

Το προφίλ, οι απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Ελληνική ως Γ2 σε δίγλωσσους μαθητές προσχολικής ηλικίας στην Κωνσταντινούπολη.

Sketching the profile, comprehending the view point and identifying the stances of the educators who are teaching Greek as a L2 to Bilingual Preschoolers. The case of a Minority Pre- School in Istanbul.

Μαρία Πλουσιού, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη Διδασκαλία Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης, Κωνσταντινούπολη, mplousiou@yahoo.gr

Maria Plousiou, MA in Teaching Greek to Speakers of Other Languages, mplousiou@yahoo.gr

Abstract: This paper reports on a case study investigating Nursery School Teachers attitudes and practices with regard to Bilingualism in their classes. The study was conducted in a Greek Minority Pre-School in Istanbul. The research findings presented in this paper show the need for continuing professional development will aim to enhance teachers' awareness on issues connected to Bilingualism, Intercultural Pedagogy and Teaching Greek as a Second / Foreign Language (L2).

Keywords: Bilingual toddlers, Minority Preschool Education, views and perceptions, Greek as Second/ Foreign

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να σκιαγραφήσει το προφίλ πέντε εκπαιδευτικών (σπουδές, γνώσεις, εμπειρία) που διδάσκουν την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη σε έναν ελληνόφωνο Παιδικό Σταθμό στην Κωνσταντινούπολη και αναφορικά με αυτό να ανιχνεύσει αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές διαχείρισης του πολύγλωσσου πολυπολιτισμικού του μαθητικού κοινού στο οποίο απευθύνονται. Από τα πορίσματα της έρευνας που παρουσιάζονται στην παρούσα ανακοίνωση προκύπτει η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διγλωσσίας, διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας.

Λέξεις κλειδιά: Δίγλωσσοι μαθητές προσχολικής ηλικίας, Μειονοτική Προσχολική Εκπαίδευση, αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών, Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη

Εισαγωγή

Η Ελληνική Ομογένεια της Κωνσταντινούπολης, θέλοντας να επενδύσει στην καλύτερη εκπαίδευση των νέων της και να ενισχύσει την ελληνομάθεια των μαθητών που φοιτούν στα σχολεία της, εναπόθεσε τις ελπίδες της στην ενδυνάμωση της προσχολικής εκπαίδευσης υποστηρίζοντας την ίδρυση ενός Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού (Πλουσιού,

2019α). Στο εν λόγω σχολείο, που ανήκει στις εκτός προγράμματος μορφές εκπαίδευσης¹, φοιτούν δίγλωσσα και πολύγλωσσα παιδιά ηλικίας 2-4 ετών. Οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα και, συνεπώς, η σχέση τους με τη γλώσσα-στόχο διαφοροποιείται κατά περίπτωση, καθώς, για κάποιους είναι Μητρική και για άλλους ολότελα Ξένη Γλώσσα (Πλουσίου, 2019β)². Η περίπτωση του Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού προσέλκυσε το ενδιαφέρον της γράφουσας, η οποία πραγματοποίησε επιτόπια έρευνα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (2016-17). Η έρευνα είχε ως σκοπό να σκιαγραφήσει το προφίλ των εκπαιδευτικών (εκπαίδευση, γνώσεις, απόψεις), και αναφορικά με αυτό, να περιγράψει και να εξετάσει ως προς την καταλληλότητά τους το Αναλυτικό Πρόγραμμα που σχεδιάζουν και εφαρμόζουν, καθώς τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιούν. Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζεται το μέρος της έρευνας³ που αφορά το προφίλ των εκπαιδευτικών, καθώς, και τις αντιλήψεις, στάσεις και πρακτικές διαχείρισης του πολύγλωσσου πολυπολιτισμικού του μαθητικού κοινού στο οποίο απευθύνονται. Το άρθρο διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Αρχικά, παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την πρώιμη κατάκτηση/εκμάθηση μίας Δεύτερης/Ξένης⁴ γλώσσας, τα προσόντα που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός που διδάσκει μία Γ2 σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, τις πρακτικές διαχείρισης μίας πολύγλωσσης πολυπολιτισμικής τάξης και, ακολούθως, παρουσιάζονται τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα.

A. Θεωρητικό μέρος

1. Πρώιμη εκμάθηση Δεύτερης/Ξένης γλώσσας

Έρευνες έχουν αποφανθεί ότι ένα παιδί μπορεί να κατακτήσει τρεις ή και περισσότερες γλώσσες σε πολύ μικρή ηλικία, έχοντας, μάλιστα, το προβάδισμα στην προφορά σε σχέση με τους ενήλικες (Snow&Hoefnagel- Hohle, 1977 αναφορά στο Tabors, 2008). Ωστόσο, παρά το μύθο που θέλει τα μικρά παιδιά να είναι σε θέση να «απορροφούν τις γλώσσες σαν σφουγγάρια», η διεθνής έρευνα κατέδειξε πως η κατάκτηση της Γ2, καθυστερεί περισσότερο να συντελεστεί σε παιδιά πολύ μικρής ηλικίας σε σύγκριση με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (Baker, 2014· Ball, 2011· Cummins, 2005· McLaughlin, 1992). Επιπλέον, η αντίληψη που θέλει το παιδί να κατακτά μία γλώσσα, απλώς γιατί βρίσκεται σε περιβάλλον όπου μιλιέται από φυσικούς ομιλητές είναι, μάλλον, παρωχημένη (Mc Laughlin et. al., 1995· Tabors, 2008). Υπάρχουν σημαντικοί ατομικοί παράγοντες που συντελούν προς αυτή την κατεύθυνση

¹ Δεν είναι ενταγμένος στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας ή της Τουρκίας, ούτε υπόκειται επισήμως σε καθεστώς κάποιας νομοθεσίας (Δαμανάκης, 2004).

² Περισσότερα για το προφίλ των μαθητών βλέπε: Πλουσίου (2019α) και Πλουσίου (2019β)

³ Η έρευνα είχε ως τίτλο: Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας στην προσχολική ηλικία. Η περίπτωση ενός ελληνόφωνου παιδικού σταθμού στην Κωνσταντινούπολη, εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Εξ Αποστάσεως Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας», του τμήματος Γλωσσών και Λογοτεχνίας του Πανεπιστημίου Λευκωσίας με επιβλέπουσα τη Δρ. Κ. Ηλιοπούλου.

⁴ Στο εξής Γ2

όπως: το κίνητρο, ο βαθμός και, κυρίως, η ποιότητα έκθεσης στη γλώσσα, η προσωπικότητα του παιδιού, η έφεση, καθώς, και παράγοντες που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τις γενικότερες συνθήκες κατάκτησης της γλώσσας (Mc Laughlin, et.al., 1995· Tabors, 2008). Επιπλέον, εκτός από τους ατομικούς παράγοντες, σημαντικό ρόλο φαίνεται να κατέχουν, η στάση της οικογένειας και του σχολείου που αν λειτουργήσουν «πιεστικά» για το παιδί, ίσως ακούσια, παρεμποδίσουν την προσπάθειά του να κατακτήσει τη Γ2 (Tabors, 2008). Τέλος, ειδικά για την προσχολική ηλικία, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η πρόσκτηση της Γ2 πρέπει να επιτελείται παράλληλα και προσθετικά με την κατάκτηση της μητρικής/πρώτης (Γ1), καθώς, μόνο κατά αυτόν τον τρόπο είναι προσοδοφόρα για τα παιδιά (Ball, 2011· Cummins, 2005· Skutnabb- Kangas, 2005).

2. Το προφίλ του εκπαιδευτικού που διδάσκει την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

2.1. Απαραίτητα προσόντα

Η Commission (2011) παραθέτει τα προσόντα που πρέπει να διαθέτει το εκπαιδευτικό προσωπικό που ασχολείται με τη διδασκαλία μιας Γ2 στην προσχολική ηλικία : α. Άριστη γνώση της γλώσσας στόχου⁵ και γενικότερα γνώση γλωσσών β. Γνώσεις παιδαγωγικής για την προσχολική ηλικία γ. Γνώσεις σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την προώθηση και ανάπτυξη πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας. Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιωτίδου (2010, σ. 5) ο/η εκπαιδευτικός, που διδάσκει την Ελληνική ως Γ2, είναι θεμιτό να κατέχει πολύ καλά, εκτός την Νέα Ελληνική, γλώσσα -στόχο, και τη γλώσσα της χώρας στην οποία καλείται να διδάξει, να γνωρίζει τις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους, να είναι σε θέση να οργανώνει την ύλη με εποικοδομητικό τρόπο, να αναγνωρίζει και να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητικού κοινού στο οποίο απευθύνεται. Ιδιαίτερα σε περιπτώσεις, όπως η περίπτωση που εξετάζει η παρούσα έρευνα, σημαντικό προσόν για τον/την εκπαιδευτικό είναι, να διαθέτει την απαραίτητη κατάρτιση και γνώση, ώστε να μπορεί να διαχειριστεί την πολυπολιτισμική τάξη του, να έχει αναπτύξει, εν ολίγοις, «διαπολιτισμική ικανότητα»⁶.

