



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

***Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΜΕΣΑ ΣΕ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ
ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ***

Τρίκου Σ. Παναγιώτα

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΡΟΔΟΣ 2023

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασία εξ' ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα.

Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τη συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευτεί ότι εκφράζουν τις επίσημες θέσεις το Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ν.5343/1932 202 παρ. 2).

Copyright © ΤΡΙΚΟΥ Σ. ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ, 2023

Με επιφύλαξη παρόντος δικαιώματος.

Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΜΕΣΑ ΣΕ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ
Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
Διδακτορική διατριβή

Copyright © Trikou S. Panagiota, 2023

All right preserved

LANGUAGE ENHANCEMENT IN PRESCHOOL WITHIN AN ENVIRONMENT OF LINGUISTIC
DIVERSITY AND ITS RELATIONSHIP WITH THE SMOOTH TRANSITION OF FOREIGN STUDENTS TO
PRIMARY SCHOOL

Ph.D. Dissertation

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΣΤΟ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ ΜΕΣΑ ΣΕ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Παναγιώτα Σ. Τρίκου

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Εξεταστική Επιτροπή

Ελένη Σκούρτου	Ομότιμη Καθηγήτρια	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Επιβλέπουσα
Βασιλεία Κούρτη- Καζούλλη	Καθηγήτρια	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος τριμελούς
Πετρούλα Τσοκαλίδου	Καθηγήτρια	Παιδαγωγικό Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο	Μέλος τριμελούς
Μαρία Δάρρα	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος 7μελούς
Μαριάνθη Οικονομάκου	Επίκουρη Καθηγήτρια	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Αιγαίου	Μέλος 7μελούς
Χρήστος Γκόβαρης	Καθηγητής	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	Μέλος 7μελούς
Κωνσταντίνος Μάγος	Αναπληρωτής Καθηγητής	Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης	Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	Μέλος 7μελούς

*Στις συναδέλφους που με δέχθηκαν στην τάξη τους χωρίς δισταγμό και προσωπικές
εμπλοκές...*

*Στα παιδιά των σχολείων όπου έγινε η έρευνα, που με έκαναν μέρος της ζωής τους
χωρίς προαπαιτούμενα...*

*Στην Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου που μου έδωσε την άδεια
να διεξάγω την έρευνα...*

Στην καθηγήριά μου, Ελένη Σκούρτου που μου στάθηκε σαν μητέρα...

*Στην καθηγήτρια Αργυρώ Παναγιωτοπούλου που με υποδέχθηκε φιλόξενα στη
Γερμανία και μου πρόσφερε γενναιόδωρα και με ειλικρίνεια την κριτική της...*

*Στην καθηγήτρια Ρούλα Τσοκαλίδου για την πάντα άμεση και ενδυναμωτική απόκρισή
της...*

Στην καθηγήτρια Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη που βοηθάει σαν από μηχανής θεός...

*Στους γονείς μου, Σπύρο και Κούλα, και την αδελφή μου Ξένια, που πιστεύουν βαθιά
σε μένα...*

Στον σύζυγό μου, τον Στέφανο, που με στηρίζει σε ό, τι κάνω...

Στους φίλους που έκανα στην πορεία αυτής της διαδρομής...

Περίληψη

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μεγάλη πρόκληση για όλα τα παιδιά. Η πρόκληση της μετάβασης γίνεται ακόμη μεγαλύτερη για τα παιδιά που προέρχονται από κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, καθώς περιλαμβάνει την απόκτηση απαιτούμενων εκπαιδευτικών εμπειριών και την πρόσβαση στον εγγραμματισμό. Στο πλαίσιο αυτό, το πρόγραμμα Heterogenität und Literalität im Übergang vom Elementar- in den Primärbereich im europäischen Vergleich - HeLiE (ελεύθερη μετάφραση: Ετερότητα και Εγγραμματισμός στη μετάβαση από την προσχολική στη δημοτική εκπαίδευση μέσα σε ένα πλαίσιο ευρωπαϊκής σύγκρισης) στο Πανεπιστήμιο της Κολωνίας στη Γερμανία, πραγματοποίησε εθνογραφικές έρευνες πεδίου σε διάφορα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα με σκοπό την παρατήρηση παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην σχολική τους καθημερινότητα. Το πρόγραμμα HeLiE επηρέασε σημαντικά την παρούσα έρευνα, η οποία μελετά το κομμάτι της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από λεπτομερείς εθνογραφικές περιγραφές οι οποίες αναλύονται με την Ενιαία Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory), περιγράφεται η καθημερινότητα παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο στη Ρόδο, καθώς και οι γλωσσικές δραστηριότητες που διεξήχθησαν σε αυτό. Ερευνάται αν η ετερότητα του μαθητικού δυναμικού λαμβάνεται υπόψη στη διαμόρφωση του διδακτικού έργου στο νηπιαγωγείο κι αν αξιοποιείται το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης καταγράφονται οι απόψεις, οι πρακτικές και οι διαδράσεις σχολείου, εκπαιδευτικών, μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και των γονέων τους αναφορικά με αυτές, την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη. Τα ίδια παιδιά τα ακολουθήσαμε και στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου, ώστε να διερευνηθεί η συσχέτιση της γλωσσικής ενίσχυσης, αλλά και της γενικής προσαρμογής στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, με τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.

Abstract

Transition from preschool education to primary education is challenging for all children. The challenge gets even bigger for socially disadvantaged children who additionally have to acquire specific educational experience and access to literacy sources. The program "Heterogenität und Literalität im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich im europäischen Vergleich (HeLiE)" of the University of Köln in Germany applied ethnographical fieldstudies in different European educational systems in order to observe children of migrant background in school. This paper describes the Greek school reality through detailed ethnographical fieldnotes which are later analyzed by the Grounded Theory methodology. The ethnographical observation was conducted in a public preschool facility in Rhodes town. The main question is if diversity is taken under consideration while teachers design their lesson plans and if the cultural capital of children is utilized during the educational process and the transition to primary school. Additionally the views, practices and interactions between school, teachers, migrant students and their parents during the educational process and transition are documented in detail. Ethnographical observation of the same children has taken place also in primary school, in order to research the correlation between language enhancement in preschool and transition to primary school.

Περιεχόμενα

Περίληψη στα ελληνικά	i
Περίληψη στα αγγλικά	ii
Πίνακας περιεχομένων	iii
Διάρθρωση της εργασίας	1

Μέρος Α: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Κεφάλαιο 1: Μετανάστευση και Εκπαιδευτική Πολιτική

1.1. Η Ευρώπη σε κίνηση	3
1.2. Δημογραφικά δεδομένα για τον πληθυσμό στην Ελλάδα	5
1.2.1. Δημογραφικά δεδομένα για τον πληθυσμό ξένης υπηκοότητας συνολικά.....	6
1.2.2. Δημογραφικά δεδομένα για τον μαθητικό πληθυσμό με μεταναστευτικό υπόβαθρο	9
-Η περίπτωση της Ρόδου	12
1.3. Το πλαίσιο εκπαίδευσης μεταναστών/-τριών σε Ευρώπη και Ελλάδα	13
1.3.1. Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	13
1.3.2. Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τους/τις μετανάστες/-τριες	16
-Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	17
-Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα	17
-Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας	19
-Διαπολιτισμικά σχολεία	19
-Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων	20
1.3.3. Η διαπολιτισμική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση	20

Κεφάλαιο 2: Γλώσσα, Γραμματισμός και Ετερότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση

2.1. Γραμματισμός	24
2.1.1. Ενωσιολογικοί προσδιορισμοί του Γραμματισμού	24
2.1.2. Σχολικός Γραμματισμός	26
2.1.3. Αναδυόμενος Γραμματισμός	27
2.1.3.1. Δεξιότητες προφορικού λόγου	27
2.1.3.2. Ανάδυση της ανάγνωσης στην προσχολική ηλικία	30
-Ανάγνωση βιβλίων	31
2.1.3.3. Παραγωγή γραπτού λόγου στην προσχολική ηλικία	32
2.1.3.4. Μεταγλωσσική συνειδητοποίηση στην προσχολική ηλικία	33
-Φωνολογική επίγνωση	34
-Συνειδητοποίηση της λέξης	36
-Μορφολογική επίγνωση	37
2.2. Γραμματισμός σε περιβάλλον γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας	38
2.2.1. Ετερότητα και μάθηση	38
2.2.1.1. Η μαθησιακή προσαρμογή σε περιβάλλον ετερότητας	39
2.2.1.2. Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή σε περιβάλλον ετερότητας	42
2.2.2. Γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα	43
-Πολυγραμματισμοί και Διαγλωσσικότητα	46

Κεφάλαιο 3: Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο

3.1. Ορισμός της μετάβασης	48
3.2. Ψυχολογική θεώρηση της μετάβασης	49
-Η οικοσυστημική θεωρία της μετάβασης	52
3.3. Η μετάβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία	54
3.3.1. Μοντέλα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο	55
3.3.2. Το θέμα της σχολικής ετοιμότητας	56
3.3.3. Ο ρόλος των γονέων στη διαδικασία μετάβασης	58
3.3.4. Το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο για τη μετάβαση	63

Μέρος Β: Ερευνητική Εφαρμογή

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Η εθνογραφική μέθοδος	68
4.2. Η εθνογραφία στην εκπαίδευση	70
4.3. Μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην εθνογραφία	71
4.4. Η Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory)	73
4.5. Θέματα δεοντολογίας	76
4.6. Κριτική απέναντι στη μέθοδο	77

Κεφάλαιο 5: Περιγραφή ερευνητικού πεδίου και ερευνητικής εφαρμογής

5.1. Το αντικείμενο της έρευνας	79
5.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας	80
5.3. Περιγραφή πεδίου εφαρμογής και δείγματος της έρευνας	82
5.4. Διαδικασίες ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων	85

Κεφάλαιο 6: Δεδομένα/Ευρήματα της έρευνας

6.1. Ετερότητα και εκπαιδευτικός σχεδιασμός	89
6.1.1. Μονοπολιτισμική οπτική = Μονοπολιτισμική θεματολογία	90
6.1.2. Μη διαπραγμάτευση της θεματολογίας	92
6.1.3. Αγωνία διεκπεραίωσης της ύλης	107
6.2. Πολιτισμικό κεφάλαιο και προηγούμενη γνώση στην εκπαιδευτική διαδικασία...110	
6.2.1. Γνωστικό κενό ή εμπειρικό κενό;	110
6.2.2. Διαγλωσσική σκέψη μέσα στη μονογλωσσία	113
6.3. Γλωσσική ενίσχυση στο νηπιαγωγείο και μετάβαση στο δημοτικό σχολείο	114
6.3.1. Ασκήσεις φωνολογικής συνειδητοποίησης και μετάβαση	114
6.3.2. Δημιουργώντας ένα κλίμα αποδοχής και ασφάλειας (ή όχι)	126
6.3.3. Ζητήματα ταυτότητας	135
6.3.4. Στρατηγικές αντιστάθμισης	137
6.4. Προετοιμασία για ομαλή μετάβαση	141
6.4.1. Αντιλήψεις νηπιαγωγών για τη μετάβαση	141
6.4.2. Περιγραφή δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο με στόχο την ομαλή μετάβαση ..145	
6.4.3. Προσδοκίες και ασυνέχειες	151

6.4.4.Απόψεις δασκάλων του δημοτικού σχολείου για τη μετάβαση	155
6.4.5.Συνεργασία των εκπαιδευτικών βαθμίδων μεταξύ τους	158
6.4.6.Απόψεις εκπαιδευτικών για τους μετανάστες	160
6.4.7.Συμμαθητές και μετάβαση	162
6.4.7.4. Η στενή σχέση της Μαρίας και του Γιάννη	162
6.4.7.5. Η σιωπηλή Ελένη	165
6.5. Μετάβαση και γονική εμπλοκή	171
6.5.1.Συνεργασία σχολείου και οικογένειας	171
6.5.2.Γονική εμπλοκή και εκπαιδευτική πράξη	176

Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα, Περιορισμοί και Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

7.1. Συμπεράσματα	184
7.2. Συγκριτική θεώρηση εθνογραφικών παρατηρήσεων στα πλαίσια του προγράμματος HeLiE	191
7.3. Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	193
Βιβλιογραφία	196

Διάρθρωση εργασίας

Η εργασία δομείται σε επτά κεφάλαια που συνθέτουν το σύνολο του θεωρητικού και ερευνητικού συνεχούς της ερευνητικής μας εφαρμογής. Στα πρώτα τρία κεφάλαια παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας με σύντομες αναφορές, αλλά και εκτενείς όπου απαιτείται, στους βασικούς άξονες του θεωρητικού υποβάθρου για την καλύτερη κατανόηση τους ερευνητικού σκέλους και των αποτελεσμάτων που ακολουθούν. Στα υπόλοιπα τέσσερα κεφάλαια αναλύεται το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας. Αρχικά με την παρουσίαση της θεωρίας της ερευνητικής μεθοδολογίας, του πλαισίου, των ερωτημάτων και τις διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων και στη συνέχεια με την εκτενή ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας και των συμπερασμάτων που προέκυψαν από αυτή.

Αναλυτικότερα, στο **πρώτο κεφάλαιο** της εργασίας παρουσιάζονται τα δημογραφικά δεδομένα γενικότερα για τον πληθυσμό ξένης υπηκοότητας στην Ελλάδα, αλλά και τα δεδομένα για τη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού στα ελληνικά σχολεία. Επίσης παρουσιάζεται το πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής για τον μεταναστευτικό πληθυσμό σε Ευρώπη και Ελλάδα με έμφαση στην προσχολική αγωγή.

Στο **δεύτερο κεφάλαιο** της εργασίας παρουσιάζονται οι κυριότερες θεωρίες που αφορούν τον γραμματισμό. Εκτενέστερα αναλύονται ο αναδυόμενος γραμματισμός, που συμβαίνει κυρίως κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας και ο γραμματισμός σε περιβάλλον ετερότητας με αναφορές και στους πολυγλωσσισμούς και την διαγλωσσικότητα.

Στο **τρίτο κεφάλαιο** αναλύεται η έννοια της μετάβασης τόσο από ψυχολογική σκοπιά όσο και ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έμφαση δίνεται στην μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, ενώ αναλύονται και το θέμα της σχολικής ετοιμότητας καθώς και ο ρόλος των γονέων κατά τη μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη. Παρουσιάζεται επίσης το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.

Στο **τέταρτο κεφάλαιο** παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά την εθνογραφική μέθοδο έρευνας στην εκπαίδευση και τις μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Γίνεται αναφορά και στους κώδικες δεοντολογίας που διέπουν

την εθνογραφία, καθώς είναι μία μέθοδος που βασίζεται στην επιτόπια καταγραφή της ζωής των άλλων. Η ανάγνωση του κεφαλαίου αυτού θα βοηθήσει τον αναγνώστη να κατανοήσει καλύτερα τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας όπως παρουσιάζονται στο πέμπτο κεφάλαιο.

Στο **πέμπτο κεφάλαιο** παρουσιάζονται το αντικείμενο και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας και περιγράφεται το πεδίο εφαρμογής της έρευνας, καθώς και το δείγμα της έρευνας. Επίσης περιγράφονται οι διαδικασίες ανάλυσης και κωδικοποίησης των ποιοτικών δεδομένων με τον σταδιακό σχηματισμό των αρχικών και βασικών κατηγοριών, από όπου τελικά προκύπτει η κεντρική κατηγορία με την οποία σχετίζονται όλες οι κατηγορίες μεταξύ τους και οδηγεί στην παρουσίαση μιας ολοκληρωμένης θεωρίας.

Στο **έκτο κεφάλαιο** αναλύονται εκτενώς τα ποιοτικά δεδομένα από το πεδίο της έρευνας. Παρουσιάζονται αποσπάσματα από τις εθνογραφικές καταγραφές σύμφωνα με τους θεματικούς κωδικούς που προέκυψαν κατά την ανοιχτή κωδικοποίηση και αναλύονται αντιπαραβαλλόμενα συχνά μεταξύ τους οδηγώντας μας σε βαθύτερη κατανόηση των εννοιών που αναδύονται.

Το **έβδομο κεφάλαιο** ολοκληρώνεται η εργασία με την παράθεση των γενικών και επιμέρους συμπερασμάτων της έρευνας, των περιορισμών, αλλά και των σχετικών προτάσεων για περαιτέρω διερεύνηση. Επίσης γίνεται μια σύντομη αναφορά στα συμπεράσματα που δημοσιεύτηκαν για τις έρευνες του προγράμματος HeLiE σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη.

Μέρος Α: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Μετανάστευση και Εκπαιδευτική Πολιτική

1.1 Η Ευρώπη σε κίνηση

Η μετακίνηση των πληθυσμών εκτός συνόρων, από χώρα σε χώρα, είναι ένα φαινόμενο τόσο παλιό όσο και η ιστορία της ανθρωπότητας, που στάθηκε ωστόσο καθοριστικό για την οικονομική, τεχνολογική και πολιτισμική πρόοδό της. Ο ίδιος ο όρος «μετανάστευση» περιγράφει γενικά την μετακίνηση των ανθρώπων από την περιοχή ή τη χώρα καταγωγής τους σε έναν άλλο τόπο με την ελπίδα ότι θα βρουν μια καλύτερη ζωή γι' αυτούς και τις οικογένειές τους. Οι λόγοι της μετανάστευσης είναι κυρίως οικονομικής ή πολιτικής φύσης (Green, 2004· Bade, 2001). Σχετίζονται κατά βάση με την κατάρρευση παλαιών πολιτικών δομών, αλλά και με ποικίλες κοινωνικοπολιτικές μεταβολές (Αρχάκης, 2020).

Ιστορικά, εκατομμύρια μετανάστες/ -στριες έχουν περάσει τα ευρωπαϊκά σύνορα. Περιγράφοντας γενικά ένα παγκόσμιο πρότυπο, οι περισσότερες μεταναστευτικές μετακινήσεις ξεκίνησαν από το νότο προς το βορρά και έπειτα προσανατολίστηκαν από την ανατολή προς τη δύση. (Bade, 2001· Ντόκος, 2001).

Στην Ευρώπη, μετά την κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων και το τέλος της πολιτικής διαίρεσής της, οι χώρες της ανατολικής Ευρώπης δεν κατάφεραν να ελέγξουν την μετακίνηση των πληθυσμών τους, γεγονός που οδήγησε σε ένα ξαφνικό κύμα μαζικής μετανάστευσης. Μεταξύ του 1989 και του 1994 περίπου τέσσερα εκατομμύρια μετανάστες και πρόσφυγες μετακινήθηκαν από την Ανατολή στη Δύση (Morawska, 1997). Επίσης, ένας μεγάλος αριθμός μελών διάφορων εθνικών κοινοτήτων που ζούσαν στην πρώην Σοβιετική Ένωση επέστρεψαν στις χώρες καταγωγής τους. Το μεγαλύτερο μεταναστευτικό κύμα που έγινε ποτέ σε ευρωπαϊκό έδαφος ξεκίνησε το 1991 με το ξέσπασμα των εθνικών πολέμων, την λεγόμενη «εθνική κάθαρση», ιδίως στην πρώην Γιουγκοσλαβία, από όπου έφυγαν περίπου πέντε εκατομμύρια πρόσφυγες (Bade, 2001· Koser & Lutz, 1998· Pilckington, 1998· Münz, 1995). Η μόνη ευρωπαϊκή χώρα που απέφυγε την αύξηση εισροής μεταναστών στα εδάφη της εκείνη την περίοδο ήταν η Βρετανία (Γαβρόγλου, 2001).

Οι χώρες που παραδοσιακά δέχονταν μεταναστευτικό πληθυσμό, όπως η Γερμανία, μέσω κρατικών πολιτικών για την ανεύρεση εργατικού δυναμικού, ή η Γαλλία, η Βρετανία και η Ολλανδία, στις οποίες μετανάστευσε μια σημαντική μερίδα πληθυσμών με καταγωγή από τις πρώην αποικίες τους, δέχθηκαν έναν μεγάλο αριθμό μεταναστών μέσω επανενώσεων οικογενειών και συγγενών ή προγραμμάτων ασύλου. Αλλά και οι χώρες, όπως η Ιταλία και η Ελλάδα, που παραδοσιακά μέχρι τώρα αποτελούσαν χώρες μεταναστευτικών εκροών, τώρα βιώνουν την επιστροφή τους, αλλά και την άφιξη νέων μεταναστών/-τριών από τις γείτονες χώρες που υπέφεραν από κοινωνικό-οικονομική και πολιτική παρακμή (Χλέτσος, 2001· Münz, 1995).

Η Ελλάδα επηρεάστηκε πολύ από τις ραγδαίες εξελίξεις που συντελέστηκαν στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες μετά τη κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων. Το άνοιγμα των συνόρων των σοσιαλιστικών βαλκανικών κρατών, τα εθνικά και οικονομικά προβλήματα στην πρώην Σοβιετική Ένωση, η αναδιοργάνωση των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών δομών στην Αλβανία και ο πόλεμος στην πρώην Γιουγκοσλαβία, οδήγησε σε μαζική μετανάστευση προς την Ελλάδα (Βεργέτη, 1999). Κατά τη δεκαετία του 1990 η Ελλάδα βρισκόταν στην υψηλότερη ευρωπαϊκή θέση ως προς την αύξηση του ποσοστού των μεταναστευτικών εισροών προς αυτήν (Παπαδάκη-Γιώτη & Παπαδάκη, 2010· Χλέτσος κ.α., 2005). Οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί που έφτασαν στην χώρα ήταν κατά κύριο λόγο από την Αλβανία, και σε μικρότερο ποσοστό από τη Ρουμανία και τη Βουλγαρία. Ακολουθούν χώρες της πρώην Σοβιετική Ένωσης και της Ινδοπακιστανικής χερσονήσου (Χλέτσος κ.α. 2005· Λιανός, 2003· Μαρβάκης κ.α., 2001).

Από το 2009 και έπειτα άρχισαν να καταφεύγουν στην Ελλάδα (ως χώρα "πύλη" προς την Ευρωπαϊκή Ένωση) ροές προσφύγων πολέμου από τη Μέση Ανατολή και τις υποσαχάριες χώρες με στόχο μια καλύτερη ζωή επί ευρωπαϊκού εδάφους. Το 2011 ο πόλεμος στη Συρία ενέτεινε το πρόβλημα, όταν ανάγκασε ανθρώπους να συρρέουν κατά χιλιάδες στην Ευρώπη. Η έναρξη του 21ου αιώνα φέρνει την Ευρώπη, για ακόμη μία φορά αντιμέτωπη με μία μεγάλη πολιτικο-οικονομική και κοινωνικο-εκπαιδευτική κρίση και πρόκληση, για την οποία ακόμη αναζητεί λύσεις (Αρχάκης, 2020· Παπαδοπούλου, 2017· Ζωγραφάκης & Κασίμης, 2014).

Η εφαρμογή της Σύμβασης του Δουβλίνου και αργότερα του Δουβλίνου II¹, όπου το κράτος-μέλος στο οποίο εισέρχεται παρανόμως πολίτης τρίτης χώρας, ορίζεται

¹ Ευρωπαϊκός Κανονισμός (ΕΚ) 343/2003

υπεύθυνο για της εξέταση της αίτησης ασύλου, επιβάρυνε ιδιαίτερα τις χώρες που βρίσκονται στα εξωτερικά σύνορα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, επομένως και την Ελλάδα. Αυτό δυσχέραινε την κατάσταση στην χώρα, καθώς δεν είχε τους μηχανισμούς να αντιμετωπίσει έναν τόσο μεγάλο αριθμό αιτούντων/-σών ασύλου, με αποτέλεσμα να υπάρχουν καθυστερήσεις στην εκδίκαση των αιτημάτων τους και κακές συνθήκες υποδοχής, διαβίωσης και αντιμετώπισής τους (Παπαδάκη-Γιώτη & Παπαδάκη, 2010).

1.2 Δημογραφικά δεδομένα για τον μεταναστευτικό πληθυσμό στην Ελλάδα

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, για έναν μεγάλο αριθμό προσφύγων και μεταναστών/-τριών, οι δραματικές αλλαγές στον γεωπολιτικό χάρτη των Βαλκανίων, όπως η κατάρρευση των σοσιαλιστικών καθεστώτων στην ανατολική Ευρώπη, η δημιουργία νέων κρατών, η καταπίεση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στις όμορες χώρες, όπως και στη Μέση Ανατολή, έκαναν την Ελλάδα έναν προορισμό προτίμησης είτε για να μείνει κάποιος είτε για να περάσει στην υπόλοιπη Ευρώπη (Χλέτσος, 2001).

Παρόλο που οι διάφορες κρατικές υπηρεσίες και η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία δεν παρείχαν ακριβείς και έγκυρες στατιστικές, ανεξάρτητες έρευνες² συνέλλεξαν δεδομένα που υποδείκνυαν την ταχεία ανάπτυξη της Ελλάδας σε χώρα υποδοχής μεταναστών/-τριών (Δαμανάκης, 2002). Οι μετανάστες/-τριες χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: στους/στις παλιννοστούντες³ και σε αυτούς/-τές με ξένη υπηκοότητα. Ενώ έχουν διαφορετική νομική υπόσταση, κοινωνικά αντιμετώπισαν τα ίδια προβλήματα ενσωμάτωσης και τα εκπαιδευτικά μέτρα που πάρθηκαν ήταν περίπου τα ίδια και για τις δύο κατηγορίες. Πολύ αργότερα, κατόπιν υπουργικών αποφάσεων⁴, στις υποστηρικτικές δομές εντάσσονται και οι μαθητές/-τριες Ρομά, μαθητές/-τριες από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και οι πρόσφυγες.

² Όπως βλ. Baldwin-Edwards, Martin (2004a): Statistical Data on Immigrants in Greece, a study prepared for IMEPO, Ministry of the Interior. Στο: [Statistical data on immigrants in Greece: an analytic study of available data and Recommendations for conformity with European Union standards - Archive of European Integration \(pitt.edu\)](#) (Τελευταία προσπέλαση: 17/6/2023)

³ Κατά τη διάρκεια του ελληνικού εμφυλίου πολέμου (1946-1949) μεταξύ των «κομμουνιστών» και των «κυβερνητικών» πολλοί Έλληνες της πλευράς των κομμουνιστών άφησαν την Ελλάδα για να πάνε σε σοσιαλιστικές χώρες ως πολιτικοί πρόσφυγες. Αυτοί, αλλά και μέλη της ελληνικής κοινότητας ομογενών σε Ρωσία και Αλβανία επέστρεψαν μαζί στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1985-1991.

⁴ Υ.Α. 170829/Δ1/26-10-2015 και Υ.Α. 131024/Δ1/8-8-2016

1.2.1 Δημογραφικά δεδομένα για τον πληθυσμό ξένης υπηκοότητας συνολικά

Οι χρονιές 1989 (κατάρρευση της Σοβιετική Ένωσης) και 1990 (μαζική μετανάστευση από την Αλβανία προς την Ελλάδα) σηματοδοτούν την αρχή μιας νέας μεταναστευτικής εποχής για την Ελλάδα. Η Ελλάδα αντιμετωπίζει δυσκολίες όχι μόνο με την μεταναστευτική της πολιτική, αλλά και με την απλή συλλογή στοιχείων. Μετά από χρόνια μαζικής εισροής μεταναστών/-τριών χωρίς χαρτιά, τίθεται το 1997 το πρώτο πρόγραμμα νομιμοποίησης των παράτυπων μεταναστών/-τριών. Ήταν η Λευκή Κάρτα διάρκειας 6 μηνών, την οποία ακολούθησε αργότερα η Πράσινη Κάρτα, μία διαδικασία που αποτέλεσε και την πρώτη αξιόπιστη πηγή για τον αριθμό των μεταναστών/-τριών στη χώρα μας (Baldwin-Edwards, 2004a).

Σύμφωνα με την απογραφή του 2001, στην Ελλάδα βρίσκονταν 762.000 εγγεγραμμένοι χωρίς ελληνική υπηκοότητα, που αποτελούσαν το 7% του συνολικού πληθυσμού της χώρας. Από αυτό τον αριθμό, οι 48.560 πολίτες ξένης υπηκοότητας ήταν πολίτες της Ε.Ε. ή της ΕΖΕΣ, ενώ υπήρχαν ακόμη 17.426 Κύπριοι, που απολάμβαναν κάποια προνόμια λόγω της υπηκοότητας τους. Οι υπόλοιποι 690.000 ήταν υπήκοοι τρίτων χωρών (όχι όμως ομογενείς) και για όσους από αυτούς ήταν ενήλικες (άνω των 18 ετών) απαιτούνταν από το νόμο να έχουν κανονική άδεια παραμονής στη χώρα (Baldwin-Edwards, 2008· Baldwin-Edwards, 2004a).

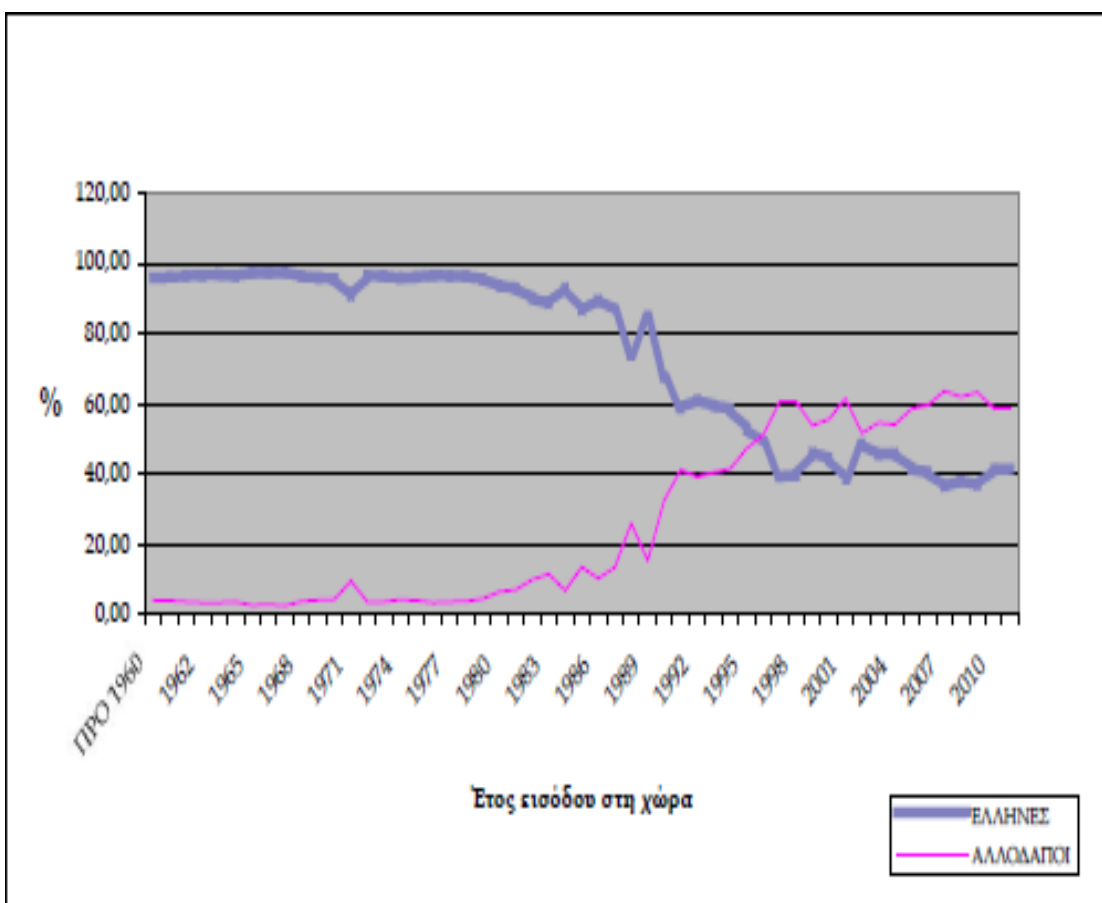
Μετά το τέλος του 2004, που το Υπουργείο Εσωτερικών έθεσε σε πλήρη λειτουργία τη βάση δεδομένων για τις άδειες παραμονής, ο πληθυσμός με ξένη υπηκοότητα (με συντηρητικούς υπολογισμούς για τον αριθμό των παράτυπων μεταναστών/-τριών) ανήλθε στις 900.000. Επρόκειτο για άτομα που δεν ανήκαν σε χώρες της Ε.Ε. ή της Ε.Ζ.Ε.Σ ή είχαν την ιδιότητα του ομογενή. Αν συμπεριλάβουμε τους πολίτες της Ε.Ε. ο συνολικός αριθμός των εγκατασταθέντων/ -εισών στην Ελλάδα με ξένη υπηκοότητα υπολογίζεται στις 950.000. Αυτός ο αριθμός ανεβάζει το ποσοστό επί του συνολικού πληθυσμού της χώρας στο 8,5%. Αν όμως προσθέσουμε και τον αριθμό των μεταναστών/-τριών που έχουν κάρτα ομογενή, τότε ο αριθμός ανέρχεται σε 1,15 εκατομμύριο ανθρώπους, δηλαδή περίπου στο 10,3% του συνολικού πληθυσμού (Baldwin-Edwards, 2004a· Baldwin-Edwards, 2004b).

Όσον αφορά τις χώρες προέλευσης των μεταναστών/-τριών, το 83% του συνόλου τους είναι αλβανικής καταγωγής, με τους Βούλγαρους/-ες (4%) και τους Ρουμάνους/-ες (3%) να ακολουθούν. Οι Αμερικάνοι/-ίδες, Κύπριοι/-ες, Βρετανοί/-ίδες και Γερμανοί/-ίδες, είναι επίσης σημαντικές κοινότητες, που ωστόσο η καθεμιά τους δεν

ξεπερνάει το 2% του συνόλου του πληθυσμού ξένης υπηκοότητας (Baldwin-Edwards, 2008· Baldwin-Edwards, 2004a). Η μεγαλύτερη συγκέντρωση μεταναστών/-τριών τρίτων χωρών (εκτός Ε.Ε.) παρατηρείται στην Αττική, στη Θεσσαλονίκη και στα νησιά της Κρήτης, Ρόδου και Κέρκυρας, όπου ο αναπτυγμένος τουριστικός τομέας προσφέρει πολλές θέσεις εργασίας (Baldwin-Edwards, 2008· Baldwin-Edwards, 2004a).

Η απογραφή του 2011 έδειξε ότι ο μεταναστευτικός πληθυσμός εξακολουθεί να αυξάνει, αν και με χαμηλότερους ρυθμούς από την δεκαετία 2001-2011. Μέχρι το 2011 οι μεταναστευτικές ροές ήταν από ευρωπαϊκές χώρες (κυρίως από την Αλβανία), που στο μεγαλύτερο τμήμα τους είναι οικονομικοί μετανάστες, ενώ από το 2011 και έπειτα οι εισερχόμενες ροές ήταν από τρίτες χώρες (Συρία, Ιράκ και Αφγανιστάν) λόγω πολεμικών συγκρούσεων στις χώρες αυτές (Κοτζαμάνης & Καρκούλη, 2016).

Εικόνα 1. Διαχρονική εισροή μεταναστών/-στριών στην Ελλάδα σύμφωνα με την



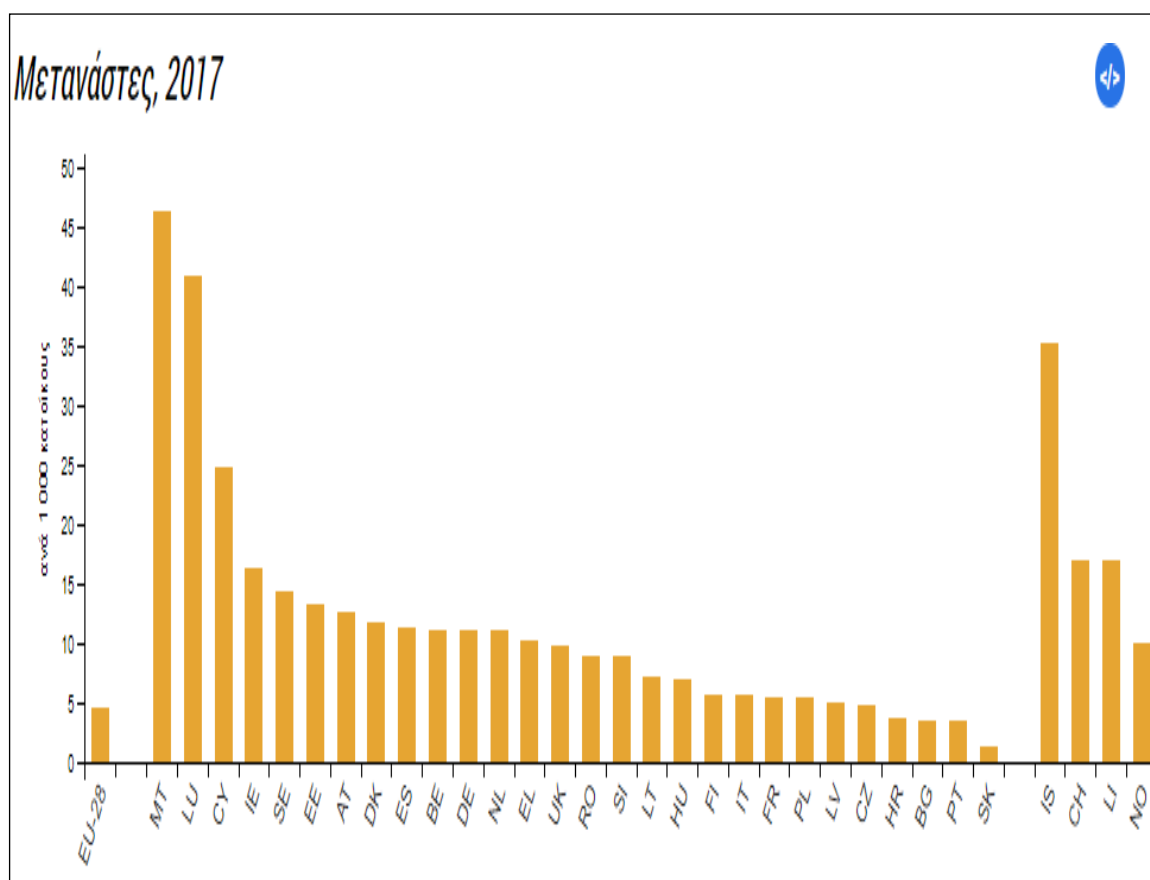
υπηκοότητά τους.

Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ (2014:11)⁵

⁵ [ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ \(statistics.gr\)](http://www.statistics.gr) (Τελευταία ανάκτηση: 17/6/2023)

Το 2011 το μέγεθος του πληθυσμού των ατόμων με ξένη υπηκοότητα ανέρχεται περίπου στο 8,5%, ενώ το 2019 υπολογίζεται περίπου στο 10%. Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) προσαυξάνει αυτά τα ποσοστά κατά 1%, ίσως λόγω των αυξανόμενων προσφυγικών ροών προς την Ελλάδα, κυρίως από Συρία και Αφγανιστάν σε όλη τη δεκαετία 2009-2019 (Ηνωμένα Έθνη, 2019⁶)

Εικόνα 2. Μετανάστες, 2017 (ανά 1000 κατοίκους).



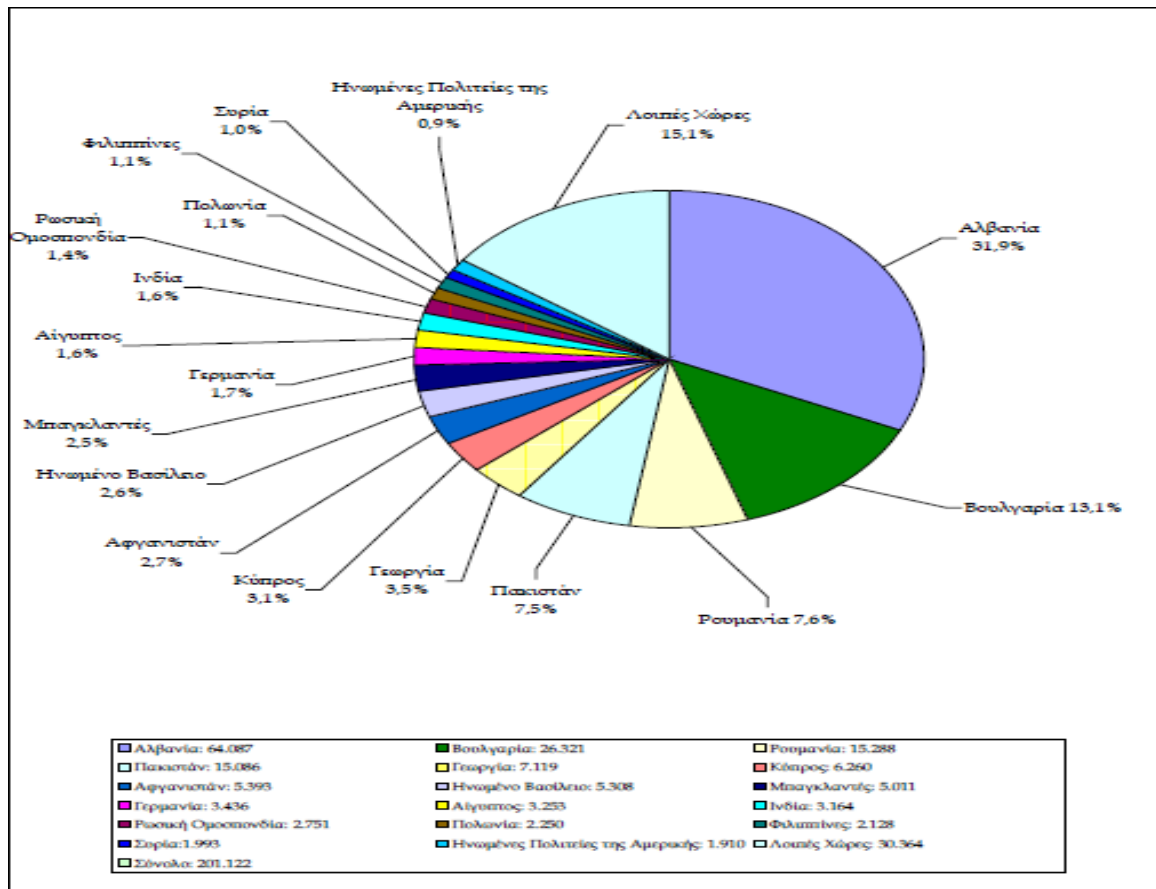
Πηγή: Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία (Eurostat) (2019)⁷

Η πλειοψηφία των ξένων υπηκόων που διαμένουν στην Ελλάδα σύμφωνα με την απογραφή είναι αλβανικής υπηκοότητας (31,9%) και ακολουθούν η Βουλγαρία, η Ρουμανία και το Πακιστάν.

⁶ [MigrationStock2019_Wallchart.pdf \(un.org\)](#) (Τελευταία προσπέλαση: 17/06/2023)

⁷ [File:Immigrants, 2017 \(per 1 000 inhabitants\).png - Statistics Explained \(europa.eu\)](#) (Τελευταία προσπέλαση: 17/06/2023)

Εικόνα 3. Χώρες προέλευσης εγκατασταθέντων στην Ελλάδα με ξένη υπηκοότητα.



Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ (2014:6)⁸

1.2.2 Δημογραφικά δεδομένα για τον μαθητικό πληθυσμό με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Το γεγονός ότι οι περισσότεροι/-ες μετανάστες/-στριες στην Ελλάδα ήρθαν με τις οικογένειές τους, καθιστά αναμενόμενη και μία συνεχή αύξηση του αριθμού των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αυτή η αύξηση στον αριθμό των μαθητών/-τριών ξένης υπηκοότητας, αλλά και των παλιννοστούντων μαθητών/-τριών, οι οποίοι/-ες στην πλειοψηφία τους επίσης δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα και αντιμετωπίζουν παρόμοια οικονομικά, κοινωνικά, και πολιτιστικά προβλήματα, ανάγκασε το κράτος να πάρει εκπαιδευτικά μέτρα για την ενσωμάτωση τους στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Δαμανάκης, 2002).

Τη σχολική χρονιά 1996/97, 11.657 μαθητές/-τριες ξένης υπηκοότητας

⁸ [ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ \(statistics.gr\)](http://www.statistics.gr) (Τελευταία προσπέλαση: 17/06/2023)

φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκ των οποίων οι 8.543 ήταν αλβανικής καταγωγής και οι 1.319 από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Το σχολικό έτος 1999/2000, ο αριθμός μαθητών/-τριών ξένης υπηκοότητας ανέβηκε στους 45.598, των οποίων η συντριπτική πλειοψηφία ήταν και πάλι από την Αλβανία (37.707 ή 82,69%) (Νικολάου, 2000). Το σχολικό έτος 2002/03 ο αριθμός των παλιννοστούντων και ξένης υπηκοότητας μαθητών/-τριών έφτασε τις 130.114 από το σύνολο του 1.460.464 μαθητών/-τριών που φοιτούσαν στα δημόσια σχολεία. Ανήλθε δηλαδή στο 8,9% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (Γκότοβος & Μάρκου, 2004· Λασάκας, 2003).

Αλλά και σε όλη τη δεκαετία ο αριθμός των μαθητών/τριών ξένης υπηκοότητας παρέμεινε υψηλός, όπως βλέπουμε στους πίνακες που παρατίθενται παρακάτω:

Πίνακας 1: Κατανομή των παλιννοστούντων και ξένης υπηκοότητας μαθητών/-τριών στα σχολεία (Δημόσια και Ιδιωτικά) κατά το σχολικό έτος 2005-2006

Βαθμίδα εκπαίδευσης	Σύνολο μαθητών/τριών	Αλλοδαποί	Παλιννοστούντες
Νηπιαγωγείο	142.871	14.357	1810
Δημοτικό	643.413	62.089	7.903
Γυμνάσιο	332.240	28.627	6.699
Λύκειο	240.200	9.837	3.639
ΤΕΕ-ΕΠΑΛ	96.380	8.929	3.752
Σύνολο	1.455.104	123.839	23.803

Πηγή: ΙΠΟΔΕ (www.ipode.gr)⁹

Οι εθνικότητες με την μεγαλύτερη αντιπροσώπευση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση το σχολικό έτος 2009-2010 σύμφωνα με την Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν η αλβανική και η βουλγάρικη¹⁰.

⁹[4D6963726F736F667420576F7264202D20C4E9E1F0EFEBE9F4E9F3ECE9E9ADE20E5EAF0E1DFE4E5F5F3E7323031322E646F63](https://www.ipode.gr/4D6963726F736F667420576F7264202D20C4E9E1F0EFEBE9F4E9F3ECE9E9ADE20E5EAF0E1DFE4E5F5F3E7323031322E646F63) (auth.gr) (Τελευταία προσπέλαση: 17/06/2023)

¹⁰[4D6963726F736F667420576F7264202D20C4E9E1F0EFEBE9F4E9F3ECE9E9ADE20E5EAF0E1DFE4E5F5F3E7323031322E646F63](https://www.ipode.gr/4D6963726F736F667420576F7264202D20C4E9E1F0EFEBE9F4E9F3ECE9E9ADE20E5EAF0E1DFE4E5F5F3E7323031322E646F63) (auth.gr) (Τελευταία προσπέλαση: 17/06/2023)

Πίνακας 2: Ποσοστά μαθητών/-τριών ξένης υπηκοότητας στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση τα σχολικά έτη 2010-11 και 2011-12

Σχολικό έτος	Α/θμια	Β/θμια	Σύνολο στην εκπαίδευση
2010/11	7,28% (σύνολο) (76,6% μαθητές /-τριες αλβανικής καταγωγής)	7,67% (σύνολο) (78,4% μαθητές /-τριες αλβανικής καταγωγής)	7,46%
2011 /12	12,27% (σύνολο) (78,5% μαθητές /-τριες αλβανικής καταγωγής)	8,74% (σύνολο) (78,4% μαθητές /-τριες αλβανικής καταγωγής)	10,62%

Πηγή: ΥΠΑΙΘ¹¹

Σύμφωνα με στοιχεία που παρέχει ο ΟΟΣΑ (OECD 2015a & 2015b), από το 2003 μέχρι το 2012 ο αριθμός των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο πρώτης γενιάς αυξήθηκε περίπου 3%. Επισημαίνεται δε, ότι οι γονείς αυτών των μαθητών/-τριών κατά μέσο όρο είναι λιγότερο μορφωμένοι και απασχολούνται σε θέσεις εργασίας χαμηλότερης ειδίκευσης, ενώ οι ίδιοι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν πρόσβαση σε λιγότερα εκπαιδευτικά και υλικά αγαθά στο σπίτι τους σε σχέση με τους/τις γηγενείς συνομηλίκους/-ες τους (OECD 2015a & 2011).

Ο μεγαλύτερος πληθυσμός μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο εντοπίζεται κυρίως στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής (Αθήνα, Πειραιάς και περίχωρα) και στη Θεσσαλονίκη. Ωστόσο, μαθητές/-τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο βρίσκονται και στα νησιά της Ρόδου, Κρήτης και Κέρκυρας, όπου ευρωπαίοι/-ες πολίτες παρέμειναν ή παντρεύτηκαν ντόπιους/-ες, αλλά και γιατί ο αναπτυγμένος τουριστικός τομέας προσέλκυσε πολλούς οικονομικούς μετανάστες και μετανάστριες (Νικολάου, 2011· Λασάκας, 2003· Δαμανάκης, 2002).

¹¹Κοιλιάρη, Α. (2014) Έκθεση σχετικά με τις ανάγκες και τις προϋποθέσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών στα ελληνικά δημόσια σχολεία. Στο: [Functional Specifications of EICL International Open Virtual Platform \(auth.gr\)](#) (Τελευταία προσπέλαση: 22/06/2023)

Από το 2014 και μετά παρατηρείται μία σταδιακή μείωση του αριθμού των εγγεγραμμένων μαθητών ξένης υπηκοότητας. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (ΕΛΣΤΑΤ) το σχολικό έτος 2014-15¹² ήταν εγγεγραμμένοι/-ες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 42752 μαθητές/-τριες ξένης υπηκοότητας, ενώ το σχολικό έτος 2017-18¹³ αυτοί μειώθηκαν στους 28676 μαθητές/-τριες.

Η περίπτωση της Ρόδου

Το νησί της Ρόδου γεωγραφικά και ιστορικά αποτέλεσε σημείο συνάντησης πολλών πολιτισμών. Είναι ένας χώρος γλωσσικά και πολιτισμικά πολύμορφος, ήδη από τα βυζαντινά και ιπποτικά χρόνια. Στη σύγχρονη περίοδο το νησί βίωσε την μετανάστευση πάρα πολλών κατοίκων του, κυρίως σε Αμερική, Αυστραλία και Καναδά, αλλά και την σταδιακή τουριστική ανάπτυξη, στις δεκαετίες '60 και '70. Τα επόμενα χρόνια το νησί αναδείχθηκε σε έναν από τους πιο δημοφιλείς παγκόσμιους τουριστικούς προορισμούς και γνώρισε έντονη οικονομική άνθιση.

Η σύγχρονη Ρόδος αποτελεί έναν γλωσσικό καμβά απαρτιζόμενο είτε από γλώσσες με πολύχρονη ιστορική παρουσία, όπως η Τουρκική και η Ιταλική, είτε από γλώσσες που προέκυψαν ως απόρροια των πολλών μεικτών γάμων, όπως οι γλώσσες από την Σκανδιναβία και αυτές από τις Κάτω Χώρες, το Βέλγιο, από αγγλόφωνες χώρες, από χώρες της Ασίας, της Αφρικής και της Νότιας Αμερικής (Σκούρτου, 2002a). Χαρτογραφήσεις του 1997 δείχνουν ότι σε αυτόν τον καμβά προστέθηκαν και γλώσσες από τις πρώην σοσιαλιστικές χώρες, ειδικά από την Αλβανία. Από το 1997-1998 η αλβανική γλώσσα κατέχει, μία από τις υψηλότερες θέσεις στην κλίμακα των γλωσσών που ομιλούνται στη Ρόδο, και κατ' επέκταση στα σχολεία της, δίπλα στις ήδη παραδοσιακά ομιλούμενες (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000).

Περισσότερος από τον μισό πληθυσμό του νησιού κατοικεί στη πόλη της Ρόδου και το ευρύτερο πολεοδομικό της συγκρότημα (Καλλιθέα, Ιαλυσσός). Το 10-16,8% του μαθητικού πληθυσμού της πόλης είναι δίγλωσσο ή πολύγλωσσο (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000). Η διασπορά των μαθητών/-τριών, που έχουν άλλη πρώτη γλώσσα από την Ελληνική, στα σχολεία είναι μεν τυχαία, μιλώντας όμως ειδικότερα για τα παιδιά των σύγχρονων οικονομικών μεταναστών/-τριών παρατηρούμε μια

¹² [Στατιστικές - ELSTAT \(statistics.gr\)](https://www.statistics.gr) (Τελευταία προσπέλαση: 17/06/2023)

¹³ [Στατιστικές - ELSTAT \(statistics.gr\)](https://www.statistics.gr) (Τελευταία προσπέλαση: 17/06/2023)

συγκέντρωση στην βορειοανατολική πλευρά του νησιού, όπου υπάρχει και η εντονότερη τουριστική ανάπτυξη. Αυξημένο είναι το ποσοστό των μεταναστών/-τριών επί του συνόλου του πληθυσμού της περιοχής και στη νότια πλευρά του νησιού (Baldwin-Edwards, 2004a).

1.3 Το πλαίσιο εκπαίδευσης μεταναστών/-τριών σε Ευρώπη και Ελλάδα

Όταν μιλάμε για διαπολιτισμική εκπαίδευση, αναφερόμαστε στο να μαθαίνουμε να επικοινωνούμε και να αλληλεπιδρούμε με ανθρώπους με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, ενώ ζούμε σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει τη χρήση τυπικών και άτυπων διδακτικών διαδικασιών, κατά τις οποίες το άτομο, η οικογένεια ή η κοινότητα μαθαίνει να λαμβάνει ερεθίσματα, να τα αξιολογεί και να συμπεριφέρεται μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλες κουλτούρες διαφορετικές από τη δική του (O'Brian Friederichs & Sen Gupta, 1995). Σε αυτή την εργασία ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» αναφέρεται κυρίως στην εκπαίδευση των μεταναστών/-στριών και τις προσπάθειες της πολιτείας να εισάγει μία εκπαιδευτική πολιτική σχεδιασμένη να ενσωματώσει στην κοινωνία ανθρώπους από διάφορες κουλτούρες με το καλύτερο δυνατό τρόπο.

1.3.1 Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ήδη από την δεκαετία του 1960, οι βιομηχανοποιημένες ευρωπαϊκές χώρες καλωσόριζαν ξένους εργάτες με διαφορετικό πολιτιστικό και γλωσσικό υπόβαθρο. Από τότε ήδη, τα παιδιά αυτών των μεταναστών πήγαιναν στα σχολεία αυτών των χωρών. Τα άτομα αντιμετώπισαν πολλές δυσκολίες να προσαρμοστούν στις νέες πολιτιστικές, κοινωνικές και γλωσσικές περιστάσεις και υπέφεραν από τις ακαδημαϊκές συνέπειες. Ανάμεσα στις κοινότητες των μεταναστών, τα σχολεία έπαιζαν σπουδαίο ρόλο, κυρίως αφού παρείχαν θρησκευτική και πολιτιστική καθοδήγηση, παράλληλα με την ευρεία εκπαίδευση. Οι κυβερνήσεις ένιωσαν την ανάγκη να εισάγουν μια διαφορετική εκπαιδευτική πολιτική για τους μετανάστες και την εθνικές μειονότητες (Fase, 1994). Η συρρίκνωση των οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών διαφορών μεταξύ των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης φέρνουν τους ανθρώπους με διαφορετικό εθνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο πιο κοντά και δημιουργούν πολλαπλές προκλήσεις. Αυτές οι προκλήσεις μπορούν να γίνουν ξεκάθαρα ορατές στους τομείς τη εκπαίδευσης, της επαγγελματικής κατάρτισης και

του πολιτισμού. Μία από της μεγαλύτερες προσδοκίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης ήταν και είναι να αναπτύξει μία ευρωπαϊκή ταυτότητα στους κατοίκους της, ενώ παράλληλα να ενδυναμώσει τις εθνικές παραδόσεις. Παράλληλα, η Ευρωπαϊκή Ένωση στοχεύει να προσφέρει εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά και νέους, ανεξαρτήτως καταγωγής και να τους επιτρέψει να ζουν χωρίς φόβο ή μίσος ο ένας για τον άλλον (Coburn-Staeger & Zirkel, 1996).

Παρόλο που η διαπολιτισμική εκπαίδευση ήταν κάτι που πάντα απασχολούσε την Ευρώπη, οι κυριότερες εκπαιδευτικές εξελίξεις σε αυτόν τον τομέα συνέβησαν στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Στις συστάσεις 9 και 18 των υπουργών της Επιτροπής του Συμβουλίου της Ευρώπης το 1984 αναφέρεται ότι οι χώρες-μέλη οφείλουν να εισάγουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο σχολείο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Το 1989, το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Ένωσης (ΕΟΚ) συζήτησε θέματα σχετικά με στρατηγικές συνεργασίας στην εκπαίδευση ανάμεσα στα κράτη της ΕΟΚ. Το αποτέλεσμα ήταν η καθιέρωση πέντε βασικών στόχων των κρατών μελών, οι οποίοι θα αποτελούν τα πέντε βήματα για την προώθηση μιας κοινής προσπάθειας στην αγωγή και την εκπαίδευση. Οι στόχοι ήταν οι ακόλουθοι (Rocha-Trindade & Sobral Mendes, 1997):

- Μία πολυπολιτισμική Ευρώπη.
- Μία Ευρώπη κινητικότητας.
- Μία Ευρώπη κατάρτισης για όλους.
- Μία Ευρώπη δεξιοτήτων.
- Μία Ευρώπη ανοιχτή στον κόσμο.

Το 1991, η ευρωπαϊκή Βουλή αναγνώρισε τον σημαντικό ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ενέκρινε χρηματοδότηση για την έρευνα και την εφαρμογή πιλοτικών προγραμμάτων σε αυτό το πεδίο (Allgemeine und Berufliche Bildung Jugend, 1994). Η Συμφωνία της Ευρωπαϊκής Ένωσης τον Φεβρουάριο του 1992, γνωστή ως Συμφωνία του Μάαστριχτ, αφιέρωσε επίσης τρία άρθρα της (Άρθρα 126, 127 και 128) στην εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση και τους νέους.

Η εφαρμογή της Συμφωνίας του Μάαστριχτ στα τέλη του 1993 έδωσε μια νέα διάσταση, ευρωπαϊκή, στη δημόσια εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση, η οποία θεωρήθηκε ως το μέσο να αντιμετωπιστεί ο ρατσισμός και η ξеноφοβία, ο

αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση κοινωνικών ομάδων, καθώς και η φυλετική ανισότητα (Surian, 1998). Στο άρθρο 126 της Συμφωνίας, οι νέοι στόχοι της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι (Allgemeine und Berufliche Bildung Jugend, 1994):

- Να αναπτυχθεί μια ευρωπαϊκή διάσταση στα σχολεία.
- Να ενθαρρυνθεί η κινητικότητα δασκάλων και μαθητών.
- Να προαχθούν συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
- Η συγκέντρωση πληροφοριών και η ανταλλαγή εμπειριών ανάμεσα στα κράτη μέλη όσον αφορά τα κοινά εκπαιδευτικά προβλήματα.
- Η προώθηση ανταλλαγής φοιτητών.
- Η ενθάρρυνση των εξ αποστάσεως σπουδών.

Πρόσθετα, η Συνθήκη ξεκίνησε την συνεργασία μεταξύ των αναπτυγμένων χωρών και διεθνών οργανισμών όπως η UNESCO και ο ΟΟΣΑ.

Η πολιτική αυτή της ενσωμάτωσης, όπως καθορίστηκε, στόχευε στην εξάπλωση της γνώσης διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων και στην ενθάρρυνση της ανταλλαγής εκπαιδευτικών και μαθητών. Αυτή η γνώση δεν περιορίστηκε στα σύνορα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά επεκτάθηκε και σε άλλες χώρες και διεθνείς οργανισμούς. Προγράμματα για την εκπαίδευση, όπως το SOCRATES¹⁴, που περιελάμβανε ειδικότερους τομείς δράσεις για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης όπως το Erasmus, για την ανώτερη εκπαίδευση, το Comenius, για τη σχολική εκπαίδευση και το Lingua, για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, αλλά και προγράμματα για την επαγγελματική κατάρτιση, όπως το LEONARDO DA VINCI, προωθούν τις αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά την διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση¹⁵ (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Υπό το κοινό αυτό πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής που προϋποθέτει το σεβασμό στο δικαίωμα της διαφορετικότητας και της ίσης μεταχείρισης, οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης κλήθηκαν να σχεδιάσουν μια εκπαιδευτική πολιτική που προϋπόθετε την ένταξη των παιδιών των μεταναστών. Ωστόσο οι μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα κράτη και όσον αφορά την εμπειρία τους στο σχεδιασμό και την

¹⁴ [European Commission ERASMUS+ / SOCRATES \(psbedu.paris\)](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en) (Τελευταία προσπέλαση: 17/06/2023)

¹⁵ Όλα τα προγράμματα από το 2014 ενοποιήθηκαν με την ονομασία Erasmus+. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en (Τελευταία προσπέλαση: 17/06/2023)

εφαρμογή ανάλογων πολιτικών, αλλά και στην ιστορία, τον πολιτισμό και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, οδήγησαν σε μία δυσκολία σύνθεσης των διαφορετικοτήτων κάθε χώρας σε μία κοινή ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008).

1.3.2 Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τους/ τις μετανάστες/-στριες

Στην Ελλάδα μπορούμε να ξεχωρίσουμε τρεις βασικές περιόδους εκπαίδευσης μεταναστών (Δαμανάκης, 2002):

- Η πρώτη αφορούσε τα παιδιά των επαναπατρισθέντων από την Αυστραλία, Ν. Αφρική, Η.Π.Α. και δυτική Ευρώπη την δεκαετία του 1970. Τα πρώτα νομοθετικά διατάγματα που αφορούσαν της εκπαίδευσή τους, προέτρεπαν τους εκπαιδευτικούς να είναι πιο ελαστικοί απέναντί τους και να αντιμετωπίζουν τους ομογενείς μαθητές με αισθήματα φιλανθρωπίας. Το 1974 ιδρύθηκαν και τα πρώτα σχολεία για τους παλιννοστούντες στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη. Αυτά τα σχολεία φιλοξενούσαν κυρίως παιδιά από αγγλόφωνες και γερμανόφωνες χώρες. Οι μαθητές σε αυτά τα σχολεία έκαναν εντατικά μαθήματα ελληνικής γλώσσας, ενώ η μητρική τους γλώσσα χρησιμοποιούνταν ως δευτερεύουσα βοηθητική γλώσσα στην αρχή και μετά ως ανεξάρτητο μάθημα. Τα απολυτήρια αυτών των σχολείων είχαν την ίδια ισχύ με τα υπόλοιπα. Ο θεσμός αυτός εγκαταλείφθηκε, όταν τα σχολεία αυτά άρχισαν να περιθωριοποιούνται μετά την άφιξη των παλιννοστούντων από τη Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία (Δαμανάκης, 2002).
- Η δεύτερη περίοδος ξεκινάει το 1980, όταν με υπουργική απόφαση (ΦΕΚ 8182/Ζ/4139/20-10-1980) ιδρύθηκαν οι Τάξεις Υποδοχής. Το 1983 νομοθετούνται (Ν. 1404/83, αρθ. 45) τόσο οι Τάξεις Υποδοχής όσο και τα Φροντιστηριακά Τμήματα για τους έλληνες παλιννοστούντες, που ήταν κυρίως από τη δυτική Ευρώπη, ενώ με το Π.Δ. 494/83 ρυθμίζεται και οι λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και για τους πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που εργάζονταν στην Ελλάδα. Σκοπός τους αρχικά ήταν η καλλιέργεια των ήδη αποκτηθέντων δεξιοτήτων για την ομαλή σχολική προσαρμογή καθώς και τη μετέπειτα μορφωτική και επαγγελματική τους εξέλιξη στην ελληνική κοινωνία. Με το νόμο ωστόσο 1404/1983 ο σκοπός αυτών των τμημάτων επαναπροσδιορίζεται στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του

ελληνικού πολιτισμού (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004). Οι τάξεις αυτές δεν πέτυχαν, κυρίως λόγω των διαφορών ιδιωτικών σχολείων που λειτούργησαν από/για τους πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη (π.χ. Γερμανική Σχολή). Ενώ οι παλιννοστούντες μαθητές γρήγορα εντάχθηκαν στις νέες Τάξεις Υποδοχής που ιδρύθηκαν με το νόμο 1894/1990 (Δαμανάκης, 2002).

- Μετά το 1996, η ελληνική κυβέρνηση έκανε σημαντικές κινήσεις στο σχεδιασμό μιας πολιτικής για την εκπαίδευση και ενσωμάτωση των μεταναστών. Το Υπουργείο Παιδείας ίδρυσε μια ανεξάρτητη αρχή που θα ασχολούνταν με την διαπολιτισμική εκπαίδευση (το ΙΠΟΔΕ¹⁶), η ποιότητα των Τάξεων Υποδοχής βελτιώθηκε και ιδρύθηκαν τα Διαπολιτισμικά Σχολεία.

Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ)

Με το νομοθετικό διάταγμα 2413/96 (ΦΕΚ 124 τ. Α/ 17.6.1996) ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ως ανεξάρτητη αρχή, αποτέλεσε το επίσημο συμβουλευτικό όργανο της Πολιτείας σε θέματα παιδείας ομογενών και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στόχος του ήταν να εγκρίνει ερευνητικά προγράμματα που άπτονταν του αντικειμένου του, η έγκριση και η συγγραφή διδακτικών βιβλίων, ο συντονισμός της ελληνικής εκπαίδευσης στο εξωτερικό, αλλά και των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ίδρυση ενός τέτοιου ιδρύματος ήταν ένα τεράστιο βήμα από την πολιτεία, ώστε να αποκεντρώσει την διαπολιτισμική εκπαίδευση και να ελαφρύνει τη γραφειοκρατία.

Στις 24-2-2012 με άρθρο του Ν. 3966/2011 (ΦΕΚ 118/24-5-2011) το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. καταργήθηκε μαζί με άλλους οργανισμούς, οι οποίοι αντικαταστάθηκαν και συγχωνεύτηκαν κατά κάποιο τρόπο στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και την Αυτοτελή Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων του Υπουργείου Παιδείας.

Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα

Η υπουργική απόφαση του 1999 (ΦΕΚ 1789/1999 – Φ.10/20/Γ1/708/7-9-1999) σχεδίασε ένα πιο ευέλικτο εκπαιδευτικό σύστημα ένταξης με την ακόλουθη

¹⁶ [Ι.Π.Ο.Δ.Ε – Ινστιτούτου Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης \(ipode.gr\)](http://ipode.gr) (Τελευταία προσπέλαση: 17/06/2023)

μορφή:

- Τάξη Υποδοχής I
- Τάξη Υποδοχής II
- Φροντιστηριακό Τμήμα
- Διευρυμένο Ωράριο

Στις *Τάξεις Υποδοχής I*, οι μαθητές ακολουθούν ένα εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα. Η διάρκεια αυτού του προγράμματος είναι ένας χρόνος. Τα παιδιά παρακολουθούν παράλληλα και τα μαθήματα Καλλιτεχνικών, Ξένης Γλώσσας, Γυμναστικής, Μουσικής για την σταδιακή τους ενσωμάτωση στην σχολική ζωή.

Στο επόμενο επίπεδο, τις *Τάξεις Υποδοχής II*, τα παιδιά παρακολουθούν τα κανονικά μαθήματα, αλλά έχουν και επιπλέον υποστήριξη σε θέματα γλώσσας ή άλλες μαθησιακές ανάγκες που μπορεί να προκύψουν. Αυτό το σύστημα επιτρέπει στους/στις μαθητές/-τριες να ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα της κανονικής τάξης και να παίρνουν μέρος σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες με την υποστήριξη ενός δεύτερου δασκάλου που τους/τις βοηθάει να αναπτύξουν τις γλωσσικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες. Η φοίτηση διαρκεί έως δύο έτη. Παρόλο που οι μαθητές/-τριες συνεχίζουν να έχουν εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αυτή τη φορά είναι πιο προσανατολισμένη στον πολιτισμό. Κάποιες φορές τα μαθήματα γίνονται εκτός του τυπικού σχολικού ωραρίου. Οι μαθητές/-τριες λαμβάνουν πιστοποιητικό για την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος.

Πριν την ταξινόμηση τους στις *Τάξεις Υποδοχής*, οι μαθητές/-τριες γράφουν ένα τεστ ώστε να καθοριστεί το γλωσσικό τους επίπεδο. Μετά από αυτή την αξιολόγηση, οι γονείς είναι υποχρεωμένοι να υπογράψουν μία δήλωση, όπου συνηγορούν να ενταχθεί το παιδί τους σε αυτά τα τμήματα. Οι δάσκαλοι/-ες που προσλαμβάνονται για να αναλάβουν αυτά τα τμήματα είναι κατά το δυνατόν ειδικευμένοι στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένη γλώσσα. Ο αριθμός των μαθητών/-τριών ποικίλει από εννιά μέχρι δεκαεφτά.

Τα *Φροντιστηριακά Τμήματα* λειτουργούν κυρίως ως υποστηρικτικά σε θέματα γλώσσας και μελέτης και απευθύνονται είτε σε μαθητές/-τριες που δεν παρακολούθησαν *Τάξεις Υποδοχής* ή σε μαθητές/-τριες που φοίτησαν σε αυτές, αλλά

συνεχίζουν να έχουν δυσκολίες. Αυτά τα Φροντιστηριακά Τμήματα λειτουργούν επίσης και εκτός σχολικού ωραρίου και πρέπει να έχουν πάνω από τρεις μαθητές/-τριες (το μέγιστο οχτώ) για να λειτουργήσουν.

Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)

Με το νόμο 3879/10 (ΦΕΚ 163Α/21.09.2010, άρθρο 26) εισάγεται ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.). Στις ζώνες αυτές εντάσσονται σχολεία σε περιοχές με μεγάλα ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης και στοχεύουν στην υποστήριξη της ένταξης των μαθητών/-τριών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Το πρόγραμμα προβλέπει την λειτουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων στοχεύοντας στην ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών/-τριών στην εκπαίδευση.

Διαπολιτισμικά Σχολεία

Το 1996 με το νόμο 2413 κάποια δημόσια σχολεία (κάποια και πρώην σχολεία παλινοστούντων) μετετράπησαν σε διαπολιτισμικά σχολεία για «νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες» (ΦΕΚ 124, 17/6/1996, Τευχ. 1, Άρθρο 34). Για να γίνει ένα σχολείο διαπολιτισμικό, έπρεπε το 45% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού να είναι αλλοδαποί ή παλινοστούντες. Υπάρχουν συνολικά 13 διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία, 8 διαπολιτισμικά γυμνάσια και 5 διαπολιτισμικά λύκεια σε Αθήνα, Κρήτη, Ήπειρο, Θεσσαλονίκη και Θράκη¹⁷. Οι περισσότεροι από αυτούς τους μαθητές κατάγονται από την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αλβανία (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015· Δαμανάκης, 2002).

Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα για τα διαπολιτισμικά σχολεία είναι το ίδιο με τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία. Ωστόσο, στην πράξη δίνεται περισσότερο έμφαση στη γλώσσα και στα σχετικά με τη γλώσσα μαθήματα. Οι εκπαιδευτικοί που διορίζονται σε αυτά τα σχολεία είναι υποχρεωμένοι να μιλούν Ρωσικά ή Αλβανικά. Είναι επίσης δυνατό εκπαιδευτικοί ξένης υπηκοότητας να εργάζονται σε αυτά τα σχολεία.

Παρόλο που το Υπουργείο Παιδείας ισχυρίζεται ότι δεν ενσωματώνει και μαθήματα μητρικής γλώσσας σε αυτά τα σχολεία, λόγω των πολλών γλωσσών που μιλιούνται από το σύνολο των μαθητών/-τριών και αναγκαστικά κάποιες θα

¹⁷ [ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - edu.klimaka.gr](http://edu.klimaka.gr)
(Τελευταία ανάκτηση: 17/06/2023)

παραμερίζονταν, ωστόσο στατιστικά η πλειοψηφία των μαθητών αυτών των σχολείων ομιλεί την ρωσική ή την αλβανική γλώσσα και η γνώση αυτών των γλωσσών είναι προαπαιτούμενη για το διορισμό εκπαιδευτικών σε αυτά τα σχολεία (Νικολάου, 2000). Το διδακτικό υλικό σε αυτά τα σχολεία είναι ίδιο με όλα τα άλλα σχολεία, ωστόσο υπάρχουν και κάποια βιβλία που έχουν σχεδιαστεί ειδικά, κυρίως για ρωσόφωνους/-ες και αλβανόφωνους/-ες μαθητές/ -τριες, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το ΠΙΟΔΕ και το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕΔΑ), των οποίων η λειτουργία είναι περισσότερο βοηθητική για τους εκπαιδευτικούς και εναπόκειται καθαρά στη δική τους κρίση ποια θα χρησιμοποιήσουν και αν θα τα χρησιμοποιήσουν (Δαμανάκης, 2002).

Το 2016 με το νόμο 4415 (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016, άρθρο 22) τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μετατράπηκαν σε Πειραματικά Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, τα οποία «επιδιώκουν τη συνεργασία με τα Α.Ε.Ι. της χώρας εφαρμόζοντας σε πειραματική βάση ερευνητικά και καινοτόμα προγράμματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού».

Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ)

Με το νόμο 4415/2016 (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016, άρθρο 38) ρυθμίζονται και θέματα εκπαίδευσης προσφύγων. Ιδρύονται οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), οι οποίες λειτουργούν στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα και άλλες μαθησιακές ενότητες με στόχο την μετέπειτα ένταξη των παιδιών των προσφύγων στο δημόσιο σχολείο.

1.3.3 Η διαπολιτισμική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση

Στη σύγχρονη εποχή, όπου οι πλουραλιστικές κοινωνίες είναι πια το κυρίαρχο χαρακτηριστικό, έχει ενισχυθεί η θέση της φοίτησης των παιδιών ξένης υπηκοότητας στο νηπιαγωγείο. Το νηπιαγωγείο, έχοντας ένα πιο ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών που βασίζεται στη διαθεματικότητα, στην ολιστική αντίληψη της γνώσης και την αξιοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης, προσφέρει, εκτός από κοινωνικοποίηση, και σημαντική βοήθεια σε εμπόδια και μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να προκύπτουν για κοινωνικοοικονομικούς λόγους ή λόγους

διαφορετικότητας (Πανταζής, 2010).

Ο ΟΟΣΑ στο πρόγραμμά του Starting Strong II¹⁸, βασιζόμενος στη μελέτη Perry Preschool Study, ανέδειξε τα μακροχρόνια οφέλη της προσχολικής εκπαίδευσης τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία. Τα αποτελέσματα της έκθεσης PISA 2003 έδειξαν στενή σχέση μεταξύ της παρακολούθησης προσχολικής εκπαίδευσης και της ικανότητας ανάγνωσης, ενώ τα αποτελέσματα του PIRLS 2001 και 2006, έδειξαν στενή συσχέτιση μεταξύ της διάρκειας του χρόνου παρακολούθησης προσχολικών προγραμμάτων και της ανάπτυξης σχολικών δεξιοτήτων του παιδιού όπως η αναγνωστική ικανότητα (Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2010).

