

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Εισαγωγή

Η προσφυγική και μεταναστευτική κρίση είναι ένα θέμα που βρίσκεται στην επικαιρότητα τα τελευταία χρόνια και έχει απασχολήσει ιδιαίτερα, εκτός των άλλων και την Ελλάδα. Όπως είναι φυσικό, αυτές οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές της χώρας μας δεν έχουν αφήσει αδιάφορη την ερευνητική κοινότητα, καθώς η προσφυγική κρίση είναι ένα γεγονός που απασχολεί πολλούς επιστημονικούς κλάδους και φορείς όχι μόνο σε εθνικό, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο. Ο χώρος της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα ο κλάδος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης διερευνά τρόπους ομαλής ένταξης των αλλοδαπών παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τις διακηρύξεις περί ισότητας ευκαιριών και ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση. Καθίσταται αναγκαίο οι ασκούντες εκπαιδευτική πολιτική να λάβουν υπόψη τις εξελίξεις αυτές και να προσαρμόσουν τα επίσημα έγγραφα (Προγράμματα Σπουδών, Νομοθεσία) και να επαναπροσδιορίσουν τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης στα νέα δεδομένα.

Πληθώρα ερευνών μετά τη δεκαετία του '60 έδειξαν ότι ο γραμματισμός ξεκινάει από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του ανθρώπου, πολύ πριν την έναρξη της επίσημης διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης στο σχολείο. Ειδικά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, το ζήτημα του γραμματισμού στην παιδική ηλικία βρίσκεται στο προσκήνιο, καθώς έχει αποδειχτεί ότι συνδέεται με την μετέπειτα σχολική πορεία του παιδιού και κατ' επέκταση με τη διαμόρφωση των μελλοντικών εγγράμματων πολιτών, που μακροπρόθεσμα μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνική ευημερία και δικαιοσύνη και στην ανάπτυξη της δημοκρατίας (UNESCO, 2005).

Σύμφωνα με τη θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού, η ανάπτυξη της γραφής και της ανάγνωσης συντελούνται ταυτόχρονα και τις κατακτούν τα παιδιά σταδιακά μέσα από καθημερινές αλληλεπιδράσεις με εγγράμματους ενήλικες και μέσα από την επαφή τους με τον γραπτό λόγο (Teale & Sulzby, 1986, Παπούλια-Τζελέπη, 2001, Κουτσουράκη, 2001 στο

Δαφέρμου κ.ά., 2007:19, Γιαννικοπούλου, 2009, Γκιάλου- Χριστοδούλου, 2009). Η πρώτη, λοιπόν, μορφή του γραμματισμού έχει άτυπα χαρακτηριστικά και συγκροτείται στο πλαίσιο της οικογένειας, ενώ συστηματοποιείται με τη φοίτηση του παιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου συντελείται η τυπική εκπαίδευση. Η προσοχή, συνεπώς, έχει στραφεί στην οικογένεια και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αγωγή των παιδιών, καθώς σε αυτά τα πλαίσια γεννιέται και αναπτύσσεται ο γραμματισμός. Βέβαια, σε όλα τα οικογενειακά περιβάλλοντα η εξοικείωση των μικρών παιδιών με το γραμματισμό δεν πραγματοποιείται με τον ίδιο τρόπο.

Σε παρόμοια πορίσματα κατέληξε και προηγούμενη μελέτη της φοιτήτριας (Ζιαζοπούλου, 2015), αναφορικά με τη μελέτη των πρακτικών που υιοθετούν οι μητέρες μεσαίας τάξης με παιδιά προσχολικής ηλικίας στο σπίτι και οι νηπιαγωγοί στο σχολείο, για την προώθηση του γραμματισμού των νηπίων μέσα από εικονογραφημένα αναγνώσματα. Η έρευνα αυτή κατέληξε, εκτός των άλλων, στην ανάδειξη του αντισταθμιστικού ρόλου του νηπιαγωγείου και του κομβικού ρόλου του εικονογραφημένου εντύπου για την εξοικείωση των μικρών παιδιών με τον γραμματισμό. Δράττοντας της ευκαιρίας από τις εξελίξεις της εποχής και θέλοντας να δούμε αν θα προέκυπταν παρόμοια αποτελέσματα και σε διαπολιτισμικά πλαίσια εκπαίδευσης οδηγηθήκαμε στην προβληματική αναφορικά με το αν και κατά πόσο η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι πρακτικές της στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνάδουν με αυτές που αξιοποιούνται στις παράλληλες δομές προσφύγων για τα παιδιά πρώιμης σχολικής ηλικίας από το εργατικό δυναμικό για την ένταξή τους στο σχολικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα εστιάζουμε στο εικονογραφημένο έντυπο ως εργαλείο για την εξοικείωση των παιδιών ηλικίας 5-7 ετών με την ελληνική γλώσσα και τον γραμματισμό.

Σε αυτό το σημείο στηρίζεται η προβληματική της παρούσας μελέτης και προέκυψαν και τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: α) ποιο είναι το προφίλ των εκπαιδευτών και του εργατικού δυναμικού; β) γίνεται χρήση του εικονογραφημένου εντύπου ως εκπαιδευτικού εργαλείου με στόχο την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής; γ) ποιες είναι οι εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούνται για την εξοικείωση των παιδιών ηλικίας 5-7 ετών με την ελληνική γλώσσα και τον γραμματισμό; δ) παρατηρείται επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτών με τους γονείς των αλλοδαπών παιδιών για θέματα εκπαίδευσής τους; ε) ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική πορεία των παιδιών;

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων η παρούσα εργασία έχει οργανωθεί σε τέσσερα κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο και οι έννοιες-κλειδιά που σχετίζονται με το υπό διερεύνηση θέμα. Ειδικότερα, η εργασία αντλεί στοιχεία από τις οικουμενικές διακηρύξεις διεθνών οργανισμών αναφορικά με τη διαπολιτισμικότητα και την πολιτισμική ετερότητα. Σε αυτό το πλαίσιο γίνεται επίσης αναφορά, επίσης, στην έννοια της «ταυτότητας» και τα χαρακτηριστικά της, όπως αυτά αναδεικνύονται μέσα από τις σύγχρονες προσεγγίσεις. Σκιαγραφείται η διαδικασία της κατασκευής των κοινωνικών ανισοτήτων, μέσα από τη θεώρηση της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Bourdieu.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται σύντομη αναφορά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και ειδικότερα στο ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο και τα θεσμοθετημένα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την εκπαίδευση παιδιών μεταναστών και προσφύγων. Γίνεται εστίαση στους στόχους του Υπουργείου για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλωσσάς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Κάνοντας ακόμα πιο συγκεκριμένο το θέμα της μελέτης, επικεντρωνόμαστε στον γραμματισμό και ειδικότερα στην κοινωνική δόμηση του γραμματισμού και τον αναδυόμενο γραμματισμό στην πρώιμη σχολική ηλικία, μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο του Bernstein.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, οι ερευνητικές μέθοδοι, και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται, ενώ γίνεται και παρουσίαση του δείγματος. Πιο αναλυτικά, για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκαν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις, ενώ για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται επίσης η παρουσίαση των ερευνητικών υποκειμένων και οι λόγοι που μας οδήγησαν στην επιλογή τους. Συγκεκριμένα, το δείγμα μας επιλέχθηκε μέσα από στοχευμένη δειγματοληψία και το αποτέλεσαν έξι εκπαιδευτές που εργάζονταν το διάστημα που διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις (Ιούνιος 2018) σε δομές με παιδιά μεταναστών και προσφύγων, ηλικίας 5-7 ετών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των συνεντεύξεων με βάση τους πέντε άξονες, που συστάθηκαν σύμφωνα με τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Συνοπτικά αναλύθηκε το προφίλ και το πλαίσιο εργασίας των συνεντευξιζομένων, γιατί σχετίζεται άμεσα με όλη την υπόλοιπη ανάλυση των δεδομένων. Σε ένα δεύτερο στάδιο εξετάστηκε η χρήση του εικονογραφημένου εντύπου ως εκπαιδευτικού εργαλείου με στόχο την άσκηση εκπαιδευτικής

πολιτικής από τους εκπαιδευτές του δείγματος και παράλληλα τις εκπαιδευτικές πρακτικές που αυτοί υιοθετούν για την εξοικείωση των παιδιών ηλικίας 5-7 ετών με την ελληνική γλώσσα και τον γραμματισμό. Επιπλέον, μελετήθηκε αν υπάρχει επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτών με τους γονείς των αλλοδαπών παιδιών με στόχο την εκπαίδευση των παιδιών. Τελευταία, αλλά εξίσου σημαντική έρχεται η υποενότητα που αφορά την επεξεργασία των παραγόντων που φαίνεται να επηρεάζουν την σχολική πορεία των παιδιών του δείγματος.

Η εργασία κλείνει με το κομμάτι των γενικών συμπερασμάτων της έρευνας που αφορούν τον πολυδύναμο χαρακτήρα του εικονογραφημένου εντύπου σε πλαίσια αγωγής και εκπαίδευσης αλλοδαπών παιδιών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης με τη βιβλιογραφία. Σημειώνονται, επίσης, οι περιορισμοί αλλά και τα περιθώρια προέκτασης της παρούσας έρευνας με στόχο τη διερεύνηση περαιτέρω ερωτημάτων, όπως αυτά προέκυψαν κατά την παρούσα έρευνα.

1.2 Διαπολιτισμικότητα και πολυπολιτισμικότητα

Ο όρος «διαπολιτισμικός» αποτελείται από δύο συνθετικά [δια+πολιτισμικός] και χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις σχέσεις/ εκδηλώσεις δύο ή και περισσότερων πολιτισμών. Η ιδέα της διαπολιτισμικότητας μπορούμε να πούμε ότι πήρε επίσημη μορφή πρώτη φορά το 1948 με την Οικουμενική Διακήρυξη Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του ΟΗΕ, όπου σύμφωνα με το Άρθρο 1, *«όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι σε αξιοπρέπεια και δικαιώματα. Είναι προικισμένοι με λόγο και συνείδηση και πρέπει να ενεργούν μεταξύ τους με πνεύμα αδελφοσύνης»* (κείμενο από δική μου μετάφραση).

Άμεσα συνυφασμένη έννοια με τη διαπολιτισμικότητα είναι και η «πολυπολιτισμικότητα». Η πολυπολιτισμικότητα [πολύ+πολιτισμικός] αναφέρεται στο γεγονός της συνύπαρξης πολλών πληθυσμιακών ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας είναι μεθύτερη στη βιβλιογραφία, καθώς το 2001, η Παγκόσμια Διακήρυξη της UNESCO, υποστήριξε για πρώτη φορά, ότι η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί κοινή κληρονομιά της ανθρωπότητας και μπορεί να θεωρηθεί

τόσο απαραίτητη για το ανθρώπινο είδος, όσο μπορεί να θεωρείται και η βιοποικιλότητα για τη φύση (Άρθρο 1).

Εννοιολογικά οι δύο όροι «*διαπολιτισμικός*» (cross-cultural & intercultural) και «*πολυπολιτισμικός*» (multicultural) πολλές φορές συγχέονται. Δίνοντας έμφαση στα πρώτα τους συνθετικά (δια- και πολύ-), η διαπολιτισμικότητα εκφράζει μια δυναμική αντίληψη, καθώς αφορά εξελισσόμενες σχέσεις και χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει και να περιγράψει πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (Κοκορέ, 2018). Από την άλλη, η πολυπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα, δηλαδή τη συνύπαρξη πολλών πολιτισμών και τη διαδικασία εξέλιξής της. Με άλλα λόγια, «*η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα και είναι αποτέλεσμα διαπολιτισμικής ανταλλαγής και διαλόγου σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο*» (Κοκορέ, 2018).

Μια από τις πιο σημαντικές προσπάθειες ορισμού και πλαισίωσης της πολιτισμικής ετερότητας, που γίνεται παγκοσμίως αποδεκτή, αποτελεί η Τελική Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (Council of Europe) για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (The Educational and Cultural Development of Migrants- Project No.7), σύμφωνα με την οποία, η διαπολιτισμικότητα μπορεί να οριστεί βάσει των ακόλουθων στοιχείων:

1. Οι κοινωνίες μας είναι, στην πλειονότητά τους, πολυπολιτισμικές και έχουν την τάση διεύρυνσης της πολυπολιτισμικότητας.
2. Ο κάθε πολιτισμός αποτελείται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και χρήζουν αναγνώρισης και σεβασμού
3. Η πολυπολιτισμικότητα μπορεί να θεωρηθεί ένα εν δυνάμει προνόμιο
4. Για να θεωρείται η πολυπολιτισμικότητα προνόμιο, πρέπει να διασφαλιστεί πρώτα η αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, προστατεύοντας την ιδιαίτερη ταυτότητα του καθενός (εξέλιξη από πολυπολιτισμικής σε διαπολιτισμική κατάσταση).

Σύμφωνα με την εν λόγω έκθεση, η διαπολιτισμικότητα δε συνιστά αυτοσκοπό, αλλά μέσο για την προώθηση και τη διασφάλιση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία (CDCC's Project, 1986).

Στην ετοιμολογία και των δύο εννοιών γίνεται φανερό ότι το δεύτερο συνθετικό τους,

δηλαδή η λέξη «πολιτισμικός», είναι κοινό και για τις δύο. Είναι σημαντικό λοιπόν, σε αυτό το σημείο να οριστεί η έννοια του πολιτισμού, της ταυτότητας και της πολιτισμικής ετερότητας, καθώς αποτελούν λέξεις-κλειδιά στην προκειμένη εργασία και είναι άμεσα συνυφασμένες με την διαπολιτισμικότητα.

1.3 Πολιτισμός και πολιτισμική ετερότητα

Η λέξη «πολιτισμός» μπορεί να συνιστά μέρος του καθημερινού λεξιλογίου αρκετών ανθρώπων, αλλά ταυτόχρονα έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τις κοινωνικές επιστήμες του 20^{ου} αιώνα. Αποτελεί μια πολύσημη έννοια, φορτισμένη με πολλά νοήματα, τόσο σε επιστημονικό, όσο και σε καθημερινό επίπεδο και γι' αυτό είναι και δύσκολο να οριστεί. Το ακόλουθο απόσπασμα είναι χαρακτηριστικό: *«Η έννοια του “πολιτισμού” σχετίζεται με ποικίλα δεδομένα: με το επίπεδο της τεχνικής, με τους τρόπους συμπεριφοράς, με την εξέλιξη της επιστημονικής γνώσης, με θρησκευτικές ιδέες και συνήθειες. Μπορεί να αναφέρεται στο είδος της κατοίκησης ή της συμβίωσης ανδρών και γυναικών, στη μορφή του ποινικού κολασμού ή της παρασκευής του φαγητού, για την ακρίβεια δεν υπάρχει τίποτα που να μην μπορεί να γίνει κατά έναν “πολιτισμένο” ή έναν “απολίτιστο” τρόπο, γι' αυτό και φαίνεται πάντοτε κάπως δύσκολο να συνοψιστούν με λίγα λόγια όλα όσα μπορούν να χαρακτηριστούν ως του “πολιτισμού”»* (Eliás, 1992 στο Πλεξουσάκη, 2003:15).

Στο παραπάνω απόσπασμα γίνονται αισθητές δύο διαστάσεις τους πολιτισμού: η περιγραφική και η κανονιστική ή αλλιώς αξιολογική. Η πρώτη αναφέρεται στην έννοια του πολιτισμού ως μια γενικής και ευρείας κατηγορίας, που αφορά όλες τις όψεις της ζωής του ανθρώπου, ενώ η δεύτερη έχει αξιακό χαρακτήρα περισσότερο. Με άλλα λόγια, η κανονιστική ή αξιολογική διάσταση του πολιτισμού χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει τις ατομικές και συλλογικές πρακτικές και τους τρόπους ζωής (Πλεξουσάκη, 2003:15&16).

Σύμφωνα με την Πλεξουσάκη (2003:16), ο πολιτισμός χρησιμοποιείται από τις κοινωνικές επιστήμες ως αναλυτικό εργαλείο που αναφέρεται στην καθημερινή ζωή, σε κοινωνικά σύνολα και άλλες φορές σε συστήματα συμβόλων και σημασιών. Βάσει της τελευταίας εκδοχής, *«ο πολιτισμός παρέχει στα άτομα πρότυπα οργάνωσης και ταξινόμησης της πραγματικότητας»*. Με άλλα λόγια, ο πολιτισμός σηματοδοτεί το «πλαίσιο», μέσα στο

οποίο τα άτομα προσλαμβάνουν τον κόσμο, αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα και δρουν (Πλεξουσάκη, 2003:16).

Κάποιες από τις διαστάσεις της πολιτισμικής ετερογένειας γίνονται αντιληπτές από τις αισθήσεις. Παραδείγματος χάρη, οι κοινωνικοί κανόνες που διέπουν τις ανθρώπινες συμπεριφορές, όπως ο τρόπος που ανταλλάσσουν χαιρετισμούς ή κάποιες συνήθειες της καθημερινότητας (ενδυμασία, διατροφή) συνιστούν ορατές πολιτισμικές διαφοροποιήσεις (Πλεξουσάκη, 2003:17). Υπό αυτή την έννοια, ο πολιτισμός νοηματοδοτεί τον τρόπο συγκρότησης της ανθρώπινης «εμπειρίας» και τα βιώματα του καθενός. Με άλλα λόγια, «*οι υποκειμενικές εμπειρίες του καθενός από εμάς είναι πολιτισμικές εμπειρίες*» (Πλεξουσάκη, 2003:18).

Οι ερμηνείες, τα νοήματα και τα συναισθήματα με τα οποία οι άνθρωποι επιφορτίζουν τα επιμέρους πολιτισμικά στοιχεία τους, διαφοροποιούνται από των άλλων και εξατομικεύονται λόγω των προσωπικών τους βιωμάτων και του χαρακτήρα τους. Τα πολιτισμικά στοιχεία έχουν δυναμικό και ρευστό χαρακτήρα, καθώς επηρεάζονται και από το εξωτερικό περιβάλλον, τις κοινωνικές αλλαγές και την επαφή με το κοινωνικό πλαίσιο. Παρουσιάζονται αλλαγές καθώς τα άτομα μετακινούνται από τη μια κατάσταση σε μια άλλη και ανάλογα με την περίπτωση (στόχοι, ανάγκες, προσδοκίες) (Pestalozzi series, 2017:17).

«Η διαπίστωση ότι οι ανθρώπινες ομάδες διαφέρουν ως προς τις πρακτικές, τις συμπεριφορές, τις κοσμοαντιλήψεις και τις αξίες που τις χαρακτηρίζουν μας οδηγεί στην έννοια της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Η επιστήμη της κοινωνικής ανθρωπολογίας εστίασε το ενδιαφέρον της στη μελέτη των πολιτισμικών γνωρισμάτων που διαφέρουν από τη μία ομάδα στην άλλη, υιοθετώντας μια συγκριτική οπτική. Κυρίως, όμως, χρησιμοποίησε την έννοια της πολιτισμικής ετερότητας για να αναλύσει τα διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα της κάθε κοινωνίας» (Πλεξουσάκη, 2003:17).

Οι πολιτισμικές ομάδες χαρακτηρίζονται από εσωτερική ανομοιογένεια και περιλαμβάνουν πολλές διαφορετικές νόρμες και πρακτικές, οι οποίες συχνά τίθενται υπό αμφισβήτηση και μεταβάλλονται από τους ανθρώπους (Pestalozzi series, 2017:16). Η ασάφεια των πολιτισμών και η εσωτερική διακύμανση μπορεί να οφείλεται στο ότι κάθε άνθρωπος ανήκει σε πολλαπλούς πολιτισμούς και συμμετέχει ταυτόχρονα σε ποικίλους σχηματισμούς πολιτισμών, καθώς επίσης έρχεται σε επαφή με άλλους ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων και αλληλεπιδρούν (Pestalozzi series, 2017:17).

Βάσει της παραπάνω ανάλυσης, η συζήτηση για την πολιτισμική ετερότητα μπορεί να συνοψιστεί στα εξής τρία σημεία:

1. *«Οι πολιτισμοί δεν ορίζονται ως στατικά και παγιωμένα σύνολα, αφού συγκροτούνται μέσα από ιστορικές διαδικασίες.»*
2. *«Οι πολιτισμοί δεν είναι ολόκληρες αδιαφοροποίητες στο εξωτερικό τους, αφού τα μέλη τους δεν υιοθετούν τις αρχές και τις αξίες τους με ομοιόμορφο τρόπο.»*
3. *«Κάθε άτομο υπάγεται σε πολλές ομάδες, αφού εντάσσεται στο σύνολο μέσα από σύνθετες διαδικασίες. Άρα, η πολιτισμική πολλαπλότητα χαρακτηρίζει όχι μόνο τις κοινωνίες αλλά και τα ίδια τα άτομα» (Πλεξουσάκη, 2003:21).*

Με τον ίδιο μοναδικό τρόπο που διασταυρώνονται οι πολιτισμικοί δεσμοί για κάθε άτομο, διασταυρώνονται και οι ταυτότητες. Στις παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες οι ταυτότητες τίθεται υπό διαπραγμάτευση αρκετές φορές.

1.4 Τα βασικά χαρακτηριστικά της ταυτότητας που αναδεικνύουν οι σύγχρονες προσεγγίσεις αυτής της έννοιας

Η ταυτότητα είναι η υποτιθέμενη απάντηση στην ερώτηση που θέτουν τα άτομα για το «ποιος είμαι», που αποτελεί ένα από τα βασικότερα ερωτήματα, ίσως, της ζωής μας. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της έννοιας της ταυτότητας της αποδίδουν αρκετά χαρακτηριστικά, που την κάνουν να είναι όλο και πιο μοναδική για τον κάθε άνθρωπο και όλο και πιο δύσκολο να προσδιοριστεί από έναν και μόνο ορισμό.

«Η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται στο σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που αφορούν στον εαυτό μας. Η συνοχή μεταξύ εμπειρίας, ιδεών, αξιών και πεποιθήσεων διασφαλίζεται μέσω της ταυτότητας. Η έννοια της ταυτότητας βρίσκεται σε συνάρτηση με τη συνειδητοποίηση ότι κάποιος υπάρχει, ότι έχει προσωπική ιστορία, μια θέση στον κόσμο, μια συνέχεια και μέλλον που του ανήκει. Η αίσθηση της ταυτότητας βασίζεται σε μια διπλή, ταυτόχρονη διεργασία: στην αντίληψη της ομοιότητας και της συνέχειας της ύπαρξής μας στο χώρο και τον χρόνο και στην αντίληψη ότι οι άλλοι αναγνωρίζουν αυτή την ομοιότητα και τη συνέχεια» (Erikson, 1968 στο Δραγώνα, 2003:18-19).

«Η ταυτότητα επιτρέπει να τοποθετηθεί κανείς απέναντι στους άλλους, να αναγνωρίσει όσους του μοιάζουν και να διαφοροποιηθεί από τους υπόλοιπους. Το ερώτημα δεν είναι απλώς «ποιος είμαι;», αλλά και «ποιος είμαι σε σχέση με τον άλλον», «πώς με βλέπει ο άλλος και πώς βλέπω εγώ τους άλλους;» (Δραγώνα, 2003:19). Έτσι λοιπόν, στη συνεχή διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητάς μας το ένα μέρος είναι το πώς βλέπουμε εμείς τον εαυτό μας και το άλλο το πώς μας βλέπουν οι άλλοι. Με άλλα λόγια, «κάθε σχέση προϋποθέτει έναν προσδιορισμό του εαυτού μας από τον άλλο και του άλλου από μας». {...} Μια γυναίκα δεν μπορεί να είναι μητέρα χωρίς παιδί. Χρειάζεται ένα παιδί για να της δώσει την ταυτότητα της μητέρας. Ένας άνδρας χρειάζεται μια γυναίκα για να είναι σύζυγος... Κάθε «ταυτότητα» προϋποθέτει έναν «άλλο» (Cummins, 2005:68).

Βασικό χαρακτηριστικό στοιχείο της ταυτότητας είναι, επίσης, ότι δεν αποτελεί φυσικό στοιχείο, αλλά έχει κοινωνικό χαρακτήρα, δηλαδή κατασκευάζεται κοινωνικά. Στους φυσικούς προσδιορισμούς δεν μπορούμε να παρέμβουμε και να τους αλλάξουμε, ενώ στους κοινωνικούς μπορούμε. Όταν μιλάμε για φυσικά πράγματα, τα ανάγουμε στη φύση, γιατί τα θεωρούμε παγιωμένα και έτσι νομιμοποιούμε τις αντιλήψεις, τις εξουσίες και το ισχυρότερο γενικά. Δεν είναι τυχαίο ότι οι περισσότερες ανισότητες στην κοινωνία μας στηρίζονται στη φύση. Πιο ειδικά, ο ρατσισμός είναι η κατεξοχήν νομιμοποίηση της κοινωνικής ανισότητας, διότι στηρίζεται στο ότι κάποιες φυλές είναι κατώτερες γονιδιακά. Νομιμοποιείται, έτσι η κατώτερη ή η ανώτερη θέση κάποιων. Όποια αναφορά γίνεται στα φυσικά στοιχεία για να περιγράψει την ταυτότητα, πρέπει αυτόματα να μας προβληματίζει, γιατί τις περισσότερες φορές οδηγεί στην κοινωνική ανισότητα.

Επιπλέον, η ταυτότητα είναι πολυδιάστατη, δηλαδή απαρτίζεται από πολλά και διαφορετικά στοιχεία. *«Υπάρχουν πολλαπλές όψεις της ταυτότητάς μας, κάποιες από τις οποίες είναι δύσκολο ή αδύνατο να αλλάξουν (π.χ. το φύλο, η εθνότητα), ενώ άλλες μπορεί να είναι εύπλαστες ή επιδεκτικές τροποποιήσεις (π.χ. βασικές αξίες, πολιτικά πιστεύω, αίσθηση προσωπικής αξίας σε σχέση με την ευφυΐα, τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, τα ταλέντα, την ομορφιά μας κ.τ.λ.)» (όπ:63).* Το ότι η ταυτότητα έχει πολλές όψεις, δε σημαίνει, ότι έχουμε διαφορετικές, κατά καιρούς, ταυτότητες. Η ταυτότητα είναι μια και μοναδική για τον κάθε άνθρωπο. *«Η ταυτότητα δεν κατανέμεται, δεν μπορείς να την χωρίσεις στα δύο και στα τρία, ούτε σε τομείς περιφραγμένους. Δεν έχω πολλές ταυτότητες, μια και μόνο έχω, φτιαγμένη από*

όλα αυτά τα στοιχεία που την έχουν διαμορφώσει σύμφωνα με μια «δοσολογία» που δεν είναι ποτέ η ίδια από τον έναν άνθρωπο στον άλλον» (Μααλούφ, 1999:32).

Αυτές οι όψεις της ταυτότητάς μας, κυρίως οι εύπλαστες, αλλάζουν συνέχεια μέσα στον χώρο και τον χρόνο και αυτό είναι που προσδίδει στην ταυτότητα δυναμικό χαρακτήρα. *«Με άλλα λόγια, η ενδυνάμωση απορρέει από τη διαδικασία διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων. {...} Οι ταυτότητες δεν είναι στατικές ή σταθερές αλλά, μάλλον, ανασχηματίζονται διαρκώς μέσα από τις εμπειρίες μας και τις σχέσεις μας»* (Δραγώνα, 2003:25). Αναφορικά με τον Μααλούφ (1999:30) *«κάθε άνθρωπος, χωρίς καμία εξαίρεση, διαθέτει μια σύνθετη ταυτότητα αρκεί να θέσει στον εαυτό του ορισμένες ερωτήσεις για να βγάλει στο φως τις ξεχασμένες του ρωγμές, διακλαδώσεις που δεν τις είχε υποψιαστεί, και να ανακαλύψει πως ο εαυτός του είναι σύνθετος, μοναδικός, αναντικατάστατος»*.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς και με τις νεότερες θεωρίες για την πολιτισμική ταυτότητα, αναδύεται η ανάγκη για τη δημιουργία της πολλαπλής πολιτισμικής ταυτότητας, σύμφωνα με την οποία η εθνική ταυτότητα μπορεί να συνυπάρχει με περισσότερες διαφορετικές επιμέρους ταυτότητες. Η πολλαπλή πολιτισμική ταυτότητα αποτελείται από *«σωρευτικά στρώματα»*, όπου ανάλογα με το εκάστοτε πολιτισμικό περιβάλλον, το άτομο επιλέγει ποια ταυτότητά του θέλει να προβάλλει, ανάλογα με την περίπτωση. Οι πολιτισμικές ταυτότητες, αποτελούν κοινωνικές κατασκευές ή αλλιώς συνιστούν έναν τύπο κοινωνικής ταυτότητας.

1.5 Τι σημαίνει «σεβασμός των διαφορετικών ταυτοτήτων» στο εκπαιδευτικό πλαίσιο;

Λαμβάνοντας υπόψη πως κάθε μαθητής είναι μοναδικός και ξεχωριστός, λέγοντας *«διαφορετικές ταυτότητες»* μπορούμε να εννοούμε κάθε μαθητή σα μονάδα, άσχετα από το φύλο, τον τόπο προέλευσης κ.λπ. Στην προκειμένη περίπτωση θα εστιάσω περισσότερο στις *«διαφορετικές ταυτότητες»* που προσδίδονται στους αλλοδαπούς μαθητές, συχνά, υπονοώντας ότι το αυτό το *«διαφορετικό»* έχει και κάτι το κατώτερο. Στη συνέχεια, όταν αναφερόμαστε στο εκπαιδευτικό πλαίσιο εννοούμε τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, οι κανόνες του, ο καθημερινός ρυθμός του

και γενικά όλα όσα γίνονται και εκφράζονται πέραν του αυστηρού τμήματος της διδασκαλίας, αλλά ακόμα και μέσα σ' αυτήν. Φορείς του είναι, κυρίως, εκπαιδευτικοί, αλλά και οι μαθητές, οι γονείς τους και η κοινή γνώμη.

Με τη λέξη σεβασμός αυτών των διαφορετικών ταυτοτήτων στο σχολείο, σίγουρα δεν εννοούμε να αντιμετωπίζουμε όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο, όπως πολλοί πίστευαν ή και συνεχίζουν να πιστεύουν. Αυτό γιατί, κατανοούμε ότι η ικανότητα εύκολης και γρήγορης προσαρμογής στην καινούρια πραγματικότητα του σχολείου δεν μπορεί να είναι ίδια για όλους. Στην περίπτωση που κάποιο παιδί είναι αλλοδαπό η προσαρμογή του, συνήθως, είναι ανάλογη του επιπέδου ομοιότητας των δύο πολιτισμών, δηλαδή του πολιτισμού της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής. Εάν οι δύο λαοί έχουν πολλά κοινά πολιτισμικά στοιχεία, το παιδί δεν δυσκολεύεται ιδιαίτερα να προσαρμοστεί.

Σεβασμός είναι ακόμα, όμως, και αν οι δυο αυτοί πολιτισμοί διαφέρουν (της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής), να μην χρειάζεται ο μαθητής να αλλάξει ή να κρύψει αυτό που για να γίνει αποδεκτός. Όσον αφορά, τα αλλοδαπά παιδιά να μη νιώθουν στιγματισμένα ή «άλλοι», τόσο στον χώρο του σχολείου, αλλά και στην κοινωνία.

