.1.2.2.3. Διαπολιτισμικότητα στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας .. 197
8.1.2.2.4. Πλουραλιστική εστίαση μαθησιακών επιλογών 199
8.1.2.3. Αποτελέσματα κλειδών παρατήρησης - Σχολείο 2 200
8.1.2.3.1. Μειωμένη χρήση του προτεινόμενου υλικού 201
8.1.2.3.2. Μη διαφοροποίηση της διδασκαλίας 202
8.1.2.3.3. Μειωμένη διαθεματικότητα 203
8.1.2.3.4. Έλλειψη διαπολιτισμικής εμβάθυνσης 204
8.1.2.3.5. Ανισορροπίες στη συμμετοχή των μαθητών/-τριών 205

8.1.2.3.6. Αδυναμίες οργάνωσης και διαχείρισης από την πλευρά της εκπαιδευτικού 207

8.1.2.4. Αποτελέσματα σημειώσεων ερευνητικού ημερολογίου - Σχολείο 2 207

8.1.2.4.1. Αμφίρροπη επιρροή Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση..... 208

8.1.2.4.2. Διαπολιτισμική διάσταση του χώρου..... 210

8.1.2.4.3. Διαπολιτισμικότητα στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας...211

8.1.2.4.4. Έντονες εναλλαγές μαθησιακών προτεραιοτήτων..... 213

8.1.3. Αποτελέσματα συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς 215

8.1.3.1. Αβέβαιη στάση για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων 216

8.1.3.1.1. Ενδοιασμοί για την αναγκαιότητα του προγράμματος στην προσχολική εκπαίδευση..... 216

8.1.3.1.2. Επιπρόσθετος φόρτος εργασίας για τους/τις εκπαιδευτικούς..... 218

8.1.3.1.3. Περιορισμένη ευελιξία του προγράμματος 219

8.1.3.2. Αναγνώριση διαπολιτισμικού προσανατολισμού.....222

8.1.3.2.1. Καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων 222

8.1.3.2.2. Οφέλη από την εργαστηριακή μάθηση 224

8.1.3.3. Διαπολιτισμική προοπτική υπό προϋποθέσεις.....226

8.1.3.3.1. Περιορισμένη διαπολιτισμική κατάρτιση εκπαιδευτικού προσωπικού... 226

8.1.3.3.2. Η διαπολιτισμικότητα ως ευθύνη του/της εκπαιδευτικού 229

8.1.3.3.3. Περιορισμένη προσαρμοστικότητα του προγράμματος..... 232

8.1.3.4. Αποκλίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών στην οργάνωση και πραγμάτωση της διδασκαλίας 234

8.1.3.4.1. Άλλοτε προτεραιοποίηση και άλλοτε παραγκωνισμός του προγράμματος 234

8.1.3.4.2. Μειωμένη χρήση του προτεινόμενου πλαισίου υλοποίησης του προγράμματος..... 236

8.1.3.5. Αντιξοότητες και προτάσεις βελτιώσεων.....239

8.1.3.5.1. Ακατάλληλη και ανεπαρκής επιμόρφωση..... 239

8.1.3.5.2. Ελλείψεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας 241

8.1.4. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων 244

8.2. Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο.....246

8.2.1. Αποτελέσματα ανάλυσης κειμένων.....246

8.2.1.1. Καινοτομίες για την προσχολική εκπαίδευση.....248

8.2.1.2. Το παιδί στο επίκεντρο.....250

8.2.1.3. Επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας.....251

8.2.1.4. Διαπολιτισμική γλωσσική εκπαίδευση 252
8.2.1.5. Καλλιέργεια πολιτειότητας 254
8.2.2. Αποτελέσματα εθνογραφικής παρατήρησης 255
8.2.2.1. Αποτελέσματα κλειδών παρατήρησης - Σχολείο 1 255
8.2.2.1.1. Περιορισμένη χρήση του προτεινόμενου υλικού 256
8.2.2.1.2. Έλλειψη διαφοροποίησης 257
8.2.2.1.3. Απουσία διαθεματικότητας 258
8.2.2.1.4. Απουσία ξεκάθαρης διαπολιτισμικής στοχοθεσίας 259
8.2.2.1.5. Συγκρατημένη συμμετοχή μαθητών/-τριών 260
8.2.2.1.6. Παραδοσιακή στάση της εκπαιδευτικού απέναντι στην εκμάθηση γλωσσών 261
8.2.2.2. Αποτελέσματα σημειώσεων ερευνητικού ημερολογίου - Σχολείο 1 262
8.2.2.2.1. Μειωμένη επιρροή Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση 262
8.2.2.2.2. Ζητήματα προσβασιμότητας 263
8.2.2.2.3. Συμβιβασμός σε παραδοσιακές πρακτικές γλωσσικής διδασκαλίας 265
8.2.2.3. Αποτελέσματα κλειδών παρατήρησης - Σχολείο 2 266
8.2.2.3.1. Μετριοπαθής χρήση του προτεινόμενου υλικού 267
8.2.2.3.2. Έλλειψη διαφοροποίησης 268
8.2.2.3.3. Διαθεματική προοπτική της διδασκαλίας 269
8.2.2.3.4. Διαπολιτισμική στοχοθεσία 269
8.2.2.3.5. Αυξημένη συμμετοχή μαθητών/-τριών 270
8.2.2.3.6. Βοηθητική στάση εκπαιδευτικού 271
8.2.2.4. Αποτελέσματα σημειώσεων ερευνητικού ημερολογίου - Σχολείο 2 272
8.2.2.4.1. Μειωμένη επιρροή Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση 272
8.2.2.4.2. Διαπολιτισμικότητα χώρου 273
8.2.2.4.3. Αβεβαιότητα διδακτικών προτεραιοτήτων 274
8.2.3. Αποτελέσματα συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς 275
8.2.3.1. Θετική αποτίμηση της ένταξης των αγγλικών το νηπιαγωγείο 276
8.2.3.1.1. Αρχική αβεβαιότητα και μετέπειτα υποστήριξη του προγράμματος 276
8.2.3.1.2. Ένθερμη συμμετοχή και γρήγορη πρόοδος του μαθητικού συνόλου 279
8.2.3.1.3. Υποστήριξη της διαπολιτισμικής προοπτικής της αγγλικής γλώσσας στις μικρές ηλικίες 282
8.2.3.2. Διστακτική αξιοποίηση της διαπολιτισμικής δυναμικής του προγράμματος 286

8.2.3.2.1. Μειωμένη διαπολιτισμική και πολυγλωσσική κατάρτιση και δράση εκπαιδευτικών ... *286*

8.2.3.2.2. Εστίαση στον αγγλοσαξονισμό ... *289*

8.2.3.2.3. Μειωμένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ... *290*

8.2.3.3. Έντονες τροποποιήσεις κατά την υλοποίηση του προγράμματος ... 292

8.2.3.3.1. Διαφοροποιήσεις σε επίπεδο οδηγιών και προτεινόμενου υλικού ... *292*

8.2.3.3.2. Συνεργασία εκπαιδευτικών, όμως μειωμένη συνδιδασκαλία ... *294*

8.2.3.3.3. Η «ώρα των αγγλικών» ... *297*

8.2.3.4. Ποικίλοι ανασταλτικοί παράγοντες και ανάγκη για τροποποιήσεις . 300

8.2.3.4.1. Μη ρεαλιστικό πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος ... *300*

8.2.3.4.2. Ανεπαρκής επιμόρφωση στο πλαίσιο του προγράμματος ... *305*

8.2.3.4.3. Ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας στο χαρακτήρα της προσχολικής εκπαίδευσης ... *307*

8.2.3.4.4. Μειωμένος υλικοτεχνικός εξοπλισμός ... *310*

8.2.4. Σύνοψη αποτελεσμάτων για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο ... 311

9. Συζήτηση Αποτελεσμάτων ... 313

9.1. Συμφωνίες Ανάμεσα στα Ευρήματα των Επιμέρους Συνόλων Δεδομένων ... 313

9.2. Αποκλίσεις Ανάμεσα στα Ευρήματα (α) της Ανάλυσης Κειμένων και (β) της Παρατήρησης και των Συνεντεύξεων ... 315

9.3. Αποκλίσεις Ανάμεσα στα Ευρήματα (α) της Παρατήρησης και (β) των Συνεντεύξεων ... 321

9.4. Βασικότερο Αναδεικνυόμενο Διαπολιτισμικό Όφελος η Συνεργατικότητα ... 323

10. Συμπεράσματα ... 326

Επίλογος ... 332

Βιβλιογραφία ... 334

Παραρτήματα ... 404

Κατάλογος Εικόνων/Σχημάτων

Σχήμα 1: Το πολιτισμικό παγόβουνο του Edward T. Hall 12
Σχήμα 2: Το μοντέλο της χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας (αριστερά) και το μοντέλο της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας (δεξιά) 47
Σχήμα 3: Κύκλοι δεξιοτήτων των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων 97
Σχήμα 4: Θεματικές περιοχές των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων 98
Σχήμα 5: Ο «κύκλος επιτυχίας» του προγράμματος EAN 109

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Θεματικές αποτελεσμάτων ανάλυσης κειμένων για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων.....176
Πίνακας 2: Θεματικές αποτελεσμάτων θεματικής ανάλυσης συνεντεύξεων για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων 216
Πίνακας 3: Θεματικές αποτελεσμάτων ανάλυσης κειμένων για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο.....248
Πίνακας 4: Θεματικές αποτελεσμάτων θεματικής ανάλυσης συνεντεύξεων για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο 276

Περίληψη

Οι εντόνως μεταβαλλόμενες συνθήκες του σύγχρονου κοινωνικού κόσμου, έχουν επιδράσει καθοριστικά στο χαρακτήρα και τις προτεραιότητες του χώρου της εκπαίδευσης. Στην περίπτωση της Ελλάδας, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και μεταρρυθμίσεις παρουσιάζονται ως μοχλός προετοιμασίας του μαθητικού δυναμικού, για τη ζωή, την εργασία και την αποτελεσματική συνύπαρξη σε πλουραλιστικά, πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Στο πνεύμα αυτό, εμφανίζεται διαρκώς στο προσκήνιο της παιδαγωγικής στοχοθεσίας η διαπολιτισμική διάσταση της μάθησης, με εστίαση στην ενδυνάμωση της ταυτότητας, το σεβασμό της ετερότητας, την πολιτισμική ανταλλαγή και την πολυγλωσσία. Στην παρούσα εργασία, εστιάζουμε στη διαπολιτισμικότητα στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, διερευνώντας τη διαπολιτισμική διάσταση και δυναμική δύο εκπαιδευτικών προγραμμάτων: των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και της Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο.

Για την ικανοποίηση των ερευνητικών μας προβληματισμών, πραγματοποιήσαμε μια πολυμεθοδική εκπαιδευτική έρευνα εθνογραφικού χαρακτήρα, η οποία αποτελεί την πρώτη έως τώρα έρευνα με σκοπό τον έλεγχο της διαπολιτισμικής προοπτικής των εν λόγω προγραμμάτων στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Οι ερευνητικές διαδικασίες περιλάμβαναν (i) τη συλλογή και ανάλυση επίσημου κειμενικού υλικού αναφορικά με την οργάνωση, το σχεδιασμό και τη στοχοθεσία των προγραμμάτων, (ii) εθνογραφική παρατήρηση σε δύο μονάδες προσχολικής αγωγής, για τον έλεγχο της διαπολιτισμικής αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων στην πράξη και (iii) ημι-δομημένες συνεντεύξεις με 20 νηπιαγωγούς και εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας, για τη συλλογή αντιλήψεων, εμπειριών και προτάσεων για το μέλλον. Για την ανάλυση των επιμέρους συνόλων δεδομένων και την εξαγωγή αποτελεσμάτων, επιστρατεύτηκαν τόσο η ανάλυση περιεχομένου, όσο και η θεματική ανάλυση, ενώ τα τελικά συμπεράσματα προέκυψαν από μια διαδικασία συνθετικής αντιμετώπισης των δεδομένων.

Τα ευρήματά μας, αναδεικνύουν μεν διαπολιτισμική δυναμική και στα δύο προγράμματα, σε επίπεδο στοχοθεσίας και παιδαγωγικών προτάσεων, δίνοντας ευκαιρίες αντίληψης της διαφορετικότητας, καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων και,

κυρίως, προωθώντας τη συνεργατικότητα και τη συλλογική δράση. Ταυτόχρονα, όμως, τα ευρήματά μας τονίζουν πολυάριθμες αδυναμίες των προγραμμάτων, τόσο σε επίπεδο δομής και οργάνωσης, όσο και σε επίπεδο πρακτικής υλοποίησης, που εξασθενίζουν τα πιθανά διαπολιτισμικά αποτελέσματα. Σε συνδυασμό με τα μακροχρόνια ζητήματα και τις ελλείψεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε επίπεδο διαπολιτισμικών υλικοτεχνικών υποδομών και διαπολιτισμικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού, η πιθανή πλουραλιστική και συμπεριληπτική απόδοση των διερευνώμενων προγραμμάτων πλήττεται ακόμα περισσότερο. Η διερεύνησή μας καταλήγει στο συμπέρασμα της ανάγκης πολυεπίπεδων αλλαγών και βελτιώσεων, τόσο στα δύο προγράμματα, ώστε να μπορούν να στηρίξουν αποτελεσματικά το διαπολιτισμικό προσανατολισμό στην εκπαιδευτική πράξη, όσο και στο ευρύτερο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που ακόμα και σήμερα δεν έχει θέσει κατάλληλες βάσεις για την άνθιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολυγλωσσική εκπαίδευση, προσχολική εκπαίδευση, εργαστήρια δεξιοτήτων, αγγλική γλώσσα

INVESTIGATING THE INTERCULTURAL DYNAMICS OF THE "21ST CENTURY SKILLS LABS" AND "INTRODUCTION OF ENGLISH" PROGRAMS IN KINDERGARTEN

Abstract

The modern social world's rapidly changing conditions have had a decisive impact on the character and priorities of the education field. In Greece's case, modern educational initiatives and reforms are presented as a lever for preparing the student population for life, work and effective coexistence in pluralistic, multicultural social environments. In this spirit, the intercultural dimension of learning is constantly appearing in the forefront of pedagogical goal-setting, with a focus on identity strengthening, respect for diversity, cultural exchange and multilingualism. In the present paper, we focus on interculturality in the field of preschool education, exploring the intercultural dimension and dynamics of two educational programs: the 21st Century Skills Labs and the Introduction of English in Preschools.

To address our research concerns, we conducted a multi-method educational ethnographic study, the first study to date to examine the intercultural perspective of these programs in the field of preschool education. Research procedures included (i) the collection and analysis of official textual material regarding the programs' organization, design and goal setting, (ii) ethnographic observation in two preschool units, to examine the programs' intercultural effectiveness in practice, and (iii) semi-structured interviews with 20 kindergarten teachers and English language teachers, to collect perceptions, experiences and suggestions for the future. Both content analysis and thematic analysis were used to analyze the individual data sets and extract results, while the final conclusions emerged from a process of synthetic treatment of the data.

Our findings highlight intercultural dynamics in both programs' goal setting and pedagogical proposals, providing opportunities for understanding diversity, cultivating social skills and, most importantly, promoting collaboration and collective action. At the same time, however, our findings highlight multiple weaknesses in the programs, both in terms of structure and organization, and in terms of practical implementation,

which weaken potential intercultural outcomes. Combined with the Greek education system's long-standing issues and shortcomings, in terms of intercultural logistical infrastructure and educational stuff's intercultural training, the potential pluralistic and inclusive performance of the programs under investigation is further undermined. Our research concludes that there is a need for multi-level changes and improvements, both within the two programs, so that they can effectively support the intercultural orientation in educational practice, and in the broader Greek educational system, which even today has not laid appropriate foundations for intercultural education to flourish.

Key words: intercultural education, bi/multilingual education, preschool education, 21st century skills labs, English language

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει δεχθεί μια σειρά αλλεπάλληλων μεταρρυθμίσεων και παιδαγωγικών προσθηκών, σε μια προσπάθεια επικαιροποίησης, αλλά και εναρμονισμού με τις Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές. Στο φαινόμενο αυτό, συνέβαλαν καθοριστικά κοινωνικοί, οικονομικοί και πολιτικοί παράγοντες, μεταξύ των οποίων η βιομηχανοποίηση και η τεχνολογική εξέλιξη, οι μεταβαλλόμενες συνθήκες του εργασιακού χώρου, οι μετατοπίσεις κοινωνικών αντιλήψεων, καθώς και οι αυξανόμενες μετακινήσεις πληθυσμών προς τον ελλαδικό χώρο. Ως αποτέλεσμα, αναδείχθηκαν πολυάριθμα εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις, με περιεχόμενο και στόχο αναλογικό προς το μοντέρνο μαθητικό δυναμικό και τις ανάγκες του για τη ζωή, τη δράση και την αλληλεπίδραση στις μελλοντικές κοινωνίες.

Μία από τις διαστάσεις που επιχειρείται πλέον συστηματικά να αναπτυχθεί μέσα από τις εκπαιδευτικές αυτές μεταρρυθμίσεις, είναι η διαπολιτισμική διάσταση, η οποία επιτρέπει την πλουραλιστική και συμπεριληπτική στάση και δράση απέναντι στη γνώση, τις ανθρώπινες σχέσεις και τον κόσμο. Στην παρούσα εργασία πραγματευόμαστε τη διαπολιτισμική διάσταση δύο εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης: των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και της Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Πρόκειται για δύο προγράμματα που τονίζουν θεσμικά και θεωρητικά τη διαπολιτισμική και πλουραλιστική τους αξία, γεγονός που επιχειρήσαμε να ελέγξουμε στην πράξη. Αντικείμενο της μελέτης μας αποτέλεσε τόσο η διερεύνηση της διαπολιτισμικής δυναμικής και της πιθανής πλουραλιστικής αξίας των προγραμμάτων, όσο και η αποκάλυψη πιθανών εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, επιδραστικών προς το βαθμό διαπολιτισμικότητας των προγραμμάτων στην απτή διδακτική πράξη.

Προχωρήσαμε, έτσι, σε μια πολυμεθοδική εκπαιδευτική έρευνα ποιοτικού και εθνογραφικού χαρακτήρα, συμπεριλαμβανομένης ανάλυσης θεσμικών κειμένων, εθνογραφικής παρατήρησης σε σχολικές μονάδες, αλλά και ημι-δομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς. Η ερευνητική μας προσπάθεια όχι μόνο αποτελεί την πρώτη έως τώρα έρευνα με το συγκεκριμένο αντικείμενο, αλλά παράλληλα έρχεται να ελαττώσει τόσο το κενό στην ελληνική έρευνα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω

της εκμάθησης γλωσσών, όσο και το κενό στα διαπολιτισμικά ευαίσθητα προγράμματα εστιασμένα στις δεξιότητες. Ιδίως στο χώρο της προσχολικής παιδαγωγικής, τα ερευνητικά αυτά κενά είναι αξιοσημείωτα στη χώρα μας. Τα ευρήματά μας μπορούν να αποτελέσουν εναρκτήριο ερέθισμα για μελλοντικούς σχετικούς ερευνητικούς προβληματισμούς και, παράλληλα, ευελπιστούμε πως θα δώσουν κάποιες πρώτες απαντήσεις σε προβληματισμούς γύρω από τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής καθημερινότητας.

Η παρούσα εργασία ξεκινά με το θεωρητικό μέρος, όπου αναπτύσσονται καίρια για την έρευνά μας θεωρητικά και βιβλιογραφικά ζητήματα. Στο πρώτο κεφάλαιο εστιάζουμε στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, πραγματοποιώντας μια ιστορική αναδρομή των εκπαιδευτικών μοντέλων διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας, έως την ανάδειξη του διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού μοντέλου. Έπειτα, αναδεικνύουμε τις βασικές αρχές και τα συστατικά στοιχεία της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής προοπτικής, εστιάζοντας σε ζητήματα κουλτούρας, διαφορετικότητας, ταυτότητας, δημοκρατίας και ολιστικής παιδαγωγικής. Ακόμα, τονίζουμε τόσο τα οφέλη της διαπολιτισμικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και τις απαραίτητες προϋποθέσεις που απαιτούνται για να ευδοκιμήσουν οι διαπολιτισμικές συνιστώσες της μάθησης. Τέλος, παρουσιάζουμε τα βήματα που έχουν επιχειρηθεί γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στον ελλαδικό χώρο.

Το δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, είναι αφιερωμένο στη δι/πολυγλωσσική εκπαίδευση. Αρχικά, επιχειρούμε να παρουσιάσουμε λεπτομερώς τις διάφορες θεωρίες, παραδοχές και αντιλήψεις γύρω από τη γλώσσα και τη διγλωσσία. Αναφερόμαστε σε ζητήματα πρώτης και δεύτερης γλώσσας, προσθετικής και αφαιρετικής διγλωσσίας, γλωσσικού ρεπερτορίου, δυναμικής διγλωσσίας και διαγλωσσικότητας. Στη συνέχεια, και αφού έχουμε ξεδιαλύνει το τοπίο της γλωσσικής κατάκτησης και εκμάθησης, αναλύουμε τις διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις γλωσσικής διδασκαλίας, καθώς και τις διάφορες μορφές εκπαίδευσης για τη διγλωσσία, με ιδιαίτερη μνεία στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του δίγλωσσου μαθητικού δυναμικού. Τέλος, καταλήγουμε σε μία αναδρομή των θεσμικών πρωτοβουλιών γύρω από τη γλώσσα και την πολυγλωσσία στον Ευρωπαϊκό χώρο.

Το τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, αφορά την προσχολική ηλικία και εκπαίδευση. Πραγματευόμαστε αναλυτικά τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, καθώς και

τις αντίστοιχες παιδαγωγικές ανάγκες του παιδιού νηπιακής ηλικίας. Ακόμα, αναπτύσσουμε τόσο τις διεθνείς ιστορικές κατευθύνσεις της προσχολικής παιδαγωγικής, εστιάζοντας σε καίρια σημεία που διαμόρφωσαν το σημερινό *νηπιαγωγείο*, όσο και την πορεία της προσχολικής εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο, από το 19ο αιώνα μέχρι και σήμερα.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά τη διαπολιτισμική και την δι/πολυγλωσσική εκπαίδευση στη χώρο της προσχολικής παιδαγωγικής. Επεξηγούμε την ιδιαίτερη αξία της διαπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας στις μικρές ηλικίες, για την πρώιμη αντιμετώπιση των κοινωνικών προκαταλήψεων και τη διαμόρφωση διαπολιτισμικά ευαίσθητων ατόμων, σημειώνοντας τη σημασία των ηλικιακά κατάλληλων πρακτικών και εργαλείων. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε τα δύο προς διερεύνηση προγράμματα – Εργαστήρια Δεξιοτήτων και Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο – δύο παραδείγματα διαπολιτισμικών και πολυγλωσσικών εγχειρημάτων στο χώρο της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης. Προβάλουμε το θεσμικό τους πλαίσιο, τη δομή και οργάνωσή τους, τις θεματικές περιοχές και, φυσικά, τη συσχέτισή τους με τη διαπολιτισμική προοπτική της εκπαίδευσης σε επίπεδο οργάνωσης και στοχοθεσίας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, με αφόρμηση τα παραδείγματα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και της Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, προχωρούμε σε ερευνητική ανασκόπηση της διαπολιτισμικής προοπτικής και άλλων προγραμμάτων γλωσσικής εκμάθησης ή/και καλλιέργειας δεξιοτήτων. Παρουσιάζουμε τόσο διεθνείς, όσο και εγχώριες διερευνήσεις, από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και με εστίαση σε διαφορετικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το έκτο κεφάλαιο, όπου επεξηγούμε το σκοπό, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της ερευνητικής μας προσπάθειας, συνδέει το θεωρητικό πλαίσιο και την πρότερη βιβλιογραφία με τους ερευνητικούς μας προβληματισμούς και το ερευνητικό κενό που επιχειρούμε να καλύψουμε. Έτσι, μεταπηδώντας στο έβδομο κεφάλαιο, προχωρούμε στην παρουσίαση του μεθοδολογικού σχεδιασμού της έρευνάς μας. Επεξηγούμε, αρχικά, την ερευνητική μας προσέγγιση, συμπεριλαμβανομένων οντολογικών και επιστημολογικών αντιλήψεων. Έπειτα, τονίζουμε τα κριτήρια επιλογής δείγματος και περιγράφουμε τη διαδικασία και τις μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Ακόμα, αναφερόμαστε στους παράγοντες αξιοπιστίας και

εγκυρότητας της έρευνας, ενώ θίγουμε εξίσου ζητήματα δεοντολογίας, καθώς και ερευνητικούς περιορισμούς.

Το όγδοο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, περιλαμβάνει την παρουσίαση των ερευνητικών μας αποτελεσμάτων. Τα εν λόγω αποτελέσματα παρουσιάζονται ξεχωριστά για το κάθε ένα από τα δύο διερευνώμενα προγράμματα, οργανωμένα βάσει των αναδυόμενων θεματικών και υποθεματικών που προέκυψαν από τη διαδικασία ανάλυσης δεδομένων. Έπειτα, στο ένατο κεφάλαιο, πραγματοποιείται συνδυαστική και συνθετική συζήτηση των αποτελεσμάτων και για τα δύο προγράμματα.

Το δέκατο και τελευταίο κεφάλαιο, συνοψίζει τα συμπεράσματα της έρευνας αναφορικά με τη διαπολιτισμική δυναμική των προγραμμάτων «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» και «Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο». Η εργασία καταλήγει με μερικά επιλογικά σχόλια και κάποιες μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις, ενώ το κυρίως κείμενο ακολουθούν η λίστα βιβλιογραφικών αναφορών, καθώς και τα παραρτήματα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

1.1. Πορεία προς την ανάδυση του διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού μοντέλου

Ο Β' Παγκόσμιος πόλεμος δημιούργησε τεράστιες μετακινήσεις πληθυσμών και επέφερε μια πολύπλοκη εθνοτικότητα όχι μόνο στο χώρο της Ευρώπης, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο. Υπολογίζεται ότι περίπου τριάντα εκατομμύρια άνθρωποι μετανάστευσαν από το 1945 έως το 1970, μια από τις μεγαλύτερες μεταναστευτικές μετακινήσεις στην ιστορία (Gundara & Jacobs, 2012). Με τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης (1989 - 1991), ο αριθμός αυτός αυξήθηκε ακόμα περισσότερο, αυτή τη φορά κυρίως με μετατοπίσεις πληθυσμών από την ανατολική προς τη δυτική Ευρώπη (Faas et al., 2014). Προέκυψαν, επομένως, πρωτόγνωρες οικονομικοπολιτικές και κοινωνικοπολιτισμικές ανακατατάξεις και μετασχηματισμοί στο εσωτερικό της Ευρώπης, ενώ δημιουργήθηκε μεγάλη σύγχυση αναφορικά με το ποιος είναι και ποιος θεωρείται Ευρωπαίος.

Ο ευρωπαϊκός πολιτισμός αποτελεί μια ιδιόμορφη περίπτωση συλλογικής ταυτότητας (Byram, 2009). Τα μέλη του δεν επιθυμούν σε καμία περίπτωση να απαρνηθούν τις εθνοτικές τους ταυτότητες, αλλά παράλληλα θέλουν να αποτελούν μέρος μιας ευρωπαϊκής ταυτότητας, με συστατικά στοιχεία που συχνά θεωρούν ότι δεν χαρακτηρίζουν συγκεκριμένες μειονοτικές ομάδες (Haller & Ressler, 2006˙ Latcheva et al., 2012). Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί το ότι ακόμη και μέχρι σήμερα, πέρα από τους νεοεισαχθέντες στον Ευρωπαϊκό χώρο πληθυσμούς, ομάδες όπως οι Ρομά και οι μουσουλμάνοι των Βαλκανίων, που ζουν στην Ευρώπη εδώ και αιώνες, θεωρούνται από την πλειοψηφία ξένοι. Ακόμα, παρά την ύπαρξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τη δημιουργία κοινού νομίσματος για πολλές ευρωπαϊκές χώρες, η Ευρώπη φαίνεται πως αντιμετωπίζει πολύπλοκα ζητήματα κοινωνικοοικονομικής φύσεως, με μεγάλες αποκλίσεις σε θέματα οικονομίας, ανάπτυξης και βιοτικού επιπέδου ανάμεσα στα μέλη της (Gundara & Jacobs, 2012).

Από το 1970 ξεκινά στην Ευρώπη η συζήτηση αναφορικά με την ανάγκη μεταρρυθμίσεων στον τομέα της εκπαίδευσης, που να λαμβάνουν υπόψιν τον

πολιτισμικό πλουραλισμό της ευρύτερης κοινωνίας και, κατά συνέπεια, την πολυπολιτισμική πραγματικότητα στο χώρο του σχολείου. Βασικό μέλημα των συζητήσεων αποτελεί η εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών, κυρίως σε σχέση με την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, γίνεται μια μεθοδικότερη προσπάθεια αναδιαμόρφωσης της εκπαίδευσης, ώστε να λαμβάνει υπόψιν της τις ιδιαιτερότητες των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (Portera, 2008). Σταδιακά προκύπτουν και επαναδιαπραγματεύονται ποικίλες προσεγγίσεις και πολιτικές διαχείρισης της ετερότητας στο χώρο της εκπαίδευσης, καθεμιά επηρεασμένη από τον τρόπο που οι υποστηρικτές της αντιλαμβάνονται τον πολιτισμικό πλουραλισμό και τη θέση του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το αφομοιωτικό μοντέλο, που αποτελούσε το επικρατέστερο έως τη δεκαετία του 1960, σταδιακά χάνει την ισχύ του, αλλά σε καμία περίπτωση δεν εγκαταλείπεται, ενώ τα κατάλοιπά του ενσωματώνονται σε πολλές από τις νεότερες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Οι υποστηρικτές της συγκεκριμένης αντίληψης, θεωρούν ότι η απόλυτη εσωτερική ομοιογένεια εξασφαλίζει την ανεξαρτησία και τη μοναδικότητα κάθε λαού, γι' αυτό και υιοθετούν παιδαγωγικές πρακτικές που αντιλαμβάνονται την αφομοίωση ως την πλέον κατάλληλη πρακτική για τη δημιουργία ενός κοινού πολιτισμού. Στάδια του αφομοιωτικού μοντέλου αποτελούν (α) η επαφή και η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των πολιτισμών, (β) ο μεταξύ τους ανταγωνισμός, (γ) η αναπόφευκτη πολιτισμική σύγκρουση και (δ) η προσαρμογή των μειονοτικών πολιτισμικών στοιχείων στο κυρίαρχο μοντέλο και η επίτευξη πολιτισμικής ομοιογένειας (Γκόβαρης, 2001).

Όσο το αφομοιωτικό μοντέλο χάνει έδαφος, τόσο περισσότερο αρχίζει να διαφαίνεται το μοντέλο της ενσωμάτωσης, σύμφωνα με το οποίο η διατήρηση των επιμέρους πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μειονοτικών ομάδων είναι αποδεκτή, εφόσον αυτά δεν θέτουν σε κίνδυνο την πολιτισμική κυριαρχία της πλειοψηφικής ομάδας. Στο πλαίσιο αυτό, επιτρέπεται η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, η οποία όμως στην ουσία δεν καλλιεργείται δημιουργικά, ούτε θεωρείται σημαντικό πολιτισμικό κεφάλαιο, αλλά χρησιμοποιείται απλά ως μέσο εκμάθησης της κυρίαρχης γλώσσας (Καναβάκης, 2004˙ Κεσίδου, 2008).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο είναι το πρώτο που έρχεται να δώσει μια περισσότερο πλουραλιστική προοπτική στο παιδαγωγικό πεδίο. Περιλαμβάνει μεθοδικότερα εκπαιδευτικά προγράμματα, στοχεύοντας σε ένα κοινό πλαίσιο ανάπτυξης των επιμέρους πολιτισμών, το οποίο να μην εγκυμονεί κινδύνους για την ενότητα και τη συνοχή του κοινωνικού συνόλου. Παρ' όλα αυτά, το μοντέλο αυτό αναδεικνύει ένα σχετικά στατικό προσδιορισμό της έννοιας του πολιτισμού και, αναπόφευκτα, αντιλαμβάνεται την αρμονική συνύπαρξη των πολιτισμών ως μια αντίστοιχα στατική κατάσταση. Έτσι, δεν υποστηρίζει ιδιαίτερες προσπάθειες επαφής, αλληλόδρασης και πολιτισμικού συγκερασμού, αλλά απλώς προωθεί την ταυτόχρονη και σε παραλληλία έκφραση των επιμέρους πολιτισμών (Μάγος, 2022). Παράλληλα, αντιμετωπίζει το ρατσισμό - τον οποίο θεωρεί στοιχείο συγκεκριμένου είδους προσωπικότητας – μέσω μιας αρκετά επιφανειακής προσπάθειας αποδόμησης των προκαταλήψεων (Γκόβαρης, 2001; Κεσίδου, 2008).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο, με τη σειρά του, προτείνει μία παιδαγωγική που να λαμβάνει υπόψιν της τις εμπειρίες των μειονοτήτων. Ο ρατσισμός ορίζεται εδώ ως λευκή ηγεμονία και, επομένως, η αντιμετώπισή του βασίζεται στις ριζικές θεσμικές και δομικές αλλαγές εντός κάθε κράτους. Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου άμεσα ή έμμεσα υποστηρίζουν την ιδέα ότι τα μέλη των μειονοτήτων δεν μπορούν να είναι ρατσιστές, ενώ αδυνατούν να κατανοήσουν τη σημασία της εσωτερικής ανομοιομορφίας, των συγκρούσεων και των ανισοτήτων εντός των πολιτισμικών ομάδων (Blair & Cole, 2000˙ Mansfield & Kehoe, 1994).

Παρά το γεγονός ότι κανένα εκπαιδευτικό μοντέλο δεν αγγίζει την τελειότητα στον τρόπο διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού, το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι αυτό που έρχεται πιο κοντά από κάθε άλλο σε μια εμπεριστατωμένη αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι Agostinetto & Damini (2013) υποστηρίζουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν μπορεί να θεωρηθεί απλά ένα ακόμη μοντέλο διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά ότι αποτελεί έναν εντελώς νέο τρόπο μάθησης με μεγαλύτερο βελησνεκές δράσης, που επηρεάζει οριζοντίως και καθέτως το εκπαιδευτικό πεδίο. Η διαπολιτισμική προσέγγιση αποτελείται από τρεις επιμέρους κατευθύνσεις. Η πρώτη κατεύθυνση είναι βασισμένη στον πολιτισμικό οικουμενισμό και στοχεύει στην ανάδειξη των κοινών στοιχείων μεταξύ των επιμέρους πολιτισμών. Η δεύτερη αντανακλά τις πεποιθήσεις του πολιτισμικού σχετικισμού και στοχεύει στην ανάδειξη

των πολιτισμικών διαφορών. Η τρίτη και νεότερη κατεύθυνση προσπαθεί να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ οικουμενιστών και σχετικιστών, προωθώντας μια εκπαίδευση που στοχεύει στη δημιουργική πολιτισμική επαφή, τη διευρυμένη αντίληψη της διαφορετικότητας, καθώς και την ισότιμη κοινωνική συμμετοχή (Γκόβαρης, 2001˙ Coulby, 2006).

Μια από τις πρώτες περιπτώσεις ευρείας αναγνώρισης της διαπολιτισμικής προοπτικής ως της κατάλληλης στρατηγικής για την εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των διεργασιών του Συμβουλίου Πολιτιστικής Συνεργασίας, την περίοδο 1977 – 1983. Με το πέρας των διεργασιών και τη συνειδητοποίηση της ανάγκης μεταρρυθμίσεων, καθώς και σχετικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι Ευρωπαίοι υπουργοί παιδείας εγκρίνουν ομόφωνα ψήφισμα για την εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών, με ιδιαίτερη αναφορά στη σημασία της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης (Portera, 2008). Σταδιακά, στις περιγραφές αναφορικά με το χαρακτήρα των νέων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και πρωτοβουλιών, ο όρος *διαπολιτισμικότητα* κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος.

Ενδεικτικά, το 1990 εκδίδεται ο πρώτος τόμος του επιστημονικού περιοδικού *European Journal of Intercultural Studies*. Η συγκριτική ανάλυση των διαπολιτισμικών πολιτικών και παιδαγωγικών πρακτικών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αρχίζει να αποτελεί αντικείμενο ευρείας επιστημονικής έρευνας και δημοσίευσης (Sikorskaya, 2017). Το 2002 το Συμβούλιο της Ευρώπης, με το κείμενο *«Οι Νέες Προκλήσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: Θρησκευτική Ποικιλομορφία και Διάλογος στην Ευρώπη»*, προσδιορίζει τη θρησκευτική πολυμορφία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το 2003, η διακήρυξη της 21ης συνόδου των Ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας δεσμεύει τα κράτη μέλη στην προώθηση της αποτελεσματικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το 2005, η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων εκδίδει σύσταση, όπου αναφέρει ότι οι διαπολιτισμικές ικανότητες και οι ικανότητες του πολίτη είναι αυτές που εξοπλίζουν κατάλληλα τα άτομα, ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε ολοένα και πιο διαφοροποιημένες κοινωνίες και να καλλιεργούν δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης συγκρούσεων (Commission of the European Communities, 2005). Το 2008, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εκδίδει Πράσινη Βίβλο, όπου πραγματεύεται την ανάγκη μεταρρυθμίσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, λόγω των νέων αναγκών που επιφέρει η έντονη μετανάστευση

και τη σημασία της διαπολιτισμικής προοπτικής σε αυτή την προσπάθεια. Την ίδια χρονιά, εκδίδει Λευκή Βίβλο, όπου τονίζει την ανάγκη διαπολιτισμικού διαλόγου και το ρόλο των διαπολιτισμικών ικανοτήτων για την αποτελεσματική πολιτισμική συνύπαρξη (Faas et al., 2014˙ Wood, 2009). Σταδιακά, πληθαίνουν οι αποφάσεις και οι πρωτοβουλίες διαπολιτισμικού χαρακτήρα σε Ευρωπαϊκό, διακρατικό και τοπικό επίπεδο.

Παρά τις ποικίλες μεταρρυθμίσεις και τις προσπάθειες καλλιέργειας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο και ενώ έχουν γίνει σημαντικά βήματα προς την πλουραλιστική και συμπεριληπτική κατεύθυνση της παιδαγωγικής, τα έως τώρα αποτελέσματα αυτής της προοπτικής αναδεικνύουν σε βάθος χρόνου μια αβέβαιη πραγματικότητα. Αυτό φαίνεται να συμβαίνει για πολλούς λόγους, με τους ερευνητές να συμπεριλαμβάνουν σε αυτούς την αδυναμία συνεννόησης των κρατών της Ευρώπης για τη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου αναφοράς, την έλλειψη μακροπρόθεσμου σχεδιασμού και στοχοθεσίας, καθώς και τη μεμονωμένη επιστράτευση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε περιπτώσεις εκπαίδευσης συγκεκριμένων μειονοτικών ομάδων, αγνοώντας το πραγματικό εν δυνάμει βελτηνεκές χρήσης της (European Committee of the Regions, 1999˙ Hoskins & Sallah, 2011˙ Sikorskaya, 2017).

1.2. Αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική προοπτική αποτελεί κομβικό σημείο για την αντίληψη και την αντιμετώπιση της πολιτισμικής – και όχι μόνο – διαφορετικότητας στο χώρο της εκπαίδευσης (Αρβανίτη κ.ά., 2017). Για τους υποστηρικτές αυτής της προοπτικής, η διαπολιτισμικότητα αντιμετωπίζεται ως το επιθυμητό αποτέλεσμα της πολυπολιτισμικότητας. Το πέρασμα από την απλή συνύπαρξη των διαφόρων πολιτισμών σε ένα κοινό κοινωνικό πλαίσιο, στην εποικοδομητική αλληλεπίδραση και επικοινωνία τους, μέσα σε ένα περιβάλλον σεβασμού και αποδοχής μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων (Μάνου, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικές προτάσεις που αναδύονται μέσα από το διαπολιτισμικό μοντέλο αφορούν, μεταξύ άλλων, την ενεργητική συμμετοχή και ουσιαστική αλληλεπίδραση του συνόλου των μαθητών/-τριών, τη δημιουργική αξιοποίηση των πολιτισμικών κεφαλαίων και του βιώματος των μαθητών/τριών στις διαδικασίες μάθησης, καθώς και το σεβασμό των ιδιαίτερων

χαρακτηριστικών κάθε μέλους της εκπαιδευτικής κοινότητας (Ευαγγέλου & Μουλά, 2016).

Σύμφωνα με την UNESCO (2006), υπάρχουν τρεις βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- Σέβεται την πολιτιστική ταυτότητα και το υπόβαθρο κάθε μαθητή/-τριας, μέσω της παροχής πολιτιστικά κατάλληλης και ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους/-ες.
- Παρέχει σε κάθε εκπαιδευόμενο/-η το σύνολο των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την επίτευξη ενεργού και πλήρους συμμετοχής στη σύγχρονη κοινωνία.
- Παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες, ώστε να καλλιεργηθεί ο σεβασμός, η κατανόηση και η αλληλεγγύη μεταξύ ατόμων διαφορετικών εθνικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και θρησκευτικών ομάδων.

Η διαπολιτισμικά ευαίσθητη εκπαιδευτική προοπτική δεν μπορεί, βέβαια, να συνοψιστεί σε και να περιγραφεί με λίγες μόνο λέξεις. Εξετάζοντας τα επιμέρους χαρακτηριστικά και τις αρχές που τη διέπουν, αντιλαμβάνεται κανείς την πολυπλοκότητα της έννοιας και τη ρευστότητα του περιεχομένου της. Πρόκειται για μια πολυδιάστατη εκπαιδευτική αντίληψη και πρακτική, αποτελούμενη από πολλά και αλληλένδετα στοιχεία που συνδέονται με κομβικές έννοιες.

1.2.1. Πολιτισμός και διαπολιτισμική προοπτική

Στην πραγματικότητα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση επηρεάζεται άμεσα από την κοινωνικοπολιτισμική ρευστότητα και επαναπροσδιορίζεται, ανταποκρινόμενη στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε εποχής και κάθε μαθητικού συνόλου (Council of Europe, 2012). Η κοινωνικοπολιτισμική αυτή ρευστότητα προκύπτει όχι μόνο από τη συνεχή πρόοδο και τις μεταβολές των ανθρώπινων κοινωνιών, αλλά και από το πολυσήμαντο της ίδιας της έννοιας του πολιτισμού. Περισσότερο παραδοσιακές προσεγγίσεις αντιλαμβάνονται τον πολιτισμό ως κάτι συγκεκριμένο και στατικό. Άλλες φορές τον αιχμαλωτίζουν στα στενά περιθώρια ενός έθνους, ενώ άλλες φορές τον ανάγουν σε φυλετικό διαχωριστικό (Spencer-Oatey, 2012). Νεότερες αντιλήψεις θέλουν τον πολιτισμό να είναι μια διαδικασία και όχι μια κατάσταση, με τα συστατικά του στοιχεία να μεταβάλλονται και να μεταλλάσσονται στο πέρασμα του χρόνου, σε παραλληλία με τις αλλαγές στην καθημερινότητα και τον τρόπο ζωής της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας

(Barrett et al., 2013˙ Ogay & Edelmann, 2016). Η ίδια η ένταξη και η συνύπαρξη σε ομάδες, που δεν είναι στην πραγματικότητα απόλυτα διακριτές και «αληθινές», αλλά παρουσιάζουν μια φαινομενική ομοιογένεια και εξυπηρετούν για το άτομο το αίσθημα του ανήκειν, αποτελεί κουλτούρα (Piller, 2012). Επιπλέον, η συζήτηση γύρω από την εσωτερική ανομοιογένεια των πολιτισμικών ομάδων, καθώς και τη θέση του δια-πολιτισμού στην προσωπική ταυτότητα κάθε ατόμου, αναδεικνύουν περαιτέρω ότι ο προσδιορισμός της έννοιας του πολιτισμού δεν συνιστά απλή υπόθεση (Barrett et al., 2013˙ Kim, 2009˙ Matsumoto, 2007).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το μοντέλο του πολιτισμικού παγόβουνου του Edward T. Hall, ο οποίος αντιλαμβάνεται τον πολιτισμό σχηματοποιημένο σαν ένα παγόβουνο, του οποίου μπορούμε να αντιληφθούμε άμεσα μόνο την επιφάνεια, το μέρος που ξεπροβάλει από το νερό. Το μέρος αυτό αποτελεί, βέβαια, το μικρότερο κομμάτι του τεράστιου αυτού όγκου. Χρησιμοποιώντας αυτή την αναλογία, όπως αναδεικνύεται στο Σχήμα 1, ο Hall τοποθετεί στην κορυφή του μοντέλου του τα περισσότερο επιφανειακά και εύκολα προσδιορίσιμα στοιχεία του πολιτισμού, ενώ στο μεγαλύτερο μέρος του παγόβουνου, που βρίσκεται κάτω από την επιφάνεια, τοποθετεί τα στοιχεία εκείνα που απαιτούν περισσότερη προσοχή και ενδιαφέρον για να γίνουν αντιληπτά και τα οποία, τελικά, συνιστούν την εκ βαθέων αντίληψη κάθε πολιτισμού (Shaules, 2019), ενώ παράλληλα διαμορφώνουν τη μοναδικότητα και την προσωπική κουλτούρα κάθε ατόμου (Zoni Upton, 2022).

Σχήμα 1: Το πολιτισμικό παγόβουνο του Edward T. Hall

Πηγή: BC Council for International Education, n.d., μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο

Το μοντέλο του Hall έχει δεχτεί κριτική αναφορικά με τη στατικότητα του παγόβουνου, καθώς αποτελεί μία συγκεκριμένη και αμετακίνητη μάζα, ερχόμενο σε αντίθεση με τις νεωτερικές αντιλήψεις, που, όπως ήδη αναφέραμε, αντιμετωπίζουν τον πολιτισμό περισσότερο ως δυναμική διαδικασία και όχι ως κατάσταση. Σε κάθε περίπτωση, το πολιτισμικό παγόβουνο αναδεικνύει και επεξηγεί το λόγο που δεν πρέπει να στεκόμαστε στην πρώτη επιφανειακή ανάγνωση ενός πολιτισμικού σχήματος, αλλά να συνειδητοποιούμε τις πολλές επιμέρους συνιστώσες του και τα «κρυφά» του σημεία, σε μια προσπάθεια αντικειμενικής θέασης του κόσμου και των ανθρώπων που συναντούμε κατά την πολυπολιτισμική μας εμπειρία (Ting-Toomey & Dorjee, 2019). Ο ερευνητής προτείνει αντίστοιχο ενδιαφέρον και προσοχή στο μεγαλύτερο, βαθύτερο κομμάτι του εκάστοτε πολιτισμού κατά τη διαπολιτισμική μαθησιακή διαδικασία, με πολιτισμικές αναφορές απαλλαγμένες από επιφανειακές και στερεοτυπικές αναπαραγωγές, στην προσπάθεια να καλλιεργήσουμε στους/στις μαθητές/-τριες ικανότητες διαπολιτισμικής συνειδητοποίησης και ευαισθησίας (Rahayu & Aljouhani, 2023˙ Shaules, 2019).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, λοιπόν, είναι μία έννοια τόσο πολυσήμαντη και δυσκόλως οριοθετούμενη, όσο και η ίδια η έννοια του πολιτισμού, άρρηκτα συνδεδεμένη με τη μετασχηματιστική και δυναμική προοπτική των πολιτισμικών σχημάτων (Council of Europe, 2012). Οι υποστηρικτές της, αντιλαμβανόμενοι τη ρευστότητα του κοινωνικού κόσμου, επιχειρούν να αντιμετωπίσουν ισότιμα και δημοκρατικά τα μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας και, κυρίως, χωρίς γενικευμένες πεποιθήσεις και προκαθορισμένες προσδοκίες για το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και την προσωπική τους εμπειρία. Ως αποτέλεσμα αυτής της παιδαγωγικής, αποσταθεροποιούνται σταδιακά οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για ολόκληρα κοινωνικά σύνολα και η πεποίθηση περί εναλλαξιμότητας των μελών τους, ενώ ενισχύεται η προσωπική ταυτότητα, η αυτοπεποίθηση και η θετική αυτοεικόνα του ατόμου (Kim, 2009˙ Oczlon et al., 2021).

1.2.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαφορετικότητα και μορφές ταυτότητας

Στο πλαίσιο της συζήτησης περί της μετασχηματιστικής προοπτικής και του πολυσχιδούς χαρακτήρα της, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, αν και ξεκίνησε τη μεταρρυθμιστική της πορεία ως υποστηρικτής της πολιτισμικής πολυμορφίας, σταδιακά αναδείχθηκε σε υποστηρικτή της ισότιμης αντιμετώπισης και του σεβασμού κάθε μορφής διαφορετικότητας (Bećirović, 2012). Στόχος της είναι ο μετασχηματισμός της εκπαίδευσης και η δημιουργία ενός σχολικού κλίματος όπου κάθε παιδί νιώθει ασφαλές, ορατό και αποδεκτό, όπου του δίνεται η δυνατότητα να ακουστεί η φωνή του και να παρουσιαστεί η ιδιαίτερη προσωπικότητά του (Αρβανίτη, 2013). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στηρίζει την ετερότητα, τη θεωρεί δεδομένη σε κάθε κοινωνικό πλαίσιο και γι' αυτό ακριβώς το λόγο η στοχοθεσία της επεκτείνεται πέρα από τα όρια του πολιτισμικού πλουραλισμού, στην ελεύθερη έκφραση των προσωπικών επιλογών, των αντιλήψεων, της σεξουαλικότητας, της πίστης και όλων γενικώς των ετεροτήτων (Αρβανίτη, 2013˙ Voinea, 2012).

Για τη διαπολιτισμική προοπτική σημασία έχει, ουσιαστικά, η ενδυνάμωση της προσωπικής ταυτότητας του ατόμου, η απρόσκοπτη καλλιέργεια των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του και η εποικοδομητική αξιοποίηση αυτών κατά την κοινωνική συνύπαρξη. Η συγκρότηση της προσωπικής ταυτότητας αφορά τη διαδικασία κατά την οποία το άτομο προσπαθεί να έρθει σε συμφωνία με τον εαυτό του, γεγονός που προϋποθέτει συνεχείς εσωτερικές συγκρούσεις και αναδιαπραγματεύσεις (Lawler, 2014). Αναδεικνύονται, έτσι, στοιχεία που κάνουν το άτομο να έρθει πιο κοντά στην εικόνα του εαυτού του, καθώς και στοιχεία που το διαχωρίζουν από τα άλλα κοινωνικά υποκείμενα και που τονίζουν τη μοναδικότητα της ύπαρξής του. Πρόκειται για μια συνεχή διαπραγμάτευση των διαφόρων πλευρών του εαυτού, χωρίς να υπάρχει ποτέ απόλυτη επικράτηση μίας εξ αυτών, γεγονός που αναδεικνύει τη ρευστότητα της έννοιας της ταυτότητας (Melucci, 2002).

Η κοινωνική ή συλλογική ταυτότητα, αποτελεί ένα «χώρο» επιβεβαίωσης της προσωπικής ταυτότητας, μέσω της συνειδητοποίησης του ρόλου του ατόμου σε μια ευρύτερη ομάδα και των διαδικασιών με τις οποίες η ομάδα αυτή νοηματοδοτεί τη δράση της (Vignoles, 2011). Η πολιτισμική και η εθνική ταυτότητα, αν και συχνά ταυτίζονται είτε μεταξύ τους είτε με την ίδια την έννοια της συλλογικής ταυτότητας, στην πραγματικότητα αποτελούν οι ίδιες περιπτώσεις συλλογικών ταυτοτήτων.

Έχοντας ήδη αναφερθεί στο πολυσχιδές της έννοιας του πολιτισμού, κατανοούμε ότι η εθνική ταυτότητα αφορά συγκεκριμένα και περισσότερο στατικά κριτήρια κοινωνικής συνύπαρξης και δεν μπορεί να ταυτιστεί με τη διευρυμένη προοπτική της πολιτισμικής ταυτότητας (Ting-Toomey & Dorjee, 2019). Ακόμη, πρέπει να ληφθεί υπόψιν ότι η συλλογική ταυτότητα του ατόμου διαμορφώνεται από την ένταξη και δράση του σε μια πληθώρα άλλοτε μικρότερων και άλλοτε ευρύτερων κοινωνικών ομάδων, όπου η εσωτερική ανομοιογένεια πρέπει να θεωρείται δεδομένη (Straub, 2002).

Ο χαρακτήρας μιας κοινωνικής ομάδας και οι τρόποι δράσης εντός αυτής, μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τόσο την εικόνα του ατόμου για τον εαυτό του, αλλά και την εικόνα που έχει για τους άλλους ανθρώπους και για τον κόσμο (Melucci, 2002). Η φαινομενική ομοιογένεια που το άτομο αντιλαμβάνεται μεταξύ των μελών της ομάδας του και η κοινή τους δράση προς συλλογικούς στόχους, μπορούν να λειτουργήσουν ως έναυσμα για αυξημένη αυτοπεποίθηση, θετική αυτοεικόνα, συνεργατικό πνεύμα και φιλικές διαπροσωπικές επαφές. Στην περίπτωση, όμως, που το άτομο ενταχθεί σε εξαιρετικά συμπαγείς ομάδες, με έντονες αρχηγικές και αυταρχικές τάσεις, ελλοχεύει ο κίνδυνος λανθασμένης ταύτισης της προσωπικής και της κοινωνικής ταυτότητας, η καλλιέργεια ενός καθεστώτος ανωνυμίας, καθώς και η έντονη καχυποψία ή και επιθετικότητα απέναντι σε άτομα άλλων κοινωνικών ομάδων (Hornsey, 2008). Επιπλέον, η αυθαίρετη και μονοδιάστατη κατηγοριοποίηση των κοινωνικών υποκειμένων και η απόδοση απόλυτα κοινών και σταθερών γνωρισμάτων σε όλα τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας, καθιστά στερεοτυπικά προκατειλημμένη τη συμπεριφορά απέναντί τους και υποβιβάζει την προσωπική ταυτότητα και τη μοναδικότητά τους (Hogg, 2016).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση λαμβάνει υπόψιν την ανάγκη του ατόμου να ενταχθεί και να συνυπάρξει σε ευρύτερα κοινωνικά σύνολα, αλλά παράλληλα δεν αμελεί το πολυδιάστατο και συνεχώς εξελισσόμενο χαρακτήρα της ταυτότητας. Σε ένα περιβάλλον πολιτισμικού συγκερασμού, η κοινωνικοπολιτισμική υπόσταση του ατόμου και η γενικότερη συμμετοχή του σε ομάδες πρέπει να λειτουργεί ως γνώμονας συνεργατικότητας και συλλογικότητας, δίχως να απειλεί και να υποβιβάζει τα ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά του, ούτε να λειτουργεί ως βήμα για την προκατάληψη και την υποτίμηση των μελών άλλων ομάδων. Το διαπολιτισμικό σχολείο έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει ασφαλή περιβάλλοντα ισοτιμίας και πολιτισμικού διαλόγου, σε ένα πλαίσιο απαλλαγμένο από μονοπολιτισμικές και εθνοκεντρικές

ρητορικές (Αρχάκης, 2019). Οι παιδαγωγικές πρακτικές που αντιλαμβάνονται τις λεπτές γραμμές ανάμεσα στην ένταξη και την αφομοίωση, στον εορτασμό της διαφορετικότητας και τη διχαστική ρητορική, οδηγούν στην εποικοδομητική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση του συνόλου των μαθητών/-τριών, σε περιβάλλον αποδοχής και άνθισης των ιδιαίτερων διαφορετικοτήτων τους (Shirley & Hargreaves, 2024).

1.2.3. Δημοκρατική διαπολιτισμική εκπαίδευση και ανθρώπινα δικαιώματα

Στο πνεύμα της δημοκρατικής και απαλλαγμένης από παρωχημένες κοινωνικές συμβάσεις παιδαγωγικής, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι άμεσα συνυφασμένη με την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και υποστηρίζει το δικαίωμα της ομαλής ένταξης και της ισότιμης συμμετοχής όλων των παιδιών στις μαθησιακές διαδικασίες (Bećirović, 2012). Τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως τα γνωρίζουμε σήμερα, θεσπίζονται το 1948 με την υπογραφή της Οικουμενικής Διακήρυξης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων από τη Γενική Συνέλευση Ηνωμένων Εθνών, έπειτα από το σοκ που υπέστη το κοινωνικό γίγνεσθαι από τις τερατώδεις πράξεις και τις συνέπειες του Β' Παγκοσμίου πολέμου. Πρόκειται, ουσιαστικά, για ένα κοινωνικό συμβόλαιο και μια εγγύηση της προάσπισης των δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων αναφορικά με τη ζωή, την ελευθερία, την κουλτούρα, την εργασία, τη θέση τους απέναντι στο νόμο, την ανεξιθρησκεία και την εκπαίδευση (Zajda, 2020), με το άρθρο 26 να αναφέρει συγκεκριμένα ότι η εκπαίδευση αποτελεί απαράβατο δικαίωμα, χωρίς εξαιρέσεις και διακρίσεις. Είναι καίρια για την πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, κρίσιμη για την προάσπιση της ειρήνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ένας από τους βασικούς της στόχους είναι η προαγωγή της γνωριμίας, της ανεκτικότητας και των θετικών σχέσεων μεταξύ των κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων (Bajaj, 2011˙ United Nations, n.d.).

Το 1989 υπογράφεται η πιο ευρέως αποδεκτή συνθήκη στην ιστορία, η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η οποία ρυθμίζει τις υποχρεώσεις των κρατών για την προάσπιση των δικαιωμάτων των ατόμων κάτω των 18 ετών. Στόχος της είναι κάθε παιδί να ζει ελεύθερα και ποιοτικά, να εκφράζει τις επιμέρους συνιστώσες του εαυτού του σε ασφαλή περιβάλλοντα σεβασμού και αποδοχής, έχοντας παράλληλα εξασφαλισμένα όλα τα απαραίτητα αγαθά (Σοφού, 2019). Στην Ελλάδα η

σύμβαση επικυρώνεται το 1992 και γίνεται Νόμος της χώρας. Η μόνη χώρα που έως και σήμερα δεν έχει επικυρώσει τη σύμβαση αυτή, είναι οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Γιώτσα & Μητρογιώργου, 2019). Με το άρθρο 28 της σύμβασης, θεσπίζεται η υποχρεωτική και δωρεάν στοιχειώδης εκπαίδευση ως δικαίωμα όλων ανεξαιρέτως των παιδιών, καθώς και η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη και ισότιμη ανάπτυξη της επαγγελματικής και της ανώτατης εκπαίδευσης. Ακόμη, τίθεται το ζήτημα της αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής, καθώς και η ανάγκη εκπαιδευτικών στρατηγικών που να προάγουν το διαπολιτισμικό σεβασμό (Στεργίου, 2019). Το άρθρο 29 θέτει ως στόχους της εκπαίδευσης την πολύπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητας του κάθε παιδιού, τη γνωριμία και τη θετική αντιμετώπιση της κάθε κουλτούρας, καθώς και τη δημιουργία μελλοντικών πολιτών που να προάγουν και να προασπίζουν την ισότητα και την αρμονική κοινωνική συνύπαρξη (United Nations, n.d.).

Μία από τις νεότερες διεθνείς συμβάσεις που αναδεικνύει το δικαίωμα στην εκπαίδευση, αποτελεί η Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη. Συμφωνημένη κατά την 70η γενική συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 2015, προσδιορίζει 17 στόχους βιώσιμης κοινωνικής, περιβαλλοντικής και οικονομικής ανάπτυξης και οριοθετεί το χρονικό περιθώριο πραγμάτωσής τους έως το 2030 (Υπουργείο Εξωτερικών, 2023). Ο 4ος στόχος αφορά την ποιοτική εκπαίδευση και, πιο συγκεκριμένα, την ισότιμη ένταξη όλων στην εκπαίδευση, την εξάλειψη των έμφυλων διακρίσεων και των διακρίσεων κατά των ευάλωτων ομάδων, καθώς και τη διασφάλιση της καλλιέργειας γνώσης και δεξιοτήτων που να οδηγούν σε βιώσιμους τρόπους ζωής, να ευνοούν την ισότητα των φύλων, να καλλιεργούν πολιτειότητα και να σέβονται την πολιτισμική ποικιλομορφία (United Nations, n.d.).

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι για την επίτευξη μιας δημοκρατικής και διαπολιτισμικά ευαίσθητης οργάνωσης και πραγμάτωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η προάσπιση των δικαιωμάτων κάθε μαθητή/-τριας αποτελεί βασικό κριτήριο. Η επαφή των παιδιών με δημοκρατικές αξίες, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της αμφισβήτησης, η ειρηνιστική και πλουραλιστική προοπτική, μπορούν να διαμορφώσουν ικανούς αυριανούς παγκόσμιους πολίτες (Reimers, 2023). Ζητήματα όπως η καταγωγή, ο πολιτισμός, το μορφωτικό κεφάλαιο ή το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να αποτελούν παράγοντα διάκρισης ή περιθωριοποίησης (Μαλιγκούδη, 2008). Με αρωγό τη διαπολιτισμική προοπτική,

γίνεται προσπάθεια για διασφάλιση της ενεργού συμμετοχής του συνόλου των μαθητών/-τριών στις παιδαγωγικές διαδικασίες και της δημιουργικής αξιοποίησης των πρότερων γνώσεων και βιωμάτων τους. Ακόμη, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που διαμορφώνονται δημοκρατικά, σεβόμενα τα ανθρώπινα δικαιώματα, λαμβάνοντας υπόψιν τα ιδιαίτερα γνωρίσματα και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, παρέχουν στα παιδιά αυτά αυξημένες πιθανότητες για καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, συνέχιση των σπουδών τους και επίτευξη παιδαγωγικών και άλλων στόχων (Σχίζα, 2014).

1.2.4. Ολιστική διαπολιτισμική παιδαγωγική

Για την κατάκτηση των στόχων και επιδιώξεων της διαπολιτισμικής προοπτικής, είναι ιδιαιτέρως σημαντικό να μην παραλείπεται ένα ακόμη μείζον συστατικό στοιχείο αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης, το οποίο είναι ο ολιστικός της χαρακτήρας. Η ολιστική εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση που υποστηρίζει την ανάγκη της πολύπλευρης και πολυσύνθετης ανάπτυξης και εξέλιξης του ατόμου, όχι μόνο σε γνωστικό, αλλά και σε συναισθηματικό, πνευματικό, κοινωνικό και σωματικό επίπεδο (Gültekin et al, 2013). Η επίτευξη αυτού του στόχου, επέρχεται μόνο εάν δοθεί στο παιδί η ευκαιρία να γίνει ενεργός συνδημιουργός της γνώσης, να πάρει πρωτοβουλίες, να κατακτήσει προσωπικούς στόχους και να αλληλεπιδράσει συνεργατικά με τους οικείους του (Schreiner, 2009). Οι ενήλικες, σε αυτή την εκπαιδευτική προοπτική, αποτελούν καθοδηγητή και σύμβουλο, αλλά σε καμία περίπτωση δε λειτουργούν ως αυθεντίες ή ως απόλυτοι πομποί της γνώσης. Οι μαθητές/-τριες απολαμβάνουν το δικαίωμα της επιλογής, της προσωπικής έκφρασης, της ενεργητικής ακρόασης, της συνεργασίας και αλληλοβοήθειας. Δημιουργούνται, έτσι, μελλοντικά ενεργοί και δημοκρατικά διακείμενοι παγκόσμιοι πολίτες (Gültekin et al, 2013˙ Mayes et al, 2016).

Η ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση δεν απορρίπτει κανένα παιδί. Για τους υποστηρικτές της ολιστικής προοπτικής όλοι οι άνθρωποι θεωρούνται εξίσου σημαντικοί, η ύπαρξή τους έχει ιδιαίτερο ρόλο και αξία και η αρμονική συνύπαρξή τους με τα υπόλοιπα κοινωνικά υποκείμενα επιτυγχάνεται μέσω της κοινής τους πορείας και της πολύπλευρης ανάπτυξής τους (Miller, 2022). Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να αναδείξει και να καλλιεργήσει τις ικανότητες του καθενός, με τρόπους που να

εξυπηρετούν την ιδιαίτερη προσωπικότητά του και να λαμβάνουν υπόψιν τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες του (Miseliunaite et al, 2022). Επομένως, προϋποθέτει ισότιμη ένταξη και συμμετοχή του συνόλου των μαθητών/-τριών στις διαδικασίες, σε ένα πλαίσιο δημιουργικής σύνθεσης των προσωπικοτήτων τους.

Η μάθηση δεν επιτυγχάνεται όταν υλοποιείται κατακερματισμένη σε επιμέρους κομμάτια, αλλά κάθε στοιχείο πρέπει να αποτελεί αλληλένδετο μέρος μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής προοπτικής, με κοινή στοχοθεσία για την πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου (Mahmoudi et al, 2012). Η διαπολιτισμική και πλουραλιστική προοπτική είναι εμφανής, καθώς το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, οι αντιλήψεις και ο τρόπος ζωής κάθε ατόμου αποτελούν αντικείμενα σεβασμού και προστασίας, ενώ ευνοείται η ανταλλαγή του βιώματος, των σκέψεων και των συναισθημάτων, καθώς εξυπηρετεί την άνθιση της κριτικής σκέψης, τη διεύρυνση των οριζόντων και την πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Ως αποτέλεσμα, επιτυγχάνεται προσωπική εξέλιξη, πραγματοποιείται ένταξη και αλληλεπίδραση σε ευρύτερες ομάδες, ενώ κατακτούνται τόσο ατομικοί όσο και συλλογικοί στόχοι (Miller, 2010).

Αντιλαμβανόμαστε, επομένως, την ανάγκη ολιστικών πρακτικών κατά την προσπάθεια πραγμάτωσης της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής προοπτικής, τόσο αναφορικά με τους τρόπους που υλοποιείται η ίδια η εκπαιδευτική προσέγγιση, όσο και με τη θέση που κατέχει ο/η μαθητής/-τρια στη μαθησιακή διαδικασία. Για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το σχολείο αποτελεί ένα πολυσύνθετο και αλληλεπιδραστικό σύστημα, όπου η μάθηση πραγματώνεται σε πολλά αλληλένδετα επίπεδα και η διαπολιτισμική προοπτική οφείλει να χαρακτηρίζει κάθε πτυχή του σχολικού περιβάλλοντος (Beacco et al, 2016˙ Mayes et al, 2016). Ο/Η μαθητής/-τρια αντιμετωπίζεται ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα και επιχειρείται η καλλιέργεια τόσο του γνωστικού, όσο και του συναισθηματικού και κοινωνικού τομέα, στην προσπάθεια να αναδυθούν ισορροπημένες προσωπικότητες και ικανοί αυριανοί πολίτες του κόσμου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο, δεν τοποθετείται ως επιμέρους στοιχείο σε ένα πρόγραμμα σπουδών, αλλά αναδεικνύει το χαρακτήρα του συνολικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού που επιχειρείται (Coulby, 2006˙ Zachos, 2022). Επομένως, για να χαρακτηριστεί ουσιώδης και να αποδειχθεί αποτελεσματική, οφείλει να διαπνέει κάθε πτυχή της μαθησιακής διαδικασίας και να αντιλαμβάνεται πολύπλευρα τον ανθρώπινο χαρακτήρα (Αρβανίτη, 2009˙ Sandu & Lyamouri-Bajja, 2018).

1.3. Οφέλη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης - Διαπολιτισμική Ικανότητα

Η υιοθέτηση μιας διαπολιτισμικά ευαίσθητης παιδαγωγικής, μπορεί να επιφέρει πολύ θετικά αποτελέσματα, όχι μόνο για τα παιδιά μειονοτικών και κοινωνικά περιθωριοποιημένων ομάδων, αλλά και για το ευρύτερο μαθητικό σύνολο. Αρχικά, ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα προάγει διευρυμένη κοινωνική γνώση και αναδεικνύει μια αντικειμενική και σύγχρονη εικόνα της πραγματικότητας. Οι μαθητές/-τριες έρχονται σε γνωριμία με το σήμερα των ευρύτερων πολιτισμικών κοινωνιών και αφουγκράζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, μειώνοντας έτσι το βάρος της κοινωνικής προκατάληψης και διαφόρων προκαθορισμένων συμβάσεων (Portera, 2017). Ως αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας ανατροφοδότησης και αναπροσδιορισμού, μπορούν να αναπτύξουν αυξημένη κριτική ικανότητα, διευρυμένη οπτική, ενσυναίσθηση, καθώς και γνωστική ευελιξία (Στεργίου, 2014).

Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό και πλουραλιστικό σχολικό περιβάλλον, η απαλλαγμένη από στερεοτυπικές αναπαραστάσεις κοινωνικοπολιτισμική γνώση αναπροσδιορίζει πρώτα απ' όλα τις δυναμικές εντός σχολικού πλαισίου. Δημιουργεί κλίμα αποδοχής και ορατότητας, ενισχύοντας σημαντικά τις φιλικές και συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών/-τριών (Basarkod et al., 2024). Παράλληλα, λειτουργεί καταλυτικά ενάντια στις προκατειλημμένες στάσεις και συμπεριφορές, καλλιεργώντας γνωστική και συμπεριφορική ετοιμότητα, που οδηγεί σε μειωμένες εκφάνσεις περιστατικών διάκρισης και κοινωνικού αποκλεισμού. Το αίσθημα του σεβασμού της ιδιαίτερης προσωπικότητας κάθε μαθητή/-τριας, η αντιμετώπιση του πολιτισμού του/της ως άξιου συζήτησης και επεξεργασίας και η πολιτισμική ανταλλαγή σε ένα ασφαλές περιβάλλον, ενισχύουν την αυτοπεποίθηση, με αποτέλεσμα την ενεργό συμμετοχή και την αυξημένη ομαδικότητα (Eden et al., 2024).

Μέσα από την επαφή και γνωριμία με το πολιτισμικό υπόβαθρο των άλλων ατόμων, το παιδί προχωρά ευκολότερα σε εσωτερικό διάλογο και μπορεί να φτάσει σε μεγαλύτερη συνειδητοποίηση του δικού του πολιτισμού. Η αναζήτηση της ταυτότητας, τόσο σε προσωπικό, όσο σε συλλογικό και πολιτισμικό επίπεδο, αποτελεί μια πολυσύνθετη προσπάθεια που συνοδεύει τον άνθρωπο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Lawler, 2014). Αυτό συμβαίνει μεν οργανικά, καθώς η ταυτότητα αποτελεί ένα πολυδιάστατο και συνεχώς εξελισσόμενο σύνολο στοιχείων. Περιπλέκεται, όμως, από

τις συχνά στερεοτυπικές αναπαραστάσεις των πολιτισμών και τις αυθαίρετες συμβάσεις και γενικεύσεις για ποικίλες κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες (Appiah, 2018). Συνεπώς, όταν το παιδί βρεθεί σε ένα περιβάλλον ουσιαστικής πολιτισμικής γνώσης και ανταλλαγής, όχι μόνο αφουγκράζεται στοιχεία για τους «άλλους», αλλά επεξεργάζεται και αναθεωρεί φαινομενικές αλήθειες για τον ίδιο του τον εαυτό (Ruffino, 2014). Τα αποτελέσματα μιας τέτοιας επιφοίτησης συμπεριλαμβάνουν θετικότερη σχέση του ατόμου με την αυτοεικόνα του, καλύτερη αυτορρύθμισή του και περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα του πολιτισμικού σχήματος στο οποίο ανήκει (Teutsch, 2014˙ Read, 2022).

Η εκπαίδευση που λαμβάνει υπόψιν το σύνολο των μαθητών/-τριών και τους/τις βοηθά να ανακαλύψουν τις ιδιαίτερες πτυχές του εαυτού τους, έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να τους/τις οδηγήσει σε αυξημένη και ενεργό συμμετοχή, σε καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και σε επίτευξη μαθησιακών και άλλων στόχων (Cummins, 2016˙ Eden et al, 2024). Όταν αισθάνονται ότι η εκπαιδευτική διαδικασία τους/τις αφορά άμεσα, τους/τις αναγνωρίζει και τους/τις συμπεριλαμβάνει, οι μαθητές/-τριες αποκτούν κίνητρα για να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις σπουδές τους. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις μειονοτικών ομάδων, προσφύγων και μεταναστών, όπου σε παραδοσιακά, μονοπολιτισμικά και αφομοιωτικά εκπαιδευτικά μοντέλα συχνά παρατηρείται πρόωρη εγκατάλειψη των σπουδών και μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, εφόσον εφαρμοστεί κατάλληλα, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό σύμμαχο για την ομαλή ένταξη και την θετική έκβαση των σπουδών αυτών των παιδιών (Luciak, 2006).

Παράλληλα με τα άμεσα οφέλη της διαπολιτισμικά ευαίσθητης κοινωνικοπολιτισμικής γνώσης και επαφής, καλλιεργούνται εξίσου μακροπρόθεσμα οφέλη. Τα άτομα προετοιμάζονται για τη διευρυμένη πολυπολιτισμική εμπειρία της μετέπειτα πορείας τους, εφοδιαζόμενα με επαρκείς γνώσεις και κατάλληλες επικοινωνιακές πρακτικές (Basarab, 2015˙ Lianaki-Dedouli & Plouin, 2017). Η προετοιμασία αυτή, δίνει το έναυσμα για θετική αντιμετώπιση των μελλοντικών διαπολιτισμικών συναντήσεων και ενεργό αναζήτηση περαιτέρω διαπολιτισμικών επαφών. Τα άτομα αποκτούν επικοινωνιακές ικανότητες και ικανότητες επίλυσης συγκρούσεων, αυξάνοντας τις πιθανότητες θετικής έκβασης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Hoff, 2020).

Αντιλαμβανόμαστε, επομένως, ότι όχι μόνο η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει να δώσει ποικίλα και σημαντικά οφέλη στο ευρύτερο μαθητικό σύνολο, αλλά και ότι μιλάμε στην ουσία για μια αλυσιδωτή αντίδραση θετικών επιδράσεων και αποτελεσμάτων, που συνοδεύουν τα άτομα σε όλη τη διάρκεια των σπουδών, καθώς και της μετέπειτα ζωής τους. Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική προοπτική δίνει το έναυσμα για μελλοντικούς πολίτες του κόσμου με αυξημένες δεξιότητες, νέες επαγγελματικές προοπτικές, πολυγλωσσική και επικοινωνιακή ανάπτυξη, που αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά σε ένα ισότιμο κοινωνικό γίγνεσθαι (Räsänen, 2007).

Τα πολλαπλά και αλληλένδετα επιμέρους οφέλη της υπόστασης του ατόμου σε ένα περιβάλλον πολιτισμικού σεβασμού και ισότιμης διαπολιτισμικής ανταλλαγής, μπορούν να συνοψιστούν στην έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας *(intercultural competence/ cross-cultural competence)*. Πρόκειται, ουσιαστικά, για τον απώτερο σκοπό και το μεγαλύτερο «στοίχημα» της συμπεριληπτικής και πλουραλιστικής εκπαίδευσης, καθώς η κατάκτηση της διαπολιτισμικής ικανότητας συνιστά για τα άτομα την απόκτηση ενός ρεπερτορίου δεξιοτήτων, που τους επιτρέπει να συμμετάσχουν σε ομαλότερες και αμφίδρομα προσοδοφόρες διαπολιτισμικές συναντήσεις και αλληλεπιδράσεις και μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα σε μέλη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Holguin, 2013˙ Sarwari et al, 2024).

Η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας χρησιμοποιείται άλλοτε συνδυαστικά και άλλοτε ως ταυτόσημη με έννοιες όπως η πολιτισμική ικανότητα *(cultural competence)*, η διαπολιτισμική ευαισθησία *(intercultural sensitivity)*, η διαπολιτισμική ετοιμότητα *(intercultural readiness),* η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα *(intercultural communicative competence)* και η παγκόσμια ικανότητα *(global competence)*. Πρόκειται για μια έννοια πολυσχιδή, που έχει αποτελέσει σημαντικό αντικείμενο έρευνας και συζήτησης, με τον επιστημονικό κόσμο να προσπαθεί να καθορίσει τις επιμέρους συνιστώσες της και να οριοθετήσει το πλαίσιο ανάπτυξής της (Wolff & Borzikowsky, 2018˙ Zhang & Zhou, 2019).

Το μοντέλο διαπολιτισμικής ικανότητας των Chen και Starosta, αναγνωρίζει τρία μείζονα χαρακτηριστικά της: (1) τη διαπολιτισμική ευαισθησία, η οποία αφορά την αναγνώριση και το σεβασμό της πολιτισμικής πολυμορφίας, καθώς και την αβίαστη και μη επικριτική αντιμετώπιση των πολιτισμών, (2) τη διαπολιτισμική

επίγνωση, δηλαδή την αναγνώριση των παραλλαγών και παρεκκλίσεων των πολιτισμικών σχημάτων, την κατανόηση της εσωτερικής ανομοιογένειας και την επίγνωση της ατομικής πολιτιστικής ταυτότητας και (3) τη διαπολιτισμική επιδεξιότητα, η οποία περιλαμβάνει δεξιότητες διαχείρισης των επικοινωνιακών μηνυμάτων, δεξιότητες συμπεριφορικής ευελιξίας και δεξιότητες διαχείρισης της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης (Chen & Starosta, 1996, όπως αναφέρεται στο Ilie, 2019˙ Fritz et al., 2005).

Ο Byram διερευνά τις συνιστώσες ανάπτυξης της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, την οποία αντιλαμβάνεται ως ένα συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, που επιτυγχάνεται βάσει της ανάπτυξης διαπολιτισμικών στάσεων, πολιτισμικής γνώσης, δεξιοτήτων ερμηνείας και συσχέτισης, δεξιοτήτων ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης, καθώς και κριτικής πολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Για τον Byram, η διαπολιτισμική ικανότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις επικοινωνιακές ικανότητες του ατόμου. Μέσα από την καλλιέργεια της πολυγλωσσίας, της κριτικής προοπτικής, δεξιοτήτων ερμηνείας και δεξιοτήτων επίλυσης του γλωσσικού εμποδίου, η επικοινωνία γίνεται σε περιβάλλον αποδοχής και ασφάλειας, αποφεύγονται οι παρανοήσεις και η πληροφορία μεταφέρεται επιτυχώς. (Byram, 1997).

Η Deardorff αναγνωρίζει ως θεμελιώδη στοιχεία ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας το σεβασμό στην πολιτισμική διαφορετικότητα, την «ανοιχτότητα» (*openness*) στη νέα γνώση και εμπειρία, την περιέργεια και τη διάθεση για ανακάλυψη. Η θεωρία της σχηματίζει μία πυραμίδα, με τα θεμελιώδη αυτά στοιχεία να βρίσκονται στη βάση του σχήματος και να αποτελούν κινητήριο δύναμη για την μεταπήδηση του ατόμου στο επόμενο επίπεδο, αυτό της καλλιέργειας ποικιλίας γνώσεων και δεξιοτήτων κοινωνικοπολιτισμικού χαρακτήρα. Με την κατάκτηση αυτού του σταδίου, το άτομο βρίσκεται στο καίριο σημείο της εσωτερικής αποσταθεροποίησης των πρότερων συμβάσεων και σταθερών, ώσπου να φτάσει σταδιακά στην κορυφή της «πυραμίδας», όπου έχει πλέον κατακτήσει την εξωτερίκευση της διαπολιτισμικής του αφύπνισης, χρησιμοποιώντας το νέο του γνωστικό και επικοινωνιακό ρεπερτόριο για την αναζήτηση και πραγμάτωση επιτυχούς διαπολιτισμικής επαφής και επικοινωνίας (Deardorff, 2006).

Ο Bennett αντιλαμβάνεται τη διαπολιτισμική ευαισθησία, όπως τη χαρακτηρίζει, ως την ικανότητα μετάβασης του ατόμου από τον επικοινωνιακό εθνοκεντρισμό στον επικοινωνιακό εθνοσχετικισμό, τη μετάβαση, με άλλα λόγια, από την επικοινωνιακή ικανότητα εντός ενός πολιτισμικού σχήματος, στην επικοινωνιακή ικανότητα μεταξύ πολιτισμικών σχημάτων. Χωρίζει την πορεία αυτή σε έξι στάδια, την άρνηση, την άμυνα, την ελαχιστοποίηση, την αποδοχή, την προσαρμογή και την ολοκλήρωση. Κάθε στάδιο κατά μήκος αυτού του συνεχούς, αναδεικνύει τους τρόπους με τους οποίους οργανώνεται η αντίληψη του ατόμου για την πολιτιστική διαφορά, καθώς και την επίδραση της αντίληψης αυτής στην επικοινωνιακή διαδικασία (Bennett, 2017).

Ανεξάρτητα από τις ποικίλες προσεγγίσεις και από τη δυσκολία συγκρότησης ενός απόλυτου προσδιορισμού της διαπολιτισμικής ικανότητας, αυτό στο οποίο συγκλίνει το πλήθος των ερευνητών είναι η τεράστια σημασία και τα σημαντικά οφέλη αυτής για τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό κοινωνικό γίγνεσθαι. Τα διαπολιτισμικά ικανά άτομα είναι σε θέση να διαπραγματευτούν την έννοια της διαφορετικότητας σε πολλαπλά επίπεδα, να αμφισβητήσουν παραδοσιακές αντιλήψεις περί ομοιογένειας των κοινωνικών ομάδων, να ανακαλύψουν και να επαναπροσδιορίσουν τη δική τους θέση στο πολύχρωμο κοινωνικοπολιτισμικό *«χαλί»* και να συνειδητοποιήσουν τη μοναδικότητα που χαρακτηρίζει κάθε μέλος της ευρύτερης κοινωνίας (Μάγος, 2005˙ Ochs, 2012).

Κατανοούμε, λοιπόν, γιατί η ανάπτυξη διαπολιτισμικά ικανών μαθητών και μαθητριών αποτελεί βασικό στόχο της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής προοπτικής και, λαμβάνοντας υπόψιν τη σημασία της διαπολιτισμικής ικανότητας για την πορεία του ατόμου στο σύγχρονο κοινωνικό γίγνεσθαι, γίνεται αντιληπτή η ανάγκη ένταξης διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρακτικών στο χώρο του σχολείου ήδη από τις μικρές ηλικίες (Anghel & Lupu, 2014). Πρέπει να δοθεί ο κατάλληλος χώρος και χρόνος στα παιδιά για να έρθουν σε επαφή με τις αρχές και τις αξίες της πλουραλιστικής προοπτικής και να καλλιεργηθούν οι απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Μην ξεχνάμε ότι η διαδικασία συγκρότησης της διαπολιτισμικής ικανότητας ξεκινά ως μια εσωτερική ανάγκη για κριτική ανασκόπηση και αναπροσδιορισμό της δικής μας «αλήθειας» και σταδιακά εξωτερικοποιείται, φτάνοντας στο απόγειό της όταν πλέον όταν μας επιτρέπει να αλληλεπιδράσουμε και να επικοινωνήσουμε κατάλληλα και

αποτελεσματικά σε κοινωνικές περιστάσεις, δίχως αίσθημα φόβου και αβεβαιότητας κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Hoff, 2020).

Ως διαπολιτισμική μπορεί να χαρακτηριστεί κάθε συνάντηση και επικοινωνία της οποίας τα συμμετέχοντα μέλη ανήκουν σε διαφορετικές εθνικότητες, θρησκευτικά περιβάλλοντα, γλωσσικά περιβάλλοντα, έχουν διαφορετικό φύλο, ηλικία ή και πολλών άλλων ειδών διαφορετικότητα. Οι ιδιαιτερότητες που απαρτίζουν την επικοινωνία μεταξύ ατόμων από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά σχήματα, απαιτούν προσεκτικό χειρισμό. Οι συμμετέχοντες μιας τέτοιας επικοινωνιακής συγκυρίας, στην περίπτωση που δεν έχουν κατακτήσει ανεπτυγμένη διαπολιτισμική ικανότητα, συχνά αντιλαμβάνονται τον πολιτισμικά έτερο συνομιλητή τους ως ενδεικτικό παράδειγμα μιας συγκεκριμένης ομάδας ανθρώπων και, συνάμα, μιας συγκεκριμένης – επικοινωνιακής και γενικότερης – νοοτροπίας (Byram et al., 2002˙ Ting-Toomey & Dorjee, 2019). Η προσδοκία αυτή, απευθείας διαμορφώνει κάποια συγκεκριμένα ζητήματα που μπορούν να δυσχεράνουν την επικοινωνία.

Η συνειδητοποίηση των συνιστωσών που καθιστούν μια επικοινωνιακή προσδοκία προκατειλημμένη, η επίγνωση των επικοινωνιακών ανισοτήτων που προκύπτουν από τον τρόπο που αντιμετωπίζει η εκάστοτε κοινωνία την κουλτούρα κάθε ατόμου, καθώς και η κατανόηση της ύπαρξης διαφορετικών τρόπων διαχείρισης του επικοινωνιακού μηνύματος σε κάθε κοινωνικοπολιτισμικό σχήμα, καθιστούν το άτομο διαπολιτισμικά ικανό ομιλητή (Byram, 1997). Ο διαπολιτισμικά ικανός ομιλητής χαρακτηρίζεται από ανεπτυγμένη πολυγλωσσία, η οποία τον εφοδιάζει με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και διαμεσολαβητικές ικανότητες κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία, ενώ η επαφή του με την (κοινωνιο)γλωσσολογία του δίνει τη δυνατότητα να αντιληφθεί τις διαφορετικές επικοινωνιακές στρατηγικές μεταξύ των ανθρώπων, τη σημασία της επιστράτευσης μη προφορικών επικοινωνιακών μέσων, καθώς και τη διαφορετική σημασία που μπορεί να έχει το ίδιο επικοινωνιακό στοιχείο σε πάνω από μία κουλτούρες, αποφεύγοντας έτσι τυχόν παρερμηνείες και παρεξηγήσεις (Piller, 2012).

Η διαπολιτισμική ικανότητα σε επίπεδο ανάγνωσης, αποτελεί εξίσου βασικό κομμάτι της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, καθώς δίνει την ευκαιρία αποτελεσματικότερης προετοιμασίας για τη μελλοντική προφορική επικοινωνία, η οποία είναι μια αμεσότερη και περισσότερο αγχώδης διαδικασία. Ο/Η

διαπολιτισμικός/-ή αναγνώστης/-τρια αντιλαμβάνεται την ίδια την ανάγνωση ως μία μορφή διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Χαρακτηρίζεται από δεξιότητες εξερεύνησης, αμφισβήτησης και κριτικής συνδιαλλαγής με το κείμενο, διαμορφώνοντας προβληματισμούς γύρω από τις πιθανές επιπτώσεις πολιτιστικών, κοινωνικών και ιστορικών ερεθισμάτων τόσο στον τρόπο συγγραφής του κειμένου, όσο και στον τρόπο που ο/η ίδιος/-α το αντιλαμβάνεται (Hoff, 2016).

Η επικοινωνία μεταξύ διαπολιτισμικά ικανών ατόμων βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό των γλωσσικών και γενικότερων πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, οι ιδιαιτερότητες αυτές δεν αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για τη διαπολιτισμική συνάντηση και επαφή, ενώ τα άτομα προχωρούν με αυτοπεποίθηση στην επίτευξη του επικοινωνιακού στόχου, ο οποίος δεν αφορά μόνο τη μετάδοση της πληροφορίας, αλλά και την πολιτισμική ανταλλαγή σε ένα περιβάλλον συνεργασίας και αποδοχής (Βλάχου, 2020˙ Wilkinson, 2012). Οι συμμετέχοντες στις διαπολιτισμικές συναντήσεις και συνομιλίες παύουν να αντιμετωπίζονται αμφότεροι υπό το βάρος της κοινωνικής και πολιτισμικής τους ταυτότητας και των συχνά στερεοτυπικών αναπαραστάσεων που σχηματίζονται γύρω από αυτή, αλλά ως ξεχωριστές προσωπικότητες, επιτυγχάνοντας ουσιαστική διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ ατόμων διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου (Baker, 2024). Η επιτυχής διαπολιτισμική επικοινωνία διευκολύνει τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, τη συγκρότηση ενός κοινωνικού περιβάλλοντος σεβασμού και πολιτισμικής αλληλεπίδρασης, κατακτώντας, τελικά, το στόχο των υποστηρικτών της διαπολιτισμικής προοπτικής να κατορθώσουν το πέρασμα της ευρύτερης κοινωνίας από τη πολυπολιτισμικότητα στη διαπολιτισμικότητα (Neuliep, 2018).

1.4. Προϋποθέσεις Αποτελεσματικής Εφαρμογής της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η επίτευξη ενός διαπολιτισμικά ευαίσθητου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, που να καλλιεργεί διαπολιτισμικά ικανά άτομα, εφοδιασμένα για να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν κατάλληλα σε ένα πλουραλιστικό περιβάλλον, προϋποθέτει τη συμφωνία και συνέπεια του συνόλου των επιμέρους πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως προς τη διαπολιτισμική προοπτική που τείνει να ακολουθηθεί (Chiriac & Pancuic, 2015). Μόνο κάτω από αυτές τις συνθήκες τα μέλη της εκπαιδευτικής

κοινότητας μπορούν να απολαύσουν στο μέγιστο τα οφέλη που έχει να τους προσφέρει η διαπολιτισμική εκπαίδευση, τόσο σε προσωπικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Αρχικά, τα προγράμματα σπουδών πρέπει να έχουν σχεδιαστεί και οργανωθεί με σεβασμό στις αξίες και αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, λαμβάνοντας υπόψιν τα θεσμοθετημένα και απαράβατα δικαιώματα των παιδιών και έχοντας μια δημοκρατική και παγκόσμια προοπτική. Το μαθησιακό υλικό που προτείνεται, είναι σημαντικό να αφορά το σύνολο των μαθητών/-τριών, να μην αποκλείει κανέναν από τις διαδικασίες, να είναι απαλλαγμένο από στερεοτυπικές αναπαραστάσεις και να αναλογίζεται τόσο τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού, όσο και το γενικότερο εξελικτικό στάδιο του εκάστοτε μαθητικού πληθυσμού στον οποίο ανταποκρίνεται (Beacco et al, 2016). Οι προτεινόμενες διαδικασίες και δράσεις, χρειάζεται να αναδεικνύουν στοιχεία και να προάγουν γνώση για ποικίλα κοινωνικά και πολιτισμικά σχήματα, δίνοντας στους/στις μαθητές/-τριες την ευκαιρία να αποκτήσουν αμεσότερη γνώση και επαφή με την κουλτούρα τους, να συνδιαλλαγούν με τις κουλτούρες των συμμαθητών/-τριών τους και να αποκτήσουν μια γενικευμένη εικόνα για την πολυμορφία του κοινωνικού κόσμου του οποίου αποτελούν μέλη (UNESCO, 2006).

Η απομάκρυνση από παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδους και η επιστράτευση της μαθητοκεντρικής, συμμετοχικής και συνεργατικής μάθησης, δίνει το έναυσμα για μια εκπαίδευση με γνώμονα το παιδί ως ενεργό συνδημιουργό της γνώσης και όχι παθητικό δέκτη της πληροφορίας. Η αυθεντία του/της εκπαιδευτικού αμφισβητείται και ο/η ίδιος/-α λαμβάνει νέα γνώση μέσα από την επαφή με μια πληθώρα διαφορετικών μαθητών/-τριών. Τα παιδιά συνεργάζονται δημιουργικά για την επίτευξη κοινών στόχων, επιχειρώντας και σταδιακά βρίσκοντας τρόπους να προσπεράσουν δυσκολίες, όπως για παράδειγμα το γλωσσικό εμπόδιο. Όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, συμμετέχουν στο σύνολο των διαδικασιών και δεν τίθεται ζήτημα περιθωριοποίησης της θέσης και του ρόλου τους στη μαθησιακή διαδικασία (Ghosh & Galczynski, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, οι βιωματικές και εργαστηριακές μαθησιακές επιλογές, ιδίως όταν βασίζονται στο βίωμα και το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο του συνόλου των μαθητών/-τριών, αποτελούν σύμμαχο για τη γνωριμία με την καθημερινότητα των συμμαθητών/-τριών τους και την πολιτισμική ανταλλαγή, καθώς και κίνητρο για ενεργό συμμετοχή στις διαδικασίες (Στεργίου, 2025). Η βιωματική μάθηση ενισχύεται μέσω της συνεργασίας του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών/-τριών, την επαφή με τις γλώσσες και τις κουλτούρες

τους, καθώς και με τις επισκέψεις σε σημεία πολιτισμικού ενδιαφέροντος, που φέρνουν τα παιδιά πιο κοντά με την Ιστορία και την Τέχνη (UNESCO, 2006).

Η διαπολιτισμική προοπτική και η πλουραλιστική νοοτροπία σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, πρέπει να είναι εμφανής όχι μόνο σε θεσμικό, θεωρητικό και γραφειοκρατικό πλαίσιο, αλλά η πρόθεση αυτή οφείλει να μεταφράζεται εμφανώς σε όλους τους χώρους υλοποίησης της μαθησιακής διαδικασίας (Moss et al, 2017). Η διαπολιτισμικότητα σε ό,τι αφορά τις υποδομές των σχολικών μονάδων, διαφαίνεται αρχικά από το επίπεδο ασφάλειας και προσβασιμότητας για το σύνολο των μαθητών/-τριών. Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου κάθε άτομο νιώθει αποδεκτό και ασφαλές, ξεκινά από το κατά πόσο αισθάνεται ότι ο χώρος στον οποίο βρίσκεται αντανακλά τις ανάγκες του και ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητές του (Barrett et al, 2019). Η πρόνοια δημιουργίας σημείων και μηχανισμών για τη διευκόλυνση των ΑΜΕΑ στο χώρο του σχολείου και η ανάπτυξη σχεδίων δράσης για τις περιπτώσεις έκτακτων αναγκών που να λαμβάνουν υπόψιν τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή/-τριας, αναδεικνύουν μια εκπαιδευτική υποδομή με διαπολιτισμική προοπτική.

Στη σχολική τάξη, η οργάνωση του χώρου και η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού υλικού πρέπει να επιτρέπει την ενεργητική συμμετοχή και την πρωτοβουλία των παιδιών, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τις ηλικίας τους και να ευνοεί την αυτορρύθμιση και αυτοεξυπηρέτησή τους (Μπιτσάκη, 2019). Ο πλουραλισμός και η πολυμορφία στην εκπαιδευτική στοχοθεσία, αναδεικνύονται από το σεβασμό και την ορατότητα κάθε μαθητή/-τριας στο χώρο της τάξης, μέσω της ισότιμης ανάδειξης της δουλειάς κάθε παιδιού. Η αξιοποίηση των ιδιαίτερων στοιχείων της κουλτούρας κάθε παιδιού, είναι σημαντικό να γίνεται άμεσα αντιληπτή στο χώρο και στις ιδιαίτερες γωνιές μάθησης. Η θρησκευτική και πνευματική έκφραση, συχνά άμεσα ή έμμεσα συνυφασμένη με στοιχεία όπως η ένδυση ή οι διατροφικές συνήθειες των ατόμων, πρέπει να συνυπολογίζονται κατά την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να χαίρουν σεβασμού στη σχολική καθημερινότητα (UNESCO, 2006).

Η χρήση γλωσσών πέραν της επίσημης γλώσσας του σχολείου και, κυρίως, η αξιοποίηση των γλωσσών των συμμετεχόντων/-χουσών μαθητών/-τριών, αναδεικνύει σεβασμό και ενδιαφέρον για το πολιτισμικό υπόβαθρο και το βίωμα κάθε παιδιού, καθιστώντας τη μάθηση περισσότερο στοχευμένη στις ανάγκες και το προφίλ του εκάστοτε μαθητικού δυναμικού (Martinez et al, 2017). Παράλληλα, οι κοινές επίσημες

γλώσσες, όπως είναι η αγγλική γλώσσα, επιστρατεύονται ως πολιτισμικοί διαμεσολαβητές και παράλληλα διευκολύνουν την επικοινωνία και τις καταστάσεις της σχολικής καθημερινότητας (Council of Europe, 2001). Η γλώσσα του σχολείου χρησιμοποιείται ως μέσο γλωσσικής ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης και όχι αυταρχικά και μονογλωσσικά, η πολυγλωσσία προωθείται και όλες οι γλώσσες αντιμετωπίζονται ως σημαντικό πολιτισμικό και γνωστικό κεφάλαιο για το παιδί.

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική αποτελεί βασικό σύμμαχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς αναλογίζεται τη διαφορετικότητα των μαθητών/-τριών και πώς αυτή μπορεί να ενταχθεί λειτουργικά και δημιουργικά στις διαδικασίες μάθησης (Μάρκογλου, 2023). Η διαφοροποίηση στην εκπαίδευση ξεφεύγει από τα παραδοσιακά μονοτροπικά μαθησιακά πρότυπα και προχωρά στη χρήση πολλαπλών τρόπων και μέσων μάθησης, ανάλογα με τις ανάγκες κάθε παιδιού, για την κατάκτηση συλλογικών στόχων (Αρβανίτη κ.ά., 2017). Σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται σε διάφορα πλαίσια, μέσω μιας διαδικασίας ευέλικτης ομαδοποίησης, ενώ αρχίζουν να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και να συνδημιουργούν γνώση, με τον/την εκπαιδευτικό να έχει το ρόλο του/της συμβούλου και συνεργάτη (Heacox, 2012). Αντί να αποφασίζει ατομικά για κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο/η εκπαιδευτικός δίνει ενεργό ρόλο στους/στις μαθητές/-τριες του/της, προωθεί τον καταιγισμό ιδεών και είναι σε ετοιμότητα να τροποποιήσει τις επιλογές του/της, αξιολογώντας κριτικά τις διαδικασίες και λαμβάνοντας ανατροφοδότηση από τα ίδια τα παιδιά (Tomlinson, 2014).

Η διαφοροποιημένη εκπαίδευση στηρίζεται σε δράσεις βιωματικού και ενεργητικού χαρακτήρα, επιστρατεύει πειραματικές και εργαστηριακές μεθόδους, ενώ φέρνει τους/τις μαθητές/-τριες πιο κοντά στην έρευνα, καλλιεργώντας την περιέργεια και την αναζήτηση. Σε αυτό το πλαίσιο, η ποιοτική προοπτική της εκπαίδευσης υπερβαίνει την ποσοτική. Κατά τη λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων, λαμβάνεται υπόψιν η μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή/-τριας, οι τρόποι, δηλαδή, με τους οποίους μαθαίνει καλύτερα κάθε παιδί (Dixon et al., 2014˙ Παπανδρέου, 2020). Η μάθηση αποκτά δημοκρατικό και συμπεριληπτικό χαρακτήρα, δίνοντας πραγματικά ίσες ευκαιρίες καλλιέργειας γνώσεων και δεξιοτήτων, επίτευξης στόχων και ακαδημαϊκής εξέλιξης. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, μπορεί να επιτευχθεί σε πέντε βασικά επίπεδα:

- Ως προς το περιεχόμενο: Αφορά το τι επιχειρείται να διδαχθεί και με ποιους τρόπους. Στο πλαίσιο αυτό, επιδέχονται διαφοροποίησης ζητήματα όπως είναι ο τρόπος οργάνωσης των επιμέρους δραστηριοτήτων, ο ρυθμός μάθησης και κάλυψης της ύλης, τα χρονικά και χωρικά περιθώρια κατάκτησης της γνώσης.
- Ως προς τη διαδικασία: Αναφέρεται στο πώς μπορούν οι μαθητές/-τριες να αντιληφθούν και να επεξεργαστούν ένα κοινό ζήτημα με διαφορετικούς τρόπους, που να βελτιστοποιούν την απόδοση του καθενός και να καταλήγουν στην επίτευξη ενός κοινού στόχου. Η διαφοροποίηση εδώ γίνεται στις στρατηγικές και τα μέσα μάθησης που επιλέγονται συνεργατικά από τα παιδιά και τον/την εκπαιδευτικό, καθώς και στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνει το κάθε παιδί (π.χ. οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό).
- Ως προς το τελικό προϊόν: Αφορά τον τρόπο που κάθε μαθητής/-τρια θα παρουσιάσει και θα αναδείξει το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του/της. Η διαδικασία αυτή διαφοροποιείται όταν δίνονται στα παιδιά ποικίλες επιλογές έκφρασης και ανάδειξης της δουλειάς τους, όπως είναι για παράδειγμα η αφήγηση, η δραματοποίηση και η εικαστική έκφραση.
- Ως προς το μαθησιακό περιβάλλον: Αναφέρεται στο σχολικό κλίμα και την οργάνωση της τάξης, με τη διαφοροποίηση να στοχεύει στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών που να αναδεικνύουν σεβασμό, αποδοχή και ασφάλεια για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, λαμβάνοντας υπόψιν την εκάστοτε διαφορετικότητά τους.
- Ως προς την αξιολόγηση: Δεν αφορά τόσο την αξιολόγηση ως βαθμολογική η διορθωτική διαδικασία, αλλά ως στοιχείο ανατροφοδότησης, επαναδιαπραγμάτευσης και αναστοχασμού. Μπορεί να υλοποιηθεί σε πολλά σημεία της μαθησιακής διαδικασίας και με ποικίλους τρόπους, τόσο από τον/την εκπαιδευτικό, όσο και από τα ίδια τα παιδιά (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2020˙ Μάνεσης & Παπασαραντή, 2023˙ Tomlinson, 2014).

Σε ένα διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ετερότητα κάθε μαθητή/-τριας γίνεται αισθητή, κατανοητή και σεβαστή. Δίνονται οι βάσεις και ο απαραίτητος χώρος και χρόνος στη διαπολιτισμική προσέγγιση και τη συμπεριληπτική προοπτική να ανθίσουν, επιτρέποντας την ισότιμη συμμετοχή και τη δημοκρατική συνύπαρξη του συνόλου των μαθητών/-τριών (Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2020).

Το σημαντικότερο, ίσως, συστατικό στοιχείο για την πραγμάτωση όλων των παραπάνω εκπαιδευτικών προϋποθέσεων και την αποτελεσματική υλοποίηση διαπολιτισμικά ευαίσθητης παιδαγωγικής, αποτελεί η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σε επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης, οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί που θα κληθούν αργότερα να υλοποιήσουν τη διδασκαλία τους βασισμένοι/-ες στις αρχές και τις επιδιώξεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, χρειάζεται πρώτα να έχουν μυηθεί οι ίδιοι/-ες στις αντίστοιχες αρχές και η αρχική τους εκπαίδευση να είναι πλουραλιστικά και συμπεριληπτικά ευθυγραμμιζόμενη (Ermenc, 2015˙ Σοφού, 2025). Τα πανεπιστημιακά μαθήματα, οι δράσεις και τα προγράμματα διαπολιτισμικού περιεχομένου, η συμμετοχή σε ομάδες κοινωνικοπολιτισμικού ενδιαφέροντος και ο εθελοντισμός, αποτελούν για τους/τις νέους/-ες επιστήμονες και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ευκαιρίες γνώσης, πολιτισμικής ανταλλαγής και ανάπτυξης δεξιοτήτων ενσυναίσθησης και επικοινωνίας. Η επαφή και γνωριμία με συνομηλίκους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μέσω διακρατικών πρωτοβουλιών κινητικότητας, δίνουν το έναυσμα για κριτική ανάγνωση του κόσμου, αμφισβήτηση των πρότερων αποδεκτών «αληθειών» (Huang et al, 2023), ενώ παράλληλα ευνοούν την ανάπτυξη της πολυγλωσσίας και της παγκόσμιας ταυτότητας του ατόμου (Sobkowiak, 2019). Αντίστοιχα, η πρακτική άσκηση σε σχολικές μονάδες, ευνοεί την άμεση επαφή με την κοινωνικοπολιτισμική πολυμορφία στο διδακτικό πεδίο και σχηματοποιεί καθοριστικά την επαγγελματική ταυτότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Σοφού, 2025). Επιπλέον, η χρήση τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία επιτρέπει μεγαλύτερη πρόσβαση στο σήμερα των ανθρωπίνων κοινωνιών, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευόμενοι/-ες να αποκτούν εκσυγχρονισμένη γνώση για τη δομή και τον τρόπο ζωής των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων ανά τον κόσμο και να εγκαταλείπουν παρωχημένες και στερεοτυπικές εικόνες που ίσως έχουν σχηματίσει για αυτές (Cushner, 2011).

Εξίσου σημαντική αναδεικνύεται η δευτερογενής και διά βίου κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Ermenc, 2015), η οποία κρατά τους/τις ενδιαφερόμενους/-ες ενήμερους/-ες για τις εξελίξεις στην επιστήμη της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, η οποία αποτελεί, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ταχέως εξελισσόμενη και διαρκώς διευρυνόμενη επιστήμη. Οι τακτικές και κατάλληλα οργανωμένες δράσεις επιμορφωτικού χαρακτήρα εξασφαλίζουν επικαιροποιημένη γνώση των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να πραγματώσουν τη διδασκαλία τους

βασιζόμενοι στις πλέον σύγχρονες μεθόδους, που να λαμβάνουν υπόψη το σύνολο του μαθητικού δυναμικού και την πολυμορφία του εκάστοτε τμήματος, ενώ παράλληλα να ευνοούν την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων για τη ζωή και τη δράση στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα (Καραγιάννη & Ριζάς, 2020˙ Panitsides & Vlachou, 2018). Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελούν η καταλληλότητα του επιμορφωτικού υλικού και η επιστράτευση επαρκώς καταρτισμένων επιμορφωτών/-τριών, που να μπορούν να μεταδώσουν αποτελεσματικά τη νέα γνώση στους/στις εκπαιδευόμενους/-ες (Alismail, 2016).

Απώτερο σκοπό της διαπολιτισμικά ευαίσθητης εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αποτελεί η δημιουργία ενός διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού προσωπικού, που να αντιλαμβάνεται αντικειμενικά και μη στερεοτυπικά τα πολιτισμικά σχήματα και τη διαπολιτισμική ανθρώπινη επικοινωνία (Αρβανίτη κ.ά., 2017). Η επιτυχία, βέβαια, αυτού του εγχειρήματος έγκειται και στην προσωπική προσπάθεια που ο/η κάθε εκπαιδευτικός θα πραγματοποιήσει, τόσο στη ζωή του/της γενικότερα, όσο και κατά τη διδασκαλία του/της. Η ανεπτυγμένη αμφισβήτηση, ο αναστοχασμός, η πολλαπλή ανάγνωση των δεδομένων και η διάθεση διερεύνησης και ανακάλυψης, αποτελούν δείγματα ενός ατόμου που αντιλαμβάνεται την πολυπλοκότητα και τη ρευστότητα του κοινωνικού κόσμου και των σχέσεων των κοινωνικών υποκειμένων (Derman-Sparks & Ramsey, 2011).

Κατά τη διδακτική διαδικασία, ο/η διαπολιτισμικά ικανός/η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται πολύπλευρα το μαθητικό δυναμικό και οργανώνει τη διδασκαλία του/της ώστε να ανταποκρίνεται στο σύνολο των αναγκών των μαθητών/-τριών του/της. Κατανοεί τις ιδιαιτερότητες των παιδιών που προέρχονται από μειονοτικοποιημένα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές του/της επιλογές για να ευνοήσει την ένταξη, την ενεργό συμμετοχή τους και τη μη στοχοποίηση ή περιθωριοποίησή τους με κανένα τρόπο (Παπανδρέου, 2020). Σε περιπτώσεις παιδιών προσφύγων ή άλλων ομάδων που έχουν υποστεί βίαιες αναπροσαρμογές στην καθημερινότητά τους, φροντίζει να λάβει υπόψιν του/της την ιδιαίτερη ανάγκη αυτών των παιδιών για διαφοροποιημένη παιδαγωγική και να προσαρμόσει τις απαιτήσεις του/της, χωρίς όμως να τα θυματοποιεί είτε να υποτιμά τις ικανότητες και το βελτηνεκές της εξέλιξής τους.

Κατανοεί ότι όλα τα παιδιά δικαιούνται να είναι ενεργοί μέτοχοι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως και κατά την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση και αποτελούν συνδημιουργούς της γνώσης, έχοντας λόγο στις διδακτικές επιλογές που τα αφορούν. Στο πνεύμα αυτό, δίνει ευκαιρίες για πρωτοβουλίες, ατομικές και συλλογικές εκφράσεις απόψεων και επιλογών, συνεργατική και συμμετοχική μάθηση και κριτική επισκόπηση των διδακτικών διαδικασιών. Ακόμα, αξιοποιεί τακτικά και πολύπλευρα τη διαδικασία της αξιολόγησης, τόσο για να επαναδιαπραγματεύεται κριτικά τις μεθόδους και πρακτικές του/της, όσο και για να επιβλέπει την πρόοδο και τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητικού δυναμικού. Και σε αυτό το πλαίσιο δίνει εξίσου ενεργό ρόλο στα παιδιά, τα οποία προτρέπει τόσο να αυτοαξιολογηθούν, όσο και να αξιολογήσουν τις δικές του/της εκπαιδευτικές επιλογές.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τις οικογένειες των μαθητών/-τριών τους, αποτελεί καίριο σημείο για την επίτευξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Derman-Sparks & Ramsey, 2011), καθώς δημιουργεί άμεση επαφή και σύμπραξη του σχολείου και της οικογένειας, καλλιεργεί εμπιστοσύνη, ενώ παράλληλα επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να γνωρίσει καλύτερα το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο κάθε παιδιού και να διαμορφώσει ανάλογα τις εκπαιδευτικές του/της επιλογές. Φυσικά, στην προσπάθεια πραγμάτωσης αυτής της συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής προοπτικής καλούνται να συμμετάσχουν και τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως οι διευθυντές/-τριες σχολείων, οι σχολικοί/-ές σύμβουλοι, οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, καθώς και η ευρύτερη κοινότητα, λαμβάνοντας ενεργό δράση και πραγματοποιώντας πρωτοβουλίες και δράσεις διαπολιτισμικής ευαισθησίας και αφύπνισης (Παπαχρήστος, 2020).

Καταλήγουμε, επομένως, στο συμπέρασμα ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει μια σειρά ποικίλων και αλληλένδετων παραδοχών, ικανοτήτων και πρακτικών για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στην πράξη. Η πλήρωση αυτών των προϋποθέσεων αναδεικνύει μια εκπαίδευση συμπεριληπτική, που αντιλαμβάνεται ισότιμα το μαθητικό δυναμικό, που εξασφαλίζει ορατότητα και ενεργό ρόλο στο πολιτισμικό κεφάλαιο όλων στις μαθησιακές διαδικασίες και που προωθεί μια ανθρώπινη συνύπαρξη και επικοινωνία απαλλαγμένη από στερεοτυπικές και προκατειλημμένες αντιλήψεις και αναπαραγωγές. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί, έτσι, να αποτελέσει γνώμονα ένταξης, ενεργού συμμετοχής, ακαδημαϊκών επιτεύξεων και πολύπλευρης ανάπτυξης για κάθε παιδί.

1.5. Η Πορεία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Στα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αιώνα, Έλληνες φεύγουν μαζικά από τη χώρα, κυρίως προς τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, τον Καναδά και την Αυστραλία. Μετά το 1960, πραγματοποιούνται περαιτέρω μετακινήσεις, αυτή τη φορά προς τη Δυτική Ευρώπη και κυρίως τη Γερμανία. Από το 1980 - 1990, το κοινωνικό και γεωπολιτικό «σκηνικό» αλλάζει και η Ελλάδα μετατρέπεται από χώρα αποστολής, σε χώρα υποδοχής μεταναστών, δεχόμενη σταδιακά μεγάλο αριθμό εκπατρισμένων ανθρώπων από πολλά μέρη του κόσμου (Ρόντος & Συρμαλή, 2021). Οι πολιτισμικά διαφορετικοί αυτοί πληθυσμοί, όπως τους αναφέρει ο Γεωργογιάννης, (2014), αποτελούνται αρχικά από Παλλινοστούντες Έλληνες του εξωτερικού, καθώς τα μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα των Ελλήνων κατά τον 20ο αιώνα δημιούργησαν προς τα τέλη του αιώνα έντονο κύμα παλλινόστησης, λόγω (α) της αποκατάστασης των δημοκρατικών θεσμών, με την πτώση της δικτατορίας το 1974 και (β) της τροχιάς οικονομικής ανάπτυξης στην Ελλάδα. Έλληνες πολιτικοί πρόσφυγες του εμφυλίου πολέμου, Έλληνες από τις δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, Έλληνες της Αλβανίας και της Βόρειας Ηπείρου, καθώς και αλλοδαποί μετανάστες, κυρίως αλβανικής καταγωγής, αλλά και από πολλές άλλες χώρες αποτελούν εξίσου πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς που εισήλθαν στη χώρα.

Την περίοδο 2006-2016 παρατηρούνται στη χώρα νέες αφίξεις περίπου 1,9 εκατομμυρίων προσφύγων και μεταναστών από τη Μέση Ανατολή, την Ασία και την Αφρική, κυρίως λόγω του Συριακού εμφυλίου πολέμου και με βασικότερες χώρες προέλευσης τη Συρία, το Ιράκ, την Παλαιστίνη, το Αφγανιστάν και το Κονγκό (Μάνεσης, 2020), αφίξεις οι οποίες συνεχίζονται μέχρι και σήμερα. Το 2019 υπολογίζεται ότι διαμένουν στην Ελλάδα 34.800 παιδιά προσφύγων και μεταναστών, 12.800 εκ των οποίων είναι εγγεγραμμένα στο ελληνικό σχολείο (UNICEF, 2019). Το 2020 43.370 πρόσφυγες και μετανάστες ζουν στην Ελλάδα, εκ των οποίων περίπου το 29% (5.933 άτομα) είναι μαθητές και μαθήτριες από 6 έως 12 ετών, που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία και αποτελούν το 0,9% του μαθητικού συνόλου στην Ελλάδα (Σοφός, 2021).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί παραδοσιακά ένα μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό παράδειγμα (Triandafyllidou & Kokkali, 2010). Η

εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει έντονα ευρωκεντρικό χαρακτήρα, με τα σχολικά εγχειρίδια να προάγουν μια σταθερή πορεία και μια συγκεκριμένη προοπτική του ελληνικού πολιτισμού από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 2012˙ Κοιλιάρη, 2015). Με την αύξηση της εισερχόμενης μετανάστευσης και τις νέες προσθήκες στο μαθητικό πληθυσμό, γίνονται σταδιακά προσπάθειες μετασχηματισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να αποκτήσει μια περισσότερο διαπολιτισμική και πλουραλιστική προοπτική και να μπορέσει να αντεπεξέλθει στις νέες ανάγκες του μαθητικού συνόλου.

Πιο συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική διάσταση της ελληνικής εκπαίδευσης ξεκινά νομοθετικά με τον Ν.2413/96, με τον οποίο προσδιορίζονται ο σκοπός, το περιεχόμενο, η οργάνωση και η λειτουργία των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε μια προσπάθεια ομαλότερης ένταξης των αλλοδαπών, Παλιννοστούντων, Ρομά και μουσουλμάνων μαθητών/-τριών της Θράκης στο σχολείο και, μετέπειτα, στην ελληνική κοινωνία. Υιοθετώντας μια εμφανώς συντηρητική αντίληψη της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής προοπτικής, που προτάσσει την παράλληλη όχι όμως την αλληλεπιδραστική εκπαίδευση των μαθητών/-τριών από ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζεται *«η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες»* (Νόμος 2413/1996, άρθρο 34, παρ. 1). Ως συμβουλευτικός θεσμός του Υπουργείο Παιδείας σε σχέση με τα διαπολιτισμικά σχολεία, καθώς και την ελληνική εκπαίδευση στο εξωτερικό, ορίζεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε).

Το 2016, με τον Ν.4415/16, φαίνεται να αναπροσδιορίζεται, αρχικά, η αντίληψη σε σχέση με το σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία δεν αφορά πλέον τη δημιουργία ξεχωριστών σχολικών μονάδων για τα παιδιά από άλλα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά την κοινή εκπαίδευση με τα παιδιά των γηγενών. Γίνεται αναφορά στην επικαιροποίηση των σχολικών εγχειριδίων και του ευρύτερου διδακτικού υλικού, την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και δράσεων διαπολιτισμικού χαρακτήρα για το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας, τη λήψη μέτρων και τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών για την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των νέων μαθητών/-τριών (Νόμος 4415/2016).

Την ίδια χρονιά, συγκροτείται Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων και ορίζονται Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ). Στο πλαίσιο λειτουργίας και αρμοδιότητας των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), ορίζεται η ίδρυση και λειτουργία Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), για τους/τις πρόσφυγες μαθητές/-τριες που διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας. Σύμφωνα με αυτή, αποφασίζεται δημιουργία παραρτημάτων δομών εκπαίδευσης για τα παιδιά του νηπιαγωγείου που διαμένουν στα λεγόμενα camps, ενώ για τα μεγαλύτερα παιδιά η εκπαίδευση θα πραγματοποιείται σε ήδη υπάρχοντα κοντινά σχολεία, κατά τις απογευματινές ώρες (Κ.Υ.Α. 180647/ΓΔ4/2016). Για τους/τις πρόσφυγες μαθητές/-τριες που διαμένουν εκτός των δομών φιλοξενίας και οι οποίοι δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας, δημιουργούνται Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα (Εν.Φ.Τ.). Οι Τάξεις Υποδοχής χωρίζονται σε: (α) Τ.Υ. Ι, όπου φοιτούν για τουλάχιστον ένα έτος μαθητές/-τριες με μηδενική ή ελάχιστη γνώση των ελληνικών, ενώ παράλληλα παρακολουθούν και κάποια μαθήματα της τυπικής τάξης, και (β) Τ.Υ. ΙΙ, όπου φοιτούν για έως και τρία έτη μαθητές/-τριες με εκτενέστερη γνώση της ελληνικής γλώσσας, είτε μέσα στην κανονική τάξη, είτε με παράλληλη διδασκαλία εκπαιδευτικών, είτε εκτός τάξης (Υ.Α. 131024/Δ1/2016˙ Υ.Α. Φ1/63691/Δ1/2017). Σε ό,τι αφορά τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα, εκεί πραγματοποιείται διδασκαλία για μαθητές/-τριες μειονοτικών ή ευάλωτων κοινωνικών ομάδων που *«είτε δε φοίτησαν σε Τ.Υ. Ι ή/και ΙΙ ΖΕΠ και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες είτε εντάχθηκαν στα υποστηρικτικά γι' αυτούς μέτρα και παρακολούθησαν τα σχετικά μαθήματα αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται γλωσσικά κατά την ένταξή τους στην "κανονική" τάξη»* (Υ.Α. 131024/Δ1/2016, άρθρο 3, Γ).

Σταδιακά, παρατηρούνται αυξημένες πρωτοβουλίες από διάφορους φορείς, τόσο σε κρατικό και διακρατικό, όσο και σε τοπικό επίπεδο, με σκοπό την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών/-τριών και την ανάδυση της διαπολιτισμικής προοπτικής στην εκπαίδευση. Συνεργασίες και συμπράξεις ελληνικών πανεπιστημίων, καθώς και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) αναλαμβάνουν τη δημιουργία εγχειριδίων και υλικού διδασκαλίας, προγράμματα ταχύρρυθμης μάθησης, υποστηρικτικό υλικό για πρόσφυγες και

μετανάστες, επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς, προγράμματα εθελοντισμού και δράσεις βιωματικού τύπου.

Παρά τις εύλογες προσπάθειες για διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και εγρήγορση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, παρατηρείται μια γενικότερη αβεβαιότητα και ένα οξύμωρο στη στοχοθεσία των διαπολιτισμικών μεταρρυθμίσεων. Οι θεωρητικές παραδοχές και τα θεσμικά πλαίσια στα οποία στηρίζονται οι νέες μεταρρυθμίσεις μιλούν περί ενταξιακής παιδαγωγικής και αρμονικής εκπαιδευτικής συνύπαρξης των μαθητών/-τριών, ενώ οι πρακτικές οδηγίες και οι εφαρμογές στο πεδίο αναδεικνύουν διαχωριστική προοπτική και περιθωριοποίηση των νεοεισαχθέντων πληθυσμών (Μάρκου, 2020˙ Στεργίου, 2025). Η διδασκαλία των νέων μαθητών/-τριών γίνεται από εκπαιδευτικούς με μειωμένη κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης προσφύγων, οι οποίοι/-ες νιώθουν ανέτοιμοι/-ες να σηκώσουν το βάρος των νέων εκπαιδευτικών αναγκών και στους/στις οποίους/-ες δεν έχει γίνει η απαραίτητη επιμόρφωση (Griva et al., 2021˙ Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Επιπλέον, οι σχετιζόμενοι φορείς συχνά έχουν αντίθετες προσεγγίσεις της εκπαίδευσης προσφύγων, υστερούν ενός κοινού σχεδίου δράσης, ενώ δεν λείπουν τα ζητήματα χρηματοδότησης, το προσωπικό συμφέρον και ο ανταγωνισμός (Κοκκάλη, 2020).

Η αβεβαιότητα και η αρνητική στάση με την οποία αντιμετώπισε μεγάλο μέρος της ευρύτερης σχολικής κοινότητας τους/τις πρόσφυγες μαθητές/-τριες και τις οικογένειές τους, αποτελεί εξίσου σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα της πλουραλιστικής προοπτικής της εκπαίδευσης. Το σχολικό έτος 2016 - 2017, ομάδες γονέων συσπειρώνονται ανά την Ελλάδα και προβάλουν έντονες αντιρρήσεις αναφορικά με την ένταξη των προσφύγων μαθητών/-τριών στο ελληνικό σχολείο, τη συνύπαρξη με τα παιδιά τους και τη δημιουργία Τάξεων Υποδοχής σε σχολεία των κοντινών τους περιοχών. Κύρια επιχειρήματα αυτής της στάσης αποτελούν ο φόβος μετάδοσης ασθενειών από τους προερχόμενους από διάφορα μέρη του κόσμου πληθυσμούς, καθώς και ο κίνδυνος ρήξης μεταξύ των πολιτισμών, με βασικές συνιστώσες τη γλώσσα και τη θρησκεία (Βλάχου, 2021). Αντίστοιχα τοποθετούνται και πολλοί/-ες εκπαιδευτικοί, διοικητικά και άλλα στελέχη, με αποτέλεσμα πολλά σχολεία να αποτελούν «εχθρικό» έδαφος για τους/τις νέους/-ες μαθητές/-τριες. Επομένως, ακόμα και αν εν τέλει τα παιδιά αυτά εισήχθησαν στις τάξεις και η εκπαίδευσή τους απέκτησε μία πορεία, κατανοούμε τη δυσκολία της ουσιαστικής τους

ένταξης, της ενεργού συμμετοχής και της διατήρησης του ενδιαφέροντος και του κινήτρου, όταν το κυρίαρχο αίσθημά τους είναι η μη αποδοχή τους από την ευρύτερη σχολική κοινότητα.

Η μονοπολιτισμική και αφομοιωτική προοπτική της ελληνικής κοινωνίας και, ως εκ τούτου, του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δεν επέτρεψε ποτέ ως τώρα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση να αναδείξει το σύνολο των δυνατοτήτων της. Παρά τις νομοθετικές ρυθμίσεις και τις σχετικές οδηγίες για την υλοποίηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μεγάλο μέρος των μεταρρυθμίσεων δεν φτάνει ποτέ από τη θεωρία στην πράξη. Τεράστιο ρόλο σε αυτό παίζει η διαπολιτισμική ικανότητα και ετοιμότητα του εν δυνάμει και εν ενεργεία εκπαιδευτικού προσωπικού, η οποία, σε όλο το χρονικό φάσμα υιοθέτησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα, φαίνεται να κυμαίνεται σταθερά σε ενδιάμεσα επίπεδα (Georgouli & Stergiou, 2022˙ Panagiotopoulos et al, 2022˙ Παπαδημητρίου, 2020˙ Zotou, 2017). Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν αβέβαιοι απέναντι στους νέους μαθητικούς πληθυσμούς και μη έχοντες/-ουσες τις απαραίτητες διαπολιτισμικές δεξιότητες και προοπτικές. Η έλλειψη πρότερης εσωτερικής ανατροφοδότησης και αποσταθεροποίησης των προσωπικών συμβάσεων και στερεοτύπων, δυσχεραίνει τη μετάδοση των αντίστοιχων αξιών στους/στις μαθητές/-τριες, αλλά και την ισότιμη αντιμετώπιση του μαθητικού συνόλου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση παίρνει τη μορφή μιας «αγγαρείας» και σταδιακά είτε περιθωριοποιείται, είτε εγκαταλείπεται. Πολλοί/-ες εκπαιδευτικοί αντιστοιχίζουν τις διαπολιτισμικές τους εκπαιδευτικές επιλογές με το αποτέλεσμα της «ελληνοποίησης» των μαθητών/-τριών από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, επικροτώντας τη φαινομενική ομοιογένεια του μαθητικού συνόλου και εξομοιώνοντας τις έννοιες της ένταξης και της αφομοίωσης (Papadopoulou et al., 2020).

Ακόμα, η μειωμένη επαφή με τις αρχές και το χαρακτήρα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όσο και των ανωτέρων ιθυνόντων, οδηγεί σε περιορισμένη αντίληψη του βελτηνεκούς δράσης της. Για πολλούς η διαπολιτισμική εκπαίδευση σταματά στα όρια των διαπολιτισμικών σχολείων (Gropas & Triandafyllidou, 2011). Η διαπολιτισμικότητα στη διδασκαλία παρατηρείται, τις περισσότερες φορές, μόνο στην περίπτωση ύπαρξης παιδιών προσφύγων ή/και μεταναστών σε ένα τμήμα, δίχως να αναλογίζεται η σημασία της για το σύνολο των μαθητών/-τριων, καθώς και η δυνατότητα επιστράτευσής της στην προσπάθεια διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ώστε να ανταποκρίνεται στις

εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε παιδιού, ενισχύοντας εξίσου τις επιδόσεις και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Γκότοβος, 2020).

Εξίσου χαρακτηριστική είναι η μονογλωσσική αντιμετώπιση της διδασκαλίας στην Ελλάδα. Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους/τις πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές/-τριες αποτελεί κύρια επιδίωξη της εγχώριας ενταξιακής παιδαγωγικής, ενώ το γλωσσικό εμπόδιο φαίνεται να «γονατίζει» τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/-ες το θεωρούν κύρια τροχοπέδη για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων και μεταναστών (Giavrimis & Dimitriadou, 2023˙ Mattheoudakis et al, 2017). Εάν η εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής αφορούσε μια γενικότερη ενταξιακή προοπτική και μια πολυγλωσσική προσέγγιση της εκπαίδευσης, τότε θα μιλούσαμε για στρατηγικές καλλιέργειας διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ανάδειξη μελλοντικών παγκόσμιων πολιτών. Όμως, το συχνότερο παράδειγμα στη χώρα μας φαίνεται να περιλαμβάνει απόλυτη κυριαρχία της ελληνικής γλώσσας στις διαδικασίες μάθησης, μειωμένη χρήση των γλωσσών των προερχόμενων από μειονοτικές ομάδες μαθητών/-τριών, καθώς και μειωμένη χρήση διαμεσολαβητικών γλωσσών, όπως η αγγλική (Karananou et al, 2022). Το φαινόμενο αυτό αποκαλύπτει την έλλειψη πρόνοιας παιδαγωγικού σχεδιασμού για δίγλωσσους/-ες μαθητές/-τριες, καθώς και ένα αίσθημα υπερίσχυσης της γλώσσας και του γενικότερου πολιτισμού της χώρας υποδοχής, που σε καμία περίπτωση δεν θέτει τα θεμέλια για ισότιμη αντιμετώπιση του μαθητικού συνόλου.

Η έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με τις οικογένειες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/-τριών, αποτρέπει την άμεση επαφή με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και την κατανόηση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών αυτών των παιδιών και περιορίζει τις προοπτικές τις διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν το γλωσσικό εμπόδιο ως κύριο παράγοντα της μειωμένης αυτής επικοινωνίας (Lazaridou et al, 2021˙ Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Επιπλέον, η συχνή αδυναμία ενεργού και συστηματικής σύμπραξης της πολιτείας με τους/τις δρώντες/-ούσες στο εκπαιδευτικό πεδίο για τη συζήτηση και την μετέπειτα κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών, καθώς και η έλλειψη κατάλληλων υποδομών, συνυπολογίζονται στους λόγους που η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα δεν έχει κάνει συνολικά τα βήματα που θα μπορούσε να έχει κατορθώσει μέχρι σήμερα.

2. Δι/πολυγλωσσία και Δι/πολύγλωσση Εκπαίδευση

2.1. Γλώσσα και Διγλωσσία

Η γλώσσα αποτελεί ένα από τα βασικότερα στοιχεία της ταυτότητας των κοινωνικών υποκειμένων, κύριο μέσο επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης, καθώς και παράγοντα πνευματικής ανάπτυξης. Ως πολιτισμικό χαρακτηριστικό, η γλώσσα λειτουργεί ως φορέας και εκφραστής αντιλήψεων, αξιών, τρόπων ζωής και σκέψης, ενώ παράλληλα προσφέρει στα μέλη της κοινής πολιτισμικής ομάδας ανεπτυγμένο αίσθημα του ανήκειν. Όπως και ο ίδιος ο πολιτισμός, έτσι και η γλώσσα αποτελεί στοιχείο ρευστό, προσαρμόσιμο και συνεχώς εξελισσόμενο (Kramsch, 2014). Έτσι, μια στατική αντίληψη των γλωσσικών κωδίκων δεν συνυπολογίζει την επιρροή του χρόνου και ιστορικών γεγονότων, όπως η αποικιοκρατία, οι πόλεμοι, οι πληθυσμιακές μετακινήσεις και η γενικότερη πολιτισμική ανταλλαγή στη δημιουργία και αναδημιουργία τους. Συχνά, όταν προϋπάρχει στα κοινωνικά υποκείμενα η πεποίθηση της απόλυτης ταύτισης γλώσσας και πολιτισμού, κατά τη διαπολιτισμική επαφή και επικοινωνία πολλά ζητήματα και εμπόδια τα οποία είναι στην πραγματικότητα γλωσσολογικής φύσεως, προσδιορίζονται ως πολιτισμικά ή και το αντίστροφο (Piller, 2012). Ακόμη, η κατηγοριοποίηση των ανθρώπων κάτω από ένα συγκεκριμένο γλωσσικό κώδικα, ανάλογα με τη χώρα στην οποία ζουν ή από την οποία προέρχονται, αποτελεί εξίσου στατική και απλουστευτική πρακτική αγνοώντας την εσωτερική ανομοιογένεια των πληθυσμών, ιδίως εάν λάβουμε υπόψιν ότι υπάρχουν αυτή τη στιγμή 195 αναγνωρισμένα κράτη στον παγκόσμιο χάρτη, ενώ παράλληλα υπάρχουν 6.000 – 7.000 ομιλούμενες γλώσσες (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2023).

Στην προσπάθεια να αποκωδικοποιήσουμε τα είδη και τις διάφορες μορφές της γλώσσας στη ζωή και την καθημερινότητα του ατόμου, η πρώτη γλώσσα που έρχεται στο νου μας είναι αυτή με την οποία το άτομο συμπορεύεται από τα πρώτα στάδια της ζωής, η γλώσσα την οποία αφουγκράζεται από τη γέννησή του – ή ακόμα και νωρίτερα. Η Γ1 του ατόμου *(= γλώσσα 1, πρώτη γλώσσα)*, πολύ συχνά γνωστή ως μητρική γλώσσα *(mother language/ mother tongue)*, αναφέρεται στην πρώτη γλωσσική επιρροή και ερέθισμα προς το παιδί, τη γλώσσα που μιλούν οι γονείς και οι οικείοι του και που, σε περιπτώσεις που η οικογένεια ανήκει στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα ενός κοινωνικού πλαισίου, αποτελεί επίσης τη γλώσσα του σχολείου και του κράτους

(Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2023). Ο χαρακτηρισμός αυτός, αν και αρκετά επεξηγηματικός, ενέχει αυτή τη στατικότητα που ήδη αναφέραμε, αναφορικά με τον τρόπο αντίληψης της γλώσσας στο ατομικό, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Στην πραγματικότητα, ένα οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να χαρακτηρίζεται από περισσότερες από μία γλώσσες και, έτσι, το άτομο να έχει έρθει από μικρή ηλικία σε επαφή με ποικίλους γλωσσικούς κώδικες. Για το λόγο αυτό, συχνά προτιμώνται όροι όπως «οικογενειακές γλώσσες» *(family languages)*, «γλώσσες του σπιτιού» *(home languages)* και «γλώσσες κληρονομιάς» *(heritage languages)* (Montrul, 2016), έναντι της μητρικής γλώσσας, ως αποτελεσματικότεροι εκφραστές της πολυπολιτισμικής και δίγλωσσης πραγματικότητας ενός μεγάλου αριθμού ανθρώπων ανά τον κόσμο. Η γλώσσα ή οι γλώσσες που το παιδί μαθαίνει από την αρχή της ζωής του, αποτελούν τεράστιο κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο, στοιχείο ταύτισης, παράγοντα ανάπτυξης της προσωπικής και συλλογικής ταυτότητας. Η Γ1 είναι γλώσσα που μαθαίνεται οργανικά, πολύ ευκολότερα από κάθε άλλη και διαμορφώνει πολλές πτυχές της ζωής του ατόμου, εξελισσόμενη μαζί του (Ζαφείρη, 2024).

Η Γ2 *(= γλώσσα 2, δεύτερη γλώσσα)* έπεται της Γ1, καθώς αναφέρεται στην κάθε γλώσσα που το άτομο μαθαίνει μετέπειτα στη ζωή του. Η δεύτερη γλώσσα διδάσκεται από το άτομο εντός του κοινωνικού πλαισίου ομιλίας της και η κατάκτησή της αποτελεί ενταξιακό και επικοινωνιακό εφόδιο. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η κατάκτηση των ελληνικών από πρόσφυγες και μετανάστες που έχουν έρθει στην Ελλάδα. Σε αντίθεση με τη δεύτερη, ξένη γλώσσα ονομάζεται κάθε γλώσσα που διδάσκεται στο κοινωνικό πλαίσιο ομιλίας της Γ1 του ατόμου, όπως για παράδειγμα η εκμάθηση αγγλικών από Έλληνες που ζουν στον ελλαδικό χώρο (Μπέλλα, 2011). Οι ξένες γλώσσες δεν αποτελούν κριτήριο κοινωνικής ένταξης, αλλά επαγγελματικό και επιμορφωτικό εφόδιο ή αποτέλεσμα προσωπικού ενδιαφέροντος, ενώ η διαδικασία εκμάθησής τους έχει λιγότερο οργανικό και περισσότερο φροντιστηριακό χαρακτήρα. Σε αντίθεση με την πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα, που έχουν απτούς και ζωτικούς χώρους χρήσης στην καθημερινότητα του ατόμου, η ξένη γλώσσα έχει εν δυνάμει μελλοντικούς χώρους χρήσης, όπου ίσως κάποτε χρησιμοποιηθεί ως επικοινωνιακό μέσο (Σκούρτου, 1997). Όσο νωρίτερα στη ζωή του ατόμου ξεκινήσει η εκμάθηση ξένων γλωσσών, τόσο πιθανότερο είναι να κατορθώσει επάρκεια παρόμοια με αυτή των φυσικών ομιλητών/-τριών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ένας ενήλικας δεν μπορεί να φτάσει να γνωρίζει τη νέα γλώσσα σε ικανοποιητικό επίπεδο (Ζαφείρη, 2024).

Αντιλαμβανόμαστε, σαφώς, ότι η ρευστότητα των γλωσσών καθιστά τους παραπάνω όρους επιρρεπείς ποικίλων αναγνώσεων και νοηματοδοτήσεων, καθώς επιχειρούν να οριοθετήσουν ένα συνεχώς εξελισσόμενο και πολύπλοκο κοινωνικοπολιτισμικό στοιχείο. Για παράδειγμα, υπάρχουν γλωσσολογικές προοπτικές που υποστηρίζουν ότι πρώτη γλώσσα δεν θα έπρεπε να θεωρείται αυτή η οποία κατακτήθηκε πρώτη, αλλά αυτή η οποία παίζει πρωταρχικό ρόλο στην καθημερινότητα του ατόμου κατά ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Άλλοι πάλι ταυτίζουν την πρώτη γλώσσα με την ίδια την έννοια της διγλωσσίας, σε περιπτώσεις που το άτομο γεννιέται και αναπτύσσεται σε οικογενειακά περιβάλλοντα με πάνω από μία οικογενειακές γλώσσες (Lambert, 1981).

Σε κάθε περίπτωση, η γνώση δύο ή και περισσότερων γλωσσών καθιστά ένα άτομο δίγλωσσο. Σε κοινωνικό επίπεδο, το φαινόμενο της διγλωσσίας χαρακτηρίζεται από τον όρο «diglossia» και αφορά τη συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσών ή γλωσσικών ποικιλιών σε ευρύτερα κοινωνικά περιβάλλοντα, ενώ σε ατομικό επίπεδο κάποιος/-α δίγλωσσος/-η χαρακτηρίζεται ως *bilingual* (Γκαραβέλας, 2010˙ Πετρούνιας, 2013), όρος που άλλοτε χρησιμοποιείται συνώνυμα και άλλοτε όχι με τον όρο «πολύγλωσσος/-η». Συχνή είναι η διαφωνία του επιστημονικού κόσμου αναφορικά με το αν κάθε γλώσσα που έπεται της Γ1 πρέπει να θεωρείται Γ2 ή εάν κάθε νέα γλώσσα πρέπει να έχει τη δική της ξεχωριστή θέση – και άρα αρίθμηση – στο γλωσσικό αυτό συνεχές (Hammarberg, 2014). Κάποιοι επιστημονικοί κύκλοι υποστηρίζουν ότι η παράθεση αυτή των γλωσσών, η μία μετά την άλλη, παρουσιάζει προσθετικά τις γλώσσες, σαν ξεχωριστές οντότητες που δεν αλληλεπιδρούν και για το λόγο αυτό προτιμούν τον όρο διγλωσσία, όπου κάθε νέα γλώσσα ονομάζεται Γ2. Σε πολλές περιπτώσεις στη σύγχρονη βιβλιογραφία προτιμάται η χρήση του όρου «πολυγλωσσία» (Cenoz, 2013). Το Συμβούλιο της Ευρώπης, για παράδειγμα, έχει καθιερώσει τα τελευταία χρόνια τον όρο *plurilingual* αντί του προγενέστερου *multilingual* όταν αναφέρεται σε θέματα πολυγλωσσίας, υποστηρίζοντας ότι ο νέος όρος περιλαμβάνει τη συνθετική και αλληλεπιδραστική προοπτική της πολύγλωσσης πραγματικότητας στο σύγχρονο πλουραλιστικό κοινωνικό γίγνεσθαι (Council of Europe, 2020).[1]

[1] Στο παρόν κείμενο, η διγλωσσία και η πολυγλωσσία χρησιμοποιούνται ταυτόσημα, ενώ παρουσιάζονται και συνδυαστικά με τον όρο «δι/πολυγλωσσία».

Η διγλωσσία, όπως αυτή παρουσιάζεται σε παλαιότερες γλωσσολογικές θεωρίες και αντιλήψεις, αφορά την ικανότητα του ατόμου να εκφράζεται σε πάνω από μία γλώσσες, σε βαθμό φυσικού ομιλητή (Dewaele, 2015). Οι νεότερες αντιλήψεις έχουν ανοίξει σημαντικά τη νοηματική «ψαλίδα» γύρω από τη διγλωσσία (Butler, 2012), υποστηρίζοντας ότι δεν είναι απαραίτητη η εξαιρετικά υψηλού βαθμού επάρκεια σε κάποια δεύτερη γλώσσα, για να θεωρηθεί το άτομο δίγλωσσο (García, 2009). Αντιθέτως, εάν είναι σε θέση να επικοινωνήσει στη γλώσσα αυτή για κάποιες βασικές ανάγκες και σε κάποιες τυπικές επικοινωνιακές συγκυρίες της καθημερινότητας, τότε το άτομο αναγνωρίζεται ως δίγλωσσο.

Η διγλωσσία χαρακτηρίζεται ως ταυτόχρονη, όταν η ανάπτυξη των δύο γλωσσών συμβαίνει παράλληλα για το άτομο, όπως στην περίπτωση ενός παιδιού που μεγαλώνει σε ένα δίγλωσσο οικογενειακό περιβάλλον (Bhatia, 2018). Όταν η δεύτερη γλώσσα αναπτύσσεται στη μετέπειτα ζωή του ατόμου, τότε η διγλωσσία ονομάζεται διαδοχική. Μάλιστα, ανάλογα με το χρόνο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, η διγλωσσία διακρίνεται σε πρώιμη και όψιμη ή αλλιώς μεταγενέστερη (Τσοκαλίδου, 2012). Πρώιμη διγλωσσία παρατηρούμε όταν το άτομο μαθαίνει δύο γλώσσες από πολύ νωρίς στη ζωή, σε παιδική ηλικία (Moradi, 2014). Η πρώιμη διγλωσσία μπορεί, επομένως, να είναι ταυτόχρονη και άρα το παιδί να μεγάλωσε σε ένα δίγλωσσο οικογενειακό περιβάλλον, αλλά μπορεί να είναι και διαδοχική, σε περιπτώσεις που η οικογένεια μιλά άλλη γλώσσα από αυτή με την οποία θα έρθει σε επαφή το παιδί στο σχολείο ή σε περιπτώσεις εκμάθησης ξένων γλωσσών από μικρή ηλικία. Η όψιμη διγλωσσία αφορά την επαφή μεγαλύτερων παιδιών, εφήβων και ενηλίκων με μια δεύτερη γλώσσα και, άρα, δεν μπορεί να αποτελεί ταυτόχρονη, παρά μόνο διαδοχική διγλωσσία.

Στην περίπτωση που η εκμάθηση της Γ2 σταδιακά αποδυναμώνει την επάρκεια στη Γ1 και τη χρήση αυτής στην καθημερινότητα του ατόμου, τότε αντιμετωπίζουμε το φαινόμενο της αφαιρετικής διγλωσσίας (Dorambari, 2021˙ Moradi, 2014). Συνήθως, στην περίπτωση αυτή, η νεοαποκτηθείσα γλώσσα ανήκει στην κυρίαρχη κοινωνικοπολιτισμική ομάδα, όπου η γλώσσα ή οι γλώσσες της οικογένειας του ατόμου. Το αποτέλεσμα, με λίγα λόγια, της αφαιρετικής διγλωσσίας, είναι η δημιουργία μονόγλωσσων ομιλητών/-τριών (Nguyen, 2022). Αντίθετη περίπτωση αποτελεί η προσθετική διγλωσσία, όπου η Γ2 προστίθεται στη Γ1 και οι δύο γλώσσες αναπτύσσονται εξίσου και παράλληλα, χωρίς η μία να υποβιβάζει την άλλη (Bamford

& Mizokawa, 1991). Ως αποτέλεσμα έχουμε μια μορφή διπλής μονογλωσσίας (Lambert, 1981). Κατά την προσθετική διγλωσσία αυτού του τύπου, ναι μεν το άτομο γνωρίζει επαρκώς δύο διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες, αυτοί όμως δεν αλληλεπιδρούν ουσιαστικά και δεν χρησιμοποιούνται συνθετικά σε επικοινωνιακές καταστάσεις της καθημερινότητας.

Το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο δρα ένα δίγλωσσο κοινωνικό υποκείμενο επηρεάζει, επομένως, έντονα τη διγλωσσία του, ενώ επιδρά καθοριστικά στο γλωσσικό του ρεπερτόριο. Με τον όρο «γλωσσικό ρεπερτόριο» αναφερόμαστε στο σύνολο των γλωσσικών και επικοινωνιακών στρατηγικών κάθε ατόμου. Από αυτόν τον πολυσχιδή επικοινωνιακό «χάρτη» επιλέγει κάθε φορά το άτομο τους καταλληλότερους τρόπους και μέσα για να λειτουργήσει επιτυχώς σε επικοινωνιακές συγκυρίες και συναντήσεις της καθημερινότητας. Όσες γλώσσες, διαλέκτους, επικοινωνιακά στυλ, κώδικες και ρουτίνες κατακτά το άτομο στη διάρκεια της ζωής του, όλα προστίθενται στο γλωσσικό του ρεπερτόριο, όχι όμως γραμμικά και ως ξεχωριστά στοιχεία, αλλά ως μέρος ενός συνθετικού «όλου» που καθιστά το κάθε γλωσσικό ρεπερτόριο μοναδικό και επιτρέπει στο άτομο να εναλλάσσει κωδικούς και να επικοινωνεί σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών περιστάσεων και συναντήσεων (Busch, 2015˙ Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019).

Η συχνότητα και οι περιστάσεις χρήσης των επιμέρους στοιχείων του γλωσσικού ρεπερτορίου ποικίλουν, ανάλογα με τη θέση που αυτά κατέχουν για την εκάστοτε κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα και την ευρύτερη κοινωνία. Οι λεγόμενες γλώσσες υψηλού κύρους, για παράδειγμα, αποκτώντας ισχύ και πρεστίζ λόγω ιστορικών, κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών παραμέτρων, απολαμβάνουν σεβασμού από το κοινωνικό σύνολο, ενώ η εκμάθησή τους είναι συνδεδεμένη στο μυαλό των ανθρώπων με τον κοσμοπολίτικο τρόπο ζωής και με αυξημένες πιθανότητες επαγγελματικής αποκατάστασης. Αντίθετα, οι μειονοτικοποιημένες[2] γλώσσες συχνά

[2] Όροι όπως «μειονότητες», «μειονοτικές ομάδες» και «μειονοτικές γλώσσες» θεωρούνται πλέον ξεπερασμένοι, καθώς προσδίδουν ένα αρνητικό πρόσημο στις κοινωνικοπολιτισμικές ομάδες που περιγράφουν, υπονοώντας μια εκ φύσεως κατωτερότητα αυτών. Ο όρος «μειονοτικοποιημένες» αναδεικνύει πιο ξεκάθαρα το γεγονός ότι (α) η μείωση αυτή προέρχεται από την καταπίεση και την περιθωριοποίηση που δέχονται από τις κοινωνικά κυρίαρχες ομάδες, (β) δεν αναφερόμαστε σε ένα αριθμητικό αλλά κοινωνικό φαινόμενο, επομένως οι

περιθωριοποιούνται και η χρήση τους περιορίζεται στο εσωτερικό της εκάστοτε πολιτισμικής ομάδας, ενώ η εκμάθησή τους δεν αποτελεί προτεραιότητα από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο καθώς η αξία τους και οι προοπτικές τους υποεκτιμώνται (Mehmedbegovic, 2017). Η ίδια διάκριση φαίνεται να συμβαίνει και στο εσωτερικό των γλωσσών, με την κοινωνική ιεράρχηση των διαφόρων γλωσσικών ποικιλιών και κυρίως με το διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης και διαχείρισης της γλώσσας των ανώτερων έναντι των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, ακόμα και από τις πολύ μικρές ηλικίες (Streib, 2011). Φαινόμενα όπως τα προαναφερθέντα επηρεάζουν τον τρόπο χρήσης του γλωσσικού ρεπερτορίου, καθώς τα άτομα συχνά περιορίζουν τη χρήση μειονοτικοποιημένων γλωσσών, γλωσσών και γλωσσικών ποικιλιών χαμηλού κύρους, τόσο για να μη στιγματιστούν κοινωνικά, όσο και γιατί νιώθουν αυτές οι γλώσσες δεν μπορούν να τους προσφέρουν ανεπτυγμένες προοπτικές για το μέλλον.

Σε περιπτώσεις που μια γλώσσα αποδυναμώνεται σταδιακά, οι ομιλητές της λιγοστεύουν και οι κοινωνικές συνθήκες δεν ευνοούν την ανάπτυξη και διατήρησή της, αντιμετωπίζουμε το φαινόμενο της γλωσσικής μετατόπισης, με μεγαλύτερη συνέπεια αυτής το γλωσσικό θάνατο, όταν μια γλώσσα παύει πλέον να ομιλείται (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2023). Κύριος παράγοντας αυτού του φαινομένου είναι οι κοινωνικοπολιτισμικές πιέσεις που δέχονται τα άτομα μειονοτικοποιημένων ομάδων, όπως οι πρόσφυγες και μετανάστες, να μάθουν και να χρησιμοποιούν στην καθημερινότητα την κυρίαρχη γλώσσα του κράτους και του σχολείου, καθώς αυτή αποτελεί βασικό μέσο επικοινωνίας, επαγγελματικής αποκατάστασης και ακαδημαϊκής εξέλιξης στο συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Ακόμη, η ευρεία και ταχέως εξελισσόμενη τεχνολογική εξέλιξη των τελευταίων δεκαετιών έχει δώσει νέες προοπτικές και δύναμη στις γλώσσες κύρους, μέσω της βιομηχανοποίησης, του εμπορίου, του τουρισμού, των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και ιδίως του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, με αποτέλεσμα οι μειονοτικοποιημένες γλώσσες να χάνουν ολοένα και περισσότερο έδαφος (Δαμανάκης, 2011).