⁵ Οι Brock και Power (2006) επισημαίνουν πως οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μία Γ2 σε παιδιά προσχολικής ηλικίας πρέπει να είναι προσεκτικοί στον χειρισμό του λόγου, καθώς, αποτελούν γλωσσικό πρότυπο για τους μαθητές τους.

⁶ Ο όρος διαπολιτισμική ικανότητα αναφέρεται σε ένα σύνολο κοινωνικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επικοινωνίας που επιτρέπουν στα άτομα να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται την ετερότητα και να αξιοποιούν δημιουργικά τα διάφορα στοιχεία που συνδέονται με αυτήν, να μπορούν να λειτουργούν σε πλαίσια στα οποία διασταυρώνονται διαφορετικοί πολιτισμικοί κώδικες, να έχουν τη διάθεση να επανεξετάσουν και να αναπροσαρμόσουν προηγούμενες απόψεις και στάσεις, να αναπτύξουν καινούριες στρατηγικές για μια λειτουργική επικοινωνία με το σύνολο των ανθρώπων με τους οποίους έρχονται σε καθημερινή επαφή (Σιμόπουλος, χ.χ. 3).

2.2. Πρακτικές

2.2.1. Διδασκαλία μίας Γ2

Η Tabors (2007) προτείνει στους/ στις νηπιαγωγούς πρακτικές, ώστε να αρχίσουν σταδιακά να επικοινωνούν με μαθητές οι οποίοι δεν γνωρίζουν τη γλώσσα του σχολείου. Κατά την έναρξη φοίτησης των παιδιών στο σχολείο συστήνει οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν βασικές λέξεις όπως «νερό», «τουαλέτα» κτλ. στη μητρική γλώσσα του παιδιού/των παιδιών, ώστε να μπορέσει να αναπτυχθεί μεταξύ τους η πρώτη επικοινωνία, έως ότου εξοικειωθούν οι μαθητές με το νέο περιβάλλον. Τον πρώτο μήνα της σχολικής χρονιάς να χρησιμοποιούν γλώσσα απλοποιημένη για όλα τα παιδιά-ακόμη κι αν στην τάξη υπάρχουν παιδιά φυσικοί ομιλητές της γλώσσας- και να ανεβάζουν το επίπεδο δυσκολίας της γλώσσας σταδιακά. Να παρέχουν στους μαθητές τον απαραίτητο χρόνο εξοικείωσης με το νέο περιβάλλον και τη σχολική ρουτίνα αποφεύγοντας, αρχικά, να βομβαρδίζουν το παιδί με ερωτήσεις στη Γ2. Να επιδιώκουν την σταδιακή ενσωμάτωση του παιδιού στην ομάδα απευθυνόμενους στους υπόλοιπους μαθητές και κάνοντας έμμεση αναφορά στο παιδί πχ. «*Ας δείξουμε στον/στην... πώς μαζεύουμε τα παιχνίδια στην τάξη...*» ακόμη, να επαναλαμβάνουν σύντομες απλές φράσεις και να επιστρατεύουν χειρονομίες και νοήματα προκειμένου να γίνουν όσο το δυνατόν καλύτερα κατανοητοί. Όταν οι μικροί μαθητές αρχίζουν πια να επικοινωνούν, έστω με λίγες λέξεις και φράσεις, να χτίζουν σταδιακά πάνω στη κατακτημένη γνώση πχ. «*-Τι είναι αυτό;*» «*-Αυτοκίνητο.*» «*-Είναι ένα μπλε αυτοκίνητο.*». Ανάλογες είναι και οι προτάσεις των Brock και Power (2006) που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας πρέπει να συνδέουν τη γλώσσα-στόχο με τις άλλες γλώσσες που γνωρίζουν τα παιδιά και να προωθούν την εκμάθησή της με βιωματικές παιγνιώδεις δραστηριότητες, που προκαλούν το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό τους. Ακόμη, να τα παρακινούν ώστε να μιλήσουν, να τους παρέχουν ευκαιρίες ώστε να χρησιμοποιούν, να επαναλαμβάνουν, να κατανοούν και να κατακτούν το νέο λεξιλόγιο και να τα προτρέπουν να συμμετέχουν ενεργά στις όποιες δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνοντας υπόψη τους ιδιαίτερους ρυθμούς του κάθε παιδιού, και τέλος, να βεβαιώνονται πριν προχωρήσουν στα επόμενα βήματα της εκάστοτε δραστηριότητας ότι τα παιδιά κατανοούν τις οδηγίες που δίνονται στη Γ2 (Brock & Power, 2006 αναφορά, στο Conteh, 2006, σ. 30). Οι Dukes και Smith (2007, σ. 75,77) συνιστούν στους εκπαιδευτικούς να διατηρούν σταθερές ρουτίνες, ώστε το παιδί να γνωρίζει τι θα του ζητηθεί, να χρησιμοποιούν επαναλαμβανόμενες λέξεις και φράσεις κλειδιά, να χρησιμοποιούν τραγούδια και ρίμες-ποιηματάκια, να δίνουν έμφαση στις εκφράσεις του προσώπου καθώς μιλούν, ώστε να γίνονται ευκολότερα κατανοητοί. Σχετικά με την παρατήρηση και αξιολόγηση της εξέλιξης των νηπίων στη γλώσσα- στόχο οι Dukes και Smith (2007) προτείνουν στους εκπαιδευτικούς να διατηρούν ηχητικά αρχεία που θα τους βοηθούν να προβαίνουν σε διαπιστώσεις και αξιολογήσεις σχετικά με την πρόοδο του παιδιού. Οι Βαρνάβα-Σκούρα, 2009, Brassard και Boehm, 2007 και Tabors, 2008 συνιστούν στους/στις εκπαιδευτικούς με την εγγραφή του παιδιού στο σχολείο, να προβαίνουν σε λεπτομερή καταγραφή στοιχείων που συνθέτουν το γλωσσικό τους προφίλ και κατά τη

διάρκεια της φοίτησής του σε αυτό να επιδίδονται σε συστηματική παρατήρηση της γλωσσικής συμπεριφοράς του κάθε παιδιού ξεχωριστά με πρωτόκολλα καταγραφής και αξιολόγησης.⁷ Επιπλέον, προτείνουν οι εκπαιδευτικοί να βρίσκονται σε συνεχή επαφή με τους γονείς, πραγματοποιώντας συνεντεύξεις μαζί τους, στις οποίες θα καταγράφονται οι μαρτυρίες τους σχετικά με τη γλωσσική συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι, ώστε να υπάρχει σύγκριση ανάμεσα στις παρατηρήσεις των γονιών με αυτές των εκπαιδευτικών (Βαρνάβα-Σκούρα, 2009· Brassard και Boehm, 2007· Tabors, 2008).

2.2.2. Πολυπολιτισμικότητα

Αναφορικά με τη διαχείριση του μαθητικού κοινού που προέρχεται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, προτείνονται πρακτικές στα Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Ηλικίας.⁸ Ειδικότερα, συστήνεται να λαμβάνονται υπόψη οι ήδη κατακτημένες γλωσσικές γνώσεις των παιδιών, τα ενδιαφέροντα και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους γνωρίσματα και να θεωρούνται αφετηρία για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βαρνάβα-Σκούρα, 2009· Δαφέρμου και συν., 2006). Συνιστάται στους/στις νηπιαγωγούς να δημιουργούν ένα περιβάλλον που να φιλοξενεί στοιχεία από διάφορες κουλτούρες και παραδόσεις, φωτογραφίες, αντικείμενα, παιχνίδια, είδη οικιακής χρήσης, εργαλεία, βιβλία που συνδέονται με τις κουλτούρες και την καθημερινότητα των παιδιών, να φέρνουν στην τάξη βιβλία από διάφορες γλώσσες και γραφές (Βαρνάβα-Σκούρα, 2009· Δαφέρμου και συν., 2006), να ενεργοποιούν το ενδιαφέρον του παιδιού σχετικά με άλλες γλώσσες, να φροντίζουν για την εξοικείωσή του με τους διαφορετικούς ήχους και διαφορετικά συστήματα γραφής, να οργανώνουν εκθέσεις παιδικών έργων από διάφορους πολιτισμούς (Βαρνάβα-Σκούρα, 2009), να ενθαρρύνουν τα παιδιά να παίζουν παιχνίδια και να τραγουδήσουν τραγούδια άλλων πολιτισμών, να οργανώνουν δραστηριότητες μαγειρικής συνδέοντάς τες με έθιμα, γιορτές και με τις χώρες καταγωγής των παιδιών (Δαφέρμου και συν. 2006), να οργανώνουν σχολικές γιορτές διαπολιτισμικού χαρακτήρα, να καλούν τους γονείς να συμμετέχουν σε δραστηριότητες όπως αφήγηση, παραμυθιών, ιστοριών, τραγούδια, αναπαράσταση εθίμων (Βαρνάβα-Σκούρα, 2009· Δαφέρμου και συν. 2006).

B. Έρευνα

Η παρούσα μελέτη κατατάσσεται στις έρευνες με τα χαρακτηριστικά μελέτης περίπτωσης. Σύμφωνα με τους Stake (1995) και Robson (2007) όταν το ερευνητικό ενδιαφέρον μεταφέρεται σε μια συγκεκριμένη, σύνθετη και λειτουργική κατάσταση, τότε η έννοια της «μελέτης περίπτωσης» (Case Study) χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει την ερευνητική στρατηγική. [...] Περίπτωση αποτελούν συνήθως οι άνθρωποι, οι ομάδες, τα προγράμματα,

⁷ Περισσότερα βλέπε: Πλουσίου (2019β)

⁸ Αναφορά στο «Πρόγραμμα για την Καλλιέργεια, την Αγωγή και τη Φροντίδα Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας» (2009) για παιδικούς σταθμούς και στον «Οδηγό νηπιαγωγού» (2006) του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο (2003).

τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή φορείς και σπανιότερα τα γεγονότα και οι διαδικασίες (Μαγγόπουλος, 2017, σ. 74).

1. Ερευνητικά ερωτήματα

Έπειτα από προκαταρκτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από μέρος της γράφουσας, διαπιστώθηκε ότι το γλωσσικό προφίλ (γλώσσες που μιλούν, στάδιο εκμάθησης/κατάκτησης της Ελληνικής, τύπος διγλωσσία κτλ.) των παιδιών που φοιτούν στο Κοινοτικό Παιδικό Σταθμό ποικίλει και διαφοροποιείται ανά περίπτωση μαθητή ανάλογα με την ηλικία, τη σχέση του με τη γλώσσα στόχο, το πότε άρχισε τη φοίτησή του στο σχολείο⁹. Εντούτοις, σύμφωνα με παρατήρηση της ερευνήτριας, στο σχολείο δεν πραγματοποιείται αναλυτική και λεπτομερής καταγραφή του γλωσσικού προφίλ και δεν παρακολουθείται συστηματική γλωσσική εξέλιξη του κάθε παιδιού ξεχωριστά, γεγονός που προκάλεσε ερωτήματα σε σχέση με τη μεθοδολογία που υιοθετείται για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, τη στοχοθεσία του Αναλυτικού Προγράμματος που ακολουθείται και το κατά πόσο, τελικά, το εν λόγω πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες γλωσσικές και μαθησιακές ανάγκες των μαθητών. Υπό το πρίσμα αυτό θεωρήθηκε απαραίτητη η σκιαγράφηση του προφίλ των εκπαιδευτικών, και η διερεύνηση των στάσεων των απόψεών τους σχετικά με την εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2 και τη διαχείριση του πολύγλωσσου πολυπολιτισμικού κοινού στο οποίο απευθύνονται. Με σημείο αναφοράς τα όσα προαναφέρθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν ως εξής: 1. Ποιο είναι το προφίλ των εκπαιδευτικών; (σπουδές, γνώσεις σε θέματα διδακτικής Γ2/ΞΓ, διγλωσσίας, διαπολιτισμικής) 2. Ποιες είναι η απόψεις τους για το πολυπολιτισμικό μαθητικό κοινό στο οποίο απευθύνονται (πρώιμη εκμάθηση μίας Γ2, πρακτικές εκμάθησής της, πρακτικές διαχείρισης μαθητικού κοινού που προέρχεται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα);

1.1. Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό του Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού, δύο εκπαιδευτικοί τάξης, εκ των οποίων η μία είναι και υπεύθυνη του Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού, δύο βοηθοί των εκπαιδευτικών τάξης και μία ακόμη εκπαιδευτικός που εισέρχονταν στην τάξη εμβόλιμα προκειμένου να πραγματοποιήσει ένα σχέδιο εργασίας (πρότζεκτ). Προκειμένου να προστατευθούν τα υποκείμενα της έρευνας η αναφορά στις πέντε εκπαιδευτικούς γίνεται με τους κωδικούς «εκπαιδευτικός 1, 2, 3, 4 και 5».

1.2. Σύλλογή και ανάλυση δεδομένων

Ένα από τα βασικά εργαλεία της παρούσας μελέτης, αποτέλεσε η συνέντευξη. Η επιλογή της

⁹ Περισσότερα στοιχεία βλέπε: Πλουσίου (2019β)

στηρίχτηκε στο γεγονός ότι η συνέντευξη βρίσκεται στο κέντρο της ποιοτικής έρευνας και αφορά στην άμεση επικοινωνία μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου, ενώ[...] σκοπός του ερευνητή είναι η προσέγγιση και καταγραφή της αλήθειας χωρίς, αποστέωση και αποχρωμάτιση των απαντήσεων (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008, σ. 10). Από αυτή τη σκοπιά, πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης ατομικές συνεντεύξεις με τις πέντε εκπαιδευτικούς του σχολείου. Χρησιμοποιήθηκε ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης με ανοιχτές και μεικτού τύπου ερωτήσεις (Ιωσηφίδης, 2003). Προκειμένου να συνταχθεί η συνέντευξη σχεδιάστηκε ένας λειτουργικός οδηγός συνέντευξης με τις θεματικές που επιδιώχθηκε να καλυφθούν μέσω αυτής (Ιωσηφίδης, 2003). Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατ’ ιδίαν με τις 5 εκπαιδευτικούς στις 16/3/2017, 23/3/2017, 24/3/2017 και 7/4/2017, μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου και σε μέρος της δικής τους επιλογής, ώστε να αισθάνονται άνετα να εκφραστούν. Η στρατηγική που υιοθετήθηκε για την ανάλυση δεδομένων είναι αυτή της θεματικής ανάλυσης η οποία ακολουθεί τα παρακάτω βήματα: Εξοικείωση με τα δεδομένα, κωδικοποίηση, αναζήτηση θεμάτων, επανεξέταση θεμάτων, ορισμός και ονομασία θεμάτων, συγγραφή των ευρημάτων (Braun & Clark, 2016 στους Ίσαρη και Πουρκό, 2015, σ. 117· Maguire και Delahunt, 2017, σ. 3354). Με στόχο τη συλλογή περισσότερων πληροφοριών για τις γνώσεις και το εκπαιδευτικό προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού, καθώς επίσης και για τις απόψεις τους που άπτονται ζητημάτων διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, δόθηκαν στις εκπαιδευτικούς δύο ερωτηματολόγια. Το πρώτο ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου και είχε ως στόχο να ανιχνεύσει τα στοιχεία που σκιαγραφούν το προσωπικό προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού, (ειδικότητα, σπουδές, εξειδίκευση και γνώσεις σε θέματα διδακτικής της ξένης γλώσσας, διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης). Το δεύτερο ερωτηματολόγιο λειτούργησε συμπληρωματικά στις προηγούμενες συνεντεύξεις και στόχευε στο να ανιχνεύσει επιπλέον στοιχεία σχετικά με τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για το γλωσσικό προφίλ των μαθητών τους και την εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2 και τις πρακτικές που υιοθετούν για τη διαχείριση του πολυπολιτισμικού κοινού στο οποίο απευθύνονται¹⁰. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και σε κάποιες περιπτώσεις να εκφράσουν την άποψή τους σε σχέση με τα λεγόμενα του ερωτηματολογίου. Η ερευνήτρια φρόντισε ώστε τα ερωτηματολόγια να είναι δυνατό να απαντηθούν σε σύντομο χρόνο. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στις 19/5/2017 και συλλέχθηκαν στις 24/5/2017, την ημέρα που ολοκληρώθηκε η έρευνα¹¹. Η ανάλυση του πρώτου ερωτηματολογίου αποδόθηκε σε έναν συνοπτικό πίνακα (Πίνακας 1). Τα δεδομένα/στοιχεία που προέκυψαν από το δεύτερο ερωτηματολόγιο ενσωματώθηκαν σε εκείνα των συνεντεύξεων και παρουσιάζονται συνολικά.

¹⁰ Το ερωτηματολόγιο περιείχε αποσπάσματα-αναφορές σχετικά με τη διαχείριση παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, οι οποίες εντοπίζονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης: Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006) Οδηγός Νηπιαγωγού. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα και ΕΣΠΑ. (2011). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» (Σχολείο 21ου αιώνα) Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η επιλογή των συγκεκριμένων Αναλυτικών Προγραμμάτων έγινε με γνώμονα τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ποιο ΑΠ ακολουθούν στη συνέντευξη που προηγήθηκε.

¹¹ Η εκπαιδευτικός 1 αρνήθηκε να απαντήσει στο δεύτερο ερωτηματολόγιο χωρίς να προβεί σε περαιτέρω διευκρινήσεις σχετικά με τους λόγους της άρνησής της.

2. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

2.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών

Τα στοιχεία που παρατίθενται στον πίνακα που ακολουθεί αναφέρονται στην ιδιότητα, τις σπουδές, τη γνώση ξένων γλωσσών, τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, την κατάρτισή τους σε ζητήματα διδακτικής της ελληνικής ως Γ2, διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

Πίνακας 1: Το προφίλ των εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικός 1: Υπεύθυνη του Παιδικού Σταθμού& εκπαιδευτικός τάξης προνηπιακού τμήματος

Η εκπαιδευτικός 1 (εκπαιδευτικός τάξης) είναι Ελληνίδα υπήκοος, δασκάλα (Δημοτικής Εκπαίδευσης) με 26 συνολική προϋπηρεσία, αποσπασμένη στο εξωτερικό. Δηλώνει ότι γνωρίζει τουρκικά (στοιχειώδης γνώση) και γερμανικά (δεν έχει διευκρινιστεί το επίπεδο) και ότι έχει επιμορφωθεί σχετικά με ζητήματα διγλωσσίας, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας, χωρίς, ωστόσο, να αναφέρει τη διάρκεια και το είδος της εκπαίδευσης, καθώς επίσης, ότι διαθέτει δεκαπενταετή πείρα στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης.