Σεβασμός, επίσης στις διαφορετικές ταυτότητες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί, αποδέχονται όχι μόνο τους μαθητές, αλλά και τους γονείς αυτών. Η δημιουργία μιας γέφυρας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια κάνει τους γονείς να αισθάνονται ότι τους εκτιμούν, νιώθουν αυτοπεποίθηση και υπερηφάνεια για τον εαυτό τους και για τα παιδιά τους και το μεταδίδουν σε αυτά. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η συνεργασία γίνεται αβίαστα και επωφελούνται όλοι. *«Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, οι οποίες αποδέχονται την ταυτότητα των μαθητών και της κοινότητάς τους, μπορούν να οδηγήσουν σε ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονιών τους»* (Cummins, 2005:51).

Αυτή η ενδυνάμωση των σχέσεων είναι πολύ ουσιαστική, κυρίως για τους μαθητές, καθώς έχει αποδειχθεί μέσα από μελέτες, ότι «όσο περισσότερο το σχολείο αποδέχεται τις προσωπικές και πολιτισμικές αξίες των μαθητών, αντί να τις αγνοεί ή να τις υποτιμά, τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες έχουν οι μαθητές να πετύχουν εκπαιδευτικά» (ό.π.:71). Τα παιδιά και οι οικογένειές τους, όντας αποδεκτά από το σχολείο, είναι επόμενο να θελήσουν να γίνουν και πιο ενεργοί πολίτες. *«Όταν οι μαθητές νιώσουν πραγματικό σεβασμό και αποδοχή εκ μέρους των δασκάλων και των συμμαθητών τους, τότε τους δημιουργείται η ενεργητική*

αίσθηση ότι ανήκουν και αυτοί στην μαθησιακή κοινότητα της τάξης και τους δίνεται το κίνητρο να συμμετάσχουν πλήρως στην κοινωνία που βρίσκεται πέρα από την τάξη» (ό.π.:192).

Σύμφωνα με τον Cummins, «Ο σεβασμός και η εμπιστοσύνη συνεπάγονται ότι οι εκπαιδευτικοί ακούνε προσεκτικά τις απόψεις των μαθητών τους και μαθαίνουν από τους μαθητές τους. Αν οι δάσκαλοι δεν μαθαίνουν και πολλά πράγματα από τους μαθητές, τότε είναι πολύ πιθανόν ότι ούτε οι μαθητές μαθαίνουν και πολλά πράγματα απ' αυτούς» (2005:50). Βασικό είναι, λοιπόν, αν ένας εκπαιδευτικός θέλει να λέει ότι σέβεται τους μαθητές να αποδεχθεί ότι χρειάζεται πολλή προσωπική δουλειά που αφορά την επεξεργασία της δικής του πρώτα ταυτότητας. Αυτό γιατί, «οι σχέσεις αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές αντικατοπτρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι πρώτοι έχουν προσδιορίσει το δικό τους ρόλο ή την ταυτότητά τους ως εκπαιδευτικοί» (ό.π.:63).

Αποδοχή είναι «όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές να αναπτύξουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό που φέρνουν από το σπίτι τους και να αξιοποιήσουν την προηγούμενη εμπειρία τους, τότε μαζί με τους μαθητές τους αμφισβητούν την αντίληψη της ευρύτερης κοινωνίας ότι τα χαρακτηριστικά αυτά είναι κατώτερα ή χωρίς αξία» (ό.π.:50). Να πιστέψουν στις δυνατότητές τους και να επενδύσουν σε αυτά, να τους δείξουν ότι είναι δίπλα τους σε ό, τι και αν χρειαστούν. Μόνο τότε θα μπορούσε ένας δάσκαλος να δει πρόοδο, όχι μόνο σχολική, αλλά γενικότερη, όσον αφορά την ένταξη των παιδιών αυτών και να αισθανθεί ολοκληρωμένος από τα θετικά αποτελέσματα της προσπάθειάς του. Πιστεύω ότι τα παιδιά αυτά, είτε έχουν κατακτήσει την ελληνική είτε όχι, αντιλαμβάνονται αν γίνονται σεβαστά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή όχι.

Τις περισσότερες φορές ο σεβασμός και η αποδοχή προς τις «διαφορετικές ταυτότητες» των παιδιών των μεταναστών παίρνει τη μορφή της αφομοίωσής τους και όχι της ένταξης στο ελληνικό σχολείο και την ελληνική πραγματικότητα. Θεωρείται, σχεδόν, δεδομένο ότι οι μαθητές αυτοί δε θα έχουν επιτυχημένη σχολική σταδιοδρομία και αυτό μεταφέρεται και στα ίδια τα παιδιά, που τις περισσότερες φορές, τα παρατούν στο σχολείο. Χαρακτηριστικό είναι αυτό το παράδειγμα που δίνεται από τον Cummins για τα άτομα που προσπαθούν να κατακτήσουν την αγγλική: «πρέπει να φτάσουν ένα στόχο που διαρκώς απομακρύνεται» (ό.π.:112).

Πολλές φορές «για να γίνουν αποδεκτοί μέσα στην κοινωνία της πλειοψηφίας (mainstream society), την οποία αντιπροσωπεύει το σχολείο, οι μαθητές έπρεπε να είναι

αμίλητοι και αόρατοι, ο πολιτισμός και η γλώσσα τους έπρεπε να αφήνονται σπίτι» (ό.π.:48). Αυτά που περιγράφει ο Cummins απαντάνε, στις περισσότερες περιπτώσεις που υπάρχουν αλλοδαπά παιδιά σε μια τάξη ελληνικού σχολείου. «Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η σιωπή και η έλλειψη συμμετοχής των μαθητών έχουν συχνά ερμηνευτεί ως έλλειψη πνευματικών ικανοτήτων ή προσπάθειας και οι σχέσεις των δασκάλων με τους μαθητές έχουν διαμορφωθεί με βάση την πεποίθηση για τις χαμηλές ικανότητες των τελευταίων, πεποίθηση που τελικά λειτουργεί ως αυταπόδεικτη. {...} Η υποβάθμιση της ταυτότητας που εκδηλώνεται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών πείθει πολλούς μαθητές ότι η προσπάθεια για μάθηση είναι μάταιη. Σε μερικές περιπτώσεις, οι μαθητές αισθάνονται ότι οι ταυτότητά τους κινδυνεύει από αυτή τη διαδικασία υποβάθμισης και έτσι εγκαταλείπουν το σχολείο, προκειμένου να διατηρήσουν την αίσθηση της ταυτότητάς τους (*sense of self*)» (ό.π.:48). «Οι παρανοήσεις σχετικά με τη γλώσσα εκ μέρους των εκπαιδευτικών έχουν σαφώς συμβάλει στην αύξηση των δυσκολιών των μαθητών» (ό.π.:113).

Υποστηρίζεται ότι «τα σχολεία αντικαθρεφτίζουν τις αξίες και τις συμπεριφορές της ευρύτερης κοινωνίας» (ό.π.:49). Αλλά ταυτόχρονα, ότι «ο τρόπος με τον οποίο οι ταυτότητες τίθενται σε διαπραγμάτευση μέσα στην τάξη επηρεάζεται πάρα πολύ από τις αντιλήψεις για τον πολιτισμό και τη γλώσσα που υπάρχουν στην ευρύτερη κοινωνία» (ό.π.:59). Με άλλα λόγια, υπάρχει μια αλληλεπίδραση μεταξύ της κοινωνίας και του σχολείου. Γι' αυτό το λόγο, είναι πολύ σημαντικό η γλώσσα, ο πολιτισμός και η προηγούμενη εμπειρία των μαθητών να έχουν θέση μέσα στο σχολείο, γιατί αυτό σημαίνει ότι έχουν θέση και μέσα στην κοινωνία, αλλά και το αντίθετο.

Με λίγα λόγια, θα έλεγα ότι οι μαθητές αυτοί, καθώς και οι γονείς τους καθώς και ο πολιτισμός τους και η κάθε προηγούμενη εμπειρία που φέρνουν μαζί τους, ερχόμενοι στην τάξη είναι σα να μην έχουν θέση στο ελληνικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί, συχνά, «σέβονται» αυτά τα παιδιά με το να «κάνουν ότι δεν υπάρχουν» στην αίθουσα και οι μαθητές αυτοί αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο. Η επικοινωνία με τους γονείς τους αποφεύγεται, με τη δικαιολογία ότι «τι θα καταλάβουν αυτοί μωρέ!» ή ακόμα και όταν υπάρχει, οι δάσκαλοι κάνουν απογοητευτικά σχόλια για τα παιδιά τους και έτσι η επαφή αυτή με τους γονείς παιδιών μεταναστών διακόπτεται. Τέλος, τα άτομα αυτά καθημερινά αντιμετωπίζονται ως «άλλοι» και, σχεδόν πάντα, σαν «κατώτεροι άλλοι», οι οποίοι, ότι και αν κάνουν δεν μπορούν να γίνουν σαν «εμάς τους Έλληνες».

Υπάρχουν, βέβαια, και κάποιοι εκπαιδευτικοί που θέλουν να δοκιμάσουν κάτι εναλλακτικό με τους μαθητές τους, όπως ήταν οι νηπιαγωγοί από το 132^ο σχολείο της Γκράβας που μας έκαναν την παρουσίαση, τόσο της εθνικής εορτής της 25^{ης} Μαρτίου, όσο και της δικής τους σχολικής πραγματικότητας. Αυτές οι περιπτώσεις, δυστυχώς, ακόμα και σήμερα, αποτελούν την «εξαίρεση στον κανόνα». Παρόλα αυτά, είναι πολύ αισιόδοξο για μας τους εκκολαπτόμενος εκπαιδευτικούς να έχουμε την ευκαιρία να δούμε ότι υπάρχουν και οι «άλλοι» εκπαιδευτικοί και ότι γίνονται τέτοιες προσπάθειες που μάλιστα έχουν πολύ αισιόδοξα αποτελέσματα.

Κλείνοντας, λοιπόν, θα λέγαμε ότι για να φτάσει κάποιος δάσκαλος να σέβεται τις «διαφορετικές ταυτότητες» των παιδιών της τάξης του, δεν είναι εύκολη διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, «ο εκπαιδευτικός χρειάζεται τα εργαλεία εκείνα που του επιτρέπουν να διακρίνει τα εμπόδια και την πραγματική τους φύση. Χρειάζεται να δει ότι τα εμπόδια αυτά συνδέονται με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης αλλά και με τις παιδαγωγικές μεθόδους, με τα οποία είναι άνισα εξοικειωμένα τα παιδιά, ανάλογα με την κοινωνική τους καταγωγή. Έχει ανάγκη, τέλος, από γνώσεις και τρόπους δουλειάς κατάλληλους για τα «δύσκολα» παιδιά, εκείνα που δε «βολεύονται» στο σχολείο, δίνοντάς τους το χρόνο και τη δυνατότητα να αποκτήσουν μέσα στο σχολείο τα βασικά εκείνα εφόδια που κάποια άλλα παιδιά έχουν προνομιακά κληρονομήσει από το οικογενειακό τους περιβάλλον» (Ασκούνη, 2003:42).

1.6 Η θεωρία της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Bourdieu

Στη συγκεκριμένη εργασία εστιάζουμε κυρίως στην έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu, καθώς έχει καθοριστικό ρόλο για τις εκπαιδευτικές πρακτικές που επιλέγουν οι γονείς για τα παιδιά τους και σχετίζεται άμεσα και με τη σχολική πορεία του παιδιού τους, την επιτυχία ή αποτυχία του. Σύμφωνα με τον Bourdieu, «η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου επιβλήθηκε καταρχήν ως απαραίτητη υπόθεση για να γίνει αντιληπτή η ανισότητα των σχολικών επιδόσεων των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, ανάγοντας τη “σχολική επιτυχία”, δηλαδή τα ειδικά οφέλη που τα παιδιά των διαφόρων τάξεων και ταξικών τμημάτων μπορούν να αποκτήσουν στη σχολική αγορά, στην κατανομή του πολιτισμικού κεφαλαίου μεταξύ των τάξεων και ταξικών τμημάτων» (1994:76).

Το πολιτισμικό κεφάλαιο διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη. Οι γονείς από τις μορφωμένες (μεσαίες και ανώτερες) κοινωνικές τάξεις μεταβιβάζουν στα παιδιά τους εκείνο το πολιτισμικό κεφάλαιο (στυλ, καλούς τρόπους, εξοικείωση με τη σχολική ζωή, γλωσσική άνεση), δηλαδή αξίες που είναι πολύ κοντινές με αυτές του σχολείου, καθώς και θετική στάση απέναντι στη μάθηση και υψηλές προσδοκίες (Ασκούνη, 2003:25). Τα παιδιά από αυτές τις κοινωνικές τάξεις έχουν πλεονέκτημα στο σχολείο, που συχνά μεταφράζεται ως προσωπικό «χάρισμα». Στην ουσία, όμως, δεν είναι ένα φυσικό χάρισμα, αλλά αποτέλεσμα της κοινωνικής καταγωγής του ατόμου. Τα μέλη της μορφωμένης τάξης σχηματίζουν την πεποίθηση ότι οι γνώσεις και οι ικανότητες που έχουν είναι ένα «φυσικό χάρισμα» και όχι αποτέλεσμα μαθητείας (Μπουρντιέ, 1985:366). Η συγκεκριμένη μορφή οικογενειακής αγωγής τοποθετεί αυτά τα παιδιά σε μια πιο πλεονεκτική θέση όσον αφορά τη μάθηση. Σύμφωνα με διεθνείς εμπειρικές έρευνες η σχολική επιτυχία δεν έρχεται τόσο αβίαστα, όσο στην ανώτερη τάξη, αλλά μετά από κοπιαστική προσπάθεια.

Ο Bourdieu, επίσης συνδέει το πολιτισμικό με το κοινωνικό κεφάλαιο: «...η σχολική απόδοση της σχολικής δράσης εξαρτάται από το πολιτισμικό κεφάλαιο που είχε πρωταρχικά επενδυθεί από την οικογένεια και η οικονομική και κοινωνική απόδοση του σχολικού τίτλου εξαρτάται από το κοινωνικό κεφάλαιο, κι αυτό επίσης κληρονομημένο, το οποίο μπορεί να τεθεί στην υπηρεσία του» (1994:77).

Το πολιτισμικό κεφάλαιο εμφανίζεται σε τρεις μορφές: την ενσωματωμένη, την αντικειμενοποιημένη και την θεσμοποιημένη, που σχεδόν πάντα είναι αλληλοεξαρτώμενες. Η συσσώρευση του πολιτισμικού κεφαλαίου στην ενσωματωμένη κατάσταση προϋποθέτει μια διαδικασία ενσωμάτωσης, η οποία υπονοεί μια μακρόχρονη εργασία εμφύσησης. Ο χρόνος αυτός πρέπει να επενδυθεί προσωπικά από το υποκείμενο. Το πολιτισμικό κεφάλαιο, στην ενσωματωμένη του κατάσταση, αποκτάται με τρόπο ασυνείδητο από το κοντινό περιβάλλον του ατόμου και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του. Δε μεταδίδεται στιγμιαία, με την αγορά, την κληρονομική μετάδοση ή την ανταλλαγή, αλλά αποκτάται σταδιακά, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, ενώ παύει να υπάρχει με το θάνατό του (Bourdieu, 1986:244-246). Ο Bourdieu (ό.π.:245) υποστηρίζει ότι το παιδί κληρονομεί το πολιτισμικό κεφάλαιο

από το άμεσο περιβάλλον του με τόσο φυσικό τρόπο που δημιουργείται η εντύπωση ότι αυτό είναι κάτι έμφυτο¹.

Η αντικειμενοποιημένη μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου αφορά την πρόσβαση του ατόμου σε πολιτισμικά αγαθά, ενώ η οικειοποίησή τους προϋποθέτει την ύπαρξη της εγγενούς ή ενσωματωμένης μορφής. Αυτή η μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου σχετίζεται με τα πολιτισμικά υλικά αγαθά, όπως είναι οι πίνακες ζωγραφικής και τα βιβλία που έχει το κάθε άτομο στην κατοχή του (ό.π.:247).

Η θεσμοποιημένη μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου (ό.π.:248) είναι το λεγόμενο «*σχολικό κεφάλαιο*», όπως αυτό έχει καθιερωθεί μέσα από τους τίτλους που δίνονται από το σχολικό σύστημα. Αυτή η μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου δε σχετίζεται πάντα άμεσα με το habitus, καθώς υπάρχουν άνθρωποι που διαθέτουν πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο όμως δεν επικυρώνεται από κάποιο τίτλο σπουδών. Από την άλλη, υπάρχουν άνθρωποι που έχουν στην κατοχή τους τίτλους από εκπαιδευτικά ιδρύματα, εντούτοις, μπορεί να μη διαθέτουν το habitus που ανταποκρίνεται στις «*καλλιεργημένες*» κοινωνικές τάξεις (Πατερέκα, 1986:25-26).

Η θεσμοποιημένη μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου συνδέεται άμεσα με τις ανισότητες που εγείρονται στο χώρο της εκπαίδευσης. Μπορεί οι τίτλοι σπουδών να μην μπορούν να μεταφερθούν από τον γονέα στο παιδί, ωστόσο το μορφωτικό και το γλωσσικό περιβάλλον της οικογένειας δε σταματά ποτέ να επιδρά και να καθορίζει την στάση και τη συμπεριφορά των μελών διαφορετικών κοινωνικών τάξεων, τόσο των γονέων, όσο και των παιδιών τους, απέναντι στο σχολείο και τη μόρφωση γενικότερα (Μπουρντιέ, 1985). Οι τίτλοι σπουδών μπορούν να επηρεάσουν την κοινωνική κινητικότητα και να λειτουργήσουν ως «*διαβατήριο*» για την απόκτηση του κοινωνικού και οικονομικού κεφαλαίου.

Το πολιτισμικό κεφάλαιο μεταβιβάζεται από το οικογενειακό περιβάλλον στο παιδί με την «*ώσμωση*», χωρίς την φανερή πρακτική και μεθοδική προσπάθεια από την πλευρά των γονέων. Το μορφωτικό και το γλωσσικό περιβάλλον της οικογένειας δε σταματά ποτέ να επιδρά και να καθορίζει την στάση και τη συμπεριφορά των μελών διαφορετικών κοινωνικών τάξεων, τόσο των γονέων, όσο και των παιδιών τους, απέναντι στο σχολείο και τη μόρφωση γενικότερα (Μπουρντιέ, 1985).

¹Σε αυτό το σημείο μπορεί να γίνει αισθητή η σύνδεση του πολιτισμικού κεφαλαίου με το habitus, το οποίο αποτελεί ακόμα μια κεντρική έννοια του θεωρητικού εγχειρήματος του Bourdieu και περιγράφεται παρακάτω στην ίδια ενότητα.

Το habitus, κατά τον Bourdieu, είναι ένα είδος πολιτισμικών συνηθειών που αποτελούν πηγή από οφέλη-πόρους που μπορούν να μεταδοθούν από γενιά σε γενιά (Bourdieu, 1986). Πιο αναλυτικά, ο Bourdieu βλέπει το habitus ως *«συστήματα σταθερών αλλά μεταθέσιμων διαθέσεων, διαρθρωμένων δομών προορισμένων να λειτουργούν ως διαρθρωτικές δομές, δηλαδή, ως αρχές της γέννησης και της διάρθρωσης των πρακτικών»* (κείμενο από δική μου μετάφραση 1977:72). Με άλλα λόγια, το habitus χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις προδιαθέσεις, τις δράσεις, τη συμπεριφορά, τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές που εκδηλώνονται σχεδόν αβίαστα στην καθημερινότητα από το άτομο. Μέσω του habitus μπορεί να εξηγηθεί η διαφοροποίηση στη σχέση των γονέων διαφορετικού κοινωνικο-μορφωτικού επιπέδου με το σχολείο και τον/την εκπαιδευτικό, αλλά και ο τρόπος που επικοινωνούν μαζί του/της.

Ο λόγος που δόθηκε τόση έμφαση στον καθορισμό της ταυτότητας του «εγώ» είναι γιατί μέσω του εαυτού μας, συχνά καθορίζουμε και τον *«άλλον»*. Η έννοια της ετερογένειας, αποτελεί κεντρικό σημείο αναφοράς στη συζήτηση για τη διαπολιτισμικότητα και αυτή που εγείρει συχνά προβληματισμούς και αντιδράσεις. Το διαφορετικό, ο *«ξένος»* μπορεί να προκαλέσουν ξеноφοβία, ρατσιστικές συμπεριφορές και περιθωριοποίηση. Η ανάγκη για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων της *«κατανόησης του ξένου»* και της *«διαπολιτισμικής επικοινωνίας»* είναι επιτακτική και θα πρέπει να αποτελούν βασικούς στόχους της εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2001:411).

1.7 Κατασκευή κοινωνικών ανισοτήτων

Ο Bernstein ανέπτυξε τη θεωρία των κωδίκων στηριζόμενος στις κοινωνιολογικές του ρίζες για να εξετάσει τη σύνδεση των κωδίκων επικοινωνίας με τον παιδαγωγικό λόγο και την παιδαγωγική πρακτική. Η πρώιμη μελέτη του Bernstein αφορά τους λεκτικούς κώδικες και τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά των μεσαίων τάξεων είναι εξοικειωμένα με τον επεξεργασμένο κώδικα. Αυτή τους η ευχέρεια τους δίνει το πλεονέκτημα να μπορούν να αποκωδικοποιούν τη γλώσσα του σχολείου, ενώ παράλληλα μπορούν να χρησιμοποιούν και τον περιορισμένο κώδικα, που είναι η γλώσσα των παιδιών των μη προνομιούχων κοινωνικών τάξεων. Αντίθετα, τα παιδιά των μη προνομιούχων, μπορούν να

χρησιμοποιήσουν μόνο τον περιορισμένο κώδικα. Ο επεξεργασμένος κώδικας ομιλίας, που χρησιμοποιεί το σχολείο, συνδέεται με τη φύση της διανοητικής εργασίας και τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, ενώ ο ασυνεχής, λακωνικός λόγος, που είναι άμεσος και σαφής, σχετίζεται με τη φύση της χειρωνακτικής εργασίας των κατώτερων στρωμάτων.

Υπό αυτή την σκοπιά, η θεωρία των κωδίκων άρχισε να είναι ενδιαφέρουσα για τις διαδικασίες εκπαίδευσης και για τον τρόπο που αυτές σχετίζονται με την αναπαραγωγή της μεσαίας τάξης. Ο Bernstein ανέλυσε τις διαφορές μεταξύ δύο παιδαγωγικών πρακτικών, εκ των οποίων ο ένας με ρητούς κανόνες και ο άλλος με υπονοούμενους κανόνες. Πρότεινε ότι οι διαφορές της ταξινόμησης και της περιχάραξης των κανόνων της καθημιάς παιδαγωγικής πρακτικής (της ορατής παιδαγωγικής με χαρακτηριστικά την αυστηρή ταξινόμηση και την αυστηρή περιχάραξη, ενώ της άορατης με ασθενή ταξινόμηση και περιχάραξη), συνδέονται με την κοινωνική τάξη και τη θέση των οικογενειών, που εξυπηρετούνται από τα σχολεία (Sadovnik, 2008: 315).

Στο έργο του ο Bernstein εστιάζει σε δύο προβληματισμούς πάνω στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας. Η πρώτη αφορά την αναγνωρισμένη ανάγκη για ένα κοινωνιολογικά θεωρητικοποιημένο πλαίσιο στις μελέτες σχετικά με την αλληλεπίδραση των τάξεων, η οποία να επικεντρώνεται αποκλειστικά στο μικροεπίπεδο /τοπικό επίπεδο επικοινωνίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, χωρίς συνδέσμους με τις θεσμικές σχέσεις εξουσίας, στις οποίες εμφανίζεται αυτή η επικοινωνία.

Από την άλλη, υπάρχει και η ανάγκη για εξισορρόπηση της μονόπλευρης έμφασης που δίνεται στο κοινωνιολογικό έργο της εκπαίδευσης, όπου το σχολείο μοιάζει να αναπαράγει δυναμικές σχέσεις προερχόμενες από την ευρύτερη κοινωνία, όπως είναι η τάξη, το φύλο και η φυλή. Σχετικά με αυτές τις δύο ανησυχίες, ο Bernstein προσπαθεί να απαντήσει στρέφοντας την εστίαση της έρευνά του προς την ανάλυση της παιδαγωγικής επικοινωνίας, αυτής καθ' αυτής, ως μέσο από το οποίο συγκροτούνται οι δυναμικές σχέσεις και οι κυρίαρχες πολιτιστικές αξίες.

Ο παιδαγωγικός λόγος στέκεται κριτικά προς τις κυρίαρχες πεποιθήσεις της τάξης ως «διαφανές» πλαίσιο, όπου ένα σύνολο από ανθρώπους αλληλεπιδρά, συζητώντας για διάφορα γνωστικά αντικείμενα «εκεί έξω». Σε αντίθεση με αυτή τη φαινομενικά αθώα σκοπιά των οργάνων, ο παιδαγωγικός λόγος βλέπει την σχολική τάξη ως ένα ιστορικά και πολιτισμικά

συγκεκριμένο πλαίσιο με τις δικές του δυναμικές σχέσεις και με τα δικά του δίκτυα κανονισμών (Chouliaraki 1998:7).

Ο Bernstein συνεχίζει για να παράσχει μια πιο σαφή περιγραφή του πώς οι κοινωνικές πρακτικές αποτελούν γνώσεις, κοινωνικές ταυτότητες και σχέσεις στον παιδαγωγικό λόγο. Υποστηρίζει ότι αυτό το αποτέλεσμα προέρχεται από μια συνεχή κυκλοφορία και έναν σφετερισμό της γνώσης, η οποία έρχεται στην σχολική τάξη απ' έξω. Αυτή είναι μια συστηματική διαδικασία, η οποία εμφανίζεται στις συζητήσεις που αναπτύσσονται στην σχολική τάξη και οι οποίες ελέγχονται με ακρίβεια από τους ρυθμιστικούς κανόνες και τις πρακτικές που υπαγορεύει το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ο Bernstein χρησιμοποιεί τον όρο «*αναπλασιώση*», για να περιγράψει τη διαδικασία, όπου κάθε γνωστικό αντικείμενο που εισέρχεται στην σχολική τάξη υπάγεται στους κανόνες του σχολείου, έτσι ώστε να διατηρείται μια ορισμένη κοινωνική τάξη μεταξύ των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, η γνώση και ο λόγος «*παιδαγωγικοποιούνται*» στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Chouliaraki 1998:7-8).

Ο εξατομικευμένος λόγος είναι το βασικό χαρακτηριστικό της προοδευτικής παιδαγωγικής ή αλλιώς της παιδοκεντρικής παιδαγωγικής, κατά την οποία δίνεται ο χώρος στον εκπαιδευτικό να αλληλεπιδράσει με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και να προσαρμόσει το λόγο του, προκειμένου αυτός να ταιριάζει στο ιδιαίτερο στάδιο ανάπτυξης του κάθε μαθητή. Βάση πρόσφατων θεωριών της εκπαίδευσης, αυτή η πρακτική του «*λεπτού συντονισμού*» είναι πολύ κρίσιμη στη διαδικασία της μάθησης, διότι ωθεί την κατανόηση του μαθητή λίγο πιο πέρα από τα μέχρι τώρα όρια της και κατά συνέπεια, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητευόμενους να επεκτείνουν τη μάθησή τους και να απομακρυνθούν από το κατώτερο όριο (Chouliaraki, 1998:5).

Ένα ακόμα βασικό στοιχείο της προοδευτικής λογικής είναι η αόρατη παιδαγωγική πρακτική ή αλλιώς «*εμπειρική μάθηση*», η οποία διαγράφεται ξεκάθαρα στο έργο του Piaget και έχει επηρεάσει πολύ τον τρόπο που σχηματίστηκε η προοδευτική παιδαγωγική. Σύμφωνα με την αόρατη παιδαγωγική πρακτική, τα παιδιά μαθαίνουν με το να είναι ενεργά και να αλληλεπιδρούν, εμπλεκόμενα σε στόχους που έχουν νόημα για τα ίδια.

Όσον αφορά το ρόλο του δασκάλου, αυτός παύει να αποτελεί το κέντρο της μάθησης και η δασκαλοκεντρική μάθηση δεν υφίσταται, αλλά ο εκπαιδευτικός μετατοπίζεται στο περιθώριο, όπου γίνεται βοηθός των μαθητών του και διαμεσολαβητής, ώστε να συμβάλει

στη μεμονωμένη ανάπτυξη του κάθε μαθητή. Με άλλα λόγια, στην αόρατη παιδαγωγική παρατηρείται μια χαλάρωση των ισχυρών δεσμών μεταξύ των δυο κοινωνικών ιεραρχικών κατηγοριών της τάξης, ανάμεσα στη δασκάλα και τους μαθητές. Με όρους του Bernstein θα μπορούσαμε να το χαρακτηρίσουμε ως ασθενή ταξινόμηση μεταξύ των τάξεων.

Η έννοια της ταξινόμησης προσδιορίζει, από τη μια, την κοινωνική διάκριση μεταξύ «μονάδων» (όπου το περιεχόμενο των μονάδων είναι «νοήματα», π.χ. λέξεις, γνωστικά αντικείμενα ή εκπαιδευτικά περιεχόμενα, άτομα και κοινωνικές ομάδες, αντικείμενα...) τη συγκρότηση κατηγοριών από μονάδες με βάση τη διαφορά (παραδειγματική διάσταση) και, από την άλλη, τον συνδυασμό των μονάδων και των κατηγοριών αυτών, όπως και τον τύπο των σχέσεων μεταξύ τους (συνταγματική διάσταση) (Σολομών, 1989:24-25). Μέσα από την έννοια της ταξινόμησης ο Bernstein ορίζει τη ρυθμιστική λειτουργία του παιδαγωγικού λόγου.

Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ακαμψία ή την ευελιξία των ορίων μεταξύ των κοινωνικών ιεραρχήσεων μέσα στην τάξη. Η ταξινόμηση είναι βασικά ένας τρόπος για γίνει κατανοητό πώς ο θεσμικός κανονισμός αποφασίζει να συμπεριλάβει ή να αποκλείσει, να προσαρμόσει και να νομιμοποιήσει, το τι είναι να γίνει και να διδαχτεί στον παιδαγωγικό λόγο. Με τα λόγια του ίδιου του Bernstein: *«Το τι αναφέρεται στις κατηγορίες, στα περιεχόμενα και στις σχέσεις που πρέπει να μεταβιβαστούν, και αυτό χάρη στην ταξινόμηση τους»* (Chouliaraki, 1998:14).

Εάν η ταξινόμηση φανερώνει μια ορισμένη κατανομή της δύναμης μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων, συνήθως υπονοούμενη κατά τη διάρκεια των καθημερινών πρακτικών, τότε η περιχάραξη αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους αυτές οι δυναμικές σχέσεις διαπραγματεύονται στην πραγματικότητα, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Η περιχάραξη προσδιορίζει, από τη μια, τι δεν είναι και τι είναι αποδεκτό στο πλαίσιο της επικοινωνίας, τη γενική διάκριση μεταξύ ακατάλληλων και κατάλληλων περιεχομένων της επικοινωνίας σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και, από την άλλη, τον τρόπο με τον οποίο τα κατάλληλα περιεχόμενα συνδυάζονται μεταξύ τους, ιεραρχούνται και διατάσσονται διαμορφώνοντας το επικοινωνιακό πλαίσιο. Είναι, με άλλα λόγια, μορφές κανονισμού που θεσπίζονται στη συζήτηση μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών, είτε σε ολόκληρη την τάξη, είτε σε συγκεκριμένες καταστάσεις.