Σε περίπτωση που η εκμάθηση νέων γλωσσών δεν επηρεάζει αρνητικά και δεν απειλεί τη Γ1 του ατόμου και ο αριθμός ομιλητών/-τριών αυτής δεν διαταράσσεται,

---

ομάδες αυτές δεν είναι απαραίτητα μικρότερες πληθυσμιακά και (γ) η μειονοτικοποίηση μπορεί να έχει διαφορετικές εκφάνσεις για κάθε κοινωνική ομάδα (Black et al, 2023˙ Wingrove-Haugland & McLeod, 2021).

έχουμε το φαινόμενο της γλωσσικής διατήρησης (Pauwels, 2016). Για την επίτευξη αυτής, είναι απαραίτητος ο σεβασμός και η έμπρακτη και ενεργή συμπερίληψη των γλωσσών των μειονοτικών ομάδων από την ευρύτερη κοινωνία. Όταν οι γλώσσες έχουν θέση και ορατότητα στις διάφορες λειτουργίες του κράτους, στην εκπαίδευση, στους χώρους εργασίας, στους χώρους λατρείας και στη γενικότερη δομή και οργάνωση μιας κοινωνίας, τότε όχι μόνο δίνονται ευκαιρίες χρήσης και διατήρησής τους, αλλά κυρίως δίνεται στους ομιλητές τους το αίσθημα του ανήκειν, του σεβασμού και της ισότιμης αντιμετώπισης από την ευρύτερη κοινότητα (Δαμανάκης, 2011). Έτσι, ενδυναμώνεται η σχέση του ατόμου με την πρώτη του γλώσσα, αποφεύγεται το αίσθημα της πολιτισμικής κατωτερότητας και μειώνονται οι πιθανότητες εγκατάλειψης της Γ1 για κάποια άλλη, κοινωνικά κυρίαρχη γλώσσα (Dorambari, 2021˙ Nguyen, 2022).

2.2. Δυναμικές Θεωρίες για τη Διγλωσσία

2.2.1. Δυναμική διγλωσσία

Όπως αντιλαμβανόμαστε, οι παραδοσιακές αντιλήψεις για τη διγλωσσία αντιμετωπίζουν τη γλώσσα γραμμικά, περισσότερο ως κατάσταση παρά ως διαδικασία, χωρίς να αναγνωρίζουν το πολυσύνθετο της διγλωσσικής ανάπτυξης και το πώς αυτή επηρεάζει την επικοινωνιακή ικανότητα του ατόμου (Chumak-Horbatsch, 2018). Το μοντέλο της δυναμικής διγλωσσίας έρχεται να καλύψει αυτό το κενό, εκφράζοντας την άποψη ότι η Γ2 δεν προστίθεται απλά στη Γ1 και οι δύο γλώσσες δεν αποτελούν ξεχωριστές οντότητες εντός του ίδιου κοινωνικού υποκειμένου. Αντιθέτως, η διγλωσσία πρόκειται για μια πολύπλευρη διαδικασία και συσχέτιση, αποτελούμενη από ποικίλους βαθμούς επάρκειας και χρήσης, ώστε το άτομο να εφοδιαστεί με μία πολυσχιδή και συνθετική επικοινωνιακή «φαρέτρα» και να μπορέσει να ανταποκριθεί στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό και πολύγλωσσο κόσμο (García, 2009). Εξίσου καινοτόμο αναδεικνύεται το μοντέλο της αναδρομικής διγλωσσίας, που αφορά περιπτώσεις απώλειας μεγάλου μέρους του γλωσσικού κεφαλαίου και αργότερη επανάκτηση γλωσσικών και επικοινωνιακών στοιχείων, που συνδέουν τα άτομα με το παρελθόν και που παράλληλα ανασυντίθεται για την επίτευξη νέων επικοινωνιακών λειτουργιών (García, 2009).

2.2.2. Κοινή υποκείμενη ικανότητα

Ακολουθώντας μια παρόμοια δυναμική προοπτική γύρω από τη διγλωσσική ανάπτυξη, η θεωρία της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας υποστηρίζει πως η δεύτερη γλώσσα δεν αποτελεί απλά μια νέα, ξεχωριστή και αυτοτελή πηγή επικοινωνιακών επιλογών για το άτομο. Αντιθέτως, κάθε νέα γλώσσα που το άτομο κατακτά, εντάσσεται αλληλεπιδραστικά σε ένα κοινό επικοινωνιακό ρεπερτόριο και σε ένα κοινό νοητικό πλαίσιο. Η θεωρία αυτή έρχεται να αντιπαρατεθεί στη θεωρία της χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας, η οποία αντιμετωπίζει κάθε γλώσσα και το «χώρο» που αυτή καταλαμβάνει ως ένα ξεχωριστό κάθε φορά «μπαλόνι» εντός του ανθρωπίνου νου, καθιστώντας το σύνολο των γλωσσών που γνωρίζει και χρησιμοποιεί το άτομο μια σειρά από μη συγκοινωνούντα δοχεία (Σκούρτου, 2011). Για τους υποστηρικτές της χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας, η ενδυνάμωση μιας εξ αυτών των γλωσσών και άρα η μεγέθυνση του αντίστοιχου μπαλονιού, μειώνει το διαθέσιμο χώρο και το μέγεθος του άλλου. Επομένως, η διγλωσσία αντιμετωπίζεται ως κάτι αρνητικό, ως μια συνεχής μάχη υποβιβασμού και προσπάθεια υπερίσχυσης της μιας γλώσσας έναντι της άλλης.

Η κοινή υποκείμενη ικανότητα έρχεται και αναθεωρεί αυτό το μοντέλο, σχηματοποιώντας το νοητικό χώρο που καταλαμβάνουν οι γλώσσες ως ένα κοινό μπαλόνι (βλ. Σχήμα 2), όπου κάθε νέα γλωσσική προσθήκη εντάσσεται σε ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς και όπου όλοι οι γλωσσικοί κώδικες αλληλεπιδρούν (Cummins, 1980). Δεν τίθεται ζήτημα υπερίσχυσης, αλλά επιλογή των κατάλληλων κάθε φορά στοιχείων για την επιτυχή πραγμάτωση της εκάστοτε επικοινωνιακής συγκυρίας. Οι γλωσσικές και ευρύτερες επικοινωνιακές ικανότητες και στρατηγικές του ατόμου λειτουργούν αρμονικά και συνδυαστικά, δομώντας το προφίλ ενός πολίτη του κόσμου με αυξημένη πολυγλωσσική και διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα. Τα δομικά στοιχεία κάθε γλώσσας και η ήδη υπάρχουσα γνώση, υποβοηθούν την κατάκτηση των νέων γλωσσών και αποτελούν βάση για μια διγλωσσία δυναμική και συνεχώς εξελισσόμενη (Cummins, 1981).

Σχήμα 2: Το μοντέλο της χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας (αριστερά) και το μοντέλο της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας (δεξιά)

Πηγή: Cummins, 2005, μεταφρασμένο

2.2.3. Διαγλώσσα

Η εξέλιξη της διγλωσσίας, δημιουργεί ένα φαινόμενο το οποίο οι γλωσσολόγοι ονομάζουν διαγλώσσα *(interlanguage)* και που στην ουσία αποτελεί το προϊόν της συχνά μακροσκελούς «ατελούς» συνύπαρξης των δύο – ή περισσότερων – γλωσσών για το άτομο. Το φαινόμενο αυτό διαμορφώνεται καθώς το άτομο προσπαθεί να περάσει από το σύστημα της Γ1 στο σύστημα της Γ2, πραγματοποιώντας ένα συνεχή έλεγχο υποθέσεων για τη γλώσσα-στόχο, βάσει των πρότερων γνώσεών του και επιστρατεύοντας τη λογική (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003˙ Saville-Troike, 2006). Δημιουργείται, έτσι, ένα νέο σύστημα, που δεν ανήκει απόλυτα σε καμία από τις δύο γλώσσες και που αντικατοπτρίζει την προσπάθεια του ατόμου να λειτουργήσει επαρκώς και στα δύο γλωσσικά συστήματα σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Στην πραγματικότητα, η θεωρία γύρω από τη διαγλώσσα αντανακλά την αντίληψη ότι η διγλωσσία είναι διαδικασία και όχι κατάσταση, οι γλώσσες του ατόμου αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται και δεν αποτελούν ξέχωρα τμήματα του ανθρωπίνου νου. Επιπλέον, οι άνθρωποι γεννιούνται με έμφυτη προδιάθεση να κατακτήσουν γλωσσικούς κώδικες και με ένα βασικό γλωσσικό εξοπλισμό και μηχανισμό (Μπέλλα, 2011).

Κεντρικό στοιχείο της θεωρία γύρω από τη διαγλώσσα είναι η έννοια της απολίθωσης, δηλαδή της τάσης της γλώσσας – στόχου να σταματά να αναπτύσσεται και το άτομο να μη φτάνει ποτέ στον απώτερο γλωσσικό του στόχο. Ο Selinker, ο

οποίος ασχολήθηκε σε βάθος με την έννοια της διαγλώσσας, υποστήριξε ότι η απολίθωση προκύπτει όταν τα άτομα που αποκτούν δεύτερες γλώσσες χρησιμοποιούν πιο γενικές γνωστικές διαδικασίες, τις οποίες ανέφερε ως «λανθάνουσα ψυχολογική δομή», αντί για μια έμφυτη γλωσσική διαδικασία, την οποία ανέφερε ως «λανθάνουσα γλωσσική δομή» (Tarone, 2018). Τα πέντε βασικά είδη γνωστικών διαδικασιών λανθάνουσας ψυχολογικής δομής και, επομένως, ανάπτυξης της διαγλώσσας, περιλαμβάνουν:

- τη γλωσσική παρεμβολή *(language transfer)*, κατά την οποία κανόνες και υποσυστήματα γνώριμα για το άτομο από τη Γ1 προβάλλονται στη Γ2. Οι ομοιότητες στο λεξιλόγιο, στα συστήματα γραφής και στις συντακτικές δομές μεταξύ των γλωσσών συχνά οδηγούν σε θετική παρεμβολή, καθώς μπορούν να μειώσουν τον χρόνο που απαιτείται για τη διευκόλυνση της γλωσσικής κατάκτησης. Αρνητική παρεμβολή παρουσιάζεται όταν τα συστήματα των γλωσσών δεν συγκλίνουν και, συνεπώς, προκύπτουν τα εξής φαινόμενα:
  - υποπαραγωγή: μειωμένη χρήση δομών της Γ2 που παρεκκλίνουν σημαντικά από τη Γ1.
  - υπερπαραγωγή: υπερβολική χρήση «εύκολων» δομών της Γ2, ιδίως στην προσπάθεια κάλυψης του κενού που προκύπτει από την υποπαραγωγή.
  - σφάλματα παραγωγής: περιλαμβάνουν τη μεταφορά στοιχείων της Γ1 στη Γ2, καθώς και τη μετάφραση λέξη προς λέξη, που μπορούν να έχουν ως αποτέλεσμα την εσφαλμένη απόδοση των επικοινωνιακών μηνυμάτων.
- την υπεργενίκευση *(over-generalization)* των κανόνων της γλώσσας-στόχου, όπου το άτομο έχει κατακτήσει σε ένα βαθμό κάποιους γενικούς κανόνες της γλώσσας, δεν αντιλαμβάνεται όμως ακόμα τις εξαιρέσεις τους και έτσι υπεργενικεύει τον κανόνα σε όλες τις περιπτώσεις που θεωρεί αντίστοιχες αυτού που γνωρίζει.
- την παρεμβολή λόγω διδασκαλίας *(transfer of training)*, όπου στοιχεία της διαγλώσσας προκύπτουν από τη συγκεκριμένη διδακτική καθοδήγηση που έχει λάβει το άτομο, μέσω των εκπαιδευτών και των εγχειριδίων.

- τις μαθησιακές στρατηγικές *(strategies for L2 learning)*, δηλαδή τα μέσα που επιστρατεύει το άτομο για τη δόμηση της γνώσης του συστήματος της γλώσσας – στόχου, όπως για παράδειγμα την επανάληψη.
- τις επικοινωνιακές στρατηγικές *(communication strategies),* που χρησιμοποιεί το άτομο για να μεταδώσει το επικοινωνιακό μήνυμα όταν δεν έχει ακόμα τις απαραίτητες γνώσεις στη Γ2. Αυτές περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την αποφυγή θεμάτων, την εγκατάλειψη μηνυμάτων, την κυριολεκτική μετάφραση, την εναλλαγή κωδικών, την περίφραση, τη δημιουργία νεολογισμών και την κατά προσέγγιση επεξήγηση (Kent, 2003˙ Mahmood & Murad, 2018˙ Tarone, 2018˙ Selinker, 1972).

2.2.4. Διαγλωσσικότητα

Η πλέον δυναμική θεωρία, που αποκολλάται παντελώς από την αντιμετώπιση της διγλωσσίας ως το συνδυασμό δύο γλωσσικών συστημάτων, είναι η θεωρία της διαγλωσσικότητας *(translanguaging)* (Tsokalidou & Skourtou, 2020). Οι εκφραστές της ερμηνεύουν τη διγλωσσία ως ένα πολυσχιδές σημειωτικό σύστημα, αποτελούμενο τόσο από λεξιλογικά, γραμματικά, συντακτικά και λοιπά μορφολογικά χαρακτηριστικά, όσο και από άλλα επικοινωνιακά στοιχεία, όπως οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου και η στάση του σώματος. Το πρόθεμα «trans» παραπέμπει στη λογική της υπέρβασης των δύο γλωσσικών συστημάτων και στο μετασχηματισμό μιας νέας ατομικής διγλωσσίας, ενώ παράλληλα αναδεικνύει την προοπτική αποσταθεροποίησης των γλωσσικών ιεραρχιών στο χώρο της εκπαίδευσης και στην ευρύτερη κοινωνία (García & Wei, 2015). Αντιστοίχως, το φαινόμενο που προσδιορίζεται με τον όρο «languaging» καθιστά την αντιμετώπιση της γλώσσας ως διαδικασίας και όχι ως κατάστασης, με τη χρήση ρήματος και όχι του αντίστοιχου ουσιαστικού «language» (Conteh, 2018).

Η διαγλωσσικότητα μοιράζεται κοινά χαρακτηριστικά με την εναλλαγή κωδίκων *(codeswitching)*, αφού και οι δύο πρακτικές περιλαμβάνουν ανάμειξη γλωσσικών ποικιλιών κατά την επικοινωνία (Goodman & Tastanbek, 2021). Ενώ αρχικά η εναλλαγή κωδίκων των δίγλωσσων ατόμων θεωρείτο ότι μπορούσε να συμπεριληφθεί στις επιμέρους πρακτικές της διαγλωσσικότητας, στη συνέχεια αυτή η συσχέτιση εγκαταλείφθηκε σε ποικίλα ερευνητικά έργα, καθώς η εναλλαγή κωδίκων

αποτελεί πρακτική που αναπαράγει την αντίληψη της ύπαρξης και εναλλαγής δύο γλωσσικών συστημάτων (Vogel & García, 2017). Για τη διαγλωσσικότητα, καίριας σημασίας είναι οι υβριδικές διαγλωσσικές πρακτικές και στρατηγικές των κοινωνικών υποκειμένων στην καθημερινή τους προσπάθεια για επικοινωνία σε δίγλωσσα περιβάλλοντα. Οι πρακτικές αυτές ξεπερνούν τα κοινωνικά και πολιτικά όρια, δεν περιορίζονται από την εκάστοτε κυρίαρχη γλώσσα και δίνουν ζωτικό χώρο χρήσης σε ολόκληρο το γλωσσικό ρεπερτόριο του ατόμου (Creese & Blackledge, 2015˙ Τσοκαλίδου, 2017). Ακόμα, δίνουν χώρο στην ανάδειξη της ιδιαίτερης προσωπικότητας κάθε ανθρώπου, συνδυάζοντας το προσωπικό του βίωμα, την κουλτούρα, την ιδεολογία του, τη γνωστική και σωματική του ικανότητα κατά την επικοινωνιακή συνθήκη, προάγοντας έτσι τη διαπολιτισμική επικοινωνία και πράξη (Wei, 2011).

Από μια κοινωνιογλωσσική σκοπιά, η διαγλωσσικότητα περιγράφει τις ρευστές γλωσσικές πρακτικές των δίγλωσσων ομιλητών/-τριών. Από μια παιδαγωγική σκοπιά, αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία μέσω της εκπαίδευσης χτίζονται γέφυρες μεταξύ αυτών των γλωσσικών πρακτικών και των γλωσσικών πρακτικών που προάγουν τα επίσημα σχολικά περιβάλλοντα (Flores & Schissel, 2014). Για την ακρίβεια, η διαγλωσσικότητα ξεκίνησε την πορεία της άμεσα συνδεδεμένη με την παιδαγωγική σκοπιά, με τον ουαλικό όρο «trawsieithu» του Williams, ο οποίος ανέπτυξε το περιεχόμενο της διαγλωσσικότητας αναφερόμενος σε μια παιδαγωγική πρακτική που υποστηρίζει την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της ταυτόχρονης χρήσης δύο γλωσσών σε δραστηριότητες κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Mazzaferro, 2018). Αργότερα ο Baker μετέφρασε τον όρο αυτό ως «translanguaging» και παρατήρησε ότι η εφαρμογή αυτής της πρακτικής μπορεί να προωθήσει μια βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση των μαθησιακών θεματικών από τα παιδιά, να βοηθήσει την ανάπτυξη της γλώσσας στην οποία κάποιοι/-ες δίγλωσσοι/-ες μαθητές/ -τριες είναι ακόμα αδύναμοι/-ες, ενώ παράλληλα μπορεί να ισχυροποιήσει τις σχέσεις και τη συνεργασία τόσο μεταξύ των μαθητών/-τριών, όσο και μεταξύ σχολείου και οικογένειας (García & Lin, 2017).

Η πρόταση των Lewis, Jones και Baker ταξινομεί τη διαγλωσσικότητα στο πλαίσιο της τάξης σε δύο μορφές:

- ως διαγλωσσικότητα κατευθυνόμενη από τον/την εκπαιδευτικό, μια προγραμματισμένη και οργανωμένη δραστηριότητα, όπου ο/η εκπαιδευτικός προσπαθεί να δομήσει τη δραστηριότητα ώστε να δώσει διαγλωσσικά επικοινωνιακά εναύσματα στους/στις «αρχάριους/-ες» δίγλωσσους/-ες, ενώ παράλληλα παρέχει κατάλληλα ερεθίσματα και για τους/τις πιο ικανούς/-ες δίγλωσσους/-ες της τάξης.
- ως διαγλωσσικότητα κατευθυνόμενη από τους/τις μαθητές/-τριες, όπου οι διαγλωσσικές δραστηριότητες αναλαμβάνονται με προσωπική πρωτοβουλία στην περίπτωση των πιο ικανών δίγλωσσων μαθητών/-τριών, που έχουν κατακτήσει σε μεγαλύτερο βαθμό τη δίγλωσση επικοινωνία. Η υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού είναι μικρή, οι μαθητές/-τριες εργάζονται κυρίως ανεξάρτητα και συνήθως επιλέγουν οι ίδιοι/-ες πώς θα δρομολογήσουν και θα ολοκληρώσουν τη διαγλωσσική δραστηριότητα (Lewis et al, 2012).

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι η διαγλωσσικότητα πολύ συχνά αποτελεί αυθόρμητη επιλογή και διαδικασία για τα παιδιά, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να διδαχθεί και ότι δεν πρέπει να γίνονται προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση (Canagarajah, 2011). Ο/Η εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο της διαγλωσσικής παιδαγωγικής προοπτικής, καλείται να πραγματώσει διαφοροποιημένη παιδαγωγική και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του/της σε διαφορετικούς τύπους και γνωστικά επίπεδα μαθητών/-τριών της πολύγλωσσης τάξης. Στόχος του/της πρέπει να είναι η ανάπτυξη πολυσχιδούς γλωσσικής και συνάμα κοινωνικοπολιτισμικής γνώσης, η κριτική αντίληψη για τη γλώσσα, αλλά και η ανάπτυξη της προσωπικής και συλλογικής ταυτότητας μέσω της επιτυχούς διαπολιτισμικής επαφής και επικοινωνίας στο σύγχρονο πολύγλωσσο εκπαιδευτικό περιβάλλον (García & Wei, 2014). Η εστίαση στη γνωστική ευελιξία και τη γλωσσική επίγνωση, καθώς και η αμφισβήτηση των κοινωνικά κατασκευασμένων γλωσσικών ιεραρχιών και ανισοτήτων θα προετοιμάσουν τους/τις μαθητές/-τριες για τη μελλοντική πολυπολιτισμική και πολύγλωσση συνύπαρξη και συναναστροφή σε ένα πλουραλιστικό κοινωνικό πλαίσιο.

2.3. Γλωσσική Κατάκτηση - Γλωσσική Εκμάθηση

Η απόκτηση μιας γλώσσας από το άτομο, συχνά ορίζεται στη σχετική βιβλιογραφία ως γλωσσική κατάκτηση ή ως γλωσσική εκμάθηση. Σε πολλές

περιπτώσεις αυτοί οι δύο χαρακτηρισμοί χρησιμοποιούνται ως συνώνυμα, αναδεικνύοντας την πορεία απόκτησης και εξέλιξης του νέου γλωσσικού συστήματος από το άτομο. Μεγάλο μέρος του επιστημονικού κόσμου διαχωρίζει, όμως, την εκμάθηση και την κατάκτηση των γλωσσών, αντιστοιχίζοντας την *κατάκτηση* με τη διαδικασία απόκτησης μιας γλώσσας στο φυσικό της περιβάλλον χρήσης και την *εκμάθηση* με τη διαδικασία απόκτησης μιας γλώσσας σε ειδικά περιβάλλοντα μάθησης, όπως το σχολείο ή η φροντιστηριακή εκπαίδευση (Krashen, 1982). Πολύ συχνά η κατάκτηση σχετίζεται με τις μικρές ηλικίες, όπου το παιδί φυσικά και οργανικά κατακτά την πρώτη του γλώσσα και η εκμάθηση με τα μεγαλύτερα παιδιά, τους εφήβους και τους ενήλικες, όπου οι Γ2 μαθαίνονται σε επίπεδο τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης. Σε άλλες περιπτώσεις, ο ηλικιακός αυτός περιορισμός δεν υιοθετείται, ενώ τονίζεται η ρευστότητα των γλωσσικών διεργασιών και διαδικασιών, όπως το γεγονός ότι μια εκμάθηση μπορεί αργότερα να μετατραπεί σε κατάκτηση, καθώς το πλαίσιο απόκτησης αλλάζει για το άτομο (Σκούρτου, 2011).

Στην πορεία κατάκτησης ή εκμάθησης μιας γλώσσας από ένα παιδί, αυτό περνά από μια πρώτη σιωπηλή περίοδο, γνωστή ως το προπαραγωγικό στάδιο γλωσσικής ανάπτυξης, κατά το οποίο δεν είναι ακόμα ικανό να επικοινωνήσει στη νέα γλώσσα, αλλά σταδιακά μαθαίνει και συγκρατεί τις πρώτες λέξεις και φράσεις, καθώς και τα αντίστοιχα νοήματα. Σε κάποιες περιπτώσεις, στο στάδιο αυτό μπορεί να παρατηρηθεί αυτοομιλία, με τη χρήση των νεοαποκτηθέντων αυτών λέξεων και φράσεων. Προχωρώντας στο λεγόμενο πρώιμο παραγωγικό στάδιο, τα παιδί αρχίζει να επικοινωνεί χρησιμοποιώντας τη νέα γλώσσα, δίνοντας κάποιες μονολεκτικές κυρίως απαντήσεις. Στη φάση αυτή είναι σε θέση να κατανοήσει περί τις 1.000 λέξεις, καθώς και να παράγει λεκτικά 100 περίπου λέξεις στη νέα γλώσσα. Κατά το τρίτο στάδιο, αυτό της διαγλωσσικής επικοινωνίας, το παιδί σχηματίζει λεκτικά απλές προτάσεις και σύντομους διαλόγους, ενώ παράλληλα κατορθώνει τις πρώτες γραπτές εκφάνσεις της νέας γλώσσας. Χαρακτηριστικά στοιχεία αυτού του σταδίου αποτελούν η μίξη των γλωσσικών κωδίκων από το παιδί, στην προσπάθειά του να επικοινωνήσει αποτελεσματικά το μήνυμα που επιθυμεί, καθώς και τα διαγλωσσικά λάθη που αναπόφευκτα πραγματοποιούνται κατά την προσπάθεια αυτή. Στη συνέχεια, το παιδί περνά από το στάδιο της ικανοποιητικής επικοινωνίας, όπου είναι πλέον σε θέση να παράγει συνεχή λόγο με ολοκληρωμένες προτάσεις, ενώ αντιλαμβάνεται και χρησιμοποιεί πιο πολύπλοκα γλωσσικά στοιχεία, όπως τα συνώνυμα και οι

παραφράσεις. Η παραγωγή τόσο του προφορικού, όσο και του γραπτού λόγου επιτυγχάνεται πλέον σε λιγότερο χρόνο, ενώ η νέα γλώσσα χρησιμοποιείται με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση από το παιδί σε περιστάσεις όπως η δημιουργική έκφραση και η επιχειρηματολογία. Φθάνοντας στο τελευταίο στάδιο, αυτό της επαρκούς επικοινωνίας, το παιδί είναι πλέον σε θέση να συμμετέχει σε επικοινωνιακές δραστηριότητες διαφόρων νοηματικών περιεχομένων και βαθμών δυσκολίας, ενώ σταδιακά υιοθετεί και εφαρμόζει μια σειρά από ποικίλες γνωστικές, μεταγνωστικές, μνημονικές, αντισταθμιστικές και κοινωνικοσυναισθηματικές στρατηγικές για να αποδώσει τα μέγιστα στην νέα γλώσσα (Γρίβα & Σέμογλου, 2016).

Η κατάκτηση της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας μοιράζονται, σαφώς, κάποιες ομοιότητες. Πρώτο απ' όλα έρχεται το ζήτημα της έκθεσης. Το άτομο χρειάζεται να εκτεθεί στη γλώσσα-στόχο, τόσο στην περίπτωση της Γ1, όσο και της Γ2, ώστε να μπορέσει να αποκτήσει σταδιακά το σύνολο των γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων που να το καθιστούν γνώστη του συγκεκριμένου γλωσσικού συστήματος. Μέχρι και σήμερα δεν έχει οριστεί από την έρευνα ένα σαφές επίπεδο έκθεσης, πάντως είναι κατανοητό το ότι η έκθεση στη γλώσσα – στόχο είναι ζωτικής σημασίας για την απόκτηση επάρκειας (Hummel, 2014). Η επανάληψη αναδεικνύεται σε εξίσου σημαντική ομοιότητα, με το άτομο να αναπαράγει συχνά τις λέξεις και φράσεις που έχει μάθει στη νέα γλώσσα, ιδίως στα πρώτα στάδια κατάκτησης, όπου δεν έχει ακόμα αναπτύξει ευρύ ρεπερτόριο. Όμοια επανάληψη παρουσιάζεται και στις τυποποιημένες εκφράσεις που το άτομο έχει κατακτήσει και χρησιμοποιεί στη νέα γλώσσα, ενώ μπορεί ακόμα σε αυτό το επίπεδο να μην αντιλαμβάνεται και να μη χρησιμοποιεί ξεχωριστά την κάθε λέξη της τυποποιημένης έκφρασης (Ipek, 2009).

Κοινό στοιχείο της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας αποτελεί, ακόμα, το γεγονός ότι το άτομο αναγνωρίζει πολύ περισσότερα σε ένα χρονικό σημείο εκμάθησης από αυτά που μπορεί να εκφράσει στο ίδιο χρονικό σημείο εκμάθησης. Ιδίως στα πρώτα στάδια, τα άτομο κατανοεί τα λεγόμενα κάποιου στη γλώσσα – στόχο, αντιλαμβάνεται το νόημα και το περιεχόμενο, αλλά δεν είναι ακόμα σε θέση να πραγματοποιήσει προφορικώς ή γραπτώς τις ίδιες παραγωγές (Hummel, 2014). Ομοιότητες έχουν παρατηρηθεί, επίσης, στα λάθη που πραγματοποιούν τα μικρά παιδιά κατά την εκμάθηση της Γ1 και της Γ2, καθώς η πλειοψηφία των λαθών στη Γ2

φαίνεται πως δεν αφορά λάθη παρεμβολής, αλλά κυρίως αναπτυξιακά λάθη, προσομοιάζοντας τη διαδικασία κατάκτησης της πρώτης γλώσσας (ㅣ — & Lee, 2023).

Πέρα από τις ομοιότητες, οι διαδικασίες για την απόκτηση επάρκειας στην πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα, έχουν αντίστοιχα μια σειρά από σημαντικές διαφορές. Οι βασικότερες διαφορές ανάμεσα στην διαδικασία κατάκτησης της Γ1 και Γ2 του ατόμου μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Παρουσία και μεταφορά της Γ1: Στη διαδικασία κατάκτησης ή εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, καθοριστικό παράγοντα αποτελεί η παρουσία της μητρικής και η μεταφορά στοιχείων αυτής στη νέα γλώσσα, κάτι το οποίο προφανώς δεν συμβαίνει στην διαδικασία κατάκτησης της πρώτης γλώσσας. Η υποσυνείδητη μεταφορά γραμματικών φωνολογικών, μορφολογικών, συντακτικών και πραγματολογικών φαινομένων καθώς και λεξιλογίου της Γ1 στη Γ2, διευκολύνουν την πρόοδο του ατόμου στη γλώσσα – στόχο και δημιουργούν διαγλωσσικούς δεσμούς. Αντίστοιχη μεταφορά αναδεικνύεται σε κοινωνιογλωσσολογικά στοιχεία, όπως είναι οι λεκτικές πράξεις, τα στοιχεία ευγένειας και οι εκφράσεις συναισθηματικής φόρτισης.
- Ποιότητα γλωσσικού εισαγόμενου και έκθεσης στη γλώσσα: Στην περίπτωση της πρώτης γλώσσας, προσφέρεται στο άτομο σημαντικά ευρύτερο και ποιοτικότερο γλωσσικό εισαγόμενο σε σχέση με τη δεύτερη γλώσσα. Καθώς η Γ1 συνήθως αποτελεί κύριο μέσο επικοινωνίας και έκφρασης τόσο στο οικογενειακό, όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού, η έκθεσή του στη γλώσσα – στόχο είναι καθημερινή και πολυσχιδής, ενώ η επαφή με τη Γ2 συντελείται πολλές φορές σε συγκεκριμένους χώρους και χρόνους.
- Βαθμός και διαφοροποίηση επιτυχίας: Παρά τη συστηματική επαφή με μια δεύτερη γλώσσα, δεν καταφέρνουν όλοι/-ες οι ομιλητές/-τριες – και ιδίως όταν πρόκειται για ενήλικες – να φτάσουν σε ένα επίπεδο επάρκειας της γλώσσας - στόχου αντίστοιχο με εκείνο ενός/μιας φυσικού/-ης ομιλητή/-τριας. Η διαφοροποίηση αυτή δεν παρατηρείται στην κατάκτηση της πρώτης γλώσσας.
- Στασιμότητα/παγιοποίηση: Κατά τη διάρκεια εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας, το άτομο συχνά παραμένει στάσιμο σε ένα επίπεδο, χωρίς να σημειώνει πρόοδο, ενώ μπορεί ακόμα και να παλινδρομεί στην πρόοδο του για μικρά χρονικά διαστήματα. Όσο μεγαλύτερο ηλικιακά είναι ο άτομο όταν μπει στη διαδικασία να μάθει μια δεύτερη γλώσσα, τόσο περισσότερα λάθη κάνει,

ενώ έχει σημαντικά μικρότερες πιθανότητες να φτάσει σε ένα επίπεδο αντίστοιχο με εκείνο του φυσικού ομιλητή, ιδίως σε ό,τι αφορά την προφορά.

- Καθοδήγηση και διδασκαλία: Η διαδικασία κατάκτησης της πρώτης γλώσσας συντελείται φυσικά, χωρίς συστηματική διδασκαλία, ενώ η διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας δεν γίνεται αποκλειστικά σε φυσικά περιβάλλοντα, αλλά πολλές φορές και σε περιβάλλον οργανωμένης τάξης. Επομένως παρέχεται στο άτομο συστηματική καθοδήγηση και διδασκαλία στην προσπάθειά του να αναπτύξει το νέο γλωσσικό κώδικα.
- Γνωστικό και κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο: Κατά τη διαδικασία κατάκτησης της πρώτης γλώσσας, το μικρό παιδί διαμορφώνει παράλληλα ένα ευρύ φάσμα γνώσεων και πεποιθήσεων για τον κόσμο. Όταν το άτομο έρθει σε επαφή με μια δεύτερη γλώσσα μετέπειτα στη ζωή, η εμπειρία και η γνωστική ωριμότητα θα παίξουν καθοριστικό ρόλο στους τρόπους που μαθαίνει, στους λόγους που μαθαίνει, καθώς και στο πώς θα αντιμετωπίσει τη νέα γλώσσα. Τέτοιου είδους παράγοντες δεν παρατηρούνται στην κατάκτηση της πρώτης γλώσσας, η οποία αποτελεί περισσότερο αυτοματοποιημένη διαδικασία. (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003˙ Dörnyei, 2009˙ Saville-Troike, 2006).

Η γλωσσική κατάκτηση ή εκμάθηση επηρεάζεται, σαφώς, από ποικίλους παράγοντες. Η ηλικία έχει αναδειχτεί το πιο πολυσυζητημένο ατομικό στοιχείο που επιδρά στην κατάκτηση των δεύτερων και ξένων γλωσσών, με πολλούς επιστήμονες να έχουν θέσει ανά καιρούς διάφορα ηλικιακά σημεία τα οποία θεωρούν ότι σηματοδοτούν τη μείωση της τελικής επιτυχίας στη γλώσσα – στόχο. Σύμφωνα με αυτή τη λογική, όσο μεγαλώνει ηλικιακά το άτομο, οι αλλαγές στη χημεία του εγκεφάλου και, επομένως, στις ικανότητες του εγκεφάλου, καθιστούν όλο και δυσκολότερη την εκμάθηση νέων γλωσσών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το ενήλικο άτομο δεν θα φτάσει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο επάρκειας (Birdsong & Paik, 2008˙ Cendoya, 2014). Οι ενήλικες έχουν και αυτοί αρκετά πλεονεκτήματα, όπως η ευρύτερη γνωστική ανάπτυξη, η εμπειρία ζωής και η καλύτερη αντίληψη του πώς κανείς μαθαίνει γλώσσες. Η μνήμη, η εστιασμένη προσοχή και γενικότερα οι γνωστικές ικανότητες αποτελούν μερικούς ακόμη βασικούς παράγοντες για το επίπεδο γλωσσικής κατάκτησης. Ο δείκτης νοημοσύνης φαίνεται πως διαφοροποιεί την ανάπτυξη ικανοτήτων γλωσσικής ανάλυσης και σύνθεσης από άτομο σε άτομο, αλλά δεν επιδρά σημαντικά στις

ικανότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας (Hummel, 2014). Καθοριστικά διαφαίνονται, επίσης, τα κίνητρα εκμάθησης, οι λόγοι, δηλαδή, για τους οποίους κάθε άτομο αποφασίζει να προχωρήσει στη διαδικασία απόκτησης νέων γλωσσικών κωδίκων (Juffs, 2011).

Πέρα από τα ατομικά στοιχεία, στη γλωσσική κατάκτηση επιδρά και ένα σύνολο κοινωνικών παραγόντων. Η έρευνα αναδεικνύει αυξημένες γλωσσικές αναζητήσεις και προχωρημένη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών από οικογένειες υψηλού κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου και μορφωτικού επιπέδου, ενώ σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει και η διαμονή και εκπαίδευση σε αστικά έναντι μη αστικών κέντρων (Iwaniec, 2020˙ Ntouma & Vorria, 2013). Η θεωρία της πολιτισμικής ενσωμάτωσης θέτει ως κύριο παράγοντα κατάκτησης μιας γλώσσας τη στάση του ατόμου απέναντι στην ευρύτερη κοινωνικοπολιτισμική ομάδα που αποτελείται από τους φυσικούς της ομιλητές. Η διάθεση απέναντι στην κουλτούρα που συνδέεται με την εν λόγω γλώσσα και το ενδιαφέρον διαπολιτισμικής επαφής ή και ένταξης στην αντίστοιχη ομάδα, αποτελούν καίρια στοιχεία για τον τρόπο αντιμετώπισης της γλώσσας. Αντίστοιχα, οι σχέσεις μεταξύ της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας του ατόμου και της κοινωνικής ομάδας που ομιλεί τη γλώσσα – στόχο, αποτελούν εξίσου βασικό παράγοντα για τη γλωσσική κατάκτηση, ιδίως όταν μια εξ αυτών αποτελεί μειονοτικοποιημένη ομάδα, όπως φαίνεται από τη θεωρία της κοινωνιογλωσσικής προσαρμογής. Στο προσκήνιο έρχεται το ζήτημα της εθνογλωσσικής ζωτικότητας, με κριτήρια κύρους, δημογραφικής και θεσμικής υποστήριξης της μειονοτικοποιημένης ομάδας, που μπορούν να επηρεάσουν αναλόγως την αυτονομία της, τις σχέσεις και τις επαφές με την κυρίαρχη ομάδα, καθώς και τα κίνητρα και το επίπεδο κατάκτησης της κυρίαρχης γλώσσας (Μπέλλα, 2011). Τέλος, έρευνες υποστηρίζουν ότι η ομοιότητα μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας μπορεί επίσης να αποτελέσει παράγοντα που διαφοροποιεί την εκμάθηση, με τους/τις εκπαιδευόμενους/-ες συχνά να αντιλαμβάνονται καλύτερα, να μαθαίνουν ευκολότερα και να μην εγκαταλείπουν μακροπρόθεσμα γλώσσες που παρουσιάζουν μορφολογικά στοιχεία παρόμοια ή κοινά με την πρώτη τους γλώσσα (Komilova, 2023˙ Ren, 2023).

2.4. Διδακτικές Προσεγγίσεις Γλωσσικής Διδασκαλίας

2.4.1. Γραμματική μετάφραση

Ένας από τους κυριότερους παράγοντες στη διαδικασία εκμάθησης μιας νέας γλώσσας στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι η διδακτική καθοδήγηση που το άτομο θα λάβει κάθε φορά, ανάλογα με τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος. Οι πολυάριθμες διδακτικές προσεγγίσεις και προτεινόμενες παιδαγωγικές μέθοδοι γύρω από τη γλωσσική διδασκαλία στο πέρασμα των χρόνων, αναδεικνύουν τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους γίνεται αντιληπτή στους χώρους της γλωσσολογίας και της γλωσσικής παιδαγωγικής τόσο η έννοια της γλώσσας, όσο και η διαδικασία της γλωσσικής εκμάθησης. Μια από τις πρώτες οργανωμένες διδακτικές προσεγγίσεις γύρω από τη διδασκαλία των «μοντέρνων» γλωσσών, είναι αυτή της γραμματικής μετάφρασης (*grammar translation method*). Αν και εδραιώνεται με τη συγκεκριμένη ονομασία κατά το 18ο και 19ο αιώνα (Vireak & Bunrosy, 2024), η διδακτική της προοπτική ξεκινά να διαμορφώνεται από το 16ο αιώνα, ακολουθώντας τη λογική της έως τότε διδασκαλίας της λατινικής γλώσσας, έπειτα από τη μείωση του κύρους της τελευταίας και την άνθιση της γαλλικής, της αγγλικής και της ιταλικής γλώσσας (Richards & Rodgers, 2001). Η εστίαση στη μέθοδο αυτή, παρατηρείται στην κατανόηση των γραμματικών κανόνων και την εκμάθηση του λεξιλογίου της νέας γλώσσας, με στόχο τη μελέτη της λογοτεχνίας και την πνευματική ανάπτυξη. Η διδασκαλία βασίζεται στην ανάγνωση και τη μετάφραση κειμένων, στο γραπτό έναντι του προφορικού λόγου και στην αποστήθιση (Renau, 2016). Ουσιαστικά, όπως συχνά αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία, η μέθοδος της γραμματικής μετάφρασης δεν στοχεύει στην εκμάθηση της ίδιας της γλώσσας, αλλά στην κατανόηση ζητημάτων γύρω από τη γλώσσα (Vireak & Bunrosy, 2024). Αυτό συμβαίνει, καθώς η διδασκαλία δεν εμβαθύνει στο περιεχόμενο και η νέα γνώση δεν αποκτάται με στόχο τη διευκόλυνση της επικοινωνίας και της έκφρασης σε φυσικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Αντιθέτως, η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μάθημα, με εστίαση στις σωστές απαντήσεις των ασκήσεων κατανόησης και την επιτυχία στις εξετάσεις προόδου, με τη γνώση οριοθετημένη εντός ακαδημαϊκών και θεωρητικών επιπέδων (Zhou & Niu, 2015).

2.4.2. Άμεση μέθοδος

Με την ανάδυση νέων γλωσσολογικών προοπτικών και την εστίαση της γλωσσικής διδασκαλίας να περνά από τον γραπτό στον προφορικό λόγο, αναδεικνύονται στα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αιώνα ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως είναι η άμεση μέθοδος *(direct method)* (Renau, 2016). Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική προοπτική προτάσσει την άμεση επαφή με τη γλώσσα – στόχο, μέσα από την προφορική επικοινωνία, τη συζήτηση και την ανάγνωση, και όχι μέσω της συμπλήρωσης ασκήσεων και της στεγνής εκμάθησης γραμματικών κανόνων. Η σύγκριση με τον χαρακτήρα και τις δομές της Γ1 δεν θεωρείται απαραίτητη (Vireak & Bunrosy, 2024), ωθώντας τους εκπαιδευόμενους να δημιουργήσουν τα δικά τους γλωσσικά συστήματα μέσα από την αυθόρμητη και δημιουργική παραγωγή λόγου. Η απουσία της πρώτης γλώσσας από τη διδασκαλία καθιστά, όμως, πολύ απαιτητική την κατανόηση των δύσκολων και αφηρημένων εννοιών στη Γ2 και δεν μπορεί, έτσι, εύκολα να ενσωματωθεί ως πρακτική σε προχωρημένα επίπεδα μάθησης (Liu & Shi, 2007). Επιπλέον, σε αντίθεση με τη μέθοδο της γραμματικής μετάφρασης, της οποίας η διδακτική τακτική και στόχευση δεν απαιτούν υψηλή επάρκεια του διδάσκοντα στη γλώσσα – στόχο, η άμεση μέθοδος έχει ανάγκη από εκπαιδευτικούς που να μπορούν να οργανώσουν και να αξιολογήσουν τις ποικίλες προσομοιώσεις πραγματικής επικοινωνίας μέσα στην τάξη. Το γεγονός αυτό κατέστησε δύσκολη την εφαρμογή της μεθόδου στα δημόσια σχολεία, καθώς μόνο τα ιδιωτικά σχολεία της εποχής είχαν τη δυνατότητα επιστράτευσης διδασκόντων/-ουσών με τις ανάλογες γλωσσικές ικανότητες (Jebahi, 2022).

2.4.3. Προφορική μέθοδος

Στο ίδιο πνεύμα της χρήσης του προφορικού λόγου ως βασικού εκπαιδευτικού μέσου για τη γλωσσική κατάκτηση, αναδύεται λίγο αργότερα η προφορική μέθοδος *(oral approach/ situational language teaching)*. Στη συγκεκριμένη παιδαγωγική προοπτική, οι μαθητές/-τριες ωθούνται στη συνεχή χρήση της νέας γλώσσας, μέσα από την ακρόαση και την επανάληψη φράσεων και προτάσεων, με εστίαση στην ακριβή προφορά και στην ανάπτυξη διευρυμένου λεξιλογίου και γραμματικής (Kazimova, 2023). Το βιβλίο και οι ασκήσεις γραφής θεωρούνται τροχοπέδη για την αποτελεσματική γλωσσική εκμάθηση, ενώ ο/η εκπαιδευτικός παίζει καίριο ρόλο στην

οργάνωση του μαθήματος και στη σταδιακή επέκταση των γλωσσικών απαιτήσεων από τους/τις μαθητές/-τριες (Jebahi, 2022). Η προφορική μέθοδος δεν κατόρθωσε να ξεφύγει από τα σφάλματα των προγενέστερών της μεθόδων, αναθεματίζοντας τα λάθη των μαθητών/-τριών, μην επιτρέποντας την επαφή και τη δημιουργική αλληλεπίδραση της πρώτης με τη δεύτερη γλώσσα και ακολουθώντας μια περισσότερο δομική παρά επικοινωνιακά αποτελεσματική εκπαιδευτική στρατηγική. Η διάρκεια «ζωής» της υπολογίζεται κατά προσέγγιση από το 1920 έως το 1960, όταν πλέον εγκαταλείπεται (Hussain & Sajid, 2015).

2.4.4. Προφορικο-ακουστική μέθοδος

Η προφορικο-ακουστική μέθοδος *(audio-lingual approach)*, εκφράζοντας τη γλωσσολογία του 1950 - 1960 και βασιζόμενη στο συμπεριφορισμό, υποστηρίζει ότι η εκμάθηση γλωσσών αποτελεί μηχανική διεργασία διαμόρφωσης συνηθειών για το άτομο, μέσα από μια διαδικασία ερεθίσματος και απόκρισης (Shenderuk, 2018). Στόχος είναι η εκμάθηση της γλώσσας χωρίς περιθώρια για λάθη. Σύμφωνα με την προφορικο-ακουστική διδακτική προοπτική, η επιτυχία στην εκμάθηση μιας γλώσσας αντανακλάται στη σύλληψη των κανόνων και των δομικών της στοιχείων (Estarellas, 1972). Οι γλωσσικές δεξιότητες κατακτώνται ευκολότερα και αποτελεσματικότερα όταν τα στοιχεία της Γ2 παρουσιάζονται κυρίως σε προφορικό και δευτερευόντως σε γραπτό επίπεδο, καθώς και όταν αναδεικνύονται μέσα από τη μελέτη του λόγου και της κουλτούρας των φυσικών ομιλητών (Richards & Rodgers, 2001). Βασικές τεχνικές της μεθόδου αποτελούν η παρουσίαση διαλόγων στη Γ2, τα μοτίβα, η μίμηση και η αποστήθιση, ενώ η ελεύθερη παραγωγή λόγου αποθαρρύνεται. Η προφορικο-ακουστική προσέγγιση αποτέλεσε καινοτομία για την εποχή της, παροτρύνοντας τη διευρυμένη γλωσσική εκμάθηση, μέσω απλούστερων και αμεσότερων τρόπων οργάνωσης της διδασκαλίας, καθώς και δίνοντας μεγαλύτερη στόχευση στην εκμάθηση των συντακτικών δομών (Liu & Shi, 2007). Παρ' όλη τη συμβολή της στην ανάπτυξη νέων γλωσσολογικών διαδρομών, και αυτή η μέθοδος δέχτηκε μεγάλη κριτική για τον παθητικό τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη γλώσσα και τη γλωσσική διδασκαλία (Vireak & Bunrosy, 2024) και, καθώς δεν απέφερε εν τέλει τα επιθυμητά αποτελέσματα στις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των

μαθητευόμενων (Estarellas, 1972), σταδιακά εγκαταλείφθηκε και θεωρείται πλέον ξεπερασμένη στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

2.4.5. Ολική σωματική απόκριση

Μια πολύ διαφορετική αντίληψη για τη γλωσσική εκμάθηση φέρνει στο προσκήνιο η μέθοδος της ολικής σωματικής απόκρισης *(total physical response)*, η οποία προτείνει, αρχικά, ρεαλιστικότερες προσδοκίες και μεγαλύτερα χρονικά περιθώρια για σταδιακή γνωριμία των παιδιών με τη γλώσσα – στόχο, ώστε η πρόοδός τους να είναι μεθοδικότερη και αποτελεσματικότερη (Asher, 1968). Επικρατεί εδώ η αντίληψη ότι η γλωσσική εκμάθηση πρέπει να ξεκινά με δραστηριότητες που να αφορούν το δεξιό ημισφαίριο το εγκεφάλου, βασισμένες στην παρατήρηση και την εσωτερίκευση της νέας γνώσης, και αργότερα να επιλέγονται δραστηριότητες που ενεργοποιούν το αριστερό ημισφαίριο, το οποίο θα είναι πλέον σε θέση να αποκωδικοποιήσει και να θέσει σε χρήση τη γνώση αυτή (Bui, 2018). Η μέθοδος της ολικής σωματικής απόκρισης εντάσσει τα παιδιά σε μια διαδικασία εκμάθησης μέσω της κίνησης, της μίμησης και της αναπαράστασης, σε μια προσπάθεια συσχέτισης της θεωρίας με την πράξη και του σημαίνοντος με το σημαινόμενο (Asher, 1968). Οι πρακτικές αυτές δίνουν ευκαιρίες δημιουργικής έκφρασης στα παιδιά, ευνοούν την κιναισθητική μάθηση και δημιουργούν ένα ενδιαφέρον μαθησιακό περιβάλλον. Η κριτική που ασκείται στη συγκεκριμένη μέθοδο αφορά κυρίως την καταλληλότητα της για όλα τα επίπεδα μάθησης και όλους τους τύπους μαθητών/-τριών. Φαίνεται πώς οι πρακτικές της λειτουργούν καλύτερα σε αρχάριους/-ες κυρίως μαθητές/-τριες, ενώ η έντονα πρακτική διδασκαλία δεν λαμβάνει υπόψη τόσο το σύνολο των τρόπων μάθησης, όσο και την αρνητική επίδραση που μπορεί να έχει για τα πιο εσωστρεφή ή τα όχι τόσο προχωρημένα παιδιά (Celik et al, 2021). Η μέθοδος, λοιπόν, αυτή, πολύ συχνά φαίνεται πως χρησιμοποιείται συμπληρωματικά, εντός του πλαισίου άλλων μεθόδων.

2.4.6. Σιωπηλή μέθοδος

Όπως ήδη αντιλαμβανόμαστε, οι προσεγγίσεις και οι μέθοδοι γλωσσικής διδασκαλίας που εμφανίζονται από τα μισά του 20ου αιώνα και έπειτα, ξεφεύγουν

αρκετά από τα παραδοσιακά πρότυπα και επιχειρούν νέους πειραματισμούς και πρακτικές γύρω από τη γλωσσομάθεια. Στο πνεύμα αυτό, η σιωπηλή μέθοδος *(silent way)* έρχεται να αμφισβητήσει τους παραδοσιακούς ρόλους εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών, αξιοποιώντας τη σιωπή του/της εκπαιδευτικού ως μαθησιακού εργαλείου, για αυξημένη πρωτοβουλία και δημιουργική ενεργητική μάθηση από τα παιδιά (Renau, 2016). Έπειτα από μια πρώτη περίοδο γνωριμίας με τη γλώσσα, όπου ο/η εκπαιδευτικός καθοδηγεί τη μαθησιακή διαδικασία και παρουσιάζει τα βασικά της στοιχεία, οι μαθητές/-τριες παίρνουν, στη συνέχεια, εκείνοι/-ες τα ηνία και εξασκούν έμπρακτα τη νεοαποκτηθείσα γνώση, στην προσπάθεια διαμόρφωσης γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Yüksel & Caner, 2014). Οι υπέρμαχοι της μεθόδου υποστηρίζουν ότι η πραγματική γνώση δεν αποτελεί προϊόν απομνημόνευσης και μίμησης, αλλά αυθεντικών ανακαλυπτικών διεργασιών. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευόμενοι/-ες ελέγχουν και καθοδηγούν οι ίδιοι/-ες τη μάθηση, αναδεικνύουν τη μοναδικότητά τους και εκφράζονται ελεύθερα και δημιουργικά, δίχως το φόβο του λάθους και το βάρος της συνεχούς διόρθωσης (Liu, 2023). Επιπλέον, η σιωπή του/της εκπαιδευτικού, του/της δίνει το πλεονέκτημα μιας αποστασιοποιημένης και πιο ολοκληρωμένης οπτικής, ώστε να εντοπίσει και να διαχειριστεί αποτελεσματικότερα τις μαθησιακές ανάγκες του συνόλου των μαθητών/-τριών. Παρά την καινοτόμο προοπτική της μεθόδου, η οποία προτείνει έναν εναλλακτικό τρόπο οργάνωσης της μάθησης και δίνει νέους ρόλους στους εμπλεκόμενους, οι κατακριτές της αναφέρουν την παραδοσιακή δομική επαφή με τη γλώσσα στα πρώτα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και τη μειωμένη ανατροφοδότηση από τον/την εκπαιδευτικό για την επεξεργασία απαιτητικών θεματικών, ως βασικά σημεία για την αμφισβήτησή της.

2.4.7. Επικοινωνιακή προσέγγιση

Φαίνεται ότι, σταδιακά, στο προσκήνιο των γλωσσολογικών αναζητήσεων έρχεται η συσχέτιση της γλωσσικής εκμάθησης με την ανάγκη για απτή επαφή και επικοινωνία. Οι σχετικές προσεγγίσεις αρχίζουν να λαμβάνουν υπόψιν τους το κοινωνικό πλαίσιο εκτός της σχολικής τάξης και την αξία εκμάθησης μιας γλώσσας για την αποτελεσματική αλληλεπίδραση στο πλαίσιο αυτό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της νέας προοπτικής αποτελεί η επικοινωνιακή προσέγγιση *(communicative language teaching)*, μία από τις πιο διαδεδομένες προσεγγίσεις στη γλωσσική

διδασκαλία, η οποία εστιάζει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας του ατόμου και στην ανάδειξη της αδιαμφισβήτητης σχέσης μεταξύ γλώσσας και επικοινωνίας (Liu & Shi, 2007). Μέσα από την επαφή τόσο με τις δομικές, όσο και με τις λειτουργικές πτυχές της γλώσσας, την εστίαση στο λειτουργικό και συνάμα στο κοινωνικό της νόημα και περιεχόμενο, την εξάσκηση στον προφορικό και παράλληλα στον γραπτό λόγο, το άτομο πετυχαίνει την πολύπλευρη εκμάθηση μιας γλώσσας και την ανάπτυξη μιας πληθώρας γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Zhou & Niu, 2015). Η διδασκαλία βασίζεται έντονα στο δημιουργικό παιχνίδι και στην απτή επικοινωνία, ενώ μεγάλο βάρος δίνεται στα εποπτικά μέσα, τα οποία θεωρούνται πολύ σημαντικά για την προσομοίωση πραγματικών επικοινωνιακών περιστατικών μέσα στην τάξη (Γκαραβέλας, 2010). Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, τα παιδιά καλούνται να διακινδυνεύσουν το λάθος και να μάθουν από αυτό, καθώς και να εξασκήσουν ταυτόχρονα και συνδυαστικά πολλές γλωσσικές υπο-δεξιότητες, για την επίτευξη της γλωσσικής ευχέρειας (Richards & Rodgers, 2001). Η ταχεία ανάδειξη και αποδοχή της επικοινωνιακής προσέγγισης από πλήθος θεωρητικών και εφαρμοστών της γλωσσικής διδακτικής, καθώς και η υιοθέτηση των αρχών και αξιών της από το Συμβούλιο της Ευρώπης και, συνακόλουθα, από τα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών κρατών, την αναδεικνύουν σε μια από τις πιο γνωστές, μακροβιότερες και επιδραστικές μεθόδους γλωσσικής διδασκαλίας.

2.4.8. Φυσική προσέγγιση

Η δεκαετία του 1980 υποδέχεται τη φυσική προσέγγιση *(natural approach)* στην εκμάθηση γλωσσών, μια πολυσυζητημένη μέθοδο, με μεγάλη επιρροή, αλλά και από τις πιο αμφιλεγόμενες. Το βάρος στη συγκεκριμένη περίπτωση δίνεται όχι τόσο στην πρακτική εξάσκηση και στο γλωσσικό εξαγόμενο, αλλά στην έκθεση και στο γλωσσικό εισαγόμενο. Η μάθηση θεωρείται ότι επιτυγχάνεται ασυνείδητα και ότι είναι αποτέλεσμα επικοινωνιακών δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευόμενοι/-ες, ιδίως στα πρώτα στάδια εκμάθησης, είναι σημαντικό να γνωρίζουν τι αναμένεται από αυτούς/-ές σε κάθε διδακτικό στάδιο και τι επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων θα αποκτήσουν αντιστοίχως. Στη φυσική προσέγγιση, η έμφαση της διδασκαλίας δίνεται στην κατανόηση του γραπτού και του προφορικού λόγου, με την παραγωγή λόγου να προκύπτει φυσικά από τις δραστηριότητες, ενώ το περιεχόμενο κάθε διδακτικής

συνάντησης διαμορφώνεται ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/-τριών. Αναπόσπαστο στοιχείο της διδασκαλίας αποτελούν τα μαθησιακά εργαλεία και, κυρίως, τα οπτικά βοηθήματα. Η φυσική προσέγγιση αναπαράγει πολλές από τις θεωρίες και τις παραδοχές πρότερων προσεγγίσεων. Η καινοτομία της έγκειται στο γεγονός ότι τις επιστρατεύει για μια εκμάθηση περισσότερο στοχευμένη στην ουσιαστική και σταδιακή κατανόηση του περιεχομένου, παρά στην άμεση παραγωγή άρτιου γλωσσικού εξαγόμενου (Richards & Rodgers, 2001). Οι επικριτές της τονίζουν την ανεπάρκεια της έντονης εστίασης στο γλωσσικό εισαγόμενο, ιδίως για εκπαιδευόμενους που δεν έχουν καμία επαφή με τη γλώσσα – στόχο και δεν την εξασκούν στην καθημερινή ζωή, υπενθυμίζοντας ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας αποτελεί πολυδιάστατη και απαιτητική διαδικασία, την οποία η φυσική προσέγγιση υποβιβάζει, προωθώντας μια τόσο απλουστευτική και φαινομενικά εύκολη διδακτική στρατηγική (Koondhar et al, 2018˙ Toprak, 2019).

2.4.9. Δραστηριοκεντρική μέθοδος

Βαθμιαία, ακμάζει στους γλωσσολογικούς κύκλους η αντίληψη ότι το άτομο δεν μαθαίνει γλωσσικά στοιχεία και δομές απλά επειδή τα διδάσκεται. Αντιθέτως, η μάθηση είναι αποτέλεσμα εσωτερικών διεργασιών και οι εξωτερικοί παράγοντες, όπως είναι η διδασκαλία, μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά τις προσωπικές αυτές διεργασίες. Ο ρόλος, επομένως, της εκπαίδευσης, είναι η υποστηρικτική και συμπληρωματική λειτουργία της προς το άτομο, στην εσωτερική του πορεία προς τη μάθηση. Η δραστηριοκεντρική μέθοδος *(task-based language teaching)*, κλίνοντας προς αυτή την κατεύθυνση, προτείνει τη χρήση της γλώσσας σε διεκπεραιωτικές δραστηριότητες *(tasks)*, για την ενεργοποίηση και υποστήριξη των εσωτερικών διεργασιών μάθησης (Ur, 2013). Οι δραστηριότητες αυτές πρέπει να σχεδιάζονται με εστίαση στο περιεχόμενο και το νόημα και να περιλαμβάνουν ένα νοηματικό κενό για το οποίο απαιτείται η χρήση της προς εκμάθησης γλώσσας (Renau, 2016). Ακόμη, είναι σημαντικό να δίνεται «χώρος» στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τις δικές τους γλωσσικές και άλλες στρατηγικές για να ολοκληρώσουν την εκάστοτε δραστηριότητα. Η γλώσσα, επομένως, δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά αποτελεί μέσο για την επίτευξη ενός προκαθορισμένου αποτελέσματος με μη προκαθορισμένους τρόπους (Ellis, 2009). Μέσω μιας διδασκαλίας διαδραστικής και δυναμικής, η δραστηριοκεντρική μέθοδος

εστιάζει στην εκμάθηση γλωσσών για την επίτευξη επικοινωνιακών στόχων και την ετοιμότητα για ρεαλιστικές καταστάσεις της καθημερινότητας (Bygate, 2016). Η μέθοδος έχει δεχτεί κριτική για διάφορα ζητήματα, όπως για την επιρρεπή σε ποικίλες ερμηνείες έννοια της διεκπεραιωτικής δραστηριότητας *(task)*, την δυσκολία επιλογής δραστηριοτήτων που να απευθύνονται εξίσου στους ρυθμούς προόδου όλων των ατόμων, την εστίαση στην ευχέρεια και όχι στην ακρίβεια, καθώς και την αδυναμία επαρκούς προετοιμασίας των μαθητών/-τριών για περιβάλλοντα εξέτασης και αξιολόγησης (Büyükkarci, 2009˙ Ji & Li, 2021˙ Oxford, 2006).

2.4.10. Ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας

Μια από τις νεότερες προσεγγίσεις στον χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας, με αφετηρία τα μέσα της δεκαετίας του 1990, αποτελεί η ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας (*content and language integrated learning - CLIL)*, η οποία θεωρείται από τις πλέον προοδευτικές για την εκμάθηση γλωσσών. Η συγκεκριμένη προσέγγιση προάγει τη γλωσσική διδασκαλία μέσω της διδασκαλίας άλλων γνωστικών αντικειμένων, με ισότιμη εστίαση και αλληλένδετη προώθηση της γλώσσας, του περιεχομένου και των μαθησιακών δεξιοτήτων (Γρίβα & Σέμογλου, 2016). Αυτή της η προοπτική, την καθιστά θεωρητικά συμβατή με όλο το φάσμα των γλωσσών, των ηλικιών και των επιπέδων επάρκειας και εξίσου κατάλληλη για την τυπική, την άτυπη και την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Coyle, 2007). Στην πραγματικότητα, η ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας παρατηρείται στη συντριπτική σχετική έρευνα και πράξη να αφορά την εκμάθηση της αγγλικής ως κοινής γλώσσας *(lingua franca)*. Η έως τώρα χρήση της ευνοεί την εκμάθηση ξένων και όχι δεύτερων γλωσσών – και ιδίως της αγγλικής – δηλαδή γλωσσών που οι μαθητευόμενοι/-ες θα συναντήσουν ενεργά μόνο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις οποίες θα χρησιμοποιήσουν πιθανώς μελλοντικά και όχι άμεσα στην καθημερινότητά τους. Ακόμη, αυτό το μοντέλο διδασκαλίας συνήθως δεν πραγματώνεται από φυσικούς ομιλητές της γλώσσας – στόχου, ούτε μόνο από ειδικούς στην εκμάθηση γλωσσών, αλλά συνδυαστικά με ειδικούς στην εκμάθηση περιεχομένου και, επομένως, προϋποθέτει την κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων αλφαβητισμού από τους/τις μαθητές/-τριες στη Γ1, καθώς και συνύπαρξη της Γ1 και της Γ2 στη διδασκαλία (Dalton-Puffer, 2011˙ Dalton-Puffer & Smit, 2013). Η ολοκληρωμένη εκμάθηση

περιεχομένου και γλώσσας ακολουθεί μια ολιστική προοπτική, όπου ενσωματώνονται στη διδασκαλία συνδυαστικά και αλληλεπιδραστικά το περιεχόμενο, η επικοινωνία, η γνώση και ο πολιτισμός, με τη μάθηση να αφορά πέντε βασικές διαστάσεις: (1) τη γνωστική πρόοδο, (2) την καλλιέργεια δεξιοτήτων κατανόησης και επεξεργασίας περιεχομένου, (3) την εμπλοκή σε γνωστική επεξεργασία ανώτερου βαθμού, (4) την απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας και την αλληλεπίδραση στο επικοινωνιακό πλαίσιο και (5) την απόκτηση διαπολιτισμικής συνείδησης (Harrop, 2012). Η έως τώρα έρευνα αναδεικνύει θετικά αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/-τριες που διδάσκονται με το συγκεκριμένο μοντέλο, συμπεριλαμβανομένης της καλλιέργειας κινήτρων γλωσσικής εκμάθησης, της κατάκτησης υψηλότερων επιπέδων επάρκειας στη γλώσσα – στόχο, των καλύτερων επιδόσεων στα επιμέρους μαθησιακά αντικείμενα και της ανεπτυγμένης επικοινωνιακής ικανότητας. Παρ' όλα αυτά, επικρατεί ένα περιβάλλον ασάφειας αναφορικά με τις ακριβείς συνιστώσες που οδηγούν σε αυτά τα ερευνητικά αποτελέσματα, με τις σχετικές έρευνες να υστερούν συνήθως γενικευσιμότητας, μακροπρόθεσμης μελέτης και να εστιάζουν σε μεμονωμένα στοιχεία της εν λόγω διδακτικής προσέγγισης (Goris et al, 2019, Lorenzo et al, 2010). Ακόμη, ασαφής φαίνεται ο αναγκαίος βαθμός επάρκειας των διδασκόντων στη γλώσσα – στόχο και τα μέτρα που λαμβάνονται σε κάθε περίπτωση για να μπορέσει αυτός να επιτευχθεί (Morton, 2018). Είναι, σαφώς, αναγκαία η εκτενέστερη και πολυεπίπεδη διερεύνηση για να μπορέσει κανείς να αποφανθεί για τα επιμέρους στοιχεία της συγκεκριμένης προσέγγισης.

2.5. Δίγλωσση Εκπαίδευση

2.5.1. Δίγλωσσοι μαθητές

Η αποτελεσματική γλωσσική διδασκαλία αποτελεί μια πολυδιάστατη και συνεχώς διερευνώμενη υπόθεση, ιδίως εάν λάβουμε υπόψιν τις πολυάριθμες προσεγγίσεις και μεθόδους που πραγματευτήκαμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο. Και το γεγονός αυτό είναι απολύτως λογικό, εάν αναλογιστεί κανείς τα πολυάριθμα οφέλη της γλωσσομάθειας για το άτομο. Η εκμάθηση νέων γλωσσών μπορεί να αναδειχθεί σε αρωγό γνωστικής ανάπτυξης και ευελιξίας, όπως και διευρυμένων διαπροσωπικών σχέσεων, μέσω των αυξημένων επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της μεγαλύτερης

διαπολιτισμικής ετοιμότητας που αναπτύσσονται. Το άτομο είναι σε θέση να αναζητήσει περισσότερες επαγγελματικές προοπτικές στην απαιτητική σύγχρονη επαγγελματική πραγματικότητα, καθώς η γνώση γλωσσών συνυπολογίζεται στα προσόντα των περισσότερων επαγγελμάτων, ενώ παράλληλα διευκολύνει την επιλογή εργασίας στο εξωτερικό. Επιπλέον, έρευνες συσχετίζουν τη γνώση πάνω από μίας γλωσσών με αυξημένη νοητική ικανότητα, καθώς και με μειωμένες πιθανότητες άνοιας στις μεγαλύτερες ηλικίες (Fox, 2019).

Τι γίνεται, όμως, στην περίπτωση που οι γλώσσες δεν αποτελούν καθαρά γνωστικό αντικείμενο, αλλά παράλληλα καίριο μέσο για την διδασκαλία ατόμων από ποικίλα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, με διαφορετικά γλωσσικά ρεπερτόρια, σε ένα κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο; Η πολυπολιτισμική και πολύγλωσση σχολική πραγματικότητα της σύγχρονης εποχής, αναδεικνύει ποικίλες περιπτώσεις δίγλωσσων μαθητών/-τριών, η παρουσία των οποίων σχηματοποιεί κάθε φορά διαφορετικά το γλωσσικό «χάρτη» μιας τάξης και ενός σχολείου. Χαρακτηριστικά, η Σκούρτου (2011) αναφέρει για την περίπτωση της Ελλάδας, ότι η γλωσσική ποικιλομορφία σε μια σχολική αίθουσα μπορεί να περιλαμβάνει παιδιά Ελλήνων που μιλούν τα ελληνικά, παιδιά Ελλήνων που μιλούν κάποια διάλεκτο εντός της ελληνικής – παράλληλα ή όχι με την κοινή της μορφή –, παιδιά μεταναστών και προσφύγων που μιλούν μια άλλη γλώσσα, παιδιά μεταναστών και προσφύγων που δεν μιλούν κάποια άλλη γλώσσα, που μπορεί να γεννήθηκαν στην Ελλάδα ή σε μια άλλη χώρα, που μπορεί να έχουν ή να μην έχουν προηγούμενη σχολική εμπειρία και που μπορεί να έχουν διαφορετικά επίπεδα ελληνομάθειας. Αντιλαμβανόμαστε, επομένως, τη δυσκολία της παράλληλης και αποτελεσματικής διδασκαλίας του ιδιόμορφου αυτού συνόλου.

Στην πραγματικότητα, οι δίγλωσσοι/-ες μαθητές/-τριες, όπως και τα δίγλωσσα άτομα γενικότερα, αποτελούν μια διαρκώς υποτιμούμενη και παρερμηνευμένη ομάδα. Παραδοσιακά, η ομιλία δύο ή περισσότερων γλωσσών θεωρείται πηγή γνωστικής και γλωσσικής σύγχυσης, καθώς και ακαδημαϊκών δυσκολιών, και ως εκ τούτου αποθαρρύνεται (Νικολάου, 2003). Αυτή η αντίληψη αναδεικνύεται από έρευνες που δεν λαμβάνουν υπόψιν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών των ατόμων και, επομένως, δεν μελετούν τα ερευνητικά τους αντικείμενα με τους κατάλληλους τρόπους και μέσα. Καταλήγουν, λοιπόν, συχνά να αποτελούν παραδείγματα συνειδητής ή ασυνείδητης υπονόμευσης και μειονοτικοποίησης ολόκληρων κοινωνικών ομάδων, με τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς να αναδεικνύονται σε κύριο αποδέκτη αυτής της

ρητορικής (Antoniou, 2019). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της προσέγγισης, αποτελεί η ευρεία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής για τη νοημοσύνη των μεταναστών κατά τη δεκαετία του 1930, όπου οι χαμηλές βαθμολογίες στα τεστ νοημοσύνης αποδόθηκαν στο γεγονός ότι οι άνθρωποι αυτοί μιλούσαν ξένες γλώσσες πέραν των αγγλικών (Edwards, 2013). Αργότερα, αναδείχθηκε ο ξενοφοβικός χαρακτήρας της έρευνας και η θέση στην οποία είχαν βρεθεί οι συμμετέχοντες/-χουσες, να απαντήσουν σε τυποποιημένα τεστ σε μια γλώσσα την οποία δεν γνώριζαν επαρκώς (Saville-Troike, 2006).

Οι ερευνητικές προσπάθειες από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα έχουν κατορθώσει να αναδιαμορφώσουν την εικόνα για τη διγλωσσία και έχουν αναδείξει τα ιδιαίτερα πλεονεκτήματα που αυτή προσδίδει σε γλωσσικό, μεταγλωσσικό και γνωστικό επίπεδο, από τη φωνολογική επίγνωση και τον γραμματισμό, έως τη μνήμη και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Bamford & Mizokawa, 1991). Τα δίγλωσσα άτομα αναπτύσσουν ανώτερες ικανότητες ελέγχου και αυξημένη νοητική ευελιξία σε σχέση με τα μονόγλωσσα άτομα, γεγονός που τους δίνει προβάδισμα σε δραστηριότητες που απαιτούν μνήμη εργασίας και εστιασμένη προσοχή (Blom, 2014˙ Li, 2015). Παρουσιάζουν εντονότερη ιδιωτική χρήση της γλώσσας, αλλά και καλύτερη διαχείριση της διαμεσολαβητικής λειτουργίας της. Διαθέτουν ανεπτυγμένη επικοινωνιακή ευαισθησία, επιλέγοντας τον κατάλληλο γλωσσικό κώδικα ανά συνομιλητή και ανά επικοινωνιακή περίσταση (Γρίβα & Στάμου, 2018). Επιπλέον, εμφανίζουν αποτελεσματικότερη συστηματική χρήση των δύο γλωσσών σε περιβάλλοντα δίγλωσσης εκπαίδευσης. Οι υποστηρικτές της διγλωσσίας, αναφέρουν ως περαιτέρω πλεονεκτήματα αυτής τις διευρυμένες κοινωνικές επαφές που μπορεί να επιτύχει το άτομο που επικοινωνεί σε δύο γλώσσες, τη γεφύρωση του συχνού πολιτισμικού χάσματος μεταξύ της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας, καθώς και τις καλύτερες επαγγελματικές προοπτικές (Χατζηδάκη, 2020).

Παρ' όλα αυτά, τα τελευταία χρόνια προκύπτει ένα νέο ρεύμα ερευνών, που αμφισβητούν κάποια από τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας, ιδίως στο γνωστικό επίπεδο (Bialystok, 2009˙ Antoniou, 2019), θέτοντας υπό αμφισβήτηση την αμεροληψία πρότερων ερευνών, τα κριτήρια επιλογής των προς διερεύνηση δειγμάτων, τα χρονικά διαστήματα διερεύνησης, καθώς και το κατά πόσο έχουν συνυπολογιστεί κοινωνικοοικονομικές, πολιτισμικές, εκπαιδευτικές και εθνοτικές μεταβλητές (Guri, 2017˙ Χρυσοχόου, 2023). Ακόμη, όσο θετικά διακείμενα και αν εμφανίζονται τα

περισσότερα άτομα προς τη διγλωσσία στο σύγχρονο κόσμο, τόσο σε επιστημονικό επίπεδο, όσο και στην καθημερινή ζωή, η θετική αυτή αντίληψη δεν φαίνεται να περιλαμβάνει την περίπτωση των προσφύγων και μεταναστών. Ακόμα και σήμερα, η διγλωσσία αυτής της ομάδας θεωρείται μειονέκτημα και τροχοπέδη, ιδίως στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου γίνονται συνεχείς προσπάθειες να απομακρυνθούν τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών από την πρώτη τους γλώσσα (Duarte, 2011).

Το πιο σημαντικό εύρημα που προκύπτει από το πλήθος των ερευνών, στο οποίο πρέπει να σταθεί ο εκπαιδευτικός κόσμος στην πορεία προς μια ισότιμη και συμπεριληπτική εκπαίδευση, είναι ότι ένα άτομο που γνωρίζει περισσότερες από μία γλώσσες μπορεί να αντιληφθεί και να βιώσει τον κόσμο μέσα από περισσότερους από έναν «φακούς» (Bialystok, 2009). Είτε, λοιπόν, μια έρευνα διάκειται θετικά, είτε αρνητικά προς τη διγλωσσία, αυτό που αποκαλύπτεται επανειλημμένα είναι ότι τα δίγλωσσα άτομα σκέφτονται και μαθαίνουν διαφορετικά (Saville-Troike, 2006). Αυτό οφείλει να ληφθεί πολύ σοβαρά υπόψιν κατά τη διαδικασία οργάνωσης και υλοποίησης της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης.

Στο πνεύμα αυτό, σύμμαχος αναδεικνύεται η δίγλωσση εκπαίδευση, η οποία χαρακτηρίζεται από την υλοποίηση της διδακτικής διαδικασίας σε δύο – ή και περισσότερες – γλώσσες. Σε αντίθεση, λοιπόν, με τη γλωσσική εκπαίδευση, όπου το μαθητικό δυναμικό διδάσκεται συστηματικά μια νέα γλώσσα με στόχο την απόκτηση επάρκειας, στη δίγλωσση εκπαίδευση η γλώσσα αποτελεί παράλληλα στόχο και μέσο διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τα δίγλωσσα παιδιά και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Το γεγονός, όμως, ότι ένα μαθητικό σύνολο μπορεί να εμπεριέχει δίγλωσσους/-ες μαθητές/-τριες, δεν καθιστά την ίδια την εκπαίδευση δίγλωσση. Ο χαρακτηρισμός αυτός προκύπτει από την ενεργό προσπάθεια του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος να εμπλέξει τις γλώσσες των μαθητών/-τριών στις μαθησιακές διαδικασίες, να τους/τις εφοδιάσει με πολυγλωσσικές και επικοινωνιακές ικανότητες και να τους/τις προετοιμάσει για την πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνική πραγματικότητα (McCarty, 2012).

2.5.2. Μορφές εκπαίδευσης για τη διγλωσσία

Στην πράξη, τα μοντέλα διδασκαλίας που αφορούν τη διαχείριση της διγλωσσίας στο χώρο του σχολείου, αναπαράγουν αντίστοιχες νοοτροπίες με αυτές που

ήδη συναντήσαμε στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, παρουσιάζοντας τα εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας. Συχνά έχουν αφομοιωτικό ή και υποστηρικτικό χαρακτήρα, υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν μόνο μια γλώσσα κάθε φορά. Κύριο μέλημα σε αυτήν την περίπτωση είναι η όσο το δυνατόν ταχύτερη εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, ενώ οι οικογενειακές γλώσσες παραβλέπονται και οι γλωσσικές ανάγκες των παιδιών ορίζονται με βάση τη γλώσσα του σχολείου. Άλλοτε πάλι, αναδεικνύονται ενταξιακές και διαπολιτισμικές γλωσσικές πρακτικές, που αναγνωρίζουν στα δίγλωσσα παιδιά την ικανότητα παράλληλης διαχείρισης των δύο γλωσσών τους και που αντιμετωπίζουν τις οικογενειακές γλώσσες ως καίριες για την ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου (Chumak-Horbatsch, 2018).

Υπάρχουν πράγματι πολυάριθμα μοντέλα δίγλωσσης διδασκαλίας, ανταποκρινόμενα στις στάσεις και απόψεις των εκφραστών τους για τη διγλωσσία, τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτικές περιστάσεις, τα εκάστοτε μαθητικά σύνολα και τους στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα και που κάθε φορά καλούνται να εξυπηρετήσουν. Ο Mackey αναγνωρίζει 90 διαφορετικές μορφές δίγλωσσης εκπαίδευσης που μπορούν να υλοποιηθούν σε πρακτικό επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψιν του σε αυτή την ανάλυση συνδυαστικά (α) τις εκάστοτε γλώσσες του σπιτιού, του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας, (β) το κύρος των εμπλεκόμενων γλωσσών σε τοπικό και διεθνές επίπεδο, (γ) την επάρκεια των μαθητών/-τριών στις γλώσσες αυτές και το βεληνεκές χρήσης τους και (δ) την αφομοιωτική η ενταξιακή προοπτική της εκπαίδευσης για τη γλώσσα (Mackey, 1970). Αργότερα ο Baker, σε μια προσπάθεια ανάδειξης ευρύτερων κατηγοριών, που να αντικατοπτρίζουν τους απώτερους γλωσσικούς στόχους και την κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καταλήγει σε 10 μορφές διαχείρισης της διγλωσσίας στην εκπαίδευση, έξι από τις οποίες χαρακτηρίζει ασθενείς και τέσσερις ισχυρές (Baker, 2001).

Η πρώτη από τις ασθενείς μορφές, γνωστή ως εκπαίδευση εμβύθισης/ δομημένης εμβάπτισης *(submersion/ structured immersion)*, αφορά μεν μαθητές/-τριες μειονοτικοποιημένων ομάδων και γλωσσών που εντάσσονται στην εκπαίδευση της κυρίαρχης κοινωνικοπολιτισμικής ομάδας, αλλά η μάθηση δεν έχει καμία σχέση και επαφή με τη μητρική τους γλώσσα (Turnbull, 2018). Οι μαθησιακές διαδικασίες πραγματοποιούνται εξ ολοκλήρου στη γλώσσα του σχολείου και θεωρείται πως αυτή η τακτική θα ευνοήσει τη γρηγορότερη και αποτελεσματικότερη ένταξη των παιδιών στο κοινωνικό σύνολο, ενώ παράλληλα θα τα τους προσφέρει καλύτερες προοπτικές

ανέλιξης και ακαδημαϊκής επιτυχίας. Ουσιαστικά, η νέα γλώσσα σε τέτοιου είδους εκπαιδευτικά προγράμματα, μπορεί να συγκριθεί με ένα σώμα νερού, στο οποίο το παιδί ρίχνεται απότομα και καλείται να μάθει να κολυμπά, δίχως καθοδήγηση ή βοήθεια. Όπως είναι φυσικό, τέτοιου είδους εκπαιδευτικά προγράμματα προάγουν την αφομοίωση και την ομοιογένεια και δεν ευνοούν τη διγλωσσία, ούτε τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Reljić, 2015).

Παρόμοιας λογικής με την εκπαίδευση εμβύθισης, είναι η εκπαίδευση εμβύθισης με μεταβατικές αντισταθμιστικές τάξεις *(submersion with withdrawal classes)*. Σε μια φαινομενική προσπάθεια υποβοήθησης των επιδόσεων των νέων μαθητών/-τριών, αυτοί/-ες συχνά αποσπώνται από τα μαθησιακά αντικείμενα που διδάσκεται η υπόλοιπη τάξη και πραγματοποιούν ξεχωριστά επιπλέον μαθήματα στη γλώσσα – στόχο (May et al, 2004). Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να χάνουν τους ρυθμούς τους στα μαθησιακά αντικείμενα που στερούνται εκείνη την ώρα, να μένουν πίσω σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη και, επομένως, όχι μόνο να μην υποβοηθούνται τελικά οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, αλλά αντιθέτως να χαρακτηρίζονται ως αδύναμοι/-ες ή ασυνεπείς μαθητές/-τριες. Ακόμη, η περιθωριοποίηση που υφίστανται, δυσχεραίνει την επαφή και κοινωνικοποίηση με τους συμμαθητές τους και, επομένως, τη γενικότερη ένταξή τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Η απομονωτική εκπαίδευση *(segregationist)*, όπως προμηνύει και η ονομασία της, βασίζεται στην αντίληψη ότι οι μειονοτικοποιημένες ομάδες δεν έχουν ούτε τη δυνατότητα ούτε το λόγο να μάθουν την κυρίαρχη γλώσσα και, επομένως, είναι προτιμότερο να μάθουν καλά τη δική τους γλώσσα και να μην αναμειχθούν με την κυρίαρχη ομάδα. Στο χώρο της εκπαίδευσης, τα παιδιά μειονοτικοποιημένων ομάδων διδάσκονται, λοιπόν, τα μαθησιακά αντικείμενα μόνο στη δική τους γλώσσα και ξεχωριστά από τα υπόλοιπα παιδιά (Močinić, 2011). Αντίστοιχη περίπτωση αποτελεί η διαχωριστική εκπαίδευση *(separatist)*, μόνο που σε αυτή την μορφή εκπαίδευσης τα ίδια τα μέλη της μειονοτικοποιημένης ομάδας αποφασίζουν τη μη ανάμειξή τους με την κυρίαρχη γλώσσα της κοινωνίας και του σχολείου (McCarty, 2012). Κίνητρο γι' αυτή την απόφαση αποτελεί η ανάγκη συνοχής και προστασίας από τις επιρροές της κυρίαρχης ομάδας, σε μια προσπάθεια συντήρησης στοιχείων της γλώσσας, της θρησκείας και της ευρύτερης κουλτούρας των ατόμων.

Μια ακόμα περίπτωση ασθενούς μορφής δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η μεταβατική *(transitional)*, στόχος της οποίας είναι η σταδιακή υποχώρηση της πρώτης γλώσσας των μαθητών/-τριών και η μετάβαση στη δεύτερη γλώσσα, η οποία αποτελεί γλώσσα του σχολείου και της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας. Στα πρώτα, λοιπόν, στάδια της γλωσσικής εκπαίδευσης, δίνεται στα παιδιά μειονοτικοποιημένων ομάδων η δυνατότητα να διδαχθούν στη δική τους γλώσσα, καθώς θεωρείται ότι έτσι θα μπορέσουν να αποκτήσουν καλύτερες γλωσσικές δεξιότητες και επαφή με τη Γ2, και έπειτα από ένα διάστημα τα μαθησιακά αντικείμενα αρχίζουν να πραγματοποιούνται στην κυρίαρχη γλώσσα (Močinić, 2011). Η πρώτη γλώσσα λειτουργεί, επομένως, ως εργαλείο εκμάθησης της δεύτερης. Η μετάβαση από τη μειονοτικοποιημένη γλώσσα σε αυτή της κυρίαρχης κοινωνικοπολιτισμικής ομάδας, υπόσχεται προοπτικές ένταξης, μελλοντικής επαγγελματικής αποκατάστασης και ανώτερου επιπέδου ζωής (Polanco & de Baker, 2018).

Τέλος, η συμβατική εκπαίδευση με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας *(mainstream with foreign language teaching)*, μετατρέπει τη γλώσσα από γνωστικό μέσο σε γνωστικό αντικείμενο, με την πραγματοποίηση του συνόλου των μαθημάτων στην κυρίαρχη γλώσσα της κοινωνίας και του σχολείου και την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε συγκεκριμένο χρόνο. Η τακτική αυτή παραπέμπει περισσότερο στη γλωσσομάθεια, με τη γλώσσα να αποτελεί ουσιαστικά ένα μάθημα, αντίστοιχα με τα μαθηματικά ή την ιστορία, δίχως να υφίσταται συστηματική επαφή και χρήση της για αποτελεσματικότερη επικοινωνία και ένταξη του ατόμου. Ακόμα, οι επιδόσεις των μαθητών/-τριών στην ξένη γλώσσα δεν αναδεικνύονται ικανοποιητικές, καθώς ο χρόνος εκμάθησης δεν είναι αρκετός και η επαφή με τη γλώσσα εκτός σχολείου είναι μηδαμινή (McCarty, 2012).

Προχωρώντας στις ισχυρές μορφές διαχείρισης της διγλωσσίας στην εκπαίδευση, συναντάμε την εκπαίδευση εμβάπτισης *(immersion)*. Η εκπαίδευση εδώ αφορά την εκμάθηση μιας δεύτερης, ισχυρής κοινωνικά γλώσσας, η οποία αφορά τα παιδιά της κυρίαρχης κοινωνικοπολιτισμικής ομάδας. Η εκπαίδευση στην περίπτωση αυτή ευνοεί τον εμπλουτισμό και τις διερευνημένες προοπτικές, οδηγώντας σε μια διγλωσσία προσθετική. Τα παιδιά μειονοτικοποιημένων ομάδων δεν έχουν την ίδια επιλογή, καθώς η διγλωσσία γι' αυτά αφορά την εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου και κατά ένα τρόπο τους επιβάλλεται. Συνδυαστικά με το γεγονός ότι οι δικές τους γλώσσες υποτιμούνται, είναι μεγάλες οι πιθανότητες η διγλωσσία τους να αναδειχθεί

σε αφαιρετική. Τα προγράμματα εμβάπτισης διακρίνονται σε πλήρους και μερικής εμβάπτισης, με την πρώτη περίπτωση να περιλαμβάνει 100% διδασκαλία στη δεύτερη γλώσσα στις μικρές ηλικίες, η οποία σταδιακά μειώνεται στο 80% και αργότερα στο 50%, ενώ η δεύτερη περίπτωση αντιστοιχεί σε 50% διδασκαλία στη δεύτερη γλώσσα σε όλο το διάστημα από το νηπιαγωγείο έως το Γυμνάσιο (Baker, 2001˙ Chen, 2017).

Η εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς (*maintenance/ heritage language*), δίνει στους/στις μαθητές/-τριες μειονοτικοποιημένων ομάδων την ευκαιρία που οι υπόλοιπες μορφές εκπαίδευσης δεν έχουν κατορθώσει να προσφέρουν, να αποκτήσουν επάρκεια στη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας, αλλά παράλληλα να διατηρήσουν και να αναπτύξουν την πρώτη τους γλώσσα. Τα μαθησιακά αντικείμενα διδάσκονται κυρίως στη Γ1, με τη Γ2 να αποτελεί είτε μέσο εκμάθησης κάποιων μαθημάτων, είτε να είναι η ίδια αντικείμενο εκμάθησης μέσα στο πρόγραμμα (Baker, 2001˙ Wright, 2012). Αποτέλεσμα αυτής της προοπτικής, είναι η ομαλότερη ένταξη των ατόμων στη νέα εκπαιδευτική και γενικότερη κοινωνική πραγματικότητα, μέσω της καλλιέργειας γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και η παράλληλη διατήρηση της πολιτισμικής τους κληρονομιάς και των σχέσεων εντός της κοινής πολιτισμικής ομάδας (McCarty, 2012).

Η αμφίδρομη εκπαίδευση *(two way/ dual language)* απευθύνεται εξίσου σε μαθητές/-τριες κυρίαρχων και μειονοτικοποιημένων ομάδων, σχηματίζοντας μεικτές τάξεις, όπου τα μαθήματα διδάσκονται κατά το ήμισυ στη γλώσσα του σχολείου και τις ευρύτερης κοινωνίας και κατά το ήμισυ στη μειονοτικοποιημένη γλώσσα. Γίνεται, έτσι, μια προσπάθεια ισότιμης επαφής των παιδιών με τα δύο γλωσσικά συστήματα, αναγνωρίζεται η ιδιαίτερη αξία κάθε γλώσσας και ευνοείται η πολιτισμική αλληλεπίδραση. Στόχος αυτού του τύπου εκπαίδευσης είναι ο διγλωσσικός αλφαβητισμός και η προσθετική διγλωσσία, γι' αυτό και δίνεται προσοχή στην ισόρροπη χρήση των δύο γλωσσών στη διδασκαλία (U.S. Department of Education - Office of English Language Acquisition, 2015). Για να θεωρηθεί η εκπαίδευση αμφίδρομη, πρέπει σε ένα τμήμα να μην υπάρχει λιγότερο από 1/3 και περισσότερο από 2/3 μονόγλωσσων μαθητών/-τριών, με υψηλή επάρκεια είτε στην κυρίαρχη είτε στη μειονοτικοποιημένη γλώσσα. Στην περίπτωση, λοιπόν, που ένα τμήμα αποτελείται από μαθητές/-τριες που ως επί το πλείστο κατέχουν μια από τις δύο γλώσσες, τότε η εκπαίδευση θεωρείται μονόδρομη (Howard et al, 2018).

Ολοκληρώνουμε την αναφορά στις ισχυρές μορφές διαχείρισης της διγλωσσίας, με τη δίγλωσση εκπαίδευση σε κυρίαρχες γλώσσες *(mainstream bilingual)*. Η συγκεκριμένη προσέγγιση συχνά απευθύνεται σε μαθητές/-τριες των οποίων η πρώτη γλώσσα αποτελεί γλώσσα κύρους και ευρείας χρήσης, όπως είναι για παράδειγμα η αγγλική. Συνήθως αφορά κοινωνίες όπου μεγάλο μέρος του πληθυσμού είναι ήδη δίγλωσσο ή επιθυμεί να γίνει δίγλωσσο (Baker, 2001). Στη συγκεκριμένη μορφή εκπαίδευσης, η μάθηση πραγματοποιείται κυρίως στη γλώσσα – στόχο. Στόχος είναι η διγλωσσική ικανότητα και ο πολιτισμικός πλουραλισμός. Στην Ευρώπη, η συγκεκριμένη διδακτική προοπτική είναι άμεσα συνυφασμένη με την ολοκληρωμένη μάθηση περιεχομένου και γλώσσας.

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, βάσει των παραπάνω, ότι η δίγλωσση εκπαίδευση, για να έχει τα επιθυμητά οφέλη για το σύνολο των μαθητών/-τριών της, πρέπει να υπολογίζει το μαθητικό δυναμικό και τις ιδιαίτερες ανάγκες του, να έχει πλουραλιστική και διαπολιτισμική προοπτική, καθώς και να αντιλαμβάνεται την αξία της κάθε εμπλεκόμενης γλώσσας. Όταν η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από τέτοιου είδους βάσεις και αρχές, τα πλεονεκτήματά της εκτείνονται σε ποικίλα και αλληλένδετα επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αναδεικνύει ανεπτυγμένο ρεπερτόριο στρατηγικών για την ενίσχυση της κατανόησης, καθώς και καλύτερες επιδόσεις στα μαθηματικά και τις κοινωνικές επιστήμες, για παιδιά που έχουν διδαχθεί με ισχυρά δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα (Santoso, 2006). Παιδιά που εκπαιδεύονται σε δίγλωσσα προγράμματα, είναι σε θέση να πραγματώσουν αποτελεσματικότερα εκτελεστικές λειτουργίες στις δραστηριότητες μάθησης, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν καλύτερες δεξιότητες προσοχής (Nicolay & Poncelet, 2013). Ακόμη, η αποτελεσματική δίγλωσση εκπαίδευση φαίνεται πως ευνοεί τα παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα να μάθουν ταχύτερα τη δεύτερη γλώσσα και να διατηρήσουν την επάρκεια στην πρώτη, σε σχέση με παιδιά που εκπαιδεύονται σε μονόγλωσσα προγράμματα διδασκαλίας, καθώς και να επιτύχουν μακροπρόθεσμα παρόμοιες ακαδημαϊκές επιδόσεις με παιδιά από υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Barnett et al, 2007˙ Hermanto et al, 2012˙ Lindholm-Leary, 2014).

Τα θετικά αποτελέσματα της δίγλωσσης εκπαίδευσης διασφαλίζονται όταν ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες του εκάστοτε μαθητικού πληθυσμού και επιλεχθούν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι μέθοδοι που να ανταποκρίνονται σε αυτές (Ur, 2013). Για παράδειγμα, από την έρευνα για τη δίγλωσση εκπαίδευση στις

αναπτυσσόμενες χώρες, προκύπτει ότι η διδασκαλία μαθησιακών αντικειμένων στη δεύτερη γλώσσα, η οποία στα πρώτα στάδια περιλαμβάνει παροχή οδηγιών στη Γ1, επιτρέπει στο παιδί να εξασκηθεί στην επιτέλεση της άσκησης χρησιμοποιώντας τη Γ2, δίχως να χρειαστεί να έχει πρώτα κατακτήσει την αντίστοιχη οδηγία στη γλώσσα αυτή (Benson, 2002). Αναδεικνύεται, έτσι, η σημασία της εποικοδομητικής αλληλεπίδρασης των δύο γλωσσών στη μάθηση και η θετική τους επίδραση για την πρόοδο του παιδιού, τόσο στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, όσο και στις ίδιες τις γλώσσες. Επιτυγχάνεται με τον τρόπο αυτό ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα της κατάλληλα διαμορφωμένης δίγλωσσης εκπαίδευσης, το οποίο είναι η διατήρηση της πρώτης γλώσσας και η επίτευξη προσθετικής διγλωσσίας.

2.6. Θεσμικές Πρωτοβουλίες για τη Γλώσσα στον Ευρωπαϊκό Χώρο

Τόσο οι κοινωνικοπολιτισμικές συγκυρίες, όσο και οι διαρκώς αυξανόμενες συζητήσεις γύρω από την Ευρωπαϊκή και την παγκόσμια πολιτειότητα, οδήγησαν σταδιακά σε μια σειρά αποφάσεων και πρωτοβουλιών γύρω από τη γλώσσα, τη γλωσσομάθεια και τη δι-/πολυγλωσσία στην Ευρώπη. Το 1982, η Επιτροπή Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης προτείνει μέτρα για την εκμάθηση και διδασκαλία γλωσσών, τονίζοντας την πολυεπίπεδη αξία της γλωσσομάθειας. Μεταξύ αυτών, περιλαμβάνεται η παροχή ποιοτικής γλωσσικής εκπαίδευσης για το σύνολο των μαθητών/-τριών, η προώθηση της εκμάθησης τουλάχιστον μιας γλώσσας πέραν της πρώτης, η στήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού – τόσο σε επίπεδο αρχικής και συνεχιζόμενης κατάρτισης, όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικού υλικού και μέσων –, οι διεθνείς μαθητικές μετακινήσεις και η επίτευξη προσθετικής διγλωσσίας για τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων (Committee of Ministers, 1982). Το 1985, το Συμβούλιο του Μιλάνου ανακηρύσσει τη σημαντικότητα και χρησιμότητα της γλωσσομάθειας από τις πολύ μικρές ηλικίες, έτσι ώστε να επιτευχθεί Ευρωπαϊκή πολιτειότητα (Γρίβα & Σέμογλου, 2016). Το 1994 δημιουργείται το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών (The European Centre for Modern Languages (ECML)), ως ένα «σταυροδρόμι» πολιτικής, έρευνας, εκπαίδευσης και πρακτικής, με αντικείμενο την καινοτομία και την ανάπτυξη στον τομέα της γλωσσικής εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Council of Europe, n.d.). Το 1995, εκδίδεται Λευκή Βίβλος που τονίζει τη σημασία της πολυγλωσσίας, παρακινώντας κάθε Ευρωπαίο/-α πολίτη να γνωρίζει

τουλάχιστον δύο γλώσσες πέραν της πρώτης. Η επαφή με τις γλώσσες προτείνεται και εδώ να ξεκινά από όσο το δυνατόν νωρίτερα στη ζωή του ατόμου, ενώ τονίζεται ο ρόλος της γλωσσομάθειας και της πολυγλωσσίας για την επαγγελματική και οικονομική εξέλιξη (Commission of the European Communities, 1995).

Το 2001 ορίζεται ως Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών. Στόχος αυτής της απόφασης είναι η διενέργεια δράσεων στον Ευρωπαϊκό χώρο, για την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των πολιτών αναφορικά με τη σημασία της γλωσσομάθειας, της δι-/πολυγλωσσίας, της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Δημιουργούνται σχετικές ιστοσελίδες, εκδίδονται βιβλία και εγχειρίδια, επιστρατεύονται τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, πραγματοποιούνται εκδηλώσεις, ενώ ορίζονται η Ευρωπαϊκή Ημέρα Γλώσσας και η Εβδομάδα Γλώσσας για τη γλωσσική εκπαίδευση ενηλίκων. Την ίδια χρονιά δημοσιεύεται το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)), ώστε να αποτελέσει μια κοινή βάση και κατευθυντήρια γραμμή αναπροσδιορισμού των στόχων και των πρακτικών γύρω από την εκπαίδευση και την εξέταση των γλωσσών. Τα ζητήματα τα οποία περιλαμβάνει είναι ποικίλα και αλληλένδετα, από το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων, έως την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών/-τριών και τον υπολογισμό της γλωσσικής επάρκειας (Council of Europe, 2001). Δημιουργείται, έτσι, ένα εννοιολογικό πλαίσιο, αποτελούμενο από ένα ταξινομικό περιγραφικό σχήμα, που πραγματεύεται τομείς χρήσης της γλώσσας, όπως οι επικοινωνιακές γλωσσικές δραστηριότητες, οι εκπαιδευτικές στρατηγικές και οι γλωσσικές ικανότητες του ατόμου, ενώ παράλληλα δημιουργούνται κοινά επίπεδα αναφοράς, που καθορίζουν την επάρκεια σε όσο το δυνατόν περισσότερους από αυτούς τους τομείς σε κλίμακα έξι επιπέδων (A1, A2, B1, B2, C1, C2) (North, 2008).

Με το Σχέδιο Δράσης 2004-2006, γίνεται μια προσπάθεια για οργανωμένη προώθηση της γλωσσομάθειας, καθώς και της γλωσσικής πολυμορφίας. Αναδεικνύεται η σημασία των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων για την αποτελεσματική συνύπαρξη και διεπίδραση στον Ευρωπαϊκό χώρο και η πολυεπίπεδη ευθύνη καλλιέργειας αυτών σε τοπικό, κρατικό και διακρατικό πλαίσιο. Τονίζεται η σημασία ύπαρξης συμπεριληπτικού σχολικού περιβάλλοντος, ενώ προτείνεται η γλωσσική εκμάθηση από τις πολύ μικρές ηλικίες. Μέρος του Σχεδίου Δράσης 2004-2006 αποτελούν έρευνες αναφορικά με τη γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία, μελέτες

γύρω από τις γλωσσικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, δράσεις προώθησης της πολυγλωσσίας και της γλωσσομάθειας, καθώς και προτάσεις για τη βέλτιστη υλοποίηση της ολοκληρωμένης εκμάθησης περιεχομένου και γλώσσας (European Commission, 2003).

Με το Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2007-13, προωθούνται περαιτέρω οι διεθνείς εκπαιδευτικές συνεργασίες και μαθητικές μετακινήσεις και ανταλλαγές, με στόχο την ενίσχυση της Ευρωπαϊκής ταυτότητας και πολιτειότητας. Μεταξύ των επιδιώξεων, αναδεικνύονται ο διαπολιτισμικός διάλογος, η εκμάθηση γλωσσών και η γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία. Η δράση χωρίζεται σε έξι επιμέρους προγράμματα: το Comenius, το Erasmus, το Leonardo da Vinci, το Grundtvig, το εγκάρσιο και το Jean Monnet. Τα τέσσερα πρώτα αφορούν διαφορετικούς τομείς της εκπαίδευσης, από την πρωτοβάθμια βαθμίδα έως και την εκπαίδευση ενηλίκων και προτείνουν τρόπους επικαιροποίησης και αναβάθμισης, που να ευνοούν πολύπλευρα την ανάπτυξη της γνώσης και των δεξιοτήτων του μαθητικού πληθυσμού. Το εγκάρσιο πρόγραμμα αφορά επιπλέον αντικείμενα από αυτά των τεσσάρων προηγουμένων στη δια βίου εκπαίδευση, όπως η πολιτική συνεργασία, ενώ το Jean Monnet πραγματεύεται ζητήματα κοινωνικής ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση. Ανάμεσα στις επιδιώξεις των εν λόγω προγραμμάτων, συμπεριλαμβάνονται (α) η εκτίμηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας των ευρωπαϊκών πολιτισμών από όλα τα εμπλεκόμενα στην εκπαιδευτική κοινότητα μέλη, (β) η διευρυμένη εκμάθηση γλωσσών, (γ) η συνεργασία και ανταλλαγή μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εντός και μεταξύ των χωρών για την επίτευξη γνωστικού, γλωσσικού και πολιτισμικού εμπλουτισμού και (δ) η ανάπτυξη και διατήρηση του γλωσσικού πλουραλισμού στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Union, 2006).

Το 2009, οι Υπουργοί Παιδείας των κρατών – μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης θέτουν ως στόχο των κρατών αυτών τη συμμετοχή τουλάχιστον του 95% των παιδιών με ηλικίες από τεσσάρων έως εφτά ετών σε προγράμματα πρώιμης γλωσσικής εκμάθησης έως το 2020. Την Ευρωπαϊκή Μέρα Γλωσσών τις ίδιας χρονιάς, στις 26 Σεπτεμβρίου, ανακοινώνεται η εκστρατεία Piccolingo, με στόχο την προώθηση της γλωσσομάθειας στις ηλικίες από δύο έως έξι ετών και την ενημέρωση των γονέων για τη σημασία αυτής (Γρίβα & Σέμογλου, 2016˙ Enever, 2012). Επιπλέον, την 1η Δεκεμβρίου του 2009, τίθεται σε ισχύ ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Charter of Fundamental Rights of the European Union), ως

μέρος της Συνθήκης της Λισαβόνας, με στόχο την ανάδειξη και την προστασία των δικαιωμάτων όλων των πολιτών που ανήκουν σε κράτη – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με το άρθρο 21 απαγορεύεται κάθε μορφή διάκρισης, συμπεριλαμβανομένων των διακρίσεων ενάντια στη γλώσσα, τη θρησκεία και τη γενικότερη κουλτούρα, ενώ με το άρθρο 22 τονίζεται η σημασία του σεβασμού των παραπάνω στοιχείων (European Union, 2012).

Σήμερα, η Ευρωπαϊκή Ένωση διαθέτει στις ηλεκτρονικές ιστοσελίδες των οργάνων της πλήθος νομοθετημάτων και σχετικών εγγράφων σε όλες τις επίσημες γλώσσες των μελών της, ήτοι 24 γλώσσες, συμπεριλαμβανομένης της αγγλικής, παρά την έξοδο του Ηνωμένου Βασιλείου από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ακόμη, οι συνεδριάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης διερμηνεύονται σε όλες τις επίσημες γλώσσες, οι ομιλητές έχουν το δικαίωμα να μιλήσουν σε όποια γλώσσα επιθυμούν και η πληροφορία μεταφέρεται στις υπόλοιπες γλώσσες με τη βοήθεια μεταφραστών και διερμηνέων (European Union, n.d.).

Αντιλαμβάνεται, λοιπόν, κανείς, τον σημαίνονται ρόλο της δι-/πολυγλωσσίας και της γλωσσικής εκπαίδευσης στο χώρο της Ευρώπης, σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και για το σύνολο των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι γλώσσες αποτελούν εφόδιο και πλεονέκτημα, αντιστοιχίζονται με διευρυμένες προοπτικές και προωθούν την επικοινωνία, τη διαπολιτισμικότητα και την Ευρωπαϊκή και παγκόσμια πολιτειότητα. Όσο νωρίτερα και συστηματικότερα, λοιπόν, έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τις διαπολιτισμικές και πολυγλωσσικές συνιστώσες της εκπαίδευσης, με τους κατάλληλους τρόπους και μέσα, τόσο ετοιμότερα θα είναι για το μέλλον, ανταποκρινόμενα στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες. Για το λόγο αυτό, οι διαπολιτισμικές και δι/πολυγλωσσικές δεξιότητες και γνώσεις μπορούν και είναι σημαντικό να καλλιεργηθούν ήδη από την προσχολική ηλικία και εκπαιδευτική βαθμίδα, επιτρέποντας, έτσι, τη σταδιακή και μακρά επαφή των μικρών παιδιών με πλουραλιστικές διδακτικές στρατηγικές.

3. Προσχολική Εκπαίδευση, Διαπολιτισμικότητα και Πολυγλωσσία

3.1. Αναπτυξιακά Χαρακτηριστικά και Παιδαγωγικές Ανάγκες Παιδιού Προσχολικής Ηλικίας

Η ανάπτυξη του παιδιού έχει αποτελέσει ζήτημα προς διαπραγμάτευση σε ποικίλους επιστημονικούς κλάδους και έχουν προταθεί πολυάριθμα σύνολα επιμέρους σταδίων ανάπτυξης, που αναδεικνύουν κύρια χαρακτηριστικά του παιδιού σε διάφορες περιόδους της ζωής του, σε μια προσπάθεια οριοθέτησης της ανάπτυξης και ανακάλυψης τρόπων διαχείρισής της. Η προσχολική ηλικία ορίζεται συνήθως στη σχετική βιβλιογραφία από τα τρία έως τα έξι έτη της ζωής του παιδιού, αν και πολλές φορές προτείνεται το διάστημα τρία έως πέντε, καθώς κάποια παιδιά αποχωρούν πιο γοργά από το συγκεκριμένο στάδιο, ή ακόμα και δυόμιση έως έξι, καθώς κάποια παιδιά εμφανίζουν νωρίτερα χαρακτηριστικά αυτού του σταδίου ωρίμανσης (American Academy of Pediatrics, n.d.˙ Šimleša & Cepanec, 2015˙ Smolak, 2012). Η συγκεκριμένη περίοδος αναγνωρίζεται ως σημαίνουσα για τη μετέπειτα ζωή του ατόμου (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012) και σηματοδοτεί έντονες εσωτερικές και εξωτερικές αλλαγές, καθώς το παιδί όχι μόνο αναπτύσσεται ταχέως σε σωματικό και νοητικό επίπεδο, αλλά παράλληλα διευρύνονται τα εξωτερικά ερεθίσματα που λαμβάνει, αναδιαμορφώνεται σημαντικά το πλαίσιο στο οποίο δρα και πληθαίνουν οι κοινωνικές του συναναστροφές (Follari, 2015). Η εκπαίδευση, επομένως, που λαμβάνει, οφείλει να ευθυγραμμίζεται με τις ιδιαίτερες ανάγκες του, να λαμβάνει σοβαρά υπόψιν τα επιμέρους χαρακτηριστικά του αναπτυξιακού του σταδίου και να διαμορφώνει αναλόγως τις επιδιώξεις της, ώστε να κατορθώσει την κατάλληλη καθοδήγηση και την ολόπλευρη εξέλιξή του (Mathieson, 2018).

Σε επίπεδο βιοσωματικής ανάπτυξης, το παιδί προσχολικής ηλικίας βρίσκεται στη φάση της ζωής όπου αρχίζει να σχηματοποιείται ο σωματότυπός του. Το μυοσκελετικό του σύστημα τροποποιείται σημαντικά και χάνεται σταδιακά το επιπλέον λίπος των βρεφικών ετών (Sirojev, 2024). Το παιδί σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο επιδεικνύει αυξημένη ενεργητικότητα και οι κινήσεις του γίνονται πιο βέβαιες και άνετες στο χώρο, καθώς έχει αναπτυχθεί σημαντικά η ισορροπία και η βάδισή του (Clyman, 2008). Η αυτοπεποίθηση στις κινητικές του ικανότητες αναδεικνύεται στο παιχνίδι και την άθληση. Η προσχολική ηλικία είναι η περίοδος όπου πρέπει να δοθεί

μεγάλη προσοχή στη διατροφή και τη σωματική άσκηση, ώστε το παιδί να ενστερνιστεί τις κατάλληλες συνήθειες και επιλογές που να υποβοηθούν έναν επί μακρόν υγιή και ισορροπημένο τρόπο ζωής (Ounjian, 2024). Ιδίως στη σύγχρονη εποχή, με τα παιδιά ήδη από την προσχολική ηλικία να εμφανίζουν ολοένα και πιο καθιστικούς τρόπους ζωής, καθώς και αυξημένη παχυσαρκία, κρίνεται καίρια η συμβολή της εκπαίδευσης στην ομαλή βιοσωματική ανάπτυξη και την υιοθέτηση υγιεινών επιλογών (Reilly, 2008).

Οι κινητικές δραστηριότητες ενεργοποιούν τις φυσικές σωματικές ικανότητες και εντείνουν τις κινητικές δεξιότητες του παιδιού (Sirojev, 2024). Η εκπαίδευση και το παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους και η άμεση επαφή με τη φύση, αναπτύσσουν τη διάθεση για εξερεύνηση και βιωματική μάθηση, ενώ παράλληλα ευνοούν την πρωτοβουλία και την συνοικοδόμηση της γνώσης. Το παιδί περνά από τη θεωρία στην πράξη και από τη γνώση αναφορικά με στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος στην ουσιαστική επαφή και χρήση αυτών (Yildirim & Özyılmaz Akamca, 2017). Η ενασχόληση με διαθεματικά και συλλογικά διακείμενες κινητικές, ενεργητικές και εξερευνητικές δραστηριότητες, όχι μόνο ευνοεί τη σωματική ανάπτυξη και ευεξία, αλλά παράλληλα μπορεί να παρουσιάσει πλεονεκτήματα τόσο σε νοητικό, όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο, καθώς ευνοεί τη διεύρυνση των οριζόντων του παιδιού, τη συναισθηματική του εμπλοκή και τη συνεργατική του δράση (Timmons et al, 2007).

Σε γνωστικό επίπεδο, η προσχολική ηλικία συμβαδίζει με την κατασκευή προ-εννοιών από το παιδί, δηλαδή πρώιμων εννοιολογικών επεξηγήσεων των προσώπων και πραγμάτων με τα οποία συνυπάρχει και αλληλεπιδρά στην καθημερινότητά του. Ο Piaget χαρακτηρίζει αυτό το στάδιο ως προ-λογικό. Στο στάδιο αυτό αναπτύσσεται αρχικά η συμβολική σκέψη, η οποία γίνεται διαισθητική, όσο το παιδί «προχωρά» εντός του σταδίου (Asokan, 2014). Το παιδί είναι πλέον σε θέση να κατηγοριοποιεί τα αντικείμενα σε ένα βαθμό και κυρίως με τις λειτουργικές τους συνιστώσες, ενώ παράλληλα δημιουργεί εννοιολογικά σχήματα για την κατανόηση του κόσμου γύρω του. Τα σχήματα αυτά δημιουργούνται μέσω δύο βασικών λειτουργιών, της αφομοίωσης και της προσαρμογής. Η αφομοίωση αφορά τη νεοαποκτηθείσα γνώση που έρχεται σε ουσιαστική ή φαινομενική ταύτιση με την προϋπάρχουσα. Έτσι, το παιδί αντλεί πληροφορία από την πρότερη εμπειρία και γνώση για να κατανοήσει και να επεξηγήσει τα νέα δεδομένα και φαινόμενα που συναντά. Η προσαρμογή, αντίστροφα, συντελείται όταν το παιδί αντιληφθεί ότι οι «κανόνες» και οι συνιστώσες

της πρότερης γνώσης δεν ταιριάζουν απόλυτα σε μια νέα συνθήκη και, έτσι, προσαρμόζει την εννοιολογική του αποσαφήνιση ανάλογα με τα νέα δεδομένα (Saracho, 2023).

Παρά τα σημαντικά νοητικά βήματα αυτού του σταδίου ανάπτυξης, το παιδί δεν παύει να χαρακτηρίζεται από ανώριμη σκέψη και φαντασιακή αντίληψη του κόσμου. Η φαντασία του παραμένει έντονη και το οδηγεί σε οικοδόμηση ιστοριών που συνδυάζουν υπαρκτά και φαντασιακά στοιχεία (Clyman, 2008). Το συμβολικό παιχνίδι αποτελεί τον πιο συνήθη τρόπο αμαλγαμάτωσης του φανταστικού και του πραγματικού, άμεσα επηρεασμένο από τα ερεθίσματα που λαμβάνει το παιδί από το κοινωνικό του περιβάλλον. Παράλληλα, επικρατεί η συνήθεια απόδοσης χαρακτηριστικών των έμβιων όντων σε άψυχα αντικείμενα (Slater et al, 2003). Η εκπαίδευση του παιδιού προσχολικής ηλικίας, είναι σημαντικό να του προσφέρει συνεχείς ευκαιρίες γνωστικής εξέλιξης και δημιουργίας, λαμβάνοντας υπόψιν και χρησιμοποιώντας συνδυαστικά τις νοητικές του ικανότητες και τη φαντασιακή του αντίληψη (Avgitidou, 2016). Η διαπραγμάτευση μαθησιακών θεματικών και ζητημάτων της καθημερινότητας, μπορούν, και καλό είναι να συνδυάζουν δραστηριότητες με περισσότερο ρεαλιστικό προσανατολισμό και δραστηριότητες όπου η νεοαποκτηθείσα γνώση εντάσσεται σε φαντασιακές και δημιουργικές δράσεις, επιτρέποντας την ολόπλευρη γνωστική ανάπτυξη και δίνοντας ερεθίσματα για κριτική σκέψη, εξερεύνηση και πρωτοβουλία. Ο Vygotsky χωρίζει τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού σε ένα επίπεδο το οποίο το παιδί μπορεί να προσεγγίσει μόνο του και σε ένα επίπεδο για την κατάκτηση του οποίου χρειάζεται βοήθεια. Η δεύτερη αυτή περίπτωση χαρακτηρίζεται ως σκαλωσιά, καθώς το παιδί υποβοηθιέται ώστε να κατακτήσει κάθε φορά ένα επίπεδο πάνω από αυτό που ήδη μπορεί από μόνο του (Mermelshtine, 2017). Ο/Η εκπαιδευτικός έχει σημαίνοντα ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, καθώς πρέπει να ανακαλύψει τις λεπτές γραμμές που θα εξασφαλίσουν την ομαλή και μεθοδική πορεία γνωστικής κατάκτησης του παιδιού, δίχως να εφησυχάζει σε δραστηριότητες χωρίς ένα βαθμό σχετικής δυσκολίας, ούτε όμως να θέτει υπερβολικά απαιτητικούς στόχους (Παπανδρέου, 2020˙ Semmar & Al-Thani, 2015).

Σε επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης, το παιδί προσχολικής ηλικίας αναπτύσσει σταδιακά την ικανότητα της προγραφής. Κατακτά κάποια βασικά στοιχεία της γραφής, όπως τη γραφή κάποιων γραμμάτων και του ονόματός του (Cabell, 2013˙ Guo et al, 2018), ενώ παράλληλα αρχίζει να κατανοεί αποδεκτούς κανόνες της ευρύτερης

κοινωνίας στην οποία ζει, όπως για παράδειγμα την κατεύθυνση της γραφής (Puranik & Lonigan, 2011). Σε λεκτικό επίπεδο, συχνά επιδίδεται σε ιδιωτικό λόγο και εκφράζει τις σκέψεις του «φωναχτά». Παρουσιάζει σημαντικά διευρυμένο λεξιλόγιο, καθώς και σχετική ευχέρεια σε ό,τι αφορά τη χρήση της γραμματικής, αν και συχνά οδηγείται σε υπεργενίκευση των σχετικών κανόνων. Παράγει ολοένα μεγαλύτερες και πιο σύνθετες προτάσεις και ο λόγος του είναι φανερά πιο ώριμος απ' ότι σε μικρότερες ηλικίες. Οι κατακτήσεις αυτές ενισχύονται από τα ερεθίσματα που λαμβάνει από το συνεχώς διευρυμένο περιβάλλον του, καθώς στην καθημερινότητά του πλέον προστίθεται το σχολείο, οι εντονότερες συναντήσεις με συνομηλίκους και οι εξωσχολικές δραστηριότητες.

Πέρα από εσωτερικές, λοιπόν, διαφοροποιήσεις, όπως για παράδειγμα στη φωνολογική μνήμη εργασίας, που μπορεί να αναδεικνύουν διαφορετικά επίπεδα λεξιλογίου και γλωσσικής ωρίμανσης από παιδί σε παιδί, ιδιαιτέρως σημαντική είναι η επιρροή των εξωτερικών παραγόντων και ιδίως των παιδαγωγικών ερεθισμάτων που το παιδί λαμβάνει. Οι εκπαιδευτικές στρατηγικές που υποβοηθούν τη γλωσσική ανάπτυξη, περιλαμβάνουν τη συστηματική χρήση της παιδικής – και όχι μόνο – λογοτεχνίας στις διαδικασίες μάθησης, την ποιοτική και μεθοδική ενασχόληση με δραστηριότητες εστιασμένες στο νόημα, καθώς και την επιλογή του κατάλληλου γλωσσικού εισαγόμενου από τον/την εκπαιδευτικό (Ebert et al, 2013). Οι δραστηριότητες προγραφής, η ζωγραφική και η γενικότερη εξάσκηση της λεπτής κινητικότητας, είναι εξίσου σημαντικές για την πολύπλευρη γλωσσική ανάπτυξη του νηπίου (Rohloff, 2023). Τέλος, οι δραστηριότητες που βασίζονται στη διαπροσωπική επικοινωνία, τη συζήτηση και τον εποικοδομητικό διάλογο, ευνοούν την επικοινωνιακή ικανότητα, τη λεκτική έκφραση, την ακρόαση, καθώς και την κοινωνικοποίηση (Justice et al, 2018˙ Mihăilescu, 2024).

Σε επίπεδο προσωπικότητας και ιδιοσυγκρασίας, το βασικότερο χαρακτηριστικό αυτών των ηλικιών είναι ο εγωκεντρισμός (Hayashi & Nishikawa, 2019). Η αντίληψη του παιδιού για τον εαυτό του και η αδυναμία να κατανοήσει με ευκολία την προοπτική των άλλων ανθρώπων, φαίνεται τόσο στο λόγο, όσο και στις πράξεις του. Επιχειρεί διαρκώς να ανάγει μια συζήτηση ή μια κατάσταση στη δική του εμπειρία, ενώ προσπαθεί διαρκώς να είναι το κέντρο της προσοχής. Ο λόγος, ιδίως κατά τα πρώτα χρόνια αυτού του σταδίου ανάπτυξης, είναι εντόνως εγωκεντρικός (Gillen, 2000˙ Sasso & de Morais, 2014). Το παιδί είναι σαν να μην αντιλαμβάνεται

ουσιαστικά την ύπαρξη συνομιλητή, με τις συνομιλίες του κυρίως να στοχεύουν στην έκφραση και την εξυπηρέτηση των δικών του επικοινωνιακών αναγκών και όχι στην επιτυχή αμφίδρομη επικοινωνία, ενώ συχνοί είναι οι μονόλογοι και η ηχολαλία (Kesselring & Müller, 2011). Οι επιστήμονες που ασχολούνται με την ανάπτυξη του παιδιού, έχουν αποφανθεί για τη φυσιολογικότητα του εγωκεντρισμού σε αυτό το στάδιο και τον έχουν διαχωρίσει από καταστάσεις παθολογικού ναρκισσισμού. Ο φυσιολογικός εγωκεντρισμός του παιδιού προσχολικής ηλικίας συνήθως συνοδεύεται από συμπεριφορές ευχάριστες και ελκυστικές, σε μια προσπάθεια επίτευξης του στόχου της προσωπικής εμπλοκής, ενώ ο παθολογικός ναρκισσισμός έχει πιο ακραίες εκφάνσεις και αρνητικό πρόσημο. Επιπλέον, ο εγωκεντρισμός επιζητά συνήθως υπαρκτά και πραγματοποιήσιμα «θέλω», ακόμα και αν οι απαιτήσεις του παιδιού είναι πολλές (Harter, 2012).

Τέλος, σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο, το παιδί προσχολικής ηλικίας παρουσιάζει έντονες εκφάνσεις του συναισθηματικού και κοινωνικού του κόσμου. Κύριο γνώρισμα αποτελεί η προσκόλληση σε άτομα του στενού του περιβάλλοντος, είτε πρόκειται για συνομηλίκους, καθώς στο στάδιο αυτό οικοδομούνται οι πρώτες στέρεες φιλίες, είτε πρόκειται για ενήλικες, όπως οι γονείς ή ο/η νηπιαγωγός. Ο Freud αποδίδει την προσκόλληση κυρίως σε ένα γονέα και συνήθως στη μητέρα σε ό,τι αφορά τα αγόρια και στον πατέρα σε ό,τι αφορά τα κορίτσια, στο πέρασμα του παιδιού από το φαλλικό στάδιο ψυχοσεξουαλικής ανάπτυξης, όπου μέσω του Οιδιπόδειου συνδρόμου και του συνδρόμου της Ηλέκτρας τα παιδιά προσκολλώνται στο γονέα του αντίθετου φύλου, ενώ αντιλαμβάνονται τον γονέα του ιδίου φύλου ως αντίζηλο για το ενδιαφέρον και την προσοχή του πρώτου (Kesavelu et al, 2021˙ Mitchell & Black, 2016). Κατά τα ύστερα χρόνια του σταδίου, το παιδί προχωρά στην ταύτιση, όπου αρχίζει να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του περισσότερο μέσα από τις ομοιότητες με το γονέα του ιδίου φύλου και, επομένως, η αντιπαλότητα μαζί του ξεπερνιέται. Η ταύτιση και η προσκόλληση συχνά συμβαίνει και με τον/την νηπιαγωγό, με διαφορετικούς όρους, καθώς πρόκειται για το αμέσως επόμενο ενήλικο άτομο με έντονη παρουσία και επιρροή στην καθημερινότητα του παιδιού, μετά από τους γονείς (García-Rodríguez, 2023˙ Sabol & Pianta, 2012). Έτσι, το παιδί είτε επιθυμεί να μοιάσει στο ενήλικο αυτό άτομο, αντιλαμβανόμενο αυτό ως πρότυπο, είτε το συγχέει με τον πατέρα ή τη μητέρα. Πολύ συχνά συμβαίνει στο χώρο του νηπιαγωγείου τα παιδιά να μπερδεύονται και να αποκαλούν, για παράδειγμα, τη νηπιαγωγό τους «μαμά».

Κατά την προσχολική ηλικία, ο γενικότερος συναισθηματικός κόσμος του παιδιού ωριμάζει σημαντικά σε σχέση με προηγούμενες ηλικίες και η έκφραση των συναισθημάτων του οριοθετείται σε ένα βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, ενισχύεται η ανάγκη της αποδοχής και της θετικής εικόνας από τους άλλους ανθρώπους, με τα αυξημένα συναισθήματα της υπερηφάνειας, της ντροπής και της ενοχής να οδηγούν το παιδί σε επιλογές που να ενισχύουν θετικά συναισθήματα και να μην επιτρέπουν τη συχνή επαφή με αρνητικά φορτισμένα συναισθήματα (McCabe & Altamura, 2011). Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας, του επιτρέπει να εκφράζει λεκτικά και περισσότερο λεπτομερώς το συναισθηματικό του κόσμο, δεν παύει όμως να υπάρχει δυσκολία διαχείρισης και έκφρασης της συχνής πολυπλοκότητας των συναισθηματικών καταστάσεων, όπως και των αντιφατικών συναισθημάτων. Επιπλέον, σε αυτές τις ηλικίες το παιδί αρχίζει να αναπτύσσει πολιτισμικούς κανόνες έκφρασης των συναισθημάτων, όπως είναι, για παράδειγμα, η μη εκδήλωση της δυσαρέσκειας απέναντι σε ένα μη καλοδεχούμενο δώρο (Παπαδοπούλου & Αναγνωστάκη, 2021).

Οι ψυχοκοινωνικές αλλαγές διαφαίνονται και στις επιλογές γύρω από το παιχνίδι του παιδιού προσχολικής ηλικίας, το οποίο είναι κυρίως κοινωνικο-δραματικό. Πρόκειται για τη συχνή αναπαράσταση και δραματοποίηση καταστάσεων και περιστατικών της καθημερινότητας, με γνώμονα τα ερεθίσματα του ευρύτερου περιβάλλοντος και με προσποίηση ανάλογη των ρόλων των ενηλίκων (Ψαθά & Μουσένα, 2021). Μέσα από το παιχνίδι και τη συνεργατική αλληλεπίδραση με τους συνομήλικους, το παιδί αναπτύσσει δεξιότητες επίλυσης πρακτικών και λογικών προβλημάτων, μαθαίνει να διαχειρίζεται και να προσπερνά τις διαφωνίες και συγκρούσεις, ενώ παράλληλα συνεργάζεται με άλλα άτομα για την επίτευξη ενός κοινού στόχου (Σακελλαρίου, 2012). Είναι, επομένως, πολύ σημαντικές οι ευκαιρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργατικής μάθησης στο χώρου του νηπιαγωγείου, καθώς έτσι ενισχύονται οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού, οι οποίες αναδεικνύονται καίριες για την ομαλή του κοινωνικοποίηση και έχουν μακροπρόθεσμη επιρροή στην ανάπτυξη υγειών φιλικών σχέσεων (McCabe & Altamura, 2011). Οι κατάλληλες δραστηριότητες προς αυτή την κατεύθυνση, λαμβάνουν σοβαρά υπόψιν τα κριτήρια δημιουργίας των διαφόρων ομάδων, την εξισορρόπηση και αμοιβαία συμμετοχή των περισσότερο εξωστρεφών και των περισσότερο εσωστρεφών παιδιών, καθώς και τη διαφοροποιημένη προοπτική κατά

την επιλογή μέσων και την απόδοση ρόλων. Ακόμη, η προτροπή για οργανωμένο κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι και η δημιουργική διαπραγμάτευση των κοινωνικών ζητημάτων και των καταστάσεων της καθημερινότητας που προκύπτουν από αυτό, ενισχύουν την κριτική αντίληψη της κοινωνικής πραγματικότητας, ευνοούν την επίγνωση στερεοτύπων και κοινωνικών συμβάσεων, ενώ ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεικόνα (Petrovska et al, 2013).

Οι αλλαγές στον ψυχοκοινωνικό κόσμο του παιδιού επιφέρουν τροποποιήσεις στην οριοθέτησή του, καθώς και στους τρόπους με τους οποίους επιχειρεί να δοκιμάσει τα όρια των κοντινών του ενηλίκων και ιδίως των γονέων. Ο Erikson περιγράφει αυτό το στάδιο ανάπτυξης με τους όρους «πρωτοβουλία» vs «ενοχή» (Berzoff, 2022˙ Ounjian, 2024), εξηγώντας πως το παιδί σε αυτή τη φάση της ζωής του έχει την ανάγκη να εξερευνήσει και να δράσει εντονότερα. Εάν το κοινωνικό του περιβάλλον και δη οι ενήλικες υποστηρίξουν και ενθαρρύνουν αυτή του την ανάγκη, τότε το παιδί θα προχωρήσει σε αυξημένες πρωτοβουλίες, ανεπτυγμένη αυτοπεποίθηση και διερευνητική κριτική στάση για τα πράγματα. Εάν, αντιθέτως, επικρίνουν και αποθαρρύνουν το παιδί, τότε αναδύεται το αίσθημα της ενοχής, με αρνητικές συνέπειες για την πρωτοβουλία, την αυτοπεποίθηση και την ανάπτυξη στόχων και επιδιώξεων (Batra, 2013). Είναι, επομένως, σημαντική η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος στο χώρο του σχολείου, με καθιέρωση κανόνων και οριοθετήσεων, όχι με σκοπό αυτές να περιορίσουν το παιδί, αλλά να το προστατεύσουν, ενώ παράλληλα επιτρέποντάς του να εξερευνά το κόσμο, να εξελίσσεται και να αναπτύσσει δεξιότητες (Sylva et al, 2004).

Να σημειώσουμε ότι, παρ' όλα τα γενικευμένα γνωρίσματα της ανάπτυξης του παιδιού προσχολικής ηλικίας, όπως αυτά αναδεικνύονται από την έρευνα και τις διάφορες θεωρίες, κάθε παιδί δεν παύει να αποτελεί ξεχωριστή και ιδιαίτερη περίπτωση, με μοναδικά και ατομικά χαρακτηριστικά. Πολλά παιδιά αργούν να παρουσιάσουν κάποια από τα γνωρίσματα αυτού του σταδίου ανάπτυξης ή προχωρούν πιο γρήγορα στο επόμενο στάδιο ή παρουσιάζουν διάφορα γνωρίσματα σε διαφορετικό βαθμό και ένταση. Στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να παρατηρήσει και να καταγράψει την εξέλιξη κάθε παιδιού, να αντιληφθεί τις ιδιαιτερότητές του και πώς αυτές τροποποιούν τις εκπαιδευτικές του κλίσεις και ανάγκες, έχοντας μεν υπόψιν του/της τα γενικά χαρακτηριστικά που έχει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, μη ξεχνώντας όμως παράλληλα τη μοναδικότητα κάθε ατόμου (Σακελλαρίου, 2012).

Αυτό που αναδεικνύεται μέσα από τις πολυάριθμες θεωρίες και τα μοντέλα ανάπτυξης του παιδιού, είναι ότι η προσχολική ηλικία αποτελεί κομβικό σημείο για την ανάπτυξη σε ποικίλα επίπεδα, που επιδρά βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα στη μετέπειτα ζωή του ατόμου (Yoshikawa et al, 2016). Όπως είναι φυσικό, η σημασία που έχει δοθεί στην προσχολική ηλικία και οι διαφορετικές θεωρίες γύρω από τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του παιδιού σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης, έχουν επιδράσει αντίστοιχα στις παιδαγωγικές τάσεις στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Κατά καιρούς έχουν προταθεί και δοκιμαστεί ποικίλες εκπαιδευτικές προοπτικές, ανάλογα με τα παιδαγωγικά πιστεύω και τους αντίστοιχους στόχους των υποστηρικτών τους, τις οποίες διαπραγματευόμαστε στη συνέχεια.

3.2. Η Αξία της Διαπολιτισμικής και Πολυγλωσσικής Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία

Έχοντας ήδη διαπραγματευτεί τόσο το χαρακτήρα της προσχολικής ηλικίας, όσο και την ιδιαίτερη αξία της κατάλληλης προσχολικής εκπαίδευσης, αντιλαμβανόμαστε τη σημασία που έχει αυτή η περίοδος της ζωής του ατόμου στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και στη γενικότερη σύνθεση της προσωπικότητας. Έχοντας, επίσης, τονίσει την αξία και την πολυεπίπεδη θετική επίδραση της διαπολιτισμικά και πολυγλωσσικά διακείμενης εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης για το παιδί, κατανοούμε τη σημασία ενσωμάτωσης αυτής στη διδασκαλία, ήδη από το χώρο της προσχολικής παιδαγωγικής.

Η επαφή του παιδιού προσχολικής ηλικίας με τις αξίες της διαπολιτισμικής και πολύγλωσσης εκπαίδευσης, στοχεύει, αρχικά, στην επαφή με άλλα κοινωνικοπολιτισμικά πρότυπα. Το μικρό παιδί δεν έχει ακόμα αλληλεπιδράσει ουσιαστικά με πολιτισμούς πέρα από αυτόν που αναπαράγει το στενό του περιβάλλον και τα περιορισμένα κοινωνικά υποκείμενα που εμπλέκονται σε αυτό. Είναι, επομένως, λογική η αδυναμία του να κατανοήσει διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά ή και αξιακά συστήματα, όπως και να αναπτύξει εύκολα ενσυναίσθηση για ζητήματα και φαινόμενα τα οποία αγνοεί (Turaşlı, 2012). Η γνωριμία με άλλους γλωσσικούς και πολιτισμικούς κώδικες επιφέρει τη συνειδητοποίηση της πολλαπλότητας και της πολυμορφίας του κοινωνικού κόσμου, καθώς και το γεγονός ότι η πολυμορφία αυτή δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως απειλή (Brumen & Hvala, 2023). Ακόμα, η αντίληψη

του πολιτισμού που ξεπερνά την παραδοσιακή ταύτισή του με την καταγωγή και το έθνος, αλλά προχωρά σε επικαιροποιημένα νοηματοδοτικά μονοπάτια, δίνει στο μικρό παιδί μια σφαιρικότερη εικόνα του κοινωνικοπολιτισμικού γίγνεσθαι και των επιμέρους συνιστωσών που χαρακτηρίζουν τα κοινωνικά υποκείμενα.

Ένα εξίσου σημαντικό πλεονέκτημα της μετάδοσης διαπολιτισμικών αξιών από αυτές τις ηλικίες, είναι η πρόληψη και πρώιμη αντιμετώπιση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Acevedo, 2019). Τα παιδιά αφουγκράζονται από πολύ νωρίς τον «παλμό» του κοινωνικού τους περιβάλλοντος και αναπαράγουν τις αντιλήψεις που λαμβάνουν αναφορικά με τη δυναμική και τις ιεραρχικές σχέσεις του κοινωνικού κόσμου, ακόμα και αν δεν αντιλαμβάνονται ακόμα το πλήρες περιεχόμενο και νόημα αυτών των απόψεων (Birtel, 2019). Ήδη από την ηλικία των 3 ετών, το μικρό παιδί σχηματίζει τις πρώτες του υποτυπώδεις προκαταλήψεις ή αλλιώς προ-προκαταλήψεις (Derman-Sparks & Edwards, 2019), οι οποίες, εάν ισχυροποιηθούν από το περιβάλλον του, μπορούν μελλοντικά να εξελιχθούν σε έντονη προκατάληψη ενάντια σε άτομα ή και ολόκληρες κοινωνικές ομάδες (Fekete, 2021˙ Róg, 2015). Το προσχολικό περιβάλλον που όχι μόνο δεν υποστηρίζει τον στερεοτυπικό τρόπο σκέψης, αλλά αναδεικνύει ενεργά και πολυτροπικά τους κινδύνους αυτού για την ατομική εξέλιξη και την κοινωνική συνοχή, δημιουργεί ένα ασφαλές περιβάλλον δράσης για το σύνολο των μαθητών/-τριών. Παράλληλα, διαμορφώνει από νωρίς προσωπικότητες με κριτική σκέψη και αμφισβήτηση των κοινωνικών συμβάσεων, που τάσσονται υπέρ της κοινωνικής ισότητας και της συμπερίληψης (Bougioukli, 2023).

Στο ίδιο μήκος κύματος, η διαπολιτισμική προσχολική παιδαγωγική λαμβάνει υπόψιν το γεγονός ότι το παιδί νηπιακής ηλικίας επιχειρεί να προσδιορίσει τον εαυτό του και την ταυτότητά του σε σχέση με τον «άλλο» (Lindahl, 2015). Αρχίζει, λοιπόν, να αντιλαμβάνεται στοιχεία που συνιστούν ευκόλως διακρινόμενη διαφορετικότητα (Smedley, 1997), όπως το διαφορετικό χρώμα του δέρματος, τους διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες ή και τις σωματικές αναπηρίες. Η σύγκριση με τους άλλους και η προσπάθεια αυτοπροσδιορισμού ξεκινά από το κοντινό του περιβάλλον και δη από το χώρο του σχολείου, όπου επεξεργάζεται τις ομοιότητες και διαφορές με τους/τις συμμαθητές/-τριές του. Η συνειδητοποίηση ότι τα διαφορετικά χαρακτηριστικά δεν προσδίδουν κάποιο συγκεκριμένο πρόσημο, ούτε ταξινομούνται ως προς την αξία τους, δίνει στο μικρό παιδί χώρο για να αναπτύξει τη δική του ταυτότητα, δίχως να ανταγωνίζεται ή να υποτιμά τις ταυτότητες των άλλων παιδιών.

Στην προσπάθεια αυτή της οριοθέτησης του εαυτού, το παιδί προσχολικής ηλικίας αρχίζει να κατανοεί το φύλο του, χωρίς απαραίτητα να αντιλαμβάνεται πολλές από τις επιμέρους συνιστώσες αυτού, συνειδητοποιεί, όμως, κάποια βασικά χαρακτηριστικά, ιδίως σε σχέση με το δικό του σώμα και από τη σύγκριση με τους άλλους (Eaton & von Bargen, 1981). Οι στερεοτυπικά φορτισμένοι ρόλοι που το κοινωνικό γίγνεσθαι αποδίδει στα δύο βιολογικά φύλα, δεν περνούν απαρατήρητοι από το παιδί (Ounjian, 2024˙ Smedley, 1997). Αυτό συμβαίνει εξίσου αναφορικά με τους ρόλους που αποδίδονται στους ενήλικες, όσο και με τους ρόλους που αποδίδονται στις μικρές ηλικίες, όπως τα παραδοσιακά ανδροκρατούμενα και γυναικοκρατούμενα επαγγέλματα, η δυναμική «φύση» του άνδρα απέναντι στην ευαίσθητη «φύση» της γυναίκας, τα «επιτρεπτά» παιχνίδια για αγόρια και κορίτσια, η σημασία που δίνεται στο μπλε και στο ροζ χρώμα, οι άνισες ακαδημαϊκές επιδόσεις στις θεωρητικές και στις θετικές επιστήμες, οι άνισες επιδόσεις στα αθλήματα (del Río & Strasser, 2013˙ Martin & Ruble, 2010˙ Seitz et al, 2020).

Η προσχολική εκπαίδευση πρέπει από πολύ νωρίς να θέσει τα θεμέλια για μια όσο το δυνατόν ρεαλιστικότερη απεικόνιση των δυνατοτήτων των δύο βιολογικών φύλων, απαγκιστρώνοντας την παιδαγωγική της από στερεότυπα και κοινωνικές συμβάσεις, που όχι μόνο δημιουργούν μια στρεβλωμένη αντίληψη της πραγματικότητας, αλλά μπορούν πολύ εύκολα να αποτελέσουν και τροχοπέδη για την ανάπτυξη του παιδιού, την αυτοπεποίθηση στις δυνατότητές του, τις μελλοντικές επιλογές του και τα θέλω του (Wolter et al, 2015). Είναι πολύ σημαντική η ενασχόληση με δραστηριότητες που εναντιώνονται στα κοινωνικά στερεότυπα για το φύλο, η ανάθεση μη συμβατικών ρόλων στο οργανωμένο παιχνίδι και η ομαδοποίηση που επιτρέπει τη συνεργασία και επικοινωνία αγοριών και κοριτσιών. Η επιλογή επικαιροποιημένου υλικού, η επιστράτευση των τεχνολογικών μέσων, καθώς και η γνωριμία με απτά κοινωνικά υποκείμενα σε μη αναμενόμενες κοινωνικά θέσεις και ρόλους, είναι εξίσου χρήσιμοι σύμμαχοι στην προσπάθεια ανάπτυξης μιας αντικειμενικής εικόνας του φύλου από το παιδί (Kravchuk et al, 2024).

Ένα ακόμα πεδίο δράσης της διαπολιτισμικής και πολύγλωσσης εκπαίδευσης στο χώρο του νηπιαγωγείου, αφορά τη σημασία της για την εποικοδομητική γλωσσομάθεια. Ενώ στο παρελθόν η εκμάθηση νέων γλωσσών θεωρούνταν ότι μπορεί να προκαλέσει σύγχυση στις μικρές ηλικίες (de Houwer, 2024), καθώς και σταδιακή υπονόμευση της πρώτης γλώσσας (Nakamura, 2024), η σύγχρονη έρευνα αναδεικνύει

τη δημιουργική και εποικοδομητική συμπόρευση των δύο ή και περισσότερων γλωσσών, όταν υπάρχουν οι κατάλληλες διδακτικές προϋποθέσεις (McCabe et al, 2013˙ Michel & Kuiken, 2014). Ως αποτέλεσμα, βρισκόμαστε πλέον σε μια εποχή όπου η γλωσσομάθεια ξεκινά θεσμικά ήδη από την προσχολική ηλικία. Η ουσιαστική, όμως, επαφή των μικρών παιδιών με διαφορετικά γλωσσικά συστήματα και η επίτευξη προσθετικής διγλωσσίας, προϋποθέτει όχι μόνο την διεκπεραιωτική εκμάθηση λέξεων και κανόνων, αλλά μια πολύγλωσση και πλουραλιστική προοπτική της εκπαίδευσης (Brumen & Hvala, 2023).

Ιδίως για τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών που φοιτούν στην προσχολική εκπαίδευση, η εκμάθηση νέων γλωσσών αποτελεί ιδιαίτερη διαδικασία. Τα παιδιά αυτά καλούνται να κατακτήσουν τόσο τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, όσο και την εκάστοτε γλώσσα-στόχο του γλωσσικού μαθήματος – η οποία είναι συνήθως η αγγλική – ενώ παράλληλα να διατηρήσουν την πρώτη τους γλώσσα, παρά το γεγονός ότι (α) δεν έχουν ακόμα κατακτήσει σημαντικά στοιχεία της Γ1 λόγω του νεαρού της ηλικίας τους και (β) η γλώσσα αυτή συνήθως δεν έχει λειτουργική χρήση στη χώρα υποδοχής (Χατζηδάκη & Μαλιγκούδη, 2023). Αλλά και για τους/τις μαθητές/-τριες προσχολικής ηλικίας που ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα, η επαφή με νέους γλωσσικούς κώδικες αποτελεί συνήθως πρωτόγνωρη κατάσταση και πρέπει να υλοποιηθεί λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης ηλικιακής και εκπαιδευτικής βαθμίδας. Η διαπολιτισμική προοπτική διαχείρισης της γλωσσομάθειας στο χώρο του νηπιαγωγείου, επιτρέπει στο σύνολο των μαθητών/-τριών να διατηρήσουν και να αναπτύξουν το γλωσσικό τους ρεπερτόριο, χρησιμοποιώντας το δημιουργικά στις διαδικασίες (Michel & Kuiken, 2014). Παράλληλα, επιστρατεύει τη διαμεσολαβητική λειτουργία της γλώσσας, ενισχύοντας την πολιτισμική επαφή και ανταλλαγή (Milosevic, 2020), δίνοντας «χώρο» στην ιδιαίτερη κουλτούρα κάθε παιδιού, θέτοντάς από νωρίς τα θεμέλια για ανάπτυξη ικανοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας και παγκόσμιας πολιτειότητας.

Πρέπει, σαφώς, να λαμβάνεται υπόψιν ότι η εκπαίδευση στις μικρές ηλικίες αποτελεί μία ιδιάζουσα περίπτωση, με το χαρακτήρα των παιδαγωγικών προγραμμάτων και των αντίστοιχων μαθησιακών διαδικασιών να είναι περισσότερο διαδραστικός, βιωματικός και παιγνιώδης, σε σχέση με το χαρακτήρα της εκπαίδευσης παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας (Róg, 2015). Επομένως, η διαπολιτισμική και πολύγλωσση εκπαιδευτική προοπτική, όταν ανταποκρίνεται σε παιδιά προνηπιακής και

νηπιακής ηλικίας, οφείλει να ευθυγραμμίζεται με τους παιγνιώδεις και εξερευνητικούς τρόπους μάθησης. Ακόμα, το ίδιο το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να είναι διαπολιτισμικά ευαίσθητο και συμπεριληπτικό (Lucas, 2017˙ Μάγος, 2022). Η επιλογή βιβλίων και παραμυθιών πρέπει να γίνεται με προσοχή, ώστε αυτά να είναι απαλλαγμένα από στερεοτυπικά πρότυπα και προκατειλημμένες ιδέες, καθώς και να προωθούν την πολιτισμική ανταλλαγή (Acevedo, 2019˙ de Bruijn, 2019). Οι κούκλες-χαρακτήρες να μην αντιστοιχίζονται μόνο με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας, αλλά να αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα της πολύμορφης κοινωνικής πραγματικότητας. Η οργανωμένη δραματοποίηση και το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι να μην εγκλωβίζει συγκεκριμένα παιδιά σε συγκεκριμένους ρόλους, καθώς και να παίρνει έναυσμα από την κουλτούρα τους και το προσωπικό τους βίωμα (Kirova, 2010).

Η χρήση αυθεντικών στοιχείων κουλτούρας στην εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας, όπως οι παιδικές ρίμες, τα τραγούδια, οι ιστορίες και τα παιχνίδια που προέρχονται από την κουλτούρα του κάθε παιδιού, αναδεικνύει τη μοναδικότητα κάθε πολιτισμικού σχήματος, ενώ υποβοηθά την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας (Read, 2022). Λειτουργεί θετικά στη σχέση μεταξύ του σχολείου και του οικογενειακού περιβάλλοντος, ενώ προωθεί το κίνητρο και το ενδιαφέρον των παιδιών να συμμετέχουν στις διαδικασίες (Παπανδρέου, 2020). Τα κείμενα ταύτισης, όπως αντίστοιχα και τα κείμενα ταυτότητας[3], ευνοούν την ορατότητα, την προσωπική έκφραση, τη συμμετοχή και την πρωτοβουλία, σε ένα κλίμα διαπολιτισμικής και πολύγλωσσης μαθησιακής συνύπαρξης. Επιπλέον, η συνειδητοποίηση του ενδιαφέροντος για τα προϊόντα κουλτούρας του παιδιού από τους συμμαθητές του,

[3] Κείμενα ταύτισης ονομάζονται οι παραγωγές με τις οποίες ταυτίζεται προσωπικά και πολιτισμικά ένα άτομο, όπως για παράδειγμα οι κινηματογραφικές ταινίες, οι θεατρικές παραγωγές και τα τραγούδια. Αντίστοιχα, κείμενα ταυτότητας ονομάζονται οι παραγωγές του ίδιου του ατόμου, που αναδεικνύουν την ταυτότητα, το βίωμα και το κοινωνικοπολιτισμικό του υπόβαθρο, όπως αφηγήσεις, φωτογραφίες, εικαστικά προϊόντα, δραματοποιήσεις. Στο χώρο της εκπαίδευσης, τα κείμενα αυτά λειτουργούν στο πλαίσιο μιας ολιστικής και διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής προοπτικής, που λαμβάνει υπόψιν της το άτομο ως συναισθηματικό και κοινωνικό ον, επιτρέποντας την προσωπική έκφραση και δημιουργία κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Βίτσου & Γκαϊνταρτζή, 2020˙ Κομπιάδου, 2019).

ενισχύει σημαντικά την αυτοπεποίθηση και τη θετική αυτοεικόνα (Butler & Jiang, 2025).

Η προσχολική εκπαίδευση μπορεί να αναδειχθεί στο πλέον πρόσφορο έδαφος για διαπολιτισμική αφύπνιση και ευαισθητοποίηση, καθώς ο χαρακτήρας της επιτρέπει την ενεργό και συμμετοχική μάθηση, μέσα από δημιουργικούς και διαθεματικούς παιδαγωγικούς σχεδιασμούς, κάτι το οποίο γίνεται ολοένα και δυσκολότερο στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Έτσι, μπορούν να αναπτυχθούν από νωρίς στη ζωή του παιδιού οι ποικίλες και αλληλένδετες συνιστώσες της διαπολιτισμικής ικανότητας και ευαισθησίας, όπως η συνεργασία, η ευελιξία, η επικοινωνιακή ικανότητα, η κριτική σκέψη και η πολιτισμική γνώση.

4. Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Στο πλαίσιο ανασυγκρότησης και επικαιροποίησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες και μελλοντικά επικεντρωνόμενες παιδαγωγικές στρατηγικές, το ελληνικό κράτος προχώρησε τα τελευταία χρόνια σε μια σειρά σχετικών αποφάσεων, δράσεων και πρωτοβουλιών, εναρμονιζόμενο με τις αντίστοιχες Ευρωπαϊκές και παγκόσμιες πολιτικές. Στην προσπάθεια αυτή, κύριοι πυλώνες στοχοθεσίας αναδείχθηκαν όλες εκείνες οι δεξιότητες που θα επιτρέψουν στους μελλοντικούς πολίτες του κόσμου την αρμονική συνύπαρξη και τη συλλογική δράση αναφορικά με ζητήματα όπως η αειφορία, η διαπολιτισμική επαφή, η δημοκρατική προοπτική και η τεχνολογική ανάπτυξη.