Και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο δίνοντας έμφαση στην αναζήτηση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, υπογράμμισαν τη σπουδαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης και ενθάρρυναν την ανάπτυξη παρεμβάσεων κατά την πρόωπη παιδική ηλικία με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας (Χριστοδουλου-Γκλιάου, 2010).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση στοχεύοντας στην ενδυνάμωση της καινοτομίας, ώστε να πετύχει μεγαλύτερη ανταγωνιστικότητα και οικονομική ανάπτυξη, τονίζει την ανάγκη να εφοδιαστούν οι πολίτες της με δεξιότητες υψηλής ποιότητας. Για την απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων θεωρείται απαραίτητο οι μαθητές/-τριες να παρακολουθούν προσχολικά προγράμματα που θα προωθούν την κριτική στάση απέναντι στη μάθηση, τον προβληματισμό και την αναζήτηση λύσεων μέσω της συνεργασίας και της διαπραγμάτευσης, τη χρήση της τεχνολογίας, την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης¹⁹. Παράλληλα δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη του γραμματισμού (literacy), του αριθμητισμού (numeracy)²⁰, στη συμμετοχή των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και των παιδιών με ειδικές ανάγκες σε υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση, καθώς και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση. Ως επόμενος στόχος ορίζεται ότι μέχρι το 2020 το 95% των παιδιών από 4 ετών πρέπει να συμμετέχουν στην προσχολική εκπαίδευση, ενώ μέχρι το 2030 προσδοκείται το 96% των παιδιών άνω των 3 ετών να συμμετέχει σε

¹⁸ [Starting Strong II: Early Childhood Education and Care \(oecd.org\)](https://www.oecd.org/starting-strong-ii/) (Τελευταία προσπέλαση: 17/06/2023)

¹⁹ [Συμπεράσματα του Συμβουλίου σχετικά με τον ρόλο της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ενίσχυση της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της ψηφιακής ικανότητας \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&code=sdg_4.2.1&plugin=1) (Τελευταία προσπέλαση: 17/06/2023)

²⁰ [JRC Publications Repository - The Influence of Early Literacy Competences on Later Mathematical Attainment: Evidence from TIMSS & PIRLS 2011 \(europa.eu\)](https://www.jrc.ec.europa.eu/publications/repository/publication/2011-01-01-jrc-publications-repository-the-influence-of-early-literacy-competences-on-later-mathematical-attainment-evidence-from-timss-and-pirls-2011) (Τελευταία προσπέλαση: 17/06/2023)

προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης²¹.

Στην Ελλάδα, η ψήφιση του Ν. 2413/96 θεωρείται ως ένα από τα πιο θετικά γεγονότα για την εκπαίδευση παιδιών ξένης υπηκοότητας. Για πρώτη φορά γίνεται λόγος για την προσχολική αγωγή των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη χώρα και ιδιαίτερα για τη δυνατότητα ίδρυσης ή μετατροπής νηπιαγωγείων σε διαπολιτισμικά (Πανταζής, 2010). Δέκα χρόνια μετά, με τον Ν.3518/21-12-2006 (ΦΕΚ 272/Α), η προσχολική αγωγή ενός έτους θεσμοθετείται ως υποχρεωτική και αυτό σημαίνει ότι όλα τα παιδιά που συμπληρώνουν τα πέντε χρόνια μέχρι το Δεκέμβριο του έτους εγγραφής, υποχρεούνται να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Παράλληλα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο (σ.35-36), ο/η νηπιαγωγός παροτρύνεται να καλλιεργεί ένα κλίμα αναγνώρισης, σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας μέσα στην τάξη, ώστε η παρουσία παιδιών ξένης υπηκοότητας στο νηπιαγωγείο να αντιμετωπίζεται ως μία θετική ευκαιρία μάθησης από την οποία θα επωφεληθούν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου γλώσσας ή πολιτισμικής ταυτότητας (Δαφέρμου κ.α, 2006).

Στο επόμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο το 2014 (ΥΠΕΠΘ/ΙΕΠ, 2014α: 24-25), προστίθεται και η παράμετρος της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, αναγνωρίζοντας το «γεγονός ότι η ανομοιογένεια στους χώρους εκπαίδευσης είναι μια πραγματικότητα - πιο έντονη τα τελευταία χρόνια με τα μεταναστευτικά ρεύματα». Αυτή συνθήκη, προσθέτει, «συχνά αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς είτε ως εμπόδιο είτε ως τυχαίο ή περιστασιακό γεγονός. Αυτές οι δύο στάσεις υποδηλώνουν δυσκολία αποδοχής της διαφορετικότητας και εμποδίζουν την παροχή ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά». Το νέο πρόγραμμα σπουδών θέτει ως «μία από τις προτεραιότητές του να προωθήσει στο νηπιαγωγείο την αναγνώριση και το σεβασμό της διαφορετικότητας» μέσω της εφαρμογής της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν προγράμματα, επιλέγουν διδακτικές μεθοδολογίες και οργανώνουν τις μαθησιακές δραστηριότητες «δίνοντας απόλυτη προτεραιότητα στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του κάθε μαθητή ή μικρών ομάδων μαθητών».

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα φαίνεται να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εποχής,

²¹ [Early childhood education and care | European Education Area \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/education/early-childhood-education-and-care/) (Τελευταία προσπέλαση: 17/06/2023)

ωστόσο υπάρχουν αδυναμίες στην αποτελεσματική εφαρμογή του. Αυτό οφείλεται είτε σε δυσκολίες που δεν το αφορούν άμεσα, όπως κακή υλικοτεχνική υποδομή, υποχρηματοδότηση, μεγάλα τμήματα, είτε σε δυσκολίες ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν σύγχρονα μεθοδολογικά εργαλεία διδασκαλίας, όπως η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας και η διδασκαλία σε περιβάλλον ετερότητας. Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και όχι μόνο, η οποία όμως θα έχει συνέχεια και θα βασίζεται κυρίως στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες έμπρακτης διαχείρισης προβλημάτων (Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2010).

Το 2021 τίθεται πιλοτικά σε εφαρμογή το νέο Δ.Ε.Π.Π.Σ και το Νέο Πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο, του οποίου το περιεχόμενο μάθησης οργανώνεται σε τέσσερα (4) θεματικά πεδία με βάση την ολιστική προσέγγιση της μάθησης. Και το νέο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ εμπεριέχουν σαφείς αναφορές στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης μέσα από τις βασικές επιδιώξεις, τους στόχους και τα περιεχόμενα. Δίπλα στον όρο «διαφοροποιημένη διδασκαλία», προστίθεται ο όρος «πολιτισμικά ευαίσθητη διδασκαλία». Γίνεται αναφορά «στην ανάγκη διαχείρισης των κοινωνικών ταυτοτήτων για την καταπολέμηση κάθε μορφής διακρίσεων και αποκλεισμού», ενώ «προϋποθέτει την ενσωμάτωση των γνώσεων για τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τα επιτεύγματα των διαφόρων κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων». Τονίζεται, επίσης, η αναγκαιότητα το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου «να ανταποκρίνεται τόσο στις προτεραιότητες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας όσο και στο πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών της τάξης», προκειμένου να «αναπτύξουν πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική επίγνωση». (Πεντέρη κ.α., 2021:17).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Γλώσσα, Γραμματισμός και Ετερότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση

2.1. Γραμματισμός

Η προσχολική εκπαίδευση πέρασε από διάφορα στάδια όσον αφορά το γραπτό λόγο. Τη δεκαετία του 1970 το νηπιαγωγείο θεωρούνταν χώρος προετοιμασίας για το δημοτικό σχολείο, όπου δινόταν έμφαση σε «προ-γραφικές», «προ-αναγνωστικές», «προ-μαθηματικές» κ.ο.κ. δραστηριότητες. Τη δεκαετία 1980-1990 περάσαμε στον πλήρη αποκλεισμό της γραφής και της ανάγνωσης από το νηπιαγωγείο, ενώ από το 2000 και μετά φτάσαμε στην "αναδυόμενη ικανότητα ανάγνωσης και γραφής". Η κατάκτηση του γραμματισμού προβάλλεται πλέον ως μία προσπάθεια που διαρκεί από τη γέννηση του παιδιού και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ενήλικης ζωής του, δίνοντας έτσι στην διαδικασία κοινωνικό-γλωσσικές προεκτάσεις (Τάφα, 2011· Γιαννικοπούλου, 1999).

2.1.1 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί του Γραμματισμού

Ο όρος «Γραμματισμός» είναι απόδοση στα ελληνικά του όρου "literacy". Στην ελληνική βιβλιογραφία αποδίδεται και ως εγγραμματοσύνη ή εγγραμματισμός²². Αποτελεί μία πρακτική που αξιοποιεί το γλωσσικό σύστημα σε όλα τα επίπεδα της χρήσης του. Μέχρι ένα σημείο αναπτύσσεται φυσικά, έπειτα όμως απαιτείται συστηματική εκπαίδευση για την κατάκτησή του. Αυτό οφείλεται στο ότι ο γραμματισμός είναι ένα πολιτισμικό γέννημα και δεν αφορά μόνο στην κατάκτηση του προφορικού και γραπτού λόγου, αλλά και στην ανάπτυξη γλωσσικών, μεταγλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης (Μητσικοπούλου, 2012· Ματσαγγούρας, 2001).

Με βάση το πώς προσδιορίζεται εννοιολογικά ο γραμματισμός, είτε ως μία γνωστική δραστηριότητα εκμάθησης της γραφής και της ανάγνωσης είτε ως μία κοινωνικά πλαισιωμένη διαδικασία, έχουν αναπτυχθεί δύο μοντέλα: *το γνωστικό ή αυτόνομο μοντέλο* και *το κοινωνικο-πολιτισμικό ή ιδεολογικό μοντέλο* (Αϊδίνης &

²² Έχει μεταφραστεί και ως αλφαβητισμός, βλ. Ματσαγγούρας, 2001: 19 & Μητσικοπούλου, 2012: 1

Κωστούλη, 2001).

Το *αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού* θεωρεί κοινωνικά ουδέτερη την κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης. Αφορά κυρίως την αποκρυπτογράφηση των γλωσσικών κωδίκων κατά την πρώτη γραφή και ανάγνωση και διερευνά δεξιότητες όπως η φωνημική ενημερότητα και η γραφο-φωνημική αντιστοιχία (Αιδίνης, 2012).

Σύμφωνα με το *κοινωνικο-πολιτισμικό ή ιδεολογικό μοντέλο* ο γραμματισμός δεν είναι μία διεργασία που συμβαίνει ξεχωριστά από το κοινωνικό πλαίσιο και τις σχέσεις κοινωνικής εξουσίας. Η διαδικασία του γραμματισμού δεν είναι μια αυτόνομη δύναμη, αλλά είναι ένα κοινωνικό προϊόν, που εμπεριέχει πάντα ιδεολογία και διαμορφώνεται κάτω από τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά (Gee,2006a· Gee,2006b).

Ωστόσο τα δύο αυτά μοντέλα δεν είναι απαραίτητο να είναι αντιμέτωπα μεταξύ τους. Οι κοινωνικές συνθήκες που ζούνε τα παιδιά ή η εκπαιδευτική πολιτική μιας πολιτείας σαφώς επηρεάζουν την ανάπτυξη του γραμματισμού. Ωστόσο, ο γραμματισμός δεν είναι επίσης εφικτός χωρίς την κατάκτηση κάποιων συγκεκριμένων μετρήσιμων δεξιοτήτων. Η φωνολογική επίγνωση είναι ένα σημαντικό κομμάτι της κατάκτησης του γραμματισμού. Οι άνθρωποι που μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα υψηλού γραμματισμού έχουν σημαντικό προβάδισμα όχι μόνο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν τον γραμματισμό, αλλά και σε επίπεδο στόχων και επίγνωσης του ρόλου τους στην κοινωνία (Παπαδημητρίου, 2012· Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

Πρόκειται, λοιπόν, για μία κοινωνιο-γλωσσική διαδικασία, που εκτός από την ανάπτυξη της «ικανότητας κατανόησης λέξεων, κειμένων, νοημάτων», περιλαμβάνει και «την ικανότητα διαισθητικής (ή συνειδητής) αναγνώρισης του είδους λόγου που ανήκει το κείμενο, του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο παράγεται και της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει» (Χατζησαββίδης, 2003: 189-190).

Μέσα σε όλα αυτά, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και η παρουσία της σε κάθε σπίτι έφερε νέες εξελίξεις στο κεφάλαιο γραμματισμός. Ο όρος τεχνολογικός γραμματισμός συνέδεσε τη μελέτη της γλώσσας με τη μελέτη των τεχνολογιών. Τα πολυμέσα προσφέρουν την ευκαιρία δημιουργίας κειμένων όπου η εικόνα, ο ήχος και γλώσσα συνυπάρχουν δημιουργώντας ένα πολυτροπικό περιβάλλον (Core & Kalantzis, 2000).

Από το γραμματισμό περνάμε στους πολυγραμματισμούς (Kress, 2003; Core & Kalantzis, 2000; New London Group, 1996) ή αλλιώς στους *νέους γραμματισμούς*

(Leu, Kinzer, Coiro & Cammack, 2004), όρους που περιγράφουν την ανάγκη για πολυεπίπεδη αποκωδικοποίηση και κατανόηση αυτών των πολυτροπικών κειμένων, τόσο σε επίπεδο διαφοροποιήσεων ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο, αλλά και σε επίπεδο νέων τρόπων (προφορικών, οπτικών, ηχητικών κ.ο.κ.) μετάδοσης του νοήματος (Kalantzis κ.α., 2019).

Η δυνατότητα ερμηνείας, κατανόησης και παραγωγής κειμένων πέρα από τις παραδοσιακές σχολικές πρακτικές ανάπτυξης γραμματισμού, καθίσταται σημαντική προκειμένου το άτομο να μπορεί να προσαρμόζεται και να συμμετέχει στις διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές καταστάσεις. Το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί σε αυτό το νέο του ρόλο και να βρει μηχανισμούς ώστε να επιτρέψει στα παιδιά να αναπτύξουν το γραμματισμό μέσα από ένα διαθεματικό πλαίσιο σπουδών (literacy across the curriculum) και με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να εκπληρώνουν τους κοινωνικούς τους στόχους (Ματσαγγούρας, 2007:27)

2.1.2 Σχολικός Γραμματισμός

Ο σχολικός γραμματισμός αφορά πρωταρχικά τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, με παράλληλη ανάπτυξη διαφόρων γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, ούτως ώστε η σχολική γνώση να οικοδομείται μέσω της κριτικής ανάλυσης και ερμηνείας κειμένων, αλλά και μέσω της παραγωγής διαφόρων κειμενικών ειδών (Ματσαγγούρας, 2007).

Η ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων χρήζει συστηματικής και μεθοδευμένης διδασκαλίας που θα περιλαμβάνει τους μαθητές όλων των κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, καθώς το κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο κάθε οικογένειας διαφοροποιεί και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται ο γραμματισμός (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2009). Σε διαφορετική περίπτωση οι μαθητές που έχουν αναπτύξει σημαντικά τις δεξιότητες του γραμματισμού θα αναπτυχθούν ακόμη περισσότερο, ενώ οι υπόλοιποι θα υπολείπονται ολοένα και περισσότερο όσο θα περνάνε οι βαθμίδες και οι απαιτήσεις θα αυξάνονται (Αιδίνης, 2012· Ματσαγγούρας, 2007).

Στόχος το σχολικού γραμματισμού είναι η σταδιακή αυτονόμηση του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Με τη σταδιακή ανάπτυξη των απαραίτητων γλωσσικών, γνωστικών, μεταγλωσσικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων μέσα από διάφορους κειμενικούς τύπους του εκπαιδευτικού υλικού και πολυτροπικά κείμενα, ο μαθητής

δύναται να αποπλαισιώνει γνώσεις και να αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές και ιδεολογικές προεκτάσεις της γλώσσας (Ματσαγγούρας, 2007).

Η έννοια του γραμματισμού συνδέεται στενά και με την έννοια της ανάπτυξης του γραμματισμού, καθώς τα παιδιά που έχουν πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας εμπειρίες όσον αφορά τη γλώσσα και το γραμματισμό στην προσχολική τους ζωή, είναι πιο πιθανό να αποκτήσουν αναπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες και δεξιότητες γραμματισμού κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής (Morrow, 2005).

2.1.3 Αναδυόμενος Γραμματισμός

Η πρώτη γραφή και ανάγνωση είναι συνδεδεμένη με την είσοδο στο δημοτικό σχολείο. Τα περισσότερα παιδιά όμως πριν φθάσουν ακόμη στο νηπιαγωγείο, έρχονται σε επαφή με το γραπτό λόγο. Στη σύγχρονη κοινωνία ο γραμματισμός είναι μέρος των οικογενειακών δραστηριοτήτων, ακόμη και των λιγότερο εγγράμματων σπιτιών. (Τάφα, 2011· Barton & Βαρνάβα-Σκούρα, 2009· Τάφα & Μανωλίτσης, 2009· Γιαννικοπούλου, 1999).

Ο αναδυόμενος γραμματισμός περιγράφει ακριβώς αυτό το πλαίσιο της σταδιακής οικοδόμησης των δεξιοτήτων γραμματισμού πριν την είσοδο στη δημοτικό σχολείο (Μανωλίτσης, 2016· Τάφα & Μανωλίτσης, 2009· Ματσαγγούρας, 2007). Η ανάπτυξη του γραμματισμού αφορά όλες τις συμπεριφορές, γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, αλλά και την παραγωγή του, που προκύπτουν με φυσικό τρόπο μέσα από την αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον και τους ενήλικες, πριν αρχίσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής (Αϊδίνης, 2012· Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

Ο όρος «αναδυόμενος» εμπεριέχει την έννοια της χρονικής συνέχειας και υποδεικνύει τον δυναμικό χαρακτήρα της διεργασίας και της κατάκτησης του γραμματισμού (Αϊδίνης, 2012· Παπούλια-Τζελέπη, 2001). Αυτή η έννοια της δυναμικής επενέργειας σε ένα περιβάλλον με πολλά ερεθίσματα γραμματισμού, διαχωρίζει τον όρο «αναδυόμενος γραμματισμός», από τον όρο της «αναγνωστικής ετοιμότητας» που επικρατούσε μέχρι και τη δεκαετία του 1980 (Γώτη, 2015· Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

Αναγνωστική ετοιμότητα και ανάπτυξη γραμματισμού

Όπως ανέφερα και παραπάνω, στο πεδίο για τη μάθηση, και κυρίως για τη μάθηση

της ανάγνωσης, επικράτησαν δύο θεωρίες: (α) η «αναγνωστική ετοιμότητα» και (β) η «ανάδυση του γραμματισμού».

Σύμφωνα με τη θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας τα παιδιά έπρεπε να κατακτήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες πριν αποκτήσουν την ικανότητα της ανάγνωσης και της γραφής. Η ανάπτυξη της προφορικού λόγου αναφερόταν ως πρωταρχική διεργασία, ενώ η ανάπτυξη του γραπτού λόγου ως δεύτερη, με την αντίληψη ότι κάθε περιοχή αναπτύσσεται ξεχωριστά. Οι εκπαιδευτικοί όφειλαν να εμπλέκουν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε προαναγνωστικές και προγραφικές δραστηριότητες προκειμένου να παιδιά να φτάσουν στο στάδιο της ετοιμότητας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης (Γώτη, 2015· Τάφα, 2001).

Οι βασικές κατευθυντήριες γραμμές της άποψης της αναγνωστικής ετοιμότητας συνοψίζονται ως εξής (Παπούλια- Τζελέπη, 2001: 20):

α) Η κατάκτηση κάποιων συγκεκριμένων δεξιοτήτων είναι προαπαιτούμενο προκειμένου να αρχίσει η διδασκαλία της ανάγνωσης.

β) Η γραπτή έκφραση έπεται της μάθησης της ανάγνωσης.

γ) Η διδασκαλία της ανάγνωσης επικεντρώνεται στη μάθηση σειροθετημένων δεξιοτήτων που εστιάζονται κυρίως στις τυπικές όψεις της ανάγνωσης.

δ) Παραγκωνίζεται η προηγούμενη γνώση και εμπειρία του παιδιού έναντι της οργανωμένης και συστηματικής διδασκαλίας.

ε) Η αξιολόγηση προόδου των παιδιών βασίζεται σε περιοδικά επίσημα τεστ αναγνωστικής ικανότητας.

Η οπτική της αναγνωστικής ετοιμότητας με την έννοια που αναλύθηκε παραπάνω βασίστηκε σε μία λογική ανάλυσης των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής από την σκοπιά των ενηλίκων. Για το λόγο αυτό, η θεωρία της αναγνωστικής ετοιμότητας εγκαταλείφθηκε όταν άλλαξε και η αντίληψη για το πώς μαθαίνουν τα παιδιά (Κουτσοράκη, 2006).

Δεν θα έπρεπε ωστόσο να παραγνωρίσουμε τους ισχυρισμούς της θεωρίας της αναγνωστικής ετοιμότητας για τη σημασία της προηγούμενης γνώσης και τη συμβολή της ανάπτυξης ορισμένων δεξιοτήτων στην κατάκτηση του γραμματισμού. Η ικανότητα χρήσης του γραπτού λόγου πηγάζει από το ίδιο το παιδί και αρχίζει από τα πρώτα έτη της ζωής του. Δεν εμφανίζεται κάποια στιγμή ξαφνικά με τη φοίτησή του στο σχολείο. Οπότε, έπρεπε να δοθεί έμφαση στη μάθηση και όχι στη διδασκαλία (Κουτσοράκη, 2006· Τάφα, 2001).

Σύμφωνά λοιπόν με την άποψη της ανάπτυξης του γραμματισμού (Γώτη, 2015· Κονδύλη & Στελλάκης, 2006· Παπούλια-Τζελέπη, 2001):

1. Η ανάπτυξη της γνώσης του παιδιού για τον γραπτό λόγο δεν επικεντρώνεται μόνο στην ανάγνωση, αλλά περιλαμβάνει και την γραφή.
2. Ο γραμματισμός πηγάζει από το ίδιο το παιδί, μέσα από την επενέργειά του στο περιβάλλον.
3. Η συμπεριφορά και η μάθηση του παιδιού αναφορικά με το γραπτό λόγο επιτυγχάνεται μέσω νοητών ενεργητικών κατασκευών και όχι μέσα από ετοιμοπαράδοτη γνώση.
4. Η ομιλία, η ακρόαση, η ανάγνωση και η γραφή είναι διαδικασίες αλληλένδετες, αλληλοενισχυόμενες και αναπτύσσονται ταυτόχρονα.
5. Ο αναδύμενος γραμματισμός ενισχύεται σε περιβάλλοντα υψηλού γραμματισμού που υποστηρίζουν τους πειραματισμούς, τις προσπάθειες και τις αναζητήσεις των παιδιών.
6. Η πορεία προς την κατάκτηση του γραπτού λόγου είναι προσωπική και ξεχωριστή για το κάθε παιδί, καθώς συμβαίνει αυθόρμητα και χωρίς την αναγκαιότητα της επίσημης διδασκαλίας.

Η επισκόπηση της θεωρίας του αναδύμενου γραμματισμού είναι περισσότερο «ολιστική», καθώς οι εμπειρίες των παιδιών όσον αφορά τον γραμματισμό αναπτύσσονται ως ενοποιημένο σύνολο. Παρ' όλα αυτά ο αναδύμενος γραμματισμός δεν είναι αποκομμένος από το συμβατικό γραμματισμό και γι' αυτό το λόγο έχουν αναπτυχθεί ξεχωριστά πεδία έρευνας προκειμένου να μελετηθούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται ο αναδύμενος γραμματισμός, αλλά και οι διδακτικές διαδικασίες που συνδέονται με αυτόν (Αϊδίνης, 2012). Αυτά τα πεδία είναι η ανάπτυξη της ανάγνωσης, η παραγωγή γραπτού λόγου και η μεταγλωσσική συνειδητοποίηση που περιλαμβάνει τη φωνολογική ή φωνημική συνειδητοποίηση και τη σημασιολογική επίγνωση (Παπούλια-Τζελέπη, 2001· Τάφα, 2001).

Άλλωστε, έχει παρατηρηθεί ότι παρόλο που στα αναλυτικά προγράμματα για το νηπιαγωγείο υιοθετούνται οι βασικές αρχές του αναδύμενου γραμματισμού, οι καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές δεν εναρμονίζονται με τα προαπαιτούμενα του αναδύμενου γραμματισμού, αλλά βασίζονται και σε πρακτικές αναγνωστικής ετοιμότητας (Κονδύλη & Στελλάκης, 2006· Σιβροπούλου & Χατζησαββίδης, 2004).

Για την ορθότερη περιγραφή της διαδικασίας της ανάπτυξης του γραμματισμού, θα μπορούσε η αρχική αυτή φάση του γραμματισμού να χωριστεί σε δύο φάσεις:

α) Η πρώτη φάση καλύπτεται από τον αναδυόμενο γραμματισμό που συμβαίνει κυρίως στο κοινωνικό πλαίσιο του παιδιού.

β) Η δεύτερη ξεκινά με την ένταξη του παιδιού στο νηπιαγωγείο μέχρι τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Σε αυτή τη φάση αρχίζει η τυπική εκπαίδευση που περιλαμβάνει τη διδασκαλία του γραμματισμού, από το νηπιαγωγείο ακόμη, το οποίο ωστόσο χρησιμοποιεί μεθόδους διδασκαλίας πιο κοντά στις αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού. Σε αυτή τη δεύτερη φάση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ο όρος γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία (Αϊδίνη, 2012· Κουτσοβάνου, 2000).

2.1.3.1 Δεξιότητες προφορικής επικοινωνίας

Η προφορική επικοινωνία (ή προφορικός λόγος) αφορά την έκφραση και κατανόηση της γλώσσας στην οποία επικοινωνούμε: του λεξιλογίου της, της γραμματικής και του συντακτικού της. Αναπτύσσεται με φυσικό τρόπο, ωστόσο η ανάπτυξή του αποτελεί όχημα για την κατάκτηση του γραμματισμού, καθώς η χρήση της συμπεριλαμβάνεται σε όλες τις δραστηριότητες γραμματισμού. Επομένως και η ποιότητα της προφορικής επικοινωνίας μπορεί να αποτελεί ένδειξη της πρόσβασης σε περιβάλλοντα γραμματισμού και εν τέλει φέρνει το παιδί πιο κοντά και στο γραπτό λόγο (Γώτη, 2015· Σκούρτου, 2009).

Κατά την προσχολική ηλικία υπάρχει μία ραγδαία ανάπτυξη των επικοινωνιακών και αφηγηματικών δεξιοτήτων των παιδιών τα οποία αρχίζουν να χρησιμοποιούν πολυπλοκότερες συντακτικές δομές, αφηγούνται και ολοκληρώνουν αλυσιδωτά την πλοκή μιας ιστορίας, ενώ χρησιμοποιούν και εναλλάσσουν ποικίλους επικοινωνιακούς κώδικες ανάλογα με τις προθέσεις τους και τις συγκυρίες (Τζουριάδου, 1995).

Ο προφορικός λόγος αποτελεί όχημα της ανάπτυξης του γραμματισμού και το φέρνει πιο κοντά στο γραπτό λόγο. Η κατάκτηση νέων εννοιών και λεξιλογίου και εξέλιξη όλων των δεξιοτήτων που αφορούν τον προφορικό λόγο και την επικοινωνία, μεταφέρονται και στην ανάγνωση και τη γραφή (Γώτη, 2015· Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006).

2.1.3.2 Ανάδυση της ανάγνωσης στην προσχολική ηλικία

Η διαδικασία της ανάγνωσης είναι μια σύνθετη γνωστική διαδικασία, τη λειτουργία της οποίας τα παιδιά δεν μπορούν εύκολα να αντιληφθούν. Σιγά – σιγά με την πάροδο των πρώτων χρόνων της ζωής τους, αρχίζουν να αναπτύσσουν αναγνωστικές δεξιότητες, η ποσότητα και η ποιότητα των οποίων εξαρτάται από τα ερεθίσματα που λαμβάνουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Η γνώση αυτή αναφέρεται και ως «συνειδητοποίηση του γραπτού λόγου» (print awareness) (Τάφα, 2001).

Οι γνώσεις αυτές, που μπορεί να φαίνονται αυτονόητες για τους έμπειρους αναγνώστες, αλλά όχι για τα νήπια, εδράζονται στα ακόλουθα σημεία (Τάφα, 2011:51):

- Διαβάζουμε το κείμενο και όχι την εικόνα
- Διαβάζουμε από αριστερά προς τα δεξιά και από επάνω προς τα κάτω
- Ένα κείμενο απαρτίζεται από ξεχωριστές λέξεις
- Τα γράμματα διακρίνονται σε κεφαλαία και πεζά
- Στη λέξη διακρίνεται το πρώτο και το τελευταίο γράμμα
- Ένα βιβλίο έχει αρχή και τέλος
- Τα βασικά σημεία στίξης είναι η τελεία, το κόμμα και το ερωτηματικό

Ορισμένοι ερευνητές, όπως η Mason (1980) και οι Lomax & McGee (1987)²³, διακρίνουν εξελικτικά στάδια, από τα οποία τα παιδιά περνούν μέχρι την κατάκτηση της ανάγνωσης. Ωστόσο και αυτά ακόμη τα στάδια συνιστούν ένα ευρύ πλαίσιο της εξελικτικής πορείας των παιδιών μέχρι την πλήρη κατάκτηση της ανάγνωσης και δεν κατακτιούνται οπωσδήποτε με τη σειρά από τα παιδιά (Τάφα, 2011).

Το κίνητρο των μικρών παιδιών να εμπλακούν σε δραστηριότητες γραμματισμού σε διάφορα πλαίσια είναι σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του αναδυόμενου γραμματισμού και των αναδυόμενων συμπεριφορών ανάγνωσης. Το ενδιαφέρον τους για το γραπτό λόγο τα οδηγεί να εμπλέκονται σε δραστηριότητες αναδυόμενης ανάγνωσης, όπως η ατομική ανάγνωση παραμυθιών και η ανάγνωση

²³ βλ. Τάφα, 2011, σ. 58-59

του περιβάλλοντος έντυπου λόγου (ικανότητα αναγνώρισης λογοτύπων, πινακίδων κ.α.) (Αϊδίνης, 2012).

Η ανάπτυξη αυτού του κινήτρου εξαρτάται από το άμεσο περιβάλλον τους. Οι εμπειρίες τους από τους γονείς τους ή τους άλλους ενηλίκους, καθώς και οι εμπειρίες τους, κατά τη διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης, συνδέονται άμεσα με την διαμόρφωση της προσωπικής τους στάσης και άποψης απέναντι στη λειτουργία του γραπτού λόγου (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Τάφα, 2001).

Ανάγνωση βιβλίων

Μία από τις πιο σημαντικές δραστηριότητες για την προαγωγή της ανάγνωσης, και κατ' επέκταση του γραμματισμού, είναι η μεγαλόφωνη ανάγνωση στα παιδιά. Η εμπειρία είναι πολύ σημαντική όταν συνδέεται με διαδραστικές συζητήσεις και με την εισαγωγή νέου λεξιλογίου και γλωσσικών δομών (Morrow, 2005· Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μιας ιστορίας τα παιδιά πέρα από την ευχαρίστηση που νιώθουν, καλλιεργούν και δεξιότητες σχετιζόμενες με την ανάγνωση, τη γραφή, την κατασκευή νοημάτων (Morrow, 2005· Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

Ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικες διαβάζουν στα παιδιά είναι επίσης πολύ σημαντικός. Τα παιδιά δεν είναι παθητικοί δέκτες, αλλά ενεργοί συνεργάτες, καθώς η ανάγνωση ιστοριών στα παιδιά είναι μια κοινωνικά προσδιορισμένη δραστηριότητα και κατά τη διάρκειά της βιώνουν μία διευρυμένη γλωσσική εμπειρία (Barton & Βαρνάβα-Σκούρα, 2009· Τάφα, 2001).

Γύρω από ένα βιβλίο συμβαίνουν πολλά και διαφορετικά είδη προφορικής διάδρασης, που συνδέονται με την μεταγλώσσα του γραμματισμού (Barton & Βαρνάβα-Σκούρα, 2009). Ακούγοντας μια ιστορία, τα παιδιά μαθαίνουν πώς δομείται ένα βιβλίο (εξώφυλλο, εικονογράφηση, κείμενο, συγγραφέας κλπ.), αποκωδικοποιούν τη δομή της ιστορίας (αρχή, μέση, τέλος, φράσεις εισαγωγικές ή κατακλείδας), έρχονται σε επαφή με τον έντυπο και εγγράμματο λόγο, υιοθετούν τις συμβάσεις της ανάγνωσης, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, βελτιώνουν δεξιότητες που εμπεριέχονται και στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και της κριτικής σκέψης (επιχειρηματολογούν, εξηγούν, ερμηνεύουν), ενώ μπορεί να αρχίσει και η συνειδητοποίηση ταύτισης ήχου-γράμματος είτε μέσα από τον τίτλο του βιβλίου ή

μίας λέξης στο κείμενο που αρχίζει με το ίδιο γράμμα με μια άλλη οικεία του λέξη (Μανωλίτσης, 2016· Γώτη, 2015· Μοσχοβάκη, 2004· Γιαννικοπούλου, 1999).

2.1.3.3 Παραγωγή γραπτού λόγου στην προσχολική ηλικία

Τα παιδιά εκδηλώνουν την επιθυμία να γράψουν πριν μάθουν να γράφουν. Η επιθυμία αυτή συνδέεται με την αναδυόμενη γραφή, κατά την οποία τα παιδιά προσποιούνται ότι παράγουν γραπτά μηνύματα. Αυτή η προσπάθεια προηγείται της συμβατικής γραφής. Η γραφή δεν αρχίζει με πραγματικά γράμματα. Εκδηλώνεται με την παραγωγή μουτζούρων ή τυχαίων συμβόλων, των ονομάτων τους ή συνδυασμών τυχαίων συμβόλων και γραμμάτων (Αϊδίνης 2012· Τάφα, 2001).

Ήδη από τα τρία τους χρόνια, τα παιδιά, όταν έχουν τις κατάλληλες εμπειρίες, αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τη λειτουργία της γραφής τρισδιάστατα (Τάφα, 2001):

1. Η γραφή είναι μία σημαντική και χρήσιμη ικανότητα.
2. Η γραφή προϋποθέτει την υιοθέτηση συγκεκριμένων συμβάσεων.
3. Η γραφή είναι μέσο επικοινωνίας και έκφρασης.

Η κατανόηση των ιδιοτήτων και χρήσεων του γραπτού λόγου είναι σημαντική για την ανάπτυξη των ικανοτήτων που σχετίζονται με την επεξεργασία του. Τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν ότι ο γραπτός λόγος χρησιμοποιείται για να μεταφέρει μηνύματα, αλλά και για να παρέχει πληροφορίες. Αυτό το μαθαίνουν όταν έρχονται σε επαφή με διάφορα κείμενα και εικονογραφημένα βιβλία (διαχωρισμός εικόνων από το γραπτό κείμενο), αλλά και με τις δικές τους ενασχολήσεις με το γραπτό λόγο (Αϊδίνης 2012· Τάφα, 2001).

Οι μορφές συμπεριφοράς αναδυόμενης γραφής όπως η γραφή από τα αριστερά προς τα δεξιά, η αλλαγή σειράς, το κενό ανάμεσα στις λέξεις ή ψευδολέξεις, η διαφορετική μορφοποίηση του κειμένου ανάλογα με τη χρήση του (πχ. συγκρότηση λίστας) αποτελούν σημαντικούς προάγγελους του συμβατικού γραμματισμού, οι οποίες συμβάλλουν τόσο στη μάθηση της ανάγνωσης όσο και της ορθογραφίας. Επίσης μας δίνουν στοιχεία για την πορεία ανάπτυξης του παιδιού, όσον αφορά τις δεξιότητες προσανατολισμού στο χώρο του πεδίου γραφής και των γραφοκινητικών δεξιοτήτων, της οπτικής ανάκλησης και αναπαράστασης μορφών και του οπτικοκινητικού συντονισμού (Μανωλίτσης, 2016).

Το παιδί στο νηπιαγωγείο έχει συνείδηση της δομής και της λειτουργίας της

γραπτής γλώσσας. Όταν ζητείται από τα παιδιά να γράψουν μία ιστορία μπορεί να χρησιμοποιούν μη συμβατικά γραφικά συστήματα, αλλά όταν τους ζητείται να τη διαβάσουν δείχνουν υψηλά επίπεδα αντίληψης των χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου (Γώτη, 2015). Η γραφή του ονόματος σταδιακά οδηγεί στην ανακάλυψη της αλφαβητικής αρχής και τη σύνδεση της φωνολογικής δομής της λέξης με τη γραπτή της μορφή. Υπό αυτό το πρίσμα η αναδυόμενη γραφή περιλαμβάνει και την ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων όπως η γνώση των γραμμάτων και οι αντιστοιχίες φωνημάτων-γραφημάτων, λέξεων, προτάσεων και κειμένων. Ωστόσο, η κατανόηση ότι ο γραπτός λόγος συνδέεται με την επικοινωνία και την κατασκευή νοημάτων παραμένει το σημαντικότερο στοιχείο της αναδυόμενης γραφής (Αϊδίνης 2012· Τάφα, 2001).

Για να συμβεί αυτή η ανάπτυξη, είναι αναγκαίο ένα εγγράμματο περιβάλλον που δίνει τα κατάλληλα ερεθίσματα στο παιδί (Αϊδίνης, 2012). Η αναδυόμενη γραφή μπορεί να προσεγγίζεται στο πλαίσιο του φυσικού γραμματισμού (natural literacy). Αυτό δε σημαίνει ότι τα παιδιά τοποθετούνται σε ένα κήπο από γραπτό λόγο και αφήνονται ανενόχλητα. Η γραφή αναδύεται σε περιβάλλοντα με οργανωμένες εμπειρίες υψηλού επιπέδου και γεγονότα γραμματισμού, τόσο στην οικογένεια, όσο και στο νηπιαγωγείο (Γώτη, 2015).

2.1.3.4 Μεταγλωσσική συνειδητοποίηση στην προσχολική ηλικία

Με τον όρο «μεταγλωσσική συνειδητοποίηση ή επίγνωση» (metalinguistic awareness) αναφερόμαστε στην ικανότητα του παιδιού να γνωρίζει τη μορφή και τις λειτουργίες της γλώσσας, να γνωρίζει δηλαδή, ότι γνωρίζει τη γλώσσα που μιλάει (Παπούλια-Τζελέπη, 2001· Τζουριάδου, 1995).

Παρόλο που τα παιδιά μέχρι το τέλος της προσχολικής ηλικίας έχουν αφομοιώσει του περισσότερους κανόνες που αφορούν τη γλωσσική έκφραση, οι μεταγλωσσικές ικανότητες συνεχίζουν να αναπτύσσονται σημαντικά μέχρι και την εφηβεία. Η επίγνωση των γλωσσολογικών κανόνων κατηγοριοποιείται σε τέσσερα επίπεδα (Τζουριάδου, 1995):

- 1) την *φονολογική επίγνωση (phonological awareness)*, που αφορά την ικανότητα που διαθέτει το παιδί να ξεχωρίζει τα φωνήματα των λέξεων,
- 2) την *σημασιολογική επίγνωση ή συνειδητοποίηση της «λέξης» (word awareness)*, που αφορά την ικανότητα να κατανοούν ότι οι λέξεις είναι αυθαίρετες ενότητες. Η σημασιολογική επίγνωση, αναφέρεται και στην

ικανότητα του παιδιού να κατανοεί την εννοιολογική ορθότητα των προτάσεων,

- 3) την *μορφολογική επίγνωση (morphological awareness)*, που αφορά την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι οι προτάσεις έχουν συγκεκριμένη δομή. Η συντακτική επίγνωση συνδέεται κυρίως με την αναγνωστική κατανόηση και λιγότερο με τις αρχικές δεξιότητες αποκωδικοποίησης στα πρώτα στάδια μάθησης της ανάγνωσης. Η μορφολογική επίγνωση περιλαμβάνει τις δεξιότητες αναγνώρισης και σκόπιμου χειρισμού των μορφολογικών μονάδων των λέξεων του προφορικού λόγου. Θεωρητικά, η μορφολογική επίγνωση μπορεί να συμβάλλει τόσο στη μάθηση της ορθογραφίας των λέξεων όσο και στην αναγνωστική κατανόηση, μέσω της συνειδητοποίησης ότι οι λέξεις αποτελούνται από επιμέρους γλωσσικές μονάδες που “μεταφέρουν” νοηματικά στοιχεία και συνδέονται μεταξύ τους για να παράγουν τις λέξεις. Όμως, η μορφολογική επίγνωση είναι μια σύνθετη μεταγλωσσική δεξιότητα, η οποία απαιτεί τη συγχώνευση φωνολογικών, σημασιολογικών και συντακτικών γνώσεων των παιδιών. Για τον λόγο αυτό δεν εκδηλώνεται ιδιαίτερα νωρίς κατά την ανάπτυξη του παιδιού. (Μανωλίτσης, 2016),
- 4) την *πραγματολογική επίγνωση (pragmatic awareness)*, που αφορά την ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί το λόγο με αποτελεσματικό τρόπο στην καθημερινή επικοινωνία του συνειδητοποιώντας ότι υπάρχουν σχέσεις ανάμεσα στο γλωσσικό σύστημα και το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται.

Τα δύο πρώτα επίπεδα παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάδυση του γραμματισμού καθώς πραγματοποιούνται στη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, ενώ τα επόμενα δύο επιτυγχάνονται συνήθως μετά τα έξι περίπου χρόνια (Παπούλια-Τζελέπη, 2001· Τάφα, 2001· Τζουριάδου, 1995;). Αρκετές πιο πρόσφατες εμπειρικές μελέτες (βλ. Γρηγοράκης, Ι. 2014) συμπεριλαμβάνουν πλέον και τη μορφολογική επίγνωση ως συστατικό στοιχείο του αναδύομενου γραμματισμού, καθώς έχουν δείξει ότι ήδη από την προσχολική ηλικία εμφανίζονται και δεξιότητες μορφολογικής επίγνωσης, καθώς αυτή συνδέεται με συμβατικές δεξιότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας, αλλά και με άλλες όψεις του αναδύομενου γραμματισμού (Μανωλίτσης, 2016).

Όσον αφορά στα δίγλωσσα παιδιά, φαίνεται ότι στο κομμάτι της μεταγλωσσικής

συνειδητοποίησης προηγούνται στην κατάκτησή της, καθώς αντιλαμβάνονται τη γλώσσα τους ως ένα επιμέρους σύστημα ανάμεσα σε πολλά άλλα συστήματα. Παράλληλα αποκτούν μια πιο αυξημένη επίγνωση των δομικών στοιχείων και των λειτουργιών της γλώσσας τους, αντιμετωπίζοντάς την όχι μόνο ως μέσο επικοινωνίας, αλλά και ως μέσο παραγωγής σκέψης» (Baker, 2001· Τριάρχη -Herrmann, 2000).

Φωνολογική επίγνωση

Τα βασικά στοιχεία της ικανότητας της φωνολογικής επεξεργασίας είναι:

- α) η φωνολογική επίγνωση, που αναφέρεται στα φωνήματα στα οποία απαρτίζεται μία λέξη,
- β) η φωνολογική μνήμη, η ικανότητα δηλαδή συγκράτησης φωνολογικών πληροφοριών και
- γ) η φωνολογική ονομασία, που είναι η ικανότητα ταχείας ανάσυρσης φωνολογικών αναπαραστάσεων. (Αϊδίνης, 2012).

Η φωνολογική επίγνωση είναι μία από τις σημαντικότερες ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας που αναπτύσσεται πριν από την ένταξη των παιδιών στο σχολείο και αφορά την ευαισθητοποίηση ως προς του ήχους της γλώσσας και τη δυνατότητα να αναγνωρίζουμε τις φωνολογικές μονάδες της λέξης (Γιαννικοπούλου, 1999).

Αναφέρεται και ως φωνολογική ενημερότητα ή φωνολογική συνειδητοποίηση. Η διάσπαση της λέξης σε φωνήματα και της πρότασης σε λέξεις δεν είναι μία αυτονόητη δεξιότητα για τα παιδιά. Τα παιδιά προσεγγίζουν τη λέξη ολιστικά και δεν μπορούν να διακρίνουν τις μικρότερες φωνολογικές μονάδες παρά μόνο μετά την ηλικία τεσσάρων με πέντε ετών. Ακόμα όμως και σε αυτήν την ηλικία, τα παιδιά εμφανίζουν διαφορετικά επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης. Πρώτα μαθαίνουν να ομαδοποιούν τις λέξεις ανάλογα με την ομοιοκαταληξία ή να χωρίζουν τη λέξη σε συλλαβές και αργότερα καταφέρνουν να αναλύσουν τη λέξη στα επιμέρους φωνήματά της (Γώτη, 2015· Τάφα, 2001).

Η φωνολογική επίγνωση θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική γνωστική δεξιότητα, όσον αφορά τη θετική συμβολή της στην εκμάθηση της ανάγνωσης, κυρίως σε γλώσσες όπως η ελληνική γλώσσα όπου υπάρχει αντιστοιχία γράμματος και φωνήματος (Μανωλίτσης, 2016· Γώτη, 2015· Μουζάκη, Πρωτόπαπας και Τσαντούλα, 2008· Παντελιάδου, 2001· Τάφα, 2001· Γιαννικοπούλου, 1999).

Η συνθετική φωνολογική μέθοδος διδασκαλίας της ανάγνωσης αποτελεί το πρώτο βήμα στη μάθηση του μηχανισμού της. Οι παλιότερες διδακτικές μέθοδοι σταματούν μόλις τα παιδιά κατακτούσαν αυτό το επίπεδο και γίνονταν άνετοι αναγνώστες. Οι πιο πρόσφατε διδακτικές παιδαγωγικές γραμματισμού πρόσθεσαν ένα δεύτερο στάδιο που αφορά το επίπεδο κατανόησης. Οι μαθητές πρέπει να μπορούν να τοποθετούν τις λέξεις σε προτάσεις και να κατανοούν το νόημα του κειμένου (Kalantzis κ.α., 2019).

Συνειδητοποίηση της λέξης

Η λέξη αποτελεί την κύρια μονάδα της γλώσσας. Πρόκειται για ένα σύνολο φθόγγων που φέρουν νόημα και η αντίληψή της προϋποθέτει γλωσσικές και μεταγλωσσικές δεξιότητες. Η γνώση της λέξης αποτελεί κομμάτι της σημασιολογικής γνώσης, που περιλαμβάνει όρους όπως σημασία λέξης, σημασία πρότασης και μεταφορική σημασία. Οι δύο πρώτες παράμετροι κατακτούνται σταδιακά από το παιδί και ολοκληρώνονται μετά τα 7 χρόνια, ενώ για την απόκτηση της μεταφορικής σημασίας χρειάζεται να φθάσει σε ανώτερα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης (Γώτη, 2015· Τζουριάδου, 1995).

Τα παιδιά αρχικά σχηματίζουν έννοιες για τις λέξεις και τις αντιλαμβάνονται ως μέρος του προφορικού λόγου. Αργότερα αρχίζουν να κατανοούν ότι μία προφορική λέξη αντιπροσωπεύεται από μία γραπτή, αναγνωρίζουν τη γραφική αυτοτέλειά τους και μπορούν να καταταμήσουν μία πρόταση στις λέξεις της. Η κατανόηση αυτή από το παιδί διευκολύνει το γραμματισμό και συνεισφέρει στην μεταγλωσσική συνειδητοποίηση της λέξης (Kalantzis κ.α., 2019· Γώτη, 2015· Γιαννικοπούλου, 1999).

Μορφολογική επίγνωση

Η έννοια της μορφολογικής επίγνωσης αφορά την ικανότητα του συνειδητού χειρισμού των μορφημάτων του προφορικού λόγου. Ο ορισμός καλύπτει μία σειρά ικανοτήτων που εστιάζουν στην επίγνωση των τριών μορφολογικών διαδικασιών: (α) την κλίση, (β) την παραγωγή και (γ) την σύνθεση των λέξεων (Μανωλίτσης & Γρηγοράκης, 2016). Η ανάπτυξή της αφορά μία μακρά εξελικτική πορεία από την προσχολική ηλικία μέχρι την ενηλικίωση. Ακολουθεί έναν πιο αργό ρυθμό ανάπτυξης από τη φωνολογική επίγνωση, αφού προϋποθέτει την ενσωμάτωση συνδυαστικά

φωνολογικών, σημασιολογικών και συντακτικών γνώσεων της γλώσσας (Γρηγοράκης, 2014).

Τα μορφήματα αποτελούν τις βάσεις για το σχηματισμό νέων λέξεων και για την τοποθέτησή τους στο σωστό συντακτικό πλαίσιο μιας πρότασης. Θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως τα λήμματα ενός αφηρημένου λεξικού το οποίο εμπλουτίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο και στη γλωσσική επεξεργασία, καθώς η διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης και της ορθογραφίας απαιτεί και την κινητοποίηση της μορφολογικής επίγνωσης (Γρηγοράκης, 2014).

Κατά την προσχολική ηλικία αναπτύσσεται αρχικά μία λανθάνουσα ευαισθησία για την μορφολογική δομή των λέξεων και δεν πρέπει να συγχέεται με την έκδηλη επίγνωση της μορφολογικής δομής των λέξεων η οποία αναπτύσσεται κατά τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να επιδείξουν μορφολογική επίγνωση χρησιμοποιώντας βασικές μορφηματικές συνδυαστικές αρχές για να πλάσσουν μη υπαρκτές λέξεις, όπως "γέρισσα" (αντί για "γριά") (Γρηγοράκης, 2011), καθώς τα ιδιαίτερα μορφηματικά χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας διευκολύνουν την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε αυτή την ηλικία για τις μορφολογικές διαδικασίες (Μανωλίτσης, 2000). Σημαντικό ρόλο σε αυτό το κομμάτι παίζουν και εξωγενείς παράγοντες όπως μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Γρηγοράκης, 2014).

2.2. Γραμματισμός σε περιβάλλον γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας.

2.2.1 Ετερότητα και μάθηση

Η παγκοσμιοποίηση ως μία ομογενοποιητική οικονομική διαδικασία έφερε στο προσκήνιο ως αντίβαρο την ανάγκη για διατήρηση της πολιτιστικής και γλωσσικής ταυτότητας και πολυμορφίας προς όφελος όλων των κοινωνικών εταίρων (Σκούρτου, 2011· Κοιλιάρη, 2005). Το σχολείο ως θεσμός κοινωνικοποίησης συμβάλλει σημαντικά στο σχηματισμό ή την αλλαγή στάσεων απέναντι στη γλώσσα και τον πολιτισμό το δικό μας ή/και των άλλων. Οι δημογραφικές αλλαγές στην Ελλάδα, η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία στο ελληνικό σχολείο, καθώς και η ετερότητα στην σχολική τάξη, ανέδειξαν αντιφάσεις στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το ελληνικό σχολείο από τη μία καλείται να διαχειριστεί με

σεβασμό τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία των μαθητών του και να αντιμετωπίσει τα στερεότυπα που αφορούν την ετερότητα και από την άλλη καλείται να ακολουθήσει ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα που εστιάζει περισσότερο στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που δεν έχουν επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας, ενώ αντιμετωπίζει τις υπόλοιπες γλώσσες ως μεταβατικό εργαλείο μάθησης με στόχο την κατάκτηση τελικά της κυρίαρχης ακαδημαϊκής γλώσσας και την ενσωμάτωση (Gkaitartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2014· Σκούρτου, 2011· Κοιλιάρη, 2005).

2.2.1.1 Η μαθησιακή προσαρμογή σε περιβάλλον ετερότητας

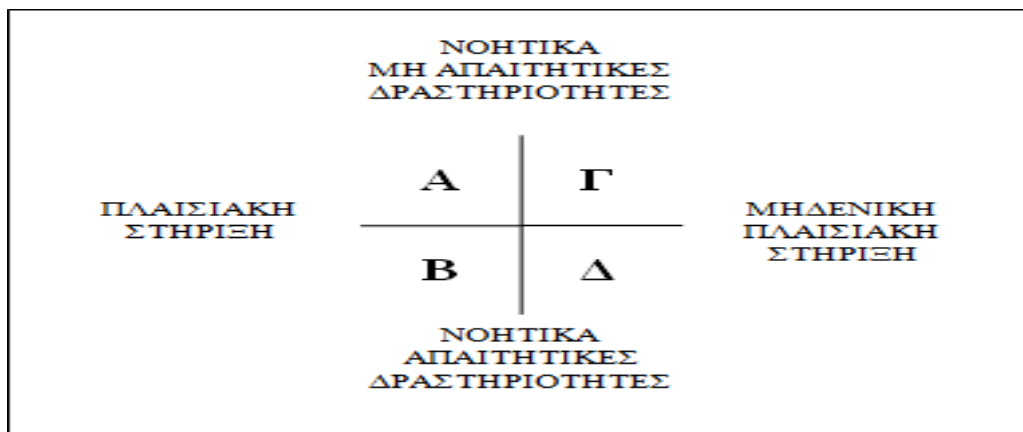
Η ομαλή μαθησιακή προσαρμογή των δίγλωσσων μαθητών εξαρτάται άμεσα από το βαθμό κατοχής της κυρίαρχης γλώσσας, ενώ ο βαθμός επάρκειας στη γλώσσα αυτή επηρεάζει τη σχολική επίδοση κυρίως στα γλωσσικά και θεωρητικά μαθήματα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003· Dodson 1995). Η αποκλίνουσα ανταπόκριση ενός μαθητή ή/και μίας μαθήτριας στις γνωστικές και γλωσσικές απαιτήσεις του σχολείου καταγράφεται ως ετερότητα, ενώ η αδυναμία του/της μαθητή/τριας να ανάγει τις επιδόσεις του/της στη χρήση της γλώσσας σε επίπεδο ομάδας χαρακτηρίζεται ως σχολική αποτυχία (Cummins, 2000a & 2005; Κοιλιάρη, 2005). Ακόμη και τα παιδιά που φαίνονται να έχουν ευχέρεια στη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας όταν εισέρχονται στο σχολείο, δεν αποδίδουν όπως θα αναμενόταν από τους/τις εκπαιδευτικούς (Σκούρτου, 2011).

Ο Cummins (2000a & 2005) κάνει μία βασική διάκριση μεταξύ των επικοινωνιακών και γνωστικών πλευρών της γλωσσικής ικανότητας, δηλαδή της ευχέρειας λόγου και της ακαδημαϊκής επάρκειας. Η διάκριση αυτή αφορά τη χρήση βοηθητικών στοιχείων για την κατανόηση του μεταφερόμενου νοήματος και το βαθμό νοητικής εμπλοκής του μαθητή στη διαπραγμάτευση του νοήματος²⁴.

²⁴Βλ. Cummins, 2005, Σχήμα 3.1, σελ. 106

Σχήμα 1

Η θεωρία της «Γλωσσικής Ικανότητας»



Το παραπάνω σχήμα επεξεργάζεται ουσιαστικά την μαθησιακή πορεία εξέλιξης από τις *Βασικές Διαπροσωπικές Επικοινωνιακές Δεξιότητες* (Basic Interpersonal Communicative Skills = BICS) προς την κατάκτηση της *Νοητικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας* (Cognitive Academic Language Proficiency = CALP). Δηλαδή από τις σχετικά γρήγορα αναπτυσσόμενες επικοινωνιακές ικανότητες μέχρι τη χρήση της γλώσσας που απαιτεί υψηλά επίπεδα νοητικής συμμετοχής. Ιδανικά οι διδακτικές δραστηριότητες θα έπρεπε να ξεκινούν από το τεταρτημόριο Α, που αφορά κυρίως τις απλές εισαγωγικές συζητήσεις, να συνεχίζουν στο Β, όπου ο μαθητής διαπραγματεύεται γνωστικά απαιτητικότερα θέματα, αλλά λαμβάνει συνεχή ανατροφοδότηση (feedback) από τον/την εκπαιδευτικό και να καταλήγουν στο Δ, όπου ο/η μαθητής/τρια πρέπει να επιδείξει υψηλά επίπεδα γνωστικής ικανότητας υποστηριζόμενος ελάχιστα μόνο από διαπροσωπικά βοηθήματα (interpersonal cues). Το τεταρτημόριο Γ αφορά μηχανικά διεξαγόμενες ασκήσεις, όπως η αντιγραφή ή η απομνημόνευση (Cummins, 2005· Baker, 2001· Κούρτη-Καζούλλη, 2000).

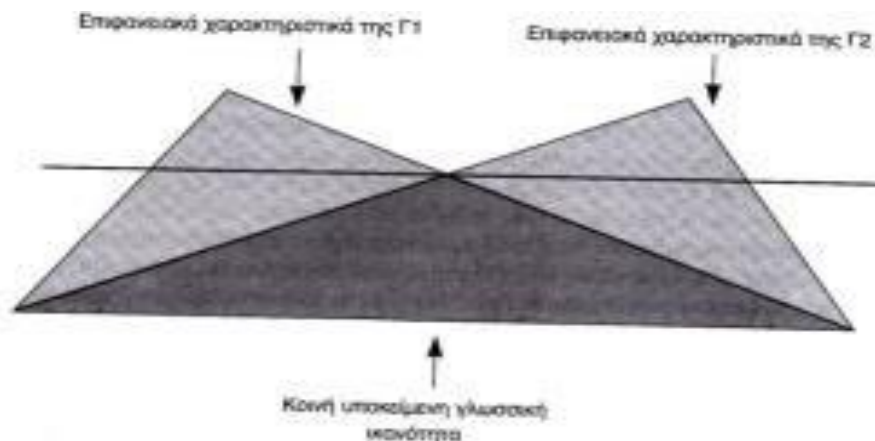
Υπάρχουν επίπεδα ικανότητας διαχείρισης της γλώσσας τα οποία πρέπει να κατακτηθούν για να επεκταθούν τα γνωστικά και γλωσσικά ερεθίσματα που λαμβάνει ο/η μαθητής/τρια από το περιβάλλον του. Όταν ένας/μία δίγλωσσος/η μαθητής/τρια δεν αναπτύσσει αρκετά καμιά από τις δύο γλώσσες, μειώνεται η δυνατότητα του/της να κατανοεί πολυπλοκότερα νοήματα (Cummins, 2005).

Τα παραπάνω δεν νομιμοποιούν την *υπόθεση της μέγιστης δυνατής έκθεσης* στη γλώσσα στόχο (maximum exposure hypothesis), η οποία πρεσβεύει ότι ο δρόμος προς τη γλώσσα στόχο είναι μία ευθεία γραμμή και οποιαδήποτε παρεμβολή, μια άλλη

γλώσσα δηλαδή, αποκλίνει το άτομο από την πορεία του. Η υπόθεση της κοινής υποκείμενης ικανότητας (common underlying language proficiency) του Cummins έρχεται να αντικρούσει τον παραπάνω ισχυρισμό υποστηρίζοντας ότι οι έννοιες, εφόσον έχουν κατακτηθεί είτε στη μία είτε στην άλλη γλώσσα, αποθηκεύονται σε μία κοινή εννοιολογική δεξαμενή, από την οποία μπορούμε να ανασύρουμε την ήδη κατακτημένη γνώση και να την εκφράσουμε σε όποια γλώσσα θέλουμε, αρκεί να κατέχουμε τα επιφανειακά χαρακτηριστικά της (λεξιλόγιο, προφορά, ευχέρεια κ.α). Η υπόθεση αυτή εικονοποιήθηκε με τη μορφή ενός διπλού παγόβουνου, του οποίου η βάση αφορά την κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα, ενώ οι κορυφές του αφορούν τα επιφανειακά χαρακτηριστικά της Γλώσσας 1 και της Γλώσσας 2²⁵ (Σκούρτου, 2011· Cummins, 2000a & 2005· Baker, 2001).

Σχήμα 2

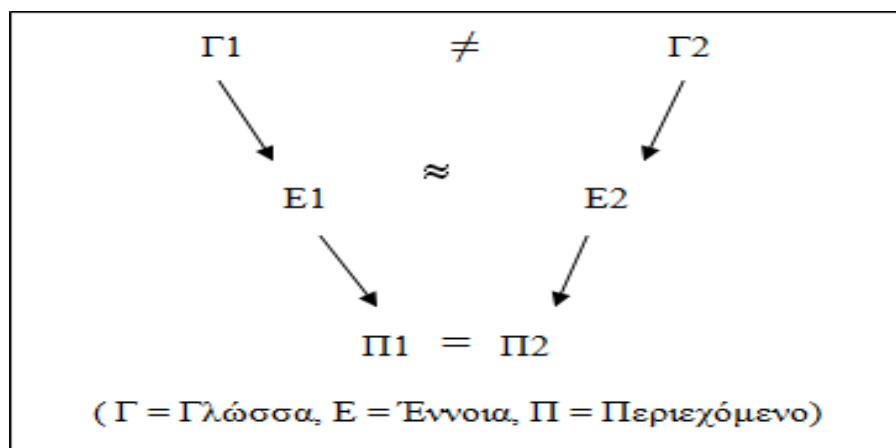
Αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών



Το ίδιο περιγράφει και η ανάλυση σε σχήμα κώνου που προτείνει η Σκούρτου (2002b, 2011) κατά το οποίο οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/-τριες σε επίπεδο εννοιών πλέον ανατρέχουν στην πρώτη τους γλώσσα προκειμένου να κατανοήσουν ένα περιεχόμενο.

²⁵ Βλ. Cummins (2005), Σχήμα 4.4, σελ. 137

Σχήμα 3



Ένας/μία δίγλωσσος/η μαθητής/τρια, που βρίσκεται σε ένα καλό επίπεδο όσον αφορά την γλωσσική ικανότητα της διαπροσωπικής επαφής και στις δύο γλώσσες, θα μπορέσει να αποκτήσει τη γνωστική ακαδημαϊκή ικανότητα σε μια γλώσσα και να τη μεταφέρει πολύ γρήγορα στην άλλη. Καταλήγουμε, λοιπόν, ότι στο σημείο στο οποίο τέμνονται οι Γ1 και Γ2 είναι οι διανοητικές αποχρώσεις, οι γνωστικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, που είναι κοινές σε κάθε γλώσσα. Αν εξαιρέσουμε την επικοινωνιακή πλευρά της γλωσσικής ικανότητας, που είναι η επιφανειακή, η γνωστική πλευρά της, η αναφερόμενη υποκείμενη νοητική ακαδημαϊκή ικανότητα είναι κοινή μεταξύ τους.

Συμπερασματικά ακόμη και σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που είναι προσανατολισμένο στην μονογλωσσία, οι γλώσσες και ο πολιτισμός των μαθητών είναι πάντα παρούσες στη μάθηση (Σκούρτου, 2002b).

2.2.1.2 Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή σε περιβάλλον ετερότητας

Η ανάπτυξη των βασικών και των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων είναι μία σύνθετη διαδικασία που επηρεάζεται και από διάφορους εξωγενείς παράγοντες, όπως κίνητρα, συναναστροφές, οικογένεια (Κοιλιάρη, 2005). Η διαπίστωση ότι η μάθηση δεν είναι αποκομμένη από την κοινωνία, αναδεικνύει μία άλλη διάσταση της μαθησιακής προσαρμογής, που είναι η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον και που αναφέρεται στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσει ο μαθητής στο σχολείο, αλλά και στη συναισθηματική του κατάσταση (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Οι ανθρώπινες σχέσεις είναι ο κεντρικός πυρήνας της σχολικής ζωής. Η στάση

των μαθητών απέναντι στην μάθηση εξαρτάται άμεσα και από τη σχέση τους με το δάσκαλο τους. Είναι πλέον βασικός άξονας της παιδαγωγικής, το σχολείο να πρέπει να «χτίζει» πάνω στις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών και να προωθεί τις ικανότητες και τα ιδιαίτερα ταλέντα τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνουν τα δίγλωσσα παιδιά να αναπτύξουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους και το κράτος ή το σχολείο εφαρμόζει πολιτικές αφομοίωσης, αποθαρρύνοντας τη χρήση οποιασδήποτε άλλης γλώσσας ή τη διατήρηση σχέσεων που εντάσσονται σε ένα κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο διαφορετικό από αυτό της πλειοψηφίας, είναι σαν αυτομάτως να προδικάζουν το μέλλον των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών σε μια πνευματική και ψυχική απόσυρση από κάθε προσπάθεια για μάθηση. (Bernhard et al., 2006· Cummins, 2005).

Μόνο μέσα από συνθήκες συνεργατικής ενδυνάμωσης, ουσιαστικής επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης νοημάτων ενισχύεται η αίσθηση της ταυτότητας των μαθητών, που οδηγεί σε μία σταθερά ανοδική μορφωτική ανάπτυξη (Σκούρτου, 2002b). Γενικότερα στις τάξεις όπου αναπτύσσεται ένα πιο οικείο συναισθηματικά κλίμα, με τον εκπαιδευτικό να αξιοποιεί το πολιτιστικό κεφάλαιο των μαθητών του και να γίνεται μέρος των ζωών τους, η αποδοχή της ετερότητας αυξάνεται συνολικά από όλα τα παιδιά (Sanders & Downer, 2013).

2.2.2 Γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Στα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα για το νηπιαγωγείο και για το δημοτικό σχολείο υπάρχουν αρκετές αναφορές στην ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού προτρέποντας το σεβασμό στη πολιτιστική ταυτότητα του μαθητή.

Στις βασικές αρχές του ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ 2003a:586) για το Νηπιαγωγείο ορίζεται ότι το νηπιαγωγείο θα πρέπει για όλα τα παιδιά «να παρέχει ευκαιρίες για τη στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας όλων των παιδιών».

Πιο συγκεκριμένα στον Οδηγό της Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.α., 2006:9) αναφέρεται ότι,

«Στο σχεδιασμό του προγράμματος που ακολουθεί ο/η εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τις προηγούμενες μαθησιακές και κοινωνικές τους εμπειρίες και τις

αξιοποιεί θετικά ως αφορμές για περαιτέρω επεξεργασία. Σε αυτό το πλαίσιο σέβεται την προσωπικότητα και την πολιτισμική ταυτότητα κάθε παιδιού, το προτρέπει να παίρνει το λόγο και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και το ενθαρρύνει συνεχώς να εξερευνά και να ανακαλύπτει»,

ενώ τονίζεται η σημασία της μητρικής γλώσσας στη γενική εξέλιξη του ατόμου (σ. 97):

«Σύμφωνα με έκθεση της επιτροπής εμπειρογνομόνων της ευρωπαϊκής κοινότητας για τις δεξιότητες-κλειδιά που απαιτούνται στις σύγχρονες κοινωνίες (Μάρτιος 2002), η καλή γνώση της μητρικής γλώσσας, τόσο στην προφορική όσο και στη γραπτή εκδοχή της, αποτελεί προαπαιτούμενο για την ομαλή κοινωνική ένταξη και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες πολιτισμικού, οικονομικού και κοινωνικού χαρακτήρα της σύγχρονης ζωής».

Ωστόσο ο κυρίαρχος στόχος που τίθεται είναι η «προώθηση της πρότυπης γλώσσας», ενώ ο σεβασμός της πολιτιστικής ταυτότητας, των μητρικών γλωσσών και η ενθάρρυνση χρήσης τους λειτουργεί επικουρικά στην προώθηση του εγγραμματισμού (σ. 100).

«Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, όπως συμβαίνει στα σχολικά περιβάλλοντα όλων των δυτικών χωρών, η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία και την εθνότητα αποτελεί πλέον ένα αδιαμφισβήτητο δεδομένο. Η παρουσία «άλλων» σε διάφορες εκδοχές της ετερότητας δεν είναι πλέον η εξαίρεση μέσα στις τάξεις, αλλά τείνει να γίνει ο κανόνας. Σε αυτό το πλαίσιο το ζήτημα της υποστήριξης της συγκρότησης της πρότυπης προφορικής γλώσσας παίρνει νέες διαστάσεις. Για να μπορέσει το νηπιαγωγείο να προωθήσει τη συγκρότηση κυρίαρχης πρότυπης προφορικής γλώσσας, είναι απαραίτητο να εξασφαλίσει ένα πλαίσιο που σέβεται και αναγνωρίζει τις μητρικές γλώσσες (είτε πρόκειται για

ξένες γλώσσες, είτε για ποικιλίες της εθνικής γλώσσας), τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις εθνικές ταυτότητες όλων των παιδιών. Σε αυτό το πλαίσιο δεν απαγορεύεται στα παιδιά να κάνουν αναφορές στη μητρική τους γλώσσα ή στο τοπικό γλωσσικό τους ιδίωμα, αλλά αντίθετα ενθαρρύνονται να πουν στη γλώσσα τους π.χ. τον τίτλο του αγαπημένου τους παραμυθιού, να τραγουδήσουν το αγαπημένο τους τραγούδι, να αναφέρουν παιχνίδια ή να κατονομάσουν συνήθειες και γιορτές. «Μόνο σεβόμενοι τη γλώσσα την κουλτούρα και τη γνώση καθενός που μαθαίνει, θα μπορέσουμε να οικοδομήσουμε εγγράμματες και σχολικά εκπαιδευμένες κοινωνίες, όπου η δια βίου μάθηση θα αποτελεί τον κανόνα» (UNESCO, 2002)»

Στον Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου (Αλευριάδου κ.α., 2008:22), γίνεται αναφορά στον σημαντικό ρόλο του νηπιαγωγείου όσον αφορά την αποδοχή της ετερότητας. Πιο συγκεκριμένα:

«Τα παιδιά στο ολοήμερο νηπιαγωγείο μαθαίνουν μέσα από δραστηριότητες και σχέδια εργασίας να λειτουργούν σε πολλά και διαφορετικά πλαίσια και να αναγνωρίζουν και να σέβονται τις διαφορετικές ιστορίες και οπτικές των άλλων παιδιών. Επιπλέον μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες και τους προβληματισμούς που είναι κοινοί σε ανθρώπους όλων των πολιτισμών και να συγκρίνουν ενδιαφέρουσες πολιτισμικές παραλλαγές...»

Στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (ΥΠΕΠΘ/ΙΕΠ, 2014b: 20) ορίζεται ότι «κάθε παιδί είναι μοναδικό και όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε μια εκπαίδευση η οποία σέβεται την προσωπικότητα, τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα και τις ανάγκες τους», ενώ ταυτόχρονα εξαιρείται η σημασία της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής κατά την οποία «οι εκπαιδευτικοί δίνουν απόλυτη προτεραιότητα σε ιδιαιτερότητες των μαθητών, όπως το κοινωνικο-πολιτισμικό κεφάλαιο, τα αποθέματα γνώσεων και

εμπειριών, οι ιδιαίτερες ικανότητες και τα ενδιαφέροντα, οι τρόποι αναπαράστασης και επικοινωνίας που προτιμούν, ο ρυθμός και οι τρόποι με τους οποίους μαθαίνουν» (σελ.30). Παράλληλα τονίζεται ότι «τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσα από εμπειρίες /δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα ίδια και τη ζωή τους έξω από το σχολείο» (σελ. 48).

Στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του δημοτικού σχολείου για το μάθημα της Γλώσσας (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003b:14), η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως εργαλείο μάθησης και επικοινωνίας, αλλά και ως «αξία και φορέας πολιτισμού». Θεωρείται «στοιχείο εθνικής ταυτότητας» και «φορέας μακραίωνης πολιτισμικής παράδοσης» και η διδασκαλία της «προτείνεται ως μέσο ένταξης των αλλοδαπών στην κοινωνία αυτή».

Το βιβλίο δασκάλου για το μάθημα της Γλώσσας στην Α΄ δημοτικού (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2007:7) θέτει ως «έναν από τους σημαντικότερους στόχους του σχολείου, στο επίπεδο της Α΄ δημοτικού, την πρόσβαση του παιδιού στη συστηματική και ενσυνείδητη χρήση τους αλφαβητικού συστήματος της γλώσσας μας».

Η ανάπτυξη της επαρκούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας είναι το κυρίως ζητούμενο για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με τη χρήση της γλώσσας των μεταναστών να αποτελεί μεταβατικό εργαλείο μάθησης. Η στοχοθέτηση είναι ίδια για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως επιπέδου ελληνομάθειας.

Στο νέο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (Πεντέρη κ.α., 2021) για το νηπιαγωγείο, στο Α΄ θεματικό επίπεδο: Παιδί και Επικοινωνία, λαμβάνοντας υπόψη τις αλλαγές στους τρόπου επικοινωνίας στη σύγχρονη κοινωνία, υιοθετείται η προσέγγιση των πολυγραμματισμών. Δίνεται έμφαση στα πολυτροπικά κείμενα, αλλά και στις ιδεολογικές και κοινωνικές παραμέτρους που επηρεάζουν την επικοινωνία.

Πολυγραμματισμοί και Διαγλωσσικότητα

Σε ένα σχολείο όπου η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία είναι δεδομένα, δεν γίνεται να μένει αναξιοποίητο το γλωσσικό και γνωστικό δυναμικό των μαθητών, ούτε να αγνοούνται οι ραγδαίες αλλαγές στις διαδικασίες επικοινωνίας (Kalantzis κ.α., 2019· Panagiotopoulou, 2016· Cope & Kalantzis, 2000).

Ο εγγραμματισμός με την αυστηρή έννοια του όρου, της διδασκαλίας της ανάγνωσης και της γραφής που βασίζεται μόνο στη χρήση της γλώσσας, είναι έξω από τα πραγματικά κοινωνικά δεδομένα. Ένα κείμενο της σύγχρονης εποχής συνδυάζει τη γλώσσα με σύμβολα, εικόνες, κίνηση, ήχο κ.α. Με βάση αυτή τη διαπίστωση ο όρος

πολυγραμματισμοί (multiliteracies) υπερβαίνει τη γλώσσα και ενσωματώνει και άλλους τρόπους μετάδοσης νοημάτων, όπως τις νέες τεχνολογίες (Kalantzis κ.α., 2019· Cummins, 2009· Cope & Kalantzis, 2000).

Η κατανόηση και η επικοινωνία παίρνουν άλλη νοηματοδότηση, καθώς το νέο διαμορφούμενο μαθησιακό περιβάλλον φαίνεται να εκτοπίζει τη γλώσσα ως το μοναδικό σημειωτικό σύστημα. Με την είσοδο της τεχνολογίας στη καθημερινότητα μας, προέκυψε η ανάδυση νέων μορφών κειμένου που οδηγούν σε μία προσέγγιση της μάθησης βασισμένη σε πολυτροπικά κείμενα. Μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση υπερβαίνει πολιτισμικές, φυλετικές και κοινωνικές διαφορές (Παπαδημητρίου, 2012· Αρχάκης, 2005).

Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η περιγραφή της έννοιας της διαγλωσσικότητας, κατά την οποία η επικοινωνία και η μετάδοση νοημάτων υπερβαίνουν τη χρήση των "ονοματισμένων γλωσσών"²⁶, δηλαδή των κοινωνικά κυρίαρχων γλωσσών, και βρίσκει τα δίγλωσσα άτομα να χρησιμοποιούν όλο το γλωσσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό τους ρεπερτόριο προκειμένου να επικοινωνήσουν (Τσοκαλίδου, 2017).

Ως έννοια η διαγλωσσικότητα ξεπερνάει την έννοια της εναλλαγής κώδικα και αναφέρεται περισσότερο σε μια επικοινωνιακή διαδικασία των δίγλωσσων κοινοτήτων κατά την οποία ενδυναμώνονται η ταυτότητα και οι πολλαπλογλωσσικές δεξιότητες των δίγλωσσων ατόμων (Μαριάς, 2019· Garcia, 2009a).

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία η διαγλωσσικότητα συνδέεται με τις γλωσσικές πρακτικές και στρατηγικές που χρησιμοποιούν δίγλωσσοι/ -ες μαθητές/-τριες, προκειμένου να κατακτήσουν ή/και να εξελίξουν ενεργητικά τη νέα γνώση ταυτόχρονα στις γλώσσες τους (Panagiotopoulou, 2016: 15· Τσοκαλίδου & Κουτούλης, 2015: 165· Garcia, 2009b). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε από τον/την εκπαιδευτικό ως μία παιδαγωγική πρακτική για την επίτευξη συγκεκριμένων γνωστικών στόχων είτε να λειτουργήσει ως μία αυθόρμητη πρακτική από τον/την μαθητή/-τρια κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Kleyn & Garcia, 2019).

²⁶ Τσοκαλίδου, 2017:42

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο

3.1 Ορισμός της μετάβασης

Η μετάβαση (transition) αφορά μια επιστημονικά θεμελιωμένη έννοια που σχετίζεται με την αναπτυξιακή και οικογενειακή ψυχολογία και διαφέρει από την καθημερινή περιγραφή μιας αλλαγής κατάστασης σε μια άλλη (Niesel, Griebel & Netta, 2008). Ο όρος «μετάβαση» αναφέρεται τόσο σε μια σειρά αλλαγών, μεταβολών και διεργασιών από τις οποίες διέρχεται το άτομο που βρίσκεται σε μια επαγγελματική ή εκπαιδευτική κατάσταση και προχωρεί σε μια νέα κατάσταση, όσο και στις δυσκολίες ή τα εμπόδια που χρειάζεται να αντιμετωπιστούν ώστε η μετάβαση να γίνει με όσο το δυνατό ομαλότερο τρόπο για το άτομο. Ως προς την απασχόληση, ο όρος μετάβαση αναφέρεται στη μετάβαση από το σχολείο στην αγορά εργασίας και την απασχόληση, από την εργασία σε περίοδο ανεργίας, τη μετάβαση σε άλλο χώρο εργασίας ή σε άλλη ειδικότητα. Ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία, ο όρος αναφέρεται στη μετάβαση από μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη ή τη μετάβαση για φοίτηση σε άλλη πόλη της χώρας ή στο εξωτερικό. Στην πράξη συχνά διαφοροποιούνται σε κάθετες και οριζόντιες μεταβάσεις. Οι κάθετες μεταβάσεις αφορούν κυρίως αλλαγές-κλειδιά από την μία κατάσταση σε μια άλλη και συνδέονται με «ανόδους» (π.χ. από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό). Οι οριζόντιες συμβαίνουν σε καθημερινή βάση και αναφέρονται σε μετακινήσεις ρουτίνας (π.χ. μετακινήσεις από το σπίτι στο σχολείο) (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008). Ο Fthenakis (1998) χωρίζει τις μεταβάσεις σε κανονιστικές (normative Übergänge) και μη κανονιστικές (nichtnormative Übergänge), δηλαδή σε αυτές που είναι προδιαγεγραμμένες πολιτιστικά να γίνουν (όπως η μετάβαση από την μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη) και σε αυτές που συμβαίνουν αναπάντεχα (όπως μία αναπάντεχη εγκυμοσύνη). Η Kroll (2011) τις ονομάζει βιογραφικά-θεσμικές (biografisch-institutionelle Übergänge) και βιογραφικά-ατομικές (biografisch-individuellen).

Γενικά οι μεταβάσεις είναι μέρος της πορείας ζωής του ανθρώπου. Συνδέονται με αλλαγές στην εμφάνιση, στους κοινωνικούς ρόλους, στις σχέσεις, στο φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης εμπεριέχουν σημαντικές ψυχοκοινωνικές και πολιτιστικές προσαρμογές με γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές διαστάσεις,

οι οποίες είναι άμεσα εξαρτώμενες από τη φύση και τα αίτια της μετάβασης, από το πόσο ευάλωτα ή ευέλικτα είναι τα άτομα που επηρεάζονται και από το πλήθος και τη γνωστική συνέχεια των νέων εμπειριών. Επιπλέον οι μεταβάσεις χαρακτηρίζονται ως επιτεύγματα τα οποία φέρνουν σημαντικές αλλαγές στα άτομα που τους συμβαίνουν και δεν αναφέρονται πλέον ως γεγονότα «ενός σημείου αναφοράς», αλλά αναγνωρίζονται ως μία πολυεπίπεδη και πολυετής διαδικασία που εμπεριέχει πολλαπλές εμπειρικές συνέχειες και ασυνέχειες. Οι μεταβάσεις στη ζωή των παιδιών αφορούν κυρίως είτε τις αλλαγές που συμβαίνουν στην οικογένεια είτε σχετίζονται με την εισαγωγή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα ή την μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη (Niesel, Griebel & Netta, 2008· Vogler, Crivello & Woodhead, 2008).

Καθώς είναι φάσεις υψηλής ευαισθησίας, οι μεταβάσεις θεωρούνται μείζονος σημασίας στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα κατά την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Οι μεταβάσεις από το οικογενειακό περιβάλλον στον παιδικό σταθμό ή στο νηπιαγωγείο και στη συνέχεια στο δημοτικό σχολείο, αποτελούν μέρος των λεγόμενων πρώιμων εμπειριών του παιδιού, αφού καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σχολική πορεία, αλλά και γενικά την ψυχολογική ανάπτυξη ενός παιδιού. Πολλές έρευνες (βλ. Dunlop & Fabian, 2002 και Dunlop & Fabian, 2003) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά βιώνουν τις μεταβάσεις από το ένα πλαίσιο κοινωνικοποίησης στο άλλο μακροσκοπικά, με αποτέλεσμα μία θετική εμπειρία μετάβασης να επηρεάσει θετικά και τις εμπειρίες που ακολουθούν (Brooker, 2016: 7). Γι' αυτό το λόγο η ηλικία έναρξης της σχολικής ζωής, συμπεριλαμβανομένων των μεταβάσεων που συμβαίνουν σε αυτήν, συνεχίζουν να αποτελούν παραδοσιακά ένα από τα βασικά πεδία της ερευνητικής προσοχής στην εκπαιδευτική έρευνα (ΥΠΕΠΘ/ΙΕΠ, 2014a · Pianta & Kraft-Sayre, 2003· Luthar & Cicchetti, 2000· Pianta & Kraft-Sayre, 1999).

3.2 Ψυχολογική θεώρηση της μετάβασης

Η έρευνα για τις μεταβάσεις αποτελεί ένα σύνθετο πεδίο. Ο όρος «μετάβαση» περιέχει μία ποικιλία εννοιών που δεν συνοψίζονται σε έναν ορισμό. Ένας γενικός ορισμός θα ήταν ότι οι μεταβάσεις είναι γεγονότα κλειδιά που προκύπτουν σε συγκεκριμένες περιόδους κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου και απαιτούν την ενεργοποίηση πολύπλοκων ψυχολογικών διεργασιών και μηχανισμών προσαρμογής (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008). Μερικές φορές η προσαρμογή γίνεται αυτόματα, είναι δηλαδή απλή για το άτομο, αλλά αυτό συμβαίνει όταν οι απαιτήσεις

του περιβάλλοντος είναι βιολογικά ή κοινωνικά αποδεκτές. Όταν όμως από εξωτερικές ή εσωτερικές δυσκολίες το άτομο εμποδίζεται να πραγματώσει το σκοπό του, τότε αποπροσανατολίζεται και η προσαρμογή του γίνεται προβληματική (Νασιάκου, 1982).

Στη διεθνή έρευνα έχουν εισαχθεί διάφορες θεωρίες αναφορικά με τις μεταβάσεις και τις ψυχολογικές διεργασίες που συμβαίνουν κατά τη διάρκειά τους.

Ο κοινωνικός ψυχολόγος Welzer (1993) καθορίζει το αντικείμενο της μετάβασης ως μια τομή στον ατομικό τρόπο συμπεριφοράς και χειρισμού καταστάσεων. Οι μεταβάσεις ορίζονται ως φάσεις αλλαγής στη ζωή που συνδέονται με αναπτυξιακές ανάγκες. Οι αλλαγές αυτές απαιτούν εντατική και επιταχυνόμενη μάθηση, η οποία ρυθμίζεται κοινωνικά σύμφωνα με τις κοινωνικές επιταγές και πρότυπα (Griebel & Niesel, 2004).

Η θεωρία του ψυχολογικού άγχους και της αντιμετώπισής του, των Lazarus & Folkman (1984), προβάλλει ένα πλαίσιο κατανόησης όσον αφορά την επιβάρυνση και τις αντιδράσεις που σχετίζονται με την μετάβαση, καθώς το άτομο και το περιβάλλον του αντιμετωπίζονται να συνυπάρχουν σε μία δυναμική σχέση, όπου το άγχος είναι η ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση που αναπαρίσταται εσωτερικά ως μέρος μίας αγχωτικής συναλλαγής. Δεν είναι το γεγονός από μόνο του που μας οδηγεί να το ονομάσουμε μετάβαση, αλλά ο τρόπος αντιμετώπισής του (Griebel & Berwanger, 2006).

Από τη σκοπιά της ψυχαναλυτικής θεωρίας οι μεταβάσεις είναι ασυμβατότητες που αντιμετωπίζει ο άνθρωπος ήδη από τη γέννησή του. Οι συγκρούσεις που δημιουργούνται μέσα από αυτές τις ασυμβατότητες και η επίλυσή τους αποτελούν τη βάση της δόμησης του εαυτού μας (Stechler, 1990). Ο Klein (1976) ονομάζει αυτές τις ασυμβατότητες γέφυρες διεύρυνσης και γέφυρες προσαρμογής.

Στα πλαίσια της αναπτυξιακής ψυχολογίας, κάθε πρόκληση δημιουργεί την πιθανότητα της κατάκτησης ή της αποτυχίας, Έτσι και οι μεταβάσεις εμπεριέχουν πιθανούς κινδύνους, αλλά και ευκαιρίες. Ο τρόπος με τον οποίο το άτομο επιλύει την διαμάχη γίνεται μέρος του εαυτού του. Κατά τη διαδικασία μπορούμε να πούμε ότι εξελίσσεται το προσωπικό μας στυλ ή ο χαρακτήρας μας (Stechler, 1990).

Όλα τα παραπάνω συγκλίνουν ότι τα άτομα που εισέρχονται σε μία φάση μετάβασης, βομβαρδίζονται σε ένα μικρό χρονικό διάστημα με πολλά καινούργια δεδομένα στα οποία πρέπει να αντιδράσουν με εντατικές και επιταχυνόμενες

μαθησιακές διεργασίες. Σε αυτή τη φάση οι επιβαρύνσεις, οι απαιτήσεις, οι κρίσεις, αλλά και οι ευκαιρίες που προκύπτουν είναι έννοιες κλειδιά, που λειτουργούν ως καταλύτες για την αναπτυξιακή διαδικασία και στην καλύτερη περίπτωση βιώνονται ως προκλήσεις, μέσα από τις οποίες γίνονται γνωστά τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες του ατόμου σε μετάβαση. (Niesel, Griebel & Netta, 2008).

Κατά την ερμηνευτική προσέγγιση, οι μεταβάσεις είναι εναρκτήρια συμβάντα (priming events) τα οποία περιλαμβάνουν δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά συμμετέχουν και γίνονται σταδιακά μάρτυρες μίας συνεχιζόμενης ή αναμενόμενης αλλαγής στη ζωή τους. Τέτοια συμβάντα είναι σημαντικά για τη δόμηση κοινωνικών αναπαραστάσεων κάποιων χρονικών όψεων της ζωής τους (συμπεριλαμβανομένων και των μεταβάσεων), αφού οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των παιδιών δεν προκύπτουν απλά από το τι σκέφτονται για την κοινωνική ζωή, αλλά από τις συντροφικές και έμπρακτες δραστηριότητες με τους άλλους. Τα παιδιά συμμετέχουν στην δική τους μοναδική κουλτούρα συνομηλίκων (peer culture) με το να ενσωματώνουν δημιουργικά πληροφορίες από τον κόσμο των ενηλίκων ώστε να διευθετήσουν δικούς τους προβληματισμούς.

Η καλλιέργεια της συνεργατικότητας και της επικοινωνίας μεταξύ των ομάδων συμβάλλει στην αποδυνάμωση των διαχωρισμών των ομάδων και των κατηγοριοποιήσεων. Τα παιδιά αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και γίνονται αντιληπτά ως συγκεκριμένα πρόσωπα, γεγονός που αποδυναμώνει τις κατηγοριοποιήσεις και δημιουργεί δεσμούς αλληλεγγύης (Γκόβαρης, Νιώτη & Σταμάτης, 2003· Γκόβαρης, 2011).

Η ερμηνευτική αναπαραγωγή δεν είναι μία μεταβλητή που επηρεάζει την ανάπτυξη, αλλά είναι μία δυναμική που συνεισφέρει διαρκώς στις καθημερινές συλλογικές πρακτικές που προκύπτουν στα διάφορα επίπεδα οργάνωσης. Τα παιδιά αναπτύσσονται μεν ατομικά, αλλά κατά την ανάπτυξή τους αλλάζουν και οι συλλογικές διεργασίες στις οποίες συμμετέχουν. Αυτές οι διεργασίες είναι ορατές με ακρίβεια μέσα στο εμπλεκόμενο περιβάλλον ή στις μικροκουλτούρες που δημιουργούν τα παιδιά. Είναι σημαντικό να προσμετρήσουμε την ένταση της συμμετοχής και τις διακυμάνσεις της χρονικά. Συνυπολογίζουμε επίσης πως τα διάφορα δομικά και θεσμικά χαρακτηριστικά περιορίζουν ή διευκολύνουν αυτή τη συλλογική διαδικασία. Η ανάπτυξη του ανθρώπου είναι πάντα συλλογική, γι' αυτό και οι μεταβάσεις είναι πάντα συλλογικά παραγόμενες και τις μοιραζόμαστε με τους σημαντικούς άλλους (Corsaro & Mollinari, 2005).

Από την σκοπιά της δομικά κοινωνικής θεώρησης (social structural theory) οι μεταβάσεις είναι συνδεδεμένες με κοινωνικές διαδράσεις και γι' αυτό αποτελούν συν-κατασκευές (co-constructions), στις οποίες η από κοινού επικοινωνία και εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων στην μετάβαση είναι σημαντική για την εδραίωση κοινωνικών ηγεσιμότησεων σε πρακτικό και εννοιολογικό επίπεδο (Valsiner, 1989· Dahlberg, Moss & Penoe, 1999). Είναι απαραίτητη δηλαδή η συνεξέταση όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων κατά τη διάρκεια της μετάβασης και της δυναμικής που δημιουργείται μεταξύ τους (Niesel, Griebel & Netta, 2008).

Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και ο Urie Bronfenbrenner (1979, 1994) στην οικο-συστημική θεωρία του, που ασχολείται με το πώς επιτυγχάνεται η ανάπτυξη σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο.

Η οικοσυστημική θεωρία της μετάβασης

Στη σχετική βιβλιογραφία διαφαίνεται ότι η οικοσυστημική προσέγγιση που αναπτύχθηκε από τον Urie Bronfenbrenner το 1979 (Bronfenbrenner & Morris, 1998) και έπειτα και από άλλους που εμπνεύστηκαν από την εργασία του, όπως π.χ. οι Ford και Lerner με τη θεωρία των αναπτυξιακών συστημάτων (1992), οι Pianta και Walsh με το μοντέλο πλαίσιακών συστημάτων (1996), αλλά και άλλοι με οικοπολιτισμικές κατά βάση θεωρίες (π.χ. Cole, 1996), προσφέρουν ένα χρήσιμο, κατάλληλο και κυρίως ολιστικό εννοιολογικό πλαίσιο για τη μελέτη της μετάβασης.

Η οικοσυστημική προσέγγιση θεωρεί ότι πρέπει να λάβουμε υπόψη όλο το οικοσύστημα όπου συντελείται η ανάπτυξη και το οποίο αποτελείται από πέντε οργανωμένα υποσυστήματα: (α) τα μικροσυστήματα, (β) τα μεσοσυστήματα, (γ) τα εξωσυστήματα, (δ) τα μακροσυστήματα και (ε) τα χρονοσυστήματα. Η διαδικασία μετάβασης δε γίνεται να περιοριστεί σε ένα μόνο μεμονωμένο άτομο, αλλά προκύπτει μέσα από μία συνεχή διάδραση ανάμεσα στο άτομο και το άμεσο περιβάλλον, η οποία αποκαλείται «εγγύς διαδικασία» (proximal process) και συμβαίνει στα διάφορα οικολογικά συστήματα: το «μικροσύστημα», που περιλαμβάνει το περιβάλλον όπου ζει και δραστηριοποιείται το άτομο, το «μεσοσύστημα», το οποίο αναφέρεται στη σύνδεση των μικροσυστημικών πλαισίων, το «εξωσύστημα», που περιλαμβάνει τις ευρύτερες κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες, και το «μακροσύστημα», που εμπεριέχει τις στάσεις και ιδεολογίες του πολιτισμικού συστήματος στο οποίο ανήκει το άτομο (Πετρογιάννης, 2012). Η έννοια «χρονοσύστημα» αντανάκλα τη

δυναμική της αλλαγής (ως αντίθετο της στατικότητας) που παρατηρείται σε όλα τα συστημικά επίπεδα και σηματοδοτεί την επίδραση που ασκούν στην ανάπτυξη του ατόμου οι αλλαγές που συντελούνται με την πάροδο του χρόνου στα περιβάλλοντα στα οποία ζει (Bronfenbrenner, 1993 σε Σιδηροπούλου, Δημητριάδη & Ράλλη, 2011).

Η ιδιαίτερη σημασία των οικολογικών μεταβάσεων συνίσταται στο ότι σχεδόν πάντα επιφέρουν αλλαγή στο ρόλο που παίζει το άτομο στο εκάστοτε σύστημα. Οι μεταβολές των ρόλων σε ένα σύστημα επιδρούν στην υπόσταση του ατόμου και έχουν κοινωνικά αναμενόμενες συνέπειες στη συμπεριφορά του. Μια οικολογική μετάβαση, μπορεί να είναι ερέθισμα ή συνακόλουθο αλλαγής κι έτσι να λειτουργήσει ως κίνητρο ανάπτυξης. Βέβαια, ένα άτομο δεν μπορεί ν' αναλάβει το ρόλο του σ' ένα νέο περιβάλλον, αν δεν έχει τα ανάλογα κίνητρα για να το κάνει και αν δεν αποκτήσει μια πιο ευέλικτη και διαφοροποιημένη αντίληψη του περιβάλλοντός του (Πετρογιάννης, 2003).

Σε γενικές γραμμές, η οικολογική θεωρία δίνει έμφαση στις αλληλοσυνδέσεις μεταξύ των πολλαπλών πλαισίων και ατόμων (π.χ. οικογένειες, συνομήλικοι, εκπαιδευτικοί, σχολεία, κοινότητες, πολιτισμοί, κτλ). Θεωρεί ότι η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης πρέπει να ενταχθεί μέσα στο πλαίσιο που αυτή πραγματοποιείται, όπου το άτομο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, δέχεται και ασκεί επιδράσεις σε αυτό.

Μέσα από αυτή την οπτική, και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελείται από «μικροσυστήματα» (σχολικές βαθμίδες, σχολικές μονάδες, σχολικές τάξεις κλπ), τα οποία εξαρτώνται μεταξύ τους ποιοτικά και ποσοτικά (Τόζιου, 2012). Τα παιδιά αναπτύσσονται, ως συμμετοχοί σε αυτά τα μικροσυστήματα, μέσω καθημερινών ανταλλαγών και διαδράσεων. Τα σημεία στα οποία διασταυρώνονται τα μικροσυστήματα με το εξωσύστημα, δηλαδή οι μεταβάσεις, αποτελούν κομβικό αναπτυξιακό σημείο (Bronfenbrenner, 1979). Αυτές οι μεταβάσεις μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα των παιδιών να διαπραγματευτούν επαρκώς τις νέες απαιτήσεις και προκλήσεις του νέου σχολικού περιβάλλοντος. Το γεγονός αυτό με τη σειρά του μπορεί να έχει σημαντικές επιπτώσεις στη μετέπειτα σχολική επιτυχία και προσαρμογή των παιδιών σε όλη τη διάρκεια της επίσημης εκπαίδευσης (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000· Bronfenbrenner & Morris, 1998).

3.3 Η μετάβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία ξεχωρίζουν τρία (3) βασικά θεωρητικά μοντέλα σχετικά με τις σχολικές μεταβάσεις (Brooker, 2016: 10-11).

1. Το *οικοσυστημικό-αναπτυξιακό μοντέλο* (Bronfenbrenner, 1979), κατά το οποίο, όπως αναλύσαμε λεπτομερέστερα παραπάνω, η μετάβαση εμπεριέχει την αλληλεπίδραση της οικογένειας, του παιδιού και του σχολείου, οικοσυστήματα τα οποία με τη σειρά τους χωρίζονται σε άλλα μικροσυστήματα, τα οποία αλληλεπιδρούν επίσης δυναμικά μεταξύ τους. Στόχος του μοντέλου είναι η ανάπτυξη στρατηγικών που θα διασφαλίσουν την ομαλή προσαρμογή στο νέο σχολικό περιβάλλον, θα εξασφαλίσουν τη συνέχεια μεταξύ των δύο βαθμίδων και θα εντάξουν την οικογένεια και άλλους κοινωνικούς φορείς στην προσπάθεια αυτή.

2. Το *μοντέλο του οικογενειακού άγχους* (DeMarco, Ford-Gilboe, Friedmann, McCubbin, & McCubbin. 2000), το οποίο εστιάζει στην οικογένεια, εξετάζοντας στρατηγικές με τις οποίες μπορεί να υποστηριχθεί η οικογένεια από ειδικούς, ώστε να αντιμετωπισθούν το άγχος και οι αγωνίες της. Υπογραμμίζεται η σημασία της ενημέρωσης και της ανάπτυξης τεχνικών που θα βοηθούν την οικογένεια να επιλύει καταστάσεις και να αξιοποιεί τις δυνατότητες των παιδιών για την εξασφάλιση της ομαλής τους μετάβασης στο νέο σχολικό περιβάλλον.

3. Το *εννοιολογικό μοντέλο για τη μετάβαση* (Rous & Hallam, 2006), το οποίο διακρίνει δύο επίπεδα στη μετάβαση. Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα παιδιά και τις οικογένειές τους, ενώ το δεύτερο περιλαμβάνει τις μεταβλητές που επηρεάζονται από τις σχέσεις και την επικοινωνία μεταξύ των οικοσυστημάτων, αλλά και τις υποδομές, τις πρακτικές μετάβασης και τα αποτελέσματα αυτών των πρακτικών.

Μέχρι τα οχτώ τους χρόνια, τα παιδιά αντιμετωπίζουν πολλές σημαντικές αλλαγές, όπως τα διάφορα κέντρα μάθησης, κοινωνικές ομάδες, ρόλους και προσδοκίες. Η ικανότητά τους να προσαρμόζονται απευθείας σε τέτοια δυναμικά και εξελισσόμενα περιβάλλοντα επηρεάζει την αίσθηση της ταυτότητας και της θέσης μέσα στην κοινότητά τους μεσοπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008).

Μία από τις σημαντικότερες αλλαγές που βιώνουν είναι η μετάβαση από το πιο προστατευμένο περιβάλλον του νηπιαγωγείου στο δημοτικό σχολείο, όπου γίνονται μέλη μιας μεγαλύτερης ομάδας με άλλες απαιτήσεις και συνήθειες. Συχνά

παρουσιάζονται αξεπέραστες δυσκολίες σε έναν αριθμό παιδιών, με αποτέλεσμα η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο να αποτελεί ένα νευραλγικό σημείο στην εκπαίδευση και να εντάσσεται στις κρίσιμες φάσεις της ανάπτυξης και της αγωγής (Μπαγάκης κ.α., 2006· Τοκμακίδου & Κέζου, 2010). Κατά την περίοδο αυτή συμβαίνουν έντονες αλλαγές τόσο στην προσωπικότητα του παιδιού όσο και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον, καθώς το παιδί εκτίθεται σε μια μεγάλη ποικιλία απαιτήσεων (γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών), στις οποίες καλείται να απαντήσει βάσει καθορισμένων προδιαγραφών (Niesel, Griebel & Netta, 2008· Woodhead, 2007).

Η πρόκληση γίνεται ακόμη μεγαλύτερη για τα παιδιά που μιλούν άλλη πρώτη γλώσσα από τη σχολική ή/ και που προέρχονται από κοινωνικο-οικονομικά ευπαθείς οικογένειες (Panagiotopoulou & Graf, 2007). Σε έρευνα τους οι Γκόβαρης, Μπατσούτα κ.α. (2009) διερεύνησαν τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο μέσα από τις αντιλήψεις και στάσεις των νηπιαγωγών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών (68,7%) υποστηρίζει ότι η μετάβαση των παιδιών των μεταναστών διαφέρει από αυτή των γηγενών και αποδίδει αυτή τη διαφορά στο χαμηλό βιοτικό επίπεδο και στο γλωσσικό, συναισθηματικό και κοινωνικό έλλειμμα. Αρκετά μεγάλο ποσοστό (26,8%) των νηπιαγωγών αναγνωρίζει επίσης ότι η καχυποψία, τα στερεότυπα και οι ρατσιστικές τάσεις αποτελούν παράγοντες αυτής της διαφοροποίησης στην ποιότητα της μετάβασης, ενώ θεωρούν (58,5%) ότι η συνύπαρξη γηγενών και παιδιών από μεταναστευτικές οικογένειες ευνοεί περισσότερο τα παιδιά από μεταναστευτικές οικογένειες παρά τους γηγενείς μαθητές.

Η συνειδητοποίηση ότι οι μεταβάσεις αποτελούν ένα πολύπλοκο γεγονός, έκανε πολλές χώρες της δυτικής Ευρώπης, και όχι μόνο, να ασχοληθούν με το θέμα της μετάβασης και να διαπιστώσουν την ύπαρξη χάσματος ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, που αφορά την ασυνέχεια σε επίπεδο διδακτικών στόχων και μεθοδολογίας, την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και την έλλειψη κατάρτισης (Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005).

3.3.1 Μοντέλα μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο

Τα μοντέλα που κατά βάση ακολουθούνται όσον αφορά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, είναι δύο: (α) το μοντέλο ικανοτήτων (skills-only

model) και το (β) αναπτυξιακό/ οικολογικό μοντέλο (developmental/ ecological model) (Downer, Driscoll & Pianta, 2006).

Το *μοντέλο ικανοτήτων* εστιάζει στις ικανότητες και τις δεξιότητες που επιδεικνύει ένα παιδί μια συγκεκριμένη περίοδο, όπως το πόσα γράμματα ξέρει να γράφει ή να αναγνωρίζει όταν τελειώσει το νηπιαγωγείο. Η δυνατότητα προσαρμογής ενός παιδιού μετριέται με πολύ συγκεκριμένους όρους, όπως την ετοιμότητα, την ηλικία ή την ωρίμανση. Το μοντέλο παραβλέπει οικολογικά χαρακτηριστικά (το περιβάλλον της τάξης, την ποιότητα διδασκαλίας, το οικογενειακό περιβάλλον κτλ), αλλά και τα ιδιαίτερα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του παιδιού (Downer, Driscoll & Pianta, 2006).

Το *αναπτυξιακό/οικολογικό μοντέλο*, από την άλλη, αναγνωρίζει το γεγονός ότι οι κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες ενός παιδιού προσαρμόζονται κατά την προσχολική ηλικία, ανάλογα με τις εμπειρίες και τις σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί στο οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Downer, Driscoll & Pianta, 2006). Η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο είναι μία συνεχής, δομημένη από σχέσεις πολυεπίπεδη διαδικασία. Η ενεργή συνεργασία μεταξύ των πρωταγωνιστών-κλειδιών αυτής της διαδικασίας διασφαλίζει την επιτυχία της έκβαση (Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι Niesel, Griebel & Netta (2008), στο μοντέλο μετάβασης που ανέπτυξαν (Transitionsmodell), διαπιστώνουν ότι όλες οι μεταβάσεις θέτουν προκλήσεις σε τρία επίπεδα, τα οποία οδηγούν σε σχηματισμό μιας νέας εσωτερικής ψυχικής διαδικασίας και στον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων με άλλα άτομα, ενώ η προηγούμενη γνώση ενσωματώνεται στην παρούσα. Αυτά τα τρία επίπεδα συνοψίζονται: (α) στο Επίπεδο του Ατόμου, (β) στο Επίπεδο των Σχέσεων και (γ) στο Επίπεδο του Περιβάλλοντος. Κατά τη διαδικασία αντιμετώπισης αυτών των προκλήσεων το παιδί κατακτά δεξιότητες και ικανότητες που είναι απαραίτητες για την περαιτέρω ανάπτυξη και ωρίμανσή του, ενώ ο βαθμός επιτυχίας της αντιμετώπισής τους επηρεάζει την προσαρμογή τους στη δεδομένη μεταβατική διαδικασία.

3.3.2 Το θέμα της σχολικής ετοιμότητας

Η έννοια της «ετοιμότητας» γενικά πρωτοεμφανίστηκε στη βιβλιογραφία τη δεκαετία του 1920, από τους αναπτυξιολόγους εκείνης της εποχής που έκαναν λόγο

για μαθησιακή ετοιμότητα, ορίζοντάς την ως το αναπτυξιακό επίπεδο που φτάνει ένα άτομο ώστε να είναι έτοιμο να επεξεργαστεί και να μάθει ένα συγκεκριμένο μαθησιακό υλικό. Συνήθως αυτό το επίπεδο ήταν η ηλικία κατά την οποία ο μέσος όρος των ατόμων είχε τη συγκεκριμένη ικανότητα μάθησης (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008).

Από την αναπτυξιακή ψυχολογία και κυρίως από την υπεραπλούστευση της θεωρίας των σταδίων του Piaget επηρεάστηκε και το πλαίσιο περιγραφής ενός πιο πεπερασμένου κατασκευάσματος, αυτού της «σχολικής ετοιμότητας», που περιελάμβανε πολύ πιο συγκεκριμένες γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες. Ανεξαρτήτως του ακαδημαϊκού τομέα, η σχολική ετοιμότητα επικυρώνει τυπικά, σωματικά, πνευματικά και κοινωνικά προσόντα που θεωρούνται σημαντικά ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να εκπληρώσουν τις σχολικές τους υποχρεώσεις (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008).

Η θεωρία της σχολικής ετοιμότητας καθόριζε για πολλές δεκαετίες το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Ο αντίλογος ήρθε πάλι από την ίδια την αναπτυξιακή ψυχολογία, βασισμένος στις ιδέες του Vygotsky. Τα παιδιά δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικοί λήπτες φροντίδας και γνώσης, αλλά αναγνωρίζονται ως ενεργοί δράστες στον κοινωνικό τους περίγυρο που παίρνουν δικές τους αποφάσεις χαράσσοντας πολλές διαφορετικές αναπτυξιακές πορείες (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008).

Η σχέση μεταξύ ανάπτυξης και μάθησης συμβαίνει στις «ζώνες επικείμενης ανάπτυξης», όπου ορίζεται η απόσταση του δυσκολότερου που μπορεί να φέρει εις πέρας ένα παιδί μόνο του μέχρι του δυσκολότερου που μπορεί να φέρει εις πέρας με βοήθεια. Μέσω δηλαδή της διδασκαλίας από τους μεγαλύτερους τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται. Η έννοια της «σκαλωσιάς» περιγράφει ακριβώς αυτή τη βοήθεια που τα παιδιά λαμβάνουν από τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους τους, ώστε να κατακτούν νέους αναπτυξιακούς στόχους (Vygotsky, 2000).

Στην ίδια γραμμή κινείται και η έννοια της «καθοδηγούμενης συμμετοχής» που δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών στο κοινωνικό τους περίγυρο, αλλά και στο ρόλο των ενηλίκων και των συμμαθητών/ -τριών στην καθοδήγηση των παιδιών μέσα από πολιτισμικές δραστηριότητες να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και πιο ώριμες μεθόδους σκέψης και επίλυσης προβλημάτων. Σε αυτού του τύπου την κοινωνικοπολιτισμική μάθηση, οι μεταβάσεις γίνονται κατανοητές ως στιγμές-κλειδιά, όπου τα παιδιά αλλάζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τις νέες οπτικές

που αποκτούν μέσα από την κοινωνική διάδρασή τους με το περιβάλλον (Vogler, Crivello & Woodhead, 2008).

Η θεώρηση της σχολικής ετοιμότητας από τις συστημικές θεωρίες ως οικοψυχολογική αλληλεπίδραση, δίνει ακόμη μεγαλύτερη έμφαση στις συνδέσεις μεταξύ των ατόμων, των μακροκοινωνικών διεργασιών και των ιστορικών αλλαγών. Δεν αναδεικνύονται μόνο οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθησιακών προϋποθέσεων του παιδιού και των απαιτήσεων του σχολείου, αλλά τονίζεται η σημασία των συνδέσεων μεταξύ των παιδιών, του περίγυρού τους, αλλά και του παγκόσμιου κοινωνικο-πολιτιστικού και οικονομικού πλαισίου. Στον πυρήνα βρίσκεται η αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών υποσυστημάτων, ενώ καθίσταται σημαντικό τα παιδιά να μπορούν να δραστηριοποιούνται κριτικά και να αντιδρούν επιτυχώς στις απαιτήσεις ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος (Σιδηροπούλου, Δημητριάδη & Ράλλη, 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, είναι εμφανές ότι η «ετοιμότητα» είναι μία έννοια που περιλαμβάνει ενεργά το παιδί, το σχολείο, την οικογένεια και την κοινωνία. Η οικονομική δυσχέρεια είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την ετοιμότητα ενός παιδιού, αφού υπονομεύει την ικανότητα των γονιών να παρέχουν στα παιδιά τους, αλλά και το σχολείο στο να έχει πρόσβαση σε βασικούς δείκτες ποιότητας.

3.3.3 Ο ρόλος των γονέων στη διαδικασία μετάβασης

Η γονική εμπλοκή (parental involvement) ή γονική συμμετοχή (parental engagement, parental participation)²⁷ στην εκπαίδευση των παιδιών θεωρείται γενικά ότι επιδρά σημαντικά στην εκπαιδευτική επιτυχία, καθώς η οικογένεια αποτελεί τον σημαντικότερο πυρήνα ανάπτυξης και κοινωνικοποίησής του παιδιού, αλλά ταυτόχρονα αντανακλά το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται (Παπαντωνίου 2007· Berger, 2004· Γιαννικοπούλου, 2002). Έρευνες έχουν δείξει (βλ. αυτή των Cotton & Wikeland, 1989 στο Νοβα-Καλτσούνη, 2004:23) ότι τα παιδιά έχουν πολλά πλεονεκτήματα όταν οι γονείς τους τα υποστηρίζουν και τα

²⁷Οι δύο αυτοί όροι αναφέρονται ως επικρατέστεροι στην περιγραφή της ανταπόκρισης των γονέων σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο όρος γονική συμμετοχή είναι μεταγενέστερος του όρου γονική εμπλοκή θέλοντας να αναδειχθούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της προσπάθειας των γονέων να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2017)

ενθαρρύνουν στις σχολικές τους δραστηριότητες. Μερικά από αυτά τα πλεονεκτήματα είναι ότι: (α) βελτιώνονται οι επιδόσεις τους, οι οποίες διατηρούνται για μεγάλο χρονικό διάστημα (β) βελτιώνεται η γλωσσική ικανότητα, (γ) βελτιώνονται οι σχέσεις οικογένειας-σχολείου (δ) αυξάνονται οι γνώσεις των γονέων και αλλάζει η εκπαιδευτική κουλτούρα της οικογένειας (ε) βελτιώνεται η συμπεριφορά των παιδιών (Νόβα-Καλτσούνη, 2004· Constantino, 2003).

Στον Οδηγό της Νηπιαγωγού (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003: 49), που εξέδωσε το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο υποστηρικτικά, παράλληλα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για το Νηπιαγωγείο, τονίζεται η σημασία της γονικής εμπλοκής στα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν την πρώιμη παιδική ηλικία (3-8 ετών). Ως απαραίτητη προϋπόθεση αυτής της συνεργασίας τίθεται η δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Στον Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου (ΥΠΕΠΘ/ΕΥΕ ΚΠΣ, 2008), αφιερώνεται ένα ολόκληρο κεφάλαιο στη συνεργασία σχολείου-γονέων, τοποθετώντας τη στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής εργασίας, καθώς «συμβάλλει καθοριστικά στην καλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, στην ικανοποιητική απόδοση-επίδοση και στη συνολική προσωπική-κοινωνική ανάπτυξή του» (ΥΠΕΠΘ/ΕΥΕ ΚΠΣ, 2008: 71). Ενώ και στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΥΠΕΠΘ/ΙΕΠ, 2014a:62) αναφέρεται ότι «τα παιδιά και οι οικογένειες προσαρμόζονται σε νέους ρόλους και προσδοκίες και βιώνουν καινούργιες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις», γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καταρτίζουν προγράμματα/δράσεις με στόχο την ομαλή μετάβαση που να στηρίζονται στην ουσιαστική συνεργασία όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς της άλλης βαθμίδας, αλλά και με του γονείς. Στην αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης (σελ. 63) οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούν αν η δράση στο πλαίσιο της μετάβασης των παιδιών βοήθησε και τους γονείς στη μετάβασή τους στο νηπιαγωγείο ή το δημοτικό σχολείο.

Η γονική εμπλοκή φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία στην περίπτωση των μαθητών από μειονότητες. Η κυρίαρχη εικόνα για τους πληθυσμούς σε κίνδυνο, όπως θεωρούνται οι οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα, οι μονογονεϊκές οικογένειες και οι μετανάστες, είναι ότι οι γονείς από αυτές τις κοινωνικές ομάδες συμμετέχουν ελάχιστα ή ελλιπώς στην εκπαίδευση των παιδιών τους. (Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

Από έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα προκύπτει ότι ένα αρκετά μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρούν πως οι μετανάστες γονείς δεν συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους είτε επειδή αδυνατούν είτε επειδή δεν ενδιαφέρονται.

Σε έρευνα, για παράδειγμα, που διεξήχθη το 1995 σε δείγμα 540 δασκάλων βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως οι γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο και οι παλινοστούντες γονείς είχαν μέτριες (59,2%) ή και περιορισμένες (23,4) μορφωτικές προσδοκίες, ενώ η στάση των γονέων ξένης υπηκοότητας απέναντι στο ελληνικό σχολείο χαρακτηριζόταν σε ποσοστό 35% ως «αδιάφορη» (Δαμανάκης, 1997: 187). Στην ίδια έρευνα, το 46,2% των δασκάλων απέδιδαν τις γλωσσικές δυσκολίες των μαθητών/-τριων ξένης υπηκοότητας στην οικογενειακή και ατομική κατάσταση του/της μαθητή/-τριας (Δαμανάκης, 1997: 188).

Σε άλλη έρευνα, ωστόσο, που διεξήχθη το 2003-2004 προέκυψε ότι τα δύο τρίτα (67,4) των ερωτηθέντων γονέων μεταναστών/-τριών δηλώνουν ότι βοηθούν το παιδί τους στο σπίτι τακτικά ή σχεδόν καθημερινά, ενώ το 75,4 % επισκέπτεται το σχολείο τουλάχιστον μια φορά στους δύο μήνες για να πληροφορηθούν την πρόοδο του παιδιού τους (Χατζηδάκη, 2006: 736). Στο μέρος που αφορά τους/τις εκπαιδευτικούς, αναφέρεται ότι το 61% αυτών θεωρεί ότι οι γονείς των δίγλωσσων μαθητών/-τριών δεν ασχολούνται καθόλου με εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι, ενώ το 71% αναφέρει ότι έχει προσπαθήσει να τους εμπλέξει στην εκπαιδευτική διαδικασία (Χατζηδάκη, 2006: 739). Παρατηρούμε ότι υπάρχει μια ασυμφωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου ακόμα και στις προσδοκίες και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την γονική εμπλοκή.

Σε έρευνα το σχολικό έτος 2006-07 (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2009), όπου διερευνάται η σχέση νηπιαγωγών-γονέων στην προώθηση του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο, διαπιστώνεται ότι ενώ σε μεγάλο ποσοστό οι γονείς θεωρούν την προσχολική ηλικία κατάλληλη για την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού, το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων καθώς και η γονική εμπλοκή επηρεάζει το πώς προσεγγίζουν το γραμματισμό του παιδιού και εν τέλει την ανάπτυξή του. Οι γονείς με ανώτατη ή μέση μόρφωση φαίνεται να χρησιμοποιούν σε υψηλότερο ποσοστό αναπτυξιακά καταλληλότερες πρακτικές προώθησης του εγγραμματισμού, ενώ αναπτύσσουν πιο στενές σχέσεις αλληλεπίδρασης με τη νηπιαγωγό, ενημερώνονται για τις δυσκολίες ή επιτυχίες του παιδιού τους και καθοδηγούνται για τρόπους που μπορούν να ενισχύσουν το παιδί τους στο σπίτι.

Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Πεντέρη & Παπαναστασίου (2021), που διερευνά επίσης την εμπλοκή των γονέων σε σχέση με τον γραμματισμό παιδιών προσχολικής αγωγής.

Αναφορικά με τη διγλωσσία των μαθητών/-τριών στη σχολική πραγματικότητα, σε έρευνα της η Γκαϊταρτζή (2012) που έγινε το 2008-2010 και αφορούσε τις απόψεις και πρακτικές των μαθητών αλβανικής καταγωγής απέναντι στη διγλωσσία, όπως και τις απόψεις και συμπεριφορές των γονιών τους και των δασκάλων τους, διακρίνει τρεις (3) τύπους γονέων: (α) τους «μαχητές», (β) τους «υπέρμαχους της διγλωσσίας» και (γ) τους «αδιάφορους». Οι «μαχητές» γονείς ενθαρρύνουν τα παιδιά τους ενεργά και συνειδητά διεκδικούν και θεσμικά τη διατήρηση της γλωσσική και πολιτισμική τους παράδοσης. Οι «υπέρμαχοι της διγλωσσίας», είναι ενθαρρυντικοί απέναντι στη χρήση της αλβανικής γλώσσας στο σπίτι, αλλά θεωρούν ότι η διατήρησή της είναι καθαρά δική τους ευθύνη. Ενώ οι «αδιάφοροι» γονείς δεν εκφέρουν κάποιο συνειδητό ενδιαφέρον αναφορικά με τη συμβολική ή ιδεολογική σημασία της διατήρησης της γλώσσας, καθώς θεωρούν σημαντικότερη την χρήση της Ελληνικής εξαιτίας της αξίας της σε επαγγελματικό, ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο. (Gkaitartzi, Kiliari, Tsokalidou, 2014· Gkaitartzi, Chatzidaki, Tsokalidou, 2014).

Και ο Οδηγός της Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.α., 2003: 49) κάνει ξεχωριστή μνεία στη σημασία της γονικής εμπλοκής για μαθητές/-τριες από μειονότητες και στη συνεργασία με τους γονείς που δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα προτείνει ότι «αν κάποιοι γονείς δεν μιλούν Ελληνικά, σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας με το σπίτι ο/η εκπαιδευτικός φροντίζει να εξασφαλιστεί η δυνατότητα διερμηνείας είτε ζητώντας από κάποιον άλλο ομόγλωσσο που μιλά Ελληνικά να μεταφράσει, είτε παροτρύνοντας το γονέα που δεν μιλά Ελληνικά να φέρει μαζί του ένα άτομο που θα μπορεί να μεταφράσει ή, τέλος, απευθυνόμενος/η σε σχετικούς φορείς που ενδέχεται να υπάρχουν στην περιοχή».

Στον Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο (ΥΠΕΠΘ/ΙΕΠ, 2014a:24) δίνεται εν γένει βάση στην αναγνώριση της διαφορετικότητας και στην ανάπτυξη διαφοροποιημένων προσεγγίσεων, που προάγουν την αναγνώριση και το σεβασμό της διαφορετικότητας. Επίσης, δίνεται βάση στην αξιοποίηση των διαφορετικών εμπειριών των παιδιών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο προτείνεται ο/η εκπαιδευτικός να συλλέγει πληροφορίες για το οικογενειακό περιβάλλον με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις, να παρέχει συνεχή ενημέρωση

στους γονείς, να τους εμπλέκει στη μάθηση και να τους παρέχει ιδέες και συμβουλές για το πώς θα μπορούσαν να οργανώσουν μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι (σελ. 60).

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (Πεντέρη, κ.α., 2021) δεν γίνεται συγκεκριμένη αναφορά στη διαχείριση των σχέσεων γονέων και εκπαιδευτικού, ωστόσο ενθαρρύνεται γενικά το άνοιγμα του νηπιαγωγείου στην κοινωνία είτε μέσω ΤΠΕ (σελ. 42-43) είτε μέσα από συνεργασίες με τον σύλλογο γονέων, την οικογένεια ή άλλους φορείς (σελ. 56-57).

Η εμπλοκή των γονέων θεωρείται σημαντική και κατά τη διάρκεια της ενταξιακής διαδικασίας. Σε έρευνα των Dockett & Perry (2007) φαίνεται να υπάρχουν ασυμφωνίες στις προσδοκίες μαθητών-γονέων-εκπαιδευτικών όσον αφορά τις προϋποθέσεις για την ομαλή προσαρμογή στο δημοτικό σχολείο. Το πλαίσιο γίνεται συνθετότερο στις περιπτώσεις παιδιών από διαφορετικό πολιτισμικό ή θρησκευτικό υπόβαθρο. Οι γονείς των παιδιών ξένης υπηκοότητας τείνουν να μένουν έξω από τέτοιες επαφές λόγω δυσκολίας στη γλώσσα, ενώ οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να κατανοήσουν το πολιτισμικό ή γλωσσικό υπόβαθρο αυτών των οικογενειών (Samway & McKeon, 1999).

Οικογένεια και σχολείο είναι βασικοί συντελεστές στην ανάπτυξη του παιδιού. Η σχέση και η επίδραση των δύο γίνεται όλο και πιο αλληλοεξαρτώμενη όσο τα παιδιά μεγαλώνουν και εξελίσσονται μέσα στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ryan, Adams, Gullota, Weissberg & Hampton, 1995).

Η Joyce Epstein (2001) σε έρευνα της παρατήρησε, μετά από στατιστικό έλεγχο των ικανοτήτων των παιδιών, μία θετική συνάφεια μεταξύ γονικής εμπλοκής και των επιδόσεων των παιδιών, ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια φοίτησής τους στο σχολείο. Περιγράφει έξι τύπους συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινωνίας που περιλαμβάνουν τις βασικές υποχρεώσεις της οικογένειας και του σχολείου, καθώς και τη γονική εμπλοκή στο σχολείο και στις εργασίες στο σπίτι. Η τυπολογία περιλαμβάνει: (α) την επικοινωνία του σπιτιού με το σχολείο, (β) την επικοινωνία του σχολείου με το σπίτι, (γ) τους γονείς ως εθελοντές, (δ) τη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση και τη λήψη αποφάσεων, (ε) το θετικό κλίμα μάθησης στο σπίτι, (στ) τη μεγαλύτερη συνεργασία και διασύνδεση με την κοινότητα (Epstein, 1992). Δέκα χρόνια μετά η Epstein ανέπτυξε ένα πιο διευρυμένο ερμηνευτικό οικοσυστημικό μοντέλο που υποστηρίζει ότι στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία δεν είναι

δυνατόν να υπάρχει ένα μόνο μοντέλο γονικής εμπλοκής, αλλά συναντούμε διάφορες μορφές εμπλοκής των γονέων στις μαθησιακές και σχολικές διεργασίες. Οι ιδιαίτεροι πολιτισμικοί παράγοντες και οι ιδιαιτερότητες διαφόρων πληθυσμιακών ομάδων είναι αυτές που διαμορφώνουν τις πρακτικές και το βαθμό εμπλοκής των γονέων.

Οι παρατηρήσεις αυτές οδήγησαν στον προσδιορισμό δύο (2) τύπων γονικής εμπλοκής (Chao, 2000 σε Πετρογιάννης, 2012):

(α) την διαχειριστική ή διαχειριστικού τύπου γονική εμπλοκή (managerial involvement), που περιλαμβάνει πιο άμεσες γονικές πρακτικές στην εκπαίδευση του παιδιού, όπως άμεση εποπτεία των σχολικών εργασιών του παιδιού και συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες και

(β) την δομική ή δομικού τύπου γονική εμπλοκή (structural involvement), που περιλαμβάνει έμμεσες γονικές πρακτικές που οργανώνουν το οικογενειακό περιβάλλον και προγραμματισμό με στόχο την ενίσχυση της μάθησης.

Στη διαδικασία της μετάβασης η επαφή γονέα-σχολείου μπορεί να είναι μια σημαντική πηγή διευκόλυνσης της «συνέχειας» κατά τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, με μία διαχειριστικού τύπου εμπλοκή. Ενώ η δομική εμπλοκή μπορεί να λειτουργήσει διευκολυντικά παρέχοντας επιπλέον ευκαιρίες μάθησης μέσω άλλων βιβλίων ασκήσεων ή εποικοδομητικών εξωσχολικών δραστηριοτήτων (Πετρογιάννης, 2012).

3.3.4 Το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο για τη μετάβαση

Ενώ το ζήτημα της μετάβασης από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση απασχόλησε τη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα ήδη από το 1960-1970 και από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 μπήκε στην ατζέντα της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής, στην Ελλάδα εισήχθη ως αντικείμενο επιστημονικής έρευνας, αλλά και ως ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής την πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα (ΥΠΕΠΘ/ ΕΥΕ ΚΠΣ, 2008· Dunlop & Fabian, 2002).

Αυτό δε σημαίνει ότι το πρόβλημα μέχρι τότε ήταν ανύπαρκτο στην Ελλάδα, καθώς η ύπαρξη προβλημάτων που αφορούσαν τον λειτουργικό αναλφαβητισμό και την αυξημένη σχολική διαρροή δεν μπορούσαν να είναι ασύνδετα με την ύπαρξη προβλημάτων κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Ούτε η ψήφιση νόμου το 1985²⁸, που καθόριζε τη χρονολογική ηλικία ως μοναδικό κριτήριο

²⁸ Ν. 1566/85, άρθρο 4, παρ. 2

ένταξης των παιδιών στη δημοτική εκπαίδευση, μπορεί να θεωρηθεί ότι λάμβανε μέριμνα για την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Ο νόμος αυτός εισήγαγε ουσιαστικά την έννοια της υποχρεωτικότητας της δημοτικής εκπαίδευσης, αλλά δεν εξασφάλιζε την συνέχεια μεταξύ των βαθμίδων, ούτε την ομαλή μετάβαση από την μία βαθμίδα στην άλλη. Είχε να κάνει περισσότερο με την διασφάλιση της προϋπόθεσης ότι η ηλικία θα αποτελούσε μοναδικό κριτήριο της υποχρεωτικής ένταξης στο δημοτικό σχολείο, αποκλείοντας οποιοδήποτε άλλο κριτήριο, όπως π.χ. την πολυσυζητημένη «σχολική ετοιμότητα» (ΥΠΕΠΘ/ ΕΥΕ ΚΠΣ, 2008).

Τελικά η μεγάλη καμπή θεσμικά στο θέμα της μετάβασης γίνεται το 2003. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ)²⁹ νηπιαγωγείου-δημοτικού-γυμνασίου τίθεται η συνέχεια ως προϋπόθεση εν γένει στους στόχους των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, μια προϋπόθεση απαραίτητη και για την ομαλή μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη. Στον «Οδηγό της Νηπιαγωγού» (Δαφέρμου και συν., 2006:9) αναφέρεται: «Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο, εναρμονιζόμενο με τα ΔΕΠΠΣ των επόμενων βαθμίδων, προβάλλει τη διαθεματική προσέγγιση ως διδακτική μεθοδολογία για την κατάκτηση της γνώσης». Το 2006³⁰, θεσμοθετήθηκε και η υποχρεωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο για ένα έτος πριν την ένταξη του παιδιού στο δημοτικό σχολείο, ενισχύοντας το ρόλο της προσχολικής εκπαίδευσης και στο θέμα της παιδαγωγικής συνέχειας μεταξύ των βαθμίδων με στόχο την ομαλή μετάβαση.

Το σχολικό έτος 2007-2008, στο πλαίσιο του Γ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης και του Επιχειρησιακού Προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ II, εντάχθηκαν τα ολοήμερα νηπιαγωγεία στο Μέτρο 1.2 «Καταπολέμηση σχολικής αποτυχίας και διαρροής με εναλλακτικές μορφές μάθησης». Στα πλαίσια του υποέργου 6 «Καινοτόμες Παρεμβάσεις στα Ολοήμερα Νηπιαγωγεία», όπου επιχειρείται η εν γένει αναβάθμιση του ρόλου του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, υλοποιήθηκε το πιλοτικό πρόγραμμα «Ομαλή μετάβαση του νηπίου από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο»³¹.

²⁹ ΦΕΚ, τεύχος, Β΄, αρ. φύλλο 304/13-03-03. Απόφαση π΄ αριθμόν 21072/Γ2 ή <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (Τελευταία προσπέλαση: 17/06/2023)

³⁰ Ν.3518, άρθρο 73, ΦΕΚ 272 τ. Α΄, 21.12.2006

³¹ <http://users.sch.gr/nikasleon/nipiagogeia141207.htm> (Τελευταία προσπέλαση: 17/06/2023)

Βασικός στόχος των δράσεων, που υλοποιήθηκαν από νηπιαγωγούς ολοήμερων νηπιαγωγείων σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης, ήταν να έρθουν τα νήπια σε επαφή με τους/τις μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και το υπόλοιπο προσωπικό του δημοτικού σχολείου, ώστε να εξοικειωθούν με το νέο περιβάλλον, να συνειδητοποιήσουν μέσα από βιωματικές εμπειρίες ότι υπάρχει διδακτική και μεθοδολογική συνέχεια από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη, να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση και να εδραιώσουν καλές σχέσεις μέσω της αλληλεπίδρασης με ομάδες συνομήλικων. Σημαντική καθίσταται και η ενεργή συμμετοχή της οικογένειας.

Το πρόγραμμα αφορούσε και απευθυνόταν μόνο στα νηπιαγωγεία, ωστόσο στάλθηκε εγκύκλιος³² και στα δημοτικά σχολεία, που τα προέτρεπε να συνεργαστούν στο εν λόγω πρόγραμμα.

Την ίδια χρονιά εκδίδεται υποστηρικτικά και ο «Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου» (ΥΠΕΠΘ/ ΕΥΕ ΚΠΣ, 2008), στον οποίο αφιερώνεται ένα ολόκληρο κεφάλαιο στη μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στόχοι του κεφαλαίου, μεταξύ άλλων, είναι (ΥΠΕΠΘ/ ΕΥΕ ΚΠΣ, 2008: 104) α) να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί την προβληματική της μετάβασης στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ιστορικής, κοινωνικής, πολιτιστικής και οικονομικής εξέλιξης, β) να συνειδητοποιήσουν τις δυσκολίες και τις αναπτυξιακές προκλήσεις που δημιουργεί η διακοπή της συνέχειας (η ασυνέχεια) στη διαδικασία αγωγής και μάθησης, γ) να μπορούν να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να εφαρμόσουν το κατάλληλο για την περίπτωση πρόγραμμα συνεργασίας δοκιμάζοντας διάφορες δράσεις και στρατηγικές.

Επίσης ορίζονται τα κριτήρια μιας επιτυχημένης μετάβασης, που προϋποθέτουν τη συνέχεια και τη συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου (εκπαιδευτικών και διοίκησης) σε επίπεδο: α) οικείων προσώπων και διαρρύθμισης χώρου, β) αναλυτικού προγράμματος, διδακτικών μεθόδων και ωρολογίου προγράμματος, γ) συμμετοχής των γονέων (ΥΠΕΠΘ/ ΕΥΕ ΚΠΣ, 2008: 125).

Ανάμεσα στις βασικές αρχές ενός προγράμματος επιτυχημένης μετάβασης αναγνωρίζονται οι ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών μεταναστών και των παιδιών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Η κουλτούρα και η γλώσσα παίζουν σημαντικό ρόλο στη διασφάλιση μιας επιτυχημένης μετάβασης και γι' αυτό οι

³² ΥΠΕΠΘ – Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΕ (30/1/2008). Εγκύκλιος με θέμα: «Εφαρμογή του προγράμματος των καινοτόμων παρεμβάσεων στο ολοήμερο νηπιαγωγείο».

ιδιαιτερότητες και η προσωπικές ανάγκες κάθε παιδιού πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη προγραμμάτων που αφορούν την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο - και όχι μόνο (ΥΠΕΠΘ/ΕΥΕ ΚΠΣ, 2008: 126-127).

Στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΥΠΕΠΘ/ΙΕΠ, 2014a: 61) «η μετάβαση στο νηπιαγωγείο ή το δημοτικό σχολείο δεν αντιμετωπίζεται ως μία στιγμή μέσα στο χρόνο, αλλά ως εμπειρία που ξεκινά πολύ πριν την είσοδο του παιδιού στην επίσημη εκπαίδευση και συνεχίζεται για αρκετό χρονικό διάστημα μετά». Η «συνέχεια» είναι σημαντική στην ομαλή προσαρμογή των παιδιών στην νέα εκπαιδευτική βαθμίδα. (σελ. 62). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος μετάβασης εξαρτάται κυρίως από την ουσιαστική συνεργασία των βαθμίδων μεταξύ τους, αλλά και του/της εκπαιδευτικού με του γονείς. Η εφαρμογή ενός προγράμματος μετάβασης δεν αφορά την απλή ξενάγηση στο κτίριο του δημοτικού σχολείου. Σημαντικό είναι να «δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά του νηπιαγωγείου να συμμετέχουν ενεργά σε κοινές δράσεις με τα παιδιά του δημοτικού, ώστε να νιώσουν ότι τα καταφέρνουν, ότι μπορούν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που διαθέτουν και ότι τα άτομα του νέου περιβάλλοντος τα αποδέχονται». (σελ.63).

Είναι φανερό ότι η μετάβαση δεν είναι μία απλή διαδικασία αλλαγής περιβάλλοντος, αλλά είναι μία ισχυρή διαδικασία προσαρμογής που απαιτεί λεπτούς χειρισμούς γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής φύσης και που επηρεάζει τη μετέπειτα σχολική πορεία του/της μαθητή/τριας, μέχρι την ένταξή του στην αγορά εργασίας. Οι νέες κοινωνικές εξελίξεις και τα νέα δημογραφικά δεδομένα συνιστούν την ανάγκη συνεχούς και συνεπούς εφαρμογής προγραμμάτων μετάβασης σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κυρίως, αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου ο/η μαθητής/τρια να αντιλαμβάνεται κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα ως μία οργανωμένη και συνειδητή συνέχεια της άλλης.

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό (Μήτσης κ.α., 2023), προβλέπονται δύο περίοδοι μετάβασης. Μία από το νηπιαγωγείο και μία προς το Γυμνάσιο. Όπως αναφέρεται, οι περίοδοι αυτοί έχουν «διακριτή στοχοθεσία και διδακτικές πρακτικές» (σελ. 17). Επίσης «για την ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο προβλέπεται ένα διάστημα τριών εβδομάδων, κατά το οποίο ακολουθείται διαφοροποιημένο πρόγραμμα» προτείνοντας τη χρήση πρακτικών «με τις οποίες τα παιδιά είναι εξοικειωμένα από το Νηπιαγωγείο» προκειμένου να τους δοθεί «χρόνος να προσαρμοστούν γνωρίζοντας τους χώρους, τους κανόνες λειτουργίας, τους/τις

συμμαθητές/-τριες τους και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου» (σελ. 17). Οι πρακτικές που προτείνονται αφορούν την ακρόαση παραμυθιών/τραγουδιών/θεατρικών έργων, δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού, θεατρικό παιχνίδι, δραστηριότητες φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης, σχηματισμό γωνιών κ.α.(σελ. 18)

Στον Οδηγό Νηπιαγωγού (Πεντέρη κ.α., 2021b: 51-74) γίνεται αναφορά στην έννοια των μεταβάσεων και στις προκλήσεις και τα προβλήματα που μπορεί να προκύπτουν κατά τη διάρκειά τους. Επισημαίνεται ότι η μετάβαση είναι «μία διεργασία που ξεκινά από τη στιγμή που τα άτομα αντιλαμβάνονται την επικείμενη αλλαγή και ολοκληρώνεται όταν προσαρμοστούν στις αλλαγές και υιοθετήσουν του νέους ρόλους». Επίσης τονίζει ότι είναι σημαντικό οι νηπιαγωγοί να λαμβάνουν υπόψη τους τρεις βασικές διαστάσεις βάση των οποίων θα πρέπει να διαχειρίζονται κάθε μετάβαση. Οι διαστάσεις αυτές είναι (σελ. 53) :

1. Η εκτίμηση των παραμέτρων του χρόνου που εμπλέκονται σε μία μετάβαση.
2. Η σαφής ανάδειξη του στόχου και της διαδικασίας σε κάθε μετάβαση.
3. Η ύπαρξη ενός πλάνου που μπορεί να προβλέπει τρόπους αντιμετώπισης πιθανών προβλημάτων.

Στον οδηγό γίνονται αναφορές τόσο στη μετάβαση από το σπίτι ή τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο όσο και στη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

Μέρος Β: Ερευνητική Εφαρμογή

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Η εθνογραφική μέθοδος

Ο όρος «ποιοτική έρευνα» (qualitative research) χρησιμοποιήθηκε αρχικά ως αντιθετικός όρος στον όρο «ποσοτική έρευνα» (quantitative research). Πρόκειται για έναν όρο «ομπρέλα» που περιλαμβάνει μια σειρά ερευνητικών προσεγγίσεων (μελέτες περίπτωσης, εθνογραφίες κτλ.) γνωστές, επίσης, και ως ερμηνευτικές προσεγγίσεις (interpretive approaches) (Flick, 2007· LeCompte & Preissle, 1994).

Στην ποιοτική έρευνα αντικείμενο μελέτης αποτελεί ό,τι βασίζεται σε λεκτικά, οπτικά, ακουστικά και γενικά αισθητηριακά δεδομένα. Αυτά τα δεδομένα καταγράφονται αφηγηματικά σε μορφή σημειώσεων (fieldnotes) και εμπλουτίζονται με οπτικό-ακουστικά ντοκουμέντα και αυθεντικές δημιουργίες των συμμετεχόντων στην έρευνα. Γενικά οι ποιοτικές έρευνες χρησιμοποιούν μικρές ομάδες ανθρώπων και συνήθως διεξάγονται σε φυσικά και μη χειραγωγημένα περιβάλλοντα (Atkinson, 2015· LeCompte & Preissle, 1994).

Μέσα σε μια πληθώρα ποιοτικών ερευνητικών προσεγγίσεων στις κοινωνικές επιστήμες, η εθνογραφία είναι αυτή που αντιπαραβάλλεται περισσότερο στις συμβατικές ποσοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις, καθώς είναι ένας καθαρά προσωπικός τρόπος έρευνας με σημαντικότερο μέσο συλλογής δεδομένων την μακρόχρονη παραμονή και παρατήρηση στο πεδίο έρευνας και την συμμετοχή σε αυτό με τον έναν ή τον άλλο τρόπο (Flick, 2007· Pole & Morrison, 2003).

Η εθνογραφία έχει τις ρίζες της στην επιστήμη της ανθρωπολογίας που αναπτύχθηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και τις αρχές του 20^{ου}. Για τους ανθρωπολόγους εκείνης της περιόδου, με κυριότερο αντιπρόσωπό τους τον Branislav Malinowski, εθνογραφική έρευνα ήταν κάτι που πραγματοποιούνταν μόνο σε εξωτικά μέρη πολύ μακριά από τις πατρίδες τους (Pole & Morrison, 2003). Τις δεκαετίες του 1920 με 1930 μια ομάδα κοινωνιολόγων της Σχολής Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου του Σικάγο, με επικεφαλής τον Robert Ezra Park, υιοθέτησαν την εθνογραφική έρευνα πεδίου των ανθρωπολόγων. Αντί όμως να πλεύσουν για ξένες χώρες, έστρεψαν το

ενδιαφέρον τους στην ίδια τους την πόλη, το Σικάγο, και μελέτησαν κοινωνικές ομάδες στην «μοντέρνα κοινωνία» των Η.Π.Α. (Agrosino, 2007· Pole & Morrison, 2003).

Πρόκειται για μια ευέλικτη μέθοδο, όσον αφορά τη χρήση άλλων μεθόδων (ακόμη και ποσοτικών), ωστόσο δεν είναι συνώνυμη κάθε ερευνητικής προσέγγισης που χρησιμοποιεί τη συμμετοχική παρατήρηση, πολλαπλές μεθόδους συλλογής δεδομένων και ποιοτικές τεχνικές για την ανάλυση και συλλογή δεδομένων. Η εθνογραφία είναι άμεσα συνυφασμένη με τον πολιτισμό/ την κουλτούρα μια ομάδας και οι ερευνητές που δεν ενδιαφέρονται για τον πολιτισμό/κουλτούρα, δεν θα βρουν χρηστική την εθνογραφία. Η έρευνα τους μπορεί να είναι ποιοτική, αλλά όχι και εθνογραφική (Atkinson, 2015· LeCompte & Preissle, 1994).

Η εθνογραφία δεν έχει να κάνει με το άτομο. Είναι ένας τρόπος οργανωμένης μελέτης ανθρώπων σε σταθερές ομάδες στις οποίες γίνεται αναφορά ως κοινότητες ή κοινωνίες, γι' αυτό και σχεδόν πάντα περιλαμβάνει ως έναν βαθμό τη συμμετοχή του εθνογράφου σε αυτές (Atkinson, 2015· Agrosino, 2007).

Τα κύρια χαρακτηριστικά της εθνογραφίας είναι τα εξής (Pole & Morrison, 2003· LeCompte & Preissle, 1994· Burgess, 1985):

- Η επικέντρωση σε μια περίπτωση ή τοποθεσία με έμφαση στην κοινωνική συμπεριφορά που αναπτύσσεται εκεί και στην προσωπική σχέση μεταξύ ερευνητών και ερευνώμενων.
- Η έμφαση στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων που ξεκινούν από τη λεπτομερή περιγραφή και οδηγούν στην γέννηση ιδεών και θεωριών που βασίζονται στα δεδομένα αυτά που συλλέχθηκαν στη συγκεκριμένη περίπτωση ή τοποθεσία.
- Η χρήση ενός ευρέος φάσματος μεθόδων που συνδυάζουν τις ποιοτικές με τις ποσοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις.
- Η προσοχή στα ηθικά διλήματα που τίθενται κατά τη μελέτη άλλων ανθρώπων και ο σεβασμός στα δικαιώματά τους.

Έτσι, όταν μιλάμε για μοντέρνα εθνογραφία, μιλάμε για μια «περιεκτική, αλλά και σύνθετη στρατηγική έρευνας, που αρχικά βασίζεται στη συμμετοχή και την παρατήρηση ανοιχτών πεδίων έρευνας ή θεσμών» (Flick, 2007:90).

Σε αντίθεση με άλλα ερευνητικά σχέδια, όπως το πείραμα και οι δημοσκοπήσεις, η εθνογραφία αναπτύχθηκε παράλληλα και σε εξάρτηση με τις θεωρητικές μελέτες που αφορούν τον πολιτισμό/κουλτούρα. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αρχικά ο

στόχος των ερευνητών ήταν να μάθουν για τον πολιτισμό άλλων ανθρώπων και να περιγράψουν αυτούς τους πολιτισμούς με τρόπο κατανοητό σε ανθρώπους που δεν μπορούν να τους παρατηρήσουν από πρώτο χέρι. Συνεπώς, όταν ένας/μία ερευνητής/τρια επιλέγει την εθνογραφία ως ερευνητικό εργαλείο, επιλέγει παράλληλα το πολιτισμό/κουλτούρα ως βασική παράμετρο οργάνωσης των αποτελεσμάτων της έρευνάς του (LeCompte & Preissle, 1994).

Στόχος της εθνογραφίας είναι η συλλογή λεπτομερών δεδομένων που θα βοηθήσει στην προσεχτική ανάλυση. Από την ανάλυση αυτή θα προκύψει μια κατανοητή περιγραφή της κοινωνικής δράσης στην ερευνώμενη τοποθεσία σε εμπειρικό και θεωρητικό επίπεδο (Pole & Morrison, 2003). Πρόκειται για μία πολύ απαιτητική δραστηριότητα καθώς η ανάλυση των δεδομένων δεν είναι εντελώς ξέχωρη από τη συλλογή τους. Ο εθνογράφος συλλέγει τα δεδομένα του, ενώ παράλληλα κρατάει λεπτομερείς σημειώσεις για τις ιδέες και τις εντυπώσεις του (Hammersley & Atkinson, 2007).

Ο λεπτομερής τρόπος με τον οποίο οργανώνεται η συλλογή δεδομένων μας επιτρέπει να μελετούμε δομές και δράσεις που προκύπτουν σε διάφορες τοποθεσίες, κοινωνίες και κοινωνικές ομάδες. Αυτή η συνειδητοποίηση επηρέασε, τελικά, πεδία έρευνας, όπως η εκπαίδευση, οι επιχειρήσεις, η δημόσια υγεία, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (Agrosino, 2007· Pole & Morrison, 2003· LeCompte & Preissle, 1994).

4.2 Η εθνογραφία στην εκπαίδευση

Η χρήση της εθνογραφίας ως ευρύ μεθοδολογικό εργαλείο έρευνας οδήγησε στην αναγνώριση των παιδιών ως ομάδα που δικαιούται να μελετηθεί αυτόνομα από τις κοινωνικές επιστήμες (James, 2001). Στα τέλη της δεκαετίας του 1950 και στις αρχές του 1960 εφαρμόστηκαν εθνογραφικά σχέδια εργασίας με στόχο την μελέτη των παιδιών και της ανατροφής τους, των συμπεριφορών στην σχολική τάξη και γενικά των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων μέσα και έξω από το σχολείο (Gordon, Holland & Lahelma, 2001· LeCompte & Preissle, 1994).

Ωστόσο, όταν ο ανθρωπολόγος George Spindler το 1950 ξεκίνησε έρευνα πεδίου στα δημοτικά σχολεία της Δυτικής Ακτής του ήταν αδύνατο να παρατηρήσει κάτι ιδιαίτερο ή παράξενο, αφού αυτό που έβλεπε ήταν ο καθρέφτης της δικιάς του πολιτιστικής ιδιαιτερότητας όντας δάσκαλος και ο ίδιος. Η πρόσκληση σε μια εθνογραφική έρευνα στην εκπαίδευση είναι ότι οι ερευνητές/-τριες εμπλέκονται

βαθύτερα στο ερευνητικό τους πεδίο, αφού και οι ίδιοι λίγο ή πολύ έχουν συμμετάσχει στη σχολική πραγματικότητα. (Gordon et al., 2001).

Για να ξεπεράσουμε τον σκόπελο αυτό είναι βασικό να κατανοήσουμε, ότι τα μέλη ενός ιδρύματος, μιας ομάδας και στην περίπτωση της εκπαίδευσης μιας σχολικής τάξης ή μιας ομάδας συνομηλίκων, υπόκεινται σε συγκεκριμένα συστήματα κανόνων, μέσα από τους οποίους οι πράξεις και τα λεγόμενά τους παίρνουν υπόσταση. Συνεπώς το σχολικό μάθημα με την περιβάλλουσα υλικοτεχνική υποστήριξη αποτελούν μια κουλτούρα, την οποία καλείται να παρατηρήσει ο ερευνητής. Η παρατήρηση όμως αυτού που εμείς θεωρούμε εκπαιδευτική/ παιδαγωγική διαδικασία, αφορά κυρίως την κουλτούρα των ενηλίκων και όχι των παιδιών. Πριν την έναρξη της παρατήρησής, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι στην σχολική τάξη δρουν δύο διαφορετικές κουλτούρες, αυτή των δασκάλων και αυτή των παιδιών (Beck & Scholz, 2000).

Μέσα από την εθνογραφία έγιναν ορατές οι εμπειρίες που βιώνουν τα παιδιά όσον αφορά τον πολιτισμό/κουλτούρα και την κοινωνία στην οποία ζουν. Τα παιδιά θεωρούνται ότι συμμετέχουν περισσότερο ενεργά, παρά ότι είναι άβουλα και ιδιότροπα υποκείμενα. Μέσα από τις κοινωνικές τους συναναστροφές και τις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά και τους ενήλικες, τα παιδιά συνεισφέρουν στη διαμόρφωση του περίγυρού τους (James, 2001). Δεν πρέπει να παραβλέπουμε όμως το γεγονός ότι η προσπάθεια κατανόησης την κουλτούρας των παιδιών μπορεί να επιτευχθεί μόνο εν μέρει, αφού τα συμπεράσματα του ερευνητή, αποτελούν ερμηνείες ενός ενήλικα (Beck & Scholz, 2000).

4.3 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην εθνογραφία

Η κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα δίνει έμφαση στις προσωπικές σχέσεις και την συμμετοχή στις κοινωνικές δραστηριότητες για να διευκολυνθεί η συλλογή δεδομένων. Τα κυριότερα εργαλεία για να το πετύχει αυτό είναι:

- *Η συμμετοχική παρατήρηση.* Αποτελεί τον κυριότερο τρόπο συλλογής δεδομένων στην εθνογραφία. Οι ερευνητές ζουν και παίρνουν μέρος στις καθημερινές δραστηριότητες της ομάδας που ερευνούν, γίνονται κατά το δυνατό μέρος της κουλτούρας της και κρατούν σημειώσεις αναπαριστώντας τις συναναστροφές και τις δραστηριότητες που παρατηρούν. Η προσωπικότητα του/της ερευνητή/τριας καθώς και το τρόπος που αυτός/ή συναναστρέφεται με τους άλλους, αλλά και η

αίσθηση της ηθικής που τον διακρίνει είναι κρίσιμα σημεία για την αποπεράτωση της έρευνας. (Atkinson, 2015· Beck & Scholz, 2000· LeCompte & Preissle, 1994).

- *Οι σημειώσεις (fieldnotes)*. Είναι το βασικό στοιχείο της συμμετοχικής παρατήρησης. Έχουν σχέση με το πεδίο έρευνας (field) και συγκεντρώνονται σχεδόν ταυτόχρονα με την ώρα που συμβαίνουν τα γεγονότα που παρατηρούμε, αφού αν περάσει χρόνος θα ήταν δύσκολο να τα αναπαραστήσουμε με ακρίβεια. Με τον καιρό οι σημειώσεις γίνονται μέρος μιας συλλογής (corpus) από πιθανώς χρήσιμο υλικό, χωρίς συνοχή μεταξύ του, αρκετό από το οποίο δεν θα ενσωματωθεί τελικά στο τελειωμένο κείμενο (Pole & Morrison, 2003· Emerson, Fretz & Shaw, 2001· Beck & Scholz, 2000).

Οι σημειώσεις είναι πάντα επιλεκτικές, καθώς δεν είναι δυνατό να καταγράψουμε όλα όσα συμβαίνουν στο πεδίο. Ό,τι καταγράφεται βασίζεται στη γενική αίσθηση του εθνογράφου για το τι είναι σχετικό με το ερευνητικό ερώτημα (Hammersley & Atkinson, 2007). Η δύναμη αυτών των δεδομένων βασίζεται στην καταγραφή της "πραγματικής ζωής", καθώς μια πλούσια και πυκνή καταγραφή ενός περιστατικού, αναδεικνύει την πολυπλοκότητά του και αναγνωρίζει την ύπαρξη πολλών προοπτικών και παραγόντων σε μία εξελισσόμενη κατάσταση (Mile, Huberman & Saldaña, 2020· Cresswell, 2014). Συμπερασματικά υπάρχει μία ευελιξία στον προγραμματισμό, καθώς τα δεδομένα μπορεί να οδηγήσουν σε τροποποιήσεις είτε στα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα, στα άτομα που εστιάζουμε, ακόμα και στην τοποθεσία όπου διεξάγεται η επιτόπια έρευνα. (Cresswell, 2014).

- *Η συνέντευξη*. Πολλοί εθνογράφοι, αναγνωρίζοντας την συνθετότητα των ανθρώπινων εμπειριών, χρησιμοποιούν την συνέντευξη για να ακούσουν απευθείας από τους ανθρώπους πώς ερμηνεύουν οι ίδιοι τις εμπειρίες τους και να είναι οι ερευνητικές τους προσπάθειες σχετικές με τους/τις ερευνώμενους/ες και επιπλέον χρήσιμες σε αυτούς. Η διάρκεια και η συχνότητα των επαφών, καθώς και η ποιότητα της σχέσης που προκύπτει μεταξύ του/της ερευνητή/τριας και του/της ερευνώμενου/ης, είναι αυτά που διαφοροποιούν την συνέντευξη στην εθνογραφία από άλλους τύπους συνεντεύξεων (Sherman Heyl, 2001).
- *Ο τριγωνισμός (triangulation)*. Πρόκειται για τον συνδυασμό των παραπάνω με άλλες τεχνικές και μεθόδους (ποιοτικές και ποσοτικές), όπως στατιστικές, ημερολόγια, φωτογραφίες, βιντεοσκοπήσεις, κατασκευές. Κατά τον τριγωνισμό

των προσεγγίσεων γίνεται δυνατή η αμοιβαία αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, για μεγαλύτερη εγκυρότητα (Flick, 2007· LeCompte & Preissle, 1994). Υπάρχει επίσης η δυνατότητα τριγωνισμού μεταξύ διαφορετικών ερευνητών μιας ομαδικής έρευνας (Hammersley & Atkinson, 2007).

4.4 Η Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory)

Η Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία (ΕΘΘ)³³ (Grounded Theory) προτάθηκε από τους κοινωνιολόγους Anselm Strauss και Barney Glaser, σε μία προσπάθεια να συστηματοποιηθεί η ποιοτική έρευνα, με στόχο τη δυνατότητα θεωρητικοποίησης, αφαίρεσης και γενίκευσης των δεδομένων (data) (Τσιώλης, 2014). Θεωρούσαν ότι οι κοινωνικές επιστήμες συχνά μέχρι τότε επισκιάζονταν από διάφορες «μεγάλες θεωρίες», που τις απομάκρυναν από την εμπειρική έρευνα, την έρευνα της πραγματικής ζωής. Η ΕΘΘ υποστηρίζει ότι η πραγματική εμπειρική έρευνα δεν υπάρχει για να επαληθεύει προϋπάρχουσες υποθέσεις, αλλά είναι απαλλαγμένη από παραγωγικές ή επαγωγικές λογικές. Η υιοθέτηση ενός απαγωγικού ή υποθετικού συλλογισμού δίνει την δυνατότητα συνδυασμού παλιών γνώσεων και νέων εμπειρικών δεδομένων (Τσιώλης, 2014· Atkinson, 2007).

Ο/η ερευνητής/-τρια παρατηρεί και καταγράφει περιστατικά και με μια σειρά αναλυτικών υπομνημάτων (memos) προσπαθεί να τα ερμηνεύσει και να τα κατανοήσει, ώστε να μπορέσει να τα οργανώσει και να τα κωδικοποιήσει σε μία συνεκτική θεωρία (Πηγιάκη, 2004). Κατά την καταγραφή των δεδομένων είναι σημαντικό ο/η ερευνητής/-τρια να είναι όσο γίνεται πιο αποστασιοποιημένος/-η από τις προκαταρκτικές ιδέες, γνώσεις, αντιλήψεις και προκαταλήψεις που ίσως έχει για το αντικείμενο της έρευνας (Charmaz, 2014).

Τα εργαλεία οργάνωσης δεδομένων και θεωρητικοποίησης της ΕΘΘ είναι (Τσιώλης, 2014:77):

- 1) *Η κωδικοποίηση (coding)*. Πρόκειται, ήδη από τα πρώτα της στάδια, για μία ερμηνευτική διαδικασία. Επιδιώκει την ανάπτυξη κατηγοριών, όχι όμως με τη μορφή μιας ονομαστικής ετικέτας, αλλά με την ανάδειξη νέων εννοιολογικών πλαισίων (conceptualizations) (Τσιώλης, 2014· Μπερζαμάνη, 2007).

Διακρίνονται τρεις φάσεις κωδικοποίησης:

³³ Απόδοση του όρου στο Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Έρευνα*, σ. 73

- i. *Ανοιχτή κωδικοποίηση (open coding³⁴)*. Η πρώτη αυτή κωδικοποίηση είναι λεπτομερής και αναλύει τα δεδομένα λέξη προς λέξη (word by word), γραμμή με γραμμή (line by line), γεγονός με γεγονός (incident to incident), ανάλογα και με τον όγκο ή τον τύπο των συλλεγμένων δεδομένων. Κατά τη διάρκεια της πρώτης αυτής κωδικοποίησης πραγματοποιείται το "άνοιγμα της θεωρητικής διαπραγμάτευσης του εξεταζόμενου φαινομένου" (Τσιώλης, 2014:105).
- ii. *Κατ' άξονα κωδικοποίηση (Axial coding)*. Σε αυτή τη φάση της κωδικοποίησης οργανώνονται πιο συστηματικά οι παραγόμενες κατηγορίες, παράγονται υποκατηγορίες και συνδέονται με αυτές μέσα από ένα ενδεδειγμένο και διαθρωτικό σύστημα (Charmaz, 2006, 2014), το οποίο συστηματοποιείται με την επιλεκτική κωδικοποίηση.

Οι Strauss και Corbin (1998: 127-128 σε Τσιώλης, 2014: 117) θέτουν δύο σημαντικές παραμέτρους για την κατ' άξονα κωδικοποίηση. Η πρώτη παράμετρος αναφέρεται στην αναγκαιότητα ένα φαινόμενο να εξετάζεται τόσο ως προς τη δομή του, δηλαδή το πλαίσιο των συνθηκών, όσο και ως προς τη διαδικασία, δηλαδή την εξέλιξή του. Η δεύτερη παράμετρος προτείνει ένα σύστημα οργάνωσης των κωδικών της ανοιχτής κωδικοποίησης γύρω από τρεις άξονες: (α) τις Συνθήκες, που απαντούν αν ρωτήσει κανείς «γιατί», «πού», «πώς» και «πότε», (β) τις Δράσεις/ Διαδράσεις, που αναφέρονται σε στρατηγικές που εφαρμόζουν τα άτομα ή οι ομάδες εστίασης σε σχέση με το εξεταζόμενο φαινόμενο και (γ) τις Συνέπειες,

- iii. *Επιλεκτική κωδικοποίηση*. Πρόκειται για την τελική φάση, κατά την οποία ολοκληρώνεται η θεωρία με την παρουσίαση ενός συνεκτικού συστήματος που παρουσιάζει και αναλύει τις κατηγορίες και τη σχέση τους με τις υποκατηγορίες, παρουσιάζοντας μία ολοκληρωμένη θεωρία (Τσιώλης, 2014). Η επιλεκτική κωδικοποίηση αποτελεί την κεντρική κατηγορία με την οποία σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα όλες οι άλλες και η οποία συμβάλλει αποφασιστικά στη "λύση" του νοητικού γρίφου της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2006: 215).

Ο Saldaña (2015) χωρίζει την κωδικοποίηση σε δύο μεγάλα στάδια: (α) τον Πρώτο Κύκλο και (β) τον Δεύτερο Κύκλο κωδικοποίησης.

³⁴ Η Charmaz (2006, 2014) την ονομάζει Initial coding.

Οι μέθοδοι του Πρώτου Κύκλου κωδικοποίησης αναλύουν τα αρχικά δεδομένα και αποτελεί έναν τρόπο να συνοψίζουμε διάφορα κομμάτια των δεδομένων. Ξεχωρίζουν τέσσερις βασικές μέθοδοι κωδικοποίησης κατά τη διάρκειά του:

- η περιγραφική κωδικοποίηση (descriptive coding), κατά την οποία περιγράφονται τα δεδομένα μέσα από μικρές λέξεις, σαν ταμπέλες, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα μικρό ευρετήριο με τα θέματα που περιγράφονται. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε εθνογραφικές μελέτες και εκτεταμένες έρευνες πεδίου.
- η ζωντανή (*in vivo*) κωδικοποίηση, κατά την οποία χρησιμοποιούνται λέξεις ή φράσεις των συμμετεχόντων, η επανάληψη των οποίων μπορεί να οδηγή στην ανάδειξη τακτικών συμπεριφορών. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε μελέτες δομών, όπως νοσοκομεία, σχολεία.
- η κατά την επεξεργασία κωδικοποίηση (process coding), που αναφέρεται σε πράξεις που συμβαίνουν ή εξελίσσονται δυναμικά στο πεδίο, αλλαγές που προκύπτουν και στρατηγικές που εφαρμόζονται. Είναι χρήσιμη για την ανάλυση οπτικών δεδομένων, αλλά και στην ανάλυση δεδομένων με την Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία.
- η εννοιολογική (*concept*) κωδικοποίηση, όπου περιγράφονται έννοιες των δεδομένων πιο μακροσκοπικά. Είναι χρήσιμη όταν ο ερευνητής θέλει να υπερβεί τα δεδομένα που παρατηρεί και να περάσει σε πιο αφηρημένα και γενικευμένα πλαίσια.

Στον Δεύτερο Κύκλο κωδικοποίησης εφαρμόζουμε την κωδικοποίηση κατά Πρότυπο (pattern coding), όπου ουσιαστικά διυλίζονται οι κωδικοί του Πρώτου Κύκλου και ομαδοποιούνται σε μικρότερες κατηγορίες και έννοιες. Είναι εφάμιλλος της κωδικοποίησης κατ' άξονα και της επιλεκτικής κωδικοποίησης που χρησιμοποιεί η Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία (Mile, Huberman & Saldaña, 2020).

Η κωδικοποίηση σταματάει όταν έχει επέλθει ο κορεσμός (*saturation*), που σημαίνει ότι όσο κι αν ανατρέχουμε στις σημειώσεις δεν προκύπτει κάποια νέα κατηγορία (Τσιώλης, 2014· Μπερζαμάνη, 2007).

- 2) Η θεωρητική δειγματοληψία (*theoretical sampling*). Αφορά τη συλλογή δεδομένων αναφορικά με συγκεκριμένες κατηγορίες που χρήζουν περισσότερης διερεύνησης

(Charmaz, 2006, 2014).

3) Η μέθοδος της διαρκούς σύγκρισης (*constant comparison method*). Πρόκειται για τη διαρκή σύγκριση των δεδομένων, των κατηγοριών και των υποκατηγοριών μεταξύ τους (Τσιώλης, 2014· Charmaz, 2014:132). Η διαρκής σύγκριση από τη μία πλευρά περιλαμβάνει τη συνεχή σύγκριση γεγονότων, συμβάντων, ιδεών και διαδικασιών με σκοπό την ένταξή τους σε ξεχωριστές κατηγορίες, ενώ από την άλλη πλευρά η διαρκής σύγκριση γεγονότων, συμβάντων, ιδεών και διαδικασιών οδηγεί στην ένταξη τους σε κάποια από τις ήδη υπάρχουσες κατηγορίες, ως υποκατηγορία. Τελικός σκοπός της είναι η κατανόηση και η ερμηνεία των εκάστοτε ποιοτικών δεδομένων και η διαμόρφωση ενός θεωρητικού πλαισίου που να βασίζεται σε αυτά (Ιωσηφίδης, 2006).

4.5 Θέματα δεοντολογίας

Η εθνογραφία είναι μία ανθρώπινη διεργασία που βασίζεται στην επιτόπια εμπειρία της ζωής άλλων ανθρώπων. Από όλες τις ερευνητικές προσεγγίσεις, η εθνογραφία είναι μάλλον η πιο αξιόλογη στο να κάνει γνωστές τις ζωές και τα συναισθήματα άλλων. Αυτό πολλές φορές μπορεί να ελλοχεύει κινδύνους, καθώς είναι δυνατό να προκληθούν συναισθήματα ανασφάλειας και τρωτότητας σε συμμετέχοντες και ερευνητές. Οι εθνογράφοι, όπως όλοι οι ερευνητές, έχουν την ευθύνη, όχι μόνο να προστατεύουν τους συμμετέχοντες, αλλά να σέβονται και τα δικαιώματά τους. (Pole & Morrison, 2003· Murphy & Dingwall, 2001).

Η βλάβη που μπορεί να υποστεί κάποιος κατά την εφαρμογή της εθνογραφικής ερευνητικής μεθόδου είναι περισσότερο έμμεση, παρά άμεση, και ανοιχτή σε ερμηνείες. Σε γενικές γραμμές ο ερευνητής πρέπει να διαφυλάξει την ανωνυμία και την εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων. Υπάρχουν, ωστόσο διάφορες βασικές αρχές για μία ηθικά ασφαλή έρευνα. Σύμφωνα με τις αναθεωρημένες οδηγίες δεοντολογίας στην εκπαιδευτική έρευνα της British Educational Research Association (BERA) (2004³⁵), οι υποχρεώσεις των ερευνητών απέναντι στους συμμετέχοντες στην έρευνα καθορίζονται συνοπτικά ως εξής:

³⁵ <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/revised-ethical-guidelines-for-educational-research-2004> (Τελευταία προσπέλαση 19/06/2023)

- Χρειάζεται προσοχή στους χειρισμούς διεξαγωγής της έρευνας έτσι ώστε οι συμμετέχοντες/-ουσες να μην αισθανθούν άβολα ή πιεσμένοι/-ες και να μην βλαφθούν με οποιοδήποτε τρόπο.
- Οι ερευνητές/-τριες πρέπει να λειτουργούν (άμεσα και έμμεσα) μέσα στα πλαίσια σεβασμού απέναντι σε διαφορές που αφορούν το φύλο, την ηλικία, την καταγωγή, τη θρησκεία, τις πολιτικές πεποιθήσεις, τον τρόπο ζωής ή οποιαδήποτε άλλη διαφορά προκύψει μεταξύ αυτών που συμμετέχουν και του/της ερευνητή/-τριας.
- Οι συμμετέχοντες/-ουσες έχουν το δικαίωμα να είναι πλήρως ενημερωμένοι/-ες σχετικά με το σκοπό και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας και τις πιθανές επιπτώσεις που μπορεί να έχει αυτή στους/στις συμμετέχοντες/-ουσες και να δώσουν την έγκρισή τους για την διεξαγωγή της.
- Οι συμμετέχοντες/-ουσες έχουν το δικαίωμα να αποσυρθούν από την έρευνα για οποιοδήποτε λόγο και όποτε το θελήσουν. Σε περίπτωση προσπάθειάς να τους μεταπείσουν, οι ερευνητές/-τριες θα πρέπει να είναι πολύ διακριτικοί/-ες.
- Πρώτο μέλημα πρέπει να είναι το καλό των παιδιών. Τα παιδιά που είναι ικανά να διαμορφώνουν δικές τους απόψεις πρέπει να έχουν το δικαίωμα να εκφράσουν την άποψή τους και την έγκρισή τους.
- Η προστασία των προσωπικών δεδομένων και η ανωνυμία θα πρέπει να είναι σεβαστά καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Σε περίπτωση παραβατικής συμπεριφοράς καλό είναι να ενημερωθούν διακριτικά κηδεμόνες ή οι αρμόδιες αρχές.

4.6 Κριτική απέναντι στη μέθοδο

Η κυριότερη κριτική που σχετίζεται με την εθνογραφία έχει να κάνει κυρίως με τη φύση της γνώσης την οποία πραγματεύεται. Για τους υποστηρικτές της πιο θετικιστικής ερευνητικής παράδοσης, η εθνογραφία δεν μπορεί να είναι ακριβής, εφόσον το βασικό της εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι η γλώσσα. Την κατηγορούν και για υποκειμενικότητα, αφού όπως υποστηρίζουν, τα ευρήματά της είναι συγκεκριμένες ερμηνείες από συγκεκριμένες κοινωνικές δράσεις που παρακολουθούν οι ερευνητές (Pole & Morrison, 2003).

Ένα άλλο θέμα για το οποίο έχει ασκηθεί κριτική στην εθνογραφία είναι το πρόβλημα της αντιπροσώπευσης και της γενίκευσης, που αποτελούν βασικές

παραμέτρους αξιοπιστίας των ποσοτικών ερευνών. Κανείς δεν μπορεί με βεβαιότητα να ισχυριστεί ότι μια ομάδα είναι αντιπροσωπευτική των άλλων ομάδων που έχουν τον ίδιο τίτλο, ενώ ο εντοπισμός της έρευνας σε συγκεκριμένη τοποθεσία ή κοινωνική δράση προσφέρει λίγα στην κατανόηση των ευρέων κοινωνικών θεμάτων, αφού είναι περιορισμένη χρονικά και τοπικά (Pole & Morrison, 2003· Bell, 2001).

Ωστόσο το αντίστροφο των παραπάνω μπορεί συχνά να προσαφθεί στις μη εθνογραφικές μεθόδους, αφού οι ίδιες επιμένουν στην μαθηματική ακρίβεια και δεν εμβαθύνουν στα θέματα κοινωνικής δράσης, δεν λαμβάνουν υπόψη τους την αβεβαιότητα της κοινωνικής ζωής, η οποία δεν είναι στατική, αλλά εξελίσσεται συνεχώς, και αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν τον ρόλο της διαλεκτικής σχέσης ερευνητή-ερευνώμενου για την παραγωγή κοινωνικής γνώσης (Pole & Morrison, 2003). Με την εθνογραφία και τη συμμετοχική παρατήρηση δίνεται η δυνατότητα στους/στις ερευνητές/-τριες να μοιράζονται όσο είναι δυνατό τις ίδιες εμπειρίες με τα υποκείμενα, ώστε να κατανοούν καλύτερα τον τρόπο δράσης τους (Bell, 2001).

Εν κατακλείδι, κάθε έρευνα στοχεύει να συνεισφέρει στη θεωρητική γνώση και/ή την πρακτική εφαρμογή της, εστιάζοντας στην πρωτοτυπία και τα καινοτομικά χαρακτηριστικά. Η εθνογραφία δεν αποτελεί εξαίρεση σε αυτό. Η προσφορά της περιστρέφεται γύρω από το «νατουραλιστικό προφίλ» της, προκειμένου να διεισδύσει στις κοινωνικές πτυχές της παιδικής ανάπτυξης μέσα σε συγκεκριμένο πολιτισμικό περιεχόμενο και να μελετήσει πλευρές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Βασική ιδέα είναι αυτή της επιλογής, της ευελιξίας και της αφοσίωσης. Η ανθρώπινη εξέλιξη έχει να κάνει με τις επιλογές που παίρνονται και ο δρόμος της συγκεκριμένης μεθόδου είναι άμεσα συνυφασμένος με τις επιλογές και τις αποφάσεις όλων όσων συμμετέχουν στην έρευνα, ως ερευνητές ή ερευνώμενοι (Pole & Morrison, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Περιγραφή ερευνητικού πεδίου και ερευνητικής εφαρμογής

5.1 Το αντικείμενο της έρευνας

Τα αποτελέσματα διάφορων ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών, κυρίως αυτά των PISA³⁶ και PIRLS³⁷ έκαναν φανερό το γεγονός ότι τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο και που μειονεκτούν κοινωνικά δεν υποστηρίζονται επαρκώς από τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Σε πολλές χώρες η παραπάνω προβληματική έκανε έντονη την ανάγκη για μία έγκαιρη γλωσσική ενίσχυση στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο (Panagiotopoulou & Graf, 2007).

Στην Ελλάδα τα αποτελέσματα της PISA, αν και ήταν δυσοίωνα για το ελληνικό εκπαιδευτικό μοντέλο, δεν κινητοποίησαν ιδιαίτερα γρήγορα τον ελληνικό κρατικό μηχανισμό. Ωστόσο, λίγα χρόνια μετά ετοιμάστηκε και τέθηκε σε εφαρμογή ένα νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), που στόχευε να αλλάξει τα διδακτικά δεδομένα στο εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργώντας μία συνέχεια στους διδακτικούς στόχους όλων των βαθμίδων. Το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο (2003: 586-587) στις βασικές αρχές του αναφέρει ότι «για να είναι το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αναπτυξιακά κατάλληλο θα πρέπει να παρέχει ευκαιρίες για τη στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας όλων των παιδιών, να βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, να συνδέει τη γνώση με την καθημερινή πρακτική στο σχολείο και να στηρίζει το ρόλο της γλώσσας σε όλα τα προγράμματα». Στον Οδηγό της Νηπιαγωγού (2006: 100) τονίζεται ότι «Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, όπως συμβαίνει στα σχολικά περιβάλλοντα όλων των δυτικών χωρών, η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία και την εθνότητα αποτελεί πλέον ένα αδιαμφισβήτητο δεδομένο... Για να μπορέσει το νηπιαγωγείο να προωθήσει τη συγκρότηση κυρίαρχης πρότυπης προφορικής γλώσσας, είναι απαραίτητο να εξασφαλίσει ένα πλαίσιο που σέβεται και αναγνωρίζει τις μητρικές γλώσσες (είτε πρόκειται για ξένες γλώσσες, είτε για ποικιλίες της εθνικής γλώσσας), τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις εθνικές

³⁶[PISA 2000 \(iep.edu.gr\)](https://iep.edu.gr) [Title] ([oecd.org](https://www.oecd.org)) (Τελευταία προσπέλαση: 19/6/2023)

³⁷[Progress in International Reading Literacy Study \(PIRLS\) - PIRLS 2001 Results \(ed.gov\)](https://www.ed.gov) [PIRLS 2001 International Report, Chapter 1 \(bc.edu\)](https://www.bc.edu) (Τελευταία προσπέλαση: 19/06/2023)

ταυτότητες όλων των παιδιών...».

Από εκεί και έπειτα δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην προσχολική εκπαίδευση, αναγνωρίζοντας την συμβολή της στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας (Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2010). Με νομοθετική ρύθμιση το 2006³⁸ θεσμοθετείται η υποχρεωτική παρακολούθηση του προγράμματος του Νηπιαγωγείου για έναν τουλάχιστον χρόνο. Αργότερα η Ευρωπαϊκή Επιτροπή³⁹ προτρέπει της καθιέρωση της υποχρεωτικότητας παρακολούθησης προσχολικών προγραμμάτων από τη συμπλήρωση των τεσσάρων χρόνων το Δεκέμβριο του έτους εγγραφής, καθώς στις στατιστικές της μελέτες⁴⁰ καταδεικνύεται ότι οι βελτιώσεις στη διαθεσιμότητα, πρόσβαση και συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση μπορούν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση θεμάτων ισοτιμίας.

Όταν όμως μιλάμε για θέματα ισοτιμίας και κοινωνική ένταξη στο σχολείο, μιλάμε για ενδυνάμωση της ταυτότητας του μαθητή μέσα από μία στενή συνεργασία με τους γονείς και μέσα από μία διδασκαλία που ενθαρρύνει τους μαθητές να στέκονται κριτικά απέναντι στον πολιτισμό τους, αλλά και τους άλλους πολιτισμούς. Ωστόσο, όταν η γλώσσα και ο πολιτισμός των μαθητών/-τριών αγνοείται, τότε αυτομάτως οι μαθητές/-τριες ξεκινούν από μειονεκτική θέση (Σκούρτου, 2002c · Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000).

5.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το πρόγραμμα HeLiE⁴¹ υπό την καθοδήγηση της καθηγήτριας Αργυρώς Παναγιωτοπούλου και των συνεργατριών της Nadine Christman, Kerstin Graf και Wiebke Hortsch στο Πανεπιστήμιο της Κολωνίας στη Γερμανία, πραγματοποίησε εθνογραφικές έρευνες πεδίου σε διάφορα ευρωπαϊκά συστήματα (Λουξεμβούργο, Γερμανία και Φινλανδία) με σκοπό την παρατήρηση παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη σχολική τους καθημερινότητα και στη

³⁸N. 3518.21-12-2006

³⁹ [Προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα | European Education Area \(europa.eu\)](#) (Τελευταία προσπέλαση 19/06/2023)

⁴⁰ [Αριθμοί Κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη Έκδοση 2009 \(opengov.gr\)](#) (Τελευταία προσπέλαση: 19/06/2023)

⁴¹ Heterogenität und Literalität im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich im europäischen Vergleich (ελεύθερη μετάφραση: Ετερότητα και Εγγραμματισμός στη μετάβαση από την προσχολική στη δημοτική εκπαίδευση μέσα σε ένα πλαίσιο ευρωπαϊκής σύγκρισης)

μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, δίνοντας έμφαση στην γλωσσική τους ενίσχυση. Ένα ανάλογο πρόγραμμα, σε συνεργασία με το πρόγραμμα HeLiE, αναπτύχθηκε και από την Παιδαγωγική Σχολή της Fachhochschule της Βορειοδυτικής Ελβετίας με το όνομα MeMoS⁴².

Στην παρούσα εργασία μελετάται την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μέσα από λεπτομερείς εθνογραφικές περιγραφές, οι οποίες αναλύονται με την Ενιαία Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory), παρατηρήσαμε την καθημερινότητα παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο στη Ρόδο, και τις γλωσσικές δραστηριότητες που διεξήχθησαν σε αυτό, δίνοντας έμφαση στην οπτική των παιδιών απέναντι στην διδακτική διαδικασία. Τα ίδια παιδιά τα ακολουθήσαμε και στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, ώστε να διερευνηθεί η συσχέτιση της γλωσσικής ενίσχυσης, αλλά και της γενικής προσαρμογής στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, με τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.

Με βάση τα παραπάνω διαμορφώθηκαν προς διερεύνηση τα εξής ερωτήματα:

- Ποια είναι η ποιότητα της γλωσσικής ενίσχυσης και των δραστηριοτήτων γραμματισμού στο νηπιαγωγείο σε περιβάλλον ετερότητας; Κατά πόσο η ετερότητα του μαθητικού δυναμικού λαμβάνεται πραγματικά υπόψη στη διαμόρφωση του διδακτικού έργου στο νηπιαγωγείο;
- Έχουν θέση όντως οι μητρικές γλώσσες στο ελληνικό νηπιαγωγείο; Αξιοποιείται το πολιτισμικό κεφάλαιο και η προηγούμενη γνώση των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;
- Πώς επηρεάζει η ποιότητα της γλωσσικής ενίσχυσης στο νηπιαγωγείο την ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο;
- Πώς αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι/-ες την ομαλή μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη; Λαμβάνεται υπόψη η ετερότητα του μαθητικού δυναμικού;
- Ποιος είναι ο ρόλος της οικογένειας με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, αλλά και στην μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη;

Τα ερευνητικά ερωτήματα αρχικά αφορούσαν μόνο τις διαδικασίες που

⁴² Mehrsprachigkeit und Mobilität im Übergang von Kindergarten in die Primarschule in der deutschsprachigen Schweiz (ελεύθερη μετάφραση: Πολυγλωσσία και Κινητικότητα στη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο στην γερμανόφωνη Ελβετία).

λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη. Το τελευταίο ερώτημα που αφορά τη σημασία της γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση και μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, προέκυψε όπως εξελισσόταν η αναλυτική διαδικασία και παρατηρήσαμε ότι εκτός από την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη και τη διάδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, σημαντική παρουσία είχε και η εμπλοκή (ή μή) της οικογένειας στη σχολική πραγματικότητα και τη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε η εθνογραφική μέθοδος έρευνας⁴³. Βασικά εργαλεία συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν η συμμετοχική παρατήρηση (participant observation) στο πεδίο έρευνας, δηλαδή στη σχολική τάξη και η λεπτομερής συλλογή σημειώσεων πεδίου.

5.3 Περιγραφή πεδίου εφαρμογής και δείγματος της έρευνας

Το νησί της Ρόδου γεωγραφικά και ιστορικά αποτέλεσε σημείο συνάντησης πολλών πολιτισμών. Είναι ένας χώρος γλωσσικά και πολιτισμικά πολύμορφος, ήδη από τα Βυζαντινά και Ιπποτικά χρόνια. Στην σύγχρονη εποχή το νησί σφραγίστηκε από την μετανάστευση πάρα πολλών κατοίκων του, κυρίως σε Αμερική, Αυστραλία και Καναδά, αλλά και από την σταδιακή τουριστική ανάπτυξη, στις δεκαετίες 1960 και 1970. Τα χρόνια που ακολούθησαν, το νησί αναδείχθηκε σε έναν από τους πιο δημοφιλείς παγκόσμιους τουριστικούς προορισμούς και γνώρισε έντονη οικονομική άνθιση.

Η σύγχρονη Ρόδος αποτελεί έναν γλωσσικό καμβά απαρτιζόμενο είτε από γλώσσες με πολύχρονη ιστορική παρουσία, όπως η Τουρκική και η Ιταλική, είτε από γλώσσες που προέκυψαν ως απόρροια των πολλών μεικτών γάμων, όπως οι γλώσσες από την Σκανδιναβία και αυτές από τις Κάτω Χώρες, το Βέλγιο, από αγγλόφωνες χώρες, από χώρες της Ασίας, της Αφρικής και της Νότιας Αμερικής. Χαρτογραφήσεις του 1997 (Σκούρτου, 1997· Φιλιπάρδου, 1997) δείχνουν ότι σε αυτόν τον καμβά προστέθηκαν και γλώσσες από τις πρώην σοσιαλιστικές χώρες, ειδικά από την Αλβανία. Από το 1997-1998 η αλβανική γλώσσα κατέχει, μία από τις υψηλότερες θέσεις στην κλίμακα των γλωσσών που ομιλούνται στη Ρόδο, και κατ' επέκταση στα σχολεία της, δίπλα στις ήδη παραδοσιακά ομιλούμενες (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000).

⁴³ Βλ. κεφάλαιο 4

Περισσότερος από τον μισό πληθυσμό του νησιού κατοικεί στη πόλη της Ρόδου και το ευρύτερο πολεοδομικό της συγκρότημα (Καλλιθέα, Ιαλυσός). Η διασπορά των μαθητών, που έχουν άλλη πρώτη γλώσσα από την Ελληνική, στα σχολεία είναι τυχαία. Μιλώντας ειδικότερα για τα παιδιά των σύγχρονων οικονομικών μεταναστών παρατηρούμε μια συγκέντρωση στην ανατολική και βόρεια πλευρά του νησιού, όπου υπάρχει και η εντονότερη τουριστική ανάπτυξη.

Η έρευνα διεξήχθη σε δημόσιο νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο στο κέντρο της πόλης της Ρόδου, όπου φοιτούσαν παιδιά με ετερόκλητο πολιτισμικό υπόβαθρο. Η χρονική περίοδος κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η εθνογραφική παρατήρηση ήταν από τον Ιανουάριο μέχρι τον Ιούνιο του 2010 στο νηπιαγωγείο και από το Σεπτέμβριο μέχρι το Δεκέμβριο του 2010 στην Α΄ τάξη δημοτικού.

Από τις αρχές Ιανουαρίου 2010 μέχρι το κλείσιμο του σχολικού έτους, στα μέσα Ιουνίου, έζησα και πήρα μέρος στις καθημερινές δραστηριότητες (με έμφαση στις γλωσσικές) του νηπιαγωγείου, και συνεπώς και της ομάδας παιδιών που εστίασα. Έγινα, κατά το δυνατό, μέρος της κουλτούρας τους, ενώ παράλληλα κρατούσα σημειώσεις, όπου κατέγραφα τις κοινωνικές συναναστροφές και τις γλωσσικές δραστηριότητες που παρατηρούσα.

Στη συνέχεια ακολούθησα αυτήν την ομάδα παιδιών στην Α΄ τάξη δημοτικού και παρατήρησα τη διεξαγωγή του μαθήματος της Γλώσσας από την έναρξη του σχολικού έτους, το Σεπτέμβριο 2010, μέχρι το κλείσιμο για τις χριστουγεννιάτικες διακοπές, το Δεκέμβριο 2010.

Βασικά εργαλεία της συλλογής δεδομένων μου αποτέλεσαν η συμμετοχική παρατήρηση (participant observation) και οι σημειώσεις πεδίου (field notes).

Στο νηπιαγωγείο η εθνογραφική έρευνα έγινε στο πρωινό τμήμα⁴⁴ (18 μαθητές) ενός δημόσιου νηπιαγωγείου στην πόλη της Ρόδου, στο οποίο το 45% (8 μαθητές) είναι παιδιά από οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, από μικτούς γάμους και παλινοστούντες Έλληνες μετανάστες δεύτερης γενιάς. Στην περιοχή όπου βρίσκεται το σχολείο απαντώνται όλων των ειδών οι κοινωνικές τάξεις. Αναλογικά στο τμήμα όπου έκανα την έρευνά μου υπήρχαν τόσο παιδιά ευκατάστατων και μορφωμένων ελληνικών οικογενειών όσο παιδιά εργατικής μεταναστευτικής καταγωγής.

Η έρευνα εστίασε σε τέσσερα νήπια αλβανικής υπηκοότητας (Παιδιά Εστίασης /

⁴⁴ Οι γονείς με την εγγραφή επιλέγουν πρωινό (8.15-13.00) ή ολόημερο (8.15-16.00) τμήμα, ανάλογα με τις ανάγκες τους.

Focus children), τη Μαρία, τον Γιάννη, την Ελένη και τον Έντι:

Μαρία

Η οικογένειά της είναι μετανάστες πρώτης γενιάς. Ο πατέρας είναι οικοδόμος. Από το σχολείο την παραλαμβάνει συνήθως η μητέρα της, που μιλάει σπαστά Ελληνικά, ή ο παππούς της που δεν μιλάει καθόλου Ελληνικά. Η ίδια μιλάει αρκετά καλά Ελληνικά, με απλή σύνταξη και λεξιλόγιο. Έχει έναν μικρότερο αδελφό και είναι πρώτα ξαδέλφια με τον Γιάννη.

Γιάννης

Είναι πρώτος ξάδελφος της Μαρίας από τη μεριά του πατέρα. Ο πατέρας του είναι επίσης οικοδόμος. Έχει μια μικρή αδελφή. Στο σπίτι του μένουν και ο παππούς και η γιαγιά (κοινοί με τη Μαρία), οι οποίοι δεν μιλούν Ελληνικά. Από το σχολείο τον παραλαμβάνουν μαζί με τη Μαρία είτε οι μητέρες τους είτε ο παππούς τους. Ο Γιάννης είναι λιγομίλητος και συνεσταλμένος. Μιλάει Ελληνικά. Συνήθως οι απαντήσεις του είναι μονολεκτικές.

Έντι

Ο Έντι μένει με την μητέρα του, Αλβανίδα μετανάστρια πρώτης γενιάς. Οι γονείς του είναι χωρισμένοι και ο πατέρας του ζει στην Αλβανία. Λέει πως έχει και μία ξαδελφή μεγαλύτερη και έναν παππού που είναι στην Ελλάδα. Η μητέρα μιλάει πολύ καλά Ελληνικά. Ο ίδιος είναι πολύ επικοινωνιακός και μιλάει επίσης πολύ καλά Ελληνικά.

Ελένη

Η Ελένη είναι και αυτή παιδί μεταναστών πρώτης γενιάς. Έχει δύο αδέρφια μεγαλύτερα κι ένα μικρότερο. Η μητέρα της μιλάει ελάχιστα Ελληνικά και ο πατέρας της λίγο καλύτερα. Οι συνεννοήσεις γίνονται κυρίως με τα μεγαλύτερα αδέρφια. Η ίδια είναι πολύ μοναχική, δε μιλάει (σπάνια λέει κάποιες λέξεις), φαίνεται να καταλαβαίνει σχεδόν τα πάντα. Οι γονείς είπαν ότι στο σπίτι μιλάει Αλβανικά.

Οι εκπαιδευτικοί

Νηπιαγωγός της τάξης ήταν η κ. Ναταλία, απόφοιτος πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής Σχολής Προσχολικής Εκπαίδευσης με 13 χρόνια υπηρεσίας και

καταγωγή από τη Ρόδο.

Η δασκάλα της Α΄ τάξης, όπου συνέχισαν τα παιδιά της εστίασής μου, ήταν η κ. Δήμητρα και αυτή απόφοιτος πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής Σχολής Δημοτικής Εκπαίδευσης, με 12 χρόνια υπηρεσίας και καταγωγή από Θεσσαλονίκη. Ήταν η πρώτη της χρονιά στη Ρόδο, όπου ήρθε μετά από απόσπαση ως σύζυγος στρατιωτικού τοποθετημένου στο νησί.

5.4 Διαδικασίες ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων

Κατά τη διάρκεια της επιτόπιας εθνογραφικής έρευνας στα σχολεία, προέκυψε ένας μεγάλος όγκος υλικού, ο οποίος έπρεπε να οργανωθεί και να αναλυθεί με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα⁴⁵. Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι στρατηγικές της Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας, κατά την οποία ο σταδιακός σχηματισμός των αρχικών και των βασικών κατηγοριών προέρχεται μέσα από τις διαδικασίες κωδικοποίησης των ποιοτικών δεδομένων:

α) Ανοιχτή κωδικοποίηση: Κατά τη διαδικασία αυτή το ποιοτικό υλικό κωδικοποιήθηκε αρχικά με βάση λέξεις ή φράσεις-κλειδιά των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι οποίες στη συνέχεια μετασχηματίστηκαν σε βασικούς θεματικούς κωδικούς (είδος γλωσσικής δραστηριότητας, ετερότητα και διδακτικός προγραμματισμός, θέση μητρικής γλώσσας στην εκπαιδευτική διαδικασία, διάδραση μεταξύ των συμμετεχόντων κ.α). Το τελικό αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής ήταν ο σχηματισμός ενός πλαισίου κωδικοποίησης και τμηματοποίησης του ποιοτικού υλικού, το οποίο απαγωγικά οδήγησε μερικώς στην εννοιολόγηση του κειμένου και των προσδιορισμό των κατηγοριών, όπως παρουσιάζονται παρακάτω:

A. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

- Τύποι γλωσσικών δραστηριοτήτων σε νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο

⁴⁵ Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο 5.2: Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας (σελ. 77), κάποια ερευνητικά ερωτήματα τέθηκαν με την έναρξη της έρευνας και κάποια αναδύθηκαν στην πορεία από τα δεδομένα.

- Απόκλιση από τις συστάσεις του αναλυτικού προγράμματος
- Μονοπολισμική οπτική= μονοπολιτισμική θεματολογία
- Μη διαπραγμάτευση του περιεχομένου και της μεθοδολογίας
- Δημιουργώντας ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης (ή όχι)
- Γλωσσικό ή εμπειρικό κενό;
- Δραστηριότητες γραμματισμού και μετάβαση
- Διαγλωσσικές πρακτικές
- Στρατηγικές αντιστάθμισης
- Ζητήματα ταυτότητας

B. ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

- Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την μετάβαση
- Δραστηριότητες με στόχο την μετάβαση
- Στάση των παιδιών απέναντι στη διαδικασία μετάβασης
- Συνεργασία των δύο βαθμίδων
- Προσδοκίες
- Ασυνέχειες

Γ. ΓΟΝΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

- Ζητήματα συνεργασίας σχολείου με οικογένεια
- Ζητήματα επικοινωνίας σχολείου με το σπίτι

β) Κωδικοποίηση κατ' άξονα: Η φάση αυτή της κωδικοποίησης περιελάμβανε τον σταδιακό σχηματισμό των βασικών θεωρητικών κατηγοριών της έρευνας καθώς και των υποκατηγοριών τους. Στο στάδιο αυτό ακολουθήθηκε το παράδειγμα κωδικοποίησης των Strauss και Corbin (1998 σε Τσιώλης, 2014) που οργανώνεται γύρω από τους τρεις άξονες Συνθήκες-Δράση-Συνέπειες. Οι κατηγορίες που τελικά σχηματίστηκαν μέσα από τη διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ των αρχικών θεματικών πεδίων ήταν περιληπτικά οι ακόλουθες:

1. ΣΥΝΘΗΚΕΣ

α. Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία υιοθετούνται καθαρά μονοπολιτισμικές προσεγγίσεις. Η μεθοδολογία και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων παραμένουν αδιαπραγμάτευτα και δεν διαφοροποιούνται.

β. Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο εντάσσεται στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

γ. Η επικοινωνία και η συνεργασία με τις οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο εμπεριέχει δυσκολίες και από τις δύο πλευρές.

2. ΔΡΑΣΗ

α. Το πολιτιστικό κεφάλαιο και η προηγούμενη γνώση των παιδιών δεν αξιοποιούνται και δεν λαμβάνονται υπόψη στη διαμόρφωση του διδακτικού έργου. Τα παιδιά αναπτύσσουν διαγλωσσικές πρακτικές κατά τη μαθησιακή διαδικασία οι οποίες όμως, όπως και οποιαδήποτε πολιτισμική αναφορά δεν ενθαρρύνονται.

β. Οι δραστηριότητες μετάβασης είναι ενός σημείου αναφοράς και έχουν περισσότερο διεκπαιρωτικό χαρακτήρα.

γ. Υπάρχει δυσκολία στην αμοιβαία προσέγγιση σχολείου και οικογένειας με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

3. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ/ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ

α. Ο τρόπος διεξαγωγής των γλωσσικών δραστηριοτήτων λειτουργεί και ως παράγοντας διαμόρφωσης της ταυτότητας του μαθητή με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Αυτό γίνεται μέσω των αλληλεπιδράσεων με την εκπαιδευτικό ή τα παιδιά, αλλά και με την ανάπτυξη (ή όχι) στρατηγικών αντιστάθμισης του γλωσσικού ή/και εμπειρικού τους κενού.

β. Κατά τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο υπάρχουν συγκεκριμένες προσδοκίες για τη λειτουργία και τον χαρακτήρα του από μαθητές και εκπαιδευτικούς, με τους τελευταίους να θεωρούν την ασυνέχεια μεταξύ των βαθμίδων δεδομένη.

γ. Η συνεργασία του σχολείου με το οικογενειακό περιβάλλον καθορίζεται πολύ γρήγορα από την αρχική στάση της οικογένειας ή/και του εκπαιδευτικού.

Οι παραπάνω κατηγορίες εξειδικεύονται σε μία σειρά από διαστάσεις και ιδιότητες οι οποίες θεμελιώνονται στα ποιοτικά δεδομένα και αναδεικνύουν τους μηχανισμούς και διαδικασίες της γλωσσικής ενίσχυσης στο νηπιαγωγείο και πώς αυτές γίνονται αποδεκτές από τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Περιγράφεται πώς προσεγγίζεται παιδαγωγικά η μετάβαση και από τις δύο βαθμίδες και πώς βιώνεται τελικά από τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ενώ παράλληλα αναδεικνύονται ζητήματα συνεργασίας και επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια.

γ) Επιλεκτική κωδικοποίηση: Η κατηγορία αυτή αναδεικνύει το ρόλο των υποκειμενικών παραγόντων και των αναπαραστάσεων των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο που συμμετέχουν στις γλωσσικές δραστηριότητες και τις δραστηριότητες μετάβασης, καθώς και το βαθμό αξιοποίησης του πολιτιστικού κεφαλαίου των μαθητών σε αυτές. Αναλύονται ιδιαίτερα ο ρόλος της εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς και στη διαμόρφωση του πλαισίου συνεργασίας με το οικογενειακό περιβάλλον. Χωρίς να παραγνωρίζεται η εφαρμογή πρακτικών και δραστηριοτήτων με στόχο την ομαλή μετάβαση στην επόμενη σχολική βαθμίδα από τις εκπαιδευτικούς, αναδεικνύονται μία σειρά από προβλήματα ασυνέχειας και έλλειψης συνεργασίας ανάμεσα στις δύο βαθμίδες.

Πιο συγκεκριμένα ως κεντρική κατηγορία επιλέχθηκε η εξής:

«Η μετάβαση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι μία πολύπλοκη διαδικασία που συμβαίνει μέσα από μία αμιγώς μονοπολιτισμική οπτική τόσο κατά το σχεδιασμό και υλοποίηση των δραστηριοτήτων όσο και στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Ως μία πολύπλοκη διαδικασία περιλαμβάνει προσδοκίες, αλλά και ασυνέχειες, που προκύπτουν μέσα από θέματα συνεργασίας των δύο βαθμίδων μεταξύ τους, αλλά και μέσα από τη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στις γλωσσικές δραστηριότητες».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Δεδομένα/ Ευρήματα της έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο αναλύονται εκτενώς τα ποιοτικά δεδομένα από το πεδίο της έρευνας.

Στα τρία πρώτα κεφάλαια περιγράφονται οι διαδράσεις που συμβαίνουν κατά την παιδαγωγική πράξη και τις γλωσσικές δραστηριότητες που συμβαίνουν στο παρατηρούμενο περιβάλλον, που είναι περιβάλλον ετερότητας.

Στο κεφάλαιο 6.1, παρουσιάζονται και αναλύονται αποσπάσματα που αφορούν το πρώτο ερώτημα της έρευνάς μας για το πόσο η ετερότητα λαμβάνεται υπόψη στη διαμόρφωση του διδακτικού έργου στο νηπιαγωγείο. Στο 6.2 αναλύονται αποσπάσματα σχετικά με το ερώτημα που αφορά τη θέση της μητρικής γλώσσας και την αξιοποίηση (ή όχι) του πολιτισμικού κεφαλαίου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο 6.3 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ της ποιότητας της γλωσσικής ενίσχυσης με την ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.

Στο κεφάλαιο 6.4 αναλύονται οι πρακτικές, οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, των μαθητών και του σχολείου για την διαδικασία της μετάβασης, καθώς και οι ασυνέχειες που μπορεί να προκύπτουν κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας.

Στο κεφάλαιο 6.5 αναλύονται τα δεδομένα σχετικά με τη θέση της οικογένειας με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατά την μετάβαση από την μία βαθμίδα στην άλλη.

6.1 Ετερότητα και διδακτικός σχεδιασμός

Στο ΔΕΠΠΣ (2003) και τον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.α., 2006) προτείνεται μία μεγάλη γκάμα δραστηριοτήτων με στόχο την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στον προφορικό και τον γραπτό λόγο. Ωστόσο σε όλο το διάστημα της παρατήρησής μου η κ. Ναταλία εφάρμοζε κυρίως πέντε τύπους γλωσσικών δραστηριοτήτων ανεξαρτήτως θεματικής ενότητας. Αυτές ήταν:

1. Δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας, κατά τις οποίες τα παιδιά με τη βοήθεια της νηπιαγωγού συμπληρώνουν τις παρουσίες και απουσίες, την ημερομηνία και τον καιρό, που βοηθούσαν στην ανάπτυξη αναγνωστικών, μαθηματικών και συλλογιστικών δεξιοτήτων.

2. Δραστηριότητες αφηγηματικού λόγου, κατά τις οποίες η νηπιαγωγός προέτρεπε τα παιδιά να διηγηθούν εμπειρίες της ημέρας ή των ημερών που πέρασαν, να θυμηθούν κάποιες όλοι μαζί προηγούμενες ενέργειες, εμπειρίες και γνώσεις που έχουν πραγματοποιηθεί στο σχολείο.
3. Δραστηριότητες ανάγνωσης βιβλίων και συζήτηση επί του περιεχομένου τους.
4. Δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη φωνολογικής ενημερότητας.
5. Δραστηριότητες αντιγραφής λέξεων.

Η θεματολογία των δραστηριοτήτων αφορούσε κατά κύριο λόγο θέματα που είχαν σχέση με τις εποχές του χρόνου και τις εθνικές και θρησκευτικές εορτές.

Στην Α΄ δημοτικού, οι γλωσσικές δραστηριότητες ήταν κυρίως δραστηριότητες προφορικού λόγου και δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης με βάση το σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος της Γλώσσας.

6.1.1 Μονοπολιτισμική οπτική = Μονοπολιτισμική θεματολογία

Απόσπασμα 1: «Αυτά που θα πούμε είναι αλήθεια...»

[...] Η κ. Ναταλία παίρνει το βιβλίο για τη ζωή και τα θαύματα του Χριστού στα χέρια της.

Ναταλία –«Αυτά που θα πούμε δεν είναι παραμύθι, είναι αλήθεια, γι' αυτό θέλω ησυχία».

'Εντι⁴⁶ – « Ο Θεός είναι ο μπαμπάς του.»

Ναταλία –«Είπαμε δεν διακόπτουμε!».

*Ο Κώστας και ο Γιώργος πηγαίνουν πιο κοντά και κάθονται στη μοκέτα. Η Μαρία τους βλέπει και χαμογελώντας πηγαίνει και κάθεται κι αυτή[...]
(12.03.2010)*

Το Πάσχα είναι μία θεματική η οποία αποτελεί μέρος των θεματικών σχολικών δραστηριοτήτων τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Ο τρόπος που επιλέγει η κ. Ναταλία να εισάγει το θέμα της δείχνει ωστόσο ότι δεν αναγνωρίζει

⁴⁶Τα ονόματα των παιδιών στα οποία εστιάζεται η έρευνα επισημαίνονται με έντονη γραμματοσειρά για ευκολία του αναγνώστη.

ή ότι δεν ενδιαφέρεται για άλλες θρησκευτικές αντιλήψεις. Προκαταλαμβάνει για την ορθότητα των πληροφοριών της. Ακόμη όμως και όταν ο Έντι μοιράζεται μία πληροφορία σχετική με το χριστιανικό δόγμα, η κ. Ναταλία δεν θέλει να αποκλίνει από ό,τι έχει στο μυαλό της να πει και δε θέλει να ξεκινήσει περαιτέρω συζήτηση. Θέλει να προχωρήσει. Η σοβαρότητα των λεγομένων της βλέπουμε πως λειτουργεί ως "διαφήμιση" για την ιστορία, αφού αρκετά παιδιά, και η Μαρία, σηκώνονται με ενδιαφέρον από τα παγκάκια και κάθονται μπροστά της στη μοκέτα.

Απόσπασμα 2: «Πέθανε στ' αλήθεια και αναστήθηκε...»

[...] Η κ. Ναταλία μπαίνει βιαστική στην τάξη.

Ναταλία-«Πού είναι το βιβλίο; Γρήγορα γιατί αργήσαμε!». Κάθονται όλοι.

Ναταλία-«Λοιπόν, πού είχαμε μείνει;». Ξεφυλλίζει το βιβλίο που διαβάζουν για την ιστορία του Πάσχα.

Έντι-«Κυρία, στο DVD πέθανε ο Χριστός και του έβαλαν πέτρα οι Ιππότες».

Ναταλία (αφηρημένα) -«Ναι ... οι στρατιώτες...».

Έντι-«Ναι, αλλά μετά ήρθε ένας άγγελος, έσπασε την πέτρα και ο Χριστός δεν είχε πεθάνει στ' αλήθεια και πήγε στους μαθητές του».

Ναταλία (με αυστηρό τόνο) -«Πέθανε στ' αλήθεια και αναστήθηκε».

Βασίλης-«Δηλαδή ζαναζωνάνεψε».

Ο Έντι δεν λέει τίποτε άλλο. Κάθεται σκεπτικός. Δίπλα του κάθονται και ο

Γιάννης, η Μαρία και η Ελένη και ακούν αμέτοχοι[...] (17.03.2010)

Σε αυτό το απόσπασμα ο Έντι λέει ότι είδε ένα DVD που αφορούσε τη Σταύρωση και την Ανάσταση του Χριστού και συζητάει για το περιεχόμενο της ταινίας. Η ιστορία στη μορφή της βιντεοταινίας που είδε στο σπίτι του, του κίνησε ενδιαφέρον για τα γεγονότα που πραγματεύεται η γιορτή του Πάσχα, ενώ τις προηγούμενες μέρες δεν είχε δείξει κανένα ενδιαφέρον. Περιγράφει στην κ. Ναταλία αυτά που είδε στο DVD όπως τα κατάλαβε. Η κ. Ναταλία ακούει αφηρημένη τις περιγραφές του Έντι και τον διορθώνει όπου δεν είναι ιστορικά ή δογματικά σωστός. Είναι προσηλωμένη στην στο περιεχόμενο της δραστηριότητας και όχι στη μαθησιακή διαδικασία καθαυτή.

Αποσπασμα 3: «Εμείς που μένουμε στη Ρόδο, δεν είμαστε Έλληνες;»

[...] Ναταλία –«Εμείς που μένουμε στη Ρόδο, δεν είμαστε Έλληνες;».

Μελίνα-«Ναιαι!».

Σωτήρης-«Όχι!» (το είπε πιο πολύ από αντιδραστική πλάκα). Ναταλία –«Α ναι, σωστά! Κάποιοι δεν είμαστε. Συγγνώμη».

Παρατηρούμε ότι η κ. Ναταλία έχει σχεδιάσει τη διδακτική διαπραγμάτευση της επετείου της απελευθέρωσης των Δωδεκανήσων χωρίς να έχει λάβει καθόλου υπόψη της το ετερόκλιτο μαθητικό προφίλ της τάξης της. Η θεματολογία αφορά βέβαια μία εθνική επέτειο στην Ελλάδα, ωστόσο από την αρχική της ερώτηση «Εμείς που μένουμε στη Ρόδο, δεν είμαστε Έλληνες;», καταφαίνεται ότι όχι μόνο ταυτίζει το «εμείς» με τα έθνη, αλλά έχει αποφασίσει να αγνοήσει την εθνική και πολιτισμική ανομοιογένεια στην τάξη της. Παραμένει πιστή στον προγραμματισμό της και συνεχίζει τη δραστηριότητα όπως την είχε σχεδιάσει παρόλη την παρατήρηση ότι δεν είναι όλοι Έλληνες υπήκοοι στην τάξη.

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι η κ. Ναταλία προσεγγίζει την εκπαιδευτική διαδικασία εγκλωβισμένη στα δικά της πολιτισμικά αυτονόητα. Επιλέγει μία μονοπολισμική, μία εθνοκεντρική θεματολογία, καθώς ανάγει το προσωπικό της πλαίσιο ερμηνείας σε ένα καθολικό πρότυπο πολιτισμικών κωδίκων. Περιχαρακώνεται στις δικές της πολιτισμικές αλήθειες, αγνοώντας οποιαδήποτε άλλη οπτική.

6.1.2 Μη διαπραγμάτευση της θεματολογίας

Υπήρχαν πολλές περιπτώσεις κατά τις οποίες η κ. Ναταλία σχεδίαζε δραστηριότητες που είτε δεν είχαν νόημα ως προς το περιεχόμενό τους για τα παιδιά της εστίασής μου είτε οι συνθήκες και οι μέθοδοι δεν ήταν γενικά κατάλληλες για το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα κλίμα, αδιαφορίας ή/και αναστάτωσης, αρχικά από τα παιδιά της εστίασής μου και στη συνέχεια γενικά από όλη την τάξη. Παρ' όλ' αυτά όπως θα δούμε στα αποσπάσματα πιο κάτω, και η μεθοδολογία και ο τρόπος διδακτικής διαχείρισής της παραμένουν αδιαπραγμάτευτα από την κ. Ναταλία.

Απόσπασμα 4/1: «Αν δεν σας ενδιαφέρει να πάτε στην άλλη τάξη!»

*[...] Η κ. Ναταλία διαβάζει την ιστορία της ζωής του Χριστού με το βιβλίο στραμμένο προς τα παιδιά. Η **Μαρία** κάθεται στη μοκέτα. Η **Ελένη** επίσης κάθεται δίπλα της. Βλέπουν τις εικόνες του βιβλίου. Ο **Γιάννης** έρχεται κι αυτός μετά από λίγο, όπως και ο **Έντι** και άλλα παιδιά.*

Στο βιβλίο αναφέρει ότι τον Χριστό τον σταύρωσαν όπως έκαναν στους ληστές.

***Έντι** -«Κυρία, όμως ο Θεός δεν είναι ληστής. Δεν έπρεπε να τον σκοτώσουν, αφού ο Θεός είναι καλός άνθρωπος!».*

Η κ. Ναταλία δεν του απαντάει [...] (18.03.2010).

Η κ. Ναταλία διαβάζει στα παιδιά ένα βιβλίο που αφορά τη ζωή του Χριστού και την ιστορία των παθών. Ο τρόπος αυτός της ανάγνωσης με το βιβλίο στραμμένο προς τα παιδιά ώστε να μπορούν να βλέπουν συνεχώς την εικονογράφηση, τραβάει την προσοχή όλων των παιδιών. Τα παιδιά της εστίασής μου σηκώνονται κατευθείαν από τη θέση τους, πηγαίνουν πιο κοντά στην κ. Ναταλία και κάθονται στη μοκέτα μπροστά της.

Απόσπασμα 4/2

*[...] Η **Μαρία** και ο **Γιάννης** μετά από λίγο αρχίζουν να περιεργάζονται τις εικόνες που είναι καρφίτσωμένες στον πίνακα και αφορούν τα πάθη του Χριστού, καθώς και τις εικόνες του βιβλίου. Η **Ελένη** παίζει με τα παπούτσια της.*

*Ο **Έντι** παίζει με τη διπλανή του Κατερίνα. Μόλις όμως ακούει για το σεισμό που έγινε όταν ξεψύχησε ο Χριστός, στρέφει το κεφάλι του προς την κ. Ναταλία και ακούει με προσοχή. Μετά σηκώνεται και κάθεται σε ένα παγκάκι μόνος του, για να παρακολουθεί και να ακούει καλύτερα [...] (18.03.2010).*

Παρατηρούμε όμως ότι πολύ σύντομα τα παιδιά της εστίασης μου σταματούν να κοιτούν προς το βιβλίο. Η Μαρία και ο Γιάννης κοιτούν τις σχετικές με τη ζωή του Χριστού εικόνες που έχει κρεμασμένες η κ. Ναταλία στον πίνακα, ενώ η Ελένη ασχολείται με τα παπούτσια της. Η εικονογραφημένη σελίδα στο βιβλίο είναι μόνο

μία, ενώ η αφήγηση κρατάει αρκετή ώρα, οπότε η προσοχή χάνεται αρκετά γρήγορα.

Ο Έντι, που παίζει με την Κατερίνα, μόλις ακούει τη λέξη σεισμός, ξαναστρέφει το ενδιαφέρον του στην ιστορία. Μάλιστα πηγαίνει κάπου να κάτσει μόνος τους για να ακούει καλύτερα χωρίς περισπασμούς.

Για τον Γιάννη, την Μαρία και την Ειρήνη η ιστορία χάνει το ενδιαφέρον της γρήγορα, αφού η αφήγηση είναι μεγάλης διάρκειας σε σχέση με την εικονογράφηση που τη συνοδεύει. Για τον Έντι, που έχει παρακολουθήσει όλη την ιστορία σε DVD (βλ. Απόσπασμα 2), η ιστορία είναι γνωστή. Η μονότονη αφήγηση τον κάνει να ασχοληθεί και με κάτι άλλο παράλληλα, αλλά συνεχίζει να ακούει. Μόλις η αφήγηση φτάνει στο σημείο που τον ενδιαφέρει, ξαναστρέφει την προσοχή του σε αυτήν.

Απόσπασμα 4/3

*[...]Μόλις τελειώνει η ιστορία, η κ. Ναταλία μιλάει για την Μ. Εβδομάδα και περιγράφει τα έθιμά της. Επικρατεί αναστάτωση. Η **Μαρία** σηκώνεται και παρατηρεί τα βιβλία στην βιβλιοθήκη. Η **Ελένη** συνεχίζει με τα παπούτσια της. Ο **Έντι** ξαπλώνει στο παγκάκι που καθόταν. Ο **Γιάννης** τεντώνεται. Άλλοι είναι όρθιοι, άλλοι μιλούν μεταξύ τους [...]* (18.03.2010).

Η ανάγνωση τελειώνει και για όλα τα παιδιά η δραστηριότητα φαίνεται ότι έχει τελειώσει. Η κ. Ναταλία ωστόσο έχει άλλο προγραμματισμό και προσπαθεί να συζητήσει για τα έθιμα της Μ. Εβδομάδας. Τα παιδιά δεν την παρακολουθούν.

Απόσπασμα 4/4

[...]Η κ. Ναταλία ξεσπάει -«Παιδιά δεν γίνεται έτσι! Αν δεν σας ενδιαφέρει να πάτε στη διπλανή τάξη!».

Παίρνει αγανακτισμένη τον Κώστα, που ήταν από τους πιο ζωηρούς και τον πηγαίνει στη διπλανή τάξη. Η τάξη ησυχάζει κάπως [...] (18.03.2010).

Παρ' όλ' αυτά η κ. Ναταλία δεν διαπραγματεύεται «τη διδακτική της ύλη». Συνεχίζει με αυτήν και ας μην ενδιαφέρει από ότι φαίνεται κανένα παιδί. Διώχνει από την τάξη τους πιο ζωηρούς και καταφέρνει να φέρει λίγη ησυχία στην τάξη. Αυτό δε σημαίνει βέβαια ότι έχει και την προσοχή των παιδιών. Τα περισσότερα

παιδιά, συμπεριλαμβανομένου και των παιδιών της εστίασης μου, δεν παρακολουθούν καθόλου τη συζήτηση.

Απόσπασμα 4/5: «Όποιον δεν ενδιαφέρει παρακαλώ να κλείσει το στόμα...»

[...] Ναταλία-«Θα σας διαβάσω τώρα το τροπάρι που ψέλνουμε τη Μ. Παρασκευή, τη μέρα που θάφτηκε ο Χριστός»

Τους διαβάζει το τροπάρι της Μ. Παρασκευής στα αρχαία.

Δεν υπάρχει ενδιαφέρον. Η Ελένη κοιτάει τα βιβλία στη βιβλιοθήκη. Ο Γιώργος έχει σηκωθεί και τρέχει μέσα στην τάξη και φωνάζει.

Ναταλία -«Παιδιά όποιον δεν ενδιαφέρει σας παρακαλώ να κλείσετε το στόμα σας. ... Ποιος θυμάται πώς λέγεται ο τάφος του Χριστού;»

Δεν την ακούει σχεδόν κανείς. Μόνο ο Σωτήρης και ο Χρήστος προσπαθούν να απαντήσουν αυτά που ρωτάει μέσα στη φασαρία.

Επικρατεί μεγάλη αναστάτωση. Ο Γιώργος έχει φύγει εκτός ορίων. Προκαλεί την κ. Ναταλία και την τάξη με διάφορες κινήσεις και κάνοντας φασαρία. Η Ελένη κάθεται στη μοκέτα χαζεύοντας γύρω-γύρω. Η Μαρία κοιτάει τον Γιώργο. Ο Γιάννης παίζει με τα κορδόνια της μπλούζας του. Ο Έντι τραγουδάει. Δεν προσέχει σχεδόν κανείς.

Η κ. Ναταλία, προσπαθεί να αγνοήσει τον Γιώργο -«Τι γίνεται κατά την περιφορά; Τι γίνεται όταν βγαίνει έξω ο Επιτάφιος;»

Η Κική απαντάει περιγράφοντας τις εμπειρίες της. Γίνεται πάρα πολύ φασαρία. [...] (18.03.2010).

Από ένα σημείο και πέρα κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας επικρατεί αναρχία. Τα περισσότερα παιδιά ασχολούνται με άλλα πράγματα, τις περισσότερες φορές παρενοχλώντας την ίδια την πορεία της δραστηριότητας, αλλά και τους συμμαθητές τους που θέλουν να συμμετέχουν. Στην τάξη επικρατεί φασαρία, η κ. Ναταλία κάνει παρατηρήσεις στους πολύ ζωηρούς, ωστόσο δεν παρεκκλίνει του διδακτικού προγραμματισμού της. «Όποιον δεν τον ενδιαφέρει να πάει στην άλλη τάξη» λέει, αντιμετωπίζοντας τη δραστηριότητα με βάση τα δικά της ενδιαφέροντα και όχι των παιδιών. Επιμένει στην μετωπική διδασκαλία συνεχίζοντας με μονολογική- αφηγηματική διδασκαλία, περιορίζοντας έτσι τα περισσότερα παιδιά

στον ρόλο του παθητικού και αργότερα του αδιάφορου ακροατή.

Η θεματική που πραγματεύεται σε όλη τη δραστηριότητα γίνεται ως προς το περιεχόμενό της κλιμακωτά όλο και πιο περίπλοκη τόσο σε επίπεδο γλωσσικό όσο και πολιτισμικό, που τελικά στο τέλος ελάχιστα παιδιά συμμετέχουν.

Απόσπασμα 5/1: «Ξέρω ότι κουραστήκατε»

[...]Μιλάνε για την αυριανή εκδρομή στο μουσείο της μέλισσας και για το τι ξέρουν για τη μελισσοκομία.

Κάποια στιγμή ο Έντι λέει –«Αυτός (ο μελισσοκόμος) φοράει σιδερένια ρούχα για να μην τον τσιμπούν οι μέλισσες».

Η κ. Ναταλία τους δείχνει από ένα βιβλίο εικόνες με τη στολή του μελισσοκόμου. [...](21.04.2010)

Αυτή η δραστηριότητα αφορά τη ζωή των μελισσών. Έχει προγραμματιστεί εκδρομή στο μουσείο μέλισσας. Αρχικά συζητούν για το τι ξέρουν για τις μέλισσες. Έπειτα η κ. Ναταλία δείχνει στα παιδιά ένα βιβλίο με εικόνες σχετικές με τη μελισσοκομία. Ο Έντι δείχνει ενδιαφέρον βλέποντας τη φωτογραφία του μελισσοκόμου με τη στολή του και ακούει τη συζήτηση με ενδιαφέρον. Η συζήτηση ωστόσο τραβάει πάρα πολύ...

Απόσπασμα 5/2

[...] Η συζήτηση συνεχίζεται με την κ. Ναταλία να τους δείχνει και τις άλλες εικόνες του βιβλίου.

Ο Γιάννης, η Μαρία και η Ελένη δεν ακούν, χαζεύουν γύρω-γύρω. Η συζήτηση συνεχίζεται...

Ναταλία-«Για να σας τα πω πώς γίνονται τα πράγματα, γιατί τα έχετε μπερδέψει».

Η κ. Ναταλία τους εξηγεί βήμα - βήμα όλη τη ζωή των μελισσών, πώς γίνεται το μέλι κ.τ.λ.

Ο Έντι παίζει μόνος του. Ο Γιάννης κοιτάει έξω. Η Ελένη παίζει με τα κορδόνια της. Η Μαρία χασμουριέται και κοιτάει γύρω-γύρω. Κάποια στιγμή μετά από κάποια ώρα

Μαρία-«Κυρία, εγώ τρώω μέλι!»

Ναταλία-«Ναι...» αφηρημένα.[...](21.04.2010)

Η κ. Ναταλία δείχνει κι άλλες εικόνες και εξηγεί κι άλλα πράγματα σχετικά με τις μέλισσες, την παραγωγή μελιού και τη μελισσοκομία. Έπειτα συνοψίζει αυτά που συζήτησαν. Τα παιδιά της εστίασής μου απασχολούνται ήσυχα με κάτι άλλο. Η Μαρία κάποια στιγμή αναφέρει ότι τρώει μέλι. Η κ. Ναταλία την ακούει αφηρημένη. Έχει προγραμματίσει να πει κάποιες πληροφορίες και συνεχίζει να εξηγεί και ρωτάει αυτά που θέλει.

Απόσπασμα 5/3

[...]Η συζήτηση συνεχίζεται, ακόμη περισσότερα παιδιά κουράζονται και δεν προσέχουν.

Ναταλία- «Το ξέρω ότι κουραστήκατε, γιατί δεν σας δείχνω κάτι... Κάντε λίγο υπομονή να σας πω για το κεντρί και μετά θα φάμε».[...] (21.04.10)

Η συζήτηση συνεχίζεται ενώ τα παιδιά της εστίασής μου δεν παρακολουθούν καθόλου. Υπάρχει μία στοχοπροσήλωση από την κ. Ναταλία να διεκπεραιώσει οπωσδήποτε την «ύλη». Όλο και περισσότερα παιδιά κουράζονται και δείχνουν έλλειψη ενδιαφέροντος, με πρώτα τα παιδιά της εστίασής μου. Αναγνωρίζει το γεγονός ότι προσεγγίζει τη θεματική μη φιλικά προς τη διατήρηση της παιδικής προσοχής, δεν αλλάζει όμως τον τρόπο της ούτε σταματάει τη δραστηριότητα. Ζητάει από τα παιδιά να κάνουν υπομονή να πει μια ακόμη πληροφορία και μετά θα τελειώσουν.

Ο συνδυασμός της μακράς διάρκειας της δραστηριότητας με την έλλειψη εποπτικού υλικού και το εμπειρικό κενό των παιδιών όσον αφορά μελισσοκομία, λειτουργούν ενάντια στην διατήρηση της προσοχής και την ενεργό συμμετοχή αρχικά των παιδιών της εστίασής μου, αλλά τελικά και των υπόλοιπων παιδιών.

Απόσπασμα 6: «Κυρία, το έχουμε διαβάσει αυτό..!»

[...]Η κ. Ναταλία κρατάει ένα βιβλίο σχετικό με την ανακύκλωση στα πόδια της.

Έντι – «Μα κυρία το έχουμε διαβάσει (αυτό το βιβλίο)!».

Ναταλία – «Πότε;»

Έντι– « Δεν ξέρω. Το έχουμε διαβάσει.»

Ναταλία – «Με μένα όχι, ίσως με κάποιον άλλο.»

Αρχίζει να διαβάσει έχοντας το βιβλίο γυρισμένο προς τα παιδιά και δείχνοντας με το δάχτυλο το κείμενο που διαβάσει.

Όλοι παρακολουθούν με ενδιαφέρον στην αρχή. Επικρατεί απόλυτη ησυχία.

*Πολύ γρήγορα η **Ελένη** αρχίζει χαζεύει γύρω-γύρω και τα μάτια της αρχίζουν να γλαρώνουν από τη νύστα. Κοιτάει πίσω, προς τον Φάνη που παίζει μόνος του σε ένα τραπέζι πίσω και χαμογελάει. Ξαφνικά γελάνε όλοι με ένα αστείο κομμάτι της ιστορίας. Στρέφεται προς το βιβλίο, χαμογελάει κι αυτή. Κοιτάει λίγη ώρα προς το βιβλίο και μετά κοιτάει πάλι γύρω-γύρω αφηρημένα. Η **Μαρία** και αυτή κοιτάει προς το βιβλίο αλλά μου φαίνεται αφηρημένη. Ο **Γιάννης** στη μέση της ιστορίας αρχίζει να ασχολείται με κάτι άλλο που έχει στα χέρια του.*

Ο Έντι συνεχίζει να παρακολουθεί με ενδιαφέρον. Η ιστορία φτάνει στο τέλος.

Ναταλία – «Σας άρεσε;»

Έντι (και άλλα παιδιά) – «Ναιαιαια!».

*Η **Μαρία**, ο **Γιάννης** και η **Ελένη** δεν μιλούν[...](22.02.2010)*

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα η κ. Ναταλία τους διαβάσει ένα βιβλίο με θέμα την ανακύκλωση. Ο Έντι μόλις βλέπει το εξώφυλλο δηλώνει ότι το αναγνωρίζει, οπότε δηλώνει ουσιαστικά ότι γνωρίζει το περιεχόμενό του. Η κ. Ναταλία ξεκινάει να διαβάσει με το βιβλίο γυρισμένο προς τα παιδιά για να βλέπουν συνεχώς την εικονογράφηση και παράλληλα ακολουθεί με το δάχτυλο της την πορεία του κειμένου που διαβάσει. Ο τρόπος αυτός ανάγνωσης και παρουσίασης του βιβλίου τραβάει το ενδιαφέρον των παιδιών, τα οποία όλα στην αρχή παρατηρούν και ακούν με προσοχή.

Πρώτα η Ελένη σταματάει να ακούει την ιστορία και παρακολουθεί τον συμμαθητή της, τον Φάνη, που παίζει παραδίπλα. Τα γέλια των συμμαθητών της, την κάνουν να ξαναστρέψει την προσοχή της στο βιβλίο, αλλά γρήγορα σταματάει πάλι να παρακολουθεί.

Ο Γιάννης κι αυτός, αργότερα από την Ελένη, σταματάει να παρακολουθεί την ιστορία του βιβλίου και ασχολείται με ένα παιχνιδάκι που κρατάει.

Η Μαρία κοιτάει προς το βιβλίο, αλλά το γεγονός ότι ούτε έχει κουνηθεί καθόλου, ότι δεν έχει κάνει ούτε μία γκριμάτσα, και ότι τα βλέφαρά της δεν έχουν ανοιγοκλείσει, με κάνει να πιστεύω ότι ούτε κι αυτή ακούει την ιστορία.

Ο Έντι ωστόσο παρακολουθεί με αμέριστο ενδιαφέρον, κάθεται στο πάτωμα μπροστά ακριβώς στην κ. Ναταλία και γελάει με τα αστεία αποσπάσματα της ιστορίας. Παίζει ρόλο το γεγονός ότι γνωρίζει το βιβλίο που κρατάει απερίσπαστη την προσοχή του;

Όταν η κ. Ναταλία ρωτάει στο τέλος τα παιδιά αν τους άρεσε το βιβλίο, ο Έντι απαντάει ενθουσιασμένος θετικά, ενώ η Μαρία, ο Γιάννης και η Ελένη δεν λένε τίποτα.

Η κ. Ναταλία αρχίζει να συζήτηση σχετικά με το θέμα του βιβλίου.

Απόσπασμα 7/1: «Δεν έχει σχέση με το παραμύθι»

[...]Ναταλία - «Για πείτε μου τι γίνεται στην ιστορία μας;»

Κώστας - «Κυρία, εγώ θα πάω στην Αθήνα».

Ναταλία- «Δεν έχει σχέση αυτό με το παραμύθι».

Βασιλεία- «Εγώ αυτό το αγόρασα από την Αθήνα»

Ναταλία – «Σταματία, ξέρεις τι είναι ανακύκλωση;»

Σταματία – «Παλιά , καινούρια».

Η Κατερίνα εντωμεταξύ σηκώνεται για τα της δέσει τα παπούτσια η κ.

Ναταλία.

Γιώργος – «Χθες που πήγαμε...». Λέει κάτι άσχετο. Αρχίζει επικρατεί αναστάτωση.

Η Μαρία βρίσκει ένα τουβλάκι που δεν συμμαζεύτηκε, σηκώνεται και το δίνει στην κ. Ναταλία. Αυτή το παίρνει αφηρημένη[...] (22/02/2010)

Παρατηρούμε ότι η κ. Ναταλία προσπαθεί να ξεκινήσει συζήτηση για το βιβλίο που διάβασε πριν, αλλά κανένα από τα παιδιά δεν δείχνει ενδιαφέρον. Κάποια παιδιά αλλάζουν το θέμα συζήτησης, ενώ η Μαρία σηκώνεται και ασχολείται με κάτι άλλο.

Απόσπασμα 7/2

[...]Ναταλία-« Πείτε μου εσείς πού τα πετάτε τα σκουπίδια του σπιτιού σας»
Κώστας-«Εμείς, βγαίνει η μαμά και τα πετάει σε έναν πράσινο κάδο έξω από το σπίτι μας»
Έντι – «Ο σκουπιδότοπος τα παίρνει τα σκουπίδια.»
Ναταλία – «Τι είναι ο σκουπιδότοπος;»
Έντι – «Φορηγό».
Ναταλία – «Για να τα δούμε από την αρχή».
Αρχίζει να εξηγεί τη διαδικασία συλλογής σκουπιδιών...
Ναταλία – «Τα σκουπίδια μας τα πετάμε στον κάδο. Σωστά;» Η Ελένη κουνάει καταφατικά το κεφάλι. «Από τον κάδο τα παίρνει ένα ειδικό φορηγό, το απορριμματοφόρο, και τα πετάει στο σκουπιδότοπο, όπως είπε ο Έντι ή αλλιώς όπως λέμε στη χωματερή».[...](22.02.2010)

Όταν η κ. Ναταλία ρωτάει κάτι που είναι πιο κοντά στις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών, φαίνεται να ανακτάται το ενδιαφέρον τους και συμμετέχουν περισσότερα παιδιά, συμπεριλαμβανομένου και του Έντι, όχι όμως της Μαρίας, του Γιάννη και της Ελένης.

Απόσπασμα 7/3

[...] Ο Λάζαρος και ο Βασίλης κάνουν σαχλαμάρες.
Ναταλία – «Ο Λάζαρος και ο Βασίλης να μας πουν τι ξέρουν άλλο!»(αυστηρά).
Η Ελένη χαμογελάει βλέποντάς τους.
Ναταλία – «Αυτά τα σκουπίδια τι γίνονται, ξέρει κανείς;».
Κική-«Τα μαζεύουν ...».
Ο Έντι πετάγεται-« Ναι και...»
Ναταλία- «Έντι, μιλάει η Κική τώρα!».
Κική-« ... Και τα πηγαίνουν να τα ρίξουν κάπου».
Ναταλία-«Άλλος ξέρει;».

*Τα περισσότερα παιδιά μιλούν μεταξύ τους και δεν προσέχουν[...]
(22.02.2010)*

Στην τάξη επικρατεί φασαρία. Τα παιδιά δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον για το θέμα. Η κ. Ναταλία προσπαθεί να συνεχίσει τη συζήτηση, εν μέσω φασαρίας, και διακόπτει αυτά που λέει για να κάνει παρατήρηση στα παιδιά που κάνουν φασαρία. Τα παιδιά που συμμετέχουν πετάγονται να πουν αυτό που θέλουν, ανάμεσά τους και ο Έντι, στον οποίο η κ. Ναταλία κάνει παρατήρηση να μη διακόπτει τη συμμαθήτριά του. Ακόμα και αυτοί που προσπαθούσαν να συμμετέχουν, σταματούν να συμμετέχουν και ασχολούνται με άλλα πράγματα. Η κ. Ναταλία προσπαθεί να συνοψίσει.

Απόσπασμα 7/4

[...]Ναταλία-«Όλα αυτά τα σκουπίδια τα πηγαίνουν στη χωματερή όπως είπαμε και τα σκεπάζουν με χώμα. Κάποια όμως τα διαλέγουν για ανακύκλωση, όπως τα μπουκάλια τα πλαστικά, τα τενεκεδάκια, το χαρτί και τα ξαναχρησιμοποιούν. Έτσι τα σκουπίδια γίνονται λιγότερα».

Η Μαρία κοιτάει την Βασιλεία που παίζει. Η Ελένη και ο Γιάννης παίζουν με τα δάχτυλά τους. Ο Έντι ακούει για λίγο, μετά παίζει με το καπάκι του κάδου σκουπιδιών που βρίσκεται πίσω του [...](22.02.2010)

Η κ. Ναταλία κρατάει μία ξεκάθαρη δομή όσον αφορά τις δραστηριότητες. Πρώτα η δραστηριότητα ανάγνωσης και μετά η δραστηριότητα προφορικού λόγου. Ωστόσο η παραμονή των παιδιών στην παρεούλα έχει κρατήσει πάρα πολύ και έχουν αρχίσει τα περισσότερα να γίνονται ανήσυχα. Τα παιδιά δεν έχουν ενδιαφέρον να συζητήσουν άλλο για το περιεχόμενο του βιβλίου. Κάποια θέλουν να αφηγηθούν κάποια άλλη ιστορία που τα αφορά, άλλα παίζουν μεταξύ τους κάνοντας φασαρία και άλλα ασχολούνται με κάτι άλλο ήσυχα.

Η κ. Ναταλία δυσκολεύεται να κρατήσει τη συζήτηση στο θέμα που θέλει να διαπραγματευτεί, με εξαίρεση όταν ρωτάει τα παιδιά τι κάνουν στο σπίτι τους με τα σκουπίδια, οπότε κάποια παιδιά θέλουν να περιγράψουν προσωπικά βιώματα. Και ο Έντι συμμετέχει δίνοντας πληροφορίες για τη συγκομιδή σκουπιδιών.

Η Μαρία, ο Γιάννης και η Ελένη δεν συμμετέχουν καθόλου, αν και είναι ήσυχοι

και δεν ενοχλούν τους διπλανούς τους, αγνοούν την συζήτηση και ασχολούνται με κάτι άλλο.

Ο Έντι συμμετέχει με ενδιαφέρον στη συζήτηση. Θέλει να πει αυτά που ξέρει και βιάζεται να απαντήσει στις ερωτήσεις της κ. Ναταλίας. Κάποια στιγμή η κ. Ναταλία του κάνει παρατήρηση ότι διακόπτει τη συμμαθήτριά του. Από εκεί και πέρα, και εφόσον η κ. Ναταλία δεν του δίνει το λόγο μετά να ολοκληρώσει αυτό που ήθελε να πει, σταμάτησε κι αυτός να παρακολουθεί.

Παρατηρούμε ότι η πολύωρη συζήτηση χωρίς κανένα βιωματικό στοιχείο λειτουργεί ανασταλτικά στη διατήρηση της προσοχής και στη συμμετοχή όλων των παιδιών στη δραστηριότητα.

Όμως ο Γιάννης, η Μαρία και η Ελένη έχουν σταματήσει να παρακολουθούν πολύ γρήγορα, από τις πρώτες σχεδόν σελίδες του βιβλίου και σε όλη τη διάρκεια τη συζήτησης που ακολουθεί. Είναι η θεματολογία αυτή που τους δυσκολεύει στην κατανόηση του περιεχομένου ή η ανάγνωση βιβλίων εν γένει;

Η κ. Ναταλία βλέπει και αντιλαμβάνεται την αναστάτωση. Δεν αλλάζει όμως όπως παρατηρούμε, τη μεθοδολογία της. Δεν αυτοσχεδιάζει για να κάνει πιο ενδιαφέρουσα τη δραστηριότητα ώστε να πετύχει μία πιο ενεργή συμμετοχή των παιδιών, αλλά επιμένει στην μετωπική, μονολογική πρακτική της.

Απόσπασμα 8/1: «Λοιπόν να πω κι άλλο θαύμα;»

[...]Η κ. Ναταλία τους διαβάσει το θαύμα του «Παραλυτικού της Βηθεσδά» με το βιβλίο γυρισμένο προς τα παιδιά. Όλοι στην αρχή ακούν και κοιτούν τις εικόνες στο βιβλίο.

Η Ελένη σύντομα αρχίζει να χασμουριέται και να κοιτάει για λίγο γύρω- γύρω. Η Μαρία χασμουριέται. Η Ελένη μετά από λίγο παίζει με τα δάχτυλά της και μετά παρατηρεί τον Σωτήρη που φυσάει τη μύτη του. Η Μαρία παίζει με τα παπούτσια της .

Ναταλία –«Τελείωσε το θαύμα το παραλυτικού... Να συνεχίσω στο επόμενο θαύμα;».

Κάποιοι απαντούν ΝΑΙ, άλλοι ΟΧΙ, οι τέσσερις σιωπούν[...](15.3.2010)

Η κ. Ναταλία ξεκινάει να διαβάσει την ιστορία ενός θαύματος του Χριστού. Το βιβλίο είναι γυρισμένο προς τα παιδιά, οπότε όλα στην αρχή επεξεργάζονται τις

εικόνες. Γρήγορα όμως βλέπουμε και την Ελένη και την Μαρία να σταματούν να παρακολουθούν την κ. Ναταλία που διαβάζει. Αφού είδαν την εικόνα που δείχνει η κ. Ναταλία, μετά δεν ακούν την ιστορία και περιμένουν να τελειώσει η ανάγνωση, ασχολούμενες με άλλα πράγματα.

Απόσπασμα 8/2

[...]Η κ. Ναταλία συνεχίζει με την αφήγηση άλλου θαύματος

Η Μαρία πηγαίνει και κάθεται στο πάτωμα όπου κάθονται άλλα 3 παιδιά. Παράλληλα με την αφήγηση η κ. Ναταλία κάνει ερωτήσεις και τα παιδιά σχολιάζουν. Στη συζήτηση δεν συμμετέχουν οι 4.

Η Μαρία παίζει με τον Κώστα, που κάθεται δίπλα της.

Ο Γιάννης έρχεται κι αυτός να κάτσει στο πάτωμα και τους παρακολουθεί να παίζουν.

Ο Έντι σηκώνεται και κάθεται και αυτός δίπλα τους[...] (15/3/2010)

Η κ. Ναταλία συνεχίζει με το πρόγραμμα της ημέρας, όπως το έχει σχεδιάσει. Τα περισσότερα παιδιά δεν δείχνουν ενδιαφέρον, ενώ τα παιδιά της εστίασης μου δεν παρακολουθούν καθόλου από την αρχή σχεδόν. Δε φαίνεται να το παρατηρεί, εφόσον δεν κάνουν φασαρία.

Απόσπασμα 8/3

[...]Ναταλία –«Λοιπόν να πω κι άλλο θαύμα;». Κάποια παιδιά φωνάζουν *ΟΧΙ*, άλλα *ΝΑΙ*.

Οι Γιάννης κλείνει τα αυτιά του από τη φασαρία που γίνεται. *Η Μαρία* και η *Ελένη* σιωπούν.

Ο Έντι λέει «*ΟΧΙ*» χαμηλόφωνα.

Η κ. Ναταλία συνεχίζει την ανάγνωση του θαύματος με τον τυφλό [...] (15.03.2010)

Βλέπουμε ότι η κ. Ναταλία έχει μία «αγωνία διεκπεραίωσης της διδακτικής ύλης», όπως εκείνη την έχει σχεδιάσει και οργανώσει. Παρόλο που ρωτάει τα παιδιά, αν θέλουν να συνεχίσει, δεν λαμβάνει υπόψη της ούτε τις αρνητικές απαντήσεις των

περισσότερων παιδιών, ούτε το γεγονός ότι κάποια παιδιά απασχολούνται με κάτι άλλο, ούτε ότι γίνεται σε αρκετές φάσεις φασαρία. Συνεχίζει με το πρόγραμμα, όπως το έχει σχεδιάσει.

Σε όλα τα αποσπάσματα αυτού του κεφαλαίου παρατηρούμε ότι η κ. Ναταλία δεν παρεκκλίνει ποτέ του αρχικού σχεδιασμού της. Το θέμα που έχει επιλέξει για να επεξεργαστεί εκείνη την ημέρα ή εκείνη την περίοδο δεν το διαπραγματεύεται ακόμη κι αν, όπως παρατηρήσαμε, βλέπει την αδιαφορία των παιδιών και κατανοεί τους λόγους αυτής της αδιαφορίας. Βασίζεται σε έναν μικρό αριθμό μαθητών που συμμετέχουν στις ερωταπαντήσεις και αδιαφορεί για τα υπόλοιπα παιδιά. Σύμφωνα με τον Οδηγό της Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.α., 2006) «για να μπορεί το σύνολο των παιδιών να συμμετέχει ενεργά σε όλες τις φάσεις του προγράμματος, θα πρέπει οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται να είναι ανοιχτές[...] προκειμένου να δίνεται η δυνατότητα στο κάθε παιδί να προσεγγίσει την αναπτυσσόμενη δραστηριότητα από τη δική του οπτική και σύμφωνα με τις δικές του δυνατότητες...». Η κ. Ναταλία σχεδιάζει και οργανώνει τις δραστηριότητες της χωρίς να λαμβάνει υπόψη της την πολυμορφία της τάξης. Παρόλο που το μαθητικό δυναμικό της τάξης είναι ανομοιογενές όχι μόνο ηλικιακά ή/ και γνωστικά, αλλά και επίσημα, δηλαδή έχει μαθητές με ειδικές ανάγκες, παλιννοστούντες και από οικογένειες μεταναστών, επιλέγει να μην αποδεχτεί τη διαφορετικότητα, δεν εφαρμόζει μεθόδους διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και διατηρεί μία στάση άρνησης να προσαρμοστεί στα δεδομένα. Αυτό το γεγονός δεν δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να συμβάλουν στη διαμόρφωση της δραστηριότητας, να αλληλεπιδράσουν με τον φυσικό ή/και κοινωνικό περιβάλλον, να μάθουν με ποικίλες προσεγγίσεις. Επιλέγει να αποκλίνει από τις βασικές αρχές του επίσημου αναλυτικού προγράμματος χρησιμοποιώντας παρωχημένες διδακτικές τεχνικές, παρόλο που η ίδια της αξιολογεί ότι δεν είναι επιτυχημένες⁴⁷.

Απόσπασμα 9: «Κάποια παιδιά δυσκολεύονται»

Η κ. Ναταλία τους μοιράζει φωτοτυπίες όπου τα παιδιά πρέπει να αντιστοιχίσουν αντικείμενα με κάδους ανακύκλωσης ανάλογα με το υλικό που είναι φτιαγμένα, χαρτί, γυαλί ή μέταλλο.

⁴⁷ Βλ. Απόσπασμα 5/3

Μόλις τα παιδιά καθίσουν στα τραπέζια τους διαβάζει τι γράφει πάνω στους τρεις κάδους (ΧΑΡΤΙ, ΓΥΑΛΙ, ΜΕΤΑΛΛΟ), εξηγεί πώς θα κάνουν την άσκηση και ξεκινούν.

Εγώ – «Μετά κοιτάς τις εργασίες τους και τους λες που έκαναν λάθος;»

*Ναταλία – «Όχι, δεν θέλω να αισθάνονται άσχημα. Μερικοί κάνουν λάθη (δείχνει με το κεφάλι προς την **Ελένη**, δίπλα κάθονται και η **Μαρία** και ο **Γιάννης**) και δεν θέλω... καταλαβαίνεις»*

Εγώ – «Ναι...»

Μετά από λίγο (μάλλον σκέφτεται τη συζήτησή μας)έρχεται και μου λέει:

Ναταλία – «Θα τους κάνω μάλλον μια γενική στη παρεούλα (εννοεί το φυλλάδιο όλοι μαζί) για να δούνε το σωστό».

Ένα-ένα τα παιδιά τελειώνουν και τις δίνουν τις εργασίες τους. Σε όλους λέει ότι είναι σωστοί. Στους πραγματικά σωστούς βάζει ΜΠΡΑΒΟ. Όποιος τελειώνει πηγαίνει να πάρει το φαγητό του.

*Και τα τέσσερα παιδιά της εστίασης μου, **Έντι**, **Ελένη**, **Γιάννης** και **Μαρία** έκαναν λάθη.*

Η κ. Ναταλία δεν επεξεργάζεται το φύλλο εργασίας με όλα τα παιδιά, όπως είπε προηγουμένως (23.02.2010).

Σε αυτό το απόσπασμα τα παιδιά επεξεργάζονται ατομικά ένα φυλλάδιο αντιστοιχίσης με θέμα την ανακύκλωση. Τα παιδιά πρέπει να αντιστοιχίσουν τις εικόνες κάποιων αντικειμένων/ απορριμμάτων με τον κάδο ανακύκλωσης που θα έπρεπε να απορριφθούν ανάλογα με το υλικό τους. Το φυλλάδιο αυτό δίνεται στα παιδιά μετά από μία εκτενή ενασχόληση με τη θεματική της ανακύκλωσης όλο αυτό το διάστημα. Βλέποντας ότι κάποια παιδιά κάνουν λάθη στις αντιστοιχίσεις, ρωτάω την κ. Ναταλία, πώς θα το διαχειριστεί. Η κ. Ναταλία μου εξηγεί πώς δεν θέλει να διορθώνει τίποτα για να μην κάνει τα παιδιά που δυσκολεύονται να νιώσουν άσχημα. Μετά τη συζήτησή μας αποφασίζει να κάνει το φύλλο εργασίας μπροστά στην ολομέλεια της τάξης για να δουν όλοι τις σωστές απαντήσεις, αλλά τελικά εγκαταλείπει και πάλι την ιδέα.

Παρατηρούμε ότι η κ. Ναταλία αγχώνεται ότι η διόρθωση λαθών στο φυλλάδιο εργασίας, θα μπορούσε να εκληφθεί ως αξιολόγηση επίδοσης και θα αποθάρρυνε τα

παιδιά που παρουσιάζουν αδυναμίες. Δείχνει προς την πλευρά της Ελένης, της Μαρίας και του Γιώργου. Παρόλα αυτά αναγνωρίζει ότι μία διαμορφωτική αξιολόγηση στην ολομέλεια της τάξης μετά το από ένα φύλλο εργασίας ίσως βοηθούσε.

Στον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.α 2006) και αργότερα στο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (ΙΕΠ, 2014) η καταγραφή και η συστηματική παρακολούθηση της εξέλιξης του παιδιού κρίνεται αναγκαία για την αποτελεσματική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο νηπιαγωγείο. Είναι περισσότερο διαμορφωτικού χαρακτήρα και αποσκοπεί στο να εξαχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες για ενδεχόμενες τροποποιήσεις στο πρόγραμμα ή τη μέθοδο διδασκαλίας. Ο/η εκπαιδευτικός τηρεί ατομικούς φακέλους για το κάθε παιδί όπου συγκεντρώνει τις καταγραφές του, καθώς και διάφορα αντιπροσωπευτικά έργα της εξέλιξης των παιδιών. Σε αυτόν επαφίεται και η επιλογή των τρόπων και της συχνότητας καταγραφής για την παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Έχουμε δει ότι η κ. Ναταλία δεν αλλάζει τον τρόπο διαπραγμάτευσης της "διδασκαλίας ύλης" και τις μεθόδους της αποφεύγοντας να λάβει υπόψη της την πολυμορφία του μαθητικού δυναμικού. Εδώ παρατηρούμε ότι και σε επίπεδο ατομικής αξιολόγησης, ξεκινάει με τη σιγουριά ότι δεν μπορεί να παρέμβει ουσιαστικά στην περίπλοκη παιδαγωγική συνθήκη που αντιμετωπίζει και να βοηθήσει τους διαφορετικούς μαθητές. Παρόλο που θεωρεί ότι κάποια παιδιά δυσκολεύονται, προτιμά να το αφήσει έτσι και να μην αγγίξει την "καυτή πατάτα" ενδεχόμενων τροποποιήσεων-παρεμβάσεων στο πρόγραμμα ή στη μέθοδο διδασκαλίας της.

Απόσπασμα 10: «Ο Σαμπέρ είναι από την Ελλάδα;»

Συζητούν στην Α' τάξη για τους ήρωες του βιβλίου της Γλώσσας.

Δήμητρα- «Πάμε στο τελευταίο παιδί».

Φερνάντο- «Έχει δύσκολο όνομα»

Κώστας- «Σαμπέρ»

Δήμητρα- «Τι λέτε, ο Σαμπέρ είναι από την Ελλάδα;»

Κωνσταντίνα- «Όχι, γιατί δεν έχουμε τέτοιο όνομα στην Ελλάδα»

Δήμητρα- «Για πείτε μου ξέρετε άλλες χώρες;»

Φωνάζουν - «Αργεντινή, Γερμανία, Αμερική, Αθήνα».

Τα παιδιά εστίασης μου δεν συμμετέχουν

Δήμητρα- « Η Αθήνα δεν είναι από άλλη χώρα... Λοιπόν, ωραία, ο Σαμπέρ, λοιπόν, είναι από άλλη χώρα» (27.09.2010).

Στο σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας για την Α΄ τάξη δημοτικού⁴⁸ ένας από τους ήρωες του βιβλίου ονομάζεται "Σαμπέρ". Ένα παιδί παρατηρεί ότι το όνομα είναι δύσκολο. Η κ. Δήμητρα ρωτάει αν πιστεύουν ότι ο Σαμπέρ είναι από Ελλάδα. Ένα παιδί σημειώνει ότι τέτοιο όνομα δεν έχουμε στην Ελλάδα και η κ. Δήμητρα ζητάει να της πούνε τα παιδιά ποιες άλλες χώρες ξέρουν. Κάπως έτσι κλείνει και η συζήτηση για τον Σαμπέρ, το όνομα του και την πιθανά όχι ελληνική καταγωγή του.

Παρακολουθήσαμε μία συζήτηση γεμάτη στερεότυπα. Στερεότυπα σχετικά με τα ονόματα των Ελλήνων, στερεότυπα σχετικά με την ξένη καταγωγή όσων "έχουν δύσκολο όνομα". Ο Φερνάντο όταν ακούει το όνομα σχολιάζει ότι το όνομα είναι δύσκολο, όχι παράξενο, όχι ξένο. Η κ. Δήμητρα αμέσως κατευθύνει την συζήτηση στη ξενική καταγωγή του Σαμπέρ. Όντως ο Σαμπέρ, όπως αναφέρει το βιβλίο δασκάλου⁴⁹ (Καράντζολα κ.α, 2008) είναι γιος μεταναστών από την Ασία, ο οποίος κάποια στιγμή να αφηγηθεί μία ιστορία από την Ινδία, όπου τα παιδιά θα αναζητήσουν κοινά στοιχεία μεταξύ των πολιτισμών. Ωστόσο τα παιδιά δεν το ξέρουν αυτό. Η κ. Δήμητρα τους ζητάει να πουν ξένες χώρες που ξέρουν, μη δίνοντας καμιά πληροφορία τελικά για τον Σαμπέρ, για την πολιτισμική του ταυτότητα και φυσικά δεν συνδέει τίποτα και με την ετερογένεια στην τάξη της. Προχωράει το μάθημα στην επόμενη σελίδα.

6.1.3 Αγωνία διεκπεραίωσης της ύλης

Απόσπασμα 11: «Δεν προλαβαίνουμε φέτος!»

[...]Η κ. Ναταλία μπαίνει βιαστική στην τάξη και φωνάζει: «Μαζεύουμε!!»

Ναταλία-« Φέτος δεν προλαβαίνουμε! Το πρόγραμμα δεν βγαίνει!»

Π.Τ. - «Γιατί το λες;»

Ναταλία - «Πέρνει πολύ κοντά το Πάσχα στην 25η Μαρτίου και τρέχουμε και δεν προλαβαίνουμε!»[...] (12.03.2010)

⁴⁸ [Γλώσσα Α΄ Δημοτικού \(ebooks.edu.gr\)](http://ebooks.edu.gr) (Τελευταία προσπέλαση: 19/06/2023)

⁴⁹ [VIVLIO EKPAIDEUTIKOU** \(pi-schools.gr\)](http://vivlio-ekpaideutikou.gr) (Τελευταία προσπέλαση: 19/06/2023)

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει και άλλωστε έχουμε παρατηρήσει και στις προηγούμενες περιγραφές το βασικό πρόγραμμα οργανώνεται με βάση τις εθνικές και θρησκευτικές γιορτές. Η κ. Ναταλία μάλιστα αγχώνεται για το πώς θα ανταπεξέλθει στο σφιχτό πρόγραμμα καθώς η εθνική επέτειος της 25ης Μαρτίου 1821 και η θρησκευτική επέτειος του Πάσχα πέφτουν ημερολογιακά πολύ κοντά.

Απόσπασμα 12/1: «Κυρία τι θα κάνουν μετά;»

[...]Η κ. Ναταλία ξεκινάει να διαβάσει από το βιβλίο την ιστορία στον κήπο της Γεσθημανής. Ο Γιάννης και η Ελένη παίζουν μόνοι τους με τα ρούχα τους. Κάποιες φορές σηκώνουν το κεφάλι και κοιτούν προς την κ. Ναταλία που διαβάσει. Η Μαρία κοιτάει με απλανές βλέμμα προς την κατεύθυνση της κ. Ναταλίας. Ο Έντι παρακολουθεί με ενδιαφέρον την ιστορία. Η Μαρία σηκώνεται και κάθεται στη μοκέτα πιο κοντά στην κ. Ναταλία και λίγο πλάγια, ώστε να παρατηρεί την εικόνα που λίγο φαίνεται. Η Ελένη την ακολουθεί, αλλά δεν παρακολουθεί, παίζει με τα καινούργια της παπούτσια. Σε λίγο έρχεται και ο Γιάννης και ακούει την ιστορία πιο προσεχτικά. Μόλις τελειώνει η κ. Ναταλία κλείνει το βιβλίο[...](17/03/2010)

Η κ. Ναταλία τους διαβάσει για την ιστορία του Πάσχα. Ο Έντι έχει ένα σχετικό DVD εκτός σχολείου. Από τότε δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για τη ζωή και τα πάθη του Χριστού. Έτσι παρακολουθεί την αφήγηση με μεγάλο ενδιαφέρον.

Η Μαρία, η Ελένη και ο Γιάννης, στην αρχή δεν παρακολουθούν, αλλά αργότερα η Μαρία πηγαίνει πιο κοντά σε μια θέση που μπορεί να βλέπει κάπως την εικόνα του βιβλίου. Την ακολουθεί και ο Γιάννης, που αρχίζει και αυτός να παρακολουθεί την ιστορία, και η Ελένη, που όμως παίζει με τα παπούτσια της.

Απόσπασμα 12/2

[...]Έντι-«Κυρία, και τι θα κάνουν μετά;»

Ναταλία-«Όχι τώρα. Αύριο. Τώρα θέλετε να πάρετε όλοι μαρκαδόρους και να καθίσετε;»

Τους δείχνει το εξώφυλλο της κάρτα στην οποία χθες είχαν γράψει ΚΑΛΟ ΠΑΣΧΑ.

Ναταλία- «Θέλω να ζωγραφίσετε εδώ στο εξώφυλλο της κάρτα σας κάτι σχετικό με το Πάσχα. Αβγουλάκια, λουλουδάκια, λαγουδάκια...» [...] (17/03/2010)

Είναι περίοδος πριν το Πάσχα και η κ. Ναταλία κάθε μέρα διαβάζει στα παιδιά κάποια κεφάλαια από τη ζωή του Χριστού μέχρι τη Σταύρωση και Ανάστασή του. Έτσι και σήμερα διαβάζει ένα κομμάτι της ιστορίας του Πάσχα. Μόλις τελειώνει την ανάγνωση που είχε προγραμματίσει και χωρίς άλλη συζήτηση προχωράει στην επόμενη δραστηριότητα. Ο Έντι εκφράζει το ενδιαφέρον του για τη συνέχεια της ιστορίας. Ωστόσο η κ. Ναταλία δεν δίνει χώρο για περαιτέρω συζήτηση. Πρέπει να προχωρήσει στη επόμενη δραστηριότητα, που είναι η ολοκλήρωση της πασχαλινής κάρτας. Ζητάει από τα παιδιά να ζωγραφίσουν κάτι «πασχαλινό». Κι ενώ από την διαχείριση της θεματικής του Πάσχα, όπως την παρακολουθήσαμε τις προηγούμενες μέρες, θα αναμέναμε να είναι μια παράσταση θρησκευτικού περιεχομένου, η κ. Ναταλία ζητάει λουλουδάκια, αβγουλάκια και λαγουδάκια. Υπάρχει ένας διδακτικός σχεδιασμός διεκπεραιωτικού χαρακτήρα που παλινδρομεί ανάμεσα στα προσωπικά ενδιαφέροντα της νηπιαγωγού, τα πολιτισμικά ή/ και τα κοινωνικά αυτονόητα.

Για τα παιδιά της εστιάσής μου, οι δραστηριότητες φαίνεται να είναι και γι' αυτά μια απλή διεκπεραίωση. Το κλίμα που έχει διαμορφωθεί τα οδηγεί να συμμετέχουν στις δραστηριότητες όπως τα φέρει η τύχη, ανάλογα με τις συγκυρίες και με τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες τους. Κάποιες φορές μπορούν να συμμετέχουν, κάποιες όχι. Κάποιες φορές δείχνουν ενδιαφέρον, κάποιες όχι. Κάποιες φορές η δραστηριότητα έχει νόημα, κάποιες όχι. Αντί λοιπόν η διδακτική προσέγγιση να οργανώνεται με βάση τις ιδιαιτερότητες του μαθητή ή μικρών ομάδων μαθητών, όπως προτρέπει και το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2014), γίνεται ακριβώς το αντίθετο. Ο προγραμματισμός της διδακτική προσέγγισης, αλλά και της θεματολογίας της, γίνεται από τη νηπιαγωγό με βάση τα ενδιαφέροντά της και της διδακτικής μεθόδου με την οποία αυτή νιώθει άνετα. Τα παιδιά ακολουθούν (ή όχι) ανάλογα με τις προσωπικές τους «αποσκευές». Σαν επιβάτες που περιμένουν το τρένο, το οποίο όμως δεν σταματάει στην στάση και επιβαίνει σε αυτό όποιος μπορέσει να πηδήξει σε κάποιο βαγόνι.

6.2 Πολιτισμικό κεφάλαιο και προηγούμενη γνώση στην εκπαιδευτική διαδικασία.

6.2.1 Γνωστικό κενό ή Εμπειρικό κενό;

Απόσπασμα 13: «Από αλουμίνιο ή από χαρτί;»

*[...] Ναταλία – «Αυτό τι είναι;». Κοιτάει προς τη **Μαρία** και της δείχνει ένα κουτί από αλουμινόχαρτο (είναι ανοιχτό και φαίνεται και το αλουμινόχαρτο μέσα)*

***Μαρία** – «Κουτί». Η πλειοψηφία φωνάζει (όχι ο Γιάννης, η Ελένη και ο Έντι) και τη διορθώνει «Αλουμινόχαρτό!».*

κ. Ναταλία– «Από τι είναι φτιαγμένο!».

***Μαρία** – «Χαρτί».*

Η πλειοψηφία – «Αλουμίνιο!».

Ναταλία – «Σωστά, το αλουμινόχαρτο φτιάχνεται από αλουμίνιο.».

*Η **Μαρία** δείχνει απογοητευμένη.[...] (22.02.10)*

Κάνουν μία άσκηση διαχωρισμού ανακυκλώσιμων υλικών. Κάθε παιδί τοποθετεί το αντικείμενο που του δείχνει η κ. Ναταλία, κάτω από την ανάλογη καρτέλα που αναγράφεται το υλικό κατασκευής (Αλουμίνιο, Πλαστικό, Γυαλί, Χαρτί). Η κ. Ναταλία ρωτάει τη Μαρία από τι υλικό φτιάχνεται το αντικείμενο που της δείχνει. Το αντικείμενο είναι ένα κουτί από αλουμινόχαρτο με το αλουμινόχαρτο μέσα. Η Μαρία απαντάει στις ερωτήσεις της κ. Ναταλίας ως προς το κουτί (του αλουμινόχαρτου) και όχι ως προς το αλουμινόχαρτο που είναι μέσα. Λέει δηλαδή ότι πρόκειται για ένα κουτί φτιαγμένο από χαρτί. Όλα τα παιδιά εκτός των παιδιών της εστίασης μου τη διορθώνουν φωναχτά ότι είναι αλουμινόχαρτο και είναι φτιαγμένο από αλουμίνιο. Και οι δυο πλευρές, δηλαδή τόσο η Μαρία όσο και τα παιδιά που φώναξαν, έχουν απαντήσει σωστά, ωστόσο η κ. Ναταλία επιβεβαιώνει την απάντηση που αφορά το αλουμίνιο ως πρώτη ύλη και η Μαρία απογοητεύεται.

Παρατηρούμε ότι στο συγκεκριμένο απόσπασμα η ερώτηση της κ. Ναταλία ξεπερνά την απλή γλωσσική κατανόηση. Όλα τα παιδιά, εκτός από τα παιδιά της

παρατήρησής μου κατάλαβαν το πιο αφηρημένο διδακτικό ζητούμενο της ερώτησης. Ίσως γιατί η κ. Ναταλία είχε λιγότερα αντικείμενα από αλουμίνιο μπροστά της ή ίσως γιατί αναφέρονται στο εικονιζόμενο προϊόν

Σε μία πραγματική κατάσταση διαχωρισμού υλικών για τους κάδους ανακύκλωσης, θα πετούσαμε το κουτί στον κάδο για το χαρτί και το αλουμινόχαρτο στον κάδο για το αλουμίνιο. Άρα η Μαρία έχει απαντήσει σωστά. Για τη συντομία της άσκησης η κ. Ναταλία επειδή έχει πολλά χάρτινα αντικείμενα, φέρνει εκτός από ένα αλουμινένιο κουτάκι αναψυκτικού και ένα αλουμινόχαρτο στο κουτί του, για να γεμίσει η στήλη ΑΛΟΥΜΙΝΙΟ. Η πλειοψηφία της τάξης κατανοεί τι ζητάει, γιατί πολλές φορές το αναφέρονταν σε άλλες προηγούμενες δραστηριότητες σχετικές με την ανακύκλωση (συζητήσεις, αναγνώσεις βιβλίων κλπ). Ακόμη και η ίδια η λέξη παραπέμπει τα παιδιά να το κατατάξουν (Το αλουμινόχαρτο πάει στο αλουμίνιο). Για την Μαρία αυτό όμως δεν είναι αυτονόητο, γιατί προφανώς δεν έχει στη διάθεσή της όλες τις πληροφορίες που έχουν και τα άλλα παιδιά. Η κ. Ναταλία δεν αντιλαμβάνεται ότι η ερώτηση της προκαλεί γνωστική, αλλά και συναισθηματική σύγχυση στη Μαρία, η οποία απογοητεύεται.

Απόσπασμα 14/1: «Πόσοι από εσάς έχουν πάει σε γάμο;»

[...] Μέσα στα πλαίσια της θεματολογίας για την Άνοιξη και τα λουλούδια η κ. Ναταλία θέλει να ξεκινήσει συζήτηση για τη χρήση των λουλουδιών.

Ναταλία –«Πόσοι από εσάς έχουν πάει σε γάμο. Να σηκώσουν το χέρι.»

Σηκώνουν όλοι το χέρι, εκτός από τους τέσσερις.

Ακολουθεί συζήτηση για τη χρήση των λουλουδιών στο γάμο.

Η Ελένη παρακολουθεί την Κική που γράφει κάτι σε ένα χαρτάκι. Η Μαρία συνεχώς αλλάζει θέσεις. Ο Γιάννης της χαμογελάει. Ο Έντι πηγαίνει και κάθεται μακριά, κοντά στο μεγάλο τραπέζι και αρχίζει να ζωγραφίζει μαζί με τον Χρήστο. Η Ελένη με κοιτάει και μου χαμογελάει.[...] (15.04.2010)

Η συζήτηση αφορά εκδηλώσεις στις οποίες χρησιμοποιούνται λουλούδια. Η κ. Ναταλία εισάγει το θέμα των θρησκευτικών μυστηρίων. Παρατηρούμε ότι όλα τα παιδιά σηκώνουν χέρι ότι έχουν πάει σε γάμο, εκτός των τεσσάρων παιδιών της εστιάσής μας. Λόγω αυτού του εμπειρικού κενού δεν συμμετέχουν καθόλου στη

συζήτηση και από την αρχή δεν μπαίνουν στον κόπο να την παρακολουθήσουν. Αυτό δεν φαίνεται να το παρατηρεί η κ. Ναταλία. Ο Έντι μάλιστα απομακρύνεται από την παρεούλα και πηγαίνει σε ένα τραπέζι να απασχοληθεί με άλλο παιχνίδι. Η κ. Ναταλία συνεχίζει την συζήτηση σύμφωνα με τον προγραμματισμό της.

Απόσπασμα 14/2

[...] Ναταλία- «Χρήστο, Έντι, ελάτε να καθίσετε εδώ...».

Επιστρέφουν στην παρεούλα.

Ναταλία- «Τώρα φεύγουμε από το γάμο και πάμε στη βάπτισμα. Στη βάπτισμα στολίζουμε;»

Μιλούν διάφορα παιδιά μαζί. Ο Έντι φωνάζει κάτι. Δεν ακούγεται. Σηκώνει το χέρι του. Η κ. Ναταλία δεν τον βλέπει.

Έντι-«Σταματήστε λίγο!! Κυρία, κυρία! Στη βάπτισμα, βαπτίζουμε το μωρό!»

Ναταλία (αφηρημένη) –«Ναιαι..»

Ναταλία-«Λουλούδια πάμε και στις γιορτές..»

Έντι (χαμηλόφωνα)-«Και στον τάφο...»[...] (15.04.2010)

Η κυρία Ναταλία καλεί τον Έντι πίσω στη παρεούλα και συνεχίζει τη συζήτηση για τα λουλούδια και τα εκκλησιαστικά μυστήρια. Η συζήτηση φτάνει στο μυστήριο της βάπτισμας και ο Έντι ξαφνικά επιδεικνύει έντονο ενθουσιασμό, θέλει να μιλήσει και να πει ότι στη βάπτισμα βαπτίζουμε. Η κ. Ναταλία απαντάει αφηρημένα και συνεχίζει με αυτό που έλεγε. Ο Έντι ξανασχοιάζει κάτι, αλλά η νηπιαγωγός πάλι απαντάει αφηρημένα και δεν δίνει προσοχή. Ο Έντι φαίνεται να αρχίζει να αποθαρρύνεται και σχολιάζει χαμηλόφωνα.

Παρατηρούμε ότι ενώ ο Έντι στη συζήτηση για το μυστήριο του γάμου δεν έδειξε καθόλου ενδιαφέρον και δεν συμμετείχε καθόλου, όταν έγινε αναφορά στις βαπτίσεις, έδειξε μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αφού προφανώς έχει σχετικές εικόνες από το θρησκευτικό μυστήριο. Μάλιστα διεκδικεί το λόγο. Όταν η κ. Ναταλία δεν του δείχνει το βαθμό προσοχής που θα ήθελε, συνεχίζει να συμμετέχει στη συζήτηση, αν και με λιγότερο ενθουσιασμό.

Η συγκεκριμένη συζήτηση λειτουργεί σαν εισαγωγή στην ενασχόληση με τη θεματική των λουλουδιών, μέσα στα πλαίσια της ευρύτερης θεματικής της Άνοιξης.

Τα παιδιά θα ενασχοληθούν διαθεματικά με διάφορες δραστηριότητες σχετικές με τα λουλούδια, όπως κατασκευές, πειράματα, ψυχοκινητικά παιχνίδια, ανάγνωση βιβλίων. Η κ. Ναταλία επιλέγει να εισάγει το θέμα με μία μονοπολιτισμική ματιά, δηλαδή το ρόλο των λουλουδιών στην ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία. Δεν λαμβάνει υπόψη της και πάλι την ποικιλομορφία στην τάξη και το γεγονός ότι κάποια παιδιά μπορεί να μην έχουν εμπειρίες από θρησκευτικά μυστήρια. Όπως παρατηρήσαμε κανένα παιδί της εστίασης μας δεν συμμετέχει και μάλιστα ο Έντι φεύγει από την παρευούλα. Επιστρέφει μόνο όταν η συζήτηση αποκτάει εμπειρικό νόημα γι' αυτόν.

6.2.2 Διαγλωσσική σκέψη μέσα στην μονογλωσσία

Απόσπασμα 15: «Κυρία, σε μία άλλη γλώσσα το κεφάλι το λένε κόκα»

[...]Ναταλία-«Από τι αρχίζει το κοχύλι;».

Χρήστος-«Από κάπα!»

Σωτήρης-«Κ!»

Γιάννης –«Κ»

Η Ναταλία τον βοηθάει και κολλάει το κοχύλι.

Έντι –«Κυρία...».

Ναταλία-«Ναι».

Έντι-«Σε άλλη γλώσσα το κεφάλι το λένε κόκα».

Ναταλία-«Εντάξει»[...] (03.06.10)

Σε αυτή τη δραστηριότητα φωνολογικής ενημερότητας τα παιδιά πρέπει να ταξινομήσουν τις εικόνες από διάφορα ζώα της θάλασσας ανάλογα με το αρχικό γράμμα του ονόματος τους. Ο Έντι παρακολουθεί την δραστηριότητα, δεν είναι η σειρά του να συμμετέχει, ωστόσο θέλει να μοιραστεί τη σκέψη του. Επιμένει να μιλήσει και όταν του δίνει το λόγο η κ. Ναταλία της λέει ότι σε μια άλλη γλώσσα το κεφάλι το λένε κόκα. Θέλει να πει ότι από το γράμμα <Κ,κ>, από το οποίο ξεκινάει το κοχύλι, σκέφτηκε ότι ξεκινάει και η αλβανική λέξη <κόκα> που σημαίνει κεφάλι.

Όπως θα δούμε αναλυτικά στο παρακάτω κεφάλαιο (βλ. 6.3.1), ο Έντι πέρασε από διάφορα στάδια φωνολογικής συνειδητοποίησης. Από το σημασιολογικό επίπεδο

πέρασε στο φωνητικό, έπειτα στη συνειδητοποίηση του φωνήματος ως ήχο, μετά στην τοποθέτηση του φωνήματος ως προς το αρχικό γράμμα της λέξης κ.ο.κ. Σε αυτό το απόσπασμα παρατηρούμε ότι μετατοπίζει την γνώση από τη γλώσσα του σχολείου στη γλώσσα του σπιτιού. Ή μήπως η πρώτη του γλώσσα τον βοηθάει να αποκτήσει νόημα η επεξεργαζόμενη γνώση στο σχολείο;

Όπως και να έχει παρατηρούμε ότι η πρώτη γλώσσα του Έντι είναι παρούσα στην μαθησιακή διαδικασία. Παρατηρούμε επίσης και την αδιάφορη αντίδραση της κ. Ναταλίας. Του απαντάει «Εντάξει» και συνεχίζει το μάθημά της. Δεν το αποθαρρύνει ούτε τον επιβραβεύει. Απλά αδιαφορεί. Οι άλλες γλώσσες δεν έχουν θέση στο μάθημα, δεν αξιοποιούνται, δεν υπάρχουν στον σχολείο.

6.3 Γλωσσική ενίσχυση στο νηπιαγωγείο και μετάβαση στο δημοτικό σχολείο

6.3.1 Ασκήσεις φωνολογικής συνειδητοποίησης και μετάβαση

Απόσπασμα 16 : «Δεν πειράζει. Δεν είστε υποχρεωμένοι να τα ξέρετε αυτά»

[...]Η κ. Ναταλία τους δείχνει στα παιδιά εικόνες από θαλασσινά και αυτά φωνάζουν ποιο είναι το καθένα.

*Έπειτα η κ. Ναταλία σε ένα χαρτόνι μέγεθος Α3 γράφει με κεφαλαία γράμματα όλα τα ονόματα των εικονιζόμενων θαλασσινών. Απλώνει το χαρτόνι στη μοκέτα και ζητάει από κάθε παιδί να αντιστοιχίσει μια εικόνα θαλασσινού που θα επιλέξει με την αντίστοιχη λέξη. Κάποια στιγμή φωνάζει και την **Ελένη**. Της ζητάει να διαλέξει μια εικόνα. Η **Ελένη** διαλέγει το δελφίνι.*

Ναταλία-«Ωραία, μήπως ξέρεις πώς το λένε αυτό;»

***Ελένη**-«Δελφίνι»*

Ναταλία-«Ξέρεις από ποια φωνούλα αρχίζει το δελφίνι;». Σιωπή

*Ναταλία-«**Ελένη**, κοίτα με λίγο. Από ποια φωνούλα αρχίζει το ΔΕΛΦΙΝΙ» (λέει τη λέξη πιο αργά τονίζοντας το αρχικό Δ). Σιωπή.*

Τα παιδιά φωνάζουν «Δέλτα», «Δ».

Ναταλία-«Αγάπη μου, κοίτα με. ΔΕΛΦΙΝΙ (αργά και καθαρά)». Σιωπή.

*Ναταλία-«**Ελένη** μου, αρχίζει από <δ>. Μπορείς να μου βρεις που γράφει*

δελφίνι;». Η Ελένη δείχνει μια λέξη (στην τύχη).

Ναταλία-«Όχι, δεν είναι αυτό. Δεν πειράζει. Δεν είστε υποχρεωμένοι να τα ξέρετε αυτά (τα γράμματα εννοεί). Θα τα μάθετε του χρόνου»[...] (03.06.2010)

Στην πρώτη δημοτικού τα παιδιά θα μάθουν ανάγνωση και γραφή με τη διδασκαλία της αντιστοιχίας των γραμμάτων με τα φωνήματα. Η ευαισθητοποίηση όμως των παιδιών στους ήχους των φωνημάτων και της σειράς διαδοχής τους σε μία λέξη αποτελεί μέρος και του προσχολικού προγράμματος γλωσσικών δραστηριοτήτων. Η κ. Ναταλία εφαρμόζει συχνά ασκήσεις που αφορούν κυρίως το αρχικό γράμμα μιας λέξης. Γνωρίζει όμως ότι αυτό δεν αποτελεί αυτοσκοπό του νηπιαγωγείου. Όταν η Ελένη δεν μπορεί να ξεχωρίσει το αρχικό γράμμα της λέξης ΔΕΛΦΙΝΙ, δεν την πιέζει παραπάνω, λέγοντας ότι θα τα μάθουν στου χρόνου.

Απόσπασμα 17/1: «Σήμερα θα κάνουμε μάθημα όπως στο δημοτικό»

[...]Ναταλία-«Σήμερα θα κάνουμε κάτι διαφορετικό, θα κάνουμε μάθημα όπως στο δημοτικό. Θέλω να μου πείτε από ποια φωνούλα αρχίζει το ΣΧΟΛΕΙΟ;»

Ναταλία-« Έντι, εσύ τι λες;»

Έντι-«Από...σχολείο»(φωνάζοντας και κοροϊδεύοντας)[...] (5/5/2010)

Η κ. Ναταλία με αφορμή τη συζήτηση που αφορά τη μετάβαση των μαθητών του νηπιαγωγείου στο δημοτικό σχολείο, εισάγει το γράμμα <Σ,σ> στη διδασκαλία. Ονομάζει το γράμμα-φθόγγο «φονούλα» και ρωτάει τον Έντι από ποια φωνούλα αρχίζει η λέξη «σχολείο». Ο Έρικ προβληματίζεται και τελικά απαντάει ολόκληρη τη λέξη «σχολείο» και μετά γελάει κοροϊδευτικά υποδηλώνοντας την αμηχανία του. Νομίζω ότι ξέρει εκ των προτέρων ότι η απάντησή του είναι λάθος, γι' αυτό διακωμωδεί αμέσως την απάντηση.

Απόσπασμα 17/2

[...]Η Ναταλία γράφει τη λέξη < ΣΧΟΛΕΙΟ> στον πίνακα.

Ναταλία –«Το πρώτο γράμμα ποιο είναι;»

Χρήστος-«Σίγμα»

Ναταλία-«Ναι, <σ>, σίγμα»

*Ναταλία-«**Μαρία**, μπορείς να έρθεις να μου κυκλώσεις το <σ>;»*

***Μαρία**-«Όχι» (ναζιάρικα και ντροπιασμένα)[...] (5/5/2010)*

Στη συνέχεια η κ. Ναταλία γράφει τη λέξη και ρωτάει από ποιο γράμμα ξεκινάει. Ο Χρήστος απαντάει «σίγμα». Όταν ζητάει από τη Μαρία να σηκωθεί να κυκλώσει το γράμμα σίγμα, αυτή αρνείται. Δεν ξέρει την απάντηση.

Απόσπασμα 17/3

[...]Ο Χρήστος σηκώνει το χέρι.

Ναταλία-«Έλα, Χρήστο»

Ο Χρήστος υπογραμμίζει όλη τη λέξη.

*Ναταλία-«Ο Χρήστος υπογράμμισε όλη τη λέξη. **Έντι**, τι έπρεπε να κάνει;»*

***Έντι**-«Ε... πιο μικρή λέξη»(5/5/2010)*

Σηκώνει το Χρήστο που είχε απαντήσει ότι η λέξη <σχολείο> αρχίζει από σίγμα και αυτός υπογραμμίζει όλη τη λέξη. Ρωτάει τον Έντι ποιο θα ήταν το σωστό να κάνει ο Χρήστος και αυτό πάλι αμήχανα απαντάει ότι θα έπρεπε να υπογραμμίσει μια πιο μικρή λέξη. Η γνώση του τι είναι λέξη και τι είναι γράμμα είναι ακόμη κάτι που μπερδεύει και το Χρήστο και τον Έντι στην περίπτωση αυτή. Ο Έντι αντιλαμβάνεται το γράμμα <Σ,σ> σαν μια «πιο μικρή λέξη».

Απόσπασμα 17/4

[...]Ναταλία-«Θα μου πείτε λέξεις που αρχίζουν από σ».

Τα παιδιά λένε διάφορες λέξεις.

***Έντι**-«ήλιος»*

Ναταλία-«Δεν αρχίζει από σ, από τι αρχίζει;»

***Έντι**-«Ε..» (γελάει)*

*Μιλούν για τα ονόματα παιδιών που αρχίζουν από <Σ,σ>. Ο **Έντι** παίζει με*

*τη βιβλιοθήκη λέει ψιθυριστά «Σκύλος...». Δεν τον ακούει η κ. Ναταλία [...]
(5/5/2010)*

Η κ. Ναταλία τους ζητάει να πούνε λέξεις που αρχίζουν από σίγμα. Ο Έντι απαντάει τη λέξη «ήλιος», μια λέξη που τελειώνει σε σίγμα. Όταν η κ. Ναταλία του ζητάει να σκεφτεί από ποιο γράμμα αρχίζει, αυτός αντιδράει και πάλι αμήχανα και αποστασιοποιείται από τη συζήτηση. Κάθεται δίπλα στη βιβλιοθήκη και φαίνεται να παίζει με κάτι άλλο. Ωστόσο ακούει τις απαντήσεις άλλων παιδιών και ψιθυριστά λέει και αυτός μία νέα λέξη από <Σ,σ>. («Σκύλος..»).

Η φωνολογική συνειδητοποίηση καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων. Εκτείνεται από την ανακάλυψη των ορίων των λέξεων μέχρι την πλήρη φωνημική ανάλυση. Ο Έντι συνειδητοποιεί γρήγορα την έννοια του φωνήματος. Από την πρώτο κομμάτι του αποσπάσματος που δηλώνει ότι "το Σχολείο αρχίζει από Σχολείο" φτάνει πολύ γρήγορα στη ευαισθητοποίηση στο ήχο του <Σ,σ>. Παρόλο που στην αρχή δεν ξεχωρίζει τη διαδοχή των φωνημάτων, δηλαδή λέει "ήλιος" που ο ήχος ακούγεται στο τέλος, γρήγορα αναπροσαρμόζει τη σκέψη του και λέει "σκύλος" που είναι και το ζητούμενο της ερώτησης. Δεν το λέει φωναχτά. Δεν προλαβαίνει να ακολουθήσει τη ροή της δραστηριότητας, αλλά προλαβαίνει να παράγει συλλογισμούς στον δικό του ρυθμό.

Απόσπασμα 17/5

[...] Η κ. Ναταλία τους δείχνει ένα- ένα τα ονόματα και ψάχνουν ποια τελειώνουν σε <Σ,σ>.

Η Μαρία φωνάζει-«Γιάννης Μαρούδας!»[...] (5/5/2010)

Σε αυτό το απόσπασμα επίσης παρατηρούμε ότι και η Μαρία, που δεν συμμετείχε καθόλου σε όλη τη διάρκεια της συζήτησης, όταν αναφέρονται στα ονόματα των αγοριών της τάξης τους, συνδέει τα κοινά φωνολογικά στοιχεία ανάμεσα στα ονόματα με το όνομα του ξαδέλφου της και το φωνάζει με ενθουσιασμό.

Απόσπασμα 17/6

[...] Παρατηρούν ότι το όνομα του Έντι δεν τελειώνει σε σίγμα, σε αντίθεση με όλα τα ονόματα των αγοριών. Αυτός ακούει σιωπηλός τη συζήτηση.

Μετά παρατηρούν ποιοι μήνες του χρόνου τελειώνουν επίσης σε <Σ>

Ξαφνικά ο Έντι φωνάζει-«Σκάλα!»

Ναταλία-«Έντι, δε λέμε τώρα αυτό!»

Ο Γιάννης και η Ελένη δεν έχουν συμμετάσχει καθόλου. Παρακολουθούν όμως τη συζήτηση [...] (05.05.10)

Ο Έντι συνεχίζει να παράγει συλλογισμούς μην ακολουθώντας τη ροή της δραστηριότητας, καθώς έχει εδραιώσει την έννοια του φωνήματος, αλλά αργεί στο κομμάτι του λεξιλογίου.

Απόσπασμα 18: «Ελένη, σκέφτηκες λέξη από ψ;»

[...]Ναταλία –«**Ελένη**, σκέφτηκες λέξη από ψ;» Η Ελένη δεν απαντά.

Ναταλία-« Θα μας πεις μετά, αλλά θα μας πεις»

Φάνης -«Ψάρι»(δεν το λέει καθαρά)

Μαρία -«Ψάρι λέει».

Σωτήρης-«Ψήνω»

Χρήστος-«Ψώνια».

Ναταλία-«Ωραία»

Βασιλεία-«Ψαλίδι»

Άννα-«Ψάρι»

Ναταλία-«Ναι, αλλά τα είπαμε ήδη αυτά..»

Κική-«Ψαρεύω»

Ναταλία-«Μπράβο»

Άννα-«Ψήνω»

Βασίλης-«Ψαρεύω»

Ναταλία-«**Ελένη**, εσύ σκέφτηκες;»

Η **Ελένη** δεν απαντάει, χαμογελάει

Ναταλία-«Έλα, κοντά μου να μου πεις, **Ελένη** μου».

Η **Ελένη** πηγαίνει κοντά της και της λέει στο αυτί -«Φύλλο»

Ναταλία-«Όχι από φ, από ψ». Της δείχνει την εικόνα του Τριγωνοψαρούλη.

«Τι είναι αυτό;»

Ελένη (ψιθυριστά)-«Τρίγωνο»

Ναταλία-«Ναι, αλλά τι είναι;»

Χρήστος-«Ψάρι»

Ελένη (ψιθυριστά) –«Ψάρι»

Ναταλία-«Μπράβο **Ελένη** μου, κάθισε»[...] (02.06.10)

Σε αυτήν την άσκηση φωνολογικής συνειδητοποίησης παρατηρούμε ότι η Ελένη επικεντρώνεται ακόμη στο σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας και όχι στο φωνολογικό. Η κυρία Ναταλία επιμένει στην συμμετοχή της Ελένης. Προσπαθεί να την οδηγήσει με ερωτήσεις στη σωστή απάντηση. Η Ελένη απαντάει μόνο με ένα «Ναι» ή ένα «Όχι», ώσπου ένας συμμαθητής δίνει την απάντηση και αυτή την επαναλαμβάνει.

Απόσπασμα 19: Άσκηση με λέξεις που ξεκινούν από <Σ,σ>

[...]Τα παιδιά διαλέγουν μία από τις πέντε εικόνες (σκύλος, σκάλα, σόμπα, σπίτι, σταφύλι) χρωματίζουν το θέμα και μετά αντιγράφουν τη λέξη.

Η κ. Ναταλία αφήνει όλες τις κάρτες στο μεσαίο τραπέζι.

Η **Μαρία** επιλέγει τη λέξη <σταφύλι>. Ο **Γιάννης** τη λέξη <σκάλα>. Και οι δύο αντιγράφουν τη λέξη με ευκολία.

Η **Ελισάβετ** πηγαίνει όλες τις καρτέλες στην **Ελένη**, που κάθεται στο τραπέζι του οικοδομικού υλικού και της λέει να διαλέξει.

Η **Ελένη** μετά από προτροπή του κ. Γιώργου παίρνει χαρτί και διαλέγει μια καρτέλα.

Ο **Έντι** επιλέγει να χρωματίσει τη λέξη <σόμπα> και γράφει τη λέξη κυκλικά του σχεδίου που χρωμάτισε.

Η **Ελένη** τελικά χρωμάτισε το <σπίτι> και το πηγαίνει να το δείξει αμίλητη στη κ. Ναταλία.

Η κ. Ναταλία τη στέλνει πίσω –«Δεν έγραψες τη λέξη». Ξανακάθεται, την αντιγράφει. Πηγαίνει το ξαναδείχνει.

Ναταλία-«Ξέχασες ένα γράμμα»

Της δείχνει ποιο. Είναι το αρχικό σίγμα που είναι γραμμένο με άλλο χρώμα από την υπόλοιπη λέξη. Η Ελένη επιστρέφει στο τραπέζι, κάνει αυτό που της υπέδειξε η κ. Ναταλία και της το ξαναδίνει.

Ναταλία-«Μπράβο»[...] (05.05.10)

Η παραπάνω άσκηση έχει αυξημένη πολυπλοκότητα ως προς τις οδηγίες εκπόνησής της και ως προς τη νοητική εμπλοκή. Τα παιδιά πρέπει ουσιαστικά από την φωνημική συνειδητοποίηση του γράμματος <Σσ>, να αποκωδικοποιήσουν και τη σχέση της λέξης με την εικόνα.

Ο Γιάννης και η Μαρία χρωματίζουν την εικόνα και αντιγράφουν τη λέξη χωρίς δυσκολία και με τη σωστή φορά γραφής.

Ο Έντι χρωματίζει την εικόνα και έπειτα γράφει τη λέξη κυκλικά γύρω από την εικόνα. Σε αυτή του την επιλογή πιθανόν παρατηρούμε μία συμβολική συσχέτιση σημαίνοντος-σημαινομένου⁵⁰.

Η Ελένη δυσκολεύεται να κατανοήσει τις οδηγίες της άσκησης. Η άσκηση εντάσσεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας του <Σ, σ> και ως φώνημα και ως γράμμα. Δεν φαίνεται όμως γενικά η άσκηση να έχει κάποιο νόημα για την Ελένη. Εκτελεί βήμα-βήμα μηχανικά αυτά που της υποδεικνύει η κ. Ναταλία. Αρχικά ζωγραφίζει μόνο την εικόνα από την κάρτα. Η κ. Ναταλία της ζητάει να γράψει και τη λέξη. Η Ελένη αντιγράφει τη λέξη, αλλά ξεχνάει το αρχικό γράμμα (το Σ), που είναι με άλλο χρώμα καθώς αυτό ήταν και το αντικείμενο συζήτησης στην προηγούμενη δραστηριότητα. Η κ. Ναταλία της επισημαίνει την παράλειψη και η Ελένη τη διορθώνει.

Απόσπασμα 20: «Πόσα γράμματα είναι το <πι>»

[...] Η κ. Δήμητρα ζητάει να γράψουν το <π>. Η Ελένη δε γράφει τίποτα. Η κ. Δήμητρα πάει κοντά της.

Δήμητρα-«Πόσα γράμματα είναι το <πι>;». Σιωπή.

Δήμητρα - «Δύο, το <π> και το <ι>. Γράψε το <π>.» Το γράφει.

Δήμητρα - «Ωραία. Και τώρα το <ι>». Το γράφει.

⁵⁰ Ως «σημαίνον» ορίζεται η ακουστική εικόνα μίας λέξης, ενώ ως «σημαινόμενο» η έννοιά της (Τομπαΐδης,1995).

Η κ. Δήμητρα τους ζητάει να γράψουν <παπί>. Τους βοηθάει λέγοντας...

Δήμητρα- «Το <παπί> πόσες φωνούλες είναι; (Χτυπάει παλαμάκι) <πα>, (παλαμάκι) πι!».

Φερνάντο-«Δύο!».

Δήμητρα-«Ωραία γράψτε πρώτα το <πα>».

Η Μαρία δεν το γράφει. Κοιτάει προς τον Γιάννη, που το γράφει αμέσως. Η Ελένη γράφει μόνο το <π>. Η κ. Δήμητρα πηγαίνει κοντά της.

Δήμητρα-«Γράψε και το α». Γράφει.

Δήμητρα-«Δεν είναι αυτό το <α>». Της το σβήνει. «Κυκλάκι...». Η Ελένη γράφει το σωστό. «Ωραία».

Δήμητρα-«Τώρα γράψτε όλοι δίπλα το <πι>».

Η Μαρία και ο Γιάννης το γράφουν αμέσως. Η Ελένη δεν γράφει τίποτα. Δαγκώνει τη γόμα της. Μόλις πάει η κ. Δήμητρα αρχίζει γράφει μακριά από το <πα>.

Δήμητρα-«Δίπλα για να είναι μία λέξη, αν είναι χωριστά είναι άλλη λέξη... Γράψε το <πι>. Ωραία. Το <π> και μετά;». Η Ελένη γράφει.

Δήμητρα-« Ωραία, το <ι>». [...] (30.09.2010)

Η Ελένη δεν φαίνεται να έχει κατανοήσει ότι μία συλλαβή αποτελείται από δύο γράμματα και γράφει μόνο το ένα γράμμα, το σύμφωνο. Χρειάζεται συνεχώς τη βοήθεια της κ. Δήμητρας στην ανάλυση της συλλαβής σε γράμματα.

Η Μαρία δεν είναι σίγουρη αν κατάλαβε καλά και ελέγχει τη σωστή απάντηση από τον διπλανό της, Γιάννη, ο οποίος έχει κατανοήσει ή έχει μάθει απ' έξω πώς γράφεται το <πα> και πώς το <πι>. Η σύνθεση των δύο συλλαβών σε μία λέξη, <παπί> και για την Μαρία και για τον Γιάννη δεν αποτελεί πρόβλημα.

Στην Ελένη όμως η κ. Δήμητρα πρέπει να είναι συνεχώς από πάνω, να τη βοηθάει και να τη διορθώνει, ώστε η Ελένη να μπορεί να επεξεργάζεται ενεργητικά το λάθος της.

Απόσπασμα 21: «Οοο πανεύκολο!!»

Η κ. Δήμητρα τους υπαγορεύει την ορθογραφία της ημέρας.

Δήμητρα-«Γράφουμε τη φωνούλα <το>. Ποια γράμματα χρειαζόμαστε για τη φωνούλα <το>;».

Γιάννης-«Δύο. Το τ και το ο»

Μαρία-«Πανεύκολο!». Το γράφουν αμέσως.

Δήμητρα-«Γράψτε τη λέξη <παπί>».

Ο Γιάννης κοιτάει τη Μαρία πώς το γράφει.

Δήμητρα-«Μετά γράφουμε τη λέξη πατάτα.

Μαρία-«Οοοο! Εύκολη!»

Ο Γιάννης πάλι κοιτάει το τετράδιο της Μαρίας.

Σε αυτό το απόσπασμα η κ. Δήμητρα υπαγορεύει την ορθογραφία. Βλέπουμε ότι και ο Γιάννης και η Μαρία ανταποκρίνονται με ευκολία στην άσκηση. Ο Γιάννης αναλύει τη συλλαβή στα φωνητικά της στοιχεία και η Μαρία αναφωνεί πόσο εύκολα της φαίνονται αυτά που ζητάει η κ. Δήμητρα.

Απόσπασμα 22: «Ποια φωνούλα ψάχνουμε;»

[...] Η κ. Δήμητρα έχει δώσει στα παιδιά ένα φυλλάδιο με επαναληπτικές ασκήσεις. Στην συγκεκριμένη άσκηση τα παιδιά πρέπει να χρωματίσουν με κόκκινο όσες λέξεις ξεκινούν από <ε> και με κίτρινο τις λέξεις που ξεκινούν από <λα>.

*Δήμητρα-«Λαγός. Θα το χρωματίσουμε **Ελένη**;»*

***Ελένη**-«Όχι»*

Δήμητρα-«Ποια φωνούλα ψάχνουμε;».

Κάποιοι φωνάζουν «λα!». Η **Ελένη** δεν μιλά.

*Δήμητρα-«**Ελένη**, <λ> και <α>;».*

***Ελένη**-«λα».*

Δήμητρα-«Ωραία. Ξεκινάει η λέξη λα-γός από λα».

Ελένη (ψιθυριστά πάντα)-«Ναι».

Δήμητρα-«Ωραία, χρωματίστε τον».

Στην επόμενη άσκηση τα παιδιά πρέπει να χρωματίσουν ό,τι αρχίζει με τη συλλαβή <με>.

*Δήμητρα-«Δίπλα από το <ψάρι> τι είναι **Ελένη**;».* Σιωπή.

Ο Χρήστος πετάγεται-«Μέλισσα!».

*Δήμητρα-«**Ελένη**, τι είναι;».*

***Ελένη** – «Μέλισσα».*

Δήμητρα-«Από τι ξεκινάει η με-λι-σσα;».

***Ελένη**-«με».*

Δήμητρα-«Είναι η φωνούλα που ψάχνουμε;» (δείχνει το γραμμένο στον πίνακα <με>).

***Ελένη**-«Ναι».*

Δήμητρα-«Ωραία, χρωματίστε το» [...] (13.10.2010)

Βλέπουμε ότι στην πρώτη άσκηση η Ελένη δυσκολεύεται να κατανοήσει την εκφώνηση, απαντάει όμως πιο άνετα από άλλες φορές στις ερωτήσεις της κ. Δήμητρας. Έχει μάθει ότι το <λ> και το <α> εκφέρονται <λα> και απαντάει σωστά ότι ο <λαγός> ξεκινάει από <λα>. Η κ. Δήμητρα είναι από πάνω σε κάθε βήμα της άσκησης και της εξηγεί. Στη δεύτερη άσκηση της οποίας η εκφώνηση είναι ανάλογη, η Ελένη βρίσκει πολύ πιο εύκολα τη λύση.

Απόσπασμα 23: Λειτουργικές εμπειρίες γραμματισμού

*[...]Ο **Γιάννης** και η **Μαρία** είναι μπροστά στη συρταριέρα. Η **Μαρία** γράφει το όνομά της στη ζωγραφιά που έφτιαξε και ο **Γιάννης** την παρακολουθεί. Η **Μαρία** φεύγει, ο **Γιάννης** παραμένει και χαζεύει γύρω- γύρω στην τάξη. Έπειτα παίρνει ένα μολύβι και μία κόλλα χαρτί και σχεδιάζει κάτι αφηρημένος. Αφήνει το μολύβι. Χαζεύει πάλι γύρω-γύρω την τάξη. Παίρνει έναν μαρκαδόρο. Γράφει πάνω στο χαρτί του το γράμμα <Δ>. Σταματάει. Κάτι σκέφτεται. Σηκώνεται, διασχίζει την παρεούλα, στην μοκέτα της οποίας*

*παίζουν ο Έντι και άλλοι παλεύοντας, του αποφεύγει συγκεντρωμένος και πλησιάζει τον πίνακα. Βάζει το δάχτυλό του πάνω στο ημερολόγιο, στη λέξη «ΔΕΥΤΕΡΑ», βλέπει το επόμενο από το <Δ> γράμμα. επιστρέφει και γράφει στο χαρτί του <Ε>. Το ίδιο συνεχίζεται με κάθε ένα γράμμα της λέξης <ΔΕΥΤΕΡΑ> και συνεχίζει με και με τη λέξη <ΤΡΙΤΗ>. Διπλώνει το χαρτί του σαν γράμμα και το βάζει στο συρτάρι του. Πηγαίνει κοντά στη **Μαρία** που παίζει με τα καρτελάκια των ονομάτων και παίζει μαζί της. Διαβάζουν τα καρτελάκια και μετά δείχνουν το όνομα του παιδιού που διάβαζαν στο παρουσιολόγιο [...] (16.02.2010)*

Αυτό το απόσπασμα εκτυλίσσεται την ώρα της ελεύθερης απασχόλησης. Παρατηρούμε την Μαρία και τον Γιάννη να είναι μαζί στη συρταριέρα, όπου η Μαρία γράφει το όνομά της πριν τακτοποιήσει τη ζωγραφιά της στο συρτάρι. Ο Γιάννης την παρακολουθεί και όταν αυτή φεύγει, δεν την ακολουθεί. Παρακολουθεί τα γενόμενα στην τάξη για λίγο και μετά παίρνει ένα κενό χαρτί κι ένα μαρκαδόρο και αρχίζει να αντιγράφει τις λέξεις της εβδομάδας από τον πίνακα της παρεούλα. Μάλιστα επειδή ο πίνακας είναι μακριά διασχίζει σχεδόν σε κάθε γράμμα μία απόσταση στην τάξη ανάμεσα από παιδιά που παίζουν δυναμικά παιχνίδια χωρίς να αποσπάται η προσοχή του. Κάποια στιγμή σταματάει αυτό που κάνει, διπλώνει το χαρτί του σαν γράμμα, το τακτοποιεί στο συρτάρι του και πηγαίνει στη Μαρία να παίξουν με τα καρτελάκια ονομάτων μαζί.

Παρακολουθούμε στο απόσπασμα ότι και στον ελεύθερο χρόνο τους τα παιδιά δράττουν ευκαιρίες ανάπτυξης της γραφής και της ανάγνωσης. Η Μαρία υπογράφει τη ζωγραφιά της πριν τη βάλει στο συρτάρι της και ο Γιάννης αντιγράφει λέξεις από τον πίνακα σαν να γράφει γράμμα. Όταν ξανασυναντιούνται παίζουν διαβάζοντας τα ονόματα των παιδιών της τάξης αντιστοιχώντας τα στο παρουσιολόγιο.

Στον Οδηγό της Νηπιαγωγού (2006:110-111) προτείνεται η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε ερεθίσματα λειτουργικής ανάγνωσης (πχ καρτέλες ονομάτων, πίνακες αναφορά κ.α.), ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν την σπουδαιότητα της γραπτής γλώσσας (ανάγνωση και γραφή). Μια τέτοια επικοινωνιακή προσέγγιση της γραπτής γλώσσας θα βοηθούσε τα παιδιά να αντιλαμβάνονται τη σχέση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου και στη συνέχεια σταδιακά συνειδητοποιούν την αντιστοιχία ανάμεσα στους προφερόμενους ήχους και στα γράμματα. Παρατηρούμε

ότι και ο Γιάννης και η Μαρία μέσα από αυτήν την ενασχόλησή τους αναπτύσσουν διάφορες δεξιότητες όπως τη φορά της ανάγνωσης και το ποιο είναι το πρώτο και το τελευταίο γράμμα της λέξης (μέσα από την παρατήρηση και αντιστοίχιση των ονομάτων).

Κάνοντας μια συνοπτική ανασκόπηση σε όλα τα αποσπάσματα αυτού του κεφαλαίου, βλέπουμε ότι η Μαρία και ο Γιάννης συμμετέχουν στις δραστηριότητες φωνολογικής συνειδητοποίησης, όταν αυτές έχουν ένα νοητικό περιεχόμενο γι' αυτούς. Ωστόσο χρησιμοποιούν το πλούσιο σε ερεθίσματα εγγραμματισμού περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Ο Γιάννης αντιγράφει τις μέρες της εβδομάδας σαν να γράφει ένα γράμμα σε κάποιον, ενώ στη συνέχεια μαζί με τη Μαρία "διαβάζουν" τις καρτέλες των ονομάτων των παιδιών. Κατά την μετάβασή τους στην πρώτη δημοτικού (βλ. Απόσπασμα 21), δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην αναλυτικοσυνθετική προσέγγιση εκμάθησης της ανάγνωσης. Η Ελένη όμως που παρουσιάζει δυσκολίες στις ασκήσεις φωνημικής συνειδητοποίησης στο νηπιαγωγείο, φαίνεται ότι δυσκολεύεται περισσότερο και στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Η φωνολογική εξάσκηση ωστόσο οδηγεί σε βελτίωση του βαθμού φωνολογικής συνειδητοποίησης ακόμη κι αν αυτό συμβαίνει σε αργό ρυθμό όπως συμβαίνει στην περίπτωση της.

Παράλληλα οι ασκήσεις φωνολογικής εξάσκησης στο νηπιαγωγείο, όπως περιγράφονται σε αυτό το κεφάλαιο είναι πολύ κοντά μεθοδολογικά με τη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης στην πρώτη δημοτικού εξοικειώνοντάς τα παιδιά με τις μεθόδους της επόμενης βαθμίδας. Στο απόσπασμα 17 μάλιστα βλέπουμε ότι μία άσκηση φωνολογικής ενημερότητας επιλέγεται και ως παιχνίδι προσομοίωσης του μαθήματος του δημοτικού.

Κατά βάση η κ. Ναταλία οργανώνει δραστηριότητες που συνδέονται με την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης και όχι με την ανάδυση του εγγραμματισμού. Το πλούσιο σε ερεθίσματα γραμματισμού περιβάλλον του νηπιαγωγείου δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να επενεργήσουν σε αυτό, αλλά μόνο σε εθελοντική βάση. Η πίνακες αναφοράς χρησιμοποιούνται μόνο για τις δραστηριότητες ρουτίνας. Η εξάσκηση για την ανάπτυξη φωνημικών δεξιοτήτων τα εξοικειώνει με τους τρόπους διδασκαλίας του δημοτικού επισπεύδοντας την προσαρμογή στις δασκαλοκεντρικές μεθόδους του, αλλά αντιβαίνει της βασικές αρχές της προσχολικής αγωγής για επενέργεια στο περιβάλλον και ανάδυση της γνώσης. Και πάλι η πρώτη γλώσσα των παιδιών είναι απύσχα.

6.3.2 Δημιουργώντας ένα κλίμα αποδοχής και ασφάλειας (ή όχι)

Απόσπασμα 24: «Τίποτα. Το ξέχασα»

[...]Η κ. Ναταλία μαζεύει όλα τα παιδιά στη γωνιά της συζήτησης για τον πρωινό κύκλο. Τα παιδιά μιλούν μεταξύ τους και γίνεται φασαρία. Η κ. Ναταλία συμπληρώνει σοβαρή το παρουσιολόγιο του σχολείου (μία κόλλα Α4 όπου τσεκάρει τα ονόματα των παιδιών που είναι παρόντα).

Έντι-«Κυρία, μια φορά η μαμά μου πήγε σε ένα αεροπλάνο και είπε έτσι...». Η κ. Ναταλία γυρνάει την πλάτη της να συμμαζέψει κάτι. Γίνεται φασαρία από τα υπόλοιπα παιδιά που μιλούν μεταξύ τους.

Ναταλία – «Τι είπες, **Έντι**; Δεν ακούω».

Έντι – «Τίποτα, το ξέχασα» [...] (03/03/10)

Η συγκέντρωση στη γωνιά της συζήτησης, την παρεούλα, σηματοδοτεί το τέλος της ελεύθερης απασχόλησης και την έναρξη των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Ο Έντι που θέλει κάτι να διηγηθεί, ξεκινάει να μιλάει, αλλά η κ. Ναταλία δεν τον ακούει, καθώς είναι συγκεντρωμένη σε κάτι άλλο και στην τάξη γίνεται πολλή φασαρία. Όταν τελικά είναι έτοιμη να ξεκινήσει, γυρνάει στον Έντι και τον ρωτάει τί είπε. Ο Έντι, όμως, δεν θέλει να μιλήσει άλλο και λέει ότι ξέχασε τι ήθελε να πει. Δεν διαμαρτύρεται που δεν τον άκουγε, δεν επιμένει επαναλαμβάνοντας τι έλεγε όταν τον ρωτάει ξανά η κ. Ναταλία. Αντιλαμβάνεται την έλλειψη ενδιαφέροντος της και σιωπά.

Απόσπασμα 25/1: «Πώς περάσατε στις διακοπές του Πάσχα;»

[...]Ναταλία –« Πώς περάσατε στις διακοπές του Πάσχα;».

Τα παιδιά ένα- ένα με τη σειρά λένε πως πέρασανε.

Ερχεται η σειρά του **Έντι**.

Έντι –«Εγώ με τη μαμά μου και την αδελφή μου πήγαμε στη γιαγιά. Έμεινα όλες τις μέρες στη γιαγιά. Βγήκαμε με τον παππού βόλτα και φάγαμε παγωτό. Και ξαναπήγα στη γιαγιά και μετά σπίτι μου και μετά ξαναπήγα βόλτα και έφαγα παγωτό λεμόνι».

Κάποια παιδιά αναφέρουν τις δικές τους προτιμήσεις σε γεύσεις παγωτών. Η

*κ. Ναταλία προχωράει στο επόμενο παιδί, που είναι η **Μαρία**.*

***Μαρία** –«Εγώ εχθές πήγα βόλτα με το ποδήλατο και βγήκαμε με το μπαμπα και πήγαμε στις κούνιες.» [...] (12.04.10)*

Ο Έντι περιγράφει με ενθουσιασμό πώς πέρασε τις διακοπές του Πάσχα και μάλιστα υποκινεί και άλλη ενθουσιώδη συζήτηση στην τάξη για τις γεύσεις παγωτού που αρέσει στον καθένα. Η Μαρία και αυτή περιγράφει με τη σειρά της τις εμπειρίες της από τις διακοπές του Πάσχα.

Απόσπασμα 25/2

*[...]Έρχεται η σειρά του **Γιάννη**.*

*Ναταλία –«**Γιάννη**, δε σε είδα εσένα το Πάσχα. Δεν πήγες στην εκκλησία; Μόνο τη Μαρία είδα».*

*Ο **Γιάννης** δε μιλάει.*

Ναταλία –«Δε θες να μας πεις τώρα; Θέλεις αργότερα;»

*Ο **Γιάννης** κουνάει καταφατικά το κεφάλι του. [...] (12.04.10)*

Στην περίπτωση του Γιάννη όμως το κλίμα αλλάζει. Η κ. Ναταλία αλλάζει ουσιαστικά την γενική ερώτηση: «πώς πέρασες το Πάσχα», που είναι πιο γενική, και ρωτάει τον Γιάννη πού ήταν όταν είδε την Μαρία στην εκκλησία. Αυτό φαίνεται να φέρνει το Γιάννη σε δύσκολη θέση, ο οποίος αναδιπλώνεται και παραμένει σιωπηλός. Η κ. Ναταλία δεν τον πιέζει να μιλήσει.

Απόσπασμα 26: «Για ακούστε το Γιάννη που λέει κάτι πολύ ενδιαφέρον»

[...]Η κ. Ναταλία ρωτάει τα παιδιά πώς πέρασαν το Σαββατοκύριακο.

Έντι-«Εχτές μαζί με τη μαμά μου, την αδελφή μου και ένα φίλο της μαμάς μου πήγα κάπου που γυρίζει και είναι σαν φλιτζάνι και δεν ζαλιζόμουνα».

Η κ. Ναταλία τον διακόπτει για να κάνει μια παρατήρηση στην Σταματίνα που μιλάει με τη διπλανή της Άννα.

Έντι - «Μετά πήγα σπίτι είδα ένα φιλμ με μια ζέβρα και ήρθε και η

θεία μου...».

Κι άλλα παιδιά με τη σειρά τους περιγράφουν πώς πέρασαν.

*Ερχεται η σειρά της **Μαρίας** και του **Γιάννη** που κάθονται δίπλα-δίπλα.*

***Μαρία**-«Εγώ με τη μαμά πήγα στις κούνιες και παίζαμε εκεί λίγο και πήγαμε σπίτι»*

***Γιάννης** (χαμηλόφωνα)-«Εγώ την Κυριακή πήγα στο μουσείο»*

*Ναταλία-« Για ακούστε τον **Γιάννη** που μας λέει κάτι πολύ ενδιαφέρον. Σε ποιο μουσείο;»*

***Γιάννης** (χαμηλόφωνα)-«Που είχε κόκαλα».*

Η κ. Ναταλία μου κάνει μια γκριμάτσα δυσπιστίας.

Ναταλία-«Τι είχε; Δεινόσαυρους;»

***Γιάννης** (χαμηλόφωνα) - «Ναι, αλλά ήταν κλειστό»*

Ναταλία-« Να ξαναπάτε και να βγάλετε φωτογραφίες να μας δείξεις»

***Γιάννης** (χαμηλόφωνα) -«Ναι».[...](26.04.2010)*

Το παραπάνω απόσπασμα είναι περίπου ίδιο με το απόσπασμα 21. Σε αυτό το απόσπασμα ωστόσο, παρατηρούμε ότι η κ. Ναταλία αφήνει τη συζήτηση να συνεχιστεί όπως ξεκίνησε, με την ίδια ερώτηση, δηλαδή πώς πέρασαν το Σαββατοκύριακο. Ο Γιάννης απαντάει διστακτικά. Η κ. Ναταλία δείχνει έντονο ενδιαφέρον και του κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις σχετικά με αυτά που περιγράφει, χωρίς να αλλάζει όμως τη ροή της συζήτησής. Ο Γιάννης, αν και διστακτικός, συνεχίζει να απαντάει.

Απόσπασμα 27: «Σήκω να μου τα λες στο αυτί»

*[...]Η **Ελένη** στη δική της σειρά της δεν απαντάει.*

Ναταλία-«Σήκω να μου τα λες στο αυτί»

*Η **Ελένη** σηκώνεται και της λέει κάτι στο αυτί. Η κ. Ναταλία τις κάνει λίγες ακόμα ερωτήσεις. Η **Ελένη** απαντάει χαμηλόφωνα στο αυτί και χαμογελάει.*

*Ναταλία-«Μπράβο **Ελένη** μου. Κάθισε κάτω» [...](26.04.10)*

Η Ελένη και αυτή θέλει ιδιαίτερο χειρισμό ώστε να συμμετέχει στη συζήτηση. Στην αρχή δεν απαντάει. Η κ. Ναταλία κατανοεί τη συστολή της και της λέει να της τα λέει στο αυτί. Η Ελένη δέχεται, σηκώνεται και μιλάει ψιθυριστά στο αυτί της κ. Ναταλίας, χωρίς οι υπόλοιποι να ακούμε.

Βλέπουμε και στα δύο παραπάνω αποσπάσματα (21 και 22) ότι και ο Γιάννης και η Ελένη χρειάζονται ένα κλίμα ασφάλειας και συνεχούς ενίσχυσης από την κ. Ναταλία, ώστε να συμμετέχουν στις συζητήσεις όπου περιγράφουν προσωπικές εμπειρίες.

Η στάση της νηπιαγωγού απέναντι στα παιδιά διαμορφώνει το βαθμό και την ποιότητα της συμμετοχής τους στις γλωσσικές δραστηριότητες. Ακούγοντας προσεχτικά αυτά που έχουν να πουν και προσεγγίζοντας τα με στοργή και γνήσιο ενδιαφέρον, τονώνει την αυτοπεποίθηση τους και τα κάνει να νιώθουν σημαντικά.

Απόσπασμα 28: «Κυρία, είναι αληθινή πόλεμος;»

[...] Η κ. Ναταλία δείχνει στα παιδιά εικόνες από ένα βιβλίο σχετικό με την επανάσταση του 1821. Ο Έντι παρατηρεί την μια εικόνα τα άλογα που οι αναβάτες κρατούν μαστίγιο.

Έντι-«Με αυτό χτυπούν τα άλογα...»

Η κ. Ναταλία συνεχίζει να δείχνει εικόνες και περιγράφει το περιεχόμενό τους δίνοντας πληροφορίες και για τα ιστορικά γεγονότα της εποχής.

Έντι –«Κυρία, είναι αληθινή πόλεμος;»

Ναταλία – «Αληθινός»

Έντι – «Εεε ...(κουνάει τα κεφάλι του σαν να έκανε λάθος εκ παραδρομής)... αληθινός»

Ο Έντι συνεχίζει να παρακολουθεί τη συζήτηση, αλλά δεν ξανασυμμετέχει σε αυτήν(02.03.2010)

Ο Έντι παρακολουθεί με ενδιαφέρον τις εικόνες από το βιβλίο που τους δείχνει η κ. Ναταλία. Εντυπωσιάζεται από τις πολεμικές σκηνές και ρωτάει τη κ. Ναταλία αν είναι αληθινά αυτά που απεικονίζονται. Στο επίθετο «αληθινός», που συνοδεύει τη λέξη πόλεμος, χρησιμοποιεί το λάθος γένος και λέει «αληθινή πόλεμος». Η κ. Ναταλία δεν απαντάει στην ερώτησή του που είναι κατανοητή παρόλο το γραμματικό λάθος,

αλλά διορθώνει το γραμματικό λάθος. Ο Έντι διορθώνει το λάθος του και συνεχίζει να παρατηρεί τις εικόνες. Απάντηση δεν πήρε στην ερώτησή του.

Στον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.α. 2006:32), ο/η εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει ένα ασφαλές πλαίσιο λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, μέσα στο οποίο τα παιδιά νιώθουν άνετα να εκφράζονται με κάθε τρόπο. Βλέπουμε ότι παρόλο ο Έντι δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον για το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας, η κ. Ναταλία δεν απαντάει στην ερώτηση του, αλλά διορθώνει ένα γλωσσικό λάθος στην ερώτησή του. Αυτό τον κάνει να αναδιπλωθεί και να μην ξανασχολιάσει κάτι.

Απόσπασμα 29

[...] Ναταλία-«Κατερίνα, σήκω να βάλεις την ημέρα που έχουμε σήμερα;»

Η Κατερίνα πάει να πιάσει την καρτέλα της Τετάρτης.

Έντι- «Τρίτη είναι σήμερα!!!»

Η Κατερίνα αλλάζει την καρτέλα που γράφει «Τετάρτη» και βάζει την αντίστοιχη που γράφει «Τρίτη».

Ναταλία-«Λουκά, έχει ήλιο σήμερα ή να αλλάξουμε την κάρτα;»

Έντι-«Έξω έχει σύννεφα, δεν έχει ήλιο!!!»

Ναταλία-«Λουκά, σας λένε; Πες μου Λουκά.»

Έντι (πιο ψιθυριστά, αλλά ακούγεται)- «Σήμερα έχει βροχές και καταιγίδες...» [...] (11/02/2010)

Ο Έντι συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες ρουτίνας. Διορθώνει τη συμμαθήτριά του που κάνει λάθος και προτρέπει να απαντήσει στην ερώτηση της κ. Ναταλίας για τον καιρό, παίρνοντας τη σειρά κάποιου άλλου παιδιού. Έχει κατανοήσει τη λογική των ασκήσεων ρουτίνας και δείχνει ευχέρεια στις απαντήσεις του.

Απόσπασμα 30

[...] Μαζεύονται στην παρεούλα. Συμπληρώνουν την ημερομηνία της ημέρας. Σηκώνει τον Έντι και αυτός διαγράφει το 3 από το ημερολόγιο.

Ναταλία-«Τι μέρα είναι σήμερα;»

Έντι - «Τρίτη;»

Ναταλία - «Παιδιά, βοηθήστε τον Έντι.»

Κάποια παιδιά φωνάζουν-«Δευτέρα!!!».

Ναταλία - «Βρες μου τη Δευτέρα.»

Ο Έντι δεν τη βρίσκει. Στέκεται και κοιτάει τις ημέρες στον πίνακα.

Ναταλία – «Πες μου τις ημέρες με τη σειρά και δείχνει με το δάχτυλο τις καρτέλες».

Έντι – «Δευτέρα... Δευτέρα!».

Ναταλία –«Ωραία. Βάλε την.»

Ο Έντι πάει να βγάλει την καρτέλα που γράφει ΔΕΥΤΕΡΑ.

Ναταλία –« Όχι! Αυτήν βγάζεις (του δείχνει την καρτέλα που γράφει ΣΗΜΕΡΑ ΕΙΝΑΙ) και την βάζεις δίπλα στη Δευτέρα!»

Ο Έντι το κάνει και κάθεται ανέκφραστος.

Ναταλία -«Τι καιρό έχει εδώ, Έντι;»

Του δείχνει στον πίνακα του καιρού την καρτέλα που έχουν κολλήσει.

Έντι - «Ήλιος»

Ναταλία - «Μόνο <ήλιος> λέει εδώ; Μέτρησε πόσες λέξεις είναι εδώ.»

Ο Έντι μετράει τα γράμματα από την λέξη ΗΛΙΟΣ και απαντάει - «Τέσσερις»

Κάποια παιδιά - «Ο Έντι είναι μωρό δεν ξέρει!». Ο Έντι τους αγνοεί.

Ναταλία - «Όχι δεν είναι. Αν το αφήσετε ήσυχο να σκεφτεί θα τα βρει».

Ναταλία - «Έντι αγάπη μου, αυτά είναι γράμματα. Η λέξεις είναι τα μεγάλα.

Μία λέξη (του δείχνει το ΗΛΙΟΣ) και μία λέξη(του δείχνει το ΣΥΝΝΕΦΑ).

Ένα και Ένα;»

Έντι - «Δύο»

Ναταλία-«Άρα είναι δύο λέξεις»

Έντι «Ναι»

Ναταλία - «Λέει μαζί < Ήλιο> και ...;»

Έντι –«Σύννεφα»

Ναταλία –«Σήμερα έχουμε σύννεφα;»

Έντι –«Όχι»

Ναταλία-«Σήμερα τι έχουμε μόνο;»

Έντι - «Ήλιο»

Ναταλία-«Ωραία, βρες μου την καρτέλα που λέει < Ήλιος>»

Ο Έντι τη βρίσκει, την τοποθετεί και κάθεται.

Λένε την ημερομηνία όλοι μαζί – «Σήμερα είναι... Δευτέρα... τρεις... Απριλίου...»

Ναταλία –« Απρίλιος είναι; Για δείτε τον Απρίλιο τον τελειώσαμε και τώρα έχουμε καινούργιο μήνα. Ποιος μήνας είναι μετά τον Απρίλιο;»

Έντι - «Μαΐου!!!» [...] (03/05/10)

Παραπάνω περιγράφεται ακόμη μία δραστηριότητα συμπλήρωσης της ημερομηνίας και του καιρού που γίνεται κάθε μέρα το πρωί με την έναρξη των δραστηριοτήτων. Η κ. Ναταλία σηκώνει τον Έντι να συμπληρώσει τον πίνακα της ημερομηνίας και του καιρού. Παρατηρούμε ότι ο Έντι δυσκολεύεται καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας. Κάνει λάθος στη σειρά της ημέρας και στο καρτελάκι του καιρού. Ωστόσο, όταν κάθεται διορθώνει φωνάζοντας το λάθος της τάξης όσον αφορά το μήνα.

Είναι πια τέλος της χρονιάς και ο Έντι, όπως έχουμε δει και παραπάνω (βλ. αποσπάσματα 14 και 16), δεν έχει δείξει σημάδια μη κατανόησης της λειτουργίας των απλών καθημερινών δραστηριοτήτων της τάξης, ούτε των κανόνων διαδοχής. Παρόλα αυτά παρατηρούμε ότι όταν τον σηκώνει η δασκάλα όρθιο και εκτίθεται σε όλη την τάξη, δεν αποδίδει. Δεν έχει την αυτοπεποίθηση να διαχειριστεί την έκθεση σε όλη την τάξη; Κάποια αγόρια τον αποκαλούν "μωρό". Φαίνεται να τους αγνοεί, αλλά πολύ πιθανόν η πίεση της καλής απόδοσης μπροστά σε όλη την τάξη να τον οδηγεί σε υποαπόδοση, γιατί μόλις κάθεται πάλι πίσω στη θέση του, στο παρασκήνιο, αυτομάτως απαντάει σωστά.

Ωστόσο θα μπορούσε να είναι ζήτημα αποδυναμωμένης ταυτότητας; Ο Έντι μετέχει ενεργητικά στο μάθημα όταν βρίσκεται στο περιθώριο. Όταν όμως περνάει στο προσκήνιο παρουσιάζει μία διαφορετική συμπεριφορά. Νιώθει μεγαλύτερη ασφάλεια στο περιθώριο; Το κλίμα που έχει διαμορφωθεί στην τάξη δεν είναι σταθερά προσανατολισμένο προς την αποδοχή και το σεβασμό όλων των μελών της ομάδας. Η συμπεριφορά και η στάση της κ. Ναταλίας δεν είναι σταθερή απέναντι στα παιδιά της εστίασής μου. Πότε δίνει σημασία στα λεγόμενά τους πότε όχι. Πότε τροποποιεί τις μεθόδους της για να τα ενισχύσει να συμμετέχουν και πότε όχι. Σε ένα τέτοιο κλίμα η αυτοπεποίθηση των παιδιών αποδυναμώνεται.

Απόσπασμα 31

*Η πρόβα για τη γιορτή ξεκινάει με την απαγγελία των ποιημάτων από τα παιδιά. Τα περισσότερα έχουν μάθει καλά τα ποιήματά τους. Έρχεται η σειρά της **Ελένης**.*

Ξεκινάει να πει κάτι με φόρα, αλλά η κ. Ναταλία τη διακόπτει.

Ναταλία- «Όχι, τι είναι αυτά τα λόγια που λες!».

Τη διορθώνει, λέγοντας τον πρώτο στίχο του ποιήματος όπως είναι ο σωστός.

*Της **Ελένης** της κόβεται η φόρα. Κοιτάει την κ. Ναταλία και επαναλαμβάνει τους 2 πρώτους στίχους, όπως της υπαγορεύονται. Μετά συνεχίζει απαγγέλλοντας πολύ ψιθυριστά τους άλλους 2 στίχους.*

*Αφού τελειώνουν με τα ποιήματα, όλα τα κορίτσια κάθονται μαζί στα παγκάκια και μένουν όρθια τα αγόρια για να τραγουδήσουν τα τραγούδια που θα πουν μόνα τους. Η **Ελένη** επιλέγει να κάτσει στα τραπεζάκια πιο μακριά, μόνη της. Περιεργάζεται την τάξη γύρω της. Όταν τα αγόρια τραγουδάνε δυνατά, τους κοιτάει και χαμογελάει.*

*Μόλις τελειώνουν τα αγόρια, σηκώνονται τα κορίτσια να πουν τα δικά τους τραγούδια. Η **Ελένη** δε χωράει καλά στο παγκάκι που είναι ανεβασμένη με τα άλλα κορίτσια. Ξεκινάει να κάνει το χορευτικό με ενθουσιασμό, αλλά την έχουν εγκλωβίσει οι διπλανές της και δεν χωράει να κουνήσει τα χέρια της καλά. Συμμετέχει λιγότερο ενθουσιασμένα τώρα. Τη χτυπάει με τον αγκώνα συνεχώς η διπλανή της κατά λάθος, την κοιτάει παραξενεμένη. Μόλις τελειώνουν, κάθεται πάλι μόνη της στα πίσω τραπέζια. (23.03.10).*

Έχουμε δει ήδη σε πολλά αποσπάσματα παραπάνω ότι η Ελένη είναι ένα παιδί συνεσταλμένο που σπάνια και μόνο κατόπιν παρότρυνσης συμμετέχει στην μαθησιακή διαδικασία ή κοινωνικοποιείται. Κατά την προετοιμασία για τη γιορτή της εθνικής επετείου του 1821 όλα τα παιδιά έχουν να μάθουν να απαγγέλουν ένα ποίημα. Η Ελένη το έχει μάθει το ποίημα και φαίνεται να έχει αυτοπεποίθηση γι' αυτό, αφού ξεκινάει χωρίς συστολή και με δυνατή φωνή να απαγγέλει. Η επικριτική όμως διόρθωση της κ. Ναταλίας την αναδιπλώνει αμέσως και την οδηγεί σε αποστασιοποίηση από τη διαδικασία και την ομάδα. Έχοντας επιστρέψει στην

πρότερη εικόνα του συνεσταλμένου και αποστασιοποιημένου εαυτού της, δεν διεκδικεί καν το φυσικό της χώρο από τις διπλάνες της συμμαθήτριες. Κι εδώ όπως και στο παραπάνω απόσπασμα πάρα πολύ γρήγορα η συμπεριφορά του παιδιού τροποποιείται ραγδαία με την επικριτική στάση της νηπιαγωγού.

Η κ. Ναταλία προσανατολισμένη στο περιεχόμενο, δεν εξασφαλίζει τη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης για όλα τα παιδιά. Με συμπεριφορές πότε ενδυναμωτικές και πότε αποδυναμωτικές, τα παιδιά της εστίασής μου προτιμούν να επιστρέφουν γρήγορα στην ασφάλεια της αφάνειας.

Απόσπασμα 32

[...] Στην τάξη συζητούν και περιγράφουν την εικόνα του κεφαλαίου "Πού είναι ο Άρης;" (σελ. 9-10) από το Αναγνωστικό της Γλώσσας.

Δήμητρα-«Τι βρήκε ο Άρης στην άμμο, Μαρία;»

***Μαρία**-«Σκαντζόχοιρο»*

Δήμητρα-«Όχι δεν είναι. Έχει σκαντζόχοιρους στη θάλασσα;»

*Γελάνε όλοι, γελάει ετεροχρονισμένα και η **Μαρία**, ακουμπώντας αμήχανα την πλάτη της πίσω.*

Μανώλης-«Είναι αχινός».

*Ο Χρήστος αφηγείται μια προσωπική ιστορία του με αχινό. Η **Μαρία** ακούει την ιστορία του και χαμογελάει κάπως ντροπιασμένη.*

*Ο **Γιάννης** χασμουριέται. Η **Ελένη** κοιτάει τις εικόνες στον τοίχο.*

...

Δήμητρα –«Τι κρατάει η Μαρίνα στα χέρια της;»

***Μαρία** -«Πίτα!» [...] (28/09/2010)*

Παρατηρούμε ότι η Μαρία μόλις απαντάει λάθος αμέσως αναδιπλώνεται στη θέση της και νιώθει ντροπιασμένη. Περνάει αρκετή ώρα μέχρι να ξανασυμμετέχει στη συζήτηση. Φωνάζει μία απάντηση που ξέρει, χωρίς να της έχει δοθεί ο λόγος. Ο Γιάννης και η Ελένη δεν συμμετέχουν ούτε παρακολουθούν τη συζήτηση.

Η ραγδαία μεταβαλλόμενη στάση που καθιερώθηκε στο νηπιαγωγείο ανάλογα με την ενισχυτική ή όχι συμπεριφορά της νηπιαγωγού συνεχίζεται και στο δημοτικό

σχολείο. Ο Γιάννης, η Ελένη και η Μαρία διαμόρφωσαν μία ταυτότητα μαθητή που προτιμά να παραμένει στο περιθώριο, όπου εκεί νιώθει ασφαλής και αποδίδει καλύτερα.

6.3.3 Ζητήματα ταυτότητας

Απόσπασμα 33/1: «Όποιος πεθαίνει πηγαίνει στην πατρίδα»

Γιώργος –«Κυρία, τι σημαίνει ‘πατριώτης’;»

Ναταλία – «Ποιος ξέρει;»

Σάββας –«Πατρίδα»

Ναταλία «Μπράβο, έχει σχέση με την πατρίδα»

Βασιλεία-«Πατρίδα είναι εκεί που γεννήθηκες.»

Ναταλία –«Πατριώτης είναι αυτός που αγαπάει την πατρίδα του»...

Συνεχίζει με την ιστορία...

Ναταλία –«Τι λέτε θα πολεμήσει;»

Έντι (δυνατά)-«Ναι, θα πολεμήσει!» [...] (8/3/2010)

Η κ. Ναταλία ενόψει της επετείου της 25ης Μαρτίου 1821, παρουσιάζει στα παιδιά κάθε μέρα κι από έναν/μία ήρωα/-ίδα της Επανάστασης. Ο Έντι παρακολουθεί με ενδιαφέρον. Κάποια στιγμή αναφέρεται στο κείμενο η λέξη «πατρίδα» και ο Γιώργος ρωτάει τι σημαίνει. Η Βασιλεία λέει ότι πατρίδα είναι εκεί που γεννήθηκε κάποιος και η κ. Ναταλία εξηγεί τη σημασία της λέξης πατριώτης. Ο Έντι όλη την ώρα παρακολουθεί, χωρίς να δείχνει κάποιο περισσότερο ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο κομμάτι της συζήτησης, ούτε συμμετέχει σε αυτό, ενώ σε άλλες ερωτήσεις της συζήτησης, και πριν και μετά το απόσπασμα, συμμετέχει. Φαίνεται, όμως, τελικά ότι η συγκεκριμένη πληροφορία δεν του πέρασε απαρατήρητη, αφού μετά από μία εβδομάδα αναφέρει την έννοια

Απόσπασμα 33/2

Γιώργος –«Κυρία, όποιος έχει πεθάνει πηγαίνει στον τάφο;»

Ο Έντι αφήνει το παιχνίδι που παίζει και γυρνάει προς τη μεριά της κ.

Ναταλίας.

Ναταλία-«Πηγαίνει στον τάφο και μετά στον ουρανό.»

Έντι –«Όποιος πεθαίνει πηγαίνει στην πατρίδα του»

Ναταλία-«Όχι, πηγαίνει στον ουρανό»

Ο Βασίλης και ο Χρήστος, που κάθονται δίπλα στον Έντι, σχολιάζουν κάτι χαμηλόφωνα.

Έντι –«Ε! Σταματήστε!»[...] (15/03/2010)

Η ερώτηση του Γιώργου για την μετά θάνατο ζωή, κινεί το ενδιαφέρον του Έντι, που μέχρι εκείνη την ώρα αδιαφορούσε για τη δραστηριότητα. Αφήνει το παιχνίδι του και παρακολουθεί τη συζήτηση. Πάνω στην εξήγηση της κ.Ναταλίας, ότι όποιος πεθαίνει πηγαίνει στον ουρανό, ο Έντι σχολιάζει ότι όποιος πεθαίνει πηγαίνει στην πατρίδα. Πώς αντιλαμβάνεται ο Έντι την πατρίδα; Ως κάτι στο οποίο επιστρέφεις όταν πεθάνεις; Ως έναν τόπο τόσο άγνωστο και μακρινό όσο η μετά θάνατο ζωή; Είναι κάτι που τον απασχολεί; Προφανώς. Αφού μετά από τόσες μέρες αναφέρει την λέξη σε μία διαφορετική θεματολογία από αυτήν που τη συνάντησε πριν μία εβδομάδα. Είναι κάτι που συζητούν στο σπίτι τους; Η κ. Ναταλία δεν έδωσε περαιτέρω έκταση στη συζήτηση αυτή. Ο Έντι ωστόσο φαίνεται να έχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για τα όσα λέγονται, αφού ζητάει από τους συμμαθητές του να κάνουν ησυχία για να ακούει καλύτερα.

Κάποια μαθήματα όπως η Ιστορία θα μπορούσαν να λειτουργήσουν «απειλητικά» ως προς την οντολογική ταυτότητα του μαθητή, αναφέρει ο Bracher (1999 στο Δραγώνα, 2002). Το ζήτημα της πατρίδας και το πού ανήκω βλέπουμε ότι απασχολεί τα παιδιά ήδη από την νηπιακή ηλικία. Για τον Έντι η συζήτηση περί πατρίδας δεν περνάει απαρατήρητη. Φαίνεται ότι τον έχει προβληματίσει, αφού το επαναφέρει μετά από μία εβδομάδα μαζί με θέμα του θανάτου. Είναι αυτός ο προβληματισμός, μέρος της διαδικασίας συγκρότησής της ταυτότητας του; Προφανώς η επιθυμία του ατόμου για συνέχεια και η ανάγκη να ανήκει κάπου διαμορφώνεται στον άνθρωπο από τότε που γεννιέται. Ο Έντι προσπαθεί να τοποθετηθεί απέναντι στους "άλλους", να μοιάσει ή να διαφοροποιηθεί με αυτούς διαπραγματευόμενος τη δική του ταυτότητα.

6.3.4 Στρατηγικές αντιστάθμισης

Κατά τη διάρκεια της επιτόπιας παρατήρησης μου και καταγραφής των συμπεριφορών των παιδιών εστίασής μου, αντιλήφθηκα ότι αυτά τα παιδιά είχαν αναπτύξει κάποιους μηχανισμούς, με τους οποίους αντιστάθμιζαν το ενδεχόμενο γλωσσικό κενό και τα προβλήματα, που αυτό μπορεί να δημιουργούσε στην προφορική συμμετοχή και στην επίδοσή τους, χρησιμοποιώντας κάποια έξυπνη στρατηγική που συγκάλυπτε την αδυναμία τους ή την αμηχανία τους.

Απόσπασμα 34

[...] Η κ. Ναταλία μπαίνει στην τάξη κρατώντας λουλούδια και μεγεθυντικό φακό.

Κάθονται στην παρεούλα. Η κ. Ναταλία τους δίνει να μυρίσουν τα λουλούδια που έφερε. Συζητούν, σχολιάζουν...

Ναταλία-«Ποιο είναι το αγαπημένο σας λουλούδι;» Απαντούν με τη σειρά.

Σωτήρης – «Κρίνο» Ελισάβετ – «Μαργαρίτα» Λουκάς –«Τριαντάφυλλο»

Γιάννης-«Τριαντάφυλλο» Σταματία-«Γαρύφαλλο» Μαρία-«Παπαρούνα»...

Έρχεται η σειρά της Ελένης. Αυτή χαμογελάει.

Βασιλεία -«Κυρία, η Ελένη δε μιλάει, ντρέπεται»

Ναταλία-«Πώς δε μιλάει, από προχθές μιλάει και χαίρομαι πολύ!»

Ελένη (πολύ σιγανά, χαμογελώντας ντροπαλά) – «Τριαντάφυλλο»

Ναταλία-«Μπράβο, Ελένη μου» [...] (14.04.2010)

Η κ. Ναταλία ρωτάει ποιο λουλούδι προτιμούν και ρωτάει όλα τα παιδιά με τη σειρά. Δεν υπάρχει η δυνατότητα οικειοθελούς συμμετοχής με το σήκωμα του χεριού, οπότε όλοι πρέπει να συμμετέχουν. Όταν έρχεται η σειρά του Γιάννη, αυτός επαναλαμβάνει την προηγούμενη απάντηση. Το ίδιο και η Ελένη, μετά την παρότρυνση της κ Ναταλίας, επαναλαμβάνει την απάντηση «Τριαντάφυλλο». Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στο παρακάτω απόσπασμα.

Απόσπασμα 35

[...]Κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας ο Γιάννης και η Μαρία σταματούν να παρακολουθούν και αρχίζουν να διαβάζουν ένα βιβλίο από τη βιβλιοθήκη.

Η κ. Ναταλία συνεχίζει τη συζήτηση για την ιστορία...

Ναταλία - «Τι άλλο θα μπορούσε να γίνει;»

Βασιλεία- «Χαρτί!!»

Ναταλία-«Γιάννη;»

Ο Γιάννης αιφνιδιάζεται –«Ε... χαρτί».

Η κ. Ναταλία συνεχίζει τις ερωτήσεις σε άλλα παιδιά [...] (23/02/2010)

Και σε αυτό το απόσπασμα παρατηρούμε, ότι παρόλο που η κ. Ναταλία πιάνει εξαπίνης τον Γιάννη, αυτός επαναλαμβάνει αυτόματα την απάντηση που ακούστηκε αμέσως πριν.

Απόσπασμα 36

*(Α' τάξη) [...] Σήμερα η κ. Δήμητρα μοιράζει σε όλους ένα σπирάλ με πολλά φυλλάδια προγραφικών ασκήσεων. Ξεκινούν με την πρώτη άσκηση όπου πρέπει να τραβούν κάθετες γραμμούλες ανάμεσα στις δύο γραμμές του τετραδίου. Επικρατεί ησυχία και όλοι δουλεύουν συγκεντρωμένοι. Η κ. Δήμητρα τους ελέγχει έναν-έναν. Μόνο η **Ελένη** χαζεύει, κοιτώντας γύρω - γύρω.*

*Δήμητρα -«Έλα, **Ελένη** μου, έλα κι εσύ..».*

*Η **Ελένη** κοιτάει τη διπλανή της, την Κωνσταντίνα, και αρχίζει κι αυτή να κάνει την άσκηση.*

Δήμητρα-« Στην επόμενη άσκηση, όσοι τελειώσατε, πρέπει να βρείτε πως θα βγείτε από το λαβύρινθο και θα ζωγραφίσετε μια γραμμή που δείχνει τη σωστή διαδρομή. Θα περάσω από όλους σας, πρώτα να μου δείξετε το δρόμο με το δάχτυλο και μετά να γράψετε»

*Η κ. Δήμητρα περνάει από όλα τα παιδιά κι αυτά χωρίς πρόβλημα κάνουν σωστά την άσκηση. Στο θρανίο της **Ελένης** και της Κωνσταντίνας, η κ. Δήμητρα ζητάει πρώτα από την Κωνσταντίνα να σχηματίσει τη διαδρομή. Η **Ελένη** κοιτάει προσεχτικά τι κάνει η Κωνσταντίνα. Όταν έρχεται η σειρά της, το κάνει κι αυτή αλάνθαστα [...] (23.09.2010)*

Η Ελένη δυσκολεύεται να κατανοήσει τις οδηγίες ενός φυλλαδίου εργασίας. Για

να ξεπεράσει αυτή τη δυσκολία, κοιτάει τι κάνει η διπλανή της και το κάνει και αυτή.

Απόσπασμα 37

(Α' τάξη) [...] Η κ. Δήμητρα έχει ζητήσει από τα παιδιά να ενώσουν κάτι διακεκομμένες γραμμές, από τις οποίες προκύπτει ένα σχέδιο. Η Ελένη κοιτάει τον διπλανό της Κώστα, τι κάνει. Η κ. Δήμητρα την βλέπει και πηγαίνει και της δείχνει με το δάχτυλο πώς θα ενώσει τις γραμμές. [...]
(15.09.2010)

Και σε αυτό το απόσπασμα παρατηρούμε ότι η Ελένη κοιτάει το διπλανό της τι κάνει, για να κατανοήσει τι ζητάει η άσκηση. Αυτή τη φορά την βλέπει και η κ. Δήμητρα και την βοηθάει.

Απόσπασμα 38

Η κ. Ναταλία καρφισώνει στον πίνακα δύο καρτέλες που απεικονίζουν ένα ψαλίδι και ένα ψάρι. Κάτω από την κάθε εικόνα είναι γραμμένη η αντίστοιχη λέξη.

Ναταλία-«Για πείτε μου... Ο Τριγωνοψαρούλης τι είναι;».

Κώστας-«Νίκησε τον καρχαρία!»

Ναταλία-«Ναι, αλλά τι είναι»

Ελισάβετ-«Τρίγωνο»

Ναταλία-«Ναι, αλλά τι ζώο είναι;»

Σωτήρης-«Ψάρι!»

Ναταλία-«Είναι ψάρι. Από ποια φωνούλα αρχίζει το ψάρι, ξέρετε;»

Έντι-«Ψα!»

Ναταλία-«Ναι, αλλά ποια φωνούλα;»

Χρήστος-«Ψι!»

Ναταλία-«Μπράβο, από ψ. Ξέρετε να μου πείτε άλλες λέξεις από ψ;».

*Ο Έντι κοιτάει φευγαλέα προς τις καρτέλες στον πίνακα και φωνάζει-
«Ψαλίδι!» (02.06.2010).*

Σε αυτό το απόσπασμα παρατηρούμε τον Έντι πώς εκμεταλλεύεται το γύρω περιβάλλον προς όφελος της απόδοσής του. Αυτόματα μόλις δεν μπορεί να ανταπεξέλθει λεξιλογικά στο ζητούμενο της άσκησης, ψάχνει για εξωγλωσσική υποστήριξη. Όταν η κ. Ναταλία ζητάει λέξεις από το γράμμα <Ψ,ψ>, αυτός παρατηρεί το νέο υλικό που έχει κρεμάσει η κ. Ναταλία στον πίνακα, συσχετίζει την προηγούμενη απάντηση που εκμαίευσε από τον Σωτήρη (Ψάρι) και απαντάει αμέσως αυτό που απεικονίζεται στην διπλανή κάρτα (Ψαλίδι).

Απόσπασμα 39

Ναταλία-«Ο Γιάννης μας έφερε ένα βιβλίο από το σπίτι του να το διαβάσουμε. Πώς το λένε, Γιάννη, το βιβλίο που μας έφερε;»

Γιάννης (δυνατά και καθαρά)- «Ο Τριγωνοψαρούλης εναντίον του μεγάλου καρχαρία».

Η κ. Ναταλία τους διαβάζει το βιβλίο, έτσι ώστε τα παιδιά βλέπουν συνέχεια τις εικόνες. Όλοι ακούν και κοιτούν με προσοχή τις εικόνες.

Βλέπουν έναν αχινό στις εικόνες.

Ναταλία-«Τι είναι αυτό;» και δείχνει με το δάχτυλο τον αχινό.

Έντι-«Θυμάμαι πώς μέσα είναι μαλακό και έχει ένα ζουμάκι και το τρώμε».

Ναταλία-«Ναι, πώς το λέμε;»

Έντι-«Δε θυμάμαι»

Ναταλία-«Αχινό»

Ο Έντι στη μέση της ιστορίας αλλάζει θέση και κάθεται πίσω στο παγκάκι.

Μετά από λίγο...

Έντι-«Κυρία, να πάω στην τουαλέτα;»

Ναταλία-«Πήγαινε». (02.06.2010).

Η τουαλέτα είναι ένας «νομιμοποιημένος» χώρος διαφυγής από το μάθημα. Ο Έντι χρησιμοποιεί συχνά την δικαιολογία της τουαλέτας προκειμένου να απομακρυνθεί από τη μαθησιακή διαδικασία είτε γιατί αισθάνεται αμήχανα όπως στο παραπάνω απόσπασμα, είτε γιατί βαριέται ή γιατί δεν μπορεί να παρακολουθήσει μία νοητικά απαιτητικότερη γλωσσική δραστηριότητα, όπως το παρακάτω απόσπασμα.

Απόσπασμα 40

Η κ. Ναταλία τους διαβάζει ένα βιβλίο που αφορά την κυκλοφοριακή αγωγή. Κάθε σελίδα του βιβλίου έχει μια ερώτηση-προβληματισμό (π.χ. Είναι το πεζοδρόμιο για τους πεζούς;»). Στη συνέχεια η συζήτηση επεκτείνεται για τις καταστάσεις κινδύνου στο δρόμο.

Η Μαρία, ο Γιάννης, η Ελένη και ο Έντι δεν παρακολουθούν. Κάποια στιγμή ο Έντι ζητάει να πάει στην τουαλέτα και φεύγει.(26.04.2010)

Η δραστηριότητα δεν κρατάει το ενδιαφέρον των παιδιών της εστίασής μου. Έχει πολύ συζήτηση πάνω σε ένα θέμα το οποίο είναι αρκετά εξειδικευμένο. Κανένα από τα παιδιά της εστίασής μου δεν παρακολουθεί από ένα σημείο και πέρα. Ο Έντι ζητάει να φύγει από την παρεούλα και πάει στην τουαλέτα.

Η Τσοκαλίδου (2017: 222) αναφέρεται στις στρατηγικές αντίδρασης των παιδιών της Pollard: τη συμμόρφωση, τη διαπραγμάτευση και την αντίθεση. Κάνοντας μία μεταφορά των προτεινόμενων στρατηγικών στη διγλωσσία συμπεραίνει ότι τα παιδιά μπορούν α) να αφομοιωθούν γλωσσικά με τη γλώσσα του σχολείου, β) να χρησιμοποιούν παράλληλα τη γλώσσα καταγωγής τους στο σχολείο και γ) να διαπραγματευτούν τη θέση όλων των γλωσσών στη σχολική τους κοινότητα. Παρακολουθώντας τον άκαμπο μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό προσανατολισμό του διδακτικού σχεδιασμού σε νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο και την ανάπτυξη τεχνικών από τα παιδιά να κρύψουν εντέχνως αυτό που θεωρούν μειονέκτημα, την αδυναμία τους δηλαδή να ταιριάξουν στους τρόπους του σχολείου, θα λέγαμε ότι το δίλημμα συμμόρφωση ή περιθωριοποίηση είναι μονόδρομος.

6.4. Προετοιμασία για ομαλή μετάβαση

6.4.1 Αντιλήψεις νηπιαγωγών για τη μετάβαση

Μια εβδομάδα μετά τις διακοπές του Πάσχα και καθώς πλησιάζει το τέλος της σχολικής χρονιάς, η κ. Ναταλία μου πιάνει συζήτηση το πρωί, την ώρα της πρωινής ελεύθερης απασχόλησης των παιδιών.

Απόσπασμα 41: «Πρέπει να κάνω κάτι για τη μετάβαση αλλά δεν ξέρω τι...» [...]

Ναταλία-« Εσείς είχατε κάνει πέρυσι το πρόγραμμα του υπουργείου για τη

μετάβαση;»

Π.Τ.-«Ναι»

Ναταλία-« Τι είχατε κάνει, γιατί πρέπει να κάνω κι εγώ κάτι και δεν ξέρω τι...»

Π.Τ.-«Εμείς είχαμε δουλέψει πιο πολύ με το ολοήμερο Δημοτικό και δεν ξέρω αν μπορείς να τις εφαρμόσεις. Πάντως είχαμε πάει εκεί και έκαναν τα παιδιά διάφορες δραστηριότητες από κοινού με τα παιδιά του Δημοτικού που είχαμε οργανώσει με τη δασκάλα και είχαν έρθει κι αυτοί σε μας...».

Εντωμεταξύ στο γραφείο έχει έρθει και η κ. Γεωργία και ακούει με ενδιαφέρον τη συζήτησή μας.

Γεωργία-«Εμείς πέρυσι είχαμε επισκεφτεί την πρώτη τάξη στο κοντινό Δημοτικό σχολείο».

Ναταλία –«Ναι και η Αμαλία (η προηγούμενη νηπιαγωγός) τους πήγε και παρακολούθησαν “Μελέτη του περιβάλλοντος”.»

Γεωργία –«Ναι, μωρέ θα τους πάμε μια επίσκεψη εκεί, όχι πολύ ώρα, γιατί δεν θα αντέξουν, 20-30 λεπτά και τελειώσαμε. Σιγά τώρα»

Ναταλία –«Ωραία τη μια μέρα θα πάτε εσείς στο ένα σχολείο και εμείς στο άλλο και την άλλη μέρα θα αλλάζουμε.»

Γεωργία –« Και στα δύο θα πάμε;!»

Ναταλία –«Ε, ναι αφού τα μισά παιδιά πηγαίνουν στο ένα και τα άλλα μισά στο άλλο»

Γεωργία –« Εντάξει, πότε;»

Ναταλία (σκεπτική) –«Θα έρθουν και οι φοιτήτριες από βδομάδα, πρέπει να ετοιμαζόμαστε και για τη γιορτή του καλοκαιριού σιγά -σιγά. Να το κάνουμε αρχές Μαΐου;»

Γεωργία- «Ωραία να το κανονίσουμε με τα σχολεία να πάμε την πρώτη εβδομάδα του Μαΐου»

Ναταλία –«Εντάξει. Πω- πω να κάνουν τίποτα «Γλώσσα», να τα παίζουν τα καημένα». Γελάει... [...] (14.04.2010)

Στο παραπάνω απόσπασμα βλέπουμε τον προβληματισμό των νηπιαγωγών σχετικά με τις δραστηριότητες που προωθούν τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο και

τον σχεδιασμό τους. Η κ. Ναταλία φαίνεται να νιώθει υποχρεωμένη ότι πρέπει να κάνει κάτι που αφορά τη μετάβαση. Ίσως γιατί μετά την έκδοση του Οδηγού Ολοήμερου για το Νηπιαγωγείο το 2008 (Αλευριάδου κ.α), που αφιέρωσε ένα κεφάλαιο στη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, προτείνοντας παράλληλα δραστηριότητες που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν προς αυτήν την κατεύθυνση, αλλά και τα προγράμματα για τη μετάβαση που εφαρμόστηκαν πιλοτικά από το 2008 σε κάποια ολοήμερα νηπιαγωγεία, η θεματική «Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο» βρίσκεται κατόπιν παραίνεσης της Συμβούλου Προσχολικής Αγωγής της περιοχής, πάντα μέσα στον ετήσιο προγραμματισμό των νηπιαγωγείων, τον οποίο οφείλουν να καταθέτουν γραπτώς τα νηπιαγωγεία στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Η προβληματική της μετάβασης στο δημοτικό σχολείο γίνεται συνείδηση στο νηπιαγωγείο και η κ. Ναταλία νιώθει ότι πρέπει να τη συμπεριλάβει στον προγραμματισμό της, καθώς η σχολική χρονιά πλησιάζει στο τέλος.

Καθώς είναι η πρώτη φορά που θα ασχοληθεί με τη συγκεκριμένη θεματική, ζητάει τη γνώμη μου για το τι θα μπορούσε να κάνει σχετικά, μιας κι εγώ είχα συμμετάσχει πριν δύο χρόνια με το νηπιαγωγείο μου στα πιλοτικά προγράμματα που αφορούσαν την μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Της περιγράφω συνοπτικά δραστηριότητες που είχαμε κάνει κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού ωραρίου, οι οποίες συμπεριλάμβαναν από κοινού δραστηριότητες και επισκέψεις του ενός σχολείου στο άλλο. Στη συζήτηση μπαίνει η κ. Γεωργία, η νηπιαγωγός του ολοήμερου τμήματος και σχολιάζει ότι πέρυσι, στο νηπιαγωγείο που ήταν, είχαν κάνει μία επίσκεψη στην πρώτη τάξη την ώρα κάποιου μαθήματος. Η κ. Ναταλία συνηγορεί πως και η προηγούμενη νηπιαγωγός που ήταν πέρυσι σε αυτό το Νηπιαγωγείο έκανε το ίδιο. Με συνοπτικές διαδικασίες αποφασίζουν, χωρίς την ολομέλεια του συλλόγου διδασκόντων, να ακολουθήσουν την περσινή πολιτική του νηπιαγωγείου και να επισκεφθούν τα δύο δημοτικά σχολεία στα οποία μοιράζονται οι μαθητές του νηπιαγωγείου αυτού.

Παρατηρούμε ότι η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο αντιμετωπίζεται από τις νηπιαγωγούς ως μία θεματική δραστηριότητα που περιλαμβάνεται στην «ύλη» της χρονιάς και πρέπει να γίνει. Ο σχεδιασμός γίνεται επί τόπου σε ελάχιστο χρόνο, χωρίς την παρουσία όλων των εκπαιδευτικών και χωρίς να ληφθούν υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες του τμήματος, όπου φοιτά ένα παιδί με ειδικές ανάγκες και υπάρχουν και πολλοί μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Γίνεται μία «γραφειοκρατικού τύπου διεκπεραίωση»⁵¹, με πρόχειρο σχεδιασμό («*Ναι, μωρέ θα τους πάμε μια επίσκεψη εκεί, όχι πολύ ώρα, γιατί δεν θα αντέξουν, 20-30 λεπτά και τελειώσαμε. Σιγά τώρα!*»).

Παρόλο που ο Οδηγός Ολοήμερου (Αλευριάδου κ.α., 2008) είναι προσβάσιμος από όλους τους εκπαιδευτικούς και είναι γνωστός και λόγω των πιλοτικών προγραμμάτων σε κάποια νηπιαγωγεία, η κ. Ναταλία επιλέγει την προφορική κατ' ιδίαν πληροφόρηση από εμένα που συμμετείχα σε ένα από αυτά τα προγράμματα. Εγώ της περιέγραψα συνοπτικά τις δραστηριότητες που έκανα, αλλά ούτε κι εγώ, όχι εσκεμμένα, την παρέπεμψα σε κάποια επίσημη πηγή ενημέρωσης. Η κ. Γεωργία που παρακολουθεί, καταθέτει κι αυτή την δική της εμπειρία, η οποία υπερθεματίζεται από την ανάλογη δραστηριότητα που πραγματοποίησε η προηγούμενη νηπιαγωγός του νηπιαγωγείου. Επικρατεί δηλαδή μία κουλτούρα ανταλλαγής προφορικών πληροφοριών και προσωπικών εμπειριών ανάμεσα στις νηπιαγωγούς, χωρίς αυτές να εμπλουτίζονται από κάποια σχετική βιβλιογραφία ή επίσημες κρατικές πηγές. Κυριαρχεί κατά κάποιο τρόπο η «εγκυρότητα της άποψης του περίγυρου», η οποία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο να παρθεί η απόφαση.

Η δραστηριότητα που επιλέγεται τελικά για να προετοιμάσει τα παιδιά για τη μετάβαση είναι η επί τόπου αυτοψία και η γνωριμία με το χώρο του δημοτικού σχολείου, με την αίθουσα της Α' τάξης και με τον τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων σε αυτήν. Το τι θα παρακολουθήσουν τα παιδιά και πώς θα οργανωθεί ακριβώς η δραστηριότητα δεν είναι κάτι που αποφασίζεται αμέσως. Το ποιο μάθημα θα παρακολουθήσουν τα παιδιά φαίνεται ότι θα το αποφασίσει η δασκάλα του δημοτικού σχολείου, παρόλο που η κ. Ναταλία εκφράζει την ανησυχία της ότι αν το μάθημα που παρακολουθήσουν είναι η «Γλώσσα» θα δυσκολευτούν τα παιδιά.

Παρατηρούμε μάλιστα ότι υπάρχει προβληματισμός για το που θα ενταχθεί «η μετάβαση» χρονικά, καθώς υπάρχουν κι άλλες παιδαγωγικές ενότητες που πρέπει να υλοποιηθούν και να οργανωθούν εκείνη την περίοδο.

⁵¹ Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται από τον Fthenakis, W. (1979), «Aktivitäten des Europarates im Bereich des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule», in: Wehrfritz (hrsg.), Kooperation Elementar - und Primarbereich, Rodach bei Coburg, Wehrfritz, 9-38, όπως αναφέρεται στο Αλευριάδου κ.α. (2008) *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ, σ. 104.

Απόσπασμα 42: «Κρίμα θα χάσεις τη μετάβαση...»

Πήρα τηλέφωνο στο σχολείο για να πω ότι δεν θα πάω λόγω ασθενείας.

Ναταλία- «Κρίμα θα χάσεις τη μετάβαση... Θα πάμε σήμερα τελικά στο άλλο σχολείο» (07.05.2010)

Η κ. Ναταλία βλέπουμε ότι ορίζει την μετάβαση ως ένα γεγονός «ενός σημείου αναφοράς»⁵², ως μία δραστηριότητα που εμπεριέχει την μετάβαση ως σκοπό, και όχι ως μία έννοια που ενδεχομένως απαιτεί μακροχρόνια και οργανωμένη προσπάθεια από πλευράς των παιδαγωγών και των δύο βαθμίδων.

6.4.2. Περιγραφή δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο με στόχο την ομαλή μετάβαση

Απόσπασμα 43: «Εκεί θα δούμε πόσο διαφορετική είναι η τάξη από τη δική μας»

[...]Ναταλία - «Αύριο θα πάμε στο άλλο σχολείο πιο κάτω και μεθαύριο στο σχολείο εδώ. Αυτό το κάνουμε γιατί του χρόνου θα πάτε....»

Κάποια παιδιά - «Στο Δημοτικό!»

Ναταλία-«Μόλις πάμε θα κάτσουμε ήσυχα. Τα καρεκλάκια δεν είναι σαν τα δικά μας. Εκεί θα δούμε πόσο διαφορετική είναι η τάξη από τη δική μας.»

Κώστας - «Έχουμε πάει στο Δημοτικό!»

Ναταλία - «Α.. ναι! Θυμάσαι να μου πεις τι διαφορετικό έχει εκείνη η τάξη;»

Κώστας -«Όχι...»

Έντι - «Η αδελφή μου, μου έδειξε μια τάξη και έχουν έναν άνθρωπο που δείχνει κάτι και μετά...»

Ναταλία-«Πώς τον λένε αυτόν τον ξέρετε;»

Έντι -«...Είδαμε με την αδελφή μου και μια φίλη της»

⁵² Ο όρος χρησιμοποιείται από τους Vogler P., Crivello G. and Woodhead M. (2008), σ. 2

Ναταλία -«Για την τάξη ρωτώ. Έχετε δει να έχει κάτι διαφορετικό;»

Σωτήρης - «Έχει έναν πίνακα...»

Ναταλία -«Έχει έναν πίνακα!»

Ο Έντι ζητάει να πάει στην τουαλέτα και του δίνει την άδεια. Η Μαρία και ο Γιάννης κοιτούν γύρω-γύρω. Η Ελένη παίζει με τα κορδόνια του παντελονιού της

Σωτήρης -«... και έχουν και κάτι βιβλιαράκια για να γράφουν τα μαθήματά τους»

Ναταλία-«Πώς τους λένε αυτούς που κάνουν το μάθημα;»

Σωτήρης -«Δάσκαλο»

Ναταλία-«Και πως γράφουν στον πίνακα;»

Βασιλεία -«Με κιμωλία!»

Ναταλία - «Ναι και καμιά φορά με έναν ειδικό μαρκαδόρο»

Σταματίνα- «Εγώ μια φορά που πήγα χτύπησε κουδούνι και ...»

Ναταλία (τη διακόπτει) -«Μπράβο έχει κουδούνι!»

Σταματίνα - «Βάζουν από κάτω τα βιβλία»

Ναταλία - «Πού κάθονται;»

Βασιλεία - «Σε καρέκλες» (Ο Έντι επιστρέφει)

Ναταλία -«Μόνοι τους;»

Βασιλεία - «Όχι, δυο-δυο»

Ναταλία - «Και αλλάζουμε όποτε θέλουμε θέσεις;»

Κική - «Όχι μόνο αν μας πει η κυρία»

Ναταλία - «Και αν δε φτάνουμε τον πίνακα ;»

Βασιλεία - «Έχει ένα σκαλάκι»

Ναταλία - «Έχει ένα σαν σκαλοπάτι που το λένε βάθρο και ανεβαίνουμε πάνω και γράφουμε».

Ναταλία - «Και που κάθεται η δασκάλα ή ο δάσκαλος;»

Έντι - «Η κυρία έχει το γραφείο της μέσα στην τάξη κι από εκεί κάνει το μάθημα στα παιδιά.»

Ναταλία - «Ξέρετε πώς λέγεται αυτό το γραφείο; Έδρα.»

Ναταλία - «Θα πάμε, λοιπόν, και θα είμαστε ήσυχοι, γιατί τα παιδιά στο

Δημοτικό είναι ήσυχα όταν είναι στην τάξη τους. Θα δούμε το μάθημα της γλώσσας, τα παιδιά να διαβάζουν και εμείς θα παρακολουθούμε μόνο πολύ ήσυχα..»

Ένα παιδί ρωτάει για τις τουαλέτες και η Στέλλα περιγράφει τις τουαλέτες που είναι τούρκικες. Γίνεται μια συζήτηση[...](03.05.2010)

Στο παραπάνω απόσπασμα παρατηρούμε ότι όσον αφορά το χώρο και τις πρακτικές του δημοτικού σχολείου τα παιδιά δεν είναι «tabula rasa». Έχουν επισκεφθεί το χώρο και ξέρουν πώς λειτουργεί μέσω αδελφιών, ξαδελφιών ή άλλων συναναστροφών.

Η Ναταλία με τις ερωτήσεις της καθοδηγεί τη συζήτηση σε μια κατεύθυνση ώστε να ακουστούν όλες οι διαφορές που έχει το νηπιαγωγείο με το δημοτικό σχολείο. Γιατί όχι οι ομοιότητες; Ίσως με τη συζήτηση και την ενημέρωση όσον αφορά αυτές τις διαφορές, νιώθει να προετοιμάζει τα νήπια για μια καλύτερη προσαρμογή.

Ο τρόπος που συντονίζει τη συζήτηση, δεν αφήνει χώρο για αφήγηση ιστοριών, ώστε μέσα από αυτές να προκύψουν εμπειρίες, απόψεις, προβληματισμοί όλων των παιδιών για το δημοτικό σχολείο. Οι απαντήσεις πρέπει να είναι γρήγορες και γι' αυτό λίγα παιδιά συμμετέχουν στη συζήτηση. Ο Κώστας που στην αρχή του αποσπάσματος δηλώνει ότι έχει πάει στο δημοτικό, δεν μπορεί να απαντήσει στην σχεδόν «κλειστού τύπου» ερώτηση της Ναταλίας που αφορά τις διαφορές νηπιαγωγείου και δημοτικού, ενώ ο Έντι δεν έχει χρόνο να σκεφτεί για να εκφράσει αυτό που θέλει. Ακολουθεί τη γνωστή «τακτική της τουαλέτας⁵³», την οποία χρησιμοποιεί για να φύγει από την παρεούλα, να συγκροτήσει τη σκέψη του και να επιστρέψει για να πει αυτό που ήθελε να πει. Η Μαρία, ο Γιάννης και η Ειρήνη δεν συμμετέχουν καθόλου, ούτε όμως δείχνουν να παρακολουθούν με ενδιαφέρον τη συζήτηση που εκτυλίσσεται.

Παρατηρούμε επίσης ότι η κυρία Ναταλία προεξοφλεί την πορεία και τον τρόπο διεξαγωγής της αυριανής επίσκεψης, όπως ότι δεν θα συμμετέχουν καθόλου και μόνο θα παρακολουθούν («*Θα πάμε, λοιπόν, και θα είμαστε ήσυχοι, γιατί τα παιδιά στο Δημοτικό είναι ήσυχα όταν είναι στην τάξη τους. Θα δούμε το μάθημα της Γλώσσας, τα παιδιά να διαβάζουν και εμείς θα παρακολουθούμε μόνο πολύ ήσυχα..»*).

⁵³ Βλ. Κεφ. 6.3.4 Στρατηγικές αντιστάθμισης

Απόσπασμα 44: «Επίσκεψη στο δημοτικό σχολείο»

[...] Ο Έντι λείπει σήμερα. Η κ. Ναταλία βάζει τα παιδιά σε γραμμές και ξεκινάμε με τα πόδια για το δημοτικό σχολείο. Τα παιδιά ήσυχα κατά τη διαδρομή, παρατηρούν τον περίγυρο. Φτάνουμε στο σχολείο, η κ. Ναταλία ανοίγει την καγκελόπορτα της αυλής, διασχίζουμε την αυλή, ανεβαίνουμε τα σκαλοπάτια, φτάνουμε στην τάξη, η κ. Ναταλία χτυπάει την πόρτα και μπαίνουμε μέσα. Η δασκάλα μας καλωσορίζει και προσφέρει θέση στα παιδιά στο πίσω μέρος της τάξης σε μια γωνία όπου έχει τοποθετήσει καρέκλες. Τα παιδιά κάθονται ήσυχα και κοιτούν με περιέργεια τότε τη δασκάλα τότε τα παιδιά που διαβάζουν. Σιγά-σιγά αρχίζουν να κοιτούν και να επεξεργάζονται το χώρο.

Ο Χρήστος ακούει με ενδιαφέρον τι λέει η δασκάλα. Κάποια στιγμή σε μια ερώτηση της δασκάλας για τις εποχές, πετάγεται και δίνει τη σωστή απάντηση. Η δασκάλα του χαμογελάει και αυτός χαμογελάει ντροπαλά.

Μετά από λίγο το ενδιαφέρον φαίνεται να χάνεται γενικά. Η **Μαρία** χασμουριέται, ο **Γιάννης** κοιτάει το πάτωμα αφηρημένος, η **Ελένη** παίζει με τα ρούχα της ή βλέπει την Κική και την Ελισάβετ να μιλούν και να γελούν. Χαμογελάει κι αυτή. Δίπλα μου κάθονται ο Γιώργος και η Άννα.

Γιώργος (σε εμένα) –«Τους διαβάζει βιβλίο;»

Άννα –«Πότε θα φύγουμε;»

Η δασκάλα διδάσκει το ΡΗΜΑ. Μόλις παίρνει μαρκαδόρο και γράφει στον πίνακα, τραβάει την προσοχή όλων των παιδιών που περιεργάζονται το καινούριο φαινόμενο.

Μετά από λίγο κάποια παιδιά δείχνουν και πάλι ανήσυχα. Ο **Γιάννης** και η **Μαρία** χασμουριούνται και κοιτούν στωικά γύρω -γύρω. Η **Ελένη** παίζει με τα ρούχα της. Πολλά παιδιά μιλούν μεταξύ τους και ακούγεται φασαρία. Η κ. Ναταλία βλέποντας πως δεν μπορεί να τα κρατήσει άλλο ήσυχα, αποφασίζει να φύγουμε πριν το διάλειμμα και αποχωρούμε από την τάξη ευχαριστώντας τη δασκάλα και παιδιά [...](04.05.2010)

Τα παιδιά επισκέπτονται το χώρο του δημοτικού σχολείου και την αίθουσα της Α΄ τάξης, περίπου με την ίδια λογική της επίσκεψης σε ένα θέατρο. Μπαίνουν στο

δημοτικό σχολείου αφού έχει αρχίσει το μάθημα και δεν υπάρχει κανείς εκεί να τους υποδεχθεί. Χτυπούν την πόρτα της Α΄ τάξης όπου έχει αρχίσει το μάθημα και η δασκάλα χωρίς να πει κάτι (προφανώς έχει προετοιμάσει τους μαθητές της για την επίσκεψη), μας καλημερίζει και μας προτρέπει να καθίσουμε στις καρέκλες που έχει ετοιμάσει στο πίσω μέρος της τάξης. Τα παιδιά παρακολουθούν αμίλητα και με ενδιαφέρον τον περίγυρο και τη διεξαγωγή του μαθήματος. Όσο περνάει η ώρα το ενδιαφέρον χάνεται και μόνο υπό συγκεκριμένες αφορμές αναζωπυρώνεται, όπως όταν γράφει η δασκάλα στον πίνακα. Τα παιδιά παρακολουθούν το μάθημα σαν θεατές μιας παράστασης στην οποία δεν μπορούν να συμμετέχουν. Μόνο ο Χρήστος κάποια στιγμή συμμετέχει αυθόρμητα. Αρχίζουν να κάνουν φασαρία μιλώντας μεταξύ τους, οπότε η νηπιαγωγός παίρνει την απόφαση ότι δεν υπάρχει κάτι άλλο για να δουν ή να κάνουν στην Α΄ τάξη και φεύγουν νωρίτερα από το κουδούνι.

Απόσπασμα 45

[...]Κατεβαίνουμε στην αυλή. Η κ. Ναταλία τους δείχνει την αυλή. Μία κυρία βγαίνει από ένα δωματιάκι και φωνάζει την Κική για να τη χαιρετήσει. Η κ. Ναταλία εξηγεί στα παιδιά πως η κυρία αυτή έχει το κυλικείο και ότι όσα παιδιά του χρόνου θα είναι σε αυτό το σχολείο από το κυλικείο θα μπορούν να αγοράζουν κάτι να φάνε. Όλοι ακούν με ενδιαφέρον και κοιτούν γύρω γύρω.

Προχωράμε στο πίσω μέρος του σχολείου στις τουαλέτες που τους τις δείχνει η κ. Ναταλία. Μπαίνουν μέσα και παρατηρούν πως υπάρχουν και ευρωπαϊκές και τούρκικες τουαλέτες. Κάποια παιδιά βγαίνουν αμέσως γελώντας γιατί τους μυρίζει. Βλέπουν και των αγοριών και των κοριτσιών τις τουαλέτες και μετά φεύγουμε για το Νηπιαγωγείο [...](04.05.2010)

Στην αυτοψία του εξωτερικού χώρου τα παιδιά δείχνουν πιο έντονο ενδιαφέρον. Ακολουθούν τη δασκάλα και ακούνε τι λέει. Είναι όλα διαφορετικά και μεγαλύτερα σε μέγεθος από το Νηπιαγωγείο. Στις τουαλέτες όλοι μπαίνουν μέσα και παρατηρούν με περιέργεια. Κάνουν αστεία για τη μυρωδιά και γελούν.

Στον εξωτερικό χώρο τα παιδιά έχουν εκ των πραγμάτων την ευκαιρία να επενεργήσουν πιο εύκολα στον περίγυρό τους, να τον περπατήσουν, να δουν ό,τι τους ενδιαφέρει από κοντά, να αγγίξουν ό,τι τους κάνει εντύπωση. Αυτό λειτουργεί θετικά

και στη ενεργό συμμετοχή και προσοχή σε ό,τι συμβαίνει ή τους λέει η κ. Ναταλία. Δεν μιλούν μεταξύ τους για άλλα θέματα, ούτε τρέχουν να φύγουν μακριά για να παίξουν. Παραμένουν όλα κοντά της, την ακούν και περιεργάζονται τον περίγυρο.

Απόσπασμα 46

[...]Με την επιστροφή από την επίσκεψη στο Δημοτικό σχολείο, μαζεύονται όλοι στην παρεούλα.

Ναταλία- « Για πέστε μου τώρα παιδιά, κάνουν το ίδιο μάθημα με μας στο Δημοτικό;»

Βασιλεία- «Επειδή εμείς είμαστε 5 χρονών και εκεί είναι 6 τους μαθαίνουν άλλα πράγματα επειδή είναι μεγάλοι»

Ναταλία –«Και του χρόνου τι θα γίνει;» Βασιλεία- «Θα τα μάθουμε»

Ναταλία- «Ξέρει κανείς πόσες τάξεις έχει το δημοτικό;»

Γίνεται φασαρία. Οι περισσότεροι μιλούν με τους διπλανούς τους. Η **Μαρία** παίζει με το κορδόνι της βιβλιοθήκης. Ο **Γιάννης** την κοιτάει. Η **Ελένη** κοιτάει προς τον **Φάνη** που παίζει με θόρυβο.

Ναταλία-«Για πείτε μου πού σας άρεσε πιο πολύ;» Χρήστος -«Στην πρώτη»

Ναταλία-«Γιατί;» (από τον τόνο της φωνής της είναι σαν μην το πιστεύει, σαν να διαφωνεί ότι στο Δημοτικό είναι πιο ωραία).

Χρήστος -«Γιατί λένε αστεία»

Σωτήρης- «Εμένα μου άρεσε που διάβαζαν»

Ναταλία- «Σταματίνα, εσένα πού σου άρεσε περισσότερο στο Νηπιαγωγείο ή στο Δημοτικό;»

Σταματίνα- «Στο δημοτικό» Ναταλία-«Γιατί σου άρεσε;»

Σταματίνα- «Έχει ωραία πράγματα» Ναταλία-«Τι ωραία έχει;»

Σταματίνα- «Πίνακα»

Συζητούν για τους μαρκαδόρους, τον πίνακα και πώς σβήνεις τον πίνακα.

Ναταλία-«Άλλος ποιος θέλει να μας πει τι του άρεσε»

Η **Μαρία** σηκώνει χέρι –«Μ' άρεσε γιατί έλεγαν αστεία» Ναταλία (σε μένα με απορία)-«Τι αστεία έλεγαν;» Λάζαρος –«Μ' αρέσει γιατί μαθαίνουμε να διαβάζουμε» Η κουβέντα τελειώνει και τα παιδιά πηγαίνουν για φαγητό

Ναταλία (σε μένα)-«Πάλι καλά που είναι θετικοί τουλάχιστον»[...]

(04.05.2010)

Στη συζήτηση μετά τη επίσκεψη η κ. Ναταλία ξεκινάει με μια ερώτηση που αφορά τις διαφορές στον τρόπο μαθήματος στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο. Η Βασιλεία εξηγεί ότι κάθε τάξη και ανάλογα με την ηλικία κάνει άλλο μάθημα. Βλέπουμε δηλαδή ότι έχει αντιληφθεί την αναλογική αύξηση στην αντιστοίχιση ηλικία – περιεχόμενο γνώσης και θεωρεί φυσιολογική εξέλιξη ότι μόλις πάει στο δημοτικό σχολείο θα μπορεί και αυτή να ανταπεξέλθει στη νέα γνώση.

Στη συνέχεια η κ. Ναταλία ρωτάει πόσες τάξεις έχει το δημοτικό σχολείο, χωρίς όμως να το έχουν συζητήσει κατά τη διάρκεια της επίσκεψής τους. Δεν λαμβάνει απάντηση, καθώς τα περισσότερα παιδιά ασχολούνται με άλλα πράγματα και όχι με τη συζήτηση.

Στην ερώτηση για το πού τους άρεσε περισσότερο, τα παιδιά που απαντούν διαλέγουν το δημοτικό γιατί έχει πίνακα, βιβλία που κάνουν μάθημα κλπ, πράγματα δηλαδή που δεν υπάρχουν στο νηπιαγωγείο.

Ο Χρήστος αναφέρει ότι του αρέσει το δημοτικό «γιατί λένε αστεία», ίσως γιατί η δασκάλα στην επίσκεψη στο δημοτικό σχολείο τον επιβράβευσε όταν συμμετείχε στο μάθημα (βλ. Απόσπασμα 68). Η κ. Ναταλία δεν το σχολιάζει. Μετά από λίγο η Μαρία, ακολουθώντας την «στρατηγική επανάληψης παλιότερης απάντησης»⁵⁴, που εφαρμόζει συχνά σε συζητήσεις προκειμένου να συμμετέχει, απαντάει το ίδιο με τον Χρήστο. Η Ναταλία με απορία και ρωτάει εμένα τι αστεία έλεγαν στο δημοτικό και αγνοεί την Μαρία. Η Μαρία δεν ξαναμιλάει.

Η συζήτηση κλείνει σύντομα χωρίς κατακλείδα, γιατί έρχεται η ώρα το φαγητού.

6.4.3. Προσδοκίες και Ασυνέχειες

Απόσπασμα 47: «Στο άλλο σχολείο θα γράφετε και μόνοι σας την ημερομηνία»

[...] Παιδιά-«Σήμερα είναι 20 Απριλίου του 2010!»

Χρήστος-«Και τα άλλα Χριστούγεννα, θα είναι 2011!»

Ναταλία-«Του χρόνου θα είστε σε άλλο σχολείο.»

Βασίλης-«Θα έχουμε δάσκαλο.»

⁵⁴ ΚΕΦ.5.2.3.1 Στρατηγικές αντιστάθμισης

Ναταλία-«Στο άλλο σχολείο θα γράφετε και μόνοι σας την ημερομηνία.»

Έντι –«Τι;». Γελάει δυνατά.

Ναταλία-«Αφού θα είστε μεγάλοι, θα ξέρετε να γράφετε» [...] (20.04.2010)

Ο Χρήστος παρατηρεί ότι του χρόνου μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων θα αλλάξει πάλι η χρονολογία. Η κ. Ναταλία αναφέρει ότι του χρόνου δεν θα είναι πάλι όλοι μαζί στο νηπιαγωγείο, όπως φέτος, αλλά θα είναι σε «άλλο σχολείο», όπου θα μπορούν μάλιστα να γράφουν μόνοι τους την ημερομηνία καθώς θα είναι «μεγάλοι». Η ανάγνωση και η γραφή είναι δεξιότητες που αποδίδονται σαφώς στο δημοτικό σχολείο και συνδέονται και με την ηλικία (*Αφού θα είστε μεγάλοι, θα ξέρετε να γράφετε*).

Ο Βασίλης μάλιστα επισημαίνει ότι θα έχουν δάσκαλο. Η ύπαρξη πολλών αντρών στη δημοτική εκπαίδευση, είναι προφανώς κάτι που τη διαφοροποιεί στα μάτια των παιδιών από την προσχολική εκπαίδευση.

Απόσπασμα 48: «Του χρόνου που θα πάτε Δημοτικό δεν θα βγαίνετε κάθε τρεις και λίγο»

[...]Κάποια στιγμή ο Κώστας ζητάει να πάει στην τουαλέτα. Τον ακούν και ζητούν κι άλλα παιδιά.

Ναταλία-«Όχι! Του χρόνου που θα πάτε Δημοτικό δεν θα βγαίνετε κάθε τρεις και λίγο να πάτε τουαλέτα! Το ξέρετε αυτό;»

Κάποιοι –«Ναιαι!»

Ναταλία-«Κάποιοι δεν το ξέρουν φαίνεται...» [...] (21.04.2010)

Με αφορμή ότι κάποια παιδιά ζητάνε να πάνε όλα μαζί τουαλέτα η Ναταλία βρίσκει την ευκαιρία να τονίσει ότι ο κανόνας της τουαλέτας θα αλλάξει στο δημοτικό σχολείο και οι επισκέψεις στην τουαλέτα δεν θα είναι τόσο συχνές και ελεύθερες όπως στο νηπιαγωγείο. Η παρατήρηση γίνεται με διάθεση περισσότερο συμμόρφωσης των ζωηρών, παρουσιάζοντας το δημοτικό σχολείο πιο αυστηρό στους κανόνες του και ότι φτάνοντας σε ηλικία δημοτικού οφείλουν και αυτοί να γίνουν πιο πειθαρχημένοι.

Η κ. Ναταλία και στα δύο παραπάνω αποσπάσματα (Αποσπάσματα 71 και 72)

περιγράφει το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο ως δύο βαθμίδες διαφορετικές ως προς την προσδοκώμενη συμπεριφορά, αλλά και τους διδακτικούς κανόνες. Φαίνεται να θεωρεί δεδομένη την ασυνέχεια ως προς το εκπαιδευτικό περιβάλλον, τους κανόνες και τους τρόπους διδασκαλίας, αλλά και συμπεριφοράς, μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.

Στο πρώτο απόσπασμα παρατηρούμε τονίζει την ασυνέχεια ως προς τους διδακτικούς στόχους της κάθε βαθμίδας. Η παραγωγή γραπτού λόγου αποδίδεται παραδοσιακά στο δημοτικό σχολείο, αφού βρίσκεται στην προκαθορισμένη διδακτέα ύλη του, αλλά και στο «μεγάλωμα» των παιδιών, που περνούν σε μια άλλη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Στο δεύτερο απόσπασμα τονίζεται η ασυνέχεια ως προς τους κανόνες συμπεριφοράς ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, όπου οποιαδήποτε παραπάνω κινητικότητα μέσα στη τάξη, ακόμα και για την τουαλέτα, θεωρείται «ενοχλητική».

Την ίδια άποψη φαίνεται να συμμερίζεται και η κ. Δήμητρα, η δασκάλα της Α' τάξης του δημοτικού:

Απόσπασμα 49: «Θα σε στείλω στο νηπιαγωγείο»

*(Α' τάξη)[...]Τα παιδιά γράφουν ορθογραφία, που τους έχει υπαγορέψει πιο πριν η κ. Δήμητρα. Ο Ραφαήλ τελειώνει και μιλάει χαμηλόφωνα με τη **Μαρία**, που κι αυτή έχει τελειώσει. Γελάνε.*

*Δήμητρα -«Ραφαήλ, θα σε στείλω στο νηπιαγωγείο! ΕΚΕΙ μιλάνε!»
[...] (30.09.2010)*

Και η κ. Δήμητρα προκειμένου να επαναφέρει στην τάξη τον Ραφαήλ, του εξηγεί ότι η χαλαρή συμπεριφορά και οι συζητήσεις με τους διπλανούς μας, είναι στοιχείο του νηπιαγωγείου και όχι του δημοτικού σχολείου. Αναφέρει την επιστροφή στο νηπιαγωγείο ως τιμωρία, προφανώς αφού θα τον "υποβαθμίσει" να είναι με μικρότερους στην ηλικία.

Απόσπασμα 50: «Εκεί που πήγατε είχε παιχνίδια;»

[...]Επιστρέφει η άλλη τάξη από την επίσκεψη στο Δημοτικό. Μαζί τους ήταν και ο Φάνης με τον κ. Γιώργο. Ο Φάνης τρέχει αμέσως στην τάξη και παίζει με τα αυτοκινητάκια.

Η κ. Ναταλία τον πλησιάζει και τον ρωτάει πως τα περάσανε. Ο Φάνης δε μιλάει.

Ναταλία-«Που καθίσατε;»

Φάνης-«Στις καρέκλες».

Ναταλία-«Εκεί που πήγατε είχε παιχνίδια;»

Φάνης –«Ναι.»

Ναταλία- «Ναι;»

Γυρνάει σε μένα –«Το παιδί μιας φίλης μου είχε επιστρέψει από την επίσκεψη απογοητευμένο και είπε ότι δεν ήθελε να πάει στο Δημοτικό, γιατί δεν είχε ούτε ένα παιχνίδι»

Της λέω ότι έχω δει τάξεις με παιχνίδια, ακόμα και με γωνιές, εξαρτάται το δάσκαλο. Εκπλήσσεται.

Με ρωτάει ποιο σχολείο. Της λέω.

Ναταλία -«Γι' αυτό λένε ότι είναι πολύ καλό σχολείο. Και ο διευθυντής λένε κάνει τα απογεύματα θεατρική αγωγή. Τελικά όλα εξαρτώνται από το διευθυντή. Ο αδελφός μου που ήταν στη Λέρο, έκαναν πολλά πράγματα. Καθόταν και το απόγευμα στο σχολείο και έκαναν διάφορα με χαρά.»[...](3/5/2010)

Σε αυτό το απόσπασμα η κ. Ναταλία ρωτάει το Φάνη για την επίσκεψή τους στο δημοτικό σχολείο. Ο Φάνης δεν έχει όρεξη να μιλήσει, αλλά η κ. Ναταλία θέλει να μάθει τις εντυπώσεις του. Τον ρωτάει αν είχε παιχνίδια στη τάξη που πήγαν και ο Φάνης απαντάει θετικά. Η κ. Ναταλία εκπλήσσεται. Μου μεταφέρει την απογοήτευση ενός γνωστού της παιδιού για το δημοτικό, όταν αυτό είδε ότι δεν είχαν παιχνίδια. Όταν της λέω ότι έχω δει τάξεις αρχιτεκτονικά στημένες πιο κοντά στη λογική του νηπιαγωγείου, εκπλήσσεται θετικά. Το γνωρίζει το σχολείο που της αναφέρω και σχολιάζει θετικά και τις εξωσχολικές δράσεις του, όπως και αυτές του σχολείου που υπηρετεί ο αδελφός της που είναι δάσκαλος.

Έχουμε παρατηρήσει και σε άλλα αποσπάσματα (βλ. Αποσπάσματα 70 και 65) ότι η κ. Ναταλία θεωρεί ότι οι πρώτες εντυπώσεις και η πρώτη επαφή των παιδιών με το δημοτικό σχολείο θα είναι το λιγότερο απογοητευτικές, αν όχι τρομακτικές. Τα παιδιά ωστόσο δεν την επιβεβαιώνουν. Μετά τη συζήτησή μας αναιρεί τις απαισιόδοξες της εκτιμήσεις για το δημοτικό σχολείο και εναποθέτει την προσιτότητα του σχολείου στον διευθυντή και στο εκπαιδευτικό του προσωπικό και όχι στο θεσμό.

6.4.4. Απόψεις των δασκάλων του δημοτικού σχολείου για τη μετάβαση

Πριν το τέλος της σχολικής χρονιάς, επισκέφτηκα το δημοτικό σχολείο και συναντήθηκα με την διευθύντρια του, την κ. Χαρούλα, για να κανονίσω τα διαδικαστικά, ώστε να μπορέσω να είμαι και την επόμενη χρονιά παρούσα στην τάξη όπου θα φοιτούσαν τα παιδιά της εστίασής μου. Εκεί η κ. Χαρούλα έδειξε ενδιαφέρον για το αντικείμενο της έρευνάς μου. Παρούσα στη συνάντηση ήταν και η κ. Ναταλία, που με είχε συνοδεύσει, γιατί κι εκείνη ήθελε να συναντηθεί με την διευθύντρια για να της δώσει κάποια έγγραφα.

Απόσπασμα 51: «Κάποιος πρέπει να ασχοληθεί με τη σχολική ωριμότητα»

[...]Μπήκαμε στο γραφείο. Η διευθύντρια ήταν πολύ απασχολημένη. Περιμέναμε. Μόλις τελείωσε, τακτοποίησε αυτά που ήταν με την Ναταλία και μετά η Ναταλία με σύστησε και είπε πώς κάνω διδακτορικό και παρακολουθώ να παιδιά της στο νηπιαγωγείο. Τον λόγο πήρα εγώ και της εξήγησα πως τα ίδια παιδιά θα ήθελα να τα παρακολουθήσω στην Α' τάξη. Χαρούλα - «Πες μου ότι κάνεις για τη σχολική ωριμότητα, γιατί αυτό θα με ενδιέφερε πάρα πολύ!»

Π.Τ. - «Όχι πιο πολύ με το πώς μαθαίνουν τα παιδιά στις δύο βαθμίδες ασχολούμαι»

Χαρούλα - «Κάποιος πρέπει να ασχοληθεί με τη σχολική ωριμότητα. Είναι μεγάλο πρόβλημα πιστεύω για την φοίτηση στην πρώτη δημοτικού. Κάπως... να μπορούν να βλέπουν αν είναι έτοιμα για την Α' τάξη»

Π.Τ.-«Μα νομίζω αυτό και στις χώρες που ίσχυε καταργήθηκε»

*Χαρούλα - «Όχι, καθόλου και καλά κάνουν. Πρέπει να εφαρμοστεί κι εδώ»
[...](04.06.2010)*

Βλέπουμε πως το θέμα της σχολικής ετοιμότητας ή ωριμότητας είναι κάτι που απασχολεί τη διευθύντρια του δημοτικού σχολείου. Δηλώνει υπέρμαχος της αξιολόγησης της ετοιμότητας των παιδιών για να παρακολουθήσουν την Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου και αυτήν βλέπει ως λύση στην προβληματική της δυσκολίας της ομαλής μετάβασης κάποιων παιδιών στο δημοτικό σχολείο.

Και η δασκάλα της Α΄ τάξης παρακάτω φαίνεται να είναι προβληματισμένη με το ότι κάποια παιδιά δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στην κουλτούρα του δημοτικού σχολείου.

Απόσπασμα 52: «Στο νηπιαγωγείο δεν εξηγούν πώς δουλεύουμε στην πρώτη»

[...] Δήμητρα- «Αύριο θα τους κάνω φυλλάδια, δε γίνεται. Τα ίδια γράμματα και συλλαβές τόσες μέρες και να μην τα έχουν μάθει ακόμα κάποιοι! Το πρόβλημα είναι ότι και στο νηπιαγωγείο δεν εξηγούν πώς δουλεύουμε στην πρώτη. Εμείς δουλεύουμε με την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο.»[...]
(6/10/2010)

Η κ. Δήμητρα διαχωρίζει πλήρως τις μεθόδους διδασκαλίας σε νηπιαγωγείο και δημοτικό, ενώ θεωρεί ότι θα βοηθούσε το νηπιαγωγείο να ενημέρωνε για τον διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης της μάθησης από το δημοτικό. Το βάρος της ομαλής μετάβασης, αλλά και η αποτυχία αυτής, χρεώνεται στο νηπιαγωγείο.

Απόσπασμα 53: «Δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των βαθμίδων»

Δήμητρα-«Δεν ξέρω. Δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των βαθμίδων και αυτό είναι μεγάλο πρόβλημα. Και άντε θα το εντοπίσεις εσύ που κάνεις έρευνα, οι υπόλοιπες νηπιαγωγοί δεν το ξέρουν. Ή στα σεμινάρια που μας λένε να κάνουμε πράγματα που ξέρεις εκ των πραγμάτων ότι δεν γίνονται. Σου λένε να ξεκινάς το μάθημα με αφόρμηση. Ε, πώς να ξεκινήσεις με αφόρμηση όταν το πρώτο εικοσάλεπτο σου έρχονται ακόμα παιδιά. Αποσυντονίζομαι. Ή μας λένε «να λένε πιο πολύ τα παιδιά» κι εγώ βλέπω πώς εδώ δεν γίνεται αλλιώς, μιλάω πιο πολύ εγώ. Ευτυχώς θεωρώ που το νηπιαγωγείο έγινε υποχρεωτικό. Βλέπω την κόρη μου που πάει στον παιδικό πόσα πράγματα μαθαίνει. Τέλος

*πάντων θα στρώσουνε, αλλά σήμερα μου ήρθε να πω στοπ! Βγείτε όλοι έξω!
Δεν φαίνε κι αυτά.[...] (6/10/2010)*

Κι εδώ βλέπουμε ότι η κ. Δήμητρα βλέπει εξαιρετικά προβληματική για τη δουλειά της τη μη συνεργασία των δύο βαθμίδων και ρίχνει και πάλι το βάρος στο νηπιαγωγείο. Θεωρεί ότι οι νηπιαγωγοί πρέπει να επιμορφωθούν για τους τρόπους του δημοτικού, χωρίς να αναφέρει και το αντίστροφο. Αναγνωρίζει ωστόσο τη σημαντικότητα της προσχολικής αγωγής εν γένει.

Απόσπασμα 54: «Έγινε συζήτηση για το τι πρέπει να κάνουν οι νηπιαγωγοί να μας βοηθήσουν»

Δήμητρα-«Θα γίνει ένα σεμινάριο από την πλευρά των συμβούλων που θα θίγει και τη μετάβαση. Πιο πολύ τι πρέπει να γίνει από την πλευρά των Νηπιαγωγών. Μόλις μάθω κάτι θα σου πω;»

Π.Τ.-«Και πώς ξεκίνησε το θέμα; Το ζητήσατε;»

Δήμητρα-«Μας ρώτησε ποια θέματα θα θέλαμε να συζητηθούν. Και μια δασκάλα είπε ότι φέτος παίρνει για τρίτη φορά Α' τάξη και τα παιδιά δεν ξέρουν να κρατούν ούτε το μολύβι. Και προέκυψε η συζήτηση τι πρέπει να κάνουν οι Νηπιαγωγοί για να βοηθήσουν..., ότι αντιμετωπίζουν τα γράμματα σαν ζωγραφιά... Βέβαια μέχρι πρόσφατα ήταν προαιρετικό (το Νηπιαγωγείο), αλλά εγώ πιστεύω πως ό,τι και να έχουν κάνει, στην τάξη πρέπει να ξεκινάμε τα παιδιά εκ του μηδενός».

Και σε αυτό το απόσπασμα βλέπουμε ότι οι δάσκαλοι νιώθουν ότι πρέπει οι νηπιαγωγοί να επιμορφωθούν για τις διδακτικές προσεγγίσεις του δημοτικού σχολείου. Θεωρούν ότι τα παιδιά δεν έρχονται προετοιμασμένα όπως θα ήθελαν στο δημοτικό σχολείο και το συζήτησαν με τη σχολική τους σύμβουλο, ώστε να οργανώσει ένα σεμινάριο που να περιλαμβάνει και το θέμα της μετάβασης. Πάντως η κ. Δήμητρα έχει την άποψη ότι τα παιδιά πρέπει να τα ξεκινάμε από το μηδέν, ανεξαρτήτως τι ξέρουν ή τι έχουν μάθει στο νηπιαγωγείο.

6.4.5 Συνεργασία των εκπαιδευτικών βαθμίδων μεταξύ τους

Απόσπασμα 55: «Δεν ξέραμε για την απεργία»

[...] Τα παιδιά μπαίνουν σε σειρά για να ξεκινήσουμε να πάμε επίσκεψη στην Α' τάξη του άλλου Δημοτικού σχολείου. Φτάνουμε στην πόρτα του δημοτικού σχολείου, χτυπάμε το κουδούνι και μας ανοίγει ο επιστάτης. Η κυρία Ναταλία του εξηγεί πως ήρθαμε να επισκεφθούμε την πρώτη τάξη. Ο επιστάτης της λέει πώς σήμερα η δασκάλα απεργεί και δε θα γίνει μάθημα.

Ναταλία-«Παιδιά, η δασκάλα κάνει απεργία και δεν ήρθε, οπότε θα έρθουμε μια άλλη φορά»

Π.Τ.-«Δεν της είχες πει ότι θα ερχόμασταν;»

Ναταλία-«Το είχαμε πει, αλλά δεν ξέραμε για την απεργία» (05.05.2010)

Η δασκάλα δεν ένιωσε την υποχρέωση να ενημερώσει ότι θα λείπει ή το ξέχασε. Η υποχρέωση της ομαλής μετάβασης βαραίνει το νηπιαγωγείο και στην οργάνωση και στην αναδιοργάνωση τους προγραμματισμού.

Απόσπασμα 56: «Θα έρθει επίσκεψη ο παιδικός σταθμός»

Σήμερα έχει προγραμματιστεί να έρθουν επίσκεψη τα παιδιά από τον παιδικό σταθμό της γειτονιάς...

[...]Ναταλία-«Σήμερα θα έρθουν από τον παιδικό σταθμό να μας επισκεφθούν. Μόλις πω μαζέψτε το φαγητό σας, θα τα καθαρίσετε αμέσως. Αλλιώς θα σας δούνε και θα πούνε μήπως αυτοί είναι πιο μικροί από εμάς; Γιατί εκεί έχω μάθει ότι τα μαζεύουν όλα αμέσως!»[...](02.06.2010)

Αλλά και από την πλευρά της χαμηλότερης βαθμίδας του παιδικού σταθμού προς το νηπιαγωγείο φαίνεται πως το βάρος της μετάβασης αποδίδεται στον παιδικό σταθμό και όχι στο νηπιαγωγείο.

Απόσπασμα 57: «Έχει κανένα για παράλληλη στήριξη;»

[...] Χαρούλα – «Εσύ έχεις κανένα για παράλληλη στήριξη; Σε ρωτάω γιατί τώρα είναι οι αιτήσεις».

Ναταλία – «Ο Φάνης θα πάει σε τμήμα ένταξης. Έχω ένα θέμα με ένα κοριτσάκι την Ελένη, δεν είναι για παράλληλη, μιλάει ελληνικά, αλλά μιλάει όποτε θέλει. Έχει ψυχολογικά. Είπα στους γονείς να το πάνε σε ψυχολόγο. Η Αμαλία (η περυσινή νηπιαγωγός) μου είπε όμως πως και η αδελφή της ήταν έτσι, και στο δημοτικό μίλησε»

Χαρούλα – «Ποια η Χ.Α.;⁵⁵ Την ξέρω. Πέρασε κανονικά την τάξη. Εντάξει, άρα δεν έχεις κανένα για παράλληλη στήριξη»

Ναταλία – «Όχι, όχι» [...] (04.06.2010)

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς επισκεφθήκαμε με την κ. Ναταλία, τη διευθύντρια του δημοτικού σχολείου, προκειμένου η κ. Ναταλία να δώσει κάποια έγγραφα κι εγώ να κανονίσω μαζί της τα διαδικαστικά της παρακολούθησης των παιδιών της εστίασής μου, στην Α' τάξη.

Η διευθύντρια, η κ. Χαρούλα, ρωτάει την κ. Ναταλία αν έχει κάποιο παιδί για παράλληλη στήριξη, ώστε να το προχωρήσει για την επόμενη σχολική χρονιά. Η κ. Ναταλία αναφέρει ότι ο Φάνης θα παρακολουθήσει το πρόγραμμα του τμήματος ένταξης και αναφέρει και την Ελένη. Γρήγορα ξεκαθαρίζει ότι δεν την προτείνει για παράλληλη στήριξη, αλλά πιστεύω ότι αναφέρει την περίπτωση της γιατί την απασχολεί. Θέλει να ακούσει τη γνώμη της διευθύντριας, αλλά δεν ρωτάει ευθέως.

Και πάλι στη συζήτηση αναφέρεται το παράδειγμα της αδελφής της και με βάση την πρόοδο της αδελφής της Ελένης, αποφασίζεται να μην προβούν σε καμία ενέργεια και για την Ελένη. Ενδιαφέρον μάλιστα είναι ότι η κ. Ναταλία, απορρίπτει την παράλληλη στήριξη, γιατί η Ελένη μιλάει ελληνικά, ενώ αμέσως μετά αναφέρει ότι το παιδί έχει ψυχολογικά. Έχει ενημερώσει μάλιστα και τους γονείς για τη «διάγνωσή» της. Δεν την παραπέμπει σε κανένα κρατικό διαγνωστικό φορέα, αλλά βγάζει η ίδια από μόνη της μία διάγνωση και ένα πόρισμα, που κατά τη γνώμη της δεν χρήζει τη βοήθεια της παράλληλης στήριξης στο μάθημα. Η διευθύντρια συνηγορεί με λήψη

⁵⁵ Βλ. Απόσπασμα 84/2, σελ 96-97

αυτής της απόφασης. Καταλήγουν ότι όλα τα τυχόν προβλήματα θα λυθούν και θα ξεπεραστούν στο δημοτικό σχολείο.

Θεσμικά το νηπιαγωγείο και το δημοτικό συνδέονται. Οι διαγνωστικοί φορείς είναι κοινοί και γι' αυτό η κ. Χαρούλα ζητάει από την κ. Ναταλία αν έχει κάποιο παιδί για παράλληλη στήριξη. Η απόφαση για την Ελένη ωστόσο λαμβάνεται με μία «γραφειοκρατικού τύπου διεκπεραίωση», που βασίζεται στη μαθησιακή πορεία της αδελφής της.

Όταν ωστόσο μετά από ένα χρόνο βρήκα την κ. Δήμητρα στο δρόμο και τη ρώτησα για την πορεία της τάξης γενικά, αλλά και για τα παιδιά εστίασής μου, έλαβα την εξής απάντηση:

Απόσπασμα 58: «Ζητήσαμε παράλληλη στήριξη»

(Α' τάξη) [...] Δήμητρα: «Ο Γιάννης και η Μαρία τα πάνε καλά, δεν έχω παράπονο. Για την Ελένη ζητήσαμε παράλληλη στήριξη. Το παιδί ακόμα ούτε όλα τα γράμματα δεν αναγνωρίζει, στην ανάγνωση έχει φυσικά προβλήματα και σπάνια μιλάει»[...] (30.05.2011)

Η Ελένη τελικά παραπέμπεται στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ⁵⁶, ώστε να λάβει παράλληλη στήριξη, καθώς δυσκολεύεται να ακολουθήσει τους ρυθμούς της υπόλοιπης τάξης. Η απόφαση της νηπιαγωγού να μην την παραπέμψει ήταν τελικά λανθασμένη. Άραγε είναι αργά για την Ελένη;

6.4.6 Απόψεις εκπαιδευτικών για τους μετανάστες

Κατά τη συνάντησή μου και της κ. Ναταλίας με τη διευθύντρια του δημοτικού σχολείου, το ερευνητικό μου θέμα πυροδότησε ένα έντονο ξέσπασμα της διευθύντριας απέναντι στα προνόμια των μεταναστών στην Ελλάδα έναντι των Ελλήνων πολιτών, εν όψει και της βαριάς οικονομικής κρίσης που μάστιζε την Ελλάδα.

⁵⁶ Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (σήμερα ονομάζονται Κέντρα Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ)).

Απόσπασμα 59: «Εμείς θα τα πληρώσουμε τα σπασμένα»

*[...]Η συζήτηση στράφηκε στην οικονομική κρίση και τις συντάξεις.
Χαρούλα -«Είμαι έξω φρενών. Θα μείνουμε με φραγκοδίφραγκα. Σύγκρινα
τη σύνταξη του άνδρα μου - είναι και αυτός δάσκαλος - και δεν με συμφέρει
να βγω για να προλάβω. Θα γίνουν παντού περικοπές και θα μας
εξομοιώσουν όλους. Εμείς θα τα πληρώσουμε τα σπασμένα. Να τα ζητήσουν
από αυτούς που τα έχουν και τα έκρυβαν τόσα χρόνια. Αλλά αυτοί δεν
ανησυχούν, τα έχουν βγάλει έξω τα λεφτά τους. Να διώξουν τους Αλβανούς.
Αφού ούτε εμείς δεν θα έχουμε να φάμε. Από το πρωί δύο βεβαιώσεις
έδωσα για ταμείο ανεργίας. Του λέω πόσα θα παίρνεις. Μου λέει 450 ευρώ.
Του λέω το ξέρεις ότι εμείς σε λίγα χρόνια 450 ευρώ σύνταξη θα πάρουμε;
Πρώτη χρονιά, λέει, είναι που παίρνω. Τα ξέρουν όμως όλα, ό,τι υπάρχει,
δεν τους ξεφεύγει τίποτα. Δεν υπάρχει λογική. Για τις εγγραφές οι Έλληνες
πρέπει να δίνουν πιστοποιητικό γέννησης και οι αλλοδαποί ληξιαρχική
πράξη. Αν έχουν το θεό τους! Να μην ξέρουμε δηλαδή καν αν είναι νόμιμοι
στη χώρα. Τους δίνουμε δασκάλους προσωπικούς, που κοστίζουν πολλά
χρήματα στο κράτος. Άντε ο Έλληνας τους δικαιούται, αφού πληρώνει
φόρους μια ζωή, ο αλλοδαπός που είναι 10 χρόνια εδώ; Και μετά σου λέει
μειώνουμε τα έξοδα... Γι' αυτούς δεν τα μειώνουν όμως! [...] (04/06/2010)*

Η οικονομική κρίση έφερε και την έλλειψη ανοχής σε αδύναμες κοινωνικές ομάδες, όπως οι οικονομικοί μετανάστες. Σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο οικονομικής δυσχέρειας, η κ. Χαρούλα νιώθει να αδικείται που δούλεψε τόσα χρόνια και δεν θα πάρει τη σύνταξη που περίμενε. Θεωρεί άδικο που συνεχίζονται οι προσλήψεις δασκάλων παράλληλης στήριξης γι' αυτά τα παιδιά, με επακόλουθο να περικόπτονται οι συντάξεις για τις οποίες πλήρωναν τόσα χρόνια. Κυρίως όταν μιλάμε για μετανάστες που δεν φορολογήθηκαν τόσα χρόνια όσα αυτή. Υπάρχει ήδη μία προδιάθεση αρνητική για τα παιδιά από οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Κι εδώ γεννιέται ένα ερωτηματικό για το αν μέσα σε ένα τέτοιο συναισθηματικά βεβαρημένο κλίμα είναι το δημοτικό σχολείο έτοιμο να στηρίξει σε αυτήν την κομβική μετάβαση της ζωής τους όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως.

Απόσπασμα 60: «Καλά του Αλβανούς μην τους δίνεις πολλή βάση»

[...]Στην τάξη της κ Νεκταρίας ακούστηκε ότι θα εγγραφεί ένα ακόμα παιδί (αλβανικής καταγωγής) που δεν ξέρει καθόλου ελληνικά.

Γεωργία- «Θα γραφτεί τελικά»

*Ναταλία- «Έτσι μου είπαν οι γονείς της **Μαρίας**»*

Γεωργία- «Καλά τους Αλβανούς (αναφερόμενη νομίζω στους γονείς της Μαρίας) μη τους δίνεις πολλή βάση. Μπορεί να λένε, αλλά μπορεί να μη γίνει».[...](04/02/2010)

Στο απόσπασμα αυτό παρατηρούμε μία καχυποψία για τα λεγόμενα των γονιών της Μαρίας. Η κ. Γεωργία θεωρεί ότι δεν πρέπει να δίνουμε βάση στα λεγόμενά τους. Ίσως να τους ξέρει πιο προσωπικά. Ενδιαφέρον ωστόσο είναι ότι τους αποκαλεί «Αλβανούς», προσδίδοντας σε ένα σχόλιο που αφορά συγκεκριμένα πρόσωπα, μία πιο γενικευμένη χροιά σαν να αναφέρεται στην αλβανική κουλτούρα.

6.4.7. Συμμαθητές και μετάβαση

6.4.7.1 Η στενή σχέση της Μαρίας και του Γιάννη

Απόσπασμα 61

[...]Ο Γιάννης κάθεται στο μεγάλο τραπέζι με τον Χρήστο και τον Σωτήρη και ζωγραφίζουν παρέα. Μοιράζονται τα χρωματιστά μολύβια και συζητούν για τις ζωγραφιές τους.

Η Μαρία παίζει πάζλ στο διπλανό τραπέζι με τον Κώστα και τον Γιώργο, αλλά πολύ γρήγορα φεύγει από αυτή τη γωνιά και πηγαίνει στον Φάνη που περιφέρεται μόνος του και τον τραβάει να παίζουν κνηγητό.

Ο Σωτήρης τους βλέπει, συμμαζεύει τις μπογιές και τη ζωγραφιά του και τους συντροφεύει. Ο Φάνης τους κνηγάει, αυτοί τρέχουν φωνάζοντας. Πολύ σύντομα ολοκληρώνει και ο Γιάννης τη ζωγραφιά του, παλαισιώνει την παρέα. και αρχίζουν να τρέχουν μέσα - έξω στο χολ. [...] (3/3/10)

Βλέπουμε ότι η Μαρία και ο Γιάννης αυτή τη φορά επιλέγουν άλλη απασχόληση

και διαφορετικούς συντρόφους παιχνιδιού. Η Μαρία επιλέγει τον Κώστα και τον Γιώργο και παίζουν πάζλ, ενώ ο Γιάννης επιλέγει τη ζωγραφική δίπλα στον Χρήστο και το Σωτήρη.

Η Μαρία ολοκληρώνει γρήγορα το παιχνίδι της και αλλάζει παρέα. Πηγαίνει στον Φάνη και παίζουν κυνηγητό. Ο Σωτήρης που ζωγραφίζουν δίπλα-δίπλα με τον Γιάννη πηγαίνει κι αυτός να παίξει μαζί τους. Ο Γιάννης μόλις ολοκληρώνει τη ζωγραφιά του, πλαισιώνει κι αυτός την παρέα.

Η Μαρία γενικά είναι πιο δυναμικός χαρακτήρας. Επιλέγει αυτή συντρόφους παιχνιδιού και συχνά καθοδηγεί και το παιχνίδι. Βλέπουμε ότι ενώ παίζει στη γωνιά των επιτραπέζιων παιχνιδιών με τον Κώστα και το Γιώργο, αλλάζει γρήγορα σε ένα πιο δυναμικό παιχνίδι. Επιλέγει τον Φάνη (το παιδί με τις ειδικές ανάγκες), γιατί είναι μεν μόνος του και του αρέσουν τα ζωηρά παιχνίδια, αλλά και γιατί θα μπορεί αυτή να είναι η "αρχηγός τους παιχνιδιού".

Ο Γιάννης είναι πιο χαμηλών τόνων. Του αρέσουν οι ήσυχες δραστηριότητες, αλλά συχνά ακολουθεί τις ιδέες της Μαρίας, πολλές φορές και κατ' ανάγκη, αφού, όπως βλέπουμε στο συγκεκριμένο απόσπασμα, ο Σωτήρης, που ζωγράφιζαν μαζί, πήγε κι αυτός να παίξει με τη Μαρία και τον Φάνη. Σε γενικές γραμμές πάντως η Μαρία είναι σημαντική γι' αυτόν και τη χρειάζεται κοντά του για να νιώθει πιο ασφαλής.

Απόσπασμα 62

[...] Ναταλία-« Ακούστε παιδιά. Θα βγούμε στην αυλή να παίζουμε ένα παιχνίδι». Φωνές χαράς.

Ναταλία-« Θα χωριστούμε σε δυο ομάδες και δύο παιδιά θα πάρουν το όνομα ενός λουλουδιού. Ένα για την μια ομάδα και ένα για την άλλη. Σε ένα στεφάνι, ανάμεσα από τις δυο ομάδες, θα βάλω ένα μαντήλι. Μόλις φωνάξω το όνομα ενός λουλουδιού, θα τρέχουν τα παιδιά που έχουν αυτό το όνομα

από τις δύο ομάδες να αρπάζουν το μαντήλι. Όποιος δεν προλάβει να το πιάσει βγαίνει. Η ομάδα που θα μείνει με τους λιγότερους παίκτες χάνει».

Οι τέσσερις παρακολουθούν με προσοχή. Φωνές χαράς. Αρχίζουν να βγαίνουν στην αυλή.

Η κ. Ναταλία αρχίζει να χωρίζει ομάδες.

Γιάννης –« Κυρία εγώ δεν θέλω να παίξω»

Ναταλία-«Γιατί ωραία θα είναι! Έλα!».

*Τον παίρνει από το χέρι και τον τοποθετεί στην ομάδα που είναι και η **Μαρία**. Αυτός δεν φέρνει καμιά αντίρρηση.*

*Η **Μαρία** είναι παπαρούνα και ο **Γιάννης** τριαντάφυλλο. Ο **Γιάννης** χαμογελά και σηκώνει τον αντίχειρα στον **Μάρκο** απέναντί του που είναι και αυτός τριαντάφυλλο.*

*Ο **Γιάννης**, όταν έρχεται η σειρά του νικάει, Αγκαλιάζεται και χοροπηδάει με τη **Μαρία** [...] (14/04/10).*

Για το Γιάννη, η παρουσία της Μαρίας είναι πολύ σημαντική ώστε να ξεπερνάει τη συστολή του και την ανασφάλειά του. Βλέπουμε ότι κατευθείαν δηλώνει ότι δεν επιθυμεί να συμμετέχει στο παιχνίδι. Αισθάνομαι ότι, επειδή η κ. Ναταλία αποφασίζει πώς θα χωριστούν οι ομάδες, δεν θέλει να συμμετέχει για το ενδεχόμενο να μην είναι στην ίδια ομάδα με τη Μαρία. Η κ. Ναταλία δεν τον αφήνει να μείνει εκτός. Τον προσεγγίζει με στοργή και τον παροτρύνει να συμμετέχει. Τον παίρνει από το χέρι και τον τοποθετεί δίπλα στη Μαρία. Θεωρώ ότι δεν το κάνει τυχαία άλλα γιατί ξέρει ότι η παρουσία της Μαρίας θα λειτουργήσει ενδυναμωτικά στο Γιάννη. Πραγματικά ο Γιάννης δεν διαμαρτύρεται καθόλου όταν η κ. Ναταλία τον παίρνει από το χέρι και τον βάζει στην ομάδα που είναι η Μαρία. Αυτομάτως χαμογελά, φαίνεται πιο σίγουρος και κάνει μια φιλική χειρονομία στον Μάρκο, το παιδί που είναι το ζευγάρι του απέναντί του. Όταν κερδίζει τη «μονομαχία», πανηγυρίζει αγκαλιάζοντας τη Μαρία.

Απόσπασμα 63

(Α' τάξη) [...] Η κ. Δήμητρα έχει ζητήσει από τα παιδιά να ενώσουν κάτι διακεκομμένες γραμμές, από τις οποίες προκύπτει ένα σχέδιο και έπειτα να το χρωματίσουν.

*Η **Μαρία** και ο **Γιάννης** δουλεύουν αφοσιωμένοι. Μόλις τελειώνουν με το σχέδιο, αρχίζουν να το χρωματίζουν με ζυλομπογιές. Η **Μαρία** δεν έχει φέρει χρώματα μαζί της, τα μοιράζεται με τον **Γιάννη**. Ενώ χρωματίζουν, μιλούν φιθυριστά μεταξύ τους και συνεργάζονται.[...] (15/09/2010)*

Η σχέση που έχουν η Μαρία και ο Γιάννης παρατηρούμε ότι τους ενδυναμώνει και κατά τη μετάβασή τους στην Α΄ τάξη. Στηρίζουν ο ένας τον άλλον κατά τη μαθησιακή διαδικασία είτε με το να μοιράζονται υλικά είτε με το να συνεργάζονται στις ασκήσεις.

6.4.7.2 Η σιωπηλή Ελένη

Απόσπασμα 64

[...] Η Ελένη παίζει μόνη της με το οικοδομικό υλικό. Μετά φεύγει, πηγαίνει προς την έξοδο της τάξης, στέκεται και κοιτάει γύρω-γύρω.

Η Ελένη πλησιάζει στο σπιτάκι, όπου παίζουν η Μαρία, η Άννα, ο Παναγιώτης, η Βασιλεία και η Ελισάβετ. Κοιτάει λίγα λεπτά. Φεύγει πηγαίνει στο τραπέζι του οικοδομικού υλικού, στέκεται και κοιτάει για λίγο. Μετά αρχίζει να παίζει μόνη της με τα τουβλάκια.

Κάποια στιγμή σταματάει να παίζει και κοιτάζει πάλι γύρω-γύρω.

Η κ. Ναταλία και ο κ. Γιώργος βγαίνουν από το γραφείο και φωνάζουν "Μαζεύουμε!".

Η Ελένη συμμαζεύει και πηγαίνει και κοιτάει στο σπιτάκι που συμμαζεύουν τα άλλα παιδιά. Μόλις αυτά φεύγουν συμμαζεύει ό,τι έχει απομείνει.[...] (20/5/10)

Στο απόσπασμα παρατηρούμε ότι η Ελένη δεν κάνει καμία κοινωνική συναναστροφή κατά τη διάρκεια της ελεύθερης απασχόλησης. Είτε παίζει μόνη της είτε παρατηρεί πώς παίζουν τα υπόλοιπα παιδιά. Δεν παίζει ούτε καν παράλληλα με τα άλλα παιδιά, αλλά επιλέγει γωνιές που θα είναι μόνη της.

Η συμπεριφορά της αυτή είναι συνεπής, δεν έχει διακυμάνσεις, δηλαδή τη μια μέρα να παίζει με παιδιά και την άλλη μέρα μόνης της. Της αρέσει να παρατηρεί το παιχνίδι των άλλων παιδιών, δείχνει την ευχαρίστησή της ή την περιέργειά της, αλλά επιλέγει συνειδητά να μην συναναστρέφεται με τα άλλα παιδιά, όπως θα δούμε και στο παρακάτω απόσπασμα.

Απόσπασμα 65

[...] Η Ελένη παίζει στο σπιτάκι μόνη της.

Την πλησιάζει η Κική, η οποία κρατάει ένα μπουκαλάκι αντισηπτικό υγρό. Η Ελένη τη βλέπει, χαμογελούν η μία στη άλλη και απλώνει (η Ελένη) αμίλητα τα χέρια της. Η Κική της βάζει υγρό, το αλείφει στα χέρια της, τα μυρίζει και χαμογελάει αχνά.

*Φεύγει από το σπιτάκι, τη σταματάει η Βασιλεία με το δικό της μπουκαλάκι αντισηπτικό – «**Ελένη**, θες;» και της δείχνει το μπουκαλάκι.*

Η Ελένη την κοιτάει ανέκφραστη και αμίλητη.

Η Βασιλεία ρωτάει ζανά-«Θες;».

Η Ελένη κουνάει το κεφάλι αρνητικά και συνεχίζει.[...] (18/2/10)

Σε αυτό το απόσπασμα παρακολουθούμε την Ελένη να παίζει και πάλι μόνη της. Ωστόσο έχει δει την Κική που κυκλοφορεί με ένα μπουκαλάκι με αντισηπτικό υγρό και μόλις την πλησιάζει (η Κική) της απλώνει (η Ελένη) τα χέρια μπροστά δείχνοντας της ότι θέλει κι αυτή. Παρόλο που δεν ανταλλάσσουν ούτε λέξη, τα κορίτσια επικοινωνούν. Η Ελένη εκφράζει την επιθυμία της να βάλει αντισηπτικό υγρό στα χέρια της και έπειτα χαμογελούν η μία στην άλλη εκφράζοντας συναισθήματα συμπάθειας. Δεν κάθεται όμως παραπάνω. Φεύγει από το σπιτάκι που έπαιζε, μιας και δεν ήταν πλέον μόνη της.

Όταν την πλησιάζει η Βασιλεία αυτή τη φορά, που και αυτή έχει αντισηπτικό υγρό και της το προσφέρει, η Ελένη διατηρεί μία πιο άκαμπτη στάση. Όταν η Βασιλεία επιμένει, η Ελένη της αρνείται με ένα νεύμα και απομακρύνεται. Παρόλο που δεν συναναστρέφεται με κανένα παιδί, φαίνεται ότι έχει σχηματίσει άποψη και συμπάθειες ή αντιπάθειες για τα παιδιά της τάξης.

Απόσπασμα 66

*[...] Ναταλία– «Αυτό τι είναι; Η **Ελένη** θα μας πει».*

*Βασιλεία– «Δεν μιλάει η **Ελένη!**»[...] (22.02.2010)*

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα η κ. Ναταλία ζητάει από την Ελένη να συμμετέχει σε μια δραστηριότητα. Η Ελένη δεν μιλάει σχεδόν ποτέ και αυτό λέει η Βασιλεία στην κ. Ναταλία. Για τη Βασιλεία το χαρακτηριστικό της Ελένης είναι αυτό και δεν προσπαθεί να το αλλάξει. Λειτουργεί υπερασπιστικά απέναντι στην Ελένη, που της ζητούν να κάνει κάτι άλλο από αυτό που κάνει συνήθως.

Απόσπασμα 67

[...]Ναταλία-«**Ελένη**, εσύ σκέφτηκες;»

Η **Ελένη** δεν απαντάει, χαμογελάει.

Μαρία-«Πολλές φορές δεν της κάνει κανείς παρέα»

Η **Ελένη** συνεχίζει να χαμογελάει, χωρίς να μιλάει.[...] (02.06.2010)

Η κ. Ναταλία ζητάει από τα παιδιά να σκεφτούν λέξεις που ξεκινούν από <Ψ>. Ρωτάει την Ελένη αν σκέφτηκε κάποια. Η Μαρία βλέποντας την Ελένη που δεν απαντάει, λέει στην κ. Ναταλία ότι πολλές φορές κανείς δεν της κάνει παρέα.

Η διαφορετικότητα της Ελένης και η στάση της στην τάξη δεν περνάει απαρατήρητη από τα άλλα παιδιά. Βλέπουμε όμως ότι η Μαρία το αντιλαμβάνεται ότι είναι μόνη της (η Ελένη), γιατί δεν της κάνει κανείς παρέα, ενώ η Βασιλεία το εκλαμβάνει ως ένα στοιχείο του χαρακτήρα της και της συμπεριφοράς της (βλ. Απόσπασμα 64).

Απόσπασμα 68

[...]Ναταλία –« Πώς περάσατε στις διακοπές του Πάσχα;».

Τα παιδιά ένα- ένα με τη σειρά λένε πως πέρασανε.

Έρχεται η σειρά της **Ελένης**, η οποία όλη την ώρα ακούγοντας τους άλλους χαμογελούσε.

Ναταλία –«**Ελένη**, εσύ τι έκανες;»

Ελένη (ψιθυριστά ίσα που ακούγεται) – «Πήγαμε να αγοράσουμε παγωτό.

Πήγα μαζί με την αδελφή μου στις κούνιες να παίζουμε».

Ναταλία –«**Ελένη**, δεν μπορείς να φανταστείς πόσο χαρούμενη με έκανες σήμερα που μίλησες».

Η **Ελένη** χαμογελάει. [...] (12.04.10)

Είναι η πρώτη φορά που ακούμε την Ελένη να απαντάει περιγραφικά και όχι μονολεκτικά. Περιγράφει πώς πέρασε το Πάσχα. Είναι ντροπαλή, ψιθυρίζει, αλλά μιλάει καθαρά και την ακούμε όλοι. Χρειάστηκε να περάσουν τόσοι μήνες από την αρχή της σχολικής χρονιάς, ώστε να νιώσει ασφαλής και να μιλήσει μπροστά στην τάξη. Η ίδια φαίνεται ικανοποιημένη που την επαινεί η κ. Ναταλία.

Τα παιδιά της τάξης δεν αντιδρούν καθόλου σε αυτή η εξέλιξη της Ελένης. Δεν φαίνεται να είναι τόσο σημαντική γι' αυτά όσο για την κ. Ναταλία. Η Ελένη για τα παιδιά είναι όπως είναι. Αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα της, αλλά δεν υπάρχουν κάποιες συγκεκριμένες προσδοκίες για τη συμπεριφορά της.

Παρόλα αυτά θα δούμε στα παρακάτω αποσπάσματα την προστατεύουν να μην εκτεθεί λόγω της διαφορετικότητάς της απέναντι στις φοιτήτριες που έρχονται για πρακτική στην τάξη.

Απόσπασμα 69

*[...] Στην τάξη σήμερα έχουν έρθει φοιτήτριες στα πλαίσια των πρακτικών τους. Μόλις τα παιδιά μαζεύονται στην παρεούλα οι φοιτήτριες συστήνονται. Η μία από αυτές λέγεται Ελένη και μόλις το ακούει η **Ελένη** την κοιτάει και χαμογελάει ντροπαλά. Στη συνέχεια συστήνονται και τα παιδιά με τη σειρά. Όταν έρχεται η σειρά της **Ελένης**, αυτή δεν μιλάει. Η Κική που κάθεται δίπλα της την συστήνει και μετά συστήνεται κι αυτή.*

*Κική-«Αυτήν την λένε **Ελένη**. Εμένα με λένε Κική». [...] (26/4/10)*

Παρατηρούμε πως η Ελένη αντιδράει στο άκουσμα του ονόματος της φοιτήτριας και δείχνει ικανοποίηση, που έχουν το ίδιο όνομα, χαμογελώντας ντροπαλά.

Όταν έρχεται η σειρά της να συστηθεί, δεν μιλάει. Γρήγορα όμως καλύπτει το κενό η Κική, που συστήνει την Ελένη και έπειτα τον εαυτό της. Γνωρίζει η Κική την ιδιαιτερότητα της Ελένης και αναλαμβάνει αυτή το ρόλο να την προστατέψει απέναντι στα νέα πρόσωπα που έχουν έρθει στην τάξη. Το ίδιο συμβαίνει και παρακάτω, όπου η Ελένη καλείται να παίξει σε ένα επιτραπέζιο με θέμα την κυκλοφοριακή αγωγή.

Απόσπασμα 70

[...] Όλα τα παιδιά της τάξης παίζουν, με την καθοδήγηση των φοιτητριών, ένα επιτραπέζιο, που έχουν σχεδιάσει και προετοιμάσει οι ίδιες οι φοιτήτριες. Σε ένα χαρτόνι είναι σχεδιασμένος ένας δρόμος από αριθμημένα κουτάκια. Ο δρόμος ξεκινάει από το νηπιαγωγείο και καταλήγει στο Δημοτικό Σχολείο. Με ζάρι και πιόνια κινείται κάθε παιδί ανάλογα. Σε όποιον αριθμό τυχαίνει ένα παιδί απαντάει στην αντίστοιχη ερώτηση κυκλοφοριακής αγωγής που είναι γραμμένη σε μια κάρτα που έχει τον ίδιο αριθμό.

Έρχεται η σειρά της **Ελένης**.

Φοιτήτρια - «Ποιος αριθμός είναι αυτός;» Η **Ελένη** κοιτάει σιωπηλή
Βασιλεία + Κατερίνα - «Το τρία!»

Γυρίζουν την κάρτα και είναι ένα παιδί που περιμένει στο κόκκινο φανάρι. Η **Ελένη** χαμογελάει.

Βασιλεία + Κατερίνα - «Σημαίνει ότι στο κόκκινο σταματάμε!» Φοιτήτρια -
«Ωραία συνεχίζουμε στον επόμενο» [...] (28/5/10)

Αυτή τη φορά βλέπουμε την Κατερίνα και τη Βασιλεία να αναλαμβάνουν να βοηθήσουν την Ελένη να παίξει το παιχνίδι. Δεν το κάνουν υποτιμητικά, ούτε για να προχωρήσει το παιχνίδι. Φαίνεται ότι το κάνουν δρώντας προστατευτικά απέναντι στην Ελένη, ξέροντας ότι η ίδια δεν θα συμμετέχει ενεργά.

Η Ελένη όταν βλέπει την κάρτα με το παιδί στο κόκκινο φανάρι, χαμογελάει σαν να ξέρει την απάντηση, αλλά δεν μιλάει. Οι φοιτήτριες είναι καινούργια πρόσωπα στο νηπιαγωγείο και δεν μπορεί να εξοικειωθεί.

Αυτή η δυσκολία της να αποκτήσει εύκολα εξοικείωση, την δυσκολεύει και στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου, όπου έχει ως επί τω πλείστον καινούργιους συμμαθητές.

Απόσπασμα 71

(Α' τάξη)[...] Η κ. Δήμητρα έχει ζητήσει από τα παιδιά να ενώσουν κάτι διακεκομμένες γραμμές, από τις οποίες προκύπτει ένα σχέδιο. Η **Ελένη** κοιτάει τον διπλανό της Κώστα, τι κάνει. Η κ. Δήμητρα την βλέπει και πηγαίνει και της δείχνει με το δάχτυλο πώς θα ενώσει τις γραμμές.

Δήμητρα - «Μόλις τελειώσετε, να το χρωματίσετε κιόλας, όπως θέλετε!»

Η Ελένη τελειώνει με το σχέδιο, δεν κάνει όμως κάτι άλλο. Πότε κοιτάει τους υπόλοιπους, πότε την κ. Δήμητρα, και χασμουριέται. Δεν έχει φέρει χρώματα μαζί της.

Κώστας- «Πάρε από τα δικά μου..»

Η κ. Δήμητρα την κοιτάει που κάθεται –«Ελένη, μπορείς να πάρει από τις ξυλομπογιές του Κώστα»

Η Ελένη την κοιτάει ανέκφραστη.

Η κ. Δήμητρα της δείχνει την κασετίνα του Κώστα-«Μπορείς να πάρεις από εδώ μπογιές».

Η Ελένη κοιτάει την κασετίνα διστακτική.

Δήμητρα-«Πάρε Ελένη»

Η κ. Δήμητρα παίρνει μια ξυλομπογιά από την κασετίνα του Κώστα και της την δείχνει –« Θέλεις ένα κόκκινο;»

Κουνάει καταφατικά το κεφάλι και παίρνει το κόκκινο που της δίνει. Αρχίζει να χρωματίζει. Μόλις τελειώνει με την κόκκινη μπογιά, προσπαθεί να την βάλει πίσω στη θήκη της.

Ο Κώστας τη βλέπει και λέει «Α! Κατάλαβα».

Της παίρνει την μπογιά και την τοποθετεί αυτός. Η Ελένη παίρνει τώρα το μπλε. Χρωματίζει. Τελειώνει. Στέκεται και κοιτάει του υπόλοιπους.

Η κ. Δήμητρα την παρακινεί - «Έλα, πάρε ένα ακόμα χρώμα».

Η Ελένη κοιτάει τα χρώματα και διαλέγει το κίτρινο. Αφού τελειώνει και με αυτό, το αφήνει και πάλι δεν παίρνει άλλο.

Η κ. Δήμητρα τη βλέπει πάλι και ρωτάει τον Κώστα- «Κώστα, έχεις πρόβλημα να παίρνει χρώματα από σένα;»

Κώστας-«Αφού της είπα...».

Η Ελένη παίρνει άλλο χρώμα, το πορτοκαλί. Χρωματίζει, το αφήνει και παίρνει άλλο. Δανείζεται πια χρώματα κανονικά, χωρίς δισταγμό.[...] (15/09/2010)

Η Ελένη σε αυτό το απόσπασμα βλέπουμε ότι δεν είναι σίγουρη τι ζητάει η κ. Δήμητρα να κάνουν. Κοιτάει το διπλανό της τι κάνει και στη συνέχεια έρχεται και η κ. Δήμητρα και της εξηγεί κατ' ιδίαν τι να κάνει. Η Ελένη το καταλαβαίνει και κάνει την άσκηση.

Ωστόσο δυσκολεύεται να αποκτήσει εξοικείωση και να συνεργαστεί με το διπλανό της

που δεν γνωρίζει. Αν δεν υπήρχε η επίμονη διαμεσολάβηση της δασκάλας, αλλά και η στάση του Κώστα, ο οποίος είναι πολύ γενναιόδωρος και προσπαθεί πάρα πολύ να καταλάβει την Ελένη και να την εξυπηρετήσει, η Ελένη δεν θα έκανε καθόλου την άσκηση.

Η Ελένη γενικά παρατηρούμε ότι είναι ένα παιδί που αποστασιοποιείται από τα κοινωνικά δρώμενα της τάξης. Ωστόσο παρατηρούμε ότι αυτό το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της Ελένης δεν αποτελεί κατ' ανάγκη στοιχείο αποτροπής οποιαδήποτε κοινωνικής διεργασίας μέσα στην ομάδα. Η κοινωνική αποστασιοποίηση στην τάξη δεν προϋποθέτει και αδιαφορία για τους χαρακτήρες των συμμαθητών και τη δημιουργία συμπαθειών ή αντιπαθειών. Τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα ως κάτι αρνητικό ή θετικό, αλλά ως ένα στοιχείο του χαρακτήρα. Η τάξη λειτουργεί σαν μία ομάδα, που λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στα πιο «αδύναμα» μέλη της, όταν αυτά εκτίθενται.

6.5 Μετάβαση και Γονική εμπλοκή

6.5.1 Συνεργασία σχολείου και οικογένειας

Συζητώντας για τους μαθητές της τάξης ρώτησα την κ. Ναταλία για τον Γιάννη και την Μαρία τι γλώσσα μιλούν στο σπίτι.

Απόσπασμα 72/1

[...] Ναταλία -«Η Μαρία και ο Γιάννης είναι βορειοηπειρώτες. Δεν ξέρω τι μιλάνε σπίτι, τι να σου πω... Πάντως οι μαμάδες τους μιλάνε πολύ καλά ελληνικά.. Δεν τις καταλαβαίνεις.»

Π.Τ-«Του Έντι; Η αδελφή του είναι αυτή που έρχεται και τον παίρνει;»

Ναταλία -«Ναι, πάει στο δημοτικό εδώ. Οι γονείς του είναι χωρισμένοι. Ο μπαμπάς του μένει στην Αλβανία, οπότε θα μιλάει. Η μαμά μιλάει πολύ καλά ούτε κι αυτή δεν την καταλαβαίνεις. Όταν ήρθε πρώτη φορά ήρθε περιποιημένη μες στα λούσα με ένα φουλάρι στο λαιμό, δεν πήγαινε ο νους σου. Δεν ξέρω τι μιλάνε σπίτι.»

Π.Τ -«Και αυτή η γιαγιά και ο παππούς που είπε σήμερα ο Έντι, ποιοι είναι;»

Ναταλία -«Ξέρω εγώ θα μένουν σε κανά χωριό. Μπορεί να είναι και ιστορίες δικές του.» [...] (18/02/2010)

Παρατηρούμε ότι η κ. Ναταλία δεν έχει σαφείς πληροφορίες για το οικογενειακό περιβάλλον, το πολιτιστικό και το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών. Ότι πληροφορίες

έχει είναι περισσότερο από τις εντυπώσεις και τις έμμεσες εμπειρίες της από την οικογένεια. Δεν φαίνεται να την ενδιαφέρει αν τα παιδιά της τάξης μιλάνε στο οικογενειακό τους περιβάλλον άλλη γλώσσα, αλλά παρατηρεί πώς μιλάνε τα ελληνικά οι μαμάδες. Μάλιστα αναφέρει συχνά «δεν τις καταλαβαίνεις (ότι είναι Αλβανίδες)». Εντύπωση της κάνει ότι η μαμά του Έντι είναι πολύ καλοντυμένη και «δεν πηγαίνει ο νου σου (ότι είναι Αλβανίδα)».

Απόσπασμα 72/2

[...] Π.Τ.- «*Η Ελένη σου έχει μιλήσει ποτέ;*»

Ναταλία-«Κανά δυο φορές ψιθυριστά»

Π.Τ.-«Δηλαδή, μιλάει ελληνικά;»

Ναταλία-«Ναι»

Π.Τ.-«Πώς το ξέρεις;»

Ναταλία-«Στην αρχή δεν ήμουν σίγουρη. Αλλά της έλεγα, άλλα έκανε! Μετά είπα στην αδελφή της, τη Χριστίνα, να της μιλάει συνέχεια ελληνικά και κάποια στιγμή της ξέφυγαν και της Ελένης»

Π.Τ.-«Την αδελφή της πού την ξέρεις; Την είχες μαθήτριά;»

Ναταλία-«Έρχεται και την παίρνει»

Π.Τ.-«Αλβανικά μιλάει;»

Ναταλία-«Έτσι λένε οι γονείς»

Π.Τ.-«Α, δηλαδή στο σπίτι μιλάει γενικά;»

Ναταλία-«Ξέρω κι εγώ! Έτσι νομίζω. Και η αδελφή της, η Χριστίνα, μου είπε πως είχε το ίδιο πρόβλημα και στην πρώτη (Α΄ δημοτικού) οι δάσκαλοι την πίεσαν να μιλήσει και τελικά μίλησε»[...](18/02/2010)

Και στο συγκεκριμένο απόσπασμα παρατηρούμε ότι η κ. Ναταλία έχει σποραδικές πληροφορίες και για το οικογενειακό περιβάλλον της Ελένης. Όπως έχουμε δει σε αρκετά αποσπάσματα παραπάνω η Ελένη σπάνια μιλάει και δεν συναναστρέφεται πολύ με τα άλλα παιδιά. Η κ. Ναταλία δεν είναι σίγουρη για το ποια γλώσσα μιλάει το παιδί στο σπίτι, δεν είναι σίγουρη αν γενικά μιλάει το παιδί στο σπίτι ή πώς συμπεριφέρεται γενικά στο οικογενειακό της περιβάλλον. Η εντύπωση που μου δίνεται από τη συζήτησή μας είναι ότι ούτε με τους γονείς δεν το έχει συζητήσει συγκεκριμένα. Έχει αποφασίσει αυθαίρετα

ότι η κλειστή συμπεριφορά της Ελένης οφείλεται σε γλωσσικό έλλειμμα και παροτρύνει την αδελφή της να της μιλάει συνέχεια ελληνικά. Θεωρεί ότι η μέθοδος της υπερβολικής έκθεσης στη γλώσσα⁵⁷ θα φέρει κάποια αποτελέσματα στην Ελένη και ότι τελικά θα αποδώσει πλήρως, όπως έγινε και με την αδελφή της.

Απόσπασμα 73/1

*(Α τάξη) [...] Έχουν περάσει δυο βδομάδες και η **Ελένη** δεν έχει αγοράσει τα σχολικά που ζήτησε η Δήμητρα (η δασκάλα της Α δημοτικού), με αποτέλεσμα να της δανείζει εκείνη ό,τι χρειάζεται. Στο διάλλειμα την ρωτάω, γιατί η **Ελένη** δεν έχει ακόμα τα σχολικά της.*

Δήμητρα-«Δεν ξέρω, εγώ το είπα στους γονείς.»

Π.Τ.-«Ήρθαν στην συγκέντρωση;»

Δήμητρα-«Όχι, άλλα τους έδωσα χαρτάκι»

Π.Τ.-«Καταλαβαίνουν ελληνικά;»

Δήμητρα-«Η μαμά νομίζω όχι. Ο μπαμπάς όμως καταλαβαίνει. Είναι και ο αδελφός της που έρχεται και βοηθάει ή συνεννοείται. Δεν θέλω να τους το κάνω παραπάνω κουβέντα, μήπως δεν μπορούν οι άνθρωποι. Αν μέχρι την Παρασκευή δεν φέρουν, θα της τα πάρω εγώ.» [...] (23/09/2010)

Οι γονείς της Ελένης δεν παρουσιάστηκαν στην πρώτη συνάντηση γονέων που έκανε η δασκάλα της τάξης και δεν έχουν αγοράσει τα σχολικά εφόδια που ζήτησε με την έναρξη της χρονιάς. Η κ. Δήμητρα βρίσκεται σε δύσκολη θέση, καθώς δεν ξέρει την οικονομική κατάσταση της οικογένειας και δε θέλει να πιέσει με οικονομικές απαιτήσεις.

Και στο δημοτικό σχολείο βλέπουμε ότι, όπως στο νηπιαγωγείο, οι πληροφορίες που έχει συγκεντρώνει η εκπαιδευτικός για το οικογενειακό υπόβαθρο της Ελένης είναι ελάχιστες.

Απόσπασμα 73/2

*(Α' τάξη) [...] Π.Τ.-«Τελικά της πήραν της **Ελένης** τα σχολικά; Είδα έχει κόκκινο τετράδιο.»*

Δήμητρα-«Όχι, εγώ το πήρα. Πήγα χθες στο Jumbo και της πήρα και αυτής ένα.

Εσύ την είχες πέρυσι; Ξέρεις αν έχουν οικονομικό πρόβλημα;»

⁵⁷ Βλ. maximum exposure hypothesis στο Cummins,2005

Π.Τ.-«Δεν πρόσεξα κάτι. Δεν νομίζω πάντως ότι είναι ακριβά αυτά που ζητάς. Ξαναπές τους το, μήπως δεν το κατάλαβαν».

Δήμητρα-«Όχι, έχω στείλει δύο σημειώματα, δεν ξέρω αν το παιδί αμέλησε να τους τα δώσει ή τα αγνόησαν, αλλά δεν θέλω να ξαναπώ τίποτα, γιατί μπορεί να μην μπορούν οι άνθρωποι».[...] (01/10/2010)

Η Δήμητρα προσπαθεί να χειριστεί μια λεπτή κατάσταση με μεγάλη αμηχανία και αβεβαιότητα. Οι γονείς της Ελένης δεν συμμετείχαν στην πρώτη συνάντηση γονέων και η δασκάλα προσπαθεί να αντλήσει από εμένα πληροφορίες για την οικονομικής κατάστασης της οικογένειας. Δεν επιδιώκει κατ' ιδίαν συνάντηση με τους γονείς της Ελένης για καλύτερες εξηγήσεις και διερεύνηση της οικογενειακής κατάστασης, καθώς νιώθει άβολα μήπως τους φέρει σε δύσκολη θέση. Επιλέγει να επιμείνει στο μοτίβο της γραπτής επικοινωνίας και μετά να χρηματοδοτήσει μόνη της αυτά που λείπουν από την Ελένη.

Απόσπασμα 74

*[...]Στην είσοδο του σχολείου βρήκα να περιμένει η μαμά της **Ελένης** με το μικρό της γιο. Μου χαμογελάει.*

*Π.Τ – Είστε η μαμά της **Ελένης**;*

*Μαμά- Τι θα κάνω με την **Ελένη** (μιλάει σπαστά).*

Π.Τ.- «Είναι καλό παιδί»

Μαμά- «Ναι, αλλά...»

*Η κ. Ναταλία ανοίγει την πόρτα και καταλαβαίνω ότι η **Ελένη** έχει κατουρηθεί πάνω της και η μαμά της έφερε αλλαξιά.*

*Η κ. Ναταλία φωνάζει την **Ελένη** να έρθει στην πόρτα.*

*Μαμά-«**Ελένη**, τι έκανες;» της λέει αυστηρά.*

Η κ. Ναταλία τους στέλνει στην τουαλέτα να αλλάζουν ρούχα.

Η μαμά της αλλάζει ρούχα, αλλά την παίρνει σπίτι για ντους.

Ναταλία-«Δεν είναι τρόπος αυτός να της μιλάει, δεν έκανε και τίποτα...»

(10/05/2010)

Η Ελένη προς το τέλος του σχολικού έτους άρχισε να κατουριέται πάνω της στο σχολείο, ένα γεγονός που έφερε αναστάτωση και στους γονείς της. Όταν βρήκα τη μαμά της στην πόρτα, χωρίς να ξέρω τι έχει συμβεί, η μαμά της με ρώτησε «τι θα κάνω με την

Ελένη;». Υπήρχε μία αγωνία στην ερώτησή της. Δεν κάνει την ερώτηση και στην κ. Ναταλία, ούτε συζητάει μαζί της το γεγονός. Νιώθει ντροπή και γίνεται απότομη με την Ελένη. Της αλλάζει ρούχα και την παίρνει σπίτι να την φρεσκάρει. Η κ. Ναταλία σχολιάζει σε μένα τον αυστηρό τρόπο τη μητέρας. Δεν λέει όμως στη μητέρα τίποτα. Υπάρχει ένα επικοινωνιακό χάσμα που δεν σπάει από καμία πλευρά, ώστε να υπάρχει μία συνεργατική αντιμετώπιση του προβλήματος.

Απόσπασμα 75

*[...] Όλοι χορεύουν με χαρά. Ο κ. Γιώργος λέει να κάνουν όλοι ένα κύκλο. Η **Ελένη** ενώ γελούσε και χόρευε κάθισε σε ένα παγκάκι και τους κοιτάει. Πηγαίνει και η Βασιλική δίπλα της. Σταματάει η μουσική. Η **Ελένη** έχει γυρίσει προς τα εμένα και με κοιτάει που σημειώνω.*

Ναταλία-«Θα διαβάσουμε ένα παραμύθι» Μαζεύονται όλοι γύρω της.

*Η **Ελένη** περιφέρεται νευρική. Με κοιτάει βουρκωμένη.*

Π.Τ-«Θέλεις να πας τουαλέτα;».

Γνέφει καταφατικά αγνά.

Π.Τ. «Πήγαινε». Διστάζει.

*Π.Τ.-«Ναταλία, η **Ελένη** πρέπει να πάει στην τουαλέτα»*

*Ναταλία-«Πήγαινε, **Ελένη**»*

Γυρνάει χαμογελώντας. Της έφυγαν λίγα ούρα. Τα κρύβει με τη μπλούζα. Π.Τ.-«Θα έρθει η μαμά τώρα σε λίγο. Σχολάτε. Εντάξει;»

Με κοιτάζει ανέκφραστα.[...] (27/5/10)

Η Ελένη διστάζει να πάει στην τουαλέτα. Δεν νιώθει ασφάλεια να το ζητήσει από την κυρία της ή δεν βρίσκει το χώρο να της το πει; Είναι έτοιμη να βάλει τα κλάματα για την αμήχανη θέση που έχει βρεθεί.

Απόσπασμα 76

*[...]Μόλις έχουμε μπει από το διάλειμμα και πηγαίνω στην τουαλέτα για λίγο. Επιστρέφω στην τάξη και βλέπω μία λίμνη από ούρα στην μέση της αίθουσας. Πηγαίνω προς το γραφείο να ρωτήσω τι έγινε. Βλέπω την Ελένη με την κ. Ναταλία στο γραφείο. Η **Ελένη** τα είχε κάνει πάνω της. Η κ.Ναταλία που έχει πάρει τηλέφωνο στο σπίτι της **Ελένης** για να έρθουν να την πάρουν, πηγαίνει να φωνάζει*

την καθαρίστρια. Η **Ελένη** στέκεται όρθια βουρκωμένη και θλιμμένη.

Π.Τ.-«Έλα, **Ελένη** μου, μη στεναχωριέσαι. Ένα ατύχημα ήταν. Τώρα θα έρθει να σε πάρει η μαμά». Με κοιτάει αμίλητη.

Μετά από λίγο έρχεται ο μπαμπάς της **Ελένης**. Κοιτάει την **Ελένη** χαμογελαστός ελαφρά.

Ναταλία-«Μπαμπά, μην τη μαλώσεις, ξεχάστηκε απλά. Δεν θα ξαναγίνει» και του δίνει την τσάντα της.

Ο μπαμπάς την παίρνει ήρεμος, χωρίς να πει τίποτα. Έρχεται στο χολ και η κ. Γεωργία.

Ναταλία-«Η **Ελένη** έχει ψυχολογικά προβλήματα. Είμαι σίγουρη. Δεν είναι φυσικό να μην μιλάει καθόλου. Και αυτό που τα κάνει πάνω της τελευταία. Σίγουρα κάτι γίνεται στο σπίτι της, δεν είναι φυσιολογικό να είναι έτσι το παιδί!» [...] (2/6/10)

Η Ελένη και πάλι κατουρήθηκε πάνω της. Ο μπαμπάς έρχεται να την πάρει. Η κ. Ναταλία σπεύδει να παρακαλέσει να μην την μαλώσουν και τους αποχαιρετά. Μόλις φεύγουν από το σχολείο ξεσπά σε μένα και την συνάδελφο της διπλανής τάξης. Εκφράζει τις ανησυχίες της για το γεγονός, θεωρεί ότι οφείλεται σε ψυχολογικά προβλήματα που πηγάζουν από το σπίτι. Δεν μοιράζεται τις ανησυχίες με τους γονείς, αλλά ούτε και οι γονείς από πλευράς τους, παρόλο που είδαμε στο Απόσπασμα 86 ότι η μητέρα ανησυχεί ιδιαίτερα, δεν το συζητούν παραπάνω με την εκπαιδευτικό.

Μετά από δύο μέρες σε συνάντηση που είχαμε με την διευθύντρια του δημοτικού σχολείου, η κ. Ναταλία ανέφερε ότι πρότεινε στους γονείς να επισκεφθούν ψυχολόγο (βλ. Απόσπασμα 81).

6.5.2 Γονική εμπλοκή και εκπαιδευτική πράξη

Το νηπιαγωγείο ενέπλεκε τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία είτε μέσω κάποιων απογευματινών συναντήσεων, όπου καλούνταν κάποιος ειδικός να μιλήσει για κάποιο θέμα, είτε μέσω των σχολικών γιορτών.

Απόσπασμα 77

[...]Συζητούν για την χθεσινή απογευματινή επίσκεψη του οδοντιάτρου. Ναταλία – «Να πούμε τι είπε ο οδοντίατρος, για τα παιδιά που δεν ήρθαν. Γιατί κάποια παιδιά δεν ήρθαν..(με έμφαση)».

Ο Έντι κάνει βόλτες αμήχανα.

Ναταλία-«Όποιος ήταν εδώ είχε και μια έκπληξη. Όποιος δεν ήταν εδώ δεν είχε. Τι ήταν οι εκπλήξεις, παιδιά;»

Τα παιδιά που ήταν χθες το απόγευμα στην επίσκεψη του οδοντιάτρου φωνάζουν όλα μαζί - «Οδοντόβουρτσες!!!».

Η Μαρία ακουμπάει άβολα την πλάτη στην τοίχο και παραμένει σιωπηλή. (Δεν ήταν χθες ούτε η Μαρία, ούτε ο Γιάννης ούτε ο Έντι ούτε η Ελένη)

Έντι –«Κυρία, εγώ πήγα με τον αδελφό μου για ποτό»

Ναταλία (προς εμένα) -«Ο Έντι μας ήρθε την ώρα που κλείδωνα. Τώρα... καλά...» (ειρωνικά) [...] (12.03.10)

Το σχολείο είχε οργανώσει μία εξωσχολική εκδήλωση με θέμα την στοματική υγιεινή και είχε καλέσει έναν οδοντίατρο να ενημερώσει τους γονείς και τα παιδιά σχετικά με το θέμα. Οι γονείς των παιδιών της εστίασης μου δεν ήταν στην απογευματινή αυτή εκδήλωση του σχολείου, εκτός από τον Έντι που πήγε αργοπορημένος, όταν πια είχαν τελειώσει κι όλοι έφευγαν.

Η κ. Ναταλία δεν κρύβει την ενόχλησή της που δεν συμμετείχαν κάποιες οικογένειες. Μάλιστα ζητάει από τα παιδιά που ήταν παρόντα να πούνε τι δωράκι τους έδωσαν στο τέλος σαν επιβράβευση. Όλη αυτή η συζήτηση φαίνεται να φέρνει σε αμηχανία από όσο μπορώ να καταλάβω την Μαρία και τον Έντι. Ο τελευταίος έχει σηκωθεί και κάνει βόλτες αμήχανα στην τάξη ώστε να μην είναι ανάμεσα στους συμμαθητές του όταν κάνουν τη συζήτηση. Μάλιστα προσπαθεί να διασκεδάσει λίγο την κατάσταση, λέγοντας με χιούμορ ότι «πήγε για ποτό». Η Μαρία κι αυτή ακουμπάει προς τα πίσω, σαν να θέλει να κρυφτεί από το οπτικό πεδίο.

Η εκδήλωση απευθύνονταν κυρίως στους γονείς, γι' αυτό έγινε απόγευμα. Ωστόσο βλέπουμε ότι η κ. Ναταλία δεν εκφράζει τη δυσαρέσκειά της στους γονείς, αλλά στα παιδιά. Προσπαθεί να πιέσει μέσω των παιδιών την πιο ενεργή συμμετοχή των γονέων; Πάντως η όλη συζήτηση δημιουργεί ένα άβολο κλίμα.

Απόσπασμα 78

(Α' τάξη)[...]Την ώρα του μαθήματος μπαίνει η γυμνάστρια μέσα στην τάξη κρατώντας κάτι χαρτιά.

Γυμνάστρια-«Ποιος δεν μου έφερε χαρτί από το γιατρό;».

Σιωπή. Κάνει μια καταμέτρηση. Βρίσκει ότι δεν έχουν φέρει η Μαρία, ο Γιάννης, η Ελένη και ο Βασίλης.

Η γυμνάστρια κοιτάει την Μαρία και τον Γιάννη.

Γυμνάστρια-«Εσείς δεν θα μπορέσετε να κάνετε γυμναστική γιατί δεν μου φέρατε χαρτί γιατρού, εντάξει; Θα σας δώσω πάλι χαρτί για τους γονείς όταν θα έρθετε στο μάθημα».

Η Μαρία και ο Γιάννης κουνάνε το κεφάλι αμίλητοι.

Η Μαρία ακουμπάει αμήχανα την πλάτη στην καρέκλα της.

Βασίλης-«Εγώ θα το φέρω αύριο!»[...] 5/10/2010

Το μάθημα της γυμναστικής γίνεται μόνο με την έγγραφη άδεια γιατρού. Στους γονείς δίνεται το έντυπο που χρειάζεται να συμπληρώσει και να σφραγίσει ο γιατρός και τα παιδιά το επιστρέφουν στο σχολείο. Έχει περάσει σχεδόν ένας μήνας από όταν άνοιξαν τα σχολεία και η γυμνάστρια παύει επιδεικνύει χαλαρότητα με το θέμα των βεβαιώσεων. Πηγαίνει από τάξη σε τάξη και κάνει καταμέτρηση ποιοι την έχουν παραδώσει και ποιοι δεν την έχουν φέρει. Στην τάξη και τα τρία παιδιά της εστίασης μου μαζί με ένα ακόμη παιδί δεν την έχουν φέρει. Όταν η γυμνάστρια λέει ότι όσοι δεν έφεραν δεν θα κάνουν γυμναστική, η Μαρία δείχνει αμήχανη. Ο Βασίλης λέει ότι την έχει και θα την φέρει αύριο. Ο Γιάννης και η Ελένη δεν έχουν κάποια αντίδραση. Οι γυμνάστρια λέει ότι θα τους δώσει ξανά ένα κενό έντυπο να το πάνε στους γονείς τους.

Απόσπασμα 79

[...] Παραμονές της γιορτής για την εθνική επέτειο της 25^{ης} Μαρτίου, η κ. Ναταλία επιβεβαιώνει ότι όλα τα κορίτσια θα φέρουν αύριο από ένα άσπρο μαντήλι για το χορευτικό τους.

Ναταλία –«Κορίτσια, βρήκατε μαντήλι για αύριο;»

Σταματία, Βασιλεία και Ελισάβετ –«Ναι!!!»

*Ναταλία –«Κική, Κατερίνα και **Μαρία**, βρήκατε;»*

*Κική, Κατερίνα και **Μαρία** –«Ναι»*

Ναταλία (κοιτάει την Άννα και την Ελένη) –«Εσείς;».

Άννα-«Όχι, αλλά η μαμά είπε ότι θα μου αγοράσει»

Η Ελένη κουνάει αρνητικά το κεφάλι.

*Ναταλία -«**Ελένη**, και τότε θα βρεις μαντήλι; Το είπα στις μαμάδες σας πριν πόσο καιρό! Αν δεν καταλαβαίνει τι γράφω να της πεις να με ρωτάει!».*

*Η **Ελένη** κοιτάει αμίλητη και ανέκφραστη.*

Κ. Γιώργος – «Αφού της εξήγησες.»

Ναταλία -«Ναι αλλά δεν καταλαβαίνει, τι να κάνω εγώ! Της το είπα, της το έγγραφα...» [...] (23/3/2010)

Όπως βλέπουμε στο παραπάνω απόσπασμα ζητήθηκε από τους γονείς των κοριτσιών να φέρουν ένα άσπρο μαντήλι για την γιορτή της εθνικής επετείου της 25^{ης} Μαρτίου. Δύο κορίτσια δεν έχουν φέρει. Το ένα επιβεβαιώνει ότι η μαμά το έχει προγραμματίσει να το εφοδιαστεί, ενώ από την πλευρά της Ελένης η κ. Ναταλία δεν έχει καμία επανατροφοδότηση σχετικά με το θέμα. Εκφράζει την αγανάκτηση και την απόγνωση της για την έλλειψη συνεργασίας, αφού έχει προσπαθήσει να βρει περισσότερους από έναν τρόπο να επικοινωνήσει με τους γονείς της Ελένης.

Η Ελένη τελικά στη γιορτή συμμετείχε χωρίς μαντήλι. Ήταν η μοναδική που δεν είχε.

Απόσπασμα 80

[...] Στο τέλος της γιορτής για την επέτειο της 25^{ης} Μαρτίου οι εκπαιδευτικοί κι εγώ μαζευτήκαμε στο γραφείο και συζητούσαμε διάφορα. Κάποια στιγμή έρχεται και ο κ. Γιώργος και μας λέει αγανακτισμένος με σοκαρισμένο ύφος.

Γιώργος -« Καλά αυτή δεν καταλαβαίνει τίποτα!»

Ναταλία-«Ποιος;»

*Γιώργος-« Η μαμά της **Ελένης**! Με ρώτησε αν έχουμε αύριο μάθημα! Της είπα όχι, αφού αύριο είναι γιορτή!»*

Ναταλία-« Της το είπα κι εγώ χθες! Δεν το κατάλαβε;»

Κουνούν τα κεφάλια τους και οι δύο με στωικότητα. [...] (24/03/2010)

Όταν τελειώνει η γιορτή για την επέτειο της 25ης Μαρτίου, αφού έχουν φύγει οι περισσότεροι γονείς, είμαστε μαζεμένοι στο γραφείο και συζητάμε. Ο κ. Γιώργος δεν είναι μαζί μας, καθώς μιλάει ακόμη με κάποιους γονείς. Όταν εισέρχεται στο γραφείο είναι πραγματικά εκνευρισμένος με τη μαμά της Ελένης που τον ρωτάει αν την επόμενη μέρα θα έχουν σχολείο. Η κ. Ναταλία έκπληκτη λέει ότι και χθες την ενημέρωσε προσωπικά. Και οι δύο συμφωνούν με μία κίνηση του κεφαλιού τους ότι η επικοινωνία με τη μαμά της Ελένη αποτελεί δύσκολη αποστολή.

Φαίνεται ότι το κομμάτι της επικοινωνίας με τους γονείς της Ελένης έχει φορτιστεί αρνητικά από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς υπάρχει μία αγανάκτηση στον τρόπο που εκφράζονται σχετικά με το θέμα. Από αυτή τη στιγμή και πέρα θεωρώ ότι από πλευράς σχολείου κάθε προσπάθεια προσέγγισης της οικογένειας προσεγγίζεται χωρίς ουσιαστική πρόθεση πραγματικής επικοινωνίας, όπως είδαμε και στο πρόβλημα ενούρησης της Ελένης στο σχολείο (Αποσπάσματα 74-76) και όπως θα δούμε στο παρακάτω απόσπασμα, τη μέρα της καλοκαιρινής γιορτής.

Απόσπασμα 81

*[...]Η καλοκαιρινή γιορτή άρχισε στην ώρα της, με την **Ελένη** να μην έχει έρθει ακόμη. Πριν το κλείσιμο της γιορτής βγήκα από τα παρασκήνια να δω μήπως είχε έρθει και τη βρήκα να κάθεται στα σκαλοπάτια της σκηνής όπου την είχε αφήσει η μαμά της, που την έφερε καθυστερημένα, χωρίς όμως να ειδοποιήσει κάποιον ότι την έφερε.*

Την ανέβασα στα παρασκήνια και η κ. Ναταλία την έβγαλε γρήγορα- γρήγορα μόνη της στην σκηνή μόλις τελείωσε το θεατρικό. Είπε το ποίημα της χαμηλόφωνα και επέστρεψε στα παρασκήνια. [...](11/6/10)

Στην τελευταία γιορτή, στο κλείσιμο του σχολικού έτους, η Ελένη αργεί και η κ. Ναταλία ξεκινάει χωρίς καθυστερήσεις, αλλά και ούτε την αναζητεί. Η μητέρα δεν έρχεται να την παραδώσει στα χέρια της κ. Ναταλίας, αλλά την αφήνει στα σκαλοπάτια, όπου τελικά τη βρήκα εγώ, αφού ούτε η Ελένη ήρθε πάνω μόνη της. Το επικοινωνιακό κενό μεταξύ σχολείου και σπιτιού είναι πια δεδομένο. Η κάθε προσπάθεια ανάκτησης της εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο πλευρών είναι πια χαμένη υπόθεση, αφού η σχολική χρονιά τελείωσε.

Η Ελένη σε όλες τις γιορτές τα ήξερε τα ποιήματα της, που σημαίνει ότι και στο σπίτι τα πρόβαρε, ενώ η μαμά της είναι πάντα παρούσα στις γιορτές. Αυτό δεν δείχνει πλήρη αδιαφορία για τα δρώμενα του σχολείου από το σπίτι. Το κενό στην επικοινωνία όμως οι εκπαιδευτικοί το ερμηνεύουν ως ανεπαρκές ενδιαφέρον, ακόμα κι αν αυτό έχει κοινωνικογλωσσικές αιτίες. Η διαφορετική οπτική για το τι σημαίνει γονική εμπλοκή και σε τι ποσοστό πρέπει ή είναι δυνατόν να συμβαίνει μεγαλώνει το επικοινωνιακό χάσμα ανάμεσά τους.

Απόσπασμα 82

(Α' τάξη) Δήμητρα –«Άσε, χθες μια μαμά έκανε φασαρία γιατί χώρισαν τα παιδιά έτσι ώστε στο Α2 να είναι τα περισσότερα χαμηλής κοινωνικής τάξης και απαιτούσε ξαναμοίρασμα με κλήρωση. Επίσης, έλεγε γιατί η μία τάξη ήταν στολισμένη και η άλλη όχι. Μα εγώ ήρθα την Παρασκευή, τι να προλάβω; Ήρθε και η διευθύντρια, της τα εξήγησε, προσπάθησε να την ησυχάσει. Ήρθα σε πολύ δύσκολη θέση! Δεν το καταλαβαίνω! Τι χαμηλή και υψηλή κοινωνική τάξη. Εμένα δεν με ενδιαφέρουν αυτά. Το δημόσιο σχολείο είναι για όλα τα παιδιά και όλα μαθαίνουν εδώ να γράφουν και να διαβάζουν. (15.09.2010)

Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό είναι μία περίοδος ευαίσθητη και για τους γονείς των παιδιών. Το σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει τις ανασφάλειες των γονέων ως προς το αν το παιδί τους λαμβάνει μια δίκαια αντιμετώπιση και την ίδια προσοχή εξίσου με όλα τα παιδιά. Ο διαχωρισμός των μαθητών σε δύο τμήματα αντιμετωπίζεται με καχυποψία, γεγονός προκαλεί και την παρέμβαση της διευθύντριας.

Η κ. Δήμητρα είναι αναστατωμένη. Εκπλήσσεται με το γεγονός ότι κάποιοι γονείς μπορεί να σκέφτονται ότι ο διαχωρισμός σε τμήματα μπορεί να δημιουργεί τάξεις δύο ταχυτήτων. Υπερασπίζεται το θεσμό του δημοσίου σχολείου και την αποστολή του να παρέχει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου.

Απόσπασμα 83

(Α' τάξη) [...] Δήμητρα-«Τα περισσότερα παιδιά είναι αδιάβαστα. Θα τους τα κάνω εγώ συνέχεια εδώ μέχρι να τα μαθαίνουν»

Π.Τ.-«Μήπως να εξηγούσες στους γονείς τι πρέπει να κάνουν;».

Δήμητρα-«Οι γονείς που ενδιαφέρονται, είναι αυτοί που ενδιαφέρθηκαν από την αρχή. Τους βλέπεις. Οι άλλοι...» [...] (01/10/2010)

Η προετοιμασία στο σπίτι θεωρείται παραδοσιακά μια σημαντική διαδικασία εμπλοκής της οικογένειας στη σχολική διαδικασία. Η κ. Δήμητρα αντιμετωπίζει δυσκολίες με τα περισσότερα παιδιά της τάξης, τα οποία έρχονται συνεχώς αδιάβαστα.

Είναι απογοητευμένη και θεωρεί την επικοινωνία με τους περισσότερους γονείς χαμένη υπόθεση, παρόλο που είναι ακόμη αρχή της σχολικής χρονιάς.

Απόσπασμα 84

*(Α' τάξη)[...]Δήμητρα -«Αν δεν κάνουν δουλειά στο σπίτι δε γίνεται τίποτα. Κάναμε συγκέντρωση γονέων. Εγώ δεν ήθελα. Ήθελα να δουν πρώτα πώς δουλεύουμε και να κάνω τέλη του Οκτωβρίου για να έχουν και απορίες. Όμως λόγω των προβλημάτων που προέκυψαν λόγω στολισμού της τάξης κλπ και θα έκανε και η άλλη κοπέλα είπα άντε. Τους έχω εξηγήσει τι θα κάνουν στο σπίτι, πώς θα δουλεύουν, αλλά τίποτα. Και να πω είναι μόνο η **Ελένη**, άντε, κάθομαι παραπάνω από τις 12.30 ούτως ή άλλως θα τη βοηθάω εγώ»*

Π.Τ. – «Τι προβλημάτων;»

Δήμητρα-«Η μαμά του Φερνάντο μου είπε ότι δεν κάθεται με αυτήν και ό,τι κάνει στο ολοήμερο, αλλιώς δεν μπορεί. Είναι δυνατόν; Να τον αναγκάσεις κι ας κλαίει, δε γίνεται να έρχεται έτσι απροετοίμαστος! Και τους τόνισα ότι δεν πρέπει να μείνουν κενά από την αρχή»[...] (06/10/2010)

Βλέπουμε ότι κάποιοι γονείς εκφράζουν αδυναμία να ανταπεξέλθουν σε αυτήν την απαίτηση του σχολείου για προετοιμασία στο σπίτι. Η μητέρα του Φερνάντο εναποθέτει τις προσδοκίες της στο θεσμό του ολοήμερου, ενώ η κ. Δήμητρα αποφασίζει να βοηθάει εθελοντικά πέραν του διδακτικού της ωραρίου την Ελένη που αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες και δεν μπορεί να ακολουθήσει τον ρυθμό της τάξης.

Απόσπασμα 85

(Α' τάξη) [...]Σε μια συζήτηση που είχαμε με την κ. Δήμητρα για την πρόοδο της τάξης, μου λέει ότι τα πράγματα είναι καλύτερα.

Δήμητρα - «Κοίτα να σου πω. Με την Ελένη δεν μπορώ να κάνω τίποτα. Την διαβάζουν πότε ο αδελφός της και πότε η αδελφή της, η οποία δεν ξέρω πόσες φορές έχει μείνει στο γυμνάσιο. Μου είπαν πως οι γονείς είναι λίγο αλλού. Οπότε καταλαβαίνεις δεν μπορώ να κάνω τίποτα. Το πήρα απόφαση ότι αφού μένω πέρα από τις 12.30 θα τη βοηθάω εγώ να διαβάζει...[...] (15.10.2010)

Μετά από μια εβδομάδα από το ξέσπασμα της κ. Δήμητρας για την αδιαφορία των γονέων να προτρέπουν τα παιδιά τους να κάνουν τις εργασίες που τους βάζει για το σπίτι (βλ. παραπάνω αποσπάσματα 83 και 84) τη ρωτάω για την πρόοδο της τάξης. Δεν μου λέει

για τα υπόλοιπα παιδιά, φαίνεται πιο ήρεμη, ίσως και πιο ευχαριστημένη. Μου μιλάει αμέσως για την Ελένη. Δηλώνει ότι έχει χάσει την ελπίδα ότι το σπίτι μπορεί να βοηθήσει. Φαίνεται ότι έχει ρωτήσει για την κατάσταση στην οικογένεια και οι πληροφορίες που πήρε την αποθάρρυναν ακόμη περισσότερο. Αποφασίζει να την βοηθάει η ίδια όσο γίνεται εκτός του ωραρίου της, όταν τελειώνει η πρωινή ζώνη και ξεκινάει το πρόγραμμα του ολοημέρου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Συμπεράσματα, Περιορισμοί και Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

7.1 Συμπεράσματα

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναλύθηκαν εκτενώς αποσπάσματα από τις εθνογραφικές καταγραφές μας με βάση τους κωδικούς που προέκυψαν κατά την ανοιχτή κωδικοποίηση των δεδομένων, με στόχο την ανάδειξη όσο το δυνατόν περισσότερων πτυχών των εξεταζόμενων ερωτημάτων, τη συγκριτική αντιπαραβολή των δεδομένων, το εμπλουτισμό των εννοιών. Οι αναλύσεις αυτές οδηγούν σε μία πύκνωση των αρχικών κατηγοριών που οργανώθηκε όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο 5⁵⁸ γύρω από τους τρεις άξονες: Συνθήκες-Δράση- Συνέπειες.

Συμπυκνώνοντας τα βασικά ευρήματα της ανάλυσης στην κατ' άξονα κωδικοποίηση προχωρήσαμε στην φάση της επιλεκτικής κωδικοποίησης, όπου επιλέχθηκε μία κεντρική κατηγορία, με την οποία σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα όλες οι άλλες κατηγορίες κωδικοποίησης και συμβάλει στην επίλυση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας.

Αυτή είναι η ακόλουθη:

Η μετάβαση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι μία πολυδιάστατη διαδικασία που συμβαίνει μέσα από μία αμιγώς μονοπολιτισμική οπτική τόσο κατά το σχεδιασμό και υλοποίηση των δραστηριοτήτων όσο και στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Ως μία πολύπλοκη διαδικασία περιλαμβάνει προσδοκίες, αλλά και ασυνέχειες, που προκύπτουν τόσο μέσα από τη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στις γλωσσικές δραστηριότητες όσο και μέσα από θέματα συνεργασίας των δύο βαθμίδων μεταξύ τους.

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει επιμέρους πτυχές οι οποίες παρουσιάζονται περιγραφικά παρακάτω ως εξής:

1. *Η μετάβαση συμβαίνει μέσα από μία αμιγώς μονοπολιτισμική οπτική κατά το σχεδιασμό και υλοποίηση των δραστηριοτήτων.*

Η εκπαιδευτική διαδικασία συμβαίνει μέσα από μία καθαρά μονοπολιτισμική οπτική. Η

⁵⁸ Σελ. 85-86

θεματολογία των δραστηριοτήτων αντλείται κυρίως από τις εθνικές και θρησκευτικές εορτές, έπειτα από τη φύση και τις αλλαγές των εποχών και σπανιότερα από επίκαιρα κοινωνικά θέματα. Οι θρησκευτικές και εθνικές ιδέες διδάσκονται ως αξίες αιώνιες και αδιαπραγμάτευτες. Η μαθησιακή διαδικασία είναι βασισμένη σε αυτά τα πολιτισμικά αυτονόητα, αφήνοντας τον πολιτισμό των παιδιών έξω από το σχολείο. Το πολιτισμικό κεφάλαιο ή/και η προηγούμενη γνώση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν αξιοποιούνται στην παιδαγωγική διαδικασία, ούτε υπάρχει κάποιος ειδικός σχεδιασμός που να λαμβάνει υπόψη την ετερότητα του μαθητικού δυναμικού της τάξης. Το περιεχόμενο της μάθησης αποτελεί τη βάση του διδακτικού σχεδιασμού, παραγνωρίζοντας τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών και αγνοώντας την πολιτισμική τους προίκα και τα δικά τους ενδιαφέροντα. Συνακόλουθα ούτε η πρώτη γλώσσα των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό ή την διεξαγωγή των γλωσσικών δραστηριοτήτων⁵⁹

Στο ΔΕΠΠΣ (2003: 586) και στον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.α., 2006: 9) οι εκπαιδευτικοί προτρέπονται «να παρέχουν ευκαιρίες για τη στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας όλων των παιδιών», άλλα και «να αξιοποιούν θετικά τις προηγούμενες μαθησιακές και κοινωνικές τους εμπειρίες». Επίσης σε όλα τα προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου⁶⁰ και του δημοτικού σχολείου περιγράφεται η ανάγκη για συστηματική παρακολούθηση και καταγραφή της μαθησιακής εξέλιξης του παιδιού, ώστε να επιτυγχάνεται μία διαμορφωτικού χαρακτήρα αξιολόγηση. Στην σχολική καθημερινότητα ωστόσο οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν το διδακτικό τους πλάνο όπως το έχουν σχεδιάσει, χωρίς παρεκκλίσεις και χωρίς να αξιοποιούνται το πολιτιστικό κεφάλαιο ή/και η προηγούμενη γνώση των παιδιών στην παιδαγωγική διαδικασία. Ο τρόπος που προσεγγίζονται τα θέματα καταδεικνύει την αδιαφορία των εκπαιδευτικών απέναντι σε άλλες θρησκευτικές αντιλήψεις ή πολιτισμικές αναφορές. Υπάρχει μία αγωνία διεκπεραίωσης της ύλης, χωρίς τα παιδιά να έχουν την δυνατότητα να συμβάλουν στην τελική διαμόρφωσή της.

Και πάλι όμως μέσα ένα τέτοιο περιβάλλον αυστηρής μονογλωσσίας και μονοπολιτισμικής οπτικής του διδακτικού αντικειμένου, η γλώσσα των παιδιών τελικά «βρίσκει το δρόμο της» και «μπαίνει» μέσα στο σχολείο⁶¹, καθώς παρατηρούμε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν πρακτικές διαγλωσσικότητας⁶², προκειμένου να παράγουν

⁵⁹ ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (2003a:592)

⁶⁰ ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (2003b:45)

⁶¹ Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά από την Σκούρτου (2011:122) σχετικά με τη διγλωσσία και τη μάθηση.

⁶² Απόσπασμα 15

συλλογισμούς και να επεξεργαστούν γλωσσικά δεδομένα που αφορούν μεταγλωσσικές δεξιότητες, όπως η φωνολογική ενημερότητα. Αυτό όμως δεν αποτελεί τον κανόνα της σχολικής καθημερινότητας που παρατηρήσαμε.

Ο εγκλωβισμός σε μία μονοπολιτισμική θεματολογία ανάγει το προσωπικό πλαίσιο ερμηνείας των εκπαιδευτικών σε ένα καθολικό πρότυπο πολιτισμικών κωδίκων, το οποίο όμως δεν έχει κανένα νόημα για τα παιδιά της εστίασής μας, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μία συμπεριφορά αποστασιοποίησης από τις δραστηριότητες. Σε ένα τέτοιο αποδυναμωτικό κλίμα όσον αφορά την πολιτιστική και γλωσσική τους ταυτότητα, τα παιδιά τελικά "προτιμούν να σιωπούν"⁶³.

2. Η μετάβαση είναι μία πολυδιάστατη διαδικασία που επιδρά στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Στον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.α. 2006:32), ο/η εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει ένα ασφαλές πλαίσιο λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, μέσα στο οποίο τα παιδιά θα νιώθουν άνετα να εκφράζονται με κάθε τρόπο. Πράγματι παρατηρούμε ότι ο βαθμός προσοχής που δίνουν οι εκπαιδευτικοί, και στις δύο βαθμίδες, στα λεγόμενα των παιδιών της εστίασής μας λειτουργεί κατ' αναλογία καταλυτικά και ενδυναμωτικά απέναντι τους και στην προσπάθειά τους να εκφράζονται όπως μπορούν προκειμένου να επικοινωνήσουν ό,τι θέλουν.

Δραστηριότητες των οποίων η τυπολογία επαναλαμβάνεται συχνά και δραστηριότητες που βασίζονται σε προηγούμενες γνώσεις, δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά της εστίασής μας να νιώσουν πιο σίγουρα, να αξιοποιήσουν και να εξελίξουν γνώσεις και δεξιότητες σχετικές με την ανάγνωση, τη γραφή, τα μαθηματικά, τη μελέτη του περιβάλλοντος.

Το πλούσιο σε ερεθίσματα λειτουργικής ανάγνωσης περιβάλλον του νηπιαγωγείου (πχ. καρτέλες ονομάτων, πίνακες αναφοράς) λειτουργεί ευνοϊκά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικές με την ανάγνωση και τη γραφή. Η αποκωδικοποίηση, όμως, των μηχανισμών ανάγνωσης και σύνθεσης φωνημάτων που οδηγούν στην ανάδυση ή τη συστηματική εκμάθηση της γραφής, περιλαμβάνει πολλές φορές κατανόηση προφορικών οδηγιών, που μπορεί να δυσκολεύει την προσαρμογή ή/ και την ενδυνάμωση της ταυτότητας του μαθητή.

⁶³ Έτσι περιγράφουν οι Christmann & Panagiotopoulou (2012: 46) σε δικές τους παρατηρήσεις που έγιναν στην Γερμανία το πώς τελικά διαχειρίζονταν τα παιδιά την πολυγλωσσία τους.

Στις δραστηριότητες προφορικού λόγου τα παιδιά της εστίασής μας συμμετέχουν συχνότερα σε γλωσσικές δραστηριότητες του τεταρτημορίου Α⁶⁴, όπως και σε ερωτήσεις που απαιτούν μονολεκτικές απαντήσεις. Ωστόσο η απόκριση σε ερωτήσεις που απαιτούν περιγραφική απάντηση φαίνεται ότι είναι συνάρτηση διάφορων παραγόντων, όπως η σχέση που έχει αναπτύξει το παιδί με την εκπαιδευτικό, αλλά και το είδος του θέματος για το οποίο γίνεται η συζήτηση. Η προσοχή και ο βαθμός συμμετοχής των παιδιών αυξομειώνεται σε συσχέτισμό και με άλλους παράγοντες όπως η διάρκεια της δραστηριότητας και η διδακτική μεθοδολογία της δραστηριότητας.

Υπαρξιακοί προβληματισμοί όπως το ζήτημα της πατρίδας, το πού ανήκω και η μετά θάνατον ζωή τίθενται σε συζήτηση από παιδιά της εστίασής μας⁶⁵. Κάποια γνωστικά αντικείμενα, όπως η Ιστορία, θα μπορούσαν να λειτουργήσουν «απειλητικά» ως προς την οντολογική ταυτότητα του μαθητή, αναφέρει ο Bracher (1999 στο Δραγώνα, 2002). Είναι αυτός ο προβληματισμός, μέρος της διαδικασίας συγκρότησής της ταυτότητας του; Προφανώς η επιθυμία του ατόμου για συνέχεια και η ανάγκη να ανήκει κάπου διαμορφώνεται στο παιδί από τότε που γεννιέται, το οποίο προσπαθεί να τοποθετηθεί απέναντι στους "άλλους", να μοιάσει ή να διαφοροποιηθεί με αυτούς διαπραγματευόμενο τη δική του ταυτότητα.

Εδώ σημαντικός εμφανίζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών και στις δύο βαθμίδες. Η έλλειψη ενός κλίματος σταθερά προσανατολισμένου στην αποδοχή και το σεβασμό, οδηγεί σε απότομες και ραγδαίες αλλαγές στάσεων όσον αφορά την αυτοπεποίθηση των παιδιών, τα οποία από το προσκήνιο ταχύτατα επιστρέφουν στη σκιά του παρασκηνίου.

Πολιτισμικές αναφορές από τα παιδιά ή ακόμη και από τα επίσημα διδακτικά βιβλία αντιμετωπίζονται αδιάφορα ως μία πληροφορία της στιγμής⁶⁶ ή σαν τουριστικός οδηγός⁶⁷. Δεν αποθαρρύνονται, ούτε ενισχύονται. Είναι κάτι που παραμένει έξω από το σχολείο. Αυτή η λογική του διαχωρισμού του πολιτισμικού υποβάθρου της οικογένειας από τον σχολικό πολιτισμό γίνεται αποδεκτή τελικά και από τα παιδιά και την οικογένεια τους. Η διαμόρφωση μιας μαθητικής ταυτότητας, η οποία διαχωρίζει τη σχολική επίδοση και την κατάκτηση της νέας γνώσης από το ιδιαίτερο πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή, ξεκινάει από το νηπιαγωγείο και φαίνεται να παγιώνεται κατά την είσοδο στο δημοτικό σχολείο.

Μέσα σε αυτό το αποδυναμωτικό περιβάλλον όπου η πολιτισμική ετερότητα και η διγλωσσία παραμένουν στην αφάνεια, τα παιδιά της εστίασής μας χρησιμοποιούν

⁶⁴ βλ. Μοντέλο Γλωσσικής Ικανότητας, Cummins (2005), σελ. 106

⁶⁵ βλ. Απόσπασμα 33

⁶⁶ βλ. Απόσπασμα 15

⁶⁷ βλ. Απόσπασμα 10

στρατηγικές προκειμένου να αντισταθμίσουν το γλωσσικό, γνωστικό ή εμπειρικό κενό που δημιουργείται μέσα από αυτήν την προσέγγιση της μάθησης. Οι στρατηγικές αυτές είναι:

1. Η επανάληψη προηγούμενης απάντησης
2. Βλέπω τι κάνει ο διπλανός μου, για να καταλάβω την εκφώνηση.
3. Αναζητώ υποστηρικτικό οπτικό υλικό στην τάξη.
4. Ζητάω να πάω τουαλέτα για να μην συμμετέχω στην άσκηση.

Η Τσοκαλίδου (2017: 222) αναφέρεται στις στρατηγικές αντίδρασης των παιδιών της Pollard: τη συμμόρφωση, τη διαπραγμάτευση και την αντίθεση. Κάνοντας μία μεταφορά των προτεινόμενων στρατηγικών στη διγλωσσία συμπεραίνει ότι τα παιδιά μπορούν α) να αφομοιωθούν γλωσσικά με τη γλώσσα του σχολείου, β) να χρησιμοποιούν παράλληλα τη γλώσσα καταγωγής τους στο σχολείο και γ) να διαπραγματευτούν τη θέση όλων των γλωσσών στη σχολική τους κοινότητα. Παρακολουθώντας τον άκαμπτο μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό προσανατολισμό του διδακτικού σχεδιασμού σε νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο και την ανάπτυξη τεχνικών από τα παιδιά να κρύψουν εντέχνως αυτό που θεωρούν μειονέκτημα, την αδυναμία τους δηλαδή να ταιριάξουν στους τρόπους του σχολείου, θα λέγαμε ότι το δίλημμα συμμόρφωση ή περιθωριοποίηση είναι μονόδρομος.

3. *Η μετάβαση περιλαμβάνει προσδοκίες και ασυνέχειες που προκύπτουν και μέσα από θέματα συνεργασίας των δύο βαθμίδων μεταξύ τους.*

Η μετάβαση ορίζεται ως ένα γεγονός «ενός σημείου αναφοράς»⁶⁸, ως μία δραστηριότητα που εμπεριέχει την μετάβαση ως σκοπό, και όχι ως μία έννοια που ενδεχομένως απαιτεί μακροχρόνια και οργανωμένη προσπάθεια από πλευράς των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων.

Στη συνεργασία της μίας εκπαιδευτικής βαθμίδας με την άλλη φαίνεται ότι αναμένεται από την πλευρά της χαμηλότερης εκπαιδευτική βαθμίδα να προσαρμόζεται τόσο στο κομμάτι της προετοιμασίας για τη μετάβαση όσο και στις διδακτικές τεχνικές της ανώτερης. Οπότε η ευθύνη της μετάβασης αποδίδεται εξ' ολοκλήρου την κατώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης. Ο παιδικός σταθμός οργάνωσε επίσκεψη στο νηπιαγωγείο και το νηπιαγωγείο έπρεπε να σχεδιάσει πώς θα προσεγγίσει τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.

Παρόλο που στον Οδηγό Ολοήμερου (Αλευριάδου κ.α., 2008: 99-184), περιγράφονται

⁶⁸ Ο όρος χρησιμοποιείται από τους Vogler P., Crivello G. and Woodhead M. (2008), σ. 2

τα κριτήρια μια επιτυχημένης μετάβασης και προτείνονται σχέδια εργασίας που διευκολύνουν την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, οι νηπιαγωγοί επιλέγουν την προφορική πληροφόρηση μεταξύ συναδέλφων για το πώς θα μπορούσαν να σχεδιάσουν μία δραστηριότητα που να αφορά τη μετάβαση. Αντιμετωπίζεται ως μία εξαναγκαστική θεματική δραστηριότητα, η οποία περιορίζεται σε μία εθιμοτυπική επίσκεψη στο χώρο του δημοτικού σχολείου. Ο σχεδιασμός της είναι πρόχειρος και γίνεται μέσα από μία «γραφειοκρατικού τύπου διεκπεραίωση»⁶⁹. Στο περιεχόμενο της διδακτικής επεξεργασίας τονίζονται κυρίως οι ασυνέχειες μεταξύ των δύο βαθμίδων ως προς το εκπαιδευτικό περιβάλλον, τους κανόνες, τους τρόπους διδασκαλίας.

Και οι δάσκαλοι βρίσκουν ότι υπάρχει ένα χάσμα μεταξύ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού, κυρίως με την οπτική ότι το νηπιαγωγείο πρέπει να γνωρίσει και να έρθει πιο κοντά στις πρακτικές του δημοτικού σχολείου προκειμένου να προετοιμάσει τους μαθητές κατάλληλα, αλλά όχι το αντίθετο.

Από την οπτική των παιδιών παρατηρούμε ότι η μετακίνηση σε ένα μεγαλύτερο και πιο περίπλοκο κτίριο, καθώς και το αναβαθμισμένο πρόγραμμα σπουδών αντιμετωπίζεται ως μία από τις αναμενόμενες ανταμοιβές του «μεγάλου σχολείου». Η ύπαρξη οργανωμένων δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο δημιουργεί ένα πλαίσιο εξοικείωσης με τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου. Οι στρατηγικές αντιστάθμισης που αναπτύχθηκαν στο νηπιαγωγείο, διατηρούνται και στο δημοτικό σχολείο. Σε επίπεδο κοινωνικών διεργασιών παρατηρούμε ότι η ύπαρξη ενός σταθερού φίλου από τη μία βαθμίδα στην άλλη βοηθάει το παιδί να διατηρήσει την ψυχική του ανθεκτικότητα. Σε επίπεδο δυναμικής των ομάδων παρατηρούμε ότι η τάξη λειτουργεί σαν ομάδα. Η διαφορετικότητα δεν έχει πρόσημο, αλλά γίνεται αντιληπτή ως ένα στοιχείο του χαρακτήρα. Ανεξαρτήτως προσωπικών σχέσεων τα παιδιά δρουν προστατευτικά απέναντι στα "αδύναμα" μέλη της ομάδας, όταν αυτά εκτίθενται και τους προσφέρουν τη βοήθειά τους.

4. Η συνεργασία σχολείου οικογένειας διέπεται από μία μονοπολιτισμική οπτική.

Στο κομμάτι της συνεργασίας με την οικογένεια και της γονικής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία παρατηρούμε ότι υπάρχει δυσκολία στη επικοινωνία και την ουσιαστική συνεργασία του σχολείου με τους γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

⁶⁹ Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται από τον Fthenakis, W. (1979), «Aktivitäten des Europarates im Bereich des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule», in: Wehrfritz (hrsg.), Kooperation Elementar - und Primarbereich, Rodach bei Coburg, Wehrfritz, 9-38, όπως αναφέρεται στο Αλευριάδου κ.α. (2008) *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ, σ. 104.

Η υποτυπώδης επικοινωνία που υπάρχει είναι κυρίως μονόδρομη από το σχολείο προς την οικογένεια με τις περισσότερες πληροφορίες να αφορούν στη λειτουργία τους σχολείου. Οι περισσότεροι τρόποι επικοινωνίας με το σπίτι που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί αποδεικνύονται αναποτελεσματικοί με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός κλίματος εκνευρισμού από πλευράς των εκπαιδευτικών και αμηχανίας από πλευράς οικογένειας. Ωστόσο δεν αναπροσαρμόζονται.

Στον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.α, 2003: 49) τονίζεται η σημασία της γονικής εμπλοκής για μαθητές διαφορετικού γλωσσικού υποβάθρου. Προτείνεται «αν κάποιος γονέας δεν μιλούν ελληνικά, σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας με το σπίτι ο/η εκπαιδευτικός φροντίζει να εξασφαλιστεί η δυνατότητα διερμηνείας είτε ζητώντας από κάποιον άλλο ομόγλωσσο που μιλά ελληνικά να μεταφράσει, είτε παροτρύνοντας το γονέα που δεν μιλά ελληνικά να φέρει μαζί του ένα άτομο που θα μπορεί να μεταφράσει ή, τέλος, απευθυνόμενος/η σε σχετικούς φορείς που ενδέχεται να υπάρχουν στην περιοχή».

Αυτή η ελλιπής, ή η μη ουσιαστική, επικοινωνία μεταξύ σχολείου και σπιτιού δεν επηρεάζει μόνο τις κοινωνικές εκδηλώσεις ή τις συνεργασίες για την συνεισφορά των γονιών στο σχολείο όσον αφορά τα υλικά. Επηρεάζει και την παρακολούθηση της γνωστικής και ψυχολογικής εξέλιξης των παιδιών με στόχο την συνεργασία των δύο πλευρών για τη λύση των προβλημάτων που προκύπτουν⁷⁰.

Οι ελάχιστες πληροφορίες που συλλέγονται για το οικογενειακό περιβάλλον, συλλέγονται ανεπίσημα, από τρίτα πρόσωπα και σποραδικά. Το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας αφήνεται έξω από το σχολείο και σε επίπεδο πληροφοριών. Αφήνεται όμως έξω και σε επίπεδο διοικητικής διαχείρισης; Περιγράψαμε σε απόσπασμα⁷¹ όπου γονείς παραπονέθηκαν ότι ο διαχωρισμός των τάξεων έγινε με βάση την κοινωνική προέλευση. Δεν ήταν όμως κάτι που θα μπορούσαμε να ελέγξουμε, αν και η δυσαρέσκεια της διευθύντριας για την "προνομιούχα" μεταχείριση των μεταναστών εν μέσω οικονομικής κρίσης δε δείχνει διάθεση "προνομιακής" μεταχείρισης απέναντί τους.

5. Η μετάβαση είναι μία πολυδιάστατη διαδικασία

Παρόλο που η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο είναι μία διαδικασία που απαιτεί το κέντρο αυτής να είναι το παιδί, στην έρευνά μας το παιδί δεν φαίνεται να έχει κανένα ρόλο στη διαδικασία της μετάβασης. Αποτελεί μόνο δέκτη πληροφοριών, ενώ τα σήματα που εκπέμπει σπάνια λαμβάνονται υπόψη ή γίνονται αντιληπτά.

⁷⁰ Βλ. απόσπασμα 57

⁷¹ Βλ. απόσπασμα 81

Οι γλωσσικές δραστηριότητες στοχεύουν μεν στην γλωσσική ενίσχυση, ωστόσο αποτελούν πεδίο διαδράσεων όπου αναδεικνύονται θέματα ταυτότητας, ενώ το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο αγνοείται εντελώς. Η συνειδητοποίηση από τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο της κυριαρχίας της μονογλωσσίας στην διδακτική διαδικασία οδηγεί στην χαμηλή συμμετοχή στις δραστηριότητες και στο περιθώριο των κοινωνικών συναναστροφών.

Αναδεικνύονται επίσης ανάγκες ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων σε ζητήματα συνεργασίας για την ομαλή μετάβαση, σε ζητήματα συνεργασίας με τις οικογένειες παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, όπως και σε ζητήματα διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

7.2 Συγκριτική θεώρηση εθνογραφικών παρατηρήσεων στα πλαίσια του προγράμματος HeLiE.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα που έχουν δημοσιευτεί από τις εθνογραφικές μελέτες στο Λουξεμβούργο, τη Γερμανία (κρατίδιο Rheinland-Pfalz), τη Φινλανδία και την Ελβετία (πρόγραμμα MEMOS), στα πλαίσια του προγράμματος HeLiE, παρατηρούμε ότι σε όλα τα προσχολικά ιδρύματα πραγματοποιούνται δραστηριότητες με στόχο την προαγωγή του γραμματισμού για όλα τα παιδιά. Δεν προσφέρεται ωστόσο σε όλα τα κράτη επιπλέον γλωσσική ενίσχυση σε παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Η ανάγνωση βιβλίων και οι ασκήσεις φωνημικής συνειδητοποίησης είναι δραστηριότητες που επιλέγονται κυρίως από τις παιδαγωγούς όλων των κρατών. Η θέση της πρώτης γλώσσας των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία διαφέρει σημαντικά από χώρα σε χώρα, όπως και η θέση της γλωσσικής ετερότητας στα αναλυτικά προγράμματα (Panagiotopoulou & Krompak, 2014· Christmann & Panagiotopoulou, 2012· Hortsch & Panagiotopoulou, 2011· Christmann et al, 2010).

Στο Λουξεμβούργο οι γλώσσες που μιλάνε τα παιδιά στο σπίτι τους είναι παρούσες κατά τη διάρκεια των όλων των δραστηριοτήτων, ενθαρρύνεται η χρήση τους και γίνονται εργαλεία κατανόησης του διδακτικού αντικειμένου μέσα από μία ενεργητική διασύνδεσή μεταξύ τους (Christmann & Panagiotopoulou, 2012).

Στη Γερμανία υπάρχουν προγράμματα γλωσσικής ενίσχυσης για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο και λαμβάνουν χώρα εκτός του τυπικού προγράμματος. Παρόμοια με τις παρατηρήσεις μας στην Ελλάδα, και στην Γερμανία η κυριαρχία της μονογλωσσίας στην παιδαγωγική καθημερινότητα είναι συνείδηση για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στην εφαρμογή τους δεν λαμβάνεται υπόψη η γλωσσική

ετερότητα των μαθητών, οι οποίοι αντιλαμβανόμενοι την μονογλωσσική κατεύθυνση των δραστηριοτήτων προτιμούν τελικά κυρίως να σιωπούν (Christmann & Panagiotopoulou, 2012).

Στην Ελβετία ο σεβασμός στη γλωσσική ετερότητα και η ενίσχυση της πολυγλωσσίας αναφέρεται ότι έχει σημαντική θέση στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας, ωστόσο στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου των καντονιών δεν υπάρχουν σχετικές αναφορές. Στην πράξη οι γλώσσες των μαθητών είναι παρούσες και ενθαρρύνονται στην έκφρασή τους, όχι όμως σε επίπεδο επικοινωνίας, αλλά περισσότερο σε επίπεδο ανταλλαγής πολιτισμικών πληροφοριών και υπερτόνισης κοινών πολιτισμικών στοιχείων, όπως παιδικά τραγούδια που τραγουδιούνται σε διάφορες γλώσσες. Η παιδαγωγός λειτουργεί ως «ειδήμονας της κυρίαρχης γλώσσας», ενώ η κάθε ονοματισμένη γλώσσα ταυτίζεται με το παιδί που τη μιλάει (πχ. η γλώσσα του Flavio), δημιουργώντας έναν διαχωρισμό μεταξύ της γλώσσας που ομιλείται στην οικογένεια και της γλώσσας της καθημερινότητας του νηπιαγωγείου (Panagiotopoulou & Krompak, 2014: 61).

Στην Φινλανδία, όπως και στην Ελλάδα, το αναλυτικό πρόγραμμα για την προσχολική εκπαίδευση ισχύει σε εθνικό επίπεδο. Οι δραστηριότητες εγγραμματισμού είναι μέσα στα πλαίσια του γενικού διδακτικού σχεδιασμού και οποιεσδήποτε μαθησιακές ιδιαιτερότητες αντιμετωπίζονται από την νηπιαγωγό μέσα στα πλαίσια αυτής της κοινής για όλα τα παιδιά μαθησιακής διαδικασίας. Στην πράξη ωστόσο βλέπουμε ότι η Φινλανδία έχει ως επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας την ενεργητική συμμετοχή στη μάθηση, σε αντίθεση με την Ελλάδα που υπερτερούν οι δασκαλοκεντρικές πρακτικές. Επίσης στην Φινλανδία, όπως και στη Γερμανία, υπάρχουν προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας όσον αφορά την επίσημη γλώσσα, ωστόσο είναι διαθέσιμα επιπλέον και μαθήματα στην μητρική γλώσσα των παιδιών, προσφέροντας έτσι στα παιδιά εμπειρίες εγγραμματισμού και στην πρώτη και στη δεύτερη τους γλώσσα (Hortsch & Panagiotopoulou, 2011· Christmann et al., 2010).

7.3 Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Ως νέα εθνογράφος η πρώτη αντικειμενική δυσκολία που αντιμετώπισα ήταν ότι παρόλο που περνούσα πάρα πολύ χρόνο στο πεδίο της έρευνάς, μου ήταν δύσκολο να φιλτράρω τα δεδομένα μου και να τα συρρικνώσω σε ό,τι αφορούσε τα ερωτήματα της έρευνας μου. Καθώς ήμουν και νηπιαγωγός, πολλές φορές έβλεπα τον εαυτό μου να επεκτείνεται σε ερμηνείες που δεν αφορούσαν πάντοτε τα γεγονότα που κατέγραφα, αλλά έκανα εικασίες, όπως και υπήρξα επικριτική στα σχόλιά μου. Επίσης ήταν δύσκολο να μην επηρεάζομαι από προϋπάρχοντα θεωρητικά πλαίσια, καθώς οι διαδικασίες τμηματοποίησης του τεράστιου όγκου των δεδομένων μου ήταν στην αρχή πολύπλοκες και μπορούσαν να με οδηγήσουν σε απομάκρυνση από αυτά. Η μακροχρόνια παραμονή μου στο πεδίο, καθώς και η συστηματική διαδικασία κωδικοποίησης των σημειώσεων και της επαναλαμβανόμενης, σε κυκλική βάση, διαδικασία σύγκρισης των δεδομένων με βοήθησε να οργανώσω τα δεδομένα μου και να αποκτήσω μία πιο αντικειμενική ματιά απέναντι στα γεγονότα που καταγράφω.

Όσον αφορά τη γλωσσική ενίσχυση στο νηπιαγωγείο επειδή η γνώση στην προσχολική αγωγή οικοδομείται μέσα από ανάπτυξη προγραμμάτων που προσεγγίζονται διαθεματικά με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Δημιουργίας και Έκφρασης, χωρίς αυτά να νοούνται ως διακριτά διδακτικά αντικείμενα, δεν ήταν εύκολο να ξεχωρίσω τι θα παρατηρήσω και τι θα καταγράψω ως δραστηριότητα με στόχο την γλωσσική ανάπτυξη, καθώς δεν θα ήταν σωστό να προσεγγίσω έτσι τη γνώση. Μέσα από την πρώτη κωδικοποίηση ήδη, ξεχώρισα κάποιες συγκεκριμένες πρακτικές που εφάρμοζε η νηπιαγωγός, η οποίες απαιτούσαν υψηλότερη νοητική εμπλοκή σε επίπεδο γλώσσας, απ' ότι άλλες, και αυτές χρησιμοποίησα στο επόμενο στάδιο της κατ' άξονα κωδικοποίησης.

Μία απρόσμενη, επίσης, εξέλιξη ήταν ότι ένα από τα παιδιά της εστιάσής μου, μετακόμισε σε άλλο μέρος, οπότε δεν μπόρεσα να το παρακολουθήσω στην Α' τάξη δημοτικού. Αυτό ήταν μία σημαντική απώλεια στη συλλογή των δεδομένων μου όσον αφορά τη μετάβαση, καθώς ήταν ο χαρακτήρας που διαχειριζόταν τα ζητήματα ταυτότητας με περισσότερη αυτοπεποίθηση από τα άλλα παιδιά της εστιάσής μου.

Παρ' όλ' αυτά θεωρώ ότι συνολικά η έρευνά εξελίχθηκε ομαλά και τα αποτελέσματά της είναι αρκετά ενδιαφέροντα για την εκπαιδευτική πραγματικότητα,

κυρίως αναφορικά με τους παράγοντες που μεγιστοποιούν ή ελαχιστοποιούν την ενσωμάτωση και την γνωστική εμπλοκή των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην μαθησιακή διεργασία. Αναδείχθηκαν επίσης τα προβλήματα στην ποιότητα της σχέσης μεταξύ της οικογένειας με μεταναστευτικό υπόβαθρο και του σχολείου, αλλά και των δύο βαθμίδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία επίσης επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη.

Δεν γίνεται όμως να παραγνωρίσουμε το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα αφορά ένα μικρό δείγμα μαθητών και έγινε αρκετά παλιότερα. Θα μπορούσε, όμως, να αποτελέσει τη βάση και το έναυσμα περαιτέρω διερευνήσεων, ώστε να προταθούν καλές πρακτικές και συγκεκριμένες λύσεις που θα μπορούσαν να αμβλύνουν τα προβλήματα που εντοπίζονται στα αποτελέσματά της παρούσας έρευνας και να αποτελέσουν χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα θα μπορούσε να διερευνηθεί μέσω ερευνών δράσης, συνεντεύξεων και εθνογραφικών παρατηρήσεων:

- 1ο. Ποιες πρακτικές στο νηπιαγωγείο ενδυναμώνουν την ταυτότητα του μαθητή με μεταναστευτικό υπόβαθρο ώστε να βιώσει μία επιτυχημένη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο;
- 2ο. Ποιες αλλαγές επιφέρει ένας πιο μακροχρόνιος και πιο οργανωμένος σχεδιασμός δραστηριοτήτων με στόχο την ομαλή μετάβαση στο επίπεδο ενδυνάμωσης της ταυτότητας των παιδιών μεταναστευτικό υπόβαθρο, αλλά και στο επίπεδο ευαισθητοποίησης και των δύο βαθμίδων στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών και των οικογενειών τους;
- 3ο. Ποιες πρακτικές βοηθούν στην στενότερη και αποδοτικότερη συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο;
- 4ο. Η καθολική εφαρμογή της δίχρονης υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο από τη σχολική χρονιά 2020-2021, αλλάζει τα δεδομένα για την ομαλότερη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο;
- 5ο. Η καθολική εφαρμογή της δίχρονης υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο αλλάζει τα δεδομένα για την επιλογή δημόσιου ή μειονοτικού δημοτικού σχολείου για τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης; Ποιες διεργασίες συμβαίνουν μέχρι την επιλογή δημοτικού

σχολείου από τις οικογένειες της μειονότητας; Πώς επιτυγχάνεται η ομαλή μετάβαση των παιδιών της μειονότητας τόσο στο δημόσιο όσο και στο μειονοτικό δημοτικό σχολείο;

60. Τι συμβαίνει με τα παιδιά προσφύγων που πρόσφατα έχουν ενταχθεί στην ελληνικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό; Οι μελέτες για την ένταξη ή/και τη μετάβαση των παιδιών οικονομικών μεταναστών βρίσκουν εφαρμογή στην περίπτωση των προσφυγόπουλων;

Επίσης θα μπορούσε να σχεδιαστεί κάποια έρευνα μεγαλύτερης κλίμακας, με στόχο τον ανασχεδιασμό της συνεργασίας των βαθμίδων μεταξύ τους και τη συνέχεια τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού περιβάλλοντος όσο και σε επίπεδο παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων και στόχων, λαμβάνοντας υπόψη και τα παιδιά με μεταναστευτικό, ή γενικά με διαφορετικό πολιτισμικό, υπόβαθρο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αϊδίνης, Αθ. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg
- Αϊδίνης, Αθ. & Κωστούλη, Τ. (2001). *Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη*. Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 2, τεύχη 2-3
- Αλευριάδου και συν. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΕΥΕ ΚΠΣ
http://www.pi-schools.gr/preschool_education/yp_yliko/odig_oloimerou.pdf
- Αραβανής Γ. & Αραβανή Ε. (2002). *Προσχολική ηλικία και κοινωνική ανάπτυξη*. Διαπαιδαγώγηση, Έτος 14°, Φεβρουάριος, 167, σσ.16-17
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση κειμένων*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Barton, D. & Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (2009). *Εγγραμματισμός: εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας*. (2η έκδοση). Αθήνα: Παπαζήσης
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg
- Βεργέτη, Μ. (1999) *Παλιννόστηση και κοινωνικός αποκλεισμός*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Βρατσάλης, Κ. & Σκούρτου, Ε. (2000) *Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας: Ζητήματα μάθησης*. Εκπαιδευτική κοινότητα, 54, 26-33.
- Βρεττός, Γ. (1994). *Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη: Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Art of Text
- Βρυνιώτη, Κ. & Ματσαγούρας, Η. (2005). *Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Μια οικοσυστημική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων των αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 40, 78-102
- Brooker, L. (2016). *Ομαλή μετάβαση στην προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Coleman, J. et al (1966). *Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών*. Ουάσινγκτον: US Government Print. Σε: Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Β' Βελτιωμένη Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg

Cummins, J. (2009). Παιδαγωγική των πολυγραμματισμών: Εννοιολογικό πλαίσιο για την προαγωγή της σχολικής επίδοσης σε γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές. Στο: Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (επιμ.). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Curto, M.L., Teixido, M.M. & Morillo, M. M. (1998). *Γραφή και ανάγνωση: βοηθήματα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση του γραπτού λόγου σε παιδιά ηλικίας τριών έως οκτώ ετών. I, Πώς μαθαίνουν τα παιδιά γραφή και ανάγνωση* (μτφ. Μ. Παναγιωτίδου), Επιστημονική ευθύνη και συντονισμός Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα. Αθήνα : Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων Θεσσαλονίκη : Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Πιλοτικά Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας.

Γαβρόγλου, Σ. (2001) *Μετανάστευση και ακροδεξιά αντίδραση στην Ευρώπη: συγκριτική επισκόπηση*. Στο: Ναζάκης, Χ. & Χλέτσος, Μ. (επιμ.) *Μετανάστες και Μετανάστευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Γιαννικοπούλου, Α. (1999). *Προαναγνωστικές δεξιότητες. Μαθήματα με τα φωνήματα*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Γιαννικοπούλου, Α. (2002). *Η γραπτή γλώσσα στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

Γκαϊταρτζή, Α. (2012). *Ζητήματα διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: Κοινωνικές και Εκπαιδευτικές διαστάσεις*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Διδακτορική διατριβή.

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

Γκόβαρης, Χρ. (2011). *Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση

Γκόβαρης, Χρ., Μπατσούτα, Μ., Γιαλαμάς, Β., Καλκαντάρα, Κ., Αρώνη, Α., (2009). *Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό: Αντιλήψεις νηπιαγωγών για τα νήπια με μεταναστευτικό υπόβαθρο*. Σε: *Πρακτικά του Συνεδρίου «Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση: Αναζητώντας το πλαίσιο για τη συνεργασία παιδιών, νέων, οικογένειας, εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κοινωνικών υπηρεσιών», 15-18 Οκτωβρίου 2009, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης*.

Γκόβαρης, Χρ., Νιώτη, Ν. & Σταμάτης, Π. (2003). *Προκαταλήψεις και Στερεότυπα στο πολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωση τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. *Παιδαγωγικός λόγος*, 1, 7-20

- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γκότοβος Α. & Μάρκου Γ. (2004) *Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Στο: Μάρκου Γ., Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. (επιμ.) *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Γκόττε, Ρ. (2005). *Γλώσσα και παιχνίδι στο νηπιαγωγείο. Γλωσσική ενίσχυση μέσα από το παιχνίδι στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη
- Γρηγοράκης, Ι. (2011). *Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης σε μαθητές Α΄ και Β΄ τάξεων δημοτικού σχολείου*. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 7-20
- Γρηγοράκης, Ι. (2014). *Η ανάπτυξη των μεταμορφολογικών ικανοτήτων παιδιών από το Νηπιαγωγείο στη Β΄ τάξη Δημοτικού και η σχέση τους με τη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/36716>
- Γώτη, Ε. (2015). *Ταξιδεύοντας με τον Γραμματισμό στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Λεξίτυπον
- Δαμανάκης, Μιχ. (1997) *Η εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ. (2002) *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΟΕΔΒ. http://www.pi-schools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf
- Δραγώνα, Θ. (2002). *Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Σειρά "Κλειδιά και Αντικλειδιά". Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ζωγραφάκης, Σ. & Κασίμης, Χ. (2014). *Ελληνική οικονομία και μετανάστες: Χτες...σήμερα.... αύριο*. Ελληνική Ένωση Τραπεζών.
- Gee, J.P. (2006a). *Ο γραμματισμός και ο μύθος του Γραμματισμού: Από τον Πλάτωνα στον Freire*. Σε: Χαραλαμπίδης, Α. (επιμ.). *Γραμματισμός, Κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη)
- Gee, J.P. (2006b). *Οι σπουδές του νέου γραμματισμού*. Σε: Χαραλαμπίδης, Α. (επιμ.). *Γραμματισμός, Κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη)
- Green, N.L. (2004). *Οι δρόμοι την μετανάστευσης: Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Σαββάλας.

Henecka, H.P. (1989): *Βασική κατεύθυνση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν. & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί. Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Καράντζολα Ε., Κύρδη Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. (2008). *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Βιβλίο δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Κοιλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και Γλωσσική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Βάνιας

Κοιλιάρη, Α. (2014) *Έκθεση σχετικά με τις ανάγκες και τις προϋποθέσεις για τη διδασκαλία της γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών στα ελληνικά δημόσια σχολεία*.

Στο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi5/panelladiki_ereuna.pdf

Κονδύλη, Μ. & Στελλάκης, Ν. (2006). «Πρακτικές Γραμματισμού στην προδημοτική εκπαίδευση: Ένα πρόγραμμα, δύο προσεγγίσεις». Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, Κ. Θηβαίος (επιμ.) Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία, 159-180. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κοτζαμάνης, Β. & Καρκούλη, Αλ. (2016). *Οι μεταναστευτικές εισροές στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία: ένταση και βασικά χαρακτηριστικά των παρατύπως εισερχόμενων ως και των αιτούντων άσυλο*. Δημογραφικά Νέα, ΕΔΚΑ, Τεύχος 26,1-7

Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2000). *Το Μοντέλο Γλωσσικής Ικανότητας όπως το βλέπει ο Δάσκαλος: Ταξιδεύοντας στο «Πλαιο» του Jim Cummins*. Στο: Πανεπιστήμιο Αιγαίου/ ΠΤΔΕ/ ΠΙ. *Τετράδια Εργασίας Ρόδου. Διγλωσσία και Μάθηση στο διαδίκτυο*. Ρόδος, 95-100

Κουτσουβάνου, Ε. (2000). *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή*. Αθήνα: Οδυσσεάς

Κουτσουράκη, Στ. (2006). *Γραμματισμός και Πρώιμη Ανάγνωση: Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής

Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg

Κωνσταντίνου, Χ. (2002). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. (Δ΄ έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Λασάκας, Α. (2003) *Το ποσοστό των αλλοδαπών στα σχολεία*. Εφημερίδα «Καθημερινή», 27 Ιουλίου, σ. 17

Λιανός, Θ. (2003). *Σύγχρονη μετανάστευση στην Ελλάδα: Οικονομική διερεύνηση*. Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών (ΚΕΜΕ).

Μαρβάκης, Αθ., Παρσανόγλου, Δ. & Πάυλου, Μ. (2001). *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μαριάς, Π. (2019). *Διγλωσσία στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο Γυμνάσιο: Σχεδιασμός, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Curriculum στην εκπαιδευτική πράξη*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Διδακτορική Διατριβή

Μανωλιτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών*. Αθήνα: Γρηγόρη

Μανωλίτσης, Γ. (2016). *Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις*. Προσχολικής και Σχολική Εκπαίδευση, 4(1), 3-34. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.9970>

Μανωλίτσης, Γ. & Γρηγοράκης, Ι. (2016). *Η συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ικανότητας ορθογραφημένης γραφής*. Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 2016, 4 (1), σσ.128-148

Ματσαγγούρας, Ηλ. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Ματσαγγούρας, Ηλ. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Μήτσης, Ν., Οικονομάκου, Μ., Τρυφιάτης, Γ., Μήτση, Α., Κανελλόπουλος, Δ., Τζανάκη, Κ., Σαμαρά, Σ. (2023). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Αθήνα: ΙΕΠ με MIS 5035542

Μητσκοπούλου, Β. (2012). *Γραμματισμός*.
www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/thema_pdf.pdf

Μίλεση, Χ. (2006), *Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Γρηγόρη

Μοσχοβάκη, Ε. (2004). *Αλλαγές στη συμπεριφορά των νηπίων κατά τη διάρκεια ανάγνωσης και συζήτησης παιδικών βιβλίων στο νηπιαγωγείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της συχνότητας ανάγνωσης*. Στο: Παπούλια-Τζελέπη, Π. & Ταφα, Ε. (επιμ.). *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α. & Τσάντουλα, Δ. (2008). *Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης της ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων κατά την Α' Δημοτικού*. Επιστήμες της Αγωγής, 1, 71-88

Μουζέλης Ν. (1995). *Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης*. Στο: Bourdieu P. (1995). *Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Δεκα ανακοινώσεις, 54-62

Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ. & Πομώνης, Μ. (2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α΄ τάξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπεζεβέγκης, Η. (2008) *Οικογένεια και Παιδί*. Σε: ΥΠ.Ε.Π.Θ./ Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.ΕΚ.Ε *Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας*. Αθήνα: Ε.Ε./ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Μπερζαμάνη, Θ., (2007). *Βιογραφική Πορεία και Ανάπτυξη της Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας. Το Παράδειγμα των Δίγλωσσων Παλιννοστούντων Φοιτητών από τη Γερμανία στα Παιδαγωγικά Τμήματα του Ελληνικού Πανεπιστημίου*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Διδακτορική Διατριβή

Μπρούζος Α., (2002). *Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της*. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 15, 97-135

Νασιάκου, Μ. (1982). *Η Ψυχολογία σήμερα.1. Γενική Ψυχολογία (Β΄έκδ.)*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Νήμα Ελ.& Καφάλης Αχ. (2002). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Πεδίο

Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. (2004) *Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί*. Επιστήμες της Αγωγής, τεύχος 4/2004, 21-33

Ντόκος, Θ. (2001) *Οι συνέπειες της μετανάστευσης για την περιφερειακή σταθερότητα και την ελληνική εθνική ασφάλεια*. Στο: Ναζάκης, Χ. & Χλέτσος, Μ. (επιμ.) *Μετανάστες και Μετανάστευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Ξωχέλλης, Π. (1987). *Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης – Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (2018). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτική πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός

Πανταζής, Σ. (2010) *Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21ου αιώνα*. Στο: Πανταζής Σ., Μπάκας Θ., Σακελλαρίου Μ. & Καινοργίου Ε. (επιμ.) Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα, 22-24 Οκτωβρίου 2010, Τόμος Α΄, σ. 260-273

Παντελιάδου, Σ. (2001). *Φωνολογική επίγνωση: Περιεχόμενο και σχέση με την ανάγνωση και γραφή στην ελληνική γλώσσα*. Στο: Παπούλια-Τζελέπη (επιμ.). *Ανάδυση Γραμματισμού: Έρευνα και Πρακτική* (σ.151-189). Αθήνα: Καστανιώτης.

Παπαδάκη-Γιώτη, Ο. & Παπαδάκη, Ε. (2010). *Η πολιτική διαχείρισης των μεταναστευτικών ροών προς την Ευρωπαϊκή Ένωση και την Ελλάδα*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Παπαδημητρίου, Φ. (2012). *Εισαγωγή*. Σε: Παπαδημητρίου, Φ. (2012) (επιμ.) *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις του Γλωσσικού Γραμματισμού*. Αθήνα: Επίκεντρο

Παπαδοπούλου, Δ. (2017). *Ενότητα 3: Το προσφυγικό φαινόμενο: Η ελληνική και η διεθνής εμπειρία*. Στο: Όψεις του Προσφυγικού Φαινομένου. Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Ευαισθητοποίησης. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Project Press, Provision of Refugee Education and support Scheme. <http://theatroedu.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Programs/Ki%20an%20isoun%20esy/entyra%20syndesmoi/3i%20enotita.pdf?ver=2019-01-13-235642-567>

Παπαντωνίου, Γ. (2007) *Έλεγχος δράσης και κίνητρο επίτευξης των γονέων: Επιδράσεις σε άγχος, χρήση στρατηγικών και επίδοση των παιδιών*. Σε: Μισαηλίδη, Π., Μπούζος, Α., & Ευκλείδη, Α. (Επιμ. Έκδοσης) (2007). *Γονείς, παιδί και εκπαιδευτική πρακτική*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Τόμος 5

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). *Εισαγωγή: Η νέα προοπτική της ανάδυσης του γραμματισμού*. Στο: Παπούλια-Τζελέπη (επιμ.). *Ανάδυση Γραμματισμού: Έρευνα και Πρακτική* (σ.151-189). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση (τομ.3)*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Πεντέρη, Ε & Παπαναστασίου, Ε. (2021). *Διερεύνηση εμπλοκής γονέων σε σχέση με τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη βάση του μοντέλου των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein*. Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, τομ, 9,2,208-239. [Προβολή του Διερεύνηση της εμπλοκής των γονέων σε σχέση με τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη βάση του μοντέλου των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein \(ekt.gr\)](http://www.ekt.gr/Portals/0/main/images/stories/files/Programs/Ki%20an%20isoun%20esy/entyra%20syndesmoi/3i%20enotita.pdf?ver=2019-01-13-235642-567)

Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (2017). *Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του «εκπαιδευτικού θύλακα» του παιδιού*. Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης, 3, 97-122

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Αν. & Μαρινάτου, Θ. (2021a). *Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης-Νηπιαγωγείου*. Στο πλαίσιο της

Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Αθήνα: ΙΕΠ με MIS 5035542

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Αν. & Μαρινάτου, Θ. (2021b). *Οδηγός Νηπιαγωγού-Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Αθήνα: ΙΕΠ με MIS 5035542

Πετρογιάννης, Κ. (2003). *Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης: οικο-συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Πετρογιάννης, Κ. (2012). *Γονική εμπλοκή και μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο*. Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία (ΣΚΕΨΥ), 5, σ. 9-29.

Πηγιάκη, Π. (2004). *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Πυργιωτάκης Ι. (1989). *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης

Σιδηροπούλου Τ., Δημητριάδη Σ. & Ράλλη, Α. (2011). *Η μετάβαση του μικρού παιδιού σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα*. Παιδαγωγικός λόγος, 1, σ. 63-83

Σιβροπούλου, Ε. & Χατζησαββίδης, Σ. (2004). *Γραμματισμός και αυθόρμητες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο: προκαταρκτική προσέγγιση*. Σε: Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα (επιμ.). *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία (σσ. 111-126)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Σκούρτου, Ε. (επιμ.) (1997). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα, νήσος

Σκούρτου, Ε. (2001). *Διγλωσσία, Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας*. Στο: Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. *Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες/Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Σκούρτου, Ε. (2002a). *Από το σπίτι στο σχολείο: Οι Ομιλητές και οι Γλώσσες τους*. Υλικά Ημερίδας: «Γλώσσες στο Σπίτι, Γλώσσες στην Κοινωνία». Ρόδος: Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σκούρτου, Ε. (2002b). *Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο*. Στο: Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος 2002, 11-20

Σκούρτου, Ε. (2002c). *Η γλώσσα/ οι γλώσσες ως μέσον κοινωνικής ένταξης*. Πρακτικά συνεδρίου «Ανθρώπινα δικαιώματα, Πολιτισμός, Πλουλαρισμός και Εκπαίδευση στην Ευρώπη». Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Σκούρτου, Ε. (2009). *Η γλωσσική πολυμορφία στο ελληνικό σχολείο- Αντιφάσεις και Προοπτικές*. Σε: Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (επιμ.). *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα-Προκλήσεις στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

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

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004) *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.)

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Κούρτη-Καζούλλη, Β. & Σοφός, Α (2011). *Μεταβάσεις, γεφυρώσεις και μετασχηματισμοί στη γνώση και τη γλώσσα*. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2011*, (163-174).

Σωτηρίου, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2003). *Αλλαγές στην έννοια του εαυτού των παιδιών κατά τη μετάβαση τους από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο*. *Ψυχολογία*, 10, 96-118.

Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W. & Poortiga, Y.H. (1993). *Διαπολιτισμική Ψυχολογία: Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό – πολιτιστικό πλαίσιο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τάφα, Ε. (1998). *Πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας στα παιδιά του νηπιαγωγείου*. *Ανοιχτό Σχολείο*, 66, 32-37.

Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Τάφα, Ε. (2004). *Ο γραπτός λόγος στα Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατά τη νέα χιλιετία*. Σε: Παπούλια-Τζελέπη, Π. & Ταφα, Ε. *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 25-49

Τάφα, Ε. (2011). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση* (Νέα έκδοση., βελτιωμένη και επαυξημένη). Αθήνα: Πεδίο

Τάφα, Ε., και Μανωλίτσης, Γ.(2009) *Εισαγωγή*. Σε: Τάφα, Ε., και Μανωλίτσης, Γ.(επιμ.). *Αναδυόμενος γραμματισμός. Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο

Τζεκάκη, Μ. (1998). *Μαθηματικές δραστηριότητες για την προσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Προμηθεύς

Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008) *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*, Κείμενο Εργασίας Νο 19. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.ekke.gr/publications/wp/wp19.pdf>

Τόζιου, Τ. (2012). *Η επικοινωνία νηπιαγωγών και δασκάλων στα πλαίσια της ομαλής μετάβασης των παιδιών από το νηπιαγωγείο στην Α' τάξη του Δημοτικού σχολείου*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.

Τοκμακίδου, Ε. & Κέζου, Μ. (2009). *Η μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο: Δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου μέσα από τη κοινή Δράση των εκπαιδευτικών*, Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας, Β τόμος, Δράμα.

Τομπαΐδης, Δ. (1995). *Διδασκαλία Νεοελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Βάνιας

Τριάρχη-Herrmann, (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg

Τσιώλης, Γ., (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική

Τσοκαλίδου, Ρ. & Κουτούλης, Κ. (2015). *Η διαγλωσσικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Μια πρώτη διερεύνηση*. Επιστήμες Αγωγής, θεματικό τεύχος 2015, 161-181.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *SiDaYes. Πέρα από τη Διγλωσσία στη Διαγλωσσικότητα*. Αθήνα: Gutenberg

ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (2003α). *ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το Νηπιαγωγείο* <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> και στο ΦΕΚ 304/ 13-03-03, Τεύχος Β'. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*.

ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (2003β). *ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό*. <http://www.pi-schools.gr/lessons/hellenic/>

ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (2007α) *Γλώσσα. Α Δημοτικού* (πρώτο τεύχος). Αθήνα: ΟΕΔΒ. http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_a/math_a_1_1_40.pdf

ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (2007β). *Γλώσσα Α δημοτικού. Γράμματα Λέξεις Ιστορίες. Βιβλίο Δασκάλου. Μεθοδολογικές οδηγίες*. Αθήνα: ΟΕΔΒ και στο http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/glossa_c/c_dask.pdf

ΥΠΕΠΘ/ΙΕΠ (2014α) *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*.

ΜΕΡΟΣ 1ο:

http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Proshol_Agogi_nea/2019/meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf

ΜΕΡΟΣ 2ο:

http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Proshol_Agogi_nea/2019/meros_2_paidagogiko_plaisio.pdf

ΥΠΕΠΘ/ΙΕΠ (2014β) *Οδηγός εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1859>

ΥΠΕΠΘ/ΙΕΠ (2015) *Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής.* <http://iep.edu.gr/el/deltia-tyπου-genika/diaforop-paidagogiki-nip-dim-gym>

Vygotsky, S.L. (2000) *Νους στην Κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανωτέρων ψυχολογικών διαδικασιών.* Αθήνα: Gutenberg

Φιλιπάρδου, Χρ. (1997). *Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία στα δημοτικά σχολεία της Ρόδου.* Στο: Σκούρτου, Ε. (επιμ.). *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Νήσος

Χατζηδάκη, Α. (2006). *Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων.* Στο: Ντίνας, Κ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (επιμ.) *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της»* (Φλώρινα, 12-14 Μαΐου 2006, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας). Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 732-745.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). *Πολυγραμματισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.* Στο: Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. *Η γλώσσα και η διδασκαλία της* (αφιερωματικός τόμος), Φλώρινα: Βιβλιολογεϊόν, 189-196

Χλέτσος, Μ. (2001) *Η πολιτική οικονομία της μετανάστευσης.* Στο: Ναζάκης, Χ. & Χλέτσος, Μ. (επιμ.) *Μετανάστες και Μετανάστευση.* Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Χλέτσος, Μ., Κόλλιας, Χ., Συρακούλης, Κ. Παλαιολόγου, Σ, Θαλασσοχώρη, Χ. Μπουρδούβαλη, Β. & Πούλιου, Α. (2005). *Οικονομικές διαστάσεις της μετανάστευσης: Επιπτώσεις στον αγροτικό τομέα.* Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής.

Χριστοδούλου-Γκλιάου, Ν. (2010) *Πολιτικές και μέτρα για την ένταξη όλων των παιδιών προσχολικής αγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα.* Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 16, 40-56

Χρυσάφιδης, Κ. (2002). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg

Ξενόγλωσση

Agrosino, M. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research* (Book 3 of the SAGE Qualitative Research Kit). London: Sage

Allgemeine und Berufliche Bildung Jugend, Gemeinschaft der Lernenden (1994) *Interkulturelle Erziehung in Europa.* Luxemburg, Europäische Kommission.

Atkinson, P. (2015). *For Ethnography.* London: Sage

Atkinson P., Coffey A., Delamont S., Lofland J. & Lofland L. (2001). *Introduction*. In: Atkinson P., Coffey A., Delamont S., Lofland J. & Lofland L. (eds). *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications

Bade, K.J. (2001) *Einwanderungskontinent Europa: Migration und Integration am Beginn des 21. Jahrhundert*. Osnabrück, Universitätsverlag Rasch.

Baldwin-Edwards, M. (2004a): *Statistical data on immigrants in Greece*. Athens: Mediterranean Migration Observatory and IMEPO, Ministry of the Interior. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.mmo.gr/publications_others.htm

Baldwin-Edwards, M. (2004b): *Immigration into Greece, 1990-2003*. Presentation to the UNECE European Population Forum 2004, Geneva. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: [http://www.mmo.gr/pdf/publications/publications by mmo staff/UNECE%20paperV3.pdf](http://www.mmo.gr/pdf/publications/publications%20by%20mmo%20staff/UNECE%20paperV3.pdf)

Baldwin-Edwards, M. (2008): *Immigrants in Greece: Characteristics and Issues of regional distribution*, Working Paper No.10, Athens: Mediterranean Migration Observatory. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.mmo.gr/pdf/publications/mmo_working_papers/MMO_WP10.pdf

Beck G. & Scholz G. (2000). *Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern*. In: Heinzl, F. (2000). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim/München

Bernhard, J., Cummins, J., Campoy, F.I., Ada, A.F., Winsler, A. & Bleiker, C. (2006). *Identity Texts and Literacy Development Among Preschool English Language Learners: Enhancing Learning Opportunities for Children at Risk for Learning Disabilities*. Teachers College Record Volume 108, Number 11, November 2006, pp. 2380–2405

Berger E.H. (2004). *Parents as Partners in Education. Families and Schools working together*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Annals of child Development*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. In: Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 2nd Ed., Vol. 3, pp. 1643-1647. Oxford: Elsevier.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). *The ecology of developmental processes*. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development, 5th ed., 993-1023. New York: John Wiley and Sons, Inc.

Burgess, R. (ed) (1985). *Strategies of Educational Research Qualitative Methods*. London: The Falmer Press

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage Publications

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2nd edition) Thousand Oaks, CA: Sage

Christmann, N./ Graf, K./Hortsch, W./Panagiotopoulou, A. (2010): Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literalität in vorschulischen Einrichtungen - vergleichende Ethnographien in Deutschland, Luxemburg und Finnland. In: Govaris, C./Kaldi, S. (Eds.): *The educational challenge of cultural diversity in the international context*. Münster u.a.: Waxmann, S. 115-133.

Christmann, N./Panagiotopoulou, A. (2012): Institutionalisierte Sprachförderung für mehrsprachige Vorschulkinder: vergleichende Ethnographien in Luxemburg und Deutschland. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Heft 2 (5. Jg.), S. 34-47

Coburn-Staage, U. & Zirkel, M. (1996) *Einleitung*. In: Coburn-Staage, U. & Zirkel, M. (eds.). *Interkulturelle Erziehung in Deutschland, Großbritannien und Italien*. Pädagogische Hochschule schwäbisch Gmünd.

Cole, M. (1996). *Culture in mind*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Coleman, J.S. Campell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland J., Mood, A.M., Weinfeld F.D. & York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D. C.: U. S. Government Printing Office.

Constantino, M.S. (2003). *Engaging all families*. Lanham, Maryland: Scarecrow Education

Cope, B. & Kalantzis, M.(2000). *Introduction: Multiliteracies: The beginning of an idea*. In: Cope, B. & Kalantzis, M (eds), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge

Corsaro, W.A. & Mollinari L. (2005). *I Compagni. Understanding children's transition from preschool to elementary school*. New York: Teachers College Press

Creswell, J.W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th Edition). London, Los Angeles: Sage.

Cummins, J. (2000a). *Language, Power and Education: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters

Cummins, J. (2000b). *A Pedagogical Framework for Second Language Learning in the Context of Computer-Supported Sister Class Networks*. Στο: Πανεπιστήμιο Αιγαίου/ ΠΤΔΕ/ ΠΙ. *Τετράδια Εργασίας Ρόδου. Διγλωσσία και Μάθηση στο διαδίκτυο*. Ρόδος, 37-53

- Cummins, J.(2009). *Transformative Multiliteracies Pedagogy: School-based Strategies for Closing the Achievement Gap*. Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners: March 2009, Vol.11, No. 2, pp. 38-56
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- DeMarco, R. , Ford-Gilboe, M. , Friedmann, M.L. , McCubbin, H.I. , & McCubbin, M. (2000). *Stress, coping and family health*. In: V Rice (Ed.), *Handbook of stress, coping and health: Implications for nursing research, theory and practice* (pp. 295-332). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to School: Perceptions, Expectations, Experiences*. Sydney: University of New South Wales Press
- Dodson, C.J. (1995). *The Effects of Second Language Education on First/Second-Language Development*. In: Jones B.M. & Ghuman P.A.S. (eds). *Bilingualism, Education and Identity: essays in honour of Jac L. Williams*. Cardiff: University of Wales Press.
- Downer, J. T., Driscoll, K., & Pianta, R. C. (2006). *The transition from kindergarten to first grade: A developmental, ecological approach*. In: D. Gullo (Ed.), *K Today: Teaching and learning in the kindergarten year*, 151-160. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Dunlop, A.W. & Fabian, H (2002). *Conclusions. Debating transitions, continuity and progression in the early years*. In: Fabian, H. & Dunlop, A.W. (eds). *Transitions in the early years*, 146-154. London/New York: Routledge Falmer.
- Dunlop A.W. & Fabian, H. (Eds) (2003). *Transition. European Early Childhood Education Research Journal. Themed, Monograph 1*.
- Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. (2001). *Participant observation and Fieldnotes*. Atkinson P., Coffey A., Delamont S., Lofland J. & Lofland L. (eds). *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications
- Epstein,J.L. (1992). *School and family partnerships*. Baltimore, Md: Center of Families, Communities, Schools and Children’s Learning, report No.6
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships*. Boulder, CO: Westview.
- Fase, W. (1994) *Ethnic divisions in Western European Education*. Münster/New York, Waxmann Verlag GmbH.
- Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research* (Book 1 of the SAGE Qualitative Research Kit). London: Sage

- Ford, D.H. & Lerner, R.M. (1992). *Developmental systems theory: an integrative approach*. London: Sage.
- Fthenakis, W. (1998). *Family transitions and quality in early childhood education*. European Early Childhood Education Research Journal, 6 (1), 5-17
- Garcia, O. (2009a). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Garcia, O. (2009b). *Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century*. In: Mohanty, A.K., Panda, M., Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. (Eds). *Multilingual education for social justice: Globalising the local* (pp. 128-145). New Delhi: Orient Black Swan.
- Gkaintartzi, A., Chatzidaki, A. & Tsokolidou, R. (2014). *Albanian parents and the Greek educational context: Who is willing to fight for the home language?*. International Multilingual Research Journal, 8: 291-308
- Gkaintartzi, A., Kiliari, A. & Tsokolidou, R. (2014). *"Invisible" bilingualism - "invisible" language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant students' heritage languages*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 17 (3), 111-123.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma E. (2001) *Ethnographic Research in Educational Settings*. Στο: Atkinson P., Coffey A., Delamont S., Lofland J. & Lofland L. (eds). *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz.
- Griebel, W. & Berwanger, D. (2006). *Transition from Primary School to Secondary School in Germany*. International Journal of Transitions in Childhood, 2, 32-38
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice* (3rd Edition). London: Routledge
- Herskovits, M.J. (1960): *Man and his works. The science of cultural anthropology*. New York.
- Hortsch, W./Panagiotopoulou, A. (2011): *Literalitätsförderung beim Übergang in die finnische Schule: Vorlesen als Alltagspraxis in Vorschul- und Anfangsklassen*. In: Hüttis-Graff, P./ Wieler, P.: *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter*. Freiburg i. B.: Klett Fillibach, S.17-36.
- James, A. (2001) *Ethnography in the study of children and childhood*. Atkinson P., Coffey A., Delamont S., Lofland J. & Lofland L. (eds). *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications

- Kleyn, T. & García, O. (2019). *Translanguaging as an act of transformation: Restructuring teaching and learning for emergent bilingual students*. In L. de Oliveira (Ed.), *Handbook of TESOL in K-12*, pp.69-82. Malden: Wiley.
- Klein, G. S. (1976). *Psychoanalytic theory: An exploration of essentials*. New York: International Universities Press.
- Koser, K. & Lutz, H. (eds) (1998) *The new migration in Europe: Social constructions and social realities*. London, Macmillan Press Ltd.
- Kroll, S. (2011): *Über-Gänge gestalten - Eine Perspektive der Entwicklungsbegleitung*. In: Jungk, Sabine/ Treber, Monika/ Willenbring, Monika (Hrsg.): *Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit*. Materialien zur Frühpädagogik, Band 4: FEL Verlag: Freiburg/ Br., S. 169-187.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge
- Lazarus, R.S. & Folkman, S (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer
- LeCompte M.D. & Preissle J. (1994). *Qualitative Research: What it is, What it isn't and How it's done*. In: Bruce Thompson (ed). *Advances in Social Science Methodology*. Volume 3. JAI Press
- Leu, D. J., Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J., Cammack, D. (2004). *Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other ICT*. In R.B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Fifth Edition (1568-1611). Newark, DE: International Reading Association.
- Luthar, S.S. & Cicchetti, D (2000). *The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work*. *Child Development*, 71(3), pp. 543-562.
- Mile, M.B., Huberman A.M. & Saldaña J. (2020). *Qualitative data analysis. A method sourcebook* (4th Edition). London, Los Angeles: Sage.
- Monaghan, V. (1996). *The development of language through story in the early years of school*. In: Broadhead, P. (ed), *Researching the early years continuum* (BERA Dialogues 12). Clevedon: Multilingual Matters.
- Morawska, A. (1997) *Transnational migrations in the enlarged European Union: a perspective from East Central Europe*. Badia Fiesolana, San Domenico (FI), European University Institute.
- Morrow, L. (2005). *Language and Literacy in preschools: Current issues and concerns*. *Literacy Teaching and Learning* 9 (1), 7-19

Münz, R. (1995) *Where did they all come from?* Berlin, Lehrstuhl Bevölkerungswissenschaft, Sozialwissenschaften, Philosophische Fakultät III, Humboldt Universität.

Murphy E. & Dingwall, R. (2001). *The ethics of ethnography*. Atkinson P., Coffey A., Delamont S., Lofland J. & Lofland L. (eds). *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications

New London Group (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard Educational Review, 66 (1) Research Library, p.p. 60

Niesel R., Griebel W. & Netta B. (2008). *Nach der Kita kommt die Schule. Mit Kindern den Übergang schaffen*. Freiburg: Herder

O' Brian Friederichs, J. & Sen Gupta, A. (1995). *International education in a multicultural environment*. European Journal of Intercultural Studies. 6 (1), p.p. 25-36

OECD (2011) *How Are School Systems Adapting to Increasing Numbers of Immigrant Students?* PISA in Focus, No. 11. Paris: OECD Publishing. Available from: www.oecd-ilibrary.org

OECD (2015a) *Can the performance gap between immigrant and non-immigrant students be closed?* PISA in Focus, No. 53. Paris: OECD Publishing. Available from: www.oecd-ilibrary.org

OECD (2015b) *Can schools help to integrate immigrants?* PISA in Focus, No. 57. Paris: OECD Publishing. Available from: www.oecd-ilibrary.org

Panagiotopoulou A. & Graf K. (2007). *Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literarität im Elementar- und Primarbereich im europäischen Vergleich*. In: Hofmann, B./ Valtin, R. (Hrsg.): Checkpoint Literacy. Tagungsband zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben

Panagiotopoulou, A. & Krompák, E. (2014). *Ritualisierte Mehrsprachigkeit und Umgang mit Schweizerdeutsch in vorschulischen Bildungseinrichtungen. Erste Ergebnisse einer ethnographischen Feldstudie in der Schweiz*. In: Rühle, S., Müller, A. & Knobloch P.D.Th. (Hrsg) *Mehrsprachigkeit-Diversität-Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum*. S.51-69

Panagiotopoulou, A. (2016). *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, Wiff Expertisen, Band 46, München

Pianta, R.& Walsh, D. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.

Pianta, R. & Kraft-Sayre, M. (1999). *Parents' observations about their children's transitions to kindergarten*. Young Children, 54(3), 47-52.

- Pianta, R. & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful Kindergarten Transition. Your Guide to Connecting Children, Families, and Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pilkington, H. (1998) *Migration, Displacement and Identity in Post-Soviet Russia*. New York, Routledge.
- Pole, C. & Morrison, M. (2003) *Ethnography for Education*. Glasgow: Open University Press
- Rimm-Kaufmann, S. & Pianta, R. (2000). *An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research*. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21(5), 491-511.
- Rocha-Trindade, M.B. & Sobral Mendes, M.L. (1997). *Intercultural education: policies within Europe*. In: Woodrow, D. et al. (eds). *Intercultural education: theories, policies and practice*. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.
- Roth, J. (1999). *"Us" versus "Them": communication barriers in post-socialist Russia*. *European Journal of Intercultural Studies*, 10 (1) April, p.p. 17-29.
- Rous, B. & Hallam, R. (2006). *Tools for transition in early childhood: A step-by-step guide for agencies, teachers and families*. Baltimore, MD: Brookes.
- Ryan, B.A., Adams G.R., Gullota T.P., Weissberg R.P. & Hampton R.L. (1995). *The Family-School connection. Issues in Childrens and Families' lives*. London: SAGE Publications.
- Samway, K.D. & McKeon, D. (1999). *Myths and Realities: Best Practices for Language Minority Students*. Portsmouth: Heinemann.
- Sanders, K. & Downer, J.T. (2013). *Predicting acceptance of diversity in pre-Kindergarten classrooms*.
[http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/CASTL_Research_Brief-Sander_Downer_\(2012\)_ECRQ.pdf](http://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/CASTL_Research_Brief-Sander_Downer_(2012)_ECRQ.pdf)
- Sherman Heyl, B. (2001). *Ethnographic Interviewing*. Atkinson P., Coffey A., Delamont S., Lofland J. & Lofland L. (eds). *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications
- Stechler G. (1990) *Psychoanalytic Perspectives on the self during the transition period*. In: Cicchetti D. & Beeghly M. (eds) *The self in transition*. Chicago: The University of Chicago Press
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage Publications

Surian, A. (1998). *Promoting a European dimension of intercultural education in Italian schools*. European Journal of Intercultural Studies, 9 (3) November, p.p. 7-14

Valsiner, J. (1989). *Human development and culture*. Lexington, Ma: D.C. Health.

Van Boven, Th. (1993). *The European Context for Intercultural Education*. European Journal of Intercultural Studies, 4(1), 7-14.

Vertovec, S. & Cohen, R. (1999). *Migration, Diasporas and Transnationalism*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited

Vogler, P., Crivello, G & Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory and practice*. Working Paper No. 48. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Welzer, H. (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: edition discord.

Woodhead, M. (2007). *A right to education... from birth*. In: Woodhead, M. and Moss, P. (eds) (2007). *Early Childhood and Primary Education. Transitions in the Lives of Young Children* (Early Childhood in Focus 2). Milton Keynes: The Open University, 2-4