1.8 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική κοινότητα είναι αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνίας και δε θα μπορούσε να είναι αμέτοχη στη συζήτηση για την πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμικότητα. Στο επίπεδο του εκπαιδευτικού χώρου, η διαχείριση της πολυπολιτισμικής κατάστασης έχει απασχολήσει έντονα τους ασκούντες Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτική Πολιτική. Η συμφωνία για έναν κοινό και αποδεκτό ορισμό της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης φαντάζει ουτοπική, καθώς, σύμφωνα με τον Leicester (1989 στο Παπάς,1998), οι αντιλήψεις του καθενός για την εκπαίδευση και τον πολιτισμό είναι πολύ διαφορετικές. Μέχρι σήμερα έχουν εφαρμοστεί αρκετές εκπαιδευτικές πολιτικές/μοντέλα για τη διαχείριση της ετερότητας, όπως θα δούμε και πιο αναλυτικά παρακάτω.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, στην τελική Έκθεση για την Εκπαίδευση και την Πολιτισμική Ανάπτυξη των Μεταναστών (The Education and Cultural Development of Migrants, Council of Europe, CDCC' Project No7: Strasbourg, 1986), όρισε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση βάσει των παρακάτω στοιχείων:

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- Συνιστά βασική αρχή και στόχους που διέπουν κάθε σχολική δραστηριότητα
- Σημείο αναφοράς της αποτελεί η εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής
- Προστίθεται τους υφισταμένους εκπαιδευτικούς στόχους των σχολικών ιδρυμάτων
- Αφορά την αμοιβαία αλληλεπίδραση των πολιτισμών (χωρών καταγωγής και υποδοχής)
- Δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας στις χώρες υποδοχής
- Κινητοποιεί την επανεξέταση, την αναθεώρηση και τη διεύρυνση των κριτηρίων του σχολείου, κοινωνικο- κεντρικών και εθνοκεντρικών
- Διευρύνει το πλαίσιο θεώρησης της εκπαίδευσης, του πολιτισμού, των παιδιών και των ενηλίκων.

Με βάση την UNESCO (2006:17), *«η διαπολιτισμικότητα είναι μια δυναμική έννοια και αναφέρεται στις εξελισσόμενες σχέσεις μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων. Έχει οριστεί ως υπαρκτή και δίκαιη αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμών που δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας κοινών πολιτιστικών εκφράσεων μέσω του διαλόγου και του αμοιβαίου σεβασμού.»*

Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα και είναι αποτελέσματα διαπολιτισμικής ανταλλαγής και διαλόγου σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο» (κείμενο από δική μου μετάφραση).

Η Ελλάδα προσπαθώντας να προσαρμοστεί και να συγκλίνει στους κανονισμούς και τις οδηγίες της Ε.Ε. και σε συνδυασμό με την προσέλευση μεγάλου αριθμού παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών (Δαμανάκης, 2005: 153), ψηφίζει νομοθετικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, το 1996 ψηφίστηκε ο πρώτος νόμος που αφορούσε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (2413/1996 ΦΕΚ 124 τ.Α/ 17/6/96) Συγκεκριμένα, το άρθρο 34 του εν λόγω νόμου ορίζει ότι: *«σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους άτομα με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες»*. Παρόμοια, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής διαθέτει σχετική ηλεκτρονική πλατφόρμα υλικού Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Στη συνέχεια ακολουθούν εγκύκλιοι και νομοθεσίες

Θα λέγαμε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά την πιο πρόσφατη εκδοχή της Παιδαγωγικής Επιστήμης αναφορικά με την πολυπολιτισμική κοινωνία. Ταυτόχρονα, χρησιμοποιείται και ως μοντέλο διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση (Οδηγός επιμόρφωσης, 2008:23).

Σύμφωνα με τον Οδηγό διαπολιτισμικής (Κεσίδου/Παπαδοπούλου 2008:30), *«στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής είναι η ανάπτυξη της «διαπολιτισμικής ετοιμότητας» (ανοιχτότητα απέναντι στο ξένο και το διαφορετικό) αλλά και της «διαπολιτισμικής ικανότητας-δεξιότητας», η οποία παραπέμπει στην ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και της πολιτισμικής διαφοράς»*.

Καλό είναι σε αυτό το σημείο να αναφερθεί, ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά αποκλειστικά τις μειονοτικές ομάδες και την εκπαίδευσή τους, αλλά απευθύνεται εξίσου και στην πλειονότητα, δηλαδή στα παιδιά της εκάστοτε κυρίαρχης ομάδας (Οδηγός επιμόρφωσης, 2008: 30). Επιπλέον, η προσέγγιση της διαπολιτισμικής δεν σχετίζεται με ένα μόνο γνωστικό αντικείμενο, αλλά αφορά κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως από το πολιτισμικό και γλωσσικό του υπόβαθρο, καθώς είναι συνυφασμένη με την αγωγή στη δημοκρατία. Για να

ισχύσει η διαπολιτισμική εκπαίδευση, άλλωστε, αποτελεί προϋπόθεση η ύπαρξη δημοκρατικής κοινωνίας (Κοκορέ, 2018).

Σύμφωνα το ολοκληρωμένο πλαίσιο δράσης της UNESCO (2006:28) για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η εκπαίδευση για την ειρήνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία πρέπει:

- Να προωθεί τον σεβασμό της πολιτιστικής πολυμορφίας και της πολιτιστικής κληρονομιάς
- Να αναπτύσσει την *«ικανότητα της επικοινωνίας, ανταλλαγής και συνεργασίας με τους άλλους»*
- Να αναπτύσσει την ικανότητα να αποδοχής οποιασδήποτε ερμηνείας των καταστάσεων, καθώς και ότι τα προβλήματα έχουν τις ρίζες τους στις πολιτιστικές παραδόσεις
- Να αναπτύσσει προγράμματα σπουδών που να *«έχουν διεθνή διάσταση»*, τονίζοντας *«τη γνώση, την κατανόηση και το σεβασμό στην κουλτούρα των άλλων»*
- Να υποστηρίζει την εκμάθηση ξένων γλωσσών ως *«μέσο για την απόκτηση μιας βαθύτερης κατανόησης των άλλων πολιτισμών»*
- Να προωθεί τις διεθνείς ανταλλαγές σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτικούς
- Να προωθήσει τη διεξαγωγή κοινών σχεδίων μεταξύ των ιδρυμάτων διαφορετικών χωρών.

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση φανερώνει ότι οι εκάστοτε ισχύουσες εκπαιδευτικές πολιτικές και επιστημονικές αντιλήψεις που υιοθετήθηκαν για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών έχουν συνδεθεί με διάφορα μοντέλα εκπαίδευσης που ήδη έχουν εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες (αφομοιωτικό, ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό). Το διαπολιτισμικό μοντέλο παρουσιάζεται ως το ισχύον μοντέλο και γίνεται αποδεκτό ως το πιο δημοκρατικό, καθώς αποδέχεται και υποστηρίζει την αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τη συνεργασία τους και σχεδιάζει εκπαιδευτικά προγράμματα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητές τους (Μάρκου, 1995: 150-173).

Καλό είναι να τονιστεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση σχετίζεται άμεσα τόσο με τη διπολιτισμική, όσο και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η διπολιτισμική

εκπαίδευση ξεκινάει με τον «ενδιάμεσο πολιτισμό». Ο όρος αυτός προσδιορίζει εκείνον τον πολιτισμό που αναπτύσσουν οι συγκεκριμένοι μαθητές, καθώς αλληλεπιδρούν με δύο πολιτισμικά περιβάλλοντα, αυτό της χώρας υποδοχής και της χώρας καταγωγής. Αναφορικά με τον ενδιάμεσο πολιτισμό, και με βάση την παραδοχή της ισοτιμίας όλων των πολιτισμών, δημιουργείται ένας πολιτισμός, ισότιμος με τους άλλους δύο εμπλεκόμενους. Είναι εμφανής ο στόχος για τη δημιουργία και ανάπτυξη διπολιτισμικής ταυτότητας στα παιδιά, που θα είναι υγιής και θα λαμβάνεται ως στοιχείο εμπλουτισμού και ως εκ τούτου ως πλεονέκτημα σε σχέση με το μονοπολιτισμό. Ταυτόχρονα, η δίγλωσση εκπαίδευση αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ομαλή διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών γλωσσικών μειονοτήτων (Οδηγός επιμόρφωσης, 2008:29-30).

1.9 Εκπαιδευτική πολιτική και διαφορετικότητα

Η έννοια της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι σχετικά πρόσφατη, συγκεκριμένα μόνο λίγες δεκαετίες βρίσκεται πιο έντονα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των κυβερνήσεων και των διεθνών οργανισμών. Η αναζήτηση ενός ορισμού, κοινά αποδεκτού για την εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι εφικτή, καθώς αυτός ο όρος προσδιορίζει μια διαδικασία δυναμική και πολυδιάστατη, τόσο σε επίπεδο ιδεολογίας, όσο και πρακτικής. Επιπλέον, η εκπαιδευτική πολιτική συνδέεται τόσο με ενδογενή αίτια, όσο και με εξωγενή που σχετίζονται με τις ευρύτερες κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις. Εν συνεχεία, οι εξελίξεις αυτές οδηγούν στην ανάδυση της αποκαλούμενης «κοινωνίας της γνώσης», στην ανάπτυξη της οποίας η εκπαίδευση καθιστά παράγοντα- κλειδί.

Η θεωρία της «κοινωνίας της γνώσης» προβάλλει ως βασική ανάγκη τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης και την αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο την αναβάθμιση της αποτελεσματικότητας και ποιότητάς της. Απώτερος σκοπός τίθεται η άμεση συσχέτιση της γνώσης με την οικονομία και η διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και συναίνεσης. Με άλλα λόγια, στην κοινωνία της γνώσης η εκπαίδευση έχει ενοποιημένη έννοια, όπως επίσης χαρακτηρίζεται και από την τάση της συνεχούς επέκτασης της γνώσης, που δεν αφορά μόνο το μαθητικό κοινό, αλλά και τους εκπαιδευτικούς, με δράσεις για την δια βίου μάθηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Οι ευρωπαϊκοί (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004) και οι διεθνείς οργανισμοί Τσαούσης (2007) έχουν κομβικό ρόλο στη διαμόρφωση των κοινωνικών, οικονομικών, αλλά και των εκπαιδευτικών πολιτικών. Η άνθιση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο των διεθνών οργανισμών βασίστηκε στη συγκρότηση διαφόρων οικονομικών θεωρήσεων για την εκπαίδευση. Οι πολιτικές για την εκπαίδευση των μεγάλων διεθνών ή παγκόσμιων οργανισμών, όπως είναι για παράδειγμα η Ευρωπαϊκή Ένωση, ο ΟΟΣΑ, η UNESCO, η Παγκόσμια Τράπεζα, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου κτλ., εμπλέκονται και επηρεάζουν καταλυτικά τις εκάστοτε εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, διαμορφώνοντας τα δεδομένα όχι μόνο σε επίπεδο κράτους, αλλά και σε επίπεδο εξουσίας. Η εκπαιδευτική πολιτική έχει ως στόχο την κάλυψη και οικονομικών αγαθών, με τη διοχέτευση στην αγορά εργασίας, ημιδαπής ή αλλοδαπής (Κοκορέ, 2018).

Ουσιαστικά επηρεάζουν την στοχοθεσία της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και τις δράσεις που αναπτύσσονται προκειμένου να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν. Σύμφωνα με τον Τσαούση (2007:40), *«οι διεθνείς οργανισμοί συμβάλουν στην επισήμανση κοινών προβλημάτων, στην αναζήτηση μεθόδων ανάλυσης των προβλημάτων αυτών, στην πρόταση λύσεων για την επίλυση των προβλημάτων αυτών και στην προώθηση της συνεργασίας των κρατών μελών για την επίλυση των προβλημάτων αυτών».*

Η μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής συνδέεται άμεσα με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης σε επίπεδο θεωρίας και έρευνας. Η επιστήμη της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης μελετά ακολούθως, εκτός των άλλων, και τις ανισότητες στην εκπαίδευση και αυτό είναι το σημείο που άπτετε του ενδιαφέροντός μας. Το πιο πρόσφατο γεγονός της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα, οδήγησε στην δραστηριοποίηση παγκόσμιων και ευρωπαϊκών οργανισμών με ιδιωτική χρηματοδότηση, όπως και σε εθνικό επίπεδο στην ψήφιση νόμων για την φοίτηση παιδιών προσφύγων στα ελληνικά δημόσια σχολεία και για την Ίδρυση Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (βλέπε 2.5:41).²

² Εγκύκλιος με θέμα: «Ηλεκτρονική παραγγελία και διανομή διδακτικών βιβλίων για τις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζ.Ε.Π. για το σχολικό έτος 2017-2018» στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος ΕΣΠΑ 2014-2020 «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020» .

https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/ilektroniki_paraggelia_kai_dianomi_didaktikon_vivlion_gia_tis_taxeis_ypodohis_t.y._z.e.p._gia_to_sho.pdf

1.10 Διγλωσσία και εκπαίδευση

Οι ορισμοί της διγλωσσίας και της πολυγλωσσίας που έχουν κατά καιρούς προταθεί είναι αρκετοί και ποικίλουν και ουσιαστικά δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός εννοιολογικός προσδιορισμός, καθώς η ίδια η λέξη «διγλωσσία» βρίσκεται υπό αμφισβήτηση εξίσου, αναφορικά με την ορθότητα της χρήσης της. Πολύ συνοπτικά, ο όρος διγλωσσία «*bilingualism*», σύμφωνα με τον Baker (2001:89), χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις δύο γλώσσες ενός ατόμου. Σύμφωνα με τους Brutt-Griffler & Varghese (2004:94) ο όρος διγλωσσία χρησιμοποιείται για να προσδιορίσουμε τον ενδιάμεσο γλωσσικό χώρο, ο οποίος παραδοσιακά γίνεται αντιληπτός ως αποτελούμενος από δύο ξεχωριστές γλώσσες, δύο διακριτές οντότητες. Στον χώρο του σχολείου τώρα, όταν λέμε για δίγλωσσους μαθητές/μαθήτριες, αναφερόμαστε συνήθως σε εκείνους που είναι παιδιά μεταναστών ή μέλη εθνοτικών ή μειονοτικών ομάδων και για την επικοινωνία με την οικογένειά τους ή με τα μέλη της κοινότητάς τους χρησιμοποιούν και άλλες γλώσσες, πέρα από τη γλώσσα του σχολείου τους και της ευρύτερης κοινωνίας, στην οποία ζουν (Τσοκαλίδου, 2012α:1).

Καλό είναι σε αυτό το σημείο, να γίνει η διάκριση της διγλωσσίας ως ατομικό φαινόμενο από τη διγλωσσία ως κοινωνικό φαινόμενο (Baker, 2001:46). Ως ατομική διγλωσσία, σύμφωνα με τον Fishman (1972, στο Baker, 2001:90), νοείται η «ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες». Με άλλα λόγια, η διγλωσσία ως ατομικό φαινόμενο σχετίζεται με το πώς αυτή μπορεί να βιώνεται από μεμονωμένους ανθρώπους και εάν αυτή επηρεάζει την σκέψη του ατόμου (Baker, 2001:46). Στον αντίποδα, για κοινωνική διγλωσσία μιλάμε στις περιπτώσεις που οι δυο γλώσσες αφορούν την κοινωνία (ό.π.:89).

Οι απόψεις για το ποιο άτομο είναι ικανό να μιλήσει δύο γλώσσες και να θεωρείται δίγλωσσο ποικίλουν. Καλό είναι να γίνει διαχωρισμός της επάρκειας από την χρήση, δηλαδή αναφερόμαστε στη διαφορά ως προς το βαθμό και τη λειτουργία της γλώσσας (διγλωσσικές ικανότητες και δίγλωσση χρήση) (ό.π.:47). Βέβαια, εδώ προκύπτει το ερώτημα, ποια είναι τα κριτήρια που καθορίζουν την γλωσσική επάρκεια, δηλαδή από ποιο σημείο και έπειτα τα άτομα μπορούν να αξιολογηθούν ως δίγλωσσα; Αναφορικά επίσης με την γλωσσική χρήση, αναλογιζόμενοι τις γλωσσικές δεξιότητες πρόσληψης (ανάγνωση και ακρόαση) και τις γλωσσικές δεξιότητες παραγωγής (ομιλία και γραφή) και πάλι το ερώτημα που προκύπτει

είναι σε ποιες περιπτώσεις συμφωνούμε ότι μπορεί να οριστεί το άτομο ως δίγλωσσο; (ό.π.:47).

Μέχρι αυτό το σημείο, γίνεται φανερό ότι είναι δύσκολο να ορίσουμε με σαφήνεια ποιος είναι δίγλωσσος και ποιος όχι, καθώς κάθε προσπάθεια απλής κατηγοριοποίησης μπορεί να θεωρηθεί αυθαίρετη. Παρόλα αυτά, η κατηγοριοποίηση αυτή κρίνεται συχνά χρήσιμη και απαραίτητη, προκειμένου να μελετήσουμε και να κατανοήσουμε τον κόσμο γύρω μας. Ο Baker (2001:50-54) κάνει αναφορές σε ελάχιστη και μέγιστη διγλωσσία, ισόρροπα (αμφιδύναμα) δίγλωσσους και για ημιγλωσσία ή αλλιώς διπλή ημιγλωσσία. Ο τρόπος που ένα άτομο χρησιμοποιεί τις δύο γλώσσες δεν σχετίζεται με τη δίγλωσση ικανότητα, αλλά σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν το χώρο, το περιεχόμενο, οι μεταβολές και το ύφος της γλώσσας. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι δύο γλώσσες βρίσκονται σε συνεχή μεταβολή και εξέλιξη και ως εκ τούτου, δεν είναι ποτέ στατικές στις τοπικές και χρονικές μεταβολές (ό.π.:60).

Κάνοντας μια σύντομη ανασκόπηση στις πρώτες θεωρίες αναφορικά με τη διγλωσσία, αναδύεται η αγωνία μήπως η ύπαρξη δύο γλωσσών έχει αρνητικές συνέπειες για ένα παιδί. Ειδικότερα, για περίπου 40 χρόνια, από το 1920 έως και το 1960, στον ακαδημαϊκό κύκλο επικρατούσε η άποψη πως η διγλωσσία βλάπτει την σκέψη. Σύμφωνα με έρευνα, οι μονόγλωσσοι ήταν ανώτεροι στα διανοητικά τεστ από ότι οι δίγλωσσοι (Darcy, 1953 στο Baker 2001:201). Ενδεικτική ήταν και η έρευνα του Saer (1923 στο Baker 2001:201-202), σύμφωνα με την οποία, τα δίγλωσσα άτομα έχουν πνευματική και νοητική σύγχυση.

Στα πορίσματα αυτών των ερευνών βασίστηκαν και οι δύο θεωρίες/αντιλήψεις, η θεωρία της ζυγαριάς και των μπαλονιών. Αναφορικά με την πρώτη, όσο περισσότερο κατακτά κάποιος και χρησιμοποιεί τη δεύτερη γλώσσα, αυτό δρα εις βάρος της πρώτης του γλώσσας, καθώς όσο γέρνει ο ένας δίσκος της ζυγαριάς προς τη δεύτερη γλώσσα, τόσο χάνει από την πρώτη του γλώσσα. Με άλλα λόγια, λειτουργεί η σχέση βάρους και αντίβαρου ανάμεσα στις δύο γλώσσες, όπως και στη ζυγαριά (Baker 2001:200 & 238). Αναφορικά με τη δεύτερη αντίληψη, αυτή του μπαλονιού, η γλωσσική ικανότητα ενός μονόγλωσσου ατόμου, σχηματικά φαντάζει ως ένα μπαλόνι φουσκωμένο, που καταλαμβάνει κάποιο χώρο στον εγκέφαλο του ατόμου αυτού. Στην περίπτωση του δίγλωσσου ατόμου, υπάρχουν δύο μπαλόνια φουσκωμένα στον ίδιο εγκεφαλικό χώρο και όσο το ένα φουσκώνει, αυτό επηρεάζει τον χώρο που καταλαμβάνει το άλλο μπαλόνι. Με άλλα λόγια, δηλαδή, όσο πιο

πολύ χώρο καταλαμβάνει η ικανότητα του ατόμου στη μια γλώσσα, τόσο περιορίζεται η ικανότητα και ο διαθέσιμος χώρος που απομένει για τη δεύτερη γλώσσα (Baker 2001:238).

Από τη δεκαετία του '70, ένα αυξανόμενο σώμα έρευνας έδειξε ότι υπάρχει αρκετός χώρος στον εγκέφαλο, όχι μόνο για δύο γλώσσες, αλλά και για περισσότερες. Επίσης, αποδείχθηκε ότι δεν πρόκειται για χώρο, και ότι πράγματι οι γλωσσικές ιδιότητες δε διαχωρίζονται στο γνωστικό σύστημα, αλλά μεταφέρονται εύκολα και δρουν αλληλεπιδραστικά. Για παράδειγμα, τα μαθήματα που διδάσκονται στα αγγλικά, δεν τροφοδοτούν μόνο το αγγλικό μέρος του εγκεφάλου, αλλά παραμένει το γνωστικό αντικείμενο, ανεξάρτητα από την γλώσσα διδασκαλίας του. Έτσι, ένα παιδί μπορεί να πολλαπλασιάζει την γνώση του στα αγγλικά ή μπορεί εύκολα να μεταφέρει την γνώση του κατέχει σε οποιαδήποτε άλλη γλώσσα, χωρίς να χρειάζεται να μαθαίνει τα ίδια πράγματα σε άλλες γλώσσες. Με άλλα λόγια, η γνώση είναι κατοχυρωμένη και απλά αλλάζει η γλώσσα έκφρασης της εκάστοτε γνώσης.

Αυτή η άποψη οδήγησε τον Cummins (1980, 1981) να αναπτύξει ένα εναλλακτικό μοντέλο διγλωσσίας, το οποίο ονόμασε «κοινή υποκείμενη γνώση/ γλωσσική ικανότητα» (common underlying proficiency). Αυτό το μοντέλο εξηγεί ότι οι δύο γλώσσες είναι ξεχωριστές στην επιφάνεια, αλλά συγχωνευμένες παρακάτω. Το μοντέλο αυτό παρουσιάζει τον εγκέφαλο με έναν κοινό χώρο αποθήκευσης και των δυο γλωσσών, δείχνοντας έτσι ότι συντελείται μεταφορά εννοιολογικής γνώσης και δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη. Ο Baker (1996), σχηματικά το περιέγραφε ως ένα παγόβουνο με δύο κορυφές πάνω από το επιφάνεια. Επομένως, δεν λειτουργούν ξεχωριστά, αλλά λειτουργούν μέσω του ίδιου συστήματος επεξεργασίας, ακόμη και αν χρησιμοποιούνται ακόμα και πάνω από δύο διαφορετικές γλώσσες σε μια συνομιλία.

Το εν λόγω μοντέλο υποδεικνύει ότι όταν ένα άτομο κατέχει δύο ή περισσότερες γλώσσες, υπάρχει μόνο μία ολοκληρωμένη πηγή σκέψης και αυτή η διγλωσσία είναι δυνατή επειδή οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να αποθηκεύουν εύκολα δύο ή περισσότερες γλώσσες. Αυτό σημαίνει, όπως γράφει ο Baker (1996: 148): *«οι πληροφορίες, οι δεξιότητες επεξεργασίας και το μορφωτικό επίπεδο μπορούν να αναπτυχθούν μέσω δύο γλωσσών, καθώς και μέσω μιας γλώσσας. Η γνωστική λειτουργία και η σχολική επιτυχία μπορούν να τροφοδοτηθούν μέσω ενός μονογλωσσικού καναλιού ή εξίσου επιτυχώς με δύο*

καλά αναπτυγμένα γλωσσικά κανάλια. Και τα δυο τα κανάλια τροφοδοτούν τον ίδιο κεντρικό επεξεργαστή» (κείμενο από δική μου μετάφραση).

Στην πορεία μελέτης της διγλωσσίας συναντώνται και άλλα μοντέλα που ενίοτε έχουν εφαρμοστεί και στην εκπαίδευση, κάποιες φορές και καλύτερα αποτελέσματα και κάποιες άλλες όχι με τόσο καλά. Ο Baker (2001) στις ασθενείς μορφές εκπαίδευσης για τη διγλωσσία αναφέρει τα προγράμματα εμπύθισης και εμπύθισης με μεταβατικές – αντισταθμιστικές τάξεις, σύμφωνα με τα οποία, εκπαιδευτικός και κοινωνικός στόχος ορίζεται η αφομοίωση, με απώτερο στόχο τη μονογλωσσία. Ίδιο στόχο έχει επίσης και το απομονωτικό πρόγραμμα και το μεταβατικό, καθώς αρχικός στόχος μπορεί να τίθεται η αφομοίωση, αλλά απώτερος στόχος είναι η σχετική μονογλωσσία. Στο κυρίαρχο πρόγραμμα εκπαιδευτικός και κοινωνικός στόχος τίθεται ο περιορισμένος εμπλουτισμός, ενώ στην περίπτωση του διαχωριστικού προγράμματος ο χωρισμός ή και η αυτονομία. Στο κυρίαρχο και στο διαχωριστικό πρόγραμμα η περιορισμένη διγλωσσία θεωρείται ο απώτερος στόχος.

Αντίθετα, σύμφωνα πάλι με τον Baker (2001), στις ισχυρές μορφές διγλωσσίας κατατάσσονται τα προγράμματα εμπάπτισης, γλωσσικής διατήρησης, γλωσσικά αμφίδρομα και τα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης που εφαρμόζονται σε κυρίαρχες γλώσσες. Στις ισχυρές μορφές διγλωσσίας, ως εκπαιδευτικός και κοινωνικός στόχος τίθεται ο γλωσσικός πλουραλισμός και εμπλουτισμός.

1.11 Η κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση του αναδυόμενου γραμματισμού

Ο όρος «εγγραμματισμός» ή «γραμματισμός» (literacy) αναφέρεται στον βαθμό πρόσβασης του ατόμου στην γραπτή πληροφορία, που είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική συμμετοχή του ατόμου αυτού στην κοινωνία (Baynham, 2002). Ο γραμματισμός είναι ένας σύνθετος όρος που δεν αφορά μία στατική κατάσταση, αλλά μια εξελικτική διαδικασία. Οι έρευνες των Heath (1983) και Street (1984) συνέβαλαν καθοριστικά στη θεμελίωση της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης του γραμματισμού.

Η κοινωνική πλευρά του γραμματισμού έχει τις ρίζες της στις κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες μάθησης. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση του γραμματισμού, οι άνθρωποι κατακτούν το γραμματισμό μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, σε

διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Σύμφωνα με την Cook-Gumperz (2008:21), ο κοινωνικός γραμματισμός μπορεί να θεωρηθεί και μέρος μιας ιδεολογίας της γλώσσας, ένα φαινόμενο κοινωνικο-πολιτισμικό, όπου η προφορική και η γραπτή γλώσσα συνυπάρχουν μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο επικοινωνίας, με επικοινωνιακούς σκοπούς.

Η διαδικασία μάθησης της γραφής και της ανάγνωσης ξεκινά από τους πρώτους κιάλας μήνες της ζωής του ανθρώπου ως μια αναμενόμενη και φυσική αντίδραση, καθώς μεγαλώνοντας σε ένα περιβάλλον όπου κυριαρχεί ο έντυπος λόγος, προσπαθεί να ερμηνεύσει τον περιβάλλον γύρω του. Αυτή η διαδικασία προσέγγισης της γραφής και της ανάγνωσης που προκύπτει μέσα από περιβάλλοντα πλούσια σε ερεθίσματα ονομάζεται «*αναδύμενος γραμματισμός*». Μόλις το 1966 η M. Clay εισήγαγε την έννοια του «*αναδύμενου γραμματισμού*» (emergent literacy), για να περιγράψει τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τις γνώσεις και τις δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας που σχετίζονται με την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των γραπτών αναπαραστάσεων και πληροφοριών γύρω τους (Teale και Sulzby, 1986, Παπούλια-Τζελέπη, 2001, Κουτσοιράκη, 2001 στο Δαφέρμου κ.ά., 2007:19).

Ο λεγόμενος περιβάλλον γραπτός λόγος σχετίζεται άμεσα με την κατάκτηση των ικανοτήτων ανάγνωσης και γραφής από τα μικρά παιδιά στο πλαίσιο της θεωρίας του αναδύμενου γραμματισμού. Τα παιδιά των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών από την στιγμή που γεννιούνται λαμβάνουν εμπειρίες γραμματισμού από το άμεσο περιβάλλον τους και ήδη από πολύ μικρή ηλικία διαθέτουν στρατηγικές γραμματισμού (Γκιάλου-Χριστοδούλου, 2009:157). Τα παιδιά στρέφουν την προσοχή τους στα γραπτά μηνύματα του περιβάλλοντός τους, παρατηρούν τους εγγράμματους ενήλικες, συνειδητοποιούν τί πρέπει να προσέξουν και πώς να χρησιμοποιήσουν κάποιο έντυπο υλικό που έχουν στη διάθεσή τους. Μέσα από την καθημερινή τους επαφή με γραπτά στοιχεία στο περιβάλλον τους, αναπτύσσουν σταδιακά την εννοιολογική γνώση για το γραπτό λόγο. Με αυτόν τον τρόπο συνειδητοποιούν ότι η γραπτή γλώσσα αποτυπώνεται με σύμβολα, περιλαμβάνει νοήματα και μεταφέρει μηνύματα, τα οποία χρησιμοποιούμε για την επιτέλεση συγκεκριμένων στόχων (Hall, 1987).

Επομένως, τα παιδιά, πολύ πριν πάνε στο νηπιαγωγείο, έχουν ήδη διαμορφώσει κάποιες «*υποθέσεις*» σχετικά με το τι είναι γράμματα (π.χ. τι σημαίνουν και γιατί υπάρχουν), χωρίς αυτές να είναι απαραίτητα σύμφωνες με τις συμβατικές μορφές γραφής και ανάγνωσης. Αυτό που είναι σημαντικό είναι ότι τα παιδιά προσπαθούν με τον δικό τους τρόπο να κατακτήσουν την γνώση. Οι δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης αναπτύσσονται

ταυτόχρονα και είναι αλληλένδετες, συνεπώς τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν, ταυτόχρονα μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν (Δαφέρμου κ.ά., 2007:106-108). Η κατάκτηση του γραμματισμού υποδηλώνει μια εξελικτική πορεία προς τη μάθηση, που αρχίζει από τα πρώτα χρόνια του παιδιού στο σπίτι σε άτυπη μορφή εκπαίδευσης και συνεχίζεται πιο συστηματικά στο σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Εκπαιδευτικό πλαίσιο & Βιβλιογραφική επισκόπηση

2.1 Το ελληνικό δημόσιο νηπιαγωγείο

Η εκπαίδευση και αγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας αρχίζει να οργανώνεται επίσημα από το κράτος στο τέλος του 19^{ου} αιώνα (Χαρίτος, 1998)³. Έπειτα από σειρά μεταρρυθμίσεων, το αναλυτικό πρόγραμμα του 1998 (Π.Δ. 200/1998) έδωσε τη θέση του στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) που θεσμοθετήθηκε το 2003 (ΦΕΚ τ.β' 304/13-3-2003). Από το 2006 το νηπιαγωγείο εντάχθηκε στις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: τα παιδιά υποχρεούνται σε μονοετή φοίτηση (5-6 ετών), πριν την είσοδό τους στο δημοτικό σχολείο, γεγονός που αποτελεί μεγάλη αλλαγή για την προσχολική εκπαίδευση (ΦΕΚ τ.β' 272/21-12-2006). Το ΔΕΠΠΣ νηπιαγωγείου (2003) και τα εγχειρίδια: *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης* (Δαφέρμου κ.ά., 2007) και *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου* (Μπιρμπίλη κ.ά., 2011) προσφέρουν τα βασικά θεωρητικά εργαλεία στους/στις εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας για θέματα που αφορούν την προσχολική αγωγή και εκπαίδευση. Ειδικότερα, αναπτύσσουν σειρά προτάσεων για την επίτευξη των διάφορων στόχων του ΔΕΠΠΣ και δίνονται συγκεκριμένα παραδείγματα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων των νηπίων.

Η νηπιακή ηλικία είναι καθοριστική για την ανάπτυξη γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, και για την γνωστική διαδικασία, καθώς τώρα κατακτώνται στοιχεία αναπαραστατικής σκέψης και εκδηλώνεται η δυνατότητα ανάπτυξης συλλογισμών (Cole & Cole, 2002). Τα παιδιά αυτής της ηλικίας καλούνται να αποχωριστούν το οικείο οικογενειακό περιβάλλον και να εισέλθουν στο νηπιαγωγείο, στο πρώτο οργανωμένο σύστημα εκπαίδευσης. Σκοπός του νηπιαγωγείου, σύμφωνα με την σχετική νομοθεσία (ΦΕΚ

³ Η ανάπτυξη του θεσμού της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα εμφάνισε μεγάλη καθυστέρηση σε σύγκριση με την υπόλοιπη Ευρώπη. Μέχρι και τη δεκαετία του '60 η προσχολική αγωγή ήταν σχεδόν ανύπαρκτη και στηριζόταν κυρίως σε πρωτοβουλίες ιδιωτών που δραστηριοποιούνταν σε ιδρύματα και συλλόγους. Έτσι, σε μεγάλο βαθμό η προσχολική αγωγή αναδύθηκε ως πρακτική και ως απαίτηση μέσα από ιδιωτικούς φορείς.

304B/13-03-2003), είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν ομαλά και πολύπλευρα, σωματικά και συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά, ενώ παράλληλα στοχεύει στο να τα προετοιμάσει για την είσοδό τους στην σχολική ζωή (ΔΕΠΠΣ, 2003:586).

2.2 ΔΕΠΠΣ νηπιαγωγείου σχετικά με τη γλώσσα

Στο ΔΕΠΠΣ (2003) του νηπιαγωγείου συναντάμε ξεχωριστή ενότητα με τον τίτλο: *«Παιδί και γλώσσα: Πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων γλώσσας»* (ό.π.:593-597), όπου τίθεται σε εφαρμογή η ολιστική προσέγγιση της γλώσσας, όπου ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση και γραφή ως σύνολο, συμβάλουν στην ανάπτυξη της γλώσσας. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, *«το πρόγραμμα της Γλώσσας για το Νηπιαγωγείο στηρίζεται στην άποψη ότι η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται σταδιακά, μέσα από επικοινωνιακές σχέσεις υποστηρικτικού χαρακτήρα»* (ό.π.:587). Παράλληλα, αναφέρεται ότι τα γλωσσικά λάθη μπορεί να χρησιμοποιηθούν εκπαιδευτικά και να οδηγήσουν στην ανάπτυξη του γλωσσικού κριτηρίου των παιδιών. Η πρόσληψη της σχολικής αποτυχίας και η συμβολή του νηπιαγωγείου στην αρτιότερη προετοιμασία των παιδιών για την ένταξή τους στην εγγράμματη κοινωνία αποτελούν σημεία στα οποία στέκεται το πρόγραμμα σπουδών. Η βαθμίδα του νηπιαγωγείου έχει αντισταθμιστικό χαρακτήρα (Δαφέρμου κ.α., 2007) και αποσκοπεί στην άμβλυνση τυχόν διαφορών στην πρόοδο των νηπίων, λόγω περιορισμένης έκθεσης σε ερεθίσματα, διαφορετικής μητρικής γλώσσας (Δαμανάκης, 2012) κλπ, ώστε η είσοδός τους στο δημοτικό σχολείο να ξεκινήσει, με όσο το δυνατόν παρόμοια εφόδια.

Η αφιερωμένη στη γλώσσα ενότητα του ΔΕΠΠΣ χωρίζεται στις εξής υποενότητες: προφορική επικοινωνία (ομιλία και ακρόαση), ανάγνωση, γραφή και γραπτή έκφραση. Όπως γίνεται φανερό, η γλώσσα διακρίνεται σε τομείς που αναλογούν στις αντίστοιχες υποενότητες της διδασκαλίας της στο νηπιαγωγείο. Αυτές οι υποενότητες καθορίζουν συγκεκριμένους στόχους ως προς τις διακριτές ικανότητες που επιδιώκουν να αναπτύξουν. Για παράδειγμα, στην υποενότητα *«προφορική επικοινωνία (ομιλία και ακρόαση)»* ο στόχος εντοπίζεται στο να εμπλουτίσουν τα παιδιά τον προφορικό τους λόγο και τη φωνολογική τους επίγνωση, ενώ στην υποενότητα *«ανάγνωση»* στόχος είναι να κατακτήσουν τη συμβατική ανάγνωση και να μάθουν να χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη της τάξης. Στην υποενότητα *«γραφή και γραπτή*

έκφραση» στόχος είναι να ενθαρρύνονται τα παιδιά στο να εκφράζονται με τον γραπτό λόγο και να εξοικειωθούν με την ύπαρξη διαφορετικών τύπων κειμένων (π.χ. γραμμάτων, προσκλήσεων, παραμυθιών κλπ) (ό.π.:593-597).

Ταυτόχρονα, ενώ θεωρητικά η γλώσσα ως αντικείμενο διαχωρίζεται σε τομείς, στο *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης* (Δαφέρμου κ.ά., 2007) και στον *Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου* (Μπιρμπίλη κ.ά., 2011) αναπτύσσεται σειρά προτάσεων για μια πρακτικά διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας του προφορικού και του γραπτού λόγου των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Τέλος, τα γνωστικά αντικείμενα, προτείνεται από τους οδηγούς για το νηπιαγωγείο (Δαφέρμου κ.ά., 2007 και Μπιρμπίλη, 2011) να μη διαχωρίζονται, αλλά η γνώση να προσεγγίζεται διαθεματικά. Συνεπώς, η προώθηση του γραμματισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί σε πολλές θεματικές περιοχές.

2.3 Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ακολουθώντας τις κοινωνικό- οικονομικές εξελίξεις, το 2017, σύμφωνα με την υπ' αριθμόν 41/10-10-2017 Πράξη, το Διοικητικό Συμβούλιο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής εισηγείται: «*Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (TY) I ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες*». Στις συγκεκριμένες τάξεις φοιτούν μαθητές που έχουν μηδενική ή ελάχιστη εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα και μπορεί να μην είχαν στο παρελθόν συστηματική σχολική φοίτηση, όπως επίσης αφορά και μαθητές που παρουσιάζουν μακρά απουσία από το σχολείο.

Γενικός σκοπός του συγκεκριμένου προγράμματος είναι: «*η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας ώστε οι μαθητές/τριες να κατανοούν και να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο σε βαθμό που να τους επιτρέπει να ενταχθούν σταδιακά πλήρως στην κανονική τάξη*». Παράλληλα με την εξοικείωση των παιδιών προσφύγων με την ελληνική γλώσσα, οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται να εντάξουν στη διδασκαλία κάποιες δεξιότητες, ώστε οι μαθητές/τριες να κατακτήσουν πώς:

- «να κρατούν σωστά και σταθερά το μολύβι,
- να ανοίγουν τα βιβλία και τετράδια με φορά από τα δεξιά προς τα αριστερά,
- να γράφουν με φορά από τα αριστερά προς τα δεξιά, να αντιγράφουν από τον πίνακα ή/και από το βιβλίο,
- να αναγνωρίζουν τα γράμματα και να τα διακρίνουν από άλλα σύμβολα/σχήματα,
- να γράφουν τα γράμματα με τη σωστή φορά και να αντιστοιχίζουν τα μικρά με τα κεφαλαία».

Την ίδια περίοδο αναρτήθηκε εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ με θέμα την «*Ηλεκτρονική παραγγελία και διανομή διδακτικών βιβλίων για τις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζ.Ε.Π. για το σχολικό έτος 2017-2018*» (Βλέπε 1.7:17). Τα βιβλία αφορούν μαθητές δημοτικού σχολείου και συνιστούν πρόσθετο υποστηρικτικό – διδακτικό υλικό για τα τμήματα υποδοχής προσφύγων. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1, τα βιβλία σε επίπεδα ελληνομάθειας και στόχος είναι οι μαθητές πρόσφυγες να διευκολυνθούν κατά τη διδασκαλία και μελέτη της εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας.

Πίνακας 1⁴: Βιβλία ανά επίπεδο ελληνομάθειας για μαθητές Τ.Υ.

Α/Α	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΤΙΤΛΟΣ	ΕΠΙΠΕΔΟ
1.	Δημοτική Εκπαίδευση	«Το μικρό μου λεξικό 1»	Αρχάριοι
2.		«Το μικρό μου λεξικό 2»	Αρχάριοι
3.		«Το μικρό μου λεξικό 3»	Ημι-προχωρημένοι
4.		«Το μικρό μου λεξικό 4»	Προχωρημένοι
5.		«Γεια σας 1» (Βιβλίο Μαθητή)	Αρχάριοι
6.		«Γεια σας 2» (Βιβλίο Μαθητή)	Αρχάριοι
7.		«Γεια σας 3» (Βιβλίο Μαθητή)	Ημι-προχωρημένοι
8.		«Γεια σας 4» (Βιβλίο Μαθητή)	Προχωρημένοι

⁴Πηγή: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/ilektroniki_paraggelia_kai_dianomi_didaktikon_vivlion_gia_tis_taxeis_ypodohis_t.y. z.e.p. gia_to_sho.pdf

Παράλληλα, το 2017 το ΥΠΕΠΘ σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής δημιούργησε ηλεκτρονική πλατφόρμα με αναλυτικά προγράμματα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) για τον δημοτικό και το γυμνάσιο, καθώς και επιπλέον Βοηθητικό - Συμπληρωματικό υλικό εκπαιδευτικών Δ.Υ.Ε.Π.

2.4 Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού και ο αναδυόμενος γραμματισμός στην πρώιμη σχολική ηλικία

Η Heath (1983) ήταν εκείνη που εισήγαγε την εθνογραφία ως μέθοδο έρευνας στο πεδίο του γραμματισμού, με σκοπό να μελετήσει τον βαθμό εξοικείωσης των παιδιών με το γραμματισμό ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Παρόλο που παρόμοια θέματα είχαν απασχολήσει τους θεωρητικούς και στο παρελθόν, η εθνογραφική προσέγγιση άνοιξε νέους δρόμους στην έρευνα του γραμματισμού.

Η Heath προέρχεται από το χώρο της εθνογραφίας της επικοινωνίας και συνέβαλε αποφασιστικά στη μελέτη των λειτουργιών και των νοημάτων που λαμβάνει ο γραμματισμός στα διαφορετικά πλαίσια χρήσης του. Η εθνογραφική μελέτη της Heath (1983) *Ways with Words* θεωρείται πλέον κλασικό έργο για τη μελέτη του κοινωνικού γραμματισμού. Με αφετηρία την προβληματική σχετικά με την σχολική αποτυχία των μαθητών από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα, μελέτησε τις πρακτικές γραμματισμού σε τρεις κοινότητες του Piedmont της Καρολίνα των ΗΠΑ όπως αυτές αναπτύσσονταν στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις των παιδιών μέσα στην κοινότητα και το σπίτι σε 300 διαφορετικές οικογένειες.

Πιο συγκεκριμένα, για σχεδόν 10 χρόνια κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 η Heath έζησε και εργάστηκε με τους ανθρώπους των κοινοτήτων αυτών. Αρχικά, παρατήρησε διαφορές στη χρήση της γλώσσας από τα παιδιά των κοινοτήτων αυτών τόσο στα σπίτια τους, όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον τους. Στη συνέχεια μετέφερε την έρευνα στις αίθουσες διδασκαλίας και παρατήρησε πώς οι διαφορές επηρέασαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους. Μέσα από λεπτομερέστερες και εκτενείς παρατηρήσεις και συνεντεύξεις κατέληξε στο ότι οι διαφορετικοί τρόποι γλωσσικής αλληλεπίδρασης των παιδιών οδηγούν σε

διαφορετική εξοικείωση με τη μάθηση και στην κατάκτηση συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων.

Συνεπώς, η διαφορετική εξοικείωση των παιδιών με την γλώσσα τα οδηγεί και σε διαφορετική σχολική πορεία. Όταν οι πρακτικές γραμματισμού που ακολουθούνται στο σπίτι και την κοινότητα ενός μαθητή είναι συμβατές με αυτές του σχολείου, τότε ο μαθητής έχει αρκετές πιθανότητες να επιτύχει σχολικά. Ενώ στην αντίθετη περίπτωση που ο μαθητής έχει μεγαλύτερη απόσταση από την γλώσσα του σχολείου, είναι πιθανό να αντιμετωπίσει δυσκολίες κατά την σχολική του πορεία. Η Heath υποστηρίζει ότι τα άτομα που δεν έχουν κατακτήσει τις αρχές της κυρίαρχης σχολικής γλώσσας θα πρέπει, προκειμένου να τις αποκτήσουν, να εξοικειωθούν με τις σχολικές πρακτικές γραμματισμού μέσα από διάφορες κοινωνικές διαδικασίες.

Η έρευνα αυτή της Heath τροφοδότησε πληθώρα άλλων ερευνών σχετικά με το γραμματισμό στο πλαίσιο των κοινωνικών πρακτικών, συμβάλλοντας στη δημιουργία του επιστημονικού πεδίου της Εθνογραφίας του Γραμματισμού ή των Σπουδών του Νέου Γραμματισμού (New Literacy Studies). Το 2012 η Heath σε ένα καινούργιο της έργο με τίτλο *Words at Work and Play: Three Decades in Family and Community Life*, επιστρέφει στις 300 οικογένειες που είχε μελετήσει στην προηγούμενη εθνογραφική της μελέτη *Ways with Words*, τρεις δεκαετίες μετά, και μελετά την ενήλικη πια ζωή των τότε παιδιών και το πώς εξελίχθηκαν.

Οι έρευνες του Street (1984) επηρέασαν περαιτέρω την οπτική μας στη μελέτη του γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε στους «αναδυόμενους» ή «αόρατους» γραμματισμούς, δίνοντας έμφαση στην πολλαπλή φύση του γραμματισμού, ο οποίος νοηματοδοτείται μέσα από τα κοινωνικά συμφραζόμενα της χρήσης του. Ο σχολικός γραμματισμός αποτελεί ένα μέρος από τους κοινωνικούς γραμματισμούς. Ο Street μελέτησε, επίσης, τη συμβολή του γραμματισμού στην αναπαραγωγή κοινωνικών, πολιτισμικών και ταξικών διαφοροποιήσεων.

Πολλές έρευνες επικεντρώνονται στην προσχολική ηλικία με σκοπό να μελετήσουν θέματα σχετικά με το γραμματισμό, καθώς έχει αποδειχθεί ότι τα μικρά παιδιά ξεκινούν να κατακτούν τον γραπτό λόγο από τα πρώτα έτη της ζωής τους (Ferreiro & Teberosky, 1982, Teale & Sulzby, 1986 στο Γιαννικοπούλου, 2009). Όταν τα παιδιά ξεκινούν το νηπιαγωγείο, μπαίνουν για πρώτη φορά σε ένα συστηματικό και οργανωμένο πλαίσιο μάθησης, που στόχο

έχει να τα προετοιμάσει κοινωνικά, συναισθηματικά και γνωστικά, για την ομαλή ένταξή τους στο δημοτικό σχολείο.

Ο Wells (1985, 1986), ο οποίος θεωρείται ο βασικός υποστηρικτής της ακρόασης αναγνωσμάτων για παιδιά, μελέτησε τις πρακτικές γραμματισμού διάφορων οικογενειών με παιδιά για περίοδο εννέα χρόνων, δηλαδή από την στιγμή που τα παιδιά ήταν δεκαπέντε μηνών έως ότου έγιναν δέκα χρονών. Ο Wells διαπίστωσε ότι τα παιδιά εκείνα στα οποία κατά την προσχολική ηλικία οι οικείοι τους συνήθιζαν να τους διαβάζουν έγιναν καλύτεροι αναγνώστες και ήταν περισσότερο επιτυχημένοι στο σχολείο. Επίσης, διαπίστωσε ότι υπήρχε σημαντική σχέση μεταξύ του βαθμού της εξοικείωσης των παιδιών με τον γραπτό λόγο κατά την είσοδό τους στο σχολείο με την μετέπειτα πορεία τους στη σχολική εκπαίδευση.

Μια έρευνα στον ελληνικό χώρο, που σχετίζεται στενά με τη δική μας μελέτη είναι αυτή της Γκιάλου-Χριστοδούλου (2009) σχετικά με την σχέση νηπιαγωγείου-γονέων στην προώθηση του γραμματισμού. Κατέληξε στο ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού είχε άμεση σύνδεση με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και την εμπλοκή αυτών στο σχολείο. Ειδικότερα, οι γονείς με ανώτατο ή μεσαίο μορφωτικό επίπεδο χρησιμοποιούσαν πιο συχνά αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές (π.χ. συζήτηση με τα παιδιά τους, ανάγνωση και σχολιασμός βιβλίων κ.λπ.) συγκριτικά με τους γονείς που ήταν απόφοιτοι δημοτικού. Επίσης παρατήρησε ότι, ενώ υπάρχει συνεργασία γονέων και νηπιαγωγών σε διάφορα θέματα, η αλληλεπίδραση αυτή αφορά γενικά τις σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών και όχι τις πρακτικές για την προώθηση του γραμματισμού των παιδιών.

2.4.1 Η μελέτη των γραμματισμών στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο του Bernstein

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η Hasan και οι συνεργάτες της, κυρίως η Cloran, αλλά και μεταγενέστερα οι μαθητές της, Christie και Williams (1995, 2001) πραγματοποίησαν μελέτες των διαφορών στα πρότυπα της συνομιλίας μεταξύ των νέων παιδιών και των μητέρων τους, αλλά και μεταξύ των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς, υπό το πρίσμα της ταξικής διαφοροποίησης.

Η έρευνα της Hasan (1989) είχε ως θεωρητική βάση τη δουλειά του Bernstein για τις ταξικές διαφορές σε γλωσσικά πρότυπα παραγωγής νοήματος και είχε διττό ενδιαφέρον. Πρώτον, φανερώθηκε με μεγάλη λεπτομέρεια το γεγονός ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές στο πώς οι μητέρες και τα μικρά παιδιά έθεταν ερωτήσεις και απαντήσεις, εντολές, αιτήματα, και επιχειρήματα στις καθημερινές συζητήσεις τους ανάλογα με την προέλευσή τους από την εργατική ή την μεσαία τάξη. Δεύτερον, έδειξε ότι ο συνήθης τρόπος ομιλίας των εκπαιδευτικών με τα παιδιά ήταν μια υπερβολική εκδοχή των τυπικών τρόπων επικοινωνίας της μεσαίας τάξης.

Το ενδιαφέρον του Williams (1995) για την κοινωνική πλευρά του γραμματισμού και τη σημασία του στα παιδιά προσχολικής ηλικίας τον οδήγησε στο να εκπονήσει τη διδακτορική του διατριβή στην από κοινού ανάγνωση βιβλίων γονέων και παιδιών. Αυτή η μελέτη του τροφοδότησε περαιτέρω το ενδιαφέρον του και σε επόμενη έρευνά του (Williams, 2001). Μέσα από μια μελέτη περίπτωσης, προσπάθησε να εξετάσει τις διαφορετικές παραλλαγές που υφίσταντο στην από κοινού ανάγνωση βιβλίων μεταξύ γονέων και παιδιών μέσα σε οικογένειες από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, και το βαθμό στον οποίο αυτές οι διαφοροποιήσεις σχετίζονται με τον παιδαγωγικό λόγο στην ανάπτυξη του γραμματισμού στις νηπιακές ηλικίες.

Ο Williams (1995, 2001), μέσα από τη θεωρητική οπτική του Bernstein, κατέδειξε πόσο ευρείες και ασυνείδητες είναι οι διαδικασίες κωδικοποίησης των στάσεων και των αξιών σε ένα γλωσσικό σύστημα και έχει υποστηρίξει τη σημασία της μελέτης αυτών των θεμάτων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η επιτυχία στο σχολείο βρίσκεται σε άμεση σχέση με την επιτυχή κατάκτηση των γλωσσικών μέσων, και αυτό είναι κάτι που καλό είναι να το γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να καθοδηγούν και να εμπλουτίζουν τις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών τους προς αυτή την κατεύθυνση. Ειδικότερα, η μελέτη του Williams (2001) εστίασε στην ανάγνωση του γνωστού παραμυθιού «*Τα τρία γουρουνάκια*» από τρεις διαφορετικές οικογένειες, ως προς τον τρόπο που προσεγγίστηκε από τους γονείς και την αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Η προβληματική του βασίζεται στη μελέτη της σημασιολογικής διαφοροποίησης (semantic variation) στην αλληλεπίδραση, όταν οι γονείς έχουν ως απώτερο στόχο την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών τους για την προετοιμασία τους προς την είσοδό στο σχολείο. Και οι δικές του έρευνες κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα με εκείνα της Hasan (1989).

Εντούτοις, οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες δεν προσεγγίζουν το κομμάτι της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και των γονέων με αναφορά αποκλειστικά στις πρακτικές γραμματισμού που υιοθετούν οι δυο πλευρές συντονισμένα για την προώθηση του γραμματισμού των παιδιών. Κάποιες έρευνες μελετούν την συνεργασία γονέων και νηπιαγωγών γενικότερα, χωρίς ιδιαίτερη έμφαση στο γραμματισμό, ενώ άλλες αναφέρονται μόνο στο σχολικό γραμματισμό και όχι στον οικογενειακό.

2.4.2 Πρακτικές γραμματισμού στο ελληνικό νηπιαγωγείο και η σχέση με την οικογένεια

Σύμφωνα με τον *Οδηγό Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης* (Δαφέρμου κ.ά., 2007 ό.π.:108), ο βασικός στόχος του νηπιαγωγείου ως προς τη γλώσσα εντοπίζεται στο να παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά να προσεγγίσουν την γλώσσα των κειμένων και να δίνονται κίνητρα για την εκμάθησή τους, ώστε να προωθηθεί η σχολική τους επιτυχία. Επίσης, στο ΔΕΠΠΣ νηπιαγωγείου (2003:587), τονίζεται ο σημαντικός ρόλος που μπορεί να έχει το νηπιαγωγείο στην εξοικείωση των παιδιών με τις διάφορες εκφάνσεις της γλώσσας που σχετίζονται με το γραπτό λόγο, καθώς η έλλειψη της εξοικείωσης αυτής μπορεί να οδηγήσει στη σχολική αποτυχία. Σημειώνεται μάλιστα ότι αυτή η απουσία γλωσσικής εξοικείωσης αφορά περισσότερο τα παιδιά από μη προνομιούχα παιδαγωγικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (ό.π.:587).

Η βαθμίδα του νηπιαγωγείου μπορεί να λειτουργήσει και ως φορέας αντισταθμιστικής αγωγής, για την ενίσχυση των νηπίων από μη προνομιούχα περιβάλλοντα. Στον οδηγό νηπιαγωγού συστήνονται στους/στις εκπαιδευτικούς κάποιες προτάσεις αντισταθμιστικού χαρακτήρα γι' αυτό τον σκοπό (π.χ. παροτρύνοντας τους γονείς να εστιάζουν την προσοχή των παιδιών τους σε διάφορες μορφές γραπτού λόγου στο σπίτι, στο δρόμο κ.λπ. (Δαφέρμου κ.ά., 2007:122). Η ενημέρωση και παρότρυνση των γονέων από τους/τις νηπιαγωγούς κρίνεται σημαντική μια και οι περισσότεροι γονείς αγνοούν τις ευκαιρίες που στην καθημερινή ζωή τους παρουσιάζονται για μάθηση. Αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί ταυτίζουν, συχνά, την σχολική γνώση (βλ. γράμματα και αριθμούς) με την τυπική και

ταυτόχρονα «έγκυρη» γνώση και γιατί, ίσως να μην γνωρίζουν τους διάφορους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας (Μπιρμπίλη κ.ά., 2011: 88-89).

Επίσης η/ο νηπιαγωγός μπορεί να ενθαρρύνει τους γονείς να δανείζονται βιβλία από τη βιβλιοθήκη της τάξης και να τα διαβάζουν με τα παιδιά τους στο σπίτι (Δαφέρμου κ.ά., 2007:122). Προτείνεται στις/τους νηπιαγωγούς να παροτρύνουν τα παιδιά να φέρνουν στο σχολείο το αγαπημένο τους βιβλίο και να το «διαβάζουν» στους συμμαθητές τους ή ακόμα να έρχονται συγγενείς των παιδιών και να το διαβάζουν οι ίδιοι στην τάξη. Επιπλέον, στον *Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου* (Μπιρμπίλη κ.ά., 2011:88-89) οι νηπιαγωγοί ενθαρρύνονται να βοηθούν τους γονείς να κατανοήσουν τους διαφορετικούς τρόπους εκμάθησης του γραμματισμού και τα πλεονεκτήματα που μπορεί να επιφέρει αυτή η κατανόηση από μέρους της οικογένειας για την προώθηση του γραμματισμού του παιδιού τους. Ταυτόχρονα με την προσπάθεια για συνεργασία σχολείου-οικογένειας, είναι εξαιρετικής σημασίας οι εκπαιδευτικοί να καταφέρουν να διευρύνουν και να ενισχύσουν τις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών. Προτείνεται, λοιπόν χαλάρωση των συνόρων ανάμεσα στο σπίτι και στο νηπιαγωγείο, ανάμεσα στις καθημερινές πρακτικές προώθησης του γραμματισμού και στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου. Αυτές οι δύο όψεις, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας και η διεύρυνση των μαθησιακών εμπειριών εντός του σχολικού περιβάλλοντος, μπορούν να συμβάλουν στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που οφείλονται στη διαφορετική κοινωνική προέλευση των παιδιών.

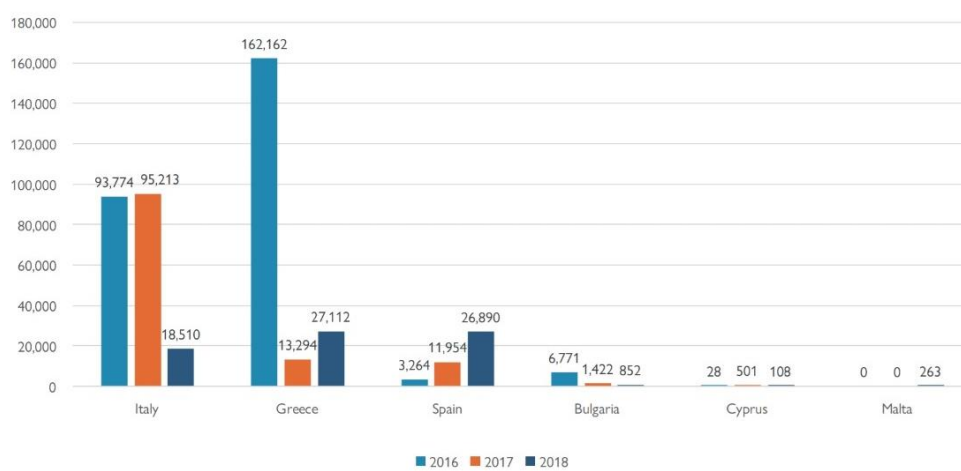
2.5 Δομές μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα

Η Ελλάδα την τελευταία διετία αποτελεί για κάποιους πρόσφυγες και μετανάστες είτε χώρα προορισμού, είτε χώρα-σταθμό. Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο σημείο της εργασίας, η εν λόγω κρίση βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη και ως εκ τούτου συνεχώς τα στατιστικά από τις ιθύνουσες υπηρεσίες αλλάζουν και οι κυβερνητικές αποφάσεις της χώρας προσπαθούν να καλύψουν τις ανάγκες που ανακύπτουν. Επίσης, η εισροή και παράτυπων προσφύγων και μεταναστών, καθώς και η παρουσία ανθρώπων που βρίσκονται σε διαδικασία έκδοσης ασύλου, συνιστούν γεγονότα που δυσχεραίνουν την ακριβή καταγραφή της κατάστασης που επικρατεί. Σύμφωνα με πολύ πρόσφατα στατιστικά στοιχεία του Διεθνούς

Οργανισμού Μετανάστευσης (ΔΟΜ), των Εθνικών Αρχών και της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR), στην Ελλάδα από τον Ιανουάριο του 2016 έως και τον Ιούλιο του 2018 αφίχθησαν συνολικά 202.568 πρόσφυγες και μετανάστες.

Πίνακας 2: Αφίξεις για το διάστημα Ιανουάριος - Ιούλιος, 2016-2018 (πηγή ⁵).

Figure 1 Arrivals between January and July, 2016 - 2018



Η ελληνική Κυβέρνηση και το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, προχώρησε στη λήψη μέτρων για την κάλυψη και των εκπαιδευτικών αναγκών των ανήλικων παιδιών που έφτασαν στην χώρα τα δύο τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με Δελτίο Τύπου του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) σχετικά με τις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων, που δημοσιεύθηκε τον Οκτώβριο του 2016 στην επίσημη ηλεκτρονική σελίδα του Οργανισμού, δίνονται πληροφορίες για τα εκπαιδευτικά προγράμματα που θα παρακολουθήσουν τα παιδιά πρόσφυγες σχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, τα διαχωρίζει σε εκείνα που είναι ενταγμένα στην αστική κοινωνία και σε εκείνα που διαμένουν σε Κέντρα Φιλοξενίας. Στο απόσπασμα του Δελτίου Τύπου που παρατίθεται πιο κάτω, παρουσιάζονται αναλυτικά τα εκπαιδευτικά προγράμματα:

«Αναφορικά με τα παιδιά πρόσφυγες σχολικής ηλικίας, το θεσμικό σχήμα των Τάξεων Υποδοχής ανταποκρίνεται στην εκπαίδευση εκείνων των παιδιών προσφύγων που είναι

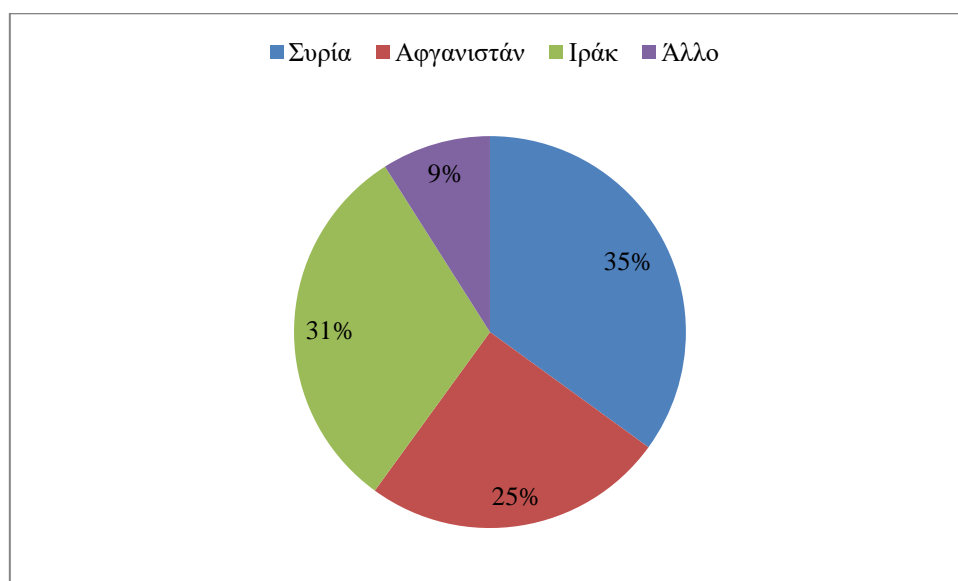
⁵ <http://migration.iom.int/europe/>

ενταγμένα στον αστικό ιστό και έχουν ως ζητούμενο τη σταδιακά πλήρη ένταξή τους στις κανονικές τάξεις του ελληνικού σχολείου. Μάλιστα, η ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής εντάσσεται στον προγραμματισμό του σχολείου (π.χ. διαθέσιμες αίθουσες), καθώς ο προβλεπόμενος αριθμός αυτών των παιδιών δεν αποδιοργανώνει τη σχολική μονάδα. Αντιθέτως, στην περίπτωση του μεγαλύτερου μέρους του προσφυγικού πληθυσμού που διαμένει στα κέντρα φιλοξενίας είναι σκόπιμο το σχολικό έτος 2016-2017 να λειτουργήσει ως προπαρασκευαστικό έτος με πρωταρχικό στόχο τη μετάβαση των παιδιών από τη ζωή στους καταυλισμούς σε μια σχολική κανονικότητα και τελικώς την επιτυχή επανένταξή τους στη σχολική κουλτούρα. Επιπλέον, είναι αναγκαίο σε αυτή την προενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία να δοθούν στα παιδιά εφόδια χρήσιμα για την ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη είτε παραμείνουν στην Ελλάδα είτε εγκατασταθούν σε άλλη χώρα» (ΙΕΠ, 2016:1).

Σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα στοιχεία, που δημοσίευσε ο ΔΟΜ τον Ιουλίου 2018 στον επίσημο ιστότοπο του Οργανισμού⁶, τα παιδιά των προσφύγων και των μεταναστών που διαμένουν σε ανοιχτά κέντρα φιλοξενίας και συμμετείχαν φέτος στο πρόγραμμα εκπαίδευσης, ανέρχονται στα 2,800 (το πρόγραμμα λειτουργεί υπό την χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) και εφαρμόζεται στην Ελλάδα). Για την κάλυψη των αναγκών της μεταφοράς των μαθητών από τα 26 ανοιχτά κέντρα φιλοξενίας σε 123 σχολεία, βρίσκονται στη διάθεσή τους 88 λεωφορεία με 117 συνοδούς. Στα παιδιά έχει δοθεί εξίσου και ο απαραίτητος εξοπλισμός για το σχολείο, όπως τετράδια, στυλό, μολύβια κλπ. Η πλειοψηφία των παιδιών κατάγεται από χώρες της Συρίας, του Αφγανιστάν και του Ιράκ (Βλέπε Πίνακα 3:44), όπου και η εκπαίδευσή τους διεκόπη απότομα και τα σχολεία τους, είτε βομβαρδίστηκαν, είτε καταστράφηκαν.

⁶ <https://greece.iom.int/el/news/2800-παιδιά-προσφύγων-και-μεταναστών-στο-ελληνικό-σχολείο>

Πίνακας 3: Χώρες προέλευσης αλλοδαπών μαθητών, σύμφωνα με στοιχεία του ΔΟΜ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Μεθοδολογία

3.1 Ερευνητικά ερωτήματα

- α) Το προφίλ των εκπαιδευτών και του εργατικού δυναμικού.
- β) Η χρήση του εικονογραφημένου εντύπου ως εκπαιδευτικού εργαλείου με στόχο την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής.
- γ) Οι εκπαιδευτικές πρακτικές για την εξοικείωση των παιδιών ηλικίας 5-7 ετών με την ελληνική γλώσσα και τον γραμματισμό.
- δ) Η επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτών με τους γονείς των αλλοδαπών παιδιών.
- ε) Οι παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική πορεία των παιδιών.

3.2 Ερευνητική μέθοδος, εργαλεία και τεχνικές

Για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος και ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις (Βλέπε 3.2.2:46). Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την ανάλυση των δεδομένων (βλέπε 3.3:48) της έρευνας ήταν η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου με μονάδα καταγραφής το «γενικό θέμα».

3.2.1 Η μέθοδος διερεύνησης

Το γεγονός ότι η ποιοτική έρευνα είναι ευπροσάρμοστη και λαμβάνει υπόψη το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται μας επέτρεψε να έχουμε μια ευαισθητοποίηση και ευελιξία στο χειρισμό του θέματός μας, που αφορά καθημερινές πρακτικές και συμπεριφορές των ερευνητικών υποκειμένων (Mason, 2011:21). Η ποιοτική έρευνα τοποθετεί την ερμηνεία που

αποδίδουν τα υποκείμενα στη δράση τους και στη δράση των άλλων στο ιστορικό και κοινωνικό της πλαίσιο. Σκοπός είναι να δοθεί έμφαση στην εξέλιξη των κοινωνικών φαινομένων, δηλαδή στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες διαμορφώνονται συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις (Κυριαζή, 2011:53). Ειδικότερα, μας ενδιέφερε να μελετήσουμε πώς η κοινωνική τάξη των ερευνητικών υποκειμένων διαμορφώνει τις επιλογές τους και τις πρακτικές τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Μέσα από την ποιοτική προσέγγιση μπορούν να αποτυπωθούν καλύτερα οι εμπειρίες των ερευνητικών υποκειμένων σχετικά με την εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς και τις καθημερινές πρακτικές τους. Στόχος στην παρούσα έρευνα δεν ήταν η εξαγωγή καθολικών συμπερασμάτων, αλλά μια διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων για την κατανόηση των πρακτικών γραμματισμού, όπου δίνεται η δυνατότητα στην ερευνήτρια να εμβυθίζεται σε αυτό που μελετά, κάνοντας συνεχή αναστοχασμό (Mason, 2011:21).

3.2.2 Συνέντευξη

Αναφορικά με τον Mishler (1996), η τεχνική της συνέντευξης έχει εξέχουσα θέση ανάμεσα σε ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες. Μέσα από τη συνέντευξη μπορέσαμε να κάνουμε με τις συνεντευξιαζόμενες συζητήσεις πρόσωπο με πρόσωπο με στόχο να κατανοήσουμε την προοπτική και την στάση τους, καθώς και να ακούσουμε τις εμπειρίες τους, μέσα από τα δικά τους λόγια. Ειδικότερα, η συνέντευξη μάς βοήθησε να εμβαθύνουμε και να διερευνήσουμε τις σκέψεις, τις αξίες, τις προκαταλήψεις, τις στάσεις, τα συναισθήματα, τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων σε βάθος (Wellington, 2000, Ιωσηφίδης, 2003, Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Άλλωστε, η συνέντευξη αποτελεί το κατεξοχήν εργαλείο που δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει κοινωνικές συμπεριφορές και αντιλήψεις των ερωτώμενων μέσα από τα δικά τους μάτια.

Ο λόγος που καταλήξαμε στην επιλογή της ημι-δομημένης συνέντευξης είναι γιατί αυτό το είδος χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων, που όμως, παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, και την προσαρμογή του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο για συζήτηση

(Ιωσηφίδης, 2003). Ο/η συνεντευξιαστής χρησιμοποιεί το διάγραμμα της ημι-δομημένης συνέντευξης για να καθοδηγεί και όχι να υπαγορεύει την πορεία της (Αβραμίδης & Καλυβά, 2006).

Στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, επιλέξαμε να συλλέξουμε τα δεδομένα μας με τη μέθοδο της ημι-δομημένης συνέντευξης, διότι ακριβώς η ευέλικτη δομή τους μας επέτρεψε να προσαρμόζουμε τα ερωτήματα καθ' όλη την πορεία των συζητήσεων. Η ευέλικτη δομή κρινόταν απαραίτητη, καθώς οι ερωτήσεις που γινόντουσαν ήταν ανοιχτού τύπου και σε πολλά σημεία χρειαζόταν να προσαρμόζονται ανάλογα με το άτομο που είχαμε απέναντί μας και ανάλογα με προηγούμενες απαντήσεις που είχαμε λάβει. Επίσης, υπήρχε το περιθώριο να γίνουν και περαιτέρω ερωτήσεις, που δεν υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο, αλλά κρίνονταν ότι σε κάποια σημεία μπορούσαν να δώσουν κάποια πιο σαφή εικόνα για το υπό διερεύνηση θέμα.

Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της ημι-δομημένης συνέντευξης είναι ότι δίνεται στον ερωτώμενο η αίσθηση της συζήτησης. Βέβαια, για να μπορέσει να γίνει αυτή η συζήτηση ανάμεσα στον/στη συνεντευκτή και τον/την συνεντευξιαζόμενο/η και να μπορέσει ο/η συνεντευξιαζόμενος να εκφράσει ελεύθερα τις σκέψεις του είναι προϋπόθεση να δημιουργηθεί ένα φιλικό κλίμα εμπιστοσύνης. Πρωταρχικός στόχος ήταν να κάνουμε τους συνεντευξιαζόμενους να μην αισθάνονται ότι κρίνονται για τις απαντήσεις τους, αλλά να νιώθουν άνετα και να μοιραστούν μαζί μας πληροφορίες, σκέψεις και συναισθήματα σχετικά με τα παιδιά τους. Ειδικότερα, η ημι-δομημένη συνέντευξη κρίνεται κατάλληλη για να αποκτήσουμε μία λεπτομερή εικόνα για τις πεποιθήσεις και τις στάσεις ενός ατόμου για ένα θέμα (Smith, 1990).

Από την άλλη, αυτή η μη αυστηρή δομή των συνεντεύξεων, είχε και έναν μεγάλο βαθμό δυσκολίας για εμάς. Αυτό διότι απαιτούσε να έχει προηγηθεί ένας πολύ καλός σχεδιασμός των αξόνων των ερωτήσεων της συνέντευξης, ώστε να υπάρχει μια κατευθυντήρια γραμμή για τη ροή της συνέντευξης. Αλλά και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έπρεπε συνέχεια να γίνεται επανέλεγχος για το αν η συζήτησή μας απαντά στα ερευνητικά μας ερωτήματα, καθώς είναι πολύ εύκολο να ξεφύγει μια τέτοια συζήτηση. Έχοντας γνώση των δυσκολιών αυτών είχαμε υπόψη πολλούς εναλλακτικούς μηχανισμούς, σε περίπτωση που η συνέντευξη ακολουθήσει άλλη τροπή από αυτή που είχαμε στο πλάνο μας (Mason, 2011: 83-84).

3.3 Ανάλυση περιεχομένου

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, καθώς αυτή η μέθοδος θεωρείται κατάλληλη για τη μελέτη καταγεγραμμένων ανθρώπινων επικοινωνιών, όπως οι μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις με τις μητέρες και τις νηπιαγωγούς (Babbie 2011:517). Βάσει των ερευνητικών μας ερωτημάτων και των δεδομένων της ανάλυσης ως μονάδα καταγραφής επιλέχθηκε το «γενικό θέμα». Αυτή η μονάδα καταγραφής κρίνεται χρήσιμη σε μελέτες που εστιάζουν στη διερεύνηση απόψεων, στάσεων και αξιών (Κυριαζή, 2011:289). Οι συνεντεύξεις, λοιπόν, αναλύθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν βάσει των θεμάτων. Τα θέματα που προέκυψαν αποτυπώνονται στην παρούσα εργασία ως τίτλοι των εννοιών της ανάλυσης. Έτσι ουσιαστικά συντελέστηκε η μετατροπή του κειμένου των απομαγνητοφωνήσεων σε κατηγορίες που εκφράζουν ένα συγκεκριμένο σύστημα κωδικοποίησης (ό.π.:292-293).

3.4 Η επιλογή του δείγματος της έρευνας

Το στάδιο της επιλογής του δείγματος για τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας είναι καθοριστικό, καθώς το κατάλληλο δείγμα μάς βοηθάει να αντλήσουμε τις πληροφορίες που θα μας οδηγήσουν στη διερεύνηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Το δείγμα μας επιλέχθηκε μέσα από στοχευμένη δειγματοληψία.

Κριτήριο επιλογής του δείγματος ήταν, πέρα από την προσβασιμότητα και τη διαθεσιμότητα των συνεντευξιζομένων, η σχετική επαγγελματική τους εμπειρία ή/και η αντίστοιχη εθελοντική τους δράση. Επίσης, στόχος ήταν να υπάρχει ποικιλία σε δομές προσφύγων και μεταναστών και να εστιάσουμε σε άτομα με διαφορετικές ειδικότητες, για να υπάρξει μια πιο σφαιρική εικόνα από τους εκπαιδευτές. Προκειμένου να υπάρχει μια σταθερά στο δείγμα μας, αναζητήσαμε συγκεκριμένα εκπαιδευτικό προσωπικό που δραστηριοποιείται συστηματικά με αλλοδαπά παιδιά πρόσφυγες ή/ και μετανάστες ηλικίας 5-7 ετών.

Το εν λόγω ηλικιακό πλαίσιο δεν τέθηκε τυχαία, αλλά βασίστηκε στην επιστημονική άποψη ότι ο γραμματισμός στην παιδική ηλικία συνδέεται με την μετέπειτα σχολική πορεία του παιδιού (Γιαννικοπούλου, 2009, Τάφα, 2001, Wells, 1985) και κατ' επέκταση με τη

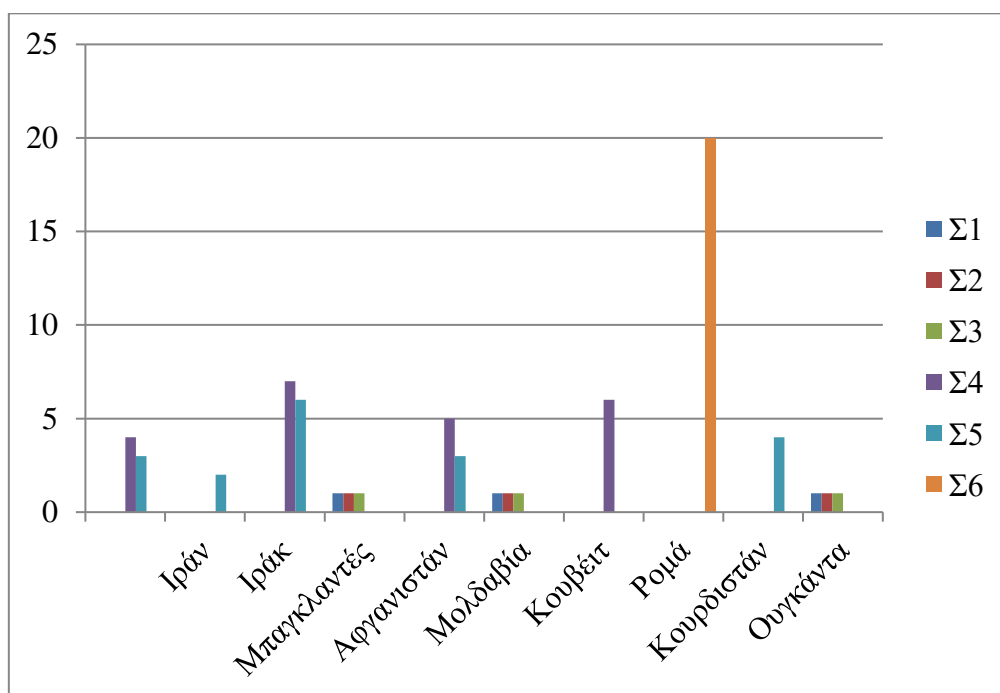
διαμόρφωση των μελλοντικών εγγράμματων πολιτών, που μακροπρόθεσμα μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνική ευημερία και δικαιοσύνη και την ανάπτυξη της δημοκρατίας (UNESCO, 2005β:8-13). Ενώ αρχικά η σκέψη ήταν να επικεντρωθούμε στις προσχολικές ηλικίες μόνο, δηλαδή σε παιδιά 4-6 ετών, στην πορεία αντιληφθήκαμε ότι το κριτήριο της ηλικίας καλό είναι να μην είναι τόσο αυστηρό, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις δε συνάδει η ηλικία των παιδιών με την τάξη που φοιτούν ή με το γλωσσικό τους επίπεδο. Τέλος, ένας ακόμα λόγος που τέθηκε αυτό το κριτήριο είναι διότι η φοιτήτρια είναι νηπιαγωγός και έχει προσωπικό ενδιαφέρον γι' αυτές τις ηλικίες (Ζιαζοπούλου, 2015).

3.5 Σχηματική αποτύπωση του προφίλ των ερευνητικών υποκειμένων και των πλαισίων εργασίας τους

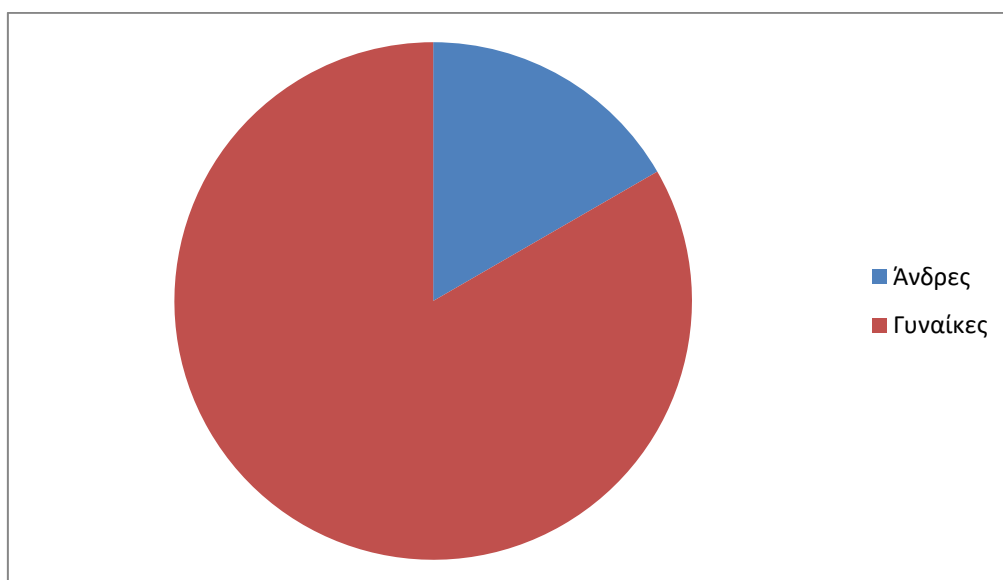
Πίνακας 4: Ειδικότητα και φορέας απασχόλησης των συνεντευξιαζομένων

Συνεντευξιαζόμενοι	Ειδικότητα	Φορέας Απασχόλησης
Σ1	Φιλολόγος	Φορέας υποδοχής και φιλοξενίας ανηλίκων
Σ2	Κοινωνική λειτουργός- ειδική παιδαγωγός	Φορέας υποδοχής και φιλοξενίας ανηλίκων
Σ3	Συστημική ψυχοθεραπεύτρια	Φορέας υποδοχής και φιλοξενίας ανηλίκων
Σ4	Κοινωνική λειτουργός	Hot spot
Σ5	Δάσκαλος	Δημόσιο Σχολείο
Σ6	Δασκάλα	Δημόσιο Σχολείο Τάξη Υποδοχής I

Πίνακας 5: Χώρες προέλευσης των παιδιών της μελέτης



Πίνακας 6: Κατανομή γυναικών- ανδρών του δείγματος



3.6 Ερευνητικά υποκείμενα

Σε ένα πρώτο επίπεδο είναι αναγκαίο να σταθούμε στην επιλογή του δείγματος. Σε αυτό το σημείο προσπαθήσαμε να περιγράψουμε τη σχέση του δείγματός μας με τα ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να είναι σαφής ο τρόπος με τον οποίο προχωρούμε την ανάλυση των συνεντεύξεων και η διαδρομή που οδήγησε στα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης.

3.7 Η διαδικασία της έρευνας

Στην προσπάθειά μας να βρούμε το δείγμα για τις συνεντεύξεις δεν αντιμετωπίσαμε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα, εκτός του ότι, λόγω υποχρεώσεων, κάποια άτομα, δεν είχαν διαθέσιμο χρόνο για να λάβουν μέρος στην έρευνά μας. Συνολικά προσεγγίσαμε, τουλάχιστον δέκα άτομα, από τα οποία τελικά συνεργαστήκαμε με έξι: πέντε γυναίκες και έναν άνδρα. Οι τρεις πρώτες συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στον χώρο εργασίας των συνεντευξιαζομένων, η τέταρτη ήταν τηλεφωνική συνέντευξη και οι άλλες δύο σε χώρο εκτός εργασίας.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ξεχωριστά μέσα σε διάστημα ενός μηνός, τον Ιούνιο του 2018. Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν προκειμένου να διευκολυνθούμε στην πορεία στην ανάλυσή τους, κατόπιν συγκατάθεσης των συνεντευξιαζομένων. Η κυρίως διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 26 λεπτά έως και 36 λεπτά. Πριν την έναρξη της ηχογράφησης, γινόταν μια προσπάθεια για να γνωριστεί η ερευνήτρια με της συνεντευξιαζόμενες, ενημερώνοντάς τους πιο συγκεκριμένα για την έρευνα και για το πώς εκείνες μπορούν να βοηθήσουν στη διεξαγωγή της. Η ερευνήτρια εξηγούσε, επίσης, ότι θα τηρηθεί απόλυτη εχεμύθεια ως προς το όνομα και το χώρο εργασίας των συνεντευξιαζομένων. Μέσα από μια πιο προσωπική γνωριμία η φοιτήτρια επεδίωκε να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, προκειμένου να μπορούν οι συνεντευξιαζόμενες να εκφραστούν και οι ίδιες πιο ελεύθερα. Έπειτα, ακολουθούσε το κυρίως μέρος της συνέντευξης, κατά το οποίο έγιναν οι ερωτήσεις, τις οποίες είχαμε σχεδιάσει στον Οδηγό Συνέντευξης (Παράρτημα:76).

Μετά το πέρας της κάθε ηχογράφησης, γινόταν μια σύντομη ανακεφαλαίωση σχετικά με τη συνέντευξη, προκειμένου να ακούσει η ερευνήτρια πώς εξέλαβαν οι

συνεντευξιαζόμενοι αυτή την εμπειρία. Όλα άτομα του δείγματος δήλωσαν στη φοιτήτρια ότι η εμπειρία της συνέντευξης ήταν ευχάριστη και ότι ο χρόνος κύλησε αρκετά γρήγορα. Ακόμα και κάποιοι που είχαν λίγο άγχος πριν τη συνέντευξη, στο τέλος είπαν ότι ήταν πολύ πιο εύκολο από ότι περίμεναν, καθώς η συζήτηση αφορούσε καθημερινά πράγματα που αφορούν την εργασία τους. Γενικά, όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν συνεργάσιμοι και έδειξαν διάθεση για να μας βοηθήσουν και να μοιραστούν μαζί μας πράγματα για τα αλλοδαπά παιδιά που έρχονται σε επαφή.

Αφού συλλέχθηκε το υλικό μας, μέσα από τις συνεντεύξεις, ακολούθησαν οι απομαγνητοφωνήσεις. Ύστερα από αρκετή προσπάθεια αποτυπώθηκαν οι συνομιλίες, με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια, όσον αφορά τις λέξεις, αλλά και τις μη λεκτικές εκφράσεις, όπως το ύφος, ο τόνος και οι παύσεις. Στο κεφάλαιο της ανάλυσης των δεδομένων δίνονται διάφορα παραθέματα από τις συνεντεύξεις, τα οποία βρίσκονται σε εισαγωγικά και με πλάγια γράμματα. Έπειτα από την επεξεργασία των απομαγνητοφωνήσεων καταλήξαμε στους άξονες, βάσει των οποίων έγινε η ανάλυση των δεδομένων. Πιο αναλυτικά οι άξονες ανάλυσης των συνεντεύξεων με τις μητέρες έχουν ως εξής:

- α) Το προφίλ και το πλαίσιο εργασίας των συνεντευξιαζομένων.
- β) Η χρήση του εικονογραφημένου εντύπου ως εκπαιδευτικού εργαλείου με στόχο την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής.
- γ) Οι εκπαιδευτικές πρακτικές για την εξοικείωση των παιδιών ηλικίας 5-7 ετών με την ελληνική γλώσσα και τον γραμματισμό.
- δ) Η επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτών με τους γονείς των αλλοδαπών παιδιών.
- ε) Οι παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική πορεία των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Η ανάλυση και ο σχολιασμός των δεδομένων

4.1 Το προφίλ και το πλαίσιο εργασίας των συνεντευξιαζομένων

Σε αυτό το σημείο διερευνάται η εκπαιδευτική κατάρτιση, το επαγγελματικό προφίλ και το πλαίσιο εργασίας των ατόμων της παρούσας μελέτης. Με άλλα λόγια, μελετώνται οι σπουδές που έχουν λάβει τα ερευνητικά μας υποκείμενα, η εμπειρία που έχουν κατακτήσει, εθελοντική ή και εργασιακή με παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας και ειδικότερα με παιδιά προσφύγων ή/ και μεταναστών. Ο λόγος που δίνεται έμφαση στο προφίλ των συνεντευξιαζομένων είναι γιατί, παρότι τα άτομα αυτά έχουν διαφορετικές σπουδές και εργασιακές εμπειρίες, στην παρούσα φάση δραστηριοποιούνται με αλλοδαπά παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας σε πλαίσια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μια συνοπτική εικόνα του προφίλ των εκπαιδευτών και του πλαισίου εργασίας τους θα μας δώσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα στην πορεία της ανάλυσης αναφορικά με το θέμα και τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Οι τρεις πρώτες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε Φορέα υποδοχής και φιλοξενίας παιδιών (4-18 ετών), που βρίσκεται στα Βόρεια προάστια της Αττικής. Την περίοδο της συνέντευξης στον Φορέα διέμεναν τέσσερα κορίτσια προσχολικής ηλικίας, τα οποία έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα από γονείς μετανάστες. Όπως μας πληροφόρησαν οι συνεντευξιαζόμενες τα παιδιά αυτά ζουν σε μονογονεϊκές οικογένειες, αποτελούμενες μόνο από μητέρες, με τις οποίες μένουν τα σαββατοκύριακα. Τα εν λόγω παιδιά φοιτούν σε δημόσιο νηπιαγωγείο της περιοχής.

Ξεκινώντας, λοιπόν, με τη σειρά που λήφθηκαν οι συνεντεύξεις, η Σ1 έχει εργαστεί τέσσερα χρόνια ως φιλόλογος σε ιδιωτικά σχολεία στην Αθήνα, ενώ τα τελευταία δέκα χρόνια απασχολείται στον Φορέα υποδοχής και φιλοξενίας ανηλίκων ως εκπαιδευτικός και ως υπεύθυνη ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων. Στον χώρο εργασίας της έχει τόσο ομαδικές, όσο και ατομικές εργασίες με παιδιά 5-7 ετών. Πιο συγκεκριμένα, η ίδια έχει αναλάβει να επισκέπτεται τη βιβλιοθήκη του Φορέα με τα παιδιά προσχολικής και

πρωτοσχολικής ηλικίας, μια φορά την εβδομάδα, στο πλαίσιο οργανωμένων δραστηριοτήτων ανάγνωσης. Χαρακτηριστικά η Σ1 αναφέρει: «[...] Δηλαδή, τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα, για παράδειγμα σας λέω, βλέπω παιδιά νηπιαγωγείου, με τα οποία κάνουμε την ανάγνωση του βιβλίου της εβδομάδας».

Η Σ2 είναι κοινωνική λειτουργός και ειδική παιδαγωγός. Στο παρελθόν έχει εργαστεί με παιδιά Ρομά και παρέχοντας παράλληλη στήριξη σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, εθελοντικά σε ιδρύματα. Την τελευταία διετία βρίσκεται στο έμμισθο προσωπικό ενός Φορέα υποδοχής και φιλοξενίας ανηλίκων, όπου αναλαμβάνει ομαδικές και ατομικές συνεδρίες, τόσο στο κομμάτι της κοινωνικής εργασίας στο ψυχοσυναισθηματικό κομμάτι, όσο και ατομικά στην παρέμβαση μαθησιακών δυσκολιών. Σύμφωνα με την ίδια: «το 2014 κάνοντας πρακτική ως κοινωνική λειτουργός ήταν η πρώτη μου επαφή με παιδιά σε αντίστοιχο ίδρυμα ανηλίκων αρρένων όπου διέμεναν και παιδιά ηλικίας τριών και άνω, έπειτα ως εθελόντρια σε ιδρύματα στο Χατζηκώστα και στην Αγία Άννα και τέλος ως επαγγελματίας πλέον ασχολούμαι σε ιδρύματα παιδικής προστασίας κάνοντας παράλληλη στήριξη σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες- ειδικές ανάγκες κάνοντας και ενισχυτική διδασκαλία σε παιδιά ακόμα και προσχολικής αγωγής, ως ενίσχυση στην εργοθεραπεία και λογοθεραπεία τους».

Η τρίτη συνέντευξη, η οποία έλαβε χώρα εξίσου στον Φορέα υποδοχής και φιλοξενίας ανηλίκων, πραγματοποιήθηκε με την Σ3, η οποία είναι η διευθύντρια του εν λόγω Φορέα και εργάζεται εκεί ως κοινωνική λειτουργός και συστημική ψυχοθεραπεύτρια. Η Σ3 έχει εργαστεί συνολικά τέσσερα έτη στον ιδιωτικό τομέα και ένα χρόνο στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), ενώ τα τελευταία επτά έτη δραστηριοποιείται επαγγελματικά στον συγκεκριμένο Φορέα. Η ίδια, όπως αναφέρει στο απόσπασμα που ακολουθεί, εργάζεται ατομικά, κυρίως, με τα παιδιά: «Εγώ κατά κύριο λόγο έχω ατομικές, αλλά επειδή ο ρόλος είναι πολυεπίπεδος, ως υπεύθυνη και τα λοιπά, υπάρχουν και ομαδικές, αλλά κατά κύριο λόγο σε ατομικές συνεδρίες [...]Μια φορά την εβδομάδα, συστηματικά και αν υπάρχει έκτακτο περιστατικό, θα υπάρξει επιπλέον συνάντηση, ανάλογα, αλλά το κάθε παιδί, μια φορά την εβδομάδα είναι απαραίτητο».

Η συνέντευξη με την Σ4 πραγματοποιήθηκε τηλεφωνικώς (βλέπε 3.7:51), καθότι η συνεντευξιαζόμενη διαμένει στην επαρχία για επαγγελματικούς λόγους. Τον τελευταίο ενάμιση χρόνο εργάζεται ως κοινωνική λειτουργός και ειδικότερα, σύμφωνα με την ίδια: «σε ιδιωτικό φορέα, σε camp φιλοξενίας, σε ξενοδοχεία ανηλίκων, όπου εκεί ήταν κυρίως παιδάκια

που ήταν ασυνόδευτα ή έχουν απομακρυνθεί με εισαγγελικές εντολές και σε διαμερίσματα που είναι οικογένειες». Στο συγκεκριμένο κέντρο φιλοξενίας διαμένουν προσωρινά πρόσφυγες, κάποιοι παράνομοι και κάποιοι βρίσκονται σε διαδικασίες αιτήσεως ασύλου. Η Σ4 αναφέρει ότι τα παιδιά αυτά δε φοιτούν σε κάποιο σχολείο, αλλά ουσιαστικά λαμβάνουν εκπαίδευση μέσα στη δομή του camp: «[...] γενικά επειδή λειτουργεί στο camp εκπαίδευση, άτυπη βέβαια, δεν πάνε στο δημόσιο σχολείο αυτά τα παιδιά, γιατί είναι πολύ διαδικασία, δεν έχουν γραφτεί, είναι πολλά παιδάκια απέξω, οπότε προσπαθούνε πάρα πολύ να εφαρμόσουν και γραπτό λόγο σε απλά πράγματα, σταδιακά». Όπως φαίνεται από τα λεγόμενα της Σ4, οι συνθήκες στο camp αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών έχουν διαμορφωθεί με βάση τις ανάγκες των παιδιών. Αυτό αναδύεται εξίσου και από το παρακάτω απόσπασμα: «Ναι, θα σας πω ουσιαστικά εμείς σε ποιο κομμάτι δουλεύουμε, γιατί είναι ουσιαστικά λίγο, είναι λίγο πιο δύσκολο γιατί τα παιδάκια μιλάνε τελείως άλλη γλώσσα, δεν ξέρουν ούτε αγγλικά, οπότε πρέπει λίγο να συνεννοηθούμε σε κάποια βασικά πράγματα[...]

Στην ερώτηση σχετικά με την εμπειρία που έχει με τα παιδιά ηλικίας 5-7 ετών η Σ4 απάντησε: «εγώ είμαι κοινωνική λειτουργός, οπότε ουσιαστικά είχα μπει μέσα σε κάποια τμήματα άτυπης εκπαίδευσης για να κάνω κάποιες κοινωνικές δραστηριότητες και κάποιες ασκήσεις και ενσωμάτωσης και ενδυνάμωσης, οπότε σε αυτό το κομμάτι κυρίως είχα ασχοληθεί με τα παιδιά». Η Σ4 οργανώνει, κυρίως, ομαδικές δραστηριότητες με τα παιδιά και ενίοτε, όταν κάποια θέματα κρίνει ότι χρήζουν ατομικής παρέμβασης, πραγματοποιεί και ατομικές συνεδρίες. Όσο για την επαφή της με παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, μας πληροφόρησε ότι είναι καθημερινή (πέντε φορές την εβδομάδα).

Οι επόμενες δύο συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με δασκάλους δημοτικών δημοσίων σχολείων της Αττικής, στα οποία η πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού έχει αλλοδαπή προέλευση. Συγκεκριμένα, ο Σ5 έχει συνολικά εννέα χρόνια προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, τα δύο εκ των οποίων ήταν σε πολυπολιτισμικά σχολικά πλαίσια. Ειδικότερα, ο ίδιος αναφέρει: «Ναι, πριν μερικά χρόνια στον Άγιο Παντελεήμονα σε ένα σχολείο ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας). Βέβαια ήμουν δάσκαλος, δεν ήμουν στο ένταξης, υποδοχής του σχολείου που λειτουργούσε και φέτος είμαι σε ένα σχολείο που είναι πολυπολιτισμικό, με την έννοια πολυπολιτισμική δομή, με την έννοια ότι έχουμε πάρα πολλούς Ρομά, γιατί είναι (σε προάστιο ΑΒΓ) και φέτος είμαι δάσκαλος σε ένα πρώτης δημοτικού με Ρομά μαθητές».

Αντίστοιχα η Σ6, εργάζεται τρία χρόνια ως δασκάλα σε δημόσια δημοτικά σχολεία και την περίοδο της συνέντευξης δίδασκε γλώσσα στην τάξη υποδοχής 1 (βλέπε 2.3:34), όπου είχε παιδιά προσφύγων. Πιο αναλυτικά η Σ6 δίνει κάποιες πληροφορίες για τον τρόπο λειτουργίας των τμημάτων υποδοχής: *«Εγώ είχα τάξη υποδοχής 1. Είναι και η τάξη υποδοχής 2 που είναι για τα παιδιά που έχουν έρθει από άλλες χρονιές έχουν 1-2 χρόνια στην Ελλάδα και έχουν ήδη παρακολουθήσει μαθήματα ελληνικών, απλά θέλουν επιπλέον βοήθεια»*. Στην τάξη υποδοχής 1 φοιτούσαν παιδιά από όλες τις τάξεις του δημοτικού, αλλά σχεδόν όλοι οι μαθητές της τάξης υποδοχής 1 βρίσκονταν στην Ελλάδα για πολύ μικρό διάστημα και ως εκ τούτου δεν γνώριζαν την ελληνική, όπως επιβεβαιώνει και η Σ6: *«Ναι, δεν καταλάβαιναν τίποτα. Στην αρχή ήταν δύσκολα. Σιγά-σιγά τα βρήκαμε [...] Ναι, η ελληνική ήταν λίγο δύσκολο στην αρχή αν και πολύ γρήγορα τα κατάφεραν και έμαθαν να μιλούν Ελληνικά. Κυρίως οι πιο μικρές ηλικίες, αλλά ήταν δύσκολο στην αρχή»*.

Οι μαθητές αυτοί την ώρα που στο τμήμα της γενικής παιδείας η υπόλοιπη ομάδα παρακολουθούσε κάποιο μάθημα δευτερεύον ή το μάθημα της γλώσσας, τότε η Σ6, σε συνεννόηση με το δάσκαλο του εκάστοτε τμήματος έπαιρνε, ουσιαστικά, τον μαθητή και στο πλαίσιο του τμήματος υποδοχής 1 έκαναν εντατικά μαθήματα γλώσσας. Η Σ6 μας εξήγησε, επίσης, ότι η εβδομαδιαία επαφή της με τον κάθε μαθητή εξαρτιόταν, κυρίως, από τις ανάγκες του κάθε παιδιού και ότι δεν υπήρχε κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα σχετικά: *«Το πρόγραμμα ήταν λίγο περίεργο, ανάμεικτο. Δηλαδή, ήταν χωρισμένα σε ομάδες με βάση την ηλικία τους αρχικά και με βάση τις δυνατότητές τους κατά δεύτερον. Οπότε κάποια παιδάκια που δεν είχαν τόσο καλές δεξιότητες από την αρχή, τα βοηθούσαν άλλα παιδάκια και γινόταν και μία μετάφραση από τα ελληνικά, οποία ήξεραν ελληνικά τα μετέφραζαν στα αραβικά, κάπως έτσι. Μεταξύ τους δηλαδή βοηθούσαν το ένα το άλλο»*. Σε άλλο σημείο τη συνέντευξης η Σ6 αναφέρει: *«Όχι, ήταν ανάλογα με τις δυνατότητες. Αυτά που γνώριζαν λίγο καλύτερα τα ελληνικά απ' τα υπόλοιπα έκαναν λιγότερες ώρες. Εκείνα που ήθελαν περισσότερη βοήθεια, δίνουμε περισσότερη έμφαση»*.

Σε όλες τις περιπτώσεις τα αλλοδαπά παιδιά, είτε έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, είτε όχι, δεν έχουν ως μητρική την ελληνική γλώσσα και ως εκ τούτου είναι δίγλωσσα, αν όχι και τρίγλωσσα (βλέπε 1.10:26). Με βάση τη συγκεκριμένη υποενότητα, γίνεται φανερό ότι σε όλες τις περιπτώσεις, δίνεται έμφαση στα μαθήματα της γλώσσας, καθώς η γλώσσα (της

χώρας διαμονής και προορισμού) συνιστά βασικό εργαλείο για την ένταξη των παιδιών στην εκάστοτε χώρα.

4.2 Η χρήση του εικονογραφημένου εντύπου ως εκπαιδευτικού εργαλείου

Αφού προηγήθηκε η παρουσίαση των ερευνητικών υποκειμένων και των πλαισίων που δραστηριοποιούνται, σε ένα δεύτερο επίπεδο μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε τους στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτές της μελέτης στην εργασία τους, αναφορικά με τα αλλοδαπά παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Όπως θα φανεί στα ακόλουθα αποσπάσματα, οι στόχοι του εκάστοτε εκπαιδευτή διαφοροποιούνται ανάλογα με τα παιδιά που έχει στην ομάδα του και τη δομή στην οποία εργάζεται. Η γνώση του πλαισίου, όπως για παράδειγμα στην προκειμένη περίπτωση, οι προηγούμενες σχολικές και μη εμπειρίες των παιδιών, η οικογενειακή κατάσταση, η χώρα προέλευσης και η χώρα προορισμού ενδεχομένως, συνιστούν πληροφορίες που διαμορφώνουν την ταυτότητα του κάθε παιδιού. Λαμβάνοντας υπόψη πως κάθε μαθητής είναι μοναδικός και με διαφορετικές ανάγκες, στο πλαίσιο του σεβασμού της διαφορετικότητας, σύμφωνα και με τον Cummins (Βλέπε 1.5:10), τίθενται και οι αντίστοιχοι στόχοι από τους εκπαιδευτές τους.

Όπως θα φανεί και από τα τις απαντήσεις των συνεντευξιαζομένων παρακάτω, η χρήση εικονογραφημένων εντύπων από τους εκπαιδευτές, πέρα από την εξοικείωση των αλλοδαπών μαθητών με την γλώσσα, μπορεί να συνεισφέρει και στην επίτευξη άλλων εκπαιδευτικών στόχων. Πιο αναλυτικά, η Σ6 υποστηρίζει ότι η γλώσσα μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά αυτά να ενταχθούν στην κοινωνία, όπως και να στηρίζουν και τις οικογένειές τους. Σύμφωνα με τα λεγόμενά της: *«Ναι, θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό, γιατί όλο αυτό το κομμάτι τα βοηθά στο να ανταπεξέλθουν στην καινούργια κοινωνία που βρίσκονται. Να μπορούν να επικοινωνούν καλύτερα και να βοηθάν και τους γονείς τους να επικοινωνήσουν με τον κόσμο. Είχαμε κάποια παιδιά δηλαδή που βοηθούσαν τους γονείς στα Ελληνικά σε νοσοκομείο αν χρειαζόταν, σε διάφορα».*

Παρόμοια άποψη έχει και ο Σ5: *«Θεωρώ ότι σίγουρα βοηθάει στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά εμένα πιο πολύ με ενδιαφέρει ότι επειδή δεν το περίμενα και είδα ότι δεν ξέραμε τις λέξεις που διαβάζουν μηχανικά λέγοντας τις συλλαβές τις λέξεις. Εμένα με*

ενδιαφέρει να κάνουν Ένωση Γραμματικού με εννοιολογικό περιεχόμενο να ξέρουμε αυτή η λέξη. Τι σημαίνει δηλαδή να μη διαβάζουμε μία λέξη ξέρα να ξέρουμε και τι περιεχόμενο έχει από πίσω γιατί εκεί μιλάμε για ουσιαστική εμπάθυνση στη γλώσσα έτσι μαθαίνεις ουσιαστικά μία γλώσσα για να μπορείς να επικοινωνείς άρσιο με νόημα, γιατί ένας από τους στόχους του υπουργείου ειδικά σε αυτές τις ομάδες στις μειονοτικές είναι αντιμετώπιση αναλφαβητισμού και να ανοίξουν διάλογο επικοινωνίας με την υπόλοιπη επικοινωνία έτσι ώστε αυτές οι ομάδες που βρίσκονται «στο περιθώριο» να μπορέσουν να μπουν μέσα στο παιχνίδι της κοινωνίας. Οπότε εγώ αυτό το κομμάτι θεωρώ εννοείται ότι βοηθάει στην εκμάθηση της γλώσσας, αλλά για εμένα είναι πιο πολύ η εννοιολογική προσέγγιση της γλώσσας».

Ο Σ5, ως δάσκαλος σε σχολείο με μαθητές Ρομά, λέει ότι στόχος του είναι να κάνει σύνδεση της γνώσης με την πραγματικότητα, έτσι ώστε να έχει νόημα για τους μαθητές η μάθηση. Στην περίπτωση της γλώσσας, στόχος είναι η επικοινωνία και κατά συνέπεια η ένταξη και μείωση του αναλφαβητισμού και των ανισοτήτων. Αυτός είναι, άλλωστε και ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε παγκόσμιο (UNESCO, 2006) και εθνικό επίπεδο (Βλέπε 1.8:21).

Είναι σημαντικό ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτές δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν το εικονογραφημένο έντυπο ως εργαλείο για να παροτρύνουν τα παιδιά να εκφραστούν συναισθηματικά. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Σ3: «Ναι, βέβαια, γιατί έτσι βγάζουν και περισσότερα κομμάτια από το ψυχοκοινωνικό τους, το οικογενειακό τους περιβάλλον. Με αφορμή αυτό, μπορεί να ξεκινήσει να σου πει κάτι για τη μητέρα του, κάτι για τον πατέρα του, κάτι... πολλά, τα βιώματά του, γιατί για να έρθει, να φτάσει ένα παιδάκι και να έρθει σε ένα ίδρυμα, σημαίνει ότι πριν, ναι, δεν ήταν όλα ρόδινα, ότι υπήρξαν πολλά προβλήματα και έχει φτάσει εδώ πέρα και έτσι, με αφορμή αυτά, συμπλήρωση κενών, συμπλήρωση λέξεων, έτσι χρώματα, δηλαδή μέσα από όλα αυτά». Το να μπορέσουν να ενισχύσουν τα παιδιά του Φορέα με ψυχοκοινωνικά και συναισθηματικά εφόδια για όλη την υπόλοιπη ζωή τους είναι πρωταρχικός στόχος της Σ3: «Έτσι, περισσότερο εμείς, κατά κύριο λόγο και το εκφραστικό κομμάτι, αλλά περισσότερο το συναίσθημα, το ψυχολογικό του κομμάτι, το οποίο αυτό θα έχει αντίκτυπο και στη ζωή του εδώ, στο ίδρυμα, αλλά και στη μετέπειτα ζωή, όταν βγει έξω».

Παρομοίως με την παραπάνω άποψη και η Σ1 αναφέρει: [...] Και θεωρούμε ότι θα πρέπει να εμφυσηθεί στα παιδιά η αγάπη προς το βιβλίο, η φιλομάθεια και ότι μέσα από το βιβλίο μπορούμε να ξεκινήσουμε συζητήσεις και κυρίως στα πλαίσια που αφορούν παιδιά τα

οποία προστατεύονται, όπως είναι τα μέσα παιδικής προστασίας, όπως είναι και το δικό μας, είναι και αφορμή για συζητήσεις για πράγματα που τα απασχολούν και έχουν να κάνουν κυρίως με το οικογενειακό τους περιβάλλον και τις εμπειρίες τους». Η ίδια, σε άλλο σημείο της συνέντευξης αναφέρει ακόμα πιο ξεκάθαρα: «Δε θεωρώ ότι πρωτίστως θα πρέπει να ενδιαφερόμαστε για αυτό και ειδικά για αυτά τα παιδιά που βρίσκονται σε αυτά τα πλαίσια προέχει η κοινωνικο-συναισθηματική τους υποστήριξη κι ενίσχυση και σε ορισμένες φορές αποκατάσταση».

Από τα παραπάνω αποσπάσματα γίνεται φανερό ότι η προσέγγιση του ψυχικού κόσμου των παιδιών αυτών χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και είναι ο κύριος στόχος για την Σ1 και την Σ3, καθώς πρόκειται για περιπτώσεις παιδιών με έντονες εμπειρίες από πολύ μικρή ηλικία. Θα μπορούσε, βέβαια, σε αυτό το σημείο να πει κανείς ότι οι μαθησιακοί στόχοι για την γλώσσα δεν τίθενται σε πρώτη προτεραιότητα, καθώς η Σ1 και η Σ3 δεν δραστηριοποιούνται σε σχολικό πλαίσιο, αλλά στον Φορέα υποδοχής. Παρόλα αυτά, και η Σ6, που εργάζεται ως δασκάλα σε τάξη υποδοχής φαίνεται να έχει την ίδια άποψη: «Είναι σημαντικό γιατί στο συναισθηματικό τους κόσμο τα βοηθάει να ηρεμίσουν, να μπορέσουν να διαχειριστούν το άγχος τους αν έχουν κάποιο πρόβλημα με όλα αυτά που έχουν περάσει και στο γλωσσικό κομμάτι βοηθούνται μέσα απ' τα παραμύθια και τα βιβλία [...]».

Στην περίπτωση του hot spot, σε παρόμοια ερώτηση, η Σ4 απάντησε ότι έχει χρησιμοποιήσει το εικονογραφημένο έντυπο προκειμένου να βοηθήσει τα παιδιά να υιοθετήσουν κάποιους κανόνες υγιεινής: «Ναι, ναι, κυρίως ναι, για την απόκτηση κάποιων δεξιοτήτων, για θέματα στοματικής υγιεινής, επειδή γενικά μέσα στον χώρο φιλοξενίας αυτό ίσως είναι το πιο σημαντικό πρόβλημα που υπάρχει, ότι δεν υπάρχουν κανόνες υγιεινής, οπότε προσπαθούμε μέσω βιβλίων, μέσω παιχνιδιών, μέσω ασκήσεων, λίγο κάποιες καθημερινές δραστηριότητες, να τις κάνουν και πρακτικά, να εκπαιδευτούν σε αυτό. Πρωταρχικός στόχος τίθεται η υιοθέτηση κάποιων κανόνων υγιεινής και έμμεσος ή δευτερεύον στόχος η εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα».

Στο σχολικό πλαίσιο, ο Σ5 χρησιμοποιεί το εικονογραφημένο έντυπο για να δώσει μια πιο παιγνιώδη μορφή στο μάθημα της γλώσσας. Ο Σ5 σχολιάζει: «Βασικά γίνεται περισσότερο για να σπάει και λίγο η μονοτονία, η σχολική καθημερινότητα, γιατί επειδή συνέχεια με τη συγκεκριμένη τάξη δουλεύουμε Γλώσσα Μαθηματικά δικαιολογείται και από την τάξη. Αφού είναι πρώτη δημοτικού δεν έχουμε και άλλα γνωστικά αντικείμενα, εννοείται πως η έννοια της

διδακτικής ώρας έχει χαθεί όταν λέμε εδώ πέρα ας πούμε γλώσσα. Μπορεί να είναι και τρεις ώρες γλώσσα τρεις διδακτικές ώρες λόγω του αργού ρυθμού μάθησης όπως και στα μαθηματικά. Αν και εκεί είναι λίγο καλύτερη εικόνα, οπότε ας ξανακάνουμε πάλι γλώσσα, αλλά με να μην το κάνουμε με τη στενή έννοια του όρου μέσω ενός εγχειριδίου ας το κάνουμε με έναν παιγνιώδη τρόπο μέσω ενός παραμυθιού [...]».

Σε ένα άλλο σημείο ο Σ5 δίνει έμφαση στην ηθικοπλαστική δύναμη του εικονογραφημένου εντύπου. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα του Σ5 που ακολουθούν: «Ναι εννοείται ειδικά μέσα από τους μύθους του Αισώπου υπάρχει ένα ηθικό δίδαγμα που με πολύ όμορφο τρόπο και προσεκτικό παίρνουν μηνύματα τα παιδιά γενικότερα για τη ζωή αυτό βέβαια επαφίεται και στο πώς θα το διαχειριστεί ο δάσκαλος πώς θα το περάσει γιατί είναι λίγο ευαίσθητες ηλικίες της πρώτης δημοτικού, αλλά ειδικότερα όταν μιλάμε για φτωχά πολιτιστικά περιβάλλοντα μέσα από έναν μύθο ο δάσκαλος μπορεί ουσιαστικά να χτίσει πολύ πράμα». Σε αυτό το σημείο ο Σ5 αφήνει να εννοηθεί και η «ευθύνη» του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση κάποιων προτύπων στους μαθητές του, ειδικά στις περιπτώσεις που αναφερόμαστε, όπου τα ερεθίσματα από την οικογένεια είναι περιορισμένα.

Και η Σ1 αναφέρει ότι έχει χρησιμοποιήσει το εικονογραφημένο έντυπο με σκοπό να εμφυσήσει κάποιες αξίες και ιδανικά στα παιδιά του Φορέα που εργάζεται: «Ναι. Και εικονογραφημένα παιδικά βιβλία και παιχνίδια και αριθμούς τόσο σε ομαδικό όσο και σε ατομικό επίπεδο. Και αυτό είχε να κάνει με πολλά πράγματα. Όταν αυτό ήταν σε ομαδικό επίπεδο, κυρίως για να καλλιεργήσει και τη συνεργασία μέσω των παιδιών και την μεταξύ τους αλληλοβοήθεια και αλληλεγγύη και αλληλοσυνεργασία και να αποτελέσει μια προέκταση αν θέλετε της σχολικής τάξης. Τώρα και σε επίπεδο ατομικό για να διορθωθούν κυρίως κάποια πράγματα τα οποία βλέπαμε σε ομαδικό επίπεδο και δε μπορούσαμε να τα δουλέψουμε παρά μόνο ατομικά με το παιδί».

Ουσιαστικά τα δεδομένα της υποενότητας συνοπτικά αναδύονται τα εξής: πρώτον, το πλαίσιο και οι εκάστοτε ανάγκες διαμορφώνουν και τους στόχους του εκπαιδευτικού προσωπικού. Δεύτερον, το εικονογραφημένο έντυπο χρησιμοποιείται σε όλες τις περιπτώσεις των συνεντευξιαζομένων ως μέσο για την επίτευξη των στόχων και προτεραιότητα δίνεται στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη των παιδιών αυτών και την ηθικοπλαστική τους διαμόρφωση, ενώ το γνωστικό κομμάτι έρχεται σε δεύτερη μοίρα. Τελευταίο, αλλά εξίσου

σημαντικό, όλοι αυτοί οι κοινωνικοί, συναισθηματικοί και εκπαιδευτικοί στόχοι, ταυτόχρονα συνιστούν άσκηση και διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής.

4.3 Οι εκπαιδευτικές πρακτικές για την εξοικείωση των παιδιών ηλικίας 5-7 ετών με την ελληνική γλώσσα και τον γραμματισμό

Αυτή η υποεπένδυση σχετίζεται άμεσα με την προηγούμενη, καθώς οι στόχοι που έχουν θέσει οι εκπαιδευτές για τα αλλοδαπά παιδιά των μεταναστών και των προσφύγων, καθορίζουν και τις μεθόδους και τις πρακτικές διδασκαλίας που αυτοί υιοθετούν για την εξοικείωση των παιδιών με την ελληνική γλώσσα και τον γραμματισμό. Πιο συγκεκριμένα, στον άξονα αυτό σχολιάζονται οι απαντήσεις των ερευνητικών υποκειμένων αναφορικά με τις διαστάσεις του γραμματισμού (αναδυόμενος, αριθμητικός, οικογενειακός, σχολικός) που επιλέγουν να καλλιεργήσουν στα παιδιά αυτής της ηλικίας και πώς το επιτυγχάνουν αυτό (Βλέπε Παράρτημα:76).

Στη συγκεκριμένη ερώτηση μόνο η Σ1 και η Σ3 υποστήριξαν την άποψη ότι ιδανικά τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας, που έχουν αλλοδαπή προέλευση χρειάζονται συνδυασμό διάφορων διαστάσεων του γραμματισμού (αναδυόμενο, αριθμητικό, οικογενειακό και σχολικό). Πιο αναλυτικά η Σ1 αναφέρει: *«Θεωρώ ότι το πλαίσιο του γραμματισμού τούτων των παιδιών, θα πρέπει να αποτελεί μια συνισταμένη των παραγόντων που αναφέρατε εδώ, με μια παρένθεση στο τρίτο που λέτε για τον οικογενειακό γραμματισμό, καθώς συναντά δυσκολίες [...]»*. Την ίδια άποψη έχει και η Σ3: *«Εμείς πιστεύουμε πως ναι και θα ήταν καλό και ο συνδυασμός αυτών, δηλαδή αν θα μπορούσαν να γίνουν παράλληλα, θα ήταν ακόμα καλύτερο, γιατί το παιδάκι θα εμπλουτίσει καλύτερα τις γνώσεις και θα κατανοήσει και καλύτερα, οπότε θα αποδώσει και καλύτερα, άρα ναι»*.

Στις υπόλοιπες περιπτώσεις των συνεντευξιαζομένων, ο αναδυόμενος και ο αριθμητικός γραμματισμός αναδείχθηκαν ως οι πιο σημαντικοί στη διαπολιτισμική αγωγή. Σε αυτή την ερώτηση παρουσιάζεται διαφοροποίηση στις απαντήσεις του δείγματος, αλλά παρόλα αυτά παρουσιάστηκε σύγκλιση απόψεων ως προς τις πρακτικές γραμματισμού τώρα, καθώς όλοι επιλέγουν την εξοικείωση των παιδιών με την γλώσσα με παιγνιώδεις τρόπους, δηλαδή υιοθετούν αόρατες παιδαγωγικές πρακτικές (Βλέπε 1.7:17). Προς επίρρωση

ακολουθούν σχετικά αποσπάσματα: «Θα σας πω εγώ πώς προσπαθώ να προσεγγίσω τα παιδιά. Με τη γνωριμία των γραμμάτων. Αποφεύγω να χρησιμοποιώ βιβλίο ή πίνακα με μαρκαδόρο. Γενικά ότι μπορεί να το συνδέσει το παιδί με το γραπτό λόγο και ξεκινάω με πλαστελίνη, δηλαδή να σχηματίσουμε τα γράμματα. Το “α” να το φτιάξουμε με μία πλαστελίνη. Δηλαδή, να φτιάξω εγώ το «α», παρέα να προσπαθήσει να το φτιάξει και εκείνο. Μετά, πάρα πολύ ωραίο είναι ο πίνακας ο μαύρος, ο κλασικός, ζωγραφίζοντας άσπρο με το χέρι του, έπειτα να ζωγραφίσει το γράμμα. Δηλαδή, να εξοικειωθεί πάρα πολύ το δάχτυλό του με την εικόνα του γράμματος, να μπορεί και εκείνο όμως με τη δικιά του παιδικότητα να έρθει σε επαφή με το γράμμα» (Σ2). Η ίδια συμπληρώνει σε άλλο σημείο της συνέντευξης: «Όταν πλέον θα έχουμε κατακτήσει αυτό, έπειτα θα προσπαθήσουμε να το ζωγραφίσουμε. Δηλαδή, η πρώτη επαφή με το γράμμα είναι να το φτιάξουμε με πλαστελίνη, να το ζωγραφίσουμε με το δάχτυλό μας στον πίνακα και έπειτα να το σχεδιάσουμε σε χαρτί με χρώμα. Όταν πλέον θα έχουμε εξοικειωθεί με την εικόνα και με τον ήχο, γιατί καθώς θα μαθαίνουμε το γράμμα οπτικά, εξοικειωνόμαστε και με τον ήχο. Ζωγραφίζω το «α». Ζωγραφίζω το «γ», το «β». Αποφεύγουμε το α, β, γ, δ. Πιο πολύ φωνούλες. Άρα θα έλεγα ότι...» (Σ2).

Αφού έχουν κατακτήσει τα παιδιά με βιωματικό τρόπο τη φωνολογική ενημερότητα, η Σ2 αξιοποιεί τις ήδη κατεκτημένες γνώσεις για να προχωρήσει στο επόμενο βήμα, που είναι η σύνθεση λέξεων: «Όχι, θα σας πω καθαρά στο μαθησιακό. Όταν πάμε να κάνουμε το “α”. Κάνουμε 2 στραβά ποδαράκια. Με τη μία καταλαβαίνουν ότι εγώ τους δείχνω 2 στραβά ποδαράκια. Άρα, τους αποτυπώνεται και η λέξη και η εικόνα. Άρα, όταν θα πάμε να μάθουμε το πόδι, ή το ποδαράκι το σκέτο, υπάρχουν κώδικες που τους θυμούνται» (Σ2).

Η χρήση της εικόνας είναι πολύ χρήσιμη στις περιπτώσεις των αλλοδαπών παιδιών, καθώς προκαλεί το ερέθισμα, χωρίς να είναι απαραίτητη πάντα η χρήση της γλώσσας. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και με τον αριθμητικό γραμματισμό, όπου ο Σ5 φαίνεται να έχει αντικαταστήσει ουσιαστικά το σχολικό εγχειρίδιο με παιγνιώδεις εκπαιδευτικές πρακτικές, προκειμένου να επιτύχει τους γνωστικούς στόχους ευχάριστα με τα παιδιά. Σύμφωνα με τα λεγόμενά του: «Ακριβώς. Αφού ούτως ή άλλως και το σχολικό εγχειρίδιο επειδή δεν μπορούμε να ανταποκριθούμε σε αυτό στις απαιτήσεις που έχει πιο πολύ επαφίεται στις πρωτοβουλίες που παίρνει ο εκπαιδευτικός. και με τους αριθμούς τους αρέσει πάρα πολύ με τα ευρώ να παίζουνε λόγω του ότι έχουν εξοικειωθεί από μικρή ηλικία με το εμπόριο αφού ακολουθούν τους γονείς τους και γενικότερα τους συγγενείς τους αρέσει πάρα πολύ με τα ρέστα και λοιπά» (Σ5). Σε

άλλο σημείο αναφέρει: *«Μπράβο, ας πούμε ανεβοκατεβαίνουν γρήγορα από το 1 ως το 10 ή μπορεί να το κάνουμε στην ευέλικτη ζώνη με τραπέζι το φιδάκι που έχει αριθμούς από το 1 ως το 100. Μπορεί να το κάνουμε, επίσης ο αναδύομενος γραμματισμός χρήση ταμπέλας με εικόνα ή κείμενο με τα παραμύθια με τους μύθους του Αισώπου που τους αρέσει και πολύ» (Σ5).*

Ακόμα και έξοδοι στο πλαίσιο εκπαιδευτικών εκδρομών μπορεί να αποτελέσουν ευκαιρία για πρακτικές γραμματισμού: *«Ναι, όποτε δοθεί αφορμή ακόμα και σε μία εκδρομή που λέει ο λόγος, μπορεί να είμαστε στο λεωφορείο. [...]ακόμα και το να μετράμε τα κτίρια τα αμάξια οτιδήποτε δίνει αφορμή στο να τους τραβήξει το ενδιαφέρον και να μάθουνε, να έχει ένα στόχο δηλαδή αυτό» (Σ5).*

Και η δανειστική βιβλιοθήκη είναι μια πολύ σημαντική πηγή γραμματισμού και συστήνεται και από το ΔΕΠΠΣ νηπιαγωγείου (2002), καθώς, εκτός των άλλων, στόχος είναι να κατακτήσουν τα παιδιά τη συμβατική ανάγνωση και να μάθουν να χρησιμοποιούν τη βιβλιοθήκη της τάξης. Στην υποενότητα *«γραφή και γραπτή έκφραση»* στόχος είναι να ενθαρρύνονται τα παιδιά στο να εκφράζονται με τον γραπτό λόγο και να εξοικειωθούν με την ύπαρξη διαφορετικών τύπων κειμένων (π.χ. γραμμάτων, προσκλήσεων, παραμυθιών κλπ) (ό.π.:593-597). Στο παρακάτω απόσπασμα ο Σ5 ακολουθεί έμπρακτα το πρόγραμμα του ΔΕΠΠΣ, αξιοποιώντας τα βιβλία της βιβλιοθήκης του σχολείου με τα παιδιά: *«Από την σχολική βιβλιοθήκη δανειζόμαστε βασικά μύθους του Αισώπου ή του Ευγένιου Τριβιζά τους αρέσει πολύ, η Φρουτοπία τους αρέσει πολύ να παίζουν για παράδειγμα να κάνω εγώ τον μανάβη έρχονται με λεφτά πάνω πραγματικά λεφτά ή κόβουμε πίσω από το σχολικό εγχειρίδιο τα κέρματα που έχει και βάζουμε τις τιμές και κάνουμε την αγοραπωλησία για να δούμε λίγο πρόσθεση και αφαίρεση τι μένει από ρέστα τα κάνουνε στο μυαλό τους βέβαια και είναι πολύ καλοί σε αυτό».*

Παραμένοντας στο σχολικό πλαίσιο και συγκεκριμένα αναλύοντας τη συνέντευξη της Σ6, φαίνεται ότι και εκείνη επέλεγε να αξιοποιεί την σχολική βιβλιοθήκη για την εξοικείωση των μαθητών της με την ελληνική γλώσσα: *«Ναι, κυρίως τις τελευταίες ώρες μπορεί να πηγαίναμε στη βιβλιοθήκη να διαβάσουμε ένα παραμύθι, μια ιστορία. Και για να ξεκουραστούν, για αποφόρτιση από όλη την ημέρα, αλλά και για να εξοικειωθούν στο άκουσμα των λέξεων της ελληνικής γλώσσας, ή να διαβάσουν κάποιες λέξεις επιλεκτικά μέσα στο κείμενο, στην αρχή κιόλας που δεν γνώριζαν τη γλωσσά. Κι αργότερα και παραγραφούλες» (Σ6).*

Παράλληλα, η Σ6 αναφέρει ότι στην τάξη υποδοχής 1 ακολουθείται το θεσμικό πλαίσιο του Υπουργείου, αλλά στην πορεία εμπλουτίζεται και από τη δασκάλα με περαιτέρω υλικό και παιχνίδια για να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών: *«Ναι, με ύλη του Υπουργείου κυρίως αρχικά, και με δραστηριότητες με φυλλάδια βασικά, είχαν κάποια παιχνίδια ή με παιχνίδια επιτραπέζια, με παραμύθια προσπαθούσα να, τους διάβαζα εγώ στην αρχή, γιατί δεν μπορούσαν, να τα καταλάβουν, προσπαθούσα να τους τα εξηγήσω και αργότερα τους έβαζα να διαβάζουν και τα ίδια, όσο μπορούσαν δηλαδή, κάποια δυσκολευόντουσαν»* (Σ6).

Επίσης γίνεται χρήση του εποπτικού υλικού από την Σ6, που συνιστά το Υπουργείο *«Σε ομαδικό επίπεδο κυρίως. Υπήρχαν κάποιες καρτέλες που είχαν να κάνουν με την αγορά για φρούτα, λαχανικά. Για να μάθουν τα παιδιά πώς να ζητούν να αγοράσουν κάτι, κάποιο τρόφιμο ή με το σουπερ-μάρκετ είχαμε κάποια τέτοια παιχνίδια που ασχολούμασταν»*. Τόσο η θεσμική γραμμή του Υπουργείου, όπως και οι απόψεις των εκπαιδευτών συγκλίνουν στην άποψη ότι η προσέγγιση της γνώσης μπορεί να γίνει πιο εύκολα όταν γίνεται ευχάριστα και μέσα από πράγματα που ενδιαφέρουν τα παιδιά. Μην ξεχνάμε, άλλωστε, ότι για ένα παιδί, που μπορεί να είναι ηλικίας, για παράδειγμα, έξι ετών και δεν έχει βρεθεί σε μια άλλη χώρα, που δεν γνωρίζει την γλώσσα και φοιτά για πρώτη φορά σε σχολικό πλαίσιο, είναι πολύ δύσκολο να *«χωρέσει»* στο στενό σχολικό πλαίσιο, μέσα στην τάξη και να παρακολουθεί παθητικά.

Ακόμα και στο πλαίσιο του hot spot, που οι συνθήκες παρουσιάζονται εξίσου πιο δύσκολες, και η εκπαίδευση έχει, σε πολλές περιπτώσεις, άτυπη μορφή στα κέντρα φιλοξενίας, εξίσου επιλέγονται αόρατες παιδαγωγικές πρακτικές, όπως μας πληροφορεί η Σ4: *«Ας πούμε παιδάκια που ξέρουν ότι θα πάρουν άσυλο στην Ελλάδα, που είναι άλλη τάξη, σε αυτά τα παιδιά γίνονται κυρίως ελληνικά μαθήματα, για να μάθουν την γλώσσα, για να τους χρησιμεύσει στο μέλλον, οπότε χρησιμοποιούμε πάρα πολύ και τα παραμύθια, και ταμπέλες με εικόνες για να μάθουν τους αριθμούς, τις μέρες, σταδιακά δηλαδή. Τώρα στα παιδάκια που δε θα μείνουν στην Ελλάδα είναι λίγο διαφορετικό, εστιάζουν πιο πολύ στα αγγλικά, όχι στα ελληνικά»*.

Συνοψίζοντας, στην ερώτηση για το ποιες διαστάσεις (αναδυόμενο, αριθμητικό, οικογενειακό και σχολικό) του γραμματισμού θεωρούν ότι είναι σημαντικό να καλλιεργούνται στα παιδιά της πρωτοσχολικής ηλικίας, μόνο δύο συνεντευξιαζόμενες απάντησαν ότι επιδιώκουν τον συνδυασμό και των τεσσάρων. Όλοι οι υπόλοιποι

υποστήριξαν ότι ακολουθούν πρακτικές αναδυόμενου και αριθμητικού γραμματισμού. Στην επεξεργασία των πρακτικών αυτών ομόφωνα αποδείχθηκε η άποψη ότι η γνώση προσεγγίζεται μέσα από δραστηριότητες με παιγνιώδη μορφή και ότι χρειάζεται να έχει κάποιο νόημα για τα παιδιά. Οι απόψεις αυτές συμφωνούν με τις σύγχρονες παιδοκεντρικές/ μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις περί διαθεματικότητας, διεπιστημονικότητας και ανοιχτότητας του σχολείου στην κοινωνία.

4.4 Η επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτών με τους γονείς των αλλοδαπών παιδιών

Σύμφωνα με τη θεωρία, η συνεργασία και η επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο κρίνεται απαραίτητη για την ύπαρξη συνέχειας αναφορικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τους στόχους για την πρόοδο των παιδιών. Μέσα από την ανάλυση αυτού του άξονα στόχος μας είναι να διερευνηθεί αν υπάρχει εκείνο το κλίμα επικοινωνίας που θα βοηθήσει να επιτευχθεί συνεργασία των δύο πλευρών για θέματα γραμματισμού των παιδιών.

Στην περίπτωση της Σ6, φαίνεται σε διάφορα σημεία της συνέντευξης ότι υπάρχει παντελής έλλειψη επικοινωνίας με την οικογένεια των μαθητών. Σύμφωνα με την ίδια: *«Όχι, και όταν χρειαζόταν να επικοινωνήσουμε με κάποιον γονέα, έπρεπε να πάρουμε πρώτα την οργάνωση, να ενημερώσουν εκείνοι τον γονέα και να έρθει στο σχολείο. Και είχαμε και κάποιους μεταφραστές ανά διαστήματα, που ερχόντουσαν για να βοηθήσουν την κατάσταση. Να πούμε ότι προβλήματα υπήρχαν και τα λοιπά».* Στην πορεία της συνέντευξης η Σ6 προσθέτει: *«Όχι με τους γονείς. Κυρίως γιατί δεν ερχόταν στο σχολείο όπως είπαμε αλλά και επειδή δεν μπορούσα να συνεννοηθώ στα ελληνικά ούτε στα αγγλικά με τους περισσότερους. Ήξεραν τη γλώσσα τους εκείνοι, τα αραβικά, ανάλογα και θα έπρεπε να υπάρχει πάντα μεταφραστής τον οποίο τον αποκτήσαμε τους τελευταίους 3-4 μήνες. Αλλά και πάλι όποτε θα ερχόταν ο μεταφραστής μπορεί να μην μπορούσε να έρθει ο γονέας».*

Βάσει των παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι είναι η έλλειψη χρόνου από τους γονείς, καθότι βασικό εμπόδιο στην επικοινωνία σχολείου - οικογένειας τίθεται το θέμα της γλώσσας και το διαδικαστικό κομμάτι που μεσολαβεί, δηλαδή η επαφή με την οργάνωση και η εξασφάλιση μεταφραστή, δυσχεραίνει ακόμα πιο περισσότερο το κανάλι της επικοινωνίας.

Ένα ακόμα γεγονός προστίθεται στην ήδη βεβαρυμμένη κατάσταση παρακολουθούσαν απογευματινά μαθήματα γλώσσας: «Όχι, επαφή δεν είχαμε με την οικογένεια, ελάχιστους γονείς γνώρισα από τα παιδιά και αυτό γιατί δεν έρχονταν καθόλου στο σχολείο να ελέγξουν την πρόοδο των παιδιών και επίσης υπήρχαν κάποιοι γονείς, οι οποίοι πήγαιναν σε φροντιστήρια το απόγευμα, ας πούμε, για να μάθουν τα ελληνικά και να μπορούν βοηθήσουν τα παιδιά» (Σ6).

Ίδια παρουσιάζεται και από τον Σ5 η κατάσταση της επικοινωνίας του με τους γονείς: «Ο οικογενειακός γραμματισμός θα μπορούσε εννοείται να συμβάλει, αλλά πολλές φορές οι επαφές επικοινωνία με το οικογενειακό περιβάλλον πολλές φορές είναι αδύνατη για πολλούς και διάφορους λόγους». Σε επόμενη ευκαιρία ο Σ5 σημειώνει σχετικά: «Έρχονται ελάχιστοι στο σχολείο. Όσοι έρχονται έχουμε μία επικοινωνία και γενικότερα μιλάμε για το πώς πηγαίνει το παιδί στο σχολείο αλλά είναι ένα ποσοστό κάτω από 10%». Η θέση του Σ5 για τις σχέσεις σχολείου- οικογένειας γίνονται ακόμα πιο ξεκάθαρες στα λεγόμενα που παρατίθενται: «[...] Αν και είναι λίγο άσχημος ο όρος, υπάρχει μία αδιαφορία στο οτιδήποτε ακόμα κι αν μιλάμε για την υγεία των παιδιών τα εμβόλια δηλαδή με δικό μου κυνήγι το κάναμε το εμβόλιο της ιλαράς που ήταν ο ντόρος ο μεγάλος στην αρχή της σχολικής χρονιάς, οπότε όταν μιλάμε για το κομμάτι της υγείας και δεν υπάρχουν διάλογοι επικοινωνίας όταν μιλάμε για σχολείο νομίζω ότι είναι λίγο ουτοπικό». Είναι προφανές ότι για συγκεκριμένο δάσκαλο η επικοινωνία, πόσο μάλλον η συνεργασία φαντάζει ουτοπική λόγω αδιαφορίας από την πλευρά της οικογένειας.

Ακόμα και στην περίπτωση που μια μητέρα θέλησε να δηλώσει το ενδιαφέρον της για το παιδί της στο σχολείο, εξέφρασε την αντίρρησή της στον Σ5: «Η μοναδική αντίρρηση που υπήρχε είναι από μία μητέρα θυμάμαι που με περίμενε στην πόρτα που με ρώτησε για ποιο λόγο δεν κάνουμε τα βιβλία ή τα χρησιμοποιούμε λίγο[...]». Ακόμα και σε αυτή την προσπάθεια φάνηκε να χάσμα των κωδίκων επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τη συγκεκριμένη μητέρα: «οπότε έπρεπε να της εξηγήσω ότι επειδή το παιδί δεν πήγε νηπιαγωγείο πρέπει να κατακτήσουμε κάποιες δεξιότητες που αναπτύσσονται σε άλλη ηλικία παράδειγμα πώς πιάνουμε το μολύβι ή η αυτοεξυπηρέτηση καθώς δεν έχουν πάει νηπιαγωγείο αρκετά μένουν στον καταυλισμό, οπότε καταλαβαίνετε ότι η αυτοεξυπηρέτηση ή τουαλέτα είναι ένα θέμα μυστήριο. Αυτά, βέβαια, τους δυσκολεύουν να καταλάβουν ότι απαιτούν χρόνο ή ότι εδώ το σχολείο το ενδιαφέρει πρώτα τα παιδιά να είναι αύριο να μπορούν να στέκονται στην κοινωνία και μετά είναι το επίπεδο της μόρφωσης πρώτα είναι η παιδεία οι τρόποι, αλλά η συγκεκριμένη κυρία έπαιζε μία κασέτα συνέχεια για ποιο λόγο τα βιβλία δεν τα χρησιμοποιούμε περισσότερο ή

οτιδήποτε βέβαια, μίλησε και με τη διευθύντρια της εξήγησε πως έχει η κατάσταση και όταν λέμε ότι είναι υποχρεωτικό το νηπιαγωγείο νομίζω ότι δεν κατάλαβε πολλά[...]».

Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται η συγκεκριμένη μητέρα τη δουλειά που γίνεται στο σχολείο, καθώς πιστεύει ότι η μοναδική πηγή γνώσης είναι το βιβλίο και ουσιαστικά αμφισβητεί τις αόρατες παιδαγωγικές πρακτικές του δασκάλου και την αποτελεσματικότητά τους. Το περιορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο, η άγνοια για τα στάδια που πρέπει να προηγηθούν της κατάκτησης της γραφής και της ανάγνωσης, όπως και οι προσωπικές τις εμπειρίες από την εκπαίδευση, ενδεχομένως να την έχουν κάνει να διαμορφώσει πιο δασκαλοκεντρικές και παραδοσιακές παιδαγωγικές μεθόδους. Ουσιαστικά η συζήτηση του Σ5 και της διευθύντριας του σχολείου με την μητέρα παρουσιάζεται να είχε άδοξη κατάληξη, καθώς λέει ο Σ5 ότι η μητέρα φαίνεται να μην αντιλήφθηκε τον τρόπο που δουλεύουν στο σχολείο του παιδιού της.

Το παραπάνω απόσπασμα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα καλό παράδειγμα για την χρήση των θεωρητικών εργαλείων του Bernstein (Βλέπε 1.7:17) περί παιδαγωγικών πρακτικών. Ταξινόμηση, δηλαδή το «τι» γνώση θεωρεί σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μεταδώσει στους μαθητές του και περιχάραξη σχετικά με το «πώς» ή αλλιώς τις πρακτικές (αόρατες, ορατές) που επιλέγει ο εκπαιδευτικός για να μεταδώσει τη συγκεκριμένη γνώση. Παρότι και στην προηγούμενη υποενότητα (4.3:61), το σχολείο και ο Σ5 γίνεται αντιληπτό ότι υιοθετούν αόρατες παιδαγωγικές πρακτικές, με χαλαρή ταξινόμηση και περιχάραξη, αντιθέτως, όσον αφορά την επικοινωνία με τη μητέρα, το σχολείο και ο εκπαιδευτικός έχουν τον τελευταίο λόγο. Στην περίπτωση αυτή, το χάσμα των κωδίκων επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τη μητέρα κάνει την πλευρά του σχολείου να φαντάζει ως «*αυθεντία*».

Στην ερώτηση για το αν έχει συναντήσει αντιρρήσεις ή αντιδράσεις από την οικογένεια, για τους στόχους που έχει θέσει η Σ3 απαντάει: «*Ναι, υπάρχουν, βέβαια υπάρχουν αντιρρήσεις και μάλιστα, πολλές φορές και εκείνοι μπορεί να μην αντιληφθούν στο εκατό τοις εκατό τι θα τους πούμε και πώς θα δουλέψουμε με το παιδί τους, γιατί και εκείνοι κατάγονται, είδατε είναι από ξένες χώρες, δε μιλάνε και εκείνοι πολύ καλά την ελληνική γλώσσα, προσπαθούνε, κουράζονται και αυτοί οι άνθρωποι, δουλεύοντας, στερούνται το παιδί τους, οπότε όλο αυτό είναι ένα συνονθύλευμα όλων αυτών των γεγονότων, κάποιες φορές δεν αντιλαμβάνονται, αλλά με υπομονή, με αγάπη, συνεχίζουμε*».

Τα προαναφερθέντα αποσπάσματα παραπέμπουν σε μια ερμηνεία της Vincent (2001:352) σχετικά με γονείς από χαμηλές κοινωνικές τάξεις και την εμπιστοσύνη τους στον/στην εκπαιδευτικό του παιδιού τους. Πιο συγκεκριμένα, από τη μια είναι οι γονείς που δείχνουν εμπιστοσύνη στον/στην εκπαιδευτικό και είναι ευχαριστημένοι από εκείνον/η. Από την άλλη, υπάρχουν και οι γονείς από εξίσου χαμηλές κοινωνικές τάξεις, που δε θεωρούν δεδομένη την εμπιστοσύνη τους στον/στην εκπαιδευτικό, αλλά ως κάτι που πρέπει να κερδηθεί. Σε αυτές τις περιπτώσεις η εκπαίδευση του παιδιού τους τους προκαλεί συναισθήματα ανασφάλειας και ανησυχίας και παρατηρείται να αποζητούν περισσότερη συνεργασία, επικοινωνία και συμβουλευτική από τον/την εκπαιδευτικό.

Η ενημέρωση και παρότρυνση των γονέων από τους/τις νηπιαγωγούς κρίνεται σημαντική μια και οι περισσότεροι γονείς αγνοούν τις ευκαιρίες που στην καθημερινή ζωή τους παρουσιάζονται για μάθηση. Αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί ταυτίζουν, συχνά, την σχολική γνώση (βλ. γράμματα και αριθμούς) με την τυπική και ταυτόχρονα «έγκυρη» γνώση και γιατί, ίσως να μην γνωρίζουν τους διάφορους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας (Μπιρμπίλη κ.ά., 2011: 88-89). Έτσι, το βιβλίο, το σχολείο και ο δάσκαλος εκλαμβάνονται ως οι μοναδικές πηγές γνώσης, απαξιώνοντας οτιδήποτε διαφορετικό.

Στο πλαίσιο του Φορέα Υποδοχής, παρότι φαίνεται ότι είναι επιθυμητό και επιδιώκεται η συνεργασία με τις μητέρες των παιδιών, καθώς γνωρίζουν τα οφέλη που προκύπτουν για τα παιδιά, όταν τα πλαίσια αγωγής και εκπαίδευσης συνεργάζονται με το σπίτι: *«Εξαρτάται. Εμείς συγκεκριμένα, το ίδρυμα εδώ και δουλειά των δικών μας, και από εμάς να γίνει δουλειά, από τους εκπαιδευτικούς μας, από τους ειδικούς μας και από το σχολείο όμως, αλλά και από την οικογένεια, δηλαδή θέλει συνάμα όλοι μαζί σε συνεργασία, γιατί εμείς το έχουμε πει αυτό, δηλαδή πολλές φορές, ας πούμε, δίνουνε τη μελέτη για το σπίτι, στις μανάδες και τους λέμε, τους καθοδηγούμε, αλλά άλλο είναι ένα παιδάκι να ακούει τρεις ανθρώπους, άλλο να ακούει έναν και από το σχολείο τα ίδια και από το ίδρυμα και από το σπίτι του» (Σ3).*

Σε πρακτικό επίπεδο, φαίνεται ότι οι μητέρες των παιδιών που διαμένουν στον συγκεκριμένο Φορέα δε δύναται να τα βοηθήσουν και γι' αυτό άλλωστε έχουν εναποθέσει όλες τους τις ελπίδες στη δράση του Φορέα. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός που πληροφορηθήκαμε από τους εκπαιδευτές της εν λόγω δομής ότι τα παιδιά εισέρχονται στον

Φορέα κατόπιν εισαγγελικής παρέμβασης ή αιτήσεως της μητέρας και βλέπουν τις μητέρες τους μόνο τα σαββατοκύριακα. Κάποια από αυτά, μάλιστα μπορεί να προχωρήσουν στη διαδικασία της αναδοχής. Οι δυσκολίες και σε αυτές τις περιπτώσεις είναι προφανείς: *«Τις περισσότερες φορές οι μητέρες δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά. Είτε γιατί δεν γνωρίζουν καλά τη γλώσσα, οι περισσότερες μητέρες μιλούν στα παιδιά τους τη μητρική και όχι την Ελληνική, είτε αν θέλετε γιατί δεν έχουν το επίπεδο το εκπαιδευτικό και τη διάθεση η και την κουλτούρα από τις χώρες τους να ασχοληθούν τόσο με τα παιδιά τους»* (Σ1).

Λόγω της γλώσσας ή/και των κοινωνικό- πολιτισμικών και μορφωτικών διαφορών στις περισσότερες περιπτώσεις η επικοινωνία είναι ανύπαρκτη έως ελάχιστη. Ως εκ τούτου, χωρίς επικοινωνία δεν μπορεί να υπάρξει συνεργασία και ουσιαστικά κανένας δεν καρπώνεται τα οφέλη. Το κομμάτι της ενίσχυσης που θα μπορούσαν να έχουν οι μαθητές από τη συνεργασία σχολείου- οικογένειας, δεν υπάρχει, οπότε αυτό συνιστά ανασταλτικό παράγοντα. Σε αυτές τις περιπτώσεις ουσιαστικά χρειάζεται η παρέμβαση εκπαιδευτικών και ανθρωπιστικών φορέων για να αντισταθμίσουν το «κενό» που έχει προκληθεί σε αυτά τα παιδιά, λόγω των συνθηκών. Όπως έχει προαναφερθεί, άλλωστε (Βλέπε 2.2:33), η βαθμίδα του νηπιαγωγείου έχει αντισταθμιστικό χαρακτήρα (Δαφέρμου κ.α., 2007) και αποσκοπεί στην άμβλυνση τυχόν διαφορών στην πρόοδο των νηπίων, λόγω περιορισμένης έκθεσης σε ερεθίσματα, διαφορετικής μητρικής γλώσσας (Δαμανάκης, 2012) κλπ, ώστε η είσοδός τους στο δημοτικό σχολείο να ξεκινήσει, με όσο το δυνατόν παρόμοια εφόδια.

4.5 Οι παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική πορεία των παιδιών

Όπως προκύπτει από την προηγούμενη υποενότητα, ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει την σχολική πορεία των αλλοδαπών μαθητών είναι η έλλειψη επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας με κοινό σκοπό την πρόοδο του εκάστοτε παιδιού. Παρακάτω από τις μαρτυρίες των εκπαιδευτών θα φανούν ακόμα περισσότεροι παράγοντες. Ο λόγος που θεωρούμε σημαντικό να καταγραφούν αυτοί οι παράγοντες είναι διότι η γνώση αυτών θα βοηθήσει τους εκπαιδευτές και τους ασκούντες εκπαιδευτική πολιτική να τους λάβουν υπόψη και να σχεδιάσουν αντίστοιχα προγράμματα με στόχο την εξατομικευμένη εκπαίδευση και την ομαλότερη ένταξη του κάθε παιδιού στο σχολείο.

Ένας βασικός παράγοντας, βάσει της Σ4, είναι το κοινωνικό μορφωτικό επίπεδο των γονέων: *«Ναι, υπάρχουν αρκετές διαφορές. Θεωρώ ότι είναι ξεκάθαρα λόγω του μορφωτικού επιπέδου των γονέων».* Οι γονείς που έχουν λάβει οι ίδιοι κάποιας μορφής εκπαίδευση, γνωρίζουν ότι είναι σημαντικό τα παιδιά τους να φοιτούν σε σχολεία και μπορούν να τους εμφυσήσουν το ενδιαφέρον για τη μάθηση, έστω και με αδιόρατο τρόπο (Βλέπε 1.6:14). *«Και το πόσο και όχι μόνο τώρα, και τα προηγούμενα χρόνια, δηλαδή βλέπεις ότι οι άνθρωποι που είχαν κάποια δουλειά, είχαν τελειώσει το σχολείο, τα παιδιά τους είναι πολύ διαφορετικά γνωστικά σε σχέση με τα άλλα, με κάποια παιδάκια που οι γονείς δεν ενδιαφέρονται ή δεν έχουν κάποια σχολική εκπαίδευση» (Σ4).*

Τα παιδιά που γονείς τους αγνοούν την αξία της μάθησης και της εκπαίδευσης, συχνά δε θεωρούν προτεραιότητα να φέρουν το παιδί σε επαφή με κάποιο σχολικό πλαίσιο ή να το εκθέσουν σε διάφορα ερεθίσματα από τα πρώτα κιάλας χρόνια της ζωής του. Η απουσία συγκεκριμένων ερεθισμάτων και εμπειριών σε μικρή ηλικία φαίνεται να ακολουθεί πολλά από τα αλλοδαπά παιδιά στην υπόλοιπη σχολική τους πορεία και να δρα ανασταλτικά. Αυτή η άποψη φαίνεται και από τα λεγόμενα της Σ3: *«Ειδικά στα παιδιά που κατάγονται από ξένες χώρες, ναι. Και τα βλέπουμε κιάλας να έχουν πρόβλημα και σε μεγαλύτερη ηλικία. Η μη κατανόηση και η μη κάλυψη αυτών των κενών σε νεαρή ηλικία, παίζει ρόλο ο άνθρωπος που θα τους βοηθήσει δίπλα, ο ειδικός που έχουν και τι χρόνο θα αφιερώσει, δυστυχώς βλέπουμε και σε μεγαλύτερη ηλικία να το έχουνε αυτό το πρόβλημα».*

Συγκεκριμένα η συστηματική παρακολούθηση και φοίτηση των παιδιών αυτών στο σχολείο είναι πολύ σημαντική, καθώς μπορεί σε πολλές περιπτώσεις να ενισχύσει κάποια κενά τους. Αντίθετα, οι απουσίες προκαλούν περισσότερη σύγχυση, καθώς χάνεται η ροή τους. Αυτό ισχύει βέβαια για όλους τους μαθητές, πόσο μάλλον για τα αλλοδαπά παιδιά που έχουν περισσότερο ανάγκη από συστηματική έκθεση σε πλαίσια μάθησης. Η Σ3 μας παρουσιάζει μια αντίστοιχη κατάσταση, καθώς φαίνεται να είναι σύνηθες το φαινόμενο των απουσιών των παιδιών από το σχολείο: *«Ναι, βέβαια, νήπιο και πρώτες τάξεις του δημοτικού είναι πάρα πολύ σημαντικές, γι' αυτό και εμείς επιμένουμε και να μην χάνουνε μαθήματα, γιατί βρισκόμαστε σε δύσκολη θέση, πολλές φορές οι μανάδες να μας λένε «μην πάνε», «μην αυτό», «θα φύγω για την πατρίδα», «να το πάρω για κάτι χαρτιά, για την άδεια παραμονής», δηλαδή φέρνουν κάποιες αντιστάσεις, αλλά εμείς επιμένουμε στο να φοιτούν τα παιδάκια, γιατί παίρνουν σαφώς εφόδια» Σ3.*

Σε συνέχεια του παραπάνω αποσπάσματος ακολουθούν τα λόγια του δασκάλου Σ5, που πολύ παραστατικά σκιαγραφεί την κατάσταση που επικρατεί στο σχολείο που εργάζεται: *«Δηλαδή πρέπει και τα ίδια να τα βοηθήσουν οι οικογένειές τους, να βοηθήσουν την κατάσταση, δηλαδή δεν πάνε νηπιαγωγείο, κάνουνε και απουσίες, θέλουμε να χρησιμοποιήσουμε και βιβλίο και να πάρουμε και απολυτήριο Δημοτικού, κάπου χωλαίνει το πράγμα, δεν τσουλάει»* (Σ5). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του επιστημονικού προσωπικού φαίνεται ιδιαίτερα δύσκολος, καθώς, από τη μια προσπαθεί να στηρίξει τα παιδιά και να καλύψει τα προηγούμενα κενά τους και από την άλλη έχει να αντιμετωπίσει τους γονείς τους που δεν αντιλαμβάνονται την αξία της εκπαίδευσης και απαξιώνουν τη συμβολή του σχολείου και το έργο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Οι συνεχείς απουσίες προκαλούν δρουν επιβαρυντικά στην σχολική πορεία τους, όπως λέει και η Σ6: *«Κάποια ναι. Κάποια άλλα καθόλου κι εκεί είχαν διακόψει για μεγάλο χρονικό διάστημα, για 2-3 χρόνια είχαν να πάνε στο σχολείο, κι αυτό δε βοήθησε καθόλου στην αρχή, γιατί δεν μπορούσαν να προσαρμοστούν ούτε να υπακούσουν σε κανόνες του σχολείου. Κι ακόμη μέχρι το τέλος τώρα, είχαμε 2 αδέρφια τα οποία τσακωνόντουσαν πάρα πολύ εύκολα με άλλα παιδιά κι έντονα κιόλας. Κι αυτό έδειχνε ότι δεν είχαν επαφή με άλλο σχολικό περιβάλλον για να μπορούν να προσαρμοστούν»*.

Η συναισθηματική και ψυχολογική ισορροπία συνιστούν έναν επιπλέον παράγοντα που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για τη μαθησιακή πορεία των παιδιών: *«Συναισθηματική; Γιατί τυπικά σας λέω είναι και τα δύο, είτε μιλάμε για ένα ελληνόπουλο τεσσάρων ετών, είτε για ένα κοριτσάκι από τη Σρι Λάνκα τεσσάρων ετών, τυπικά είναι και τα δύο, από τη στιγμή που δεν μιλάμε για ΑΜΕΑ. Το ζητούμενο όμως είναι, ότι το παιδάκι που τα χει έρθει από τη Σρι Λάνκα θα έχει βιώσει μία τεράστια αλλαγή, ακόμα βιώνει μία μικρή εγκατάλειψη αυτές τις πέντε μέρες που μένει εδώ και δεν μένει στο περιβάλλον που είχε συνηθίσει. Άρα μιλάμε για μία ψυχοσύνθεση πάρα πολύ ταραγμένη το διάστημα που θα πάει να παρακολουθήσει και θα ξεκινήσει το νηπιαγωγείο και μας στόχος μας είναι αυτό το παιδί να ηρεμήσει. Να ηρεμήσει συναισθηματικά. Άπαξ και ηρεμήσει συναισθηματικά, θα μπορέσει μετέπειτα να κατακτήσει τις ακαδημαϊκές δεξιότητες που απαιτεί το νηπιαγωγείο»* (Σ2).

Την ίδια άποψη έχει και η Σ6, η οποία περιγράφει την αγωνία και το άγχος ενός κοριτσιού στην προσπάθειά του να διαβάσει: *«[...] Είχα ένα παιδάκι ας πούμε το οποίο ενώ γνώριζε πάρα πολύ καλά τα ελληνικά κι έβγαζε κατευθείαν τις συλλαβές. Αλλά, έπρεπε να*

διαβάζει, να λέει χωριστά τα γράμματα, μετά να τα λέει φωναχτά και μετά να τα συνδέει. Δεν μπορούσε κατευθείαν να διαβάσει τη λέξη [...] Ίσως και να αγχωνόταν όταν πήγαινε να διαβάσει μήπως κάνει λάθος και προσπαθούσε χωριστά να τα διαβάσει για να τα συνειδητοποιεί καλύτερα. Αν του έλεγα σκέψου το από μέσα σου και να το πεις πιο γρήγορα, μπλόκαρε. Δεν μπορούσε να τα πει μετά, μπορεί να με κοιτούσε μια ώρα».

Τέλος, οι περισσότεροι ερωτηθέντες ισχυρίστηκαν ότι όσο πιο μικρά τα παιδιά έρχονται στο σχολείο, τόσο μεγαλύτερη είναι και η εξέλιξή τους: «Ναι, πολύ μεγάλη πρόοδο. Κυρίως όπως είπα πριν στις μικρές ηλικίες, πρώτη μέχρι τρίτη Δημοτικού είχαν μεγάλη διαφορά στον τρόπο ομιλίας, στο πώς έφτιαχναν προτάσεις στο πώς εκφραζόντουσαν δηλαδή γενικότερα [...]» (Σ6). Η βαθμίδα του νηπιαγωγείου, επίσης, κρίνεται καθοριστική και υποστηρίζεται από τους συνεντευξιαζόμενους ότι μπορεί να θέσει κάποιες βάσεις στα παιδιά για τη συνέχεια της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο: «Το νηπιαγωγείο για μένα δεν είναι συμπληρωματικό είναι προαπαιτούμενο» (Σ5). Σε πολλές περιπτώσεις επιλέγεται για κάποιους μαθητές, χωρίς σχολική εμπειρία, που ηλικιακά θα έπρεπε να φοιτήσουν στην πρώτη τάξη του δημοτικού, να παραπέμπονται στο νηπιαγωγείο, καθώς είναι πιο εύκολο σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης να καλυφθούν κάποια κενά τους.

Εν κατακλείδι, θα μπορούσαμε να πούμε ότι παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των αλλοδαπών μαθητών είναι πολλοί, αλλά κυρίως προέρχονται από το χαμηλό κοινωνικό- μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών τους και τα περιορισμένα ερεθίσματα που έχουν λάβει. Η μη συστηματική φοίτησή τους στο σχολείο σε συνδυασμό με τον ήδη φορτισμένο ψυχικό τους κόσμο επιβαρύνουν την πορεία τους στο σχολείο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ακόμα και στις περιπτώσεις που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, δηλαδή ξεκινούν από την υποχρεωτική εκπαίδευση, και ενισχύονται από επιστημονικό προσωπικό, με συνεδρίες από κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους, όπως στον Φορέα Υποδοχής και Φροντίδας, να μην μπορούν να συμβαδίσουν, τις περισσότερες φορές, με το ρυθμό μάθησης των συμμαθητών τους: «Σίγουρα, όμως, να ξεκαθαρίσω ότι δεν φτάνουμε τους ακαδημαϊκούς στόχους του νηπιαγωγείου, ούτε κατακτάμε τις δεξιότητες που πλέον έχει την απαίτηση το νηπιαγωγείο να έχει ένα τυπικό παιδί της ηλικίας τους. Διότι τυπικά μπορεί να είναι τα παιδιά, τα προσφυγόπουλα, το ένα τ' άλλο, τα αλλοδαπά, αλλά δεν έχουν τα ίδια ερεθίσματα με ένα άλλο παιδάκι της ηλικίας τους» (Σ2).

4.6 Συμπεράσματα

Παρότι το δείγμα μας παρουσίαζε κάποιες διαφορές, ως προς το προφίλ και το πλαίσιο δράσης των εκπαιδευτών, εντούτοις από την ανάλυση των δεδομένων δεν παρουσιάστηκαν έντονες διαφοροποιήσεις. Θα λέγαμε ότι υπάρχει συμφωνία των απόψεων και των πρακτικών που υιοθετούν οι εκπαιδευτές για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, μέσω εικονογραφημένων εντύπων, σε αλλοδαπά (μετανάστες και πρόσφυγες) παιδιά πρώιμης σχολικής ηλικίας στα πλαίσια εκπαίδευσης που δραστηριοποιούνται.

Είναι καλό να υπογραμμιστεί ότι η έρευνα αυτή είναι πολύ μικρής κλίμακας, με περιορισμένο δείγμα και εξυπηρετεί τους σκοπούς της εν λόγω διπλωματικής εργασίας. Τα συμπεράσματα που ακολουθούν απορρέουν από την επεξεργασία των συγκεκριμένων συνεντεύξεων και σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να γενικευτούν. Σε αρκετά σημεία τα δεδομένα της ανάλυσης φάνηκε να συγκλίνουν με τη θεωρία που μελετήσαμε και με προηγούμενες έρευνες που εξετάσαμε βιβλιογραφικά.

Συνοψίζοντας, όπως προκύπτει από τον δεύτερο άξονα, το πλαίσιο και οι εκάστοτε ανάγκες διαμορφώνουν και τους στόχους του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τέτοιοι στόχοι μπορεί να είναι η ένταξη των παιδιών στη νέα πραγματικότητα, η εξωτερίκευση των συναισθημάτων και των εμπειριών τους, η υιοθέτηση κανόνων υγιεινής, η προσέλκυση του ενδιαφέροντός τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία και η ηθικοπλαστική τους διαμόρφωση. Όλοι αυτοί οι κοινωνικοί, συναισθηματικοί και εκπαιδευτικοί στόχοι, ταυτόχρονα συνιστούν άσκηση και διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ανεξάρτητα από την ειδικότητα του κάθε εκπαιδευτή και τη δομή στην οποία δραστηριοποιείται, το εικονογραφημένο έντυπο χρησιμοποιείται ως εργαλείο για την επίτευξη των εκάστοτε στόχων που τίθενται. Όλοι οι ερωτηθέντες, επίσης, συμφώνησαν ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας είναι έμμεσος στόχος, καθώς το εικονογραφημένο έντυπο δεν αξιοποιείται μόνο ως γνωστικό εργαλείο. Είναι σημαντικό να σταθούμε και να υπογραμμίσουμε τον πολυδύναμο χαρακτήρα του εικονογραφημένου εντύπου, καθώς αποτελεί μέρος του υπό διερεύνηση θέματος. Η παράμετρος του εικονογραφημένου εντύπου τέθηκε εξ' αρχής, και ουσιαστικά στόχος ήταν να διερευνηθεί αν γίνεται χρήση του από τους εκπαιδευτές και σε ένα δεύτερο επίπεδο να εξεταστεί ποιους στόχους εξυπηρετεί η χρήση του.

Οι απόψεις του δείγματος για τις εκπαιδευτικές πρακτικές για την εξοικείωση των παιδιών ηλικίας 5-7 ετών με την ελληνική γλώσσα και τον γραμματισμό βρίσκονται σε συμφωνία μεταξύ τους. Πιο αναλυτικά, όλοι οι εκπαιδευτές φαίνεται να επιλέγουν παιγνιώδεις τρόπους για την προώθηση του γραμματισμού στα παιδιά, υιοθετώντας αόρατες παιδαγωγικές πρακτικές, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο του Bernstein (2003, Σολομών 1989) και τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών για την παιδοκεντρική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

Η επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτών με τους γονείς των αλλοδαπών παιδιών είναι ανύπαρκτη έως ελάχιστη. Τα εμπόδια που συναντώνται στα κανάλια επικοινωνίας των εκπαιδευτών με τις οικογένειες των παιδιών, αναφορικά με την εκπαίδευσή του σχετίζονται με την γλώσσα ή/και με τις κοινωνικό- πολιτισμικές και μορφωτικές διαφορές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι φορείς (υποδοχής και εκπαίδευσης) να έχουν, σχεδόν πάντα, την αποκλειστική ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών αυτών. Οι γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στα δύο πλαίσια είναι πολύ δύσκολο να δημιουργηθούν και ουσιαστικά τα παιδιά δεν επωφελούνται από τα πλεονεκτήματα μιας σχέσης συνεργασίας.

Τελευταίος, αλλά εξίσου σημαντικός άξονας ανάλυσης είναι αυτός που μελετώνται οι παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών. Απαριθμώντας τους παράγοντες αυτούς, είναι πιο εύκολο στην πορεία να τους λάβουμε υπόψη στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στην αξιολόγησή τους. Το δείγμα μας ανέφερε ότι τέτοιοι παράγοντες είναι το χαμηλό κοινωνικό- μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειας, τα ελλιπή ερεθίσματα, η απουσία της προηγούμενης σχολικής εμπειρίας των παιδιών και η παράμετρος της ηλικίας, καθώς όσο πιο μικρό εισέρχεται το παιδί στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, τόσο γρηγορότερα εντάσσεται στο εκπαιδευτικό σύστημα και μειώνει το χάσμα της προόδου με τους συμμαθητές του.

Μέσα από τη διαδικασία της έρευνας και της συγγραφής της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας εντοπίστηκαν κάποια κενά στη βιβλιογραφία, τα όποια θα μπορούσαν να αποτελέσουν θέματα για μελλοντικές έρευνες. Ειδικότερα, απουσίαζαν από τη βιβλιογραφία κοινωνιολογικές αναλύσεις για τις εκπαιδευτικές πρακτικές για τις τάξεις υποδοχής των προσφύγων και την εκπαίδευση των παιδιών στα κέντρα υποδοχής (hot spots), καθότι είναι πολύ πρόσφατα τα θεσμοθετημένα προγράμματα (Βλέπε 2.5:41).

Οι περισσότερες μελέτες (ευρωπαϊκές και διεθνείς) επικεντρώνονται σε ποσοτικά δεδομένα και στατιστικές απεικονίσεις της μεταναστευτικής και προσφυγικής πραγματικότητας στην Ελλάδα. Παράλληλα, οι διεθνείς διακηρύξεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση μπορεί να θέτουν κάποιες βασικές αρχές, αλλά ουσιαστικά είναι σε θεωρητικό επίπεδο και δεν εξετάζεται κατά πόσο οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές είναι αποτελεσματικές και βοηθούν τους αλλοδαπούς μαθητές να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η πραγματικότητα από τα στόματα των εκπαιδευτών φαντάζει αρκετά πιο δύσκολη και απαιτεί συνεχή και συντονισμένη προσπάθεια και πολύπλευρη υποστήριξη των παιδιών αυτών για μεγάλο χρονικό διάστημα για να ανταποκριθούν στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές απαιτήσεις.

Τέλος, ακόμα και η παρούσα εμπειρική μελέτη θα μπορούσε να αναπτυχθεί περαιτέρω, δηλαδή να γίνει με μεγαλύτερο αριθμό δείγματος, όπως επίσης θα μπορούσε να γίνει εστίαση στο είδος του εικονογραφημένου εντύπου που επιλέγει ο κάθε εκπαιδευτής (π.χ σύγχρονο, παραδοσιακό). Σε ένα δεύτερο επίπεδο θα μπορούσε ίσως να γίνει μια εθνογραφική μελέτη, για να διαπιστωθεί αν η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο είναι ομαλή ή αν συνδέεται με την σχολική διαρροή και την σχολική αποτυχία. Δεν είναι τυχαίο ότι τα παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και οι μειονοτικές ομάδες είναι αυτά που αποτυγχάνουν στο σχολείο, σύμφωνα με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτήσεις συνεντεύξεων

Όνομα: (για καταχώριση στο προσωπικό αρχείο):

Επάγγελμα: (για καταχώριση στο προσωπικό αρχείο):

Ημερομηνία:

Ερωτήσεις συνέντευξης

I. Το προφίλ του συνεντευξιζόμενου

1. Πόσα χρόνια διδάσκετε σε/ απασχολείστε με παιδιά προσχολικής ηλικίας;
 - α. Ειδικότητα, στοιχεία εργασιακής και συναφούς εθελοντικής εμπειρίας.
 - β. Εμπειρία σε πολυπολιτισμικές δομές, ημεδαπών ή/και αλλοδαπών- (νομότυπων ή/και παράτυπων -αιτούντων ασύλου).
 - γ. Αμιγώς ομογενούς εθνοτικά.
2. Έχετε διδακτική εμπειρία σε σχολικές δομές;
 - α. Αν ναι, έχετε εργαστεί στο παρελθόν με παιδιά νηπιαγωγείου;
 - β. Αν ναι, σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο, σε ποιο νομό και για πόσο διάστημα;
3. Η δραστηριότητά σας περιλαμβάνει ομαδικές εργασίες ή ατομική επαφή με το κάθε παιδί;

II. Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

1. Τι τάξης μεγέθους είναι η μηνιαία επαφή σας, κατά προσέγγιση, με παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας (5-7 ετών), τα οποία προέρχονται από οικογένειες αλλοδαπών;
 - α. Είναι παιδιά οικογενειών αλλοδαπών που διαθέτουν άδεια παραμονής στην Ελλάδα;
 - β. Είναι παιδιά οικογενειών αλλοδαπών που αιτούνται ασύλου στην Ελλάδα (παράτυποι μετανάστες);

2. Αναφέρατε κατά προσέγγιση, αν είναι δυνατόν, τις χώρες προέλευσης των παιδιών με τα οποία έρχεστε σε επαφή.
3. Έχετε παρατηρήσει στοιχεία μαθησιακών δυσκολιών στα αλλοδαπά παιδιά προσχολικής ηλικίας με τα οποία έρχεστε σε επαφή;
 - α. Αν ναι, ποιας μορφής διάγνωση υπάρχει;
4. Στοιχεία οικογενειακού περιβάλλοντος παιδιών
 - α. Διαμένουν, κατά κύριο λόγο, με την οικογένειά τους ή φιλοξενούνται σε ιδρύματα (μπορείτε να παράσχετε, κατά προσέγγιση, μια ποσοστιαία εκτίμηση);
 - β. Γεννηθήκαν στην Ελλάδα ή μεταβαίνουν σε άλλη χώρα μέσω της Ελλάδας;
 - γ. Αν ναι, πώς συνοδεύονται (από τους γονείς τους, συγγενείς ή φιλανθρωπικούς φορείς);

III. Πρακτικές γραμματισμού

1. Κατά τη γνώμη σας ποιες διαστάσεις του γραμματισμού είναι καλό να καλλιεργούνται στα παιδιά αυτής της ηλικίας; Για παράδειγμα:
 - i. Αναδυόμενος γραμματισμός (χρήση ταμπέλας με εικόνα ή/ και κείμενο)
 - ii. Αριθμητικός γραμματισμός (αριθμοί και απλές πράξεις)
 - iii. Οικογενειακός γραμματισμός (πρακτικές οικογενειακού περιβάλλοντος για την εξοικείωση των νηπίων με την γραφή και την ανάγνωση)
 - iv. Σχολικός γραμματισμός (οργανωμένη προσπάθεια εξοικείωσης των νηπίων με την γραφή και την ανάγνωση).
2. Με ποιον τρόπο/ τρόπους μπορεί να γίνει αυτή η καλλιέργεια;
3. Θεωρείτε ότι είναι σημαντικό να έρχονται τα παιδιά αυτής της ηλικίας σε επαφή με τον γραπτό λόγο ή όχι;
 - α. Αν ναι, με ποια μορφή γραπτού λόγου;

4. Έχετε εντοπίσει διαφορές στο επίπεδο γραμματισμού (εξοικείωση με τον γραπτό και προφορικό λόγο) των παιδιών που έρχεστε σε επαφή;
 - α. Αν ναι, πού πιστεύετε ότι μπορεί να οφείλονται αυτές οι διαφορές στο επίπεδο γραμματισμού των παιδιών;

5. Έχετε υιοθετήσει κάποιες πρακτικές γραμματισμού με τα παιδιά που έρχεστε σε επαφή;
 - α. Αν ναι, ποιες είναι αυτές;

IV. Εικονογραφημένο έντυπο

1. Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ εικονογραφημένο έντυπο (ταμπέλες, πινακίδες, εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, παιχνίδια με εικόνες, αριθμούς ή/και λέξεις) σε ομαδικό ή ατομικό επίπεδο με παιδιά προσχολικής ηλικίας;
 - α. Αν ναι, ποιας μορφής;
 - β. Με ποιο σκοπό;

2. Συνήθως γιατί επιλέγετε να διαβάσετε στα παιδιά μια ιστορία και όχι να κάνετε κάτι άλλο; Θεωρείτε ότι η ανάγνωση μπορεί να προσφέρει κάτι στα παιδιά, που δεν μπορεί κάποια άλλη δραστηριότητα;

3. Κάνετε ερωτήσεις στα νήπια σχετικά με την ιστορία, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ή όχι;

4. Έχετε εντοπίσει κάποιο εικονογραφημένο έντυπο που να είναι το αγαπημένο των μαθητών σας;

5. Έχετε χρησιμοποιήσει ποτέ εικονογραφημένο έντυπο με διαπολιτισμικό περιεχόμενο σε συνεδρία σας ομαδική ή ατομική;

6. Έχετε ποτέ χρησιμοποιήσει το παραμύθι ως προέκταση μιας άλλης δραστηριότητας για το σχολείο ή αντίστροφα έχετε χρησιμοποιήσει το παραμύθι ως αφετηρία για να

οργανώσετε κάτι άλλο μέσα στην ομάδα σας; (π.χ. ζωγραφική, δραματοποίηση, παιχνίδι)

7. Έχει τύχει να διαβάσετε στα παιδιά της ομάδας σας το ίδιο βιβλίο περισσότερο από μια φορές;
8. Θεωρείτε σημαντική την ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά αυτής της ηλικίας ή όχι;
 - α. Αν ναι, γιατί;
9. Ανταποκρίνονται τα παιδιά στις ιστορίες που τους διαβάζετε ή όχι;
 - α. Αν ναι, με ποιον τρόπο/ τρόπους; (λεκτική, μη λεκτική επικοινωνία)
10. Υπάρχουν κάποια παιδιά που φαίνεται να δυσκολεύονται ιδιαίτερα κατά την ανάγνωση, την κατανόηση και τον σχολιασμό των ιστοριών;
 - α. Αν ναι, τι δυσκολίες συναντούν τα παιδιά;
 - β. Αν ναι, πού νομίζετε ότι οφείλονται αυτές οι δυσκολίες;
11. Κατά την ανάγνωση μιας ήδη γνωστής ιστορίας, σας έχει τύχει να προσπαθούν να αναπαράγουν με δικό τους τρόπο (λεκτικό ή μη λεκτικό) την ιστορία ή όχι;

V. Γενικές τοποθετήσεις

1. Τι εφόδια θα θέλατε να έχουν λάβει τα παιδιά της ομάδας σας μέχρι την ολοκλήρωση του κύκλου των συνεδριών σας, τόσο γνωστικά, όσο και γενικότερα;
2. Έχετε συζητήσει καθόλου για αυτούς τους στόχους σας με τους γονείς τους/ συνοδούς τους;
3. Έχετε συναντήσει αντιστάσεις/ αντιρρήσεις από τους γονείς/ συνοδούς τους για τις πρακτικές/ παιδαγωγικές μεθόδους που υιοθετείτε ή για τους στόχους που θέτετε;
4. Πιστεύετε, με βάση την εμπειρία σας, ότι το νηπιαγωγείο μπορεί να θέσει τις βάσεις για τη μετέπειτα σχολική πορεία των παιδιών στο δημοτικό σχολείο ή όχι;
5. Θεωρείτε ότι χρειάζονται διαπολιτισμικές δομές σε παιδιά νηπιαγωγείου στα σχολεία ή επαφίεται στο έργο του δασκάλου η ομαλή ένταξή τους στο σχολικό σύστημα;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Αβραμίδης, Η., Καλυβά, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*, Αθήνα: Παπαζήση.

Ασκούνη, Ν. (2003). Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο, στη σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά (επιστ. υπεύθ. Α. Ανδρούσου), Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» (Έκδοση Β'). ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3203/931.pdf> (τελευταία πρόσβαση στις 07/05/2018).

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Δίγλωσση και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Εκδόσεις: Gutenberg.

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γεροσίμου, Ε. (2013). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και συμπερίληψη: Πρόσκληση και πρόκληση για την εκπαίδευση. Στο: Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ, (επιμ.) *Διαπολιτισμικός διάλογος στην εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση. (σελ. 351-376).

Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2009). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς* (Έκδοση Η'). Αθήνα: Καστανιώτης.

Γκιάλου-Χριστοδούλου, Ν. (2009). Διερεύνηση της σχέσης νηπιαγωγείου- γονέων στην προώθηση του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο στο Τάφα, Ε., και Μανωλίτσης, Γ., (επιμέλεια). *Αναδυόμενος γραμματισμός. Έρευνα και εφαρμογές*, Αθήνα: Πεδίο, 157-173.

Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Cole, M, & Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. (Τόμος Β'). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.

Cook-Gumperz, J. (2008). *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Cummins, J. (1999. 2005). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. *Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Εκδόσεις GUTENBERG, Αθήνα.

Δαμανάκης, Μ. (2005). Η Ευρωπαϊκή και η διαπολιτισμική διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση στο: *Επιστήμες Αγωγής* (πρώην Σχολείο και Ζωή) τ. 1/2005 (σ. 153-170).

Δαμανάκης, Μ. (2012). Το Νηπιαγωγείο ως θεσμός προετοιμασίας των «ξενόφωνων» νηπίων για τη μετάβασή τους στο Δημοτικό, κατά την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα στο: Γουργιώτου, Ε. (επιμ). (2012). *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση*. Αθήνα (σ. 15-25).

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ελ. (2007). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης* (Έκδοση Β'). Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Δελτίο Τύπου με θέμα: *2,800 παιδιά προσφύγων και μεταναστών στο ελληνικό σχολείο*
http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitis_miki/2016/2016-10-04_dt_dyep.pdf (τελευταία πρόσβαση 12/10/2018).

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών-Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΦΕΚ τ.β' 304/13-3-2003).

Δραγώνα, Θ. (2003). Ταυτότητες και Εκπαίδευση. *Κλειδιά και Αντικλειδιά. Ταυτότητες και Ετερότητες*, ΥΠΕΠΘ/ Πανεπ. Αθηνών.

Εγκύκλιος με θέμα: «*Ηλεκτρονική παραγγελία και διανομή διδακτικών βιβλίων για τις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ζ.Ε.Π. για το σχολικό έτος 2017-2018*», δημοσίευση, 14-9-2017 στην ηλεκτρονική σελίδα: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/ilektroniki_paraggelia_kai_dianomi_didaktikon_vivlion_gia_tis_taxeis_ypodohis_t.y.z.e.p._gia_to_sho.pdf, (τελευταία πρόσβαση 18/09/2018).

Εγκύκλιος με θέμα: «*Ανοικτό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) Ι ΖΕΠ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου φοιτούν παιδιά πρόσφυγες*», δημοσίευση 26-10-2017 στην ηλεκτρονική σελίδα: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2018/2018-01-18_APS_TY_abathmia.pdf, (τελευταία πρόσβαση 18/09/2018).

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, θέμα: «*Υποχρεωτική μονοετής φοίτηση στην Προσχολική Αγωγή*». (Ν. 3518/2006, ΦΕΚτ.β' 272/21-12-2006, άρθρο 73).

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, με θέμα: «*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*». (Υ.Α. 180647/ΓΔ4/2016 - ΦΕΚ 3502/2016/Β/31-10-2016, Υ.Α. 180647/ΓΔ4/2016 - ΦΕΚ 3502/2016/Β/31-10-2016).

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, με θέμα: «*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*».

Ζιαζοπούλου, Δ. (2015). Οι κοινωνικές παραδοχές των πρακτικών γραμματισμού στο σχολείο και στην οικογένεια: πρακτικές ανάγνωσης εικονογραφημένων βιβλίων σε παιδιά νηπιαγωγείου <http://www.ehr.ecd.uoa.gr/thesis/> (τελευταία πρόσβαση στις 10/4/2018).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πλατφόρμα υλικού Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. <http://www.iep.edu.gr/diapolitismiki/> (τελευταία πρόσβαση 18/09/2018).

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κοκορέ, Ι. (2018). Σημειώσεις από το μάθημα επιλογής με τίτλο: *Παγκοσμιοποιημένη Οικονομία και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, που πραγματοποιήθηκε το β' εξάμηνο στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Οικονομικά της Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Κονδύλη Μ & Φ. Δούκα. (2006). Όψεις γενίκευσης και κατηγοριοποίησης του κόσμου: Πρακτικές γραμματισμού σε ελληνικά νηπιαγωγεία, στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. Πρακτικά της 26^{ης} Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, 220-232.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: Πεδίο.

Μααλούφ, Α. (1999). «Οι Φονικές ταυτότητες» (μτφρ. Θ. Τραμπούλης, Ωκεανίδα, Αθήνα, 1999).

Μάρκου, Γ.Π. (1997). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Α. Παππάς.

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο (επιμέλεια Κυριαζή, Ν.).

Mishler, E.G. (1996). *Συνέντευξη έρευνας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπιρμπίλη, Μ. (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μπουρντιέ, Π. (1985). «Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία», στο Φραγκουδάκη Α. *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση, σ. 357-391.

Νόμος 2413/1996. *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 124/Α'/14.06.1996.

Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean- Claude Passeron*, Αθήνα: Κυριακίδης.

Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Περιβολάκι και Ατροπός.

Πλεξουσάκη. (2003). Πολιτισμός και Σχολείο, στη σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά (επιστ. υπεύθ. Α. Ανδρούσου), Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» (Έκδοση Β'). ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών <https://www.kleidiakaiantikleidia.net/book6/book6.pdf> (τελευταία πρόσβαση στις 10/05/2018).

Σολομών Ι., (1989). Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein στο Β. Bernstein *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, (εισαγωγή - μετάφραση Ι. Σολομών), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., Καβασακάλης Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Συμβουλίου της Ευρώπης, (2014, 2017 ελληνική μετάφραση). *Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εκπαίδευσης*, Σειρά Pestalozzi, No.3, Vivian Chiona and Greek Pestalozzi Corner.

<https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>

(τελευταία πρόσβαση στις 10/05/2018).

Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσαούσης, Δ.Γ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012α). Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία: ανάμεσα στον ελληνικό και τον αραβικό κόσμο. Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο.

http://users.auth.gr/tsokalid/images/Diapolitismiki%20ekpedefsi_12.pdf (τελευταία πρόσβαση στις 20/07/2018).

Χαρίτος, Χ. (1998). *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

ΦΕΚ 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.

Ίδρυση Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Καθορισμός των σχολικών μονάδων για το σχολικό έτος 2017- 2018 εντός των οποίων θα λειτουργούν οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ).

ΥΠΕΠΘ & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.)*.

http://iep.edu.gr:8080/index.php/el/?option=com_content&view=article&id=512

(τελευταία πρόσβαση 18/09/2018).

ΥΠΕΠΘ (2008). *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη

Ξένη

Baker, C. (1996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bernstein, B. [1990] (2003). *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control, Volume IV*, London: Routledge, 63–93.

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood, 241-258.

Brutt-Griffler, J. & M. Varghese (2004). Introduction. Special Issue: (Re)writing bilingualism and the bilingual educator's knowledge base. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2) & 7(3): 93-101.

Council of Europe, The CDCC's Project No 7: The Educational and Cultural Development of Migrants (Final Report), Strasburg 1986.

Chouliaraki, L. (1998). Regulation in 'progressivist' pedagogic discourse: individualized teacher – pupil talk, *Discourse & Society*.

Clay, M. (1996). Emergent reading behavior. Unpublished Ph.D. Thesis, University of Auckland Library.

Cummins, J. (1980). *The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education*, in Alatis J.E. (ed.). Washington, DC: Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics. Georgetown University Press.

Cummins, J. (1981). *The role of primary language development in promoting Educational success for language minority students*, in California State Department of Education (ed.). *Schooling and language minority students*. Theoretical Framework. Los Angeles: California State Department of Education.

Gillies, V. (2005). Raising the 'Meritocracy' Parenting and the Individualization of Social Class, *Sociology*, 39, 5: 835-853.

Hall, N. (1987). *The Emergence of literacy*. Sevenoaks: Hodder and Stoughton.

Hasan, R. (1989). *Language, Linguistics and Verbal Art*. Oxford: Oxford University Press.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental involvement in elementary education* (Έκδοση Β'). New York: Falmer Press.

Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black and White Families, *American Sociological Review*, 67: 747–776.

Reay, D. (1998). *Class work: mothers' involvement in their children's primary schooling*. London: University College Press.

Sadovnik, A. R. (2008). Schools, social class, and youth: a Bernsteinian analysis στο L. Weis (επιμ.) *The Way Class Works*, New York: Routledge.

Street, V. B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.

Smith, J.K. (1990). *The nature of social and educational inquiry: empiricism versus interpretation*. Norwood, NJ: Ablex.

Vincent, C. (2001). Social class and parental agency, *Journal of Education Policy* 16, (4): 347-364.

Vincent, C. and S. J. Ball. (2006α). Making Up' the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions, *Sociology* 41, (6): 1061–1077.

Wells, G. (1985). Pre- school literacy related activities and success in school, στο Olson, G., Torrance, N. and Hildyard, A. (επιμέλεια), *Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing*, Cambridge: Cambridge University Press.

Wellington, J. (2000). *Educational Research. Contemporary Issues and Practical Approaches*. London: Continuum.

Williams, G. (1995). *Joint book-reading and literacy pedagogy: A socio-semantic interpretation*. Ph.D. dissertation, School of English, Linguistics and Media, Macquarie University, Sydney.

Williams, G. (2001). Literacy Pedagogy Prior to Schooling: Relations between social positioning and semantic variation, στοMorais, A., Neves, I., Davies, B., & Daniels, H. (επιμέλεια). *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contributions of Basil Bernstein to Research*, New York: Peter Lang Publishing.

United Nations Human. (1948). The Universal Declaration of Human Rights. <http://www.un.org/en/documents/udhr/> (τελευταία πρόσβαση στις 07/05/2018).

UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (τελευταία πρόσβαση στις 07/05/2018).

UNESCO (2001) Universal Declaration on Cultural Diversity, Παρίσι.

UNESCO (2005β). UNESCO and Sustainable development. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139369e.pdf> (τελευταία πρόσβαση στις 16/9/2018).

UNESCO (2006). UNESCO Guidelines on Intercultural Education
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> (τελευταία πρόσβαση στις
12/10/2018).