Ένα από τα προγράμματα που η ελληνική πολιτεία προώθησε στο πλαίσιο αυτής της στοχοθεσίας, είναι τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων - ΕΔ (*21st Century Skills Labs*), επιχειρώντας να εμπλουτίσει τα προσφερόμενα μαθησιακά αντικείμενα ανά εκπαιδευτική βαθμίδα και να προσδώσει εργαστηριακή και εξερευνητική προοπτική στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως προμηνύει και η ονομασία τους, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων επιχειρούν να συνδυάσουν και να εφαρμόσουν εργαστηριακά τις γνώσεις που προσφέρουν οι μαθησιακές περιοχές των Αναλυτικών Προγραμμάτων, με μία σειρά δεξιοτήτων που καλλιεργούνται στα Εργαστήρια, με στόχο την ετοιμότητα του μαθητικού δυναμικού για δράση στη σύγχρονη και μελλοντική παγκόσμια κοινωνική πραγματικότητα.

4.1. Η Έννοια της Δεξιότητας

Η δεξιότητα *(skill)* είναι μία έννοια άμεσα συνυφασμένη με την έμπρακτη κατάκτηση του *πώς* το άτομο μπορεί να πραγματώσει κάτι, ιδίως σε συνάρτηση με την ελάχιστη δυνατή προσπάθεια και χρόνο και με τη μέγιστη ακρίβεια και επίδοση. Διαφέρει, επομένως, από την έννοια της γνώσης, η οποία δεν παύει όμως να αποτελεί καίριο σύμμαχο στην πορεία προς την κατάκτηση δεξιοτήτων. Η γνώση επιτρέπει το απαιτούμενο υπόβαθρο, πάνω στο οποίο «χτίζεται» η πρακτική εξάσκηση ενός στόχου και επιτυγχάνεται η σταδιακή πρόοδος το ατόμου προς το τελικό επιθυμητό αποτέλεσμα (Stanley, & Williamson, 2017). Πρόκειται, ουσιαστικά, για ένα αλληλένδετο και αλληλοϋποστηριζόμενο σύστημα σκέψης, δράσης και απόκρισης (Patchett & Mann, 2018).

Η έννοια της δεξιότητας δεν είναι εύκολο ούτε να προσδιοριστεί, ούτε να μετρηθεί απόλυτα και αποκλειστικά. Συχνά συσχετίζεται με την έννοια της διαίσθησης, υποστηρίζοντας πως η επαρκής γνώση και η συστηματική επαφή με ένα ζήτημα οδηγεί το άτομο στην διαισθητική επιλογή της σωστής πορείας, των κατάλληλων επιλογών, προς την επίτευξη του στόχου που έχει θέσει αναφορικά με το εν λόγω ζήτημα (Ingold, 2018). Άλλοτε αντιμετωπίζεται ως συνώνυμο είτε ως συνοδοιπόρος της έννοιας της διάθεσης, καθώς πιστεύεται ότι η επιτυχής κατάκτησή της προϋποθέτει το προσωπικό κίνητρο και ενδιαφέρον του ατόμου (Stanley, & Williamson, 2017). Αναλόγως με την αντίληψη επί της φύσης και του περιεχομένου της, η δεξιότητα μπορεί – και έχει – αντιμετωπιστεί ως ταλέντο, έφεση, ικανότητα, επάρκεια, προσόν (Green, 2011).

Παρ' όλα αυτά, οι περισσότερες απόψεις συμφωνούν ότι η δεξιότητα διαφέρει από την έννοια της ικανότητας, η οποία επίσης έχει δεχθεί διάφορες ερμηνείες και τοποθετήσεις. Συχνά, και ιδίως σε γνωστικές θεωρίες, αντιστοιχίζεται με τις έμφυτες λειτουργίες και επάρκειες του ατόμου, αναφερόμενη στην αγγλική γλώσσα ως *ability*. Άλλοτε αντιστοιχίζεται με το επιθυμητό αποτέλεσμα της γνώσης και της δεξιότητας (Living Democracy, n.d.˙ Vitello et al, 2021), αναφερόμενη ως *competence*. Πιο συγκεκριμένα, ιδίως στα παιδαγωγικά και τα επιχειρηματικά επιστημονικά πεδία, παρατηρούνται πολύ συχνά εκδοχές του μοντέλου Γνώση - Δεξιότητα - Ικανότητα (*Knowledge - Skill - Ability (KSA)),* όπου το άτομο πρώτα αποκτά και αφομοιώνει την απαραίτητη θεωρητική γνώση για ένα ζήτημα, έπειτα αναπτύσσει δεξιότητες γύρω από αυτό το ζήτημα εφαρμόζοντας την αποκτηθείσα γνώση και, έτσι, κάποια στιγμή καταλήγει στην κατάκτηση της ικανότητας, που του επιτρέπει το συνδυασμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων, για αποτελεσματική πραγμάτωση των στόχων του (Hlavac, 2023). Η κατάκτηση αυτή αφορά, επίσης, αξίες, αντιλήψεις, επιθυμίες και γενικότερες στάσεις, πάνω στις οποίες το άτομο βασίζεται και επιλέγει το πώς θα διαχειριστεί και θα εκμεταλλευτεί τις ικανότητές του (Hoskins & Deakin Crick, 2010).

Οι δεξιότητες επιδέχονται διαφόρων διαχωρισμών και κατηγοριοποιήσεων, με γνωστότερο όλων τον διαχωρισμό τους σε σκληρές *(hard skills)* – ή αλλιώς κάθετες – και ήπιες *(soft skills)* – ή αλλιώς οριζόντιες. Οι σκληρές δεξιότητες αφορούν περισσότερο τεχνικού τύπου κατακτήσεις, είναι πιο άμεσα παρατηρήσιμες και αντιστοιχίζονται σε συγκεκριμένα πεδία δράσης. Σε ό,τι αφορά τις ήπιες δεξιότητες, αυτές περιλαμβάνουν περισσότερο εσωτερικές και διαπροσωπικές κατακτήσεις και μπορούν να μεταφερθούν σε διάφορα πεδία σκέψης και δράσης (Bora, 2015). Οι ήπιες

δεξιότητες λειτουργούν, ουσιαστικά, ως ένα προσαρμοστικό και ευέλικτο μέσο για τις σκληρές δεξιότητες, επιτρέποντας στο άτομο να δρα ολιστικά, με συνέχεια και συνέπεια, στους επιμέρους τομείς δράσης του (Cimatti, 2016). Η συνδυαστική και αρμονική εφαρμογή των δύο τύπων δεξιοτήτων στην προσωπική, επαγγελματική και ευρύτερη κοινωνική καθημερινότητα του ατόμου, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για επιτυχείς προσωπικές και διαπροσωπικές αναζητήσεις.

Η σημασία που αποδίδεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων για την πολυεπίπεδη εξέλιξη του ατόμου, αντικατοπτρίζεται και στις κινήσεις διεθνών θεσμικών οργάνων, ιδίως κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Ήδη από το 1998, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) ασχολήθηκε με την αξία των δεξιοτήτων, δημιουργώντας τη θεωρία DeSeCo, αναφορικά με τη συνδυαστική σημασία της καλλιέργειας γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων για την απόκτηση απαραίτητων ικανοτήτων, που να διευκολύνουν και να βελτιώνουν τη ζωή ατομικά και συλλογικά (Rychen, 2004). Το 2001, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο συνεδριάζει στη Στοκχόλμη και αναγνωρίζει ως υψηλή προτεραιότητα την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ιδίως σε ό,τι αφορά τις δεξιότητες τεχνολογίας και ψηφιακής ιθαγένειας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2001). Το 2006, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης συνιστούν στα κράτη – μέλη μια σειρά από κινήσεις στο πεδίο της διά βίου μάθησης, προς την εξασφάλιση των βασικών δεξιοτήτων και την ανάπτυξη των ικανοτήτων των πολιτών (European Parliament & Council of the European Union, 2006). Το 2018, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης ανακοινώνει το πρόγραμμα «The Future of Education and Skills 2030», με στόχο την καλλιέργεια και αξιοποίηση των δεξιοτήτων, των γνώσεων, των στάσεων και των αξιών στο χώρο της εκπαίδευσης, επιδιώκοντας ένα καλύτερο παγκόσμιο μέλλον (Organization for Economic Cooperation and Development, 2018). Το 2020 παρουσιάζεται η νέα Ευρωπαϊκή Ατζέντα Δεξιοτήτων, ενώ το 2023 ορίζεται ως Ευρωπαϊκό Έτος Δεξιοτήτων.

4.2. Συγκρότηση και Θεσμικό Πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων

Επηρεασμένα από τις σύγχρονες Ευρωπαϊκές και παγκόσμιες εκπαιδευτικές προτεραιότητες και βασισμένα στις δεξιότητες ως επιθυμητό αποτέλεσμα της παιδαγωγικής τους προοπτικής και ως αρωγό για τη διαμόρφωση μελλοντικών

παγκόσμιων πολιτών, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αποτελούν μια πρωτοβουλία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος συγκροτήθηκε μέσα από τη σύμπραξη εκπαιδευτικών και ερευνητικών φορέων, Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων (ΜΚΟ), διακυβερνητικών οργανισμών, πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και τοπικών αρχών (Eurydice, 2022). Για το σχεδιασμό των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων μελετήθηκαν πρωτοβουλίες και δράσεις, όπως:

- το Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για το Δημοκρατικό Πολιτισμό του Συμβουλίου της Ευρώπης
- το Πλαίσιο Αναφοράς Ψηφιακής Ικανότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης *(Digital Competence - DigComp)*
- το υλικό της εκπαιδευτικής εκστρατείας του Συμβουλίου της Ευρώπης "Μιλώ ελεύθερα, Μαθαίνω με ασφάλεια" *("Free to speak, Safe to Learn – Democratic Schools for All")*
- η έκθεση PISA 2010-15
- έρευνες και συστάσεις της UNESCO σχετικά με το σχολείο του 21ου αιώνα
- προγράμματα αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σχολικών δραστηριοτήτων και πολιτιστικών δραστηριοτήτων
- προγράμματα των Ηνωμένων Εθνών για την προαγωγή του παγκόσμιου πολίτη
- το εκπαιδευτικό υλικό "Living Democracy" του Συμβουλίου της Ευρώπης
- οι συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη συμπεριληπτική σεξουαλική διαπαιδαγώγηση
- προγράμματα Erasmus+ και τα προϊόντα τους (Αστέρη, χ.χ.).

Το διδακτικό έτος 2020-2021, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων εφαρμόζονται πιλοτικά σε 218 σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανόμενων νηπιαγωγείων, δημοτικών και γυμνασίων. Το 2021, η πιλοτική αυτή προσπάθεια βραβεύεται από το Παγκόσμιο Εκπαιδευτικό Δίκτυο Ευρώπης με το Βραβείο Παγκόσμιας Εκπαίδευσης 2020/2021, ως μία από τις εφτά πιο καινοτόμες Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες με παγκόσμια στοχοθεσία και προοπτική (Global Education Network Europe, 2021). Αξιολογώντας θετικά τα αποτελέσματα του εγχειρήματος, η πολιτεία προχωρά κατά το διδακτικό έτος 2021-2022 στην προσθήκη των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο σύνολο των δημόσιων νηπιαγωγείων, δημοτικών και γυμνασίων της χώρας.

Η δράση του προγράμματος επεκτείνεται σε τρία επίπεδα. Το πρώτο αφορά τη δημιουργία μίας διαδικτυακής πλατφόρμας ελεύθερης πρόσβασης, όπου όλοι οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να αναζητήσουν χρήσιμο εκπαιδευτικό υλικό και ολοκληρωμένα προγράμματα δραστηριοτήτων, ευθυγραμμισμένων με τις σύγχρονες επιταγές της παγκόσμιας εκπαίδευσης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, χ.χ.). Οι ιθύνοντες του προγράμματος καλούν τακτικά φορείς και πρόσωπα σχετιζόμενα με την εκπαίδευση, ώστε να προτείνουν δοκιμασμένο υλικό, συναφές με τη στοχοθεσία και τις θεματικές περιοχές των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, το οποίο αξιολογείται και, εάν κριθεί ως κατάλληλο, προστίθεται στο σχετικό ψηφιακό αποθετήριο.

Το δεύτερο επίπεδο δράσης, αφορά την επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη δομή, την οργάνωση και τη στόχευση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Για το σκοπό αυτό, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής συγκροτεί το πρόγραμμα «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων», το οποίο πραγματοποιείται σε κύκλους. Μέσω υλικού μελέτης, βιντεομαθημάτων, κουίζ αυτοαξιολόγησης και ενδεικτικών προτάσεων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η επιμόρφωση επιχειρεί να προετοιμάσει τους/τις εκπαιδευτικούς για την πρακτική εφαρμογή των Εργαστηρίων στη σχολική τάξη, σε αντιστοιχία με την εκπαιδευτική βαθμίδα και τις ανάλογες παιδαγωγικές απαιτήσεις (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, χ.χ.).

Το τρίτο επίπεδο δράσης αφορά την υλοποίηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο εκπαιδευτικό πεδίο, ως μέρος του υποχρεωτικού ωρολόγιου προγράμματος. Στόχος είναι ο συνδυασμός του υλικού των Εργαστηρίων με τις θεματικές περιοχές και τη στοχοθεσία των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, σε μια προσπάθεια διαθεματικής καλλιέργειας των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών, σε μια πορεία από το νηπιαγωγείο έως το γυμνάσιο. Στο πλαίσιο αυτό, επιστρατεύονται η ομαδοσυνεργατική, η βιωματική και η διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας, επιτρέποντας την ενεργό συμμετοχή και τη δημιουργική συνοικοδόμηση της γνώσης (Μαμμούς κ.ά., 2022). Έτσι, προτείνονται δραστηριότητες βιωματικής και εξερευνητικής μάθησης, όπου τα παιδιά να μπορούν να εφαρμόσουν την πρότερη και τη νέα γνώση σε πειράματα, κατασκευές, θεατρικές αναπαραστάσεις, κινητικές δραστηριότητες, ερευνητικές προσπάθειες, εγχειρήματα ρομποτικής και πολλές άλλες περιπτώσεις εργαστηριακού και ανοικτού τύπου διδασκαλίας.

4.3. Οργάνωση και Θεματικές Περιοχές

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων οργανώνονται γύρω από τέσσερις κύκλους δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες που προάγονται, εντάσσονται στην κατηγορία των ήπιων δεξιοτήτων, η συσχέτιση των οποίων με την υψηλή κοινωνική προσαρμοστικότητα και τις ανεπτυγμένες επαγγελματικές προοπτικές, τις καθιστά πρωτεύουσες σε ολοένα και περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα και εργαλεία μάθησης (Chalkiadaki, 2018˙ Vasanthakumari, 2019). Έμφαση δίνεται στις δεξιότητες του 21ου αιώνα, όρος που άρχισε να χρησιμοποιείται κατά τη δεκαετία του 1990, για να περιγράψει την αυξανόμενη ανάγκη για δημιουργικότητα, πρωτοβουλία, κριτική προοπτική και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες. Οι δεξιότητες του 21ου αιώνα σχετίζονται με την ενεργό πολιτειότητα του ατόμου, την ευαισθητοποίηση απέναντι σε κοινωνικά φαινόμενα και ζητήματα αειφορίας, την επαγγελματική επάρκεια, καθώς και την ψηφιακή ιθαγένεια (Larson & Miller, 2011). Οι θεωρούμενες ως πιο βασικές, είναι γνωστές ως 4c's: critical thinking/κριτική σκέψη, communication/επικοινωνία, collaboration/συνεργασία και creativity/δημιουργικότητα (Eurydice, 2022).

Μέσα από τα Εργαστήρια επιχειρείται ο εποικοδομητικός συνδυασμός ήπιων δεξιοτήτων με τις παραδοσιακά σκληρές δεξιότητες του χώρου της εκπαίδευσης, οι οποίες αντιστοιχίζονται σε κατακτήσεις όπως η γραφή, η ανάγνωση και η αρίθμηση, μέσα από ένα συγκερασμό των παραδοσιακών μαθησιακών αντικειμένων και διδακτικών μεθόδων, με περισσότερο πρακτικές, ερευνητικές και μαθητοκεντρικές διαδικασίες. Μέσα από τη σύνθεση αυτή, επιχειρείται να οικοδομηθεί μια σειρά καίριων χαρακτηριστικών για τη ζωή και τη δράση του ατόμου στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα (Eurydice, 2022).

Όπως διαφαίνεται και από το Σχήμα 3, ο πρώτος κύκλος δεξιοτήτων περιλαμβάνει τις δεξιότητες του 21ου αιώνα και, πιο συγκεκριμένα, τις δεξιότητες μάθησης του 21ου αιώνα, την ψηφιακή μάθηση του 21ου αιώνα και την παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας. Ο δεύτερος κύκλος περιλαμβάνει τις δεξιότητες ζωής, δηλαδή τις δεξιότητες κοινωνικής ζωής, ψηφιακής ιθαγένειας, διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης, καθώς και τις δεξιότητες επιχειρηματικότητας. Ο τρίτος κύκλος σχετίζεται με τις δεξιότητες της τεχνολογίας,

της μηχανικής και της επιστήμης, περιλαμβάνοντας τις δεξιότητες της τεχνολογίας, τις δεξιότητες διαχείρισης των Μέσων και τη ρομποτική. Ο τέταρτος κύκλος αφορά τις δεξιότητες του νου, ήτοι τη στρατηγική σκέψη, την πλάγια σκέψη, τις νοητικές ρουτίνες και τον αναστοχασμό, καθώς και τις δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, χ.χ.).

Σχήμα 3: Κύκλοι δεξιοτήτων των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων
Πηγή: Υπ. Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021, προσαρμοσμένο

Οι παραπάνω δεξιότητες καλλιεργούνται μέσα από τέσσερις θεματικές περιοχές, διαμορφωμένες σε συσχέτιση με τους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης (βλ. Κεφάλαιο 1.2.3). Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 4, η πρώτη θεματική περιοχή τιτλοφορείται «Ζω Καλύτερα - Ευ Ζην» και περιλαμβάνει υποθεματικές αναφορικά με την ψυχική, τη συναισθηματική, τη σωματική υγεία, τη διατροφή, τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, καθώς και την οδική ασφάλεια. Η δεύτερη θεματική περιοχή ονομάζεται «Φροντίζω το Περιβάλλον» και αφορά την οικολογική συνείδηση, την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, την τοπική και παγκόσμια φυσική και πολιτισμική κληρονομιά. Η τρίτη θεματική έχει τίτλο «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ - Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη». Το περιεχόμενό της σχετίζεται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, το σεβασμό της διαφορετικότητας, τη συμπερίληψη, καθώς και τον εθελοντισμό και τη διαμεσολάβηση. Η τελευταία θεματική περιοχή, «Δημιουργώ και Καινοτομώ - Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία», περιλαμβάνει την εκπαιδευτική ρομποτική (STEM), την επιχειρηματικότητα και την επαγγελματική αγωγή (Υπ. Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021).

Σχήμα 4: Θεματικές περιοχές των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων

Πηγή: Υπ. Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021, προσαρμοσμένο

Στην αρχή κάθε διδακτικού έτους, ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας αποφασίζει και συγκροτεί ένα Σχέδιο Δράσης, το οποίο αναδεικνύει τα προγράμματα δραστηριοτήτων των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων που σκοπεύουν να υλοποιηθούν κατά το συγκεκριμένο έτος. Επίσης, συντάσσεται σχετικό πρακτικό, το οποίο κοινοποιείται στην αρμόδια Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Προβλέπεται η επιλογή προγραμμάτων και από τις τέσσερις θεματικές περιοχές. Μάλιστα, έχουν ορισθεί με Υπουργική Απόφαση οι υποθεματικές που αντιστοιχούν σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα και επιμέρους τάξη, λαμβάνοντας υπόψιν την καταλληλότητα κάθε υποθεματικής και των προσφερόμενων προγραμμάτων δραστηριοτήτων της για κάθε ηλικιακή ομάδα και για το αντίστοιχο περιεχόμενο των σπουδών αυτής (Υπ. Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021).

Στην περίπτωση του νηπιαγωγείου, οι δραστηριότητες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων υλοποιούνται στο πρωινό υποχρεωτικό πρόγραμμα, κατά τη διάρκεια των Οργανωμένων Δραστηριοτήτων και Διερευνήσεων με βάση το ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, σε τρεις διδακτικές ώρες, κατανεμημένες δύο με τρεις φορές την εβδομάδα. Στην περίπτωση του δημοτικού, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αντικατέστησαν από το 2021 τις ώρες που αντιστοιχούσαν στην Ευέλικτη Ζώνη[4]. Στα Ειδικά Νηπιαγωγεία και Δημοτικά, οι

[4] Η Ευέλικτη Ζώνη εισήχθη πιλοτικά κατά το διδακτικό έτος 2001-2002 σε 241 δημοτικά, νηπιαγωγεία και γυμνάσια της χώρας, σε μια προσπάθεια ενδυνάμωσης του διαθεματικού και εργαστηριακού χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002). Στόχος ήταν η

γενικές συστάσεις είναι οι ίδιες, αλλά προβλέπεται το περιεχόμενο των επιλεγόμενων δραστηριοτήτων να προσαρμόζεται στο Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης κάθε μαθητή/-τριας. Ακόμα, δίνεται η επιλογή υλοποίησης των Εργαστηρίων στο πλαίσιο συνεκπαίδευσης με κάποιο σχολείο «γενικής» εκπαίδευσης (Υπ. Απόφαση 94189/Δ3/2021).

Στόχος στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων είναι η υλοποίηση 20 έως 28 Προγραμμάτων Καλλιέργειας Δεξιοτήτων (ΠΚΔ) ανά διδακτικό έτος, στόχος που αντιστοιχεί σε ενασχόληση πέντε έως εφτά εβδομάδων με την κάθε θεματική ενότητα (Υπ. Απόφαση Φ.31/94185/Δ1/2021). Επιπλέον, προβλέπεται συστηματική περιγραφική αξιολόγηση, καθώς και σύνταξη φακέλου επιτευγμάτων (portfolio) για κάθε μαθητή/-τρια. Το portfolio αναδεικνύει την πρόοδο κάθε παιδιού, του παραδίδεται με το πέρας της διδακτικής χρονιάς και επιχειρείται, έτσι, να δημιουργηθεί μια καταγεγραμμένη και συνεπής πορεία εκπαίδευσης στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, από το νηπιαγωγείο έως και το γυμνάσιο.

4.4. Εργαστήρια Δεξιοτήτων και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Σύμφωνα με όσα αναφέρει το θεσμικό τους πλαίσιο και με βάση τους άξονες γύρω από τους οποίους δομούνται, η παιδαγωγική προοπτική των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων παρουσιάζεται συμβατή με αυτή της διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αρχικά, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στοχεύουν στην ανάδειξη κατάλληλα εφοδιασμένων μελλοντικών παγκόσμιων πολιτών, που να είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν στις νέες κοινωνικές και εργασιακές συνθήκες (Global Education Network Europe, 2021). Όπως ήδη αναφέραμε, είναι άμεσα επηρεασμένα από δράσεις και προγράμματα που στοχεύουν στην προαγωγή της δημοκρατίας, της συμπερίληψης και του πλουραλισμού στην εκπαίδευση, όπως το Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για το Δημοκρατικό Πολιτισμό, η εκπαιδευτική εκστρατεία “Free to speak, Safe to Learn” και το εκπαιδευτικό υλικό “Living Democracy” (Αστέρη, χ.χ.). Μέσα από τα Εργαστήρια, επιχειρείται η καλλιέργεια μιας σειράς δεξιοτήτων άμεσα συνυφασμένων

ενεργός εμπλοκή των μαθητών/-τριών στις διδακτικές διαδικασίες, η επεξεργασία ζητημάτων του ενδιαφέροντός τους και η αρχή της ποικιλίας στην εκπαίδευση (Ματσαγγούρας, 2001). Η Ευέλικτη Ζώνη συνάντησε ποικίλες κριτικές και προκλήσεις και, εν τέλει, η μακροπρόθεσμη εφαρμογή της επικράτησε, με τροποποιήσεις, μόνο στο δημοτικό σχολείο.

με τη διαπολιτισμική ικανότητα και ετοιμότητα (Eurydice, 2024), όπως η κριτική σκέψη, η συνεργασία, η επικοινωνία, η ευελιξία, η πρωτοβουλία και η δημοκρατική συνύπαρξη. Οι δεξιότητες αυτές, καλλιεργούνται με τρόπο εξερευνητικό και βιωματικό, αναστοχαστικό και ολιστικό, ευθυγραμμιζόμενο με την παιδαγωγική προοπτική και μεθοδολογία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η θεματική περιοχή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων που επεξεργάζεται άμεσα την επαφή, την αλληλεπίδραση και την αρμονική συνύπαρξη με το *διαφορετικό*, είναι η θεματική περιοχή «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ - Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη». Η έμφαση σε αυτή την περίπτωση δίνεται σε δραστηριότητες για την κατανόηση της προσωπικής και συλλογικής ταυτότητας, τη συνειδητοποίηση της πολυπλοκότητας της διαφορετικότητας, τη γνωριμία με τα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς και την ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας και δράσης (Υπ. Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021). Διαπραγματεύονται ζητήματα προκατάληψης και στερεοτυπικών συμπεριφορών, ενώ προωθείται η διαπολιτισμική επαφή, η ανάπτυξη προβληματισμών για κοινωνικά ζητήματα, καθώς και η επικοινωνιακή ετοιμότητα του παιδιού. Ακόμη, προάγεται ο εθελοντισμός και η διαμεσολάβηση, ενώ τα επιμέρους προγράμματα δραστηριοτήτων δεν περιορίζονται στις πολιτισμικές διαφορές, αλλά δίνουν βάση σε ζητήματα φύλου, ηλικιακού χάσματος και αναπηρίας.

Φυσικά, δεν μπορεί να αποτελέσει μόνο η συγκεκριμένη θεματική περιοχή αφόρμηση για διαπολιτισμική αφύπνιση και ευαισθητοποίηση. Σύμφωνα με το θεσμικό τους πλαίσιο, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων βασίζονται στη διαθεματική και διεπιστημονική μάθηση, στην ολιστική προοπτική και τις ευέλικτες μεθόδους διδασκαλίας (Μαμμούς κ.ά., 2022). Επομένως, όλες οι θεματικές περιοχές μπορούν να προάγουν μέσα από τα προγράμματα δραστηριοτήτων τους τις αρχές και τη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, από το 2024, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του νέου Προγράμματος Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη», ένα πρόγραμμα που αντιστοιχίζει τους στόχους και τις επιμέρους θεματικές του με τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών (βλ. Κεφάλαιο 1.2.3). Κάθε πλαίσιο δραστηριοτήτων και στοχοθεσίας ανά θεματική ενότητα του προγράμματος, για το νηπιαγωγείο, το δημοτικό και το γυμνάσιο, αντιστοιχίζεται με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Βασική επιδίωξη είναι η ανάπτυξη της πολιτειότητας στο μαθητικό

δυναμικό, μέσα από την κριτική αμφισβήτηση, την ενεργό κοινωνική δράση, την αποσταθεροποίηση των στερεοτύπων και τη δημοκρατική προοπτική (Υπ. Απόφαση 130372/ΓΔ4/2024).

5. Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο

5.1. Η Αγγλική ως Κοινή και ως Ξένη Γλώσσα

Η αγγλική γλώσσα αποτελεί στη σύγχρονη εποχή τον πλέον διαδεδομένο γλωσσικό κώδικα, σε βαθμό που δεν έχει παρατηρηθεί ποτέ ξανά στο ανθρώπινο παρελθόν. Η έντονη αποικιοκρατική πορεία των Βρετανών, καθώς και η πορεία διάδοσης του Χριστιανισμού, επιτρέπουν από νωρίς στην αγγλική γλώσσα να επεκταθεί σημαντικά και να ομιλείται σταδιακά από ποικίλες πληθυσμιακές ομάδες (Rohmah, 2005). Ακόμα, με τη λατινική γλώσσα να χάνει σταδιακά το κύρος της κατά το 18ο και 19ο αιώνα, παρατηρείται άνθιση της εκμάθησης μοντέρνων γλωσσών (Richards & Rodgers, 2001), με την αγγλική να αποτελεί μία από τις πλέον ακμάζουσες. Με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, τη βιομηχανική επανάσταση, αλλά και την ανάπτυξη του διεθνούς εμπορίου, συνειδητοποιείται η ανάγκη εκμάθησης μοντέρνων γλωσσών όχι μόνο για το κοινωνικό τους κύρος, αλλά και για πρακτικές επικοινωνιακές ανάγκες της καθημερινότητας (Yano, 2009). Η αγγλική γλώσσα αποκτά σταδιακά άρχουσα θέση στις οικονομικές και εμπορικές συναλλαγές και αναδεικνύεται, έτσι, σε μια lingua franca, δηλαδή μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας ανάμεσα σε ανθρώπους από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά σχήματα ανά τον κόσμο (Mufwene, 2024). Η διάδοση των αγγλικών γίνεται ακόμα πιο ευρεία μετά το 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο και την πολιτική και στρατιωτική εμπλοκή των Αμερικανών στη Ευρώπη. Η «αμερικανοποίηση» και το αμερικανικό όνειρο του 20ου αιώνα (Chisman et al, 1993), καθώς και η τεράστια ανάπτυξη του αμερικανικού κινηματογραφικού, τηλεοπτικού και μουσικού γίγνεσθαι (Berns et al, 2007˙ Truchot, 2002), επιδρούν καθοριστικά για την παγκόσμια διάδοση της αγγλικής γλώσσας. Τέλος, η δραματική εξέλιξη της τεχνολογίας και η Βρετανοαμερικανική εφεύρεση του διαδικτύου, καταστούν την αγγλική γλώσσα ως αδιαμφισβήτητο γλωσσικό παράγοντα για τη σύγχρονη εποχή της πληροφορίας (Romaine, 2006).

Η θέση που κατέχει η αγγλική γλώσσα στο παγκόσμιο κοινωνικό γίγνεσθαι, την καθιστά πρώτη σε προτίμηση στο χώρο της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η αγγλική γλώσσα είναι η πρώτη επιλογή εκμάθησης, ήδη από τις μικρές ηλικίες και τις αρχικές βαθμίδες της εκπαίδευσης (Eurostat, 2022). Κύριους λόγους επιλογής της συγκεκριμένης γλώσσας, αποτελούν η αντιμετώπισή της ως

προαπαιτούμενου εφοδίου για το μέλλον, η αντίληψη των οικογενειών των παιδιών ότι η κατάκτησή της αυξάνει τις πιθανότητες επαγγελματικής αποκατάστασης και η ευρεία αποδοχή της ως κοινής γλώσσας επικοινωνίας (Cavalli et al, 2009). Αλλά και σε μεγαλύτερες ηλικίες, καθώς και στην επαγγελματική εκπαίδευση, η αναζήτηση εργασίας, οι αυξημένες απαιτήσεις της ήδη υπάρχουσας εργασίας, καθώς και η ανάγκη ή η επιθυμία για ταξίδι και βραχεία ή μακρά παραμονή σε άλλες χώρες για εργασία ή σπουδές, αποτελούν καίριους παράγοντες για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας (European Commission, 2024).

Οι πολυάριθμες επιλογές και ερμηνείες που επιτρέπει η ευρεία ανάπτυξη της αγγλικής γλώσσας, δημιουργούν αναπόφευκτα ερωτήματα γύρω από τις επιλογές εκμάθησής της. Πρωτίστως, μπορεί να αναρωτηθεί κανείς σχετικά με το ποια ποικιλία του γλωσσικού κώδικα διδάσκεται στην εκάστοτε σχολική αίθουσα. Τα αγγλικά αποτελούν πλέον μία γλώσσα με πολυάριθμες παραλλαγές ανά την υφήλιο, οι οποίες φέρουν μαζί τους διαφορετικούς γραμματικοσυντακτικούς κανόνες, προφορές, περιεχόμενα, αλλά και κοινωνικοπολιτισμικά κεφάλαια (Jenkins & Leung, 2016˙ Marlina & Xu, 2018). Συχνά, οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι δεν γνωρίζουν ούτε την ακριβή εκδοχή της γλώσσας που διδάσκονται, ούτε και το λόγο που επιλέγεται η συγκεκριμένη έναντι άλλων. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτές δεν είναι απαραίτητα σε θέση να εναλλαχθούν ανάμεσα στις εκδοχές αυτές (Dewey, 2007). Ακόμα ένας προβληματισμός αφορά το κατά πόσο η εκάστοτε οριζόντια ή κάθετη γλωσσική ποικιλία που διδάσκεται, ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τους γλωσσικούς και επικοινωνιακούς στόχους κάθε ατόμου. Ποια μορφή της αγγλικής γλώσσας είναι άραγε καταλληλότερη ή χρησιμότερη προς εκμάθηση; Ποια μπορεί να αναδειχθεί στον καλύτερο διαπολιτισμικό διαμεσολαβητή;

Η παιδαγωγική επιλογή στο χώρο της εκπαίδευσης, φαίνεται ότι κυρίως αφορά το κατά πόσο θα ενταχθεί η προοπτική της lingua franca στην εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, αφορά το κατά πόσο η εστίαση της διδασκαλίας αποσκοπεί στην άριστη εκμάθηση των γραμματικοσυντακτικών κανόνων και της κατάλληλης προφοράς που να θυμίζει τους φυσικούς ομιλητές (English as a Foreign Language - EFL) ή εάν στοχεύει στην καλλιέργεια ενός ικανού επιπέδου κοινής κατανόησης και μίας γλώσσας ως διαπολιτισμικού και επικοινωνιακού διαμεσολαβητή (English as a Lingua Franca - ELF) (Canagarajah, 2007˙ Jenkins, 2012˙ Kuo, 2006).

Στην περίπτωση της Ελλάδας, η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας χαίρει ιδιαίτερης θέσης, καθώς θεωρείται η πιο χρήσιμη ξένη γλώσσα για την προσωπική εξέλιξη, αλλά και για το μέλλον των επόμενων γενεών (Eurostat, 2023). Η εφαρμογή της στη δημόσια εκπαίδευση, παρουσιάζει μια πορεία από τις μεγαλύτερες προς τις μικρότερες ηλικίες, ανάλογη με τις παιδαγωγικές ανάγκες και προτεραιότητες κάθε εποχής. Πιο συγκεκριμένα, το 1945 τα αγγλικά καθιερώνονται ως υποχρεωτικό μάθημα στη Μέση Εκπαίδευση, ενώ με Βασιλικό Διάταγμα το 1953 ορίζεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα, οι σκοποί και οι μέθοδοι διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας (Κοταδάκη κ.ά., 2016). Το 1985 η αγγλική γλώσσα θεσμοθετείται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και, συγκεκριμένα, στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού (Νόμος 1566/1985). Το διδακτικό έτος 1987-1988 πραγματοποιείται πειραματική εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στη Δ' τάξη 80 δημοτικών σχολείων, η οποία αργότερα επεκτείνεται σε όλα τα δημοτικά της χώρας. Το 2003 η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας επεκτείνεται περαιτέρω, τόσο στη Γ' τάξη, όσο και στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο (Γρίβα & Σέμογλου, 2016). Μετά από πιλοτικές εφαρμογές κατά τα σχολικά έτη 2010-2011 και 2011-2012, εφαρμόζεται η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην Α' και Β' δημοτικού, με παιγνιώδη παιδαγωγικό προσανατολισμό, μέσω του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ, 2014). Η εκμάθηση των αγγλικών στην δημόσια προσχολική εκπαίδευση αποτελεί την πιο πρόσφατη προσθήκη, μέσω του προγράμματος Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ) το 2021.

5.2. Συγκρότηση και Θεσμικό Πλαίσιο Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο

Η Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο αποτελεί σύμπραξη του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ) και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Με τη συγκεκριμένη παιδαγωγική προσθήκη, επιχειρείται ο εμπλουτισμός του ωρολόγιου προγράμματος, καθώς και η επαφή και δημιουργική ενασχόληση των νηπίων και προνηπίων με την αγγλική γλώσσα. Ακόμη, προτάσσεται η προετοιμασία των παιδιών για το δημοτικό σχολείο και η ομαλή μετάβασή τους στα επόμενα στάδια εκμάθησης της γλώσσας. Η Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο επιχειρεί να συνδυαστεί με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου,

με το αναπτυξιακό επίπεδο και τις παιδαγωγικές ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Alexiou, 2022). Η στοχοθεσία του προγράμματος περιλαμβάνει τόσο την καλλιέργεια γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όσο και τη γενικότερη ανάπτυξη της πολυγλωσσίας και της ενεργού πολιτειότητας, έχοντας στη βάση του την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας (Υπ. Απόφαση Φ.80378/ΓΔ4/2021).

Η Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο βασίζει τη μεθοδολογία της και τις παιδαγωγικές της επιλογές στη μελέτη δεδομένων από διεθνή ερευνητικά προγράμματα και πρωτοβουλίες γύρω από την εκμάθηση γλωσσών στις μικρές ηλικίες, όπως:

- το “Inspiring Language Learning and teaching in the Early Years” (ILLEY)
- το “Early Language and Intercultural Acquisition Studies” (ELIAS)
- το “Parents and teachers: Working together for plurilingual and intercultural education”
- το Kiitos - 21st Century Preschools
- το Pro-CLIL
- το Pa-Lingui και
- το Piccolingo, σε συνεργασία με το Bilingualism Matters (Αλεξίου, 2023).

Το πρόγραμμα Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο εφαρμόζεται πιλοτικά κατά το διδακτικό έτος 2020-2021 σε 58 νηπιαγωγεία και την αμέσως επόμενη χρονιά εντάσσεται επίσημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα όλων των νηπιαγωγείων της χώρας, ως μέρος του πρωινού υποχρεωτικού προγράμματος. Για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να εφαρμόσουν τη νέα αυτή εκπαιδευτική προσθήκη, δημιουργείται επιμορφωτικό υλικό και υλοποιείται πρόγραμμα μεικτής (σύγχρονης και ασύγχρονης) εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης. Επιμορφώνονται τόσο οι νηπιαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας, όσο και οι Συντονιστές/-τριες Εκπαιδευτικού Έργου, ώστε να έρθουν σε επαφή με την παιδαγωγική προοπτική και τις προτάσεις υλοποίησης του προγράμματος. Επιπλέον, συγκροτείται ηλεκτρονική πλατφόρμα με παιδαγωγικό υλικό, βίντεο, παιχνίδια και εκπαιδευτικά σενάρια δραστηριοτήτων, στο οποίο μπορούν να ανατρέξουν για περαιτέρω ιδέες οι εκπαιδευτικοί (Eurydice, 2023).

5.3. Οργάνωση και Θεματικές Περιοχές

Σύμφωνα με τους υπευθύνους του προγράμματος, η Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο στηρίζεται στην ολιστική και τη διαθεματική εκπαίδευση (Ματθαιουδάκη, 2021). Βασισμένη σε αυτή την προοπτική, η εκμάθηση της νέας γλώσσας επιχειρείται να μην αποτελεί ξεχωριστό μάθημα, αποκομμένο από την υπόλοιπη διδακτική διαδικασία, αλλά να αλληλεπιδρά δημιουργικά με τα όσα συντελούνται στο χώρο του νηπιαγωγείου σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους (Alexiou, 2022). Με άλλα λόγια, τα μαθησιακά αντικείμενα και οι θεματικές περιοχές που πραγματεύεται το νηπιαγωγείο, αποτελούν καίριο παράγοντα για τα ζητήματα ενασχόλησης κατά την εκμάθηση των αγγλικών. Οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας μπορούν να παίρνουν επιπλέον αφόρμηση από τις ποικίλες εκδηλώσεις του σχολείου, από σημαντικές ημερομηνίες της σχολικής ζωής, καθώς και από περιστατικά της σχολικής καθημερινότητας.

Η στόχευση του προγράμματος περιστρέφεται γύρω από τον ακουστικό και προφορικό λόγο, σε συνάρτηση με την ηλικία και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών/-τριών. Σκοπός δεν είναι η τελειοποίηση της λεκτικής έκφρασης και της προφοράς, αλλά μια πρώτη δημιουργική επαφή με τη νέα γλώσσα και η ανάπτυξη βασικού λεξιλογίου σχετικού με το μικρόκοσμο των παιδιών και με καταστάσεις της καθημερινότητας (Ματθαιουδάκη, 2021). Οι δραστηριότητες που επιλέγονται, πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν τις συνήθειες και τα ενδιαφέροντα του εκάστοτε μαθητικού δυναμικού, καθώς και τις περισσότερο «απαιτητικές» περιόδους, όπως για παράδειγμα το διάστημα της προσαρμογής στην αρχή του διδακτικού έτους. Οι μαθησιακές επιλογές προτείνεται να δίνουν έμφαση στη μέθοδο της ολικής σωματικής απόκρισης (βλ. Κεφάλαιο 2.4.) και σε πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις. Τέλος, δεν λησμονείται ο παιγνιώδης και εξερευνητικός χαρακτήρας της προσχολικής εκπαίδευσης κατά την οργάνωση της διδασκαλίας, με τις δραστηριότητες των αγγλικών να περιλαμβάνουν παιχνίδια, παραμύθια και ιστορίες, ρίμες και τραγούδια, βίντεο και ψηφιακές δραστηριότητες.

Οι δραστηριότητες του προγράμματος Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου κάθε φορά διδακτικού σεναρίου. Επομένως, κάθε θεματική έχει αρχή, μέση και τέλος, περιλαμβάνοντας δραστηριότητες εισαγωγής στο μαθησιακό αντικείμενο, περαιτέρω εμβάθυνσης, καθώς και ενεργού συμμετοχής και συνδιαλλαγής με αυτό. Κάθε εκπαιδευτικό σενάριο στηρίζεται σε δυο

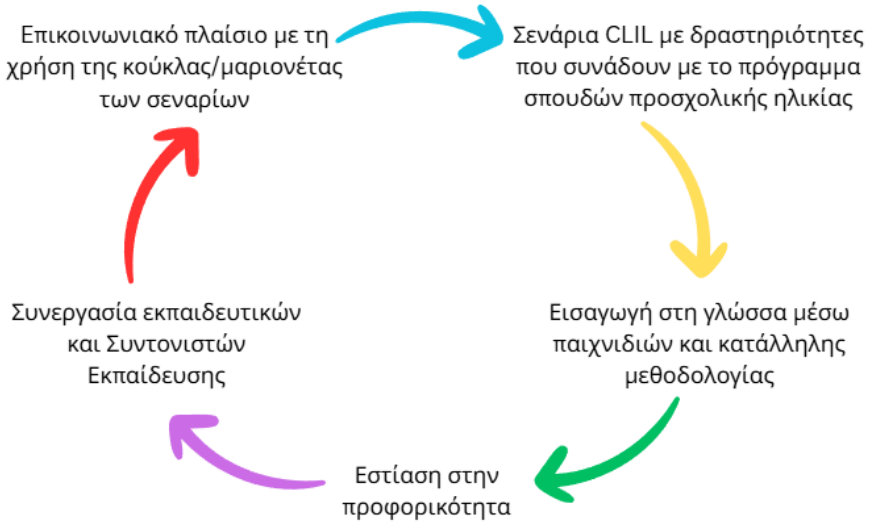
κύριες θεματικές περιοχές, αλλά μπορούν να εμπλέκονται δημιουργικά και περισσότερες, στην προσπάθεια επίτευξης μιας ολιστικής και διαθεματικής μαθησιακής εμπειρίας.

Τα εκπαιδευτικά σενάρια της Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο βασίζονται στην παιδαγωγική μέθοδο της Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας *(Content and Language Integrated Learning - CLIL)*. Η εκπαιδευτική αυτή προοπτική, στηρίζεται στη συνδυαστική και ταυτόχρονη διδασκαλία μαθησιακών αντικειμένων και γλωσσών, πέραν της μητρικής (Wolff, 2012). Επιδιώκει την επιτυχή εκμάθηση των μαθησιακών αντικειμένων στη Γ2 σε βαθμό αντίστοιχο με αυτό της διδασκαλίας στη μητρική γλώσσα, αλλά και την εκμάθηση της ίδιας της Γ2 σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτό της παραδοσιακής γλωσσικής διδασκαλίας (Moate, 2010). Στη συγκεκριμένη, λοιπόν, περίπτωση, η αγγλική γλώσσα επιχειρείται να διδάσκεται συνδυαστικά με τα προς διαπραγμάτευση γνωστικά αντικείμενα και τα θεματικά πεδία της σύγχρονης προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αυτή η σύνθεση γλώσσας και αντικειμένου, επιτρέπει την άμεση και φυσική επαφή με τη νέα γλώσσα, ενώ διατηρεί σε κάθε στάδιο τις διδακτικές διαδικασίες ανάλογες με το γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο των παιδιών, δημιουργώντας προκλήσεις, αλλά όχι υπερβολικές απαιτήσεις (Paschalidou, 2019).

Καθώς απευθύνονται σε παιδιά πολύ μικρής ηλικίας, τα σενάρια της Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο αποτελούν περιπτώσεις ήπιας εκμάθησης *(soft CLIL & CLIL showers)*, η οποία περιλαμβάνει την επαφή με τη γλώσσα για λίγες διδακτικές ώρες και χωρίς έντονο φόρτο εργασίας, με παιγνιώδεις και βιωματικές δραστηριότητες (Vinuesa Benítez, 2023). Έτσι, το πρόγραμμα εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο, συντελείται δύο φορές την εβδομάδα και για δύο διδακτικές ώρες, στο πλαίσιο των Οργανωμένων Δραστηριοτήτων και Διερευνήσεων με βάση το ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ. Οι εισαγωγικές επεξηγήσεις του κάθε σεναρίου, οι μεταβάσεις στην κάθε δραστηριότητα, καθώς και άλλες αφηγηματικές και λοιπές ανάγκες, μπορούν να εξυπηρετηθούν με τη βοήθεια μιας κούκλας - χαρακτήρα (Alexiou & Penderi, 2022). Για το λόγο αυτό, στο ενδεικτικό υλικό στην ηλεκτρονική ιστοσελίδα του προγράμματος παρουσιάζεται η Kiki το κοάλα, η οποία προτείνεται ως ένας διαμεσολαβητής, αλλά και ένας συνοδοιπόρος των παιδιών στην πορεία για γνώση και επαφή με την αγγλική γλώσσα.

Η υλοποίηση του προγράμματος προϋποθέτει τη συνεργασία και συνδιδασκαλία των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, η συνεργασία ξεκινά από την οργάνωση και τον προγραμματισμό του διδακτικού έργου, με τους/τις εκπαιδευτικούς των δύο ειδικοτήτων να σχεδιάζουν το κατάλληλο κάθε φορά πρόγραμμα δραστηριοτήτων για το μαθητικό τους δυναμικό (Υπ. Απόφαση Φ.7/76108/ΓΔ4/2020). Σε ό,τι αφορά τη συνδιδασκαλία, ο/η εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας αναλαμβάνει τη διδασκαλία των μαθησιακών αντικειμένων στην αγγλική γλώσσα, ενώ ο/η νηπιαγωγός λειτουργεί επικουρικά, παρακινώντας τα παιδιά και χρησιμοποιώντας την ελληνική γλώσσα μόνο όταν αυτό είναι απαραίτητο, προσπαθώντας να αποφεύγει τη μετάφραση. Ακόμα, έχοντας την εμπειρία στους τρόπους οριοθέτησης και συγκράτησης της προσοχής των παιδιών προσχολικής ηλικίας, βοηθά τον/την συνάδελφο σε περιπτώσεις αναταραχής της τάξης ή απόσπασης της προσοχής των μαθητών/-τριών (Αλεξίου, 2022). Σαφώς, αυτή η σύμπραξη προϋποθέτει την καλή συνεννόηση μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, τόσο αναφορικά με τις υπό επεξεργασία θεματικές περιοχές, όσο και με την μεταξύ τους δυναμική την ώρα του μαθήματος. Τέλος, η συνεργασία των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται και στη διαδικασία αξιολόγησης, τόσο σε σχέση με τη συνθετική και αξιόπιστη ανάδειξη της προόδου των μαθητών/-τριών, όσο και σε σχέση με τον απολογισμό των διδακτικών επιλογών (Πεντέρη, 2022).

Στο Σχήμα 5 αναδεικνύεται σχηματοποιημένη η κυκλική και ολιστική προοπτική που επιχειρούν να συνθέσουν τα επιμέρους στοιχεία του προγράμματος Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο.



Σχήμα 5: Ο «κύκλος επιτυχίας» του προγράμματος ΕΑΝ

Πηγή: www.ean.auth.gr, προσαρμοσμένο

5.4. Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Οι ιθύνοντες του προγράμματος Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, παρουσιάζουν αυτό το παιδαγωγικό εγχείρημα όχι ως ένα απλό πρόγραμμα γλωσσομάθειας, αλλά ως μια προσπάθεια διαπολιτισμικής αφύπνισης και πολυγλωσσικής επίγνωσης. Η οικοδόμησή του βασίζεται σε προηγούμενα παιδαγωγικά μοντέλα και εργαλεία, με πολυγλωσσικό και διαπολιτισμικό προσανατολισμό. Η στοχοθεσία του αφορά στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και τη διαμόρφωση της ταυτότητας του ενεργού πολίτη στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό κοινωνικό γίγνεσθαι (Υπ. Απόφαση Φ.7/76108/ΓΔ4/2020). Η αγγλική γλώσσα διδάσκεται με την προοπτική ELF (English as a Lingua Franca), με εστίαση στον παγκόσμιο και διαμεσολαβητικό χαρακτήρα της. Επιχειρείται, έτσι, η ανάπτυξη του επικοινωνιακού χαρακτήρα της γλώσσας, καθώς και η καλλιέργεια δεξιοτήτων διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης (Υπ. Απόφαση Φ.80378/ΓΔ4/2021).

Επομένως, οι δραστηριότητες του προγράμματος δεν στοχεύουν απλά στην εκμάθηση από τα παιδιά κάποιων πρώτων λέξεων και φράσεων στην αγγλική γλώσσα, αλλά δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, με απώτερο στόχο την καλλιέργεια στάσεων και αξιών (Πεντέρη, 2022). Στο πλαίσιο αυτό, επιστρατεύεται η ολιστική παιδαγωγική,

στοχεύοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και η ομαδοσυνεργατική και βιωματική μάθηση, δημιουργώντας ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των μαθητών/-τριών και για κατάκτηση κοινών στόχων (Eurydice, 2023). Η αγγλική γλώσσα λειτουργεί τόσο ως διδακτικός στόχος, όσο και ως διδακτικό μέσο, λειτουργώντας ως μεσάζων για την πολιτισμική ανταλλαγή και τη διαπολιτισμική επαφή (Καρράς, 2021).

Η στοχοθεσία του προγράμματος Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, εναρμονίζεται με αυτή του Αναλυτικού Προγράμματος του νηπιαγωγείου, προτάσσοντας την ενταξιακή και συμπεριληπτική παιδαγωγική στην εκμάθηση γλωσσών, καθώς και επιστρατεύοντας πρακτικές διαφοροποιημένης και διαθεματικής διδασκαλίας (Τζακώστα, 2023). Κάθε επιλεγόμενο διδακτικό σενάριο του προγράμματος, εφαρμοζόμενο με διαπολιτισμική προοπτική, μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για πολιτισμικές αναζητήσεις, ευαισθητοποίηση απέναντι στο *διαφορετικό*, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, καλλιέργεια ενσυναίσθησης, καθώς και διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Καρράς, 2022).

Επιπροσθέτως, η ένταξη της αγγλικής γλώσσας σε μία κατά τα άλλα παντελώς ελληνόγλωσση διδακτική εμπειρία, μπορεί να λειτουργήσει ως υποστηρικτικός παράγοντας για πολλά παιδιά σε πολύγλωσσες τάξεις, ακόμα και να δημιουργήσει πρόσφορο έδαφος για την άνθιση των μητρικών γλωσσών παιδιών από διαφορετικά περιβάλλοντα (Τζακώστα, 2023). Η πρώιμη ηλικία των παιδιών προσχολικής ηλικίας και η μειωμένη τους επαφή με ξένες γλώσσες, τοποθετεί όλο το μαθητικό δυναμικό σε ένα παρόμοιο «σημείο εκκίνησης» κατά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, μειώνοντας τις ανισορροπίες και δίνοντας έναυσμα στα παιδιά από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα να σημειώσουν αντίστοιχη ή και καλύτερη πρόοδο στη νέα γλώσσα και, παράλληλα, στο αντίστοιχο διδασκόμενο μαθησιακό αντικείμενο.

6. Ερευνητική Ανασκόπηση της Διαπολιτισμικής Προοπτικής σε Προγράμματα Γλωσσικής Εκμάθησης και Καλλιέργειας Δεξιοτήτων

6.1. Διεθνείς Έρευνες στην Προσχολική Εκπαίδευση

Τα παιδαγωγικά προγράμματα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» και «Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο», που μόλις παρουσιάσαμε, αποτελούν δύο μόνο παραδείγματα μιας εκτενέστερης προσπάθειας εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, σε παγκόσμιο επίπεδο, όπως διαφαίνεται και από την επισκόπηση προηγούμενων μελετών. Η υπάρχουσα σχετική έρευνα αναδεικνύει τη σημασία που μπορεί να έχει η πολυδιάστατη εστίαση στις γλώσσες και στις ήπιες δεξιότητες, στην προώθηση των αξιών της διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής παιδαγωγικής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Οι ερευνητικές πρωτοβουλίες ξεκινούν από τις μικρές ήδη ηλικίες. Σε παιδαγωγική παρέμβαση στην Ουτρέχτη της Ολλανδίας, δημιουργήθηκε εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εστιασμένο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, μέσω του προγράμματος προωθούνταν η καλλιέργεια δεξιοτήτων δημοκρατικής ιθαγένειας, επίλυσης κοινωνικών συγκρούσεων, πολιτισμικής επίγνωσης και «ανοιχτότητας», με στόχο την αρμονική και δημοκρατική συνύπαρξη στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια δύο ετών και υλοποιήθηκε τόσο σε νηπιαγωγεία, όσο και σε δημοτικά σχολεία. Συντελέστηκε, αρχικά, κατάρτιση και καθοδήγηση των συμμετεχόντων/-χουσών εκπαιδευτικών αναφορικά με τη δημοκρατική παιδαγωγική και τις ανάλογες δεξιότητες που αυτή καλλιεργεί, ώστε να υλοποιήσουν οι ίδιοι/-ες το πρόγραμμα στις τάξεις τους. Το παιδαγωγικό υλικό του προγράμματος περιλάμβανε εργαλεία για την καλλιέργεια του ενεργού παγκόσμιου πολίτη, για τη συμπερίληψη του διαφέροντος μαθητικού δυναμικού, καθώς και για την διαπραγμάτευση ευρύτερων κοινωνικών ζητημάτων. Ακόμα, το πρόγραμμα επιχειρούσε την προώθηση της πρωτοβουλίας και ενεργού συμμετοχής, ιδίως σε περιπτώσεις συγκρούσεων και κρίσιμων περιστατικών της σχολικής καθημερινότητας, καθώς και την εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία τόσο των οικογενειών, όσο και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας.

Μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων και ομάδων εστίασης με εκπαιδευτικούς, γονείς και συντονιστές του έργου, καθώς και μέσω ανάλυσης σχετικών με το πρόγραμμα εγγράφων, επιχειρήθηκε η αξιολόγηση του προγράμματος και η ανάδυση των πλεονεκτούντων και μειονεκτούντων σημείων του. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου του προς διερεύνηση υλικού, ανέδειξαν μια γενικά θετική εικόνα του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν καλυτέρευση του σχολικού κλίματος και μείωση των συγκρούσεων, ιδίως καθώς το πρόγραμμα προτάσσει την επίλυση προβλημάτων από τα ίδια τα παιδιά, με εποπτεία και βοήθεια των εκπαιδευτικών, γεγονός που προώθησε τις δημοκρατικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Τα παιδιά φάνηκαν πολύ θετικά προς το πρόγραμμα, ενθουσιασμένα με τις αυξημένες δημοκρατικές τους «υποχρεώσεις» στη σχολική καθημερινότητα, επιδεικνύοντας αυξημένη αυτοπεποίθηση και συνεργατικότητα. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν περισσότερο έτοιμοι να διαπραγματευτούν κοινωνικοπολιτισμικά ζητήματα στην τάξη, καθώς και να αλληλεπιδράσουν με τις οικογένειες των μαθητών. Τέλος, οι περισσότεροι γονείς εκτίμησαν την ενεργό συμμετοχή τους στις διαδικασίες, αλλά και την ορατότητα των κοινωνικοπολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Στις δυσκολίες υλοποίησης, αναφέρθηκε το κοινωνικοοικονομικό προφίλ κάποιων περιοχών υλοποίησης του προγράμματος, στις οποίες τα αποτελέσματα φάνηκαν σε χαμηλότερο βαθμό, καθώς και το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων δεν ήταν τόσο έντονο. Ακόμη, σε κάποιες περιπτώσεις οι οικογένειες και η ευρύτερη κοινότητα δεν ήταν εύκολο να συνεργαστούν, ενώ σε άλλες το ίδιο το σχολείο δεν μπορούσε να αφοσιωθεί στο πρόγραμμα, λόγω υπερβολικού φόρτου εργασίας και εσωτερικών ζητημάτων (Eijkholt et al, 2018).

Σε έρευνα-δράση που πραγματοποιήθηκε σε διαπολιτισμικό νηπιαγωγείο της Νέας Ζηλανδίας, η ερευνητική ομάδα ανέδειξε πρακτικές που να προωθούν την πολυγλωσσία και μια ισότιμη κοινότητα μάθησης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε για τρία χρόνια και σε τρεις κύκλους. Ο πρώτος αφορούσε τη διαπολιτισμική επαφή και τις σχέσεις φιλίας μεταξύ των παιδιών, καθώς και τη χρήση της γλώσσας Σαμόα στις διαδικασίες μάθησης, μιας μειονοτικοποιημένης παραδοσιακής γλώσσας, με έντονο πολιτισμικό υπόβαθρο και σημασία για τη Νέα Ζηλανδία. Ο δεύτερος αφορούσε το ρόλο των εκπαιδευτικών στο πολυπολιτισμικό παιδαγωγικό πλαίσιο και ο τρίτος πραγματευόταν την ανάπτυξη του γραμματισμού. Μέσω της καταγραφής και

φωτογράφισης/βιντεοσκόπησης της σχολικής καθημερινότητας, συλλέχθηκαν τα απαραίτητα δεδομένα για την αξιολόγηση των μαθησιακών διαδικασιών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν διαπολιτισμικό και πολυγλωσσικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης. Οι δραστηριότητες του νηπιαγωγείου περιλάμβαναν διαπολιτισμική γνώση και επαφή, μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους δράσης, χρήση της λογοτεχνίας, της μουσικής και των τεχνολογικών μέσων. Τα πολιτισμικά προϊόντα της Σαμόα υπήρχαν σε πληθώρα στο χώρο του νηπιαγωγείου, επιδεικνύοντας την κουλτούρα της μειονότητας και ενισχύοντας την πολιτισμική αυτοπεποίθηση. Η συμπερίληψη της Αγγλικής, της Σαμόα, αλλά και της Μαορί γλώσσας στις διδακτικές διαδικασίες, καθώς και η ύπαρξη δανειστικής βιβλιοθήκης με βιβλία σε όλες τις εν λόγω γλώσσες, προώθησε τον αλφαβητισμό, έδωσε στα παιδιά ευκαιρίες πολυγλωσσικής ανάπτυξης και, παράλληλα, ενίσχυσε την ορατότητα του συνόλου των μαθητών/-τριών. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τεχνικές σκαλωσιάς και συνοικοδόμησης της γνώσης, επιτρέποντας τη μεθοδική και συνεργατική πρόοδο των μαθητών/-τριών, ενώ έλαβαν υπόψιν το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο όλων των παιδιών στη διδασκαλία τους. Επιπλέον, προωθήθηκε η συνεργασία για κοινούς στόχους, καθώς και η συμπερίληψη της οικογένειας και της ευρύτερης κοινότητας στο παιδαγωγικό έργο (Cullen et al, 2009).

Στο πλαίσιο μελέτης περίπτωσης στην Ιταλία, πραγματοποιήθηκε προσπάθεια διαπολιτισμικά εστιασμένης γλωσσικής εκμάθησης σε νηπιαγωγείο μιας εντόνως πολυπολιτισμικής γειτονιάς του Μιλάνου. Ως γλώσσα εκμάθησης επιλέχθηκαν τα Αραβικά (η σύγχρονη πρότυπη αραβική γλώσσα), λόγω του μεγάλου αριθμού οικογενειών Αραβικού πολιτισμικού υποβάθρου στην περιοχή. Κύριος στόχος ήταν η πολιτισμικά εστιασμένη γλωσσική ανάπτυξη, περιλαμβανομένης της καλλιέργειας δεξιοτήτων δημοκρατικής συνύπαρξης και πολιτισμικής επίγνωσης, καθώς και της ένταξης των πολιτισμικών υποβάθρων των μαθητών/-τριών στις διαδικασίες μάθησης. Οι διαδικασίες του προγράμματος περιλάμβαναν πολυγλωσσικές ασκήσεις, βιωματική μάθηση, χρήση τόσο της Αραβικής όσο και της Ιταλικής γλώσσας στις δραστηριότητες και στην καταγραφή της αξιολόγησης των παιδιών, όπως και συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών, με στόχο την πολιτισμική γνωριμία και ανταλλαγή. Για τις ανάγκες εκμάθησης της νέας γλώσσας, επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί με κατάλληλη κατάρτιση και υπόβαθρο, που καταρτίστηκαν πάνω στην ιδεολογία και τη στοχοθεσία του προγράμματος.

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας, με σκοπό την αποτίμηση του προγράμματος, έγινε μέσω συνεντεύξεων και ομάδων εστίασης με το εκπαιδευτικό προσωπικό και με γονείς, καθώς και μέσω της ανάλυσης εγγράφων. Από τα ευρήματα, απορρέει μια γενικευμένη αλλαγή στη διδακτική προοπτική του νηπιαγωγείου, με τη μάθηση περισσότερο εστιασμένη στο κάθε παιδί και την ιδιαίτερη ταυτότητά του. Ενισχύθηκαν οι γλωσσικές και επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών/-τριών, με πολυγλωσσική και διαπολιτισμική επαφή στο χώρο του σχολείου. Η επαφή αυτή, ενδυναμώνονταν περαιτέρω με την ενεργό συμμετοχή των γονέων και με τις προσωπικές ιστορίες και πολιτισμικά στοιχεία που εκείνοι έφεραν μαζί τους. Οι γονείς έδειξαν εμπιστοσύνη στο σχολείο και στις πρακτικές τους, δηλώνοντας ευχαριστημένοι που οργανώνονται καινοτόμες δράσεις και η κουλτούρα τους λαμβάνεται υπόψιν στο πλαίσιο αυτών (Banzi et al, 2018).

6.2. Έρευνες στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Και στην Ελλάδα, από νωρίς παρατηρείται το ενδιαφέρον για τη διαπολιτισμική προοπτική της εκπαίδευσης. Σε έρευνα της Μητακίδου - Κοκκώνη (1993), αναφορικά με την εκμάθηση των αγγλικών στο νηπιαγωγείο, δημιουργήθηκε πρόγραμμα εκμάθησης αγγλικών, το οποίο εφαρμόστηκε σε δύο φάσεις. Στόχοι της έρευνας ήταν η επαφή των παιδιών με την αγγλική γλώσσα, η δημιουργία κινήτρων για διαπολιτισμικές αναζητήσεις και πολιτισμικό εμπλουτισμό, η γνωριμία με άλλα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια, η καλλιέργεια πολιτισμικής επίγνωσης, καθώς και η ανάπτυξη της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας. Η ερευνήτρια χαρακτηρίζει τη διδακτική προοπτική του προγράμματος ως *εκμάθηση ύλης που βασίζεται στο περιεχόμενο*, δηλαδή τα παιδιά διδάσκονταν στα αγγλικά ό,τι αντίστοιχα και στα ελληνικά, μαθαίνοντας έτσι το γνωστικό αντικείμενο και παράλληλα τη νέα γλώσσα. Η διδασκαλία είχε παιγνιώδη προσανατολισμό, με χρήση μόνο της αγγλικής γλώσσας, εστίαση στον προφορικό λόγο και μη ενασχόληση με γλωσσικούς κανόνες. Κύρια θέση στη διδασκαλία είχε η χρήση κούκλας - χαρακτήρα και αντικειμένων της τάξης, το δραματικό παιχνίδι, το κινητικό παιχνίδι και τα εικαστικά.

Η πρώτη φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε τμήμα δημόσιου νηπιαγωγείου στην Καλαμαριά Θεσσαλονίκης, σε εφτά παιδιά, δύο εκ των οποίων δίγλωσσα, σε καθημερινή βάση, για συνολικά δώδεκα εβδομάδες. Η εφαρμογή του

προγράμματος έγινε από την ερευνήτρια, με εθνογραφική παρατήρηση και καταγραφή της μαθησιακής διαδικασίας (μαγνητοφώνηση ή βιντεοσκόπηση) από τρίτο πρόσωπο. Πραγματοποιήθηκαν, επίσης, άτυπες συνομιλίες με την εκπαιδευτικό και τα παιδιά, δόθηκε ερωτηματολόγιο αποτίμησης στους γονείς και πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις της ερευνήτριας στο σπίτι κάθε παιδιού για συζήτηση με τους γονείς. Στη δεύτερη φάση της έρευνας, το πρόγραμμα εκμάθησης εφαρμόστηκε σε 69 παιδιά τριών τμημάτων του Παιδικού Κέντρου του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, δύο φορές την εβδομάδα, για ένα διδακτικό έτος. Η εφαρμογή του προγράμματος έγινε αυτή τη φορά από φοιτήτριες του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου, με την ερευνήτρια να έχει το ρόλο της επιβλέπουσας.

Και οι δύο φάσεις της έρευνας ανέδειξαν θετική αποτίμηση του προγράμματος, με τα παιδιά να δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της νέας γλώσσας και να ζητούν να μάθουν όλο και περισσότερα. Οι ρουτίνες και η επανάληψη βοήθησαν στη σταδιακή κατανόηση λέξεων και φράσεων και στην αναπαραγωγή τους σε καταστάσεις της καθημερινότητας, ακόμα και στο σπίτι. Τα παιδιά αντιλήφθηκαν τα αγγλικά ως εναλλακτικό μέσο επικοινωνίας και έδειξαν σημαντικό ενδιαφέρον για τον πολιτισμό γύρω από τη γλώσσα - στόχο και όχι μόνο. Η χρήση κούκλας - χαρακτήρα που δεν μιλούσε τα ελληνικά, ανέδειξε το ενδιαφέρον των παιδιών για επίλυση του γλωσσικού εμποδίου και επιτυχή διαπολιτισμική επικοινωνία, την ενσυναίσθηση τους και την εστίαση στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας. Ακόμη, ήρθαν σε επαφή με τη ρευστότητα των γλωσσών και αντιλήφθηκαν ομοιότητες και διαφορές της αγγλικής και ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας. Η νηπιαγωγοί και οι γονείς δήλωσαν ευχαριστημένοι με τα θετικά αποτελέσματά του προγράμματος στην πρόοδο των παιδιών. Οι γονείς θεώρησαν σημαντική την εκμάθηση της αγγλικής για την επικοινωνία και το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους και δήλωσαν ότι τα παιδιά ευχαριστήθηκαν πολύ τη διαδικασία. Οι δίγλωσσοι γονείς, παρά τις αρχικές τους επιφυλάξεις για το κατά πόσο τα δικά τους παιδιά θα μπορέσουν να διαχειριστούν τρεις γλώσσες σε τόσο μικρή ηλικία, θεώρησαν στο τέλος και αυτοί πετυχημένο το εγχείρημα.

Οι δύο φάσεις της έρευνας ανέδειξαν, σαφώς, και διαφορές, που πρέπει να ληφθούν υπόψιν. Η καλύτερη επαφή και εμπειρία της ερευνήτριας με την αγγλική γλώσσα, σε σχέση με τις φοιτήτριες, επέτρεψε στην πρώτη να ελιχθεί αποτελεσματικότερα όταν το απαιτούσε η διδακτική περίσταση, ενώ οι δεύτερες

χρησιμοποιούσαν περισσότερο αυτοματοποιημένες και προκαθορισμένες τακτικές, με μικρότερη ευελιξία. Ακόμη, η πληθυσμιακή διαφορά των μαθητικών συνόλων έπαιξε ρόλο στην οργάνωση και στην επιτυχία κάποιων δραστηριοτήτων, όπως οι ομαδικές δραστηριότητες. Τέλος, οι αγαπημένες δραστηριότητες των παιδιών στα αγγλικά, διέφεραν από τμήμα σε τμήμα.

Σε έρευνα δράση - παιδαγωγική παρέμβαση, με στόχο τη συμπερίληψη του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου του συνόλου των μαθητών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και, ιδίως, την ενδυνάμωση της ορατότητας των παιδιών από μειονοτικοποιημένα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, δημιουργήθηκε ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης για την προσχολική εκπαίδευση. Η εφαρμογή του συντελέστηκε κατά το διδακτικό έτος 2017-2018 σε τέσσερα τμήματα νηπιαγωγείων και σε 65 συνολικά παιδιά, στη Δυτική Θεσσαλονίκη, μια περιοχή όπου ο μαθητικός πληθυσμός έχει έντονο μεταναστευτικό προφίλ, καθώς και πληθώρα μαθητών/-τριών από χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Η εφαρμογή του προγράμματος, περιλάμβανε ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις με τις οικογένειες, ερωτηματολόγιο για τα παιδιά, πολυγλωσσικό υλικό, χρήση λογοτεχνικών κειμένων, τεχνολογικών μέσων, οπτικοακουστικού υλικού, βιογραφικές αφηγήσεις και κείμενα ταυτότητας. Επιστρατεύτηκαν μέθοδοι και τεχνικές, όπως η βιωματική διδασκαλία, η μέθοδος πρότζεκτ, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ο καταιγισμός ιδεών, το παιχνίδι ρόλων και η χρήση τεχνολογικών μέσων.

Τα αποτελέσματα του εγχειρήματος ανέδειξαν γλωσσικό και πολιτισμικό εμπλουτισμό της διδακτικής διαδικασίας, με το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών να λαμβάνει ενεργό ρόλο στη συνοικοδόμηση της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν το πρόγραμμα στις τάξεις τους, δήλωσαν ότι επέφερε αυξημένη αυτοπεποίθηση στους μαθητές από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς τους έδωσε την ευκαιρία να μιλήσουν για το παρελθόν τους και το προσωπικό τους βίωμα, αλλά και για το γενικότερο κοινωνικοπολιτισμικό τους υπόβαθρο. Οι γονείς των μαθητών/-τριών ανέφεραν, μεταξύ άλλων, ότι η πολιτισμική γνωριμία και ανταλλαγή επέδρασε θετικά στην πολιτισμική επίγνωση και την «ανοιχτότητα». Ικανοποιήθηκε η ανάγκη τους να ακουστούν και, έτσι, ήρθαν πιο κοντά με τις υπόλοιπες οικογένειες.

Ανάμεσα στις δυσκολίες εφαρμογής του προγράμματος, κύρια θέση είχε ο περιορισμένος χρόνος της σχολικής καθημερινότητας, η αδυναμία κάποιων γονέων να

συμμετέχουν τακτικά, η μειωμένη εκτίμηση κάποιων γονέων της προσχολικής εκπαίδευσης, η εικόνα που δημιουργούν τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης για τους μετανάστες σε κάποιες οικογένειες μαθητών/-τριών, καθώς και το γλωσσικό εμπόδιο. Η θετική, πάντως, υποδοχή του προγράμματος, αντανακλά την ανάγκη των ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να αποκτήσουν ορατότητα μέσα στο ελληνικό σχολείο, αλλά και τη γενικότερη ανάγκη για μια διαπολιτισμικά διακείμενη εκπαιδευτική προοπτική, ήδη από τις μικρές ηλικίες (Kompiadou et al, 2018).

Σε πρόσφατη έρευνα, οι Korosidou και Griva (2024) εφάρμοσαν πρόγραμμα εστιασμένο στις δεξιότητες του 21ου αιώνα, και συγκεκριμένα στις δεξιότητες τεχνολογίας και ψηφιακής ιθαγένειας, με στόχο τη διαπολιτισμική και γλωσσική καλλιέργεια παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα που φοιτούν στην Ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι ερευνήτριες οργάνωσαν πρόγραμμα ψηφιακής αφήγησης, για τη δημιουργική και διαπολιτισμική ενίσχυση του γραμματισμού – και ιδίως της γραφής – κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Οι τέσσερις βασικοί άξονες του εγχειρήματος, αφορούσαν (α) τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, μέσα από ψηφιακές δράσεις διερεύνησης, ανάλυσης, σύνθεσης και αναστοχασμού, (β) την αυτόνομη μάθηση, δίνοντας «χώρο» για πρωτοβουλίες και συνεργασία για την επίτευξη στόχων, (γ) τη διαπολιτισμική επίγνωση, μέσω πολυτροπικών ψηφιακών αφηγήσεων που αναδεικνύουν διαφορετικούς τρόπους ζωής και σκέψης, και (δ) τις ικανότητες διά βίου μάθησης, όπου μέσω πολυγλωσσικών δραστηριοτήτων προωθείται η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη και η διαπολιτισμική επικοινωνία.

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε μαθητές/-τριες της 5ης δημοτικού στη Δυτική Μακεδονία, με μεταναστευτικό υπόβαθρο, που είχαν ήδη επαφή με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, σε διάρκεια τριών μηνών και 36 διδακτικών συναντήσεων. Σε πρώτο στάδιο, τα παιδιά λάμβαναν την πρωτοβουλία της συλλογής βιωματικών ιστοριών από το οικογενειακό τους περιβάλλον, τις οποίες παρουσίαζαν τόσο στην πρώτη τους γλώσσα, όσο και στα ελληνικά. Έπειτα από διαπολιτισμική συζήτηση και καταιγισμό ιδεών σε ομάδες, τα βιώματα αυτά μεταφερόταν σε ψηφιακή μορφή, δημιουργώντας ευρύτερες ιστορίες, πλαισιωμένες με μουσική, εικόνες και ό,τι άλλο επιθυμούσαν τα παιδιά. Το τελικό προϊόν παρουσιάζονταν στην ευρύτερη κοινότητα μέσω δημιουργικών πρότζεκτς, όπως δραματοποιήσεων, φωτογραφικών συλλογών και διηγήσεων. Η συλλογή δεδομένων για την αξιολόγηση και αποτίμηση του

προγράμματος, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση εργαλείου αξιολόγησης της ικανότητας γραφής πριν και μετά την παρέμβαση, καταγραφές ημερολογίου των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, καθώς και ομάδες εστίασης με τα παιδιά. Μετά από ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, τα αποτελέσματα ανέδειξαν πολυγλωσσική αφύπνιση, αυξημένη επικοινωνιακή ικανότητα, όπως και ανάπτυξη της ικανότητας γραφής. Αναπτύχθηκαν δεξιότητες τεχνολογίας, δημιουργικής έκφρασης και συνεργατικότητας, ενώ παράλληλα αναδείχθηκε το πολιτισμικό υπόβαθρο κάθε παιδιού, ενισχύοντας την πολιτισμική επίγνωση και διαπολιτισμική γνωριμία.

6.3. Διεθνείς Έρευνες σε Ανώτερες Εκπαιδευτικές Βαθμίδες

Οι ερευνητικές πρωτοβουλίες ανά τον κόσμο, γύρω από τις γλώσσες και τις δεξιότητες στη διαπολιτισμική εκπαιδευτική πρακτική, διαφαίνονται και στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ο Makhmudov (2023), θέλοντας, αρχικά, να διερευνήσει το βαθμό εμπλοκής της διαπολιτισμικής προοπτικής στην εκμάθηση γλωσσών στο Ουζμπεκιστάν, πραγματοποίησε έρευνα με ερωτηματολόγια ανοικτού και κλειστού τύπου σε 100 διδάσκοντες της αγγλικής γλώσσας, που δίδασκαν στο 9ο, 10ο και 11ο έτος της εκπαίδευσης (δηλαδή σε παιδιά 14-16 ετών). Θέλησε, έτσι, να εντρυφήσει στις προκλήσεις της διαπολιτισμικής διδασκαλίας ξένων γλωσσών, την καταλληλότητα των εγχειριδίων εκμάθησης, καθώς και τη διαπολιτισμικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής προσπάθειας, ανέδειξαν μεν επαρκή γνώση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το περιεχόμενο και την αξία της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας, αλλά παράλληλα προέβαλαν ποικίλες προκλήσεις στην οικοδόμηση διαπολιτισμικής μάθησης, με κυριότερες τη μειωμένη διαπολιτισμική εμπειρία και γνώση των παιδιών, το γλωσσικό εμπόδιο, την έλλειψη διαπολιτισμικά ευαίσθητου περιεχομένου στα γλωσσικά εγχειρίδια, καθώς και τους ανεπαρκείς παιδαγωγικούς πόρους.

Σε δεύτερη φάση, βασισμένος στα πορίσματα της αρχικής μελέτης, ο ερευνητής δημιούργησε – σε θεωρητικό προς το παρόν επίπεδο – πρόγραμμα διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, με έμφαση στις γλωσσικές και κοινωνικοπολιτισμικές δεξιότητες, για μαθητές/-τριες του 9ου έως 11ου έτους φοίτησης στο Ουζμπεκιστάν, που να προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ευαισθητοποίησης. Για τη δημιουργία του, λήφθηκαν υπόψιν, μεταξύ άλλων, το

Αναπτυξιακό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας, το Μοντέλο Πολιτισμικής Νοημοσύνης και ο Κύκλος Βιωματικής Μάθησης. Το πρόγραμμα περιείχε ιδέες και κατευθυντήριες γραμμές για δραστηριότητες βασισμένες σε επτά πυλώνες δράσης: τη δημιουργία θεμελίων πολιτιστικής επίγνωσης, την οικοδόμηση κοινωνικοπολιτισμικής γνώσης, την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας, την εξάσκηση και εφαρμογή των δεξιοτήτων αυτών σε πραγματικές καταστάσεις και, τέλος, την παροχή συνεχούς υποστήριξης και ανατροφοδότησης των μαθητών/-τριών.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2003-2004 σε 38 Τούρκους φοιτητές Αγγλικής Φιλολογίας, οι συμμετέχοντες/-χουσες έλαβαν μέρος σε ένα μάθημα 28 συνολικά ωρών αναφορικά με πολιτισμικά ζητήματα, περιλαμβανομένων διαλέξεων και παρουσιάσεων ερευνητικών έργων. Με το πέρας του χειμερινού εξαμήνου και την ολοκλήρωση του μαθήματος, δόθηκε ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του εγχειρήματος, ώστε να διαπιστωθεί τυχόν επίδρασή του στη γλωσσική ικανότητα, την πολιτιστική συνείδηση, τη στάση απέναντι στον πολιτισμό-στόχο, καθώς και τη συνεισφορά στο μελλοντικό επάγγελμα του εκπαιδευτικού αγγλικής φιλολογίας. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/-χουσών αναλύθηκαν στατιστικά και συσχετιστικά μέσω του εργαλείου SPSS.

Οι φοιτητές/-τριες δήλωσαν ότι η εστίαση στην κουλτούρα κατά τις γλωσσικές τους σπουδές, είχε θετικό αντίκτυπο ιδίως στην ομιλία τους στη γλώσσα-στόχο και στη διεύρυνση του λεξιλογίου τους, καθώς και σε μικρότερο βαθμό στην ανάγνωση, τη γραφή και την κατανόηση. Περίπου το 70% ανέφερε ότι το εν λόγω μάθημα συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση τόσο της κουλτούρας - στόχου, όσο και της δικής τους. Σε ανοικτή ερώτηση αναφορικά με τη συμβολή ενός τέτοιου μαθήματος στη μετέπειτα διδακτική τους πορεία, οι απαντήσεις ανέφεραν, μεταξύ άλλων, την αυξημένη επικοινωνιακή ικανότητα, την ικανότητα συνδυαστικής διδασκαλία γλώσσας και κουλτούρας, την αυξημένη γνώση για πολιτισμικά στοιχεία των Βρετανικών και Αμερικανικών κοινωνιών, καθώς και τη διαπολιτισμική προοπτική της διδασκαλίας. Τέλος, ανέφεραν ότι νιώθουν πλέον μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για την άμβλυνση του

πολιτισμικού σοκ[5] και την άμεση διαπολιτισμική επαφή σε περίπτωση ταξιδιού στο εξωτερικό για εργασία ή σπουδές (Genc & Bada, 2005).

Σε μελέτη περίπτωσης σχετικά με τη διαπολιτισμική συνεργατική μάθηση σε ψηφιακά περιβάλλοντα, ερευνητές εφάρμοσαν πρόγραμμα ψηφιακής μάθησης, για τη συνεργατική διδασκαλία 62 φοιτητών/τριών από πανεπιστήμια της Κίνας και της Αμερικής, τονίζοντας τη σημασία της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και της συνεργασίας ως δεξιότητες του 21ου αιώνα. Δημιουργήθηκαν επιμέρους μεικτές ομάδες, με κριτήρια καταγωγής, επιπέδου αγγλομάθειας και μαθησιακής απόδοσης, με διδάσκοντες και από τα δύο πανεπιστήμια. Το πρόγραμμα διήρκεσε ένα μήνα και αποτελούνταν από τρία στάδια: το «κοινωνικό σαλόνι» *(social lounge)*, που επέτρεψε μια πρώτη επικοινωνία και πληροφόρηση μεταξύ των συμμετεχόντων/-χουσών σε κάθε ομάδα, το στάδιο πολιτιστικού προσανατολισμού, που έδωσε τη δυνατότητα για βαθύτερη κοινωνικοπολιτισμική γνωριμία και, τέλος, ένα φόρουμ συζήτησης τεχνολογικών ζητημάτων, όπου οι φοιτητές/-τριες συζήτησαν σημαντικά για αυτούς/-ες θέματα τεχνολογίας σε σχέση με το πρόγραμμα. Με το τέλος του εγχειρήματος, συλλέχθηκαν δεδομένα από ερωτηματολόγια κλειστού και ανοιχτού τύπου, από το υλικό συζήτησης στο φόρουμ, καθώς και από ομάδες εστίασης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσίασαν έντονο ενδιαφέρον των φοιτητών/-τριών για το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της άλλης χώρας, τα έθιμα, τις γιορτές και τον τρόπο ζωής. Μέσω της διαπολιτισμικής εμπειρίας, ενισχύθηκαν οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες, καθώς και η συνεργατική και η παγκόσμια προοπτική. Σημαντική ήταν η επίδραση της γλώσσας στη συνεργατική μάθηση, καθώς το ψηφιακό περιβάλλον ήταν οργανωμένο γύρω από την αγγλική γλώσσα, γεγονός που δυσχέραινε τη διαδικασία για τους/τις Κινέζους φοιτητές/-τριες. Ακόμα, λόγω των διαφορετικών ζωνών ώρας, πολλές από τις επικοινωνίες γινόταν ασύγχρονα, γεγονός που απέτρεπε

[5] Ο όρος «πολιτισμικό σοκ» (*culture shock*) αναφέρεται στην αβεβαιότητα και τη σύγχυση που μπορεί να προκύψει κατά τη διαπολιτισμική επαφή, καθώς το άτομο αντιμετωπίζει κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία που δεν αντιστοιχούν στο γνώριμο πολιτισμικό του πλαίσιο. Η μειωμένη πολιτισμική γνώση, η αρνητική στάση απέναντι στο *διαφορετικό* και η προσκόλληση στο οικείο πολιτισμικό σύστημα, μπορούν να ενισχύσουν αυτή τη συναισθηματική σύγχυση και να δυσχεράνουν, έτσι, την πολιτισμική ανταλλαγή και τη διαπολιτισμική συνύπαρξη (Ineson et al, 2006˙ Kim, 2017).

την αμεσότητα και, όπως δήλωσαν πολλοί/-ες συμμετέχοντες, καθιστούσε αδύνατη την εις βάθος συζήτηση (Yang et al, 2014).

Η Kohler (2022), στο πλαίσιο εθνογραφικής έρευνας - δράσης, επιχείρησε τη δημιουργία και εφαρμογή ενός προγράμματος διαπολιτισμικής γλωσσικής εκμάθησης για Αυστραλούς/-ες φοιτητές/-τριές της, οι οποίοι/-ες διδάσκονταν την Ινδονησιακή ως δεύτερη γλώσσα. Στην έρευνα και στο πρόγραμμα εκμάθησης συμμετείχαν 15 δευτεροετείς φοιτητές/-τριες, με διάφορα επίπεδα γνώσης της Ινδονησιακής γλώσσας. Οι στόχοι του προγράμματος αφορούσαν την εξέλιξη της προφορικής και γραπτής χρήσης των Ινδονησιακών για διευκόλυνση της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με φυσικούς ομιλητές, την εξερεύνηση σύγχρονων πτυχών του ινδονησιακού γλωσσικού και πολιτισμικού προτύπου, την ανάδυση της διαμεσολαβητικής χρήσης της γλώσσας, καθώς και την ανάπτυξη κριτικής διαπολιτισμικής προοπτικής. Ο σχεδιασμός των επιμέρους μαθημάτων αποτελούσε μια συστηματική και σταδιακά αυξανόμενης δυσκολίας εκμάθηση της νέας γλώσσας, με υλικό άμεσα συλλεγόμενο από την Ινδονησιακή καθημερινότητα και από σχετικά πολιτισμικά προϊόντα. Υλοποιήθηκαν εξερευνητικές και βιωματικές δράσεις, συμπεριλαμβανομένων γνωριμιών και συνομιλιών με Ινδονήσιους συνομήλικους, επισκέψεων σε χώρους πολιτισμικού ενδιαφέροντος, μετάφρασης κειμένων και λήψης εθνογραφικών συνεντεύξεων.

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε σταδιακά κατά τη διάρκεια των διαδικασιών και αφορούσε επίσημα έγγραφα, σημειώσεις διδασκαλίας, ερωτηματολόγια εισόδου, αναφορές αξιολόγησης και δηλώσεις αυτοαναστοχασμού από τους/τις φοιτητές/-τριες, ενώ η ανάλυση δεδομένων περιλάμβανε ανάλυση εγγράφων, θεματική ανάλυση και ανάλυση λόγου. Από την έρευνα αναδείχθηκαν σημαντικές αλλαγές στον τρόπο που οι συμμετέχοντες/-χουσες αντιλαμβάνονταν την Ινδονησιακή κουλτούρα, κατακτώντας αυξημένη πολιτισμική γνώση και επίγνωση και αποκτώντας μια περισσότερο κριτική και αναστοχαστική οπτική. Η άμεση επαφή με φυσικούς ομιλητές και πολιτισμικά προϊόντα, όξυνε τη συνειδητοποίηση της μειωμένης γλωσσικής επάρκειας, γεγονός που όχι μόνο δεν μείωσε την αυτοπεποίθηση, αλλά οδήγησε στη συστηματικότερη ενασχόληση με τη γλώσσα-στόχο, για την επίτευξη της υπέρβασης του γλωσσικού εμποδίου. Τέλος, η άμεση αυτή επικοινωνία υποβοήθησε τη γενικότερη γλωσσική κατάκτηση, επιτρέποντας την ανάπτυξη του λεξιλογίου, την κατανόηση εκφράσεων καθημερινής χρήσης και την εστίαση στο νόημα και το περιεχόμενο.

6.4. Έρευνες Εγχειριδίων και Εκπαιδευτικού Υλικού

Η έρευνα συχνά στρέφεται στο θεσμικό πλαίσιο δράσεων, στα εγχειρίδια και στο προτεινόμενο παιδαγωγικό υλικό και την καταλληλότητα αυτών για τη διαπολιτισμική αφύπνιση των μαθητών/-τριών. Ο Marlina (2021), για παράδειγμα, ασχολήθηκε με τη διαπολιτισμική προοπτική του εγχειριδίου της αγγλικής γλώσσας του 7ου έτους παιδαγωγικής φοίτησης στην Καμπότζη. Πιο συγκεκριμένα, μελέτησε κριτικά γραπτό και ακουστικό υλικό, τόσο από το βιβλίο του/της μαθητή/-τριας, όσο και από το βιβλίο του/της εκπαιδευτικού, δημιουργώντας μια λίστα καίριων σημείων αξιολόγησης, αναφορικά με τις κοινωνικοπολιτισμικές αναφορές, την πολιτισμική ποικιλομορφία, τις ευκαιρίες καλλιέργειας δεξιοτήτων πολιτισμικής επίγνωσης και τις στάσεις απέναντι στο *διαφορετικό*. Από τα αποτελέσματα της μελέτης, φάνηκε η πλουραλιστική προοπτική του εγχειριδίου στον τρόπο παρουσίασης της αγγλικής γλώσσας, τόσο με αναφορές σε διάφορα αγγλόφωνα πολιτισμικά συστήματα, όσο και με παραδείγματα εσωτερικής ανομοιογένειας αυτών των συστημάτων. Γινόταν κατανοητό ότι οι γλώσσες ξεπερνούν πολυδιάστατα το πλαίσιο των φυσικών ομιλητών και ότι η διαπολιτισμική επικοινωνία περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα περιπτώσεων. Ποικίλα πολιτισμικά συστήματα αναδεικνύονταν ενεργά μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες, μέσα από ήθη και έθιμα, φανταστικούς χαρακτήρες και πολιτισμικά προϊόντα. Παρ' όλα αυτά, η εστίαση στους έμπρακτους τρόπους καλλιέργειας επιμέρους δεξιοτήτων παρέμενε περιορισμένη, αν και η στοχοθεσία του εγχειριδίου διατεινόταν υπέρ της καλλιέργειας των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Ο ερευνητής προτείνει συστηματικότερη χρήση ρεαλιστικών απεικονίσεων στο παιδαγωγικό υλικό της διαπολιτισμικής χρήσης της γλώσσας, καθώς και περισσότερες δραστηριότητες εστιασμένες στις δεξιότητες. Τέλος, τονίζει το σημαίνοντα ρόλο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/-ες έχουν τη δυνατότητα να ξεπεράσουν πολλές από τις αδυναμίες των εγχειριδίων, οργανώνοντας αποτελεσματικά και συστηματικά μια διαπολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία.

Ο Sobkowiak (2016), θέλησε να διερευνήσει κατά πόσο τα εγχειρίδια εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας για μαθητές/-τριες λυκείου στην Πολωνία, περιέχουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, άμεσα συνδεδεμένες με την καλλιέργεια διαπολιτισμικής ικανότητας. Μελέτησε, λοιπόν, συνολικά 20 εγχειρίδια για ηλικίες 15-

18 ετών, που χρησιμοποιούνται συχνά στην Πολωνική εκπαίδευση, για υλικό που να προωθεί δεξιότητες αυτορρύθμισης, ανάλυσης, ερμηνείας και εξαγωγής συμπερασμάτων, με τη χρήση διαπολιτισμικά ευαίσθητου υλικού και δίνοντας ευκαιρίες ευαισθητοποίησης και αφύπνισης. Από την ανάλυση των κειμένων, προέκυψε ελάχιστη συσχέτιση του παιδαγωγικού υλικού με δεξιότητες που σχετίζονται με την κριτική σκέψη, τόσο σε επίπεδο διδακτικών οδηγιών, όσο και σε επίπεδο ασκήσεων και ακόμα λιγότερες προτάσεις και δραστηριότητες για επιστράτευση της κριτικής σκέψης στην καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Ο ερευνητής δηλώνει την ανάγκη για γλωσσική εκπαίδευση με προσανατολισμό στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και διαπολιτισμικής επικοινωνίας, καθώς η Πολωνία πρόκειται για μια αρκετά μονοπολιτισμική πληθυσμιακά και ιδεολογικά κοινωνία, όπου η γλωσσική εκμάθηση θα μπορούσε να αποτελέσει μια σημαντική ευκαιρία διαπολιτισμικής επαφής και γνώσης για το μαθητικό δυναμικό.

Ο Róg (2015), διερεύνησε τη διαπολιτισμική προοπτική (α) των προγραμμάτων σπουδών αρχικής εκπαίδευσης των μελλοντικών νηπιαγωγών (β) των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την προσχολική εκπαίδευση και (γ) των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση, στην Πολωνία. Μελετώντας το υλικό 24 προγραμμάτων σπουδών για φοιτητές προσχολικής παιδαγωγικής, παρατήρησε ότι μόνο τέσσερα εξ αυτών περιλάμβαναν πολιτισμικό υλικό και ευκαιρίες διαπολιτισμικής αφύπνισης, γεγονός που εγείρει προβληματισμούς για το διαπολιτισμικό προσανατολισμό της αρχικής εκπαίδευσης των νηπιαγωγών στην Πολωνία.

Προχωρώντας στα εκπαιδευτικά προγράμματα για την προσχολική εκπαίδευση, ο ερευνητής μελέτησε το θεσμικό πλαίσιο, τη στοχοθεσία και τις επιμέρους προτεινόμενες μεθόδους και πρακτικές εφαρμογής και αξιολόγησης έξι συνολικά εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Κύριο εύρημα της μελέτης αυτής, ήταν η συντριπτική αναφορά στην Πολωνική κουλτούρα. Οι αναφορές σε άλλες χώρες και τρόπους ζωής, συνήθως γινόταν σε συνδυασμό με τη ζωή στην Πολωνία, με εστίαση στην επικρατούσα θρησκεία, ενώ σε κάποια από τα προγράμματα σπουδών ήταν έντονη η αναφορά της χώρας ως μέρος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Παρ' όλα αυτά, στα περισσότερα προγράμματα υπήρχαν διαπολιτισμικά διακείμενες προτάσεις, μέσω παιχνιδιών, δημιουργίας διαπολιτισμικών γωνιών, συζητήσεων και ανάγνωσης

ιστοριών κατά της ξενοφοβίας και των στερεοτύπων, δραματοποίηση και επισκέψεις προσώπων στο νηπιαγωγείο.

Τέλος, διερευνήθηκαν πέντε προγράμματα για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση. Αν και υπήρχαν σε αυτά αρκετές νύξεις για διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, πολιτισμική ενδυνάμωση και σεβασμό της διαφορετικότητας, αυτές παρέμεναν σε θεωρητικό κυρίως επίπεδο, στο πλαίσιο της στοχοθεσίας. Στις περισσότερες περιπτώσεις δεν παρουσιαζόταν τεχνικές ανάπτυξης της πολιτισμικής επίγνωσης, της διαπολιτισμικής ικανότητας και επικοινωνίας. Οι ιδέες και προτάσεις που δινόταν, περιλάμβαναν τη διερευνημένη πολιτισμική γνώση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, τον παιγνιώδη και εξερευνητικό τρόπο εκμάθησης για τα μικρά παιδιά, τη χρήση κατάλληλου γλωσσικού εισαγόμενου, καθώς και τη διαπολιτισμική επαφή μέσω της λογοτεχνίας, της μουσικής, της δραματοποίησης και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

Η Song (2019) θέλησε να διερευνήσει το πολιτισμικό περιεχόμενο και τη διαπολιτισμική προοπτική του εγχειριδίου εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας των cram schools[6] στην Κίνα. Πιο συγκεκριμένα, από τους τέσσερις τόμους του εγχειριδίου, που καλύπτουν την ύλη για μαθητές/-τριες δημοτικού έως και πανεπιστημίου, η ερευνήτρια επέλεξε τον πλέον δημοφιλέστερο, ο οποίος αφορά παιδιά γυμνασίου και λυκείου. Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου, πραγματοποιήθηκαν δύο κωδικοποιήσεις στα συνολικά 60 μαθήματα που περιέχει το εγχειρίδιο. Η πρώτη σε σχέση με τις διάφορες κουλτούρες που πραγματεύεται το παιδαγωγικό υλικό και η δεύτερη αναφορικά με τις ευκαιρίες καλλιέργειας διαπολιτισμικών γνώσεων, δεξιοτήτων και επίγνωσης.

Όπως αναδείχθηκε από τα ευρήματα της έρευνας, το εγχειρίδιο προσέφερε στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων (68%) περιεχόμενο γενικού πολιτισμικού ενδιαφέροντος, δίχως να εστιάζει σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα, αλλά επιτρέποντας τη διαπραγμάτευση θεματικών σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Το ως επί το πλείστον

[6] Τα cram schools αποτελούν ιδιωτικά παιδαγωγικά κέντρα μελέτης σε Ασιατικές χώρες, παρόμοιας φιλοσοφίας με τα ιδιωτικά φροντιστήρια στην Ελλάδα. Λειτουργούν κατά τις απογευματινές ώρες και πραγματεύονται εντατικά την ύλη του πρωινού σχολικού προγράμματος, επιχειρώντας την καλύτερη αφομοίωση και κατανόηση της διδακτικής ύλης, με απώτερο στόχο την προετοιμασία για διάφορες καίριες εξετάσεις, όπως οι εξετάσεις εισαγωγής στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Liu, 2012˙ Lowe, 2015).

γενικευμένο πολιτισμικό υλικό, επέτρεπε τη διαπραγμάτευση κοινωνικοπολιτισμικών ζητημάτων δίχως το εθνοκεντρικό πρόσημο, ενώ αναδείκνυε τη ρευστότητα της έννοιας του πολιτισμού. Σε ό,τι αφορά τις αδυναμίες του παιδαγωγικού υλικού, η πρώτη αφορούσε τη μηδαμινή αναφορά της Κινεζικής κουλτούρας (2%), δυσχεραίνοντας την πολιτισμική επίγνωση και συσχέτιση για τους/τις μαθητές/-τριες. Η δεύτερη αφορούσε τα ποσοστά του Ευρωπαϊκού πολιτισμού, στην περίπτωση αναφορών σε εστιασμένες κουλτούρες. Εκεί, η Ευρώπη εμφανιζόταν στο 81%, αφήνοντας ελάχιστα ποσοστά αναφοράς σε άλλα πολιτισμικά πρότυπα, επιδεικνύοντας δυσανάλογη εστίαση και αναγνώριση σε ένα πρότυπο και δυσχεραίνοντας τη διαπολιτισμική προοπτική του παιδαγωγικού υλικού.

Οι Ning και Soekarno (2024), ανέλυσαν το περιεχόμενο του εγχειριδίου εκμάθησης αγγλικών του τέταρτης τάξης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Μαλαισία, για να διερευνήσουν την εστίασή του αναφορικά με τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα. Το εν λόγω εγχειρίδιο αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης προσπάθειας εναρμονισμού της εκπαίδευσης στη Μαλαισία με το Κοινωνικό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Common European Framework of Reference for Languages - CEFR) (βλ. Κεφάλαιο 2.6.). Μέσα από τη διαδικασία ανάλυσης περιεχομένου, οι ερευνητές ανέδειξαν μια σειρά από κωδικούς σε συσχέτιση με τους βασικούς πυλώνες της διαπολιτισμικής ικανότητας – γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν διαπολιτισμική προοπτική του εκπαιδευτικού υλικού, όσον αφορά τη γνωριμία με διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα. Πιο συγκεκριμένα, 45% του πολιτισμικά εστιασμένου υλικού, αφορούσε πληροφορίες και ασκήσεις εργασίας αναφορικά με ποικίλες χώρες και πολιτισμούς ανά τον κόσμο, 33% προωθούσε τη γνώση για το πολιτισμικό υπόβαθρο της γλώσσας - στόχου και 22% αφορούσε τη Μαλαισία. Ακόμη, το μεγαλύτερο μέρος του παιδαγωγικού υλικού έδινε εναύσματα για προώθηση της «ανοιχτότητας», της εξερευνητικής διάθεσης και του σεβασμού της διαφορετικότητας. Παρ’ όλα αυτά, σε αρκετές περιπτώσεις η προοπτική αυτή αποτελούσε θεωρητική πρόταση και δεν ακολουθούταν από πρακτικές ιδέες και επιλογές. Τέλος, το εγχειρίδιο περιείχε ποικίλες δραστηριότητες για εμπλοκή δεξιοτήτων σχετικών με τη διαπολιτισμική ικανότητα, όπως δεξιότητες παρατήρησης, ανάλυσης, ερμηνείας και αξιολόγησης. Ευκαιρίες διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης περιλάμβαναν διάφορα παιχνίδια, βίντεο, αναπαραστάσεις και δημιουργικά πρότζεκτς. Οι ευκαιρίες αυτές, όμως, δεν ήταν παρούσες σε όλες τις ενότητες του εγχειριδίου. Σε

γενικές γραμμές, η προοπτική καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας ήταν παρούσα στο σχετικό υλικό, με ανοιχτό το περιθώριο για βελτιώσεις.

Καταλήγοντας με το εν λόγω κεφάλαιο εν συνόλω, συνειδητοποιούμε ότι η έως τώρα έρευνα αναφορικά με τη σημασία της εκμάθησης γλωσσών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αναδεικνύει την πολυδιάστατη θετική επίδραση που μπορεί να έχει ένα κατάλληλα οργανωμένο και εφαρμοσμένο πρόγραμμα διδασκαλίας γλωσσών στη διαπολιτισμική προοπτική της εκπαίδευσης. Όπως, εξάλλου, διατείνονται ποικίλοι συγγραφείς, η γλώσσα είναι καίριο και αναπόσπαστο κομμάτι του πολιτισμού (Deardorff & Jones, 2012˙ Hall, 2012˙ Mazari & Derraz, 2015˙ Ponorac, 2022) και οι δύο έννοιες είναι τόσο συνδεδεμένες και διαπλεκόμενες, που η προσπάθεια διαχωρισμού τους κατά την διδακτική διαδικασία, αφαιρεί νόημα και από τις δύο (Brown, 2007). Οι έρευνες που παραθέσαμε στο Κεφάλαιο 5, αναδεικνύουν ότι η διδασκαλία της γλώσσας αποτελεί παράλληλα και αναπόφευκτη επαφή με πολιτισμικά πρότυπα. Επομένως, οι κατάλληλες στρατηγικές και πρακτικές εκμάθησης, ανάγουν την επαφή αυτή σε εποικοδομητική και προσοδοφόρα, όχι μόνο σε σχέση με τον πολιτισμό της γλώσσας - στόχου, αλλά και με τους γλωσσικούς και πολιτισμικούς κώδικες γενικότερα. Αντίστοιχα, διαφαίνεται ότι η αδυναμία πραγμάτωσης αυτού του στόχου συνήθως βαραίνει την αναποτελεσματική οργάνωση της διδασκαλίας, τη μειωμένη διαπολιτισμική προοπτική των εγχειριδίων και του γενικότερου παιδαγωγικού υλικού, καθώς και τη μειωμένη πολυγλωσσική και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών.

Σε ό,τι αφορά, τώρα, την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων, αυτή αναδεικνύεται εξίσου σημαντικός σύμμαχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τις πρότερες έρευνες, καθώς αφορά τη συναισθηματική ωρίμανση, τη διαπροσωπική επικοινωνία και την κοινωνική δράση, δημιουργώντας πρόσφορο έδαφος για την επιτυχή διαπολιτισμική επαφή και αλληλόδραση. Οι δυσκολίες που αναδεικνύονται σε σχέση με αυτή την προοπτική, αφορούν κυρίως την αδυναμία του παιδαγωγικού υλικού να αντιστοιχίσει τη θεωρητική διαπολιτισμική στοχοθεσία με τις έμπρακτες μαθησιακές επιλογές. Επιπλέον, η έρευνα γύρω από παιδαγωγικές πρωτοβουλίες και προγράμματα εστιασμένα στις ήπιες δεξιότητες και τη σχέση αυτών με τη διαπολιτισμική αφύπνιση και ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών, φαίνεται ότι παραμένει έως σήμερα σε σχετικά περιορισμένα επίπεδα, προβάλλοντας ένας ερευνητικό κενό, ιδίως στην προσχολική εκπαίδευση. Κάτι τέτοιο είναι μεν αναμενόμενο, λόγω του ότι οι ήπιες

δεξιότητες αποτελούν παιδαγωγική προτεραιότητα των τελευταίων μόλις δεκαετιών. Αλλά το σημαντικότερο ίσως παράγοντα αυτού του φαινομένου, αποτελεί η συχνότατη διερεύνησή τους σε σχέση με επαγγελματικές και επιχειρηματικές επιδιώξεις, και όχι ως προς τη διαπολιτισμική και πλουραλιστική τους προοπτική. Όπως τονίζει και ο Badaoui (2024), είναι σημαντικό να αφουγκραστούμε τις δεξιότητες όχι μόνο ως εφόδιο για τη δημιουργία μελλοντικών επαγγελματιών, αλλά από μία κοινωνική και διαπολιτισμική σκοπιά, για τη δημιουργία πολιτισμικά και ηθικά ικανών πολιτών του κόσμου.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

7. Μεθοδολογία

7.1. Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Μέσα από τη μελέτη της πρότερης βιβλιογραφίας, όπως αναδεικνύεται στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας και, ιδίως, μέσα από τη θεωρητική και ερευνητική επισκόπηση διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών, καταλήγουμε σε ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα, που αποτελούν εφαλτήριο της δικής μας ερευνητικής προσπάθειας. Αρχικά, παρά την ανεπτυγμένη διεθνή έρευνα για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω της εκμάθησης γλωσσών, αναδεικνύεται ένα σημαντικό κενό στην έρευνα για διαπολιτισμικά ευαίσθητα προγράμματα εστιασμένα στις δεξιότητες. Στην περίπτωση, δε, της Ελλάδας, και οι δύο παραπάνω ερευνητικές τάσεις αναδεικνύουν περιορισμένο αριθμό μελετών. Ιδίως στην περίπτωση της προσχολικής ηλικίας, το ερευνητικό κενό είναι αξιοσημείωτο. Μπορεί η αγγλική γλώσσα και τα οργανωμένα προγράμματα δεξιοτήτων να αποτελούν μία σχετικά νέα προσθήκη στη δημόσια προσχολική εκπαίδευση, όμως (α) η αγγλική γλώσσα διδάσκεται εδώ και πολλά χρόνια στην ιδιωτική και στην φροντιστηριακή εκπαίδευση για τις μικρές ηλικίες και (β) οι δεξιότητες αποτελούν μέρος της στοχοθεσίας των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για το δημόσιο νηπιαγωγείο ήδη από το 2002[7] (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002α, 2011˙ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014˙ Υπ. Απόφαση 160476/Δ1/2021˙ Υπ. Απόφαση 13646/Δ1/2023).

Με τη συγκεκριμένη έρευνα, επιχειρούμε να ελαττώσουμε το εν λόγω ερευνητικό κενό και, παράλληλα, να πραγματοποιήσουμε την πρώτη έως τώρα πολυεπίπεδη επισκόπηση των προγραμμάτων «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» και «Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο», σε σχέση με τη διαπολιτισμική

[7] Στα ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ για το ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο, η αναφορά στις δεξιότητες και στις ικανότητες, άλλοτε αναδεικνύει την αντίληψή τους ως έννοιες εναλλάξιμες και άλλοτε αναδεικνύει την αντίληψη των ικανοτήτων ως αποτέλεσμα των δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων.

προοπτική που αυτά υπόσχονται. Πιο συγκεκριμένα, στοχεύουμε σε μια ενδελεχή διερεύνηση της παιδαγωγικής και διαπολιτισμικής αξίας των δύο προγραμμάτων, πραγματοποιώντας μια πολυμεθοδική μελέτη ποιοτικού και εθνογραφικού χαρακτήρα, συμπεριλαμβανομένης (α) ανάλυσης κειμένων, για εξέταση των διαπολιτισμικών συνιστωσών των θεσμικών πλαισίων και της στοχοθεσίας τους, (β) εθνογραφικής παρατήρησης, για την καταγραφή της σχολικής καθημερινότητας και την ανάδειξη των τρόπων υλοποίησης και του βαθμού αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων στην πράξη και (γ) ημι-δομημένων συνεντεύξεων, για συλλογή απόψεων, εμπειριών και προτάσεων των εκπαιδευτικών που καλούνται να τα υλοποιήσουν.

Σκοπός, επομένως, της έρευνάς μας, είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και η Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας πραγματώνουν τον διαπολιτισμικό τους προσανατολισμό στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά μας ερωτήματα, όπως προκύπτουν συνδυαστικά από την έως τώρα θεωρητική και ερευνητική επισκόπηση και από τους προβληματισμούς μας γύρω από το προς διερεύνηση ζήτημα, είναι τα εξής:

- Πώς νοηματοδοτείται η διαπολιτισμική διάσταση στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο;
- Με ποιους τρόπους συμβάλλουν ή όχι τα δύο προγράμματα ειδικότερα στην αποτελεσματική συμπερίληψη παιδιών από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα;
- Ποιες είναι οι πιθανές προκλήσεις στην προσπάθεια υλοποίησης αποτελεσματικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τα δύο προγράμματα;
- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη διαπολιτισμική διάσταση των δύο προγραμμάτων και ποιες είναι οι προτάσεις για τη βελτίωσή τους;

Στο πνεύμα του ποιοτικού και εθνογραφικού μας προσανατολισμού, συνδεόμαστε τόσο ερευνητικά όσο και εσωτερικά με την απτή εμπειρία των κοινωνικών υποκειμένων (Lim, 2024˙ Oranga & Matere, 2023), με τα ευρήματά μας να προκύπτουν από την άμεση επαφή στο πεδίο της εκπαίδευσης, αλλά και από προσωπικές μαρτυρίες των ίδιων των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τα δύο διερευνώμενα προγράμματα. Στοχεύουμε, λοιπόν, στην επίτευξη σχετικότητας της μελέτης μας όχι μόνο για τους ενδιαφερόμενους επιστημονικούς κύκλους και τους/τις αντίστοιχους/-χες αναγνώστες/-τριες, αλλά ευελπιστούμε πως το τελικό αποτέλεσμα

αφορά και το μη ακαδημαϊκό αναγνωστικό κοινό (Hammersley & Atkinson, 1995˙ Strauss & Corbin, 1998) και πως τα συμπεράσματά μας θα δώσουν απαντήσεις σε προβληματισμούς γύρω από τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής καθημερινότητας.

Πιστεύουμε ότι η κριτική μελέτη κάθε πρωτοβουλίας στο χώρο της εκπαίδευσης είναι απαραίτητη για την επίτευξη ποιοτικής και επικαιροποιημένης παιδαγωγικής, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σύγχρονου μαθητικού δυναμικού (Παπακωνσταντίνου, 1990). Απαντώντας στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, ευελπιστούμε να κατορθώσουμε μια πρώτη χαρτογράφηση δύο νέων παιδαγωγικών εγχειρημάτων για την προσχολική παιδαγωγική στη χώρα μας, εξάγοντας χρήσιμα συμπεράσματα και διατυπώνοντας νέες προτάσεις. Παράλληλα, θέλουμε να εγείρουμε ακόμα περισσότερους παιδαγωγικούς προβληματισμούς, καθώς και ερευνητικές κατευθύνσεις για το μέλλον.

7.2. Ερευνητική Προσέγγιση και Μεθοδολογικός Σχεδιασμός

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί παράδειγμα αντι-θετικιστικής παιδαγωγικής μελέτης, επηρεασμένης ιδίως από τις αρχές του κριτικού νατουραλισμού, του κριτικού ρεαλισμού και της φαινομενολογίας, καθώς και κάποια στοιχεία του εμπειρισμού. Πιο συγκεκριμένα, αφουγκραζόμαστε την αντίληψη ότι υπάρχει μεν ένα προϋπάρχουν και επιδραστικό προς τον άνθρωπο επίπεδο πραγματικότητας, συνδεδεμένο με τη φύση και τα φυσικά φαινόμενα (Gregoratto et al, 2022), αλλά η κοινωνική πραγματικότητα δεν είναι προϋπάρχουσα και αμετάβατη, με τα υποκείμενα να αποτελούν παθητικούς δέκτες (Cohen et al, 2007). Αντιθέτως, τα υποκείμενα είναι αυτά που δημιουργούν και αναδημιουργούν την κοινωνική πραγματικότητα, μέσα από την κοινωνική τους υπόσταση και τις αλληλεπιδράσεις τους (Eisner, 1993˙ Πουρκός & Δαφέρμος, 2010), εκμεταλλευόμενα τις βιολογικές τους ικανότητες (Sayer, 2004). Το ίδιο συμβαίνει και με τη γνώση. Οι ερμηνείες και τα νοήματα που δίνουμε στον κόσμο, στη φύση των πραγμάτων και των ανθρώπων, αναδημιουργούν την εικόνα μας για τον κόσμο και για τη γνώση (Σταμοβλάσης & Βαϊοπούλου, 2021). Παράλληλα, μεγάλο μέρος της πραγματικότητας, συντελείται εκτός της δικής μας προσωπικής εμπειρίας και του βεληνεκούς δράσης μας. Η υποκειμενικότητα, λοιπόν, είναι αυτή που μεταβάλλει και τροποποιεί την κοινωνική πραγματικότητα και τη γνώση (Ιωσηφίδης, 2017˙ Teruel, 2021). Επομένως, τα κοινωνικά ζητήματα πρέπει να ερευνώνται με τρόπους που

λαμβάνουν υπόψιν τα πολλαπλά νοηματικά επίπεδα της κοινωνικής πραγματικότητας, καθώς και στον ενδεχομενικό της χαρακτήρα (Τσιώλης, 2013).

Με βάση αυτή την προοπτική, μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε το προς διερεύνηση φαινόμενο στο χώρο και χρόνο που αυτό συντελείται, καθώς τα κοινωνικά φαινόμενα δεν υπόκεινται σε νόμους γενικής ισχύος, αλλά επηρεάζονται ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο στο οποίο τοποθετούνται και ανάλογα με τα κοινωνικά υποκείμενα που κάθε φορά συμμετέχουν σε αυτό (Πηγιάκη, 2004˙ Πουρκός & Δαφέρμος, 2010). Παράλληλα, βασιζόμαστε στην άμεση εμπειρία και μαρτυρία στην έρευνα (Cohen & Manion 2000), στοχεύοντας να φτάσουμε στην ουσία του φαινομένου, παρατηρώντας το, καταγράφοντάς το και κατανοώντας το, όπως αυτό αναδεικνύεται στην πράξη (Πηγιάκη, 2004). Διατεινόμαστε, δηλαδή, ότι η γνώση συνδέεται σημαντικά με την εμπειρία, δεν αρκεί όμως μόνο η απλή ύπαρξη σε ένα πλαίσιο και η περιγραφή των γεγονότων, αλλά απαιτείται η προσεκτική παρατήρηση και η ερμηνεία των επιμέρους συνιστωσών της εμπειρίας αυτής (Short, 2015˙ Σταμοβλάσης & Βαϊοπούλου, 2021). Σε αυτή την προσπάθεια ανάδειξης της αλήθειας και οικοδόμησης της γνώσης, δεσπόζοντα ρόλο έχει η επικοινωνία, με τις ιδιαίτερες φωνές, τις εμπειρίες και τις υποθέσεις των κοινωνικών υποκειμένων να φέρουν μαζί τους την κοινωνική αλλαγή, καθώς διαμορφώνουν νέες προβληματικές, αλλά και στάσεις για το κοινωνικό γίγνεσθαι (Eddles-Hirsch, 2015˙ Sayer, 2004).

Οι οντολογικές και επιστημολογικές μας παραδοχές, όπως και η μελέτη για την κατάλληλη προσέγγιση του προς διερεύνηση ζητήματος, μας οδηγούν στην επιλογή της ερευνητικής μας μεθόδου (Cohen & Manion, 2000). Πιο συγκεκριμένα, στρεφόμαστε, αρχικά, στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα, επιχειρώντας να μελετήσουμε παιδαγωγικά ζητήματα και πώς αυτά διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πράξη, μελετώντας τα στο πλαίσιο δράσης τους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Η έρευνα στην εκπαίδευση αποτελεί καίριο σύμμαχο για τον κριτικό έλεγχο των εκπαιδευτικών πολιτικών και μεταρρυθμίσεων, την καταγραφή των δυνατών και αδύναμων σημείων, καθώς και τη γενικότερη προσπάθεια βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Lodico et al, 2010). Ιδίως στην περίπτωση νέων εκπαιδευτικών εφαρμογών, όπως τα δύο προγράμματα που επιχειρούμε να διερευνήσουμε, η εκπαιδευτική έρευνα επιτρέπει την περιγραφή των επιμέρους δομικών συνιστωσών, μια πρώτη εξέταση του βαθμού αποτελεσματικότητας, αλλά και τον εντοπισμό παραγόντων που ευνοούν ή

δυσχεραίνουν την πρακτική εφαρμογή των νέων αυτών πρωτοβουλιών (Αθανασίου, 2007).

Σε ό,τι αφορά, ειδικότερα, την ποιοτική προοπτική, αυτή προωθεί μια ολιστική και ανατροφοδοτική μελέτη του ερευνητικού αντικειμένου, επιτρέποντας παράλληλα την ανάδυση της οπτικής και του βιώματος των ερευνητικών υποκειμένων (Freebody, 2003˙ Mason, 2011), ενώ παράγει κυρίως αφηγηματικού και μη αριθμητικού τύπου πληροφορία (Carter & Henderson, 2005). Στόχος μας, με την επιλογή της ποιοτικής διερεύνησης, δεν είναι η στατιστική αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και η γενίκευση των αποτελεσμάτων (Μαντζούκας, 2007) – προτεραιότητα της ποσοτικής ερευνητικής προοπτικής – αλλά η βαθύτερη κατανόηση ενός μικρότερου δείγματος, μέσα από πυκνές περιγραφές και εστίαση στο περιεχόμενο (Moriarty, 2011˙ Singer, 2009). Ιδίως στην περίπτωση της εκπαιδευτικής έρευνας, με την οποία ασχολούμαστε, η ποιοτική διερεύνηση επιτρέπει την πολυεπίπεδη διαπραγμάτευση παιδαγωγικών ζητημάτων, επιχειρώντας να δώσει λύσεις, όχι μέσα από τη γενίκευση των ευρημάτων, αλλά με την ανάδειξή τους σε χρήσιμα παραδείγματα (Eisner, 2001).

Σαφώς, η παιδαγωγική έρευνα, και δη η έρευνα που επιθυμεί να αναδείξει ή να αξιολογήσει φαινόμενα της εκπαιδευτικής καθημερινότητας, σπάνια μπορεί να πραγματοποιηθεί μακριά από το πεδίο πρακτικής εφαρμογής των παιδαγωγικών διαδικασιών. Έτσι, επιλέγουμε την γνωστή ως «έρευνα πεδίου», η οποία ξεφεύγει από την εργασία των ερευνητών/-τριών σε εργαστηριακά περιβάλλοντα και ασχολείται με τη μελέτη και καταγραφή φαινομένων στο χώρο και χρόνο πραγμάτωσής τους (Αθανασίου, 2007˙ Ρουσόπουλος & Τσίγκρα, 2010). Για τους σκοπούς της έρευνάς μας ακολουθούμε την εθνογραφική ερευνητική μέθοδο, μια από τις πλέον δημοφιλείς μεθόδους στον επιστημονικό χώρο της παιδαγωγικής έρευνας (Johnson & Christensen, 2025). Η εθνογραφική μέθοδος μας επιτρέπει τη μελέτη του ερευνητικού αντικειμένου στο πεδίο, καθώς και την άμεση επαφή με τα ερευνητικά υποκείμενα που σχετίζονται με αυτό, τη συλλογή και την ερμηνεία των προσωπικών τους εμπειριών και απόψεων (Cohen et al, 2007˙ Naidoo, 2012˙ Woods, 1986). Επιλέγουμε, έτσι, αντι-θετικιστική προοπτική και δείχνουμε ενδιαφέρον στην εμβάθυνση γύρω από τα νοήματα και το περιεχόμενο του ερευνητικού μας αντικειμένου (Jackson et al, 2007), όπως αυτά αντικατοπτρίζονται στο αντίστοιχο κοινωνικό πλαίσιο. Βασιζόμαστε στην αμεσότητα και την απτή εμπειρία, καθώς και στο βίωμα, τις κοινωνικές σχέσεις και τα ευρύτερα πολιτισμικά πλαίσια του πεδίου μελέτης (Ιωσηφίδης, 2017). Η πεποίθησή μας ότι η

γνώση πηγάζει από την εμπειρία και τη διερεύνηση των φαινομένων στο φυσικό τους χώρο και χρόνο, έρχεται σε πλήρη συμφωνία με την εθνογραφική ερευνητική προοπτική (Johnson & Christensen, 2025). Παράλληλα, αναπτύσσουμε σαφώς κάποια πρώτα ερευνητικά ερωτήματα και κάποιες αναπόφευκτες προσωπικές υποθέσεις, αλλά αναγνωρίζουμε και υιοθετούμε τον κυκλικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα της εθνογραφικής μεθόδου, όπου πολλά ερωτήματα και βαθύτεροι προβληματισμοί προκύπτουν *a posteriori*, από την εμπειρία στο πεδίο κατά τη διάρκεια των ερευνητικών διαδικασιών (Jackson, 2015˙ Πηγιάκη, 2004).

Η έρευνά μας ακολουθεί σύγχρονες πτυχές και πρακτικές της εθνογραφικής μεθόδου, που αποκολλώνται από την παραδοσιακή εθνογραφία, η οποία προϋπέθετε μακρά παραμονή του/της ερευνητή/-τριας στο πεδίο και βασιζόταν σχεδόν αποκλειστικά στη συλλογή δεδομένων μέσω της συμμετοχικής και συστηματικής παρατήρησης (Bryman, 2012α). Οι σύγχρονες εθνογραφικές προσεγγίσεις, εφαρμοζόμενες πλέον σε πλήθος διαφορετικών περιπτώσεων κοινωνικών ομάδων, λαμβάνοντας συστηματικότερα υπόψιν ζητήματα πρόσβασης, χρονικών περιθωρίων και κόστους, αλλά και αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα της διαδικασίας συλλογής δεδομένων, επιτρέπουν την παραμονή μικρότερης διάρκειας στο ερευνητικό πεδίο (Guest et al, 2013˙ Jackson, 2015). Παράλληλα επιστρατεύουν ποικίλες αλληλένδετες και αλληλοσυμπληρούμενες μεθόδους, για να επιβεβαιώσουν την ορθότητα και να ενισχύσουν τη σημαντικότητα των ευρημάτων, αποδίδοντας μια συνολική οπτική του ερευνητικού αντικειμένου (Verma & Mallick, 2004).

Με την πεποίθηση ότι η πραγματικότητα και η αλήθεια επηρεάζονται άμεσα από τα κοινωνικά υποκείμενα και την προσωπική εμπειρία, επιχειρούμε να μελετήσουμε τα προγράμματα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» και «Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο» πολυεπίπεδα, συγκεντρώνοντας επαρκή και ποιοτικά δεδομένα και αποκτώντας μια όσο το δυνατόν καλύτερη και εμπεριστατωμένη ερευνητική εικόνα. Επιλέγεται, λοιπόν, η πολυμεθοδική μελέτη των δύο παιδαγωγικών προγραμμάτων, επιστρατεύοντας το συνδυασμό ερευνητικών μεθόδων, οι οποίες βρίσκονται κάτω από την «ομπρέλα» της ποιοτικής και εθνογραφικής ερευνητικής προοπτικής. Σε αντίθεση με τη μεικτού τύπου έρευνα *(mixed research)*, όπου χρησιμοποιούνται εξίσου ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι για τη διερεύνηση ενός φαινομένου, με την πολυμεθοδική έρευνα *(multimethod research)* συνδυάζονται πολλές μέθοδοι από την ίδια σκοπιά ανάλυσης (ποιοτική ή ποσοτική)

(Kasirye, 2021˙ Mik-Meyer, 2020). Σαφώς, τα όρια μεταξύ ποιοτικού και ποσοτικού δεν είναι απόλυτα στην έρευνα και μπορεί να πραγματοποιηθεί ποσοτικοποίηση ή ποιοτικοποίηση, ιδίως στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, αλλά η επιλογή συγκεκριμένης προοπτικής διαφαίνεται στις επιλογές, σε όλο το φάσμα των ερευνητικών διαδικασιών (Πηγιάκη, 2004).

Έχοντας ήδη επεξηγήσει τη σημασία της ποιοτικής και εθνογραφικής προοπτικής για την έρευνά μας, η πολυμεθοδική έρευνα αποτέλεσε σημαντική επιλογή για εμάς, επιτρέποντάς μας την εις βάθος, πολυδιάστατη και πληρέστερη δυνατή διερεύνηση του θέματός μας (Bell, 1997˙ Noble & Heale, 2019). Πιο συγκεκριμένα, ο πολυμεθοδικός προσανατολισμός, εξυπηρετήθηκε μέσω των διαδικασιών συλλογής και μελέτης κειμένων από θεσμικά όργανα και φορείς, της εθνογραφικής παρατήρησης και καταγραφής σε δύο σχολικές μονάδες, καθώς και των δια ζώσης και εξ αποστάσεως ημι-δομημένων συνεντεύξεων με νηπιαγωγούς και εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας. Οι επιλογές των επιμέρους μεθόδων δεν αποτέλεσαν απλά εργαλεία της έρευνας, αλλά τις αποδοτικότερες τακτικές διαχείρισης για κάθε σύνολο δεδομένων (Fossey et al, 2002), καθώς και εκφραστές της οντολογικής και επιστημολογικής μας σκοπιάς (Mik-Meyer, 2020). Σε επόμενα υποκεφάλαια, θα παρουσιάσουμε λεπτομερώς την αιτιολογία και τις διαδικασίες γύρω από τις ερευνητικές μας αυτές επιλογές, αναδεικνύοντας την αλληλεπιδραστική σημασία τους για την ανάδειξη των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

7.3. Κριτήρια Επιλογής Δείγματος

Στη συγκεκριμένη έρευνα, επιχειρώντας να ελέγξουμε τη διαπολιτισμική προοπτική δύο εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, στραφήκαμε στην επιλογή δείγματος από το σύνολο των σχολικών μονάδων όπου αυτά υλοποιούνται, καθώς και στην επιλογή δείγματος από τους/τις εκπαιδευτικούς που καλούνται να τα υλοποιήσουν. Η πρώτη επιλογή μας επιτρέπει τον άμεσο έλεγχο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε ενδεικτικές περιπτώσεις σχολείων, μέσω της μεθόδου της παρατήρησης, ενώ η δεύτερη μας επιτρέπει να διευρύνουμε την εστίαση και να αφουγκραστούμε βιώματα από την υλοποίηση των προγραμμάτων σε περισσότερες περιπτώσεις, μέσω της μεθόδου των συνεντεύξεων. Επομένως, θα λέγαμε ότι πληθυσμούς της εν λόγω έρευνας αποτελούν τόσο το σύνολο των δημοσίων

νηπιαγωγείων της χώρας, όσο και το σύνολο των εκπαιδευτικών ΠΕ60 (Νηπιαγωγών) και ΠΕ06 (Αγγλικής Φιλολογίας), που εργάζονται σε δημόσιες μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης ανά την Ελλάδα.

Το δείγμα που επιλέχθηκε από τον πληθυσμό των σχολείων για τις ανάγκες της εθνογραφικής παρατήρησης, αποτελούνταν από δύο μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης του δημοσίου τομέα, με επιλογή από τον αστικό ιστό της πόλης των Ιωαννίνων. Η επιλογή της συγκεκριμένης πόλης έγινε για λόγους ευκολίας της ερευνήτριας - υποψήφιας διδάκτορος, καθώς πρόκειται για τον τόπο διαμονής της, καθώς και τον τόπο όπου εδράζει το οικείο Πανεπιστήμιο όπου συντελείται η έρευνα στο πλαίσιο των διδακτορικών της σπουδών. Η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται σχεδόν πάντα από κάποια στοιχεία ευκολίας, λόγω του πολύπλοκου χαρακτήρα της, όμως οι δειγματοληπτικές αποφάσεις συνήθως καταδεικνύουν συνολικά μια εμπεριστατωμένη στρατηγική (Marshall, 1996), όπως συμβαίνει και στη δική μας περίπτωση. Δειγματοληπτικό πλαίσιο αποτέλεσαν ο κατάλογος και ο χάρτης των μονάδων δημόσιας προσχολικής εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Ιωαννίνων, όπως διατίθενται στην ιστοσελίδα της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων. Έπειτα από επικοινωνία με σχολικές μονάδες, με την αντίστοιχη σειρά εμφάνισής τους στον κατάλογο, επιλέχθηκαν δύο από τα θετικά διακείμενα νηπιαγωγεία, λαμβάνοντας υπόψιν τις διαθέσιμες ημερομηνίες συνεργασίας τους, ώστε να μη συμπίπτουν, καθώς και το πολυπολιτισμικό προφίλ των τμημάτων, δεδομένου ότι επιθυμούσαμε να ελέγξουμε τα προς διερεύνηση προγράμματα και σε σχέση με αυτές τις περιπτώσεις παιδιών. Το δείγμα μας αποτελεί προϊόν σκόπιμης δειγματοληψίας, καθώς ελήφθησαν υπόψιν συγκεκριμένα κριτήρια, που να ικανοποιούν τις ανάγκες και τους προβληματισμούς της έρευνας (Campbell et al, 2020˙ Marshall, 1996). Η ποιοτική ερευνητική προοπτική, απαιτεί συχνά συγκεκριμενοποίηση των επιλογών δείγματος, καθώς επιχειρεί να αντλήσει πλούσιο υλικό από μικρό δείγμα για ένα φαινόμενο, γεγονός που δεν μπορεί να αφεθεί στην τυχαία ή συστηματική δειγματοληψία (Vasileiou, 2018). Η σκόπιμη δειγματοληψία επιτρέπει την εστίαση σε περιπτώσεις που μπορούν να αποδώσουν το πλούσιο αυτό υλικό, θέτοντας κριτήρια κατά την επιλογή δείγματος, αποτελώντας, έτσι, χρήσιμο σύμμαχο της ποιοτικής έρευνας (Patton, 2002).

Σε σχέση με τα σκόπιμα κριτήρια επιλογής συγκεκριμένου αριθμού νηπιαγωγείων, επιθυμούσαμε να υλοποιήσουμε τις διαδικασίες παρατήρησης και

καταγραφής σε δύο ή τρεις σχολικές μονάδες, επιχειρώντας, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, την εις βάθος και αναλυτική μελέτη του ερευνητικού αντικειμένου, στόχο τον οποίο μπορεί να εξασφαλίσει ένα μικρό δείγμα, στο οποίο επικεντρωνόμαστε συστηματικά (Singer, 2009). Συνειδητοποιήσαμε από νωρίς τα στενά διαθέσιμα χρονικά περιθώρια του παιδαγωγικού έργου, που δυσκολεύουν τόσο την εκτενή παραμονή, όσο και την απρόσκοπτη συλλογή δεδομένων στο συγκεκριμένο πεδίο, γεγονός που μας έφερε στην απόφαση επιλογής δύο σχολικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί μας ενημέρωσαν για τη δυσκολία άντλησης δεδομένων κατά τις περιόδους προσαρμογής του Σεπτεμβρίου και του Ιανουαρίου, των εβδομάδων προ των διακοπών των Χριστουγέννων και του Πάσχα, των ημερών πριν από εθνικές και άλλες εορτές, καθώς και κατά τις ημέρες προετοιμασίας της τελικής σχολικής εορτής του Ιουνίου. Σε πολλές από αυτές τις χρονικές περιόδους, οι εκπαιδευτικές προτεραιότητες αλλάζουν και τα προγράμματα που θέλαμε να διερευνήσουμε πραγματοποιούνται ελλιπώς, φαινόμενο που επιβεβαιώθηκε στην πράξη, καθώς στην περίπτωση του δεύτερου νηπιαγωγείου, η τελευταία εβδομάδα παρατήρησης συνέπιπτε με την εβδομάδα πριν τις διακοπές του Πάσχα, γεγονός που επηρέασε σημαντικά τη συλλογή δεδομένων.

Σε ό,τι αφορά την επιλογή νηπιαγωγείων από τον αστικό ιστό, αυτή έγινε, αρχικά, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί ένας ικανοποιητικός αριθμός παιδιών ανά τμήμα, που να δώσει επαρκή δεδομένα στις διαδικασίες παρατήρησης, καθώς τα τμήματα σε χωριά και προαστιακές περιοχές είναι συχνά ολιγάριθμα. Ακόμα, τα νηπιαγωγεία εντός αστικών κέντρων συνήθως φιλοξενούν περισσότερα παιδιά από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά υπόβαθρα, σε σχέση με τα νηπιαγωγεία εκτός αστικών κέντρων, πληθυσμό που θέλαμε να εντάσσεται στο μαθητικό δείγμα, ιδίως σε σχέση με το 2ο ερευνητικό μας ερώτημα. Τέλος, έπειτα από συζητήσεις με νηπιαγωγούς, αντιληφθήκαμε ότι το πρόγραμμα της αγγλικής γλώσσας δεν πραγματοποιείται ή πραγματοποιείται ελλιπώς σε πολλές περιπτώσεις νηπιαγωγείων μακριά από τα αστικά κέντρα, καθώς δεν υπάρχει επαρκές προσωπικό. Επομένως, καταλήξαμε ότι για τις ανάγκες της παρατήρησης ήταν προτιμότερα τα νηπιαγωγεία εντός αστικού κέντρου, ώστε να έχουμε μια συνεχή ροή υλοποίησης των προγραμμάτων και να συγκεντρώσουμε επαρκές υλικό για αυτά, σε δύο αντιπροσωπευτικές περιπτώσεις τυπικών νηπιαγωγείων. Αντίστροφα, η διαδικασία των συνεντεύξεων, μας επέτρεψε τη συλλογή δεδομένων από διαφορετικές περιπτώσεις νηπιαγωγείων ανά την Ελλάδα, σε

άλλες – μικρότερες ή μεγαλύτερες – πόλεις, σε χωριά, νησιά, ολιγάριθμα νηπιαγωγεία, καθώς και ΔΥΕΠ.

Σε ό,τι αφορά την περίπτωση των συνεντεύξεων, το δείγμα μας αποτελούνταν από 20 συνολικά εν ενεργεία νηπιαγωγούς και εκπαιδευτικούς αγγλικής φιλολογίας. Η διαδικασία διαμόρφωσης του δείγματος αποτέλεσε συνάρτηση των μεθοδολογικών μας επιλογών και των ερευνητικών μας επιδιώξεων. Βασικό κριτήριο για το τελικό μέγεθος του δείγματος των συνεντεύξεων, αποτέλεσε η επίτευξη του κορεσμού των δεδομένων. Στην ποιοτική έρευνα, είναι ουσιαστικά αδύνατο να καθοριστεί απόλυτα το κατάλληλο δείγμα συνεντευξιαζόμενων, πριν τη διαδικασία ελέγχου του κορεσμού των δεδομένων (Bekele & Ago, 2022). Με άλλα λόγια, πραγματοποιώντας και μελετώντας σταδιακά τις συνεντεύξεις, αντιλαμβανόμασταν τη δημιουργία μοτίβων στα δεδομένα μας και κατευθυνόμασταν αναλόγως, έως ότου κατορθώσουμε συλλογή επαρκών δεδομένων σε σχέση με όλες τις ερευνητικές μας αναζητήσεις (Saunders et al, 2018). Ο κορεσμός επετεύχθη όταν πλέον δεν αναδεικνύονταν νέοι κωδικοί και νοήματα από το υλικό των συνεντεύξεων (Sargeant, 2012˙ Φραγκιαδάκη, 2010). Η λογική αυτή έρχεται σε συμφωνία με την εθνογραφική μας προοπτική, αντιμετωπίζοντας μη γραμμικά τις διαδικασίες δειγματοληψίας, συλλογής και ανάλυσης δεομένων, αλλά επιτρέποντας μια κυκλική συνεχή αναδιαπραγμάτευση του υλικού (Bryman, 2012β).

Η συγκέντρωση του δείγματος των συνεντεύξεων έγινε με δειγματοληψία χιονοστιβάδας, τεχνική κατά την οποία επιλέγεται ένας αρχικός αριθμός συμμετεχόντων/-χουσών και εκείνοι/-ες στη συνέχεια προτείνουν ακόμα περισσότερα άτομα, που να μπορούν να συνεισφέρουν στους σκοπούς της έρευνας (Etikan et al, 2015˙ Naderifar et al, 2017). Η δειγματοληψία χιονοστιβάδας είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη σκόπιμη δειγματοληψία (Marshall, 1996), καθώς και με την προσπάθεια επίτευξης κορεσμού των δεδομένων (Naderifar et al, 2017), αναπτύσσοντας στιβάδες έως ότου το δείγμα θεωρηθεί επαρκές. Πρώτη στιβάδα, στη δική μας περίπτωση, αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων στα οποία πραγματοποιήσαμε την εθνογραφική παρατήρηση.

Μέσω της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας εξασφαλίζεται όχι μόνο η γενικότερη διεύρυνση του δείγματος, αλλά και η πρόσβαση σε δύσκολα προσεγγίσιμες περιπτώσεις του διερευνώμενου πληθυσμού (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Για

παράδειγμα, στην έρευνά μας, οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας ήταν περισσότερο δυσεύρετοι/-ες, λόγω του ότι (α) ο/η κάθε ένας/μία προβλέπεται να διδάσκει σε πολλά νηπιαγωγεία και τμήματα ανά διδακτικό έτος, μειώνοντας έτσι το συνολικό πληθυσμό, (β) το πρόγραμμα Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο υλοποιούνταν για μόλις τρία διδακτικά έτη, επομένως δεν υπήρχε ανεπτυγμένη αλληλόδραση εντός του κλάδου, που να οδηγήσει σε προτάσεις συμμετεχόντων/-ουσών και (γ) η επιθυμία μας να συμπεριλάβουμε περιπτώσεις ανά τη χώρα, καθιστούσε ακόμα πιο περιορισμένες τις προτάσεις της πρώτης στιβάδας συμμετεχόντων/-ουσών. Έτσι, η ευρύτερη πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας, έγινε κυρίως μέσα από την υπόδειξη συνάδελφών των νηπιαγωγών από άλλες περιοχές της Ελλάδας, οι οποίοι/-ες με τη σειρά τους πρότειναν εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας με τους/τις οποίους/-ες είχαν συνεργαστεί.

Επιπλέον, ο συνδυασμός της σκόπιμης δειγματοληπτικής προοπτικής με τη δειγματοληψία χιονοστιβάδας (Marshall, 1996), μας επέτρεψε το σταδιακό έλεγχο συμπερίληψης διαφορετικών ηλικιών, επιπέδων προϋπηρεσίας, γεωγραφικών περιοχών εργασίας και, ιδίως, την επαρκή διερεύνηση των ερευνητικών μας προβληματισμών και τον κορεσμό των δεδομένων μας. Κατορθώσαμε, έτσι, πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο ανά την Ελλάδα, διευρύνοντας τη συλλογή δεδομένων για τα δύο προγράμματα και για το πώς αυτά υλοποιούνται σε διαφορετικές περιπτώσεις σχολείων, με διαφορετικές κάθε φορά πιθανές επιδραστικές συνιστώσες.

Να σημειώσουμε στο σημείο αυτό, πως σε ό,τι αφορά τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης κειμένων σχετικών με τα δύο προς διερεύνηση προγράμματα, δεν έγινε κάποια επιλογή δείγματος, αλλά μελετήθηκαν όλα τα διαθέσιμα έγγραφα και αρχεία από επίσημες πηγές, που να αντικατοπτρίζουν το χαρακτήρα, το θεσμικό πλαίσιο και τη στοχοθεσία των προγραμμάτων. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να μιλήσουμε για τη λεγόμενη δειγματοληψία συνολικού πληθυσμού *(total population sampling)*, μια τεχνική που χρησιμοποιείται συνήθως για μικρούς διερευνώμενους πληθυσμούς, από τους οποίους η επιλογή δείγματος θεωρείται ότι μπορεί να αφήσει τη μελέτη σαν ένα ατελές παζλ. Επομένως, ο σχετικός με τους ερευνητικούς προβληματισμούς πληθυσμός, μελετάται στο σύνολό του (Etikan et al, 2015˙ Halliru & Musa, 2023˙ Raheel & Naeem, 2013).

7.4. Διαδικασία Διεξαγωγής Έρευνας

7.4.1. Ανάλυση κειμένων

Οι ερευνητικές διαδικασίες ξεκίνησαν με τη συγκέντρωση και ανάλυση έντυπου και ηλεκτρονικού υλικού, αναφορικά με το θεσμικό πλαίσιο, το θεωρητικό υπόβαθρο και τις προτάσεις υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων «Εργαστήρια Δεξιοτήτων (ΕΔ)» και «Εισαγωγή της Αγγλική Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)». Η ανάλυση κειμένων στην έρευνα, γνωστή και ως ανάλυση τεκμηρίων ή εγγράφων *(document analysis)*, επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση ενός φαινομένου, όπως αυτό παρουσιάζεται μέσα από το γραπτό λόγο (Kutsyuruba, 2023). Παράλληλα, αναδεικνύει τις θέσεις και προτεραιότητες των συγγραφέων, όπως αυτές προβάλλονται μέσα από το περιεχόμενο των κειμένων τους (Karppinen & Moe, 2012). Όταν αφορά πολιτικές πρωτοβουλίες, νομοθετικές αποφάσεις και γενικότερες θεσμικές δημοσιεύσεις, η ανάλυση κειμένων επιτρέπει τον έλεγχο και την κριτική επισκόπηση αυτών, καίριο βήμα για την εις βάθος συζήτηση γύρω από τη στοχοθεσία, αλλά και την αξιοπιστία των θεσμικών επιλογών (Cardno, 2018). Ιδίως στην περίπτωση της εκπαιδευτικής έρευνας, η κριτική μελέτη και ανάλυση κειμένων χαρτογραφεί κριτικά τις μεταρρυθμιστικές αποφάσεις (Hard et al, 2018), προωθεί τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, ενώ μπορεί να αποτελέσει ερευνητικό εφαλτήριο και να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά και με άλλες ερευνητικές μεθόδους (Cardno, 2018˙ Owen, 2014).

Επιλέγοντας, λοιπόν, την ανάλυση κειμένων ως πρώτο βήμα, πετύχαμε τη συλλογή χρήσιμων δεδομένων για τις παιδαγωγικές επιδιώξεις και «υποσχέσεις» των δύο προς διερεύνηση προγραμμάτων. Τα δεδομένα αυτά χρησιμοποιήθηκαν κριτικά και με ανατροφοδοτική διάθεση στα επόμενα βήματα της έρευνας, μελετώντας συνδυαστικά και από ποικίλες σκοπιές τα ερευνητικά αντικείμενα, εξυπηρετώντας, έτσι, την εθνογραφική και πολυμεθοδική μας ερευνητική προοπτική (Reeves et al, 2013). Η εστίασή μας κατά την ανάλυση των κειμένων, αφορούσε στην άντληση χρήσιμων δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων για το χαρακτήρα και τους σκοπούς των δύο προγραμμάτων και, ιδίως, δειγμάτων που να αναδεικνύουν

διαπολιτισμική, πολυγλωσσική και πλουραλιστική παιδαγωγική προοπτική. Τα κείμενα που τέθηκαν προς μελέτη και ανάλυση, περιλάμβαναν:

- την Υπουργική Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021, αναφορικά με το πλαίσιο προγράμματος σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, νηπιαγωγείων, δημοτικών και γυμνασίων
- την Υπουργική Απόφαση Φ.31/94185/Δ1/2021, που αφορά τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
- την Υπουργική Απόφαση 114660/ΓΔ4/2021, για την αξιολόγηση μαθητών/-τριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων
- το ηλεκτρονικό βιβλίο του Παγκόσμιου Εκπαιδευτικού Δικτύου Ευρώπης, με τα αναγνωρισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα για το 2020-2021
- την Υπουργική Απόφαση Φ.7/76108/ΓΔ4/2020, με την οποία ορίζεται η πιλοτική εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου
- την Υπουργική Απόφαση Φ.80378/ΓΔ4/2021, με την οποία ορίζεται η επίσημη εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου
- την ενημέρωση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής προς τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες στην πιλοτική εφαρμογή, για το χαρακτήρα του προγράμματος Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, καθώς και για την σχετική επιμόρφωση
- υλικό των προγραμμάτων επιμόρφωσης για τα δύο προς διερεύνηση προγράμματα
- υλικό από τις ηλεκτρονικές ιστοσελίδες των δύο προγραμμάτων

Οι διαδικασίες ανάλυσης των κειμένων και εξαγωγής συμπερασμάτων γύρω από το περιεχόμενό τους, επεξηγούνται σε επόμενο υποκεφάλαιο, μαζί με τις αναλύσεις των υπολοίπων μεθόδων συλλογής δεδομένων.

7.4.2. Εθνογραφική παρατήρηση

Έπειτα από τη μελέτη των θεσμικών πλαισίων των δύο παιδαγωγικών προγραμμάτων και την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για το διαπολιτισμικό προσανατολισμό στην οργάνωση και τη στοχοθεσία τους, θελήσαμε να ελέγξουμε την πραγμάτωση αυτού του προσανατολισμού στην εκπαιδευτική πράξη. Για το λόγο αυτό,

επιστρατεύσαμε τη μέθοδο της εθνογραφικής παρατήρησης, η οποία εξασφαλίζει όσο το δυνατόν αυθεντικότερα δεδομένα σε ζωντανό χρόνο, στο πεδίο πραγμάτωσης του ερευνητικού αντικειμένου και δράσης των ερευνητικών υποκειμένων (Cohen et al, 2007˙ Jones & Smith, 2017). Για τις διαδικασίες της εθνογραφικής παρατήρησης, επιλέχθηκε η λεγόμενη «παρατήρηση ως συμμετοχή», η οποία προϋπέθετε τη γνωστοποίηση του ρόλου μας, επέτρεπε την επαφή και επικοινωνία με τα υποκείμενα της έρευνας, δεν περιλάμβανε, όμως, την ενεργό συμμετοχή μας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Ιωσηφίδης, 2017˙ Κακανά & Μπότσογλου, 2016˙ Σοφού, 2022). Η συγκεκριμένη μορφή παρατήρησης, περιγράφεται και ως παρατήρηση περιφερειακής συμμετοχής, καθώς συμμετέχουμε μεν στο κοινωνικό πλαίσιο, στο χώρο και χρόνο που η εν λόγω κοινωνική ομάδα αλληλεπιδρά, αλλά δεν εμπλεκόμαστε ενεργά στις δραστηριότητές της (Angrosino, 2007).

Οι διαδικασίες της εθνογραφικής παρατήρησης έλαβαν χώρα σε δύο δημόσια νηπιαγωγεία της πόλης των Ιωαννίνων κατά το διδακτικό έτος 2023-2024 και διήρκεσαν συνολικά για ένα διάστημα δύο μηνών και, συγκεκριμένα, από τις 29 Ιανουαρίου έως τις 29 Φεβρουαρίου 2024 στο πρώτο νηπιαγωγείο και από τις 26 Μαρτίου έως τις 26 Απριλίου 2024 στο δεύτερο. Στο πλαίσιο της παρατήρησης, παρακολουθήσαμε το πρωινό υποχρεωτικό πρόγραμμα ενός τμήματος από το κάθε νηπιαγωγείο, με έμφαση στην καταγραφή καίριων σημείων που να απαντούν στους προβληματισμούς και τις ερευνητικές μας αναζητήσεις, αναφορικά με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Πριν ξεκινήσουμε τις διαδικασίες παρατήρησης και καταγραφής, προηγήθηκαν δύο ημέρες γνωριμίας με τα μέλη και την οργάνωση της κάθε σχολικής κοινότητας, για μια πιο ομαλή ένταξή μας στην προς παρατήρηση ομάδα (Bell, 1997˙ Σταμοβλάσης & Βαϊοπούλου, 2021), καθώς αναπόφευκτα η είσοδος ερευνητών στην καθημερινότητα μιας κοινωνικής ομάδας δεν μπορεί να μείνει απαρατήρητη (Blommaert & Jie, 2010) και πρέπει να γίνει με προσοχή για να μη διαταράξει έντονα την καθημερινότητα των κοινωνικών υποκειμένων (Emerson et al, 2011). Στο πρώτο τμήμα συνεργάστηκαν για τις ανάγκες της έρευνάς μας τρεις εκπαιδευτικοί (δύο νηπιαγωγοί και μία εκπαιδευτικός αγγλικής φιλολογίας) και 20 μαθητές/-τριες, ενώ στο δεύτερο δύο εκπαιδευτικοί (μία νηπιαγωγός και μία εκπαιδευτικός αγγλικής φιλολογίας) και 22 μαθητές/-τριες. Συνολικά, λοιπόν, παρατηρήσαμε ένα δείγμα 47 ατόμων, πέντε εκπαιδευτικών και 42 παιδιών.