Εκπαιδευτικός 2: Εκπαιδευτικός τάξης μεταβρεφικού τμήματος

Η εκπαιδευτικός 2 (εκπαιδευτικός τάξης) είναι Ελληνίδα υπήκοος, νηπιαγωγός με 12 συνολική προϋπηρεσία, αποσπασμένη στο εξωτερικό. Δηλώνει ότι γνωρίζει αγγλικά (πολύ καλή γνώση) και γαλλικά (καλή γνώση) και ότι έχει επιμορφωθεί με εξάμηνο σεμινάριο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ διαθέτει τριετή πείρα στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης.

Εκπαιδευτικός 3: Βοηθός εκπαιδευτικού προ-προνηπιακού τμήματος

Η εκπαιδευτικός 3 (βοηθός) είναι Ελληνοαρμενικής καταγωγής, φοιτήτρια στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο χωρίς παιδαγωγική επάρκεια. Είναι δίγλωσση τουρκικά (πρώτη γλώσσα), ελληνικά (ξένη γλώσσα). Δηλώνει ότι δεν έχει επιμορφωθεί σε ζητήματα διγλωσσίας, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας. Διαθέτει τετράχρονη πείρα στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης.

Εκπαιδευτικός 4: Βοηθός εκπαιδευτικού μεταβρεφικού τμήματος

Η εκπαιδευτικός 4 (βοηθός) είναι Ομογενής από την Κωνσταντινούπολη, απόφοιτος ιδιωτικής σχολής βρεφονηπιοκόμων και απόφοιτος του Ανοικτού Πανεπιστημίου. Είναι δίγλωσση ελληνικά (πρώτη γλώσσα), τουρκικά (δεύτερη γλώσσα). Δηλώνει ότι δεν έχει επιμορφωθεί/ εξειδικευτεί σε ζητήματα διγλωσσίας, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας. Διαθέτει επταετή πείρα στη διδασκαλία και πέντε χρόνια πείρα στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης.

Εκπαιδευτικός 5: Εκπαιδευτικός που πραγματοποιεί εβδομαδιαίο πρότζεκτ/ καθήκοντα βιβλιοθηκονόμου

Η εκπαιδευτικός 5 είναι Ελληνίδα υπήκοος, νηπιαγωγός με 26 συνολική προϋπηρεσία,

αποσπασμένη στο εξωτερικό. Διαθέτει μεταπτυχιακό δίπλωμα με τίτλο: «Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και Εισαγωγή Καινοτομιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση». Δηλώνει ότι γνωρίζει αγγλικά (πολύ καλή γνώση), γαλλικά (στοιχειώδης γνώση), τουρκικά (βασική γνώση) και ότι έχει επιμορφωθεί/ εξειδικευτεί με ολιγοήμερο σεμινάριο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ διαθέτει ένα έτος πείρα στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης.

2.2. Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι αντιλήψεις και οι στάσεις των υποκειμένων της έρευνας σχετικά με την πρόμη εκμάθηση μίας Γ2, τους παράγοντες και τις πρακτικές που την ενισχύουν, το γλωσσικό προφίλ και τις ανάγκες των μαθητών του σχολείου, καθώς, και τη διαχείριση της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας.

2.2.1. Πρόμη Εκμάθηση Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας

Εκφράστηκε ομόφωνα η θετική άποψη όλων των εκπαιδευτικών για την εκμάθηση μιας Γ2 σε πρόμη ηλικία. Ως προς τους λόγους για τους οποίους θεωρούν θετική την πρόμη εκμάθηση μίας Γ2, για τις εκπαιδευτικούς 2, 3 και 4 σημαντικό ρόλο φαίνεται να κατέχει ο παράγοντας ηλικία. «[...]Τα παράθυρα των ευκαιριών είναι μόνο στις μικρές ηλικίες ανοιχτά[...]» υποστηρίζει η εκπαιδευτικός 2, συμπληρώνοντας πως η εκμάθηση μίας Γ2 «βοηθά το παιδί να αναπτυχθεί γνωστικά ο εγκέφαλος», «[...]από μικρή ηλικία είναι άδαιο το μυαλό σου και αμέσως μπαίνει στο μυαλό και εύκολα μαθαίνει [...]» (εκπαιδευτικός 3), «[...]όσο πιο μικρό είναι, τόσο περισσότερο μπορεί να μάθει από τα πρώτα του χρόνια και βέβαια να έχει ακούσματα γλωσσών [...]» (εκπαιδευτικός 4). Την ίδια στιγμή οι απόψεις των εκπαιδευτικών 1 και 5 προσανατολίζονται στον τρόπο εκμάθησης: Εκπαιδευτικός 1: «Δεν υπάρχει πρόμη εκμάθηση, για μένα όλα μαθαίνονται μαζί». Εκπαιδευτικός 5: «[...]Τη θεωρώ θετική[...] εφόσον τη μαθαίνουν ισορροπημένα και χωρίς ψυχαναγκασμούς».

2.2.2. Παράγοντες που ενισχύουν την Εκμάθηση μίας Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδει η εκπαιδευτικός 1 στην ψυχολογία του παιδιού, υποστηρίζοντας πως είναι σημαντικό το παιδί «να αισθάνεται την αποδοχή» των άλλων. «Είναι πάρα πολύ σημαντικό, δηλαδή, γιατί κατά τη γνώμη μου η διαδικασία αυτή της μάθησης έχει συναισθηματική και ψυχολογική βάση». Η εκπαιδευτικός 5 υποστηρίζει τη σύνδεσή της Γ2 με τη μητρική. Για την εκπαιδευτικό 2 η θετική στάση του διδάσκοντα, η επιβράβευση του μαθητή και «η συνεχής επαφή με τη γλώσσα, η επαφή με φυσικούς ομιλητές, έτσι, ώστε να αναγκάζεται να μιλήσει» επιδρούν στην εκμάθησή της, ενώ παρόμοια άποψη εκφράζεται και από την εκπαιδευτικό 4 «ο λόγος και τα ακούσματα που θα έχουνε.». Τέλος, για την εκπαιδευτικό 3 η συνεχής και αδιάλειπτη φοίτηση είναι καθοριστική στην εκμάθηση της

γλώσσας.

2.2.3. Γλωσσικό προφίλ των μαθητών

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών 2,3,4 και 5 στο ερωτηματολόγιο 2 σχετικά με τη σχέση των παιδιών¹² με τη γλώσσα-στόχο (μητρική, Γ2 κτλ.) οι απόψεις διαφέρουν σημαντικά και παρουσιάζουν αποκλίσεις. Για την εκπαιδευτικό 2 η Ελληνική για 2 από τα παιδιά είναι μητρική, για 2 δεύτερη/ξένη και για τα υπόλοιπα μία από τις δύο μητρικές τους. Η εκπαιδευτικός 3 έχει την άποψη ότι για 7 από τα παιδιά είναι μητρική, για 6 από τα παιδιά δεύτερη/ξένη και για τα υπόλοιπα μία από τις δύο μητρικές. Η εκπαιδευτικός 5 έχει τη γνώμη ότι για 7 παιδιά η Ελληνική είναι μητρική για 7 μία από τις μητρικές και για τα υπόλοιπα δεύτερη/ξένη γλώσσα, ενώ για την εκπαιδευτικό 4 η Ελληνική είναι μητρική γλώσσα όλων των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο. Σε ερώτηση που τέθηκε σχετικά με το αν πραγματοποιείται αναλυτική καταγραφή του γλωσσικού προφίλ των μαθητών και ποια είναι η άποψή τους για τη χρησιμότητα της εν λόγω πρακτικής, οι εκπαιδευτικοί 1 και 2 δίνουν θετική απάντηση, χωρίς να αιτιολογούν την άποψή τους, η εκπαιδευτικός 4 αρνητική απάντηση, χωρίς να παραθέτει την άποψή της, ενώ, οι εκπαιδευτικοί 3 και 5 δηλώνουν πως δεν γνωρίζουν αν χρησιμοποιείται δελτίο περιγραφής γλωσσικού προφίλ των μαθητών εκφράζοντας αντίθετες απόψεις για τη χρησιμότητά του.¹³ Για την εκπαιδευτικό 5 αυτού του είδους η καταγραφή είναι απαραίτητη για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ, η εκπαιδευτικός 3 θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί έχουν εικόνα του γλωσσικού προφίλ των μαθητών τους, χωρίς οργανωμένη και συστηματική καταγραφή. Από τις συνεντεύξεις αντλούνται οι πληροφορίες που ακολουθούν: Εκπαιδευτικός 2: «Δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο προφίλ, καθώς οι μαθητές που φιλοξενούμε στο σχολείο προέρχονται από γλωσσικά περιβάλλοντα διάφορα». Εκπαιδευτικός 4: «Υπάρχουνε παιδιά που είναι και πολύγλωσσα από την οικογένειά τους». Εκπαιδευτικός 3: «[...]αραβικά, γαλλικά, συριανικά, τσέχικα, αρμένικα, έχουνε πολλές γλώσσες». Εκπαιδευτικός 1: «[...]κάποιοι από αυτούς όταν έρχονται σε μας δεν μιλάνε ελληνικά καν, καθόλου, βέβαια έχουν ένα background στο μυαλό τους, γιατί έχουν τη μητρική τους γλώσσα που κουβαλάνε απ' το σπίτι». Τέλος, η εκπαιδευτικός 5 επισημαίνει την ύπαρξη τριών διαφορετικών γλωσσικών επιπέδων «παιδιά που ξέρουν σχεδόν καλά την ελληνική», «παιδιά που δεν την μιλάνε καλά την ελληνική συν το ιδίωμα εδώ που υπάρχει», «παιδιά που δεν ξέρουν καθόλου ελληνικά».

2.2.4. Γλωσσικές ανάγκες

Στη συνέχεια, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις γλωσσικές ανάγκες του μαθητικού κοινού στο οποίο απευθύνονται. Μεγαλύτερη ανάγκη για ενίσχυση της Ελληνικής εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί 1, 2 και 4. Εκπαιδευτικός 1: «[...]αυτή ήταν η ανάγκη που

¹² Ο συνολικός αριθμός των μαθητών ήταν 21 παιδιά.

¹³ Από τη παρατήρηση της ερευνήτριας προκύπτει ότι δεν υπήρχε φύλλο στο οποίο να ζητούνται στοιχεία που συνθέτουν την αναλυτική περιγραφή του γλωσσικού προφίλ των παιδιών.

δημιουργήθηκε το σχολείο». Εκπαιδευτικός 2: «Περισσότερη ενίσχυση χρειάζεται η ελληνική, αν συνεχίσουν να φοιτούν σε ελληνικά σχολεία[...]» Εκπαιδευτικός 4: «..αφού το σχολείο μας είναι ελληνόφωνο, τα ελληνικά έχουν ανάγκη.» Η εκπαιδευτικός 3 εκφράζει μια διαφορετική άποψη, σύμφωνα με την οποία είναι σημαντική η εκμάθηση της Τουρκικής, αλλά, ταυτόχρονα, και η εκμάθηση άλλων γλωσσών, έχοντας ως κριτήριο την μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση. Δηλώνει: «Όλες οι γλώσσες είναι σημαντικές!» Για την εκπαιδευτικό 5 η γλώσσα που χρειάζεται μεγαλύτερη ενίσχυση είναι: « [...] Η μητρική τους όποια κι είναι αυτή».

2.2.5. Γλωσσική συμπεριφορά

Σε σχέση με τη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών που φοιτούν στο σχολείο ανιχνεύονται στοιχεία στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών 1 και 3. Η εκπαιδευτικός 1 καταθέτει τα συμπεράσματά της, ως απόρροια της επταετούς εμπειρίας της. Το πρώτο στάδιο επικοινωνίας, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια των παιδιών να επικοινωνήσουν στη γλώσσα που γνωρίζουν, προσεγγίζοντας άτομα που μιλούν τη γλώσσα τους. « [...] Περνάνε στο στάδιο να προσπαθούν να μιλήσουν και να απευθυνθούν και σε μας στα τουρκικά, στην αρχή δηλαδή είναι αρκετά μαγκωμένα τα παιδιά, δεν έχουν την ευχέρεια αυτής της επικοινωνίας και μην ξεχνάμε και το μικρό της ηλικίας, δεν είναι καν νήπια αυτά τα παιδιά ακόμα». Κοινή παρατήρηση των εκπαιδευτικών 1 και 3 είναι η γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών. «Καμιά φορά κιόλας είναι πάρα πολύ γοητευτικό που τα παιδιά προσπαθούν το ένα το άλλο να βοηθήσει με τη γλώσσα που ξέρουν την κοινή, δηλαδή αν κάποιος δεν καταλαβαίνει και είναι κάποιος άλλος δίπλα και καταλαβαίνει, του το λέει στα τουρκικά και αυτό είναι πάρα πολύ καλό» (εκπαιδευτικός 1), «Προσπαθεί να το μάθει στον φίλο τα ελληνικά και ο άλλος δεν καταλαβαίνει, προσπαθεί τούρκικα μετά, αυτό τα βοηθάει» (εκπαιδευτικός 3).

3. Πρακτικές εκπαιδευτικών

3.1. Ενίσχυση εκμάθησης της Γ2

Προτάσεις σχετικά με πρακτικές ενίσχυσης της Ελληνικής ως Γ2 ανιχνεύονται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών 1 και 2. Η χρήση οπτικοακουστικού υλικού μέσω της οποίας επιτυγχάνεται και η επαφή με το γραπτό λόγο «Τα παιδιά κατά κάποιο τρόπο βομβαρδίζονται από διάφορες πληροφορίες, με αποτέλεσμα το μυαλουδάκι τους όλα αυτά να τα προσλαμβάνει και να μην καταλαβαίνει ότι τώρα τα επεξεργάζεται, όμως τα έχει» και «η συνεχής επιβράβευση των παιδιών και η ενίσχυση όταν προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν σωστά την ελληνική γλώσσα[...]» είναι μερικές από τις πρακτικές που περιγράφονται από την εκπαιδευτικό 2. Η εκπαιδευτικός 1 αναφέρεται σε πρακτικές που υιοθετούνται στην τάξη: «παιγνιώδης τρόπος διδασκαλίας, ποικιλία και εναλλαγή θεματικών και δραστηριοτήτων, δηλαδή, να έχει το παιδί μια καλή πλήση εγκεφάλου θα το λέγαμε, ώστε να ενισχύει τον άλλο και να μην ξεχνάει αυτά

που μαθαίνει», και σε πρακτικές που προτείνονται στους γονείς για ενασχόληση με τη Γ2 εκτός σχολείου. Η πρώτη από αυτές αφορά στη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης «[...] είναι πάρα πολύ σημαντικό αυτό που κάνουμε με τη βιβλιοθήκη, όπου δίνουμε υλικό να πηγαίνει στο σπίτι, για να μπορούν οι γονείς και να διαβάσουν και να κάνουν μία μικρή δραστηριότητα, να χρωματίσουν, τα κολλήσουν, να ενώσουν, να υπάρχει αυτή η ευκαιρία για να τονωθεί η διαδικασία και της γλώσσας και της σχέσης του γονιού με του παιδιού και ταυτόχρονα της σχέσης παιδιού γονιού και σχολείου.» δηλώνει η εκπαιδευτικός 1. Μία ακόμη πρακτική των εκπαιδευτικών είναι η χρήση οπτικοακουστικού υλικού στο σπίτι η οποία κατά τα λεγόμενά της Εκπαιδευτικού 1 επιτυγχάνεται μέσω των «κατασκευών της εβδομάδας»¹⁴, «οι οποίες έχουν πάντα λόγο, οτιδήποτε φεύγει από το σχολείο κοιτάμε πάντα να έχει κάποιο λόγο, ποίημα, αίνιγμα, παροιμία, ένα μικρό κείμενο, λεξιλόγιο, ώστε αυτό να ενισχύει και να γίνεται η επανάληψη και η εμπέδωση». Σχετικά με τη διαχείριση «του λάθους» Στις περιπτώσεις που τα παιδιά επιχειρούν να εκφραστούν στη Γ2, οι εκπαιδευτικοί 1 και 2 δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν την επανάληψη. Εκπαιδευτικός 1: «επαναλαμβάνοντας, δηλαδή, ότι να η Ναταλία, ο Κώστας, ο Γιάννης». Επισημαίνουν αμφότερες ότι «ένα πολύ συχνό λάθος των παιδιών είναι τα άρθρα «η μαμά», «η μπαμπάς». Η εκπαιδευτικός 1 διευκρινίζει: «επιμένω πάρα πολύ σ' αυτό με τα αγόρια-κορίτσια και το λέω με ένα είδος, ας πούμε, κανόνα «Για τα αγόρια λέμε «ο» για τα κορίτσια λέμε «η» και αυτό το έχουν μάθει όμως, δηλαδή σ' αυτό το κομμάτι δεν κάνουν λάθη». Η εκπαιδευτικός 2 φαίνεται να υιοθετεί περισσότερο την πρακτική της ενίσχυσης της σωστής γλωσσικής συμπεριφοράς: «το διορθώνουμε και ενισχύουμε, συνήθως, όταν ακούμε τα παιδιά να το λένε σωστά, ενισχύουμε αυτή την συμπεριφορά, το σωστό δηλαδή και το επιβραβεύουμε λέγοντας μπροστά στα άλλα παιδιά : Είδατε; Το είπε σωστά, είπε «ο μπαμπάς»! Τις απόψεις τους για «την αντιμετώπιση του λάθους» μέσα από την επανάληψη του σωστού συμμερίζεται και η εκπαιδευτικός 4. Την ίδια στιγμή, η εκπαιδευτικός 3 δεν διορθώνει τα παιδιά, γιατί, όπως καταθέτει: «[...] τα παιδιά με διορθώνουν γιατί έχω σπαστά ελληνικά.» Τέλος, η εκπαιδευτικός 5 δηλώνει πως δεν διορθώνει τα λάθη των παιδιών, χωρίς να αιτιολογεί την τοποθέτησή της.

3.2. Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας

Η «αποδοχή» είναι σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 1 απαραίτητο στοιχείο στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης «σ' αυτά τα περιβάλλοντα τα πολυγλωσσικά και τα πολυπολιτισμικά έχει μεγάλη σημασία η αποδοχή. Εάν δεν αποδεχτείς τον άλλον γι' αυτό που είναι, ό, τι κι αν είναι αυτό, άσχετα από το τι σκεφτόμαστε, δεν μπορείς να περάσεις εύκολα πράγματα.» Και οι εκπαιδευτικοί 2 και 3 εκφράζονται ανάλογα: Εκπαιδευτικός 2: «Ο χειρισμός της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας μέσα στην τάξη είναι μία πρόκληση στην οποία είναι πολύ ενδιαφέρον να προσπαθούμε όλα αυτά τα περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται τα παιδιά,

¹⁴ «Η κατασκευή της εβδομάδας» αποτελεί μία από τις πάγιες πρακτικές των εκπαιδευτικών του εν λόγω σχολείου. Πρόκειται για μία χειροτεχνία η οποία δίνεται στα παιδιά κάθε εβδομάδα και συνδέεται με τις θεματικές του προγράμματος πχ. Φθινόπωρο, Χριστούγεννα κτλ. Πάνω στην κατασκευή, η οποία ως επί των πλείστων, κατασκευάζεται από τις εκπαιδευτικούς, επισυνάπτεται ή επικολλάται γραπτό κείμενο (τραγούδι, παροιμία, αίνιγμα κτλ.)

να τα αγκαλιάσουμε και να προάγουμε βέβαια και την ελληνομάθεια και την ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας και να μην μειώσουμε τις υπόλοιπες κουλτούρες». Εκπαιδευτικός 3: «Εμείς εδώ δεν χρησιμοποιούμε, άλλες γλώσσες, αλλά βέβαια αξίζουν, γιατί είναι πολύ σημαντικό να ξέρουνε πολλές γλώσσες, η κουλτούρα είναι πολύ σημαντικό για όλους. Εδώ πιο πολύ την ελληνική κουλτούρα, αλλά έχουμε σεβασμό σε όλες τις κουλτούρες, αυτό, δεν το χωρίζουμε εμείς εδώ μέσα». Ως πρακτικές διαπολιτισμικής προσέγγισης αναφέρθηκαν από τις εκπαιδευτικούς 1, 2, 3 και 4 η μαγειρική¹⁵, μια δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Μητρικής Γλώσσας¹⁶ και το τραγούδι των γενεθλίων¹⁷ στις γλώσσες που γνωρίζει το παιδί που γιορτάζει. Η εκπαιδευτικός 5 δεν συμμερίζεται την άποψη των συναδέλφων της υποστηρίζοντας ότι με τον τρόπο που εφαρμόζονται οι παραπάνω πρακτικές δεν επιτυγχάνουν την ανάδειξη των πολιτισμικών στοιχείων της ζωής των παιδιών, καθώς, δεν υπάρχει η συμμετοχή των γονιών και, επομένως, σύνδεση με τη γλώσσα και την ιδιαίτερη κουλτούρα τους. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο δεύτερο ερωτηματολόγιο προκύπτει ότι η εκπαιδευτικός 2 διαφωνεί με το απόσπασμα που υποστηρίζει ότι η επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών αναπτύσσεται όταν μοιράζονται ιστορίες και σύμβολα του πολιτισμού τους. Η εκπαιδευτικός 3 διαφωνεί σχετικά με το ότι ο εκπαιδευτικός λαμβάνοντας υπόψη του το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τροφοδοτεί τις γωνιές με σχετικό υλικό που συνδέει το σχολείο και το σπίτι, η εκπαιδευτικός 2 απαντά «δεν γνωρίζω» στην πρόταση που προηγήθηκε, διαφωνεί, όμως, στο να υπάρχουν μικρές γωνιές με φωτογραφίες από τις δραστηριότητες των παιδιών που συνδέονται με την πολιτισμική τους ταυτότητα, βιβλία ή ηχογραφήσεις στις γλώσσες των παιδιών στη βιβλιοθήκη της τάξης, καθώς επίσης και με τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που καλλιεργούν τον σεβασμό, τη διαφορετικότητα και ενδυναμώνουν την ταυτότητα των ατόμων που δεν έχουν μητρική την ελληνική. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί 2,3 και 4 δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν αν η επιλογή μουσικής και τραγουδιών από τις χώρες προέλευσης των παιδιών είναι μια καλή πρακτική από μέρους του διδάσκοντα και τα παιδιά αναπτύσσουν την προσωπική τους ταυτότητα και αυτονομία μέσω της συζήτησης για οικογενειακές συνήθειες, μητρική γλώσσα και αγαπημένα παιχνίδια.

3.3. Διαχείριση της Πολυγλωσσίας

Κοινή οδός των εκπαιδευτικών για τις περιπτώσεις που τα παιδιά εκφράζονται στις άλλες

¹⁵ Στο πλαίσιο του ετήσιου προγραμματισμού που πραγματοποιείται από την Εκπαιδευτικό 1, αποφασίστηκε ότι η μαγειρική, η οποία αποτελούσε μόνιμη ενότητα στο πρόγραμμα και πραγματοποιούνταν κάθε δεύτερη Πέμπτη θα πλαισιωνόταν με συνταγές των χωρών καταγωγής των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο. Για τον σκοπό αυτό επιλέχθηκαν 17 συνολικά συνταγές (ελληνικές, τουρκικές, αραβικές, τσέχικες, ρωσικές αρμενικές και γαλλικές), χωρίς, ωστόσο, να υπάρχει συνεργασία με τους γονείς αντίστοιχης καταγωγής, χωρίς να υπάρχει εμπλοκή των αντίστοιχων γλωσσών ή σύνδεση με τις εν λόγω χώρες (γιορτές, έθιμα, πολιτισμικά στοιχεία) κτλ.

¹⁶ Με αφορμή την Παγκόσμιας Ημέρας Μητρικής Γλώσσας οργανώθηκε δραστηριότητα στην οποία κλήθηκαν οι γονείς των παιδιών που μιλούν άλλες γλώσσες να διαβάσουν σε αποσπάσματα ο καθένας στη μητρική του το παραμύθι «Τα τρία γουρουνάκια».

¹⁷ Κατά τον εορτασμό γενεθλίων στο σχολείο, όταν παρευρίσκονταν γονέας με μητρική γλώσσα διαφορετική από την ελληνική το τραγούδι των γενεθλίων τραγουδιόταν στα ελληνικά και στα τουρκικά.

γλώσσες αποτελεί η μετάφραση και η επανάληψη αυτού που εκφράζουν τα παιδιά στην Ελληνική. Η εκπαιδευτικός 2 δηλώνει ότι εκλαμβάνει τη μη κατανόηση των όσων λέγονται από τα παιδιά σε άλλη γλώσσα ως «αδυναμία» την οποία διαχειρίζεται προσπαθώντας να στρέψει την προσοχή του μαθητή στην εργασία ή τη δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα τη δεδομένη στιγμή. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί 3 και 4 εκτός από τον τρόπο διαχείρισης που προαναφέρθηκε από την εκπαιδευτικό 2, χρησιμοποιούν και την τουρκική γλώσσα προκειμένου να επεξηγήσουν κάτι που δεν έγινε κατανοητό. Ως πρακτικές που εφαρμόζονται από τις εκπαιδευτικούς για την ενίσχυση της διγλωσσίας των παιδιών αναφέρονται : Εκπαιδευτικός 1: «το γεγονός ότι δεν είμαστε αρνητικοί στο να μιλάν τα παιδιά και μέσα στο σχολείο αυτό που θέλουμε, ό, τι τους εκφράζει[...]». Εκπαιδευτικός 4: «[...]το παιχνίδι, μιλάνε μεταξύ τους ελεύθερα, εκφράζονται ελεύθερα τα παιδιά και, άρα, εκεί πέρα μπορώ να πω ότι οι γλώσσες που ξέρουν τα παιδιά μεταξύ τους, αναπτύσσονται κυρίως με το παιχνίδι». Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί 1, 2 και 3 αναφέρονται σε δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα Μητρικής Γλώσσας, ωστόσο, κατά την άποψη της εκπαιδευτικού 5 η δραστηριότητα, με τον τρόπο που πραγματοποιήθηκε, δεν λειτούργησε ενισχυτικά προς αυτή την κατεύθυνση. Από το δεύτερο ερωτηματολόγιο προκύπτουν επιπλέον στοιχεία που συμπληρώνουν την εικόνα των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου σχετικά με τις άλλες γλώσσες. Η πρόταση «ο/η εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει τα παιδιά που δεν έχουν ως μητρική την ελληνική να μιλούν στις γλώσσες τους στην τάξη» δεν βρίσκει σύμφωνη την εκπαιδευτικό 2, ενώ οι εκπαιδευτικοί 3 και 4 απαντούν «δεν γνωρίζω». Ως προς το «ο εκπαιδευτικός να προτρέπει τα παιδιά να χαιρετούν στη μητρική τους γλώσσα» η εκπαιδευτικός 4 διαφωνεί και η εκπαιδευτικός 2 απαντά «δεν γνωρίζω». Τέλος, οι εκπαιδευτικοί 2 και 3 διαφωνούν με τις παρακάτω δύο απόψεις αντίστοιχα η καθεμία, ότι «η γλωσσική διδασκαλία θα πρέπει να στηρίζεται στην πρότερη γνώση των παιδιών» (εκπαιδευτικός 2) και «ο σχεδιασμός της γλωσσικής διδασκαλίας, θα πρέπει να σχεδιάζεται σύμφωνα με τη γλωσσικό επίπεδο των μαθητών» (εκπαιδευτικός 3).

Γ. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα κριτήρια που παρατέθηκαν στο θεωρητικό μέρος του παρόντος άρθρου, ως προς τα απαιτούμενα προσόντα του εκπαιδευτικού που διδάσκει μια Γ2 σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, εντοπίζονται σημεία που χρήζουν ενίσχυσης. Πανεπιστημιακή εκπαίδευση για παιδιά προσχολικής ηλικίας διαθέτουν μόνο οι εκπαιδευτικοί 2 και 5. Η εκπαιδευτικός 4 είναι απόφοιτος ιδιωτικής σχολής βρεφονηπιοκομίας, η εκπαιδευτικός 1 δεν έχει εξειδίκευση σε παιδιά αυτών των ηλικιών, καθώς είναι δασκάλα δημοτικής εκπαίδευσης και η εκπαιδευτικός 3 δεν έχει καμία σχετική ειδίκευση. Ως προς την επιμόρφωσή τους σε ζητήματα διδακτικής της Γ2, διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η μόνη εκπαιδευτικός που δηλώνει πως έχει επιμορφωθεί είναι η εκπαιδευτικός 1, χωρίς, ωστόσο, να διευκρινίζει το είδος και τη διάρκεια της επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί 2 και 5 δηλώνουν πως έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ οι εκπαιδευτικοί 3 και 4 δεν έχουν λάβει επιμόρφωση για κανέναν από τους τομείς που προαναφέρθηκαν.

Αξίζει, να σημειωθεί ότι σε σχετική ερώτηση που τέθηκε στο δεύτερο ερωτηματολόγιο οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν θετικές στο ενδεχόμενο μιας μελλοντικής επιμόρφωσης. Όπως αναφέρει η Σκούρτου (2011) από έρευνα που πραγματοποίησε η ίδια το 2008, οι εκπαιδευτικοί, παρά το γεγονός ότι πιθανόν να έχουν παρακολουθήσει μαθήματα ή σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δυσκολεύονται στην εφαρμογή, καθώς επίσης και στο να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τη σχέση ανάμεσα στις γλώσσες και τη σημασία της μητρικής στην εκμάθηση Γ2. Κάτι ανάλογο ισχύει και για την περίπτωση που μελετά η παρούσα έρευνα, όπως θα αναλυθεί και στη συνέχεια. Οι επικρατούσες αντιλήψεις σε σχέση με την εκμάθηση μίας Γ2 σε πρώιμη ηλικία είναι τρεις, αυτές των εκπαιδευτικών 2, 3 και 4 που θεωρούν ότι το πρώιμο της ηλικίας συνεπάγεται και την επιτυχή κατάκτηση της Γ2, η άποψη της εκπαιδευτικού 1 που υποστηρίζει πως δεν υφίσταται πρόωρη εκμάθηση, όλα μαθαίνονται μαζί και η άποψη της εκπαιδευτικού 5, που επικεντρώνεται στον τρόπο εκμάθησης/κατάκτησης και τον ψυχολογικό παράγοντα που επηρεάζει σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση. Ωστόσο, όπως έχει ήδη επισημανθεί στο θεωρητικό μέρος του παρόντος άρθρου, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η εκμάθηση μίας Γ2 σε παιδιά προσχολικής ηλικίας πρέπει να συντελείται με βιωματικό τρόπο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν πρέπει να υπάρχει συγκεκριμένη στοχοθεσία και μέθοδος ή ότι το παιδί κατακτά μία γλώσσα, απλώς γιατί βρίσκεται σε περιβάλλον όπου μιλιέται από φυσικούς ομιλητές (McLaughlin, 1995· Tabors, 2008). Όσον αφορά το γλωσσικό προφίλ των μαθητών, με βάση τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας στο ερωτηματολόγιο και τις συνεντεύξεις, διαφαίνεται ότι, ενώ αναγνωρίζουν ότι το γλωσσικό προφίλ των μαθητών ποικίλει, ωστόσο, δεν μπορούν να προσδιορίσουν σε ποιες περιπτώσεις η ελληνική αποτελεί μητρική ή δεύτερη/ξένη. Αντίφαση αποτελεί το γεγονός ότι, ενώ το προφίλ των παιδιών περιγράφεται ως πολυπολιτισμικό και παρά το γεγονός ότι η πολυγλωσσία των παιδιών είναι αντιληπτή από τις εκπαιδευτικούς, εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί 1, 2 και 4 θεωρούν ότι η γλώσσα που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη οι μαθητές, είναι η Ελληνική. Οι λόγοι που αναφέρονται ως αιτιολόγηση στην απάντησή τους είναι ότι το σχολείο δημιουργήθηκε με αυτόν τον σκοπό και ότι οι μαθητές θα χρειαστούν καλή γνώση της γλώσσας για τη φοίτησή τους στα ομογενειακά σχολεία. Αντιθέτως, η Εκπαιδευτικός 3 υποστηρίζει ότι τόσο η εκμάθηση τόσο της Τουρκικής (γλώσσα της χώρας), όσο και άλλων ξένων γλωσσών, δημιουργεί ευκαιρίες για μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση, ενώ η εκπαιδευτικός 5 διαφοροποιεί τη θέση της υποστηρίζοντας την ανάγκη για ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των παιδιών, όποια κι αν είναι. Οι γλωσσικές ανάγκες των παιδιών συνδέονται με το σκοπό ίδρυσης του σχολείου, εφόσον το ίδιο το σχολείο τις διερευνά, τις εντοπίζει και τις λαμβάνει υπόψη του στον σχεδιασμό του προγράμματός του. Οι παράγοντες «φοίτηση στο ελληνόγλωσσο σχολείο» και «μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση» σαφώς και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, ώστε να δίνονται ίσες ευκαιρίες για μάθηση και εργασία, πλην όμως, οι γλωσσικές ανάγκες των παιδιών αυτής της ηλικίας συνδέονται πρωτίστως με την ανάπτυξη της μητρικής τους γλώσσας. Ως πρακτικές ενίσχυσης στην εκμάθηση/κατάκτηση της Γ2 αναφέρονται από τις εκπαιδευτικούς 1 και 2: η χρήση οπτικοακουστικού υλικού τόσο κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου, όσο και ως υλικό για ενασχόληση στο σπίτι, η επιβράβευση της σωστής γλωσσικής συμπεριφοράς, ο

παιγνιώδης τρόπος διδασκαλίας, η εναλλαγή θεματικών και δραστηριοτήτων και η λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης. Ορισμένες από τις προαναφερθείσες πρακτικές (παιγνιώδης τρόπος διδασκαλίας, εναλλαγή θεματικών, αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού) συνάδουν κατά ένα μέρος με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, ωστόσο, η εφαρμογή τους στην πράξη χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και θα συζητηθεί εκτενέστερα σε μελλοντική ανακοίνωση. Ενδεικτικά, επισημαίνονται τρία επιμέρους σημεία: το πρώτο είναι η επιβράβευση της σωστής γλωσσικής συμπεριφοράς και η διόρθωση των λαθών. Η προσέγγιση που θέλει τον/την εκπαιδευτικό να επιβραβεύει την σωστή απάντηση και όχι την προσπάθεια του παιδιού να εκφραστεί στη γλώσσα-στόχο και, ακόμη, να διορθώνει το παιδί επιδεικτικά ή να επιμένει σε ένα γλωσσικό φαινόμενο, όπως λόγου χάριν τα άρθρα, προκειμένου να ενισχύσει την εκμάθηση/κατάκτηση της Γ2 προκαλεί ερωτηματικά ως προς την παιδαγωγική της υπόσταση, ειδικά, αν αναλογιστεί κανείς ότι στις ηλικίες για τις οποίες γίνεται λόγος, τα παιδιά βρίσκονται σε στάδιο κατάκτησης και της μητρικής τους στην οποία κάνουν επίσης λάθη (Tabors, 2008). Το δεύτερο σημείο που αξίζει να συζητηθεί περαιτέρω, είναι η αναφορά στη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης και η ανάθεση εργασίας για το σπίτι. Ο τρόπος που εφαρμόζεται η εν λόγω πρακτική, εγείρει προβληματισμούς ειδικά για τις περιπτώσεις παιδιών που η οικογένειά τους δεν γνωρίζει την Ελληνική και, συνεπώς, δεν υπάρχει η δυνατότητα αλληλεπίδρασης γονιού και παιδιού στη Γ2, ούτε η δυνατότητα ανάγνωσης του βιβλίου, ενώ, επιπλέον, απαιτείται από τους μαθητές να διεκπεραιώσουν εργασία σχετικά με το περιεχόμενο του βιβλίου που τους έχει δοθεί. Το τρίτο σημείο που χρήζει περαιτέρω προσοχής και διερεύνησης, είναι η χρησιμότητα της κατασκευής της εβδομάδας, ως πρακτικής που ενισχύει την εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2. Η κατασκευή δεν αποτελεί μέσο διδασκαλίας, ούτε παιχνίδι με το οποίο γονέας και παιδί θα ασχοληθούν στο σπίτι. Επιπρόσθετα, για τις οικογένειες που δεν γνωρίζουν την Ελληνική ο γραπτός λόγος που προστίθεται σε κάθε κατασκευή δεν είναι δυνατόν να αποτελεί αφορμή για αλληλεπίδραση στη γλώσσα-στόχο. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες αναφέρονται σε πρακτικές διαχείρισης που ενισχύουν την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα, διεξάγεται το συμπέρασμα ότι η όποια αναφορά γίνεται, αφορά μεμονωμένες δραστηριότητες (Μαγειρική, Παγκόσμια Ημέρα Μητρικής Γλώσσας, τραγούδι γενεθλίων), που αποτελούν την εξαίρεση στο σύνολο του προγράμματος. Ο τρόπος που εφαρμόζονται εν λόγω πρακτικές αμφισβητείται από την εκπαιδευτικό 5 η οποία υποστηρίζει ότι στερούνται διαπολιτισμικής προσέγγισης. Η άποψη της ερευνήτριας είναι ότι η εφαρμογή των εν λόγω πρακτικών χρήζει, επίσης, περαιτέρω διερεύνησης. Από τα στοιχεία που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο 2 στο οποίο παρατέθηκαν σχετικά αποσπάσματα των ΑΠ με περιγραφές πρακτικών διαχείρισης παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν ή εμφανίζονται αναποφάσιστοι ως προς την εφαρμογή των προτεινόμενων πρακτικών στο σχολείο τους, ωστόσο, αντίφαση αποτελεί το γεγονός ότι, κατά δήλωσή τους, ακολουθούν τα εν λόγω ΑΠ. Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι οι εκπαιδευτικοί αρκούνται στην ανοχή της διαφορετικότητας και της παρουσίας των άλλων γλωσσών και κουλτούρων και όχι στην ουσιαστική αποδοχή και αξιοποίησή τους. Παρά το γεγονός ότι από τις εκπαιδευτικούς 1 και

3 γίνεται λόγος για τη γλωσσική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ των παιδιών, παρατήρηση εύστοχη, που προκύπτει από την εμπειρία τους και την καθημερινή τριβή τους με τα παιδιά, ωστόσο, δεν φαίνεται στην πράξη να στηρίζουν την εμπλοκή άλλων γλωσσών στο πρόγραμμα. Οι ρήσεις «Δεν απαγορεύουμε στα παιδιά να μιλούν, άλλες γλώσσες» και «στρέφουμε την προσοχή τους στη δραστηριότητα όταν εκφράζονται σε άλλη γλώσσα» καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μεταβεί από το στάδιο της ανοχής σε αυτό της αλληλεπίδρασης και της αξιοποίησης του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών τους. Ακόμη, όπως προκύπτει από τα στοιχεία που παρατέθηκαν, οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι συχνά αντικρουόμενες, γεγονός που δημιουργεί ερωτήματα σχετικά με τη μεταξύ τους συνεργασία και τις αποφάσεις που λαμβάνονται αναφορικά με τα ζητήματα που εξέτασε η παρούσα έρευνα και που επηρεάζουν σημαντικά τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπό αυτό το πρίσμα η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2 σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι, κατά την άποψη της ερευνήτριας, επιτακτική και δεδομένη. Ωστόσο, δεν αμφισβητούνται οι καλές προθέσεις, η εμπειρία και η σκληρή εργασία που απαιτείται από μέρους των εκπαιδευτικών για την επιβίωση και λειτουργία του σχολείου. Όπως προαναφέρθηκε τόσο στην εισαγωγή του άρθρου, όσο και σε επιμέρους σημεία της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, η έρευνα επεκτάθηκε και σε άλλους τομείς όπως η μελέτη του Αναλυτικού Προγράμματος που σχεδιάζεται και εκπονείται από τις εκπαιδευτικούς, καθώς και των μεθόδων και πρακτικών που υιοθετούν προκειμένου να διδάξουν την Ελληνική ως Γ2 σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματά των έτερων επιμέρους τμημάτων της έρευνας αναμένεται να συζητηθούν σε επόμενες ανακοινώσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Βαρνάβα – Σκούρα, Τ. (2009). *Πρόγραμμα για την Καλλιέργεια, την Αγωγή και τη Φροντίδα Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας – Παιδαγωγικό Πρόγραμμα Παιδικών Σταθμών Αθήνα*. Ανάθεση στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών από το Υπουργείο Εσωτερικών
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006) *Οδηγός Νηπιαγωγού. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. 2015. Συλλογή/Παραγωγή Ποιοτικών Ερευνητικών Δεδομένων. [Κεφάλαιο 5]. Στο Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. 2015. Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής και κοινωνικής έρευνας (Πανεπιστημιακές σημειώσεις). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών

Τόμος ΙΣΤ, τεύχος 64, σ. 73-93

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4, 72-81. Ανακτήθηκε 27/6/2017 από:

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726/0>

Πλουσίου, Μ. (2019). *Η ομογενειακή προσχολική εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη. Παρελθόν, παρόν και στοχασμοί για το μέλλον*. Μουσείο και Εκπαίδευση. τχ. 1/2019 (υπό έκδοση)

Πλουσίου, Μ. (2019). Σκιαγραφώντας το προφίλ δίγλωσσων μαθητών προσχολικής ηλικίας που κατακτούν την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη. Η περίπτωση ενός ελληνόφωνου παιδικού σταθμού στην Κωνσταντινούπολη. Πρακτικά Εργασιών Πανελλήνιου Διεπιστημονικού Συνεδρίου «Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες», Κέρκυρα 4-6 Οκτωβρίου 2019 (υπό δημοσίευση)

Πλουσίου, Μ. (2017). Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας στην προσχολική ηλικία. Η περίπτωση ενός ελληνόφωνου παιδικού σταθμού στην Κωνσταντινούπολη. (Διπλωματική εργασία) Πανεπιστήμιο Λευκωσίας; Λευκωσία.

Σιμόπουλος, Γ. (χ.χ.). *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από μία βιωματική προσέγγιση. Στο Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών*. Ανακτήθηκε στις 19/6/2018 από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/simopoulos.pdf

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

Χατζηπαναγιωτίδου, Α. (2010). *Ελληνική γλώσσα και απόδημος ελληνισμός*. Ανακτήθηκε στις 19/6/2017 από :

http://www.inioxos.gr/abc/downloads/2010/arxeio_eisigisewn/10_2_xatzipanagiotidou.pdf

Ξενόγλωσσες

Baker, C. (2014). *A parent's and teacher's guide to bilingualism (parents' and teachers' guides)*, 4th edition. Ontario: MultilingualMatters.

Ball, J. (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

Brassard, M., R., Boehm, A., E. (2007). *Preschool Assessment Principles and Practices*. New York: The Guilford Press

Dukes, C., Smith, M. (2007). *Developing Preschool Communication and Language*. London: Paul Chapman

European Commission (2011). *Commission Staff Working Paper: European Strategic Framework for Education and Training. (et 2020) Language Learning at Pre-primary school level: making it efficient and sustainable a Policy Handbook*. Brussels: European Commission. Ανακτήθηκε στις 10/7/2017 από: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/early-language-learning-handbook_en.pdf

Maguire, M., Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE-J)*, Vol. 8, No 3, pp.3351-33513

McLaughlin, B. (1992) Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn. *Educational Practice Report 5*. Washington: National Center for research on cultural diversity and second language.

McLaughlin, B., Gesi-Blanchard, A., Osanai, Y. (1995). *Assessing language development in bilingual preschool children*. NCBE Program Information Guide Series No.22 Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Tabors, O., P. (2008). *One Child, Two Languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language*, 2nd Edition. Baltimore: Brookes Publishing

Μεταφρασμένες:

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (μτφ. Σουσάνα Α.) Αθήνα: Gutenberg.

Skutnabb –Kangas, T. (2005). Γλωσσοκτονία, οικοκτονία και τα γλωσσικά ανθρώπινα δικαιώματα-Η εκπαίδευση ως ένοχος ή ως μερική λύση; Στο Μυτακίδου, Σ. (Επιμ.), *Συνέδριο Γλωσσικών Μειονοτήτων: Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών*, Μάρτιος 2001 (σ.207-251). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο