


Ευαγγελία Τρέσσου | Σούλα Μητακίδου

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
ΜΙΛΟΥΝ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ
ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΤΟΥΣ

Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων

παρατηρητής 

α΄ έκδοση, παρατηρητής  • Θεσσαλονίκη, 2003

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση ή αναπαραγωγή του παρόντος έργου στο σύνολό του ή τμημάτων του με οποιονδήποτε τρόπο, καθώς και η μετάφραση ή διασκευή του ή εκμετάλλευσή του με οποιονδήποτε τρόπο αναπαραγωγής έργου λόγου ή τέχνης, σύμφωνα με τις διατάξεις του ν. 2121/1993 και της Διεθνούς Σύμβασης Βέρνης-Παρισιού, που κυρώθηκε με το ν. 100/1975. Εξίσως απαγορεύεται η αναπαραγωγή της στοιχειοθεσίας, σελιδοποίησης, εξωφύλλου και γενικότερα της όλης αισθητικής εμφάνισης του βιβλίου, με φωτοτυπικές ηλεκτρονικές ή οποιοδήποτε άλλες μεθόδους, σύμφωνα με το άρθρο 51 του ν. 2121/1993.

e-mail: paratiritis@the.forthnet.gr

www.pاراتiritis.gr

Φωτοστοιχειοθεσία-εκτύπωση-βιβλιοδεσία: «Παρατηρητής» Α.Ε. Εκδόσεων,
30^ο χλμ. Θεσσαλονίκης-Ν. Μουδανιών, Τ.Θ. 17072, Τ.Κ. 54210, Θεσσαλονίκη
τηλ.: 23990 20260-7, fax: 23990 20243

Κεντρική Διάθεση:

Αθήνα: «Παρατηρητής», Διδότου 39, τηλ. 210 3600658, 210 3608527

Θεσσαλονίκη: «Παρατηρητής», Γρηγορίου Ε΄ 30, τηλ. 2310 310506, 2310 312873

Βιβλιοπωλεία: «Παρατηρητής», Διδότου 39, τηλ. 210 3600658, 210 3608527, Αθήνα

«Παρατηρητής», Π. Π. Γερμανού 25, τηλ. 2310 264958, 2310 231342, Θεσσαλονίκη

ISBN 960-374-252-X

Το τέλος της ομοιογένειας και η απαρχή της ετερότητας στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο. Οι νηπιαγωγοί μιλούν για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις πολυπολιτισμικές τάξεις

Ιφιγένεια Βαμβακίδου*, Κώστας Ντίνας**, Αργύρης Κυρίδης***,
Κονδυλία Καραμήτσου****

Περίληψη

Σήμερα, που στην ταξική πολυδιάσπαση των κοινωνικών σχηματισμών προστέθηκε και η εθνολογική, το ζήτημα της ισότητας ευκαιριών επανέρχεται σε διαφορετική βάση, με διαφορετικές επιστημολογικές οριοθετήσεις και με νέες παραμέτρους ως προς τη διατύπωση και την επίλυσή του. Το διαφορετικό δεν ορίζεται πλέον αποκλειστικά με όρους ταξικούς, αλλά και με όρους εθνολογικούς, γλωσσικούς, φυλετικούς, θρησκευτικούς ή πολιτισμικούς, αφού η εθνολογική ομοιογένεια ως σταθερά της κοινωνικής ζύμωσης και της εκπόνησης κάθε είδους πολιτικής εκ μέρους της συντεταγμένης πολιτείας ή άλλων αρμοδίων φορέων δεν υφίσταται πλέον. Στα ελληνικά σχολεία οι τάξεις δεν είναι πλέον ομοιογενείς· οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν μια νέα πραγματικότητα και, όταν δεν έχουν λάβει την κατάλληλη κατάρτιση ή επιμόρφωση, αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα. Η εργασία αυτή καταγράφει με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (*content analysis*) του γραπτού λόγου τα προβλήματα που συνήθως αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί που εργάζονται σε πολυπολιτισμικές τάξεις κι οι οποίες κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση: «Περιγράψτε τα προβλήματα που αντιμετωπίζετε σε διαπολιτισμικές τάξεις». Οι αναφορές των νηπιαγωγών επικεντρώθηκαν στα παρακάτω ζητήματα: α) συνεννόηση με το νήπιο, β) κοινωνική ένταξη του νηπίου, γ) συμμετοχή του νηπίου σε δραστηριότητες γλωσσικής διδασκαλίας, δ) συνεργασία με τους γονείς, ε) στάση των ημεδαπών γονέων απέναντι στα αλλοδαπά νήπια και στους γονείς τους, και στ) κατάρτιση και επιμόρφωση των νηπιαγωγών για τη δραστηριοποίησή τους σε διαπολιτισμικές τάξεις.

Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1980 και μετά η ελληνική κοινωνία παύει να είναι μια από τις πιο ομοιογενείς φυλετικά, πολιτιστικά και γλωσσικά κοινωνίες, αφού από την εποχή εκείνη και μέχρι σήμερα βρίσκεται μπροστά σε μια διαρκή και με κυμαινόμενες αυξομειώσεις εισροή «ξένων» (οικονομικοί μετανάστες από τις χώρες του πρώην ανατολικού μπλοκ, νεοπρόσφυγες ποντιακής καταγωγής από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης ή οικονομικοί μετανάστες και πολιτικοί πρόσφυγες από ισλαμικές κυρίως χώρες). Η είσοδός τους στη χώρα δημιούργησε μια νέα πραγματικότητα ανισότιμης πο-

λυγλωσσίας-πολυπολιτισμικότητας σε ένα έθνος-κράτος εντυπωσιακά ομοιογενεοποιημένο γλωσσικά και πολιτισμικά (Κογκίδου, Τρέσσου-Μυλωνά, & Τσιάκαλος 1997), με εκπαιδευτικές επιπτώσεις, όπως η ολοένα και πιο έντονη παρουσία αλλόγλωσσων παιδιών στις σχολικές τάξεις, η οποία ξάφνιασε την ελληνική κοινωνία, μια κοινωνία που μόλις τώρα αρχίζει να συνειδητοποιεί τα νέα δεδομένα, καθώς δεν ήταν, δεν είναι και δεν ήθελε –ίσως, να είναι έτοιμη για μια τέτοια αλλαγή (Χριστίδης).

Το ελληνικό νηπιαγωγείο του 21ου αιώνα καλείται να αντιμετωπίσει με διαπολιτισμικό πνεύμα τη νέα πραγματικότητα, για να αντεπεξέλθει επιτυχώς στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται. Σ' αυτό τον προβληματισμό θέλουμε να συμβάλουμε με την έρευνα αυτή καταγράφοντας τα προβλήματα που δηλώνουν οι ίδιοι/ες οι νηπιαγωγοί ότι αντιμετωπίζουν κατά την εκπαιδευτική πράξη σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

Θεωρητικές αποσαφηνίσεις

Η σημασία της προδημοτικής αγωγής

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι εμπειρίες των παιδιών από την προσχολική ακόμα ηλικία και την προδημοτική τους εκπαίδευση έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα για την ανάπτυξη των πολιτισμικών τους προτύπων (Banks 1993). Από πολύ νωρίς αρχίζουν να γνωρίζουν και να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους μέσα από τις εμπειρίες τους και τη συναστροφή τους με τους άλλους, κυρίως τους γονείς, τους παιδαγωγούς και τις ομάδες συνομηλίκων στις οποίες εντάσσονται (Rossi, Rossi 1990). Αυτό καθιστά αυτόχρονα πολύ σημαντικό το ρόλο του νηπιαγωγείου και των νηπιαγωγών, οι οποίες μεταδίδοντας την ανάγκη αναγνώρισης και αποδοχής της εθνικής ποικιλομορφίας και της συνεισφοράς των διαφορετικών εθνοτικών ομάδων στην ανάπτυξη του παγκόσμιου πολιτισμού εξαλείφουν τα αρνητικά εθνικά στερεότυπα, μειώνουν τη μισαλλοδοξία και επαυξάνουν τη συνεργασία για το κοινό καλό (Martin 1985). Η παιδαγωγική βέβαια των πολυπολιτισμικών τάξεων προϋποθέτει και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη σχετική προβληματική και εστιάζει στα προβλήματα της γλωσσικής διδασκαλίας¹, της γλωσσικής επικοινωνίας των μικτών πολυπολιτισμικών ομάδων και της συνεχούς συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς των παιδιών αυτών.

Μόνο η επιτυχής σύμπραξη και συνεργασία όλων αυτών των παραγόντων στο νηπιαγωγείο μπορεί να συντελέσει στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών στο πολιτισμικό δεδομένο της διαφορετικότητας, στην ομαλή κοινωνικοποίησή τους και στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2000). Στην «ακίνδυνη» κοινωνική ενσωμάτωση όλων όσοι προέρχονται από γλωσσικά περιβάλλοντα διαφορετικά από αυτό της κυρίαρχης γλώσσας σημαντική είναι η συμβολή του μετριασμού των γλωσσικών τους προβλημάτων (Βαρνάβα-Σκούρα 1997, Χατζησαββίδης 1992), καθώς όπως έχει υποστηριχθεί «αν θέλουμε να οικοδομήσουμε μια αλληλεγγύη που να έχει περιεχό-

¹ Η επιμονή στη γλωσσική αγωγή δικαιώνεται βεβαίως από το αναμφισβήτητο γεγονός ότι σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον ο ρόλος της γλώσσας είναι πολύ βασικός: οποιαδήποτε δραστηριότητα ή ενασχόληση με όποιο άλλο γνωστικό αντικείμενο περνάει μέσα από τη χρήση της γλώσσας με συνέπεια την ιδιαίτερα αυξημένη ανάγκη έμφασης πάνω στον τομέα της γλωσσικής αγωγής των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

μενο πιο συγκεκριμένο από τους προπαγανδιστικούς λόγους, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η προσοχή στον άλλο όταν μιλά τη γλώσσα του» (Γούναρης, Μιχαηλίδης & Αγγελόπουλος 1997). Από την άλλη σημαντικός είναι και ο ρόλος της οικογένειας, αφού αν εκπαιδευτούν κατάλληλα οι γονείς, συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές σχολικές δραστηριότητες και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς (Swick, Graves 1993), τότε μπορούν να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα του ρόλου τους ως μοντέλων συμπεριφοράς για τα παιδιά (Swick 1987). Τα παιδιά παρατηρούν τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται οι γονείς και οι παιδαγωγοί τους ως άνθρωποι διαφορετικοί από αυτούς (Byrnes 1992).

Ο ρόλος των νηπιαγωγών

Τα Προγράμματα Σπουδών της Προδημοτικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να παρέχουν στα νήπια τις κατάλληλες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με το άμεσο οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον μέσα από παιδαγωγικές δραστηριότητες (Katz 1987) σχεδιασμένες για το στάδιο ανάπτυξής τους (Tharp, Gallimore 1988). Καθοριστικός εν προκειμένω είναι ο ρόλος των νηπιαγωγών στη διαμόρφωση των ευνοϊκών διαπολιτισμικών συνθηκών, οι οποίες θα δώσουν τη δυνατότητα στα «διαφορετικά» παιδιά να ενταχθούν απρόσκοπτα στο νέο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Η νηπιαγωγός πρέπει να παραδεχθεί ορισμένες βασικές αλήθειες και αρχές, όπως ότι:

- α. Οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αναπτύσσονται με διαφορετικούς ρυθμούς και προτεραιότητες (Bowman 1989).
- β. Συχνά τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν διαφορετικά πολιτιστικά πρότυπα στο σχολείο και στη μειονοτική τους οικογένεια (Bowman 1989).
- γ. Με τις καθημερινές της διδακτικές επιλογές δεν κάνει τίποτα άλλο από το να «διδάσκει» πολιτισμό, αφού «τα μαθήματα για τον πολιτισμό γεμίζουν τη σχολική τάξη» (Lee 1993).
- δ. Η συνάντηση του εκπαιδευτικού με το μειονοτικό άνθρωπο και τις γλωσσικές ή άλλες ανάγκες του είναι μια συνάντηση με την ανθρώπινη δυστυχία, η οποία μπορεί να αποβεί χρήσιμη και εξανθρωπιστική γι αυτόν, εάν δεν εκτραπεί στην κατεύθυνση είτε μιας τεχνικής ή τεχνοκρατικής «φροντίδας» είτε μιας φιλάνθρωπης αλλά παρ' όλα αυτά ηγεμονικής πατρωνίας. Για να το πετύχει αυτό, εκτός από την απαραίτητη τεχνική γνώση (κατάρτιση, επιμόρφωση, βιβλία κ.λπ.) (Nissani 1993), πρέπει να οπλιστεί με τη «συμπάθεια» με την αρχαία σημασία του όρου, τη συμμετοχή δηλαδή στην οδύνη του αποκλεισμένου, απροστάτευτου ανθρώπου (Κογκίδου, Τρέσσου-Μυλωνά, & Τσιάκαλος 1997, Χριστιδής).

Με βάση τα παραπάνω θα πρέπει η νηπιαγωγός να υιοθετήσει στρατηγικές όπως:

- α. Προβολή σε συνεργασία με τα νήπια τόσο των τοπικών διακριτικών πολιτισμικών στοιχείων όσο στοιχείων από άλλους κοντινούς ή και μακρινούς πολιτισμούς (Banks 1994).
- β. Προώθηση της κοινωνικής δράσης και της συνεργατικής λήψης αποφάσεων και για την αναγνώριση των ποικίλων κοινωνικών προβλημάτων (π.χ. ρατσισμός),

αλλά και για τη δραστηριοποίηση προς την κατεύθυνση της επίλυσής τους (Bigelow 1993) αξιοποιώντας την παιδαγωγική προσέγγιση της «επίλυσης προβλημάτων» (problem solving).

- γ. Συγκεκριμένη αισθητική παρέμβαση στο χώρο του νηπιαγωγείου αφού το εννοιολογικό περιεχόμενο της διακόσμησης του νηπιαγωγείου επιδρά άμεσα στα νήπια, γιατί «η αισθητική του χώρου ενέχει ιδεολογικό περιεχόμενο και προβάλλει συμβολισμούς και σημασίες» (Σακελλαρίου 1998, Γερμανός 1999).
- δ. Αξιοποίηση της «ώρας του κύκλου» για παρουσίαση των διαφορετικών πολιτισμών, όπου εντάσσονται κάποια από τα νήπια (Dixon, Fraser 1986).
- ε. Επικέντρωση στη διαφορετικότητα, φυσική και πολιτισμική, και αναγνώριση ως ισότιμοι και εξίσου πολύτιμοι κάθε τι διαφορετικού (Rogoff, Morelli 1989), με στόχο τα νήπια να μην συνηθίσουν να αποδίδουν στερεοτυπικές ιδιότητες στο διαφορετικό (Lynch 1987).
- στ. Έμφαση στη βιωματική μάθηση (Menkart 1993), γιατί τα παιδιά πρέπει να πράττουν (Joan 1992) και να δοκιμάζουν προκειμένου να μάθουν, ιδιαίτερα σε μια πλουραλιστική κοινωνία. Έχει εξάλλου υποστηριχθεί ότι τα νήπια μαθαίνουν να σέβονται και να ζουν με την αδιαβάθμητη διαφορετικότητα όσον αφορά, για παράδειγμα, την ενδυμασία και τη συμπεριφορά των αλλόγλωσσων ομάδων (Thomson 1989) πιο εύκολα από τα μεγαλύτερα παιδιά και τους ενήλικες (Lynch, Hanson 1998).

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί που εργάζονται σε πολυπολιτισμικές τάξεις σύμφωνα με τη δική τους οπτική και ειδικότερα:

- Η καταγραφή όλων των παραμέτρων που σχετίζονται με την προσχολική εκπαιδευτική διαδικασία σε πολυπολιτισμικές τάξεις.
- Η σχηματοποίηση ενός context αναφοράς, το οποίο θα μπορεί έστω και πιλοτικά να κατευθύνει επόμενες ερευνητικές προσπάθειες σε συγκεκριμένα ζητήματα.
- Η καταγραφή του αυθόρμητου λόγου των νηπιαγωγών που να επιτρέπει τη συλλογή στοιχείων, τα οποία δε προκύπτουν μέσα από τυπικές διαδικασίες.

Μεθοδολογία

Η ανάλυση περιεχομένου επιλέχτηκε ως το βασικό εργαλείο της έρευνάς μας, λόγω των πλεονεκτημάτων που παρουσιάζει για αναλύσεις αυτού του τύπου (Curley 1990). Έτσι, σύμφωνα με τις αρχές της Ποσοτικής και Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου, όπως διατυπώθηκαν από τους B. Berelson (Berelson 1971), I. De Sola Pool (De Sola Pool 1959), M. Palmquist (Palmquist 1990) και από τους εκπροσώπους της γαλλικής σχολής (Moscovici 1970, Veron 1981, Grawitz 1981) (κλασική θεματική ανάλυση), αναλύθηκαν γραπτά κείμενα νηπιαγωγών που εργάζονται σε πολυπολιτισμικές τάξεις, με τη μορφή εκθέσεων και με θέμα «Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε σε πολυπολι-

τισμικές τάξεις». Ως βασική μονάδα ανάλυσης θεωρήθηκε το θέμα (Lasswell, Leites 1965, Lasswell, Merner & De S. Pool 1952).

Αναλύθηκαν 22 γραπτά κείμενα νηπιαγωγών από περιοχές της χώρας. Όλες οι νηπιαγωγοί είχαν περισσότερα από 10 χρόνια υπηρεσίας, επειδή θέλαμε να έχουν και παλαιότερη εμπειρία από ομοιογενείς τάξεις. Παρακάτω παρουσιάζονται η κατανομή των νηπιαγωγών (Π.1) και η κατανομή των αναφορών κατά περιοχή εργασίας τους (Π.2).

Πίνακας 1. Κατανομή των υποκειμένων της έρευνας κατά τόπο εργασίας

<i>Τόπος εργασίας</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό (%)</i>
Νομός Φλώρινας	16	72,7
Ύδρα	2	9,1
Καλαμάτα	2	9,1
Νομός Πέλλας	2	9,1
Σύνολο	22	100,0

Πίνακας 2. Κατανομή των αναφορών κατά τόπο εργασίας των υποκειμένων της έρευνας

<i>Τόπος εργασίας</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό (%)</i>
Νομός Φλώρινας	83	69,2
Ύδρα	11	9,2
Καλαμάτα	14	11,6
Νομός Πέλλας	12	10,0
Σύνολο	120	100,0

Ο μέσος όρος (Μ.Ο.) των καταγραφεισών αναφορών είναι 5,45. Κάποιες νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν ξεχωριστά σε περιπτώσεις αλλοδαπών (Αλβανοί) και τσιγγανόπαιδων (3 νηπιαγωγοί). Για την κατανομή των αναφορών κατά θεματική κατηγορία βλ. πίνακα (Π.3).

Πίνακας 3. Κατανομή των αναφορών κατά θεματική κατηγορία και υποκατηγορία

<i>Θεματική κατηγορία</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Ποσοστό (%)</i>
Γλώσσα	19	15,8
Προσαρμογή - κοινωνική ένταξη	34	28,3
Συμπεριφορά του ίδιου του νηπίου	14	11,6
Αποδοχή από τα άλλα νήπια	20	16,7
Συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης	18	15,0
Συνεργασία με τους αλλοδαπούς γονείς	19	15,8
Στάση των ημεδαπών γονέων	19	15,8
Ελλιπής κατάρτιση - επιμόρφωση των νηπιαγωγών	11	9,2
Σύνολο	120	100,0 ²

Παρουσίαση των δεδομένων κατά θεματική κατηγορία

1η Θεματική κατηγορία: Ένα βασικό πρόβλημα για τις νηπιαγωγούς είναι η Γλώσσ-

² Τα ποσοστά στρογγυλοποιήθηκαν στο πρώτο δεκαδικό τους ψηφίο με αποτέλεσμα κάποιες αθροίσεις να μην είναι ακριβείς.

σα, η οποία συγκέντρωσε 19 αναφορές (ποσοστό 15,8%). Είναι χαρακτηριστικό σε επίπεδο ποιοτικής ανάλυσης του λόγου τους ο τρόπος που αναφέρονται οι νηπιαγωγοί στο θέμα αυτό. Οι 10 από τις 19 αναφορές χαρακτηρίζουν απερίφραστα το θέμα της γλώσσας «*πρόβλημα*» και μάλιστα «*συνηθισμένο*» και «*τεράστιο*», ενώ τουλάχιστον 4 το περιγράφουν ως τέτοιο χωρίς να το ονομάζουν («*Το πρόβλημα της γλώσσας είναι το πιο συνηθισμένο/τεράστιο/ Ό,τι και να κάνεις τα πράγματα είναι δύσκολα, όταν δε γνωρίζουν τη γλώσσα/ Πώς να διδάξεις σ' ένα παιδί όταν δεν καταλαβαίνει τη γλώσσα;*»). Για άλλες το θέμα της γλώσσας θεωρείται πρόβλημα, αλλά εύκολα αντιμετωπίσιμο («*Το πρόβλημα είναι η γλώσσα, αλλά τη μαθαίνουν γρήγορα*»). Τέλος, για τα τσιγγανόπουλα η γλώσσα δεν αποτελεί εμπόδιο («*[τα τσιγγανόπουλα] δεν έχουν προβλήματα γιατί ξέρουν τη γλώσσα*»).

2η Θεματική κατηγορία: Η θεματική κατηγορία με μία περίπτωση στις τρεις αναφορές (34 αναφορές, ποσοστό 28,3%) είναι αυτή που ονομάσαμε *Προσαρμογή - κοινωνική ένταξη*. Στο εσωτερικό της διακρίναμε δύο υποκατηγορίες:

Η πρώτη υποκατηγορία περιλαμβάνει τις αναφορές σχετικές με τη *Συμπεριφορά του ίδιου του παιδιού που προέρχεται από μειονοτικό πολιτισμικό περιβάλλον* (14 αναφορές, ποσοστό 11,6%). Μόνο σε δύο περιπτώσεις δηλώθηκε ότι τα παιδιά αυτά προσαρμόζονται χωρίς δυσκολία («*Τα παιδιά γενικά προσαρμόζονται εύκολα*»). Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις η προσαρμογή συναντάει εμπόδια που κλιμακώνονται από την απλή δυσκολία που κάποιες φορές ξεπερνιέται με το χρόνο («*Υπάρχει δυσκολία στην προσαρμογή από το ίδιο /Χρειάζονται μεγαλύτερο χρόνο προσαρμογής*») μέχρι την εσωστρεφή συμπεριφορά και την αντιμετώπιση του προβλήματος της παρέας στο εσωτερικό της πολιτισμικής τους ομάδας («*Δεν επικοινωνούν και κλείνονται στον εαυτό τους/ Συνήθως κλείνονται στο εαυτό τους ή κάνουν παρέες μεταξύ τους*») ή την επιφυλακτικότητα που φτάνει καμιά φορά να εξελιχθεί και σε επιθετικότητα («*Στην αρχή είναι μαζεμένα και επιφυλακτικά/ Και τα ίδια τα παιδιά είναι μαζεμένα ή επιθετικά*»).

β. Στη δεύτερη υποκατηγορία ανήκουν οι αναφορές που έχουν να κάνουν με την *Αποδοχή από τα άλλα νήπια των παιδιών αυτών* (20 αναφορές, ποσοστό 16,7%). Και εδώ παρατηρείται μια κλιμάκωση στη συμπεριφορά των ελληνόπουλων απέναντί τους: ξεκινάει από μια επιφυλακτική και αρνητική στάση («*Και τα ελληνόπουλα δύσκολα ανοίγονται/Τα άλλα νήπια δεν τα αποδέχονται εύκολα*»), για να φτάσει ως τη ρατσιστική αντιμετώπιση («*Τα παιδιά τα αντιμετωπίζουν με ρατσισμό/ Από τα άλλα παιδιά παρουσιάζονται δείγματα ρατσισμού*») και τον αποκλεισμό με τάσεις γκετοποίησής τους («*Τα αποδοκιμάζουν και τα διώχνουν από τις παρέες τους/ Περιθωριοποιούνται από τα άλλα παιδάκια/ Υπάρχει το φαινόμενο της γκετοποίησης*»).

3η Θεματική κατηγορία: Όσο για τη *Συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης* (18 αναφορές, ποσοστό 15,0%) μόνο σε δύο περιπτώσεις υπάρχει θετική ανταπόκριση («*Παρακολουθεί προσεκτικά τις δραστηριότητες και νομίζω ότι τα καταφέρνει καλά/ Στην αρχή δε συμμετείχε στις δραστηριότητες της τάξης, αλλά μετά ήταν σε όλα πρώτο*»). Στις μισές περιπτώσεις επισημάνθηκε ότι τα παιδιά αυτά συναντούν δυσκολίες στη συμμετοχή τους και ίσως χρειάζονται ενθάρρυνση («*Δυσκολεύονται να συμμετάσχουν σε όλες τις δραστηριότητες, ίσως λόγω των πολιτισμικών διαφορών/ Πρέπει να*

ενθαρρυνθεί να συμμετέχει στις δραστηριότητες»). Στις υπόλοιπες περιπτώσεις τα παιδιά επιλέγουν είτε την από απόσταση παρακολούθηση των δρωμένων μέσα στην τάξη είτε και την πλήρη αποχή από αυτά («Για αρκετό χρονικό διάστημα είναι απλοί παρατηρητές των δραστηριοτήτων/ Τα παιδιά αυτά λόγω των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν δε συμμετέχουν στις δραστηριότητες και απαξιώνουν το σχολείο»).

4η Θεματική κατηγορία: Στη θεματική αυτή κατηγορία κατατάξαμε τις αναφορές που αφορούσαν τη *Συνεργασία με τους γονείς* των παιδιών από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (19 αναφορές, ποσοστό 15,8%). Μόνο σε δύο περιπτώσεις οι νηπιαγωγοί χαρακτήρισαν θετικά αυτούς τους γονείς («Οι γονείς του είναι αγαπητοί και συνεργάσιμοι/ Είναι όμως ευγενέστατοι και αγαπητοί»). Η πιο συνηθισμένη στάση είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος και η απουσία τους από τη σχολική ζωή («Οι γονείς αυτών των παιδιών δε δείχνουν από την πλευρά τους κανένα ενδιαφέρον για την πορεία των παιδιών τους στο σχολείο/ Υπήρχε πρόβλημα με τους γονείς που δεν έρχονταν ποτέ»). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν κάποιες ερμηνείες που επιχειρούν οι νηπιαγωγοί για τη στάση αυτή («Οι γονείς συνήθως ντρέπονται να έρθουν να ρωτήσουν»). Τέλος, μια ομάδα αναφορών εντοπίζει δυσκολίες στην επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς ή και κακή συνεργασία μαζί τους («Με τους γονείς τους γενικά έχουμε δυσκολίες στην επικοινωνία/ Οι γονείς τους είναι κι αυτοί επιφυλακτικοί/ Οι γονείς είναι ασυνεπείς και δε συνεργάζονται»).

5η Θεματική κατηγορία: Ακριβώς τον ίδιο αριθμό αναφορών (19, ποσοστό 15,8%) συγκέντρωσε η θεματική κατηγορία *Στάση των ημεδαπών γονέων*. Τα ευρήματα αυτής της κατηγορίας είναι εντυπωσιακά και πρέπει να προκαλέσουν γενικότερο προβληματισμό. Μόνο σε μία περίπτωση αναφέρθηκε ότι δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα («Με τους γονείς των ελληνόπουλων δεν έχω προβλήματα γιατί ο τόπος είναι μικρός και όλοι γνωρίζονται μεταξύ τους»). Σε όλες τις άλλες θεωρήθηκε ότι με τον ένα ή τον άλλο τρόπο οι γονείς των ελληνόπουλων έχουν μεγάλο μερίδιο ευθύνης για την κατάσταση που επικρατεί στα πολυπολιτισμικά νηπιαγωγεία. Έτσι: οι γονείς ευθύνονται γιατί ασκούν αρνητική επιρροή στα παιδιά τους («Τα ελληνόπουλα πολλές φορές είναι αρνητικά γιατί επηρεάζονται από το σπίτι τους/ Τα άλλα παιδιά κάνουν ό,τι τους λένε οι γονείς τους») άλλοι γονείς αποτρέπουν τα παιδιά τους να έρχονται σε επαφή με τα παιδιά αυτά («Η μαμά μου μου είπε να μην παίζω με Αλβανούς») άλλες φορές ασκούν πιέσεις στις νηπιαγωγούς με στόχο την απομάκρυνση των «άλλων» παιδιών («Πιεζόμαστε να απομακρύνουμε τα αλβανάκια από τα παιδιά των Ελλήνων») τέλος, οι νηπιαγωγοί της έρευνάς μας χαρακτηρίζουν απερίφραστα ρατσιστική τη συμπεριφορά των ημεδαπών γονέων («Οι Έλληνες γονείς έχουν σαν κριτήριο επιλογής του νηπιαγωγείου το πόσα αλβανάκια υπάρχουν σ' αυτό. Αυτό είναι ρατσισμός/ Οι Έλληνες γονείς είναι ρατσιστές/ Άμα οι γονείς είναι ρατσιστές θα γίνουν ρατσιστές και τα παιδιά»).

6η Θεματική κατηγορία: Περιέχονται 11 αναφορές, ποσοστό 9,2%, σχετικές με την *Ελλιπή κατάρτιση - επιμόρφωση των νηπιαγωγών* προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις νέες συνθήκες του ελληνικού νηπιαγωγείου και μοιράζονται ανάμεσα στην ελλιπή κατάρτιση των νηπιαγωγών για την αντιμετώπιση πολυπολιτισμικών τάξεων, αν μάλιστα ληφθεί υπόψη ο χρόνος αποφοίτησής τους σε μια εποχή που η ελληνική κοινωνία δεν

αντιμετώπιζε τέτοιου είδους καταστάσεις («Όταν εμείς σπουδάσαμε, οι τάξεις ήταν ομοιογενείς και δεν υπήρχαν μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης/ Εγώ ακολουθώ το ένστικτό μου, αφού κανείς όταν σπούδαζε δε μου μίλησε γι αυτές τις περιπτώσεις») και στην ανάγκη να υπάρξει επιμόρφωσή τους («Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν να χειρίζονται αυτές τις καταστάσεις/Χρειαζόμαστε κι εμείς στήριξη. Δηλαδή επιμόρφωση/ Κάποιος πρέπει να μας πει τι να κάνουμε»).

Τελικές παρατηρήσεις

Τα νηπιαγωγεία που φοιτούσαμε όταν ήμασταν μικροί δεν υπάρχουν πια. Η ομοιογένεια του νηπιακού πληθυσμού που όλοι θεωρούσαμε ως δεδομένη έχει αντικατασταθεί από την ετερογένεια. Και η αλήθεια είναι, όσο και αν κάποιοι δε θέλουν ή αργούν να το παραδεχτούν, ότι ο άλλοτε συμπαγής ελληνικός πληθυσμός είναι σήμερα πολυπολιτισμικός. Μια δημοκρατική χώρα θα πρέπει να προσαρμόσει τις εκπαιδευτικές της δομές –κάθε βαθμίδα, στις επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες. Θα πρέπει λοιπόν να λάβει υπόψη της τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε πολυπολιτισμικές τάξεις και να πάρει τα απαραίτητα μέτρα –προφανώς όχι προς την κατεύθυνση της αναγωγής τους σε «ιδιότυπες περιπτώσεις», αλλά προς την κατεύθυνση της ισότιμης αντιμετώπισης ολόκληρου του μαθητικού πληθυσμού.

Τα προβλήματα που ανέφεραν οι νηπιαγωγοί είναι όντως σημαντικά και θα παραμείνουν προβλήματα για όσο καιρό δεν μπορούμε να αντιληφθούμε τις αλλαγές που έχουν γίνει στη δομή και στη σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας. Το ελληνικό νηπιαγωγείο χρειάζεται οπωσδήποτε ανανέωση. Η καταγραφή των παραπάνω προβλημάτων μπορεί να δώσει το έναυσμα για μια ριζική αναδόμησή του.

Βιβλιογραφία

- Bandin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Banks, J. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. (1993). Multicultural education for young children: Racial and ethnic attitudes and their modification. In B. Spodek (ed.), *Handbook of research on the education of young children*. New York: Macmillan.
- Berelson, B. (1971). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner.
- Bigelow, W. (1993). Limits of the new multiculturalism: The «good» children's literature and the quincentenary. Unpublished manuscript. Available from NECA.
- Bowman, B.T. (1989). Educating language minority children: Challenges and opportunities. *Phi Delta Kappan*, 71(2): 118-221.
- Byrnes, D. (1992). Addressing race, ethnicity, and culture in the classroom. In D. Byrnes and G. Kiger (eds.), *Common bonds: Antibias teaching in a diverse society*. Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (επιμ.). (1997). Το παιδί και η γραφή. Μια σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση. Η δομητική προσέγγιση της γραπτής γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Curley, K. (1990). Content analysis. In E. Asher, *The Encyclopedia of language and linguistics*. Edinburgh: Pergamon Press.

- De Sola Pool, I. (1959). *Trends in content analysis*. Urbana: University of Illinois Press.
- Dixon, G., Fraser, S. (1986). Teaching preschoolers in a multicultural classroom. *Childhood Education*, 62(4): 272-275.
- Grawitz, M. (1981). *Methods des sciences sociales*. Paris: Dalloz.
- Joan, T. (1992). Pluralism and education: Its meaning and method. ERIC Digest, 347494.
- Katz, L. (1987). Early childhood education: What should young children be doing? In S. Kagan, E. Ziegler (ed.). *Early schooling. The national debate*. New Haven: Yale University Press.
- Lasswell, H. D., Leites, W. (1965). *The Language of politics: Studies in quantitative semantics*. New York: MIT Press.
- Lasswell, H. D., Merner O. & De S. Pool, I. (1952). *The comparative study of symbols*. Stanford: Stanford University Press.
- Lee, E. (1993). Strategies for building a multicultural, anti-racist curriculum. Presented at the *Books Project Seminar*. Washington, DC.
- Lynch, E., Hanson, M. (eds.). (1998). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and their families*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Lynch, J. (1987). *Prejudice reduction and the schools*. London: Cassell.
- Martin, D. S. (1985). Ethnocentrism revisited: Another look at a persistent problem. *Social Education*, 49: 604-609.
- Menkart, D. (1993). Multicultural education, strategies for linguistically diverse schools and classrooms. *NBCE Program Information Guide Series, 16*. Fall.
- Moscovici, S. (1970). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Mucchieli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: Les Editions ESF.
- Nissani, H. (1993). Early childhood programs for language minority students. ERIC Digest. ED355836.
- Palmquist, M. (1990). *The lexicon of the classroom: Language and learning in writing classrooms*. Doctoral Dissertation, Carnegie Mellon University.
- Rogoff, B., Morelli, G. (1989). Perspectives of children's development from cultural psychology. *American Psychologist*, 44(2): 334-348.
- Rossi, S., Rossi, P. (1990). *Of human bonding*. New York: Basic Books.
- Swick, K. (1987). *Perspectives on understanding and working with families*. Champaign, IL: Stipes.
- Swick, K., Graves, S. (1993). *Empowering at-risk families during the early childhood years*. Washington, DC: National Education Association Banks. όπ.
- Tharp, R., Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- Thomson, B. (1989). Building tolerance in early childhood. *Educational Leadership*, 47(2): 78-79.
- Veron, E. (1981). *La construction des evenements*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Weber, R. (1992). *Basic content analysis*. Newbury Park: Sage.
- Γερμανός, Δ. (1999). Χώρος και πολιτισμική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο Χ. Κωνσταντοπούλου, Α. Μαράτου-Αλιμπράντη, Δ. Γερμανός & Θ. Οικονόμου (επιμ.), *Εμείς και οι άλλοι*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός: 265-279.
- Γούναρης, Β., Μιχαηλίδης, Ι., Αγγελόπουλος Γ. (επιμ.). (1997). *Ταυτότητες στη Μακεδονία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κογκίδου, Δ., Τρέσσου-Μυλωνά, Ε. & Τσιάκαλος, Γ. (1997). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση: Η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στη δυτική Θεσσαλονίκη. Στο Σκούρτου Ε. (επιμ.), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2000). *Προγράμματα σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητικές επιστήμες*. Αθήνα: Π.Ι.
- Σακελλαρίου, Ε. (1998). Ευρωπαϊκές εμπειρίες. Στο Ε. ΚΕ. ΒΙ. *Η βιβλιοθήκη και το βιβλίο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ε. ΚΕ. ΒΙ.: 126-127.
- Χατζησαββίδης, Σ. (1992). *Το χρονικό της αναμόρφωσης του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (1976-1984)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χριστίδης, Α.Φ. Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός. Στο www.komvos.edu.gr/glwssa/Odigos.

***Βαμβακίδου Ιφιγένεια:** Πτυχιούχος του Τμήματος Ψυχολογίας και Φιλοσοφίας του Α.Π.Θ., κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στη Φιλοσοφία της Ιστορίας και της Τέχνης στο ίδιο τμήμα, διδάκτορας στη νεότερη ελληνική ιστορία και στον πολιτισμό στην Παιδαγωγικής Σχολή του Α.Π.Θ. Από το 1998 τα ερευνητικά ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στις πολιτισμικές σπουδές, στη διδακτική του μαθήματος της ιστορίας και του πολιτισμού και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διδάσκει ως ειδική επιστήμονας στο Τμήμα Βαλκανικών Σπουδών Φλώρινας του Α.Π.Θ.

****Ντίνας Κώστας:** Επίκουρος Καθηγητής Γλωσσολογίας και Διδακτικής της Ελληνικής Γλώσσας στο Π.Τ.Ν. Φλώρινας του Α.Π.Θ. Απόφοιτος του Γλωσσολογικού Τμήματος της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. και διδάκτορας του ίδιου τμήματος. Δίδαξε μαθήματα της ειδικότητάς του στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1982-1998), στην οποία υπηρέτησε και ως σχολικός σύμβουλος Φιλολόγων (1998-2001). Ασχολείται επιστημονικά με την ελληνική (διαλεκτολογία-ονοματολογία) και την κουτσοβλαχική γλώσσα, τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και τις σχέσεις της ελληνικής με τις βαλκανικές γλώσσες.

*****Κυρίδης Αργύρης:** Γεννήθηκε στην Αθήνα. Είναι πτυχιούχος του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης της Νομικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών όπου και αναγορεύτηκε διδάκτορας της Κοινωνιολογίας. Επίσης έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στην Κοινωνιολογία και στην Πολιτική Επιστήμη στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου (University of London – Birkbeck College). Σήμερα εργάζεται ως λέκτορας στο Π.Τ.Ν. Φλώρινας του Α.Π.Θ. Έχει συγγράψει βιβλία και άρθρα του έχουν δημοσιευτεί σε ελληνικά και ξένα περιοδικά.

******Καραμήτσου Κονδυλία:** Γεννήθηκε στην Ύδρα. Είναι τεταρτοετής φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Φλώρινας του Α.Π.Θ.