Η επιλογή του χρονικού πλαισίου παραμονής σε κάθε σχολείο, έγινε έπειτα από συζήτηση με τις νηπιαγωγούς και αναλογικά με το φόρτο εργασίας τους. Αν και αρχικά επιθυμούσαμε παραμονή δύο μηνών σε κάθε σχολική μονάδα και στη μία εκ των περιπτώσεων η εκπαιδευτικός ήταν θετική ως προς αυτό, στη δεύτερη περίπτωση αυτό δεν έγινε δεκτό. Θέλοντας να αντιμετωπίσουμε όσο πιο ισότιμα γίνεται τις δύο περιπτώσεις συλλογής δεδομένων, αποφασίσαμε, έτσι, την παραμονή αντίστοιχων ημερών και στα δύο σχολεία. Η επιλογή της συνεχούς παρατήρησης και όχι της παρατήρησης σε διακεκομμένα διαστήματα μέσα στο διδακτικό έτος, αφορούσε την επιθυμία μας να παρατηρήσουμε ευρύτερες θεματικές των δύο προς διερεύνηση προγραμμάτων και όχι μεμονωμένες και ασύνδετες δραστηριότητες. Μας ενδιέφερε αυτό που αναφέρει η Riemer (2012) ως «πλήρη κύκλο διαδικασιών», δηλαδή, στη δική μας περίπτωση, την καταγραφή της γενικότερης οργάνωσης, από την αρχή έως το τέλος της θεματικής, των τρόπων εισαγωγής σε ένα θέμα, των επιλεγόμενων δραστηριοτήτων, αλλά και των διαδικασιών αξιολόγησης, πάντα σε συνάρτηση με τη διαπολιτισμική προοπτική.

Λαμβάνοντας υπόψιν όλες αυτές τις συνιστώσες, καταλήξαμε στα συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια και στις ημερομηνίες που αναφέρουμε παραπάνω. Τέλος, η παραμονή στο πεδίο για όλη τη διάρκεια του πρωινού τμήματος και όχι μόνο κατά τις ώρες υλοποίησης των προς διερεύνηση προγραμμάτων, εξυπηρετούσε την εξοικείωση των ερευνητικών υποκειμένων με την ερευνήτρια, την καταγραφή κρίσιμων περιστατικών στη διάρκεια της ημέρας, τις άτυπες συνομιλίες με τις εκπαιδευτικούς, καθώς και την παρατήρηση του γενικότερου διαπολιτισμικού προσανατολισμού των σχολικών μονάδων.

Για τις διαδικασίες της εθνογραφικής παρατήρησης, διαμορφώσαμε, αρχικά, μια λίστα με θεματικούς άξονες παρατήρησης, συμπεριλαμβάνοντας όλα εκείνα τα στοιχεία που θεωρήσαμε ότι είναι σημαντικό να ελεγχθούν σε σχέση με τα προς διερεύνηση προγράμματα (βλ. Παράρτημα 1). Επιθυμώντας την ολόπλευρη καταγραφή της υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο πεδίο, συμπεριλαμβανομένων των διδακτικών επιλογών των εκπαιδευτικών, της απήχησης στο σύνολο των μαθητών/-τριών, των πρακτικών δυσκολιών και, ιδίως, της ενδεχόμενης διαπολιτισμικής και πλουραλιστικής προοπτικής στην πράξη, χρησιμοποιήσαμε ποικίλα εθνογραφικά εργαλεία συλλογής δεδομένων. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε:

(α) Με κλείδες παρατήρησης, οι οποίες δημιουργήθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, μία για τις δραστηριότητες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και μία για τις δραστηριότητες της Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, με συγκεκριμένα σημεία ενδιαφέροντος, γύρω από τις συνιστώσες που αφορούν την έρευνά μας (βλ. Παραρτήματα 2 και 3). Οι κλείδες παρατήρησης αποτελούν μια μορφή κλειστού τύπου, δομημένης παρατήρησης, με συγκεκριμένα και προκαθορισμένα, δηλαδή, κριτήρια και σημεία εστίασης (Bryman, 2017˙ Smritirekha, 2019), ενώ παράλληλα επιτρέπουν το σχολιασμό και τις περαιτέρω παρατηρήσεις σχετικά με τα σημεία αυτά. Με τις κλείδες παρατήρησης καταγράψαμε, αρχικά, κάποια ζητήματα δομής και οργάνωσης της κάθε επιμέρους δραστηριότητας στο πλαίσιο εφαρμογής των δύο προγραμμάτων, όπως τη διάρκεια, το είδος (π.χ. φύλλο εργασίας, μουσικοκινητική δραστηριότητα, κατασκευή), τα εργαλεία, την ατομική ή συλλογική προοπτική, καθώς και αν πρόκειται για προτεινόμενη δραστηριότητα του ΙΕΠ. Κυρίως, ελέγξαμε συνιστώσες διαπολιτισμικής, πολυγλωσσικής και διαφοροποιημένης προσέγγισης των δραστηριοτήτων, σε επίπεδο στόχων και εφαρμογής. Τέλος, συλλέξαμε πληροφορίες για τη συμμετοχή και στάση των εκπαιδευτικών και των μαθητών/-τριών κατά τη διάρκεια της κάθε δραστηριότητας.

(β) Με σημειώσεις πεδίου στο ερευνητικό ημερολόγιο, για απόφανση αναφορικά με τη γενικότερη διαπολιτισμική διάσταση των διδακτικών διαδικασιών και για καταγραφή ενδιαφερόντων περιστατικών, έξω από το πλαίσιο εφαρμογής των δραστηριοτήτων των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και της Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Οι σημειώσεις ημερολογίου αποτελούν μορφή παρατήρησης ανοικτού και μη δομημένου τύπου και αντιστοιχίζονται σε ό,τι ο/η ερευνητής/-τρια αντιληφθεί ως σημαντικό να καταγραφεί στο πεδίο, προσφέροντας μια ολιστική οπτική (Bryman, 2017˙ Mulhall, 2003). Πρόκειται για τον πιο συνήθη τρόπο συλλογής δεδομένων στην εθνογραφική μέθοδο (Jackson, 2015˙ Musante, 2015). Μας ενδιέφεραν ιδιαιτέρως τα κρίσιμα περιστατικά, δηλαδή συγκεκριμένα αποκαλυπτικά συμβάντα στο χώρο δράσης των ερευνητικών υποκειμένων, τα οποία μπορούσαν να αποδώσουν χρήσιμα δεδομένα για τις ερευνητικές αναζητήσεις μας (Spencer-Oatey, 2013). Επιπλέον, καθώς στην εθνογραφία το ίδιο το περιβάλλον δράσης των κοινωνικών υποκειμένων αποτελεί πηγή πληροφόρησης για τη μελέτη του ερευνητικού φαινομένου (Lodico et al, 2010), στο ερευνητικό ημερολόγιο καταγράφηκαν σημειώσεις αναφορικά με τη διαπολιτισμική δυναμική του χώρου, των γενικότερων

υποδομών, των σχέσεων των κοινωνικών υποκειμένων και, γενικότερα, στοιχεία που θεωρούσαμε ότι μπορούν να αποτελέσουν επιδραστικούς παράγοντες για την εφαρμογή – και δη τη διαπολιτισμική εφαρμογή – των προς διερεύνηση προγραμμάτων.

(γ) Με μεταχρονολογημένες σημειώσεις, για τη σφαιρικότερη περιγραφή των σημειώσεων πεδίου και την πρόσθεση μεταγενέστερων σκέψεων. Μέσω των πιο αναλυτικών και λεπτομερών αυτών σημειώσεων, μπορέσαμε να περιγράψουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια τις σημειώσεις πεδίου, όσο το δυνατόν γρηγορότερα μετά την καταγραφή τους (Skjott Linneberg & Korsgaard, 2019) και, παράλληλα, να προχωρήσουμε σε σχολιασμό και ερμηνεία αυτών (Bryman, 2012α). Ακόμα, προσθέταμε περαιτέρω σκέψεις, που προέκυπταν μετά τις ώρες παραμονής στη σχολική μονάδα ή σε στιγμές που δεν ήταν εύκολη η άμεση παραγωγή σημειώσεων.

(δ) Με βραχύχρονες συνομιλίες - άτυπες συνεντεύξεις με τα ερευνητικά υποκείμενα, για τη συλλογή των απόψεων και του απτού βιώματος των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι εθνογραφικού τύπου ελεύθερες συνομιλίες, αποτελούν σύντομες συζητήσεις και άμεσες προσωπικές μαρτυρίες των ερευνητικών υποκειμένων για το διερευνώμενο φαινόμενο, στο χώρο και χρόνο δράσης τους (Robson, 2010˙ Swain & King, 2022). Οι συνομιλίες αυτές πραγματοποιήθηκαν κυρίως με το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων, κατά τις ώρες του διαλλείματος και του φαγητού. Μέσω αυτών, λάβαμε σχόλια για τη δυναμική κάθε τμήματος, τις σχέσεις των κοινωνικών υποκειμένων στο σχολικό πλαίσιο, τα δύο προς διερεύνηση προγράμματα και τις επιμέρους κάθε φορά δραστηριότητές τους. Λιγότερες συνομιλίες έγιναν και με τα παιδιά, βοηθώντας μας να μάθουμε το βαθμό ενδιαφέροντός τους για τις υλοποιούμενες δραστηριότητες, καθώς και στοιχεία για τις δυναμικές της τάξης. Να σημειώσουμε στο σημείο αυτό, ότι πολλές άτυπες συνομιλίες προέκυψαν με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και των παιδιών, γεγονός που μας χαροποίησε ιδιαίτερα, αναδεικνύοντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης προς την ερευνητική μας προσπάθεια.

Σε καθημερινή βάση, μετά την αποχώρηση από το ερευνητικό πεδίο, προχωρούσαμε σε επαναδιαπραγμάτευση και ερμηνεία των συλλεχθέντων δεδομένων, πραγματοποιώντας μια πρώτη κωδικοποίησή τους στο ερευνητικό ημερολόγιο. Παράλληλα, πραγματοποιούσαμε μια αναστοχαστική κριτική της εργασίας μας στο

πεδίο, αναδιαμορφώνοντας σημεία της δουλειάς μας και βελτιώνοντας σταδιακά την απόδοσή μας (Olmos-Vega et al, 2022). Με το πέρας της παρατήρησης σε κάθε σχολική μονάδα, πραγματοποιούνταν μια σφαιρικότερη ανατροφοδοτική διαδικασία και μια πρώτη επεξεργασία σε όσα δεδομένα συλλέχθηκαν. Έχοντας πλέον ολοκληρώσει τις διαδικασίες και στα δύο νηπιαγωγεία, προχωρήσαμε σε ολοκληρωμένη ανάλυση των δεδομένων μας, για την οποία θα μιλήσουμε αναλυτικά σε επόμενο υποκεφάλαιο (βλ. Κεφάλαιο 7.5.).

7.4.3. Ημι-δομημένες συνεντεύξεις

Έχοντας ήδη μελετήσει τα εκπαιδευτικά προγράμματα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» και «Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο» σε επίπεδο κειμενικής θεσμοθέτησης και πρακτικής υλοποίησης, θελήσαμε να προχωρήσουμε ένα βήμα παραπέρα, εντάσσοντας στη διερεύνησή μας τις εμπειρίες και τις απόψεις εκπαιδευτικών, σε σχέση με τα δύο προγράμματα. Το βήμα αυτό, μας επέτρεψε να αφουγκραστούμε βιώματα και αντιλήψεις εκπαιδευτικών από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας και διαφορετικές περιπτώσεις σχολείων, όπου η επιτόπια παρατήρηση ήταν πολύ δύσκολο να επιτευχθεί, διευρύνοντας, έτσι, την εικόνα γύρω από το ερευνητικό μας αντικείμενο, απαντώντας σε περαιτέρω ερωτήματα που γεννήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και επιτρέποντας τη συνθετική εξαγωγή πληρέστερων συμπερασμάτων.

Επιθυμώντας να παραμείνουμε στο ποιοτικό και εθνογραφικό ερευνητικό μονοπάτι, δεν προχωρήσαμε σε δομημένες συνεντεύξεις, με πλήρως προκαθορισμένες ερωτήσεις. Επιλέξαμε την ημι-δομημένου τύπου ποιοτική συνέντευξη, η οποία επιτρέπει την επικοινωνιακή ευελιξία και τη διερεύνηση εις βάθος (Mason, 2011), αλλά παράλληλα διαμορφώνει ένα γενικό πλαίσιο αναφοράς, έτσι ώστε η συζήτηση να μην ξεφύγει μακριά από το προκείμενο (Brinkmann, 2020). Η εστίαση, στην περίπτωση αυτή, αφορά την ιδιαίτερη οπτική κάθε ερευνητικού υποκειμένου για το διερευνώμενο ζήτημα (Edwards & Holland, 2013), με τον/την ερευνητή/-τρια να λαμβάνει ρόλο ενεργού συνδημιουργού της γνώσης, μέσα από τα άμεσα ερεθίσματα που του/της προσφέρει ο/η ερωτώμενος/-η, αντί να βασίζει το ρόλο του/της σε μία αυστηρά προκαθορισμένη δομή (Adhabi & Anozie, 2017˙ Brinkmann, 2020).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, του ημι-δομημένου αυτού προσανατολισμού, δεν βασιστήκαμε σε ένα προκαθορισμένο οδηγό συνέντευξης, αλλά σε ένα ευρύτερο σχέδιο, με επικεφαλίδες των βασικότερων προς συζήτηση θεματικών, αλλά και κάποιες ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (Knox & Burkard, 2009˙ Robson, 2010). Στο ίδιο μοτίβο, υιοθετήσαμε μια τακτική παρακίνησης, με αναδυόμενες συμπληρωματικές, διευκρινιστικές και συγκριτικές ερωτήσεις, βάσει των ερεθισμάτων των εκπαιδευτικών (Jiménez & Orozco, 2021). Δημιουργήθηκαν δύο σχέδια συνέντευξης, ένα για εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης και ένα για εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας, με κάποιες διαφορές στην εστίαση των θεματικών, ιδίως ως προς το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας έχουν άμεση σχέση μόνο με το ένα από τα δύο διερευνώμενα προγράμματα (βλ. Παράρτημα 4). Ο σχεδιασμός περιλάμβανε, πιο συγκεκριμένα, κάποιες δημογραφικού τύπου ερωτήσεις και, στη συνέχεια, ευρεία θέματα αναφορικά (α) με τη γνώση για και επαφή με τη διαφορετικότητα, την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (β) την εμπειρία και άποψη σχετικά με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων ή/και την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, (γ) τη συμμετοχή στις σχετικές επιμορφώσεις, (δ) τις επιλογές εφαρμογής των προγραμμάτων, (ε) τη διαπολιτισμική, πολυγλωσσική και συμπεριληπτική δυναμική των προγραμμάτων, (στ) τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο ειδικοτήτων, (ζ) την πιθανή διασταύρωση των δύο προγραμμάτων, (η) πιθανές δυσκολίες και (θ) προτάσεις για το μέλλον.

Πραγματοποιήθηκαν, αρχικά, δύο πιλοτικές συνεντεύξεις, με σκοπό τον έλεγχο των επιμέρους συνιστωσών της διαδικασίας, την ανατροφοδότηση σχετικά με τις επιλογές μας και την αναθεώρηση τυχόν μειονεκτούντων σημείων σε επίπεδο σχεδιασμού ή εφαρμογής (Castillo-Montoya, 2016˙ Turner, 2010). Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν, τόσο τα ηχητικά όσο και τα γραπτά αρχεία μελετήθηκαν σε συνεργασία με την επιβλέπουσα καθηγήτρια, ώστε να σημειωθούν σημεία που έχρηζαν βελτίωσης και, εφόσον πραγματοποιήθηκαν όλες οι απαραίτητες τροποποιήσεις, ξεκίνησε η διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Πραγματοποιήθηκαν 20 συνολικά συνεντεύξεις, με εν ενεργεία νηπιαγωγούς και εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας, που δίδασκαν σε δημόσια νηπιαγωγεία ανά τη χώρα, με κριτήρια δειγματοληψίας που ήδη έχουμε επεξηγήσει παραπάνω (βλ. Κεφάλαιο 7.3.), σε ένα διάστημα από την άνοιξη έως το καλοκαίρι του 2024.

Κάποιες από τις συνεντεύξεις έλαβαν χώρα δια ζώσης, ενώ οι περισσότερες έγιναν με κλήσεις και κυρίως βιντεοκλήσεις μέσω των πλατφορμών VoIP (τηλεφωνίας μέσω διαδικτύου) Skype και Messenger, καθώς οι περισσότερες εκπαιδευτικοί του δείγματος εργάζονταν σε διαφορετικές περιοχές της χώρας. Αλλά ακόμα και σε κάποιες περιπτώσεις εκπαιδευτικών που, ενώ βρισκόταν στην ευρύτερη περιοχή, επέλεξαν την εξ αποστάσεως συνέντευξη, σεβαστήκαμε την επιθυμία τους αυτή. Έχει διαπιστωθεί, εξάλλου, ότι οι συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου συχνά προτιμώνται γιατί προσφέρουν αυξημένη ευελιξία για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, καθώς αυτός ο τύπος έρευνας επιτρέπει τη συμμετοχή από τον επιλεγόμενο χώρο και με την προτιμώμενη συσκευή κάθε ατόμου, σε διευρυμένα διαθέσιμα χρονικά περιθώρια από αυτά της δια ζώσης συνάντησης – και δη σε δημόσιους χώρους (Deakin & Wakefield, 2014˙ Mirick & Wladkowski, 2019˙ Wakelin et al, 2024). Λόγω αυτών των παραγόντων προσωπικής άνεσης, οι συμμετέχοντες/-χουσες παρουσιάζουν συνήθως θετική προδιάθεση προς τη διαδικασία και τον/την ερευνητή/-τρια, γεγονός που επιφέρει πιο ανεπτυγμένη και εις βάθος συζήτηση (Evans et al, 2008˙ Oates et al, 2022). Σε κάθε περίπτωση, στην έρευνά μας η διεξαγωγή της εκάστοτε συνέντευξης υλοποιήθηκε στο χρόνο και το χώρο που εξυπηρετούσε την κάθε συμμετέχουσα[8].

Για τη μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, τόσο των δια ζώσης, όσο και των εξ αποστάσεως, χρησιμοποιήθηκε «έξυπνη» συσκευή κινητής τηλεφωνίας *(smartphone)*. Στην αρχή της κάθε συνέντευξης, γινόταν μια υπενθύμιση του ερευνητικού αντικειμένου και της διαδικασίας που θα ακολουθήσει, ενώ παράλληλα δινόταν η ευκαιρία στις συμμετέχουσες να εκφράσουν τυχόν απορίες και σχόλια. Στο κύριο μέρος της διαδικασίας, αυτό των ερωτήσεων και της ανάπτυξης των επιμέρους θεματικών, πραγματοποιούνταν μια διαλογική διερεύνηση των ερευνητικών μας προβληματισμών, με τη σειρά των ερωτήσεων και την πορεία της συζήτησης να προσαρμόζεται στα εκάστοτε ερεθίσματα των συμμετεχουσών (Adhabi & Anozie, 2017˙ McGrath et al, 2018). Η διαδικασία αυτή, απαίτησε την πολυδιεργασία *(multitasking)* από μέρους μας, με παράλληλη ακρόαση, ομιλία και καταγραφή σημειώσεων, ώστε να αναπροσαρμόζουμε κάθε φορά την εστίασή μας και να

[8] Καθώς το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων της έρευνας αποτελούνταν από γυναίκες, σε ό,τι αφορά τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων χρησιμοποιείται στο κείμενο μόνο το θηλυκό γραμματικό γένος, π.χ. συμμετέχουσες.

ενισχύσουμε την εξασφάλιση χρήσιμων και έγκυρων δεδομένων. Στο τέλος της κάθε συνέντευξης και αφού ευχαριστούσαμε τις εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους, δίναμε λίγο ακόμα χρόνο για ένα τελικό τους σχόλιο, είτε σε σχέση με το ερευνητικό μας αντικείμενο, είτε στο πλαίσιο της εποικοδομητικής ανατροφοδότησης *(feedback)* πάνω στη διαδικασία της ίδιας της συνέντευξης που πραγματοποιήσαμε, καθώς και για γενικότερη συζήτηση (Warren et al, 2003). Ανάλογα με τον όγκο πληροφοριών που απέδωσε κάθε εκπαιδευτικός, καθώς και με τον εκάστοτε ρυθμό της ομιλίας, οι περισσότερες συνεντεύξεις απαίτησαν χρονικά από τα 45 λεπτά έως και τη μία ώρα.

Με το πέρας της κάθε συνέντευξης, πραγματοποιούνταν απομαγνητοφώνηση του υλικού στο λογισμικό Word της Microsoft 365, καθώς και μία πρώτη μελέτη του κειμένου και μία ανοιχτή κωδικοποίηση. Η επαφή αυτή με το υλικό της κάθε συνέντευξης, αλλά και η συνδυαστική μελέτη των συλλεγόμενων σε κάθε στάδιο συνεντεύξεων, μας επέτρεψε τη συστηματική ανατροφοδότηση, την κυκλική πορεία της έρευνας και, ιδίως, τον έλεγχο του κορεσμού των δεδομένων.

7.5. Ανάλυση Δεδομένων

Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων μας, διενεργήθηκε με τρόπο που να εξυπηρετεί την κατάλληλη διαχείριση κάθε συνόλου δεδομένων και να οδηγεί σε πολύπλευρη ανάδειξη των διερευνώμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι εθνογραφικές μελέτες, επιχειρούν να διερευνήσουν εξίσου το *«τι»* και το *«πώς»* γύρω από ένα φαινόμενο, αντιλαμβανόμενες τις συσχετίσεις και αλληλεπιδράσεις σε ένα κοινωνικό χώρο. Για το σκοπό αυτό, οι διαδικασίες ανάλυσης δεδομένων, αποτελούνται από τουλάχιστον δύο κύκλους κωδικοποιήσεων, έναν που να αναδεικνύει τα επιμέρους στοιχεία γύρω από ένα φαινόμενο και έναν που να διερευνά τις σχέσεις ανάμεσά τους και να οδηγεί σε ανώτερες κατηγοριοποιήσεις (Πηγιάκη, 2004). Παράλληλα, συνήθως συνδυάζουν επαγωγικές, παραγωγικές και αναδρομικές τακτικές, για την ολόπλευρη και διεξοδική μελέτη των φαινομένων. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν και οι LeCompte & Schensul (2010), οι επαγωγικές *(inductive)* τακτικές συλλέγουν νέα δεδομένα και τα ανάγουν σε ευρύτερες ταξινομήσεις, δημιουργώντας θεωρίες και υποθέσεις. Οι παραγωγικές *(deductive)* τακτικές στηρίζονται σε θεωρίες, υποθέσεις και προϋπάρχουσες ταξινομήσεις, κατατάσσοντας σε αυτές τα νεοαποκτηθέντα δεδομένα. Τέλος, οι αναδρομικές *(retroactive)* τακτικές

δημιουργούν ένα κυκλικό και ολιστικό «διάλογο» των επαγωγικών και παραγωγικών τακτικών, με οδηγούς την ανατροφοδότηση και την επαλήθευση, φθάνοντας την εθνογραφική έρευνα όσο το δυνατόν πιο κοντά στην αποκάλυψη της αλήθειας.

Στη δική μας περίπτωση, όπως ήδη αναφέραμε, ανάλυση δεδομένων πραγματοποιήθηκε αρχικά σε έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό που συλλέχθηκε, αναφορικά με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και την Εισαγωγή της Αγγλική Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, με στόχο τον έλεγχο της διαπολιτισμικής προοπτικής των δύο προγραμμάτων σε επίπεδο οργάνωσης και στοχοθεσίας. Για τη διαδικασία αυτή, επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου, μια δημοφιλής μέθοδος ανάλυσης δεδομένων σε μορφή κειμένου (Hall, 2018˙ Kleinheksel, 2020), η οποία χρησιμοποιείται συχνά στην επεξεργασία κειμένων από επίσημους φορείς, αναφορικά με θεσμικές αποφάσεις και πρωτοβουλίες. Η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει τόσο την αναγνώριση και παρουσίαση των βασικών στοιχείων και νοημάτων που αποτελούν ένα κείμενο, όσο και την ερμηνεία και τις διαπιστώσεις γύρω από αυτά, στο βαθμό που αντιστοιχίζεται με τις εκάστοτε ερευνητικές αναζητήσεις (Nicmanis, 2024).

Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η αθροιστική επαγωγική ανάλυση περιεχομένου *(summative inductive content analysis)*. Στην αθροιστική μορφή ανάλυσης περιεχομένου, ασχολούμαστε κυρίως με τη συχνότητα εμφάνισης της επιλεγόμενης μονάδας ανάλυσης και της δημιουργίας μοτίβων περιεχομένου, μελετώντας τα συλλεγόμενα δεδομένα βάσει λέξεων - κλειδιών και αναδεικνύοντας ερμηνευτικά τις βασικές θεματικές ενός κειμένου (Armstrong, 2021˙ Hsieh & Shannon, 2005). Σε ό,τι αφορά την επαγωγική ανάλυση, οι κωδικοί που χρησιμοποιούνται αναδύονται από την ίδια την επαφή με το υλικό, δεν είναι δηλαδή προϋπάρχοντες (Vears & Gillam, 2022), γεγονός που αποκολλά την ανάλυση περιεχομένου από την παραδοσιακά προκαθορισμένη και ποσοτική κωδικοποίηση, ευνοώντας την εθνογραφική προσέγγιση και επιτρέποντάς μας μια περισσότερο ερμηνευτική ανάλυση (Altheide, 1987). Καθώς ασχοληθήκαμε με επίσημα κείμενα, των οποίων το περιεχόμενο επιθυμούσαμε να αναλύσουμε ως προς τα βασικά διαπολιτισμικά στοιχεία των ζητημάτων που θεσπίζουν, αυτή η μορφή ανάλυσης μας επέτρεψε μία πρώτη εικόνα και ερμηνεία των προτεραιοτήτων των θεσμικών αυτών πρωτοβουλιών, τις οποίες αργότερα ελέγξαμε εθνογραφικά στο πεδίο.

Διενεργήθηκαν δύο ξεχωριστές αναλύσεις, μία για κάθε σύνολο κειμένων που αφορούσαν το αντίστοιχο διερευνώμενο πρόγραμμα. Μονάδα ανάλυσης (Αθανασίου, 2007˙ Elo & Kyngäs, 2008) αποτέλεσαν λέξεις και φράσεις εντός του κειμένου, που να αναδεικνύουν διαπολιτισμικό, πολυγλωσσικό και συμπεριληπτικό προσανατολισμό. Σε πρώτο στάδιο, έπειτα από μελέτη και εξοικείωση με το προσφερόμενο υλικό (Hammersley & Atkinson, 1995), πραγματοποιήσαμε κωδικοποίηση των δεδομένων, αναζητώντας διαπολιτισμικές συνιστώσες στο κείμενο, με κωδικούς που προέκυψαν επαγωγικά μέσα από την ίδια τη μελέτη των κειμένων (Zhang & Wildemuth, 2009). Στη συνέχεια, οι κωδικοί αυτοί επανελέγχθηκαν και ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες, μέσα από μια διαδικασία εύρεσης κοινών σημείων και σύμπτυξης των κωδικών (Kyngäs, 2020). Οι υποκατηγορίες που αναδύθηκαν, συμπτύχθηκαν, τέλος, σε ευρύτερες θεματικές (Elo & Kyngäs, 2008), που να αναδεικνύουν συνολικά το διαπολιτισμικό προσανατολισμό του περιεχομένου των προς μελέτη κειμένων. Τα τελικά ευρήματα της ανάλυσης, όπως και κάθε επόμενης διαδικασίας ανάλυσης που περιγράφεται σε αυτό το υποκεφάλαιο, παρουσιάζονται στα κεφάλαια παρουσίασης και συζήτησης των αποτελεσμάτων.

Για την ανάλυση των δεδομένων της εθνογραφικής παρατήρησης χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Η επιλογή της, εξυπηρετεί την περιγραφή και ερμηνεία του περιεχομένου των δεδομένων, μέσω μιας συστηματικής διαδικασίας ταξινόμησης, κωδικοποίησης και αναγνώρισης ευρύτερων και αλληλοσυνδεόμενων θεμάτων (Bengtsson, 2016˙ Hsieh & Shannon, 2005). Η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρείται από τις πλέον αποδοτικές στην εκπαιδευτική έρευνα, καθώς επιτρέπει την εξερεύνηση των φαινομένων σε βάθος και είναι συμβατή με ποικίλους τύπους έρευνας (Krippendorff, 2012). Σε ό,τι αφορά τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με τις κλείδες παρατήρησης, χρησιμοποιήθηκε η λανθάνουσα παραγωγική ανάλυση περιεχομένου *(latent deductive content analysis)*. Η λανθάνουσα μορφή ανάλυσης, δεν εστιάζεται απλά στην κυριολεκτική σημασία και περιγραφή των δεδομένων, αλλά ενδιαφέρεται για το νόημα και το βαθύτερο περιεχόμενο αυτών (Kleinheksel, 2020). Αντίστοιχα, η παραγωγική ανάλυση περιεχομένου, η οποία βασίζεται σε προϋπάρχοντες κωδικούς ή κατευθυντήριες (Kyngäs & Kaakinen, 2020), αντιστοιχίζεται στον ήδη κλειστό και στοχευμένο τρόπο συλλογής δεδομένων των κλειδών παρατήρησης, όπου έχουμε προϋπάρχοντα σημεία εστίασης που οργανώνουν τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων. Σαφώς, διενεργώντας μια ποιοτική

έρευνα εθνογραφικού χαρακτήρα στο πεδίο, όπου οι ερευνητικοί προβληματισμοί δεν είναι ποτέ απόλυτα προκαθορισμένοι και αμετάβατοι, παρά την παραγωγική προοπτική αυτής της ανάλυσης, δεν παύουν να αναδύονται επαγωγικά από τα ίδια τα δεδομένα και νέοι κωδικοί. Έτσι, έχοντας και εμείς στην περίπτωσή μας μεριμνήσει για την ύπαρξη πεδίων επιπρόσθετων παρατηρήσεων στις κλείδες παρατήρησης, κάποιοι νέοι κωδικοί αναδείχθηκαν κατά τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.

Πραγματοποιήθηκαν τέσσερις αναλύσεις, δύο για την κλείδα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και δύο για την κλείδα της Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, ξεχωριστά για κάθε σχολείο. Εφόσον το συλλεχθέν υλικό μελετήθηκε και σημειώθηκαν τα σημεία εκείνα που αποτελούσαν εστίες νοήματος σε σχέση με τις αναζητήσεις των κλειδών παρατήρησης, οι διάφορες νοηματικές αυτές μονάδες ταξινομήθηκαν κάτω από τους κατάλληλους κωδικούς (Bengtsson, 2016). Στο πλαίσιο της παραγωγικής κωδικοποίησης επιστρατεύτηκε η δομική κωδικοποίηση *(structural coding)*, με την ανάλυση της λίστας σημείων ελέγχου κάθε κλείδας να αφορά στοιχεία γύρω από το ποιος/-α, που, πότε, πώς και γιατί (Saldaña, 2013). Αντίστοιχα, η περιγραφική κωδικοποίηση *(descriptive coding)*, χρησιμοποιήθηκε για τις σημειώσεις στα πεδία πρόσθετων παρατηρήσεων της κάθε κλείδας, ώστε να περιγράφεται περιεκτικά με μία λέξη ή φράση το ευρύτερο περιεχόμενο (Saldaña, 2014). Στη συνέχεια, κωδικοί με συσχετιζόμενο νόημα και περιεχόμενο, συμπτύχθηκαν σε κατηγορίες και αυτές, με τη σειρά τους, σε θεματικές, που να παρουσιάζουν συνθετικά το περιεχόμενο των σχετικών με τα ερευνητικά μας ερωτήματα δεδομένων (Kleinheksel, 2020).

Σε ό,τι αφορά τις σημειώσεις πεδίου, το υλικό από τις άτυπες συνομιλίες, καθώς και τις μεταχρονολογημένες σημειώσεις, για τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων επιλέχθηκε και πάλι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, αυτή τη φορά η λανθάνουσα επαγωγική ανάλυση περιεχομένου *(latent inductive content analysis)*. Αυτός ο τύπος ανάλυσης, επέτρεψε την ποιοτική και ανατροφοδοτική ερμηνεία των δεδομένων των σημειώσεών μας και, στην περίπτωση των άτυπων συνομιλιών, του λόγου των συμμετεχόντων/-χουσών, με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων για τις απόψεις και τις στάσεις τους σε σχέση με τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Η λανθάνουσα και επαγωγική προοπτική εξυπηρέτησαν την *a posteriori* εξαγωγή κωδικών και κατηγοριών με κριτήρια βαθύτερου νοήματος και ερμηνείας, καθώς δεν υπήρχαν σε αυτή την περίπτωση προϋπάρχουσες κωδικοποιήσεις (Zhang & Wildemuth, 2009).

Επιπλέον, τα ευρήματα πρόσφεραν σημαντικά εναύσματα για το μετέπειτα σχεδιασμό των συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς, καθώς η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου συχνά περιλαμβάνει την επαγωγική ανάπτυξη κατηγοριών και θεματικών και, έπειτα, την παραγωγική εφαρμογή αυτών σε επόμενες διαδικασίες ή στα ευρύτερα δεδομένα της έρευνας (Drisko & Maschi, 2016).

Πραγματοποιήθηκαν δύο αναλύσεις, μια για κάθε σχολική μονάδα, κάθε μια περιλαμβάνουσα το σύνολο των σημειώσεων από τις σημειώσεις πεδίου, τις άτυπες συνομιλίες και τις μεταχρονολογημένες σημειώσεις. Ως μονάδα ανάλυσης, χρησιμοποιήθηκαν προτάσεις και μικρά χωρία κειμένου. Οι σημειώσεις μας μελετήθηκαν συστηματικά, με στόχο να γίνουν αρχικά σαφείς οι απαντήσεις στα βασικά ερωτήματα ποιος/-α, που, πότε, πώς και γιατί (Elo & Kyngäs, 2008). Ακόμη, πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση διαδικασιών *(process coding)*, με στόχο τη δυναμική κωδικοποίηση των δεδομένων, με εστίαση σε πράξεις, λόγια και κινήσεις των κοινωνικών υποκειμένων, αγνόηση των οποίων μπορεί να επιδράσει στο πώς παρουσιάζεται το περιεχόμενο (Saldaña, 2013). Έπειτα από τη μεθοδική μελέτη των σημειώσεων και την αναγνώριση ενδιαφερόντων νοηματικών σημείων, πραγματοποιήθηκε σύμπτυξη των νοημάτων αυτών σε περιεκτικότερες λέξεις και φράσεις, καθώς στην προκειμένη περίπτωση το κειμενικό υλικό ήταν ευρύτερο και περισσότερο λεπτομερές (Bengtsson, 2016). Έπειτα, ακολουθήθηκε η αντίστοιχη με τις παραπάνω αναλύσεις κατηγοριοποίηση και θεματικοποίηση των δεδομένων. Στην προκειμένη περίπτωση, έχοντας να διαχειριστούμε λεπτομερέστερο και ευρύτερο όγκο πληροφορίας, καθώς και χωρίς ύπαρξη πρότερης κωδικοποίησης, απαιτήθηκε συστηματικότερη επαλήθευση των κωδικών και των κατηγοριών, ώστε να επιτευχθεί το βέλτιστο τελικό αποτέλεσμα (Erlingsson & Brysiewicz, 2017).

Τέλος, για την ανάλυση των ημι-δομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς, επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση *(thematic analysis)*, καθώς αποτελεί μια μέθοδο περισσότερο εστιασμένη στην ανακάλυψη και την αφηρημένη ερμηνεία των δεδομένων (Fossey et al, 2002), η οποία μπορεί να αναδείξει και να αποσαφηνίσει τη γενικότερη αντίληψη ενός ερευνητικού φαινομένου από μία ομάδα ή ένα πληθυσμό (Joffe, 2012). Το γεγονός αυτό, την καθιστά κατάλληλη για τη διεύρυνση του ερευνητικού μας βελησνεκούς, από τα δεδομένα των δύο συγκεκριμένων σχολικών μονάδων, στα δεδομένα μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών από ποικίλες σχολικές μονάδες, επιτρέποντάς μας ευρύτερες και ευκολότερα επαληθεύσιμες ερμηνείες (Vears

& Gillam, 2022). Η εξερευνητική και επαγωγική της προοπτική, εξυπηρέτησε την ισότιμη διαχείριση της «φωνής» κάθε συμμετέχουσας, καθώς και τον εντοπισμό των λεπτών ιδιαιτεροτήτων στο περιεχόμενο των λεγόμενών της (Riger & Sigurvinsdottir, 2016). Παράλληλα, έχοντας να διαχειριστούμε μεγάλο όγκο μετεγγραμμένων δεδομένων από τις συνεντεύξεις, προερχόμενο από ένα διαλογικό, όχι όμως παντελώς αδόμητο μεθοδολογικό πλαίσιο, η θεματική ανάλυση επέτρεψε την αποτελεσματικότερη τμηματική κωδικοποίηση, τη συνθετική και συγκριτική ανάλυση, καθώς και τη δημιουργία ενός ευρύτερου θεματικού χάρτη, αποτελούμενου από αλληλένδετα στοιχεία (Maguire & Delahunt, 2017).

Αρχικά, προχωρήσαμε σε εξοικείωση με το υλικό, μελετώντας τα συλλεγόμενα κειμενικά αρχεία, κατανοώντας το περιεχόμενο και τα βασικά τους νοήματα και πραγματοποιώντας επαγωγική κωδικοποίηση των δεδομένων μας, με κωδικούς αναδυόμενους από την επαφή με το υλικό (Elliott, 2018). Μονάδα ανάλυσης αποτέλεσαν ολόκληρα αποσπάσματα του κειμένου, τακτική που συνηθίζεται στις ποιοτικές – και δη θεματικές – αναλύσεις συνεντεύξεων, καθώς ο μεγάλος όγκος κειμένου από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων/-χουσών δεν είναι δόκιμο να «σπάσει» σε λέξεις ή φράσεις, εάν θέλουμε να παρουσιάσουμε ολοκληρωμένα ένα νόημα (Σταμοβλάσης & Βαϊοπούλου, 2021). Η αρχική κωδικοποίηση ήταν τόσο περιγραφική *(descriptive coding)*, σε σημεία όπου θέλαμε να συμπτύξουμε και να επεξηγήσουμε περιληπτικά ένα ευρύ νόημα, όσο και κωδικοποίηση αξιών *(values coding)*, καθώς μεγάλο μέρος του υλικού αφορούσε αξίες, απόψεις, στάσεις και συναισθήματα των συμμετεχουσών, τα οποία θέλαμε να αναδείξουμε (Saldaña, 2014).

Στη συνέχεια, προχωρήσαμε σε έναν έλεγχο και ένα «ξεκαθάρισμα» των κωδικών και, έπειτα, στην ομαδοποίηση αυτών, ώστε να δημιουργήσουμε κατηγορίες που να τους περικλείουν και που να αποτελούν τόσο συνθετική περιγραφή των λεγομένων των συμμετεχουσών, όσο και αναγνώριση νοηματικών μοτίβων *(explicit level of content)* (Vaismoradi et al, 2016). Οι κατηγορίες που προέκυψαν, τέθηκαν και αυτές με τη σειρά τους σε μια διαδικασία ελέγχου, με κάποιες από αυτές να συμπτύσσονται και με κάποιους κωδικούς να ενσωματώνονται σε νέες κατηγορίες (Hammersley & Atkinson, 1995). Καταλήξαμε, εν τέλει, σε ευρύτερες αλληλένδετες θεματικές και υποθεματικές, που να αναδεικνύουν περισσότερο αφηρημένα νοήματα και ευρύτερες διαπιστώσεις (Clarke & Braun, 2017˙ Neuendorf, 2019), στην

προσπάθειά μας να φτάσουμε στο βάθος των στάσεων και των συμπεριφορών των συμμετεχουσών *(implicit level of content)* (Vaismoradi et al, 2016).

Τέλος, όλες οι παραπάνω αναλύσεις αντιμετωπίσθηκαν συνδυαστικά, συγκριτικά και αναστοχαστικά, ώστε να εξυπηρετηθεί η ανακλαστική και ολιστική προοπτική της ποιοτικής και εθνογραφικής μας έρευνας (LeCompte & Schensul, 2010˙ Wolf, 2012). Έτσι, με το πέρας της ανάλυσης στα εκάστοτε σύνολα δεδομένων της έρευνάς μας, πραγματοποιήθηκαν συνδυαστικές και αναδρομικές μελέτες των αποτελεσμάτων, ώστε να αποκτήσουμε μια συνολική εικόνα του ερευνητικού αντικειμένου και να φθάσουμε από τα αποτελέσματα σε ευρύτερα συμπεράσματα.

7.6. Αξιοπιστία, Εγκυρότητα και Μεταφορικότητα

Η αρχή της αξιοπιστίας στην ποιοτική έρευνα αφορά τον βαθμό στον οποίο τα ερευνητικά ευρήματα μπορούν να θεωρηθούν αληθή και αντικειμενικά. Αναδεικνύει, δηλαδή, τον αντικατοπτρισμό της πραγματικότητας του φαινομένου που ερευνάται, στα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα των ερευνητών/-τριών (Nassaji, 2020). Για να επιτευχθεί αυτό το αποτέλεσμα, προϋποτίθεται η συστηματική και επεξηγηματική ανάδειξη όλων των επιμέρους μεθοδολογικών αποφάσεων που οδήγησαν στα εν λόγω αποτελέσματα και συμπεράσματα (Carcary, 2009), περιλαμβανομένων των επιλογών μεθόδου, δείγματος, συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, καθώς η αντικειμενικότητα και η συνοχή αυτών επηρεάζει άμεσα το τελικό ερευνητικό αποτέλεσμα. Στην παρούσα εργασία, έχουμε αναδείξει και επεξηγήσει λεπτομερώς όλες τις μεθοδολογικές μας επιλογές, αντιστοιχίζοντάς τες με τις οντολογικές και επιστημολογικές μας παραδοχές και τονίζοντας την ιδιαίτερη σημασία τους ως κομμάτια ενός ευρύτερου ερευνητικού «παζλ». Επιπλέον, έχουμε παρουσιάσει την έρευνά μας πραγματοποιώντας μία αντικειμενική διαδρομή ελέγχου (Carcary, 2009˙ Earnest, 2020˙ Nassaji, 2020), δηλαδή, παρουσιάζοντας αναλυτικά όλα τα βήματα των ερευνητικών διαδικασιών και αιτιολογώντας όλες τις επιμέρους αποφάσεις. Ας εντοπίσουμε και ας αναδείξουμε, στη συνέχεια, τα επιμέρους στοιχεία που αυξάνουν την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα της ερευνητικής μας προσπάθειας.

Αρχικά, σημαίνουσα ήταν για εμάς η ποιοτική και εθνογραφική προσέγγιση, η οποία μας επέτρεψε την άμεση επαφή με τα ερευνητικά αντικείμενα και υποκείμενα, εντάσσοντάς μας στην ίδια την κατάσταση που επιχειρούσαμε να διερευνήσουμε. Σε

αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, όπου η απόδειξη της αντικειμενικότητας δίνει έμφαση στην αποστασιοποίηση των ερευνητών/-τριών από τα δεδομένα, στην ποιοτική έρευνα δίνει έμφαση στον ενεργό ρόλο και τη συμμετοχή τους στις ερευνητικές διαδικασίες (Nassaji, 2020). Η άμεση αυτή επαφή μπορεί να αποδώσει πολύ πιο αντικειμενικά στοιχεία για το εκάστοτε διερευνώμενο ζήτημα, καθώς η γνώση πηγάζει από την απτή εμπειρία και την προσωπική εμπλοκή (Glesne, 2011, όπως αναφέρεται στο Brodsky et al, 2016) αντί από την επεξεργασία μέσα σε ένα εργαστήριο, αλλά και επικαιροποιημένα στοιχεία, καθώς δεν ελλοχεύει ο κίνδυνος χρήσης ξεπερασμένων πηγών πληροφόρησης, αφού η γνώση για ένα φαινόμενο αποκτάται σε πραγματικό χρόνο (Cotton et al, 2010). Μάλιστα, στην περίπτωση της εκπαιδευτικής έρευνας, όταν το ενδιαφέρον στρέφεται στη διαχείριση του *διαφορετικού* μέσα στη σχολική τάξη, ζήτημα που αφορά και τη δική μας μελέτη, η ποιοτική προσέγγιση μπορεί να λειτουργήσει μετασχηματιστικά και επικοινωνιακά, αναδεικνύοντας ιδιαίτερες πτυχές του σχολικού κλίματος, της εκπαιδευτικής ετοιμότητας, τις επιρροής των κοινωνικών συμβάσεων, ακόμα και των προσωπικών συμβάσεων των ίδιων των ερευνητών/-τριών (Καλαματιανού κ.ά., 2020).

Σε ό,τι αφορά την επιλογή της χρήσης της παρατήρησης ως συμμετοχής, αυτή εξυπηρέτησε τη γνωριμία και την καλλιέργεια θετικού κλίματος με τη διερευνώμενη ομάδα, γεγονός που μπορεί να αποδώσει περισσότερα και αντιπροσωπευτικότερα δεδομένα, καθώς τα άτομα νιώθουν πιο οικεία με έναν/μία ερευνητή/-τρια που έχει ένα επίπεδο επικοινωνίας μαζί τους και δεν είναι απόλυτος/-η παρατηρητής/-τρια (Kawulich, 2005˙ Schensul et al, 1999). Παράλληλα, όμως, επέτρεψε την αποστασιοποίηση, όταν απαιτούνταν μεθοδική παρατήρηση και καταγραφή καταστάσεων, καθώς και εκτενέστερη περιγραφή πρόχειρων σημειώσεων, γεγονός που παρήγαγε κυρίως άμεσες και άρα γνησιότερες καταγραφές, καθώς στην εθνογραφική παρατήρηση ο χρόνος είναι βασικός αντίπαλος, με τις μεταγενέστερες καταγραφές των περιστατικών να επαφίονται στη μνήμη του/της ερευνητή/-τριας (Hoey, 2014). Επιπλέον, αποφεύχθηκε η έντονη συμμετοχή και επαφή με την ομάδα, η οποία θα μπορούσε να δημιουργήσει προτιμήσεις, συμπάθειες και αντιπάθειες και να κλονίσει την αναστοχαστικότητα και αντικειμενικότητα των καταγραφών μας (DeWalt & DeWalt, 2011˙ Wolf, 2012). Σαφώς, η αντικειμενικότητα στην κοινωνική έρευνα δύσκολα μπορεί να επιτευχθεί σε απόλυτο βαθμό (Ahmed, 2024), αλλά η ενεργός προσπάθεια επίτευξής και η συνειδητή επίγνωση της υποκειμενικότητας μπορούν να

αποδώσουν τα μέγιστα (Blommaert & Jie, 2010˙ Khatwani & Panhwar, 2019), με τους/τις ερευνητές/-τριες να θέτουν υπό κρίση τις προσωπικές τους αντιλήψεις και μεροληψίες, αλλά και αυτές των συμμετεχόντων/-χουσών τους (Adler, 2022), εργαζόμενοι/-ες ενεργά για την αξιόπιστη πλαισίωση των φαινομένων.

Ακόμη, η μη πλήρης *a priori* δομημένη μεθοδολογία της ποιοτικής, και δη της εθνογραφικής έρευνας, αποτελεί από μόνη της παράγοντα αναδυόμενης αξιοπιστίας (Guest et al, 2013), καθώς η αλήθεια δεν προκύπτει ως επιβεβαίωση ή απόρριψη μιας προκαθορισμένης θεώρησης και μεθόδευσης, αλλά η ίδια η θεώρηση για την αλήθεια προβάλει σταδιακά μέσα από τις ερευνητικές διαπιστώσεις στο πεδίο (Busetto et al, 2020). Οι ποιοτικοί/-ες ερευνητές/-τριες στηρίζονται, σαφώς, σε κάποιες προσωπικές υποθέσεις σχετικά με το ερευνητικό αντικείμενο και η μεθοδολογία τους έχει στέρεες βάσεις, αρνούνται, όμως, να προκαθορίσουν πλήρως τις επιμέρους θεωρητικές και ερευνητικές συνιστώσες, καθώς πιστεύουν στην κυκλική πορεία της έρευνας και στη σημασία της ανατροφοδότησης για την κατάκτηση της γνώσης. Έτσι, ο/η εθνογράφος ερευνητής/-τρια έχει τη δυνατότητα να αναπτύσσει και να αναπροσαρμόζει τη μεθοδολογία του/της σε όλη τη διάρκεια της έρευνας (Schensul et al, 1999) και, λόγω αυτής της σχέσης με το υλικό του/της, έχει αυξημένες πιθανότητες να αποκαλύψει την αλήθεια του φαινομένου (Πηγιάκη, 2004).

Για παράδειγμα, έπειτα από τις πρώτες ημέρες παρατήρησης στην πρώτη σχολική μονάδα, αναπροσαρμόσαμε κάποια σημεία εστίασης των κλειδών παρατήρησης, αλλά και οι σημειώσεις πεδίου κατέληξαν να ελέγχουν περισσότερα στοιχεία από όσα θεωρούσαμε ότι θα συμπεριληφθούν. Αντίστοιχα, με το τέλος του συνολικού χρόνου παρατήρησης στο πρώτο νηπιαγωγείο και μία πρώτη μελέτη των συλλεγόμενων δεδομένων, διαμορφώσαμε για το δεύτερο νηπιαγωγείο τα σημεία της δουλειάς μας που έχρηζαν τροποποίησης. Παράλληλα, νέα ερωτήματα γεννήθηκαν, τα οποία ελέγξαμε εκτενέστερα στη δεύτερη σχολική μονάδα. Από το σύνολο των παρατηρήσεων, προέκυψαν ακόμα περισσότερα στοιχεία που θεωρήσαμε σημαντικό να διερευνηθούν, τα οποία πραγματευτήκαμε στις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας δεδομένα γύρω από αυτά για πολλές και διαφορετικές περιπτώσεις σχολείων. Αλλά και κατά το χρονικό διάστημα συλλογής των συνεντεύξεων, ο ημι-δομημένος και ανοικτός τύπος της διαδικασίας, ανέδειξε ενδιαφέροντα νέα στοιχεία για τα οποία θέλαμε να λάβουμε περισσότερες απόψεις. Επιτρέψαμε, λοιπόν, χρονικά διαστήματα ανάμεσα στη διεξαγωγή κάθε συνέντευξης και της επόμενής της,

αφιερώνοντας χρόνο για την απομαγνητοφώνηση και τη μελέτη του συλλεγόμενου υλικού, τακτική που αποδείχθηκε πολύ χρήσιμη για τον κορεσμό των δεδομένων και για την ολιστική μελέτη των ερευνητικών αντικειμένων.

Παράγοντα αξιοπιστίας αποτελεί, επίσης, η παραμονή μας στο πεδίο για τουλάχιστον ένα πλήρη κύκλο διαδικασιών, δηλαδή η παρακολούθηση και καταγραφή ενός ολοκληρωμένου πλαισίου πραγμάτωσης των ερευνητικών αντικειμένων (Riemer, 2012). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν όλες οι διαδικασίες και επιμέρους συνιστώσες από την αρχή έως και το τέλος ενός Προγράμματος Καλλιέργειας Δεξιοτήτων σε κάθε σχολική μονάδα, αλλά και τουλάχιστον μίας ολοκληρωμένης θεματικής της Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο κάθε σχολείο. Το γεγονός αυτό αυξάνει την αξιοπιστία γύρω από την επαρκή κατανόηση και αντιπροσωπευτική αποτύπωση των ερευνητικών αντικειμένων, καθώς δεν αποτελεί αποσπασματική επαφή με συγκεκριμένες πτυχές αυτών, αλλά αναδεικνύει μια περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα της πραγματικότητας (Stahl & King, 2020).

Σε ό,τι αφορά τις ερευνητικές διαδικασίες γύρω από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήσαμε, βασικό στοιχείο που ευνοεί την αξιοπιστία, αποτελεί πρωτίστως η ύπαρξη πιλοτικών συνεντεύξεων. Οι πιλοτικές δοκιμές, μέσα από μια διαδικασία πειραματισμού και σφάλματος, αλλά και μια ανατροφοδοτική κριτική προοπτική, προετοιμάζουν ένα όσο το δυνατό πιο πρόσφορο έδαφος για τις ενταγμένες στην κύρια έρευνα συνεντεύξεις (Gani et al, 2020˙ Majid et al, 2017). Πράγματι, η διενέργεια των πιλοτικών συνεντεύξεων μας επέτρεψε τον έλεγχο των επιμέρους ερευνητικών συνιστωσών της διαδικασίας, δίνοντας μας τη δυνατότητα να τροποποιήσουμε σημεία που έχρηζαν βελτιώσεων (Adams & Cox, 2008) και να προχωρήσουμε στις κύριες συνεντεύξεις με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ετοιμότητα. Πιο συγκεκριμένα, λαμβάνοντας ανατροφοδότηση τόσο από τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις πιλοτικές συνεντεύξεις, όσο και από την επιβλέπουσα καθηγήτρια της διδακτορικής διατριβής, πραγματοποιήσαμε τροποποιήσεις στη δομή, το ύφος και τον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων, σημειώσαμε και προετοιμαστήκαμε μελλοντικά για τα τεχνικά ζητήματα στην περίπτωση των εξ αποστάσεως συνεντεύξεων και, ακόμα, αναπροσαρμόσαμε και βελτιώσαμε τους τρόπους επίτευξης της πολυδιεργασίας.

Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο αξιοπιστίας των συνεντεύξεων για τη συγκεκριμένη έρευνα, αποτελεί ο ημι-δομημένος χαρακτήρας τους. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις ενισχύουν την αξιοπιστία επιδεικνύοντας και αυτές με τη σειρά τους τη μεθοδολογική συνέπεια της μελέτης μας, καθώς είναι σε θέση να αποδώσουν δεδομένα άμεσα συνδεδεμένα με τις ερευνητικές μας στάσεις και που να απαντούν στις ερευνητικές μας επιδιώξεις. Με άλλα λόγια, εξυπηρετούν την εθνογραφική και εις βάθος προοπτική της μελέτης μας (Mason, 2011), εφόσον αναδεικνύουν τις απόψεις και τα βιώματα των κοινωνικών υποκειμένων σε σχέση με το ερευνητικό αντικείμενο (Edwards & Holland, 2013), δίνοντας στην έρευνα -*emic* προοπτική, δηλαδή χτίζοντας την εικόνα για τη διερευνώμενη ομάδα με εσωτερικά κριτήρια και εστιάζοντας στις «φωνές» των μελών της (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010˙ Rosa & Orey, 2022). Παράλληλα, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις παρουσιάζουν διαλογική και μη αυστηρά δομημένη οργάνωση, επιτρέποντας στις συμμετέχουσες την ανεπτυγμένη προσωπική έκφραση και αναδύοντας νέες προβληματικές (Adams & Cox, 2008). Μέσω των αντιδράσεων στα νέα αυτά ερεθίσματα των συμμετεχουσών, εξυπηρετείται η αντικειμενικότητα στην ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, η οποία, όπως ήδη αναφέραμε, απαιτεί την ενεργό σύμπραξή μας στο δρόμο προς την αλήθεια (Nassaji, 2020), ενώ παράλληλα προβάλλεται ο κυκλικός χαρακτήρας της έρευνάς μας (Jackson, 2015).

Οι συνεντεύξεις επιβεβαιώνουν την πολυμεθοδική προοπτική της παρούσας έρευνας, καθώς λειτουργούν συνδυαστικά και ενισχυτικά ως προς τα ευρήματα της εθνογραφικής παρατήρησης, παράγοντας δεδομένα για ποικίλες περιπτώσεις σχολείων και εμπειρίες εκπαιδευτικών. Λαμβάνοντας, δε, υπόψιν τα τρία έτη εφαρμογής των δύο διερευνώμενων προγραμμάτων κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, λάβαμε διευρυμένο υλικό από τις τρέχουσες, αλλά και από τις πρότερες απόψεις και εμπειρίες, τόσο των νηπιαγωγών, όσο και των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας. Επιπλέον, καθώς στην περίπτωση των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας προβλέπεται διδασκαλία σε πολλά νηπιαγωγεία και τμήματα ανά διδακτικό έτος, κάθε συμμετέχουσα στην έρευνά μας έφερε εμπειρίες από ποικίλα σχολεία ανά διδακτικό έτος. Για την ακρίβεια, κάθε εκπαιδευτικός εργαζόταν σε ένα σύνολο από τρία έως και επτά νηπιαγωγεία, με δύο έως τρία τμήματα σε κάθε ένα από αυτά. Τέλος, αξιόλογη και συνεπής μέσα στο δείγμα ήταν και η συλλογή «σκιασμένων δεδομένων» *(shadowed data)*, δηλαδή μαρτυριών και σχολίων των συμμετεχουσών για περιπτώσεις

άλλων συναδέλφων ή/και σχολικών μονάδων (Morse, 2000). Επομένως, τα συνολικά συλλεγόμενα δεδομένα συνεισέφεραν στην ολιστική διερεύνηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και της Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο και έριξαν περαιτέρω «φως» στους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την εφαρμογή των προγραμμάτων σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα.

Η σταδιακή και διαδοχική διεξαγωγή των συνεντεύξεων, έως την επίτευξη κορεσμού των δεδομένων μας, καθώς και η διεξαγωγή μερικών ακόμα συνεντεύξεων για επιβεβαίωση του κορεσμού, λειτουργούν υποστηρικτικά ως προς την ενδελεχή και ολοκληρωμένη διερεύνηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Υποστηρίζοντας ότι οι ερευνητικές αναζητήσεις μπορούν πάντα να αναπτυχθούν περαιτέρω, δεν αντιμετωπίζουμε τον κορεσμό στην έρευνά μας ως απόλυτη ανάδειξη ενός φαινομένου ή ενός πληθυσμού, αλλά ως αυτό που ο Nelson (2016) ορίζει ως «επίτευξη εννοιολογικού βάθους», επίτευξη, δηλαδή, μιας διευρυμένης, λεπτομερούς και συνθετικής μελέτης του ερευνητικού αντικειμένου. Ο κορεσμός ελέγχθηκε ως προς τρεις περιπτώσεις, ήτοι (α) τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων από τις συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς, (β) την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο από τις συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς και (γ) την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο από τις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας. Θεωρώντας ότι έχουμε φθάσει πολύ κοντά στον κορεσμό στις οκτώ συνεντεύξεις στην πρώτη περίπτωση, στις επτά συνεντεύξεις στη δεύτερη και στις οκτώ συνεντεύξεις στην τρίτη περίπτωση, αποφασίσαμε να πραγματοποιήσουμε 10 συνεντεύξεις με κάθε εκπαιδευτική ειδικότητα, ώστε να επιβεβαιώσουμε τον κορεσμό και παράλληλα να έχουμε μια ισότιμη αντιπροσώπευση.

Τόσο ο τελικός αριθμός, όσο και η μέση χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων, αντιστοιχίζονται με τις διαπιστώσεις της πρότερης βιβλιογραφίας γύρω από την ποιοτική έρευνα και την ημι-δομημένη συνέντευξη, αναδεικνύοντας την επαρκή συλλογή πυκνών και πλούσιων δεδομένων, δηλαδή όχι μόνο μεγάλου όγκου πληροφορίας, αλλά δεδομένων που περιέχουν βαθύτερα νοήματα, λεπτομερείς περιγραφές και έντονο προσωπικό βίωμα (Fusch & Ness, 2015˙ Williams & Morrow, 2009). Πιο συγκεκριμένα, στην ποιοτική έρευνα το δείγμα τείνει να είναι διψήφιο ή ακόμα και μονοψήφιο, ενώ ένα μεγάλο δείγμα μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά για την εις βάθος διερεύνηση των φαινομένων και την εγκυρότητα των συμπερασμάτων (Μαντζούκας, 2007). Ο Dworkin (2012) αναφέρεται στη σωρεία ερευνητικών

κειμένων, που δηλώνουν ως κατάλληλο αριθμό συνεντευξιαζόμενων στην ποιοτική έρευνα από τους πέντε έως και τους 50, ανάλογα με το χαρακτήρα του ερευνητικού αντικειμένου, το επιθυμητό εύρος των δεδομένων και τις γενικότερες μεθοδολογικές κατευθύνσεις. Οι Cobern & Adams (2020) τονίζουν πως στην έρευνα ο αριθμός διαφορετικών απόψεων δεν ισούται πρακτικά ποτέ με τον αριθμό συμμετεχόντων/-χουσών. Όταν, λοιπόν, το προς διερεύνηση ζήτημα δεν είναι υπερβολικά διευρυμένο και, παράλληλα, τίθεται με σαφήνεια το πλαίσιο και οι ερευνητικοί προβληματισμοί, τότε οι πιθανές απόψεις μπορούν να συλλεχθούν σε σχετικά μικρό αριθμό συνεντεύξεων. Οι Σταμοβλάσης & Βαϊοπούλου (2021) επιχειρηματολογούν υπέρ του κορεσμού στις περίπου 10 μεγάλης διάρκειας συνεντεύξεις στις ποιοτικές φαινομενολογικές έρευνες. Οι Hennink & Kaiser, σε δείγμα 23 ποιοτικών ερευνών με τη μέθοδο της συνέντευξης, αναφέρουν επίτευξη κορεσμού δεδομένων κατά μέσο όρο στις 12-13 συνεντεύξεις και σε φάσμα από εννέα έως 17. Στις 12 (από σύνολο 60) κατά μέσο όρο συνεντεύξεις συμφωνούν και οι Guest et al (2006).

Έναν από τους βασικότερους παράγοντες αξιοπιστίας αποτελεί το γεγονός ότι, μέσω του συνδυασμού όλων των μέχρι τώρα αναφερόμενων μεθόδων και εργαλείων, εξυπηρετήθηκε η τριγωνοποίηση *(triangulation)* στην έρευνά μας, δηλαδή η χρήση αλληλοσυμπληρούμενων ερευνητικών στρατηγικών για την εξαγωγή όσο το δυνατόν πληρέστερων αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων (Denzin, 2017˙ Turner & Turner, 2009). Η τριγωνοποίηση εξισορροπεί τις αδυναμίες και τις προδιαθέσεις που έχει κάθε ερευνητική επιλογή, με τις δυνατότητες των υπολοίπων εμπλεκόμενων επιλογών (Ahmed, 2024˙ Bans-Akutey & Tiimub, 2021˙ Gunawan, 2015), προωθώντας την αποτελεσματικότερη και ποιοτικότερη διερεύνηση των ερευνητικών αντικειμένων (Donkoh & Mensah, 2023), ενώ παράλληλα αυξάνει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των ευρημάτων (Bans-Akutey & Tiimub, 2021˙ Noble & Heale, 2019). Σε μια εθνογραφική έρευνα, όπως η δική μας, η τριγωνοποίηση αφορά ιδίως την επιτυχή σύνδεση του «τι» *(what)* και του «γιατί» *(why)* (Singer, 2009).

Υπάρχουν ποικίλες υπο-περιπτώσεις τριγωνοποίησης, ανάλογα με τις εκάστοτε επιδιώξεις των ερευνητών/-τριών. Η δική μας περίπτωση αποτελεί παράδειγμα πολλαπλής τριγωνοποίησης *(multiple triangulation)*, καθώς επιχειρήθηκαν στην έρευνά μας εξίσου η τριγωνοποίηση δεδομένων *(data triangulation)*, η οποία αφορά τη συλλογή και επεξεργασία δεδομένων από ποικίλες πηγές, σε διαφορετικά χρονικά και χωρικά πλαίσια, με διαφορετικούς/-ες συμμετέχοντες/-χουσες (Denzin, 2017˙

Oppermann, 2000˙ Turner & Turner, 2009), καθώς και η τριγωνοποίηση μεθόδων, καθώς χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές μέθοδοι κάτω από την ομπρέλα της εθνογραφίας, για την πολυδιάστατη διερεύνηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων (Bachiochi & Weiner, 2004˙ Earnest, 2020). Πιο συγκεκριμένα, η μεθοδολογική μας τριγωνοποίηση αποτελεί παράδειγμα τριγωνοποίησης «εντός της μεθόδου» *(within method triangulation)*, κατά την οποία χρησιμοποιούνται διάφορες πτυχές ή εργαλεία εντός μιας μεθοδολογικής σκοπιάς (Arias Valencia, 2022˙ Flick, 2004˙ Fusch et al, 2018), στη συγκεκριμένη περίπτωση της ποιοτικής.

Η τριγωνοποίηση μπορεί να ενισχύσει μεν την αξιοπιστία και εγκυρότητα των ερευνητικών ευρημάτων, αλλά προϋποθέτει την επιλογή μεθόδων και στρατηγικών που όχι απλά λειτουργούν προσθετικά, αλλά αποτελούν δικαιολογημένες επιλογές διαχείρισης του εκάστοτε συνόλου δεδομένων (Iphofen, 2021), αναδεικνύουν την επιστημολογική στάση των ερευνητών/-τριών (Mik-Meyer, 2020), καθώς και επιτρέπουν την πολυδιάστατη μελέτη του ερευνητικού αντικειμένου (Fusch et al, 2018). Ανάγοντας τις προϋποθέσεις αυτές στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, ας αναφερθούμε αρχικά στην τριγωνοποίηση των δεδομένων. Η επιλογή μας να συλλέξουμε δεδομένα από επίσημο κειμενικό υλικό, ανταποκρίθηκε στην ανάγκη μας να ελέγξουμε τα διερευνώμενα προγράμματα από τη «γέννησή» τους, καταγράφοντας τις θεωρητικές βάσεις και τις διαπολιτισμικές επιδιώξεις τους. Η συλλογή δεδομένων στις σχολικές μονάδες, εξυπηρέτησε (α) τον έλεγχο των παιδαγωγικών επιδιώξεων στην πράξη, συλλέγοντας δεδομένα για την επίδρασή τους στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των παιδιών και (β) τον έλεγχο των επιμέρους πρακτικών παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν την εφαρμογή και τα παιδαγωγικά αποτελέσματα των προγραμμάτων, συλλέγοντας δεδομένα αναφορικά με τους/-τις εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/-τριες, τις υποδομές, το χρόνο, τα υλικά και άλλες συνιστώσες. Η επιλογή δύο περιπτώσεων σχολείων, συνάδει με την αντίληψή μας ότι η εικόνα για την πραγματικότητα διαμορφώνεται από την κοινωνική δράση και εμπειρία (Yilmaz, 2013), αλλά και ότι η πραγματικότητα υπάρχει παράλληλα εκτός της δικής μας προσωπικής εμπειρίας (Teruel, 2021). Συλλέξαμε, έτσι, δεδομένα για τα ίδια εκπαιδευτικά προγράμματα σε διαφορετικές «πραγματικότητες», άμεσα επηρεασμένες από τα κοινωνικά υποκείμενα και τις δυνατότητες του πλαισίου δράσης τους. Τέλος, οι συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς ανέδειξαν ακόμα περισσότερες εμπειρίες εκπαιδευτικών και από τα τρία έτη εφαρμογής των δύο προγραμμάτων, απαντώντας

περαιτέρω στα ερευνητικά μας ερωτήματα, αυξάνοντας την αξιοπιστία και τη γενικευτική προοπτική της έρευνας. Με λίγα λόγια, η συλλογή πυκνών δεδομένων για το ίδιο φαινόμενο, από διαφορετικά άτομα, σε διαφορετικά χρονικά και χωρικά πλαίσια, διευκόλυνε τόσο την επαλήθευση των δεδομένων, όσο και τη συνθετότερη και ολιστική διερεύνηση του φαινομένου (Donkoh & Mensah, 2023).

Σε ό,τι αφορά την μεθοδολογική τριγωνοποίηση στην έρευνά μας, επιστρατεύτηκαν επιμέρους προσεγγίσεις της ποιοτικής διερεύνησης, που να συνάδουν με την κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα και να απαντούν στις διάφορες πτυχές των ερευνητικών μας αναζητήσεων. Η στρατηγική αυτή αναδεικνύεται ιδίως κατά τις διαδικασίες της εθνογραφικής παρατήρησης, όπου επιστρατεύτηκε η πολυτροπική μελέτη των διερευνώμενων προγραμμάτων, η οποία εξυπηρέτησε την καταγραφή συνόλων δεδομένων που χρήζουν διαφορετικής διαχείρισης στο πεδίο, χρησιμοποιώντας ποικίλες επιλογές συλλογής και καταγραφής εντός της ποιοτικής και εθνογραφικής μεθόδου. Τέλος, η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, περιλάμβανε τόσο επαγωγικές όσο και παραγωγικές αναλύσεις περιεχόμενου, αλλά και θεματική ανάλυση, καθώς η τριγωνοποίηση μεθόδων κατά την ανάλυση δεδομένων μπορεί να αποδώσει χρήσιμες συγκρίσεις και συνθέσεις των ευρημάτων και να αναδείξει μεστότερα και συνεπέστερα ερευνητικά αποτελέσματα (Lauri, 2011).

Με αφορμή το ζήτημα των παραγόντων που αναδεικνύουν τα επίπεδα αξιοπιστίας της μελέτης μας, δεν μπορούμε να μην αναφερθούμε στην έννοια της εγκυρότητας, μιας έννοιας άμεσα συνυφασμένης με αυτή της αξιοπιστίας. Η εγκυρότητα αφορά το κατά πόσο κάθε ερευνητική επιλογή πράγματι κατορθώνει να αναδείξει αυτό για το οποίο επιστρατεύτηκε (Williams & Morrow, 2009˙ Zohrabi, 2013). Στην ποιοτική έρευνα, η εγκυρότητα δεν μεταφράζεται με όρους επαλήθευσης και ελέγχου των εργαλείων υπολογισμού και ανάλυσης των δεδομένων, όπως συμβαίνει στην ποσοτική έρευνα (Heale & Twycross, 2015˙ Ουζούνη & Νακάκης, 2011). Αντιθέτως, μεταφράζεται κυρίως με όρους εμπιστοσύνης *(trustworthiness)* και αυθεντικότητας *(authenticity)*, υποδηλώνοντας ότι μια μελέτη δομείται και παρουσιάζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι αναγνώστες της να εμπιστεύονται την προοπτική των συγγραφέων όταν επιχειρούν να ερμηνεύσουν τα αποτελέσματα, ενώ παράλληλα να μπορούν να καταλήξουν σε παρόμοιες ερμηνείες εάν επανεξετάσουν τα δεδομένα (Stahl & King, 2020˙ Yilmaz, 2013). Η εγκυρότητα αυτής της μορφής, επιτυγχάνεται με την προσεκτική τεκμηρίωση του συνόλου των ερευνητικών

διαδικασιών και με την ικανοποιητική παρουσίαση των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της έρευνας (Skjott Linneberg & Korsgaard, 2019˙ Zohrabi, 2013). Έχουμε ήδη αναφερθεί εκτενώς στα επιστημολογικά και μεθοδολογικά κριτήρια βάση των οποίων επιστρατεύσαμε συγκεκριμένες ερευνητικές μας επιλογές, τόσο σε επίπεδο δειγματοληψίας, όσο και σε επίπεδο μεθόδων και επιμέρους εργαλείων. Κάθε μέθοδος και εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τις ανάγκες και επιδιώξεις τις ερευνητικής μας προσπάθειας, ενώ παράλληλα καταγράφει διαφορετικές και αλληλένδετες πτυχές του ερευνητικού μας αντικειμένου. Κάθε μέθοδος ανάλυσης δεδομένων αιτιολογείται βάσει των επιδιώξεών μας και των βέλτιστων τρόπων επεξεργασίας κάθε συνόλου δεδομένων (Nicmanis, 2024), η διαδικασία σχηματοποιείται για τους αναγνώστες (Adler, 2022), και παρατίθενται ενδεικτικά χωρία, που να αντιστοιχίζονται στα εξαγόμενα από την ανάλυση αποτελέσματα (Agius, 2013˙ Drisko & Maschi, 2016˙ Williams & Morrow, 2009). Από τα αποτελέσματα, δε, τα οποία θα αναδείξουμε στη συνέχεια της παρούσας εργασίας, αναδεικνύεται η συστηματική διερεύνηση, η απάντηση στα ερευνητικά μας ερωτήματα, καθώς και η εξαγωγή μεταφερόμενων ευρημάτων.

Η μεταφορικότητα *(transferability)* αυτή, αφορά ακριβώς τον βαθμό που οι ερμηνείες και τα συμπεράσματά μας μπορούν να μεταφερθούν σε παρόμοια πλαίσια. Η μεταφορικότητα αποτελεί, ουσιαστικά, για την ποιοτική έρευνα ό,τι η γενικευσιμότητα *(generalizability)* για την ποσοτική. Δεδομένου ότι η ποιοτική έρευνα είναι μια ερμηνευτική και εις βάθος διαδικασία και το ερευνητικό δείγμα είναι συχνά μικρό και δεν καλείται να αντιπροσωπεύσει τον ευρύτερο πληθυσμό, τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευτούν με όρους ποσοτικής διερεύνησης (Carminati, 2018). Έτσι, εστιάζοντας στην έννοια της μεταφορικότητας, τα ευρήματα δεν αντιστοιχίζονται με γενικεύσιμους ισχυρισμούς, αλλά καθίσταται δυνατή η μεταφορά αυτών σε αντίστοιχες περιπτώσεις (Bell, 1997).

Αντί, επομένως, να αναφερόμαστε στη γενίκευση σε μια έρευνα όπως η δική μας, είναι προτιμότερο να σκεφτόμαστε με όρους μεταφορικότητας και εξωτερικής εγκυρότητας. Η επίτευξη αυτών των χαρακτηριστικών αποτελεί, ουσιαστικά, έναν από τους κύριους λόγους για τους οποίους προχωρήσαμε σε τριγωνοποίηση (Kukull & Ganguli, 2012). Μέσω της τριγωνοποίησης αυτής, είμαστε σε θέση να δηλώσουμε ότι τα ποιοτικά ευρήματα έχουν αυξημένη πιθανότητα να ισχύουν εξωτερικά για καταστάσεις παρόμοιες με αυτήν στην οποία διεξήχθη η παρούσα μελέτη. Στη

συνέχεια, εναπόκειται στους αναγνώστες να ελέγξουν και να κρίνουν σε ποιο βαθμό τα ευρήματα της έρευνας είναι έγκυρα για τις περιστάσεις που κάθε φορά τους ενδιαφέρουν (Cobern & Adams, 2020). Οι γενικεύσεις που προκύπτουν από τις ποιοτικές μελέτες είναι, ουσιαστικά, «εργαλεία» που προορίζονται να οξύνουν την αντίληψη. Δεν χρησιμοποιούμε, δηλαδή, τις γενικεύσεις που προέρχονται από τη συγκεκριμένη ερευνητική περίπτωση για να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με άλλες περιπτώσεις, αλλά για να επεξεργαστούμε αυτές πιο αποτελεσματικά στο μέλλον (Eisner, 2001).

7.7. Εξασφάλιση Ερευνητικής Δεοντολογίας

Εξίσου σημαντική με την ερευνητική αξιοπιστία και εγκυρότητα και, παράλληλα, συνήγορος αυτής, είναι η εξασφάλιση της ερευνητικής ηθικής και δεοντολογίας. Οι ερευνητές/-τριες οφείλουν να λαμβάνουν υπόψιν τις συνέπειες των ερευνητικών τους επιλογών στους/στις ίδιους/-ες, στους/στις συμμετέχοντες/-χουσες, στον διερευνώμενο πληθυσμό, στο κοινωνικό σύνολο, στο ερευνητικό τους πεδίο και, γενικότερα, στην επιστήμη (Association of Social Anthropologists of the UK, n.d.). Για το λόγο αυτό, ο προσεκτικός, ηθικά συμβατός και κοινωνικά ευαίσθητος ερευνητικός σχεδιασμός, αναδεικνύεται καίριας σημασίας για την διεξαγωγή μιας μελέτης δίχως πρόκληση βλαβών, ζημία, άνιση μεταχείριση, καταπάτηση δικαιωμάτων ή παράνομες πρακτικές (National Health and Medical Research Council, 2018˙ Resnik, 2024).

Στο πνεύμα αυτό, το σύνολο των ερευνητικών διαδικασιών της μελέτης μας, υλοποιήθηκε με σεβασμό και συμμόρφωση στις αρχές της ηθικής και δεοντολογίας της επιστημονικής έρευνας. Τόσο κατά τη συγκρότηση της μεθοδολογικής μας στρατηγικής, όσο και κατά την έμπρακτη διεξαγωγή της έρευνας, εστιάσαμε σε επιλογές που αντικατοπτρίζουν τόσο την προσωπική μας ηθική και δεοντολογία και τις αρχές του επιστημονικού μας κλάδου, όσο και τους δεοντολογικούς κανονισμούς του οικείου Πανεπιστημίου και των σχετικών επιτροπών, καθώς και το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο (Howitt, 2010). Θέματα πνευματικής ιδιοκτησίας, λογοδοσίας, διαφάνειας, σεβασμού της προσωπικότητας και των δικαιωμάτων συνυπολογίστηκαν και αποτέλεσαν βάση για τον αξιόπιστο και ακέραιο χαρακτήρα κάθε βήματος της διαδικασίας (Smith, 2003). Ακόμα, λήφθηκε σοβαρά υπόψιν το δίπολο οφέλους-κόστους, αναφορικά με το όφελος και το κόστος που μπορεί να έχει η διεξαγωγή μιας

έρευνας ή ακόμα και το κόστος της μη διεξαγωγής αυτής για το κοινωνικό σύνολο, το σχετικό ερευνητικό πεδίο και τα επιμέρους πρόσωπα του προς διερεύνηση πληθυσμού (Aguinis & Henle, 2004).

Για τις διαδικασίες της εθνογραφικής παρατήρησης έγιναν ποικίλες επαφές με τους/τις άμεσα και έμμεσα ενδιαφερόμενους/-ες, καθώς το ζήτημα της πρόσβασης στο πεδίο δεν αποτελεί απλή και εφάπαξ διαδικασία, αλλά απαιτεί διάφορα στάδια διαπραγμάτευσης και επαναδιαπραγμάτευσης με πολλά άτομα και για ποικίλα θέματα γύρω από τις ερευνητικές διαδικασίες (Reeves et al, 2013). Πραγματοποιήθηκαν, αρχικά, αρκετές τηλεφωνικές επικοινωνίες με τις προϊστάμενες των σχολικών μονάδων, ώστε να ενημερωθούν κατάλληλα για όλες τις επιμέρους ανάγκες της έρευνάς μας στο πεδίο, αλλά και με τις ενδιαφερόμενες για συνεργασία στην έρευνα εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης συναντήσεις στις σχολικές μονάδες, για να έρθουμε σε άμεση επαφή με τις προϊστάμενες και με τις υπεύθυνες εκπαιδευτικούς των συμμετεχόντων τμημάτων και για να συμφωνηθούν από κοινού όλες οι επιμέρους συνιστώσες, όπως τα χρονικά περιθώρια και η ενημέρωση των μελών της σχολικής κοινότητας (Alibali & Nathan, 2010). Βασικό δεοντολογικό ζήτημα κατά την υλοποίηση κάθε έρευνας, είναι η εξασφάλιση των απαραίτητων αδειών για την παραμονή και εργασία στο πεδίο, η οποία, στην περίπτωση της εκπαιδευτικής έρευνας, απαιτεί τη σύμφωνη γνώμη ακαδημαϊκών και εκπαιδευτικών επιτροπών και φορέων (Bos, 2020˙ Leavy, 2017). Έτσι, η είσοδός μας στο χώρο των σχολικών μονάδων, εξασφαλίστηκε, αρχικά, με έγκριση της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, έγκριση της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής που εποπτεύει την παρούσα διδακτορική διατριβή, καθώς και έγκριση από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε σχετικός σύλλογος διδασκόντων στα συμμετέχοντα σχολεία, όπως και υπογραφή δηλώσεων ενημέρωσης και συγκατάθεσης, καθώς η πληροφόρηση και η έγγραφη συγκατάθεση των ερευνητικών υποκειμένων αποτελεί καίριο βήμα για την ηθική διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας, επιδεικνύοντας σεβασμό στα δικαιώματα και την αυτονομία τους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015˙ Rhodes, 2005). Δηλώσεις ενημέρωσης και συγκατάθεσης υπέγραψαν τόσο οι εκπαιδευτικοί – νηπιαγωγοί, εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας και προϊστάμενες σχολικών μονάδων – όσο και οι γονείς/ κηδεμόνες των μαθητών/-τριών των τμημάτων στα οποία πραγματοποιήθηκε η εθνογραφική παρατήρηση, καθώς τα παιδιά αποτελούν

μια ομάδα που δεν μπορεί να συναινέσει αυτοβούλως στην έρευνα και απαιτείται η έγγραφη σύμφωνη γνώμη του γονέα ή κηδεμόνα (British Educational Research Association, 2011˙ Fischer, 2006). Τα σχετικά έντυπα διαμορφώθηκαν βάσει των προτύπων της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και αποτέλεσαν μέρος των αντίστοιχων αιτήσεων, για να ληφθούν οι δύο εγκρίσεις διεξαγωγής της έρευνας (βλ. Παραρτήματα 5 και 6).

Επιπλέον, πριν από την έναρξη των ερευνητικών διαδικασιών, έγινε μια πρώτη γνωριμία μας με τους/τις μαθητές/-τριες, ώστε να ενημερωθούν για την παρουσία μας στο χώρο για το επόμενο χρονικό διάστημα, τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούμε και ποιος είναι ο σκοπός της δουλειάς μας. Παρά τη συγκατάθεση των γονέων, τα ίδια τα παιδιά μπορούσαν ανά πάσα στιγμή να αρνηθούν να παρατηρηθούν, ζήτημα που όμως δεν προέκυψε. Εκκινώντας, λοιπόν, τις διαδικασίες της εθνογραφικής παρατήρησης, όλοι/-ες οι εμπλεκόμενοι/-ες είχαν γνώση του λόγου που βρισκόμασταν στο χώρο, τη διάρκεια της παραμονής μας και τον τρόπο με τον οποίο επρόκειτο να εργαστούμε για τις ανάγκες της έρευνας, προστατεύοντας τις διαδικασίες και τα άτομα από ζητήματα εξαπάτησης ή ελλιπούς πληροφόρησης (Barrera, 2023). Όλοι/-ες συμμετέχοντες/-χουσες αντιμετωπίστηκαν ισότιμα και αμερόληπτα, χωρίς καμία μορφή διάκρισης (British Educational Research Association, 2011). Η παρουσία μας δεν παρεμπόδισε με κανένα τρόπο το έργο του σχολείου, ενώ παράλληλα η μελέτη μας δεν έθεσε σε κίνδυνο ή οποιασδήποτε μορφής απώλεια κανένα από τα ερευνητικά υποκείμενα (Israel & Hay, 2006), βασισμένη στην εμπιστευτικότητα και την πιστότητα στις ερευνητικές σχέσεις (Kitchener & Kitchener, 2009).

Στο πλαίσιο της έρευνας, συλλέχθηκαν κάποια δημογραφικά δεδομένα, τόσο για το εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και για τους/τις μαθητές/-τριες. Πιο συγκεκριμένα, δεδομένα για την ηλικία, το φύλο, την εθνικότητα, το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, ενώ για τους/τις μαθητές/-τριες δεδομένα για την ηλικία, το φύλο, την εθνικότητα και τις ομιλούμενες στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον γλώσσες. Ακόμη, συλλέχθηκαν κάποια προσωπικά δεδομένα και, πιο συγκεκριμένα, το όνομα, τα στοιχεία επικοινωνίας και η καταγωγή των συμμετεχόντων/-χουσών. Καθώς η προστασία των προσωπικών δεδομένων αφορά νόμιμο δικαίωμα για την προστασία του απορρήτου της ιδιωτικής ζωής, οι ερευνητικές διαδικασίες πραγματώθηκαν με σεβασμό στα δικαιώματα του ατόμου και τα προσωπικά και δημογραφικά δεδομένα των συμμετεχόντων/-χουσών

δεν αποκαλύφθηκαν σε τρίτους με κανένα τρόπο (Dooly et al, 2017). Τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων/-χουσών ψευδωνυμοποιήθηκαν, ώστε να διαφυλαχθεί η ανωνυμία στην έρευνα (Bos, 2020˙ Ίσαρη & Πουρκός, 2015˙ Spradley, 2016) και την ευθύνη φύλαξής τους είχε η ερευνήτρια στον προσωπικό της υπολογιστή με χρήση κωδικού, χωρίς να γίνει καμία γνωστοποίησή τους σε τρίτους (Iphofen, 2021).

Όλοι/-ες οι συμμετέχοντες/-χουσες ενημερώθηκαν πλήρως για τα δικαιώματά τους, συμπεριλαμβανομένου του δικαιώματος της ανωνυμίας (Nii Laryeafio & Ogbewe, 2023), της αποχώρησης από την έρευνα (Fischer, 2006) χωρίς καμία αιτιολογία ή δικαιολογία και χωρίς καμία συνέπεια σε οποιοδήποτε σημείο της διαδικασίας, το δικαίωμα αίτησης διαγραφής των δεδομένων του/της (European Parliament & Council of the European Union, 2016), καθώς και το δικαίωμα υποβολής καταγγελίας στην Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα, για οποιαδήποτε παράβαση αναφορικά με την επεξεργασία των προσωπικών τους δεδομένων. Τέλος, οι συμμετέχοντες/-χουσες καθώς και οι συγγενείς αυτών, έχουν ανά πάσα στιγμή το δικαίωμα πρόσβασης στα πλήρη αποτελέσματα της παρούσας έρευνας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Σε ό,τι αφορά τη διαδικασία διεξαγωγής συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς, εργαστήκαμε με προσοχή και με ανατροφοδοτική προοπτική κατά τη συγκρότηση των σχεδίων συνέντευξης και κατά τις πιλοτικές συνεντεύξεις, ώστε να μην προκληθεί εκούσια ή ακούσια παραπλάνηση ή καθοδήγηση των συμμετεχουσών. Κατά την αρχική επαφή με τις συμμετέχουσες, είχαμε μια πρώτη τηλεφωνική επικοινωνία, ώστε να «σπάσουμε τον πάγο» και να ενισχύσουμε την εμπιστοσύνη και τη θετική επαφή στην έρευνα (Lo Iacono et al, 2016), επεξηγώντας λεπτομερώς τον ερευνητικό μας σχεδιασμό, απαντώντας σε ερωτήματα και διευκρινίζοντας τον ελεύθερο και εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής στην έρευνα (American Educational Research Association, 2011). Η ημερομηνία και ώρα διεξαγωγής της διαδικασίας αποφασιζόταν από κοινού, με προτεραιότητα την εξυπηρέτηση των συμμετεχουσών.

Στην αρχή της κάθε συνέντευξης, επαναλαμβάναμε τη στοχοθεσία μας και τον τρόπο διεξαγωγής της διαδικασίας, ενώ δίναμε την ευκαιρία για εκδήλωση αποριών ή σχολίων «off the record». Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, δίναμε επαρκή χρόνο και «χώρο» στα άτομα να αναλογιστούν τις θέσεις και απόψεις τους, δίχως βιασύνη και δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης, όπου δεν υπάρχουν σωστές και λάθος

απαντήσεις, αλλά ελεύθερη έκφραση απόψεων και εποικοδομητικός διάλογος (Oliver, 2010). Τα λεγόμενα των συμμετεχουσών δεν υπέστησαν καμιάς μορφής αλλοίωση, ενώ η ερμηνεία τους και η εξαγωγή συμπερασμάτων συντελέστηκε με μεγάλη προσοχή, ώστε να μην υποπέσουμε σε παρερμηνεύσεις (Dooly et al, 2017).

Καθώς οι περισσότερες από τις συνεντεύξεις έγιναν εξ αποστάσεως, με τη χρήση ψηφιακών μέσων στο διαδίκτυο, όπου η ιδιωτικότητα είναι σαφώς πολύ πιο ρευστή (Buchanan, 2011˙ Παπάνης, 2011), μεριμνήσαμε για την επικοινωνία σε κλειστού τύπου ψηφιακούς χώρους, που να προστατεύουν όσο το δυνατόν γίνεται την ιδιωτικότητα της συνομιλίας μας και να μην περιλαμβάνουν τρίτους (Convery & Cox, 2012). Με τη σύγχρονη συνέντευξη εξυπηρετήθηκε περαιτέρω αυτός ο δεοντολογικός σκοπός, καθώς οι ασύγχρονες συνεντεύξεις στο διαδίκτυο απαιτούν την καταγραφή και αποστολή γραπτών ή ηχητικών μηνυμάτων ή βιντεομηνυμάτων, γεγονός που προϋποθέτει την αποθήκευση και τη μακρά παραμονή των δεδομένων στο διαδικτυακό περιβάλλον. Η επιλογή χρήσης κλήσης ή βιντεοκλήσης αφέθηκε στην ευχέρεια των συμμετεχουσών, ώστε να νιώθουν όσο το δυνατόν πιο άνετα και ασφαλείς (Saarijärvi & Bratt, 2021). Δεν χρησιμοποιήθηκε καταγραφή κλήσεων ή βιντεοκλήσεων, ώστε να μην υπάρχει αποθηκευμένο οπτικό ή ακουστικό υλικό στις εφαρμογές στις οποίες πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις (Thunberg & Arnell, 2021˙ Tomás & Bidet, 2023). Αντιθέτως, οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη χρήση κινητής τηλεφωνικής συσκευής και όχι σε εφαρμογές συνδεόμενες με το διαδίκτυο (Saarijärvi & Bratt, 2021), τα ακουστικά αρχεία μεταφέρθηκαν σε USB stick και διαγράφηκαν από τη συσκευή. Όλες οι συμμετέχουσες έλαβαν ενημέρωση και δήλωσαν συγκατάθεση για την ηχογράφηση της συνέντευξης μέσω τηλεφωνικής συσκευής και για τη διαδικασία απομαγνητοφώνησης και επεξεργασίας του περιεχομένου της (Oliver, 2010).

Η απομαγνητοφώνηση πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό Word της Microsoft 365, στον υπολογιστή της ερευνήτριας, ενώ με το πέρας της επεξεργασίας το υλικό κάθε συνέντευξης περνούσε σε USB stick και διαγραφόταν από τη μνήμη του λογισμικού και της συσκευής. Για την επεξεργασία και περαιτέρω χρήση των δεδομένων των συμμετεχουσών στις συνεντεύξεις, προχωρήσαμε, όπως και στην περίπτωση της εθνογραφικής παρατήρησης, σε ψευδωνυμοποίηση, σεβόμενες την ανωνυμία και ιδιωτικότητα στην επιστημονική έρευνα και λαμβάνοντας υπόψιν μας τη νομοθεσία περί προσωπικών δεδομένων (Bos, 2020 Spradley, 2016). Γενικότερα,

προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε ένα όσο το δυνατόν περισσότερο ασφαλές και δεοντολογικά σύμφωνο περιβάλλον συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων.

Σε ό,τι αφορά τη διαδικασία της γραπτής αποτύπωσης των ερευνητικών διαδικασιών και αποτελεσμάτων, εφαρμόστηκαν όλες οι απαραίτητες πρακτικές που να προστατεύουν τα προσωπικά δεδομένα και την ανωνυμία των συμμετεχόντων/-χουσών (British Educational Research Association, 2011), ώστε να μην «φωτογραφίζονται» με κανένα τρόπο τα επιμέρους άτομα και οι σχολικές μονάδες στις οποίες εργάζονται ή φοιτούν. Επιπλέον, το κειμενικό υλικό που παράγεται στο σύνολο της παρούσας εργασίας δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση προϊόν λογοκλοπής (American Educational Research Association, 2011), αλλά συνδυαστικής και συνθετικής δουλειάς γύρω από τις επιμέρους επεξεργαζόμενες θεματικές. Οι αναφορές σε θέσεις, θεωρίες και επιστημονικές έρευνες τρίτων συνοδεύονται από τις αντίστοιχες βιβλιογραφικές αναφορές, όπως ορίζει η 7η έκδοση του στυλ τεκμηρίωσης βιβλιογραφικών παραπομπών του Αμερικανικού Ψυχολογικού Συλλόγου *(American Psychology Association - APA)* και το σύνολο των βιβλιογραφικών πηγών παρουσιάζεται λεπτομερώς σε λίστα στο τέλος της εργασίας.

7.8. Περιορισμοί

Βασικό περιορισμό της έρευνάς μας αποτέλεσε η μειωμένη πρότερη βιβλιογραφία και έρευνα, σε ό,τι αφορά τα δύο προς διερεύνηση προγράμματα. Υπάρχει, σαφώς, σχετική έρευνα αναφορικά με τις δεξιότητες, αλλά και την πολυγλωσσία στην εκπαίδευση, ιδίως σε έρευνες του εξωτερικού, όπως έχουμε ήδη αναδείξει (βλ. Κεφάλαιο 6). Όμως, σε ό,τι αφορά τόσο τις δεξιότητες, όσο και τις ξένες γλώσσες στις μικρές ηλικίες, και ιδίως στον ελλαδικό χώρο, η έρευνα είναι περιορισμένη. Εξίσου μειωμένη είναι και η έρευνα σε σχέση με τη διαπολιτισμική προοπτική της εκπαίδευσης που είναι εστιασμένη στις δεξιότητες του 21ου αιώνα. Τέλος, ήταν αναμενόμενη – και συνήγορος του ερευνητικού κενού – η έλλειψη ερευνών συγκεκριμένα για τα προγράμματα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» και «Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο», καθώς, κατά την περίοδο διεξαγωγής της παρούσας μελέτης, κατείχαν τρία μόλις έτη δράσης στο ελληνικό παιδαγωγικό σύστημα. Η όχι τόσο διευρυμένη, λοιπόν, βιβλιογραφία σε σχέση με κάποιες βασικές

συνιστώσες της έρευνάς μας, δυσκόλεψε μεν τη μελέτη μας, αλλά παράλληλα μας επιβεβαίωσε την ανάγκη για ανάπτυξη της έρευνας σε αυτούς τους τομείς.

Σε ό,τι αφορά τις διαδικασίες γύρω από την εθνογραφική παρατήρηση, κύριος αντίπαλός μας ήταν ο χρόνος. Πιο συγκεκριμένα, καθώς οι νηπιαγωγοί έρχονται αντιμέτωποι με ένα μεγάλο φόρτο εργασίας, που πρέπει να φέρουν εις πέρας σε περιορισμένα χρονικά διαστήματα, μειώνεται τόσο ο διαθέσιμος χρόνος τους, όσο και η διάθεσή τους για συμμετοχή σε ερευνητικές δράσεις. Στις υποχρεώσεις τους συμπεριλαμβάνονται η ανάπτυξη των βασικών θεματικών της τάξης, τα εμβόλιμα προγράμματα που τέμνουν το πρόγραμμα (όπως τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων), οι δράσεις στο πλαίσιο εορτών και εκδηλώσεων, η οργάνωση και πραγμάτωση επισκέψεων και περιπάτων, οι δράσεις καλλιέργειας της εξωστρέφειας και της ανταγωνιστικότητας της σχολικής μονάδας, οι συναντήσεις με τους γονείς και κηδεμόνες, καθώς και η γενικότερη γραφειοκρατική εργασία. Επομένως, αν και επιθυμούσαμε, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, πιο μακρά παραμονή στο πεδίο για τις διαδικασίες της εθνογραφικής παρατήρησης, αυτό δεν κατέστη δυνατό και, έτσι, συμφωνήθηκε ο ένας μήνας παρατήρησης ανά σχολική μονάδα. Εν τέλει, με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, την καθημερινή απρόσκοπτη παραμονή μας στο πεδίο, αλλά και μέσω των τεσσάρων διαφορετικών εργαλείων συλλογής δεδομένων που επιστρατεύσαμε, κατορθώσαμε την παρατήρηση τουλάχιστον μιας πλήρους θεματικής ενότητας ανά διερευνώμενο πρόγραμμα και τη συλλογή πυκνού και πλούσιου υλικού.

Κατά την παρατήρηση στη δεύτερη σχολική μονάδα, οι ερευνητικές διαδικασίες συνέπεσαν χρονικά με την έλευση φοιτητριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στο σχολείο, στο πλαίσιο της πρακτικής τους άσκησης. Το γεγονός αυτό δυσκόλεψε σημαντικά τις ερευνητικές διαδικασίες. Αρχικά, στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης, οι φοιτήτριες πραγματοποιούσαν καθημερινά κάποιες δικές τους δραστηριότητες, οι οποίες αναδιαμόρφωναν την κανονική ροή του μαθήματος και, παράλληλα, δεν είχαν σχέση με τις γενικότερες θεματικές της τάξης, των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων ή της Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Αφορούσαν κυρίως παιχνίδια γνωριμίας και μουσικοκινητικές δραστηριότητες. Στο πλαίσιο αυτό, για άλλη μια φορά δημιουργήθηκαν ζητήματα χρόνου, καθώς ο χρόνος που υπό άλλες συνθήκες δινόταν κυρίως για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, δινόταν πλέον στις φοιτήτριες για να υλοποιήσουν το δικό τους πρόγραμμα. Αυτή η αλλαγή στις διδακτικές προτεραιότητες,

σαφώς επέδρασε στη συλλογή δεδομένων της έρευνάς μας. Βέβαια, η κατάσταση αυτή συνολικά απέδωσε κάποια γενικότερα δεδομένα για το διδακτικό πλαίσιο, τις σχέσεις των κοινωνικών υποκειμένων, τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες, τη θέση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στο πρόγραμμα και άλλες διαπιστώσεις, που θα παρουσιαστούν συνολικά στα αποτελέσματα της μελέτης μας.

Επιπλέον, η τελευταία εβδομάδα της παρατήρησης συνέπεσε με την τελευταία εβδομάδα μαθημάτων πριν από τις διακοπές του Πάσχα. Αυτό ήταν ένα ακόμη καθοριστικό στοιχείο, καθώς εκείνες τις ημέρες το πρόγραμμα του τμήματος και του σχολείου, οι υπό επεξεργασία θεματικές και ο τρόπος διδασκαλίας άλλαξαν δραματικά, με όλες τις δράσεις να αφορούν αποκλειστικά το Πάσχα, την ορθοδοξία και έθιμα της εν λόγω εορτής. Συνεπώς, για άλλη μια φορά παραγκωνίστηκαν τα διερευνώμενα από εμάς προγράμματα, αποδίδοντάς μας μειωμένο όγκο δεδομένων, ιδίως σε ό,τι αφορούσε τις κλείδες παρατήρησης. Από την άλλη, είχαμε αυξημένο όγκο δεδομένων στις σημειώσεις μας, αλλά και στις άτυπες συνομιλίες με τις εκπαιδευτικούς. Στην πραγματικότητα, κάθε περίπτωση «έλλειψης» δεδομένων, αποτέλεσε και αυτή ένα είδος δεδομένων, καθώς μας έδωσε πληροφορίες και ενδεικτικά παραδείγματα για τον τρόπο διαχείρισης και αντιμετώπισης των δύο προγραμμάτων σε διάφορες καταστάσεις της εκπαιδευτικής καθημερινότητας. Κάθε εμπόδιο στην πορεία της έρευνας, αποτελεί και αυτό ερευνητικό δεδομένο και σημαίνον στοιχείο για τη συνολική πορεία της μελέτης ενός φαινομένου (Πηγιάκη, 2004).

Κατά τη διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς, δεν υπήρξαν ιδιαίτερα προβλήματα. Κάποια τεχνικά ζητήματα υπήρξαν στις συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου, ιδίως αναφορικά με τον ήχο και την ισχύ της σύνδεσης, γεγονός αναμενόμενο στις διαδικτυακές επαφές (Evans et al, 2008). Παρ' όλα αυτά, δεν επηρέασαν ιδιαίτερα τη διαδικασία και επιλύθηκαν με ευκολία, καθώς τόσο εμείς, όσο και οι συμμετέχουσες διαθέταμε διάφορες ηλεκτρονικές συσκευές αλλά και ποικίλους λογαριασμούς σε πλατφόρμες διαδικτυακής επικοινωνίας. Σε ό,τι αφορά τις λίγες δια ζώσης συνεντεύξεις, οι περισπασμοί ήταν περισσότεροι, δυσκολεύοντας κάποιες φορές τη συζήτηση.

Σε ό,τι αφορά, τέλος, τη γενικότερη μεθοδολογία μας, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η ποιοτική της προοπτική περιορίζει τα ευρήματά μας σε ό,τι αφορά τη γενικευσιμότητά τους. Οι ποιοτικές έρευνες παράγουν ευρήματα, τα οποία μπορούν να

θεωρηθούν ενδεικτικά μόνο για καταστάσεις με παρόμοια χαρακτηριστικά (Cobern & Adams, 2020), μετατοπίζοντας το στόχο από τη γενικευσιμότητα, στη μεταφορικότητα (Bell, 1997). Επομένως, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματά μας δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως επιβεβαίωση για τις στάσεις και τις πρακτικές ενός ολόκληρου πληθυσμού ή τη συνολική κατάσταση ενός ερευνητικού φαινομένου, αλλά ως ενδελεχής παρουσίαση ενδεικτικών περιπτώσεων, καθώς και ως εναύσματα και προτάσεις για περαιτέρω μελλοντική έρευνα.

8. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Με το πέρας των διαδικασιών συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων μας, καταλήξαμε σε μια σειρά αποτελεσμάτων αναφορικά με τα προγράμματα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων (ΕΔ)» και «Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)». Στο σημείο αυτό, αναδεικνύουμε τα εν λόγω αποτελέσματα, οργανωμένα βάσει των αναδυόμενων θεματικών και υποθεματικών από τις διαδικασίες ανάλυσης. Τα ευρήματα παρουσιάζονται ξεχωριστά για το κάθε διερευνώμενο πρόγραμμα, ακολουθώντας τη διαδρομή από την ανάλυση επίσημων κειμένων, στην εθνογραφική παρατήρηση στις σχολικές μονάδες και, τέλος, στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς.

8.1. Εργαστήρια Δεξιοτήτων

8.1.1. Αποτελέσματα ανάλυσης κειμένων

Ξεκινούμε την παρουσίαση αποτελεσμάτων για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, με τα αποτελέσματα από την αθροιστική επαγωγική ανάλυση των θεσμικών κειμένων του προγράμματος (βλ. Κεφάλαιο 7.5.). Από την εν λόγω ανάλυση, προέκυψαν πέντε θεματικές αποτελεσμάτων, όπως συγκεντρώνονται στον Πίνακα 1, οι οποίες αναδεικνύουν διαπολιτισμικές συνιστώσες στη δομή και οργάνωση του προγράμματος, στις προτεραιότητες των ιθυνόντων και στη στοχοθεσία. Ο Πίνακας 1 προσφέρει, ακόμα, ενδεικτικές λέξεις κλειδιά και ενδεικτικά αποσπάσματα από το υλικό που μελετήθηκε και αναλύθηκε. Αντίστοιχα, μέσα στο κείμενο, για κάθε θεματική αποτελεσμάτων τονίζονται και αναδεικνύονται συστηματικότερα οι λέξεις-κλειδιά που δημιούργησαν τα αντίστοιχα θεματικά μοτίβα, ενώ παρουσιάζονται και περισσότερα ενδεικτικά αποσπάσματα.

Θεματική	**Ενδεικτικές λέξεις - κλειδιά**	**Ενδεικτικά αποσπάσματα**
Εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης	*"καινοτόμος", "μοντέρνα", "δυναμική", "ανάπτυξη", "εμπλουτισμός", "προσαρμογές", "δεξιότητες του*	*«Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων προσδοκούν να γίνουν βασική παράμετρος της λειτουργίας του σχολείου με μια δυναμική παρέμβαση στον οργανωτικό*

	21ου αιώνα", "νέες θεματικές περιοχές"	*χαρακτήρα της εκπαίδευσης καθώς και του κλίματος που επικρατεί στις σχολικές μονάδες με την αναβάθμιση της αυτονομίας και τον επαναπροσδιορισμό τους από «κλειστό» σε «ανοικτό» και αυτοπροσδιοριζόμενο σύστημα».* (Επιμορφωτικό/υποστηρικτικό υλικό. Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» MIS 5092064)
Ήπιες δεξιότητες για επαγγελματική ετοιμότητα	*"εργασία", "επιχειρηματικότητα", "οικονομικός γραμματισμός", "ψηφιακή ιθαγένεια", "μεταβιβάσιμες δεξιότητες", "επίλυση συγκρούσεων", "κριτική σκέψη", "στρατηγική σκέψη", "δημιουργικότητα"*	*«Η έμφαση δίνεται στην εκμάθηση ήπιων, μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων που προάγουν […] την κοινωνική συνοχή, την ενεργό συμμετοχή, […] την επίλυση προβλημάτων και τον σεβασμό της διαφορετικότητας».* (Παγκόσμιο Εκπαιδευτικό Δίκτυο Ευρώπης - αναγνωρισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα 2020-2021) *«Οι δεξιότητες αυτές πρέπει να ενισχύονται δια βίου και να δίνουν τη δυνατότητα στους πολίτες να εξελίσσονται σε μεταβαλλόμενους χώρους εργασίας και στην κοινωνία,*

		καθώς και να αντεπεξέρχονται στην πολυπλοκότητα και την αβεβαιότητα του σύγχρονου κόσμου». (ΥΑ 114660/ΓΔ4/2021)
Εστίαση στις διαπροσωπικές σχέσεις	*"επικοινωνιακή ικανότητα", "συλλογικότητα", "συνεργασία", "κοινωνικές δεξιότητες", "αυτορρύθμιση", "ενσυναίσθηση", "συμπερίληψη", "διαμεσολάβηση"*	*«Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, εισάγουν καινοτομίες στο κοινωνικό πλαίσιο μάθησης και επιδιώκουν την καλλιέργεια της αυτό-ρύθμισης στη μάθηση, της συνεργασίας και της αυτοβελτίωσης».* (ΥΑ Φ.31/94185/Δ1/2021)
Δημοκρατική παιδαγωγική	*"δικαιοσύνη", "ισότητα", "δημοκρατία", "δημοκρατικός", "δικαιώματα", "ισότητα των φύλων"*	*«Το ευρύτερο όραμα είναι η στήριξη και η ενίσχυση των δημοκρατικών διαδικασιών και του δημοκρατικού πολιτισμού μέσα από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών (και αυριανών πολιτών)».* (Επιμορφωτικό/υποστηρικτικό υλικό. Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» MIS 5092064)
Καλλιέργεια πολιτειότητας	*"υπεύθυνος πολίτης", "ενεργός πολίτης", "παγκόσμιος πολίτης", "κοινωνία", "κοινωνική ενσυναίσθηση", "κοινωνική ένταξη", "διασύνδεση", "εθελοντισμός",*	*«Βασική αρχή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων είναι να συνδυάζουν το γνωστικό πεδίο των Προγραμμάτων Σπουδών με την ανάπτυξη βασικών ικανοτήτων των μαθητριών και των μαθητών με*

	"ενεργός πολιτειότητα", "ψηφιακή πολιτειότητα"	*σκοπό τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες».* (Υπουργική Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021)

Πίνακας 1: Θεματικές αποτελεσμάτων ανάλυσης κειμένων για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων

8.1.1.1. Εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης

Το περιεχόμενο των αναλυόμενων κειμένων (βλ. Κεφάλαιο 7.4.1.) αναδεικνύει σε μεγάλο βαθμό την ιδιαίτερη σημασία που αποδίδουν οι ιθύνοντες στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, τονίζονται ιδιαιτέρως στοιχεία του προγράμματος, όπως η *«καινοτόμος»* και *«δυναμική»* προοπτική του, που βασίζεται στο δημιουργικό συνδυασμό των επιμέρους θεματικών του με τα υπάρχοντα Αναλυτικά Προγράμματα και επιχειρεί να αντισταθμίσει τις αδυναμίες του παραδοσιακού σχολείου. Η εστίαση των κειμένων, αφορά τις *«εγκάρσιες δεξιότητες»* και τις *«δεξιότητες του 21ου αιώνα»*, ενώ τονίζεται η σημασία αρμονικής σύμπλευσης των σκληρών και ήπιων δεξιοτήτων, για την *«ανάπτυξη»* και την *«προσωπική ολοκλήρωση»* του ατόμου. Προτείνεται, λοιπόν, ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που προσφέρει το ήδη υπάρχον Πρόγραμμα Σπουδών στους/στις μαθητές/-τριες, μπορούν να χρησιμοποιούνται δημιουργικά για να επιτελεστούν οι δραστηριότητες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και να καλλιεργηθούν, έτσι, *«ήπιες»* και *«εγκάρσιες»* δεξιότητες.

Ουσιαστικά, η ένταξη του προγράμματος στην εκπαίδευση παρουσιάζεται τόσο ως προσθετική στα παιδαγωγικά τεκταινόμενα, όσο και ως αλληλεπιδραστική προς αυτά, με αναφορές στην *«προσθήκη νέων θεματικών ενοτήτων»* στο πρόγραμμα διδασκαλίας για την εκάστοτε βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς και τη *«σύνδεση με τα γνωστικά αντικείμενα των Προγραμμάτων Σπουδών».* Η δημιουργία διαδικτυακής πλατφόρμας με το απαραίτητο παιδαγωγικό υλικό, επιχειρεί να λειτουργήσει προσανατολιστικά και υποστηρικτικά για τους/τις εκπαιδευτικούς, επιτρέποντάς τους την κατάλληλη καθοδήγηση για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων του προγράμματος.

«Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων εμπλουτίζουν τη θεματολογία […] με συγκεκριμένες θεματικές Ενότητες, απαραίτητες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την

απόκτηση ικανοτήτων και τη διαμόρφωση στάσεων, ενισχύοντας την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, με στόχο να αντισταθμίσουν την ανελαστικότητα, τις μονομέρειες και τον πολυκερματισμό του παραδοσιακού σχολείου και να διαποτίσουν με τις αρχές τους και τις πρακτικές τους την καθημερινή διδακτική πράξη». (ΥΑ Φ.31/94185/Δ1/2021)

Το δημοσιευμένο υλικό που μελετήθηκε, επικεντρώνεται στο *«σύγχρονο»* και *«καινοτόμο»* εκπαιδευτικό προσανατολισμό του προγράμματος, με επίκεντρο τις μοντέρνες παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται σε στοιχεία της συμμετοχικής και ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης, τονίζοντας τη σημασία υλοποίησης του προγράμματος μέσω της «*συμμετοχικής και ανακαλυπτικής μάθησης»*. Στο πλαίσιο αυτό, προτάσσεται η εργαστηριακή εκπαιδευτική προοπτική και προτείνονται οι *«βιωματικές»* και *«εξερευνητικές»* δραστηριότητες, που να ευνοούν την ενεργό συμμετοχή και τη συνεργασία του συνόλου των μαθητών/-τριών. Ακόμα, τονίζεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/-τριών στις διαδικασίες *«αυτοαξιολόγησης»* και *«ετεροαξιολόγησης»*.

Αντιστοιχιζόμενη με αυτή την προσπάθεια ένταξης του συνόλου των μαθητών/-τριών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, παρουσιάζεται η εστίαση των ιθυνόντων στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Γίνονται αναφορές στην πρόβλεψη του προγράμματος για τις *«προσαρμογές»* και *«διαφοροποιήσεις»* που απαιτούνται κατά τη διδασκαλία, όπως στις περιπτώσεις μαθητών/-τριών από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα ή μαθητών/-τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, τονίζεται η *«ευελιξία»* που προσφέρουν οι ποικίλες θεματικές, δραστηριότητες και παιδαγωγικές μέθοδοι στην προσπάθεια συμπεριληπτικής και διαφοροποιημένης παιδαγωγικής για κάθε παιδί. Τέλος, η ευελιξία της επιλογής επιμέρους θεματικών, αποδίδεται στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/-ες μπορούν να διαφοροποιήσουν ανάλογα με τη δυναμική, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του εκάστοτε τμήματος, γεγονός που τονίζεται ιδίως στην περίπτωση της εκπαιδευτικής βαθμίδας του νηπιαγωγείου.

«Στα προτεινόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα και εργαστήρια προβλέπονται οι κατάλληλες προσαρμογές και διαφοροποιήσεις για τις μαθήτριες και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρία, γλωσσικές ή πολιτισμικές διαφορές ή άλλες δυσκολίες». (ΥΑ 94236/ΓΔ4/2021)

Η καινοτόμος εκπαιδευτική προοπτική υποστηρίζεται περαιτέρω μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης του προγράμματος, στις οποίες δίνεται μεγάλη σημασία και χώρος στο κειμενικό υλικό. Μέσω της *«περιγραφικής αξιολόγησης»*, καθώς και της σύνταξης *«φακέλου επιτευγμάτων (portfolio)»* για κάθε μαθητή/-τρια, προωθείται μια αξιολόγηση περισσότερο στοχευμένη στις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού. Ο σταδιακός και συστηματικός χαρακτήρας της αξιολόγησης, έτσι όπως προβάλλεται από τους ιθύνοντες, επιχειρεί να ελέγξει την πρόοδο στις θεματικές των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και, ιδίως, την ανάπτυξη των επιθυμητών δεξιοτήτων. Μέσα από το *«φύλλο προόδου»,* αξιολογείται στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας η απόδοση κάθε μαθητή/-τριας, τόσο περιγραφικά, όσο και βάσει κλίμακας, ανά κατηγορία δεξιοτήτων και ανά θεματικό κύκλο. Γίνεται, ουσιαστικά, μια προσπάθεια ώστε το σύνολο των δραστηριοτήτων αξιολόγησης να συνοδεύει το παιδί προσθετικά σε όλη την πορεία από το νηπιαγωγείο έως το τέλος του γυμνασίου, ως *«διαγνωστικό μέσο»* και ως *«υλικό ενημέρωσης και συμβουλευτικής»,* σε μια προσπάθεια συστηματικής παρακολούθησης της προόδου και εστίασης στα απαιτούμενα σημεία για κάθε παιδί.

> *«Η διαδικασία αξιολόγησης των δεξιοτήτων λειτουργεί διαμορφωτικά και αναδεικνύει τις προτεραιότητες που θα πρέπει να τεθούν κατά το σχεδιασμό των Σχεδίων Δράσης της Σχολικής Μονάδας». (ΥΑ 114660/ΓΔ4/2021)*

8.1.1.2. Ήπιες δεξιότητες για επαγγελματική ετοιμότητα

Από το κειμενικό υλικό, αναδεικνύεται η επικέντρωση του προγράμματος κυρίως σε δεξιότητες, οι οποίες είναι συνδεδεμένες με την αυξημένη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Η καλλιέργεια δεξιοτήτων που προετοιμάζουν το άτομο για *«εργασία»* και *«απασχόληση»,* αναδεικνύεται σε όλους τους επιμέρους κύκλους δεξιοτήτων. Αρχικά, παρουσιάζεται η σημασία καλλιέργειας δεξιοτήτων *«επιχειρηματικότητας»* και *«οικονομικού γραμματισμού»,* καθώς και η γνωριμία των μαθητών/-τριών με τα επαγγέλματα και την αγωγή σταδιοδρομίας. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνονται δραστηριότητες και συναντήσεις εντός και εκτός τάξης, που να φέρνουν τους/τις μαθητές/-τριες σε επαφή με τομείς και στοιχεία της επαγγελματικής απασχόλησης.

> *«Ενδεικτικές δραστηριότητες: […]οργάνωση έρευνας ή συνέντευξης, συμμετοχή στο εκπαιδευτικό ραδιόφωνο ή στην εκπαιδευτική τηλεόραση,*

εργαστηριακή δημιουργία εικονικής επιχείρησης, γνωριμία και συνέντευξη κάποιου επαγγελματία ή προσωπικότητας και διοργάνωση εκδηλώσεων». (ΥΑ 94236/ΓΔ4/2021)

Ακόμη, καθώς η προετοιμασία για την τεχνολογικά εξαρτημένη και διαρκώς εξελισσόμενη αγορά εργασίας απαιτεί τεχνολογική και ψηφιακή κατάρτιση και ετοιμότητα, προτάσσονται από το πρόγραμμα οι δεξιότητες *«τεχνολογίας»*, *«πληροφορικού γραμματισμού», «ψηφιακής ιθαγένειας», «διαχείρισης των μέσων», «μηχανικής»* και *«ρομποτικής».* Δεξιότητες κάποιας μορφής ψηφιακής ή/και τεχνολογικής προόδου υπάρχουν σε κάθε ένα από τους τέσσερις κύκλους δεξιοτήτων του προγράμματος.

Στο πλαίσιο ανάπτυξης εγκάρσιων και οριζόντιων ικανοτήτων, προωθούνται δεξιότητες οι οποίες είναι *«μεταβιβάσιμες»* και μπορούν να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες στην προσπάθεια επαγγελματικής αποκατάστασης και ανέλιξης στους σύγχρονους *«μεταβαλλόμενους χώρους εργασίας»*, όπως για παράδειγμα η *«επίλυση συγκρούσεων»*, η *«κριτική σκέψη»*, η *«στρατηγική σκέψη»*, η *«προσαρμοστικότητα»* και η *«δημιουργικότητα».* Τέλος, σε ό,τι αφορά τους προτεινόμενους τρόπους υλοποίησης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, τονίζεται η σημασία της συστηματικής παρακολούθησης της ανάπτυξης δεξιοτήτων μέσω των δράσεων αξιολόγησης του προγράμματος, τα αποτελέσματα των οποίων μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, σε διαδικασίες *«Συμβουλευτικής Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας».*

«Τα εργαστήρια δεξιοτήτων στοχεύουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητριών/μαθητών, ώστε να αισθάνονται και να απολαμβάνουν [...] την υπευθυνότητα να διαχειρίζονται τη ζωή τους, να λαμβάνουν αποφάσεις […] και να επιλύουν προβλήματα της καθημερινότητας και του μέλλοντος τους». (Επιμορφωτικό/υποστηρικτικό υλικό. Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» MIS 5092064)

8.1.1.3 Εστίαση στις διαπροσωπικές σχέσεις

Η στοχοθεσία του προγράμματος, φαίνεται πως περιστρέφεται σημαντικά γύρω από την επιτυχή διαπροσωπική επαφή και επικοινωνία, με εστίαση σε διαπολιτισμικές ικανότητες και στάσεις. Οι δεξιότητες που προβάλλονται ως φορείς θετικής

διαπροσωπικής επαφής, σχετίζονται με την *«επικοινωνιακή ικανότητα»* και τη *«συλλογικότητα»*, επιδιώκοντας την επιτυχή κοινωνική διασύνδεση. Ποικίλες είναι οι αναφορές στη σημασία καλλιέργειας της *«επικοινωνίας»* και των *«κοινωνικών δεξιοτήτων»,* με στόχο την κοινωνική ένταξη, την επαφή και την αλληλόδραση μεταξύ των ατόμων.

Αντίστοιχη είναι η εστίαση στη σημασία της ομαδικότητας και συνεργατικότητας. Η έννοια της «*συνεργασίας»* εμφανίζεται διαρκώς στο κείμενο, τόσο σε σχέση με το κλίμα που πρέπει να επικρατεί εντός της σχολικής τάξης κατά την υλοποίηση του προγράμματος, όσο και στο πλαίσιο συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια, αλλά και ως δεξιότητα-στόχος των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Μέσω αυτής της συμμετοχικής και συνεργατικής προσέγγισης, επιχειρείται η επίτευξη *«αυτοβελτίωσης»* για το κάθε παιδί, καθώς και κοινωνικο-συναισθηματικής «*αυτορρύθμισης»*, καίριων συστατικών για την κοινωνικοποίηση, την επιτυχή επικοινωνία και τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων.

Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα αναφέρεται στη σημασία πρωτίστως μιας ολόπλευρης εσωτερικής ανάπτυξης κάθε μαθητή/-τριας, ώστε να είναι σε θέση να αντεπεξέλθει μετέπειτα κοινωνικά, με εστίαση σε ζητήματα όπως η *«ψυχική και συναισθηματική υγεία»*, η *«αυτορρύθμιση»* και η *«αυτοβελτίωση»*. Παράλληλα, προτείνεται από τους ιθύνοντες η περαιτέρω εστίαση των Αναλυτικών Προγραμμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, σε θεματικά πεδία και σε δράσεις που να καλλιεργούν την ειρηνική συνύπαρξη και την ειρηνική επίλυση προβλημάτων.

> *«Η καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεισφέρει στην υγιή ανάπτυξη και στη συγκρότηση ενός ενδυναμωμένου εαυτού, που είναι σε θέση να λαμβάνει αποφάσεις με υπευθυνότητα και να συμμετέχει δημιουργικά σε κοινότητες, με γνώμονα την προσωπική και συλλογική ευημερία». (Επίσημη ιστοσελίδα προγράμματος ΕΔ)*

Εστίαση παρατηρείται σε ό,τι αφορά συγκεκριμένα τις διαπροσωπικές σχέσεις με άτομα από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, στις έντονα πολυπολιτισμικές σύγχρονες κοινωνίες. Στο πλαίσιο αυτό, προτάσσονται δεξιότητες *«ενσυναίσθησης», «προσαρμοστικότητας»* και *«διαμεσολάβησης»*, ενώ προβάλλεται η σημασία σεβασμού της διαφορετικότητας, η *«συμπερίληψη»* και η ποικιλομορφία. Μάλιστα, η προσπάθεια σταδιακής και μεθοδικής ανάπτυξης δεξιοτήτων στην πορεία

από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Γυμνάσιο, αντιστοιχίζεται με την αυξημένη μελλοντική δυνατότητα επίλυσης συγκρούσεων στο κοινωνικό γίγνεσθαι, καθώς και με την ικανότητα της *«διαμεσολάβησης»,* σε επικοινωνιακές συγκυρίες όπου υπάρχουν γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές.

8.1.1.4. Δημοκρατική παιδαγωγική

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων παρουσιάζονται από τα σχετικά επίσημα κείμενα ως ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Πρωτίστως, δίνεται έμφαση στην αξία της *«δημοκρατίας»* στην εκπαίδευση και προβάλλονται τα κοινωνικά και πολιτισμικά ευαίσθητα παιδαγωγικά προγράμματα και θεωρίες πάνω στα οποία βασίστηκαν τα Εργαστήρια. Παράλληλα, προβάλλονται φορείς και οργανισμοί που συμμετείχαν στην οργάνωση του προγράμματος, όπως Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, φορείς με αντικείμενο την ένταξη και εκπαίδευση των προσφύγων, καθώς και φορείς που ασχολούνται με τη διαφύλαξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Ο δημοκρατικός χαρακτήρας του προγράμματος, υποστηρίζεται από την εστίαση της προτεινόμενης παιδαγωγικής πάνω σε ζητήματα *«δικαιοσύνης»* και *«ισότητας»*, προτάσσοντας δραστηριότητες που αποσκοπούν στη συνειδητοποίηση της αξίας της δημοκρατικής συνύπαρξης. Παρατηρείται γενικότερο ενδιαφέρον για τα ανθρώπινα δικαιώματα, με εστίαση στα δικαιώματα των παιδιών, ενώ οι παιδαγωγικές προτάσεις περιλαμβάνουν δράσεις για τα δικαιώματα στους ιντερνετικούς χώρους, καθώς και δράσεις για τα δικαιώματα των ζώων.

> *«Με αφετηρία τα ανθρώπινα δικαιώματα από τη μία υπάρχει ο στόχος του έμπρακτου σεβασμού από τους μαθητές και τις μαθήτριες των δικαιωμάτων των γύρω τους, ο οποίος μπορεί να παρατηρηθεί ως αλλαγή της στάσης τους. Από την άλλη υπάρχουν και οι οραματικοί στόχοι της Εκπαίδευσης, που αφορούν ευρύτερα σύνολα και μακρύτερο σχεδιασμό». (Επιμορφωτικό/υποστηρικτικό υλικό. Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» MIS 5092064)*

Η προτροπή για μια ισότιμη μελλοντική συνύπαρξη, περιλαμβάνει θεματικές και δράσεις για ζητήματα όπως ο ρατσισμός και η ξενοφοβία, με δραστηριότητες που προβάλλουν τη σημασία καταπολέμησης των στερεοτύπων και των διακρίσεων, που απειλούν μειονοτικοποιημένες κοινωνικοπολιτισμικές ομάδες. Αντίστοιχα, θέμα προς

διαπραγμάτευση αποτελεί η *«ισότητα των φύλων»*, επιδιώκοντας την κατανόηση και την αντιμετώπιση των έμφυλων στερεοτύπων, από την παιδική ηλικία, έως και τους χώρους εργασίας. Τέλος, το πρόγραμμα ασχολείται εστιάζει και στην *«ευαισθητοποίηση σε θέματα αναπηρίας και ευαλωτότητας»*. Επιχειρείται, έτσι, η εποικοδομητική συζήτηση γύρω από τις προκαταλήψεις και τον κοινωνικό αποκλεισμό ατόμων με ποικίλες ιδιαίτερες ανάγκες, καθώς και η σημασία της ενεργού κοινωνικής δράσης για την ισότιμη μεταχείριση αυτών.

8.1.1.5. Καλλιέργεια πολιτειότητας

Κύριος στόχος του προγράμματος, μέσα από το κειμενικό υλικό, αναδεικνύεται η επίτευξη της πολιτειότητας. Συνεχής είναι η αναφορά στην έννοια του *«πολίτη»* ως επιθυμητό αποτέλεσμα των παιδαγωγικών διεργασιών, συνοδευόμενη από επίθετα, όπως *«ελεύθερος»*, *«υπεύθυνος»*, *«ενεργός»* και *«παγκόσμιος»*. Η βλέψη του προγράμματος εμφανίζεται μακροπρόθεσμη, στηρίζοντας τη δια βίου μάθηση και ευελπιστώντας πως τα Εργαστήρια θα αποτελέσουν έναυσμα για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Οι δεξιότητες που προωθούνται, σε συνδυασμό με τις γνώσεις και στάσεις που αναπτύσσονται κατά τα μαθητικά χρόνια της ζωής του ατόμου, επιχειρούν τη σταδιακή καλλιέργεια ικανοτήτων, με απώτερο σκοπό την ομαλότερη κοινωνική ένταξη και συνύπαρξη, σε αναλογία με τις επιταγές του *«σύγχρονου κόσμου»* και της *«σύγχρονης ελληνικής και παγκόσμιας πραγματικότητας»*.

Ο προσανατολισμός σε μια παιδαγωγική που προτάσσει την ενεργό κοινωνική συμμετοχή, υποστηρίζεται με την εστίαση στην έννοια του «κοινωνικού», με λέξεις και φράσεις όπως *«κοινωνία», «κοινωνικός», «κοινωνικές δεξιότητες», «κοινωνική ενσυναίσθηση», «κοινωνική ένταξη»,* και *«κοινωνικό πλαίσιο μάθησης»* να εμφανίζονται διαρκώς στο κείμενο. Δεξιότητες «*διασύνδεσης»*, *«συλλογικότητας»* και *«κοινωνικής συνοχής»* παρουσιάζονται ως καίριος σύμμαχος στην επίτευξη της ενεργού πολιτειότητας, εξοπλίζοντας κατάλληλα το άτομο για να αντεπεξέλθει στην αβεβαιότητα και τον ατομικισμό της σύγχρονης εποχής. Παράλληλα, προωθούνται δεξιότητες *«εθελοντισμού»* και *«φιλανθρωπίας»*, που θέτουν τις βάσεις για την καλλιέργεια υπεύθυνων και διαπολιτισμικά ευαίσθητων πολιτών, που δρουν ενεργά για την κοινωνική αλλαγή και εξέλιξη.

«Η προσφορά των προγραμμάτων «Ενδιαφέρομαι και ενεργώ» σε σχέση με τις δεξιότητες ζωής σχετίζεται άμεσα με την καλλιέργεια της δεξιότητας της Πολιτειότητας και του ενεργού Πολίτη, που αφορά στην ενημέρωση, στη διαχείριση πληροφοριών, στην επιχειρηματολογία και στην έκφραση της άποψης, στην ενεργητική στάση και την πολιτική θέση που πρέπει να εκφράζει ο σωστά ενημερωμένος πολίτης. (Επιμορφωτικό/υποστηρικτικό υλικό. Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» MIS 5092064)

Το πρόγραμμα υποστηρίζει τη σύνδεσή του με την Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, με τους 17 στόχους ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών ως αρωγούς καλλιέργειας ενεργών πολιτών του κόσμου. Σημαντική αναδεικνύεται η θέση της αειφορικής παιδαγωγικής στο πρόγραμμα, με έντονη εστίαση σε ζητήματα σεβασμού και προστασίας της τοπικής και της παγκόσμιας φυσικής και πολιτισμικής κληρονομιάς. Παράλληλα, τίθενται θέματα προστασίας και αυτοπροστασίας του πολίτη, με θεματικές για την υγεία και την αυτομέριμνα, καθώς και θέματα οδικής ασφάλειας, σε μια προσπάθεια καλλιέργειας καλύτερης οδηγικής συμπεριφοράς και προστασίας του συνόλου των πολιτών.

Τέλος, καθώς η τεχνολογία στη σύγχρονη εποχή έχει δημιουργήσει έντονα κοινωνικά σχήματα και αλληλεπιδράσεις στο χώρο του διαδικτύου, η αντίληψη του προγράμματος για την *«ενεργό πολιτειότητα»* δεν σταματά στους φυσικούς κοινωνικούς χώρους, αλλά αφορά άμεσα και τους ψηφιακούς, με εστίαση στην *«ψηφιακή πολιτειότητα»*. Έτσι, τονίζεται η σημασία της ασφαλούς και ισότιμης διαδικτυακής παρουσίας και αλληλεπίδρασης, η αντιμετώπιση του ιντερνετικού εκφοβισμού και η δημιουργία μιας κοινώς αποδεκτής παγκόσμιας ψηφιακής κοινότητας.

8.1.2. Αποτελέσματα εθνογραφικής παρατήρησης

Έπειτα από την ανάλυση των θεσμικών κειμένων, που επέτρεψαν τον έλεγχο της διαπολιτισμικής κατεύθυνσης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων σε θεωρητικό και θεσμικό επίπεδο, οι αναλύσεις των δεδομένων της εθνογραφικής παρατήρησης απέδωσαν το διαπολιτισμικό παλμό της παιδαγωγικής πράξης στο πεδίο. Οι αναλύσεις περιεχομένου της κλείδας παρατήρησης απέδωσαν έξι θεματικές αποτελεσμάτων ανά

σχολική μονάδα, ενώ οι σημειώσεις του ερευνητικού ημερολογίου ταξινομήθηκαν σε τέσσερις θεματικές ανά σχολική μονάδα. Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε τα παραπάνω σύνολα αποτελεσμάτων, πρώτα για το Σχολείο 1 και έπειτα για το Σχολείο 2. Λόγω της φύσης των κλειδών παρατήρησης, η οποία περιστρέφεται γύρω από δεδομένα σημεία ελέγχου (βλ. Κεφάλαιο 7.4.2.), η ανάδειξη των ευρημάτων στην εν λόγω περίπτωση πραγματοποιείται με αναφορές στη συχνότητα εμφάνισης αυτών των σημείων ανά καταγεγραμμένη δραστηριότητα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Παράλληλα, ενσωματώνονται μέσα στο κείμενο ενδεικτικά παραδείγματα δραστηριοτήτων και περιγραφές ιδιαίτερων στοιχείων. Σε ό,τι αφορά, δε, τα αποτελέσματα από τις εθνογραφικές σημειώσεις πεδίου, αυτά παρουσιάζονται με την επικουρική βοήθεια ενδεικτικών καταγραφών από το ερευνητικό ημερολόγιο.

8.1.2.1. Αποτελέσματα κλειδών παρατήρησης - Σχολείο 1

Για την πρώτη σχολική μονάδα, τα βασικά ευρήματα αφορούσαν, αρχικά, τη συγκρατημένη χρήση του προτεινόμενου υλικού, γεγονός που επέδρασε στη στοχοθεσία, στη βιωματική και εργαστηριακή προοπτική, αλλά και στις αξιολογικές διαδικασίες του προγράμματος. Δεύτερον, περιορισμένη αναδείχθηκε η διαφοροποίηση των διδακτικών διαδικασιών, ενώ συχνά ανίσχυρη φάνηκε και η διαθεματικότητα. Ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός των δραστηριοτήτων των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων κρίθηκε ισχυρός, με αρκετές, όμως περιπτώσεις αβέβαιης διαχείρισης και πραγμάτωσης της διαπολιτισμικής στοχοθεσίας. Τέλος, διαφάνηκαν σημαντικές ανισορροπίες στα επίπεδα συμμετοχής κάποιων μαθητών/-τριών στο πρόγραμμα, ιδίως των προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, γεγονός υποστηριζόμενο και από τη συχνή αδυναμία των εκπαιδευτικών να προσαρμόσουν τις δραστηριότητες στις ανάγκες αυτών των παιδιών. Οι επιμέρους θεματικές αποτελεσμάτων παρουσιάζονται αναλυτικότερα στη συνέχεια.

8.1.2.1.1. Συγκρατημένη χρήση του προτεινόμενου υλικού

Από τις σημειώσεις των κλειδών παρατήρησης για το πρώτο από τα δύο συμμετέχοντα στην έρευνα νηπιαγωγεία, αναδεικνύεται αρχικά μια μέτρια αξιοποίηση του προτεινόμενου παιδαγωγικού υλικού για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Τόσο σε επίπεδο επιμέρους δραστηριοτήτων, όσο και σε γενικότερο επίπεδο οδηγιών

εφαρμογής του προγράμματος, η χρήση του προτεινόμενου υλικού υπήρχε μεν σε ένα βαθμό, όμως η εκπαιδευτική διαδικασία απέκλινε από αυτό σε αρκετά σημεία.

Αρχικά, πρέπει να σημειωθεί ότι στο συγκεκριμένο τμήμα δίδασκε τόσο η υπεύθυνη εκπαιδευτικός του τμήματος, όσο και μια αναπληρώτρια εκπαιδευτικός, η οποία λειτουργούσε επικουρικά και στα τρία τμήματα από τα οποία αποτελούνταν η σχολική μονάδα. Στην εν λόγω περίπτωση, λοιπόν, η αναπληρώτρια εκπαιδευτικός είχε αναλάβει την υλοποίηση κάποιων προτεινόμενων δραστηριοτήτων των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, τροποποιούμενων όπου αυτό ήταν απαραίτητο, ενώ η εκπαιδευτικός της τάξης διαπραγματευόταν την εκάστοτε θεματική με δραστηριότητες δικής της έμπνευσης. Από τις συνολικά 25 δραστηριότητες που καταγράφηκαν στις κλείδες παρατήρησης, μόλις οι επτά αποτελούσαν προτάσεις του ηλεκτρονικού αποθετηρίου, τροποποιημένες ή μη.

Παράλληλα, σημαντικές διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν σε σχέση με τα προτεινόμενα χρονικά περιθώρια υλοποίησης του προγράμματος. Ουσιαστικά, η εκάστοτε θεματική υπό διαπραγμάτευση στο πλαίσιο των Εργαστηρίων, φαίνεται πως διευρυνόταν, εμπλουτιζόταν και αποτελούσε μια από τις βασικές θεματικές ενασχόλησης του τμήματος. Έτσι, η κάθε θεματική αναπτυσσόταν σε εκτενέστερο βελησνεκές μέσα στη διδακτική εβδομάδα και το αντίστοιχο Πρόγραμμα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων ολοκληρωνόταν σε λιγότερες συνολικά εβδομάδες από τις προτεινόμενες.

Σε ό,τι αφορά τα επικρατούντα είδη επιλεγόμενων δραστηριοτήτων, αυτά συμπεριλάμβαναν τόσο δραστηριότητες ομαδικού χαρακτήρα, όσο και ατομικές. Ο προσανατολισμός των δραστηριοτήτων αναδείχθηκε σχετικά παραδοσιακός, με την πλειοψηφία αυτών να εστιάζουν στην αφήγηση, τη συζήτηση, τη ζωγραφική και τα φύλλα εργασίας, ενώ μειωμένος εμφανίστηκε ο βιωματικός και εξερευνητικός χαρακτήρας που προτάσσουν τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Παρ' όλα αυτά, καταγράφηκαν δύο ομαδικές κατασκευές αφίσας, ένα πείραμα, ένα παιχνίδι με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, καθώς και τρεις δραστηριότητες βιωματικού και εξερευνητικού χαρακτήρα. Η στοχοθεσία δε των δραστηριοτήτων, ερχόταν σε συμφωνία με τη στοχοθεσία του διερευνώμενου προγράμματος, εστιάζοντας κυρίως στην ανάπτυξη των ήπιων δεξιοτήτων, με επικουρική αξιοποίηση και εξέλιξη των σκληρών δεξιοτήτων, λαμβάνοντας υπόψιν το τρέχον επίπεδο κατάκτησης αυτών από τα παιδιά.

Τέλος, σε ό,τι αφορά τις διαδικασίες αξιολόγησης στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων, χρησιμοποιούνταν μεν κάποια από τα προτεινόμενα εργαλεία, αλλά συχνά ο τρόπος που αυτά χρησιμοποιούνταν διαφοροποιούταν. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφηκε η χρήση φύλλων αξιολόγησης των ίδιων των Εργαστηρίων, τα οποία δίνονταν στους/στις μαθητές/-τριες, ώστε να καταδείξουν τις αγαπημένες τους δραστηριότητες από την κάθε θεματική που υλοποιήθηκε. Αντίστοιχα, υπήρξαν περιπτώσεις όπου η συζήτηση αποτελούσε το κύριο μέσο αναστοχασμού και αξιολόγησης των επιμέρους δράσεων. Σε ό,τι αφορά την ατομική αξιολόγηση της προόδου και της καλλιέργειας δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών, καταγράφηκαν κυρίως διαλογικές διαδικασίες, με τη χρήση ερωτήσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων για την πρόοδο των παιδιών. Ακόμη, υπήρξαν και περιπτώσεις όπου μια δραστηριότητα επαναλαμβανόταν σε μικρότερο βεληνεκές ή η νεοαποκτηθείσα γνώση επαναδιαπραγματευόταν, ώστε να διαπιστωθεί η αφομοίωσή της. Τουλάχιστον κατά το διάστημα της δικής μας παραμονής στο πεδίο δεν παρατηρήθηκαν διαδικασίες περιγραφικής αξιολόγησης, ενώ δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε εάν αυτές πραγματοποιούνται σε χρόνο πέραν του πρωινού υποχρεωτικού διδακτικού ωραρίου ή σε συγκεκριμένες περιόδους του διδακτικού έτος. Τέλος, δεν καταγράφηκε καμία διαδικασία αυτοαξιολόγησης των μαθητών/-τριών, είτε με το αντίστοιχο προτεινόμενο εργαλείο του προγράμματος, είτε με οποιονδήποτε άλλο τρόπο.

8.1.2.1.2. Περιορισμένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Από τις κλείδες παρατήρησης, αναδεικνύεται σε ένα βαθμό η εστίαση σε ένα πρότυπο μάθησης κάθε φορά, το οποίο καλούνταν να ακολουθήσουν οι μαθητές/-τριες στο σύνολό τους, ακόμα και σε περιπτώσεις που δεν μπορούσαν όλοι/-ες να ανταποκριθούν επαρκώς στο πρότυπο αυτό. Περισσότερο εμφανές παρουσιάστηκε το μοτίβο αυτό στις δραστηριότητες της αναπληρώτριας εκπαιδευτικού, με τη διδασκαλία να μη διαφοροποιείται, προκειμένου να λαμβάνει υπόψιν της τις ιδιαιτερότητες, τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης και τις ανάγκες κάθε μαθητή/-τριας. Σε μία μόνο δραστηριότητα, κατά τη δημιουργία αφίσας για την ευαισθητοποίηση αναφορικά με την προστασία των δασών από τις φυσικές καταστροφές και τον ανθρώπινο παράγοντα, η εκπαιδευτικός φαίνεται πως εστίασε στις υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες κάθε παιδιού και τις αξιοποίησε δημιουργικά, ώστε όλοι/-ες να συμμετάσχουν ισότιμα για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Η υπεύθυνη εκπαιδευτικός της τάξης, από την πλευρά της, έδειχνε μεγαλύτερη εστίαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, στις περιπτώσεις δραστηριοτήτων που αφορούσαν βιωματικές, συνεργατικές και εργαστηριακές πρακτικές. Μοίραζε ρόλους ανάλογους με τις ικανότητες των μαθητών/-τριών, λαμβάνοντας υπόψιν τις πρότερες γνώσεις και τα σημεία που τους/τις δυσκόλευαν, ενώ παράλληλα πρόσφερε επαρκείς και ρεαλιστικές προκλήσεις. Παρ' όλα αυτά, η γενικότερη εστίαση της διδασκαλίας σε δραστηριότητες φύλλων εργασίας, ζωγραφικής και ενεργητικής ακρόασης, δεν άφηνε μεγάλα περιθώρια για περαιτέρω αξιοποίηση της διαφοροποιημένης μάθησης.

Η διαφοροποίηση, όταν αυτή εφαρμοζόταν, αφορούσε, λοιπόν, περισσότερο τη διαδικασία, παρά το περιεχόμενο και το τελικό προϊόν, ενώ αποτελούσε περισσότερο μια ενστικτώδη απάντηση στις ανάγκες των παιδιών, παρά μια οργανωμένη εκπαιδευτική στρατηγική. Σε δύο μόνο περιπτώσεις παρατηρήθηκε η διαφοροποίηση ως στρατηγική, με τους/τις μαθητές/-τριες να επιλέγουν τον τρόπο που θα συμμετάσχουν, ατομικά ή σε ομάδες, βάσει των προτεινόμενων τρόπων μάθησης και του επιπέδου ετοιμότητάς τους, ανάμεσα σε διαβαθμιζόμενες επιλογές.

8.1.2.1.3. Ζητήματα διαθεματικότητας

Οι δραστηριότητες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων κατά την περίοδο παραμονής μας στο εν λόγω τμήμα, περιστρέφονταν κυρίως γύρω από την δασοπροστασία, στηριζόμενες σε Πρόγραμμα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων από το θεματική ενότητα «Φροντίζω το Περιβάλλον» και την υποενότητα «Κλιματική αλλαγή - Φυσικές καταστροφές, Πολιτική Προστασία». Όπως ήδη αναφέραμε, η αναπληρώτρια εκπαιδευτικός υλοποιούσε προτεινόμενες δραστηριότητες από το ηλεκτρονικό αποθετήριο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, ενώ η υπεύθυνη εκπαιδευτικός της τάξης εφάρμοζε δικές της δραστηριότητες.

Από τις καταγραφές μας αναδεικνύεται ένα ενδιαφέρον στοιχείο, αναφορικά με το διαθεματικό και διεπιστημονικό προσανατολισμό της μάθησης, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης υπό διαπραγμάτευση θεματικής. Οι δραστηριότητες από το ηλεκτρονικό αποθετήριο παρουσίαζαν μειωμένη σύνδεση μαθησιακών αντικειμένων, καθώς και πολύ συγκεκριμένη στοχοθεσία. Αφορούσαν το σεβασμό του περιβάλλοντος, την ατομική και κοινωνική ευθύνη απέναντι στη φύση, την πυροπροστασία και άλλα σχετικά ζητήματα. Η οργάνωση, το περιεχόμενο και η

στοχοθεσία τους περιστρεφόταν γύρω από το δάσος και την προστασία του και συνήθως δεν ενέπλεκαν με κάποιο άμεσο ή έμμεσο τρόπο άλλες θεματικές περιοχές, που θα μπορούσαν να διαπραγματευτούν συνδυαστικά και συνθετικά.

Αντιθέτως, οι δραστηριότητες της νηπιαγωγού αποτελούσαν παράδειγμα διαθεματικής και διεπιστημονικής διδασκαλίας. Συνδύαζαν δημιουργικά ποικίλα μαθησιακά αντικείμενα και θεματικές για τη διαπραγμάτευση εννοιών και φαινομένων, ενώ παράλληλα διεύρυναν τη στοχοθεσία και τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες ενέπλεκαν, πέρα από την προστασία του περιβάλλοντος και των δασών, την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, τη διαπολιτισμική αφύπνιση, το γραμματισμό, τις ψηφιακές δεξιότητες, αλλά και τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Μάλιστα, μερικές από τις δραστηριότητες συνδύαζαν ποικίλα εκπαιδευτικά μοντέλα και προσεγγίσεις, όπως η ομαδοσυνεργατική μάθηση, το αισθητηριακό παιχνίδι, η μουσικοκινητική διδασκαλία και η εργαστηριακή μάθηση. Ακόμα, δεν αναλωνόταν στον τυπικό συνδυασμό θεμάτων, αντικειμένων και προσεγγίσεων, αλλά εστίαζαν στο περιεχόμενο και τις επιθυμητές καλλιεργούμενες δεξιότητες και στάσεις.

8.1.2.1.4. Έντονος διαπολιτισμικός προσανατολισμός

Όπως προέκυψε από τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν στο πρώτο νηπιαγωγείο, η διαπολιτισμικότητα ήταν εμφανής στη διδασκαλία και άμεσα συνδεδεμένη με τη διαθεματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες που αναφέραμε πως δεν περιλάμβαναν διαθεματικότητα και διεπιστημονική προοπτική, ως επί το πλείστον δεν ενέτασσαν στην κάθε θεματική έννοιες και ζητήματα πολιτισμικού ενδιαφέροντος και η στοχοθεσία τους αφορούσε ένα περιορισμένο βεληνεκές δεξιοτήτων και γνώσεων. Αντίστροφα, οι διαθεματικά προσανατολισμένες δραστηριότητες, εστίαζαν στην κάθε θεματική πολυδιάστατα, εντάσσοντας στη διδασκαλία δραστηριότητες προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, καλλιέργειας ενσυναίσθησης και κριτικής σκέψης, καθώς και πολιτισμικής γνωριμίας και ανταλλαγής. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά μάθαιναν μεν για τη δασοπροστασία, αλλά παράλληλα ευαισθητοποιούνταν ολιστικά και καλλιεργούν ποικίλες διαπολιτισμικές δεξιότητες.

Διαπολιτισμικά ευαίσθητες δραστηριότητες που καταγράφηκαν, περιλάμβαναν τη συζήτηση για τη διαφορετικότητα στη φύση και την προστασία αυτής, τη δημιουργία οικογενειακού δέντρου, την αφήγηση παραμυθιών για τη διαφορετικότητα με πρωταγωνιστές δέντρα και το «σχηματισμό» δέντρων στην πλάτη των συμμαθητών/-τριών μέσω της αφής και της μίμησης. Ίσως η πιο διαθεματική και διαπολιτισμικά προσαρμοσμένη δραστηριότητα, αφορούσε τη συσχέτιση των δέντρων, της κουλτούρας και της οικογένειας, μέσα από φύλλο δημιουργικής έκφρασης που πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο της εορτής της 21ης Φεβρουαρίου, εορτής μνήμης της απελευθέρωσης των Ιωαννίνων από τις Οθωμανικές στρατιωτικές δυνάμεις. Η νηπιαγωγός παρουσίασε την εικόνα ενός τσαρουχιού διαμορφωμένου ως βάση των ριζών ενός δέντρου, μιλώντας για τις ρίζες της πολιτισμικής παράδοσης και συσχετίζοντάς τη συζήτηση με τις προσωπικές μας ρίζες. Στη συνέχεια, επικοινωνώντας το μήνυμα στους γονείς, τους έδωσε την ευκαιρία να συνδημιουργήσουν στο σπίτι με τα παιδιά μια εικόνα που χαρακτηρίζει τη δική τους οικογένεια και τις ρίζες τους. Φέρνοντας το αποτέλεσμα στο σχολείο, τόσο τα παιδιά όσο και οι γονείς ήταν φανερά ενθουσιασμένοι για την ορατότητα που τους εξασφαλίστηκε η συγκεκριμένη δραστηριότητα. Συσχετίστηκαν, έτσι, διαπολιτισμικά, όλες οι υπό επεξεργασία θεματικές της δεδομένης περιόδου.

Οι μισές περίπου καταγεγραμμένες δραστηριότητες περιλάμβαναν συζητήσεις και αναζητήσεις κοινωνικοπολιτισμικού περιεχομένου. Η στοχοθεσία αφορούσε συνήθως τη γνωριμία με το *διαφορετικό*, την καλλιέργεια ενσυναίσθησης, την προσωπική και κοινωνική ταυτότητα και την αποτελεσματική συνεργασία. Πρέπει να σημειωθεί ότι σε πολλές από αυτές τις δραστηριότητες, παρ' όλο που η στοχοθεσία αφορούσε την αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας, εκ του αποτελέσματος η δραστηριότητα εκτεινόταν μόνο στο επίπεδο της γνωριμίας με το *διαφορετικό* και της αντίληψης της διαφορετικότητας, ενώ σπάνια προχωρούσε στο κομμάτι του σεβασμού ή/και της αποδοχής. Μάλιστα, μια εκ των δραστηριοτήτων έπεσε στη συνήθη «παγίδα» της ηρωοποίησης, όπου ο χαρακτήρας ενός παραμυθιού ο οποίος αντιμετωπίζεται ανισότιμα επειδή είναι διαφορετικός, πρέπει να κάνει μια ηρωική πράξη ώστε να γίνει αποδεκτός από τα υπόλοιπα πρόσωπα της ιστορίας.

Παρ' όλες τις διάφορες αδυναμίες, οι διαδικασίες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων πραγματοποιούνταν με διαπολιτισμική διάθεση. Πέρα από τις θεματικές και δραστηριότητες η επεξεργασία των οποίων είχε ένα σαφές διαπολιτισμικό

πρόσημο, η διδασκαλία περιλάμβανε σε αρκετά σημεία τη δημιουργική χρήση των πολιτισμικών υποβάθρων των μαθητών/-τριών, καθώς και σύνδεσή τους με το κυρίαρχο πολιτισμικό σχήμα. Ακόμα, οι διαδικασίες των Εργαστηρίων συνδυάζονταν με δράσεις εξωτερίκευσης της σχολικής μονάδας, όπως συμμετοχές σε διαγωνισμούς και δράσεις, δίνοντας ευκαιρίες για πολιτισμική γνωριμία και ανταλλαγή, όπως για παράδειγμα με το ιαπωνικό θέατρο και την τέχνη του οριγκάμι.

Τέλος, σε ό,τι αφορά την δι/πολυγλωσσική προοπτική των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, αυτή παρουσιάστηκε μειωμένη, με μόλις δύο δραστηριότητες να εμπλέκουν γλώσσες πέραν της ελληνικής στη διδακτική διαδικασία, και μόνο μία εξ αυτών να θέτει την πολυγλωσσία ως ξεκάθαρο στόχο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση πραγματοποιήθηκε συνδυαστική χρήση της κυρίαρχης γλώσσας του σχολείου, των γλωσσών των μαθητών, καθώς και μιας lingua franca, της αγγλικής, για τη δημιουργία ιστορίας, επιστρατεύοντας τη συνεργατική μάθηση, τη συνοικοδόμηση της γνώσης, καθώς και τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας.

8.1.2.1.5. Ανισορροπίες στη συμμετοχή των μαθητών/-τριών

Στις περισσότερες δραστηριότητες των Εργαστηρίων υπήρξε μικρότερη ή μεγαλύτερη συμμετοχή του συνόλου των μαθητών, με ελάχιστες περιπτώσεις συλλογικής αδιαφορίας των παιδιών για μια δραστηριότητα. Κάποιες σημαντικές ανισορροπίες εμφανίστηκαν, όμως, στα επίπεδα ατομικής συμμετοχής, κατανόησης του περιεχομένου και του στόχου, καθώς και επίτευξης του επιδιωκόμενου αποτελέσματος. Σαφώς κάποιες από τις δραστηριότητες φάνηκε να ενεργοποιούν λιγότερο κάποια παιδιά σε σχέση με κάποια άλλα, λόγω προσωπικών προτιμήσεων ή αυξημένης δυσκολίας, καθώς και περιστατικών της σχολικής καθημερινότητας. Ένα μοτίβο, όμως, αυξομειώσεων στη συμμετοχικότητα, αναδείχθηκε στην περίπτωση των παιδιών από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Ο βασικός παράγοντας αυτού του φαινομένου, σχετίζεται με την αδυναμία κατανόησης της γλώσσας στην οποία πραγματοποιήθηκε η συντριπτική πλειοψηφία των δραστηριοτήτων, δηλαδή της ελληνικής. Ιδίως στην περίπτωση μαθήτριας πρόσφυγα που έφθασε στην Ελλάδα σε πολύ σύντομο διάστημα πριν από τη διεξαγωγή της έρευνάς μας, τα επίπεδα συμμετοχής της αναδείχθηκαν μειωμένα σε εννέα εκ των 25 δραστηριοτήτων, ενώ σε τρεις δραστηριότητες δεν υπήρξε καμία συμμετοχή της.

Στις περιπτώσεις των υπολοίπων παιδιών από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, η μακρότερη παραμονή τους στη χώρα και η αντίστοιχη επαφή τους με την ελληνική γλώσσα, φαίνεται πως επέτρεψαν μεγαλύτερη συμμετοχή. Το γλωσσικό εμπόδιο δεν αποτέλεσε για αυτά τόσο έντονο ανασταλτικό παράγοντα, αλλά δεν έπαψε να δυσκολεύει σε κάποιες περιπτώσεις την επικοινωνία, την κατανόηση οδηγιών και την ενεργό συνεργασία σε ομάδες. Ως αποτέλεσμα, κάποια από αυτά τα παιδιά έχαναν γρήγορα το ενδιαφέρον τους και εγκατέλειπαν την προσπάθεια, ενώ άλλα συμμετείχαν ενεργά, αλλά η δράση τους δεν ανταποκρινόταν στο στόχο της εκάστοτε δραστηριότητας, καθώς το αντίστοιχο μήνυμα δεν τους είχε επικοινωνηθεί κατάλληλα.

Συνδυαστικά με το παραπάνω ζήτημα, που δυσχέραινε τη συμμετοχή των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, εντοπίστηκε το φαινόμενο της συχνής χρήσης δραστηριοτήτων φύλλων εργασίας, συζήτησης και αφήγησης, που συναποτελούσαν 14 από τις 25 δραστηριότητες. Αυτά τα είδη δραστηριοτήτων είχαν σαφώς παιδαγωγικό ρόλο, αποτελούσαν όμως εκπαιδευτικές επιλογές που δεν μπορούσαν εύκολα να διαχειριστούν παιδιά που δε μιλούσαν την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου. Ο χαρακτήρας κάποιων φύλων εργασίας επέτρεπε διαδικασίες παρατήρησης και μίμησης, όπου τα παιδιά παρατηρούσαν τους/τις συμμαθητές/-τριές τους και κατανοούσαν με αυτό τον τρόπο τι έπρεπε να κάνουν. Άλλες, όμως, φορές η αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία αποδείχθηκε απαραίτητη για την παροχή οδηγιών και την αντίληψη του στόχου και, έτσι, τα παιδιά από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα κατέληξαν να ξεφεύγουν από το επιθυμητό αποτέλεσμα. Σε ό,τι αφορά τη συζήτηση και την αφήγηση, όπου η γλώσσα αποτελούσε κύριο μέσο επικοινώνησης μηνυμάτων, η κατάσταση ήταν σαφώς ακόμα πιο δύσκολη. Μάλιστα, η αποκλειστική χρήση ελληνόγλωσσων βιβλίων έθετε στο περιθώριο τη μαθήτρια με προσφυγική εμπειρία, που δεν ήταν σε θέση να κατανοήσει όσα λέγονται και δεν εντασσόταν στη διαδικασία με κάποιο τρόπο. Η συγκεκριμένη μαθήτρια επέδειξε μη συμμετοχικότητα στο σύνολο των δραστηριοτήτων αφήγησης, καθώς και συζήτησης στην παρεούλα.

8.1.2.1.6. Αμφίρροπη στάση εκπαιδευτικών

Ένα ακόμα στοιχείο που αναδείχθηκε από τις κλείδες παρατήρησης, που σχετίζεται τόσο με τη διαπολιτισμικότητα της διδασκαλίας, όσο και με τα επίπεδα

συμμετοχής των παιδιών, αφορά τις επιλογές συντονισμού της τάξης κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων από τις εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβανομένης της ανάθεσης ρόλων, των ρυθμιστικών κινήσεων, αλλά και της επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων. Σε άλλες περιπτώσεις οι νηπιαγωγοί παρουσίασαν αυξημένη επαγρύπνηση, ενώ άλλοτε δυσκολεύτηκαν να αντιληφθούν κάποια σημεία της διδακτικής διαδικασίας που έχριζαν αυξημένης προσοχής και δικής τους παρέμβασης.

Πιο συγκεκριμένα, η γενικότερη αντιμετώπιση των μαθητών/-τριών επιχειρούνταν να είναι ισότιμη, μέσω της προσπάθειας συμπερίληψης όλων στις διαδικασίες, αλλά και της παροχής υποστηρικτικής, διορθωτικής και συμβουλευτικής αρωγής, δίχως εμφανείς διακρίσεις ή προκατειλημμένες συμπεριφορές. Η ανάθεση ρόλων σε αρκετές δραστηριότητες ήταν συνειδητή από τις εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών και δημιουργώντας ένα ρεαλιστικό περιβάλλον δράσης. Όμως, λίγες ήταν οι φορές που τα παιδιά επέλεγαν το δικό τους είδος συνεισφοράς στη δραστηριότητα, γεγονός που μείωνε τις ευκαιρίες δοκιμασίας των δυνατοτήτων τους και ενεργού συνοικοδόμησης της γνώσης. Ακόμα, η επιλογή δραστηριοτήτων που δεν λάμβαναν υπόψιν το γλωσσικό εμπόδιο ήταν πολύ συχνή, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η συμμετοχή για τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Παρ' όλα αυτά, γίνονταν προσπάθειες συμπερίληψης των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έως ένα βαθμό σε αυτού του είδους τις δράσεις, με επιλογή βιβλίων με πολλές εικόνες, με διαδραστικά βιβλία, με παροχή οπτικοακουστικών οδηγιών, με τη χρήση της αγγλικής γλώσσας και με περαιτέρω υποστηρικτική βοήθεια.

8.1.2.2. Αποτελέσματα σημειώσεων ερευνητικού ημερολογίου - Σχολείο 1

Η εθνογραφική παρατήρηση στην πρώτη σχολική μονάδα, ανέδειξε αρκετά παραδείγματα όπου τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων επέδρασαν στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών/-τριών, αλλά και αρκετές περιπτώσεις όπου δεν πέτυχαν τους διαπολιτισμικούς τους στόχους. Ακόμα, τονίστηκαν στοιχεία της μειωμένης διαπολιτισμικότητας του χώρου και των υποδομών, τα οποία αποδείχθηκε πως επιδρούν στη διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, αλλά και στην ευρύτερη διδακτική πράξη. Τέλος, τόσο η διαπολιτισμικότητα στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας, όσο και η πλουραλιστική εστίαση των

μαθησιακών επιλογών, αποτέλεσαν θετικά επιδραστικά στοιχεία για τη διαπολιτισμικότητα του διερευνώμενου προγράμματος. Στη συνέχεια, ας δούμε αναλυτικότερα τα επιμέρους ευρήματα από τις σημειώσεις του ερευνητικού ημερολογίου.

8.1.2.2.1. Επιρροή Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση

Από τις καταγραφές μας στο πεδίο, συλλέξαμε κάποια ενδιαφέροντα παραδείγματα, μέσα από τα οποία διαφαίνονται στοιχεία διαπολιτισμικών επιδράσεων των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στους/στις μαθητές/-τριες. Ένα από αυτά, σχετίζεται με την πολυγλωσσική προοπτική μερικών εκ των δραστηριοτήτων, η οποία αναδείχθηκε βοηθητική για την επαφή των παιδιών με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά πρότυπα και την προώθηση της γλωσσομάθειας και της δι/πολυγλωσσίας. Πολλά από τα παιδιά χρησιμοποιούσαν νέες λέξεις που έμαθαν από τις δράσεις αυτές κατά τη διάρκεια των εβδομάδων παραμονής μας στο πεδίο, ενώ κατά τις διαδικασίες ανατροφοδότησης και αξιολόγησης των δραστηριοτήτων, αναδείχθηκε ότι όχι μόνο τις αναπαρήγαγαν προφορικά και αναγνώριζαν τη γραπτή τους απεικόνιση, αλλά τις συνέδεαν και με το σωστό αντίστοιχο νοηματικό περιεχόμενο. Ακόμα, οι πολυγλωσσικές διδακτικές προσπάθειες αναδείχθηκαν μεγάλης σημασίας για τα παιδιά από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Όχι μόνο συμμετείχαν σε κοινές μαθησιακές εμπειρίες με τους/τις συμμαθητές/-τριές τους, όπου όλοι/-ες κλήθηκαν να εμπλακούν σε δράσεις με άγνωστα γλωσσικά στοιχεία, αλλά παράλληλα αναδείχθηκαν στοιχεία γλωσσικής και πολυγλωσσικής επίγνωσης, με κάποια παιδιά να αντιλαμβάνονται τις διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα στις γλώσσες, καθώς και το χώρο χρήσης κάθε γλωσσικού κώδικα στην καθημερινότητά τους, όπως φαίνεται και από το παρακάτω παράδειγμα:

> *Η μαθήτρια 9, με καταγωγή από την Αλβανία, μου απευθύνεται, δείχνοντάς μου μια εργασία γραφής που προσπαθεί να κάνει, αντιγράφοντας με βάση ένα πρότυπο κειμενάκι που έχει δώσει η νηπιαγωγός. «Κυρία, εγώ έχω στο σπίτι μου ένα βιβλίο, αλλά είναι με άλλα γράμματα». Συνειδητοποιεί ότι και στο σπίτι της έχει κάποια έντυπα κείμενα, τα οποία λογικά είναι στα Αλβανικά. Αντιλαμβάνεται, δηλαδή, έως ένα βαθμό τη διαφορά στη γραπτή γλώσσα. (Απόσπασμα ημερολογίου, Σχολείο 1, 31/01/2024)*

Αντίστοιχα, η συμπερίληψη των γλωσσικών και πολιτισμικών υποβάθρων των μαθητών/-τριών στις διαδικασίες, αναδείχθηκε σημαίνουσα για την ορατότητα και την αυτοπεποίθησή τους, φέρνοντας τα παιδιά σε επαφή με το πολιτισμικό υπόβαθρο των συμμαθητών/-τριών τους, καθώς και εμπλέκοντας το οικογενειακό περιβάλλον στις διαδικασίες μάθησης. Μάλιστα, για μία μαθήτρια, οι διαπολιτισμικά ευαίσθητες δραστηριότητες αποτέλεσαν σημαντικό έναυσμα για την αντίληψη και την αποδοχή της πολιτισμικής της ταυτότητας:

Η μαθήτρια 5, η οποία κατάγεται από την Αλβανία, όμως το μεγαλύτερο μέρος της ζωής της ζει στην Ελλάδα, δεν ήθελε να μιλά την αλβανική γλώσσα, όπως μας ανέφερε η μητέρα της. Χθες πραγματοποίησαν στην τάξη μια πολυγλωσσική δραστηριότητα με λέξεις και φράσεις από τις οικογενειακές γλώσσες των παιδιών. Σήμερα στην πρωινή προσέλευση, η μητέρα ανέφερε στη νηπιαγωγό ότι χτες το απόγευμα στο σπίτι η μαθήτρια 5 της είπε ότι η κυρία τους έμαθε αλβανικές λέξεις στο σχολείο. Έπειτα της ζήτησε αν ξέρει η μαμά να της πει και να της μάθει και άλλες λέξεις της αλβανικής γλώσσας. (Απόσπασμα ημερολογίου, Σχολείο 1, 30/01/2024)

Ακόμα, κάποιες δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν αναφορικά με τα έμφυλα στερεότυπα, επέτρεψαν την επαφή με τη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη από μια διαφορετική σκοπιά, δίνοντας εναύσματα προβληματισμού για τις διαφορές και ομοιότητες των δύο βιολογικών φύλων, αλλά και για κριτική προσέγγιση των στερεοτυπικών τρόπων σκέψης και δράσης γύρω από αυτά. Παράλληλα, για τα παιδιά από διαφορετικές χώρες, αυτές οι δράσεις αποτέλεσαν ένα ακόμα σημείο λεκτικής και πολυγλωσσικής προόδου στο πέρασμα των εβδομάδων παραμονής μας στο πεδίο, όπως φαίνεται από το παρακάτω απόσπασμα των εθνογραφικών μας σημειώσεων:

Τα παιδιά συζητούν στην παρεούλα για το ποια και πόσα παιδιά λείπουν σήμερα από το σχολείο, πόσα είναι αγόρια και πόσα κορίτσια. Η ουκρανόφωνη μαθήτρια 3, η οποία δεν γνωρίζει την ελληνική γλώσσα, λέει τη λέξη «κορίτσι». Μαθητής 10: «Κυρία, η μαθήτρια 3 είπε 'κορίτσι'!». Η νηπιαγωγός της δείχνει το καρτελάκι ενός μαθητή (αγοριού) και τη ρωτάει «Αγόρι ή κορίτσι;». «Αγόρι», λέει η μαθήτρια 3. «Μπράβο!», απαντά η νηπιαγωγός. (Απόσπασμα ημερολογίου, Σχολείο 1, 01/02/2024)

Τέλος, η διαπολιτισμική προοπτική με την οποία υλοποιήθηκαν τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, συντέλεσε και στην αειφορική ευαισθητοποίηση των μαθητών/-τριών. Το επιλεγμένο Πρόγραμμα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων αφορούσε τα δέντρα και τη δασοπροστασία, επομένως περιλάμβανε ούτως ή άλλως δραστηριότητες ευαισθητοποίησης γύρω από τη φύση, τους κινδύνους προς αυτή και τους διάφορους τρόπους προστασίας. Όμως, η επιλογή των εκπαιδευτικών να εμπλέξουν στη συγκεκριμένη θεματική δραστηριότητες αναφορικά με τα οικογενειακά δέντρα και τις «ρίζες», την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, καθώς και παραμύθια που προσωποποιούν τα δέντρα, τη φύση και τη φωτιά, συνέβαλαν στην αποτελεσματικότερη οικειοποίηση του μηνύματος. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά επέδειξαν στοιχεία αυξημένης ευαισθητοποίησης προς την αειφορία και σχετική συναισθηματική εμπλοκή:

Ο μαθητής 4 λέει στην αναπληρώτρια νηπιαγωγό κατά την πρωινή προσέλευση: «Κυρία, είδα στο δρόμο έναν άνθρωπο να κόβει τα δέντρα και θύμωσα. Τα δέντρα μάθαμε ότι πρέπει να τα προστατεύουμε». (Απόσπασμα ημερολογίου, Σχολείο 1, 09/02/2024

Ο μαθητής 9, κατά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, ζωγραφίζει εικόνες με παράγοντες καταστροφής των δασών και στη συνέχεια ζωγραφίζει πάνω από τον καθένα ένα 'Χ'. Αφού ολοκληρώνει, φωνάζει τη νηπιαγωγό να δει τη ζωγραφιά και της λέει: «Κυρία, έφτιαξα τους κινδύνους για τα δάση και μετά τους απαγόρευσα». (Απόσπασμα ημερολογίου, Σχολείο 1, 16/02/2024)

8.1.2.2.2. Ζητήματα διαπολιτισμικότητας του χώρου

Καθώς ο ίδιος ο χώρος αποτελεί στοιχείο ελέγχου των επιπέδων διαπολιτισμικότητας της εκπαίδευσης (βλ. Κεφάλαιο 1.4.), ένα από τα σημεία που κέντρισαν το ενδιαφέρον μας από τις πρώτες κιόλας ημέρες της παρατήρησης στην 1η σχολική μονάδα, ήταν η μη διαπολιτισμική προοπτική στο σχεδιασμό και την οργάνωση του χώρου και των εγκαταστάσεων. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφηκαν αρχικά ποικίλα ζητήματα προσβασιμότητας, που αποδείχθηκε πως δυσχεραίνουν την συμπεριληπτική προοπτική της εκπαίδευσης, ενώ μπορούσαν παράλληλα να αποτελέσουν και παράγοντα αυξημένης επικινδυνότητας. Ένα από αυτά ήταν η τοποθέτηση του νηπιαγωγείου στον πρώτο όροφο του κτηρίου, με πρόσβαση μόνο από

εξωτερική σκάλα. Καθώς η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε κατά τη χειμερινή περίοδο, καθημερινό ήταν το φαινόμενο μικρότερων ή σημαντικότερων ατυχημάτων λόγω της βροχής ή του πάγου στα σκαλιά, ενώ έντονο ήταν το καθημερινό άγχος των εκπαιδευτικών για την ομαλή και ασφαλή είσοδο και έξοδο των παιδιών, τόσο κατά τις ώρες προσέλευσης και αποχώρησης, όσο και κατά την ώρα του διαλλείματος.

Αντίστοιχη αναδείχθηκε η επίδραση των υποδομών και στη συμπεριληπτική προοπτική της σχολικής μονάδας. Έπειτα από συνομιλίες με τις εκπαιδευτικούς, αντιληφθήκαμε ότι υπήρξε θεωρητικά πρόβλεψη λειτουργίας ασανσέρ για την πρόσβαση ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες στο χώρο, το οποίο όμως ποτέ δεν τέθηκε σε λειτουργία. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη δυσφορία τους, καθώς υπάρχουν κάθε χρόνο στα τμήματά τους μαθητές/-τριες που θα μπορούσαν να επωφεληθούν από την ευκολότερη πρόσβαση στο σχολείο, όπως παιδιά με μαθησιακές ιδιαιτερότητες, κάποιες εξ αυτών κινητικές ή και νοητικές, στα οποία οι τωρινές συνθήκες θέτουν μια σημαντική τροχοπέδη. Παράλληλα, δύσκολη έως αδύνατη καθίσταται η πρόσβαση σε οποιοδήποτε άλλο άτομο με ειδικές ανάγκες θελήσει την είσοδο στο σχολείο. Αυτό περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς, γονείς και κηδεμόνες, ακόμα και επισκέπτες.

Όχι μόνο τα ζητήματα προσβασιμότητας και ασφάλειας αναδεικνύουν μειωμένη διαπολιτισμικότητα του χώρου, αλλά μπορούν να δυσκολέψουν και την ενασχόληση με αντίστοιχα ζητήματα στη διδασκαλία, δημιουργώντας ανασταλτικό κλίμα για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, την επαφή με τη διαφορετικότητα και την υλοποίηση σχετικών δράσεων, τόσο στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, όσο και στη γενικότερη διδασκαλία. Στο παρακάτω απόσπασμα από συνομιλία μας με εκπαιδευτικό του σχολείου, αναδεικνύεται το ζήτημα της προσβασιμότητας και πώς αυτό επιδρά στις προσπάθειες υλοποίησης διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής μάθησης:

> *Εκπ1: «Να θέλω εγώ, ας πούμε, να μιλήσω για τη διαφορετικότητα και να κάνω ένα Εργαστήριο Δεξιοτήτων για τα άτομα με αναπηρίες και να φέρω έναν αθλητή, παραδείγματος χάριν, παραολυμπιακό και να του πω τι; Πες τα μας εδώ στην αυλή γιατί δεν μπορείς να ανέβεις επάνω; Δηλαδή είναι οξύμωρο σχήμα, να κάνεις διαπολιτισμική ((εκπαίδευση)) και να είναι αυτή η κατάσταση.» (Απόσπασμα άτυπης συνομιλίας, Σχολείο 1, 30/01/2024)*

Η προσβασιμότητα και η ασφάλεια αποτελούσαν γενικότερο ζήτημα της σχολικής μονάδας, με τον προαύλιο χώρο να αποτελεί και αυλή του δημοτικού σχολείου και όχι ειδικά διαμορφωμένη αυλή νηπιαγωγείου, με σκαλιά και ποικίλα τυφλά σημεία και με όσα αυτό συνεπάγεται για την ασφάλεια και την ομαλή δράση των νηπίων. Αντίστοιχα φαινόμενα παρατηρήθηκαν και στο περιβάλλον της τάξης, όπου ο χώρος ήταν αρκετά μικρός για τον αριθμό των παιδιών που φιλοξενούσε – ήτοι 23[9] – και παρουσίαζε αρκετά ζητήματα προσβασιμότητας και καταλληλότητας. Από τα σημεία τοποθέτησης των υλικών και των παιχνιδιών, μέχρι ακόμα και τις κρεμάστρες των μπουφάν των παιδιών, η οργάνωση του χώρου καθιστούσε πολύ συχνά τα παιδιά παθητικούς δέκτες, γεγονός που ελάττωνε την λήψη πρωτοβουλιών, την αυτοπεποίθηση και την αυτοεξυπηρέτηση. Ο μειωμένος διαθέσιμος χώρος και η δυσκολία στην αυτοεξυπηρέτηση, αναδείχθηκαν ανασταλτικοί παράγοντες τόσο για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, όσο και για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας κατά την παραμονή μας στη σχολική μονάδα, καθώς και για λοιπές δράσεις του ωρολογίου προγράμματος. Σε αρκετές δραστηριότητες ο χώρος αποδείχθηκε ανεπαρκής, δυσχεραίνοντας ιδίως τις κινητικές και ενεργητικές δραστηριότητες, όπου απαιτούνταν συνεχείς τροποποιήσεις, μετακινήσεις επίπλων και «άνοιγμα» του χώρου. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι κάποιες ιδέες Εργαστηρίων που επιθυμούσαν να υλοποιήσουν, πολύ γρήγορα απορρίφθηκαν λόγω των χωρικών περιορισμών:

> *Εκπ2: «Θέλαμε να κάνουμε πολλά που όμως δεν έβγαιναν. Και Εργαστήρια ((Δεξιοτήτων)) με πολλά κινητικά, πολλά μουσικοκινητικά.[…] Αλλά αυτά είναι για τμήματα με λιγότερα παιδιά. Θέλει χώρο, θέλει προϋποθέσεις. Εδώ δεν τις έχουμε και χρειάζεται άλλη οργάνωση.» (Απόσπασμα άτυπης συνομιλίας, Σχολείο 1, 31/01/2024)*

8.1.2.2.3. Διαπολιτισμικότητα στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας

Καίριας σημασίας για την αποτελεσματική εφαρμογή διαπολιτισμικών πρακτικών και την καλλιέργεια πλουραλιστικών αξιών μέσα από τη διδασκαλία,

[9] Κατά το διάστημα διεξαγωγής της έρευνάς μας στην 1η σχολική μονάδα, τρεις μαθητές/-τριες απουσίαζαν από το σχολείο και, επομένως, δεν συμπεριλήφθηκαν στις ερευνητικές διαδικασίες. Επομένως, αν και το δείγμα μας από το εν λόγω τμήμα είναι 20 παιδιά, ο εγγεγραμμένος πληθυσμός του είναι 23.

αποτελεί το κλίμα που επικρατεί στο εκάστοτε σχολείο και τμήμα, συμπεριλαμβανομένων των σχέσεων των επιμέρους μελών. Κατά την παραμονή μας στις σχολικές μονάδες, λάβαμε υπόψιν μας τις σχέσεις αυτές και πώς μπορούν να επιδρούν στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Το κλίμα στο τμήμα της 1ης σχολικής μονάδας ήταν και οι σχέσεις των μελών ως επί το πλείστον λειτουργικές. Οι εκπαιδευτικοί του τμήματος στο οποίο πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση εργαζόταν με συμπεριληπτική προοπτική, δίχως εμφανείς διακρίσεις ή προκατειλημμένες συμπεριφορές απέναντι σε κάποιο παιδί. Προσέφεραν γενικά ισότιμες ευκαιρίες για συμμετοχή, καθώς και επικουρική βοήθεια όπου χρειαζόταν. Παράλληλα, επιχειρούνταν η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, με δράσεις που να εμπλέκουν τους γονείς και κηδεμόνες, αλλά και με αξιοποίηση του βιώματος και του πολιτισμικού κεφαλαίου της κάθε οικογένειας, τόσο στις διαδικασίες των Εργαστηρίων, όσο και στο γενικότερο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Στο τμήμα φοιτούσαν μαθητές/-τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, συγκεκριμένα πέντε μαθητές/-τριες από την Αλβανία και μια μαθήτρια από την Ουκρανία. Οι σχέσεις τους με τις εκπαιδευτικούς, καθώς και με τα παιδιά από την Ελλάδα, ήταν πολύ θετικές και το κλίμα εποικοδομητικό. Παρ' όλα αυτά, δεν έλλειπαν και οι περιπτώσεις που το γλωσσικό εμπόδιο επέφερε παρερμηνείες, παρεξηγήσεις και εντάσεις με τους/τις συμμαθητές/-τριές τους. Άλλοτε τα ίδια τα παιδιά αυτά δυσκολευόταν να κατανοήσουν τα λεγόμενα των συμμαθητών/-τριών τους και έτσι είτε εκνευρίζονταν είτε και απομονώνονταν, ενώ άλλοτε οι συμμαθητές/-τριές τους χρησιμοποιούσαν προς όφελός τους την αδυναμία των πρώτων να εκφραστούν και να υποστηρίξουν τη γνώμη τους. Οι εκπαιδευτικοί κάποιες φορές αντιλαμβάνονταν τα περιστατικά και επιχειρούσαν να βρουν λύσεις, ενώ άλλοτε δεν παρακολουθούσαν ενεργά τις καταστάσεις που δημιουργούνταν. Ενδεικτικά είναι τα δύο παρακάτω παραδείγματα, για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα:

> *Στην παρεούλα με την αναπληρώτρια νηπιαγωγό, κάποια από τα παιδιά προτείνουν ιδέες για τη δημιουργία ομαδικής κατασκευής στο πλαίσιο του σημερινού Εργαστηρίου. Η μαθήτρια 5, η οποία είναι από την Αλβανία, προσπαθεί να πει κάτι, αλλά μιλά πιο αργά και διστακτικά από τους υπόλοιπους, με μια αβεβαιότητα για τα ελληνικά της. Ο μαθητής 8 μέσα σε λίγα μόλις δευτερόλεπτα προσπάθειάς της, της λέει «Τελείωνε, φτάνει, θέλουν να πουν και άλλοι». Η*

νηπιαγωγός απαντά «Ναι, πρέπει να πηγαίνουμε πιο γρήγορα». (Απόσπασμα ημερολογίου, Σχολείο 1, 15/02/2024)

Ο μαθητής 6 ρίχνει ένα παιχνίδι με δύναμη στο πάτωμα, κάτι το οποίο ξέρει ότι απαγορεύεται. Η εκπαιδευτικός ακούει τον ήχο, γυρίζει το κεφάλι και ο μαθητής 6 λέει αμέσως «Κυρία, η μαθήτρια 3 το έκανε». Η μαθήτρια 3, η οποία είναι από την Ουκρανία και καταλαβαίνει λίγες μόνο λέξεις στα ελληνικά, απασχολείται με ένα παζλ, ακούει το όνομά της, αλλά λόγω του γλωσσικού εμποδίου δεν καταλαβαίνει σε τι αναφέρεται ο συμμαθητής της. Δεν μπορεί, επομένως, να απαντήσει και να υποστηρίξει τη θέση της και, έτσι, γυρνά το κεφάλι και συνεχίζει να ασχολείται με το παζλ της. (Απόσπασμα ημερολογίου, Σχολείο 1, 05/02/2024)

8.1.2.2.4. Πλουραλιστική εστίαση μαθησιακών επιλογών

Το σύνολο των μαθησιακών διαδικασιών στην 1η σχολική μονάδα αναδείχθηκε ιδιαιτέρως πλουραλιστικό, γεγονός που επέδρασε στη διαπολιτισμική δυναμική και στον τρόπο υλοποίησης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Το σχολείο συμμετείχε σε διαπολιτισμικά ευαίσθητες δράσεις και διαγωνισμούς, τόσο εγχώριους όσο και διεθνείς, με θεματικές αναφορικά με τη διαφορετικότητα, την ταυτότητα, την πολυγλωσσία και την πολιτισμική ανταλλαγή. Οι δράσεις αυτές πραγματοποιούνταν συνδυαστικά και συνθετικά με τις δραστηριότητες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, ενισχύοντας τις συζητήσεις για την πολιτισμική πολυμορφία και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Στο τμήμα που πραγματοποιήθηκε η εθνογραφική παρατήρηση, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και οι επιμέρους θεματικές τους συνδυάζονταν δημιουργικά και με τις εορτές και εκδηλώσεις της σχολικής μονάδας, καθώς και με την τοπική εορτή απελευθέρωσης της πόλης των Ιωαννίνων, την 21η Φεβρουαρίου, κάτι το οποίο δεν αποτελούσε πρόταση του αντίστοιχου υλικού από το ηλεκτρονικό αποθετήριο του ΙΕΠ, αλλά πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Η διαθεματικότητα και συνθετικότητα της παιδαγωγικής προοπτικής επέτρεψε περισσότερες και βαθύτερες συζητήσεις αναφορικά με τις θεματικές των Εργαστηρίων, ενώ παράλληλα απέδειξε αυτό το οποίο τόνισαν από την αρχή οι εκπαιδευτικοί, ότι δηλαδή τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων πραγματοποιούνται ως μέρος του ευρύτερου προγράμματος του τμήματος και όχι ως ξεχωριστό «σώμα» μέσα στον διδακτικό προγραμματισμό.

Παράλληλα, το διαπολιτισμικό πρόσημο διαφαίνεται και στις μαθησιακές προτεραιότητες, με τις εκπαιδευτικούς να αναπροσαρμόζουν το πρόγραμμα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, ακόμα και να τροποποιούν ή να διακόπτουν την υπό επεξεργασία θεματική, όταν το θεωρούν απαραίτητο και διδακτικά ωφελιμότερο για τα παιδιά. Παράδειγμα αποτελεί δράση για την Ημέρα Παιχνιδιού στο Σχολείο, όπου τα παιδιά κλήθηκαν να φέρουν παιχνίδια από το σπίτι τους και να παίξουν με τους/τις συμμαθητές/-τριές τους. Κατά τη δράση αυτή, ένας μαθητής αρνούνταν να απασχοληθεί με όλα εκείνα τα παιχνίδια τα οποία θεωρούσε κοριτσίστικα:

Μαθητής 4: «Αυτά τα παιχνίδια είναι για κορίτσια. Είναι κοριτσίστικα. Τα αγόρια δεν παίζουν με κουκλόσπιτα. Εγώ δεν θα παίξω με αυτά.» (Απόσπασμα ημερολογίου, Σχολείο 1, 07/02/2024)

Οι εκπαιδευτικοί αφιέρωσαν τις επόμενες ημέρες στην επαφή με τα έμφυλα στερεότυπα, τόσο στις παιδικές ηλικίες, όσο και στη μετέπειτα ζωή των ατόμων, με δραστηριότητες για τα ανδροκρατούμενα και γυναικοκρατούμενα επαγγέλματα, το συμβολισμό του ροζ και του μπλε και αντίστοιχου ύφους δράσεις, με στόχο την κριτική προσέγγιση στερεοτύπων.

8.1.2.3. Αποτελέσματα κλειδών παρατήρησης - Σχολείο 2

Προχωρώντας στα αποτελέσματα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων για τη δεύτερη σχολική μονάδα, αντιλαμβανόμαστε αρκετές ομοιότητες στα ευρήματα της κλείδας παρατήρησης. Αρχικά, και σε αυτή τη σχολική μονάδα, παρατηρήθηκε μειωμένη χρήση του προτεινόμενου υλικού του προγράμματος, ακόμα πιο περιορισμένη από ότι στο πρώτο σχολείο. Τόσο η διαφοροποίηση, όσο και η διαθεματικότητα εμφανίστηκαν και εδώ μειωμένες, με τη διαθεματικότητα όμως να βρίσκεται σε πολύ χαμηλότερα επίπεδα στη δεδομένη περίπτωση. Στη δεύτερη σχολική μονάδα παρατηρήθηκαν, ακόμα, μεγαλύτερες ανισορροπίες στη συμμετοχή των μαθητών/-τριών, τροφοδοτούμενες από την αβέβαιη στοχοθεσία και οργάνωση των δραστηριοτήτων, καθώς και από τη στάση της εκπαιδευτικού του τμήματος, που συχνά αδυνατούσε να οργανώσει κατάλληλα το πλαίσιο μάθησης. Παρά τα αρκετά κοινά σημεία στα αποτελέσματα των δύο σχολικών μονάδων, βασική διαφορά στη δεδομένη περίπτωση αποτέλεσε η έλλειψη διαπολιτισμικής εμβάθυνσης των δραστηριοτήτων των

Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Ας δούμε, στη συνέχεια, πιο αναλυτικά τις επιμέρους θεματικές αποτελεσμάτων.

8.1.2.3.1. Μειωμένη χρήση του προτεινόμενου υλικού

Από τις παρατηρήσεις μας στη 2η σχολική μονάδα, αναδεικνύεται μειωμένη χρήση του υλικού για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, των οδηγιών υλοποίησης και των προτεινόμενων Προγραμμάτων Καλλιέργειας Δεξιοτήτων. Αρχικά, από τις 12 δραστηριότητες που καταγράφηκαν στις κλείδες παρατήρησης, οι 10 αποτελούσαν προϊόν επινόησης της νηπιαγωγού. Ανάμεσα σε αυτές, περιλαμβάνονταν εξίσου ατομικές και ομαδοσυνεργατικές δράσεις, άλλες ανταποκρινόμενες στο χαρακτήρα των Εργαστηρίων και άλλες περισσότερο προσανατολισμένες σε παραδοσιακούς τύπους της προσχολικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφηκαν δύο εισαγωγικές δραστηριότητες διαλόγου και ενεργητικής ακρόασης, δύο δραστηριότητες ζωγραφικής, δύο φύλλα εργασίας, μια δραστηριότητα γραφής, δύο παιχνίδια στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, ένα κολάζ, καθώς και δύο κατασκευές. Η οργάνωση και η στοχοθεσία δε των περισσότερων δραστηριοτήτων παρουσιάστηκε αβέβαιη, καθώς δεν διαφάνηκε ένα ξεκάθαρο πλάνο στην επιλογή και τη σειρά υλοποίησης των δραστηριοτήτων, ενώ οι στόχοι παρέμεναν σε τυπικό επίπεδο, δίχως ιδιαίτερη ανάπτυξη και εμβάθυνση. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι περισσότερες από τις μισές δραστηριότητες πρότασσαν τη δημιουργική έκφραση τόσο ως μέσο όσο και ως βασικό τους στόχο, δίχως όμως να εμπλουτίζουν και να συνδυάζουν το στόχο αυτό με την ανάλογη στοχοθεσία του Εργαστηρίου που υλοποιούνταν.

Σε ό,τι αφορά τα προτεινόμενα χρονικά περιθώρια του προγράμματος, αυτά τροποποιούνταν σημαντικά, έτσι ώστε να εξυπηρετούν το ευρύτερο ωρολόγιο και εβδομαδιαίο πρόγραμμα του τμήματος και το φόρτο εργασίας της νηπιαγωγού. Βασικό στοιχείο που περιγράφει τις διαδικασίες αναδεικνύεται η αποσπασματικότητα, καθώς ουσιαστικά οι δραστηριότητες των Εργαστηρίων υλοποιούνταν όποτε βρισκόταν ο απαραίτητος χρόνος και όχι καθημερινά ή σε συγκεκριμένες μέρες και ώρες μέσα στην εβδομάδα. Το φαινόμενο αυτό εξηγεί σε ένα βαθμό και τον σημαντικά μικρότερο συνολικό αριθμό δραστηριοτήτων της 2ης σχολικής μονάδας, σε σχέση με την 1η.

Τέλος, σημαντικές διαφορές σε σχέση με τις προτεινόμενες οδηγίες παρουσιάστηκαν και κατά τις διαδικασίες αξιολόγησης του προγράμματος, τόσο σε επίπεδο αξιολόγησης της επιτυχίας της κάθε δραστηριότητας, όσο και σε σχέση με τον έλεγχο των επιδόσεων και της προόδου των μαθητών/-τριών. Η εκπαιδευτικός, κατά την περίοδο παραμονής μας στο πεδίο, δεν φάνηκε να χρησιμοποιεί κανένα από τα προτεινόμενα εργαλεία του προγράμματος, ούτε και αντίστοιχα γνωστά εργαλεία αξιολόγησης και ανατροφοδότησης. Η συζήτηση και ο διάλογος αποτελούσαν κύριο μέσο ανατροφοδότησης σε μερικές δραστηριότητες, ενώ σε μία μόνο περίπτωση επιστρατεύτηκε η επανάληψη, με παράλληλη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Πιο συγκεκριμένα, λίγες μέρες μετά από δραστηριότητα γνωριμίας με το γλωσσικό υπόβαθρο των παιδιών της τάξης και γραφής βασικών λέξεων, η νηπιαγωγός προχώρησε σε δραστηριότητα γραφής των ίδιων λέξεων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, συνδυάζοντας την επανάληψη της νεοαποκτηθείσας γνώσης με την ανάπτυξη ψηφιακών ικανοτήτων. Τα παιδιά επέλεγαν μία λέξη και την έγραφαν σε όλες τις αντίστοιχες γλώσσες, ενώ παράλληλα κατακτούσαν την γραφή σε πληκτρολόγιο, καθώς και την εναλλαγή του πληκτρολογίου από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα και αντίστροφα.

8.1.2.3.2. Μη διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Από τα ευρήματά μας προέκυψε σημαντική έλλειψη διαφοροποίησης των διδακτικών διαδικασιών των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, η οποία είχε σαφείς επιδράσεις στη διαπολιτισμικότητα με την οποία αντιμετωπιζόταν η μάθηση και το μαθητικό δυναμικό. Η συντριπτική πλειονότητα των καταγεγραμμένων δραστηριοτήτων είχε συγκεκριμένες διδακτικές συνιστώσες, οι οποίες δεν τροποποιούνταν ώστε να ανταποκρίνονται σε κάθε μαθητή/-τρια. Οι στόχοι ήταν συγκεκριμένοι, όπως και οι τρόποι και τα μέσα για να φτάσουν τα παιδιά σε αυτούς. Οι διαδικασίες μιας δραστηριότητας ήταν συνήθως κοινές για όλους και μόνο στην περίπτωση δημιουργίας κολάζ δόθηκαν διαφορετικές αρμοδιότητες στα παιδιά, Το ίδιο φαινόμενο παρατηρήθηκε και στην 1η σχολική μονάδα παρατήρησης, εδώ όμως οι ρόλοι μοιράζονταν βάσει της επιλογής των παιδιών.

Γενικά, η διαφοροποίηση φάνηκε να επιστρατεύεται μόνο σε κάποιες χρονοβόρες και πολύπλοκες δραστηριότητες, καθώς συχνά αυτές διακόπτονταν και

συνεχίζονταν μια άλλη ημέρα, είτε καθώς ο διατιθέμενος χρόνος αποδεικνυόταν ανεπαρκής, είτε γιατί υπήρχαν άλλες εκπαιδευτικές προτεραιότητες. Όμως, ακόμα και σε αυτές τις περιπτώσεις, η έλλειψη μιας διαφοροποιημένης στρατηγικής ήταν εμφανής, καθώς η διαφοροποίηση αποφασιζόταν επιτόπου και σπασμωδικά και δεν απαντούσε τόσο στις ανάγκες των παιδιών, όσο στις ανάγκες της εκπαιδευτικού. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι σε όλες τις δραστηριότητες, τόσο των Εργαστηρίων όσο και του υπολοίπου προγράμματος διδασκαλίας, όποιο παιδί δεν ήθελε να συμμετάσχει, δεν συμμετείχε. Δεν δινόταν κάποια εναλλακτική πρόταση συμμετοχής, αντιθέτως το κάθε παιδί μπορούσε να ασχοληθεί με κάτι άλλο, να παίξει, να ζωγραφίσει ή να δημιουργήσει κάποιο παζλ. Ως αποτέλεσμα, όλες οι καταγεγραμμένες δραστηριότητες παρουσίασαν λιγότερες ή περισσότερες "απουσίες".

8.1.2.3.3. Μειωμένη διαθεματικότητα

Οι δραστηριότητες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στη δεδομένη σχολική μονάδα εμφάνιζαν περιορισμένη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας. Οι περισσότερες εξ αυτών διαπραγματεύονταν ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ή ζήτημα, με τρόπο που δεν ενέπλεκε ποικίλες θεματικές ή/και προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα, κατά την παραμονή μας στο τμήμα, υλοποιούνταν Πρόγραμμα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων αντιστοιχισμένο στη θεματική ενότητα "Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ - Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη" και την υποενότητα "Συμπερίληψη: Αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα", με αντικείμενο την γλωσσική και πολιτισμική γνωριμία και ανταλλαγή. Οι επιμέρους, λοιπόν, δραστηριότητες περιστρέφονταν γύρω από την εκμάθηση λέξεων σε άλλες γλώσσες, την αντίληψη των διαφορετικών χωρών και Ηπείρων, τη γνωριμία με σημαίες χωρών, καθώς και τα ταξίδια.

Παρ' όλα αυτά, στις περισσότερες εκ των περιπτώσεων έλειπε η διαθεματική προοπτική αντιμετώπισης των δραστηριοτήτων, με αποτέλεσμα να μην αξιοποιείται η πλήρης δυναμική αυτών, τόσο για εμβάθυνση στα άμεσα διαπραγματευόμενα ζητήματα, όσο και για σύζευξη με άλλα μαθησιακά αντικείμενα. Σε ό,τι αφορά την ίδια τη θεματική των Εργαστηρίων, αυτή περιοριζόταν ιδίως στην ανάδειξη στοιχείων και όχι τόσο στη συστηματική ενασχόληση με αυτά, στην εμβάθυνση και στην αξιοποίησή τους σε επόμενες δραστηριότητες. Αντίστοιχα, σε ό,τι αφορά την επαφή με άλλα

μαθησιακά αντικείμενα, αυτή ήταν περιορισμένη και σχετιζόταν κυρίως με τη γλώσσα και τις τέχνες.

Η στοχοθεσία εμφανιζόταν αρκετά μονοδιάστατη και σχετιζόταν με τη μονοθεματικότητα και την έλλειψη γνωστικής πολυπλοκότητας, με το ίδιο το αποτέλεσμα - προϊόν της διαδικασίας συχνά να αποτελεί και το μοναδικό ρητό στόχο. Παραδείγματος χάριν, σε δραστηριότητα όπου τα παιδιά καλούνταν να σχηματίσουν την πατούσα τους και να μάθουν το νούμερο του παπουτσιού τους, η δραστηριότητα στόχευε υποθετικά στην ανάδειξη της διαφορετικότητας, όμως στην πράξη ολοκληρώθηκε δίχως συζήτηση και ανατροφοδότηση, ούτε με κάποια σύγκριση ή συλλογική ανάδειξη των τελικών προϊόντων. Ως αποτέλεσμα, η νεοαποκτηθείσα γνώση παρέμενε συνήθως σε ένα βασικό επίπεδο και οι δεξιότητες που καλλιεργούνταν ήταν κυρίως οι παραδοσιακές σκληρές, ενώ οι ήπιες δεξιότητες θέτονταν υπό διαπραγμάτευση αρκετά επιφανειακά.

8.1.2.3.4. Έλλειψη διαπολιτισμικής εμβάθυνσης

Σε ό,τι αφορά το διαπολιτισμικό προσανατολισμό των δραστηριοτήτων, αυτός αναδείχθηκε, αρχικά, μέσα από την ενασχόληση με ζητήματα γλωσσικής και πολιτισμικής γνωριμίας και ανταλλαγής, σε μια προσπάθεια να έρθουν οι μαθητές/-τριες σε επαφή με διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα. Το επιλεγμένο Πρόγραμμα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων σχετιζόταν άμεσα με ζητήματα διαπολιτισμικής αφύπνισης και ευαισθητοποίησης, με τη στοχοθεσία να αφορά κυρίως την κατανόηση της διαφορετικότητας, την αντίληψη της προσωπικής και της πολιτισμικής ταυτότητας, καθώς και την πολυγλωσσική επίγνωση και ανάπτυξη.

Πέντε από τις συνολικά 12 καταγεγραμμένες δραστηριότητες συμπεριλάμβαναν το πολιτισμικό και ιδίως το γλωσσικό κεφάλαιο των μαθητών/-τριών στις διαδικασίες μάθησης, εμπλέκοντας τόσο τις οικογενειακές τους γλώσσες (ελληνικά, αλβανικά, ρουμανικά), όσο και γλώσσες που μάθαιναν εντός και εκτός σχολείου και τις οποίες επιθυμούσαν να συμπεριλάβουν (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ιταλικά). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε δραστηριότητα σε συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών/-τριών, για τη συλλογή και εκμάθηση λέξεων και φράσεων της καθημερινότητας στις γλώσσες που μιλούσαν στο οικογενειακό περιβάλλον και την παράλληλη αναζήτηση αυτών των λέξεων στο διαδίκτυο, στις γλώσσες που

μαθαίνουν τα παιδιά σε φροντιστηριακές μονάδες εκπαίδευσης. Έγινε, έτσι, συζήτηση για τις ομοιότητες και διαφορές των γλωσσών, καθώς και για τη σημασία της πολυμορφίας. Τέλος, τρεις ακόμα καταγεγραμμένες δραστηριότητες επιστράτευσαν τη χρήση της αγγλικής ως κοινής γλώσσας, συνδυαστικά με την ελληνική. Γενικότερα, η εστίαση δινόταν στις γλώσσες και συνήθως δεν προχωρούσε στα λοιπά πολιτισμικά στοιχεία.

Παρ' όλες τις προσπάθειες, οι διαπολιτισμικές συζητήσεις παρέμεναν σε επιφανειακό επίπεδο, δίχως να εμβαθύνουν τόσο στην κατανόηση και αφομοίωση ζητημάτων και εννοιών, όσο στην παρουσίαση αυτών. Παράλληλα, ο αποσπασματικός χαρακτήρας της μάθησης για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, δυσχέραινε τη συστηματική επαφή με τις υπό διαπραγμάτευση θεματικές. Ως αποτέλεσμα, η μάθηση εξυπηρετούσε περισσότερο τον παραδοσιακό προσανατολισμό στις γνώσεις, παρά στις δεξιότητες και τις στάσεις, οι οποίες απαιτούν εμβάθυνση και συστηματική ενασχόληση. Τα παιδιά έμαθαν να αναγνωρίζουν λέξεις και φράσεις σε άλλες γλώσσες, σημαίες και φαγητά διαφόρων χωρών, χώρες και Ηπείρους στο χάρτη, όμως δεν ήρθαν σε επαφή με εικόνες, ακούσματα, γεύσεις και άλλα ερεθίσματα από τις χώρες αυτές. Επομένως, η πολιτισμική γνώση δύσκολα προχωρούσε σε ανταλλαγή και, ακόμα περισσότερο, σε σεβασμό και αποδοχή. Η διαπολιτισμική στοχοθεσία, λοιπόν, των περισσότερων δραστηριοτήτων των Εργαστηρίων υπήρξε μεν θεωρητικά, αλλά στην πράξη αποδείχθηκε ασύμβατη με τους τρόπους υλοποίησης και το τελικό αποτέλεσμα της κάθε δραστηριότητας.

8.1.2.3.5. Ανισορροπίες στη συμμετοχή των μαθητών/-τριών

Διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής παρατηρήθηκαν σε όλες σχεδόν τις δραστηριότητες, τόσο σε όσες πρότεινε το ηλεκτρονικό αποθετήριο του ΙΕΠ, όσο και στις δραστηριότητες της νηπιαγωγού, γεγονός που σε μεγάλο βαθμό συνδέεται, όπως ήδη αναφέραμε, με την έλλειψη διαφοροποίησης και τροποποιητικών κινήσεων. Πολλά από τα παιδιά επέλεγαν να μη συμμετάσχουν στην εκάστοτε δράση και, μάλιστα, δεν υπήρξε καμία από τις καταγεγραμμένες δραστηριότητες στην οποία να συμμετέχει το σύνολο των μαθητών/-τριών. Κάποιες από τις δραστηριότητες φαίνεται πως δεν ανταποκρινόταν στις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα μερικών παιδιών, ενώ άλλες ήταν αρκετά δύσκολες ή μη κατανοητές για κάποια από αυτά. Όμως, κάποιες

συγκεκριμένες δραστηριότητες άφησαν αδιάφορο και αμέτοχο μεγάλο μέρος του μαθητικού συνόλου και όχι μεμονωμένες περιπτώσεις, γεγονός που σχετίζεται τόσο με το ύφος των δράσεων, όσο και με το χρόνο υλοποίησής τους, αλλά και με τον τρόπο παροχής οδηγιών. Άλλοτε η δραστηριότητα έμπαινε εμβόλιμα στο πρόγραμμα, με τα παιδιά ήδη να ασχολούνται με κάτι άλλο, ενώ άλλοτε τα περισσότερα από αυτά δυσκολεύονταν να κατανοήσουν το νόημα της δράσης και γρήγορα έχαναν το ενδιαφέρον τους, με πολλά να φεύγουν από την παρεούλα για να παίξουν με κάποιο παιχνίδι.

Σε ό,τι αφορά τα παιδιά από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, αυτά ως επί το πλείστον συμμετείχαν στις διαδικασίες αναλογικά με τους/τις συμμαθητές/-τριές τους από την Ελλάδα. Σε μόνο τρεις από τις συνολικά 12 δραστηριότητες αναδείχθηκε παντελής έλλειψη ενδιαφέροντος και συμμετοχής των παιδιών αυτών. Στις περισσότερες περιπτώσεις, ακολουθούσαν το πρότυπο των συμμαθητών/-τριών τους, με μικρότερη ή μεγαλύτερη συμμετοχή, ανάλογα με το ύφος της δραστηριότητας, αλλά και τα επίπεδα προσωπικής κόπωσης. Το γλωσσικό εμπόδιο δεν αποτελούσε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα βασικό ανασταλτικό παράγοντα συμμετοχικότητας, καθώς, σε αντίθεση με την 1η σχολική μονάδα παρατήρησης, τα παιδιά που προέρχονταν από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είχαν έρθει από τα πρώτα χρόνια ή και τους πρώτους μήνες της ζωής τους στην Ελλάδα. Έτσι, η γνώση της ελληνικής γλώσσας ήταν επαρκής για το ηλικιακό τους επίπεδο και τις ανάγκες της καθημερινότητας του νηπιαγωγείου.

Τέλος, μεγάλες ανισορροπίες παρουσιάστηκαν στα επίπεδα συμμετοχής μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις διαδικασίες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Ο συγκεκριμένος μαθητής συμμετείχε ενεργά και αποτελεσματικά σε τέσσερις μόνο δραστηριότητες, τυπικά σε άλλες δύο, ενώ απείχε από τις περισσότερες εκ των δραστηριοτήτων. Άλλοτε η αποχή αυτή ήταν δική του επιλογή, είτε εξαρχής είτε έπειτα από ένα αρχικό επίπεδο προσπάθειας, ενώ άλλοτε η ίδια η νηπιαγωγός του πρότεινε εξαρχής ένα άλλο είδος ενασχόλησης. Η έλλειψη διαφοροποίησης της διδασκαλίας, η εμβόλιμη υλοποίηση αρκετών δραστηριοτήτων, καθώς και η συχνή δυσκολία στην παροχή σαφών οδηγιών, συνυπολογίζονται στους παράγοντες που μπορούσαν να επηρεάζουν τη συμμετοχή ιδίως του εν λόγω μαθητή, αλλά και τις γενικότερες ανισορροπίες που παρατηρήθηκαν στη μαθητική συμμετοχικότητα.

8.1.2.3.6. Αδυναμίες οργάνωσης και διαχείρισης από την πλευρά της εκπαιδευτικού

Σε ό,τι αφορά τη γενικότερη στάση της νηπιαγωγού κατά τις διαδικασίες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, αυτή χαρακτηριζόταν από βοηθητική και επικουρική προοπτική, αλλά παράλληλα από αδυναμίες σε επίπεδο οργάνωσης και διορθωτικών κινήσεων. Πιο συγκεκριμένα, είχε δημιουργηθεί κλίμα αλληλοβοήθειας, με τα παιδιά να μη διστάζουν να ζητήσουν βοήθεια τόσο από τη νηπιαγωγό όσο και από τους/τις συμμαθητές/-τριές τους. Η εκπαιδευτικός εμφανιζόταν πρόθυμη να απαντήσει σε ερωτήματα, να επανέλθει σε προηγούμενες συζητήσεις και να δώσει επικουρική βοήθεια όταν τα παιδιά δυσκολεύονται με κάποιο ζητούμενο. Παράλληλα, αντιμετώπιζε ενεργά τις διάφορες συγκρούσεις και τα έκτακτα περιστατικά, δίχως να μεροληπτεί υπέρ ή κατά μαθητών, χωρίς εμφανείς διακρίσεις είτε στερεοτυπικές στάσεις.

Παρά το γεγονός ότι τα παιδιά αντιμετωπίζονταν γενικώς ισότιμα, εγείρεται ο προβληματισμός για το εάν αντιμετωπίζονταν κατάλληλα, καθώς αναδείχθηκαν ζητήματα οργάνωσης της διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων, που έμπρακτα επιδρούσαν στα μαθησιακά αποτελέσματα. Τόσο η ευκολία στην αποχή από δραστηριότητες, όσο και η έλλειψη διαφοροποίησης, δημιουργούσαν ένα περιβάλλον όπου διαφορετικά παιδιά καταπιάνονταν ταυτόχρονα με εντελώς διαφορετικά πράγματα. Έτσι, συχνά δημιουργούνταν έντονη φασαρία και κανείς δεν μπορούσε να επιτύχει τον επιθυμητό στόχο, ενώ παράλληλα περιθωριοποιούνταν η επιδίωξη κοινών στόχων και η αίσθηση της «ομάδας», φαινόμενο που έρχεται σε αντίθεση με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, που προτάσσουν ως πρόγραμμα τη συλλογικότητα και την ενεργητική συμμετοχή. Η διαχείριση του χρόνου από τη νηπιαγωγό παρουσίαζε εξίσου αδυναμίες, με άλλες δραστηριότητες να αποφασίζονται σπασμωδικά, άλλες να διακόπτονται και να συνεχίζονται κάποια άλλη ημέρα, είτε και η ίδια δραστηριότητα να πραγματοποιείται από λίγους/-ες κάθε φορά μαθητές/-τριες για πολλές συνεχόμενες μέρες. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά συχνά έχαναν τον προσανατολισμό τους, το ενδιαφέρον τους και πολλές φορές επικρατούσε στην τάξη ένα κλίμα σύγχυσης.

8.1.2.4. Αποτελέσματα σημειώσεων ερευνητικού ημερολογίου - Σχολείο 2

Οι εθνογραφικές μας παρατηρήσεις στη δεύτερη σχολική μονάδα, ανέδειξαν, αρχικά, την αβέβαιη και ασταθή διαπολιτισμική δυναμική των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, καταγράφοντας περιπτώσεις διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των μαθητών/-τριών, αλλά παράλληλα και αρκετές περιπτώσεις μη επίτευξης των διαπολιτισμικών στόχων ή ακόμα και αποτελεσμάτων αντίθετων των επιθυμητών. Ακόμα, τα αποτελέσματα των σημειώσεων πεδίου προέβαλαν το θετικό κλίμα στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας, όπως και τη διαπολιτισμική αξία του χώρου και των υποδομών. Τέλος, σημαντική τροχοπέδη για τη διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα των διδακτικών διαδικασιών, αναδείχθηκε η αβέβαιη και συνεχώς εναλλασσόμενη οργάνωση και πραγμάτωση των διδακτικών προτεραιοτήτων. Στα επόμενα υποκεφάλαια αναπτύσσουμε περαιτέρω τα ευρήματα από τις σημειώσεις του ερευνητικού ημερολογίου για τη δεύτερη σχολική μονάδα.

8.1.2.4.1. Αμφίρροπη επιρροή Εργαστηρίων Δεξιοτήτων στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση

Όπως αναδείχθηκε από τις σημειώσεις πεδίου, η διαπολιτισμική επίδραση των δραστηριοτήτων στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων εμφανίστηκε σχετικά περιορισμένη, με τους/τις μαθητές/-τριες να σημειώνουν μεν γνωστική πρόοδο, αλλά με μικρά βήματα σε ό,τι αφορά τις δεξιότητες και στάσεις. Πιο συγκεκριμένα, η ενασχόληση με τις χώρες και τις Ηπείρους, η χρήση χαρτών και υδρόγειων σφαιρών, καθώς και η προτροπή για δημιουργία πρότυπων ιστοριών ταξιδιού και εξερεύνησης του κόσμου, έφερε τα παιδιά σε επαφή με τη διαφορετικότητα, την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία. Παράλληλα, έδωσε μερικά εναύσματα για ανάδειξη του προσωπικού βιώματος των μαθητών/-τριών, του πολιτισμικού υποβάθρου και του γλωσσικού ρεπερτορίου τους στις διαδικασίες μάθησης. Κατά τη διάρκεια της παραμονής μας στο πεδίο, το ενδιαφέρον πολλών μαθητών/-τριών για τις περισσότερες εκ των δραστηριοτήτων ήταν έντονο, όσο και η επιθυμία τους για προσωπική εμπλοκή και περαιτέρω δράσεις, όπως φαίνεται και από το παρακάτω απόσπασμα των σημειώσεών μας:

> *Σήμερα, σε δραστηριότητα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, τα παιδιά δημιούργησαν ομαδικά ένα χάρτη με τις Ηπείρους, υπό τη μορφή κολλάζ σε χαρτόνι. Αργότερα μέσα στη μέρα, ο μαθητής 4 ρωτάει αν μπορεί η νηπιαγωγός*

να του βρει κάποιο αντίστοιχο παιχνίδι στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, για να δημιουργήσει και εκεί το χάρτη. Ο μαθητής, δείχνοντας ήδη ενδιαφέρον για τη νεοαποκτηθείσα γνώση και τη συγκεκριμένη δραστηριότητα των Εργαστηρίων, επιθυμεί να συνεχίσει να ασχολείται με όσα έμαθε και μέσω του ηλεκτρονικού παιχνιδιού. (Απόσπασμα ημερολογίου, Σχολείο 2, 29/03/2024)

Παρ' όλα αυτά, το γεγονός πως οι συζητήσεις για τη διαφορετικότητα και την πολιτισμική ποικιλομορφία συνήθως περιοριζόταν στο επίπεδο της νέας γνώσης και σπάνια προχωρούσαν σε δράσεις εμβάθυνσης, συναισθηματικής εμπλοκής και πολιτισμικής αλληλεπίδρασης, δυσχέραινε τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών/-τριών. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με πληροφορίες για διάφορες περιοχές του κόσμου, όπως φαίνεται και από το πρώτο παρακάτω παράδειγμα, δεν κλονίστηκαν όμως σημαντικά οι προκαταλήψεις και οι κοινωνικές συμβάσεις γύρω από διάφορα κράτη ή ακόμα και Ηπείρους, καθώς και η εικόνα της κοινωνικοοικονομικής επικράτησης του Δυτικού κόσμου, όπως αναδεικνύει το δεύτερο παράδειγμα:

Σήμερα η μαθήτρια 2 έφερε στο σχολείο μια κούκλα-μωρό, δώρο που της έφερε η νονά της από τη Γερμανία. Η νηπιαγωγός επιχειρεί να εντάξει την κούκλα στις διαδικασίες του σημερινού Εργαστηρίου Δεξιοτήτων. Μαζί με τα παιδιά, φτιάχνουν μια λεκτική ιστορία για το ταξίδι της κούκλας από τη Γερμανία έως την Ελλάδα, επιχειρώντας έτσι επανάληψη της νέας γνώσης για τις χώρες και τις Ηπείρους και αξιολόγηση της προόδου. Μαθητής 6: «Το μωρό ξεκίνησε πρώτα από τη Γερμανία, μετά πήγε από τη Ρουμανία, την Ουκρανία… Όχι Ουκρανία! Εκεί γίνεται πόλεμος». Ο μαθητής 6 συγκράτησε πληροφορίες από προηγούμενη συζήτηση για τις χώρες και για την εμπόλεμη κατάσταση στην Ουκρανία και, έτσι, δεν ήθελε η κούκλα να περάσει από εκείνη τη χώρα γιατί θα κινδύνευε. (Απόσπασμα ημερολογίου, Σχολείο 2, 27/03/2024)

Σε δραστηριότητα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, τα παιδιά επιλέγουν σε ποιες Ηπείρους θα ήθελαν να ταξιδέψουν. Η συντριπτική πλειονότητα επιλέγει τη Βόρεια Αμερική και δύο παιδιά την Ευρώπη. Κανένα παιδί δεν επιλέγει τις υπόλοιπες Ηπείρους, ούτε γίνεται περαιτέρω συζήτηση για τους λόγους απόρριψης ή παρουσίαση περαιτέρω εικόνων και στοιχείων για την κάθε Ήπειρο ή για κάποιες χώρες. (Απόσπασμα ημερολογίου, Σχολείο 2, 02/04/2024)

Η συζήτηση γύρω από τη διαφορετικότητα και την ισότητα, φάνηκε να έχει αμφίρροπες επιδράσεις και στην εικόνα των μαθητών/-τριών για το *διαφορετικό*, την ταυτότητα και την προσωπική τους εμπειρία. Κατά τη διάρκεια παραμονής μας στο τμήμα, κάποια παιδιά εξέφρασαν τη συμπάθειά τους για τη διαφορετικότητα, ενώ άλλα την αντιμετώπισαν περισσότερο αρνητικά ή αβέβαια. Κάποιες, μάλιστα, περιπτώσεις παιδιών ενέπλεξαν και την προσωπική τους εμπειρία, την αυτοεικόνα τους ή και το κοινωνικοπολιτισμικό τους υπόβαθρο στις συζητήσεις, γεγονός που δείχνει μεν μια ανάγκη και ένα ενδιαφέρον για περαιτέρω εμβάθυνση στις υπό επεξεργασία θεματικές, δίχως όμως οι διδακτικές διαδικασίες του τμήματος να εκμεταλλεύονται δημιουργικά αυτά τα ερεθίσματα:

> *Έπειτα από δραστηριότητα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων αναφορικά με την αντίληψη της διαφορετικότητας, η μαθήτρια 7 φαίνεται θλιμμένη. Η εκπαιδευτικός της τάξης το παρατηρεί και τη ρωτά τι συμβαίνει. Η μαθήτρια 7 απαντά: «Είμαι λυπημένη γιατί είμαι διαφορετική». Η εκπαιδευτικός δεν κάνει κάποια προσπάθεια να αποσαφηνίσει αυτό που είπε η μαθήτρια. Αναφέρει μόνο σε εμένα ότι η συγκεκριμένη μάλλον δεν «έπιασε» το νόημα της δραστηριότητας. Η μαθήτρια 2, ακούγοντας τη μαθήτρια 7, απαντά ότι όλα τα παιδιά του τμήματος είναι ωραία αν και διαφορετικά: «Είναι ωραίοι, όλοι είναι ωραίοι.» (Απόσπασμα ημερολογίου, Σχολείο 2, 11/04/2024)*

8.1.2.4.2. Διαπολιτισμική διάσταση του χώρου

Και στη δεύτερη σχολική μονάδα, ο χώρος έπαιξε σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, όπως αντίστοιχα και των λοιπών διδακτικών διαδικασιών, επιδρώντας καθοριστικά στη διαπολιτισμική δυναμική της μάθησης. Το συγκεκριμένο σχολείο αποτελούσε παράδειγμα κτιριακής δομής με μεγάλους και ευρύχωρους χώρους, τόσο στο εξωτερικό, όσο και στο εσωτερικό, αλλά και δίχως μεγάλα ζητήματα προσβασιμότητας και ασφάλειας. Η πρόσβαση στην αυλή πραγματοποιούνταν από καγκελόπορτα στο επίπεδο του εδάφους, ενώ για την είσοδο στο κτήριο υπήρχαν δύο πλατιά σκαλιά. Η αυξημένη χωρητικότητα, η εύκολη προσβασιμότητα, καθώς και η ύπαρξη κήπου, έδωσαν ευκαιρίες για υλοποίηση αρκετών διδακτικών δραστηριοτήτων στον προαύλιο χώρο. Η ασφάλεια και η προσβασιμότητα ήταν έως ένα βαθμό εξασφαλισμένες για το σύνολο των μελών της

σχολικής μονάδας, πάντα με «χώρο» για βελτιώσεις. Ακόμα, η νηπιαγωγός μας ανέφερε την επιθυμία αναδιαμόρφωσης ενός μέρους των σκαλιών σε ράμπα, για ευκολότερη πρόσβαση όλων στη σχολική μονάδα, όπως φαίνεται και από το παρακάτω απόσπασμα συνομιλίας μας:

> *Εκπ3: «Θέλουμε τώρα, σκεφτόμαστε, κάποια στιγμή να γίνει αυτό εδώ ((το σημείο)) ευθεία, σαν ράμπα, να έχουμε δηλαδή και σκαλιά από 'δω, και ράμπα από 'δω. Και για τα παιδιά δηλαδή, γιατί συχνά τρέχουν, πέφτουν. Αλλά και για να είναι πιο εύκολο να μπει στο χώρο οποιοσδήποτε δυσκολεύεται στη σκάλα». (Απόσπασμα άτυπης συνομιλίας, Σχολείο 2, 05/04/2024)*

Στο εσωτερικό, ο χώρος του τμήματος όπου πραγματοποιήθηκε η παρατήρησή μας ήταν ιδιαιτέρως ευρύχωρος, με αποτέλεσμα δραστηριότητες των Εργαστηρίων που απαιτούσαν κίνηση ή ταυτόχρονη εργασία σε ομάδες να υλοποιούνται δίχως προβλήματα χωρητικότητας ή ιδιαίτερες μεταβολές στην οργάνωση του χώρου. Παράλληλα, η οργάνωση του χώρου εξασφάλιζε πλήρη πρόσβαση των παιδιών στα υλικά, τα μέσα και τα εργαλεία της τάξης, γεγονός που διευκόλυνε την μεθοδικότερη αποπεράτωση των διαδικασιών, καθώς και αύξανε τις πρωτοβουλίες και την ενεργητική μάθηση των μαθητών/-τριών. Παραδείγματος χάριν, καθώς πολλές από τις επιλεγόμενες δραστηριότητες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων σχετίζονταν με την ατομική ή ομαδική εικαστική έκφραση, με ταυτόχρονη χρήση ποικιλίας υλικών και εργαλείων, η οργάνωση του χώρου και η εύκολη προσβασιμότητα όλων διευκόλυνε την πραγμάτωση των μαθησιακών διαδικασιών.

8.1.2.4.3. Διαπολιτισμικότητα στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας

Όπως και στην 1η σχολική μονάδα παρατήρησης, έτσι και στη 2η, οι σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας χαρακτηρίζονταν από θετικό κλίμα, γεγονός που φάνηκε να επιδρά στις διαδικασίες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, η σύνθεση του τμήματος ήταν πολυπολιτισμική, με μαθητές/-τριες από την Ελλάδα, την Αλβανία και τη Ρουμανία, των οποίων το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο συμπεριλήφθηκε σε δραστηριότητες των Εργαστηρίων, με στόχο την πολιτισμική ανταλλαγή και, ιδίως, την ανάδειξη του γλωσσικού ρεπερτορίου και την πολυγλωσσική ανάπτυξη. Επιπροσθέτως, το γλωσσικό υπόβαθρο χρησιμοποιούνταν εξίσου και σε

άλλες δράσεις του τμήματος, καθώς και σε επαναληπτικές δραστηριότητες των Εργαστήριων.

> *Τρεις ημέρες μετά την υλοποίηση της πολυγλωσσικής δραστηριότητας με το γλωσσικό ρεπερτόριο των παιδιών του τμήματος, η νηπιαγωγός υλοποιεί σήμερα επαναληπτική δραστηριότητα, ώστε να ελέγξει την αφομοίωση της νέας γνώσης. Αυτή τη φορά, τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν την ίδια λέξη (π.χ. καλημέρα, ευχαριστώ) σε όσες από τις εμπλεκόμενες γλώσσες μπορούσαν να θυμηθούν. Η γραπτή αποτύπωση δεν έγινε σε χαρτί, αλλά στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, εντάσσοντας έτσι στη διαδικασία και τις δεξιότητες τεχνολογίας. (Απόσπασμα ημερολογίου, Σχολείο 2, 05/04/2024)*

Γενικότερα, οι σχέσεις τις εκπαιδευτικού με το σύνολο των μαθητών/-τριών και των γονέων και κηδεμόνων ήταν θετικές, δίχως να παρατηρείται κάποια μορφή διάκρισης ή ανισότιμης διαχείρισης. Μάλιστα, η εκπαιδευτικός της τάξης αναζήτησε τη συνεργασία των γονέων και κηδεμόνων, για τη συλλογή λέξεων και φράσεων από το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών/-τριών, ώστε να υλοποιηθούν κάποιες εκ των δραστηριοτήτων των Εργαστηρίων. Αντιστοίχως, τα παιδιά στις μεταξύ τους σχέσεις, όπως για παράδειγμα κατά την ώρα του διαλλείματος ή/και του ελεύθερου παιχνιδιού, δεν παρουσίαζαν έντονες διαμάχες ή συγκρούσεις, υποκινούμενες από την κοινωνικοπολιτισμική διαφορά ή το γλωσσικό εμπόδιο.

Ένα μοτίβο που παρατηρήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής μας στο πεδίο, αφορά τον επιτρεπόμενο βαθμό της προσωπικής επιλογής και της ελευθερίας κινήσεων των παιδιών από την εκπαιδευτικό, ο οποίος ήταν αρκετά υψηλός, με τα παιδιά να έχουν σε πολλές περιπτώσεις τον κύριο λόγο για το πρόγραμμα που θα ακολουθήσουν και τις δράσεις στις οποίες θα συμμετάσχουν. Αυτή η τακτική, ελάχιστες φορές λειτούργησε υπέρ της δημοκρατικής και διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προοπτικής, ενώ τις περισσότερες φορές αναδείκνυε έλλειψη προγραμματισμού και οργάνωσης. Παράλληλα, το γενικότερο κλίμα που δημιουργούνταν στο τμήμα, δεν επέτρεπε την προσήλωση και την απρόσκοπτη μάθηση των παιδιών που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν ενεργά στην εκάστοτε δραστηριότητα.

8.1.2.4.4. Έντονες εναλλαγές μαθησιακών προτεραιοτήτων

Οι διδακτικές διαδικασίες του τμήματος χαρακτηρίζονται από συχνές εναλλαγές των μαθησιακών προτεραιοτήτων, φαινόμενο που σαφώς επιδρά και στις εργασίες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Κατά την πρώτη εβδομάδα της παρατήρησής μας, δραστηριότητες των Εργαστηρίων πραγματοποιήθηκαν όλες τις ημέρες, βάσει του προγραμματισμού της νηπιαγωγού. Από τη δεύτερη εβδομάδα και έπειτα, παρατηρήθηκε σημαντική μείωση στην ενασχόληση με τα Εργαστήρια, με τις σχετικές δραστηριότητες να υλοποιούνται ουσιαστικά όποτε και εάν υπήρχε διαθέσιμος χρόνος, γεγονός που προέκυψε από ένα πλήθος παραγόντων.

Αρχικά, στο τμήμα βρέθηκαν τρεις φοιτήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, για να πραγματοποιήσουν την πρακτική τους άσκηση στο πλαίσιο των σπουδών τους. Η ένταξή τους στο πρόγραμμα δεν είχε σαφές αντικείμενο και οργάνωση, επομένως ως επί το πλείστον αφέθηκαν στις υποδείξεις της νηπιαγωγού, η οποία τους πρότεινε να υλοποιήσουν κάποια παιχνίδια γνωριμίας, κάποιες απλές και εύκολες δραστηριότητες, καθώς και να προσφέρουν επικουρική βοήθεια στις διδακτικές διαδικασίες. Ο χρόνος που χρειάζονταν οι φοιτήτριες σε καθημερινή βάση ήταν αρκετός, ιδίως λόγω απειρίας διαχείρισης του πλήθους των παιδιών, με αποτέλεσμα να αναδιαμορφώνεται διαρκώς το ωρολόγιο και εβδομαδιαίο πρόγραμμα. Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων υλοποιούνταν, επομένως, ελάχιστα, ενώ δεν προτάθηκαν στις φοιτήτριες δράσεις σχετικές με τις θεματικές των Εργαστηρίων, ώστε με κάποιο τρόπο να υπάρξει σε ένα βαθμό η διδακτική συνέπεια.

> *Σήμερα επρόκειτο να υλοποιηθούν δύο δραστηριότητες στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Η πρώτη ακυρώθηκε από τη νηπιαγωγό, ώστε να μπορέσουν οι φοιτήτριες να εφαρμόσουν το δικό τους πρόγραμμα. Εκείνες έπαιξαν ένα παιχνίδι γνωριμίας με τα παιδιά. Έγραψαν τα ονόματα των παιδιών σε χαρτάκια, τα έβαλαν σε ένα μπολ και σε κάθε γύρο του παιχνιδιού, ένα παιδί έπρεπε να τραβήξει τυχαία ένα χαρτάκι, να διαβάσει το αναγραφόμενο όνομα και να προσπαθήσει να περιγράψει το παιδί στο οποίο αντιστοιχούσε το όνομα στους/στις συμμαθητές/-τριές του. Οι φοιτήτριες δεν έλαβαν υπόψιν ότι τα παιδιά δεν ξέρουν να διαβάζουν τα ονόματα των συμμαθητών τους. Έτσι, μετά από μερικούς ανεπιτυχείς γύρους, συνειδητοποίησαν το πρόβλημα και έπρεπε να αναθεωρήσουν και να βρουν κάτι άλλο να κάνουν. Η νηπιαγωγός, για να τους*

δώσει χώρο και χρόνο στο πρόγραμμα, ακύρωσε τελικά και τη δεύτερη δραστηριότητα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. (02/04/2024)

Παράλληλα, κατά τις δύο τελευταίες εβδομάδες της παρατήρησής μας, τέθηκαν σε πλήρη προτεραιότητα δραστηριότητες σχετικές με την επερχόμενη εορτή του Πάσχα. Όχι μόνο οι δράσεις αυτές μείωσαν ακόμα περισσότερο την ενασχόληση με τις θεματικές των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, αλλά συνέβαλαν και στη γενικότερη τροποποίηση του προγράμματος, καθώς και στην εγκατάλειψη των καθημερινών διδακτικών ρουτινών, όπως το ημερολόγιο. Ακόμα, οι θεματικές των Εργαστηρίων δεν συνδυάστηκαν με κάποιο τρόπο με τις υπόλοιπες υπό επεξεργασία θεματικές τη δεδομένη περίοδο, με αποτέλεσμα να παραγκωνιστούν σημαντικά και την τελευταία εβδομάδα παρατήρησης να παύσουν πλήρως.

Αντίστοιχη εναλλαγή προτεραιοτήτων παρουσιάστηκε και στο διαπολιτισμικό προσανατολισμό της διδασκαλίας. Κατά την πρώτη εβδομάδα παρατήρησης ακολουθούνταν εντόνως διαπολιτισμική προσέγγιση, τουλάχιστον σε επίπεδο στοχοθεσίας, με δραστηριότητες των Εργαστηρίων γύρω από την πολιτισμική ανταλλαγή και την πολυγλωσσία. Παράλληλα, καθώς το σχολείο συμμετείχε στην αειφορική εθελοντική δράση «Let's do it Greece», φυτεύτηκαν λουλούδια και λαχανικά στον κήπο του σχολείου, όπου συνεργάστηκαν παιδιά, εκπαιδευτικοί, γονείς - κηδεμόνες και άλλοι συγγενείς. Ακόμα, υλοποιήθηκαν σταδιακά κατά τις δύο πρώτες εβδομάδες παρατήρησης και κάποιες δραστηριότητες γύρω από τη φιλοζωία και τα δικαιώματα των ζώων:

Σήμερα πραγματοποιήθηκε στο σχολείο προγραμματισμένη επίσκεψη γονέων και συγγενικών προσώπων, στο πλαίσιο δράσεων για την φιλοζωία, στην οποία συμμετείχαν όλα τα τμήματα. Οι γονείς/συγγενείς έφεραν μαζί τους τα κατοικίδια της κάθε οικογένειας στο χώρο του σχολείου. Τα παιδιά γνώρισαν τα ζώα των συμμαθητών τους, τα τάισαν και τους έδωσαν νερό. Είχε ήδη προηγηθεί συζήτηση για τις ανάγκες των ζώων και για όσα πρέπει να τους προσφέρουμε και, έτσι, με αυτή τη δράση τα παιδιά προχώρησαν από τη θεωρία στην πράξη (Απόσπασμα ημερολογίου, Σχολείο 2, 09/04/2024)

Από τη δεύτερη εβδομάδα επικράτησαν περισσότερο δράσεις γεωγραφικού και πολιτισμικού ενδιαφέροντος στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, καθώς και μια επίσκεψη στο Μουσείο Αργυροχρυσοχοΐας Ιωαννίνων με στόχο τη γνωριμία με

στοιχεία της τοπικής κουλτούρας και παράδοσης, ενώ κατά την τελευταία εβδομάδα έπαυσαν πλήρως οι διαπολιτισμικά ευαίσθητες δραστηριότητες. Τέλος, οι διδακτικές πρωτοβουλίες γύρω από την εορτή του Πάσχα πραγματοποιήθηκαν μέσω παραδοσιακών μορφών και μεθόδων διδασκαλίας και με απόλυτα μονοπολιτισμικό προσανατολισμό, με εστίαση στην ελληνική παράδοση και την ορθόδοξη χριστιανική πίστη, δίχως κάποια σύνδεση με τις θεματικές των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.

8.1.3. Αποτελέσματα συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς

Μετά την ανάλυση κειμένων και τις αναλύσεις γύρω από την εθνογραφική παρατήρηση, προχωρήσαμε στην ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώσαμε από τις συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς, αναφορικά με τις απόψεις τους και τις εμπειρίες τους από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων (βλ. Κεφάλαιο 7.5.) προέκυψαν πέντε θεματικές αποτελεσμάτων, κάθε μια με υποθεματικές, τις οποίες κρίνουμε ως άμεσα ή έμμεσα συνδεδεμένες με την εξερεύνηση της διαπολιτισμικής αποτελεσματικότητας του προγράμματος. Οι θεματικές αυτές αναλύονται στη συνέχεια, ενώ παρουσιάζονται και συγκεντρωτικά στον Πίνακα 2.

Θεματική	**Υποθεματική**
1. Αβέβαιη στάση για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων	1.1. Ενδοιασμοί για την αναγκαιότητα του προγράμματος στην προσχολική εκπαίδευση
	1.2. Επιπρόσθετος φόρτος εργασίας για τους/τις εκπαιδευτικούς
	1.3. Περιορισμένη ευελιξία του προγράμματος
2. Αναγνώριση διαπολιτισμικού προσανατολισμού	2.1. Καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων
	2.2. Οφέλη από την εργαστηριακή μάθηση
3. Διαπολιτισμική προοπτική υπό προϋποθέσεις	3.1. Περιορισμένη διαπολιτισμική κατάρτιση εκπαιδευτικού προσωπικού
	3.2. Η διαπολιτισμικότητα ως ευθύνη του/της εκπαιδευτικού

	3.3. Περιορισμένη προσαρμοστικότητα του προγράμματος
4. Αποκλίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών στην οργάνωση και πραγμάτωση της διδασκαλίας	4.1. Άλλοτε προτεραιοποίηση και άλλοτε παραγκωνισμός του προγράμματος
	4.2. Μειωμένη χρήση του προτεινόμενου πλαισίου υλοποίησης του προγράμματος
5. Αντιξοότητες και προτάσεις βελτιώσεων	5.1. Ακατάλληλη και ανεπαρκής επιμόρφωση
	5.2. Ελλείψεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Πίνακας 2: Θεματικές αποτελεσμάτων θεματικής ανάλυσης συνεντεύξεων για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων

8.1.3.1. Αβέβαιη στάση για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων

8.1.3.1.1. Ενδοιασμοί για την αναγκαιότητα του προγράμματος στην προσχολική εκπαίδευση

Από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων αναδεικνύεται η αμφιβολία των συμμετεχουσών αναφορικά με το κατά πόσο τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων παίζουν ουσιαστικό ρόλο στο χώρο της προσχολικής παιδαγωγικής. Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί περιγράφουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα ως μια ανακύκλωση των θεματικών ενοτήτων που εντάσσονται στο νηπιαγωγείο, με μία πιο δομημένη ίσως μορφή. Παράλληλα, εξηγούν ότι η παιγνιώδης, εξερευνητική και βιωματική μάθηση που προτείνει το εν λόγω πρόγραμμα, αποτελούν ήδη ακρογωνιαίους λίθους της προσχολικής εκπαίδευσης και, επομένως, δεν προσφέρεται κάτι το οποίο δεν υπήρχε ήδη ως παιδαγωγική προσέγγιση και πρακτική. Θεωρούν ότι τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων έχουν ζωτική θέση και μεγαλύτερο νόημα στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, καθώς εκεί είναι που σταδιακά χάνεται η παιγνιώδης και εργαστηριακή μορφή της εκπαίδευσης και, επομένως, μπορούν να φανούν πολύ πιο χρήσιμα, ισοσταθμίζοντας έως ένα βαθμό αυτή την απόκλιση.

Ν1: «Ουσιαστικά είναι ακριβώς ο τρόπος που θα γίνει και ένα μάθημα στο νηπιαγωγείο. Σε μεγαλύτερες τάξεις, ας πούμε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση,

πιστεύω ότι δίνει το κατιτίς παραπάνω. Γιατί δεν υπήρχε κάτι τέτοιο στο τυπικό πρόγραμμα. Ενώ στο νηπιαγωγείο, ο τρόπος που έχουνε διαμορφωθεί, είναι ακριβώς έτσι όπως γίνεται και το μάθημα στο νηπιαγωγείο. Είναι ουσιαστικά ο ίδιος τρόπος, απλά προσθέτει ποικιλία.»

Περισσότερο αρνητικά διακείμενες εμφανίζονται από τις απαντήσεις τους οι μεγαλύτερες ηλικιακά νηπιαγωγοί, με αρκετά χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας. Κάποιες από τις νεότερες και με λιγότερα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας νηπιαγωγούς, αναγνωρίζουν ότι πολλές φορές τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων τους προσφέρουν ιδέες και έτοιμα παραδείγματα προγραμμάτων δραστηριοτήτων, τα οποία δεν θα μπορούσαν οι ίδιες να οργανώσουν, λόγω έλλειψης χρόνου και μειωμένης εμπειρίας. Παράλληλα, σε αντίθεση με τις συναδέλφους τους με αυξημένη προϋπηρεσία, εκείνες δεν έχουν συγκεντρώσει ακόμα έναν αξιόλογο όγκο εκπαιδευτικού υλικού, που να τους επιτρέπει μεγάλη ευελιξία κινήσεων. Επομένως, τα Εργαστήρια συχνά τις διευκολύνουν σε περιπτώσεις ανάγκης πειραματισμού και τροποποίησης του προγράμματός τους.

Ν4: «Ναι. Εντάξει, δεν μπορώ να πω ότι αγγίζει την τελειότητα. Είναι ωραίο, γιατί σου δίνει, εμένα προσωπικά σαν αναπληρώτρια που δεν έχω τεράστια εμπειρία, σου δίνει ένα μπούσουλα, πώς να κινηθείς. Από τα εργαστήρια που έχω κάνει φέτος, θα σου πω ότι από τα τέσσερα μόνο τα δύο ήταν κατατοπιστικά και σου έδιναν λύσεις, σου έδιναν προτάσεις, επιλογές. Τα άλλα δύο δεν μου άρεσαν ιδιαίτερα και δεν με βοήθησαν κιόλας στο να κατατοπισθώ καλύτερα. Γενικά μία μέτρια εντύπωση θα σου έλεγα για τα εργαστήρια δεξιοτήτων.»

Οι περισσότερες συμμετέχουσες, δηλώνουν ότι οι αρχικές επιφυλάξεις τους έχουν μειωθεί μέσα στη χρονική διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος, ενώ κάποιες τονίζουν ότι συνεχίζουν να έχουν αρκετά αρνητική εντύπωση. Όπως εξηγούν οι συγκεκριμένες, δεν διαφωνούσαν ποτέ ιδιαιτέρως με τις μεθόδους, τη στοχοθεσία ή τον γενικότερο προσανατολισμό του προγράμματος, αλλά συνεχίζουν να αναρωτιούνται ως προς την αναγκαιότητά του για την προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης. Μία μόνο συμμετέχουσα εκφράζει ευρύτερες αντιρρήσεις, δηλώνοντας ότι εκπαιδευτικές προσθήκες αυτού του είδους αλλοιώνουν το χαρακτήρα του νηπιαγωγείου και προσδίδουν μορφή τυπικού μαθήματος, σε ένα πολύ οργανωμένο και δομημένο πλαίσιο, που θυμίζει ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Ν6: «Τα εργαστήρια μπήκανε υποχρεωτικά και εμβόλιμα στο πρόγραμμα, χωρίς να ερωτηθούμε και εμείς οι εκπαιδευτικοί για αυτά και μπήκαν οριζόντια σε όλες τις δομές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας, ενώ το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι πολύ διαφορετικό από όλα τα υπόλοιπα. Θεωρούμε ότι καταργείται η φιλοσοφία του νηπιαγωγείου, που είναι ευέλικτο και στηρίζεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών.»

8.1.3.1.2. Επιπρόσθετος φόρτος εργασίας για τους/τις εκπαιδευτικούς

Πέρα από τις αμφιβολίες ως προς την αναγκαιότητα του προγράμματος, όλες οι συμμετέχουσες, ακόμα και εκείνες που δεν τάσσονται αρνητικά ως προς το πρόγραμμα, το αντιμετωπίζουν ως ένα επιπλέον επαγγελματικό βάρος. Εξηγούν πως η εφαρμογή του προγράμματος συνοδεύεται από μια σειρά υποχρεωτικών γραφειοκρατικών και διοικητικών κινήσεων, οι οποίες επιβαρύνουν το ήδη φορτωμένο πρόγραμμά τους και τις πολυεπίπεδες υποχρεώσεις τους. Αρχικά, η υλοποίηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων περιλαμβάνει σύγκλιση συλλόγων διδασκόντων, συγγραφή ειδικών πρακτικών, καταγραφή λεπτομερών σχεδίων εργασίας και αποστολή τους στις αρμόδιες υπηρεσίες. Παράλληλα, κάθε διορθωτική ή τροποποιητική κίνηση συνδέεται με έγγραφη και επίσημη διαδικασία. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με επιπλέον διοικητικό έργο, σε βαθμό τον οποίο δεν θεωρούν αναγκαίο και ουσιώδη.

Ακόμα, οι συμμετέχουσες αναφέρουν ότι το πρόγραμμα απαιτεί συγκεκριμένες διαδικασίες αξιολόγησης, οι οποίες τους προσθέτουν και αυτές με τη σειρά τους επιπλέον φόρτο εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, προβλέπεται η δημιουργία ειδικού φακέλου επιτευγμάτων για κάθε μαθητή/-τρια, όπου συγκεντρώνεται υλικό από τη δράση του/της στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, καθώς και αξιολογικό υλικό. Το αξιολογικό υλικό περιλαμβάνει φύλλα προόδου, με συστηματική περιγραφική αξιολόγηση και με αξιολογικές κλίμακες, για τον έλεγχο της καλλιέργειας δεξιοτήτων, καθώς και της γενικότερης προόδου των μαθητών/-τριών. Επιπροσθέτως, το πρόγραμμα προβλέπει ενέργειες για την ανάδειξη του διδακτικού έργου, προτείνοντας παρουσιάσεις, εκθέσεις και άλλες δράσεις, οι οποίες απαιτούν χρόνο, οργάνωση και συνεχείς επαφές για την συγκέντρωση ατόμων ή/και φορέων της τοπικής κοινότητας. Λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα παραπάνω, οι νηπιαγωγοί καλούνται να διαχειριστούν και να φέρουν εις πέρας ποικίλες προστιθέμενες υποχρεώσεις.

N2: «Θέλω να πω επίσης, δεν ξέρω αν πρέπει να το πω, αλλά το ότι είναι τα εργαστήρια δεξιοτήτων ένας λόγος που πιεζόμαστε ακόμη περισσότερο, σίγουρα είναι. Εντάξει, δεν το συζητώ. Γιατί στο νηπιαγωγείο έχουμε ήδη πάρα πολλά να κάνουμε. Οπότε το να βάλουμε και τα εργαστήρια στο γραφειοκρατικό κομμάτι, δηλαδή, γιατί αυτό θέλει και στο σπίτι να κάτσεις, να τα γράψεις, τους στόχους, την αξιολόγηση, όλα αυτά. Έχεις να βγάλεις που έχεις να βγάλεις πάρα πολλά. Και εγώ σαν προϊσταμένη φέτος, μέχρι και τώρα ((μέχρι αυτή την ώρα)) είμαι στο σχολείο για να βγάλω πράγματα.»

Οι περισσότερες από τις συμμετέχουσες τονίζουν τη μη αναγκαιότητα όλων αυτών των τυπικών και γραφειοκρατικών διαδικασιών, οι οποίες, όπως λένε, τις εξασθενούν και τις αποπροσανατολίζουν από τους πρακτικούς στόχους και το άμεσο διδακτικό έργο της σχολικής καθημερινότητας. Πιστεύουν ότι η εστίαση θα πρέπει να αφορά περισσότερο το πρακτικό και όχι το θεωρητικό και το διοικητικό κομμάτι του προγράμματος και πως αυτή η προοπτική θα φανεί αποτελεσματικότερη, εν τελεί, για τη δουλειά τους και για το ίδιο το μαθητικό σύνολο.

8.1.3.1.3. Περιορισμένη ευελιξία του προγράμματος

Όπως ήδη αναφέραμε, οι συμμετέχουσες αναδεικνύουν συγκρατημένη στάση για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, ιδίως λόγω αβεβαιότητας για την αναγκαιότητά τους στην προσχολική εκπαίδευση, και όχι τόσο λόγω διαφωνιών με τον παιδαγωγικό τους σχεδιασμό. Ένα, όμως, βασικό στοιχείο που καθιστά πολλές από τις εκπαιδευτικούς αβέβαιες για το σχεδιασμό του προγράμματος και δημιουργεί αμφιβολίες για τη συμβατότητά του με το χώρο του νηπιαγωγείου, αποτελεί, όπως δηλώνουν, η έλλειψη ευελιξίας των Εργαστηρίων. Όπως εξηγούν, ο τρόπος με τον οποίο αποφασίζονται και οργανώνονται τα Προγράμματα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων, έρχεται σε αντιπαράθεση με το ευέλικτο και ανατροφοδοτικό πνεύμα του νηπιαγωγείου, μην επιτρέποντας ουσιαστικές τροποποιήσεις και μεταβολές στο διδακτικό γίγνεσθαι. Πιο συγκεκριμένα, τα προγράμματα των Εργαστηρίων που υλοποιούνται σε κάθε διδακτικό έτος, καθώς και όλες οι επιμέρους δραστηριότητές τους, αποφασίζονται και καταγράφονται στην αρχή του διδακτικού έτους, στο Σχέδιο Δράσης της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Πραγματοποιείται συνάντηση του συλλόγου διδασκόντων, συγγράφεται σχετικό πρακτικό και το Σχέδιο Δράσης κοινοποιείται στην αρμόδια Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

Οποιεσδήποτε αλλαγές στη δομή των προγραμμάτων, πρέπει να κοινοποιηθούν εκ νέου, γεγονός που οδηγεί σε επιπλέον γραφειοκρατικές διαδικασίες.

Οι νηπιαγωγοί διαφωνούν με την προβλεπόμενη αυτή οργάνωση, καθώς, όπως λένε, στην αρχή του διδακτικού έτους δεν έχουν έρθει ακόμα σε επαφή με το μαθητικό τους δυναμικό, δεν γνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες του, το γνωστικό επίπεδο και πολλά άλλα κρίσιμα συστατικά στοιχεία, τα οποία, υπό «φυσιολογικές συνθήκες», λαμβάνουν άμεσα υπόψιν κατά την οργάνωση της διδασκαλίας. Επομένως, η απόφαση για το είδος και το περιεχόμενο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων από την αρχή του διδακτικού έτους δυσκολεύει τη δουλειά των εκπαιδευτικών και διακινδυνεύει την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παράλληλα, θεωρούν πως ένα πρόγραμμα που τονίζει την αξία της συμμετοχικότητας και της ενεργητικότητας στη μάθηση, θα έπρεπε να δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να συναποφασίσουν δραστηριότητες και θεματικές μαζί με τους/τις εκπαιδευτικούς, συνδημιουργώντας τη μάθηση και προσαρμόζοντας τις διαδικασίες στις ανάγκες και τις κλίσεις του εκάστοτε μαθητικού συνόλου.

> *Ν4: «Είναι στην κρίση της νηπιαγωγού, γιατί μας ζητάνε από την αρχή να βγάλουμε τα θέματα. Γιατί να γράφουμε από την αρχή τα θέματα; Γιατί να μην τα βγάζουμε στην πορεία μαζί με τα παιδιά; Όταν σου ζητάνε κάνε ετήσιο πρόγραμμα, πώς να συμμετέχουν τα παιδιά, που το Σεπτέμβρη είναι η προσαρμογή ή τον Οκτώβρη είναι ακόμα η προσαρμογή; Θα έπρεπε να τα γράφουμε στο τέλος κάθε τριμήνου, μαζί με τα παιδιά, όχι στις αρχές. Άρα είναι επιλογή δικιά μας, ουσιαστικά.»*

Αντίστοιχα, αυτή η δομική προοπτική δεν λαμβάνει υπόψιν τις αναπόφευκτες αλλαγές και τροποποιήσεις στις οποίες υπόκειται ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός στο νηπιαγωγείο. Στόχος των εκπαιδευτικών, όπως δηλώνουν, δεν είναι να φέρουν εις πέρας μια σειρά από προδιαγεγραμμένες δραστηριότητες, αλλά να ενισχύσουν ολόπλευρα τους/τις μαθητές/-τριες τους και να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους. Επομένως, οι αλλαγές στον καθημερινό και εβδομαδιαίο τους προγραμματισμό είναι συχνές και, όπως λένε, δεδομένες, καθώς λαμβάνουν ανατροφοδότηση από τα ερεθίσματα των μαθητών/-τριών τους, τα οποία μπορούν κάλλιστα να αλλάξουν τη ροή και τον προσανατολισμό της μαθησιακής διαδικασίας. Όταν, λοιπόν, έχουν ήδη δηλώσει συγκεκριμένες δραστηριότητες, συχνά καλούνται να διπλασιάσουν το φόρτο

εργασίας τους, για να καλύψουν τις δραστηριότητες που έχουν δηλώσει και παράλληλα να ακολουθήσουν τα ερεθίσματα των παιδιών ή τα διάφορα απρόοπτα του σχεδιασμού.

Ν5: «Μπορεί να γίνει αναπροσαρμογή. Αλλά όταν μας ζητάνε να τα ετοιμάσουμε επίσημα και να είναι γραμμένα, τα πιο πολλά τα σημειώνουμε από πριν. Μας λένε π.χ. να δηλώσουμε τι δράσεις θα έχουμε με την κοινότητα ή με τους γονείς. Μπορεί να προκύψει, όπως προέκυψε, μια δράση με γονείς και μετά λένε α δεν γίνεται να το συμπληρώσουμε τώρα, έπρεπε να το έχουμε γράψει. Αφού δεν ξέρουμε από πριν ποιος γονιός θέλει και ποιος θα συμμετέχει. Γιατί να τα γράφουμε όλα αυτά; Μπορεί να προκύψει τελευταία στιγμή, όποτε μπορεί ο άλλος. Ή να το αναβάλλει τελευταία στιγμή, να το προγραμματίσεις και μετά να αναβάλλει, να μην έρθει. Αυτό δεν βολεύει καθόλου.»

Παράλληλα, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες, η εστίαση των ιθυνόντων στον φάκελο επιτευγμάτων και τα φύλλα αξιολόγησης, έρχεται σε αντιπαράθεση με το βιωματικό προσανατολισμό του ίδιου του προγράμματος, αναγκάζοντας τις εκπαιδευτικούς να στραφούν σε παραδοσιακές πρακτικές, όπως τα φύλλα εργασίας, προκειμένου να γεμίσουν τους φακέλους των μαθητών/-τριών και να αναδείξουν έτσι το εκπαιδευτικό έργο και την αντίστοιχη πρόοδο. Αυτή η τακτική, έχει ως αποτέλεσμα να παραγκωνίζονται βιωματικές, εξερευνητικές και άλλων ειδών δράσεις, είτε, στην περίπτωση που πραγματοποιούνται, να μην μπορούν να αναδειχθούν εξίσου. Οι αξιολογικές διαδικασίες, με λίγα λόγια, μειώνουν περαιτέρω την ευελιξία των διδακτικών επιλογών των εκπαιδευτικών και για το λόγο αυτό, όπως κάποιες δήλωσαν, συχνά τις τροποποιούν είτε τις μειώνουν σημαντικά.

Ν9: «Γενικά νομίζω ότι το κομμάτι που με πιέζει κυρίως είναι αυτό. Το ότι ενώ είναι κάτι που το κάνεις για να μάθουν τα παιδιά, ότι πρέπει να παρουσιάσεις κάτι μετά για να φανεί αυτό. Δηλαδή μπορεί εγώ να παίξω ένα παιχνίδι, αυτό δεν φαίνεται κάπου. Δηλαδή δεν μπαίνει σε φακέλους, ότι πρέπει να έχει στο φάκελο αυτό, αυτό, αυτό. Μπορεί να θέλω να βγάλω ένα εργαστήριο και να το κάνω μόνο με παιχνίδια ή κάτι τέτοιο. Δεν ξέρω αν θα έβγαινε έτσι, έτσι πως το ζητάνε. Γιατί πρέπει να έχεις εσύ κάποιο υλικό να φαίνεται.»

Μάλιστα, κάποιες εκπαιδευτικοί εξήγησαν ότι οι διαδικασίες αξιολόγησης του προγράμματος μοιάζουν περισσότερο να αξιολογούν τις ίδιες και όχι την πρόοδο των παιδιών, με μια έντονη ελεγκτική διάθεση και με μια υπερβολικά δομημένη

προσέγγιση, της οποίας δεν αντιλαμβάνονται τη σημασία. Τόνισαν, δε, πως σε συνδυασμό με το γεγονός των ατομικών αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών, η αυστηρή δομή και η λεπτομερής καταγραφή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων συνιστούν παράγοντες αυξημένου άγχους και αβεβαιότητας. Πιστεύουν, συνολικά, ότι η έλλειψη ευελιξίας των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων λειτουργεί ανασταλτικά ως προς το εκπαιδευτικό έργο και ως προς τη δυναμική του ίδιου του προγράμματος.

Ν6: «Απλώς δεν μου άρεσε που υπάρχει συγκεκριμένη δομή και δεν σε αφήνει πολύ εύκολα να ξεφύγεις από αυτό. Πόσο μάλλον σε επίπεδο επερχόμενης αξιολόγησης, θα πρέπει έτσι όλα να τηρούνται κατά γράμμα. Θεωρώ ότι σε περιορίζει και δεν μπορείς να ανοιχτείς τόσο πολύ, όσο αν δούλευε ο κάθε εκπαιδευτικός ελεύθερα μια θεματική ενότητα.»

8.1.3.2. Αναγνώριση διαπολιτισμικού προσανατολισμού

8.1.3.2.1. Καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων

Σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική δυναμική του διερευνώμενου προγράμματος, οι συμμετέχουσες φαίνεται πως αναγνωρίζουν κάποια καίρια χαρακτηριστικά που μπορεί να το καθιστούν διαπολιτισμικά ευαίσθητο, συντελώντας έτσι στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Ως βασικό διαπολιτισμικό στοιχείο του προγράμματος τονίζεται η προσπάθεια καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, πολλές εκ των οποίων είναι άμεσα συνυφασμένες με τη διαπολιτισμική ικανότητα, ετοιμότητα και ευαισθησία.

Οι συμμετέχουσες υποστηρίζουν ότι οι ήπιες, οριζόντιες δεξιότητες στις οποίες εστιάζει το πρόγραμμα, λειτουργώντας συνδυαστικά με τις παραδοσιακές κάθετες δεξιότητες, επιτρέπουν την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και το προετοιμάζουν για τη ζωή και την κοινωνική συνύπαρξη στο σύγχρονο και μελλοντικό γίγνεσθαι. Καλλιεργούν ισχυρή προσωπική ταυτότητα, ενώ παράλληλα ενδυναμώνουν τη συνεργατικότητα και τη συλλογικότητα, ενισχύοντας έτσι τις θετικές διαπροσωπικές επαφές και σχέσεις. Η κριτική σκέψη, η ενσυναίσθηση, η συνεργασία και ο σεβασμός της διαφορετικότητας είναι οι δεξιότητες τις οποίες τόνισαν περισσότερο οι

συμμετέχουσες νηπιαγωγοί, τις οποίες φαίνεται από τα λεγόμενά τους πως συσχετίζουν με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα, αλλά και την παγκόσμια πολιτειότητα.

Ν7: «Θεωρώ ότι βοηθάει και για μελλοντικά, για δεξιότητες τις οποίες μπορεί το παιδί μέσω των εργαστηρίων να αποκτήσει και να αναπτύξει. Που είτε αυτό μπορεί να έχει να κάνει με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, μπορεί να έχει να κάνει με τη διαπολιτισμικότητα, την κοινωνικοποίηση, με την ενσυναίσθηση. Οπότε είναι βασικές δεξιότητες, τις οποίες καλλιεργεί το παιδί μέσω των εργαστηρίων και οι οποίες θα είναι σαφώς χρήσιμες και παρούσες και στη μελλοντική του ζωή. Στις παλαιότερες γενιές δεν υπήρχε αυτή η πρόβλεψη και θεωρώ ότι είναι πολύ ευνοϊκό που υπάρχει τώρα.»

Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, περιγράφουν και συγκρίνουν παλαιότερους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς της προσχολικής εκπαίδευσης, η οποία είχε πολύ διαφορετική εστίαση στο παρελθόν. Αντιλαμβάνονται, λοιπόν, τη σταδιακή «στροφή» στις κοινωνικές και συνάμα παιδαγωγικές ανάγκες και προτεραιότητες, η οποία οδήγησε σε προγράμματα όπως τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Πολλές από τις συμμετέχουσες αναγνωρίζουν στο διερευνώμενο πρόγραμμα τη συμβολή του για την καλλιέργεια των ήπιων δεξιοτήτων, την οποία παράλληλα συσχετίζουν με την προώθηση της διαπολιτισμικά ευαίσθητης εκπαίδευσης. Τονίζουν τη συστηματικότητα και την οργανωμένη εστίαση στις δεξιότητες που επιτρέπει το πρόγραμμα, δίνοντας ευκαιρίες διαπολιτισμικής ενασχόλησης τόσο σε εκπαιδευτικούς με μειωμένη εμπειρία, οι οποίες χρειάζονται περαιτέρω καθοδήγηση, όσο και σε πιο έμπειρες εκπαιδευτικούς, οι οποίες όμως συχνά προσκολλώνται στις διδακτικές συνήθειες του παρελθόντος.

Ν3: «Τα εργαστήρια εισάγουν την κριτική σκέψη, τη συνεργασία, την επικοινωνία, την ενσυναίσθηση. Και όλα αυτά έχουν να κάνουν με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Είναι δεξιότητες ήπιες. Τα εργαστήρια προωθούν πιο πολύ έννοιες και αξίες. Δεν αναφέρονται στο να γράψουν ή να αριθμήσουν τα παιδιά, όσο στο να συνεργαστούν, να αλληλεπιδράσουν, να σκεφτούν κριτικά. Προσπαθώ να φέρω στο μυαλό μου πώς δούλευα παλιά και πώς δουλεύω τώρα, δεν δουλεύω καθόλου με τον ίδιο τρόπο. Γιατί τότε, το αναλυτικό […] μιλούσε για τον αναδυόμενο γραμματισμό, τη σειροθέτηση, ταξινόμηση, σκληρές δεξιότητες. Που όμως τελικά ένα παιδί θα τις αποκτήσει ούτως ή άλλως. Το να το βάζεις να αντιγράφει όλη

μέρα, δεν έχει κανένα νόημα πια. Αν όμως έχει μάθει να συνεργαστεί, να είναι δημιουργικό και ευφάνταστο, μπορεί να το βοηθήσει αργότερα. Οι δεξιότητες που χρειάζονται στο μέλλον είναι η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα και για να τα αποκτήσει αυτά, πρέπει να έχει τις ήπιες δεξιότητες, όχι τις σκληρές. Γιατί θα υπάρχει μια μηχανή να τις κάνει αυτές.»

Παρά την αναγνώριση της αξίας των ήπιων δεξιοτήτων για τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική προοπτική που εκφράζεται από κάποιες συμμετέχουσες, υπάρχουν και άλλες που αμφισβητούν την αναγκαιότητα του διερευνώμενου προγράμματος, και ως προς αυτή τη διάσταση. Εξηγούν πως στην περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων δεν αποτελούν απαραίτητα αρωγό καλλιέργειας των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Θεωρούν ότι η παιδαγωγική προσέγγιση των ίδιων των νηπιαγωγών καλύπτει ήδη αυτό το ζήτημα, καθώς, όπως δηλώνουν, έχουν σταδιακά αποτινάξει τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και έχουν συμμορφωθεί με τις σύγχρονες ανάγκες της διαπολιτισμικής προσχολικής παιδαγωγικής.

Ν4: «Πρακτικά μπορείς να καλλιεργήσεις την δεξιότητα της κριτικής σκέψης, το να μπορούν τα παιδιά να σκέφτονται κάτι παραπάνω, να κρίνουν αν αυτό μπορεί να είναι καλό ή κακό. Και τη συνεργατικότητα, την ομαδικότητα. Απλά ξέρεις τι θεωρώ; Ότι όλα αυτά μέσα σε μία υγιή τάξη, με έναν εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει ουσιαστικά το ρόλο του, μπορούν να γίνουν έτσι κι αλλιώς. […] Δεν ήρθαν τα εργαστήρια για να φέρουν κάτι διαφορετικό. Είναι απλά οργανωμένα κάποια στοιχεία του ΔΕΠΠΣ. Είναι θεματικές που είναι ούτως ή άλλως στο νηπιαγωγείο. Το θέμα είναι πώς τα εξελίσσεις. Η πολυπολιτισμικότητα, ας πούμε. Κάναμε τις φυλές του κόσμου, κάνανε παλιά τις φυλές του κόσμου. Οκέυ, τώρα δεν θα το κάνεις αυτό, θα το κάνεις με διαφορετικό τρόπο. Ναι, δεν θεωρώ ότι είναι κάτι τρομερό.»

8.1.3.2.2. Οφέλη από την εργαστηριακή μάθηση

Ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός του προγράμματος υποστηρίζεται εξίσου από την εστίασή του σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες βιωματικού και εξερευνητικού τύπου. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται συχνά στη βιωματική προσέγγιση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, τα οποία, όπως δηλώνει και η ονομασία τους, προωθούν την εργαστηριακή εκπαίδευση, επιτρέποντας την εξερεύνηση, τη συμμετοχικότητα και τη

συνδημιουργία της γνώσης. Κατορθώνουν, έτσι, να φέρουν τα παιδιά σε ενεργητική επαφή με ζητήματα της καθημερινότητας, όπως η προστασία του περιβάλλοντος, η ανακύκλωση, οι κοινωνικές συναναστροφές, ο εθελοντισμός. Αυτού του είδους οι πρακτικές, μπορούν να ενισχύσουν την αμφισβήτηση και την κριτική στάση, το ενδιαφέρον για κοινωνικά ζητήματα και την προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων, αναπτύσσοντας το αίσθημα του ανήκειν και την ενεργό πολιτειότητα των μαθητών/-τριών.

Όπως εξηγούν οι συμμετέχουσες, τα ίδια τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε βιωματικού τύπου δραστηριότητες, αναδεικνύοντας έτσι την ανάγκη τους να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες και να ασχολούνται εις βάθος με τα μαθησιακά αντικείμενα και τις επιμέρους θεματικές περιοχές. Αντίστοιχο είναι το ενδιαφέρον τους να εργαστούν σε ομάδες, με τις συνεργατικές δραστηριότητες των Εργαστηρίων να αποδεικνύονται πιο πετυχημένες, καθώς εξασφαλίζουν για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα την εμπλοκή και την αφοσίωση των περισσότερων παιδιών. Αντιθέτως, όχι τόσο πετυχημένες κρίνονται δραστηριότητες που περιλαμβάνουν συζήτηση και ενεργητική ακρόαση, αφήγηση ιστοριών, καθώς και συμπλήρωση φύλλων εργασίας.

> *Ν7: «Θεωρώ ότι βοηθάνε αρκετά και βάζουνε τα παιδιά σε μια πιο βιωματική διαδικασία. Σίγουρα τα παιδιά αντιδρούνε καλύτερα και τους αρέσει να συμμετέχουν περισσότερο σε δραστηριότητες οι οποίες τα βάζουνε μέσα στη δραστηριότητα, σε δραστηριότητες οι οποίες είναι περισσότερο βιωματικές, μπορούν να εξερευνήσουν και να δράσουν περισσότερο τα ίδια. Για παράδειγμα στο να φυτέψουνε κάτι, το να βγούμε να μελετήσουμε έξω στη φύση. Να γίνουν δηλαδή μικροί εξερευνητές, να μπούνε τα ίδια σε μια διαδικασία, παρά σε κάτι στατικό, όπως μπορεί να είναι ένα φύλλο εργασίας ή μία πιο στάσιμη δραστηριότητα.»*

Παράλληλα, οι μαθησιακές επιλογές βιωματικού χαρακτήρα ενισχύουν σημαντικά τη συμμετοχή και την πρόοδο των παιδιών από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Όπως σημειώνουν οι συμμετέχουσες νηπιαγωγοί, τα παιδιά αυτά ενθουσιάζονται εμφανώς όταν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες τα συμπεριλαμβάνουν ενεργά. Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων δίνουν, όπως λένε, κάποιες ευκαιρίες για συμπερίληψη του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος

των παιδιών στη διδακτική καθημερινότητα, γεγονός που φαίνεται να αυξάνει την αυτοπεποίθηση και το αίσθημα του ανήκειν και, επομένως, οδηγεί σε ανεπτυγμένη συμμετοχή και μεγαλύτερη πρόοδο. Μάλιστα, ιδιαιτέρως επιτυχείς και διαπολιτισμικά κατάλληλες αναδεικνύονται οι δράσεις που προϋποθέτουν την εμπλοκή του οικογενειακού περιβάλλοντος, καθώς και τη γνωριμία με προσωπικά και πολιτισμικά αντικείμενα των παιδιών.

N8: «Υπήρχε χρονιά, που έδωσα τη δυνατότητα στα παιδιά, για παράδειγμα, δουλεύοντας τη διατροφή, να φέρουν συνταγές από τις χώρες τους και να δοκιμάσουμε και τις δικές τους γεύσεις. Και μπορώ να πω ότι άρεσε πολύ στα παιδιά το συγκεκριμένο.»

N10: «Τους άρεσαν πάρα πολύ ((τα εργαστήρια)). Γενικότερα έδειχναν ενδιαφέρον. Εμπλέξαμε και τους γονείς σε πάρα πολλά πράγματα, οπότε ήτανε κάτι που το συζητούσανε και στο σπίτι. Πήγαμε αρκετές επισκέψεις. Τους άρεσε, ναι, ήταν πολύ ενθουσιασμένα. Δεν θεωρώ ότι ήτανε μόνο λόγω των εργαστηρίων. Δηλαδή ήταν και με τον τρόπο που το κάναμε εμείς. Αλλά θα σου πω ότι στα εργαστήρια υπήρχε μια ωραία ροή. Ναι, υπήρχε.»

8.1.3.3. Διαπολιτισμική προοπτική υπό προϋποθέσεις

8.1.3.3.1. Περιορισμένη διαπολιτισμική κατάρτιση εκπαιδευτικού προσωπικού

Παρά τη διαπολιτισμική δυναμική που οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στο διερευνώμενο πρόγραμμα, αναδεικνύεται παράλληλα μια διστακτική αξιοποίηση της δυναμικής αυτής, γεγονός που σχετίζεται με μια σειρά καίριων και αλληλεπιδρώντων παραγόντων. Αρχικά, οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας διαθέτουν περιορισμένη κατάρτιση και εξειδίκευση σε θέματα διαπολιτισμικής, συμπεριληπτικής και πλουραλιστικής εκπαίδευσης, γεγονός που δεν τους επιτρέπει να πραγματευτούν σχετικά ζητήματα με αυξημένη αυτοπεποίθηση. Κάποιες εξ αυτών έχουν έρθει σε μια πρώτη επαφή με βασικές αρχές της διαπολιτισμική εκπαίδευσης, παρ' όλα αυτά δεν έχουν μελετήσει και κατανοήσει εις βάθος τις συνιστώσες της και την παιδαγωγική της αξία.

Πιο συγκεκριμένα, κυρίως οι νεότερες ηλικιακά νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι είχαν παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα μάθημα σχετικό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη διάρκεια των σπουδών τους, ενώ τέσσερις συμμετέχουσες παρακολούθησαν κάποια στιγμή στη ζωή τους κάποιο συναφές μεταπτυχιακό ή/και ετήσιο επιμορφωτικό σεμινάριο. Οι μεγαλύτερες ηλικιακά δήλωσαν ότι δεν είχαν παρακολουθήσει κάποιο σχετικό μάθημα, καθώς την περίοδο των προπτυχιακών τους σπουδών δεν υπήρχε ακόμα άνθιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Όλες σχεδόν ανέφεραν, όμως, ότι έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή/και άλλου είδους εκπαιδεύσεις πάνω σε σχετικά ζητήματα. Επιπλέον, τρεις από τις δέκα συνολικά νηπιαγωγούς έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα Erasmus για φοίτηση ή εργασία στο εξωτερικό, μέσω των οποίων αισθάνονται ότι απέκτησαν πολύτιμες πολυπολιτισμικές εμπειρίες και διαπολιτισμικές δεξιότητες.

N2: «Είχα πάει στο Erasmus στη Γερμανία. Εκεί παρακολουθούσαμε ένα τελείως διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών. Έδιναν πάρα πολύ βάση στη διαπολιτισμικότητα. Από τα πέντε μαθήματα, τα τρία ήτανε διαπολιτισμικής πορείας. Το καθένα από διαφορετική σκοπιά. Ένα ήτανε διαπολιτισμικότητα στην κοινωνία, ένα ήτανε διαπολιτισμικότητα στο νηπιαγωγείο και το άλλο ήτανε μέθοδοι, δραστηριότητες, τέτοια πράγματα, πιο πρακτικό. Αλλά κάτι που μου έκανε πολύ μεγάλη εντύπωση, που δεν μου έχει συμβεί στην Ελλάδα, είναι ότι μας έκαναν μάθημα καθηγητές άλλων εθνικοτήτων. Δηλαδή είχαμε καθηγητή που καταγόταν από την Αφρική, εκεί έχουν και Τούρκους καθηγητές και Έλληνες, που διδάσκουν στα γερμανικά. Εδώ δεν υπάρχει αυτό.»

Παρά την διαφοροποιημένη τριβή των εκπαιδευτικών με τη διαπολιτισμική εκπαιδευτική προσέγγιση, ο λόγος τους μεγάλη αβεβαιότητα ως προς τη σχετική θεωρητική τους γνώση, καθώς και ως προς τον τρόπο που επιχειρούν να μεταφράσουν τη θεωρητική γνώση σε παιδαγωγική πράξη. Κοινό μοτίβο μεταξύ των συνεντεύξεων αποτελεί η αναφορά σε διαπολιτισμικές προσπάθειες – εντός και εκτός του πλαισίου των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων – με γνώμονα το ένστικτο ή/και το συναίσθημα και όχι παιδαγωγικές θεωρίες, με συγκεκριμένη στοχοθεσία και αιτιολογία. Αντίστοιχα, συχνή ήταν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων η αβέβαιη χρήση και η εναλλαγή όρων και εννοιών στην προσπάθεια να περιγραφούν ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μάλιστα, τρεις από τις συμμετέχουσες δήλωσαν ότι δεν γνωρίζουν ή δεν είναι σίγουρες εάν εφαρμόζουν διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ν3: «Δεν ξέρω αν ακολουθώ διαπολιτισμικές τακτικές. Να το κάνω ασυνείδητα; Δεν ξέρω.»

Η διαπολιτισμική στόχευση των νηπιαγωγών, συνειδητή ή μη, φαίνεται πως αφορά ιδίως την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας των παιδιών, την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και ανοιχτότητας, καθώς και το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην ομαδικότητα και τη συνεργατική μάθηση για την επίτευξη κοινών στόχων. Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια εμπλοκής του οικογενειακού περιβάλλοντος και της τοπικής κοινότητας, με δράσεις εξωτερίκευσης και συλλογικότητας.

Παρ' όλα αυτά, με βάση τις τοποθετήσεις των συμμετεχουσών, η διαπολιτισμική προοπτική του παιδαγωγικού τους έργου μοιάζει αρκετά αποσπασματική, έχοντας συνήθως τη μορφή θεματικής ενότητας ή μεμονωμένων δραστηριοτήτων και όχι αντανακλώντας μια ολοκληρωμένη αντίληψη και στρατηγική για το χαρακτήρα και το ύφος της ευρύτερης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μισές περίπου νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι η παρουσία τους σε πολυπολιτισμικά τμήματα ήταν αυτή που επέφερε την ανάγκη διαπολιτισμικής προσέγγισης στις διδακτικές τους επιλογές. Παράλληλα, κάποιες άρχισαν να υλοποιούν διαπολιτισμικές δράσεις μόνο όταν υπέπεσαν στην αντίληψή τους περιπτώσεις προκατάληψης και στερεοτυπικής σκέψης ή δράσης των μαθητών/-τριών τους.

Ν10: «Ως τώρα δεν είχα επαφή με τη διαπολιτισμική, γιατί τα τμήματά μου ήτανε ομοιογενή σε μεγάλο βαθμό. Όμως τώρα φέτος λόγω της Σάμου, επειδή το μεταναστευτικό είναι πάρα πολύ έντονο, τώρα κάπως μπήκαμε στη διαδικασία.»

Ν2: «Παίζαμε ένα παιχνίδι με κούκλες και μία κουκλίτσα ήτανε λίγο μελαμψή. Και παρατηρούσα ότι τα παιδάκια δεν την επέλεγαν. Είχαμε τέσσερα πέντε μωρά λευκά και ένα λίγο μελαμψό. Και δεν το επέλεγαν, το άφηναν γυμνό, απεριποίητο. Κάποια στιγμή έπαιξα και εγώ μαζί τους, αφού είχα παρατηρήσει ότι γίνεται συστηματικά και μου έλεγαν κάτι ατάκες, ας πούμε, κυρία εγώ δεν το θέλω, γιατί δεν είναι όμορφο, δεν είναι σαν και μας, δεν θέλω εγώ να μοιάζω με αυτή. Έτσι ρώτησα να μου εξηγήσουνε που βλέπουνε τις διαφορές, μου είπαν ότι είναι διαφορετικό το χρώμα, οπότε δεν θέλω να παίξω με αυτό το κουκλάκι. […] Εν τέλει έκανα ένα project με τα παιδιά της γης και μέσω της διαφορετικότητας, μέσα

από τραγούδια, μέσα από συζήτηση, προσπάθησα να τους εξηγήσω κάποια πράγματα.»

Τέλος, καίριο ρόλο στην καλλιέργεια διαπολιτισμικού σχολικού κλίματος παίζουν τα προσωπικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που κάθε εκπαιδευτικός φέρει μαζί του/της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αρκετές από τις συμμετέχουσες στην έρευνά μας, μη διαθέτοντας επαρκή κατάρτιση που να αναχαιτίζει σε ένα βαθμό άκαμπτες πεποιθήσεις, εξέφρασαν σε αρκετά σημεία στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκατειλημμένες στάσεις, ιδίως αναφορικά με το ρόλο και το βελτηνεκές δράσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, όλες σχεδόν οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν παραδείγματα προκατειλημμένων συμπεριφορών συναδέλφων τους απέναντι στο *διαφορετικό*, σε παιδιά από άλλα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, σε οικογένειες προσφυγικού υποβάθρου ή ακόμα και απέναντι σε συναδέλφους με καταγωγή από διαφορετικές χώρες.

Ν4: «Το έχω παρατηρήσει να ακούγονται φράσεις από εκπαιδευτικούς, υποτιμητικά πάντα, όπως 'αυτός είναι από την Αλβανία', 'αυτός είναι τσιγγάνος, γύφτος'. Το έχω ακούσει και για άλλα παιδιά, που μπορεί να επικεντρώνονται ((οι εκπαιδευτικοί)), ας πούμε, σε ένα μαθησιακό πρόβλημα του παιδιού, μιλώντας γι' αυτό υποτιμητικά. Που και αυτό για μένα να είναι, ανήκει στην κατηγορία διαφορετικότητα.»

8.1.3.3.2. Η διαπολιτισμικότητα ως ευθύνη του/της εκπαιδευτικού

Βασικό ζήτημα για τις εκπαιδευτικούς αποτελεί το γεγονός ότι ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός που μπορεί να εξυπηρετηθεί μέσω του υλικού και των προτάσεων του προγράμματος είναι συγκεκριμένος και περιορισμένος. Ως αποτέλεσμα, ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις πρωτοβουλίες των ίδιων των εκπαιδευτικών. Όπως εξηγούν, τα Προγράμματα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων με διαπολιτισμική στόχευση είναι συγκεκριμένα και προέρχονται ως επί το πλείστο από τη θεματική ενότητα «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ - Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη». Τα προτεινόμενα Προγράμματα, δε, για την προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης είναι ακόμα πιο περιορισμένα. Η ενασχόλησή τους περιστρέφεται κυρίως γύρω από τη γνωριμία με το

διαφορετικό, τη φιλία, τα έμφυλα στερεότυπα, καθώς και τα δικαιώματα των παιδιών και των ζώων.

Οι νηπιαγωγοί θεωρούν μειωμένες τις επιλογές τους σε διαπολιτισμικά εργαστήρια από το ψηφιακό αποθετήριο. Στις περισσότερες, λοιπόν, περιπτώσεις, η διαπολιτισμικότητα του προγράμματος εξαρτάται αποκλειστικά από τις δικές τους διδακτικές επιλογές, γεγονός που τις καθιστά για άλλη μια φορά αβέβαιες σχετικά με την αναγκαιότητά του. Εφόσον εν τέλει η πλειονότητα των διδακτικών δραστηριοτήτων αποτελεί δημιούργημα του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού και οι θεματικές είναι εφάμιλλες με εκείνες που πραγματεύεται ούτως ή άλλως το νηπιαγωγείο, οι συμμετέχουσες δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν το πρόγραμμα ως σημαντικό πυλώνα παιδαγωγικής και δη διαπολιτισμικής προσφοράς. Περισσότερο το αντιμετωπίζουν ως μια επικουρική βοήθεια και μια πηγή ιδεών, οι οποίες όμως τροποποιούνται σημαντικά έως ότου υλοποιηθούν.

Ν9: «Είναι ουσιαστικά ο ίδιος τρόπος με τον οποίο εργαζόμαστε, απλά προσθέτει μια παραπάνω ποικιλία. Πολλές φορές βρίσκω τους στόχους που θέλει να δώσει το κάθε εργαστήριο, ώστε να περάσω και εγώ τους ίδιους στόχους, απλά κάπως διαφορετικά, με άλλες δραστηριότητες, που να ταιριάζουν στο τμήμα μου.»

Κάποια από τα προτεινόμενα εργαστήρια έχουν ξεκάθαρη διαπολιτισμική στόχευση, ενώ άλλα διαθέτουν μερικές μόνο σχετικές δραστηριότητες. Ένα μεγάλο ποσοστό, όμως, των διαθέσιμων εργαστηρίων δεν εμπεριέχει, όπως δηλώνουν οι συμμετέχουσες, καμία αναφορά σε διαπολιτισμικής φύσεως στοχοθεσία ή δράσεις. Εάν επιθυμούν, επομένως, να πραγματευτούν διαπολιτισμικές αξίες, πρέπει οι ίδιες οι νηπιαγωγοί να δημιουργήσουν εκ νέου δραστηριότητες και να τις εντάξουν λειτουργικά και οργανικά στο υπάρχον πρόγραμμα ή και να δημιουργήσουν ένα εντελώς καινούργιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων.

Ν1: «Σίγουρα υπάρχουνε σενάρια που δίνουν το διαπολιτισμικό στοιχείο. Εντάξει, υπάρχουν κι άλλα που δεν συμπεριλαμβάνουν κάτι, είναι τελείως ουδέτερα. Όπου βλέπω ότι μπορώ να εντάξω τη διαπολιτισμικότητα στα εργαστήρια, το κάνω. Από εκεί και πέρα, δεν έχω δει κάποιο που είναι καθαρά διαπολιτισμικής φύσεως. Κάποια σημεία είναι.»

Ν8: «Εννοείται υπάρχουν και εργαστήρια που έχουνε ως θεματική τη διαφορετικότητα και συνάμα τη συμπερίληψη. […] Τώρα σε άλλες θεματικές ήταν

δική μου πρωτοβουλία. Ναι, σε άλλα δηλαδή, πρέπει να είναι καθαρά πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού. Δεν είναι στο βασικό πλάνο των εργαστηρίων.»

Σύμφωνα με τις συμμετέχουσες, όχι μόνο η διαπολιτισμική στόχευση των προτεινόμενων εκπαιδευτικών σεναρίων είναι αποσπασματική, αλλά παράλληλα υστερούν και σε διαθεματικότητα, η οποία θα μπορούσε να προσδώσει διαπολιτισμικό χαρακτήρα σε περισσότερα και πιο περιφερειακά εκπαιδευτικά σενάρια. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν σημαντική μονοθεματικότητα στα Προγράμματα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων, τα οποία ασχολούνται περιοριστικά με την κάθε θεματική ενότητα, δίχως να επιτρέπουν «χώρο» για πολυδιάστατη επεξεργασία της. Η διαθεματική προσέγγιση θα μπορούσε να λειτουργήσει ως καίριος σύμμαχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δίνοντας στις εκπαιδευτικούς ιδέες και πρακτικές για να φέρουν τα παιδιά σε επαφή με διαπολιτισμικές αξίες μέσω ποικίλων θεματικών ενοτήτων. Όμως, η τωρινή κατάσταση φαίνεται πως προσδίδει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση τη μορφή συγκεκριμένης ενότητας και μαθήματος, εξασθενώντας έτσι τον διευρυμένο και ολιστικό της χαρακτήρα. Η διαπολιτισμικότητα, λοιπόν, εναπόκειται για άλλη μια φορά στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών.

Ν2: «Είναι πιο μονοθεματικά κάποιες φορές. Ναι, και δεν εμπλέκεται η διαπολιτισμικότητα. […] Ας πούμε τώρα που έχουμε για το stem και τη ρομποτική, ε δεν βλέπω κάτι που να έχει να κάνει με διαπολιτισμικότητα, να εμπλέκουν κάπως τη διαπολιτισμικότητα.»

Σαφώς, όταν η διαπολιτισμική διάσταση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων αποτελεί κυρίως πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, η μειωμένη διαπολιτισμική κατάρτιση αυτών μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας. Από τις συνεντεύξεις αναδείχθηκαν διάφορες αντιλήψεις για το πλαίσιο δράσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης – εντός και εκτός των Εργαστηρίων – που τονίζουν μια αβεβαιότητα των εκπαιδευτικών έναντι της διαπολιτισμικότητας. Υπήρξαν συμμετέχουσες οι οποίες αντιλαμβάνονται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως κατάλληλη για επεξεργασία με μαθητές/-τριες μεγαλύτερων ηλικιών, συμμετέχουσες που πιστεύουν ότι η διαπολιτισμικότητα είναι απλά μια αυτόνομη θεματική ενότητα μεταξύ άλλων, ενώ η συνηθέστερη αντίληψη αφορούσε την ανάγκη διαπολιτισμικών πρακτικών μόνο στην περίπτωση πολυπολιτισμικών τμημάτων.

Ν10: «Όταν γίνονται θέματα όπως 'ας γνωρίσουμε τα παιδιά του κόσμου', που μιλάμε για διάφορες εθνικότητες, ναι, εκεί γίνεται ((διαπολιτισμική εκπαίδευση)). Αλλά θεωρώ ότι είναι κάτι το οποίο είναι πολύ πιο εύκολο να γίνει όταν έχεις και παιδιά από διάφορες εθνικότητες. Πιο εύκολο, όχι μάλλον πιο εύκολο, έχει μεγαλύτερο νόημα, να το πω έτσι.»

8.1.3.3.3. Περιορισμένη προσαρμοστικότητα του προγράμματος

Έναν ακόμα ανασταλτικό παράγοντα για την αξιοποίηση της διαπολιτισμικής δυναμικής του προγράμματος, αποτελεί η έλλειψη ποικιλίας επιλογών αλλά και διαφοροποιημένου προσανατολισμού στη διδασκαλία. Βασικό αίτιο της ανάγκης συνεχούς τροποποίησης των επιμέρους δραστηριοτήτων, αποτελεί, όπως δηλώνουν οι νηπιαγωγοί, η έλλειψη προτεινόμενων επιλογών και ιδεών, ώστε η ίδια δραστηριότητα να μπορεί να λειτουργήσει σε ποικίλες περιπτώσεις σχολείων και τμημάτων. Είναι γνωστό ότι κάθε τμήμα αποτελείται από διαφορετικά παιδιά, με ποικίλες ανάγκες, ικανότητες και μαθησιακά επίπεδα. Οι ιθύνοντες του προγράμματος δεν έχουν προνοήσει για την συμπερίληψη αυτής της ποικιλότητας στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, μολονότι η ύπαρξή της επιβάλει σημαντικές αλλαγές στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη. Οι συμμετέχουσες δίνουν παραδείγματα από τη σχολική καθημερινότητα, όπου έχουν την ανάγκη σημαντικών αναπροσαρμογών στα Εργαστήρια, τις οποίες καλούνται να αποφασίσουν και να σχεδιάσουν δίχως κάποια καθοδήγηση από το ίδιο το πρόγραμμα. Παράλληλα, αδυνατούν να αναγνωρίσουν στο πρόγραμμα τακτικές διαφοροποίησης, που να ανταποκρίνονται σε περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, κινητικά προβλήματα, καθώς και αναπηρίες στην τυπική τάξη. Επομένως, εφόσον δεν λαμβάνεται σοβαρά υπόψιν η διαφορετικότητα και δεν προωθείται εντατικά η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η διαπολιτισμική προσέγγιση του προγράμματος αποδεικνύεται προβληματική.

Η έλλειψη μιας διαφοροποιημένης στρατηγικής γίνεται περισσότερο εμφανής για τις νηπιαγωγούς όταν καλούνται να ανταποκριθούν στις επιταγές του προγράμματος σε «ιδιαίτερους», όπως τους περιέγραψαν, τύπους σχολείων. Οι συμμετέχουσες στην έρευνα ανέδειξαν σχετικά παραδείγματα από την εμπειρία τους σε σχολεία της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη, σε σχολεία με αποκλειστικά ή ως επί το πλείστον μαθητές Ρομά, σε διαπολιτισμικά σχολεία, καθώς και σε Δομές

Υποστήριξης και Εκπαίδευσης Προσφύγων. Σε πολλές περιπτώσεις, δεν είχαν στη διάθεσή τους περαιτέρω καθοδήγηση και έναν ευέλικτο σχεδιασμό για να ανταποκριθούν σε αυτούς τους τύπους σχολείων, ενώ άλλοτε αισθάνονταν ότι ο ίδιος ο χαρακτήρας του προγράμματος δεν ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/-τριών τους.

Ν2: «Εμείς κάναμε κανονικά τα εργαστήρια και στη δομή ((φιλοξενίας προσφύγων)) και μάλιστα αναρωτιόμασταν και λέγαμε τότε στην σύμβουλο, μα πως θα τα πραγματοποιήσουμε; Είναι δύσκολο. Και μας είχε πει όπως μπορούμε να τα πραγματοποιήσουμε, οπότε ό,τι μπορέσαμε κάναμε. […] Είναι ακριβώς τα ίδια ((με την τυπική τάξη)). Απλά εμείς, επειδή είχε τύχει και είχαμε στη Μυτιλήνη διευθύντρια εκπαίδευσης εξαιρετική, μας έστελνε και δικό της υλικό διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ήταν οι δικές της ιδέες. Δηλαδή δεν είναι ότι το ΙΕΠ έχει αναρτήσει κάποιο υλικό για τους εκπαιδευτικούς που είναι σε δομές.»

Παράλληλα, κάθε σχολική μονάδα, έχει τις δικές της ιδιαίτερες απαιτήσεις. Άλλες δραστηριότητες μπορούν να υλοποιηθούν αποτελεσματικότερα σε ένα σχολείο με πολλούς/-ες ή λίγους/-ες μαθητές/-τριες, σε ένα σχολείο ορεινής ή πεδινής περιοχής, αστικού κέντρου ή μη, με επαρκείς διαθέσιμους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους. Οι διαθέσιμες προτάσεις Εργαστηρίων είναι ήδη περιορισμένες και καταλήγουν ακόμα λιγότερες, καθώς πολλές από αυτές απαιτούν συγκεκριμένους διαθέσιμους χώρους, πόρους, καθώς και γεωγραφικές περιοχές, με δράσεις στη θάλασσα, στο δάσος ή στο κέντρο μιας πόλης, καθώς και με επισκέψεις σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους και σημεία πολιτιστικού ενδιαφέροντος. Ενώ η πρόθεση είναι θετική, η έλλειψη προτάσεων διαφοροποίησης και το στενά δομημένο πλαίσιο υλοποίησης, αποτρέπουν τις εκπαιδευτικούς να επεξεργαστούν πολλά από τα διαθέσιμα Προγράμματα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι συχνά οι προτάσεις δραστηριοτήτων απέχουν από την ελληνική σχολική πραγματικότητα, με αρκετές από αυτές να απαιτούν πληθώρα διαθέσιμων υλικών και τεχνικού εξοπλισμού, κάτι το οποίο δεν συνάδει με τις υποχρηματοδοτούμενες σχολικές μονάδες της χώρας μας.

Ν8: «Πηγαίνουν με μια, με ένα συγκεκριμένο μοτίβο σχολείου που τα έχει όλα και δεν, δεν προσαρμόζονται. Δεν μου αρέσει που δεν προσαρμόζεται το κάθε

εργαστήριο δεξιοτήτων ανάλογα με τις δυσκολίες που παρουσιάζει το κάθε σχολείο.»

8.1.3.4. Αποκλίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών στην οργάνωση και πραγμάτωση της διδασκαλίας

8.1.3.4.1. Άλλοτε προτεραιοποίηση και άλλοτε παραγκωνισμός του προγράμματος

Από τις συνεντεύξεις με τις νηπιαγωγούς, αναδείχθηκε ξεκάθαρα η απουσία μιας κοινής πορείας και πρακτικής στο πλαίσιο του προγράμματος. Δεν αναφερόμαστε εδώ στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπου οι τροποποιήσεις απαντούν στις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητικού συνόλου, αλλά στις έντονες διαφορές στο πλαίσιο οργάνωσης και εφαρμογής των επιμέρους συνιστωσών του προγράμματος.

Καταρχάς, ποικίλει έντονα ο βαθμός σημαντικότητας και προτεραιότητας που η κάθε εκπαιδευτικός δίνει στο πρόγραμμα. Σε πολλές περιπτώσεις, για παράδειγμα, αναδείχθηκε η τάση να οργανώνεται ολόκληρο το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου γύρω από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Στις περιπτώσεις αυτές, η θεματική του εκάστοτε Εργαστηρίου διευρύνεται σε θεματική της τάξης και όλες οι δράσεις και πρωτοβουλίες το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα περιστρέφονται γύρω από αυτή. Παράλληλα, προτάσσονται οι διαδικασίες του συγκεκριμένου προγράμματος και η αποπεράτωση των επιμέρους δραστηριοτήτων, ακόμα και αν αυτό επιφέρει αλλαγές στον γενικότερο προγραμματισμό. Επομένως, σε αυτές τις περιπτώσεις, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αποκτούν πρωτεύουσα θέση στο διδακτικό σχεδιασμό και διαδικασία, θέση συχνά ευρύτερη από εκείνη που προβλέπει το θεσμικό τους πλαίσιο.

N6: *«Έχουμε κάποιες ενδεικτικές οδηγίες από το ΙΕΠ, αλλά είναι δύο εβδομάδες, τρεις βδομάδες. ανάλογα. Έχουν δηλαδή συγκεκριμένες συνεδρίες. Όμως εγώ συχνά λειτουργώ σαν μικρά πρότζεκτ, τα οποία τρέχουν συνέχεια, συνεχόμενα, δηλαδή, δύο - τρεις εβδομάδες ή και περισσότερο. Είναι ολόκληρες θεματικές, δεν είναι μεμονωμένες συνεδρίες.»*

Σε άλλες περιπτώσεις, οι συμμετέχουσες ανέφεραν ότι η υλοποίηση του προγράμματος γίνεται τυπικά και διαδικαστικά. Η λογική αυτής της αντιμετώπισης, πηγάζει σε ένα βαθμό από την αντίληψη που ήδη αναφέραμε παραπάνω, ότι δηλαδή τα

Εργαστήρια δεν προσφέρουν κάτι περαιτέρω στην προσχολική παιδαγωγική. Υλοποιούνται, επομένως, τυπικά, δίχως ιδιαίτερη εστίαση στα επιμέρους χαρακτηριστικά τους ή ανεπτυγμένη οργάνωση και στοχοθεσία ανά δραστηριότητα και θεματική. Παράλληλα, παράγοντα που συντελεί σε αυτή την επιλογή, αποτελούν τόσο οι αυξημένες υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, όσο και οι ποικίλες δράσεις του νηπιαγωγείου που τίθενται σε προτεραιότητα, καλύπτοντας το μεγαλύτερο μέρος των ήδη στενών χρονικών περιθωρίων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ν8: «Η αλήθεια είναι ότι μας λείπει πάρα πολύ ο χρόνος. Οι υποχρεώσεις πλέον στο νηπιαγωγείο είναι πάρα πολλές. Και τώρα έχουμε και την ειδικότητα των αγγλικών. Οπότε γενικά ο χρόνος είναι πάρα πολύ περιορισμένος και δεν μας αφήνει να το δουλέψουμε πολύ. Δηλαδή πολλές φορές μπορώ να πω ότι ένα εργαστήριο γίνεται απλώς για να γίνεται και για να περαστεί στα πρακτικά, να το πω έτσι.»

Τέλος, υπήρξαν και κάποιες λίγες περιπτώσεις όπου το πρόγραμμα αντιμετωπίζεται ως μια δυσάρεστη υποχρέωση και, έτσι, είτε πραγματοποιείται ελλιπώς, είτε και καθόλου. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν και πάλι τα μειωμένα χρονικά περιθώρια και τον αυξημένο φόρτο εργασίας, εξηγώντας όμως πως βασικό παράγοντα παραγκωνισμού του προγράμματος αποτελεί το γεγονός ότι οι θεματικές που πραγματεύονται οι ίδιες ήδη, καλύπτουν το αντικείμενο και τη στοχοθεσία των Εργαστηρίων. Μια μάλιστα εκ των εκπαιδευτικών διαφωνεί και σε σχέση με το γενικότερο χαρακτήρα του προγράμματος. Παράλληλα, σχεδόν στο σύνολό τους, οι συμμετέχουσες ανέφεραν πολυάριθμες περιπτώσεις συναδέλφων, οι οποίοι/-ες υλοποιούν τυπικά, ελλιπώς ή δεν υλοποιούν καθόλου τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στις σχολικές μονάδες όπου εργάζονται.

Ν5: *«Όταν σ' το επιβάλλουν και σου λένε πρέπει να βγάλεις αυτά τα θέματα, σε τόσο χρόνο, μερικές φορές λειτουργεί αρνητικά σε άλλα πράγματα που θέλουμε να κάνουμε. Δηλαδή αν υπήρχε μια ελαστικότητα, θα ήταν για όλους το αποτέλεσμα πιο εφικτό και χωρίς πίεση. Τώρα δηλαδή και η ίδια το λέω, αλλά και ακούω και άλλους συναδέλφους να λένε ότι πρέπει γρήγορα να βγάλουμε τα εργαστήρια δεξιοτήτων και μετά να δούμε αν θα προλάβουμε να κάνουμε μάθημα. Και συνήθως γίνονται στο πόδι, άντε να ξεμπερδεύουμε.»*

8.1.3.4.2. Μειωμένη χρήση του προτεινόμενου πλαισίου υλοποίησης του προγράμματος

Από τις τοποθετήσεις των συμμετεχουσών σχετικά με το πρακτικό πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος και τις διδακτικές τους επιλογές, μειωμένη αναδεικνύεται η χρήση των οδηγιών εφαρμογής του προγράμματος, καθώς και του σχετικού προτεινόμενου υλικού. Πιο συγκεκριμένα, παρόλο που κάποιες από τις εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι τηρούν *«κατά γράμμα»* το πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος, τόσο σε επίπεδο γραφειοκρατίας, όσο και σε επίπεδο προτεινόμενων θεματικών και επιμέρους δραστηριοτήτων, οι περισσότερες φαίνεται ότι παρεκκλίνουν σημαντικά από το προτεινόμενο πλαίσιο υλοποίησης.

Οι συμμετέχουσες δήλωσαν, αρχικά, πως δεν ακολουθούν την προτεινόμενη χρονική διάρκεια, αλλά την αναπροσαρμόζουν ανάλογα με το φόρτο εργασίας τους και τις ανάγκες της εκάστοτε τάξης τους. Κάποιες συμφωνούν με τη λογική της χρονικής οργάνωσης του προγράμματος, εξηγούν όμως ότι σε πρακτικό επίπεδο είναι δύσκολη η εφαρμογή της. Όμως, καθώς το πρόγραμμα προβλέπεται να εφαρμόζεται συγκεκριμένες ώρες μέσα στη διδακτική εβδομάδα και οι θεματικές του διαφοροποιούνται από αυτές της τάξης, οι περισσότερες εκπαιδευτικοί φοβούνται ότι η συνεχής εναλλαγή γνωστικών αντικειμένων δυσκολεύει και μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση στα παιδιά, τα οποία ήδη διαπραγματεύονται παράλληλα αρκετές θεματικές ενότητες. Συνυπολογίζοντας τις θεματικές που συνεχώς προκύπτουν από θρησκευτικές και εθνικές εορτές, παγκόσμια εορταζόμενες ημέρες, δράσεις και εκδηλώσεις του σχολείου, συμμετοχές σε προγράμματα και εκπαιδευτικούς διαγωνισμούς, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ένα ευρύ πλήθος αντικειμένων. Επομένως, οι νηπιαγωγοί συχνά επιλέγουν να υλοποιήσουν κάθε θεματική συμπυκνωμένη σε εβδομάδες και αυξημένη σε ώρες μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμά τους.

Ν3: «Είναι αυτό που υποτίθεται ότι είναι ((από τη μία)) και αυτό που εφαρμόζεται στην πράξη ((από την άλλη)). Θεωρητικά, υποτίθεται ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων πρέπει να εφαρμόζονται μία ή δύο φορές την εβδομάδα από μία ή δύο διδακτικές ώρες, ανεξάρτητα από τη θεματική που δουλεύεις. Και κάπως έτσι γίνεται φέτος. […] Απ' ότι ξέρω κάποια σχολεία το παίρνουνε σερί. Και εγώ το πήρα σερί τις δύο προηγούμενες χρονιές. Αντί να κάνω αποσπασματικά δύο φορές την εβδομάδα, όλα τα εργαστήρια μαζευόταν σαν μια ευρύτερη θεματική ενότητα, δουλευόταν και έβαζα και ότι έξτρα δραστηριότητα ήθελα για να το εμπλουτίσω. Έχω την εντύπωση ότι η απόσταση που θέλουν να έχει το κάθε εργαστήριο από το

προηγούμενο, ίσως να αφήνει και στα παιδιά ένα περιθώριο χρονικό για να δούμε τι θυμούνται. Ίσως τελικά να είχαν λόγο που το 'χουν κάνει έτσι. Άλλο αν στην πράξη οι εκπαιδευτικοί, επειδή δεν βολευόμαστε στην εφαρμογή, το υλοποιούμε αλλιώς.»

Έντονες διαφοροποιήσεις αναδεικνύονται και στο επίπεδο των ίδιων των επιλεγόμενων θεματικών, καθώς και των επιμέρους διδακτικών δραστηριοτήτων. Αρχικά, άλλες συμμετέχουσες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν τις θεματικές που προτείνει το πρόγραμμα και άλλες όχι. Αυτή η διαφοροποίηση φαίνεται πως προκύπτει τόσο από την καταλληλότητα που προσδίδουν στις θεματικές οι εκπαιδευτικοί, όσο και από πρακτικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχουσες δήλωσαν ότι κάποιες από τις προτεινόμενες θεματικές δεν ανταποκρίνονται στην προσχολική ηλικία. Πιστεύουν πως είναι αρκετά πολύπλοκες για να τεθούν υπό διαπραγμάτευση από τόσο νωρίς και ότι θα ταίριαζαν περισσότερο σε μεγαλύτερα παιδιά. Άλλες πάλι κρίνονται παρωχημένες, και κατά συνέπεια αναμενόμενες και βαρετές για τους/τις μαθητές/-τριες. Επίσης, σε ό,τι αφορά τις επιμέρους δραστηριότητες μέσω των οποίων προσεγγίζεται η κάθε θεματική, κάποιες από τις νηπιαγωγούς θεωρούν ότι το προτεινόμενο υλικό συχνά δυσκολεύει τη δουλειά τους και ότι δεν λαμβάνει υπόψιν τις ποικίλες ιδιαιτερότητες και τις λεπτές γραμμές που έχουν να αντιμετωπίσουν σε κάθε σχολική μονάδα.

Ν10: «Ακόμα και στο κομμάτι της οικογένειας, έτσι όπως το προτείνει το ΙΕΠ, δυσκολεύεται ο εκπαιδευτικός να το παρουσιάσει. Έτσι όπως το προτείνει το ΙΕΠ. Για παράδειγμα, όταν είσαι σε μία πάρα πολύ κλειστή κοινωνία, που όποιο ζευγάρι χωρίζει είναι δακτυλοδεικτούμενο, που είναι κάτι πάρα πολύ απλό αυτό που συζητάμε, είναι όμως πάρα πολύ δύσκολο να το παρουσιάσεις μέσα στην τάξη, όχι σαν κάτι που συμβαίνει, αλλά σαν πληροφορία. Πιστεύω ότι σε αρκετά κομμάτια έχει μπορέσει και έχει συμπεριλάβει ((το ΙΕΠ)) αρκετά χαρακτηριστικά από διάφορες μορφές οικογένειας. Υπάρχουν παιδιά, ας πούμε, που είναι υιοθετημένα. Και αυτό είναι ένα πολύ δύσκολο κομμάτι σε μια μικρή κοινωνία να το μεταφέρεις. Όχι για το παιδί, αλλά το πώς θα το μεταφέρει, θα μεταφέρει την πληροφορία το παιδί στο σπίτι του. Κατάλαβες;»

Διαφορές εντοπίζονται, εξίσου, στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων ως μέρος του γενικότερου ωρολογίου

προγράμματος ή ως ξεχωριστό μαθησιακό αντικείμενο. Άλλοτε οι θεματικές των Εργαστηρίων είναι οι ίδιες με τις ευρύτερες θεματικές της τάξης, ενώ άλλοτε επιλέγονται ξεχωριστές θεματικές. Κάποιες εκπαιδευτικοί συνδυάζουν τα Εργαστήρια με τις τέσσερις εποχές και τα υλοποιούν αναλόγως, κάποιες εντάσσουν σε αυτά δράσεις για τις εθνικές εορτές, τις σχολικές εκδηλώσεις και επισκέψεις, ελάχιστες ευθυγραμμίζουν με αυτά το πρόγραμμα Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, ενώ άλλες τα αντιμετωπίζουν ως καθαρά ξεχωριστό μέρος της σχολικής καθημερινότητας, που δεν τέμνεται κάπου με τα υπόλοιπα.

Ν8: «Συνήθως είναι ξεχωριστά, να πω την αλήθεια. Μόνο αν κάποιες θεματικές σχετίζονται, μπορούν, ας πούμε, να ενταχθούν στην, στην εποχή. Για παράδειγμα άνοιξη - κύκλος νερού. Έτσι το συνδέουμε. Αλλά πέρσι υπήρχαν θεματικές που τις δουλέψαμε εντελώς ξεχωριστά.»

Τέλος, έλλειψη κοινού διδακτικού προσανατολισμού διαφαίνεται και στις διαδικασίες αξιολόγησης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Κάποιες από τις νηπιαγωγούς τηρούν επακριβώς τις προτάσεις αξιολόγησης του προγράμματος, ενώ κάποιες άλλες επιλέγουν δικούς τους τρόπους αξιολόγησης. Σε άλλες περιπτώσεις κριτήριο αποτελεί το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών/-τριών, ενώ άλλες φορές υλοποιούνται συγκεκριμένες δραστηριότητες ανατροφοδότησης, επαλήθευσης της γνώσης και αξιολόγησης της επίτευξης μαθησιακών στόχων. Δύο μόνο περιπτώσεις νηπιαγωγών δήλωσαν πως εντρυφούν ατομικά στις αξιολογικές τους τακτικές, εστιάζοντας στο κάθε παιδί ξεχωριστά, με απώτερο στόχο την αξιολόγηση της προόδου και όχι τόσο του ενδιαφέροντος για την εκάστοτε δραστηριότητα. Μία μόνο νηπιαγωγός τόνισε τη σημασία της πολύπλευρης οπτικής και της επικοινωνίας στην αξιολόγηση, εξηγώντας πως δεν αρκεί μόνο η διεκπεραίωση της όποιας αξιολογικής δραστηριότητας, αλλά χρειάζεται εμβάθυνση γύρω από αυτή, ώστε να εξακριβωθούν οι παράγοντες που οδήγησαν σε ένα αποτέλεσμα και να κατακτηθούν χρήσιμα μαθήματα για το μέλλον.

Ν3: «Τα εργαστήρια έχουν έτσι κι αλλιώς δική τους αξιολόγηση στο τέλος. Οπότε βλέπεις κιόλας ότι τα παιδιά τελικά θυμούνται όλες τις δραστηριότητες που έχουν υλοποιηθεί. Και επιλέγουν μου άρεσε ή δε μου άρεσε αυτή η δραστηριότητα. Όμως κάποιες φορές μπορεί να συνδέεται και με το συναίσθημα που τους άφησε. Δηλαδή όταν κάναμε, για παράδειγμα, το παπάκι πάει, που είναι εργαστήριο από το χαμόγελο του παιδιού για να μάθουν τα παιδιά πώς να αντιμετωπίζουν την

κατάσταση του να χάνονται, […] όταν το παπάκι είχε χαθεί και ένιωθε φοβισμένο, τα παιδιά είχαν στεναχωρηθεί. Όταν λοιπόν στην αξιολόγηση τους έδειχνα φωτογραφίες, εκείνη η συγκεκριμένη ενότητα δεν τους άρεσε και τους έλεγα μα γιατί; Αφού συμμετείχατε ενεργά. Και μου είπανε, δεν μας άρεσε γιατί στεναχωρηθήκαμε. Άρα το μ' αρέσει, δεν μ' αρέσει, μπορεί να έχει άλλη έννοια στην αξιολόγηση. Εκεί ((στην αξιολόγηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων)) απαντάνε μονολεκτικά, χρωματίζουν μια φατσούλα χαρούμενη ή λυπημένη, αλλά αν το αναλύσεις με το κάθε παιδί, μπορεί να καταλάβεις ότι δεν του αρέσει γιατί του άφησε μια δυσφορία. Οπότε έχει σημασία και η παραπάνω επικοινωνία, πέρα από την αξιολόγηση αυτού του τύπου.»

8.1.3.5. Αντιξοότητες και προτάσεις βελτιώσεων

8.1.3.5.1. Ακατάλληλη και ανεπαρκής επιμόρφωση

Πέρα από τις γενικότερες απαιτήσεις του προγράμματος, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ως υπερβολικές και μη εποικοδομητικές (βλ. Κεφάλαιο 8.1.3.1.2.), την εφαρμογή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων δυσχεραίνουν περαιτέρω κάποιοι ανασταλτικοί παράγοντες, που διαμορφώνουν ένα ακατάλληλο πλαίσιο και περιβάλλον διδακτικής δράσης. Αρχικά, βασικά προβλήματα και ανάγκη για τροποποιήσεις, εντοπίζουν οι συμμετέχουσες στο επιμορφωτικό πρόγραμμα που δημιουργήθηκε με στόχο την προετοιμασία τους, έτσι ώστε να είναι σε θέση να υλοποιήσουν αποτελεσματικά τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Ο γενικότερος χαρακτήρας της επιμόρφωσης αξιολογείται ως υπερβολικά θεωρητικός και η όλη διαδικασία εξαιρετικά χρονοβόρα. Οι νηπιαγωγοί τονίζουν πως αρκετά σημεία αποτελούν απλά επανάληψη των ήδη κατακτημένων γνώσεών τους από τις προπτυχιακές τους σπουδές και ότι η επιμόρφωση μοιάζει περισσότερο με παρουσίαση, προς ένα κοινό μη συσχετιζόμενο επαγγελματικά με την προσχολική παιδαγωγική. Ακόμα, παρουσιάζεται υλικό και για τις τάξεις του δημοτικού και γυμνασίου, καθιστώντας την επιμόρφωση τόσο μη εστιασμένη στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των νηπιαγωγών, όσο και περαιτέρω χρονοβόρα.

Ν1: «Γενικά ήτανε αρκετά χρονοβόρα. […] Εντάξει, μπορώ να πω ότι μου 'δωσε μια πρώτη γεύση, αλλά με άφησε με πολλά ερωτηματικά. Πολλοί εκπαιδευτικοί

είχαμε μπερδευτεί στο πώς παρουσιάζει κάποια πράγματα και εν τέλει τι θέλει να κάνουμε εμείς.»

Η επιμορφωτική διαδικασία διεξάγεται εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως και ασύγχρονα, γεγονός που μειώνει το ενδιαφέρον και την ενεργητικότητα, ενώ παράλληλα αυξάνει τη δυσφορία και το αίσθημα της «αγγαρείας», όπως δήλωσαν χαρακτηριστικά αρκετές συμμετέχουσες. Ο μεγάλος όγκος θεωρητικής πληροφορίας, σε συνδυασμό με τον απρόσωπο χαρακτήρα της όλης διαδικασίας, δεν δημιουργούν το απαραίτητο περιβάλλον μάθησης και δεν ευνοούν την εστιασμένη προσοχή και το εκτεταμένο ενδιαφέρον. Μάλιστα, η επιθυμία για δια ζώσης ή έστω σύγχρονη εξ αποστάσεως επιμόρφωση, κατέχει πρωτεύουσα θέση στις προτάσεις των συμμετεχουσών. Οι εκπαιδευτικοί εξηγούν πως έχουν ανάγκη την επαφή και αλληλεπίδραση, τόσο με τους/τις επιμορφωτές/-τριες, όσο και με τους/τις συναδέλφους τους, ώστε οι επιμορφώσεις να μην αποτελούν απλά μια τυπική υπόθεση, αλλά ένα δίαυλο επικοινωνίας και εποικοδομητικού διαλόγου. Προτείνουν, λοιπόν, την άμεση εμπλοκή τους στις διαδικασίες και τη συνοικοδόμηση της γνώσης, με ενεργητικές δραστηριότητες ή/και εργασία σε ομάδες, όλα αυτά όσο το δυνατότερο σε φυσικά περιβάλλοντα.

Ν7: «Θα ήταν ίσως πολύ βοηθητικά αν ήταν όντως κάποια πράγματα στην πράξη. Δηλαδή αν υπήρχε ένα μεγαλύτερο ποσοστό πρακτικής άσκησης και δραστηριοτήτων. Θεωρώ ότι βασίζονται αρκετά στο θεωρητικό επίπεδο. […] Θα μπορούσαν ανά Νομό να διοργανώνονται επιμέρους επιμορφώσεις διά ζώσης. Να διοργανώνονταν συλλογικά κάποιες ομάδες, να δείξουνε πράγματα άτομα με μεγαλύτερη εμπειρία ή που μπορεί να έχουν κάνει μελέτη επάνω στα εργαστήρια. Ίσως με κάποια διήμερα σεμινάρια ή με επιμορφώσεις. […] Δηλαδή να γίνεται ένα bonding μεταξύ των εκπαιδευτικών, να παρουσιάσουν οι ίδιοι εργαστήρια που έχουν κάνει, ώστε μέσω των εμπειριών και των δυσκολιών να βοηθάνε και τους υπόλοιπους συναδέλφους και να ανταλλάσσονται απόψεις και ιδέες.»

Σε ό,τι αφορά συγκεκριμένα τις οδηγίες εφαρμογής των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, κοινό μοτίβο των συνεντεύξεων αποτελεί η αντίληψη πως η επιμόρφωση περισσότερο περιέπλεξε, παρά ξεδιάλυνε ζητήματα για τις νηπιαγωγούς. Οι περισσότερες συμμετέχουσες αισθάνονται ότι οι πληροφορίες αναφορικά με το χαρακτήρα του προγράμματος και το πλαίσιο υλοποίησής του, δεν τους έδωσαν σαφείς

κατευθυντήριες γραμμές και, εν τέλει, μεγάλο μέρος των προβληματισμών τους παρέμεινε κατά την εφαρμογή του προγράμματος στο πεδίο. Παράλληλα, αναμενόταν από εκείνες η συνδυαστική αξιοποίηση και η ρητή ανάδειξη μορφών εκπαίδευσης όπως η διαπολιτισμική, η δημοκρατική, η συμπεριληπτική και η διαφοροποιημένη, δίχως να έχει προηγηθεί η απαραίτητη επιμόρφωση πάνω σε αυτές. Οι συμμετέχουσες, λοιπόν, προτείνουν στο μέλλον να ακολουθούνται περισσότερα, μεθοδικότερα και αποτελεσματικότερα βήματα, στην πορεία προς την επιτυχή πραγμάτωση μιας νέας εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας.

Ν3: «Απλά είχαν βάλει όλο το υλικό μέσα, τελείωνες την ενότητα, έκανες το τεστ, πήγαινες παρακάτω. […] Χρειάζεται η διατύπωση απόψεων, η ανατροφοδότηση, να δεις το υλικό ασύγχρονα και μετά την επόμενη φορά στο μάθημα να το συζητήσεις.»

Ν10: «Ναι, κοίταξε, εγώ που έχω κάνει την επιμόρφωση του ΙΕΠ, θα ήθελα και άλλη επιμόρφωση, να σου πω την αλήθεια. Γιατί κάναμε μία στην αρχή για να μας εξηγήσουνε τι είναι, αλλά δεν έχει γίνει επιμόρφωση για το πώς μπορούμε να το κάνουμε στην πράξη, με τις απαραίτητες τροποποιήσεις. Γιατί οι δραστηριότητες αυτές που προτείνει δε βγαίνουνε πάντα. Και δεν βγαίνουνε γιατί κάθε τμήμα είναι διαφορετικό και κάθε εκπαιδευτικός το παρουσιάζει διαφορετικά. Και στο χρονικό του πράγματος είναι πάρα πολύ δύσκολο να βγούνε όλα. Οπότε νομίζω ότι θέλει επιπλέον επιμόρφωση, όχι τόσο στο κομμάτι της υλοποίησής τους όπως είναι τώρα έτοιμα, όσο στο κομμάτι του τι τροποποιήσεις θα μπορούσες να κάνεις ή πώς αλλιώς θα μπορούσες να το δουλέψεις.»

8.1.3.5.2. Ελλείψεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Επιπρόσθετη τροχοπέδη στην αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος και τη διαπολιτισμική του αξιοποίηση, αποτελούν ζητήματα που αφορούν τις ίδιες τις σχολικές μονάδες. Βασικό ανασταλτικό παράγοντα αποτελεί για τις εκπαιδευτικούς η υποχρηματοδότηση και οι γενικότεροι μειωμένοι πόροι, οι οποίοι συντελούν στις ελλείψεις σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Σε αυτούς συμπεριλαμβάνονται απαραίτητα για την προσχολική παιδαγωγική υλικά, όπως παιχνίδια, γραφική ύλη, λογοτεχνικά προϊόντα, είδη εικαστικής έκφρασης, καθώς και ποικίλα τεχνολογικά μέσα. Όπως τονίζουν οι συμμετέχουσες, το ψηφιακό αποθετήριο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων

συχνά προτείνει δραστηριότητες που δεν ανταποκρίνονται στις ελλείψεις αυτές, οι οποίες αποτελούν πραγματικότητα για ένα σημαντικό αριθμό νηπιαγωγείων ανά τη χώρα. Ως αποτέλεσμα, οι δραστηριότητες των Εργαστηρίων συχνά τροποποιούνται σημαντικά ή υλοποιούνται ελλιπώς, εφόσον δεν υπάρχουν τα απαραίτητα υλικά και μέσα.

Οι ελλείψεις αυτές, δυσχεραίνουν παράλληλα και τις διαπολιτισμικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών. Αρκετά από τα Εργαστήρια που σχετίζονται με τη διαπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στη χρήση μέσων παραγωγής ήχου, εικόνας και βίντεο, ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με εικόνες και ακούσματα από διαφορετικές περιοχές ανά τον κόσμο και να γνωρίσουν την καθημερινότητα άλλων ανθρώπων. Τα τεχνολογικά μέσα είναι εξίσου καίρια για δράσεις εξωτερίκευσης, επικοινωνίας, αλλά και πολιτισμικής ανταλλαγής, καθώς σε πολλές περιπτώσεις αυτό δεν είναι εφικτό διά ζώσης. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη δυσκολία στην πραγμάτωση ηλικιακά κατάλληλης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή παιγνιώδους και εξερευνητικής, τη στιγμή που οι σχολικές μονάδες υστερούν σε παιχνίδια και υλικά, πόσο μάλλον σε διαπολιτισμικά εργαλεία, όπως, για παράδειγμα, δίγλωσσα παραμύθια.

Ν2: «Δεν υπάρχει γενικά υλικό στο σχολείο. Εμείς να φανταστείς, ενώ κανονικά θα έπρεπε να έχουμε υπολογιστή για να κάνουμε τα ΤΠΕ, δεν υπάρχει. Δεν υπάρχει ούτε υπολογιστής για τα παιδιά. Γενικότερα τα μέσα είναι πολύ περιορισμένα. Τι να σου πω τώρα, ότι αρχικά δεν έχουμε παιχνίδια; Φέτος εδώ που είμαι δεν υπάρχει ούτε μια κούκλα. Είναι, το νηπιαγωγείο μας είναι σχεδόν άδειο, δεν υπάρχουν παιχνίδια και ό,τι έχει είναι από χορηγίες γονέων. […] Επομένως, το ότι υστερεί πολύ το σχολείο σε παιχνίδια, σε ηλεκτρονικά μέσα, υλικά, είναι ένα αρνητικό από μόνο του. Διότι πώς εγώ μέσω του παιχνιδιού θα αναπτύξω τη διαπολιτισμικότητα, που δεν μου παρέχουν ή δε μου δίνουν τη δυνατότητα να αγοράσω κούκλες, μαύρες, λευκές, από όλα. Τώρα ένα παράδειγμα σου δίνω. Και ειδικά σε μικρά χωριά, όπως έτυχε να είμαι φέτος και πέρυσι, δεν υπάρχουν και μαγαζιά για να προμηθευτούμε. Είμαστε αποκλεισμένοι από παντού. Δεν είναι στη δική μου θέληση, αν εγώ θέλω να πάω να αγοράσω από το βιβλιοπωλείο και να τα χρεώσω στη σχολική επιτροπή. Δεν έχω τη δυνατότητα ούτε να τα αγοράσω.»

Σημαντικό αναδεικνύεται, επίσης, το ζήτημα του μειωμένου χώρου και χρόνου. Οι εκπαιδευτικοί εξηγούν ότι συχνά αδυνατούν να υλοποιήσουν κάποιες από τις δραστηριότητες του προγράμματος, καθώς οι σχολικές τους μονάδες δεν διαθέτουν επαρκή εσωτερικό ή/και εξωτερικό χώρο. Άλλοτε οι χώροι είναι υπερβολικά μικροί ή μη λειτουργικά οργανωμένοι, ενώ άλλοτε τα τμήματα είναι υπεράριθμα, με αποτέλεσμα και πάλι οι χώροι να μην επαρκούν. Σε συνδυασμό με τα μειωμένα χρονικά περιθώρια, η υλοποίηση των Εργαστηρίων αποδεικνύεται δύσκολη υπόθεση. Η εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, καθώς και οι διοικητικές εργασίες, μειώνουν περαιτέρω τον διαθέσιμο χρόνο, τα οποία είναι απαραίτητα για την οργάνωση πλάνου διδασκαλίας, την προετοιμασία του υλικού για κάθε Εργαστήριο, την πιθανή προσαρμογή του χώρου, την αποτελεσματική υλοποίηση της εκάστοτε δραστηριότητας, καθώς και τις ανάλογες αξιολογικές διαδικασίες. Ως αποτέλεσμα, δημιουργείται σύγχυση και άγχος στις νηπιαγωγούς, οι οποίες αισθάνονται για άλλη μια φορά ότι το πρόγραμμα δεν δίνει ιδέες και λύσεις για αυτού του είδους τα ζητήματα.

Ν8: «Η αλήθεια είναι ότι μας λείπει πάρα πολύ ο χρόνος. Οι υποχρεώσεις πλέον στο νηπιαγωγείο είναι πάρα πολλές. Έχουμε και την ειδικότητα των αγγλικών. Οπότε γενικά ο χρόνος είναι πάρα πολύ περιορισμένος και δεν μας αφήνει να το δουλέψουμε όπως θα θέλαμε.»

Οι συμμετέχουσες, λοιπόν, τονίζουν, αρχικά, την ανάγκη για αποτελεσματικότερη χρηματοδότηση ή για απευθείας παροχή των απαραίτητων υλικών και μέσων από τους υπεύθυνους φορείς, αλλά και τη συμβολή της ευρύτερης κοινότητας, ώστε οι σχολικές μονάδες να διαθέτουν τα απαραίτητα εργαλεία για την υλοποίηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, καθώς και για αποτελεσματικότερη προσχολική εκπαίδευση στο σύνολό της. Παράλληλα, προτείνουν το αποθετήριο των διαθέσιμων Εργαστηρίων Δεξιοτήτων να επικαιροποιηθεί και οι δραστηριότητές του να ανταποκρίνονται στις ρεαλιστικές συνθήκες της σχολικής ζωής, με χαρακτήρα περισσότερο συμβουλευτικό και με πρακτικές ιδέες που να απαντούν στις συνήθεις ελλείψεις και αδυναμίες των σχολικών μονάδων.

Ν5: «Κοίταξε, η δική μου πρόταση είναι σχετικά με το εποπτικό υλικό, διότι εφόσον μας προτείνουν να κάνουμε πράγματα, καλό θα ήτανε να αναλαμβάνουν

και το, το κόστος των πραγμάτων αυτών και να τα έχει το σχολείο. Ναι, αυτό, να παρέχεται το κατάλληλο υλικό.»

8.1.4. Σύνοψη αποτελεσμάτων για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Συνοψίζοντας τα κυριότερα αποτελέσματά μας για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, αντιλαμβανόμαστε, αρχικά, το διαπολιτισμικό προσανατολισμό των θεσμικών κειμένων, που αναδεικνύουν σε θεωρητικό, τουλάχιστον, επίπεδο την εστίαση του προγράμματος στην καλλιέργεια δεξιοτήτων άμεσα σχετιζόμενων με τη ζωή και δράση στον 21ο αιώνα. Το κειμενικό υλικό προτάσσει δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, δημοκρατικής συνύπαρξης, αλλά και επαγγελματικής αποκατάστασης, με απώτερο στόχο την καλλιέργεια της ενεργού πολιτειότητας. Οι ήπιες δεξιότητες στις οποίες η εκπαιδευτική πολιτική επανέρχεται διαρκώς, είναι άμεσα συνυφασμένες με τη διαπολιτισμική ικανότητα και ετοιμότητα, την επιτυχή διαπολιτισμική επικοινωνία και τη συλλογική προοπτική.

Σε ό,τι αφορά τα αποτελέσματα της εθνογραφικής παρατήρησης, αυτά παρουσιάζουν μια λιγότερο διαπολιτισμικά αποτελεσματική εικόνα του προγράμματος σε σχέση με τα θεσμικά κείμενα, αναδεικνύοντας μεν σε αυτό αρκετές πλουραλιστικές συνιστώσες, αλλά και αρκετά αδύναμα σημεία. Μεταξύ αυτών, ξεχωρίζουν η αβέβαιη αξιοποίηση της διαθεματικότητας και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς και τα μειωμένα επίπεδα συμμετοχής παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αλλά και παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στις διαδικασίες του προγράμματος. Επιπλέον, από τα αποτελέσματα της εθνογραφικής παρατήρησης διαφαίνεται η ασταθής θέση που έχει το πρόγραμμα στον προγραμματισμό κάθε σχολικής μονάδας, αλλά και η συχνή αβεβαιότητα στους τρόπους με τους οποίους αξιοποιείται η όποια διαπολιτισμική του δυναμική.

Τέλος, από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων επιβεβαιώνεται η αβεβαιότητα που περιβάλλει το πρόγραμμα, τόσο από τις απόψεις των συμμετεχουσών για τη διαπολιτισμική του αξία και την παιδαγωγική του αναγκαιότητα, όσο και από τις απτές εμπειρίες τους και τα παραδείγματα από τη σχολική ζωή. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σύμφωνοι με κάποια στοιχεία του προγράμματος, όπως η εστίαση στις ήπιες δεξιότητες, η συλλογική προοπτική και η εργαστηριακή μάθηση, τονίζουν πως οι πρακτικές και γραφειοκρατικές απαιτήσεις του προγράμματος το καθιστούν

δύσκολο να εφαρμοστεί όπως προτείνεται. Αντίστοιχα, η διαπολιτισμική του δυναμική αναδεικνύεται περιορισμένη σε συγκεκριμένες ενότητες και, έτσι, δεν εξυπηρετείται μια ευρύτερη διαπολιτισμικά ευαίσθητη παιδαγωγική προοπτική, αλλά μεμονωμένες και ασύνδετες δράσεις και πρωτοβουλίες. Τέλος, τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων τονίζουν την επιπρόσθετη επιβάρυνση που έχουν για τη διαπολιτισμική αξιοποίηση του προγράμματος οι πρακτικές ελλείψεις σε επίπεδο σχολικών μονάδων, όπως και η μειωμένη διαπολιτισμική κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

8.2. Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο

Στη συνέχεια, προχωρούμε στην παρουσίαση αποτελεσμάτων για το πρόγραμμα «Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο». Ακολουθείται η ίδια δομή με τα αποτελέσματα του προγράμματος «Εργαστήρια Δεξιοτήτων», ξεκινώντας από τα αποτελέσματα της ανάλυσης κειμένων, προχωρώντας σε αυτά της εθνογραφικής παρατήρησης και ολοκληρώνοντας με τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς.

8.2.1. Αποτελέσματα ανάλυσης κειμένων

Η ανάλυση των θεσμικών κειμένων του προγράμματος «Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο» (βλ. Κεφάλαιο 7.5.), απέδωσε πέντε θεματικές αποτελεσμάτων, όπως συγκεντρώνονται στον Πίνακα 3, αναφορικά με διαπολιτισμικά στοιχεία και κατευθύνσεις του προγράμματος. Η παρουσίαση των πέντε αυτών θεματικών, πραγματοποιείται με την ανάδειξη λέξεων-κλειδιών και την ανάπτυξη των αντίστοιχων νοηματικών μοτίβων που προέκυψαν από το κειμενικό υλικό, καθώς και με ενδεικτικά σχετικά χωρία κειμένου.

Θεματική	**Ενδεικτικές λέξεις - κλειδιά**	**Ενδεικτικά αποσπάσματα**
Καινοτομίες για την προσχολική εκπαίδευση	*«εμπλουτισμός», «αναβάθμιση», «διεύρυνση», «νέα γλώσσα», «μεταρρυθμίσεις», «συνεργασία εκπαιδευτικών»*	*«Σκοπός είναι, πέραν της ανάπτυξης των γλωσσικών ικανοτήτων των νηπίων, η διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη μάθηση, καθώς και ο εμπλουτισμός του προγράμματος του νηπιαγωγείου, μεθοδολογικά και θεματικά […]».* (Εγκύκλιος Φ.7/76871/ΓΔ4/2020)

Το παιδί στο επίκεντρο	*«παιγνιώδης μάθηση», «δημιουργικές δραστηριότητες», «ολιστική προσέγγιση», «ολόπλευρη ανάπτυξη», «ενδιαφέροντα παιδιών», «ανάγκες παιδιών»*	*«Η εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο σέβεται την ολιστική προσέγγιση της μάθησης και πραγματοποιείται μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων με διαθεματικό χαρακτήρα».* (ΥΑ Φ.80378/ΓΔ4/2021)
Επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας	*«επικοινωνία», «αλληλεπίδραση», «επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας», «γλώσσα του σώματος», «ανάγκη για επικοινωνία»*	*«Εστίαση ((του προγράμματος)) στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας και έμφαση μόνο στις προφορικές δεξιότητες».* (Επιμορφωτικό υλικό. Πράξη: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)» MIS 5093563)
Διαπολιτισμική γλωσσική εκπαίδευση	*«διαφοροποιημένη εκπαίδευση», «ένταξη», «γλωσσικό κεφάλαιο» «πολιτισμικό κεφάλαιο», «διαπολιτισμική επαφή», «διαπολιτισμική επίγνωση», «πολυγλωσσική επίγνωση»*	*«Η μεθοδολογία που αναπτύσσει το πρόγραμμα εισάγει τη διαπολιτισμική και πολυγλωσσική επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια ανοικτή προς την τοπική κοινότητα παιδαγωγική προσέγγιση, […] δίνοντας αξία στο πολιτισμικό κεφάλαιο και τα*

		αποθέματα γνώσεων των παιδιών». (Επίσημη ιστοσελίδα προγράμματος ΕΑΝ)
Καλλιέργεια πολιτειότητας	*«πολιτειότητα», «πολυπολιτισμικές κοινωνίες», «διαπολιτισμική επικοινωνία», «ενεργοί πολίτες», «παγκόσμιοι πολίτες», «συλλογικότητα», «συνεργασία»*	*«Σκοπός […] είναι ο εμπλουτισμός του προγράμματος του Νηπιαγωγείου […] για την ολόπλευρη ανάπτυξη των ικανοτήτων των νηπίων και τη διαμόρφωση της ταυτότητας του ενεργού πολίτη στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον».* (ΥΑ Φ.7/76108/ΓΔ4/2020)

Πίνακας 3: Θεματικές αποτελεσμάτων ανάλυσης κειμένων για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο

8.2.1.1. Καινοτομίες για την προσχολική εκπαίδευση

Από το κειμενικό υλικό που μελετήθηκε και αναλύθηκε σε σχέση με την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, αναδεικνύεται έντονη αναφορά στις αλλαγές που επιφέρει η εισαγωγή του προγράμματος στην προσχολική βαθμίδα της εκπαίδευσης. Η ένταξη της νέας γλώσσας στο ωρολόγιο πρόγραμμα, παρουσιάζεται συνεχώς ως στοιχείο *«εμπλουτισμού»* της παιδαγωγικής διαδικασίας, που προϋποθέτει το δημιουργικό συγκερασμό των μεθοδολογιών και των θεματικών πεδίων του Αναλυτικού Προγράμματος του νηπιαγωγείου, με στόχο την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/-τριών. Προτάσσεται, στο πλαίσιο αυτό, η *«διαθεματικότητα»*, η *«ομαδοσυνεργατική μάθηση»*, η *«ολιστική παιδαγωγική»,* η *«πολυαισθητηριακή βιωματική προσέγγιση»* και η *«δημιουργική μάθηση».*

> *«Τα προτεινόμενα εκπαιδευτικά σενάρια ανταποκρίνονται στη φιλοσοφία του προγράμματος ΕΑΝ, συμφωνούν με το ιδιαίτερο πλαίσιο και το Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου, λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα αναπτυξιακά*

χαρακτηριστικά των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, ενσωματώνουν τις πιο σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους για την εκμάθηση γλωσσών και αξιοποιούν παιδαγωγικές πρακτικές του νηπιαγωγείου καθώς και σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία». (Επίσημη ιστοσελίδα προγράμματος ΕΑΝ)

Το νέο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρουσιάζεται, ουσιαστικά, ως μια γλωσσική και γνωστική διεύρυνση για την μοντέρνα προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Σε αυτό συνηγορεί η επιθυμία ένταξής του στο ωρολόγιο πρόγραμμα ως προέκταση του ήδη υπάρχοντος συνόλου παιδαγωγικών διαδικασιών και επιλογών και όχι ως μεμονωμένου και ξεχωριστού μαθήματος. Αντίστοιχα, η διδακτική προσέγγιση γλωσσικής διδασκαλίας που επιστρατεύει το πρόγραμμα, είναι η «*ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας»*, μια προσέγγιση που προτάσσει την παράλληλη και συνδυαστική εκμάθηση της νέας γλώσσας και των ήδη υπαρχόντων θεματικών πεδίων της σχολικής τάξης.

Πέρα από το νέο στυλ γλωσσικής διδασκαλίας, ως σημαντική καινοτομία παρουσιάζεται, επίσης, η εισαγωγή μιας νέας ειδικότητας στο χώρο του νηπιαγωγείου, καθώς και η προώθηση της συνδιδασκαλίας. Οι νηπιαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας καλούνται να εργαστούν μαζί, με γνώμονα τη *«συνεργατικότητα»* και την *«αρμονική αλληλεπίδραση»*, σε όλα τα στάδια υλοποίησης του προγράμματος, από την οργάνωσή του και την επιλογή θεματικών, έως την πραγμάτωσή του, αλλά και κατά την αξιολόγηση. Η επίτευξη ενός *«θετικού» και «κατάλληλου»* κλίματος μέσω αυτής της σύμπραξης, θέτει τις απαραίτητες βάσεις για αυξημένες πιθανότητες επίτευξης των παιδαγωγικών στόχων.

«Προϋποθέσεις για την αποτελεσματική πρώτη επαφή του παιδιού με την ξένη γλώσσα αποτελούν: […] - η συνεργασία των εκπαιδευτικών Αγγλικής γλώσσας με τους/τις Νηπιαγωγούς για τη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού κλίματος, η οποία θα έχει ως αφετηρία την οργάνωση και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στο Νηπιαγωγείο […]». (ΥΑ Φ.80378/ΓΔ4/2021)

Για την επιτυχία του προγράμματος, εξίσου καίρια είναι η κατάλληλη οργάνωση και η προετοιμασία του ανθρώπινου δυναμικού. Πράγματι, από τα επίσημα έγγραφα αναδεικνύεται έντονη η σημασία της προετοιμασίας και της *«επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών»*, αλλά και των Συντονιστών Εκπαίδευσης, ώστε να αντεπεξέλθουν

στις απαιτήσεις του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται η σημασία επαφής των εκπαιδευτικών με τις ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας στις μικρές ηλικίες, τη φιλοσοφία του νηπιαγωγείου, καθώς και τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των νηπίων. Αντίστοιχα, τονίζεται η ανάγκη κατανόησης της στοχοθεσίας και των στρατηγικών υλοποίησης του προγράμματος.

8.2.1.2. Το παιδί στο επίκεντρο

Τα μελετώμενα κείμενα παρουσιάζουν μια παιδοκεντρική προσέγγιση του προγράμματος, που λαμβάνει υπόψιν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού, αλλά και τα γενικότερα χαρακτηριστικά του μαθητικού συνόλου. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται, αρχικά, η μάθηση που ανταποκρίνεται στην ηλικία και στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών νηπιακής ηλικίας. Στο πλαίσιο αυτό, προτάσσεται η *«παιγνιώδης μάθηση»*, η οποία επιτρέπει την περισσότερο ενεργητική και δημιουργική ενασχόληση με τη νέα γλώσσα, κάνοντάς τη να ξεχωρίζει σημαντικά από την εκμάθηση γλωσσών στις μεγαλύτερες ηλικίες, όπου προτάσσονται οι βαθμολογούμενες ασκήσεις επίδοσης και η χρήση εγχειριδίων. Η φράση «*δημιουργικές δραστηριότητες»* εμφανίζεται διαρκώς, επιδεικνύοντας τον προτεινόμενο τρόπο επαφής των μαθητών/-τριών με τα αγγλικά.

Εξίσου συχνή είναι η αναφορά στο πρόγραμμα ως μια *«εξοικείωση»* και μια πρώτη *«επαφή με τη γλώσσα»* και όχι μια περίπτωση συστηματικής διδασκαλίας του νέου γλωσσικού κώδικα, ώστε η μάθηση να ανταποκρίνεται στην ηλικία των μαθητών/-τριών. Ακόμα, οι διδακτικές δραστηριότητες του προγράμματος προσανατολίζονται στον προφορικό, και όχι στο γραπτό λόγο, σε αντιστοιχία με τη γενικότερη προσέγγιση του νηπιαγωγείου και με τις γλωσσικές και γνωστικές προσδοκίες αυτής της ηλικίας.

Η εστίαση στο παιδί και τις ιδιαίτερες ανάγκες του, υποστηρίζεται από την *«ολιστική προσέγγιση»* του προγράμματος, που επιχειρεί όχι μόνο την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας, αλλά και τη χρήση αυτής για την *«ολόπλευρη ανάπτυξη»* του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται η επιθυμία καλλιέργειας μιας σειράς *«δεξιοτήτων»* που να εφοδιάζουν πολύπλευρα το παιδί, τόσο σε γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο συναισθημάτων, επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης. Οι δεξιότητες και οι γνώσεις που πηγάζουν από το πρόγραμμα Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο

Νηπιαγωγείο, σε συνδυασμό με το Πρόγραμμα Σπουδών, θεωρούνται καίριες για την ανάπτυξη *«στάσεων»* και *«αξιών»*, στην προσπάθεια καλλιέργειας των μελλοντικών πολιτών.

> *«Βασικά εκπαιδευτικά πλαίσια των σεναρίων αποτελούν: τραγούδια, ρίμες, ποιήματα, σύντομες ιστορίες, παιχνίδια, κατασκευές και ό,τι άλλο συντελεί στην παιγνιώδη εκμάθηση και συμβάλει ουσιαστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας». (ΕΑΝ - Οδηγίες για εκπαιδευτικούς)*

Το προτεινόμενο από τους ιθύνοντες εκπαιδευτικό υλικό, παρουσιάζεται ως ηλικιακά και θεματικά *«κατάλληλο»*, ώστε να ανταποκρίνεται ρεαλιστικά στην προσχολική βαθμίδα της εκπαίδευσης. Παράλληλα, παροτρύνεται η εστίαση των εκπαιδευτικών στις *«κλίσεις»*, τα *«ενδιαφέροντα»* και τις *«ανάγκες»* των μαθητών/-τριών τους, ώστε να επιλέγονται δραστηριότητες και εργαλεία που να ανταποκρίνονται στα παιδιά, να εγείρουν το ενδιαφέρον τους, να προωθούν αυξημένη συμμετοχή και καλύτερες επιδόσεις. Στο πλαίσιο αυτό, η επιλογή και η οργάνωση των δραστηριοτήτων, λαμβάνει υπόψιν τόσο το προσωπικό βίωμα, όσο και τα *«γνωστικά αποθέματα»* του κάθε παιδιού. Αντίστοιχα, προωθείται η εποικοδομητική συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών/-τριών και η ένταξη του *«οικογενειακού κεφαλαίου»* στις παιδαγωγικές διαδικασίες.

> *«Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα γνωστικά αποθέματα των παιδιών, στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους, με τρόπο που καθιστά την ενασχόληση με την ξένη γλώσσα μια μοναδική και ξεχωριστή εμπειρία για κάθε σχολείο, τμήμα, παιδιά και εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται». (Επιμορφωτικό υλικό. Πράξη: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)» MIS 5093563)*

8.2.1.3. Επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας

Οι ιθύνοντες του προγράμματος προτάσσουν την δυναμική της αγγλικής γλώσσας ως παράγοντα *«επικοινωνίας»* και *«αλληλεπίδρασης»*. Για το λόγο αυτό, η εκμάθηση της γλώσσας δεν πραγματοποιείται υπό τη μορφή της κλασικής γλωσσομάθειας, όπου η εστίαση αφορά τους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες, το αλφάβητο και την επίτευξη προφοράς που να θυμίζει τους φυσικούς ομιλητές.

Αντιθέτως, το πρόγραμμα στοχεύει στη χρήση του *«επικοινωνιακού χαρακτήρα»* της νέας γλώσσας για την επιτυχή επικοινωνία σε πραγματικά κοινωνικά πλαίσια.

> *«Η εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο: […] - εστιάζει στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γλώσσας και στην ανάγκη διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης». (ΥΑ Φ.80378/ΓΔ4/2021)*

Στο πλαίσιο αυτό, οι δραστηριότητες του προγράμματος, παρουσιάζονται ως *«δραστηριότητες που δημιουργούν πλαίσιο και ανάγκη για επικοινωνία»*. Με άλλα λόγια, τα προτεινόμενα εκπαιδευτικά σενάρια και οι επιμέρους δραστηριότητές τους, έχουν δημιουργηθεί και οργανωθεί με τρόπο που να επιτρέπει τη δοκιμή και την όξυνση επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων και γνώσεων. Παράλληλα, επιστρατεύονται δραστηριότητες που δημιουργούν γλωσσικές και επικοινωνιακές *«ρουτίνες»*, χρησιμοποιώντας την παιδαγωγική αξία της *«επανάληψης»*, για την αναπαραγωγή και οργανική κατάκτηση χαιρετισμών, οδηγιών, τραγουδιών και μικρών διαλόγων.

Αντίστοιχης παιδαγωγικής σκοπιάς αναδεικνύεται και η προτροπή στους/στις εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν όσο το δυνατόν περισσότερο την αγγλική γλώσσα κατά την υλοποίηση του προγράμματος, με χρήση της ελληνικής μόνο όταν αυτό καθίσταται απαραίτητο, δημιουργώντας, έτσι, μια συνθήκη προτροπής χρήσης της γλώσσας-στόχου. Παράλληλα, παροτρύνεται η χρήση της γλώσσας του σώματος, τόσο από τους/τις εκπαιδευτικούς, όσο και από τους/τις μαθητές/-τριες. Η τακτική αυτή, μπορεί να συντελέσει στην αποτελεσματικότερη αφομοίωση της νέας πληροφορίας στη γλώσσα-στόχο, ενώ παράλληλα αποτελεί δομικό στοιχείο της επικοινωνίας στο ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι.

8.2.1.4. Διαπολιτισμική γλωσσική εκπαίδευση

Από την ανάλυση κειμένων προκύπτει έντονη διαπολιτισμική προοπτική, με έμφαση τόσο στη διαπολιτισμικότητα των ίδιων των διδακτικών διαδικασιών, όσο και στη διαπολιτισμικότητα των παιδαγωγικών στόχων του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται, αρχικά, λόγος για *«διαφοροποιημένη»* εκπαίδευση, με αναφορές στην αξία της *«ευελιξίας»* και του *«αυτοσχεδιασμού»*, για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών σεναρίων αναλογικά με τη δυναμική κάθε σχολείου, τμήματος και παιδιού. Αντίστοιχα, έχουμε αναφορές για *«ενταξιακή»* εκπαίδευση και *«εκπαίδευση*

δίχως διακρίσεις», με έμφαση στην ισότιμη συμμετοχή και αντιμετώπιση του συνόλου των μαθητών/-τριών, το σεβασμό γύρω από τις ιδιαιτερότητές τους και δίχως μεταξύ τους συγκρίσεις.

Στο πλουραλιστικό και ενταξιακό αυτό πλαίσιο, τονίζεται η σημασία χρήσης του *«γλωσσικού και πολιτισμικού κεφαλαίου»* και του προσωπικού βιώματος κάθε παιδιού στις διαδικασίες μάθησης και συμπεριλαμβάνονται προτεινόμενες θεματικές ενότητες που ενισχύουν αυτή την εμπλοκή. Παράλληλα, αναδεικνύεται η «*διαμεσολαβητική λειτουργία»* της αγγλικής γλώσσας, η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας γνωριμίας και επαφής με διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα. Με τον τρόπο αυτό, η γλωσσική εκμάθηση, όπως υποστηρίζεται, αποκτά διαπολιτισμικές και παγκόσμιες προεκτάσεις και ξεφεύγει από την απλή γλωσσομάθεια.

> *«Η κούκλα persona (persona doll) με τη δική της μοναδική ιστορία παρέχει έναν ιδιαίτερο τρόπο επικοινωνίας μέσω μιας κοινώς αποδεκτής, παγκοσμίου εμβέλειας γλώσσας που είναι η αγγλική με διαμεσολαβητή/ήτρια τον/την εκπαιδευτικό της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο». (Επιμορφωτικό υλικό. Πράξη: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)» MIS 5093563)*

Αντίστοιχα, προτείνονται θεματικές ενότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ενώ προτάσσεται η επιλογή παιδαγωγικών πρακτικών και εργαλείων που προσφέρουν ευκαιρίες για *«διαπολιτισμική επαφή»* και *«αλληλεπίδραση»*. Με τον τρόπο αυτό, οι δραστηριότητες του προγράμματος επιτρέπουν την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών. Ως επιθυμητό αποτέλεσμα, αναδεικνύεται η καλλιέργεια διαπολιτισμικών ικανοτήτων, *«διαπολιτισμικής»* και *«πολυγλωσσικής επίγνωσης»*, οι οποίες προσφέρουν αυξημένη ετοιμότητα των ατόμων για τη ζωή και την κοινωνική αλληλεπίδραση στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

> *«Σκοπός της ενσωμάτωσης της Αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο είναι ο εμπλουτισμός του προγράμματος […] σε σχέση με τη γλωσσική και ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων, για την ενίσχυση της πολυγλωσσικής επίγνωσης, της διαπολιτισμικής επικοινωνίας […]». (ΥΑ Φ.80378/ΓΔ4/2021)*

8.2.1.5. Καλλιέργεια πολιτειότητας

Η γλώσσα γίνεται αντιληπτή από τους ιθύνοντες ως εργαλείο για την επίτευξη της *«ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη»*. Μέσω της εκμάθησης γλωσσών, τα άτομα είναι σε θέση να συνυπάρχουν και να αλληλεπιδρούν με πλήθος ανθρώπων, σε πλήθος χωρών. Η αγγλική γλώσσα, δε, έχοντας την ιδιότητα της κοινής και παγκόσμιας γλώσσας, όχι μόνο ευνοεί την αυξημένη πολυγλωσσία, αλλά παρουσιάζεται ως βασικό εφόδιο για τη ζωή και την κοινωνική επαφή στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο και πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον.

Συνεχείς είναι οι αναφορές στις *«πολυπολιτισμικές κοινωνίες»* της σύγχρονης εποχής και στην ανάγκη μιας εκπαίδευσης που να προωθεί τη *«διαπολιτισμική επικοινωνία»* και την *«πολυγλωσσία»* για επιτυχή ένταξη και συμμετοχή στις πλουραλιστικές αυτές κοινωνίες. Παρουσιάζεται, ουσιαστικά, η εικόνα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που προτάσσει τη διαπολιτισμική γλωσσική εκπαίδευση και χρησιμοποιεί τη γλώσσα τόσο ως παιδαγωγικό στόχο, όσο και ως παιδαγωγικό μέσο, για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και την επίτευξη μακροπρόθεσμων κοινωνικών στόχων.

> *«Δημιουργούμε ένα νέο παιδαγωγικό μοντέλο για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας ως ξένη γλώσσα στο Νηπιαγωγείο, το οποίο ενσωματώνει την αγγλική γλώσσα, ως εργαλείο για την ανάπτυξη της ιδιότητας του παγκόσμιου πολίτη, στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου με φυσικό και αβίαστο τρόπο». (Επιμορφωτικό υλικό. Πράξη: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)» MIS 5093563)*

Τα θεσμικά κείμενα του προγράμματος, αναδεικνύουν τις *«ήπιες δεξιότητες»* και τις *«δεξιότητες του 21ου αιώνα»* ως κινητήριες δυνάμεις για την καλλιέργεια *«ενεργών»* και *«παγκόσμιων»* πολιτών. Καίρια δεξιότητα αναδεικνύεται η *«συνεργασία»*. Αρχικά, η συνεργασία των εκπαιδευτικών των δύο ειδικοτήτων μεταξύ τους, ώστε να οργανώσουν και να υλοποιήσουν ένα γλωσσικά και πολιτισμικά κατάλληλο πρόγραμμα, αλλά και με τις οικογένειες των παιδιών, για την επίτευξη θετικού κλίματος και τη δημιουργική αξιοποίηση των οικογενειακών τους κεφαλαίων. Δεύτερον, η συνεργασία των μαθητών/-τριών, ώστε να δράσουν συλλογικά, βιωματικά και αλληλεπιδραστικά για την επίτευξη επικοινωνιακών και λοιπών κοινών στόχων. Τέλος, η συνεργασία ως ένας από τους απώτερους στόχους του προγράμματος, για τη

μελλοντική πορεία και αρμονική συνύπαρξη των μαθητών και μελλοντικών πολιτών του κόσμου.

8.2.2. Αποτελέσματα εθνογραφικής παρατήρησης

Στη συνέχεια, εστιάζουμε στα αποτελέσματα από τις αναλύσεις των δεδομένων της παρατήρησης που πραγματοποιήσαμε στις δύο σχολικές μονάδες. Οι αναλύσεις στα δεδομένα της κλείδας παρατήρησης για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, ανέδειξαν έξι θεματικές αποτελεσμάτων ανά σχολική μονάδα. Αντίστοιχα, οι σημειώσεις του ερευνητικού ημερολογίου απέδωσαν τρεις θεματικές ανά σχολική μονάδα. Όπως και στην περίπτωση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, έτσι και εδώ θα παρουσιάσουμε πρώτα τα παραπάνω αποτελέσματα για το Σχολείο 1 και έπειτα για το Σχολείο 2. Για τα αποτελέσματα της κλείδας παρατήρησης, χρησιμοποιούμε την όσο το δυνατόν ποιοτική προβολή των δεδομένων που προέκυψαν από τα σημεία εστίασης, προσφέροντας παράλληλα ενδεικτικά παραδείγματα σημείων ενδιαφέροντος μέσα στο κείμενο. Για τα αποτελέσματα του ερευνητικού ημερολογίου, αναλύουμε τις θεματικές που προέκυψαν από την εθνογραφική παρατήρηση, παραθέτοντας παράλληλα ενδεικτικά αποσπάσματα των σημειώσεων.

8.2.2.1. Αποτελέσματα κλειδών παρατήρησης - Σχολείο 1

Τα αποτελέσματα της κλείδας παρατήρησης, επέτρεψαν τον έλεγχο βασικών σημείων ενδιαφέροντος των καταγεγραμμένων δραστηριοτήτων του προγράμματος Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Στην πρώτη σχολική μονάδα, αναδείχθηκαν διδακτικές πρακτικές και υλικό αποκλίνοντα σημαντικά από το προτεινόμενο υλικό και τις οδηγίες του προγράμματος, γεγονός που φάνηκε να επιδρά τόσο στο διαπολιτισμικό και πολυγλωσσικό προσανατολισμό, όσο και στη δημιουργική και βιωματική προοπτική. Τόσο η στοχοθεσία, όσο και η πρακτική εφαρμογή των δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του προγράμματος δεν παρουσίασαν διαπολιτισμικό ή πολυγλωσσικό χαρακτήρα. Αντίστοιχα, η έντονη έλλειψη διαφοροποίησης και διαθεματικότητας των επιλεγόμενων δραστηριοτήτων, περιόρισαν ακόμα περισσότερο τη δυνατότητα πολυσχιδούς και εποικοδομητικής

επαφής με τη γλώσσα-στόχο, ιδίως για μαθητές/-τριες από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Τέλος, η στάση της εκπαιδευτικού άλλοτε ήταν βοηθητική, ενώ άλλοτε καθιστούσε τα παιδιά παθητικούς δέκτες των διδακτικών διαδικασιών. Παρακάτω περιγράφουμε και αναπτύσσουμε περαιτέρω τα εν λόγω αποτελέσματα.

8.2.2.1.1. Περιορισμένη χρήση του προτεινόμενου υλικού

Από τις παρατηρήσεις μας γύρω από το πρόγραμμα «Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο» στην 1η σχολική μονάδα, αναδείχθηκε, αρχικά, η μη αξιοποίηση του προτεινόμενου παιδαγωγικού υλικού του προγράμματος. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών επιλογών αποτελούσε πρωτοβουλία της εκπαιδευτικού της αγγλικής γλώσσας, η οποία ακολουθούσε το προτεινόμενο υλικό μόνο ως προς τις υπό διαπραγμάτευση θεματικές. Κατά τα άλλα, η οργάνωση της διδασκαλίας, οι επιμέρους δραστηριότητες και η στοχοθεσία τους αποτελούσαν κυρίως αποτέλεσμα του δικού της προγραμματισμού. Από τις εννέα συνολικά καταγεγραμμένες δραστηριότητες των υπό διαπραγμάτευση θεματικών, μόνο τρεις μπορούσαν να αντιστοιχιστούν εμφανώς με κάποια πρότυπη δραστηριότητα από το προτεινόμενο υλικό.

Οι επιλεγόμενες δραστηριότητες ακολουθούσαν σε ένα βαθμό τις προτάσεις του προγράμματος, όπως για παράδειγμα με τη χρήση καρτών μνήμης ή την επιστράτευση οπτικοακουστικών μέσων, όμως σε επίπεδο στοχοθεσίας και πρακτικής εφαρμογής θύμιζαν περισσότερο παραδοσιακές μορφές μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, οι καταγεγραμμένες δραστηριότητες περιλάμβαναν έξι φύλλα εργασίας, δύο παιχνίδια με κάρτες μνήμης και μία δραστηριότητα με προβολή βίντεο και σχετική μετέπειτα συζήτηση. Ακόμα, καταγράφηκαν και δύο μουσικές δραστηριότητες ρουτίνας, που δεν αφορούσαν τις υπό διαπραγμάτευση θεματικές, αλλά αποτελούσαν καθορισμένες ρουτίνες καλωσορίσματος και αποχώρησης από την κάθε διδακτική συνάντηση.

Η πληθώρα φύλλων εργασίας και η παράλληλη έλλειψη βιωματικών δραστηριοτήτων, έρχεται σε ασυμφωνία με τα πρότυπα εργασίας του προγράμματος, ενώ παράλληλα τα περισσότερα φύλλα εργασίας αφορούσαν κυρίως τη ζωγραφική και δεν ανέπτυσσαν περαιτέρω τη στοχοθεσία τους, με διαπολιτισμικές ή/και πολυγλωσσικές συνιστώσες. Η μέθοδος της Ολοκληρωμένης Εκμάθησης

Περιεχομένου και Γλώσσας, την οποία προτάσσει το πρόγραμμα, αξιοποιήθηκε ενεργά μόνο σε δύο εκ των εννέα δραστηριοτήτων. Έμφαση δόθηκε έως ένα βαθμό και στη γραφή, η οποία δεν αποτελεί στόχο της Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, εντάχθηκε όμως σε αρκετές δραστηριότητες του εν λόγω τμήματος, άλλοτε επικουρικά και άλλοτε ως ένας από τους κύριους στόχους μιας δραστηριότητας.

Βασική διαφορά σε σχέση με το προτεινόμενο πρότυπο διδασκαλίας, αποτέλεσε η απουσία συνδιδασκαλίας. Ενώ είναι σαφής η οδηγία των ιθυνόντων του προγράμματος για συνεργασία και συνδυαστική διδασκαλία μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, κάτι τέτοιο δεν φάνηκε στην πράξη. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του συνόλου των δραστηριοτήτων του προγράμματος Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, τόσο η υπεύθυνη νηπιαγωγός του τμήματος, όσο και η αναπληρώτρια νηπιαγωγός βρισκόταν εκτός του τμήματος, με αποτέλεσμα η διδασκαλία να εναπόκειται καθαρά στην εκπαιδευτικό της αγγλικής γλώσσας. Ως αποτέλεσμα, αναδιαμορφώνονταν και άλλες πτυχές των προτάσεων του προγράμματος, όπως για παράδειγμα η χρήση εξίσου της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας για την παροχή οδηγιών και την επιβολή της τάξης, καθώς δεν υπήρχε η επικουρική βοήθεια της νηπιαγωγού.

Τέλος, η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων και της προόδου των μαθητών/-τριών πραγματοποιούνταν άλλοτε σε αντιστοιχία με το προτεινόμενο υλικό του προγράμματος και άλλοτε όχι, με προφορικές ασκήσεις, καθώς και με επαναληπτικές δραστηριότητες, δίχως όμως την μετέπειτα καταγραφή και συλλογή των συλλεχθέντων στοιχείων. Αντίστοιχα, ο ατομικός φάκελος των μαθητών/-τριών αφορούσε τη συλλογή και συγκέντρωση εργασιών, όπως φύλλα εργασίας και δραστηριότητες ζωγραφικής, δεν περιλάμβανε όμως την αξιολόγηση και την προβολή της προόδου, βάσει κάποιας συγκεκριμένης στοχοθεσίας είτε περιγραφικής ή/και αριθμητικής κλίμακας.

8.2.2.1.2. Έλλειψη διαφοροποίησης

Βάσει των καταγραφών μας, οι διαδικασίες της Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο στην 1η σχολική μονάδα, χαρακτηρίζονταν από μειωμένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Οι διαδικασίες ήταν κοινές για όλους/-ες, δίχως διαβαθμίσεις αναλογικές με το μαθησιακό επίπεδο και τις ικανότητες κάθε παιδιού,

είτε τροποποιήσεις όταν αναδεικνύονταν δυσκολίες στην κατανόηση ή/και την πρακτική εφαρμογή. Η εστίαση σε φύλλα εργασίας και η μειωμένη βιωματική και εξερευνητική μάθηση δυσκόλευε ακόμα περισσότερο τη διαφοροποίηση, όπως αναδείχθηκε και στην περίπτωση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, καθώς η στοχοθεσία και οι «δρόμοι» προς την επίτευξη αυτής περιορίζονταν. Όταν, λοιπόν, προέκυπταν δυσκολίες, δεν δινόταν κάποια εναλλακτική επιλογή δράσης στα παιδιά, ενώ πολύ συχνά υπήρξε παρέμβαση της εκπαιδευτικού, ώστε να ολοκληρωθεί με κάποιο τρόπο το τελικό προϊόν.

Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί δραστηριότητα όπου τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν κάρτες με τα είδη του καιρού. Ήταν μια πράγματι χρονοβόρα και πολυεπίπεδη διαδικασία, που περιλάμβανε ζωγραφική, κοπτική και κόλληση, με παράλληλη χρήση οδηγιών στη γλώσσα-στόχο. Αντί να χωριστεί σε μέρη, είτε να πραγματωθεί σε διαφορετικές διδακτικές συναντήσεις, είτε να αποδοθούν ρόλοι ανάλογοι με τις ικανότητες κάθε παιδιού, επιλέχθηκε να προχωρήσουν όλα τα παιδιά ατομικά σε ταυτόχρονη τέλεση των διαδικασιών. Πολύ σύντομα οι μισοί/-ες περίπου μαθητές/-τριες άρχισαν να αντιμετωπίζουν προβλήματα και, έτσι η εκπαιδευτικός επέλεξε να συνεχίσει και να ολοκληρώσει η ίδια τις εργασίες όσων παιδιών δυσκολευόταν. Ως αποτέλεσμα, η συγκεκριμένη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε τυπικά για πολλούς/-ες εκ των μαθητών/-τριών.

Αντίστοιχη έλλειψη διαφοροποίησης παρατηρήθηκε και στις περιπτώσεις των παιδιών που προέρχονταν από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Παρά το γεγονός ότι η συμμετοχικότητα τους αναδείχθηκε μειωμένη στις μισές περίπου καταγεγραμμένες δραστηριότητες, δεν επιχειρήθηκε καμία τροποποίηση της εκπαιδευτικής στρατηγικής ή δοκιμές ενεργοποίησης διαφορετικών τρόπων εκμάθησης, εργασίας σε ομάδες ή τροποποίησης των χρονικών περιθωρίων. Ως αποτέλεσμα, αρκετές δραστηριότητες αποδείχθηκαν εξαιρετικά απαιτητικές για αυτούς/-ες τους/τις μαθητές/-τριες, ενώ κάποιες άλλες τους/τις απέκλεισαν παντελώς.

8.2.2.1.3. Απουσία διαθεματικότητας

Κατά την παραμονή μας στο συγκεκριμένο τμήμα, τα παιδιά και η εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας διαπραγματευόταν δύο θεματικές ενότητες στο πλαίσιο του προγράμματος Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο,

αρχικά τα ζώα που πέφτουν σε χειμερία νάρκη και αργότερα τα είδη του καιρού. Η πρώτη θεματική αποτελούσε πρόταση του ψηφιακού αποθετηρίου του προγράμματος, ενώ η δεύτερη πρωτοβουλία της εκπαιδευτικού, ενώ όλες σχεδόν οι δραστηριότητες προέρχονταν από την εκπαιδευτικό, με κάποιες να αποτελούν παραλλαγή προτεινόμενων δραστηριοτήτων του αποθετηρίου. Οι θεματικές αυτές αξιοποιήθηκαν κυρίως μονοθεματικά, με εστίαση στο άμεσο και κυριολεκτικό περιεχόμενο, γεγονός που απέτρεπε τη διδασκαλία από την άμεση επαφή με διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Δεν υπήρξε, με λίγα λόγια, συνθετική διαπραγμάτευση άλλων θεματικών ενοτήτων και μαθησιακών αντικειμένων, ούτε σε επίπεδο γλώσσας, ούτε σε επίπεδο περιεχομένου, περιορίζοντας, έτσι, τη στοχοθεσία και την πολυπλοκότητα μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Παράλληλα, η απουσία συνεργασίας με τη νηπιαγωγό και η μη σύνδεση με άλλες υπό διαπραγμάτευση θεματικές του τμήματος, δυσχέραινε ακόμα περισσότερο τη διαθεματικότητα της διδασκαλίας. Οι δραστηριότητες της Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο δεν συνδέονταν, τουλάχιστον κατά την παραμονή μας στο πεδίο, με θεματικές των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, εορτές, παγκόσμιες ημέρες ή δράσεις της σχολικής μονάδας. Μόνο στην περίπτωση των ειδών του καιρού, συνδυαζόταν η θεματική με την επανάληψη της ρουτίνας του ημερολογίου, δίχως όμως την εμπλοκή της διαθεματικής διδασκαλίας. Ως αποτέλεσμα, τα αγγλικά αποτελούσαν ως επί το πλείστο ένα ξεχωριστό μάθημα μέσα στο ωρολόγιο και εβδομαδιαίο πρόγραμμα του τμήματος.

8.2.2.1.4. Απουσία ξεκάθαρης διαπολιτισμικής στοχοθεσίας

Η στοχοθεσία των επιλεγόμενων δραστηριοτήτων εμφανίστηκε ως επί το πλείστο ασύμβατη με τη γενικότερη στοχοθεσία του προγράμματος, με έμφαση ιδίως στη γλωσσομάθεια, όχι όμως και τη διαπολιτισμική εκμάθηση νέων γλωσσών. Μερικές από τις καταγεγραμμένες δραστηριότητες ακολουθούσαν έως ένα βαθμό τη δι/πολυγλωσσική προοπτική, εστιάζοντας στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και της γλωσσικής ευελιξίας και προσαρμοστικότητας σε καταστάσεις της καθημερινότητας, όμως οι περισσότερες αφορούσαν αποκλειστικά την εκμάθηση λέξεων και φράσεων στη γλώσσα-στόχο. Παράλληλα, σε καμία δραστηριότητα δεν

διαπραγματεύτηκαν οι επιμέρους θεματικές με διαπολιτισμικό και πλουραλιστικό προσανατολισμό.

Το πολιτισμικό κεφάλαιο, καθώς και το γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών/-τριών δεν μετείχε στις διδακτικές διαδικασίες και η εστίαση αφορούσε καθαρά την εκμάθηση της γλώσσας-στόχου του προγράμματος, δηλαδή της αγγλικής. Μόνο τα ελληνικά χρησιμοποιούνταν, κυρίως για την παροχή οδηγιών και τη σύνδεση λέξεων και φράσεων ανάμεσα στις δύο γλώσσες. Ούτε οι δραστηριότητες της νηπιαγωγού, ούτε οι δραστηριότητες του ψηφιακού αποθετηρίου περιλάμβαναν την αξιοποίηση του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου και εστίαζαν κυρίως στην ανάπτυξη του λεξιλογίου. Ως αποτέλεσμα, σπάνια προσέδιδαν εμφανές διαπολιτισμικό πρόσημο στη διδασκαλία.

8.2.2.1.5. Συγκρατημένη συμμετοχή μαθητών/-τριών

Σε ό,τι αφορά τα επίπεδα συμμετοχής των παιδιών στις διαδικασίες του προγράμματος και του ενδιαφέροντος για τις επιμέρους δραστηριότητες, αυτά χαρακτηριζόταν από αυξομειώσεις. Ο εντονότερος ενθουσιασμός παρατηρούνταν κατά τις ρουτίνες του προγράμματος, όπου τα παιδιά προέβαιναν σε μουσικοκινητικές δραστηριότητες και επαναλάμβαναν κατεκτημένες λέξεις και φράσεις, και όχι τόσο στις δραστηριότητες της εκάστοτε θεματικής περιοχής. Συγκεκριμένα, έντονο ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών καταγράφηκε μόνο σε δύο εκ των εννέα δραστηριοτήτων. Και οι δύο αφορούσαν παιχνίδια μνήμης με κάρτες και με παράλληλη εξάσκηση νέων λέξεων στη γλώσσα-στόχο. Μάλιστα, στη μία περίπτωση, τα παιδιά και η εκπαιδευτικός δημιούργησαν πρώτα μαζί τις κάρτες και, στη συνέχεια, έπαιξαν με αυτές. Οι υπόλοιπες δραστηριότητες χαρακτηρίζονταν από μετριοπαθή συμμετοχή και ενδιαφέρον, ενώ καμία δραστηριότητα δεν αποτύπωσε μαζική δυσαρέσκεια των μαθητών/-τριών.

Διαφορές στη συμμετοχικότητα εμφανίστηκαν ιδίως στα παιδιά από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, τα οποία ανέδειξαν μειωμένη έως και μηδενική συμμετοχή στις περισσότερες εκ των δραστηριοτήτων. Ιδίως στην περίπτωση μαθήτριας μεταναστευτικής προέλευσης, που έφθασε στο σχολείο λίγο καιρό πριν τις διαδικασίες της εθνογραφικής μας παρατήρησης, η συμμετοχή της στις περισσότερες δραστηριότητες ήταν είτε τυπική, είτε απουσίαζε. Το ύφος των

περισσότερων επιλεγόμενων δραστηριοτήτων και η ταυτόχρονη παροχή πολλών οδηγιών στην ελληνική γλώσσα, καθιστούσαν δύσκολη την κατανόηση και την ενεργό συμμετοχή της συγκεκριμένης μαθήτριας, αλλά και άλλων παιδιών, στις διαδικασίες του προγράμματος. Παράδειγμα αποτελεί δραστηριότητα ζωγραφικής με τα ζώα που πέφτουν σε χειμερία νάρκη, όπου τα παιδιά έπρεπε να ζωγραφίζουν κάθε φορά το ζώο που τους υποδείκνυε προφορικά η εκπαιδευτικός. Η οδηγία δόθηκε στα ελληνικά, κάποιοι/-ες μαθητές/-τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα δεν κατανόησαν το στόχο της δραστηριότητας και άρχισαν, έτσι, να ζωγραφίζουν όλα τα ζώα, αντιμετωπίζοντάς την ως μια τυπική δραστηριότητα εικαστικής έκφρασης.

8.2.2.1.6. Παραδοσιακή στάση της εκπαιδευτικού απέναντι στην εκμάθηση γλωσσών

Η εκπαιδευτικός της αγγλικής γλώσσας άλλοτε προσπαθούσε να κρατήσει μια περισσότερο βοηθητική και επικουρική στάση στις διαδικασίες, δίνοντας «χώρο» στα παιδιά να επιχειρήσουν την πραγμάτωση των μαθησιακών στόχων χωρίς έντονη καθοδήγηση, ενώ άλλοτε αποκτούσε αρχηγικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία. Άλλες φορές αυτή η εναλλαγή τακτικών λειτουργούσε θετικά, ενώ σε άλλες περιπτώσεις δυσχέραινε τις διαδικασίες. Ως αποτέλεσμα, καταγράφηκαν τόσο περιπτώσεις όπου τα παιδιά είχαν ανάγκη από καθοδήγηση, την οποία όμως δεν λάμβαναν, όσο και περιπτώσεις που η παρέμβαση της εκπαιδευτικού ήταν υπερβαίνουσα του δέοντος.

Ιδίως η τελευταία αυτή περίπτωση, συνδέεται και με την τάση να αντιμετωπίζεται η διδακτική διαδικασία με περισσότερο παραδοσιακές εκπαιδευτικές αντιλήψεις, όπου η ακολουθία του προγραμματισμού και η αποπεράτωση της «ύλης» αποτελούσαν καίριο μέλημα της διδακτικής πράξης. Ως αποτέλεσμα, από τις παρατηρήσεις μας αναδείχθηκε η εστίαση στο αποτέλεσμα και όχι τόσο τη διαδικασία και η προσπάθεια επίτευξης όσο το δυνατό τελειότερων μαθησιακών προϊόντων. Στις μισές περίπου εκ των δραστηριοτήτων, η διόρθωση και η τελειοποίηση του μαθησιακού προϊόντος αποτελούσαν ρητό στόχο, με ή χωρίς την εμπλοκή της εκπαιδευτικού. Παράλληλα, η μη πρότερη εμπειρία της εκπαιδευτικού στην προσχολική βαθμίδα της εκπαίδευσης, συνδυαστικά με την έλλειψη συνδιδασκαλίας με τη νηπιαγωγό, δυσχέραιναν τόσο τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε αυτή την ηλικιακή βαθμίδα, όσο και τη διαπολιτισμική προοπτική αυτής.

8.2.2.2. Αποτελέσματα σημειώσεων ερευνητικού ημερολογίου - Σχολείο 1

Από τις σημειώσεις του ερευνητικού ημερολογίου, τονίστηκε η μειωμένη επιρροή που είχε το πρόγραμμα Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο για τις διαπολιτισμικές δεξιότητες και γνώσεις των μαθητών/-τριών. Κυρίως το πρόγραμμα αντιμετωπίστηκε ως ένα τυπικό μάθημα ξένης γλώσσας, γεγονός που επέφερε κατακτήσεις μόνο σε επίπεδο λεξιλογίου και προφοράς. Τόσο ζητήματα οργάνωσης της σχολικής μονάδας, όσο και προσωπικές αντιλήψεις, οδήγησαν την εκπαιδευτικό αγγλικής γλώσσας σε παραδοσιακές πρακτικές γλωσσικής διδασκαλίας, αποκλίνοντας από τον παιγνιώδη και βιωματικό χαρακτήρα του προγράμματος. Αντίστοιχα, αρνητικά επέδρασαν για τη διαπολιτισμική γλωσσική εκμάθηση ζητήματα προσβασιμότητας της σχολικής μονάδας, τα οποία δυσκόλευαν την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών/-τριών και την ομαλή έκβαση των δραστηριοτήτων. Ας δούμε στη συνέχεια πιο αναλυτικά τα ευρήματα των σημειώσεων του ερευνητικού ημερολογίου.

8.2.2.2.1. Μειωμένη επιρροή Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση

Στην πρώτη σχολική μονάδα, η στοχοθεσία και ο παιδαγωγικός προσανατολισμός των διαδικασιών του προγράμματος χαρακτηρίζονταν από εστίαση κυρίως στη γλωσσομάθεια και όχι ιδιαίτερα στη διαπολιτισμική πολυγλωσσική αφύπνιση των μαθητών/-τριών, όπως τονίζει το πρόγραμμα. Ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός παρουσιάστηκε ασθενής, με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τη διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα, αλλά και τη γενικότερη πλουραλιστική προοπτική να απουσιάζουν. Η επικράτηση αυτής της προσέγγισης είχε επιδράσεις και στα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία από τις καταγραφές μας δεν σχετίζονταν με τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση ή την πλουραλιστική αντίληψη, αλλά με άλλους τομείς της γνωστικής κυρίως καλλιέργειας.

Αρχικά, καταγράφηκαν δείγματα όπου η εστίαση στη γλωσσομάθεια ενίσχυσε το λεξιλόγιο στη γλώσσα-στόχο και διευκόλυνε τη συσχέτιση σημαίνοντος και σημαινόμενου για τους/τις μαθητές/-τριες. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η επιρροή της επανάληψης και της ανατροφοδότησης για την εκμάθηση βασικών οδηγιών της σχολικής καθημερινότητας. Τα περισσότερα παιδιά του τμήματος αναγνώριζαν και κατανοούσαν οδηγίες και εντολές στην αγγλική γλώσσα, όπως «κάτσε κάτω», «σήκω

πάνω», «ησυχία», «σωστό», «λάθος», και άλλες αντίστοιχου τύπου οδηγίες, τις οποίες κατέκτησαν μέσα από την συνεχή επανάληψή τους από την εκπαιδευτικό και τη χρήση τους για την οριοθέτηση της συμπεριφοράς και το συντονισμό της τάξης.

Αντίστοιχα οφέλη παρουσιάστηκαν από τη χρήση ρουτινών τραγουδιού στην αρχή και στο τέλος κάθε διδακτικής συνάντησης, με μουσικοκινητική προοπτική που ευνοούσε τη συμμετοχή των παιδιών. Οι ρουτίνες, η επανάληψη, καθώς και η χρήση μουσικής ενδείκνυνται – ειδικά σε αυτές τις ηλικίες – για την αποτελεσματικότερη μάθηση, μεταξύ άλλων και ξένων γλωσσών. Στο πλαίσιο του προγράμματος χρησιμοποιούνταν τραγούδια, όπου τα παιδιά έπρεπε να επιτελέσουν κινήσεις και να ακουμπήσουν μέρη του σώματός τους, σε διάφορα τέμπο της μουσικής. Αυτή η προοπτική φάνηκε πως μπορεί να βοηθήσει στην απομνημόνευση λέξεων και τη συσχέτισή τους με το περιεχόμενο, καθώς τα παιδιά επαναλάμβαναν στο πέρας των εβδομάδων πολλές από τις λέξεις και τις φράσεις των τραγουδιών και, παράλληλα, μιμούνταν τη μουσικοκινητική δραστηριότητα και μεταξύ τους, εκτός πλαισίου του προγράμματος.

> *Στις δύο προηγούμενες διδακτικές συναντήσεις των αγγλικών, τα παιδιά άκουσαν το τραγούδι «Jack in the box», παρακολουθώντας το αντίστοιχο βίντεο στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Πρόκειται ουσιαστικά για μια μουσικοκινητική δραστηριότητα, με τον προφορικό συνδυασμό της γλώσσας-στόχου. Σήμερα, την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, ο μαθητής 7 κάθεται μπροστά από τον υπολογιστή και τραγουδά «Jack in the box goes up, Jack in the box goes down», πραγματοποιώντας τις αντίστοιχες κινήσεις. Αν και δεν βλέπει το βίντεο, ούτε ακούει το τραγούδι τη δεδομένη στιγμή, τόσο οι στίχοι στη γλώσσα-στόχο, όσο και οι απαιτούμενες κινήσεις, έχουν εντυπωθεί στη μνήμη του. Κατανοεί τη σύνδεση σημαίνοντος-σημαινόμενου ή απλά γνωρίζει σε ποιο σημείο του τραγουδιού πρέπει να πραγματοποιήσει την κάθε κίνηση; (Απόσπασμα ημερολογίου, Σχολείο 1, 15/02/2024)*

8.2.2.2.2. Ζητήματα προσβασιμότητας

Όπως ήδη αναφέραμε και στα αποτελέσματα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, από τις σημειώσεις μας στην 1η σχολική μονάδα αναδείχθηκαν στοιχεία της δόμησης και της οργάνωσης του χώρου που δυσκόλευαν την απρόσκοπτη αποπεράτωση της

διδακτικής διαδικασίας. Στην περίπτωση της Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, οι δυσκολίες αυτές αφορούσαν ιδίως το διαθέσιμο χώρο της παρεούλας, καθώς και το χώρο τοποθέτησης των τεχνολογικών και οπτικοακουστικών μέσων.

Αρχικά, περίπου οι μισές δραστηριότητες του προγράμματος, τόσο ο κύριος κορμός της διδασκαλίας, όσο και οι διδακτικές ρουτίνες, πραγματοποιούνταν στο χώρο της παρεούλας. Ο χώρος αυτός ήταν αρκετά περιορισμένος, ιδίως για τον αριθμό των μαθητών/-τριών του συγκεκριμένου τμήματος, με αποτέλεσμα τα παιδιά να στριμώχνονται στα καθίσματα, να συγκρούονται στις μουσικοκινητικές δραστηριότητες, καθώς και να μην έχουν πάντα καλή οπτική επαφή. Σε κάθε διδακτική συνάντηση καταγράφηκαν περιπτώσεις όπου παιδιά συγκρούστηκαν χορεύοντας, έπεσαν, άλλοτε χτύπησαν και άλλοτε όχι.

Παράλληλα, σε συχνές δραστηριότητες που περιλάμβαναν παρακολούθηση και αντιγραφή κινήσεων από βίντεο στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, τα παιδιά αδυνατούσαν να παρακολουθήσουν με ευκολία και σχεδόν πάντα επικρατούσε σύγχυση λόγω έλλειψης επαρκούς βελησνεκούς θέασης. Ταυτόχρονα, η έλλειψη χώρου καθιστούσε αρκετά παιδιά παθητικούς δέκτες, εφόσον μετά από πολλές συγκρούσεις σταματούσαν την προσπάθεια να αντιγράψουν τις κινήσεις του βίντεο και κάθονται κάτω. Ιδίως στην περίπτωση των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπου αυτού του τύπου οι δραστηριότητες αποτελούσαν μια από τις λίγες περιπτώσεις έντονης συμμετοχικότητας στο πρόγραμμα, η απογοήτευση και η εγκατάλειψη της προσπάθειας δεν ευνοούσε την πρόοδο και την ένταξη. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω παρατηρήσεων, η διαπολιτισμικότητα της διδασκαλίας δοκιμαζόταν στην πράξη, με την προσβασιμότητα, την ισότιμη συμμετοχή και την ασφάλεια και να χρήζουν σημαντικών βελτιώσεων.

> *Τα παιδιά πραγματοποιούν την μουσικοκινητική ρουτίνα έναρξης της διδακτικής συνάντησης του προγράμματος των αγγλικών. Η μαθήτρια 3 προσπαθεί να χορέψει και να πραγματοποιήσει τις απαιτούμενες κινήσεις, αλλά ο χώρος είναι πολύ περιορισμένος, με αποτέλεσμα να πέφτει πάνω στους άλλους. Τα παιδιά της φωνάζουν να κάνει πιο πέρα, εκείνη όμως δεν καταλαβαίνει ακόμα επαρκώς την ελληνική γλώσσα. Η εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας την βγάζει από τη δράση και την κρατά στην αγκαλιά της έως ότου ολοκληρωθεί το τραγούδι. (Απόσπασμα ημερολογίου, Σχολείο 1, 09/02/2024)*

8.2.2.2.3. Συμβιβασμός σε παραδοσιακές πρακτικές γλωσσικής διδασκαλίας

Από τις παρατηρήσεις μας, αναδείχθηκε ο γενικότερος προσανατολισμός της διδασκαλίας, οι διδακτικές επιλογές και προτεραιότητες της εκπαιδευτικού αγγλικής γλώσσας, όσο και των νηπιαγωγών του τμήματος. Αρχικά, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η υπεύθυνη νηπιαγωγός του τμήματος απουσίαζε από τις εργασίες του προγράμματος των αγγλικών, πραγματοποιώντας διοικητικό ή άλλο έργο. Αντίστοιχα, η αναπληρώτρια νηπιαγωγός βρισκόταν κατά τη διάρκεια της ημέρας και στα τρία τμήματα του σχολείου, με αποτέλεσμα την ώρα των αγγλικών να διδάσκει σε άλλα τμήματα. Ως αποτέλεσμα, η οργάνωση και υλοποίηση του προγράμματος Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο επαφιόταν εξ ολοκλήρου στην εκπαιδευτικό αγγλικής γλώσσας. Το πρόγραμμα εμφανιζόταν, έτσι, αποκομμένο από την υπόλοιπες διδακτικές διαδικασίες και οι θεματικές του σπάνια ακολουθούσαν τις θεματικές του τμήματος ή/και τις δράσεις του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικές επιλογές αναδεικνύονταν περισσότερο παραδοσιακές και δασκαλοκεντρικές και η εστίαση αφορούσε στη γλωσσομάθεια, στη συμπλήρωση φύλλων εργασίας, στις ασκήσεις γραφής και, γενικότερα, σε πυλώνες που ως επί το πλείστο δεν αντιστοιχούσαν σε αυτούς του προγράμματος. Η εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας δεν είχε έλθει ξανά σε διδακτική επαφή με τις τόσο μικρές ηλικίες μαθητών/-τριών, καθώς ως επί το πλείστο εργαζόταν στο παρελθόν σε Επαγγελματικά Λύκεια. Καταγράφηκαν, έτσι, αρκετές περιπτώσεις όπου η εκπαιδευτικός, αν και προσπαθούσε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της νηπιακής ηλικίας, περιοριζόταν εν τέλει την πολυεπίπεδη διδακτική δυναμική κάθε δράσης, καθώς προσωπικές διδακτικές αντιλήψεις ασύμβατες με την εκπαίδευση νηπίων εισχωρούσαν στη διδακτική διαδικασία:

> *Τα παιδιά πραγματοποιούν δραστηριότητα γραφής, όπου πρέπει να προσπαθήσουν να αντιγράψουν τις ονομασίες των ζώων που πέφτουν σε χειμερία νάρκη. Τελειώνοντας, πρέπει να γράψουν το όνομά τους στα αγγλικά πάνω στην εργασία τους, όπως κάνουν και με άλλες εργασίες. Πολλά από τα παιδιά δυσκολεύονται, κάποια είναι προνήπια και έτσι η γραφή τους δεν είναι ακόμα καθαρή. Η εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας περνά από το κάθε παιδί, σχολιάζει εάν το όνομα δεν είναι σωστά γραμμένο, διορθώνει με στυλό και τους λέει να το*

ξαναγράψουν. Η χρονική διάρκεια αυτών των διορθώσεων είναι σχεδόν ίση με αυτή της ίδιας της δραστηριότητας. (Απόσπασμα ημερολογίου, Σχολείο 1, 13/02/2024)

Τα παιδιά υλοποιούν φύλλο εργασίας ζωγραφικής, με τα ζώα που πέφτουν σε χειμερία νάρκη. Στόχος είναι η ζωγραφική κάθε ζώου έπειτα από σχετική οδηγία της νηπιαγωγού στα αγγλικά, ώστε να ελεγχθεί η συσχέτιση σημαίνοντος και σημαινόμενου στη νεοαποκτηθείσα γνώση. Ενώ ζωγραφίζουν τη χελώνα και τα περισσότερα παιδιά επιλέγουν να τη χρωματίσουν με πράσινο χρώμα, η εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας βλέπει πως ο μαθητής 5 χρησιμοποιεί το γαλάζιο και του λέει: «Αγάπη μου όχι έτσι, η χελώνα είναι πράσινη, green, όχι γαλάζια.». (Απόσπασμα ημερολογίου, Σχολείο 1, 16/02/2024)

Συνδυαστικά, η απουσία συνεργασίας με τη νηπιαγωγό, δυσχέραινε το έργο της εκπαιδευτικού αγγλικής γλώσσας, η οποία μας εξήγησε την συχνή αβεβαιότητά της για τη διδασκαλία στις μικρές ηλικίες και την ανάγκη της για συνεργασία και καλύτερη καθοδήγηση. Παρ' όλα αυτά, η ίδια προέβαινε στη μη συνδιαλλαγή με το προτεινόμενο παιδαγωγικό υλικό του προγράμματος Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, γεγονός απρόσμενο, αν λάβει κανείς υπόψιν τις δυσκολίες που η ίδια αντιμετώπιζε. Στο ενδεικτικό παρακάτω απόσπασμα συνομιλίας μας, η εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας αναφέρει αυτή της την απόκλιση από το προτεινόμενο υλικό:

Εκπ4: «Δεν μπαίνω καν στο ΙΕΠ. Δεν το χρησιμοποιώ γιατί δεν με βοηθά. Κάποιες φίλες μου συνάδελφοι το κάνουν, αλλά εγώ δεν…». (Απόσπασμα άτυπης συνομιλίας, Σχολείο 1, 06/02/2024)

8.2.2.3. Αποτελέσματα κλειδών παρατήρησης - Σχολείο 2

Για τη δεύτερη σχολική μονάδα, τα αποτελέσματα των κλειδών παρατήρησης προέβαλαν μεν τη μετριοπαθή χρήση αυτού καθαυτού του προτεινόμενου υλικού του προγράμματος, όμως οι διδακτικές επιλογές και η στοχοθεσία της εκπαιδευτικού αγγλικής γλώσσας έρχονταν σε μεγάλο βαθμό σε συμφωνία με το χαρακτήρα του προτεινόμενου υλικού. Ως αποτέλεσμα, διατηρούνταν στο προσκήνιο η διαπολιτισμική προοπτική στην επαφή με τη γλώσσα, όπως και η δημιουργική και παιγνιώδης μάθηση. Η διδασκαλία παρουσίασε σε πολλές περιπτώσεις αυξημένη διαθεματικότητα, ενώ η βοηθητική στάση της εκπαιδευτικού ευνοούσε την αυξημένη συμμετοχικότητα. Παρ'

όλα αυτά, παρατηρήθηκε έλλειψη πρακτικών διαφοροποίησης της διδασκαλίας, η οποία σε αρκετές περιπτώσεις θα μπορούσε να επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα στη συμμετοχικότητα, την πρόοδο και την επίτευξη στόχων. Στη συνέχεια πραγματευόμαστε διεξοδικότερα τα ευρήματα της κλείδας παρατήρησης από τη δεύτερη σχολική μονάδα.

8.2.2.3.1. Μετριοπαθής χρήση του προτεινόμενου υλικού

Από τις καταγραφές μας στη 2η σχολική μονάδα παρουσιάστηκε, αρχικά, μια σχετική αξιοποίηση των προτάσεων και των οδηγιών του προγράμματος Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Από τις συνολικά έξι καταγεγραμμένες δραστηριότητες, τέσσερις αποτελούσαν ιδέες της εκπαιδευτικού αγγλικής γλώσσας και δύο προτάσεις του ηλεκτρονικού αποθετηρίου, η μια εξ αυτών τροποποιημένη ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις ανάγκες του τμήματος. Οι θεματικές, δε, υπό διαπραγμάτευση, αποτελούσαν πρωτοβουλία της εκπαιδευτικού.

Ο χαρακτήρας της διδασκαλίας ευθυγραμμιζόταν σε μεγάλο βαθμό τα προτεινόμενα πρότυπα του προγράμματος, με τη στόχευση να αφορά τόσο την γλωσσομάθεια, όσο και την πολυγλωσσική και διαπολιτισμική ενεργοποίηση των μαθητών/-τριών. Η διδασκαλία περιλάμβανε εξίσου ατομικές και ομαδικές δράσεις, περιλαμβανομένων φύλλων εργασίας, παιχνιδιών μνήμης με κάρτες, συζήτησης, καθώς και μίας κατασκευής. Δύο από τις δραστηριότητες αποτελούσαν περιπτώσεις brainstorming και συλλογικής συνδημιουργίας της γνώσης, όμως παράλληλα μόνο δύο χρησιμοποιούσαν ενεργά τη μέθοδο της Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας. Σε ό,τι αφορά τις εκπαιδευτικές ρουτίνες, αυτές εφαρμόζονταν περιστασιακά και αφορούσαν κυρίως την έναρξη της κάθε διδακτικής συνάντησης.

Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων και της προόδου των μαθητών/-τριών, αυτή πραγματοποιούνταν κυρίως με προφορικές επαναληπτικές ασκήσεις. Ακόμα, καταγράφηκε μία περίπτωση οργανωμένης επαναληπτικής δραστηριότητας. Κατά την παραμονή μας στο πεδίο, δεν παρουσιάστηκαν περιπτώσεις όπου να καταγράφεται κάποιο φύλλο προόδου με περιγραφική ή άλλου είδους αξιολόγηση και ο ατομικός φάκελος των παιδιών περιλάμβανε το σύνολο των εργασιών υπό τη μορφή φύλλων εργασίας.

Τέλος, όπως και στην περίπτωση της 1ης σχολικής μονάδας, η απουσία συνδιδασκαλίας αποτελούσε τη μεγαλύτερη διαφορά σε σχέση με τις οδηγίες και τις προτάσεις των ιθυνόντων του προγράμματος. Η εκπαιδευτικός της αγγλικής γλώσσας πραγματοποιούσε εξ ολοκλήρου τη διδασκαλία στο πλαίσιο του προγράμματος, ενώ η νηπιαγωγός του τμήματος παρέμενε μεν στην τάξη, ασχολούνταν όμως είτε με γραφειοκρατικές διαδικασίες είτε με την προετοιμασία της επόμενης ημέρας. Η απουσία αυτής της συνεργασίας, σε συνδυασμό με την έλλειψη επαρκών χρονικών περιθωρίων σε κάποιες περιπτώσεις, ανάγκαζαν την εκπαιδευτικό αγγλικής γλώσσας να δίνει οδηγίες στα ελληνικά, ώστε να διευκολυνθούν οι διαδικασίες.

8.2.2.3.2. Έλλειψη διαφοροποίησης

Η διδασκαλία στο πλαίσιο του προγράμματος χαρακτηριζόταν από μειωμένη διαφοροποίηση, με τις δραστηριότητες να ακολουθούν συγκεκριμένα κάθε φορά πρότυπα μάθησης και κοινή για όλους/-ες δομή και οργάνωση. Οι περισσότερες δραστηριότητες ξεκινούσαν με συζήτηση, με τη χρήση τόσο της ελληνικής όσο και της αγγλικής γλώσσας, και άλλοτε προχωρούσαν σε τακτικές brainstorming είτε σε παροχή οδηγιών από την εκπαιδευτικό για τα επόμενα βήματα της δράσης. Έπειτα, όταν επρόκειτο για ατομική δραστηριότητα, το κάθε παιδί καλούνταν να φθάσει στο ίδιο μαθησιακό προϊόν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, ενώ και στις ομαδικές δραστηριότητες δεν δίνονταν διαφορετικοί ρόλοι σε διαφορετικά παιδιά, αλλά όλοι/-ες εργάζονταν με τον ίδιο τρόπο πάνω σε ένα κοινό τελικό προϊόν.

Τα περισσότερα παιδιά ανταποκρίνονταν μεν στις διδακτικές επιλογές της εκπαιδευτικού, υπήρξαν όμως και περιπτώσεις όπου η απουσία διαφοροποίησης ανέδειξε σημεία τα οποία θα μπορούσαν να βελτιωθούν. Για παράδειγμα, οι μαθητές/-τριες από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, οι οποίοι/-ες άλλοτε καταγράφηκαν να συμμετέχουν περισσότερο και άλλοτε λιγότερο στις δραστηριότητες, με διαβαθμίσεις στις επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων, θα μπορούσαν να διευκολυνθούν από μαθησιακές επιλογές εστιασμένες στις ιδιαίτερες διδακτικές τους ανάγκες. Αντίστοιχη διαφοροποίηση θα μπορούσε να λάβει και μαθητής με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες, ο οποίος έδειξε το ενδιαφέρον να συμμετάσχει σε δύο εκ των δραστηριοτήτων, όμως γρήγορα εγκατέλειψε την

προσπάθεια, καθώς το είδος και το ύφος των δράσεων δεν ανταποκρινόταν στο προφίλ των δυσκολιών και των ικανοτήτων του.

8.2.2.3.3. Διαθεματική προοπτική της διδασκαλίας

Οι διαδικασίες του προγράμματος Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο παρουσίασαν αρκετές προσπάθειες διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, τέσσερις από τις έξι καταγεγραμμένες δραστηριότητες ενέπλεξαν έως ένα βαθμό διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και μαθησιακές περιοχές και δύο εξ αυτών συνδύασαν την απόκτηση της νέας γνώσης με την συνθετική επανάληψη πρότερων γνώσεων. Η διαθεματική προοπτική βασιζόταν περισσότερο σε αποσπασματικές προσπάθειες και στιγμιαίες αποφάσεις, παρά σε οργανωμένη διδακτική προσέγγιση, δεν έπαψε όμως να προσδίδει περισσότερα επίπεδα και πτυχές στη διδασκαλία.

Κατά την παραμονή μας στο πεδίο, στο πλαίσιο του προγράμματος το τμήμα ασχολούνταν με ζητήματα σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας, ενώ αργότερα προχώρησε σε θεματική για τα δικαιώματα των ζώων. Οι δύο αυτές θεματικές διαπραγματεύτηκαν ως επί το πλείστο με εστίαση όχι μόνο στην αξιοποίηση της γλώσσας-στόχου και τη διεύρυνση των γνώσεων και του λεξιλογίου, αλλά με περισσότερο διαθεματική προοπτική και πολυσχιδή αντιμετώπιση της γνώσης. Σε ό,τι αφορά τη δημιουργική επανάληψη γνώσεων σε συνδυασμό με τις νέες μαθησιακές περιοχές και με τη γλώσσα-στόχο, αυτή σχετίστηκε σε μία δραστηριότητα με τους αριθμούς, ενώ σε μία άλλη με τα είδη των χρωμάτων. Παράλληλα, δύο δραστηριότητες σχετίστηκαν και με τις θεματικές περιοχές των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων που εφάρμοζε εκείνη την περίοδο το τμήμα.

8.2.2.3.4. Διαπολιτισμική στοχοθεσία

Η συντριπτική πλειοψηφία των καταγεγραμμένων δραστηριοτήτων χαρακτηρίζονταν από αυξημένη διαπολιτισμική προοπτική, ιδίως σε επίπεδο στοχοθεσίας, αλλά και σε επίπεδο υλοποίησης. Αρχικά, οι ίδιες οι υπό διαπραγμάτευση θεματικές σχετίζονταν με διαπολιτισμικά ευαίσθητα ζητήματα και, συγκεκριμένα, (α) με τη διαφορετικότητα και (β) με τα δικαιώματα των ζώων. Σε ό,τι αφορά την πρώτη

θεματική, αυτή δεν αναλώθηκε μόνο στην αντίληψη της έννοιας του *διαφορετικού*, αλλά οι δραστηριότητες εστίαζαν στην κατανόηση της αξίας της μοναδικότητας και στο σεβασμό των ιδιαιτεροτήτων του κάθε ατόμου. Το σύνθημα που προωθούνταν μέσα από τις διαδικασίες του προγράμματος και περιλαμβανόταν ως συμπέρασμα κάθε σχετικής δραστηριότητας, είναι το «It's okay to be different» *(Είναι εντάξει να είσαι διαφορετικός/-η).* Σε ό,τι αφορά, δε, τα δικαιώματα των ζώων, οι συζητήσεις και οι δράσεις περιστρέφονταν γύρω από την προστασία των ζώων, την ευθύνη και την προσωπική εμπλοκή των ανθρώπων, τις ανάγκες των κατοικιδίων, καθώς και την επίγνωση γύρω από την έννοια του δικαιώματος.

Η στοχοθεσία των δραστηριοτήτων αφορούσε, μεταξύ άλλων, την ανάπτυξη της προσωπικής και συλλογικής ταυτότητας, την καλλιέργεια κριτικής σκέψης, την ενσυναίσθηση και την ενεργό πολιτειότητα, ενώ εστίαζε εξίσου στην ανάπτυξη γνώσεων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και τη δημιουργία στάσεων. Το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών/-τριών δεν αξιοποιήθηκε με κάποιο τρόπο στις διδακτικές διαδικασίες, αλλά λήφθηκε σοβαρά υπόψιν η προσωπική εμπειρία, το βίωμα, καθώς και οι ιδέες και αντιλήψεις κάθε παιδιού. Ταυτόχρονα, η επαφή με τη γλώσσα-στόχο παρουσιάστηκε αρκετά οργανική, περιστρεφόμενη γύρω από τη διαπολιτισμική επικοινωνία και τη διευκόλυνση καταστάσεων της καθημερινότητας, δίχως να αναλώνεται στη στεγνή γλωσσομάθεια και τη διεύρυνση του λεξιλογίου.

8.2.2.3.5. Αυξημένη συμμετοχή μαθητών/-τριών

Σε γενικές γραμμές, πέραν ελαχίστων περιπτώσεων, η συμμετοχή της πλειοψηφίας των μαθητών/-τριών στις διαδικασίες του προγράμματος αναδείχθηκε ενεργή και ένθερμη. Τα παιδιά εμφανιζόταν θετικά προς τη λεγόμενη «ώρα των αγγλικών», με έντονο ενδιαφέρον και συμμετοχικότητα. Από τις συνολικά έξι καταγεγραμμένες δραστηριότητες, μόλις μία δεν κατόρθωσε να κεντρίσει το ενδιαφέρον της πλειοψηφίας των μαθητών/-τριών. Στις υπόλοιπες, όχι μόνο υπήρξε ενεργός συμμετοχή, αλλά και επίτευξη των περισσότερων μαθησιακών στόχων. Τόσο τα παιδιά από την Ελλάδα, όσο και τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα συμμετείχαν ικανοποιητικά στις δραστηριότητες, ενώ αυξημένος ήταν ο βαθμός συνεργατικότητας, καθώς και ενεργού συνοικοδόμησης της γνώσης, γεγονός που αύξανε ακόμα περισσότερο το ενδιαφέρον.

Παρά τη γενικότερη θετική εικόνα της συμμετοχικότητας, μειωμένη αναδείχθηκε η συμμετοχή μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ο οποίος παρουσιάστηκε να απέχει από τις περισσότερες καταγεγραμμένες δραστηριότητες. Η εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας επιχείρησε σε μερικές περιπτώσεις να τον εντάξει στις διαδικασίες, όχι όμως έχοντας οργανωμένη στρατηγική διαφοροποίησης της διδασκαλίας ή κάποιες επιτόπιες τροποποιητικές κινήσεις, αλλά με πρόσκλησή του στην ομάδα και προσπάθεια συμμόρφωσής του με το επιλεγόμενο πρότυπο διδασκαλίας. Εκ του αποτελέσματος, όμως, αυτή η πρακτική δεν απέδωσε καρπούς.

8.2.2.3.6. Βοηθητική στάση εκπαιδευτικού

Ο ρόλος της εκπαιδευτικού αγγλικής γλώσσας αναδείχθηκε εξίσου καθοδηγητικός και βοηθητικός, όπου αυτό ήταν κάθε φορά απαραίτητο, δείχνοντας πως κατανοεί τα σημεία που απαιτούσαν την ενεργό συμμετοχή της και τα σημεία όπου οι μαθητές/-τριες μπορούσαν να έχουν άμεσο και πρωταρχικό λόγο στις διαδικασίες. Παράδειγμα καλής αντίληψης του πλαισίου και του μαθητικού δυναμικού, αποτέλεσε δραστηριότητα με τη δημιουργία αφίσας αναφορικά με τα δικαιώματα των ζώων. Για τη δημιουργία της αφίσας, προηγήθηκε brainstorming και συναποφασίστηκαν τα δικαιώματα που θα αποτυπωνόταν στην αφίσα. Κατά τη διαδικασία αυτή, καταγράφηκαν σε πίνακα τόσο λέξεις που τα παιδιά είχαν διαπραγματευτεί στο παρελθόν στην αγγλική γλώσσα, όσο και νέες λέξεις. Αντιλαμβανόμενη το γεγονός αυτό, η εκπαιδευτικός ζωγράφιζε μια οπτική αναπαράσταση του περιεχομένου κάθε νέας λέξης δίπλα στη γραπτή αναπαράσταση αυτής, ώστε να βοηθήσει στην απομνημόνευση, καθώς και στη συσχέτιση σημαίνοντος και σημαινόμενου.

Σε ό,τι αφορά την επαφή και τη σχέση της εκπαιδευτικού με τα παιδιά, δεν καταγράφηκαν περιπτώσεις άνισης μεταχείρισης ή διακρίσεων απέναντι στους/στις μαθητές/-τριες, ούτε εμφανείς στερεοτυπικές ή προκατειλημμένες στάσεις. Παρ' όλα αυτά, καταγράφηκαν κάποιες περιπτώσεις αβέβαιου συντονισμού της τάξης, όπως και αβέβαιης διαχείρισης των μαθησιακών προτεραιοτήτων. Όπως και στην 1η σχολική μονάδα, αυτές εντείνονταν από την έλλειψη πρότερης διδακτικής εμπειρίας στις μικρές ηλικίες, όπως και από την απουσία συνεργασίας της νηπιαγωγού. Ως αποτέλεσμα, σε αυτές τις περιπτώσεις το κλίμα της τάξης καθίσταντο λιγότερο εποικοδομητικό και το

ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών αυξομειούμενο, ενώ σε δύο δραστηριότητες παραγκωνίστηκε παντελώς από τις μαθησιακές διαδικασίες η ίδια η γλώσσα-στόχος.

8.2.2.4. Αποτελέσματα σημειώσεων ερευνητικού ημερολογίου - Σχολείο 2

Τα αποτελέσματα του ερευνητικού ημερολογίου για τη δεύτερη σχολική μονάδα, αναφορικά με την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας, στο νηπιαγωγείο, τονίζουν τη μειωμένη διαπολιτισμική επιρροή του προγράμματος στους/στις μαθητές/-τριες. Παρά τους αρκετούς θετικούς επιδραστικούς παράγοντες που προβλήθηκαν από την κλείδα παρατήρησης, καθώς και τη διαπολιτισμική προοπτική του χώρου και την αυξημένη προσβασιμότητα που αναδεικνύεται από τις σημειώσεις του ημερολογίου, εν τέλει τα αντίστοιχα αποτελέσματα στο μαθητικό δυναμικό είναι περιορισμένα. Παράλληλα, τονίζεται η σύγχυση και αβεβαιότητα των διδακτικών προτεραιοτήτων, γεγονός που συνυπολογίζεται στη διαπολιτισμική αναποτελεσματικότητα του προγράμματος των αγγλικών.

8.2.2.4.1. Μειωμένη επιρροή Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση

Παρά τον εμφανή διαπολιτισμικό προσανατολισμό των επιλεγόμενων θεματικών και επιμέρους δραστηριοτήτων, τη διαθεματικότητα, καθώς και το θετικό κλίμα και την αντίστοιχη στάση της εκπαιδευτικού, δεν υπήρξαν πολλές καταγραφές επίδρασης των διαπολιτισμικών ερεθισμάτων στους/στις μαθητές/-τριες. Ένα επαναλαμβανόμενο στοιχείο που μπορεί να τονιστεί, είναι η αυξημένη συνεργατικότητα, καθώς και η αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών/-τριών, οι οποίοι/-ες προσλάμβαναν ποικίλα ερεθίσματα από τη διδασκαλία, αναφορικά με τη συνεργασία, τη συμπερίληψη και τον αλληλοσεβασμό. Ακόμα, οι διαδικασίες του προγράμματος της αγγλικής γλώσσας, καθώς εστίαζαν στα δικαιώματα και την προσωπική εμπλοκή, φαίνεται πως έδωσαν κάποια σχετικά ερεθίσματα, με τα παιδιά ως επί το πλείστο να παρουσιάζουν έντονη εκδήλωση απόψεων, παροχή πρωτοβουλιών, καθώς και ενεργητική συμμετοχικότητα:

Η εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας, έπειτα από μια μικρή εισαγωγική συζήτηση για τα κατοικίδια ζώα και τη φιλοζωία, ξεκινά μια διαδικασία

brainstorming, ρωτώντας τα παιδιά «Τι χρειάζονται τα ζώα από εμάς;» Τα παιδιά δείχνουν έντονο ενδιαφέρον και δίνουν πολλές απαντήσεις. Κάποια παιδιά μιλούν για τα δικά τους κατοικίδια ζώα και τη φροντίδα που τους παρέχουν. Η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει γραπτώς όλες τις ιδέες των παιδιών, σε χαρτόνι που έχει τοποθετήσει στον πίνακα. Βάσει αυτών, δημιουργείται στη συνέχεια ομαδική αφίσα για τα δικαιώματα των ζώων, με τα εξής δικαιώματα που συναποφάσισαν τα παιδιά και η εκπαιδευτικός: «τροφή», «νερό», «σπίτι», «αγάπη», «φιλιά», «ζέστη», «λουρί», «βόλτες». (Απόσπασμα ημερολογίου, Σχολείο 2, 04/04/2024)

Η διαπολιτισμική γλωσσική εκμάθηση υπήρχε μεν ως στόχος, απουσίαζε όμως ως διδακτική κατάκτηση από τα ευρήματά μας, με τα παιδιά να εκφράζουν ενθουσιασμό και ενεργό συμμετοχή, δίχως όμως να παρουσιάζουν καθαρά δείγματα συγκράτησης του γλωσσικού και γνωστικού περιεχομένου, καλλιέργειας επικοινωνιακών δεξιοτήτων ή χρήσης της γλώσσας-στόχου για επικοινωνία με αλλόγλωσσους/-ες συμμαθητές/-τριες τους. Η μη συστηματική αξιοποίηση ρουτινών και επαναληπτικών ασκήσεων δυσχέραινε την απομνημόνευση λέξεων και τη διεύρυνση του λεξιλογίου στη γλώσσα-στόχο, ενώ η έλλειψη οργάνωσης και καθαρής εστίασης σε κάποιες περιπτώσεις προκαλούσε σύγχυση τόσο αναφορικά με τις διαδικασίες όσο και με τη στοχοθεσία αυτών.

8.2.2.4.2. Διαπολιτισμικότητα χώρου

Στη 2η σχολική μονάδα, η διαπολιτισμικότητα του χώρου και των υποδομών λειτούργησαν, όπως και στην περίπτωση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, πολύ ενθαρρυντικά για την αποτελεσματική αποπεράτωση των δραστηριοτήτων της Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Τόσο η οργάνωση του χώρου, όσο και η εύκολη προσβασιμότητα, καθιστούσαν τις διαδικασίες ευκολότερες και με λιγότερες πρακτικές προκλήσεις. Σε καμία καταγεγραμμένη δραστηριότητα οι μαθητές/-τριες δεν δυσκολεύτηκαν να χωρέσουν και να κινηθούν στο διαθέσιμο χώρο, να παρακολουθήσουν βίντεο και εικόνες στον ηλεκτρονικό υπολογιστή ή, γενικότερα, να συμμετάσχουν λόγω αντίστοιχων δυσκολιών.

Εκπ5: «Είναι γενικά καλό σχολείο. Από άποψη χώρου, υλικών. Φέτος είμαι σε καλά σχολεία. Πέρυσι στα περισσότερα τμήματα δεν είχα ούτε χώρο να κάνω τα μουσικοκινητικά, ούτε υπολογιστή. Έφερνα το tablet απ' το σπίτι. Και

δεν χωρούσαμε, τα παιδιά στριμώχνονταν, γκρίνιαζαν. Φέτος είναι καλά». (Απόσπασμα άτυπης συνομιλίας, Σχολείο 2, 28/03/2024)

Παράλληλα, η διαθεσιμότητα και η οργάνωση των εργαλείων, των υλικών και των μέσων του τμήματος, χαρακτηρίζονταν από αυξημένη προσβασιμότητα, ενισχύοντας τις διαπολιτισμικές συνιστώσες της μαθησιακής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, επιτρεπόταν στα παιδιά η ενεργός συμμετοχικότητα και η παροχή πρωτοβουλιών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, δίχως τη συνεχή ανάγκη για βοήθεια από την εκπαιδευτικό. Ως αποτέλεσμα, αυξημένη αναδείχθηκε η αυτοπεποίθηση των μαθητών/-τριών στις ικανότητές τους, ενώ μεγάλη ήταν η άνεση και η ευελιξία των καθημερινών κινήσεών τους. Παράλληλα, ευνοούνταν η μεθοδικότητα των διαδικασιών και η γρηγορότερη επίτευξη του τελικού αποτελέσματος, γεγονός που αναδείχθηκε κυρίως στη διδακτική συνάντηση κάθε Πέμπτης, όπου τα αγγλικά πραγματοποιούνταν ακριβώς πριν το τέλος του πρωινού προγράμματος και έτσι ο διαθέσιμος χρόνος ήταν αρκετά περιορισμένος.

8.2.2.4.3. Αβεβαιότητα διδακτικών προτεραιοτήτων

Καθ' όλη τη διάρκεια παραμονής μας στο πεδίο, παρατηρήθηκε συνεχής εναλλαγή των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων, τόσο στο πλαίσιο του προγράμματος Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, όσο και γενικότερα, γεγονός που επέδρασε αρνητικά στην αξιοποίηση της διαπολιτισμικής δυναμικής του προγράμματος. Το φαινόμενο αυτό κορυφώθηκε κατά την 4η και τελευταία εβδομάδα παρατηρήσεων. Την εβδομάδα αυτή, οι δραστηριότητες για την εορτή του Πάσχα αναδιαμόρφωσαν παντελώς τον προγραμματισμό και τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες, τόσο στο πλαίσιο της Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, όσο και συνολικά στη διδακτική διαδικασία. Και οι δύο διδακτικές συναντήσεις του προγράμματος την εν λόγω εβδομάδα, χρησιμοποιήθηκαν για αποπεράτωση δραστηριοτήτων, κατασκευών και λοιπών εργασιών της νηπιαγωγού, με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού αγγλικής γλώσσας και με τη σύμπραξη και άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου. Επιπροσθέτως, οι δράσεις αυτές δεν συνδυάστηκαν με κάποιο τρόπο ούτε με τις θεματικές του προγράμματος, ούτε όμως και με τη γλώσσα-στόχο. Ουσιαστικά, το πρόγραμμα εκείνη την εβδομάδα δεν υλοποιήθηκε. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η παρακάτω καταγραφή στο ερευνητικό ημερολόγιο:

Στη σημερινή διδακτική ώρα του προγράμματος ΕΑΝ, η εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας δίνει στα παιδιά ένα φύλλο ζωγραφικής με πασχαλινά αυγά και κοτοπουλάκια. Το φύλλο δεν έχει κάποια στοχοθεσία πέραν της εικαστικής έκφρασης, ούτε συνδυάζεται με κάποιο τρόπο με την αγγλική γλώσσα. Η εκπαιδευτικός της τάξης αναφέρει ότι θα αποτελέσει ωραία διακόσμηση για το Πάσχα. (Απόσπασμα ημερολογίου, Σχολείο 2, 25/04/2024)

Αντίστοιχη ήταν και η ελλιπής διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας. Μπορεί, εν ολίγοις, οι επιλεγόμενες θεματικές και δραστηριότητες του προγράμματος των αγγλικών να αφορούσαν διαπολιτισμικά ευαίσθητα ζητήματα, όμως το ύφος και ο χαρακτήρας της διδασκαλίας δεν αντιστοιχούσε σε πολλές περιπτώσεις σε διαπολιτισμική προσέγγιση της μάθησης. Ιδίως κατά την τελευταία εβδομάδα των παρατηρήσεων, το γεγονός αυτό παρουσιάζεται εντόνως από τον μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό τρόπο διαχείρισης των δράσεων για την εορτή του Πάσχα, με αδυναμία σύνδεσης της εορτής με άλλα έθιμα, εορτές ή και παραλλαγές της ίδιας εορτής ανά τον κόσμο, καθώς και παραγκωνισμό της ίδιας της γλώσσας-στόχου, με χρήση μόνο της ελληνικής γλώσσας.

8.2.3. Αποτελέσματα συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση αποτελεσμάτων για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, αναδεικνύουμε τα αποτελέσματα των ημι-δομημένων συνεντεύξεων με νηπιαγωγούς και εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας. Από τη θεματική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων (βλ. Κεφάλαιο 7.5.) προέκυψαν τέσσερις θεματικές αποτελεσμάτων, οι οποίες παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον Πίνακα 4 και αναδεικνύουν τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα και για τη διαπολιτισμικότητα αυτού. Έπειτα, οι επιμέρους υποθεματικές αναλύονται και επαληθεύονται με τη βοήθεια ενδεικτικών αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις.

Θεματική	**Υποθεματική**
1. Θετική αποτίμηση της ένταξης των αγγλικών το νηπιαγωγείο	1.1. Αρχική αβεβαιότητα και μετέπειτα υποστήριξη του προγράμματος

	1.2. Ένθερμη συμμετοχή και γρήγορη πρόοδος του μαθητικού συνόλου
	1.3. Υποστήριξη της διαπολιτισμικής προοπτικής της αγγλικής γλώσσας στις μικρές ηλικίες
2. Διστακτική αξιοποίηση της διαπολιτισμικής δυναμικής του προγράμματος	2.1. Μειωμένη διαπολιτισμική και πολυγλωσσική κατάρτιση και δράση εκπαιδευτικών
	2.2. Εστίαση στον αγγλοσαξωνισμό
	2.3. Μειωμένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας
3. Έντονες τροποποιήσεις κατά την υλοποίηση του προγράμματος	3.1. Διαφοροποιήσεις σε επίπεδο οδηγιών και προτεινόμενου υλικού
	3.2. Συνεργασία εκπαιδευτικών, όμως μειωμένη συνδιδασκαλία
4. Ποικίλοι ανασταλτικοί παράγοντες και ανάγκη για τροποποιήσεις	4.1. Μη ρεαλιστικό πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος
	4.2. Ανεπαρκής επιμόρφωση στο πλαίσιο του προγράμματος
	4.3. Ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας στο χαρακτήρα της προσχολικής εκπαίδευσης
	4.4. Μειωμένος υλικοτεχνικός εξοπλισμός

Πίνακας 4: Θεματικές αποτελεσμάτων θεματικής ανάλυσης συνεντεύξεων για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο

8.2.3.1. Θετική αποτίμηση της ένταξης των αγγλικών το νηπιαγωγείο

8.2.3.1.1. Αρχική αβεβαιότητα και μετέπειτα υποστήριξη του προγράμματος

Από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, αναδεικνύεται η γενικότερη συμφωνία των εκπαιδευτικών με την προσθήκη της αγγλικής γλώσσας στο ωρολόγιο

πρόγραμμα του ελληνικού νηπιαγωγείου. Η συμφωνία αυτή, στις περισσότερες περιπτώσεις, προέκυψε έπειτα από την πρακτική εφαρμογή και παρακολούθηση του προγράμματος «Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο» στην πράξη. Στην πραγματικότητα, πολλές από τις συμμετέχουσες, και ιδίως οι νηπιαγωγοί, παραδέχθηκαν την αβεβαιότητα ή ακόμα και τη διαφωνία τους με το πρώτο άκουσμα της νέας εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας.

Οι διαφωνίες των εκπαιδευτικών, είχαν κυρίως σχέση με τις απόψεις τους για την πρώιμη γλωσσική εκμάθηση και την εμπλοκή ποικίλων γλωσσών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο φόβος της γλωσσικής σύγχυσης των μαθητών/-τριών, σε μια ηλικία που ακόμα δεν έχουν αναπτύξει επάρκεια σε πολλά στοιχεία της πρώτης τους γλώσσας, δημιουργούσε αμφιβολίες για τη στοχοθεσία και τα διαπολιτισμικά οφέλη του προγράμματος. Αντίστοιχα, η εμπλοκή μιας τρίτης γλώσσας στην καθημερινότητα των παιδιών από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, τα οποία είχαν ήδη να διαπραγματευτούν την πρώτη τους γλώσσα και την εκμάθηση των ελληνικών, δημιουργούσε αβεβαιότητα για την πρόοδό τους στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

ΕΑΓ8: «Πριν ξεκινήσω, πριν πάω στο νηπιαγωγείο να διδάξω αγγλικά, συμφωνούσα με την άποψη ότι είναι πολύ νωρίς. Μετά όμως, όταν είδα ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται και ότι δεν τα επηρεάζει σε κάτι στη μητρική τους γλώσσα, συνειδητοποίησα ότι είναι κάτι ωραίο. Και συνηθίζουν κιόλας ότι μπαίνει και ένας άλλος δάσκαλος στην τάξη, οπότε τα προετοιμάζει και για την πρώτη δημοτικού.»

Ν9: «Πριν ξεκινήσει, όταν πρωτοξεκινούσε τέλος πάντων, μου φαινόταν λίγο περίεργο. Δηλαδή θεωρούσα ότι θα μπερδευτούνε λίγο σε εισαγωγικά τα παιδιά. Και ότι είναι πολύ μικρά για κάτι τέτοιο, ενώ θα προτιμούσα π.χ. να βάζανε μια φυσική αγωγή ή καλλιτεχνικά. Κάτι τέτοιο, το οποίο είναι πιο κοντά στην ηλικία τους και σε εμάς.»

Στην περίπτωση των νηπιαγωγών, περαιτέρω αβεβαιότητα προκαλούσε η εισαγωγή μιας νέας ειδικότητας σε έναν εκπαιδευτικό χώρο που μέχρι πρότινος αποτελούσε καθαρά δικό τους πλαίσιο δράσης. Η αρνητική τους, λοιπόν, προδιάθεση, εμφανιζόταν τόσο σε σχέση με την ανετοιμότητα μιας άλλης ειδικότητας εκπαιδευτικών να διαχειριστεί τη νοοτροπία του νηπιαγωγείου και τις ανάγκες των

παιδιών νηπιακής ηλικίας, όσο και λόγω του φόβου για τα επαγγελματικά τους δικαιώματα.

Ν3: «Στην αρχή υπήρχαν ενστάσεις. Και από εμάς. Γιατί να μπουν οι αγγλικοί στα νηπιαγωγεία; Δεν είδα να έχουμε πάθει κάτι. Έχει ενδιαφέρον.»

Παρ' όλη την αρχική ανασφάλεια πολλών εκπαιδευτικών για την εισαγωγή μιας νέας γλώσσας στο χώρο του νηπιαγωγείου, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αυτών ανέφεραν μεταβολή της άποψής τους, όταν ενημερώθηκαν για τις επιμέρους συνιστώσες του συγκεκριμένου προγράμματος και όταν πλέον παρακολούθησαν την υλοποίησή του στην πράξη. Πιο συγκεκριμένα, καίριο παράγοντα σε αυτή την αλλαγή στάσης, αποτέλεσε η αντιμετώπιση των αγγλικών όχι ως μάθημα, αλλά ως μια πρώτη διαπολιτισμική επαφή με τη νέα γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί και των δύο ειδικοτήτων ανησυχούσαν τόσο για την περίπτωση της «στεγνής» γλωσσομάθειας, όσο και για ένα τύπο εκμάθησης που δεν θα ανταποκρινόταν στη νηπιακή ηλικία. Αντιλαμβανόμενες, όμως, ότι η επαφή των παιδιών με τα αγγλικά θα πραγματοποιούνταν σε ένα βασικό επίπεδο, μόνο στον προφορικό λόγο και δίχως τη χρήση σχολικών εγχειριδίων, απέκτησαν μια πιο θετική στάση για την ένταξη των αγγλικών στο νηπιαγωγείο. Παράλληλα, και όσο το πρόγραμμα αποκτούσε διάρκεια, η συνειδητοποίηση της παιγνιώδους μάθησης, που αντιτίθεται στην παραδοσιακή γλωσσική διδασκαλία και, ταυτόχρονα, συμβαδίζει με τις πρακτικές της προσχολικής παιδαγωγικής, καθησύχασε τις περισσότερες νηπιαγωγούς για τη μη αλλοίωση του χαρακτήρα του νηπιαγωγείου.

Ν3: «Στην αρχή δεν μπορούσα να πω, γιατί δεν ήξερα, δεν το 'χα δει. Τώρα που το είδα, τα παιδιά είναι σαν την πλαστελίνη όταν την ανοίγεις, είναι πολύ μαλακά. Μπορούν να μάθουν τα πάντα. Και αν κάτι έχει και λίγο παιγνιώδη μορφή, ακόμα πιο εύκολα. Γιατί λοιπόν όχι; Εγώ δεν έχω δει να συγχέονται ή να μπερδεύονται.»

Ν9: «Στη συνέχεια άλλαξε να σου πω την αλήθεια η γνώμη μου. Γιατί βλέπω ότι τα παιδιά είναι πολύ εξοικειωμένα με την αγγλική γλώσσα. Γνωρίζουν πάρα πολλά πράγματα ήδη σε αυτή την ηλικία. Οπότε πλέον είμαι πολύ θετική. Πάντα με δεδομένο να γίνεται με έναν παιχνιδιάρικο τρόπο. Έχω δηλαδή τύχει χρονιές που είναι πάρα πολύ με παιχνίδι και τα παιδιά είναι πάρα πολύ χαρούμενα, τους αρέσει πολύ και το περιμένουνε.»

Τέλος, ανάμεσα στις συμμετέχουσες, μία είναι η περίπτωση νηπιαγωγού που διατείνεται αρνητικά για το πρόγραμμα, ακόμα και έπειτα από την εφαρμογή του. Η συγκεκριμένη αντιλαμβάνεται το πρόγραμμα ως προσπάθεια επιβολής μιας κυρίαρχης γλώσσας υψηλού κοινωνικού κύρους, κάτω από το μανδύα της διαπολιτισμικότητας και πολυγλωσσίας. Υποστηρίζει, επίσης, ότι η εισαγωγή νέων ειδικοτήτων στην προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης αλλοιώνει το χαρακτήρα του νηπιαγωγείου και παράλληλα αποδυναμώνει το επάγγελμα της νηπιαγωγού.

Ν6: «Εμείς οι νηπιαγωγοί, δηλαδή οι περισσότεροι και εγώ προσωπικά, θα θέλαμε να έχουμε αυτή την ώρα για μας. Γιατί στριμώχνεται πάρα πολύ το πρόγραμμα.[…] Και γενικότερα όλα αυτά, τα εργαστήρια, τα αγγλικά, έχουν αλλάξει πάρα πολύ τη φυσιογνωμία του νηπιαγωγείου και έχουν προσδώσει περισσότερο άγχος στο να μπορούμε να κάνουμε πράγματα. Βέβαια, φοβόμαστε μην μπουν και άλλες ειδικότητες και εμείς πάμε στην άκρη. Αλλά δεν το θεωρούμε σωστό και για τα παιδιά κατά βάση. Δηλαδή όλα αυτά που υποτίθεται ότι καλλιεργούνται με τα αγγλικά, προβλέπονται στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου.[…] Και που υποτίθεται προσφέρουν στην πολυγλωσσικότητα και στην πολυπολιτισμικότητα, δεν θεωρούμε ότι εξυπηρετούν αυτό το σκοπό κατά βάση. Είναι μόνο για την αγγλική, που υποτίθεται είναι μια επίσημη κυρίαρχη γλώσσα. Και που μπορεί να γίνει και αργότερα. Να το μάθουν τα παιδιά εσκεμμένα, γιατί το θέλουν.»

8.2.3.1.2. Ένθερμη συμμετοχή και γρήγορη πρόοδος του μαθητικού συνόλου

Πέρα από τα δομικά χαρακτηριστικά και τις παιδαγωγικές πρακτικές του προγράμματος, που φαίνεται πως δημιούργησαν σταδιακά μια εικόνα εμπιστοσύνης, καίριο ρόλο για την αποδοχή των αγγλικών από τις περισσότερες εκπαιδευτικούς έπαιξε η υποδοχή του προγράμματος από τα ίδια τα παιδιά. Όλες οι συμμετέχουσες αναφέρθηκαν στη θετική εντύπωση που αφήνει κάθε χρόνο το πρόγραμμα στους/στις μαθητές/-τριες τους, με την *«ώρα των αγγλικών»* να αποτελεί πολυαναμενόμενο σημείο της ημέρας. Τα παιδιά επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την αγγλική γλώσσα, συμμετέχοντας με όρεξη και ενθουσιασμό στις επιμέρους δραστηριότητες του προγράμματος.

ΕΑΓ2: «Τους αρέσει πάρα πολύ. Τους αρέσει πάρα πολύ, είναι κάτι το διαφορετικό. Είναι σαν, πώς να σου πω, μια πινελιά μέσα στη μέρα τους. Αρκεί να έχει πολλές δραστηριότητες.»

ΕΑΓ9: «Α, τους αρέσει πάρα πολύ. Είναι πάρα πολύ ενθουσιασμένα. Και αυτά, ας πούμε, που στην αρχή μπορεί να, να είναι πιο ντροπαλά, που μπορεί να τους φαίνεται κάτι ξένο, σιγά σιγά και αυτά μπαίνουνε και ενθουσιάζονται.»

Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι βιωματικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες κατά την εκμάθηση των αγγλικών, επιτρέπουν στα παιδιά να εκφραστούν δημιουργικά σε ατομικό και συνεργατικό επίπεδο, ενώ παράλληλα αυξάνουν τη συμμετοχή και τη συγκέντρωση στον εκάστοτε στόχο. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δείχνουν οι μαθητές/-τριες για δραστηριότητες που περιλαμβάνουν κινητικότητα, τεχνολογικά μέσα ήχου και βίντεο, κατασκευές, καθώς και δυνατότητα εικαστικής έκφρασης. Ακόμα, δραστηριότητες που λειτουργούν ως ρουτίνες, όπως μουσικοκινητικές δραστηριότητες κατά την έναρξη ή/και τη λήξη της κάθε συνάντησης, αρέσουν πολύ στα παιδιά και αποτελούν χρήσιμο σύμμαχο για την επανάληψη και την αφομοίωση της νέας γνώσης.

Ν7: «Μαθαίνουν πάρα πολύ μέσω εικόνων, μέσα από βιντεάκια και από τραγούδια, τα οποία τραγουδάνε, χωρίς να ξέρουν αρχικά το τι σημαίνουνε οι λέξεις. Όμως σιγά σιγά, παίρνοντας λέξεις μέσα απ' το τραγούδι, μέσα απ' το βίντεο μαθαίνουν πολύ εύκολα. Μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι, είτε αυτό είναι σαν επιτραπέζιο, το οποίο έχει εικονόλεξα στην αγγλική γλώσσα, είτε μέσω διαδικτυακών παιχνιδιών εκπαιδευτικών, τα οποία τα βοηθάνε. Και εννοείται με το βιωματικό τρόπο, που μπαίνουν τα ίδια μέσα στην δράση η οποία γίνεται.»

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας, καθώς και κάποιες νηπιαγωγοί, παρέθεσαν ως επιπρόσθετο παράγοντα του αυξημένου ενδιαφέροντος των παιδιών, το γεγονός ότι κατά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας μπαίνει ένας/μία νέος/-α εκπαιδευτικός στην τάξη. Την αλλαγή αυτή, οι εκπαιδευτικοί την αντιλαμβάνονται ως ενθουσιώδη και παρακινητική για τα μικρά παιδιά, τα οποία νιώθουν εκείνη την ώρα ότι κάνουν κάτι διαφορετικό και ξεχωριστό. Παράλληλα, έρχονται σε επαφή με ένα επιπλέον πρόσωπο, γεγονός που μπορεί να λειτουργήσει θετικά για την κοινωνικότητά τους, αλλά και την κοινωνικότητα του ίδιου του νηπιαγωγείου, ενός χώρου που συχνά αποτελεί εσωστρεφές περιβάλλον μάθησης.

Πέραν, όμως, από το αυξημένο ενδιαφέρον για το πρόγραμμα Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, οι εκπαιδευτικοί τόνισαν και το γεγονός της ταχείας προόδου στη νέα γλώσσα, που έχουν διαπιστώσει στους/στις μαθητές/-τριές τους. Όπως διαπιστώθηκε από όλες σχεδόν τις συνεντεύξεις και των δύο ειδικοτήτων, τα περισσότερα παιδιά ανταποκρίνονται πολύ θετικά στις απαιτήσεις του προγράμματος, κατακτώντας σταδιακά ευρύ νέο λεξιλόγιο, πετυχαίνοντας την αντιστοίχιση σημαίνοντος και σημαινόμενου και αποκτώντας, παράλληλα, νέες γνώσεις σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα. Σημαντικό ρόλο παίζει η ηλικία των παιδιών, η οποία, όπως δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί, επιτρέπει τόσο τη γρηγορότερη και αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης, καθώς και το μεγαλύτερο ενδιαφέρον απέναντι σε γνωστικές προκλήσεις.

Ν4: «Νομίζω ότι μαθαίνουν πάρα πολύ εύκολα. Νομίζω ότι μετράει και η ηλικία. Το βλέπω και με εμάς, ότι όσο ήμασταν πιο μικροί, τα μαθαίναμε πολύ πιο εύκολα σε σύγκριση με τώρα που μεγαλώσαμε. Εγώ, για παράδειγμα, που αποφάσισα να ολοκληρώσω τα αγγλικά μου στα 32, η αλήθεια είναι ότι δυσκολεύτηκα πάρα πολύ. Ενώ τα παιδιά όχι, σε αυτήν την ηλικία μαθαίνουν πάρα πολύ εύκολα.»

ΕΑΓ5: «Αισθάνονται ότι είναι ένα κατόρθωμα το να μπορούν να επεξεργαστούν και να μπορέσουν να ανακαλέσουν στη μνήμη, να εφαρμόσουν τη γλώσσα ή έστω απλά να κάνουν τον ήχο της γλώσσας. Και πολλές φορές μου ζητούν να τους τα γράψω για να κάνουν εξάσκηση στο σπίτι, μόνα τους, για να ασχοληθούν παραπάνω. Δηλαδή υπάρχει ένα εσωτερικό κίνητρο για αυτά, σε σχέση με μεγαλύτερες ηλικίες.»

Έναν ακόμα από τους βασικούς παράγοντες του αυξημένου ενδιαφέροντος και της γρήγορης προόδου, όπως αναδεικνύεται από τις συνεντεύξεις, αποτελεί η πρότερη επαφή των μαθητών/-τριών με την αγγλική γλώσσα. Ήδη από τις μικρές ηλικίες, τα παιδιά αρχίζουν να αναγνωρίζουν και να μαθαίνουν αγγλικά, τόσο μέσα από το κοινωνικό, όσο και από το ψηφιακό περιβάλλον, καθώς η αγγλική γλώσσα αποτελεί παγκόσμια κοινή γλώσσα επικοινωνίας και αναπαράγεται συνεχώς γύρω μας. Επομένως, τα περισσότερα παιδιά εντάσσονται στο πρόγραμμα Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο με ήδη υπάρχουσες γνώσεις της γλώσσας-στόχου, καθώς και με αυξημένο ενδιαφέρον για αυτή.

ΕΑΓ4 : «Από όσο έχω παρατηρήσει, τα παιδιά έχουν ήδη σχέση με τα αγγλικά. Είτε μέσα, κυρίως μέσα από το tablet, ξέρουν βίντεο, ξέρουν κάποια τραγούδια, κάποια χρώματα, κάποιες βασικές έννοιες. Οπότε τα παιδιά έχουν ήδη στο υπόβαθρο κάποια γνώση της γλώσσας.»

Μάλιστα, αρκετές εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι μαθητές/-τριές τους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έχουν ακόμα μεγαλύτερη πρότερη επαφή με την αγγλική γλώσσα και ότι το γεγονός αυτό τους/τις βοηθάει σημαντικά κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Σε ό,τι αφορά τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και τα δίγλωσσα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν όχι μόνο ευρύτερη πρότερη γνώση της αγγλικής γλώσσας, αλλά και καλύτερη πρόοδο στο πλαίσιο του προγράμματος, σε σχέση με τους/τις γηγενείς συμμαθητές/-τριές τους. Τα παιδιά αυτά δείχνουν γρηγορότερη ανάπτυξη λεξιλογίου και βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την οποία κάποιοι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν με τη μεγαλύτερη ανάγκη τους για ένταξη και επιτυχή επικοινωνία στην ομάδα, ενώ κάποιοι δηλώνουν αβέβαιοι για τα αίτια που οδηγούν σε αυτό το γνωστικό προβάδισμα.

ΕΑΓ10: «Διαπίστωσα ότι κάποια παιδιά ήξεραν πολύ καλά αγγλικά, σε σχέση δηλαδή με άλλα παιδιά της ηλικίας τους που ζουν στην Ελλάδα. Δε ρώτησα ποτέ γιατί, για να είμαι ειλικρινής, ούτε κατάλαβα, αλλά υπήρχαν παιδιά άλλων εθνικοτήτων που ήξεραν πολύ καλά αγγλικά. Δηλαδή είχαν πολύ καλό επίπεδο και σε προφορικό λόγο. Θυμάμαι ένα παιδί από τη Σομαλία και κάποια παιδιά από Αλβανία, από Βουλγαρία. Είχαν πολύ καλό επίπεδο αγγλικών. Ενδεχομένως να είναι και οι γονείς τους δίγλωσσοι, έτσι; Δεν ξέρω.»

Ν10: «Νομίζω πιο εύκολα από ότι τα παιδάκια από την Ελλάδα. Έτσι αντιλήφθηκα εγώ. Ίσως επειδή έχουνε και ίδιο, παρόμοιο μάλλον, σε αρκετές περιπτώσεις αλφάβητο; Και νιώθουν πιο οικεία; Νιώθω ότι νιώθουνε περισσότερο σιγουριά για το μάθημα των αγγλικών. Γιατί το βλέπεις στα μάτια τους, στον τρόπο που απαντάνε, νιώθουν μεγαλύτερη σιγουριά.»

8.2.3.1.3. Υποστήριξη της διαπολιτισμικής προοπτικής της αγγλικής γλώσσας στις μικρές ηλικίες

Παράγοντα για τη σταδιακή διαμόρφωση θετικής στάσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ένταξη της νέας γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση, αποτέλεσε

και ο διαπολιτισμικός προσανατολισμός του διερευνώμενου προγράμματος. Κάποιες από τις συμμετέχουσες, ιδίως νηπιαγωγοί, μίλησαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης για τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην προσπάθεια διαμόρφωσης μελλοντικών πολιτών με αντικειμενική θέαση του κόσμου, ηθική συνείδηση και κοινωνικές ευαισθησίες. Τόνισαν, δε, την ανάγκη διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης από τις μικρές ήδη ηλικίες, καθώς ο χαρακτήρας του ατόμου διαμορφώνεται από πολύ νωρίς στη ζωή.

ΕΑΓ4: «Θεωρώ ότι είναι και η κατάλληλη ηλικία, γιατί όταν το παιδί ξεκινήσει από αυτή την ηλικία με αυτή την αντίληψη, είναι πολύ πιθανό να την ακολουθήσει και μετέπειτα στη ζωή του. Ενώ αν ξαφνικά προσπαθήσουμε να μιλήσουμε για αυτό στο γυμνάσιο, θεωρώ πως ήδη έχει διαμορφώσει ένα σημαντικό κομμάτι του χαρακτήρα και του τρόπου με τον οποίο σκέφτεται, οπότε θα είναι πιο δύσκολο να αλλάξει.»

Ν8: «Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Και γενικά να ενισχύεται κάθε χρόνο και να μην παγιώνεται μια κατάσταση. Δηλαδή αν, ας πούμε, δεν υπάρχουν παιδιά από άλλες χώρες, να μην θίγεται το θέμα στην τάξη, για παράδειγμα. Είναι πολύ σημαντικό για μένα να θίγεται, γιατί γνωρίζεις άλλες κουλτούρες, γνωρίζεις άλλους ανθρώπους, μαθαίνεις στα παιδιά να σέβονται το συνάνθρωπο ασχέτως καταγωγής, φύλου, προτιμήσεων.»

Η αντίληψή τους αυτή για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθιστούσε τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικούς πολύ θετικές απέναντι στη διαπολιτισμική δυναμική του προγράμματος. Όπως τόνισαν, η επαφή των μαθητών/-τριών με ένα νέο γλωσσικό κώδικα, τους δίνει ταυτόχρονα ευκαιρίες για επαφή με νέα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία, προετοιμάζοντας το έδαφος για ανεπτυγμένες διαπολιτισμικές ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα, η γνωριμία των παιδιών με το *διαφορετικό,* διευρύνει τους ορίζοντές τους, καλλιεργεί το σεβασμό και την αλληλοκατανόηση, αναπτύσσει την ενσυναίσθηση και την κριτική ικανότητα. Οι ικανότητες αυτές ωφελούν τα παιδιά από πολύ νωρίς, ήδη από τις πολυπολιτισμικές τάξεις στις οποίες καλούνται να συμμετάσχουν, αλλά και μακροπρόθεσμα.

ΕΑΓ6: «Είναι πολύ σημαντικό από μικρή ηλικία τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με εικόνες ξένες, έξω από το δικό τους πολιτισμό, έξω από τα στενά όρια του σπιτιού τους, του σχολείου τους, τις πολιτείας τους. Έτσι; Όσο πιο νωρίς μπει ένα

παιδί σε μια τέτοια διαδικασία, τόσο μεγαλύτερο ίσως το όφελος. Δηλαδή δε θεωρώ ότι το κέρδος είναι αμιγώς τόσο μεγάλο στο κομμάτι των αγγλικών, το να μάθουνε τα αγγλικά ή να εξοικειωθεί το αυτί τους, όσο στο ότι υπάρχει εκεί έξω και κάτι άλλο.»

Ακόμα, συχνή ήταν η αναφορά ων συμμετεχουσών στη σημασία της συστηματικής και κατάλληλης επαφής με τη νέα γλώσσα, για την επίτευξη πρώιμης και προσθετικής διγλωσσίας. Παρά τις αρχικές ανησυχίες για γλωσσική σύγχυση των παιδιών, με την πρακτική εφαρμογή του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν ότι τα παιδιά μαθαίνουν εξίσου και στις δύο γλώσσες, δίχως η μια γλώσσα να λειτουργεί αποθαρρυντικά για την άλλη. Ως αποτέλεσμα, μέσα από τις ποικίλες δραστηριότητες, αναπτύσσεται, όπως δηλώνουν, το γλωσσικό τους ρεπερτόριο και η επικοινωνιακή τους ικανότητα και προετοιμάζονται από νωρίς για τη ζωή και την επικοινωνία στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Ποικίλα αναδεικνύονται, επίσης, από τις συμμετέχουσες τα οφέλη του προγράμματος για τους/τις μαθητές/-τριες από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Όλες σχεδόν οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν θετικές συνιστώσες του προγράμματος για παιδιά από άλλες χώρες και για παιδιά που είτε δεν μιλούν καθόλου τα ελληνικά, είτε τα γνωρίζουν σε ένα βαθμό. Το βασικότερο πλεονέκτημα του πλαισίου δράσης των αγγλικών στο νηπιαγωγείο είναι, όπως εξηγούν οι εκπαιδευτικοί, οι κοινές μαθησιακές εμπειρίες που προσφέρει. Με άλλα λόγια, το διάστημα της επαφής με την αγγλική γλώσσα αποτελεί το μοναδικό ίσως σημείο στο ωρολόγιο πρόγραμμα όπου τα παιδιά ξεκινούν από παρόμοια αφετηρία, έχοντας συνήθως μια βασική εικόνα για την αγγλική γλώσσα, αλλά χωρίς δυσανάλογες γνώσεις και ικανότητες σε αυτή. Παράλληλα, η πραγμάτωση της διδασκαλίας ως επί το πλείστο στα αγγλικά, τοποθετεί το σύνολο των μαθητών/-τριών σε παρόμοια θέση και επίπεδο δυσκολίας, σε αντίθεση με τη διδασκαλία στα ελληνικά, όπου τα παιδιά από την Ελλάδα έχουν σαφές πλεονέκτημα. Το γεγονός αυτό αυξάνει την αυτοπεποίθηση και τη συμμετοχή των παιδιών από άλλα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, τα οποία αισθάνονται περισσότερο μέλη μιας ομάδας με κοινή αρχή και κοινή πορεία.

ΕΑΓ5: «Βλέπω ότι η αγγλική γλώσσα είναι εργαλείο προσέγγισης τέτοιων περιπτώσεων. Γιατί όπως απευθυνόμουν στα υπόλοιπα παιδιά στην αγγλική, έτσι απευθυνόμουν και σε αυτά. Οπότε δεν υπήρχε διαχωρισμός και υπήρχε

μεγαλύτερη άνεση, αισθάνονταν πιο ελεύθερα. Το έβλεπα από τη χαρά στα μάτια τους, που ξαφνικά συμμετείχαν σε δραστηριότητες.»

Παράλληλα με την αυξημένη συμμετοχή και πρόοδο, η επαφή με τα αγγλικά φαίνεται πως ευνοεί τα παιδιά από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα και σε ό,τι αφορά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Οι συνεντευξιαζόμενες δήλωσαν σε αρκετές περιπτώσεις πως η επαφή με νέες γλώσσες σε ένα συνεργατικό πλαίσιο και η αίσθηση του ανήκειν που προσφέρει η κοινή αυτή μαθησιακή εμπειρία, μπορεί να επιφέρει αποτελέσματα και στη γενικότερη συμμετοχή στις μαθησιακές διαδικασίες. Τα παιδιά στρέφονται προς την πολυγλωσσία με μεγαλύτερο ενδιαφέρον, ενώ παράλληλα αυξάνονται οι κοινωνικές τους επαφές και η ανάγκη τους για καλύτερη επικοινωνία. Ως αποτέλεσμα, επιδεικνύουν μεγαλύτερη προσπάθεια και πρόοδο και στην ελληνική γλώσσα. Αντίστοιχα, το πρόγραμμα ευνοεί την προετοιμασία τους για το δημοτικό, τόσο με την παρότρυνση προς τα ελληνικά, αλλά και προσφέροντας μια *«γέφυρα»* με το πρόγραμμα εκμάθησης αγγλικών του δημοτικού σχολείου.

Δεν έλλειψαν, βέβαια, και οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που είτε δεν αναγνώριζαν κάποια διαπολιτισμική προοπτική στο πρόγραμμα, είτε θεωρούσαν ότι υπάρχει μεν διαπολιτισμική πρόθεση, αλλά δεν είναι εφικτή η πραγμάτωσή της. Οι λόγοι αυτής της αδυναμίας, σύμφωνα με τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικούς, περιλαμβάνουν την μικρή ηλικία των παιδιών, θεωρώντας πως είναι νωρίς για να κατανοήσουν τις συνιστώσες της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, καθώς και την προσκόλληση πολλών εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας στην παραδοσιακή γλωσσομάθεια, η οποία αποδυναμώνει τους διαπολιτισμικούς στόχους του προγράμματος.

Ν8: «Δεν ξέρω αν μπορούν να βοηθήσουν διαπολιτισμικά τα αγγλικά σε αυτή την ηλικία. Γιατί όλα μένουν στο επίπεδο παιχνιδιού, να πω την αλήθεια.»

Ν4: «Τώρα νομίζω αυτό το διαπολιτισμικό εξαρτάται και πάλι με τον εκπαιδευτικό που έχει αναλάβει τα αγγλικά της τάξης. Αυτό που έχω αντιληφθεί εγώ είναι ότι οι περισσότεροι εστιάζουν πιο πολύ στη γλωσσομάθεια. Αυτό νομίζω.»

8.2.3.2. Διστακτική αξιοποίηση της διαπολιτισμικής δυναμικής του προγράμματος

8.2.3.2.1. Μειωμένη διαπολιτισμική και πολυγλωσσική κατάρτιση και δράση εκπαιδευτικών

Παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των συμμετεχουσών αναγνωρίζουν τη διαπολιτισμική προοπτική που μπορεί να έχει η επαφή με την αγγλική γλώσσα στην προσχολική εκπαίδευση, παραδέχονται ότι στην πράξη αυτή η προοπτική εξυπηρετείται με διστακτικά βήματα. Κύριος παράγοντας αυτής της κατάστασης, αναδεικνύεται η μειωμένη κατάρτιση πολλών εκπαιδευτικών αναφορικά με τις αρχές και τις πρακτικές της διαπολιτισμικής και πολυγλωσσικής εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό, οδηγεί σε αβεβαιότητα για τους κατάλληλους τρόπους ανάδειξης τέτοιων ζητημάτων στην τάξη. Όπως ήδη αναφέραμε στα αποτελέσματα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, οι νηπιαγωγοί διαθέτουν ένα βασικό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, πραγματοποιώντας, όμως, αβέβαια βήματα στη διαπολιτισμική τους παιδαγωγική προοπτική. Μάλιστα, καμία συμμετέχουσα νηπιαγωγός δεν ανέφερε εκπαίδευση ή κατάρτιση στοχευμένη σε γλωσσολογικά ζητήματα, εκμάθηση γλωσσών ή διαγλωσσικές διδακτικές πρακτικές.

Σε μειονεκτική θέση βρίσκονται ως προς τη διαπολιτισμική τους κατάρτιση οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας, οι οποίες σχεδόν στο σύνολό τους δήλωσαν ότι δεν είχαν ποτέ κάποια ουσιαστική επαφή με τύπους εκπαίδευσης όπως η διαπολιτισμική, η πολυπολιτισμική ή/και η συμπεριληπτική, ούτε σε επίπεδο σπουδών, ούτε σε επίπεδο δια βίου μάθησης. Κάποια μόνο βασικά δεδομένα τους πρόσφερε η επιμόρφωση στο πλαίσιο του προγράμματος Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Μία μόνο εξ αυτών είχε παρακολουθήσει επιμορφωτικό σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο παρελθόν, ενώ μία εξ αυτών πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας.

> *ΕΑΓ5: «Μπορώ να πω ότι ούτε σε επίπεδο σπουδών, παρότι προέρχομαι από ένα τμήμα ξενόγλωσσο, ούτε τόσο πολύ σε επίπεδο υπηρεσίας εκπαιδευτικό, εμπειρίας και τα λοιπά, ότι έχω τέτοια επαφή που μπορώ να πω, να αποδώσω ότι υπάρχουν κάποιες συγκεκριμένες, κάποιοι συγκεκριμένοι άξονες που αναγνωρίζω πάνω στο κομμάτι αυτό.»*

ΕΑΓ6: «Δεν έχω, δεν έχω ασχοληθεί καθόλου. Και η αλήθεια είναι ότι δεν έχω μια πολύ συγκεκριμένη και ξεκάθαρη εικόνα στο μυαλό μου. […] Η αδερφή μου δούλευε κάποια στιγμή σε δομή με Σύριους μαθητές και από 'κει έχω έτσι κάποιες εικόνες για το τι ακριβώς περιλαμβάνει η διαδικασία. Η αλήθεια είναι ότι δεν με είχε ενθουσιάσει ιδιαίτερα σαν αντικείμενο, ας πούμε, περαιτέρω σπουδών.»

Σε γενικές γραμμές, οι περισσότερες εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζονται επαρκώς καταρτισμένοι για να εφαρμόσουν διαπολιτισμική γλωσσική εκμάθηση, με μειωμένες γνώσεις και εμπειρίες σε τύπους εκπαίδευσης όπως η διαπολιτισμική, η συμπεριληπτική, η διαγλωσσική, αλλά και η εκπαίδευση προσφύγων. Λόγω της μειωμένης τους σχετικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αρκετές συμμετέχουσες και των δύο ειδικοτήτων συχνά επιλέγουν να μην προσεγγίσουν διαπολιτισμικά το πρόγραμμα της Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Κάποιες συμμετέχουσες θεωρούν ότι υλοποιούν ή προσπαθούν να υλοποιήσουν διαπολιτισμική διδασκαλία και κάποιες όχι, με αρκετές πάντως να δείχνουν αβέβαιες για το τι ακριβώς αυτή η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει και περιλαμβάνει, ιδίως οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας. Επιπλέον, κάποιες νηπιαγωγοί διατείνονται ότι όλοι/-ες οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας με τους/τις οποίες έχουν συνεργαστεί ως τώρα στο πλαίσιο του προγράμματος, εστίαζαν κυρίως στην απλή γλωσσομάθεια, δίχως να δίνουν διαπολιτισμικές διαστάσεις στη μάθηση.

Ν1: «Είναι ξεκάθαρα να μάθουνε τη νέα γλώσσα, δεν έχει κάτι το διαπολιτισμικό. Από αυτό δηλαδή που έχω ζήσει εγώ μέχρι στιγμής.»

Ν4: «Τώρα εξαρτάται και με τον εκπαιδευτικό που έχει αναλάβει τα αγγλικά της τάξης. Αυτό που έχω αντιληφθεί εγώ είναι ότι το focus είναι πιο πολύ στη γλωσσομάθεια. Νομίζω.»

Σε ό,τι αφορά την πολυγλωσσική διδασκαλία και την επαφή με γλώσσες πέραν της ελληνικής εκτός του πλαισίου του διερευνώμενου προγράμματος, οι νηπιαγωγοί περιέγραψαν τη δράση τους ως επί το πλείστο σε περιπτώσεις πολυπολιτισμικών τμημάτων. Από τις απαντήσεις προκύπτει συνολικά η αντίληψη ότι η πολυγλωσσία αφορά ιδίως τα πολυπολιτισμικά και πολύγλωσσα τμήματα. Στο πλαίσιο αυτό, οι περισσότερες νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν κυρίως την αγγλική γλώσσα, στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν με τις οικογένειες των μαθητών/-τριών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σε επίπεδο διδασκαλίας, οι πολυγλωσσικές

τους επιλογές περιλαμβάνουν κυρίως παιχνίδια και δράσεις γνωριμίας κατά την αρχική του διδακτικού έτους, με εκμάθηση βασικών λέξεων, τραγουδιών και γενικά λεκτικών παραγωγών από τη γλώσσα κάθε παιδιού της τάξης. Ακόμη, αναφέρθηκαν πολυγλωσσικές δραστηριότητες κατά την περίοδο εορτών και εκδηλώσεων, όπως το διάστημα επαφής με ήθη και έθιμα των Χριστουγέννων κατά το μήνα Δεκέμβριο.

Ν5: «Αναγκαστικά με κάποια παιδιά που ήρθαν τα τελευταία κυρίως χρόνια, έπρεπε να μάθω να το διαχειριστώ πολυγλωσσικά. Γιατί μια χρονιά δύο ήταν αλβανικής καταγωγής και ένα ρουμάνικης από την πλευρά της μαμάς, που δεν μιλούσαν καλά ελληνικά. Και ένα κοριτσάκι πέρυσι δεν μιλούσε καθόλου ελληνικά. Και έπρεπε να βρούμε τρόπο επικοινωνίας.»

Ν3: «Για παράδειγμα, αφού με τη μαμά της (όνομα μαθήτριας), δεν μπορώ να συνεννοηθώ στα ελληνικά, έχουμε βρει την κοινή γλώσσα, τα αγγλικά. Δεν θα της στείλω τα σημειώματα στα ελληνικά, που δίνω στα άλλα παιδιά. Θα της γράψω ένα μήνυμα στα αγγλικά, που τα καταλαβαίνει πολύ καλά και θα της το στείλω γραπτά, για να μην μπερδευτούμε από την προφορά ή από τη γλώσσα ή από κάποιο λάθος και να το δει με την ησυχία της. Έτσι νομίζω ότι νιώθει και αυτή πιο άνετα.»

Τέλος, κάποιες νηπιαγωγοί τόνισαν τη συχνή έλλειψη εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας σε απομακρυσμένες περιοχές και χωρία, λόγω μειωμένου αριθμού διαθέσιμου εκπαιδευτικού προσωπικού. Περιέγραψαν, λοιπόν, περιπτώσεις στις οποίες οι ίδιες προσπάθησαν να φέρουν τους/τις μαθητές/-τριές τους σε επαφή με τα αγγλικά, ώστε να ισοσταθμίσουν σε ένα βαθμό την εκπαιδευτική ανισότητα που προέκυπτε.

Ν2: «Σε μικρά χωριουδάκια απ' ότι καταλαβαίνω είναι πολλές οι ελλείψεις, οπότε η πρωτοβάθμια δίνει βάση στα μεγάλα σχολεία και δεν δίνει ώρες για αγγλικά σε εμάς τα μικρά. Εγώ προσπαθώ να μαθαίνω κάποιες λέξεις στα παιδιά και κάποια τραγούδια. Ας πούμε, όπως μαθαίνουμε τα χρώματα, όταν τα έχουμε κατακτήσει στα ελληνικά, παίζουμε και ένα δύο παιχνίδια με τα χρώματα στα αγγλικά. Το ίδιο, ας πούμε, με τα φρούτα. Αλλά αυτό το κάνω πιο πολύ αφού έχουμε κατακτήσει με ευκολία στα ελληνικά την ίδια δραστηριότητα.»

8.2.3.2.2. Εστίαση στον αγγλοσαξονισμό

Παρά το γεγονός ότι το πρόγραμμα Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο έχει διαπολιτισμικές προεκτάσεις, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς, η επαφή με διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα συνήθως περιστρέφεται γύρω από το αγγλοσαξονικό γλωσσικό και πολιτισμικό προφίλ. Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και το επιμορφωτικό υλικό του προγράμματος αναδεικνύουν, όπως αναφέρουν οι συμμετέχουσες, ήθη, έθιμα και εικόνες από την καθημερινότητα σε αγγλόφωνες περιοχές, τόσο στο χώρο της Μεγάλης Βρετανίας, όσο και εκτός αυτού, σε χώρες όπως ή Αυστραλία. Έτσι, η δυναμική της αγγλικής γλώσσας ως πολιτισμικού διαμεσολαβητή εμφανίζεται περιορισμένη και δεν επεκτείνεται σημαντικά στη γνωριμία με μη αγγλόφωνες χώρες.

ΕΑΓ4: «Από την αρχή φέτος ξεκινήσαμε μιλώντας για ένα παιδί από την Αγγλία που ήθελε να τους γνωρίσει, οπότε του γράψαμε γράμματα και φτιάξαμε όλο αυτό με αφορμή τα αγγλικά. Τα παιδιά ήταν πολύ πρόθυμα στο να τον γνωρίσουν και να μάθουν γι' αυτόν και να μάθει κι αυτός για εκείνους.»

Ν4: «Κάνουμε πολλά έθιμα από την Αγγλία και δείχνουμε εικόνες από την καθημερινή ζωή εκεί, από τα παιδιά στο αγγλικό σχολείο. Έτσι βλέπουν ότι υπάρχει και κάτι διαφορετικό.»

Η επαφή, επομένως, με ποικίλα διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος, επαφίεται κυρίως στη διακριτική ευχέρεια των εκπαιδευτικών, οι οποίες πρέπει να δημιουργήσουν ή να βρουν κατάλληλο υλικό και να οργανώσουν αναλόγως κάθε φορά τη διδασκαλία τους. Η μειωμένη διαπολιτισμική κατάρτιση πολλών εξ αυτών και η αβεβαιότητα που αυτή επιφέρει, καθιστά δύσκολη την ενασχόληση με τέτοιου είδος ζητήματα. Παράλληλα, ο περιορισμένος χρόνος και τα πολλά τμήματα στα οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας, δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο τέτοιου είδους πρωτοβουλίες.

Οι προσπάθειες, λοιπόν, για γνωριμία και αλληλεπίδραση με περισσότερα πολιτισμικά πρότυπα μέσω του προγράμματος, παραμένουν μειωμένες. Η διαμεσολαβητική λειτουργία της αγγλικής γλώσσας δεν αξιοποιείται στο πλήρες βεληνεκές των δυνατοτήτων της, για την ευρύτερη επαφή με διάφορες κουλτούρες ανά τον κόσμο. Δύο μόνο από τις εκπαιδευτικούς ανέφεραν περιπτώσεις και ενδεικτικά παραδείγματα, όπου η επαφή με την αγγλική γλώσσα πραγματοποιείται λαμβάνοντας

υπόψιν όχι μόνο τη γλώσσα-στόχο του συγκεκριμένου προγράμματος, αλλά εμπλέκοντας στις διαδικασίες γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία άλλων χωρών. Στη μία εκ των δύο περιπτώσεων αυτών, μέσω των αγγλικών παρουσιάστηκαν εικόνες και στοιχεία από την κουλτούρα κάθε παιδιού του τμήματος. Στην άλλη περίπτωση, η αγγλική γλώσσα χρησιμοποιήθηκε συνδυαστικά με άλλες, πραγματοποιώντας δραστηριότητες με πλουραλιστικά εργαλεία.

> *ΕΑΓ5: «Παίζαμε international παιχνίδια, ήτανε, δεν ήταν τοπικά. Ήτανε παραμύθια τα οποία γνωρίζουν πολλές από τις χώρες. Ήτανε τραγούδια τα οποία μπορούσαν να ακούσουν σε πολλές γλώσσες. Δεν απευθύνονταν δηλαδή μόνο στους Έλληνες μαθητές. […] Ακόμα και τα έθιμα που κάναμε, τα χριστουγεννιάτικα ή τα πασχαλινά, αφορούσανε γενικότερα πολλές χώρες. Ακόμα και γιορτές σαν τις απόκριες, πώς γιορτάζονται σ' όλο τον κόσμο. Και δεν δινόταν έμφαση σε τοπικό επίπεδο τόσο πολύ, προσπαθούσαμε να μην δίνεται αυτή η έμφαση.»*

Με τον τρόπο αυτό, όπως δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά αναπτύσσουν τη γλώσσα-στόχο και παράλληλα γνωρίζουν διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα ή ακόμα και αποκτούν βασικό λεξιλόγιο σε παραπάνω από μία γλώσσες. Παράλληλα, επιτυγχάνεται ορατότητα για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, ιδίως παιδιών που λόγω διαφορετικής καταγωγής ή γλωσσικού υποβάθρου, συχνά βρίσκονται στο περιθώριο των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

8.2.3.2.3. Μειωμένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Ένα ακόμα στοιχείο που περιορίζει το διαπολιτισμικό προσανατολισμό του προγράμματος της αγγλικής γλώσσας, αναδεικνύεται η έλλειψη διαφοροποιημένης εκπαίδευσης. Το φαινόμενο αυτό, φαίνεται πως πηγάζει σε κάποιο βαθμό από την ίδια την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την έννοια του *διαφορετικού*. Ερωτώμενες αναφορικά με τη διαφορετικότητα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, πολλές από τις συμμετέχουσες μίλησαν για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συνιστούν κάθε άτομο, τα οποία το καθιστούν διαφορετικό και μοναδικό. Στο πλαίσιο, όμως, της σχολικής τάξης, οι περισσότερες απέκλιναν από αυτή τους την παραδοχή και τόνισαν ως διαφορετικές περιπτώσεις μαθητών/-τριών μόνο τα παιδιά από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα και τα παιδιά με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες.

Ν7: «Εκτός από το κομμάτι του πολιτισμού, υπάρχει διαφορετικότητα και με παιδιά τα οποία μπορεί να έχουν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες. Κυρίως αυτό. Ή τυχαίνει να είναι και παιδιά που είναι και από διαφορετικές χώρες και να έχουν και κάποια μαθησιακή δυσκολία. Οπότε μέσα στις τέσσερις τάξεις οι οποίες υπάρχουν στο νηπιαγωγείο, το διαφορετικό μέσα σε εισαγωγικά είναι τα παιδιά από διαφορετικές χώρες και παιδιά που μπορεί να έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία ή να είναι στο φάσμα του αυτισμού.»

Ν9: «Δεν έχω πολύ ιδιαίτερη διαφορετικότητα. Αν και, επειδή είμαι σε νησιά, υπάρχουνε παιδιά τα οποία είναι από διαφορετικές χώρες ή οτιδήποτε. Δεν είναι πάρα πολύ έντονο, γιατί ζουν πάρα πολλά χρόνια στην Ελλάδα. Γεννήθηκαν, δηλαδή, τα περισσότερα μεγάλωσαν Ελλάδα. Οπότε δεν είναι πολύ ιδιαίτερο. Απλά κατάγονται από άλλες χώρες. Αυτό. Πέρα από αυτό, μόνο τα παιδιά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό.»

Έχοντας αυτή την αντίληψη για τη διαφορετικότητα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία συχνά φαίνεται πως γίνεται αντιληπτή για τις εκπαιδευτικούς ως χρήσιμη μόνο στην περίπτωση τμημάτων με αυτές τις περιπτώσεις παιδιών. Αλλά ακόμα και σε αυτή την περίπτωση, κάποιες συμμετέχουσες δήλωσαν ότι δεν τροποποιούν τη διδασκαλία τους, καθώς παρατηρούν πρόοδο των παιδιών στην αγγλική γλώσσα, δίχως την ανάγκη διαφοροποίησης. Άλλες, πάλι, περιπτώσεις εκπαιδευτικών, προχωρούν σε μη διαφοροποιημένη παιδαγωγική ακόμα και όταν υπάρχουν μαθητές/-τριες που δεν ανταποκρίνονται στη διδασκαλία τους, επιλέγοντας να τους/τις συμπεριλάβουν αποσπασματικά, όταν και όποτε ανταποκρίνονται στον επιλεγμένο τρόπο εκμάθησης.

ΕΑΓ1: «Εμένα δεν μου είναι δύσκολο γενικά, διότι πολύ πιο εύκολα βλέπω ότι καταλαβαίνουν τα αγγλικά, παρά τα ελληνικά. Οπότε δεν έχω κάνει ιδιαίτερη προσπάθεια, γιατί βλέπω ότι και τις οδηγίες τις ακολουθούν, και καταλαβαίνουν τα πάντα, οπότε υπάρχει μια επικοινωνία. Ειδικά με το μαθητή από την Κίνα. Δηλαδή η δυσκολία του ήταν στα ελληνικά πάρα πολύ, όχι στα αγγλικά. Οπότε δεν θεωρώ ότι αυτό το κομμάτι το έχω θίξει ιδιαίτερα, γιατί δεν έχει δυσκολέψει τη δουλειά μου.»

ΕΑΓ3: «Κοίτα να δεις. Κάποια παιδιά έχουνε θέματα και στο, πώς να στο πω, στα βασικά πράγματα. Δηλαδή στο να καθίσουν, ας πούμε. Και την ώρα των αγγλικών, τώρα δεν θέλω να το πω έτσι, πώς να το πω τώρα; Τέλος πάντων, έχω και παιδί

που δεν κάθεται καθόλου ή θα καθίσει με πολύ ζόρι. Κάποιες φορές θα καθίσει, άλλες θα πάει σε μια γωνιά και θα παίξει. Και απ' το να ξεσηκωθούν και τα υπόλοιπα, να σου πω την αλήθεια, το προτιμώ.»

Πέραν από τις αντιλήψεις και τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών, αναδεικνύεται και έλλειψη διαφοροποίησης του ίδιου του προγράμματος Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Οι συμμετέχουσες αναφέρουν μειωμένες προτάσεις των ιθυνόντων για διαφοροποιημένη παιδαγωγική, γεγονός που δυσχεραίνει τη δουλειά τους, ιδίως για όσες δεν έχουν ήδη υπάρχουσα γνώση και δράση γύρω από τη διαφοροποίηση της εκπαίδευσης. Η έλλειψη αυτή σε προτάσεις διαφοροποίησης, αναδεικνύεται ιδιαιτέρως σε περιπτώσεις εντόνως πολυπολιτισμικών και πολυγλωσσικών τμημάτων. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι το διαθέσιμο υλικό δεν ανταποκρίνεται σε τμήματα με μεγάλο αριθμό παιδιών από άλλες χώρες, είτε παιδιών που μιλούν πολλές διαφορετικές γλώσσες. Το προφίλ των μαθητικών αυτών συνόλων είναι, όπως λένε, πολύ διαφορετικό και ο τρόπος διδασκαλίας πρέπει να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

ΕΑΓ10: «Στη ΔΥΕΠ η θέση της αγγλικής ήταν δύσκολη. Πρέπει να υπάρχει κάποιο προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό. Που να είναι φτιαγμένο από ειδικούς, που να ξέρουν τι πρέπει να διδάξεις, τι χρειάζονται αυτά τα παιδιά και όχι να πρέπει μόνοι μας να ψάχνουμε. Είναι πολύ δύσκολο. Μέχρι να καταλάβεις, ας πούμε, τι γίνεται, τι απαιτήσεις υπάρχουν και τι προβλήματα αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά. […] Δηλαδή αυτά τα παιδιά έχουν πιο πολύ ανάγκη, όπως είπα, κοινωνικοποίησης, να έρθουν στο σχολείο, να γνωρίσουν άλλο κόσμο, να νιώσουν ότι τα σέβεσαι.»

8.2.3.3. Έντονες τροποποιήσεις κατά την υλοποίηση του προγράμματος

8.2.3.3.1. Διαφοροποιήσεις σε επίπεδο οδηγιών και προτεινόμενου υλικού

Από τις συνεντεύξεις έγινε σαφές ότι η Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο αντιμετωπίζεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, όπως ακριβώς παρατηρήθηκε και στην περίπτωση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Από σχολείο σε σχολείο, από τμήμα σε τμήμα και από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, παρουσιάζονται έντονες διαφοροποιήσεις στον τρόπο που το πρόγραμμα γίνεται αντιληπτό και στον

τρόπο με τον οποίο υλοποιείται. Ήταν σημαντικό να τονιστούν, ώστε να αναδειχθεί εάν και κατά πόσο δύναται να επιδράσουν στη διαπολιτισμική προοπτική του προγράμματος.

Οι διαφορές αυτές, διαφαίνονται, αρχικά, στο επίπεδο που κάθε εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και τις οδηγίες του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τις μεθόδους και τα εργαλεία εφαρμογής του προγράμματος. Αρκετές από τις εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας, δήλωσαν ότι δεν χρησιμοποιούν καθόλου ή ότι χρησιμοποιούν ελάχιστα το προτεινόμενο υλικό, καθώς είτε το θεωρούν ανεπαρκές είτε δύσκολο να εφαρμοστεί στην πράξη. Άλλες δήλωσαν ότι ακολουθούν μεν τις θεματικές του, αλλά δεν υλοποιούν τις επιμέρους δραστηριότητες, ενώ σε άλλες περιπτώσεις εκπαιδευτικών το υλικό χρησιμοποιείται ακριβώς όπως προτείνεται.

ΕΑΓ2: «Όχι, δικό μου υλικό. Από το ΙΕΠ τίποτα.»

ΕΑΓ7: «Ακολούθησα τις θεματικές του ΕΑΝ, χρησιμοποίησα κάποιο από το υλικό που μας δινότανε, αλλά κάποιες φορές έβαζα και δικά μου θέματα.»

ΕΑΓ10: «Υπήρχε ένα υλικό, έτσι, αρκετά χρήσιμο. Ωστόσο, κάποιες φορές θα έλεγα μη ρεαλιστικό.»

Αντίστοιχα, διαφοροποιήσεις εμφανίζονται στις πρακτικές και στις παιδαγωγικές προτεραιότητες που κάθε εκπαιδευτικός θέτει σε σχέση με το πρόγραμμα. Κάποιες εκπαιδευτικοί, ακολουθώντας το χαρακτήρα και τις οδηγίες του προγράμματος, επιχειρούν μια πρώτη επαφή των παιδιών με τη γλώσσα-στόχο. Εστιάζουν, λοιπόν, στην προφορική και επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, δεν προχωρούν σε έντονες διορθώσεις και χρησιμοποιούν παιγνιώδη και δημιουργική μάθηση. Άλλες, εντάσσουν το γραπτό λόγο σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, ενώ χρησιμοποιούν περισσότερο παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές, όπως για παράδειγμα φύλλα εργασίας. Πολλές και διαφορετικές ήταν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας, αναφορικά με τη συμβατότητα των θεματικών που επιλέγουν και των θεματικών της τάξης. Επιπλέον, διαφοροποιήσεις παρατηρούνται και στα χρονικά περιθώρια που αφιερώνει κάθε εκπαιδευτικός ανά θεματική ενότητα.

ΕΑΓ7: «Εγώ απέφευγα να δίνω φύλλα εργασίας, είναι κουραστικά, γιατί κάνουνε ήδη πολλά με τις νηπιαγωγούς.»

ΕΑΓ9: «Στα φύλλα εργασίας που τους δίνω, αν καταλαβαίνουν τι πρέπει να κάνουνε κι αν το ολοκληρώνουνε μέσα στο χρόνο, βλέπεις κιόλας πότε κάποια εργασία είναι εύκολη, είναι δύσκολη.»

Τέλος, οι έντονες αποκλίσεις ανάμεσα στις πρακτικές των εκπαιδευτικών, παρουσιάζονται και μέσα από τους τρόπους αξιολόγησης στο πλαίσιο του προγράμματος. Οι περισσότερες ανέφεραν την ανατροφοδότηση, το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή της μαθητικής πλειοψηφίας, ως κριτήρια με τα οποία αξιολογούν την επιτυχία μιας δραστηριότητας ή μιας θεματικής. Όμως, σε ό,τι αφορά όχι μόνο το ενδιαφέρον, αλλά και την παράλληλη πρόοδο των παιδιών, εκεί οι απαντήσεις διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους. Άλλες εκπαιδευτικοί φαίνεται πως ακολουθούν τις οδηγίες του προγράμματος, άλλες όχι, ενώ κάποιες τροποποιούν αναλόγως τα προτεινόμενα εργαλεία. Πιο συγκεκριμένα, κάποιες από τις συμμετέχουσες προχωρούν σε επαναληπτικές προφορικές ασκήσεις, για να ελέγξουν ζητήματα όπως η διεύρυνση του λεξιλογίου στη γλώσσα-στόχο. Άλλες επιλέγουν παιγνιώδεις επαναληπτικές ασκήσεις ανά θεματική ενότητα ή ακόμα και επαναλαμβάνουν προηγούμενες δραστηριότητες της εν λόγω ενότητας, για να παρατηρήσουν στοιχεία γνωστικής και γλωσσικής προόδου. Σε κάποιες περιπτώσεις, η αξιολόγηση πραγματοποιείται στο τέλος κάθε διδακτικής συνάντησης, ενώ σε άλλες με το πέρας της εκάστοτε θεματικής ενότητας.

ΕΑΓ5: «Αναφορικά με την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων, προτεινόταν από το ΕΑΝ κάποια μέθοδος κάθε φορά. Ωστόσο, πολλές φορές την παραλείπαμε τη μέθοδο αυτή, τολμώ να πω. Γιατί την είχαμε συνδυασμένη στο μυαλό μας με τα τεστ, τα κλασικά τεστ που γράφουμε στις μεγαλύτερες τάξεις. Έτσι, για να το προσαρμόσουμε στο επίπεδο της πρώιμης ηλικίας, εφαρμόζαμε στην τελευταία διδασκαλία κάθε θεματικής συστήματα παιχνιδιών, επανάληψης παιχνιδιών, που είχαν ήδη χρησιμοποιηθεί την πρώτη ώρα ενασχόλησης με το ίδιο θέμα. Για να δούμε αν θυμούνται να ανακαλέσουν στη μνήμη τους κάποια πράγματα.»

8.2.3.3.2. Συνεργασία εκπαιδευτικών, όμως μειωμένη συνδιδασκαλία

Η περίπτωση όπου οι περισσότερες εκπαιδευτικοί και των δύο ειδικοτήτων συγκλίνουν μεταξύ τους, αποκλίνοντας παράλληλα καθοριστικά από την προοπτική του προγράμματος, αφορά τη συνδιδασκαλία. Όπως αναφέρουν, στις περισσότερες έως τώρα συνεργασίες τους στο πλαίσιο της Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο

Νηπιαγωγείο, υπήρξε μεν συνεργασία, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, αλλά όχι συνδιδασκαλία, όπως την περιγράφουν οι ιθύνοντες του προγράμματος.

Όπως δήλωσαν συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας, σε κάποιες σχολικές μονάδες υπάρχει από νωρίς μια κοινή πορεία οργάνωσης του προγράμματος. Στις περισσότερες περιπτώσεις, αναφέρθηκαν στον πρώτο χρόνο εφαρμογής του προγράμματος, όπου οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας είχαν ανάγκη την καθοδήγηση των νηπιαγωγών και τη συνεργασία μαζί τους, ώστε να ενταχθούν σταδιακά στη νοοτροπία και στα μαθησιακά αντικείμενα του νηπιαγωγείου. Όμως, στις περισσότερες περιπτώσεις νηπιαγωγείων, η οργάνωση του προγράμματος υπόκειται πλέον αποκλειστικά στην εκπαιδευτικό αγγλικής γλώσσας. Άλλες εκπαιδευτικοί προτιμούν το πρώτο παράδειγμα διδακτικής συνύπαρξης, ενώ άλλες το δεύτερο.

ΕΑΓ2: «Κοίταξε, θα μου άρεσε πολύ αυτό, να υπάρχει συνεργασία. Για να μην ψάχνω και εγώ, ξέρεις, κάθε φορά τι θα κάνω. Νομίζω ότι θα ήταν πολύ ωραίο. Δηλαδή αυτό που σου είπα, όπως κάναμε στην αρχή. Τι κάνετε; Ανακύκλωση. Ωραία, να δω πως το ξεκινήσατε για να το κάνω και εγώ. Κατά τα άλλα δεν με ενοχλεί το να βρω μόνη μου. Αλλά θα ήθελα, πώς να σου πω ρε παιδάκι μου, να παρατηρώ τη νηπιαγωγό και πώς μιλάει στα παιδιά, γιατί πολλές φορές εγώ έχω και communication gap με τα παιδιά. Κατάλαβες; Δηλαδή, να σου δώσω ένα παράδειγμα, λέω πάρτε μια κόλλα χαρτί και φέρνουν τις κόλλες τους.»

Κάποιες εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας, ανέφεραν ως σημαντικό στοιχείο της συνεργασίας την ανατροφοδότηση, καθώς οι νηπιαγωγοί βρίσκονται στην τάξη για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα και μπορούν να τις ενημερώνουν για ζητήματα της καθημερινότητας, όπως τις υπό διαπραγμάτευση θεματικές περιοχές ή τυχόν αναταραχές στο κλίμα της τάξης, που μπορούν να επηρεάσουν τη διδακτική διαδικασία. Ακόμα, ιδίως στην αρχή του προγράμματος, η παραμονή των νηπιαγωγών στο χώρο, επέτρεπε στους εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας την απρόσκοπτη εφαρμογή του προγράμματος, καθώς οι πρώτες διέθεταν εμπειρία στον τρόπο διαχείρισης των νηπίων και συνέβαλαν στο συντονισμό του τμήματος. Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας, δήλωσαν ότι στη συνέχεια έπαψαν να έχουν ανάγκη αυτή τη συνεργασία, καθώς ένιωθαν μεγαλύτερη ετοιμότητα απέναντι στις απαιτήσεις της προσχολικής παιδαγωγικής.

Οι νηπιαγωγοί, με τη σειρά τους, τόνισαν τη σημασία της συνεργασίας σε επίπεδο οργάνωσης και ανατροφοδότησης, παραδέχθηκαν όμως ότι η συνδιδασκαλία συνήθως αποτελεί μη πιθανό σενάριο. Γραφειοκρατικές εργασίες, παιδαγωγικές ασυμβατότητες, καθώς και έκτακτα περιστατικά, δυσχεραίνουν την προοπτική συνδυαστικής διδασκαλίας των δύο ειδικοτήτων. Και αυτές επιβεβαίωσαν, με τη σειρά τους, την εντονότερη αρχική συνεργασία και το μετέπειτα διαχωρισμό των αρμοδιοτήτων, ενώ τόνισαν ότι μεγάλο ρόλο στο βαθμό συνεργασίας και συνεννόησης παίζει η εκάστοτε προσωπικότητα.

ΕΑΓ3: «Όχι, ((γέλιο)) δεν κάνουμε συνδιδασκαλία. Την πρώτη χρονιά, να σου πω την αλήθεια, το χρειαζόμουνα λίγο, με την έννοια ότι ήθελα απλά να είναι εκεί. Κάποιες βέβαια δεν έχουν και επιλογή, δηλαδή διευθύντριες που είναι το γραφείο τους μες στην τάξη, είναι μαζί μου όλη την ώρα και κάνουν το διοικητικό κομμάτι. Κάποιες άλλες μπορεί να βγουν έξω. Εμένα αυτό δεν με ενοχλεί. Δηλαδή δεν έχω θέματα στο να μην μπορώ να διαχειριστώ την τάξη τώρα πια.»

Ν: «Η ώρα των αγγλικών είναι μια καλή ώρα για να μπορέσω να κάνω το διοικητικό μου, αφού δεν έχω άλλη στιγμή. Εάν δεν είχα διοικητικό, ενδεχομένως να καθόμουν δίπλα της, αλλά δεν ξέρω αν θα την ενοχλούσα στη δουλειά της. […] Αλλά είναι και θέμα ανθρώπων. Πέρσι όταν έμπαινε η αγγλικός, μετά δεν μπορούσαμε να μαζέψουμε το τμήμα, Φέτος είναι μια αγγλικός που επιβάλλεται στα παιδιά. […] Δεν ξέρεις πότε ποια αγγλικός θα σου τύχει. Μπορεί να είναι μία που παίρνει σοβαρά το ρόλο της, μπορεί και όχι. Ή μπορεί να είναι μία που έχει συνηθίσει με μεγαλύτερα παιδιά, οπότε να την κουράζουν τα μικρά.»

Παρά το γεγονός ότι οι περισσότερες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η συνεργασία τους με την αντίστοιχη ειδικότητα είναι μεν περιορισμένη, αλλά το κλίμα πολύ θετικό, ανέφεραν παράλληλα ότι πολλές συνάδελφοί τους αντιμετωπίζουν δύσκολες συνεργασίες στα πλαίσια του προγράμματος, ιδίως οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας. Στο πνεύμα αυτό, η καλύτερη και αποδοτικότερη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων, αποτελεί πρόταση πολλών εκ των συμμετεχουσών για το μέλλον του προγράμματος.

ΕΑΓ8: «Θα πρότεινα οι νηπιαγωγοί να, να αγκαλιάζουν λίγο περισσότερο το πρόγραμμα, όλοι. Εντάξει, εκεί που ήμουν εγώ, ήμουν ευχαριστημένη, δεν μπορώ

να πω. Αλλά έχω ακούσει κάποια περιστατικά όχι και τόσο καλά. Δηλαδή κάπως οι νηπιαγωγοί να το αποδεχτούν λίγο καλύτερα.»

Ν2: «Η συνεργασία σίγουρα μόνο θετικά έχει να δώσει. Βέβαια, από την άλλη, από τα σχόλια που άκουγα από άλλους συναδέλφους, πολλοί μου λέγανε ότι δυσκολεύονται πάρα πολύ στο να συνεργαστούν, γιατί οι νηπιαγωγοί σκεφτόμαστε με πολύ διαφορετικό τρόπο, της αγγλικής είναι πολύ διαφορετικοί.»

8.2.3.3.3. Η «ώρα των αγγλικών»

Βασική διαφοροποίηση από τη θεωρία στην πράξη του προγράμματος αποτελεί, όπως δείχνουν τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, ο τρόπος ένταξής του στο ωρολόγιο πρόγραμμα και τη σχολική καθημερινότητα. Εν ολίγοις, παρά το γεγονός ότι θεωρητικά η πρόθεση είναι τα αγγλικά να αποτελούν προέκταση των ήδη υπαρχουσών διδακτικών διαδικασιών, θεματικών και πρακτικών, οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας παρουσιάζουν μια διαφορετική εικόνα. Ουσιαστικά, το πρόγραμμα Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο αποτελεί ένα είδος παρεμβολής στην καθημερινότητα του νηπιαγωγείου και συνήθως αντιμετωπίζεται ως μια εντελώς διαφορετική δράση. Το γεγονός αυτό δείχνει να επιδρά στη διαπολιτισμική προοπτική της μάθησης, με κάποιες εκπαιδευτικούς να θεωρούν αυτή την επίδραση θετική, ενώ άλλες αρνητική.

Αρχικά, η είσοδος ενός/μιας νέου/-ας εκπαιδευτικού στην τάξη, σε συγκεκριμένες ημέρες και ώρες και για συγκεκριμένη διάρκεια, σηματοδοτεί για τα παιδιά την πραγμάτωση μιας διαφορετικής κατάστασης, με ορισμένη αρχή και τέλος. Η ξεχωριστή θέση των αγγλικών στο πρόγραμμα, τροφοδοτείται επιπλέον από το γεγονός της απουσίας των νηπιαγωγών από την τάξη στις περισσότερες εκ των περιπτώσεων. Το φαινόμενο αυτό γίνεται ακόμα πιο σαφές από τη συνεχή αναφορά των συνεντευξιαζόμενων και των δύο ειδικοτήτων στην *«ώρα των αγγλικών»*, αναδεικνύοντας την αντίληψη με την οποία αντιμετωπίζεται το πρόγραμμα.

Ν1: «Στην περίπτωση των αγγλικών, όταν είχαν αγγλικά, ξέρανε τα παιδιά ότι τώρα είναι η ώρα των αγγλικών.»

Ν9: «Συνήθως είναι πολύ χαρούμενα την ώρα των αγγλικών έχω παρατηρήσει. […] στα παιδιά που είναι διαφορετικής καταγωγής, η ώρα των αγγλικών είναι κάτι που τους αρέσει πολύ.»

ΕΑΓ4 « Ίσως γιατί δυσκολεύεται στα ελληνικά, οπότε η ώρα των αγγλικών είναι και μια ώρα που εκείνος νιώθει ότι ίσως συμμετέχει πιο ενεργά.»

Κάποιες από τις συμμετέχουσες, ιδίως εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας, επικροτούν αυτή την προοπτική, αναφέροντας ότι η εναλλαγή εκπαιδευτικών αποτελεί όφελος για τα παιδιά, προσφέροντάς τους αυξημένη προσαρμοστικότητα και ευελιξία. Υποστηρίζουν ότι είναι σημαντικό οι μαθητές/-τριες να έχουν έναν/μία εκπαιδευτικό ως σημείο αναφοράς κάθε φορά για να μην υπάρχει σύγχυση από τα ποικίλα πρόσωπα, καθώς και ότι, εφόσον συνήθως τα αγγλικά ακολουθούν διαφορετικές θεματικές από αυτές της τάξης, η ξεχωριστή τους θέση στο πρόγραμμα έχει μεγαλύτερο νόημα. Παράλληλα, το νηπιαγωγείο ήταν για πολύ καιρό η μόνη βαθμίδα εκπαίδευσης όπου ένας/μία εκπαιδευτικός υλοποιούσε το ωρολόγιο πρόγραμμα στο σύνολό του, γεγονός που συχνά δημιουργούσε κλειστοφοβική προοπτική της σχολικής μονάδας. Πλέον, το πρόγραμμα των αγγλικών επιτρέπει μεγαλύτερη «ανοιχτότητα», δίνοντας στα παιδιά ευκαιρίες για επαφή με και ανατροφοδότηση από περισσότερες προσωπικότητες.

ΕΑΓ1: Είναι πολύ πιο εύκολο να είναι μόνο ο καθηγητής αγγλικών μέσα στην τάξη και όχι και όλοι οι υπόλοιποι τριγύρω. Διότι αλλιώς χάνεται πάρα πολύ η προσοχή των παιδιών. Δεν ξέρουνε ποιον να προσέξουνε, το σημείο προσοχής τους χάνεται. Να παρακολουθούν εμένα, τη νηπιαγωγό, την παράλληλη, ποιόν; Όταν δηλαδή υπάρχει ένα άτομο μέσα στην τάξη, τα βοηθά και αυτά να συγκεντρωθούνε σε έναν.

Ν3: «Η εναλλαγή ανθρώπων καλό κάνει στα παιδιά. Ενώ παλιά ήταν άβατο. Στην τάξη δεν έμπαινε άλλος. Ήταν και η πόρτα κλειστή, να μην ακούσει κανένας, να μη δει κανένας τίποτα. Το να μπαίνουν άτομα μέσα, τα κάνει πιο ευέλικτα μάλλον, γιατί αναγκάζονται να προσαρμόζονται σε διαφορετικές προσωπικότητες.»

Συγχρόνως, η εναλλαγή των ειδικοτήτων ωφελεί και τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς. Οι νηπιαγωγοί, ιδίως όταν είναι παράλληλα και προϊστάμενες σχολικών μονάδων, αξιοποιούν την ώρα των αγγλικών για να εκτελέσουν γραφειοκρατικές και άλλες εργασίες, να συντονίσουν το υλικό τους για την επόμενη ημέρα, καθώς και να ασχοληθούν με έκτακτα περιστατικά. Οι εκπαιδευτικοί αγγλικής

γλώσσας, από την πλευρά τους, έχουν μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων στην οργάνωση και υλοποίηση του προγράμματος βάσει των δικών τους επιλογών. Επιπλέον, καθίσταται πιο σαφής ο ρόλος τους στην τάξη, καθώς συχνά η συνύπαρξη με τη νηπιαγωγό παραγκωνίζει τη δική τους θέση, με τα παιδιά να αντιλαμβάνονται ως δασκάλα της τάξης την εκπαιδευτικό με την οποία έχουν σαφώς μεγαλύτερη επαφή μέσα στην εβδομάδα.

ΕΑΓ10: «Το ότι κάποιες φορές ήμουνα μόνη μου στο τμήμα λειτούργησε καλύτερα, από την άποψη ότι το παιδί ήξερε εκείνη τη στιγμή ότι εσύ είσαι ο δάσκαλός του, εσύ είσαι αυτός που θα υπακούσει. Οπότε είχα καλύτερο έλεγχο στην τάξη. Εν παρουσία της νηπιαγωγού τα παιδιά δεν μπορούσαν να με δουν σαν βασική δασκάλα τους. Δηλαδή για όλα ρωτούσαν τη νηπιαγωγό τους. Να βγω έξω, να πάω στην τουαλέτα, να κάνω αυτό; Εγώ ήμουνα συμπληρωματική.»

Κάποιες άλλες συμμετέχουσες, ιδίως νηπιαγωγοί, αντιλαμβάνονται αρνητικά την ξεχωριστή θέση των αγγλικών στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, αναγκάζονται, όπως λένε, να σταματήσουν την κανονική ροή του προγράμματός τους, ώστε να ξεκινήσει η ώρα της αγγλικής γλώσσας. Ως αποτέλεσμα, χάνεται χρόνος από τον ήδη περιορισμένο χρόνο για τις θεματικές με τις οποίες θέλουν να ασχοληθούν και τις δραστηριότητες που επιχειρούν να φέρουν εις πέρας. Ακόμα, το γεγονός ότι συνήθως ο/η εκπαιδευτικός της αγγλικής γλώσσας ασχολείται με εντελώς διαφορετικές θεματικές, μπορεί να δημιουργήσει γνωστική σύγχυση, καθώς τα παιδιά πραγματεύονται πολλά διαφορετικά ζητήματα μέσα στη μέρα. Παράλληλα, κάποιες νηπιαγωγοί εκφράζουν τους φόβους τους για αλλοίωση του χαρακτήρα της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς, παρά τις αρχικές προθέσεις του προγράμματος, στην πράξη παρατηρείται τμηματοποίηση της διδασκαλίας και το νηπιαγωγείο θυμίζει σταδιακά το δημοτικό σχολείο.

Ν1: «Ουσιαστικά τα προετοιμάζαμε λίγο πριν, οτιδήποτε κάναμε, ωραία να συντομεύουμε, γιατί έρχεται η ώρα των αγγλικών. Το ξέρανε ότι θα μπει μία άλλη δασκάλα τώρα, οπότε αρχίζει το κομμάτι των αγγλικών. Θέλω να πω, είτε τα παιδιά βρισκόντουσαν πριν σε κάποια δραστηριότητα, να παίζουν, να έχουν ελεύθερο παιχνίδι, θα 'πρεπε να μαζέψουν για να μπει η δασκάλα και να ξεκινήσει το μάθημα. Είτε αν κάνανε οποιαδήποτε εργασία πριν, τους λέγαμε συντομεύετε, έχουμε σε λίγο αγγλικά.»

Ν6: «Τα παιδιά μπαίνουν σε μια λογική σχολειοποίησης εντελώς, όπως είναι, ας πούμε, στο δημοτικό. Τους φαίνεται λίγο περίεργο, ας πούμε, να διακόψουμε ούτως ή άλλως αυτό που κάναμε και ίσως μας αρέσει και να ξεκινήσουμε, ας πούμε, τα αγγλικά.»

8.2.3.4. Ποικίλοι ανασταλτικοί παράγοντες και ανάγκη για τροποποιήσεις

8.2.3.4.1. Μη ρεαλιστικό πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος

Από τις συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς, αναδεικνύεται μια σειρά από σημαντικά προβλήματα και παραλείψεις, που δυσχεραίνουν τόσο τη γενικότερη υλοποίηση του προγράμματος, αλλά και την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από αυτό. Οι συμμετέχουσες τονίζουν τα αδύναμα αυτά σημεία, ενώ παράλληλα προχωρούν σε ιδέες και προτάσεις, οι οποίες μπορούν να βελτιώσουν την τωρινή κατάσταση και να επιφέρουν θετικότερα αποτελέσματα σε ποικίλα επίπεδα. Η πρώτη κατηγορία αδυναμιών, αφορά στο προτεινόμενο από τους ιθύνοντες πλαίσιο πρακτικής εφαρμογής του προγράμματος.

Αρχικά, στοιχείο που χρήζει βελτιώσεων για τις εκπαιδευτικούς, αποτελεί το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό. Όπως αναφέρουν, το υλικό παρέχει ενδιαφέρουσες ιδέες παιγνιώδους μάθησης, όμως συχνά οι προϋποθέσεις του δεν ανταποκρίνονται σε πολλές από τις επιμέρους συνιστώσες της σχολικής πραγματικότητας. Αρκετές δραστηριότητες είναι πολύ δύσκολο να υλοποιηθούν στα συχνά υπεράριθμα τμήματα, σε τμήματα με παιδιά με μαθησιακές, κινητικές και άλλες δυσκολίες, καθώς και σε τμήματα με πολλά παιδιά από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Παράλληλα, κάποιες φορές δεν λαμβάνονται υπόψιν κατά το σχεδιασμό δραστηριοτήτων ζητήματα, όπως ο μειωμένος χρόνος και χώρος, η ύπαρξη ή όχι επαρκών εξωτερικών χώρων και τα διαθέσιμα υλικά και μέσα. Αρκετές συνεντευξιαζόμενες έκριναν ως χρησιμότερο και περισσότερο ενδιαφέρον υλικό από διάφορες διαδικτυακές πλατφόρμες, είτε προτεινόμενο από συναδέλφους, σε σχέση με το επίσημο προτεινόμενο υλικό. Προτείνουν, επομένως, περισσότερα και ρεαλιστικότερα σενάρια μαθημάτων, που να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και τις δυνατότητες μιας τυπικής τάξης του ελληνικού δημόσιου νηπιαγωγείου ή τουλάχιστον να παρέχουν ιδέες διαφοροποίησης από περίπτωση σε περίπτωση.

ΕΑΓ6: «Το έχω δει γενικά το υλικό του ΙΕΠ, αλλά δεν έχω χρησιμοποιήσει κανένα σενάριο από αυτά που έχει. Γιατί δεν έβγαινε ποτέ στα τμήματα μου. Ήτανε μεγάλα τμήματα, που είχαν και παιδιά με διάφορες δυσκολίες και παράλληλη στήριξη και λοιπά και δεν έβγαινε. Τα σενάρια που έχει θέλουν, δηλαδή, λιγότερα και πιο ήσυχα παιδιά. Τότε ίσως κάτι να βγει.»

ΕΑΓ7: «Είναι καλό το υλικό του ΕΑΝ, καλό θα ήτανε κάποια πράγματα να είναι και πιο εφαρμόσιμα. Δηλαδή προτείνουνε δραστηριότητες οι οποίες δεν μπορούν να εφαρμοστούν κάποιες φορές.»

Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν αδυναμίες στην προσπάθεια να αποτελέσει η Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο οργανική προέκταση του Αναλυτικού Προγράμματος. Η συμβατότητα των θεματικών της αγγλικής γλώσσας και των ευρύτερων θεματικών του τμήματος, θεωρείται μη ρεαλιστική από τις εκπαιδευτικούς. Η στάση τους αυτή, προκύπτει από ποικίλους παράγοντες. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας καλούνται να εργαστούν σε πολλές σχολικές μονάδες και τμήματα ανά διδακτικό έτος, ώστε να συμπληρώσουν το απαραίτητο ωράριο. Όλες σχεδόν οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας στην έρευνά μας, ανέφεραν ότι διδάσκουν σε τρία έως πέντε σχολεία και σε έξι έως επτά τμήματα. Επομένως, δήλωσαν ότι σε πολλές περιπτώσεις δεν ακολουθούν τις θεματικές με τις οποίες ασχολείται ο/η εκάστοτε νηπιαγωγός, καθώς είναι αδύνατο να οργανώνουν και να υλοποιούν πολλά διαφορετικά διδακτικά σενάρια κάθε εβδομάδα. Αντιθέτως, επιλέγουν μία θεματική περιοχή, με την οποία ασχολούνται σε όλα τα τμήματά τους και στο ίδιο περίπου χρονικό πλαίσιο.

ΕΑΓ7: «Εγώ προσωπικά, για πρακτικούς λόγους, ως επί το πλείστον δεν ακολουθούσα τις θεματικές των νηπιαγωγών και του Αναλυτικού. Γιατί ήμουνα σε εφτά τμήματα, το κάθε τμήμα είχε δικό του πρόγραμμα και τα περισσότερα δεν κάνανε τις ίδιες θεματικές. Επομένως ήταν πρακτικά αδύνατο να έχω εφτά διαφορετικές θεματικές και να ακολουθώ τις νηπιαγωγούς. Ακολουθούσα την ίδια θεματική σε όλα τα τμήματά μου. Βέβαια κάποιες φορές συμπίπταμε. Εάν με ρωτάς, θα ήταν καλύτερα να συμπίπτουν οι θεματικές στα ελληνικά και στα αγγλικά. Αλλά επειδή η δουλειά μας μοιράζεται σε πολλά τμήματα, θεωρώ ότι είναι καλύτερα, για να είμαστε πιο αποτελεσματικοί, να έχουμε μια κοινή γραμμή, με εργασίες που να τις δίνουμε σε όλα τα τμήματα.»

Η ασυμβατότητα των θεματικών περιοχών, εντείνεται από τις διαφορές ανάμεσα στα χρονικά πλαίσια ενασχόλησης με μία θεματική στο πρόγραμμα των αγγλικών και τα χρονικά πλαίσια ενασχόλησης με την ίδια θεματική στο πρόγραμμα της νηπιαγωγού. Οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας ολοκληρώνουν κάθε θεματική σε δύο με τρεις συναντήσεις, ενώ οι νηπιαγωγοί μπορεί να ασχολούνται από εβδομάδες έως και μήνες με τις θεματικές τους. Έτσι, δεν μπορούν πρακτικά να συμβαδίζουν οι δύο περιπτώσεις θεματικών. Το ίδιο συμβαίνει και με τις θεματικές περιοχές των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας δήλωσαν ότι έχει συμβεί να πάρουν ιδέες από κάποια Εργαστήρια, όμως μετά από μία εβδομάδα εκείνες προχώρησαν στην επόμενη δική τους θεματική.

ΕΑΓ1: «Κοίταξε, προσπαθώ λίγο να είμαι στο κλίμα του νηπιαγωγείου, αλλά δεν ακολουθώ το αναλυτικό πρόγραμμα, είναι δικές μου οι θεματικές και συνήθως διαρκούν λίγο, μία εβδομάδα. Και γι' αυτό και δεν πολυμπαίνω και στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων.»

ΕΑΓ9: «Προσπαθώ να ακολουθώ τις θεματικές που έχουν και οι νηπιαγωγίνες. Αλλά, το προσαρμόζεις, βέβαια, λίγο έτσι και στα δικά σου τα δεδομένα. Εμένα, ας πούμε, μου παίρνει πολύ λιγότερο, γιατί δεν καλύπτω όλους τους τομείς μιας θεματικής.»

Επιπλέον, μερικές συμμετέχουσες πιστεύουν πως κάποιες από τις συνήθεις θεματικές του νηπιαγωγείου είναι πολύ δύσκολες για να διαπραγματευτούν στο πλαίσιο του προγράμματος των αγγλικών. Το σχετικό λεξιλόγιο στην αγγλική γλώσσα είναι απαιτητικό για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, αλλά και το διαθέσιμο και ηλικιακά κατάλληλο παιδαγωγικό υλικό περιορισμένο. Επομένως, σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι προτιμότερο να μην ακολουθείται κοινή στρατηγική με αυτή της νηπιαγωγού και να προτιμώνται άλλες θεματικές.

Για τις εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας, το βασικότερο μελανό σημείο του πλαισίου υλοποίησης του προγράμματος είναι η μειωμένη επαφή και επικοινωνία που επιτρέπει ανάμεσα στις ίδιες και στα παιδιά. Όπως δηλώνουν, οι ιθύνοντες του προγράμματος περιμένουν από εκείνες να υλοποιήσουν διαπολιτισμικό και συμπεριληπτικό μάθημα, ανταποκρινόμενο στις ιδιαιτερότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες κάθε παιδιού. Όμως, ο στόχος αυτός καθίσταται μη ρεαλιστικός, καθώς το

πλαίσιο εφαρμογής του προγράμματος επιτρέπει ελάχιστη επαφή με το μαθητικό σύνολο κάθε τμήματος.

Οι εκπαιδευτικοί, στον περιορισμένο χρόνο που έχουν στην κάθε σχολική μονάδα, δεν είναι σε θέση να δημιουργήσουν δυνατές σχέσεις με τα παιδιά, να αναπτύξουν ομαδικό και συμπεριληπτικό κλίμα και να εστιάσουν στο κάθε παιδί ξεχωριστά. Ελάχιστη έως μηδενική αναδεικνύεται και η τριβή τους με τις οικογένειες των μαθητών/-τριών, με εξαιρέσεις τα σχολεία σε μικρά χωριά, όπου η επαφή όλων των μελών της κοινότητας είναι πιο άμεση. Στην περίπτωση, δε, των παιδιών προσφύγων, τα οποία υφίστανται διαρκείς μετακινήσεις, η μειωμένη παρουσία των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας στη σχολική μονάδα, οδηγεί πολλές φορές στο να μην προλαβαίνουν καν να αποχαιρετήσουν τα παιδιά και να τους δώσουν τον ατομικό φάκελό τους. Το πλαίσιο αυτό, σε συνδυασμό με τις συνεχείς μετακινήσεις από σχολείο σε σχολείο και τον αυξημένο φόρτο εργασίας, εξασθενούν ψυχικά και σωματικά τις εκπαιδευτικούς, οι οποίες δηλώνουν ότι συχνά επιτελούν διεκπεραιωτικά τις διδακτικές τους υποχρεώσεις, δίχως να έχουν πλέον αντοχές.

> *ΕΑΓ10: «Πέρυσι πήγαινα σε τρία σχολεία, με πόσα παιδιά σε κάθε τμήμα, οπότε δυσκολεύτηκα να τα μάθω, να με μάθουν. Αυτό νομίζω ότι δεν είναι σωστό. Δεν μπορείς δηλαδή να έχεις μία καλή επαφή με τα παιδιά όταν πηγαίνεις από 'δω και από 'κει και κάνεις μάθημα. Αλλά και φέτος στη δομή ((φιλοξενίας προσφύγων)), που γίνεται το λεγόμενο transfer που λέμε, χωρίς καν να προλάβεις ούτε να τα αποχαιρετήσεις, ούτε να του δώσεις το υλικό τους, φεύγουνε. Δηλαδή έρχονται κάποια παιδιά και πριν καλά, καλά κάνεις μια πρόοδο, έχουν φύγει και έρχονται άλλα και ξανά και ξανά όλη τη χρονιά. Οπότε κάποια στιγμή οδηγείσαι σε μία παραίτηση σαν εκπαιδευτικός. Τουλάχιστον εγώ αυτό νιώθω.»*

Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας κατανοούν τη δυσκολία εργασίας τους σε μία μόνο μονάδα προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς στην προκειμένη περίπτωση δεν θα είχαν επαρκείς διδακτικές ώρες και αντικείμενο. Επίσης, πιστεύουν ότι σε αυτές τις ηλικίες τα παιδιά δεν χρειάζονται περισσότερες από δύο έως τρεις ώρες επαφής με τα αγγλικά την εβδομάδα. Δεν μπορούν, όμως, να μην σχολιάσουν πόσο ψυχοφθόρο είναι για τις ίδιες το πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος Εισαγωγής των Αγγλικών στο Νηπιαγωγείο. Για το λόγο αυτό, παραθέτουν τις προτάσεις τους,

ώστε το πλαίσιο υλοποίησης να γίνει πιο φιλικό προς τις ίδιες και πιο ωφέλιμο για τα παιδιά.

Όπως αναφέρουν, η μειωμένη επαφή με τα παιδιά και τις οικογένειές τους, μπορεί να αντισταθμιστεί σε ένα βαθμό με την συμμετοχή των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας στις διαδικασίες ανατροφοδότησης της σχολικής μονάδας και στις συναντήσεις ενημέρωσης που οργανώνουν οι νηπιαγωγοί. Έχοντας συγκεκριμένες ώρες συνεργασίας με τις οικογένειες και συμμετέχοντας ενεργά στις δράσεις του σχολείου, θα μπορέσουν να έρθουν πιο κοντά στα μέλη του και να αποκτήσουν μια πιο ξεκάθαρη θέση στην κάθε σχολική μονάδα. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας επιζητούν περισσότερη ορατότητα στην τάξη και στο σχολείο, ώστε να νιώθουν ότι το έργο τους αναγνωρίζεται και ότι αποτελούν μέλη μιας ευρύτερης ομάδας. Οι προτάσεις τους περιλαμβάνουν τη δημιουργία γωνιάς των αγγλικών, όπου να μπορούν να διαθέτουν μόνιμα ένα υλικό το οποίο να επεξεργάζονται τα παιδιά όποτε επιθυμούν, καθώς και την έκθεση μέσα στην τάξη των δημιουργιών στο πλαίσιο του προγράμματος των αγγλικών, όπως συμβαίνει με όλα όσα δημιουργούν τα παιδιά με τη νηπιαγωγό. Μια συμμετέχουσα, μάλιστα, προτείνει τη δημιουργία ψηφιακού αποθετηρίου, όπου όχι μόνο να αναδεικνύεται το έργο κάθε εκπαιδευτικού, αλλά και να παρέχεται μια ακόμα ευκαιρία σύνδεσης με τις οικογένειες των παιδιών.

ΕΑΓ9: «Το μόνο που θα ήθελα εγώ, ας πούμε, που μου λείπει ρε παιδί μου μέσα στην τάξη, είναι να είχα και εγώ μια δική μου γωνιά. Να ήξερα, δηλαδή, ότι εδώ είναι η γωνιά των αγγλικών, άρα μπορώ να βάλω κάποια πράγματα. Να μη χρειάζεται κάθε φορά να τα βγάλω ή να τα περιφέρω από μια τάξη σε άλλη. Να μπορούν να τα βλέπουν και να τα ξαναβλέπουν τα παιδιά.»

ΕΑΓ5: «Για να έχουνε και καλύτερη συνεργασία οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς των αγγλικών, θα μπορούσε να δοθεί υλικό για να υπάρχει ανεστραμμένη τάξη αναφορικά με τα αγγλικά. Σε κάποιο αποθετήριο, όπου να έχουν πρόσβαση οι γονείς και να μπορούν να βλέπουν το παιδί εκείνη τη μέρα τι διδάχτηκε στα αγγλικά, αν μπορούν και οι ίδιοι να το αναπαράγουν με κάποιο τρόπο. Πολύ συχνά ζητούσαν από εμένα τα παιδιά να τους γράψω σε κάποιο χαρτί κάτι που μάθαμε για να το μεταφέρουν στο σπίτι, να το δείξουν στους γονείς τους, να το ξανακάνουν. Δηλαδή το επιθυμούσαν τα παιδιά αυτό το πράγμα.»

8.2.3.4.2. Ανεπαρκής επιμόρφωση στο πλαίσιο του προγράμματος

Για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών και των δύο ειδικοτήτων να διδάξουν στο πλαίσιο του προγράμματος, οι ιθύνοντες του προγράμματος Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο δημιούργησαν σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα, πραγματοποιούμενο σε κύκλους. Σχεδόν όλες οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας έχουν συμμετάσχει στο πρόγραμμα αυτό και αναφέρουν αρκετά προβλήματα και ελλείψεις.

Οι νηπιαγωγοί ως επί το πλείστον αξιολογούν ως καλά οργανωμένη την επιμόρφωση, εξηγούν, όμως, ότι αποτελεί μια τυπική επιμορφωτική δράση που δεν τους προσφέρει ιδιαίτερες περαιτέρω γνώσεις. Περιέχει αρκετό θεωρητικό υλικό για την προσχολική παιδαγωγική και για τις θεωρίες και μεθόδους μάθησης, ζητήματα τα οποία ήδη γνωρίζουν από τις προπτυχιακές τους σπουδές. Μερικές πιστεύουν ότι η επιμόρφωση αυτή ταιριάζει καλύτερα στο προφίλ των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας και ότι εκείνοι/-ες την έχουν περισσότερο ανάγκη. Κάποιες, μάλιστα, δηλώνουν ότι οι δύο ειδικότητες θα έπρεπε να παρακολουθήσουν δύο διαφορετικές επιμορφώσεις, κάθε μια εστιασμένη στις αντίστοιχες ανάγκες τους. Αναφέρουν, δε, την έλλειψη πρακτικών παραδειγμάτων και ιδεών, το μειωμένο υποστηρικτικό υλικό, καθώς και την ανάγκη περαιτέρω επεξηγήσεων και παραδειγμάτων σε ό,τι αφορά τη συνεργασία και συνδιδασκαλία μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών ειδικοτήτων.

Ν2: «Κοίταξε, υπήρχαν σημεία που μου φάνηκαν ενδιαφέροντα, υπήρξαν σημεία που κουράστηκα γιατί ήταν πολύ μεγάλος ο φόρτος, αλλά σε γενικές γραμμές μου φάνηκε ότι είναι όλα αυτά που κάναμε στη σχολή μας. Δεν έμαθα κάτι καινούριο. Ουσιαστικά απλά επιβεβαιώθηκαν οι γνώσεις μου, αυτό. Οπότε, αυτό από μόνο του, το κάνει να μην είναι τόσο ενδιαφέρον. Γιατί δεν έμαθα κάτι διαφορετικό. […] Δεν θεωρώ ότι με προετοίμασε σε κάτι. Ίσως, αν μπορώ να πω ένα θετικό, είναι ίσως να μου υπενθύμισε κάποια πράγματα, αυτό.»

Ν3: «Θεωρώ ότι για μας ήταν περιττή. Δηλαδή, αν έπρεπε να την κάνει κάποιος, έπρεπε να την κάνουν οι αγγλικοί. Επειδή δεν είχαν δουλέψει ποτέ σε νηπιαγωγείο, δεν ξέρουν τη ρουτίνα ή τον τρόπο που προσεγγίζεις τα παιδιά. Και τους φαίνεται πάρα πολύ δύσκολο. Η επιμόρφωση σε εμάς δεν είχε τόσο λόγο ύπαρξης. Τι, για να μας βοηθήσει να συνεργαστούμε; Δεν σου εξηγούσε και πολλά πράγματα. Δεν ξέρω ποιος ήταν ο σκοπός, ο λόγος.»

Οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας, από την πλευρά τους, σημειώνουν πολύ περισσότερα ζητήματα. Τονίζουν, αρχικά, και εκείνοι την έλλειψη πρακτικών εφαρμογών και παραδειγμάτων. Αξιολογούν το επιμορφωτικό υλικό ως υπερβολικά θεωρητικό, εξηγώντας ότι ένα πλαίσιο επιμόρφωσης κάποιων ωρών δεν έπρεπε να δίνει τόση έμφαση σε θεωρητικά ζητήματα, αλλά να παρέχει άμεσες απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα. Νιώθουν, όπως λένε, ότι οι ιθύνοντες του προγράμματος περίμεναν από εκείνες να αποκτήσουν ξαφνικά επάρκεια στην προσχολική παιδαγωγική αντίστοιχη με αυτή των νηπιαγωγών, πράγμα αδύνατο. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, όταν κλήθηκαν να εφαρμόσουν το πρόγραμμα στην πράξη, ένιωσαν ανέτοιμες και χρειάστηκε αρκετός καιρός και προσωπική προσπάθεια για να αντεπεξέλθουν.

ΕΑΓ2: «Καταρχήν αυτό, ήθελε οπωσδήποτε μια, να μας κάνουν μια καλή εκπαίδευση, κάτι. Απλά μας πέταξαν στο νηπιαγωγείο και σου λέει κολύμπα, κάνε ότι νομίζεις. Κατάλαβες; Μας είχανε πει, ξέρω 'γω, θα κάνουμε μια επιμόρφωση πριν ξεκινήσουμε και κάναμε ένα τίποτα, ένα υποτυπώδες πράγμα online, ξέρω 'γω, πώς να σου πω. Τίποτα, ό,τι να 'ναι.»

ΕΑΓ7: «Εντάξει, είναι μέχρι ένα σημείο βοηθητικό, αλλά κάπως είναι σαν να ζητάς σε κάποιον να διδάξει μόνο με ένα σεμινάριο. Αλλιώς δεν θα υπήρχαν τα πτυχία, δεν θα υπήρχαν τα μεταπτυχιακά. Θα μπορούσαμε να κάνουμε ένα σεμινάριο διδακτικής και να διδάσκουμε αγγλικά, ελληνικά, οτιδήποτε.»

Επιπλέον, καθώς το πρόγραμμα αφορά την εισαγωγή των αγγλικών στην προσχολική ηλικία και εκπαίδευση, κάποιες εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας θεωρούσαν ότι έλλειπαν οι «φωνές» των νηπιαγωγών από την επιμόρφωση, με την πλειοψηφία των συμπεριλαμβανομένων μαθημάτων και παρουσιάσεων να πραγματοποιούνται από καθηγητές αγγλικής φιλολογίας. Οι περιπτώσεις μαθημάτων από διαφορετικές ειδικότητες ήταν μειωμένες και αφορούσαν κυρίως θεωρητικές πληροφορίες. Έτσι, η επιμόρφωση δεν συνέβαλε ουσιαστικά και έμπρακτα στην ετοιμότητα των συμμετεχόντων/-χουσών για το χαρακτήρα και τις ιδιαιτερότητες του νηπιαγωγείου.

Οι προτάσεις, λοιπόν, των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνουν κυρίως τον πρακτικό προσανατολισμό μελλοντικών σχετικών επιμορφώσεων, καθώς και την συμμετοχή εν ενεργεία νηπιαγωγών, που να προσφέρουν την απτή εικόνα του πεδίου της προσχολικής παιδαγωγικής. Επιθυμούν, πέρα από την εξ αποστάσεως ασύγχρονη

επιμόρφωση, να δίνονται ευκαιρίες στις ειδικότητες να αλληλεπιδρούν, είτε εξ αποστάσεως, είτε διά ζώσης, ώστε να αλληλοβοηθούνται. Τέλος, αρκετές εκπαιδευτικοί, αναφέροντας το κακό «timing» των κύκλων του επιμορφωτικού προγράμματος, τονίζουν ότι η επιμόρφωση θα έπρεπε να ολοκληρώνεται πριν την αρχή κάθε διδακτικού έτους, κάτι το οποίο στη δική τους περίπτωση δεν προβλέφθηκε.

ΕΑΓ5: «Πολλές φορές θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής μπορεί να μην κατέχουμε το κομμάτι της παιδαγωγικής προσέγγισης των παιδιών αυτών. Και θα έπρεπε να έχουμε πιο εκτεταμένη καθοδήγηση από νηπιαγωγούς, παρά από καθηγητές αγγλικής. Πολλές φορές δινόταν έμφαση στη γλώσσα, στις δομές, που λέμε εμείς οι εκπαιδευτικοί, τις μορφές γλώσσας. Και ήτανε λιγότερες οι περιπτώσεις που μας καθοδηγούσαν νηπιαγωγοί. Οπότε θεωρώ ότι πρέπει να εμπλουτιστεί η δική μας επιμόρφωση και δια ζώσης, σε πιο τακτική βάση, από νηπιαγωγούς, πάνω στο κομμάτι της διδασκαλίας.»

ΕΑΓ3: «Εμείς φαντάσου ότι προσληφθήκαμε Σεπτέμβριο. Η επιμόρφωση ξεκίνησε μέσα Οκτώβρη. […] Στο πρακτικό κομμάτι, αν εξαιρέσεις τα σενάρια που δόθηκαν πολύ μετά, δεν μας βοήθησαν πρακτικά. Με την έννοια ότι θα μπω μέσα στα νήπια και θα κάνω τι; Κατάλαβες;»

ΕΑΓ7: «Πιστεύω ότι όταν μας προσλαμβάνουν, επειδή τουλάχιστον όταν αποφοίτησα εγώ δεν είχα ούτε το θεωρητικό background ούτε τη γνώση, θα έπρεπε πρώτα να έχει προηγηθεί η επιμόρφωση και μετά να ξεκινήσουμε στις τάξεις. Πράγμα που δεν ίσχυε, γιατί εγώ ξεκίνησα στο σχολείο και μετά από λίγο διάστημα άνοιξε το σεμινάριο.»

8.2.3.4.3. Ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας στο χαρακτήρα της προσχολικής εκπαίδευσης

Ένας ακόμα από τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την υλοποίηση του προγράμματος, αναδεικνύεται η μειωμένη επαφή των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας με το χαρακτήρα του νηπιαγωγείου, καθώς και με τα επιμέρους χαρακτηριστικά της νηπιακής ηλικίας. Παρ' όλο που αυτή η μαρτυρία προέρχεται κυρίως από νηπιαγωγούς του δείγματός μας, υπάρχουν και περιπτώσεις εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας που τονίζουν την μειωμένη τους επαφή με την προσχολική εκπαίδευση. Ως αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης, συχνά παρατηρείται σύγχυση στη

στοχοθεσία και τις μεθόδους διδασκαλίας, με πρακτικές που συχνά δεν αρμόζουν τόσο στο χαρακτήρα του νηπιαγωγείου, όσο και στο χαρακτήρα του προγράμματος Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ούτε και να αναπτύξουν αποτελεσματικές πρακτικές συντονισμού της τάξης.

Ν5: «Οι περισσότερες ήρθαν απ' τη δευτεροβάθμια και έφευγαν με πονοκέφαλο. Δεν, δεν είχαν ιδέα απ' τις ηλικίες αυτές και πώς να επιβληθούν. Καμία ιδέα. Και ήταν και νέα κορίτσια. Αλλά είχαν δουλέψει μόνο στη δευτεροβάθμια. Και υπήρχε ο ίδιος τρόπος συμπεριφοράς στα μικρά παιδιά. Ενώ πρέπει να υπάρχει άλλη προσέγγιση.»

ΕΑΓ6: «Δυστυχώς και με πολλές άλλες συναδέλφους που συζήτησα, πολλές αυτό που μεταφέρουνε είναι ότι πολλές συνάδελφοι των αγγλικών δεν μπορούνε να μπούνε καθόλου στην φιλοσοφία του νηπιαγωγείου και δουλεύουνε με τελείως λάθος τρόπο. Και στον τρόπο με τον οποίο θα μιλήσουνε, και στις δραστηριότητες τις οποίες θα τους αναθέσουνε.»

Η έλλειψη επαφής των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας με τις μικρές ηλικίες, προκύπτει τόσο από τη μειωμένη πρότερη διδακτική εμπειρία, όσο και από τη μειωμένη σχετική κατάρτιση. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί τα αγγλικά στο δημόσιο ελληνικό νηπιαγωγείο να αποτελούν νέα πρωτοβουλία, όμως οι νηπιακές ηλικίες διδάσκονται σε φροντιστηριακό επίπεδο, καθώς και σε πολλά ιδιωτικά νηπιαγωγεία εδώ και αρκετά χρόνια. Οι περισσότερες, όμως, εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας αναφέρουν ότι δεν έχουν διδάξει ποτέ στο παρελθόν σε παρόμοιες ηλικίες, ούτε στην τυπική, ούτε στην άτυπη εκπαίδευση και ότι οι μαθητές/-τους αποτελούνταν μέχρι πρότινος από παιδιά Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου. Παράλληλα, οι περισσότερες έχουν ασχοληθεί έντονα με τη φροντιστηριακή εκπαίδευση, όπου η γλωσσική εκμάθηση στοχεύει κυρίως στην κατάκτηση πιστοποιήσεων και διπλωμάτων επάρκειας. Ως αποτέλεσμα, τους ήταν πολύ δύσκολο να συνηθίσουν στην λογική της παιγνιώδους μάθησης και να ανταλλάξουν τη διδασκαλία γραμματικών και συντακτικών κανόνων με την δημιουργική προφορική επαφή με τη γλώσσα-στόχο.

ΕΑΓ1: «Όχι, με τόσο μικρές ηλικίες δεν έχω ξαναδουλέψει.»

ΕΑΓ2: «Όχι, όχι, ποτέ. Όχι, καθόλου. Εγώ περίμενα να είμαι στη δευτεροβάθμια και μου λένε πας σε νηπιαγωγείο και έπαθα σοκ. […]Με τα μεγάλα παιδιά είναι ξεκάθαρα τα πράγματα. Έχεις απέναντί σου κάποιον που συνεννοείσαι απόλυτα. Με τα μικρά ήταν δύσκολο. Εντάξει, έχουμε βρει, ας πούμε, έναν κώδικα επικοινωνίας. Αλλά αυτό είναι και λίγο να το 'χεις, για να μπεμπεκίζεις και να το κάνεις όπως το παρουσιάζει το πρόγραμμα.»

Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχουσών αυτής της εκπαιδευτικής ειδικότητας, δηλώνουν ότι οι σπουδές τους δεν τους πρόσφεραν καμία κατάρτιση σε σχέση με τη διδασκαλία των αγγλικών σε τόσο μικρές ηλικίες. Ανάλογα με το πανεπιστημιακό ίδρυμα και το χρονικό διάστημα των σπουδών τους, άλλες συμμετέχουσες είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν μαθήματα παιδαγωγικής και άλλες όχι. Πάντως, όλες όσες συμμετείχαν στα μαθήματα αυτά, εξήγησαν ότι επρόκειτο για μαθήματα γενικής παιδαγωγικής και ουδεμία σχέση είχαν με τη νηπιακή ηλικία.

ΕΑΓ7: «Όχι, δυστυχώς, όταν αποφοίτησα εγώ, από το 2009 μέχρι το '13 που σπούδαζα, δεν είχαμε καθόλου μαθήματα για τόσο μικρές ηλικίες, ούτε αναφορές σε διδασκαλία των αγγλικών σε τόσο μικρές ηλικίες.»

ΕΑΓ9: «Εμείς δεν είχαμε παιδαγωγικά μαθήματα. Μπορούσαμε να πάρουμε μόνο επιλογής απ' το παιδαγωγικό, όχι όμως για το νηπιαγωγείο. Παιδαγωγικά μόνο ό,τι διάβασα για τον ΑΣΕΠ.»

Και οι δύο ειδικότητες και ιδίως οι νηπιαγωγοί, αντιλαμβανόμενες το «κενό» αυτό σε επίπεδο κατάρτισης και εξειδίκευσης στις μικρές ηλικίες, προτείνουν αποτελεσματικότερη αρχική εκπαίδευση και μετέπειτα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας. Εφόσον τα αγγλικά έχουν πλέον ενταχθεί επισήμως στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης πρέπει, όπως λένε, το σχετικό εκπαιδευτικό προσωπικό στο σύνολό του να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στον ιδιαίτερο χαρακτήρα αυτής της εκπαιδευτικής βαθμίδας.

Ν4: «Είναι ένα πολύ μεγάλο θέμα, γιατί κατά βάση ο κλάδος των αγγλικών μέχρι πρότινος απευθύνονταν σε παιδιά δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου. Οπότε η προσέγγιση ήτανε τελείως διαφορετική. Δηλαδή ξαφνικά καλείσαι να διδάξεις σε παιδιά νηπιαγωγείου, τα οποία θέλουνε άλλη προσέγγιση. Πιο απλά πράγματα. Αλλά πέρα από την προσέγγιση των γνώσεων, και τη συμπεριφορική προσέγγιση.

Αυτό είναι νομίζω πολύ μεγάλο θέμα. Και νομίζω ότι θα πρέπει και οι καθηγητές αγγλικών να επιμορφώνονται περισσότερο σε προβλήματα διαχείρισης τάξης νηπιαγωγείου. Και να υπάρχουνε προτεινόμενες δραστηριότητες, τι πρέπει να κάνουνε, πως πρέπει να κινηθούνε.»

8.2.3.4.4. Μειωμένος υλικοτεχνικός εξοπλισμός

Όπως ήδη αναδείχθηκε από τα αποτελέσματα για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, παρατηρούν ελλείψεις και αδυναμίες στο πλαίσιο των ίδιων των σχολικών μονάδων και τονίζουν την ανάγκη για καλύτερη υποστήριξη της προσχολικής παιδαγωγικής στη χώρας μας, σε επίπεδο υποδομών και υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Σαφώς, οι ελλείψεις αυτές επηρεάζουν και την εφαρμογή της Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο νηπιαγωγείο. Βασικό στοιχείο που χρήζει βελτιώσεων, αποτελεί το μειωμένο διαθέσιμο υλικό, κυρίως ως αποτέλεσμα των ανεπαρκών χρηματοδοτήσεων. Όπως δηλώνουν, πολύ συχνά δεν είναι σε θέση να υλοποιήσουν πολλές από τις δραστηριότητες του προγράμματος, καθώς υστερούνται παιχνίδια, γραφική ύλη, εικαστική ύλη και πολλά άλλα είδη, απαραίτητα για το νηπιαγωγείο. Η παιγνιώδης και δημιουργική μάθηση που προτείνει το πρόγραμμα, καθώς και η διαθεματική και διαπολιτισμικά ευαίσθητη προοπτική, προϋποθέτει την ύπαρξη μιας σειράς υλικών και μέσων, χωρίς τα οποία δεν μπορεί να αποδοθεί αποτελεσματικά μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση.

ΕΑΓ3: «Χρειάζεται υλικό. Να βρεις π.χ. παραμύθια στα αγγλικά είναι πολύ δύσκολο. Πρέπει να τα παραγγείλεις από το εξωτερικό και να τα πληρώσεις από την τσέπη σου. Δηλαδή θα έπρεπε να έχει το νηπιαγωγείο τέσσερα πέντε παραμύθια, ας πούμε, με κάποιες θεματικές, που να υπάρχουνε και στα αγγλικά. Γιατί τώρα ή τα δείχνουμε σε ηλεκτρονική μορφή, δηλαδή σε βίντεο στο youtube ή εγώ, ας πούμε, είχα κατεβάσει pdf και παράλληλα διάβαζα το παραμύθι. Θα προτιμούσα να έχουν προνοήσει και να έχουν στείλει κάποια παραμύθια. Υλικό.»

ΕΑΓ7: «Ξέρουμε ότι η γραφική ύλη και τα υλικά που χρησιμοποιούν στο νηπιαγωγείο, εντάξει, είναι περιορισμένα και κοστίζουνε. Επομένως, όταν έχουμε προτάσεις δραστηριοτήτων με πάρα πολλά υλικά, είναι λογικό να μη μπορούμε εύκολα να χρησιμοποιήσουμε όλα αυτά τα υλικά από την τάξη.»

Ιδίως για τις εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας, καίριες ελλείψεις αναδεικνύονται αυτές στον διαθέσιμο τεχνολογικό εξοπλισμό του κάθε τμήματος. Όπως αναφέρουν, το πρόγραμμα των αγγλικών δίνει μεγάλη έμφαση στην παρακολούθηση βίντεο και την ενεργητική ακρόαση τραγουδιών. Πολλές από τις δραστηριότητες είναι μουσικοκινητικές και απαιτούν την ύπαρξη συσκευής παραγωγής ήχου στο χώρο, ενώ παράλληλα η μουσική προτείνεται ως καθημερινή ρουτίνα έναρξης και λήξης. Τέλος, εισαγωγικές δραστηριότητες που εστιάζουν στην επαφή των παιδιών με διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα, συμπεριλαμβάνουν την προβολή εικόνων και βίντεο στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Επομένως, το γεγονός ότι πολλά τμήματα διαθέτουν μειωμένο και άλλα καθόλου τεχνολογικό εξοπλισμό, καθιστά δύσκολο το έργο των εκπαιδευτικών, οι οποίων αναγκάζονται να χρησιμοποιούν σε πολλές περιπτώσεις το κινητό τους τηλέφωνο, πρακτική που περιλαμβάνει σαφείς αδυναμίες. Οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την καλύτερη τεχνολογική στελέχωση των σχολείων, με σύγχρονα μέσα που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της προσχολικής εκπαίδευσης.

ΕΑΓ1: «Αυτό που εγώ θα ήθελα να προτείνω, θα ήτανε τα καλύτερα τεχνολογικά μέσα. Ηχεία, μεγάλες οθόνες, γρήγορο internet. Γιατί δεν υπάρχει σχεδόν τίποτα.»

ΕΑΓ3: «Σε κάποια τμήματα κάνεις με laptop, σε κάποια δεν υπάρχει καν internet και κάνεις στο κινητό σου με δεδομένα. Γιατί τώρα στο σαρανταπεντάλεπτο, αν πας σε σχολείο μια μέρα και δεν έχεις internet, πρέπει σαράντα πέντε λεπτά να κάνεις τι; Θα τους μιλήσεις, θα τους κάνεις και ένα παιχνίδι. Μετά θέλουν να τραγουδήσουν, να χορέψουν. Αν δεν υπάρχει internet σου κόβονται τα χέρια. […] Μετά, ο διαδραστικός πίνακας είναι πολύ καλό εργαλείο για εμάς, είναι πολύ μεγάλο ατού να υπάρχει δηλαδή, δεν υπάρχει όμως. Δηλαδή από τα εφτά τμήματα που έχω εγώ τώρα, υπάρχει σε δύο.»

8.2.4. Σύνοψη αποτελεσμάτων για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο

Συνοψίζοντας, τα ευρήματά μας αναδεικνύουν διάσταση από τη θεωρία στην πράξη του προγράμματος, με τη διαπολιτισμικότητα να τονίζεται σε θεσμικό και θεωρητικό επίπεδο, αλλά να αντιμετωπίζει ποικίλες δυσκολίες και προβλήματα κατά την εκπαιδευτική πράξη. Πιο συγκεκριμένα, τα θεσμικά κείμενα αναδεικνύουν

εντόνως πλουραλιστικό προσανατολισμό του προγράμματος, με εστίαση στην επικοινωνιακή λειτουργία της γλώσσας και στη διαπολιτισμική γλωσσική επαφή. Παρουσιάζουν το πρόγραμμα ως σημαντική καινοτομία και τις πρακτικές του ως ευκαιρία εμπλουτισμού και παράδειγμα διδακτικής αναζωογόνησης. Η διαπολιτισμικότητα προτάσσεται σε θεσμικό επίπεδο, με συνεχή αναφορά στη σημασία της πολυγλωσσικής αφύπνισης και ετοιμότητας για τη ζωή και την επικοινωνία στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Τα αποτελέσματα της παρατήρησης στις σχολικές μονάδες, με τη σειρά τους, τονίζουν τη σημασία των πρακτικών συνιστωσών της σχολικής καθημερινότητας για τα επίπεδα επιτυχίας του προγράμματος. Όπως φαίνεται από τα ευρήματα, συχνά οι διδακτικές προτεραιότητες των εκπαιδευτικών, η διαπολιτισμικότητα στις σχέσεις των μελών μιας σχολικής κοινότητας, αλλά και η διαπολιτισμικότητα του χώρου και των υποδομών, επιτρέπουν ή αποτρέπουν από την επιτυχή έκβαση των δραστηριοτήτων του προγράμματος των αγγλικών. Αντίστοιχα, η εκπαιδευτική πράξη προβάλει προβλήματα και ασυνέπειες στις στρατηγικές του ίδιου του προγράμματος, όπως η μειωμένη διαφοροποίηση και διαθεματικότητα, καθώς και η συχνή αδυναμία εποικοδομητικής συμπερίληψης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Τέλος, τα ευρήματα των συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς, μας επιτρέπουν μια ευρύτερη εικόνα από την πρακτική εφαρμογή του προγράμματος, τονίζοντας τα δυνατά και αδύναμα σημεία του σε πλήθος σχολικών μονάδων. Η εικόνα των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική αξία και την έμπρακτη επιτυχία του προγράμματος, εμφανίζεται σε κάποια σημεία πιο θετική από την εικόνα που δίνει η εθνογραφική μας παρατήρηση. Εντοπίζουν στο πρόγραμμα έντονες διαπολιτισμικές συνιστώσες, τονίζουν τη θετική στάση των μαθητών/-τριών τους προς αυτό και το θεωρούν ως καίριας σημασίας για την πρόοδο των παιδιών από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Παρ' όλα αυτά, εστιάζουν στην απόσταση που συχνά έχουν οι προτάσεις του προγράμματος από τη σχολική πραγματικότητα στη χώρα μας, καθώς και στο μη πρόσφορο υπάρχον «έδαφος» για την πολύπλευρη εκμετάλλευση των αγγλικών στο νηπιαγωγείο. Προτείνουν, λοιπόν, τόσο την αναθεώρηση και τον εμπλουτισμό των διδακτικών προτάσεων του προγράμματος, όσο και την καλύτερη προετοιμασία του εκπαιδευτικού προσωπικού και τη βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών, για την αποτελεσματικότερη εξυπηρέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

9. Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Στη συνέχεια, προχωρούμε στην ανάλυση και ερμηνεία των συνολικών αποτελεσμάτων της έρευνας, με τρόπο που να αντικατοπτρίζει τη σημασία που δίνουμε στη συνθετική διερεύνηση και στη σύγκριση των αποτελεσμάτων κάθε επιμέρους συνόλου δεδομένων. Η κριτική και ανακλαστική συζήτηση γύρω από ευρήματά μας, προσφέρει πληρέστερες απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα (βλ. Κεφάλαιο 7.1.), καθώς πλέον τα επιμέρους κομμάτια του ερευνητικού «παζλ» σκιαγραφούν την ευρύτερη εικόνα γύρω από τη διαπολιτισμική δυναμική των δύο διερευνώμενων προγραμμάτων και απαντούν στους αντίστοιχους προβληματισμούς.

9.1. Συμφωνίες Ανάμεσα στα Ευρήματα των Επιμέρους Συνόλων Δεδομένων

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, αναδεικνύονται, αρχικά, κάποια θετικά στοιχεία αναφορικά με τη διαπολιτισμικότητα των διερευνώμενων προγραμμάτων, που προκύπτουν από την ανάλυση κειμένων και επιβεβαιώνονται εξίσου από τα ευρήματα της παρατήρησης και των συνεντεύξεων. Παράδειγμα συμφωνίας ευρημάτων που αναδεικνύουν διαπολιτισμικό προσανατολισμό αποτελούν, πρωτίστως, οι ευκαιρίες που προσφέρουν τα δύο προγράμματα για γνωριμία και επαφή με την έννοια του *διαφορετικού*. Η ενασχόληση με και η ευαισθητοποίηση γύρω από τη διαφορετικότητα, την πολιτισμική ανταλλαγή, την προσωπική και συλλογική ταυτότητα, αποτελούν βασικό στοιχείο κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων. Τόσο κατά την παρατήρηση στις σχολικές μονάδες, όσο και κατά τις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, αναδείχθηκε εξίσου αυτή η προοπτική και καταγράφηκαν ποικίλα ενδεικτικά παραδείγματα (βλ. ενδεικτικά Κεφάλαια 8.1.2.1.4, 8.1.2.4.4., 8.2.2.3.4.). Η επαφή με τη διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία, προτάχθηκε τόσο μέσω της γνωριμίας με πολιτισμικά ή άλλα κοινωνικά πρότυπα και ανθρωποκεντρικές δραστηριότητες, αλλά και μέσω διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων και θεματικών περιοχών, όπως για παράδειγμα τα είδη του καιρού, το ζωικό βασίλειο, τα φυτά και τα χρώματα. Μάλιστα, οι περισσότερες σχετικές αναφορές συνήθως αφορούσαν την ανάδειξη της ποικιλομορφίας και της μοναδικότητας και όχι τη διχοτόμηση ή τη σύγκριση, στοιχείο θετικό για τη διαπολιτισμική και πλουραλιστική προοπτική της διδακτικής πράξης.

Παράλληλα, βασικό κοινό στοιχείο μεταξύ των ευρημάτων αναδεικνύεται η προσπάθεια καλλιέργειας ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση συνιστά στοιχείο άμεσα συνδεδεμένο με τη διαπολιτισμική ικανότητα και επικοινωνία (Στεργίου, 2024) και η καλλιέργειά της στην προσχολική εκπαίδευση έχει προβληματίσει ποικίλους ερευνητές (Ernst et al, 2022˙ Lithoxoidou et al, 2017˙ Soliman et al, 2021). Ερευνητικό ενδιαφέρον έχει παρατηρηθεί και ειδικότερα για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσω της γλώσσας (Drewelow & Finney, 2018˙ Jiang & Wang, 2018). Στην πρώιμη παιδική ηλικία και στο χώρο του σχολείου, η ενσυναίσθηση έχει αποδειχθεί πως επιδρά καθοριστικά στα επίπεδα κοινωνικοποίησης, δημιουργίας σχέσεων και φιλιών, αποτελεσματικής επικοινωνίας, καθώς και πολιτισμικής επαφής και ανταλλαγής (Ekerim-Akbulut et al, 2019˙ Paulus & Leitherer, 2017˙ Solhaug & Osler, 2017˙ Spinrad & Eisenberg, 2014). Και στα δύο προγράμματα που εξετάζονται στην έρευνά μας αναδεικνύονται διδακτικές επιλογές σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, που επιχειρούν να ενισχύσουν δεξιότητες όπως τη διαπολιτισμική ευαισθησία, την επίγνωση, τη συναισθηματική εμπλοκή και την ενσυναίσθηση των μαθητών/-τριών. Άλλοτε αυτή η προσπάθεια αποδείχθηκε οργανωμένη και καρποφόρα, ενώ άλλοτε προσεγγίστηκε περισσότερο επιφανειακά, όμως παραμένει κοινός παρονομαστής των θεσμικών κειμένων, της παρατήρησης και των συνεντεύξεων (βλ. ενδεικτικά Κεφάλαια 8.1.1.5., 8.1.2.1.4, 8.1.3.2.1). Μάλιστα, η ενσυναίσθηση προωθήθηκε τόσο αναφορικά με τις ανθρώπινες σχέσεις και επαφές, αλλά και μέσω της ευαισθητοποίησης για κοινωνικά ζητήματα της καθημερινότητας, για την προστασία του περιβάλλοντος και τη ζωοφιλία.

Τέλος, ένα ακόμα ζήτημα που θεματοποιείται, είναι η συνεργατικότητα. Ο συλλογικός προσανατολισμός είναι δεσπόζων και στα δύο προγράμματα, στον τρόπο σύστασής τους, στις παιδαγωγικές θεωρίες και μεθόδους που προβάλουν, στις δράσεις που προτείνουν, στους τρόπους υλοποίησης αυτών και, τέλος, σε επίπεδο στοχοθεσίας και επιθυμητών αποτελεσμάτων. Η συνεργασία αποτελεί καίριο συστατικό της διαπολιτισμικής αντίληψης (Papadopoulos, 2025), που επιτρέπει τη συλλογική δράση, ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν και θέτει τις βάσεις για τη δημιουργία μελλοντικών ενεργών πολιτών (Barkley et al, 2014). Στην έρευνά μας αναδεικνύεται η σημασία της για τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/-τριών (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019). Μάλιστα, οι παρατηρήσεις μας αναδεικνύουν τη συνεργατικότητα ως βασικό διαπολιτισμικό

επίτευγμα των δύο προγραμμάτων, γεγονός που θα αναλύσουμε διεξοδικά στη συνέχεια (βλ. Κεφάλαιο 9.4.). Αντίστοιχη αντίληψη εκφράζουν και οι συμμετέχουσες στις συνεντεύξεις, τονίζοντας επανειλημμένα το θετικό αντίκτυπο που έχουν τα προγράμματα σε επίπεδο συνεργασίας στους/στις μαθητές/-τριές τους, μέσα από συλλογικές δράσεις, ευκαιρίες εναλλαγής ρόλων, εστίαση σε κοινούς στόχους, καθώς και εξερευνητικές και βιωματικές δράσεις.

9.2. Αποκλίσεις Ανάμεσα στα Ευρήματα (α) της Ανάλυσης Κειμένων και (β) της Παρατήρησης και των Συνεντεύξεων

Από τα αποτελέσματα μας, αναδεικνύεται μια σειρά ασυμφωνιών ανάμεσα σε διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά που προσδίδονται στα διερευνώμενα προγράμματα σε θεωρητικό/θεσμικό πλαίσιο και στην πραγμάτωση αυτών στο πεδίο. Αρκετά στοιχεία που προτάσσονται θεσμικά, δεν προέκυψαν από τα δεδομένα των παρατηρήσεων και των συνεντεύξεων. Πέρα από τα εμφανέστερα στοιχεία που αναλύουμε στη συνέχεια, παρατηρείται μια γενικότερη αδυναμία εκπλήρωσης της διαπολιτισμικής στοχοθεσίας με ανάλογες προτάσεις διαπολιτισμικής πρακτικής εφαρμογής, φαινόμενο επαναλαμβανόμενο στην έρευνα θεσμικών πλαισίων και επίσημων κειμένων διαπολιτισμικών παιδαγωγικών εγχειρημάτων (Marlina, 2021˙ Ning & Soekarno, 2024˙ Róg, 2015˙ Sobkowiak, 2016).

Αρχικά, σε ό,τι αφορά τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, η ανάλυση κειμένων ανέδειξε την εστίαση των ιθυνόντων στη δημοκρατική παιδαγωγική, με γνώμονα τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως και την ισότητα και ισοτιμία στην εκπαίδευση (βλ. Κεφάλαιο 8.1.1.4.). Παρ' όλα αυτά, οι αναλύσεις στα σύνολα δεδομένων της εθνογραφικής παρατήρησης, ανέδειξαν τη συχνή απουσία δημοκρατικών συνιστωσών, τόσο σε επίπεδο μαθησιακού περιεχομένου, όσο και σε επίπεδο πρακτικών ζητημάτων. Μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων του ψηφιακού αποθετηρίου και στις δύο σχολικές μονάδες, υστερούσε δημοκρατικά ευαίσθητου υλικού, θεματολογίας ή/και τις παιδαγωγικών μεθόδων, γεγονός που τονίζει την αντίθεση ανάμεσα στο θεσμικό πλαίσιο και τις διδακτικές προτάσεις του προγράμματος. Η παρεχόμενη γνώση προερχόταν κυρίως από και απευθυνόταν προς την κυρίαρχη κοινωνικοπολιτισμική ομάδα, με τις επιμέρους παιδαγωγικές συνιστώσες να μην αφορούν σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες και το προφίλ των μειονοτικοποιημένων ομάδων (Friedrich et al, 2010).

Αντίστοιχα, το φαινόμενο της μειωμένης και αποσπασματικής διαφοροποίησης στις δραστηριότητες, δημιουργούσε ακόμα πιο αντιδημοκρατικό κλίμα, καθώς, όπως φάνηκε εκ του αποτελέσματος, απέτρεπε μαθητές/-τριες από την ενεργό, ισότιμη συμμετοχή και την ορατότητα (βλ. Κεφάλαια 8.1.2.1.2., 8.1.2.3.2.) στοιχείο που επαληθεύεται και από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων (βλ. Κεφάλαιο 8.1.3.3..). Επιπλέον, όταν τα προβλήματα προσβασιμότητας των σχολικών μονάδων ήταν δεσπόζοντα και κλόνιζαν την ισότητα και την ασφάλεια των μελών, η απουσία δημοκρατικά προσανατολισμένης συμβουλευτικής και υποστηρικτικής λειτουργίας του προγράμματος ήταν αισθητή, καθώς δεν προβλέπονταν ιδέες και λύσεις που να αμβλύνουν τις ανισότητες που προκύπτουν από ζητήματα της σχολικής καθημερινότητας.

Ένα δεύτερο σημείο διαφοροποίησης ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη του προγράμματος, είναι η ευελιξία. Στο θεσμικό πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων τονίζεται πως το σύνολο των διαδικασιών του προγράμματος, όπως και το παιδαγωγικό υλικό, προσφέρουν αυξημένη ευελιξία στην εκπαιδευτική διαδικασία σε πολλαπλά επίπεδα (Eurydice, 2024). Μάλιστα, η προοπτική αυτή τονίζεται ιδίως για την περίπτωση της προσχολικής εκπαιδευτικής βαθμίδας (βλ. Κεφάλαιο 8.1.1.1.). Αντιθέτως, οι παρατηρήσεις και οι συνεντεύξεις στην έρευνά μας περιγράφουν το πρόγραμμα ως μια παιδαγωγική πρόταση με μειωμένη ευελιξία κινήσεων, γεγονός που επιδρά άμεσα στη διαπολιτισμική του προοπτική. Το στοιχείο αυτό εμφανίζεται, αρχικά, σε επίπεδο δομής και οργάνωσης, με τις εκπαιδευτικούς να τονίζουν τον υπερβολικά δομημένο και «κλειστοφοβικό» τρόπο επιλογής, καταγραφής, υλοποίησης και ανάδειξης των Εργαστηρίων (βλ. Κεφάλαιο 8.1.3.1.3.). Δεύτερον, έλλειψη ευελιξίας παρουσιάζεται συχνά σε επίπεδο διδακτικών επιλογών, με τη μειωμένη διαθεματικότητα να επιδρά στα ζητήματα που μπορεί να διαπραγματευτεί συνδυαστικά και ολιστικά ένα τμήμα, καθιστώντας πολύ συγκεκριμένες και περιορισμένες τις διαθέσιμες θεματικές ανά Εργαστήριο. Επιπλέον, η ευελιξία περιορίζεται ακόμα περισσότερο λόγω της μειωμένης διαφοροποίησης, η οποία δεν επιτρέπει ευέλικτες αναπροσαρμογές των διδακτικών διαδικασιών, των ρόλων και των στόχων, που να επιτρέπουν την ισότιμη και εποικοδομητική συμμετοχή όλων. Τέλος, η περιορισμένη ευελιξία εμφανίζεται και στον τρόπο που αξιοποιείται η διαπολιτισμικότητα. Η άμεση ενασχόληση με αυτήν συγκεντρώνεται σαν ένα μαθησιακό αντικείμενο στην ενότητα «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ - Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη». Οι περισσότερες

λοιπές ενότητες παρουσιάζουν ιδιαιτέρως αποσπασματική ενασχόληση, στόχευση και πρακτικές εφαρμογές που άπτονται διαπολιτισμικών ζητημάτων, φαινόμενο που περιορίζει τον ευέλικτο και ολιστικό χαρακτήρα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ning και Soekarno, 2024).

Ένα ακόμα βασικό στοιχείο των θεσμικών κειμένων των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, που μπορεί να ωφελήσει τη διαπολιτισμική προοπτική αλλά παρουσιάζεται ελλιπές στην πράξη, είναι η εστίαση σε δεξιότητες τεχνολογίας, πληροφορικού γραμματισμού και ψηφιακής ιθαγένειας. Βασική αιτία αυτής της απόκλισης αναδεικνύονται οι υλικοτεχνικές ελλείψεις των σχολικών μονάδων. Μοτίβο τόσο των παρατηρήσεών μας στις σχολικές μονάδες, όσο και των απαντήσεων στις συνεντεύξεις, ήταν η έλλειψη τεχνολογικών και λοιπών επικουρικών μέσων, οι απαρχαιωμένες διαθέσιμες επιλογές και η έλλειψη κατάλληλης εγκατάστασης και τεχνικής υποστήριξης, γεγονός που αναδεικνύεται μακροχρόνια και συστηματικά στην έρευνα για τα ελληνικά σχολεία (Βοσνιάδου, 2002˙ Καριπίδης & Πρέτζας, 2022˙ Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2023˙ Νικολοπούλου, 2012).

Εκτός, όμως, από τις ελλείψεις σε επίπεδο σχολικών μονάδων, παρατηρούνται σχετικοί ανασταλτικοί παράγοντες για την τεχνολογία και στο ίδιο το πρόγραμμα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Αρχικά, η έλλειψη διαθεματικότητας και διεπιστημονικότητας που προκύπτει από πολλές προτεινόμενες δραστηριότητες, καθιστά τη δημιουργική ενασχόληση με την τεχνολογία περιορισμένη σε συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, ενώ οι περισσότερες λοιπές ενότητες περιλαμβάνουν τεχνολογικά μέσα σε ένα πολύ βασικό επίπεδο, όπως προβολή βίντεο και ακρόαση τραγουδιών. Ακόμα, σπάνια προκύπτει από τις παρατηρήσεις μας και από τις συνεντεύξεις η χρήση της τεχνολογίας για δραστηριότητες πολιτισμικής επαφής ή/και διαπολιτισμικής γλωσσικής εκμάθησης, όπου η σύγχρονη τεχνολογία μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο (Chen & Yang, 2014˙ Shadiev & Sintawati, 2020). Ως αποτέλεσμα, η διαπολιτισμική δυναμική των τεχνολογικών μέσων παραγκωνίζεται και η μάθηση εστιάζει περισσότερο σε παραδοσιακές πρακτικές, όπου τα τεχνολογικά μέσα λειτουργούν επικουρικά και κυρίως ως παρασκηνιακό μέσο ψυχαγωγίας.

Σε ό,τι αφορά το πρόγραμμα Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, εδώ προκύπτουν ακόμα περισσότερες περιπτώσεις όπου στοιχεία δεσπόζοντα στο θεσμικό πλαίσιο, δεν προκύπτουν τελικά στην εκπαιδευτική πράξη.

Αρχικά, και σε αυτό το πρόγραμμα οι προτεινόμενες δραστηριότητες υστερούν σε διαθεματικότητα και ευελιξία, καθώς και σε ευκαιρίες διαφοροποίησης της μάθησης (βλ. Κεφάλαια 8.2.2.3.2., 8.2.3.2.3.). Ακόμα, τόσο τα ευρήματα της παρατήρησης, όσο και των συνεντεύξεων, αναδεικνύουν πως οι προτεινόμενες θεματικές και δραστηριότητες είναι αρκετά περιορισμένες και παράλληλα αδυνατούν να ενταχθούν ποικιλοτρόπως στις ανά καιρούς πραγματευόμενες θεματικές του εκάστοτε τμήματος. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τις αδυναμίες ένταξης του προγράμματος στις θεματικές της τάξης, που εκτενώς περιέγραψαν οι συμμετέχουσες στην έρευνα (βλ. Κεφάλαιο 8.2.3.4.1.), δυσχεραίνει την αντιμετώπιση του προγράμματος ως επέκταση της υπάρχουσας διδακτικής πράξης. Με άλλα λόγια, παρά το γεγονός ότι οι ιθύνοντες τονίζουν πως το πρόγραμμα δεν αποτελεί «ξένο σώμα» μέσα στο διδακτικό γίγνεσθαι, τόσο στοιχεία του ίδιου του προγράμματος, όσο και στοιχεία της σχολικής καθημερινότητας που απ' ό,τι φαίνεται δεν έχουν ληφθεί υπόψιν, επιφέρουν διαφορετικά αποτελέσματα.

Παράλληλα, λόγω όλων των παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν να επιλέγουν ως επί το πλείστον δικές τους δραστηριότητες και στην έρευνά μας αυτό αποδείχθηκε πολλές φορές αρνητικό για την Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας *(Content and Language Integrated Learning - CLIL)*, στην οποία στηρίζεται το πρόγραμμα (βλ. Κεφάλαιο 5.3.). Πιο συγκεκριμένα, κατά την εθνογραφική παρατήρηση καταγράφηκαν ελάχιστες δραστηριότητες των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας που πραγματικά ανταποκρίνονταν στην Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας, ενώ συνήθως εξυπηρετούνταν απλώς μια αρκετά επιφανειακή διαθεματικότητα. Συχνά η διδασκαλία θύμιζε περισσότερο ένα κλασικού τύπου πρόγραμμα εμβάπτισης (βλ. Κεφάλαιο 2.5.2.), εστιασμένο στο να μάθουν τα παιδιά της κυρίαρχης κοινωνικοπολιτισμικής ομάδας μια γλώσσα υψηλού κοινωνικού κύρους, τα αγγλικά. Ας συνυπολογιστεί στο φαινόμενο αυτό το γεγονός ότι οι περισσότερες συμμετέχουσες – τόσο κατά την παρατήρηση, όσο και στις συνεντεύξεις – δεν είχαν καταρτιστεί πάνω στην προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση (Griva et al, 2014), ενώ παράλληλα δήλωσαν ότι η επιμόρφωση που έλαβαν για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο ήταν ελλιπής και τους άφησε πολλά ερωτηματικά (βλ. Κεφάλαιο 8.2.3.4.2.).

Η επιμόρφωση αποτελεί, μάλιστα, ένα ακόμη ζήτημα που αναδεικνύει τη διαφοροποίηση μεταξύ θεωρίας και πράξης του προγράμματος. Από την ανάλυση

κειμένων προκύπτει ότι η κατάλληλη και επαρκής επιμόρφωση τόσο των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας, όσο και των νηπιαγωγών, είναι καίριας σημασίας και τονίζεται ως προτεραιότητα (βλ. Κεφάλαιο 8.2.1.1.). Όμως, μοτίβο στα ευρήματα της παρατήρησης και ιδίως των συνεντεύξεων αποτελεί η απογοήτευση των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση που έλαβαν. Τόσο σε επίπεδο υλικού, όσο και σε επίπεδο οργάνωσης και υλοποίησης, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχουσών δήλωσε μη ικανοποιημένη. Οι νηπιαγωγοί καλούνταν να ενταχθούν για πρώτη φορά σε ένα πρόγραμμα γλωσσικής εκμάθησης και οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας σε ένα πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης, δίχως τον απαραίτητο χρόνο προετοιμασίας, σε ένα ασύγχρονο διαδικτυακό περιβάλλον, δίχως σύγχρονη ή δια ζώσης επαφή για ανταλλαγή χρήσιμων απόψεων και εμπειριών. Μάλιστα, η συνεργασία, η άμεση επικοινωνία και η εποικοδομητική ανατροφοδότηση στο πλαίσιο επιμορφωτικών δράσεων και προγραμμάτων, έχει αποτελέσει επαναλαμβανόμενο αίτημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα (Αργυροπούλου & Μάγκλαρη, 2015˙ Σέργης & Κουτρομάνος, 2014˙ Στρίγκας & Τσιμπίρης, 2019).

Τέλος, το πιο προφανές ίσως σημείο απόκλισης από τη θεωρία στην πράξη του προγράμματος της αγγλικής γλώσσας, που σχετίζεται και με όλα τα παραπάνω, είναι η παντελής έλλειψη συνδιδασκαλίας. Ενώ τα θεσμικά κείμενα παρουσιάζουν ως μοχλό του προγράμματος τη συνεργασία των εκπαιδευτικών (βλ. Κεφάλαιο 8.2.1.1.) και, όπως στη δική μας έρευνα, έτσι και σε άλλες (Αλεξίου κ.ά., 2023˙ Τσακαλίδου & Γκούτζιου, 2023˙ Wong, 2023), οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, τόσο τα ευρήματα των παρατηρήσεων, όσο και των συνεντεύξεων αναδεικνύουν μια τελείως διαφορετική εικόνα στην πράξη. Θα μπορούσε κανείς να αποδώσει το βάρος της επιλογής στις ίδιες τις εκπαιδευτικούς, οι οποίες δήλωσαν ότι η συνεργασία μεταξύ ειδικοτήτων δεν είναι κάτι που έχουν συνηθίσει, ενώ παράλληλα οι νηπιαγωγοί παραδέχθηκαν ότι η «ώρα των αγγλικών» αποτελεί για αυτές ευκαιρία ενασχόλησης με το διοικητικό τους έργο. Όμως, λαμβάνοντας υπόψιν το σύνολο των ευρημάτων μας, αναδεικνύονται αρκετά σημεία όπου το πρόγραμμα δείχνει να μην αντιλαμβάνεται ποικίλες συνιστώσες της εκπαιδευτικής καθημερινότητας, που καθιστούν δύσκολη έως αδύνατη τη συνδιδασκαλία στην πράξη.

Αρχικά, η έλλειψη επιμόρφωσης που να εμπλέκει συλλογικά τις εκπαιδευτικούς σε δράσεις γνωριμίας, αλληλοϋποστήριξης και δημιουργικής επαφής της μίας

ειδικότητας με το αντικείμενο της άλλης, δεν θέτει τα κατάλληλα θεμέλια για μετέπειτα εποικοδομητική συνεργασία και άμβλυνση τυχόν παιδαγωγικών ασυμβατοτήτων. Έπειτα, η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας σε πλήθος σχολικών μονάδων, δεν εξυπηρετεί τη συνεργασία με τις νηπιαγωγούς σε επίπεδο οργάνωσης υλικού, καθώς ο φόρτος προετοιμασίας παιδαγωγικού υλικού για κάθε σχολείο καθίσταται ανυπόφορος και ο διαθέσιμος χρόνος είναι περιορισμένος. Παράλληλα, αποδυναμώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι δράσεις αξιολόγησης των μαθητών/-τριών, αλλά και η συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον. Τα πολυδιάστατα ζητήματα, που παρακωλύουν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε ποικίλα επίπεδα, παρουσιάζονται και σε πρότερες έρευνες (Βλάχου και Ζώνιου-Σιδέρη, 2009˙ García-Martínez et al, 2021˙ Λουλούδης, 2020˙ Παντελιάδου κ.ά., 2014˙ Saks et al, 2025).

Στη δική μας έρευνα, κατά την παρατήρηση φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας πολύ συχνά δεν ήταν σε θέση να επιβληθούν και να οριοθετήσουν συμπεριφορές των μαθητών/-τριών και καταστάσεις της σχολικής καθημερινότητας, ενώ παράλληλα αρκετές φορές επέλεγαν πρακτικές ασύμβατες με την προσχολική παιδαγωγική. Ακόμα, συχνά τα παιδιά αδυνατούσαν να κατανοήσουν τις οδηγίες στην αγγλική γλώσσα. Τα ζητήματα αυτά θα μπορούσαν να μετριαστούν, είτε με την παρουσία των νηπιαγωγών και την κατάρτιση που έχουν στους τρόπους διαχείρισης αυτών των ηλικιών, είτε με τη συνεργασία των δύο ειδικοτήτων σε επίπεδο οργάνωσης δραστηριοτήτων. Αντίστοιχα, όπως προέκυψε από τις συνεντεύξεις, οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας είχαν πολύ μικρότερη επαφή με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση από τις νηπιαγωγούς, οι οποίες με τη σειρά τους είχαν μειωμένες γνώσεις αγγλικής γλώσσας και εκμάθησης γλωσσών. Ως αποτέλεσμα όλων των παραπάνω, αποδυναμώνεται σημαντικά η διαπολιτισμική δυναμική του προγράμματος. Υπό κατάλληλες συνθήκες, όπως εξάλλου δήλωσαν και οι ίδιες οι συμμετέχουσες (βλ. Κεφάλαια 8.2.3.3.2., 8.2.3.4.2.), η συνεργασία των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να καλύψει τα «κενά» στις γνώσεις και μεθόδους της κάθε ειδικότητας (Suwarlis et al, 2025˙ Vangrieken et al, 2015), βοηθώντας το μαθητικό δυναμικό να έρθει σε ουσιαστική επαφή με την πολυγλωσσία και τη διαπολιτισμική εκμάθηση γλωσσών.

9.3. Αποκλίσεις Ανάμεσα στα Ευρήματα (α) της Παρατήρησης και (β) των Συνεντεύξεων

Μελετώντας τα αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτει πως κάποια από τα ευρήματα των συνεντεύξεων με τις εκπαιδευτικούς, δεν επαληθεύονται από τα ευρήματα της εθνογραφικής παρατήρησης στις σχολικές μονάδες. Αυτές οι ασυμφωνίες έως ένα βαθμό είναι αναμενόμενες, καθώς κάθε σχολική μονάδα και κάθε εκπαιδευτικός λειτουργεί διαφορετικά, ενώ παράλληλα το δείγμα δύο σχολικών μονάδων όπου διεξήχθη η παρατήρηση δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού. Παρ' όλα αυτά, καθώς μερικά στοιχεία που αφορούν άμεσα τα ερευνητικά μας ερωτήματα (βλ. Κεφάλαιο 7.1.) παρουσιάζονται πολύ διαφορετικά από την παρατήρηση και από τις συνεντεύξεις, είναι σημαντικό να σημειωθούν και να συζητηθούν.

Το βασικότερο στοιχείο ασυμφωνίας εμφανίζεται στα επίπεδα συμμετοχής μαθητών/-τριών από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Από τις συνεντεύξεις, προκύπτει εντόνως θετική εικόνα των συμμετεχουσών για την επίδραση και των δύο διερευνώμενων προγραμμάτων στα επίπεδα ένταξης, συμμετοχής και προόδου αυτής της μαθητικής υποομάδας (βλ. Κεφάλαια 8.1.3.2.2., 8.2.3.1.2., 8.2.3.1.3.). Οι παρατηρήσεις, όμως, και στις δύο σχολικές μονάδες ανέδειξαν δυσκολίες και μειωμένες ευκαιρίες δημιουργικής ένταξης των παιδιών αυτών στις διαδικασίες των προγραμμάτων. Το γλωσσικό εμπόδιο εμφανιζόταν διαρκώς ως ανασταλτικός παράγοντας, όπως και η οργάνωση των περισσότερων δραστηριοτήτων, οι οποίες δεν περιείχαν διαφοροποίηση ή διαγλωσσικές πρακτικές. Ανασταλτικός παράγοντας αναδείχθηκε εξίσου η μειωμένη αξιοποίηση του γλωσσικού και πολιτισμικού υποβάθρου των μη ελληνόφωνων μαθητών/-τριών (Χατζηδάκη, 2014), με σημαντικές διαφορές στα επίπεδα συμμετοχικότητας των παιδιών αυτών, ανάμεσα σε δράσεις που επέτρεπαν την ορατότητα και σε δράσεις που την παραγκώνιζαν (Butler & Jiang, 2025). Επιπλέον, ιδίως στη δεύτερη σχολική μονάδα, η απουσία συστηματικότητας των διδακτικών ρουτινών στερούσε ένα πλαίσιο δράσης με γνώριμα και σταθερά σημεία αναφοράς (Βακοπούλου & Μπόγρη, 2025), δημιουργώντας δυσκολίες στη συμμετοχή των παιδιών από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα.

Υπήρξαν, σαφώς, καταγεγραμμένες περιπτώσεις όπου τα δύο προγράμματα επέδρασαν θετικά για κάποιους/-ες μαθητές/-τριες, όμως η συντριπτική πλειοψηφία

των δραστηριοτήτων, τόσο των ψηφιακών αποθετηρίων, όσο και των εκπαιδευτικών, ήταν εμφανώς οργανωμένες για και εστιασμένες στο κυρίαρχο πολιτισμικά μαθητικό δυναμικό. Το φαινόμενο αυτό παρουσιάζεται διαρκώς στην παιδαγωγική έρευνα (Gay, 2010˙ Lauritzen & Nodeland, 2018˙ Medin & Bang, 2014˙ Róg, 2015) και ισχυροποιείται από το αντίστοιχα σύνηθες φαινόμενο της μη ισχυρής διαπολιτισμικής κατάρτισης και ετοιμότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού (Álvarez Valdivia & González Montoto, 2017˙ Panagiotopoulos et al, 2022˙ Παπαδημητρίου, 2020˙ Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019˙ Zhang, 2017), στοιχείο σαφές και στη δική μας έρευνα. Μάλιστα, αν και οι συνεντευξιαζόμενες στην έρευνά μας δήλωσαν ότι οι μαθητές/-τριες από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα έχουν καλύτερη πρότερη γνώση της αγγλικής γλώσσας και ότι πολύ συχνά υπερτερούν των Ελλήνων μαθητών/-τριών στο πρόγραμμα Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (βλ. Κεφάλαιο 8.2.3.1.2.), κάτι τέτοιο δεν αναδείχθηκε κατά την εθνογραφική παρατήρηση.

Παράλληλα, αναφορικά και με τα δύο προγράμματα, ακόμα και παιδιά που επέδειξαν αυξημένη συμμετοχή σε σχέση με άλλα, αυτή δεν φάνηκε να έχει ιδιαίτερη επίδραση στη γενικότερη αίσθηση του «ανήκειν», στην επαφή με παιδιά από την Ελλάδα και στη δημιουργία σχέσεων. Μπορεί στα δομημένα περιβάλλοντα μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί προέτρεπαν στην ομαδικότητα και τους κοινούς στόχους, η πορεία των δράσεων να ήταν ομαλή και η συνεργασία ικανοποιητική, αλλά στην αδόμητη καθημερινή επαφή, τα παιδιά με κοινό κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο επικοινωνούσαν και έπαιζαν κυρίως μεταξύ τους (Paolini et al, 2018). Αυτή η παρατήρηση είναι σημαντική για την αξιολόγηση της ενταξιακής δυναμικής των προγραμμάτων, αλλά και της ευρύτερης διδακτικής διαδικασίας, καθώς η παρατήρηση στις σχολικές μονάδες έλαβε χώρα κατά το δεύτερο μισό του διδακτικού έτους, πολύ αργότερα από την περίοδο προσαρμογής και γνωριμίας των μαθητών/-τριών, όπου πλέον οι σχέσεις και οι κοινωνικές υποομάδες κάθε τμήματος έχουν σε μεγάλο βαθμό οικοδομηθεί.

Ένα ακόμα στοιχείο που διαφοροποιείται ανάμεσα στις συνεντεύξεις και στις παρατηρήσεις, αφορά την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο και ειδικότερα τον πολυγλωσσικό προσανατολισμό του προγράμματος. Από τις συνεντεύξεις, προβάλλεται η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αξία του προγράμματος όχι μόνο για την επαφή με μια νέα γλώσσα, αλλά και για την πολυγλωσσική επίγνωση και τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Όμως, ιδίως στην

περίπτωση της 1ης σχολικής μονάδας παρατήρησης, ήταν εμφανές πως δεν εξυπηρετήθηκε η διαπολιτισμικότητα μέσω του προγράμματος, αλλά και στη δεύτερη σχολική μονάδα, όπου οι θεματικές αναδείχθηκαν περισσότερο ευαίσθητες διαπολιτισμικά, οι μέθοδοι και πρακτικές περιστρέφονταν και πάλι κυρίως γύρω από τη γλωσσομάθεια. Η περισσότερο διαπολιτισμική διαχείριση της γλωσσομάθειας θα μπορούσε να ενισχύσει πολυδιάστατα την επικοινωνιακή ικανότητα, καθώς και να αναπτύξει οργανικά το γλωσσικό ρεπερτόριο (Michel & Kuiken, 2014).

Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι κατά τις παρατηρήσεις καταγράφηκε μικρότερη ή μεγαλύτερη διεύρυνση του λεξιλογίου των μαθητών/-τριών, καθώς και κατάκτηση επαναλαμβανόμενων οδηγιών, όχι όμως ιδιαίτερα δείγματα πολυγλωσσικής επίγνωσης ή/και διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης. Οι διδακτικές πρακτικές πολύ συχνά αντιστοιχούσαν περισσότερο στην παραδοσιακή αντίληψη της γλώσσας και της γλωσσικής διδασκαλίας (Γκαραβέλας, 2010). Αντίστοιχα, η προσήλωση στην ενασχόληση με την κουλτούρα της γλώσσας-στόχου και η μη αξιοποίηση στοιχείων από την κουλτούρα του μαθητικού δυναμικού (Cullen et al, 2009˙ Song, 2019) ή/και άλλων πολιτισμικών συστημάτων (Róg, 2015), παραγκώνισε περαιτέρω το διαπολιτισμικό προσανατολισμό του προγράμματος. Συνολικά, ακόμα και σε περιπτώσεις όπου η στοχοθεσία των δραστηριοτήτων περιείχε εμφανείς διαπολιτισμικές συνιστώσες, εκείνες ως επί το πλείστον δεν ικανοποιήθηκαν στην πράξη, καθώς οι διδακτικές επιλογές δεν το επέτρεψαν. Εν ολίγοις, ακόμα και όταν υπήρξε πρόθεση διαπολιτισμικής μάθησης, η οργάνωση και η εκτέλεση των παιδαγωγικών διαδικασιών συχνά αποδείχθηκε προβληματική και δεν απέδωσε τα επιθυμητά αποτελέσματα.

9.4. Βασικότερο Αναδεικνυόμενο Διαπολιτισμικό Όφελος η Συνεργατικότητα

Το βασικότερο στοιχείο διαπολιτισμικού προσανατολισμού των προγραμμάτων, που αναδεικνύεται από την ανάλυση θεσμικών κειμένων ως στόχος και παράλληλα επιβεβαιώνεται ως αποτέλεσμα από την παρατήρηση και από τις συνεντεύξεις, είναι η συνεργατικότητα. Η συνεργασία και η συλλογική προοπτική διαφαίνονται τόσο στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, όσο και στην Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, σε επίπεδο οργάνωσης, υλικού, υλοποίησης και επίτευξης στόχων. Ευρήματα συνεργασίας αναδείχθηκαν στο παιδαγωγικό υλικό, όπως και σε

απτά παραδείγματα από τη σχολική καθημερινότητα. Οι ομαδικές δραστηριότητες και η σύμπραξη για την επίτευξη κοινών στόχων αποτέλεσαν βασικό στοιχείο των διδακτικών διαδικασιών. Ακόμα, σε αρκετές περιπτώσεις προωθήθηκε μέσω της ομαδικότητας η μίμηση, για την υπέρβαση του γλωσσικού εμποδίου και την ενδυνάμωση του αισθήματος της «ομάδας». Δεν είναι τυχαίο ότι οι δραστηριότητες που περιλάμβαναν ενεργό συνεργασία και ομαδικότητα, ήταν αυτές που επέτρεψαν την συμμετοχή και κέντρισαν το ενδιαφέρον των παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως καταγράφεται τόσο στις παρατηρήσεις, όσο και στις συνεντεύξεις της έρευνας.

Η συνεργασία αποδίδει στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής προοπτικής στα προγράμματα, καθώς προσφέρει παραδείγματα μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής και ολιστικής μάθησης, με το παιδί να βρίσκεται στο επίκεντρο. Πιο συγκεκριμένα, από τα δεδομένα μας προέκυψαν περιπτώσεις μαθητικών πρωτοβουλιών, συνοικοδόμησης της γνώσης και δημιουργικής σύμπραξης για την επίτευξη κοινών στόχων, πρακτικές που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση, την ορατότητα και την καλλιέργεια της προσωπικής και συλλογικής ταυτότητας (Banzi et al, 2018˙ Eijkholt et al, 2018). Παράλληλα, η ενεργός σύμπραξη των παιδιών, προσφέρει έναν πρώιμο συγκερασμό διαφορετικών προσωπικοτήτων, αντιλήψεων και στάσεων, γεγονός που μπορεί να λειτουργήσει θετικά για την αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας και της πολυμορφίας στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Barkley et al, 2014).

Η συνεργατικότητα και η συλλογικότητα, έρχονται σε συμφωνία με τη στοχοθεσία και των δύο προγραμμάτων, η οποία περιστρέφεται γύρω από την ενεργό παγκόσμια πολιτειότητα. Μέσω της συνεργασίας και της συλλογικής προοπτικής, προωθήθηκαν τα πρώτα ψήγματα ενεργού πολιτειότητας, με την καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων (Zisopoulou, 2019), επικοινωνιακής ικανότητας (de Hei et al, 2019) και διαπολιτισμικής στάσης (Papadopoulos, 2025). Οι ευκαιρίες ομαδικής εργασίας και λήψης αποφάσεων, προώθησαν την κριτική σκέψη, την εύρεση λύσεων, την επίλυση συγκρούσεων και τη διαμεσολάβηση, δεξιότητες άμεσα συνυφασμένες την πολιτειότητα και τα κοινωνικά προαπαιτούμενα του 21ου αιώνα (Barkley et al, 2014). Σαφώς, ο γενικότερος προσανατολισμός της διδακτικής πράξης παίζει κρίσιμο ρόλο στην πρακτική εφαρμογή αυτών των συνιστωσών. Σε κάθε περίπτωση, αν και στην έρευνά μας οι εκπαιδευτικές προτεραιότητες εντός και εκτός των δύο προγραμμάτων στις συμμετέχουσες σχολικές μονάδες παρουσίαζαν σημαντικές διαφορές, εν τέλει

καταγράφηκαν συνεργατικές πρακτικές και αντίστοιχα αποτελέσματα στη συνεργατικότητα των μαθητών/-τριών και στα δύο σχολεία.

Η συνεργασία εμφανίστηκε στους τρόπους υλοποίησης του κάθε προγράμματος, με επιλογή αρκετών ομαδικών δράσεων, κυρίως εικαστικής και κινητικής έκφρασης, καθώς και μέσω της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Αντίστοιχα αποτελέσματα τονίζουν και οι συμμετέχουσες στις συνεντεύξεις της έρευνας, περιγράφοντας, όπως ήδη παρουσιάσαμε (βλ. Κεφάλαια 8.1.3.2.1., 8.2.3.1.3.), ευκαιρίες για ομαδικές δραστηριότητες μέσω των προγραμμάτων, ανεπτυγμένη συνεργασία και συλλογικό πνεύμα. Μάλιστα, το γεγονός ότι τόσο τα ίδια τα προγράμματα, όσο και οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας προάγουν τη συνεργασία ως βασικό πυλώνα πολιτειότητας και διαπολιτισμικής ετοιμότητας, εξηγεί το γεγονός ότι η συνεργατικότητα ήταν ένα από τα λίγα σημεία όπου σύγκλιναν εμφανώς πολλές δραστηριότητες των ψηφιακών αποθετηρίων και δραστηριότητες των εκπαιδευτικών. Τέλος, η δυναμική και τα θετικά αποτελέσματα της πολυεπίπεδης συνεργατικότητας, αναδεικνύουν για άλλη μια φορά τον αντίκτυπο που θα μπορούσε να έχει στη διδακτική πράξη η εποικοδομητική συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στο πρόγραμμα Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο.

10. Συμπεράσματα

Καταλήγοντας στα ευρύτερα συμπεράσματα της ερευνητικής μας προσπάθειας, κατορθώνουμε απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα, καθώς και περαιτέρω διαπιστώσεις, αλληλοσχετιζόμενες με την πρότερη βιβλιογραφία και έρευνα αναφορικά με τη διαπολιτισμικότητα στην προσχολική βαθμίδα της εκπαίδευσης. Αναφορικά με το ερώτημά μας γύρω από τη νοηματοδότηση της διαπολιτισμικής διάστασης των δύο προγραμμάτων, συνειδητοποιούμε, αρχικά, την παρουσία πολυδιάστατων ευκαιριών διαπολιτισμικής ενασχόλησης και ευαισθητοποίησης και στα δύο διερευνώμενα προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, και στις δύο περιπτώσεις προτείνονται και προωθούνται θεματικές και δραστηριότητες αναφορικά με την προσωπική και συλλογική ταυτότητα, τη διαφορετικότητα και την πολυμορφία, καθώς και την ανάπτυξη δεξιοτήτων άμεσα ή έμμεσα σχετιζόμενων με τη διαπολιτισμική ικανότητα. Τίθενται ζητήματα προκατάληψης και στερεοτυπικών συμπεριφορών, ενώ προωθείται η ανάπτυξη προβληματισμών για κοινωνικά ζητήματα και καταστάσεις της καθημερινότητας. Αντίστοιχα, προωθείται η συζήτηση γύρω από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, δίνοντας ευκαιρίες αποσταθεροποίησης προσωπικών και κοινωνικών συμβάσεων.

Στα δυνατά σημεία των προγραμμάτων, συγκαταλέγονται η καλλιέργεια συνεργατικότητας και ενσυναίσθησης, η ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων και δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, η επαφή με το *διαφορετικό*, όπως και οι ευκαιρίες πολιτισμικής και γλωσσικής επαφής και ανταλλαγής. Επιπλέον, οι προτεινόμενες δράσεις λειτουργούν ως μοχλός κινητοποίησης για εκπαιδευτικούς με μικρή εμπειρία, καθώς και για εκπαιδευτικούς με μειωμένη κατάρτιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, πληθυσμός ο οποίος αναδεικνύεται ευρύς.

Στα αδύναμα σημεία των προγραμμάτων, συγκαταλέγεται η συχνή αντιμετώπιση της διαπολιτισμικότητας ως ενότητας, μαθήματος ή μεμονωμένης δράσης. Αντίστοιχα συχνή είναι η έλλειψη διδακτικής διαφοροποίησης, ιδίως σε περιπτώσεις παιδιών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως διαφοροποιημένη εθνογλωσσική καταγωγή ή παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως αποτέλεσμα, συχνή είναι η αδυναμία αποτελεσματικής και εποικοδομητικής ένταξης των παιδιών αυτών σε μεγάλο μέρος των μαθησιακών διαδικασιών, φαινόμενο που απαντά στο

δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα, περί της συμπεριληπτικής προοπτικής και δυναμικής των προγραμμάτων. Ακόμα, η διαθεματικότητα αναδεικνύεται συχνά επιφανειακή, μην επιτρέποντας στη διαπολιτισμικότητα να εξελιχθεί ολιστικά και πολυδιάστατα, «φυλακίζοντάς» τη σε συγκεκριμένους θεματικούς κύκλους και δράσεις. Τέλος, οι επιμορφωτικές δράσεις και των δύο προγραμμάτων παρουσιάζουν ελλείψεις και περιορισμούς, τόσο στον τρόπο που προετοιμάζουν το εκπαιδευτικό προσωπικό για την εφαρμογή των προγραμμάτων, όσο και στην εξασφάλιση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας που η εφαρμογή αυτή απαιτεί. Όλα τα παραπάνω ζητήματα αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την ομαλή πραγμάτωση της διαπολιτισμικής δυναμικής των προγραμμάτων, απαντώντας στο τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα.

Εν ολίγοις, αν και η διαπολιτισμική πρόθεση είναι εμφανής στη θεωρία, στο θεσμικό πλαίσιο και στη στοχοθεσία των προγραμμάτων, συχνά εμφανίζεται αδύναμη στην πρακτική εφαρμογή, μη μπορώντας να αποδώσει εις βάθος αποτελέσματα. Απαιτούνται, επομένως, σημαντικές τροποποιήσεις και αναθεώρηση ποικίλων συνιστωσών της εκπαιδευτικής πολιτικής και πράξης, έως ότου η δυναμική των δύο προγραμμάτων να εξελιχθεί σε ενεργό μοχλό διαπολιτισμικότητας για την προσχολική εκπαίδευση. Οι προτάσεις αυτές προκύπτουν τόσο από την εμπειρία μας στο ερευνητικό πεδίο, όσο και από τις αντιλήψεις και προτάσεις των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών για τα δύο προγράμματα, απαντώντας ταυτόχρονα στο τέταρτο ερευνητικό μας ερώτημα.

Αρχικά, είναι απαραίτητη η αναθεώρηση ζητημάτων του προτεινόμενου πλαισίου υλοποίησης, ώστε να λαμβάνει υπόψιν τις πρακτικές συνιστώσες και τους διαθέσιμους πόρους του σύγχρονου ελληνικού νηπιαγωγείου. Η εκπαίδευση αποτελεί έναν πολύπλοκο και διαρκώς μεταβαλλόμενο «οργανισμό» και, επομένως, απαιτεί προσεκτική διαχείριση, που να συνυπολογίζει αποτελεσματικά τα επιμέρους στοιχεία που την απαρτίζουν κάθε φορά. Οι διαθέσιμες υποδομές, τα χρονικά και χωρικά περιθώρια, η πληρότητα του υλικοτεχνικού εξοπλισμού, όπως και το πλήθος των μαθητών/-τριών, είναι στοιχεία που επιδρούν καταλυτικά στην εκπαιδευτική πράξη και είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψιν κατά τη δημιουργία νέων παιδαγωγικών εγχειρημάτων. Με αυτές τις προϋποθέσεις, οι νέες προσθήκες στο εκπαιδευτικό πεδίο λειτουργούν ως ενίσχυση και εμπλουτισμός, αντί να αντιμετωπίζονται ως παράγοντες αποσυντονισμού και ως επιπρόσθετο βάρος.

Αντίστοιχη ευαισθητοποίηση οφείλει να χαρακτηρίζει και τις διδακτικές προτάσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες και τα σχέδια μαθημάτων, είναι σημαντικό να ενισχυθούν σε επίπεδο διαφοροποίησης, διαθεματικότητας και, γενικότερα, να μπορούν να αποτελέσουν παραδείγματα ολοκληρωμένων προτάσεων πρακτικών εφαρμογών. Εφοδιασμένα με πρακτικές λύσεις και επιλογές για καταστάσεις της σχολικής καθημερινότητας, ώστε να ανταποκρίνονται σε περισσότερες περιπτώσεις σχολείων, τα προγράμματα θα μπορέσουν να κερδίσουν ευκολότερα την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών, που έως τώρα ασκούν κριτική για την εσφαλμένη προβολή ενός ιδανικού σχολείου μέσα από τις προτεινόμενες δραστηριότητες. Αντίστοιχα, θα μπορέσουν έτσι να ανταποκρίνονται ρεαλιστικότερα και σε περισσότερα μαθητικά σύνολα, εξυπηρετώντας τις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Η αναθεώρηση όλων των παραπάνω, μπορεί και αυτή με τη σειρά της να επιδράσει καθοριστικά στη χρήση των προγραμμάτων ως αρωγών του διαπολιτισμικού και συμπεριληπτικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Η περαιτέρω ανάπτυξη του διαπολιτισμικά ευαίσθητου εκπαιδευτικού υλικού, ώστε να αφορά όλες τις θεματικές περιοχές και τα μαθησιακά αντικείμενα των προγραμμάτων, μπορεί να επιτρέψει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση να αναπτυχθεί οργανικά και συστηματικά, αντί να θυμίζει και η ίδια μια μεμονωμένη θεματική περιοχή ή ένα απλό σχέδιο μαθήματος. Αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα αποδίδει η μεγαλύτερη εστίαση σε διαπολιτισμικές δεξιότητες και στάσεις, αντί της εστίασης μόνο στη γνώση. Έτσι, η ενασχόληση με ζητήματα διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος δεν θα αντιμετωπίζεται κυρίως ως νέα γνώση, αλλά ως ενίσχυση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, ως κατανόηση και σεβασμός της πολυμορφίας, δημοκρατική συνείδηση και ως προσωπική εμπλοκή. Τέλος, η έμπρακτη αναγνώριση της πολυμορφίας του μαθητικού συνόλου, μέσα από την ενισχυμένη ορατότητα και την κατάλληλη αντιμετώπιση αυτής μέσω των διδακτικών προτάσεων, μπορεί να προσδώσει στα προγράμματα διαπολιτισμική προοπτική που να ξεφεύγει από το επίπεδο του εκπαιδευτικού υλικού, αλλά κυρίως να αφορά τον χαρακτήρα και τις παιδαγωγικές προτεραιότητές τους. Η αναγνώριση της μοναδικότητας κάθε μαθητή/-τριας, ο συνυπολογισμός των διαφορετικών τρόπων μάθησης, των διαφορετικών γνωστικών και κοινωνικοπολιτισμικών κεφαλαίων, όπως και των αντίστοιχων αναγκών, μπορεί να προσδώσει εις βάθος διαπολιτισμικές

συνιστώσες στον προσανατολισμό των προγραμμάτων, ώστε να αντιμετωπίζουν τη διαπολιτισμικότητα τόσο ως στόχο, όσο και ως καίριο μέσο της εκπαίδευσης.

Τα ευρήματά μας αναφορικά με τα δύο διερευνώμενα προγράμματα, αναδεικνύουν και γενικότερα ζητήματα και προβληματικά σημεία της εκπαίδευσης στη χώρα μας, που επιδρούν καθοριστικά στη διαπολιτισμική προοπτική της μάθησης. Δεν είναι τυχαίο ότι και τα δύο προγράμματα παρουσιάζουν ως επί το πλείστον παρόμοια προβλήματα και ελλείψεις, που μάλιστα συγκαταλέγονται στις συνήθεις «παγίδες» στις οποίες πέφτουν οι παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Η συχνά βεβιασμένη και πρόχειρη αντιμετώπιση των πρωτοβουλιών στην ελληνική εκπαίδευση, είναι σύνηθες φαινόμενο. Νέες πρωτοβουλίες προβάλλουν διαρκώς και καθιερώνονται με γοργούς ρυθμούς, δίχως όμως να οργανωθούν τα κατάλληλα βήματα που μπορούν να τις στηρίξουν. Κατά συνέπεια, συχνά το αποτέλεσμα εμφανίζεται τυπικό και όχι εις ουσιαστικό, καθώς δεν έχουν συνυπολογιστεί καίριοι παράγοντες. Χαρακτηριστικά, τα δύο διερευνώμενα προγράμματα εντάχθηκαν στην υποχρεωτική δημόσια εκπαίδευση ως βασικοί πυλώνες εκσυγχρονισμού και καινοτομίας και, παρ' όλα αυτά, δεν εμφανίζονται στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα. Το γεγονός αυτό εγείρει προβληματισμούς για την θέση και το ρόλο τους στα παιδαγωγικά τεκταινόμενα, τη σύνδεσή τους με την ευρύτερη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και την προοπτική τους.

Άμεσα σχετιζόμενη με το συχνό φαινόμενο της «προχειρότητας» στον τρόπο διαχείρισης των εκπαιδευτικών ζητημάτων στη χώρα μας, εμφανίζεται η ανάγκη για μεθοδικότερη και πληρέστερη κατάρτιση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η προετοιμασία για την εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οφείλει να προσφέρει στους/στις εκπαιδευτικούς όλες τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να είναι σε θέση να προσφέρουν ουσιαστική και αποτελεσματική διδασκαλία στους/στις μαθητές/-τριες τους. Στο πλαίσιο των προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης, απαιτείται αποκόλληση από τον υπερβολικά πληροφοριακό και θεωρητικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και μεγαλύτερη εστίαση στο περιεχόμενο και τις πρακτικές εφαρμογές, στην επικοινωνία και την ανατροφοδοτική διεργασία. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από βιωματικά και εργαστηριακά εγχειρήματα, όπου είναι εφικτή η σύγχρονη και διά ζώσης αλληλόδραση για την επίτευξη γνωστικών, προσωπικών και επαγγελματικών στόχων. Είναι, άλλωστε, οξύμωρο σχήμα από τη μία πλευρά να πραγματοποιείται μια επιμόρφωση εκπαιδευτικών πάνω σε διαπολιτισμικά, πλουραλιστικά και ολιστικά

πρότυπα μάθησης, όταν, από την άλλη, η ίδια η εκπαίδευσή τους πραγματώνεται σε περιβάλλοντα που παραγκωνίζουν την επικοινωνία, τη διαμεσολάβηση, τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων.

Παράλληλα, πριν καν φτάσουν στην κατάρτιση για οποιοδήποτε διαπολιτισμικά προσανατολισμένο πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από επικαιροποιημένη αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Η ενασχόληση με εκπαιδευτικές προσεγγίσεις όπως η διαπολιτισμική, η πολυγλωσσική, η συμπεριληπτική και η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, απαιτούν πολύ περισσότερα από ένα τυπικό επιμορφωτικό πρόγραμμα. Η αρχική εκπαίδευση οφείλει να έχει θέσει ήδη τα θεμέλια, με τρόπο μεθοδικό και ανατροφοδοτικό, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν αναπτύξει διαπολιτισμικές ικανότητες και στάσεις, να έχουν αναθεωρήσει προσωπικές συμβάσεις και, παράλληλα, να μη νιώθουν ανέτοιμοι και αβέβαιοι στην υλοποίηση σύγχρονων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Τέλος, οι απαιτούμενες βελτιώσεις αφορούν και το επίπεδο των ίδιων των σχολικών μονάδων, καθώς η εικόνα τόσο των σχολείων της έρευνάς μας, όσο και γενικότερα, δεν ανταποκρίνεται σε ένα υλικοτεχνικό πλαίσιο που μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τη διαπολιτισμική προοπτική. Οι ανάγκες για υλικά, μέσα, πολυγλωσσικά και διαπολιτισμικά εργαλεία, χωρητικότητα, μηχανισμούς προσβασιμότητας, είναι τεράστιες και επιδρούν καθοριστικά στο αξιοποιούμενο βεληνεκές του διαπολιτισμικού προσανατολισμού. Ιδίως στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, που προτάσσει την παιγνιώδη και δημιουργική μάθηση, η πληρότητα υλικών και μέσων καθίσταται απαραίτητη για την επιτυχή έκβαση των διδακτικών διαδικασιών.

Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πως η έλλειψη διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση, κατάρτιση και πράξη των εκπαιδευτικών, στις υποδομές, στα εργαλεία και υλικά της εκπαίδευσης, έτσι και αλλιώς δείχνουν μειωμένη επιτυχία της διαπολιτισμικής προοπτικής, καθώς τα δύο διερευνώμενα προγράμματα αποτελούν μέρος και συνέχεια της υπάρχουσας διδακτικής πράξης. Εάν, λοιπόν, το ίδιο το σύστημα στο οποίο εντάσσονται δεν είναι διαπολιτισμικό, η όποια δυναμική τους μειώνεται ακόμα περισσότερο. Εν κατακλείδι, τα προγράμματα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» και «Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο» αποτελούν ενδιαφέρουσες προτάσεις σε θεωρητικό επίπεδο, οι οποίες όμως θα έπρεπε να

ανταποκρίνονται περισσότερο στις δυνατότητες του παιδαγωγικού και διδακτικού πλαισίου στο οποίο απευθύνονται και, αντίστροφα, το πλαίσιο αυτό χρήζει επικαιροποίησης και βελτιώσεων, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί σε σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Επίλογος

Η παρούσα εργασία, που ολοκληρώνεται εδώ, συνιστά την πρώτη έως τώρα πολυμεθοδική επισκόπηση των προγραμμάτων «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» και «Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο», με εστίαση στη διαπολιτισμική και πλουραλιστική τους δυναμική για την προσχολική εκπαίδευση. Αναλύοντας τις παιδαγωγικές επιδιώξεις των δύο αυτών προγραμμάτων, αναδεικνύοντας τις επιμέρους συνιστώσες της πρακτικής τους εφαρμογής και προβάλλοντας τις «φωνές» του εκπαιδευτικού προσωπικού, καταλήξαμε σε χρήσιμα, κατά τη γνώμη μας, αλληλοσχετιζόμενα συμπεράσματα, απαντώντας στους ερευνητικούς μας προβληματισμούς. Ναι μεν τα δύο διερευνώμενα προγράμματα περιλαμβάνουν δυνατότητες ανάπτυξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αποτελούν προτάσεις που, υπό κατάλληλες συνθήκες, θα μπορούσαν να εξυπηρετήσουν πλουραλιστικές συνιστώσες της προσχολικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, όμως, πολλές είναι οι παρατηρήσεις μας και οι προτάσεις μας για πολυεπίπεδες τροποποιήσεις και βελτιώσεις, τόσο ως προς την οργάνωση των ίδιων των προγραμμάτων, όσο και ως προς το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο στην Ελλάδα, το οποίο χρήζει ουσιώδους επικαιροποίησης.

Η μελέτη μας, αποτελεί παράδειγμα ενός μόνο μέρους μιας ευρύτερης διαδικασίας ελέγχου και ανατροφοδότησης που οφείλει να ακολουθεί τις πρωτοβουλίες στο χώρο της εκπαίδευσης. Η παιδαγωγική επιστημονική έρευνα αναδεικνύεται σε πολύτιμο σύμμαχο για την χαρτογράφηση και την εξερεύνηση των δυνατών και αδύναμων σημείων των εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων. Ιδίως στην περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης, που συνιστά θεμέλιο για την καλλιέργεια ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων και κοινωνικά ευαίσθητων μελλοντικών πολιτών, η διερεύνηση και η κριτική επισκόπηση των προτεινόμενων εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών είναι ιδιαιτέρως σημαντική.

Σε ό,τι αφορά τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο, η σχετική έρευνα βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο, καθώς τα δύο προγράμματα είναι νεοεμφανιζόμενα στην ελληνική εκπαίδευση. Είναι, συνεπώς, σημαντικό να αναπτυχθεί περαιτέρω η μελέτη των επιμέρους συνιστωσών τους, καθώς αποτελούν πλέον μέρος της υποχρεωτικής δημόσιας εκπαίδευσης. Η δική

μας ερευνητική προσπάθεια μπορεί να αποτελέσει τόσο ερέθισμα περαιτέρω ερευνητικής εξέτασης των δύο προγραμμάτων, όσο και βάση για την ευρύτερη διερεύνησή τους σε σχέση με τη διαπολιτισμική, την πολυγλωσσική και τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Μελλοντικές ερευνητικές πρωτοβουλίες γύρω από το πώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση προβάλλεται και εξυπηρετείται μέσα από κάθε πρόγραμμα, θα μπορέσουν να παράσχουν ευρύτερα αποτελέσματα, που να επιτρέπουν τη γενίκευση, την επαλήθευση και τη συγκριτική μελέτη. Ευελπιστούμε η έρευνά μας, όπως και αντίστοιχες μελλοντικές έρευνες, να συνδράμουν τόσο στην άνθιση διαπολιτισμικά ευαίσθητων εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών, όσο και στην αναθεώρηση του υπάρχοντος πλαισίου εκπαιδευτικής δράσης, ώστε αυτό να προάγει κατάλληλη και αποτελεσματική εκπαίδευση, με γνώμονα τη συμπεριληπτικότητα, τη δημοκρατική συνείδηση και την ενεργό πολιτειότητα.

Βιβλιογραφία

Acevedo, M. V. (2019). Young children playing their way into intercultural understanding. *Journal of Early Childhood Literacy, 19*(3), 375-398. https://doi.org/10.1177/1468798417727134

Adams, A., & Cox, A. L. (2008). Questionnaires, in-depth interviews and focus groups. In P. Cairns and A. L. Cox (Eds.), *Research Methods for Human Computer Interaction* (pp. 17-34). Cambridge University Press. https://oro.open.ac.uk/11909/1/9780521870122c02_p17-34.pdf

Adhabi, E., & Anozie, C. B. (2017). Literature review for the type of interview in qualitative research. *International Journal of Education, 9*(3). https://doi.org/10.5296/ije.v9i3.11483

Adler, R. H. (2022). Trustworthiness in qualitative research. *Journal of Human Lactation, 38*(4), 598-602. https://doi.org/10.1177/08903344221116620

Agius, S. J. (2013). Qualitative research: Its value and applicability. *The Psychiatrist*, *37*(6), 204-206. https://doi.org/10.1192/pb.bp.113.042770

Agostinetto, L., & Damini, M. (2013). Re-establishing intercultural education: reading, action, model. In M. Bartulović, L. Bash & V. Spajić-Vrkaš (Eds.), *IAIE Zagreb 2013: Unity and disunity, connections and separations: intercultural education as a movement for promoting multiple identities, social inclusion and transformation. Conference proceedings* (pp. 75-85). Interculture - Intercultural Center.

Aguinis, H. & Henle, C. A. (2004). Ethics in research. In S. G. Rogelberg (Ed.), *Handbook of Research Methods in Industrial and Organizational Psychology*. Blackwell Publishing Ltd. https://doi.org/10.1002/9780470756669.ch2

Ahmed, S. K. (2024). The pillars of trustworthiness in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health, 2*. https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2024.100051

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής* (2η εκ.). Εφύρα.

Αλεξίου, Θ. (2022). *Σχεδιασμός εκπαιδευτικών σεναρίων και δραστηριοτήτων για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο*. Επιμορφωτικό υλικό ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα πλαίσια του Υποέργου 1 «Σχεδιασμός-Εποπτεία εφαρμογής του προγράμματος & δημιουργία επιμορφωτικού και εκπαιδευτικού υλικού» ΑΠΘ της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)» με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5093563.

Alexiou, T. (2022). Introducing English in preschool education in Greece: An overview of the EAN project. *The Asian Conference on Education 2022: Official Conference Proceedings* (pp. 1009-1018). https://doi.org/10.22492/issn.2186-5892.2023.77

Alexiou, T., & Penderi, E. (2022). Introducing the main features of the EAN project in Greece. In B. Cortina-Pérez, A. Andúgar, A. Álvarez-Cofiño, S. Corral, N. Martínez León & A. Otto (Eds.), *Addressing Future Challenges in Early Language Learning and Multilingual Education* (pp. 213-221). Dykinson.

Αλεξίου, Θ. (2023). EAN: Το καινοτόμο πρόγραμμα της Ελλάδας για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο. Στο Θ. Αλεξίου (Επιμ.), *Θεωρία, έρευνα και πράξη σε σχέση με το καινοτόμο πρόγραμμα ΕΑΝ: Το παιδαγωγικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της ενσωμάτωσης της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο* (σσ. 1-9). Δίσιγμα. https://ean.auth.gr/wp-content/uploads/2023/06/EAN-Interactive-Book-FINAL.pdf

Αλεξίου, Θ., Πεντέρη, Ε., & Σεραφείμ, Μ. (2023). Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών, στελεχών εκπαίδευσης και γονέων για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο το πρώτο διάστημα γενίκευσης της εκπαιδευτικής αυτής μεταρρύθμισης. *Πρακτικά Εργασιών 8ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 14-16 Οκτωβρίου 2022* (τόμος Δ') (σσ. 52-58). http://synedrio.eepek.gr

Alibali, M. W., & Nathan, M. J. (2010). Conducting research in schools: A practical guide. *Journal of Cognition and Development, 11*(4), 397-407. https://doi.org/10.1080/15248372.2010.516417

Alismail, H. A. (2016). Multicultural education: Teachers' perceptions and preparation. *Journal of Education and Practice, 7*(11), 139-146. https://iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/29857

Altheide, D. L. (1987). Reflections: Ethnographic content analysis. *Qualitative Sociology, 10*, 65-77. https://doi.org/10.1007/BF00988269

Álvarez Valdivia, I. M., & González Montoto, I. (2017). Teachers' intercultural competence: a requirement or an option in a culturally diverse classroom? *International Journal of Inclusive Education*, *22*(5), 510-526. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377298

American Academy of Pediatrics. (n.d.). *Healthy children: Ages and stages*. https://www.healthychildren.org/English/ages-stages/Pages/default.aspx

American Educational Research Association. (2011). AERA code of ethics: American Educational Research Association approved by the AERA Council - February 2011. *Educational Researcher, 40*(3), 145-156. https://doi.org/10.3102/0013189X11410403

Anghel, A., & Lupu, R. A. (2014). Intercultural education at preschool children - Implications in the adaptive/integrative socialization. Analysis of the functional models. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 149,* 50-53. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.188

Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. SAGE Publications.

Appiah, K. A. (2018). *The lies that bind: Rethinking identity*. Profile Books.

Αρβανίτη, Ε. (2009). Αναλυτικά Προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας: «Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία»* (σσ. 539-551). Διάδραση.

Αρβανίτη Ε. (2013). Πολιτειακός πλουραλισμός και μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο "εμείς" και οι "άλλοι". *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *6*, 90-123. https://doi.org/10.12681/jret.859

Αρβανίτη, Ε., Βάος, Α., Γασπαράτου, Ρ., Εργαζάκη, Μ., Ζαχάρος, Κ., Ζόγκα, Β., Καμπεζά, Μ., Καραλής, Θ., Κολιόπουλος, Δ., Κόμης, Β., Κονδύλη, Μ., Κουστουράκης, Γ., Κυπριανός, Π., Μουρίκη, Α., Μπάλιας, Σ., Παρπαρούση, Γ., Πολίτης, Δ., Πούλου, Μ., Ραβάνης, Κ., … Υφαντή, Α. Α. (2017). *Σύγχρονες ερευνητικές τάσεις στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Αργυροπούλου Ε., & Μάγκλαρη Μ. (2015). Επιμόρφωση και μέθοδος Project: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Education Sciences*, *2015*(2), 140-153. https://doi.org/10.26248/edusci.v2015i2.1717

Armstrong, C. (2021, December 29). *Key methods used in qualitative document analysis*. Social Science Research Network. Retrieved 7 March 2025, from http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3996213

Αρχάκης, Α. (2019). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας υπό το πρίσμα του εθνικού και μετα-εθνικού λόγου: Προτάσεις γλωσσικής πολιτικής. Στο Θ. Αραβοσιτάς, Β. Κούρτη-Καζούλλη, Ε. Σκούρτου & Π. Τρίφωνας (Επιμ.), *Ζητήματα γλώσσας, ετερότητας και εκπαίδευσης* (σσ. 89-102). Gutenberg.

Asher, J. J. (1968). The total physical response method for second language learning. *The Modern Language Journal, 53*(1), 3-17. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1969.tb04552.x

Asokan, S., Surendran, S., Asokan, S., & Nuvvula, S. (2014). Relevance of Piaget′s cognitive principles among 4-7 years old children: A descriptive cross-sectional study. *Journal of Indian Society of Pedodontics and Preventive Dentistry, 32*(4), 292-296. https://doi.org/10.4103/0970-4388.140947

Association of Social Anthropologists of the UK. (n.d.). *ASA ethics: Ethical guidelines for good research practice*. https://www.theasa.org/ethics/guidelines.shtml

Αστέρη, Θ. (χ.χ.). *Εργαστήρια δεξιοτήτων: Εισαγωγική ενότητα*. Επιμορφωτικό - υποστηρικτικό υλικό. Πράξη: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων» (MIS 5092064). ΙΕΠ.

Avgitidou, S. (2016). Δημιουργικότητα και παιχνίδι στην προσχολική εκπαίδευση: Μία κοινωνιο-πολιτισμική προσέγγιση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, *2*, 9-19. https://doi.org/10.12681/dial.10570

Bachiochi, P. D., & Weiner, S. P. (2004). Qualitative data collection and analysis. In S. G. Rogelberg (Ed.), *Handbook of Research Methods in Industrial and Organizational Psychology* (pp. 161-183). Blackwell Publishing Ltd.

Badaoui, B. (2024). Cultural studies and soft skills: An integrated approach. *International Journal of Language and Literary Studies, 6*(3), 516-525. http://doi.org/10.36892/ijlls.v6i3.1825

Bajaj, M. (2011). Human rights education: Ideology, location, and approaches. *Human Rights Quarterly 33*(2), 481-508. https://doi.org/10.1353/hrq.2011.0019

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση* (Μ. Δαμανάκης, Επιμ., Α. Αλεξανδροπούλου, Μετ.). Gutenberg.

Baker, W. (2024). Intercultural communication. *ELT Journal*, *78*(2), 212-215. https://doi.org/10.1093/elt/ccad040

Βακοπούλου, Π., & Μπόγρη, Ε. (2025). Νηπιαγωγείο ΔΥΕΠ: Ένα σχολείο που μας δίδαξε πολλά. Στο Λ. Στεργίου (Επιμ.), *Μικρά Παιδιά - Μεγάλες Προκλήσεις: Προσχολική Εκπαίδευση & Παιδιά με Προσφυγική Εμπειρία* (σσ. 161-174). Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης & Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Bans-Akutey, A., & Tiimub, B. M. (2021). Triangulation in research. *Academia Letters*, Article 3392. https://doi.org/10.20935/AL3392

Banzi, G., Barzaghi, A., Cuciniello, A., & Pastori, G. (2018). Italy: 'Open Sesame'. In C. Aguiar & C. S. Silva (Eds.), *Case studies on curriculum, pedagogy, and social climate interventions tackling inequalities* (pp. 88-110). Isotis.

Barkley, E. F., Major, C. H., & Cross, K. P. (2014). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty.* Jossey-Bass.

Βαρλοκώστα, Σ., & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας του προφορικού λόγου αλλοδαπών μαθητών*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Barnett, W. S., Yarosz, D. J., Thomas, J., Jung, K., & Blanco, D. (2007). Two-way and monolingual English immersion in preschool education: An experimental comparison. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(3), 277-293. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.003

Barrera, D. (2023). Deception and research. In D. C. Poff & A. C. Michalos (Eds.), *Encyclopedia of Business and Professional Ethics* (pp. 527-531). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22767-8

Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoint-Gaillard, P., & Philippou, S. (2013). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe. https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258

Barrett, P., Treves, A., Shmis, T., & Ambasz, D. (2019). *The impact of school infrastructure on learning: A synthesis of the evidence*. Words Bank Group

Basarkod, G., Dicke, T., Allen, K. A., Parker, P. D., Ryan, M., Marsh, H. W., Carrick, Z. T., & Guo, J. (2024). Do intercultural education and attitudes promote student wellbeing and social outcomes? An examination across PISA countries. *Learning and Instruction, 91*. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101879

Basarab, E. (2015). Education, Cultural and Intercultural Relation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 180*, 36-41. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.082

Batra, S. (2013). The psychosocial development of children: Implications for education and society - Erik Erikson in context. *Contemporary Education Dialogue, 10*(2), 249-278. https://doi.org/10.1177/0973184913485014

BC Council for International Education, (n.d.). *The cultural iceberg: Hall's analogy for approaching intercultural understanding*. Ανακτήθηκε στις 06/08/2024 από: https://bccie.bc.ca/wp-content/uploads/2020/09/cultural-iceberg.pdf

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe Publishing.

Bećirović, S. (2012). The role of intercultural education in fostering cross-cultural understanding. *Epiphany, 5*(1), 138-156. http://dx.doi.org/10.21533/epiphany.v5i1.49

Bekele, W. B., & Ago, F. Y. (2022). Sample size for interview in qualitative research in social sciences: A guide to novice researchers. *Research in Educational Policy and Management, 4*(1), 42-50. https://doi.org/10.46303/repam.2022.3

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες* (Α.-Β. Ρήγα, Επιμ. & Μετ.). Gutenberg.

Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open, 2*, 8-14. https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001

Bennett, M. (2017). Developmental model of intercultural sensitivity. In Y. Kim (Ed.), *International encyclopedia of intercultural communication*. Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0182

Benson, C. J. (2002). Real and potential benefits of bilingual programmes in developing countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 5*(6), 303-317. https://doi.org/10.1080/13670050208667764

Berns, M., Claes, M.-T., de Bot, K., Evers, R., Hasebrink, U., Huibregtse, I., Truchot, C., & van der Wijst, P. (2007). English in Europe. In M. Berns, K. de Bot, & U. Hasebrink, (Eds.), *In the Presence of English: Media and European Youth*. *Language Policy* (vol. 7) (pp. 15-42). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-36894-8_2

Berzoff, J. (2022). Psychosocial ego development: The theory of Erik Erikson. In J. Berzoff, L. M. Flanagan & P. Hertz (Eds.), *Inside Out and Outside In: Psychodynamic Clinical Theory and Psychopathology in Contemporary Multicultural Contexts* (5th ed.) (pp. 75-91). Rowman & Littlefield.

Birdsong, D. & Paik, J. (2008). Second language acquisition and ultimate attainment. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 424-436). Blackwell Publishing Ltd.

Birtel, M. D., di Bernardo, G. A., Stathi, S, Crisp, R. J., Cadamuro, A, & Vezzali, L. (2019). Imagining contact reduces prejudice in preschool children. *Social Development*, 28, 1054-1073. https://doi.org/10.1111/sode.12374

Βίτσου, Μ., & Γκαϊνταρτζή, Α. (2020). Κείμενα ταυτότητας: Η παιδαγωγική αξιοποίησή τους στην πολυπολιτισμική τάξη. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη & Κ.-Α. Χατζοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων - Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις* (σσ. 646-660). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας. https://press.uth.gr/wp-content/uploads/2020/08/ebook_praktika-2.pdf

Black, C., Cerdeña, J. P., & Spearman-McCarthy, E. V. (2023). I am not your minority. *The Lancet Regional Health - Americas, 19*. https://doi.org/10.1016/j.lana.2023.100464

Blair, M., & Cole, M. (2000). Racism and education: the imperial legacy. In M. Cole (Ed.), *Education, Equality and Human Rights: Issues of Gender, 'Race', Sexuality, Special Needs and Social Class* (pp. 58-77). Routledge Falmer.

Blanchfield, L. (2015, July 25). *The United Nations convention on the rights of the child*. Congressional Research Service. https://crsreports.congress.gov/product/pdf/R/R40484/25

Βλάχου, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). Σχολική ένταξη και συνεργατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής. *Hellenic Journal of Psychology, 6,* 180-204.

Βλάχου, Μ. (2020). Η συμβολή του διαπολιτισμικού διαλόγου στην προώθηση της διαπολιτισμικής μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση. *Νέος Παιδαγωγός, 19*, 66-78. http://neospaidagogos.online/files/19_Teyxos_Neou_Paidagogou_Ioulios_2020.pdf

Βλάχου, Σ. (2021). "Ξένα" παιδιά στην Ελλάδα του σήμερα: Εφόδια, εξελίξεις και ανταποκρίσεις στις ανάγκες της σχολικής ένταξης και της κοινωνικής συμπερίληψης. Στο Ν. Ασκούνη & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Εθνοπολιτισμικές διαφορές και ανισότητες στην εκπαίδευση: Κοινωνικοί αποκλεισμοί και πορείες ένταξης* (σσ. 360-381). Gutenberg.

Blom, E., Küntay, A. C., Messer, M., Verhagen, J., & Leseman, P. (2014). The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish-Dutch children. *Journal of Experimental Child Psychology, 128*, 105-119. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.06.007

Blommaert, J., & Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork: A beginner's guide*. Multilingual Matters.

Bora, B. (2015). The essence of soft skills. *International Journal of Innovative Research and Practices, 3*(12), 7-22. https://www.forum4researchers.com/cw_admin/docs/IJIRP-DEC-15-02.pdf

Bos, J. (2020). *Research ethics for students in the social sciences*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-48415-6

Βοσνιάδου, Σ. (2002). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις., Στο Α. Δημητρακοπούλου (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, 26-29/9/2002,*

Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος (τόμος Α') (σσ. 49-54). Εκδόσεις Καστανιώτη. https://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe160.pdf

Bougioukli, P. (2023). The challenge of conducting intercultural education in preschool settings. In *Education and Arts: Traditions and Perspectives - Fourth Scientific and Practical Conference* (pp. 768-775). St. Kliment Ohridski University Press. https://fnoi.uni-sofia.bg/wp-content/uploads/2023/10/Sbornik-IV-konferencia-Obrazovanie-i-izkustva-165x235-FINAL-16-10-2023.pdf#page=768

Brinkmann, S. (2020). Unstructured and semistructured interviewing. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.) (pp. 424-456). Oxford University Press.

British Educational Research Association. (2011). *Ethical guidelines for educational research*. https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf

Brodsky, A. E., Buckingham, S. L., Scheibler, J. E., & Mannarini, T. (2016). Introduction to qualitative approaches. In L. A. Jason & D. S. Glenwick (Eds.). *Handbook of Methodological Approaches to Community-Based Research: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods* (pp. 13-22). Oxford University Press.

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education.

Brumen, M., & Hvala, E. (2023). International social interaction and intercultural perception of pre-school children in the context of four European countries. In S. Linhofer, H. Haas-Vogl & O. Holz (Eds.), *Internationalisation and Professionalisation in Teacher Education: Challenges and Perspectives* (pp. 24-38). Leykam. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/63980/isbn.978-3-7011-0511-3.pdf?sequence=1#page=25

Bryman, A. (2012α). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.

Bryman, A. (2012β). Alan Bryman, University of Leicester. In S. E. Baker & R. Edwards (Eds.), *How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research* (pp. 18-20). National Centre for Research Methods Review Paper. https://cris.brighton.ac.uk/ws/portalfiles/portal/301922/how_many_interviews.pdf

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας* (Α. Αϊδίνης, Επιμ.). Gutenberg.

Buchanan, E. A. (2011). Internet research ethics: Past, present and future. In M. Consalvo & C. Ess (Eds.), *The Handbook of Internet Studies* (pp. 83-108). Blackwell Publishing Ltd. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781444314861#page=94

Bui, G. (2018). Total physical response. In J. I. Liontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0163

Busch, B. (2015). Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of Spracherleben - the lived experience of language. *Applied Linguistics*, *38*(3), 340-358. https://doi.org/10.1093/applin/amv030

Busetto, L., Wick, W., & Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and Practice*, *2*. https://doi.org/10.1186/s42466-020-00059-z

Butler, Y. G., & Jiang, S. (2025). Intercultural learning in preschool and primary school contexts. In C. Fäcke, X. Gao & P. Garrett-Rucks (Eds.), *The Handbook of Plurilingual and Intercultural Language Learning* (pp. 275-287). https://doi.org/10.1002/9781394165957.ch20

Büyükkarci, K. (2009). A critical analysis of task-based learning. *Kastamonu Education Journal, 17*(1), 313-320. https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49070/626099

Bygate, M. (2016). Sources, developments and directions of task-based language teaching. *The Language Learning Journal, 44*(4), 381-400. https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1039566

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1562524/1/Starkey_InterculturalDimensionByram.pdf

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Multilingual Matters.

Byram, M. (2009). *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*. Platform of resources and references for plurilingual and

intercultural education, Council of Europe. https://rm.coe.int/multicultural-societies-pluricultural-people-and-the-project-of-interc/16805a223c

Γεωργογιάννης, Π. (2014). Πολιτισμική διαφορετικότητα και γλωσσική πολιτική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Μπάρος, Β., Στεργίου, Λ. & Χατζηδήμου, Κ. (Επιμ.). *Ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης* (σσ. 151-178). Εκδόσεις Διάδραση.

Γιώτσα, Α. Ζ., & Μητρογιώργου, Ε. (2019). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση για τα παιδιά σε κίνδυνο. Στο Α. Ζ. Γιώτσα (Επιμ.), *Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση* (σσ. 101-117). Gutenberg.

Γκαραβέλας, Κ. (2010). *Η γλωσσική διδασκαλία στην υποχρεωτική εκπαίδευση: Η επικοινωνιακή ικανότητα και ο γραπτός λόγος* (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

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

Γκότοβος, Α. (2020). Κοινωνικά ευάλωτες ομάδες και διαπολιτισμική παιδαγωγική: Ο σεβασμός του «διαφορετικού» δεν αρκεί. Στο Χ. Παρθένης (Επιμ.), *Πολιτική και πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες* (σσ. 132-142). Gutenberg.

Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2016). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης*. Εκδόσεις Κυριακίδη.

Γρίβα, Ε. Α., & Στάμου, Α. Γ. (2018). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων* (2η εκ.). Εκδόσεις Κυριακίδη.

Cabell, S. Q., Tortorelli, L. S., & Gerde, H. K. (2013). How do i write…? Scaffolding preschoolers' early writing skills. *The Reading Teacher*, *66*(8), 650-659. https://doi.org/10.1002/trtr.1173

Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S., Bywaters, D., & Walker, K. (2020). Purposive sampling: complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing*, *25*(8), 652-661. https://doi.org/10.1177/1744987120927206

Canagarajah, S. (2007). Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal, 91*(1), 923-939. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00678.x

Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, *2*, 1-28. https://doi.org/10.1515/9783110239331.1

Carcary, M. (2009). The research audit trial - Enhancing trustworthiness in qualitative inquiry. *The Electronic Journal of Business Research Methods, 7*(1), 11-24. https://academic-publishing.org/index.php/ejbrm/article/view/1239

Cardno, C. (2018). Policy document analysis: A practical educational leadership tool and a qualitative research method. *Educational Administration: Theory and Practice, 24*(4), 623-640. https://kuey.net/index.php/kuey/article/view/82/74

Carminati, L. (2018). Generalizability in qualitative research: A tale of two traditions. *Qualitative Health Research. 28*(13), 2094-2101. https://doi.org/10.1177/1049732318788379

Carter, S., & Henderson, L. (2005). Approaches to qualitative data collection in social science. In A. Bowling & S. Ebrahim (Eds.), *Handbook of Health Research Methods: Investigation, Measurement and Analysis* (pp. 215-229). Open University Press.

Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for interview research: The interview protocol refinement framework. *The Qualitative Report, 21*(5), 811-831. https://core.ac.uk/reader/51086870

Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., & van de Ven, P.-H. (2009*). Plurilingual and intercultural education as a project*. Language Policy Division. Council of Europe. https://rm.coe.int/plurilingual-and-intercultural-education-as-a-project-this-text-has-be/16805a219f

Celik, T. I., Cay, T., & Kanadli, S. (2021). The effect of total physical response method on vocabulary learning/teaching: A mixed research synthesis. *English Language Teaching, 14*(12), 154-170. https://doi.org/10.5539/elt.v14n12p154

Cendoya, A. A. (2014). Biological age and second language acquisition overtime: A literature review. *Journal of Literature Language and Academic Studies, 3*(1), 1-10. https://doi.org/10.56855/jllans.v3i01.1015

Chalkiadaki, A. (2018). A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education. *International Journal of Instruction, 11*(3), 1-16. https://doi.org/10.12973/iji.2018.1131a

Chen, J. J., & Yang, S. C. (2014). Fostering foreign language learning through technology-enhanced intercultural projects. *Language Learning & Technology 18*(1), 57-5. https://eric.ed.gov/?id=EJ1032505

Chen, Y. (2017). Evaluation of different bilingual education models and its application on primary school children literacy. *Studies in English Language Teaching, 5*(4), 667-678. https://doi.org/10.22158/selt.v5n4p667

Chiriac, A., & Pancuic, L. (2015). Intercultural Education - Objectives, Values and Perspectives. *New Perspectives in Science Education* (4th ed.). Pixel. https://conference.pixel-online.net/library_scheda.php?id_abs=861&id_crs=3&id_edition=18&type=conference

Chisman, F. P., Wrigley, H. S., & T. Ewen, D. T. (1993). *ESL and the American dream*. The Southport Institute for Policy Analysis. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373585.pdf

Chumak-Horbatsch, R. (2018). *Γλωσσικά κατάλληλη πρακτική: Οδηγός για την παιδαγωγική στήριξη παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο* (Β. Κούρτη-Καζούλλη, Επιμ.). Εκδόσεις Δίσιγμα.

Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research, 10*(1), 97-130. htpps://doi.org/10.18421/IJQR10.01-05

Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology, 12*(3), 297-298. http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613

Clyman, R. B. (2008). Preschool development. In A. Tasman, J. Kay, J. A. Lieberman, M. B. First & M. Maj (Eds.), *Psychiatry* (pp. 135-149). https://doi.org/10.1002/9780470515167.ch9

Cobern, W., & Adams, B. (2020). When interviewing: How many is enough? *International Journal of Assessment Tools in Education, 7*(1), 73-79. https://doi.org/10.21449/ijate.693217

Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.

Commission of the European Communities. (1995). *White paper on education and training - Teaching and learning: Towards the learning society*. Council of Europe. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-en

Commission of the European Communities. (2005). *Proposal for a decision of the European Parliament and of the Council concerning the European year of intercultural dialogue (2008)*. Council of Europe. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52005PC0467

Committee of Ministers. (1982). *Recommendation no. R (82) 18 of the Committee of Ministers to member states concerning modern languages*. Council of Europe. https://rm.coe.int/16804fa45e

Conteh, J. (2018). Translanguaging. *ELT Journal, 72*(4), 445-447. https://doi.org/10.1093/elt/ccy034

Convery, I., & Cox, D. (2012). A review of research ethics in internet-based research. *Practitioner Research in Higher Education, 6*(1), 50-57. https://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/1334/2/100-467-1-PB.pdf

Cotton, D. R. E., Stokes, A., & Cotton, P. A. (2010). Using observational methods to research the student experience. *Journal of Geography in Higher Education*, *34*(3), 463-473. https://doi.org/10.1080/03098265.2010.501541

Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education, 17*(3), 245-257. https://doi.org/10.1080/14675980600840274

Council of Europe. (n.d.). *The European Centre for Modern Languages (ECML) - a centre to promote quality language education in Europe*.

https://www.ecml.at/Aboutus/AboutUs-Overview/tabid/172/language/en-GB/Default.aspx

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. http://assets.cambridge.org/052180/3136/sample/0521803136ws.pdf

Council of Europe (2012). *Intercultural learning*. Plurilingual and intercultural education. https://www.ecml.at/Thematicareas/Plurilingualandinterculturaleducation/CouncilofEuroperesources/tabid/4164/language/en-GB/Default.aspx

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment* (companion vol.). Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4#page=30

Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10*(5), 543-562. https://doi.org/10.2167/beb459.0

Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and identity in educational settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, *35*, 20-35. https://doi.org/10.1017/S0267190514000233

Cullen, J. L., Haworth, P. A., Simmons, H., Schimanski, L., McGarva, P., & Kennedy, E. (2009). Teacher-researchers promoting cultural learning in an intercultural kindergarten in *Aotearoa* New Zealand. *Language, Culture and Curriculum*, *22*(1), 43-56. https://doi.org/10.1080/07908310802582511

Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In J. E. Alatis (Ed.), *Current Issues in Bilingual Education* (pp. 81-103). Georgetown University Press. https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/555473/GURT_1980.pdf?sequence=1#page=93

Cummins, J. (1981). Four misconceptions about language proficiency in bilingual education. *NABE Journal, 5*(3), 31-45. https://doi.org/10.1080/08855072.1981.10668409

Cummins, J. (2005, September 23). *Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls* [Paper presentation]. TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting, Istanbul, Turkey.

Cummins, J. (2015). Intercultural education and academic achievement: a framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education*, *26*(6), 455-468. https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1103539

Cushner, K. (2011). Intercultural research in teacher education: An essential intersection in the preparation of globally competent teachers. *Action in Teacher Education*, *33*(5-6), 601-614. https://doi.org/10.1080/01626620.2011.627306

Δαμανάκης, Μ. (2011). *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα.* Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_b6/thema_pdf.pdf

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics, 31*, 182-204. https://doi.org/10.1017/S0267190511000092

Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2013). Content and language integrated learning: A research agenda. *Language Teaching, 46*(4), 545-559. https://doi.org/10.1017/S0261444813000256

de Bruijn, A. (2019). From representation to participation: Rethinking the intercultural educational approach to folktales. *Children's Literature in Education, 50*, 315-332. https://doi.org/10.1007/s10583-017-9330-x

de Hei, M., Tabacaru, C., Sjoer, E., Rippe, R., & Walenkamp, J. (2019). Developing intercultural competence through collaborative learning in international higher education. *Journal of Studies in International Education*, *24*(2), 190-211. https://doi.org/10.1177/1028315319826226

de Houwer, A. (2024). Myths about bilingual development and why they hurt. *Babylonia Journal of Language Education, 3*(2024), 46-49. https://doi.org/10.55393/babylonia.v3i.507

Deakin, H., & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: Reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, *14*(5), 603-616. https://doi.org/10.1177/1468794113488126

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, *10*(3), 241-266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

Deardorff, D., & Jones, E. (2012). Intercultural competence: An emerging focus in international higher education. In D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl & T. Adams (Eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education* (pp. 283-304). SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781452218397

del Río, M. F., & Strasser, K. (2013). Preschool children's beliefs about gender differences in academic skills. *Sex Roles,* 68, 231-238. https://doi.org/10.1007/s11199-012-0195-6

Denzin, N. K. (2017). *The research act: A Theoretical introduction to sociological methods.* Routledge.

Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2019). Understanding anti-bias education: Bringing the four core goals to every facet of your curriculum. *Young Children, 74*(5), 6-13. https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/nov2019/understanding-anti-bias

Derman-Sparks, L., & Ramsey, P. G. (2011). *What if all the kids are white? Anti-bias multicultural education with young children and families* (2nd ed.). Teachers College Press.

DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation: A guide for fieldworkers* (2nd ed.). AltaMira Press.

Dewey, M. (2007). English as a lingua franca and globalization: An interconnected perspective. *International Journal of Applied Linguistics, 17*(3), 332-354. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2007.00177.x

Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, *37*(2), 111-127. https://doi.org/10.1177/0162353214529042

Donkoh, S., & Mensah, J. (2023). Application of triangulation in qualitative research. *Journal of Applied Biotechnology and Bioengineering, 10*(1), 6-9. https://medcraveonline.com/JABB/JABB-10-00319.pdf

Dooly, M., Moore, E., & Vallejo, C. (2017). Research ethics. In E. Moore & M. Dooly (Eds.), *Qualitative approaches to research on plurilingual education* (pp. 351-362). https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.634

Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press.

Drewelow, I., & Finney, S. (2018). Developing intercultural empathy through a strategy-based simulation in intermediate Spanish. *The Language Learning Journal*, *48*(6), 754-767. https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1448433

Drisko, J. W., & Maschi, T. (2016). *Content analysis*. Oxford University Press.

Duarte, J. (2011). *Bilingual language proficiency: A comparative study*. Waxmann Verlag GmbH.

Dworkin, S. L. (2012). Sample size policy for qualitative studies using in-depth interviews. *Archives of Sexual Behavior, 41,* 1319-1320. https://doi.org/10.1007/s10508-012-0016-6

Earnest, D. (2020). Quality in qualitative research: An overview. *Indian Journal of Continuing Nursing Education, 21*(1), 76-80. https://journals.lww.com/ijcn/fulltext/2020/21010/quality_in_qualitative_research__an_overview.16.aspx

Eaton, W. O., & von Bargen, D. (1981). Asynchronous development of gender understanding in preschool children. *Child Development*, *52*(3), 1020-1027. https://doi.org/10.2307/1129107

Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K., & Rossbach, H. G. (2012). Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. *School Effectiveness and School Improvement*, *24*(2), 138-154. https://doi.org/10.1080/09243453.2012.749791

Eddles-Hirsch, K. (2015). Phenomenology and educational research. *International Journal of Advanced Research, 3*(8), 251-260. https://www.journalijar.com/article/5631/phenomenology-and-educational-research/

Eden, C. A., Chisom, O. N., & Adeniyi, I. S. (2024). Cultural competence in education: Strategies for fostering inclusivity and diversity awareness. *International Journal of Applied Research in Social Sciences, 6*(3), 383-392. https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i3.895

Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* Bloomsbury. https://library.oapen.org/viewer/web/viewer.html?file=/bitstream/handle/20.500.12657/58752/9781849668026.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Eijkholt, C., Be, M., Broekhuizen, M., & Leseman. P. (2018). Netherlands: 'The peaceable school'. In C. Aguiar & C. S. Silva (Eds.), *Case studies on curriculum, pedagogy, and social climate interventions tackling inequalities* (pp. 111-131). Isotis.

Eisner, E. W. (1993). Forms of understanding and the future of educational research. *Educational Researcher*, *22*(7), 5-11. https://doi.org/10.3102/0013189X022007005

Eisner, E. W. (2001). Concerns and aspirations for qualitative research in the new millennium. *Qualitative Research, 1*(2), 135-145. https://doi.org/10.1177/146879410100100202

Ekerim-Akbulut, M., Şen, H. H., Beşiroğlu, B., & Selçuk, B. (2020). The role of theory of mind, emotion knowledge and empathy in preschoolers' disruptive behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 128-143. https://doi.org/10.1007/s10826-019-01556-9

Elliott, V. (2018). *Thinking about the coding process in qualitative data analysis. The Qualitative Report, 23*(11), 2850-2861. https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:5304bf7f-6214-4939-9f1b-b64415d4fac1/files/m9af54c802a73772faedb4cae10017fd7

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics, 19*(3), 221-246. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x

Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107-115. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2nd ed.). The University of Chicago Press.

Enever, J. (2012). Current policy issues in early foreign language learning. *CEPS Journal, 2*(3), 9-26. https://doi.org/10.25656/01:6785

Erlingsson, C., & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine, 7*(3), 93-99. https://doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001

Ermenc, K. S. (2015, June 10-13). *Educating teachers for intercultural education* [Paper presentation]. 13th Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society, Sofia, Bulgaria.

Ernst, J., Curran, C., & Budnik, L. (2022). Investigating the impact of preschool type on young children's empathy. *Sustainability*, *14*(15). https://doi.org/10.3390/su14159320

Etikan, I., Alkassim, R., & Abubakar, S. (2015). Comparison of snowball sampling and sequential sampling technique. *Biometrics and Biostatistics Journal, 3*(1). https://doi.org/10.15406/bbij.2016.03.00055

Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2015). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, *5*(1), 1-4. https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11

Ευαγγέλου, Ο., & Μουλά, Ε. (2016). Συγκριτική θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, 10*, 155-165. http://www.erkyna.gr/

Eurydice. (2022, November 7). *Greece: 21st century skills labs (Ergastiria Dexiotiton)*. European Commission. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/greece-21st-century-skills-labs-ergastiria-dexiotiton

Eurydice. (2023, January 30). *Greece: Completion of the teacher training programme for the introduction of English in pre-school education*. European Commission. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/greece-completion-teacher-training-programme-introduction-english-pre-school-education

Eurydice. (2024, October 6). *Greece: Ongoing reforms and policy developments - National reforms related to adult education & training*. European Commission. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/national-education-systems/greece/pagkosmia-kai-diapolitismiki-diastasi-stin-anaptyxi-analytikon

European Commission. (2003). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004-2006*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=COM:2003:449:FIN

European Commission. (2008). *Green Paper - Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems*. Publications office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7a1f2071-3a01-4ced-aee9-dbf9310f6da3/language-en

European Commission. (2024). *Europeans and their languages – Report*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2766/28257

European Committee of the Regions. (1999). *Intercultural education in the European Union: Local, regional and interregional activities. Examples of good practice*. Office for Official Publications of the European Communities.

European Parliament & Council of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union, 49,* 10-18. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ%3AL%3A2006%3A394%3ATOC

European Parliament & Council of the European Union. (2016). Regulation 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016 on the protection of natural persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation). *Official Journal of the European Union, 59*, 1-88. https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj/eng

European Union. (n.d.). *Languages*. https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_en

European Union. (2006). *Lifelong Learning Programme 2007-13*. Publications Office of the European Union. https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/summary/lifelong-learning-programme-2007-13.html

European Union. (2012, October 26). Charter of Fundamental Rights of the European Union. *Official Journal of the European Union, 55*, 391-406. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C:2012:326:TOC

Eurostat. (2022, September 23). *What languages are studied the most in the EU?* https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20220923-1

Eurostat. (2023). *Special Eurobarometer 540: Europeans and their languages*. https://europa.eu/eurobarometer/api/deliverable/download/file?deliverableId=92123

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2001, Μάρτιος 23). *Συμπεράσματα της προεδρίας: Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης 23 και 24 Μαρτίου 2001*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/pres_01_900

Evans, A., Elford, J., & Wiggins, D. (2008). Using the internet for qualitative research. In C. Willig & W. Stainton-Rogers (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (pp. 315-333). SAGE Publications.

Ζαφείρη, Μ. (2024). Διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση: βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Syn-Thèses, 15*, 217-246. https://ejournals.lib.auth.gr/syn-theses/article/view/10069

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ., & Χριστοπούλου, Α. (2020). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & ενταξιακή εκπαίδευση: Θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης, 6*, 61-76. https://doi.org/10.12681/dial.23334

Faas, D., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Intercultural education in Europe: Policies, practices and trends. *British Educational Research Journal (BERJ), 40*(2), 300-318. https://doi.org/10.1002/berj.3080

Fekete, B. A. (2021). Intercultural education in early childhood. *Képzés és Gyakorlat - Training and Practice, 19*(3-4), 5-14. https://doi.org/10.17165/TP.2021.3-4.1

Fischer, B. A. (2006). A summary of important documents in the field of research ethics. *Schizophrenia Bulletin, 32*(1), 69-80. https://doi.org/10.1093/schbul/sbj005

Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 178-183). SAGE Publications.

Flores, N., & Schissel, J. L. (2014). Dynamic bilingualism as the norm: Envisioning a heteroglossic approach to standards-based reform. *TESOL Q, 48*, 454-479. https://doi.org/10.1002/tesq.182

Follari, L. (2015). *Foundations and best practices in early childhood education: History, theories, and approaches to learning* (3rd ed.). Pearson.

Fossey, E., Harvey, C., Mcdermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 36*(6), 717-732. https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2002.01100.x

Fox, R., Corretjer, O., & Webb, K. (2019). Benefits of foreign language learning and bilingualism: An analysis of published empirical research 2012-2019. *Foreign Language Annals,* 52(4), 699-726. https://doi.org/10.1111/flan.12424

Freebody, P. R. (2003). *Qualitative research in education*. SAGE Publications.

Friedrich, D., Jaastad, B., & Popkewitz, T. S. (2010). Democratic education: An (im)possibility that yet remains to come. *Educational Philosophy and Theory*, *42*(5-6), 571-587. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00686.x

Fritz, W., Graf, A., Hentze, J., Möllenberg, A., & Chen, G.-M. (2005). An examination of Chen and Starosta's model of intercultural sensitivity in Germany and United States. *Intercultural Communication Studies, 14*(1), 53-64. https://www-s3-live.kent.edu/s3fs-root/s3fs-public/file/05-Wolfgang-Fritz-Andrea-Graf-Joachim-Hentze-Antje-Mollenberg-Guo-Ming-Chen.pdf

Fusch, P., Fusch, G. E., & Ness, L. R. (2018). Denzin's paradigm shift: Revisiting triangulation in qualitative research. *Journal of Social Change, 10*(1), 19-32. https://doi.org/10.5590/JOSC.2018.10.1.02

Fusch, P. I., & Ness, L. R. (2015). Are we there yet? Data saturation in qualitative research. *The Qualitative Report, 20*(9), 1408-1416. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2281

Gani, N. I. A., Rathakrishnan, M., & Krishnasamy, H. N. (2020). A pilot test for establishing validity and reliability of qualitative Interview in the blended learning English proficiency course. *Journal of Critical Reviews, 7*(5), 140-143. http://doi.org/10.31838/jcr.07.05.23

García-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernández, E., & Fernández-Batanero, J. M. (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness and School Improvement*, *32*(4), 631-649. https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1925700

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

García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging in education: Principles, implications and challenges. In O. García & L. Wei (Eds.), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (pp. 119-135). Palgrave Pivot. https://doi.org/10.1057/9781137385765_8

García, O., & Wei, L. (2015). Translanguaging, bilingualism and bilingual education. In W. E. Wright, S. Boun & O. García (Eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (pp. 223-240). Wiley Blackwell.

García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin & S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education* (pp. 117-130). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9

García-Rodríguez, L., Redín, C. I., & Abaitua, C. R. (2023). Teacher-student attachment relationship, variables associated, and measurement: A systematic review. *Educational Research Review, 38*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100488

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.

Genc, B., & Bada, E. (2005). Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix, 5*(1), 73-84. https://www.researchgate.net/publication/292537872_Culture_in_Language_Learning_and_Teaching

Georgouli, I. E., & Stergiou, L. (2022). Intercultural competence of future teachers: The case of two pedagogical departments in a Greek university. *SIETAR, 1-2022*(1), 53-65. https://sietar.ch/wp-content/uploads/2022/09/sietar_2022_final.pdf

Ghosh, R., & Galczynski, M. (2014). *Redefining multicultural education: Inclusion and the right to be different* (3rd ed.). Canadian Scholars Press Inc.

Giavrimis, P., & Dimitriadou, S. (2023). Interculturality in Greek education: Practices and challenges of implementation. *Journal of Ethnic and Cultural Studies 10*(3), 72-88. http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/1564

Gillen, J. (2000). Listening to young children talking on the telephone: A reassessment of Vygotsky's notion of 'egocentric speech'. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *1*(2), 171-184. https://doi.org/10.2304/ciec.2000.1.2.5

Global Education Network Europe. (2021). *GENE global education award 2020/2021: Quality and good practice in global education across Europe*. https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/61b739351506e6647a587555/1639397744394/2021GEAwardPublication.pdf

Goodman, B., & Tastanbek, S. (2021). Making the shift from a codeswitching to a translanguaging lens in English language teacher education. *TESOL Quarterly, 55*(1), 29-53. https://doi.org/10.1002/tesq.571

Goris, J., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2019). Effects of content and language integrated learning in Europe: A systematic review of longitudinal experimental studies. *European Educational Research Journal*, *18*(6), 675-698. https://doi.org/10.1177/1474904119872426

Green, F. (2011). *What is skill? An inter-disciplinary synthesis*. Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies. http://llakes.org/wp-content/uploads/2011/02/Green-What-is-Skill-reduced.pdf

Gregoratto, F., Ikäheimo, H., Renault, E., Särkelä, A., & Testa, I. (2022). Critical naturalism: A manifesto. *Krisis, 42*(1), 108-124. https://doi.org/10.21827/krisis.42.1.38637

Griva, E., Chostelidou, D., & Panteli, P. (2014). Insider views of CLIL in primary education: Challenges and experiences of EFL teachers. *International Journal for Innovation Education and Research, 2*(8), 31-53. https://doi.org/10.31686/IJIER.VOL2.ISS8.221

Gropas, R., & Triandafyllidou, A. (2011). Greek education policy and the challenge of migration: an 'intercultural' view of assimilation. *Race Ethnicity and Education*, *14*(3), 399-419. https://doi.org/10.1080/13613324.2010.543394

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? *Field Methods, 18*(1), 59-82. https://doi.org/10.1177/1525822X05279903

Guest, G., Namey, E. E., & Mitchell, M. L. (2013). *Collecting qualitative data: A field manual for applied research*. SAGE Publications.

Gültekin, M., Ciğerci, F. M., & Merç, A. (2013). Holistic education. *Journal of Education and Future, 2013*(3), 53-60. https://dergipark.org.tr/en/pub/jef/issue/18635/196687#article_cite

Gunawan J. (2015). Ensuring trustworthiness in qualitative research. *Belitung Nursing Journal, 1*(1), 10-11. https://www.belitungraya.org/BRP/index.php/bnj/article/view/4

Gundara, J., & Jacobs, S. (2012). Πολιτισμική διαφορετικότητα και κοινωνική πολιτική. Στο Ν. Παλαιολόγου, (Επιμ. & Μετ.), *Διαπολιτισμική Ευρώπη: Διαφορετικότητα και κοινωνική πολιτική* (σσ. 23-42). Εκδόσεις Πεδίο.

Guo, Y., Sun, S., Puranik, C., & Breit-Smith, A. (2018). Profiles of emergent writing skills among preschool children. *Child Youth Care Forum, 47*, 421-442. https://doi.org/10.1007/s10566-018-9438-1

Guri, N. (2017). Bilingual education. *Saudi Journal of Humanities and Social Sciences (SJHSS), 2*(11), 1039-1049. https://saudijournals.com/journal-details/sjhss/81/692#

Hall, C. M. (2018). Quantitative and qualitative content analysis. In R. Nunkoo (Ed.), *Handbook of Research Methods for Tourism and Hospitality Management* (pp. 395-406). Edward Elgar Publishing.

Hall, J. K. (2012). *Teaching and researching: Language and culture* (2nd ed.). Routledge.

Haller, M., & Ressler, R. (2006). National and European identity: A study of their meanings and interrelationships. *Revue française de sociologie*, *47*(4), 817-850. https://doi.org/10.3917/rfs.474.0817

Halliru, M., & Musa, A. M. (2023). Sample, sampling and sampling techniques. In M. Hussaini, M. Abdulkadir, Y. A. Manu & M. Lawan (Eds.), *Emerging Trends in Globalising World: The Need for Sustainable Solutions - Proceedings of the 1st International Conference* (pp. 495-512). Faculty of Social and Management Sciences.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice* (2nd ed.). Routledge.

Hard, N., Lee, P., & Dockett, S. (2018). Mapping the policy landscape of Australian early childhood education policy through document analysis. *Australasian Journal of Early Childhood, 43*(2), 4-13. https://doi.org/10.23965/AJEC.43.2.01

Harrop, E. (2012). Content and language integrated learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro, 21*, 57-70. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539731.pdf

Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). The Guilford Press.

Hayashi, H., & Nishikawa, M. (2019). Egocentric bias in emotional understanding of children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology, 185*, 224-235. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.04.009

Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners* (updated anniversary ed.). Free Spirit Publishing.

Heale, R., & Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative studies. *Evidence-Based Nursing, 18*, 66-67. https://ebn.bmj.com/content/18/3/66

Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022) Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. Social Science & Medicine, 292. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523

Hermanto, N., Moreno, S., & Bialystok, E. (2012). Linguistic and metalinguistic outcomes of intense immersion education: how bilingual? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *15*(2), 131-145. https://doi.org/10.1080/13670050.2011.652591

Hlavac, J. (2023). Knowledge, skills and abilities (KSAs) as a metric to re-conceptualise aptitude: a multi-stakeholder perspective. *The Interpreter and Translator Trainer*, *17*(1), 29-53. https://doi.org/10.1080/1750399X.2023.2170052

Hoey, B. A. (2014). *A simple introduction to the practice of ethnography and guide to ethnographic fieldnotes*. Marshall Digital Scholar. https://www.cedarnetwork.org/wp-content/uploads/2016/06/Wasserfall-Intro-to-ethnography.pdf

Hoff, H. E. (2020). The evolution of intercultural communicative competence: Conceptualisations, critiques and consequences for 21st century classroom practice.

Intercultural Communication Education, *3*(2), 55-74. https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264

Hogg, M. A. (2016). Social identity theory. In: S. McKeown, R. Haji & N. Ferguson (Eds.), *Understanding Peace and Conflict Through Social Identity Theory* (pp. 3-17). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29869-6_1

Holguin, B. R. (2013). Towards the development of intercultural competence skills: A pedagogical experience with pre-service teachers. *HOW*, *20*(1), 206–225. https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/31

Hornsey, M. J. (2008). Social identity theory and self-categorization theory: A historical review. *Social and Personality Psychology Compass, 2*(1), 204-222. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00066.x

Hoskins, B., & Crick, R. D. (2010). Competences for learning to learn and active citizenship: Different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, *45*(1), 121-137. http://www.jstor.org/stable/40664654

Hoskins, B., & Sallah, M. (2011). Developing intercultural competence in Europe: the challenges. *Language and Intercultural Communication*, *11*(2), 113–125. https://doi.org/10.1080/14708477.2011.556739

Howard, E. R., Lindholm-Leary, K. J., Rogers, D., Olague, N., Medina, J., Kennedy, B., Sugarman, J., & Christian, D. (2018). *Guiding principles for dual language education* (3rd ed.). Center for Applied Linguistics. https://www.cal.org/wp-content/uploads/2022/06/GuidingPrinciplesforDualLanguageEducation3rdeditionREV.pdf

Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. Pearson Education Limited.

Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277-1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687

Huang, Q., Cheung, A. C. K., & Xuan, Q. (2023). The impact of study abroad on pre-service band in-service teachers' intercultural competence: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education, 127*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104091

Hummel, K. M. (2014). *Introducing second language acquisition: Perspectives and practices.* Wiley Blackwell.

Hussain, S., & Sajid, S. (2015). Oral approach and situational language teaching: A short review. *PARIPEX - Indian Journal of Research, 4*(6), 197-199. https://www.researchgate.net/publication/314895766_Oral_Approach_and_Situational_Language_Teaching_A_Short_Review

Ilie, O. A. (2019). The intercultural competence. Developing effective intercultural communication skills. *International Conference Knowledge-based Organization, 25*(2), 264-268. https://doi.org/10.2478/kbo-2019-0092

Ineson, E. M., Lyons, A., & Branston, C. (2006). Cross cultural change, adjustment and culture shock: UK to USA. *Tourism: An International Interdisciplinary Journal, 54*(4), 355-365. https://hrcak.srce.hr/file/238135

Ingold, T. (2018). Five questions of skill. *Cultural Geographies*, *25*(1), 159-163. https://doi.org/10.1177/1474474017702514

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (χ.χ.). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες μέσω εργαστηρίων*. https://shorturl.at/5dGmH

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (χ.χ.). *Εργαστήρια δεξιοτήτων*. https://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2014). *Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Ipek, H. (2009). Comparing and contrasting first and second language acquisition: Implications for language teachers. *English Language Teaching, 2*(2), 155-163. https://doi.org/10.5539/elt.v2n2p155

Iphofen, R. (2021). *Research ethics in ethnography/anthropology*. European Commission. https://ec.europa.eu/info/funding-tenders/opportunities/docs/2021-2027/horizon/guidance/research-ethics-in-ethnography-anthropology_he_en.pdf

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Israel, M., & Hay, I. (2006). *Research ethics for social scientists: Between ethical conduct and regulatory compliance*. SAGE Publications.

Iwaniec, J. (2020). The effects of parental education level and school location on language learning motivation. *The Language Learning Journal, 48*(4), 427-441. https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1422137

Ιωσηφίδης, Θ. (2017). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*. Εκδόσεις Τζιόλα.

Jackson, J. (2015). Ethnography. In Z. Hua (Ed.), *Research Methods in Intercultural Communication* (pp. 239-254). https://doi.org/10.1002/9781119166283.ch16

Jackson, R. L. II, Drummond, D. K., & Camara, S. (2007). What is qualitative research? *Qualitative Research Reports in Communication*, *8*(1), 21-28. https://doi.org/10.1080/17459430701617879

Jebahi, K. (2022). Approaches and methods in language teaching and learning over time. *Language and Literacy, 24*(3), 88-106. https://doi.org/10.20360/langandlit29595

Jenkins, J. (2012). English as a lingua franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal*, *66*(4), 486-494. https://doi.org/10.1093/elt/ccs040

Jenkins, J., & Leung, C. (2016). Assessing English as a lingua franca. In E. Shohamy, I. G. Or & S. May (Eds.), *Language Testing and Assessment* (pp. 1-15). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02326-7_7-1

Jiang, Y., & Wang, J. (2018). A study of cultural empathy in foreign language teaching from the perspective of cross-cultural communication. *Theory and Practice in Language Studies, 8*(12), 1664-1670. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0812.12

Jiménez, T. R., & Orozco, M. (2021). Prompts, not questions: Four techniques for crafting better interview protocols. *Qualitative Sociology, 44,* 507-528. https://doi.org/10.1007/s11133-021-09483-2

Joffe, H. (2012). Thematic analysis. In D. Harper & A. R. Thompson. (Eds.), *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy: A Guide for Students and Practitioners* (1st ed.) (pp. 209-223). John Wiley & Sons, Ltd.

Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2025). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches* (8th ed.). SAGE Publications.

Jones, J., & Smith, J. (2017). Ethnography: Challenges and opportunities. *Evidence-Based Nursing, 20*, 98-100. https://doi.org/10.1136/eb-2017-102786

Juffs, A. (2011). Second language acquisition. *WIREs Cognitive Science, 2*(3), 277-286. https://doi.org/10.1002/wcs.106

Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly, 42*, 79-92. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003

Κακανά, Δ. Μ., & Μπότσογλου, Κ. (2016). Θεωρητικές παραδοχές της μεθοδολογίας της παρατήρησης. Στο Β. Τσάφος (Επιμ.), Διερεύνηση και Κατανόηση των Παραμέτρων της Εκπαιδευτικής Διδασκαλίας (σσ. 16-39). Gutenberg.

Καλαματιανού, Α., Παναγόπουλος, Ε., & Καμαριανός, Ι. (2020). Ετερότητα και ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση: Ανακαλύπτοντας τον «Άλλο». Στο Λ. Γώγου, Ε. Καλεράντε, Θ. Ελευθεράκης, Γ. Κουστουράκης, Π. Γιαβρίμης & Σ. Νικολάου (Επιμ.), *Ποιοτικές Μέθοδοι στην Εκπαίδευση: Θεωρητικοί Προβληματισμοί και Πρακτικές Εφαρμογές* (σσ. 42-55). Εκδόσεις Γρηγόρη.

Καναβάκης, Μ. (2004). Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετώπισης κοινωνικών-εκπαιδευτικών προβλημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες. Στο Α. Ε. Γκότοβος (Επιμ.), *Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο,* Επιμορφωτικό Υλικό. https://repository-edulll.ekt.gr/edulll/handle/10795/294

Καραγιάννη, Γ. Κ., & Ριζάς, Σ. (2020). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Στο Χ. Τσιχουρίδης, Δ. Κολοκοτρώνης, Μ. Μπατσίλα, Δ. Λιόβας, Η. Λιάκος, Κ. Σταθόπουλος, Γ. Μαγγόπουλος, Ζ. Καρασίμος, Γ. Καδιγιαννόπουλος, Μ. Καραβίδα, Γ. Καρακούλα, Σ. Κομψαρά, Ο. Μούστου, Α. Πλαγεράς & Φ. Τριαντάρη (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 5ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (τόμος Β) (σσ. 594-602). Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. https://synedrio.eepek.gr/el/to-synedrio/praktika-synedriou

Karananou, K., Rousoulioti, T., & Kontoulis, C. (2022). Multicultural approaches to non-intercultural schools: Greek language teachers' views and attitudes in mixed classes in the center of Athens. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics from 24th ISTAL, 24*, 420-439. https://doi.org/10.26262/istal.v24i0.919

Καριπίδης, Ν., & Πρέτζας, Δ. (2022). Βιβλιογραφική ανασκόπηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επιτυχή αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, *1*, 855-864. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4251

Karppinen, K., & Moe, H. (2012). What we talk about when we talk about document analysis. In N. Just & M. Puppis (Eds.), *Trends in Communication Policy Research: New Theories, Methods and Subjects* (1st ed.) (pp. 177-194). Intellect. https://doi.org/10.2307/j.ctv36xvj36.12

Καρράς, Ι. (2021). *Η Ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Ικανότητας μέσα από την εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο*. Επιμορφωτικό υλικό ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα πλαίσια του Υποέργου1 «Σχεδιασμός - Εποπτεία εφαρμογής του προγράμματος & δημιουργία επιμορφωτικού και εκπαιδευτικού υλικού» ΑΠΘ της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)» με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5093563.

Καρράς, Ι. (2023). Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο Θ. Αλεξίου (Επιμ.), *ΕΑΝ: Το καινοτόμο πρόγραμμα της Ελλάδας για την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο: Συλλογικός τόμος παρουσιάσεων από το τελικό συνέδριο ΕΑΝ (24-25 Σεπτέμβρη 2022)*. https://doi.org/10.26262/heal.auth.ir.346658

Kasirye, F. (2021). An overview of mixed and multi method research. *Advance*. https://doi.org/10.31124/advance.14681643.v1

Kawulich, B. B. (2005). Participant observation as a data collection method. *Forum: Qualitative Social Research, 6*(2). https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/997

Kazimova, N. (2023). Application of oral approach or situational language teaching in EFL classes. *Proceedings of the 2nd International Scientific Conference «Research*

Retrieval and Academic Letters» (pp. 81-83). http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7935257

Kent G, L. (2003). The processes involved in the formation of interlanguage. *青森公立大学紀要*, *8*(2), 20-38. https://core.ac.uk/download/pdf/230304727.pdf

Kesavelu, D., Sheela, K., & Abraham, P. (2021). Stages of psychological development of child - an overview. *International Journal of Current Research and Review, 13*(13), 74-78. http://dx.doi.org/10.31782/IJCRR.2021.131320

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή, Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 21-36). http://www.diapolis.auth.gr/index.php/e-y/eppas/diapolekpai

Kesselring, T., & Müller, U. (2011). The concept of egocentrism in the context of Piaget's theory. *New Ideas in Psychology, 29*(3), 327-345. https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.03.008

Khatwani, M. K., & Panhwar, F. Y. (2019). Objectivity in social research: A critical analysis. *Asia Pacific, 37*, 126-142. https://doi.org/10.47781/asia-pacific.vol37.Iss0.695

Kim, Y. Y. (2009). The identity factor in intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 53-65). SAGE Publications.

Kim, Y. Y. (2017, August 22). *Cross-cultural adaptation*. *Oxford Research Encyclopedia of Communication.* https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.21

Kirova, A. (2010). Children's representations of cultural scripts in play: Facilitating transition from home to preschool in an intercultural early learning program for refugee children. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education, 4*(2), 74-91. https://doi.org/10.1080/15595691003635765

Kitchener, K. S., & Kitchener, R. F. (2009). Social science research ethics: Historical and philosophical issues. In D. M. Mertens & P. E. Ginsberg (Eds.), *The Handbook of Social Research Ethics* (pp. 5-22). SAGE Publications.

Kleinheksel, A. J., Rockitch-Winston, N., Tawfik, H., & Wyatt, T. R. (2020). Demystifying content analysis. American Journal of Pharmaceutical Education, 84(1). https://doi.org/10.5688/ajpe7113

Knox, S., & Burkard, A. W. (2009). Qualitative research interviews. *Psychotherapy Research*, *19*(4-5), 566-575. https://doi.org/10.1080/10503300802702105

Kohler, M. (2020). *Developing intercultural language learning*. Palgrave Macmillan. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-030-59113-7.pdf

Korosidou, E., & Griva, E. (2024). Fostering students' L2 writing skills and intercultural awareness through digital storytelling in elementary education. *International Electronic Journal of Elementary Education, 16*(5), 585-597. https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/2262

Κοιλιάρη, Α. (2015). Το διακύβευμα της πολυγλωσσίας στην ελληνική εκπαίδευση. *Education Sciences*, *2015*(4), 206-219. https://doi.org/10.26248/edusci.v2015i4.1661

Κοινή Υπ. Απόφαση 180647/ΓΔ4/2016, Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 3502/2016/Β/31-10-2016).

Κοκκάλη, Ι. (2020). Το πρόγραμμα για την εκπαίδευση προσφύγων του ΥΠΠΕΘ: αμφίσημες σχέσεις μεταξύ κρατικών και μη κρατικών φορέων στο πεδίο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *8*, 470-483. https://doi.org/10.12681/edusc.2695

Komilova, M. (2023). Cross-linguistic influence: The role of L1 and L2 differences in acquiring second language. *E3S Web of Conferences, 413*. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202341303018

Kompiadou, E., Gkaintartzi, A., Panagiotidou, C., Tsokalidou, R., Tsioumis, K., & Petrogiannis, K. (2018). Greece: 'Pedagogical utilization of linguistic and cultural diversity at kindergarten'. In C. Aguiar & C. S. Silva (Eds.), *Case studies on curriculum, pedagogy, and social climate interventions tackling inequalities* (pp. 57-87). Isotis.

Κομπιάδου, Ε. (2019). Κείμενα ταυτότητας και κείμενα ταύτισης παιδιών και γονέων νηπιαγωγείου. Στο Θ. Αραβοσιτάς, Β. Κούρτη-Καζούλλη, Ε. Σκούρτου & Π. Τρίφωνας (Επιμ.), *Ζητήματα γλώσσας, ετερότητας και εκπαίδευσης* (σσ. 403-416). Gutenberg.

Koondhar, M., M. A, E., Siming, I., & Umrani, T. (2018). Language learning approaches: Unity in diversity. *Advances in Language and Literary Studies, 9*(6), 34-37. https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.9n.6p.34

Κοταδάκη, Μ., Κοσμά, Γ., & Καραγιάννη, Ε. (2016). Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στον 21ο αιώνα: Προκλήσεις και προοπτικές στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.), *Προγράμματα Σπουδών - Σχολικά Εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον - Πρακτικά Συνεδρίου* (β' τόμος) (σσ. 191-200). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, PIERCE - Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος. https://ekedisy.gr/wp-content/uploads/2016/10/%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CE%B2%CE%84-2.pdf

Kramsch, C. (2014). Language and culture. *AILA Review, 27*(1), 30-55. https://doi.org/10.1075/aila.27.02kra

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Kravchuk, N., Karnaukh, L., Avramenko, O., Skrypnyk, N., & Kravchenko, O. (2024). Influence of gender stereotypes on the socialization of the children of older preschool age. *Amazonia Investiga,13*(75), 221-233. https://doi.org/10.34069/AI/2024.75.03.19

Krippendorff, K. (2012). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). SAGE Publications.

Kukull, W. A., & Ganguli, M. (2012). Generalizability: The trees, the forest, and the low-hanging fruit. *Neurology, 78*(23), 1886-1891. https://doi.org/10.1212/WNL.0b013e318258f812

Kuo, I. C. (2006). Addressing the issue of teaching English as a lingua franca, *ELT Journal*, *60*(3), 213-221. https://doi.org/10.1093/elt/ccl001

Kutsyuruba, B. (2023). Document analysis. In: J. M. Okoko, S. Tunison & K. D. Walker (Eds.), *Varieties of Qualitative Research Methods* (pp. 139-146). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04394-9_23

Kyngäs, H. (2020). Inductive content analysis. In H. Kyngäs, K. Mikkonen & M. Kääriäinen (Eds.), *The Application of Content Analysis in Nursing Science Research* (pp. 13-22). Springer.

Kyngäs, H., & Kaakinen, P. (2020). Deductive content analysis. In H. Kyngäs, K. Mikkonen & M. Kääriäinen (Eds.), *The Application of Content Analysis in Nursing Science Research* (pp. 23-30). Springer.

Lambert, W. E. (1981). Bilingualism and language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences, 379*(1). 9-22. https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb41993.x

Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record, 47*(3), 121-123. https://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516575

Latcheva, R., Datler, G., & Rossbacher, E. (2012). The Concept of European Identity: Overused and Underspecified? In S. Salzborn, E. Davidov & J. Reinecke (Eds.), *Methods, Theories, and Empirical Applications in the Social Sciences* (2nd ed.) (pp. 235-248). Springer.

Lauri, M. A. (2011). Triangulation of data analysis techniques. *Papers on Social Representations, 20*(2). https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/449

Lauritzen, S. M., & Nodeland, T. S. (2018). "What is the problem represented to be?" Two decades of research on Roma and education in Europe. *Educational Research Review*, *24*, 148-169. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.04.002

Lawler, S. (2014). *Identity: Sociological perspectives*. Polity Press

Lazaridou, A., Sorkos, G., & Polymeropoulou, V. (2021). Interculturalism and social justice: The case of the inclusion of Chinese children in Greek schools. In: C. A. Mullen (Eds.), *Handbook of Social Justice Interventions in Education* (pp. 653-675). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-35858-7_67

Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. The Guilford Press.

LeCompte, M. D., & Schensul, J. J. (2010). *Designing and conducting ethnographic research: An introduction* (2nd ed.). AltaMira Press.

Lee, M. (2023). Exploring the similarities of first and second language acquisition. *総合政策研究, 66*, 87-90. https://kwansei.repo.nii.ac.jp/records/30845

Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualization and contextualization. *Educational Research and Evaluation, 18*(7), 655-670. https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490

Li, P. (2015). Bilingualism as a dynamic process. In B. MacWhinney & W. O'Grady (Eds.), *The Handbook of Language Emergence* (pp. 511-536). Wiley Blackwell. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781118346136

Lianaki-Dedouli, I., & Plouin, J. (2017). Bridging anticipation skills and intercultural competences as a means to reinforce the capacity of global citizens for learning to learn together, *Futures, 94*, 45-58. https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.03.001

Lichtsinn, H, & Goldhagen, J. (2023). Why the USA should ratify the UN Convention on the Rights of the Child. *BMJ Paediatrics Open, 7*(1). https://bmjpaedsopen.bmj.com/content/7/1/e001355

Lim, W. M. (2024). What is qualitative research? An overview and guidelines. *Australasian Marketing Journal*. https://doi.org/10.1177/14413582241264619

Lindahl, I. (2015). Interacting with the child in preschool: A crossroad in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, *23*(1), 55-68. https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.991095

Lindholm-Leary, K. (2013). Bilingual and biliteracy skills in young Spanish-speaking low-SES children: impact of instructional language and primary language proficiency. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *17*(2), 144-159. https://doi.org/10.1080/13670050.2013.866625

Lithoxoidou, S. L., Georgopoulos, A. D., Dimitriou, A. Th., & Xenitidou, S. Ch. (2017). "Trees have a soul too!" Developing empathy and environmental values in early childhood. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 5*(1), 68-88. https://eric.ed.gov/?id=EJ1158501

Liu, J. (2012) Does cram schooling matter? Who goes to cram schools? Evidence from Taiwan. *International Journal of Educational Development, 32*(1), 46-52. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.01.014

Liu, Q., & Shi, J. (2007). An analysis of language teaching approaches and methods - effectiveness and weakness. *US-China Education Review, 4*(1), 69-71. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497389.pdf

Liu, Y. (2023). Analysis of benefits and defects of the silent way - A case study of flipped classroom. *Scientific Journal of Technology, 5*(7), 55-59. https://doi.org/10.54691/sjt.v5i7.5289

Living Democracy (n.d.). *Εκπαιδευόμαστε και εκπαιδεύουμε για τη δημοκρατία*. Council of Europe. https://www.living-democracy.com/el/textbooks/volume-1/part-1/unit-3/chapter-3/lesson-2/

Lo Iacono, V., Symonds, P., & Brown, D. H. K. (2016). Skype as a tool for qualitative research interviews. *Sociological Research Online*, *21*(2), 103-117. https://doi.org/10.5153/sro.3952

Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2010*). Methods in educational research: From theory to practice* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. (2010). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project, *Applied Linguistics*, *31*(3), 418-442, https://doi.org/10.1093/applin/amp041

Λουλούδης Α. (2020). Factors that facilitate or hinder secondary school teachers collaboration. *Education Sciences*, *2020*(3), 72-91. https://doi.org/10.26248/.v2020i3.1223

Lowe, R. J. (2015). Cram schools in Japan: The need for research. *The Language Teacher, 39*(1), 26-31. https://doi.org/10.37546/JALTTLT39.1-5

Lucas, F. M. M. (2017). The Game as an early childhood learning resource for intercultural education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 237*, 908-913. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.127

Luciak, M. (2006). Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural Education*, *17*(1), 73–80. https://doi.org/10.1080/14675980500502370

Mackey, W. F. (1970). A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals, 3*(4), 596-606. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1970.tb01307.x

Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλο: εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Στο Θ. Καραλής, Σ. Παπαδάκης & Ι. Φραγκούλης (Επιμ.), *2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Εκπαίδευση ενηλίκων και κοινωνικές δεξιότητες* (σσ. 199-208). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ: Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία.* Gutenberg.

Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *AISHE-J - The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 9*(3). https://doi.org/10.62707/aishej.v9i3.335

Mahmood, A. H., & Murad, I. M. A. (2018). Approaching the language of the second language learner: Interlanguage and the models before. *English Language Teaching*, *11*(10), 95-108. http://doi.org/10.5539/elt.v11n10p95

Majid, M. A. A., Othman, M., Mohamad, S. F., Lim, S. A. H., & Yusof, A. (2017). Piloting for interviews in qualitative research: Operationalization and lessons learnt. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 7*(4), 1073-1080. http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v7-i4/2916

Makhmudov, K. (2023). Bridging cultures through English language education: a comprehensive model for intercultural communication competence development. *ISJ Theoretical & Applied Science*, 119(3), 204-208. https://dx.doi.org/10.15863/TAS

Μαλιγκούδη, Χ. (2008). Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ.), *Μεθοδολογικός οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου: Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία* (σσ. 57-60). ΥΠΕΠΘ.

Μαμμούς, Κ. Κ. Ν., Τσώλη, Κ. Λ., Μαλαφάντης, Κ. Δ., Μπαμπάλης, Θ. Κ., & Γαλανάκη, Ε. (2022). Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την πρώτη εφαρμογή των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» κατά το σχολικό έτος 2021-2022. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 73*, 119-141. https://doi.org/10.26266/jpevol73pp119-141

Μάνεσης, Ν. (2020). *Εκπαιδευτικές ανάγκες ανήλικων προσφύγων*. Κοινωνικό Πολύκεντρο.

Μάνεσης, Ν., & Παπασαράντη, Θ. (2023). Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Δυνατότητες και προκλήσεις. *Εκπαιδευτικοί Ορίζοντες, 1*, 67-78. https://www.aiakosedunet.org/magazine/issues/001-jun-23

Μάνου, Α. (2013). *Πολιτισμική Ετερότητα στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της διαπολιτισμικής συμβουλευτικής στην ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών*. (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Mansfield, E., & Kehoe, J. (1994). A Critical Examination of Anti-Racist Education. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, *19*(4), 418–430. https://doi.org/10.2307/1495340

Μάρκογλου, Α. (2023). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μάθηση: Συνδέοντας την έρευνα με τη διδακτική πράξη. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *16*(1), 1-34. https://doi.org/10.12681/jret.30652

Μάρκου, Γ. Π. (2020). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Όχημα για την εθνοτικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα; Στο Χ. Παρθένης (Επιμ.), *Πολιτική και πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες* (σσ. 106-131). Gutenberg.

Marlina, R. (2021). "Let's play 'Sok says', not 'Simon says'": Evaluating the international and intercultural orientation of ELT materials for Cambodian secondary schools. In D. L. Banegas, G. Beacon & M. P. Berbain (Eds.), *International Perspectives on English Language Teaching* (pp. 73-90). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74981-1_5

Marlina, R., & Xu, Z. (2018). English as a lingua franca. In J. I. Liontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (1st ed.). John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0667

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice, 13*(6), 522-525. https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522

Martin, C. L., & Ruble, D. N. (2010). Patterns of gender development. *Annual Review of Psychology, 61*, 353-381. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100511

Martinez, D. C., Morales, P. Z., & Aldana, U. S. (2017). Leveraging students' communicative repertoires as a tool for equitable learning. *Review of Research in Education*, *41*(1), 477-499. https://doi.org/10.3102/0091732X17691741

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Ν. Κυριαζή, Επιμ.). Πεδίο.

Mathieson, K. (2018). *Κοινωνικές δεξιότητες στην προσχολική ηλικία: Υποστηρίζοντας την κοινωνική και συμπεριφορική μάθηση* (Μ. Σακελλαρίου, Επιμ.). Πεδίο.

Ματθαιουδάκη, Μ. (2021). *Μεθοδολογία και κατάλληλες τεχνικές στην προσχολική ηλικία.* Επιμορφωτικό υλικό ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα πλαίσια του Υποέργου1 «Σχεδιασμός-Εποπτεία εφαρμογής του προγράμματος &δημιουργία επιμορφωτικού και εκπαιδευτικού υλικού» ΑΠΘ της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)» με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5093563.

Mattheoudakis, M., Chatzidaki, A., & Maligkoudi, C. (2017). Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity. *Selected papers on theoretical and applied linguistics, 22*, 358-371. https://doi.org/10.26262/istal.v22i0.6003

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). Ευέλικτη ζώνη διαθεματικών προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6*, 15-30. http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/matsagouras.PDF

Matsumoto, D. (2007). Culture, Context, and Behavior. *Journal of Personality*, *75*(6), 1285-1320. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2007.00476.x

May, S., Hill, R., & Tiakiwai, S. (2004). Bilingual/immersion education: Indicators of good practice. Ministry of Education.

Mayes, C., Cutri, R. M., Goslin, N., & Montero, F. (2016). *Understanding the Whole Student: Holistic Multicultural Education*, (2nd ed.). Rowman & Littlefield.

Mazari, A., & Derraz, N. (2015). Language and culture. *International Journal of Humanities and Cultural Studies, 2*(2), 350-359. https://shorturl.at/JhHTN

Mazzaferro, G. (2018). Translanguaging as everyday practice: An introduction. In G. Mazzaferro (Ed.), *Translanguaging as Everyday Practice* (pp. 1-12). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94851-5_1

McCabe, A., Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., Cates, C. B., Golinkoff, R., Guerra, A. W., Hirsh-Pasek, K., Hoff, E., Kuchirko, Y., Melzi, G., Mendelsohn, A., Páez, M., & Song, L. (2013). *Social Policy Report, 27*(4). Society for Research in Child Development. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED595539.pdf

McCabe, P. C. & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools, 48*(5), 513-540. https://doi.org/10.1002/pits.20570

McCarty, S. (2012, September 14). *Understanding bilingual education 2: Analyzing types of bilingual education*. Child Research Net. https://www.childresearch.net/papers/language/2012_02.html

McGrath, C., Palmgren, P. J., & Liljedahl, M. (2018). Twelve tips for conducting qualitative research interviews. *Medical Teacher*, *41*(9), 1002-1006. https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1497149

Medin, D. L., & Bang, M. (2014). *Who's asking? Native science, western science, and science education*. Massachusetts Institute of Technology Press.

Mehmedbegovic, D. (2017). Engaging with linguistic diversity in global cities: Arguing for 'language hierarchy free' policy and practice in education. *Open Linguistics*, *3*(1), 540-553. https://doi.org/10.1515/opli-2017-0027

Mermelshtine, R. (2017). Parent–child learning interactions: A review of the literature on scaffolding. *British Journal of Educational Psychology, 87*(2), 241-254. https://doi.org/10.1111/bjep.12147

Μητακίδου - Κοκκώνη, Χ. (1993). *Τα Αγγλικά στο Νηπιαγωγείο: Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης παιδιών προσχολικής ηλικίας στην ξένη γλώσσα*. (Διδακτορική Διατριβή). Διαθέσιμο από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Michel, M. C., & Kuiken, F. (2014). Language at preschool in Europe: Early years professionals in the spotlight. *European Journal of Applied Linguistics*, *2*(1), 1-26. https://doi.org/10.1515/eujal-2014-0005

Mihăilescu, N. (2024). Ways to develop communication skills in preschoolers. *Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference "Modern Science: Exploring*

Theories, Innovations and Practical Solutions" (pp. 89-106). https://www.eoss-conf.com/wp-content/uploads/2024/09/Odesa_Ukraine_09.09.2024.pdf#page=90

Mik-Meyer, N. (2020). Multimethod qualitative research. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research* (pp. 357-374). SAGE Publications.

Miller, J. P. (2010). *Whole child education*. University of Toronto Press.

Miller, R. (2022). Education for a postmodern age. *Holistic Education Review, 2*(2). https://her.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/her/article/view/2258

Milosevic, O. (2020). The host country culture in second language acquisition: A case study in an international school. *Global Education Review, 7*(4), 46-58. https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/551

Mirick, R. G., & Wladkowski, S. P. (2019). Skype in qualitative interviews: Participant and researcher perspectives. *The Qualitative Report, 24*(12), 3061-3072. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3632

Miseliunaite, B., Kliziene, I., & Cibulskas, G. (2022). Can holistic education solve the world's problems: A systematic literature review. *Sustainability*, *14(15)*, 9737. https://doi.org/10.3390/su14159737

Mitchell, S. A., & Black, M. J. (2016). *Freud and beyond: A history of modern psychoanalytic thought*. Basic Books.

Moate, J. (2010). The integrated nature of CLIL: A sociocultural perspective. *International CLIL Research Journal, 1*(3), 38-45. https://web.archive.org/web/20180918121420/http://www.icrj.eu/13/article4.html

Močinić, A. (2011). Bilingual education. *Methodological horizons, 6*(3), 175-182. https://doi.org/10.32728/mo.06.3.2011.11

Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press.

Moriarty, J. (2011). *Qualitative methods overview*. School for Social Care Research.

Morse, J. M. (2000). Determining sample size. *Qualitative Health Research, 10*(1), 3-5. https://doi.org/10.1177/104973200129118183

Morton, T. (2017). Reconceptualizing and describing teachers' knowledge of language for content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual*

Education and Bilingualism, *21*(3), 275-286. https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1383352

Moss, P. (2016). Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: Provocation and hope for a renewed public education. *Improving Schools*, *19*(2), 167-176. https://doi.org/10.1177/1365480216651521

Moss, J., O'Mara, J., & McCandless, T. (2017). School leadership and intercultural understanding: school foyers as situated spaces for doing diversity. *International Journal of Inclusive Education*, *21*(9), 956-973. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1324527

Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Εκδόσεις Πατάκη.

Μπίκος Κ., & Τζιφόπουλος Μ. (2023). Εκπαιδευτικοί και ΤΠΕ: Διευκολυντές και εμπόδια στη χρήση ψηφιακών εφαρμογών στη σχολική τάξη. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, *1*, 585-590. https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4813

Μπιτσάκη, Μ. (2019). Σχολική τάξη: Πώς ο χώρος μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση των μαθητών. *Πρακτικά Συνεδρίου 'Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού; Όταν η Συνθήκη Αγωγής και Εκπαίδευσης Τέμνεται με την Καθημερινότητα της Πόλης'* (σσ. 152-174). https://doi.org/10.12681/%CF%87%CF%80.1483

Mufwene, S. S. (2024, November 19). *Lingua franca*. Encyclopaedia Britannica. https://www.britannica.com/topic/lingua-franca

Mulhall, A. (2003). In the field: Notes on observation in qualitative research. *Journal of Advanced Nursing, 41*, 306-313. https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02514.x

Musante, K. (2015). Participant observation. In H. R. Bernard & C. C. Gravlee (Eds.), *Handbook of Methods in Cultural Anthropology* (2nd ed.) (pp. 251-292). Rowman & Littlefield.

Naderifar, M., Goli, H., & Ghaljaie, F. (2017). Snowball sampling: A purposeful method of sampling in qualitative research. *Strides in Development of Medical Education*, *14*(3). https://doi.org/10.5812/sdme.67670

Naidoo, L. (2012). Ethnography: An introduction to definition and method. In L. Naidoo (Ed.), *An Ethnography of Global Landscapes and Corridors* (pp. 1-8). InTech.

Nakamura, J. (2024). The pursuit of literacy in two languages at the same time. *Babylonia Journal of Language Education, 3*(2024), 62-65. https://doi.org/10.55393/babylonia.v3i.411

Nassaji, H. (2020). Good qualitative research. *Language Teaching Research*, *24*(4), 427-431. https://doi.org/10.1177/1362168820941288

National Health and Medical Research Council (2018). *Australian code for the responsible conduct of research 2018*. Australian Research Council and Universities Australia. https://www.nhmrc.gov.au/about-us/publications/australian-code-responsible-conduct-research-2018

Nelson, J. (2016). Using conceptual depth criteria: Addressing the challenge of reaching saturation in qualitative research. *Qualitative Research, 17*(5), 554-570. https://doi.org/10.1177/1468794116679873

Neuendorf, K. A. (2019). Content analysis and thematic analysis. In P. Brough (Ed.), *Advanced Research Methods for Applied Psychology: Design, Analysis and Reporting* (pp. 211-223). Routledge.

Neuliep, J. W. (2018). *Intercultural communication: A contextual approach*. SAGE Publications.

Nii Laryeafio, M., & Ogbewe, O. C. (2023). Ethical consideration dilemma: systematic review of ethics in qualitative data collection through interviews. *Journal of Ethics in Entrepreneurship and Technology*, *3*(2), 94-110. https://doi.org/10.1108/JEET-09-2022-0014

Nicmanis, M. (2024). Reflexive content analysis: An approach to qualitative data analysis, reduction, and description. *International Journal of Qualitative Methods*, *23*. https://doi.org/10.1177/16094069241236603

Nicolay, A.-C., & Poncelet, M. (2013). Cognitive advantage in children enrolled in a second-language immersion elementary school program for three years. *Bilingualism: Language and Cognition*, *16*(3), 597-607. doi:10.1017/S1366728912000375

Νικολάου, Γ. (2003). Δίγλωσσα προγράμματα σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους. *Επιστημονικό Βήμα, 2*, 65-78. https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_2003/EPIST.%202003_Nik.pdf

Νικολοπούλου, Κ. (2012). Εμπόδια χρήσης του υπολογιστή σε τάξεις νηπιαγωγείων: Συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, *11*(2), 45-55. https://doi.org/10.12681/icw.18040

Ning, S. J., & Soekarno, M. (2024). Beyond communicative competence: Integration of intercultural communicative competence in primary ESL classroom. *MANU Jurnal Pusat Penataran Ilmu Dan Bahasa*, *35*(1), 1-27. https://doi.org/10.51200/manu.v34i1.4806

Noble, H., & Heale, R. (2019). Triangulation in research, with examples. Evidence Based Nursing, 22(3), 67-68. https://ebn.bmj.com/content/ebnurs/22/3/67.full.pdf

Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985).

Νόμος 2413/1996, Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 124/Α/17-6-1996).

Νόμος 4415/2016, Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016).

North, B. (2008). In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 220-232). Blackwell Publishing Ltd.

Ntouma, M., & Vorria, P. (2013). Language development in preschool years: The role of urbanity of residential place. *Scientific Annals - School of Psychology AUTh, 10*, 193-225. https://doi.org/10.26262/sasp.v10i0.4271

Oates, M., Crichton, K., Cranor, L., Budwig, S., Weston, E. J. L., Bernagozzi, B. M., & Pagaduan, J. (2022). Audio, video, chat, email, or survey: How much does online

interview mode matter? *PLoS One, 17*(2). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263876

Ochs, E. (2012). Constructing social identity: A language socialization perspective. In B. C. Paulston, S. F. Kiesling & E. S. Rangel (Eds.), *The Handbook of Intercultural Discourse and Communication (pp.* 78-91). Wiley-Blackwell Publishing Ltd.

Oczlon, S., Bardach, L., & Lüftenegger, M. (2021). Immigrant adolescents' perceptions of cultural pluralism climate: Relations to self-esteem, academic self-concept, achievement, and discrimination. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2021, 51–75. https://doi.org/10.1002/cad.20412

Ogay, T., & Edelmann, D. (2016). "Taking culture seriously": implications for intercultural education and training. *European Journal of Teacher Education, 39*(3), 388–400. https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1157160

Oliver, P. (2010). *The student's guide to research ethics* (2nd ed.). Open University Press.

Olmos-Vega, F. M., Stalmeijer, R. E., Varpio, L., & Kahlke, R. (2022). A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE Guide No. 149. *Medical Teacher*, *45*(3), 241-251. https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2057287

Oppermann, M. (2000). Triangulation - A methodological discussion. *International Journal of Tourism Research, 2*(2), 141-145. https://doi.org/10.1002/(SICI)1522-1970(200003/04)2:2<141::AID-JTR217>3.0.CO;2-U

Oranga, J., & Matere, A. (2023). Qualitative research: Essence, types and advantages. *Open Access Library Journal, 10*(12), 1-9. https://doi.org/10.4236/oalib.1111001

Organization for Economic Cooperation and Development. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/position-paper/PositionPaper.pdf

Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική, 50*(2), 231-239. https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS162/%CE%9A%CE%91%CE%A4%CE%A3%CE%97%CE%A3/%CE%B5%CE%B3%CE%BA%CF%85%CF%81%CE%BF%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%

20%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AF%CE%B1.pdf

Ounjian, J. (2024). *Lifespan development*. Contra Costa College Digital Press. https://pressbooks.pub/lifespandevelopmentccc/

Owen, G. T. (2014). Qualitative methods in higher education policy analysis: Using interviews and document analysis. *The Qualitative Report, 19*, 1-19. http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/owen52.pdf

Oxford, R. L. (2006). Task-based language teaching and learning: An overview. *Asian EFL Journal, 8*(3), 94-121. https://www.asian-efl-journal.com/main-editions-new/task-based-language-teaching-and-learning-an-overview/index.htm

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2002α). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο και προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2002β). *Αξιολόγηση του Καινοτόμου Πιλοτικού Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (2001-02): Συνοπτική έκθεση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της σχετικής εμπειρικής έρευνας*. http://www.pi-schools.gr/download/programs/EuZin/ey_zein_assessment.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου*. Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Panagiotopoulos, G., Christodoulou, L., & Karanikola, Z. (2022). Teachers' readiness to handle multiculturalism in class environments. In N. E. Palaiologou & E. P. Samsari (Eds.), *Intercultural Education on the Move: Facing Old and New Challenges - Conference Proceedings* (pp. 226-232). International Association for Intercultural Education (IAIE).

Panitsides, E. A., & Vlachou, A. (2018). Changing school demographies - Asking teachers about their training needs in intercultural education: A case study in Greece. Review of *European Studies, 10*(1), 34-45. https://doi.org/10.5539/jmr.v10n1p34

Παντελιάδου, Σ., Παπανικολάου, Γ., & Γιαζιτζίδου, Σ. (2014). Η εμπειρία του μοντέλου της παράλληλης στήριξης: Απόψεις των γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών. Στο Π.

Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά από το 18ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνικής Παιδαγωγικής, Διαπολιτισμικότητας και Ειδικής Αγωγής* (τόμος 2) (σσ. 153-168).

Paolini, S., Harwood, J., Hewstone, M., & Neumann, D. L. (2018). Seeking and avoiding intergroup contact: Future frontiers of research on building social integration. *Social and Personality Psychology Compass, 12*(12). *https://doi.org/10.1111/spc3.12422*

Παπαδημητρίου, Δ. (2020). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών β/θμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις Κυκλάδες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 37*(69), 97-119. https://doi.org/10.26266/jpevol69pp97-119

Papadopoulos, I. (2025). Raising intercultural dialogic competencies in preschool education: An educational programme. *Research Papers in Language Teaching and Learning,* 15(1), 53-70. https://rpltl.eap.gr/images/2025/RPLTL15.pdf

Παπαδοπούλου, Κ., & Αναγνωστάκη, Λ. (2021). *Μεγαλώνοντας στο νηπιαγωγείο: Κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και προσχολική αγωγή*. Gutenberg.

Papadopoulou, V., Theodosiadou, K., & Palaiologou, N. (2020). Teachers' personal theories of teaching: Managing cultural diversity in mainstream public primary schools in Greece. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 7*(2), 195-211. http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/375

Παπακωνσταντίνου, Π. (1990). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία έρευνας των επιστημών της αγωγής.*

Παπανδρέου, Μ. (2020). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στην προσχολική εκπαίδευση: Προκλήσεις και προοπτικές. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης, 6*, 77-96. https://doi.org/10.12681/dial.25547

Παπανδρέου, Μ. (2020). *Συμμετοχική μάθηση στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. Εκδόσεις Σοφία.

Παπάνης, Ε. Π. (2011). *Μεθοδολογία έρευνας και διαδίκτυο*. Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.

Παπαχρήστος, Κ. (2020). Το σχολείο ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης: Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και των νέων δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου. Στο Χ. Παρθένης (Επιμ.), *Πολιτική και πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες* (σσ. 226-254). Gutenberg.

Paschalidou, G. (2019). Investigating the impact of Content and Language Integrated Learning (CLIL) on EFL oral production: A preliminary research on fluency and quantity. *Research Papers in Language Teaching and Learning, 10*(1), 410-426. https://rpltl.eap.gr/images/2019/10-01-410-PASCHALIDOU.pdf

Patchett, M., & Mann, J. (2018). Five advantages of skill. *Cultural Geographies*, *25*(1), 23-29. https://doi.org/10.1177/1474474017739024

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry. *Qualitative Social Work, 1*(3), 261-283. https://doi.org/10.1177/1473325002001003636

Paulus, M., & Leitherer, M. (2017). Preschoolers' social experiences and empathy-based responding relate to their fair resource allocation. *Journal of Experimental Child Psychology,* 161, 202-210. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.03.005

Pauwels, A. (2016). *Language maintenance and shift*. Cambridge University Press.

ΠΕΑΠ. (2014). *Πρόγραμμα εκμάθησης της αγγλικής σε πρώιμη παιδική ηλικία: Το πρόγραμμα*. Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας. http://rcel.enl.uoa.gr/peap/articles/programma-0

Πεντέρη Ε. (2022). Ανάπτυξη εκπαιδευτικών σχεδιασμών στο νηπιαγωγείο για την υποστήριξη της καλλιέργειας ικανοτήτων του 21ου αιώνα: Παράμετροι που σχετίζονται με την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο και το (νέο) Πρόγραμμα Σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης, 8*, 70-97. https://doi.org/10.12681/dial.28479

Πεντέρη, Ε. (2022). *Η Φιλοσοφία και το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου: Συνεργατικό πλαίσιο μάθησης*. Επιμορφωτικό υλικό ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα πλαίσια του Υποέργου 1 «Σχεδιασμός-Εποπτεία εφαρμογής του προγράμματος &δημιουργία επιμορφωτικού και εκπαιδευτικού υλικού» ΑΠΘ της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)» με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5093563.

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

Petrovska, S., Sivevska, D., & Cackov, O. (2013). Role of the game in the development of preschool child. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 92,* 880-884. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.770

Πετρούνιας, Ε. (2013). *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική («αντιπαραθετική») ανάλυση* (2η εκ.). Εκδόσεις Ζήτη. https://www.greek-language.gr/linguisticterms/book/ch17

Πηγιάκη, Π. (2004). *Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Piller, I. (2012). Intercultural communication: An overview. In C. B. Paulston, S. F. Kiesling & E. S. Rangel (Eds.), *The Handbook of Intercultural Discourse and Communication* (pp. 3-18). Blackwell Publishing Ltd.

Polanco, P. & de Baker, D. L. (2018). Transitional bilingual education and two-way immersion programs: Comparison of reading outcomes for English learners in the United States. *Athens Journal of Education, 5*(4), 423-444. https://doi.org/10.30958/aje.5-4-5

Ponorac, T. (2022, October 24). *Culture and language: The bridge between culture and language*. EPALE - Electronic Platform for Adult Learning in Europe. European Commission. https://epale.ec.europa.eu/en/blog/culture-and-language

Portera, A. (2017). Intercultural competences in education. In A. Portera & C. A. Grant (Eds.), *Intercultural Education and Competences: Challenges and Answers for the Global World* (pp. 23-46). Cambridge Scholars Publishing.

Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010). Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση του πεδίου. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), Ποιοτική έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες*:* Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα (σσ. 21-59). Εκδόσεις Τόπος.

Pozas, M., & Letzel-Alt, V. (2023). Teacher collaboration, inclusive education and differentiated instruction: A matter of exchange, co-construction, or synchronization? *Cogent Education*, *10*(2). https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2240941

Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2011). From scribbles to scrabble: preschool children's developing knowledge of written language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *24*, 567-589. https://doi.org/10.1007/s11145-009-9220-8

Rahayu, E. L., & Aljouhani, N. (2023). Seeing beyond culture: Using cultural iceberg model for cultural learning in EFL writing class. In D. Redaksi (Ed.), *Prosiding Seminar Nasional Industri Bahasa 2023* (pp. 70-76). Polinema Press.

Raheel, H., & Naeem, N. (2013). Assessing the objective structured clinical examination: Saudi family medicine undergraduate medical students' perceptions of the tool. *Journal of the Pakistan Medical Association, 63*(10), 1281-1284. https://www.archive.jpma.org.pk/article-details/4915

Räsänen, R. (2007). Intercultural education as education for global responsibility. In T. Kaivola & M. Melén-Paaso (Eds.), *Education for Global Responsibility - Finnish Perspectives* (pp. 17-30). Ministry of Education.

Read, C. (2022). Creating a model for intercultural competence in early years and primary ELT. In D. Valente & D. Xerri (Eds.), *Innovative Practices in Early English Language Education* (pp. 57-79). Springer International Publishing.

Reeves, S., Peller, J., Goldman, J., & Kitto, S. (2013). Ethnography in qualitative educational research: AMEE Guide No. 80. *Medical Teacher*, *35*(8), e1365-e1379. https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.804977

Reilly, J. J. (2008). Physical activity, sedentary behaviour and energy balance in the preschool child: Opportunities for early obesity prevention. *Proceedings of the Nutrition Society, 67*(3), 317-325. https://doi.org/10.1017/S0029665108008604

Reimers, F. M. (2023). Education and the Challenges for Democracy. *Education Policy Analysis Archives, 31*. https://doi.org/10.14507/epaa.31.8243

Reljić, G., Ferring, D., & Martin, R. (2015). A meta-analysis on the effectiveness of bilingual programs in Europe. *Review of Educational Research*, *85*(1), 92-128. https://doi.org/10.3102/0034654314548514

Ren, Z. (2023). Second language acquisition and teaching: How the external and internal factors affect SLA. *SHS Web of Conferences, 171*. https://doi.org/10.1051/shsconf/202317102009

Resnik, D. B. (2024, December 23). *What is ethics in research & why is it important?* National Institute of Environmental Health Sciences. https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis

Rhodes, R. (2005). Rethinking research ethics. *The American Journal of Bioethics*, *5*(1), 7-28. https://doi.org/10.1080/15265160590900678

Riemer, F. J. (2012). Ethnographic research. In Lapan, S. D., Quartaroli, M. T. & Riemer, F. J. (Eds.), *Qualitative Research: An Introduction to Methods and Designs* (pp. 163-189). Jossey-Bass.

Riger, S., & Sigurvinsdottir, R. (2016). Thematic analysis. In L. A. Jason & D. S. Glenwick (Eds.). *Handbook of Methodological Approaches to Community-Based Research: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods* (pp. 33-41). Oxford University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2η εκ.) (Κ. Μιχαλοπούλου, Επιμ., Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού, Μετ.). Gutenberg.

Róg, T. (2015). Intercultural education at a pre-school level in the context of polish kindergarten curriculum changes. *The Journal of Linguistic and Intercultural Education – JoLIE, 8*, 179-202. https://doi.org/10.29302/jolie.2015.8.12

Rohloff, R., Tortorelli, L., Gerde, H. K., & Bingham, G. E. (2023). Teaching early writing: Supporting early writers from preschool to elementary school. *Early Childhood Education Journal, 51*, 1227-1239. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01365-8

Rohmah, Z. (2005). English as a global language: Its historical past and its future. *Bahasa Dan Seni, 33*(1), 106-117. https://sastra.um.ac.id/wp-content/uploads/2009/10/English-as-a-Global-Language-Its-Historical-Past-and-Its-Future-Zuliati-Rohmah.pdf

Romaine, S. (2006). Global English: From island tongue to world language. In A. van Kemenade & B. Los (Eds.), *The Handbook of the History of English* (pp. 589-608).

Blackwell Publishing Ltd. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9780470757048#page=597

Ρόντος, Κ., & Συρμαλή, Μ. Ε. (2021). Πρόσφυγες-μετανάστες και τοπικές κοινωνίες: Προοπτικές και προκλήσεις για τις δημόσιες προοπτικές. Στο Ν. Ασκούνη & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Εθνοπολιτισμικές διαφορές και ανισότητες στην εκπαίδευση: Κοινωνικοί αποκλεισμοί και πορείες ένταξης* (σσ. 342-359). Gutenberg.

Rosa, M., & Orey, D. C. (2022). Emic, etic, dialogic, and linguistic perspectives on ethnomodeling. In M. Danesi (Ed.), *Handbook of Cognitive Mathematics* (pp. 161-190). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-03945-4_3#DOI

Ρουσόπουλος, Γ., & Τσίγκρα, Μ. (2010). Γνώση, έρευνα και μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), Ποιοτική έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες*:* Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα (σσ. 177-206). Εκδόσεις Τόπος.

Ruffino, R. (2014). Intercultural education and pupil exchanges. In J. Huber & C. Reynolds (Eds.), *Developing intercultural competence through education. Council of Europe Pestalozzi Series, No. 3* (pp. 63-94). Council of Europe Publishing.

Rychen, D. S. (2004). An overarching conceptual framework for assessing key competences in an international context: Lessons from an interdisciplinary and policy-oriented approach. In P. Descy & M. Tessaring (Eds.), *The Foundations of Evaluation and Impact Research* (pp. 315-328). Office for Official Publications of the European Communities. https://www.cedefop.europa.eu/files/BgR1_Rychen.pdf

Saarijärvi, M., & Bratt, E.-L. (2021). When face-to-face interviews are not possible: Tips and tricks for video, telephone, online chat, and email interviews in qualitative research. *European Journal of Cardiovascular Nursing*, *20*(4), 392-396. https://doi.org/10.1093/eurjcn/zvab038

Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, *14*(3), 213-231. https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262

Σαΐτη, Α. Χ., & Σαΐτης, Χ. Α. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*.

Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2012). *Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Εκδόσεις Γιαχούδη.

Saks, K., Hunt, P., Leijen, Ä., & Lepp, L. (2025). From zero collaboration to teamwork: Forms of teacher collaboration and factors that support or hinder it. *Education Sciences*, *15*(1), 87. https://doi.org/10.3390/educsci15010087

Saldaña, J. (2013). *The coding manual to qualitative researchers* (2nd ed.). SAGE Publications.

Saldaña, J. (2014). Coding and analysis strategies. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 581-605). Oxford University Press.

Sandu, O. N., & Lyamouri-Bajja, N. (2018). Intercultural learning: theories, contexts, realities. In M. Georgescu (Ed.), *T-Kit 4 Intercultural learning* (2nd ed.) (pp. 15-32). Council of Europe Publishing.

Santoso, T. (2006). The benefits of bilingual education and its applications in Indonesia. *Jurnal Pendidikan Penabur, 6*, 42-45. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=f3953bb0cbfd7955 4232258295f32dfd945795d5

Saracho, O. N. (2023). Theories of child development and their impact on early childhood education and care. *Early Childhood Education Journal, 51*, 15-30. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01271-5

Sargeant, J. (2012). Qualitative research part II: Participants, analysis, and quality assurance. *Journal of Graduate Medical Education, 4*(1), 1-3. https://doi.org/10.4300/JGME-D-11-00307.1

Sarwari, A. Q., Adnan, H. M., Rahamad, M. S., & Abdul Wahab, M. N. (2024). The requirements and importance of intercultural communication competence in the 21st century. *Sage Open*, *14*(2). https://doi.org/10.1177/21582440241243119

Sasso, B. A., & de Morais, A. (2014). Egocentric speech in the works of Vygotsky and Piaget: Educational implications and representations by teachers. *International Journal of Humanities and Social Science, 4*(8), 133-143. http://www.ijhssnet.com/journal/index/2574

Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.

Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity, 52*, 1893-1907. https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8

Sayer, A. (2004). Foreword: Why critical realism? In S. Fleetwood & S. Ackroyd (Eds.), *Critical Realist Applications in Organisation and Management Studies* (pp. 6-19). Routledge.

Schensul, S. L., Schensul, J. J., & LeCompte, M. D. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews and questionnaires*. AltaMira Press.

Schreiner, P. (2009). Holistic education and teacher training. In M. Souza, L. J. Francis, J. O'Higgins-Norman & D. Scott (Eds.), *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing. International Handbooks of Religion and Education* (vol. 3). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9018-9_40

Seitz, M., Lenhart, J., & Rübsam, N. (2020). The effects of gendered information in stories on preschool children's development of gender stereotypes. *British Journal of Developmental Psychology, 38*(3), 363-390. https://doi.org/10.1111/bjdp.12323

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *10*, 209-241. http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209

Semmar, Y., & Al-Thani, T. (2015). Piagetian and Vygotskian approaches to cognitive development in the kindergarten classroom. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 5*(2). http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v5n2p1

Σέργης Σ., & Κουτρομάνος Γ. (2014). Αξιολόγηση προγραμμάτων επιμόρφωσης από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. *Education Sciences*, *2014*(1), 106-133. https://doi.org/10.26248/edusci.v2014i1.1730

Shadiev, R., & Sintawati, W. (2020). A review of research on intercultural learning supported by technology. *Educational Research Review, 31*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100338

Shaules, J. (2019). Edward Hall ahead of his time: Deep culture, intercultural understanding, and embodied cognition. *Intercultural Communication Education, 2*(1), 1-19. https://dx.doi.org/10.29140/ice.v2n1.145

Shirley, D., & Hargreaves, A. (2024). *The age of identity: Who do our kids think they are… and how do we help them belong*. Corwin.

Short, T. L. (2015). Empiricism expanded. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, *51*(1), 1-33. https://doi.org/10.2979/trancharpeirsoc.51.1.1

Sikorskaya, I. (2017). *Intercultural education policies across Europe as responses to cultural diversity (2006-2016)*. Working Papers of the European Studies Centre. https://www.paperscse.unisa.it/autori/sikorskaya

Šimleša, S., & Cepanec, M. (2015). Development of executive functions during childhood. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed.) (pp. 489-496). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.23083-3

Singer, J. B. (2009). Ethnography. *Journalism & Mass Communication Quarterly, 86*(1), 191-198. https://doi.org/10.1177/107769900908600112

Sirojev, S. (2024). Development of preschool children characteristics of dynamics. *Pedagog, 7*(5), 56-63. https://bestpublication.org/index.php/pedg/article/view/10999

Skjott Linneberg, M., & Korsgaard, S. (2019). Coding qualitative data: A synthesis guiding the novice. *Qualitative Research Journal, 19*(3), 259-270. https://doi.org/10.1108/QRJ-12-2018-0012

Σκούρτου, Ε. (1997). Διγλωσσία και εισαγωγή στον αλφαβητισμό. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης* (σσ. 51-62). Νήσος.

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

Slater, A., Hocking, I., & Loose, J. (2003). Theories and issues in child development. In A. Slater & G. Bremner (Eds.), *An Introduction to Developmental Psychology* (pp 34-62). Oxford Blackwell.

Smedley S. (1997). Working for equality and equity. In S. Robson & S. Smedley (Eds.), *Education in Early Childhood: First Things First* (pp. 105-122). David Fulton Publishers.

Smith, D. (2003). Five principles for research ethics. *Monitor on Psychology*, *34*(1). https://www.apa.org/monitor/jan03/principles

Smritirekha, S. (2019). Observation as a tool for collecting data. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research, 8*(5(1)), 152-164. http://s3-ap-southeast-1.amazonaws.com/ijmer/pdf/volume8/volume8-issue5(1)-2019.pdf

Smolak, L. (2012). Body image development - girl children. In T. Cash (Ed.), *Encyclopedia of Body Image and Human Appearance* (pp. 212-218). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-384925-0.00033-X

Sobkowiak, P. (2016). Critical thinking in the intercultural context: Investigating EFL textbooks. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *6*(4), 697-716. https://doi.org/10.14746/ssllt.2016.6.4.7

Sobkowiak, P. (2019). The impact of studying abroad on students' intercultural competence: An interview study. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 9*(4), 681-710. http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.4.6

Solhaug, T., & Osler, A. (2017). Intercultural empathy among Norwegian students: An inclusive citizenship perspective. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(1), 89-110. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1357768

Soliman, D., Frydenberg, E., Liang, R., & Deans, J. (2021). Enhancing empathy in preschoolers: A comparison of social and emotional learning approaches. *Educational and Developmental Psychologist*, *38*(1), 64-76. https://doi.org/10.1080/20590776.2020.1839883

Song, B. (2019). Exploring the cultural content in Chinese ELT textbooks from intercultural perspectives. The Journal of Asia TEFL, 16(1), 267-278. http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.1.17.267

Σοφός, Α. (2021). Πρακτικές διδασκαλίας για τη διαπολιτισμική αγωγή με τη χρήση νέων μέσων. Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

Σοφού, Ε. (2019). Το δικαίωμα των παιδιών στην ακρόαση και τη συμμετοχή: Η σημασία και η εφαρμογή του στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Α. Γιώτσα (Επιμ.), *Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση* (σσ. 118-132). Gutenberg.

Σοφού, Ε. (2022). *Η ενεργητική ακρόαση των μικρών παιδιών*. Gutenberg.

Σοφού, Ε. (2025). Η πρακτική άσκηση των προπτυχιακών φοιτητών/-τριών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών στις ΔΥΕΠ των Ιωαννίνων. Στο Στεργίου (Επιμ.), *Μικρά Παιδιά - Μεγάλες Προκλήσεις: Προσχολική Εκπαίδευση & Παιδιά με Προσφυγική Εμπειρία.* (σσ. 119-160). Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης & Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Spencer-Oatey, H. (2012). *What is culture? A compilation of quotations*. GlobalPAD Core Concepts. http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/interculturalskills/

Spencer-Oatey, H. (2013). *Critical incidents: A compilation of quotations for the intercultural field*. GlobalPAD Core Concepts. http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/interculturalskills

Spinrad, T. L., & Eisenberg, N. (2014). Empathy, prosocial behavior, and positive development in schools. In M. J. Furlong, R. Gilman & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203106525

Spradley, J. P. (2016). *The ethnographic interview*. Waveland Press, Inc.

Stahl, N. A., & King, J. R. (2020). Expanding approaches for research: Understanding and using trustworthiness in qualitative research. *Journal of Developmental Education*, *44*(1), 26-28. http://www.jstor.org/stable/45381095

Σταμοβλάσης, Δ., & Βαϊοπούλου, Γ. (2021). *Μεθοδολογία έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογία, σχεδιασμός, συλλογή και ανάλυση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.* Εκδόσεις Ζυγός.

Stanley, J., & Williamson, T. (2017). Skill. *Noûs*, *51*(4), 713-726. http://www.jstor.org/stable/26631463

Στεργίου, Λ. (2014). Ενσυναίσθηση και διαπολιτισμική παιδαγωγική: Θεωρητική προσέγγιση και εφαρμογές. Στο Β. Μπάρος, Λ. Στεργίου & Κ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης* (σσ. 213-233). Εκδόσεις Διάδραση.

Στεργίου, Λ. (2019). Πρόσφυγες - μετανάστες και το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Στο Α. Ζ. Γιώτσα (Επιμ.), *Ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση* (σσ. 153-169). Gutenberg.

Στεργίου, Λ. (2025). Εισαγωγή. Στο Λ. Στεργίου (Επιμ.), *Μικρά Παιδιά - Μεγάλες Προκλήσεις: Προσχολική Εκπαίδευση & Παιδιά με Προσφυγική Εμπειρία.* (σσ. 7-31). Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης & Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής: Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

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

Straub, J. (2002). Personal and collective identity: A conceptual analysis. In H. Friese (Ed.), *Identities: Time, difference and boundaries* (pp. 56-76). Berghahn Books.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). SAGE Publications.

Streib, J. (2011). Class reproduction by four year olds. *Qualitative Sociology, 34*(2), 337-352. https://doi.org/10.1007/s11133-011-9193-1

Στρίγκας, Κ., & Τσιμπίρης, Α. (2019). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση δασκάλων: Εφαρμογή, στατιστική ανάλυση και αποτίμηση. *Open Education, 15*(1). https://doi.org/10.12681/jode.19604

Suwarlis, S., Hermanto, H., & Pujaningsih, P. (2025). Collaborative teaching in inclusive kindergarten education: A qualitative study of spontaneous and structured partnership models. *Journal of Innovation and Research in Primary Education*, *4*(4), 2260-2272. https://doi.org/10.56916/jirpe.v4i4.2182

Σχίζα, Γ. (2014). Ποιότητα και ισότητα στην εκπαίδευση: ενισχύοντας το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης. Στο Χ. Χατζησωτηρίου & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις* (σσ. 112-133). Εκδόσεις Σαΐτα.

Swain, J., & King, B. (2022). Using informal conversations in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, *21*. https://doi.org/10.1177/16094069221085056

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The effective provision of pre-school education (EPPE) project findings from pre-school to end of

key stage1. DfES Publications. https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf

Tarone, E. (2018). Interlanguage. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0561.pub2

Teruel, P. J. (2021). Critical naturalism. *Pensamiento - Revista De Investigación E Información Filosófica*, *77(295)*, 467–479. https://doi.org/10.14422/pen.v77.i295.y2021.002

Teutsch, R. (2014). Intercultural education and school partnerships. In J. Huber & C. Reynolds (Eds.), *Developing intercultural competence through education. Council of Europe Pestalozzi Series, No. 3* (pp. 95-104). Council of Europe Publishing.

Τζακώστα, Μ. (2023). Διαπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία: Πώς μια πρόκληση για την ελληνική εκπαίδευση αποτυπώνεται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση. Στο Θ. Αλεξίου (Επιμ.), *Θεωρία, έρευνα και πράξη σε σχέση με το καινοτόμο πρόγραμμα EAN: Το παιδαγωγικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της ενσωμάτωσης της αγγλικής γλώσσας στο Νηπιαγωγείο* (σσ. 135-145). Δίσιγμα. https://ean.auth.gr/wp-content/uploads/2023/06/EAN-Interactive-Book-FINAL.pdf

Thunberg, S., & Arnell, L. (2021). Pioneering the use of technologies in qualitative research - A research review of the use of digital interviews. *International Journal of Social Research Methodology*, *25*(6), 757-768. https://doi.org/10.1080/13645579.2021.1935565

Timmons, B. W., Naylor, P.-J., & Pfeiffer, K. A. (2007). Physical activity for preschool children - how much and how? *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism, 32*(S2E), 122-134. https://doi.org/10.1139/H07-112

Ting-Toomey, S., & Dorjee, T. (2019). *Communicating across cultures* (2nd ed). The Guilford Press.

Tomás, L., & Bidet, O. (2023). Conducting qualitative interviews via VoIP technologies: Reflections on rapport, technology, digital exclusion, and ethics. *International Journal of Social Research Methodology*, *27*(3), 275-287. https://doi.org/10.1080/13645579.2023.2183007

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Toprak, T. E. (2019). The natural approach. In İ. Yaman, E. Ekmekçi & M. Şenel (Eds.), *Basics of ELT* (pp. 127-142). Black Swan Publishing House.

Triandafyllidou, A., & Kokkali, I. (2010, December 31). *Tolerance and cultural diversity discourses in Greece*. European University Institute. https://shorturl.at/AGLR6

Truchot, C. (2002). *Key aspects of the use of English in Europe*. Language Policy Division, Council of Europe. https://rm.coe.int/key-aspects-of-the-use-of-english-in-europe/1680887835

Τσακαλίδου Σ., & Γκούτζιου Χ. (2023). Η επικοινωνία και συνεργασία διευθυντών/τριών, δασκάλων και εκπαιδευτικών δεύτερης ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, *2*(1), 1-26. https://doi.org/10.12681/thea.31637

Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: Από τη θέση περί «ριζικής ασυμβατότητας» στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες Και Όρια Της Μείξης Των Μεθοδολογιών Στην Κοινωνική, Ψυχολογική Και Εκπαιδευτική Ερευνά: Επιστημολογικά Και Μεθοδολογικά Ζητήματα Των Προοπτικών Διεύρυνσης Του Ερευνητικού Σχεδιασμού* (σσ. 271-292). Ίων.

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

Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). Διαγλωσσικότητα & διαγλωσσικές ταυτότητες. Στο Ζ. Γαβριηλίδου, Μ. Κωνσταντινίδου, Ν. Μαυρέλος, Ι. Ντεληγιάννης, Ι. Παπαδοπούλου & Γ. Τσομής, (Επιμ.), *Πρακτικά Επετειακού Διεθνούς Συνεδρίου "Ταυτότητες: Γλώσσα και Λογοτεχνία"* (σσ. 301-316). Εκδόσεις Σαΐτα.

Turaşlı, N. K. (2012). Intercultural approach in early childhood education. *Journal of Education and Future, 1*, 37-47. https://arastirmax.com/en/system/files/438/3_49.pdf

Turnbull, B. (2016). Reframing foreign language learning as bilingual education: epistemological changes towards the emergent bilingual. *International Journal of*

Bilingual Education and Bilingualism, *21*(8), 1041-1048. https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1238866

Turner, D. W. (2010). Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. *The Qualitative Report*, *15*(3), 754-760. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1178

Turner, P., & Turner, S. (2009). Triangulation in practice. *Virtual Reality, 13,* 171-181. https://doi.org/10.1007/s10055-009-0117-2

Υπ. Απόφαση 114660/ΓΔ4/2021, Αξιολόγηση μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 4676/Β/11-10-2021).

Υπ. Απόφαση 130372/ΓΔ4/2024, Πρόγραμμα Σπουδών «Δράσεις Ενεργού Πολίτη» του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 6048/Β/2024).

Υπ. Απόφαση 131024/Δ1/2016, Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε., Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 2687/Β/29-8-2016).

Υπ. Απόφαση 13646/Δ1/2023, Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 687/Β/10-2-2023).

Υπ. Απόφαση 160476/Δ1/2021, Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 5961/Β/17-12-2021).

Υπ. Απόφαση 94189/Δ3/2021, Τροποποίηση της υπό στοιχεία 85317/Δ3/29.05.2019 απόφασης της Υφυπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων «Ωρολόγιο πρόγραμμα υποχρεωτικού και ολοήμερου προγράμματος Ειδικού Νηπιαγωγείου και Ειδικού Δημοτικού Σχολείου» (Β΄ 2171) «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 3540/Β/3-8-2021).

Υπ. Απόφαση 94236/ΓΔ4/2021, Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των

Γυμνασίων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 3567/Β/4-8-2021).

Υπ. Απόφαση Φ1/63691/Δ1/2017, Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) - Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ σε σχολικές μονάδες Π.Ε., Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 1403/Β/25-4-2017).

Υπ. Απόφαση Φ.31/94185/Δ1/2021, Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021).

Υπ. Απόφαση Φ.7/76108/ΓΔ4/2020, Δραστηριότητες στην αγγλική γλώσσα στο Νηπιαγωγείο, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 2418/Β/18-6-2020).

Υπ. Απόφαση Φ.7/82462/ΓΔ4/2020, Ορισμός νηπιαγωγείων για την πιλοτική εισαγωγή δραστηριοτήτων στην αγγλική γλώσσα στο Νηπιαγωγείο, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 2653/Β/30-6-2020).

Υπ. Απόφαση Φ.80378/ΓΔ4/2021, Εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 3311/Β/26-7-2021).

Υπουργείο Εξωτερικών (2023, Δεκέμβριος 23). Στόχοι βιώσιμης ανάπτυξης. https://www.mfa.gr/exoteriki-politiki/pagkosmia-zitimata/stokhoi-biosimes-anaptuxes.html

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (2021, Ιούνιος 19). *Ευρωπαϊκή βράβευση των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» του Υπ. Παιδείας - Τιμητική διάκριση και για την πρωτοβουλία εισαγωγής αγγλικών στο νηπιαγωγείο*. https://www.minedu.gov.gr/news/48694-19-05-21-evropaiki-vravefsi-ton-ergastirion-deksiotiton-tou-yp-paideias-timitiki-diakrisi-kai-gia-tin-protovoulia-eisagogis-agglikon-sto-nipiagogeio

Φραγκιαδάκη, Ε. (2010). Θεμελιωμένη θεωρία: Ανασκόπηση των σύγχρονων προσεγγίσεων και μεθοδολογικά ζητήματα. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), Ποιοτική έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες*:* Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα (σσ. 413-434). Εκδόσεις Τόπος.

Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (2012). Διαπολιτισμική εκπαίδευση από τη σκοπιά του "Νότου" της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Ν. Παλαιολόγου, (Επιμ. & Μετ.),

Διαπολιτισμική Ευρώπη: Διαφορετικότητα και κοινωνική πολιτική (σσ. 255-282). Εκδόσεις Πεδίο.

UNESCO. (2006). Guidelines on intercultural education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878

UNICEF. (2019, September 30). *Refugee and migrant children in Greece*. https://www.unicef.org/greece/sites/unicef.org.greece/files/2019-11/Refugee-and-migrant-children-in-greece-data-report-30-09-2019.pdf

United Nations (n.d.). *Convention on the rights of the child*. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

United Nations (n.d.). *Universal Declaration of Human Rights*. https://documents.un.org/doc/resolution/gen/nr0/043/88/pdf/nr004388.pdf?token=9PnQtuIUEiLJyDZeRv&fe=true

United Nations (n.d.). *Sustainable development goals: 4, Quality education*. https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/

U.S. Department of Education - Office of English Language Acquisition (2015). *Dual Language Education Programs: Current State Policies and Practices*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED601041.pdf

Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, *6*(5), 100-110. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review, 15*, 17-40. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002

Vasanthakumari, S. (2019). Soft skills and its application in workplace. *World Journal of Advanced Research and Reviews, 3*(2), 66-72. https://doi.org/10.30574/wjarr.2019.3.2.0057

Vasileiou, K., Barnett, J., Thorpe, S., & Young, T. (2018). Characterising and justifying sample size sufficiency in interview-based studies: Systematic analysis of qualitative health

research over a 15-year period. *BMC Medical Research Methodology, 18*. https://doi.org/10.1186/s12874-018-0594-7

Vears, D. F., & Gillam, L. (2022). Inductive content analysis: A guide for beginning qualitative researchers. *Focus on Health Professional Education, 23*(1), 111-127. https://search.informit.org/doi/pdf/10.3316/informit.455663644555599

Verma, G. K., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (Α. Παπασταμάτης, Επιμ., Ε. Γρίβα, Μετ.). Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδάνος.

Vignoles, V. L. (2011). Identity motives. In: S. Schwartz, K. Luyckx & V. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 403-432). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_18

Vinuesa Benítez, V. (2023). CLIL soft models: The challenge of teaching very young language learners. In: A. Otto & B. Cortina-Pérez (Eds.), *Handbook of CLIL in Pre-primary Education. Springer International Handbooks of Education* (pp. 31-43). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04768-8_3

Vitello, S., Greatorex, J., & Shaw, S. (2021). *What is competence? A shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment*. Cambridge University Press and Assessment. https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/645254-what-is-competence-a-shared-interpretation-of-competence-to-support-teaching-learning-and-assessment.pdf

Vogel, S., & García, O. (2017, December 19). *Translanguaging*. *Oxford Research Encyclopedia of Education.* Retrieved 5 September 2024, from https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-181

Voinea, M. (2012). The role of intercultural education in defining the system of individual values. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 33*, 288-292. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.129

Wakelin, K. J., McAra-Couper, J., & Fleming, T. (2024). Using an online platform for conducting face-to-face interviews. *International Journal of Qualitative Methods*, *23*. https://doi.org/10.1177/16094069241234183

Warren, C. A. B., Barnes-Brus, T., Burgess, H., Wiebold-Lippisch, L., Hackney, J., Harkness, G., Kennedy, V., Dingwall, R., Rosenblatt, P. C., Ryen, A., & Shuy, R. (2003). After the interview. *Qualitative Sociology, 26*(1), 93-110. https://doi.org/10.1023/A:1021408121258

Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics, 43*(5), 1222-1235. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035

Williams, E. N., & Morrow, S. L. (2009). Achieving trustworthiness in qualitative research: A pan-paradigmatic perspective. Psychotherapy Research, 19(4-5), 576-582. https://doi.org/10.1080/10503300802702113

Wingrove-Haugland, E., & McLeod, J. (2021). Not "minority" but "minoritized". *Teaching ethics, 21*(1), 1-11. https://doi.org/10.5840/tej20221799

Wolff, D. (2012). The European framework for CLIL teacher education. In P. Kottelat (Ed.), *Synergies Italie nº8 - Nouvelles approches et bonnes pratiques dans l'enseignement intercultural* (pp. 105-116). Gerflint. https://gerflint.fr/Base/Italie8/dieter_wolff.pdf

Wolf, Z. R. (2012). Ethnography: The method. In P. L. Munhall (Ed.), *Nursing Research: A Qualitative Perspective* (5th ed.) (pp. 285-338). Jones & Bartlett Learning.

Wolff, F., & Borzikowsky, C. (2018). Intercultural competence by international experiences? An investigation of the impact of educational stays abroad on intercultural competence and its facets. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *49*(3), 488-514. https://doi.org/10.1177/0022022118754721

Wolter, I., Braun, E., & Hannover, B. (2015). Reading is for girls!? The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes for boys' reading motivation and skills. Frontiers in Psychology: Psychology of Language, 6. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01267

Wong, J.M.S. (2023). Embracing team heterogeneity: A case study of the collaborative teaching practice in an international kindergarten in Hong Kong. *ICEP, 17*. https://doi.org/10.1186/s40723-023-00120-9

Wood, P. (2009). *Intercultural cities: Towards a model for intercultural integration*. Council of Europe. https://tandis.odihr.pl/bitstream/20.500.12389/21172/1/06933.pdf

Woods, P. (1986). *Inside schools: Ethnography in educational research*. Routledge.

Wright, W. E. (2012). Bilingual education. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism* (pp. 598-623). https://doi.org/10.1002/9781118332382.ch24

Χατζηδάκη, Α. (2014). *Η ανάπτυξη της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μέσα στις συμβατικές σχολικές τάξεις.* Πρόγραμμα «Διαδρομές» του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=473

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

Χατζηδάκη, Α., & Μαλιγκούδη, Χ. (2023). *Η ανάπτυξη της γλώσσας της κοινότητας σε παιδιά από μειονοτικές ομάδες: Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις ΚΑΛΛΙΠΟΣ.

Χρυσοχόου, Ε. (2023). Διγλωσσία και γνωστική ανάπτυξη. Στο Κ. Διακογιώργη, Σ. Σελίμης, Δ. Παπαδοπούλου & Γ. Ανδρέου (Επιμ.), *Διγλωσσία: Γλωσσική ανάπτυξη και εκπαιδευτικές προεκτάσεις* (σσ. 82-99). Gutenberg.

Xiang Ji, X., & Li, L. (2021). Arguments for and against using task-based approach to foreign language teaching: The appropriation of TBLT adapt in the Chinese context. *Proceedings of the 2021 3rd International Conference on Literature, Art and Human Development (ICLAHD 2021)* (pp. 305-309). Atlantis Press SARL. https://doi.org/10.2991/assehr.k.211120.056

Yang, J., Kinshuk, Yu, H., Chen, S.J., & Huang, R. (2014). Strategies for smooth and effective cross-cultural online collaborative learning. *Journal of Educational Technology & Society*, *17*(3), 208-221. http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.17.3.208

Yano, Y. (2009). English as an international lingua franca: From societal to individual. *World Englishes*, 28(2), 246-255. https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2009.01587.x

Yildirim, G., & Özyılmaz Akamca, G. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education, 37*(2). https://doi.org/10.15700/saje.v37n2a1378

Yilmaz, K. (2013). Comparison of quantitative and qualitative research traditions: Epistemological, theoretical, and methodological differences. *European Journal of Education, 48*, 311-325. https://doi.org/10.1111/ejed.12014

Yoshikawa, H., Weiland, C., & Brooks-Gunn, J. (2016). When does preschool matter? *The Future of Children, 26*(2), 21-35. https://www.jstor.org/stable/43940579

Yüksel, İ., & Caner, M. (2014). The silent way. In S. Çelik (Ed.), *Approaches and principles in English as a foreign language (EFL) education* (39-53). Eğiten Kitap.

Zachos, D. T. (2022). A critical analysis of an intercultural education for social justice. *SIETAR, 1-2022*(1), 41-52. https://sietar.ch/wp-content/uploads/2022/09/sietar_2022_final.pdf

Zajda, J. (2020). Current research on human rights education globally. In J. Zajda (Ed.) *Human Rights Education Globally: Globalisation, Comparative Education and Policy* Research (vol 22) (pp. 1-12). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1913-9_1

Zhang, Y. (2017). A study on ESL teachers' intercultural communication competence. *English Language Teaching, 10*(11), 229-235. https://eric.ed.gov/?id=EJ1160969

Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. In: B. M. Wildemuth (Ed.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science, Libraries Unlimited* (pp. 308-319). Libraries Unlimited. https://pages.ischool.utexas.edu/yanz/Content_analysis.pdf

Zhang, X., & Zhou, M. (2019). Interventions to promote learners' intercultural competence: A meta-analysis. *International Journal of Intercultural Relations, 71*, 31-47. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.04.006

Zhou, G., & Niu, X. (2015). Approaches to language teaching and learning. *Journal of Language Teaching and Research, 6(4)*, 798-802. http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0604.11

Zisopoulou, E. (2019). Collaborative learning in kindergarten: Challenge or reality? *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *3*(2), 335-351. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932113

Zohrabi, M. (2013). Mixed method research: Instruments, validity, reliability and reporting findings. *Theory and Practice in Language Studies, 3*(2), 254-262. http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol03/02/06.pdf

Zoni Upton, J. (2021). Multilingualism and intercultural competence. In P. Conaway & D. Iske (Eds.), *PanSIG Journal 2021: Selected articles from the 2021 PanSIG Conference* (pp. 186-198). JALT. https://pansig.org/publications/2021/2021_PanSIG_Journal.pdf

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. https://doi.org/10.1515/jolace-2017-0032

Ψαθά, Φ., & Μουσένα, Ε. (2021). Ο δρόμος του παιχνιδιού για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Στο Ε. Κανταρτζή & Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο: *Το Εκπαιδευτικό Παιχνίδι στην Τυπική και Μη Τυπική Μάθηση – Πρακτικά Συνεδρίου* (τόμος β') (σσ. 574-585). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ. https://www.dropbox.com/scl/fi/z1gxqh37tjh6ombi3d5xr/1.pdf?rlkey=9xt1x08ws7kcyhw5ac6zmndz6&e=1&dl=0

Παραρτήματα

Παράρτημα 1: Θεματικοί άξονες παρατήρησης στις σχολικές μονάδες

1. Εργαστήρια Δεξιοτήτων (ΕΔ) και Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)
    1.1. Υλοποίηση ΕΔ και ΕΑΝ
        1.1.1. Καταγραφή θεματικών και επιλεγόμενων δραστηριοτήτων κατά την υλοποίηση ΕΔ και ΕΑΝ
        1.1.2. Συσχέτιση με τα προτεινόμενα από το ΙΕΠ προγράμματα δραστηριοτήτων και τους προτεινόμενους τρόπους υλοποίησης
        1.1.3. Ενδιαφέρον/ συμμετοχή μαθητών/-τριών στις διαδικασίες
        1.1.4. Στάσεις εκπαιδευτικών
        1.1.5. Δυσκολίες/ προβλήματα
    1.2. ΕΔ, ΕΑΝ και διαπολιτισμική εκπαίδευση
        1.2.1. Προσπάθειες διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης
        1.2.2. Περιστατικά/συνομιλίες/παραδείγματα που αναδεικνύουν επιρροή σε θέματα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης
        1.2.3. Προσπάθειες προώθησης δι/πολυγλωσσίας
        1.2.4. Περιστατικά/συνομιλίες/παραδείγματα που αναδεικνύουν επιρροή σε θέματα δι/πολυγλωσσίας
        1.2.5. Τρόποι ένταξης μαθητών/-τριών από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα στις διαδικασίες ΕΔ και ΕΑΝ
2. Διαπολιτισμική προοπτική χώρου και υποδομών
3. Διαπολιτισμικότητα στις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας
4. Διαπολιτισμικότητα στις αποφάσεις και τη διαχείριση περιστατικών

Παράρτημα 2: Κλείδα παρατήρησης δραστηριότητας Εργαστηρίου Δεξιοτήτων (ΕΔ)

Ημερομηνία: …/…/…… **ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΕΔ ……**		
ΑΞΟΝΑΣ	**ΣΗΜΕΙΑ ΕΣΤΙΑΣΗΣ**	**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ**
1. ΔΟΜΗ/ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ		
1.1. ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	-δραστηριότητα από το αποθετήριο του ΙΕΠ -δραστηριότητα από το αποθετήριο του ΙΕΠ με τροποποιήσεις -δραστηριότητα του/της νηπιαγωγού	
1.2. ΕΙΔΟΣ/ ΤΥΠΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	-ατομική, δυαδική, ομαδική -είδος (π.χ. εισαγωγική, φύλλο εργασίας, κατασκευή, μουσικοκινητική, παιχνίδι ρόλου)	
1.3. ΧΩΡΙΚΑ ΚΑΙ ΧΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΘΩΡΙΑ	-διάρκεια -πως καθορίζεται/ από τι επηρεάζεται ο χρόνος; -πως καθορίζεται/ από τι επηρεάζεται ο χώρος;	
1.4. ΣΤΟΧΟΙ	-ανάπτυξη δεξιοτήτων σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο των ΕΔ -γνωστική εξέλιξη σε θέματα ετερότητας -αντίληψη της ταυτότητας -ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθησίας -συνεργασία και αλληλεπίδραση -δι/πολυγλωσσική ανάπτυξη -ανάπτυξη επικοινωνιακής ικανότητας	
2. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ		
2.1. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	-λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών/-τριών -λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες των μαθητών/-τριών -λαμβάνεται υπόψη η επάρκεια των μαθητών/-τριών στη γλώσσα του σχολείου	

	-γίνονται ρυθμιστικές/ διορθωτικές κινήσεις για αποτελεσματικότερη συμμετοχή όλων των μαθητών/-τριών	
2.2. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ	-χρησιμοποιείται το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/-τριών στις διαδικασίες -γίνονται αναφορές σε διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα - γίνονται προσπάθειες κατανόησης της διαφορετικότητας -επιχειρείται αντιμετώπιση στερεοτύπων και προκαταλήψεων -είναι κατάλληλοι οι τρόποι διαχείρισης διαπολιτισμικών ζητημάτων	
2.3. ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	-χρησιμοποιούνται γλώσσες πέραν της ελληνικής -χρησιμοποιούνται οι οικογενειακές γλώσσες των μαθητών/-τριών -χρησιμοποιούνται γλώσσες συνεννόησης (π.χ. lingua franca) -η πολυγλωσσία αποτελεί (συνειδητό) στόχο	
3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ		
3.1. ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ	-λειτουργεί ρυθμιστικά, βοηθητικά, ως συμμέτοχος -επεξηγεί κατάλληλα τους κανόνες, τη διαδικασία και το σκοπό -πώς αντιμετωπίζει συγκρούσεις, προβλήματα; -τι λύσεις δίνει;	
3.2. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ	-δίνει ίσες ευκαιρίες συμμετοχής -πώς αντιμετωπίζει μαθητές/-τριες από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα; -πώς αντιμετωπίζει μαθητές/-τριες που δεν συμμετέχουν, δεν δείχνουν ενδιαφέρον;	
4. ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ		
4.1. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	-αυτοπεποίθηση ή διστακτικότητα, πρωτοβουλία ή παθητικότητα; -κατανόηση των κανόνων, της διαδικασίας και του στόχου	

	-συμμετοχή και στάση μαθητών/-τριών από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα	
4.2. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	-πετυχαίνουν με ευκολία το στόχο ή δυσκολεύονται; -προσκολλώνται σε συγκεκριμένα άτομα/ομάδες -συνεργάζονται επιτυχώς -επικοινωνούν κατάλληλα	
5. ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ		

Παράρτημα 3: Κλείδα παρατήρησης δραστηριότητας Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)

Ημερομηνία: …/…/…… **ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΕΑΝ ……**		
ΑΞΟΝΑΣ	**ΣΗΜΕΙΑ ΕΣΤΙΑΣΗΣ**	**ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ**
1. ΔΟΜΗ/ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ		
1.1. ΕΠΙΛΟΓΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	-δραστηριότητα από το εκπαιδευτικό υλικό του ΕΑΝ -δραστηριότητα από το εκπαιδευτικό υλικό του ΕΑΝ με τροποποιήσεις -δραστηριότητα του/της νηπιαγωγού -δραστηριότητα που ακολουθεί τις ευρύτερες θεματικές ενασχόλησης της τάξης - δραστηριότητα που ακολουθεί τις θεματικές του ΕΔ	
1.2. ΕΙΔΟΣ/ ΤΥΠΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	-ατομική, δυαδική, ομαδική -είδος (π.χ. φύλλο εργασίας, κατασκευή, μουσικοκινητική, παιχνίδι ρόλου)	
1.3. ΧΩΡΙΚΑ ΚΑΙ ΧΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΘΩΡΙΑ	-διάρκεια -πώς καθορίζεται/ από τι επηρεάζεται ο χρόνος; -πώς καθορίζεται/ από τι επηρεάζεται ο χώρος;	
1.4. ΣΤΟΧΟΙ	-γνωστική εξέλιξη σε θέματα ετερότητας -αντίληψη της ταυτότητας -ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθησίας -συνεργασία και αλληλεπίδραση -δι/πολυγλωσσική ανάπτυξη -ανάπτυξη επικοινωνιακής ικανότητας	
2. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ		
2.1. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	-λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών/-τριών -λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες των μαθητών/-τριών	

	-λαμβάνεται υπόψη η επάρκεια των μαθητών στην αγγλική γλώσσα -γίνονται ρυθμιστικές/ διορθωτικές κινήσεις για αποτελεσματικότερη συμμετοχή όλων των μαθητών/-τριών	
2.2. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗ	-χρησιμοποιείται το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/-τριών στις διαδικασίες -γίνονται αναφορές σε διαφορετικά πολιτισμικά πρότυπα -γίνονται προσπάθειες για κατανόηση της διαφορετικότητας -επιχειρείται αντιμετώπιση στερεοτύπων και προκαταλήψεων -είναι κατάλληλοι οι τρόποι διαχείρισης διαπολιτισμικών ζητημάτων	
2.3. ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	-σε τι βαθμό γίνεται χρήση της αγγλικής και της ελληνικής από τους/τις εκπαιδευτικούς; -χρησιμοποιείται η μέθοδος CLIL -χρησιμοποιούνται γλώσσες συνεννόησης (π.χ. lingua franca) -χρησιμοποιούνται οι οικογενειακές γλώσσες των μαθητών/-τριών -λειτουργεί η αγγλική γλώσσα ως εφαλτήριο για την ανάδειξη άλλων γλωσσικών κωδίκων	
3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΕ06 - ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ		
3.1. ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ	-συνεργάζεται με τον/την νηπιαγωγό, συνδιδασκαλία ή όχι; -λειτουργεί ρυθμιστικά, βοηθητικά, ως συμμέτοχος -επεξηγεί κατάλληλα τους κανόνες, τη διαδικασία και το σκοπό -πώς αντιμετωπίζει συγκρούσεις, προβλήματα; -τι λύσεις δίνει;	
3.2. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ	-δίνει ίσες ευκαιρίες συμμετοχής -πώς αντιμετωπίζει μαθητές/-τριες από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα;	

	-πώς αντιμετωπίζει μαθητές/-τριες που δεν συμμετέχουν, δεν δείχνουν ενδιαφέρον;	
4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΕ60 - ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ		
4.1. ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ	-συνεργάζεται με τον/την νηπιαγωγό, συνδιδασκαλία ή όχι -λειτουργεί ρυθμιστικά, βοηθητικά, ως συμμέτοχος -επεξηγεί κατάλληλα τους κανόνες, τις διαδικασίες και τους στόχους -πώς αντιμετωπίζει συγκρούσεις, προβλήματα; -τι λύσεις δίνει;	
4.2. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ	-δίνει ίσες ευκαιρίες συμμετοχής -πώς αντιμετωπίζει μαθητές/-τριες από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα; -πώς αντιμετωπίζει μαθητές/-τριες που δε συμμετέχουν, δε δείχνουν ενδιαφέρον;	
5. ΜΑΘΗΤΕΣ/-ΤΡΙΕΣ		
5.1. ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	-αυτοπεποίθηση ή διστακτικότητα, πρωτοβουλία ή παθητικότητα; -κατανόηση των κανόνων, της διαδικασίας και του στόχου -συμμετοχή και στάση μαθητών/-τριών από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα	
5.2. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	-πετυχαίνουν με ευκολία το στόχο ή δυσκολεύονται; -προσκολλώνται σε συγκεκριμένα άτομα/ομάδες -συνεργάζονται επιτυχώς με διάφορα άτομα -επικοινωνούν κατάλληλα με τους άλλους	
6. ΑΛΛΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ		

Παράρτημα 4: Θεματικοί άξονες ερωτήσεων συνέντευξης

Συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς

1. Σπουδές
   1.1. Μαθήματα αγγλικών, μαθήματα με εστίαση στις δεξιότητες;
   1.2. Εκμάθηση αγγλικών εντός/εκτός τυπικής εκπαίδευσης;
2. Επαγγελματική πορεία
3. Διαφορετικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
   3.1. Αντίληψη για/ επαφή με διαφορετικότητα
   3.2. Αντίληψη για/ επαφή με πολυπολιτισμικότητα
   3.3. Πολυπολιτισμικότητα στην εργασία/ στην τάξη
   3.4. Διαφορετικότητα στην εργασία/ στην τάξη
   3.5. Προσπάθειες ένταξης διαπολιτισμικών πρακτικών στη διδασκαλία;
   3.6. Προγράμματα/ επιμορφώσεις/ σεμινάρια διαπολιτισμικού προσανατολισμού;
4. Εργαστήρια Δεξιοτήτων (ΕΔ)
   4.1. Πρώτη εικόνα για την εισαγωγή των ΕΔ στο χώρο του νηπιαγωγείου
   4.2. Συμμετοχή στην επιμόρφωση του ΙΕΠ για τα ΕΔ ή σε αντίστοιχες επιμορφώσεις;
   4.3. Απόψεις για τις δεξιότητες στις μικρές ηλικίες
   4.4. Κριτήρια επιλογής θεματικών/ δραστηριοτήτων
   4.5. Υποδοχή από τα παιδιά, συμμετοχή παιδιών από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα
   4.6. Ενδείξεις διαπολιτισμικής αφύπνισης μέσα από τις δραστηριότητες των ΕΔ
   4.7. Αξιολόγηση δραστηριοτήτων ΕΔ
   4.8. Δυσκολίες, περιορισμοί;
   4.9. Προτάσεις
5. Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)
   5.1. Πρώτη εικόνα για την ΕΑΝ στο χώρο του νηπιαγωγείου
   5.2. Απόψεις για γλωσσομάθεια και πολυγλωσσία στις μικρές ηλικίες
   5.3. ΕΑΝ και διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα αγγλικά ως διαμεσολαβητής
   5.4. Γλωσσικές και πολυγλωσσικές επιλογές διδασκαλίας εκτός της ΕΑΝ
   5.5. Συμμετοχή στην επιμόρφωση του ΙΕΠ για την ΕΑΝ ή σε αντίστοιχες επιμορφώσεις, σεμινάρια;
   5.6. Συνεργασία με εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας
   5.7. Δυσκολίες, περιορισμοί;
   5.8. Προτάσεις

Συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας

1. Σπουδές
   1.1. Παιδαγωγικά μαθήματα;
   1.2. Μαθήματα για αγγλικά στις μικρές ηλικίες;
2. Επαγγελματική πορεία
   2.1. Διδασκαλία σε μικρές ηλικίες;
3. Διαφορετικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

3.1. Αντίληψη για/ επαφή με διαφορετικότητα
3.2. Αντίληψη για/ επαφή με πολυπολιτισμικότητα
3.3. Πολυπολιτισμικότητα στην εργασία/ στην τάξη
3.4. Διαφορετικότητα στην εργασία/ στην τάξη
3.5. Προσπάθειες/ πρακτικές ένταξης διαπολιτισμικών πρακτικών στη διδασκαλία;
3.6. Προγράμματα/ επιμορφώσεις/ σεμινάρια διαπολιτισμικού προσανατολισμού;

4. Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο (ΕΑΝ)
   4.1. Πρώτες εντυπώσεις από τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο, συσχέτιση με προηγούμενη διδακτική εμπειρία
   4.2. Συμμετοχή στην επιμόρφωση του ΙΕΠ για την ΕΑΝ ή σε αντίστοιχες επιμορφώσεις;
   4.3. Απόψεις για τα αγγλικά στις μικρές ηλικίες
   4.4. Κριτήρια επιλογής θεματικών/ δραστηριοτήτων
   4.5. Υποδοχή από τα παιδιά, συμμετοχή παιδιών από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα
   4.6. ΕΑΝ και διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα αγγλικά ως διαμεσολαβητής
   4.7. Ενδείξεις διαπολιτισμικής αφύπνισης μέσα από τις δραστηριότητες της ΕΑΝ
   4.8. Αξιολόγηση δραστηριοτήτων ΕΑΝ
   5.9. Συνεργασία με νηπιαγωγούς
   4.9. Δυσκολίες, περιορισμοί;
   4.10. Προτάσεις
5. Εργαστήρια Δεξιοτήτων (ΕΔ)
   5.1. Επαφή/αλληλεπίδραση της ΕΑΝ και των ΕΔ;
   5.2. Προτάσεις

Παράρτημα 5: Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης για εκπαιδευτικούς.

ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

1. ΤΙΤΛΟΣ	Η Προαγωγή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μέσα από την Εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και της Αγγλικής Γλώσσας στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ	Έλλη Ιωάννα Γεωργούλη, Υποψήφια Διδάκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Στοιχεία Επικοινωνίας: 6981986141, elliegeorgouli@gmail.com

2. ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΣΚΟΠΟΣ, ΤΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ;

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η κριτική επισκόπηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και της Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο και η διερεύνηση του κατά πόσο οι δύο νέες αυτές προσθήκες προάγουν τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ενισχύουν τη συνεργατική, συμπεριληπτική μάθηση, ενάντια σε στερεοτυπικές αντιλήψεις, προκαταλήψεις και καταστάσεις αποκλεισμού.

Η έρευνα, μέσω της εθνογραφικής και πολυμεθοδικής προσέγγισης, επιθυμεί μία σε βάθος διερεύνηση των προς μελέτη αντικειμένων, τόσο μέσω της παρατήρησης και καταγραφής σημειώσεων στο πεδίο, όσο και μέσω ατομικών συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς ΠΕ60 (Νηπιαγωγούς) και ΠΕ06 (Εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας).

Ευελπιστούμε η ερευνητική μας προσπάθεια να συμβάλλει στην ανάπτυξη νέων προβληματισμών και συζητήσεων γύρω από την διαπολιτισμική παιδαγωγική στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο. Η εις βάθος έρευνα αποτελεί καίριο παράγοντα για την κριτική προσέγγιση, την πολυδιάστατη αντίληψη, καθώς και την προσπάθεια βελτιστοποίησης των δράσεων και των προγραμμάτων που καλούνται να εμπλουτίσουν την εκπαίδευση των μαθητών νηπιακής ηλικίας.

3. ΓΙΑΤΙ ΕΧΩ ΠΡΟΣΚΛΗΘΕΙ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΩ;

Έχετε προσκληθεί να συμμετάσχετε στην έρευνα αυτή ως ενδεικτικό δείγμα εκπαιδευτικών που καλούνται να υλοποιήσουν τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων ή/και την Εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Η συμβολή σας στην έρευνα είναι ιδιαιτέρως σημαντική, καθώς πιστεύουμε ότι θα μας βοηθήσει να συλλέξουμε σημαντικά δεδομένα, μέσα από τις απόψεις και στάσεις σας αναφορικά με τις δύο δράσεις, βιώματα από την υλοποίησή τους που αναδεικνύουν πιθανά προβλήματα και δυσκολίες που πρέπει να ληφθούν υπόψη, καθώς και τις προτάσεις σας για το μέλλον, για την καλύτερη χρήση των δράσεων και την αποτελεσματικότερη προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

4. ΤΙ ΘΑ ΜΟΥ ΖΗΤΗΘΕΙ ΝΑ ΚΑΝΩ;

Για να συμμετάσχετε στην έρευνα, θα σας ζητηθεί να επιτρέψετε τη συλλογή δεδομένων, μέσω της παρατήρησης και καταγραφής της σχολικής καθημερινότητας από την ερευνήτρια, καθώς και μέσω της συμμετοχής σας σε ατομικές συνεντεύξεις, αναφορικά με τα βιώματα, τις απόψεις και τις προτάσεις σας σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την προαγωγή αυτής μέσω των δύο προς διερεύνηση δράσεων.

5. ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΚΙΝΔΥΝΟΙ Ή ΚΟΣΤΟΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ;

Η συμμετοχή σας στην έρευνα δεν συνεπάγεται κάποιον κίνδυνο ή οικονομική επιβάρυνση για εσάς.

6. ΥΠΟΧΡΕΟΥΜΑΙ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΩ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ;

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι **απολύτως εθελοντική**. Μπορείτε να αρνηθείτε να συμμετάσχετε χωρίς καμία αιτιολογία ή δικαιολογία. Μπορείτε να αλλάξετε γνώμη ανά πάσα στιγμή και να αποχωρήσετε από την έρευνα χωρίς καμία αιτιολογία ή δικαιολογία και χωρίς καμία συνέπεια για σας. Σε αυτή την περίπτωση μπορείτε να ζητήσετε να διαγραφούν τα δεδομένα και οι πληροφορίες που έχουμε συλλέξει για σας.

7. ΠΩΣ ΘΑ ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΘΟΥΝ ΤΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΜΟΥ ΔΕΔΟΜΕΝΑ;

Υπεύθυνος Επεξεργασίας των δεδομένων σας είναι το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Θα συγκεντρώσουμε τα παρακάτω προσωπικά δεδομένα σας:

- Όνομα

- Φύλο

- Ηλικία

- Στοιχεία επικοινωνίας

- Επάγγελμα

Τα δεδομένα σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς, επιστημονικούς και στατιστικούς σκοπούς.

Τα δεδομένα σας επεξεργάζονται βάσει της **ρητής συγκατάθεσής σας**, που μας παρέχετε διαμέσου του παρόντος εντύπου.

Τα δεδομένα σας θα ψευδωνυμοποιηθούν, έτσι ώστε να μην είναι δυνατή η απόδοση συγκεκριμένων δεδομένων και πληροφοριών σε συγκεκριμένα φυσικά πρόσωπα.

Με κανέναν τρόπο **δεν θα αποκαλυφθεί η ταυτότητά σας** σε δημοσιεύσεις, δημόσιες παρουσιάσεις ή επιστημονικές αναφορές. Σε περίπτωση που θελήσουμε να χρησιμοποιήσουμε τα δεδομένα σας επώνυμα, θα ζητήσουμε προηγουμένως ξεχωριστά την ρητή συγκατάθεσή σας.

Το Πανεπιστήμιο διατηρεί τα δεδομένα της έρευνας για πέντε (5) έτη από την ολοκλήρωση της έρευνας. Κατόπιν, τα δεδομένα θα καταστραφούν/διαγραφούν ασφαλώς. Εφόσον κρίνουμε ότι τα δεδομένα της έρευνας είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν για άλλη έρευνα ή να διατηρηθούν για σκοπούς αρχειοθέτησης, επιστημονικής ή ιστορικής έρευνας ή για στατιστικούς σκοπούς, θα προβούμε σε πλήρη ανωνυμοποίησή τους.

Τα **δικαιώματα** σας αναφορικά με τα προσωπικά σας δεδομένα είναι τα εξής:

Πρόσβαση	Να λάβετε αντίγραφα των δεδομένων σας
Διόρθωση	Να ζητήσετε διορθώσεις όσον αφορά τα δεδομένα σας
Φορητότητα	Να ζητήσετε να διαβιβάσουμε τα δεδομένα σας σε κάποιον αποδέκτη

Επίσης, **έχετε το δικαίωμα να ανακαλέσετε την συγκατάθεσή σας οποιαδήποτε στιγμή.**

Σε περίπτωση που ανακαλέσετε την συγκατάθεσή σας, έχετε επίσης τα εξής δικαιώματα:

Διαγραφή	Να ζητήσετε να διαγράψουμε τα δεδομένα σας
Περιορισμός επεξεργασίας	Να ζητήσετε να σταματήσει ένα μέρος της επεξεργασίας

Για να υποβάλλετε τα αιτήματά σας αλλά και για οποιοδήποτε θέμα αφορά τα προσωπικά σας δεδομένα, μπορείτε να επικοινωνήσετε με τον Υπεύθυνο Προστασίας Δεδομένων (DPO) του Πανεπιστημίου στο e-mail dpo@uoi.gr, τηλ. (2651007321)

Για οποιαδήποτε παράβαση αφορά την επεξεργασία των προσωπικών σας δεδομένων, έχετε το δικαίωμα υποβολής καταγγελίας στην Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα, Κηφισίας 1-3, Τ.Κ. 115 23, Αθήνα, τηλ.: +30-210 6475600, e-mail: contact@dpa.gr

8. ΠΟΥ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΥΠΟΒΑΛΛΩ ΠΑΡΑΠΟΝΑ Η ΚΑΤΑΓΓΕΛΙΕΣ;

Για οποιαδήποτε παράπονα ή καταγγελίες σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας μπορείτε να προσφύγετε στην Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/η, **δηλώνω ότι έχω ενημερωθεί πλήρως** για τους όρους συμμετοχής μου στην έρευνα και την επεξεργασία προσωπικών δεδομένων.

Παρέχω την ρητή συγκατάθεσή μου για την συμμετοχή μου στην έρευνα και την επεξεργασία των ως άνω αναφερόμενων προσωπικών δεδομένων.

Ονοματεπώνυμο συμμετέχοντος

Ονοματεπώνυμο:

Ημερομηνία:

Υπογραφή:

Παράρτημα 6: Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης για γονείς/κηδεμόνες.

ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

1. ΤΙΤΛΟΣ	Η Προαγωγή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μέσα από την Εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και της Αγγλικής Γλώσσας στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο
ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑ	Έλλη Ιωάννα Γεωργούλη, Υποψήφια Διδάκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Στοιχεία Επικοινωνίας: 6981986141, elliegeorgouli@gmail.com

2. ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΣΚΟΠΟΣ, ΤΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ;

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η κριτική επισκόπηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και της Εισαγωγής της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο και η διερεύνηση του κατά πόσο οι δύο νέες αυτές προσθήκες προάγουν τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ενισχύουν τη συνεργατική, συμπεριληπτική μάθηση, ενάντια σε στερεοτυπικές αντιλήψεις, προκαταλήψεις και καταστάσεις αποκλεισμού.

Η έρευνα, μέσω της εθνογραφικής και πολυμεθοδικής προσέγγισης, επιθυμεί μία σε βάθος διερεύνηση των προς μελέτη αντικειμένων, τόσο μέσω της παρατήρησης και καταγραφής σημειώσεων στο πεδίο, όσο και μέσω ατομικών συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς ΠΕ60 (Νηπιαγωγούς) και ΠΕ06 (Καθηγητές Αγγλικής Φιλολογίας).

Ευελπιστούμε η ερευνητική μας προσπάθεια να συμβάλλει στην ανάπτυξη νέων προβληματισμών και συζητήσεων γύρω από την διαπολιτισμική παιδαγωγική στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο. Η εις βάθος έρευνα αποτελεί καίριο παράγοντα για την κριτική προσέγγιση, την πολυδιάστατη αντίληψη, καθώς και την προσπάθεια βελτιστοποίησης των δράσεων και των προγραμμάτων που καλούνται να εμπλουτίσουν την εκπαίδευση των μαθητών νηπιακής ηλικίας.

3. ΓΙΑΤΙ ΕΧΩ ΠΡΟΣΚΛΗΘΕΙ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΩ;

Έχετε προσκληθεί ως οι γονείς / κηδεμόνες παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, μέρος της εκπαίδευσης των οποίων αποτελούν οι δύο προς διερεύνηση δράσεις.

4. ΤΙ ΘΑ ΜΟΥ ΖΗΤΗΘΕΙ ΝΑ ΚΑΝΩ;

Θα σας ζητηθεί να επιτρέψετε τη συμμετοχή των ατόμων για τα οποία είστε υπεύθυνοι στις διαδικασίες συλλογής δεδομένων της έρευνας. Συγκεκριμένα, πρόκειται για διαδικασίες παρατήρησης και καταγραφής της σχολικής καθημερινότητας από την ερευνήτρια, αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την προαγωγή αυτής μέσω των δύο προς διερεύνηση δράσεων.

5. ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΚΙΝΔΥΝΟΙ Ή ΚΟΣΤΟΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ;

Η συμμετοχή σας στην έρευνα δεν συνεπάγεται κάποιον κίνδυνο ή οικονομική επιβάρυνση για εσάς ή για τα άτομα για τα οποία είστε υπεύθυνοι.

6. ΥΠΟΧΡΕΟΥΜΑΙ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΩ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ;

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι **απολύτως εθελοντική**. Μπορείτε να αρνηθείτε να συμμετάσχετε χωρίς καμία αιτιολογία ή δικαιολογία. Μπορείτε να αλλάξετε γνώμη ανά πάσα στιγμή και να αποχωρήσετε από την έρευνα χωρίς καμία αιτιολογία ή δικαιολογία και χωρίς καμία συνέπεια για σας. Σε αυτή την περίπτωση μπορείτε να ζητήσετε να διαγραφούν τα δεδομένα και οι πληροφορίες που έχουμε συλλέξει για σας.

7. ΠΩΣ ΘΑ ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΘΟΥΝ ΤΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΜΟΥ ΔΕΔΟΜΕΝΑ;

Υπεύθυνος Επεξεργασίας των δεδομένων σας είναι το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Θα συγκεντρώσουμε τα παρακάτω προσωπικά δεδομένα για το άτομο για το οποίο είστε υπεύθυνοι:

- Όνομα

- Φύλο

- Ηλικία

- Καταγωγή

Τα δεδομένα αυτά, θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς, επιστημονικούς και στατιστικούς σκοπούς.

Τα δεδομένα επεξεργάζονται βάσει της **ρητής συγκατάθεσής σας**, που μας παρέχετε διαμέσου του παρόντος εντύπου.

Τα δεδομένα θα ψευδωνυμοποιηθούν, έτσι ώστε να μην είναι δυνατή η απόδοση συγκεκριμένων δεδομένων και πληροφοριών σε συγκεκριμένα φυσικά πρόσωπα.

Με κανέναν τρόπο **δεν θα αποκαλυφθεί η ταυτότητα του ατόμου για το οποίο είστε υπεύθυνοι** σε δημοσιεύσεις, δημόσιες παρουσιάσεις ή επιστημονικές αναφορές. Σε περίπτωση που θελήσουμε να χρησιμοποιήσουμε τα δεδομένα σας επώνυμα, θα ζητήσουμε προηγουμένως ξεχωριστά την ρητή συγκατάθεσή σας.

Το Πανεπιστήμιο διατηρεί τα δεδομένα της έρευνας για πέντε (5) έτη από την ολοκλήρωση της έρευνας. Κατόπιν, τα δεδομένα θα καταστραφούν/διαγραφούν ασφαλώς. Εφόσον κρίνουμε ότι τα δεδομένα της έρευνας είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν για άλλη έρευνα ή να διατηρηθούν για σκοπούς αρχειοθέτησης, επιστημονικής ή ιστορικής έρευνας ή για στατιστικούς σκοπούς, θα προβούμε σε πλήρη ανωνυμοποίησή τους.

Τα **δικαιώματα** σας αναφορικά με τα προσωπικά σας δεδομένα είναι τα εξής:

Πρόσβαση	Να λάβετε αντίγραφα των δεδομένων σας
Διόρθωση	Να ζητήσετε διορθώσεις όσον αφορά τα δεδομένα σας
Φορητότητα	Να ζητήσετε να διαβιβάσουμε τα δεδομένα σας σε κάποιον αποδέκτη

Επίσης, **έχετε το δικαίωμα να ανακαλέσετε την συγκατάθεσή σας οποιαδήποτε στιγμή.**

Σε περίπτωση που ανακαλέσετε την συγκατάθεσή σας, έχετε επίσης τα εξής δικαιώματα:

Διαγραφή	Να ζητήσετε να διαγράψουμε τα δεδομένα σας
Περιορισμός επεξεργασίας	Να ζητήσετε να σταματήσει ένα μέρος της επεξεργασίας

Για να υποβάλλετε τα αιτήματά σας αλλά και για οποιοδήποτε θέμα αφορά τα προσωπικά σας δεδομένα, μπορείτε να επικοινωνήσετε με τον Υπεύθυνο Προστασίας Δεδομένων (DPO) του Πανεπιστημίου στο e-mail dpo@uoi.gr, τηλ. (2651007321)

Για οποιαδήποτε παράβαση αφορά την επεξεργασία των προσωπικών σας δεδομένων, έχετε το δικαίωμα

υποβολής καταγγελίας στην Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα, Κηφισίας 1-3, Τ.Κ. 115 23, Αθήνα, τηλ.: +30-210 6475600, e-mail: contact@dpa.gr

8. ΠΟΥ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΥΠΟΒΑΛΛΩ ΠΑΡΑΠΟΝΑ Η ΚΑΤΑΓΓΕΛΙΕΣ;

Για οποιαδήποτε παράπονα ή καταγγελίες σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας μπορείτε να προσφύγετε στην Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

9. ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΗ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΟΝΕΑ / ΚΗΔΕΜΟΝΑ

Εσείς παρέχετε συγκατάθεση για το αν θα συμμετέχει ή όχι στην παρούσα έρευνα το άτομο για το οποίο είστε υπεύθυνος/η.

Μπορείτε να αποφασίσετε την αποχώρησή του ατόμου για το οποίο είστε υπεύθυνος/η οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς καμία συνέπεια.

Η ερευνήτρια μπορεί να ζητήσει να αποσυρθεί το άτομο για το οποίο είστε υπεύθυνος/η από την έρευνα, αν ανακύψουν περιστάσεις που το απαιτούν.

Δεν υπάρχουν προβλέψιμοι κίνδυνοι που προκύπτουν από τη συμμετοχή του ατόμου για το οποίο είστε υπεύθυνος/η στην παρούσα έρευνα.

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ / ΚΗΔΕΜΟΝΑ

Δηλώνω υπεύθυνα ότι: (Σημειώστε με Χ την κατηγορία που σας αφορά)

☐ Κατηγορία 1. Είμαι ο/η γονέας του προστατευόμενου τέκνου:
…….. (ονοματεπώνυμο του τέκνου)

☐ Κατηγορία 2. Είμαι το πρόσωπο που ασκεί, δυνάμει δικαστικής απόφασης ή συμβολαιογραφικής πράξης, την επιμέλεια (αποκλειστική ή από κοινού με …… (**συμπληρώνεται εφόσον υπάρχει**) του προστατευόμενου τέκνου:
…… (ονοματεπώνυμο τέκνου)

Ο/η κάτωθι γονέας / κηδεμόνας ……. (ονοματεπώνυμο) παρέχω τη συγκατάθεσή μου για τη συμμετοχή του ανήλικου τέκνου …….. (ονοματεπώνυμο του τέκνου) στην έρευνα με τίτλο: Η Προαγωγή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μέσα από την Εισαγωγή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων και της Αγγλικής Γλώσσας στο Ελληνικό Νηπιαγωγείο.

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ
Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/-η **δηλώνω ότι έχω ενημερωθεί πλήρως** για τους όρους συμμετοχής στην έρευνα και για την επεξεργασία όλων των προσωπικών δεδομένων του ατόμου για το οποίο είμαι υπεύθυνος/-η. Παρέχω την ρητή συγκατάθεσή μου για την συμμετοχή του ατόμου για το οποίο είμαι υπεύθυνος/-η στην έρευνα και την επεξεργασία των ως άνω αναφερόμενων προσωπικών δεδομένων.

Ονοματεπώνυμο γονέα/κηδεμόνα

Ονοματεπώνυμο:

Ημερομηνία:

Υπογραφή: